

Biblioteca dell'Identità

Ugo Dessy

EDUCAZIONE
POPOLARE
COME MOVIMENTO
DI LIBERAZIONE
IN SARDEGNA

PRESENTAZIONE
DI ELISA NIVOLA



ALFA EDITRICE

UGO DESSY

**EDUCAZIONE POPOLARE
come movimento di liberazione in Sardegna**

*Presentazione
di Elisa Nivola*

Alfa Editrice
1 edizione - ottobre 1993

*Un particolare ringraziamento a:
Valeria Campurra e Paola Pias
per la loro preziosa collaborazione
e a mia figlia Anna
che ha reso possibile la realizzazione
di questo saggio riesumando
i documenti per la sua tesi di laurea*

INDICE

Perché questo libro

- 1 – Aspetti del movimento di liberazione in Sardegna
 - 2 – Procedimenti colonialistici
 - 3 – Il concetto di cultura
 - 4 – L'ignoranza (del sapere del sistema di potere)
 - 5 – Negazione al popolo di una propria cultura. Analisi di Franz Fanon
 - 6 – Il popolo ha una propria cultura non teorizzata ma pratica
 - 7 – Il razzismo connaturato al sistema di sfruttamento scientifico
 - 8 – Razionalità e istintualità. La ragione al servizio dell'istinto
 - 9 – Ignoranza e conoscenza
 - 10 – Ignoranza e criminalità
 - 11 – Coscientizzazione e liberazione
 - 12 – Il processo di massificazione e assoggettamento
 - 13 – L'utopia anarchica
 - 14 – Una riflessione
- Note

Capitolo primo

Educazione popolare e movimento dei lavoratori

- 1 – Definizioni significati funzione della educazione
 - 2 – L'educazione alle origini: l'uomo alla scoperta di sé e del proprio mondo
 - 3 – L'educazione nelle organizzazioni dei lavoratori
- Note al capitolo primo

Capitolo secondo

L'educazione democratica in Italia dal 1945

- 1 – Il risveglio democratico (dal '45 al '55)
 - 2 – I Centri di Orientamento Sociale
 - 3 – L'Associazione Italiana per la Libertà della Cultura (AILC)
 - 4 – Il Movimento di Collaborazione Civica
 - 5 – Il Movimento Comunità
 - 6 – L'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno
 - 7 – L'Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo
 - 8 – La Società Umanitaria
 - 9 – L'Unione Italiana della Cultura Popolare
 - 10 – La Federazione Italiana Biblioteche Popolari
- Note al capitolo secondo

Capitolo terzo

L'Unesco/L'Educazione del colonialismo permanente

- 1 – I venditori di fumo
 - 2 – Elsinör culla dell'educazione
 - 3 – Montreal: i ricchi aiutino i poveri
 - 4 – Teheran: la teorizzazione dei "Progetti Pilota"
 - 5 – Un nuovo settore di investimento
 - 6 – Tokio: l'educazione permanente
- Note al capitolo terzo

Capitolo quarto

L'educazione popolare in Sardegna

1 – Alle origini della questione

2 – La scuola sabauda

3 – Il movimento per l'educazione popolare

Note al capitolo quarto

Capitolo quinto

Il progetto Sardegna (OECE/AEP)

1 – Le giustificazioni dell'invasione culturale

2 – Il progetto Sardegna

3 – La FACCS eredità oecina

Note al capitolo quinto

Capitolo sesto

I centri di cultura popolare / Esperienze

1 – L'Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo

2 - L'Associazione Italiana per la Libertà della Cultura

3 – L'A.A.I. / ASEM – Attività Sociali Educative Mezzogiorno

4 - Il Movimento di Collaborazione Civica

5 – Svolta politica e smantellamento dei Gruppi

Note al capitolo sesto

Conclusioni

Note conclusive

Presentazione

A distanza di due anni dalla pubblicazione dei primi due volumi dell'opera di Ugo Dessy, *Su tempus chi passat - Il tempo che passa*, (Alfa Editrice), e mentre l'autore lavora assiduamente per portare a compimento l'intero piano dell'opera - concepita in sei volumi come raccolta di documenti, testimonianze e studi sulla cultura contadina dei Campidani di Sardegna - l'imminente pubblicazione di un saggio dal titolo *Educazione popolare come movimento di liberazione* stimola una serie di considerazioni e confronti sul percorso culturale di questo singolare autore e ricercatore. Nella sua biografia di intellettuale d'opposizione, dotato di vigore polemico e di intransigenza critica, storicista e pessimista, prende consistenza il bisogno di nutrire speranza nelle capacità proiettive e trasformatrici di una memoria collettiva sommersa: la vita del suo "popolo", della sua "gente", se risvegliata al senso di autentici rapporti esistenziali e di preminenti valori affettivi nella conoscenza e comunicazione.

Il confronto fra l'opera recente, multiforme, discontinua e divergente rispetto ai canoni e ai codici della regolamentare saggistica etnoantropologica e sociopedagogica, e il saggio ricavato dalle riflessioni e dagli appunti di lavoro di Dessy educatore degli adulti nel corso degli Anni '50-'60, pone domande e cerca spiegazioni sull'abbandono o superamento dell'argomentazione unilineare che caratterizza il saggio finora inedito, che può pertanto apparire "datato" e scarsamente funzionale ad ipotesi di divulgazione culturale verso quel "soggetto" popolare e comunitario che l'autore mostra di aver sempre privilegiato nella sua attività di educatore e di scrittore.

Approfondire l'analisi su questa serie di dissonanze rispetto ai criteri e agli usi della cultura ufficiale e della produzione editoriale può dar luogo a diverse possibilità di spiegazione e riflessione.

La struttura del saggio sulla educazione degli adulti è lineare sia per l'esposizione diacronica degli avvenimenti, provvedimenti, atti ufficiali e movimenti alternativi verificatisi nell'ambito della "educazione popolare" in Italia e in Sardegna, sia per l'interpretazione delle tensioni ed opposizioni fra le tipiche forme di acculturazione prodotte dalla "pedagogia borghese" e le istanze costitutive o tendenziali di una "pedagogia socialista". Il saggio rientra nello schema concettuale della storiografia pedagogica italiana del dopoguerra, caratterizzato dal forte intreccio metodologico-ideologico che privilegia il protagonismo-antagonismo delle idee e dei fatti, e rende opaco lo sfondo sociale del concreto agire comunicativo.

A questo modello di "informazione storica", accreditato e diffuso nella cultura italiana al di là dell'incontro-scontro fra storicismo e strutturalismo, si sono attenuti anche gli studi sulla cultura e l'educazione popolare in Italia, per altri versi pregevoli e illuminanti sulle varie forme di "egemonia" esercitate dal potere politico-economico sulle istituzioni educative e scolastiche, statali o confessionali.

Da questa angolazione metodologica, le opere di Lamberto Borghi e Tina Tomasi, autori di formazione laica, corrispondono a quelle di Dina Bertoni Jovine e di Filippo De Sanctis, marxisti, pur nella varia accentuazione della componente ideologica, nei primi più pacata e discorsiva, più marcata nei secondi, e in De Sanctis particolarmente impetuosa e incalzante (v. F. De Sanctis: *L'educazione degli adulti in Italia*, Edit. Riuniti, 1978; *L'educazione permanente*, La Nuova Italia, 1979).

Se è ancora importante leggere e citare questi autori, è soprattutto per coglierne la funzione critico-dissuasiva nei confronti della storiografia ufficiale, di cui a lungo, è stata esponente Anna Lorenzetto, nell'impegno di giustificare e sollevare le precarie ragioni e le misere istituzioni educative italiane al livello delle iniziative mondiali e europee dell'UNESCO, arrivando infine ad avvertirne le insolvenze storiche e i limiti strutturali (v. i recenti *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente e Verso un ecosistema educativo*, Roma, Studium).

Solo in anni recenti, e in presenza di nuove istanze storiografiche orientate a modelli di “storia sociale dell’educazione”, possiamo cogliere il limite di quel modello di “informazione storica”, in riferimento alla dimensione formativa, che nella ricerca pedagogica attuale acquista maggiore rilevanza e richiede maggiore ampiezza di impianto multidisciplinare, maggiore duttilità argomentativa ed efficacia narrativa per una allargata concezione della comunicazione educativa e della formazione della “coscienza storica”, che non può svolgersi sul piano delle idee astratte e dei fatti collettivi, ma nella evocazione-convocazione di una “storia delle soggettività”. La storia di una “società di individui” pone al centro dell’attenzione il contesto spazio-temporale, gli attori sociali nel concreto agire quotidiano, i contenuti antropologici, psico-sociali, relazionali e conflittuali piuttosto che i formali “condizionamenti” socioeconomici, culturali e istituzionali e i relativi ruoli ascritti.

In questa dimensione lo storico non si pone come unico interprete e attore della narrazione e costruzione storica, ma come animatore e interlocutore di soggetti sociali dotati di immaginazione e di memoria, produttori del senso della propria storia e del possibile futuro. Il testo non si isola come documento analitico o compendio sentenzioso di fatti compiuti, ma produce e richiama un contesto di generi e di funzioni: cronaca, biografia, rappresentazioni e proiezioni del vissuto di una pluralità di persone, in sequenze temporali non lineari, in cui la descrizione e il ricordo non tendono a chiudere il passato, ma a farlo fluire verso nuove possibili interpretazioni e pro-mozioni, nel senso proprio di muovere a nuove azioni, ipotesi e progetti di futuro.

Pur senza un’esplicita ricognizione di queste nuove tendenze storiografiche da parte dell’autore, la ricerca e l’opera di Ugo Dessy ne presentano alcune caratteristiche, per cui può dirsi che i materiali e la struttura compositiva di *Su tempus chi passat* risultano adeguati alla ipotesi di un “laboratorio di ricerca sociale”, utilizzabile in diversi livelli e percorsi operativi, sia nella dimensione scolastica che in educazione degli adulti, per un valido inserimento della “cultura locale” nell’area e nelle funzioni formative degli “studi sociali”.

Tale opportunità può risultare particolarmente interessante e feconda, in una fase di recente acquisizione e di incerta elaborazione, alla base del rapporto apprendimento/insegnamento, dell’organizzazione multidisciplinare nella metodologia e didattica della “storia-geografia-studi sociali”, nella scuola media ed elementare. Nonostante una ricca e varia letteratura di orientamento, ed alcuni buoni esempi di innovazione, nella scuola è forte la pratica della separazione e della conoscenza convenzionale astratta delle “materie”, e scarsamente avvertita dagli insegnanti l’esigenza di fattori essenziali per la formazione storica, quali lo “sfondo integratore”, il “contesto motivazionale/operazionale”, e di contenuti e metodi relativi alla cultura materiale e alla storia orale, alla pluralità delle fonti, alla specificità dei codici antropologici ed etnolinguistici, alle nuove concezioni e funzioni dell’ambiente e della educazione ambientale. Quest’insieme di elementi orientativi ed esplicativi della conoscenza etnogeografica ed etnostorica costituisce senz’altro una realtà complessa, difficile e sconsigliabile da tradurre in formule e, procedure didattiche di tipo statistico-sociologico, soprattutto, ma non solo, nell’età della scuola di base.

Su tutte dovrebbe valere l’avvertenza psicopedagogica di un corretto e non eufemistico approccio ai temi e ai processi formativi della “identità personale e sociale” dei soggetti in formazione, enunciata e richiamata nei programmi come funzione primaria della scuola di base, ma priva di riferimenti e garanzie fondamentali quali l’autonomia della scuola e degli insegnanti nell’assunzione ed elaborazione della “cultura locale”.

Questo enunciato é ancora esposto ad una percezione riduttiva e banale, a forti ambiguità di derivazione ideologica, che ostacolano la comprensione dei significati e degli indirizzi di ricerca che pongono la cultura locale al centro delle “teorie del mutamento sociale” in tutto l’arco delle scienze umane e nello specifico delle scienze dell’educazione. In presenza di tali difficoltà, è importante riconoscere e produrre repertori e modelli di ricerca ambientale e sociale per la formazione di base, agili e aperti a possibilità di fruizione attiva, di coinvolgimento emotivo e cognitivo in percorsi di ricerca-esplorazione e ricerca-azione adeguati e necessari a costituire sia il contesto situazionale che lo sfondo integratore di esperienze formative dinamiche e gratificanti. In

siffatta dimensione, di scuola-laboratorio, di biblioteca, centro giovanile o centro sociale che si attivino come efficaci “agenzie educative”, opere nuove rispetto agli stereotipi del libro di testo e dell’enciclopedia, come quella di Ugo Dessy, possono trovare o proporre occasioni per iniziative di sperimentazione, di vero e proprio allestimento di nuovi organismi e strutture di socializzazione culturale, di cui si avverte il bisogno nella crescente disaffezione e disfunzione degli edifici, delle pratiche e degli strumenti della tradizionale acculturazione scolastica. E’ interessante rilevare che in molti Comuni della Sardegna si vanno attivando nuove forme di cultura e di organizzazione dei servizi sociali e culturali, che in modo consapevole o implicito fanno riferimento al patrimonio della cultura locale per riattivare le dinamiche della comunicazione e della partecipazione alla vita pubblica; queste esperienze si configurano come premessa e garanzia di coinvolgimento della componente psicosociale nei processi costitutivi della cultura delle autonomie locali: componente necessaria a pensare e produrre le istituzioni dell’autogoverno delle comunità e delle “regioni culturali”.

In questa prospettiva l’opera di Ugo Dessy trova a buon diritto una collocazione e una notevole possibilità di offrire stimoli, suggestioni e materiali per diversi momenti e forme di “esperienza sostitutiva” della mentalità prodotta dalla gerarchizzazione delle culture e dalla costrizione delle etnie entro gli schemi della contrapposizione violenta. Nelle sue pagine, oltre la denuncia delle inique condizioni che hanno prodotto la “storia dei vinti” e la rabbia dei “dannati della terra”, vale la ricchezza del percorso intellettuale, che dalla tensione drammatica e dal coinvolgimento emotivo fa nascere l’abilità dell’osservazione introspettiva e l’elaborazione paziente delle fonti, dei codici espressivi, dei moduli narrativi e dei sistemi di significato di una cultura che sfugge alla definizione di “un mondo che scompare”. Nell’atto stesso di rappresentarla, di documentarne le pratiche produttive, celebrative e terapeutiche, di convocarne le persone, le figure e i ruoli in forma diretta di testimonianza; nell’atto di scriverla e tradurla con efficace prova di confronto e di pertinenza linguistica e sintattica, l’autore porta questa cultura, e questa lingua-cultura, all’evidenza di ben altre valenze connotative, fattuali e simboliche, rispetto alle categorie dell’economico e del politico che decretano la fine delle civiltà e delle culture con i parametri dell’utile immediato, cumulativo e competitivo. Oggi sappiamo, o avvertiamo confusamente, che nuove dimensioni di tempo e spazio segnano i limiti delle concezioni lineari e delle forzate riduzioni della complessità sotto il dominio della razionalità tecnologica e dell’intelligenza artificiale. Dobbiamo forse ripensare l’idea del tempo ciclico e dell’intelligenza multifattoriale: memoria storica e memoria poetica, immaginazione creativa e inventività etico-estetica ci orientano al futuro, alle nuove categorie del mutamento possibile.

Elisa Nivola

Perché questo libro

1 - Questo lavoro vuole testimoniare alcuni aspetti del movimento popolare di liberazione, emerso e delineatosi contemporaneamente alle iniziative di educazione degli adulti, promosse in Sardegna nel decennio 1958 -1968.

Documenti e testimonianze riportati sono per la maggior parte inediti e - per quel che risulta - in gran parte ignorati dallo stesso settore della cultura ufficiale che si occupa di pedagogia.

In particolare i documenti sulla nascita, organizzazione e attività dei Centri di cultura aderenti all'AILC (Associazione Italiana per la Libertà della Cultura) e al MCC (Movimento di Collaborazione Civica) dimostrano come quegli stessi Centri assunsero, non senza travaglio, una sempre maggiore autonomia, una sempre più chiara fisionomia popolare, una sempre più marcata ideologia libertaria; e come, contro ogni tentativo esterno di imbrigliamento o di ricatto, di strumentalizzazione o di disgregazione, i Centri portarono avanti una azione culturale e politica di critica al potere e alle istituzioni del sistema, ricercando e promuovendo nel contempo formule e strumenti nuovi e alternativi.

In pratica, per la presenza attiva nei Centri delle componenti economico-sociali più oppresse della comunità, tali esperienze tendevano a far coincidere in modo sempre più organico le attività educative con una lotta polare di liberazione.

Nel decennio 1958 - 1968, il movimento popolare per una nuova cultura in Sardegna - come altri movimenti sorti in opposizione agli interventi guidati dell'UNESCO nei paesi del Terzo Mondo - anticipa analisi e linee di crescita che hanno caratterizzato anche il movimento di rivolta dei giovani e delle donne.

Ritengo utile, per quanto del passato può essere riconducibile alla prassi attuale, e doveroso, come riconoscimento alle capacità culturali della mia gente, far conoscere una esperienza storica che i canali del sistema hanno ignorato o tentato di liquidare sbrigativamente come fatti rozzi e insignificanti, rapportandoli all'efficientismo degli "esperti" dell'UNESCO e dell'OECE, battistrada del capitalismo.

Questo lavoro vuole anche demistificare l'attuale revival di interventismo, da parte delle istituzioni culturali pedagogiche, nel cosiddetto "settore dell'educazione degli adulti", dopo la scoperta pseudo-rivoluzionaria degli "esperti" UNESCO della "educazione permanente". Un interventismo verticistico che maschera sempre - al di là delle personali buone intenzioni degli operatori - il vecchio disegno reazionario di contenere e incanalare l'onda della rivolta popolare, quindi di favorire e produrre nel popolo una crescita culturale programmata e guidata, acritica e folclorica, facilmente dominabile.

I contenuti di questo lavoro, le valutazioni che ne emergono o che potrebbero darsi, mi suggeriscono alcune considerazioni critiche di carattere generale sul concetto di cultura. Esporrò queste considerazioni in modo semplice e chiaro; convinto che semplicità e chiarezza sono caratteri indissociabili, direi connaturati alla verità e alla libertà: caratteri che ho sempre riscontrato nel pensiero e nella pratica del popolo.

2 - Ho documentato altrove i procedimenti colonialistici messi in atto dal capitalismo nell'assoggettamento della Sardegna, e quale sia, in definitiva, l'uso che di essa vuol farne l'invasore. In queste analisi della realtà della mia terra - un'Isola trasformata in area di servizi militari, petrolchimici, di bassa forza e di sperimentazione di tecniche repressive e di pericolosi ritrovati della tecnologia - analisi che vengono riprese negli studi più avanzati della cultura ufficiale del Continente, manca o vi è appena abbozzata la parte relativa agli interventi colonialistici della cultura egemone allo scopo di disgregare, folclorizzare, mummificare la cultura sarda. Ed è da sottolineare come il "Progetto Sardegna" dell'OECE/AEP ("Progetto Pilota" di intervento economico culturale nei paesi sottosviluppati, studiato dall'UNESCO) sia sbarcato e si

sia attuato nell'Isola, alla fine degli Anni Cinquanta inizio Anni Sessanta, con la specifica funzione di battistrada del capitalismo, in correlazione agli interventi previsti dal Piano di Rinascita.

Nel Secondo Dopoguerra, in Sardegna come in altri paesi coloniali, si sono sviluppate, a diversi livelli, lotte di liberazione che hanno visto mobilitarsi intere popolazioni. Viene ormai comunemente rilevato che l'industrializzazione della Sardegna (a base di petrolchimiche) è stata una scelta politica operata dai vertici del potere in risposta a quelle lotte. La presenza storica di fenomeni di banditismo nelle Barbagie (in pratica fenomeni di "resistenza" popolare alla penetrazione dell'invasore, comuni in tutti i paesi colonizzati) consentiva di criminalizzare le opposizioni popolari spontanee, accomunandole tout court agli aspetti meno validi e più emotivi del banditismo barbaricino (portatore di "tensioni sociali"), e insieme consentiva di introdurre il piano di industrializzazione (con le petrolchimiche) come l'unico intervento capace di modificare "strutturalmente" la fisionomia "pastorale" e quindi "banditesca" della Sardegna.

In effetti, come è stato dimostrato dai fatti, un programma di industrializzazione imperniato sulle petrolchimiche (settore produttivo totalmente estraneo al tessuto sociale ed economico dell'Isola), indipendentemente dagli alti costi di impianto e dalla bassa quantità di manodopera occupata, e indipendentemente anche dagli interessi contingenti degli operatori economici, aveva la funzione di operare una rottura nel già precario equilibrio delle strutture produttive indigene, serviva a disgregare la cultura e quindi la capacità di resistenza del popolo.

E' ancora aperto il dibattito sulla definizione del rapporto sviluppo-sottosviluppo, in cui rientra la definizione del concetto di colonialismo (con le sfumature di neo-colonialismo e di semi-colonialismo). A me interessa ben poco un simile dibattito. Sono arrivato da un pezzo alla conclusione che un paese colonizzato è sempre sottosviluppato, che ogni sottosviluppo dipende da una situazione di oppressione e sfruttamento a opera di classi egemoni interne o esterne, e ancora più precisamente, che non esiste sottosviluppo senza sfruttamento.

Ma se per poter definire "colonia" la Sardegna è necessario elencarne gli attributi che caratterizzano tale dimensione, il compito non è difficile.

Gli aspetti dello sfruttamento colonialistico in Sardegna sono:

- la rapina del patrimonio naturale, storico e delle risorse umane;
- lo sfruttamento monopolistico nel settore dell'industria, operato con l'impianto di produzioni slegate dalle necessità dell'Isola;
- lo sfruttamento monopolistico nel settore dell'agricoltura e dell'allevamento con l'inserimento di aziende e culture in funzione dei mercati esterni e non delle necessità dell'Isola;
- un continuo dosato aumento dello squilibrio economico che divide la metropoli dalla colonia;
- la sempre presente discriminazione nell'assegnazione dei posti di lavoro tra Sardi e Continentali;
- l'eliminazione di ogni forma di autoconsumo e nel contempo la vanificazione dei miglioramenti salariali attraverso l'imposizione di acquisto di beni di consumo importati dall'esterno;
- la sistematica cancellazione della storia sarda o dove non sia possibile la sua contraffazione; la sclerotizzazione della cultura indigena per essere riproposta e consumata in termini folclorici; l'eliminazione di ogni testimonianza culturale, la svalutazione di ogni prodotto d'arte popolare;
- l'emigrazione programmata: una vera e propria deportazione in massa della forza lavoro, allo scopo di sviluppare l'economia della metropoli sulla degradazione della colonia;
- l'uso di leggi speciali e di tecniche repressive specifiche, assenti nella metropoli;
- l'occupazione e la stabilizzazione del proprio "ordine" da parte del militarismo;
- la sperimentazione "sul vivo" di tecniche belliche e di ritrovati tecnologici pericolosi per l'uomo e il suo ambiente;
- l'impianto di lager per oppositori politici.

E' stato più volte scritto - e va ribadito - che attualmente, nella realtà sociale economica politica della Sardegna risultano chiaramente presenti tutti i punti indicati come caratterizzanti di una situazione coloniale e che dall'insieme emerge una precisa destinazione d'uso della stessa Isola come area di servizi del capitalismo internazionale. Tuttavia, i partiti vecchi e nuovi della sinistra

rifiutano di riconoscere questa realtà come coloniale - un rifiuto che è la logica conseguenza delle scelte politiche dei vertici di questi partiti, che hanno fatto della scalata al potere borghese la loro unica ragione di essere.

Da ciò, anche, la necessità per gli oppressi di organizzare la propria lotta di liberazione fuori dai partiti e dalle organizzazioni politiche integrate nel sistema, cercando invece nella propria cultura forme di risposte proprie e autonome, che seppure apparissero attualmente rozze e improvvisate sono quelle che unicamente contano e che si dimostreranno vincenti nel tempo.

Un sistema fondato sullo sfruttamento dell'uomo sull'uomo, sul privilegio di pochi e sulla degradazione di molti, dà luogo necessariamente a una società irrazionale e ingiusta, divisa su due fronti in perenne e inconciliabile conflitto: da una parte le élites che possiedono ogni ricchezza e ogni potere, con gli strumenti economici, giuridici, culturali per perpetuare l'ingiustizia; dall'altra parte il popolo, la grande maggioranza dell'umanità, spogliato di tutto, che non possiede nulla, spesso neppure i mezzi per soddisfare le esigenze della vita animale.

Questa definizione del sistema può apparire manichea, elementare e perfino semplicistica; tuttavia è necessaria all'oppresso, nel proprio processo di coscientizzazione, per ritrovare se stesso nella sua originaria identità di uomo libero e per individuare con chiarezza, senza alcuna possibilità di dubbio, la vera faccia del nemico.

Infatti, se da una parte l'oppressore tende a trovare convivenza, punti di incontro, se non addirittura il consenso dell'oppresso per la conservazione e il perfezionamento del sistema; dall'altra parte deve esserci la tendenza opposta: l'opposizione intransigente, il rifiuto totale di ciò che viene dalla controparte. In parole semplici: l'oppressore ha bisogno dell'oppresso per esistere e perpetuarsi; l'oppresso, al contrario, deve eliminare l'oppressore per liberarsi ed esistere come umanità.

3 - Il sistema prospera sugli equivoci. E' equivoco anche il concetto di cultura, cui si danno significati e contenuti idealistici, astratti e diversi secondo il settore d'impiego. Il concetto di cultura, perché abbia un significato univoco o comunque non mistificatorio, va riportato all'uso concreto che di essa si fa sul piano dello sviluppo umano e dei rapporti sociali.

Al di là delle definizioni di comodo, cultura è in pratica un insieme di nozioni, di capacità, di tecniche e di moduli comportamentali acquisiti secondo un complesso processo di condizionamento, i cui contenuti - valori e fini - portano il crisma dell'autorità (specificata) costituita. Tale cultura consente all'uomo "moderno" di integrarsi "ordinatamente". Cultura diventa così condizione e titolo per accedere alle olimpiadi della scalata sociale - attributo illuminante del potere, moneta aggiuntiva a quella aurea per realizzare l'aver. Quanto più un uomo possiede e ha potere, tanto più passa per uomo colto.

Le élites al potere, definendo il popolo incolto e rozzo dopo averlo degradato, tentano di dimostrare che tale stato di degradazione è dovuto alla ignoranza e non invece allo sfruttamento. Da qui non poca confusione, che torna utile alla conservazione del privilegio. Non sono pochi gli educatori, i sociologi, i politici - credo anche in buona fede - i quali, nell'entusiasmo della scoperta del binomio (artificioso) ignoranza-miseria, si sono battuti a spada tratta per sollevare il popolo dalla ignoranza, convinti che fosse sufficiente modificare il primo termine per modificare il secondo. Da qui, anche, l'allettamento che ha influenzato i meno resistenti all'integrazione: l'acquisizione di un modello di uomo colto, titolato, su cui combaciare, per poter poi accedere, con ulteriori crismi e apprendimenti, a livelli sociali "più alti", più prestigiosi e redditizi.

Si vede, con l'attuale inflazione dei "titoli", quanto questo tipo di cultura abbia una reale utilità - non dico nella realizzazione di sé, ma nella stessa "carriera" sociale. Il figlio del contadino o del pastore, laureatosi in scienze politiche o in leggi, si rende conto che pur possedendo lo stesso titolo di un Agnelli o di un Leone non è diventato né capitano d'industria né presidente di Repubblica. E' rimasto miserabile e ignorante nonostante il "titolo" e la quantità di cultura ingerita.

Nel popolo degli oppressi (umanità premuta da una necessità di liberazione) il concetto di cultura non può che essere diverso: è il patrimonio di esperienze e di capacità proprio di ciascun uomo; patrimonio che si costituisce e si sviluppa nel realizzare se stesso in un rapporto di solidarietà con i

propri simili, in armonia con il mondo della natura.

E' rilevabile nel popolo un sentimento misto di invidia, diffidenza, rifiuto nei confronti dell'intellettuale e della sua cultura. Invidia per quel legame esistente tra livello di istruzione e livello sociale ed economico; diffidenza e rifiuto per la consapevolezza che quella cultura non realizza l'uomo, non lo rende felice, anzi è malvagia portatrice di squilibrio e di ingiustizia, prostituta di un potere che utilizza sapere e scienza per sfruttare più sapientemente e scientificamente l'uomo.

Illuminanti le parole di un pastore di Orgosolo, intervistato sulla situazione di oppressione in cui la sua comunità è tenuta dallo Stato italiano: «Abbiamo perfino paura a far studiare i nostri figli, perché domani anche essi potrebbero usare lo studio per imbrogliarci».(1)

Conversando con contadini e pescatori dell'Oristanese, alla domanda «Perché non avete frequentato la scuola da piccoli?», essi immancabilmente rispondevano: «A su poburu non descit studiai; ddi descit traballai». (Al povero non è decoroso studiare; gli è di decoro lavorare). Pensavo allora che quel “non essere decoroso studiare” fosse un principio imposto al povero dal pregiudizio del padrone. Oggi sono più propenso a credere che il concetto esprima principalmente una cosciente valutazione popolare di “vanità” dello studio, contrapposto al “lavoro”, che è decoroso in quanto realizza l'essere.

Una valutazione, questa, che non ha niente a che vedere con l'interessata apoteosi del lavoro che ne fa il sistema. Il lavoro è decoroso in quanto soddisfa l'esigenza umana di intervenire nell'ambiente e non sull'ambiente naturale in cui si vive. Decoroso, quando non è prostituzione di sé in cambio di mezzi di sussistenza, ma è svolto per l'appagamento di bisogni autentici. Il bracciante agricolo, il manovale che dopo le otto ore sotto il padrone coltiva il proprio pezzetto di terra o si costruisce un tetto, vivrà questo e non quello come “lavoro dignitoso”, come espressione autentica di sé - per quanto tradizionali possano essere i moduli e gli strumenti che utilizza per raggiungere lo scopo.

4 - La posizione del sistema sul principio secondo cui quanto più un popolo è ignorante tanto meglio si può dominare e sfruttare è stata riveduta nel secolo scorso e nel presente, con lo sviluppo industriale.

Nel periodo del potere rozzo, assolutistico, i regnanti sostenevano scopertamente che soltanto gli ignoranti erano da considerarsi “sudditi fedeli”. E di conseguenza programmavano la diffusione dell'analfabetismo e della ignoranza. In questa operazione, la Chiesa Cattolica reggeva egregiamente il sacco, falsando per cupidigia di potere il concetto cristiano sulla beatitudine dei poveri di spirito.

Dirò più avanti come l'ignoranza (del sapere del sistema) possa costituire nel popolo un ottimo vaccino contro la manipolazione e il condizionamento, quindi anche contro lo sfruttamento scientifico, integrale.

Il popolo viene deliberatamente e metodicamente costretto nella più assoluta ignoranza fino al momento in cui il potere economico passa da forme di sfruttamento grezze a forme tecnologicamente avanzate. Si dà una “giusta dose” di cultura al popolo quando, con il progresso tecnologico, il capitalismo deve mettere il lavoratore a contatto con macchine complesse, che abbisognano - per essere utilizzate con profitto - di conoscenze specifiche e di un certo grado di istruzione.

Padronato imprenditoriale, borghesi “illuminati”, dirigenti di partito e di sindacato, uniti nel medesimo disegno, premono sul popolo perché accetti di “bere” questa “giusta dose” di cultura. Vengono usati diversi allettamenti: “Migliorerai la tua posizione, avanzando nella scala sociale”; “Acquistando conoscenze tecniche aumenterai il tuo salario”; “Potrai aspirare a posti di responsabilità”; “E' richiesto il titolo di studio per fare il capo-squadra”; “Potrai rivolgerti al padrone usando la sua stessa lingua”.

Una parte della consorteria al potere (chiamarla la parte più reazionaria sarebbe un immeritato complimento alla restante parte), quella per intenderci di stampo clericale-borbonico, dal canto suo si preoccupava del fatto che dando anche soltanto una ben dosata e annacquata istruzione agli

straccioni, questi avrebbero potuto acquistare malizie tali da organizzarsi e mordere la mano al padrone.

Ma l'altra parte, la borghesia imprenditoriale, premuta dalla necessità di mettere in moto la nuova macchina di sfruttamento, e di incassare, insisteva sbandierando da un lato lo spauracchio di maggiori possibilità di rivolta da parte di masse ignoranti e affamate, e da un altro lato spiegando come, con una appropriata istruzione e tenendo ben fermo il metodo del bastone e della carota, si sarebbe giunti alla integrazione di tutte le componenti popolari chiamate a produrre.

Ribadisce Rosada: "Nel clima della cultura positivista, all'idea di una scuola che, aprendo gli occhi agli sfruttati sulle loro catene, ne avrebbe fatto dei ribelli, si era sostituita in molti la convinzione che proprio le masse incolte costituivano un pericoloso potenziale di irragionevoli rivolte, e che una giusta evoluzione culturale avrebbe garantito il diffondersi di un saggio spirito di collaborazione tra le classi".(2)

5 - E' da rifiutare l'affermazione che nega al popolo una propria cultura. Il fatto stesso che sia necessario un processo di assoggettamento culturale prova che le classi egemoni colonialiste trovano e devono vincere una resistenza, ovviamente di carattere culturale.

E' stato rilevato che l'integrazione violenta del colonizzato nella cultura del colonizzatore non riesce ad annientare la cultura autoctona, che continua a sopravvivere e a resistere seppure in forme degradate. Ed è stato anche rilevato che, in determinati momenti storici, l'oppresso ritrova la propria cultura, se ne riappropria e da questa ritrovata identità muove e sviluppa la lotta di liberazione.

Franz Fanon illustra questi concetti in modo convincente, nell'analisi che egli fa dei rapporti, all'interno del processo di colonizzazione, tra cultura autoctona e cultura dell'oppressore. Intanto va detto subito, in riferimento alla realtà della Sardegna - qualunque sia la definizione che si voglia dare dei rapporti tra l'Isola e la Madrepatria - che non c'è differenza sostanziale tra i rapporti in un processo di colonizzazione e i rapporti che intercorrono, all'interno di uno stesso Paese, tra cultura popolare e cultura egemone, nel processo di assoggettamento del popolo da parte delle élites al potere.

La dottrina della gerarchia culturale, per la quale esistono gruppi umani senza cultura e altri gruppi con culture poste su scala di valori diversi, è da demistificare e rifiutare. In pratica - dice Fanon - «esistono certi raggruppamenti di istituzioni, vissuti da determinati uomini, nel quadro di aree geografiche precise, che ad un certo punto hanno subito l'attacco diretto e brutale di sistemi culturali diversi». (3)

Il grado di sviluppo tecnico è alla base del processo di assoggettamento scientifico. L'operazione di smantellamento della cultura autoctona di un popolo assoggettato - che dalla dottrina precedente è definito senza cultura - è il negativo della operazione di asservimento economico.

Il razzismo è insito in ogni cultura che teorizza e opera lo sfruttamento di altri popoli - in senso più generale, ma più precisamente "lo sfruttamento dell'uomo sull'uomo" - ed è parallelo e correlato, nel suo manifestarsi e nel suo svilupparsi, al modo di essere e di evolversi delle tecniche di sfruttamento. Il razzismo grezzo che, prima nella Bibbia e poi nella biologia, aveva cercato di trovare una base di sostegno "scientifica", si trasforma, "incivilendosi", in razzismo culturale. "Oggetto di razzismo non è più l'individuo ma una data forma di esistenza".(4) La valutazione della inferiorità di un popolo si sposta dalla forma del cranio, dalla quantità di massa cerebrale, dal colore della pelle al comportamento, al modo di vestire, alle istituzioni sociali.

Nel processo di assoggettamento appaiono alcune costanti: distruzione dei valori culturali, dei modi di vita; svalutazione della lingua, dell'abbigliamento, delle tecniche. Se tutta questa operazione ha per scopo il profitto economico, l'asservimento ne è la condizione indispensabile. Infatti, per asservire un popolo è necessario «infrangere le sue coordinate mentali. L'espropriazione, la razzia, l'assassinio oggettivo si accompagnano al saccheggio di schemi culturali o quanto meno lo condizionano. L'ambiente sociale viene sconvolto, i valori dileggiati, calpestati, svuotati», precisa Fanon.

L'uomo che ha subito l'operazione di asservimento viene a trovarsi davanti a due culture: la

propria, degradata e quindi incapace di assolvere alla sua funzione; quella dell'oppressore, viva e vegeta, che si impone come l'unica all'interno della quale è possibile crescere.

L'originalità dell'analisi del Fanon sta nell'aver rilevato come e perché un regime coloniale (o di sfruttamento di élites sul popolo) non comporti la morte della cultura autoctona, del popolo. Anzi, l'obiettivo voluto dall'oppressore è "l'agonia prolungata" della cultura preesistente, fino alla sua "mummificazione" - conservarla, cioè, come presenza passiva in forme e in istituti atrofizzati, incapaci di funzionare e di adeguarsi ai tempi.

«La mummificazione della cultura produce quella del pensiero individuale. L'apatia che tutti notano nei popoli coloniali non è che la conseguenza logica di tale operazione». Nessun uomo, infatti, può realizzarsi e crescere se non all'interno di una cultura che gli è propria.

La conservazione in forme mummificate (svuotata di capacità di essere e divenire) della cultura autoctona è necessaria alla cultura egemone per dimostrare, in un continuo confronto, la validità di questa su quella. «Da un lato c'è una cultura alla quale si riconoscono qualità dinamiche, di sviluppo e di approfondimento. Una cultura in movimento che perennemente si rinnova. Dall'altro delle caratteristiche, delle curiosità, delle cose, mai una struttura».

La colonizzazione - portata avanti alternando a livelli diversi sfruttamento, razzismo, segregazione, degradazione della cultura e dell'ambiente - trasforma l'autoctono in oggetto nelle mani dell'oppressore. «Questo uomo oggetto, senza mezzi per vivere, senza ragione d'essere, è spezzato nel più profondo del suo essere. Il desiderio di vivere, di continuare, diventa sempre più incerto, sempre più fantomatico».

A un certo punto, il processo di assoggettamento si modifica con l'evoluzione delle tecniche di produzione (seppure l'industrializzazione nelle colonie e nelle aree di colonizzazione sia sempre limitata a impianti per la rapina delle materie prime o a impianti di lavorazione particolarmente dannosi all'uomo e all'ambiente). Il razzismo, allora, sembra perdere la sua virulenza, la sua rozzezza. Accade che l'uomo assoggettato scopre che lo sfruttamento dell'uomo è il fondamento del sistema, ed è presente anche all'interno della nazione "civilizzatrice".

L'oppressore - depositario della cultura egemone, della "civiltà" - deve di conseguenza mascherarsi, nascondersi. E' costretto a riconoscere che esiste sì un razzismo, ma che esso è un fatto non determinante nella propria vita politica, economica, culturale; che si tratta di una sorta di residuo sociale, di atteggiamento mentale, quasi "un pregiudizio divenuto inconscio". Ed è lo stesso sistema colonialista, allora, che, sulla base di presunti valori democratici e umanitari, per ottenere la collaborazione dello sfruttato, inizia una critica al razzismo, mobilitando sociologi antropologi psicologi. Il razzismo contesta se stesso. E' un fenomeno - comune anche in altri settori - di "contestazione guidata", che non elimina l'oggetto della contestazione ma lo perfeziona riproponendolo, falsato e mercificato, in termini più subdoli.

«Il razzismo - scrive Fanon - altera e sfigura il volto della cultura che lo pratica. La letteratura, le arti figurative, le canzonette, i proverbi, le abitudini, gli schemi che si prefiggono di fargli il processo o che lo banalizzano tendono comunque a riproporlo. Il che significa che un gruppo sociale, un paese, una civiltà non possono essere razzisti inconsciamente... il razzismo... è un elemento nascosto e dissimulato... salta agli occhi proprio perché rientra in un contesto caratterizzato: quello dello sfruttamento spudorato di un gruppo di uomini da parte di un altro gruppo che ha raggiunto uno stadio di sviluppo tecnico più avanzato».

Quali sono le reazioni, i meccanismi di difesa, gli atteggiamenti dell'uomo, di un popolo assoggettato?

Da principio - come si è detto - l'oppressore legittima il proprio dominio con motivazioni scientifiche, costringendo la "razza inferiore" a negarsi in quanto razza, quindi a rifiutare la propria cultura per accettare il modello di cultura della "razza superiore". «L'autorità dell'oppressore che assume un carattere globale e terrificante riesce a imporre all'autoctono un nuovo modo di vedere le cose, innanzi tutto un giudizio denigratorio delle sue forme originali d'esistenza».

Il risultato di questa operazione, che porta alla alienazione, viene definito dal sistema "assimilazione". L'alienazione (o assimilazione) non riesce mai del tutto, per una complessità di

cause: per i limiti di quantità e qualità cui è costretto l'invasore per poter fare procedere indefinitamente il processo di alienazione, che è correlato e parallelo al processo di sfruttamento; e ancora per la naturale e continua resistenza dell'uomo al proprio annientamento.

Convinto che accettando la cultura dell'oppressore egli ritrovi una dignità umana, l'oppresso vi si getta famelico. Impara così a conoscere il sistema nei rapporti sociali e di lavoro; ma insieme scopre e constata che permane nei suoi confronti il razzismo, che le cose sostanzialmente non sono cambiate. «Privato della sua cultura e costretto ad assimilare quella dell'occupante, l'oppresso continua a cozzare contro il razzismo». L'aver acquistato cognizioni e tecniche, l'aver anche spesso dimostrato di possedere una superiorità intellettuale rispetto all'oppressore, senza per ciò avere eliminato i termini della oppressione, della discriminazione e dello sfruttamento, gli sembra illogico e soprattutto ingiusto.

Scoperta l'inutilità dell'alienazione (o assimilazione), l'oppresso si ritrova sulle posizioni di partenza. Allora «si riimmerge appassionatamente nella cultura abbandonata, dimenticata, respinta e disprezzata».

Il Fanon descrive con vivezza e partecipazione l'enfasi con cui il colonizzato si riappropria della sua cultura, esibendola aggressivamente, rivalutandola in ogni aspetto, riscoprendo usi e costumi del passato... «Questa riscoperta, questa valorizzazione globale che ha un andamento quasi folle, insostenibile sul piano oggettivo, riveste una straordinaria importanza oggettiva. Uscendo da questo amplesso appassionato, l'autoctono avrà deciso con cognizione di causa di lottare contro ogni forma di sfruttamento e di alienazione dell'uomo. Da parte sua l'occupante, a questo punto, intensifica gli appelli all'assimilazione, poi all'integrazione, alla grande comunità».

«Il corpo a corpo dell'indigeno con la propria cultura è un'operazione troppo solenne, troppo brusca perché possa tollerare una qualsiasi incrinatura. Nessun neologismo può mascherare la nuova evidenza: il tuffo nell'abisso del passato è condizione e fonte di libertà».

«La logica fine di questa volontà di lotta è la liberazione totale del territorio nazionale. Per realizzarla, il colonizzato adopera tutte le sue risorse, le sue cognizioni, vecchie e nuove, sue e dell'occupante. La lotta diventa di colpo totale, assoluta».

Le tesi di Franz Fanon convalidano e integrano mie vecchie analisi, dove - su posizioni pressoché isolate - si arrivava alla conclusione che la liberazione della Sardegna dal colonialismo nazionale e internazionale deve necessariamente passare attraverso una lotta di popolo, una lotta essenzialmente culturale - comunque, culturale prima che politica - e non invece attraverso la lotta di classe, dentro o fuori istituzioni borghesi. Per inciso: popolo non vuole essere, qui, un termine con i significati interclassisti e ambigui che gli dà la dottrina borghese o marxista; vuole semplicemente significare tutte le componenti della comunità che subiscono oppressione e sfruttamento da élites al potere, indigene o straniere.

Soltanto una lotta di popolo che sia lotta culturale per la riappropriazione dell'identità individuale e comunitaria e che sia lotta politica per la riappropriazione del patrimonio naturale e degli strumenti di produzione, è lotta di autentica liberazione che sfocia nella realizzazione di una società nuova: una società nuova che si prefigura libertaria (un superamento quindi della cultura dell'oppressore ma anche di quella dell'oppresso), poiché la lotta di liberazione di un popolo, in quanto affermazione dell'uomo libero, coincide con un processo di crescita che in sé ha il rifiuto e la negazione di ogni forma di autoritarismo, di razzismo, di oppressione, di potere.

Una lotta in cui non sia presente tutto il popolo; una lotta soltanto politica e non anche e preliminarmente culturale; una lotta demandata ad alcuni strati, sia pure a quelli più avanzati, della comunità; una lotta gestita da specialisti all'interno delle istituzioni partitiche non realizzeranno mai una società nuova di uomini liberi e responsabili. Tali forme di lotta potranno produrre emancipazioni settoriali; riforme economiche e sociali forse anche avanzate - ma lasceranno immutata la sostanza di un sistema fondato sullo sfruttamento dell'uomo. Sistema che è proprio - giova puntualizzarlo - dei Paesi oppressori, ma anche dei Paesi oppressi. Ed è un dato di fatto che negli uni e negli altri Paesi, in forme e a livelli diversi, i popoli sono divisi e sfruttati; mentre le élites al potere, negli uni e negli altri Paesi, sono unite e sfruttatrici. Purtroppo esiste una internazionale degli sfruttatori, mentre finora sono falliti tutti i tentativi di organizzare una

internazionale degli sfruttati.

Ribadisce il Fanon: «Molto prima della fase politica», della lotta di liberazione nazionale, si vede nel fervore del popolo, che ritrova rianimandola la propria cultura, «un'ansia di liberazione e di crescita».

«Noi pensiamo che la lotta organizzata e cosciente intrapresa da un popolo colonizzato... costituisca la manifestazione più pienamente culturale che esista».

«... La lotta stessa, nel suo svolgimento, nel suo processo interno, sviluppa le diverse direzioni della cultura e ne abbozza altre nuove. La lotta di liberazione non restituisce alla cultura nazionale il suo valore e i suoi antichi contorni. Quella lotta che mira a una redistribuzione fondamentale dei rapporti tra gli uomini, non può lasciare intatti né le forme né i contenuti culturali di quel popolo. Dopo la lotta non c'è soltanto scomparsa del colonialismo, ma anche scomparsa del colonizzato. Questa nuova umanità, per sé e per gli altri, non può non definire un nuovo umanesimo. Negli obiettivi e nei metodi della lotta è prefigurato questo nuovo umanesimo. Un combattimento che mobilita tutti gli strati del popolo, che esprime le intenzioni e le impazienze del popolo... è necessariamente trionfante. Il valore di questo tipo di combattimento sta nel fatto che esso attua il massimo numero di condizioni per lo sviluppo e l'invenzione culturale».(5)

6 - Il popolo - anche quello più sfruttato e degradato - ha una propria cultura e tende a rivalutarla per ritrovare una propria dignità quando entra in conflitto aperto con l'oppressore. La cultura del popolo non è teorizzata ma è pratica, correlata ai suoi bisogni e alla realtà del mondo in cui vive. E' tendenzialmente la cultura dell'essere, cultura naturale, cioè istintuale e razionale insieme, promossa all'interno della coscienza umana - dove individuale e collettivo si fondono - e non imposta dall'esterno.

Nel sistema - al contrario - la cultura è sempre teorizzata in funzione dell'avere, ed è sistematizzata su due binari: una riservata alle élites, che ha come valore di base l'acquisizione di strumenti e di capacità di dominio e di sfruttamento dell'uomo e della natura; l'altra imposta al popolo, limitata a rudimenti nozionistici, che ha come principio assoluto la sottomissione all'autorità, il "nobile" principio del "servire tacendo". Ambedue i binari su cui scorrono le due culture (in pratica le due facciate dello stesso edificio) vanno verso la realizzazione del potere tecnologico assoluto, dello sfruttamento scientifico totale, con l'appiattimento delle coscienze umane.

Il processo di assoggettamento e di condizionamento attraverso l'imposizione di un rudimento di cultura basata sul rispetto dell'autorità, e parallelamente la mummificazione e la folclorizzazione di ogni forma culturale autoctona, costituiscono un processo peculiare e essenziale di ogni colonialismo nei confronti di un popolo assoggettato; non soltanto: è anche proprio essenziale di ogni consorceria al potere nei confronti delle classi popolari subalterne, all'interno di una stessa nazione.

C'è chi sostiene che non resta nel popolo possibilità alcuna di crescita autonoma, di espressione in forme originali - che non esisterebbe quindi una cultura propria del popolo.

Non sono d'accordo. Se è vero che il complesso processo di repressione, di condizionamento fisico e psicologico e di imposizione di una cultura esterna "dosata" lascia ben poco spazio, all'uomo così trattato, per esprimersi come individuo e come gruppo, è anche vero che l'esigenza di essere se stessi, di realizzarsi liberamente secondo natura è talmente forte e insopprimibile, da trovare sempre spiragli nelle pur fitte maglie della costrizione, da trovare sempre forme, anche rudimentali, per manifestarsi ed esistere.

In verità, al di fuori, se non contro le linee di sviluppo morale, sociale, politico, "scientifico", in una parola culturale dello sfruttatore, maturano e crescono - sia pure in forme limitate e talvolta sotterranee - linee di sviluppo proprie dello sfruttato. Basta vivere in una delle comunità agricole dell'interno della Sardegna, osservare con occhi non offuscati dalle artificiali luci del falso progresso, per scoprire quanti valori culturali autentici, quante capacità tecniche, quale filosofia semplice e naturale della vita e dei rapporti sociali ci sono in quella gente, in quel popolo che il sistema valuta "senza cultura", "ignorante", "simile a bestia".

E' a contatto di contadini "rozzi e ignoranti" che Tolstoj affina la sua cultura e matura la sua ideologia libertaria - ideologia che è propria, nelle linee essenziali, della cultura contadina: il naturalismo (l'uomo è migliore se respinge le manifestazioni artificiali della civiltà e vive in un rapporto organico con il mondo della natura: essere naturale egli stesso); il populismo (la fede nel popolo, nell'uomo senza potere, tendente contro ogni imposizione alla realizzazione di una società egualitaria, fatta a misura d'uomo); il solidarismo, la fratellanza universale («non tanto mi unisco quanto sono unito - scrive Tolstoj - lo voglia o no, con altri uomini in un unico corpo di credenti»); infine la sfiducia nel mito del progresso, quello imposto dal potere con lo sfruttamento e con l'assassinio.

Non mi pare che le ideologie libertarie, che specialmente in questi ultimi duecento anni si stanno chiarendo e diffondendo sempre più, siano frutto diretto della cultura del sistema - anche se le lingue che le esprimono e le diffondono appartengono per lo più a studiosi di estrazione aristocratica e borghese. Il popolo si riconosce in queste ideologie, in quanto sono sue proprie; e tende a manifestarle e a viverle sempre più, in alternativa. Che importanza ha il fatto che il popolo non riesca (o non senta il bisogno) a (di) teorizzare idee che esso vive nella prassi quotidiana?

Per il sistema - quando non si tratti del profitto capitalistico - è la capacità di astrazione e di teorizzazione ciò che vale, che rende l'uomo "colto". Vivere nella prassi le proprie idee è pericoloso per l'ordine costituito. Perfino vivere idee che lo stesso sistema valuta "in linea teorica" validissime. Come le idee cosiddette democratiche.

Per la consorte al potere, il popolo deve vivere non ispirandosi a certe "idee-specchietto per le allodole", ma esattamente secondo i codici penale e civile - che sono e restano gli unici testi di filosofia esistenziale cui tutti devono conformarsi, pena la galera. E non sono ammesse ignoranze, stavolta: l'analfabetismo non è una attenuante, ma una aggravante.

7 - C'è una lunga serie di luoghi comuni, di pregiudizi, di falsi nella cultura delle élites nei confronti della cultura del popolo.

I teorizzatori del sistema, per giustificare "razionalmente" l'irrazionalità dello sfruttamento umano, hanno avuto bisogno di utilizzare la "scienza" cercando e indicando nello sfruttato caratteri di inferiorità rispetto a un modello ideale di uomo - presentato, e neppure rappresentato, dallo sfruttatore.

Definire "barbaro" e "incivile" qualunque popolo da assoggettare o assoggettato è un pregiudizio storico, diffuso tra quei predoni che furono i Romani. Tutti gli invasori che si sono succeduti nel dominio della Sardegna hanno deliberatamente definito "criminali" gli oppositori politici. E quando mancava una vera e propria opposizione politica, si alimentavano fenomeni di banditismo: se in Sardegna ci sono "banditi", i Sardi sono "banditi"; ne consegue che sbarcarvi un esercito per debellare il "banditismo" diventa "un fatto di civiltà", e non invece "una aggressione". Il fascismo per giustificare l'invasione dell'Etiopia proclamò di volervi abolire la schiavitù. Il colonizzatore maschera sempre i suoi disegni di assoggettamento assumendo il ruolo di "portatore di civiltà". In pratica, il pregiudizio razziale concorre a giustificare l'aggressione e ad aumentare gli interessi del capitale.

Ma se è evidente che il pregiudizio razziale serve di copertura a un piano di sfruttamento di un popolo pregiudicato "inferiore", è anche evidente che in conseguenza dello sfruttamento il popolo "pregiudicato" finisce per acquistare una "inferiorità" obiettiva rispetto al suo oppressore.

Il razzismo, anziché scomparire alla luce del progresso scientifico, si perpetua e si diffonde in forme più sottili. La scienza al servizio del potere, anziché diradare le nebbie dell'oscurantismo le ha infittite, dando al pregiudizio un carattere di maggiore attendibilità e in definitiva rafforzandolo.

L'attuale sistema - come quelli precedenti su cui si è evoluto - è fondato sul falso sistematico. Le élites al potere distorcono l'immagine reale delle parti avverse; vengono date attribuzioni dispregiative, in chiave manichea, a gruppi etnici, a categorie sociali, a oppositori politici, perpetuando la discriminazione in "buoni" e in "cattivi". Il razzismo dell'oppressore suscita e alimenta un razzismo alla rovescia nell'oppresso - nel quale resta, comunque, sempre a livello di difesa, come disperato tentativo di affermarsi, di sopravvivere trovando in sé valori positivi da

opporre a quelli dell'oppressore che lo annullano.

Dice il falso chi dice che attualmente il pregiudizio razziale è stato superato. Il razzismo è sempre presente in ogni processo di assoggettamento e sfruttamento del popolo, in ogni forma di oppressione e sfruttamento dell'uomo.

Le conseguenze del pregiudizio razziale furono e sono la discriminazione, la criminalizzazione, la degradazione, l'assassinio dell'uomo. Va ribadito che la situazione di coatta inferiorità dell'oppresso rispetto all'oppressore, produce una "effettiva" inferiorità, che serve a sua volta a rafforzare il pregiudizio. Pregiudizio del dominatore e basso livello di vita del dominato finiscono per determinarsi l'un l'altro, creando un circolo vizioso che non può spezzarsi se non con la rivolta dei popoli. Il razzismo scompare soltanto con la scomparsa dello sfruttamento dell'uomo sull'uomo.

8 - All'interno di un discorso sul razzismo - che è complesso, in quanto presente, e spesso in forme nascoste, in ogni aspetto della vita culturale (economica, sociale, politica, morale) - mi interessa qui fermare l'attenzione sulla definizione e sull'uso dei termini di "razionalità" e di "istintualità" che ne dà e ne fa il sistema.

Per giustificare le leggi del patriarcato che tengono sottomessa la donna - per esempio - si sono attribuiti a questa diversi caratteri presunti "negativi": in primo luogo, e ricorrentemente, un carattere di "istintualità" (attributo "negativo") contrapposto alla "razionalità" (attributo "positivo") del maschio.

La stessa affermazione è alla base del complesso di valutazioni denigratorie e discriminatorie nei confronti del popolo, della sua cultura. Anche studiosi di ideologia materialista marxista, tra questi Gramsci, parlando della cultura del popolo, sostengono che in essa domina l'irrazionalità e l'istintualità - remore a un processo di crescita civile e politica.

Per colui che voglia fare una analisi corretta, direi "razionale" della realtà, c'è molto da demistificare e da chiarire. A cominciare dal significato volutamente equivoco nei vocaboli filosofici di uso comune e di fondamentale importanza in un dialogo tra uomini che vogliono capirsi.

I significati di "istinto" e di "ragione", ciò che precisamente significano, dovrebbero essere semplici e chiari. Invece non lo sono. Per la cultura ufficiale, istinto può voler dire un mucchio di cose - seppure tutte con carattere negativo. Ecco alcune definizioni da manuale: «Impulso naturale e irrazionale»; «Serie di atti spontanei, non volontari e tuttavia collegati, succedentisi con ordine inesorabile, rispondenti a un fine non conosciuto da chi li compie»; «Attività mentale spontanea adattata a uno scopo, e col carattere di una tendenza innata, come, ad es., l'istinto del ritmo nei poeti (sic!)»; «Il Bergson lo oppone alla intelligenza...».

Le definizioni di "ragione" diventano meno sbrigative e più complesse ma niente affatto chiare: «Complesso di facoltà mentali che distinguono l'uomo dal bruto»; per Kant è «fonte di principi a priori dai quali deriva la legge della moralità»; per Platone è «la qualità più elevata dell'anima, quella che può rappresentarsi le idee eterne»; per Schopenhauer ce n'è di quattro specie: «Ratio essendi, ratio fiendi, ratio cognoscendi, ratio agendi»; e così via.

La teoretica del sistema distorce i significati dei termini per falsare la realtà, forte della somma di elaborazioni fornitegli da corti di filosofi e scienziati, e istituzionalizza solenni imbecillità su "istintualità" opposta a "razionalità". L'istintualità sarebbe propria del popolo, dell'ignorante, della donna, del bambino, del nero, del sardo e di tutte quelle componenti umane che necessiterebbero di un padrone "razionale" per poter vivere. Si possono portare infinite citazioni dotte e serissime sulla presunta inferiorità del bambino, del nero, del sardo, della donna, del popolo: inferiorità basata su una presunta loro precipua istintualità e mancanza di razionalità.

"Razionalità" sarebbe in definitiva capacità di conoscere scientificamente la natura per dominarla; razionalità come fonte unica di progresso, quindi di benessere, e sinonimo di civiltà. Tutto ciò che è razionale verrebbe direttamente da Dio e dai membri della consorteria al potere. Lo Stato e le istituzioni che concorrono a mantenerlo sarebbero creazioni sublimi della razionalità.

In contrapposizione, l'istintualità diventa sinonimo di ignoranza e rozzezza, di confusione e

disordine (caos anarchico - dicono gli apprendisti stregoni); istintualità come fonte di arretratezza, di miseria, di abbruttimento. L'istintualità o irrazionalità verrebbe da Satana e sarebbe incoraggiata da pensatori demoniaci come Campanella, Fourier, Proudhon, Lawrence.

Con un minimo di buonsenso e di "ragione" è facilmente verificabile che non vi è nulla di irrazionale nell'istinto: nella economia del processo di sviluppo della personalità umana, la ragione è a servizio dell'istinto.

Se istinto è stimolo vitale, pulsione alla naturale realizzazione di sé, la ragione non è altro che la capacità di elaborare le esperienze in funzione dell'io istintuale - in funzione cioè del soddisfacimento degli stimoli, dei bisogni naturali.

Tanto più complessa è la realtà e complesse sono le esperienze, tanto più sviluppata sarà la ragione, il cui lavoro di elaborazione e valutazione ai fini della realizzazione dell'io-istintuale diventa correlativamente complesso - tuttavia la sua funzione resta immutata: la ragione a servizio dell'istinto.

Cerchiamo di essere chiari e semplici. Quando parlo di ragione non faccio riferimento a una categoria filosofica astratta ma a una attività pratica mentale, propria di ciascun uomo - e nulla, se non la presunzione e l'ignoranza, ci autorizza a negarla anche negli animali.

Ciascun uomo è fornito di una propria ragione - indipendentemente dal fatto che qualcuno la usi poco o nulla. Pertanto, innanzi tutto, direi che è sicuramente razionale pensare con la propria testa e decisamente irrazionale pensare con la testa di altri. Chi pretende come fa il sistema - di farmi pensare con la testa di Aristotile, o di Hegel, o di Marx agisce in modo irrazionale e vuole che io mi comporti in modo irrazionale - anche ammesso che nella filosofia di quei signori la delega loro a pensare per gli altri sia un fatto razionale.

Si potrebbe facilmente ridicolizzare l'istituto della delega - espressione razionale della falsa razionalità del sistema - allargandolo dal soddisfacimento di bisogni intellettuali (produrre in proprio, far politica, elaborare una propria morale, avere una propria visione del mondo) al soddisfacimento di altri bisogni primari, specificamente corporali, come il nutrirsi, il defecare, il copulare.

In che senso, esisterebbero categorie umane "istintuali", "emotive" e "non razionali", quali i bambini, le donne e i popoli primitivi o sottosviluppati? Se in ciascun uomo - e in ogni creatura vivente - l'istinto necessita della ragione per potersi realizzare. Non è concepibile, in natura, l'appagamento dell'istinto senza un rapporto con la realtà esterna, senza conoscenza, senza elaborazione della conoscenza, senza l'uso quindi della ragione.

Il fatto è che il sistema privilegia sul piano della propria morale la razionalità, perché è attraverso questa che può portare avanti il suo disegno di condizionamento e di assoggettamento dell'uomo. La razionalità distorta, non più in funzione della istintualità, della naturale realizzazione dell'io, ma in funzione dei fini di potere del sistema, è utilizzata nella repressione e nella rimozione, nella deviazione e nella sublimazione dei desideri, dei bisogni istintuali. Non la ragione in funzione dell'essere, ma in funzione dell'avere.

L'istintualità - la pulsione alla vita, l'esigenza della libertà di essere in naturale armonico rapporto con il mondo vivente - non è facilmente sopprimibile nell'uomo. E non è neppure facilmente manipolabile, in modo diretto. E' infatti attraverso la ragione, con un processo di condizionamento culturale, opportunamente dosato per ciascun gruppo umano, se non per ciascun uomo, che si arriva alla repressione e allo snaturamento della istintualità. Tuttavia, e nonostante l'evidente situazione di massificazione e di degradazione in cui versano i popoli, io affermo che non c'è lavaggio di cervello, non ci sono processi di repressione o di deviazione o di sublimazione totali e irreversibili. Io credo e affermo che in ogni uomo la spinta alla libera realizzazione di sé è irresistibile e insopprimibile come la vita stessa.

Intanto va sottolineato che un sistema sociale che teorizza e applica e produce sistematicamente lo sfruttamento del lavoro umano, l'assassinio di massa, la repressione nelle galere e nei ghetti, l'alienazione e la follia può anche essere un sistema scientifico, può anche essere matematico ma è certamente irrazionale.

E va anche sottolineato che l'affermazione dell'uso individuale della ragione è una affermazione

estremamente eversiva e destabilizzante per le sue implicazioni - al sistema, nulla fa più paura degli uomini che pensano con la propria testa.

Tolstói - come altri pensatori libertari - prefigurando una nuova società umana fondata sul rapporto "ragione-natura", traccia alcune importanti linee di azione rivoluzionaria. «Come Godwin e, in larga misura, Proudhon, ritiene necessaria una rivoluzione morale e non politica: la rivoluzione politica, infatti, attacca lo Stato e la proprietà dal di fuori, mentre la rivoluzione morale opera all'interno della società e ne mina le basi stesse... (Egli) vede un solo mezzo efficace per trasformare la società: il ricorso alla ragione e, in ultima istanza, alla persuasione e all'esempio. Chi desidera abolire lo Stato deve cessare di cooperare con esso, rifiutarsi di servire nell'esercito, nella polizia, nei tribunali, rifiutarsi di pagare le tasse. Il rifiuto all'obbedienza è, in altre parole, la grande arma».(6)

L'idea di Tolstói del rifiuto al sistema come la "grande arma" della rivoluzione deriva da esperienze concrete, dalla conoscenza diretta della vita e della cultura contadina del suo popolo, e delle risposte di questo alla oppressione zarista.

C'è nella resistenza passiva delle nostre comunità contadine - liquidata settariamente e semplicisticamente dai paleomarxisti come immaturità e fatalismo - una ben precisa forma di rifiuto nei confronti del sistema di potere esterno: è una razionale, storica, efficace forma di lotta per evitare con l'alienazione (cioè con la totale degradazione della propria cultura) quel processo di acculturazione strumentale necessario ai padroni per lo sfruttamento intensivo dell'uomo. E' una forma di lotta, io credo, che se fosse stata stimolata e generalizzata avrebbe già portato al crollo del sistema di potere statale - ed è una forma di lotta ovviamente o frenata o calunniata o repressa tanto dal potere borghese quanto da quello marxista, che hanno ambedue bisogno, per esistere, dello Stato e delle sue istituzioni coercitive.

Ci sono nel popolo atteggiamenti culturali di sprezzante indifferenza per le "magnifiche" invenzioni del sistema - atteggiamenti che rappresentano chiaramente scelte ideologiche e politiche rivoluzionarie. Illuminante una definizione, diffusa nell'Oristanese, che di sé dà il contadino: «Ddi podis chistonai de sa mellus cosa, de Deus o de Filosofia; t'hat a risponderi sempiri: m... tua a issus, buffa!» (Gli puoi parlare delle cose più nobili, di Dio o di Filosofia; ti risponderà sempre: falli f... , bevi!)

Mi viene a mente, seguendo la logica di questo discorso, la naturale ritrosia di Cartesio a pubblicare i suoi scritti, e più in particolare ciò che egli scrive a Chanut in una lettera del 1° novembre del 1646: «... se fossi stato solamente così accorto come i selvaggi ritengono - a quel che si dice - che siano le scimmie, non sarei mai stato conosciuto da chicchessia come facitore di libri: essi pensano che le scimmie potrebbero parlare se volessero, ma se ne astengono per non essere costrette a lavorare. Ora per non avere avuto la stessa prudenza ad astenermi dallo scrivere, non ho più quel tempo libero e quel riposo di cui disporrei se avessi saputo tacere».(7)

Il rifiuto permanente, sottile, ironico presente nel popolo (umanità ancora e nonostante tutto "autentica"), nei confronti dell'autorità, dell'ordine, della cultura del sistema è un rifiuto istintuale e razionale insieme. La crescita naturale dell'uomo - che chiamo processo razionale di realizzazione della istintualità - passa evidentemente attraverso linee che sono esattamente all'opposto di quelle violentemente imposte dal sistema.

9 - Lo stesso concetto comune di "ignoranza" va visto e valutato sulla sostanza dei fatti, in particolare sull'uso che il sistema ne fa, contrapponendolo al concetto di "cultura". C'è già una matrice politica nella errata contrapposizione di "ignoranza" a "cultura". L'uso ambiguo di "ignoranza" che ne fa il sistema ricalca l'anfibolia classica.

L'opposto di "colto" e "incolto", uomo senza cultura - una valutazione dispregiativa diffusa per esempio tra i tedeschi per indicare l'Ausländer. Dove "uomo senza cultura" vuol dire precisamente "senza la cultura della classe egemone".

"Ignoranza" è l'opposto di "conoscenza"; ed è una forzatura politica, un pregiudizio razzistico voler intendere la "conoscenza" sempre e soltanto correlata alla cultura egemone, «unica depositaria di verità e scientificità».

“Ignoranza” significa semplicemente “non conoscenza di qualcosa” - ma anche rifiutarsi di conoscerla per non doverla accettare. Tuttavia non c'è uomo, in condizioni di esserlo, che non conosca e non utilizzi tutto ciò che gli occorre per poter vivere e crescere, in un dato ambiente, in un dato momento storico. Conoscere è un processo naturale di crescita, proprio di ogni creatura vivente.

In pratica io non conosco - né posso concepire in teoria - alcun uomo “ignorante”. Se vogliamo quantificare e gerarchizzare in rapporto a un modello di uomo e di ambiente (ma è sempre una valutazione politico-morale e quindi soggettiva), si potrà dire che esistono diversi livelli di conoscenza, in quantità e in qualità, in rapporto agli interessi di ciascun uomo e in rapporto alla realtà più o meno complessa del mondo in cui ciascun uomo vive e si realizza. E poiché la conoscenza è un fatto di scelte - libere o necessarie o imposte - i diversi livelli di conoscenza sono correlati alle possibilità di scelta che ha ciascun uomo.

Se vogliamo parlare di “vera conoscenza”, direi che essa non deriva dalle scelte moralistiche, quando non scopertamente politiche (in senso deteriore), imposte dal sistema, ma scaturisce sempre e soltanto dalle scelte “libere”, individuali, armonizzate con le scelte “necessarie”, volute dalla natura - di cui l'uomo è componente, le cui leggi non possono contrastare con la libertà dell'uomo.

Il concetto comune di “ignoranza”, nel sistema, è fondato su una serie di pregiudizi razzistici tendenti a canalizzare e a strumentalizzare l'uomo per mezzo della sua esigenza di conoscere per crescere. Conoscere non è più ciò che realizza l'uomo, ma diventa un processo di condizionamento che torna utile alla economia del sistema - o più precisamente della consorteria al potere. In pratica sarebbe “ignorante” il cittadino che non conosca o non accetti le regole del sistema. Ho detto “regole” perché in definitiva tutto il sapere riservato al popolo è costituito da un ben dosato complesso di precetti pseudomorali.

La conoscenza di un sapere politicizzato è falsa e artificiosa e va ovviamente a scapito di una conoscenza basata sulla ragione individuale e sulla verità. Una persona “colta” in senso distorto è facile preda dei condizionamenti del potere connesso o innestabile a quel tipo di cultura. Al contrario, l'ignoranza di quella cultura è una formidabile difesa per evitare i condizionamenti che passano attraverso la stessa. Ciò, tenendo presente che l' “ignorante”, lo stesso analfabeta strumentale, è più colto dell'acculturato integrato nel sistema, se dimostra di avere acquistato strumenti e capacità di conoscere e modificare (far crescere) se stesso nel mondo in cui vive.

Il popolo - si dice - è ignorante, “non ha una cultura”. Per ciò bisogna istruirlo e dargli una cultura. Inizia da qui, da un falso, il cancan degli interventi detti di educazione degli adulti. C'è comunque una resistenza nell'uomo alla manipolazione dall'esterno della propria personalità, in definitiva del proprio equilibrio socio-culturale: questa resistenza è la causa logica e naturale del fallimento di tutte le iniziative educative promosse dal sistema. Un fallimento però che purtroppo è parziale, perché un minimo di condizionamento quantitativo, in generale, e un minimo di condizionamento qualitativo, in particolare, ciascuna di tali iniziative riesce sempre a ottenere.

Devo dire - per averle vissute dall'interno - che le malizie tecniche del processo di condizionamento attraverso l'educazione sono infinite. E aggiungo, ottimisticamente: quanto infinite sono le malizie umane, individuali e di gruppo, per evitarlo.

E' di recente data la riedizione, in termini più scientifici e tecniche e strumenti più sofisticati, di interventi educativi riservati al popolo - passando attraverso i punti chiave, utilizzando i moduli più significativi della cultura del popolo (ammettendone quindi l'esistenza) per vuotarla di contenuti vivi, degradarla e disgregarla, riproporla poi folclorizzata, inerte. Viene fatto di credere, a questo proposito, che gli studi antropologici dei marxisti in Italia sembrerebbero avere come scopo una sempre più efficiente organizzazione di “feste dell'Unità” - nel senso di voler operare un innesto (già operato dal cattolicesimo) di una ideologia riformistica statalista ed elitaria sul ceppo popolare di tradizioni comunitarie autoctone.

10 - Anche dopo l'acculturazione e l'integrazione della classe operaia - che ha imparato a usare la cravatta con disinvoltura, a fare propria la concezione borghese dello Stato e del potere e a

sostituirsi alla polizia nei servizi d'ordine - resta ancora diffuso il luogo comune di un popolo ignorante, rozzo e tendenzialmente delinquente, contrapposto alla classe borghese (cui si aggiunge la classe operaia integrata), colta, di modi distinti, tendenzialmente onesta. Questa volta è di turno il binomio ignoranza-criminalità. Le due parti del binomio (artificioso) vengono fatte apparire sempre in stretta correlazione tra loro, tanto che finiscono per confondersi l'una con l'altra.

Il binomio ignoranza-criminalità è presente in tutti gli studi sociologici che io conosco sulla Sardegna. Altrove, e più volte, ho rilevato che ogni cultura (e nel suo interno ciascun individuo) ha peculiari forme di risposta nel rifiutare le leggi che le (e gli) vengono imposte. Cosicché i fenomeni di criminalità si possono correlare alla "ignoranza" come alla "conoscenza", alla povertà come alla ricchezza - senza però dimenticare che è il potere a decidere quale azione è criminale e chi è criminale.

Ed è evidente che criminalizzando soltanto il popolo, il ventilato stato di diritto o è utopia o è una solenne truffa.

Far derivare la criminalità dalla ignoranza ha portato molti studiosi, anche in buona fede (nel senso che credevano nel riscatto civile del popolo) a battersi per la promozione di interventi educativi e di campagne per l'alfabetizzazione - interventi e campagne portati avanti poi dagli "esperti" del settore appositamente creato dal sistema, secondo un piano che abbiamo già visto: la dissoluzione della cultura autoctona per sostituirla con un rudimento di cultura, alienante, necessaria per lo sfruttamento integrale dell'uomo.

L'equivoco nasce dal fideismo, tipico del paleo-marxismo, sulla redenzione della umanità sfruttata mediante l'espropriazione e l'acquisizione degli strumenti di produzione e culturali della classe al potere.

La lotta rivoluzionaria per la espropriazione e l'acquisizione degli strumenti di produzione ha visto i marxisti ripiegare sempre più su posizioni riformistiche e di compromesso. Non più espropriazione ma semplicemente acquisizione per imitazione del modello culturale e politico della borghesia: nella assunzione di privilegi, nel modo di vivere, nel linguaggio, nel fare proprie le istituzioni stataliste - fino a integrarsi, come assimilati, nella realtà dell'antagonista di classe, mercanteggiando una co-gestione del potere in posizione subalterna.

Non si tratta solo di rivoluzione mancata, ma di mancanza di rivoluzione. Già sul piano della ideologia, le trasformazioni del marxismo portano a immagini grottesche di un sistema "modificato per capovolgimento". Hegel è un idealista-reazionario. Tuttavia Marx riconosce che la teoria di Hegel sulla dialettica è perfetta. Ma la perfezione di un idealista-reazionario è necessariamente una perfezione idealista-reazionaria. Per farla diventare materialista-progressista bisogna "capovolgerla": anziché sulla testa farla poggiare sui piedi. Questo dice Marx, se ho ben capito.

II - Le considerazioni fin qui esposte ci aiutano a mettere a fuoco un sistema che si definisce civile, scientifico, efficiente ma che lo è soltanto nella facciata.

Computers, astronavi, missili intercontinentali, mezzi di locomozione a propulsione nucleare, centrali atomiche... tutto questo non è che la moderna "progressista" facciata di un edificio nel cui interno l'umanità è prigioniera come in un lager, incasellata, snaturata, alienata.

Il sistema ha potenziato e perfezionato oltre ogni limite la scienza e la tecnica ai soli fini del profitto, del privilegio - rapinando il patrimonio naturale comune fino al totale depauperamento, sfruttando l'uomo fino al totale abbruttimento.

Nel contempo, il sistema è rimasto grezzo, ignorante su tutto ciò che riguarda la conoscenza vera della natura, la creazione di strumenti che proteggano l'uomo dalle avversità ambientali, dai propri limiti fisiologici, che lo aiutino a crescere e a realizzarsi il più liberamente possibile.

Sempre più chiaramente e con forza dobbiamo dire che il tanto decantato progresso è in funzione dello sviluppo e perfezionamento della macchina bellica per tenere assoggettati i popoli e della macchina produttiva per realizzare lo sfruttamento dei popoli. Non ci sono eccezioni a questa regola: le briciole di progresso che in "giuste dosi" e "una tantum" cadono sui lavoratori rientrano nella fase di adescamento reiterato, che fa parte del gioco.

La liberazione dell'uomo dagli ingranaggi della mostruosa macchina è in una rivoluzione culturale, prima ancora che politica. La presa di coscienza di sé, dell'insanabile conflitto esistente tra la natura umana, le esigenze dell'essere e del divenire liberi, e la sostanza disumana, meccanicistica del sistema che le esigenze snatura e devia per schiavizzare e sfruttare.

Presa di coscienza è riappropriazione di sé e rifiuto di tutto ciò che non è autentico - un lavoro lungo difficile di continue piccole scelte alla ricerca di sé contro il millenario sottile ininterrotto processo di condizionamento cui ci ha sottoposto con ogni mezzo il potere. Una ricerca nel passato storico, nella cultura nostra, come popolo e come individui, per ritrovare e scegliere gli strumenti con cui opporci e lottare contro la degradazione e l'alienazione.

12 - Nel momento stesso in cui il sistema mostra tutta la sua efficienza oppressiva e sfruttatrice e dispiega tutta la sua potenza repressiva, mostra anche la sua debolezza: la paura che binomio oppressori-oppressi stia per giungere al limite di rottura.

Il processo di assoggettamento e di sfruttamento non può proseguire indefinitamente: ha dei limiti obiettivi di rottura. Il sistema conosce bene il gioco del tirare la corda senza romperla, allentandola al momento opportuno - ma proprio per questo, per presunzione, commette l'errore di sottovalutare la forza della controparte, degli oppressi. Il gioco è incerto, rischioso; prima o poi la corda si spezza. E non ci saranno fiancheggiatori e persuasori, non ci saranno partiti e sindacati, non ci saranno preti e maestri di scuola che potranno riannodarla.

Sempre più il popolo viene truffato, affamato, rapinato, sfruttato. Disoccupazione, miseria, fame, galera non sono una temuta prospettiva ma una realtà del nostro tempo. Non è rimasta nessuna forza politica che abbia conservato credibilità, che possa opporsi a una simile degradazione della vita civile. Il sistema ha saputo in questi ultimi anni inglobare tutte le opposizioni, creando la situazione favorevole per ristrutturare in forme più razionali e scientifiche la macchina di oppressione e sfruttamento.

Il dio Marx è miseramente fallito. Non c'è stata la profetizzata rivoluzione proletaria in seguito al generale processo di industrializzazione. Non c'è stata presa di potere del proletariato conseguente all'accumulo delle contraddizioni del sistema borghese. C'è stata sì l'industrializzazione, con alti costi e poca occupazione - non cattedrali in un deserto, ma cattedrali che hanno prodotto il deserto. Ci sono state sì le contraddizioni, a montagne, e non poche volute e prodotte in anticipo dallo stesso sistema per meglio controllarle; contraddizioni che il sistema ha saputo fagocitare ingrassando, che ha perfino mercificato, facendone sempre ricadere i costi sul popolo.

La sinistra marxista non è arrivata al potere con la rivoluzione, con il popolo. Ci è arrivata e ci sta arrivando con la prassi borghese dell'intrigo, del compromesso, con la svendita sottobanco dell'ideologia, con il tradimento quotidiano della rivoluzione e del popolo.

La sinistra di classe è ormai irrimediabilmente coinvolta nei giochi di potere dei padroni. Il PCI - dopo il PSI, ma in modo più grezzo e senza riserve - compartecipa al potere assumendo responsabilità e con la forza che gli viene dal suo passato rivoluzionario dando credito a un governo reazionario, fascista, clericale: approvando la politica andreottiana dei sacrifici, la politica di riconversione industriale sulla pelle dei salariati, la politica clericale della revisione del concordato che dà nuovi e maggiori privilegi al Vaticano, la politica atlantista che ha svenduto la nostra Terra al militarismo yankee, la politica della deportazione degli oppositori nei lager e dell'assassinio legalizzato.(8)

Il Parlamento, che si definisce "rappresentanza del popolo" e che in nome del popolo osa legiferare, oggi come ieri è soltanto una consorteria di ruffiani che tengono il sacco ai ladri che derubano il lavoratore.

Per mascherare il dilagare della corruzione e del ladrocinio - connaturati al potere - il sistema aizza con la violenza e con ogni provocazione il popolo, provocando risposte rabbiose nei ceti più sprovveduti; il sistema dilata e drammatizza anche banali episodi di violenza popolare, quando anche non li produce in proprio o non se li inventa, per avere l'alibi di sempre nuovi interventi repressivi.

Il preciso scopo dell'ondata di violenza in atto in Italia non è la destabilizzazione dell'attuale regime, non è lo scardinamento dello Stato: artefice e beneficiario unico di questa e di ogni violenza è il sistema statalista. Il preciso scopo della violenza è quello di mettere a tacere ogni opposizione popolare, con la eliminazione anche fisica dei cittadini che turbano "l'ordine costituito". Ordine che significa nella sua espressione ottimale l'autocastrazione del cittadino: il consenso dell'oppresso a farsi continuare a opprimere.

Nella colonia Sardegna, area di servizi militari e petrolchimici, terra di lager e di criminali sperimentazioni, la strategia della tensione assume forme e dimensioni eccezionali, che travalicano perfino le stesse leggi fasciste dello Stato "democratico".

Oltre che ai pastori-banditi, l'apparato repressivo rivolge da tempo la sua attenzione ai compagni-banditi, sfogando la sua rabbia specialmente sui giovani, capaci di sbocchi creativi. Sui giovani si spara a vista. I giovani di oggi sono i pericolosi eversori di domani, la parola d'ordine è di eliminarli - giusta la teoria dell'igiene preventiva.

E' ipocrisia o malafede richiamare le forze dell'ordine al rispetto dello stato di diritto, delle libertà sancite dalla costituzione o all'elementare buonsenso. Il popolo sa, per averlo sempre sperimentato sulla propria pelle, che lo stato di diritto non è mai esistito, che la carta costituzionale è carta da cesso, che non può esserci buonsenso in killer addestrati a colpire il bersaglio - sagome di cartone o ragazzini di sedici anni come Wilson Spiga, come Giuliano Marras.

Eppure - non lo dimentichino i signori della consorteria - tanto più il sistema aumenta l'oppressione e la repressione, tanto più aumenta la resistenza nel popolo. Così come, tanto più la resistenza nel popolo tende a esprimersi in forme organizzate, tanto più il sistema dispiega gli strumenti della repressione.

13 - Questa è la situazione - estremamente dura, difficile, dolorosa. Ed è questo il momento ideale per affermarsi nel popolo la rivoluzione libertaria - la presa di coscienza individuale e di gruppo, la riappropriazione di sé come uomo e come umanità: contro i miti delle grandi teorie rivoluzionarie che hanno tutte come obiettivo la presa del potere e quindi la conservazione del sistema statalista, della oppressione e dello sfruttamento.

Sembra che a qualcuno che milita sul fronte del popolo faccia paura ammettere che l'utopia anarchica non è più utopia, che è nata e cresce. Un filosofo che ha creduto nel vangelo marxista, J. P. Sartre, in una intervista a Lotta continua sostiene che «libertà e potere non possono andare in coppia». Lo scrittore Cassola, il borghese intellettuale che per tutta una vita sfarfalla nell'empireo dei letterati-arcangeli, scopre l'idea anarchica e se ne fa apostolo. Non pochi compagni della sinistra di classe dissidente, compresi quelli che ruotano intorno al quotidiano Lotta Continua ammettono di essere usciti da posizioni di marxismo settario e di essersi avviati, grazie anche all'apporto ideologico del movimento libertario delle donne, a una rivalutazione critica del marxismo - l'accettazione del significato rivoluzionario nell'affermazione femminista "il privato è politico" è sintomatico; anche se questa affermazione è secondo me essenzialmente provocatoria, nel senso che ha preminentemente la funzione di dissacrare una entità, come la politica, posta al di sopra dell'uomo; dissacrare la politica non per rivalutarla in senso di esigenza umana ma per rispedirla nelle nebbie culturali e filosofiche che l'hanno partorita. Credo che la liberazione della donna, e dell'uomo, non passa attraverso una lotta politica (ripeto: la politica è categoria filosofica del sistema, come la morale o l'economia), ma passa attraverso la distruzione del sistema con tutte le sue categorie.

Dunque, in questa realtà densa di fermenti e ricca di mutamenti profondi, sostanziali, è tornata in discussione - difficile dire con quali fini reconditi - la questione del ruolo dell'intellettuale, oggi.

Qualcuno comincia a dire che il "vero intellettuale" è l'intellettuale che sta sempre "al di fuori dei partiti", che è sempre in funzione critica nei confronti del potere. Ciò mi pare giusto - ma di quale potere si parla? Liberalismo e marxismo si identificano nella definizione che danno dell'intellettuale, in funzione di appoggio o di critica al potere, secondo la classe che lo detiene.

Per quel che ne so gli intellettuali che il sistema riconosce come tali svolgono attività critica nei confronti di un certo tipo di potere, non contro il potere in quanto tale.

Intanto devo dire che non esiste una categoria sociale di intellettuali - qualunque uomo lo è quando usi il proprio intelletto. Ma se proprio vogliamo classificare, direi che ci sono intellettuali che servono i padroni e condividono con questi potere e privilegi e ci sono intellettuali espressi dal popolo e condividono con questo oppressione e sfruttamento.

E' una questione di scelte, certamente, non soltanto di nascita. Ma è un dato di fatto che nel potere, e nei privilegi che comporta, non c'è posto per l'intellettuale del popolo. La misura della validità rivoluzionaria del lavoro di uno scrittore è inversamente proporzionale al successo che il sistema gli riserva nell'Olimpo della cultura ufficiale.

14 - Per finire, una riflessione che non vorrei tenere tutta per me. In virtù della ragione del più forte, l'eretico ha l'obbligo di dimostrare in modo inoppugnabile le proprie tesi; al contrario, l'ortodosso, qualunque imbecillità sostenga, viene creduto sulla parola.

Cagliari, 1977

NOTE

- 1) U. Dessy - Il mitra puntato male, in Sardegna Oggi n.19 del 1-2-1963, pag. 17.
- 2) M. G. Rosada - Le università popolari - Ed. Riuniti, 1975, pag. 16.
- 3) F. Fanon - Comunicazione al 1° Congresso degli scrittori e degli artisti neri – Parigi 12/19 settembre 1956 - in Presence africaine, Revue culturelle du mond noir, nn.8/10 di giugno/novembre 1956.
- 4) F. Fanon - ibidem.
- 5) F. Fanon - Comunicazione al 2° Congresso degli scrittori e degli artisti neri – Roma 26/31 marzo 1959 - in Les damnés de la terre - F. Maspero Editeur, 1961
- 6) G. Woodcock - L'anarchia - Storia delle idee e dei movimenti libertari – Feltrinelli 1976 - pagg. 204/205.
- 7) Il pensiero di René Descartes a cura di G. Crapulli - Torino 1972, pag. XIX nota 2.
- 8) La valutazione sul defunto PCI è ovviamente riferibile a quel periodo. Va sottolineato che come altri intellettuali sono stato fin troppo facile profeta.

Capitolo Primo

Educazione popolare e movimento dei lavoratori

1 - Definizioni significati funzione della educazione

Alla fine degli Anni 50 e negli Anni 60, durante il boom della educazione degli adulti, vengono elaborate definizioni raffinate e mistificatorie in chiave democratica.

«L'educazione popolare deve permettere ai giovani e agli adulti, uomini e donne, di vivere meglio la vita familiare, professionale, civica di ogni giorno e di trovare, nel lavoro come nella ricreazione, attraverso una migliore comprensione e una partecipazione più viva alla vita civica, le soddisfazioni di un pensiero che meglio si accordi all'azione, e di conseguenza, le gioie di una comunicazione sociale e umana più efficace, in un clima di libera scelta e di libera creazione».(1)

«Il fine principale dell'educazione degli adulti è quello di rendere questi capaci di far fronte intelligentemente, democraticamente e pacificamente ai problemi posti agli individui e alle comunità dai profondi mutamenti sociali».(2)

E' il momento in cui le élites al potere nei Paesi del mondo occidentale scoprono l'importanza del settore ai fini di una maggiore produttività e di una maggiore diffusione dei prodotti secondo un piano differenziato in correlazione alle differenti situazioni di sviluppo economico sociale; ai fini di un imbrigliamento del movimento di rivolta e di giungere ad ottenere il "consenso" del popolo mediante condizionamenti psicologici di massa, creando e usando strutture educative. In altre parole: educazione ai fini di un più scientifico e totale sfruttamento del lavoro umano in una società tranquillata da una apparente democrazia.

Le definizioni che abbiamo visto e quelle che vedremo contengono allettanti riferimenti a "libere scelte" e a "libere creazioni" nel contesto fumoso di un "clima", non di una realtà dove la crescita umana sia concretamente libera, e contengono, in un equivoco miscuglio, i concetti che il capitalismo liberale ha della funzione della educazione degli adulti, svelando il disegno di un nuovo più raffinato modo di educare il popolo con formule e contenuti differenziati rispetto alla educazione riservata alle élites.

«Funzione essenziale della educazione degli adulti - scrive P. Lengrand, funzionario dell'OECE/AEP, direttore del settore Eda del Progetto Sardegna - è quella di aiutare tutti gli individui di una società a comprendere meglio la parte dell'universo dove essi sono situati, sviluppare le loro capacità di riflessione, di giudizio e di espressione, a svolgere con coscienza e competenza le loro responsabilità di uomini privati e di cittadini ed a partecipare attivamente alla vita culturale del loro ambiente».(3)

Livio Labor specifica che l'educazione degli adulti non è lotta contro l'analfabetismo, non è istruzione professionale o tecnica, non è educazione popolare ma presa di coscienza, assunzione e maturazione di certi valori.

Fini della educazione degli adulti sono

«Presa di coscienza continua da parte della persona umana, della sua condizione culturale, morale familiare, sociale, economica e politica e della sua vocazione personale e di gruppo; - presa di coscienza per una partecipazione attiva alla vita dei gruppi professionali e sindacali, per una partecipazione ai problemi della impresa moderna e della organizzazione industriale; per una

partecipazione alla ricerca delle soluzioni concrete ai problemi del proprio ambiente di lavoro...; - assunzione positiva e cosciente, anche da parte dei ceti popolari, delle molteplici responsabilità delle pubbliche amministrazioni; ... corresponsabilità politica sul piano dello Stato... e maturazione di personali convinzioni politiche...; - maturazione di una coscienza europea e universale che sappia portare l'attenzione in particolare ai problemi dei Paesi e delle aree depresse...».(4)

L'educazione degli adulti - conclude Labor approdando ai suggestivi lodi di cartapesta delineati dal socialdemocratico P. Lengrand, emerito venditore di fumo dell'UNESCO - «sollecita su tutti i piani la partecipazione personale e responsabile; non solo per la partecipazione dei diritti, ma per l'assunzione dei doveri e responsabilità precise da parte dell'uomo, nella comunità concreta in cui vive».

Il punto che questi signori dimenticano di toccare è l'essenziale: il sistema di oppressione e di sfruttamento in cui l'uomo a cui si rivolgono è già inserito. Sensibilizzare e responsabilizzare questo uomo non contro ma per questo sistema significa semplicemente inserirlo meglio e "consenziente" nei meccanismi oppressivi delle istituzioni, nei processi produttivi di sfruttamento.

R. Bauer fa una distinzione tra "cultura popolare" ed "educazione degli adulti" che gli appare oggi "come attività resa principalmente a stimolare attitudini creative e attitudini critiche, attitudini a modificare il rapporto con l'ambiente oltre che a conoscere l'ambiente stesso", utilizzando per i suoi scopi anche gli strumenti propri della cultura popolare.

Ribaditi e ancora meglio chiariti sono da Bauer i fini, nello svolgimento del suo discorso sulle esigenze della educazione degli adulti in una società moderna:

«Il problema non è quello di conformare al costume modificato, ai gusti e alla cultura modificati, ma di fornire armi e strumenti per l'affermazione della personalità; cioè portare l'individuo a prendere posizione personale ed autonoma di fronte ai valori che caratterizzano la nostra civiltà, renderlo capace di modificare questi valori, rendergli effettivi il diritto, la capacità e la volontà di prendere decisioni, che è il suo modo di arricchire il patrimonio culturale della comunità, modificandolo».(5)

In Bauer appaiono posizioni più avanzate, rispetto a quelle elaborate dalla intelligenza che promuove, teorizza e gestisce il settore sotto la guida dell'UNESCO e che in virtù dei dollari ha l'egemonia. Ma siamo ancora a formulazioni di tipo paternalistico-gratificatorio, di "stimolazione" di una crescita culturale del popolo nel contesto di una organizzazione sociale (capitalistica) i cui "valori" sono aprioristicamente dati come "validi". In Bauer, più che in altri dell'intelligenza borghese, viene messo l'accento sulle "modificazioni" che il fattore umano "sensibilizzato" può e deve portare nel patrimonio culturale della comunità. Dove - si suppone, ma non viene detto chiaramente - insieme a certi "valori" vi siano intollerabili situazioni di ingiustizia economica sociale culturale da modificare, e - si suppone ancora, ma questo viene taciuto del tutto - le modificazioni avvengano non soltanto con "l'inserimento responsabile" del cittadino nelle istituzioni, ma anche con la lotta all'esterno delle istituzioni: non per modificarle ma per abatterle, in quanto strumenti a servizio del potere, del privilegio.

In quegli stessi Anni '60 il brasiliano Paulo Freire teorizza e sperimenta una "pedagogia degli oppressi"; una pedagogia intesa come educazione a praticare la libertà. In questa definizione si va al di là di una educazione come presa di coscienza dell'uomo oppresso e sfruttato, valida in una situazione colonialistica o terzomondista, per delineare un processo di crescita umana valido sotto tutte le latitudini; poiché dappertutto, anche dove meno drammatici o apparentemente risolti appaiono i conflitti economici sociali culturali, è vivendo da uomo libero che l'uomo si realizza veramente.(6)

Per i popoli del Terzo Mondo, come per i Sardi, che tentano di uscire da una antica situazione di soggezione coloniale per ritrovare una propria identità, è da rifiutare la istituzionalizzazione del

processo della propria crescita (cioè il monopolio ideologico delle élites dominanti, liberali o marxiste); sono da rifiutare tecniche e moduli, siano pure moderni e “illuminati”, per un processo “guidato” di crescita culturale del popolo.

In opposizione all'intervento in Sardegna del Progetto Sardegna OECE/AEP - illuminante esempio di intervento educativo “guidato” - è stato scritto:

«... per cultura popolare intendiamo la trasformazione di una cultura di pochi in una cultura di molti, per diventare di tutti... Gli uomini hanno parità di diritti; diritto fondamentale dell'uomo è la libertà di esprimere se stesso... Cultura è somma di esperienze, patrimonio comune di tutti gli uomini... L'espansione e l'evoluzione della cultura popolare è direttamente connessa alla emancipazione delle masse lavoratrici, al loro inserimento nella vita politica ed economica, al loro acquistare parità di diritti... Fintanto che le grandi masse popolari restano ai margini della vita pubblica, la cultura, anche nei suoi momenti di maggiore lustro, rimane privilegio di pochi, e per ciò stesso è un fatto caratteristico di dominio e di discriminazione...».(7)

Ne consegue che non si può definire il concetto di educazione degli adulti se non all'interno di un movimento di emancipazione e liberazione dell'uomo. In altre parole: la definizione di educazione degli adulti è nella definizione stessa della lotta sociale che in tutti i settori e a tutti i livelli il popolo conduce con alterne vicende per la propria liberazione dalla oppressione e dallo sfruttamento.

2 - L'educazione alle origini:

l'uomo alla scoperta di sé e del proprio mondo.

L'educazione dell'uomo, in quanto processo cosciente di crescita individuale e sociale, di arricchimento nella scoperta di sé e della realtà attraverso l'utilizzazione di esperienze e di strumenti propri e di altri, è antichissima e ha origine nello stesso uomo pensante.

Già nelle lontanissime ere preistoriche, l'uomo ha sentito il bisogno di comunicare con i propri simili (in modo naturalmente differenziato e privilegiato rispetto ai rapporti con le altre creature del suo ambiente), riferendo agli altri se stesso e a se stesso gli altri in un interscambio di esperienze, conoscenze, scoperte fatte individualmente e strettamente legate alla sopravvivenza, ai bisogni primari.

C'è nel dialogo o nella ripetizione mimata o concreta un interscambio e un apprendimento che è di importanza fondamentale nel processo educativo di ciascun uomo: consente a ciascuno di utilizzare le esperienze di tutti, elaborarle, verificarle, ritrasmetterle.

Nelle prime rudimentali forme di organizzazione sociale, l'uomo doveva apprendere sia le tecniche di produzione che quelle relative alla fabbricazione degli utensili necessari alla produzione stessa.

L'organismo dell'uomo «si è evoluto dal principio del Pleistocene, circa un milione di anni fa... ha imparato a servirsi sempre meglio degli elementi naturali... allo scopo di alimentare se stesso e i suoi piccoli, per proteggersi dalle intemperie e comunicare con individui e gruppi».(8)

Senza una capacità di comunicare le proprie esperienze e di elaborarle, non vi sarebbe stata crescita dell'umanità, nel senso cui è giunta attualmente. Se questa capacità sia propria dell'uomo e non anche, in forme diverse, di tutte le creature viventi; se questa capacità non sia stata snaturata e abbia dato luogo a un tipo di progresso negativo ai fini di una autentica realizzazione dell'uomo, apre un discorso non tanto astratto quanto qui superfluo. Sta di fatto che l'unica definizione oggettiva che possiamo dare di civiltà è, che è «la somma di tutto ciò che l'uomo compie come risultato di ciò che ha appreso».(9) In altre parole, la civiltà è il risultato dei processi di educazione dell'uomo.

In tempi storici, l'educazione come processo in generale di acculturazione e in particolare di conoscenza sistematica delle scienze e delle arti è riservata alle élites dominanti. Il popolo ne è escluso, emarginato: non gli è lecito essere colto; deve semplicemente apprendere le tecniche per compiere nel modo più redditizio il lavoro cui è assoggettato.

C'è nelle élites dominanti un preciso disegno di impedire al popolo una sua partecipazione politica e civile, negandogli quindi la possibilità di uno sviluppo culturale - ciò che lo porterebbe non soltanto alla presa di coscienza della propria realtà di sfruttato ma alla realizzazione di una società libera, diversa.

Una esclusione diventata sempre più difficile, quando gli strumenti di diffusione delle idee diventano accessibili a sempre più numerosi strati sociali. Il popolo potrebbe inserirsi coscientemente nella problematica sociale ed economica; le élites al potere corrono ai ripari, istituzionalizzando due culture: una riservata agli oppressori e una imposta agli oppressi.

3 - L'educazione nelle organizzazioni dei lavoratori.

Le prime formulazioni di educazione degli adulti sono legate al movimento ideologico e politico dei lavoratori. La necessità di emancipare il popolo dalla ignoranza, di fornirgli l'alfabeto e l'uso di strumenti di conoscenza e di critica è un momento importante, se non la conditio sine qua non per portare avanti la lotta di classe, preparare e portare la classe operaia al potere.

Aldo Capitini fa risalire l'origine della educazione degli adulti all'Illuminismo, «che fece sentire vivamente il dovere della pubblicità, di comunicare agli altri, alla piazza, i risultati del proprio pensiero».(10)

«Ma fu l'Inghilterra, paese che profondamente sentì l'influenza dell'Illuminismo, il paese che per primo si propose il problema dell'educazione degli adulti in termini concreti».(11)

L'e.d.a. si sviluppa su due linee: gli operai che sentono il bisogno di istruirsi per meglio valutare gli avvenimenti storici del loro tempo; cittadini del ceto medio che hanno già frequentato corsi di studio, che desiderano aggiornarsi con corsi di perfezionamento. «Dalla prima istanza nacquero le scuole organizzate dalla Workers Educational Association; dalla seconda il movimento della University Extension».(12)

Va precisato che la Workers Educational Association, fondata ufficialmente nel 1903 in collegamento con il movimento politico degli operai, esisteva già nel secolo scorso, nata e sviluppatasi nel mondo contadino.

A. Lorenzetto muove la ricerca storicistica dalla Danimarca.

«L'origine dell'educazione degli adulti è un'origine modesta. In Danimarca, verso la metà dell'800, il pastore Nicolas Grundtvig ed il ciabattino Cristian Kold pensavano che i ragazzi non potevano essere abbandonati appena finita la scuola primaria, ma che dovevano poter continuare un insegnamento nella vita anche durante il periodo del loro addestramento e del loro lavoro».(13)

Tra i due promotori sorge un interessante quesito circa l'età utile alla educazione post-scolastica del cittadino. Kold riteneva giusto che i ragazzi iniziassero subito, a 14/15 anni, appena licenziati dalla scuola primaria; dal canto suo, Grundtvig il curato, pensava che soltanto sui 18 anni il cittadino potesse avere raggiunto maturità sufficiente a frequentare corsi di apprendimento, in cui si potessero dibattere i problemi della vita. Si organizzarono corsi diversi, riservati ai fanciulli di 14/15 anni e ai giovani di 18 e oltre, con programmi differenziati.

Sappiamo che l'educazione differenziata (per età, per sesso, per categorie sociali, eccetera) non è libera, si riduce a un indottrinamento, e va parallelamente al condizionamento differenziato che il sistema opera per portare a compimento, nel modo più scientifico, l'obiettivo unico dello sfruttamento umano totale. Non so con quali ragionamenti, tuttavia, la sperimentazione convinse il ciabattino ad accettare la tesi del pastore. Forse non fu estraneo l'intervento illuminante dello

Spirito Santo.

«La storia dell'educazione degli adulti cominciò allora...» L'iniziativa di Grundtvig e Kold... «non deve trarre in inganno circa la vera natura dell'educazione degli adulti, che è in gran parte anche il frutto della rivoluzione industriale e dell'affermazione progressista dell'idea democratica, legata alle rivendicazioni e alle trasformazioni apportate nella società e nelle istituzioni dalla Rivoluzione francese, e poi dai movimenti e dalle guerre risorgimentali e, infine, da tutto il movimento sindacale socialista».(14)

A livello di assunti ideologici, già nel 1792, in Francia, Antoine Caritat de Condorcet presenta all'Assemblea legislativa un rapporto sulla organizzazione generale della pubblica istruzione, dove si dichiara che «l'istruzione deve essere universale e cioè essere estesa a tutti i cittadini... e nei suoi diversi livelli deve abbracciare l'intero sistema delle conoscenze umane e assicurare agli uomini in tutte le età della vita la felicità di conservare le loro conoscenze e di acquisirne delle nuove».

La storia ci ha detto quanti di questi assunti ideologici della borghesia "illuminata" siano rimasti lettera morta, patrimonio archeologico nelle bacheche dei musei di storia patria.

Le iniziative concrete nel settore sono sporadiche e discontinue. E' del 1830 l'Association Polytechnique pour le développement de l'instruction populaire, senza seguito. Maggiore successo ha invece, a livello di promozione di future iniziative culturali popolari, l'incontro tra i movimenti spontanei di cultura popolare francesi e i movimenti operai e contadini inglesi, che sfociano nella prima internazionale, in cui, con la linea libertaria, prevale il concetto della necessità di organizzare l'istruzione dei lavoratori in modo autonomo, con propri strumenti di diffusione delle idee. Fioriscono da quel periodo giornali, opuscoli, biblioteche, gruppi culturali anarchici, socialisti, sindacalisti.

Anche sul piano delle istituzioni, i lavoratori si battono per la liberalizzazione delle scuole e della istruzione. Nel 1866 nasce la Ligue de l'enseignement; e nel 1881 passa la legge sulla gratuità dell'insegnamento - legge completata da una successiva del 1889, che rende l'istruzione laica e obbligatoria.

Le università popolari nascono in diversi paesi dell'Europa per iniziativa di docenti democratici e soprattutto per volontà e iniziativa di organizzazioni politico-sindacali dei lavoratori.

«In Inghilterra il problema dell'educazione delle masse, data la stretta connessione di questo con lo sviluppo industriale, sorse prima che in ogni altro paese. Già all'inizio dell'800 Associazioni di quaccheri cercavano di penetrare nella miseria del proletariato urbano, per diffondervi un'istruzione soprattutto etica e religiosa, ma anche pratica; nel 1850 erano stati creati 610 Mechanics Institutes (scuole gratuite per operai) con 10.200 iscritti; dal 1842 si erano diffusi i Collegi operai, che nel 1907 avrebbero contato 3.400 ospiti...; mentre il movimento cooperativo ebbe gran parte nel sovvenzionare l'University Extension».(15)

La University Extension (l'Università popolare inglese) si realizza a Cambridge, a Oxford, a Londra e al "Victoria", costituendo quattro zone di intervento culturale, realizzato mediante corsi regolari. Tali corsi non erano fine a se stessi, ma consentivano l'acquisizione di un titolo di studio sufficiente a ottenere l'iscrizione nelle università di Stato. Le spese necessarie a mantenere le università popolari venivano coperte da contributi da parte di frequentanti, da pubbliche sottoscrizioni e, nella maggior parte, dalle organizzazioni dei lavoratori. Inizialmente frequentate dal ceto medio e da operai, questi ultimi diminuirono sempre più di numero; pertanto veniva a mancare l'obiettivo principale, quello di portare nelle masse lavoratrici l'istruzione e lo stimolo al sapere.

I lavoratori cercano altre soluzioni: come si è accennato, nel 1903 sorge la Workers Educational Association, «che univa le caratteristiche delle iniziative per l'educazione delle masse nell'ambito del movimento operaio, e quella della University Extension: si occupava cioè dell'istruzione, ma coincideva con la nuova coscienza politica della classe operaia».(16)

Nella seconda metà del secolo scorso, in Austria (Wiener Arbeiterbildungverein) e in Germania sorge una vasta rete di istituzioni per l'istruzione dei lavoratori nell'ambito del movimento socialista, e specificamente si concretò nella propaganda delle idee socialiste.

Le università popolari danesi, diffuse nello stesso periodo, hanno avuto - è stato scritto - una funzione importantissima nelle battaglie politiche per la liberalizzazione delle istituzioni e la democratizzazione del paese.(17) In un documento delle prime università popolari danesi, del 1853, vengono illustrati i principi informatori dell'attività:

«L'università popolare deve educare non già individui accecati dal fanatismo, ma cittadini illuminati e coscienti. Essa deve fornire ai suoi scolari un quadro quanto più possibile veritiero della situazione attuale; deve attirare la loro attenzione sulle diverse dottrine politiche, esponendo i principali argomenti a favore o contro di esse; deve sforzarsi di destare in loro la coscienza dei problemi del tempo e l'interesse a contribuire alla loro situazione».(18)

Sono concetti tipici di una borghesia liberale, che ritroviamo dopo oltre cento anni nel contemporaneo filone di intervento di educazione popolare che fa capo all'UNESCO - dall'acculturazione dei propri sudditi all'acculturazione dei popoli coloniali, in un crescendo culturale parallelo al crescendo dei profitti.

Un cenno meno breve alle università popolari in Italia, che appaiono - come nel resto dell'Europa - l'elemento portante del movimento di educazione degli adulti.

«Le Università popolari sono una tipica manifestazione dello spirito e degli orientamenti che caratterizzavano l'Italia all'inizio dell'età giolittiana... E' comprensibile che l'idea incontrasse subito tanti e diffusi consensi: innanzi tutto tra i socialisti, che in una istituzione come l'università popolare vedevano un utile strumento per elevare il livello culturale della classe operaia... Per secoli era bastato il prete a garantire una comunicazione tra classe dirigente e classi subalterne, ma con la nascita del movimento operaio e contadino si erano formati estesi gruppi di lavoratori animati da un autonomo patrimonio di idee e di obiettivi e uniti in autonome organizzazioni, che sfuggivano ad ogni condizionamento, influenza, controllo... Anche il governo, purché l'apoliticismo fosse garantito, era favorevole a questi organismi spontaneamente e democraticamente sorti: esse sottraevano ai socialisti una pericolosa esclusiva, creavano un senso di solidarietà tra borghesi e proletari, elevavano il livello culturale di questi ultimi, come era necessario per meglio produrre nella moderna industria...».(19)

Il brano riportato offre spunti critici per una storia dell'educazione degli adulti. Oggi come ieri: le iniziative spontanee popolari vengono istituzionalizzate dalle élites al potere, come sempre, per incanalarle nel gran pantano del qualunquismo e strumentalizzarle ai fini della conservazione e rafforzamento del capitale.

La prima università popolare nasce a Torino, inaugurata nel novembre del 1900. L'anno successivo si costituiscono in numerose università italiane: a Firenze, Roma, Milano, Bologna, Genova, per citarne alcune. L'Avanti! di quell'anno riferisce diffusamente ed entusiasticamente sul sorgere di tali iniziative. Va notato che a Torino già esisteva dal 1853 una Società di istruzione, educazione e mutuo soccorso tra insegnanti, per un contributo concreto alle scuole popolari; e che in Sardegna le U.P. sono assenti.

«Le U.P. costituiscono un movimento tutt'altro che omogeneo: alcune emergono per volere delle organizzazioni della classe operaia, altre vengono elargite filantropicamente dal mondo dell'alta cultura; alcune percepiscono ragguardevoli sussidi da municipi o enti pubblici, altre vivono delle quote sociali; alcune sono gratuite, altre riservate ai soci paganti; alcune hanno un'unica sede, altre varie sedi per graduare il tono dell'insegnamento; alcune impartiscono un'istruzione superiore e disinteressata, altre un'istruzione elementare e pratica (...); alcune si servono, per l'insegnamento, di professori universitari, altre di professori di scuola secondaria, maestri, professionisti; alcune

danno maggior sviluppo ai corsi, altre alle conferenze isolate; alcune costituiscono una realtà affatto nuova, altre si innestano su una tradizione preesistente...».(20)

Le università popolari erano precluse agli analfabeti; è chiaro che soltanto alcuni strati di lavoratori delle aree industriali avevano la possibilità di accedervi; mentre i ceti contadini ne erano quasi completamente esclusi. A differenza dei socialisti che privilegiavano l'operaio (il proletario per antonomasia, protagonista storico della rivoluzione), gli anarchici si batterono per l'estensione delle U.P. ai ceti contadini, spostando la loro attività culturale rivoluzionaria dalla città alla campagna. E' auspicabile che questa tendenza venga ripresa e portata avanti dall'attuale movimento anarchico, che talvolta dimostra inclinazioni operaistiche quasi per un inconscio complesso di inferiorità nei confronti dello sviluppo del movimento marxista.

Le U.P. furono una ulteriore occasione dello scontro ideologico e politico già in atto dalla seconda metà del secolo scorso, tra positivismo e idealismo, in senso generale tra cattolici e laici, e in senso più particolare e politico tra liberali, marxisti e anarchici.

«In generale si può notare, nell'organizzarsi delle U.P. una volontà unitaria, lo sforzo alla collaborazione sulla generica base di un comune orientamento democratico, nel quale uomini di varia ideologia politica potevano riconoscersi. E' anche vero, però, che i socialisti rivendicano a se stessi il merito di averle promosse; mentre la rivista L'università popolare, diretta da Luigi Molinari, fu portavoce di intellettuali anarchici che aspiravano a creare un sistema di educazione progressista; e l'U.P. rientrava anche nei programmi della cattolica Opera dei congressi».(21)

Di grande incidenza l'apporto educativo dell'anarchico Molinari, il quale contribuì a fondare numerosi periodici rivolti alla formazione ideologica e politica del popolo; tra gli altri, oltre alla prestigiosa rivista L'università popolare, quindicinale vissuto dal 1° febbraio 1901 all'ottobre 1918, figurano: Il grido dell'operaio, La Favilla, L'Armonia, Combattiamo, Germinal, Il Proletariato anarchico. Fra gli animatori delle università popolari, che alla presenza militante libertaria aggiunsero scritti, conferenze di divulgazione, insegnamenti pratici e scientifici, ci furono Reclus, Grave, Fabbri, Kropotkin, Bakunin, Hamon, Merlini, Gori, Rapisardi, Armand, Ferrer, Ciancabilla e Zola.(22)

Un fatto di rilievo nella storia dell'educazione degli adulti è la costituzione, nel 1906, della Unione Italiana dell'Educazione Popolare (UIEP). Nella sua costituzione e nelle fasi del suo sviluppo, l'UIEP ebbe sempre come principali animatori e dirigenti intellettuali socialisti. Come statuto, si proponeva di riunire, consociandoli, enti, istituti, associazioni e persone che operassero nel settore dell'educazione popolare. Le università popolari costituirono uno dei suoi principali strumenti, in particolare la U.P. di Milano a cui l'AIIEP era legata per la presenza di comuni collaboratori (Fabietti, Foà, Turati e altri). Va notato che esisteva anche un organismo specifico di collegamento e riferimento tra le U.P.: la Federazione Nazionale delle Università Popolari (FNUP).

All'UIEP aderirono anche organizzazioni sindacali e politiche, tra queste L'Unione magistrale, la Confederazione generale del lavoro, la Lega delle cooperative, l'Associazione per gli studi pedagogici, l'Unione femminile e altre. Grande sviluppo ebbero, per merito dell'UIEP, le biblioteche popolari e le scuole professionali. Operò principalmente in Lombardia, dove ebbe seguito e incidenza.

L'UIEP riprende a vivere, dopo la parentesi del fascismo, in comunione con la Società Umanitaria (nata nel 1893) e con la Federazione Italiana delle Biblioteche Popolari, con la denominazione aggiornata di Unione Italiana della Cultura Popolare (UICP). Ne è presidente Riccardo Bauer, che è anche presidente della FIBP (Federazione Italiana Biblioteche Popolari) e della Società Umanitaria.

Nel 1962 l'UICP conta 54 enti associati. Tra questi, 11 università popolari, la Federazione delle U.P. italiane, il Movimento di collaborazione civica, l'UNLA, l'ARCI, la Società Umanitaria.

L'UICP ha tenuto il suo VI congresso nazionale in Sardegna, a Oristano l'1/2/3 giugno 1962. La

scelta della nostra Isola non è stata certamente casuale. In quel periodo il Progetto Sardegna dell'OECE (poi OCSE) operava nel triangolo Oristano-Macomer-Bosa. Compromessi ideologici e tattici, critiche feroci di corridoio alle tecniche educative dell'OECE basate sull'allevamento dei polli, ma poi un "vogliamoci bene" generale sulla spartizione dei ruoli e delle aree di attività hanno caratterizzato quell'avvenimento, cui ho partecipato con i gruppi sardi dell'AILC, prima di rompere ogni rapporto con l'OECE.

C'è un pesante cedimento da parte dei vecchi gloriosi resti del movimento di educazione popolare (diventata cultura popolare) nei confronti del potere egemonico, economico e culturale, dell'imperialismo USA, rappresentato dall'UNESCO, di cui l'OECE è l'appendice europea. Nell'UICP confluiscono tutte le organizzazioni pubbliche e private che si occupano, o dicono di occuparsi, di educazione degli adulti. Unica eccezione, l'AILC. I tempi moderni sono tempi di monopolio e di multinazionali anche sul piano della cultura.

NOTE AL CAPITOLO PRIMO

- 1) F. Bonacina - L'educazione degli adulti - in Educazione e TV - sett.-ott. 1964 - pag. 20.
- 2) da un documento della Adult Education Association of the USA - in Borghi - Educazione e sviluppo sociale - 1962 - pag.352.
- 3) in Fattori culturali dello sviluppo economico - Convegno di studi della Commissione nazionale per l'UNESCO - Cagliari 9/12 aprile 1959.
- 4) in Quaderni di Azione sociale - Anno X - nn.3/4 - pag.414.
- 5) R. Bauer - L'educazione degli adulti - Laterza 1964 - pag.34/41.
- 6) di P. Freire vedi: La pedagogia degli oppressi - Mondadori 1971 e L'educazione come pratica della libertà - Mondadori 1973.
- 7) U. Dessy in Sardegna oggi - anno II - n.22 1963.
- 8) C. S. Coon Storia dell'uomo - Garzanti 1956 - pagg.14/15.
- 9) Ibidem - pag.16.
- 10) in Scuola e Città - 1959 - III - pag.81.
- 11) F. Bonacina - L'educazione degli adulti - in Educazione e TV - 1964 - pag.18.
- 12) Ibidem - pag. 19.
- 13) A. Lorenzetto - Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente - Studium 1976 - pag.4.
- 14) Ibidem - pagg.4/5.
- 15) M. G. Rosada - Le università popolari - Ed.Riuniti 1975 - pagg. 18/19. Vedi anche in La Cultura popolare 1912: Oxford e la cultura operaia.
- 16) Ibidem - pag.21.
- 17) J. Novrup - L'educazione degli adulti in Danimarca - 1952.
- 18) F. Borinski - Educazione del cittadino, 1961 in A. Lorenzetto - Opera citata - pag. 6.
- 19) M. G. Rosada - Opera citata - pagg.16/17.
- 20) Ibidem - pagg.55/56.
- 21) Ibidem - pag.125.
- 22) Vedi L'Università popolare - n.14 del 1906 - pag.6.

CAPITOLO SECONDO

L'educazione democratica in Italia dal 1945

1 - Il risveglio democratico (Dal '45 al '55)

Definire la caduta del regime fascista di Mussolini come la fine del fascismo, della dittatura e della tirannia è una mistificazione che è servita e serve a dare al popolo la falsa sensazione di essersi liberato o, se non questo, l'illusione di essere sulla strada giusta di una libera crescita; una mistificazione che ha dato e dà alla consorteria al potere l'opportunità di manovrare, dietro la cortina fumogena di nuovi principi democratici, per una rielaborazione ammodernata della dittatura e della tirannia, con dosati rimpasti governativi e amministrativi ai vertici del potere.

Il vecchio fascismo si è trasformato in un nuovo fascismo. La sostanza del vecchio è rimasta inalterata; si è modificata nelle forme. E' rimasto lo sfruttamento dell'uomo sull'uomo, il privilegio di pochi sulla miseria di molti, l'oppressione dello Stato e la violenza repressiva delle sue istituzioni in funzione della conservazione del capitale e del privilegio. Anzi, a più di trent'anni dalla caduta di Mussolini è possibile dire che il nuovo fascismo ha dato vita a forme nuove di oppressione, repressione e sfruttamento più pesanti e violente - basti pensare alla criminalizzazione in atto delle opposizioni ideologiche e politiche, ai poteri e ai privilegi riservati all'esecutivo che giungono fino alla impunità per qualunque assassinio, ai lager - veri campi di sterminio scientifico - che si stanno allestendo per contenere la rivolta popolare.

La caduta del fascismo è da considerarsi un momento di assestamento del capitalismo nazionale ai fini di una sua ristrutturazione nell'ambito del capitalismo internazionale, essenzialmente monopolistico, in cui gli USA sono ben rappresentati dalle "magnifiche sette" sorelle.

Questa interpretazione, che ritengo corretta, può apparire semplicistica e manichea a quegli intellettuali che hanno creduto, ieri forse in buona fede e oggi certamente in malafede, che realmente con il sangue del popolo versato sull'altare della resistenza si stesse edificando una nuova società, una autentica democrazia, a quei ceti operai delle industrie del Nord gestiti dai partiti marxisti che hanno creduto prossimo l'avvento della loro "classe" al potere statalista, ma non ai ceti contadini e alle popolazioni in generale del Sud e in particolare della Sardegna che non si sono accorti per nulla del "rivoluzionario" trapasso dal vecchio al nuovo fascismo, sui quali l'oppressione e lo sfruttamento sono proseguiti ininterrotti, sviluppandosi secondo il processo di sviluppo della scienza e della tecnica a servizio del privilegio.

Tuttavia, nella analisi e nella valutazione del movimento educativo e culturale del dopoguerra, va tenuto presente che la fede e la speranza che la caduta del fascismo aprisse vie nuove democratiche hanno innescato e sviluppato nel popolo ideali di emancipazione e di riscatto e riproposto linee libertarie di crescita sociale, sopite ma non spente durante il ventennio.

In questo movimento, già nel suo sorgere, si evidenziano due posizioni apparentemente parallele ma nella sostanza profondamente divergenti: da parte del popolo (espresso da alcuni illuminati uomini di cultura) l'esigenza di dare vita a una nuova democratica cultura che rafforzi e meglio finalizzi le lotte per la conquista dei diritti civili per la realizzazione di una autentica democrazia; da parte delle élites privilegiate (che restano al potere, sostituendo qualche uomo, modificando le formule e lasciando intatta la sostanza oppressiva e sfruttatrice del sistema) la opportunità e necessità di organizzare nuove strategie nella educazione guidata del popolo, che pur partendo da assunti e valori democratici ed egualitari freni il processo di crescita popolare, imbrigli le lotte di rivendicazione dei lavoratori, diffonda una conoscenza nozionistica, acritica, massificante. In altre parole, imporre al popolo una cultura coloniale in funzione del disegno di sviluppo produttivo del capitalismo.

Sorgono o risorgono in questo primo periodo ('45 - '55) enti e associazioni che si pongono il compito di educare le masse popolari - prima quelle urbane, più immediatamente utilizzabili nella macchina industriale, poi quelle rurali, a cui la stessa macchina attingerà "quanto basta" al suo mostruoso sviluppo.

Tra questi - diversi tra loro per i principi cui si ispirano, per lo spazio sociale che occupano, per il seguito che avranno e per le finalità che si pongono - figurano i Centri di Orientamento Sociale (COS), che si rifanno alla dottrina di Aldo Capitini; l'Associazione Italiana per la Libertà della Cultura (AILC), che è una appendice del movimento nato con il Manifesto Einstein-Russell che ha in Italia il suo massimo esponente in Ignazio Silone; il Movimento di Collaborazione Civica (MCC), di ispirazione laica, su posizioni radicali si batte per l'affermazione dei diritti civili, sostenuto dai repubblicani; il Movimento Comunità, fondato da Adriano Olivetti; l'Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo (UNLA); l'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno (ANIM); la Società Umanitaria; la Federazione Italiana Biblioteche Popolari (FIBP); l'Unione Italiana della Cultura Popolare (UICP).

2 - I Centri di Orientamento Sociale.

I COS vengono fondati da Aldo Capitini a Perugia il 17 luglio 1944. C'è ancora la guerra, ma già Capitini si pone il problema di un nuovo assetto democratico del Paese, che è possibile ottenere soltanto con la partecipazione cosciente del cittadino che accede a una nuova cultura.

Riacciandosi al discorso risorgimentale mazziniano e post-risorgimentale di Salvemini, Capitini propugna il decentramento di ogni potere per arrivare all'autodeterminazione cosciente delle masse in sostituzione della legge centrale coercitiva e oppressiva.

I COS finirono praticamente di esistere intorno agli Anni '50, in seguito agli sviluppi della lotta politica che in Italia radicalizzò il dialogo fra le due forze egemoniche allora in conflitto, i cattolici con la DC e i marxisti con il PCI e il PSI.

Le idee di Capitini ebbero e conservano un seguito nei diversi movimenti pacifisti, nella teorizzazione della rivolta popolare non violenta e tra gli obiettori di coscienza. E' del 1962 "la marcia della pace" effettuata a Cagliari contro la NATO e la militarizzazione dell'Isola. Aldo Capitini fu l'animatore della manifestazione che vide un imponente corteo di popolo convenuto nella città da numerosi paesi dell'interno per chiedere «la fine di tutti gli esperimenti nucleari atmosferici e sotterranei; il disarmo generale e controllato con l'eliminazione di tutte le basi atomiche esistenti nel mondo».

L'intelligenza marxista che tentò di strumentalizzare quella come altre manifestazioni promosse da Capitini, bollò il filosofo di idealismo, emarginandolo.

3 - L'Associazione Italiana per la Libertà della Cultura

Si è costituita per diffondere i principi definiti nel Manifesto agli intellettuali italiani (Roma 1 dicembre 1951). Tra i promotori del Congresso internazionale figurano B. Croce, J. Dewey, J. Maritain, B. Russell; fanno parte del Comitato esecutivo internazionale Nicola Chiaromonte e Ignazio Silone. Silone è anche presidente dell'Associazione Italiana (AILC).

I principi dell'Associazione sono così formulati nel suo statuto:

«Noi riteniamo che il mondo moderno può proseguire nel suo avanzamento solamente in virtù di quel principio di libertà della coscienza, del pensiero, dell'espressione, che si è faticosamente conquistato nei secoli.

Noi riteniamo che, in quanto uomini e cittadini, anche coloro che professano le arti e le scienze, siano tenuti ad impegnarsi nella vita politica e civile, ma che al di fuori delle tendenze e degli ideali politici e delle preferenze per l'una o per l'altra forma di ordinamento sociale e di struttura

economica, sia loro dovere custodire e difendere la propria indipendenza e che gravissima e senza perdono sia la loro responsabilità ove rinuncino a questa difesa.

E riteniamo, infine, che, nell'attuale periodo storico, che ha visto e vede tanti sistematici attentati alla vita dell'arte e del pensiero da parte dei potenti del giorno, i liberi artisti e scienziati siano tenuti a prestarsi reciproca solidarietà e a confortarsi nel pericolo».

Viene definita in pratica la funzione dell'intellettuale (anche se non si definisce "chi" sia l'intellettuale) nella società moderna, tanto in quella a capitalismo privato che in quella a capitalismo di stato, in particolare la sua posizione critica nei confronti del potere (che sistematicamente attenta alla vita dell'arte e del pensiero); ciò ricorda affermazioni simili ricorrenti oggi, espresse da grossi nomi della cultura con un tocco civettuolo di libertarismo anarchico: "Libertà e potere non vanno in coppia". (Vedi la intervista di J.P. Sartre a L.C. in Lotta continua del 15 settembre 1977.)

L'AIRC - che parte dall'assunto di un gruppo di intellettuali democratici di difendere e sostenere la libertà di idee e di espressione in un mondo che (nonostante la caduta del fascismo) continua a mostrarsi intollerante e fascista a livelli di potere - si diffonde come movimento culturale specialmente nel Sud, raccogliendo le istanze di rivalse meridionalistiche e facendo proprio il patrimonio di Salvemini e di Giustino Fortunato. Nascono così numerosi Centri AIRC che svolgeranno nell'ambito delle loro comunità prevalentemente attività di formazione civica.

Le attività dei Centri sono coordinate da una Segreteria nazionale con sede a Roma, che prepara gli animatori con corsi residenziali e fornisce strumenti di lavoro, quali una ricca serie di opuscoli sui diritti dell'uomo, lezioni sulla Costituzione e si avvale della collaborazione di autentici democratici come A. Battaglia, E. Tagliacozzo, N. Chiaromonte.

4 - Il Movimento di Collaborazione Civica.

Viene fondato nel dicembre del 1945 da un gruppo di cittadini riuniti - come dice lo Statuto - nel desiderio di concorrere a conservare le libertà democratiche riconquistate a tanto duro prezzo dopo la guerra di liberazione.

«Scopo del Movimento - dice l'art. 2 dello statuto tipo per i Gruppi MCC - è di concorrere alla formazione dei cittadini... di una coscienza civile e di promuovere una maggiore partecipazione dei cittadini alla vita democratica del paese».

Il consiglio direttivo del MCC conta tra gli altri M. Bernabei, Tristano Codignola, F. Ferrarotti, S. Valitutti, E. Flamini: insomma, una buona dose di sinistra.

Una breve storia del Movimento si delinea dal documento che si riporta:

«Determinante per il primo decennio di vita dell'associazione fu l'incontro coi giovani ai quali venne chiesto semplicemente se intendevano offrire un mese delle loro vacanze per fare da Monitori nelle colonie estive. La risposta generosa degli studenti, il risultato più che positivo dell'esperienza, segnarono l'inizio di un vero e proprio "movimento giovanile" caratterizzato da un'intensa vita associativa, dal volontariato sociale, da un rapporto nuovo e si può ben dire "rivoluzionario" con gli adulti (uomini di cultura, docenti dei licei e delle università) su basi di aperta collaborazione, di fiducia e di reciproco rispetto; in breve su basi di parità. Inchieste sociali, lotta all'analfabetismo, colonie di infanzia, doposcuola, assistenza ai reduci, riordinamento degli schedari della CRI, campi di lavoro, vita di club, incontri culturali e attività di questi giovani, la risposta al loro bisogno di "partecipare", di avere responsabilità, di uscire finalmente dall'apartheid nel quale la scuola, la famiglia, la società borghese li tenevano da sempre confinati.

«Struttura portante del movimento giovanile, che si diede ben presto una sua propria e autonoma organizzazione ("Corpo Volontari Servizio Sociale" e "Aiuto alle famiglie") furono, a cominciare

dal 1946, i corsi residenziali, fortemente caratterizzati come esperienze di vita di comunità, attività di gruppo, libera discussione, collaborazione e libero confronto tra giovani e adulti, ragazzi e ragazze, attività espressive; e, infine, preparazione specifica al lavoro che i partecipanti si proponevano di svolgere in campo sociale: queste le esigenze alle quali il Movimento cercava di rispondere - e sembra vi riuscisse coi Corsi residenziali di "Educazione nuova". Dal 1946 al 1952, i Corsi di Educazione nuova furono svolti quasi tutti nel castello Caetani di Sermoneta.

«Tra le molte esperienze del Corpo volontari di donna Olimpia, abbiamo il primo Centro sociale del dopo-guerra a Roma e uno dei primi in Italia. C'era un doposcuola aperto tutti i pomeriggi, tenuto per turni da numerosi studenti. Oltre ai compiti scolastici, pedaggio inevitabile, vi si faceva gioco drammatico, canti, danze popolari, teatro di marionette, lavori manuali e simili. Anche i corsi serali di educazione popolare, frequentatissimi, erano tenuti da studenti delle diverse facoltà universitarie, assistiti dai loro professori e da specialisti: un tentativo pienamente riuscito, anche se circoscritto, di avvicinare il mondo universitario a quello della educazione degli adulti. Il Centro ebbe vita dal '51 al '56. La sua chiusura segnò anche la crisi e la fine del Movimento giovanile. Correvano ormai in Italia tempi poco propizi alla presenza di persone e di gruppi che non fossero al servizio dei grandi protagonisti della lotta politica. Nel clima della guerra fredda e della "caccia alle streghe" non c'era più posto per i giovani della CVSS. Seguirono per il MCC anni difficili, nei quali, a non tener conto di alcune sporadiche iniziative, come il convegno sui testi scolastici di Educazione Civica (Roma 1960), la sola attività di rilievo rimase quella dei corsi residenziali.

«Un nuovo spazio operativo si apriva per il Movimento con il determinarsi di un diverso clima politico (Anni '60, "scoperta" della necessità di allargare la base democratica dello Stato) e con l'avvio dell'intervento culturale nelle provincie del Sud ad opera della Cassa per il Mezzogiorno. Questa situazione indusse il Movimento a formulare per il Mezzogiorno un programma che avesse per fulcro il lavoro sociale (ed educativo) volontario, di gruppi autonomi ad esso collegati, assistiti finanziariamente, metodologicamente e tecnicamente in funzione delle finalità di sviluppo delle comunità e di formazione civica e democratica. I gruppi di Collaborazione Civica nel Mezzogiorno furono gruppi autonomi, retti da statuti propri, che accoglievano i principi fondamentali dello statuto del MCC. Condizione imprescindibile era il carattere laico e democratico dei Gruppi stessi, la loro adesione di massima e il rispetto, nell'interno dei gruppi, delle norme di associazione laica e democratica».(1)

Una autonomia di base, un lavoro culturale educativo sempre più politicizzato e critico nei confronti del potere non potevano essere a lungo tollerati dal sistema. I Gruppi MCC - con un furbesco gioco di ristrutturazione - furono smantellati per fare posto ai Centri di servizi culturali, che furono spartiti dalla Cassa tra i vari enti. (1967)

Da allora il MCC conserva 11 di questi Centri scaglionati nel Sud, più il Centro sociale di Latina, che in convenzione con la Cassa per il Mezzogiorno gestisce dal 1961.

5 - Il Movimento Comunità.

E' stato fondato a Ivrea nel 1948 da Adriano Olivetti. Egli, partendo dai principi di J. Maritain e di E. Mounier, teorizzatori della funzione della comunità, elaborò una propria concezione socio-politica adattandola nella prassi a una realtà densa di esperienze e problemi. I temi del Movimento Comunità furono la personalità dell'uomo inserito in un processo produttivo; il rapporto industria-campagna; le infrastrutture urbane a misura d'uomo; l'istruzione professionale non disgiunta da un processo educativo globale; la critica al potere attuata con responsabilità civica da parte del cittadino.

A Ivrea il MC organizzò, tra l'altro, il Centro di servizi di comunità, il cui asse era la Biblioteca, di cui fu per molti anni animatore Luciano Codignola. Numerose pubblicazioni testimoniano la presenza di Comunità nel dibattito delle idee nei primi decenni del dopo-guerra.

6 - L'Associazione Nazionale per gli interessi del Mezzogiorno.

Pasquale Villari, Giustino Fortunato, Gaetano Salvemini sono alcuni tra gli intellettuali che nel 1910 fondarono l'ANIM. Una delle spinte che mossero l'opera fu il terremoto di Messina (1908) e il conseguente disastro che gettò nella desolazione più squallida quelle popolazioni, che già sopravvivevano in condizioni subumane sotto lo sfruttamento piemontese.

Tra le iniziative realizzate dall'Associazione - i cui fini erano chiaramente educativi e culturali - ci furono asili infantili (con il metodo Montessori); la gestione dell'Opera contro l'analfabetismo (affidatale dal Ministero dell'Istruzione popolare), animata da G. Lombardo Radice; e corsi popolari per adulti.

L'Associazione fu sciolta dal fascismo che nel 1928 la fagocitò nell'Opera Nazionale Balilla. Riprese a vivere dopo la caduta del fascismo, presieduta da I. Bonomi e da Zanotti Bianco, riducendosi alla sola gestione degli asili infantili, senza svolgere attività di educazione degli adulti. In pratica si ritirò dal settore della lotta contro l'analfabetismo, per lasciare libero lo spazio all'UNLA.

7 - L'Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo.

«L'Unione... fu fondata il 5 dicembre 1947 da un piccolo gruppo di professori di filosofia e di assistenti sociali... in ordine a un disegno teso a realizzare un movimento popolare di carattere culturale per la lotta contro l'analfabetismo tra le popolazioni del Mezzogiorno. La ricerca e la progettazione pedagogica di questo disegno, in parte anche molto ingenuo, ma intensamente vissuto, trovarono un terreno concreto di realizzazione prima con la creazione dei Comitati Comunali per la lotta contro l'analfabetismo (1947/48) e poi con la creazione dei Centri di cultura popolare (dal 1949 in poi).

I Comitati comunali per la lotta contro l'analfabetismo dell'UNLA erano formati dal sindaco, dal maestro e dal sindacalista (allora la CGIL era ancora unitaria) e dagli altri cittadini desiderosi di apprendere e di insegnare. I primi Comitati sorsero in Lucania, per opera della Segreteria regionale Lucana. Come dimostrerà quattro anni dopo il censimento del 1951, in Lucania la percentuale di analfabetismo era del 46%. Erano come piccoli comitati di salute pubblica orientati ad un tempo verso l'alfabetizzazione e la soluzione del problema meridionale. Attorno a queste tre figure catalizzatrici, tutti i cittadini di buona volontà. In tre mesi 10.000 analfabeti adulti (la Lucania contava allora poco più di 500.000 abitanti) affollarono le scuole.

«Il Ministero della P.I., che aveva visto con preoccupazione questa specie di rivoluzione comunale, con circolare 21 ottobre 1948 dispose l'istituzione di comitati ministeriali comunali per la lotta contro l'analfabetismo, escludendone i sindacati e la componente popolare. La battaglia sui comitati comunali per la lotta contro l'analfabetismo avvenne tra Ministero della P.I. e UNLA, al Congresso per l'educazione popolare indetto a Roma dal Ministero della P.I. dal 2 all'8 maggio 1948».(2)

Il ministro della P.I. sostiene che è compito dello Stato provvedere alla alfabetizzazione dei cittadini, che il governo ha già in mente la costituzione di comitati comunali per il settore e che i comitati UNLA sarebbero quindi un inutile doppione. Vista la questione in termini politici, la DC vuole avere un controllo ideologico ed elettorale anche in questo settore parascolastico; in termini economici, i comitati UNLA non possono esistere senza un finanziamento pubblico, che viene negato. Non verrà negato invece un finanziamento se l'UNLA smantellerà i comitati comunali e lavorerà, sempre a livello di comunità, nello stesso settore ma con funzioni meno specifiche o se si vuole con formule diverse. L'UNLA costituisce quindi i Centri di cultura popolare.

«Il Centro di cultura popolare - scrive Lorenzetto - nacque dall'esperienza appassionante e amara dei Comitati Comunali, della quale (sic!) mantenne le caratteristiche: la partecipazione popolare, il movimento per l'alfabetizzazione, come punto di attacco per la trasformazione della società...».(3)

Il Centro di cultura popolare (i primi sono del 1949 e fra questi, quello di Santulussurgiu, in Sardegna, è del '51) passa così dai corsi di alfabetizzazione limitati nel tempo a corsi e attività culturali continui nel tempo.

Il Centro UNLA si caratterizza:

«1) la lotta contro l'analfabetismo veniva legata all'educazione degli adulti e considerata come momento di questa, in anticipo di dieci anni rispetto a quanto poi sarà codificato a Montreal. Veniva così realizzato, per la prima volta, secondo l'UNESCO, il legame di alfabetizzazione- educazione permanente;

2) le attività di educazione degli adulti a vari livelli venivano integrate da attività di formazione civica, sanitarie, professionali, in modo da realizzare nel Centro di cultura popolare, che si configurava come una nuova sede istituzionale, accanto alla chiesa, alla scuola, al municipio, quella sintesi culturale adatta a rispondere ai bisogni delle popolazioni;

3) il Centro nasceva già con una gestione democratica diretta come risultato delle varie componenti del Comitato di iniziativa, e si strutturava sempre nella gestione diretta delle attività e dei mezzi, nei Comitati paritetici lavoratori-insegnanti, e cioè, nel linguaggio dei Centri, Centristi-Collaboratori. Questi Comitati dipendevano poi per le decisioni finali dalla giunta del Centro formata solo da Centristi, e dall'Assemblea dei Centristi».(4)

Ritroveremo l'UNLA nella parte di questo lavoro relativa alle esperienze di educazione degli adulti in Sardegna, e rivedremo questi punti in chiave critica.

8 - La Società Umanitaria.

In "Profili di Enti italiani di cultura associati all'UICP" nella rivista "La cultura popolare" n. 2 del 1954, si legge questa autopresentazione:

«La Società Umanitaria nasceva nel 1893 in seguito a un lascito per disposizione testamentaria di Prospero Moisè Loria.

«E' una istituzione pubblica di assistenza e beneficenza di prima classe (con giurisdizione in tutto il territorio nazionale) e si regge secondo la legge del 1890.

«Secondo la dizione dell'art.2 dello Statuto originale, oggetto dell'attività della Società sono i diseredati. Se non che, a questa definizione di beneficiari dell'azione sociale inizianda, veniva aggiunta una precisazione veramente chiarificatrice, con lo stabilire che la Società doveva porre i diseredati in condizioni di rilevarsi da sé medesimi, procurando loro lavoro e istruzione.

«In tal modo venivano poste le basi di un diverso intento, di un diverso metodo nel quale non tanto l'accento cadeva sulla degradazione dei soggetti umani presi in considerazione, quanto sul modo con cui si voleva fossero curati; non tanto si vedeva in essi l'uomo degradato meritevole di pietà, quanto l'uomo da rendere di per sé capace di vincere una battaglia, di superare ogni avversa situazione. E poiché questa sua capacità doveva essere formata, aiutata, potenziata, è chiaro che il piano d'azione dell'istituto decisamente si spostava dal settore curativo a quello preventivo, dal campo della riparazione al campo della razionale mobilitazione di forze pronte a parare l'insorgere di una dolorosa congiuntura. In altri termini, nell'intenzione dei fondatori dell'Umanitaria, il piano tradizionale dell'attività assistenziale veniva ad essere rovesciato spezzando la tradizione caritativa prevalente in Italia, nell'epoca considerata... Purtroppo nel 1943, durante i bombardamenti subiti dalla città (la sede centrale della Soc. Umanitaria e delle sue appendici è situata a Milano - nda), il

complesso degli edifici fu quasi completamente distrutto.

«La Società Umanitaria, allora, pur sempre in condizioni precarie e di provvisorietà, sotto la guida di Riccardo Bauer, riaprì le scuole professionali serali e di riqualificazione dei disoccupati, riaprì i corsi per operatori e per assistenti sociali, riprese la propria tradizionale attività a favore dell'artigianato artistico, riaprì il Teatro del popolo, ricostruì un primo nucleo della propria biblioteca specializzata. Fra le attività immediatamente riprese, dopo la guerra, va annoverata anche la ricostituzione dell'Unione Italiana della Cultura Popolare e, nel 1948, la ricostituzione della Federazione Italiana delle Biblioteche Popolari».

Va aggiunto che la Società Umanitaria continuò a vivere e a funzionare anche durante il fascismo, che, già dal gennaio del 1924, entrò con i suoi rappresentanti a far parte della amministrazione. La situazione di asserita "precarietà" e "provvisorietà" della Umanitaria nel dopoguerra non va fraintesa con una mancanza di mezzi e di finanziamento pubblico: l'Umanitaria si aggiudicò diversi beni scorporati al regime fascista, tra questi - pare - una villa appartenuta a Claretta Petacci, dono di Mussolini.

9 - UICP (già UIEP)

L'Unione Italiana della Cultura Popolare (già Unione Italiana della Educazione Popolare) è un'altra organizzazione che fa capo alla Società Umanitaria: raccoglie i vari enti, movimenti e associazioni che svolgono attività di educazione o genericamente attività culturali in Italia.

10 - FIBP.

La Federazione Italiana Biblioteche Popolari, presidente R. Bauer, è praticamente un servizio della Società Umanitaria nel settore delle Biblioteche Popolari, e svolge una attività simile a quella della Federazione Nazionale Biblioteche Popolari e Scolastiche (FNBPS), sorta, quest'ultima come carrozzone statale di servizio per i Centri di lettura presso le scuole dell'obbligo: invio di pacchi di libri, per lo più avanzi di magazzino che, rilevati con i soldi del contribuente, concorrono a sostenere le iniziative sballate dei "grandi" editori.

NOTE AL CAPITOLO SECONDO

- 1) Da un documento del Movimento di Collaborazione Civica.
- 2) A. Lorenzetto - Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente - Studium, 1976 - pag. 32.
- 3) Ibidem - pag. 33.
- 4) Ibidem - pagg. 34/35.

CAPITOLO TERZO

L'UNESCO - L'educazione del colonialismo permanente

1 - I venditori di fumo.

La sigla UNESCO, degradata a livello internazionale, significa Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura: un mucchio di belle intenzioni.

Dopo la caduta del fascismo e la ristabilizzazione della democrazia parlamentare (una formula meno scoperta della borghesia nella gestione del potere e nella conservazione dei privilegi) nascono in Italia diversi enti e organizzazioni che si pongono lo scopo umanitario di educare, istruire, sensibilizzare il popolo perché sia presente nella "nuova realtà storica", sul piano civico, politico, culturale.

Si tracciano due grandi linee, quella cattolica e quella laica, che a furia di dialogare in una marea di convegni, stages, seminari, simposi e congressi finiranno per fondersi e confondersi l'un l'altra. I comunisti agiscono nell'ombra in attesa della grande operazione detta del compromesso storico: da un lato si preoccupano di formare quadri dirigenti attraverso le loro scuole di partito e dall'altro forniscono allo schieramento laico una loro massiccia presenza culturale, senza però riuscire a strumentalizzare le organizzazioni e i movimenti in cui si infiltrano - escluso l'ARCI, che è uno degli ultimi arrivati nel settore.

Di parte cattolica, tanto per citarne alcuni (che ritroveremo più avanti) sono le ACLI, l'ONARMO, l'UNRA Casas, l'ISES (prodotto del connubio cattolico-socialista con il centro-sinistra); di parte laica l'UNLA, l'AILC, il MCC, l'Umanitaria.

Ma chi ha poderosi mezzi e strumenti, chi egemonizzerà il settore della educazione popolare è l'UNESCO, espressione del capitalismo USA, che a guerra finita si ritrova tecnologicamente lanciato, affamato di profitti. Non può trascurare un settore come questo che gli permette l'asservimento ideologico e il controllo dei popoli nei Paesi Satelliti e in quelli dove è previsto un processo di invasione e colonizzazione.

La presenza nell'ONU di paesi come l'Unione Sovietica e satelliti, come quelli del Terzo Mondo, non preoccupano le teste d'uovo dell'UNESCO, che riescono in virtù dei dollari a estromettere i concorrenti e ad appianare le divergenze, facendo di una organizzazione mondiale il caposaldo della "cultura occidentale" (leggi: "colonialismo di razza bianca").

Maria Luisa Paronetto Valier (nobildonna segretario generale della Commissione italiana) fa l'apoteosi democratica dell'UNESCO:

«... luogo privilegiato in cui la realtà si riflette e riflettendosi diviene oggetto di analisi, confronti, dibattiti dai quali trae sovente origine un modo nuovo di considerare i problemi del nostro tempo e di agire per risolverli. La grande organizzazione internazionale si trova infatti nella singolare posizione di non potere, in quanto organismo intergovernativo, sovrapporsi a nessuna delle sue parti e di dover quindi attendere i tempi lunghi in cui i problemi maturano e sono recepiti a livello delle singole politiche governative. D'altro lato, in quanto responsabile di materie che, per la loro stessa natura, trascendono la sfera della competenza governativa, essa accelera la circolazione delle idee, stimolando così la presa di coscienza, a livello mondiale, delle realtà nuove e delle nuove esigenze».(1)

La realtà che si riflette nell'UNESCO, e in essa viene analizzata, confrontata e dibattuta, è l'immagine che della realtà danno i lacchè dell'imperialismo USA, governanti, accademici, baroni della cultura ufficiale; ma non è la realtà del popolo che essi presumono di educare. I problemi che vi si considerano (in "modo nuovo") non sono i problemi che il popolo si pone per realizzarsi nella

libertà; al contrario sono i problemi che urgono all'oppressore per massificare il popolo con una acculturazione dosata scientificamente ai fini dell'assoggettamento e dello sfruttamento. Può anche essere vero che l'UNESCO ha proposto nuove metodologie - tecniche, modi e tempi - educative, ma soltanto all'interno (e in funzione) di una ideologia borghese liberale e socialdemocratica con sfumature laiche e paludamenti clericali: ideologia "avanzata", espressione e puntello della politica imperialista del capitalismo internazionale.

In un primo tempo, gli esperti dell'UNESCO ritengono che l'azione educativa dell'organizzazione avrebbe dovuto avere come fulcro la diffusione della scuola e dell'alfabeto. Più tardi, dopo faticose elaborazioni teoriche e pratiche, essi approdano al concetto di "educazione permanente". Grande merito dell'UNESCO - è stato scritto - in quanto sul tema dell'educazione permanente «sembrano felicemente confluire le esigenze di carattere culturale ed intellettuale e gli impegni di carattere etico e democratico che avevano presieduto alla concezione e impostazione della sua missione educativa».(2)

In altre parole, alla scoperta del processo educativo permanente si associa "felicemente" la presenza permanente dell'UNESCO, battistrada del colonialismo, nei paesi sottosviluppati.

In pratica si tratta di formule che di nuovo e di rivoluzionario hanno soltanto il nome. Molto semplicemente e da sempre l'uomo sa che il processo educativo dura quanto tutto l'arco di una vita: non si fa altro che istituzionalizzare, per meglio condizionare e incanalare, questo naturale processo di crescita culturale.

2 - Elsinör culla dell'educazione.

La vocazione educativa dell'UNESCO nasce ufficialmente con la conferenza internazionale tenuta a Elsinör, in Danimarca, dal 16 al 26 giugno 1949. L'obiettivo è quanto mai ambizioso, e alla organizzazione, d'altro canto, non mancano i mezzi: proporre la gestione dell'educazione degli adulti in tutto il mondo (quello occidentale, più l'immensa fetta di mondo colonizzato e che si va faticosamente liberando dalla colonizzazione, su cui allunga i tentacoli l'imperialismo yankee).

La scelta di Elsinör muove da profonde motivazioni storiche: in Danimarca si ritrova la culla borghese della educazione degli adulti. E' la terra dove il curato Grundtvig e il calzolaio Kold hanno promosso per primi in Europa scuole per il popolo analfabeta e ignorante.

C'erano, è vero, altre "culle", ma meno ortodosse: in Francia, iniziative di educazione popolare stimulate dalla ideologia laica e libertaria dell'Illuminismo; in Inghilterra, dove la 1a Internazionale discusse e promosse attività di educazione politica dei lavoratori; in Italia, dove il movimento contadino e operaio costituì una fitta rete di università popolari e di organizzazioni che avevano per scopo l'elevazione culturale, civile e politica del popolo.

Alla conferenza di Elsinör parteciparono 34 paesi membri dell'UNESCO (costituito nel 1945, tre anni prima). I 79 delegati appartenevano tutti all'America del Nord e all'Europa occidentale: 14 per la prima e 54 per la seconda. 11 delegati rappresentavano il resto del mondo; 1 per l'Africa (l'Egitto) e 1 per l'America Latina, il messicano Jaime Torres Bodet, direttore generale della organizzazione.

Gli interventi di rilievo sono di J. Torres Bodet, che parla di educazione alla responsabilità; di Jean Guéhenno, che parla di educazione popolare in rapporto alla crisi della civiltà; Joffre Dumazedier, che si occupa del contenuto dell'educazione degli adulti; infine di Sir John Maud, che svolge la relazione sul significato dell'educazione degli adulti.

J. Torres Bodet: «La collaborazione internazionale, garantita durante la guerra dalle alleanze militari, si presenta nuovamente, ora che è tornata la pace, come un ideale cui non si giungerà senza un adattamento assai delicato di aspirazioni contraddittorie e discutibili. Dal momento in cui si è dissipato il pericolo di scomparire in comune, i paesi si interrogano sul modo di esistere in comune. L'educazione degli adulti dovrebbe prendere come presupposto l'idea che

necessariamente presiede ad ogni istituzione di ordine internazionale: quella della fraternità del destino umano. In fondo non si tratta tanto di insegnare all'adulto una determinata arte, una determinata scienza, ma di istruirlo in una disciplina più vasta, in cui stoltamente noi lo supponiamo già erudito: la vita stessa».

J. Guéhenno: «Saper leggere, scrivere e far di conto: abbiamo la prova che decisamente questo non basta. Anzi arriviamo a domandarci se questa specie di semi-cultura non prepari in certo modo degli sciocchi, degli schiavi più facili. La questione è di aiutare ciascuno a situarsi nel suo tempo e in tutti i tempi. Gli uomini non comprendono bene se non quando si parla di loro stessi. Bisogna dunque anzitutto informarli sul loro lavoro, poiché sono dei lavoratori».

J. Dumazedier: «L'educazione degli adulti è opera di uomini generosi che si sono ribellati contro l'inequale ripartizione dei beni culturali. Ma quest'opera non avrebbe ottenuto un tale successo se non avesse corrisposto ad una necessità storica. La scoperta della macchina a vapore e dell'elettricità ha provocato il concentramento di potenti mezzi di produzione; grandi masse si sono trovate riunite nelle città e nei loro sobborghi... Accanto all'insegnamento elementare, tecnico, secondario, superiore, prendeva corpo un quinto ordine di insegnamento: l'educazione degli adulti. L'educazione degli adulti concepita nella sua forma più moderna, parte dalle condizioni reali della vita per permettere a ciascuno di viverla con pienezza. Non è distribuzione di conoscenza, ma iniziazione dell'arte di vivere la vita quotidiana... La vera cultura nasce dalla vita di oggi... come potrà una... cultura tradizionale, sia pure rinnovata, fornire tutti gli elementi per una educazione degli adulti? L'Epoca moderna ha un suo proprio linguaggio e suoi propri problemi... Tutto si evolve. Quale cultura potrà dunque convenire alla formazione dei lavoratori di questo secolo? In realtà la nostra Epoca è alla ricerca della sua cultura... Non si tratta di creare una cultura per pochi, ma per tutti».

Sir J. Maud: «Credo che il senso dell'educazione degli adulti consista semplicemente nel fatto che essa può liberare gli uomini e le donne dal sentimento di essere soli e privi di significato e disarmati... Il mio primo principio è dunque che ciascuno di noi deve avere la sua propria concezione della vita. E dichiaro qui in tutta franchezza che la mia è quella che chiamerei una concezione cristiana. Sant'Agostino aveva ragione di dire: Homo capax Dei... Il mio secondo principio si applica ai nostri allievi. Direi che in materia di educazione degli adulti l'allievo deve essere sempre sovrano... Il mio terzo principio è che l'educazione degli adulti è un fine a se stessa. La ricerca di una concezione di vita che ciascuno dei nostri allievi, in base al nostro primo principio, deve proporsi, è un processo che non ha termine; fa parte della vita ed è un fine in se stessa... L'educazione degli adulti è essa stessa parte della vita. Il principio seguente è che il gruppo ristretto è il quadro più adatto alla ricerca indefinita di cui ho parlato... è nei piccoli gruppi, quale sia la loro natura - gruppi politici, religiosi, economici, locali, organizzazioni femminili, sindacati, ecc. - che si comincia ad acquistare la forza e il sentimento di questa forza e ci inizia all'arte di vivere in società... Più si sviluppa attraverso questi gruppi l'educazione degli adulti e più l'educazione degli adulti acquista vigore, contribuendo a fare della comunità una vera comunità, rendendo ogni gruppo più solidale. Ma è evidente che se il piccolo gruppo è all'origine dello sforzo personale di educazione, esso non ne è il fine. Dobbiamo tutti riconoscere (e sarà il mio quinto principio) che la solidarietà può esistere tra gruppi diversi, così come esiste all'interno di ciascuno di essi. Ciò mi conduce al mio ultimo principio, il sesto. Questa solidarietà non deve esistere soltanto entro il quadro della nazione... Il movimento per la educazione degli adulti deve divenire un movimento mondiale».(3)

Queste le linee ideologiche da cui muoveranno i diversi progetti di intervento di educazione degli adulti nel mondo occidentale e nel Terzo Mondo.

Al di là degli assunti liberali, balza evidente un dato di fatto che fa riflettere: già a livello teorico, il piano di intervento è strutturato, programmato e realizzato da una élite - che si è attribuita una

specializzazione - che si rivolge non all'uomo, a se stesso, ma agli "altri", agli uomini da educare, principalmente ai lavoratori. Siamo ben lontani dalla realizzazione di organizzazioni educative e culturali popolari, sviluppatasi nel seno stesso delle organizzazioni politiche e sindacali dei lavoratori nella seconda metà del secolo scorso, dove sono gli stessi lavoratori, contadini e operai, a crearsi - al di fuori e contro le istituzioni dello Stato - le loro scuole, i loro centri di cultura, i loro giornali: strumenti concepiti consustanziali alla lotta di liberazione dallo sfruttamento.

Vediamo criticamente alcuni degli assunti ideologici emersi nella conferenza di Elsinör:

Bodet. La collaborazione internazionale in tempo di guerra garantita dai trattati militari viene proposta come la contropartita della collaborazione internazionale in tempo di pace, realizzata da un nebuloso solidarismo umano, derivante da una presunta "fraternità del destino umano". Se si fa riferimento al comune destino naturale fra le creature viventi, comune non soltanto all'uomo, per cui si nasce e si muore, il discorso può anche reggere; ma in una società basata sullo sfruttamento dell'uomo sull'uomo, dove esistono "destini" degradati e "destini" privilegiati, la solidarietà non è possibile se non tra i componenti di ciascuno di questi due "destini", in inconciliabile lotta tra loro.

Guéhenno. Arriva a scoprire che il saper leggere, scrivere e far di conto non basta; che le istituzioni borghesi di educazione, alfabetizzando il popolo lo hanno sottoposto, con una specie di "sottocultura", a un processo di rimbecillimento. Alla borghesia, adesso, con lo sviluppo industriale e l'invasione del capitale, interessa che il lavoratore "sia informato sul suo lavoro", diventi un operaio preparato a produrre al massimo delle sue capacità per dare il massimo profitto al padrone.

Dumazedier. Prosegue sulla stessa linea, pur mettendo l'accento sull'educazione in funzione della preparazione "all'arte della vita". Quando parla di una cultura non per pochi ma di tutti, non è verosimile che parli onestamente: infatti, o è la propria cultura, quella di cui il Dumazedier è rappresentante, cioè quella borghese, che egli vuole diffondere agli altri che non sono borghesi, cioè ai lavoratori; oppure è la cultura del popolo che egli vuole diffondere tra i membri della classe sociale di cui fa parte, acquisendola egli stesso. Insomma: quale cultura, quella degli oppressori o quella degli oppressi? In altre parole: non si può parlare di una "cultura per tutti", senza aver prima dichiarato che si è per l'uguaglianza economica, sociale, politica di tutti gli uomini. Soltanto se il Dumazedier fosse stato un socialista libertario e non un venditore di fumo dell'UNESCO avrebbe potuto dare un senso non equivoco alla sua affermazione. Non ci potrà mai essere una cultura uguale per tutti gli uomini fintanto che tutti gli uomini non saranno uguali.

Maud. Il significato dell'educazione degli adulti espresso sistematicamente attraverso i suoi "sei principi" può anche apparire allettante, se non fosse visto, ancora una volta, dalla parte di chi paternalisticamente sta elargendo formule filosofiche liberatorie all'umanità ignorante e alienata. Ignorante e alienata perché? Manca in Maud il discorso politico - come è stato rilevato da più parti - che sveli le cause che determinano l'ignoranza e l'alienazione. E' assurdo pretendere di poter eliminare l'ignoranza, o quanti altri mali culturali affliggono l'umanità, senza voler rimuovere le cause che questi mali determinano.

A titolo di cronaca, in contrasto con le dichiarazioni, in particolare del Guéhenno (che privilegia l'educazione degli adulti nei confronti del leggere scrivere e far di conto), un anno dopo Elsinör, alla conferenza generale del 1950 a Firenze, «la lotta contro l'analfabetismo veniva a fare parte del programma UNESCO con la denominazione di educazione di base».(4)

Si faranno così salvi i numerosi enti di alfabetizzazione (in Italia l'UNLA); se ne promuoveranno altri nei paesi del Terzo Mondo; saranno, nelle aree più depresse del mondo, alcuni dei canali attraverso i quali passerà il processo di acculturazione colonialistica dell'imperialismo yankee, per lo smantellamento delle culture autoctone e delle economie indigene, per un funzionale assoggettamento dei popoli, per la rapina sistematica delle risorse naturali e per lo sfruttamento totale del lavoro umano.

3 - Montreal: i ricchi aiutino i poveri.

Dal 21 al 31 agosto 1960 l'UNESCO tiene la conferenza di Montreal, su invito del governo canadese. Tema della conferenza: «L'educazione degli adulti in un mondo in trasformazione». La dichiarazione conclusiva ha per titolo: «Il ruolo della educazione degli adulti e il mantenimento della pace».

Sono presenti a Montreal 51 Stati con 174 delegati; di questi, 23 appartengono al «mondo occidentale» capeggiato dagli USA e 28 appartengono al Terzo Mondo: 8 per l'Africa, 8 per l'America Latina, 12 per l'Asia. L'Italia è assente, nonostante figure una delegazione ufficiale del ministero della P.I. - ai lavori non è stata vista: un mistero all'italiana non ancora appurato.

Il documento presentato dall'UNESCO muove da un bisogno di superamento della posizione liberale nella educazione che disconosceva il fatto sociale, l'influenza che la società nel suo evolversi ha sui fini e sui metodi educativi.

«L'educazione degli adulti, quindi - sintetizza Lorenzetto - non può essere più considerata una educazione di recupero e avere un ruolo marginale. Essa costituisce la testimonianza del carattere continuo del processo educativo, in modo da permettere la piena e libera partecipazione di tutti i cittadini al progresso della società umana. La società contemporanea deve trovare un equilibrio fra la necessità di estrema specializzazione nel campo della conoscenza e della produzione, e la necessità e la capacità di organizzazione della stessa società».(5)

La dichiarazione programmatica che esce dalla conferenza di Montreal suscita all'interno stesso dell'adunata dubbi e perplessità. Si riportano alcuni fra i più significativi brani del documento.

«La distruzione dell'umanità e la conquista dello spazio sono diventate tecnicamente possibili per la presente generazione. Queste sono le più importanti (sic!) manifestazioni del progresso tecnico, ma non solo le sole (meno male! - n.d.a.). I nuovi metodi industriali, i nuovi mezzi di comunicazione raggiungono tutte le parti del mondo... Le trasformazioni dalle quali dipenderà la nostra maniera di vivere durante la seconda parte del XX secolo non saranno solamente di ordine tecnico. In grandi aree del mondo la popolazione aumenta rapidamente; emergono nuovi Stati... Nostro primo problema è quello di sopravvivere... Per sopravvivere, occorre che i Paesi del globo imparino a coesistere nella pace... Il mutuo rispetto e l'armonia sono qualità che l'ignoranza distrugge e che il sapere sviluppa. L'educazione degli adulti assume una nuova importanza per la comprensione internazionale...».(6)

L'analisi degli «esperti» dell'UNESCO sprofonda in un baratro apocalittico: siamo alle soglie della fine del mondo; se gli uomini vogliono sopravvivere devono trovare tra loro un accordo; per trovarlo devono istruirsi nei corsi serali. Si realizzerà così, nel «mutuo rispetto», l'armonia universale - sembra di essere approdati alla utopia del Fourier.

Ciò che non viene chiarito è «chi» e «quali interessi» abbiano portato l'umanità sulla soglia della distruzione. Fanno capolino le terrificanti armi nucleari, manca ancora il discorso ecologico sulla degradazione del pianeta, che prima o poi approderà all'UNESCO.

Altro concetto equivoco è quello relativo alla ignoranza che distrugge e al sapere che crea e, in particolare, «sviluppa il mutuo rispetto, la comprensione e l'armonia» tra gli uomini. Ignoranza popolare? Sapere borghese? Si sta parlando di fatti concreti o di entità noumeniche? Per quel che la storia ci insegna, il sapere borghese è in funzione del potere che è causa delle divisioni tra i popoli, delle guerre, dei conflitti sociali. Nella sua ignoranza (relativa al sapere del sistema oppressore), il popolo dimostra di saper vivere in pace, di attuare il mutuo rispetto e di volere l'armonia.

Più avanti il documento si occupa dell'educazione nei Paesi del Terzo Mondo:

«I Paesi dell'Asia, dell'Africa e dell'America Latina, che ai giorni nostri sperimentano un rapido sviluppo, hanno i loro problemi particolari. Per tali Paesi, l'educazione degli adulti, e con essa la vittoria sull'analfabetismo, costituisce una necessità tanto urgente e decisiva che occorre fino da oggi aiutare gli uomini e le donne di questi Paesi... Questi Paesi hanno pochi beni immediatamente utilizzabili, mentre le loro necessità sono immense. I più ricchi hanno l'opportunità di aiutare i più poveri: faranno così un atto di saggezza, di giustizia e di generosità che avrà risonanza nel mondo intero...».(7)

Si parla del Terzo Mondo come di Paesi "particolari" ai quali bisogna riservare una educazione "particolare". Si configura una educazione differenziata secondo la situazione economica dei vari Paesi: siamo alla teorizzazione delle culture da ghetto.

Il problema della educazione dei popoli del Terzo Mondo se mai andava posto in termini ribaltati: uguagliare, non differenziare. Uguagliare nella ripartizione dei beni. Le differenziazioni tra culture derivano dalla crescita libera di ciascun popolo e di ogni individuo; da questa constatazione nasce il principio libertario dell'armonia delle diversità che ubbidisce alla legge del divenire naturale.

Per gli esperti dell'UNESCO, invece, le differenziazioni tra culture non sono viste come "proprie e insostituibili" di ciascun popolo, ma privilegiate e gerarchizzate come civili e incivili, dando così la giustificazione alla "civiltà" del più forte per l'assoggettamento e il genocidio dei "selvaggi".

E' mistificatorio parlare di popoli sottosviluppati, di popoli che hanno necessità immense e non hanno beni propri. I popoli sono sottosviluppati in quanto sfruttati dalla colonizzazione e dalla emarginazione. Senza colonizzazione ed emarginazione non esiste sottosviluppo. In ogni area geografica in cui vivono insediamenti umani vi sono risorse sufficienti alla sopravvivenza. Nel caso specifico dei Paesi del Terzo Mondo, nelle loro terre vi sono risorse di materie prime più di quante non ce ne fossero o ne siano rimaste nei Paesi "civili", dopo la dissennata utilizzazione che ne ha fatto il capitalismo.

Si dirà che quei popoli sono a livelli tecnologici bassi e non sanno sfruttare scientificamente le risorse che possiedono.

Ma ogni popolo utilizza (e dovrebbe essere lasciato libero di farlo) le proprie risorse in rapporto alle proprie capacità e alle proprie esigenze. Gli scambi e la collaborazione tra i popoli - con tecnologie diverse, cioè con scelte di sviluppo non necessariamente basate sulla industrializzazione di tipo capitalistico - configurano un "convivere armonioso" ben diverso da quello dove i popoli più forti (perché tecnologicamente più complessi) rapinano ad altri popoli il loro patrimonio perché "non sanno sfruttarlo".

Teorizzata l'educazione "differenziata" per i popoli "sottosviluppati", il documento UNESCO - bontà sua - ammette che:

«L'educazione degli adulti non è necessaria solamente nei Paesi in via di sviluppo. Nei Paesi sviluppati, una formazione tecnica e professionale è ritenuta sempre necessaria; ma questo non è ancora sufficiente... L'uomo è un essere complesso, con bisogni multipli... è al complesso di tali bisogni che l'educazione degli adulti deve provvedere...».(8)

Nei paesi sviluppati - se non abbiamo capito male - le istituzioni educative si confondono con i supermarket, che provvedono a pagamento al soddisfacimento dei "bisogni multipli" - dalle vitamine alla carta igienica.

Lorenzetto, funzionario dell'UNESCO, sotto il titolo "Il compromesso di Montreal" muove una critica di fondo ai contenuti politici della conferenza:

«... con l'accogliere il mondo analfabeta, il mondo dei poveri delle ex colonie, il mondo delle classi diseredate accanto a quello dei Paesi industrializzati, la Conferenza di Montreal compiva un gesto rivoluzionario, una rottura con il passato. Ma questa rottura avrebbe dovuto portare al

cambiamento delle categorie filosofiche del terreno educativo, cioè a un nuovo terreno educativo. Il ruolo dell'educazione su questo nuovo terreno non poteva essere soltanto quello tradizionale di conoscenza e interpretazione del mondo, secondo i canoni dell'ideologia borghese capitalistica, attraverso strutture educative a volte anche efficienti, ma selettive in senso classista; ma doveva divenire, per la forza stessa della necessità storica, quella di trasformare il mondo. Nel nostro contesto, di trasformarlo da un mondo di popoli analfabeti in un mondo di popoli liberi. Questa seconda affermazione a Montreal non ebbe luogo».(9)

L'affermazione che un popolo non si educa senza liberazione dalla oppressione "non ebbe luogo" a Montreal nel 1960. Ne potrà mai avere luogo, in buona fede, in un consesso di lacchè del capitalismo. Critiche marxistiche come quella di Lorenzetto, formulate a posteriori da funzionari stipendiati dalla organizzazione, rientrano nel gioco mistificatorio della "pluralità democratica" ora in uso anche all'interno del potere culturale.

4 - Teheran - la teorizzazione dei "Progetti Pilota"

Altra tappa importante nello sviluppo della teoria e della pratica educativa UNESCO - con tutte le ripercussioni ovvie nel mondo occidentale e quindi in Italia - è il congresso di Teheran, tenutosi dall'8 al 19 settembre 1965. Vi partecipano ministri dell'educazione statale e governanti. Sono rappresentati 88 Paesi. Sono presenti organismi e istituzioni delle Nazioni Unite, tra cui i vari Fondi e i vari OIT, OMS e FAO. Più un osservatore del Vaticano.

Il congresso ha lo scopo di lanciare la "Campagna mondiale di alfabetizzazione", ed è stato preceduto da altre due grosse congressualità: Riunione Comitato Esperti in Materia di Alfabetizzazione, tenutasi a Parigi dal 18 al 28 giugno 1962; conclusa praticamente dopo un anno e mezzo, l'11 dicembre 1963, con la presentazione ufficiale della campagna alle Nazioni Unite; il Convegno Mondiale Alfabeto e Società, tenutosi a Roma dal 24 al 29 settembre 1962.

In quegli stessi anni, in tutte le scuole della Repubblica, gli insegnanti sono impegnati nel grande censimento per appurare gli indici di alfabetizzazione a livello nazionale: in Sardegna ci sono comunità con indici del 25-30% di analfabetismo. I dati provenienti da tutto il mondo verranno sciorinati a Teheran e serviranno agli operatori dell'UNESCO e alle filiali nei "Progetti Pilota".

L'UNESCO riscopre non senza commozione "il dramma" dell'analfabetismo nel mondo. Questi i dati portati al congresso di Teheran del '65, relativi al 1962: su un miliardo e mezzo di adulti, gli analfabeti sono settecento milioni, arrotondati. Poco meno della metà dell'umanità in grado di intendere e di volere non sa né leggere né scrivere. Per quel che riguarda i fanciulli in età scolare, su 206 milioni (relativi a 85 paesi dell'Africa, Asia e America Latina) soltanto la metà circa (110 milioni) frequentano la scuola di base. Mancano all'UNESCO i dati relativi alla Sardegna e alle altre aree di colonizzazione interna, dove i piccoli in età scolare, in quel periodo, non frequentano la scuola dell'obbligo perché obbligati a lavorare.(10)

Tenuto conto della mancata frequenza di quei 110 milioni di bambini (ma sono soltanto una parte), gli esperti valutarono un aumento di 25-30 milioni di analfabeti che si aggiungeva ogni anno aumentando il numero di 700 milioni di analfabeti adulti.

Gli esperti fanno anche i calcoli delle spese necessarie a debellare l'analfabetismo nel mondo (escluso quello sotto l'ala sovietica e cinese, che hanno risolto la questione per conto proprio).

L'IEDES (Istituto Europeo Sviluppo Economico Sociale - della famiglia dell'OCSE, già OECE) calcola necessari per ogni analfabeta: se africano, 7 dollari; se asiatico, 5,25 dollari; se americano latino, 6,15 dollari. Non è chiaro in base a che cosa siano saltati fuori questi costi: le lavagne e i gessetti costano più in Africa che in Asia o gli Africani sono più testoni degli Asiatici? Comunque sono dollari che vengono addebitati agli stessi Paesi da "redimere"; dollari che escono dalle tasche del popolo per un totale di 40 miliardi che vanno a finire nelle tasche degli esperti e degli operatori dell'UNESCO - infatti, il lavoro vero e proprio di alfabetizzazione viene svolto, secondo i principi del programma, da animatori volontari, detti anche in codice OECE "leaders di comunità".

E' superfluo qui riportare anche parzialmente tutti i calcoli in dollari fatti dagli esperti dell'IEDES, i quali pensarono di cominciare con una prima metà di analfabeti, e di distribuire le spese in dieci anni, per risparmiare. Più probabile che nel disegno politico della campagna ci fosse l'intenzione di tirarla per le lunghe e restare il più possibile in quei Paesi da sfruttare con un alibi nobilissimo. Eppure, a Cuba, in quegli anni (1961) viene risolto nel giro di pochi mesi il problema dell'analfabetismo, senza un dollaro UNESCO.

Il congresso di Teheran viene inaugurato - come è stato scritto pomposamente - dallo Scià in persona, il quale apre anche i lavori con un discorso che quelli dell'UNESCO definiscono "molto bello e ispirato". Il discorso è bello, non c'è che dire, perfino rivoluzionario, di tipo radicale, come si vedrà dai brani riportati più avanti; ispirato, certamente: da quelli che tiravano i fili nell'UNESCO e nei sommovimenti petroliferi nel Medio Oriente.

Il discorso dello Scià si articola su tre punti: a) "Intorno a noi, in noi tutto cambia"; se tutto cambia e tutto si trasforma; b) "la lotta contro l'analfabetismo è una necessità storica"; ergo l'analfabetismo va debellato. Come? Qui lo Scià lancia la incredibile proposta: c) per il 1962 le spese militari sono state valutate a più di 120 miliardi di dollari. Accettati come validi i calcoli degli esperti sul costo della campagna di alfabetizzazione, sarebbe sufficiente stornare meno di un trentesimo del totale annuo delle spese militari per recuperare 700 milioni di analfabeti!

Non è neppure il caso di dire che neanche una lira, anzi neanche un cent di dollaro - unità di misura privilegiata - venne mai stornata dalle spese militari, che aumentarono e aumenteranno sempre più: entità sacre neppure sfiorate da recessioni o simili malanni che affliggono il capitale nei rapporti con il mondo del lavoro. Tuttavia la battuta dello Scià di Persia fu di grande effetto.

Altro piatto forte ammannito a Teheran fu quello italiano del ministro Gui - grande educatore ed esperto in dollari. Il nocciolo del suo discorso è tutto nel concetto che l'alfabetizzazione è un momento del processo di educazione dell'uomo.

Dice Gui: «L'accento che noi poniamo sul fatto che l'opera di alfabetizzazione può realizzarsi, fin dal suo nascere, nelle forme e nei modi della educazione degli adulti, e cioè come dato "culturale" e non "strumentale", attraverso la partecipazione attiva dello stesso analfabeta alla sua alfabetizzazione e il suo inserimento in una società che è chiamato a costituire dal di dentro, ci ha portato ad affermare che esistono due tipi di educazione degli adulti: una è quella classica, nata più di cento anni fa, e che tutti conosciamo e ammiriamo; l'altra è l'educazione degli adulti "nuova", l'alfabetizzazione, ma che ha diritto al titolo di educazione degli adulti perché ha con questa, in comune, principi ed elementi fondamentali. La riflessione e la distinzione sul carattere di "scelta" dell'educazione degli adulti classica e su quello di "necessità" dell'educazione degli adulti che sorge dall'alfabetizzazione, così come sono state fatte in Italia, in relazione ai presupposti filosofici dell'una e dell'altra educazione, possono portare alla enunciazione di alcuni principi metodologici generali per identificare quando l'alfabetizzazione è solo alfabetizzazione e quando invece è educazione degli adulti...».

Siamo nella sfera delle diatribe sul sesso degli angeli: se alfabetizzazione è o non è educazione e come, quando, perché e fino a che punto può essere una cosa a sé o una parte di un'altra cosa.

Il documento italiano, letto da Gui, calorosamente appoggiato dall'UNLA, viene approvato. Si intitola "La nuova educazione degli adulti che sorge dalla alfabetizzazione".

Un altro documento, di ben altro rilievo seppure non ebbe e non ha ancora giusta risonanza, che varrebbe la pena trascrivere per intero, è quello di Cuba, presentato non ufficialmente. E' in pratica un rapporto sulla campagna di alfabetizzazione portata avanti a Cuba nel 1961.

Il 29 agosto 1960, in un discorso all'ONU Fidel Castro proclama:

«Nell'anno prossimo intraprenderemo la battaglia contro l'analfabetismo. L'anno prossimo dobbiamo assegnarci una meta: liquidare l'analfabetismo nel nostro Paese. Come? Mobilitando il popolo... con le brigate, con la milizia contadina e operaia: che ciascun miliziano contadino contragga l'impegno d'onore di imparare a leggere e a scrivere, se è analfabeta.

E chi insegnerà? Il popolo. Bisogna mobilitare il popolo per intraprendere la battaglia contro questo nemico del popolo che è l'analfabetismo».

Inizia il lavoro preparatorio, che dura pochi mesi. Il 1° gennaio 1961 inizia la campagna popolare. L'opera fu svolta dai brigadisti: età media dai 14 ai 16 anni. Il 5% apparteneva alla scuola primaria; il 32% alla secondaria; il 5% alla pre-universitaria; il 3% erano maestri di scuola primaria; il 2% studenti di scuole commerciali; il 2% di scuole magistrali.

Il 22 dicembre dello stesso anno Castro dichiara che Cuba è un "territorio libero dall'analfabetismo".

Il documento cubano conclude:

«Il segreto del successo della campagna fu individuato in un fatto molto semplice, molto antico e estraneo a precisi mezzi tecnici: il rapporto umano. Fu individuato, in quelle reazioni a catena, intellettuali, sentimentali, psicologiche, di quando nasce un rapporto tra un essere umano e altri esseri umani. Il campesino forse in tre anni, attraverso la radio e la televisione, gli accorgimenti tecnici e pedagogici, sarebbe divenuto un campesino alfabetizzato, ma non un campesino rivoluzionario. Attraverso l'opera degli alfabetizzatori, dei brigadisti, divenne alfabetizzato e rivoluzionario...».

5 - Un nuovo settore di investimento

Nel periodo che va dal congresso di Teheran (1965) alla conferenza di Tokio (1972), l'UNESCO porta avanti la sua campagna di alfabetizzazione riservata ai Paesi sottosviluppati attraverso "Progetti Pilota". In Sardegna abbiamo una esperienza diretta dei "Progetti Pilota" promossi dall'esterno, e si avrà occasione di parlarne in altro capitolo di questo libro.

I "Progetti Pilota" furono portati avanti nei cinque anni compresi tra il 1967-68 e il 1972-73 in 10 Paesi (Algeria, Ecuador, Iran, Mali, Etiopia, Guinea, Madagascar, Tanzania, Sudan e Venezuela).

Va aggiunto che oltre i dieci "Progetti Pilota" elencati ve ne furono numerosi altri minori in Kenia, nel Niger, in Siria, in Tunisia, nel Cile, in Brasile, in Giamaica, in India, in Sardegna e ovunque gli imprenditori del capitalismo programmassero investimenti e impianti produttivi di tipo coloniale.

Diversi Paesi satellite degli USA contribuirono con i loro "esperti" a portare avanti il disegno di alfabetizzazione in funzione di insediamenti industriali nei Paesi sottosviluppati; in concerto contribuirono vari finanziari e varie banche nazionali dei Paesi satellite.

Per quel che riguarda l'Italia, l'UNLA è una delle organizzazioni che fornisce esperti ed esperienze nel settore. Per la cronaca tre illuminanti avvenimenti:

1 - a Oristano, dal 6 al 18 dicembre 1966 si tiene un seminario internazionale cui partecipano tecnici e esperti; due anni dopo, a Roma, presso l'UNLA, nuovo seminario internazionale. Lo scopo dei seminari è quello di programmare i vari interventi dei "Progetti Pilota" nei Paesi sottosviluppati;

2 - nel 1969, a Roma, banchieri e capitalisti di diversa taglia si riuniscono sotto la direzione di Guido Carli, allora governatore della Banca d'Italia, per discutere il problema del finanziamento che l'Italia è disposta a concedere per l'operazione;

3 - un anno dopo, nel 1970, a Torino, si tiene la tavola rotonda promossa dalla fondazione Agnelli, con un tema esplicito: "L'integrazione dell'alfabetizzazione nei progetti di sviluppo economico. Il contributo delle aziende italiane".

Gli assunti ideologici e le metodologie modernissime per la educazione degli adulti, sul tipo delle "lavagne luminose" e dei "film choc", sono soltanto belle parole, un paravento dietro cui si nascondono interessi economici e politici che nulla hanno a che vedere con la liberazione dell'uomo dalla schiavitù dell'ignoranza e del bisogno.

6 - Tokio: l'educazione permanente

“L'educazione degli adulti nel contesto dell'educazione permanente” è il mirabile tema elaborato dai cervelloni vitaminizzati a dollari per la conferenza di Tokio (Terza conferenza internazionale), voluta dall'UNESCO e tenutasi dal 25 luglio al 7 agosto. E' l'apoteosi della “educazione permanente”, dentro cui confluiscono tutte le “educazioni” possibili e immaginabili, da quella degli adulti a quella professionale, da quella ricorrente all'alfabetizzazione, da quella elementare a quella universitaria. E' stata scoperta la formula magica che chiarisce e risolve una volta per tutte ogni problema educativo. Ciò che stupisce, leggendo i documenti della conferenza, è il fatto che si parli ancora molto di tutte le educazioni ma pochissimo di “educazione permanente”, che pur presumendosi di fondamentale importanza per il futuro culturale dell'umanità resta una nebulosa definizione.

A Tokio sono presenti delegazioni di 82 Paesi dell'America del Nord, dell'Europa e dei Paesi del Terzo Mondo. Presente anche l'Italia, rappresentata dal direttore generale dell'educazione popolare Saverio Avveduto, dal direttore dell'istituto di pedagogia di Cagliari Alberto Granese e da Giuliana Limiti docente di pedagogia comparata all'università di Roma.

La conferenza assume una certa rilevanza ideologica e politica soltanto nel momento in cui tenta di sfuggire dai binari UNESCO. Gli esperti del settore sono specialisti in teorie apolitiche, umanitarie, efficientiste, all'interno delle quali, con abilità acrobatiche, fanno confluire come in un pantano quei pochi fermenti innovatori che i “selezionati” delegati talvolta rappresentano e portano nel dibattito. Questo gioco mistificatorio entra in crisi a Tokio: bene o male sono presenti esponenti del Terzo Mondo, dove i popoli vivono il dramma dello sfruttamento e della repressione colonialista in termini sempre più pesanti.

I primi a impennarsi furono i delegati dell'America Latina, cogliendo l'occasione dalla discussione del tema sulla alfabetizzazione funzionale e sui Progetti Pilota. Saltò fuori - in particolare a opera del Perù che rispolverò il Freire - la necessità di una funzione rivoluzionaria dell'educazione, di coscientizzazione del processo di alfabetizzazione. E' il momento di Cuba, che riporta l'esperienza fatta con il popolo e nel popolo e i risultati raggiunti nella campagna di alfabetizzazione. Va dato merito all'Italia (seguita dalla Finlandia) di essere stata la prima a sostenere nel dibattito la polemica aperta dal Perù.

Mentre la polemica muoveva - sia pure in forme larvate e in chiave revisionista - dallo scontro di ideologie e interessi diversi, precisamente da una visione socialista della realtà contrapposta a una visione liberal-borghese e quindi dalla contrapposizione degli inconciliabili interessi tra oppressi e oppressori, gli esperti dell'UNESCO portano lo scontro sul piano delle definizioni. Dicono: «A qualcuno non va giù il termine di “alfabetizzazione funzionale” e vorrebbe quello di “alfabetizzazione integrata”. Bene: si adotti il termine di “alfabetizzazione funzionale integrata”. E i dissensi ideologici sono appianati».

Al di là dei facili bersagli che i venditori di fumo offrono all'ironia - per altro la questione, dicono le cronache della conferenza, suscitò non poca ilarità tra gli stessi serissimi delegati a rappresentare le istanze di crescita di mezza umanità - bisogna riconoscere che qualcosa è accaduto perfino in un consesso promosso dall'UNESCO, ancorato al solito immobilismo efficientista. Almeno sul piano delle parole, a Tokio si sono prodotti gli spunti per un dibattito che verrà ripreso e portato avanti nei singoli paesi a livelli accademici, che è ancora in corso seppure un po' giù di tono.

Intanto a Tokio, la stessa UNESCO per bocca del suo più autorevole rappresentante, il direttore generale, modifica d'un colpo le posizioni iniziali e fa proprie quelle dei “dissidenti”: precisamente sui contenuti di “educazione permanente”, di “cultura”, di “alfabetizzazione”, di “libertà” (o democratizzazione degli istituti scolastici).

Si riporta sui punti sopraddetti il testo del discorso di Maheu, direttore generale dell'UNESCO:

«... l'impasse in cui si trova l'educazione, l'esigenza di una formazione professionale continua, l'esplosione dell'informazione, la rivolta dei giovani, convergono in una situazione di crisi che tende a mettere l'educazione degli adulti in primo piano tra tutti i problemi dell'educazione: questi fattori convergono anche verso una stessa soluzione, che è, come voi avete fortemente sottolineato, il rinnovamento globale dei sistemi di educazione attraverso la nozione di educazione permanente...».

(La cultura) «... a prescindere dal fatto che la scienza è uno dei principi dello sviluppo tecnologico che è l'oggetto principale della formazione professionale della quale noi abbiamo già sottolineato l'importanza nell'attuale educazione degli adulti, non si deve dimenticare che la conoscenza e lo spirito scientifico fanno parte integrante della cultura moderna... Educazione permanente e sviluppo culturale tendono sempre più a ricongiungersi sul piano delle realizzazioni e dell'azione concreta».

(La democrazia) «Se è stata accordata alla relazione tra l'educazione e il lavoro l'attenzione che merita, è anche vero che è stata fortemente sottolineata l'importanza di questa educazione che nasce dalla formazione generale, soprattutto in relazione alla vita civica. A questo proposito mi chiedo anche se non assistiamo ad una crescente identificazione delle nozioni che non ci sembrano diverse solo per il fatto che abbiamo preso l'abitudine di usarle in contesti e discorsi diversi. E' per questo che nell'ascoltare le questioni... sulla scelta che oggi si impone ai responsabili della politica e della pianificazione dell'educazione degli adulti, io mi chiedevo se quello che noi chiamiamo educazione degli adulti non sia in effetti l'esercizio stesso della democrazia».

(L'alfabetizzazione e l'educazione degli adulti) «In effetti vi è tra le due una parentela profonda che manifesta una storia comune già lunga. L'educazione degli adulti è prima di tutto la democratizzazione dell'educazione. E poiché la deficienza della scolarizzazione è ancora così vasta, senza l'educazione degli adulti che si sforza di aprire in ogni momento della vita l'accesso all'educazione, non vi sarebbe in realtà nessun riconoscimento effettivo del diritto di tutti all'educazione. In questa prospettiva, l'alfabetizzazione ha la priorità. Come promettere a tutti l'educazione permanente quando un terzo dell'umanità è analfabeta?...»

(La libertà) «Ho parlato di democratizzazione dell'educazione. Bisogna andare più lontano e dire: l'educazione degli adulti vista nella prospettiva dell'educazione permanente, è l'educazione della democrazia. Certo non bisogna chiedere all'educazione, sia degli adulti che di altri, di risolvere totalmente il problema della società. Ma è bene prendere coscienza, come avete fatto, che l'educazione degli adulti è essenzialmente l'apprendimento della disciplina della libertà, e come tale insostituibile per il bene della collettività così come per la compiutezza dell'individuo»(11)

Il discorso di Maheu è di alta perfezione acrobatica. I delegati del Terzo Mondo tentano timidamente di correlare, almeno a livello teorico, l'esigenza di liberazione dalla oppressione all'esigenza di crescita culturale, appoggiandosi all'autorità del Freire che fa coincidere educazione e liberazione in un unico processo di crescita. Maheu fa propri questi concetti, ma li annacqua, li rivoltella, li stravolge, e li inserisce sterilizzati e inoffensivi nel contesto del vecchio discorso reazionario dell'UNESCO.

In un mare di luoghi comuni impreziositi dalla pomposità dei vocaboli altisonanti, per esprimere concetti senza senso, Maheu scopre non uno ma un mucchio di parapioggia (o peracchi, come si dice da noi).

La cultura - ci erudisce - è costituita dalla "conoscenza e spirito scientifico"; intanto, comincia a chiedersi, dopo anni di ponderosi dubbi, "se quello che noi chiamiamo educazione degli adulti non sia in effetti l'esercizio stesso della democrazia"; per approdare, per l'ennesima volta, alla scoperta che, a parte tutte le categorie transustanziali di "educazione", le fasi del processo educativo sono, gira gira, sempre tre: alfabetizzazione, educazione degli adulti generica, educazione permanente,

cioè l'ultimo stadio della beatitudine educativa. Prima urge l'alfabeto, non si scappa, è inutile che la gente preme l'UNESCO per godersi "l'educazione permanente"; con profondo rammarico Maheu dice: "Come promettere a tutti l'educazione permanente quando un terzo dell'umanità è analfabeta?"

Passando a parlare di "libertà" il Maheu fa un polverone del diavolo: prima ha detto testualmente che "l'educazione è l'esercizio della democrazia"; poi specifica che "l'educazione è prima di tutto la democratizzazione dell'educazione"; quindi puntualizza meglio dicendo che l'educazione è "educazione della democrazia" (non alla, come aveva fatto capire precedentemente); e per concludere dice che l'educazione non è liberazione, non è neppure apprendimento della libertà, ma è, più raffinatamente, "apprendimento della disciplina della libertà", che con la libertà non ha nulla a che fare.

NOTE AL CAPITOLO TERZO

- 1) Prefazione di M. L. P. Valier a Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente di A. Lorenzetto - 1976 - pag. XIII.
- 2) Ibidem - pag. XV.
- 3) A. Lorenzetto - opera citata - pagg. 15-21.
- 4) Ibidem - pag. 25 in nota 11.
- 5) Ibidem - pag. 66.
- 6) Ibidem - pagg. 67-68.
- 7) Ibidem - pag. 68.
- 8) Ibidem - pag.68.
- 9) Ibidem - pagg. 73-74.
- 10) Vedi dati relativi alla Sardegna in Mondo Giovane - anno II- nn.11/12 nov. dic. 1970.
- 11) A. Lorenzetto - opera citata - pagg. 293 e segg.

CAPITOLO QUARTO

L'educazione popolare in Sardegna

1 - Alle origini della questione

Riesce obiettivamente difficile tracciare, sia pure a brevi tratti, un quadro storico della educazione popolare in Sardegna dal secolo scorso fino al secondo dopoguerra, così come abbiamo fatto per l'Italia e gli altri Paesi europei dove sono esistiti movimenti educativi popolari almeno in parte documentabili.

Tale difficoltà è dovuta a due ordini di motivi. Il primo alla mancanza nell'Isola di veri e propri organismi che si ponessero il problema specifico dell'educazione popolare, così come invece avvenne nella Penisola; dove, come si è visto, in particolare le Università popolari e le organizzazioni anarchiche e socialiste diedero vita a un movimento educativo e svilupparono una forte azione di riscatto culturale sociale politico nelle masse lavoratrici, nelle campagne e nei centri urbani. L'assenza in Sardegna, in quel periodo, di un movimento educativo innestato al movimento di rivolta degli oppressi non può essere spiegato con valutazioni di assenteismo o di arretratezza del popolo sardo, e neppure con la condizione di isolamento geografico propria dell'Isola (se pure questa condizione va tenuta in considerazione), ma si spiega prevalentemente con la sua situazione di colonia - una realtà dove alla separazione, all'isolamento si aggiungono pesanti condizionamenti culturali che la diversificano dando luogo a sviluppi deformi in alcuni settori della vita del popolo e la paralisi in altri. La storia anche culturale della Sardegna si confonde più che con la storia dell'Italia con quella dei Paesi coloniali del Nord Africa. Il secondo ordine di motivi (connessi anche questi alla situazione coloniale dell'Isola) va individuato nella mancanza di ricerche e documentazioni su organizzazioni e istituti sociali che, seppure tipici della Sardegna, hanno certamente svolto, anche se in modo non specifico e non secondo formule europee, attività di educazione a livello di comunità: per esempio, le organizzazioni mutualistiche, i gremi, i comitati legati a manifestazioni religiose, le associazioni operaie come quella dei battellieri di Carloforte o dei minatori del Sulcis, e altre. Sta di fatto che, ancora oggi, in Sardegna, la ricerca storica è condizionata da scelte colonialiste e razziste, da scelte cioè che vengono imposte dall'esterno sulla linea della cultura ufficiale (liberal-borghese, cattolica e marxista-operaistica) e che vengono accettate dagli storiografi per ovvie ma poco onorevoli ragioni di opportunità (leggi: carriera, potere, privilegi); e quando anche, ai fini di una utilizzazione denigratoria o mercificante, viene fermata l'attenzione degli studiosi sulla cultura popolare sarda, è soltanto sugli aspetti del folklore, della etnologia e, con più fervore, dell'antropologia criminale.

Abbiamo quindi seguito, come traccia, l'unico studio reperibile (o esistente?) sulla educazione popolare in Sardegna, quello di Elisa Spanu Nivola.(1)

Spanu Nivola premette che è importante, innanzitutto, fare una distinzione tra il concetto di "educazione popolare" come espressione di una concessione interessata di istruzione alle masse popolari e quello di "cultura popolare" come resistenza più o meno efficace al controllo ideologico correlato allo sfruttamento economico dei lavoratori. Contrapposizione quindi tra una cultura egemone che produce istituti giuridico-formali a sostegno della propria accumulazione di potere economico e politico e quindi della propria identità e una cultura subalterna che riconosce nell'apparato giuridico-istituzionale la sanzione della propria inferiorità competitiva.

2 - La scuola sabauda

Durante il dominio sabauda, "la scuola comunale o regia" pubblica o privata... è minuziosamente

organizzata sotto l'autorità della Chiesa e dello Stato"(2); la politica scolastica piemontese ha un carattere angusto, rigidamente accentratore; viene curata particolarmente la formazione culturale della classe dirigente sarda che deve essere di stretta osservanza sabauda, e che viene affidata per la selezione e la preparazione ai gesuiti e agli scolopi.

Vi è in Sardegna, sempre, un netto distacco tra la "cultura culta" e il mondo della produzione e del lavoro, al quale sono riservati, a limite, i rudimenti del leggere, scrivere e far di conto.

La scuola elementare viene istituita nel 1823 con il Regio Editto del 24 giugno e vive fino al 1848 sotto la tutela della autorità ecclesiastica; anche perché gli ecclesiastici erano i soli che sapessero leggere e scrivere. A questo proposito, il Masala sostiene che la scuola per il popolo doveva "necessariamente affidarsi agli ecclesiastici..." e che "era impossibile provvedere al pagamento dello stipendio del maestro... alle spese di primo impianto delle scuole e all'occorrente per gli scolari".(3)

Ciò non significa che il clero facesse scuola "gratuitamente", prendendo in gestione dallo Stato tale servizio. Significa che la Chiesa era l'unica organizzazione che aveva mezzi e strumenti per far funzionare questo servizio, col quale traeva dallo Stato ampi benefici e lo utilizzava inoltre per i propri fini di potere.

Per inciso: il fenomeno si ripeterà ancora nell'Isola (e nella Penisola) dopo il fascismo mussoliniano, quando scoperta la "democrazia" si scopre che i cittadini devono essere "democratizzati"; quando si sviluppa il processo industriale e bisogna adeguarli il cosiddetto "fattore umano"; e lo Stato, mancando di istituzioni e strumenti propri per l'educazione strumentale degli adulti, affida a enti e organizzazioni private (compresi enti religiosi) questo importante compito.

Il regolamento della legge 24 giugno 1824 (relativo al precedente R.E. del 1823) non prescrive norme didattiche, approva semplicemente la diffusione di un manuale di metodica scritto da un parroco sardo, il teologo Maurizio Serra.

Nel 1841 vengono create nell'Isola, con le Regie Patenti del 7 settembre, una Ispezione generale, una vice Ispezione e tre scuole di metodo affidate ai quattro scolopi specializzati precedentemente nelle scuole dei Cherubini di Milano (così come nell'Italia repubblicana, gli "animatori" specializzati per la Sardegna vengono "preparati" in apposite scuole tipo Meina dell'Umanitaria).

Ci fu un fallimento completo nel primo tentativo di alfabetizzazione; anche perché la preoccupazione della distinzione di classe si imponeva nettamente sulle considerazioni di ordine pedagogico. Era infatti proibito ai maestri, sotto pena della destituzione, l'insegnamento della lingua latina (la chiave del sapere) nelle scuole elementari, destinate principalmente alla istruzione delle classi inferiori.

Nel 1848, con la legge Boncompagni, viene modificato in parte l'assetto strutturale della scuola, non mutandone la sostanza ideologica; viene comunque ridotta l'ingerenza clericale. (E' di quel periodo la cacciata dei gesuiti dall'Isola.)

Nel 1849, si hanno anche in Sardegna i Consigli provinciali d'istruzione, i Provveditori di nomina regia e un Ispettore generale laico; vengono proposti abbecedario e sillabario competenti pedagogicamente, ma viene completamente dimenticato il problema del rapporto dialetto-lingua. Importante tra le iniziative culturali, nel 1851, la fondazione a Cagliari dell'Istituto di educazione di Efsio Contini, autorizzato dal Consiglio universitario.

Nella prima relazione del regio Provveditore agli studi di Cagliari risultano, nel 1852-53, 432 allievi frequentanti le scuole; 281 le scuole pubbliche; 145 le serali; 104 gli istituti privati. Si nota già l'orientamento destinato a differenziare le due istruzioni di base: la scuola primaria come preparatoria ai corsi successivi e la scuola del popolo relegata ai corsi serali e festivi; questa situazione si consolida con la legge Orlando del 1904 che istituisce la quinta e la sesta classe. Si struttura così la scuola borghese, finanziata dallo Stato, apparentemente aperta a tutti, ma sostanzialmente riservata alle classi abbienti.

Interessante notare che in questi anni, dal 1848 al 1861, il tasso di decremento dell'analfabetismo è molto basso (0,19 %). La situazione non migliora di molto neppure con la legge Casati e con la

legge Copino.

Dalle relazioni di Ispettori generali si rilevano le difficoltà incontrate dalla scuola nella provincia di Cagliari: «Povertà dei comuni di campagna, noncuranza delle amministrazioni comunali, tenuità degli stipendi, poca cultura dei maestri e pochissima delle maestre, ignoranza e miseria delle famiglie, cattivo stato dei locali, difetto di suppellettili, di libri di testo e di materiale scolastico». (4) Questa descrizione si attaglia perfettamente alla situazione attuale della scuola in Sardegna.

Non è indifferente lo sforzo che i comuni sardi affrontano per la scuola, riservando a questa, spesso, la maggior parte delle loro entrate. Con la legge Daneo Credaro, 1911, la scuola diviene dello Stato; i comuni hanno sempre però l'onere di «provvedere al riscaldamento, all'illuminazione, alle spese necessarie per l'acquisto, la manutenzione, il rinnovamento del materiale didattico, degli arredi occorrenti per tutte le scuole serali e festive». (5)

«Gli esponenti della classe dominante in Sardegna si occuparono della scuola nell'ambito dei loro interessi elettorali, lasciando in gran parte ai dirigenti scolastici il compito di consolidare l'ideologia patriottico-umanitaria e la funzione discriminante della scuola borghese nei confronti della educazione popolare». (6)

Per quel che riguarda la politica che ispirava la pedagogia rurale, è illuminante il brano che segue:

«L'ignoranza regna sovrana nella massa della popolazione rurale, massa... sistematica nemica di ogni innovazione razionale. Dessa (ignoranza) malauguratamente influisce sul prodotto delle nostre terre... Istruite le masse rurali! Istruite il contadino! Ma per l'amor di Dio, non esageriamo questa istruzione e non fraintendiamola!... Facciamogli conoscere il danno che reca alla terra rifuggendo dall'uso dei concimi, ma... non lanciamolo nel ginepraio della politica; sarebbe delitto. Il contadino politicante è la rovina della sua classe, dell'agricoltura... Questa luce che lo infesta... lo distrae dal santo lavoro dei campi... Incitiamolo a scalzare in tempo opportuno le piante e lasciamo ad altra classe sociale il preoccuparsi di scalzare ministeri!» (7)

Meno settaria l'analisi dei rapporti scuola-comunità di un maestro elementare su «L'Eco didattico»:

«Un maestro elementare deve guardarsi bene dal fare il saputello in materia di agricoltura; non deve prendere, per così dire di fronte i pregiudizi... degli agricoltori nostri... A me pare invece che il maestro, ove ne abbia occasioni e mezzi, deve condurre gradatamente gli agricoltori alla conoscenza del vero. Continuando ad ottenere un tale risultato è necessario però un individuo che eserciti sulla classe degli agricoltori un grande ascendente... Ora il maestro elementare è ben lungi dall'avere questo ascendente ai tempi nostri! Per gli agricoltori è impossibile, è una mostruosità che un uomo, non ricco, sappia». (8)

La situazione della scuola del popolo in Sardegna era tragica; oltre la mancanza di organizzazione e autonomia culturale, c'erano le deficienze culturali dei maestri che non potevano accedere alla cultura ufficiale ed erano lontani anche dalla problematica socio-economica e socio-culturale dell'Isola.

3 - Il movimento per l'educazione popolare

Nelle altre regioni d'Italia si crea il movimento dei meridionalisti, che arrivano a un nuovo concetto di educazione popolare legato inscindibilmente ai problemi sociali ed economici; i maestri sardi si sono sempre tenuti ben lontani dal prendere posizioni di un qualsiasi colore politico, e anche quando il maestro è integrato nella problematica della propria comunità non

riesce a trovare una valida mediazione con la cultura esterna.

Il problema della lingua viene affrontato in modo sbagliato, cercando di favorire un processo di unificazione linguistica, privilegiando la lingua esterna, nazionale, mezzo di dominio ideologico e culturale, creando maggiori difficoltà agli insegnanti che non hanno possibilità di comunicare se non con la lingua madre.

Il movimento repubblicano e democratico crea le Società di mutuo soccorso, appoggiato dai movimenti mazziniani. Queste Società hanno influenza però solo sulla piccola borghesia, sugli intellettuali e sugli artigiani, lasciando invece del tutto isolate le masse contadine e gli operai. In Sardegna, le prime Società di mutuo soccorso hanno un carattere progressista e si interessano soprattutto dell'istituzione di corsi serali e di istruzione in genere; i risultati sono però molto scarsi, anche per i tentativi continui di strumentalizzazione politica.

La presenza di queste Società non riesce a portare le masse popolari verso il concetto di educazione popolare, né a creare un rapporto con altre due Società sorte in Sardegna in quegli anni (1867-69), cioè la Società promotrice per l'educazione popolare e le Società per le Biblioteche Popolari circolanti affiliate alla Unione Italiana dell'Educazione Popolare (UIEP).

Anche se con risultati non molto soddisfacenti, queste Società costituiscono un tentativo nel settore educativo, e portano a un minimo di coscientizzazione nel popolo.

Mancano in Sardegna le «Leghe per l'insegnamento» o qualsiasi associazione di insegnanti fino al 1873, anno in cui si costituisce la «Società di mutuo soccorso tra gli insegnanti della Sardegna». Nel 1892 viene costituita la «Società magistrale della provincia di Cagliari», con il suo giornale «L'Eco didattico», e nel 1900 «La Società pedagogica sarda». L'attività di quest'ultima associazione è rivolta alla soluzione dei problemi economici e giuridici dei maestri, tramite l'avocazione della scuola allo Stato. Riesce soltanto in parte nel suo compito. Non risolve, infatti, i problemi della scuola sarda. Le influenze culturali e patriottiche del periodo distolgono gli insegnanti dai loro reali e specifici problemi, e dall'unità di intenti con le forze operaie proposta dal movimento socialista.

Non allo scopo di stimolare l'organizzazione di un più vasto movimento di educazione popolare, ma più probabilmente seguendo il vezzo turistico di ubicare nella nostra Isola dalla «natura incontaminata» i vari consessi programmati nel Continente, vengono tenuti diversi congressi dell'Unione Italiana Educazione Popolare (UIEP), a Oristano nel 1901 e a Cagliari nel 1905. Del terzo congresso dell'UIEP (ribattezzato UICP) tenuto in Sardegna, ancora a Oristano, nel 1962, parleremo in un successivo capitolo.

La politica scolastica del partito socialista in Sardegna è limitata a una azione a livello ideologico, con il tema della lotta contro l'analfabetismo e contro l'insegnamento della religione.

Nel dopoguerra, guidati dai reduci, scoppiano in Sardegna tumulti popolari. Le masse contadine del Sud e della Sardegna sono state mobilitate nella guerra tra imperialismi concorrenti con l'allettamento di una più equa ripartizione dei beni sociali: le terre ai braccianti, migliori condizioni di vita nelle industrie, realizzazione dei servizi di comunità, sussidi, assistenza.(9)

La rivolta popolare viene convogliata in diverse direzioni e con diversi intenti. Da una parte i ceti reazionari, che confluiranno nel fascismo, canalizzano il fermento di rinnovamento popolare in una miriade di associazioni combattentistiche; dall'altra, forze democratiche e socialiste, che si rifanno a un denominatore culturale autonomo sardo, cercano di dare al movimento di rivolta violenta e disorganizzata una ideologia progressista e una struttura politica (Partito Sardo d'Azione).

E' indubbio che il Partito Sardo d'Azione ha anche raccolto, con le istanze di rinnovamento economico e sociale, i fermenti indipendentistici maturati nell'Isola in quel periodo, e che lo stesso PSd'Az diventa a sua volta stimolatore e diffusore di posizioni e teorizzazioni autonomistiche e indipendentistiche, attraverso una fervida attività politica e culturale.

In questo modo si spiega il largo consenso di masse al PSd'Az e la opposizione generale del popolo al fascismo (che invece trovò espliciti consensi tra i ceti mercantili e gli intellettuali - se si escludono alcuni di chiara posizione socialista).(10)

I tentativi di esaltare le masse popolari sarde con il miraggio di «entusiasmati destini di un'Italia

imperiale” non andarono a segno. La retorica esaltazione del duce non trovò popolarità nonostante il conformismo scolastico ai tempi propri della propaganda del regime fascista.

«Nello svolgersi di queste drammatiche vicende che educarono le masse popolari sarde nello scontro con la “durezza delle cose”, la scuola sarda e i suoi rappresentanti stavano, come si è visto, dall’altra parte della barricata, a tutela dell’ordine costituito; fatti salvi dalle ambagi della “coscienza infelice” dall’assoggettamento a un processo di alienazione culturale e politica.

Le loro frequenti analisi e diagnosi dei “mali e rimedi della scuola popolare” restavano alla superficie delle cose e non coglievano il dato essenziale, l’ipotesi del cambiamento; per essi la miseria del popolo, o meglio la divisione della società in classi, diventava immodificabile, e la composizione del dramma era affidata all’educazione ai buoni sentimenti.

Tale scuola non poteva rispondere, neppure quantitativamente, alla domanda d’istruzione del proletariato, corrispondente allo sviluppo dei modi di produzione capitalistici e frenata dalla ristrettezza del mercato del lavoro, che alimentò anche in Sardegna il fenomeno migratorio, interessandovi particolarmente le categorie degli artigiani e dei piccoli imprenditori messi in difficoltà dall’aggravarsi della crisi economica e finanziaria.

Restava nell’Isola la grande massa dei braccianti agricoli e dei contadini poveri, dei pastori senza terra e dei servi-pastori, esposti al ricatto salariale e allo sfruttamento dei proprietari assenteisti e degli industriali caseari. Per essi la scuola di Stato non era semplicemente un “lusso da signori”, era piuttosto un’alternativa senza senso all’assillante problema della sopravvivenza e a un sistema di vita rigorosamente codificato in regole non scritte, espresse da una comunità in “attitudine di combattimento”, sopraffatta sul piano economico e giuridico ma etnicamente compatta e resistente. Questa comunità aveva in effetti la “sua” scuola e la “sua” pedagogia e una “sua” compiutissima metodica, che la rendeva “altamente produttiva”, nel senso di essere “effettivamente capace di produrre... tutto ciò che famiglia e comunità esigono... anche in termini di produttività economica”...

Di questa scuola e della sua cultura e letteratura popolare, un tempo cospicua, si è forse deteriorata con l’invasione culturale di tipo consumistico l’originalità espressiva, ma non gli aspetti sia conservativi che contestativi, che restano un punto di riferimento obbligato per chi voglia assumere in termini scientificamente corretti i problemi socioculturali inerenti allo sviluppo economico e alla presa di coscienza politica delle masse popolari della Sardegna».(11)

NOTE AL CAPITOLO QUARTO

- 1) Elisa Spanu Nivola - Profilo storico dell’educazione popolare in Sardegna - in Archivio sardo del movimento operaio, contadino e autonomistico - anno I 1973 - n. 2.
- 2) D. Bertoni Jovine - Storia dell’educazione popolare in Italia - Laterza 1965.
- 3) G. Masala - La Sardegna e la scuola del popolo - Gallizzi 1912.
- 4) E. Spanu Nivola - Opera citata.
- 5) Legge 4 giugno 1911 artt. 17 e 18.
- 6) E. Spanu Nivola - Opera citata.
- 7) L. Intina - Sulle scuole rurali in Sardegna - in Sardegna agricola - anno I n. 11 1879.
- 8) L’Eco didattico - nn. diversi - in E. Spanu Nivola - opera citata.
- 9) Ugo Dessy - Cronache di lotte popolari - in Tempo Presente - vol. VIII n. 2 1963.
- 10) L. Nieddu - Origini del fascismo in Sardegna - Fossataro 1964.
- 11) E. Spanu Nivola - opera citata.

CAPITOLO QUINTO

IL PROGETTO SARDEGNA OCSE (OECE/AEP)

1 - Le giustificazioni dell'invasione culturale

Dopo la caduta del fascismo nero e l'avvento del fascismo bianco. R. Bauer rileva che in Sardegna, a differenza delle altre regioni italiane e della stessa Sicilia il movimento e le attività di educazione degli adulti assumono una specifica fisionomia, propria della cultura locale.

«Nell'isola si trovano, difatti, organizzazioni caratteristiche come l'Associazione sarda per l'educazione degli adulti, Ichnusa, e la federazione autonoma dei centri di cultura della Sardegna. Quest'ultima fa capo al Consorzio di bonifica, la prima ebbe una origine OECE, e attualmente è assistita dalla Società Umanitaria di Milano. Anche il Movimento della pace svolge in Sardegna attività educativa. Una certa influenza sulla vita culturale, esterna all'università, l'hanno i circoli studenteschi, cinematografici e teatrali. Questa presenza di iniziative periferiche, non inquadrabili in attività di dimensioni nazionali, è accompagnata dall'assenza quasi assoluta di iniziative culturali-educative da parte dei partiti, dei sindacati, delle associazioni nazionali.

Questa attuale situazione si è venuta determinando gradatamente, e in pochi anni la fisionomia delle attività sarde di educazione degli adulti si è venuta delineando qual'è adesso. Alla caduta del fascismo, contemporaneamente alla ricostruzione dei partiti politici, si ebbe la nascita di diverse organizzazioni goliardiche e di circoli culturali non popolari ma di insegnanti, di intellettuali, ecc. In seguito vi fu, sopra queste iniziative autonome, l'inserimento di iniziative esterne, come le iniziative OECE.

I primi circoli di cultura popolare, nel senso più stretto e tradizionale del termine, nacquero con l'UNLA intorno al 1950; attualmente risultano esistere 14 o 15 centri UNLA, alcuni dei quali riferiti come abbastanza efficienti. Esistono inoltre i circoli dell'Associazione per la libertà della cultura e i corsi di cultura popolare organizzati dall'Ente di trasformazione fondiaria e agraria, oltre ai Centri sociali dell'edilizia popolare e della Cassa per il Mezzogiorno; all'attività del Progetto Sardegna, dell'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo europeo, risalgono l'Associazione per l'educazione degli adulti e la Federazione autonoma dei centri di cultura.

Questo quadro, alquanto tipico, è caratterizzato dalla mancanza di un'iniziativa di base popolare, dalla scarsa vitalità delle iniziative di base a carattere piccolo o medio-borghese, dalle iniziative prese dall'alto o dall'esterno».(1)

Il periodo (fine Anni '50, primi Anni '60) preso in esame da Bauer contiene alcune inesattezze sugli Enti e valutazioni non documentate.

L'Associazione sarda per l'educazione degli adulti e la Federazione autonoma dei Centri di cultura della Sardegna non hanno "una fisionomia locale", in quanto non sono nate spontaneamente da una esigenza comunitaria, ma sono - come lo stesso Bauer dice più avanti - organismi creati dal Progetto Sardegna OECE, quando smantellato a furor di popolo doveva dimostrare di aver fatto (e lasciato) qualcosa.

Gli unici Centri di cultura che svolgono attività (e non soltanto nel senso tradizionale) di educazione degli adulti sono l'UNLA, l'AILC e il MCC. Stranamente il Bauer dimentica i Centri di cultura del Movimento di collaborazione civica, che si sono aggiunti ai Circoli per la libertà della cultura o si sono fusi, come a Cabras e a Guspini, per dare luogo a Centri autonomi di cultura popolare (conservando tuttavia l'affiliazione all'AILC o al MCC o a tutti e due per diverse ragioni pratiche: coordinare le loro attività con quanto si va facendo fuori dell'Isola, godere di sovvenzioni, specie in libri e in altri servizi).

La caratterizzazione di una mancanza di iniziativa di base popolare nel settore viene collegata da Bauer a una scarsa vitalità delle iniziative procurate dall'alto o dall'esterno. Mi sembra una valutazione superficiale o forzata allo scopo di dare giustificazioni all'invasione culturale dell'OECE o di altre organizzazioni di natura filantropico-assistenziale. Esistono in Sardegna - prima dell'OECE e di altri interventi esterni - iniziative popolari, seppure non espresse in forme organizzative e con scopi educativi come quelli che sotto l'ala dell'UNESCO si sono realizzate in Italia (e purtroppo, ma più avanti, anche in Sardegna). Esistono gremi, esistono movimenti cooperativistici, esistono gruppi che si compongono spontaneamente per l'impiego del tempo libero o per la risoluzione di problemi comunitari, ed esistono perfino le "sedi" tradizionali dove il popolo svolge attività in associazione: la piazza, la bettola, il magazzino, le aree campestri riservate alle feste. Per non parlare delle consuete riunioni serotine, durante la stagione estiva, sugli usci, per strada.

La "scarsa vitalità" delle iniziative promosse dall'esterno esprime chiaramente la sfiducia dei Sardi nelle istituzioni socio-educative del colonizzatore, che rientra nel rifiuto storico di tutte le istituzioni in blocco della "controparte". Ripareremo più diffusamente del fenomeno, che non si presenta sempre come un rifiuto netto, aprioristico, ma che spesso tende a "sardizzare", a rendere "autonome" talune iniziative portate dall'esterno. Ciò è avvenuto per l'UNLA e in modo decisamente più evidente per i circoli dell'AILC e per i Centri del MCC.

2 - Il Progetto Sardegna

Dal 1958 interviene nell'Isola un elemento nuovo nella educazione degli adulti: il Progetto Pilota detto "Progetto Sardegna" dell'OECE/AEP (Organisation Européenne de Cooperation Economique/Agence Européenne de Productivité), avente come area di operazioni il triangolo Oristano-Macomer-Bosa.

Il progetto Sardegna viene così delineato:

«... è una azione condotta da un Ente internazionale - l'OECE, ora OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) - e da vari enti italiani, nazionali e regionali, allo scopo di mettere a punto tecniche di intervento utili e nuove nel campo dello sviluppo delle regioni sottosviluppate.

Per comprendere l'interessamento da parte dell'OECE ad un intervento nei paesi in corso di sviluppo, è necessario rifarsi agli scopi istitutivi di questa Organizzazione, quali vengono riportati nella Convenzione Economica Europea, e a quelli dell'Agenzia Europea di Produttività che sorse, nel 1953, in seno all'OECE stessa.

I paesi membri dell'OECE si impegnarono, con la firma della Convenzione Economica Europea, istitutiva dell'Organizzazione, (16 aprile 1948) a "congiungere le loro forze economiche, ad accordarsi sulla utilizzazione più completa delle loro capacità e delle loro possibilità particolari, ad aumentare la loro produzione, a sviluppare e modernizzare le loro attrezzature industriali ed agricole, ad accrescere gli scambi tra loro, a ridurre progressivamente le limitazioni al loro commercio comune, a favorire il pieno impiego della manodopera, a restaurare o mantenere la stabilità della loro economia nonché la fiducia nelle loro divise nazionali".

Gli obiettivi dell'Agenzia Europea di Produttività, in questo quadro, vengono definiti come segue: "ricercare, sviluppare e incoraggiare i metodi più appropriati e più razionali in vista dell'incremento della produttività nelle imprese appartenenti a tutti i settori della attività economica dei paesi membri, nonché in tutti i campi della loro economia".

I programmi dell'AEP, ispirati da esperti degli Stati Uniti, implicavano tuttavia tecniche applicabili ai soli paesi dove esisteva il problema della produttività (Regno Unito, Germania, Francia) e non ai paesi tipo Grecia o Turchia, ancora in economia di sussistenza.

In pratica, quindi, i paesi che necessitavano dell'assistenza dell'Agenzia Europea non potevano usufruirne.

Dati questi presupposti, fu decisa l'istituzione di una sezione speciale dell'AEP con il compito di mettere a punto un sistema di assistenza a quei paesi membri dell'Organizzazione ove esistessero zone depresse...

...Un altro importante contributo ai lavori dell'OECE/AEP in questo periodo è stato uno studio effettuato in collaborazione tra segreteria del Piano decennale di sviluppo (Piano Vanoni), Istituto nazionale di economia agraria, Svimez o Comitato nazionale per la produttività, presentato dalla delegazione italiana presso l'OECE e contenente precise raccomandazioni circa il tipo di intervento da attuare nelle zone depresse...

...In un paese sottosviluppato, particolarmente se appartiene ad una collettività più vasta ed altamente sviluppata, la preoccupazione essenziale è di assicurare il proprio sviluppo economico, cioè uno sfruttamento più intensivo delle risorse umane o naturali ancora non utilizzate allo scopo di permettergli di raggiungere nelle migliori condizioni un livello paragonabile a quello di paesi industrializzati.

Tali Enti rilevarono inoltre che qualsiasi piano di investimento, anche se perfettamente concepito ed eseguito, rischia di non dare risultati importanti a meno che non vengano forniti sforzi positivi per sopprimere gli ostacoli derivanti dal fatto che si debba trattare con popolazioni arretrate o male adattate ai progressi realizzati nella struttura della popolazione e della società.

In altri termini, per ottenere risultati validi, occorre determinare i settori di base la cui attività condiziona tutta l'economia; è necessario poi fissare un programma di azione per tutti i settori, prendendo per base il miglioramento del fattore umano e mirando al massimo incremento degli investimenti. Tale deve essere l'elemento essenziale di un programma di produttività per i paesi sottosviluppati.

Si ritenne opportuno quindi di fare, con l'aiuto dell'AEP e nell'interesse di tutte le regioni sottosviluppate d'Europa, una sperimentazione delle misure da prendere, in vista delle dimostrazioni da effettuarsi in un distretto: appartenente ad una regione per la quale si fosse già studiato un piano di sviluppo economico e ove l'insufficienza dello sviluppo fosse tale da comportare la certezza di fare l'esperienza nelle condizioni più sfavorevoli.

Lo studio giunse alla conclusione che la regione ove meglio venivano assolte le condizioni descritte nei paragrafi precedenti fosse la Sardegna, in primo luogo perché un piano di sviluppo economico vi era operante (il cosiddetto "piano Vanoni"), in secondo luogo perché il piano regionale previsto per la Sardegna si integra nel piano di un programma nazionale, infine perché le caratteristiche fisiche, ambientali e dei fattori umani di quest'Isola, la rendono altamente rappresentativa delle condizioni prevalenti in altre regioni in corso di sviluppo.

Da questo appare chiara la funzione determinante del contributo italiano che ha integrato, con originali prospettive, i concetti guida dell'intervento dell'OECE a favore delle zone depresse. A seguito delle precise richieste presentate dalla Delegazione italiana, l'OECE decise di istituire la prima "zona pilota" in Sardegna...

I principi informatori dell'azione sono stati definiti dalla Agenzia Europea di Produttività come segue:

a) lo sviluppo economico di una regione non dipende esclusivamente dagli investimenti sovrastrutturali: dipende in eguale misura dagli investimenti umani che vi si intende effettuare...

b) lo sviluppo economico di una regione forma un tutto...

c) lo sviluppo di una regione non può essere imposto dall'esterno. Deve essere voluto e realizzato dalle popolazioni interessate... Questo lavoro richiede una collaborazione quotidiana tra tecnici nazionali e internazionali, e modifica i rapporti ormai tradizionali che intercorrono tra l'esperto straniero e il responsabile nazionale...

...I servizi in cui si articola l'azione del progetto possono suddividersi in servizi operativi e non operativi.

Alla prima categoria appartengono:

Servizio di divulgazione agricola;

Servizio di economia domestica rurale;

Servizio dell'artigianato e delle piccole industrie;
che sono servizi propriamente tecnici e i cosiddetti "servizi socio-culturali":
Servizio sociale;
Servizio di educazione degli adulti;
Servizio dei sussidi audio-visivi.
Nella seconda categoria si possono annoverare i seguenti servizi:
Servizio di Relazioni Pubbliche;
Servizio Studi e Documentazione.

Il lavoro svolto nella zona pilota acquista poi un valore particolare data la recente trasformazione dell'OECE in Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE) ed è lecito pensare che l'esperienza del "Progetto Sardegna" costituirà un valido patrimonio di conoscenze a disposizione di tutti coloro che, nel mondo intero, affrontano o cercano di risolvere il problema dello sviluppo delle aree depresse». (2)

Il documento riportato, al di là degli assunti umanitari e delle forbite analisi socio-economiche, lascia capire abbastanza chiaramente quali sono gli scopi del "Progetto Pilota" approntato per la Sardegna, che servirà da test per altri consimili interventi nelle aree cosiddette sottosviluppate d'Europa (Italia, Grecia, Turchia).

L'Agenzia Europea di Produttività (AEP) è una specie di centro studi economici dell'OECE dove vengono adattati e realizzati i programmi di sviluppo proposti dagli "esperti" yankee.

La funzione dell'OECE, mediante la sua specifica agenzia AEP è dichiaratamente quella di stimolare i processi produttivi e in parallelo i processi di acculturazione nei Paesi satellite per armonizzarli e integrarli nel più vasto processo di sviluppo produttivo del capitalismo imperialista degli USA.

Questo complesso disegno (che interviene e influenza ogni aspetto della vita individuale e sociale) si articola in una serie di interventi (stimolazione-canalizzazione-contrazione-deviazione) differenziati e dosati secondo i livelli di sviluppo, i tipi di organizzazione socio-politica e le culture dei vari Paesi o delle varie aree di un Paese.

Non è neppure il caso di precisare che la valutazione dei "livelli di sviluppo" viene fatta dall'esterno, dagli "esperti" economisti del capitalismo yankee, in rapporto alle forme, alle linee e in funzione alle esigenze di sviluppo di questo, e non invece in rapporto e in funzione del paese nel quale si promuove l'intervento di crescita.

Nei confronti dei Paesi satellite a economia in fase avanzata (Germania, Gran Bretagna, Francia, Nord Italia, ecc.) il capitalismo USA si trova davanti ai capitalismi nazionali, concorrenti reali o potenziali, con i quali usa la politica dei trattati (imbellezzati dalle dichiarazioni sulla tradizionale amicizia, sulla comune civiltà, sulla unità di intenti) per realizzare uno stato di convivenza, un disegno di sviluppo comune con una spartizione dei settori, delle qualità, delle quantità e dei tempi nel sistema di produzione e di mercato. Ciò ha portato e porta sempre più i capitalismi nazionali a dipendere dal capitalismo egemone, fino a esserne fagocitati.

Nei confronti delle aree cosiddette sottosviluppate all'interno dei Paesi satellite (Mezzogiorno d'Italia, Sardegna, Turchia, Grecia), l'imperialismo yankee si pone il problema di stimolare una maggiore produttività in termini colonialisti, in termini cioè di utilizzazione-rapina delle risorse naturali, della forza lavoro; e quando quelle regioni non possedessero rilevanti materie prime da rapinare, la loro utilizzazione come area di servizi - impianti petrolchimici e industrie "sporche" in generale, basi militari di tipo convenzionale e nucleari; ancora, la loro utilizzazione per ogni genere di criminale sperimentazione - nuovi farmaci, prodotti chimici tossici, nuove tecniche e nuovi strumenti antiguerriglia, ecc.; infine, usare queste regioni come mercato per una valanga di prodotti-chincaglieria (i sottoprodotti del petrolio come versione moderna degli specchietti e delle perline colorate), opportunamente calibrati, imposti con il condizionamento psicologico e con la eliminazione di ogni prodotto indigeno concorrente, disgregando e degradando, con l'economia autoctona, la cultura, l'identità di quei popoli.

Nei confronti dei paesi del Terzo Mondo, gli interventi promossi attraverso l'UNESCO dal capitalismo yankee sono gli stessi che abbiamo visto per le aree cosiddette sottosviluppate dei paesi satelliti, soltanto che il gioco lì è più scopertamente colonialistico e non ha bisogno di passare attraverso il formale consenso di governi "democratici" - in altre parole lo scomodo delle bustarelle ai vari Gui e Tanassi.

Alla Sardegna è stato riservato un trattamento pari a quello dei paesi del Terzo Mondo - senza per altro che le venga concesso, con la umiliante classificazione di colonia, il diritto giuridico di affermare la propria dimensione di nazione e di battersi per la sua indipendenza in una situazione di relativo vantaggio. Al capitalismo italiano e internazionale torna comodo che la Sardegna non sia definita una colonia, ma che lo sia di fatto.

Quando i signori dell'OECE/AEP nel documento che stiamo esaminando parlano di paesi o regioni "sottosviluppati" e di "condizioni sfavorevoli" di sviluppo, non si capisce bene che cosa intendano. Sta di fatto che fra tutte le aree sottosviluppate dei paesi satelliti dell'Europa viene prescelta la Sardegna, come quella avente tutti i requisiti necessari per l'attuazione di un Progetto Pilota, compreso quello di trovarsi nelle "condizioni più sfavorevoli" per svilupparsi.

Considerati obiettivamente: la scarsa densità della popolazione; le risorse naturali residue al millenario processo di rapina dei colonialisti; la tradizionale consolidata economia agro-pastorale; notevoli possibilità di valorizzazione e di sviluppo dei settori turismo, artigianato e pesca; un popolo sobrio, attivo, individualista e tendenzialmente anarchico; un clima temperato: sono tutti elementi che dimostrano come la nostra Isola abbia la possibilità di realizzarsi e crescere dignitosamente. La miseria, l'arretratezza, la prostrazione in cui versa il popolo sardo hanno una sola causa: lo sfruttamento colonialista.

Il termine di scadenza delle attività del progetto Sardegna fu fissato al settembre 1962, fin dal 1950. Scopo del progetto - è stato scritto - sarebbe dovuto essere quello di dimostrare metodi capaci di essere applicati su scala nazionale. Essi implicavano quindi fin dall'inizio e al momento della loro estensione complessi problemi di rapporti tra le strutture amministrative esistenti.

Per quel che riguarda le attività del settore educazione degli adulti, il progetto Sardegna OECE prende in prestito trenta corsi popolari dal ministero della PI e li dà in appalto a maestri sottoccupati. I 30 corsi svolti nel 1960/61 sono stati classificati come segue:

1) corsi di prima penetrazione culturale, svolti in località per la prima volta interessate ai corsi (Zerfaliu, San Vero Milis, Norbello, Magomadas, Sennariolo, Montresta);

2) corsi di cultura generale, in continuazione ai programmi "L'uomo alla scoperta del mondo" messi in atto l'anno precedente e che interessano i comuni di Sagama, Cabras, Paulilatino;

3) corsi in appoggio all'azione specifica di altri servizi, per interporre sul piano culturale l'azione formativa su argomento specifico; tali sono i corsi di San Vero Milis in appoggio all'azione di divulgazione agricola, i corsi femminili di Paulilatino e Seneghe, in appoggio all'azione condotta dal Servizio di Economia domestica rurale, per l'incremento degli allevamenti avicoli di tipo familiare, e il corso di Borore, con l'appoggio del Servizio Artigianato, per la creazione di un nuovo centro di tessitura.

Il progetto - per quel che riguarda il settore educazione degli adulti - viene presentato dal prof. Lengrand al convegno di studio promosso dalla commissione nazionale per l'UNESCO, tenutosi a Cagliari dal 9 al 12 aprile 1959. Il tema del convegno è "I fattori culturali dello sviluppo economico". La relazione del Lengrand si intitola "Aspetti dell'educazione degli adulti in Sardegna". Si tratta del documento certamente più completo delle analisi fatte dall'OECE/AEP sulla Sardegna, sugli intendimenti e sui programmi riservati a questa Regione.

Il Lengrand premette che lotta contro l'analfabetismo ed educazione professionale non possono confondersi con l'educazione degli adulti, seppure le ultime due "devono procedere di pari passo", in quanto "esse si appoggiano vicendevolmente l'una all'altra e la loro azione contribuisce ugualmente all'arricchimento della personalità". Vengono quindi introdotti i programmi di educazione degli adulti approntati dal "progetto", programmi che in pratica si riducono a un dare in appalto ad alcune scuole elementari e ad alcuni circoli culturali o pseudo tali i corsi popolari del ministero della PI. Vengono forniti, agli stessi realizzatori dei corsi, sussidi audiovisivi e

suggerimenti di ordine metodologico - intanto si operano sondaggi di opinione attraverso la campionatura dei partecipanti ai corsi.

Il "progetto" intende diffondere a macchia d'olio tali corsi, che richiede al ministero, per far passare attraverso questi strumenti il suo lavoro di aggancio e di condizionamento dei componenti più attivi delle comunità.

«Intanto - scrive Lengrand - solo una frazione limitata della popolazione sarda è stata finora toccata dai programmi di educazione degli adulti. Come di regola nella maggior parte dei paesi di civilizzazione latina, l'idea stessa di continuare un lavoro educativo una volta compiuti i programmi scolastici o universitari è estranea alla maggior parte degli ambienti della borghesia industriale, commerciante o intellettuale. Si sa che da questo punto di vista la situazione è molto diversa in un certo numero di altri paesi di civilizzazione occidentale... In Sardegna, in modo forse ancor più marcato che in Continente, la vita culturale degli adulti istruiti si svolge al di fuori di programmi, di istituzioni, di clubs. E' lasciata interamente all'iniziativa di ognuno... Anche nelle più grandi città dell'Isola, come Cagliari o Sassari, non si trova l'equivalente delle università popolari di Genova, Venezia o Firenze... In questo ambiente l'educazione degli adulti concepita come un'esigenza della vita privata e pubblica è ancora qualche cosa da scoprire, una realtà del futuro».

Sembrirebbe - per i vari Lengrand dell'OECE - che l'uomo non possa educarsi se non con le istituzioni e le formule previste e programmate dagli esperti del capitalismo yankee.

La situazione non è molto diversa per gli abitanti delle città (il Lengrand, seguendo un vezzo della borghesia "impegnata", li chiama i "lavoratori della città") i quali, mancando le istituzioni che si occupino della loro educazione finiscono per rifugiarsi nel cinema o nella televisione. E questo non sarebbe neppure un male se questa gente (i lavoratori delle città) non mancasse di capacità di valutazione e di scelta ma sapesse approfittare dei buoni programmi televisivi che non mancano; "al contrario, essi sono il più spesso facile preda passiva (sic!) e senza difesa delle produzioni meno elevate dell'industria dello spettacolo e del divertimento". Insomma: invece dell'Enrico V con Lawrence Olivier, preferiscono Dracula e Mike Bongiorno!

«Per quanto ci è dato di sapere - dice Lengrand - non sembra, in Sardegna più che altrove, che gli organismi strutturali della vita dei lavoratori, quali i sindacati, i partiti, le cooperative esercitino una azione educativa, sebbene a loro modo contribuiscano ugualmente allo sviluppo della personalità» (3)

Questa affermazione, che è ovvia, non si capisce bene perché venga fatta a proposito dei partiti e dei sindacati dei lavoratori: forse per sottolineare l'importanza di queste istituzioni stataliste, che dietro il paravento della rappresentanza delle istanze di rinnovamento nascondono la reale funzione di controllo e di freno della libera crescita del popolo. E' ovvio che partiti e sindacati non si occupino della educazione del popolo, perché presi da ben altri interessi. Ed è anche ovvio che tutto ciò che è presente nella realtà del sistema - compresi Dracula e Mike Bongiorno - contribuiscano, in un modo o nell'altro, "allo sviluppo della personalità" - anche se si tratta di uno "sviluppo" distorto, acritico, quello precisamente programmato dall'OECE.

Interessante l'affermazione relativa al mondo contadino sardo, che, a differenza del mondo della città, vede un risveglio nelle iniziative di educazione degli adulti:

«Questa situazione leggermente paradossale se si considera la storia dello sviluppo della educazione popolare negli altri paesi d'Europa. Quasi ovunque sono stati gli elementi urbani che hanno assunto l'iniziativa e gli ambienti rurali che hanno seguito l'esempio».(4)

Per il Lengrand il fenomeno è dovuto al carattere ancora solidamente rurale della civilizzazione dell'Isola. Infatti è la Sardegna pastorale e agricola quella più autentica, capace ancora di

esprimere una propria cultura e di dare vita a nuove strutture sociali, mentre la città dimostra di non avere una propria fisionomia culturale politica se non di riflesso - la borghesia compradora e mercantile che segue i modelli del Continente e gli immigrati, prevalentemente contadini, che tendono a conservare la loro matrice.

Facendo un giro di orizzonte sulle attività di educazione degli adulti dopo il fascismo in Sardegna, l'OECE mette l'accento sui corsi istituiti dal Ministero della Pubblica Istruzione (con circolare del 27 giugno 1955 n. 7535/EP), un centinaio circa, per l'anno scolastico 1958/59.

«La formula messa a punto... offre il vantaggio di una grande flessibilità... Nessun programma viene imposto. Le autorità ministeriali, però si sono riservate il diritto di intervenire nello svolgimento dei corsi imponendo un certo numero di criteri relativi al contenuto e ai metodi e sottomettendo alla loro approvazione i temi di studio proposti.»

Lengrand d'accordo con tale limitazione, sostenendo che una «totale libertà avrebbe rischiato in numerosi casi di snaturare lo spirito di questi programmi orientandolo verso scopi propagandistici corrispondenti alle diverse ideologie cui si ispirano gli Enti responsabili dei corsi».(5)

E ciò quasi che il Ministero della P.I. democristiano non avesse una propria ideologia cui ispirarsi!

Il Progetto Sardegna diventa uno degli Enti "appaltatori e gestori" di corsi ministeriali nel triangolo Macomer-Bosa-Oristano. I corsi oecini hanno per tema "L'uomo alla scoperta del mondo". In diversi comuni vengono rastrellati maestri, parroci e altri "leaders" di comunità e mandati a frequentare gli stages per animatori, prima in Sardegna, negli alberghi ESIT, e poi a Meina, nella villa residenziale della Società Umanitaria.

I corsi di educazione degli adulti controllati dall'OECE iniziano nell'anno scolastico 1959/60. Dal Ministero ottiene l'autorizzazione per 12 corsi, riesce a farne svolgere soltanto 10 con molte difficoltà, per le resistenze incontrate nelle popolazioni. L'UNLA rifiuta la presenza dell'OECE e non accetta alcun corso. Anche il Centro UNLA di Bosa, che aveva accettato in un primo tempo, ci ripensa e rifiuta il corso già programmato. I corsi si terranno a Riola Sardo, Cabras, Oristano, Ghilarza, Seneghe, Sagama, Tresnuraghes, Tinnura, Suni, Bosa, Macomer, Modolo.

Nel Bollettino di informazione N. 2 dell'OECE (luglio 1959) il Lengrand si premura di avvertire i docenti che i compensi saranno esigui, "quasi simbolici": precisamente 17 mila lire per un corso che duri almeno 50 ore (praticamente 2 mesi) e 35 mila per i corsi che durino dalle 100 alle 300 ore (tutto l'anno). E' uno sfacciato richiamo al "volontariato" da parte di chi gode di favolosi stipendi e indennità di trasferta coloniali.

La motivazione di questa oscena elemosina, secondo l'OECE, risiede nella necessità di operare "una selezione qualitativa" dei docenti, cioè: "se la tariffa fosse stata tre o cinque volte più grande, più persone nella zona sarebbero state interessate a svolgere corsi... ma non è questo che vogliamo...". La bassissima retribuzione avrebbe messo in luce "le doti (indispensabili a un educatore) di dedizione e capacità di sacrificio"!

Al convegno di insegnanti sulle attività di educazione degli adulti (Oristano 23/24 maggio '59), i docenti del Circolo autonomo di cultura di Cabras aprono una dura polemica con i dirigenti dell'OECE:

«... a Cabras si è rimasti un po' delusi: si era d'accordo in partenza che si sarebbe avuta tutta l'assistenza possibile... In pratica si è avuto: una proiezione per la quale sembra occorra pagare 3.000 lire, che i docenti non si sentono né di pagare di tasca loro né di richiedere ai partecipanti... Il signor A pensa che nel Progetto Sardegna la voce educazione debba entrare anche sul piano finanziario. Da notare che ora una lezione ad un corso per adulti equivale per il docente al guadagno di un pacchetto di sigarette...»

E di rincalzo:

«... Perché l'OECE non si preoccupa di dare agli insegnanti la serenità economica, affinché essi diano tutto se stessi al loro lavoro? In che modo vengono mossi i centri di interesse, a parte gli interessi spirituali dei maestri?» (6)

3 - La FACCS eredità oecina

La Federazione Autonoma dei Centri di Cultura della Sardegna (FACCS) si è costituita in Oristano il 12.12.1962, con il patrocinio del Servizio educazione adulti del Progetto Sardegna (OCSE).

In un convegno dell'A.A.I. (ASEM), tenutosi a Oristano il 16.12.1962, la signorina Melis, presidente della Federazione, chiarisce, sulla base dello statuto, i caratteri fondamentali della FACCS:

- 1) la Federazione è aperta a tutti i Centri di cultura della Sardegna, gli statuti dei quali non contrastino con quello della Federazione stessa;
- 2) scopo immediato è assicurare la continuazione delle attività ai Centri di cultura nati per promozione del Progetto Sardegna;
- 3) finalità fondamentale è la diffusione in Sardegna dell'educazione degli adulti e delle tecniche che sono alla base della cultura popolare;
- 4) attraverso riunioni settimanali continuerà fra i Centri della Federazione lo scambio di esperienze e l'approfondimento dell'uso di tecniche e strumenti di cultura popolare.

Inoltre la Federazione si propone di preparare nuovi animatori, il lavoro dei quali dovrà rispondere a queste finalità:

- a) rispetto della libertà attraverso il rispetto degli altri;
- b) obiettività dell'animatore nei confronti del gruppo;
- c) buon uso delle tecniche più recenti di cultura popolare (dalla discussione al cine-forum);
- d) realizzazione dei programmi espressi dalla base;
- e) formazione delle persone e offerte di occasioni per maturarsi.

E' già evidente in questa autopresentazione "ufficiale" il vuoto di contenuti, il pressapochismo culturale malamente nascosto dietro formule moderniste apprese dall'OECE.

NOTE AL CAPITOLO V

- 1) Riccardo Bauer - L'educazione degli adulti - 1964 pagg.69/70.
- 2) Paolo Terni - Storia e struttura del Progetto Sardegna, da Ichnusa - 1961 - IX - 4.
- 3) Paul Lengrand - Aspetti dell'educazione degli adulti in Sardegna - Rapporto presentato al Convegno di studi della Commissione nazionale per l'UNESCO - Cagliari 9-12 aprile 1959.
- 4) Ibidem.
- 5) Ibidem.
- 6) dal Bollettino n. 2 del Servizio Ed. Adulti dell'OCSE (OECE) luglio 1959 - Oristano.

CAPITOLO VI

I CENTRI DI CULTURA POPOLARE - ESPERIENZE

1 - L'unione nazionale per la lotta contro l'analfabetismo

L'UNLA nasce il 5 dicembre 1947 raccogliendo l'eredità della Associazione nazionale per gli interessi del Mezzogiorno (fondata da Giustino Fortunato nel 1910 e poi integrata dal fascismo) e in concomitanza alla legge che istituisce nello stesso anno la scuola popolare (D.L. 17.12.1947 n. 1599 ratificato dalla legge n. 326 del 16.04.1953).

L'art.1 della legge 16 aprile 1953 dice:

«E' istituita una scuola popolare per combattere l'analfabetismo, per completare l'istruzione elementare e per orientare alla istruzione media e professionale. La scuola gratuita, diurna e serale, per giovani e adulti, e viene istituita presso le scuole elementari, le fabbriche, le aziende agricole, le istituzioni per emigranti, le caserme, gli ospedali, le carceri e in ogni ambiente popolare, specie in zone rurali, in cui se ne manifesti il bisogno».

Se lo Stato avesse attuato integralmente, rispettando lo spirito della legge e con adeguati mezzi e metodi il disegno di alfabetizzare il popolo attraverso i corsi previsti (corsi A), di completare l'istruzione elementare (corsi B) e di dare un orientamento professionale (corsi C), l'UNLA sarebbe stata un doppione e non avrebbe avuto motivo di esistere se non come Ente privato che fiancheggia l'opera pubblica.

E' tristemente noto, invece, il pressapochismo, l'assoluta mancanza di strutture e di mezzi, l'impreparazione dei docenti (rilevati nella massa dei giovani disoccupati della categoria magistrale) della scuola popolare e il consuntivo decisamente fallimentare dell'iniziativa statale, risultata in pratica, come tante altre, un carrozzone di sottogoverno, un serbatoio di voti per il partito clericale al potere.

In questa realtà, l'UNLA ha bene o male avuto una propria funzione e ha dimostrato di saper meglio assolvere allo stesso compito della ventilata scuola popolare. Ciò anche per la maggiore apertura dell'UNLA alle istanze socio-culturali delle comunità: i Centri dell'Unione, per la stessa spinta dei frequentanti, non si limitavano al problema dell'alfabetizzazione ma finivano per diventare un luogo di incontro e di dibattito di problemi socio-affettivi, socio-economici e socio-politici del gruppo e quindi della stessa comunità.

In Sardegna l'UNLA inizia le attività nel 1950 istituendo i Centri di cultura popolare a Bono e a Siniscola. Quindi, si diffonde, nel 1951, con la istituzione dei Centri di Santulussurgiu, Fonni (chiuso nel '52), Orgosolo (chiuso nel '52), Orune (chiuso nel '58), Ossi (chiuso subito dopo l'apertura, nello stesso '51) e Porto Torres (chiuso nel '53). Nascono poi, nel 1952, i Centri di Ittiri, Tonara (chiuso nel '61) e Calangianus (chiuso l'anno successivo, '53). E ancora: nel 1957, Bauladu; nel '58, Bonarcado, Bosa, San Nicolò di Arcidano, Terralba e Sedilo (chiuso nel '60); nel 1959: Muravera, Oristano e Samugheo (chiuso nel '62); nel 1960: Giba e Tempio Pausania; nel 1961: Riola Sardo (un centro che i sostenitori del Progetto S. dell'OEECE considerano promosso per loro intervento).

L'attività sociale e assistenziale dell'UNLA interessa circa 32.000 persone. Tutti i Centri sardi operano in locali presi in affitto dall'Unione. Fa eccezione il Centro di Santulussurgiu, per il quale - con il Premio Feltrinelli per un'opera di eccezionale valore umanitario assegnatole dall'Accademia dei Lincei - l'Unione ha acquistato l'edificio che costituisce la sede di quel Centro.

L'UNLA è presente nell'Isola con una quindicina di Centri, prevalentemente dislocati nell'Alto Oristanese. Interessante rilevare che i Centri aperti nelle Barbagie non hanno avuto vita lunga, né hanno lasciato "eredità di affetti". Ciò dovrebbe dare ragione a quanti hanno sostenuto e sostengono la irrilevante importanza della educazione degli adulti istituzionalizzata (cioè di "modificazioni" nella crescita delle popolazioni in senso culturale-politico per intervento di iniziative "esterne"), tanto più nelle comunità dell'interno dell'Isola, che dimostrano di possedere ancora una loro identità culturale.

Per dare un quadro delle attività svolte dall'UNLA in Sardegna si ritiene sufficiente presentare i suoi Centri meglio organizzati, più attivi e che hanno avuto maggiori incidenze nella vita comunitaria. Questi sono certamente i Centri UNLA di Santulussurgiu e Bauladu (seppure meriterebbe di essere privilegiato, con questi due, il Centro di Bosa, animato da Battista Columbu). Bisogna riconoscere che i dati positivi riscontrabili in particolare in questi Centri sono anche da attribuirsi alla preparazione, alla sensibilità e alla dedizione dei loro animatori.

Santulussurgiu

Nasce nel 1951. Inizia la sua attività con 8 corsi popolari. Si articola in 2 sezioni: 1 culturale generale maschile; 1 culturale musicale. Nel 1952, si aggiungono alle due sezioni precedenti: gruppi di cucito; una sezione di ricamo; una sezione di storia sarda; una sezione filodrammatica femminile e una maschile; una sezione agraria; una sezione per il cinema; un comitato per le gite; un laboratorio di meccanica, uno di falegnameria e uno di legatoria; la biblioteca e il giornale murale maschile e femminile. Nel 1954, si aggiungono: una sezione pre-culturale femminile; una di igiene; un gruppo di iniziativa per i problemi del paese; un corso di educazione per adulti. Diminuiscono, scendendo a 2, i corsi popolari. Nel 1955, inizia l'attività sportiva; si aggiunge la sezione di segretariato sociale maschile. Nel 1956-57, viene istituita la cooperativa tessitrice e si realizza un corso di lingua inglese. Inizia la collaborazione con l'amministrazione comunale, per le sedute del consiglio. Nel '56, si svolge la prima inchiesta per l'accertamento della situazione dell'analfabetismo nel paese, che dà il 26,41% di analfabeti. La seconda inchiesta è del 1960 e vede ridotta la percentuale di analfabeti all'8,96%. Nel 1956-57 i corsi popolari sono 5. Nel 1960, viene istituito un gruppo autonomo di studio e 5 sezioni culturali, a livelli e contenuti diversi; vengono avviate 2 sezioni di aggiornamento; si svolgono 5 corsi pratici. Alle sezioni di ricamo e di cucito, si aggiungono le maglieriste. Si realizza un corso professionale di frutticultori e i corsi popolari diventano 10. Nel 1961 i gruppi autonomi svolgono attività civica e collaborano con la commissione economica comunale; le sezioni culturali, a livello diverso, sono 4; le sezioni di aggiornamento 2; sono all'opera 4 sezioni di insegnamento pratico; i corsi popolari salgono a 11; viene istituita una sezione permanente sperimentale di analfabeti; vengono svolti 2 corsi CRACIS e funziona una sezione di aggiornamento per collaboratori.

Così il dirigente Francesco Salis, traccia la storia del Centro di Santulussurgiu:

«Il centro... è nato con il desiderio di mutare le condizioni di arretratezza economica e sociale che sono il patrimonio, vecchio di secoli, della più gran parte dei paesi sardi. Prescindiamo da ogni questione teorica sulla natura e sulle cause di tali condizioni, cose che per altro sono state messe a nudo con esatta chiarezza nelle opere di economisti e di sociologi, e accettiamo il principio che alla base di ogni progresso e di ogni benessere devono stare degli uomini culturalmente e socialmente capaci di realizzare e di mantenere quelle condizioni che la vita moderna impone, senza le quali non si può sperare nella rinascita del nostro paese e della nostra Isola.

Con questo spirito... incominciò il nostro lavoro, in un paese che contava un migliaio di analfabeti, dove prosperava l'analfabetismo di ritorno, dove l'agricoltura è quasi impossibile, l'allevamento brado soggetto alla precarietà delle annate e alle razzie degli abigeatari, il commercio inesistente, l'artigianato in crescente declino, l'emigrazione, sola speranza aperta ai giovani, in continuo aumento.»(1)

Il “prescindere sulla natura e sulle cause” della situazione di arretratezza in Sardegna, appare già come una scelta di carattere ideologico, propria dell’UNLA; la scelta cioè di un intervento socio-educativo “non contaminato” da impegni politici, di tipo esclusivamente tecnico seppure improntato a un certo umanesimo assistenziale e paternalistico. Si arriva così a diagnosi sulla tragica situazione dell’allevamento a Santulussurgiu, dovuta alla “precarietà delle annate” e alle “ladronerie” degli abigei, ignorando che sono le due componenti sfruttatrici del sistema capitalistico-coloniale, il latifondista che affitta ad alto costo i pascoli e l’industria casearia che rapina il prodotto del lavoro, che immiseriscono l’allevatore di Santulussurgiu e della Sardegna e producono “l’arretratezza” economica e culturale.

Continua Francesco Salis:

«L’attuale situazione economica di Santulussurgiu è pressoché identica a quella del secondo dopoguerra immediato. Sebbene il tenore di vita degli abitanti sia più elevato a quello di dieci o dodici anni fa (anni 50), non si può dire che ci sia stata una espansione della economia del nostro paese.

Non si sono create nel decorso decennio nuove fonti di lavoro, l’incremento del reddito è stato irrilevante. I dati relativi alla emigrazione dimostrano chiaramente il mancato sviluppo economico.

Molto diverse erano le condizioni sociali e culturali della popolazione lussurgese: numero elevato di analfabeti, adulti e giovani, nessuna possibilità di occupare proficuamente il tempo libero, scarsissima sensibilità per i problemi locali.

Anche tra di noi, maestri e studenti, non c’era nessuna attività culturale. Passavamo la maggior parte delle ore libere nella sede del Circolo di lettura, ma intenti soprattutto a giocare a carte. Per non restare completamente inattivo mi ero dedicato a riordinare la biblioteca popolare presso le scuole elementari.

Intanto, nei periodi di vacanza, un giovane professore di filosofia, Diego Are, reduce dai campi di concentramento della Germania, si sforzava di distoglierci dall’apatia e dal disinteresse, di cui erano piene le nostre giornate, cercando di allargare il nostro orizzonte culturale... Il lavoro di Diego Are, per quanto non abbia diretta relazione con l’istituzione del Centro, fu utile per il Centro stesso, perché servì a sensibilizzare un gruppo di persone del luogo che in seguito furono i primi collaboratori del Centro.

L’istituzione di questo, poi, fu dovuta, in parte, a una serie di fortunate coincidenze: un incontro con il prof. Graziano Camillucci, nel 1950, durante un convegno didattico a Cagliari, mi offrì l’occasione di partecipare ad un corso per insegnanti elementari che si tenne a Locarno. Qui conobbi la signora Lorenzetti e sentii parlare del lavoro che l’UNLA andava svolgendo nel Meridione d’Italia.

Rientrato in paese, mi dedicai di nuovo al mio normale lavoro nelle scuole elementari ed a quello di incaricato locale della biblioteca comunale. Intanto accettai l’invito fattomi dal parroco di prendere la presidenza dell’Azione Cattolica e di tenere lezioni di catechismo agli iscritti. Mi accorsi però che molti giovani avevano necessità di imparare a scrivere e a leggere. Perciò, oltre alle normali riunioni dell’Azione cattolica iniziai a tenere delle vere e proprie lezioni scolastiche, specialmente di storia della Sardegna: un giorno alla settimana, il giovedì, nella stessa casa parrocchiale. L’iniziativa ebbe successo. Il numero dei giovani andò sempre crescendo, tanto che ritenni più opportuno riunirli, anziché nel salone parrocchiale, nella stanza adibita a biblioteca popolare, della quale potevo disporre a mio piacimento.

Nel frattempo accadde un fatto che servì da presupposto per la creazione del Centro. Un corso per frutticultori, organizzato dall’Ispettorato agrario di Oristano, rischiava di non essere neppure iniziato data l’impossibilità di reperire una sede per le lezioni e un ripostiglio per gli attrezzi... Il Comune, infatti, non aveva locali disponibili. Invitammo perciò gli iscritti al corso a servirsi della biblioteca popolare come loro sede; anzi, ci impegnammo a propagandare l’iniziativa e a procurare nuove adesioni.

In questa occasione trovammo la possibilità di avvicinare persone che non avevano ancora

frequentato le nostre riunioni serali, di conoscere i loro interessi, chiari ed evidenti, i desideri, le aspirazioni. Le cose andavano di bene in meglio, la frequenza cresceva e così pure l'impegno e l'attenzione.

Questi contatti con gli adulti ci convinsero maggiormente della necessità di continuare il nostro lavoro; non solo, ma anche di ricorrere all'Unione nazionale per la lotta contro l'analfabetismo, per avere consigli ed aiuti. Come risposta fui invitato a partecipare ad un corso per dirigenti di Centri di cultura popolare, che si tenne a Roma nel marzo-aprile 1951. Ero l'unico partecipante che non avesse la qualifica di dirigente e che non aveva mai lavorato in un Centro di cultura popolare... non avevo la minima idea delle attività che si sarebbero dovute svolgere in un Centro. "Lei faccia come vuole: lavori... Veda lei, insomma" - mi disse la signora Calogero.

Di ritorno a Santulussurgiu, due fatti ci offrirono l'occasione di sviluppare il nostro lavoro e di richiamare un gran numero di persone. Un gruppo di ragazzi che dovevano sostenere un esame per l'arruolamento volontario nell'Arma dei carabinieri mi chiese se potevo tenere alcune lezioni di grammatica italiana e di aritmetica, a pagamento. Accettai volentieri gratuitamente; anzi li invitai a far venire anche i loro amici.

Un giorno poi accennai all'esistenza della stenografia. Si dimostrarono tutti molto attenti e ansiosi di riuscire a scrivere rapidamente... In seguito alla loro richiesta dedicammo quindi un giorno della settimana all'insegnamento della stenografia. Fu anche fatto diffondere un bando e vennero affissi dei manifesti. Le adesioni furono moltissime. Di fatto il Centro era già sorto - mancava soltanto l'autorizzazione ufficiale dell'UNLA.

I locali della Biblioteca popolare intanto cominciavano a diventare insufficienti. Nel frattempo il dottor Antonio Cossu, io ed alcuni altri giovani allestimo una mostra dell'artigianato lussurgese (luglio 1951). Non potendo reperire altri locali, dovemmo accontentarci dello scantinato delle scuole elementari in stato di completo abbandono da molti anni, rifugio sicuro dei topi e cimitero dei gatti. I frequentanti delle lezioni serali si occuparono di ripulire i saloni in modo da poter ospitare la mostra. E grazie al dinamismo di quei giovani si riuscì ad alloggiare l'esposizione in locali decenti. Quasi come premio di questo lavoro di risanamento il provveditore agli studi di Cagliari, venuto in paese per visitare la mostra, ci concesse l'uso dello scantinato.

Nello stesso mese di luglio arrivò anche l'autorizzazione ufficiale dell'UNLA. Nel novembre del 1951 ebbe inizio l'attività delle sezioni femminili. Sino a quel momento, infatti, avevano frequentato il Centro solo uomini. L'apertura delle sezioni femminili provocò le prime difficoltà. Infatti non tutti in paese vedevano di buon occhio il tentativo di rottura con le vecchie concezioni per cui alle donne era permesso soltanto di occuparsi delle faccende domestiche, senza poter partecipare attivamente alla vita della comunità... L'accusa principale che veniva rivolta contro la nostra giovane organizzazione era che il Centro, permettendo la frequenza delle ragazze, favoriva la promiscuità offrendo l'occasione di atti immorali...»(2)

Salis dà una testimonianza umanissima della militanza comunitaria di quelli che sono stati i misconosciuti pionieri sardi della educazione popolare; c'è nella rievocazione umiltà e orgoglio insieme, entusiasmo e commozione, e parrebbe quasi irrispettoso nei confronti di chi ha dedicato tutta una vita a un compito qui da noi "missionario", muovere critiche - tanto più a posteriori - sulla ideologia, sui metodi, in una parola sulla impostazione del lavoro educativo svolto nella comunità. Tuttavia non posso sottacere (come non ho taciuto in quegli anni, fraternamente) che trovo estremamente negativo quel continuo rivolgersi alla "propria" gente per "dare" qualche cosa che "si presume importante". Il paternalistico-assistenziale intervento di "dottori", "parroci", "provveditori" e intellettuali di vario livello nella gerarchia degli "eletti", ha certamente influenzato negativamente una iniziativa che avrebbe dovuto invece sorgere spontaneamente, autonoma, gestita dalle stesse componenti della comunità. La preparazione di futuri carabinieri e la conoscenza della stenografia - che risultano i due primi "centri di interesse" nella storia del Centro UNLA di Santulussurgiu, dimostrano quanto i promotori dell'iniziativa fossero lontani dai problemi reali della loro comunità. Ancor più illuminanti i programmi che si sono svolti nel Centro. Valga per tutti questo esempio di svolgimento delle lezioni di un "centro di interesse"

annuale (“argomento base”) realizzato nel 1956-57 per cicli in una sezione culturale del Centro in esame:

Argomento base: il nostro paese Santulussurgiu.

Primo ciclo (7/11 ottobre) Letteratura italiana: un lussurgese tra i personaggi della tragedia dannunziana “Più che l’amore”. Lettura e commento delle scene ove agisce il personaggio di Rudu, che rivela, attraverso le sovrastrutture di una pesante retorica i pregi e i difetti della nostra gente.

L’interesse dei centristi per l’argomento è stato assai vivo, perciò sono state bene accette le notizie sulla vita di G. D’Annunzio, e la lettura, dettatura e commento delle sue poesie: “Settembre” e “Consolazione”.

Secondo ciclo (15/18 ottobre) Civica: il nostro paese e le cooperative. Presentazione e commento degli statuti delle cooperative di lavoro, di servizio, di consumo esistenti ed esistenti nel nostro paese. Notizie sul cooperativismo in generale.

Grande interesse e animate discussioni.

Terzo ciclo (22/25 ottobre) Aritmetica e geometria pratica: risoluzione di problemi di calcolo tratti dalla vita reale dei centristi nell’ambito della nostra economia e proposti dai centristi medesimi.

Quarto ciclo (29/31 ottobre) Lingua italiana: esercizi collettivi di traduzione in italiano delle più ricorrenti espressioni dialettali tipicamente lussurgesi.

Quinto ciclo (5/8 novembre) Scienze: le campagne del nostro paese. Evoluzione della morfologia terrestre (cause endogene ed esogene); l’atmosfera (aria, temperatura, pressione, i venti, le nuvole e le precipitazioni); clima del nostro paese.

Sesto ciclo (9/14 novembre) Civica: i requisiti mutualistici delle cooperative. La cooperativa, la famiglia e la società. I principi di Roodhale. Leggi e previdenze in favore delle cooperative.

Settimo ciclo (15/19 novembre) Italiano: compilazione di relazioni e domande agli uffici del paese ed agli Enti pubblici.

Ottavo ciclo (20/25 novembre) Civica: elezioni degli organismi democratici del Centro. Votazione del regolamento elettorale. Presentazione delle liste dei candidati. Votazioni, scrutini.

Nono ciclo (26/30 novembre) Letteratura italiana: un grande poeta sardo contemporaneo di Gabriele D’Annunzio: Sebastiano Satta.

Decimo ciclo (1/7 dicembre) Letteratura italiana: continuazione del ciclo precedente.

Undicesimo ciclo (10/15 dicembre) Storia: lettura e commento del volume “Sette fontane” scritto da un lussurgese, Giuseppe Massaridda, e contenente una interessantissima monografia sul villaggio distrutto di San Leonardo, frazione di Santulussurgiu. La chiesa di San Leonardo (periodo di fondazione, il medioevo in Sardegna; Pisa e le repubbliche marinare; lo stile romanico e gli altri stili). Le adiacenze della chiesa. L’ordine di San Giovanni di Gerusalemme. La morte di Guelfo della Gherardesca. I documenti relativi alla storia di San Leonardo. Lo spopolamento. La commenda. La cappellania. La distruzione della foresta.

Dodicesimo ciclo (16/23 dicembre) Continuazione del ciclo precedente di storia.

Tredicesimo ciclo (2/5 gennaio) di conferenze di attualità: si è tentato un esperimento di conferenze alle quali hanno partecipato, oltre i centristi di tutte le sezioni, numerosi altri cittadini. Si è osservato il seguente calendario: 2 gennaio: Agricoltura nel Montiferro (dott. Paolo Pili); 3 gennaio: il Consorzio di bonifica: che cosa è, i vantaggi che possono derivarne per la nostra zona (dott. Giovanni Mura); 4 gennaio: la cooperazione (prof. Stelio Bacchiorrini, preside della scuola professionale statale per l'agricoltura di Banzos, Santulussurgiu); 5 gennaio: Lineamenti di storia lussurgese (Cherchi).

Quattordicesimo ciclo (7/11 gennaio) Aritmetica e geometria pratica: risoluzione di problemi di calcolo tratti da difficoltà reali incontrate dai centristi nell'esercizio del loro mestiere.

Quindicesimo ciclo (15/18 gennaio) Computisteria e contabilità: calcoli rapidi e proporzioni (l'amministrazione domestica).

Sedicesimo ciclo (22/25 gennaio) Agraria: concimi, concimazioni e concimaie. L'umus. La legge della restituzione (argomenti riferiti all'agricoltura del nostro paese ed ai suoi terreni).»

Per concludere la presentazione del Centro UNLA di Santulussurgiu, si riportano alcuni stralci delle osservazioni dello stesso dirigente Salis sulle attività svolte:

«E' apparso chiaro fin dal primo momento delle nostre attività che il Centro di cultura popolare, sorto spontaneamente quale frutto di una profonda e sincera esigenza della nostra popolazione, non poteva limitarsi ad orientare la sua opera esclusivamente verso la lotta contro l'analfabetismo strumentale e a caratterizzare il suo lavoro come un freddo, unilaterale e stagionale intervento in favore dell'analfabeta in quanto tale.

Fin dai primi incontri con coloro che noi chiamiamo i nostri centristi, è subito risultata chiara la necessità di impostare tutta la nostra azione didattica sul concetto della formazione integrale della persona umana, concetto che presuppone una relazione con l'adulto assai più completa e profonda di quella che comporta in genere la scuola, intesa nel suo significato tradizionale, e che presuppone quindi la creazione intorno ad esso di un ambiente a carattere comunitario in cui l'adulto possa non solo trovare la risposta alle sue necessità evidenti o no di carattere culturale, civile, sociale, morale, ricreativo... ma nel quale possa donare affabilmente ai compagni l'aiuto che la sua preparazione gli consente di dare...»

Passando ai rapporti di collaborazione con altri Enti, Salis fa riferimento alla esperienza con il Progetto Sardegna dell'OCSE (OECE):

«In modo speciale il Progetto Sardegna dell'OCSE/AEP, operante nella zona, ha visto utilizzati i suoi interventi di consulenza tecnica e commerciale nel nostro paese grazie allo spirito di iniziativa e di sacrificio delle centriste, le quali, frequentanti da vari anni e conseguentemente assai affiatate e socialmente pronte, hanno dato vita alla prima vera e propria cooperativa di tessitrici sorta in Sardegna e a una cooperativa tra allevatrici di animali da cortile. Queste società, per essere nate in seno al Centro, sono considerate, nonostante la loro personalità giuridica privata, come una naturale propaggine del Centro stesso, e per ciò continuamente seguite e sorrette.»(3)

La lotta a suo tempo combattuta tra OECE e UNLA per aggiudicarsi la paternità di alcune iniziative cooperativistiche sorte a Santulussurgiu si colora di tinte umoristiche, nascondendo in concreto la necessità per ambedue gli enti di giustificare in qualche modo i contributi ricevuti da quel singolare "appaltatore" di servizi sociali che è lo Stato italiano. Per quel che si sa dell'OECE e dell'UNLA, il merito delle iniziative cooperativistiche nell'artigianato va certamente a quest'ultima; mentre l'idea di costituire cooperative di allevatrici di polli è una esclusiva dell'OECE, sulla cui vocazione di "massificare i polli ruspani sardi" è sorta perfino una

letteratura. (4)

Interessanti i rilievi sulla "collaborazione volontaria". Salis dice:

«La collaborazione degli studenti e dei professionisti del luogo è stata sempre volontaria. Essa ha avuto una grande importanza perché l'opera educativa del Centro si è potuta realizzare pur non disponendo quest'ultimo di possibilità finanziarie adeguate. Inoltre, e questo è ancora più importante, la collaborazione volontaria... ha costituito un nobilissimo esempio di altruismo e di dedizione al bene comune, che, dal punto di vista dell'educazione degli adulti riveste un valore fondamentale...»

Il valore del mutualismo diventa una impostura nel contesto di iniziative promosse da enti i cui vertici ricevono dallo stato cospicui contributi. I concetti "nobilissimi" di Salis, d'altro canto, sono contraddetti da ciò che egli stesso dice appresso:

«Dobbiamo dire che il Centro ha usufruito ben poco della collaborazione data dai corsi ai collaboratori, perché, questi, dopo un periodo più o meno lungo di permanenza nel Centro, spinti soprattutto dalle loro esigenze professionali, sono stati costretti ad allontanarsi e a farsi sostituire da altri... Ci permettiamo di dedurre da questa situazione una considerazione tanto amara quanto ovvia che si riferisce alla collaborazione volontaria: questa, dal punto di vista di una adesione iniziale al lavoro fra gli adulti rappresenta un fatto di efficacia insuperabile. Però dal punto di vista di un ulteriore approfondimento di questo lavoro, presenta grave insicurezza, dando all'organizzazione un carattere di provvisorietà e genericità...»(5)

Quale influenza e quali modificazioni ha avuto e ha prodotto il lavoro del Centro nella comunità?

«Dopo 11 anni di lavoro, viene spontaneo chiedersi fino a che punto il Centro abbia contribuito nel determinare l'attuale situazione socio-culturale del nostro paese. Questa domanda nasce dal profondo desiderio di giustificare l'efficacia della nostra presenza nell'ambiente quali persone impegnate in una lotta contro strutture, sistemi, mentalità statici e perciò incapaci di seguire il ritmo della storia.

Avremmo certamente voluto vedere progettati e attuati nella misura del nostro impegno, nella comunità operante del nostro paese, i nostri ideali di una vita il più possibile umanizzata. Avremmo anche voluto constatare quale sia stato precisamente il merito che ogni centrista dovrebbe attribuire al Centro per la sua progressiva e più chiara presa di coscienza di se stesso e del momento in cui vive. Sappiamo però che questo è impossibile, perché lo spirito è aperto a tutte le influenze contrastanti dell'ambiente e sfugge ad ogni controllo.

Siamo però convinti che tutte le energie che il Centro ha speso per il progresso del nostro paese non sono state sprecate, anche se non possiamo stabilire la giusta misura della loro efficacia».(6)

Bauladu

Il centro inizia le attività nel 1957 con la istituzione nello stesso anno di corsi popolari, sezioni culturali e un laboratorio di cucitrici. Il secondo anno, alle iniziative precedenti il Centro aggiunge un corso di educazione per adulti e un laboratorio di falegnameria. Il terzo anno, oltre le attività dette, organizza un corso professionale (non specificato nel documento). Il quarto anno, 1960-61, il corso di istruzione professionale viene sostituito con una sezione di aggiornamento. Dal quinto anno in poi, le stesse attività con aggiunte di corsi professionali.

Il dirigente del Centro UNLA di Bauladu, Italo Ortu, testimonia sulla nascita dell'Unione, l'organizzazione, i rapporti con la comunità, le iniziative:

«Il Centro... ha una sua singolare storia. Subito dopo l'8 settembre coloro che avevano trascorso

diversi anni nei campi di battaglia cominciarono a far ritorno alla loro casa: ai primi congedati seguirono, nel 1944 e 1945, i prigionieri di guerra. Tutti tornavano da una durissima esperienza che aveva fatto crollare tutto un loro mondo di illusioni, di sogni che erano stati fatti nascere in loro e che sono stati alimentati da una distorta formazione, da un'errata impostazione della vita. Avevano incontrato genti diverse e posto a confronto la propria con l'altrui cultura: il germe critico aveva iniziato con ciò il suo lento ma salutare lavoro nella coscienza di ciascuno di questi giovani. Prigionieri di guerra, avevano avuto a disposizione dei libri e in questi avevano iniziato la ricerca delle ragioni del bene e del male che dividevano e sconvolgevano il mondo. Tornati a casa con grandi speranze e generosi propositi, sentirono ancora il bisogno di alimentare la loro coscienza con la lettura...»

Ritengo più verosimile che questi uomini, più che coscientizzati esasperati dalle esperienze della guerra imperialista, rientrati nella loro terra sentissero non tanto "il bisogno di alimentare la loro coscienza con la lettura" quanto quello di organizzarsi e di battersi concretamente in una nuova guerra: per la liberazione dalla oppressione e dallo sfruttamento, per la realizzazione di un mondo di uguali.

Un gruppo di giovani - prosegue la storia del Centro - costituisce allora a Bauladu una Biblioteca circolante. Da questa prima aggregazione sorta sull'interesse alla lettura sorgono, mosse da altri interessi, diverse iniziative: una squadra sportiva, una filodrammatica e per dare un significato al tempo libero dei cittadini viene chiesta l'istituzione di un centro di lettura. Nel 1957, con il centro di lettura, i promotori dell'iniziativa chiedono e ottengono l'affiliazione all'UNLA.

«Le prime difficoltà furono di carattere logistico: per le attività che si intendevano svolgere (una sezione culturale maschile e una sezione femminile con un corso popolare di tipo B) la disponibilità di una sola aula (quella del centro di lettura) era di assoluto impedimento. In collaborazione con la società Singer si organizzò per le donne un corso di taglio-cucito e ricamo. Una centrista mise a nostra disposizione gratuitamente una vasta sala della sua abitazione ed il corso ebbe luogo...

Dopo pochi mesi dall'inizio delle attività ci fu comunicato dall'autorità comunale che il locale da noi occupato doveva essere demolito servendo la sua area per la costruzione del nuovo ambulatorio comunale. Ci fu allora impossibile trovare un locale da prendere in affitto e continuammo le nostre attività per il periodo estivo in casa di un nostro centrista... Si riusciva intanto a trovare una casa che però per ospitare il Centro andava riparata e adattata...

Nel novembre del 1958 il dirigente del Centro partiva per frequentare un corso sui metodi di educazione per adulti... al ritorno dal continente... trovò la bella sorpresa che i centristi gli avevano preparato: un vecchio locale rinnovato, reso pulito e decoroso, recante una grande scritta: UNLA-Centro di cultura popolare...

L'inizio dell'attività nei nuovi locali andava festeggiato convenientemente. I centristi prepararono una briosa festiciola alla quale furono invitate le autorità, i collaboratori, i centristi tutti. Pavesato di alloro e di bandiere, il nuovo locale fu benedetto dal parroco ed accolse solennemente le attività del Centro».

Le attività svolte, accanto alle due sezioni culturali già citate, sono un corso popolare di tipo A (per analfabeti) frequentato da 18 donne; potenziamento del laboratorio di cucito; studi e inchieste d'ambiente sul tema "il nostro comune"; dimora di piante nel viale di ingresso del paese; attività culturali: circoli del cinema e circoli di lettura, cioè visione di film e lettura di libri seguite da una discussione guidata, secondo le tecniche OECE riprese dall'Umanitaria; sperimentazioni agrarie: coltura del sorgo in terreni ingrati (salini); attività ricreative: sport, organizzazione di una squadra di calcio; folclore, organizzazione di un gruppo in costume sardo per la partecipazione alle sagre isolate; infine 8 corsi (dal 1958 al 1963) per analfabeti che vede recuperati 45 analfabeti. Infine il Centro ha svolto attività assistenziali, in particolare verso propri centristi:

«Ne hanno beneficiato 154 famiglie con la distribuzione di kg 27.091 di farina, kg 8.758 di latte in polvere, 2.688 scatolette di carne, kg 64 di marmellata di pere, kg 1.135 di fagioli, kg 4.800 di grasso vegetale, litri 3.600 di olio vegetale ed un gran numero di indumenti usati e nuovi».

Dal tipo di generi alimentari in elenco non è difficile comprendere che tra l'UNESCO, l'OECE, l'UNLA e la Pontificia Opera di Assistenza ci sono stretti legami di collaborazione: insieme ai bambini degli asili e delle scuole dell'obbligo, gli adulti sottoposti al processo educativo nei nostri paesi più poveri hanno ingurgitato tonnellate di latte in polvere e di margarina: una carità dell'imperialismo USA ai Sardi, ripagata dal governo italiano cedendo la nostra terra come area di servizi. Abbiamo così contribuito a sostenere e a diffondere la civiltà occidentale del dollaro.

In relazione ai risultati conseguiti, il dirigente del Centro UNLA di Bauladu, Italo Ortu, esponente del partito sardo d'azione, scrive:

«Tutta la vita del paese ha sentito l'influenza dell'opera svolta dal Centro. Le bettole, escluso qualche solitario vecchietto, non sono più frequentate; lo spettacolo triste e sconsolante degli ubriachi per le vie del paese è ormai definitivamente scomparso. Si trascorrono le ore libere nei locali del Centro, dedicandole alla lettura di libri, riviste, giornali, partecipando alle conversazioni e discussioni nelle varie sezioni del Centro, prendendo parte ad attività ricreative, ascoltando della musica. Tutto il tempo libero occupato in attività tendenti al miglioramento della personalità umana ed i giovani sono tenuti lontani dalle vie del male...»(7)

C'è un equivoco moralistico che determina scelte ideologiche estremamente negative nella educazione degli adulti, quando si parla di bettole come sentine di vizi, di ubriachi come di oscenità e di giovani "tenuti lontani dalle vie del male". C'è da parte dei dirigenti del Centro UNLA un voler spalleggiare, se non sostituire nelle loro funzioni un po' la chiesa, un po' il maresciallo dei carabinieri e un po' il partito comunista. C'è un perbenismo bigotto (del tutto estraneo alla dignitosa volgarità della nostra gente) dispiegato per compiacere l'antagonista di classe, la borghesia, per accattivarsene la simpatia e accedere anche in funzione subalterna all'Olimpo del potere e dei privilegi connessi. Eppure non dovrebbe essere difficile capire, a chi vive nelle nostre comunità, anche se intellettuale, l'importanza della bettola nella vita sociale e culturale del popolo.

In quegli stessi anni e non molto lontano da Bauladu, iniziavo a occuparmi con alcuni compagni di cultura popolare a Cabras. Prima di costituire un Centro di cultura ci sembrò opportuno conoscere la realtà del mondo che un po' idealisticamente volevamo aiutare a "crescere". Per anni, il nostro lavoro culturale e politico di animazione lo svolgemmo nelle bettole e in piazza. Più che dare, prendemmo; più che far capire, capimmo.

Questi che seguono sono alcuni stralci della presentazione in una rivista sarda delle esperienze culturali fatte nelle bettole di Cabras:

(Alla domanda di una banalità provocatoria: «Lei perché beve», un pescatore di 30 anni, S.N. risponde:)

«Se uno non beve, che cosa fa quando è con gli amici? A leggere nella Biblioteca?... Lo so che è una cosa molto bella, che fa molto bene leggere. Ma quando un povero cristo come me ritorna in paese con le ossa rotte dalla stanchezza, chi ce la fa a leggere? Me ne vado a svagarmi un poco con un bicchiere di vino insieme agli amici. Se uno lavora e non può prendersi qualche soddisfazione, allora non è un uomo è una bestia...»

(Il vino è una droga istituzionalizzata che può produrre danni rilevanti alla integrità, all'equilibrio psico-fisico dell'individuo:)

«Ma il vino, in una società basata sullo sfruttamento del lavoro umano, in una società feudale, ha una grande funzione liberatrice. Il vino diventa materia religiosa di liberazione.

Bisogna viverci con questa gente... per capire. Si pensi ai secoli di schiavitù che hanno dovuto subire. Si pensi alle violenze, agli arbitri, alle umiliazioni, alla galera che hanno dovuto patire...

Sono diventati esseri che hanno vergogna e paura. Mai saprebbero dire con sincerità ciò che pensano... Mai riuscirebbero a sputare sulla faccia del padrone, perché hanno ancora il terrore di lui nel sangue. Ma c'è di più: senza il vino alcune manifestazioni d'arte popolare, come la poesia e il canto estemporanei, non si estrinsecerebbero. Tali manifestazioni sono strettamente legate e conseguenti a uno stato di euforia alcoolica.

Il vino, dunque, è molto più di un vizio o di un passatempo. E' un mezzo per sentirsi uomini liberi; è condizione per esprimere - qualunque ne sia il livello - i propri valori...

Esiste nell'Oristanese una vasta e remota tradizione poetica; e, come alle origini della civiltà umana, la poesia espressa dal veggente (da chi ha bevuto, nel nostro caso) viene ritmata con il canto accompagnato dal nenioso ronfante delle "launeddas", il remoto strumento a tre canne già usato nel proto-nuragico...

La poesia... si scopre nella bettola. Un osservatore affrettato non riuscirebbe a scovarla, legata e nascosta com'è tra il fumo e il frastuono delle osterie... in essa (poesia) lo spirito popolare più genuino, con i suoi interessi, le sue superstizioni, le sue sofferenze, la sua morale, le sue ribellioni.

I giovani apprendono nella bettola dagli anziani e si cimentano con il canto estemporaneo, una volta sopraggiunto lo stato euforico. Alcuni, forse dotati, forse più costanti, divengono celebri nel loro mondo, e sono ascoltati con religiosa attenzione da numeroso pubblico in occasione di sagre e festività varie. Tali poeti sono contesi nelle "compagnie", il cui prestigio è dato dalla fama del cantore che vi è inserito.

L'indolenza dell'Oristanese è tale che tutta la produzione poetica andrà perduta con il tempo (quella rintracciabile in loco è conservata nella memoria di alcuni, tramandata oralmente di padre in figlio), perché nessuno è capace di fare la fatica di scrivere sulla carta, se per avventura sa come si usa la penna».(8)

Le valutazioni che emergono nell'ultimo capoverso, scritte quasi venti anni fa, mi appaiono inesatte e superficiali. Non credo proprio, oggi, alla "indolenza" come causa della mancata scrittura della produzione poetica estemporanea e di gruppo e che tale produzione vada perduta se non fissata sulla carta "sacramentale".

Al contrario ritengo, oggi, che la cultura del popolo abbia una maggiore validità, una più alta espressività umana affidandosi unicamente a moduli orali e corali, e che tramandandosi in forme non scritte (non immobili e fossilizzate) di generazione in generazione si perpetui e si evolva attualizzandosi con l'apporto continuo di nuove esigenze e di nuove esperienze nei contenuti e nelle forme.

Rifiuto come mistificanti e in definitiva reazionari i concetti che derivano dalla definizione di "cultura egemonica e cultura subalterna", propri della storiografia ufficiale di ispirazione marxista e borghese. Dove per cultura egemonica si intende quella proposta e imposta dalle élites al potere (con tutti gli attributi positivi), ritenuta conditio sine qua non per la crescita civile e politica del popolo, al quale si attribuisce una sorta di cultura degradata, frammentaria, folcloristica (con tutti gli attributi negativi), incapace di crescere fino a imporsi (magari con le armi, colonialisticamente), a prevalere fino a diventare "egemonica".

Personalmente credo che al popolo non interessi un accidente (già per il solo fatto che non si pone neppure la questione) di brigare per dare vita a una "cultura egemone", diversa da quella in cui ciascuno può realizzarsi lasciando gli altri liberi a loro volta di realizzarsi come meglio credono. Se "cultura civile" vuol dire "capacità di acquisire potere", cioè di monopolizzarsi sopprimendo le altre forme di cultura (ritenute incivili, primitive, e "subalterne"), io la rifiuto, coerentemente a ciò che fa il popolo.

Io trovo, molto semplicemente, che tra cultura del popolo (volgare) e cultura delle élites al potere ("cultura") si evidenziano espressioni di sostanza e forme differenti e contrapposte, come differenti e contrapposti sono gli interessi, le esigenze, i fini che oppressi e oppressori perseguono.

Sono convinto (pur usando talvolta moduli espressivi ripresi dalla cultura delle élites) che l'uomo si realizzi più appieno, più autenticamente, più liberamente attraverso la tradizione orale, per quel fenomeno di sicurezza sociale che "su connottu" (le regole non scritte ma vissute) dà, di

ritrovare se stesso negli altri, e per la possibilità per ciascuno di utilizzare e sviluppare in chiave nuova, individuale e collettiva, le esperienze del passato.

Soltanto i “vangeli”, le leggi che si vogliono imporre agli altri, pena la galera, vengono incise nella pietra, vengono stampate sulla carta. L’uomo non ha bisogno di leggi scritte per vivere e per amare.

Un bisogno di adesione totale alla mia gente, mediante la riappropriazione della “mia” cultura (accettarla per farla crescere, crescendo), in contrapposizione agli interventi ufficiali nella “mia” cultura, per disgregarla e sostituirla con un’altra presunta di “livello superiore”, è già in me in quegli anni di lavoro nella educazione degli adulti. Il dubbio sulla validità di modificazioni “civili” operate dall’esterno nella cultura del popolo (che si è conservata nonostante tutto) è chiaro nel brano di chiusura del saggio citato, sul tema “Vino e poetica”:

«Non è un mestiere, qui, quello del poeta. E’ uno stato d’animo che dura quanto l’effetto euforico di qualche bicchiere di vino. Forse per questo nessuno si preoccupa di cercarsi carta e penna in un vano desiderio di immortalarsi. La poesia, qui, - e questo mi pare l’aspetto veramente positivo - è soltanto esercitazione pubblica per esprimere i temi che la scuola della vita assegna a ciascuno. E chiedo scusa ai cantori di aver rotto, scrivendole, la bellezza genuina delle loro poesie».(9)

2 - L’Associazione italiana per la libertà della cultura

Fra gli Enti e le Associazioni sorti nel secondo dopoguerra e presenti in Sardegna, l’AILC si differenzia per il suo intransigente spirito laico e radicale. Si è già accennato nella prima parte di questo lavoro alle sue origini e ai principi ideologici che la animano. E’ sostenuta da un movimento di opinione cui fanno parte intellettuali di estrazione salveminiana, come Nicola Chiaromonte, Ignazio Silone, Enzo Tagliacozzo, Ebe Flamini e altri: movimento che si diffonde nel Mezzogiorno, in numerose comunità, a opera di intellettuali che danno vita a Circoli autonomi di cultura.

I primi circoli AILC in Sardegna vengono costituiti a Cabras e a Guspini, promossi dallo scrivente.

L’idea di un Circolo AILC a Cabras è del 1959. L’OECE (OCSE), mobilitando i membri della équipe del settore educazione degli adulti, batte a tappeto la zona dell’Oristanese, alla ricerca di agganci con insegnanti, parroci e intellettuali per portare avanti il suo programma di “sensibilizzazione del fattore umano”, che in pratica si riduce ad affidare corsi del ministero della P.I. con aggiunta di servizi dell’Umanitaria (“circoli del libro”, cioè lettura di libri “montati”, ridotti in «scheda», con discussione) e della FICC (Federazione italiana circoli del cinema), “circoli del cinema”, cioè visione di films “impegnati” e discussione “guidata”.

Gianni Atzori e io, maestri a Cabras, accettiamo di svolgere un primo corso di educazione degli adulti in paese, nell’anno 1958/59, che si tenne nel magazzino del “monte granatico”. I frequentanti furono 36: manovali, braccianti, pescatori, artigiani - nessun intellettuale o studente. Il programma proposto dall’OECE (“L’uomo alla scoperta del mondo”) venne stravolto: si discusse liberamente di ciò che si voleva; si finì per parlare di politica e si concluse con l’esigenza di costituire un gruppo che svolgesse attività non episodiche. Gli scopi di tale iniziativa erano semplici: trovarsi insieme per parlare dei propri problemi, di quelli del paese, occupare nel modo migliore il tempo libero. Fra le altre attività, Gianni Atzori propone la lavorazione artigianale del corno, inciso o pirografato.

Atzori e io, in occasione di convegni, conosciamo alcuni esponenti dell’AILC. Proponiamo allora al gruppo di chiedere l’affiliazione a questa Associazione per avere quella base economica che di norma l’AILC concede: contributo fitto locali, arredamento, libri, riviste, incontri a livello nazionale.

L'AIRC risponde sottoponendo al gruppo le proprie condizioni: possono aderire:

a) i Circoli che svolgano un'attività coerente con i concetti di cultura e di libertà, che non siano cioè soltanto luogo di ritrovo e di divertimento e che si preoccupino di promuovere nei propri soci e nell'ambiente locale tutte quelle iniziative dirette a contro-battere l'attività culturale dei totalitari di tutte le tendenze, come pure a mantenere sveglio lo spirito critico contro l'oppio della cultura di massa;

b) i Circoli che non siano infeudati a nessun partito, ma aperti ai democratici di tutti i partiti o senza partito;

c) i Circoli che non limitino il proprio reclutamento ad una sola categoria sociale (ad esempio gli studenti), dato che essi possono più proficuamente giovare del collegamento con organismi democratici della propria categoria.»(10)

Inoltre l'AIRC sottopone al gruppo di Cabras uno statuto tipo. L'art. 2 dice:

«Gli scopi del Circolo sono: difendere permanentemente la libertà di espressione, di comunicazione e diffusione della cultura nell'ambiente in cui opera e secondo i principi definiti nel Manifesto agli intellettuali italiani, pubblicato in Roma il 1-12-1951; promuove nell'ambiente medesimo uno scambio culturale più attivo, una più vivace circolazione di idee consone allo spirito del tempo.»

Sembra al gruppo di rientrare abbastanza nello spirito AIRC e di poter accettare le condizioni poste senza sentirsi limitato. Il 15 gennaio 1960 il gruppo chiede e ottiene di associarsi all'AIRC assumendo la denominazione di "Circolo Autonomo di Cultura".

Le attività del Circolo di Cabras si articolano in due direzioni convergenti, una culturale e l'altra politica: corsi di educazione degli adulti con temi proposti dai partecipanti e su problemi reali della comunità; iniziative politiche (dibattiti, giornale murale, ciclostilati) contro l'egemonia delle due famiglie notabili (e rispettivamente clan), una DC e l'altra MSI, che detengono il monopolio del potere economico e amministrativo nel paese: in primo piano la battaglia con i pescatori contro i feudatari degli stagni.

I corsi di educazione degli adulti svolti a Cabras (come gruppo spontaneo e come Circolo AIRC) sono: 1958 - 59 - 60 tre corsi con una media di 36 frequentanti, esclusi intellettuali e studenti: tema proposto dall'OECE "Cultura generale"; temi svolti: la comunità, organizzazione socio-economica; la terra; lo stagno; aspetti della religiosità; la cultura del popolo negli usi, nei costumi, nei rapporti socio-comunitari.

1961. Il Circolo AIRC di Cabras rompe con l'OECE (OCSE). Ottiene i corsi ministeriali attraverso l'Istituto Confederale di Assistenza della Camera del Lavoro di Oristano o direttamente dal Servizio centrale della P.I. su richiesta dell'AIRC.

1961. 2 corsi di cultura generale per lavoratori e lavoratrici; 1 corso di inglese (dati in gestione dall'INCA).

Lo stesso anno viene inoltrata domanda e documentazione per ottenere un corso di istruzione professionale alla Regione sarda, che rifiuta senza motivazione. Il Circolo ne deduce che le attività culturali e politiche che va svolgendo sono bene impostate: evidentemente anche all'assessore regionale Abis deve essere giunta voce che il Circolo autonomo di Cabras è "un covo di sovversivi". Al Servizio centrale della P.I. ancora non lo sanno; Roma è più lontana di Cagliari.

1962. Ultimo corso ministeriale, concesso senza intermediari dal ministero P.I. E' rivolto a lavoratrici. I temi: cultura generale; educazione civica; realtà socio-economica del paese.

In quegli anni, contemporaneamente allo svolgimento dei corsi, con la collaborazione dell'AIRC (E. Flamini, Ferrarotti, N. Chiaromonte) si realizza a Cabras un'ampia inchiesta di comunità che documenta ed esamina tutti gli aspetti della vita del paese. Alla inchiesta ha collaborato saltuariamente Anna Anfossi, la quale, dal canto suo, aveva chiesto la collaborazione al Circolo di Cabras per realizzare una inchiesta sociologica - non so bene se su mandato dell'OECE (OCSE) o

di una grossa società petrolchimica (Rovelli).

I risultati dell'inchiesta sono soddisfacenti, dato che praticamente ha contribuito a realizzarla tutta la comunità. Le testimonianze e i documenti sulle lotte antifeudali e sulle lotte popolari contro l'egemonia padronale dal 1919 sono state pubblicate in varie riviste del continente(11) e in parte raccolte in volume.(12)

Abbandonata la tradizionale attività dei corsi ministeriali, dei circoli del libro e del film, la vita e le iniziative del Circolo di Cabras si intrecciano e si confondono con la vita e il movimento di liberazione della stessa comunità, di cui attualmente elemento più avanzato è la categoria dei pescatori.

Questa la cronaca di uno dei momenti di lotta comune con i pescatori:

«E' il pomeriggio del 15 maggio, lunedì (1961).

Una sessantina di pescatori al centro dello stagnetto di Sa Mardini sosta sotto il sole. Sono pochi, stavolta, ma decisi come non mai a non uscire da lì fin quando non sia fatta giustizia. Li hanno riempiti di promesse e di belle parole, li hanno sempre ingannati: ora vogliono fatti.

Sulle rive dello stagnetto, a qualche chilometro dal paese, le loro donne e i loro bambini, prevedendo una lunga agitazione, hanno improvvisato attendamenti e ripari con canne e frasche, coperte e stuoie, per stare vicini ai loro cari e sostenerli nella lotta.

Decine di camion di carabinieri affluiscono da ogni parte dell'Isola, per circondare e stanare i rivoltosi. Per ospitare le forze dell'ordine, l'amministrazione comunale fa sgombrare un plesso scolastico e il refettorio.

Oltre trecento bambini, quel lunedì, vengono rimandati a casa a stomaco vuoto. molti sono figli dei pescatori in agitazione.

Il direttivo del Circolo AILC si riunisce d'urgenza. Una parte dei dirigenti si dilegua, con il pretesto che "la cultura deve restare al di sopra delle parti", che "non deve fare politica". Pochi restano, disposti a battersi con i pescatori... Vengono immediatamente mandati telegrammi di protesta al Prefetto e al Questore di Cagliari minacciando uno scandalo: i trecento bambini devono ricevere la normale assistenza scolastica, ora più che mai; i carabinieri che si arrangino dove credono ma non a scuola e nel refettorio: che si accampino all'aperto, come le famiglie dei pescatori o che vadano al Jolly Hotel se il loro ministero ha un bilancio di manica larga.

Il giorno dopo Prefetto e Questore tirano le orecchie al sindaco democristiano di Cabras: la repressione deve salvare la faccia, è controproducente colpire i bambini direttamente. Ripristinate immediatamente la refezione: siete matti?

I bambini riprendono posto nel refettorio. Il Circolo si è bruciato: l'amministrazione comunale non gliela perdonerà mai.

Il vice sindaco Marongiu, asservito ai feudatari degli stagni, attacca i responsabili del Circolo sul quotidiano padronale di Cagliari "L'Unione Sarda". Le solite accuse di sovversivismo. Lo stesso quotidiano, in dispregio della legge sulla stampa, rifiuta di pubblicare la replica del Circolo. In via privata risponde un redattore del quotidiano, Giuseppe Fiori. Egli dice di avere raccolto la nostra lettera dal cestino del direttore, al quale era indirizzata: era finita lì perché troppo polemica: suggerisce di riscrivere in tono più moderato. Gli si risponde: chi si crede di essere? Andreotti, Elkan o Catone? Bisogna parlar chiaro, costi quel che costi. E' tempo di dire pane al pane, in una situazione come quella di Cabras.

Dopo alcuni giorni la refezione scolastica viene definitivamente sospesa. Stavolta c'è un pretesto giuridico: le ore di assistenza regolamentari sono finite. Ma è sempre accaduto che la refezione proseguiva fino all'esaurimento delle scorte viveri. Quintali di pasta inutilizzati finiscono nell'immondezzaio. La giustizia ha dato un primo colpo ai rivoltosi affamando i loro figli.

Il Circolo AILC in accordo con il PCI e il PSI organizza un comitato di solidarietà. Nottetempo, sommozzatori attrezzati di respiratori forzano il blocco di polizia, facendo giungere sacchi di viveri ai pescatori nello stagno di Sa Mardini.»(13)

La questione degli stagni - allora e per molti versi ancora oggi - era a Cabras il punto focale della

oppressione e dello sfruttamento padronale e quindi del movimento di liberazione popolare. Gli stagni, uno specchio d'acqua di natura chiaramente demaniale fra i più vasti e pescosi del Mediterraneo, erano (e sono) posseduti ingiustamente da una famiglia di notabili in virtù di privilegi feudali risalenti al 1660. La comunità era quasi totalmente esclusa dai benefici derivanti da quell'immenso patrimonio naturale.

Il lavoro culturale di informazione e coscientizzazione sulla questione degli stagni portato avanti dal Circolo AILC non si limitò ai soli adulti ma toccò anche i fanciulli della scuola dell'obbligo. Nonostante l'aperta ostilità e le minacce da parte delle autorità scolastiche e comunali, alcuni maestri aprirono il dibattito anche a scuola. Questi alcuni elaborati svolti da scolari di quarta e quinta, raccolti e pubblicizzati a cura dell'AILC:

«Stamattina quando sono venuta a scuola ho visto tante automobili e carabinieri; e dentro il refettorio era tutto pieno di paglia e così nelle aule. Questi carabinieri sono venuti in paese a guardare se i pescatori stavano nello stagno. I pescatori di Cabras vogliono che lo stagno sia di tutti per poter lavorare. I carabinieri stanno tutto il giorno vicino alla riva a guardare se le mogli dei pescatori portano roba da mangiare e non lasciano passare neppure vino e sigarette. Di notte quando i carabinieri vengono nella scuola per dormire, allora le barche vicino alla riva portano tutta la roba da mangiare. Ma se qualche uomo si avvicina alla riva lo mettono in prigione. Un certo T. che viene da Oristano dice che lo stagno deve essere vinto dai pescatori se la Democrazia si mette d'accordo. Invece la democrazia fa il bene sempre al ricco. Tra questi pescatori che vogliono lavorare nello stagno C'è anche mio padre e mio fratello. A casa siamo molto preoccupati, ma ieri la mia mamma ha portato loro da mangiare ed è rimasta sulla riva notte e giorno». (Anna Maria Z. di 11 anni)

«I pescatori questi giorni stanno facendo sciopero, cioè lottando perché i padroni che molti anni fa avevano una piccola palude adesso hanno uno stagno che frutta tonnellate e tonnellate di pesce e vendendolo possono guadagnare milioni. I pescatori hanno preso le loro barchette e si sono radunati nel centro dello stagno dove lì quasi muoiono di fame. I pescatori secondo me hanno ragione ma non ce la faranno a prendere lo stagno perché il paese non si unisce tutto a loro, perché non li aiuta, perché non li incoraggia. Si parla in tutti i posti di questo sciopero, nei giornali, nella radio e specialmente a Cagliari. I carabinieri hanno arrestato un pescatore che non so come si chiama, ma non aveva fatto niente, la gente lo chiama "Minestra" di soprannome. Questa dei carabinieri è un'ingiustizia perché si mettono contro il popolo e con i ricchi. Queste cose non si devono fare più, si facevano al tempo del fascismo perché prima chi era ricco era amico di Mussolini, i poveri invece venivano trattati come schiavi.» (Eleo di 9 anni)

«Questa mattina, quando siamo venuti a scuola non ci hanno lasciato entrare perché c'erano dei carabinieri e facevano loro da padroni. Mentre loro si lavavano faccia, collo, denti e si mettevano la brillantina, abbiamo visto la refezione che sembrava una stalla di cavalli. I carabinieri erano armati con le mitraglie. Non capivo per quale ragione erano venuti ma i miei compagni mi hanno detto che la gente di Cabras vuole lavorare nello stagno e il padrone dello stagno manda la "forza" per non lasciare entrare a pescare. Non sapevano dove rifugiarsi e si sono installati a scuola. Ieri sera i bambini del maestro Lo B. hanno messo nella porta un banco, per non farsi padroni di scuola. Questa mattina, quando eravamo per entrare a scuola un carabiniere ha detto: Vietato l'ingresso! Indietro! Ieri notte gli scioperanti volevano gettare le barche nello stagno per lavorare. I carabinieri sono qui che stanno cercando tre fuggitivi, due sono fatti prigionieri, allora cercano l'altro fuggitivo. Il padrone dello stagno per non dare qualche quintale di pesce al popolo di Cabras a meno di cinquecento lire al chilo ne ha bruciato ottanta quintali.» (Salvatore E. di 11 anni)

«Questa mattina siamo arrivate a scuola e c'erano i carabinieri facendo baccano; hanno messo tutta la nostra scuola in disordine e scrivevano sulla lavagna. Invece nella refezione, nel cortile e nelle aule hanno messo paglia per poter passare la notte, e sembrava una stalla di asinelli. Questi

carabinieri sono stati piazzati nella peschiera poi i padroni dello stagno pagano i carabinieri. I carabinieri si mettono tutti in fila di fronte alla gente per non farla passare dove sono i loro mariti e i fratelli. Non lasciavano passare neanche quelli che avevano la roba da mangiare per i pescatori. L'anno scorso in peschiera hanno bruciato molti pesci per non darli ai poveri. Le donne, le mogli hanno passato la notte nella riva nell'erba a poca distanza dalle barche dei loro parenti.» (Aurelia S. di 11 anni)

«Io penso di aver ragione i pescatori perché le acque che entrano nello stagno non sono di nessuno perché una parte entra dal fiume di Riola e il fiume di Riola non è di nessuno è solo dello Stato cioè di tutti e l'acqua del mare è di tutti lo stesso. Quando l'aveva comprato il padrone era una palude piccola piccola, poi hanno gettato il fiume di Riola e un canale di mare e quando era inverno si riempiva molto e allargava allargava fin quando diventato grande così e mangiava terra e non guardava se era terra di ricco o terra di povero. E quando è diventato grande così era diritto di pescare di ciascuno e per questo hanno fatto sciopero.» (Pierangelo M. di 10 anni)

Nel loro sincero umanesimo, tutti i bambini sono d'accordo nel sostenere la ragione dei diseredati. E' una grande lezione che in maniera schietta sanno dare ai grandi. E' chiaro anche quale interesse, quale impegno vi siano in questi fanciulli nell'affrontare un tema di carattere sociale ed economico che li coinvolge direttamente. E' assurdo, oltre che ipocrita, pretendere di tenerli al di fuori della problematica del mondo in cui essi vivono e soffrono. Come ogni adulto che usi il proprio cervello, i bambini hanno la loro parola da dire, la loro spiegazione da dare, il loro giudizio da esprimere. Oserei dire che nel piccolo spesso vi è una adesione, una partecipazione più viva e integrale ai problemi della collettività di quanto non vi sia in molti adulti, apatici e insensibili per istruzione, per paura, per tornaconto. Mi piace chiudere questa raccolta con un tema di un bambino di 10 anni il cui nome scriverò per esteso. L'episodio dell'agitazione dei pescatori nel 1961 è reso con forza drammatica. La lotta degli sfruttati assurge a canto epico nelle pur semplici parole degne di ben figurare nelle pagine della storia della liberazione dell'uomo:

«Lo sciopero dei pescatori è iniziato lunedì. I protestanti sono nelle barche. Io dello sciopero so poco. C'erano uomini e donne e nella mischia c'era molto baccano. Oggi nella Biblioteca popolare del Circolo di cultura hanno scritto che i bambini non debbono andare a vedere lo spettacolo, perché oggi di sera ci sarà una grande battaglia con i carabinieri, i pescatori, i negozianti, i braccianti, i contadini, ecc. Ieri notte alle otto e mezza c'era una riunione per tutti i cittadini di Cabras. I carabinieri hanno deciso di far passare roba da mangiare ma di non avvicinarsi i bambini. Nella Biblioteca popolare c'era scritto che trecento bambini non mangiano da lunedì. E perciò oggi hanno deciso di farli mangiare. Quasi tutta Cabras oggi sarà alla battaglia e i nostri padri lotteranno per noi povere creature e per mangiare del pane buono, perché hanno fatto uno scherzo ai pescatori: hanno detto che c'era pane e invece c'era ossi e altre porcherie e i pescatori sono stati fregati. Oggi di carabinieri non ne arriveranno altri, ma saranno molti. I nostri padri lotteranno per il pane e quello che sta succedendo in Cabras è come in tempo antico. Forse un giorno in Cabras non ci sarà più miseria come adesso, ma tutti saranno contenti e mangeranno bene e lavoreranno tutti e forse i nostri figli leggeranno sui libri quello che è successo a Cabras nel 1961.» (Salvatore Sardu di 10 anni)(14)

Le scelte ideologiche progressiste, le attività culturali e politiche a sostegno delle lotte popolari di liberazione che ormai caratterizzano il Circolo AILC di Cabras (cui si è aggiunto nel '61 il Circolo di Guspini) muovono la rabbia del sistema a tutti i livelli. Il lavoro del Circolo viene ostacolato e denigrato; si fanno addirittura pressioni sulla presidenza e sulla segreteria nazionale dell'Associazione accusando i suoi dirigenti sardi di anarchismo, chiedendo il rigetto dell'affiliazione per violazione dello statuto. Le accuse più lievi sono infeudamento al partito comunista. La cultura ufficiale in Sardegna fa il vuoto; niente più assistenze, niente più corsi, nessuno degli animatori viene più chiamato a frequentare corsi di aggiornamento; la regione, le

amministrazioni comunali (fatta eccezione per Guspini e più avanti per Borore), le autorità scolastiche ignoreranno le attività educative dell'AIRC (Direzione didattica e Comune di Cabras non pagheranno neppure la loro quota di fitto locali del Circolo che tiene e gestisce il Centro di lettura delle scuole locali). Fanno eccezione alcuni che sostennero e incoraggiarono, con la loro presenza e anche con contributi in denaro e in libri, la lotta per una nuova cultura popolare in Sardegna. Tra questi doveroso citare Ignazio Silone e Nicola Chiaromonte, da Roma; Luciano Codignola, da Comunità di Olivetti di Ivrea; Enzo Tagliacozzo, Cesare Casula, da Cagliari. Spesso, per non incorrere nelle rappresaglie della polizia, manifesti, giornali murali e comunicati stampa venivano firmati con il nome del presidente dell'AIRC Silone - per il quale il sistema repressivo mostrava una certa tolleranza.

Valga per tutti l'esempio di questo manifesto affisso nel periodo caldo della lotta antifeudale che ci evitò la denuncia per istigazione alla violenza:

«ONDATA DI BORBONISMO A CABRAS
continuano gli arresti dei pescatori delle paludi

L'insensibilità delle autorità competenti
il permanere di una economia feudale
e la mancata applicazione della legge reg. n.39
hanno determinato la situazione drammatica per la quale
MOLTI LAVORATORI HANNO PERSO LA LIBERTÀ
60 FAMIGLIE SOFFRONO LA FAME

Facciamo appello all'opinione pubblica affinché
dimostri solidarietà e fraternità
MANIFESTI LA PROPRIA DIGNITÀ DI POPOLO DEMOCRATICO E LIBERO»

Bruciandosi con le istituzioni della cultura ufficiale, il Circolo di Cabras dimostrava di assolvere a quella che i dirigenti ritenevano la funzione essenziale di ogni iniziativa nel settore della educazione degli adulti: costituire un servizio di strumenti rivoluzionari per il popolo, che il popolo fa propri e utilizza per la propria lotta e per i propri fini, e che da quel momento non ha più motivo di esistere come "servizio" perché diventato "qualcosa" che è del popolo.

E' del marzo 1963 un documento dell'AIRC sarda, da cui si stralciano alcuni fra i più significativi brani:

«... L'espansione e l'evoluzione della cultura popolare è direttamente connessa all'emancipazione delle masse lavoratrici, al loro inserimento nella vita politica ed economica, al loro acquisire parità di diritti... Fintanto che le grandi masse popolari restano ai margini della vita pubblica, la cultura... rimane privilegio di pochi e per ciò stesso un fatto caratteristico di dominio e di discriminazione...

In una situazione in cui permangono larghi profondi residui feudali e borbonici, il problema della cultura è sostanzialmente un problema di impegno economico-politico. Si vuole cioè dire che non è concepibile una attività culturale, né una adesione a questa, se non si sono fatte scelte ideologiche aperte e democratiche che pongano l'accento sul rinnovamento delle strutture economiche come base di redenzione umana...

Il fenomeno di diffusione dei mezzi di conoscenza, dipende da interessi di produzione economica, sfugge alle intenzioni stesse dei gruppi reazionari che li producono... I pericoli al privilegio economico e politico che comporta un allargamento della cultura, con la capacità di giudizio e di scelta, costringe tale privilegio a un aggiornamento dei sistemi di difesa... Si tenta... (i mezzi di diffusione delle idee) di svirilizzarli, vuotandoli di contenuti critici, coltivando e divulgando... una sotto-cultura... infarcita di luoghi comuni... in questo discorso rientrano le scuole medie e superiori, con la loro discriminatoria divisione in umanistiche per i ceti abbienti e tecniche

per i ceti poveri. Ci rientrano buona parte degli interventi di educazione degli adulti, promossi con i soldi dello Stato da organizzazioni religiose e da enti e associazioni ideologicamente equivoci, pullulanti specialmente nel Meridione.

... Rilevando che la cultura tende a essere condizionata da interessi di varia natura, è impossibile disgiungerla dalla politica; più precisamente disgiungere cultura popolare da politica progressista e cultura d'élite da politica reazionaria...

Molta confusione e diffidenza hanno generato, in questi ultimi anni, alcuni interventi culturali in Sardegna, nel cui ambito ci fermeremo avendo maggiori esperienze... In realtà, anche quando non siano presenti interessi reazionari, alcuni interventi programmati finora... risultano, sul piano della realizzazione, vuoti di contenuti concreti, sganciati dall'interesse del pubblico cui sono rivolti, incapaci di educare, cioè di produrre mutamenti degni di rilievo nella comunità.

Non possiamo qui non accennare brevemente al Progetto Sardegna dell'OECE-OCSE che ha chiuso di recente i battenti dopo circa 5 anni di attività... anche perché è stato un intervento a livello internazionale, fatto con grande spiegamento di forze, in uomini e in denaro.

... Nonostante le intolleranze e i risentimenti che prevediamo nei nostri confronti, diciamo subito che noi non crediamo che si possa giudicare una qualsiasi attività - come alcuni pretendono - dalle somme di denaro investite, dalla quantità e internazionalità degli operatori e dei mezzi adoperati. Non negando la loro importanza, noi riteniamo che un lavoro si giudichi da ciò che produce: nel nostro caso, dai mutamenti, dal progresso avvenuto nelle cose e nella gente. Se si tirano in tal modo le somme dell'attività del Progetto Sardegna non si può non constatare un bilancio decisamente scadente; e quel che è peggio, ritroviamo una diffusa diffidenza nei singoli, nei gruppi, nelle comunità...

A nostro avviso, le cause di tale consuntivo deficitario sono da ricercarsi nell'aver adoperato formule maturate in situazioni e ambienti che poco o nulla avevano in comune con la situazione e l'ambiente nostri... (inoltre) il Progetto impegna... operatori stranieri e del Nord-Italia, i quali, ricchi di studio e di "allenamento mentale", ignoravano però del tutto la storia, le tradizioni, la lingua delle comunità... Questi operatori qualificati non potevano non appoggiarsi, e rifarsi, che ad animatori del luogo, i volontari.

Fu allora che nacque il maggiore equivoco della storia del progetto... che chiedeva a questi collaboratori una attività gratuita... riservando nel contempo ai propri operatori stipendi scandalosamente alti, in una società in cui molte famiglie vivono con redditi annui di 150 mila lire...

Un colpo decisivo alle promesse ideologiche di programmazione - Funzione essenziale dell'educazione degli adulti è quella di aiutare tutti gli individui di una società a comprendere meglio la parte dell'universo dove essi sono situati - lo si diede quando cominciarono, più o meno apertamente, le discriminazioni nei confronti dei gruppi impegnati politicamente a sinistra, quando i ceti più reazionari dei paesi diventarono i sostenitori dell'intervento. Si assisteva così allo spettacolo tutt'altro che educativo di programmatori e operatori di un piano di rinnovamento economico-sociale andare a braccetto proprio con quelle forze che si battevano e si battono per il mantenimento delle "acque stagnanti". I corsi di educazione popolare, le iniziative consimili non potevano non decadere quindi sul piano del più vieto conformismo e scolasticismo, diventando un rivolgersi di "provveduti" a "sprovvoduti", un insegnare paternalisticamente il far di conto, l'allevamento dei polli, il timore di Dio, la storia di Renzo e Lucia e la distanza tra Roma e Milano.

Fra gli strumenti usati dal Progetto merita un accenno il film. Ricordiamo uno stage per animatori nell'albergo ESIT di Sorgono sulla presentazione e utilizzazione del film choc (uno dei tanti termini brillanti conati dal cerebralismo oecino), cioè a dire film di contenuto sociale stimolante. La grande preoccupazione... fu che non si potevano dare certi films senza conoscere con anticipo fin dove sarebbe arrivata la reazione del pubblico. Quindi, la tecnica della discussione di gruppo, che doveva portare dopo la visione del film al dibattito delle idee, diveniva per l'animatore uno strumento di controllo, di convogliamento in una direzione prestabilita, di quel tanto di fermento prodotto dallo stesso film.

E quando il Progetto cominciò a organizzare i primi Circoli di cultura (ciò non rientrava nei suoi compiti, dichiarava; ma erano evidentemente essenziali per avere un pubblico a cui rivolgersi) non poteva non trovare difficoltà nell'agganciare la gente, nonostante il prodigarsi di qualche parroco e amministratore beneficati.

La gente sarda - già diffidente per sua natura - era rimasta a guardare, come fanno tutte le volte che arrivano funamboli... nei loro paesi... I contadini, i pastori, i pescatori erano troppo impegnati con le cattive annate, con i pascoli, con i contratti, con le mutue, con le tasse, con i padroni e con tanti altri malanni per poter seguire con profitto il metodo dell'allenamento mentale.

Siamo d'accordo con Salvatore Manca, responsabile di un Circolo AILC, quando afferma, come ha fatto di recente in un convegno di Centri di cultura dell'Oristanese, che da noi l'educazione degli adulti, oggi come oggi, bisogna farla dove la gente vive e parla, in primo luogo nelle bettole; dove lavora e soffre, nelle campagne, negli stagni...

... Le cose non si muovono senza l'intervento dell'uomo; ma l'uomo resta fermo se le cose da muovere non ci sono o sono troppo pesanti. La ricerca delle responsabilità si sposta dunque nel settore delle pubbliche istituzioni. La responsabilità del singolo, pur restando, è attenuata, quando non cede il posto alla responsabilità in primo luogo di coloro che hanno nelle mani le leve del potere...

... I partiti politici, le organizzazioni di massa, i sindacati e le cooperative, i servizi sociali, gli enti culturali risultano in crisi, non sono capaci di assolvere ai loro compiti, scadono sempre più fino a far temere per la sopravvivenza delle stesse istituzioni democratiche...

A questo punto, dopo un'amara panoramica, ci sia concesso di guardare con un certo ottimismo al futuro, facendo conoscere alcuni interventi culturali... Abbiamo avuto l'occasione di seguire da vicino il formarsi di Circoli AILC... e di vedere come, per esempio, in una comunità di pescatori a regime economico feudale, l'azione di un gruppo culturale impegnato abbia contribuito a sensibilizzare l'opinione pubblica, a mobilitare le forze del lavoro, a stimolare e accelerare la trasformazione di fondo di una tale economia, sostituendosi, quando era necessario, al partito politico, al sindacato, alla scuola, alla cooperativa, all'amministrazione comunale - assenti o incapaci di assolvere alla loro funzione...

In un mondo economico sottosviluppato... come il nostro, è da ritenersi sterile o superficiale un lavoro di educazione degli adulti che si preoccupi di istruzione e professione, dimenticando di battersi per un rinnovamento delle strutture economiche e di impegnarsi sul piano delle scelte ideologiche... Per noi, il problema dell'educazione, oggi, è essenzialmente un problema di scelte politiche.»(15)

L'altro Circolo AILC è nato a Guspini il 22 maggio 1961. Promosso da intellettuali e operai, con la collaborazione del Circolo AILC di Cabras, viene denominato "Circolo Autonomo per la Libertà della Cultura". L'amministrazione comunale comunista vede con favore il sorgere della iniziativa e presto fornirà al gruppo locali e assistenza.

Questo il documento costitutivo:

«I sottoscritti promotori, riuniti in assemblea, hanno deciso la fondazione di un circolo culturale ricreativo nel centro di Guspini.

A questo fine hanno deliberato:

1) Il Circolo ha per denominazione "Autonomo per la Libertà della Cultura" con sede in Guspini in via Martini 2;

2) il Circolo è autonomo ed intende mantenersi al di fuori di ogni partito o movimento politico, restando libero di prendere la posizione politica, sociale e morale di giudizio e di azione che crederà più opportuna, fermi restando come valori di base insostituibili nella struttura del Circolo:

a) la libertà - democrazia interna - libera manifestazione del pensiero come espressione di progresso umano;

b) laicismo: intransigente reazione verso ogni possibile minaccia di ingerenze e di infiltrazioni

dell'integralismo clericale nelle strutture dello Stato, centrali o periferiche, e nella vita sociale del paese;

c) accettazione e difesa dei valori politici della costituzione repubblicana che ne è la più diretta emanazione;

d) condanna di qualunque ideologia che si basi sulla dittatura di uno o più per opprimere e sfruttare gli altri, che neghi all'uomo i diritti elementari, naturali e sociali, quali la libertà di lavoro, di idee, di associazione.»

3 - L'A.A.I./ASEM - Attività sociali educative Mezzogiorno.

Mentre il Progetto Sardegna dell'OCSE (già OECE) sta per chiudere i battenti, sbarca in Sardegna l'AAI (Amministrazione per le Attività Assistenziali Italiane e Internazionali) con un organismo denominato ASEM (Programma di Attività Sociali ed Educative per il Mezzogiorno) che lavora - si fa per dire - in convenzione con la Cassa per il Mezzogiorno. L'AAI è una delle tante figliolate della legge n.196 del 9 aprile 1953. Possiede cospicui capitali (dello Stato) e organizza o dice di voler organizzare una ventina di centri sociali e almeno cinque centri residenziali. Si occupa anche di educazione degli adulti mediante corsi. Per una documentazione più ampia si veda la rivista "Assistenza Oggi" n. 5 (dicembre 1960) e n. 2 (aprile 1961).

Il "significato" e gli "scopi" del Programma (ASEM) sono:

«I mezzi finanziari messi a disposizione allo scopo ammontano a 1.450 milioni per circa quattro anni di attività, ciò ha impedito di pensare ad attività diffuse su tutto il territorio delle regioni meridionali, o ad attività che considerino tutti i problemi di carattere sociale (assistenziali, educativi, culturali) ai quali può riferirsi un'azione pubblica a carattere straordinario in zone depresse, in corso di trasformazione.

Pertanto del programma è stato accentuato il carattere sperimentale, come applicazione delle tecniche di azione sociale in una regione in corso di sviluppo, limitatamente ai quattro settori dell'educazione civico-sociale dei giovani, dell'educazione sanitaria, dell'educazione degli adulti e della maggiore qualificazione degli organismi di pubblica assistenza, opportunamente dimensionando gli strumenti operativi previsti.»(16)

L'AAI per realizzare il Programma ASEM costituisce ad Alghero, presso il Park Hotel, il Centro Residenziale per la Sardegna. Si tratta di una specie di Superservizio sociale che, tra gli altri compiti, dovrebbe dare strumenti per sostenere le iniziative di educazione degli adulti nell'Isola.

I funzionari dell'ASEM cominciano la loro attività con incontri e corsi, cui invitano animatori dell'UNLA, della FACCS (Federazione autonoma centri di cultura della Sardegna - eredità del defunto progetto OECE), dell'AILC e del MCC.

Dal 19 al 24 agosto 1962 si tiene ad Alghero, al Park Hotel, un polemico corso per animatori e dirigenti dei centri di cultura e di lettura della zona di Oristano. Il corso riprende il dialogo iniziato con il Convegno zonale del 4 marzo e si conclude con l'incontro del 16 dicembre. Sono presenti i 5 centri di cultura della FACCS (Seneghe, Zeddiani, San Vero Milis, Tramatza, Nurachi), un solo centro AILC-MCC (Cabras), un centro dell'UNLA (Bauladu) e altri gruppi non "ufficialmente" costituiti come centri.

Nonostante lo sforzo da parte dell'équipe dell'ASEM di comporre i dissidi e di redigere verbali e documenti diluiti, dagli atti di questi convegni e del corso balza evidente da parte dell'UNLA il rifiuto a collaborare con il centro residenziale di Alghero, e da parte dell'AILC-MCC una intransigente denuncia contro iniziative come quella della FACCS (OECE) e dello stesso ASEM che ingenerano confusione e diffondono qualunquismo nelle nostre comunità.

A parte una cartella di stampati spessa due dita, il centro residenziale di Alghero (ASEM-AAI) non ha lasciato nulla in Sardegna, volatilizzandosi nel giro di un anno insieme al miliardo e ai quattrocentocinquanta milioni stanziati dalla Cassa per il Mezzogiorno per quattro anni di

“attività”.

In quegli anni di “invasione” della Sardegna da parte di “operatori” specializzati nella educazione degli adulti e nel vendere fumo, si tiene a Oristano dal 1° al 3 giugno del 1962 il VI Congresso nazionale della Unione Italiana della Cultura Popolare e della Federazione Italiana delle Biblioteche Popolari (Umanitaria). Sono presenti delegazioni e rappresentanze di tutti gli Enti associati all’UICP (che erano allora 54). Unica assente, perché non associata, l’AILC. Alla FIBP sono associate circa 400 biblioteche popolari.

L’UICP rappresenta l’Italia nella International Federation of Workers Educational Associations di Londra. L’Unione collabora con il governo per la realizzazione di un ampio programma di educazione di base e di educazione degli adulti e collabora con le più grandi organizzazioni internazionali per lo studio dei problemi dell’educazione di base, dell’educazione degli adulti e dell’educazione dei lavoratori in generale.

La FIBP è un Ente autonomo dell’UICP costituito nel 1908 e ricostituito nel 1948. Ha il compito di promuovere la costituzione di nuove biblioteche nei centri che ne sono privi e di aiutarle con doni di libri, assisterle con consigli tecnici e culturali, preparazione del personale, eccetera.(17)

Il Congresso UICP a Oristano nel 1962 getta le basi per un vasto programma di intervento nel Mezzogiorno, ripartito concordemente tra i vari enti laici e cattolici, ciascuno dei quali si batterà per ottenere proprie “zone di influenza”. La Sardegna spetta all’UNLA e al MCC (per il settore laico) che negli anni successivi si equilibreranno con circa 15 centri di cultura a testa.

Bisogna ammettere che gli animatori dei centri sardi (almeno quelli MCC e tra questi chi scrive) non avevano allora ben capito il gioco politico della spartizione della torta sfornata dalla Cassa e della strumentalizzazione che partiti politici, e più specificamente uomini politici, intendevano fare dei centri di cultura nel Meridione e nelle Isole per fini di potere. Quando questo gioco si fa evidente, c’è da parte dei Centri di cultura MCC - come si vedrà più avanti - il tentativo, purtroppo non riuscito, di dare vita a una federazione degli stessi centri staccata da qualsiasi influenza esterna e autofinanziata.

4 - Il Movimento di Collaborazione Civica.

«Il MCC, maturato nell’immediato dopoguerra nella resistenza antifascista, si è costituito con lo scopo di ridare all’Italia una nuova dignità civile, nell’ambito e in collaborazione con organizzazioni culturali democratiche. E’ dunque sua caratteristica l’idea di formare il cittadino, fornendogli adeguati strumenti di conoscenza e adeguati stimoli, di portarlo cioè su un piano di responsabilità civica. Non è un’idea certamente nuova, ma è ancora di pochi. E’ un’idea ancora lontana dal divenire realtà; pur essendo fondamentale nella nostra repubblica il diritto per ciascuno di avere a disposizione gli strumenti necessari per la propria formazione. E’ un servizio, questo, a cui dovrà sovrintendere lo Stato, e con proprie articolate istituzioni, e finanziando quelle private che si dimostrano idonee allo scopo comune.

Nella nostra regione, il MCC ha mobilitato la parte più sensibile e attiva del fattore umano di una quindicina di Comuni, suddivisi nelle tre zone dell’Oristanese, del Guspinese e del Marghine. In ciascuna di queste zone sono stati costituiti Gruppi dotati di locali, di biblioteca, di proiettori cinematografici e di altri strumenti di lavoro.

Ogni gruppo ha svolto programmi annuali autonomi, se pure alcune attività risultano comuni a ciascun Gruppo.

Una delegazione regionale e una delegazione per ciascuna delle tre zone hanno il compito di coordinare le diverse attività dei gruppi e di permettere gli scambi di esperienze tra gli stessi Gruppi. Inoltre hanno il compito di tenere i contatti con la direzione nazionale del movimento. Ogni Gruppo, autonomo in ogni sua manifestazione culturale e in ogni sua scelta di natura ideologica e politica, si articola democraticamente nelle sue strutture direttive e nei rapporti sociali.

Il bilancio delle attività svolte dai vari Gruppi nelle tre zone è confortante, ma testimonia sull'immensa mole di lavoro che attende di essere svolto. Intanto consente di valutare metodi e strumenti usati e ne indica di nuovi.

In primo luogo è già positivo il fatto che si siano costituiti Gruppi composti di giovani di diverse categorie sociali e di differente livello culturale con una identità di scopi: superare pregiudizi, aprire un dialogo democratico all'interno della comunità, utilizzare strumenti culturali di largo e facile uso, prendere conoscenza dei problemi comunitari, responsabilizzare il cittadino sul piano civico e sul piano delle scelte politiche. Per meglio raggiungere tali scopi è stata necessaria la presenza di animatori qualificati.

Il Movimento ha utilizzato esclusivamente leader naturali, cioè persone del luogo, maturate a contatto diretto con la loro realtà e che possedevano una certa capacità di comunicare con il loro mondo, di comprenderlo e di rappresentarlo. Questi animatori sono stati inoltre qualificati mediante corsi speciali organizzati dallo stesso MCC, svolti parte in Continente e parte nella nostra Regione.

Le iniziative di maggior rilievo sono state:

- la costituzione di biblioteche popolari. A questa iniziativa se ne legano altre: il montaggio, la presentazione e la lettura di libri di particolare interesse per la comunità; la discussione guidata; il giornale murale; altre.

- I Cine-forum, per la proiezione di films adatti a stimolare e a migliorare nel pubblico la conoscenza di certi aspetti della vita comunitaria.

- I corsi di educazione degli adulti del tipo concesso dal Servizio centrale del Ministero della PI. Un'attività che rompendo lo schema tradizionale del "corso popolare" scolastico si sposta e si articola su un moderno piano di dialogo, di scambi di esperienze di vita comunitaria, dove cultura è impegno di ricerca, di dibattito, di scelte.

- La costituzione di gruppi giovanili di ascolto e di studio presso le amministrazioni comunali del luogo. Tali gruppi hanno il compito di seguire il lavoro del consiglio comunale, elaborare in propria sede il materiale acquisito, di fungere da tramite con la popolazione.

- Il giornale per gli emigrati, un opuscolo redatto dal gruppo con la collaborazione del paese e diretto a quanti per ragioni di lavoro hanno abbandonato il paese»...(18)

I primi Gruppi MCC in Sardegna nascono innestandosi all'AILC, nei Centri di cultura di Cabras e di Guspini, nel 1962. Il MCC ha ottenuto l'approvazione della Cassa per il Mezzogiorno per un programma di attività educative e culturali. Nel giro di due anni si costituiscono in Sardegna una quindicina di Gruppi così dislocati:

Zona dell'Oristanese: Oristano, Cabras, Mogoro.

Zona del Marghine (con un delegato di zona): Borore, Sedilo, Norbello, Paulilatino, Bolotana.

Zona del Guspinese (con un delegato di zona): Guspini, San Gavino, Arbus, Gonnosfanadiga, Villacidro.

A se stanti il Gruppo di Buddusò e il Gruppo di Nuoro (Quest'ultimo rimasto in fase di gestazione).

Le attività "ufficiali" in convenzione con la Cassa iniziano nell'ottobre del 1963.

«... In coincidenza con le attività scolastiche... Il Movimento di collaborazione civica ha approvato un programma di interventi atto a sensibilizzare il fattore umano, per adeguarlo alle necessità storiche presenti, in vista specialmente del Piano di Rinascita, delle prospettive di sviluppo socio-economico dell'Isola.

Il MCC si presenta in Sardegna - fermi restando valori e finalità suoi statuari - con una chiara fisionomia regionalistica, con quella libertà e scioltezza di azione che ogni vera autonomia comporta. In ciò è chiara la lezione appresa da altre precedenti esperienze fatte in Sardegna nel settore della educazione degli adulti, esperienze che, se hanno potuto mobilitare preziose équipes di programmatori e di animatori ad alto livello tecnico, con un dispendio di mezzi degni di miglior risultato, non avevano però tenuto conto di un dato di fatto, che cioè la storia della Sardegna, con i

riflessi economici politici sociali morali, è storia di un'Isola che si differenzia sostanzialmente... da quella di ogni altro paese sottosviluppato, compreso lo stesso Meridione d'Italia... per ciò priva di incidenza la realizzazione di un programma studiato e predisposto da estranei e dall'esterno.

Qui, in particolare, deve essere regionalistico, deve essere impregnato di realtà sarda, deve muovere dalle profonde radici della storia e della tradizione, qualunque intervento che voglia mobilitare i Sardi, che voglia essere capace di portarli su un piano di responsabilità attiva... Non si tratta di indulgere... a chiusure risentite... alla mitizzazione dei propri stracci... La nostra storia ci insegna che... la Rinascita della Sardegna si potrà fare solo con i Sardi.»(19)

Gruppo di Cabras - denominato Circolo autonomo di cultura.

«Il Gruppo cabraese svolge, alla luce delle esperienze fatte nel passato con l'OECE e con l'AILC, una attività di educazione degli adulti particolarmente impegnata politicamente, senza alcuna ricercatezza di metodi e di tecniche... Le attività del gruppo - dalla diffusione e presentazione del libro al corso di cultura popolare, all'inchiesta, al dibattito - utilizza metodi e tecniche forse eterodosse, forse improvvisati ma sempre maturati nella realtà stessa della comunità, sempre della massima semplicità e chiarezza, ponendo come primo obiettivo lo smantellamento delle strutture economiche feudali, affrettando i tempi fino a rendere esplosive le contraddizioni tra la situazione e le esigenze e la nuova mentalità dei lavoratori. Mettere in crisi con metodi illuministici, legati di volta in volta all'azione politica organizzata, le attuali strutture, additando soluzioni nuove e promuovendone altre, è il fine che il Circolo di Cabras si è posto fin dalle sue origini.

L'incidenza del Gruppo nell'ambiente è profonda, relativamente alle reali condizioni di coscienza e di capacità di lotta dei lavoratori, pescatori, contadini, pastori. La prova di tale incidenza - oltre che nei mutamenti di rilievo riscontrabili nella realtà - si rileva anche nella opposizione, nella lotta senza esclusione di colpi con cui i ceti padronali... hanno cercato di far tacere, se non di eliminare, il Circolo.

Non esistono altre organizzazioni culturali: tali non possono dirsi il circolo della "Giovane Italia", missino... il circolo di lettura, dove i notabili giocano a carte e fanno maldicenza, il circolo dell'Azione Cattolica...

Il Gruppo MCC mantiene rapporti di fraterna collaborazione con le locali cooperative di pescatori... Mantiene contatti e collabora con tutti i partiti dell'area democratica...

L'iniziativa più recente e di maggiore rilievo... è la costituzione di un organismo giovanile di controllo dell'amministrazione pubblica... composta da una decina di giovani volontari, provenienti da ceti sociali diversi e di differente livello culturale, si impegna a seguire presenziando le riunioni del Consiglio comunale. Prende conoscenza dei problemi comunitari per poi esaminarli in propria sede. Approfonditi tali problemi li porta a conoscenza dell'opinione pubblica con diversi strumenti: manifesti, riunioni, assemblee. Le istanze dell'organismo - che risultano istanze popolari - vengono presentate in forma di documento allo stesso Consiglio comunale... Una iniziativa in via sperimentale che si dimostra uno strumento semplice e valido per operare un concreto controllo dei pubblici servizi, per preparare quadri nuovi e più democratici, per sensibilizzare l'opinione pubblica contribuendo a sbloccare la situazione di distacco e diffidenza, di assenteismo che caratterizza i rapporti tra il cittadino e le istituzioni di comunità.»(20)

Gruppo di Oristano

Si costituisce il 10 marzo 1963 promosso da intellettuali del PCI, del PSI e indipendenti di sinistra. Vi figurano il pittore Antonio Corrigan, Ignazio Orrù, Roberto Montisci, Massimo Torrente.

Questo il documento di costituzione:

«I sottoscritti cittadini, considerato che pur esistendo buone risorse naturali e possibilità di sviluppo, la situazione economica resta per certi aspetti a livello medievale;

che sono largamente diffusi: uno stato di irresponsabilità civica, una carenza di valori ideologici e un estremo individualismo;

che i rapporti umani, in ogni loro aspetto sono basati sulla diffidenza, e si estrinsecano in forme instabili e superficiali;

che le pubbliche istituzioni non funzionano nel vero interesse della collettività:

decidono di costituire un Gruppo di Collaborazione Civica, con la denominazione di “Centro di Cultura” con sede provvisoria presso il Centro sociale giovanile - palazzo So.Ti.Co. - Oristano, che accetta, facendolo proprio, lo statuto del MCC - via Tacito 23 Roma - al quale chiede di affiliarsi, con i doveri e i diritti che ne conseguono.

Si impegnano:

di studiare la situazione socio-economica della comunità, utilizzando strumenti i più largamente aperti e democratici;

di programmare una conseguente serie di attività atte a sensibilizzare e a valorizzare l'elemento umano locale, in particolare nello spirito comunitario, nell'attivismo e nell'impegno civico, nell'accettazione dei valori laici e di libertà.»

E' il primo Gruppo MCC che si costituisce in una città. L'incidenza nella comunità è scarsa, se non irrilevante. Interessa soltanto studenti, intellettuali e qualche artigiano.

Questo un programma di lavoro tipo del Gruppo MCC di Oristano:

«Il gruppo, tenendo presente la realtà socio-economica di Oristano, le disponibilità del fattore umano, il suo livello culturale ed i mezzi e gli strumenti a sua disposizione, decide di svolgere per il prossimo anno 1964/65 il seguente programma:

1) Inchiesta d'ambiente rivolta ai giovani (si allega questionario). Sarà condotta da un gruppo di giovani diretti da Emanuele Masala con la collaborazione dell'assistente sociale del C.S. giovanile.

Gli scopi che l'inchiesta si prefigge sono:

- a) conoscenza del livello culturale;
- b) situazione socio-economica;
- c) tempo libero.

2) Costituzione di un comitato studentesco col compito di rappresentare gli studenti presso il signor Preside e i signori Professori, nonché di studiare i problemi della scuola e operare affinché questi migliorino.

3) Presentazione dei partiti politici.

L'iniziativa tende a presentare e a far conoscere:

- a) origine dei partiti;
- b) principi dei partiti;
- c) dichiarazioni programmatiche.

Tutti i partiti politici firmatari della Costituzione italiana saranno presentati dai singoli responsabili a livello federale; l'ordine di presentazione dei partiti sarà dato da un sorteggio. Inoltre, il gruppo, per fissare meglio l'ideologia e alcuni problemi di fondo di politica attuale, porrà dieci domande “standard” a ciascun oratore, quindi si articolerà a ogni conferenza un dibattito con domande direttamente poste dal pubblico.

4) Fascismo e invasione hitleriana dell'Italia.

5) Resistenza e Costituzione repubblicana.

6) Differenza tra democrazia popolare e democrazia borghese (concorreranno alla presentazione di questi temi una serie di conferenze-dibattito, proiezione di films e presentazione di libri).

7) Piano di Rinascita.

8) Prospettive di Oristano nel Piano di Rinascita (presentazione e illustrazione da esperti regionali); ogni relazione sarà seguita da un dibattito.»

Tra le iniziative prese dal gruppo MCC di Oristano, quella che ebbe maggiore successo di pubblico fu la “presentazione dei partiti” (una anticipazione della “tribuna politica” televisiva), che fu ripresa da tutti i Gruppi MCC sardi, contribuendo in quelle comunità a meglio chiarire l’ideologia, la posizione dei partiti e più in particolare conoscerli nelle soluzioni da essi prospettate sui problemi di comunità, contribuendo quindi a determinare nella gente scelte politiche meno superficiali.

Gruppo MCC di Guspini

Questo Centro è anche sede di una delegazione di zona per i collegamenti tra i cinque Gruppi MCC di Villacidro, Gonnosfanadiga, San Gavino, Arbus e Guspini). Costituito nel 1962, convive per alcuni anni con il Circolo autonomo per la libertà della cultura (AILC).

«All’estremo Sud della pianura Oristanese, Guspini apre la porta alle zone minerarie della Pertusola e della Montevecchio. Centro di vecchia tradizione antifascista (uno dei pochi in Italia che mantenne viva durante il ventennio una vera opposizione popolare) l’unico paese sardo dove alla caduta della dittatura ci fu la caccia al fascista. Mentre nell’Isola il fascismo crollava senza infamia né gloria, perché veramente non attecchì mai fascismo qui da noi ma si limitò a vestire d’orbace piccoli ras di provincia, i quali già da secoli facevano tale e quale i dittatorelli, a Guspini, nelle piazze e nelle case dei “compromessi” volavano le prime bombe ed esplose le prime cariche di dinamite, quella stessa che i minatori usavano per arricchire società straniere.

A Guspini, il PCI amministra con la maggioranza assoluta, ma affida ai socialisti alcuni assessorati. I fascisti di ieri si sono riorganizzati nel MSI e nel Partito Liberale, ma contano relativamente poco nell’opinione pubblica.

Facile in tale situazione organizzare un centro di cultura: la gente politicamente attiva e capace di organizzarsi. Il pericolo stava nel non farsi condizionare dall’egemonia del PCI. Ma i giovani, gli intellettuali in particolare, mostravano una certa intolleranza per i metodi organizzativi del partito e un profondo desiderio di dialogo aperto e di rinnovamento. D’altro canto, impegnato fino in fondo nella mobilitazione politico-sindacale delle masse operaie e contadine, il PCI aveva perso di vista la formazione culturale di queste masse e delle giovani leve in particolare. E quando nuovi strumenti di conoscenza hanno dato ai giovani una nuova dimensione della realtà storica, una nuova capacità di giudizio e nuove aperture ideologiche, l’assenza del partito (comunista) nel fenomeno si è dimostrato preoccupante e pericoloso per l’avvenire stesso della classe operaia.

Anche un partito rivoluzionario può cadere nel qualunquismo culturale: Guspini, uno dei più grossi centri dell’Isola, non possedeva alla costituzione del Gruppo MCC, una biblioteca popolare, né era presente alcuna organizzazione culturale che raccogliesse esigenze e fermenti, che aprisse un dialogo diverso e “apartitico” su problemi e situazioni che - proprio perché monopolizzati da un solo partito - tendevano a sensi unici, quando non a distorcersi, a semplificarsi demagogicamente o addirittura a eludersi.

Il Gruppo di C.C. intende mantenere rapporti di fratellanza con le organizzazioni operaie; ma non accetta ipoteche partitiche e colma con attività che sono sue proprie un vuoto nei servizi sociali della comunità. In verità, l’amministrazione comunale non ha mai tentato apertamente di

condizionare l'iniziativa; ha capito anzi benissimo l'utilità, la funzione di un centro culturale: ha affidato a questo il compito di costituire e gestire una Biblioteca civica (che oggi, al 1964, conta circa 400 volumi ed è assai frequentata); stanziava a tale scopo una certa somma e dona libri e fornisce scaffalature.

Le vie della democrazia sono infinite, e nessuna "teologia" può sostenere che i comunisti siano "dannati" alla dittatura perenne: siamo convinti che la libertà sia valore e fine di ogni vera cultura.»(21)

Gruppo MCC di Borore

Il Centro è anche sede di una delegazione di zona per i collegamenti tra i gruppi del Marghine.

Il Gruppo di Borore è tra quelli che hanno svolto in modo organico e compiuto attività educative a tutti i livelli di comunità, forti anche dell'appoggio dell'amministrazione comunale; è il Gruppo che ha avuto la più larga eco di consensi anche fuori dell'Isola, per alcune sue originali iniziative, come il giornale per gli emigrati, e che ha avuto una forte incidenza nello sviluppo sociale, economico, politico della comunità.

Il Gruppo si è costituito il 12 dicembre 1963.

«I sottoscritti, riuniti nella Sala consiliare del Comune di Borore, con la partecipazione del delegato regionale del MCC Ugo Dessy, presa visione dello statuto che regola il Movimento ed approvatene le finalità, deliberano di costituire in Borore un centro di Cultura al fine di attuare quelle attività che riterrà più idonee a raggiungere lo scopo di sensibilizzare un maggior numero possibile di cittadini ai problemi che più strettamente li riguardano.

Il Gruppo si propone di stendere un programma che comprenda le iniziative che intende prendere per il corrente anno 1963/64.

All'uopo prega codesta Segreteria MCC voler inviare tutto il materiale e i chiarimenti che ritiene utili a una presa di conoscenza delle linee generali, in relazione ai metodi di prima organizzazione e ai mezzi su cui può contare per un proficuo lavoro.»

Fatto veramente unico nella storia dei Gruppi MCC (un caso di compromesso storico ante litteram) fra i promotori figurano democristiani e marxisti: sindaco, segretario comunale, vice parroco, direttore didattico, dirigente del centro di lettura, insegnanti di scuola elementare e media, medico condotto.

Il primo programma di attività per il 1963/64 è il seguente:

«1) Dibattiti su problemi comunali e regionali, con particolare riguardo al Piano di Rinascita della Sardegna. Costituzione di un gruppo che segue, le riunioni del Consiglio comunale e ne riferisca periodicamente al centro.

2) Organizzazione di corsi di addestramento professionale e di corsi di educazione degli adulti.

3) Proiezione e discussione di film a carattere sociale e di altri ambientati nel periodo della resistenza italiana ed europea.

4) Corso di educazione stradale per la formazione di futuri utenti della strada, con ricerca ed analisi delle cause di incidenti e delle loro conseguenze. Si prevede l'impianto traffico per le esercitazioni pratiche di circolazione stradale.

5) Il Gruppo si propone di riallacciare rapporti con i numerosi emigrati con l'invio di una pubblicazione periodica che li tenga informati della vita del loro paese e delle prospettive di lavoro, in vista di un loro rientro in patria.

Per svolgere il loro programma, gli animatori del centro di Borore danno vita a otto gruppi di lavoro (ciascun gruppo ha anche il compito di svolgere una inchiesta locale relativa al proprio settore.)»

I gruppi di lavoro coprivano i seguenti settori: agricoltura, pastorizia, emigrazione, problemi dei giovani, industria e commercio, bracciantato, problemi delle donne, cinema ed educazione stradale. (Quest'ultimo settore verrà abolito, come si desume dal successivo documento)

La relazione del Gruppo MCC di Borore sulle attività svolte nel primo anno di vita (63/64) è estremamente positiva, nonostante l'inesperienza e le difficoltà di ogni genere che sempre tali iniziative trovano per realizzarsi, e testimonia la partecipazione vasta ed entusiasta della comunità e delle istituzioni di essa (comune, scuola, partiti, sindacati, chiesa).

«1) Alla definizione del programma (64/65) hanno partecipato una ventina di componenti il nostro Gruppo. E' stato prima riesaminato il programma dell'anno 63/64. Si è d'accordo:

a) nel rilevare che una buona parte di esse non è stata realizzata, come l'organizzazione di tavole rotonde su problemi zionali, un organico lavoro dei gruppi di studio dei vari settori della vita della comunità, la presenza delle donne nell'attività del Gruppo, il funzionamento del comitato per lo studio dei modi e delle possibilità di permuta e accorpamenti dei terreni, l'organizzazione di corsi di educazione stradale;

b) nel ritenere che sia i punti realizzati, sia quelli non realizzati concernono problemi sempre vivi ed attuali e quindi validissimi anche per il prossimo programma;

c) nel confermare anche per il prossimo anno lo stesso programma con l'esclusione di corsi di educazione stradale che in passato hanno destato scarso interesse.

2) Alla realizzazione del programma partecipano tutti i componenti dei gruppi di lavoro per i vari settori. Questi devono ovviamente la loro dinamicità alla solerzia e al dinamismo dei rispettivi responsabili...

3) Per la realizzazione del programma sono stati ripartiti i compiti per settori di attività e di studio, e sono sette: (seguono le denominazioni dei settori, che sono già riportati, e i nominativi dei responsabili per ciascun settore - nda).

4) Per quanto riguarda i tempi non possiamo stabilire dei limiti esatti trattandosi di attività a lungo respiro, che non si esauriranno nel prossimo anno sociale e che verranno via via puntualizzate ed ampliate a seconda della maggiore o minore dinamicità delle situazioni umane che si presenteranno.

Quanto alle modalità, possiamo dire quanto segue:

i responsabili dei sette gruppi devono presentare una relazione sull'attività svolta nel rispettivo settore ad una riunione dei soci, i quali interverranno liberamente nella discussione della relazione stessa. Il contenuto di questa, arricchito dall'apporto della discussione e puntualizzato dai vari responsabili, verrà portato in seno al gruppo relatore della Voce di Borore che le esaminerà prima di pubblicarle.

Per la discussione dei films (prevista una serie di pellicole sulla Resistenza) verranno incaricati di volta in volta dei gruppi che ne curino la presentazione e ne guidino la discussione.

Quanto al giornale (La Voce di Borore) ci proponiamo di compilarlo con maggiore frequenza (bimestrale): ciò contribuirà anche a stimolare i sottogruppi nel loro lavoro...»

Relazione sulle attività svolte nell'anno sociale 1964/65.

Il Gruppo di CC... ha sede provvisoria presso il centro di lettura delle scuole elementari.

Attualmente i soci sono 62, appartenenti alle seguenti categorie sociali:

Professionisti 18

Studenti 15

Operai e braccianti 15

Artigiani e contadini 6

Pastori 8

... Del programma sono stati realizzati o in via di realizzazione i seguenti punti:

1) Dibattiti su problemi comunali e regionali, con particolare riguardo al Piano di Rinascita della Sardegna. Costituzione di Gruppi di lavoro per inchieste sull'ambiente economico e sociale di Borore.

a) 24 marzo '64 - Dibattito sull'agricoltura locale e i suoi problemi. La relazione tenuta dal 1° Gruppo di lavoro ha posto in evidenza la grave crisi in cui versa l'agricoltura locale perché conserva ancora una struttura arcaica ed una evidente difficoltà a rinnovarsi. E' stata riconosciuta la necessità di abbandonare la cerealicoltura per l'allevamento, integrato dalle colture foraggere.

La discussione, a cui hanno preso parte numerosi contadini, ha posto l'attenzione sull'insufficienza delle leggi in vigore, sulla necessità che vengano preparati idonei strumenti legislativi perché gli agricoltori possano prima accorpere i propri terreni per trasformarli in aziende razionali, sul sistema ritenuto più idoneo a superare le difficoltà di impianto delle aziende e l'immissione dei prodotti sul mercato, il cooperativismo, sull'importanza soprattutto di educare il fattore umano, condizione essenziale di una rinascita spirituale come base legittima di quella rinascita economica tanto auspicata.

b) 15 aprile '64 - Dibattito pubblico sui problemi della pastorizia locale.

Hanno preso parte al dibattito le autorità locali, un certo numero di pastori e un nutrito numero di giovani di ogni categoria sociale.

Abigeato, assoluta mancanza di cooperazione, necessità di costituire una "mutua assicuratrice" e una cooperativa di raccolta del latte, sono i problemi più scottanti emersi dalla discussione.

c) (data illeggibile) - Incontro per una panoramica sulla legislazione riguardante l'agricoltura e la pastorizia. Hanno preso parte il dott. Nino Carrus, funzionario del Centro di programmazione del Piano di Rinascita, le autorità comunali, numerosi pastori e contadini. L'esigenza di organizzarsi in cooperative è stata ancora ribadita. Alla fine della riunione si è costituito un comitato di pastori per studiare la possibilità di accorpamento dei terreni eccessivamente frazionati.

d) Sono stati costituiti i Gruppi di lavoro per lo studio dell'ambiente (seguono denominazione settori e nominativi responsabili - nda). Questo lavoro dei gruppi è stato utilissimo non solo per i risultati ottenuti nello studio dell'ambiente, ma anche e soprattutto perché ha portato dei giovani, che prima si disinteressavano completamente della realtà in cui vivevano, a dedicarsi con entusiasmo e con grande spirito di sacrificio allo studio dell'ambiente che li circonda, con un vivissimo bisogno di fare di tutto per modificarlo dall'interno.

e) Conversazioni sui problemi dell'amministrazione comunale (18 settembre '64). Hanno preso parte le autorità comunali, molti giovani delle varie categorie.

La discussione ha messo in evidenza la necessità che ad amministrare il Comune debbano essere mandate persone che rappresentino tutte le categorie sociali e che si ponga mano a un rinnovamento dei candidati, tradizionalmente scelti tra le persone anziane e benpensanti, in modo che vengano elette persone giovani e preoccupate esclusivamente del bene della popolazione. Di fatto poi l'amministrazione è stata completamente rinnovata negli uomini, la cui età media è di anni 34 (quella dei precedenti era di 58).

f) 28 dicembre '64 - Incontro tra le autorità comunali e gli emigrati venuti per le vacanze natalizie.

Gli emigrati hanno partecipato con vero piacere e hanno espresso sentimenti di gratitudine nei confronti di coloro che si interessano di loro. Hanno quindi parlato dei loro problemi, del paese straniero che li ospita, delle difficoltà che incontrano nei rapporti con la popolazione del luogo e nell'adattarsi all'ambiente.

2) redazione del giornale "La Voce di Borore". Esso contribuisce:

a) a tenere saldi i rapporti tra i bororesi rimasti e i bororesi lontani, tenendo questi informati della vita del loro paese e delle prospettive di lavoro in vista di un loro rientro;

b) riassume e contiene il frutto di tutta l'attività del Gruppo, elaborando i dati delle ricerche, i risultati degli incontri e l'analisi di determinati problemi occasionali o permanenti;

c) è servito a rintracciare gli indirizzi degli emigrati bororesi sparsi per il mondo e ad avere un

quadro completo e circostanziato sulla entità della emigrazione locale: quadro che nessun comune e nessun ufficio di collocamento è in grado di fornire.

3) 25 aprile '64 - Celebrazione della giornata della Resistenza. Programma:

- a) deposizione di una corona in memoria dei caduti;
- b) discorso commemorativo;
- c) presentazione presso il centro di lettura del Diario di Anna Frank; Diario di prigionia di Diego Are; Lettere di condannati a morte della Resistenza.

La popolazione ha partecipato con interesse... forse per la prima volta (la resistenza a Borore non era stata mai celebrata) si sono resi conto che vale la pena studiare e conoscere più a fondo quell'importantissimo periodo della nostra storia.

4) Quattro soci del Gruppo hanno partecipato a corsi residenziali indetti dal MCC (due ragazze e due ragazzi)... Le prime due faranno tesoro della loro esperienza per un corso di educazione degli adulti in via di istituzione; degli altri due sarà utilizzata l'esperienza per la lettura di libri al pubblico mediante l'uso delle schede di lettura.

Sono stati proiettati i seguenti films: (seguono i titoli di 11 films - nda).

Relazione del delegato zonale MCC del Marghine (Bolotona, Borore, Buddusò, Silanus) al 1° Convegno regionale dei Gruppi MCC sardi - Santa Caterina Pittinurri - 6/8 dicembre 1964:

«I Gruppi di CC della zona gravitante attorno alla catena del Marghine ritengono che la funzione principale cui i Gruppi stessi possano adempiere consista nell'instillare, nel far discendere nelle loro comunità delle idee atte a sbloccare una situazione di immobilismo. Parliamo di funzione principale convinti come siamo che le idee precedono l'azione. Insomma, i Gruppi devono essere anzitutto il mezzo di collegamento tra il mondo esterno, tra esperienze più avanzate e il nostro ambiente.

Come pensiamo di assolvere a questo compito? Rendendo il gruppo un Centro di discussione di tutti i problemi che interessano le nostre comunità: problemi che sono di natura economica, sociale, politica. Nei nostri paesi esistono già altre forme associative come i partiti politici, le organizzazioni dell'azione cattolica e talvolta anche le associazioni sindacali. Ebbene, noi riteniamo che manchi un organismo associativo come il nostro, che è unico e che deve e può svolgere un compito che nessuno degli organismi tradizionali può svolgere. Infatti siamo del parere che il nostro Circolo vada concepito come palestra di idee, aperta a tutte le forze politiche perché non abbiamo paura delle idee altrui e soprattutto nella certezza che le idee totalitarie si smussino a contatto di quelle democratiche. Una palestra dunque, ma una palestra civile in cui tutti possano cambiare le loro idee e sentirsi amici pur in mezzo al divergere delle opinioni e allo scontro di tesi quanto mai opposte. Non vi è che dialogo che permetta la conoscenza reale dell'avversario.

Riteniamo anche che il Centro debba svolgere una funzione importantissima nel nostro ambiente: quella di far cadere le barriere sociali che impediscono il contatto tra ceti medio e ceti popolari, che impediscono soprattutto ai diversi ceti di contribuire in comune alla soluzione dei problemi comuni. Non dobbiamo credere che i nostri pastori, i nostri contadini siano tanto sprovveduti da non conoscere i loro problemi e quindi sarebbe assurdo respingerli ancora ai margini della società non chiamandoli a far sentire la loro voce e a far pesare le loro decisioni. Se un pericolo vi che può colpire i nostri Circoli esso è proprio quello di trasformarsi in clubs intellettualistici e snobistici. Dobbiamo invece lottare per creare un rapporto umano tra il cosiddetto intellettuale e la classe lavoratrice...»

Le affermazioni di principio sulla funzione educativa del dialogo, del confronto delle idee e dell'azione comune di tutti i cittadini a livello di comunità, così come vengono formulate nella

relazione del gruppo di Borore, appena riportata, possono sembrare utopiche se non ingenuie. In verità, in tutti i centri dove il MCC ha lavorato, non è stato facile riuscire a mettere insieme uomini ideologicamente “diversi” per realizzare obiettivi “comuni”. Era e voleva essere, nella teoria e nella prassi, una caratteristica peculiare del MCC in Sardegna quella di mobilitare e organizzare tutte le forze popolari attive della comunità su una base di cultura comune - l'essere sardi, l'essere arretrati e sfruttati o se si preferisce l'essere colonizzati - per raggiungere obiettivi comuni: in primo luogo l'acquisizione di strumenti culturali per coscientizzare e far progredire la comunità.

Non sempre è stato possibile realizzare una unità di intenti (per un programma di sviluppo culturale e sociale della comunità) nella diversità delle posizioni ideologiche (generali ed esterne, come possono esserlo per noi Sardi l'ideologia marxista o liberale o democristiana). In alcuni centri, i democristiani e in altri i marxisti - ma questi almeno allora più raramente intransigenti e chiusi al confronto - tentavano di impadronirsi della direzione del Circolo di cultura per strumentalizzarlo ai propri fini di parte. Ciò è accaduto nel 1965 ad Arbus, dove da qualche anno funzionava un Centro del MCC.

Alcuni esponenti della DC e dell'Azione Cattolica, capeggiati da un insegnante elementare del continente, con una massiccia iscrizione al Circolo di loro giovani reclutati nella parrocchia (dai documenti risultano ben 140 su 220 iscritti aventi diritto al voto) ottengono alle elezioni annuali la maggioranza nel direttivo, impadronendosi in pratica dell'iniziativa. La reazione dei marxisti (PCI e PSI) estromessi è dura. Tanto più che sono loro ad aver fondato il Circolo e ad averlo portato avanti con molti sacrifici negli anni precedenti.

In una burrascosa assemblea dei soci, allargata a tutti i cittadini interessati all'iniziativa che vogliono salvare il Centro di cultura, finisce per prevalere all'interesse di parte quello comune. Il presidente DC è costretto a dimettersi.

L'episodio dimostra quali difficoltà abbiano incontrato le iniziative autenticamente progressiste, che si ponevano tra gli obiettivi primari quello della partecipazione unitaria delle componenti sociali popolari alla iniziativa e alla realizzazione dei programmi culturali.

Gruppo MCC di Norbello - denominato “Il Nuraghe”

Animato da R. A. Manca stato fondato nell'estate del 1965.

E' uno dei pochi a essere nato con un proprio autonomo statuto, non ripreso da quello del MCC nazionale. Se ne riporta il Titolo 1° - Costituzione e scopi:

«Art.1 - E' costituito in Norbello il Gruppo di Collaborazione civica Il Nuraghe 1°, articolato in un centro di cultura, in una società sportiva e in un circolo folcloristico.

Art.2 - Il Gruppo ha lo scopo di maturare nei cittadini una coscienza civica sui principi irrinunciabili delle libertà civili e della giustizia sociale.

Art.3 - Il Gruppo si propone di perseguire il proprio scopo:

- suscitando e incrementando la libera discussione in ogni campo e su qualsiasi materia;
- favorendo ogni possibile iniziativa basata sul sentimento della solidarietà e della comprensione;
- promuovendo studi ed esperienze atti a formare coscienze socialmente educate.»

I promotori dell'iniziativa - al di là delle possibilità economiche che possono venire loro dalla affiliazione al MCC - ritengono che un Centro di comunità debba essere autofinanziato per essere veramente “autonomo”. Decidono di ciclostilare una scheda di adesione con un modulo per il versamento di una quota mensile volontaria e le spediscono a tutti i cittadini del loro paese, insieme a questa lettera di presentazione dell'iniziativa:

«Caro amico,

sarai, crediamo, informato che a Norbello è stato costituito il Gruppo di collaborazione civica il Nuraghe...

Lo abbiamo organizzato facendo del nostro meglio, in modo che possa rappresentare una forza valida e vitale nel campo del risveglio delle coscienze, della cultura, dello sport, delle tradizioni che costituiscono l'essenza dell'animo sardo.

Per meglio perseguire tali scopi, abbiamo strutturato il Gruppo:

- in un centro di cultura, al fine di promuovere il dibattito nei campi più disparati della formazione culturale, politica, morale, religiosa, del costume e dell'arte.

Quale utile strumento è in via di avanzata costituzione una biblioteca, cui speriamo di poter presto affiancare l'uso di un proiettore e l'opera di corsi popolari.

- In una società sportiva, con lo scopo di favorire le manifestazioni e la partecipazione dei giovani alle discipline sportive ed agonistiche.

Ad essa è affidato il compito della conduzione della squadra di calcio e l'eventuale acquisizione di attrezzature.

- In un circolo folcloristico, con il fine di attivizzare quei caratteri particolari dell'anima sarda attraverso manifestazioni corali a partecipazione popolare.

Suo compito sarà, tra l'altro, quello di varare un programma di lavoro per l'istituzione e l'organizzazione della "Festa della Gioventù".

Caro amico, è ovvio che quanto più numerosi saremo, tanto più utile e profonda potrà essere la nostra opera; è dunque con piacere che ti alleghiamo a questa nostra un modulo di iscrizione e ti invitiamo a sottoscrivere la tua adesione al Gruppo e, se vorrai, l'abbonamento al Notiziario quindicinale.

Da parte nostra, mentre non ti richiediamo l'iscrizione a nessun partito e ti lasciamo in questo campo libera scelta, sottolineiamo il fondamentale carattere democratico e laico del Gruppo, impegnato a favorire e ad affrontare il dialogo, a promuovere e stimolare l'inserimento cosciente e attivo dei cittadini nella vita del paese.»

Il Gruppo MCC "Il Nuraghe" già nei primi suoi mesi di vita ha svolto una intensa attività e ha raccolto numerosi consensi nella comunità.

Al 2° Convegno regionale dei gruppi MCC sardi (Santa Caterina Pittinurri 19-23 settembre 1965) Norbello presenta la seguente relazione:

«A pochi mesi dalla costituzione del nostro Gruppo, riteniamo utile e opportuno, prima di esporre le attività e iniziative svolte o intraprese, di presentare le ragioni ideali e pratiche che hanno originato e motivato la nostra responsabile e cosciente adesione al MCC.

Sintomi ricorrenti ed innumerevoli aspetti del mondo e della società contemporanea ci testimoniano palesemente la grave crisi che ha investito tutti i tradizionali organismi di massa; crisi profonda e, certo, di non facile soluzione, che appare addirittura allarmante a chi ha operato e operi all'interno e in posti di responsabilità in detti organismi; crisi che trova la sua prima ragione d'essere nella sempre più ristretta ed asfittica manifestazione verticistica, cui rimane costantemente estranea la forza vitale e dinamica rappresentata dalla base in continua trasformazione per effetto del superamento di posizioni raggiunte, che cessano quindi di rappresentare la meta e il punto di riferimento.

Tale crisi, tale frattura ha diffuso in termini qualunquistici l'agnosticismo e l'indifferenza per tutti i fondamentali valori del vivere civile, ne è così derivato un ulteriore sbandamento nei vertici e un diffondersi di una generale incertezza e di forme sempre più disgregatrici.

Così, da una serie di crisi che possono definirsi particolari e circoscritte a determinati organismi, si sta pervenendo ad una crisi integrale della nostra società, che investe gradatamente tutte le coscienze, attraverso una incerta trasformazione di costumi, di abitudini e di rapporti.

Queste constatazioni ci hanno spinto a condividere la linea del MCC nel cui metodo di intervento sta, secondo noi, un'indicazione di fondamentale importanza per la soluzione della crisi e la completa democratizzazione dei rapporti sociali.

Il fatto che su una base comune, accettata e condivisa liberamente, sia non solo tollerabile, ma riconosciuta legittima ogni possibilità di sviluppo autonomo, con manifestazioni di contenuto e

forme particolari, prodotti di un particolare ambiente naturale ed umano, rappresenta concretamente l'eliminazione del fattore crisi degli organismi di massa; rappresenta il ritorno alla valorizzazione delle basi intese non come serie di soluzioni standardizzate, ma come possibilità di manifestazioni libere ed autonome e per ciò le più idonee ad inserirsi nel contesto evolutivo di un ambiente, adattandosi a tempi e modi di esso, ad esprimere, attraverso un logico processo dialettico, sintesi non solo empiricamente, ma anche praticamente valide.

Solo con l'accettazione e la valorizzazione di un tale metodo, noi riteniamo sia possibile risolvere quello che Ugo Spirito definisce "dramma della nostra vita", evitare cioè di portare l'uomo all'infelicità di guardare sempre fuori di sé, del suo mondo e del suo presente, all'alienazione quindi, e portarlo invece a valorizzare quell'io e quel presente che ne esprimono e rappresentano la vita concreta.

Per questo riteniamo necessario che il nostro Gruppo, come libera espressione di una base autonoma, si manifesti secondo indirizzi e forme capaci di evolvere congiuntamente politica e cultura, intese come somma degli aspetti sociali, etici, artistici e pratici dell'ambiente.

Tali manifestazioni per essere compiutamente libere e pienamente autonome, devono secondo noi, nascere da un substrato comune a tutti gli aderenti al Gruppo, dall'accettazione e difesa della sostanza e delle forme di una coscienza e di una cultura laica.

Coscienza e cultura laica in opposizione allo spirito che, come mirabilmente sintetizzò Kant, tende a far prevalere la fides ecclesiastica sulla fides religiosa, coscienza e cultura laica, capaci di comprendere, criticare e valutare liberamente modi e fatti per operare scelte autonome; coscienza e cultura laica a difesa di ogni libera e responsabile espressione della persona umana, non conformata secondo predeterminati indirizzi, ma educata a scegliere consapevolmente gli indirizzi più vicini al proprio spirito.

Fatto, questo, di fondamentale importanza, tenuto conto che i giovani di oggi, né eredi di un passato, né vivificatori di una tradizione, tendono a gettare le basi di un futuro dalle linee incerte, di una realtà nuova, di un "io" principio autonomo di un mondo autonomo, trasformato dalla volontà dell'uomo e con l'impronta della sua personalità.»

Dall'aprile al settembre 1965, il Gruppo di Norbello, con 52 soci, in una comunità di 1.034 abitanti, ha svolto le seguenti attività:

«La sezione culturale ha curato l'organizzazione delle seguenti conferenze-dibattito aperte a tutti:

- Dante, il suo tempo e la sua opera.
- Declamazione e presentazione del 1° canto dell'Inferno.
- L'idea sociale dal Vangelo a Marxismo.
- Caratteri sociali del Marxismo.
- La Resistenza come valore unitario e democratico.
- Contributo operaio e popolare alla Resistenza.
- La Resistenza venti anni dopo.
- Umanesimo classico e nuovo Umanesimo.

Ha costituito una piccola biblioteca con prestito gratuito dei volumi.

Ha, a disposizione di tutti, vari periodici, quali: l'Espresso, l'Europeo, il Mondo, la Fiera letteraria, Diogene, Comunità europee, l'Astrolabio.

Collabora con vari redattori al giornale ciclostilato "L'Avanguardia".

Ha inoltrato domanda di adesione al movimento Salvemini, all'Ente nazionale per le biblioteche nazionali e scolastiche e alla Federazione italiana biblioteche popolari.

Ha inoltrato domanda per due corsi di educazione degli adulti, uno diretto alle donne e uno agli uomini.

La Sezione sportiva ha organizzato e dirige una Società sportiva con una propria squadra di calcio, sforzandosi di incrementare la pratica dello sport a livello giovanile.

Si sta inoltre interessando presso le autorità comunali e regionali per ottenere la costruzione di un campo sportivo, di cui il paese ancora privo.

La sezione folcloristica ha organizzato cinque gite per far conoscere le località più caratteristiche della Sardegna ed ha attualmente in cantiere la preparazione di una recita dialettale sarda.

Il gruppo MCC cura inoltre un servizio informazioni in collaborazione con il collocatore comunale per eliminare la disoccupazione e favorire l'orientamento professionale.

I soci del Gruppo si sono impegnati a promuovere due inchieste di ambiente (scuola e occupazione)».

5 - Svolta politica e smantellamento dei Gruppi

Nel 1967 si verifica una svolta politica a livello di vertice. Il settore educazione degli adulti viene ristrutturato. La Cassa per il Mezzogiorno decide di chiudere le convenzioni con i vari Enti; cessano quindi i finanziamenti.

Si parla di ristrutturazione del settore di intervento privato con nuove formule di finanziamento statale; si parla di creare "supercentri sociali" la cui gestione verrà affidata a esperti. In concreto è accaduto (non si vogliono ignorare per altro le cause e gli scopi delle "ristrutturazioni" periodiche del sistema nei vari settori chiave) che il potere politico ha fiutato il vento della contestazione che comincia a soffiare prima ancora che nelle scuole, fra i giovani dei centri di cultura delle comunità di provincia, il cui mondo viene messo in crisi con l'avvento dell'era tecnologica. C'è un vasto movimento di protesta e di rivolta contro il processo di emarginazione e degradazione delle comunità dell'interno e un bisogno di riappropriazione della cultura autoctona da contrapporre alla cultura egemonica violenta e rapinatrice, in difesa dell'uomo, dei suoi valori individuali e collettivi. Documenti, analisi, iniziative, programmi come quelli di Norbello, di Borore, di Cabras sono per il sistema sintomi allarmanti di una nuova umanità non canalizzabile nei disegni riservati alla Sardegna dal capitalismo internazionale, di cui la classe dirigente isolana è fedele servitrice.

Non certamente per un caso, soltanto i Gruppi di collaborazione civica sardi vengono esclusi da ogni possibilità di finanziamento statale; né la Regione durante la loro vita, né quando furono esclusi dai finanziamenti della Cassa, ha mai fatto nulla per sostenerli. Neppure quando la delegazione regionale dei Gruppi sardi, in una riunione drammatica con i responsabili di tutti i Centri di cultura, predispose una bozza di statuto per la costituzione di una Federazione sarda dei Gruppi, mettendo a disposizione della stessa Regione il proprio materiale di lavoro (locali, biblioteche, arredamenti, sussidi didattici) e il proprio patrimonio di esperienze.

«La delegazione regionale del movimento di collaborazione civica ha chiuso i battenti. Quindici centri di cultura, dislocati nelle zone dell'Oristanese, del Marghine, del Guspinese hanno cessato le attività. Soltanto due o tre tentano disperatamente di sopravvivere elemosinando qualche lira per pagare i debiti. Qualcuno, come San Gavino, ha venduto i libri della biblioteca per pagare il fitto arretrato dei locali. Anni di duro lavoro, di sacrifici e di speranze andati in fumo per l'indifferenza, per il cinico calcolo del profitto elettorale dei responsabili della politica regionale.

La Regione porta la grave responsabilità del fallimento di una delle iniziative più valide tra quante sono state promosse in Sardegna nel settore della cultura popolare. E di questa responsabilità, il peso maggiore va addebitato all'on. Lucio Abis, già assessore al lavoro e pubblica istruzione, che ha sistematicamente ignorato quanto si stava facendo nel settore, che ha sempre negato, con pervicacia, qualunque riconoscimento o contributo ogni volta che dirigenti qualificati di Centri di cultura o per essi il delegato regionale gliene hanno fatto urgente e documentata richiesta. L'on. Abis ha ritenuto, forse, che i quattrini della Regione - cioè del contribuente, non suoi - fossero mal spesi, se spesi per sostenere centri come quelli del Movimento

di collaborazione civica... che sono le uniche organizzazioni di livello nazionale che abbiano dato, in Sardegna, un contributo concreto nella diffusione della cultura tra le masse popolari, con la costituzione di strutture e servizi sociali. Ad Abis - oggi assessore alla Rinascita - evidentemente non importa la rinascita del popolo sardo, non gli tornano utili cittadini culturalmente provveduti che ragionano con la loro testa nel momento elettorale...

Uomini di tutte le età, di tutti i partiti politici si sono trovati a lavorare insieme per il bene comune. E' stato il primo e più rilevante successo, se si considera il fenomeno di frantumazione che caratterizza i rapporti comunitari nell'Isola.

Fra mille difficoltà, la più grave di tutte: la penuria di mezzi - spesso si dovevano fare le collette per pagare il fitto o la luce o per acquistare libri. Talvolta, è vero, essi hanno trovato sostegno, comprensione e fiducia negli amministratori locali. Alcuni Centri hanno avuto il riconoscimento di pubblica utilità, al fine di ottenere qualche decina di migliaia di lire dai Comuni.

Citiamo il Centro di Borore, su cui il sindaco ha dichiarato: "Considerata l'importanza e la validità dell'opera che il Gruppo di collaborazione civica ha svolto in seno alla nostra comunità, mediante una serie di iniziative quali: la pubblicazione di un giornale LA VOCE DI BOROIRE, con cui si realizza un efficacissimo ed importantissimo rapporto con gli emigrati, si dibattono problemi che interessano la comunità tutta e ne sollecitano la partecipazione; l'organizzazione di dibattiti, inchieste, incontri sulla varia e complessa problematica sociale ed economica, indicando talvolta opportune scelte e soluzioni politicamente ed economicamente valide; la costituzione di un gruppo di ascolto al consiglio comunale, che prepara così un ricambio all'attuale classe dirigente a livello locale...»(22)

A proposito di "La Voce di Borore", il giornale per gli emigrati, la regione ha copiato spudoratamente la formula dell'iniziativa di Borore, dando vita a un bollettino per gli emigrati (il solito carrozzone di sottogoverno), molto simile al Bollettino di Sant'Antonio, sperperando miliardi (era sostenuto infatti dal "Fondo sociale" di un miliardo).

La storia della classe dirigente sarda e delle sue pesanti responsabilità nella situazione di arretratezza culturale del popolo sardo è quella che è, e non è compito di questo lavoro svilupparla. Qui può interessare conoscere, in breve, quali sono state, in termini di crescita politica e sociale, le incidenze dei Gruppi MCC nelle comunità, e vedere che cosa è rimasto delle strutture sociali create e delle iniziative svolte.

A Cabras, dal dopoguerra fino agli Anni Sessanta, la DC e il MSI si alternavano nella amministrazione del Comune; la sinistra era quasi assente, e otteneva alle elezioni poche decine di voti (per lo più socialisti, i comunisti 3 - 4). Negli Anni Sessanta, il PCI supera i 500 voti (su circa 4.000 elettori). Negli Anni Settanta raggiungeva con i socialisti la maggioranza. Attualmente le sinistre amministrano il Comune. Il Centro di cultura è stato salvato dal movimento dei pescatori che si battono per la socializzazione degli stagni padronali, ed è ancora oggi il luogo di incontro e di dibattito, di rilancio di ogni iniziativa del movimento antifeudale. E' rimasta la Biblioteca civica (organizzata dal Gruppo MCC, che l'ha lasciata al Comune ricca di oltre 2.000 volumi).

A Guspini, il Comune ha assorbito la Biblioteca del Gruppo, costituendo con propri locali e un bibliotecario stipendiato, la Biblioteca comunale che funziona tuttora ed è rimasta, come all'origine, un centro di animazione sociale.

A Norbello, i dirigenti del Gruppo hanno ottenuto la fiducia del paese che li ha eletti a dirigere l'amministrazione comunale. Il responsabile del Gruppo è stato sindaco per diverse amministrazioni - i socialisti, prima in minoranza sono attualmente la maggioranza. Esiste ancora la Biblioteca e sono state create diverse strutture sportive e ricreative.

A Borore, alcune delle attività proprie del Gruppo continuano a svolgersi nel Centro di lettura, e resta la Biblioteca come luogo di incontro e di dibattito.

Tali notizie non sono aggiornate, ovviamente, alla data di pubblicazione di questo lavoro.

NOTE AL CAPITOLO VI

- 1) UNLA - I centri di cultura popolare - Ed. UNLA 1963 pag.169.
- 2) Ibidem - pagg.176-180.
- 3) Ibidem - pagg.190-196.
- 4) Vedi U. Dessy - Il diario di un congressista - in L'Invasione della Sardegna - Feltrinelli 1970.
- 5) UNLA - I centri di cultura popolare - 1963 - pagg.198-199.
- 6) Ibidem - pag.200.
- 7) Ibidem - pagg.21-39.
- 8) U. Dessy - Vino e poetica nell'Oristanese - in Sardegna Oggi - n. 45 del 1 aprile 1964 e n. 46 del 15 aprile 1964.
- 9) Ibidem.
- 10) AILC - Documento per l'adesione dei Circoli - Roma.
- 11) In Tempo Presente - Umanità nova - eccetera.
- 12) U. Dessy - La rivolta dei pescatori di Cabras - primi tre capitoli - Marsilio editori 1972.
- 13) Ibidem - pagg.44-45.
- 14) Gli elaborati sono tratti dalla inchiesta di comunità svolta dall'AILC a Cabras nel 1960/63. Alcuni di questi elaborati sono stati pubblicati in riviste e saggi, già citati.
- 15) U. Dessy - L'Educazione degli adulti in chiave paternalistica - in Sardegna Oggi - 15 marzo 1963.
- 16) Il programma di attività sociale ed educative per il Mezzogiorno, estratto da Assistenza d'oggi - n. 6 - dicembre 1960.
- 17) Dai documenti degli Atti del VI Congresso nazionale dell'UICP-FIBP - Oristano 1/3 giugno 1962.
- 18) Da un documento MCC di autopresentazione - Radio Cagliari 1968.
- 19) Da Sardegna Oggi - maggio 1964.
- 20) Dalla relazione della delegazione sarda sulle attività dei Gruppi MCC - maggio 1964 - anche in Sardegna Oggi dell'1. 6. 64.
- 21) Ibidem.
- 22) La Nuova Sardegna - 9 maggio 1967.

Conclusioni

Non si è ritenuto, in questo lavoro, di dover andare oltre le esperienze fatte in Sardegna dal “Progetto Sardegna” dell’OECE/OCSE, dall’UNLA, dall’AILC, dal MCC, in quanto queste esperienze sono circoscrivibili a un dato momento storico (dal dopoguerra ai movimenti di contestazione del ‘68) e sono specifiche di un programma di organizzazione di struttura di educazione degli adulti tipiche di quello stesso periodo storico; anche se, come si rileva, i Gruppi MCC sardi tendono a diventare qualcosa di diverso, rispetto alla matrice nazionale che ne ha stimolato il sorgere e che li ha sovvenzionati, per diventare qualcosa di nuovo, diventare cioè espressione autentica dell’esigenza di rinnovamento comunitario.

Non ci si è soffermati a descrivere la Società Umanitaria, che per quel che riguarda le attività di educazione degli adulti svolte dai centri di comunità, si è limitata a fornire strumenti di lavoro sull’uso del film e del libro, in particolare, senza avere mai costituito, allora e da noi, in proprio, organismi di comunità con la specifica funzione di educare gli adulti.

Così pure per l’ISES, che ha vissuto per breve tempo con i soldi della Regione, fornendo - a suo dire - strumenti di lavoro ai Gruppi e ai Centri di base; questi, per altro, non hanno mai visto nulla, se non relazioni di convegni in cui l’ISES rimasticava i vecchi temi dell’UNESCO e dell’OECE. Fra le poche iniziative documentabili (alla Regione non è rimasto nulla dell’OECE e dell’ISES - almeno così hanno affermato funzionari qualificati) si ritrova la visita in Sardegna di una équipe di “esperti” nel settore della educazione degli adulti, provenienti da paesi dell’area mediterranea, ospitata dal gruppo MCC di Borore, dietro richiesta del direttore dell’ISES al delegato MCC per la Sardegna.

Un discorso a parte si dovrebbe fare per i Centri di cultura nati nel periodo della contestazione giovanile nelle zone interne dell’Isola (a Baunei, a Orgosolo, a Mamoiada, ecc.) e per il Circolo “Città-Campagna” (a Cagliari). Un discorso che si tralascia, in questo lavoro, perché queste iniziative si collocano al di fuori delle formule tradizionali di attività di educazione degli adulti e al di fuori del periodo in esame; diciamo però che le riteniamo valide in quanto formule di intervento autonomo di base per la maturazione di una coscienza politica e civile popolare.

Una constatazione che va fortemente sottolineata è che non sono mancate, dal dopoguerra a oggi, le occasioni obiettive per creare strutture di base capaci di assolvere il compito di educare il cittadino; e che non sono mancate, nonostante le numerose valutazioni negative e denigratorie che i colonizzatori (la cultura ufficiale) hanno sempre dato dei Sardi, le energie umane attive e creative, che hanno dimostrato di poter modificare la loro realtà, di sapersi battere per il loro riscatto. A queste occasioni storiche favorevoli, a questa disponibilità popolare, si sono contrapposti numerosi fattori negativi. Le istituzioni dello Stato, partiti, sindacati, la cultura ufficiale, la scuola, la stessa università hanno ignorato e denigrato il movimento culturale popolare che ha tentato di organizzarsi e di svilupparsi in Sardegna: lo hanno ignorato e denigrato; molto spesso lo hanno osteggiato.

Il Convegno di pedagogia organizzato a Cagliari nel ’71(1) ne è una riprova. A parte la presenza e il contributo di esperienze personali e nonostante gli assunti ideologici progressisti e la riaffermata necessità «della presenza della Università, degli Enti locali, della scuola nella programmazione educativa nell’intervento pedagogico», il convegno è rimasto una delle tante esercitazioni accademiche, in chiave aggiornata, di formule UNESCO (formule cioè di natura paternalistico-assistenziale e di chiara sostanza colonialista).

Non sono mancate in quel contesto alcune analisi corrette della realtà sarda e ipotesi di intervento socio-educativo che, se portate avanti, avrebbero potuto certamente contribuire a coscientizzare (nel significato che noi diamo a questo termine, e cioè non soltanto presa di coscienza della problematica ma immissione nella dialettica) e a modificare quindi, almeno in parte, situazioni di arretratezza, di stasi o di squilibrio.

Di particolare interesse e validità, perché profondamente radicata nella realtà economica e sociale della Sardegna, la relazione di Elisa Spanu Nivola - anche se non da condividere globalmente il giudizio generalizzato sul «fallimento di progetti e interventi in educazione degli adulti apparentemente avanzati rispetto a quelli statali e rivelatisi poi di natura filantropico-paternalistica (UNLA, MCC)».

Sarebbe davvero da rivalutare il termine “filantropico-paternalistico”, se è vero che a Cabras, a Borore, a Norbello e altrove i Gruppi MCC hanno scatenato un movimento di contestazione dei giovani contro il sistema in crisi, parecchi anni prima che nelle metropoli (si veda il documento di Norbello, riportato), e animato e sostenuto lotte come quella per lo smantellamento delle strutture medioevali negli stagni di Cabras, contribuendo a modificare il quadro dello schieramento politico nelle comunità.

Non si può non tenere conto che una cosa sono l'UNLA e il MCC a livello di vertici (che non si ha difficoltà a riconoscere “di natura filantropico-assistenziale”, se non peggio), e ben altra cosa sono stati e potevano continuare a essere, se non fossero stati prima osteggiati e poi soppressi, i Gruppi MCC, quando utilizzati dalle nostre comunità, modificati e rinnovati - contrariamente all'uso istituzionale e agli intendimenti esterni - si realizzavano centri di cultura popolare, dove ogni attività, ogni momento di lavoro, di ricerca o di dibattito e di partecipazione era espressione della volontà di liberazione e di progresso dei ceti oppressi della comunità.

A leggere l'opera di Paulo Freire, le sue esperienze nei Paesi dell'America latina (paesi che vivono processi di sfruttamento colonialistici simili a quello della nostra Isola) si evidenzia un parallelo tra l'impostazione teorica e l'azione pratica della pedagogia del Freire e l'impostazione teorica e l'azione pratica svolta in Sardegna dai Gruppi MCC (che sono, per inciso, precedenti ai centri brasiliani). Purtroppo, come per altre iniziative sarde, non c'è stato uno studio sistematico che abbia documentato e valorizzato le attività di educazione degli adulti svolte dai gruppi MCC e da altre organizzazioni negli Anni Sessanta. Si ignora così e si perde un patrimonio di esperienze che potrebbero dimostrarsi ancora valide. La mancanza di uno studio su queste esperienze, se da un lato è da ritenersi come la logica conseguente della validità (ai fini del popolo, degli oppressi) dell'iniziativa, e quindi l'ostracismo, il silenzio, la denigrazione del sistema che usa ogni mezzo per distruggere quanto può costituire un pericolo per la sua conservazione; da un altro lato è da ricercarsi nella prosopopea della cultura pedagogica ufficiale, che quando può utilizza e quando non può utilizzare rifiuta come “non scientifica”, non “valida” ogni iniziativa che sorga direttamente dal popolo, da “non addetti ai lavori”. Questo atteggiamento, in effetti, definisce la funzione subalterna al sistema classista della cultura ufficiale.

Le conclusioni di questo lavoro fanno propria quella analisi della realtà sarda che definisce “colonia” la nostra Isola, e vorrebbero dare alcune indicazioni di ordine ideologico e pratico per stimolare “dall'interno” e “dalla base” un movimento che promuovendo l'educazione popolare dia coscienza e strumenti alla lotta di liberazione degli oppressi.

La realtà della Sardegna è la realtà di una colonia - una organizzazione sociale ed economica che si è venuta strutturando in secoli di dominazione straniera, in parte determinata da questa stessa dominazione e in parte determinata dalla presenza di una cultura autoctona e dalla sua resistenza alla penetrazione coloniale. Si configura un processo di crescita socio-economica frenato, deviato deforme che è in pratica il processo di sviluppo tipico dei paesi sottosviluppati (cioè sfruttati). Questo processo nei suoi termini culturali in specie, è stato esposto molto bene da F. Fanon.(2)

Si comprende, quindi, l'affermazione del sociologo quando rileva che la struttura sociale sarda è caratterizzata dalla presenza di ceti e non di classi. Infatti, rileva Elisa Spanu Nivola, tanto nelle zone interne che nelle zone costiere non si è mai definita una vera e propria borghesia: nelle zone interne, a economia prevalentemente pastorale, si è costituito un ceto di possidenti, di usurpatori della terra, che ha vissuto ed è cresciuto parassitariamente e assenteisticamente, amministrando il latifondo; nelle zone costiere, a economia prevalentemente agricola, il discorso non cambia: i ceti egemonici sono il proprietario terriero, il commerciante, il funzionario statale, il libero professionista, ceti parassitari che vivono del lavoro del bracciante agricolo, del pescatore e di quei pochi artigiani sopravvissuti alla invasione dei prodotti industriali.(3)

I ceti possidenti e parassitari del mondo pastorale e agricolo costituiscono quella forza di mediazione tra invasore e invasore che viene definita comunemente “borghesia compradora”, configurando come in ogni situazione coloniale, una duplice forma di subordinazione del popolo: quella cui deve sottostare davanti ai ceti dominanti indigeni (sorretti dalle leggi e dalle armi del colonizzatore) e l'altra davanti alla borghesia o alle élites del paese colonizzatore.

Va rilevato inoltre che la presenza, in passato, di numerose industrie estrattive e, attualmente, di un diffuso insediamento di impianti di raffineria e petrolchimici, non ha dato vita a una classe operaia sarda. Ciò per ragioni sufficientemente chiare (a parte la ragione logica, conseguente alla mancanza di “una vera e propria borghesia”).

Non si è mai visto in Sardegna un processo di industrializzazione autonomo, che non fosse cioè l'industria per lo sfruttamento (e la rapina) delle risorse naturali. I lavoratori sardi impiegati nelle industrie estrattive erano soltanto “manovali di industria”, che avevano e conservavano un entroterra economico contadino, che avevano e conservavano una cultura contadina, che venivano dal mondo contadino e tendevano a ritornarvi. (E se sopravvivevano tornavano sempre al loro mondo d'origine: non è mai esistito in Sardegna un paese minerario, una comunità a economia industriale in funzione di una miniera. La stessa città di Carbonia, inventata dal fascismo, ne è una riprova.)

Neppure a livello di organizzazioni “operaistiche” o sindacali, anche quando fra i minatori erano già diffuse le idee socialiste e libertarie, i partiti marxisti sono mai riusciti a operaizzare i lavoratori delle miniere. Il famoso sciopero di Buggerru del 1904 - tanto per fare un esempio - come si rileva dai documenti dell'epoca, non era stato concordato con i sindacati ma era maturato e si era sviluppato spontaneamente.

Ciò che si è detto per i minatori può dirsi per quelle poche migliaia di lavoratori sardi, addetti alle industrie di raffineria e di lavorazione dei sottoprodotti del petrolio: i Sardi costituiscono la quasi totalità di quella forza-lavoro detta manovalanza; pochissimi sono i tecnici e gli operai specializzati.

D'altro canto, l'operaio specializzato difficilmente può essere visto dal pastore, dal contadino, dal pescatore come “un proletario”, uno sfruttato insieme al quale lottare; spesso è visto come un privilegiato, “un signore”, al pari di quelli appartenenti ai ceti borghesi parassitari e dominanti.

Si è portati a privilegiare il mondo pastorale rispetto al mondo contadino, come quello che meglio rappresenta una cultura sarda; ciò per i residui ancora vivi di una arcaica organizzazione economica e sociale, e ancora per la capacità di resistenza all'invasione, dimostrata dal mondo pastorale rispetto al mondo contadino.

Dovrebbe rivedersi, almeno in parte, una analisi che oltre tutto mitizza e privilegia una componente del popolo sardo (economicamente e culturalmente forse meno sfruttata, seppure certamente più repressa di altre): la capacità di resistenza di un popolo allo sfruttamento, tanto a quello cui lo sottopongono i ceti indigeni parassitari quanto la borghesia del paese invasore, non si può valutare essenzialmente con la capacità di organizzare risposte armate e violente. Ogni popolo sfruttato ha sempre - scritta o no una propria cultura, che non può mai essere la cultura della élite della classe che lo sfrutta. E' assurda l'ipotesi che un uomo sfruttato faccia propria la cultura dello sfruttatore - prima o poi, a livello di coscienza, si troverebbe in conflitto con se stesso, con la propria realtà. Si acquista la cultura della classe egemonica e sfruttatrice per restare o per entrare a far parte di quella classe; oppure si è sfruttati, e allora si vive e si cresce in una cultura che è propria dello sfruttato: opposta a quella del dominatore, come opposti e inconciliabili sono gli interessi economici delle due parti.

Da qui, una pedagogia degli oppressi per una cultura del popolo contro la fatiscente disumanizzante cultura dei ceti egemonici. Le inchieste filo-barbaricine tendenti a stabilire stereotipi di barbaricino e di continentale, da cui emergono concetti come quello che l'italiano è definito “istranzu” e che ugualmente “istranzus” sono i termini di carabinieri, tribunale, scuola, dimostrano semplicemente che il pregiudizio oppone sempre tutti gli sfruttati nei confronti delle

istituzioni oppressive e repressive del sistema. In ogni angolo della terra, nei rioni ghetto della città industriale, come nelle campagne, negli acquitrini degli stagni, come sui costoni di monti impervi, dovunque ci siano uomini oppressi, sfruttati, umiliati, lì ci sono barbaricini: secondo l'appellativo razzista dei padroni di sempre, razze delinquenti, razze inferiori, razze dannate. Ed è proprio lì, dovunque esistano oppressi, che esiste anche e matura ogni possibilità di rivolta e di riscatto per l'avvento di una nuova umanità. Una pedagogia degli oppressi, non per gli oppressi. Una cultura degli oppressi, non per gli oppressi.

Nell'opera teorica e pratica di Paulo Freire ci sono le basi su cui gettare le fondamenta di una pedagogia autenticamente popolare e rivoluzionaria. Il concetto fondamentale dell'azione educativa (di crescita di ogni uomo) è la libertà.

«E' la matrice da cui deriva il senso della pratica educativa, la quale diventa effettiva ed efficace solo attraverso la partecipazione libera e critica degli educandi. Si tratta di un principio essenziale per sfruttare un circolo di cultura, strumento pedagogico che sostituisce la scuola, finora autoritaria per struttura e tradizione.» (5)

Il circolo di cultura è un metodo attivo; dialogico e criticizzante. Nel circolo di cultura non vi è un dirigente, ma un coordinatore; modifica sostanzialmente il contenuto programmatico dell'educazione perché prescinde dai piani ufficiali e aiuta l'educando a rifare il percorso della sua esistenza e della sua esperienza.

«... L'educatore, a servizio della liberazione dell'uomo, si è sempre rivolto alle masse più oppresse, credendo nella loro liberazione, nella loro forza creativa e di critica. I politici si sono interessati a queste masse solo in quanto esse potevano in certo modo diventare oggetto di manipolazione nel gioco elettorale. L'educatore, a partire dalla sua convivenza con il popolo, ha gettato le basi di una pedagogia in cui tanto l'educatore come l'educando uomini ugualmente liberi e critici, imparano mentre lavorano insieme e insieme prendono coscienza della situazione in cui vivono. Una pedagogia che elimina alla radice i rapporti autoritari; Un'educazione in cui non esiste né scuola né professore, ma circoli di cultura ed un coordinatore il cui compito principale è il dialogo. I politici hanno fatto davvero una politica autoritaria di manipolazione. L'educatore, il cui campo fondamentale di riflessione è la coscienza del mondo, ha creato, ciononostante, una pedagogia orientata verso la pratica storica aderente alla realtà. I politici, benché siano uomini pratici per antonomasia, si sono spesso limitati a fare ideologia, diffondendo principi e facendo propaganda.»(6)

L'educatore del Freire - che mostra una straordinaria identità con l'educatore che abbiamo visto lavorare nelle comunità sarde - come giunge, egli stesso, a una coscienza politica?

«Quando qualcuno dice che l'educazione è l'affermazione della libertà e prende sul serio le proprie parole dando loro un significato reale, in questo stesso momento si impegna a riconoscere il fatto dell'oppressione, ed anche la lotta per la liberazione.» E ancora più puntuale: «L'idea della libertà acquista il suo pieno significato solo quando si identifica con la lotta concreta degli uomini per la loro liberazione.»(7)

A questo punto viene da chiedersi se l'educatore del popolo sia anche un politico che ideologizza nel popolo, con il popolo la liberazione degli oppressi. La risposta di Paulo Freire è deludente. Parafrasando il Vangelo egli dice più o meno: ai politici ciò che è dei politici, agli educatori ciò che è degli educatori...

«La pedagogia della libertà porta in sé i germi della rivolta, ma non si può affermare che la rivolta come tale costituisca uno degli obiettivi dell'educatore. Se essa si verifica, è soltanto perché la coscientizzazione si riferisce a una situazione reale, i cui dati più frequenti sono la lotta e la

violenza. Coscientizzare non significa affatto ideologizzare o proporre parole d'ordine...»(8)

Ancora, in difesa del Freire, accusato dai reazionari di voler promuovere la rivolta attraverso un processo educativo, è stato scritto:

«L'educatore sa che il suo compito comporta implicazioni politiche e sa anche che tali implicazioni interessano più il popolo che non le élites. Ma egli sa pure che il suo compito è la pedagogia e non la politica e che come educatore non può sostituirsi al politico rivoluzionario, interessato a conoscere e a trasformare le strutture... Una pedagogia della libertà può aiutare una politica popolare, perché la coscientizzazione significa apertura alla comprensione delle strutture sociali come mezzi di dominazione e di violenza. Ma sarà compito dei politici e non dell'educatore orientare questa presa di coscienza in un senso specificamente politico.»(9)

Sono concetti, questi, soltanto apparentemente avanzati. Nel momento stesso in cui si teorizza che l'educazione è tutt'uno con la pratica della libertà, o che l'idea della libertà acquista un significato pieno soltanto quando si identifica con la lotta concreta degli uomini per la liberazione, non si capisce il perché della separazione in ruoli distinti tra educatore e politico (e qui, per educatore non si intende il maestro, il funzionario della pubblica istruzione; né per politico si intende il funzionario di partito, il deputato rappresentante del popolo).

Questi stessi concetti sono più volte emersi durante il lavoro di educazione degli adulti in Sardegna negli Anni Sessanta. E discordi erano le definizioni che venivano fuori dal dibattito e dalla prassi su "gli obiettivi della educazione" e su "la funzione dell'educatore". Bisogna dire che mentre i Centri dell'UNLA finivano per trovarsi su posizioni "evangeliche", la maggior parte dei Gruppi MCC - certamente più immersi nella problematica degli oppressi - finivano per confondere, spesso intuitivamente, i ruoli di educatore e di politico (in senso tradizionale e in senso nuovo); finivano per ideologizzare, per dare anche indicazioni di lotta sociale nel loro lavoro educativo, nel promuovere il processo di coscientizzazione.

Qualunque attività di educazione popolare deve essere insieme presa di coscienza e lotta di liberazione, che si realizzano con scelte ideologiche e con azioni politiche, morali, economiche, sociali.

Liberazione dall'ignoranza è tutt'uno con liberazione dallo sfruttamento economico e dalla oppressione culturale. Liberazione dall'ignoranza è quindi riappropriazione e riaffermazione della propria cultura e rifiuto della cultura imposta dall'oppressore.

La presa di coscienza della propria realtà di sfruttato è negli oppressi contemporanea alla lotta di liberazione dallo sfruttamento e dalla oppressione.

La teorizzazione di una politica che liberi il popolo dalla oppressione e dallo sfruttamento non può essere demandata al politico e neppure all'educatore: il popolo stesso, nel momento in cui il proprio livello di coscienza e la situazione storica glielo consentono, agisce, si libera teorizzando la propria liberazione. Nel popolo cosciente c'è chiaramente il rifiuto di ogni teorizzazione (di ogni legge scritta); perché questa muove sempre da una astrazione della realtà fatta da provveduti (oppressori), esterni (invasori) al fine di istituzionalizzare, rendere immutabile nel tempo, sacralizzare il binomio oppressore-oppresso.

Ogni teorizzazione, anche quella che scaturisce da analisi scientifiche e dice di porsi obiettivi rivoluzionari ha sempre una natura paternalistica e idealistica, e si scontra sempre nella prassi con la coscienza, la volontà, gli obiettivi del popolo.

Il popolo agisce, non teorizza. L'uomo si realizza vivendo, non teorizzando la vita.

E' da rifiutare qualunque educazione fatta dalla borghesia (o dalla cultura ufficiale che ne è espressione), sia con istituzioni di tipo tradizionale come la scuola, che di tipo nuovo come i Centri di servizi culturali, riservati al popolo; perché è sempre una cultura che la classe al potere riserva alle classi subalterne per perpetuarne l'inferiorità e la sottomissione.

Tra le istituzioni di tipo nuovo si dice che le "150 ore" muovono da una esigenza concreta di consentire al lavoratore non soltanto l'accesso alla cultura ufficiale (nella scuola), ma di aiutarlo a

trovare un inserimento più soddisfacente e realizzante nella produzione e negli organismi di tutela del lavoro. In pratica: dopo otto ore di inquadramento in fabbrica, due ore quotidiane di lavaggio del cervello che lo indurranno a trovare soddisfazione nell'essere sfruttato in termini sempre più scientifici.

Ma è anche da rifiutare una educazione che privilegia del popolo la componente operaia, promuovendo l'acquisizione della cultura borghese (magari riveduta e corretta) in vista della sostituzione al potere di una classe con un'altra. Ci si ritroverebbe al punto di partenza: con una classe al potere (e una cultura "operaia" egemonica) e il popolo nella stessa situazione di oppressione e di sfruttamento, magari con motivazioni più nobili delle attuali borghesi, con una pseudo-cultura riservata alle masse perché imparino a restare "massa".

Nessuna educazione degli adulti che muova da una cultura a sua volta espressione di una classe al potere o che miri al potere è da ritenersi valida ai fini della liberazione dell'uomo.

L'educazione intesa come processo di maturazione civile, politica, morale di ogni uomo, nasce, si articola, si organizza come lotta di liberazione globale. L'esigenza di essere e di realizzarsi è la stessa insopprimibile esigenza di libertà connaturata in ogni uomo. Educarsi significa essere e realizzarsi, liberarsi da ogni forma di potere, di autorità, di oppressione, di sfruttamento.

Non quindi educatore che "coscientizza" il popolo per cedere poi il posto al politico rivoluzionario che lo "ideologizza", ma rapporti liberi tra oppressi, a diversi livelli di coscienza, per la ricerca comune di comuni strumenti di conoscenza, di lavoro, di lotta per la liberazione; dove ciascun uomo dà il proprio contributo secondo le proprie capacità; dove è educatore, di volta in volta, e soltanto in quel momento, l'uomo che dimostra di poter risolvere (il "saper fare") meglio di ogni altro un problema di interesse comune.

Il Centro di cultura va quindi inteso non come istituzione scolastica o privata, ma come momento di aggregazione sociale spontanea, che può utilizzare o no una sede specifica come può utilizzare la bettola, la piazza o la campagna. Tale momento di aggregazione sociale non può essere autentico se è programmato dall'esterno, se muove da interessi diversi da quelli del gruppo che si aggrega, che si organizza.

In ogni forma di aggregazione degli oppressi, il fine esplicito è sempre la loro liberazione.

Cagliari 1958/1977

NOTE CONCLUSIVE

- 1) Convegno sul tema Università, Enti locali, scuola nella programmazione educativa e nell'intervento pedagogico col patrocinio del ministero della PI, della Giunta e della Presidenza regionale della Sardegna - Cagliari, Fiera Campionaria, 20-23/11/1971.
- 2) F. Fanon - Les damnés de la terre - François Maspero - 1961.
- 3) E. Spanu Nivola - Relazione su Istituzioni educative e sviluppo di comunità, tensioni conflittuali nel contesto socio-culturale sardo e problemi pedagogici connessi - in Atti del Convegno di pedagogia, novembre 1971.
- 4) J. P. Sartre - Prefazione a Les damnés de la terre di F. Fanon - F. Maspero - 1961.
- 5) P. Freire L'educazione come pratica della libertà - Mondadori - 1974.
- 6) Ibidem.
- 7) Ibidem.
- 8) Ibidem.
- 9) Ibidem.