

scuola e *città*

Visalberghi, A., "Don Milani e l'educazione alla pace", in *Scuola e Città*, XXXVIII, 9, Firenze, La Nuova Italia, 1987, pp.373-378.



LA NUOVA ITALIA - FIRENZE



Aldo Visalberghi

Don Milani e l'educazione alla pace

1. Cenni introduttivi: aspirazione alla pace e "pacifismi" nella storia e nella cultura

Mi si permetta di iniziare con un riferimento diretto ad uno dei motivi centrali presenti nell'opera di Don Milani. E questo non solo perché comunque opportuno all'inizio di un convegno che è dedicato insieme alla sua memoria e alla pedagogia dell'educazione alla pace, ma anche e soprattutto perché mi sembra specialmente pertinente allo sviluppo di una considerazione che ritengo fondamentale in tema di educazione alla pace. Si tratta del motivo del carattere classista e mistificatorio che ha quasi sempre la guerra. Permettetemi di leggere una pagina della sua *Lettura ai giudici*.

« L'Assemblea Costituente ci ha invitati a dar posto nella scuola alla Carta Costituzionale "al fine di rendere consapevole la nuova generazione delle raggiunte conquiste morali e sociali".

Una di queste conquiste morali e sociali è l'articolo 11: « L'Italia ripudia la guerra come strumento di offesa alla libertà degli altri popoli ».

Voi giuristi dite che le leggi si riferiscono solo al futuro, ma noi gente della strada diciamo che la parola *ripudia* è molto più ricca di significato, abbraccia il passato e il futuro.

È un invito a buttar tutto all'aria: all'aria buona. La storia come la insegnavano a noi e il concetto di obbedienza militare assoluta come la insegnano ancora.

Mi scuserete se su questo punto mi devo dilungare, ma il Pubblico Ministero ha interpretato come apologia della disobbedienza una lettera che è una scorsa su cento anni di storia alla luce del verbo *ripudia*.

È dalla premessa di come si giudicano quelle guerre che segue se si dovrà o no obbedire nelle guerre future.

Quando andavamo a scuola noi i nostri maestri, Dio li perdoni, ci avevano così bassamente ingannati. Alcuni poverini ci credevano davvero: ci ingannavano perché erano a loro volta ingannati. Altri sapevano di ingannar-

ci, ma avevano paura. I più erano forse solo dei superficiali.

A sentir loro tutte le guerre erano "per la Patria".

Esaminiamo ora quattro tipi di guerra che "per la Patria" non erano.

I nostri maestri si dimenticavano di farci notare una cosa lapalissiana e cioè che gli eserciti marciano agli ordini della classe dominante.

In Italia fino al 1880 aveva diritto di voto solo il 2% della popolazione. Fino al 1909 il 7%. Nel 1913 ebbe diritto di voto il 23%, ma solo la metà lo seppe o lo volle usare.

Dal '22 al '45 il certificato elettorale non arrivò più a nessuno, ma arrivarono a tutti le cartoline di chiamata per tre guerre spaventose.

Oggi *di diritto* il suffragio è universale, ma la Costituzione (articolo 3) ci avvertiva nel '47 con sconcertante sincerità che i lavoratori erano *di fatto* esclusi dalle leve del potere. Siccome non è stata chiesta la revisione di quell'articolo è lecito pensare (e io lo penso) che esso descriveva una situazione non ancora superata.

Allora è ufficialmente riconosciuto che i contadini e gli operai, cioè la gran massa del popolo italiano, non è mai stata al potere.

Allora l'esercito ha marciato solo agli ordini di una classe ristretta.

Del resto ne porta ancora il marchio: il servizio di leva è compensato con 93.000 lire al mese per i figli dei ricchi e con 4.500 lire al mese per i figli dei poveri, essi non mangiano lo stesso rancio alla stessa mensa, i figli dei ricchi sono serviti da un attendente figlio di poveri. Allora l'esercito non ha mai o quasi mai rappresentato la Patria nella sua totalità e nella sua egualianza.

Del resto in quante guerre della storia gli eserciti hanno rappresentato la Patria?

Forse quello che difese la Francia durante la Rivoluzione. Ma non certo quello di Napoleone in Russia.

Forse l'esercito inglese dopo Dunkerque. Ma non certo l'esercito inglese a Suez.

Forse l'esercito russo a Stalingrado. Ma non certo l'esercito russo in Polonia.

Forse l'esercito italiano al Piave. Ma non certo l'esercito italiano il 24 maggio ».

Poco piú avanti Don Milani, prendendo spunto da una poco nota affermazione di Cesare Battisti (*Scritti Politici*, vol. II, pp. 96-97), ci dà una notizia estremamente emblematica del momento mistificatorio che hanno le guerre, che ha avuto anche quella conclusasi per l'Italia il 24 maggio 1918:

« "Riterremmo stoltezza vantar diritti su Merano e Bolzano. Certi italiani confondono troppo facilmente il Tirolo col Trentino e con poca logica vogliono i confini d'Italia estesi fino al Brennero" (questa è l'affermazione di Cesare Battisti).

Sotto il fascismo la mistificazione fu sufficientemente organizzata. E non solo sui libri, ma perfino sul paesaggio. L'Alto Adige, dove nessun soldato italiano era mai morto, ebbe tre cimiteri di guerra finti (Colle Isarco, Passo Resia, S. Candido) con caduti veri dissepelliti a Caporetto ».

Ma se questa seconda citazione, che testimonia fra l'altro della straordinaria capacità di Don Milani di andare a scovare affermazioni e fatti di cronaca (o forse, purtroppo, di "storia") poco noti ed estremamente significativi, andrà ripresa nel seguito del nostro discorso, è la connessione fra guerra e privilegio sociale, guerra e "classismo", che qui particolarmente ci interessa.

Credo infatti sia sostenibile, alla luce delle attuali conoscenze circa la preistoria dell'uomo, affermare che non è affatto corretto quello che tanto spesso si sostiene circa la naturale conflittualità delle forme primitive di convivenza umana. Abbiamo oggi prove specifiche che le piú antiche « città » conosciute (molto piú antiche della famosa Gerico circondata da mura ciclopiche) si sono formate e sono durate per secoli senza che vi fossero né forme di divisione sociale del lavoro, né stratificazioni di classe, né guerre difensive o offensive contro nemici esterni. Il caso piú chiaro è quello di Catal Hüyük, cittadina di circa 7000 abitanti nell'Anatolia meridionale fiorita già all'inizio del sesto millennio avanti Cristo, quindi ai tempi della rivoluzione agricola del tardo neolitico, ma anteriore alla sua fase di razionalizzazione in grandi spazi fluviali che si accompagna alla formazione delle classi sacerdotale, dei guerrieri, degli scribi, dei lavoratori manuali (in Mesopotamia e in tutte le altre "civiltà dei fiumi"). James Mellaart, l'archeologo inglese che la scoperse e studiò per oltre un decennio, ne mette in rilievo caratteristiche come la mancanza di mura e fortificazioni, l'omogeneità dei moduli abitativi, l'assenza di palazzi e di templi: solo luogo di culto sembra fosse il modulo abitativo piú antico di un gruppo di abitazioni, modulo nel quale erano sepolti gli antenati. La città viveva di caccia, pesca e agricoltura, e inteseva commerci anche a distanza di centinaia di chilometri e piú (lo dimostrano certe selci e certe ossidiane). Vi prosperava l'artigianato fittile, si dipingevano certe pareti delle case

con colori che hanno resistito al tempo, si modellavano in creta statuette di prosperose divinità femminili (la Dea Madre?) e di animali, ed anche stampi per sigilli. Il vitto era ricco e vario, svariate anche le armi, ma destinate essenzialmente alla caccia. Qualche lite ci doveva essere: alcuni scheletri presentano lesioni al cranio. Ma non sembra ci fossero conflitti organizzati contro nemici esterni, cioè guerre, nonostante il già alto livello di « cultura materiale » e certamente anche non materiale.

È del tutto ragionevole ipotizzare che gli episodi di ostilità sanguinosa e di guerra organizzata, di cui si ha progressiva testimonianza già a partire dal millennio successivo, si siano intrecciati con il processo di stratificazione sociale. Nelle città primitive, del tipo di quella descritta, già esistevano forme di divisione del lavoro, ma soltanto orizzontali, come nella "città sana" delineata da Platone del secondo libro della *Repubblica*. Ma con la razionalizzazione dell'agricoltura (irrigazione, rotazione di culture) nelle zone a ciò piú adatte, e con la costituzione di sur-plus o provviste che devono essere immagazzinate, nasce anche la necessità di difendere le scorte dalle depredazioni da parte di gruppi nomadi. Una parte della popolazione assume compiti militari, un'altra è destinata permanentemente al lavoro dei campi. La regolazione delle acque induce ad estendere il territorio controllato da un unico potere. La religione diventa un necessario elemento di coesione. Guerre offensive si alternano sempre piú spesso a quelle difensive contro le incursioni dei nomadi.

Questo quadro evolutivo è oggi largamente condiviso dagli specialisti, come ho piú ampiamente esposto in altra sede. Esso non dice che la guerra serve solo ai ricchi e alla classe dominante, ma, come afferma Don Milani, che gli aspetti di "difesa della patria" e quelli aggressivi vi sono difficilmente distinguibili, e che di fatto, storicamente, guerra e stratificazione di classe procedono di pari passo. Nel mondo delle grandi文明izations medio-orientali, e piú ancora nella classicità greco-romana, sembra permanere, a vario titolo e in vari contesti, la consapevolezza di un'era lontana, ma non poi tanto, in cui gli uomini vivevano in pace e non esisteva la guerra. È il mito dell'età dell'oro, o il modello della città sana di Platone, o i paradisi terrestri delle tradizioni semitiche. Si tratta solo di una proiezione in un passato mitico e irreale delle proprie aspirazioni? O si tratta anche di una riminiscenza fondata, tramandata attraverso forme di cultura popolare? La seconda ipotesi a me sembra piú probabile, tanto piú che delle forme piú popolari del pensiero greco gran parte della documentazione è andata perduta (per naturale selezione negativa da parte di una cultura sostanzialmente aristocratica).

Dei cinici e degli epicurei rimane pochissimo: Fanning ipotizza che un vasto corpo di testi popolari epicurei, scritti in prosa sia andato completamente perduto. Solo il poema *De rerum natura* di Lucrezio si è conservato integro, a causa del suo altissimo valore estetico e del suo stile, malgrado tutto, aristocratico. L'epicureismo di Lucrezio, come quello, almeno di sfondo, di Virgilio spiega in massima

parte le loro aspirazioni pacifiste. Ma a leggerli bene c'era un pacifismo di fondo anche in Omero e soprattutto in Esiodo, quasi essi presentissero, com'è del resto affermato in qualche passo di Platone, che il classismo elitistico ed "eroico" è un dato e un fatto, ma tutt'altro che un bene assoluto. Tuttavia nel mondo classico l'ideale di pace tende a coonestare l'ideale dell'impero che pacifica genti diverse, (quello di Alessandro Magno, quello dei Romani) e tende a farsi, secondo l'espressione di Giorgio Del Vecchio, pacifismo *imperialistico*, del tipo che da Plutarco passerà a Dante.

Ad esso si accompagna, per lo più in forme minorarie, e spesso emarginate, una ispirazione pacifista che può essere definita *etico-religiosa*.

« Ed ei (il Signore) sarà giudice delle genti e convincerà molti popoli; e delle loro spade ne farà vomeri e falci delle loro lance; non alzerà la spada popolo contro popolo, né si eserciteranno più a combattere » (*Isaia*, II, 4).

Sono ben noti gli analoghi motivi che ricorrono nei Vangeli, ma sia nel Vecchio sia, in misura minore, anche nel Nuovo Testamento, questi motivi vengono in parte neutralizzati da motivi antitetici: la guerra vi è spesso esaltata e comunque in qualche modo, magari metaforico, giustificata.

Il risultato è stato che, pur in una civiltà dichiaratamente cristiana, coloro che li hanno fatti propri in modo preciso e inequivoco sono state minoranze per ciò stesso perseguitate, come i Mennoniti e i Quaccheri. La loro accettazione "non violenta" della persecuzione giustifica il termine di *pacifismo ascetico* che viene attribuito a questi movimenti, che si prolungano sino a Tolstoi ed a Gandhi (e al nostro Capitini).

Ma nel mondo moderno, dal duca di Sully ad Erasmo e all'abate di Saint-Pierre, è andata sviluppandosi una forma di pacifismo che può definirsi *empirico-politica*: occorre transare fra le differenti esigenze etniche e soprattutto religiose, occorre addirittura creare una lega fra sovrani europei, con tribunale per dirimere ogni diatriba fra Stati, e forze militari internazionali per sanzionarne le decisioni, ed anche un congresso permanente di plenipotenziari dei vari stati, per mantenere un buon livello di informazione reciproca e una buona capacità di individuare tempestivamente i focolai di conflitto. È questa la tesi sostenuta appunto da Charles-Irénée Castel, abbé de Saint-Pierre, nelle sue *Mémoires pour rendre la paix perpetuelle en Europe* (Colonia 1712). L'autore si fece espellere poco dopo dall'Académie de France per un suo violento attacco al dispotismo bellicoso di Luigi XIV. Nasce così quella forma di pacifismo che si definisce *giuridica*, e che sarà subito ripresa da Rousseau e da Kant. È il pacifismo che si avvale dell'idea federativa, sia pure in forma poco realistica, nonostante Kant metta bene in luce che una federazione capace di mantenere la pace deve essere necessariamente composta solo da stati in cui il potere provenga democraticamente dal popolo.

Questa nuova consapevolezza del rapporto tra democrazia e mantenimento della pace porta nell'Ottocento e nel Novecento ad un nuovo tipo di giustificazione della guerra: la guerra "giusta" è solamente quella che si combatte a favore della libertà dei popoli e dell'affermazione di forme democratiche di governo. Garibaldi proclama nell'ottobre del 1860 tesi "pacifiste" di questo genere, un ex-garibaldino, Ernesto T. Moneta, ottiene nel 1907 il premio Nobel per la sua appassionata attività di pubblicista a favore della pace. Ma, significativamente, nel 1914 si schiera a favore dell'intervento italiano nel primo conflitto mondiale in nome del completamento dell'unità nazionale e della lotta contro gli imperi centrali, sostanzialmente anti-democratici.

2. Il dilemma pace-libertà

Questo dilemma connota largamente la lotta per la pace nell'età contemporanea. I *non violenti* appaiono anch'essi per lo più fiduciosi nel fatto che le culture avanzate sono poco propense a reprimere i moti non violenti in modo violento e dispotico. Il valore della libertà, sia pur modulato secondo le esigenze e le tradizioni, è considerato fondamentale e tale da giustificare lotte d'indipendenza e guerre libertarie. Per altro verso, vere e proprie crociate ideologiche sono sviluppate dalle grandi potenze contro i rivali che soffocano le libertà politiche oppure (grossa novità) contro quanti non danno spazio alla "libertà dal bisogno".

Ma dopo Hiroshima il discorso si fa più complicato perché interviene un elemento nuovo: la guerra, potenzialmente qualunque guerra, anche inizialmente limitata, rischia di produrre sterminio e sofferenza a livelli spaventosi, o addirittura la fine dell'umanità e forse di tutta la vita pluricellulare sulla terra. Si riconosce sempre più che l'unica risposta al problema è una diffusa, impegnativa, persistente ed efficace *educazione alla pace*. Ma circa la natura e le modalità di una educazione siffatta le opinioni, come è naturale, divergono.

È ovvio che l'educazione alla pace, come ogni tipo di reale *educazione* nel senso pieno del termine, può realizzarsi solo attraverso complesse interazioni di fattori, in parte scolastici ma in parte maggiore extra-scolastici, in parte cognitivi, ma in parte maggiore affettivi e di maturazione di atteggiamenti: le due dicotomie però *non coincidono*, se non in piccola parte. Oggi di educazione alla pace si occupano in molti: istituzioni nazionali, internazionali e sovranazionali, associazioni di varia natura, centri di studi, talvolta universitari, enti locali, enti religiosi, e anche scuole e distretti scolastici. Esiste persino, a Roma, una "casa della pace". E, com'è naturale, volta a volta vengono accentuati alcuni fattori a scapito di altri e persino, più raramente, in contrasto con altri. Per esempio, taluni ritengono che formarsi a sentimenti di pace sia essenzialmente realizzare un certo tipo di personalità e maturare valori interiori, senza preoccuparsi di una traduzione politica dei loro atteggiamenti.

Altri ritengono invece che il problema della pace vada posto essenzialmente in termini giuridici, sia pure allargati e perfezionati rispetto a quelli del diritto internazionale quale noi conosciamo. Altri considerano preminenti i momenti della geo-politica (anche questa peraltro in forme rinnovate) e degli equilibri militari da salvaguardare nel corso di processi bilanciati di riduzione degli armamenti. Ma altri ancora caleggiano il disarmo unilaterale. L'elenco potrebbe continuare, spostandosi sempre più verso istanze che non sono direttamente di educazione alla pace come processo capillare diffuso, ma di azione politico-militare gestita ai vertici e volta a mantenere la pace. Tutto ciò peraltro non può non tradursi anche in termini di "contenuti" da inserirsi nell'opera educativa, la quale pertanto oltreché complessa appare sempre più difficile, per la estrema varietà di competenze abbastanza avanzate che dovrebbe poter promuovere.

E tuttavia chi si occupa in qualche misura di educazione alla pace, come ormai un pedagogista non può non fare quasi per dovere professionale, deve tentare di scegliersi un ruolo specifico all'interno di questa fitta serie di iniziative e di elementi culturali ed emotivi che va intessendosi, fortunatamente sempre più fitta, nella società civile. Proprio a causa della complessità dei processi educativi in generale e di quelli che possono concorrere all'educazione alla pace in particolare, ritengo di preminente importanza che nell'ambito scolastico si operi bensì, individualmente e collettivamente, sul piano degli atteggiamenti e delle interazioni umane, *ma anche e soprattutto* su quello delle conoscenze, ai fini di ampliare la capacità di giudizio autonomo di ciascuno. Ciò significa non tanto, o non necessariamente, realizzare un'azione didattica specifica, cioè lezioni o conferenze di "educazione alla pace", quanto fornire in ciascun settore, in ciascuna materia, quelle conoscenze aggiornate e criticamente elaborate che sono di per sé rilevanti, e che è dovere della scuola promuovere comunque. In secondo luogo è essenziale espungere dall'azione didattica molte unilateralità e pregiudizi etnocentrici se non nazionalistici, e talvolta veri e propri errori scientifici che ancora permangono in manuali e libri di testo e nella stessa cultura degli insegnanti.

3. L'educazione alla pace non è una "materia"

Dunque l'educazione alla pace seriamente intesa non può configurarsi come una materia scolastica a sé stante. Essa è piuttosto il risultato auspicabile di un modo corretto, esauriente, aggiornato di trattare un po' tutte le materie, "dalla fisica all'educazione fisica", passando per le scienze naturali, la psicologia e la sociologia, l'antropologia e l'etnologia, la preistoria e la storia, l'economia, il diritto e l'educazione civica, la letteratura e le lingue, lo studio delle religioni. L'elenco è ovviamente incompleto, ma il completarlo non è tanto questione di classificazioni a priori, quanto di concreta programmazione didattica, nei suoi aspetti disciplinari, inter- e pluridisciplinari. Anche nel volumetto

che ho curato con la collaborazione molto impegnata di una ventina di esperti, piuttosto che a impossibile completezza si è dovuto puntare su esemplificazioni stimolanti¹.

Tuttavia per l'educazione alla pace, come per quella ecologica, l'ipotesi di farne una materia autonoma si è presentata recentemente in sede di proposte circa gli insegnamenti "alternativi" a quello della religione concordataria. Ma di educazione alla pace e di educazione ecologica hanno bisogno tutti, non solo e non certo prevalentemente coloro che scelgono di "non avvalersi" dell'insegnamento della religione cattolica, salvo che non si voglia sostenere che la religione cattolica è intrinsecamente pacifista e che rischiano di maturare sentimenti bellicisti soltanto coloro che non la professano.

Peraltro chi, come chi scrive, ha partecipato a dibattiti sulla questione, ha avuto spesso occasione di rilevare come le ipotesi cui si è accennato da ultimo riescano assai meno improponibili, e abbiano trovato anche realizzazioni accettabili, nella misura in cui non si tratti di un vero e proprio insegnamento alternativo, ma di attività di ricerca, discussione, documentazione, progettazione tali da rifluire nel curricolo generale di tutti gli allievi, nel senso quanto meno che i risultati vengano proposti a discussioni allargate. È ben-sí vero, infatti, che l'educazione alla pace può realizzarsi nella scuola essenzialmente come educazione *tout court*, purché sufficientemente ricca, completa e critica nei vari settori nelle singole "discipline". Ma momenti di raccordo, collegamento, sintesi e soprattutto autonoma ricerca che si avvalga di conoscenze e competenze molteplici sono in generale utili e addirittura indispensabili. L'educazione alla pace fornisce spunti preziosi e fecondi al riguardo.

Si pensi, ad esempio, alla pratica tanto caldeggiate in questi ultimi anni della lettura critica dei quotidiani in classe o della discussione sistematica sui messaggi veicolati anche da altri *mass media*. Pace e guerra, disarmo e corsa agli armamenti, tensioni Est-Ovest e sperequazioni Nord-Sud, guerre "periferiche", guerriglie e movimenti di liberazione di popoli oppressi si alternano ogni giorno con grossi titoli (non di rado fuorvianti) sui quotidiani, o sono oggetto di servizi speciali televisivi.

Riflettere criticamente su questi problemi dovrebbe essere nelle possibilità concrete di ogni cittadino che vota, e perciò di ogni adolescente che ben presto, a 18 anni, voterà. Ma per farlo in modo autonomo, non condizionato da slogan semplicistici e da pregiudizi di parte, occorrono non solo

¹ *Scuola e cultura di pace*, a cura di A. Visalberghi e Paolo Carboni, con la collaborazione di Carlo Bernardini (revisione scienze fisiche e naturali), Maria Corda Costa (consulenza scienze umane), Fabrizio Giovenale ed Enzo Tiezzi (ecologia), Alberto Oliverio (biologia), Alberto Cazzella (etnologia), Franco di Tondo e Nicola Carraciolo (storia), Sergio Lariccia e Maria Cristina Pibiri (diritto, educazione civica), Gaia Rossi Doria (geografia), Anna Maria Marenco (materie letterarie e filosofia), Lucia Lazotti (arti figurative), Anna Maria Molli Arcomano e Ornella di Tondo (educazione musicale), Gaetano Domenici (educazione fisica), Nicola Siciliani de Cumis (comunicazione di massa), Ermanno Detti e Laura Ortolani Serafini (esperienze didattiche), Firenze, La Nuova Italia, 1985.

conoscenze in un largo ventaglio di materie, ma anche l'abilità di collegarle e integrarle, con senso critico e anche con molto "buon senso". Ciò proprio per evitare le perniciose ingenuità del pacifismo a senso unico che ha svuotato in passato anche gli aspetti positivi di movimenti come quello dei "partigiani della pace", che taluno ha definito di recente come ispirato al feticcio della "colomba con gli artigli" (del resto si era subito osservato che la colomba del famoso emblema disegnato da Picasso pare appartenga ad una razza particolarmente aggressiva).

È utopistico pensare che si possa ragionare in modo equilibrato e critico su questi problemi senza essere "partigiani" di nessuno? Chi scrive queste note è stato "partigiano combattente" nella guerra di liberazione, ma ha sempre avuto una riserva sul termine: non mi sentivo uomo di parte, ma combattente per una causa di libertà e giustizia che interessava tutti gli italiani e tutti gli esseri umani: appunto la causa della pace e della comprensione fra i popoli. La grossa differenza è che allora si poteva ancora "fare la guerra" per difendere la causa della pace, oggi questa contraddizione in termini è ormai insanabile. Oggi non si può sperare in altro che nella diffusione delle idee e dei convincimenti, nella crescita di un civismo internazionale e supranazionale, nella vittoria della ragione. O meglio, giacché persino la parola "vittoria" sa di belicoso, nel progressivo affermarsi di una ben chiara e motivata volontà di pace che obblighi i politici a una diversa politica.

È utopistico pensare che la scuola possa collaborare largamente a far maturare una siffatta, critica e riflessiva, volontà di pace?

4. Il lavoro di base

Vi sono indizi molteplici che gran parte degli insegnanti più impegnati si orientino ormai in tale direzione. Convegni del CIDI, dell'UCIM e quello recentissimo organizzato a S. Marino dal MCE (Movimento di Cooperazione Educativa), testimoniano che va affermandosi l'equazione educazione alla pace eguale educazione *tout-court*, cioè naturalmente diffusa in ogni insegnamento e in ogni attività formativa, negli aspetti cognitivi e in quelli di formazione degli atteggiamenti, nella promozione dello spirito critico e in quella della creatività individuale e di gruppo².

Ciò non significa che iniziative centrate sullo specifico problema della pace, siano esse di ricerca e documentazione oggettiva, o dí appello ai sentimenti di umanità e fraternanza, non abbiano spazio anche nella scuola. Ma sono ormai l'eccezione e non la regola: la regola è che si lavori, secondo l'ispirazione di tutti i maggiori educatori di questo secolo, da Francisco Ferrer a John Dewey, da Bertrand Russell a Célestin Freinet, a promuovere il gusto della comunicazione e della comprensione fra esseri umani, nel piccolo gruppo come a livello planetario, sfatando nel contempo, sul piano più rigorosamente scientifico, i falsi miti della naturale aggressività dell'uomo, dell'ineliminabilità della guerra,

dell'impossibilità di raggiungere un ordinamento mondiale capace di assicurare la pace.

Su quest'ultimo punto mi sembra si siano realizzati sensibili progressi. In passato erano molto più frequenti il rifiuto aprioristico della possibilità di una federazione mondiale, considerata prospettiva del tutto "utopistica", e il rifugio in pacifismo puramente interiore, da "animé belle". Oggi l'esigenza di uno sbocco politico concreto, non solo nel senso di un disarmo negoziato, ma anche nel senso di controlli supranazionali efficienti, cioè di un "pacifismo giuridico" operante ed efficace, mi sembra molto più vigorosa.

5. Punti nodali

Che una "pace perpetua" non possa alla lunga fondarsull'equilibrio del terrore, messo d'altronde in pericolo dalla prospettiva destabilizzante dello "scudo spaziale", ma abbia bisogno di una sorta di governo mondiale, è cosa che diventa ormai sempre più evidente, anche se sempre più acuta si fa nel contempo la consapevolezza dell'estrema difficoltà di progredire su questa strada.

Sta peraltro giungendo a coscienza dell'opinione pubblica, e in particolare degli insegnanti più impegnati nell'educazione alla pace, lo stretto legame esistente fra la tensione Est-Ovest e il proliferare di guerre e guerricciarie "periferiche" (circa 140 dal 1945, con oltre 40 milioni di morti per sole cause belliche dirette). Tutti questi conflitti, infatti, sono resi possibili dalla loro rapida polarizzazione secondo il "campo di forze" determinato dall'ostilità fra le grandi potenze: armi, finanziamenti, propaganda e disinformazioni forniti dai "bigs" rendono estremamente difficile comporre tali conflitti. L'ONU fa qualcosa, ma ben poco. La tensione Est-Ovest produce dunque necessariamente il tragico squilibrio Nord-Sud e la conflittualità diffusa nel terzo mondo: non solo si sperpera in armamenti ciò che potrebbe sfamare e far sviluppare i "dannati della terra", ma addirittura si attizzano e fomentano tragiche carneficine.

Aiutare a capire tutto questo è un dovere educativo. Non si tratta di indurre a parteggiare per una o un'altra grande potenza, ma al contrario di aiutare a capire quanto facile sarebbe per ognuno di noi accettare un imperialismo o quello opposto se solo ci trovassimo dall'una o dall'altra parte e quanto sia invece indispensabile abitarci a uscire da queste infernali antitesi. Le tensioni Est-Ovest sono causa precipua di quelle Nord-Sud, che insieme mettono letteralmente, "il mondo in croce". Se il termine "umanità" ha un sen-

² Di là dai molti esempi di insufficiente informazione scolastica recati nel volumetto citato su *Scuola e cultura di pace*, è emblematico il fatto che delle opinioni di Battisti sull'Alto Adige e sulla mistificazione fascista dei cimiteri di guerra insediativi, di cui alla seconda citazione di don Milani fatta sopra, generalmente in Italia nessuna sa nulla, e non se ne è parlato sui giornali neppure in occasione dei gravi problemini ancor oggi presenti a tale proposito.

so, dobbiamo respingere con ogni energia una situazione del genere: essa è palesemente e tragicamente "inumana".

Un'educazione scolastica adeguata ai problemi del mondo in cui viviamo dovrebbe rendere gli allievi capaci di affrontare anche altri problemi: quello dell'"inverno nucleare", o quello dell'effettiva natura delle cosiddette "guerre stellari". Problema delicato, quest'ultimo, perché una sua analisi approfondita rischia, a mio parere, di fare, come si dice, "il gioco dell'Unione Sovietica": sembra difficile, infatti, non giungere a riconoscere, alla fine, che lo "scudo spaziale" serve soprattutto ad aumentare l'impegno bellico sia in missili, sia in sistemi antimissile, sia in sistemi contro le armi antimissile, con massiccia militarizzazione anche dello spazio e soprattutto fortissimo aumento delle spese militari e conseguente riduzione degli aiuti economici ai paesi meno sviluppati.

Ma un siffatto pericolo di sbilanciamento a favore di una parte, trova il suo correttivo naturale in una considerazione oggettiva della politica imperialistica condotta dall'altra parte. I fatti di Ungheria, Polonia, Cecoslovacchia, Afghanistan e il sostegno anche altrove di regimi dispotici di ispirazione pseudo-marxista squalificano l'Unione Sovietica, non meno di quanto Vietnam e America Latina abbiano squalificato gli Stati Uniti d'America.

Questi ultimi, rapidi cenni esemplificano, peraltro, la estrema complessità del compito di promuovere seriamente, nella scuola, una cultura di pace. Solo una stretta collaborazione fra insegnanti, un'accurata programmazione in comune, una coraggiosa e creativa promozione di momenti di

sintesi e di confronto, possono fondare seriamente quell'autonomia di giudizio che connette l'impegno umano con la consapevolezza critica.

Tutto ciò, peraltro, è perfettamente in linea con gli orientamenti della pedagogia più avanzata: si tratta essenzialmente di uscire dal generico delle buone intenzioni e di misurarsi con le richieste del mondo reale.

6. Postilla sul pacifismo di Don Milani

Le considerazioni fatte da ultimo mi paiono profondamente nello spirito di Don Milani. Il quale se da un lato, con la sua strenua difesa dell'obiezione di coscienza, sembra propendere per un pacifismo *ascetico*, dall'altro con la sua speranza fiduciosa nell'avvento di una democrazia non classista e di una legislazione che si avvicini sempre più alla "legge di Dio", e perciò da rispettarsi senza riserve, sembra inclinare per un pacifismo *giuridico*. Probabilmente non si tratta né di una contraddizione, né di ambiguità: tutti siamo chiamati a "testimoniare" delle nostre convinzioni, tutti siamo, o dovremmo essere, insieme impegnati a far sì che la ragione collettiva riconosca che la società civile non può tollerare che vi siano perseguitati innocenti (ricordiamoci che Don Milani, ultimo paradosso, è stato condannato dalla Corte d'appello *post-mortem!*). Per la società civile e *politica* la sua saggezza al riguardo è ormai il solo atteggiamento che possa oggi garantire, o almeno permettere, anche la sua *salvezza*.