

AZIONE

NONVIOLENTA

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

ANNO IX - SETTEMBRE-OTTOBRE 1972 - L. 150

06100 Perugia, Casella Postale 201

A UNO STATO « FUORILEGGE » CHE CONTINUA A INCARCERARE GLI OBIETTORI E A CONFISCARE LA LIBERTÀ A VALPREDÀ, LA RISPOSTA È: DISOBEDIENZA CIVILE

Liberiamo i prigionieri dell'esercito e della giustizia!

Per ragioni di stato, di classe o di partito, i nostri governi difendono e usano — quanto meno assuefatti moralmente a questo obbrobrio — quell'"universo carcerario" che poteva essere solo ricordo di secoli di inciviltà ed è invece realtà della Repubblica.

Contro questa ignominia, dovere dei cittadini è quello di ribellarsi e di lottare adeguatamente, senza ricorso ad improponibili deleghe di responsabilità, alibi pretestuosi e disonesti quando siano in causa principi stessi del vivere civile e della civiltà democratica.

Incombono oggi, con particolare urgenza, due fatti, due esempi, due occasioni di eccezionale gravità. Non possiamo continuare a chiedere ai nostri occhi di non vedere, alle nostre coscienze di non giudicare, alla nostra moralità di non intervenire, alla nostra privacy di ritenersi non toccata e coinvolta. Significherebbe, con certezza, per la seconda volta nel giro di pochi decenni, consegnare definitivamente la giustizia, o la sua speranza, proprio nelle mani di chi ne fa

strazio e di chi tenta o rischia di mutarla in pura e semplice, immonda, violenza.

Prigionieri politici dell'esercito e della giustizia che gli è delegata, i nostri compagni e fratelli obiettori di coscienza sono rinchiusi, sempre più numerosi ed a lungo, nelle carceri militari. Ogni anno, secoli di reclusione e di sofferenze li colpiscono. Come un tempo altri uomini di vera e radicale Riforma che dovettero testimoniare con la vita e con il carcere per la libertà di coscienza e di religione contro il potere della Chiesa, così oggi contro il potere — che si vuole anch'esso sacro — dello Stato, gli obiettori pagano la loro fedeltà alla religione della libertà, della pace, della giustizia e della fraternità. La stessa barbarie li colpisce. La stessa pretesa di annientare le coscienze, incatenandone i fedeli, viene loro opposta: ma questo accade ora nel nostro stesso nome, e volontà, di popolo italiano. Con la nostra personale, quotidiana e multiforme collaborazione.

Prigionieri politici dello stato e della giustizia, Pietro Valpreda, Gargamelli, Borghese, da tre anni e mezzo attendono e chiedono invano, dalla galera, di essere giudicati per i reati che sono stati loro imputati e dei quali, sempre più chiaramente, la pubblica opinione li ritiene innocenti. Continua su di loro quella strage di istituzioni civili, di leggi e di civiltà — non meno che di esseri umani — che dal dicembre del 1969, dalla banca dell'Agricoltura e dalla Questura di Milano, si va perpetuando e accrescendo.

La stessa giustizia che li ha incarcerati pretende ora di non potere né giudicarli né liberarli. Poiché è nel nostro nome che i magistrati Occorsio e Cudillo li hanno catturati e mantenuti prigionieri, compete a noi rendere loro quei diritti e quella presunzione di innocenza che la Costituzione e la civiltà gli assegnano.

Non ci è possibile pensare di farlo direttamente, né di direttamente liberare gli obiettori di coscienza, innanzitutto a causa delle nostre convinzioni; ma pensiamo che

anche coloro che fidano nell'uso della forza e della violenza rivoluzionaria contro quella dello Stato e delle maggioranze, non possano proporsela. Opporremo quindi a queste situazioni la risposta radicale, pacifica, non-violenta della noncollaborazione e della disobbedienza civile. Siamo infatti convinti che è nella stessa organizzazione della società moderna, a partire dalle sue peculiari caratteristiche, che possano e debbano trovarsi le armi vincenti, popolari perché direttamente agibili dalle masse, atte ad essere usate da ogni donna ed ogni uomo, contro la violenza del potere e delle istituzioni, che è l'essenza stessa del fascismo.

Inizieremo questa lotta con il rifiuto di pagare d'ora in poi le imposte che eventualmente dovremo allo Stato, se non trattate della percentuale corrispondente al totale del bilancio riservato alla Giustizia e alla Difesa. Porteremo avanti questa forma di disobbedienza civile fino a quando il Parlamento non avrà approvato una legge che sancisca l'effettivo esercizio del diritto all'obiezione di coscienza, diritto previsto nella Convenzione europea dei diritti dell'uomo ratificata dalle Camere sin dal 1965, emendando sostanzialmente, quindi, la legge repressiva e fascista votata dal Senato nella scorsa legislatura; e fino a quando la Giustizia che lo ha sequestrato non liberi Valpreda, in attesa del giudizio che inutilmente egli ed i suoi compagni hanno invocato.

Promossa dal Partito Radicale e sostenuta dal Movimento Nonviolento, a questa iniziativa di responsabile diretta presenza democratica attraverso la disobbedienza civile nonviolenta hanno già preso impegno di partecipare circa duecento persone. Sono delle più varie categorie sociali: sindacalisti, impiegati, operai, consiglieri comunali, insegnanti medi e universitari, giornalisti, medici, avvocati, commercianti, ecc.

Lo Stato è torpido — quando non bara — allorché si tratta di soddisfare i diritti dei cittadini sudditi; ma è sensibilissimo ed efficiente là dove sono toccati i suoi diretti interessi. TOCCHIAMOLO DUNQUE QUI.

SOMMARIO

Liberiamo i prigionieri dell'esercito e della giustizia !

Obiezione di coscienza: processi, manifestazioni, digiuni, ecc.

La casa della pace a Torino è realtà!

Il M.A.I. di Torino verso la confluenza nel Movimento Nonviolento.

14° Congresso della W.R.I.

Il Manifesto per la Rivoluzione Nonviolenta.

4° stage sulla scuola secondaria.

NOTIZIE PACIFISTE

Processi, manifestazioni, digiuni per l'o. d. c.

Mentre il Parlamento continua a darsi buon tempo per la discussione della legge sull'o.d.c. (avrebbe dovuto di diritto iniziare alla Camera, ma ci sono pressioni perché l'iter riprenda dal Senato dove c'è più garanzia, anche per il precedente del progetto votato nella scorsa Legislatura, che il varo sia il più reativo possibile), continua l'infamia dei processi agli obiettori di coscienza. Tra le decine di Testimoni di Geova condannati nelle ultime settimane, segnaliamo come emblema dell'obbrobrio il caso di **Pietro Serpenti**, di 31 anni di Arezzo, impiegato, che dopo aver già subito tre processi è stato condannato dal tribunale militare di Cagliari a 1 anno e 2 mesi di prigione.

Tra gli obiettori pacifisti, **Franco Suriano** è stato condannato il 21 settembre dal T.M. di Torino a 4 mesi. Per sottolineare la sua volontà di non collaborare con un tribunale anticostituzionale, che opera con codici fascisti, Suriano si è rifiutato di rispondere alle domande del presidente. Decine di persone assistevano al suo processo.

Il 29 settembre il T.M. di Roma ha condannato a 2 mesi e 20 giorni, con la condizionale, **Carlo Di Cicco** (ex-seminarista, aveva lasciato la Congregazione dei Salesiani perché i superiori non gli avevano permesso di vivere tra i baraccati romani, dove egli è stato per alcuni anni fino al giorno dell'obiezione, insegnando a ragazzi e animando le lotte dei baraccati per la casa). Erano presenti al processo oltre cento persone, tra cui numerosi baraccati. Lo stesso giorno si è svolto a Roma un corteo di solidarietà con gli obiettori, da Castel S. Angelo fino al carcere militare di Forte Boccea, conclusosi con una fiaccolata e un comizio. Vi hanno partecipato circa 150 persone, con anche gruppi pacifisti di altre città, ed hanno mandato messaggi di solidarietà l'arcivescovo di Camerino mons. Frattegiani, padre Balducci e La Pira. Il giorno precedente si era tenuta presso la redazione di «Settegiorni» una conferenza stampa, con l'intervento tra altri degli on. DC Carlo Fracanzani e Paolo Cabras, presentatori di un progetto per l'o.d.c., di don Gerardo Lutte amico di Carlo di Cicco, di Raniero La Valle, del senatore Hein van Wijk del Partito socialista pacifista olandese, di Aldo Comba segretario della Federazione delle Chiese evangeliche d'Italia. Tutti i partecipanti sono stati concordi nel chiedere la più sollecita discussione in aula parlamentare della legge Fracanzani.

A FIRENZE

Lunedì 19 settembre si è svolta a Firenze in piazza della Signoria una manifestazione per l'obiezione di coscienza promossa dal Gruppo nonviolento fiorentino, con l'adesione di numerosi gruppi locali; la F.G.S. di Firenze ha pure aiutato nel lavoro organizzativo, e contribuito finanziariamente. Vi hanno partecipato alcune decine di persone, tra cui anche aderenti a gruppi pacifisti di altre città. I dimostranti sono rimasti ininterrottamente nella piazza — gran parte di essi effettuando anche un digiuno — dalle 9 alle 21; attirati dai cartelli esposti e da una piccola mostra fotografica, numerosissimi passanti hanno preso contatto e discusso con i dimostranti; molta simpatia è venuta anche da turisti stranieri. Nell'occasione è stato venduto molto materiale pacifista, e sono state raccolte oltre un migliaio di firme di solidarietà per la sollecita approvazione della legge per l'o. d. c., e per la scarcerazione immediata di tutti gli obiettori di coscienza e di Valpreda, Gargamelli e Borghese, gli uni e gli altri ugualmente vittime dello scempio perpetrato contro di essi dalla «giustizia» di Stato.

La manifestazione si è conclusa con un



A FIRENZE, in Piazza della Signoria, per la liberazione degli obiettori di coscienza e di Valpreda, Gargamelli e Borghese.

dibattito serale svoltosi sotto la Loggia dei Lanzi e protrattasi sino ad oltre le ore 23. Insieme con alcuni dei dimostranti, molte altre persone vi hanno preso la parola, tra cui Enzo Enriques Agnoletti consigliere al Comune di Firenze.

Un incidente avvenuto poco dopo l'inizio del dibattito ha fornito al vivo la più puntuale conferma dei discorsi degli antimilitaristi sulla soggezione antidemocratica vigente nelle forze armate, in spregio al pur chiaro dettato costituzionale secondo il quale esse «si informano allo spirito democratico della Repubblica». Un capitano dei carabinieri e poliziotti in borghese sono intervenuti su due militari che assistevano al dibattito, facendoli immediatamente allontanare e per di più richiedendo loro il declino delle generalità. Sospeso il dibattito così turbato, un gruppo dei presenti ha atornato protestando i «tutori dell'ordine»; dopo un primo momento di arroganza, questi hanno preso atto che l'abuso non sarebbe stato tranquillamente tollerato ed hanno desistito dal proseguire nel fermo dei due militari, lasciati liberi i quali il dibattito è continuato, con ancor più ragione e fervore.

Padre Ernesto Balducci ha inviato in occasione della manifestazione la seguente lettera:

«Cari amici,

non sarò fisicamente alla vostra manifestazione perché, per un impegno già preso, dovrò recarmi all'eremo di Camaldoli. Ma sono con voi, con tutta l'anima. Tra pochi mesi celebrerò, per mio conto, il decennale della mia prima battaglia in difesa degli obiettori. Fu una battaglia clamorosa. Oggi il problema sembra meno acuto: l'opinione pubblica è forse più pronta ad accettare senza stupore un eventuale provvedimento legislativo sul tema dell'obiezione. Se il Parlamento non si decide è perché a quel livello più che la volontà popolare decide il gioco delle forze che hanno in spregio la pace e chi ama la pace. Sono contento perciò di constatare che per voi l'obiezione alla chiamata alle armi non è che un momento di una obiezione più generale contro il sistema. Le guerre non sono che l'esplosione ultima di una dina-

mica che, anche nelle sue forme pacifiche, è dinamica di violenza contro l'uomo. L'obiezione deve attraversare l'intero sistema dei nostri rapporti sociali, perché, come ci dimostra l'analisi scientifica della società, in ogni momento, sotto la protezione della legge o della cultura dominante, si affaccia la prevaricazione dell'uomo contro l'uomo. Oggi, un obiettore che si rifiutasse di dar senso universale alla sua scelta specifica, non sarebbe che un borghese individualista. Che poi la gente vi consideri degli utopisti ingenui non vi deve stupire. Il valore primo dell'obiezione di coscienza è di risvegliare nei cittadini migliori l'immagine di una società integralmente umana, come dire di una società in cui la violenza sia definitivamente bandita dai rapporti umani. Le profonde linee di tendenza della storia sono dalla vostra parte: i veri realisti siete voi. A voi è affidato il futuro dell'uomo: i tutori del diritto difendono il suo passato. E dalla vostra parte è il progetto umano contenuto nelle beatitudini evangeliche, alle quali è promesso il dominio della terra. E' promesso a chi sa restare fedele alla violenza della nonviolenza. Non molliamo, dunque».

Pietro Pinna, denunciato di «istigazione a disobbedire alle leggi» per il volantino distribuito nella manifestazione e processato per direttissima, è stato assolto dal Tribunale di Perugia, perché il fatto non sussiste.

IN PROVINCIA DI TORINO

Domenica 8 ottobre ha avuto luogo la 2ª marcia antimilitarista nonviolenta CONDOVE-SUSA, di 20 km., promossa dal Gruppo Valsusino di Azione Nonviolenta (GVAN). Provenienti anche da altre città, vi hanno preso parte un centinaio di persone tra cui operai, impiegati, studenti, insegnanti, sacerdoti. Notevole l'attenzione e anche simpatia della popolazione. Un motivo particolare di vivacizzazione e di risalto della manifestazione è stato il caso presente nella zona del giovane Gualtiero Cuatto, operaio, cattolico; incorporato a forza dopo avere obiettato alla visita di leva, egli ha rifiutato il 25 settembre di presentarsi alla chiamata, recandosi invece a prestare un servizio civile a pieno tempo presso il Club

Giovani Spastici di Torino (indirizzo che egli ha comunicato alle autorità militari e di polizia interessate).

Alla manifestazione hanno dato la loro adesione anche i sindacati e i quindici consigli di fabbrica metalmeccanici della Valle di Susa. Questi ultimi avevano in precedenza votato all'unanimità un importante ordine del giorno di appoggio a Gualtiero Cuatto, in cui essi « esprimono a questo lavoratore la loro piena solidarietà, per la azione coerente da lui intrapresa nei confronti di una istituzione che grava in modo particolare sui lavoratori di tutto il Paese (...); invitano i lavoratori, gli amministratori e i responsabili dei partiti a prendere iniziative a favore dell'Obiezione di Coscienza considerando l'alto valore morale in essa contenuto (...); avvertono che, se il Parlamento dovesse ignorare ulteriormente i problemi umani e sociali la cui soluzione è semplice e niente affatto onerosa, come quella relativa all'Obiezione di Coscienza o alla riforma del Codice penale, i rappresentanti diretti della base operaia si riservano di farsi promotori di azioni dirette atte a risvegliare la sensibilità assopita dei responsabili verso questi gravi

problemi di giustizia e gli scandali che vi sono connessi ».

Sul caso di Cuatto il G.V.A.N. sta diffondendo da settimane in tutta la zona migliaia di volantini — in particolare indirizzati ai lavoratori e ai cristiani —, inviando anche lettere ai parlamentari del collegio Torino-Novara-Vercelli, ai sindaci e consiglieri comunali della Valle di Susa, al vescovo e ai sacerdoti della stessa diocesi e ai vescovi del Piemonte.

SCIOPERO DELLA FAME DEGLI OBIETTORI A PESCHIERA, DIGIUNI IN MOLTE CITTÀ

Il 1° ottobre ha avuto inizio a Roma un digiuno pubblico di protesta per ottenere finalmente l'approvazione della legge per l'o.d.c. e la liberazione di Valpreda, Gargamelli e Borghese. Il 4 ottobre i partecipanti al digiuno, inizialmente dieci, erano divenuti trantaquattro. Fra di essi gli obiettori Alberto Gardin, Roberto CiccioMessere, Alerino Peila e Valerio Minnella, e militanti dal Partito Radicale e del Movimento Nonviolento. Alla data in cui scriviamo — 19 ottobre — continuano a digiunare dal giorno

di inizio Alberto Gardin, Carlo Orti e Marco Pannella.

Impediti di manifestare dinanzi al Parlamento in Piazza Montecitorio, i partecipanti al digiuno hanno sostato in permanenza in Piazza del Pantheon, accando a un camioncino sormontato da uno striscione con la scritta « Liberiamo i prigionieri dell'esercito e della giustizia ». Sono state raccolte migliaia di firme di solidarietà; ventimila volantini distribuiti dinanzi alle scuole e all'uscita dei cinema. Durante una di queste distribuzioni, alcune decine di fascisti di « Avanguardia nazionale » hanno aggredito davanti al cinema Adriano dieci pacifisti, lanciando contro di loro uova piene di inchiostro e colpendoli con catene e bastoni: uno ha riportato ferite che hanno richiesto tre punti di sutura alla testa, un altro ha avuto una prognosi di sette giorni, un terzo di cinque. Nessun fascista arrestato.

Contemporaneamente al digiuno di Roma, gli obiettori detenuti nel carcere di Peschiera hanno iniziato uno sciopero della fame durato una settimana. Aderenti a gruppi antimilitaristi e nonviolenti hanno pure effettuato digiuni di più giorni nelle rispettive città, tra cui Brescia, Perugia, Torino.

A Torino - LA CASA DELLA PACE È REALTÀ !

Nel numero maggio-giugno di « Azione Nonviolenta » avevamo lanciato l'appello di sostegno all'iniziativa del M.A.I. di Torino per l'acquisto di una casa destinata a centro di vita comunitaria e sede per l'attività pacifista. La risposta è stata meravigliosa. I 7 milioni necessari per completare in tempo utile i preliminari della compra sono stati raccolti: **la casa è ora acquistata ed è già funzionante.**

Ci scrivono a metà settembre gli amici del M.A.I. (Movimento Antimilitarista Internazionale): « La comunità è già installata. Siamo due famiglie — Marasso e Pistoi, con una bambina ciascuna — e due giovani, Maurizio Boldi e Pier Carlo Racca; essa si completerà all'inizio dell'anno prossimo con la venuta di Giannantonio Bottino e di sua moglie. La casa è veramente molto accogliente, ampia e bella. Se tutto questo è realtà, si deve allo sforzo di tanti che hanno contribuito con i soldi e con il lavoro necessario per il riattamento dei locali. Vorremmo che tramite « Azione Nonviolenta » venissero calorosamente ringraziati tutti. In particolare ci terremmo a che sia fatto il nome di un giovane muratore meridionale il quale, gratuitamente, non soltanto è venuto a lavorare moltissime sere uscendo dal cantiere e rinunciando anche al riposo festivo, ma addirittura ha destinato la sua sola settimana di ferie a lavorare a pieno tempo con noi. Si chiama Giuliano Biasi ».

A nostra volta non vogliamo sottacere la soddisfazione per la realizzazione di questa importante iniziativa. A parte il suo valore intrinseco — per l'esperienza che fornirà di vita comunitaria e per il potenziamento dell'attività pacifista locale e generale —, essa ha offerto una luminosa dimostrazione della vitalità che ha raggiunto il movimento pacifista, del suo amalgama e prontezza di capacità collaborante. Ed anche, essa testimonia della simpatia e fiducia che le nostre file sanno riscuotere: quote cospicue di proprietà della casa sono venute da persone non direttamente legate al movimento, altre persone hanno donato contributi a fondo perduto. Tutto ciò è fortemente corroborante e di grande stimolo a proseguire nel nostro impegno.

Al tempo in cui si veniva sviluppando l'iniziativa, ne aveva scritto agli amici del M.A.I. un ex-sostenitore dell'estrema sini-

stra, Piero Flecchia: « Benissimo che la gente si impegni finanziariamente, è la sola prova in questa nostra società retta dal denaro, di valutare la serietà dell'impegno. Mi ha fatto molto piacere vedere nell'elenco dei finanziatori il nome di Bobbio, ma assai più quelli di un commesso, un operaio, un barista. Ritengo di essere ormai definitivamente guarito da ogni utopia messianica autoritaria, per arrivare infine a capire che nella democrazia non esiste solo un meccanismo di conta di opinioni, ma dei valori sostanziali. Il fatto è che la manipolazione del potere mira a svuotare di ogni significato i contenuti morali delle strutture alternative al sistema. Organizzare almeno un embrione di contro cultura alternativa che gestisca il momento delle lotte montanti, quando la marea rivoluzionaria tornerà a crescere: questo mi sembra oggi il solo impegno onesto per noi che non vogliamo accettare supinamente i fatti. Arrivare con



LA CASA COMUNITARIA PER LA PACE. Oltre che degli alloggi per la comunità di 10 persone, dispone di tre locali — di cui un'ampia sala-biblioteca per riunioni —, fungibili per l'attività pacifista.

dei gruppi che abbiano raggiunto una visione di socialità libertaria matura per non ricadere nelle spire dell'autoritarismo, nella mentalità da inquisitori che 'sanno' per tutto il popolo, nella ricerca del colpo di stato che se riesce, nella più felice delle ipotesi, illude il popolo per un giorno o per un mese. Io ritengo che la rivoluzione passi per una mutazione genetica delle coscienze. Sotto questo aspetto ritengo che l'ipotesi antiautoritaria sia oggi la più profittevole perché a differenza di molte altre è 'simpativa' al fine ».

Per l'acquisto della casa hanno contribuito una sessantina di persone (sono impiegati, insegnanti medi e universitari, studenti, operai, artigiani, casalinghe, professionisti, un prete). 34 persone hanno donato la loro somma — per un totale di 1.560.000 lire —; le restanti hanno versato a titolo di comproprietà, per l'ammontare di L. 12.460.000.

Rimangono i seguenti impegni finanziari, per un totale di 7.650.000 lire: L. 5.100.000 al proprietario della casa; L. 1.500.000 per imposta sul trasferimento della proprietà e spese notarili; L. 1.050.000 per spese finali di riattamento della casa.

Un contributo mensile di 70.000 lire, versato dalla comunità a titolo di affitto, entra già a coprire questa somma scoperta (altre 30.000 lire mensili vengono versate dalla comunità per l'attività pacifista). Ma tale contributo è largamente insufficiente per arrivare a coprire a tempo debito — entro i prossimi due anni — l'ammontare dei quasi otto milioni mancanti; per di più due milioni necessitano urgentemente — non oltre la fine di quest'anno — per pagare conti scoperti.

Occorre quindi subito un ulteriore sforzo da parte di tutti gli amici: se essi hanno già dato, che aumentino le loro quote; nuovi amici entrino a far parte dell'iniziativa; e tutti aiutino a trovare nuovi finanziatori, quali donatori o comproprietari. E' ora tanto più agevole farlo, ad iniziativa consolidata.

Ai primi di novembre si terrà a Torino una riunione di tutti i finanziatori della casa per la definizione delle questioni legali riguardanti la proprietà.

L'indirizzo della casa è: **Via Venaria 85/8, 10148 Torino (tel. 218.705).**

Verso la confluenza nel Movimento Nonviolento

IL M.A.I. DI TORINO

Il 24 settembre si è svolta a Torino, nella casa comunitaria della pace, un'assemblea generale del M.A.I. «Giornata di rifondazione» essi hanno chiamata la riunione, che si proponeva in particolare di considerare l'opportunità di dare al gruppo — in corrispondenza allo sviluppo fattuale del suo ambito di impegno teorico-pratico — una più ampia impostazione ideologica (estendendo l'antimilitarismo alla posizione più caratterizzata e globale della nonviolenza) e di connetterlo quindi organicamente con movimenti a livello nazionale di analogo orientamento.

Il dibattito, con una quarantina di militanti, è stato introdotto da una relazione di Beppe Marasso, di cui riteniamo interessante riprodurre ampi stralci, sia per le informazioni sul gruppo sia per le rilevanti notazioni teoriche che essa contiene.

«Ci troviamo di fronte ad una data importante della nostra storia di gruppo, che oggi registra una incoraggiante crescita di cui è visibile testimonianza questa sede in cui ci troviamo. Voi sapete che la redazione del «Foglio», il comitato di quartiere, il partito radicale ci hanno chiesto di utilizzarla perché anch'essi l'hanno ritenuta sufficientemente ampia e confortevole. Di qui nessun padrone di casa ci può sbattere fuori secondo i suoi interessi o antipatie politiche.

(L'iniziale militanza nel movimento federalista) «ci fece scoprire sempre più chiaramente come la violenza non sia solo quella degli stati ma sia anche e soprattutto quella della società, provocata dalla lacerazione in classi che il capitalismo ha esasperato.

(Dopo la riscoperta dei valori del socialismo) «i carri armati per le vie di Praga ci fecero meditare che la marcia progrediente verso il socialismo si misura sul deperimento del potere. E' da allora che abbiamo preso più chiara conoscenza della profonda verità della tensione anarchica che con estremo vigore individua nell'autoritarismo la forza calpestante dell'uomo.

«Giungiamo al momento in cui abbiamo tutta una serie di stimoli culturali e politici: il federalismo, il mondialismo, il socialismo, l'anarchismo. Veniamo intravedendo nella nonviolenza la sintesi seria, efficace di tutti questi momenti — che se non trovano una sintesi, un denominatore comune, diventano guazzabuglio.

«A tale momento cominciamo a uscire in pubblico con varie manifestazioni in sostegno degli obiettori di coscienza che vengono sempre più chiaramente individuati come persone la cui condotta esemplare, la cui coerenza pagata così duramente, riporta allo spessore e alla vivezza delle cose vissute i grandi valori del socialismo libertario (cioè della nonviolenza politica), valori che se non sono incarnati già ora nella nostra vita diventano innocue e sterili esercitazioni verbali.

«E' proseguendo lungo la strada di questa sintesi che troviamo risposte sempre più lucide e convincenti. (...) La nostra meditazione personale, il dibattito a volte vivace esistente fra di noi, e gli incontri e scontri avuti all'esterno, ci hanno portato a decantare alcuni punti fermi che così riassumerei:

1) La tensione rivoluzionaria più autentica è nella sua essenza tensione al ristabilimento della unità nell'uomo e nell'umanità.

2) La violenza è direttamente controrivoluzionaria non solo perché implica nel suo uso efficace tutta una serie di deformazioni autoritarie e gerarchizzate in chi la usa, non solo perché colpisce degli innocenti in quanto anche chi dipende in armi dal potere esistente è solo uno strumento sfruttato di tale potere, ma perché — anche se usata per diversa finalità — ripropone continuamente il cannibalesco rapporto «morte tua vita mia» e non «vita tua vita mia». E' cioè il massimo della lacerazione.

3) La giustificazione della violenza deriva da un modulo culturale manicheo secondo il quale tutta la realtà (la storia, la società, ecc.) viene divisa in due campi nettamente contrapposti in uno dei quali sta tutto il bene e nell'altro tutto il male. Così da una parte sta la classe operaia sola e necessariamente portatrice di valori, e dall'altra sta la classe dominante sola e necessariamente portatrice di disvalori. La lotta armata contro questa risulta quindi legittima.

Quella che io propongo non è, sia chiaro, una visione interclassista, marca scudo crociato, ma una visione della lotta di classe, per la quale decisamente mi schiero, pur tenendo presente che la parte con la quale mi identifico può anche sbagliare e quella contro cui combatto non è il demonio, ma una parte di umanità con i suoi valori che non vanno negati (altrimenti torneremmo indietro a prima della rivoluzione francese) ma hegelianamente superati (superati in modo dialettico, sì che ciò che risulta come nuova realtà contenga tutto il positivo della vecchia e si appresti ad accettare, essendo a sua volta superato, tutto il positivo del futuro).

La visione manichea implica anche una divisione del tempo, secondo lo stesso semplicismo riduttore, per cui prima della rivoluzione tutto è male e dopo tutto è bene. Sì che la rivoluzione viene intesa come evento catartico, palinogenetico, definitivo che scade a ora fissa; anche da ciò si fa derivare una legittimazione della violenza perché se oggi tutto è nero e domani tutto sarà per sempre bianco, ben vale la pena di sacrificare alcuni uomini oggi per assicurare la felicità di tutti gli altri che vivono e vivranno.

A questa visione che è nefasta per eccesso di semplificazione noi dobbiamo proporre una concezione profondamente unitaria e articolata. La realtà oggi non si presenta omogeneamente tutta nera e fascista ma ha dei germi socialisti e libertari che dobbiamo saper valorizzare, quella di domani non sarà tutta bianca e immacolata ma nella sua inevitabile carenza darà spazio ad ulteriori aggiunte di valori, di libertà, di fraternità, ecc.

La rivoluzione non scatta quindi all'ora X, ma è permanente e si realizza ogni qualvolta si fa un passo verso l'unità, è permanente perché non presume di esaurire una volta per tutte la storia illudendosi di istituire lo stato della perfezione, ma è umile e accetta che altri aggiungano, provenendo da altri tempi (il futuro) o da altri spazi, qualcosa alle nostre faticose conquiste.

Ma dirò di più; non solo la società e il tempo non sono divisi secondo linee nette che spezzano il bene dal male, ma questa linea è tortuosamente presente in noi stessi e ci impegna, noi che abbiamo un progetto di rinnovamento globale, ad essere personalmente rinnovati.

Ecco perché, dicevo all'inizio, noi poniamo

mo a radice e fondamento della nostra concezione della rivoluzione politica una rivoluzione morale. Ecco il senso di quell'«aggiunta religiosa» di cui parlava Capitini.

4) La nostra concezione dell'uomo non è statica e meccanica ma al contrario è dinamica ed elastica.

(...) Noi affermiamo che anche in chi oggi compie violenza inganno o sfruttamento, v'è la possibilità che si volga ad altro di giusto e utile, e operiamo attivamente perché tale evoluzione sia la più radicale sollecitata e generalizzata possibile.

Nel non chiudere l'uomo negli atti sbagliati che ha compiuto sta quella che dicevo la nostra visione dinamica. Questa reciprocità di interazione, questo dinamismo, non è solo vero se noi parliamo del rapporto uomo-uomo ma anche del rapporto, politicamente rilevante, uomo-strutture. Così come ci pare sbagliata una visione astorica e disincarnata dell'uomo rispetto ai condizionamenti storici, altrettanto ci pare sbagliata quella contraria, tipica di un marxismo mal digerito secondo cui sono le strutture che condizionano in modo assoluto e totale l'uomo. E in questo sta la visione non meccanica ma elastica di cui dicevo.

5) La profonda unità che esiste nello spazio e nel tempo esiste anche nel rapporto tra i mezzi e i fini, al punto che essi coincidono. Non è quindi possibile perseguire scopi di libertà e fraternità se si adoperano mezzi che si basano sull'illibertà e sull'odio.

«V'è nei cinque punti sommariamente esposti la possibilità di uno sviluppo immenso su vari piani: filosofico, morale, politico. In questa sede mi limito a trarne alcune conseguenze pratiche per il nostro gruppo:

a) Se quanto esposto è condiviso da tutti noi, allora il nome M.A.I. risulta nettamente inadeguato perché il discorso è certamente antimilitarista ma non solo antimilitarista. Si pone quindi il problema di un nuovo nome capace di esprimere la realtà culturale e politica che intendiamo essere. A parer mio il nome a ciò più atto sarebbe: MOVIMENTO RIVOLUZIONARIO NONVIOLENTO.

b) Mi pare che a fronte del nostro gruppo inteso secondo l'orientamento suddetto — siamo ora pur sempre limitati sia come numero sia come area geografica su cui agiamo — sta il Movimento Nonviolento, che ha i contenuti teorici più affini ai nostri e caratteristiche organizzative diverse e perciò complementari. La mia proposta è di fusione.

c) Contro la tendenza spontaneistica che esiste al nostro interno, vorrei ricordare che se la formalizzazione ha come rischio la cristallizzazione, d'altra parte l'assoluta mancanza di formalità negli atti che investono l'interesse di più persone si presta al più grave e concreto rischio dell'abuso da parte di chi diventa, proprio perché non vincolato ad alcuna formalità, incontrollabile».

Al termine del dibattito l'assemblea del M.A.I. ha votato una mozione in cui esso «ribadisce che le ragioni fondanti del gruppo sono riferibili alla teoria e alla prassi rivoluzionaria nonviolenta», e si prospetta quindi l'opportunità di fondersi con altri gruppi nonviolenti, con riferimento particolare al Movimento Nonviolento di Perugia. Tale fusione «potrà avvenire appena vi sarà da parte dei militanti del M.A.I. una più approfondita conoscenza della nonviolenza che consenta una trattativa ad un livello di parità».

Il 14° Congresso della W. R. I.

Due aspetti, di segno opposto, hanno caratterizzato il 14° Congresso Triennale della War Resisters' International (W.R.I. - Internazionale dei Resistenti alla Guerra): da un lato, vi è stata la più larga partecipazione finora avuta in questi congressi; dall'altro lato, esso si è concluso al più basso livello di risultati pratici in rapporto al contributo fornito alla linea politica e operativa dell'Internazionale per i prossimi tre anni.

Alla radice di questa incongruenza c'è il mancato chiarimento della posizione delle singole sezioni dell'Internazionale nei confronti della sua base ideologica e politica, cioè la sua caratterizzazione nonviolenta e il modo di intenderne le implicazioni pratiche.

Diversamente da quello che è stato l'orientamento costante dell'Internazionale e che continua ad essere base dell'impegno di talune sue sezioni — quello del principio e del metodo nonviolento per la trasformazione radicale degli attuali sistemi politico-sociali —, alcune sezioni sono ancorate ad una concezione puramente antibellica, di marca anticapitalistica, in cui non soltanto scompare, ma viene esplicitamente negato il peculiare elemento informatore nonviolento dell'Internazionale. In un documento presentato al congresso dalla DFG-IDK (una delle tre sezioni tedesche della W.R.I., e tra le più consistenti numericamente), è scritto: «Esiste oggi una sola rivoluzione: la liberazione dei popoli dallo sfruttamento del capitalismo, cioè la rivoluzione socialista nelle sue diverse forme. Non esiste una rivoluzione nonviolenta a fianco di essa: i metodi di lotta nonviolenta non devono essere che un apporto nel seno di questa unica rivoluzione». Considerando che il nemico da vincere è il capitalismo imperialista di cui un'arma fondamentale è la forza militare, «ne deriva la necessità del disarmo che deve comportare una diminuzione (!, esclamativo nostro) delle truppe e delle armi. Bisognerebbe che esso sia realizzato come disarmo generale fissato e controllato da un accordo» (!!). Secondo questa concezione, la posizione dell'Internazionale sarebbe ridotta a quella, legalistica e statalistica, dei vecchi «partigiani della pace» occidentali di ispirazione comunista.

Altre sezioni — in particolar modo quelle scandinave, composte quasi esclusivamente da giovani — sono affette dalla suggestione delle guerriglie di liberazione nazionale, che i nonviolenti — si dice — dovrebbero pienamente appoggiare, fino al rifornimento d'armi. La Dichiarazione dell'Internazionale, col suo ripudio di tutte le guerre, non sarebbe pertanto pienamente accettabile — non più corrispondente al tempo presente e non sufficientemente attraente per le nuove generazioni —; e comunque il preminente rilievo che essa dà all'opposizione alla guerra e ancor più il principio nonviolento che ne caratterizza tutto il lavoro, andrebbero l'uno postposto e l'altro sottaciuto, per lasciare spazio allo spirito pragmatico e alla pratica spontaneistica dei giovani. Anche per questo l'Internazionale — si sostiene ancora — dovrebbe abbandonare la Dichiarazione ideologica che gli aderenti devono sottoscrivere, e rimpiazzarla soltanto con un documento politico degli obiettivi perseguiti.

Per tale mancanza di visione comune — dove la nonviolenta è da taluni ridotta a funzione sussidiaria e strumentale, da altri

La War Resisters' International (Internazionale dei Resistenti alla Guerra) fu fondata in Olanda nel 1921, sotto il nome di «Paco», da rappresentanti di gruppi di obiettori e pacifisti di quattro paesi europei. Nel 1923 fu riorganizzata sotto il nome attuale e la sede centrale trasferita in Inghilterra (l'indirizzo presente è: 3 Caledonian Road, London N. 1).

La W.R.I. opera secondo la seguente Dichiarazione, adottata nel 1921 e leggermente modificata nel 1957: «La guerra è un crimine contro l'umanità. Io sono perciò risoluto a non sostenere alcun tipo di guerra ed a lottare per la rimozione di tutte le cause di guerra». Un documento illustrante le implicazioni della Dichiarazione (a cui ciascun membro è tenuto a dare attuazione «secondo le proprie condizioni e circostanze ed alla luce della propria coscienza») dice tra l'altro: «Noi siamo convinti che la violenza non può preservare l'ordine, difendere le nostre case, pervenire alla giustizia sociale e dare sicurezza a nessuna nazione. L'esperienza ha mostrato infatti che in tutte le guerre l'ordine, la giustizia e la libertà scompaiono. Noi riteniamo, pertanto, che i pacifisti coerenti non possono assumere una mera posizione negativa, ma debbono riconoscere l'obbligo di cercare efficaci mezzi nonviolenti per raggiungere i nostri scopi.

Noi riconosciamo che la guerra ha inizio nei cuori e nelle menti degli uomini, ma che vi sono poteri che cercano di manipolare ed esagerare le nostre debolezze, creando paura, odio ed antagonismo tra i gruppi di gente». Il documento indica tra le cause di guerra l'ingiustizia economica e il colonialismo, l'intolleranza razziale, religiosa e ideologica; la preparazione militare, il nazionalismo e il potere sovrano dello Stato.

La W.R.I. è strutturata sulla base dell'affiliazione di movimenti e gruppi nazionali o locali, che ne adottano la Dichiarazione od operano secondo una propria dichiarazione considerata equivalente; altre organizzazioni che pur non adottando la Dichiarazione perseguono obiettivi concordanti con essa, partecipano alla W.R.I. in qualità di associate. Attualmente la W.R.I. dispone di una quarantina di organizzazioni affiliate o associate, in diversi continenti.

La W.R.I. pubblica la rivista trimestrale «War Resistance» (in quattro lingue: inglese, francese, tedesco, esperanto), e il bollettino ciclostilato «War Resisters' Newsletter», diffuso alcune decine di volte all'anno, con notizie sui correnti avvenimenti pacifisti in tutto il mondo. Provvede inoltre di tanto in tanto all'edizione di pubblicazioni — libri e opuscoli — su argomenti specifici.

posta su un piano circoscritto e ambiguo — l'Internazionale rimane gravemente condizionata nel suo sviluppo di un adeguato impianto ideologico-politico e di un programma di lavoro unitario; e strutturalmente il corpo dell'Internazionale continua a presentarsi, invece che quale organismo omogeneo, poco più che come un agglomerato di sezioni nazionali con orientamenti e programmi staccati e persino discordanti.

Questa condizione che si trascina da anni porta il rischio di una completa paralisi nella vita dell'Internazionale. Il compito essenziale dei prossimi tre anni sarà di chiarirne definitivamente la situazione interna, riaffermando nei termini più espliciti la rigorosa posizione nonviolenta della W.R.I., in modo che coloro i quali non vi si riconoscono e non vogliono impegnarsi siano condotti a scegliere senza equivoci la propria strada e non sprecare e far sprecare tempo all'interno dell'Internazionale.

Tanto più urgente e essenziale è questo passo perché il dato invece positivo della larghissima partecipazione al 14° congresso, con anche gruppi nuovi, conferma che l'interesse alla nonviolenta e il bisogno di un lavoro collegato internazionalmente sono cresciuti. La forza di attrazione che pur conserva la W.R.I., dà ragione degli sforzi che noi del Movimento Nonviolento italiano non vogliamo ancora dimettere per mantenere in essere e valorizzare quel centro internazionale, quale nucleo già attivo e dotato (si imporrà altrimenti la costituzione di uno nuovo) attorno a cui può svilupparsi una effettiva Internazionale della Nonviolenta che amalgami e potenzi i sempre più diffusi germi e impegni nonviolenti che vanno maturando nelle più diverse parti del mondo.

Il 14° Congresso Triennale della W.R.I. si è svolto dal 22 al 27 settembre a Sheffield (Inghilterra) presso il centro residenziale universitario Ranmoor House. Il tema dei lavori è stato: «Rivoluzione: prospettive e strategie», suddiviso in tre argomenti principali: «Manifesto per la Rivoluzione Nonviolenta», «Aiuto, Sviluppo e Autodetermi-

nazione», «Eliminazione della Discriminazione».

Base di discussione per il primo argomento è stata la prima stesura del Manifesto per la Rivoluzione Nonviolenta redatto dall'americano George Lakey e risultante dai contributi di un gruppo di pacifisti. L'abbozzo verrà ora fatto circolare nei più diversi ambienti per discussioni e commenti, nella prospettiva di giungere ad una versione finale che l'Internazionale adotti nel suo prossimo congresso.

Un documento su Aiuto e Sviluppo era stato preparato da Devi Prasad. In esso ci si richiamava al concetto gandhiano di sviluppo, che è «basato sulla cooperazione con la natura piuttosto che sullo sfruttamento delle sue risorse, e che allo stesso tempo dà priorità all'idea della giusta distribuzione piuttosto che al totale incremento del benessere». La buddista vietnamita Cao Ngoc Phuong ha fatto un toccante discorso sulla Autodeterminazione con particolare riferimento al Vietnam.

L'argomento dell'Eliminazione della Discriminazione è stato introdotto da Tony Smythe che si è soffermato sulla discriminazione ed i diritti civili in Gran Bretagna, e da Ann Davidon che ha parlato su «Sesso, Classe, Razza e Età». Ella ha concluso dicendo: «I sistemi cambieranno non se essi vengono investiti dalle sole donne, o dalla gente colonizzata, o dagli adulti sopra i 65 anni o anche dai giovani sotto i 30; ma piuttosto quando tutte queste categorie di esseri umani sfruttati comprenderanno che l'intero sistema deve cambiare — incluso il sistema di affrontare la violenza con la violenza — e che il potere deve essere di tutti, condiviso da ciascuno di noi».

Oltre che in sessioni plenarie, i lavori si sono svolti in numerose commissioni scelte liberamente dai partecipanti: Vietnam, Irlanda del Nord, Disarmo, Ecologia, Ruolo degli Scienziati, Ruolo degli Educatori, Ruolo dei Gruppi Religiosi, Azione Internazionale, Addestramento all'Azione Nonviolenta,

Segue in ultima pagina

Manifesto per la Rivoluzione Nonviolenta

Al 14° Congresso della W.R.I. è stato sottoposto il primo abbozzo di un « Manifesto per la Rivoluzione Nonviolenta », steso dall'americano George Lakey e risultante dai contributi di un gruppo di pacifisti. Il breve estratto che ne pubblichiamo serve molto imperfettamente a dare un'idea della elaboratezza di pensiero e della complessità degli argomenti trattati. Il testo integrale è quasi dieci volte più lungo di questo estratto.

Quali individui spesso sentiamo la nostra mancanza di potere per influenzare il corso degli eventi o perfino il nostro stesso ambiente. Noi intuivamo il potenziale inutilizzato insito in noi stessi, le dimensioni che non si realizzano. Lottiamo per trovare un senso in un mondo di simboli offuscati e di culture impoverite. Aneliamo ad affermare il controllo sulla nostra propria vita, a resistere al pesante intervento dello stato e dei monopoli nei nostri piani e sogni. Talvolta ci manca la fiducia di celebrare la vita nell'atmosfera di violenza e d'inquinamento che ci circonda. Desistendo dal voler cambiare le nostre vite, alcuni di noi tentano di alterare perlomeno la nostra coscienza attraverso la droga. Mutando noi stessi ed altri in oggetti, noi sperimentiamo a mezzo della pura sensazione. Diveniamo presto cinici, e biasimiamo noi stessi, meravigliandoci che non sappiamo amare di pieno cuore.

La razza umana geme sotto l'oppressione del colonialismo, della guerra, del razzismo, del totalitarismo e del sessismo. Il capitalismo monopolistico si approfitta del povero e sfrutta gli operai, mentre espande il suo potere attraverso i monopoli multinazionali. L'ambiente è soffocato. Gli stati nazionali svolgono un giuoco di potere che defrauda i propri cittadini ed ostacola il sorgere di una comunità mondiale.

Che cosa fare?

Rifutando il gradualismo ottimistico dei riformisti e la disperazione degli stanchi estremisti, noi ci dichiariamo ora a favore della rivoluzione nonviolenta. Noi intendiamo che un giorno tutti nel mondo vivranno come fratelli e sorelle. Pubblichiamo questo manifesto come guida nei prossimi decenni per noi e per altri che scelgono di non evadere, che vogliono reintegrare la propria personalità partecipando a comunità amorevoli, che si rendono conto che la lotta è la condizione per recuperare la nostra umanità, e che vogliono che questa lotta rifletta in tutto il suo stile un impegno di vita.

Il manifesto include una visione di una nuova società — la sua economia ed ecologia, le sue forme di conflitto, le sue dimensioni globali. Il manifesto propone un quadro per la strategia della lotta e della trasformazione.

Il manifesto inizia col descrivere l'oppressione dalla quale noi tutti abbiamo bisogno di essere liberati. L'uso di altri esseri umani come mezzo per arrivare ad un fine è la caratteristica comune del capitalismo, del colonialismo, del razzismo, dello statalismo, e della guerra. Infrangendo il loro fondamentale legame umano, gli uomini abusano l'uno dell'altro e sono, infine, disumanizzati — anche coloro che appaiono raggiungere i posti più alti.

ANALISI

Colonialismo e neocolonialismo

I milioni di persone morte in Indocina rivelano la continuata esistenza del colonialismo in una forma più indiretta ma non meno micidiale. Il potere imperialistico attrae a sé un'oligarchia del paese suddito e ne collega gli interessi con quelli propri.

Il rapporto tra suddito e padrone è di tutta evidenza là dove si combatte una vera guerra, come in Chad o in Mozambico o in Indocina. Il dramma della violenza attira l'attenzione verso, ad esempio, il tentativo portoghese o americano di mantenere il controllo.

Una guerra invisibile, nondimeno, reca più vittime delle guerre calde che si combattono oggi nel mondo. E' una guerra mossa dai paesi ricchi contro i poveri dei paesi in via di sviluppo, per forzarli a cedere le loro materie prime e a prestare il loro lavoro, affinché i ricchi divengano ancora più ricchi.

Capitalismo monopolistico

Una forza guida che sta dietro al colonialismo è il capitalismo monopolistico, un sistema economico nel quale tutte le considerazioni umane vengono al secondo posto dopo la massimizzazione del profitto. Se è profittevole fare armi e venderle a paesi poveri i cui abitanti preferirebbero piuttosto dei piani di sviluppo, allora si fanno le armi. Se è profittevole fare oggetti di lusso per i ricchi mentre i poveri sono senza casa, allora si fanno oggetti di lusso. Se è profittevole creare falsi bisogni mediante la pubblicità e produrre oggetti che vanno a pezzi appena sono stati venduti, tutte queste cose vengono fatte senza badare alle conseguenze per l'ambiente. Il capitalismo non dimostra alcun talento nell'aiutare a ridurre l'ineguaglianza nel mondo.

Statalismo

Un'altra forza dietro al neo-colonialismo è lo statalismo, che appare nel modo più evidente nel centralismo burocratico della Unione Sovietica. Alcuni dei meccanismi usati dall'URSS per dominare l'Europa Orientale sono gli stessi validi dentro il sistema capitalista di dominazione: commercio, aiuto, e — come ultima carta — la forza militare.

Ciò che dà allo statalismo la sua forza oppressiva entro la società, è la combinazione della burocrazia con la centralizzazione (che)... rende anche le democrazie formali prive di partecipazione dal basso.

Dominazione culturale

Il razzismo, il sessismo, lo sciovinismo, il privilegio di élite sono forme di dominazione. In ognuno di questi modi la persona è meno importante del fatto che sia bianca, forestiera, contadina, mussulmana, femmina. La persona viene stereotipata, disumanizzata.

Questi modi sono al contempo conseguenze e causa delle ingiuste strutture economiche.

Guerra e militarismo

La corsa agli armamenti soffoca il bisogno di cambiamento sociale, come quando i paesi del Patto di Varsavia invasero la Cecoslovacchia sul presupposto di mantenere una forte alleanza militare, e allorché gli Stati Uniti sostennero la Francia nella sua guerra coloniale contro l'Algeria a causa dell'alleanza USA-Francia della Nato. La corsa agli armamenti favorisce il potere centrale dello stato, col rafforzamento dell'apparato militare che viene usato a sua volta per reprimere l'opposizione interna. La corsa agli armamenti stimola il capitalismo che spesso profitta più della vendita di armi che non delle merci prodotte per il consumatore. Il riarmo spoglia l'umanità di quelle risorse necessarie per ridurre la miseria.

Il sistema della guerra disumanizza rendendo brutali i soldati. E' psicologicamente impossibile uccidere coloro di cui si ha rispetto. La spirale di violenza e contro-violenza degrada anche quelli che combattono per una buona causa. L'oppressiva adeguazione al militarismo menoma la capacità del popolo di usare il potere sopra la propria vita.

La violenza di massa è una tecnica che ha i suoi imperativi organizzativi. Nessuno potrebbe essere meno marxista di chi sostenga, come pur fanno taluni socialisti, che la tecnica può essere separata dalla struttura, che l'uccisione di massa da parte di coscritti diviene liberante se compiuta per taluni ideali ed oppressiva se fatta per altri. Un'efficiente uccisione di massa richiede un'organizzazione autoritaria, quali che siano gli ideali libertari. Tale organizzazione, a sua volta, modella le idee, forma il contegno, dà potere al tipo dominante, sommerge quello umile. Malgrado le previsioni di una corta durata, rimane la dinamica a lungo corso. Un esercito di liberazione è una contraddizione in termini.

(Segue qui un paragrafo su *Sfruttamento della Terra*).

LA NUOVA SOCIETA'

Così come molti problemi attuali sono connessi tra di loro, creando un circolo vizioso che porta ad un collasso generale della civilizzazione, altrettanto la nostra visione di una nuova società coinvolge un numero di interrelazioni che non possono essere considerate irrilevanti, se devono mantenere le loro piene promesse. Senza arrivare tanto lontano da delineare le nuove istituzioni, vogliamo tuttavia suggerire la direzione del nostro pensiero, convinti che anni di continuato dialogo produrranno la visione creativa necessaria.

La nuova società richiede un modo di vita in armonia con la Terra, un ordine economico giusto, istituzioni per la partecipazione democratica alla vita politica, culture egualitarie, e modi nonviolenti di conflitto.

Armonia con la terra

Le nazioni industrializzate dovrebbero sviluppare a nuovo le loro economie, per usare energie e materiali in un modo che possano essere mantenuti per secoli invece che soltanto per poche generazioni. Ciò non si-

gnifica prendere a modello il Medioevo europeo.

Prodotti di lunga durata, che possano essere facilmente riparati e, alla fine, rimessi in ciclo. Alcuni complessi tecnologici saranno giustificabili, ma la norma sarà una tecnologia su piccola scala.

Dissolvimento di grandi città in villaggi o cittadine (...). Nella piccola comunità le soddisfazioni per le relazioni interpersonali e la netta visualizzazione dei processi ecologici porteranno all'autodisciplina; la gente vedrà meglio i suoi legami col prossimo e con la natura, piuttosto che vedersi aizzata l'uno contro l'altro.

Per un periodo piuttosto lungo, la nuova società potrà mantenere la norma sociale di un figlio per coppia. Il desiderio di molti di avere numerosi bambini potrebbe essere esaudito mediante la formazione di famiglie estese, o di comunità apposite, il che ridurrebbe anche il consumo pro-capite di energie e di spazio.

Un ordine economico giusto

Enfasi sulla cooperazione e non sulla competizione, con una relativa eguaglianza di guadagno; un'autogestione democratica.

Le cooperative dovranno avere un ruolo di importanza determinante nella nuova economia — cooperative di produttori e di consumatori.

Partecipazione democratica alla vita politica

Le grandi nazioni-stato dovranno essere dissolte in una varietà di strutture coordinate a livello locale, regionale e transnazionale. Ma talune necessità umane non potranno venire ridotte al livello locale.

Un giusto ordine mondiale

Il nostro concetto centrale riguardo alle istituzioni democratiche mondiali è il *rafforzamento del popolo*. Attraverso le tecniche di lotta nonviolenta può da sé stesso fare applicare e passare le leggi in quelle circostanze in cui gli interessi egoistici cercano di evitarlo.

Una società nonviolenta

Il conflitto è inevitabile e parte naturale della vita. Nella nuova società, tuttavia, la gente anche se adirata userà usualmente mezzi che incoraggiano l'avvio di soluzioni che includono tutti. Essa avrà peraltro bisogno di un metodo, di una serie di tecniche che possono essere usate in situazioni di conflitto in cui una parte in lotta usa violenza. Questo metodo è già stato trovato ed abbisogna soltanto di un ulteriore sviluppo. Si chiama resistenza civile, satyagraha, azione diretta: alcune delle tecniche sono le marce, i digiuni, le occupazioni, lo sciopero, il boicottaggio, la disobbedienza civile, le istituzioni parallele.

Interdipendenza della nostra visione

Spesso una sola delle proposte accennate viene presentata come la chiave che risolve i problemi mondiali. Noi crediamo, in base alla nostra analisi, che la situazione sia troppo complessa per essere cambiata in quel modo.

Alcuni dicono che lo sviluppo di una economia socialista è la chiave, trascurando la distruzione ecologica e le relazioni neocoloniali mantenute dall'Unione Sovietica che pure ha abbandonato il capitalismo.

Alcuni dicono che la chiave è l'indipendenza nazionale, tralasciando di vedere gli stati indipendenti che opprimono il loro popolo, e le condizioni che impediscono tutto nel mondo eccetto la interdipendenza di qualsiasi stato con gli altri.

Alcuni pongono l'accento sulla lotta nonviolenta, non rendendosi conto che i soli mezzi senza un fine possono facilmente ri-

dursi al riformismo e ad una ben limitata modificazione dello status quo.

Alcuni dicono che le istituzioni internazionali sono la chiave, trascurando la probabilità che esse risultino oppressive se non saranno fondate sulla giustizia, su una struttura comunitaria e sulla partecipazione.

Noi crediamo che la nostra lotta debba condursi su più di un fronte. Le risposte unilaterali di soluzione sono altrettanto inadeguate delle spiegazioni che si appuntano su di una causa singola.

STRATEGIA DELLA RIVOLUZIONE

Una persona può aver chiara l'analisi dell'ordine attuale, avere un'idea chiara della nuova società, ma essere peraltro incerta sulla strada da imboccare per arrivare alla meta. Devo io dedicarmi a costruire controistituzioni, o all'azione di rottura, oppure alle manifestazioni di protesta? Dovrei forse organizzare gli studenti, gli operai, i disoccupati, oppure i «solidi cittadini»?

Le decisioni sul da farsi vengono spesso prese per impulso o perché è di moda un nuovo movimento, una tattica particolare può venire assunta perché risponde all'atteggiamento psicologico del momento. Una lunga lotta seria non può essere però condotta su tali basi. L'umore e la moda sono troppo in balia della repressione.

Inoltre, la lotta basata sull'impulso non è democratica. Una larga partecipazione popolare alle decisioni riguardanti la lotta può aver luogo soltanto tramite un'ampia discussione, il che richiede tempo e pianificazione.

La strategia più efficace è specifica alla situazione storica. Ma la necessità di sviluppare una strategia specifica non deve impedire di imparare dall'esperienza degli altri.

Il nostro quadro strutturale pone l'accento sullo sviluppo del movimento stesso, poiché vediamo la crescita del movimento come fattore portante di taluni semi della nuova società, col suo caratteristico stile nell'organizzazione e nell'azione. Naturalmente le condizioni più importanti per la lotta saranno date da vaste forze sociali aldilà di un controllo intenzionale: dalle condizioni economiche, dalle tensioni ecologiche, dallo scadere di legittimità delle vecchie istituzioni, dalla speranza di nuove possibilità, ecc. Il compito del movimento è di rendere efficace questa lotta attraverso il costante incremento nella sua capacità di crescere, di rinnovare se stesso, e di pianificare la nuova società mediante i valori espressi nella sua stessa vita interna.

Il nostro quadro strutturale prevede cinque stadi per lo sviluppo del movimento da un piccolo gruppo di agitatori ad un movimento di lotta di massa capace di produrre un cambiamento fondamentale: 1. Presa di coscienza; 2. formazione di organizzazioni; 3. confronto, contestazione; 4. noncollaborazione di massa; 5. governo parallelo.

1. Presa di coscienza.

Mentre le condizioni deteriorano, la gente comincia a vedere i suoi problemi con una consapevolezza critica del più vasto mondo. Essa sviluppa una consapevolezza *collettiva*, perché operai, donne, gente di colore, non sono sfruttati come individui ma come classe.

In questo stadio gli agitatori dovrebbero sviluppare una presa di coscienza politica che traduca i problemi privati in problemi pubblici e unisca gli individui ad altri della comunità oppressa. Ciò richiede un'analisi che renda trasparente la struttura sociale, e che aiuti la gente a capire la dinamica della dominazione.

2. Formazione di organizzazioni.

Le forme di organizzazione possono riflettere così letteralmente la visione radicale da divenire il fine invece del mezzo per il cambiamento sociale; i rivoluzionari si possono isolare in sette. Dall'altro lato, le for-

me del movimento possono adattarsi tanto bene alla cultura dominante da riflettere il razzismo, il sessismo, l'autoritarismo e altro che si dovrebbe eliminare. La comunità utopistica come fine a se stessa è in molte situazioni irrilevante per un cambiamento sociale. Per altro verso, la comunità come campo base per la rivoluzione fornisce una importante alternativa al modo angusto dei partiti rivoluzionari. Essa provvede sia a un modo di vivere la rivoluzione sia al mezzo di affrontarla.

Le controistituzioni possono offrire i servizi necessari che nella maggior parte dei paesi sono cari o inadeguati. Esse sono una forma potente di propaganda perché dimostrano che gli attivisti del movimento sono persone pratiche e rispondono ai bisogni materiali, e che il nostro stile è fondamentalmente costruttivo pur sapendo che dobbiamo lottare per il cambiamento.

Soltanto un movimento di massa può portare avanti la nuova società.

Noi proponiamo che il blocco basilare dell'edificio dei movimenti di massa sia il piccolo gruppo di affinità.

3. Contestazione, confronto.

La migliore forma di confronto per drammatizzare l'ingiustizia è una campagna per un periodo di tempo, piuttosto che una dimostrazione di un giorno o due.

Il primo passo è di scegliere uno scopo della campagna che sia adeguato all'analisi radicale, come ad esempio una riforma rivoluzionaria. Secondo passo, ridurre il problema e la soluzione in simboli, di modo che non siano necessarie le parole per spiegare di che cosa si tratta. Terzo, azione di gruppo che presenta questi simboli in vividi colori. La campagna dovrebbe portare a una crisi, nella quale le autorità siano poste davanti a un dilemma: se esse permettono alla dimostrazione di andare avanti, bene, perché l'azione sta drammaticamente ponendo in risalto la situazione dell'ingiustizia. Se esse reprimono la dimostrazione, benissimo, perché la loro repressione rivela ulteriormente la violenza su cui il regime si basa.

Queste drammatizzazioni politiche fanno breccia nei miti e nelle impalcature razionali che nascondono l'oppressione, e forzano la violenza dello status quo a porsi allo scoperto.

4. Noncollaborazione di massa.

Dicendo «no» quando il regime dipende dal nostro dire «sì» noi dimentichiamo l'abitudine alla sottomissione sulla quale si basa ogni sistema oppressivo.

L'economia è spesso la parte del sistema oppressivo più vulnerabile alla noncollaborazione.

Una grande varietà di tattiche economiche già esiste per esprimere la noncollaborazione; per esempio: varie forme di sciopero, boicottaggio, lavoro a rilento.

Per la popolazione intera la noncollaborazione politica può coinvolgere la disobbedienza civile in massa, il boicottaggio delle elezioni, la resistenza alla coscrizione militare, gli scioperi degli studenti, il rifiuto delle tasse.

5. Governo parallelo.

In questo stadio le funzioni ordinarie dell'autorità governativa sono assunte dal movimento rivoluzionario. Il popolo paga le tasse al movimento invece che al governo. Il movimento organizza servizi essenziali come la disciplina del traffico, la nettezza urbana, ecc. Le controistituzioni divengono parte del nuovo ordine poiché il popolo vi trasferisce la sua fiducia sottraendola alle vecchie istituzioni che si sono screditate nel non aver voluto cambiare.

(Seguono tre paragrafi su: *Rivoluzione e crescita umana, Guerre di liberazione, Perché il movimento deve essere transnazionale*).

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 4° stage sulla scuola secondaria superiore

Si è svolto, come i precedenti, a Castel Rigone (fraz. di Passignano sul Trasimeno) il 4° stage sulla scuola secondaria superiore, che è durato dal 28 al 31 agosto. Il numero dei partecipanti è stato superiore a 30, maggiore che negli anni precedenti.

Il primo giorno sono stati presentati e discussi il « Documento finale della Commissione Biasini » e gli scritti apparsi su di esso, nonché il « pre-articolato di legge », fondato su quel Documento.

Il secondo giorno è stato discusso un « Progetto di sperimentazione di una scuola secondaria superiore unitaria », il cui testo era stato in precedenza inviato ai partecipanti.

Il terzo e quarto giorno si è discusso su « Scuola e sbocchi professionali » in Italia, in alcuni paesi capitalistici, in URSS, in alcuni paesi del « Terzo mondo » (Ame-

rica latina e Africa); base della discussione sono state relazioni sui singoli punti suddetti.

Pubblichiamo qui una sintetica relazione sui lavori dei quattro giorni di stage. Chi desiderasse il testo del « Progetto di sperimentazione di una scuola secondaria superiore unitaria », che non è possibile pubblicare qui per ragioni di spazio, può richiederlo alla Fondazione « Centro studi Aldo Capitini » - Casella postale 201 - 06100 PERUGIA.

La buona riuscita anche di questo stage e l'interesse che questa iniziativa ci sembra suscitare presso molti insegnanti (e quest'anno, anche studenti) ci inducono a prendere fin d'ora l'impegno di tenere il prossimo anno, nello stesso periodo, un quinto stage.

La Fondazione
« Centro studi Aldo Capitini »

Per cui la critica delle ipotesi operative del documento e delle ambiguità relative alla sperimentazione può sembrare un'esercitazione accademica sulla storia dei progetti di riforma mai arrivati in porto.

Tuttavia un'analisi critica del documento può avere una sua ragione nel senso che siamo convinti dell'impossibilità di un ritorno indietro rispetto alle prospettive che si enunciano anche se in forma contraddittoria e ambigua propria di un compromesso; e che il passaggio dalle proposte all'attuazione richiede da parte di noi insegnanti e cittadini la consapevolezza delle difficoltà, dei nodi e delle resistenze politiche precise.

Pertanto facendo proprie le prospettive valide circa la struttura della nuova scuola unitaria, il nuovo ruolo dell'insegnante, la liberalizzazione dei programmi di studio, l'istituzione del distretto scolastico, le nuove metodologie educative, l'interdisciplinarietà, il nuovo concetto di valutazione (7), e rifiutando le molteplici ipotesi di sperimentazione: onnicomprensiva e pluricomprensiva di vario genere, dobbiamo impegnare tutte le forze sindacali, politiche e l'opinione pubblica affinché il documento sia ripreso e portato ad attuazione migliorato e corretto, e non sia affossato come i precedenti.

Uno dei nodi della realtà sociale e scolastica è il raccordo tra formazione e professione, è un problema vissuto già oggi dalle molte decine di migliaia di diplomati disoccupati e di laureati.

Nel testo si distingue il compito della formazione e della professione che viene affidato a due organi diversi; si dà allo Stato il mandato della preparazione generale formativa di base e alle Regioni e all'Università quello della preparazione professionale a livelli intermedi e superiori. Queste affermazioni generiche non affrontano il problema nella sua concretezza; su questo punto è evidente che i vari gruppi della commissione non erano dello stesso avviso.

Circa le modalità della sperimentazione emergono ambiguità preoccupanti; se soltanto un'aliquota di scuole funzionerà secondo il criterio onnicomprensivo, un'altra aliquota secondo quello pluricomprensivo, binario o ternario e le altre scuole continueranno con i metodi tradizionali, chi potrà poi giudicare se la sperimentazione è risultata positiva e con quale metro si farà tale giudizio?

Gli organi responsabili della sperimentazione sono indicati in una commissione a livello nazionale, in una a livello regionale, in una a livello distrettuale; la macchina sembra molto complessa e il suo funzionamento potrebbe svuotare di contenuto l'esigenza democratico-autonomistica affermata nell'istituzione del distretto scolastico.

Per quanto riguarda gl'insegnanti, il loro aggiornamento, l'indicazione del ruolo « operatore culturale altamente qualificato », siamo d'accordo colle indicazioni di massima, ma come fare i conti con la realtà di fatto? Come sensibilizzare i docenti alle nuo-

OSSERVAZIONI SUL TESTO ELABORATO DALLA COMMISSIONE BIASINI

A livello di progetti e di piani elaborati negli ultimi anni da commissioni di esperti incaricati dal Ministero della Pubblica Istruzione per la Riforma della scuola secondaria superiore, il documento elaborato dalla Commissione Biasini è la « novità » di cui gli operatori scolastici sono venuti a conoscenza agli inizi del 1972.

La commissione di studio per la Riforma iniziò i suoi lavori nell'aprile del 1971 (1) e li portò a termine sette mesi dopo. I risultati che si leggono nella relazione, frutto di un compromesso tra diverse componenti ideologico-politiche, sono teoricamente in linea con i risultati del convegno di Frascati del maggio 1970 (2). Il punto innovatore acquisito dal convegno internazionale di Frascati consisteva nell'« unità » del sistema scolastico secondario superiore.

Tutta la prima parte del documento Biasini è un'analisi della crisi della scuola e della cultura tradizionale che ignora il principio culturale connesso allo sviluppo tecnologico-scientifico. Sottolinea la necessità di una riforma che, tenuto conto delle contraddizioni esistenti tra esplosione scolastica in senso quantitativo e il mancato raccordo con le esigenze di una società tecnologica in sviluppo, contempererà la duplice esigenza di realizzare una scuola formativa veramente democratica, che dia a tutti la possibilità di superare i condizionamenti socio-culturali di partenza, e nello stesso tempo abbia cura dell'orientamento professionale.

L'acquisizione dell'ipotesi unitaria per la

secondaria superiore si accorda con il dettato della costituzione repubblicana che esclude le gerarchie e i privilegi sollecitando uguaglianza di istruzione e massima promozione di ciascun individuo.

Si progetta una scuola unitaria « onnicomprensiva » con esperienze culturali comuni e con scelte opzionali che approfondiscano l'area comune da iniziare nel 1° anno del biennio; le scelte opzionali occuperebbero 1/3 del lavoro scolastico nel 1° anno ed aumenterebbero progressivamente fino a toccare i 2/3 nell'ultimo anno di scuola secondaria superiore.

Su queste linee generali si è manifestato un consenso quasi unanime dei diversi gruppi politici e correnti pedagogiche del paese (3), con qualche pesante riserva circa l'unitarietà estesa a tutto il quinquennio e sul rapporto indicato tra area comune e scelte opzionali (4).

Per quanto concerne le « ipotesi operative », si manifestano perplessità, scetticismo e motivata preoccupazione da parte dei gruppi più progressisti della scuola e del mondo politico (5).

A parte la considerazione che al momento attuale la relazione Biasini è un documento relegato tra le tante proposte non attuate, è un abito passato di moda prima ancora di essere confezionato, constatiamo uno slittamento all'indietro già nel « pre-articolato » (6) che doveva esprimerne la sintesi essenziale in vista di un disegno di legge da presentare al Parlamento.

ve prospettive per ora condivise solo da qualche « pazzo » o « rivoluzionario che strumentalizza », come realizzare l'aggiornamento sul campo di lavoro come verifica collegiale permanente del proprio operato? Siamo dell'avviso che senza una normativa elastica che solleciti e incoraggi gli uni e gli altri non si esce dal buio e dall'incertezza.

Non è stato possibile approdare a una legge quadro; il pluralismo ideologico, le stratificazioni sociali ancora spesse nel nostro paese si riflettono pesantemente sulle politiche per la scuola. Non si trova accordo sul problema di fondo; sul ruolo della scuola nel contesto sociale, su che cosa si può e si deve esigere dalla scuola.

Per questi motivi abbiamo forti resistenze all'ipotesi unitaria di tutto il quinquennio superiore, alcuni gruppi accettano solo il biennio unitario (8) e respingono l'ipotesi dell'onnicomprensiva e trovano « radicale » la proposta del P.C.I.; il Partito comunista afferma oggi l'impegno di fare della scuola un problema di tutto il movimento operaio, delle sue forze organizzate sindacali e politiche (9).

Nel contesto politico attuale nulle sono le speranze di un serio impegno rinnovatore e non solo per ragioni finanziarie e congiunturali, ma per scarsa volontà politica dei governanti.

IL PREARTICOLATO

Una prima formulazione delle risultanze della Commissione Biasini in articoli di legge è stata tentata mediante il cosiddetto 'prearticolato', ossia una bozza da sottoporre al confronto ed alla verifica con le forze politico-sindacali per trarne in conclusione una vera e propria proposta di legge.

Tale bozza ha cominciato a circolare verso il mese di aprile, e la si può leggere ad esempio in « Scuola e Città » del giugno 1972 (pp. 279-280).

La prima cosa che colpisce chi ne prenda visione penso sia la sua esiguità rispetto alla mole del lavoro compiuto dalla Commissione. Le sessanta pagine della relazione trovano infatti rispondenza in un complesso di soli undici articoli, ed è quindi immediatamente evidente come molta parte delle analisi e delle proposte della Commissione ne sia rimasta fuori (in parte, bisogna riconoscere, per necessità oggettiva).

Il problema non è però di quantità. Anche ad una lettura affrettata risulta subito evidente come, nel lavoro di sintesi e formulazione legislativa del discorso, siano state compiute molteplici scelte di tipo ideologico-strutturale che hanno fatto del prearticolato non un compendio sostanziale della relazione ma una presa di posizione per molti aspetti diversa.

Premessa l'esigenza di un adeguamento della scuola allo sviluppo sociale, il testo propone una scuola secondaria superiore unitaria nel cui ambito siano distinte una area comune ed un'area opzionale, articolate nei quattro settori previsti nella relazione ed il cui rapporto si sposti progressivamente a favore della seconda. Mentre per il biennio iniziale si indica in ogni caso una struttura unitaria, per il triennio vengono poste accanto l'ipotesi onnicomprensiva e quella pluricomprendiva; ciò comporta quindi una diversa strutturazione dell'area opzionale (accanto a cui si prevede la possibile realizzazione di attività elettive). Viene mantenuto l'esame di Stato con funzione di ammissione alle prove professionali e alle facoltà universitarie (direttamente

Ritourneremo a scuola il 1° ottobre 1972 senza che alcun problema sia stato affrontato e l'insegnante che avesse ancora qualche briciolo d'entusiasmo per tentare metodi e didattiche nuove si sentirà ancora più isolato e indifeso nel suo luogo di lavoro.

L. S.

(1) O. Biasini, *Scuola secondaria superiore*, Ed. La Voce, 1972. Il libro fornisce un excursus delle iniziative dei vari governi dal 1948 al 1972 e documenti interessanti circa il lavoro dei gruppi nell'elaborazione della relazione.

(2) Vedi « Azione Nonviolenta », settembre 1970: sono indicate le riviste con il testo dei 10 punti di Frascati.

(3) Vedi F. Zappa in « Riforma della scuola », n. 11, 1971; A. Gianni, « Generazione zero », aprile 1972; A. Visalberghi « Scuola e città », gennaio 1972.

(4) C. Perucci, « La scuola e l'uomo », aprile 1972.

(5) F. Zappa, rivista cit., e A. Gianni, riv. cit.

(6) G. Cacioppo in questo numero di « Azione Nonviolenta ».

(7) A. Visalberghi, « Scuola e città », n. cit.

(8) A. Pasquarelli, « La scuola e l'uomo », giugno 1972.

(9) A. Santoro, « La scuola e l'uomo », gennaio 1972.

(10) A. Natta, « Riforma della scuola », nn. 1 e 2, 1972.

te o dopo corsi preparatori secondo le affinità con l'indirizzo opzionale seguito). Si indica poi l'ambito e la caratterizzazione di una sperimentazione finalizzata ad una realizzazione graduale della riforma e se ne prevedono gli organi a livello centrale, regionale e distrettuale indicando le categorie rappresentate ma non le proporzioni. Viene quindi confermata l'istituzione dei distretti scolastici, a dimensione subprovinciale, con il compito di organizzare e gestire in maniera coerente tutte le strutture educative del proprio ambito. Delegata al Ministro la funzione di coordinare l'attività delle scuole sperimentali riformate con quelle tradizionali, si indicano alcuni provvedimenti transitori da applicare con immediatezza (dal 1° ottobre '72, si precisa): si tratta praticamente del recupero dei punti salienti della naufragata legge-ponte (sostituzione della rimandatura con corsi di lezioni integrative, considerazione del biennio come ciclo unitario da cui escludere solo eccezionalmente, prolungamento quinquennale dell'istruzione magistrale e artistica, corsi speciali per il passaggio dall'uno all'altro tipo di biennio, ecc.).

Le reazioni di tutta la pedagogia progressista alle formulazioni del prearticolato sono state ampiamente negative, anche se il documento è stato considerato non tanto in se stesso quanto come sintomo di una involuzione avviata da qualche mese nella scuola come nel Paese in generale.

« Riforma della Scuola » ha immediatamente preso posizione con un articolo di

Francesco Zappa (« La riforma del gambero », fascicolo 5/1972, pp. 7-10). Rilevata primariamente l'assoluta mancanza di indicazioni circa i tempi richiesti per l'attuazione completa della riforma, che da molti segni si possono senz'altro ritenere indefinitamente lunghi, e criticato il principio di una sperimentazione di cui non vengono indicate le proporzioni ma che in ogni caso lascia sussistere una grossa quantità di scuole del tipo tradizionale provocando così una nuova scissione nella struttura scolastica, Z. rileva come l'ipotesi di scuola onnicomprensiva venga — rispetto alla relazione Biasini — a perdere la sua posizione prioritaria rispetto a quella pluricomprendiva e come venga invece accentuata la tendenza alla deprofessionalizzazione, deprecando poi la totale assenza di indicazioni circa questioni fondamentali quali i contenuti culturali e la valutazione. Comunque quello che soprattutto preme a Zappa è mostrare la dimensione politica del problema per cui, esaminato il modo attuale di porsi del rapporto scuola-società, viene a concludere che « Il fronte di lotta sul terreno della scuola è oggi molto più ampio che nel passato ed è questo di buono auspicio di fronte ad una situazione grave ed, insieme, aperta a tutti gli sbocchi ».

« Scuola e Città » ha invece trattato il problema marginalmente in una nota di Antonio Santoni Rugiu (« Una sempre più difficile scommessa », fascicolo giugno 1972, pp. 241-2). Rilevando il progressivo deterioramento del discorso dalla proposta di Frascati alla relazione Biasini e da qui al prearticolato, Santoni Rugiu accenna quali esempi involutivi della bozza alla restrizione degli accessi universitari ed alla legittimazione dell'istruzione magistrale sullo sfondo di una aggravata difficoltà nell'inserimento lavorativo. Anche per lui comunque il vero problema non sta in singoli punti e neppure nel dibattito tecnico sulle possibili strutture di una nuova scuola superiore ed è invece quello « di organizzare una risposta da parte delle forze e dell'opinione 'pedagogica' democratiche, una risposta che non sia soltanto la contrapposizione, peraltro necessaria, di progetti, ma la ricerca di un discorso e di una spinta unitari perché il problema non è più di definire modelli ideali di formazione e di organizzazione scolastica ma di verificare e intervenire sui nodi che strozzano in concreto e non in astratto il rapporto scuola-società ».

Dunque il dibattito sul prearticolato ha avuto scarso sviluppo, e ciò è al momento pienamente comprensibile: mentre per la sinistra il suo ulteriore arretramento rispetto alla relazione Biasini lo rende inaccettabile e alieno dal costituire una potenziale base di incontro-scontro con il centro, d'altra parte l'arretrata soluzione di governo momentaneamente vigente fa ritenere troppo avanzate certe impostazioni per gli attuali gerenti e si sente quindi parlare di qualche provvedimento stralcio-tappabuchi che con la prospettiva di riforma avrebbe in ogni caso poco a vedere. In conclusione il prearticolato costituisce al momento una semplice esercitazione priva di sbocchi e il discorso sulla riforma si trova ancora a dover affrontare le questioni più fondamentali.

G. C.

DISCUSSIONI SU UN PROGETTO DI SPERIMENTAZIONE DI UNA SCUOLA SECONDARIA SUPERIORE UNITARIA

Questo progetto rappresenta lo sbocco operativo che si è voluto dare ad una lettura critica del Documento finale della Commis-

sione Biasini, compiuta da un gruppo di insegnanti di Perugia; tale sperimentazione vorrebbe verificare l'ipotesi di scuola onni-

comprensiva, di cui si parla in quel Documento, attraverso la progettazione di strutture e di un tipo di lavoro scolastico profondamente diversi da quelli attuali.

RAGIONI E SENSO DI QUESTA SPERIMENTAZIONE

— Come è possibile applicare largamente questa scuola? L'esperimento ha un senso solo se esso può essere diffuso —. Questo problema era già emerso nel corso della elaborazione del progetto con il profilarsi di due possibili significati di esso: uno più « tecnico »: dimostrare la possibilità di una scuola di questo tipo e, attraverso i risultati che si otterrebbero, dimostrare come essa risponda alle esigenze psico-sociali di chi opera in essa (alunni e insegnanti) e alle moderne istanze pedagogiche e metodologiche, molto di più di quanto non faccia la scuola attuale; uno più politico: portare dentro la scuola attuale (ci si riferisce qui alla città di Perugia) una forma di contestazione « in re », costituita dall'esistenza stessa di una scuola radicalmente alternativa a quella attuale.

Il senso di questa sperimentazione, è stato ribadito anche nella discussione, non è da ricercare in uno solo dei due significati suddetti, ad esclusione dell'altro: con essa si vorrebbe realizzare un tipo di lavoro scolastico nuovo (nei metodi, nei contenuti, ecc.) che richieda un impegno creativo negli alunni e negli insegnanti; esso si porrebbe insieme come punto di riferimento a cui si potrebbe guardare nella riforma della scuola secondaria superiore, quando verrà, e come atto di contestazione — « in re », come si è detto — della scuola attuale.

IL TEMPO PIENO

Circa il tempo pieno, che costituirebbe una delle caratteristiche fondamentali di questa scuola (insieme al superamento dell'attuale orario scolastico come divisione della mattinata per materie diverse), è stato osservato che oggi esso viene criticato da posizioni progressiste perché con una permanenza dei ragazzi a scuola per tutto il giorno, questi vengono distaccati dal tessuto sociale. Di contro è stato osservato che la scuola a tempo pieno è un'esigenza irrinunciabile perché serve a correggere i condizionamenti negativi dell'ambiente socio-familiare dei ragazzi, le cui conseguenze sono povertà culturale ed espressiva, pregiudizi, chiusure egoistiche.

Da queste osservazioni, ambedue valide, deriva la conseguenza che la scuola, per assolvere soddisfacentemente alla sua funzione, dovrebbe essere a pieno tempo e aperta alla società, in uno stretto rapporto di scambi con essa.

STUDIO PER PROBLEMI E CONTENUTI

Circa lo studio per problemi, che — detto molto in breve — dovrebbe prendere il posto dello studio per materie, è stata posta la questione se i problemi debbono nascere dagli interessi dei giovani o debbono essere preconstituiti. Se non si chiarisce bene questo punto, è stato detto, c'è il rischio di non circoscrivere e di non affrontare concretamente il problema dell'apprendimento degli alunni.

Nel « Progetto » stesso si dichiara che questo problema dei contenuti ha bisogno di ulteriore elaborazione che porti alla specificazione, nella misura che è possibile raggiungere in sede di progetto, dei contenuti, relativi alle diverse materie o campi di studio, che dovrebbero costituire l'ambito del lavoro per ogni anno o ciclo (biennio o triennio). Ciò perché, se in questa scuola sperimentale si vuole evitare la subordinazione dell'alunno alle materie rigidamente

codificate, si vuole del pari evitare l'improvvisazione del giorno per giorno.

LA MATURITA' DEGLI ALUNNI

E' stata sollevata la questione se i ragazzi di 14-15 anni siano maturi per un tipo di lavoro di questo genere, fondato sulla accettazione, la scelta e per nulla sulla coercizione. E' stato risposto che non si deve legare la maturità troppo esclusivamente all'età; la maturità è invece, in larghissima misura, il risultato (s'intende, sempre parziale e in fieri) di processi che ne rendano possibile e ne stimolino l'acquisizione, in primo luogo attraverso l'esercizio di una responsabilità e autonomia di fronte alle scelte da compiere, che sono già « maturità » in atto, e cioè la sola via per la crescita di essa.

IL MOMENTO DELLA PROFESSIONALITA'

E' sembrato che in questo progetto non ci sia un'adeguata risposta al problema della formazione professionale.

A questo proposito è stato osservato che una scuola secondaria superiore rinnovata non dovrebbe avere il compito di fornire una preparazione professionale specifica (tale, cioè, da immettere per se stessa nel mondo del lavoro). E' necessario peraltro che la maggior parte delle materie vengano sviluppate nel senso della professionalità, cioè come terreno per una presa di coscienza critica, da parte di alunni e insegnanti insieme, dei problemi connessi al lavoro nella nostra società e in tipi di società diversi dal nostro. Su tale senso della professionalità, obiettivo di una scuola secondaria onnicomprensiva, si dovrebbe inserire una preparazione professionale specifica da attuare fuori della scuola.

INSEGNAMENTO DELLA RELIGIONE

Su ciò il progetto così si esprime: « Accanto all'insegnamento dei principi della dottrina cattolica conforme alla legge, si prevede un ulteriore impegno dell'insegnante per un lavoro didattico conforme ai principi di questa sperimentazione ».

Questo punto è stato criticato per la contraddizione tra l'orientamento generale di questa scuola — formazione critica attraverso un lavoro di ricerca in comune — e l'impostazione dogmatica dell'insegnamento nell'ora di religione. Poiché tale insegnamento, così impostato, non può essere tolto se non muta la legislazione in materia, è sembrato ai partecipanti allo stage che esso, diversamente da quanto proposto nel progetto, debba essere limitato all'ora settimanale prevista dalla legge.

LA VALUTAZIONE

E' sembrato che nella parte del progetto relativa alla valutazione ci sia una ambiguità fra due tendenze: valutazione per singole competenze (o materie) o valutazione globale.

In realtà nel progetto s'intende mettere

in primo piano la valutazione « globale » (fondata « sul grado e la natura della quotidiana partecipazione degli studenti al lavoro »); non si è voluta escludere la valutazione dei « risultati più strettamente scolastici », ma nel contesto della personalità globale dell'alunno, per evitare il pericolo di disancorare la valutazione da una puntuale presa di coscienza continua del lavoro in cui si è impegnati. Nel progetto è detto: « Per valutazione si intende qui la riflessione critica che il gruppo impegnato nel lavoro compie sui risultati che via via si raggiungono, per adeguare i programmi di lavoro e i metodi agli obiettivi che, sulla base dei risultati raggiunti o non raggiunti, ci si propongono ».

LA GESTIONE DELLA SCUOLA

A questa parte del progetto sono state mosse due critiche:

1) L'assemblea — degli insegnanti, alunni, personale della scuola, genitori, rappresentanti delle Confederazioni sindacali e del Comune, Provincia, Regione — rischia da una parte di diventare un momento di confusione, dall'altra di essere considerata come un gioco, dato che le decisioni debbono essere prese da un « Consiglio di gestione » della scuola, formato da rappresentanti delle categorie suddette, in numero definito, mentre l'assemblea è « aperta »;

2) E' pericolosa la presenza dei genitori, in quanto tali e non in quanto cittadini, nella gestione della scuola, pericolosa perché può subordinare questa gestione a preoccupazioni e interessi di carattere settoriale e limitato (nel caso dei genitori, il titolo di studio e una « disciplina » dei figli-alunni, intesa non nel senso della crescita di essi).

Nel discutere queste critiche, è stato ribadito e chiarito quanto già indicato nel progetto: cioè che si vorrebbe fare dell'assemblea « aperta » il vero organo di gestione di questa scuola, perché tutti coloro che in qualche modo sono interessati ad essa partecipino *direttamente* al governo della medesima e vi siano il meno possibile — solo per quei casi in cui è necessario prendere decisioni a maggioranza — deleghe e rappresentanze che deresponsabilizzano i rappresentanti. Non ci si nascondono i rischi (appunto di confusione) che comporta la gestione affidata ad un organo così informale; ma sembra che si debbano correre questi rischi, tanto più in una scuola sperimentale, per verificare la possibilità di favorire, attraverso quel tipo di gestione, nei genitori e negli alunni, oltre che negli insegnanti e nel personale, la maturazione della capacità e della volontà di sentirsi tutti impegnati in essa. D'altra parte la libera partecipazione di rappresentanti delle Confederazioni sindacali e del Comune, Provincia, Regione è richiesta « affinché — dice il testo del « Progetto » — nel discutere intorno alla metodologia e ai contenuti del lavoro scolastico, gli insegnanti sentano il parere e le prospettive di chi può vedere le cose da un diverso punto di vista e si eviti così quella unilateralità che si potrebbe avere, anche con tutta l'intenzione di evitarla, se gli insegnanti fossero soli a discutere ».

A. S.

SCUOLA E SBocchi PROFESSIONALI IN ITALIA

Il problema del rapporto fra scuola e sbocchi professionali è estremamente ampio e investe tutti i campi della realtà economica, sociale e politica del nostro paese; risulta perciò molto difficile esaminarlo in modo esauriente nello spazio di una breve

relazione. Mi limiterò quindi a indicare quegli aspetti della questione che mi sembrano più importanti e che debbono essere approfonditi per giungere a una sua migliore comprensione.

Prima di prendere in esame i diversi a-

spetti del problema, è opportuno accennare alla funzione che la nostra scuola, così com'è, viene ad avere nella realtà sociale del paese: sgomberato il campo dalla falsa immagine di una scuola « neutrale » o « uguale per tutti », dobbiamo invece constatare come essa tende a riprodurre e consacrare le differenze sia economiche che di potere che esistono fra i cittadini; questo sia a livello della scuola dell'obbligo, che vari fattori (selezione, pluriclassi, doppi e tripli turni, assenza del pieno tempo, non gratuità, arretratezza dei contenuti e dei metodi etc. etc.) rendono incapace non solo di sollecitare una presa di coscienza critica della realtà, ma anche di fornire la padronanza reale (non meccanica) degli indispensabili strumenti del leggere e dello scrivere; sia a livello della scuola superiore, che unisce ai difetti della scuola dell'obbligo quello di una sua divisione gerarchica che anticipa e giustifica con la differenza del « titolo » la successiva divisione del lavoro. La scuola non è quindi al servizio del « bene comune » o di un indimostrabile « interesse di tutti », ma serve agli interessi della classe al potere: il suo funzionamento, per quanto possa apparire caotico e non programmato, è servito e continua a servire questi interessi e in questa direzione si muovono anche le proposte di riforma che vogliono razionalizzare e semplificare questa macchinosa struttura (relazione Biasini).

Abbiamo assistito negli ultimi anni ad uno sviluppo massiccio della scuola, soprattutto secondaria. Nella secondaria superiore si è passati da 741.502 iscritti nel 1960-1961 a 1.401.195 nel 1967-1968, senza che sia intervenuto alcun mutamento nelle sue strutture; si è fatta così ancor più forte la situazione di crisi già in atto, fra l'altro, a causa del mancato raccordo con la scuola media unificata. Analogo incremento si è avuto nel numero di iscritti all'università (da 76.931 a 130.139) senza che però si verificasse altrettanto per il numero dei laureati (da 21.886 a 31.243). Si sono inoltre andate sviluppando le « scuole per superperiti », che, prolungando ulteriormente, per un piccolo numero di persone, il periodo di permanenza nella scuola, hanno la funzione di selezionare i tecnici e i dirigenti ad alto livello che prima venivano forniti dall'università.

Questa espansione della scuola superiore è stata d'altra parte accompagnata da un forte livello di ripetenza nella scuola dell'obbligo (le percentuali dei ripetenti sugli iscritti oscillano, per il 1967-1968, fra l'8,5% di III media e V elementare e il 14,6% della I media), livello particolarmente alto nelle regioni più depresse (nel 1968, in I elementare, 6,5% di ripetenti in Liguria, 7,4% in Emilia, contro 18,8% in Sicilia e 23,3% in Calabria; la media nazionale è del 12,2%).

Se osserviamo ora, parallelamente a questi dati relativi alla scuola, la situazione e le linee di sviluppo dell'occupazione, sia in assoluto che nei vari settori, potremo renderci conto come l'andamento della realtà scolastica sia in buona misura funzionale al tipo di sviluppo economico in atto nel nostro paese.

L'occupazione è in costante diminuzione: da 19.581.000 occupati nel 1964 a 19.069.000 nel 1969 e il fenomeno non accenna a diminuire; tale riduzione viene operata escludendo dai processi produttivi e dal lavoro in genere le categorie più deboli: giovani, donne, anziani; di questi esclusi, una parte (giovani soprattutto) va ad incrementare il fenomeno dell'emigrazione (dove peraltro comincia a pesare la concorrenza di manodopera proveniente da paesi più arretrati del nostro), una parte (donne soprattutto) incrementa forme di occupazione sottopagata che sottraggono lavoro agli operai delle industrie (lavoro a domicilio), ma la parte più grande resta inattiva e va a pesare in modo

particolarmente gravoso su coloro che lavorano (la percentuale della forza lavoro sulla popolazione è passata dal 42,8% del 1960 al 36,8% del 1969 ed è in costante diminuzione).

Prendendo in esame i diversi settori, vediamo che nel 1968 la composizione dell'occupazione per ramo di attività economica era la seguente: 22,3% agricoltura; 41,4% industria; 36,3% altre attività. Le linee di tendenza per il futuro prevedono una drastica riduzione delle forze di lavoro nell'agricoltura, nessun aumento significativo di occupazione nell'industria (gli ultimi dati fanno addirittura temere una riduzione dell'occupazione in questo settore), un forte incremento delle attività terziarie.

Vale la pena di soffermarci un attimo sull'ultimo di questi fenomeni: il settore terziario in espansione, nella nostra realtà economica e sociale, non significa un aumento del benessere o dei servizi sociali, ma nasconde spesso forme di sottoccupazione (piccolo commercio); lo stesso fatto che la scuola riassorba come operatori il 60% di coloro che ne escono e che in Italia ci sia all'incirca un operatore ogni 10 utenti della scuola (si tratta di uno dei rapporti più bassi nel mondo) è il sintomo di una situazione in cui c'è bisogno dell'impiego di per-

sone in attività non direttamente produttive.

E' evidente quali funzioni vengono assegnate alla scuola nella situazione che ho cercato di delineare: la scuola dell'obbligo espelle un'alta percentuale di giovani im-preparati a qualsiasi attività che costituiscono una riserva di manodopera a basso costo che incrementa il flusso migratorio o viene impiegata saltuariamente nell'agricoltura; la scuola superiore (e ora anche l'università, soprattutto dopo la liberalizzazione degli accessi) serve invece a rimandare il momento della ricerca di un'occupazione (parcheggio di forza lavoro) e ad alimentare l'illusione di una promozione sociale ed economica da ottenersi mediante il conseguimento di un titolo di studio. Al momento in cui questa manodopera giunge finalmente sul mercato del lavoro, o viene rifiutata (disoccupazione giovanile) o viene impiegata a un livello di mansioni inferiore al titolo posseduto (sottoccupazione); d'altra parte il caos e l'arretratezza delle nostre strutture scolastiche offrono una giustificazione apparentemente ineccepibile a tale sottoccupazione: le capacità e le nozioni di cui il giovane è in possesso non sono affatto equivalenti al titolo di cui è fornito (dequalificazione dei titoli).

C. M.

LA SCUOLA E IL MONDO DEL LAVORO NEI PAESI CAPITALISTI

Attualmente, nei paesi capitalisti, siamo in un momento di disgregazione, perché la nuova base tecnologica della società (fase neotecnica) richiede un nuovo genere di organizzazione sociale ed un nuovo tipo di uomo che la faccia funzionare. Ora è da vedere se la riorganizzazione effettiva della società può provocare la fine del capitalismo oppure no. I sostenitori illuminati... di esso sostengono che tutto dipende dal senso che si vuol dare alla parola (1): il Keynes definì il capitalismo come: « la sorprendente credenza che i più disgustosi motivi dei più disgustosi individui, producano in qualche maniera i migliori risultati... » (2). In questo senso il capitalismo è indubbiamente tramontato, in quanto, con tutta la miglior volontà del mondo, nessuno può più illudersi che l'iniziativa privata, tesa al proprio vantaggio, possa provocare necessariamente il benessere generale. Il capitalismo della fase neotecnica richiede una manodopera dotata di buona cultura generale e capace di adeguarsi alle più svariate circostanze di lavoro; questo per uscire dalle sue contraddizioni, in quanto, proprio nei paesi a più elevato sviluppo economico, vediamo, talvolta, da una parte persistere sacche di miseria e di disoccupazione, e dall'altra le industrie lamentare l'assenteismo dei lavoratori che, alienati da un tipo di lavoro monotono e non creativo, sono ormai insensibili ai tradizionali mezzi di incentivazione (aumenti di salario, diminuzione delle ore lavorative, assistenze sociali d'ogni genere).

Nel tentativo di sciogliere questi nodi, i governi si trovano ad affrontare il problema di stabilire quale sia il livello giusto a cui dovrebbe essere amministrata l'istruzione. Nel mondo occidentale prevalgono due modelli: quello degli Stati Uniti dove l'istruzione è amministrata dalle comunità locali, e quello francese altamente centralizzato. Si pone inoltre il problema della pianificazione scolastica, ma non è facile oggi, nei paesi capitalisti, mettere sullo stesso piano la pianificazione scolastica e quella economica, perché la prima è a lungo termine, mentre la seconda dipende dalle vicissitudini della politica interna. Inoltre program-

mare è difficile anche perché gli sviluppi continui della tecnologia rendono facilmente obsoleti i macchinari, gli uomini e, di conseguenza, le cognizioni.

Un'educazione adeguata ai tempi dovrebbe dunque fornire conoscenze tecniche, certo, ma soprattutto dovrebbe dare: flessibilità mentale, capacità di valutazione e di giudizio, spirito di iniziativa. Per raggiungere questi ambiziosi obiettivi, ammesso che siano raggiungibili nell'attuale struttura della società, si ritiene di dover ulteriormente unificare i programmi di studio dagli 11 ai 14 anni, nonché coordinare le varie scuole secondarie da 15 ai 19 anni. E' quanto appunto sta accadendo nei paesi dell'Europa Occidentale. Si deve inoltre aggiungere che in tutti i paesi capitalisti, le riforme sono ormai indilazionabili a causa dell'aumento della richiesta di istruzione.

I paesi capitalisti europei, a torto o a ragione, guardano alla scuola degli Stati Uniti come ad un modello di efficienza; è giustificato tanto entusiasmo?

Il sistema scolastico (3) è basato su tre punti: 1) la scuola è controllata dalla comunità locale; 2) la scuola è 'comprehensive' e non selettiva; 3) gli alunni sono educati tutti assieme fino al livello universitario. L'istruzione è considerata soprattutto come un elemento utile che porta al successo. Inoltre il compito fondamentale della scuola è quello di socializzare; il ragazzo che resta isolato è guardato con sospetto e anche chi spicca per troppa intelligenza può esser considerato elemento perturbatore. La scuola è, nel complesso, un luogo dove si vive piacevolmente, ma, come osserva E. King nel suo libro *Le scuole degli altri* (4), il sistema di istruzione vigente negli Stati Uniti non fa giustizia ai ragazzi più dotati e il livello medio di cultura è sorprendentemente basso. Il problema della sorte dei superdotati, comunque, potrebbe anche non preoccuparci troppo, ma è opportuno rilevare piuttosto che la scuola americana favorisce il conformismo con la scusa di socializzare, e si ispira agli « ideali » della classe medio-borghese aspirante alle vette alto-

borghesi. Se si pensa dunque di prendere come modello l'istruzione americana, è opportuno tenere ben presente questo pericolo.

Fin dal 1955 aspre critiche erano state mosse, dall'interno del paese, alla scuola, accusata di 'preparare male' gli alunni, ma l'opinione pubblica si unì ai primi censori soltanto dopo il 1° Sputnik sovietico del 4 ottobre '57. In questa occasione parve che il mancato progresso in campo spaziale fosse dovuto al cattivo funzionamento della scuola e si chiesero a gran voce riforme. Un altro stimolo ad esse fu dato dal vasto aumento della popolazione scolastica nei 10 anni dal '50 al '60. C'è inoltre, da parte dei giovani, la tendenza a prolungare sempre più il periodo di permanenza a scuola. Infatti almeno per i ragazzi delle zone suburbane residenziali dei ricchi, la scuola è un'isola felice dove la realtà è presentata in modo roseo; qui i futuri dirigenti acquistano una certa cultura, ma non umana consapevolezza dei problemi degli altri. D'altra parte la grande città è divenuta, oggi, la trappola dei meno fortunati; le scuole urbane hanno il problema dei finanziamenti e della disciplina; le città infatti stanno diventando le zone più importanti di abitazione degli immigrati di colore o di lingua spagnola. L'istruzione dunque, quale che sia la sua qualità, non è uguale per tutti, anche se l'intervento statale e federale cerca, tra polemiche ed opposizioni, di ovviare a questo inconveniente. E non è questa l'unica contraddizione del sistema scolastico americano: ad esempio l'istruzione non selettiva è in contrasto con la feroce competitività che caratterizza il mondo del lavoro; a scuola si rende omaggio agli antichi valori della tradizione, mentre la pubblicità esalta in tutti i modi la soddisfazione personale egoistica; in un mondo che dovrebbe ormai abolire i confini degli stati, si insegna che essere cittadino degli Stati Uniti è per un uomo la cosa migliore; per generazioni si è difesa la libertà di insegnamento, ma nelle scuole secondarie statunitensi chi cerchi di parlare di comunismo è bloccato. La scuola dunque riflette fedelmente le contraddizioni del sistema e i molti elementi di disagio che rendono travagliata una società iperproduttiva. La scuola degli Stati Uniti offre alla società un numero sempre maggiore di laureati e diplomati e presto dovrà essere affrontato anche il problema della diffusione dell'automazione. Essa può creare, secondo alcuni, sovrapproduzione di beni, mentre le macchine potrebbero soppiantare la manodopera; si teme la disoccupazione tecnologica, mentre non si riesce a decidere se veramente l'automazione esiga una più elevata specializzazione oppure no (5).

In Europa la crisi della scuola e dell'occupazione si presenta con aspetti solo parzialmente simili a quelli illustrati fino ad ora, poiché alcuni almeno dei paesi europei (v. Italia), sono in una fase tecnologica meno avanzata rispetto agli Stati Uniti. Paesi come la Svezia, la Norvegia e la Danimarca sembrano affrontare con discreto successo i problemi della scuola e dell'occupazione, ma ciò deriva forse più che dalla bontà dei metodi usati, dalla scarsità demografica e dalla conseguente minor gravità dei problemi da affrontare.

Grave e di difficile soluzione si presenta invece la crisi in Francia. Ora, il mondo dell'educazione francese è stato per anni ed è tuttora per taluni paesi, un modello e un punto di riferimento; le cause del disagio, però, sono le solite, comuni a molti paesi europei: 1) la popolazione scolastica è notevolmente aumentata e sono sorti problemi di ricezione; 2) le industrie richiedono personale specializzato; 3) i programmi appaiono inutili o inadeguati alle nuove esigenze.

La scuola in Francia è direttamente controllata dallo Stato, è meritocratica e molto severa, perché la vita pubblica francese nonché i migliori posti di impiego sono regolati da esami selettivi. Tutto questo crea il solito problema dei ragazzi socialmente svantaggiati che non divengono mai 'meritevoli'... e non possono di conseguenza aver accesso a determinati tipi di occupazione. In Francia si ritiene che l'istruzione generale derivi dall'esercizio intellettuale e dalla conoscenza dei grandi uomini, dei grandi libri e di conseguenza delle grandi idee; ora se da una parte può essere giusto studiare ciò che ci è stato tramandato, dall'altra è temerario ritenere che la tradizione sia provvista di valore assoluto. Sotto la pressione dell'opinione pubblica sono state fatte, dopo il 1959, numerose riforme: l'obbligo scolastico è stato esteso a 16 anni ed è stato istituito un periodo di orientamento e di osservazione con inizio all'età di 11 anni. La scuola però, resta ancora lontana dalla vita, pecca di uniformità e di intellettualismo, non fa giustizia a coloro che sono meno avvantaggiati dal punto di vista sociale. D'altra parte, per avere un'idea dei difetti del sistema scolastico francese, è sufficiente guardare quello italiano; i due sistemi hanno, infatti, in comune, la matrice autoritario-napoleonica.

Né il sistema decentrato degli Stati Uniti, né quello accentrato della Francia, sembrano poter risolvere i problemi degli alunni socialmente in difficoltà; d'altra parte la scuola è un prodotto della società ed ha, in più, la caratteristica di essere in ritardo di anni rispetto agli sviluppi sociali; le riforme sono palliativi e giungono regolarmente quando ormai sono superate o inefficaci. Se noi ci volgiamo ad esaminare le 'scuole degli altri', vediamo che, al fondo, i problemi e le contraddizioni sono gli stessi: il fatto è che una società basata, malgrado le buone intenzioni, su presupposti discriminanti, non può avere che una scuola foggata a sua immagine e somiglianza.

F. B. V.

(1) James A.C. Brown, *La psicologia sociale dell'industria*, Milano, Mondadori, 1961.

(2) J.M. Keynes cit. presso J.A.C. Brown, *op. cit.*, pag. 380.

(3) Jean Dresden Grambs, *La scuola nella società - La scuola negli USA*, Milano, Martello, 1965.

(4) Edmund J. King, *Le scuole degli altri*, Roma, Armando, 1968.

(5) Herbert A. Simon, *Direzione di impresa e automazione*, Milano, Etas Kompass, 1967, pag. 83.

SBOCCHI PROFESSIONALI NELL'UNIONE SOVIETICA

Della vasta area dei paesi socialisti abbiamo preso in esame soltanto la situazione in URSS, per rapidi cenni e sulla base del volume di Enzo Roggi, *Lavoro Selezione Formazione nell'URSS* pubblicato da Armando Armando nel 1971.

I problemi di un paese socialista sono di segno radicalmente diverso da quelli dei paesi capitalisti: la distruzione dei rapporti di proprietà borghesi e capitalistici ha impresso alle forze produttive uno sviluppo originale e accelerato.

Si va inoltre esaurendo in URSS la prima fase di industrializzazione socialista e si va propagando sempre più chiaramente la nuova fase della costruzione materiale e tecnica del comunismo e della rivoluzione scientifica e tecnologica.

Il XXIV Congresso è stato preceduto da un grande dibattito politico e culturale che ha avuto come oggetto i grandi problemi suscitati dalla rivoluzione scientifica e tecnologica.

STRUTTURA DELLE FORZE PRODUTTIVE

Lo sviluppo produttivo sovietico è caratterizzato da notevoli diversità rispetto allo schema di industrializzazione classica. Certi settori, come l'industria leggera e il commercio, sono stati notevolmente sacrificati a favore di altri che, come l'istruzione e la scienza, si collocano *a monte* e non a valle del processo produttivo. Lo sviluppo del settore terziario (trasporti, telecomunicazioni, sanità) non presenta la massiccia espansione che si registra nei paesi capitalistici avanzati anche per l'introduzione di nuove tecniche nella distribuzione e nella amministrazione che consentono una crescita del volume operativo e un risparmio della mano d'opera.

Accentruata è la dinamica che investe il nuovo settore « quaternario » (istruzione, scienza e tecnica) che impiega oggi 10 milioni di persone. La scienza ha ormai assunto il carattere di una forza nettamente produttiva ed è un fattore trainante della pro-

duzione. Il raddoppio del numero degli addetti alla scienza si è verificato già due volte nel periodo post-bellico: una prima volta in dieci anni (1949-59) e una seconda volta in cinque anni (1959-64), e l'incremento assoluto annuo d'occupati si attesta sulle 60.000 unità.

Un altro fenomeno caratteristico della fase scientifico-tecnologica nei paesi capitalistici non è registrabile in URSS e cioè la riduzione relativa e perfino assoluta dell'occupazione industriale (1). Questo significa che continua il passaggio diretto della forza lavoro dai campi alle fabbriche mentre è marginale quello dall'industria ai servizi.

Nel settore industriale avvengono inoltre grandi modifiche strutturali (con relativi spostamenti di personale) a favore dei rami non tradizionali quali l'elettronica e l'elettrotecnica che diventano rami trainanti. Notevoli aumenti nell'occupazione si registrano nella produzione di attrezzature cibernetiche.

A questo proposito occorre dire che dopo una battaglia politico-culturale vivacissima (culminata nella grande Conferenza dell'Accademia della Scienza nel febbraio 1970) ogni diffidenza verso la cibernetica è stata superata e il discorso sull'automazione strumentale, sull'organizzazione scientifica del lavoro, sulla socializzazione della scienza e sulla rivoluzione informativa è oggi all'ordine del giorno. Ma anche alcuni rami classici (metalmecanica, elettroenergetica, chimica) segnano un alto tasso di incremento di organici contemporaneamente ad un accelerato rinnovamento tecnologico (2).

Il rinnovamento tecnologico e la riorganizzazione aziendale comportano una notevolissima mobilità dell'attività individuale e questo fatto, insieme alla libertà giuridica di cambiare mestiere, è considerato dalla sociologia sovietica un fattore non secondario al fine di impedire o limitare l'alienazione del lavoro.

La dinamica generale dell'economia mostra comunque nel suo complesso — e ciò è visto come un fenomeno positivo di crescita — una diminuzione dell'incidenza della forza-lavoro produttiva sull'insieme del-

la forza lavoro (dal 1940 al 1967 si è passati dall'83% al 79,27%).

Per sintetizzare, sono questi i tratti salienti dei mutamenti strutturali delle forze produttive:

- 1) riduzione della mano d'opera agricola;
- 2) relativa espansione dell'occupazione industriale con sviluppo maggiore nei rami più moderni;
- 3) incremento delle attività terziarie;
- 4) forte accelerazione delle attività intellettuali con particolare riguardo alla ricerca scientifica;
- 5) accentuata facoltà di scelta nei rispetti della sempre più larga offerta occupazionale. In questo quadro aumenta il peso delle motivazioni personali.

E' inevitabile che tali modificazioni strutturali comportino dei mutamenti nel carattere e nel contenuto del lavoro.

La tendenza generale è quella del passaggio dal lavoro umile (ma spesso ricco di varianti creative) al lavoro di alta qualifica e una rapida qualificazione del lavoro manuale non qualificato. Il lavoro direttamente produttivo è qualificato in percentuali tra il 70 e il 90%.

Per quanto riguarda l'introduzione di metodi automatici, la legge suprema sembra essere quella dello sviluppo ineguale: da un lato esistono «punte avanzatissime o campioni di aggregazione di attività umana creatrice che chiaramente appartengono a una fase nuova; dall'altro, un faticoso conflitto con il vecchio che para a scarse modificazioni quantitative» (3). L'era della generalizzazione dei *computers* è ancora lontana, anche se questa è la linea di tendenza.

Del resto gli investimenti destinati ai mezzi di automazione, pur crescendo in proporzione doppia rispetto agli investimenti industriali, ammontano a circa il 5% contro il 18-20% degli Stati Uniti.

LA SELEZIONE

Esistono senza dubbio anche in URSS fattori di differenziazione che pesano più o meno sui destini individuali in rapporto all'istruzione, come il vivere nella campagna o nella città, la divisione del lavoro, il sesso, la nazionalità; sono fattori che rappresentano eredità negative non ancora del tutto superate dal processo sociale, malgrado gli sforzi giganteschi compiuti dalla società socialista sovietica per la modernizzazione delle campagne, per l'introduzione di nuovi metodi di lavoro, per l'emancipazione femminile.

Accanto a questi fattori di differenziazione va considerato come fenomeno di segno contrario, e quindi con effetto eguagliante e correttivo, la grande espansione dei consumi sociali (istruzione gratuita, assistenza sanitaria, istituzioni per gli anziani, ecc.) che rappresentano mediamente il 35% dell'ammontare della paga diretta, e anche il servizio militare.

Il servizio militare non rappresenta in URSS una inutile parentesi da dimenticare e l'esercito non opera come corpo separato dalla società perché è permeato dai valori egemoni nella società e si pone come attore della lotta alle differenze sociali offrendo ai giovani un complesso quadro di esperienze culturali e lavorative. Tutti i giovani sovietici vivono per due anni e più una esperienza tecnologica che solo una parte di essi avrebbe potuto conoscere nella vita civile.

Come reagisce la scuola sovietica, che è una scuola selettiva, davanti alla presenza dei fattori differenzianti a cui abbiamo accennato? La grande riforma del 1958 fu fatta all'insegna della democratizzazione della scuola 'specchio della società'.

Le misure che furono prese per limitare l'effetto di quei fattori di differenziazione e per raggiungere il traguardo transitorio della scuola come specchio della società furono l'istituzione di una ampia rete di corsi serali e di corsi per corrispondenza, l'estensione del sistema di borse di studio soprattutto per i gruppi sociali meno favoriti dalla condizione salariale ambientale, il moltiplicarsi degli «internati», un cambiamento di metodo nella meccanica delle ammissioni all'istruzione superiore e l'istituzione delle facoltà preparatorie. Il sistema degli «internati» ha avuto una grande espansione negli anni 60. Un milione di giovani (sui nove che frequentano la scuola superiore) è attualmente ospitata in questi convitti; sono figli di famiglie operaie e contadine o giovani lavoratori forniti di borse di studio.

Negli esami di ammissione all'istruzione superiore si dà la preferenza ai giovani provenienti da una attività lavorativa e ai giovani provenienti da zone agricole e si dà maggior peso alla valutazione per titoli.

Un interessante elemento di novità nel meccanismo di selezione fu introdotto con la «facoltà preparatoria» istituita nel 1965. Il provvedimento riguardava la gioventù operaia e contadina. Dopo un corso di otto-dieci mesi, cui si accede dalle aziende e dai sovkos (la selezione è effettuata dagli orga-

nismi presso i quali i soggetti lavorano con l'intervento delle organizzazioni sociali e politiche) e che si conclude con un esame, si può frequentare il primo anno di studi superiori.

Nell'anno scolastico 1970-71 le «facoltà preparatorie» furono aperte presso 497 istituti per un complesso di 62.000 giovani, la composizione dei quali risulta così: 75% operai, 25% colcosiani e smobilitati dall'esercito.

Questi provvedimenti furono presi per far sì che la scuola rispecchiasse la società: ma esistono già le forze che mirano a «una scuola capace di anticipare nella sua composizione, nelle sue motivazioni e nei suoi risultati quel superamento delle ineguaglianze indotte dalla storia e dalla oggettività che è, o che dovrebbe essere, l'«ipotesi forza di tutta la società sovietica».

L. C.

(1) Gli occupati nell'industria sono saliti dal 32% al 36% dal 1960 al 1969; sono passati cioè da 27 milioni nel 1960 a 37 milioni nel 1969.

(2) Mentre l'occupazione generale del settore industriale è aumentata in otto anni del 34%, quella del ramo metalmeccanico è aumentata del 44%, quella del ramo elettroenergetico del 61% e quella del settore chimico dell'82%.

(3) E. Roggi, *op. cit.*, p. 27.

NOTIZIE SUI PROBLEMI DELLA SCUOLA NEL TERZO MONDO

1) «Il concetto di Terzo Mondo è ideologico e politico e non geografico. Il cosiddetto Primo Mondo porta dentro di sé ed esprime attraverso le proprie contraddizioni il suo Terzo Mondo; questo a sua volta esprime il suo Primo Mondo attraverso l'ideologia della dominazione e il potere delle classi dominanti» (1). Questa affermazione di Freire può chiarire l'intento di questa raccolta di dati e notizie (2) — certamente priva di qualsiasi pretesa di completezza e di esaustività — riguardanti alcuni paesi dell'America Latina e dell'Africa: in situazioni geograficamente e storicamente diverse dalla nostra, si cercano suggerimenti e chiarimenti relativi ai problemi che ci sembrano più urgenti, ma che senz'altro non sono di natura particolare e di portata ristretta; si cerca anche di raggiungere una visione diversa dei fatti, che possa aprire nuove vie all'intervento pratico.

Se infatti ci limitiamo a studiare le situazioni «europee», corriamo il rischio di limitare la nostra visione non solo da un punto di vista quantitativo, ma anche e soprattutto qualitativo; è possibile cioè che non teniamo nel debito conto alcuni fattori, magari più remoti o meno evidenti rispetto ad altri, ma non meno determinanti e non meno decisivi. Sapere il modo come si pone il problema della scuola in rapporto agli sbocchi professionali in ambiti sociali e politici diversi dal nostro significa cogliere stadi diversi, e anche possibili direzioni diverse di un processo che nei suoi vari aspetti interessa tutti i paesi.

Mentre in Europa la riflessione sui modi dell'istruzione pubblica e sui legami della scuola alla società presuppone già l'espansione del sistema scolastico e la manifestazione degli effetti conseguenti, nell'America Latina il problema della scuola nasce in una situazione diversa. Infatti assistiamo in questi anni ad uno sforzo di scolarizzazione di tutti quei paesi, ma non alla riuscita di questo sforzo. In Africa poi il problema della scuola, della preparazione e degli sbocchi professionali è strettamente legato a

quello dei rapporti fra le nuove nazioni e i paesi ex-colonizzatori: qui il legame tra sottosviluppo culturale e particolari forme di dipendenza è particolarmente evidente.

Sia i paesi dell'America Latina che quelli dell'Africa cercano una propria strada per la risoluzione dei problemi scolastici e formativi, che in entrambi i casi non ricalca, anzi rifiuta, quella dei paesi occidentali. Nel caso dell'America Latina, l'elemento che per ora sembra essere riconosciuto come il più criticabile nell'educazione di tipo occidentale è la separazione tra coscienza e competenza, che rivela nel sistema educativo la presenza di un principio di discriminazione e l'attività di un fattore di emarginazione. Nel caso dell'Africa si cerca soprattutto di individuare una gamma nuova di competenze, in grado di rispondere effettivamente alle esigenze di sviluppo dei vari paesi, e non più determinate dalle esigenze di potere implicite nei sistemi educativi ancora ricalcati sul modello dei paesi ex-colonizzatori europei.

2) Dopo il 1960 i paesi meno sviluppati hanno iniziato una politica di espansione del sistema scolastico, cercando anche le vie più rapide, e non sempre le più fruttuose, per riparare all'arretratezza del loro stato. I bilanci relativi alla scolarizzazione sono aumentati in proporzione maggiore del reddito nazionale; a vantaggio della scuola sono stati trascurati altri investimenti pubblici (3). Una simile politica si spiega se si riconduce ad una concezione del progresso come sviluppo, cioè come progressivo inserimento di un numero sempre più grande di persone nei livelli medi di produttività e di godimento di beni, e alla concezione dell'istruzione come generatrice di benessere.

Ma l'esperienza dell'America Latina costringe a rivedere nell'insieme queste convinzioni. Si chiarisce che il sottosviluppo non è una condizione temporanea e casuale, ma corrisponde a rapporti di dipendenza di alcuni paesi nei confronti di altri (4), e che un mutamento della situazione non può essere dato da un'evoluzione graduale, ma da

una trasformazione radicale. In particolare si nota che i risultati degli sforzi di alfabetizzazione e di diffusione dell'istruzione scolastica sono insufficienti e sproporzionati agli sforzi fatti. Nel 1968 le percentuali di scolarizzazione erano del 40% in Bolivia, del 50% in Brasile, dell'80% in Colombia, del 97% in Uruguay e in Argentina (5). Illich afferma che nessun paese dell'America Latina spende meno del 18% del reddito nazionale per la scuola. Alcuni paesi spendono il doppio. Ma nessun paese riesce a dare 5 anni completi d'istruzione a più di un terzo della popolazione. Il fenomeno ha due aspetti, quello dell'insufficiente alfabetizzazione e quello del costo eccessivo dell'istruzione, che hanno una radice comune. Infatti sia l'alfabetizzazione che l'istruzione in senso più ampio sono fatte in modo da stabilire e mantenere una differenza tra i pochissimi, che seguono un curriculum scolastico completo, acquistando l'istruzione e le competenze necessarie per accedere alle funzioni direttive per le quali sono stati destinati, e i molti, che trovano nella scuola uno dei meccanismi per la loro emarginazione. L'alfabetizzazione, fatta con metodi tradizionali e con sistemi inadeguati, non ha come effetto una promozione degli uomini a cui è rivolta, ma il suo esito abbastanza immediato è un analfabetismo di ritorno, che si può spiegare come rifiuto di una cultura di cui non è possibile essere protagonisti. L'accesso ai livelli successivi dell'istruzione, di conseguenza, pur gravando come spesa su tutta la società, si restringe sempre più, fino a diventare possibile a pochissimi.

Dalla constatazione di questi fatti nasce l'opera educativa di Freire, che chiarisce e sviluppa i presupposti della sua azione in vari scritti, tra cui recente e importante l'opera *Pedagogia degli oppressi* (6). Secondo l'autore il problema educativo può essere affrontato in modo corretto soltanto se i destinatari dell'alfabetizzazione vengono considerati nella loro situazione reale di oppressi. Un'alfabetizzazione generica potrebbe essere accettata da coloro che aspirassero a fare propria la condizione dei pochi privilegiati, ma non porterebbe ad una vera coscienza degli effettivi rapporti fra le classi. Freire non parla di alfabetizzazione, ma di «coscientizzazione», e intende con questo il processo per cui ognuno prende nelle proprie mani il destino suo e della comunità, facendosi protagonista della propria vita e della storia.

Secondo Freire è essenziale che tutti gli oppressi (7) riconoscano la propria condizione, per poterla dirigere. «L'invasione culturale è la penetrazione degli invasori nel contesto culturale degli invasi, senza rispetto verso le potenzialità dell'essere, che essa condiziona, quando essi impongono la loro visione del mondo e frenano la creatività, inibendo l'espansione degli invasi... Quanto più si accentua l'invasione, alienando gli invasi nella cultura e nell'essere, tanto più questi vorranno somigliare a quelli; camminare come quelli, vestire alla loro moda, parlare come loro... E' necessario che l'io dell'oppresso rompa questa specie di aderenza al tu oppressore, e questo avviene quando si allontana, perché allontanandosi da lui per *obbiettivarlo*, si riconosce criticamente in contraddizione con lui. Questo cambiamento qualitativo nella percezione del mondo, che non si realizza fuori della prassi, non potrà mai essere stimolato dagli oppressori, come obbiettivo della loro teoria dell'azione» (8).

Il metodo di coscientizzazione di Freire muove da alcune «parole generatrici» che sono nello stesso tempo lo strumento dell'apprendimento tecnico del leggere e scrivere e della discussione che permette il nascere della coscienza critica negli adulti che vi partecipano. Freire distingue questo procedimento da una concezione «depositaria»

dell'educazione: «Nella visione 'depositaria' dell'educazione, il sapere è un'elargizione di coloro che si giudicano sapienti, agli altri, che essi giudicano ignoranti... L'educatore, alienato dall'ignoranza, si mantiene in posizioni fisse, invariabili. Sarà sempre colui che sa, mentre gli educandi saranno sempre coloro che non sanno. La rigidità di queste posizioni nega l'educazione e la conoscenza come processo di ricerca. ...L'educazione problematica, che non è un cristallizzarsi reazionario, è probabilmente rivoluzionaria di futuro... Il punto di partenza di questo movimento si trova proprio negli uomini. Ma, poiché non esistono uomini senza mondo e senza realtà, il movimento parte dai rapporti uomini-mondo. Cioè il punto di partenza si trova sempre negli uomini, nel loro *qui* e nel loro *adesso*, che costituiscono poi la situazione in cui si trovano ora immersi, ora emersi, ora inseriti. Solo a partire da questa situazione, che determina anche la percezione che ne hanno, essi possono muoversi. E per farlo autenticamente è necessario, fra l'altro, che la situazione in cui si trovano non appaia loro come qualcosa di fatale e insuperabile, ma come una sfida, che solo li limita» (9).

Il metodo di Freire, che sul piano pratico ha avuto considerevoli successi, viene attualmente applicato in Cile e in Perù, mentre viene introdotto clandestinamente in paesi dove gli «oppressi» non possono far sentire la loro voce (Argentina, Brasile), o dove è in corso una guerriglia (Angola, Mozambico) (10). In Perù è in corso una riforma educativa generale, le cui linee direttive sono chiaramente ispirate al pensiero di Freire (11). L'educazione infatti cessa di essere concepita come qualcosa di preliminare o di aggiunto alla trasformazione delle principali strutture della società. Al posto dell'educazione tradizionale, di carattere selettivo, al servizio di una minoranza, fondata sulla separazione tra educazione generale e preparazione tecnica, sul rifiuto del lavoro come componente educativa, si prospetta un'educazione che ha come scopo l'autonomia della persona, resa capace di creare l'ambiente fisico e sociale adatto alla propria realizzazione. In questa prospettiva si inseriscono il processo di coscientizzazione e il lavoro, mentre le componenti educative si allargano al di fuori dell'ambito della scuola. «Il funzionamento del sistema si caratterizza per la flessibilità e la fluidità, allo scopo di superare i compartimenti stagni, che non portano gli educandi né al lavoro, né alla possibilità di continuare gli studi» (12). Vengono così valorizzate le varie forme di autoeducazione, lo studio indipendente, i gruppi di apprendistato, le iniziative locali. «Il sistema formale e regolare non può comprendere né soddisfare tutta la domanda educativa e quindi la sua esclusività ha provocato una situazione di privilegio e di marginalizzazione. Il monopolio dei diplomi, dei titoli e delle abilitazioni esercitato dalle istituzioni tradizionali mantiene fuori del sistema educativo importanti settori della popolazione e scoraggia tutti gli sforzi di coloro che per propria volontà o per impedimento insuperabile non sono potuti entrare nella scuola o hanno dovuto abbandonare il sistema scolastico» (13).

Partendo dalla critica di Freire all'educazione «depositaria», e ricercando le radici di questo carattere che si ritrova nella pratica educativa della scuola occidentale, Illich individua nell'istituzione scolastica di tipo tradizionale una causa di alterazione dei rapporti tra uomini (14). Il principio contro cui egli combatte è che l'educazione sia il *prodotto* dell'insegnamento. Infatti da qui deriva un rapporto di clientela alle istituzioni; ad esse ci si rivolge con una domanda, che implica subordinazione e rinuncia all'iniziativa personale; ci si rassegna ad essere prodotti anziché prodotti

ri (15). Ora la presenza di un sistema educativo di questo tipo anche nei paesi meno sviluppati ha la funzione di mantenere la situazione vigente: estendere il sistema scolastico e l'educazione obbligatoria significa potenziarne la selettività. Infatti la scuola che rilascia diplomi e attribuisce qualifiche di competenza elimina automaticamente tutti quelli che, pur avendo acquisito una competenza, non sono passati attraverso il canale scolastico. Si impedisce così l'acquisto di competenze per vie diverse, lo svilupparsi di forme non ufficiali di cultura, e soprattutto la conquista dell'autonomia e della creatività, a vantaggio di soluzioni pre-stabilite.

Quanto Illich dice può essere un utile contributo all'analisi della situazione di fatto, anche in rapporto ai paesi dell'America Latina. Più discutibile invece sembra il progetto di «descolarizzazione»: mentre Freire si rivolge direttamente agli «oppressi», per renderli protagonisti della propria trasformazione, Illich ha una prospettiva meno decisa, e sembra muoversi sul piano delle riforme istituzionali (16), senza domandarsi come sarà possibile ottenere una simile trasformazione. In effetti egli presuppone che, una volta liberati dal sistema scolastico, tutti posseggano spontaneamente una carica di interessi, una capacità di orientamento, una possibilità di autoeducazione. Ma, se si considerano i fatti, bisogna riconoscere che una descolarizzazione non porterebbe automaticamente ad un mutamento negli altri rapporti sociali, per cui sarebbe difficile pensare, come Illich prospetta, ad un libero accesso di tutti alle fonti di educazione e d'istruzione disponibili nelle comunità, nelle organizzazioni produttive, nelle istituzioni vigenti (17).

3) Per quanto riguarda i paesi dell'Africa, la situazione di dipendenza è più facilmente individuabile, nella forma di un legame indiretto, ma ugualmente stretto, con i paesi ex-colonizzatori (18). In campo educativo, questa dipendenza si manifesta attraverso il controllo di fatto esercitato dai paesi europei sui sistemi scolastici (19).

La percentuale degli analfabeti oscilla dal 95 al 98%; quasi tutti i governi africani si preoccupano di diminuire questi tassi di analfabetismo, ma spesso non si pongono il problema dei metodi più giusti per raggiungere in modo duraturo questo scopo: «Per ciò non si tratta tanto di prendere artificialmente questa o quella decisione, o di fare questa o quella scelta, quanto di ricercare, trovare ed applicare le misure adatte a permettere alle popolazioni di esercitare le proprie scelte e, nello stesso tempo, di assimilare in modo originale i contributi stranieri il cui valore è innegabile» (20). Per quanto riguarda l'istruzione secondaria, questa è fortemente selettiva, sempre secondo il modello europeo; la formazione dei futuri salariati è infatti distinta da quella dei futuri quadri dirigenti, per cui solo il 35% degli studenti hanno accesso all'istruzione secondaria. Questa poi si basa su studi che hanno scarsa aderenza alle necessità dei vari paesi.

La formazione superiore è poi quasi totalmente e direttamente affidata ai paesi europei, i quali, accogliendo nei propri istituti superiori gli studenti africani, sulla base di programmi di cooperazione, mantengono il loro dominio sui mercati africani, ma anche e soprattutto sulle culture nazionali. Infatti i giovani che hanno portato a termine la loro formazione in Europa divengono protagonisti di un processo di «autocolonizzazione»: si fanno cioè portatori di valori e competenze che non hanno diretto legame con le necessità e le esigenze del loro paese, anzi spesso le disconoscono. Essi cioè non hanno modo, nel corso della loro formazione, di rendersi conto della vera realtà politica a cui appartengono. Tra l'altro, uno

dei modi in cui si esercita questo controllo dei paesi europei sulle giovani nazioni africane, è quello di fornire agli studenti una preparazione che li abilita prevalentemente all'esercizio di funzioni burocratiche e amministrative. Ciò ha provocato un fenomeno, inizialmente non previsto, e che sembrerebbe incredibile in rapporto a paesi in via di sviluppo, e quindi bisognosi di personale qualificato e competente in molti campi: quello della disoccupazione intellettuale. Ad es. nel Madagascar mancano tecnici dell'agricoltura, ma vi sono ogni anno ottomila aspiranti in eccesso a posti d'impiego amministrativo. A questo ritmo, si possono prevedere per il 1980 2.700.000 disoccupati con qualifica d'istruzione superiore.

Di fronte a questa situazione di fatto, è chiaro che una trasformazione del sistema scolastico implica un mutamento nei rapporti tra le nazioni africane e i paesi ex-colonizzatori, in modo da abolire la situazione di dipendenza dei primi nei confronti dei secondi. Una riforma scolastica può individuare alcuni dei punti più vitali di questo mutamento, che da alcuni viene pensato come un riappropriarsi da parte dei popoli africani di proprie possibilità latenti. Secondo Abdou Moumouni, alla base di una riforma dell'istruzione c'è una concezione unitaria dell'istruzione nel suo complesso, che elimini tutti i caratteri di selettività, raggruppando in un insieme continuo i due tipi attuali d'insegnamento primario e secondario. Ma ciò significa anche una rivalutazione dell'educazione africana tradizionale: «Prima di tutto la sua concezione è effettivamente unitaria, nel senso che la produzione e gli altri aspetti della vita sociale costituiscono la cornice fondamentale del suo svolgimento: donde il posto d'onore concesso alla pratica e alla partecipazione alla produzione, al gioco considerato come una 'parodia' dei differenti atti della vita sociale o dei rapporti sociali...» (21). Il problema della preparazione tecnica non va risolto nel modo dell'istruzione di tipo occidentale, separando cioè il lavoro intellettuale da quello manuale, ma unendo una specializzazione alla formazione generale: «Per tener conto dei bisogni di quadri in tutti i campi, e in particolare per certi settori di vitale importanza, la frequenza delle scuole tecniche medie deve comportare durante un periodo transitorio, oltre all'insegnamento normale e completo, un insegnamento accelerato la cui durata può essere di 1 o 2 anni al massimo. Tale insegnamento mirerà essenzialmente alla formazione di quadri con una formazione pratica sufficiente a poter eseguire compiti precisi in un ristretto campo della corrispondente specialità... senza per questo chiudere le prospettive future di quelli che vi sarebbero impegnati» (22). Anche in questo caso particolare la cosa essenziale è evitare che l'istruzione sia fin dall'inizio differenziata, a seconda che si scelga di frequentare la scuola per pochi o per molti anni, il che porterebbe a riprodurre le stratificazioni sociali già esistenti.

M. C. L.

(1) P. Freire, *I rischi della coscientizzazione*, «IDOC», 5-6, 1972, p. 25.

(2) Per quanto riguarda l'estensione delle notizie, queste riguardano l'America Latina e l'Africa, mentre non sono stati considerati altri paesi appartenenti al cosiddetto «Terzo Mondo». Il discorso sull'America Latina, poi, esclude Cuba, per la quale sarebbe necessaria una ricerca a parte. I dati sull'Africa sono relativi soprattutto alle nazioni africane ex colonie francesi, per le quali c'è una maggiore ricchezza d'informazioni.

(3) P. Rondière, *A scuola per scaldare il banco*, in «Il Corriere», UNESCO, gennaio 1970.

(4) Si può osservare ad esempio che la maggior parte delle trasformazioni dell'economia latino-americana viene dall'esterno, dai rapporti con paesi di altre zone. La rivoluzione

industriale in particolare raggiunge il suo apogeo solo nel terzo decennio del secolo XX (cf. F. Houtart-E. Pin, *Il dramma dell'America Latina*, Cittadella, 1968). Il chiarimento sulla vera natura del sottosviluppo in America Latina è stato fatto soprattutto sulla base di studi economici (ad es. A. Gunder Frank, *Capitalismo e sottosviluppo in America Latina*, trad. it., Einaudi, 1969), ma è un tema ricorrente anche nella riflessione di alcuni cristiani (cf. ad es. J. Bishop, *Christianisme et révolution en Amérique Latine*, «Esprit», gennaio 1971, G. Guierrez, *Teologia della liberazione*, Queriniana, 1972).

(5) I dati vengono da L. François, *Il diritto di trovare una scuola*, «Il Corriere», UNESCO, gennaio 1968. In base a una ricerca del FERES (federazione internazionale istituti di ricerche sociali e socio-religiose) tra il 1958 e il 1962, F. Houtart-E. Pin, in *Il dramma dell'America Latina*, cit., affermano che l'analfabetismo ha una diffusione del 50%, con rare eccezioni oscillanti tra il 20 e l'80%. Il 40% della popolazione ha meno di 15 anni.

(6) Mondadori, 1971. Notizie biografiche e bibliografiche sull'autore si trovano nella prefazione all'opera cit., a cura di Linda Bimbi. Sul metodo di Freire, sempre nello stesso volume, E. Maria Fiori, *Imparare a parlare*. Una recensione molto lineare dell'opera è quella di E. Buttarini, *La pedagogia degli oppressi*, in «La scuola e l'uomo», 7, 1972. Altri studi: C. Sanucci, *Il metodo di Freire*, in «Riforma della scuola», 3, 1972; A. Monasta, *Freire: pedagogia e rivoluzione*, in «Testimonianze», 142, 1972, studio molto ampio, ricco di dati e di informazioni, con bibliografia aggiornata.

(7) Nello studio citato A. Monasta fa notare che il termine «oppressi» in Freire è più ampio e comprensivo del termine «proletariato», che si rivolge ad un gruppo avente una chiara collocazione di classe. In effetti nell'America Latina non si può contare inizialmente su questa chiara identificazione dei rapporti di classe all'interno di società poco sviluppate e quindi anche poco articolate. Il suggerimento che viene da questa terminologia di Freire è quello della necessità di prendere in considerazione come protagonisti della storia tutti i tipi di emarginati, non solo il proletariato delle società industrializzate.

(8) *Pedagogia degli oppressi*, cit., p. 187-188.

(9) *Pedagogia degli oppressi*, cit., p. 82-3, 99-100. Il metodo delle «parole generatrici» presuppone il lavoro preliminare di un'équipe che si reca nel luogo della comunità da alfabetizzare e, attraverso la vita in comune con questa, viene a conoscere i valori fondamentali che sono vissuti, i problemi più immediati e più presenti nel linguaggio quotidiano. Solo a partire da questo è possibile individuare alcune parole che, oltre a contenere gli elementi fondamentali che, tramite la scomposizione, possono dar luogo ad altre parole significative, hanno anche un senso e una presa immediata sugli individui da alfabetizzare. Il gruppo che essi costituiscono insieme con l'équipe si occupa di mettere in luce tutto il carico di significati e di problemi portati da queste parole, che in questo modo divengono veramente strumento di espressione e di comunicazione, e dunque anche mezzo di espressione simbolica per i soggetti portatori di questa cultura orale e non ancora consapevole di se stessa.

(10) Cf. «Idoc», 5-6, 1972: *Colonie portoghesi: un sillabario rivoluzionario; Educazione libera in Mozambico*. Freire è anche cosciente che la diffusione del suo metodo può dar luogo a equivoci o fraintendimenti. Egli afferma che tanto il soggettivismo idealista quanto l'oggettivismo meccanicista non risolvono lo iato che c'è tra la coscienza delle necessità di una classe e la coscienza di classe. La prassi, attraverso cui la coscienza si trasforma, non è una pura azione, ma azione e insieme riflessione. La riflessione d'altra parte è vera solo quando rimanda alla realtà concreta su cui si esercita: la coscientizzazione è uno sforzo critico di scoperta della realtà, che comporta anche un impegno politico. (Cf. in «Idoc», 5-6, 1972, *Autocritica di P. Freire: I rischi della coscientizzazione*).

(11) In «Idoc», 5-6, 1972 si riporta il Progetto di Decreto legge del 14 dicembre 1971, col titolo *La riforma educativa peruviana*; nello stesso numero della rivista si riporta il testo di una *Tavola rotonda Illich-Freire* sul contenuto di questa riforma.

(12) *La riforma educativa peruviana*, cit.

(13) *La riforma educativa peruviana*, cit.

(14) Notizie biografiche su Illich si trovano in «Esprit», marzo 1972, *Illich en débat*. Lo stesso numero della rivista contiene, oltre ad un articolo di Illich, una serie di prese di posizione di varie personalità francesi sul suo pensiero. Di Illich, la traduzione francese di *Deschooling society: Une société sans école*, éd. du Seuil, 1972; in italiano una raccolta di saggi, alcuni dei quali già apparsi su riviste diverse, intitolata *Distuggere la scuola*, ed. Centro di documentazione, Pistoia, 1972. In questo testo è pubblicata un'introduzione al pensiero dell'autore di G. Miegge.

(15) Cf. p. 71 di *Une société sans école*, cit.

(16) L'osservazione viene formulata in termini piuttosto recisi nell'introduzione a *Distuggere la scuola*, cit., di G. Miegge.

(17) Osservazioni in questo senso si trovano nella discussione su Illich in «Esprit», cit.

(18) Si tratta del rapporto che viene definito come «neocolonialismo».

(19) Tutti i dati e le notizie esposte ci vengono dall'opera molto ampia di Abdou Moumouni, *L'educazione in Africa*, La Nuova Italia, 1972, e dallo scritto di Isidore Rukira J. Baptiste, *Tiers monde de l'immobilisme au dynamisme*, attualmente ciclostilato e in via di pubblicazione a cura dell'UCSEI.

(20) *L'educazione in Africa*, cit., p. 165.

(21) *L'educazione in Africa*, cit., p. 277.

(22) *L'educazione in Africa*, cit., p. 312.

Dopo l'esposizione delle singole relazioni i partecipanti si sono suddivisi in gruppi per discuterne gli aspetti più interessanti in vista dell'analisi e intervento nella nostra situazione scolastica con un particolare riferimento al problema della scuola e degli sbocchi professionali.

I punti esaminati nelle discussioni sono stati soprattutto:

1) il problema della selettività: si è constatato che nei paesi a struttura economica capitalistica la presenza di una scuola «facile» e il prolungamento dell'obbligo scolastico non eliminano la selettività che viene rimandata al momento dell'inserimento nel lavoro;

2) la scuola e l'inserimento nel mondo del lavoro: nel nostro paese a economia non di capitalismo avanzato si ha piuttosto una forma di emarginazione delle nuove forze di lavoro che si attua anche grazie al prolungamento dell'obbligo scolastico. La scuola risulta separata dal mondo del lavoro sia dal punto di vista della formazione che della partecipazione;

3) come risolvere il problema della disoccupazione intellettuale: secondo alcuni gli investimenti per potenziare i servizi sociali, oltre a creare posti di lavoro, incrementano anche la produttività in altri settori e quindi non si risolvono in aumento della spesa improduttiva;

4) interventi educativi: in questa situazione la pedagogia non è neutrale. Dato che c'è una separazione tra scuola e mondo del lavoro, un possibile mezzo per attenuarla potrebbe essere lo stimolo ad assumere responsabilità concrete e precise, anche se limitate, all'interno della vita dell'istituto scolastico e in rapporto alla propria formazione culturale.

Questo inserto de «Il potere è di tutti» è stato curato da LUISA SCHIPPA, GIOVANNI CACIOPPO, ANGELO SAVELLI, CARLA MANTOVANI, FAUSTA BERTETTA VOLPI, LUCIANO CAPUCCELLI, MARIA CRISTINA LAURENZI.

Segue da pag. 5

Il 14° Congresso della WRI

Manifesto per la Rivoluzione Nonviolenta, Avvocati e Giuristi, Ricercatori per la Pace, Giornali Pacifisti, Liberazione dai Ruoli Sessuali. Ciascuna commissione ha poi presentato all'assemblea un rapporto scritto conclusivo del suo lavoro; alcuni di questi documenti sono stati trasformati, dopo discussione generale, in risoluzioni o raccomandazioni dell'Internazionale.

Nella risoluzione per il Vietnam si dice: «(...) Soltanto nel mese di aprile 1972, si calcola che 85.000 persone siano state uccise nel Sud Vietnam; il tasso di morte è continuato ad uno spaventoso livello nei mesi successivi. Centinaia di migliaia di bambini, donne e uomini sono rimasti feriti e sono stati forzati a lasciare le loro case, rifugiandosi in campi dove non è dato di soddisfare le più elementari esigenze umane. (...) La W.R.I. fa appello a tutti i membri della famiglia umana perché sostengano le seguenti richieste: 1) Che gli USA cessino ogni azione militare in Indocina (...); e che ritirino tutte le loro truppe e cessino ogni aiuto militare ed economico ai regimi dittatoriali in Indocina. Queste iniziative devono essere prese immediatamente, unilateralmente e senza alcuna condizione. 2) Che sia proibita l'entrata in Indocina di tutte le armi straniere — incluse quelle russe e cinesi — a seguito del ritiro americano. La W.R.I. sollecita la gente in ogni paese del mondo a intraprendere ogni azione nonviolenta a sua disposizione — incluse quelle implicanti la disobbedienza civile — per porre fine alla guerra. Tra queste azioni vi è il rifiuto della coscrizione, la resistenza all'interno dell'esercito, il rifiuto di effettuare ricerche militari e di fabbricare armi, il rifiuto di pagare le tasse per la guerra, e gli sforzi per bloccare l'imbarco per l'Indocina di armi da tutti i paesi (...).»

In una risoluzione per l'Irlanda del Nord si fa appello all'immediata cessazione delle operazioni armate, al ritiro delle truppe britanniche e alla fine dell'internamento; è stato anche raccomandato che la W.R.I. pubblichi una relazione che metta in luce la dominazione sull'intera Irlanda da parte degli interessi inglesi e occidentali.

Una terza risoluzione, sul ruolo degli Scienziati, dice tra l'altro: «Come la W.R.I. ha sempre sostenuto l'obiezione di coscienza alla guerra e alla violenza, così essa incoraggia ora persone di tutte le occupazioni ad adottare un atteggiamento di responsabilità sociale verso il proprio lavoro. Sollecitiamo studenti e insegnanti a richiedere corsi sulle implicazioni sociali della scienza e sugli attuali sviluppi scientifici, al fine di demistificare la scienza agli occhi della gente comune. (...) Sollecitiamo gli scienziati a sottoscrivere un giuramento di responsabilità sociale. In collaborazione con altri, gli scienziati devono essere incoraggiati a formare comitati per l'esame e l'in-

formazione sulle implicazioni sociali delle nuove ricerche e invenzioni scientifiche, mettendo in allarme il pubblico sulla natura e dislocazione dei loro pericolosi ed antisociali sviluppi. (...) La W.R.I. afferma inoltre il proprio sostegno morale a quegli scienziati e lavoratori dell'industria che fossero perseguiti o condannati per aver divulgato informazioni importanti al pubblico e per essersi rifiutati di prestare un lavoro antisociale (...).»

Gli ultimi due giorni del congresso sono stati dedicati agli affari interni della W.R.I. Si è discusso tra l'altro su due proposte: di estendere il numero dei presidenti della W.R.I. da uno a tre — per assicurare in tal modo una rappresentanza ufficiale che copra direttamente più aree geografico-politiche del mondo —, e di modificare o anche abolire l'attuale Dichiarazione della W.R.I.; a seguito di votazione, le due proposte sono state rigettate.

A comporre il nuovo Consiglio della W.R.I. sono stati eletti: Vo Van Ai (Vietnam, attualmente residente in Francia); Harold F. Bing, tesoriere (G.B.); Ann Davidson (USA); Uri Davis (Israele, residente in USA); Jon Grepstad (Norvegia); Randy Kehler (USA); George Lakey (USA); Jean Van Lierde, vicepresidente (Belgio); David McReynolds (USA); Martin Niemöller (Germania Federale); Pietro Pinna (Italia); Michael Randle, presidente (G.B.); Myrtle Solomon (G.B.); Janaki Tschannerl (India, residente in Tanzania); Marc Wagener (Belgio); John Hyatt (G.B.). Questo Consiglio, a cui si aggiungono i rappresentanti nominati direttamente dalle singole Sezioni della W.R.I. (un rappresentante per Sezione), si riunisce una volta all'anno. Tra i consiglieri eletti sono stati scelti a far parte del Comitato Esecutivo (che si riunisce alcune volte all'anno): Jon Grepstad, Pietro Pinna, Myrtle Solomon, Marc Wagener, John Hyatt.

Il congresso ha preso atto delle dimissioni di Devi Prasad dalla carica di segretario generale della W.R.I., che deteneva da più di dieci anni (lascierà l'incarico alla fine dell'anno). Egli ha spiegato che il suo ritiro da quel posto di responsabilità centrale ricoperto così a lungo, può favorire con il ricambio nuovi positivi sviluppi nella gestione interna e negli orientamenti dell'Internazionale. Devi Prasad, indiano, aveva in precedenza lavorato per anni a contatto personale di Gandhi e di Vinova Bhavé; con la sua esperienza, intelligenza, dedizione e capacità di lavoro, ha dato alla W.R.I. uno stimolo e un contributo fondamentali all'approfondimento dei suoi contenuti teorici e all'allargamento dei suoi orizzonti politici e iniziative pratiche, portando la W.R.I. a configurarsi come il nucleo più consistente delle varie Internazionali pacifiste esistenti nel mondo.

E' stato deciso che il gruppo di alcune persone che lavora alla segreteria a Londra della W.R.I. opererà d'ora innanzi come un collettivo, cioè decidendo e agendo collegialmente con pari responsabilità su tutto quanto riguarda gli impegni dell'ufficio.

Il Congresso del Partito Radicale

Si terrà a Torino dal 31 ottobre al 3 novembre, presso l'Unione Culturale in Via C. Battisti, 4.

Una mozione dello scorso congresso aveva fissato un obiettivo condizionante il mantenimento in vita del Partito: il raggiungimento del numero di almeno 1.000 iscritti alla data d'inizio del congresso attuale. Ci auguriamo vivamente che tale traguardo — che in questi giorni di vigilia resta ancora in giudicato — possa venire senz'altro raggiunto. Noi della segreteria del Movimento nonviolento, che consideriamo il P.R. uno dei gruppi politici più affini al nostro orientamento, abbiamo voluto portare il nostro contributo alla realizzazione di tale obiettivo, adoperandoci in quel modo che lo stesso Partito Radicale ha ritenuto di dover seguire in questo lasso di tempo decisivo per la continuazione del suo esistere: intensificando e allargando gli impegni di lotta che ci sono comuni, nei quali da tempo ci siamo trovati fraternamente collaboranti. Anche attraverso ciò, molti stessi aderenti al Movimento nonviolento hanno considerato opportuno ultimamente di iscriversi pure al Partito.

Formuliamo il voto che, se l'esito numerico degli iscritti al 30 ottobre non risulterà adeguato all'attesa, gli amici del P.R. vorranno comunque non dimettere l'eventualità di configurare un'alternativa di strutturazione che assicuri il mantenimento della loro presenza organizzata nella militanza politica. Il dissolvimento della loro specifica esperienza ed attività di gruppo sarebbe una seria perdita nel fronte delle forze che lottano per la costruzione di modi alternativi all'attuale e sempre più chiudentesi regime.

4° Congresso Antimilitarista

TORINO, 4-5 NOVEMBRE. Tema: « Stato, Esercito, Giustizia ». Per ogni informazione: Segreteria di collegamento, Via di Torre Argentina 18, 00186 Roma; oppure tel. 218.705 Torino.

A ROMA, DALL'8 AL 10 DICEMBRE, « Giornate teologiche sulla guerra, l'obiezione di coscienza e la nonviolenza ». Per informazioni rivolgersi a: M.I.R., Via delle Alpi 20, Roma - tel. 845.45.22.

AZIONE NONVIOLENTA

Periodico mensile del Movimento nonviolento per la pace

Abbonamento annuo: minimo L. 1.500

Direttore responsabile:

PIETRO PINNA

Redazione:

Luisa Schippa - Giovanni Cacioppo

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

Indirizzo postale: Casella postale 201,
06100 Perugia.

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

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

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

Franca Nicolini;

Via Pandolfini 8,

50122

FIRENZE

AZIONE NONVIOLENTA - Casella Postale 201 - Perugia (Italia)
Spedizione in abb. post. Gruppo IV - Aut. n. 39 del 22-4-1964 - Pubbl. inf. 70%