

RICERCA

Nuova Serie di Azione Fucina (gruppo II - 70%)

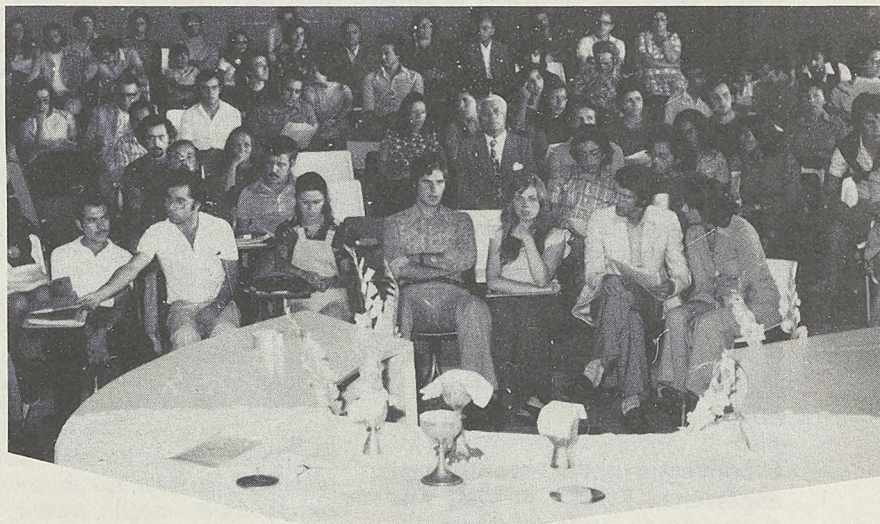
Quindicinale della Federazione Universitaria Cattolica Italiana - Anno XXX - n. 17 - 15 settembre 1974

Federazione Universitaria Cattolica Italiana
Convegno Nazionale

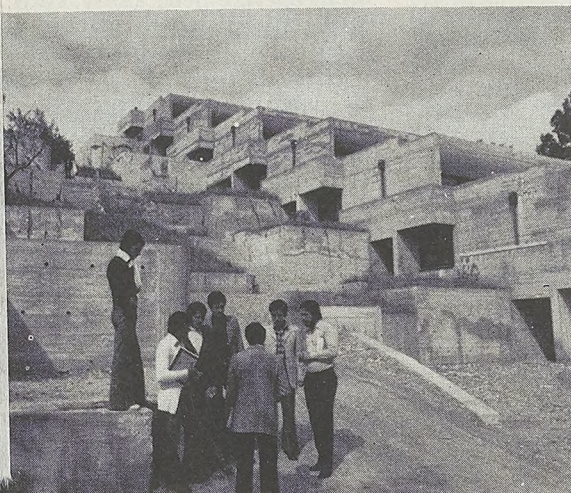
« Scuola e Mezzogiorno »

Cosenza

29-31 agosto
1974



Università della Calabria



Il convegno

Cosenza 29-31 agosto 1974

Nella presentazione del Convegno di Cosenza sono ripresi i temi della introduzione, fatta al Convegno, al fine di richiamare la prospettiva di impegno associativo della FUCI, nella quale si colloca il Convegno, e per raccogliere in un discorso più ampio le prime e più importanti indicazioni emerse dall'insieme dei lavori.

Il convegno nella recente esperienza FUCI

Il lavoro di quest'anno si è svolto secondo le linee indicate dalla Assemblea Federale che ha individuato gli strumenti operativi per sviluppare il discorso del Congresso di Bologna; i contenuti emersi dalle commissioni e le mozioni approvate ponevano l'accento sulla necessità di approfondire l'attuale problematica universitaria, e la evoluzione storica e politica del dopoguerra, con riferimento alle reali ipotesi di intervento proposte in questi anni per far fronte ai più gravi problemi della società italiana. Verificando queste ipotesi, e il loro collegamento con la dinamica culturale e politica recente ed attuale.

In questa prospettiva si collocano i due convegni: quello di Vallombrosa su « Processi culturali e Università » e questo di Cosenza su « Scuola e Mezzogiorno » che assieme alle Settimane Teologiche di Camaldoli costituiscono i momenti più importanti del lavoro di quest'anno.

Per avere la dimensione globale della tematica che la FUCI porta avanti attualmente, occorre tenere

presente oltre ai contenuti emersi in questi convegni di studio, la problematica scaturita dal Congresso con preciso riferimento al problema della « responsabilità e della prassi del Cristiano nella Università » che resta sempre il fulcro della nostra azione e il riferimento centrale anche di queste iniziative. Rileggere gli Atti del convegno e in particolare quanto il Vescovo Ausiliare di Bologna, Mons. Cè, ci ha detto nella sua relazione, è dunque un modo per comprendere meglio anche lo spirito di quest'ultima iniziativa.

Collegare questo discorso con la vita dei gruppi significa affermare che la formazione teologica, il confronto con la Parola, l'incontro nell'Eucaristia sono elementi essenziali e caratterizzanti che ne ispirano e animano il complesso delle attività del gruppo FUCI che può definirsi come il gruppo di persone che vivono insieme una esperienza di Fede e di impegno nella storia, accumulati spesso da una stessa ipotesi di Chiesa e di Società, e comunque da una stessa volontà di confronto e di dialogo.

E' questo atteggiamento di confronto e di dialogo un punto fermo nel cammino per scoprire quali siano oggi i modi più incisivi per essere correttamente presenti nell'ambiente universitario, e in questo si afferma la necessità di superare i modi di presenza che l'evolversi della vita della Chiesa e della società italiana oggi rivelano non più attuali, e che pure taluni sotto nuove vesti vogliono riproporre.

Realizzare questa presenza nello

spirito del Concilio, nell'adesione alla presente stagione della società italiana è obiettivo fondamentale del nostro lavoro, obiettivo sul quale a Bologna già si sono date valide indicazioni che occorre ulteriormente chiarire ed esplicitare.

Questo impegno di educazione alla Fede si realizza unitariamente ad un lavoro culturale che è esso stesso espressione della tensione di Fede e ed è in sé strumento per lo annuncio, per una proposta cristiana nell'università, si tratta quindi di calare nella storia la propria Fede, e a questo riguardo può essere utile richiamare brevemente la dimensione dell'impegno nella storia.

L'impegno nella storia

Il cristiano vive la propria esperienza « in continua tensione liberatrice, escatologica, con la preoccupazione costante di non tradurre la propria Fede e in termini di evasione dal mondo, e in termini di immanenza, così che si esaurisca nella operosità storica, ma deve superare questo dilemma accettando di operare nella storia, realizzando la propria opera di salvatore del mondo, con la coscienza di camminare verso il cielo, il suo concreto operare non sfugge alle leggi e categorie, ai mezzi utilizzati da tutti gli uomini di buona volontà impegnati in nome della realizzazione di un sempre migliore destino umano.

Il cristiano quindi pone al bando

qualsiasi forma di integrismo, rivendicando semmai per se stesso la esigenza di una costante capacità di interpretazione critica della propria situazione storica.

L'esperienza di fede nella storia è vissuta in un atteggiamento di conversione, di cambiamento di mentalità (metanoia) e di attenzione volti a riconoscere i « segni dei tempi ».

Il cristiano è dunque cosciente del fatto che la storia di Dio non è separata dalla storia degli uomini, la Storia Umana vale ed afferma la trascendenza di Dio, che da essa traspare e in essa si manifesta, è Dio che è fedele al suo popolo, che lo guida dal deserto ad Israele, che chiama il cristiano ad essere fedele all'uomo e solidale con tutti gli uomini.

E' in questa prospettiva e in questa coscienza, che i credenti forti soltanto di una speranza che si fonda su una promessa già realizzata e ancora attesa, Gesù Cristo, operano nella storia con tutte le incertezze e con tutto il coraggio degli uomini di buona volontà, senza pretendere di trarre meccanicamente dalla rivelazione criteri immediati per comprendere la storia e agire in essa.

E' la fede dunque che ci invita a cercare nell'uomo, nei fratelli e con tutti gli uomini, quella dimensione nuova della vita, nella libertà, e nella giustizia, che ci sarà data pienamente nel Regno ma che già da oggi dobbiamo perseguire e che frammentariamente possiamo anticipare.

La Fede e la parola giudicano dunque le nostre scelte, ma non ci danno soluzioni già pronte, prefabbricate o benedette per i problemi sempre nuovi che il mutare della dinamica storica e sociale prospettano.

Avendo presenti queste considerazioni, si può affermare che scoprire una nuova identità, nuove forme di presenza dei cristiani nello operare storico, è un problema aperto, dal momento che varie e diverse sono le opzioni pur nell'unica Fede.

E' un problema sul quale è già in corso una riflessione nella FUCI, sul quale certo non è possibile giungere a conclusioni affrettate.

Avere presente ed assumere pienamente il dato della secolarizzazione, e ribadire la necessità di un

atteggiamento di tolleranza, di confronto, di dialogo, appare elemento necessario e rilevante per riuscire ad individuare linee costanti e di lunga prospettiva, a partire dall'attuale fase di crisi e di transizione.

Alcune indicazioni in questo senso vengono già dalla relazione Pratesi, che esprime valutazioni e proposte, non solo sulle concrete scelte operate e sulle prospettive future di intervento, riguardo ai problemi della scuola e del Mezzogiorno, ma anche sul ruolo dei cattolici impegnati in politica nella recente storia italiana.

Si tratta di un tema che avrà bisogno di un notevole approfondimento, e che pare destinato ad occupare largo spazio nel dibattito culturale e politico, non solo nel « mondo cattolico » (se ancora di mondo cattolico si può parlare dipende anche da questo discorso) ma a riguardo delle prospettive globali della società italiana sul ruolo che al suo interno dovranno svolgere i movimenti politici che maggiore spazio e maggiori radici hanno nella coscienza popolare.

Ambito e finalità del Convegno

Come dichiarato all'inizio il convegno rientra in un più ampio articolato discorso associativo, ed esprime appunto l'esigenza particolarmente presente nella attuale coscienza cristiana, di una fedeltà all'uomo, vissuta nella conoscenza e nella condivisione dei suoi problemi considerati proprio in relazione al contesto sociale sul quale si vive e si opera.

E' un modo dunque di rendere concreto quel rapporto Fede e storia che prima si è delineato. E' un impegno che si inquadra in una prospettiva culturale che ci pare estremamente significativa in questo momento.

Prospettiva culturale nella quale si ha presente un concetto di cultura inteso come, soprattutto, capacità di progetto, di trasformazione del mondo — capacità di incidenza operativa —, di concreta prefigurazione di una nuova e diversa organizzazione sociale.

E' un impegno che esige quindi un ampio ed approfondito dibattito sullo sviluppo, del quale questo convegno non può essere che un punto di partenza. Si tratta infatti di un convegno di studio, che per molti,

singoli e gruppi, rappresenta il primo approccio ad una problematica così vasta e che richiede un minimo di ricognizione storica, quale quella del Mezzogiorno. E in questi termini occorre appunto considerare anche i resoconti di alcune commissioni, che, ad occhi esperti, potrebbero apparire incompleti, o disorganici, anche perchè non esprimono adeguatamente quella che è stata la presa di coscienza effettuata nei lavori di gruppo: a confronto con gli esperti presenti.

Una valutazione unitaria del Convegno può aversi solo tenendo presenti i temi emersi nella relazione Pratesi e nella prima e nella seconda tavola rotonda, inquadrando nella prospettiva culturale delineata.

Prospettiva culturale, che assume significato in un contesto nel quale i mass-media ai vari livelli tendono al disimpegno e all'evasione, e che ha l'ambizione di fornire indicazioni capaci di unificare e di rendere più rispondente alle esigenze del contesto sociale la volontà di cambiamento espressa dal movimento degli studenti.

E' possibile infatti che in un attento confronto sui temi dello sviluppo, quelle che a prima vista possono apparire fumose ipotesi ideologiche, diventino concrete prospettive di intervento e di trasformazione nella realtà sociale. Per una diversa e nuova democrazia è necessario infatti che le vere discriminanti si trovino non solo nel dibattito teorico, ma confrontando queste ipotesi teoriche con i problemi reali sui quali vanno verificate.

Si delinea allora una figura di intellettuale che sia effettivamente partecipe ed interprete delle reali istanze dei veri problemi della comunità nella quale si opera, elaborando ipotesi operative che esprimono autenticamente gli interessi popolari.

In questa prospettiva, ha significato porsi il problema del ruolo della scuola e delle istituzioni culturali, è ipotizzare un nuovo rapporto scuola-società, che è poi un rapporto diverso fra studio e lavoro.

ro, fra la scuola e il territorio quindi il quartiere, la campagna, la città.

Verificare anche allora il ruolo delle istituzioni culturali in generale a partire dai circoli culturali periferici, dai centri di cultura popolare, fino al recente istituto delle « 150 ore » per i lavoratori, e alla Università, che dovrebbero essere inseriti in un processo di formazione e di istruzione permanente funzionale ad un nuovo rapporto con la società.

E questo nella nostra società nel-

vi, trasmetta quindi contenuti validi e non solo obsoleti simboli di status sociali.

Riguardo a questi problemi già nella seconda tavola rotonda, negli interventi di Zanfini e Vecchio, si sono avute indicazioni interessanti, ma è evidente che non possono essere sufficienti alcune esperienze significative ma isolate per creare una nuova coscienza e un nuovo modo di affrontare questi problemi.

Anche per quanto ci riguarda come FUCI faremo in modo che que-

luppo. Questo non solo per stabilire le responsabilità, i meriti e i tentativi di una classe dirigente che in questo ha speso le sue energie, elementi tutti che sono presenti in varia misura, ma soprattutto per partire da un'analisi critica del passato per progettare un diverso e migliore futuro.

E se osservando la situazione meridionale nei vari settori, si può notare che certi interventi di sviluppo industriale sono stati a loro volta generatori di un diverso sottosviluppo per via dei gravi squili-

Prendendo in esame i contenuti del Convegno di Cosenza, nella loro globalità, alcuni interrogativi possono nascere e nascono sovente soprattutto in ordine alla scelta del tema, al taglio di riflessione, al suo rapporto con la globale prospettiva pastorale esplicitata dalla FUCI soprattutto al Congresso di Bologna.

Interrogativi di questo tipo non vengono soltanto da quanti — avendo alle spalle una esperienza di tipo ecclesiale — si meravigliano del fatto che la FUCI porti avanti un suo interesse per gli specifici problemi dell'Università e della società italiana, nel loro spessore laico e nella loro concreta storicità; ma vengono anche da quanti — e ce ne sono stati molti a Cosenza —, interessati alla specifica tematica proposta dal convegno, si pongono il problema del significato che ha o può avere il fatto che questa tematica sia affrontata da una associazione con essenziale caratterizzazione cristiana ed ecclesiale.

A questo punto l'interrogativo si fa interessante per noi, anche perché coinvolge non solo il convegno di Cosenza, ma un po' tutto l'articolarsi del lavoro di quest'anno, dal convegno di Vallombrosa alle Settimane di Camaldoli, nel suo collocarsi in continuità col Congresso di Bologna.

Se infatti da un lato le Settimane di Camaldoli — con l'impegnativo

Il lavoro di un anno

Ad esempio: quali sono le motivazioni e quale il senso per cui una associazione di credenti affronta una tematica specificamente politico-culturale? Quali gli sbocchi a cui porta questa riflessione?

la quale la concentrazione delle conoscenze è strumento di potere e di dominio per cui la loro diffusione sarebbe invece strumento di democrazia. Un nuovo collegamento tra scuola-società dovrebbe essere, come si è detto, nuovo collegamento tra studio e lavoro, tra didattica e attività produttiva, fra ricerca scientifica e esigenze popolari, quando invece quest'ultima laddove è presente è spesso funzionale a interessi privati e non a direttive pubbliche o a interessi generali. La necessità quindi che la scuola dia effettivamente strumenti conosciti-

sta non sia un'esperienza isolata o solo un discorso appena cominciato ma una proposta che facciamo a tutte le forze giovanili, è un invito perché si cerchi di calare nella realtà almeno un po' dell'utopia che le nuove generazioni inseguono. Per fare questo è necessaria, come prima si è detto, una ricognizione storica sulle scelte che fino ad ora si sono fatte nei vari settori d'intervento, un confronto critico con quanto si poteva fare in passato, avendo presenti anche quelle che erano le varie possibilità d'intervento e le varie alternative di svi-

bri e delle improvvise e notevoli mutazioni indotte per la mancanza di interventi e di iniziative collaterali, si può certo dire che non ha senso rimpiangere il passato. La realtà infatti di una nuova presenza sindacale e di una nuova consapevolezza politica che a livello generale può svilupparsi anche a partire dalla scuola sono elementi che fanno prevedere che dal buio della crisi potrà sorgere un avvenire migliore proprio per l'azione e la consapevolezza delle nuove generazioni.

Giuseppino Monni

problema della preghiera nella sua radice biblica e nel suo significato per l'uomo contemporaneo, e con la lettura del Vangelo di Luca — si pongono certamente come un momento tematico di riflessione in ordine alla esperienza di fede e alla esperienza ecclesiale, dall'altro lato i due convegni su « Processi culturali e rinnovamento dell'Università » (Vallombrosa) e su « Scuola e Mezzogiorno » (Cosenza) intendono consapevolmente essere due momenti di specificazione della tematica politico-culturale delineata per grandi linee al Congresso dello scorso anno: il rapporto dialettico Università-scuola/società.

Qual'è dunque il nesso profondo ed intrinseco che tiene insieme questi due aspetti della vita e della esperienza della Federazione? E questo non solo nei momenti di incontro a livello nazionale e zonale, ma anche nella quotidiana esperienza dei gruppi, che contemporaneamente vivono un radicamento ecclesiale e una dimensione di attenzione politico-culturale alla realtà che li circonda (l'Università, la città con i suoi specifici problemi...)

Una prima e quasi scontata risposta è presto data: la riflessione portata avanti in questi anni sulla mediazione tra esperienza di fede ed esperienza storica ci ha reso consapevoli del rapporto dialettico fra le due, all'interno del quale da un lato « la fede resta il punto di paragone, il seme che ci è stato affidato dal buon seminatore per fecondare nell'ordine della grazia tutto quanto di buono di generoso, di vivo la natura produce nel dolore del suo parto difficile » (1), e dall'altro la esperienza storica è riconosciuta in tutta la sua positiva autonomia di realtà naturale, capace proprio in questa autonomia di esprimere segni densi di significato per la stessa fede (i « segni dei tempi »).

Sono cose ormai note a quanti lavorano in FUCI e a quanti seguono dall'esterno il nostro lavoro da qualche anno a questa parte. In più si può certamente dire che l'articolare del lavoro di quest'anno si può leggere anche come verifica di questa metodologia di mediazione; verifica a confronto con i problemi dell'Università e della società italiana, analizzati soprattutto con uno sforzo di attenzione ai reali processi sociali e culturali realizzatisi nel nostro paese dal dopoguerra ad oggi (2) nella loro concretezza e nel

loro complesso intersecarsi.

Una seconda risposta, tuttavia, è possibile oggi dare all'interrogativo posto precedentemente; ed è una risposta che ci stimola anche ad una proiezione nel futuro del nostro lavoro e del nostro discorso.

Essa nasce certamente dal tentativo di cogliere quali possono essere le responsabilità e i compiti che la FUCI ha nel quadro della Chiesa e della società italiana, nel difficile momento che stiamo vivendo. Momento segnato certamente dalla complessa e pur ricca eredità della esperienza del referendum, dalla profonda crisi politica ed economica che mette a nudo i problemi grossi e reali che vive il Paese, da un processo di sempre più ampia coscienza democratica portata avanti soprattutto dalla classe operaia e lavoratrice, da un'esigenza di profondo rinnovamento morale e ideale che consenta con maturità e serietà di far fronte alle difficoltà.

In questo quadro io credo spetti alla FUCI — ad una FUCI che sia capace anche di cogliere con sapienza e in profondità la lezione migliore che dalla passata esperienza e tradizione può venirle — la responsabilità di tentare una risposta che si ponga al livello di questi problemi.

Una risposta che, all'orizzonte di mediazione dialettica fra fede e storia cui si faceva cenno prima, significa approfondimento con serietà culturale dei complessi problemi teologici ed ecclesiali impliciti nello attuale momento della Chiesa italiana, e volontà di contribuire ad una maturazione ecclesiale sempre più ampia e più partecipata.

Una risposta che significhi sforzo di cogliere nel momento sociale

Note

1) dalla relazione di Piero Pratesi pubblicata in questo numero di ricerca

2) per questo taglio di analisi si veda soprattutto la relazione di Luigi Accattoli a Vallombrosa e la relazione di Piero Pratesi pubblicata qui di seguito.

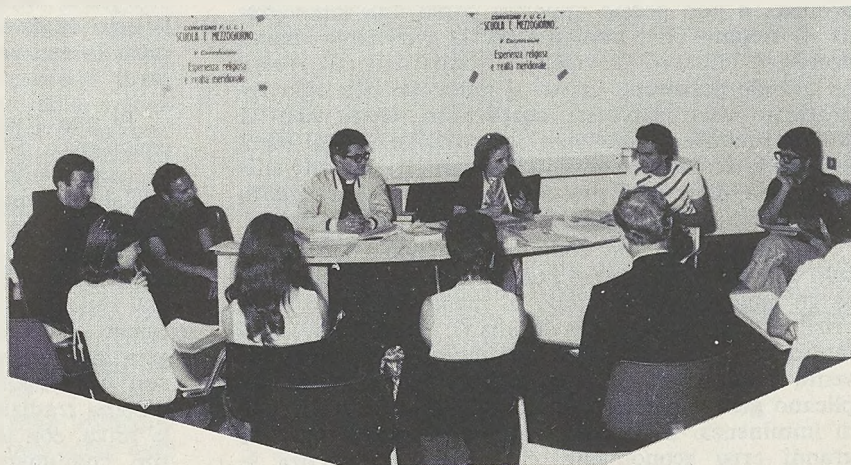
3) su questo tema RICERCA ha già iniziato dallo scorso numero uno specifico dibattito.

e politico i problemi di fondo sui quali si gioca la democrazia in Italia, in una logica piuttosto di contenuto che di immediato schieramento, per fondare su questi problemi un lavoro di coscientizzazione degli studenti. A questo riguardo mi pare che la questione della scuola e dell'Università e la questione meridionale siano certamente qualificanti.

Una risposta, infine, che non dimentichi il porsi, in modo certamente nuovo, del problema del tipo di contributo che i cattolici, in Italia, possono dare all'articolare e all'espandersi della coscienza democratica: il porsi, cioè, della « questione cattolica » (3).

Tutto questo, naturalmente, ci indica soprattutto una prospettiva di impegno per il futuro: alla complessità degli interrogativi e dei problemi finora posti credo infatti si possa far riferimento anche per il lavoro di quest'anno e per una remota preparazione al prossimo Congresso.

Maria Irace



Relazione introduttiva:

«Scuola e Mezzogiorno»

del dott. Piero Pratesi

Non credo che i dirigenti della Fuci si siano rivolti a me per questa conversazione in ragione di particolari mie competenze sui temi del convegno. Non sono né un esperto della scuola né un meridionalista, come si dice. Posso fare solamente qualche riflessione generale che introduca il convegno di studi da un punto di vista prevalentemente politico, sperando che possa essere utile per i suoi lavori.

Una prima osservazione, che in certo senso balza agli occhi appena ci si pone a riflettere sull'argomento in questione, è l'analogia, la somiglianza negativa fra queste due questioni che la democrazia italiana in generale e in particolare il personale dirigente delle forze di governo e quindi la Democrazia cristiana, si trascina dalla nascita. Scuola e mezzogiorno sono, si può dire, i due grandi fallimenti storici, emblematici sotto diversi profili, della democrazia italiana, che d'altra parte, non intendo qui esporre al ludibrio, poichè ritengo che qualche merito tuttavia essa abbia.

Al punto in cui siamo, nel centro di una crisi economica e politica dai connotati particolari, si direbbe che dei due problemi si parla ormai solo per locuzioni retoriche. Certamente, ogni ministro per il mezzogiorno propone nuove norme o cerca di riqualificare il bilancio della cassa. Quali che siano le buone intenzioni è ormai un obbligo di routine che fa parte della buona creanza, anche se, disturbando questa e quella aspettativa, può dar luogo a qualche protesta e può perciò apparire come una innovazione. Così pure ogni ministro per la istruzione emana decreti e circolari che peraltro finiscono col creare un grande polverone in cui si muovono con agio soprattutto certi interessi corporativi, senza che lo sforzo finanziario pur non trascurabile che si compie per la scuola, si concentri in una innovazione adeguata sia alla crisi presente sia ai bisogni che lo stesso sviluppo della realtà democratica ha rivelato.

Ho detto crisi dai connotati particolari e vorrei solo di passaggio spiegare questa dizione. Normalmente gli aggettivi che vengono in mente parlando della crisi attuale sono «gravissima», «decisiva», «catastrofica». Anch'io come pubblicista ho attinto sovente a questi attributi e ai loro sinonimi, che implicano generalmente una sensazione di caduta e una di imminenza. E tuttavia, quando noi pensiamo alle grandi crisi economiche, ci sovengono ancora le

immagini traslate degli anni '30, con i finanzieri che si uccidono, gli assalti alle banche e le file dei disoccupati che aspettano la minestra pubblica e sono caricati dalla polizia a cavallo.

Perchè i finanzieri hanno smesso del tutto l'idea di spararsi sostituendola con una meno drammatica distinzione del proprio patrimonio personale con quello speculativo; e poichè la forza dei sindacati da una parte e lo sviluppo generale nonchè l'intreccio di pubblico e privato dall'altra, hanno reso meno probabile un ritorno improvviso a zone vaste di miseria; poichè le soggezioni e i rapporti internazionali determinano anche un interesse comune a non creare zone di debolezze eccessive, per una serie di ragioni, insomma, la natura pur sempre gravissima della crisi, non da luogo, almeno finora, a manifestazioni vistose, paragonabili a quelle che la cronaca ci ha consegnato. Tuttavia, la gravità rimane ed è già attuale.

I punti nodali sembrano essere questi: 1) la constatata impotenza del quadro politico esistente a livello di alleanze di governo e degli strumenti economici tradizionali, a superare tale crisi in modo soddisfacente; 2) la presenza di una vasta consapevolezza di bisogni nuovi rispetto alle risposte che la politica economica tradizionale è in grado di dare, consapevolezza che proprio il quadro democratico ha reso possibile non solo nell'ambito delle organizzazioni operaie, ma di movimenti di massa più complessi; 3) la difficoltà di interpretare e collegare queste forze nel quadro democratico e quindi i conati che si manifestano in opposte direzioni per superare tali difficoltà: in senso progressivo o in senso reazionario.

A parte dunque la mancanza di segni catastrofici, la crisi è già nel suo pieno vigore e si presenta con tutta la sua pesantezza carica di incognite per il futuro.

E' una crisi che coinvolge un po' tutta la nostra convivenza. Si avverte l'esaurirsi di uno schema di svolgimento che ha avuto il suo motivo trainante nell'allargamento del quadro democratico, ma cui al venir meno della capacità di guida e di tenuta di formule ormai superate, fa riscontro la incapacità di forze nuove di assumere l'eredità delle formule ormai finite. Sembra per un certo verso che le forze politiche siano attratte dalla semplice ripetizione allargata dello schema tradizionale, quando addirittura non propongono un ritorno all'antico. Ma ormai lo schema tradizionale è giunto al punto di impatto con la forza, con la cultura, la storia particolare del partito comunista che attrae e spaventa allo stesso

tempo. Attrae anche le forze lontane e contrarie: dagli imprenditori cosiddetti illuminati, fino alla spregiudicatezza dorotea. E' incredibile la disinvoltura con cui certi personaggi democristiani parlano di nuovo patto sociale in una chiave altamente sospetta. E, a quanto pare, Fanfani cerca di approfittarne per mantenere con la consueta ambiguità, la presa sul partito democristiano.

Parallelamente si sviluppa la disgregazione profonda della società secondo le spinte particolaristiche degli interessi minacciati o profondamente e ingiustamente offesi.

Si verifica in altri termini uno smarrimento profondo, una perdita di fiducia che produce una singolare miopia storica, e quasi uno strabismo. La crisi attuale è vista soprattutto come frutto di una congiura di forze avverse e delle insufficienze soggettive delle forze politiche e non anche come il frutto della positività della battaglia di queste forze certo non priva di contraddizioni e di limiti. Lo vediamo soprattutto nei giovani i quali, amando irresistibilmente la vita, non possono dimettere la speranza e ne cercano allora il senso, per oggi e per domani, proiettandosi con forza talora eccezionale e vivida, verso traguardi di assoluto. Sicché da una parte smarriscono il senso del limite naturale storico; e dall'altra smarriscono anche, e lo dico qui, per la fede che ci accomuna, il senso del soprannaturale, la qualità specifica dell'essere cristiani in questa storia tormentata e troppo spesso deludente.

Ci si rassegna a pensare che il massimo di mutamento possibile sia quello di proporre un nuovo equilibrio statico di cui magari il partito comunista sia parte compiacente, tale che ci liberi dallo spettro del crollo e delle bombe nelle piazze o sui treni, ma niente di più. O ci si rifugia nella proposizione e nella ricerca di una radicalità totalizzante, nella attesa di un nuovo potere che spazzerà via finalmente il mostro dalle sette teste.

Lo sforzo che dobbiamo fare, viceversa, è cercare di capire se una strada di impegno è ancora aperta, partendo da una valutazione cioè non puramente negativa e radicalmente catastrofica. Cercando di capire appunto come la crisi è anche frutto dello sviluppo che si è verificato in Italia in questi trent'anni, nella coscienza politica popolare. E ciò in quanto sia partiti di classe, sia il partito che è sorto storicamente legandosi alle forze escluse dalle rivoluzioni moderne (mi riferisco ovviamente alla Dc) si sono legati in modo non strumentale alla democrazia, rendendone possibile un vigoroso spiegamento. Non si tratta di una democrazia mitica, ma della democrazia storica, con i suoi istituti, con il suffragio universale, la proporzionale, il parlamento, le organizzazioni degli interessi, e in primo luogo i sindacati.

Certamente, per venire ai temi che sono immediatamente oggetto di questa riflessione, ma come oggi

mezzogiorno e scuola sono nell'occhio del ciclone in una situazione di cui tutti riconoscono il disfacimento, e alla quale, al tempo stesso, tutti sembrano incapaci di proporre una via d'uscita che sia credibile e praticabile.

A proposito della questione meridionale sembra ci sia addirittura una incertezza sulle caratteristiche degli interventi svolti dai governi del secondo dopoguerra. Il prof. Saraceno ha scritto due articoli sul « Corriere della Sera », nei quali ha sfatato la sensazione comune di una spesa straordinaria massiccia, ancorché disordinata, devoluta soprattutto all'industrializzazione. Del non molto che si è speso (il 1/2 per cento del reddito nazionale) per interventi straordinari, una buona percentuale è andata all'agricoltura il cui valore aggiunto sarebbe cresciuto nel Sud più di quanto non sia cresciuto altrove.

In altre parole si è fatto poco, ma non si è neppure capito bene ciò che si è fatto.

L'illusione fondamentale del dopoguerra, del tipo di politica messo in atto dal centrismo prima e dal centro-sinistra poi, è stata che lo sviluppo economico autopropulsivo del sistema, accentuato da un certo grado di democrazia, con tutto ciò che questo comportava in termini di maggiore intervento pubblico, di incremento della domanda, eccetera, avrebbe comunque, prima o poi, fornito le risorse necessarie e determinato gli indirizzi sufficienti a riequilibrare la situazione. Questa illusione non è ancora caduta del tutto, come vedremo. Anche se oggi è fortemente screditata.

Le forze democratiche hanno in certo senso accolto in termini generici, la tesi dei meridionalisti più vivi, da Salvemini a Gramsci a Sturzo, per cui la questione meridionale è una questione politica nazionale. Ma hanno interpretato questa verità nei limiti del loro connaturato democraticismo. Salvemini (secondo i canoni radicali che riappaiono nel meridionalismo di certe forze di sinistra estremizzante) pensava al Mezzogiorno come a una polveriera da innescare per travolgere i governi dei mazzieri giolittiani. Sturzo pensava piuttosto a un recupero della civiltà meridionale in una sorta di sviluppo dualistico, armonizzato in un sistema di autonomie contro il centralismo dello stato liberale.

Gramsci vide nella questione meridionale il riflesso del limite di una rivoluzione sovietista in Italia, che fece costruire l'idea di un blocco rivoluzionario operai-contadini. E' in fondo la visione più moderna, nel senso della intuizione della necessità di costruire una linea egemonica, di vasto consenso popolare, per determinare una politica nuova attraverso un nuovo potere che consentisse l'uscita dalla strozzatura del capitalismo nordista.

Non è il caso di discutere qui le diverse strategie « storiche ». Certamente l'idea guida era di costruire una politica nazionale che comprendesse il mezzogiorno come parte integrante di tale politica. Ma, in

un certo senso, queste posizioni tendevano tutte a considerare la questione meridionale una questione « esclusivamente » politica.

Il tipo di processo democratico che si è sviluppato nel secondo dopoguerra ha dimostrato viceversa che intanto è necessaria una politica nuova di respiro generale, in quanto la questione meridionale è anche un problema economico, un problema di risorse da creare oltre che di risorse da spendere. E ha messo in luce che se la democrazia per sé è la condizione necessaria per avviare una politica nuova, non è affatto una condizione sufficiente.

E' lo sviluppo della democrazia che fa oggi consapevoli le forze sociali (certo ciascuna a suo modo e secondo la sua visuale) della necessità di affrontare la questione meridionale con una novità politica, al di là della consapevolezza di alcuni intellettuali o di alcune avanguardie. I sindacati non sono più nordisti come ai tempi di Gramsci. E tuttavia, noi constatiamo contemporaneamente sia la dispersione delle risorse, sia la corruzione dello stesso patrimonio democratico disgregato in un clientelismo che avvilisce e il meridione e i partiti che lo coltivano, lasciando la porta aperta alle ribellioni eversive.

Dunque noi siamo di fronte a questa contraddizione almeno apparente. Nonostante i limiti che forse nel mezzogiorno emergono con pesantezza maggiore, la democrazia fa esplodere con maggior consapevolezza la questione meridionale. Ma il puro riferimento allo scontro delle forze sociali, per quanto formalmente garantito, non offre soluzione. Rischia anzi di suscitare tentazioni e spinte pericolose.

Il discorso sulla scuola presenta, come dicevamo, singolari analogie. Dopo l'illusione della grande riforma che il ministro Gonella preparò con una inchiesta universale che obbediva all'idea senza respiro della democrazia degli addetti ai lavori, la scuola è vissuta in una specie di limbo, fino a quando il centro-sinistra ha dovuto realizzare il primo passo dell'ampliamento della scuola d'obbligo. Si è trattato di un momento relativamente importante, pur con tutti i limiti ormai noti, che tuttavia ha innescato l'esplosione successiva.

Non a caso, tuttavia, di fronte alla contestazione studentesca degli anni più caldi, dal '67-'68 in poi, ogni risposta sia in chiave conservatrice, sia in chiave puramente democratica è apparsa impotente.

La risposta ha oscillato generalmente fra una impossibile pretesa di rifondazione della scuola su una idea della cultura che doveva venir dalla scuola stessa, e un meccanico allargamento della scolarità senza ordine né metodo.

Ancora ci troviamo di fronte a una coscienza democratica, allo sviluppo delle potenzialità democratiche che rompono alcuni schemi: primo fra tutti quello secondo il quale la riforma della scuola sarebbe un fatto « culturale », o un problema « pedagogico ». Mentre è un fatto politico. E' la cultura sottesa alla società democratica (la quale oltretutto, in Italia, deve poco all'accademia delle cattedre) che deve presiedere alla riforma. Non è la « cultura » che può informare di sé, astrattamente, la politica.

Caduta ogni pretesa del genere sopra descritto, anche perché sempre più le forze sociali si interessano della scuola e sempre meno era facile per una forza politica imporre un proprio punto di vista, una propria filosofia, ci si è abbandonati, così mi pare, e così credo di poter interpretare anche i famosi decreti delegati, all'empirismo « democratico », peraltro fortemente ambiguo.

Oggi è impossibile fare una riforma della scuola che parta da una « nuova cultura » per la ragione semplice che una nuova cultura nel senso tradizionale, di trama sottesa all'innovazione istituzionale, non esiste come consapevole patrimonio della società. Non esiste almeno nel senso in cui scolasticamente pensiamo, per esempio, alla cultura illuministica e giacobina che ha preparato la rivoluzione borghese, e, dopo Napoleone, ha contribuito a formare le istituzioni giuridiche e scolastiche della borghesia europea. O anche solo nel senso in cui la filosofia gentiliana ha adottato le procedure elitarie della scuola borghese alle esigenze, non molte in fatto di scuola e di cultura, del regime mussoliniano.

Ciò non di meno, resta vero che non è possibile nonchè riformare neppure governare la scuola senza una visione politica, senza un indirizzo, senza una innovazione politica. Che deve rispondere appunto al carattere della società e del suo sviluppo. Ma a ciò non basta democratizzare la scuola nel senso in cui solitamente se ne parla, cioè nel senso di dare voce in capitolo a quante più componenti possibili. Ciò può servire a mettere in evidenza la crisi, e solo in questo senso a imporre una soluzione.

Ritroviamo l'analogia con il problema meridionale.

Perché sono praticamente falliti tutti i propositi di avviare a soluzione il problema meridionale? Si è partiti dalle infrastrutture, si è passati alla politica degli incentivi; nell'euforia consumistica si è trascurata l'agricoltura (anche se il professor Saraceno oggi avverte che non è proprio così). Oggi gli stessi sindacati con una iniziativa che nell'ambito delle lotte aziendali del '73 ha posto il mezzogiorno come punto qualificante delle piattaforme, esercitano una pressione disincentivante al Nord e incentivante al Sud che va soprattutto nella direzione degli investimenti capaci di creare occasioni di manodopera. Nel-

la stessa direzione, del resto, si è mosso il ministero della Cassa, modificando la legge sugli incentivi, per commisurare questi ultimi non più alla quantità di capitale investito, ma alla capacità di creare posti di lavoro.

Bene, un'analisi attenta di queste politiche, mi riferisco in particolare alle ultime, compresa la stessa iniziativa sindacale, dice che si tratta di buoni propositi destinati tuttavia ad un corto respiro. Lo stesso professor Saraceni ha rilevato come la politica degli incentivi in sé ha un limite di fondo: o essa è provvisoria, nel senso che tende ad avviare una iniziativa economica che poi abbia la possibilità di procedere con le sue gambe, o è distorcente e destinata a creare una situazione anormale.

Spostare gli incentivi dal capitale all'occupazione serve poco perché nel lungo periodo non rappresenta una innovazione seria. Anche gli incentivi all'occupazione saranno in definitiva valutati dalle aziende in rapporto alla remunerazione del capitale, secondo la logica propria del capitale stesso. La questione dell'occupazione diventa un limite tecnico all'investimento. Al sud si trasferiranno le aziende con investimenti a più alta percentuale di occupati, che non ce la fanno a produrre a costi competitivi nelle zone prive di incentivi. Immediatamente si potrà avere qualche effetto sull'occupazione. Ma nel tempo, poiché il mercato meridionale non è chiuso, ma aperto, si avranno fatalmente questi risultati: o l'incentivo diventa un sussidio permanente a carico della collettività lasciando peraltro l'azienda in una condizione di stasi, o l'azienda cederà alla concorrenza delle consorelle del Nord, che sono in grado di produrre senza incentivi.

La vera questione si viene ormai rivelando come necessità di costituire al Sud un mercato che si definisce «vitale» intendendo con ciò un mercato capace di dare uno sbocco adeguato alla produzione locale che ne solleciti la permanenza e lo sviluppo. Qui l'analisi si complicherebbe nella specificazione e nell'esame di come il capitalismo e a qual prezzo abbia costituito un mercato valido in Europa, in un rapporto peculiare e caratteristico in cui in fondo chi tiene il coltello dalla parte del manico è l'offerta, cioè le decisioni a livello produttivo. E come, stando ai dati stessi dell'esperienza, sia difficile ripercorrere la stessa strada.

La possibilità allora di creare nel mezzogiorno un mercato vitale viene piuttosto individuata in una

pianificazione che non coarti gli investimenti e non si riduca a una labile politica di incentivi. Ma una pianificazione che partendo dai bisogni reali delle popolazioni meridionali organizzi collettivamente tali bisogni e determini attraverso la riforma dei consumi (il passaggio cioè dal modo privato di consumare al modo pubblico) una domanda stabile e massiccia che costituisca il vero «incentivo» ad investire nel mezzogiorno con la prospettiva di creare una situazione economicamente sana. E' chiaro che questa scelta non può riguardare solo il mezzogiorno ma tutta la sua politica e l'economia nazionale. Il punto è che senza questa scelta non è possibile avviare a soluzione il problema dello squilibrio. Essa infatti ha diversi corollari decisivi. E' un modo di consumare che a parità di bisogni soddisfatti determina un minor consumo di risorse: è dunque più economico nel medio e lungo periodo. Una linea del genere può ottenere il consenso necessario attorno alle forze che ne promuovessero il perseguimento. Essa di più non solo ha bisogno del quadro democratico, ma ne sollecita lo sviluppo dal livello politico degli indirizzi generali al livello diretto della soddisfazione dei bisogni. Sollecita una democrazia che potremmo definire una democrazia dell'esecutivo, rispetto alla democrazia tradizionale e storica delle decisioni di tipo legislativo o di indirizzo. Vale a dire una partecipazione effettiva e progressivamente allargata alla gestione di queste strutture di consumo pubblico nella quale si esercitino le capacità e si rompano anche le barriere partitiche che tendono a paralizzare oggi la stessa democrazia degli enti territoriali.



Come si collega questa visuale del problema meridionale con la questione della scuola?

Mi sembra che di fronte ai due fatti economici e politici di maggior rilievo, vale a dire lo sviluppo economico realizzatosi a cavallo fra il '50 e i primi anni del '60 e l'allargamento della vita democratica conseguente, la risposta sia stata determinata da due fini principali. Da una parte quello di adeguare la scuola alle nuove esigenze produttive; dall'altra, abbandonato il tentativo di riforma globale, ci si è indirizzati (parlo ovviamente in generale) ad una serie di tentativi disorganici e pragmatici che sono culminati per la scuola media nei decreti delegati e per l'università nella cosiddetta miniriforma. I primi, a me sembrano una sorta di ammiccamento della democrazia scolastica con consigli di alunni, genitori, insegnanti, nei quali l'elemento democratico formalmente assunto come dato di valore, non cela lo strutturalismo rivolto a contenere la spinta contestativa, senza una scelta né di indirizzo né di valore. A questa «democratizzazione», si accompagna lo stato giuridico degli insegnanti, elemento di cui non saprei valutare a pieno la portata ma che ha un risvolto limitato rispetto al cuore della riforma.

Per quanto riguarda l'università, la visuale è ancora più ristretta e risponde principalmente alla domanda corporativamente molto forte del personale universitario nei confronti di questo personale politico, dopo il blocco che ha paralizzato per qualche

tempo carriere e sistemazioni, in attesa della riforma generale che regolarmente non è venuta. Questi provvedimenti erano stati preceduti dalla ormai indilazionabile liberalizzazione degli accessi che oggi ritorna in discussione, almeno per alcune facoltà.

Forse, come sottolinea il professor Gozzer in un interessante volume dedicato alla scuola secondaria, il nodo emblematico è nel vuoto che si è creato nel passaggio dalla fase generale di apprendimento, alla fase di scelta e di selezione, al momento in cui, cioè, la scuola deve scegliere quale è il suo tipo di servizio: dovrebbe non più recepire la scelta che la società ha già operato per conto suo, per via del ceto di provenienza, della classe o del censo, circa il destino del giovane, ma metterlo in condizione nel momento della sua maturazione, di operare la sua scelta come lavoratore, come uomo che si appresta ad entrare, per usare una frase retorica ma sostanzialmente appropriata, ad entrare nella storia.



Guardando ai risultati, si può constatare che lo sforzo di adeguare la scuola allargandola materialmente alle esigenze produttive è largamente fallito, nel senso che le cifre brute stanno a dimostrare come l'assorbimento del lavoro non rispetti per niente i titoli scolastici mentre la disoccupazione o la inoccupazione dei diplomati e dei laureati sta diventando un fenomeno che ormai si può definire di massa.

Derivare dal fallimento di ogni autentica riforma, una dichiarazione programmatica di irreformabilità in senso generale, è solo una mezza verità. Ciò può essere giusto a mio avviso in questo senso: che per quanto attiene ai contenuti e ai metodi pedagogici (contro i quali del resto si scagliano anche le posizioni radicali alla Illich o le formule contestative della sinistra extraparlamentare) può essere che una fase di sperimentazione regolata e seria, sia indubbiamente necessaria. Partendo oltretutto dal presupposto ovvio quanto ignorato che lungi dall'essere in una situazione di relativa omogeneità culturale, noi siamo piuttosto in una situazione non solo di diaspora e di pluralismo, come si ama dire spesso, ma per di più in una situazione in cui ciascuna corrente, tendenza, ideologia o chiesa è divisa al suo interno.

Dobbiamo chiederci piuttosto che cosa significhi una scuola che si adegui alla vita democratica nel suo complesso, quale storicamente si è data. Ciò non può voler dire che l'asse della riforma possa essere, semplicisticamente, una democratizzazione che dia spazio più o meno artificiosamente o più o meno diplomaticamente, alle diverse componenti. Se i genitori assumono un ruolo di qualche peso nella organizzazione e nella vita della scuola, è facile prevedere quale sarà l'indirizzo risultante nella gestione. Ciò che occorre è anzitutto portare dentro la scuola l'interesse reale della comunità popolare. D'altra parte, non a caso si limitano le assemblee studentesche e la loro apertura alle componenti extrascolastiche.

Il problema politico della scuola in democrazia è di avviare a superamento in concreto (anche se la questione ha implicazioni teoriche complesse) la di-

cotomia e la separazione fra lavoro manuale e lavoro intellettuale, per rompere la barriera secolare che li ha divisi nel nostro modo di vita: in cui il lavoro manuale è meno umano se non inumano, del lavoro intellettuale aristocraticamente legato ancora all'otium-classico. Che peraltro non ha a che fare con l'ozio dei vizi capitali se non per il fatto che l'ozio dei signori è talora vizio, mentre l'ozio del proletario è, molto più spesso, durissima alienazione e miseria.

Non ci può essere revisione di contenuti nell'insegnamento e nella pedagogia, senza uno sforzo di trasformazione che implica una riforma di carattere generale e penetrante: una riforma che coinvolge però non solo la scuola, ma la struttura economica nel suo complesso. Se partiamo dai dati della cosiddetta disoccupazione intellettuale o della anomala occupazione intellettuale, essi ci rivelano in modo lampante da una parte le incongruenze di una società che non consente l'assorbimento di forze di lavoro qualificate e dall'altra di una economia che non si sviluppa più, che appare paralizzata. Al tempo stesso abbiamo l'ulteriore fenomeno della continua dequalificazione della scuola che fa rimpiangere, ormai anche a settori non del tutto reazionari, la selezione delle capacità e dei meriti. L'odiata meritocrazia è una concezione reazionaria solo nei limiti in cui è frutto di una sostanziale preselezione e induce a capovolgere l'aurea affermazione che il medico serve per i malati e non per i sani.

Si può sottolineare, pur con tutte le cautele del caso, una certa analogia fra la concezione del consumo considerato come un dato antagonistico alla accumulazione, anche se in realtà questo antagonismo non può essere né assoluto né senza contraddizioni; e la concezione della scuola considerata in antagonismo al lavoro produttivo, anche se questo antagonismo è anch'esso carico di contraddizioni.



La scuola può non essere più area di parcheggio se viene concepita organicamente come servizio sociale che deve rovesciare nella sua impostazione iniziale la antica mentalità secondo la quale la scuola è destinata, per la massa, a formare il lavoratore, e per una ristretta élite a formare l'uomo che poi intraprenderà le cosiddette professioni liberali. Essa deve essere per tutti, in una prima larga fascia, un momento di formazione e di sviluppo dell'uomo. Se intendiamo il vecchio adagio latino « non scholae sed vitae discimus » nel senso tradizionale che l'apprendimento deve servire al lavoro, all'esplicazione di mansioni nel senso di una subordinazione alle esigenze primarie, ebbene dobbiamo rovesciare questa impostazione. Si va a scuola per la scuola, nel senso che



la fascia iniziale degli studi, della formazione, dell'apprendimento, deve essere un tempo di formazione, un ausilio indispensabile della comunità all'uomo perché cresca come cittadino e come uomo: non in funzione dell'economia, non perché e secondo quanto può domandare la produzione, ma perché lo domanda la umanità dell'uomo, perché lo chiede la gente, perché è semplicemente umano.

Ciò non significa naturalmente che la pedagogia debba restare quella di oggi: che non si possano inserire in questa fascia di educazione, uguale per tutti nella sostanza, forme di apprendimento che comportino anche il lavoro manuale. Che si debbano legare per dieci anni i ragazzi ai banchi. Vuol dire solo creare, o comunque avviare con la necessaria apertura e attenzione pedagogica, una fascia educativa sufficientemente larga, alla quale, proprio per il suo carattere, la società dovrà in qualche modo partecipare con le sue strutture territoriali, sociali, politiche anche, per consentire al giovane una formazione di base, la conoscenza della sua storia, della sua civiltà, dei suoi doveri e dei suoi diritti, e anche della condizione materiale del proprio paese.

Solo dopo aver dato a tutti questa formazione di base, questa opportunità che parte dalla scuola materna, la scuola può assumere il suo ruolo di selezione delle attitudini, di scelta in rapporto alle capacità delle persone, alle opportunità e ai bisogni collettivi della produzione, senza essere ingiusta.

Ma su questa strada deve progressivamente attenuarsi fino a scomparire la distinzione sociale del lavoro signorile intellettuale dal lavoro manuale servile. Deve attenuarsi e scomparire come valutazione sociale e come valutazione economica. Né il lavoro manuale deve esser servile, né il lavoro intellettuale

deve esser « ozioso », sganciato dalle esigenze comunitarie, cioè autonomo nel senso della autonomia del signore.

Il peso che il lavoro servile porta sulle spalle è antichissimo. Persino il precetto del riposo del settimo giorno che per tanti ha cessato di essere il giorno del Signore, ha contribuito ad accentuarlo come divisione castale, oggi diremmo di classe, pur avendo assolto un ruolo protettivo inserendosi in una società che aveva come scopo proprio quello di affidare il lavoro manuale ai servi, ai non uomini, e che poneva l'essenza dell'umanità nell'esercizio signorile dell'otium.



Anche il problema del ruolo dell'università dipende, a veder bene, da un tale rovesciamento della concezione della scuola. Non possiamo volere la purezza o, come si dice, la « purezza » della ricerca, ma un lutto e disincantato distacco, e la rottura dell'isolamento delle università. Questo isolamento non si rompe solo con la presenza dei partiti o dei sindacati, con la lotta politica. L'isolamento si rompe facendo della università un servizio e progressivamente professionalizzandone il ruolo, quanto più essa diventa una università di massa. Una università legata alla vita, alla vita economica, alla vita sociale, alla vita produttiva. Solo attraverso questo legame (non l'università che ipotizza per tutti una formazione da ricercatore) la stessa ricerca può tornare effettivamente ed efficacemente nell'università dalla quale si è praticamente allontanata.

Ma perché una università di questo tipo sia funzionale e sia giusta, perché viva nel tessuto sociale, deve avere una piattaforma di partenza altrimenti

articolata. Deve cioè e in questo caso può anche selezionare, partire da una base vastissima, e da una maturazione diversa dei giovani.

Forse una prospettiva del genere può far sorridere quanti da anni si arrovelano attorno al corpo malato della scuola. Ma mi pare che essa si inserisca e si raccordi con quella esigenza che abbiamo cercato di individuare come momento qualificante di una ripresa economica diversa che abbandoni la via del meccanismo opulento. L'organizzazione di un servizio scolastico che investa la fascia primaria e secondaria nelle proporzioni dette, rappresenterebbe una grande riforma del consumo capace di inserire un cuneo importante nella stessa organizzazione del mercato, di orientarlo, certo attraverso una robusta volontà politica, non più nel senso e secondo gli interessi della produzione, ma secondo i bisogni, e non per questo dimenticando le esigenze della economia.

E' solo all'interno di questa riformazione del servizio scolastico che acquisteranno senso via via, per la stessa spinta interna, quelle revisioni di contenuto che tanto preoccupano coloro che non vogliono questa scuola, anzi, si direbbe che non vogliono più la scuola perché non sia strumento di manipolazione delle coscienze e di creazione di sudditi del sistema, anziché di cittadini liberi.

E se, come abbiamo cercato di dire, la questione meridionale può (anzi a mio giudizio deve) essere vista come esigenza di creare al mezzogiorno le condizioni di un mercato vitale; se per creare queste condizioni si rivela utile e necessaria la formazione di una nuova domanda sufficientemente ampia, economicamente sana, tale cioè da non disperdere risorse e anzi da economizzarle in prospettiva, rispetto al soddisfacimento dei bisogni; se in sostanza la questione dei consumi sociali si può prospettare come la via capace di cambiare volto alla questione meridionale, oltre che essere la via utile per uscire positivamente dalla crisi economica generale mutando la logica capitalistica pura, allora è possibile dire che una riforma della scuola impostata come grande servizio sociale può diventare un punto d'appoggio per una grande battaglia politica meridionalistica.

E' ovvio che una riforma di questo genere va impostata in modo che parta dalla scuola materna, sino al 16mo anno di età e si organizzi sul pieno tempo. Diventa cioè parte essenziale della vita delle giovanissime generazioni e delle loro famiglie. Perciò domanda uno sviluppo dell'edilizia scolastica. Domanda i servizi ausiliari relativi, dalla organizzazione del cibo, all'abbigliamento, ai testi, ai servizi ausiliari, di assistenza e sportivi. E' anche una forma di salario reale che l'inflazione non corrode.

Un servizio nazionale di queste proporzioni che non si organizza in riferimento a esigenze e opportunità della produzione, cioè di chi offre i beni sul mercato, ma serve la popolazione, si ripartisce, come impiego di risorse in rapporto a quest'ultima: e tanto più la spesa interesserà le zone meridionali, quanto più esse sono popolate e povere ancor oggi, rispetto al nord, di servizi scolastici. Implica una certa organizzazione del mercato alimentare che acquista una sua stabilità e prevedibilità. Implica, lo abbiamo detto, una spinta edilizia. Questi sono solo alcuni dei

corollari che i tecnici sarebbero in grado di specificare e di chiarire per comprovare come una riforma scolastica di questa natura verrebbe ad essere non solo un fatto sociale ma un momento di impatto nei confronti dell'economia, e come questo impatto interessi in modo particolare e particolarmente efficace il mezzogiorno.

A me pare che una impostazione di questo ordine possa rappresentare un motivo coerente e adeguato di mobilitazione. Possa raccogliere in termini non solamente volontaristici il potenziale di mobilitazione giovanile che la contestazione ha rivelato, dando ad esso una concretezza che si perde quando la spinta tende, come di fatto è accaduto, a travolgere ed abbandonare il terreno stesso su cui è nata, e che costituisce il fondamento, la base naturale possiamo dire, della sua unità, nella quale non si compromettono le differenze ideali, ma si confrontano le diverse motivazioni che convergono nell'unità degli obiettivi.

Credo si possa su questo terreno e in questa prospettiva trovare il raccordo degli interessi generali della classe operaia con altri ceti sia in rapporto al problema economico generale, sia in particolare nella domanda di riscatto che sale dal mezzogiorno. Credo si possa stabilire un dialogo anche con le forze giovanili proiettate verso una visione diversa, estremizzata dal pessimismo sulle condizioni presenti e dall'idealismo arrabbiato e utopistico relativo al futuro.

Si possa creare cioè una spinta di massa che è indispensabile allo stesso rinnovamento e alla trasformazione delle forze politiche che viceversa si vorrebbero ricreare per forza endogena del « movimento », senza tener conto da una parte dei bisogni che urgono fra la gente che soffre le angustie dell'oggi, e dall'altra senza tener conto della storia di questi anni post-bellici che un recente e giustamente fortunato romanzo ci presenta, ahimè, con ingiusta miopia, come la storia di un puro tradimento, uno scandalo per i « piccoli » cui non lascia che la illusione dell'anarchia, o il rifugio nella follia.

Cari amici, io non so quanto queste proposizioni che risultano da una compilazione neppure troppo diligente siano utili in una esposizione come quella che ho tentato.

So che vi sono obiezioni. Che la linea dei consumi sociali che qui è stata in qualche modo richiamata per innestarvi la questione meridionale e la questione scolastica, incontra due obiezioni principali da destra e da sinistra.

Da destra c'è l'obiezione tradizionale della mancanza di risorse. Ovviamente occorre stare attenti alla superficialità e alla faciloneria. La polemica sulle riforme aggiuntive, quelle cioè che sono concepite puramente come abbellimenti o correttivi sociali a un meccanismo che deve trovare fuori di esse il suo equilibrio, e le riforme sostitutive, quelle cioè che sostituiscono blocchi di domanda altrimenti proposta in forma individualistiche tradizionali, è stata viva sino a qualche anno fa. Si rimproverava ai sindacati, nel '69-'70, di volere contratti robusti e di volere contemporaneamente le riforme. Si è negato che il consumo sociale potesse costituire un modo più economico di consumare provvedendo ai medesimi bisogni in for-

me diverse. E questo prima del manifestarsi della crisi nei modi aspri e durissimi che viviamo oggi.

Ebbene, senza essere esperti è comunque possibile rilevare due fatti che credo incontrovertibili. Il primo è che comunque, i meccanismi tradizionali non sono riusciti ad evitare il prezzo durissimo che il paese nel suo insieme e le classi popolari in particolare stanno pagando. Il secondo è che nel momento della crisi aspra si è tuttavia trovato il modo di spremere risorse: ma non si è avuto il coraggio e l'avvedutezza di concepire un indirizzo costruttivo per il loro impiego, in modo che, consentendo di non strangolare del tutto l'economia e il credito, si avviasse un metodo diverso che, quanto meno in prospettiva, dovrebbe evitare di rientrare nel circolo vizioso. Non si deve negare che un problema di risorse c'è sempre. Ma viene prima il problema della lucidità dell'indirizzo politico e della volontà di attuarlo.

La seconda obiezione è da sinistra ed è di due ordini. Si dice che la linea dei consumi sociali è comunque riformistica. E' cioè una forma aggiornata di ossigeno al sistema che non muta in realtà nulla in

quanto non incide sostanzialmente sulle strutture del sistema. E in secondo luogo si aggiunge che è oltretutto impossibile, perché presume di imporre al capitale un obiettivo che gli è estraneo e che il capitale può accettare solo in quanto rientri nei suoi giochi, come correttivo temporaneo, o come scarico di una pressione sociale che riversandosi tutta sulla fabbrica può diventare insostenibile. Cessata la pressione, il capitale tornerà a imporre le sue regole, imporrà esso i consumi a suo modo e nella quantità e qualità che sono omogenei al proprio interesse. Richiederebbe una risposta complessa sulla forza e sul ruolo delle classi e dei partiti storici che la rappresentano, nel quadro di una democrazia come la nostra.

Non è una obiezione da poco. Vorrei qui fare solamente alcune osservazioni marginali. Anzitutto, la ostilità originaria nei confronti di questo «riformismo illuminato» si è venuta in qualche modo attenuando, quando la questione ha cominciato a porsi non solo in Italia ma a livello europeo. Ho letto tempo fa una intervista di Rossana Rossanda a Mitterrand dopo le elezioni francesi, nella quale si accen-



nava alla esigenza del superamento del programma comune, per una impostazione fortemente innovativa. E in fondo il leader della sinistra francese, questa volta ascoltato con rispetto, poneva delle sue considerazioni al centro proprio la riforma del modo di consumare.

E' vero che nel recente congresso del Manifesto Magri irrideva alle proposte di Luciano Barca che si muovevano in questa direzione, come a un balbettio infantile e risibile rispetto alla presunzione di attaccare su questa linea il sistema capitalistico nella sua logica di fondo. Io non so peraltro quanto non sia più incerto, generico, e anche utopistico, pensare di costruire volontaristicamente forme di potere alternativo, partendo dalla fabbrica e magari dalla scuola, o dalla rabbia meridionale.

Gramsci immaginò e valorizzò i consigli come strumenti di una gestione alternativa della fabbrica. Il loro fallimento derivò, anche secondo l'analisi gramsciana, dalla mancanza di un blocco politico alternativo capace di dare sbocco anche alle forme dei consigli. Non è possibile voler allargare queste forme politiche della presenza nella fabbrica, all'esterno, alla società, senza collegarle non solo a lotte occasionali è in genere negativa, di rigetto, ma alla gestione di una risposta positiva ai bisogni reali della gente, risposta che non può non essere frutto di una politica generale.

Non si costruiscono le istituzioni in vitro; ed è pericoloso immaginare un bisogno di consumismo «in astratto». Vi sono opinioni autorevoli per le quali la Nep, la nuova politica economica voluta da Lenin, ha

contribuito più dei soviet a fondare le basi di consenso dello stato sovietico.

Ovviamente, il nodo della questione non si affronta con discussioni ipotetiche. Esso sta in radice nella valutazione storica e politica del processo che ha condotto nel dopoguerra a un determinato sviluppo del quadro democratico; nell'accettare il suo significato positivo e, oggi, anche nella constatazione evidente dei limiti di fronte ai quali si trova questa democrazia e le forze che l'hanno bene o male costruita.

Non si tratta di rifare il mondo dalle fondamenta. Si tratta di riconoscere la qualità della crisi che ci incombe dal punto di vista politico. E' come se lo sforzo di dar vita a una democrazia dispiegata abbia in qualche modo circoscritto l'orizzonte delle forze politiche, inducendole ad esaurire tutta la politica nel mantenimento del quadro democratico. Ma abbiamo constatato che proprio di fronte ai problemi certamente vivi e angustianti, di fronte ai fallimenti storici di questo personale politico, il puro riferimento alla democrazia non basta più. Non è di « più democrazia » che ha bisogno il mezzogiorno o ha bisogno la scuola. La democrazia è il terreno fertile a condizione necessaria, nella quale può essere costruita una linea egemonica che può nascere da una innovazione politica, dal momento della coscienza che interpreta la spinta democratica, la razionalizza e la confronta per realizzare il consenso.

Ora, è vero, i partiti politici che sono stati i protagonisti in questi anni sono posti al paragone dalla crisi generale. C'è una tendenza, comprensibile del resto, ad interpretare moralisticamente la crisi del maggior partito di governo e persino la crisi del maggior partito di opposizione. Il primo avrebbe tradito la matrice della sua origine cristiana per diventare succube delle forze capitalistiche che fondano il suo potere. Il partito operaio avrebbe tradito ogni anelito rivoluzionario per preservare i suoi pascoli elettorali.

Per i primi la democrazia sarebbe diventata un orpello. Per il Pci una specie di palla al piede. Se questa è, per sommi capi, la diagnosi, non c'è speranza. Ora non v'ha dubbio che la crisi del partito di ispirazione cristiana è profonda e in certo senso decisiva. Essa non deriva però dal decadimento del personale politico che ne è piuttosto il segno, (senza con ciò voler assolvere alcuno). Deriva dal limite stesso del pensiero cristiano rispetto allo sviluppo della vita storica contemporanea, dalla insufficienza delle sue categorie e dalla contemporanea presunzione della sua autosufficienza rispetto alle realtà naturali. La DC presume di esercitare una egemonia che non ha e finisce a gestire soprattutto il proprio « particolare » di corporazione, in termini integralistici. Superare questo limite è dunque importante per tutti. Ciò può voler dire la sua fine come partito cristiano in senso storico tradizionale, ma anche la possibilità di creare le condizioni di una eredità feconda nella quale anche ciò che è cristiano ha importanza. E eredità feconda rimane la solidità del quadro democratico nel quale soltanto tutte le forze della società possono esprimersi e sviluppare la loro potenzialità, senza coartare, soffocare, reprimere con la violenza del dominio le energie della società, l'espressione immediata dei bisogni.

Il partito comunista, a rovescio, sembra timido nell'esercitare la forza egemonica che il proletariato possiede in misura certamente più alta e robusta di quanto non appaia dalle politiche che via via il suo maggior partito propone.

Non posso evidentemente aprire qui un nuovo capitolo di questa già prolissa conversazione. Se noi ci sforziamo di comprendere la storia di questi anni come un momento processuale in cui si manifesta la potenzialità del proletariato, della forza che storicamente, non per messianismo, ma per capacità, interessi, sviluppo della sua cultura e della sua concreta capacità politica è in grado di far uscire positivamente il paese dalla crisi, possiamo trovare, certo con fatica, il nostro posto nelle battaglie del presente.

Non si tratta di rinnegare il passato nostro. Tanto meno di ridurre il nostro esser cristiani all'impegno politico di cui tanti che non si dicono o non sono cristiani, ci possono dare lezione. Si tratta di riconoscere piuttosto il limite che storicamente ci riguarda per accettare consapevolmente la lezione che viene dallo sforzo complessivo dell'umanità, nel suo cammino storico.

Una lezione che non dobbiamo assumere acriticamente come una nuova fede. La nostra fede resta il punto di paragone, il seme che ci è stato affidato dal buon seminatore per fecondare nell'ordine della grazia tutto quanto di buono di generoso, di vivo la natura purtuttavia produce nel dolore del suo parto difficile.

E in quanto ci iscriviamo, per convenzione sia pure, nel novero degli intellettuali, cerchiamo di intendere questa lezione come un servizio che in tanto fa mutare le diverse potenzialità in quanto è appunto servizio esercitato secondo i propri talenti, e non presunzione di dettare ad ogni svolta il « che fare ».

Impegniamoci dunque con dedizione nelle battaglie che la vicenda storica ci propone, con la serena coscienza della libertà del proprio impegno civile e politico, in un momento che aggiunge alla difficoltà comune dell'operare, quella della crisi che investe in particolare il nostro tradizionale operare come cattolici; del quale abbiamo perso le antiche e care certezze, che peraltro erano molto spesso solo immaginate.

Piero Pratesi

Problemi ed interrogativi della situazione meridionale

Agricoltura

Prof. Garofalo

dell'Università di Bari

Come è già stato detto nella presentazione è vero che io professionalmente sono economista agrario quindi mi occupo di agricoltura, però forse anche per la contingenza personale di essermi occupato dei programmi di industrializzazione del Mezzogiorno e anche dei programmi di normalizzazione e di assetamento di bilanci comunali e provinciali, posso fare un'introduzione e tento di delineare un quadro dello sviluppo del Mezzogiorno. Volendo tentare di individuare alcune linee di prospettive dello sviluppo della società e dell'economia meridionale, è indubbiamente doveroso cercare di fissare quali sono stati i passaggi fondamentali della economia meridionale perlomeno negli ultimi venticinque anni. Ora, lo schema che appunto si può subito utilizzare è quello che individua una prima fase cosiddetta di pre-industrializzazione di prevalente sviluppo agricolo. Siamo negli anni cinquanta, questa prima fase non fu oggetto di una scelta pacifica, tutt'altro, fu molto controversa: il problema era se si dovesse, all'indomani della conclusione della ricostruzione dell'economia italiana, tentare subito la linea della industrializzazione del Sud, oppure soffermarsi ad opere di pre-industrializzazione e di promozione dello sviluppo agricolo. Fu molto controverso, e appunto come ricordavo agli amici del gruppo barese che si sono intrattenuti in una riunione su questo argomento, potrebbe essere interes-

sante vedere la polemica che ci fu tra l'economista svizzero Fetting che era molto addentro alle questioni meridionali e che pubblicò appunto un grosso volume intitolato «La questione meridionale», e la replica successiva che gli venne da parte di eminenti economisti italiani. Appunto era molto dubbio se rinviare ancora l'avvio dell'industrializzazione o se tentare subito l'avvio di questo processo. I fatti sono andati nel senso di operare prima sul terreno delle infrastrutture e dello sviluppo agricolo. Indubbiamente lo stato dell'infrastruttura agli inizi degli anni cinquanta esigeva ancora un grosso intervento in questo settore. Ne fa prova il fatto che dopo 25 anni le carenze infrastrutturali del Sud sono ancora rilevanti e notevoli, quindi immaginate che cos'era nel 1950.

Per quanto riguarda invece il discorso dell'agricoltura bisogna ricordare che la scelta a favore dello sviluppo agricolo fu una scelta con una forte caratterizzazione di ordine sociale, cioè non fu una scelta, come si potrebbe dire oggi, efficientista e tecnocratica, all'insegna di ammordamento di aziende e prescindendo dalla loro forma di conduzione e dalla loro ampiezza, ma si puntò decisamente nel senso di tentare una riforma della struttura fondiaria attraverso cui vennero espropriati circa 700.000 ettari e si costruirono nuove proprietà coltivatrici su questi terreni che vennero espropriati ai grandi proprietari terrieri. Quindi è bene anche, per una valutazione poi di tutto

lo sviluppo socio-politico, ricordare che all'inizio ci fu un grosso atto di riforma fondiaria con cui vennero duramente colpite le proprietà assenteiste e venne avviato un grosso processo di trasformazione fondiaria agraria attorno a questi nuovi proprietari; nuovi nel senso che erano braccianti agricoli che venivano elevati a rango di proprietari coltivatori diretti. Naturalmente qui l'annotazione che faceva il Presidente in apertura sarebbe molto provocatoria ma ne possiamo parlare, in sede di commissione sulla agricoltura. Occorre tener conto di che cosa era il bracciantato agricolo nel 1950; una realtà che oggi non si riesce nemmeno ad immaginare e che invece era una amarissima e durissima realtà di quel momento. Non so se sia il caso di vedere un po' un bilancio della riforma fondiaria nell'Italia Meridionale, sia in termini sociali, politici e anche strettamente tecnico-economici. Comunque vorrei permettermi di avvertire di essere piuttosto attenti nel valutare il bilancio di questa azione, di non essere molto frettolosi e dire, come si usa, «venti anni fa avete espropriato e oggi vi proponete di riaccordare quelle proprietà che per insipienza avete espropriato». Furono espropriate proprietà assenteiste, oggi si propone di riaccordare e riordinare altre proprietà. In realtà non sono la stessa cosa, in effetti sono due mondi completamente diversi all'interno del settore agricolo e sarebbe opportuno non confondere queste due realtà. L'azione della riforma esprime un'altra filosofia sociale ben precisa che non coincide con quella che oggi noi esprimiamo in termini di efficienza produttivistica.

Al termine degli anni cinquanta noi abbiamo una grossa svolta nella economia meridionale all'insegna della ideologia della industrializza-



zione, senza aspettare risultati che avrebbero dovuto maturare in 15-20 anni: il programma agricolo ormai si dà per concluso, si vuole puntare su altri settori, e giunge la svolta industriale nella politica meridionalista. Se noi avessimo tempo di indugiare sull'analisi di statistiche, potremmo vedere come a partire dagli anni sessanta gli investimenti in agricoltura cominciano a flettere mentre si espandono notevolmente gli investimenti nel settore industriale. E' proprio il segno di una decisa svolta nel modello di sviluppo economico del Mezzogiorno a favore delle industrie di base nella presunzione che queste industrie avrebbero dovuto poi promuovere, sollecitare, stimolare lo sviluppo di imprese industriali collaterali a queste industrie di base. Questo sviluppo c'è stato in parte, non nelle misure previste, donde il giudizio anche qui duro, dastrico, e negativo per il fallimento della politica di industrializzazione. Anche qui mi permetterete di invitare ad una analisi più attenta e dettagliata della realtà che certamente non viene interamente rappresentata da slogans, del tipo « Cattedrali nel deserto ». In genere gli slogans sono tanto più fortunati quanto sono più vaghi e generici.

Siamo perciò alla seconda fase, quella del tentativo di dare una dimensione industriale anche alla economia meridionale con grossi interventi principalmente nei settori di base, acciaio e petrolchimica, ma anche con modesti tentativi nel campo della manifattura di piccola e media dimensione. Il terzo momento è quello che forse ci consente di cogliere alcune linee di prospettive dello sviluppo dell'agricoltura meridionale, io lo chiamerei un nuovo rapporto città-campagna

nel senso in cui noi oggi assistiamo alla possibilità di impostare diversamente i termini del rapporto città-campagna come linea di sviluppo dell'agricoltura. Oggi per fortuna assistiamo ad una rivalutazione del settore agricolo; viene riabilitato per un fatto contingente, perchè la bilancia commerciale è in grosso deficit anche per i prodotti alimentari e allora ci si accorge che bisogna portare attenzione anche al settore agricolo. Ma non è, mi pare, solo questo il vero motivo che giustifichi una rivalutazione del settore agricolo. C'è un motivo di fondo: io penso che il settore agricolo abbia notevoli possibilità di contribuire alla politica della piena occupazione, sempre che venissero attuati quei progetti che sono stati anche elaborati e redatti per lo sviluppo dell'agricoltura. Noi ci troviamo dinanzi ad un settore che presenta notevoli possibilità di contribuire alla occupazione anche se ciò richiede una condizione fondamentale: la disponibilità di mezzi finanziari. Purtroppo questa condizione in questo momento non si verifica, ma nonostante questo, noi non possiamo ritenerci legittimati a trascurare il ruolo che potrebbe svolgere l'agricoltura per quanto riguarda la politica dell'occupazione. Tenendo conto, della distribuzione settoriale degli investimenti che io ho fuggevolmente richiamato (passaggio dall'agricoltura all'industria) si potrebbe correggere questa distribuzione a favore dell'agricoltura per favorire l'occupazione in questi settori, dal momento che noi da diversi anni siamo fermi con l'occupazione nel settore industriale, quindi quell'enfasi che era di moda dieci anni fa oggi è notevolmente ridimensionata. Il settore industriale non ha poi quel potere taumaturgi-

co risolutivo del problema dell'occupazione. Allora è doveroso guardare con la dovuta attenzione alle possibilità che offre il settore agricolo in materia di occupazione. L'obiezione che si potrebbe muovere è questa: noi per raggiungere l'obiettivo della piena occupazione dovremmo sacrificare delle risorse finanziarie in investimenti non altamente remunerativi come quelli del settore industriale. E qui effettivamente il discorso diventa molto difficile e complicato e sarà doveroso riprenderlo in sede di gruppo di studio. Cioè è proprio vero che gli investimenti in agricoltura sono caratterizzati da più bassi saggi di rendimento e di fruttuosità rispetto a quelli dell'industria? E' proprio sicuro questo fatto o siamo dinnanzi ad uno dei tanti slogan che proprio per la loro genericità trovano tanta fortuna? Io, ho fatto anche qualche calcolo in questo senso, e ho visto che poi non è tanto vero e che gli investimenti in agricoltura spesso reggono benissimo il confronto, in termini di redditività, con gli investimenti dell'industria. Si tratta di distinguere il tipo di investimento. Però non mi accontenterei nemmeno di questa risposta, ma direi: « guardiamo un po' la causa di questa diversa redditività. Essa è frutto di un fatto obiettivo, il frutto di un certo sistema dei prezzi dei prodotti agricoli, dei prodotti industriali? Perché se è il frutto del sistema dei prezzi, allora si potrebbe dire: rivediamo il problema dei prezzi, dal momento che noi non siamo in un regime concorrenziale nel quale i prezzi si formano spontaneamente sul mercato, ma abbiamo un regime di prezzi amministrati, cioè i prezzi vengono fissati di autorità e allora si tratta di vedere se questo sistema dei prezzi sia

quello che debba necessariamente essere mantenuto oppure no. Allora io concluderei con una piccola annotazione che mi pare strettamente pertinente per cercare di cogliere un'interessante prospettiva di sviluppo nella agricoltura. Vedrei quello che succede in materia creditizia. Anche qui, se noi notiamo le statistiche sulle vicende della distribuzione settoriale del credito, vediamo che l'agricoltura assorbe una quota bassissima del flusso complessivo che il sistema creditizio mette a disposizione dei settori produttivi. Perché l'agricoltura assorbe tanto poco credito rispetto agli altri settori, edilizio e industriale? Viene subito fuori la risposta della maggiore imprenditorialità del settore industriale e edilizio. Questa analisi può avere un fondamento di verità, ma parziale e pericoloso, perché, se noi diciamo che questa situazione è dovuta al diverso grado di imprenditorialità, constatiamo che è dovuta ad un fatto obiettivo, che non possiamo modificare, dunque lo dobbiamo accettare. Però noi possiamo fare questa successiva considerazione: vediamo i saggi d'interesse che paga il settore agricolo

per i prestiti che va a contrarre; sono uguali, superiori o inferiori a quelli che paga il settore industriale? Ci accorgiamo che l'agricoltura paga di più del settore industriale in termini di saggi d'interesse, anche se ogni tanto poi si fa una leggina per agevolare i crediti dell'agricoltura e questa leggina viene strombazzata su tutti gli organi di stampa, per cui l'uomo della strada ritiene che il settore agricolo paghi saggi di interesse minori di quelli che paga il settore industriale. La verità è esattamente il contrario. Allora dobbiamo dire che questa situazione ha sì un fondamento nel diverso grado di imprenditorialità però ha un fondamento anche nel sistema dei prezzi dei prodotti agricoli e dei prodotti industriali e un fondamento nella politica creditizia. Ha anche un fondamento nelle ampiezze aziendali. Questo è vero, ma io ho l'impressione che anche questo sia un falso argomento che nasconde i veri problemi, cioè il sistema dei prezzi e la politica creditizia, che sono i due veri settori nei quali si può intervenire, perché la politica creditizia viene decisa da poche banche, la struttura fondiaria viene decisa da centinaia di

migliaia di operatori. E' più facile che poche persone si accordino e cambino i tassi d'interesse, anziché convincere tante persone a lasciare i propri terreni per costituire aziende a dimensioni tecnicamente ottimali, e poi quando anche queste persone facciano i sacrifici e vadano a vendere i prodotti a prezzi poco convenienti, e poi a comprare concimi, macchine, carburanti a prezzi molto alti (perché chi vende concimi, carburanti e macchine, ha un potere contrattuale più alto di quello che hanno le imprese agricole) si è fatto ben poco. Allora se noi vogliamo individuare i veri punti nodali dello sviluppo della agricoltura penso che dobbiamo spostare l'attenzione più sul problema dei prezzi che sul problema creditizio o sul problema delle ampiezze aziendali. Naturalmente in una società democratica queste cose cambiano perché i gruppi si organizzano, quindi noi dobbiamo auspicare che il settore agricolo riesca ad organizzarsi in gruppo di pressione, ad acquistare un potere contrattuale maggiore, in modo da ottenere un radicale cambiamento del sistema dei prezzi e un cambiamento della politica creditizia.

Industrializzazione

Prof. Uliano

della FIM di Taranto

Condivido l'impostazione del prof. Garofalo nella sua relazione sulla agricoltura, è di prezzi infatti che bisogna parlare, perché questo ci porta a parlare di mercati, a distinguere fra diversi mercati, tra diverse situazioni, di sviluppo e di sottosviluppo. Nella situazione del Mezzogiorno le strutture, anche quelle dei prezzi, si dimostrano arcaiche, economicamente arretrate, poco dinamiche, e quindi ritroviamo poi questa condizione di arretratezza economica e sociale in cui si dibatte attualmente il Mezzogiorno. Si può

dire che il Mezzogiorno sia sempre stato una terra di conquista dei mercati del Nord; è stato utilizzato per sanare le crisi di quei mercati, sacrificato quindi agli interessi della parte del paese più sviluppata. Lo stato ha sempre continuato ad applicare questa politica di sfruttamento e lo fa anche adesso. In realtà al di là delle proclamate buone intenzioni, il nuovo corso della politica meridionalistica non ha fatto che segnare ripetuti fallimenti. Prendiamo il caso dell'industrializzazione: sembra assurdo, ma l'industrializzazione per il Sud ha voluto dire essenzialmente disoccupazione.

Per quello che riguarda Taranto, ad esempio, l'impianto dell'Italsider ha voluto dire la polverizzazione di tutte quelle piccole attività locali

(cozzari, pescatori, produttori d'olio) su cui si reggeva tutta l'economia locale. E in cambio cosa è stato dato? Vediamo un po' di dati. Le stime previste dal piano economico nazionale a proposito dell'occupazione industriale prevedevano un incremento di 590.000 unità dal '64 al '68, se andiamo a controllare i dati forniti dagli istituti centrali di statistica abbiamo invece in questo periodo un taglio netto di 10-15 mila unità in meno di occupati.

Questi sono dati controllabili e verificabili. In effetti quello della disoccupazione, e qui parlo come metalmeccanico inserito in questa realtà, è l'unico vero primato di cui può vantarsi il Sud: il 42% dell'offerta nazionale del lavoro appartiene al meridione, mentre c'è la più

bassa quota di domande, infatti nell'area meridionale soltanto il 15% riesce a trovare occupazione. In questa logica anche questa università, pure così bella, assume un significato negativo, in quanto in realtà serve soltanto a spostare i termini della questione: anziché essere disoccupati a 18 anni lo si diventa a 33, magari con la consolazione di aver parcheggiato, invece che in una brutta università a Napoli o a Bari, in questa università bellissima.

Dal 51 al 71 dal Mezzogiorno sono emigrate 4 milioni di persone, e questo nonostante tutti gli incentivi, nonostante tutte le tentate politiche di investimenti, ecc.

Per chiarire vorrei portare Taranto come esempio: 3.000 miliardi spesi per 2.500 persone.. 3.000 miliardi vuol dire oltre 100 milioni a testa contro gli 8-12 milioni spesi nel Nord per un posto di lavoro. Per far lavorare un operaio a Taranto le partecipazioni hanno speso oltre 100 milioni a testa, per far lavorare un operaio alla Fiat si spende molto meno: 8,3 milioni. Ma c'è anche un altro dato, sempre dell'istituto di statistica, che si riallaccia a quanto dicevo prima, ogni 16 milioni investiti nel Sud vuol dire perdere un posto di lavoro. Infatti una industria di base come l'Italsider, che lavora per il capitale internazionale o per le industrie del Nord, ma da pochissimo lavoro all'industria locale, vuol dire la sparizione di tutte le piccole e medie aziende.

Si arriva all'assurdo che chi vuole comprare l'acciaio a Taranto lo paga il 5% in più a causa del trasporto, perché pare che a Taranto l'acciaio si produca ma non si possa vendere. Un imprenditore di Taranto deve andare a comprare l'acciaio a Bagnoli o a Genova, per cui ha l'acciaio prodotto a Taranto più il 5% del trasporto. Tutto ciò rientra chiaramente nella logica di un determinato modello di sviluppo, quello capitalista, in cui il sottosviluppo è necessario, se non c'è va creato, basta pensare all'Africa, all'Asia, all'America Latina, dove si cerca di creare le condizioni per il sottosviluppo, dove si impediscono in tutti i modi i processi di liberazione.

Ma cerchiamo di rivedere le fasi di questo nuovo corso di politica per il Sud. Nel corso degli anni 50 si tendeva prevalentemente alla creazione delle cosiddette infrastrutture. La si chiamava fase di pre-

industrializzazione, in quanto si pensava che il motivo di fondo della mancanza di industrializzazione del Sud fosse da ricercarsi nella carenza di infrastrutture (strade, acquedotti, ferrovie). Creando questa rete di infrastrutture si sarebbero create quell'insieme di condizioni necessarie alla nascita di industrie che sarebbero quindi sorte automaticamente. Dopo un decennio ci si accorse che questa analisi era completamente errata, perché l'atteso processo di industrializzazione non si era affatto verificato. Fu a questo punto che venne fuori la teoria dei poli di sviluppo: si sarebbe dovuto integrare la politica del decennio precedente con l'intervento dello stato nei settori produttivi di base per creare poli di diffusione o di sviluppo dell'industria. Per continuare a stimolare questa nuova politica vennero anche istituiti i nuclei e le aree di sviluppo industriale. Fu appunto nel quadro di questa politica che nel 59 fu deciso il 4° Centro Siderurgico di Taranto. Questa decisione creò naturalmente grandissime speranze e ad alimentarle giunse il piano di sviluppo industriale, che prevedeva che nell'arco di un ventennio la disoccupazione e l'emigrazione a Taranto sarebbe stata solo un ricordo. Anche qui però si è ottenuto in realtà molto meno di quanto si era sperato: in questi giorni a Taranto si sta trattando a gran fatica il non licenziamento di 15 mila persone, e dai 65 mila che eravamo un tempo oggi siamo circa 45 mila di cui almeno dieci mila dovrebbero essere licenziati. Non ci vuole molto a capire che questo tipo di sviluppo era forzato, inadatto.

E' d'altronde vero che l'insediarsi della fabbrica, in una situazione del genere modifica tutto l'assetto sociale: in quanto fabbrica, e per di più inserito in un contesto di que-

sto genere, accentra su di sé tutte le contraddizioni, facendole scoppiare e mettendolo bene in evidenza quali sono i nodi reali, non solo del sud, ma di tutto il sistema capitalistico italiano.

Di questa crescita della coscienza sociale è un segno anche il risultato avuto a Taranto per il referendum. Lo dico come dato oggettivo, non per dire se è un risultato positivo o negativo, ma per affermare che è un segno di un cambiamento che è inutile tentare di negare.

E vengo alla conclusione, non esitiamo a dire che quello che è stato fatto fin ora per il Sud è stato insufficiente, c'è uno scarto larghissimo tra quella che era la richiesta e la risposta che gli è stata data. Dopo trent'anni le condizioni del mezzogiorno sono peggiorate, e non si può più continuare ad affermare che il Mezzogiorno è il problema di fondo della nostra società, per limitarsi a prendere puntualmente atto che esso diventa sempre più il problema di fondo, nel senso che diventa sempre più grave.

Noi crediamo sostanzialmente che sia il momento di rovesciare questa linea di tendenza. Ecco il discorso della democrazia partecipata, della ricerca economica che parta dalle singole realtà locali. Che non immetta nelle economie locali organismi che finiscono con distruggerle.

Finisco con questo; noi vediamo che alcune cose sono state possibili nella scuola dal momento in cui hanno preso coscienza di determinate situazioni, come anche vediamo che ha avuto molta importanza nelle fabbriche che anche gli studenti si renderessero conto dei problemi, del tipo di scuola in cui erano costretti a vivere, finalizzata alla distinzione tra lavoro manuale e lavoro intellettuale. La novità oggi è quindi quella di non essere più oggetto, ma soggetto, protagonista della propria storia, del proprio essere, e questa è anche la lezione che il 68, operaio e studentesco, ci ha dato.

Occupazione e terziarizzazione

Per quello che riguarda il settore terziario, direi che l'espressione stessa sembra poco significativa e certamente non è precisa.

Quando parliamo di occupazione nel settore terziario comprendiamo infatti una molteplicità di attività che riesce difficile definire in una serie ristretta di categorie, però direi che guardando la realtà del mezzogiorno, risalti in modo particolare all'interno del settore terziario il settore della pubblica amministrazione. Ho sotto gli occhi un quadro con i dati riferiti al '70 che mette in evidenza appunto la distribuzione percentuale degli occupati nella regione Calabria in rapporto complessivamente ai dati italiani. E' abbastanza facile notare come, se non è molto rilevante lo scarto tra l'occupazione nel terziario riferito alla Calabria e quella riferita complessivamente al paese, è certamente molto rilevante lo scarto tra i valori propri della occupazione nella pubblica amministrazione, dove abbiamo un 19% riferito alla regione Calabria e l'11,8% riferito all'Italia. Ora mi sembra che questo dato che io assumo in maniera emblematica sia utile per definire anzitutto un fatto molto importante. Il fenomeno di terziarizzazione è un fenomeno che si qualifica già strettamente collegato al potere politico, ma non soltanto a questo, e se in seguito cercheremo di spiegare cosa significa questa connessione stretta tra processo di terziarizzazione e struttura politico-amministrativa del Mezzogiorno, direi che in realtà è necessaria anche l'analisi del processo di terziarizzazione sotto il profilo dell'analisi della struttura sociale, dell'evoluzione che sta subendo la struttura sociale non soltanto nel Mezzogiorno ma anche in Italia. Anzitutto direi che il problema della terziarizzazione va considerato sotto una molteplicità di profili; innanzitutto sotto il profilo della crescita di ceti medi in Italia. Un recente studio di Sylos Labini ha messo in evidenza come in Italia si sta gonfiando in maniera abnorme proprio il settore dei cosiddetti ceti medi cioè di quella parte di popolazione che non è diret-

tamente occupata nel settore della agricoltura e nel settore della industria. Questo fenomeno vedremo che pone dei problemi, perchè se il tasso di terziarizzazione riferito al Mezzogiorno è allarmante e crea notevoli perplessità (e non soltanto perplessità intellettualistiche ma gravissimi problemi proprio per quanto riguarda una corretta gestione sociale e amministrativa delle regioni meridionali) il fenomeno ha ormai la tendenza a spostarsi e a diffondersi in tutto il territorio nazionale. In secondo luogo il processo di terziarizzazione va visto sotto il profilo di una particolare debolezza che la struttura economica e imprenditoriale in Italia e soprattutto nel Mezzogiorno dimostrano.

Soprattutto nel Mezzogiorno molti esperti mettono in evidenza come nonostante una serie di tentativi e di interventi d'incentivazione non

Prof. Minardi

dell'Università
di Bologna

soltanto di carattere economico, ma soprattutto di carattere socio-culturale, nel settore della formazione, nel settore dell'istruzione e della formazione professionale, nonostante questi interventi pur tuttavia nel Mezzogiorno si continua a denunciare la mancanza di una classe imprenditoriale vera e propria. Questo è un fatto che a mio parere è abbastanza importante soprattutto se si tiene conto che lo sviluppo di una classe imprenditoriale è strettamente collegata allo sviluppo della piccola e media borghesia che si è dimostrata e si dimostra ancora in parte il gruppo sociale più dinamico, più attivo economicamente e più efficiente. Da considerare poi inoltre che tutto il paese sta subendo una caduta di efficienza e di competitività nel settore produttivo. Questa caduta di efficienza e di competitività si manifesta soprattutto nelle piccole e medie indu-

strie. Anche la crisi del settore delle piccole e medie industrie del Mezzogiorno è essenziale per capire il processo, e lo sviluppo della terziarizzazione. In quarto luogo direi che, già si è detto stamattina, la politica degli incentivi pressochè indiscriminata è servita più che altro come stimolo alla formazione di rendite parassitarie legate ad una pratica abnorme della attività economica, quindi la mancanza di uno sviluppo dell'occupazione industriale, anzi abbiamo visto proprio ora, una riduzione del tasso di occupazione nell'industria che ha dovuto necessariamente trovare dei nuovi spazi che dovevano in qualche maniera essere reperiti proprio nell'ambito degli equilibri propri della struttura sociale locale per impedire processi sociali più profondi e quindi più pericolosi. Per capire il processo di terziarizzazione, un'altro aspetto mi sembra importante, è il fallimento di ogni politica di redistribuzione della ricchezza economica da un lato, sotto il profilo del reddito, e sociale dall'altro. Sto parlando dell'istruzione, dello sviluppo dei servizi sociali e così via.

Il Mezzogiorno non presenta casi notevoli in cui il settore dell'istruzione e dei servizi sociali di base abbiano raggiunto un livello di diffusione su territorio e di presenza capillare che in qualche maniera possa giustificare l'elevata occupazione nel settore terziario. Quindi esiste tutta una serie di problemi che manifestano la natura contraddittoria del fenomeno della terziarizzazione e che serve a spiegare quello scarto molto forte che abbiamo subito individuato nel settore della pubblica amministrazione. Ora io affronterei il problema da un punto di vista sociologico, cerchiamo di farci alcuni interrogativi, cerchiamo di capire cosa può significare questa terziarizzazione. A mio avviso il processo di terziarizzazione si presenta come una risposta a fenomeni di sottoccupazione e di disoccupazione intellettuale occulta. Fin qui niente di nuovo soprattutto se non spostiamo questa constatazione al di là di quella che può es-

sere una semplice lettura di dati statistici. Però allorquando noi abbiamo messo in rapporto questo tipo di caratteristica del processo di terziarizzazione con le possibilità di occupazione che effettivamente possono essere presenti nel Mezzogiorno notiamo subito che la terziarizzazione si presenta come un fenomeno veramente patologico, un fenomeno che non apre sbocchi nuovi, che non serve a sviluppare adeguatamente la struttura sociale di un paese e di una regione. Basti pensare ad esempio alla carenza di un rapporto efficiente tra formazione professionale ed occupazione. E poi la mancanza di canali occupazionali precisi e quindi modelli formativi che siano in grado di rispondere adeguatamente ai livelli di richiesta del mercato del lavoro creano necessariamente dei fenomeni di stazionamento in loco se non quando direttamente una espulsione dall'area in oggetto, espulsione che però si realizza sempre e solo in presenza di determinate condizioni. Che cosa significa allora questo processo di terziarizzazione dal punto di vista dell'analisi socio-politica? Ci possiamo porre questa domanda, la terziarizzazione costituisce una premessa propria, necessaria, del processo di proletarianizzazione, si parla di proletarianizzazione dei ceti medi, si

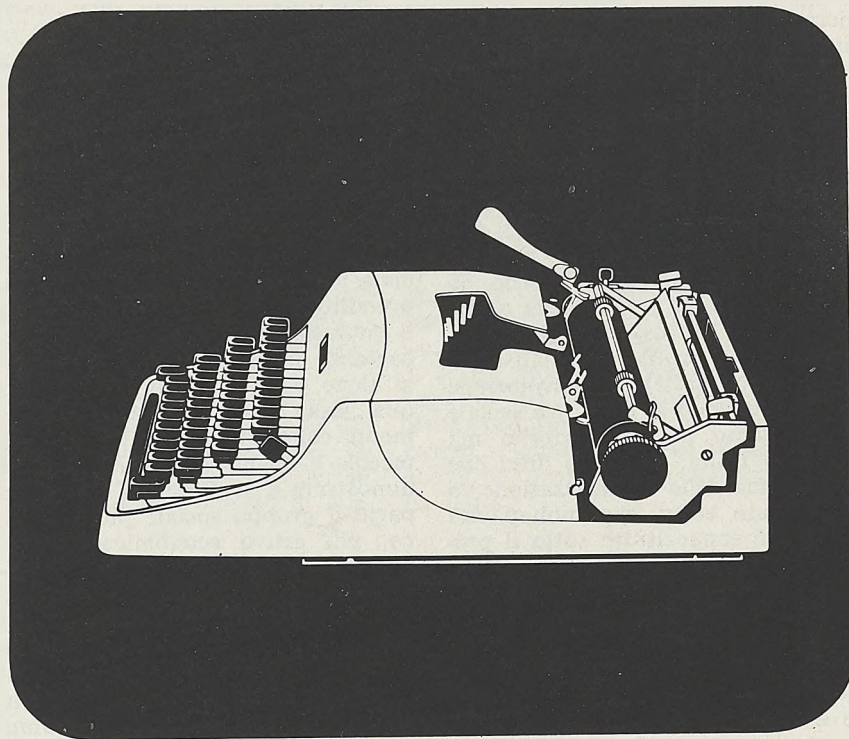
parla in questo senso soprattutto perché stiamo assistendo ad una modificazione profonda nella base tecnologica del nostro paese, soprattutto certamente in certe zone del Nord. Però forse è il caso effettivamente di prendere in considerazione questa domanda perché io non ritengo che sia sufficiente analizzare il processo di terziarizzazione e sbrigativamente ratificarlo solo come un fenomeno di parasitismo sociale o come certe pratiche di clientelismo politico o di deviazioni nel comportamento socio-politico che si possono riscontrare soprattutto in occasione delle vicende elettorali. Io credo che sia necessario utilizzare nuove categorie, che sia utile impostare proprio un'analisi nuova della occupazione terziaria nel Mezzogiorno. Anche perché a mio parere c'è un altro aspetto molto importante da considerare. Stamattina Pratesi diceva: la crisi italiana è già in atto, non ci stiamo avvicinando verso una crisi, la crisi c'è, la viviamo, ne subiamo tutti gli effetti dirompenti e tutte le conseguenze sul piano politico-economico-culturale. Ora a mio parere questa è una affermazione non soltanto accettabile ma che può essere messa in relazione ad un fenomeno di terziarizzazione. C'è chi dice che la terziarizzazione non è

più una caratteristica del Mezzogiorno, ma è semplicemente una premessa per cui stiamo passando ad una meridionalizzazione dell'Italia. Stiamo cioè passando ad una diffusione in termini patologici e irrefrenabili di certi processi sociali da zone del paese un tempo abbastanza limitate, definite, a tutto il contesto della struttura economica e sociale italiana. Credo che allora la meridionalizzazione del paese non sia tanto il frutto del pregiudizio che il Nord ha abitualmente verso il Sud ma piuttosto credo sia il segno di una degenerazione della situazione economica e culturale che sta manifestandosi sempre più nella sua evidenza. Ecco io credo che questi siano gli elementi che potrebbero essere frutto di una discussione e di un approfondimento.

Lettera 32

Per ogni scritto
in ogni luogo
la portatile universale

olivetti



Ruolo degli intellettuali e coscienza politica del Mezzogiorno

Prof. Mercuri
di Catanzaro

Parlando del problema degli intellettuali non si può non pensare a Gramsci, ed è proprio dalla teoria gramsciana dell'intellettuale organico che vorrei far partire questa esposizione. Sostiene Gramsci che ogni gruppo dominante, emergendo dalla storia dalla precedente struttura economica, si crea propri ceti intellettuali ad esso organicamente collegati e tali ceti hanno il compito di dare omogeneità e consapevolezza alla funzione dei gruppi dominanti, sia sul piano economico che su quello politico e sociale. Essi inoltre hanno il compito di attrarre ed integrare nella logica degli interessi dei gruppi dominanti gli intellettuali tradizionali.

Esistono infatti per Gramsci due tipi di intellettuali: vi è quello appunto « tradizionale », legato al mondo rurale, dedito prevalentemente alle attività culturali tradizionali; alla vita religiosa, all'amministrazione, alle libere professioni; è il tipo di intellettuale prevalente nel Sud: preti, liberi professionisti e poi, un gradino più sù, scienziati, teorici, filosofi. Gramsci a questo proposito dice che Fortunato e Croce sono un po' la quint'essenza di questo ruolo degli intellettuali organicamente collegati ai ceti dominanti, che sono poi i ceti baronali del Mezzogiorno. Vi sono poi gli « intellettuali di tipo « urbano » i quali, dice Gramsci, « sono conosciuti con la industria e sono legati alle sue fortune ». Gli uni e gli altri per Gramsci svolgono una funzione di intermediazione. Gli intellettuali di tipo

urbano « mettono in rapporto, articolandola, la massa strumentale (cioè gli operai) con l'imprenditore, elaborano l'esecuzione immediata del piano di produzione stabilito dallo stato maggiore dell'industria, controllandone le parti lavorative elementari ».

Gli intellettuali tradizionali invece, di tipo rurale, mettono a contatto la massa contadina con l'amministrazione statale o locale. La loro « mediazione professionale » si traduce quasi sempre in una « mediazione politica » e noi nel Mezzogiorno sappiamo bene quanto questo ancora oggi sia pienamente valido. Ad esempio, essere medici significa molto spesso avere centinaia di voti in tasca per il solo fatto di essere medici. In Italia sempre secondo Gramsci, la borghesia rurale produce specialmente funzioni statali e liberi professionisti mentre la borghesia cittadina produce i tecnici per l'industria. Perciò l'Italia Settentrionale produce specialmente tecnici, mentre l'Italia Meridionale produce soprattutto funzionari e professionisti e questo è valido ancora oggi dopo 50 anni.

Si può trarre qualche conclusione da questa prima esposizione del pensiero di Gramsci. E' chiaro che, se è così, senza intellettuali organici non c'è gruppo dominante; ogni gruppo dominante, secondo Gramsci, ha sempre i suoi intellettuali organici, tanto è vero che un qualunque gruppo sociale che non sia in grado di costruire i propri intellettuali organici, non è maturo per diventare gruppo dominante. E Gramsci cita i contadini i quali, dal punto di vista strutturale e dal punto

di vista economico, sono un gruppo che lui definisce essenziale, e tuttavia non hanno, o non avevano ancora, i loro intellettuali e quindi non riuscivano ad essere gruppo dominante. Il problema che si pone al di là delle mutate condizioni storiche e della più complessa e articolata fisionomia che ovviamente la società, anche quella meridionale, è andata assumendo rispetto ai tempi di Gramsci, è se, e fino a che punto, la teoria dell'intellettuale organico, per sua natura mediatore e funzionale agli interessi dei ceti dominanti, conservi ancora la sua validità come criterio d'analisi della realtà sociale. Verifichiamo la teoria assumendola brevemente come criterio di analisi rispetto a tre momenti significativi della realtà storica del Mezzogiorno: l'età dell'illuminismo, l'età liberale, la società contemporanea.

Il Mezzogiorno nell'età dell'illuminismo. Gli intellettuali illuministi, soprattutto quelli della scuola napoletana (Filangeri, Genovesi, l'Abbate Galiano) hanno impresso certamente alla cultura meridionale un indirizzo nuovo, non veramente letterario come quello tipico tradizionale della cultura meridionale, aprendo una grande discussione sui problemi concreti della società meridionale del tempo: la questione della terra, per esempio, i suoi aspetti strutturali, giuridici e politici, l'emigrazione, gli scambi, l'organizzazione dello stato, e così via. Tuttavia essi, muovendosi in una prospettiva anticurialistica, anticlericale, di attacco alla proprietà terriera ecclesiastica e liberalistica, cioè di sostegno al mito della proprietà libera, tipico mito giuridico, hanno incoraggiato l'accumulazione di vaste proprietà terriere nelle mani di pochi, favorendo o coprendo il latifondo e la rendita parassitaria e contribuendo al peggioramento della condizione contadina. La loro attività di ricerca e di elaborazione dottrinale risulta perfettamente funzionale agli interessi sia del patriziato settecentesco che della borghesia terriera e cittadina i quali in nome dell'anticurialismo e del liberismo ampliano e consolidano la loro posizione economico-sociale. Uno studioso calabrese, Colaninica, in alcuni suoi libri, tra cui « La casa Sacra » e « I beni ecclesiastici nella Calabria del settecento » documenta che questo istituto « La Cassa Sacra » che fu istituito dai Borboni

di Napoli dopo il terremoto del '783 per rilevare i beni ecclesiastici e porli in vendita all'asta con lo scopo di favorire la formazione della proprietà privata, invece di favorire la formazione della proprietà privata favori l'accumulazione della grande proprietà terriera. Il 10% di proprietari, attraverso questa facile via di accumulazione, in pochi anni si venne a trovare con in mano il 65% delle terre ecclesiastiche rilevate dalla « Cassa Sacra ».

Il ruolo del meridionalismo riformistico del periodo liberale nello Stato Unitario. Le élite politiche e intellettuali che avevano gestito il Risorgimento avevano avuto cura che gli interessi economici costituiti nel Sud nel secolo precedente non venissero intaccati. Ricordo D'Azeglio che nella sua proposta di « programma nazionale » del 1847 aveva teorizzato la necessità di assumere la garanzia degli interessi costituiti (e per interessi costituiti lui intendeva interessi dei proprietari, interessi della burocrazia, della amministrazione dei sette stati italiani, gli interessi del privilegio) come condizione fondamentale per realizzare il massimo dei consensi nelle classi abbienti. E' così che il moderatismo piemontese diventa l'ideologia nazionale capace di coagulare tutte le forze sociali intorno all'idea unitaria. Garibaldi aveva alimentato le speranze e le illusioni dei picciotti siciliani promettendo le terre demaniali, ma Bixio aveva massacrato senza pietà i contadini ribelli. Il tradimento di questo sottofondo sociale del Risorgimento, la lotta per la terra o comunque la speranza della terra, accuratamente taciuto dai testi scolastici di storia su cui tutti noi abbiamo studiato, aveva consentito alla classe dirigente moderata di portare a termine il Risorgimento stesso come « rivoluzione mancata », come si esprime lo stesso Gramsci, e come « operazione gattopardesca » (vi rimando a Tommasi di Lampedusa). Divenute classi dirigenti del nuovo stato unitario, quelle élite politiche e intellettuali che avevano diretto il Risorgimento si rivelarono strutturalmente inca-

paci di cogliere i veri termini della questione meridionale e di farsene carico, ributtarono le cause del ritardo del tutto sul passato sullo stato borbonico (era anche facile) sull'inciviltà delle popolazioni, e non sembrarono rendersi conto che compito storico dello Stato Unitario era proprio quello di rimuovere le cause del ritardo, di superare la arretratezza. Per questo si deve ribadire che la questione meridionale come problema storico appartiene interamente al periodo unitario, anche se strutturalmente affonda le sue radici nel periodo precedente.

La base fortemente censitaria su cui poggia la classe dirigente (dopo la riforma elettorale dell'82, gli elettori italiani non superavano i 3 milioni su circa 30 milioni di abitanti) garantisce al gruppo agrario del sud e alla borghesia industriale del Nord il controllo della classe dirigente stessa e dello stato. Si allarga la forbice tra « paese legale » e « paese reale ». Il brigantaggio e i moti (ricordate la Lomellina, la Sicilia ecc.) che a riprese esprimono l'esasperazione dei contadini del Sud e degli operai del Nord, vengono interpretati come fatti delinquenziali e sono spietatamente repressi. In questo quadro angusto e rigidamente classista, va esprimendosi il ruolo di denuncia, qualche volta di moderata proposta, del meridionalismo liberale riformistico dei Sonnino, dei Villari, dei De Marco, dei Fortunato. Esso ha due limiti fondamentali: ha, in comune con le posizioni apertamente conservatrici del blocco agrario, la « resistenza ad ogni prospettiva di ampliamento della direzione politica del paese » (R. Villari). I socialisti sono considerati una calamità. Nel 1891-92 quando Rudinì era Presidente del Consiglio, una commissione di baroni siciliani si presenta al Rudinì per chiedere l'obbligo scolastico e motiva questa richiesta dicendo che i contadini imparando a leggere e scrivere diventano socialisti. Propone interventi inadeguati e spesso mistificatori che non intaccano la sostanza dei problemi: è noto per esempio il grande dibattito sulla emigrazione meridionale, rispetto alla quale le posizioni di fondo sono queste: gli agrari sostengono il blocco dell'emigrazione motivandolo con la necessità di sottrarre i poveri emigrati allo sfruttamento della grandi società di naviga-

Società Cattolica di assicurazione

Cooperativa a r.l.
fondata nel 1896

Sede e Direzione
Generale

37100 VERONA
Lungadige Cangrande 16
Tel. 91.53.00 (10 linee)

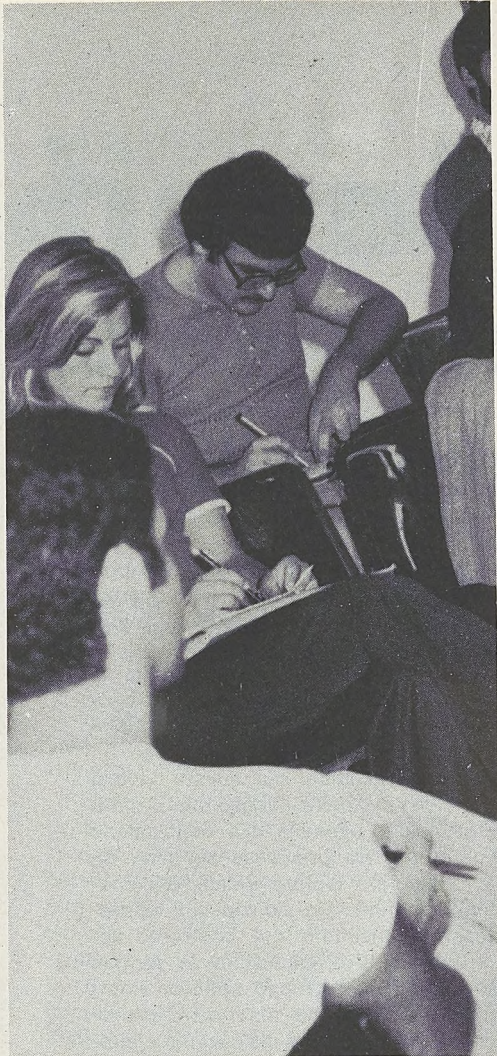
CAPITALE SOCIALE
E RISERVE AL 31-12-1973:
L. 50.056.349.178

PREMI INCASSATI
NELL'ESERCIZIO 1973:
L. 23.390.679.871

ESERCITA TUTTI I RAMI

LA SOCIETÀ' CATTOLICA
DI ASSICURAZIONE
è una delle primarie
società italiane e
rappresenta
la realizzazione
e la continuazione di
una delle principali e
più care iniziative dei
pionieri dell'Azione
Cattolica che proposero
e propugnarono la
costituzione della società
nel congresso di Torino
nel 1895.

Agenzie generali in tutti
i capoluoghi ed i centri
più importanti di ogni
provincia.



zione e i riformisti sostengono la necessità di favorire invece la emigrazione come fonte di ricchezza. Un posto a sé occupa il meridionalismo democratico del gruppo che fa capo al socialista Solvemini, tutto preso nello sforzo di collegare meridionalismo e socialismo, convinto erroneamente che la rivoluzione socialista fosse alle porte e bastasse innescarla, come diceva Pratesi stamattina.

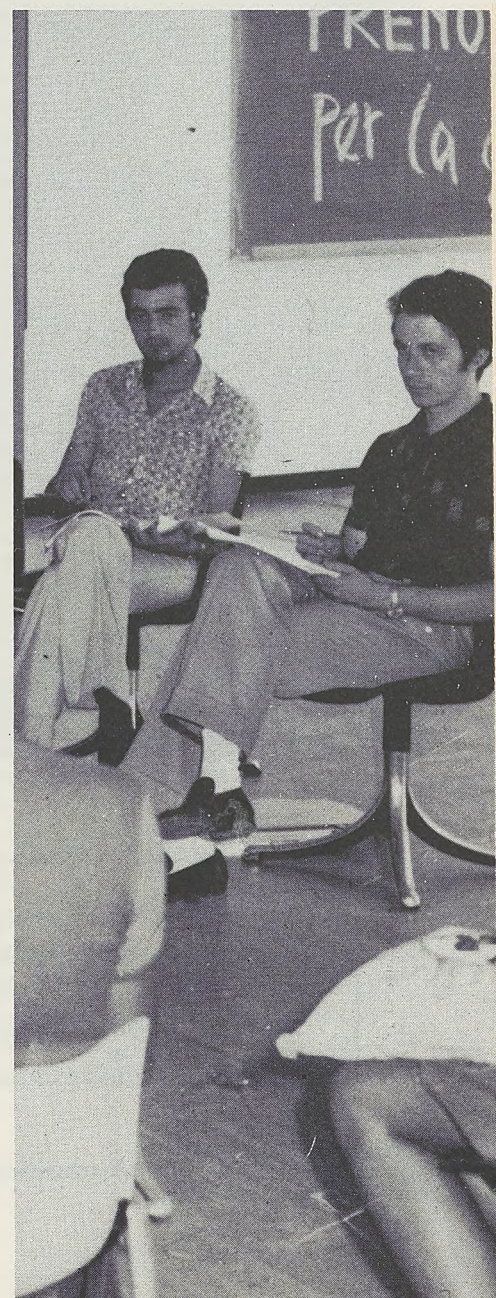
Il nuovo meridionalismo gramsciano su questo terreno di dibattito si innesta in un contesto sociale e politico notevolmente mutato, il nuovo meridionalismo gramsciano, che si presenta con le seguenti caratteristiche: a) Cogliere il nesso profondo che collega il sottosviluppo meridionale al tipo di sviluppo che ha caratterizzato la società italiana

dopo l'unità, fondato sull'alleanza di interessi tra gli agrari del sud e la borghesia industriale del Nord, b) Giudica interno a tale logica e quindi assolutamente inadeguato il meridionalismo dei riformisti liberali, c) Auspica il blocco storico, tra gli operai del Nord e i contadini del Sud, come condizione storicamente necessaria per creare una alternativa radicale di tipo rivoluzionario, fondata sull'iniziativa delle masse operaie del Nord, però si rende conto che questo non è un fatto spontaneo, non è il sud una polveriera che basti innescare perchè scoppi.

Si rende quindi conto che questa iniziativa e questa spinta di massa vanno costruiti e si rende conto che il compito di costruire questa iniziativa spetta alla classe operaia del Nord.

Gramsci esprimeva attraverso la sua elaborazione originale la sintesi del processo di maturazione di presa di coscienza cui era giunto a quel punto della nostra storia il movimento operaio italiano. E si rendeva conto che il problema degli intellettuali, in questa nuova prospettiva storica diventava problema di maturazione di una coscienza nuova, di una coscienza di classe, che sottraesse gli intellettuali alla strumentazione dei ceti dominanti e li spingesse a porsi coscientemente al servizio del proletariato. Strumento per la maturazione di questa coscienza nuova doveva essere il partito; e Gramsci insiste sulla necessità che la classe operaia si costruisca questo suo strumento di direzione dell'iniziativa delle masse. Quale risultato abbia avuto questa ipotesi gramsciana lo hanno dimostrato i fatti. Un blocco unanime di tutte le forze di ispirazione liberale, anche di

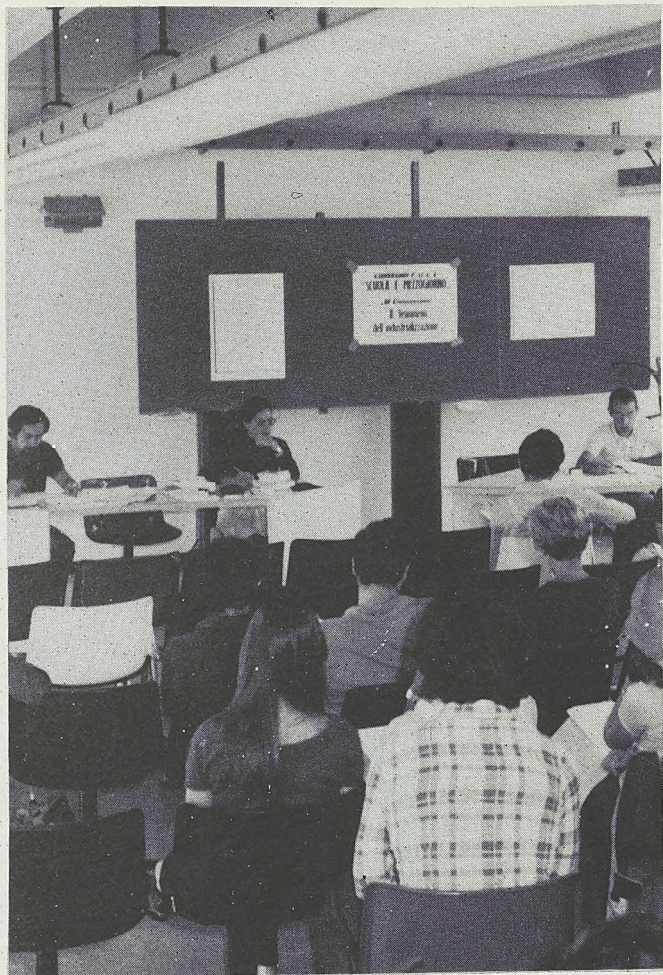
quelle nuove che erano venute alla ribalta del dopoguerra, come i « popolari » di Sturzo, contro ciò che storicamente Gramsci rappresentava, dimostra che non vi erano le condizioni storiche per l'alternativa da lui proposta. La conseguenza fu il fascismo. Il fascismo voluto da tutte quelle forze che fecero blocco contro questo « pericolo » che si determinava allora (Lo stesso Sturzo diceva che il fascismo era un male inutile). La conseguenza fu l'arretramento complessivo della società italiana su posizioni di fine secolo, di gran lungo peggiorate.



Sintesi dei lavori

1^a Commissione

Agricoltura



Il materiale preparatorio al Convegno è stato pubblicato sul n. 18-19 di « Fuci informazioni » e sul n. 16 di « Ricerca ».

Il lavoro di questa commissione si è caratterizzato prevalentemente in direzione dell'informazione e della ricerca. Il problema che è parso fondamentale riguarda il lavoro degli intellettuali nei confronti dello sviluppo dell'agricoltura. Ci si è chiesto se la scienza è in condizione di fornire soluzioni autonomamente valide sui problemi agricoli che prescindano da soluzioni, da premesse politiche e di valore. In tale ipotesi l'intellettuale giocherebbe un ruolo autonomo rispetto alla politica, ma questa ipotesi appare da un'analisi storica una mera suggestione. Infatti con esemplificazione storica si perviene alla conclusione che è necessario il confronto tra premesse politiche diverse che riescano a presentare le loro indicazioni operative in termini scientifici, quindi le conclusioni appropriate dovrebbero essere il risultato del confronto tra premesse politiche e corrispettive traduzioni in termini di scienza. Le analisi condotte dal gruppo non sono sfociate soltanto in acquisizioni teoriche ma hanno provocato uno sforzo per individuare anche indicazioni operative che in seguito potranno essere oggetto di ulteriori puntualizzazioni. La FUCI pur non essendo la sede competente a fornire risposte tecniche ai problemi attuali dell'agricoltura è certamente tuttavia in grado di stimolare un'autentica presa di coscienza per dare un apporto alla soluzione degli stessi problemi. Lo stato di crisi economico-sociale dell'agricoltura e del mondo rurale nel Mezzogiorno è reso più grave ed accentuato da cause come la settorialità della bonifica e del sistema creditizio, la mancanza di coordinazione nel mercato dei prezzi, cose che hanno determinato e che hanno deteriormente influito soprattutto sulle piccole aziende determinando fenomeni quali l'emigrazione e la disoccupazione. La responsabilità di tale situazione di crisi è imputabile ai governi italiani degli ultimi decenni, che pure hanno avuto alcuni meriti in tale settore, sempre tenendo presente il collegamento con la realtà socio-economica mondiale ed europea. L'opera di coscientizzazione collettiva attraverso la scuola globalmente e criticamente agganciata fin dai primi gradi alla realtà nazionale e territoriale deve essere impegno fondamentale, perché tutti, in particolare i contadini, partecipino in prima persona alla gestione dei problemi e delle soluzioni che riguardano più direttamente i loro interessi. Inoltre si deve premere perché la programmazione politica, in vista di un rinnovamento dell'agricoltura, tragga ispirazioni da opzioni adeguate. Tra queste opzioni viene segnalata la priorità dei bisogni collettivi e di quelli delle componenti più depresse della comunità nazionale. E' questo un punto fondamentale e qualificante per fondare un progetto politicamente e scientificamente valido.

di commissione

2^a Commissione

Industrializzazione

Alla fine del proprio lavoro la Commissione è stata unanime nel proporre alla riflessione dell'assemblea la seguente sintesi articolata in quattro punti fondamentali.

1) Analisi della struttura sociale presente nel Mezzogiorno e sua connessione-influenza sul processo di industrializzazione.

Fino agli anni della riforma « stralcio » la classe dominante nel Mezzogiorno era costituita dagli agrari latifondisti. La riforma tenta di rompere la catena proprietà-potere di occupazione concedendo al bracciante di divenire coltivatore diretto e proprietario della terra che coltiva. La mancanza di aiuti economici, di credito, di infrastrutture e la polverizzazione delle terre, connesse con la diversa qualità di vita che offre la città, costringe i contadini all'esodo verso questa, ove pure si sono spostati i capitali delle baronie locali alla ricerca di più sicuri e proficui investimenti.

Questi sono individuati nella speculazione edilizia, che per essere attuata, abbisogna della connivenza del potere pubblico con il capitale privato che cede al primo, in cambio di permessi, licenze e pubbliche concessioni, il potere occupazionale che prima deteneva nelle campagne. Si riversa, quindi, nelle città una massa di contadini che, divenuti manovali, costruiscono case che non abiteranno mai e che soggiacciono ai ricatti dei potentati politici locali.

Questa situazione provoca una forte tendenza alla terziarizzazione economica con punte di massima occupazione nel settore della Pubblica Amministrazione che si riconosce, perciò, come luogo di massima influenza della politica clientelare.

Gli anni '50-'60 che vedono la politica delle infrastrutture, prima, e della industrializzazione vera e propria, dopo, scoprono anche un più duro perpetuarsi dei ricatti occupazionali.

L'industria scende al sud, ma in cambio degli aiuti economici e della possibilità di gestire l'industrializzazione — secondo la sua logica capitalistico-privata e non secondo le necessità della comunità che ci lavora dentro — cede, una volta di più, denaro e potere occupazionale, l'unico che in politica spiccioia sia produttivo di voti.

Ma la fabbrica scesa al sud incomincia a contraddire la sua stessa logica: la disoccupazione, la precarietà del lavoro, la estraneità ad esso da parte di chi v'è impegnato, disgregano il vecchio tipo di società e la trasfor-

mano in nuovi agglomerati sociali che acquiscono e ripetono, amplificati, gli squilibri e le contraddizioni interne alla fabbrica.

2) Il processo di industrializzazione si presenta, nel Mezzogiorno, non funzionale agli interessi reali ivi prevalenti, ma assoggettato al modello di sviluppo capitalistico del nord.

L'economia presente nel sud prima degli anni '60 era una economia nata male ed affetta da un rachitismo congenito che si sarebbe, però, potuto superare con una decisa e seria azione promozionale che, invece, è mancata specie nell'agricoltura, ove gli interessi meridionali erano e sono, in buona parte, prevalenti. E' completamente mancata l'utilizzazione dei beni e delle risorse economiche che erano a portata di mano, come il turismo e l'artigianato. Acqua, strade, energia elettrica, competenza scientifica ed investimenti industriali con basso rapporto unità di capitale-unità di occupato erano le esigenze del meridione. Nel perseguire, al contrario, la politica economica fondata sull'industria di base con infrastrutture, in prevalenza, funzionali ad essa e con un altissimo rapporto unità di capitale — unità di occupato si è creata una situazione economico-sociale che ha finito col servire la industria del nord, creando disoccupazione al sud e, quindi, emigrazione delle forze lavoro verso mercati che volevano veder aumentare l'offerta del lavoro per abbassarne il costo.

Questo tipo d'interesse connesso con altri di maggior rilievo, non ultimi quelli riguardanti l'economia e la politica internazionale (è sufficiente, a proposito, por mente alle multinazionali ed alla loro politica di impossessamento delle materie prime nei vari paesi latino-americani, africani e medio-orientali a cui si forniscono prodotti finiti e di consumo che costituiscono un continuo dissanguamento delle loro risorse), e la loro influenza sulla nostra politica economica, sono stati il vero motore, ad avviso della maggioranza della commissione, della industrializzazione del Mezzogiorno che, come scriveva il gruppo di Taranto nel documento introduttivo, « era stata aprioristicamente decisa e decisa in questo modo ».

Né può far comodo invocare, come qualcuno ha fatto, la considerazione che questi interessi, anche internazionali, presenti nella nostra realtà economica si risolvano, poi, sia pure indirettamente, con la crescita economica del Paese, a favore del Mezzogiorno. Ché, anzi, al contrario, proprio perché asservono il meridione ad un tipo di sviluppo che non gli è congeniale, perpetuano ed ingigantiscono quelle sperequazioni fra nord e sud che si vorrebbero eliminare.

3) Gli squilibri presenti nel Mezzogiorno a causa di questo tipo di industrializzazione.

La politica dei « poli » si è rivelata, in pratica, un pessimo affare riproducendo al sud, in questi « poli », situazioni economico-sociali (disoccupazione, lavoro precario,

urbanesimo, speculazione edilizia, rincaro dei prezzi, inquinamento ecc.) che si erano già sperimentate al nord con la differenza, peggiorativa per il sud, che questi era del tutto mancante di quelle infrastrutture che avevano permesso ai centri industriali del nord di rendere, in qualche misura, più accettabile la situazione.

Sul piano meramente economico il disastro non è stato minore, pur con tutte le positività che sono riscontrabili a breve termine. Tutte le piccole economie che vivevano delle risorse del luogo — come ad es. la pesca, la lavorazione del legno, la piccola industria di trasformazione dei prodotti agricoli, ecc. — sono sparite dal mercato in un breve giro di anni. Buona parte delle industrie manifatturiere hanno cessato la loro attività ed il resto non si è ampliato come ci si aspettava, lasciando, ancor più, il sud come mercato di vendita delle imprese del nord. Tutto ciò ha impedito che il Mezzogiorno sviluppasse adeguatamente le sue capacità produttive ed utilizzasse a fondo le sue risorse, anzi ha provocato la fine delle micro-economie che non potevano sopportare i costi di produzione che può pagare la grande industria e, quindi, la sua concorrenza.

4) Analisi strutturale della nuova società formatasi con l'industrializzazione.

Pur se nel mutato contesto economico sociale la classe dominante di questa società cambia volto e parole, la commissione ritiene di poterla identificare con quella classe che della industrializzazione non ha subito lo sfruttamento e le contraddizioni, ma, anzi, se ne è servita per accrescere il proprio potere economico e, quindi, sociale e politico.

Ma la varietà di situazioni, tutta propria del Mezzogiorno, richiede, innanzi tutto, un'analisi politico-valutativa delle forze sociali del luogo in cui si opera e dei rapporti fra esse intercorrenti e, quindi, si pone il problema di dare una voce politica a coloro che non l'hanno e che non contano sul piano delle scelte politiche che pure si operano sulle loro spalle.

Il dato nuovo della realtà meridionale che emerge da un'analisi generale e che conferma il punto di vista ispiratore del Convegno, è che si rivela negli strati sociali più emarginati una forte spinta alla crescita democratica.

Si fa sempre più viva la necessità di scelte nuove in termini di industrializzazione e di interventi che siano rispondenti alle esigenze popolari (consumi sociali) ed, in particolare, di coloro che fino a questo momento sono stati emarginati dallo sviluppo.

Queste forze possono e debbono essere i protagonisti dello sviluppo. Spetta, dunque, a ciascuno nel proprio luogo di azione, utilizzando strumenti di analisi sociale e politica, individuare quali sono le forze che realmente possono esprimere e portare avanti le esigenze degli strati emarginati e sacrificati dallo sviluppo.

In conclusione si può ribadire ciò che diceva, nell'intervento al Convegno, il prof. F. Mercuri «si delinea sempre più nettamente la natura politica e non solo economica della questione meridionale».

3ª Commissione

Occupazione e terziarizzazione

1) Il fenomeno della terziarizzazione si presenta di difficile interpretazione in quanto, nelle sue articolazioni a livello politico, economico e sociale, si esprime come realtà dinamica.

2) Dovendo dare un'accezione descrittiva del concetto terziario si potrebbe semplicisticamente identificarlo come quel settore che non è né agricoltura né industria, ovvero quell'insieme di attività complementari, vale a dire i servizi pubblici e privati, trasporti, turismo, commercio, servizi pubblici collegati all'apparato dello Stato, o meglio i cosiddetti corpi separati (magistratura, polizia, esercito); trattasi di attività, che non essendo produttive, nel senso della creazione di valore, presuppongono naturalmente l'esistenza di un surplus, di una ricchezza da ridistribuire.

3) Nel Sud, nonostante la condizione di arretratezza economica e di sottosviluppo, assistiamo ad un fenomeno di rigonfiamento massiccio del terziario, che palesemente presenta caratteristiche patologiche.

4) Che cosa nasconde in realtà questo fenomeno nel Sud? Quali le cause e la natura di questo settore?

5) Il terziario nel Sud si presenta come fenomeno articolato della disoccupazione strutturale nascosta di cui i lavori precari, occasionali, saltuari, stagionali, il part-time, la sottoccupazione femminile, il lavoro minorile e degli anziani ne rappresentano l'espressione di carattere disaggregato e frammentario.

6) Le cause sono da riscontrarsi oltre che in oggettive carenze sul piano locale (nella mancanza di infrastrutture,

4ª Commissione

Intellettuali e coscienza politica

Fatti e processi sociali giganteschi hanno contribuito a mutare il quadro della società meridionale: dalla guerra alla disfatta del fascismo, alla Resistenza — però nel suo particolare articolarsi nel sud —, l'avvento della forma repubblicana dello Stato, la Costituzione, l'espansione delle grandi organizzazioni di massa e la correlativa maturazione di una coscienza politica che nella sua «qualità» si può definire di massa. Tutto questo verificarsi di motivazioni profonde a livello politico-sociale ha anche provocato un ulteriore modificarsi e una verifica del ruolo degli intellettuali nel Mezzogiorno. La posizione gramsciana, cinquant'anni fa fortemente minoritaria e di fatto perdente, è oggi portata avanti dagli organismi politici e sindacali di massa cui si accennava prima; si è scontrata duramente con le varie tesi meridionalistiche che la classe dirigente post-bellica ha di volta in volta sposato,

nel debole sviluppo industriale, tra l'altro concentrato in circoscritte aree geografiche, nell'assenza di una diversificazione nella struttura economica ed occupazionale, nella mancanza di una classe e di una mentalità imprenditiva; in una innaturale frattura tra scuola, formazione professionale e il contesto socio-economico-produttivo) nella volontà di uso e gestione capitalistica del terziario come strumento di redistribuzione di denaro al fine di garantire a larghe masse un costante potenziale di acquisto e come sacca di disoccupazione. Di qui la natura parassitaria del settore terziario, che si regge sul denaro pubblico, per lo meno nel senso che sono attività che non valorizzano il capitale nel processo di circolazione, e come tali rendono impossibili le attività imprenditive.

7) La figura sociale che si esprime nel terziario è il «ceto medio». Il terziario rappresenta infatti uno strumento di ascesa nella scala sociale, attraverso l'acquisizione del prestigio, e del privilegio; stabilità del posto di lavoro; lavoro intellettuale in cui non ci si sporcano le mani.

Ci troviamo di fronte a figure sociali tradizionalmente reazionarie e conservatrici, non in senso ideologico, ma politico, nel senso che si oppongono radicalmente ad ogni tentativo di cambiamento sociale.

8) All'interno di questo fenomeno si riscontra però un processo di proletarianizzazione di cui la terziarizzazione è il tramite.

La condizione operaia di alienazione e di astrattezza del lavoro è assimilabile; è trasferibile cioè su larghi strati del terziario.

Così sia il lavoro operaio nella sua condizione oggettiva, sia il lavoro impiegatizio, sempre più subalterno, e al dirigente e alla macchina, si riavvicinano nella comune esperienza di espropriazione degli strumenti, di estranea-

zione e di asservimento al processo di produzione che ha come unico scopo la creazione del plusvalore.

9) La scuola partecipa in larga misura alle contraddizioni insite nel terziario nei suoi effetti occupazionali, politici ed economici.

Essa funziona come area di parcheggio e come serbatoio per perpetuare la struttura burocratica dello Stato. Infatti la scuola, depositaria di mistificanti privilegi, impartendo una cultura astratta, antistorica, perciò profondamente staccata dal contesto socio-economico, è funzionale al settore terziario, riproducendo così mentalità e ideologie, corrispondenti alla figura sociale che si esprime nel ceto-medio.

Di qui il problema degli sbocchi professionali, di una presenza massiccia di laureati senza concrete prospettive di lavoro, che non siano sottoccupazione o emigrazione.

10) Il processo di proletarianizzazione, nella misura in cui diviene cosciente, rappresenta una occasione politica nuova, per far saltare le contraddizioni interne a tale fenomeno (di cui il clientelismo, il sottogoverno, la natura fittizia e parassitaria di determinati servizi, rappresentano dei momenti) e sulle cause e quindi sul modello di sviluppo.

11) Sulla base di questa coscienza allargata si operano termini nuovi, prospettive politiche, di strategia politica. Di qui l'esigenza di coinvolgere la scuola nella lotta contro le mistificanti ideologie sottese al ceto medio; una scuola espressione e strumento per la sua riproduzione, contro una cultura polivalente, generica, non idonea a cogliere criticamente i problemi reali dello sviluppo.

12) Qual è il nostro ruolo di studenti, come ci poniamo di fronte al problema di interpretare nella scuola, nei suoi processi di rinnovamento, un momento, un luogo possibile di democratizzazione, di apertura di orizzonti culturali, luogo di demistificazione e di crescita politica?

nel tentativo di risolvere il problema restando all'interno della logica capitalistica. La Cassa per il Mezzogiorno, ad esempio la politica delle infrastrutture come movimento a sé, la Riforma agraria, i primi contraddittori tentativi di pianificazione rientrano nella visione propria del meridionalista tradizionale. E, d'altra parte, il fallimento di questo tipo di politica è evidente; essa ha provocato disgregazione sociale a causa dell'esodo, disoccupazione e sottoccupazione, abnorme terziarizzazione, etc. ... Da tutto questo si delinea sempre più chiaramente come la natura del problema meridionale sia prevalentemente politica e non solo economica, come la risoluzione degli antichi problemi del Sud richieda un cambiamento di qualità nelle scelte politiche generali del Paese. Ci sono, tuttavia certamente da ascrivere come positivi certi fenomeni, che già ora possono essere segni di una possibilità di cambiamento: la sostanziale rottura del blocco agrario-industriale; la crescente presenza nel Sud degli organismi politici e sindacali di massa; la scuola di massa e la crescente politicizzazione dei giovani. E' sulla base di queste realtà — permanere di una situazione di arretratezza e di crisi del Mezzogiorno necessita di una svolta di tipo politica culturale per uscire da questa crisi, emergere di questi dati di fatto qualitativamente nuovi e della loro interazione — che va anche interpretata la nuova posizione dell'intellettuale nella realtà me-

ridionale: da una configurazione elitaria ad una configurazione di « massa » e proletarianizzata, da una funzionalità ai ceti dominanti alla ricerca di una nuova organicità, in particolare nel Sud.

Sono solo accenni, che qui per ragioni di tempo, non possiamo approfondire ma che nel lavoro del gruppo di studio dovranno trovare spazio e riflessione.

Nel tentativo di offrire una definizione della figura degli intellettuali, la commissione ha aperto una differenziazione tra l'intellettualità come essenziale dimensione antropologica e il ruolo professionale e sociale dei lavoratori intellettuali. A) La dimensione intellettuale, come attività di riflessione e di elaborazione mentale sul reale, è attività che attraversa ogni operazione specifica propria dell'uomo. In questo senso ogni uomo è intellettuale e la riunificazione in ogni soggetto umano di attività intellettuali e attività manuali come operazioni umane volte a soddisfare liberamente fini e bisogni — volta a volta — scelti e determinati, costituisce un metro su cui giudicare criticamente l'attuale contesto sociale e nello stesso tempo il contenuto di una nuova concezione del lavoro e di un nuovo umanesimo. B) Esistono oggi e sono storicamente esistenti, in forza della particolare configurazione dei rapporti sociali della società signorile prima e della società capitalistica poi, diverse figure di intellettuali. Essi sono coloro che sono esenti da un lavoro manuale come

strumento per garantire la sussistenza fisica e l'accumulazione capitalistica in forza di una divisione sociale del lavoro, e che esercitano una attività intellettuale attraverso particolari attività e professioni. Tale esercizio è sempre svolto in funzione di elaborare una concezione del mondo e di creare un contesto omogeneo all'egemonia di un determinato blocco di forze dominanti.

Gli intellettuali nel Sud

Lo stato unitario ai suoi inizi si presentava al suo interno con una grossa diversificazione politico-sociale. Mentre al Nord la composizione sociale era già abbastanza stratificata, nel Sud la presenza di due grossi blocchi uniformi non in conflitto faceva sì che l'intellettuale non avesse tanto il ruolo di avanguardia di una classe, ma rappresentasse in sé ancora l'emblematicità della borghesia meridionale e perpetuasse un tipo di politica agraria che poco si differenziava da quella dei baroni borbonici. E' certamente questo il ruolo che permetterà a molti maggiorenti meridionali di arrivare a ricoprire ruoli di governo. Una politica granaria largamente favorita al Sud non poteva che essere funzionale a tutt'altro tipo di sviluppo che andava maturando nel Nord. La mancanza pertanto di intellettuali che dessero una spinta in direzione capitalistica allo sviluppo del Mezzogiorno doveva essere il punto cardine del nodo storico italiano. Se lo stato unitario aveva bisogno, per favorire un certo tipo di sviluppo, oltre che della sua autorità anche di appoggio ideologico ad esso funzionale, questo appoggio, da esterno che era nel periodo post-unitario, doveva cessare di esserlo nel momento in cui lo stato di diritto era abbastanza forte da poter dirigere lui stesso i valori funzionali alla classe di potere.

In questo momento storico l'intellettuale comincia a sfumare i suoi connotati individualistici per fondersi alla autorità statale. Questo fenomeno — accompagnato da una discreta articolazione delle classi che più tardi si ha nel Sud, dal fenomeno della cultura di Stato, dal realizzarsi di complessi processi politici e sociali durante il periodo fascista e successivamente nella fase costituente e nel realizzarsi della democrazia nel nostro Paese — finisce col far nascere un nuovo tipo di intellettualità ancora una volta strumentale ai valori della classe dominante; un'intellettualità che trova la sua collocazione nel settore terziario che più di tutti sente il peso di un logoramento politico e culturale e che oggi è il difensore della ideologia borghese.

Eredi dell'intrecciarsi di questo complesso di fenomeni storico-politici, ci sono pertanto elementi oggettivi che caratterizzano l'attuale situazione dell'intellettualità meridionale: a) il nuovo ruolo che complessivamente la città svolge nei confronti dell'intera realtà meridionale; la terziarizzazione e il formarsi di sacche di sottoproletariato urbano e di parassitismo. Questo fa sì che il ruolo di intermediazione e di controllo delle masse subalterne che una volta era svolto dagli intellettuali oggi venga di fatto svolto dalla città nel suo complesso; b) la trasformazione dei ceti intellettuali da ceti elitari a ceti di massa anche per l'effetto della scolarizzazione; c) la crescente condizione di «proletarizzazione» in cui gli intellettuali si trovano, a cui non sempre si accompagna tuttavia una conseguente presa di coscienza, per cui i ceti intellettuali vivono una condizione di ambiguità tra proletarizzazione e corporativismo; d) la crescente presenza delle organizza-

zioni politiche e sindacali delle classi lavoratrici e il loro crescente impegno in direzione dei ceti intellettuali nello sforzo di promuovere, a partire dalla nuova condizione oggettiva nella quale essi si trovano, la graduale maturazione di una chiara coscienza di classe.

Per una nuova collocazione degli intellettuali

Questa descrizione del ruolo storico e della attuale configurazione dell'intellettualità meridionale è operata certamente assumendo come chiave interpretativa il fatto che l'intellettuale esiste ed è individuabile solo in rapporto ad una cultura, ad un momento storico, ad una situazione concreta, che si articola per strati e classi sociali. In questo senso, si può dire che l'intellettuale di questo momento storico si pone tra sistema e sottosistema; ha capacità di integrazione, di sussistenza culturale, capacità di puntualizzazione, di sintesi, di interpretazione e fa anche azione di collegamento e di transizione tra cultura, azione giustificante, razionalizzante, tranquillizzante, in funzione della cultura e della ideologia dominante.

Sulla base di questa analisi dell'attuale ruolo dell'intellettuale, si è cercato tuttavia di individuare se le condizioni oggettive indicate precedentemente come caratterizzanti l'attuale situazione dell'intellettualità meridionale non consentano, accompagnate dalla nascita di una nuova coscienza, di individuare una nuova collocazione di larghe masse di intellettuali in termini di organicità con le classi operaie e lavoratrici. Questo tipo di organicità significa capacità di appropriazione dei valori e dei contenuti prodotti dalla classe operaia e popolare, e disposizione delle proprie conoscenze al servizio di un'uscita dall'attuale meccanismo di sviluppo facendo emergere nella propria autonomia i germi e le prospettive di democrazia reale, i nuovi rapporti tra uomo e natura, tra consumo e investimento. In tal senso intellettuale è colui il quale elabora, dopo esperienze pratiche e teoriche, a favore della maggioranza popolare, le condizioni oggettive e soggettive in cui si sviluppa e si realizza una forma di sviluppo sociale proprio e specifico di tale maggioranza.

La scuola

Nel persistere e amplificarsi di questi processi di cambiamento nel profilo dell'intellettuale, la scuola — un particolare ambito sociale, e quello che più direttamente ci interessa — rimane certamente uno dei luoghi nodali della formazione di tutta una classe intellettuale, in essa opera una buona parte dell'intellettualità italiana. Questo vale particolarmente nel Mezzogiorno dove scarse sono le presenze di altri luoghi e occasioni di partecipazione culturale e dove il fenomeno della scolarità di massa assume, pur nella sua possibile ambiguità, una importanza decisiva per innescare un reale processo di crescita democratica e di individuazione di una nuova organicità per gli intellettuali. In ordine alla scuola sono emerse sostanzialmente due prospettive; una che considerava questa istituzione — pur con tutte le sue carenze, lacune e ambiguità — come un luogo che, nato e trasformatosi sotto la spinta della partecipazione e della dialettica delle diverse componenti ideali e politiche del nostro paese, è oggi uno dei nodi nei quali si gioca un processo di reale crescita democratica, e nei quali l'individuazione del ruolo intellettuale e la gestione di questo è estremamente importante per una sua funzionalità alle classi popolari e

per una demistificazione dell'ideologia dominante. In questa chiave è stata posta in luce l'esigenza di fare della scuola un luogo di reale educazione, formazione umana, non come pura adeguazione a modelli già dati, ma come capacità di portare alla luce comunitariamente le potenzialità di progetto e di futuro che ogni uomo organicamente possiede. Una seconda che considerava ormai definitivamente compromesso il ruolo della scuola, come sovrastruttura ideologica del sistema produttivo e che rifiutava come mistificante ogni progetto di riforma della scuola invocando piuttosto ipotesi di autogestione totale o di descolarizzazione.

Conclusione

In conclusione, in modo omogeneo all'esperienza e al ruolo della FUCI, la Commissione si è chiesta se motivazioni di carattere etico e religioso possono contribuire alla maturazione di una coscienza sociale e quindi di un impegno sul reale da parte degli intellettuali.

La Commissione ritiene che le motivazioni etico-religiose, nella misura in cui implicano una maturazione ed una apertura dell'individuo alla comunità, possono — insieme alle spinte che vengono dalla situazione oggettiva — offrire una sollecitazione profonda alla maturazione di una diversa coscienza sociale e quindi di una diversa funzione dell'intellettuale che sia organicamente collegata, non più all'azione e agli interessi dei ceti dominanti, ma all'azione e agli interessi delle classi lavoratrici che lottano per liberarsi dallo sfruttamento. In questo senso la Commissione ha ritenuto di poter fare proprie le parole conclusive della relazione-Pratesi:

« Non si tratta di rinnegare il nostro passato, né tantomeno di ridurre il nostro essere cristiani all'impegno politico di cui tanti che non si dicono o non sono cristiani ci possono dare lezione. Si tratta piuttosto di riconoscere il limite che storicamente ci riguarda per accettare consapevolmente la lezione che viene dallo sforzo complessivo dell'umanità nel suo cammino storico. Una lezione che non dobbiamo assumere acriticamente, come una nuova fede. La nostra fede resta il punto di paragone, il seme che ci è stato affidato dal Buon Seminatore per fecondare nell'ordine della grazia tutto quanto di buono, di generoso, di vero la natura pur tuttavia produce nel dolore del suo parto difficile. In quanto ci iscriviamo, sia pure per convenzione, nel novero degli intellettuali, cerchiamo di intendere questa lezione come un servizio che in tanto fa maturare le diverse potenzialità in quanto è appunto servizio, esercitato secondo i propri talenti, e non presunzione di dettare ad ogni svolta il "che fare" ».

5ª Commissione

Esperienza religiosa nel Mezzogiorno

1) Rilevanza della religiosità nella realtà meridionale.

Si è partiti dalla distinzione tra religiosità « ecclesiastica » e religiosità « popolare » e dalla tensione tra questi due tipi di religiosità; si è constatato come la religiosità popolare sia nata dall'incontro di tradizioni prescristiane con l'annuncio evangelico e si sia tramandata attraverso una cultura di tipo agricolo particolarmente chiusa. Questa religiosità popolare ha costituito l'essenza della cultura meridionale. Per quello che riguarda la religiosità ecclesiastica si è notato che è stata particolarmente rilevante anche perché accentuata da una funzione di supplenza rispetto a strutture e funzioni civiche e politiche. Caratteristica della religiosità meridionale è di estendersi a tutti i momenti della vita individuale e di relazione, assumendo per questo, anche se in forma embrionale, una caratteristica « politica ». L'accentuata religiosità meridionale si è fondata anche su una lunga e pesante esperienza di povertà e di oppressione. Da un lato questa situazione spinge il povero alla ricerca di Dio, dall'altra costituisce una difesa psicologica che può scadere nell'alienazione. Caratteristica di questa religiosità è quindi la mancanza di atteggiamento critico e la forte dipendenza da condizioni ambientali caratteristiche delle società rurali. Questa situazione, che fa da supporto alla religiosità di tipo tradizionale, è messa in crisi dalla trasformazione del contesto socio-economico-culturale e da una più matura coscienza ecclesiale sotto l'istanza del concilio.

2) Necessità e condizioni per una analisi.

Sono particolarmente importanti un'approccio ed una analisi adeguata a questa religiosità in un momento in cui se ne fanno tanto spesso dall'esterno e superficiali. La condizione fondamentale per questo approccio corretto è quella che, utilizzando tutti gli strumenti specifici della ricerca, si sforza di capire le cose dall'interno, implicando cioè un'esperienza partecipata di vita nel meridione, un'autentica ricerca di fede, un sincero coinvolgimento nella Chiesa. Il soggetto capace di questa analisi è la comunità di fede che vive questa realtà. E' necessario che questa comunità riconosca e si colleghi con i valori autentici della tradizione religiosa, sapendoli discernere e liberandoli dalle sovrastrutture, rifondando così nella storia dell'incontro con Dio l'attuale « annuncio ». Sforzandoci di analizzare in questo modo l'attuale realtà abbiamo constatato una serie di valori e di disvalori che cambiano nel corso della storia meridionale, e che costituiscono la anima storica popolare del Sud.

Caratteristiche individuate:

Aspetti negativi — accentuazione di una religiosità da cui non sempre appare un autentico contenuto di fede. Degradazione dei valori del Vangelo e riduzione della pratica sacramentale ad un ritualismo quasi magico.

Moralità negativa basata più che altro sul concetto di peccato e di giudizio.

Sviluppo di una serie di devozioni di Santi impostato come rapporto clientelare in sostituzione della fede nella salvezza operata da Cristo, che era d'altronde presentata da una chiesa non credibile, a causa dell'eccessiva fiducia nel potere e nel prestigio e delle alleanze e compromessi che ne derivano.

Aspetti positivi ambivalenti.

Molteplici attività assistenziali sia a livello materiale che psicologico, che da un lato sono state testimonianza di autentica carità, dall'altro hanno offerto spazio al paternalismo e al clientelismo e hanno contribuito a mantenere delle condizioni di pesanti ingiustizie e di sottosviluppo. La religione si è presentata spesso come unico modo per superare delle frustrazioni, con ovvio pericolo di diventare alienante. Nella misura in cui la cultura dei dominatori si è alleata con la religiosità ufficiale, si è sviluppata una sub cultura, dei dominati, contenente elementi di autenticità da liberare da varie contaminazioni.

Attenzione alla realtà naturale soprattutto nei suoi ritmi e cicli vitali, come opera di Dio.

Comunitarietà come superamento dell'individualismo, attraverso i momenti comuni di celebrazioni sacramentali e di festa basati su una forte accentuazione dei rapporti primari familiari e ambientali.

3) Esperienze e proposte

Sulla base di alcune esperienze partecipate al gruppo (Reggio Calabria, L'Aquila, Palermo) emerge come compito fondamentale quello di realizzare esperienze ecclesiali vive e credibili particolarmente caratteristiche da:

1) La capacità di riconoscere ed assumere gli elementi validi delle varie manifestazioni ed esigenze religiose in atto nel Sud insieme ad una rinnovata esperienza comunitaria profondamente liberatrice rispetto ai condizionamenti ambientali.

2) La tensione fondamentale della duplice fedeltà a Dio e agli uomini da accettare e vivere nella concretezza di una « scelta di povertà » che nelle evidenti situazioni disagiate del Sud è condizione necessaria di obbedienza al vangelo e di disponibilità alla condivisione e al servizio.

3) La partecipazione e il servizio nel contesto delle singole chiese locali (a livello diocesano e regionale) in faticosa ricerca di riforma e di rinnovamento negli ambienti e nelle forme di preghiera, negli studi di teologia, nelle attività di evangelizzazione e di catechesi.

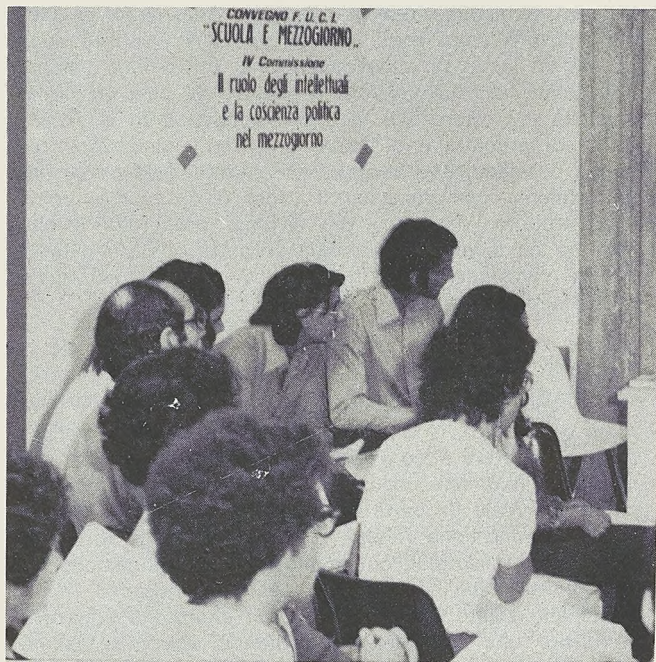
Quali sono gli elementi, i momenti e le dimensioni che ci sembrano particolarmente degni di essere sottolineati in queste nuove esperienze ecclesiali?

* L'apertura e il rispetto per l'articolarsi pluralistica delle esperienze ecclesiali tese ad un coraggioso superamento delle discriminazioni e dei privilegi persistenti anche a livello religioso ed ecclesiastico.

* Sforzo di autenticazione dell'esperienza religiosa intorno alla parola di Dio che faccia riemergere la centralità del messaggio che è « Cristo ».

* Dimensione comunitaria dell'esperienza di fede nella quale si realizzi la novità dei rapporti umani e che solo così si fa luogo proprio di catechesi, di preghiera e di lettura della situazione.

* Dimensione politica dell'esperienza di fede, cioè come esperienza che investa tutto il tessuto della vita,



articolandosi però secondo autonomie, competenze e ruoli specifici, come impegno a superare confusioni, collusioni e conseguenti reciproci scarichi di compiti e abusi di potere tra il « politico » e il « religioso ».

* Dimensione profetica dell'esperienza religiosa intesa come funzione critica della fede nei confronti della istituzione e degli assetti economici, politici, culturali e religiosi, in costante tensione sostenuta dalla speranza del regno che va fortemente recuperata all'interno della nostra esperienza ecclesiale.

Queste nostre riflessioni inquadrare nel tema generale del Convegno « Scuola e Mezzogiorno » ci fanno riconoscere nella scuola uno dei luoghi importanti in cui promuovere un discernimento dei valori e disvalori della cultura e della tradizione religiosa meridionale, ciò attraverso un'impostazione degli insegnamenti e degli studi particolarmente attenti alla comprensione e valorizzazione critica delle tradizioni locali, anche in relazione alle innovazioni nella gestione democratica e sociale della scuola.



Esperienze didattiche nel Sud

Prof. Tafano

Porto qui il resoconto di un lavoro svolto da alcuni giovani nato dall'esigenza di rendersi conto dell'ambiente di quartiere nel quale essi vivono e di affrontare direttamente i problemi che più li toccano. Si tratta di giovani studenti universitari gravitati attorno ad una delle grosse Università italiane, quella di Bari (che già l'anno scorso aveva trenta mila iscritti), in cui praticamente gli studenti, abbandonati a se stessi costituiscono una zona di « personaggi in cerca d'autore », nel senso che non hanno dei punti di riferimento precisi, e poi si trovano a vivere una particolare esperienza quella della disoccupazione. Questa è particolarmente acuta nella zona di Bari provincia, zona che si presenta anche dal punto di vista del tessuto economico con una semplicità esasperante, perchè da un lato abbiamo un piccolo tentativo d'industrializzazione sorretto soprattutto da sovvenzioni statali, dall'altro un'agricoltura molto schematica, che fa a meno del « tecnico ». Per esempio, a Bari c'è uno dei Centri di studio del Mediterraneo per l'Agronomia, e per questi laureati — laureati ad alto livello — la capacità di assorbimento locale è pari all'1,8%, cioè nulla. Questo si-

gnifica che tutti i laureati dell'Università di Bari, ad eccezione di poche unità (che poi in percentuale diventano addirittura irrisorie) tendono verso il settore terziario, (= impiego pubblico, insegnamento), e quindi creano questo fenomeno della Scuola che, in un certo senso, vive per « se stessa ».

Questa premessa era necessaria perchè l'esperienza di cui riassumerò in breve i risultati era partita non come esperienza della scuola, ma come esperienza di un problema che preoccupa molto questi giovani. Nel gruppo vi erano giovani che già avevano raggiunto il periodo in cui — per esempio — non è più possibile rinviare il servizio militare, giovani che da anni si stavano preoccupando di trovare una qualsiasi occupazione, per motivi familiari o per non sentirsi più di peso nella società, questo spiega perchè il lavoro era nato come indagine sulla disoccupazione giovanile di tipo intellettuale nell'ambiente; disoccupazione giovanile che però non si è potuta esaminare (l'indagine si è svolta in pochi mesi) perchè, messo a punto il problema, si è scoperto che il punto nodale dal quale bisognava partire era quello dell'esame della situazione scolastica.

Perchè questo? Innanzitutto per un fenomeno quantitativo. Questi giovani, cioè, si trovano ad essere una grande percentuale rispetto agli abitanti del quartiere. E darò come dato questo: la zona esaminata abbraccia una popolazione stimata attorno ai sedici mila abitanti. Su questa popolazione di sedici mila abitanti vi è un insediamento scolastico che supera le sei mila unità. Praticamente si ha un terzo della popolazione che va a scuola nel quartiere, il che significa una sproporzione enorme rispetto alle possibilità di assorbimento del quartiere.

Questa situazione comporta innanzitutto un sovraffollamento delle scuole esistenti e un particolare tipo di scelta scolastica, infatti, se si guardano gli istituti esistenti, si può subito notare come la maggior parte i più grossi siano Istituti Tecnici Commerciali, Istituti Industriali; non c'è un Liceo Classico, non c'è un Istituto Magistrale (ma per motivi particolari). Cioè, sono scuole che in ipotesi dovevano dare agli iscritti la possibilità di un lavoro immediato; dico molto « in ipotesi », perchè in realtà poi questa possibilità non viene mai data. E qui appunto si inseriva l'indagine: perchè non veniva mai data? Non viene data per diversi motivi: innanzitutto perchè queste scuole non sono più tese minimamente a un indirizzo professionale. Allora si assiste all'esempio di giovani che, usciti da questo tipo di scuole, non trovano neanche la possibilità

di occupazione; anzi quando questi si presentano per l'occupazione la prima domanda che viene loro rivolta è se hanno altre esperienze di lavoro (il che significa, per chi non ha già lavorato, non poter lavorare).

Come conseguenza si ha uno slittamento di questi diplomi nella Università, con conseguenze più o meno eterogenee, perché questi giovani scelgono facoltà più sbrigative, dove è più facile ottenere il pre-salario, ecc., cioè senza nessuna scelta meditata.

Da questa indagine è risultato innanzitutto che la Scuola non si preoccupa minimamente di una programmazione quale che sia in rapporto agli studenti.

Prendiamo il primo dato: l'insediamento scolastico. Questo grosso insediamento è avvenuto per decisione unilaterale delle «autorità centrali» (se consideriamo come organi periferici delle autorità centrali i Provveditorati agli studi), decisione che non ha neanche coinvolto minimamente l'autorità territoriale locale. L'unico intervento che è stato chiesto in alcuni casi (non sempre) ai Comuni, alle Province e alle Regioni, è stato quello di contributi per il mantenimento degli immobili; cioè la scelta è stata fatta senza nessuna razionalità, dimostrando una completa insensibilità ad una qualsiasi partecipazione degli abitanti della zona nella decisione stessa. Senza nessuna razionalità, perché innanzitutto il complesso scolastico non risulta collegato minimamente, quindi non c'è possibilità d'interscambio, non ci sono per esempio palestre, poi non è previsto neanche quel minimo collegamento per consentire agli studenti la frequenza. Se noi consideriamo che gli studenti frequentanti queste scuole in parte vengono da fuori, da altre zone anche della città, ma alle volte sono studenti pendolari, non c'è un minimo di collegamento sia pure a livello di mezzo pubblico cittadino (cito la cosa più semplice che mi viene in mente) che consenta agli studenti, in una maniera organica, di raggiungere i diversi plessi. Ma ancora più eclatante è il fatto che queste scelte sono avvenute a volte in maniera completamente diseducativa. Per esempio: c'erano delle zone destinate a verde, quindi delle zone che dovevano servire alla collettività lo-

cale; lì invece è stata consentita la crescita di un complesso scolastico per il solo fatto che l'imprenditore si è impegnato a mettere l'immobile a disposizione della autorità scolastica per un certo numero di anni; praticamente questo immobile per tanti anni è scuola, poi diventerà proprietà privata, quindi soggetta a locazione e quindi a speculazione.

Un fatto del genere è chiaramente diseducativo per il giovane che lo viene a sapere o, peggio ancora, che non lo viene a sapere; ma, ancora, c'è un indice di come la scuola pone la sua problematica senza nessuna considerazione con l'ambiente nel quale si trova ad operare.

Altri dati interessanti sono questi: se consideriamo che la maggior parte degli abitanti del quartiere sono impiegati o lavorano nel settore terziario, comunque sono persone che stanno fuori casa, e consideriamo invece la corrispondenza della scuola vediamo che non c'è nessuna risposta, sia pure imposta, a quelle che possono essere le esigenze degli abitanti della zona. Per esempio, se si considera la situazione degli asili-nido si deve dire che essa è assurda: non c'è un asilo-nido. Se si considera la situazione degli asili essa è altrettanto assurda: vi sono tre asili, di cui uno è parrocchiale ed è limitato a poche unità, senza poi nessuna possibilità di sbocco, un solo asilo pubblico e un altro specializzato ma di un ente che assiste i sordomuti e quindi aperto a una parte ristretta e neanche della collettività ambientale.

Se si considera il rapporto che si poteva instaurare tra tessuto scolastico e ambiente si vede che non c'è stata nessuna previsione di questo tipo; non c'è ad esempio nessuna previsione di tipo infrastrutturale, cioè, sia pure a livello minimo, non è previsto dove questi giovani possano andare nelle ore d'intervallo, dove possano andare eventualmente la sera, non sono previsti parcheggi, ecc. Non vi è insomma il minimo necessario onde far funzionare non dico la scuola ma qualsiasi forma d'interscambio culturale (= analisi dell'ambiente, incontri, eccetera) nei locali della scuola. Vi è dunque l'esempio di una chiusura completa.

Il quadro viene ancora più evidenziato dal fatto che un program-

ma di sviluppo della situazione scolastica edilizia e non non è conosciuto. I giovani hanno sentito ad un certo momento il bisogno di provocare il chiarimento con le autorità comunali, provinciali, con le autorità scolastiche e da questo chiarimento sono venute fuori alcune prospettive. Però l'unico dato che è emerso con la massima certezza è che ognuno degli intervenuti aveva in mente (o forse in via di progettazione) un piano che andava per la sua strada, diverso da un altro piano. Il piano del comune ad esempio era diverso da quello della provincia o della regione e nessuno conosceva i piani dell'altro, e tantomeno i cittadini e anche gli operatori scolastici interessati, a volte, erano a conoscenza di ciò che poteva avvenire, il che dà l'idea di come un certo tipo d'insediamento avviene e di come la politica scolastica vada sviluppandosi.

Un'altra cosa: se noi esaminiamo la fisionomia economica del quartiere, vediamo che il quartiere è formato in gran parte, come ho già detto, da dipendenti del settore terziario. Ci sono soltanto due aziende agricole, non aziende agricole di tipo produttivo, ma intermedio (= venditori di prodotti agricoli); poi vi sono molti negozi al dettaglio (= negozi di alimentari, di giocattoli, di abbigliamento, ferramenta, latteria, ecc.) e abbiamo invece un grosso insediamento qual è quello della Standa.

Questo dice che nel quartiere c'è un notevole giro di affari che entra ed esce da esso senza portare praticamente nessun giovamento al quartiere nel quale si svolge. Secondo stime fatte dovrebbe esserci — tenuto conto delle vendite di questi negozi — non meno di un miliardo e mezzo di spesa giornaliera. Ma la cosa più grave che interessa è che di questo giro di affari la scuola né ne beneficia, né interviene in qualche misura ad indirizzare o ad orientare. E, tornando al problema più assillante per gli operatori scolastici, dato questo tipo di fisionomia del quartiere abbiamo che i giovani che escono dalla scuola non hanno nessuna possibilità di sbocco occupazionale nel quartiere, pur essendo un certo giro di affari considerevoli.

La conseguenza — più volte denunciata — è dunque quella della

necessità per il giovane di tendere all'impiego pubblico, e — medio tempo — (quando cioè esce dalla Scuola Media) di aspettare nella Università per vedere nel frattempo che cosa succede.

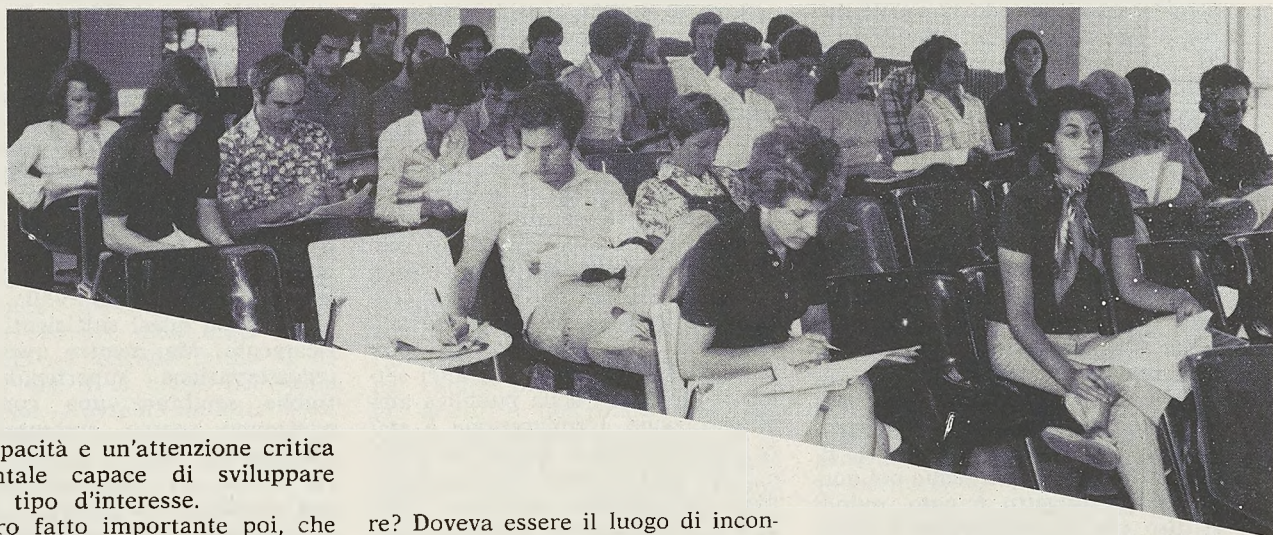
Questa situazione, che essenzialmente è drammatica così come si presenta, che non dà sbocchi continui, ha impegnato questo gruppo di giovani. E qui voglio sottolineare due elementi: innanzitutto l'impegno di questi giovani è stato un impegno spontaneo, provocato da loro stessi e direi quasi svolto con le loro forze (a volte sono intervenuto per discutere man mano i risultati che andavano acquisendo). Questo è indicativo di un fatto importante: in queste zone c'è una sensibilità (ché poi si è appreso che c'erano altri gruppi) all'interesse sociale; mancano soltanto i centri nei quali possa essere incrementato e incentivato questo tipo di interesse. Soprattutto manca nella scuola

si ci trovava di fronte ad un governo (il governo Andreotti) che presentava molte chiusure, si era detto: almeno un punto dev'essere fermo in questa ricerca, in questo sbocco che si deve dare alla Scuola per una maggiore partecipazione nel tessuto sociale, cioè dateci almeno la possibilità di considerare appunto queste unità organiche territoriali, di poterle gestire con la partecipazione di autorità pubbliche e degli stessi interessati, cioè studenti, lavoratori, ambiente del posto: si era cioè chiesto il «distretto». Nella legge-quadro, che poi abilitava il governo all'emanazione della legge-delega, si era ottenuto qualcosa che diceva che ci doveva essere questo «distretto». Nella realtà che poi ha concretizzato questa legge-quadro, cioè le leggi delegate del giugno scorso, questo distretto è stato completamente svuotato.

Il distretto che cosa doveva esse-

esperienze già in atto dimostrano come questo sta per verificarsi).

La conclusione di tutto questo è che malgrado esista questa disponibilità dei giovani a far propri i problemi territoriali, malgrado esista questa esigenza vitale ad integrare la Scuola nel tessuto ambientale, questo — per vari motivi — risulta impossibile e non si vede una prospettiva concreta attraverso la quale potrebbe avvenire. Certo, ci sono dei progetti che in qualche parte si presentano, ma poi rimane il problema centrale di vedere in quali termini normativi far sboccare questi progetti in realtà. L'amico Zanfini ha alle spalle l'assessore regionale che, per la sua sensibilità, condivide appieno quello che ascolteremo, però dovrà anche lui fare il braccio di ferro con le autorità centrali e con le leggi, e l'amico Vecchio non so quali possibilità abbia d'incidere, poiché il problema anche gravissimo che



una capacità e un'attenzione critica ambientale capace di sviluppare questo tipo d'interesse.

L'altro fatto importante poi, che va sottolineato, è che malgrado ogni sforzo non si riesce ancora a creare una possibilità di colloquio, quale sia, tra l'ambiente e la scuola; la scuola cioè rimane come un fenomeno a sé, staccata con i suoi programmi di lavoro, con il suo iter e questo è un fatto scontato una volta che viene toccata con mano questa realtà. E soprattutto — la cosa più drammatica — mancano prospettive di sbocco a queste.

Nella trattativa sindacale del luglio '72 si era cercato, proprio tenendo conto di questa situazione, di trovare uno sbocco chiedendo la partecipazione delle forze sociali alla gestione della Scuola, e poiché

re? Doveva essere il luogo di incontro che potesse superare questo frazionismo, doveva essere il luogo d'incontro nel quale potessero intervenire anche forze sociali non facilmente ascoltate nelle amministrazioni locali e soprattutto nell'amministrazione scolastica. Invece è stato ridotto a un organo burocratico che quasi disciplina, coordinandola un po', quella che è l'attività dei vari singoli istituti (un po' quello che avveniva in passato, e avviene tutt'oggi, per la scuola elementare attraverso i Circoli Didattici, e poiché sappiamo che i Circoli Didattici non hanno dato nessun risultato positivo c'è da temere che i Distretti non daranno risultati positivi, ed

si presenta (e che questi giovani hanno documentato) è, per esempio, quello che ci mostra come nel momento in cui si andava a chiedere un dato alla Scuola, bisognava trovare l'amico, il quale, in confidenza, in segreto, fornisce il dato, sia pure banale, del numero degli adulti, del numero degli assenti, perché tutto questo viene tenuto — dalle autorità — come un segreto. Figuriamoci poi se uno vuole immettere all'interno della Scuola una carica deterrente capace di innovare le strutture!

La mia non è un'esperienza personale: è l'esperienza delle popolazioni di un'intera valle, la Valle dell'Esaro. In quella valle opera il Centro di Servizi Culturali di Roggiano Gravina, e la valle, con i suoi 14 comuni, rappresenta il comprensorio d'intervento del Centro.

Voi sapete che nel Sud, per moltissimi decenni, abbiamo avuto una grande carenza di scuole; subito dopo la guerra le scuole si sono moltiplicate: per la provincia di Cosenza siamo passati da 900 scuole elementari a 5.000, da 12 scuole medie a 196, da 6 Istituti Superiori a 84. Ma questo sviluppo si è realizzato molto disordinatamente, le scuole sono state insediate in piccoli villaggi privi di strutture culturali e, soprattutto, si sono insediate in un ambiente a largo tasso di analfabetismo, quindi il livello culturale delle famiglie è estremamente basso e non si è fatto nulla o quasi per elevare il livello culturale delle popolazioni della valle, così come si potrebbe affermare di tutto il resto della Calabria.

I 14 Comuni contano complessivamente 54.000 abitanti e occupano una superficie di 624 km.q. E' bene presentarvi l'ambiente nel quale questo progetto è nato, quindi vi dirò che da un'indagine globale, da una serie d'indagini settoriali successive condotte nel Centro, è risultato che la popolazione della valle (per i 14 Comuni) da 38.378 abitanti del 1861 gradualmente, con un incremento di circa 3.000 unità ogni decennio, era arrivata nel 1961 a 58.951 unità. Nel 1971 la popolazione è scesa a 54.787 unità. Indubbiamente l'emigrazione ha avuto un largo giuoco in questo decremento della popolazione, ma il decremento è dovuto anche al decremento delle natalità (da 1.501 natalità all'anno del 1956 gradualmente siamo scesi a 1.122 nel 1971).

Per quanto riguarda la situazione economica la Valle dell'Esaro ha

un'economia prettamente agricola, in quanto manca ogni tipo d'industria (tranne due fabbriche di laterizi), ma il territorio agrario, che è di 55.657 ha., è estremamente polverizzato, per cui 10.503 ha. non arrivano ad un ha., 3.930 sono compresi fra un ettaro e due ettari, 2.346 tra due e tre ettari, ecc. Soltanto 79 aziende sono di oltre 50 ha., ma la maggior parte di queste aziende sono in alta montagna, e quindi potete comprendere quanto sia grave la situazione economica, non soltanto per essere soltanto agricola, ma anche per questa polverizzazione fondiaria che comporta ovviamente una polverizzazione culturale. Per polverizzazione culturale intendo esprimere ciò che accade quando il contadino possiede anche un terzo di ettaro di terreno e su quel terzo di ettaro cerca di coltivare tutto quello che può servire all'economia familiare e quindi non già ad una economia comunitaria.

A parte questa considerazione di carattere economico generale c'è poi l'aspetto occupazionale, che rende estremamente difficile non soltanto l'occupazione, ma quei pochi che riescono a inserirsi nel lavoro agricolo hanno una forma di sottoccupazione che è ancora più grave della stessa disoccupazione. Essendo questa la situazione economica, naturalmente la popolazione attiva è divisa per il 53 per cento in agricoltura, l'8 per cento nell'industria, il 6 per cento nel commercio, il 33 per cento in altri settori, soprattutto nella pubblica amministrazione. L'emigrazione è stata particolarmente grave tra il '61 e il '71 fino al punto che in questi dieci anni abbiamo registrato 21 mila 444 unità emigrate all'estero. Unico aspetto positivo, forse dovuto a un maggior giro finanziario procurato dalle rimesse degli emigrati, che le abitazioni dal rapporto 4-1,8 tra abitanti e vani sono passate ad 1 vano per ciascun abitante.

Sviluppo economico

La Valle dell'Esaro non è stata toccata da nessun intervento relativo allo sviluppo economico. Unico intervento la costruzione di una diga sul fiume Esaro, dal quale prende nome la Valle, e (non vorrei che la parola tradisse il pen-

siero, ma le cose vanno chiamate con il proprio nome) anche questa diga, che si va costruendo sull'Esaro, ha più il carattere di una forma di colonialismo interno che non di sviluppo economico. Difatti la mancanza di partecipazione delle popolazioni, sia a livello decisionale, sia a livello di realizzazione di queste opere, naturalmente esclude spesso qualsiasi tipo di funzionalità; è accaduto altrove, ma sta accadendo certamente nella Valle dell'Esaro. Per i 500 ettari di pianura che il comune di Roggiano Gravina registra nel suo territorio piuttosto che essere irrigati dalla diga che si costruisce sono stati allagati perché l'acqua poi arrivasse praticamente alle colline. Non c'è quindi sviluppo economico!

Qui, allora, arriva la Scuola. Qual è la situazione della Scuola nella Valle dell'Esaro? Noi abbiamo 16 scuole materne in tutti i 14 Comuni, con 31 sezioni e 510 bambini, 105 scuole elementari con 624 classi e 6.344 alunni, 12 scuole medie con 112 classi e 2.331 alunni, due Licei Scientifici, due Licei Classici, un Istituto Tecnico Industriale, un Istituto Tecnico per Ragionieri e Geometri, un Istituto Tecnico per Chimici, tre Istituti Professionali per l'agricoltura, con complessive 45 classi e 722 studenti. Le scuole, anche se non sono quello che dovrebbero essere per le esigenze delle popolazioni della Valle, certamente sono quasi sufficienti numericamente. Ma mentre questo, ad un'osservazione superficiale, potrebbe sembrare una conquista, purtroppo spesso presentano un dramma enorme: la scuola è rimasta quella che era e noi abbiamo una scuola tradizionale, che è quella che tendeva alla formazione della classe dirigente. Il ragazzo che frequenta questa scuola naturalmente modifica i suoi modelli comportamentali, che non sempre trovano riscontro nei modelli comportamentali del papà contadino, della mamma, ecc. Il dialogo si attenua, spesso s'interrompe, spesso il figlio studente, o il diplomato poi laureato, rigetta i genitori, poiché ha vergogna dei genitori contadini. Ma con essi rigetta ovviamente intere classi sociali, ecco per cui che quello che era il « diritto allo studio », che doveva favorire la crescita globale delle popolazioni, quello che cioè doveva dare al corpo sociale maggiori possibilità di parte-

cipazione, di consapevolezza finisce con l'essere soltanto il beneficio per chi gode direttamente del diritto allo studio, per chi studia, ma non per coloro che restano al di fuori delle porte della scuola. Senza dire poi che in un tipo di scuola che mal si acconcia con le esigenze attuali dei giovani, spesso i giovani operano delle scelte protestatarie, non sempre documentate, non sempre dirette a quella che è la realtà delle nostre problematiche.

Allora abbiamo condotto un'inchiesta all'interno di quelle scuole e abbiamo accertato che nella scuola dell'obbligo la « mortalità » raggiunge il 56 per cento: su 100 ragazzi che si iscrivono in prima elementare arrivano alla licenza media 44 ragazzi. Nel caso specifico della Valle dell'Esaro, nel 1966-67 si sono iscritti in prima elementare 1.756 ragazzi; nel '72-'73 (perché il '73-'74 non ha ancora ultimato le operazioni di esami, ecc.) in seconda media di quei 1.756 ragazzi — dei quali avevamo copiato nome, cognome, età, estrazione sociale, ecc. — ne abbiamo ritrovato soltanto 706. Se a questi 706 si aggiunge il saldo fra coloro che sono stati trasferiti a comuni diversi dai comuni della Valle e coloro che sono arrivati dai comuni della Valle (che in tutto sono stati 307) noi abbiamo esattamente che il 52 per cento di quei ragazzi si è perduto durante gli otto anni dell'arco della Scuola dell'obbligo. E' lecito predire che alla fine degli esami autunnali — tenendo ferma la dinamica che si è avuta nei primi sette anni — avremo un altro 4 per cento che si aggiungerà a quel 52 per cento (ecco come si raggiunge quel 56 per cento).

E' da dire che di questo 56 per cento di esclusi, il 46 per cento è rappresentato da figli di contadini, il 24 per cento da figli di operai. Perché questo? Per il livello culturale delle famiglie, che naturalmente non dà le stesse possibilità, gli stessi mezzi, lo stesso ambiente che offrono altre famiglie, ed è dato da moltissime altre cause fra le quali, le più importanti, sono le attuali strutturazioni della scuola, una scuola verticistica, autoritaria, una scuola che tende ancora alla selezione, perché tende ancora appunto alla formazione della classe dirigente e non dell'intero corpo sociale. C'è la proliferazione disordinata delle scuole, c'è il

caos legislativo che attualmente regola la posizione giuridica dei docenti (si pensi che nelle scuole medie dei 14 comuni della Valle dell'Esaro soltanto il 13,93 per cento è di ruolo, tutto il resto non è di ruolo e il 28 per cento sono sprovvisori del titolo di studio necessario per quegli insegnamenti; nelle scuole superiori presenti nella Valle dell'Esaro solo il 3 per cento è di ruolo, tutto il resto è di ruolo con le stesse percentuali di quelli che non hanno il titolo specifico per l'insegnamento delle discipline per le quali sono chiamati ad insegnare).

Edilizia scolastica

Nella Valle dell'Esaro le aule appositamente costruite per la scuola dell'obbligo rappresentano il 44 per cento, il 40 per cento è sistemato in locali privati, il 16 per cento manca, per cui si ricorre ai doppi e tripli turni. Su 28 palestre che sarebbero necessarie per la scuola dell'obbligo ne esistono soltanto 5; di aule speciali ne sarebbero necessarie 75, ne esistono 10; nelle scuole superiori nessuna aula è stata appositamente costruita, le 45 aule necessarie sono state reperite in locali privati, nessuna aula speciale, nessuna palestra.

A Roggiano Gravina opera, dal 1947, un Centro di cultura popolare che da quella data, fino all'avvento del Centro di servizi culturali (1967), ha largamente operato nel campo dell'alfabetizzazione degli adulti e dell'educazione degli adulti. Ma mentre si sono avuti risultati molto apprezzabili nell'inserimento degli adulti come « operatori » nella comunità, non si sono avuti altrettanti risultati nel dare agli adulti la possibilità di porsi come « innovatori » del proprio ambiente, come « imprenditori ». E questo è chiaro, dare l'alfabeto ad un adulto con 30-40 anni di ritardo, non significa che in quel momento si annulla tutta la pseudo conoscenza che si è accumulata durante i 35-40 anni di vita vissuta senza uno strumento razionale e razionalizzante; dare l'alfabeto in ritardo significa riparare ad una ingiustizia più grave della stessa miseria, perché in fondo alla propria miseria, in un modo molto mediato, uno può anche partecipare, ma alla posizione di analfabeta, che comincia

al sesto anno, l'interessato non partecipa affatto. Significa sì avere distribuito questa giustizia, ma non certamente aver potuto dare a quella vita una determinata funzione in quegli anni che invece sono stati vissuti in un modo completamente diverso.

In possesso di questi dati, e soprattutto allarmati da queste situazioni, sapendo le difficoltà alle quali Tafaro ha accennato, sarebbe stato perfettamente inutile chiedere di modificare la situazione, perché la situazione non si modifica per una zona, allora abbiamo ritenuto di sottoporre questi dati alle popolazioni e con le popolazioni interessate ne abbiamo discusso. Ne abbiamo discusso con i docenti della scuola in una serie lunghissima di convegni didattici, li abbiamo alla fine sottoposti ai consigli comunali. Ma quando dopo cinque anni abbiamo ricevuto dalle popolazioni, dai docenti, dai dirigenti delle scuole le indicazioni necessarie abbiamo allestito il progetto che oggi va sotto il nome di « Scuola comprensoriale della Valle dell'Esaro ».

In che cosa consiste? Innanzitutto nel consolidamento di tutte le scuole in una località baricentrica rispetto ai 14 comuni del comprensorio; cioè nessun comune avrà scuole nel proprio territorio, ma tutte le scuole — di tutti i comuni — saranno in un'unica località già individuata e già giuridicamente scelta. Perché consolidare tutte le scuole in un'unica località baricentrica? Nello stesso ambiente non è possibile creare forme di socializzazione che diano alla nuova generazione possibilità d'inserimento paritario nella società.

Altra cosa: la gestione diretta dei membri del Consiglio della scuola comprensoriale da parte delle popolazioni, non con delle scelte fatte come accade a quelle squallide rappresentanze che sono nei comitati scuola-famiglia attualmente, a quelle che sono nei consigli di amministrazione dei Patronati scolastici.

Ancora: estensione a tutte le categorie sociali, degli studi, fino all'ultimo anno della scuola superiore, al fine di raggiungere una effettiva ed autonoma crescita del corpo sociale e non un'elefantiasi della classe dirigente. Oggi la società italiana spende un'enormità del proprio bilancio per la scuola, e non è sufficiente ciò che viene speso! Però,

in quale modo il contadino, l'operaio, l'artigiano, il piccolo commerciante, l'uomo della strada si avvantaggia di questa azione della scuola? Che il figlio del contadino diventato laureato non vuol dire una crescita culturale di questo contadino o di chi, successivamente, farà il contadino. Il contadino quindi, lo operaio, ecc. resteranno sempre una sotto-categoria del corpo sociale; è verso tutta la comunità che deve essere svolta l'azione della scuola se vogliamo una democrazia partecipata, se vogliamo che i problemi vengano discussi, decisi, realizzati dalle comunità. Contrariamente noi abbiamo una crescita spesso sproporzionata (v. Tafaro) di gente disoccupata, ma non una crescita sociale della società italiana.

Unificazione della scuola superiore triennale ed elevazione a dieci anni della scuola di base. Scuola di base con direzione unica, cioè niente distinzione fra elementari, medie e biennio di passaggio. Dieci anni di scuola di base, tre anni di scuola superiore.

Significato pedagogico generale del concetto

L'uomo — specialmente nel Sud — (dove ragioni storiche ci hanno relegato sulle montagne, dove abbiamo condotto e purtroppo per tanta parte conduciamo ancora una vita isolata dal resto del mondo e isolata, fra noi stessi ci incontriamo infatti in poche occasioni: ai matrimoni e ai funerali, non abbiamo altre occasioni in cui noi viviamo insieme, discutiamo insieme, facciamo qualcosa insieme), dev'essere restituito alla dimensione comunitaria, e la scuola, in questo, non solo può far molto, ma deve annullare la grave responsabilità che ha in senso contrario svolto fino ad oggi. Chi di noi non ricorda quando il docente, assegnandoci un tema o un problema, ha subito esclamato: Ognuno lavori per conto proprio, guai a chi copia! e noi abbiamo sollevato la copertina del quaderno per evitare che il compagno copiasse... Ma siamo cresciuti e nella vita ci divide non più la copertina di un quaderno, ma ci dividono ben altre situazioni, perchè non siamo stati educati a vivere insieme, ad operare

insieme, a capire i problemi che riguardano gli altri e non soltanto i nostri.

Tutto è individualismo oggi, basta vedere come si cammina sulle strade, come si corre con le macchine, come ci si comporta in locali che dovrebbero essere di tutti, ma che spesso finiscono con l'offendere i sentimenti di altri quando ci si obbliga a vedere determinate situazioni.

E allora queste forme d'individualismo devono cessare e soltanto la scuola può iniziare questo nuovo discorso, e quindi — partendo da questo presupposto — la scuola superiore si realizza in tre momenti contemporanei, non successivi. Il primo momento è la formazione socio-culturale, che è la parte fondamentale della scuola superiore. In una scuola alla quale si devono iscrivere tutti, sia chi vorrà fare o ha la capacità di fare gli studi linguistici, sia chi vorrà fare il trattorista, sia chi dovrà fare lo scopino. Perchè non sono i ruoli che diversificano gli individui nel contesto della società, ma è la capacità di partecipazione dei singoli individui — e quindi la disponibilità culturale di ciascun individuo — che diversifica la società in varie classi, ecc. Ecco che allora la scuola superiore parte dal presupposto che è una « scuola di formazione del cittadino », quindi le materie fondamentali tendono esclusivamente alla formazione socio-culturale, che viene realizzata in appositi « Istituti » (così sono chiamati nel progetto), così che si ha l'Istituto di italiano, l'Istituto di geografia, ecc. uniti per interdisciplinarietà in unità didattiche in modo che sia il trattorista che il medico ricevano la stessa preparazione culturale nella scuola superiore.

Nella scuola superiore il docente è la guida e l'animatore del gruppo di studenti che frequenta il corso con quel determinato concetto; non ci sono voti, non ci sono giudizi perchè la società non chiama il docente per dare « giudizi » su dei giovani, ma chiama, incarica un gruppo di persone per curare la preparazione dei giovani. Quindi, maggiori disponibilità, maggiori riunioni dei docenti per individuare quei ragazzi e quei giovani che eventualmente abbiamo dei blocchi o altro per aiutarli a superare e non perchè alla fine del quadrimestre si dica: tu hai quattro! Intanto sono passati quattro mesi, quando io vengo a cono-

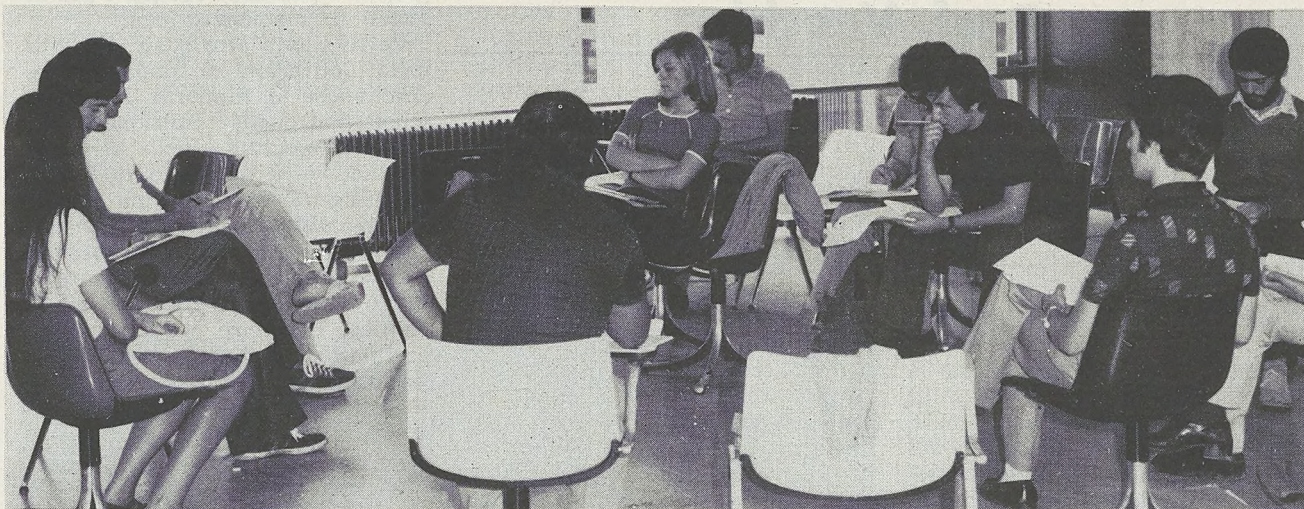
scenza del giudizio datomi dall'insegnante!

La seconda parte invece si svolge relativamente alle materie professionali. Iscrivendomi alla scuola superiore, quindi, io non faccio dall'inizio una scelta professionale. Perchè questa è una cosa che oggi rende difficile il capovolgimento del rapporto docente-discente; perchè mentre il docente può trovar gusto in una posizione autoritaria che ha già nella scuola, il discente favorisce questa posizione autoritaria, perchè cerca di fare il minimo poichè sa che dal giudizio di quel docente dipende la sua collocazione nella vita come impiego, come lavoro, come professione. Se invece togliamo alla scuola il carattere della specializzazione, ma diamo una professionalizzazione alla formazione culturale il problema cade, perchè siccome lo studente fa il piano di studio le materie professionali sono scelte dallo studente il quale le abbinava alle materie fondamentali che tendono alla formazione socio-culturale del cittadino.

Terzo momento rappresentato dai « dipartimenti », che non hanno nulla a che vedere con il senso che hanno i dipartimenti nelle Università. Il dipartimento che cosa è? Lo studente, oltre che frequentare gli Istituti per un certo numero di volte la settimana, e che varia a seconda dell'anno di corso, è obbligato a frequentare il dipartimento e nei dipartimenti non trova dei docenti, ma un'équipe di esperti con i quali discute un problema della Valle dell'Esaro rapportato al programma di studio di quel gruppo: se quel gruppo frequenta il primo il problema è rapportato al programma di studio del primo anno della scuola superiore.

In questo modo innanzitutto si dovrebbe realizzare l'unità della cultura, secondariamente si potrebbe dare un senso e un valore alla cultura nella problematica dell'ambiente nella comunità nella quale l'individuo vive. A che serve avere un'ottima preparazione in italiano, in latino, in greco o in matematica quando di fronte ai problemi della comunità noi restiamo assenti perchè non siamo stati sensibilizzati, e quando di fronte a quei problemi noi non siamo capaci di dare un apporto?

Terzo aspetto è l'abitudine alla criticizzazione, perchè quando quel problema del Valle dell'Esaro viene rap-



portato allo stesso problema a livello nazionale e a livello mondiale ci abituiamo a una forma di criticizzazione del problema che ci siamo posti come base di discussione. In relazione alla nostra capacità di utilizzare la cultura acquisita negli Istituti valida nelle discussioni sulle problematiche poste in discussione, noi avremo la possibilità o meno di ricevere il diploma della scuola media.

Per quanto riguarda la formazione comunitaria si realizza, attraverso molte iniziative, ma ne cito soltanto tre, le più significative: le esercitazioni di laboratorio — per esempio — non vengono fatte soltanto in base ad un programma stabilito in astratto per dare un aspetto reale-concreto a dei principi affermati in sede teorica, ma si sviluppano (queste esercitazioni) attraverso esempi pratici, ad esempio: il contadino che porta il proprio terreno perchè venga chimicamente analizzato, il cittadino che porta il campione dell'acqua che beve per vedere se è potabile o meno, e la sua composizione, il sindaco chiede l'esame ecologico, ecc. Questo dovrebbe dare allo studente la possibilità di capire che studia perchè è al servizio della comunità, e dare al cittadino la sensazione che la cultura non è qualcosa di avulso, estraneo al lavoro, ma entrambe sono due componenti della stessa realtà.

Le problematiche comunitarie che vengono svolte nei dipartimenti, sono l'altro canale attraverso il quale si prepara la comunità giovane, e il lavoro della comunità. Coloro che

frequentano la scuola nella Valle dell'Esaro, Valle dell'Esaro che ha come economia esclusivamente l'agricoltura, faranno del lavoro manuale in direzione dell'agricoltura. Mentre la parte teorica viene acquisita negli Istituti, le esercitazioni pratiche, piuttosto che realizzarle sui cosiddetti «campi dimostrativi», che non danno nessuna utilità pratica allo studente per il fatto di presentare sempre una situazione «ideale» e non quella che si riscontra nella realtà di tutti i giorni, gli studenti faranno le esercitazioni pratiche presso le povere famiglie che possiedono dei fazzoletti di terreno, che mancano di mano d'opera a causa dell'emigrazione e che non hanno la possibilità di assumere altra mano d'opera. In questo modo non soltanto si contribuisce all'economia della comunità, ma si crea un effettivo legame fra studio e lavoro, fra chi studia e chi rimane a casa a produrre per far studiare gli altri. Cioè, il concetto dello studente che indossa la cravatta deve cessare, e deve cessare perchè ognuno di noi dev'essere a servizio della comunità.

Le strutture della scuola (= impianti sportivi, biblioteche, teatri, ecc.) saranno utilizzate contemporaneamente e dagli studenti e dalla popolazione; gli stessi docenti, durante le ore serali, si recheranno nei vari comuni, presso le popolazioni, per svolgere delle attività culturali, proponendo le stesse tematiche culturali più significative che sono alla base dei program-

mi della scuola. E questo per tre ragioni: la prima perchè si abbia una crescita culturale anche delle popolazioni che non frequentano la scuola — e quindi si realizzi l'educazione permanente in un certo senso —. Perchè di «educazione permanente» noi potremmo parlare quando la scuola sarà strutturata in base alle esigenze dell'educazione permanente.

La seconda: si realizza l'offerta di uno strumento alle famiglie perchè possano continuare il dialogo con i figli che studiano.

La terza: il docente, a contatto delle popolazioni imparerà a conoscerle e si renderà conto che gli ambienti dove loro si sono insediati non sempre si sono aperti a questi nostri fratelli sventurati. Ma è anche vero che questi nostri concittadini non sono riusciti e non riescono ad acculturarsi a quelle forme di civiltà, di cultura, ecc. Ma perchè? perchè mancano della matrice d'origine, perchè nella scuola che hanno frequentato i valori culturali dell'ambiente non sono mai entrati. E allora il docente, a contatto delle popolazioni, recepisce questi valori e di rimbalzo li ripropone alla scuola.

Concludo col dire che il Consiglio della gestione della scuola comprensoriale non soltanto decide sui programmi annuali della scuola ma studia tutti i problemi economici, tutti i problemi sociali, tutti i problemi civili della comunità perchè cultura, sviluppo economico e promozione sociale sono componenti della stessa realtà.

Non vi parlerò di progetti da analizzare, ma vi parlerò soltanto di alcune esperienze già fatte, una all'interno dell'attuale struttura della scuola media superiore, anche se la struttura stessa è vacillata perchè questo esperimento vi stava un po' troppo stretto; l'altra esperienza riguarda la scuola media d'obbligo, ed è al di fuori della struttura tradizionale, una scuola a tempo pieno (di cui forse avete avuto conoscenza attraverso la trasmissione «AZ - un fatto, come e perchè», che ha dedicato un servizio proprio a questo esperimento).

Perchè sono coinvolto in questi esperimenti? Perchè sono entrato direttamente nell'esperimento che riguarda la scuola media superiore in quanto l'ho realizzato come insegnante di Storia e Filosofia all'interno della struttura scolastica e quindi ne posso dire tutti i risvolti particolari. L'altro esperimento mi ha coinvolto invece come consulente psicopedagogico, ed è stata per me veramente un'esperienza traumatizzante.

Dato che le indagini sulla situazione meridionale, più o meno simili, si sono avvicinate in questa tavola rotonda, vorrei semplicemente trascurare questo aspetto già descritto e motivare soltanto sul piano ideale anche la necessità di un'alternativa all'interno della nostra scuola. Comincio con l'esperimento della scuola media superiore.

Innanzitutto, dopo la laurea — specializzatomi a Torino — ho deciso di tornare nel Sud, perchè lì dovevo lavorare, lì intendevo dedicarmi a una forma di sperimentazione; le idee c'erano, ma ancora erano un po' vaghe, un po' teoriche, astratte. Ma, entrato nella scuola, immediatamente ho dovuto fare i conti con una realtà abbastanza dura, che già tutti conosciamo: l'autoritarismo, il verticismo, i programmi rigidi, la disabitudine alla collaborazione, l'individualismo esasperato, il voto, che aveva un'importanza notevolissima per i ragazzi e li faceva talvolta — come diciamo dalle nostre par-

ti — «scannare tra di loro». Una situazione veramente molto difficile nella quale bisognava intanto operare; quindi non si trattava di aspettare una riforma, ma si trattava di aspettare una ristrutturazione globale della scuola: bisognava operare immediatamente. E si poteva accettare quell'insieme? Ecco che sollecitato dalla situazione specifica della scuola e del meridione in particolare, sollecitato anche dalle testimonianze di un Don Milani, di un Paolo Freire e sollecitato anche dalla progettazione di Francesco De Bartolomeis per una scuola alternativa, ho pensato di coinvolgere sin dal primo giorno di scuola i ragazzi in una revisione della propria condizione all'interno della scuola, e ho cercato piano piano — nel corso di due anni e mezzo — di rendermi conto, assieme a loro, della complessità e, allo stesso tempo, dell'assurdità di certe situazioni.

Questo primo momento di approccio, però, non è stato facile, perchè non ci si era abituati e sembrava un discorso nuovo, di rottura, ma soprattutto per un motivo fondamentale: si aveva paura della libertà. Cioè in fondo, maturando piano piano, prendendo coscienza della situazione, ci si rendeva conto che per un'alternativa bisognava personalmente interessarsi, impegnarsi e si era, in qualche modo, responsabili delle proprie decisioni, che bisognava poi — oltretutto — verificare puntualmente, periodicamente. E allora buona parte degli alunni, abituati alla comoda vita della routine, si sentivano quasi in una situazione di angoscia esistenziale, cioè venivano a perdere quella sicurezza del «tran tran» quotidiano, e avevano paura di una libertà da gestire. E veramente tante volte questo serve per mantenere situazioni conservatrici e per impedire un progresso. Diciamo che la scuola provoca anche questo, ed è gravissimo, secondo il mio parere. Cioè, questa paura di dover esercitare in prima persona la responsabilità, cosa che invece è fondamentale, come tutti sappiamo, per una presa di coscienza del

proprio ruolo nella società e per inserirsi in maniera critica.

Vorrei allora dire quali sono state le motivazioni di fondo, per vedere anche il rapporto di questa scuola con quella tradizionale. Una scuola democratica nelle strutture è forse per il momento un'utopia, ma l'esigenza di una formazione attraverso l'esperienza di una mentalità critica dei giovani è possibile e deve realizzarsi a qualunque costo, è un'esigenza etica, oltre che politica. E' Freire che ci indica i postulati dell'educazione depositaria antidialogica tradizionale, che sono presenti tutt'oggi nella nostra scuola. Per esempio: l'educatore educa, gli educandi sono educati; lo educatore sa, gli educandi non sanno; l'educatore pensa, gli educandi sono pensati; l'educatore parla, gli educandi lo ascoltano docilmente; l'educatore crea la disciplina, gli educandi sono disciplinati; l'educatore sceglie e prescrive la sua scienza, gli educandi seguono la sua prescrizione; l'educatore agisce, gli educandi hanno l'illusione di agire nell'azione dell'educatore; l'educatore sceglie il contenuto programmatico, gli educandi ci si adattano; l'educatore identifica l'autorità del sapere con la sua autorità funzionale che appare in forma di antagonismo alla libertà degli educandi e questi devono adattarsi alla sua determinazione. L'educatore, infine, è il soggetto del processo, gli educandi puri oggetti.

Se l'educatore è «colui che sa» e gli educandi sono «coloro che non sanno» spetta a lui dare, consegnare, trasmettere il suo sapere a loro; sapere che non è «esperienza fatta», ma esperienza narrata o trasmessa. E' normale, quindi, che in questa educazione «depositaria» — come la chiama Freire — gli uomini siano visti come esseri destinati ad adattarsi. Quanto più gli educandi diventano abili nel classificare in archivio i depositi consegnati tanto meno sviluppano la loro coscienza critica da cui risulterebbe la loro inserzione nel mondo come soggetti che lo trasformano.

Quanto maggiore è la passività loro imposta tanto più naturalmente tendono ad adattarsi al mondo, invece di trasformarlo, e alla realtà che ricevono sminuzzata nei depositi.

Questa educazione depositaria, nella misura in cui annulla o minimizza il potere creatore degli edu-

candi, soddisfa gli interessi degli oppressori. Perciò essi reagiscono perfino in modo istintivo contro qualunque tentativo di educazione, che stimoli veramente il pensiero, che non si lasci imbrigliare da visioni parziali della realtà, cercando sempre i rapporti che legano un problema all'altro. In una pratica problematizzante dell'educazione gli educandi, invece di essere « recipienti docili di depositi » diven-

to. Cioè una « nuova pedagogia ».

La nuova pedagogia si imposta essenzialmente, si ricollega direttamente alla ricerca come antitesi alla lezione tradizionale; al superamento della posizione frontale dell'insegnamento (= colui che parla, colui che narra). E' la ricerca che veramente può togliere di mezzo la sopraffazione, la simulazione, perché sollecita verso problemi da affrontare spregiudicatamente, da af-

individuabile. Intanto, il corpo docente, nel suo insieme e per quanto riguarda in particolar modo la mia esperienza, il consiglio di classe cosiddetto, non era tanto felice di cambiare le cose.

Mentre ascoltavo la relazione del prof. Zanfini pensavo: sono belle queste idee, ma chi saranno gli operatori? La classe docente — è stato detto più volte — è ancora ben lungi dall'avere una consapevolezza del genere, tale da mettere a disposizione della comunità la propria cultura, (e oltretutto abbiamo già messo in evidenza che tipo di cultura è). E, allora, abbiamo trovato immediatamente delle resistenze all'interno del Consiglio di classe, soprattutto dai professori di materie scientifiche, i quali non erano disponibili per una ristrutturazione della vita della classe; essi affermavano che è assurdo pensare che si possano fare ricerche di gruppo. Non parliamo poi di una ricerca a livello interdisciplinare, perché qui si parlano linguaggi diversi...! tra il professore di matematica e il professore di lettere non ci si comprende affatto. Ecco allora la difficoltà innanzitutto nel corpo docente il quale non aveva maturato adeguatamente il discorso. Che cosa bisognava fare? Abbandonare l'idea di trasformare la situazione?

L'insegnamento della storia della filosofia consente, in qualche modo, un certo spazio nel Liceo Classico (altrove c'è meno tempo a disposizione), e soprattutto l'insegnamento della Storia e dell'Educazione Civica può essere un'occasione ottima per una presa di coscienza e per l'avviamento ad un lavoro critico di gruppo. Dico « Storia ed Educazione Civica », perché l'Educazione Civica è stata sempre considerata l'« ancilla storiæ » e messa da parte, mentre potrebbe essere un'occasione per una presa di coscienza dei problemi che stanno intorno ai giovani di quel territorio e soprattutto una presa di coscienza dei problemi nazionali e della situazione socio-politica.

Abbiamo cercato quindi di utilizzare queste occasioni. La classe progressivamente ha preso coscienza e si è impegnata a cominciare una sperimentazione e a verificarla periodicamente per scoprirvi dentro le difficoltà e le incongruenze. Il lavoro di gruppo si è realizzato co-



tano « ricercatori critici », in dialogo con l'educatore che è pure lui un ricercatore critico e sviluppa una capacità di captare e comprendere il mondo.

Alla luce di queste considerazioni si trattava di passare alla pratica e se noi leggiamo i testi di pedagogia e didattica in genere non troviamo nulla in essi che ci permetta di fare qualcosa di nuovo, di creare questa mentalità critica e di superare oltretutto l'individualismo, a cui accennava il professor Zanfini, che è una piaga gravissima della nostra scuola. Questi testi, questi studi quindi non servono a costruire qualcosa di nuovo, e allora si tratta di togliere alla pedagogia la pericolosità che le viene dall'essere conservatrice e reazionaria e attribuire nello stesso tempo una nuova pericolosità, quella di un atteggiamento che opera contro la situazione di fatto dominata da un potere che va attaccato e disarmato.

frontare senza riguardi. La ricerca è la crisi della didattica, anzi è antididattica. Per due ragioni: riconosce il primato dell'insegnamento e collega l'iniziativa culturale a problemi la cui soluzione investe, in punti essenziali e resistenti, la situazione socio-politica. Sono violenza l'indottrinamento e la subordinazione, che si vogliono far passare per una necessità educativa. La violenza scolastica è una delle forme di violenza legale, esercitata addirittura come « dovere » e come « missione ». La violenza della didattica consiste nel fatto che l'insegnante si rivolge a individui fittizi quanto a capacità, problemi, interessi, bisogni e perciò costringe gli studenti ad essere fittizi.

Si tratta allora di superare questa situazione. Ma è possibile all'interno della nostra scuola? E' possibile relativamente; quindi il limite obiettivo di quella sperimentazione, di cui sto parlando, è già

si: all'interno dei programmi di Storia c'erano degli argomenti molto significativi, che non solo consentivano un approccio con la conoscenza del passato, ma ci permettevano di collegare questo passato strettamente con il presente. Fatto un elenco abbastanza ampio dei problemi (non «temi» di ricerca) si sono coagulati i gruppi attorno ai problemi, con la conseguenza di un certo numero di persone unite attorno a un problema; persone che naturalmente erano diverse sia per preparazione, sia per personalità, sia per coscienza anche sociale e politica. E qui sono sorte le prime difficoltà: abbiamo avuto la possibilità di utilizzare l'aula magna della scuola, dove settimanalmente, per due ore e mezza, ogni gruppo lavorava e assegnava all'interno dei compiti specifici. Si trattava in fondo di realizzare un'esperienza di collaborazione tra gli alunni che consentisse, nello stesso tempo, l'individualizzazione, cioè a dire dei lavori singoli che poi sono tutti orientati verso un fine: la realizzazione di una ricerca su un problema preciso. Si distribuivano i compiti all'interno del gruppo, ognuno aveva le proprie responsabilità, che erano complementari rispetto a quelle dell'altro.

In questo modo si realizzava quindi sia la collaborazione, sia la possibilità di una individualizzazione del lavoro. Ma l'obiettivo di fondo, oltre quello della socializzazione, era quello di abituare all'onestà della ricerca, e alla ricerca faticosa anche a volte. Il discorso voleva collegarsi, in fondo, con quell'educazione permanente cui ha accennato Zanfini. Non interessava a livello di classe affrontare tutti i problemi presenti nel programma: a noi interessava soprattutto abituarci alla ricerca sistematica, che ha i suoi momenti precisi, che ha le sue serenità e i suoi momenti di sforzi, e abituare alla ricerca significa acquistare un «habitus» per la vita, che può proiettarsi oltre la scuola. Perché, se noi limitiamo la scuola a dei contenuti in senso stretto questi possono volatilizzarsi soprattutto se non sono motivati e se non si coglie il collegamento con la realtà effettiva del mondo. Si tratta di acquisire un «habitus» di ricerca, per cui — usciti dalla scuola, nel momento in cui si doveva partecipare all'esame poniamo del

Mezzogiorno — si sapeva già con quale metodo procedere, come regolarsi; se si doveva fare un'indagine anche di tipo culturale si sapeva quale metodo seguire. In fondo cioè si abbandonava l'approssimazione, la superficialità, che tante volte hanno caratterizzato la nostra scuola, la «scuola delle chiacchiere». Anche nel dialogo avviene questo: il dialogo ha a volte un limite molto grosso, quella della superficialità e delle chiacchiere.

Abituare alla ricerca sistematica significa anche abituare allo sforzo della ricerca, alla serenità e alla serietà della ricerca stessa.

Per quanto riguarda la storia sono stati suddivisi i compiti, si sono esaminate delle fonti, si è andati in giro a cercarle, delle fonti primarie e secondarie, degli studi critici; è stato un lavoro durato a lungo e molto faticoso.

Ma il resto del programma? si obietterà. Il resto del programma si realizzava attraverso una scelta selezionata di argomenti di storia che, approfonditi secondo le possibilità dei ragazzi, venivano poi discussi nella tavola rotonda che si faceva in classe, e quindi ogni settimana si aveva un argomento: quello si discuteva nella tavola rotonda, perché la struttura tradizionale della classe era stata eliminata. I ragazzi erano riusciti ad imporre un po' a tutto il corpo docente la tavola rotonda: ci si sistemava a circolo, ci si sedeva di fronte e si discuteva, si parlava, e si verbalizzava tutto quello che si faceva. Naturalmente, in questo contesto, non aveva senso il voto, né il registro.

Per quanto riguarda l'Educazione civica questa veniva realizzata con il contatto diretto con operatori sociali, persone che avevano fatto delle esperienze dirette nell'ambiente, nel territorio, ma anche con persone di cultura, con intellettuali vicini alla problematica che ci interessava. Io ho avuto la possibilità di far venire a scuola tante di queste persone, nella classe, non per fare una lezione, ma per confrontarci con i ragazzi. Anche a livello di esperienza già maturata e che poneva una ulteriore verifica attraverso le obiezioni degli altri. E sono riuscito ad avere a scuola molte persone: il sabato pomeriggio avevamo la possibilità di un incontro tutti quanti per affrontare altri problemi.

Abbiamo fatto delle esperienze in un istituto di rieducazione (Villa del Mediterraneo), e abbiamo fatto degli esperimenti di psicologia sociale (non sto a descriverli), molto importanti.

Alcuni incontri che sono stati fatti: sottosviluppo nel Mezzogiorno, la questione meridionale, conoscenza dell'economia del territorio provinciale ed anche a livello della situazione internazionale (proiezione di un film israeliano), abbiamo invitato un congolese per il problema dell'Africa oggi. Abbiamo anche visionato moltissimi films (Sacco e Vanzetti, Socrate, ecc.) che servissero a sollecitare una presa di coscienza. Abbiamo pubblicato diversi volumi, tutti lavori dei ragazzi, i quali contengono anche una revisione critica fatta da ciascun ragazzo sull'esperienza condotta. Perché non si tratta solo di condurre un'esperienza, si tratta anche di verificarla, e saper vedere le difficoltà, gli errori, i possibili cambiamenti da apportare a questo tipo di esperienza che stava molto stretta all'interno della struttura scolastica (bisogna dirlo).

L'obiettivo di fondo — ripeto — era quello della socializzazione e mi pare che in buona parte sia stato raggiunto. Ma obiettivo essenziale era quello della acquisizione di un habitus di ricerca serio, tale da poterlo utilizzare sempre nel corso della propria esperienza sociale, culturale, esperienza di vita in generale.

Per quanto riguarda l'esperienza della scuola di base, già conosciuta anche in campo nazionale, io facevo parte dell'équipe che lavorava in quella scuola e davo gli orientamenti psicopedagogici, e ho potuto notare come spesso lo psicologo, il pedagogista nella scuola venga ridotto ad una funzione tecnica, che significa mancanza di potere, impossibilità di ristrutturare situazioni oggettivamente frustranti o emarginanti nei confronti dei ragazzi. Comunque questa esperienza di scuola a tempo pieno si è potuta realizzare all'interno di moltissime difficoltà nella cittadina di Riposto (vicina al mare, ma con economia anche agricola) e che è caratterizzata da una situazione ambigua com'è spesso delle città: c'è un centro signorile e dei quartieri totalmente emarginati. Questa scuola si trova in una situazione di questo genere ed ha provato a spe-

rimentare un tipo di alternativa alla scuola tradizionale che si basava sul concetto di promozione. Promozione non intesa come quella tradizionale (col 6 si è promossi), ma è la promozione del ragazzo «in toto»; cioè il triennio della scuola media deve servire essenzialmente a fare in modo che questo ragazzo si dirozzasse, venisse fuori con una maggiore consapevolezza del suo essere e della sua realtà. In fondo era cioè una «promozione»: se qualcuno partiva da 2 e giungeva a 3 era stato già promosso, per dire che bisognava tener conto della situazione di tutti i ragazzi a livello della situazione socio-culturale ed economica, e favorire la loro crescita in senso globale, totale. Questo vigoroso sforzo è stato sostenuto dal Presidente, (Prof. Bartetta) e il corpo docente vi si è trovato dentro. Quando i docenti, inizialmente uguali a tutti i docenti di tutte le scuole, si sono trovati privi del registro, della possibilità di assegnare i compiti per casa, si sono sentiti a disagio, quasi non sapevano più che fare. Quando sono stati messi nella possibilità di stilare i programmi in rapporto ai bisogni dei ragazzi, alla necessità dell'ambiente, quando gli animatori hanno dovuto «animare» davvero questa realtà si sono trovati a disagio e preferivano i programmi tradizionali. Era difficile per loro prendere coscienza di questa nuova realtà, e la difficoltà più grossa l'abbiamo avuta proprio con gli insegnanti, coloro che dovevano operare questa trasformazione, poiché non riuscivano ad intendere una scuola nuova, e oltretutto l'esperienza di gruppo, socializzante, (che era di estremo interesse) la vedevano con molta perplessità, anche perché non riuscivano a capire come un rapporto di gruppo sia indispensabile e ineliminabile per una forma di rottura, di scontro tra i ragazzi.

E' stata in fondo un'esperienza molto interessante, anche a livello di animazione, ma che porta i segni di quelle che sono le magagne tradizionali della nostra scuola. Per realizzare queste alternative non bastano le leggi: occorre una classe docente capace di creare questa alternativa e di volerla, capace anche di scomodarsi da quella situazione tradizionale che a tutti — in fondo — fa comodo.

Il dibattito



Guido De Marco

Il Prof. Zanfini ha parlato di «gestione sociale» della scuola, ma questo termine — così inflazionato — può dare origini a profonda ambiguità e situazioni ambivalenti. Come verrebbe esercitata, realmente, questa gestione? Quali i meccanismi che dovrebbero garantire la gestione della scuola da parte delle classi subalterne? E' possibile oggi un avanzamento dell'istituzione «scuola» rispetto all'attuale organizzazione dei rapporti produttivi se avanzamento vuole essere? Quali i rapporti tra queste due realtà: istituzione scuola e la struttura economica? Non potrebbe invece essere, ancora una volta, funzionale, questa riforma, all'attuale fase di sviluppo del capitale italiano e mediazione — ancora una volta — dell'egemonia economica e culturale delle classi dominanti, con le aggravanti di presumere di collocarsi in una prospettiva alternativa?

Un altro problema, tenendo la prospettiva di un'appropriazione, da parte delle classi subalterne, degli strumenti di elaborazione culturale e di un salto strutturale, che dovrebbe operare la risoluzione dell'opposizione tra lavoro manuale e lavoro mentale, distinguerei due categorie di «intellettuali», così

come sembrano collocarsi in una prospettiva a breve scadenza: gli «intellettuali» in via di proletarianizzazione e gli «intellettuali» ad alto livello di specializzazione inseriti sul settore della ricerca.

Come pone il problema della finalizzazione di questi ultimi e della ricerca agli interessi delle classi che fanno del lavoro il centro della propria prassi e delle proprie lotte?

Tomaso Camosino

Mi collego all'intervento del prof. Tafaro, soprattutto in riferimento all'ultima fase della sua relazione, al rapporto — cioè — che potrebbe esistere tra l'ambiente sociale e la scuola. Nell'indagine condotta dai nostri gruppi ci siamo accorti che nel nostro quartiere, dove è sita l'università, soprattutto per quanto riguarda le facoltà scientifiche (molto importanti e abbastanza nutrite per le iscrizioni) che sulle 16-17 mila unità di popolazione almeno 7 mila riflettevano la frangia degli studenti di tutti gli ordini e di tutte le classi.

Abbiamo approfondito il problema e ci siamo accorti che tra queste 7 mila unità 4 mila erano studenti universitari, di questo numero 2.500 facevano parte della fascia esogena (= gruppi pendolari e stranieri). Tralasciando il

problema degli studenti pendolari, ci siamo interessati del folto gruppo di studenti stranieri iscritti a una delle facoltà scientifiche (le umanistiche sono escluse) e abbiamo visto che di questa frangia di studenti fanno parte solamente studenti greci. Siccome la sede universitaria di queste discipline scientifiche è sita proprio nel nostro quartiere abbiamo voluto studiare come conducono la vita questi studenti greci, se esiste cioè un inserimento, all'infuori dell'ambito universitario, nel tessuto sociale barese, soprattutto nella zona circoscritta all'Università.

Siamo arrivati a delle conclusioni scettiche: un inserimento totale non è possibile, un po' per la differenza di mentalità, di abitudini e usi, e un po' anche per l'ostilità mostrata dalle famiglie baresi, ostilità che si rileva soprattutto nell'ambito studentesco-universitario e anche nella classe docente, che dovrebbe essere più vicina a questi studenti, tenendo conto del motivo che li ha spinti a raggiungere la nostra nazione come sede geografica più vicina.

Ora può darsi che le cose siano cambiate, non sappiamo se questi studenti continueranno a studiare in Italia, continueranno a venire a Bari: può darsi che, almeno quelli già iscritti, continuino il corso degli studi. Comunque per quanto riguarda quella indagine siamo arrivati a delle conclusioni molto significative. A parte le rilevanze socio-culturali — se cioè è stata possibile o meno una simbiosi tra il tessuto cittadino e questi studenti — abbiamo notato che questi studenti si trovano molto a disagio soprattutto per quanto riguarda l'aspetto dei locali ricettivi di base, in particolare per l'alta spesa cui sono sottoposti. Abbiamo chiesto loro un'idea chiave sulla situazione universitaria barese e ci è stato risposto che la situazione è molto critica e grave: praticamente essi portano in patria un ricordo molto triste e amaro e un « pezzo di carta » che nella loro nazione serve a ben poco.

Esistono dunque gravi carenze nei confronti di questi studenti e ciò incide fortemente sulla presentazione che essi fanno della struttura universitaria italiana, presentazione ovviamente del tutto negativa.

Abbiamo tentato di dar vita ad una campagna promozionale sensibilizzando le autorità pubbliche e accademiche, ma ancora nulla si è riusciti a concretizzare. Tenteremo ancora negli anni futuri, sperando di riuscire nell'intento.

P. Luigi Maierù

Il progetto del professor Zanfini mi affascina e sarei ben felice di operare in quel progetto, però muovo un'obiezione: non le sembra professore che in tale progetto, anche se all'inizio se ne constata tutti i vantaggi, ad un certo punto le persone vi rimangono soffocate all'interno? Se nel comprensorio, cioè, c'è l'interesse massimo per tutti i problemi del comprensorio stesso, se ad esempio ci sono delle persone che hanno interessi al di fuori (= problema dell'industrializzazione, problema della scienza) come si risolverà questo problema? E' di particolare interesse per me, perché insegno una materia scientifica (= matematica), e allora in un certo senso mi ci troverei male di fronte a questi problemi.

Al di là di questa obiezione, però, vorrei comunicare un tentativo di esperienza. Mi sono trovato ad avere l'incarico in un Istituto Tecnico per Geometri (1° e 2° classe: insegnamento di matematica e fisica), e — pur avendo i ragazzi in pratica, almeno per due ore, all'inizio era impossibile qualsiasi discorso tranne naturalmente quelle che sono le spiegazioni del normale insegnamento. Ma a me non premeva che loro imparassero un teorema in più o in meno, una regola di fisica in più o in meno: mi sono proposto soprattutto di fare in modo che venisse fuori un discorso critico. Tenendo conto, cioè, del ruolo che può svolgere una materia scientifica come la matematica all'interno di un istituto tecnico, anche se condizionata da una preparazione professionale qual'è la preparazione che richiedono gli ingegneri del triennio al professore di matematica, quello che veramente mi interessava era fare in modo che loro riuscissero ad avere, indipendentemente dalla scuola, dei parametri attraverso cui poi incominciare ad interpretare la realtà, quella realtà da cui loro provenivano.

Da tenere conto che in due classi, cioè con 52 alunni, più della metà vengono dai paesi; alcuni — più di 10 — prima di arrivare al paese per prendere la corriera per Cosenza, devono fare dei chilometri a piedi. Al pomeriggio ritornano per aiutare i genitori a zappare la terra o a governare le bestie, e quindi è una situa-

zione non di proletariato, ma sottoproletariato, ed anche del peggiore.

Allora, imbottire la mente di tante cose non serve veramente a niente, per cui ho impostato diversamente il mio insegnamento, ma la difficoltà maggiore di questa azione con i ragazzi, cosa che maturava momento per momento, era il dialogo. Per fortuna siamo arrivati alla fine ad un dialogo e con esso i ragazzi hanno accettato anche la spiegazione e la comprensione di un « teorema ». Ma la difficoltà maggiore l'ho trovata nei colleghi, soprattutto in quelli di lettere. Forse perché mettevo in crisi certe cose.

P. Francesco Carapellucci

Un certo sguardo attento, critico sulle cose, sulla realtà umana — partendo dal tema — mi ha fatto ancora ripensare come la scuola, oggi, nel meridione, ma non solo nel meridione, non è un servizio. Forse è scontato, ma non è un male ripeterlo: la scuola dovrebbe essere un servizio alla società. Per essere un servizio alla società non può essere un'imposizione dall'alto, così come questa Università — così come è vista — è piovuta dall'alto: mi è stato detto che il progetto è giapponese. Possibile che i meridionali non siano stati capaci di creare una struttura che fosse, anche architettonicamente, rispondente alla cultura della gente di qui? Se la scuola è « al servizio » essa deve leggere le esigenze insieme agli altri.

L'« intellettuale » ha combinato troppi guai, il suo ruolo adesso è quello di scomparire poiché esso ha modellato una società sulla pelle dei poveracci. Quale contadino vuole la società di oggi? Quale operaio è contento del suo stato? La scuola è un servizio ed io, come cristiano e sacerdote, mi chiedo: è un servizio? Le scuole sono uno strumento per la colonizzazione di chi ha il potere e molte persone di chiesa, purtroppo, non sono state capaci di disintossicarsi da questa mentalità e, in Abruzzo, ad esempio, la maggioranza dei vescovi piovono dal Nord, quasi a colonizzare questa gente. Quando saremo considerati adulti così da meritarcì vescovi nostri?

Educare significa « far crescere » il ragazzo, non « formare ». Le nostre scuole vogliono essere « formative », vogliono cioè dare una forma e chi non si sottomette a questo « inscatolamento »

lamento» viene cacciato fuori. Dice Don Miliani: le scuole servono a curare i sani e scacciare i malati.

Bisogna avere chiarezza, perché davvero ci sia una lotta così che sia la massa a crescere. Qualcuno ha detto: i figli dei contadini diventano medici, ma i padri proseguono a fare i contadini e vivono nelle casupole. Questa è una stortura, un insulto alla dignità di tutta la gente che sta qui, come alla gente che sta in Abruzzo.

Dott. Morelli

Porto l'esperienza mia personale dell'Università di Torino come l'ho vissuta 5-6 anni fa, all'epoca del Movimento Studentesco.

Il Movimento Studentesco ha operato senz'altro una funzione positiva sull'Università italiana ed una funzione critica di distruzione di certi « valori » che l'Università portava avanti, critica dell'autoritarismo, critica all'Università da un lato chiusa ai problemi sociali, dall'altro aperta alla grande industria e alla cultura tradizionale, (v. Politecnico di Torino che lavora per la FIAT o le Facoltà umanistiche che tramandano la cultura ufficiale, la cultura della classe politica). Però a questa funzione critica senz'altro positiva, che è riuscita a dare uno scrollone all'Università, non è seguita una proposta positiva di quale Università sostituire a quella che si criticava; e questa è stata una delle mancanze più gravi di tutta l'esperienza del Movimento Studentesco. Ricordo ad esempio un'ultima assemblea ('69-'70), quando il Movimento Studentesco già si stava sfasciando, una assemblea ch'era appunto la vuota ripetizione di slogans che non avevano più senso e che non trovavano più rispondenza nella grande massa degli studenti.

Perché questa crisi del Movimento Studentesco? Innanzitutto una mancanza di coerenza da parte dei leaders, e mi riferisco ad alcuni leaders che, appartenendo ad una classe sociale figlia della borghesia illuminata, e appartenente alla classe borghese che criticavano, non rinunciavano però ai privilegi dell'appartenere a questa classe borghese, e soprattutto ai privilegi economici. Ci si chiedeva come si poteva attribuire fiducia a leaders che — pur criticando la borghesia, non rifiutavano tutti i privilegi che loro derivavano dal fatto di appartenere a questa classe.

Nel rapporto tra studenti-operai ci è stata, per esempio, una mancanza di umiltà degli studenti nell'avvicinarsi agli operai. L'atteggiamento era di andare a insegnare agli operai di andare a fare la rivoluzione e forse invece lo studente aveva bisogno d'imparare dagli operai, più che di andare a insegnare. E poi l'affrontare con veulerismo, con superbia e orgoglio ingiustificati, problemi più grossi del Movimento Studentesco stesso, più grossi delle sue capacità operative.

Questa è la mia esperienza studentesca.

Altra esperienza, che ho vissuto negli ultimi anni, è quella di chi si trova dall'altra parte della cattedra, dell'assistente, del borsista universitario e che si scontra con l'Università che è uscita dalla contestazione studentesca, che non si sa che Università sia; non è più la vecchia Università, ma non è neppure una nuova Università: è una cosa abbastanza strana. Per esempio, l'Università di Scienze Politiche di Torino (da cui provengo) è un'Università che è passata dai 250-300 studenti del '68 ai 5-6 mila studenti dell'ultimo anno, e in cui il 75 per cento di questi studenti sono studenti-lavoratori. Studenti-lavoratori non proletari, ma studenti cosiddetti « colletti bianchi » (= impiegati, bancari, ecc.) i quali pretendono un'Università efficiente, una Università tecnocratica (= presenza del professore alla lezione, esami con scadenza rispettata, ecc.). Sono studenti chiusi a ogni istanza sociale, ogni apertura a problemi sociali. Il 75 per cento degli studenti, appunto, richiede una Università tecnocratica; il resto è composto da studenti a tempo pieno senza alcun problema.

Didatticamente, allora, io mi pongo questi problemi: che cosa dev'essere la nuova Università? Attualmente è un grande Liceo, un « super Liceo » in cui si fa malamente e superficialmente didattica, e si discutono a livello un po' più approfondito problemi della scuola secondaria, ma assolutamente non si preparano né professionisti, né ricercatori.

Che cosa si deve fare all'Università? Questo è un problema che alcuni borsisti, giovani assistenti, si pongono con insistenza. Che fare di fronte alla stragrande maggioranza degli studenti, da un lato, che voglio lezioni « tradizionali » e di fronte, dall'altro, a chi si disinteressa completamente della vita universitaria?

Dott. Rossetti

Ho voluto partecipare, con entusiasmo, perché credo moltissimo nella F.U.C.I. in questa nuova veste, con queste nuove leve, con questa linfa nuova. Devo dire che la relazione del professor Vecchio mi ha colpito particolarmente per l'incisività e perché ha dimostrato che è la partecipazione di una esperienza. Questa è la dimostrazione chiara che è inutile parlare in teoria, ma è bene prima vivere le esperienze e poi parteciparle. Per questo motivo voglio trasmettervi una mia esperienza recentissima, vissuta a livello di ISFOL (Istituto per la Formazione dei Lavoratori), a Roma. È un istituto che ha delle grosse pretese e che è nato soprattutto per quella famosa questione delle « 150 ore », cioè il recupero dell'obbligo degli operai metalmeccanici.

A me sembra che l'insegnante tradizionale, così come è concepito, può avere solo una funzione negativa a livello di recupero dell'obbligo, perché il lavoratore, che ha un'esperienza diretta di officina, può dare in termini di esperienza molto di più di quanto un insegnante ha con il suo patrimonio culturale tradizionale.

Ecco perché, a Roma, abbiamo cercato — con i mezzi limitati che avevamo a disposizione — di trasmettere ai giovani insegnanti (erano proprio i più giovani delle graduatorie) degli stimoli tali da collocarli nella realtà, cioè da calarli nelle fabbriche. Abbiamo visitato delle fabbriche in Toscana, abbiamo avuto contatti con i consigli di fabbrica, con i delegati di fabbrica, siamo stati alla BREDA, abbiamo partecipato a riunioni a livello di CGIL alla Camera del Lavoro di Pistoia e abbiamo visto queste ragazze, appena laureate o abilitate, veramente digiune di ogni problema concreto-operativo.

Dopo il corso, durato tre mesi, c'è stata davvero una rivelazione: queste ragazze e giovani si sono veramente aperti e hanno accettato quella che secondo me è una realtà (che forse dal Convegno di oggi si può maggiormente cercare di enucleare): la Scuola, l'azienda e tutto l'ambiente sono tre anelli concentrici, tutti e tre aganciati. Non si può parlare della scuola senza parlare dei trasporti. L'esperimento del prof. Zanfini, a livello di progetto della Valle dell'Esaro, mi fa rendere conto del come possano fare quei ragazzi a scendere dalle montagne con problemi addirittura clima-

tici, con la mancanza di mezzi di comunicazione. Questo è un problema che ci coinvolge tutti.

Ecco perché io credo che bisogna parlare, a livello di educazione permanente, non in termini d'insegnare a saper fare qualche cosa, ma cercare di « saper essere ». E in questo mi ricollego alla nostra — dico « nostra » perché sento i valori del cristianesimo — alla nostra convinzione; cioè la rivoluzione è bellissima, il Movimento Studentesco torinese ha dimostrato quanto vano possa essere gridare con il libretto rosso alle Nuove e poi comprarsi la macchina fuori serie e sedersi comodamente davanti ad un camino e fare la vita del grande borghese: questi sono stati i rivoluzionari del '68! Si sono imborghesiti e si sono seduti! E quelli che erano di maggior punta li conosciamo anche!

Il problema è la rivoluzione interiore, la rivoluzione a livello di coscienza: bisogna pagare di persona, bisogna assumersi le responsabilità nella libertà: pagare veramente, la vita intenderla come rischio — come diceva un giorno D. Molari — e non come un compromesso; solo pagando di persona si potranno ottenere risultati duraturi.

Si badi che a livello di educazione permanente, in tutte le aziende, dall'Est all'Ovest, si parla di educazione permanente non in termini di « direzione per obiettivi », ma si parla di « motivazione », far leva dal di dentro. Solo facendo leva dal di dentro, soltanto con lo stimolo a conoscere e a essere qualcuno si può migliorare l'attuale situazione, ma con nessuna rivoluzione di massa, di piazza secondo me si può risolvere niente.

Pierluigi Guiducci

Ad evitare il rischio che si disperda quanto è stato detto noi dovremmo riportare nella nostra realtà regionale tre grossi interrogativi:

- 1) - scarsa formazione ricevuta nella scuola media superiore;
- 2) - tensione del « dopo »;
- 3) - studio come servizio.

I gruppi fucini possono rendere ampi servizi, per esempio ai pendolari. Un altro grosso discorso del rapporto tra le parrocchie dei paesi e quelle delle città, cioè fare un contatto e una intermediazione; dei servizi per le matricole, per coloro cioè che vengono buttati dentro le Università senza una qualsiasi preparazione; la pre-

senza nei « collettivi », cioè il momento fortemente educativo di presenza nei « collettivi » e non semplicemente sfuggirli affermando che non servono a niente. I servizi che si possono rendere agli studenti universitari lavoratori poiché c'è il problema ad esempio che vede molti nostri insegnanti non accettare nostri colleghi che sono fuori corso.

Un altro aspetto: la cultura come « occasione d'incontro ». Abbiamo parlato di scelta educativa che ha fatto la FUCI, ma che ha fatto l'A.C. anche nel suo complesso. E allora, come si sviluppa questa scelta educativa, che io vorrei sottolineare con maggior chiarezza? La cultura, il sapere non è un fine, è uno « strumento », ed è una strada verso la fraternità; non serve a niente che un professore sappia benissimo la storia del Diritto Romano quando è totalmente incapace di fare un dialogo con un'altra persona, o come minimo ascoltarla senza interromperla immediatamente. Ancora, sapere educare a superare delle false sicurezze.

Io non sopporto più la visione, ad esempio di colleghi che escono dall'Università con delle sicurezze che non sono tali, ma che sono delle incertezze incredibili, vedere come tante volte determinate deformazioni ricevute nello studio portano e delle deformazioni professionali.

Si è parlato anche dei Laureati cattolici. Io vedrei anche una maggiore collaborazione dei gruppi fucini con i laureati cattolici (un convegno fatto insieme ad esempio). Non si è parlato — e questo mi ha colpito moltissimo — della presenza all'interno dell'Università, in modo particolare nel meridione, dei gruppi fascisti, non si è parlato della presenza del FUAN nel meridione, che è fortissima. In Sicilia vi è una presenza notevole. E non basta usare slogan contro i fascisti, non è questo un metodo pedagogico: c'è anche un discorso di usare la propria cultura come strumento di dialettica e non di oppressione, ma certamente e di mettere al bando certe idee, certe mentalità.

Si sarebbe dovuta approfondire anche la problematica del come si innesta la pastorale universitaria in un contesto di pastorale giovanile, perché noi abbiamo gruppi giovani presenti nelle parrocchie che di tutti questi problemi — malgrado siano universitari — ne sono totalmente disconoscanti. E non possiamo ignorare neanche queste situazioni.

La conclusione è: nella Messa abbiamo parlato di una Chiesa che serve. Questo servizio io lo vedrei con una parola di speranza (questa virtù teologale che abbiamo sempre bistrattato): io vedo la speranza come qualcosa che si costruisce sempre, che noi costruiamo, una speranza in Dio e con Dio.

E allora faccio un augurio: al di là di queste certezze provvisorie, al di là dei nostri Convegni, al di là dei discorsi, al di là delle tensioni, delle incomprensioni, dei regionalismi, delle separazioni, prevenzioni, ecc. possano nascere da questi nostri gruppi universitari, dai gruppi della FUCI, delle persone che sappiano portare nel mondo maggiore onestà, maggiore correttezza, maggiore lealtà, maggiore bontà e maggiore amore. Se queste cose ci saranno veramente tra un po' di anni, allora vuol dire che il gruppo FUCI — momento transitorio nel processo educativo — sarà servito a qualcosa.

Don Lorenzo Chiarinelli

Proprio da questo dialogare insieme così ricco e vivace può nascere per tutti noi quella capacità di ascolto a cui venivamo richiamati, durante la liturgia da P. Di Gennaro.

Vorrei cercare di cogliere alcuni motivi e alcuni orientamenti per un lavoro successivo, che alcuni si iscrivono in questo discorso della tavola rotonda di questa sera, e altri emergono da quei fogli di lavoro che abbiamo sentito leggere, e che ho l'impressione siano un pochino — data la brevità dello spazio e del tempo — lasciati cadere.

Ricollegandomi alla 4ª Commissione, (Ruolo degli intellettuali) faccio un'osservazione. Quella Commissione credo abbia trovato, oltre che difficoltà di tematica anche difficoltà di sintesi, e per questo non siamo riusciti a coglierne — almeno personalmente — tutta la ricchezza. C'è però una pista di fondo importantissima per il lavoro successivo: in quel foglio si è fatta la distinzione tra l'intellettualità come dimensione dell'uomo e l'intellettuale come ruolo professionale. Credo che questa pista non la dovremmo lasciar cadere, ma la dovremmo portare anche come una delle eredità di questo Convegno. Perché l'intellettualità come dimensione dell'uomo, cioè questa capacità dell'uomo di autocomprendersi e autoprogettarsi in una certa situazione della storia, in un certo momento, è quella che

noi chiamiamo la « cultura », e se è cultura è esistere dell'uomo. Quindi la sottolineatura di questa intellettualità è necessaria perché di questa dimensione alcuni nella storia si sono appropriati ed è nato il « ruolo degli intellettuali », con quella « divisione » sociale del lavoro, per cui quella che è una dimensione propria dell'esistenza umana è diventata appropriazione di alcuni, lasciando ad altri tutto quello che noi chiamiamo il « lavoro manuale » e operando questa profonda divisione, che poi è alla radice — oltre che il risultato — di tante altre divisioni nella nostra struttura sociale, nella nostra vita politica e nel nostro sistema economico.

Se noi cogliessimo questa radice, forse quel « ruolo degli intellettuali » che — come diceva P. Francesco — va negato e che potrebbe essere superato proprio per ricomporre quella divisione di cui invece essa stessa, come ruolo, è stata origine, credo che noi faremo veramente un grande passo avanti.

Un'altra sottolineatura: ho sentito da alcuni — e l'ho approvato forse anch'io come prima emozione — che del nostro Convegno « Scuola e Mezzogiorno » il primo termine « scuola » sia rimasto un po' in ombra, è questo ha destato in alcuni delle perplessità (e più che legittime). Io vorrei, come me ne sono rassicurato per me, comunicare questa stessa riflessione. Noi dobbiamo tener conto che l'universo sociale si sviluppa e vive in una dialettica costante fra la parte e il tutto. Ora noi siamo molto tentati dall'immediato e dalla parte (ed è vero, perché bisogna verificarsi), però la parte e il tutto sono in rapporto dialettico e se non si ha davanti, almeno come progettualità, il quadro globale, il « piano », quello che noi chiamiamo il « progetto », evidentemente anche tutte le esperienze e tutte le parti diventano non giuste o possono fallire.

Mi è sembrato molto utile quello che il Professore ci ricordava nel descrivere questo progetto di una costruzione nel comprensorio della Valle dell'Esaro, perché è un progetto di una globalità; la realizzazione sarà anche lenta, anche faticosa, però c'è davanti una realtà completa. Se forse noi, in questi nostri incontri, non arriviamo sempre a delle articolazioni, a delle determinazioni, a delle scelte immediatamente operative se facciamo lo sforzo di vedere la globalità — come in questo caso il discorso del Mezzogiorno nella dinamica delle componenti — probabilmente anche il problema della scuola, che è un nostro

nodo particolare, riusciremo a collocarlo nella maniera giusta. Altrimenti quel settorialismo, che rimproveriamo, quel corporativismo, che tante volte deprechiamo, nella trasformazione del contesto diventa il nostro peccato originale (come molto spesso lo è stato).

Ultima osservazione: non so se sia molto avvertito il collegamento, che ci doveva essere — e in realtà c'è —, tra le prime quattro Commissioni e la quinta, quella sulla « esperienza religiosa nel meridione ». Perché abbiamo parlato di agricoltura, di industrializzazione, di terziarizzazione, di ruolo dell'intellettuale e poi « anche » di « esperienza religiosa, laddove un Convegno che si qualifica come « convegno di una Federazione Universitaria Cattolica Italiana » questo aspetto avrebbe dovuto non so in quale altra maniera articolarla.

Io vorrei fare questa breve sottolineatura. Si è detto nel foglio di quella Commissione che la religiosità del meridione rappresenta un pò l'anima storica del Mezzogiorno, per tutte le sue diverse componenti. Ora quest'anima va contestualizzata ed è anche condizionata da fattori economici, culturali, politici. Allora, un rinnovamento religioso, una presa di coscienza ecclesiale più matura come ci può essere data dal Concilio e dal dopo Concilio e da tutto un crescere anche della coscienza civile è impossibile se non attraverso quella interazione del contesto; ecco il perché degli universitari che vogliono fare un'esperienza ecclesiale di fede non possono non interrogarsi sul contesto agricolo, sul processo di industrializzazione, sul processo di disoccupazione e terziarizzazione e su tutto il resto.

Non sono però — ecco la mia sottolineatura — discorsi slegati: sono soltanto un'analisi il più corretta e attenta possibile perché dentro questo contesto e in questa situazione sia a noi possibile (e questo è il nostro impegno) una concreta esperienza di fede.

Con questa sottolineatura mi premebbe di non mettere le commissioni in ordini numerici: sono realmente quattro perché quella sulla esperienza religiosa è un nodo da cui partire e a cui arrivare che però noi vediamo all'interno di questa grande dinamica socio-politico-culturale, che per noi rappresenta la realtà del Mezzogiorno.

Luigi Cimino

Siamo tutti d'accordo nel riconoscere che esiste oggi in Italia una cri-

si profonda, crisi di valori, crisi di costumi, crisi politica, crisi economica. E' evidente però che bisogna cercare le cause fino in fondo di questa crisi e, secondo me, nel momento in cui registriamo anche una crisi profonda della scuola; intanto c'è una crisi della società in quanto esiste una crisi della scuola italiana. E il tema « scuola e Mezzogiorno » è sintomatico. Il Mezzogiorno ha attraversato da anni una grave crisi che dura ancora oggi perché anche la scuola nel Mezzogiorno non assolve a una funzione tale che crei le premesse per risolvere alcuni grossi problemi del Mezzogiorno e della Calabria.

Sappiamo benissimo, chi siamo, lo diciamo, lo hanno detto uomini eminenti: riserva di manodopera sottocosto, emigrazione, disoccupazione; la Calabria occupa oggi il triste primato dell'ultimo posto in relazione allo sviluppo economico e sociale. Ma perché tutto questo? Se noi non denunciavamo le cause, i motivi di questa crisi allora diventa un discorso superficiale, distaccato da un contesto reale. Ci sono delle responsabilità, è evidente, e bisogna avere il coraggio di denunciarle. C'è un potere politico in Calabria, (ed io ricordo che proprio per una politica antimeridionalistica si definì l'allora ministro Giolitti, il « ministro della malavita », proprio perché emarginava attraverso la sua politica il Mezzogiorno d'Italia) che non è capace di fare un'analisi profonda, una vera analisi e quindi creare le promesse per risolvere in Calabria e nel Mezzogiorno i problemi della scuola e i problemi della società.

Voglio fare un esempio sul problema dell'Università in Calabria. Da anni si sente la necessità di avere una Università in Calabria ma c'è — da parte del potere politico — scarsa sensibilità per questo grosso problema; e allora ecco che nel Consiglio regionale scoppia un fatto eclatante: la proliferazione di altre Università (Reggio Calabria, Catanzaro, Cosenza) legate tutte a una politica clientelare.

Non voglio qui fare della demagogia, voglio mettere semplicemente il dito su un problema che ritengo fondamentalmente necessario. Si parlava di una Università residenziale, un'Università di tipo nuovo, oggi si cerca in tutti i modi di colpire al cuore l'Università nella Calabria.

Ecco allora la funzione necessaria e indispensabile della scuola per risolvere i grossi problemi che trava-

gliano la società meridionale e la società calabrese.

Ci sono delle indicazioni: si parla di scuola a tempo pieno, si parla del diritto allo studio, ecc. Non bisogna quindi registrare soltanto alcuni avvenimenti, ma agire. Pongo, a questo punto una domanda: come intende la FUCI in particolare operare per risolvere questi grossi problemi e per sciogliere questi grossi nodi della società italiana e della società meridionale? Come possiamo realizzare, come possiamo raggiungere certi obiettivi? E' necessario trovare dei collegamenti in campo politico e sindacale, collegamenti che investano il mondo operaio, il mondo culturale, tutta la società italiana.

Marco Ivaldo

Mi pare che il Convegno di Cosenza, già nella formulazione del suo tema, esprima un orientamento, che io ritengo positivo, della FUCI, nella misura in cui esprime un radicamento più preciso, più puntuale, più specifico nella determinatezza della situazione nazionale. Scuola e Mezzogiorno sono due realtà non più ideali soltanto, ma storiche, che la FUCI ha scelto in questo Convegno come suo terreno specifico d'impegno, e in questo movimento verso la realtà a me pare consista l'indicazione più positiva di questo Convegno, e mi pare che a partire da questo si giustifichi l'accento che faceva l'amico di Torino: da questa indicazione verso la realtà effettivamente emerge una nuova coscienza dell'essere FUCI.

Però mi pare che vi siano, anche dalla rivelazione del dibattito della mia commissione e un po' dal dibattito in questa assemblea generale, alcuni altri passi da fare. E' stato qui accennato a una esperienza che le persone della mia generazione hanno vissuto in modo decisivo e che forse da un po' di tempo nei nostri convegni non veniva più citata (perché gli universitari cambiano e le esperienze storiche rimangono patrimonio di quelli che l'hanno fatte, ed è l'esperienza del '68 la quale è stata, per la generazione studentesca, oggi ha 25-26 anni, pur nella verità storica e nei suoi limiti storici, un'esperienza decisiva. Tra le molte verità che ha avuto, tra le molte positività che ha avuto, ha generato dal suo interno una conseguenza che ancora pesa negativamente sulle generazioni studentesche, cioè l'essere ancora oggi, gli studenti, che pure hanno maturato — co-

me molti fucini — una sincera coscienza sociale, prigionieri di una concezione chiusa, anche se spostata più a sinistra semmai — verbalmente almeno — della ideologia. Mi pare che uno dei limiti del '68 fu appunto questo: l'incapacità di uscire dal dibattito ideologico e dal dibattito teorico, (ma direi più dal dibattito ideologico, intendendolo come un dibattito separato dalla realtà) e la sua incapacità di mettere il ceto studentesco a contatto con i problemi reali del popolo italiano.

Questa ideologizzazione dei discorsi, che si fanno all'interno del ceto studentesco, pesa ancora molto, oggi, su alcuni dei nostri discorsi, soprattutto quando cerchiamo di fare un discorso globale. Basterebbe vedere alcune parti dei fogli di lavoro che sono usciti dalle commissioni, e basterebbe vedere anche molta parte del discorso che abbiamo fatto noi in commissione sugli intellettuali, che pure portava alcuni apporti positivi; cioè l'essere ancora — come studenti — prigionieri di alcuni fondamentali schemi ideologici, semmai verbalmente di sinistra, che impediscono oggi una lettura reale dei processi in atto nella società italiana. E mi pare che questo convegno faccia lo sforzo di indicarci una strada diversa, che non l'abbandono tout-court delle ideologie (le ideologie servono), ma lo sforzo di verificare, e in un certo modo di rifare se necessario le ideologie a partire da un contatto reale con i processi storici.

Se vi è un minimo di verità in questo discorso è necessario che gli studenti escano da una ideologia chiusa dei loro discorsi politici e mi pare che la uscita possa avvenire in due direzioni. La prima è conoscere la storia. Uno degli elementi di cui mi sono accorto è che si è portati a dare una valutazione completamente negativa del periodo storico che dalla fine della guerra ci ha portato fino ad oggi, come se tutto quello fosse fondamentalmente sbagliato ed oggi si fosse in grado — noi di fondare una società nuova e diversa. Questo è un errore politico di fondamentale rilevanza. Una società nuova e diversa la si costruisce — è questa è una delle indicazioni di questo convegno — nella misura in cui si riconoscono alcuni processi positivi in questa storia ai quali noi diventiamo in certo modo organici.

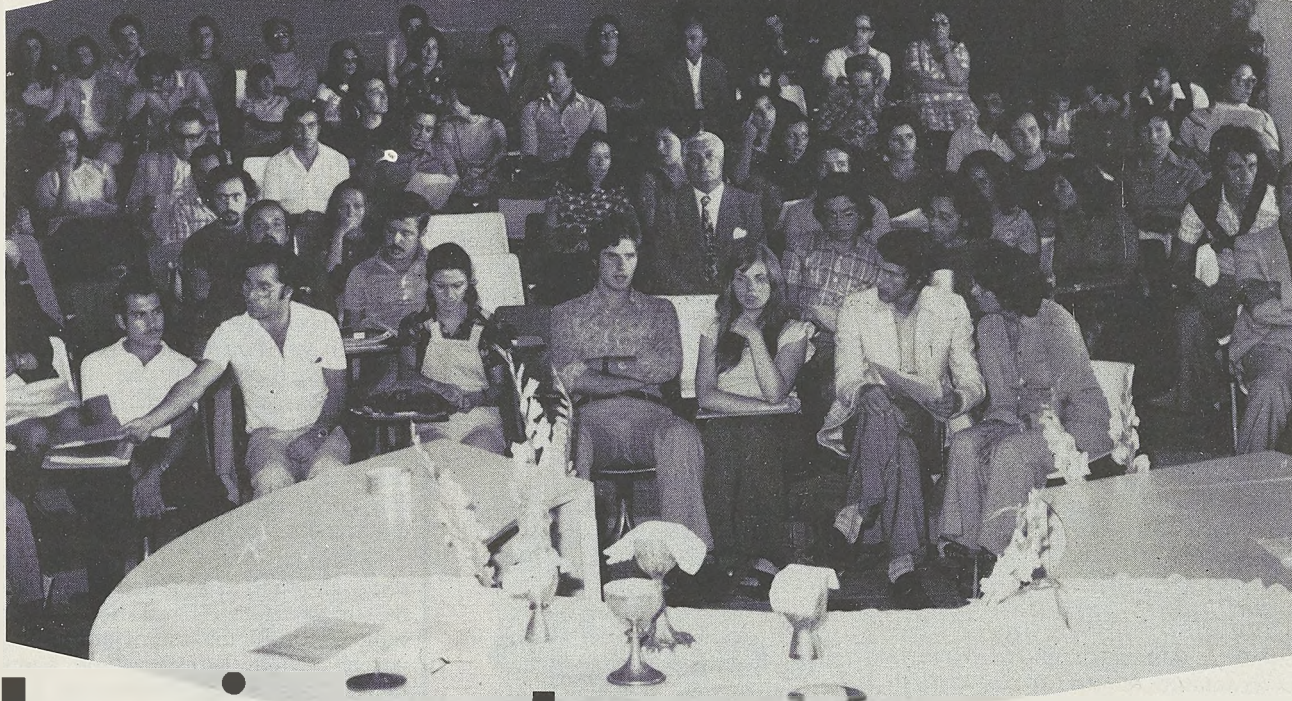
Un secondo elemento: è importante cercare di sapersi porre le questioni in termini generali. Di solito si riesce a partire solamente dalla propria esperienza e discutere su quella; questo è

importante ma non è tutto: si tratta di riuscire a porsi anche i problemi di ordine generale, cercando di guardare in questa « scatola » che è la società italiana, e di cercare di disgregarne i dati, di guardare dentro, di non fermarsi solamente ai discorsi globali sullo sviluppo capitalistico o sul capitale internazionale, che sono veri, ma non ci aiutano a guardare fino in fondo la realtà. Sapersi porre quindi, oltre che le questioni in termini storici, anche le questioni in termini generali della società italiana, mi pare sia uno dei servizi che gli studenti universitari debbano esercitare per uscire dal loro ruolo, che è sempre stato un ruolo privilegiato, e cioè parassitario, perché sovente chiusi all'interno della loro cultura e dei loro schemi ideologici.

E qui do' ancora due indicazioni della capacità di sapersi porre la questione in termini generali, su cui dovremo — come FUCI — sapere misurarci. Il primo è la politica economica, il secondo è la politica scolastica.

Un'altra cosa: tutti danno giudizi estetici sull'Università di Cosenza, io penso di poter dire che — esteticamente — è una bella Università, forse troppo bella. Ma questa Università rappresenta una sfida per le cosiddette forze democratiche, perché costituisce una risposta concreta in termini operativi di una certa politica scolastica-tecnocratica a cui le sinistre non sanno oggi opporre che slogan ideologici, non sanno cioè dare una risposta di politica scolastica in termini non più tecnici, ma finalmente democratici, cioè radicati alla realtà di questa terra e di questa gente, cercando di fare lievitare da qua una nuova coscienza politica, culturale e sociale.

Questa Università non è un dato da rigettarsi a priori o da accettarsi a priori: è un dato da discutere, perché per le forze democratiche — e quindi, giacché i fucini sono forze democratiche, anche per la FUCI — perché effettivamente è una sfida da accettare non sul terreno dell'ideologia, degli slogan, dei criteri generali, ma sul terreno della concreta politica e programmazione scolastica. Solamente su questo terreno si crea un'alternativa corretta e concreta rispetto al cosiddetto, ancora una volta ideologico, piano del capitale.



Le risposte dei relatori

Zanfini

Nella dinamica di un progresso la riforma della scuola non può che essere permanente e una legge non può dar luogo ad una riforma permanente. La gestione sociale della scuola può assicurare questa riforma permanente.

Per quanto riguarda la faccenda di una parte degli intellettuali in via di proletarianizzazione, un'altra per la ricerca, dico onestamente che non ho capito la domanda.

Per quanto riguarda la preoccupazione che le persone possono soffocare «dentro» perchè presi dai problemi della comunità, bisogna

vedere: la cultura in tanto è tale in quanto è comportamento; una scuola che tenda a dare una cultura fatta di cose, fatta della realtà nella quale si vive mi pare che stimoli anzi quella che può essere la vocazione per le scienze e quella che può essere qualcosa che va al di fuori della comunità. A parte che nella struttura generale della Valle dell'Esaro, e particolarmente nei distretti, è prevista la criticizzazione, cioè il raffronto costante delle problematiche della Valle dell'Esaro con quelle del contesto nazionale e quelle del contesto mondiale.

Tafaro

Si è detto: la società è in crisi perchè la scuola è in crisi; il fenomeno è reciproco: è la scuola che è frutto anche della crisi della società. Certo, in un certo momento della storia i due fenomeni coincidono, però bisogna tener presente che la scuola che ci troviamo è scuola frutto di un particolare modo d'intendere la scuola, cioè l'indottrinamento. Cioè una Scuola che ideologicamente rispondeva agli interessi di alcuni centri dominanti, che creavano l'intellettuale che poneva una distanza tra sé e il resto del popolo. Ora è questo tipo di scuola che ci dobbiamo scrollare di dosso, ed è questo tipo di intellettuale che ci dobbiamo togliere di dosso.

Non mi soffermo a sottolineare alcuni aspetti interessantissimi, come quelli di una società tecnologicamente avanzatissima, come gli USA, che sta scoprendo la necessità della scuola aperta, che per

esempio vede più formativa l'antica bottega artigianale che non la scuola. Cioè scoprire la necessità che lo insegnamento diventi un momento della vita della collettività, e allora si esce dall'intellettualismo non certo negando i valori della cultura, ma spostando la cultura. E c'è qualcosa di più, che voglio sottolineare, perchè poi richiama il concetto di « gestione sociale »: questo spostamento non è uno spostamento quale che sia, di apertura ai valori e agli equilibri sociali e attuali, perchè altrimenti non varrebbe la pena di fare il discorso della scuola, sul Mezzogiorno. Il problema è vedere se noi riusciamo oggi a trovare degli strumenti che facciano della scuola un servizio sociale, ma un servizio sociale delle classi finora escluse dal gioco del potere. La scuola è un servizio, però, come ogni servizio, è un servizio di qualcuno. Se noi riusciamo a portarla a strumento di una lotta per il ribaltamento degli squilibri socio-politici dei giochi di potere, allora vale la pena di fare questo discorso della « gestione sociale ». Per inciso dirò che la gestione sociale, così come si va delineando e come è stata configurata negli ultimi interventi legislativi in effetti racchiude questo pericolo: di diventare un alibi per la classe politica attuale e per mantenere costanti gli equilibri finora esistenti. Perchè nel momento in cui nella gestione sociale s'inserisce il sindaco, il suo rappresentante, il rappresentante degli enti locali in genere, il rappresentante dei docenti, delle famiglie, in pratica si finisce per inserire rappresentanti di gruppi sociali che non sono leva di un rinnovamento effettivo.

Voglio anche ricordare un altro punto importante. Si è parlato degli « studenti-lavoratori ». Questo è un grosso argomento, che va affrontato. C'è un articolo dei cosiddetti « decreti urgenti » che prevedeva dei corsi per studenti-lavoratori, ed è rimasto — questo articolo — lettera morta. Però il problema centrale sta in questo: lo studente-lavoratore è uno studente che allo stato delle esperienze attuali ha un arricchimento personale, culturale, di vita che gli consentirebbe un tipo di apprendimento diverso da quello degli altri studenti. Il problema al-

lora è: possiamo noi creare dei corsi nuovi partendo dai corsi per studenti-lavoratori, e possiamo noi invece pensare a un tipo di politica diversa, cioè sganciare lo studente-lavoratore dall'obbligo di orario e portarlo assieme agli altri studenti, perchè il discorso diventi più concreto, più globale e s'incomincia a incuneare in qualche misura nella scuola questo rapporto con l'elemento esterno. Perchè (lungi da me l'idea di non rimanere colpito e ammirato da ciò che ha detto il Prof. Vecchio) stiamo attenti che (questi sono esperimenti che vanno fatti

Mons. Camillo Pezzuoli

Esorto i gruppi della Federazione a continuare in questa strada; mi pare che sia la strada giusta — che la Federazione sta portando avanti in questi anni — quella cioè di mettersi in ascolto dalla parola di Dio della presenza del Signore, che è nelle situazioni che noi viviamo. Il Signore ci parla attraverso queste situazioni, il Signore ci invita in queste situazioni a rispondere e a realizzare in esse quella risposta che lui ha dato in Gesù. E' per questo quindi che la nostra lettura, il nostro ascolto della parola di Dio presente in queste situazioni non può non essere un ascolto di fede, e la fede è animata dalla preghiera.

Ed è per questo che io vorrei concludere queste nostre giornate di lavoro con una semplicissima preghiera: che il Signore aiuti il nostro lavoro, che il Signore ci conforti con la sua protezione, che il Signore ci dia la forza di continuare.

Per questo vi esorto a concludere il vostro lavoro nel nome del Padre, del Figlio e dello Spirito Santo. Amen.

— soprattutto nel sud — e sono positivi) al limite questi esperimenti presuppongono che la scuola abbia in se stessa la capacità di auto-rinnovarsi e arrivare a un funzionamento.

Questo è un grosso interrogativo al quale io non mi sento di dare una risposta positiva, perchè dovrei dire che l'esperimento Stefani, che prende cento giovani e crea una scuola di super medici, con tipo di apprendimento dipartimentale, critico, medici che studiano non solo medicina, ma psicologia, ecc., è positivo, mentre noi sappiamo che, probabilmente, di là usciranno altri « super professionisti » che ancor di più si distaccheranno dalla massa comune.

Chiudo ricordando alcuni nodi che sono, già oggi, al pettine dei problemi universitari. C'è il nodo delle sedi, un problema importantissimo, perchè è una proliferazione clientelare; una proliferazione di sedi che non venga incontro allo squilibrio che oggi vede in quattro Università (Roma, Napoli, Bari, Palermo) quasi il 70% della popolazione studentesca, chiuderebbe per decenni il discorso sull'Università. Poi c'è tutto un attacco all'Università per rilanciare l'idea borghese della istruzione, e secondo me questo attacco parte attraverso la linea del « numero chiuso », sotto la veste di un tecnicismo e di un sapere più appropriato, più efficiente da difendere.

Sono problemi che dobbiamo tener presenti. Come pure va tenuta presente, invece, come direttrice positiva quella espressa dagli ultimi accordi del gennaio-febbraio delle Confederazioni col padronato; nei quali si è posto — tra gli altri punti che sono riusciti a rivendicare i lavoratori — quello che la ricerca di base, la ricerca promozionale — che poi diventa il punto di partenza anche per il processo di riciclaggio dell'industrializzazione — venga spostata dal Nord al Sud, perchè solo così si può cominciare a intravedere un ribaltamento degli equilibri dell'attuale situazione economica.

Al di là di questo non è possibile oggi pensare a una politica concreta sull'Università e sulla scuola in generale.

RICERCA

Direttore: Marco Ivaldo - Condirettore Gian Paolo Violi - Respons. di redaz.: Renata Mambelli - Direzione e Amministrazione: Via della Conciliazione 1 - 00193 Roma Tel. 655.621 - c.c. post. n. 1/11870 intestato a: « Ricerca » - Fuci - Sped. in abb. post. Gr. II 70% - Tip. « Nova A.G.E.P. » - 00186 Roma - Tel. 565.262 - Abb. annuo L. 3.500, estero L. 5.000, un numero L. 200, arret. L. 300 Aut. del Trib. di Roma n. 4938. Dec. 5-12-1955. La collaborazione è aperta a tutti gli universitari: gli articoli non pubblicati non si restituiscono.