

DOMENICO CALARCO

DIECI ANNI PER IL CEM

Editoriali tratti da CEM Mondialità
anni 1972–1982





DOMENICO CALARCO

DIECI ANNI PER IL CEM

Editoriali tratti da CEM Mondialità,
anni 1972–1982

Roma 2019



DOMENICO CALARCO

Dieci anni per il CEM

Editoriali tratti da CEM Mondialità, anni 1972–1982

Trascrizione e presentazione

a cura del Centro Documentazione Saveriani Roma

Impaginazione e grafica: Gian Paolo Succu

Roma 2019

Tipografia: Leberit Srl

via Aurelia 308 – 00165 Roma

Indice dei contenuti

PRESENTAZIONE	VII
ANNO PRIMO	1
La cultura si fa dialogo (1972/1)	1
Ogni uomo è tutti gli uomini (1972/2)	4
ANNO SECONDO	7
La civiltà del dono (1973/1)	7
Nessuno mi è estraneo (1973/2)	10
L'uomo o il programma? (1973/3)	13
Lo sviluppo postula o esclude la religione? (1973/4)	16
Dobbiamo cedere allo scetticismo? (1973/5)	19
Lo "Scandalo" della vita (1973/6)	22
ANNO TERZO	27
La pedagogia della pace: un lavoro inutile? (1974-75/1)	27
Per una educazione liberatrice (1974-75/2)	31
L'alternazione scuola-lavoro (1974-75/3)	34
Svalutazione dei diritti umani (1974-75/4)	38
IL DINAMISMO DELLA LIBERAZIONE DELL'UOMO	
NELLA STORIA	41
L'uomo protagonista della storia (1974-75/5)	41
Prendere coscienza dell'esistenza dell'Altro (1974-75/6)	43
Contro la catena di... smontaggio (1974-75/7)	46
Per vivere umanamente insieme (1974-75/8)	49
La radice dell'umanesimo sociale (1974-75/9)	51
Dall'essere-per-sé all'essere-con-gli-altri (1974-75/10)	53

ANNO QUARTO	57
VALORI PERENNI DELL'UMANITÀ	57
No alla "Educazione per la morte" (1975-76/1)	57
Libertà come continua liberazione (1975-76/2)	60
Ci siamo prostituiti alla disuguaglianza (1975-76/3)	63
Abbiamo gettato a terra la giustizia (1975-76/4)	66
Il lavoro dell'uomo: una condanna senza scampo?	
(1975-76/5)	69
Testimoniare la speranza (1975-76/6)	72
ANNO QUINTO	75
VALORI SOCIALI DELL'UOMO PER UNA PROMOZIONE	
INTEGRALE	75
Diventare ciò che siamo (1976-77/1)	75
Dall'isolamento all'apertura (1976-77/2)	78
Una comunità di uomini fratelli (1976-77/3)	81
Dare la parola ai poveri (1976-77/4)	84
Educazione in direzione liberante (1976-77/5)	87
ANNO SESTO	91
I DIRITTI DEL FANCIULLO PROTAGONISTA DEL DUEMILA	91
Far scoprire il senso della vita (1977-78/1)	91
Dignità umana e diritto all'educazione (1977-78/2)	94
...tempo "sprecato" (1977-78/3)	96
"...la porta non cede" (1977-78/4)	98
In cammino verso il dialogo (1977-78/5)	100
ANNO SETTIMO	103
I DONI DEL FANCIULLO ALL'UMANITÀ	103
Non più bambola vivente (1978-79/1)	103
Sottrazione di umanità (1978-79/2)	105
Di là dalle frontiere (1978-79/3)	107

Una scuola per vivere insieme (1978-79/4)	110
“Sempre nuovo ha da farsi l’uomo” (1978-79/5)	113
ANNO OTTAVO	117
IL FANCIULLO NELLA COMUNITÀ UMANA	117
La famiglia uno strumento di promozione umana (1979-80/1)	117
Dimensione mondiale dei problemi educativi (1979-80/2)	120
...luogo di umanizzazione (1979-80/3)	122
Dimensione profetica dei problemi educativi (1979-80/4)	124
Fare posto al fanciullo nella società (1979-80/5)	126
Alla riscoperta del proprio microcosmo spirituale (1979-80/6)	128
Una casa di carta (1979-80/7)	130
Il fanciullo ipoteca dell’intera umanità (1979-80/8)	132
Aprirsi in un modo vero all’altro (1979-80/9)	134
Oltre ciò che appare (1979-80/10)	137
ANNO NONO	139
REALTÀ ED EDUCAZIONE DEL FANCIULLO NEL MONDO	
CONTEMPORANEO	139
L’ambizione di essere uomo (1980-81/1)	139
Affermare l’uomo per se stesso (1980-81/3)	142
Nessuno oggi può stare alla finestra (1980-81/5)	144
Dire Cristo all’uomo (1980-81/7)	147
“...fatevi servi gli uni degli altri...” (1980-81/9)	150
ANNO DECIMO	153
EDUCAZIONE AI VALORI COME EDUCAZIONE ALLA PACE	153
Crescere nella libertà (1981-82/1)	153
Asservimento o liberazione? (1981-82/3)	156

Presentazione

Nel 1942 nasceva a Parma, a cura dei Missionari Saveriani, il *Centro di Educazione Missionaria*, con lo scopo di aiutare gli insegnanti cattolici nella riflessione educativa attorno al senso della missione e offrire loro spunti didattici. Lo strumento divulgativo del Centro era un giornalino chiamato *Didattica Missionaria*, di cui era direttore il saveriano P. Alfonso Begheldo. L'iniziativa era promossa da P. Augusto Luca e il Superiore Generale era P. Amatore Dagnino.

La pubblicazione del giornalino continuò con un certo successo tanto che, a partire dal 1967, i Saveriani ritennero che questo giornalino dovesse trasformarsi in una vera e propria rivista, caratterizzata da uno specifico impianto metodologico; nel settembre del 1972 vide così la luce il primo numero di CEM Mondialità, sotto la direzione di P. Domenico Calarco.

Nel primo editoriale, *La cultura si fa dialogo*, veniva espresso l'obiettivo educativo generale che i Saveriani ritenevano fondamentale da perseguire: "La scuola come la cultura, perché sia dell'uomo e per l'uomo deve superare i limiti angusti di un indirizzo etnocentrico; deve rinunciare, nell'azione pedagogica, al nazionalismo egocentrico riconoscendo e attuando la pluralità delle culture." In altri termini la scuola doveva essere intesa come un "crocevia di sentieri" che rendesse concreto e operativo l'inse-

rimento dei giovani nella comunità nazionale e mondiale, attraverso l'abitudine alla multiculturalità e al dialogo.

Durante i suoi dieci anni per il CEM P. Domenico Calarco fece in modo che ogni numero della rivista fosse caratterizzato da un argomento specifico, nell'ambito di una tematica più complessa, scelta anno per anno. L'impostazione interdisciplinare prevedeva che nessun punto di vista fosse trascurato: dalla letteratura alle scienze, dalla pedagogia alla religione, dalla storia all'antropologia, dalla matematica all'economia, dalle arti dell'immagine alla musica, ogni componente veniva presentata "a misura di studente". Erano presenti proposte di ricerca e di indagine, esperienze didattiche e indicazioni bibliografiche. I "Documenti d'incontro", inseriti in ogni numero, erano pensati e redatti direttamente per i giovani studenti; CEM Mondialità era allo stesso tempo una guida per l'insegnante e un piccolo libro di testo per gli alunni.

Pubblichiamo in queste pagine tutti gli editoriali che P. Domenico Calarco scrisse nei dieci anni della sua direzione, evidenziandone l'appartenenza a ciascuna tematica. Si tratta di sette argomenti¹ che scaturiscono da una visione dell'uomo come creatura in continua evoluzione: personale, sociale, politica, etica e religiosa. Emerge così il profilo di un processo educativo che è anche fulcro della visione missionaria di P. Domenico: ai più giovani viene trasmessa la visione di fondo di una fede che si definisce cattolica, perché guarda a tutti gli uomini e le donne del mondo come protagonisti di un unico progetto divino, caratterizzato dalla continua espansione dei diritti e delle responsabilità concrete derivanti dall'appartenenza alla comunità umana.

¹ 1) Il dinamismo dell'evoluzione dell'uomo nella storia. 2) Valori perenni dell'umanità. 3) Valori sociali dell'uomo per una promozione integrale. 4) Diritti del fanciullo protagonista del Duemila. 5) I doni del fanciullo all'umanità. 6) Il fanciullo nella comunità umana. 7) Realtà ed educazione del fanciullo nel mondo contemporaneo

La cultura si fa dialogo (1972/1)

A coloro che giustamente si interessano del ridimensionamento, a respiro universalistico, della scuola e del suo mandato educativo, non può sfuggire l'importanza della missione della cultura nella storia e nella vita degli uomini, considerati sia individualmente sia collettivamente. È mediante la cultura che si può raggiungere un livello di vita veramente e pienamente umano: la cultura, infatti, mira "alla perfezione integrale della persona umana, al bene della comunità e di tutta la società umana".

La cultura, essendo un carattere essenziale della nostra esistenza umana, non può non essere un avvenimento che appartiene all'uomo ed è per l'uomo; non può non costituire "un bene ed una funzione dell'uomo": quanto più egli è colto, tanto più grande e più preziosa sarà la sua opera nel mondo.

Da qui l'aspetto antropologico e, come conseguenza di esso, l'internazionalità, ma che non è "unicità", della cultura, che ne manifestano il valore pedagogico e ne spiegano l'evoluzione storica. Una cultura, come la nostra,

che fosse schiava dell'etnocentrismo — la storia di ogni tempo insegna che qualsiasi “ismo” è stato sempre una pericolosa e dannosa remora al progresso integrale della umana società, — mortificherebbe, renderebbe sterile il vero processo educativo nella scuola. La scuola, come la cultura, perché sia dell'uomo e per l'uomo, deve poter superare i limiti angusti di un indirizzo etnocentrico; deve rinunciare, nell'azione pedagogica, al nazionalismo egocentrico, riconoscendo e attuando la pluralità delle culture: pluralità, questa, che non impedisce, ma facilita e perfeziona la realizzazione “propria” delle diverse civiltà. Se questo non avvenisse, la scuola italiana si ridurrebbe, di conseguenza, a un nuovo tipo di “apartheid” pedagogico, ben più funesto di quello politico o sociale.

Ora, perché la nostra scuola ritorni ad essere vera palestra di cultura — e ciò comporta un superamento dei pregiudizi razziali, una comprensione dell'altro, un incontro con l'altro e, quindi, una disponibilità verso l'altro —, è necessario che essa diventi “aperta”, si faccia responsabilmente “dialogo”: essa deve, cioè, favorire la mutua comprensione e l'armonia tra gli elementi formativi della propria cultura e quelli delle altre culture, siano esse europee o extra-europee; deve confrontare la propria cultura con tutte le altre culture; non deve acuire la opposizione — del resto innaturale — tra le varie culture umane, ma facilitarne la composizione; deve, in ultima analisi, incrementare gli scambi e la comunione tra le diverse culture nelle loro particolarità specifiche, così da aprire “più ampiamente a tutti e a ciascuno i tesori delle diverse forme di cultura” e da preparare gradualmente “una forma più universale di cultura umana”.

È in questo tentativo di rendere la nostra scuola “aperta” ai valori originali e ai nuovi apporti formativi delle altre culture che si situa, e quindi si giustifica negli obiettivi che intende perseguire, la nostra nuova rivista CEM-MONDIALITÀ.

Abbiamo voluto questa rivista didattica, perché abbiamo sentito l'esigenza viva di ricoprire quello spazio del processo di unificazione delle culture non coperto da altre riviste.

Ad alcuni potranno, forse, sembrare ambiziosi i nostri pro-

positi. Del resto, noi abbiamo la coscienza — nel presentare ai nostri lettori la rivista *Cem-Mondialità* — di assumerci di fronte a loro una grave responsabilità e di correre un grosso rischio.

Abbiamo però fiducia di riuscire a portare avanti con costanza — anche perché confidiamo nella responsabile collaborazione dei nostri lettori — lo scopo fondamentale della nostra rivista: fare della nostra scuola come un “crocevia di sentieri” — causa e condizione del suo rinnovamento, del suo arricchimento e della sua continuità come azione educativa ad ogni livello — per facilitare, mediante il dialogo con le altre culture e la fedeltà alle rispettive tradizioni culturali, il suo inserimento realmente operativo nella comunità nazionale e mondiale.

Ogni uomo è tutti gli uomini (1972/2)

Coloro che prendono sul serio l'educazione delle nuove generazioni come un impegno formativo a lungo raggio, non possono ridurre la scuola a un "vagabondaggio culturale". Il quale sembra impegnato a muoversi in forma erudita intorno ai problemi piuttosto che a risolverli. Di qui quel funesto divario tra valori dichiarati e valori vissuti, tra modelli ideali e comportamento reale.

Se nella nostra società, in ogni sua dimensione, si avverte infatti una certa prevalenza di giovani che hanno sì le mani piene di manifesti e il cuore colmo di aspirazioni ma che sono privi di idee, la motivazione ci sembra vada ricercata nel fatto che l'istruzione scolastica è diventata purtroppo "un brandello di determinismo sociale anziché un atto di emancipazione spirituale".

Non ci si vuole, certo, inserire nella polemica salottiera sul carattere autoritario o capitalistico, burocratico o selettivo, conciliante o strumentale della nostra scuola. È una polemica, questa, che non può giovare alla funzione formativa. Il cui fine deve restare la promozione totale dell'uomo in relazione con i suoi simili, alla luce di quella interdipendenza culturale che rende l'istruzione una trama di rapporti, un luogo di scambio, dando così agli alunni la coscienza di appartenere alla comunità mondiale.

L'educazione, come istruzione scolastica, che si diletta di intellettualismo cosiddetto progressista, non solo mortificherebbe lo slancio creativo dell'alunno, ma gli impedirebbe anche di

essere quel contestatore permanente dell'egoismo, che lega l'uomo al "chiuso concetto di tribù". Ed è questo legame che impedisce all'alunno sia di acquisire una più matura coscienza della propria dignità e dei suoi compiti in relazione con la vita sociale, sia "di accostarsi più facilmente al patrimonio culturale e spirituale" degli altri popoli. Queste relazioni interculturali lo aiuteranno ad una fraterna convivenza mondiale.

Non si riuscirà mai ad avere uomini nuovi, artefici cioè di una umanità nuova, se l'educazione impartita nella scuola non sarà in grado di portare l'alunno a vivere per gli altri, a capire, partecipandovi attivamente, i fatti nazionali e internazionali che stiamo vivendo, a far proprie le aspirazioni comuni di libertà, di verità e di giustizia.

Solamente indirizzando verso responsabilità interpersonali, l'educazione potrà suscitare una comunità viva e non una scuola di ideologie, una vita e non una pseudo-cultura. L'alunno si renderà allora conto di non essere un "peditesequ seguace di una espansione culturale già quasi automatica", ma, nella misura in cui si aprirà agli altri per una comune ricerca della verità e col reciproco dono dell'amore, di essere artefice di un mondo migliore di quello attuale: un mondo che non sia più quello dell'egoismo e del piacere, della disperazione e del nichilismo.

"Nessun uomo è un'isola", afferma infatti John Donne. Ogni uomo è un pezzo del continente, una parte della terra. Se una zolla viene portata via dall'onda del mare, l'Europa ne è diminuita, come se un promontorio fosse stato al suo posto, o una casa amica o la sua stessa casa. Ogni morte di uomo mi diminuisce, perché io partecipo dell'umanità".

Ma per diventare partecipi dell'umanità, perché ogni uomo sia tutti gli uomini, sembra necessario che l'istruzione scolastica aiuti l'insegnante e l'alunno ad ampliare il loro cuore "secondo le dimensioni del mondo", a superare con coraggio tutto ciò che sa di limite: dai limiti delle diverse frontiere — culturali e sociali, economiche e politiche — ai limiti "di una estraneità umana", che è il rifiuto della partecipazione e la negazione della solidarietà civile.

La scuola allora riuscirà a “costruire” nell’alunno un animo sempre giovane — la facoltà “di essere conquistati e di donarsi” in difesa di valori superiori.

La civiltà del dono (1973/1)

“È proprio all’Africa — afferma il noto filosofo e paleontologo Teilhard de Chardin — che bisogna fare riferimento per meglio capire il formarsi e l’ingrossare, il fluire e il rifluire della grande onda dei popoli, delle tecniche e delle idee”.

La cultura negro-africana sintetizza, infatti, il patrimonio culturale di un continente plurimillenario, culla dell’uomo, delle culture e delle civiltà.

Ci domandiamo pertanto se questa cultura abbia un suo messaggio “spirituale” da comunicare alla società occidentale, vittima del consumismo e del tecnicismo, della solitudine e della incomunicabilità, del secolarismo e dell’egocentrismo.

A noi sembra che a questa domanda si possa rispondere in maniera positiva, proprio per quei valori morali e religiosi che sono insiti nella civiltà negro-africana. La quale può essere considerata come la “civiltà del dono”. E in quanto tale, essa si contrappone a quella individualistica ed egoista del nostro mondo tecnicizzato.

Infatti il Negro-africano ha capito con singolare intelligenza che “dare non significa avere da lanciare nel mercato del mondo l’oro della ricchezza, il progresso della tecnica e l’orgoglio micidiale di una società meccanicisticamente organizzata”. Il dono che vale, quello di cui ha veramente bisogno il nostro mondo, è l’uomo in ogni sua dimensione: dimensione fisica e morale, dimensione sociale e religiosa.

Così, la civiltà negro-africana intende mettere a disposizione della nostra civiltà della incomunicabilità il suo profondo senso della vita e della responsabile solidarietà nella gioia e nel dolore; la sua stima della libertà e della saggezza; il suo richiamo alla difesa e all’accrescimento del senso del sacro e della innata attitudine religiosa nell’uomo di ogni continente.

Alla luce di questa “civiltà del dono”, il contenuto del messaggio spirituale della cultura negro-africana potrebbe essere così sintetizzato:

- un messaggio di ‘solidarietà’: — alla nostra società ammalata di solitudine egoista, la cultura negro-africana propone la legge della solidarietà. La quale comporta una responsabilità sia collettiva sia individuale. Il valore forse più originale della cultura negro-africana è il senso comunitario, la comunione, la solidarietà. L’isolamento è sempre un darsi nelle braccia della morte. Da qui la necessità per il Negro-africano di vivere in armonia con l’umanità e con la natura, con il mondo visibile e con il mondo invisibile.

La solidarietà esige essenzialmente una vita interpersonale. Senza mai separare nell’uomo la dimensione individuale da quella sociale, ma rispettando l’una e l’altra, la solidarietà in seno alla comunità aiuta ciascuno a trovare il senso dell’esistenza, a conoscere la propria ragion d’essere. La quale per il Negro-africano consiste nella verità che l’essere umano “è qui per avanzare sulla via della conoscenza e per aiutare i suoi simili a camminarvi con lui”.

- Un messaggio di ‘libertà’: — alla nostra società schiava della tecnica, la cultura negro-africana suggerisce l’amore alla libertà. Non è infatti nel dominio disordinato delle ricchez-

ze della natura, nella capacità egoista dello sfruttamento del proprio simile o nella soddisfazione del proprio egocentrismo a danno della società che l'uomo salva o perfeziona la sua libertà.

La schiavitù degli altri è sempre una diminuzione, un impoverimento, una svalorizzazione della propria libertà. È nel partecipare alla difesa degli interessi e dei diritti altrui che si salvaguarda la propria libertà.

Il Negro-africano può insegnarci che la vita, di natura sua, è crescita nella libertà; ma è una crescita che comporta una lotta contro le forze avverse e soprattutto contro la morte, la quale non è soltanto fisica. Nel trionfo della vita sulla morte, del servizio sull'egoismo, dell'amore sull'odio è l'affermazione più alta della libertà.

- Un messaggio di 'vita': — alla nostra società che, sposando unicamente la tecnica, le ha sacrificato tutta la sua esistenza, la cultura negro-africana offre la visione di una vita che, pur svolgendosi in seno al mondo sensibile tra tante difficoltà, è radicata nella realtà di un mondo sovrasensibile, nel quale trova dimora la vera libertà da ogni costrizione sia fisica sia morale. Per il Negro-africano non esiste infatti valore più alto e più degno di essere difeso e custodito che quello della Vita. La quale trae la sua origine dalla Forza vitale suprema, si attualizza in seno al mondo visibile della comunità e della natura, e trova il suo definitivo compimento nel mondo invisibile dell'Essere Supremo.

La Vita diventa allora il *rendez-vous* dello spirituale e del materiale; è il punto d'inserzione dove lo spirito incontra il reale nella sua unità; è un'apertura all'individuo, alla società, al mondo nella sua totalità.

Nessuno mi è estraneo (1973/2)

La lettura del “Rapporto Faure” (A.A.VV., *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, Armando-Unesco, Roma, 1973) ha suscitato in noi qualche perplessità. Ci sembra, infatti, che un discorso sullo sviluppo dell'educazione, sul rinnovamento della scuola divenga inefficace quando si trascuri lo studio e il confronto delle varie culture, sempre rispettando le peculiarità di ognuna di esse.

Certo, lo sviluppo futuro dell'educazione non può prescindere dall'adozione massiva di innovazioni didattiche con tecnologie di avanguardia; dall'introduzione dell'educazione permanente; da una didattica che sia appoggiata ai ritrovati della scienza fisio-psicologica; dal rilancio della cooperazione internazionale.

Ma, tale sviluppo non può basarsi soltanto sugli ultimi ritrovati della scienza e della tecnologia, anche se queste sono da considerarsi, oggi, elementi essenziali di ogni attività educativa.

Pertanto, una ricerca di sviluppo dell'azione formativa dell'uomo, la quale non si basasse anche sulla cultura del passato, o, meglio, sui valori eterni delle diverse culture, non potrebbe raggiungere quella eguaglianza nello sviluppo integrale da cui tutti apprendono ad essere: cioè, ad essere uomini e a vivere la propria vicenda umana integrata nella comunità internazionale, secondo “un'ottica interamente nuova, veramente universale”.

Siamo, infatti, convinti che l'educazione, come la cultura, non si può sviluppare per autofecondazione ma per interfecon-

dazione. Di qui, la necessità che la scuola apra a tutti i fanciulli del mondo la strada della comprensione reciproca; e cioè, dell'universalismo come interdipendenza volontaria. “È venuto il tempo” — scriveva Rabindranath Tagore — “che le barriere artificiali crollino. Sopravviverà solo ciò che è fundamentalmente compatibile con l'Universale. Tutto quanto si è posto al riparo del particolare, perirà”.

È un fatto che, se gli “operatori” del nostro mondo scolastico non riusciranno a convincersi che educare è convivere, simpatizzare, e che la vita umana ha senso solo nella comunicazione e, comunione a livello universale, le nostre istituzioni scolastiche si trasformeranno sempre di più in torri d'avorio isolate dalle realtà sia nazionali sia internazionali.

Non è difficile prevedere le possibili conseguenze di tale isolamento: la scuola non riuscirà a sviluppare nel fanciullo il senso della responsabilità e della solidarietà — uno dei più grandi privilegi dell'uomo; non insegnerà al fanciullo a vincere l'egoismo, che impedisce all'umanità di progredire nell'attiva collaborazione di tutti; non favorirà l'integrazione del fanciullo in seno alla grande famiglia umana a motivo dei pregiudizi, del razzismo e del settarismo.

A tal proposito, Sri Aurobindo Ghose affermava che “una cultura nazionale, una religione nazionale, una educazione nazionale possono anche essere utili, purché non vadano contro la solidarietà umana e non contrastino la libertà individuale di pensiero, di coscienza, di sviluppo personale”.

Ora, come non può esserci una cultura “neutra” — una cultura separata dai bisogni e dalle contraddizioni della nostra società —, così non può essere favorita una cultura “etnocentrica” — una cultura che non prepara l'uomo a servire l'umanità, perché non lo forma persona completa, che sappia “comprendere la vita nelle sue ragioni generali e quindi abbia passione e forza di rinnovarla in profondità”.

“Essere uomo” scriveva Antoine de Saint-Exupéry, “è precisamente essere responsabile”. Ma come il ragazzo può diventare e sentirsi responsabile di fronte alla famiglia umana, quando la

nostra scuola continua a tenerlo schiavo di una cultura nazionalistica, impedendogli così di acquisire quella libertà che è “l’affrancamento da ogni forma e grado di servitù, sia interiore che esteriore”?

Così come viene impartita in Italia in particolare e nelle altre nazioni europee in generale, l’istruzione — dalla letteratura alla filosofia, dalla storia alla geografia e all’arte — non contribuisce a superare i confini di quell’individualismo, che è la volontaria affermazione di sé contro l’esigenza della interazione responsabile per essere veramente umani. Il ragazzo non è perciò in grado di affermare: “Mi hai chiamato in casa / e mi hai fatto conoscere cose sconosciute; / il lontano hai fatto vicino, / l’estraneo fratello” (Tagore).

Lo sviluppo futuro dell’educazione – l’educazione che dona la libertà, frutto della “formazione completa” non può, quindi, trascurare i valori preziosi insiti nelle grandi tradizioni dell’Asia, ad esempio le culture dell’India, della Cina e della Persia. Culture, che sono state crogiolo di popoli, centro di irradiazione, ricezione, circolazione di civiltà e di idee, punto di intersezione di filosofie che si identificano con fondamentali visioni della vita.

Questi valori della cultura asiatica, posti in confronto vitale con quelli della nostra cultura, possono ancora oggi ispirare il pensiero educativo universale e aiutare l’uomo, ognuno di noi, ad “apprendere ad essere”.

L'uomo o il programma? (1973/3)

Coloro che, nell'ottica di una educazione permanente, sono sensibili ai problemi della vita individuale e sociale, non durano fatica a intendere che "la scuola debba essere fatta per il ragazzo e non il ragazzo per la scuola".

Questa verità, che in teoria è ammessa da tutti, in pratica diventa purtroppo un giuoco di parole. Perché la scuola, oggi, continua a limitarsi, a trasferire soltanto bagagli culturali da una persona all'altra, senza suscitare interessi nuovi e senza realizzare i veri bisogni degli alunni.

Di qui, a nostro avviso, diffidenza e contestazione, sfiducia e assenteismo negli alunni da una parte, e programmi troppo rigidi redatti da burocrati ministeriali, avulsi dalle reali esigenze di una educazione da rinnovarsi e da adattarsi, dall'altra.

Siamo così costretti ad assistere all'accrescimento di un ribadito prepotere di presidi, provveditori e direttori didattici, e alla diminuzione di una libertà di manovra dell'insegnante che si propone di superare il "contrasto" fra ciò che si deve insegnare nelle aule e ciò che la vita richiede.

Di fronte a questo "abuso di potere", che si chiude alla interazione e rimane insensibile sia alle nuove tecnologie educative sia alla promozione del vero "senso dei valori" — non ultimo fra questi, quello di una sincera apertura alla "fraterna convivenza con gli altri popoli" — non ci stupiscono le accuse di eretici, marxisti, rivoluzionari, corruttori di coscienze, rivolte da un cer-

to *establishment* nostrano a degli insegnanti unicamente colpevoli di non voler ridurre la propria azione educativa al compito di inculcare aride conoscenze, e di diventare invece dei consiglieri che, svegliando negli alunni le attività produttive e creative, li aiutino “a cercare in comune gli argomenti a favore e quelli contrari piuttosto che porgere una verità bella e fatta”.

Chi considera pertanto l'insegnamento semplicemente come un ripiego, come un'alternativa reale alle difficoltà di reperire altre fonti di guadagno, e non come il mezzo — anche se non unico — per una formazione completa, a cominciare da quella del carattere, che deve preparare l'uomo a servire l'umanità, non può che preoccuparsi di una sola cosa: esaurire il programma entro i limiti stabiliti. Perché ciò che conta, purtroppo, è lo svolgimento del programma, anche se ciò porta l'insegnante a sottrarsi al dovere essenziale dell'educazione: insegnare cioè all'alunno a vivere, a pensare in modo libero e creativo, a realizzarsi nel lavoro creativo, a saper amare il mondo così da diventare soggetto e testimone “della nascita d'un nuovo umanesimo in cui l'uomo si definisce anzitutto per la sua responsabilità verso i suoi fratelli e verso la storia”.

Quando Ugo, un alunno di quinta elementare, che è stato vittima dell'esigenza di svolgere soltanto il programma fissato, arriva ad affermare che “l'uomo pensa solo a stare bene, vuole sempre stare meglio: gli altri cosa c'entrano con lui?”, bisogna amaramente concludere che nell'istruzione impartitagli si sono perduti e il concetto e la grandezza biblica dell'uomo, facendone un prodotto da supermercato.

A tal proposito, non possiamo che convenire con quell'insegnante, che tempo fa ci scriveva: “Allora non è solo crisi di strutture, di programmi, ma di uomini, di persone che han fatto della scuola un mezzo servizio e parlano di dignità. Ma quale dignità? La crisi dei ragazzi è la nostra crisi, la mia, la tua... Non uscirne è egoismo. Uscirne insieme è realizzarci come persone”.

Certo, nessuno nega che il saper leggere e scrivere è essenziale, ma l'alfabetizzazione — come scriveva Gandhi — deve andare di pari passo con la diffusione delle conoscenze utili. Se così

non fosse, l'educazione potrebbe, sì, suscitare uomini raffinati intellettualmente, ma non di forte personalità, com'è richiesto dal nostro tempo.

L'istruzione non può, quindi, limitarsi a dare all'alunno la coscienza di dover essere, un giorno, un produttore e un consumatore nella società nazionale e internazionale; deve piuttosto far di lui "il fermento" di un nuovo mondo, in cui predomini la preoccupazione dell'elevazione della dignità umana.

Chi non vede perciò che, parlando di educazione, "non basta saldare in unità l'*homo sapiens* e l'*homo faber*: è necessario che egli si senta in armonia con gli altri e con se stesso: *homo concors*"? Infatti, questa condizione è irrinunciabile "perché l'umanità possa affermare le proprie responsabilità civiche e sociali reagendo alle contraddizioni e alle ingiustizie".

È in questa necessaria opera di armonia che si giustifica la presentazione della tradizione culturale dell'Oceania, in questo numero della rivista. Con l'unico intento: che si possa capire che "ogni paese è la mia patria, ogni uomo è mio fratello".

Lo sviluppo postula o esclude la religione? (1973/4)

La domanda non è né oziosa né nuova: di fronte al fallimento quasi totale del “decennio dello sviluppo”, gli studiosi di economia, di sociologia e di politica tornano a chiedersi se, in un mondo in rapida trasformazione, la dimensione religiosa non debba ancora essere considerata “l’anima ed il motore” della nostra vita sociale.

La risposta, che è esigita dal suddetto quesito, non può essere, a sua volta, né evasiva né dilatoria: l’assicurazione religiosa di “cieli nuovi” e “terra nuova” in un regno futuro sovramondano non è pienamente accettabile dalla nostra generazione. La quale chiede che questa “novità” sia realizzata pure in questo mondo, non solo nel futuro.

Si può dire, pertanto, che la problematica del ruolo positivo o negativo esercitato dalla religione nel processo di sviluppo, interessa direttamente l’uomo. Così, se da un lato è necessario sapere a servizio di quale concezione dell’uomo si debbono mettere le enormi risorse del mondo di oggi; dall’altro, è utile riconoscere che l’uomo deve partecipare alla creazione della propria storia, superando la comoda concezione dell’uomo come “la pedina impotente di forze cieche”, siano esse le forze incontrollabili della natura, del destino o della provvidenza.

Nella prospettiva di uno sviluppo autentico, che sia “volto alla promozione di ogni uomo e di tutto l’uomo”, nessuna del-

le dimensioni che costituiscono l'uomo "integrale" deve essere trascurata: dalla dimensione economica sociale e politica, alla dimensione culturale e spirituale. Solo quando si sarà persuasi che l'uomo deve rimanere "l'autore, il centro e il fine" dello sviluppo autentico, si riuscirà a capire che ciò che realmente conta per l'uomo non è tanto "l'aver di più", quando "l'esser di più".

Di qui, una concezione "materialistica" dello sviluppo, la quale pretendesse di rendere l'uomo laicizzato, temporalizzato e massificato con lo scopo di costituirlo signore di "una terra dagli idoli infranti", frustrerebbe nell'uomo la dimensione trascendente — l'apertura e la donazione di se stesso, nella carità, a Dio, verità prima e supremo bene —, la quale costituisce "la finalità suprema dello sviluppo personale".

Ma una concezione rigorosamente "spiritualistica" dello sviluppo, la quale si proponesse di dover soltanto accumulare "dei tesori nel cielo, dove né ruggine né tignola consumano e dove i ladri non sfondano né rubano", distoglierebbe l'uomo, come soggetto del proprio destino, dal dare la sua risposta personale ad una precisa vocazione divina: l'uomo responsabile della sua crescita attraverso la dilatazione del suo dominio su tutta la terra.

Non solo: impedirebbe all'uomo, come persona attiva e creativa, di esercitare il suo diritto di cooperazione allo sviluppo dell'umanità e quindi del mondo, spiegandovi le sue proprie forze e agevolando l'espansione delle energie immanenti in essi.

"C'è infatti un modo di lassù — osserva l'abate Franzoni — per pensare alle realtà terrene che pur dobbiamo organizzare, come c'è un modo mondano di pensare alle realtà celesti come quando si strumentalizza la religione per difendere interessi sordidi e antiumani".

Così, non ci sentiamo di seguire l'opinione di coloro che non ammettono, per l'uomo credente nel "futuro" come in una affermazione definitiva di Dio, la possibilità di riconoscersi chiamato a collaborare alle varie branchie dell'avvenire intramondano. Bisogna piuttosto non dimenticare che "la perfezione finale attesa da Dio — come afferma Karl Rahner — in definitiva non vuole una umanità morta, ma viva e vitale, cosciente dei suoi limiti e

quindi tutta tesa alla salvezza che le viene dall'alto, tutta intenta a sviluppare le sue energie”.

Siamo convinti che non esista incompatibilità tra sviluppo e religione: è necessario però avere una visione chiara dello sviluppo e della religione in relazione alla loro natura e ai loro fini. Lo sviluppo consiste non solo nell'utilizzare i beni materiali e gli strumenti che lo producono, ma anche nel muoversi delle persone e delle comunità verso Dio. Perché lo sviluppo “non è una semplice addizione di piani di sviluppo economico e piani di sviluppo sociale: al di sopra dell'uomo e della società c'è Dio, cui tutto dev'essere finalizzato”. Finalizzazione, questa, che non svuota l'uomo della sua autonomia: qualora si separasse Dio dall'uomo, si dissolverebbe l'uno e l'altro.

La religione, a sua volta — ci riferiamo soprattutto a quella cristiana — non può essere limitata ad una linea di condotta ultramondana ed escatologica, come se per l'uomo non dovesse esserci altra storia che quella “dello spirito e dell'esistenza che rappresenti soltanto il superamento e un rifiuto delle cose materiali”.

La religione, nel suo ruolo profetico, deve infatti tendere a risvegliare ed educare il senso della giustizia insieme a quello di Dio. Perché “la speranza cristiana — scrivono i vescovi del Nordest Brasile — che punta verso una nuova umanità riconciliata con se stessa e fraternizzata con l'universo, non ci permette di rimanere inerti, aspettando passivamente l'ora della restaurazione di tutte le cose, [...] ma esige una presenza attiva, capace di provocare nella corrente della storia i segni della risurrezione, i germogli indicatori della nuova umanità del futuro”. Se così non fosse, nella religione non si amerebbe né Dio né l'uomo: non si amerebbe Dio perché Dio non sarebbe più il vero Dio; non si amerebbe l'uomo perché non si sarebbe più responsabili né di sé né dei fratelli.

Dobbiamo cedere allo scetticismo? (1973/5)

10 dicembre 1973: 25° anniversario della Dichiarazione universale dei Diritti dell’Uomo. Una data che alcuni commemoreranno più per consuetudine che per convinzione; altri contesteranno per narcisistico disfattismo; altri infine considereranno come momento storico da dimenticare per non aver visto spuntare, nonostante le speranze diffuse, “l’alba trasparente di un giorno nuovo”.

Una cosa è certa: in occasione della ricorrenza venticinquennale della Dichiarazione, la mensa delle “nozze d’argento” sarà imbandita con congressi, raduni e manifestazioni; e ad essa si avvicenderanno, più o meno confusamente, gli organi burocratici del ministero della pubblica istruzione, dei partiti e dei sindacati. Una burocrazia variopinta, la quale farà a gara per rievocare i meriti e per riconoscere gli alti attestati di benemerenzia di questa Dichiarazione.

Non contestiamo alla Dichiarazione né i suoi meriti né le sue benemerenzie: essa è certamente da considerarsi “un atto della più alta importanza” nella storia della comunità umana. Diciamo soltanto che gli operatori politici ed economici, i “baroni” senza scrupoli che detengono il potere, hanno fatto di questa Dichiarazione una delle solite enunciazioni astratte, con poca incidenza nella condotta degli Stati.

La cronistoria, infatti, di questi venticinque anni della Dichiarazione conferma amaramente che essa è stata esautorata,

emarginata, resa impotente dall'egoismo omicida dell'uomo. E la cronistoria è così tragica che ci induce a credere quanto reale sia oggi la visione del profeta Isaia: «...questo è un popolo depredato e spogliato; tutti i giovani sono presi e rinchiusi nelle prigioni; sono stati depredati senza che nessuno potesse salvarli, sono stati spogliati e nessuno ha detto: "Restituisci!"» (Is 42,22).

La violazione sistematica della Dichiarazione ci fa toccare con mano che noi tutti siamo di fronte ad un ammasso di detriti dell'ingiustizia nel mondo: l'umanità intera ci rimane estranea; l'uomo non è affatto un fratello per l'uomo; la libertà e l'uguaglianza "in dignità e diritti" di tutti gli esseri umani sono soltanto teoriche.

Abbiamo atteso invano "l'ora in cui il mattino sconfigge la morte nera"! Perché per ben venticinque anni abbiamo pugnato alle spalle, con feroce cinismo, la Dichiarazione universale dei Diritti dell'Uomo: dal genocidio di popolazioni inermi alle segregazioni razziali; dalla spietata repressione della rivolta ungherese e dallo schiacciamento della "primavera di Praga" alle vittime trucidate in Biafra, Sudan, Burundi e Mozambico; dalle installazioni dei microfoni-spia del "caso Watergate", per rendere inoperante l'opposizione interna, all'internamento negli ospedali psichiatrici degli intellettuali russi "dissidenti"; dalle stragi perduranti in Indocina, nel Medio Oriente e in Cile allo sfruttamento propagandistico di tragedie come quella dei profughi palestinesi; dalla falsa supremazia degli interessi e valori economici all'odio di classe, alle torture e alle persecuzioni politiche; e via di seguito...Dov'è allora la tutela, la promozione dei diritti civili e politici, dei diritti religiosi, sociali, culturali ed economici?

Di fronte a un quadro del genere, saremmo indotti a fare nostro il grido pessimistico di Sartre: "Perché tacete? Perché? Non esiste una risposta? Nessuna risposta!", e, nello stesso tempo, a cedere alla forte tentazione dello scetticismo circa la capacità degli uomini ad essere e conservarsi fratelli.

Siamo però convinti che, nonostante i possibili sentimenti di sfiducia, a nessuno è concesso di tener le braccia incrociate e di serbar le mani pulite, quando la tutela e la promozione dei

diritti primi e fondamentali dell'uomo costituiscono un dovere essenziale per tutti coloro che vogliono sentirsi fratelli di chi crede nell'"uomo nuovo con la volontà di essere migliori" (Salvador Allende). Nessuno di noi può e deve arrendersi: bisogna mantenere accesa "l'abitudine della speranza in un mondo di disperati", se si vuole che l'uomo, ognuno di noi, cresca in responsabilità e in partecipazione "per poter esercitare veramente la dignità di costruire, in ogni momento, la propria storia" e di preparare l'avvento di un mondo più umano, nel quale i valori supremi — vita, libertà, giustizia, pace — della persona umana siano per tutti garantiti e permanenti.

Proprio in vista della costruzione di un mondo più umano, bisogna comprendere l'estrema importanza di introdurre "i diritti dell'uomo" nei programmi d'insegnamento. La scuola, in quanto organo di istruzione — educazione, deve aiutare l'alunno a procedere "sulla strada di un più pieno sviluppo della sua personalità e di una progressiva scoperta e affermazione dei propri diritti". Ma deve anche fare acquisire all'alunno una intelligente comprensione delle proprie responsabilità e dei propri doveri a riconoscere e rispettare negli altri, "senza eccezioni e senza distinzioni", tutti i diritti che egli vuole e deve godere per sé.

Soltanto così la scuola riuscirà a risvegliare nell'alunno la coscienza al senso della valorizzazione simultanea della persona e della sua dimensione comunitaria; a far comprendere all'alunno che il vero uomo è una sintesi: l'individuo-nella-società. Una società, la quale abbia il carattere della mondialità.

Sta, dunque, a coloro che si dedicano all'attività educatrice fare in modo che tutto ciò che l'alunno "sa, può ed ha, non si opponga più a ciò che egli è, ma accresca il suo essere fino a raggiungere una dimensione mondiale".

Lo “Scandalo” della vita (1973/6)

Sull'ultimo numero del *Journal of medicine* del New England è apparsa la notizia che “quarantatré neonati malformati sono stati lasciati morire col consenso dei genitori nell'ospedale Yale New Hawen” (USA). Quale la motivazione di questa umana decisione? I neonati, che avevano un'età variante da poche ore ad alcuni mesi, sono stati lasciati morire — al di là di ogni eufemismo, sono stati uccisi — per “non esporli a vite prive di significativa umana”.

Il solo pensare che si possa inorridire di fronte a tale notizia è una pura illusione: qualcuno avrà, forse, parole di compassione ma non di esecrazione. Ma perché stupirsi della nostra non reazione ai crimini contro la vita, dal momento che la nostra società, schiava del materialismo pratico e del consumismo esasperato che spingono a godere la vita con la maggiore intensità possibile, ha ridotto ciascuno di noi a “robot per le strade / col passo d'acciaio col cuore d'acciaio”?

“Ogni individuo ha diritto alla vita”: come sa di amara ironia questo articolo 3° della Dichiarazione universale dei Diritti dell'Uomo, quando è ormai divenuta una esigenza inderogabile sacrificare l'uomo sull'altare della scienza e della società tecnocratica e meccanizzata. Comincia da qui l'abnorme corsa al permissivismo e “all'amoralismo, che consacrano il genocidio, l'aborto e l'eutanasia; la violazione dell'integrità della persona umana e il violentamento dell'intimo dello spirito; le condizioni

di vita infraumana, le incarcerazioni arbitrarie e le deportazioni; le ignominiose condizioni del lavoro “con le quali i lavoratori sono trattati come semplici strumenti di guadagno, e non come persone libere e responsabili”.

Coloro che detengono il potere — dal potere dell’informazione a quello economico, politico e culturale — strombazzano con disinvoltura che non può esservi limite all’inalienabile diritto alla vita che compete ad ogni uomo. Ma sono smentiti dai fatti d’ogni giorno, che testimoniano essere l’uomo un oggetto fra gli oggetti, “come un insetto tra gli insetti”. Ciò che, oggi, interessa ai poteri pubblici è accrescere il dominio del circuito “lavoro-benessere-consumo”, anche a costo di sacrificare sull’altare della produttività e dell’efficienza, dei laboratori di biologia e delle centrali cibernetiche il conclamato “riconoscimento incondizionato del diritto alla protezione della vita”.

È vero che la dichiarazione universale dei diritti dell’uomo, in alcuni suoi articoli, legge: “Ogni individuo ha diritto... alla sicurezza della propria persona; ... al riconoscimento della sua personalità giuridica; ... alla sicurezza sociale; ... a giuste e soddisfacenti condizioni di lavoro; ... ad un tenore di vita sufficiente a garantire la salute e il benessere proprio e della propria famiglia; ... all’istruzione”. Ma tutto questo è lettera morta per milioni d’individui, appartenenti all’area sia occidentale sia orientale; è soltanto un vivere “questo frusto di tempo / a scrivere / parole / sull’acqua mobile dei giorni / a muovere gesti / nel vento...”.

È anche vero, purtroppo, che per tutti coloro che si arrogano il diritto di stabilire chi debba nascere — con il controllo delle nascite (il *Birth control* — e chi debba morire — con il controllo delle morti — il *Death control* —), come pure per gli uomini di scienza di tendenza positivista e per i pensatori di tendenza strutturalista, la vita, da una parte, non ha alcun senso perché è un assurdo; dall’altra, dev’essere soltanto una scelta o economica o politica. Da qui il principio assurdo e disumano che bisogna “uccidere, per vivere meglio”: il diritto alla vita dovrebbe essere pertanto subordinato alla possibilità della cosiddetta “umanizzazione” o “umanizzabilità”.

Con queste “premesse scientifiche”, proprie di una società dominata dalla tecnica e dallo pseudo progresso, non ci si può attendere altro che l’avallo della proposta della morte a servizio dell’economia e della politica. E così viene codificato non più il diritto alla vita ma il diritto all’egoismo con le sue leggi del profitto, del potere, della violenza e della sopraffazione.

Di fronte ad una civiltà, come la nostra, che è diventata “anti-vita”, come si può mai condividere l’inno del salmista che esalta la dignità della vita dell’uomo: “Cosa è mai questo figlio dell’uomo / che Tu abbia di lui tale cura? / Inferiore di poco a un dio, / coronato di forza e di gloria! / Tu l’hai posto signore al creato / le cose tutte a lui affidasti.” (Ps. 8, 5-7)? Tutto questo non è forse un sogno, un’utopia tragica per tutti coloro che inutilmente hanno creduto, hanno sperato che “fra tutti i diritti dell’uomo, il diritto alla vita debba assumere un particolare e fondamentale significato”?

Quando si riflette sulle situazioni disumane e ingiuste in cui si trovano gli handicappati, i subnormali, gli incurabili, gli anziani in ripostiglio e i disadattati sociali; quando si considera seriamente la condizione subumana di milioni di individui che sono sottonutriti o malnutriti, che rimangono analfabeti, che sono costretti a vivere nei quartieri-ghetto o nei “bassi”, nelle *bidonvilles*, nelle *favelas* o negli *slums*, viene spontaneo chiedersi cosa sia la vita e il perché della vita. Perché continuare ad ingannarci gli uni gli altri affermando che la nostra vita d’oggi, in ogni suo momento, è un reciproco “atto irripetibile di amore”? È invece tutto il contrario, come ci suggerisce la lettura della poesia di Manuel Bandeira:

*Ieri ho veduto una bestia:
tra le immondizie
del mio cortile
cercava cibo.
Quando trovava qualcosa
senza guardare,
odorare,*

*la trangugiava con avidità.
Non era né un cane, né un gatto,
né un topo.
La bestia, mio Dio, era un uomo!*

Ma nonostante ciò, noi crediamo che la vita abbia un senso, che la vita non sia affatto un assurdo, perché l'uomo non è un oggetto, ma un soggetto "cosciente e libero" e, perciò, capace di realizzare la pienezza di vita individuale nella comunicazione e donazione di sé agli altri.

Proprio perché siamo consapevoli degli abominevoli delitti contro il diritto alla vita, sappiamo di non dover rimanere passivi appoggiando "ai vetri due occhi sbarrati / liquefatti": l'urgenza a riconoscere, rispettare e difendere il diritto alla protezione della vita, in quanto è uno dei presupposti essenziali per la sopravvivenza dell'umana società, è un invito a non rinunciare a sperare, a credere, a impegnarsi per poter far nostra "la voce della coscienza universale che urla il suo diritto alla vita".

La pedagogia della pace: un lavoro inutile? (1974-75/1)

Chi visita la cattedrale di Hiroshima — edificata sui luoghi stessi in cui l'orrore della guerra sembra essersi sintetizzato — può leggersi questa iscrizione: “Questa chiesa è stata costruita per ricordare le vittime della prima bomba atomica lanciata qui il 6 agosto 1945, e come simbolo di pace fra tutti i popoli, simbolo che addita l'unico e vero cammino della pace con Dio e con gli uomini. Questo cammino non è né la menzogna, né la forza, né l'odio, ma la verità, la giustizia, l'amore”.

Noi abbiamo invece percorso, dal 1945 ad oggi, un cammino diverso: il cammino degli antagonismi ideologici, discriminatori e razzistici. La cronaca internazionale dei nostri giornali e dei nostri teleschermi continua a mettere in ridicolo gli operatori di pace e a dar spazio agli slogan di odio che ci bersagliano. I mass-media ci hanno ormai mobilitati ad assistere passivamente a scene assurde perché inumane: dal terrorismo anarchico o organizzato alle guerre-lampo; dai conflitti separatisti ai conflitti

d'intervento; dalle guerre civili alle lotte etniche e tribali; dalle insurrezioni razziali ai genocidi ed agli etnocidi.

L'esperienza o il ricordo di distruzioni e dolori causati dalle guerre ci aveva indotti a credere che l'uomo — ciascuno di noi — dovesse coltivare soltanto pensieri di pace e deporre le armi dell'odio per innalzare “dei ponti qui e lì / o, forse, anche una scala a chiocciola, su cui / si possa andare insieme, a due a due, / e sentire così l'inesprimibile”. Le reiterate dichiarazioni di pacifismo degli operatori politici ed economici da una parte, e il progresso della scienza e della tecnica dall'altra ci avevano abituati a considerare quasi imminente l'avvento di un'era nuova e definitiva del genere umano, caratterizzata non più dall'ingiustizia e dalla violenza ma dalla fraternità e dall'amore secondo il vaticinio del profeta Isaia: “Le genti faranno delle loro spade vomeri / e delle loro lance falci; / un popolo non brandirà più la spada contro un altro popolo / e non impareremo più l'arte della guerra”.

L'attuale situazione conflittuale della realtà internazionale ci fa purtroppo toccare con mano che è stato tutto un sogno: ci siamo illusi che l'uomo voglia e cerchi la pace nonostante che quasi tutti i Paesi che oggi siedono all'ONU si siano impegnati a promuovere, tutelare e difendere il diritto dell'umanità alla pace ratificando l'articolo 28 della Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo: “Ogni individuo ha diritto ad un ordine sociale e internazionale, nel quale i diritti e le libertà enunciati in questa Dichiarazione possano essere pienamente realizzati”.

Noi tutti siamo idealmente disposti ad ammettere che la pace non può non essere un'esigenza insopprimibile dell'uomo; che la pace deve essere una dimensione dell'uomo, senza la quale l'uomo non riesce a trovare se stesso, a vivere realmente. Ma nella nostra realtà quotidiana noi tutti accettiamo, ad esempio, la “epidemia contagiosa” del commercio delle armi se non sempre come normale, spesso però come fatale. Ma starsene all'ombra di tale fatalismo, tanto più alienante quanto più irrazionale, significa che noi siamo disposti a cedere alla tentazione di fondare l'ordine sociale e internazionale più su ragioni di potere che su

motivi di diritto. Motivi, questi, che esigono il riconoscimento, il rispetto, l'armonizzazione e la garanzia dei diritti e dei doveri della persona umana.

La pace, infatti, continuerà ad essere un nome vuoto, una illusione da utopisti, un traguardo impossibile, finché non si porrà a suo fondamento "l'intangibile dignità della persona umana, dalla quale scaturiscono inviolabili diritti e rispettivi doveri".

Non possiamo pertanto accettare la irrazionalità della pedagogia della guerra, proposta da coloro che si ispirano alla dottrina hegeliana — la guerra è un fatto necessario per l'affermazione dialettica dello spirito o alla indicazione marxiana — la "lotta" è lo strumento del necessario affermarsi dell'uomo stesso —; oppure al pessimismo radicale — l'uomo dev'essere considerato a livello poco più che biologico e materialistico.

Di fronte ai sostenitori della inevitabilità della guerra, in quanto connessa "a pulsioni e motivazioni individuali e collettive", noi abbiamo il dovere di proporre e di promuovere, ad ogni livello, la pedagogia della pace come forma umanizzante, la quale, proprio per la sua esigenza di giustizia e di amore, può raggiungere e proteggere il bene non di alcuni uomini ma di tutti gli uomini.

La pedagogia della pace potrà essere un 'alternativa attendibile nella misura in cui essa riuscirà a formare una coscienza nuova in ogni uomo, intollerante della violenza ed impegnata alla cooperazione ed alla solidarietà; a coinvolgere direttamente l'uomo singolo, ma sempre come appartenente corresponsabile alla convivenza umana. Infatti, "non ci sono più frontiere geografiche della pace e della verità. Queste frontiere passano all'interno di ogni paese, nell'interno di ognuno di noi" (Ignazio Silone).

Di qui l'urgente necessità che i centri operativi (famiglia, scuola, stato) dell'educazione contribuiscano insieme a proteggere il fanciullo "da comportamenti o influenze che possano indurlo a qualsiasi forma di discriminazione razziale, religiosa o di altro genere. Egli deve essere educato in uno spirito di comprensione, di tolleranza, di amicizia tra tutti i popoli, di pace e di

fraternità universale e nella consapevolezza dei suoi simili” (art. 10 della Dichiarazione dei diritti del fanciullo).

Riconosciamo che la pedagogia della pace è difficile e lunga. Perché essa non significa inculcare né una sorta di amorfa rassegnazione, frutto d’indifferenza o peggio di complicità, né la fuga del rischio o del sacrificio, ma una eroica opposizione ad ogni genere d’ingiustizia.

L’efficacia della pedagogia della pace, che si ispira alla verità disarmata, all’amore incondizionato e alla giustizia perfetta, dipende anche dal senso di responsabilità degli educatori: “a nessun patto e per nessun motivo essi devono rinunciare ad essere persuasori e operatori di pace”.

Per una educazione liberatrice (1974–75/2)

Uno sguardo alla geografia della libertà ci induce a concludere con F. Schiller che “la libertà esiste solo nel mondo dei sogni”. Si dirà che la nostra è una conclusione pessimistica e disfattista: perché mai come oggi gli uomini hanno avuto un così acuto senso della libertà. Ma, pur ammettendo la verità di questa constatazione, non si può non riconoscere che mai come oggi l’umana arroganza del potere ha permesso l’affermarsi “di nuove forme di schiavitù sociale e psichica”.

Molti sono i documenti sulla promozione e sulla tutela del diritto alla libertà e alla indipendenza politica, culturale ed economica dei popoli. Nonostante questi documenti, la dignità dell’uomo e la sua libertà continuano ad essere conculcate dal potere politico, culturale, economico, militare e pubblicitario.

Il disprezzo quotidiano delle elementari libertà civili, quali il diritto di libertà di opinione e d’informazione; della libertà di coscienza e di religione; della libertà politica e ideologica; della libertà di autodeterminazione è ormai considerato sinonimo di “ordinato sistema di governo”. Anche se poi questo ordine-legalità è fondato sulla forza bruta dei carri armati, sulla censura della stampa, sulle torture, sull’utilizzazione della psichiatria e dei campi di lavoro forzato, sulle carcerazioni arbitrarie, sulle mutilazioni...

“Ogni individuo ha diritto alla libertà” recita l’articolo terzo della Dichiarazione universale dei diritti dell’uomo. Ma chi mai

penserebbe, oggi, che il diritto alla libertà, con il suo senso di rispetto, di corresponsabilità, di compartecipazione, di giustizia e di verità, sia entrato nel costume e nella mentalità di ciascuno di noi, sia diventato davvero il tessuto dei nostri rapporti sociali?

Ci siamo talmente costituiti alla schiavitù della sicurezza, della comodità e della ricchezza — la nostra “gabbia d’oro”! — da rinunciare alla nostra capacità di decidere e da delegare ad altri la nostra stessa libertà. Da qui la nostra tragica incapacità di capire che ogni privazione della vera libertà è “per l’uomo un’offesa della sua dignità di persona ed una ingiusta diminuzione della sua grandezza”.



Malgrado la situazione attuale della nostra società, che ci fa pensare che “l’uomo brami il comando più della libertà e della virtù”, non dubitiamo che il mondo umano prosegua il suo cammino storico verso una maggiore crescita nella libertà.

È pertanto in questo umano cammino verso la vera libertà che dovrebbe inserirsi l’azione formativa degli operatori della scuola. Un’azione che va proprio considerata come la maieutica della libertà: liberare la libertà nell’alunno perché egli possa essere un “io” autonomo e responsabile, soggetto di se stesso e protagonista del suo agire.

Non si può continuare a considerare il fatto della libertà nell’alunno ai margini del problema educativo: l’educazione impartita soprattutto nella scuola è oggi credibile solo nella misura in cui essa diventa una educazione liberatrice. “Quella educativa è un’opera di liberazione e non di asservimento” (Laberthonnière).

Non è certamente liberante a tutt’oggi il ruolo dell’insegnante nel processo educativo: l’insegnante ne è l’esclusivo soggetto; l’alunno ne è un puro oggetto. In questo falso rapporto, l’insegnante considera suo compito-diritto fondamentale offrire all’alunno idee e conoscenze belle e fatte, soluzioni a tutto “prefissate” e “corrette”, risposte giuste a problemi ben definiti, un unico modello a cui conformarsi.

Questa educazione, però, ancorata al principio tradizionale secondo il quale l'unica conoscenza valida è quella che è nei fatti e nelle leggi già accettate, non è che una macchina pressatrice, la quale non favorisce affatto nell'alunno "un godimento più maturo e più personale della libertà".



Noi siamo pienamente convinti che il regno della libertà non può né deve identificarsi con nessun potere politico, nessuna struttura sociale, nessun sistema pedagogico-didattico e nessuna prassi umana.

Un'educazione che venisse, quindi, concepita come una pressione dell'uniformità di comportamento, come "il paravento per nascondere una volontà educativa preoccupata solo di strumentalizzare e condizionare l'alunno", sarebbe una delle forme più deleterie e più disumanizzanti di schiavitù. Non formerebbe, infatti, l'alunno al senso della libertà, ma lo addomesticherebbe "quasi alla stregua di un animale incapace di libertà".

Compito indifferibile e irreversibile insieme di ogni insegnante, oggi: liberare l'alunno restituendogli la fiducia di un'autentica libertà di spirito e dandogli il senso della sua vera dignità. Ciò significa che l'educazione dev'essere formazione alla libertà, ma a una libertà reale, che comprenda la padronanza di sé, il senso del dono di sé e il senso del dovere.

Infatti, se da una parte la vera libertà di ogni uomo deve includere il rispetto della vera libertà degli altri, dall'altra la crescita nella libertà è sempre connessa con la crescita nella carità: nessun uomo è libero se non ama veramente e realmente.

L'alternazione scuola-lavoro (1974-75/3)

Gli operatori educativi — famiglia, scuola e amministrazione pubblica — durano fatica a prendere coscienza del fatto che ormai l'educazione è sotto inchiesta. In molti paesi, siano essi sviluppati o in via di sviluppo, il processo educativo è oggi seriamente rimesso in causa, nelle sue forme e nei suoi contenuti: esso non è effettivamente, nel contesto attuale, un aiuto allo sviluppo completo dell'uomo secondo le sue esigenze individuali e sociali.

Questa contestazione severa è propria non solo degli studenti, ma anche dei datori di lavoro e degli organismi professionali. Questi, considerando poco efficace il processo educativo nelle sue forme attuali, chiedono che la formazione dei giovani si adatti meglio ai bisogni della società industriale. Quelli, persuasi che il sistema d'istruzione attualmente in vigore non li prepara convenientemente alla vita professionale, lo ripudiano nei suoi contenuti, metodi e organizzazione.

A noi sembra che esista una concatenazione logica tra l'affermare che senza educazione e senza formazione non si può applicare né scienza né tecnica, e il constatare che “nessun progresso ha realtà e significato per l'uomo, se non si proietta e non si riflette nella sua educazione”.

L'educazione attuale, invece, non ha affatto assolto il duplice compito di integrare l'alunno nella società, in cui egli è chiamato ad operare, e contemporaneamente d'integrare la società nel cuore di ciascun alunno. A tutt'oggi, non è stata l'educazione che

si è adattata all'uomo, ma l'uomo che si è dovuto adattare all'educazione.

Da ciò la triste conseguenza che l'educazione, frammentaria nella sua organizzazione interna ed isolata dalla società, rimane tagliata fuori dal resto delle attività umane e, non vivendo in simbiosi con la collettività, costituisce un mondo chiuso. Diviene pertanto sempre più evidente il contrasto fra ciò che si vuole insegnare nelle aule e ciò che la vita richiede, fra la somministrazione della cultura e le possibilità di lavoro.

Diffidenza e contestazione verso l'educazione attuale, la quale non è preparazione alla vita né, tanto meno, una dimensione della vita: è, nel suo neutralismo, "un periodo di vita murata". Ci è impossibile credere che una simile educazione sia in grado di realizzare ciò che il principio settimo della Dichiarazione dei diritti del fanciullo esige: (Il fanciullo) ha diritto a godere di un'educazione che contribuisca alla sua cultura generale e gli consenta, in una situazione di eguaglianza di possibilità, di sviluppare le sue facoltà, il suo giudizio personale e il suo senso di responsabilità morale e sociale, e di divenire un membro utile alla società.



Gli operatori educativi non debbono illudersi che i contrasti e le critiche, per quanto riguarda il processo educativo nelle forme attuali, finiranno per spegnersi da sé. Secondo René Maheu, "meglio è cercare coraggiosamente di comprendere e di affrontare una crisi, in cui deve vedersi non l'assurda minaccia d'uno sfacelo, ma la chiara promessa di una rinascita".

È in questa promessa di rinascita dell'educazione in quanto vita, che si situa la proposta del sistema di alternazione scuola-lavoro. Abbiamo la convinzione che l'educazione potrà conseguire il suo scopo — creare uomini che siano capaci di fare cose nuove e non semplicemente di ripetere ciò che le altre generazioni hanno fatto: uomini che siano creativi, inventivi e scopritori — solo nella misura in cui essa riuscirà a portare a termine il "progetto

sempre più vasto e complesso di incarnazione della scuola nella vita reale e attuale". Si tratta, cioè, di agganciare la scuola al lavoro, di superare la contrapposizione tra lavoro e cultura e di correlare la formazione intellettuale con quella pratico-operativa, affinché l'individuo possa partecipare attivamente alla vita sociale ed economica.

La proposta innovativa dell'alternazione scuola-lavoro tende appunto a far sì che istruzione e lavoro non siano più in conflitto; che lavoro e vita non si divorino più fra loro. L'istruzione è, infatti, lavoro: s'inserisce nel tempo del lavoro e nella produzione.

Il rapporto istruzione-lavoro ha ormai assunto una rilevanza mai conosciuta nel passato. Scuola e lavoro non possono più essere reciprocamente estranei, non debbono costituire due mondi diversi. "Tutto il lavoro dell'educazione — scriveva Jacques Maritain — deve tendere ad unificare non a disperdere; esso deve costantemente sforzarsi di assicurare e nutrire l'intera unità dell'uomo.

Ciò significa che fin dall'inizio e, per quanto possibile, per tutti gli anni della giovinezza, mani e mente devono lavorare insieme. Non c'è posto più vicino all'uomo di una fabbrica, e l'intelligenza dell'uomo non è solo nella sua testa, ma anche nelle sue dita. Il lavoro manuale non favorisce soltanto l'equilibrio psicologico, ma potenzia anche l'ingegnosità e la precisione dell'intelligenza. Il fatto di mettere così l'accento sull'importanza del lavoro manuale nell'educazione mi sembra corrispondere ad una caratteristica generale del mondo di domani, in cui la dignità del lavoro sarà senza dubbio più chiaramente riconosciuta, ed in cui forse scomparirà il dislivello sociale tra l'*homo faber* e l'*homo sapiens*" (*L'educazione al bivio*, Ed. La Scuola, Brescia 1973, pp. 70-71).

Ci sembra sia utile chiarire, a scanso di equivoci, che il sistema dell'alternazione scuola-lavoro non consiste in un periodo di lavori pratici destinato a far acquisire all'alunno le capacità e le esperienze che non possono dare né la classe né l'insegnante.

Per alternazione scuola-lavoro, noi intendiamo "una forma di educazione nella quale i due elementi si coordinano e si com-

pletano nell'intelligenza dell'alunno". L'autentica alternazione scuola-lavoro non è quindi una semplice giustapposizione di questi due elementi, ma suppone la loro interazione riflessa.

Questa concezione è senza dubbio l'elemento caratteristico del sistema pedagogico fondato sull'alternazione: è una concezione creatrice. Secondo Paul Lengrand, "l'esperienza di lavoro nelle officine, nei campi, negli uffici potrebbe essere determinante per elaborare la nuova dottrina dell'educazione quanto la saggezza dei filosofi, il criterio dei letterati e le ricerche degli scienziati".

Svalutazione dei diritti umani (1974–75/4)

La storia, oggi, moltiplica le nostre delusioni: nonostante la dichiarata volontà di giustizia e la speranza riposta nell'amore fraterno, i diritti dell'uomo non sono ratificati e non sono applicati. Essi restano tuttora lettera morta!

La ragione per cui il riconoscimento e il rispetto dei diritti umani non sono assicurati a tutti, è da ricercarsi nel nostro stile di vita, che dimostra di non voler ammettere la necessaria correlazione dei diritti e dei doveri che sono "universali, inviolabili, inalienabili".

Siamo tutti ferocemente solleciti a rivendicare i nostri diritti, ma preferiamo diventare disinvoltamente tardi di mente e duri di cuore per trascurare o non considerare debitamente i rispettivi doveri.

Chi di noi si è mai preoccupato di fare oggetto del proprio esame di coscienza il testo dell'articolo 29 della Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo: "Ogni individuo ha dei doveri verso la comunità, nella quale soltanto è possibile il libero e pieno sviluppo della sua personalità."?

Siamo così ostinatamente convinti che ai diritti non corrispondono altrettanti doveri reciproci, da non accorgerci di essere ormai degli "uomini irrimediabilmente contagiati da quello che si può chiamare il complesso di asservimento, per il quale la dignità umana, la misericordia, la giustizia e la libertà mettono loro la nausea".

La svalutazione dei diritti fondamentali dell'uomo è, pertanto, direttamente proporzionale all'inadempimento dei propri doveri nei confronti degli altri. Coloro, infatti, che, "mentre rivendicano i propri diritti, dimenticano o non mettono nel debito rilievo i rispettivi doveri, corrono il pericolo di costruire con una mano e distruggere con l'altra" (cfr. *Pacem in terris*, n. 15).

La questione della correlazione dei diritti e dei doveri si pone con maggiore acutezza quando sono in causa, oggi più di ieri, la promozione della giustizia e l'affermazione della fraternità universale. I diritti dell'uomo non sono, infatti, un dato astratto, ma la giustizia stessa che tocca a noi fare giorno per giorno.

È tempo ormai di convincerci che non possiamo avere dei diritti da far valere se non ne assumiamo i doveri che ne sono allo stesso tempo la fonte e il fine. Se questo non si realizzasse, noi contribuiremmo a rendere poco credibili, o a far rimanere schernite parole come *vita, libertà, giustizia, sicurezza sociale, istruzione, ...*

"La Dichiarazione Universale dei Diritti dell'uomo" — ammoniva alcuni anni fa Attilio Dell'Oro Maini, già Presidente del Consiglio Esecutivo dell'Unesco — "non è l'immagine di una realtà di cui possano inorgogliersi individui o nazioni. Essa è piuttosto il riconoscimento universale di doveri che incombono su tutti noi; è la deliberata presa di posizione contro un mondo di violenza, miseria, ingiustizia; è l'espressione lucida della volontà di sradicare dalla storia attuale le tare immense che questi mali rappresentano".

Siamo, però, del parere che lo sradicamento dalla nostra storia di queste "tare immense" sia possibile soltanto nella misura in cui l'uomo della nostra civiltà accetti di essere rieducato moralmente.

Questa rieducazione morale deve a sua volta ispirarsi alla famosa regola d'oro del Vangelo: "Tutto quanto volete che gli uomini facciano a voi, anche voi fatelo a loro: questa infatti è la Legge ed i Profeti" (Mt. 7,12). In questa regola si trovano inclusi tutti i doveri di solidarietà che s'impongono all'uomo che vive nella società dei suoi simili.

È chiaro che per la comunità come per i singoli individui, la libertà, i diritti e l'autonomia hanno per correlativi la responsabilità, i doveri e gli obblighi morali. Ciò sta ad indicare che la rieducazione morale "sottintende l'importanza dell'educazione alla vita associata, dove, oltre l'informazione sui diritti di ciascuno, sia messo in luce il loro necessario correlativo: il riconoscimento dei doveri nei confronti degli altri. Il significato e la pratica del dovere sono condizionati dal dominio di sé, come pure dall'accettazione delle responsabilità e dei limiti posti all'esercizio della libertà dell'individuo o del gruppo" (cfr. *Octogesima adveniens*, n. 24).

Una rieducazione morale, quindi, la cui ragione fondamentale si identifica allo stesso tempo con il concetto di responsabilità personale e con il concetto di rispettabilità, cioè di solidarietà sociale.

Di qui la necessità che si apra l'orizzonte dell'educazione sulla vastità del globo: non più una educazione che favorisca nei giovani alunni il gretto individualismo e l'esasperato egoismo, ma una educazione che formi in essi un soggetto attivo e creativo di diritti e di doveri esprimibili nella comunità, nello stato, nelle relazioni internazionali.

I giovani alunni, nella loro visione del mondo, hanno ormai acquisito "il senso dell'umanità", cioè una solidarietà universale e la partecipazione di tutti gli individui alla vita comunitaria: l'una e l'altra indispensabili "nella costruzione di una nuova società posta al servizio degli uomini". Ciò che gli alunni chiedono, oggi, al corpo degli educatori è di essere aiutati a porre tutti i problemi in funzione del mondo e a cercare con entusiasmo il servizio della totalità.

L'uomo protagonista della storia (1974-75/5)

Non è per seguire una certa moda di linguaggio, in parte scaduto ormai in demagogia, che abbiamo pensato di indicare agli Insegnanti il tema-base: "Il dinamismo della liberazione dell'uomo nella storia", come un progetto di lavoro da costruire insieme per l'anno scolastico 1974/75.

L'educazione e la scuola, nel loro esprimersi come concreto processo educativo, debbono infatti suscitare nell'alunno la facoltà critica che porta a riflettere intorno alla società, nella quale viviamo, ed ai suoi valori.

Noi crediamo che sia proprio questa facoltà critica a poter affrancare l'alunno dal peso di non poche alienazioni che gravano sulle possibilità della piena attuazione ed espansione di sé, e a fargli acquisire il senso acuto della responsabilità verso gli uomini e la storia.

Non è pertanto possibile che l'alunno sia formato al giudizio critico e quindi al senso morale, se non viene iniziato a leggere e ad interpretare concretamente l'esigenza di liberazione, che è la dimensione esistenziale dell'uomo.

C'è sempre della gente, paladina di sistemi socio-economici e politici che opprimono l'uomo nella sua dignità e nei suoi fondamentali diritti, la quale è sollecitata a screditare il termine "liberazione", come se fosse una parola soltanto mitica, o una specie di invenzione diabolica. Ma ciò non può impedire di credere, oggi come ieri, che la pa-

rola liberazione, per la validità dei suoi contenuti e dei suoi fini, è “una delle parole dotate della massima energia induttrice della storia”.

La liberazione, nel suo processo personale, esistenziale e permanente, consiste nel mettere l'uomo nelle condizioni di poter realizzare se stesso. Ma questa realizzazione deve comprendere ed assumere tutte le dimensioni dell'uomo: le dimensioni sociali, economiche, politiche, culturali e religiose. Sarebbe perciò un errore deprecabile, se si badasse soltanto alla dimensione fisica e temporale della liberazione, trascurandone o negandone la dimensione spirituale ed escatologica.

Il processo di liberazione dell'uomo non è però qualcosa di astratto e disincarnato: perché esso si attua nel corso della storia. E la vera storia non è quella redatta da coloro che danno importanza agli avvenimenti politici e militari, trascurando i fenomeni della vita culturale e religiosa, sociale ed economica.

La storia non è affatto un puro accadimento, una effettualità bruta; non è una realtà esteriore ed indipendente dall'uomo: la storia reca infatti gli sforzi, le sconfitte e le vittorie dell'uomo.

Così, se la storia umana, nelle varie “stazioni” della sua *Via Crucis*, dev'essere intesa come una progressiva liberazione dell'uomo dai condizionamenti del bisogno e dell'ignoranza, del timore e dell'oppressione, dell'etnocentrismo e del nazionalismo, l'uomo — ogni uomo, tutti gli uomini — dev'essere di conseguenza riconosciuto non oggetto di storia ma protagonista.

Una lettura obiettiva del processo storico della liberazione umana ci rivela che l'uomo è non solo il costruttore della storia, ma anche l'artefice principale e il responsabile della riuscita della sua stessa liberazione.

La liberazione, nel suo passaggio da uno stadio meno umano a uno più umano, fa infatti perno sull'uomo, sulla sua coscienza e dignità; sull'uomo, che non può essere mai appagato da ciò che ha raggiunto, perché il suo modello è inesauribile; sull'uomo, “non già centro statico del mondo — come egli per molto tempo ha creduto di essere —, ma asse e freccia dell'evoluzione: il che è assai più bello” (P. Teilhard de Chardin).

Prendere coscienza dell'esistenza dell'Altro (1974-75/6)

“Nella vita ci sono due fini, l'amore e il potere, e nessuno può avere l'uno e l'altro”. Sarebbe stato, questo, il testamento — lasciato scritto nel deserto libico — di un giovane centurione romano.

L'amore o il potere: è il dilemma che ha lacerato e lacererà la storia dei rapporti umani, a livello sia individuale sia collettivo. L'uomo, posto di fronte a questo dilemma, ha quasi sempre preferito essere “*homo homini lupus*”, scegliendo come unica norma del suo agire la Volontà di Potenza, di nietzschiana memoria.

La storia della Rivoluzione mercantile — dal suo inizio ufficiale nel XVI secolo alla sua affermazione definitiva nel XIX e XX secolo — sta a confermare che l'uomo europeo, nella sua politica di conquiste coloniali, ha preferito non l'amore ma il potere, facendo della violenza la sua propria natura.

L'ostinato rifiuto, da parte dei protagonisti della Rivoluzione mercantile, del principio vitale “Io incontro l'Altro” ha portato all'accettazione della norma deumanizzante “Io conquisto l'Altro”. Così gli esecutori delle mire espansionistiche delle potenze europee si sono posti di fronte all'Altro (l'Indio, l'Africano e l'Asiatico) come a una realtà solo da aggredire. Un'aggressione, questa, che va dalla conquista alla colonizzazione, dalla corruzione al contagio, dall'assimilazione all'esclusione.

Il conquistatore “bianco” — disposto soltanto a un dialogo permanente con se stesso perché ammalato di un “narcisismo

sempre più osceno” — con le armi e con la violenza ha imposto ai popoli dei continenti extra-europei la propria “civiltà”, la propria religione, la divinizzazione del proprio sistema culturale: è la imposizione alienante della dittatura socio-economica, politico-culturale.

Contro questa dittatura occidentale — che ha fatto della potenza e quindi della solitudine, un dio — si leva tremenda la voce di Aimè Césaire, poeta martinicano: “Parlo di milioni di uomini cui, scientemente, è stata inculcata la paura, il complesso d’inferiorità, il tremore, la soggezione, la disperazione, il servilismo”.

Non si vuole certo negare l’apporto positivo, attraverso la scienza e la tecnica, che i colonizzatori hanno dato ai paesi extra-europei. Ma non si possono non riconoscere i numerosi misfatti delle potenze colonizzatrici, che “hanno spesso avuto di mira soltanto il loro interesse, la loro potenza o il loro prestigio”.

La Rivoluzione mercantile dunque, dall’età moderna all’età contemporanea, non ha affatto messo la consapevolezza dell’Altro prima dell’amor proprio: ha fatto l’uomo vittima dell’uomo; ha ridotto la vita sociale ad un’assenza di rapporto tra uomo e uomo; ha sempre trattato l’Altro come un oggetto, dimenticando volutamente che “essere uomini significa essere liberi” e che “l’origine e il senso della storia stanno nel diventare interamente uomini” (K. Jaspers).

È pertanto inderogabile, oggi, una collaborazione, in prospettiva mondiale, per la costruzione di un mondo più umano. Ma ciò sarà realizzabile solo nella misura in cui noi — i Paesi del “Primo Mondo” e del “Secondo Mondo” — ci apriremo all’Altro — i Paesi del “Terzo Mondo” — ed ammetteremo anzitutto l’esistenza dell’Altro così com’è.

Nel mondo pluralista che è sempre più il nostro, ciascuno di noi ha bisogno di essere educato al riconoscimento e all’incontro dell’Altro: cioè, a toccare, a sentire e a rivelare l’Altro, con tutto ciò che egli ha di singolare e di insostituibile.

È necessario, quindi, andare incontro all’aspirazione dell’uomo ad essere amato, poiché è l’amore dell’uomo che afferma la nostra fraternità universale. “Io, uomo di colore, — scriveva

Frantz Fanon — non voglio che una cosa: che mai lo strumento domini l'uomo. Che cessi per sempre l'asservimento dell'uomo da parte dell'uomo.

Vale a dire di me da parte di un altro. Che mi sia permesso di scoprire e volere l'uomo dovunque si trovi”.

Contro la catena di... smontaggio (1974-75/7)

Il processo d'industrializzazione, che sta diventando la caratteristica di fondo, comune a tutti i Paesi, ha provocato non poche trasformazioni socio-economiche, psicologiche e culturali.

Queste trasformazioni sono, infatti, strutturali: coinvolgono i *centri nervosi* delle tradizioni culturali e si manifestano chiaramente nel cangiante uso della manodopera, nel processo di accentramento urbano e di spopolamento delle campagne, nell'espansione dei mercati e dei consumi.

Tali trasformazioni, pertanto, non sono limitate alla sfera delle attività tecniche, economiche e finanziarie, intaccano pure e trasformano la sfera esistenziale dell'uomo, cioè i suoi modi di conoscenza, di consumo e di relazione.

Posti di fronte al processo d'industrializzazione e alle sue trasformazioni radicali, non possiamo eludere il dovere d'interrogarci non solo sull'orientamento e il significato dei mutamenti in corso, ma anche sul senso del nostro essere e della nostra sopravvivenza collettiva.

Un autointerrogatorio, questo, che è tanto più urgente, quanto più l'uomo moderno — l'uomo della civiltà industriale — ha fretta di fare e di arrivare ma dimenticando dove e perché. Dal momento che la stessa direzione della rivoluzione industriale, non solo il suo ritmo, è sfuggita al nostro controllo, non possiamo non chiederci "se nonostante tutte le sue conquiste, l'uomo non rivolga contro se stesso i risultati della sua attività. Dopo

aver affermato un necessario dominio sulla natura, non diventa ora schiavo degli oggetti che produce?”

Non si vuole, certo, negare che la rivoluzione industriale abbia contribuito a risolvere molti dei problemi vitali dell'uomo; ma si deve riconoscere che essa ha finito con l'alimentare dei problemi sociali di enorme complessità e gravità.

Noi tutti preferiamo vedere nel processo d'industrializzazione solo gli aspetti più appariscenti: l'efficiente organizzazione industriale e l'alta produttività, gli investimenti finanziari e le decisioni economiche, il grado di automazione e le modificazioni strutturali dell'ambiente determinate dagli interventi tecnici.

Nessuno di noi, però, vuole guardare in faccia la realtà di “una società indurita dalle competizioni e dall'attrattiva del successo”. Proprio perché abbiamo sposato, più o meno consapevolmente, il quantitativo (l'aver di più, a costo di perpetuare le disuguaglianze, di non voler risolvere il problema della miseria e di aumentare lo sciupio delle risorse naturali), invece del qualitativo (l'esser di più nella pienezza della libertà, della giustizia e della solidarietà), noi assistiamo, oggi, al tragico intristimento e della natura e della dignità dell'uomo.

Codesto intristimento è reso evidente dai “famigerati sottoprodotti” della industrializzazione:

- l'erosione delle campagne e l’“imbruttimento” delle città costiere;
- l'inquinamento dell'aria e dei fiumi con scarichi chimici, e l'accumularsi di un velo di olio nelle acque costiere;
- la distruzione della vita animale per l'uso indiscriminato di insetticidi;
- la desolata distesa suburbana in espansione;
- il miscuglio di pandemonio e solitudine nelle città;
- il senso di disperazione spirituale non completamente dissimulata dal frenetico ritmo di vita;
- le miserie della delinquenza e della criminalità, della droga e dell'erotismo;
- il disinteresse, che si fa spesso disprezzo, per i nuovi “poveri”: minorati e disadattati, vecchi, emarginati di origine diversa.

Questa triste litania di alcuni dei “costi” importanti che si accompagnano al processo d’industrializzazione, non vuole essere un rifiuto di tale processo, che è ormai irreversibile; ma non è irreversibile l’impiego di esso. Se infatti l’uso razionale, e quindi umano e umanizzante, della industrializzazione è in grado di concorrere alla realizzazione e alla liberazione dell’uomo, l’abuso di essa da parte di chi detiene il potere economico e politico diventa uno strumento di schiavitù.

Non si tratta, pertanto, “di rinunciare ai progressi della tecnica”, osservava Louis Massignon, “ma di usarne senza febbre né fretta, con discrezione e pudore; non si tratta di un *‘Birth-control’* malthusiano — il che sarebbe una deviazione obliqua —, ma di una certa castità d’intenzione che spiritualizza la vita moderna. Bisogna evidentemente ammettere che il mondo non è esclusivamente condotto dagli appetiti materiali e dalle forze economiche, e che le masse celano delle forze spirituali efficienti a dispetto delle ipocrisie perverse che le sfruttano”.

È necessario, allora, che ciascuno di noi si impegni a riquilibrare il quantitativo “superando la tentazione di voler tutto misurare in termini di efficienza e di mercato, in rapporti di forza e d’interessi”. Non possiamo più continuare ad idolatrare la tecnologia e a fare del progresso una ideologia onnipresente cui sacrificare i fondamentali diritti umani.

Se rifiutassimo questo impegno, non potremmo non sentirci responsabili del fatto che “domani / passeranno robot per le strade / col passo d’acciaio col cuore d’acciaio”.

Per vivere umanamente insieme (1974–75/8)

Le città sono luoghi dominati dall'industria, dal commercio e dall'interesse immediato del profitto, sono un immenso sistema di smistamento di prodotti per il consumo; frustranti agglomerati d'individui che sperimentano l'isolamento, le città hanno depauperato le persone di contatti autentici con i loro simili: l'incontro amichevole e fraterno e l'aiuto vicendevole cedono il passo alle discriminazioni e all'indifferenza.

Così, per molte persone costrette a vivere in una intollerabile promiscuità, le città sono luoghi disumanizzanti, non adeguati a far crescere bambini, a far invecchiare anziani, a favorire il benessere fisico e mentale della popolazione che le abita.

Leggere e interpretare il processo di urbanizzazione, adoperando le chiavi della psicologia e della sociologia, ci consente d'individuare anche geograficamente i confini fra le aree riservate a chi detiene il potere economico e quelle destinate al proletariato e al sottoproletariato: le città marciano e favoriscono le distinzioni di classe sociale.

Le città frammentate dall'egoismo e dalla cupidigia di profitto è teatro di una sorta di "segregazione sociale dell'abitato": da un lato la borghesia, dall'altro il proletariato, l'una ricca e l'altro povero di stimoli, di gratificazioni, di possibilità di sviluppo.

Certo, le città moderne offrono pluralità di scelte esistenziali, ma impongono anche schiavitù che ostacolano la partecipazione attiva sia del lavoratore nell'ambito dell'impresa, sia del cittadi-

no nell'ambito della società; nelle città si moltiplicano rapporti scambievoli tra individui, ma sono sempre più "funzionali" e sempre meno "umano-sociali"; questo tipo di rapporto funzionale al sistema generale della produzione ha un potere disgregante del valore che attribuiamo al termine "persona" e riduce l'individuo ad elemento di un insieme anonimo, soggetto passivo di un aggregato amorfo, perché incapace di espressione autonoma, manifestazione concreta di un'inedita forma di schiavitù.

Le strutture dell'attuale società urbana, che hanno indebolito e, in parte, distrutto le funzioni sociali della città, non aiutano ma ostacolano lo sviluppo personale dell'individuo. In una società urbana dal volto inospitale, non comunicativo, egoista ed anonimo, l'individuo è destinato a vivere nel quotidiano il timore dell'isolamento e dell'ignoto, dello snervamento e della spoliazione di se stesso: "disfatti uomini ed ultimi / siamo / gridi del male / che del gorgo opaco / sa il fondo".

Siamo tutti chiamati a colmare il "fondo" dell'anonimato, della folla solitaria caratteristica della nostra civiltà urbana attraverso una sincera fraternità vissuta ad ogni livello ed una giustizia concreta, che soddisfino il bisogno dell'uomo di essere amato e riconosciuto. Non si tratta di liberare una società umana astratta, ma di liberare la città, vera "realtà umana", dall'anarchia dell'urbanizzazione attuale nella quale gli uomini sono oppressi.

Siamo convinti che la trasformazione radicale della "città" passi attraverso il destino comunitario degli uomini: si realizzi, in altri termini, con il soddisfacimento del nostro desiderio di vivere insieme con l'"altro", di incontrarci con lui per essere entrambi "soggetti di vita". Per "vivere umanamente insieme", la città dev'essere gestita in prima persona da ciascuno di noi in quanto cittadini, senza deleghe all'imprenditore o al politico, se, a loro volta, mossi dalla legge del profitto.

La radice dell'umanesimo sociale (1974-75/9)

Lo *slogan* “abbasso l'imperialismo” (o il razzismo, o il capitalismo) che per lungo tempo ha dominato la scena politica e militare, socio-economica e culturale della nostra società ha ormai ceduto il passo al nuovo *slogan* “per l'uguaglianza e la giustizia”.

A questo *slogan* — ultimo grido nella politica, nell'arte, nel cinema o nella morale laica si richiamano ripetutamente gli intellettuali “impegnati” e le famiglie “progressiste”, i “giovani” contestatori e i sindacati dei “lavoratori”, i regimi parlamentari o totalitari e i gruppi extraparlamentari. Essi dichiarano d'essere “per il popolo” e di adoperarsi per affrettare l'affermazione dell'uguaglianza e la condanna della miseria e della discriminazione.

È un fatto che il “grido” di uguaglianza e di partecipazione, di fraternità e di giustizia che si leva angoscioso dai ghetti dei nuovi “poveri” della società contemporanea, non può essere riducibile ad uno *slogan*, nonostante la sua efficacia pubblicitaria. Questo grido, che è proprio della dignità e della libertà dell'uomo, esprime da un lato la condanna della dittatura disumanizzante dei “potenti”, i quali degradano l'uomo d'oggi a essere senza valore, e dall'altro esige la trasformazione rapida e radicale — la “rivoluzione sociale” — delle strutture portanti di “una società indurita dalle competizioni e dall'attrattiva del successo”.

Sarebbe, infatti, insufficiente e, anzi, inefficace l'ascolto attento e compassionevole finché si voglia di tale grido, se poi si

rimanesse indifferenti ai suoi motivi di fondo, che sono le stesse esigenze della giustizia: la dignità dell'uomo e la solidarietà universale, l'amore fraterno e la destinazione universale dei beni.

La tutela e la promozione di tali esigenze sono la chiave di volta della nuova società a dimensione umana, nella quale sia consentita e facilitata una vita che sia degna di persone umane, ossia una vita consapevole, libera e responsabile.

Da qui la necessità d'impostare il problema di una vera rivoluzione sociale non nei termini, limitati ed essenzialmente illusori, della quantità — l'uomo visto come potenziale produttivo, reddito medio pro-capite, produttività per uomo-ora — ma in quelli, significativi e determinanti per il divenire di una società più giusta, della qualità — l'uomo, dotato d'intelligenza e di libertà, considerato come responsabile del proprio sviluppo e principale artefice della crescita della propria personalità: è la condizione richiesta perché ogni uomo possa "crescere in umanità, valere di più, essere di più".

Ora, una nuova società "a dimensione umana" non può fondarsi sul meccanicismo e sulla tecnocrazia, su puri interessi economici o su vincoli politici: deve fondarsi sul vero umanesimo sociale, cioè sulla convivenza di persone consapevoli e responsabili che si uniscono a livello di umanità, nella libera convergenza di cuori e di pensieri.

La radice di tale umanesimo sociale non va, pertanto ricercata né nel filantropismo né nel collettivismo, ma soltanto nella sintesi della giustizia e della carità. "Secondo la dottrina cristiana la carità, come amore è il principio della giustizia, e come esercizio di opere è la necessaria integrazione della giustizia nel regolare i rapporti sociali, poiché se la giustizia può e deve fare molto per eliminare le cause dei conflitti sociali, non è sufficiente a unire gli animi in solidarietà di sentimenti e di intenti per una proficua convivenza, come può esserlo la carità. Questa è dunque la perfezione dell'ordine sociale, dove la sintesi feconda di amore e diritto, carità e giustizia, attua dall'interno la pacificazione e fa regnare la concordia nei rapporti sociali" (R. Spiazzi, *L'uomo nella società*, Idea Centro Editoriale, Roma, pp. 129-130).

Dall'essere-per-sé all'essere-con-gli-altri (1974-75/10)

Una delle cause per cui il “sistema scolastico” attuale è diventato antieducativo, antidemocratico e antisociale, è da ricercarsi, a nostro parere, nel fatto che si è voluto dare all'educazione in generale e alla scuola in particolare una connotazione “neutrale” o “apolitica”. Connotazione, questa, che ha tradito il vero scopo dell'educazione: la promozione dell’“umano”, cioè la qualificazione progressiva dell'uomo in tutte le dimensioni della sua vita.

Se il compito primario dell'educazione è quello di “formare l'uomo”, di guidare cioè lo sviluppo dinamico per mezzo del quale l'uomo forma se stesso ad essere un uomo armonicamente completo, responsabilmente libero e socialmente impegnato, è un errore molto grave relegare l'educazione nell'apoliticità, che è la frustrazione dello sviluppo dell'alunno in quanto persona e la sottomissione di questa al conformismo sociale.

Una educazione che fosse “apolitica”, renderebbe l'alunno totalmente avulso dalla realtà, incapace di acquisire il senso dell'umanità e, quindi, il senso della solidarietà universale, ignaro di quello che accade fuori delle aule asfittiche, e dei problemi più rilevanti che assillano la società.

A nessuno — e soprattutto agli operatori educativi — può sfuggire il fatto che la conoscenza dell'uomo d'oggi, la sua esperienza, il suo spirito critico, la sua azione e la sua stessa personalità “dipendono dal modo con cui si è aperto ai grandi problemi

della sua vita in spazio mondiale”. Un proverbio africano dice: “L’uomo è la reciprocità”. La vera educazione, infatti, non può più essere soltanto una preparazione alla vita: essa è una dimensione di tutta la vita, in tutte le professioni, a tutte le età e in tutti gli “stati”; non può separare il mondo dello studio dal resto della comunità sociale: essa dev’essere come il luogo in cui le esigenze personali e quelle comunitarie si intersecano, dal momento che ciascun uomo si perfeziona se, insieme con gli altri, contribuisce alla crescita di tutti; deve aiutare l’allunno ad acquisire lo spirito critico, a ricercare la verità obiettiva e potenziare in sé i valori umani sì da poter manifestare civilmente il proprio rifiuto di “una società, che possiede grandi mezzi per governare e si serve di questi per reggere l’impersonale avvenire di tutti” (René Habachi).

Non si può accettare una educazione che sia “apolitica”. Perché l’educazione è un impegno umano: l’allunno non può non essere inserito nella storia. Inserimento che esige una personale partecipazione ad azioni “politiche”, le quali rendano vitali le relazioni dell’uomo con la società, “cioè non solo con l’ambiente sociale, ma anche con il lavoro comune ed il bene comune”. Infatti, “l’uomo d’oggi, e tanto più quello di domani, è l’uomo inquadrato in una storia unificata su tutta la faccia del pianeta, l’uomo inserito in uno spazio vitale conglobato, e quindi abitante in un luogo in cui ogni singola creatura è interdipendente da tutte le altre. [...] Il presente e la storia di ciascuno sono divenuti il presente e la storia di tutti, e viceversa” (Karl Rhaner).

In questa prospettiva, l’educazione in quanto impegno umano — ha il compito primario di aiutare l’allunno a prender coscienza che non esiste un essere-per-sé che non sia al tempo stesso un essere-per-l’altro e, di conseguenza, un essere-con-l’altro. Nella misura in cui ciascuno di noi riesce ad espugnare la roccaforte del proprio egocentrismo, permette alla libertà di “farsi se stesso” e al tempo stesso “proiezione di se stesso”. Questo è il superamento dell’individualismo borghese, la cui arte di vivere consiste nel pensare a se stesso e nel sottomettere gli altri, e l’accettazione responsabile del principio dell’universalismo cri-

stiano della fraternità, che consiste nell'essere a servizio gli uni degli altri per mezzo della carità. “[...] Se osi dirmi / Che tu sei un uomo / Vieni a sedere / Vicino al mio cuore / Tutto a destra” (da *Uomo*, di Malik Fall).

No alla "Educazione per la morte" (1975-76/1)

La nostra è una società "anti-vita": la sua dinamica di rapporti fondata sull'efficienza, sulla produttività e sulla competitività viene giustificata dalla legge disumanizzatrice dell'uccidere per vivere meglio.

Una legge codesta, che da un lato non risolve affatto uno dei problemi più incalzanti dell'umanità, cioè la salute e perfino la sopravvivenza dell'uomo in un ambiente risucchiato dal vortice del produttivismo — consumismo; dall'altro esige il sacrificio dell'uomo sull'altare della scienza e della società tecnocratica e meccanizzata.

Noi tutti, intanto, segnati dalla fatica della vita quotidiana... che non è più vita, ci siamo rassegnati alla codificazione della legge suddetta, accettando per vera l'affermazione di coloro — uomini di scienza di tendenza positivista, cultori delle "scienze umane", pensatori di tendenza strutturalista — per i quali la vita non ha alcun senso: è un assurdo.

Ma se noi crediamo che dare un senso alla vita è un assurdo, che l'uomo è un essere puramente materiale — un accidente biologico, “come un insetto tra gli insetti” —, perché allora osiamo gridare allo scandalo di fronte al quadro desolante che ci offre la nostra società permissiva e amorale?

Dato che ci siamo rifiutati di credere che uno dei presupposti essenziali per la sopravvivenza dell'umana società è l'incondizionato riconoscimento del valore della vita e, quindi, del diritto alla sua protezione e promozione integrale, non siamo forse noi i responsabili primi dello stato fallimentare di una società che abbiamo voluto fosse egoista con le sue leggi del profitto ad ogni costo, del potere alienante, della violenza eretta a sistema, della sopraffazione del debole e dell'indifeso, del materialismo pratico e del consumismo esasperato?

“Non mi pare di avere più alcuna ragione per continuare a vivere”, ci confessava tempo fa un giovane studente liceale. Quando la nostra società non dà più il senso della comunione e genera la solitudine — fonte di una enorme quantità di disadattamenti —; quando irride l'amore perché rifiuta la vita e brucia la speranza lasciandoci al fondo della strada soli e a morire per mancanza d'amore, si fa allora acuto in noi il desiderio, il bisogno quasi, di fuggire il regno dei vivi per rifugiarsi nel regno dei morti: “E vidi / che qualcosa si muoveva tra i morti / Era una bimba. / La portai fuori sulla strada / e chiesi / Chi sei / Da quando sei qui. / Non lo so / disse. / Come mai sei qui in mezzo ai morti / chiesi. / E quella disse / Tra i vivi non posso più stare” (Peter Weiss, *L'istruttoria*, Einaudi).

Ma, nonostante “che in un mondo come il nostro, nella realtà quotidiana, i contrasti siano così forti che per vivere è quasi diventato necessario transigere con la coscienza, soffocarne la voce” (Eugenio Montale), proprio perché siamo certi che l'uomo è fatto per la vita e non per la morte, pensiamo che non sia tempo né di rassegnazioni né di fughe: è tempo piuttosto di impegno — a livello individuale e comunitario — a rendere ogni momento di vita un atto irripetibile di amore.

Di qui l'urgenza che gli operatori dell'educazione in generale e della scuola in particolare si assumano le loro responsabilità di fronte al compito di iniziare i giovani alunni a riflettere, per poi coerentemente operare, sul valore della vita, che ha il suo centro nell'uomo non oggetto ma soggetto cosciente e libero: nell'uomo, cioè, persona che ha "coscienza di trascendere con la sua ragione e la vera libertà il mondo della irrazionalità e del determinismo e di avere un destino che supera quello degli altri viventi".

Libertà come continua liberazione (1975-76/2)

“Voi infatti, fratelli, siete stati chiamati a libertà. Purché questa libertà non divenga un pretesto per vivere secondo la carne, ma mediante la carità siate a servizio gli uni degli altri” (dalla Lettera ai Galati 5,13). In questo ammonimento dell’apostolo Paolo si possono individuare le idee-madri di una educazione “decondizionante” del fanciullo e dell’alunno: una educazione, cioè, che affranchi l’alunno dalle molte ipoteche (dal nozionismo all’etnocentrismo; dalla depressione socio-culturale alla miseria e ai pregiudizi) che gravano sulla possibilità di realizzazione e di autorealizzazione delle proprie capacità umane.

Gli operatori dell’educazione, pur nella differenza dei loro compiti specifici e delle proprie responsabilità vocazionali, non possono rimanere insensibili alla legittima aspirazione dell’uomo verso la libertà non solo giuridica e psicologica ma personale, che è l’elemento centrale per la nuova visione dell’uomo in quanto soggetto storico responsabile. Non solo; ma non debbono soprattutto deludere l’aspirazione dei giovani educandi che chiedono di essere aiutati ad acquisire un più maturo senso di responsabilità “nell’elevazione ordinata ed incessantemente attiva della propria vita e nella ricerca della vera libertà”.

Esiste, pertanto, un rapporto fra il rinnovamento dell’educazione e le esigenze di liberazione e di promozione dell’uomo nella società di oggi: da un lato il processo educativo non può essere ridotto ad un indottrinamento, ad una imbottitura di risposte già

fatte, che strumentalizza e, quindi, condiziona l'alunno trasformandolo in "massa di manovra"; dall'altro, esso deve diventare luogo di dialogo in cui le varie personalità possano maturarsi, nel rispetto delle scelte di ogni alunno, senza premere su di esse per fini di parte.

In questa ottica l'educazione non può che essere un processo di umanizzazione e di liberazione: processo, questo, che deve mettere l'alunno nelle condizioni di poter realizzare se stesso in conformità alla dignità dell'uomo, la quale richiede "che egli agisca secondo scelte personali, e non per un cieco impulso interno o per mera coazione esterna".

Così concepita, l'educazione assume — nel suo sforzo quotidiano di rinnovamento radicale — il ruolo di portare l'alunno alla pienezza della libertà nell'arricchimento e nella purificazione della sua personalità secondo una gerarchia di valori: da quelli spirituali e culturali a quelli sociali ed economici. Libertà piena, che trova la sua realizzazione nella liberazione della persona umana dall'insidia del non-essere per una sempre maggiore apertura ad essere-di-più.

Non si può, infatti, misconoscere la relazione organica e dinamica tra liberazione e libertà: la liberazione è esigita per la realizzazione della libertà; questa influisce, a sua volta, sulla ricerca della liberazione. "La liberazione — è stato affermato — è un'azione che rende possibile la libertà. [...] Non è la libertà un farsi della liberazione, ma la liberazione un farsi della libertà".

È compito, perciò, degli operatori dell'educazione di riscoprire, difendere e restituire la libertà all'uomo in generale e all'alunno in particolare. Libertà che non sopporta alcuna manipolazione culturale non centrata sull'uomo, e che rifiuta ogni progetto d'uomo chiuso in ideologie totalizzanti. Libertà da servitù interiori e condizionamenti esterni; libertà di fruire, alla pari, dei beni materiali e culturali; libertà per essere di più, agire ed amare; libertà con gli altri, intesi sempre come "soggetti" che, attuando se stessi, mi aiutano ad attuarli. Libertà, cioè, che renda capace ogni uomo di "emettere giudizi personali nella luce della verità, di svolgere le proprie attività con senso di responsabilità, [...] di

perseguire tutto ciò che è vero e buono, generosamente disposto a collaborare a tale scopo con gli altri” (dalla *Dichiarazione sulla libertà religiosa*, n. 8).

Ci siamo prostituiti alla disuguaglianza (1975-76/3)

“Meno *slogans* e più fatti” ci ha risposto Rosanna, alunna di 3^a Media, intervistata sulla natura e sulle esigenze dell’eguaglianza tra gli uomini. Una risposta che è un atto di accusa all’ordinamento della nostra società, fondato sulla discriminazione e sul privilegio. Una risposta che è partecipazione alla umiliazione e alla sofferenza dei non pochi emarginati, rifiutati da una società che li considera “inferiori”.

Dopo duemila anni si ripete il rifiuto di cui il Cristo è stato vittima: “non c’era posto... nell’albergo”. E nella nostra società, che pur proclama l’eguaglianza in dignità e diritti di tutti gli esseri umani, non c’è posto per milioni di uomini che vivono discriminati e oppressi, nonostante che “non vi sia alcuna ragione fondamentale che possa imporci una distinzione di rango tra gli uomini” (Joken Nishikawa, da *Memorie di un cittadino*).

Non c’è posto per chi appartiene ad una razza, una storia e una civiltà diverse dalle altre: i negri negli USA e in Sudafrica, i kurdi nell’Iraq, i kirdi nel Camerun, i “paria” in India, gli indios nell’Amazzonia, i “primitivi” in Australia. Ha scritto un giovane negro: “Non vorrei rinascere bianco, perché non sopporterei l’idea di offendere quelli della mia razza. Non vorrei essere nero per non subire tanti soprusi. Forse sceglierei di essere un animale”.

Non c’è posto per chi è diverso per condizione fisica o sociale: i vecchi e i solitari, gli handicappati, i drogati, i lavoratori

stranieri, gli emigranti “meridionali”. Una comunità giovanile così testimonia: “L’atteggiamento dei nordici è noto: un atteggiamento di difesa al solo sentire la parola “meridionale”. Il più delle volte si cerca di evitare qualsiasi rapporto con queste persone, quasi fossero affette da malattie infettive. Quanti meridionali si vedono negare l’alloggio, perché il padrone di casa affitta solo a piemontesi!”.

Non c’è posto nel mondo di una minoranza ricca che vive sperperando, per la maggioranza dell’umanità che lotta per sopravvivere. “Noi stiamo pagando — afferma L.S. Senghor — le spese del continuo miglioramento del livello di vita dei popoli sviluppati”.

E quanti insegnanti — per la loro condotta discriminatoria nei riguardi degli alunni “ricchi” e degli alunni “poveri” (valutazioni, modi di trattare e di dialogare, ecc.) — potrebbero dire di non meritare il seguente monito biblico, rapportato al “tempio della scuola”? “Supponiamo che entri in una vostra adunanza qualcuno con un anello d’oro al dito, vestito splendidamente, ed entri anche un povero con un vestito logoro. Se voi guardate a colui che è vestito splendidamente e gli dite: ‘Tu siediti qui comodamente’, e al povero dite: ‘Tu mettiti in piedi lì, oppure: ‘Siediti qui ai piedi del mio sgabello’, non fate in voi stessi preferenze e non siete giudici dai giudizi perversi?’ (dalla Lettera di Giacomo 2,2-4).

Ci siamo un po’ tutti costituiti alla disuguaglianza. Con la scusa di evitare la uniformità accettiamo e difendiamo qualsiasi tipo di discriminazione, giustificandola con l’esigenza della diversità nell’eguaglianza. Ma se ad ognuno non vengono concessi gli stessi mezzi, o mezzi equivalenti, idonei allo sviluppo integrale secondo le esigenze della sua personalità, la diversità diventa ineguaglianza, cui sono sacrificati sia il principio della dignità della persona umana, sia il principio della fondamentale eguaglianza di tutti gli uomini.

Non è sufficiente che ci si lavi le mani di fronte alle disuguaglianze proclamando semplicemente che “tutti sono eguali dinanzi alla legge e hanno diritto, senza alcuna discriminazione,

ad una eguale tutela contro ogni discriminazione... “La società — ciascuno di noi con le sue responsabilità personali e comunitarie — non ha solamente per dovere di proclamare dei diritti ma anche di assicurarne il godimento, cioè assicurare che tutti possano effettivamente usarne.

Tutti siamo impegnati perché l’eguaglianza tra gli uomini da idea ed aspirazione divenga realtà, pervenga a maturità: “Tutti si muovono in uno stesso carro dell’umanità, / tutti hanno dal Creatore un cuore palpitante. / Perché / non aprono il cuore a riscaldare un po’ il viaggio?” (Anonimo cinese).

Abbiamo gettato a terra la giustizia (1975-76/4)

La minoranza influente, che concentra ingiustamente nelle sue mani ricchezze e potere, passa quotidianamente all'attacco ad armi corte per convincerci della necessità di salvarci dalla cattiveria dei buoni (i "poveri", gli "affamati e assetati di giustizia"!), che ha trovato uno sfogo: la giustizia.

Non si fa intanto scrupolo, nella sua lotta disumana per tacitare il grido di collera dei "buoni", di ricorrere al Vangelo: non c'è forse in esso l'assicurazione che ogni uomo sarà ripagato delle ingiustizie subite in questo mondo purché sappia attendere l'alba di "nuovi cieli e (di) una terra nuova, nei quali avrà stabile dimora la giustizia"? Ed ecco, "i nostri fratelli ricchi, i privilegiati" — e noi, pusillanimi, conniventi con loro — si arrogano il diritto di profetare: "Beati i poveri di spirito, perché di essi è il regno dei cieli"; "Beati i perseguitati per causa della giustizia, perché di essi è il regno dei cieli".

Ma se ne guardano bene essi, che hanno trasformato "il diritto in veleno" e gettato "a terra la giustizia", dal leggere più oltre nel Vangelo: "Guai a voi, ricchi, perché avete già la vostra consolazione. Guai a voi che ora siete sazi, perché avrete fame".

Si preferisce allora rifugiarsi nel comodo "credo" del disimpegno, dato che — si afferma — è incomprensibile e ineluttabile lo stato attuale dell'ingiustizia nella nostra società. Ci si ostina a rifiutare il fatto che il Vangelo non proclama "beate" delle situazioni sociali precise d'ingiustizia e disuguaglianza (cui invece

impone di porre fine), ma degli atteggiamenti morali nei confronti di Dio e del prossimo. Non si vuole riconoscere che il Vangelo è una chiamata positiva in favore non solo dei diritti di Dio ma anche dei diritti dell'uomo.

Abbiamo adulterato il Vangelo e, di conseguenza, le nostre mani omicide hanno lacerato il corpo e sfigurato il volto dell'Uomo. "Infatti, di che vive l'uomo? / Tormentando, depredando, aggredendo, strangolando e divorando l'uomo, / di continuo. / Solo così vive l'uomo, potendo / radicalmente dimenticare di essere tuttavia un uomo" (Mac Heath).

La giustizia patisce così violenza — permessa dalla nostra caccia al denaro e al potere, dalla nostra avidità e brama di prestigio, dalla nostra egoistica indifferenza —:

- nei "senza voce" (e non ci riferiamo soltanto a quelli del Terzo Mondo) privati dei loro diritti umani fondamentali dalla disumanizzante politica di potenza;
- in chi soffre per carenza di beni materiali, di beni culturali e di diritti politici;
- in chi vive una vita di stenti o muore per mancanza di ciò che è indispensabile per vivere soddisfacendo i bisogni più elementari;
- nei paesi poveri o tecnologicamente meno progrediti, derubati dei loro beni dai ricchi — occidentali e cristiani; orientali e marxisti —, che li dominano e sfruttano, impedendo loro un livello di vita decoroso;
- negli adolescenti costretti, per ragioni economiche delle proprie famiglie, ad uscire dai circoli scolastici ancor prima del completamento dell'*iter* formativo per entrare nei tragici *lager* del "lavoro minorile".

Abbiamo perciò bisogno di sapere ciò che significhi una esistenza umana autentica; abbiamo cioè bisogno di essere tutti educati non tanto alla giustizia, quanto nella giustizia. "In realtà, si tratta di una educazione nella giustizia, fatta in un processo concreto e vivo, opponendosi all'ingiustizia e lavorando per rettificarla" (Philip Land).

Educazione nella giustizia, che esige per ciascuno di noi l'acquisizione del senso di responsabile solidarietà, di amorosa partecipazione e di generosa fraternità. Perché solo nella misura in cui il nostro gretto individualismo si convertirà in desiderio non solo di giustizia ma di donazione di sé agli altri per debellare la "rapina", noi potremo gridare con audacia o, meglio, con la "violenza" evangelica al Padre comune: "O Dio, liberaci da questo caos / questo falso splendore / che schiaccia il dorso del povero / che mangia il pane del misero / che vive del sangue del fratello" (Hedi Vaccaro).

Il lavoro dell'uomo: una condanna senza scampo? (1975-76/5)

Ci chiediamo se sia ancora possibile considerare il tempo del lavoro dell'uomo come il tempo non della schiavitù ma della creatività nell'ambito della nostra società, la cui norma d'azione è soltanto l'imperialismo del denaro.

Un imperialismo che, misurando la produzione in termini esclusivamente monetari e considerando la concorrenza come la legge suprema dell'economia, non esita a sacrificare al profitto la libertà e la creatività dell'uomo lavoratore, ridotto ad oggetto e asservito a un sistema economico, i cui ordinamenti sono alienanti, degradanti e disumani.

Protesta tristamente Ishikawa Takuboku, poeta giapponese: *“Lavoro lavoro sempre / Ma — non so perché — / Affonda nella miseria / La mia vita. / Immobile e muto / Guardo le mie povere mani.”*

Affonda nella miseria la vita

- di coloro che sono disoccupati, sottoccupati o messi in cassa integrazione;
- di coloro che sono costretti ad accettare un lavoro clandestino mal retribuito e sfruttato;
- dei “piccoli fuorilegge del lavoro”: i bambini oppressi in lavori inadatti;
- di coloro che appartengono ormai alla “terza età”: declassati, emarginati ed abbandonati dal mondo consumistico della tecnica;

- di quanti sono occupati in condizioni disastrose per la salute, l'orario, la vita familiare;
- dei paesi sottosviluppati, che sono sfruttati dal potere delle grandi imprese multinazionali;
- delle classi meno favorite che, a causa della distorsione dei modelli economici, portano il peso del costo dello sviluppo e subiscono l'erosione dei salari;
- di qualsiasi lavoratore che, umiliato depauperato e sfruttato dal capitalismo o dallo statalismo oppressivo, non è ancora in grado di “vedere il suo volto in un mondo costruito dalle sue mani”.

Non è certo tempo di parole e di sterili violenze di parte; è invece necessario un cambiamento di mentalità, accompagnato in ciascuno da una presa di coscienza più viva della propria responsabilità e da una azione effettiva contro le stridenti ingiustizie nel mondo del lavoro, causate dalla logica egoistica e materialistica della nostra società protesa solo verso una ricchezza concentrata, la cui tragica conseguenza è la disumanizzazione del lavoro e quindi dell'uomo. A questo proposito dovrebbe farci riflettere sulle nostre responsabilità sociali il monito di Ghâlib, poeta pakistano: *“Studiammo molte parole d'amore / creammo molte parole d'amore; / partiti, infine, dal mondo, lasciammo, / non dette, troppe parole d'amore”*.

Di qui il bisogno per ciascuno di noi di riscoprire insieme il lavoro come valore: atto creativo in quanto frutto della intelligenza e della libertà dell'uomo, il lavoro (non solo quello manuale) non può essere ridotto a un mezzo per la soddisfazione di un bisogno biologico, né a un “elemento contabile per calcolare il prezzo della merce”. Il lavoro, come responsabilità inderogabile per qualificarsi uomini, è l'espressione più autentica della dignità dell'uomo e un elemento essenziale per la promozione e il perfezionamento della persona. Osserva infatti P. Teilhard de Chardin: *“Il nostro lavoro ci sembra principalmente un mezzo per guadagnarci il pane quotidiano. Ma ha una virtù finale ben più elevata: [...] tutti noi, artisti, operai, scienziati, qualunque sia la*

nostra funzione umana, possiamo precipitarci verso l'oggetto del nostro lavoro come verso uno sbocco aperto al supremo compimento dei nostri esseri”.

Testimoniare la speranza (1975–76/6)

Abbiamo potuto constatare con rammarico che alcuni insegnanti giudicano inutile e alienante proporre ai propri alunni la speranza come valore creativo per l'edificazione di una società migliore, in cui fiorisca la libertà, progredisca la giustizia e regni la pace.

Sorge in noi il dubbio che tali insegnanti vivano alla superficie di se stessi e, plagiati dalla falsa logica della società dei consumi, facciano coincidere le richieste fondamentali che riguardano l'avvenire dell'uomo con l'aumento di stipendio, le prossime ferie e la pensione che si avvicina, desiderata e temuta nello stesso tempo. Ci sembra invece di poter recepire dalle risposte di alunni della scuola dell'obbligo, da noi intervistati sul tema della speranza, che essi da un lato si rifiutano di credere che gli uomini della speranza sono gli ultimi, tenaci custodi delle illusioni, e dall'altro chiedono di essere aiutati a reagire all'assuefazione al peggio, al fatalismo e alla resa, convinti come sono della necessità di accettare l'esodo dalla schiavitù della rassegnazione verso i Cieli nuovi e la Terra nuova della giustizia e dell'amore. Dichiarò infatti l'alunna Antonella Calestani: "La speranza [...] è una luce all'orizzonte, è una fonte di energia che ci alimenta, ed anch'io credo in questa fonte di energia perché sento che mi sta aiutando a cambiare".

Non chiudiamo certo gli occhi di fronte ai muri grigi dell'indifferenza e della disperazione innalzati in mezzo a noi da un

sistema sociale massificante, il quale, facendo leva sulla pubblicità e sul conformismo sociale, tenta di fare assumere al nostro futuro il volto del prestigio, del potere e del profitto.

La speranza evangelica ed umana insieme — nella quale crediamo e alla quale vogliamo rendere testimonianza — non si riconosce affatto in codesto “volto” disumano. La speranza che è in noi non si identifica con l’atteggiamento di attesa passiva all’interno del mondo e della storia umana: se così fosse, la disperazione che rode la nostra epoca, che intristisce fino alla morte coloro che conoscono l’oppressione, la miseria, la povertà, la disoccupazione, non verrebbe sconfitta ma soltanto dilazionata. La speranza che allarga il nostro cuore, che dà gioia alla nostra azione e che intensifica il nostro sforzo per l’edificazione di una società non più rassegnata al disordine stabilito, è un grido di fiducia nella nostra “capacità di vivere con coraggio oltre la fredda e miope razionalità del “buonsenso” o della paura o della prudenza, sinonimi di quell’egoismo che, nella misura in cui isola gli uni dagli altri per favorire il proprio giuoco di dominio opprimente, uccide la speranza.

La speranza che è in noi, proprio perché ci obbliga a porci in cammino “verso una crescita di umanità”, non sopporta l’indifferenza nostra di fronte alla sorte del fratello immerso nella miseria o in preda all’ignoranza oppure vittima dell’insicurezza; rifiuta di rimanere muta e passiva di fronte all’innocenza conculcata, al genocidio e al razzismo; reagisce responsabilmente — pagando di persona ed esponendosi ai rischi del vero amore — alla logica del privilegio oppressivo e della discriminazione classista, alle tragiche disuguaglianze tra Paesi “poveri” e Paesi “ricchi”, alla interdipendenza economica (che nega la solidarietà internazionale) in gran parte manovrata dagli Stati più forti.

A chiunque ci domandasse quale sia la ragione esistenziale della speranza che è in noi, non potremmo dare altra risposta che questa: il vero fondamento della nostra speranza è non solo il Dio-per-l’uomo, il Quale nel Cristo morto e risorto per ogni uomo agisce nella nostra storia, facendosi garante della nostra liberazione e del nostro futuro; ma anche il Dio-che-crede-nel-

l'uomo: l'uomo che, fatto "nuovo" da Cristo, è il protagonista della sfida al futuro, e cioè l'uomo che, usando in modo responsabile la propria intelligenza e libertà, è in grado di dominare la natura e di ultimare la creazione, di liberarsi dal fatalismo e di costruire un mondo non più preda di strutture ingiuste, disumane e determinatrici di schiavitù.

La speranza che è in noi non è, dunque, né nostalgia né illusione consolatrice ma vita.

Anno Quinto

VALORI SOCIALI DELL'UOMO PER UNA PROMOZIONE
INTEGRALE

Diventare ciò che siamo (1976–77/1)

I mezzi di comunicazione sociale sembra che facciano a gara per renderci accettabile — perché ormai ineluttabile — l'immagine dell'uomo che, simile ad un *robot*, passa per le strade del mondo “col passo d'acciaio col cuore di acciaio”. Detentori reali di un potere che violenta le libertà individuali nella vita sociale, economica e culturale, tali mezzi di comunicazione sociale considerano l'uomo soltanto come oggetto di manipolazioni o come soggetto passivo, cioè un utente, un recettore, un fruitore. Di fronte a questa alienazione della libertà e della personalità dell'uomo provocata dai *mass media*, non si può non riconoscere che “l'uomo non conta più nulla: Io stirpe di rapaci, / il dio della morte ci domina” (D.M. Turollo, da *Il sesto angelo*, Mondadori, Milano, 1976).

Il sistema socio-economico dominante, che vegeta all'ombra del mito del pragmatismo e del tecnologismo, pretende massificare il processo educativo e meccanizzare la scuola. A tale sistema non interessa affatto che i giovani diventino uomini a pieno titolo: in grado di pensare, sen-

tire, amare, affermarsi superiori agli strumenti che adoperano; interessa invece che i giovani siano pronti a rispondere alle necessità della produzione economica, cui va subordinata o, meglio, prostituita la dignità della persona umana. Perché l'uomo deve far consistere tutta la sua vita nel prodotto economico eretto a "signore del mondo". Se l'uomo dev'essere totalmente alieno al prodotto, allora "il rame vale più dell'uomo / il petrolio vale più dell'uomo / il prestigio la potenza il sistema / valgono più dell'uomo". (D.M. Turollo, *op.cit.*).

Il positivismo scientifico, che accetta come vero ciò che è interamente verificabile nell'esperienza dei sensi, sostiene che l'uomo è soltanto un insieme di fenomeni fisici, biologici e psicologici. Respinto ogni richiamo a principi o a valori che oltrepassino l'esperienza sensibile, non è difficile concludere che l'uomo "è un atomo irrisorio, perso nel cosmo e regolato da leggi fisiche. I suoi maggiori problemi si risolvono ignorandoli". Liquidata così la capacità che l'uomo ha di comprendersi nel suo significato essenziale, non ci rimane che dare ragione a quel giovane studente che, in un recente incontro, ci confessava: "lo mi sento come un nulla, un pezzo di legno in balia del mare in tempesta. Non credo che l'uomo valga veramente qualcosa".

Siamo pertanto convinti che non si possono apportare profondi cambiamenti nelle strutture della nostra società, circondata da realtà tragiche piene d'ingiustizia, se non si acquisisce una coscienza sempre maggiore del valore della persona umana. Ogni tentativo di migliorare le condizioni di vita e di rendere più giusta e fraterna la convivenza tra gli uomini è condannato al fallimento, se non si è disposti a riscoprire e a tutelare il valore primario e insostituibile della persona umana, che dev'essere messa in condizione di svilupparsi secondo la propria condizione e secondo le proprie capacità.

Ma ciò è realizzabile solo nella misura in cui nessuna delle dimensioni fondamentali della persona umana venga trascurata. Infatti l'uomo è:

- un essere corporale. Egli deve mantenere e sviluppare il suo corpo. Da qui il diritto, per ogni essere umano, alla esistenza,

- all'integrità fisica, ai mezzi indispensabili e sufficienti per un dignitoso tenore di vita;
- un essere personale. L'uomo è una persona, cioè un essere intelligente e un essere dotato di volontà libera. Il bisogno fondamentale di vivere e di essere se stesso si esprime nel bisogno di sviluppare la sua intelligenza e nel bisogno di agire sotto la sua propria responsabilità;
 - un essere sociale. Per divenire se stesso e per realizzarsi, l'uomo ha bisogno degli altri, di interagire con gli altri. "Dall'intrinseca socialità degli esseri umani fluisce il diritto di riunione e di associazione";
 - un essere che è partecipe di Dio. "Se si considera la dignità della persona umana alla luce della rivelazione divina, allora essa apparirà incomparabilmente più grande, poiché gli uomini sono stati redenti dal Sangue di Gesù Cristo, e con la grazia sono divenuti figli e amici di Dio e costituiti eredi della gloria eterna" (dalla *Pacem in terris*, n. 5).

Così, diventare ciò che siamo, cioè divenire uomo è l'esigenza esistenziale di ogni uomo e di tutti gli uomini, ed è l'imperativo dell'ora cui debbono ottemperare gli operatori dell'educazione. Perché "il compito principale dell'educazione" — secondo J. Maritain — "è soprattutto quello di formare l'uomo, o piuttosto di guidare lo sviluppo dinamico per mezzo del quale l'uomo forma se stesso ad essere un uomo".

Solo se gli operatori dell'educazione faranno della nostra scuola non un rifugio dell'uomo individualista, competitivo ed accaparratore, indifferente ai bisogni altrui, ma un tirocinio di un'azione in cui l'uomo non si svuota, ma si rigenera in ciò che fa, sarà allora possibile per ogni educando comprendere e vivere giorno dopo giorno lo stupore dell'Autore dei Salmi: "Cosa è mai questo figlio dell'uomo / che Tu abbia di lui tale cura? / Inferiore di poco a un dio, / coronato di forza e di gloria!" (dal Salmo 8).

Dall'isolamento all'apertura (1976-77/2)

“Il bimbo è seduto / sul marciapiedi / e seguita a ripetere / cinque parole: / — E io, con chi sto?»: è la mesta domanda che l'uomo-bambino (è un alunno della scuola elementare “G. Verdi” di Collecchio, in provincia di Parma), alle prese col suo quotidiano problema della solitudine, rivolge all'uomo della strada che gli passa accanto da estraneo.

L'uomo-adulto, a sua volta, che ha fatto della vita propria e di quella degli altri suoi simili un luogo non di comunione ma d'isolamento e di vicendevole fastidio, scopre con angoscia che “in fondo, siamo tutti soli!” nella cella della cosiddetta vita normale.

Sono cinque parole — e del bambino e dell'adulto — che nascondono un disperato bisogno dell'uomo d'oggi: stringere rapporti più profondi fra gli uomini, dare e ricevere più calore umano, acquisire insieme il vero senso dell'altro per non trattarlo “come se fosse creato a somiglianza di una macchina”.

Non possiamo, però, dare una risposta umanizzante a questo bisogno dell'uomo d'oggi — che siamo tutti noi — se ciascuno di noi non è disposto a entrare in contatto con il proprio simile, a restaurare il rapporto perduto con lui, a superare mura, steccati e confini stabiliti dallo stile di chiusura che è proprio dei nostri “silos residenziali”, delle nostre “prigioni con televisione e telefono”, dei nostri “parcheggi per uomini”.

Uno stile di vita, questo, (ma è vita l'isolamento?) che sviluppa soltanto le discriminazioni e l'indifferenza tra gli uomini

e che non risponde alla necessità sociale e al dovere esistenziale di ogni uomo di unirsi a tutti gli altri uomini per completare se stesso.

Infatti, “la vita sociale non è qualcosa di esterno all’uomo: l’uomo cresce in tutte le sue doti e può rispondere alla sua vocazione attraverso i rapporti con gli altri, i mutui doveri, il colloquio con i fratelli”.

Di qui, l’urgenza di fondare un rapporto di comprensione tra gli uomini: comprensione, la quale non consiste tanto nell’“aver molte relazioni”, quanto nell’aver gli occhi bene aperti per vedere-conoscere l’altro e il cuore disposto per accogliere l’altro.

Conoscere realmente l’altro significa, pertanto, che io non debbo più considerarlo un intruso nella mia vita, un concorrente nel mio lavoro, un oggetto da usare per la mia crescita, ma un “tu-persona” che — nella misura in cui io lo accetto, stimo ed amo — chiede di crescere insieme con me in pienezza di umanità.

Ma questo crescere insieme avviene soltanto in un movimento di reciprocità, che esige la disponibilità interiore di farsi relazione e comunicazione, cioè di aprirsi all’altro in un rapporto dialogico autentico: non è sufficiente vivere per l’altro, ma è necessario vivere con l’altro.

In questa prospettiva, che l’uomo debba incontrare l’uomo non è una trovata pubblicitaria, ma una esigenza per la piena realizzazione della personalità di ogni uomo.

E non ci si può realizzare come persona, se il dialogo non viene accettato come parte integrante del nuovo stile di vita, in cui la vera “alternativa al “Loro” non è l’“Io”, ma il “Noi” Dialogo che, appunto per il suo aspetto di itinerario verso ciò che l’altro è, diventa la riscoperta di me stesso e, quindi, la crescita nella nostra coscienza di una comune dignità ed autenticità: non solo che ogni uomo, in quanto persona, è un valore da rispettare, ma anche che ogni uomo mi è amico, mi è fratello, mi è compagno di vita con cui costruire insieme, nella reciprocità degli scambi, la sua e la mia personalità.

Abbiamo bisogno di educarci al dialogo, di essere reciproca-

mente “educatori sociali” per riuscire a capire che “non verremo alla mèta ad uno ad uno / ma a due a due. Se ci conosceremo a due a due, / noi ci conosceremo tutti, noi ci ameremo tutti e i figli / un giorno rideranno / della leggenda nera dove un uomo / lacrima in solitudine” (Paul Eluard, *Poesie*, Einaudi).

Una comunità di uomini fratelli (1976–77/3)

“Non litigate, / fatti l’uno per l’altro, / uccelli migratori.” Un pressante invito, questo del poeta giapponese Issa Kobayashi, che è attuale e non da eludere: accettarlo come progetto di vita e programma sociale significa prendere coscienza del crescente e inarrestabile senso di solidarietà di tutti i popoli, i quali — alla luce della dimensione mondiale della vita contemporanea — tenacemente aspirano alla uguaglianza e alla fraternità universale.

A mano a mano che gli uomini, al di là delle loro differenze di razza, di lingua e di cultura, si sentono impegnati a demolire i troppi muri di ostilità e a costruire ponti di comprensione reciproca, si può constatare che la società umana emigra gradualmente dalla “disintegrazione centrifuga” alla “integrazione organica”: emigrazione favorita oggi sia dalla coscienza che tutti i popoli hanno della propria dignità sì da sentirsi uguali nelle realtà fondamentali, sia dalla esigenza di nuove relazioni di amicizia e di giustizia sociale. Relazioni necessarie per dissolvere tra gli uomini il complesso d’inferiorità da un lato e dall’altro il rispettivo complesso di superiorità, da cui sono scaturite le varie forme di oppressione e di discriminazione, le quali hanno acuito il processo di marginalizzazione sociale e politica di alcuni uomini.

A questo proposito, non possiamo non condividere ciò che Albert Schweitzer afferma: “Non esistiamo solo per noi stessi. Pensando alla misteriosa solidarietà che unisce tutti, non riu- sciamo a porci dei limiti, sia nel dare che nell’accettare”.

Noi tutti pertanto fatti gli uni per gli altri, “membri gli uni degli altri”, siamo destinati a divenire un solo uomo in una moltitudine di persone: in ciascuno di noi è presente l'esigenza di dilatarsi al di là dei propri limiti individuali, di non sentirsi più separato da alcuna esistenza sia nel tempo che nello spazio, di tendere a portare in sé tutta l'umanità. Così, se vi è un solo uomo, la storia è soltanto la mia storia, nel senso di una prodigiosa comunione”.

Difatti l'uomo diviene persona nella misura in cui riesce ad affermare e realizzare, nella comunione e per la comunione, l'unità umana, la quale se da un lato suppone una vera uguaglianza di essere, dall'altro esige la disponibilità esistenziale di donare la propria vita e di lasciare entrare in sé tutte le vite. Perché non ci si può incamminare su questo sentiero della comunione, se non si accetta di divenire vulnerabili a ogni dolore del mondo: “Non c'è nel mondo un povero / uomo linciato, un povero uomo / torturato, in cui io non sia / assassinato e umiliato” (Aimè Césaire, da “Et les chiens se taisaient”).

Ma per edificare insieme una comunità di uomini fratelli è necessario che ogni uomo e tutti gli uomini si sentano impegnati a liberare la “comunione” dalle tentazioni opposte dell'individualismo e del collettivismo e ad accettare come norma di vita solidale la interrelazione, cioè l'incontro dell'uno-con-l'altro, dell'uomo-con-l'uomo. Infatti, “l'uno e l'altro insieme, completandosi reciprocamente nel mutuo impegno, mostrano insieme l'Uomo”.

Convinti che la solidarietà non può esaurirsi in un puro sentimento ma deve diventare concretamente operante nella vita degli individui e dei popoli, ci sentiamo obbligati a chiedere agli insegnanti di rifiutare il ruolo disumanizzante di mercenari o di mercanti dell'educazione: non esiste educazione vera senza una pedagogia della socialità, senza una promozione responsabile del senso della comunità, senza lo sviluppo di “una coscienza universale”, che ci faccia sentire tutti membri attivi della famiglia umana.

Non può essere tacciata di totalitarismo (di destra o di sinistra?) una proposta educativa, come la nostra, che invita a schie-

rarsi dalla parte dell'uomo — soprattutto se egli è meno privilegiato, più bisognoso ed umile — attraverso un'azione educativa che non si limiti alla comunicazione di concetti, ma che si faccia partecipazione dei valori sociali.

Solo una educazione alla personale interazione continuata con gli altri e attraverso gli altri può aiutarci a scoprire che l'uomo è un sì. Sì alla vita. Sì all'amore. Sì alla generosità. Ma l'uomo è anche un no. No al disprezzo dell'uomo. No all'indegnità dell'uomo. No allo sfruttamento dell'uomo, all'assassinio di quello che c'è di più umano nell'uomo: la libertà" (Frantz Fanon, da *Il negro e l'altro*, Il Saggiatore, Milano 1965).

Dare la parola ai poveri (1976–77/4)

“Credi, cara, l’uomo non può essere disinteressato... non si angoscerà mai per il suo prossimo, e se si angoscerà vorrà dire che è un babbeo, cosa che non tornerà utile a nessuno!” (M. Gorki, *L’oro del Volga*, Mondadori, 1952, p. 177).

Così risponde il vecchio mercante Iakov Maiakin — un uomo che ha fatto quattrini sulla pelle altrui — alla figlia Liubòv desiderosa di essere aiutata ad aprirsi agli altri nella partecipazione solidale.

Facciamo certo fatica a riconoscerci nella risposta del Maiakin; ma ciò non ci dispensa dal dover ammettere che spesso la nostra condotta è dominata dalla logica interna dell’individualismo, il quale è impermeabile al valore sociale della partecipazione. E, quando riusciamo a superare i limiti del nostro narcisismo o tornaconto egoistico, corriamo sempre il rischio di essere considerati dei “babbei”, solamente perché cerchiamo responsabilmente di dare una risposta personale alla richiesta ormai generale del compartecipare, considerato a ragione come un valore fondamentale dell’essere sociale dell’uomo.

Siamo tuttavia convinti che non si può promuovere e tutelare il diritto-dovere della partecipazione, se non si è disposti a gettarsi dietro le spalle la norma egoistica del “ciascuno per sé”, o del “mio ‘io’ innanzi tutto”, oppure del “non mi immischio degli affari altrui”.

Pensiamo anche che siano da considerarsi inefficaci i pubblici dibattiti, le tavole rotonde, le inchieste e le assemblee, se poi si favorisce una falsa concezione di partecipazione intesa o come strumento di potere egemonico dei partiti e dei sindacati, o come luogo per un confronto dialettico dell'arbitrarietà e degli interessi individuali.

La partecipazione, che ha la sua giustificazione nella dignità della persona umana e nell'unità del genere umano, si fa realtà di vita nella misura in cui ci assumiamo la nostra parte nella gestione della cosa pubblica in un clima di vera libertà e rispondiamo insieme alle molteplici esigenze dell'umana convivenza per impegnarci al servizio della comunità tutta.

Questa assunzione di responsabilità partecipativa richiede da un lato la disponibilità a vivere "nell'amore oblativo", cioè ad aprirsi sia sull'altro nel dono totale di sé, sia in una socialità sempre più vasta al bene comunitario; e dall'altro lato, l'estensione della propria conoscenza dei problemi reali che esigono risposte concrete e impegni collettivi, l'accettazione del pluralismo e l'attenzione alle aree umane più svantaggiate e più esposte ai rischi della emarginazione e della strumentalizzazione.

Così intesa, la partecipazione non può essere ridotta soltanto al ruolo di un servizio individuale agli uomini-fratelli che muoiono di fame, che vivono in tuguri, che sono disoccupati, che sono analfabeti, ecc. Perché intanto si ha partecipazione vera e, quindi, efficace, in quanto si dà la possibilità a tutti di servire la comunità mediante l'azione sulle strutture per renderle più giuste e più umane. Un'azione, questa, possibile a compiersi, solo se ogni membro della comunità ha parte ai vantaggi e ai benefici del progresso economico, non è costretto a rimanere in disparte dalla creatività e non è condannato a vivere ai margini del potere di decisione.

"Dare la parola ai poveri" — i non promossi, gli emarginati, i senza voce — non è allora uno *slogan* di moda, ma un impegno comunitario a far sì che nessuno si senta — e di fatto sia — respinto dall'evoluzione, dal progresso, dalla cultura e dalle responsabilità sociali.

Che “i poveri” — e tutti siamo poveri finché non ci è dato di riappropriarci della nostra libera capacità di decisione — siano messi in grado di parlare, affinché decidano in prima persona quel che li riguarda, nella convinzione che “la partecipazione del più gran numero al massimo di responsabilità non è solo garanzia di efficienza collettiva, ma anche una condizione della felicità del singolo, una quotidiana presa di coscienza sulla società e sulle cose, un modo d’influire liberamente sul destino”.

Non deve, quindi, essere difficile capire che non si può prendere coscienza del valore sociale della partecipazione, se il processo formativo dell’educazione attuale si rifiuta di aiutare l’educando — giovane o adulto — ad essere una persona consapevole del proprio mondo, delle necessità in cui si trova e delle proprie responsabilità in proposito.

Educazione in direzione liberante (1976–77/5)

“Se siamo decisi ad andare fino in fondo ai problemi, — scrive Helder Camara — dobbiamo porci la domanda: l’educazione che ha formato il nostro mondo, libera o non crea piuttosto degli schiavi?” (da *Il deserto è fecondo*, Cittadella, Assisi 1973, p. 46).

Constatiamo purtroppo che tra gli operatori dell’educazione pochi sono coloro che si pongono tale domanda e pochissimi coloro che hanno il coraggio di dare una risposta umana e, quindi, creatrice di novità alla domanda stessa.

È un fatto che, di fronte alla manipolazione schiavizzante degli strumenti di comunicazione sociale, nessuno vede come si possa parlare di educazione e di liberazione: l’una e l’altra sono parole maltrattate più delle altre (democrazia, giustizia, lavoro...); sono parole condannate alla vanificazione, perché usate come mezzi per conservare poteri e privilegi, facendo così diseducazione, cioè alienazione.

Nessuno può, tuttavia, negare quanto sia oggi urgente l’impegno di tutti a fare dell’educazione uno spazio di progressiva liberazione dell’uomo: un impegno che esige la contestazione radicale di ogni manipolazione culturale non centrata sull’uomo e di ogni progetto di uomo chiuso in ideologie totalizzanti.

La liberazione non è, pertanto, riducibile a un semplice superamento degli ostacoli al conseguimento pieno della libertà personale, individuale-sociale. La liberazione è, infatti, un processo globale, dinamico e permanente di emancipazione e auto-

realizzazione dell'uomo: processo, questo, che implica il creare e il ricreare radicale e definitivo di "una nuova maniera di essere uomo".

Ciò significa che intanto si ha liberazione vera, in quanto il processo di liberazione comprende e assume il problema di tutto l'uomo nelle sue esigenze socioeconomiche, politiche, culturali e religiose. Non solo. Tale processo di liberazione dell'uomo deve anche aprirgli la via per realizzare se stesso attraverso la realizzazione di tutti i valori umani cui egli aspira.

Di qui la richiesta di una educazione in direzione liberante, la quale sia cioè in grado di creare l'ambiente adatto dove la persona possa diventare cosciente di sé e delle proprie potenzialità che aspettano di essere utilizzate, così da assumere "il ruolo del protagonista attivo piuttosto che quello di un ozioso spettatore".

L'educazione alla liberazione — in quanto atto di conoscenza e metodo di trasformazione che l'uomo deve esercitare sulla realtà che egli cerca di conoscere — si concretizza nel rifiuto della concezione statica della persona e nella promozione della visione attiva della cultura. Come non è l'uomo "passivo" — il quale si lascia condurre e determinare dalle consuetudini e dai condizionamenti naturali, psicologici e sociali — a realizzare un progetto d'uomo nuovo che va verso la meta della libertà, così non è la cultura "passiva" — la quale si limita a trasmettere un "pacchetto" d'informazioni — a potenziare le qualità dell'uomo, artefice del proprio destino, in cammino verso la costruzione della propria storia.

Ma perché l'educazione possa farsi liberatrice — trasformarsi cioè in "umanizzazione liberatrice" —, essa deve abilitare l'uomo a prendere coscienza non solo di sé ma degli altri: l'uomo non può realizzare il suo processo di liberazione se non in comunione con gli altri e, quindi, attraverso un'attività di partecipazione e di corresponsabilità.

Solo se l'uomo "si apre all'altro", egli riesce a fare l'esperienza più intima della libertà: "Fratelli, — annuncia Paolo di Tarso — Dio vi ha chiamati alla libertà! Ma non servitevi della libertà per i vostri comodi. Anzi, lasciatevi guidare dall'amore di Dio e fatevi servi gli uni degli altri" (Gal. 4,13).

Essere a servizio gli uni degli altri nell'amore: è la legge della dedizione per gli altri, la quale si fa legge della storia di liberazione personale, cioè individuale-sociale insieme.

Anno Sesto

I DIRITTI DEL FANCIULLO PROTAGONISTA DEL DUEMILA

Far scoprire il senso della vita (1977-78/1)

Gli strumenti di comunicazione sociale costringono in maniera spietata il fanciullo d'oggi a spalancare i suoi occhi su un quadro del nostro vivere quotidiano dalle fosche tinte. E sono occhi velati di paura, di tristezza e di angoscia di fronte a un futuro bigio e amorfo.

Un vivere quotidiano, questo, intessuto di sequestri, di brutali uccisioni e di giovani vite bruciate e stroncate dalla droga; dominato dalla dinamica di rapporti stabiliti sull'efficienza, sulla produttività e sulla competitività; la cui convivenza è fondata solo sulla sicurezza delle cose e sulla durezza di cuore verso gli altri e verso se stessi.

Il fanciullo — anch'egli dominato dal “circuitto lavoro-benessere-consumo” — è segnato così dalla fatica della vita di noi adulti, responsabili di averlo obbligato come “D'agosto (a camminare) funambolo / su trame d'aria / che il meriggio ha steso / tra questo stridore di cicale. / Come un acrobata smemorato, i passi / ho trascinato incerti alla calura / verso la casa scura d'ombra. / Appoggio ai vetri due occhi sbarrati / liquefatti” (Mario Riccò, “Ca-

lura estiva”, in *Sapore di pazienza*, CEM, Parma 1967).

Di fronte a “questa situazione disumanizzante, il fanciullo ricorda a tutti coloro che sono responsabili dello sviluppo armonico e globale della sua personalità, il dovere di “garantirgli possibilità e facilitazioni perché egli possa svilupparsi in modo sano e normale fisicamente, intellettualmente, moralmente, spiritualmente e socialmente, in condizioni di libertà e dignità” (*Dichiarazione dei Diritti del Fanciullo*, 2° principio).

Ma perché il fanciullo sia aiutato validamente in questo suo sviluppo, è necessario che gli si faccia scoprire il senso vero della vita, la quale non è ricchezza o potere ma atto creativo e dono gioioso di amore. Non si può credere, infatti, all’amore se non si crede alla vita, e non si può credere alla vita se non si crede all’amore.

Il senso della vita umana non consiste dunque nelle cose, ma nella educazione di se stessi a riorganizzare le cose e a riordinare il mondo, assumendo così in sé l’impresa di rendere il mondo più umano per tutti.

In questo contesto s’inserisce l’opera educativa della scuola, la cui preoccupazione dominante dovrebbe essere rivolta al superamento della scissione che c’è tra l’uomo nel suo essere reale e il suo progetto ideale.

Questo superamento esige che la scuola allarghi i suoi obiettivi: se la scuola facesse consistere il suo scopo nel preparare il fanciullo-alunno a ricevere i diplomi necessari alla sua futura vita professionale, piuttosto che ad apprendere a essere, a esistere, a vivere nella società, essa impedirebbe all’alunno sia di scoprire il perché della vita, sia di dare un senso alla vita.

Siamo pertanto convinti che la scuola, oggi più che mai, si qualifica in base all’impegno che mette nel rispetto e nella promozione del diritto del fanciullo alla vita e in base alla capacità di aiutare il fanciullo ad essere un “uomo di relazione”: a vivere con gli altri e per gli altri in un rapporto di comunione e di servizio; e in una parola: a fare della propria vita un “dono per gli altri”. Perché “vedere nuova la vita è possibile / nel darla e nell’affermarla sull’esempio di Cristo / che prese su di sé un diverso modo

di vivere e di morire [non conforme ai nostri concetti]” (da *Vita solidale* di Helen Stotzer-Kloo).

Dignità umana e diritto all'educazione (1977-78/2)

Ci troviamo di fronte ad uno scacco collettivo: nonostante gli sforzi compiuti, la maggioranza dell'umanità non è "istruita". Il diritto all'educazione per tutti è ben lungi dall'essere applicato nei fatti. Ancora oggi, solo certi hanno diritto alla "cultura", mentre altri — individui e popoli — ne sono esclusi.

Il diritto alla dignità umana — "valore centrale" cui bisogna commisurare ogni attività — è strettamente connesso con il diritto all'educazione. Ogni uomo infatti, in quanto persona, ha il diritto di essere aiutato a realizzare pienamente se stesso.

Diritto "primario e nativo" d'ogni uomo, il diritto all'educazione è una esigenza umana irrecusabile, ed è sopra o prima di qualsiasi dottrina o ideologia.

Il diritto all'educazione non può essere, quindi, considerato un "privilegio" di pochi: è un diritto di tutti che dev'essere collocato imperiosamente accanto ai diritti fondamentali propri dell'uomo. Così la "formazione" di ogni uomo è tanto più autenticamente democratica quanto più è capace di offrire a tutti la possibilità di sviluppare i propri talenti senza discriminazioni di casta o di censo.

Ma a nulla vale proclamare il diritto all'educazione per ogni uomo e per tutti gli uomini se poi si attenta a questo diritto limitandolo a una semplice trasmissione di norme e conoscenze bell'e fatte, o riducendolo all'acquisizione delle conoscenze scien-

tifiche e tecniche, oppure considerandolo principalmente come uno strumento d'inserimento socio-professionale.

Bisogna avere il coraggio di denunciare che l'opera educativa oggi è ammalata del cancro dell'unidimensionalismo. Infatti, "il divorzio fra le componenti intellettuali, fisiche, estetiche, morali e sociali è rivelatore del deprezzamento, dell'alienazione della persona umana e delle mutilazioni che le sono inflitte".

Il principio settimo della Dichiarazione dei diritti del fanciullo recita: "Il fanciullo [...] ha diritto a godere di un'educazione che contribuisca alla sua cultura generale e gli consenta, in una situazione di eguaglianza di possibilità, di sviluppare le sue facoltà, il suo giudizio personale e il suo senso di responsabilità morale e sociale, e di divenire un membro utile alla società...".

Da qui deriva che il diritto all'educazione globale implica di più che un diritto ad acquisire delle conoscenze o ad ascoltare, e non può essere basato unicamente sul sapere, concepito soprattutto in termini di adattamento tecnico ai bisogni dell'economia.

"Il fine principale dell'educazione, — osserva il Maritain — nel senso più ampio, consiste nell'aiutare un piccolo d'uomo a raggiungere la sua piena formazione umana".

Tutto ciò postula la riscoperta della pluridimensionalità dell'uomo: è necessario, cioè, fare attenzione a tutti i valori dell'uomo, all'"universo della persona" perché l'opera educativa sia messa in grado di promuovere e di guidare lo sviluppo dinamico per mezzo del quale l'uomo forma se stesso ad essere un uomo armonicamente completo, responsabilmente libero e socialmente impegnato.

La promozione, pertanto, del diritto del fanciullo all'educazione implica da un lato la garanzia per ogni fanciullo dell'intero sviluppo della sua personalità, e dall'altro l'obbligo per la società non di distruggere o di sprecare, ma di riconoscere e di concretizzare tutte le potenzialità che il fanciullo racchiude in sé.

...tempo "sprecato" (1977-78/3)

Ha ragione L. Volpicelli di affermare che il gioco è "il naturale alleato su cui l'educatore possa contare nella sua attività d'insegnamento e di formazione morale..." (*La vita del gioco*, Roma, A. Armando, 1962).

Il gioco è, infatti, un tempo "forte" e una condizione "privilegiata" in cui il fanciullo ha modo di sviluppare la sua intelligenza, conoscenza ed esperienza di libertà e di armonia.

Nella misura in cui all'insieme del gioco viene poi permesso di configurarsi come una esperienza di creatività, di gratuità e di adattamento alla realtà circostante, il fanciullo è in grado di realizzare se stesso sia sul piano dello sviluppo fisico-psichico e spirituale, sia su quello della dinamica affettiva e sociale.

Momento della realizzazione più genuina della personalità del fanciullo, il tempo del gioco ha quindi un suo valore particolare come strumento di formazione, di educazione e di autoeducazione; ed esso non è meno importante del tempo lavorativo, se si tiene conto soprattutto che sono il tempo "libero" in generale e il gioco in particolare a consentire lo sviluppo armonico di quegli aspetti della personalità "che non hanno modo di svilupparsi nel lavoro professionale e obbligatorio".

Malgrado ciò l'attività ludica del fanciullo non solo non gode ancora una collocazione ed una considerazione precise nella realtà educativa e nella pratica didattica, ma è considerata un tempo "sprecato".

Constatiamo intanto, non senza rammarico, che da un lato si fa sempre più grave la mancanza di sensibilità dei genitori, degli insegnanti e dell'opinione pubblica verso il diritto inalienabile del fanciullo al gioco; dall'altro lato, c'è la carenza di un fruttuoso dialogo tra la psicologia, la sociologia, la pedagogia e la gestione politica del tempo "libero".

Tempo "sprecato", certo, il tempo del gioco finché gli operatori della educazione rimarranno succubi della programmazione disumanizzante dei grandi tecnocrati, i quali, volendo asservire le cose e gli uomini all'attuale società dei consumi, continuano a ridurre il divertimento e il gioco a strumento di oppressione come il lavoro.

È evidente, purtroppo, che se l'attività ludica non è riconosciuta come "un momento esistenziale insopprimibile nella vita umana e nella formazione della personalità", essa è privata del suo carattere liberatore e serve soltanto a mantenere in vita gli attuali sistemi sociali di dominio sull'uomo.

Dove si gioca, ci sono i bambini; e quando "Con grida e danze s'incontrano i bambini / sulla spiaggia di mondi sconfinati", la vita diventa "un grande convegno", un centro in cui gli uomini "fanno festa" con la libertà e la gioia.

“...la porta non cede” (1977–78/4)

L'anziano Kunta Kinte annuncia alla massa di negri che, a sera, dopo una sfibrante giornata di lavoro, rientrano nelle loro capanne: «“Lo sapete che cosa mi ha detto il Padre Santo che è nei Cieli? Mi ha detto: Non vi sono forestieri!”». Un urlo si levò dalla folla e coprì le parole del più anziano dei quattro [...]» (da *Radici* di A. Haley, Milano, Rizzoli, 1977, p. 267).

Ci sembra di percepire in questo urlo della folla il fremito degli emarginati di ieri e di oggi che reclamano il loro diritto a non essere trattati come “forestieri” nella casa comune dell'umanità.

Già Paolo di Tarso aveva proclamato, alla luce del messaggio evangelico, che “non c'è né greco né barbaro, non c'è né giudeo né gentile”: vi si afferma il valore dell'uguaglianza nella dignità della persona umana e, quindi, il rifiuto della discriminazione, dell'esclusivismo, della xenofobia, del razzismo.

Ma coloro che subiscono la violenza della emarginazione — e cioè i poveri, i miserabili di oggi: le masse degli affamati, degli sfruttati, degli incolti, dei perseguitati tra i popoli in via di sviluppo e nei ghetti delle nazioni industrializzate —, attendono invano che la porta della discriminazione si apra davanti alla esigenza di “vedere il giardino” della uguaglianza: “Spingiamo e spingiamo ma invano: la porta non cede. [...] / Abbiamo davanti la porta: incrollabile, chiusa. / Fissando in essa lo sguardo, si ha solo pianto e tormento. / E la sua muta presenza col peso del tempo ci opprime” (da *La porta* di Simone Weil).

Siamo convinti che non si può vincere la disuguaglianza solamente col progresso tecnico e scientifico, né con le rivoluzioni violente e con le sole conquiste economiche, ma con la scoperta sempre nuova della dignità, dell'uguaglianza e della sacralità della persona umana. Ciò significa che "la porta" delle disuguaglianze può cedere a condizione che tutti ci si impegni a superare ogni discriminazione o segregazione promuovendo — a raggio universale e al di là delle differenze di razza, religione, classe e nazionalità — la giustizia, la fraternità e la solidarietà.

Di qui, a nostro avviso, l'esigenza che la comunità educante — la famiglia e la scuola in primo luogo — aiuti il fanciullo ad aprirsi all'altro, cioè ad "essere educato in uno spirito di comprensione, di tolleranza, di amicizia tra tutti i popoli, di pace e di fraternità universale e nella consapevolezza dei suoi simili" (Principio 10° della Dichiarazione dei diritti del fanciullo).

L'aprirsi all'altro — o, meglio, al prossimo: perché «noi diciamo "gli altri", ma Gesù ci ha insegnato o dire il "prossimo". "Prossimo" perché facciamo parte della stessa famiglia umana, perché non possiamo fare a meno gli uni degli altri, perché il nostro ultimo fine è uguale...» — è infatti la condizione della collaborazione, in prospettiva mondiale, per la costruzione di un mondo più umano; costruzione, questa, incentrata su un imperativo di uguaglianza e di fraternità.

Nel mondo pluralista che è sempre più il nostro, ciascuno di noi — il fanciullo come l'adulto — ha bisogno di essere educato sia al riconoscimento dell'altro sia all'incontro con l'altro, perché nasca tra i popoli un'autentica comunicazione nella tutela e promozione del diritto all'uguaglianza e nella prospettiva di un pluralismo in armonia con la diversità dei popoli.

Se non si cresce insieme nella uguaglianza, è impossibile crescere insieme nella libertà. Infatti, l'ostinato rifiuto del principio vitale "io incontro l'Altro" ha sempre condotto all'accettazione della norma disumanizzante "io conquisto l'Altro".

In cammino verso il dialogo (1977-78/5)

“Che mondo schifoso”, dice spesso la gente. Eppure, se si ragiona un pochino, ci si accorge che invece è bello. Il fatto è che non riusciamo a viverci perché purtroppo anch’esso ha dei difetti: quelli, molto gravi, che provochiamo noi. Per cambiare il mondo basterebbe che in ognuno degli uomini penetrasse la ragione del bene. *“Do you promise your love?”* — Prometti il tuo amore? — Così annota nel suo Diario la quindicenne Grazia Genga, morta recentemente di tumore.

Abbiamo bisogno di una reciproca promessa d’amore per poter essere contestatori permanenti dell’egoismo e, quindi, artefici di un mondo diverso e migliore di quello attuale: un mondo che non sia più quello dell’egoismo e del piacere, della disperazione e del nichilismo.

Ma questa promessa d’amore implica il passaggio dall’ “io” al “noi”, dall’essere con gli altri e mediante gli altri, all’essere per gli altri. Passaggio che — nella misura in cui il nostro cuore si amplia secondo le dimensioni del mondo — conduce a convivere ed a simpatizzare con l’altro, a capire che la vita umana ha senso solo nella comunicazione e comunione a livello universale, ad acquisire il senso della responsabilità e della solidarietà, che è l’affrancamento da ogni forma e grado di egoismo.

L’uomo, infatti, si espande, cresce e matura se accetta di entrare in relazione con gli altri, cioè di completarsi come persona in una dialettica di apertura e di distinzione, di dono e di rispet-

to, di amore e di creazione, rinunciando in tal modo a conservare per sé gelosamente la propria parte di umanità. “Per il solo fatto che io sono una persona e che dico me stesso a me — osserva J. Maritain —, io domando di comunicare con l’altro e con gli altri nell’ordine della conoscenza e dell’amore. Domandare un dialogo dove le anime comunichino realmente, è essenziale alla personalità”.

Di qui, la elaborazione comune di un progetto educativo “nuovo”, la cui caratteristica fondamentale sia il senso più profondo del rispetto e del servizio altrui. Un senso, questo, che dice apertura all’altro, attenzione alla comprensione reciproca e disponibilità alla fratellanza dei popoli.

A queste condizioni, l’educazione si fa responsabilmente dialogo, cioè imperioso invito ad amare e ad essere amato. Un invito che è sempre un alzarsi in piedi e un ripartire, senza mai dimenticare che ogni cosa — il nostro corpo e il nostro spirito, il nostro cuore e il nostro tempo — dev’essere donata senza calcolo.

E il dialogo, infatti, che ci trasforma “da donatori a dono” permanente: il dono del vivere insieme la gioia di amare. Secondo una sentenza popolare malgascia, “Le labbra si restringono / quando è in collera il cuore. / Ma è solo l’amore / che ravvicina gli uomini”.

Mettersi in cammino verso il dialogo è, quindi, proposta-programma sia per l’educatore sia per l’educando: mediante il dialogo, gli uomini comunicano, confrontano, rettificano, approfondiscono e sviluppano le loro posizioni mentali e i loro comportamenti morali. Non solo. Ma il dialogo — proprio in quanto itinerario verso ciò che l’altro è — diventa la riscoperta di se stessi, una crescita nella propria coscienza di una comune dignità ed autenticità, uno spazio ove vivere in modo radicale il “no” all’egoismo e il “sì” alla gioia dell’amore oblativo, gratuito e disinteressato.

Dal momento che vivere è dialogare e che la vita di ogni uomo è una risposta quotidiana di amore, l’educatore — con la testimonianza personale insieme con l’insegnamento — deve aiutare i giovani educandi a farsi la profezia di ciò che l’uomo

d'oggi attende: essere amore nella comunione e nell'unità. Se così non fosse, avrebbe allora ragione il poeta pakistano Ghalib, il quale tristemente confessa: "Studiammo molte parole d'amore / cercammo molte parole d'amore; / partiti, infine, dal mondo, lasciammo / non dette, troppe parole d'amore".

Anno Settimo

I DONI DEL FANCIULLO ALL'UMANITÀ

Non più bambola vivente (1978-79/1)

1979, anno internazionale del fanciullo: un bisogno di vita, un motivo di speranza e un impegno d'amore cui gli adulti, e in particolare gli operatori scolastici, sono chiamati a rispondere accogliendo le aspirazioni del mondo infantile.

Un bisogno di vita. Il fanciullo ricorda a noi adulti, responsabili dello sviluppo armonico della sua personalità, il dovere di fargli scoprire il senso della vita, il quale non consiste nelle cose, ma nell'educazione di se stessi a riorganizzare le cose e a riordinare il mondo, così da renderlo più umano per tutti. Un motivo di speranza. Il fanciullo da un lato si rifiuta di credere che gli uomini della speranza, (la quale non è nostalgia e consolazione illusoria, ma una crescita di umanità), sono gli ultimi tenaci custodi di una passiva attesa all'interno del mondo e della storia umana. Dall'altro, egli chiede di essere aiutato a reagire all'assuefazione al peggio, al fatalismo e alla resa per poter accettare l'esodo dalla schiavitù della rassegnazione verso i Cieli nuovi e la Terra nuova della giustizia e dell'amore. Un impegno d'amore. Il fanciullo ha bisogno di essere

educato a farsi la profezia di ciò che l'uomo d'oggi attende: essere amore nella comunione e nell'unità, nella responsabilità e nella solidarietà. È, infatti, dall'amore che discende il progetto della vera esistenza e la stessa radicale aspirazione alla gioia. Ed il fanciullo esige che la sua vita e la nostra siano uno spazio in cui vivere insieme, in modo radicale, il "no" all'egoismo e il "sì" alla gioia dell'amore oblativo, gratuito e disinteressato.

Ma per dare una risposta esauriente a queste "provocazioni" del fanciullo ci sembra che sia necessario che gli operatori scolastici riesaminino radicalmente il loro modo di guardare e di ascoltare il fanciullo. Ha scritto la Montessori: "Chiunque cerchi la via nuova per condurre l'umanità ad un livello superiore deve guardare al bambino come ad un maestro "Da qui l'acquisizione di una nuova "coscienza pedagogica" basata essenzialmente sulla piena consapevolezza del valore dell'infanzia e sulla riscoperta e comprensione del mondo infantile.

Il fanciullo non è, infatti, una bambola vivente o una "creatura leggiadra e vezzosa" di cui servirsi per soddisfare il proprio sentimentalismo; non è colui che dipende dagli adulti o che li deve servire oppure che costituisce per loro un motivo di fastidiosi doveri, quasi una noia e un gran peso; non è uno scocciato-re da mantenere.

Il fanciullo è un valore in sé: egli è un individuo completo con i suoi diritti, doveri e prerogative; ha una sua autentica identità da rispettare; è persona unica, che si possiede per mezzo dell'intelligenza e della volontà, ed è portatrice di un messaggio singolare.

Camminare quindi insieme verso l'autentica fraternità universale, nel rispetto di ogni fanciullo, per crescere insieme nel segno dei doni del fanciullo all'umanità. È questo il senso dell'impegno personale dei collaboratori di "CEM – Mondialità", i quali intendono accompagnarsi agli insegnanti e agli abbonati durante il nuovo anno scolastico per insieme sensibilizzarsi al rispetto universale dei diritti del fanciullo, illuminandosi sul loro contenuto e sollecitandosi ad operare alla loro realizzazione.

Sottrazione di umanità (1978–79/2)

Riccardo Bacchelli osserva che “la natura fa e disfa: il bipede presuntuoso, pretendendo di fare più di lei, e meglio, sbaglia in quel che fa e disfa: procura, e matura cataclismi lenti, e catastrofi fulminee: fame, epidemie, intossicazioni, asfissia; scoppi e deflagrazioni e inondazioni immani” (da *Il sommergibile*, Milano, Mondadori, 1978, p. 109).

Anche se non condividiamo del tutto il giudizio negativo che Bacchelli dà sull’attività dell’uomo, dobbiamo però riconoscere di essere afflitti dal “malessere esistenziale”, che è l’impossibilità di esprimerci liberamente e gratuitamente nella gioia della comunione.

L’uomo d’oggi — ciascuno di noi — sbaglia nel suo fare e disfare le cose perché, soprattutto, rifiuta di fare ciò per cui è stato creato: dominare la natura e perfezionare la creazione; avendo rifiutato di vivere l’atto creativo — la più alta espressione della vita umana — egli non è più in grado di ricreare responsabilmente se stesso e il mondo.

Chi non vede come la società, l’organizzazione e la cultura sono diventate elementi oppressivi e repressivi? “Agiscono, infatti, in senso opposto all’aspirazione della vita verso la libertà e l’espressione”; nella loro avversione a tutto ciò che può essere principio di rigenerazione, proibiscono l’atto creativo o lo costringono alla clandestinità.

Così, se da un lato la nuova religione consumistica costringe l'uomo al rifiuto della libertà di scelte personali e rende squallida la sua vita, dall'altro la legge del conformismo quanto più esclude tutto ciò che sa di originale e di nuovo, tanto più atrofizza l'immaginazione dell'uomo, obbligato ad esprimersi dentro quella "cerchia di confortanti e approssimative certezze" in cui vive. Ci chiediamo quale sia la via per uscire da questa situazione di grigiore uniforme, di indifferenza radicata e di anonimia generale e, quindi, dalla generale crisi di "sottrazione d'umanità".

A noi sembra che la risposta sia nell'accogliere la richiesta di vivere insieme la gioia del creare. Infatti, la creatività "esprime un credo nella possibilità d'innovarsi e di innovare, un atteggiamento individuale e sociale, una dimensione etica, un dover essere" (G. Calvi, *La creatività*, Brescia, La Scuola).

La riappropriazione e l'uso razionale del proprio atto creativo esigono, però, che si faccia la scelta fondamentale tra l'uomo passivo e l'uomo attivo. L'uomo passivo, in quanto si lascia condurre e determinare dalle consuetudini e dai condizionamenti sociali, assume il ruolo di ozioso spettatore. L'uomo attivo, invece, si fa protagonista del dominio e del governo del creato e, nello stesso tempo, costruisce la propria storia, in permanente evoluzione creatrice. Ma dal momento che "l'autorealizzazione viene raggiunta dal singolo solo attraverso gli altri e in una situazione concreta", la creatività deve superare il chiuso dell'egoismo arido per mettersi a servizio della comunità umana. Un servizio, questo, che esige il vivere nell'amore oblativo: l'aprirsi, cioè, sull'altro nel dono totale di sé e in una socialità sempre più vasta al bene comunitario.

Quanto più il nostro atto creativo vivrà in sé una incessante novità di spirito e realizzerà una perseverante volontà di donazione, tanto più sperimenteremo insieme la gioia di sapere che "la stessa corrente di vita / che scorre nelle mie vene, / notte e giorno scorre per il mondo / e danza in ritmica misura" (R. Tagore, da *Gitanjali*, LXIX, Roma, Newton Compton).

Di là dalle frontiere (1978–79/3)

Una delle “istanze” — per noi adulti — del mondo del fanciullo consiste nella improrogabile necessità dell’assoluta e universale interdipendenza degli uomini.

Una lettura attenta del mondo attuale ci aiuta, infatti, a percepire che esso, da un lato, avverte lucidamente la sua unità e la mutua interdipendenza dei singoli in una necessaria solidarietà; dall’altro, è caratterizzato da un duplice dinamismo: l’aspirazione all’uguaglianza e l’acquisizione della compartecipazione. L’una e l’altra come “segno” della riscoperta e della promozione della fraternità universale.

Sentirsi così “membri” della famiglia umana diventa pertanto “una realtà vitale — una comunicazione e una comunione vitali —, così che l’uomo è in grado di essere il custode di suo fratello, perché egli è per prima cosa intento ad essere fratello di suo fratello”.

L’essere fratello del proprio fratello — al di là dalle differenze “di razza, di colore, di sesso, di lingua, di religione, di opinione politica o di altro genere” — implica, a nostro avviso:

- l’uscire dal particolare, dal concetto chiuso di “tribù” per convivere e simpatizzare con l’altro;
- il capire che la vita umana ha senso soltanto nella comunicazione e comunione a livello universale;
- l’acquisire il senso della responsabilità e della solidarietà: senso, questo, che è “l’affrancamento da ogni forma e grado di egoismo”.

Di qui, la necessità di affrontare l'argomento dell'interdipendenza dei popoli alla luce della fraternità universale in termini di educazione. Ma di una educazione "nuova", la quale

- significa che bisogna assumere un atteggiamento responsabile nella vita a dimensione "mondiale";
- implica che la vita e il destino degli altri ci debbono essere tanto preziosi quanto i nostri, e che la solidarietà va al di là dei legami di sangue o di razza;
- esige la promozione del senso dei valori spirituali.

Uno di questi valori è senza dubbio il dialogo come comunicazione interpersonale. Esplicito, a questo riguardo, il principio decimo della Dichiarazione dei Diritti del Fanciullo: "Il fanciullo [...] deve essere educato in uno spirito di comprensione, di tolleranza, di amicizia tra tutti i popoli, di pace e di fraternità universale e nella consapevolezza dei suoi simili". E non è meno esplicito l'articolo 2612 della Dichiarazione universale dei Diritti dell'Uomo: "L'istruzione [...] deve promuovere la comprensione, la tolleranza, l'amicizia fra tutte le Nazioni, (gruppi razziali e religiosi [...])".

"È venuto il tempo — osservava R. Tagore — che le barriere artificiali crollino. Sopravviverà solo ciò che è fondamentalmente compatibile con l'universale. Tutto quanto si è posto al riparo del particolare, perirà". Così, la conoscenza dell'uomo d'oggi, la sua esperienza, il suo spirito critico, la sua azione e la sua stessa personalità "dipendono dal modo con cui si è aperto ai grandi problemi della sua vita in spazio mondiale, esige che l'educazione-cultura si trasformi da "monologo" (cultura etnocentrica) in "dialogo" (cultura planetaria). Educarsi al dialogo, e viverlo, non implica affatto una disattenzione alla identità culturale della propria nazione, patrimonio di ricchezza indispensabile per la formazione della personalità sia dell'adulto sia del fanciullo. Ciò che importa è che sul piano di un dialogo planetario, ognuno porti la voce autentica del suo gruppo etnico, ma senza accompagnarla con la volontà di dominio e di sopraffazione.

Nella misura, infatti, in cui il dialogo diventa un modo di

vivere la comunicazione interpersonale, un modo di vivere nel mondo o, meglio, un modo di essere consapevole del mondo, ciascuno di noi è posto nella condizione veramente umana di conoscere e capire l'altro e, ancora più compiutamente, di rinascere nell'altro.

Dialogo "aperto" quindi, — di là dalle frontiere dell'egoismo individuale e comunitario — il cui obiettivo dev'essere la ricerca di una base per un discorso comune. Base che consiste, secondo l'antropologo Carlo Tullio Altan, in quel codice di trasformazione che, salvando l'originalità dei mondi di cultura che vengono a contatto fra loro, permetta la traduzione del sistema di valori caratteristico dell'uno nei termini di quello caratteristico dell'altro, e permetta così un dialogo e non solo un monologo, come nel caso dell'etnocentrismo coloniale, o un dialogo fra sordi, come nel relativismo culturale.

Una scuola per vivere insieme (1978–79/4)

“Non andremo soli alla meta, ma due per due. / Conoscendoci a due a due, ci conosceremo tutti. / Ci ameremo tutti e i nostri figli rideranno/ della triste leggenda dell'uomo solo”. Così il poeta Paul Eluard: un invito il suo, che non è una dichiarazione di utopia fuori della storia, ma un richiamo responsabile a superare i limiti sia delle diverse frontiere — culturali e politiche, sociali ed economiche — sia di quella “estraneità umana”, la quale è il rifiuto della partecipazione politica e la negazione della solidarietà universale.

Non teniamo gli occhi chiusi di fronte alla realtà in cui viviamo: una realtà disumanizzante in quanto arroccata nella chiusura egocentrica, che taglia fuori dal contesto comunitario ed estranea dalle vicende, dai drammi, dai problemi del mondo. Ma proprio da questa realtà intessuta di isolamento emerge quotidianamente una chiara indicazione: il bisogno vivo di realizzare nuovi rapporti umani e, quindi, il bisogno dell'altro visto, sentito e sperimentato non come un nemico o come un ostacolo alla propria realizzazione, ma come “una offerta di umanità”. Infatti il bisogno è “di rapporti nei quali cessiamo di essere un inferno gli uni per gli altri, e diventiamo vicendevolmente l'occasione per avvicinarci sempre di più alla nostra piena e vera umanità”.

Il bisogno di “aprirsi” all'altro non va, certo, inteso come rinuncia alle speranze e agli obiettivi individuali, purché le une e gli altri non conducano alla “chiusura in sé” e, quindi, all'i-

solazionismo. Si tratta piuttosto di un bisogno che esprime la convinzione che l'uomo è persona perché capace di entrare in relazione con gli altri, di aprirsi al "tu" dell'altro riconoscendone il valore unico, di porsi davanti all'altro non come un "tu-cosa" da dominare ma come un "tu-persona" che chiede di dialogare e di crescere per realizzarsi totalmente. L'uomo, infatti, realizza pienamente se stesso nella misura in cui acquisisce il senso-valore della comunità solidale e rifiuta qualsiasi aspirazione egoistica come il carrierismo, la sete di profitto e di potere, il consumismo.

Si correrebbe, però, il grave rischio di considerare il "senso della comunità" più una idea che un modo di essere, se non fosse possibile avere una "scuola per vivere insieme": una scuola, cioè, che non si limiti a trasferire soltanto bagagli culturali da una persona all'altra o ad inculcare nell'alunno aride conoscenze, ma che provochi nell'educatore e nell'educando un nuovo stile di vita che esige il passaggio dalla chiusura all'apertura, dal produrre al vivere e dividere con gli altri, dall'egoismo al senso della fratellanza umana, dalla ricerca del benessere economico privato alla ricerca del benessere della comunità per la quale ci si sente responsabili, "da ciò che reca la morte a ciò che fa sbocciare la vita".

Un proverbio dei Borana (Kenya) dice: "Ciò che impari ti apre gli occhi, ma la reciproca comprensione porta pace e unione". E il principio decimo della Dichiarazione dei diritti del fanciullo recita: "Il fanciullo deve essere protetto da comportamenti o influenze che possano indurlo a qualsiasi forma di discriminazione razziale, religiosa o di altro genere".

Ci sembra che dai suddetti testi emerga la sollecitazione a promuovere l'educazione al dialogo, la cui centralità è l'uomo-relazione. Ma questa educazione non può prescindere da una didattica che a sua volta promuova:

- la dimensione internazionale e la prospettiva globale nell'insegnamento di tutte le discipline;
- il rispetto della civiltà, dei valori e dei costumi di vita di tutti i popoli;

- la capacità di stabilire rapporti con gli altri, cioè di aprirsi, di dare e di ricevere, comunicando.

Quanto più la scuola promuoverà la “comunione” degli uomini e diventerà il luogo del superamento delle forme asociali e competitive mediante la valorizzazione delle relazioni umane positive, tanto più “i nostri figli rideranno / della triste leggenda dell’uomo solo”.

“Sempre nuovo ha da farsi l’uomo” (1978–79/5)

“Disfatti uomini ed ultimi / siamo / gridi del male/ che del gorgo opaco/ sa il fondo”, annota con tristezza il poeta M. Riccò (da “Disfatti uomini”, in *Sapore di pazienza*, p. 14, Parma, Cem) di fronte alla nostra società che si ostina a non riconoscere all’uomo la sua capacità di realizzare un progetto che va verso la meta della libertà individuale e comunitaria. Libertà, questa, che deve essere intesa e perseguita come intelligenza e amore, contemplazione e lotta, grazia e conquista, festa e impegno per ogni uomo e per tutti gli uomini.

Ci troviamo, purtroppo, immersi in una crisi di umanità, a livello mondiale, causata dalla mancanza di vita e dalla negazione dei diritti fondamentali dell’uomo. Infatti, se nella società “occidentale” domina la disumanizzazione, la solitudine, l’automatismo, il tecnicismo e il consumismo, per cui l’uomo è ridotto a strumento di produzione e a capacità di consumo, nelle società del “terzo mondo” ha invece diritto di cittadinanza la sub-umanità caratterizzata dalla fame, dall’analfabetismo, dalla disoccupazione, dall’oppressione delle oligarchie locali e del neocolonialismo economico-sociale-politico dei paesi ricchi, per cui all’uomo è negato il diritto-dovere di partecipare attivamente alla “politica” del proprio paese.

Ci chiediamo, pertanto, a servizio di quale concezione dell’uomo si debbano mettere le enormi risorse del mondo di oggi. A questo proposito, il papa Wojtyła, nel suo messaggio ai vescovi

latino-americani partecipanti alla terza assemblea generale del CELAM in Puebla, ha osservato che “forse una delle debolezze più vistose dell’attuale civiltà consiste nella visione inadeguata dell’uomo. La nostra è, senza dubbio, l’epoca nella quale molto si è scritto e parlato intorno all’uomo, l’epoca degli umanismi e dell’antropocentrismo. Tuttavia, paradossalmente, è anche l’epoca delle angosce più profonde dell’uomo circa la propria identità ed il proprio destino, della retrocessione dell’uomo a livelli prima inaspettati, l’epoca di valori umani conculcati come non mai prima”.

Il pieno rispetto che si deve alla dignità della persona umana ci obbliga a rifiutare tutte quelle visioni inadeguate — i cosiddetti progetti “orizzontalistici” — dell’uomo, le quali, escludendo o ledendo di fatto la spiritualità dell’uomo, la sua libertà, la sua tendenza ad una vita immortale, riducono l’uomo ad una sola dimensione e lo sommergono nel collettivo impersonale, nella massificazione.

Non accettiamo, quindi, la visione scienziata dell’uomo, secondo la quale l’ultima parola sull’uomo è lasciata alla scienza e alla tecnocrazia che si arrogano il diritto di controllare ogni spazio di libertà individuale e sociale; né la visione economista — mutuata dal liberalismo economico o dal materialismo collettivista — che riduce l’uomo alla componente economica e lo priva dei valori superiori della libertà e dello spirito; né la visione psicologica, matrice del pansessualismo, che riduce l’uomo a un insieme di energie psichiche carenti di libertà; neppure la visione determinista che vuole l’uomo non più padrone di sé, ma solo vittima di forze occulte e magiche.

È il progetto biblico sull’uomo che invece accettiamo — e per esso vogliamo impegnarci a livello individuale e comunitario, sul piano socio economico, politico, culturale e religioso — perché è l’unico progetto antropologico che proclama la verità sull’uomo, il quale proprio perché “immagine di Dio”, è irriducibile ad una semplice particella della natura o ad un elemento anonimo della città umana. In questo senso, il Salmista canta con gioia e stupore insieme: “Quando il cielo contemplo e la luna

e le stelle che accendi nell'alto, / io mi chiedo davanti al creato: / cosa è l'uomo perché lo ricordi? / Cosa è mai questo figlio dell'uomo / che tu abbia di lui tale cura? / Inferiore di poco a un dio, / coronato di forza e di gloria / Tu l'hai posto signore al creato / a lui tutte le cose affidasti: ogni specie di greggi e d'armenti, / e animali e fiere dei campi" (Salmo 8,4-8).

Questa visione biblica dell'uomo ci apre "alle certezze più confortanti e alle esigenze più difficili della dignità umana": se l'uomo è soggetto attivo della storia su cui Dio interferisce mediante il suo divenire "carne" abitando così tra gli uomini; se l'uomo è coautore dell'universo per il suo diritto di governare il mondo e per la sua responsabilità verso il mondo; se l'uomo, nel suo rapporto con gli altri, attua la sua personalità e realizza la sua maturità; se l'uomo è ancorato in Dio come suo fine ultimo ed è chiamato a partecipare alla natura stessa di Dio, l'uomo — ciascuno di noi — non può non rispondere al suo dovere di farsi uomo, contestando la monotonia, la ripetizione fredda e impersonale di atti che rendono amorfa la vita e accogliendo il messaggio del mondo del fanciullo che grida forte "la gioia di vivere, di crescere e di amare".

La famiglia uno strumento di promozione umana (1979–80/1)

Le scienze umane — dalla psicologia alla sociologia e alla politica — sono alla riscoperta della famiglia, la quale assume un significato nuovo ed una urgenza straordinaria di fronte alla crisi contemporanea.

Una riscoperta, quella della famiglia, che è non tanto un *hobby* del momento, quanto invece una risposta alla crisi d'identità della società odierna che tende ad annegare tra due estremi, l'individualismo e il collettivismo. Cellula primaria e fondamentale della società, la famiglia — per dotazione naturale e per coscienza morale — è “comunità contro l'individualismo e personalità contro il collettivismo”.

Voci le più diverse continuano a levarsi contro la famiglia considerata come inutile e pericolosa, o come prima responsabile della disgregazione sociale in atto, oppure come strumento non di crescita e di libertà, ma di predominio e di schiavitù. Ma se da un lato contestiamo tali voci perché sono obiettivamente false, dall'altro ricono-

sciamo che anche la famiglia, sotto la spinta del progresso scientifico e tecnico, viene posta in crisi: la famiglia riflette le tensioni e le contraddizioni tipiche di un momento di trapasso culturale.

La portata di tale crisi — proprio perché “il bene della persona e della società umana e cristiana è strettamente connesso con una felice situazione della comunità coniugale e familiare” — dice la necessità di “porre in evidenza sia l’importanza della famiglia per la società, sia gli obblighi della società verso la famiglia affinché questa possa crescere e adempiere correttamente i propri compiti”.

A questo proposito, il principio sesto della Dichiarazione universale dei Diritti del Fanciullo recita: “Il fanciullo, per lo sviluppo armonico della sua personalità, ha bisogno di amore e di comprensione. Egli, nei limiti del possibile, deve crescere sotto la custodia e la responsabilità dei genitori e, in ogni caso, in un’atmosfera di affetto e di sicurezza morale e materiale [...]”.

Una rilettura attenta e responsabile di tale principio porta a concludere che la famiglia, nonostante le carenze che le sono attribuite, resta il luogo dove “nasce” l’uomo e non solo biologicamente, l’ambiente privilegiato e insostituibile per lo sviluppo armonico del fanciullo, la prima scuola di arricchimento umano, di promozione umana e, quindi, di educazione completa, personale e sociale, del fanciullo.

Strumento di promozione umana globale del fanciullo, la famiglia deve assumere la funzione di mediazione tra il figlio, che sviluppa la sua personalità, ed il vasto sistema socio-culturale ed economico in evoluzione che lo circonda. Una mediazione, questa, che, alla luce della funzione educativa della famiglia, si realizza nella misura in cui i genitori riescono a predisporre le condizioni perché il fanciullo possa emanciparsi e liberarsi, rendersi autonomo e membro cooperante della comunità sociale.

“Come una piccola gemma tra due foglie più grandi”: così il poeta giapponese Yamanoé Okura sintetizza il rapporto dinamico, il rapporto d’interazione tra genitori e figlio. Un rapporto, quindi, fondato né sul “proibizionismo” né sul “permissivismo”, ma sull’amore e sulla fermezza insieme dei genitori.

Amare il proprio figlio significa credere nelle infinite possibilità racchiuse nel suo cuore; essere fermi col proprio figlio non significa essere coercitivi, ma esercitare una autorità senza debolezza che lo rassicuri e lo stimoli, nella promozione e coltivazione della libertà, a partecipare personalmente al proprio destino, a diventare “se stesso” senza pensare solo a se stesso, ma liberandosi progressivamente dal proprio egoismo per mettersi al servizio degli altri.

Dimensione mondiale dei problemi educativi (1979–80/2)

Quale significato dare a questo dossier? Una domanda più che legittima da parte del lettore. Diciamo subito come deve essere inteso: lo scopo non è quello di insegnare agli insegnanti, ma di cercare un rapporto stimolatore con la loro didattica d'insegnamento.

La dimensione globale dei problemi educativi, formativi e culturali, evidente in questo lavoro, tende a promuovere una sensibilità umana aperta a tutto l'uomo e alla sua crescita insieme agli altri popoli e alle altre culture e civiltà.

La domanda che ci siamo proposti, per affiancare l'azione permanente degli insegnanti è la seguente: come aprire il microcosmo del fanciullo al macrocosmo senza sopprimere o diminuire la sua singolarità irripetibile, e d'altro canto senza deformare gli spazi sconfinati del cosmo verso i quali la ricerca umana cammina senza tregua?

La risposta non è facile se si tiene conto della tendenza assai diffusa di uniformare il fanciullo alle strade obbligate dell'ambiente in cui nasce, vive e deve realizzarsi. Tendenza, per la verità, chiusa ai segni dei tempi che domandano di sondare l'animo del fanciullo alla scoperta di nuove possibilità d'investimento in grado di rispondere alle istanze umane della fraternità mondiale.

Ormai è impossibile risolvere i comuni problemi della sicurezza, dello sviluppo, della crescita umana sul globo senza un

vero e paritario incontro delle culture, degli scambi economici sulla base di una politica fondata sui diritti inalienabili della persona umana.

Per questo la risposta che abbiamo cercato di formulare, cammina in due direzioni:

- educare il fanciullo ad essere cittadino del mondo;
- superare il determinismo e il controllo dell'ambiente con una formazione umana in cui l'ambiente d'origine o di residenza siano considerati luoghi d'incontro con la dimensione mondiale dell'uomo e dei suoi problemi di sviluppo.

Lasciamo la conclusione alla illuminata parola di don Mazzolari sul problema della crescita umana: "Il passato ci può servire di guida, ma non lo si può ripetere. La tradizione è vita che sale, non gesti o parole ripetute, quasi avessero un significato magico... I ripetitori, chiunque essi siano e per quanto valgono, non sono gli uomini nuovi di cui abbiamo bisogno" (P. Mazzolari, *Impegno con Cristo*, Locusta, Vicenza, 1964, p. 141).

...luogo di umanizzazione (1979–80/3)

La crisi morale e sociale del nostro paese si riflette da tempo sulla scuola, la quale — utilizzata ormai a fini di egemonie ideologiche o partitiche e subordinata agli interessi del mondo economico — non è più in grado di formare “personalità forti e responsabili, capaci di scelte libere e giuste”.

La situazione della scuola, oggi (e ci riferiamo soprattutto alla scuola elementare) è insostenibile: da un lato, i programmi della scuola elementare sono fermi al 1955 — sono vecchi di ben 24 anni! — e, offrendo agli alunni elaborazioni prefabbricate, non li stimolano affatto all’esercizio dell’intelligenza e della volontà, favorendo così la spersonalizzazione e la massificazione; dall’altro, il carattere dirigistico, autoritario e verbalistico della scuola non favorisce e, anzi, ostacola la formazione integrale e lo sviluppo della personalità degli alunni.

Una delle soluzioni per il superamento di questa situazione ci sembra che vada ricercata sia in “una impostazione globale della politica scolastica che ponga al suo centro le esigenze educative e culturali dell’alunno”, sia nel dare spazio al diritto alla verità in un insegnamento che tenga conto dei valori etici fondamentali e che renda possibile una educazione spirituale.

A questo proposito, il principio settimo della Dichiarazione dei diritti del fanciullo recita: L’interesse superiore del fanciullo deve essere la guida di coloro che hanno la responsabilità della sua educazione e del suo orientamento. L’attività educativa, infat-

ti, viene dall'uomo, si esercita mediante l'uomo ed è per l'uomo: al di fuori di questa relazione e finalizzazione all'uomo, l'educazione in generale e la scuola in particolare, diventano in certo modo fine a se stesse, perdono la loro ragion d'essere.

È pertanto impossibile che la scuola si faccia luogo di umanizzazione, cioè di formazione integrale dell'uomo, se, oltre a trasmettere delle cognizioni, non fa costantemente riferimento alla libertà e alla responsabilità dell'alunno e non accetta di riconoscerne e concretizzarne tutte le potenzialità.

In questa prospettiva, si impone in primo luogo la necessità di rispettare, "stimare" l'alunno. Non si può, infatti, dimenticare che nell'ambito educativo, l'alunno è un vero e proprio interlocutore: egli non è lì solo per ricevere, ma dà, porta qualcosa di suo e, contemporaneamente, viene educato ed educa. L'alunno dev'essere quindi considerato "non come un individuo da sfruttare, non come un oggetto, ma come un soggetto di diritti inalienabili, una personalità nascente in sviluppo, avente valore in se stessa e un destino singolare" (dal Discorso di Giovanni Paolo II al Comitato dei giornalisti europei per i diritti del fanciullo, 13 gennaio 1979).

La scuola, nel suo compito di preparare l'alunno a servire responsabilmente l'umanità, deve in secondo luogo diventare spazio di progressiva liberazione dell'alunno, contestando radicalmente sia ogni condizionamento derivante da interessi particolaristici di origine ideologica, sia ogni progetto d'uomo chiuso in forme asociali e competitive. Abbiamo bisogno di una scuola libera e liberante, partecipativa e non centralistica, aperta alla vita e ai problemi dell'umanità intera: una scuola, in ultima analisi, che promuova la "comunione" tra gli uomini e si faccia spazio di liberazione integrale: "integrale perché la vocazione dell'uomo non può essere limitata al benessere sociale, politico, economico e culturale. La vera liberazione deve, infatti, mirare all'uomo intero, in ogni sua dimensione, compresa la sua apertura verso l'assoluto, anche l'assoluto di Dio".

Dimensione profetica dei problemi educativi (1979–80/4)

L'occhio attento al farsi delle stagioni osserva, con rinnovata curiosità, ciò che accade d'autunno nella generosa campagna e nei terreni ubertosi di collina. Dopo gli ultimi raccolti inizia la liturgia della semina. Oggi si compie con mezzi industriali assai prestigiosi. Tuttavia, la poesia del gesto largo e sconfinato della mano del contadino di un tempo verso la terra pronta a ricevere il seme si ripete nel silenzio dei campi e nella trepida attesa del lavoratore.

Rivedo gli occhi di papà contadino gioiosi e tristi insieme. Gioiosi perché conoscevano la risposta del terreno buono da lui stesso preparato con ogni cura; tristi perché il dare senza contagocce, a profusione il grano migliore, accuratamente scelto nel granaio, dimezzava le riserve.

“Alla terra bisogna dar fiducia perché è una creatura imprevedibile. Se la stagione sarà clemente il raccolto sarà abbondante” — diceva — “e poi, sai bene che se non rischi non rosichi.”

“La tua fatica è piena di rischi.”

“E tu non rischi in un altro campo? Tu insegni e sai benissimo che il terreno umano può dare risultati eccezionali; ma se non lo tratti bene può annullare la tua fatica. Tu hai fiducia dei tuoi alunni, io della mia terra.”

“Certo, hai ragione. Conosco fanciulli che, diventati adulti, mi bagnano il naso. E non è facile ammettere che ci sono ragazzi

più dotati, più intelligenti, più creativi dell'insegnante! A volte sono loro che mi fanno lezione."

"Anche la terra impartisce lezioni alla mia esperienza. Il terreno ha risorse incalcolabili; ma bisogna rispettarlo e saperlo provocare, stimolare. La terra è un essere vivente: anch'essa si sviluppa proprio come una persona umana. Ne sono una prova le stagioni. Non ti pare?"

Ma gli insegnanti sanno che i fanciulli sono il raccolto di domani? Sanno che la educazione che essi danno è la spinta iniziale ed anche basilare perché siano quell'umanità nuova da cui dipende l'incontro tra le genti, i popoli, le culture, le civiltà, il progresso cosmico?

Fare posto al fanciullo nella società (1979–80/5)

“Sì, cari giovani; non chiudete i vostri occhi alla debolezza morale che insidia oggi la vostra società, e dalla quale non potete proteggervi da soli. Quanti giovani hanno già alterato le proprie coscienze ed hanno sostituito la vera gioia di vivere con la droga, il sesso, l'alcool, il vandalismo e il vuoto miraggio di beni materiali. C'è bisogno di qualche altra cosa: qualcosa che voi troverete solo in Cristo perché egli solo è la misura e la scala che dovete usare per valutare la vostra vita [...]. Voi dovete costruire sul fondamento che è Cristo; solo con lui la vostra vita avrà un significato e sarà degna di essere vissuta”.

È un brano, questo, del messaggio che Giovanni Paolo II ha rivolto alla gioventù irlandese, nel settembre scorso. Ci sembra di riscontrare in esso l'invito pressante al mondo dei giovani non solo ad acquisire quello spirito critico necessario per non ad attarsi passivamente ai sistemi vigenti della società — a livello sia nazionale che internazionale —, ma a dare il personale apporto alla costruzione di un migliore avvenire, al rinnovamento della società puntando ad una chiara definizione e alla responsabile accettazione dei valori umani che devono partire dal riconoscimento dell'uomo soggetto e non oggetto, agente utente nella società.

Il dilagare della delinquenza, del mito della violenza, della droga, della strumentalizzazione del sesso e della affermazione di potenza attraverso il denaro; la presentazione — attraverso gli

strumenti della comunicazione sociale, i divertimenti e la letteratura — di “Un modello di vita in cui molto spesso ognuno vive per se stesso ed in cui la sfrenata affermazione di sé non lascia spazio ad interessarsi degli altri”; l’esaltazione ad ogni costo del progresso scientifico ed economico con il vuoto miraggio di beni materiali e, nello stesso tempo, il rifiuto più o meno palese dei più alti principi religiosi e morali: sono segni, questi, della crisi della nostra società, la cui norma di vita è l’“aver di più” e non l’“esser di più”, e che diventa sempre più “lontana dalle esigenze oggettive dell’ordine morale, lontana dalle esigenze della giustizia e, ancor più, dall’amore sociale”.

Ma proprio da questa crisi disumana, che è ormai sfociata in un grande dramma sociale, emergono il bisogno vivo di realizzare nuovi rapporti e nuove relazioni fra gli uomini con l’assunzione dei valori di comunione e di corresponsabilità nella vita sociale, e il bisogno dell’altro visto, sentito e sperimentato non come “nemico” o, quanto meno, come un ostacolo alla propria realizzazione, ma come un’offerta di umanità. “Il bisogno è infatti di rapporti nei quali cessiamo di essere un inferno gli uni per gli altri, e diventiamo vicendevolmente l’occasione per avvicinarci sempre di più alla nostra piena e vera umanità”.

Nella risposta disinteressata a questo duplice bisogno s’inserisce pertanto il ruolo sociale del mondo infantile: riscoprire e riconoscere, promuovere e tutelare questo ruolo è ritrovare una dimensione necessaria della nostra umanità.

Il fanciullo, infatti, nella sua richiesta di vita provoca la società a passare dalla morte alla vita; nel suo bisogno di amore e di unità propone alla società di passare dall’egoismo all’amore, dalla divisione all’unità; nella sua esigenza di libertà chiede alla società di farsi luogo di liberazione e non di alienazione; nella sua istanza di uno sviluppo globale della persona indica alla società che la spinta a crescere — fisica, morale e spirituale — deve sempre essere finalizzata all’uomo in tutta la sua verità e nella sua piena dimensione, “nella sua unica e irripetibile realtà umana, in cui permane intatta l’immagine e la somiglianza con Dio stesso”.

Alla riscoperta del proprio microcosmo spirituale (1979–80/6)

L'aver fiducia nella propria scelta vocazionale oggi è diventato un problema a causa della scarsità dei frutti e, quindi, delle soddisfazioni che, in genere, l'esercizio della professione attribuisce alla propria fatica. La rapidità delle trasformazioni sociali e la molteplicità delle sollecitazioni psicologiche diffuse dai *mass-media* e dai fenomeni di costume ad esse connesse, interferiscono sui metodi educativi della famiglia, della scuola, cancellandone, annullandone l'efficacia.

Si deve, quindi, constatare l'esistenza di numerose fonti di acculturamento di massa per cui il rapporto insegnante-fanciullo resta uno dei tanti rapporti esistenti e non il più piacevole in quanto frutto della obbligatorietà.

È facile cedere alla tentazione della sfiducia di fronte alla impossibilità di esercitare il ruolo di mediatore dovendo assolvere alla funzione di insegnante e di educatore. È la stessa visione che investiva lo sguardo di papà contadino di fronte agli interventi successivi di fattori esterni al proprio lavoro sul campo seminato a buon seme, in grado di modificare sostanzialmente il raccolto.

La ricchezza del terreno può essere occupata dalla zizzania o dal buon seme: ma nell'uno e nell'altro caso non bisogna arrendersi alla sfiducia o alla sicurezza. Occorre prendere atto, invece, della necessità di saper stimolare la fertilità con la certezza che nulla e nessuno può a lungo deformare o occupare ciò che è de-

stinato al bene e alla vita. Così, infatti, si può intendere la vicenda del figliol prodigo di cui parla il Vangelo.

Esiste una occupazione esterna del capitale umano infantile che ne oscura le nascoste possibilità ma non ne distrugge la riuscita. Se l'educatore sa studiare la via d'accesso o sa scoprire il punto debole, il tallone d'Achille per demolire le apparenze, ritroverà intatte le incalcolabili energie morali ed intellettuali per cui avviare la crescita della personalità del fanciullo. Poiché il fanciullo arriva alla scuola già intruppato negli schemi e nei costumi della società del benessere, giunge cioè all'esperienza scolastica nelle vesti di piccolo consumatore, bisogna riconvertirlo, ribattezzarlo all'autentica originalità di se stesso aprendogli la strada della scoperta del proprio microcosmo spirituale.

Un invito a discendere verso le proprie radici superando l'avventura dell'esteriorizzazione subita con ingenua passività. Ma gli insegnanti sanno che nel fanciullo vive una ricchezza culturale di incalcolabile valore?

Una casa di carta (1979–80/7)

“È difficile diventare cittadini europei, però sono sicura che con il tempo e con la buona volontà potremo eliminare i malintesi e diventare buoni cittadini europei”: così si esprimeva la piccola Silvia, alunna di una scuola elementare romana, durante una tavola rotonda sulla unione politica europea.

Una speranza, quella di Silvia, di cui è espressione l’impegno della nuova generazione a costruire insieme un’Europa più umana, una Europa cioè di effettiva comprensione e di vera solidarietà nel porre le basi del suo futuro legato al ritrovamento e alla promozione dei valori umani, culturali, morali e per fino religiosi di cui è vissuta per secoli.

Siamo convinti che le elezioni del Parlamento europeo a suffragio diretto non possono essere considerate un traguardo d’arrivo, ma piuttosto un traguardo di partenza nella realizzazione dell’Europa unita. Elezioni, quelle del 10 giugno 1979, che possono infatti “Costituire una provvidenziale occasione per un dibattito sereno e capillare; ma di per sé non sposteranno granché la situazione, se non si superano i vecchi provincialismi nazionali con la fresca inventiva di realtà nuove”.

Questa inventiva di realtà nuove perché l’unità europea diventi non un agglomerato di stati in gran parte autonomi, ma uno stato comunitario in cui l’uomo ha il suo vero posto, postula da una parte il superamento sia delle gelosie, ombrosità e permalosità legate al concetto di sovranità nazionali, sia delle varie

utopie degli equilibri politici, economici e militari; dall'altra parte, l'impegno personale e comunitario a non cedere più oltre alla civiltà tecnocratica e consumistica che ha ridotto l'uomo, quello dei nostri giorni, a mezzo per il fine della produzione e a pura macchina di soddisfazioni e di egoismi.

Non solo. Ma poiché l'unità europea prima che un fatto economico e politico è un "cambiamento di mentalità", a nessuno può sfuggire la necessità del recupero, con la conseguente maturazione a livello di coscienza, dei valori spirituali — quali: "la libertà creatrice, la fraternità universale, la speranza dinamica, lo spirito di sacrificio, lo spirito di apertura, di rispetto e di accoglienza degli altri" — per un cammino di "uomini nuovi" verso l'unità.

In questo compito immenso di coscientizzazione, della formazione cioè di un'autentica coscienza europea, ci sembra sia necessario non soltanto "la promozione di una cultura comune capace di armonizzare le diverse ricchezze delle popolazioni interessate", ma il coinvolgimento e il cointeressamento degli operatori scolastici. Parafrasando un celebre passo del documento, conciliare "*Gaudium et spes*", riteniamo che anche il futuro dell'Europa "sia riposto nelle mani di coloro che sono capaci di trasmettere alle generazioni di domani ragioni di vita e di speranza" (n. 31).

Se venisse meno questa capacità di trasmettere ragioni di fiducia nella vita e di speranza (fondata quest'ultima sulla reale libertà di fronte al denaro, al gusto della potenza o dei successi personali, sulla solidarietà, sulla sobrietà e sulla dedizione gratuita), correremmo insieme il rischio non ipotetico di fare dell'Europa non una comunità di persone, ma "una casa di carta" in balia dell'angoscia, della provvisorietà, della paura e fors'anche della disperazione. E in tale caso che cosa varrebbe il nostro postumo pianto su "l'Europa che sotterra il lievito delle nazioni e la speranza delle razze nuove"?

Il fanciullo ipoteca dell'intera umanità (1979–80/8)

Durante la raccolta del grano la mano di papà contadino s'affondava nel sacco ricolmo e ritornava ripiena di chicchi. Sorridendo, con comprensibile soddisfazione, affermava:

— Qui c'è pane per tutti! A chi toccherà la fortuna di assaggiare il pane fatto da questo grano?

— Forse a un negro, a un indiano, a un esquimese?

Noi rispondevamo, mossi da quel senso di proprietà che caratterizza l'egoismo del padrone:

— Faremo il pane per noi!

— Ma qui ce n'è per tutti! — dichiarava papà.

Sopra ogni realtà di questo mondo vi è l'ipoteca sociale. Non c'è proprietà privata che non rinchioda l'ipoteca sociale, non c'è uomo che non sia anche la continuità dell'intera umanità che in lui vive e attraverso di lui si comunica agli altri in nome dello sviluppo armonico di tutto l'essere.

Le relazioni naturali non si inventano e non si sopprimono, anche se per ingordigia o per altro si rinnegano, si ostacolano, si calpestano credendo di esserne illusoriamente esenti.

Dallo sguardo di papà contadino a quello dell'insegnante in classe il passo è breve. Anch'egli, mosso da un senso profetico, si domandava spesso quale sarà la loro vocazione nel prossimo futuro. A chi gioverà la loro vita? A chi sarà dannosa? Chi sono?

Di chi sono realmente? Egli li sente suoi e non suoi. La relazione con loro è tutto per l'apprendimento e per l'esperienza didattica, ma li vede anche destinati ad altro e ad altri. Non li può fermare.

La scuola è il luogo in cui si va per non restare.

Fuori dalla porta dell'aula c'è l'umanità che li attende come dentro l'umanità parla e comunica le proprie istanze attraverso di lui. Poiché non si vorrebbe mai vedersi privati di qualcosa e di qualcuno al quale si è legati per svariate ragioni, non esclusa quella di aver percorso insieme un tratto importante della propria esistenza, conforta il pensiero di vederlo patrimonio di tutti come bene sociale.

La fatica del contadino si trasforma in pane sulla tavola di chi ha fame; diviene bene sociale; allo stesso modo il fanciullo generato, ed educato dalla famiglia, dalla scuola si trasforma in realtà umana aperta, in polo di comunicazione da cui l'umanità trae vita ed energie per il proprio sviluppo.

Questa sola constatazione e le relative implicanze in svariati campi delle relazioni, dovrebbe indurre l'insegnante ad una visione educativa mondiale, fortemente sensibile alla domanda di umanità rivoltagli dal collettivo sociale.

L'insegnante deve dar vita a tante cellule viventi e profetiche a servizio dell'intera umanità. Ciò deve indurlo a un impegno didattico scientificamente e culturalmente elevato, per superare il divario tra scuola e vita sociale, tra scuola e culture, civiltà, popoli diversi.

Ma quanti insegnanti sanno scorgere nei fanciulli il potenziale globale del bene comune del prossimo futuro?

Aprirsi in un modo vero all'altro (1979–80/9)

L'educazione, in quanto fa parte della vita, è un modo di vivere, un modo di essere nel mondo e, più specificamente, un modo di essere consapevoli del mondo. Di qui l'esigenza di una educazione che da un lato sensibilizzi storicamente il fanciullo così che creda nel mondo in cui vive, non certo per subirlo ma per trasformarlo; dall'altro, aiuti il fanciullo a prendere coscienza che non esiste un essere-per-sé che non sia al tempo stesso un essere-per-l'altro.

“Nessun uomo è un'isola” — ha scritto-infatti John Donne — “Ogni uomo è un pezzo del continente, una parte della terra. Se una zolla viene portata via dall'onda, l'Europa (come ogni altro continente) ne è diminuita, come se un promontorio fosse stato al suo posto, o una casa amica oppure la sua stessa casa. Ogni morte di uomo mi diminuisce, perché io partecipo all'umanità”.

L'aspirazione profonda ad essere “partecipe dell'umanità” è la caratteristica essenziale del nostro tempo; ed è la più universale poiché non riguarda solo poche nazioni o popoli isolati.

L'uomo d'oggi è, infatti, alla ricerca di una risposta esistenziale al suo bisogno di uguaglianza, di compartecipazione, di solidarietà secondo le dimensioni del mondo, cioè secondo le esigenze di una fraterna convivenza mondiale.

Ma la risposta a queste istanze può essere data da una educazione che abbia come suo scopo la “promozione globale dell'uomo, la cui esistenza deve svolgersi e perfezionarsi “con” e “per”

gli altri, alla luce di quella interdipendenza culturale che rende l'istruzione una trama di rapporti, un luogo di scambio e di dialogo tra gli uomini membri della comunità mondiale.

“È venuto il tempo”, ha rilevato Rabindranath Tagore — il poeta dell'universale — “che le barriere artificiali crollino. Sopravviverà soltanto ciò che è fundamentalmente compatibile con l'universale. Tutto quanto si è posto al riparo del particolare, perirà”.

Uscire dal particolare è, pertanto, accettare il convivere, di simpatizzare con l'altro; è capire che la vita umana ha senso solo nella comunicazione e nella comunione a livello universale; è acquisire il senso della responsabilità e solidarietà per affrancarsi assieme da ogni forma e grado di egoismo e per superare i confini dell'individualismo, che è indice di una mancata educazione comunitaria e sociale; è sviluppare in ciascuno di noi una coscienza universale, cioè favorire una comprensione mondiale e una rivalutazione della vita interculturale.

Sentirsi membri della famiglia umana “diventa allora una realtà vitale, e l'uomo è in grado di essere il custode di suo fratello, perché egli è per prima cosa intento ad essere fratello di suo fratello? Aprirsi, quindi, in modo vero all'altro non può essere riducibile ad una pedagogia del timore, dell'utile, dell'azione filantropica, dell'unità intercontinentale; è invece la conseguenza di una pedagogia dell'uguaglianza e della fraternità: è la pedagogia dell'amore (la capacità di amare e di essere amato), del rispetto dell'altro nella sua alterità, del sentire mia la gioia e il dolore di tutti gli uomini, del superamento del proprio egocentrismo per mettersi a servizio dell'altro.

Educarsi ed educare alla mondialità, nella visione umana e cristiana, è dunque essenzialmente liberarsi da una esistenza fundamentalmente egocentrica per farsi amore come “dono e accoglienza”, per essere totalmente a servizio dei fratelli e del mondo in modo tale che il “mio” e il “tuo” siano vissuti all'interno del “noi”, inteso, questo noi, “non come la somma di io e te, ma come il punto assoluto in cui io sono te e tu sei me, in Dio, nel Cristo, il nostro ‘noi’ vero”.

In questa prospettiva l'educatore e l'educando non possono non accogliere l'invito programma del poeta Nazim Hikmet: "Vivi in questo modo / come fosse la casa / di tuo padre. / Credi al grano, / alla terra, al mare, / ma, prima di tutto, ama l'uomo...").

Oltre ciò che appare (1979–80/10)

La conoscenza empirica del fanciullo non è sufficiente a fondare un serio e costruttivo dialogo educativo nel rispetto dell'alterità tra l'insegnante e l'alunno.

Occorre che "la pratica comunichi con la grammatica", nel senso che l'essere umano non sia trattato in base all'esperienza vissuta bensì alla conoscenza reale.

Quante volte ho discusso con papà contadino sui campi! Non eravamo quasi mai d'accordo. Io peccavo di grammatica, papà contadino aggiungeva alla grammatica anche l'esperienza diretta. E in realtà conosceva la terra come esistente e sapeva dialogare con essa come pochi. Non bisogna rinchiudersi in ciò che appare. Ma è necessario scendere oltre: studiarne la natura, l'origine, la possibilità di impiego. Ciò che gli scolastici professavano nella filosofia della realtà. Non la conoscenza del *quia*, pura conoscenza fenomenica, o del *quomodo*, come e perché esiste, ma del *propter quid*, conoscenza che coglie il cuore della realtà, ciò che essa è. Questa è la conoscenza che deve possedere l'insegnante o chiunque abbia mansioni educative nell'ambito della realtà umana del fanciullo. Oltre ciò che appare agli occhi dell'educatore in virtù del temperamento dell'alunno, del carattere, della educazione, delle abitudini e della sensibilità umana, vi è una realtà ultima che è la sua anima, principio immateriale e spirituale da cui tutto dipende e a cui tutto si riferisce. Quest'anima profonda insondabile come il cielo, immensa come l'infinito di

cui è immagine, razionale come lo spirito a cui partecipa, è in definitiva la ragione di ogni valore, verificabile nelle doti intellettuali, creative, affettive, morali, perché nessuno può dare ciò che non ha.

La fonte dell'essere è l'anima. Questa scoperta ha fatto dire agli antichi pagani la nota frase: "Al fanciullo si deve il massimo rispetto". Una doverosa rielaborazione culturale s'impone oggi da parte degli educatori in genere e degli insegnanti in particolare di fronte al propagarsi della visione fenomenica (audiovisiva) e consumistica (fascio di bisogni) del fanciullo. Siamo ben lontani comunque dalla visione evangelica del fanciullo in cui Cristo afferma: "Lasciate che i fanciulli vengano a me perché di essi è il regno dei cieli".

Anno Nono

REALTÀ ED EDUCAZIONE DEL FANCIULLO NEL MONDO
CONTEMPORANEO

L'ambizione di essere uomo (1980–81/1)

A distanza di qualche mese dalla chiusura ufficiale dell'Anno Internazionale del Fanciullo, che in tutto il mondo ha mobilitato in uno sforzo comune le maggiori organizzazioni pubbliche e private impegnate nella difesa dei diritti dell'infanzia, non possiamo nasconderci quanto lontane dalla realtà siano le enunciazioni contenute nei dieci punti della Dichiarazione dei diritti dell'infanzia dal cui rispetto e promozione dipende l'armonico e sereno sviluppo globale di ogni fanciullo.

Non ci sono stati, è vero, né durante né subito dopo l'Anno Internazionale del Fanciullo, provvedimenti legislativi oppure azioni concrete atte a garantire la “qualità della vita” per l'infanzia. Ma l'AIF ha reso possibile — ci sembra — l'accertamento delle condizioni tragiche dell'infanzia nei paesi non solo del terzo mondo ma anche del quarto mondo (il sottoproletariato delle grandi città nei paesi industrializzati). Condizioni tragiche, queste, che riguardano particolarmente l'alimentazione, l'istruzione, l'assistenza sanitaria e l'assistenza sociale.

Una lettura, pertanto, non superficiale della radiografia delle minacce e delle paure che offuscano l'orizzonte presente e futuro dell'umanità in genere e dell'infanzia in particolare ci farà scorgere diversi fattori strutturali o interni all'uomo, che lo gettano nella paura o pignorano le sue possibilità oppure mortificano la sua dignità sino a provocare una mancanza crescente di fiducia nei confronti della propria umanità. Infatti "la civiltà contemporanea tenta d'imporre all'uomo una serie di imperativi apparenti che i loro portavoce giustificano ricorrendo al principio dello sviluppo e del progresso. Così, per esempio, al posto del rispetto della vita, l'"imperativo" di sbarazzarsi della vita e di distruggerla; al posto dell'amore, che è comunione responsabile di persone, l'"imperativo" del massimo di godimento sessuale al di fuori da ogni senso di responsabilità; al posto del primato della verità nell'azione, il "primato" del comportamento in voga, del soggettivo e del successo immediato" (Giovanni Paolo II all'UNESCO, 2 giugno 1980).

Di fronte all'attuale "rinuncia sistematica alla sana ambizione che è l'ambizione di essere uomo", gli operatori educativi — i genitori e gli insegnanti in primo luogo — non possono non sentirsi impegnati sia ad essere la voce di coloro che, per età e cultura, non hanno ancora voce, sia a raccogliere e a far proprio il grido muto dei piccoli a vivere insieme uno spazio umano in cui ogni uomo possa godere il suo diritto-dovere alla verità, alla giustizia e alla libertà nella pienezza dell'amore.

Di qui la necessità per ogni operatore educativo di dare la parola al fanciullo, e cioè di orientare verso di lui la propria presenza usando un linguaggio che lui possa comprendere, desiderando la sua crescita e amarlo, — non solo, ma di guardare a lui non "come a un nostro investimento, ma come ad una autonoma preziosa ricchezza, portatore di doni tipici".

In tale prospettiva, ci sembra che non sia fuori luogo il far nostro, giorno dopo giorno, l'invito del poeta Huub Oosterhuis:

*Preghiamo per tutti i bimbi,
per quelli che in mezzo a noi sono piccoli e indifesi;*

*preghiamo per una adolescenza felice
cui nulla d'increscioso accada,
perché cresca dritta
e che nulla la guasti;
preghiamo
per non dar loro scandalo
né esempio di odio,
perché possiamo iniziarli alla verità;
perché possiamo trovare il coraggio di difendere
qualsiasi cosa vulnerabile,
incerta e ancora acerba.*

Affermare l'uomo per se stesso (1980–81/3)

Non è solo una moda parlare dell'uomo come soggetto e termine unico del progresso nel suo carattere integrale, cioè, non solamente nel suo aspetto tecnico ed economico, ma nello sviluppo di tutto l'uomo e di tutta la comunità umana: è una realtà, per molti aspetti confortante, questa maggiore sensibilità verso l'uomo "come un valore particolare e autonomo, come il soggetto portatore della trascendenza della persona".

Il progresso odierno ha certamente valori positivi che meritano stima e rispetto: notevoli successi sono stati raggiunti, nei quali non è difficile "scorgere anche autentici segni della grandezza dell'uomo".

Tuttavia, il progresso scientifico e tecnico della nostra epoca ha anche non poche debolezze: di fronte a coloro che nutrono ancora una fiducia cieca nel progresso, nonostante le palesi contraddizioni, lo scrittore Prezzolini annota, nel secondo volume dei suoi *Diari* uscito recentemente, che "è una storia ironica quella del "progresso" umano. L'ingegno creò la coscienza della sopra-potenza umana e ora sta creando la coscienza della sua impotenza di fronte a quello che l'ingegno ha creato".

Il progresso realizzato, infatti, nella misura in cui lo si è ridotto alla sola dimensione di crescita economica, di possesso e di consumismo, non ha ancora consentito di scoprire e di gioire pienamente della ricchezza insita nella persona umana; non è venuto incontro ai bisogni essenziali dell'uomo; non ha dato

una risposta soddisfacente all'aspirazione fondamentale di ogni uomo: essere di più.

A tale proposito il papa Giovanni Paolo II ricorda, e ad un tempo ammonisce, che “bisogna misurare il progresso dell'umanità non solo col progresso della scienza e della tecnica, dal quale risalta tutta la singolarità dell'uomo nei confronti della natura, ma contemporaneamente e ancor più col primato dei valori spirituali e col progresso della vita morale” (dal Discorso alle Nazioni Unite, 2 ottobre 1979).

Questo monito del papa può costituire un orientamento autorevole ed importante di riflessione sulle responsabilità educative degli operatori scolastici, dal momento che l'elevazione e la promozione globale della dignità dell'uomo è appunto il fine e la sostanza della educazione autentica.

Ci sembra pertanto che sia compito specifico di ogni educatore in generale, e dell'insegnante in particolare, da un lato promuovere il recupero prima di tutto dell'uomo come soggetto di valori nella propria vita individuale e sociale, dall'altro operare in favore non solo di ciò di cui l'uomo può servirsi nell'ambito dell'avere”, ma soprattutto di ciò che l'uomo deve pienamente “essere” nel suo rapporto-legame essenziale col mondo, con la comunità umana e con Dio. Se questo contributo venisse meno, si avrebbe l'alienazione dell'educazione e, di conseguenza, non verrebbe affermato l'uomo per se stesso ma lo si abituerebbe ad essere “Oggetto di molteplici manipolazioni”.

Nessuno oggi può stare alla finestra (1980–81/5)

Abbiamo letto su un periodico, all'indomani della tragedia del terremoto che ha sconvolto l'Irpinia e la Campania, che una insegnante elementare di Milano ha respinto una bambina "terremotata" perché avrebbe rotto l'equilibrio didattico e che una scolaresca del Nord si è espressa molto cinicamente nei riguardi del terremoto: ragazzi di quattordici anni che, molto comodi nei loro banchi, mettevano sotto accusa i sopravvissuti delle zone terremotate, chiamandoli "indolenti". Perplexità ed angoscia di fronte al fatto che essere terremotato è considerato una infamia e una colpa, e insieme consapevolezza che "nascere è facile, difficile è divenire uomini; ci serve la mano dei fratelli e delle sorelle" (Proverbio filippino).

Ma abbiamo anche saputo e conosciuto attraverso i mezzi della comunicazione di massa in relazione all'immane tragedia del terremoto che, al di là dello sconcio della "calata dei corvi della vendetta politica e del disastroismo" e del solito arrivo di montagne di parole inutili, incapaci di trasformarsi in condivisione e opere, decine di migliaia di giovani e non più giovani uscendo dalla mediocrità e dall'egoismo si sono mossi verso il Sud obbedendo alla gratuità, alla compassione e alla fraterna condivisione delle sofferenze e di beni prima che ad ogni altra considerazione, ed hanno così portato fino alle estreme conseguenze il comandamento dell'amore fraterno. Abbiamo allora compreso meglio che questi nostri giorni non sopportano divisioni, ma esigono

comunione e grande speranza da un lato, e dall'altro che l'uomo è una relazione o, meglio, un nodo di relazioni "poiché la vita sociale non è qualcosa di esterno all'uomo: l'uomo cresce in tutte le sue doti e può rispondere alla sua vocazione attraverso i rapporti con gli altri, i mutui doveri, il colloquio coi fratelli" (da *Gaudium et spes*, n. 25).

Non è solo però la sofferenza dei paesi del Sud colpiti dal terremoto a interpellarci. Ci interPELLa anche il dolore del mondo perché, membri gli uni degli atri, non possiamo porci dei limiti sia nel dare che nell'accettare, non possiamo sentirci separati da alcuna esistenza sia nel tempo che nello spazio, non possiamo non accettare di divenire vulnerabili alla sofferenza di ogni uomo: "Non c'è nel mondo un povero / uomo linciato, un povero uomo / torturato, in cui io non sia / assassinato e umiliato" (Aimè Césaire).

E questo dolore del mondo ha un suo nome ben preciso che non deve essere più oltre ignorato o, peggio, strumentalizzato:

- fame e malnutrizione persistono in talune estese regioni dell'Africa e dell'Asia: è un problema drammatico di sopravvivenza per milioni di esseri umani;

- profughi del Sudest asiatico, la cui drammatica vicenda è ormai diventata oggetto di una colossale "operazione dimenticanza";

- i diritti dell'uomo vengono massicciamente violati in Centro America: il Salvador è sull'orlo della guerra civile; il Guatemala è stretto dalle maglie di una dittatura; in Nicaragua il sandinismo sta rivelando un volto totalitario. Proseguono intanto le "sparizioni" delle persone incarcerate ingiustamente, mentre numerosi sono gli assassini e la violenza si diffonde a macchia d'olio;

- oltre 400 milioni di handicappati interpellano la nostra coscienza umana e cristiana: la loro dignità umana e i loro diritti inalienabili son ben lungi dall'aver ricevuto pieno ed effettivo riconoscimento.

Non possiamo allora stare alla finestra a guardare, perché nessun problema può essere regolato isolandosi dagli altri: è ne-

cessario offrire le nostre mani nude per scavare tra le macerie provocate dal terremoto del nostro egoismo e disinteresse, dal nostro “sciacallaggio” quotidiano e dalle nostre sporche speculazioni ed insieme estrarre dalle stesse macerie quella fraterna solidarietà universale che ci permetta di sopravvivere e di creare un mondo migliore, un mondo non di sogno ma di vera condivisione, così come canta il poeta indiano Mohan Singh: “I mille fremiti / d’un futuro non nato / le dolciamare memorie / d’un mondo ormai passato... / Lasciateci buttare tutto questo / per dividere insieme / il pane del presente”.

Dire Cristo all'uomo (1980–81/7)

“[...] In Gesù Cristo, che noi riconosciamo come Figlio di Dio fatto uomo, generato dalla Vergine Maria, vediamo la perfezione dell'umanità e tutta la bellezza della manifestazione di Dio nel mondo. E Cristo che rivela a noi, nella Sua pienezza, il significato del mondo e la dignità ed il destino dell'uomo. È attraverso la fedeltà al messaggio di Gesù — al Suo insegnamento ed amore fraterno — che possiamo rendere il servizio supremo ai nostri fratelli e sorelle...” Coi ha affermato Giovanni Paolo II, nel corso del suo recente pellegrinaggio apostolico in Asia, davanti a migliaia di giovani giapponesi riuniti nel “Budokan” a Tokyo.

Cristo ci rivela il significato del mondo e la dignità ed il destino dell'uomo. Perché il Cristo non è un eroe mitico o una figura celeste oppure un qualche cosa escogitato dalla fantasia dell'uomo e creato sulla misura delle aspettative e delle esigenze “carnali” degli uomini. Se così fosse, il Cristo potrebbe interessare la letteratura mitica, ma non la storia umana, la storia di ogni uomo che in realtà geme e soffre aspettando di essere liberato “dalla schiavitù della corruzione per partecipare alla gloriosa libertà dei figli di Dio” (dalla Lettera dell'Apostolo Paolo ai Romani, 8,20–23).

Cristo, l'Uomo-Dio, è infatti la realtà unica della nostra storia: questa trova solo in lui la piena giustificazione della sua esistenza nel tempo e fuori del tempo.

La nostra storia concreta appartiene così tutta al Cristo e, ad

un tempo, Lui è della e nella nostra storia: "...il Verbo di Dio, per mezzo del quale tutto è stato creato, si è fatto Egli stesso carne, per operare, Lui l'uomo perfetto, la salvezza di tutti e la ricapitolazione universale. Il Signore è il fine della storia umana, il punto focale dei desideri della storia e della civiltà, il centro del genere umano, la gioia di ogni cuore, la pienezza delle loro aspirazioni" (dalla Costituzione *Gaudium et Spes* sulla Chiesa nel mondo contemporaneo, n. 45).

Da quando Cristo è diventato per l'umanità tutta il Salvatore che liberandola dal peccato l'ha liberata dalla radice stessa di ogni ingiustizia, l'intero dinamismo della storia umana, la lotta contro tutto ciò che spersonalizza l'uomo — il peccato, la disuguaglianza sociale, la miseria, lo sfruttamento dell'uomo sull'uomo, l'alienazione — hanno la loro origine, sono sublimati e raggiungono la loro pienezza nell'opera salvifica di Cristo.

La realtà irripetibile di Cristo Gesù non può, pertanto, che avvincerci, conquistarci e inebriarci di gioia per la nostra liberazione totale che non tarderà a venire, non solo perché Egli è apparso e vissuto nella nostra storia, ma perché Egli ha assunto, ricapitolato e rivelato nella Sua persona e nel Suo destino il significato tragico di questa storia, davanti a Dio come davanti agli uomini. Ecco perché "Gesù, il Cristo, incrocia ancor oggi, incrocia sempre e dappertutto i sentieri dell'umanità e pone Se stesso come la grande questione, come la scelta somma e decisiva, che ogni uomo, che ogni popolo è chiamato a fare.

Dire quindi Cristo all'uomo — e in particolare al giovane educando — assume per ogni operatore educativo il significato di una risposta, non illusoria ma definitiva perché vitale e creativa, da dare all'uomo nella sua aspirazione fondamentale alla speranza, all'amore e alla pace. E il Cristo è il modo ultimo e primo, dove queste aspirazioni umane si definiscono: Cristo è, infatti il maestro, l'educatore e il testimone, la sorgente anzi della speranza, dell'amore e della pace.

In tale contesto, non possiamo non fare nostro il voto della prima enciclica di Giovanni Paolo II: "Che ogni uomo possa ritrovare Cristo affinché Cristo possa percorrere la strada dell'e-

sistenza in compagnia di ciascuno, con la potenza della verità sull'uomo e sul mondo contenuta nel mistero dell'incarnazione e della redenzione, con la potenza dell'amore che ne irradia" (*Redemptor hominis*, n. 13).

“...fatevi servi gli uni degli altri...” (1980–81/9)

A coloro che si interessano responsabilmente della riqualificazione — a respiro universalistico e nella linea della promozione dei valori umani — della scuola e del suo mandato educativo, non può sfuggire l'importanza della missione della cultura nella storia e nella vita dell'uomo, nella sua dimensione personale e comunitaria.

La cultura è, infatti, un carattere essenziale della esistenza umana: è un avvenimento che appartiene all'uomo ed è per l'uomo; è un bene ed una funzione dell'uomo; mira “alla perfezione integrale della persona umana, al bene della comunità e di tutta la società umana”.

Di qui l'aspetto antropologico ed internazionale della cultura. Una cultura, infatti, che fosse schiava dell'etnocentrismo, renderebbe sterile il vero processo educativo, il quale esige una riflessione costante sia sulla essenzialità della natura umana (saper cogliere i tratti e i valori costitutivi dell'essere uomo), sia sulla esistenza umana (scoprire e leggere intelligentemente i “segni dei tempi”, le istanze, le richieste della realtà contemporanea). Di conseguenza una scuola che non fosse aperta e non si facesse responsabilmente dialogo non potrebbe favorire il superamento dei pregiudizi razziali, la comprensione dell'altro, l'incontro con l'altro, la disponibilità verso l'altro.

Compito primario, pertanto, della cultura in generale e della scuola in particolare è l'educazione come promozione della for-

mazione della persona umana nel suo triplice aspetto di sviluppo armonico delle capacità fisiche, morali e intellettuali dell'uomo; di acquisizione graduale di un più maturo senso di responsabilità che è comunicazione del bene che l'uomo è ed incontro in modo oblativo di sé con gli altri; di disponibilità al dialogo-comunione con gli altri così da contribuire di buon grado all'incremento del bene comune (cfr. la Dichiarazione *Gravissimum Educationis* sull'educazione cristiana, n. 1).

È per altro un dato ormai acquisito che il fanciullo da un lato rigetta una sua posizione isolazionistica, e dall'altro pretende a ragione di sapere, di partecipare e di immergersi, secondo le sue capacità, nel dramma costruttivo di un mondo nuovo, di un mondo più accogliente e più fraterno, "dove gli uomini siano più buoni, più giusti e più onesti".

Ecco perché la vera educazione non può non aiutare il fanciullo a divenire sempre più umano, e cioè da un lato ad "essere" di più e non solamente ad "avere" di più; dall'altro, ad "essere" di più vivendo con gli altri, dagli altri e per gli altri. Ma se il vivere dagli altri — alla luce della "pluralità delle culture", del dare cioè e del ricevere reciproco — e con gli altri — alla luce del "dialogo aperto" e reciprocamente costruttivo — è una necessità esistenziale e una realtà psicologica, il vivere per gli altri è invece una conquista, una vocazione, un valore.

L'operatore scolastico non può quindi prescindere dalla promozione di un progetto educativo che aiuti la libertà personale dell'alunno a farsi risposta, dono e servizio per gli altri, così da realizzare, nella pienezza dell'amore oblativo, una matura umanità in sé. "Fratelli, — scrive l'apostolo Paolo — Dio vi ha chiamati alla libertà. Ma non servitevi della libertà per i vostri comodi. Anzi, lasciatevi guidare dall'amore di Dio e fatevi servi gli uni degli altri". La libertà di ciascuno di noi non è solo un diritto individuale inalienabile, ma un dono-dovere. Perché non esiste un essere-per-sé che non sia al tempo stesso un essere-per-l'altro: ogni qualvolta io mi apro all'altro, mi incontro con il "tu", allora faccio e vivo l'esperienza più alta della pienezza della libertà, riscopro in me e negli altri la vera dignità dell'uomo, la quale "si

esprime nella disponibilità a servire secondo l'esempio di Cristo, che non è venuto per essere servito, ma per servire”.

Anno Decimo

EDUCAZIONE AI VALORI COME EDUCAZIONE ALLA PACE

Crescere nella libertà (1981–82/1)

Il tema che abbiamo scelto per il nuovo anno scolastico: “Educazione ai valori come educazione alla pace” e che proponiamo alla riflessione e all’azione educativa degli insegnanti risponde — a nostro avviso — ad una aspirazione profonda e diffusa nel mondo contemporaneo: la formazione di un uomo nuovo. Un uomo cioè, che sia integralmente sviluppato, capace di servizio, dotato di senso universalistico; che abbia una vera stima dei valori, sia materiali sia spirituali, così che egli viva con sempre maggiore pienezza e corresponsabilità il rapporto con il mondo, le persone e le cose; che riconosca e viva la sua relazione con Dio, sorgente e fine di ogni esistenza.

Il cammino dell’uomo verso la sua piena realizzazione coincide, infatti, con il processo di appropriazione personale dei valori umani, sociali e religiosi. Vi è cioè una interazione fra persona e valori al punto “che una tappa superata, un valore acquisito” — osserva Ferdinando Montuschi — “modificano, migliorandola, la struttura della personalità... I valori crescono con la personalità

che cresce ed il loro possesso facilita l'acquisizione di valori più complessi, più sfumati, più raffinati”.

Di qui la necessità sia di incarnare i valori umani e cristiani nelle strutture e nei programmi scolastici, nei contatti e nei rapporti personali, sia di cambiare il volto dell'educazione: da comunicazione di concetti a mediazione di una presa di contatto dei valori e, quindi, a partecipazione viva e vitale dei valori, mediante la personale testimonianza insieme con l'insegnamento.

Non va, pertanto, dimenticato che la promozione e la facilitazione del processo di acquisizione dei valori — soprattutto dei valori di verità, giustizia, partecipazione e amore — per l'educazione alla pace sono intimamente, e quindi esistenzialmente, legate al rispetto profondo ed esteso, alla rivendicazione e alla difesa della libertà, “che è insieme radice e frutto della pace... Senza la volontà di rispettare la libertà di ogni popolo, di ogni nazione o cultura, e senza un consenso globale a questo riguardo, sarà difficile creare le condizioni della pace” (Giovanni Paolo II, “Messaggio per la Giornata della pace”, 11/11/1981).

Per tutto ciò, abbiamo voluto che il progetto educativo proposto dal tema base suaccennato — e che sarà gradualmente esplicitato dai singoli temi specifici — fosse caratterizzato dal “processo di liberazione” per vivere pienamente i valori in funzione della educazione alla pace, convinti come siamo che la storia vera della persona — soggetto attivo di pace — è la storia della sua libertà. L'uomo, infatti “in quanto creato ad immagine di Dio, è inseparabile dalla libertà, da quella libertà che nessuna forza o costrizione esterna potrà mai sottrarre e che costituisce un suo diritto fondamentale, sia come individuo che come membro della società”.

Realizzarsi nella libertà a servizio della pace: non è un sogno, non è una utopia, o meglio è sogno, è utopia che diventa storia di ogni uomo, di tutti gli uomini nella misura in cui ci si lascia afferrare da Cristo, la fonte più profonda della liberazione dell'uomo.

In questo nostro impegno di vivere e far vivere i valori percepiti come una proposta permanente e un motivo di riscatto per

un'esistenza sempre più libera al servizio della pace, ci sia di ispirazione e sostegno l'invito pressante del poeta R. Tagore: "[...] Con forza allontaniamo / gli ostacoli al lavoro / gli ostacoli al cammino / gli ostacoli al diritto / gli ostacoli al pensiero / e chiusi gli occhi uniamoci / al libero e gioioso / canto dei liberi uccelli".

Asservimento o liberazione? (1981–82/3)

L'estrema necessità di aprirsi ai grandi problemi della vita in spazio mondiale interpella l'educazione e, in modo particolare, la scuola come uno dei suoi "strumenti principali".

Siamo infatti convinti che il dovere essenziale dell'educazione consiste nell'aiutare l'educando a vivere, a pensare in modo libero e creativo, a realizzarsi nel lavoro creativo, a saper amare il mondo, così da diventare soggetto e testimone della nascita di un nuovo umanesimo "in cui l'uomo si definisce anzitutto per la sua responsabilità verso i suoi fratelli e verso la storia".

L'educazione non può pertanto essere riducibile ad un'azione che si esercita sull'educando perché si conformi a determinati modelli cognitivi o comportamentali.

L'educazione è invece un processo di liberazione e, quindi, di promozione dello sviluppo della personalità dell'educando: "quella educativa" — osserva Laberthonniér — "è un'opera di liberazione e non di asservimento".

Di qui il costante riferimento alla libertà e alla responsabilità dell'alunno, e la sincera preoccupazione di riconoscere e concretizzare tutte le potenzialità dell'alunno.

Ma ciò postula che gli operatori educativi abbiano il coraggio da un lato di superare i limiti angusti della scuola "chiusa", dall'altro di accrescere gli spazi di progressiva liberazione insiti nella scuola "aperta".

La scuola "chiusa" si limita infatti a trasferire bagagli cul-

turali da una persona all'altra, a fare intendere lo studio come strumento di promozione sociale e di avanzamento carrieristico; ad esasperare l'individualismo nella sua ricerca del successo, del profitto e del merito; a favorire soltanto l'acquisizione di conoscenze scientifiche e tecniche come adattamento tecnico ai bisogni dell'economia e come risposta alla domanda di mercato.

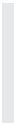
La scuola "aperta" è invece la contestazione radicale di ogni manipolazione culturale non centrata sull'uomo e di ogni progetto d'uomo chiuso in ideologie totalizzanti. Una contestazione, questa, che promuove nell'alunno l'ambizione ad essere di più piuttosto che ad avere di più; la formazione del senso sociale e lo sviluppo dell'attitudine alla collaborazione con la conoscenza di sé e l'accettazione degli altri pur riconoscendone le differenze; l'assimilazione e l'integrazione — nel proprio modo di vivere — degli elementi veri buoni e giusti della cultura dell'altro; la responsabilità di essere creatore di un futuro su misura d'uomo.

Spazio di progressiva liberazione globale, la scuola "aperta", perché la sua azione formativa — nella misura in cui si inserisce nel cammino storico dell'uomo verso una maggiore crescita nella libertà — non può che divenire la maieutica della libertà, cioè una educazione liberatrice.

Ma nell'impegno di liberazione reciproca, l'esigenza di una scuola che sia "aperta" potrebbe diventare uno slogan qualsiasi, se educatore ed educando non fossero disposti ad andare incontro all'aspirazione dell'uomo ad essere amato.

L'educazione, infatti, "è sempre opera di carità": se non si cresce insieme nell'amore reciproco, è impossibile crescere insieme nella libertà. Perché l'ostinato rifiuto del principio vitale "io incontro l'altro" per comunicare nella comunione ha sempre condotto all'accettazione della norma disumanizzante e oppressiva "io conquisto l'altro", degradandolo ad "oggetto" cui inculcare la paura, il complesso d'inferiorità, il tremore, la soggezione, la disperazione e il servilismo.

Tipografia Leberit Srl
via Aurelia 308 – 00165 Roma
Finito di stampare nel mese di agosto 2019



«Durante i suoi dieci anni per il CEM P. Domenico Calarco fece in modo che ogni numero della rivista fosse caratterizzato da un argomento specifico, nell'ambito di una tematica più complessa, scelta anno per anno. L'impostazione interdisciplinare prevedeva che nessun punto di vista fosse trascurato: dalla letteratura alle scienze, dalla pedagogia alla religione, dalla storia all'antropologia, dalla matematica all'economia, dalle arti dell'immagine alla musica, ogni componente veniva presentata "a misura di studente". Erano presenti proposte di ricerca e di indagine, esperienze didattiche e indicazioni bibliografiche. I "Documenti d'incontro", inseriti in ogni numero, erano pensati e redatti direttamente per i giovani studenti; CEM Mondialità era allo stesso tempo una guida per l'insegnante e un piccolo libro di testo per gli alunni» (dalla Presentazione del libro).

