

AZIONE NONVIOLENTA



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

ANNO X - NOVEMBRE-DICEMBRE 1973 - L. 150

06100 Perugia, Casella Postale 201

Nostra signora l'automobile

L'« austerità » è l'argomento del giorno a livello di interviste sulla grande stampa d'informazione, con valutazioni varie e contrastanti. Vorremmo fare alcune considerazioni su quelle valutazioni, tenendo presente dei tipi di risposte. Una categoria di persone si dichiara contenta dell'opportunità di passeggiare senza incubi per le vie cittadine e di periferia nei giorni festivi; perlopiù si tratta di persone che hanno goduto e sofferto della macchina e che oggi ne fanno volentieri a meno, approfittando della giornata distesa per vivere più raccolti a pensare, leggere, ascoltare musica o per intrattenersi a conversare con gli amici che incontrano finalmente per via. (Anche se giuntici forzatamente anziché per intima scelta, è bello questo ritrovamento di una più profonda dimensione della festa, non semplice svago, ma raccoglimento del nostro intimo migliore e celebrazione di una più cordiale vicinanza con gli altri.)

Un'altra categoria di persone, al contrario, si lamenta di essere privata dell'unico mezzo che le consentiva di lasciare la città di domenica per raggiungere la campagna, per respirare l'aria pulita di cui piccoli e grandi avvertono la mancanza; questi sono coloro che hanno impegnato nella macchina i loro magri guadagni, si sono adattati a pagarla con il sovrapprezzo della rateizzazione e oggi si sentono derubati. Tra le due, una terza categoria è quasi indifferente alle limitazioni, perché può allungare a piacere il proprio fine-settimana.

Non si pretende di esaurire così la panoramica dei tipi di cittadini contenti o scontenti e neppure si intende sottovalutare le implicazioni che derivano dalla riduzione dei rifornimenti di petrolio per i vari settori dell'economia italiana. Vogliamo particolarmente fare alcune considerazioni che, partendo dalla crisi dell'automobile, vanno al di là della immediata situazione.

L'ultimo conflitto arabo-israeliano è stato il campanello d'allarme; sarà esso l'occasione di rivedere seriamente il nostro sviluppo economico o alla situazione momentanea si provvederà con

assestamenti di non sconvolgente entità?

Si ha l'impressione che l'uomo della strada, spesso troppo ottimista, si adatti convinto che la congiuntura passerà presto, che scienza e tecnica sapranno escogitare mezzi alternativi e che il « progresso » non potrà arrestarsi. Se così fosse, la lezione di austerità non ci avrebbe insegnato molto.

Noi crediamo che il tipo di sviluppo economico condizionato o/e condizionante le scelte politiche che sono state fatte negli ultimi venti anni sia di segno sbagliato. Non si tratta solo dell'automobile e quindi delle migliaia di chilometri di autostrade, considerati come fatto isolato della nostra vita nazionale; nel fenomeno autostrade si rivela macroscopicamente l'effetto di una scelta politica per una prospettiva di sviluppo che non risponde ai reali bisogni del paese. E' facile ribadirci che quelle auto e quelle strade hanno voluto dire milioni di giornate di lavoro e che la « Fiat » è uno dei motori trainanti dell'economia italiana. Ma a questo si può rispondere che gli stessi impianti industriali, la stessa forza-lavoro potevano essere impiegati per scopi qualificanti una comunità democratica che dichiara, nei suoi massimi esponenti, di mirare alla giustizia sociale, all'eliminazione degli squilibri esistenti tra Nord e Sud. Riteniamo qualificanti le scelte che aumentano i servizi pubblici: scuole, ospedali, abitazioni per tutti, ecc.

E' svante l'argomentazione della Confindustria, che in nome di un formale liberalismo sostiene la responsabilità del cittadino nella scelta dell'automobile e aggiunge che questo è un fenomeno comune anche ai paesi socialisti. Siamo ormai in molti ad essere consapevoli che i « persuasori occulti »: stampa e pubblicità di ogni genere, sono manovrati da chi ha il potere e l'interesse di farlo e crediamo che, se la spesa per la pubblicità non desse alcun profitto, non ci sarebbe più nessuno disposto a pagare; se la pubblicità serve, vuol dire che il cittadino non ha maturato un sufficiente spirito critico per opporsi a quelle sol-

lecitazioni. Finché l'automobile e la doppia casa saranno segni di prestigio sociale irrinunciabili per alcuni, mentre persistono situazioni di baraccati, di sottonutriti, di sradicati dal proprio ambiente, costretti a cercare lavoro al Nord o all'estero e di sottoccupati o disoccupati, non potremo considerare positiva la « filosofia dello sviluppo » così com'è avvenuto finora.

La questione è assai complessa e ci coinvolge tutti dalle diverse prospettive in cui ci troviamo a operare. A livello individuale educativo occorre sviluppare una sensibilità e un interesse ai beni che aumentano il tono civile di un paese, occorre stimolare la crescita di bisogni e relativi consumi in un senso comunitario e rispettoso dell'ambiente naturale. A livello di comunità nazionali e internazionali, nei grandi centri di potere economico, occorre premere per scelte di politica economica, che siano veramente nel senso del bene dell'umanità. Siamo convinti che le scelte dei consumi qualificanti siano utili a tutta la collettività umana e che il parametro per valutare un bene sia sempre quello che tiene conto di tutti gli uomini; per questo, ancor prima anche di ridurre le automobili, chiediamo di non spendere più per gli armamenti.

« Il problema vero, angosciante — scrive Giorgio Bocca su *Il Giorno* del 25 novembre — è la debolezza della razionalità politica di fronte alla cieca corsa al profitto e alla potenza che è la forza ma anche la dannazione della civiltà industriale così come si è formata in Europa, si è sviluppata in America e si è confermata nell'Unione Sovietica ». Il risultato è « questo enorme apparato militar-industriale che procede a rullo compressore ».

Concludiamo, quindi, valutando positivamente l'austerità a condizione che induca a un radicale cambiamento di tendenza, e non a rimedi parziali, ad assestamenti per scongiurare piccoli disagi, dimenticando il disastro ecologico e morale che si fa sempre più minaccioso e preoccupante nelle manifestazioni di violenza individuale e collettiva.

Luisa Schippa

NOTIZIE PACIFISTE

4 novembre

Con un crescente successo è stato anche quest'anno pubblicato e diffuso, a cura del Movimento Nonviolento, l'ormai tradizionale manifesto antimilitarista per il 4 novembre, firmato anche dal Movimento Internazionale della Riconciliazione e dal Movimento Cristiano per la Pace.

L'estensione della partecipazione all'iniziativa è testimoniata dal fatto che il manifesto (di cui ciascun richiedente si accolla le spese) è stato richiesto per l'affissione anche da altri non collegati organicamente col movimento antimilitarista e nonviolento, quali anarchici, repubblicani, socialisti, aclisti, extraparlamentari, sacerdoti.

Il manifesto è stato diffuso in circa 25 province, per complessive 4.500 copie (il doppio rispetto all'anno precedente). È pure significativo il fatto che tanta gente diversa abbia voluto affiggerlo, nonostante che sull'identico testo pendesse un'incriminazione per vilipendio delle forze armate. Infatti il manifesto di quest'anno era la riproduzione testuale (con la sola aggiunta della parola «Cile») del manifesto per il 4 novembre dello scorso anno, e sul quale erano già state emesse da due diverse Corti di Appello, due opposte sentenze, l'una di condanna a 4 mesi e l'altra di assoluzione.

Ecco il testo del manifesto, che recava il seguente cappello: «Questo manifesto è stato incriminato l'anno scorso per vilipendio delle forze armate. Poiché quella incriminazione lede il diritto costituzionale alla libera manifestazione del pensiero, sfidiamo la "giustizia" col ristamparlo integralmente».

4 NOVEMBRE - NON FESTA MA LUTTO

Per le autorità militari, civili, e religiose (!) questo è un giorno di festa. Per le masse popolari è un giorno di lutto.

Il popolo non voleva quella guerra. Centinaia di migliaia di soldati furono giudicati dai tribunali militari perché si ribellarono al macello. 600.000 italiani sono morti: fu un'« inutile strage ».

E la guerra « vittoriosa » ci regalò poi il fascismo! L'esercito italiano...:

— 28 ottobre 1922 - i fascisti marciarono su Roma: l'esercito italiano... non interviene;

— 1935 - l'esercito italiano... aggredisce l'inerme Etiopia;

— 1936/39 - guerra civile spagnola: l'esercito italiano interviene... ma contro il popolo spagnolo;

— 1939/45 - una frana di aggressioni perpetrate dall'esercito italiano: Albania, Francia, Egitto, Grecia, Jugoslavia, Russia...;

— 8 settembre 1943 - i nazisti invadono l'Italia: l'esercito resiste... 3 giorni.

La vergogna e il crimine sono di tutti gli eserciti: Franco, colonnelli di Grecia, aggressione USA in Vietnam, invasione della Cecoslovacchia, Medio Oriente, Cile...

Gli eserciti non servono il bene dei popoli. Servono per la repressione delle lotte popolari, a difesa della proprietà e degli interessi dei ceti dominanti.

NE' UN UOMO NE' UN SOLDO PER LA GUERRA!

NO A TUTTI GLI ESERCITI!

L'efficacia del manifesto è pure evidenziata dalla smania repressiva poliziesca, arrivata a spropositi incredibili, con addirittura una perquisizione domiciliare — effettuata alle 2 di notte, il 1° novembre, presso la sede del Movimento Antimilitarista di Torino — alla ricerca dei manifesti, su ordine del sostituto procuratore della Repubblica di Torino Vincenzo Pochettino.

Il dott. Pietro Sacchetta della procura della Repubblica di Sulmona ha a sua volta ricalcato la prodezza illegale dell'ordine di rimozione e sequestro di tutte le copie rinvenibili del manifesto. A questo riguardo v'è peraltro da dire che molti suoi colleghi magistrati in altre città non hanno accolto l'or-



SULMONA (L'Aquila). La gente si accalca attorno al manifesto antimilitarista del 4 novembre, esibito personalmente dai pacifisti nei luoghi più frequentati dopo che ne era stato illegalmente ordinato la deaffissione e il sequestro.

dine nella sua interezza: forse fatti cauti dalla denuncia — presentata dal Movimento Nonviolento alla vigilia dell'emissione del manifesto e riportata con rilievo dalla stampa — contro i due procuratori della Repubblica che per i manifesti del '71 e '72 avevano emesso analoghi decreti di requisizione totale, essi non hanno ordinato nelle rispettive località che la requisizione delle sole 3 copie previste dalla legge. Già è partita, contro il magistrato di Sulmona, altrettante denunce per il reato di abuso dei poteri inerenti alle funzioni di pubblico ufficiale.

Contro gli affissori del manifesto, avvisi di reato per vilipendio delle forze armate sono stati finora emessi a Trento, Crema, Ravenna, Sulmona; ne sono coinvolte una quindicina di persone, tra cui un prete, un sindacalista, un consigliere municipale repubblicano, un insegnante.

A dare un'immagine del movimento suscitato dal manifesto, riportiamo passi di alcune delle lettere pervenuteci da varie parti.

TRENTO. «Alcuni degli amici, un sacerdote e due ragazze che avevano provveduto all'affissione dei manifesti a Trento, sono stati fermati dalla polizia, e stanno ora aspettando la notifica di procedimento a loro carico. Sul conto del sacerdote è già pervenuto in Curia un comunicato della questura. Sono stati poi fatti coprire, per ordine di non si sa chi, i manifesti affissi in città. Ad ogni modo, crediamo che un processo, agli effetti di una propaganda militante, possa essere più proficuo anche di centinaia di manifesti. Questi sono stati diffusi pure in altre località del Trentino-Alto Adige. A Cles, maggior centro della Val di Non, ne abbiamo affissi una decina, di cui uno in "zona sacra". Distorta in modo impressionante, la cosa è stata così riportata da *L'Adige* del 7 novembre: "(...) Qui (sacello dei caduti) il sindaco di Cles avv. Piechele ha rivolto ai presenti brevi ma significative parole: ha avuto espressioni di sdegno contro coloro che avevano voluto profanare la memoria dei Caduti con un manifesto offensivo attaccato proprio su una delle colonne del sacello. Egli ha detto trattarsi di un atto indegno, sia perché ai morti va portato comunque rispetto, sia perché quei morti non hanno certamente voluto la loro fine, ma sono caduti in adempimento ad un preciso dovere"».

LEGNAGO (Verona). «Il gruppo antimilitarista di Legnago ha affisso il 2 novembre,

secondo le norme di legge, 21 manifesti. Dalle 15 alle 17 del 3 novembre tutti i manifesti sono stati strappati da una persona la quale ha affermato di fronte a testimoni che l'ordine di rimuovere i manifesti era venuto dal maresciallo dei carabinieri».

CREMA. «La mobilitazione per il 4 novembre (oltre il manifesto del Movimento, abbiamo affisso un altro manifesto firmato da diversi gruppi, e diffuso un volantino al passaggio della sfilata militare), e la sopravvenuta denuncia di 6 persone, ha prodotto la formazione di un Comitato Antimilitarista costituito da 5 gruppi: LOC, ACLI, Lotta Continua, Gruppo Anarchico di Montodine, Gruppo di Vaiano. In seguito abbiamo predisposto un dibattito pubblico sulla vicenda e sui reati d'opinione, ma poche ore prima dell'inizio il sindaco ha revocato l'uso della sala. 150 persone si sono ugualmente recate all'annunciato dibattito, che si è svolto così all'aperto. Una mozione di solidarietà nei nostri riguardi è stata votata dal sindacato locale dei metalmeccanici».

SULMONA. «Qui è successo un pandemonio. Alcuni giorni prima del 4 avevamo fatto affiggere, tramite l'agenzia comunale, alcune copie del manifesto come "assaggio". Non essendo successo nulla, il 3 abbiamo ordinato l'affissione di altre copie, ma a questo punto è intervenuto l'ordine di sequestro emesso fin dai primi manifesti ma che era stato applicato in ritardo per le... disfunzioni della giustizia. La mattina del 4 abbiamo esposto direttamente altre copie del manifesto, davanti alla caserma e nella piazza principale di Sulmona; dopo poco sono intervenuti i carabinieri a sequestrarcele. Lo stesso giorno abbiamo allora diffuso un volantino con il testo del manifesto accompagnato da un commento circa il sequestro: "Per la Procura della Repubblica evidentemente gli argomenti toccati dal manifesto devono rimanere tabù; la verità scotta e si cerca di fermarla con le denunce. Le istituzioni si riempiono la bocca di libertà, di democrazia... ma non possono sopportare le critiche a quelli che esse definiscono sacri valori che sono poi i valori del capitalismo sia privato che di stato, quei valori per i quali indifferentemente si può invadere l'Etiopia, la Cecoslovacchia..., si può aggredire il Vietnam o abolire l'esperienza socialista nel Cile...". Tutto è filato liscio con la distribuzione del volantino».

LIVORNO. «Oltre ad aver affisso per la città i manifesti, un gruppo si è formato ed ha esposto delle bacheche controinformative sulla ricorrenza della "Vittoria": esposizione avvenuta nei luoghi stessi dove si sono celebrate le manifestazioni ufficiali. Sono stati inoltre distribuiti volantini a diverse centinaia di militari, ufficiali e autorità, nonché a persone di ogni rango che hanno dimostrato un interesse notevole alla nostra controinformazione». E in una lettera successiva: «Supponiamo che verrà sporta denuncia contro di noi, stimolata anche dall'esecrazione delle associazioni combattentistiche e d'arma intervenute presso il questore. Abbiamo consultato un buon avvocato, il quale non riscontra nel manifesto la minima ombra di vilipendio. Egli stesso ci ha consigliato, in merito all'articolo apparso su *Il Telegrafo* che riporta l'intervento delle associazioni patriottarde e il loro comunicato ufficiale, di rispondere pubblicamente, in modo da tener desto l'interesse e la propaganda. Potete rispondere voi?». Una lettera discretamente lunga inviata così dalla segreteria del Movimento ai presidenti di quelle associazioni e comunicata a *Il Telegrafo* di Livorno, è stata quasi interamente pubblicata da questo giornale. Nella lettera veniva anche fatta la proposta alle associazioni di tenere un dibattito pubblico a Livorno cogli autori del manifesto, proposta finora ignorata.

BISCEGLIE (Bari). «I manifesti sul 4 novembre hanno avuto un enorme successo. Sono stati sistemati nei punti più centrali della città, accanto ai manifesti tricolori — densi di retorica patriottarda — del sindaco democristiano. La sorpresa e la curiosità della popolazione alla lettura del nostro manifesto, ritenuto così nuovo rispetto a quelli solitamente abituati a leggere in tali occasioni, è stata enorme. Gruppi sempre più numerosi di persone, specialmente giovani, si fermavano a leggere, ad approvare e a discutere anche ad alta voce il nostro manifesto ignorando quasi completamente quello del sindaco. Sollecitati ed incoraggiati dal successo che il manifesto andava incontrando, alcuni giovani anarchici con altri del Gruppo di Ricerche Sociali hanno distribuito un volantino il 4 novembre, vicino al monumento ai caduti dove stava avvenendo la manifestazione ufficiale con la celebrazione prima della S. Messa e poi il discorso osannante del sindaco. La distribuzione si svolgeva in silenzio e con la massima compostezza; nonostante ciò un giovane è stato fermato dai carabinieri e trattenuto in caserma per due ore, fino a manifestazione conclusa: riceveva così una significativa lezione di "democrazia". Mentre Bisceglie ha vissuto la sua prima giornata antimilitarista».

PALLANZA (Novara). «Vi scriviamo della nostra esperienza del 4 novembre. Siamo due operai, un artigiano in proprio e l'altro elettromeccanico in una fabbrica. Ciò diciamo per sfatare l'andazzo che usa classificare nei movimenti come il vostro i soliti studenti perditempo o anarcoidi pervertiti; noi siamo perfettamente inseriti (non integrati) nel nostro contesto di paese. Facciamo parte di un gruppo che a livello di coscienza si esprime con un giornalino, «Insieme», e un giornale murale. Il 4 novembre, al posto del giornale murale, abbiamo affisso il manifesto diffuso dal vostro Movimento, con la seguente aggiunta: "Coloro che credono: — che la pace non si costruisce con gli eserciti; — che le spese per gli armamenti sono un autentico schiaffo alla miseria del mondo; — che i lavoratori non hanno né patria né confini da difendere ma la loro vera patria è il mondo intero —, sono invitati a firmare". Moltissimi hanno condiviso il contenuto del manifesto. Abbiamo anche raccolto una dozzina di firme: è molto, in questo paese tradizionalmente opaco come attività politica».

Un partito che «rappresenta e tutela gli interessi delle masse popolari», il PCI, ha invece affisso per il 4 novembre in ogni città italiana un manifesto tricolore di *saluto alle forze armate*. Non merita alcun commento, e lo riproduciamo soltanto perché ci resti documentazione, assieme al suo allucinante falso e mistificazione storica, di tanta previsione politica a pro' del bene futuro dei

lavoratori, cui benedice il golpe cileno di quell'esercito democratico esaltato con pari lungimiranza nei discorsi comunisti quale garante del regime popolare del compagno Allende.

IL SALUTO DEL P.C.I.
ALLE FORZE ARMATE
4 novembre 1973

*Tra lavoratori
e Forze Armate
un legame storico
dal Risorgimento
alla Resistenza
che si rinsalda oggi
a salvaguardia
della indipendenza
del Paese
nella fedeltà
alle istituzioni
democratiche
e alla Costituzione
Repubblicana.*

Obiezione di coscienza a un anno dalla legge

Il 15 dicembre è scaduto un anno dalla promulgazione della legge «per il riconoscimento dell'obiezione di coscienza». L'applicazione fattane fin qui ci ha già portato, noi del Movimento Nonviolento, a denunciarne — settimane fa, con una lettera alle autorità interessate — la gestione truffaldina, per la perpetuazione delle condanne di tanti obiettori, le discriminazioni nel loro riconoscimento, la mancata regolamentazione del servizio civile, e così via; prospettando nella stessa lettera che, nell'ulteriore mora di una decente applicazione della legge, il Movimento Nonviolento si sarebbe portato sulla linea di un rifiuto assoluto di essa, indicando cioè quale unica seria via per gli obiettori il non ricorso a questa legge truffa e la ripresa della via volontaria del carcere.

Già tre obiettori di coscienza, Andrea D' Ambrosio, Giuliano Gardellin e Sandro Tempioni, non riconosciuti tali per aver presentato la domanda fuori tempo, hanno deciso di rompere ogni rapporto con la legge consegnandosi direttamente alle autorità per farsi arrestare e processare. Proprio nel giorno anniversario della legge essi hanno tenuto a Roma, nella sede della Lega degli Obiettori di Coscienza, una conferenza-stampa nella quale, fatto il punto sulla situazione attuale degli obiettori, è stato annunciato il proposito dei tre obiettori di farsi arrestare al termine di quella stessa riunione. In essa ha preso la parola, tra gli altri, il prof. Ezio Ponso, dimessosi alcune settimane fa dalla commissione prevista dalla legge per l'esame delle domande di obiezione, di cui egli era membro in qualità di esperto in psicologia. Ponso ha illustrato i motivi di quella sua decisione, presentati già in una lettera al presidente del Consiglio Rumor, in cui affermava che «a mio parere l'esperienza della commissione mette chiaramente in evidenza quanto era ovvio fin dall'inizio e cioè l'assoluta impossibilità di valutare la fondatezza e la sincerità di qualcosa di così profondo e di così nobilmente soggettivo come l'obiezione di coscienza, e quindi anche l'opportunità operativa della istituzione della commissione stessa». Ponso ha inoltre spiegato che la valutazione delle 130 domande esaminate fino al tempo delle sue dimissioni aveva contemplato l'irrisoria durata media di 10 minuti per domanda: ciò che in pratica comportava la mera lettura di essa e delle informazioni «sulla veridicità e fondatezza dell'obiezione» fornite dai carabinieri.

Conclusa la conferenza-stampa, verso le ore 12 una cinquantina di simpatizzanti si sono recati dinanzi alla Camera dei Deputati per manifestare la loro solidarietà con i tre obiettori che volevano farsi arrestare. La manifestazione si è prolungata per circa un'ora e mezza, mentre si svolgevano conversazioni tra i funzionari della Camera e i tre obiettori. Questi, pur ricercati dalla polizia perché renitenti alla leva, non sono stati peraltro arrestati, con la motivazione

che decisioni definitive sarebbero state prese in una riunione presso il Ministero della Difesa già prevista per il martedì successivo.

Nel pomeriggio la LOC ha tenuto una riunione interna di lavoro, specialmente per discutere e prendere posizione sulla ormai sicura chiamata degli obiettori, alla data del 14 gennaio prossimo, per l'effettuazione del servizio civile presso il corpo dei vigili del fuoco. I pareri espressi da ciascuno della trentina di obiettori presenti sono stati quasi tutti negativi circa questa eventualità. Ciò anche dopo aver considerato tre possibili obiezioni al rifiuto assoluto di tale servizio, e cioè: 1, eventuale perdita che potrebbe derivarne circa i legami e contatti con altri obiettori che decidessero di accettare quel servizio; 2, il rifiuto non sarebbe né accettato né compreso dall'opinione pubblica; 3, molti non sono ancora disposti ad affrontare la prospettiva del carcere conseguente a quel rifiuto. Sui primi due punti si è concluso che essi non presentano problemi insuperabili; sul terzo punto ci si è riservati di prendere una decisione definitiva (tuttavia 16 obiettori presenti si sono dichiarati già pronti ad andare in carcere) nel corso dell'imminente congresso della L.O.C. convocato a Napoli nei giorni 5 e 6 gennaio.

Presso il Movimento Nonviolento è aperto un fondo a favore degli obiettori di coscienza che continuano a dovere subire il carcere. Le somme possono essere indirizzate alla Casella Postale 201, 06100 Perugia, oppure versate sul c/e postale 19-2465 intestato al Movimento Nonviolento.

Confermata la condanna a Pietro Pinna

Il 10 dicembre la Corte d'Assise di Appello di Perugia (presidente Aversano, giudice a latere Pompei, pubblico ministero Colacci) ha confermato la condanna a Pietro Pinna a 4 mesi di reclusione senza condizionale. L'imputazione era di vilipendio delle forze armate, per il manifesto del 4 novembre 1972 pubblicato dal Movimento Nonviolento. Il corso del dibattimento, con un pubblico accusatore che non aveva saputo sviluppare le proprie argomentazioni che su uno sfasato richiamo al sacro dovere di difesa della patria, sulle proprie benemeritenze di ex combattente e sull'appello emotivo alle preclari doti di sacrificio del nostro esercito che in quei giorni portava il pane agli assediati dalla neve (talché un difensore non ha potuto trattenerli dal dirgli che la sua era una ben triste esperienza di vita sprecata), e alla luce di una stringente difesa — sostenuta dagli avv. Alarico Mariani Marini di Perugia e Francesco Mori di Firenze — che aveva esaurito ogni possibile margine di persuasione per dimostrare l'infondatezza del reato di vilipendio ravvisato nel manifesto, aveva diffuso in tutti i presenti che affollavano in misura inconsueta l'udienza, la convinzione di una sicura assoluzione. Cosicché la doccia fredda dell'annuncio della condanna ha suscitato nel pubblico la spontanea reazione di un vibrato ironico battimani.

Diversamente per noi che ne eravamo investiti, e più consapevoli delle pressioni in gioco, la condanna non ci ha invece colti di sorpresa. E del resto andavamo ripetendo che il tenerci in ballo con processi del genere, invece che preoccuparci, ci tornava propizio alla divulgazione delle idee e posizioni nostre e all'intensificazione dell'intero lavoro, per l'eccezionale occasione di propaganda che ce ne veniva offerta, le allargate manifestazioni di stima e di consenso suscitate, lo stimolo procurato alla mobilitazione di tanti amici e simpatizzanti. Il momento di questo processo ha concretamente significato per noi l'opportunità di diffondere per due volte migliaia di volantini riproducenti il testo del manifesto incriminato, di riaffiggere in Perugia e altre città il manifesto stesso, di effettuare una dimostrazione pubblica nel centro di Perugia anche con amici venuti da altre città, di

attirare nuovi amici, di provocare ampi articoli sulla stampa. Un bilancio quindi tutto positivo per il nostro lavoro, in attesa del prossimo processo in Cassazione. Nel volantino diffuso dal Movimento subito dopo il processo, abbiamo scritto a commento della condanna:

«(...) Nel processo di ieri il pubblico ministero ha affermato che "soltanto un demente può escludere che il manifesto abbia un carattere vilipendio". Dementi dunque, tra tanti altri — e forse, speriamo, qualcuno di voi — i giudici della Corte d'Assise di Campobasso i quali avevano invece emesso sentenza di assoluzione nei riguardi dello stesso manifesto.

Altrettanto incriminabili di vilipendio dell'esercito italiano, storici quali Salvemini, Salvatorelli, Chabod, Smith, Watson — citati dalla difesa — e gli autori di tanti libri di scuola attuali, i quali tutti documentano di storia italiana negli stessi termini che il manifesto ha appena semplicemente elencato.

"All'anima, signori!" — incalza il pubblico ministero con ben più sovrana acutezza storica —, "io vi dico che il nostro esercito è quello che faticosamente sta in questi giorni portando il pane ai miei compaesani isolati nel Molise". L'esercito "panettiere" — capito? — deve considerare la storia, non l'esercito che aggredisce e stermina coi gas asfissianti la popolazione etiopica.

Due cose di importanza assoluta sono state umiliate con la sentenza di ieri. L'una riguarda la coscienza democratica dell'intero paese, il perpetuarsi di istituti e mentalità fascisti attraverso il mantenimento dei reati d'opinione, la nullificazione della libertà di pensiero sancita dalla Costituzione.

L'altra concerne il problema tragico della guerra e del potere militare, che egualmente riguarda tutti. La sentenza di ieri viene a confermare la malinconica osservazione di Camus che "se oggi sono in molti a maledire la violenza e il crimine, minore è il numero di coloro che vogliono poi riconoscere la necessità di rivedere il loro modo di pensare e di agire".

Democratici, antifascisti e fautori di pace, nessuno di voi può sentirsi indenne dopo questa sentenza, e nulla fare per contrastarla. Per parte nostra noi nonviolenti, pur direttamente colpiti dalla condanna, anziché intimoriti ci sentiamo sollecitati proprio da questa esemplare vicenda a continuare e intensificare la nostra azione "vilipendio", di denuncia che "il re è nudo": a ricordare cioè le esperienze negative del nostro esercito nella logica ineluttabilmente nefasta di tutti gli eserciti, a non nascondere che le aggressioni nostre sono criminali e vergognose come quelle di ogni altro paese, a richiamare alla coscienza di noi tutti la responsabilità di avallare una politica folle e oppressiva continuando a credere nel mistificante principio che gli eserciti in mano ai governi servono a mera difesa dei propri confini e degli interessi popolari.

LA DEMOCRAZIA E LA PACE VANNO CONQUISTATE GIORNO PER GIORNO ».

● Roberto Ciccimessere, membro della segreteria della LOC, è stato condannato il 28 novembre dalla Corte d'Assise di Udine a 4 mesi per il reato di vilipendio delle forze armate. L'accusa verteva sull'aver definito « coglioni » gli ufficiali dell'esercito italiano, in un comizio tenuto da Ciccimessere a Palmanova durante la 6ª marcia antimilitarista del '72.

● 7 obiettori: Amari, Minnella, Negrini, Paganoni, Pizzola, Trevisan, Truddaiu, che nel febbraio 1972 avevano effettuato la prima obiezione collettiva al servizio militare, verranno processati il 14 gennaio dalla Corte di Assise di Firenze. Sono accusati di vilipendio delle forze armate e di istigazione di militari a disobbedire alle leggi, per alcune espressioni contenute nella loro dichiarazione di obiezione collettiva. Insieme con essi verrà anche processato il direttore della rivista *Testimonianze* che aveva pubblicato quella dichiarazione.

● Nell'estate del '71 l'obiettoleiro Ciro Cozzo di Napoli venne arrestato sotto l'accusa di vilipendio delle forze armate, per la seguente frase contenuta nella sua dichiarazione di obiezione: « L'Italia con le sue forze armate è membro attivo di un organismo quale la

Nato che protegge e garantisce la conservazione di forze totalitarie ». Per protesta contro quell'arresto giudicato arbitrario, 120 persone sottoscrissero e diffusero la dichiarazione di Cozzo. Questi venne poi assolto. A metà dicembre cinquanta di quelle persone — tra le quali studenti universitari, professionisti, artisti, sacerdoti — hanno ricevuto una comunicazione giudiziaria perché indiziate a loro volta del reato di vilipendio delle forze armate.

CONVEGNO DI NONVIOLENTI NAPOLETANI

Il 22-23 settembre si è svolto a Ercolano un convegno di nonviolenti napoletani, in cui si è discusso dei seguenti temi: obiezione di coscienza e servizio civile, comunità e cooperative di lavoro, lavoro di quartiere e controscuola. Vi hanno partecipato una trentina di persone che hanno approvato la seguente mozione:

« I nonviolenti di Napoli, riuniti il 22-23 settembre 1973 a Ercolano,

« constatata la necessità di estendere la nonviolenza ad un fatto politico popolare, sia pur mantenendo la necessità di una formazione personale; constatata la grande potenzialità di nonviolenza del meridione che conserva ancora una tradizione di forte solidarietà, di vita comunitaria, di lavoro artigianale e di lavoro emarginato; constatata la necessità di radicalizzare le proprie scelte di fronte ad una società che ha sopportato anche il movimento del '68 senza subire mutamenti notevoli,

« decidono di costituirsi formalmente come gruppo autonomo dai gruppi volontari, con i quali si erano fin qui fusi perché finora per la necessità della lotta non era necessario porre la nonviolenza come una discriminante essenziale tra loro e i volontari, e tra loro e gli abitanti dei quartieri,

« dichiarano che è nonviolento ogni persona che, riconoscendosi o no nonviolento, compie delle scelte personali che preparano una società nonviolenta; quindi sono oggettivamente nonviolenti tutti quelli che sono obiettori di coscienza al servizio militare, vivono in comunità di abitazione in un quartiere popolare o in comunità di beni, fanno un lavoro manuale per scelta, formano cooperative di lavoro, organizzano un mercatino rosso, fanno un controscuola non autoritario che leghi il lavoro manuale allo studio.

« Il convegno ha discusso di queste scelte, delle prime esperienze realizzate in ognuna di queste scelte e della possibilità di estendere il numero di persone che compiano tali scelte. In particolare sui tre momenti della discussione si è concluso quanto segue:

« Obiezione di coscienza: a) ogni persona che si prepara ad essere nonviolento deve presentare domanda di servizio civile, sia perché si tratta di iniziare una tradizione, sia perché la "pena" di otto mesi in più di ferma è sopportabile da chiunque sia disposto a qualche sacrificio per la nonviolenza; b) ogni persona che si prepara ad essere nonviolento deve impegnarsi nella azione che si sta conducendo per ottenere una legge, analoga a quella della Valle del Belice, per i giovani napoletani che vogliono prestare servizio sanitario contro il colera.

« Comunità e cooperative: a) l'ideale sarebbe che ogni comunità fosse composta da persone mature, cioè da persone che hanno già affrontato e risolto i problemi derivanti dalla scelta di un lavoro professionale e del matrimonio. Allora ogni persona che si prepara alla nonviolenza e si trova in queste condizioni deve decidersi sulla possibilità di vivere in comunità; b) comunque, per la attuale scarsità di persone mature disponibili, le comunità sono costrette ad essere "terapeutiche" verso i propri componenti; ma è bene che le persone non mature prima di entrare in comunità si preparino ad essa, ad esempio lavorando manualmente, o mettendo in comune i propri beni; perché comunque per tutti resta la necessità di adottare uno stile di vita povero, riducendo i propri bisogni e rifiutandosi alla logica del consumismo; c) è molto importante scegliere un lavoro manuale artigianale, per spezzare quanti più legami è possibile con la catena di sfruttamento e di violenza. Comunque, chiunque si prepara alla nonviolenza,

può prepararsi al lavoro manuale frequentando nel tempo libero le cooperative già esistenti, e deve contribuire al sostegno delle stesse acquistandone i prodotti.

« Lavoro di quartiere e controscuola: si conferma l'impegno di lavoro nei quartieri perché lì è possibile incominciare a ricostruire una società nonviolenta; attualmente è finita una fase delle lotte di quartiere nella quale l'esperienza dei gruppi volontari napoletani è stata illuminante (*); ora è iniziata una nuova fase molto più radicale nella quale occorrono persone con motivazioni radicali; due lavori sono qualificanti in questo senso: il no alla leva, di cui si è detto prima, e il controscuola; per quest'ultimo occorre che esso sia non autoritario, che utilizzi le esperienze di Montessori, Freinet, Freire, D. Milani, e infine che sia contemporaneamente scuola di lavoro manuale; una occasione è quella di inserirsi nella gestione delle 150 ore dei metalmeccanici, i quali già fanno un lavoro manuale e che in più potrebbero contribuire a organizzare cooperative di quartiere.

« Per realizzare questo programma si terrà ogni mercoledì una riunione pubblica ».

(*) Vedi l'articolo su *Inchiesta*, n. 4, « Sottoproletariato urbano e lotte di quartiere a Napoli », e anche *Azione Nonviolenta*, 1970, « Nonviolenza e lavoro di quartiere ».

CAMPO DELL'« ARCA » IN ITALIA

Negli anni passati diversi italiani sono stati a conoscere la Comunità dell'Arca, comunità nonviolenta nella Francia meridionale (v. « Azione Nonviolenta », nov. '72); ivi d'estate vengono organizzati due campi di lavoro, di riflessione e di vita comune quale è quella che si svolge normalmente nella Comunità. Ultimamente vari nonviolenti napoletani, avendo partecipato ai campi, sentivano il desiderio di ripetere l'esperienza in Italia, anche per offrirne la possibilità al numero crescente di italiani che data l'eccessiva richiesta non potevano venire accolti nei campi in Francia.

L'anno scorso a settembre, il gruppo napoletano ha organizzato un « campo sperimentale » ad Ercolano (Napoli) per essere preparato ad organizzare quello di quest'anno. Già allora ci furono circa cinquanta partecipanti (quasi tutti napoletani) che vissero quattro giorni assieme lavorando manualmente e esercitandosi nello yoga, nella danza popolare e nel canto; il vitto era vegetariano.

Quest'anno il campo si è svolto dal 1° al 7 luglio a S. Agata del Mugello, presso Firenze, al podere Costozzoli, ospiti di una piccola comunità agricola. Hanno partecipato più di cento persone, provenienti oltre che da Napoli, da Bari, Brescia, Padova, Roma, Firenze, Torino. Dalla Comunità dell'Arca sono venuti Lanza del Vasto, il fondatore (che ha tenuto le due conversazioni di ogni giorno), la moglie Chantarelle (che ha diretto i cori), un compagno dell'Arca di origine italiana (che ha insegnato yoga) e due in procinto di entrare nella Comunità (che hanno insegnato danze popolari).

Pur tra notevoli difficoltà di organizzazione, soprattutto derivanti dal numero dei partecipanti (doppio rispetto a quello previsto), il campo ha saputo realizzare in sintesi la vita comunitaria dell'Arca. Le conversazioni hanno svolto il compito di dibattere la posizione nonviolenta, teorica e pratica, della Comunità (questa è realizzata in campagna, basata sul lavoro manuale, è attenta a sviluppare all'interno una vita radicalmente nonviolenta, e pronta ad intervenire nonviolentemente sulla società esterna). Molto vivace è stato il dibattito, che cercava di spiegare il perché di un distacco così forte dalla organizzazione sociale esistente e perché non fosse possibile realizzare una società alternativa nonviolenta senza tanti tagli radicali. Ma le divergenze iniziali si sono ricomposte di fronte all'impegno, accettato da quasi tutti i partecipanti, di provare a realizzare in quei giorni quel modello di vita comunitaria.

Per mantenere vivo e diffondere il risultato di questa esperienza, è stato previsto di ciclostilare le conversazioni e i dibattiti del campo, oltre a ristampare le presentazioni

dell'Arca, diffuse finora in forma di ciclostilato e presentemente esaurite. Inoltre si è già deciso che il prossimo anno il campo sarà ripetuto, a Specchia di Mare (Brindisi); Lanza del Vasto ha assicurato di parteciparvi.

A. D.

« NAMIBIA CARAVAN »

Nei giorni 9, 10 e 11 novembre è passato in Italia il *Namibia Caravan*, un gruppo internazionale di sostegno alla lotta del popolo della Namibia (o Africa del sud-ovest).

Quello della Namibia è uno dei tanti casi sconosciuti di sfruttamento capitalistico nel Terzo Mondo: ma tra tutti è senza dubbio il più grave e il più paradossale. Ex colonia tedesca nel 1919, essa fu infatti affidata in « mandato » al Sud Africa, che si rifiutò ora di darle l'indipendenza nonostante questa sia stata decretata dall'ONU sin dal 1968.

Così la Namibia che possiede enormi risorse economiche, soprattutto minerarie (diamanti, uranio, zinco, rame, petrolio, ecc.) e di allevamento (le famose pecore Karakul che danno le pellicce di « persiano »), continua a essere illegalmente occupata e sfruttata dal Sud Africa, con la complicità di numerosi altri stati, che vi hanno interessi economici (stati che, guarda caso, sono tutti membri di quell'ONU che contesta l'occupazione sudafricana): gli Stati Uniti, il Canada, e la quasi totalità degli stati europei, ivi compresa l'Italia, che importa il 20% della produzione di « persiano ».

Intanto la popolazione indigena vive in condizioni di sfruttamento bestiale: non solo vige l'« apartheid », ma i negri sono confinati in riserve (chiamate « bantustans »), costituite dalle zone più improduttive e desertiche del paese. Data quindi l'impossibilità di sopravvivere nei « bantustans », gli uomini sono costretti a emigrare e recarsi a lavorare, come minatori, operai o braccianti, nelle zone bianche: qui vivono in campi di baracche, lontani dai familiari, lavorando faticosamente per un salario irrisorio (il salario minimo per un negro è di lire 6.000 mensili, per un bianco è di circa 90.000 lire).

Contro questa situazione si è venuta da tempo sviluppando una vasta resistenza popolare, articolata nel nord in una lotta di guerriglia armata, e nel centro-sud in una serie di scioperi, boicottaggi, azioni di non-collaborazione.

La più recente azione di noncollaborazione si è avuta nell'agosto scorso con il boicottaggio delle elezioni per il Consiglio Legislativo dell'Ovamboland (uno dei « bantustans »). Si trattava di elezioni-truffa, visto che su 56 seggi solo 6 erano disputate, mentre gli altri 50 erano già assegnati a dignitari filo-governativi. La risposta popolare è stata unanime: solo l'1,6% degli elettori ha votato. Nella capitale del paese, Windhoek, su 3.000 « Ovambo » elettori, solo 4 hanno votato; tre di questi erano dei poliziotti.

E' dunque per far conoscere il problema della Namibia che vari gruppi nonviolenti (in particolare il Movimento Internazionale della Riconciliazione), assieme al Movimento di Liberazione della Namibia (S.W.A.P.O.), hanno promosso il *Namibia Caravan*, un gruppo itinerante che ha visitato numerosi paesi europei, illustrando la situazione namibiana, e intavolando una prima discussione sulle possibilità di azioni contro il Sud Africa. In Italia, il *Caravan* ha avuto degli incontri a Torino, Ivrea, Roma, Milano. E' emersa in particolare la necessità della denuncia e del boicottaggio della vendita di armi italiane al Sud Africa: è di pochi mesi fa la notizia di una commessa alla AER-MACCHI di aerei anti-guerriglia e altri strumenti, destinati al governo sudafricano.

La sezione torinese del Movimento Nonviolento ha curato la pubblicazione di un opuscolo informativo intitolato: « NAMIBIA - SCHIAVITU' E SFRUTTAMENTO NELL'AFRICA DEL SUD-OVEST » (L. 125 in francobolli).

Sempre al Movimento Nonviolento di Torino si possono richiedere copie dell'opuscolo: « ARMI E TERZO MONDO: IL RUOLO DELL'ITALIA », curato dal Movimento Sviluppo e Pace (L. 225 in francobolli). Inviare le richieste a: M.N./SATYAGRAHA, C.P. 146 centro, 10100 TORINO.

5ª riunione del Comitato di Coordinamento del M.N.

Si è svolta a Brescia l'1 pomeriggio e 2 dicembre. I punti discussi:

1. *Osservatori*. Alle riunioni del Comitato potranno partecipare altre persone aderenti o simpatizzanti del Movimento, in veste di osservatori, e con la facoltà di prendere la parola per comunicazioni speciali.

2. *Azione Nonviolenta*. Come nelle riunioni precedenti, si è discusso a lungo sul carattere e la portata del giornale. La sua attuale impostazione viene fortemente criticata da Marasso, che giudica il giornale « fatto da e per un gruppo intellettualizzato chiuso nella sua torre d'avorio », quindi « non espressione di un movimento di militanti, né strumento di collegamento e di vivacizzazione, e sostegno ad un movimento che vuol crescere ». Marasso ne addita la responsabilità alla Redazione di Perugia (Pinna), a cui imputa inoltre di fare un giornale « a carattere definitorio, poco disponibile al dialogo, in una posizione dogmatica che non ammette pluralità ». Soccio (che ha aiutato a Perugia nella redazione di vari numeri) risponde che la critica non va tanto rivolta alla Redazione quanto all'intero Movimento; esso ad es., circa la carenza di notizie militanti, è manchevole perché per un verso non esprime sufficienti azioni, per l'altro non rifornisce la Redazione di documentazione e informazioni larghe e tempestive. Contro l'affermazione della mancanza di apertura del giornale, Pinna ricorda che in esso sono state ripetutamente riportate notizie di gruppi e fatti non specificamente legati alla nonviolenza; sostiene d'altro canto l'esigenza che il giornale non sia ricettacolo di scritti indiscriminati, sia perché nella loro eterogeneità toglierebbero ad Azione Nonviolenta il suo carattere distintivo, sia perché spesso vi si indulge in descrizioni di realtà gonfiate e persino effimere, pregiudizievole del livello di serietà e concretezza del giornale.

Circa la veste tipografica, Marasso sostiene che tante pagine si presentano grigie e ostiche perché zeppe di sola scrittura, e propone di renderle più gradevoli con l'inserzione di vignette, poesie, riproduzioni di quadri, e simili. Pinna fa osservare che il modo attuale « casuale e affrettato » di preparazione di ciascun numero pone limiti tecnici ad una più brillante impaginazione. Per un miglioramento a questo riguardo, come anche per soddisfare all'esigenza dell'uscita mensile del giornale, è indispensabile potenziare la Redazione a Perugia. La richiesta fatta da Marasso che Pinna riduca o addirittura trascuri l'altra sua attività generale per la segreteria del Movimento, dando una priorità assoluta alla produzione del giornale, viene contrastata da Pinna col sostegno degli altri presenti. Infatti altrettanto essenziale per il Movimento è soddisfare alle diverse incombenze della segreteria: l'intensa corrispondenza anche con persone nuove, i viaggi per riunioni, dibattiti e manifestazioni, il collegamento internazionale, ecc.; il giornale stesso, in mancanza di questo più largo tessuto di attività, inaridirebbe considerevolmente i suoi contenuti e le sue possibilità di diffusione.

L'idea di decentrare alcuni compiti ora incombenti sulla segreteria non si prospetta né pratica né produttiva, perché il loro espletamento richiede, tra altre cose, una conoscenza globale della realtà del Movimento. Si è fatto in proposito, nella stessa riunione, un esperimento riguardo alla corrispondenza: la persona del Comitato che inizialmente si era detta disposta ad assumersene l'incarico, vi ha poi rinunciato una volta esaminato in concreto il tipo delle lettere da trattare, contenenti riferimenti, quesiti e richieste cui non è possibile rispondere in modo soddisfacente se non trovandosi nel punto centrale di lavoro della sede perugina.

Nell'esame del materiale per i prossimi numeri, ci si è soffermati in particolare a discutere di quello riguardante il Cile. Sul problema cileno, Marasso e Soccio avevano l'impegno di preparare un ampio studio, concernente la descrizione della realtà cilena, le valutazioni e posizioni delle forze

politiche italiane riguardo ad essa, e le considerazioni nonviolente formulabili sulla esperienza cilena. Marasso ha presentato un lungo articolo preparato su propria richiesta da un suo conoscente; tre membri del Comitato, a conoscenza del testo, non hanno assecondato l'intenzione di Marasso di pubblicare immediatamente e interamente l'articolo a sé stante, perché scarsamente soddisfacente i propositi dello studio suddetto; una parte dell'articolo riguardante le considerazioni nonviolente, letta nel corso della riunione, ha avuto pure il parere negativo di tutti i presenti. Marasso non ha accolto la decisione maggioritaria, e protestando di venire continuamente mortificato nella non pubblicazione di materiale da lui fornito, ha dichiarato di non volere più collaborare al giornale. Riguardo allo studio sul Cile, Soccio mantiene l'incarico di prepararlo.

3. *Obiezione di coscienza*. Un punto urgente discusso è stato quello della utilizzazione degli obiettori presso i vigili del fuoco, annunciata per il prossimo gennaio. Si è concordemente ritenuto che tale servizio vada rifiutato, per i seguenti motivi: a) non è il tipo di servizio atteso dagli obiettori, a più diretto contatto con i problemi sociali e le persone più bisognose; b) esso risulta inadeguato rispetto alla stessa legge per l'obiezione di coscienza, che prevede servizi presso enti educativi, di assistenza, e simili; c) esiste in esso un certo livello di militarizzazione: struttura gerarchizzata con gradi, rito della bandiera, ecc., tutte cose inaccettabili per l'obiettore; d) già prima della legge, all'obiettore era possibile effettuare il servizio nei pompieri per la durata normale del servizio militare; la legge gli si tramuta ora in danno e beffa, perché l'obiettore verrebbe ammesso allo stesso servizio nei pompieri, a seguito della legge, col carico di 8 mesi in più da prestare; e) anche se non ostassero le suddette ragioni, il servizio nei pompieri va oggi rifiutato perché rischia di configurarsi come soluzione definitiva, cioè come l'unico servizio civile offerto nel futuro agli obiettori. L'opinione pubblica può ben capire l'eccezione posta al servizio nei pompieri, che non si intende squalificare come inutile in sé, ma in quanto non soddisfacente le istanze di più urgente servizio sociale in cui valorizzare a pieno la tensione pacifista degli obiettori.

Si è deciso di inviare una circolare a tutti i recapiti locali della Lega degli Obiettori di Coscienza, contenente i punti suddetti e il testo della lettera-ultimatum sull'obiezione di coscienza inviata dal Movimento alle autorità interessate (v. Azione Nonviolenta, n. 9-10/73): ciò anche per contribuire alla definizione nella LOC di una chiara posizione politica e di corrispondenti scelte operative, in accordo col suo programma statutario che impegna la Lega non alla funzione di mero « sindacato » di obiettori, bensì al superamento dell'attuale legge-truffa e all'acquisizione di una legge « seria e giusta », nel quadro della più generale azione antimilitarista e nonviolenta. E' stato inoltre previsto, in funzione della lettera-ultimatum scadente il 4 febbraio prossimo, di stimolare nel frattempo la realizzazione delle richieste in essa contenute, specialmente attraverso la sollecitazione di personalità politiche e di enti della propria zona e con possibili contatti diretti con le stesse autorità centrali interessate.

4. *War Resisters' International*. E' stata convalidata la nomina di Luca Negro a rappresentante del Movimento nel Consiglio della WRI. Negro e Pinna assicureranno in Azione Nonviolenta un'adeguata informazione sull'attività della War. Ad essa verrà dedicata una parte della prossima riunione del Comitato.

5. E' mancato il tempo di discutere di altri importanti punti all'ordine del giorno: il prossimo congresso del Movimento (da tenersi a Firenze nella festività pasquale), il documento integrativo della Dichiarazione del Movimento (un abbozzo già predisposto dalla sezione bresciana deve essere elaborato da ciascun membro del Comitato, per un testo definitivo da sottoporre alla discussione nel prossimo congresso), la segreteria di Perugia (attualmente la giovane americana Kathy Coyne vi collabora, per alcuni giorni della settimana).

La prossima riunione del Comitato si terrà nei giorni 9-11 febbraio, a Torino o Firenze.

Convegno a Pisa su Aldo Capitini

Il 6 e 7 dicembre 1973 si è tenuto alla Scuola Normale Superiore di Pisa un convegno di studio sul pensiero e l'opera di Aldo Capitini. L'iniziativa della Scuola Normale Superiore di cui Capitini fu prima allievo e poi segretario fino al 1933 (il rifiuto della tessera fascista lo riportò a Perugia dove visse alternando lezioni private, studio e incontri coi giovani e con amici oppositori del regime), ha avuto l'adesione di molti rappresentanti della cultura italiana e anche degli enti locali della Regione Umbra. Hanno partecipato ai lavori, portando notevoli contributi, studiosi qualificati e di antica familiarità col pensiero e l'opera di Capitini; inoltre la presenza dei giovani studenti dell'Università di Pisa ha contribuito a rendere vivace e stimolante il dibattito sui temi trattati dai relatori.

Nel breve spazio concesso in questa sede, non è possibile dare un'idea soddisfacente dei lavori, di cui peraltro saranno pubblicati gli atti negli Annali della Scuola Normale; tuttavia si può dire che il Convegno di Pisa non è stato tanto una commemorazione, quanto l'inizio di un approfondimento teorico e pratico intorno al pensiero filosofico, pedagogico, religioso, politico di Capitini.

La relazione di Lamberto Borghi ha dato alla figura dell'«Umbro francescano del ventesimo secolo» una collocazione storica nella cultura italiana di questo secolo, a partire dagli anni Trenta, accentuando il carattere radicale, strenuo e costruttivo della sua opposizione al fascismo. L'impegno sul piano educativo, civile e sociale per la realizzazione di una società senza oppressi aveva la sua

matrice nella persuasione religiosa della «apertura», della «realità di tutti», della «aggiunta».

Alessandro Bausani ha bene individuato i punti nodali della religione aperta, la tensione profetica a un mutamento della realtà e della società, dove non si verifichi che «il pesce grande mangi il pesce piccolo».

Di notevole rilievo il contributo di Norberto Bobbio. Egli ha dato avvio alla sua relazione dalla scelta capitiniana del 1933 (passaggio dagli studi letterari a quelli filosofici), determinata dall'esigenza di cercare le giustificazioni teoriche dell'opposizione al fascismo. Nel clima culturale e filosofico di crisi dell'idealismo e di fronte alle nascenti posizioni esistenzialistiche o intellettualistiche, la scelta capitiniana si venne precisando nel dibattito con quelle posizioni e sfociò in un post-umanesimo che privilegia la prassi nella direzione a favore dei «dannati della terra», dei «colpiti dal mondo», dei «pazzi», degli «sfiniti». Una prassi speciale emerge sulla contemplazione e conoscenza della realtà che va cambiata con mezzi che siano corrispondenti ai fini, in maniera continua e permanente.

Pietro Pinna ha indicato nella nonviolenza la particolare prassi di Capitini e ne ha illustrato aspetti teorici e pratici, facendo inoltre la storia del Movimento Nonviolento, e sottolineando l'attualità del metodo nonviolento come impegno positivo alla partecipazione di tutti, al decentramento del potere, alla costruzione continua di alternative da inventare ed escogitare per «tramutare» l'uomo responsabilmente. Più che mai attuale è apparsa oggi la lezione di Capitini: dopo oltre 20 anni di «democrazia formale», non è stato esorcizzato il fascismo né la violenza ammantata di legalità.

L. S.

Dibattito pregressuale

7° Congresso del Movimento Nonviolento

Ci stiamo approssimando al 7° congresso del Movimento, che si terrà a Firenze nei giorni 13, 14 e 15 aprile 1974. Tema: «Strategia e organizzazione del Movimento Nonviolento». Luca Negro, della sezione torinese, dà qui inizio al dibattito pregressuale. Sollecitiamo tutti gli aderenti a mandarci interventi da pubblicare su Azione Nonviolenta.

1) CHIARIFICAZIONE IDEOLOGICA

L'esperienza di questi ultimi mesi di lavoro, che hanno visto il gruppo torinese del Movimento (a cui appartengo) aprirsi a prospettive più ampie, che vanno al di là dell'abituale lavoro antimilitarista, mi ha portato alla convinzione che è necessario affiancare costantemente al discorso nonviolento un discorso antiautoritario, libertario, di «potere dal basso», e che solo con la fusione, teorica e pratica, di questi due elementi, il nostro discorso sarà completo e comprensibile.

A mio parere infatti ciò che caratterizza l'idea nonviolenta non è tanto il rifiuto della violenza, quanto prima di tutto la scelta di metodi d'azione omogenei con il fine che ci

si propone; da questa scelta basilare e fondamentale discende la scelta della ricerca di metodi d'azione liberi dalla violenza, ma anche dalla menzogna e dall'autoritarismo.

I grandi maestri della nonviolenza lo hanno capito: basti pensare a Gandhi, ed in particolare al recente sviluppo del movimento gandhiano, con il suo enorme (e purtroppo pressoché sconosciuto) lavoro di creazione di organismi comunitari e di democrazia dal basso; basti pensare all'eredità, non solo teorica ma anche pratica (la esperienza dei COS) lasciataci in questo senso da Aldo Capitini: una eredità che il nostro movimento non ha saputo raccogliere pienamente, sviluppandone e maturandone i contenuti.

Ciò è accaduto probabilmente perché il Movimento si è sinora occupato solo di antimilitarismo (o meglio, si è potuto occupare solo di antimilitarismo, visto che va riconosciuto che la volontà di ampliare il raggio d'azione è sempre stata presente nel Movimento); ma chiunque abbia avuto una minima esperienza di lavoro ad esempio in un quartiere, sa benissimo che spesso la discriminazione tra noi e le altre forze che

possono trovarsi ad operare in un quartiere, non è tanto nella violenza, quanto proprio nell'autoritarismo, nell'atteggiamento paternalista, nella strumentalizzazione delle lotte popolari.

Ecco dunque che affiancare l'elemento di «potere dal basso» all'elemento nonviolento contribuisce largamente a rendere più comprensibile quest'ultimo. In altre parole, il nostro discorso viene a configurarsi come una saldatura tra un elemento che ci proviene prevalentemente dalla cultura orientale, quello della nonviolenza, e un elemento, quello antiautoritario, già esistente in alcuni filoni della nostra cultura occidentale: lo ritroviamo infatti nella tradizione anarchica (si potrebbero fare numerosissimi esempi, ma ne voglio citare solo uno recente: nel numero di luglio '73 del giornale anarchico «Germinal» di Trieste si afferma che «il discorso rivoluzionario anarchico è contro la violenza in quanto sancisce la disuguaglianza», e che uno dei principi fondamentali dell'anarchismo è «quello di adoperare un mezzo coerente con il fine ultimo che ci proponiamo»); lo ritroviamo nel sindacalismo rivoluzionario e in certi pensatori marxisti; la spinta antiautoritaria è stata poi l'elemento caratterizzante delle rivolte studentesche e operaie del '68.

Concludendo, chiedo che questi orientamenti vengano discussi al congresso, e che in caso di accettazione essi vengano tenuti presenti nella stesura del documento integrativo della carta ideologico-programmatica, e siano messi maggiormente in rilievo nella «carta» stessa e in tutta la nostra stampa.

Desidero inoltre rendere noto che il gruppo di cui faccio parte, pur continuando ad essere affiliato al Movimento Nonviolento, e anzi ripromettendosi di rendere più effettiva la sua partecipazione a livello nazionale, sta discutendo l'opportunità di adottare, a breve scadenza, una sigla (a livello locale) più confacente alle sue esigenze, in cui si metta l'accento sul potere dal basso o l'autogestione popolare.

2) L'ORGANIZZAZIONE DEL MOVIMENTO

Lo spirito nonviolento e libertario del movimento deve riflettersi ovviamente anche nella sua organizzazione, che cercherà di essere il più possibile non autoritaria, decentrata, di base.

Ciò implica anzitutto che i gruppi del Movimento siano profondamente radicati nella realtà sociale in cui vivono, e che si sforzino realmente di «uscire» dall'antimilitarismo; poiché se è vero che non è possibile individuare da un momento all'altro un secondo campo d'azione a livello nazionale, questo non è impossibile a realizzarsi a livello locale.

Certo, le difficoltà ci sono, ma solo superandole eviteremo di diventare (o forse restare?) dei gruppi isolati di élite; solo così metteremo seriamente in pratica quella scelta di classe che abbiamo fatto quando, nella carta ideologico-programmatica, affermammo di voler lottare, come Movimento, «contro lo sfruttamento economico e le ingiustizie sociali, l'oppressione politica e ogni forma di autoritarismo, di privilegio e di nazionalismo».

Per quanto concerne più propriamente l'organizzazione, non vedo tanto un movimento «monolitico», composto di tante sezioni quasi fosse un partito, ma piuttosto un organismo di tipo federativo, un insieme di gruppi locali strettamente collegati tra loro, ma autonomi; che possano differire per esempio anche nella sigla.

Un ottimo esempio di organizzazione di questo tipo è rappresentato dalla War Resisters' International, il cui statuto potrà a mio parere servire da modello quando si tratterà — come spero verrà fatto al congresso — di stabilire insieme, almeno a grandi linee, la struttura e il funzionamento del Movimento.

In tema di educazione alla nonviolenza

No alle armi giocattolo

Il noto settimanale comunista «Giorni - Vie Nuove», immerso e sommerso nella pubblicità consumistica, non si perita, come un qualunque rotocalco borghese, di pubblicare inserzioni come questa: «Sì alle armi giocattolo, dice lo psicologo» (titolo), e in carattere di testo «ma alle armi giocattolo che fanno soltanto pam!». Sotto campeggia un bel fucile che può essere fornito, a richiesta, con «stella da sceriffo». Un'intera pagina è dedicata a un altro fucile «inoffensivo» che permetterebbe al bambino di vivere il suo far-west. Altra grande pubblicità illustrata è dedicata ai giocattoli di produzione cinese, tra i quali, meno male, non se ne vede alcuno di tipo aggressivo e guerresco, ma con una lunga didascalia che, allo scopo di esaltarne la robustezza e la piena godibilità, insiste su «la necessità distruttiva che ogni bambino sente nei confronti dei giochi di cui dispone» e che questo «è diventato ormai un concetto usuale di psicologia infantile». E' tutto.

Se dovessi analizzare le caratteristiche d'insieme del periodico, che si picca di pioniere nel campo del giornalismo socialista, andrei molto lontano, anzi sconfinerei in campo politico. Tuttavia, per meglio inquadrare la dimensione di cui intendo occuparmi, devo dire che questa si trova, oltre che tra tantissima altra pubblicità (all'auto, alle bevande, ai cosmetici, ai detersivi e a tante cose inutili o superflue o voluttuarie), tra la moda, lo sport, il buon parroco, la caccia e la schedina del totocalcio! Inoltre, è abbondantemente morigerato e dotato delle più varie rubriche, dall'oroscopo ai fumetti, all'enigmistica, al cinema, ai programmi della Radio-TV. Insomma, non manca di niente perché si trovi bene nelle mani di qualsiasi «onesto cittadino», possibilmente timorato, perlappunto, dall'autorità parrocchiale.

La pubblicità consumistica (dico consumistica, non informativa) è un male per se stesso, perché consumismo significa spreco, disinformazione, antieconomia, ingrossamento del profitto privato, inquinamento, ecc. Il fatto paradossale è che essa trovi spazio indiscriminato in un foglio che dovrebbe battersi contro queste mostruosità della civiltà borghese, che è poi la civiltà del conflitto e della distruzione di cui il socialismo vuole essere un'alternativa storica, netta e irriducibile. E' con impostazione simile che si finisce per non sapere più distinguere le insidie del vecchio mondo dalle premesse del nuovo, fino al punto da offendere la pedagogia con la persuasione (non del tutto occulta) all'uso delle armi giocattolo. E' questo il punto del mio intervento. Di quale «psicologo» parlano i «compagni» di *Giorni*? Io ne conosco uno di quel parere, ma è anche notoriamente orientato a destra, molto a destra. Scrive sul quotidiano «La Sicilia» (il che è tutto dire) sotto lo pseudonimo di Boz. Sono lui e i suoi pari che sostengono il carattere inoffensivo e benefico delle armi giocattolo, e danno dell'idiota a chi pensa il contrario. Ho scritto che come tesi nazi-fascista va proprio bene. E ho suggerito che si proponga una distribuzione massiva e gratuita di armi giocattolo a tutti i bambini e adolescenti alla stregua di un vaccino anti-violenza: così finalmente, avremmo una generazione paci-

fica e costruttrice. Non ho avuto il piacere di una replica.

Per non dilungarmi più del necessario, riassumo qui di seguito le mie opinioni in proposito:

1) Non esiste «lo» psicologo, ma «gli» psicologi.

2) La psicologia è una materia ancora assai lontana dall'essere una scienza esatta. Di certo c'è che le azioni reali (coscienti o meno) del bambino come dell'adulto, sono condizionate da meccanismi inconsci, cioè elaborati al disotto della soglia della coscienza. Di certo c'è anche che lo stesso psicologo non sfugge ai condizionamenti dell'ambiente (costumi, pregiudizi, luoghi comuni, ecc.) e della propria formazione (cultura, fede religiosa, ecc.).

3) Non è provato che il bambino sia dominato dalla necessità di distruggere, a meno che non s'identifichi a bella posta il bisogno conoscitivo con il modo distruttivo. E' evidente che il distruggere è un *accidente* del conoscere del bambino (e non solo di questo) ma ciò non significa che il bambino tenda a distruggere, ma ancora e sempre che tende a conoscere, a *esperire*. Il distruggere, in tal caso, è un fatto d'inesperienza o un tentativo di analisi, di «vedere dentro».

4) Il distruggere o il colpire (fare atto di violenza) come scarica emotiva presuppone delle ansie (cioè dei complessi più o meno incipienti). Non è dimostrato che le ansie infantili siano scaricabili *solo attraverso giochi di violenza*.

5) Non è nemmeno dimostrato che l'adolescenza *debba* ripetere le fasi dello sviluppo psichico della filogenesi, non foss'altro perché non esiste una *filogenesi standard* valida per tutte le genti. In caso contrario (e sempre che il primitivo sia — e non è dimostrato nemmeno questo — ineluttabilmente violento nel senso odierno della parola) bisognerebbe consentire che i bambini e gli adolescenti *ripetessero* ben altre azioni che il semplice gesto fantastico dell'uccidere con le armi giocattolo. Allora, lo scippo sarebbe la meno grave delle pratiche della spontanea propedeutica ad un sano sviluppo della personalità.

6) L'osservazione del comportamento dei primitivi ci prova, con molta probabilità, che *la pratica sviluppa l'istinto* come l'esercizio sviluppa l'organo. Abbiamo dei primitivi violenti e feroci come i «tagliatori di teste» e dei primitivi addirittura nonviolenti come i Piaroa. Non è assolutamente vero che il bambino abbia bisogno di scaricare la propria emotività con le armi giocattolo.

7) La tesi contraria è una menzogna commerciale e demagogica (vera iniziazione allo spirito militare) e un errore teorico. E' spiegabile perché il bambino predilige (non necessariamente sempre) le armi giocattolo: a) perché queste richiamano i riflessi ancestrali della lotta animale per la sopravvivenza, ovvero per la potenza capace di assicurare contro la paura e le ansie; b) perché il bambino della nostra civiltà è un «represso sessuale» e le armi sono dei simboli virili; c) perché il bambino vive in un *mondo pieno di armi*, spesso in azione, e tende naturalmente ad *imitare* gli adulti (i «grandi»!) anche nell'uso delle armi. Imi-

tare è un modo di conoscere, di assimilare, di crescere.

8) Tutto ciò spiega il *piacere infantile* dell'uso delle armi giocattolo in cui vede o sente inconsciamente delle armi vere, ma non spiega la necessità dell'uso delle stesse ed ancor meno l'effetto salutare del detto uso; al contrario, ci mette in guardia contro l'uso antipedagogico delle armi giocattolo, che: a) richiamano e sviluppano gli istinti distruttivi della natura primordiale (intendendo per distruttività il modo animale di farsi posto nella lotta per l'esistenza e non la volontà di distruggere fine a se stesso, modo non avente più alcuna ragion d'essere in età civile); b) familiarizzano il bambino col maneggio e l'uso di armi simboliche e gli fanno desiderare quelle vere; in altre parole, lo familiarizzano con l'idea dell'aggressione, della guerra e del successo legato alla «repressione del nemico» come *modi normali* della civiltà.

9) Temo molto che le armi giocattolo, che fanno solo pam, costituiscano, dopo quella sessuale, altra causa di «frustrazione» proprio per difetto di finalità autentica. A rigore della tesi della necessaria scarica distruttiva del bambino, sono più efficaci le armi giocattolo capaci di produrre effetti reali, cioè autentici, come quello di uccidere qualcuno con un pallino nel cervello (*incidente* già avvenuto!) o di bucarli gli occhi (casi che si ripetono annualmente in occasione della «festa dei morti» non solo in Sicilia), salvo a indurre il bambino a portarsi dietro un ulteriore complesso: quello della colpa e della conseguente ansia e tendenza all'autopunizione.

10) Se il bambino ha delle ansie ci sono mille modi per liberarlo (almeno nella misura in cui le ansie non sono legate, come in parte sono, allo stesso *esistere*: donde l'angoscia esistenziale) e il migliore è certamente quello di non farglielo nutrire con un trattamento educativo *non repressivo, non autoritario, non violento*. Questo discorso ci porta non già a sollecitare le armi giocattolo bensì gli *asili libertari* e la rivoluzione radicale dei costumi degli adulti, cioè dell'ambiente formativo del bambino. Il bambino non conosce le armi: è l'ambiente che glielne propone. E' evidente che più l'ambiente nativo e formativo è violento, più egli tende alla violenza, inquantoché *i meccanismi psichici hanno il potere di autogenerarsi con la pratica*.

11) Proporre le armi giocattolo al bambino significa semplicemente questo: che il mondo degli adulti, incapace di liberarsi delle proprie aberrazioni morali, pretende che non il mondo degli adulti si adatti alle esigenze della sana formazione del bambino, ma che il bambino si adatti agli errori e alle comode presunzioni del mondo degli adulti.

A «Giorni», per essere veramente completo non rimane che accettare la pubblicità del noto armaiolo catanese Zaccà, il quale scrive sui manifesti murali che «la caccia è uno sport sano e morale». Se però, intanto, i redattori della rivista rivoluzionaria prenderanno in considerazione questi miei appunti critici, mi proveranno il gusto del dialogo e la disponibilità a mettere saggiamente in discussione la pedagogia fascista delle armi giocattolo.

Carmelo R. Viola

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

Il 5° stage sulla scuola secondaria superiore

Il 5° stage per insegnanti di scuola secondaria superiore, organizzato dalla Fondazione « Centro Studi Aldo Capitini », si è svolto anche quest'anno a Castel Rigone (fraz. di Passignano sul Trasimeno, in provincia di Perugia), dal 26 al 31 agosto 1973.

Tema di questo stage era: « Problemi di didattica dell'italiano, storia ed educazione civica, filosofia e pedagogia nella scuola secondaria superiore ».

Nei primi due giorni si è lavorato in tre gruppi; le sintesi delle discussioni dei gruppi sono state poi riportate nelle riunioni di tutti i partecipanti che hanno proseguito i lavori insieme.

Nella relazione, che qui si riporta, non si è distinto tra lavoro di gruppo e riu-

nioni di tutti: si è cercato di presentare in forma sintetica e organica i temi principali che sono stati dibattuti e le indicazioni più interessanti che sono emerse.

I diversi paragrafi della relazione sono stati scritti da:

- Luisa Schippa: « Il rifiuto della scuola » (par. 1) e « L'insegnamento della storia » (par. 3.2);
- Angelo Savelli: « La didattica come tentativo di risposta a questo rifiuto » (par. 2) e « La didattica dell'italiano » (par. 3.1);
- Maria Cristina Laurenzi: « La didattica della filosofia » (par. 3.3) e « Proposte concrete » (par. 4).

La Fondazione
« Centro Studi Aldo Capitini »

c) Un'altra componente del rifiuto è ravvisabile nella situazione esistenziale, psicologica e sociale dei singoli alunni. Psicologi e pedagogisti hanno da tempo indicato nella motivazione o interesse una condizione base del processo educativo, sia intellettuale che morale. Ma le motivazioni hanno una matrice sociale, rispecchiano l'ambiente familiare, culturale e sociale dei giovani, per cui nella nostra società pluralistica con varie stratificazioni sociali la scuola di stato non può lasciare ciascuno alle motivazioni immediate, ma deve decondizionare e aiutare tutti a crescere secondo valori che troviamo nella nostra costituzione democratica: i valori della socialità e della libertà contro egoismo, individualismo, competitività e conformismo. Con queste prospettive non sarà più valida motivazione all'apprendere né il successo individuale, né la prospettiva dell'avanzamento sociale, bensì l'intrinseca motivazione al processo educativo come conquista di strumenti essenziali per comprendere la realtà e per trasformarla nel senso più giusto e più umano. Questo punto di arrivo nella maturazione dovrà anche tener conto di esperienze del mondo del lavoro, nel quale il giovane dovrà entrare alla fine dello studio. L'insegnante consapevole dovrà partire dalla conoscenza degli allievi nella loro realtà umana e cercare di realizzare l'agancio tra i dati della tradizione storico-culturale e il presente in cui viviamo per rispondere alle aspettative dei giovani e per costruire con loro una cultura che ha per fine la loro crescita umana e sociale e la loro formazione per il mondo del lavoro. Il ruolo dell'insegnante assume una chiara dimensione politica nel senso che egli non può considerarsi estraneo ai problemi della società in cui opera; è azione politica la scelta di un metodo di lavoro che tenga conto delle esigenze reali dei giovani e li aiuti a trovare delle risposte alle loro ansie e aspettative. La gestione della scuola attraverso organismi collegiali rappresentativi di tutte le componenti scolastiche e del mondo sociale e del lavoro sarà un'ottima occasione per l'esercizio dei diritti civili e politici, perché educerà alla concretezza e alla conoscenza dei problemi reali del momento e, nel contempo, eliminerà i due grossi inconvenienti: indifferenza e passività da un lato, e radicalizzazione verbale, intellettualistica e velleitaria della lotta politica dall'altro. Una informazione attenta e aggiornata e una partecipazione consapevole nell'organizzare il lavoro scolastico non sono soltanto uno strumento pragmatico in vista dell'efficienza della scuola; sono soprattutto una educazione alla vita, la vera motivazione da stimolare e maturare nei giovani.

d) Si è discussa la tendenza dei giovani all'irrazionalismo, la loro sfiducia nella cultura scolastica divisa in compartimenti stagni e il loro interesse all'immediato, alla esperienza vissuta o molto vicina. Si è creduto di ravvisare la ragione di questo atteggiamento nel fatto che la razionalità e scientificità delle discipline scolastiche resta remota e astratta per i giovani in quanto

1. IL RIFIUTO DELLA SCUOLA

Uno dei temi discussi nell'incontro tra insegnanti a Castel Rigone è quello del rifiuto della scuola da parte degli studenti. Si è detto che gli studenti che rifiutano la scuola sono spesso i più politicizzati e attenti ai problemi generali della società, consapevoli del loro ruolo presente e futuro. Si è anche precisato che il rifiuto della scuola non indica soltanto l'atteggiamento del contestatore che si dichiara non interessato a certi contenuti dell'insegnamento perché troppo estranei ai suoi interessi immediati, ma anche quello dello studente passivo, silenzioso, apparentemente disposto a seguire l'insegnante, ma realmente assente, disinteressato, che impara perché deve subire un'interrogazione e meritarsi la promozione.

Data come scontata questa situazione in maniera assai schematica, occorre capire le ragioni che la producono per prospettare alcuni rimedi. Gli insegnanti partecipanti al seminario sono convinti assertori della funzione educativa e di preparazione al lavoro che deve svolgere la scuola di stato e sono impegnati nella ricerca di metodi e contenuti rispondenti a quel fine.

Motivi del rifiuto:

a) Il cambiamento in atto nella società italiana iniziatosi nel secondo dopoguerra ha trasformato l'istituzione scolastica e più visibilmente la fascia della scuola media superiore e nella quantità e nel suo ruolo. La scuola di élite è diventata scuola di massa; una prima ovvia conseguenza che ne deriva è che diploma o laurea, nella scuola di élite, assicuravano l'ingresso nel mondo del lavoro al posto corrispondente al titolo stesso ed oggi questo non è più possibile. Il rapporto tra titolo di studio e lavoro è saltato con gravi conseguenze per tutta la società. Questo dato oggettivo condiziona

pesantemente anche le considerazioni che si possono fare nell'ambito della didattica.

b) Un altro dato ci viene dal nuovo clima culturale. La cultura italiana, nel secondo dopoguerra, si è aperta alle dimensioni mondiali e mai come in questo quarto di secolo della storia umana si è assistito a un così rapido invecchiamento del sapere scientifico, sia nel settore delle scienze umane, linguistiche, espressive, che nelle scienze matematiche e naturali. Di fronte al rapido sviluppo di tutto il sapere umano e alla sua divulgazione con gli strumenti delle varie tecnologie, le informazioni sui più disparati settori della ricerca arrivano a molti per canali estranei alla scuola. In questa situazione la scuola non può considerarsi l'unico canale d'informazione, sia perché spesso i suoi contenuti sono vecchi, non aggiornati alle ultime ricerche, sia perché il metodo che si basa nel trasmettere i dati divisi nelle singole materie di studio non aiuta il giovane ad utilizzare quegli stessi dati per un lavoro di analisi, di sintesi e anche di scelta critica dei medesimi. Sembra dunque che la scuola, oltre che vecchia nei contenuti di insegnamento, con le sue strutture e metodologie non aiuti il giovane ad impossessarsi di strumenti culturali, cioè di un metodo che gli permetta di aggiornarsi e approfondire la propria cultura in ogni momento della vita. Con questo non si vuol negare l'impegno di insegnanti aggiornati e consapevoli del loro ruolo che operano singolarmente nella direzione del rinnovamento, ma si è convinti che da soli non riescono a dare un impulso nuovo alla scuola se questa non viene modificata nelle strutture — orari, gestione del lavoro scolastico — e soprattutto se non si realizza la collaborazione tra insegnanti e studenti al livello di consigli di classe.

non si sentono stimolati a provarne l'applicazione ad un problema concreto. L'adolescente che ha già acquisito esperienze, valori, una visione della vita, anche se inconsapevolmente, sente come un fatto separato da questo suo mondo i diversi insegnamenti e li rifiuta nel timore di perdere la propria autenticità nell'incontro con la cultura degli

adulti. E' parso un rimedio da tentare lo sforzo da parte degli insegnanti di costruire insieme agli alunni e con la collaborazione e l'apporto di tutte le possibili competenze specifiche la totalità della cultura, che vuol dire una visione globale della vita e del mondo nel quale siamo inseriti.

L. S.

2. LA DIDATTICA COME TENTATIVO DI RISPOSTA A QUESTO RIFIUTO

Di fronte alla situazione rappresentata nel paragrafo precedente, situazione più o meno intensamente sofferta dagli insegnanti e rivelantesi — come si è visto — in forme diverse, può la *didattica* dare o tentar di dare una risposta? Quale risposta? Finalizzata a che cosa? Già nel paragrafo precedente sono state avanzate soluzioni a questi quesiti. Qui ci si propone di riprendere e di trattare sistematicamente l'argomento.

La formulazione del problema che è stata presentata urta contro la tesi — riproposta anche nelle discussioni allo stage — che nella attuale situazione della scuola, legata ad una certa situazione della società, un discorso sulla didattica non approda a nulla. Occorre prima riformare radicalmente la scuola secondaria superiore, perché oggi le strutture — orario, programmi, libri di testo, voti, esami — e il tipo di rapporto tra insegnanti della classe (rapporto che in genere non esiste), tra insegnante e alunni e tra alunni non consentono forme di lavoro nuove, attraverso le quali tentare di dare una risposta al rifiuto di cui si è detto nel paragrafo precedente. A ciò si oppone anche la repressione che, da parte di autorità scolastiche, talvolta colpisce chi ricerca queste forme nuove.

A questa tesi è stato risposto che è importante che gli insegnanti riflettano sui problemi della didattica al fine di:

1) cercar di migliorare, già nelle attuali strutture e ordinamenti della scuola, la qualità del loro lavoro, utilizzando tutti gli spazi di libertà, anche non notevoli, che sono concessi o che possono essere presi (anche con qualche rischio personale);

2) maturare la coscienza di quali dovrebbero essere nuove forme e contenuti del lavoro scolastico, rispondenti alle istanze epistemologiche, politiche e pedagogiche — problema del sapere o della natura e funzione della cultura e problema dell'apprendimento — e psico-sociali: saper interpretare gli orientamenti e il senso dei comportamenti degli adolescenti di oggi e cercare di dare a quegli orientamenti e comportamenti, attraverso una certa impostazione del lavoro, una risposta che sia accettata e valga a far « crescere » gli adolescenti stessi. Ciò al duplice fine di essere pronti ad un lavoro scolastico diverso quando si avrà la riforma della scuola secondaria superiore, ed anzi di dare indicazioni ed avanzare istanze in ordine a questa riforma.

Si rinviano al paragrafo seguente di questa relazione le considerazioni che allo stage sono state fatte specificamente sull'italiano, la storia ed educazione civica, la filosofia e pedagogia. Qui si riportano le considerazioni di carattere generale, cioè relative al problema dei contenuti e metodi dell'insegnamento-apprendimento scolastico e che, come tali, riguardano tutte le « materie ».

Il lavoro di chiarificazione e approfondimento relativo a questo tema ha avuto come centro e filo conduttore la riflessione sull'esigenza che i ragazzi sentano che *l'oggetto di studio è un loro problema, che loro « serve »*.

In rapporto a ciò, è stato affermato dai presenti che è necessario che gli insegnanti facciano un'autocritica (come sarà più avanti ribadito nella prima parte del paragrafo dedicato alla didattica della filosofia): nonostante le difficoltà oggettive che essi incontrano, non si può dire, in genere o in moltissimi casi, che essi facciano quanto potrebbero per prendere coscienza di quanto (sia per i contenuti che per i metodi) rende il sapere che si offre o si impone a scuola « remoto e morto, astratto e libresco » (1) e per cercare di modificare questa situazione già nella realtà attuale della scuola — almeno portando questa intenzionalità, che è già un principio di riforma —, e, in prospettiva, per quando si avranno strutture nuove della scuola, preparandosi ad operare in esse, come si è già accennato.

Non è detto che lo sforzo dell'insegnante per liberare la sua « materia » o meglio il suo lavoro da ciò che di « remoto e morto, astratto e libresco » la aduggia, sia *sufficiente* come risposta al rifiuto della scuola o — anche dove non vi sia un rifiuto esplicito — allo svuotamento di significato di essa. Non è detto che sia sufficiente perché una risposta costruttiva a quel rifiuto o a quello svuotamento non dipenda *solo* dall'insegnante (meglio, dagli insegnanti), ma anche dalla possibilità di *incontro* tra alunni e insegnante (o insegnanti), e questo incontro implica la disponibilità, almeno la non chiusura, di due parti, quindi non del *solo* insegnante. Però, se non è per sé *sufficiente*, è *necessaria* come condizione prima (anche per la maggiore responsabilità che in questo hanno gli insegnanti, e perché *l'iniziativa* deve essere la loro) perché quell'incontro si realizzi.

Quindi la prima direzione in cui l'insegnante — almeno se lo si considera nella sua dimensione primaria di operatore scolastico, cioè nella sua professionalità (2) — dovrebbe cercare la risposta al rifiuto della scuola (se si verifica questo rifiuto, se lo si avverte e se ne soffre) è quella dell'impostazione del suo lavoro (programmazione, esecuzione, valutazione), insomma è una riflessione spregiudicata sulla didattica.

Torniamo ora all'esigenza che ho detto essere stata il filo conduttore del lavoro di chiarificazione che si è cercato di condurre allo stage (« *che i ragazzi sentano che l'oggetto di studio è un loro problema, che loro « serve »* »), per vedere di approfondirne il senso: questa espressione, per sé, può anche essere poco significativa e può prestarsi ad equivoci. I problemi che quella espressione solleva e le implicazioni che comporta, ci è sembrato che siano i seguenti:

a) Le *motivazioni* degli alunni come terreno dal quale dovrebbe nascere, almeno in parte, il lavoro scolastico, o sul quale, comunque, esso si dovrebbe radicare.

Questo problema, che è stato già presentato abbastanza ampiamente nel paragrafo precedente, verrà trattato organicamente nella prima parte del paragrafo sulla didattica della filosofia; qui ci si limita ad indicare alcuni punti, relativi a questo tema, che non compaiono nei luoghi suddetti.

E' stata avanzata, e discussa, l'istanza che gli insegnanti, come singoli e come gruppo, cerchino, in modo particolare all'inizio del loro lavoro con una classe nuova, di esplorare il « patrimonio culturale » (« cultura » qui in senso sia scolastico che antropologico) e la situazione umana e psicologica degli alunni singoli, in modo da muovere da essi, o almeno da tenerli largamente presenti nell'impostazione del loro lavoro.

E' stato obiettato che ciò è difficile a causa della varietà e molteplicità dei mondi culturali e psicologici degli alunni, dell'affollamento delle classi, della scarsità del tempo. Si può rispondere che non si tratta di conoscere *tutto* dei singoli alunni, ma di avere presente, nell'impostazione del proprio lavoro — oltre alle esigenze oggettive e strutturali della propria disciplina o del proprio campo di insegnamento (visto in connessione con gli altri) — questa dimensione, che è la situazione culturale ed esistenziale degli alunni. E' insomma un atteggiamento tendenziale, una disponibilità che si richiede agli insegnanti, affinché nel loro lavoro non manchi la condizione prima perché esso abbia un senso, cioè il *contatto* con gli alunni.

A quanto precede si può allacciare la questione se la scuola ha il compito di svegliare delle spinte (interessi) anche quando sembrano non esserci oppure agisce su una situazione in movimento. Si può rispondere che questo problema non si pone necessariamente in termini alternativi e che il compito della scuola, si potrebbe dire, è quello di agire su una situazione in movimento, che comunque c'è (i ragazzi sono degli esseri vivi); si tratta di individuarlo questo « movimento » — e perciò evitare l'atteggiamento di disinteresse e, quindi, di cura esclusiva del « programma » —, sapendosi mettere in sintonia con il « movimento » stesso, senza aspettarsi che esso, già in partenza, sia correlativo ai contenuti della disciplina insegnata o, forse è meglio dire, ai problemi che in essa sono affrontati e « risolti » (nel senso che questo termine può avere nella scienza). Il realizzarsi di questa correlazione è un obiettivo che gli insegnanti, sia come singoli sia — soprattutto — in gruppo, dovrebbero avere presente nell'impostazione del loro lavoro, per quanto è possibile insieme agli alunni. In questo senso si può accettare l'indicazione del compito di « svegliare spinte anche quando sembrano non esserci »: « svegliare » non dal nulla, ma operando, in collaborazione tra alunni e insegnanti, su un movimento che già c'è. La correlazione di questo « movimento » con la impostazione e trattazione scientifica dei problemi appartenenti o comunque riportabili alla nostra disciplina è maggiore o minore secondo la fisionomia complessiva delle classi e la personalità dei singoli alunni; corrispondentemente dovrà essere minore o maggiore la cura degli insegnanti per cogliere ciò che di costruttivo — nel senso della elaborazione di un sapere scientifico e della crescita psicologica, politica ed etica dei giovani — c'è nella realtà psicologica ed esistenziale dei singoli alunni, e per trovare il modo di utilizzarlo ai fini suddetti.

Uno dei partecipanti ha sostenuto che la motivazione deve nascere dalla *scoperta* che l'alunno fa, intendendo per « scoperta » il riconoscimento, da parte di esso, del valore e del significato di un certo contenuto culturale dopo che l'alunno sia entrato in contatto con esso per l'iniziativa e la « pressione » dell'insegnante, cioè pur mancando all'inizio una motivazione. Secondo questo collega, insomma, la motivazione deve essere « mediata ». Naturalmente in questo gioca una grande parte la capacità dell'insegnante, la « qualità » del suo insegnamento (che di nuovo si potrebbe rappresentare in termini di motivazioni, nel senso di saperle cogliere o stimolare e mettere in sintonia con i contenuti dell'apprendimento-insegnamento).

b) Il tema delle motivazioni porta con

sé quello della *contemporaneità* o meno che dovrebbe essere propria dei contenuti del lavoro scolastico. Cioè: affinché questi possano incontrarsi con le motivazioni degli alunni o stimolarle o, meglio, nascere da esse, è *necessario* occuparsi primariamente e prevalentemente di ciò che è contemporaneo, del *presente* (che, come tale, può più facilmente colpire gli interessi degli alunni) o è *utile* fare ciò oppure la cosa *non è affatto rilevante*? A tale questione se ne connette un'altra: se privilegiamo il presente, che posto e che senso possiamo dare allo studio del passato? Il discorso riguarda prevalentemente le discipline storico-umanistiche, ma non esclusivamente esse; comunque dato il tema dello stage, ad esse è stato limitato il discorso.

Questo tema (« contemporaneità e passato ») sarà trattato nel paragrafo sulla didattica della storia. Qui si riportano alcune considerazioni, forse non prive di interesse, che non compariranno in quella sede.

A chi in qualche modo privilegia la *contemporaneità* nei contenuti del lavoro scolastico viene molto spesso mossa l'obiezione — si trova anche nel paragrafo sulla didattica della storia — che in questo modo si rischia di perdere la dimensione del *passato* con la sua funzione di necessario « respiro » del presente per una comprensione « oggettiva », cioè razionale e quindi « scientifica » di questo. A proposito di questa obiezione, è stato proposto un duplice modo di considerare la storia (in quanto oggetto di studio nella scuola secondaria superiore: qui non si vuole travalicare l'ambito di questo discorso): 1) come sistemazione già raggiunta di fenomeni, presentati ai ragazzi nella loro successione cronologica — si potrebbe dire, per intenderci, « storia » in senso oggettivo —; 2) come necessario punto di riferimento o, meglio, insieme di punti di riferimento, ai quali è necessario allargare un nostro problema « presente » per maturare una comprensione adeguata, cioè « scientifica » di esso.

Ci si rende conto che in questo modo il « presente » ha un significato psicologico o culturale e non cronologico — presenza di un problema e non presenza o contemporaneità di un evento — e allora sembra che il richiamo alla contemporaneità e il privilegiamento di essa scompaiono. Diciamo che assumono un significato interiore, diventato richiamo alla presenza del problema o alla disponibilità dei giovani per esso; la connotazione cronologica di questo « presente » rimane solo nel senso che in alcuni, o in molti, casi può essere più facile che problemi riguardanti il nostro tempo siano « presenti » ai giovani o che questi siano disponibili ad essi. Questo dipende dalle classi e dai singoli alunni. In ogni caso — sembra — questo momento del « presente », come senso che un certo problema può avere oggi per i giovani — o meglio per questi giovani che sono i nostri alunni — non dovrebbe mai mancare nel lavoro scolastico, abbia esso per contenuto o oggetto una disciplina storica o una disciplina diversamente strutturata.

Un'altra idea, molto stimolante, che è stata proposta allo stage intorno a questo tema della « contemporaneità » è quella che il problema dell'essere nel nostro presente storico si risolve con l'essere aggiornati nei metodi. E' facile vedere il nesso di questa istanza con la discussione ora fatta sul concetto di « presente ». Essere aggiornati nei metodi, secondo questa idea, è un modo e una condizione perché l'insegnante sia « nel nostro presente storico » (almeno culturalmente: non si affronta qui il problema assai ampio se ciò sia sufficiente o no) o — che sembra la stessa cosa — viva il senso che un problema storico ha oggi; ma, v'è da obiettare, che ha *per lui*, cioè per l'insegnante. Lavorare secondo metodi aggiornati ha indubbiamente un grande valore perché anche i giovani avvertono il senso che quel

problema ha oggi, cioè avvertono il problema come tale; potrebbe però non essere sufficiente (ci potrebbe essere il pericolo che l'insegnante « vada avanti da solo »). Occorre forse dire che dovrebbe sempre rimanere, negli insegnanti, *anche* la preoccupazione di sentire se quel programma è vissuto da tutti gli alunni come « presente », quindi come problema. Questa preoccupazione — ripetiamo — sarà diversa nelle diverse classi e per i diversi alunni.

c) E' facile vedere come i temi del *superamento delle materie scolastiche nel loro frazionamento e dello studio per problemi*, che sono stati altri punti — relativi alla didattica generale — trattati allo stage, si connettono a quanto detto sulle motivazioni e sul « presente » come avvertimento e assunzione di un certo oggetto di sapere come problema.

Essi saranno trattati ampiamente all'inizio del paragrafo sulla didattica della filosofia; perciò si evita di trattarli qui. Si è solo voluto ricordarli affinché fosse completo il quadro degli argomenti che sono stati discussi allo stage intorno alla didattica generale nella prospettiva indicata all'inizio di questo paragrafo (tentativo di superamento del rifiuto della scuola da parte di molti studenti).

d) Nella discussione su temi precedenti ci si è spesso incontrati con il concetto di *interdisciplinarietà*, che è ad essi strettamente connesso: basti pensare all'istanza del superamento di un insegnamento per materie divise fra loro, in nome di un insegnamento per problemi « presenti » — attualmente o potenzialmente — agli alunni.

L'interdisciplinarietà — è stato detto da uno dei partecipanti — è un'idea di cultura molto valida, in quanto cerca di superare il frazionamento di carattere tecnologico e scienziato del sapere: noi ci troviamo di fronte a fenomeni culturali e cerchiamo di affrontarli secondo un'« ermeneutica globale » (l'espressione è di Gianni Scalia); l'interdisciplinarietà, in questo senso, è un modo nuovo di fare cultura. Essa non è un vero e proprio metodo, ma una intenzione: il rifiuto, da parte dell'operatore culturale, della settorialità. Se l'operatore culturale agisce così, si muove nell'interdisciplinarietà.

Queste tesi hanno dato luogo a discussioni:

3.1 LA DIDATTICA DELL'ITALIANO

La finalità dello studio dell'italiano può assumere una fisionomia specifica nel quadro delle finalità generali della scuola e dell'insegnamento, dal fatto che sua caratteristica propria è quella di avere, quale campo del suo lavoro, il *fenomeno della lingua*.

La lingua, in verità, è lo strumento o il veicolo di tutte le altre discipline (si tralascia qui la questione del linguaggio della matematica e dei linguaggi delle varie scienze della natura), ma l'italiano sembra dovrebbe essere lo studio in cui i fatti linguistici vengono assunti come oggetto di riflessione e di indagine e come campo di lavoro.

Quindi un punto capace di raccogliere e di ordinare un discorso sulla didattica dell'italiano può essere proprio questo del fatto linguistico. Per dare ordine alla riflessione su di esso, sono stati considerati due aspetti:

1) in quanto esso è prodotto dall'alunno, quindi come sua espressione, da distinguere, a sua volta, in *espressione orale* ed *espressione scritta*.

2) in quanto il fatto linguistico è prodotto da altri, siano questi gli autori della storia della letteratura sia qualunque altro emittente e produttore di messaggi. Consi-

derare il fatto linguistico in quanto prodotto da altri significa considerare i testi o messaggi con i quali alunni e insegnante entrano in rapporto.

Sono state esaminate e discusse in maniera distinta le questioni che si pongono relativamente a questi due aspetti del fatto linguistico.

1) Il primo, abbiamo detto, è quello della espressione *orale* e *scritta*. A proposito di questa distinzione, un'osservazione molto comune della linguistica è che il momento fondamentale e primario del fatto linguistico è quello orale non quello scritto. Ciò perché l'espressione scritta è una simbolizzazione, si potrebbe dire, di secondo grado, cioè una trascrizione in simboli scritti di quei simboli che sono le parole (1) e perché l'espressione orale è lo strumento del quale ci serviamo più correntemente nella comunicazione sociale.

Di contro a questa realtà, a questa constatazione della linguistica sta invece la realtà della didattica dell'italiano, nella quale si tende a privilegiare, per quanto riguarda l'espressione degli alunni, quella scritta su quella orale: quindi la preminenza del tema. C'è, in genere, un grosso

A. S.

(1) L'espressione è del Dewey: « L'istruzione formale... può facilmente diventare remota e morta, astratta e libesca, per adoperare le parole con cui si vuole condannarla » (J. Dewey, *Democracy and Education*, 1916; trad. it. *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia 1966^a, p. 10).

(2) Il senso di questa specificazione sta nel fatto che è altrettanto fondamentale costitutiva dell'insegnante la dimensione « politica », cioè la presa di coscienza dei problemi « pubblici » del nostro tempo e la partecipazione ad essi. Qui non si vuole affrontare il problema, probabilmente sterile perché mal posto, del primato della dimensione « professionale » o di quella « pubblica ». Quasi certamente un'analisi di questo problema porterebbe alla conclusione che la professionalità, se adeguatamente, completamente e concretamente intesa, comporta la dimensione « politica ». Se mai si tratta di accentuare diversamente, a seconda del discorso al quale in un certo momento vogliamo dare maggiore rilievo, l'uno e l'altro aspetto.

limite nella scuola per quanto riguarda le occasioni di espressione orale che essa dà all'alunno. Una visione moderna e valida della didattica dell'italiano dovrebbe superare questa situazione, favorendo in ogni modo l'espressione orale dei ragazzi e dando ad ognuno di essi singolarmente l'occasione di esprimersi oralmente. E' chiaro che, per dare spazio all'espressione degli alunni, è necessario che l'insegnante riduca il suo spazio; in parole povere: che l'insegnante parli il meno possibile, perché parlino il più possibile gli alunni.

Per quanto riguarda le occasioni per la espressione orale dell'alunno, è stata sottolineata la necessità che l'insegnante cerchi di fare del lavoro scolastico un lavoro collaborativo tra gli alunni e se stesso; in tale lavoro collaborativo l'insegnante dovrebbe essere colui che sorveglia, cura, guida e stimola, affinché il lavoro proceda con partecipazione da parte degli alunni e, quindi, con le maggiori possibilità di esprimersi.

Circa l'espressione verbale dell'alunno, ci si è posti il problema di quale deve essere l'atteggiamento dell'insegnante per quanto riguarda la « correttezza » o meno di essa; a questo proposito è stato detto che non è bene che l'insegnante interrompa l'alunno nel suo discorso per correggere un'espressione « errata » (ciò può facilmente creare dei « blocchi » all'espressione dell'alunno).

Questo discorso può allargarsi al dialetto e dall'espressione orale a quella scritta. Di fronte al problema della legittimità o meno di un'espressione o di un costrutto, l'atteggiamento della linguistica moderna è del tutto diverso da quello della grammatica « tradizionale »; e, in genere, da quello della « pedagogia dell'imitazione », come la chiama Tullio De Mauro: « Nella pedagogia della imitazione il punto di riferimento, la bussola, erano l'errore e la repressione dell'errore. "Così parlava Manzoni; se tu ti adegui va tutto bene; se tu te ne scosti allora c'è un errore da reprimere". Oggi questa nozione di errore, per ragioni interne alla teoria, non riusciamo più ad accettarla. Per noi è errore tutto e solo quello che impedisce la comunicazione o la rende difficile: ma se non parlo come Manzoni o come il signor professore, e tuttavia sono capito, vuol dire che non faccio errori. Questa è una nozione di errore accettabile, ma allora tanto vale a dire che il punto di riferimento non è l'errore, è piuttosto la educazione alla funzionalità, alla scelta di forme linguistiche funzionali al comunicare in determinate situazioni » (2).

Un altro tema relativo all'espressione, che è stato affrontato, è stato quello della « povertà » o « ricchezza » del linguaggio. L'arricchimento linguistico è un fine che la scuola, e l'insegnamento dell'italiano in modo particolare, dovrebbe proporsi. Si è cercato di puntualizzare il significato di « arricchimento linguistico » ed è sembrato che esso debba essere considerato non qualcosa di estrinseco (il passaggio dal possesso di un certo numero di parole ad un numero maggiore), ma debba essere considerato, per lo stretto legame che c'è tra espressione e pensiero, come sforzo di arricchimento del mondo concettuale, emotivo, quindi della personalità dell'alunno.

L'altra forma dell'espressione è quella scritta. A proposito di questa, la forma tradizionale in cui essa si realizza nella scuola è il tema. Circa i temi, sono state affrontate alcune questioni: se si debbano assegnare i temi oppure se sia preferibile che gli studenti scrivano, dopo un certo periodo di lavoro scolastico svolto insieme (alunni e insegnanti) ciò che vogliono, nell'ambito del lavoro insieme compiuto, e scrivano come momento di sistemazione, di sintesi, di riordinamento di una delle parti del lavoro compiuto. A parte ciò, è stato detto che il tema dovrebbe venire sempre dopo un certo lavoro svolto insieme e quindi avere a monte

una certa esperienza di pensiero, di riflessione, che gli alunni hanno vissuta insieme all'insegnante. La differenza rispetto al modo prima detto sarebbe che il tema come argomento assegnato c'è: l'aspetto comune è che, a monte dello scrivere del ragazzo, c'è il lavoro di ricerca, di studio, di riflessione svolto insieme.

Non è mancato il dissenso nei riguardi di queste tesi: è stato detto che in questo modo si viene a dire prima agli alunni qual è l'argomento sul quale dovranno scrivere, e quindi si perde quel carattere che potrebbe essere la « genuinità » del lavoro dell'alunno.

Sempre a proposito dello scrivere, è stato affrontato il problema di quale debba essere la funzione più importante che dovrebbe avere il linguaggio scritto dei ragazzi: se quella *emotiva* (cioè la funzione che « esprime i sentimenti interni di chi parla ») e quella *poetica* (cioè la funzione che « riguarda solo il messaggio in se stesso ») o quella *referenziale* (la funzione che « ha a che fare con il modo in cui ci si riferisce alla realtà mediante proposizioni ») (3).

Il problema era stato suscitato dalla lettura di un breve articolo di Silvano Bert: *Il linguaggio nel tema di italiano* (in « Scuola e città », n. 2, 1972, pp. 78-79), nel quale vengono presentate alcune considerazioni sulla esperienza di un tema « individualizzato » nelle prime due classi di un Istituto Tecnico Industriale (gli alunni cioè potevano esprimere liberamente le loro reazioni di fronte ad una macchia simmetrica, sul tipo delle macchie di Rorschach). Il limite di questa forma di espressione, secondo il Bert, « sta nel privilegiare del linguaggio la funzione estetica su quella comunicativa, la poetica sulla referenziale... Ora la funzione primaria della lingua non è l'autoespressione, ma la comunicazione fra esseri sociali » (ivi, p. 78).

In concordanza con queste osservazioni, è sembrato allo stage che questo aspetto della comunicazione (o funzione referenziale del linguaggio) dovrebbe avere priorità su quello dell'autoespressione (funzioni emotiva e poetica), per non incoraggiare la tendenza, già propria della situazione psicologica dell'adolescente, allo sfogo emotivo, che può assumere forme di solipsismo, di narcisismo e quindi rendere difficile la comunicazione.

Per raggiungere questo obiettivo di privilegiare, nei temi, la funzione referenziale del linguaggio, può valere quello che è stato detto circa il lavoro (di ricerca, di studio, di discussione) che dovrebbe stare a monte del tema, e rispetto al quale il tema stesso avrebbe il compito di *comunicare* (in primo luogo ai compagni, oltre che all'insegnante) le idee e le posizioni che ogni alunno ha maturate. A ciò si collega la pratica, di cui un insegnante ha parlato allo stage, di far leggere ai singoli alunni il loro tema a tutta la classe. E' stato anche detto che un modo per sottolineare il carattere di *comunicazione* che i temi dovrebbero avere è quello di non considerarli come « esercitazioni » che si concludono con il voto loro assegnato, ma come punto di partenza, o uno dei punti di partenza, del lavoro che in seguito sarà svolto in classe.

2) Il secondo aspetto del fatto linguistico preso in esame riguarda il linguaggio non più come produzione, ma come oggetto di *interpretazione*. E' la situazione di quando ci si trova di fronte a un testo, un messaggio: quali finalità, quali compiti, quali problemi di metodo si pongono a questo proposito?

Un primo problema potrebbe essere: quali sono questi testi, questi messaggi? In rapporto a ciò, si dovrebbe andare contro una tendenza fortemente radicata nelle abitudini dell'insegnante d'italiano: quella che i testi degni di essere fatti oggetto di riflessione, di indagine siano solamente quelli letterari e, tra questi, poi, magari quelli che

appartengono ai cosiddetti classici, gli autori « maggiori ». Per quanto riguarda questo problema, si potrebbe invece tenere presente quest'altra prospettiva, che i testi e i messaggi da fare oggetto di studio potrebbero essere *tutti*, cioè tutti quelli che in qualche modo vengono prodotti dalle varie fonti di emissione di messaggi: per es., dai mass media, dai giornali, oppure pagine che non sono « letterarie ». Questo criterio potrebbe essere tenuto presente soprattutto per i bienni, ma non solo per questi.

Questo allargamento di orizzonte porterebbe il vantaggio di consentire l'esame, quindi l'analisi, la discussione, l'interpretazione, di una notevole varietà di *stili* o di *registri* nei quali la lingua può essere usata: anche questo è un altro concetto fondamentale della linguistica contemporanea, al quale è ispirata, per es., un'antologia di Tullio De Mauro, *Parlare italiano*, Bari, Laterza, 1972 (per i bienni). La comprensione di questo concetto di « stili » o « registri » può essere acquisita dai ragazzi attraverso il confronto di testi diversi, se noi non limitiamo il lavoro di lettura e di interpretazione ai soli testi letterari.

E' stato poi preso in esame il problema dello studio di questi testi « letterari », cioè lo studio della letteratura. A questo proposito è stato detto che, per una visione « aperta » della didattica dell'italiano, si potrebbe tenere presente l'opportunità di non considerare il « bello », o valore estetico, come unico criterio di scelta dei testi da leggere e anche degli autori di cui parlare.

Un'altra istanza, avanzata e discussa, è stata quella del rifiuto della storia letteraria nella sua integralità e successione cronologica. E' stato posto il problema di quale sia il senso della « storia della letteratura »; si è risposto: « Il significato di storia della letteratura è lo studio della funzione della cultura, dell'intellettuale in un certo periodo storico e in un certo ambiente sociale » e, con un concetto analogo, « Fare storia letteraria significa individuare il ruolo storico di un fatto culturale ».

Circa il problema dei « maggiori » e dei « minori », è stato esposto e discusso il pensiero di una collega, che non ha potuto essere presente allo stage e che aveva scritto su ciò: « Non è affatto indispensabile, nello svolgimento di un programma di italiano, rifarsi sempre ai cosiddetti "maggiori"; anzi il risultato pratico dell'abitudine di trattare sempre gli stessi autori è che dalle elementari all'università gli studenti continuano a sentir parlare sempre del Leopardi, Manzoni, ecc., precludendosi, per sopraggiunta saturazione e nausea, la possibilità di capirli leggendoli una buona volta per conto proprio ».

La stessa collega aveva scritto anche sul metodo, da essa seguito nello studio della storia della letteratura, di « esaminare un unico autore » in un anno scolastico, un autore che sia « particolarmente significativo e tale da "tirarsi dietro", per così dire, un intero secolo ». Anche questa tesi è stata discussa allo stage ed è stata considerata come un *possibile* modo di risolvere il problema dello studio della storia della letteratura nel triennio, legittimo al pari di altri, purché « bene usato » (e con ciò s'intende, essenzialmente, tale da favorire e stimolare la partecipazione degli alunni).

E' stato discusso infine il problema dello studio del passato e del contemporaneo per ciò che riguarda la storia della letteratura. A questo proposito si richiama quanto è stato detto, su questo problema in generale, nel secondo paragrafo. Un punto specifico, riguardante la storia della letteratura, è quello presentato da due colleghi (insegnanti di liceo) come loro esperienza: cioè lo studio parallelo, fin dal primo anno del triennio, di testi, autori, problemi che rien-

trano nel periodo di storia letteraria previsto dai programmi per i singoli anni e della letteratura contemporanea (usando, come strumento di lavoro per questa seconda, il testo del Guglielmino, *Guida al Novecento*, Milano, Principato).

Il problema dei riferimenti storici, necessari per un approccio alla letteratura del Novecento (come di ogni altro secolo; per la letteratura contemporanea il problema è reso più grave dal fatto che la storia del periodo corrispondente viene studiata all'ultimo anno, e quindi gli alunni non hanno nemmeno il manuale relativo), è risolto da uno di questi colleghi con il far leggere agli alunni, all'inizio del primo anno (i primi tre mesi) i due volumetti di Giuliano Procacci: *Storia degli italiani* (Bari, Laterza), che egli giudica un'opera fortemente stimolante, critica, problematica e aperta ai diversi settori della storia. Inoltre gli alunni sono invitati a procurarsi, fin dal primo anno, tutti e tre i manuali di storia. Con questi strumenti egli può attenuare le difficoltà del riferimento storico all'età contemporanea.

Questo esempio, relativo ad un aspetto di una possibile impostazione del lavoro scolastico, richiama, com'è evidente, il tema dell'interdisciplinarietà molto sentito nell'insegnamento dell'italiano, specie nel triennio, a causa, in primo luogo, dello strettissimo legame tra storia della letteratura e « storia »: anzi, più che di legame, bisognerebbe parlare di inclusione, essendo la storia della letteratura un momento o aspetto della storia, in rapporto di interazione con gli altri aspetti. Con ciò si viene ad affermare lo stretto legame dell'« italiano », come materia o contenuto di studio scolastico, con altre « materie » che pure sono « storia », o comunque per non affrontare qui una discussione che sarebbe ardua e richiederebbe molto spazio — con la storia debbono « fare i conti »: ci si riferisce alla storia dell'arte, alla filosofia, e anche alle scienze, alla tecnica, alla matematica, per la dimensione storica che pure a queste ultime appartiene, anche se molto spesso (o di solito) essa rimane nascosta

nell'insegnamento scolastico, soffocata com'è nella struttura sistematica della materia.

Il tema dell'interdisciplinarietà è tornato spesso anche nelle discussioni sulla didattica dell'italiano; ma su di esso basti quanto è stato detto alla fine del paragrafo secondo e quanto sarà detto nei paragrafi sulla didattica della storia e della filosofia. A. S.

(1) « Uno dei più importanti postulati del linguista descrittivo è che la lingua parlata è la lingua. Non si è mai trovata una comunità umana che non possedesse un sistema fonetico pienamente sviluppato per le necessità dei suoi utenti, anche se se ne trovano molte che non posseggono un sistema di scrittura (anzi sono più numerose le lingue che non possiedono un sistema di scrittura di quelle che lo possiedono). Così dicendo il linguista non sottovaluta l'importanza della scrittura nella cultura di un popolo, ma prende semplicemente atto che è la lingua parlata la prima codificazione della realtà, e che la scrittura (specialmente un sistema di scrittura alfabetica o fonetica) è un tentativo di rappresentare il sistema fonetico di una lingua » (N. Postman - Ch. Weingartner, *Linguistics - A revolution in teaching*, Delacorte Press, New York, 1966; trad. it. *La linguistica. Una rivoluzione nell'insegnamento*, Roma, Armando 1968, n. 81).

(2) T. De Mauro, *Pedagogia della creatività linguistica*, Napoli, Guida 1971, p. 25.

(3) Questo quadro delle funzioni del linguaggio è stato elaborato dal linguista Roman Jakobson; qui viene ripreso dall'esposizione che ne fa Jerome S. Bruner in *Toward a Theory of Instruction* (1966); trad. it. *Verso una teoria dell'istruzione*, Roma, Armando 1967, n. 166-167. Da queste pagine sono riprese le citazioni riportate nel testo.

Le altre tre funzioni del linguaggio, secondo lo Jakobson, sono: la *conativa* (« serve a suscitare una determinata risposta nel comportamento della persona con cui si parla »); la *fatica* (« serve a mantenere un contatto, ed è ben esemplificata dal "Mh-mh..." borbottato al telefono quando si vuol far capire all'interlocutore che si è ancora là ad ascoltarlo »); la *metalinguistica* (« è un po' la giurisprudenza applicata al linguaggio: per es. questa o quella espressione si adatta al codice? ») (Bruner, op. cit., pp. 166 e 167; nell'ultima frase ho un po' modificato la traduzione. Ovviamente per « codice » si intende il « codice linguistico »).

3.2 LA DIDATTICA DELLA STORIA

La peculiare importanza di questo insegnamento nella prospettiva di una politica culturale di rinnovamento ha impegnato gli insegnanti nell'esame di punti nodali del dibattito in corso sull'insegnamento della storia convalidati dalle loro personali esperienze.

Una didattica alternativa della storia deve analizzare criticamente alcune tesi di moda per misurarle alla reale possibilità di applicazione e valutarne la portata formativa; in particolare, si sono discussi i seguenti punti:

1) la questione dello studio della contemporaneità, se alternativa o complementare dello studio del passato.

2) la ricerca che ha protagonisti gli studenti, se alternativa o complementare della lezione.

3) gli strumenti didattici alternativi o complementari al libro di testo.

4) le scelte di argomenti di studio, in base a valutazioni di alunni e insegnanti e la conseguente rottura dello schema fissato dai programmi ministeriali.

5) metodi e contenuti di una nuova didattica.

Circa la prima questione — la contemporaneità — la maggioranza degli insegnanti presenti è d'accordo nel ritenere che lo stu-

dio del presente, senza la prospettiva genetica, si impoverisce, riducendosi a una dimensione descrittiva dei fatti. I processi storici, lunghi nel tempo, non possono esaurientemente comprendersi in una istantanea che ne ignori i precedenti più o meno vicini nel tempo; occorre tener presente che lo studio del momento attuale, per essere soddisfacentemente informativo e critico, richiede gli stessi strumenti necessari per lo studio del passato: dati statistici relativi allo sviluppo demografico, al reddito, alla produzione, allo sviluppo della informazione, alle istituzioni giuridico-politiche, ai rapporti che non sono facili da reperire. In breve, lo studio del presente non può concepirsi che come ricerca di prima mano, con le difficoltà derivanti dal divieto della consultazione di archivi, per quanto riguarda gli aspetti politico-diplomatici relativi agli ultimi 25 anni, e dalla assai ricca complessa e settoriale pubblicistica che non può dare il quadro generale della situazione nel breve tempo che un giovane può dedicare a questo studio. E' pacifico che lo studio della storia ha un significato formativo, se finalizzato alla comprensione del presente, ma questo non può realizzarsi con ricerche che si riducono alla semplice prospettiva pseudo-sociologica, a indagini frammentarie, settoriali di poco respiro. Non si vuole negare l'importanza formativa della ricerca nella scuola media

superiore, ma si vuole essere consapevoli delle obiettive difficoltà di realizzarla; si pensa che queste difficoltà potrebbero essere ridotte con l'instaurazione di un rapporto istituzionalizzato tra università (rinnovata) e scuola media superiore. L'università dovrebbe fornire strumenti e risultati della ricerca agli utenti della scuola secondaria, insegnanti e alunni. Il nesso tra i due tipi di scuola comporterebbe un utile e vivace rapporto tra ricercatori e destinatari della ricerca; inoltre consentirebbe un aggiornamento continuo degli insegnanti e una preparazione professionale degli studenti universitari che hanno come prospettiva l'insegnamento.

I libri di testo, saggi monografici, le raccolte di documenti e altro materiale didattico possono risultare utili, se il loro uso è finalizzato alle esigenze degli studenti e se risultano aggiornati secondo le più recenti ricerche scientifiche. In particolare, per quanto riguarda il libro di testo, non si vede l'utilità della sua abolizione, se in esso sono recuperabili quelle informazioni indispensabili per qualsiasi ulteriore approfondimento; si tratta di scegliere il testo adatto (ed ora ve ne sono) o di fabbricarlo, in modo che risponda all'esigenza di fornire allo studente un quadro sintetico di dati: demografici, economici, politici, ecc. per un determinato periodo preso in esame. Anche nella scelta di argomenti di studio fatta dagli insegnanti in relazione agli interessi degli alunni, sarà sempre necessario che il problema particolare sia inserito nel contesto storico generale, attraverso articolazioni e connessioni le più varie. Lo studio della storia locale, più accessibile per la ricerca, esige a questo livello di insegnamento un costante riferimento alla più vasta storia nazionale e internazionale per essere compreso nella maniera più esauriente.

Consapevoli della complessità dell'insegnamento della storia, che ha bisogno dell'ausilio di tutte le altre scienze e tecniche: lingua, letteratura, arte, religione, economia, tecniche di lavoro, di comunicazione, istituzioni politiche, giuridiche ecc. si è convenuto sulla necessità di una collaborazione di diverse competenze specifiche. L'insegnante di storia cercherà di dare il quadro generale di un'epoca o di un grande processo storico e da questo quadro ben delimitato nel tempo, seppure connesso col precedente, enucleerà gli apporti necessari di competenze anche estranee alla sua, per rendere concreto e credibile il suo insegnamento.

Gli alunni, anche se non ne sono consapevoli, hanno bisogno di uno studio concreto che li abitui all'aggiornamento continuo, anche dopo finito il periodo scolastico; per questo la scuola non può rischiare che il lavoro fatto sui banchi sia un bagaglio inutile disancorato dai veri problemi della realtà passata e presente, destinato alla dimenticanza dopo l'uso. Siamo convinti che la scuola deve fornire un metodo di studio, deve garantire l'acquisizione e il possesso di quegli strumenti indispensabili per la comprensione della realtà, anche a scapito di notizie, di dati che non hanno una primaria importanza in quanto superati dal tempo.

Nel caso specifico dell'insegnamento della storia è indispensabile la conoscenza di certi dati, ma sarebbe assai insufficiente una informazione che si basasse sul semplice ordine cronologico degli eventi. Una formazione al senso della storia deve mirare alla ricerca di connessioni di vario genere tra situazioni particolari e situazioni generali, in vista della miglior comprensione del particolare stesso. La storia può aiutare a crescere e ad orientarsi nella vita, se impegna le capacità intellettuali e morali del giovane nello sforzo di capire la complessità della vita della comunità umana nel suo divenire.

L. S.

3.3 LA DIDATTICA DELLA FILOSOFIA

Una trasformazione della struttura stessa del lavoro scolastico sembra essere l'unico tentativo adeguato a realizzare un rapporto studenti-scuola, che abbia lo scopo di fornire ai giovani strumenti per la comprensione dei fatti, in rapporto a cui si determina la realtà, per la revisione critica degli stessi procedimenti e mezzi di comprensione e di ricerca, per un intervento concreto e razionale sui dati, che sia orientato da una esperienza effettiva e continua di ciò che dà significato alle attività e di ciò che unifica le iniziative degli uomini. L'acquisizione degli strumenti in rapporto al campo in cui vengono effettivamente applicati esige che il lavoro scolastico non sia organizzato secondo le esigenze di sviluppo di singole materie, ma secondo la logica interna allo sviluppo di problemi. In questa prospettiva deve essere necessariamente discussa anche la didattica della filosofia. Non si tratta del tentativo di rendere più efficiente e incisivo l'insegnamento di una disciplina presa isolatamente, ma di considerare i problemi effettivi che si pongono nella scuola, in rapporto alle sue componenti reali.

Vari sono oggi i tentativi di rinnovare l'insegnamento filosofico: c'è chi propone di mantenere il tessuto storico, operando al suo interno una scelta di autori e di temi, da affrontare con profondità critica e completezza; c'è chi pensa che sia più stimolante per gli studenti uno studio che inizi dalle problematiche contemporanee; c'è chi ritiene importante stabilire un legame tra la problematica psicologica concreta dello studente e la problematica filosofica; c'è invece chi punta soprattutto sulla scientificità dell'insegnamento della filosofia, che richiede l'acquisizione di particolari specializzazioni in diversi campi (per es. logico, storico, epistemologico, ecc.) e l'uso di strumenti adeguati; c'è infine chi ritiene importante la questione degli strumenti di studio (libri di testo, classici, ecc.). Tutte queste posizioni indicano altrettanti punti critici e fonti di difficoltà nell'insegnamento filosofico; tuttavia ci sembra che vadano unificate e utilizzate in una prospettiva non ristretta. Infatti, se interpretate come interventi didattici entro un ordinamento scolastico analogo a quello attuale, esse ne mantengono le caratteristiche e i difetti fondamentali, che persistono al di là di qualsiasi tentativo isolato di correzione.

Per la chiarezza d'impostazione della nostra ricerca è bene insistere ancora una volta su alcuni di questi caratteri negativi: 1) L'iniziativa dell'insegnante è l'unico fattore attivo nella scuola (non che questo non debba esserci comunque, ma dovrebbe confrontarsi con altre iniziative altrettanto significative: quelle degli alunni, quella di componenti sociali legate alla vita della scuola). 2) La scuola come istituzione è ancora la vera protagonista, nonché lo stesso fine del processo formativo: sia che in esso predomini la preoccupazione di fornire strumenti, conoscenze, metodi e soluzioni, sia che muova dalla convinzione di dover produrre nello studente delle strutture mentali, delle disponibilità culturali, dei moventi fondamentali per la sua personalità, il problema oggi veramente decisivo, quello della revisione delle basi e dei presupposti stessi del lavoro scolastico, resta fuori del campo. 3) Esiste un contrasto, che gli studenti avvertono più o meno consapevolmente, tra ciò che la scuola offre come contenuto di studio e i problemi reali che esigono la competenza e la responsabilità di coloro che li assumono. La coscienza di questo contrasto determina paradossalmente in alcuni studenti un atteggiamento di rifiuto indiscriminato di qualsiasi strumento razionale,

e del conseguente sforzo per acquisirlo, mentre si manifesta in moltissimi attraverso comportamenti d'indifferenza generalizzata nei confronti di qualsiasi proposta di attività scolastica.

Non possiamo dunque parlare di una nuova didattica della filosofia senza metterci a confronto con questi punti decisivi. In primo luogo la questione di ciò che può spingere lo studente ad impegnarsi in un lavoro personale e costruttivo. Non si tratta di studiare le spinte psicologiche (più o meno indotte) che possono motivare lo studente nei confronti della scuola: infatti la crisi nei suoi confronti, nei confronti delle « materie » e degli « insegnanti », non riguarda principalmente i modi dell'insegnamento, non lascia indiscusso il fatto che alcuni contenuti vanno insegnati comunque, ma si riferisce anche e soprattutto ai contenuti. La questione è dunque il criterio per determinare i contenuti di studio. Se si è convinti che i momenti della comprensione dei dati, del controllo degli strumenti, della progettazione dell'intervento attivo siano indispensabili fattori della capacità di essere responsabilmente partecipi alle circostanze storiche, non si può fare a meno di pensare che l'attività nella scuola vada organizzata in modo da essere fedele, nella prassi abituale oltre che nelle strutture, a questi obbiettivi. Se la scuola ha un rapporto effettivo e continuo con la realtà, nei suoi aspetti di fondo e non nella superficie, essa può sperare di rivolgersi agli studenti in modo tale da renderli protagonisti del processo formativo. La soluzione del problema non va quindi cercata nello stabilire un'artificiosa corrispondenza tra contenuti di studio e motivazioni di carattere individualistico, legate al marginale e all'episodico, ma va cercata sulla linea di grandi temi di ricerca e di chiarificazione, che siano alla base della realtà comune, della quale vengano studiate le componenti e scoperte le possibilità, nella quale avvenga anche una vera identificazione personale.

Il lavoro andrebbe dunque impostato e sviluppato nella forma della ricerca: le discipline allora dovrebbero essere finalizzate ad esso e ne costituirebbero i mezzi per procedere. Non si avrebbe un'acquisizione di strumenti che risulti fine a se stessa; lo strumento acquisito sempre e soltanto in relazione all'uso che ne viene fatto eviterebbe quella formalizzazione estrema di alcuni aspetti della cultura scolastica, che diventa assenza di contenuto e genera negli studenti atteggiamenti d'indifferenza e di distacco. Ciò non significa ovviamente che si debba rinunciare al rigore proprio di ogni disciplina, alla sua tecnicità: significa solo che questa non può essere arbitrariamente presentata come un obbiettivo primario del sapere, ma va recuperata per i suoi legami con ciò che ne determina il sorgere, lo svilupparsi, l'orientarsi in una precisa direzione. Ciò significa anche che questa « tecnicità » non viene separata dalla storia degli uomini a cui appartiene, e che essa può entrare in rapporto con i problemi e le esigenze del presente. Ma questa ricchezza di esperienza, di conoscenze, di dominio tecnico e culturale può essere recuperata solo con la presenza e la collaborazione nella scuola di molte diverse componenti, di molti detentori di specializzazioni, oggi non comunicanti. Si esige dunque il lavoro in collaborazione degli insegnanti delle varie discipline, il rapporto con gli studenti e il mondo esterno alla scuola per quanto riguarda la determinazione delle tematiche fondamentali della ricerca, il ricorso a fonti di competenza diverse dagli stessi insegnanti, ogni volta che sia necessario per lo sviluppo dei

problemi. Anche il rapporto tra insegnanti e studenti, una volta che sia finalizzato alla ricerca, e non risulti più come uno degli aspetti determinanti in senso astratto della vita scolastica, si scarica di molte delle tensioni di cui oggi è portatore.

Partiamo dunque dall'ipotesi di una scuola in cui le varie discipline siano introdotte in quanto forniscono strumenti per uno studio secondo i fini sopra indicati. Si presentano allora vari problemi: che tipo di strumento forniscono le varie discipline? come eventualmente utilizzarlo? In particolare: esiste un carattere specifico dell'attività filosofica, un modo in cui questa contribuisce originalmente alla penetrazione della realtà e al rapporto con essa? Oppure l'attività filosofica può essere riassorbita nelle varie metodologie delle scienze particolari (naturali e umane), che anche storicamente se ne sono gradualmente distinte? Il problema da risolvere è appunto quella della presenza o meno della « filosofia » come disciplina di insegnamento nella scuola.

Non si può senz'altro mettere in dubbio che la trattazione di qualsiasi problema ad un livello di serietà scientifica e di controllo razionale esiga l'uso di processi d'indagine e di metodi specifici, che permettano di cogliere il massimo di correlazioni interne al settore di cui ci si occupa e di stabilire legami con altri settori. Tuttavia il momento di applicazione di questi strumenti non esaurisce l'insieme dei rapporti che si stabiliscono tra il contenuto della ricerca e colui che la compie; è necessario prendere in considerazione un momento iniziale, in cui il semplice dato si trasforma in problema, viene visto cioè come termine di un impegno, come qualcosa di cui vale la pena occuparsi. Questo momento iniziale stabilisce anche il legame tra la direzione conoscitiva e quella pratica dell'impegno stesso. La filosofia è appunto quella funzione del porre i problemi in forma esplicita; funzione che si potrebbe definire in un certo senso di « inizio », che però si ripropone in ogni momento e fase della ricerca; questa ultima infatti procede senz'altro per sviluppi, modalità e fini interni, ma ha bisogno anche della motivazione iniziale, del riproporsi di quest'ultima nelle diverse fasi, in modo che non vada perduto il senso complessivo della ricerca. Inoltre ogni sua fase può dar luogo ad un nuovo problema, o mettere in luce un nuovo aspetto: la funzione della filosofia è in questo caso quella di dar rilievo, registrare e promuovere gli spunti di novità che si presentano (1).

E' chiaro allora che in una scuola, dove l'attività principale è quella che segue il metodo della ricerca, la filosofia è presente nella sua funzione specifica, di partecipazione e di critica a tutti i momenti in cui si svolge la trattazione di un problema, di formulazione e riformulazione del suo motivo iniziale, di scoperta dei nuovi livelli in cui questo talvolta si ripropone. La disciplina filosofica nella scuola si sviluppa in un lavoro essenzialmente di collaborazione con tutti i momenti della ricerca, ed ha un fine strettamente critico e promozionale nei confronti delle altre discipline a cui si ricorre nella trattazione dei problemi, nei confronti dell'individuazione dei temi e dell'unità delle loro articolazioni. La potremmo definire una propedeutica alla ricerca, non nel senso che debba creare dal nulla una problematica, o una motivazione alla ricerca, poiché queste, se esistono, sono date dall'essere parte di una realtà, nella quale si cerca un orientamento; ma invece propedeutica nel senso che essa tenta di dare espressione e chiara coscienza a questo cercare, strettamente connesso con il fatto che noi talvolta apparteniamo ad una situazione, ma nello stesso tempo siamo in grado per certi aspetti di distanziarcene (2). E' propedeutica nel senso che si preoccupa di questo momento iniziale, che non deve es-

sere disperso o riassorbito nella frantumazione momentanea delle fasi della ricerca e nella parzialità dei loro risultati, pena la perdita del significato complessivo e della visione critica.

Una visione della disciplina filosofica nella scuola in questi termini non dà luogo immediatamente ad una rigida prescrizione di contenuti e metodi; è chiaro che una prospettiva di questo genere esige la massima disponibilità di strumenti informativi e critici di tutti i generi, senza poter stabilire in astratto alcuna delimitazione. Ciò non significa però che la disciplina filosofica, sempre utilizzata in funzione del lavoro complessivo che si sia progettato di svolgere, non abbia volta per volta una sua articolazione ben determinata e contenuti specifici. Non si tratta cioè di un vago e fumoso « atteggiamento critico », che va semplicemente presupposto ma non stimolato e sviluppato. Al contrario, si tratta di un serio lavoro di fondazione culturale, che deve inere strettamente al complesso della ricerca e procedere di pari passo. Si può ricorrere allora allo studio storico di momenti della storia del pensiero, alla lettura di testi classici, all'acquisizione di problematiche contemporanee, all'uso di particolari strumenti tecnici di analisi: ma ciò che caratterizza il ricorso a questo apparato culturale e scientifico è il fatto che tutto ciò non è più il fine di una trattazione stabilita anteriormente ai progetti di chi compie la ricerca, ma è introdotto come una serie di strumenti la cui acquisizione si rende necessaria per l'organicità e lo sviluppo della ricerca stessa.

C'è un altro aspetto di questa disciplina filosofica intesa come controllo critico sulla ricerca, in vista del suo significato unitario: quello per cui si riflette sui processi che interessano personalmente i protagonisti della ricerca. Proponiamo di chiamarlo l'aspetto « pedagogico ». Il termine viene usato in senso lato, e non indica alcuna pretesa di formazione professionale (3); sta invece ad indicare l'attenzione che lo studente può

rivolgere agli strumenti che usa (ad es. i vari linguaggi, i fattori che li determinano), ai momenti successivi del suo lavoro e alle loro condizioni (il modo come si organizza la ricerca, il tipo di collaborazione che si stabilisce, il modo come avviene l'apprendimento e la problematizzazione, gli insuccessi e gli arresti, il tipo di rapporto che si stabilisce con i professori e con gli altri studenti, la valutazione del lavoro compiuto in una visione complessiva), ai vari momenti della vita scolastica in genere. Si tratterebbe insomma, ancora una volta e coerentemente con quanto è stato detto della funzione filosofica, di un'attività di riflessione, questa volta indirizzata soprattutto ai processi della vita scolastica, vista dall'interno, ma non chiusa su se stessa. In questo senso la riflessione « pedagogica » si applicherebbe alla programmazione del lavoro, alla partecipazione alla vita della scuola nei suoi vari aspetti, al rapporto con le altre componenti della scuola, e infine alla conoscenza del proprio gruppo di lavoro e di se stessi al suo interno.

M. C. L.

(1) Questo modo d'intendere l'attività filosofica dovrebbe essere discusso a cominciare da ciò che presuppone sul rapporto tra la realtà e l'attività cosciente; tuttavia rinunciamo in questa sede a sviluppare la discussione in questo senso, e ci consideriamo momentaneamente d'accordo su questa caratterizzazione dell'attività filosofica, salvo poi farne oggetto di ulteriore ricerca.

(2) È importante sottolineare qui che questa possibilità (quella della riflessione) non può essere presupposta in generale, ma constatata; ciò significa che dipende in parte anche da noi, in quanto elementi delle condizioni storiche, se certe capacità che consideriamo tipicamente umane si realizzano o no. Dipende quindi anche dalla scuola, ma non soltanto dalla scuola, poiché essa è uno dei fattori della formazione umana oggi, ma non l'unico.

(3) Sappiamo tra l'altro che, secondo lo stato giuridico degli insegnanti, la formazione dei docenti a qualsiasi livello deve essere affidata all'università.

incidere significativamente sul suo svolgimento.

La verifica si può svolgere su alcuni punti, che cercheremo di indicare:

1) In primo luogo, all'interno dei singoli insegnamenti, si potrebbe finalizzare lo studio della materia nei suoi aspetti tecnici allo studio di problemi che siano stati riconosciuti come realmente incisivi per la nostra realtà; la disciplina avrebbe la funzione di un mezzo da utilizzare per far procedere la ricerca. E' quasi inevitabile poi il ricorso alle competenze di altre discipline, insegnate o non insegnate nella scuola: ciò porterebbe alla richiesta di collaborazione sia da parte di altri insegnanti, sia da parte di competenti esterni alla scuola.

2) In secondo luogo, gli insegnanti di una o più sezioni parallele, potrebbero farsi promotori di una proposta, da sottoporre agli studenti in sede di assemblea, per svolgere uno studio su un tema, ritenuto particolarmente significativo (per es. di storia contemporanea), che impegni tutti i professori e alunni di una sezione, organizzati per gruppi secondo le particolari specificazioni del tema da affrontare. Questa iniziativa dovrebbe essere compresa nell'orario scolastico.

3) Un altro punto a cui si deve rivolgere l'attenzione è quello della collaborazione fra la scuola e altri centri culturali. Sembra che il punto di riferimento più immediato e qualificato debba essere l'università, dal momento che essa ha il compito della ricerca e anche della formazione degli insegnanti. Sia la scuola secondaria che l'università, del resto, hanno in comune il problema della separazione di fatto tra l'acquisizione e l'elaborazione degli strumenti e la realtà effettiva a cui essi si applicano; in entrambi gli ordini di scuola è possibile constatare una differenza tra il problema che viene trattato, con un distacco che talvolta diventa arbitrarietà, e il problema che effettivamente si lega alla storia. Lo scambio tra i due tipi di scuola potrebbe portare al superamento di questa astrattezza, dal momento che significherebbe il reciproco presentarsi di domande, concretamente motivate, che aspettano una risposta coerente e significativa.

4) Ancora una possibilità di azione nel senso di una scuola nuova riguarda gli insegnanti. Essi hanno bisogno continuamente di sviluppare la propria cultura, non solo nel senso di acquisire nuovi strumenti, ma anche nel senso di rivedere il proprio ruolo, di scoprirne i limiti, di aprirsi a nuovi rapporti e campi di esperienza. La specializzazione in una disciplina non può significare l'ottusità nei confronti degli aspetti fondamentali della nostra storia, anche se ciò può esigere inizialmente l'uscita in un campo mai prima esplorato. Gli insegnanti in genere hanno una scarsa conoscenza del mondo del lavoro e dei suoi problemi, e tanto meno pensano di poterne fare oggetto di ricerca e di studio nella scuola. Ma se è vero che la scuola deve essere in funzione della realtà (non solo del dato, ma anche della sua trasformazione, delle possibilità future), è necessario che questo ordine di problemi vi trovi largo spazio (1). Gli insegnanti potrebbero inizialmente prendere in considerazione tra di loro questa prospettiva, per rendersi conto di ciò che potrebbe significare ai fini di una trasformazione complessiva della scuola.

5) Infine, una considerazione che riguarda sia l'apertura della scuola al mondo del lavoro, sia il ruolo dell'insegnante. L'ingresso degli operai nei corsi normali dell'istruzione (vedi contratto dei metalmeccanici e tessili) è per la scuola un elemento di grande novità; esso significa che alla scuola verranno rivolte delle richieste nuove, e che gli studenti giovani si troveranno in contatto con esperienze diverse e significative. E' possibile che abbia inizio una specie di ricambio

4. PROPOSTE CONCRETE

Un discorso sulle didattiche, che sia sostanzialmente finalizzato ad una riforma della struttura stessa del lavoro scolastico, ci lascia fondamentalmente privi di idee nei confronti delle applicazioni immediate, riguardanti le attuali condizioni dell'insegnamento? E' certo che le iniziative isolate non hanno alcuna speranza, dal momento che in genere hanno scarsa possibilità di vita autonoma e comunque sono neutralizzate da tendenze operanti in senso opposto. D'altro canto anche le « sperimentazioni » hanno un senso molto limitato, poiché si presentano come deroghe al sistema ordinario. E' dunque possibile ridurre il nostro discorso in termini di possibilità effettive, che però non rinuncino alla coerenza in rapporto alla prospettiva delineata? La risposta affermativa non può essere univoca e sicura.

E' chiaro da un lato che gli sforzi principali vanno diretti alla realizzazione di una riforma, che però non sia una rielaborazione di elementi sostanzialmente immutati, ma porti ad una trasformazione radicale di alcuni punti chiave del sistema scolastico. D'altro lato però l'impegno immediato nella vecchia struttura scolastica esige il tentativo di mantenersi coerenti alle prospettive delineate per il futuro: la realizzazione di una riforma dipende infatti anche dalla richiesta, organizzata e cosciente, di una nuova scuola, e questa richiesta va avanzata responsabilmente anche dall'interno della scuola. L'analisi dei suoi difetti fondamentali e la prefigurazione di un'alternativa è parte

integrante di un lavoro scolastico che sia cosciente delle sue condizioni e dei suoi limiti.

Nel corso dei nostri lavori abbiamo cercato di dare coerenza alle nostre analisi e alle nostre prospettive: si tratta ora di verificare la validità delle nostre ipotesi. Siamo partiti dalla constatazione del rifiuto dei giovani nei confronti della scuola, che risulta sospetta anche quando si fa strumento di vera comprensione e progettazione della realtà; abbiamo creduto di poter rispondere a questa manifestazione di diffidenza con la prospettiva di una scuola sostanzialmente rinnovata, finalizzata all'esigenza di rapporto effettivo con la realtà e con i suoi significati, non in modo parziale ed episodico, ma nella sua struttura complessiva. Abbiamo cioè individuato in questo atteggiamento degli studenti un elemento significativo nei confronti della realtà attuale della scuola, e anche una potenzialità nei confronti di una realtà nuova. Si tratta ora di vedere se, nel momento in cui tentiamo di tradurre la direzione complessiva per il futuro in propositi immediatamente applicabili, si ha una caduta totale del legame tra i due momenti e i loro contenuti, oppure se è possibile mantenere un certo rapporto. Dobbiamo in conclusione verificare se, nonostante la rigidità e l'immobilismo delle condizioni in cui attualmente si svolge la vita scolastica, non si abbia però la presenza di elementi nuovi, non necessariamente provenienti dalla scuola stessa, ma capaci di

all'interno della funzione educativa: qui appunto inizia la revisione del ruolo dell'insegnante. E' possibile infatti che risulti chiara l'utilità di un'alternativa di persone in questa funzione, degli insegnanti di professione e di persone provenienti da altri campi di lavoro. Inoltre la riflessione dell'insegnante sul proprio ruolo lo può portare a scoprire che uno dei tratti caratteristici, la competenza in una determinata disciplina, ha spesso i limiti culturali di cui si accennava sopra (il possesso dello strumento, senza la possibilità di un'applicazione effettiva a oggetti veri). L'idea dell'alternanza nella funzione d'insegnamento si rafforza anche per questa considerazione: l'aggiornamento e la trasformazione degli insegnanti dovrà consistere infatti, almeno per un aspetto, nell'esperienza di quella realtà che essi conoscono astrattamente, e che nella sostanza sfugge al mondo della scuola di oggi. Tutto questo ordine di problemi sembra trovare in sede sindacale il luogo più adatto di discussione e di elaborazione di proposte concrete.

M. C. L.

(1) D'altra parte questa esigenza è avvertita anche in vari progetti di riforma della scuola, nei quali figura, con significato e incisività molto diversa, un settore d'insegnamento «tecnologico». Si tratta poi di vedere, in pratica, che cosa s'intende con questa indicazione, che differenza in modo decisivo i contenuti di fondo di questi progetti.

INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

1. DIDATTICA DELL'ITALIANO

A) Libri

- T. DE MAURO, *Pedagogia della creatività linguistica*, Napoli, Guida 1971;
H.R. JAUSS, *Perché la storia della letteratura?*, Napoli, Guida 1969;
A. MARCHESE, *Didattica dell'italiano e strutturalismo linguistico*, Milano, Principato 1971 (riguarda la scuola media e i bienni; contiene spunti utili anche per i trienni);
N. POSTMAN - CH. WEINGARTNER, *La linguistica. Una rivoluzione nell'insegnamento*; trad. it. Roma, Armando 1968-1971.

B) Articoli di rivista

- In « Riforma della scuola »:
A. POZZOLINI, *Letteratura italiana e altro*; n. 5, 1969, pp. 16-18;
M. DI FAZIO, *Per la letteratura italiana*; n. 6/7, 1971, pp. 34-36;
W. D'ADDIO, *Un dibattito sulla lingua*; n. 8/9, 1971, pp. 39-41;
A. MARCHESE, *Italiano e strutturalismo*; n. 12, 1971, pp. 23-25;
AA. VV., *Dibattito sulla lingua*; n. 9, 1972, pp. 27-34.

Degli articoli indicati, i più ricchi di spunti interessanti per un discorso sulla didattica dell'italiano nella scuola secondaria superiore sono quelli di A. MARCHESE, *Italiano e strutturalismo* e di AA.VV., *Dibattito sulla lingua*.

- In « Scuola e città »:
S. BERT, *Il linguaggio nel tema di italiano*; n. 2, 1972, pp. 78-79.

2. DIDATTICA DELLA STORIA

A) Libri

- M. BENDISCIOLI - R. BERARDI, *L'insegnamento della storia*, Firenze, Le Monnier, 1968 (da p. 61 a p. 357);
W.H. BURSTON - D. THOMPSON, *Struttura e insegnamento della storia*; trad. it. Roma, Armando, 1971;
E. CARR, *Sei lezioni sulla storia*; trad. it. Torino, Einaudi 1967;

Didattica (La) della storia. Atti del corso di aggiornamento, Frascati 1965, ed. Archivio didattico a cura del Centro didattico nazionale per i licei;

- A. MURA, *Film, storia e storiografia*, ed. della Quercia 1963 (distribuito dall'editore Cappelli, Bologna);
G. PENATI - E. ZIGLIOLI, *Didattica della storia e dell'educazione civica*, Brescia, La Scuola 1967;
M. REINHARD, *L'insegnamento della storia*; trad. it. Roma, Armando 1967.

B) Articoli di rivista

- In « Scuola e città »:
G. QUAZZA, *L'insegnamento della storia*; n. 3, 1958;
S. GUARRACINO, *Per una didattica storiografica*; n. 5, 1973.
— In « Cooperazione educativa »:
AA. VV., *La didattica della storia*; n. 3-4, 1967;
R. DELLA CASA, *Un'esperienza di avviamento alla storia*; n. 1, 1969.
— In « Rivista di storia contemporanea » (Casa editrice Loescher):
G. RICUPERATI, *Tra didattica e politica. Appunti sull'insegnamento della storia*; n. 4 1972;
AA. VV., *Ancora su didattica e politica* n. 1 1973;
AA. VV., *Historia magistra vitae*; n. 2, 1973;
J. LUSSU, *Una storia per non privilegiati*, ibidem;
S. CECCHINEL, *Un'esperienza con lavoratori-studenti*; ibidem.
— In « La ricerca »:
B. VERTECCHI, *Didattica della storia o pedagogia della ricerca?*; n. 15, febbraio 1973.
Di utile lettura, per quanto riguarda la politica scolastica degli ultimi cinque anni, è il saggio di:
M. GATTULLO, *La politica scolastica del centro-sinistra negli anni 1968-1972*; in « Rivista di storia contemporanea », cit. n. 1, 1973.

3. DIDATTICA DELLA FILOSOFIA

A) Libri

- Atti del XXIII Congresso nazionale di filosofia, Società filosofica italiana, 1971. (Si possono richiedere a S.F.I., Via Torino, 98 - 00184 Roma);
Atti del XXIV Congresso nazionale di filosofia, Società filosofica italiana, Roma 1973;
V. TELMON, *La filosofia nei licei italiani*, Firenze, La Nuova Italia 1970.

B) Bollettini e articoli di rivista

- Bollettini della Società filosofica italiana, nn. 76, 77, 78, 79, 80-81.
— In « Scuola e città »:
H. SYCHROVA, *Storia e filosofia nel curricolo*; n. 10, 1969;
S. GUARRACINO, *La logica formale*; n. 11-12, 1969;
C. PONTECORVO, *Scienze sociali e scuola secondaria*; n. 11-12, 1970;
V. TELMON, *Per un nuovo insegnamento della filosofia*; n. 12, 1972.

4. SUI PROBLEMI DELL'INTERDISCIPLINARITÀ

A) Libri

- D. ANTISERI, *Fondamenti epistemologici dell'interdisciplinarietà*, Roma, Armando 1973;
B.A. FLETSCHER, *L'unità della conoscenza*, Firenze, La Nuova Italia 1972;
C. SCURATI, *Strutturalismo e scuola*, Brescia, La Scuola 1973.

B) Riviste

- In « Scuola e città »:
L. TORNATORE, *Strutture e strutturalismi*; n. 1-2, 1971;
J. PIAGET, *Fondamenti scientifici per l'educazione*; n. 7-8, 1972;
M. INSOLERA, M. MARTELLI, M. THEMELLY, *La sperimentazione del «Castelnuovo»*; n. 3, 1973;
R. GENTILI, *A proposito di interdisciplinarietà*; n. 6, 1973.

— In « Riforma della scuola »:

- L. LOMBARDO RADICE, *Dalle «materie» alla cultura*; n. 7-8, 1972.
— In « La ricerca »:
R. MARAGLIANO, *Vecchie e nuove idee sulla interdisciplinarietà*; n. 15 febbraio 1973;
E. LECALDANO, *L'insegnamento interdisciplinare e il neo-empirismo*; n. 15 marzo 1973. (I due ultimi articoli sono una discussione sul libro di D. Antiseri citato);
M. CORDA COSTA, *L'interdisciplinarietà in Jean Piaget*; n. 15-IV-1973.
— In « Servizio informazioni AVIO »:
A. NEGRI, *Interdisciplinarietà e tensione strutturalistica*; n. 5-6, 1972;
E. RIVERSO, *L'interdisciplinarietà nella scuola*; ibidem;
M. MANNO, *I presupposti dell'insegnamento interdisciplinare secondo lo strumentalismo operativo*; ibidem.

«L'educazione a sentire il bisogno del controllo civico, e a procurarsene gli strumenti e le conoscenze necessarie, è di grande importanza per lo sviluppo della comunità. Forse non c'è nessuna comunità nel mondo in cui la scuola adegui questo compito, con la larghezza, l'anticonformismo, l'apertura necessari; e perciò tutte le comunità attuali hanno bisogno di un'integrazione profonda. I modi che la scuola possiede o può possedere per attuare tale educazione (...) sono spiegati negli studi pedagogici, anche se siamo molto lontani dalla loro attuazione nelle scuole italiane. L'organizzazione dell'istituto scolastico come comunità che sta insieme molte ore in varie occupazioni ed esercita e sviluppa espressioni dal basso come assemblee, giornali murali, iniziative cooperative ed anche interventi (per es. assistenziali) all'esterno; la formazione di gruppi di studenti per particolari ricerche e per interessi culturali specifici in modo che il sapere entri in un circolo attivo; la prontezza a dare aiuti agli scolari per l'uso del loro "tempo libero" (alludo anche alle attività ludiche, ginnastiche e soprattutto escursionistiche, quasi prive ora di aiuti organici); la collaborazione culturale e didattica tra gli insegnanti in modo che gli scolari sentano di essere diretti non da una persona, ma da gruppi; il contatto degli insegnanti con le università per corsi di aggiornamento; i frequenti incontri e stages di insegnanti; il margine dato nei programmi e nel lavoro scolastico per scelte di argomenti e di metodi; la collaborazione con le famiglie degli scolari; sono modi nei quali la scuola può, in tutti gli aspetti della sua vita, operare scelte qualitative, dare orientamenti che influiscono immediatamente, e poi attraverso gli scolari divenuti adulti, sulla comunità e il suo sviluppo consapevole e sano.»

A. CAPITINI, «La scuola e lo sviluppo della comunità»; in *Educazione aperta*, Firenze, La Nuova Italia, 1967, Vol. I, p. 131.

«Una forma tanto rilevante di istruzione è il linguaggio, che è incentrato sul valore della nonmenzogna (...). Se all'incontro con un altro non gli mentisco, è segno che lo considero compresente al mio pensiero, e lo vedo investito della qualità della realtà liberata, che è l'esplicazione della realtà di tutti che io prima ponevo interiormente, considerando ciò che pensavo come tale che non sarebbe stato mentito. Questa "nonmenzogna", valore del linguaggio, comincia con l'istante in cui il figlio risponde sorridendo alla madre, secondo il noto verso virgiliano; è, dunque, atto di affetto che si svolge concretamente nel valore di nonmenzogna. Lo studio del linguaggio va predisposto secondo questo valore, sia verso sé stessi (riconoscimento che non lo mentiremmo, per la compresenza infinita ad esso), sia verso gli altri. L'educazione deve dare la saldissima sensazione che il linguaggio ha origine lì, dall'affettuosa e solenne compresenza e trasparenza.»

A. CAPITINI, *L'atto di educare*, Firenze, La Nuova Italia, 1951, pp. 75-76.

IL POTERE È DI TUTTI

Libri e opuscoli sulla nonviolenza ottenibili presso il Movimento Nonviolento, C.p. 201, 06100 Perugia (inviare l'importo anche in francobolli):

Nonviolenza come educazione

di GIOVANNI CACIOPPO. L. 1.500.

Religione aperta

di ALDO CAPITINI. L. 1.000.

Le tecniche della nonviolenza

di ALDO CAPITINI. L. 500.

Colloquio corale

di ALDO CAPITINI. L. 500.

TEORIA DELLA NONVIOLENZA

Un opuscolo tascabile, di 48 pagine, con scritti di ALDO CAPITINI tratti da sue opere di difficile reperimento. L. 150.

SIGNIFICATO E STRATEGIA DELLA LOTTA NONVIOLENTA

di Jean-Marie Muller. Una risposta ai piú consueti quesiti pratici sulla nonviolenza. L. 300.

L'OBEDIENZA

NON E' PIU' UNA VIRTU'

Le due famose lettere di don LORENZO MILANI ai cappellani militari e ai giudici, in difesa dell'obiezione di coscienza. L. 150.

Luigi Rodelli

CONCORDATO E COSI' SIA

Testi e tavole di controinformazione con piú di trecento disegni vignette e poesie visive di opposizione al Concordato dal 1929 ad oggi. Sapere Edizioni, L. 5.500.

Il volume può essere acquistato a L. 3.500 versando questo importo sul c.c.p. n. 3/17475 intestato all'Associazione per la Libertà Religiosa in Italia, Via Bassini 39, Milano.

M. K. GANDHI

TEORIA E PRATICA DELLA NONVIOLENZA

Antologia dagli scritti politici 1919-1948, dall'« Autobiografia », da « La forza della verità in Sud Africa ». A cura e con un saggio introduttivo di Giuliano Pontara. Traduzione di Fabrizio Grillenzoni e Silvia Calamandrei. - L. 4.000.

EINAUDI - EDITORE

Indirizzi locali del Movimento Nonviolento

BISCEGLIE (Bari): Mauro Papagni, Via Papagni, 10.

BRESCIA: Sezione bresciana, Via Scalvini, 12; tel.: Claudia e Federica Capra, 302.002.

CLUSONE (Bergamo): Italo Stella, Via Baldi, 33.

CONDOVE (Torino): Gruppo Valsusino di Azione Nonviolenta (GVAN), Via Matteotti, 52; tel. 96.43.755.

FERRARA: Gastone Manzoli, Via Bagaro, 67.

FIRENZE: Alberto L'Abate, Via Mordini, 3; tel. 690.838.

MILANO: Davide Melodia, Via Eustachi, 22.

MODENA: Giovanni Quaranta, Via Pelusia, 32.

NAPOLI: Vito Cardone, Via Napoli, 101.

PADOVA: Alberto Gardin, Centro universitario, Via Zabarella, 26.

PALERMO: Giovanni Cacioppo, Via Mariano Stabile, 60; tel. 213.920; 222.980.

RALLO (Trento): Michele Valentini, Via Nazionale, 150.

RAVENNA: Raffaele Bocchini, Via Carso, 97.

ROVIGO: Gianni Beneghetti, Via A. Mario, 20-A.

SILANDRO (Bolzano): Leone Sticcotti, Via Principale, 29.

TORINO: Sezione torinese, Via Po, 12; tel.: Luca Negro, 360.930.

Beppe Marasso, Via Venaria, 85/8; tel. 218.705.

VENEZIA: Cristina Romieri, S. Marco, 5134 (oppure: C.P. 92); tel.: Giuliana Grando, 708.032.

VICENZA: Matteo Soccio, c/o Rigobello, Via Dante, 49; tel. 45.629.

« AZIONE NONVIOLENTA »

ha completato con questo numero il suo decimo anno di vita. Vogliamo continuare, e migliorare. - SOSTENETECI.

SOMMARIO

« Nostra signora l'automobile » (L. Schippa).

Notiziario: 4 novembre; obiezione di coscienza; processi per reati di opinione; Namibia Caravan; campo dell'Arca in Italia.

Convegno su Aldo Capitini alla Scuola Normale di Pisa.

Dibattito pregressuale (L. Negro).

« No alle armi-giocattolo » (C.R. Viola).

5° stage sulla scuola secondaria.

AZIONE NONVIOLENTA

Casella postale 201, 06100 Perugia.

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

Responsabile: PIETRO PINNA

Hanno collaborato: Kathy Coyne, A. Drago, L. Negro, L. Schippa, C.R. Viola.

Abbonamento annuo: minimo L. 1.500

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

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

Tip. Giostrelli - Perugia
Via XIV Settembre, 25 - Tel. 21.990

dott. Sereu Regis
Corso Sughilterra 17 bis
10139 TORINO