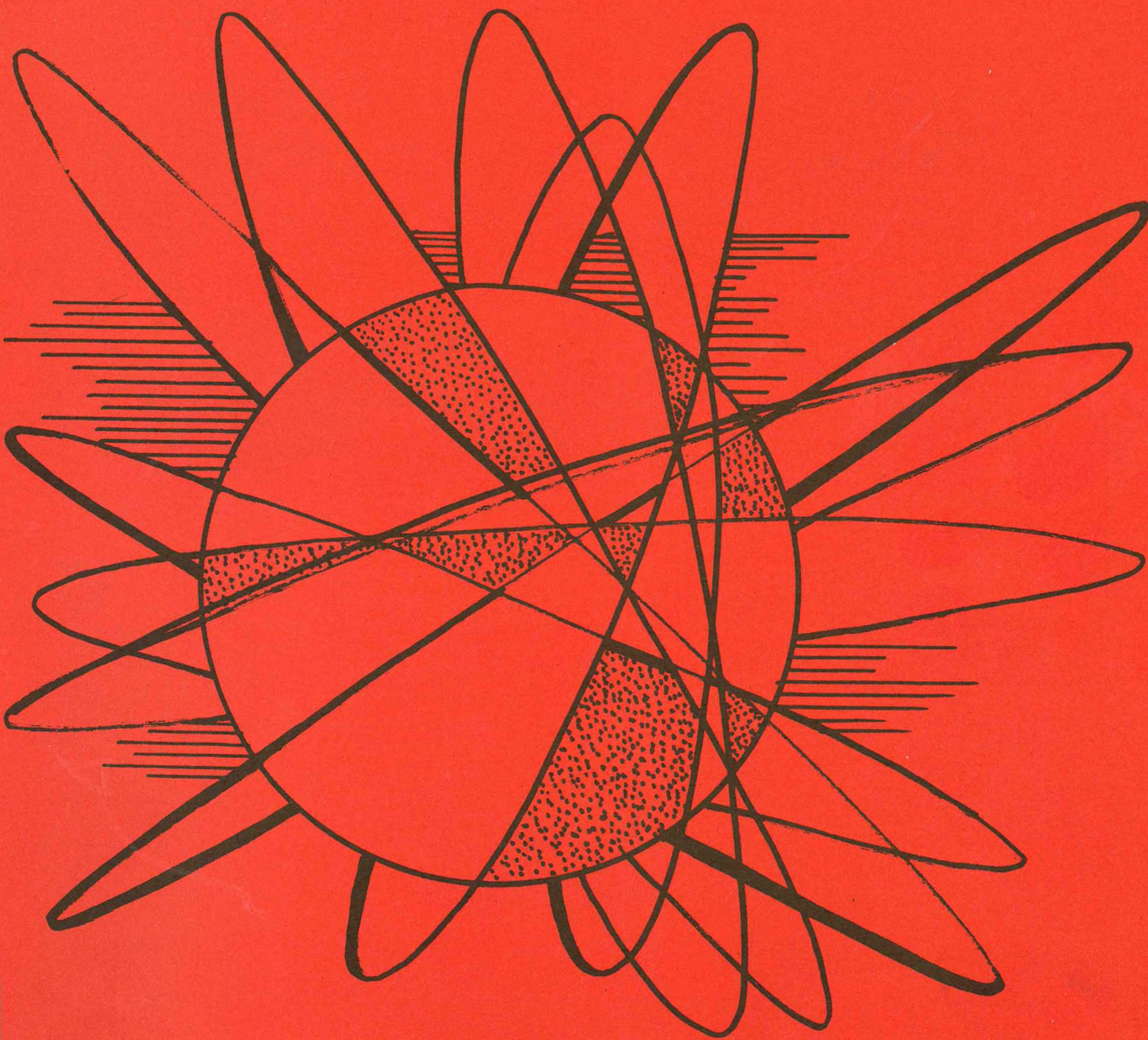


n.1 OTTOBRE
1972



ccem

Vo-Je



Mondialità

Sommario

3 Editoriale

Ugo Trombi

4 Crisi della Scuola, crisi nella Scuola

Tavola rotonda

5 La Scuola è aperta alle realtà attuali?

Giovanni Cristini

7 Crisi della cultura etnocentrica e cultura planetaria

Enzo Petrini

8 Culture e letture per ragazzi

Savino Mombelli

9 L'incontro delle culture come chiave della storia e della sopravvivenza umana

Documenti d'incontro

Savino Mombelli

23 L'incontro fra le culture dall'Ellenismo a noi

Vincenzo Baravalle

25 Premesse ad un'azione per lo sviluppo

29 Notiziario C.E.M.

30 Indicazioni librarie

31 Recensioni

CEM-MONDIALITA' - Settembre-Ottobre 1972

Anno I - n. 1

Rivista bimestrale di educazione all'incontro fra i Popoli

Direttore responsabile: Mario Giavarini

Condirettore: Domenico Calarco

Capo redattore: Pierercole Musini

Consulenza: Enzo Petrini (Direttore Istituto Pedagogico di Trieste)

Corrispondenti da: Spagna, Gran Bretagna, Messico, USA, Brasile, Formosa, Giappone, Bangla Desh, Indonesia, Sierra Leone, Zaire, Burundi.

Direzione, Redazione, Amministrazione: Via S. Martino, 8 - 43100 PARMA, tel. 0521/55357 - c.c.p. 25-11345

NEL PROSSIMO NUMERO:

Brasile: Incontro e pace fra tutte le razze.

Dove nacquero le razze attuali?

"Atlantide", ponte fra Europa, Africa, Americhe: un'ipotesi.

ABBONAMENTI

Abbonamento annuo:	L. 2.000
Abbonamento + 10 inserti	L. 2.500
Abbonamento + 15 inserti	L. 3.500
Abbonamento + 20 inserti	L. 5.000
Abbonamento + 25 inserti	L. 5.800
Abbonamento + 30 inserti	L. 6.500

IL MONDO CHE NASCE

*Noi saremo uniti.
Noi saremo fratelli.
Noi saremo uniti:
non più sguardi d'angoscia.
Noi saremo fratelli:
non più sguardi d'odio.
E se nel cielo
c'è una luce,
sarà per rischiarare il nostro amore.
E se nelle fronde
c'è una melodia
sarà per cullare il nostro sonno.
Noi saremo fratelli.
Noi saremo uniti.*

Bernard B. Dadié
da "Nuova poesia negra"
Ed. Guanda - Parma

LA CULTURA SI FA DIALOGO

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. E' 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, la 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".

E' 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-MONDIALITA'.

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 propositi. 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.

CRISI DELLA SCUOLA CRISI NELLA SCUOLA

La scuola è in crisi: lo si sente dire da uomini di scuola e da uomini politici, da sindacalisti e dall'uomo della strada, lo si legge sui giornali, lo si proclama nelle assemblee studentesche, lo si sussurra in famiglia. Qualcuno maligna: è come un corridore ciclista che, preda di una "cotta", perde le ruote degli avversari.

L'immagine è suggestiva, ma non basta a spiegare il fenomeno e quando si parla di crisi non si può accettare come spiegazione una semplice "cotta".

Crisi è una parola che ha finito per volgarizzarsi nel significato più ovvio di stanchezza, di depressione. La scuola può così apparire una malata affetta da momentaneo deperimento; la somministrazione di qualche vitamina dovrebbe rimetterla presto in buona salute.

La cosa però non sembra essere così facile; forse non di malattia si tratta, ma di un più grave fenomeno di senescenza.

Allora la parola crisi assume una diversa dimensione, quella che le spetta per diritto di nascita e per etimo meno volgare: quella di momento particolarmente difficile nella vita di un organismo, momento nel quale si impone una scelta, una decisione che coinvolge non un aspetto o taluni aspetti, ma il modo di essere e addirittura l'esistenza dell'organismo.

Non v'è dubbio che la crisi della scuola sia in relazione alla crisi della società; l'accusa, per esempio, di essere scuola di classe, se liberata dalle infezioni populistiche e demagogiche può rivelarsi fondata. Una società storicamente strutturata in una dimensione aristocratica non poteva che esprimere una coerente concezione della scuola: una selezionatrice di amministratori, dirigenti, professionisti, politici preparati per quella società. Anche se allargata fino alla scuola dell'obbligo, i suoi schemi sono rimasti fondamentalmente gli stessi. Intanto la società è cresciuta di quantità e di qualità, ha acquistato coscienza di sé e senso della partecipazione, ha creato rapporti, ritmi e problemi nuovi; e preme alla porta una folla di homines novi, giovani soprattutto, che si affrancano con moto sempre più rapido da antichi tabù, che chiedono di essere ascoltati, anzi di partecipare ai poteri decisionali, di essere preparati alla vita ed alle professioni nuove secondo modelli e criteri nuovi.

Ecco, siamo forse al fondo del problema; di fronte ad un mutamento che va facendosi radicale, di fronte ad un vero e proprio passaggio di cultura (intesa nel senso globale di civiltà in tutte le sue espressioni): la scuola ha per lo più conservato il suo atteggiamento di tipo intellettuale-erudito, astraendosi lentamente dalla realtà viva ed ancorandosi con patetica ostinazione a posizioni di orgoglioso autocompiacimento.

La protesta che è esplosa alla fine degli anni sessanta ha così trovato esca in questa commovente ma anacronistica resistenza, ed ha finito, nel suo impeto dirompente e dissacratore, per mettere in discussione la scuola non solo nel suo tranquillo concetto di otium umanistico ma addirittura nel suo diritto di esistenza.

Siamo dunque arrivati all'agonia della scuola, non nel significato banale degli ultimi spasimi che precedono la morte, ma in quello più vero di lotta decisiva per una nuova e più vitale esistenza.

In realtà, molti degli schemi interni sui quali si regge la scuola sono largamente superati; e inoltre sopravvive tenacemente un mortificante rapporto tra scuola e potere, tra scuola

ed un certo tipo di società che in essa vede uno strumento di conservazione. Trovano così precisa giustificazione dubbi e interrogativi che negli ultimi anni hanno inquietato le coscienze e insieme turbato la vita della scuola, mettendo utilmente a confronto idee e tesi, ma anche provocando scontri spesso violenti. Istruzione o educazione, trasmissione di contenuti culturali prefissati e uguali per tutti o valorizzazione delle qualità e delle propensioni di ciascuno? Insegnamento ex-cathedra selettivo e rivolto ai primi della classe o sforzo comune teso a far emergere doti ed attitudini di tutti? Questi ed altri problemi hanno tenuto e tengono la scuola in perenne stato di disagio e di tensione; ne deriva stanchezza e delusione per molti, ma anche il rabbioso desiderio di non attendere oltre chiarimenti e riforme che non arrivano mai.

Di fronte a tale situazione, si è tentati di affidarsi a teorici e fumosi messianismi o di lanciarsi in furibonde risse ideologico-politiche. Sono in atto, è vero, sperimentazioni (tempo pieno e dialogo, educazione alla ricerca e rifiuto del nozionismo, promozione umana e programmi differenziati e individualizzati) che si sforzano di provare metodi più avanzati di conduzione della scuola e testimoniano in essa una non spenta vitalità; ma una didattica che imponi il lavoro non più sul tradizionale e rigido sistema di insegnamento cattedratico (io parlo e tu ascolti, io insegno e tu impari) e di severa selezione (anche nella scuola dell'obbligo) viene guardata con sospetto ed ostilità. La si accusa di svilire con colpevole permissività la scuola e la cultura, di appiattire l'insegnamento e di non stimolare l'apprendimento, di legalizzare la scuola degli asini.

Eppure è proprio ostinandosi a rifiutare la lezione dei tempi e delle cose che si svilisce la scuola. Eccezionali esperienze come quella pur tanto discussa di don Lorenzo Milani, hanno una forza provocatoria che non si può ignorare e lasciare senza risposta. La scuola non può rimanere arroccata nell'Olimpo di una cultura che, adorata in un otium fuori del tempo, rischia davvero di diventare mistificante; si impone una nuova humanitas, non più fatta soltanto o prevalentemente di humanae litterae affermate come valore assoluto, ma rapportata ad una mutata dimensione dell'uomo.

E allora? Rovesciamo e distruggiamo le strutture, gridano alcuni; rinnoviamo i programmi e le didattiche, suggeriscono prudentemente altri. Non è con questa alternativa che si salverà la scuola. Strutture nuove possono essere vanificate dalla sopravvivenza negli uomini di pregiudizi ancestrali; mentre strutture vecchie possono non impedire ad uomini nuovi di agire con novità di metodi e con intelligenza didattica.

Occorre certamente lottare per modificare o sostituire strutture arrugginite ed antiquate e per ottenere un piano organico di leggi (anche se è più facile l'iniezione di qualche mini- o maxicircolare emanata dal Ministero di turno). Ma non ci si deve illudere che una riforma sia la ricetta taumaturgica. A rinnovare la scuola e a restituirle la naturale funzione formatrice sarà soprattutto il valore culturale ed umano dell'insegnante, il quale con amore e intelligenza, in un dialogo che non sia pura forma pretestuosa e demagogica ma cosciente maieutica delle native qualità di ognuno, dia finalmente vita ad una scuola a misura d'uomo.

Ugo Trombi

La scuola è "aperta,, alle realtà attuali?

L'interrogativo è appassionante e scabroso. Sotto certi profili è anche ambiguo, perché dire "apertura" non significa indicarne necessariamente anche la direzione e le finalità.

Questa domanda (seguita da altre due che ne sono la logica conseguenza) l'abbiamo posta ad alcune persone fra quelle più qualificate a rispondere con cognizione di causa. Ma, soprattutto, queste domande vogliono essere un suggerimento di riflessione per chiunque opera nella scuola o dalla scuola attende qualcosa. Ciò che è dire per tutti.

Risponde ENZO PETRINI, docente universitario

1. La scuola è "aperta" alle realtà attuali?

Ci sono molti modi di aprire: per dare aria, e lo si può fare intenzionalmente quando ce n'è bisogno, e per scappare da qualche periodo imminente, come può essere per un'alluvione che non apre le porte chiuse, bensì le sfonda e poi allaga invadendo e infangando le stanze. Si tratta di scegliere tra la libertà e la costrizione: la prima costa più cara della seconda perché comporta prove di responsabilità, di competenza, di rigore morale ed esercizio di autorità. Questa non è da confondere per ambiguità o per comodo con l'autoritarismo, dell'autorità vera antitesi dialettica o degenerazione.

Se la scuola si identifica con norme programmatiche, strutture amministrative, stanca routine o ludismo pedagogico è da considerarla "chiusa"; ma se si guarda al vario fermentare di aspirazioni, iniziative, esperimenti che sormontano le molte difficoltà e i diversi anacronismi, essa è "aperta": è una scuola che cambia.

2. Se non è "aperta" da chi o da che cosa dipende?

Se non è "aperta" dipende soprattutto dalle persone che ci vivono dentro che *non possono o non vogliono* fare ciò che sarebbe necessario prima di tutto per definire gli obiettivi, poi per considerare e procurare i mezzi necessari e infine per raggiungere gli obiettivi programmati con un *prodotto* di educazione e di istruzione tale da costituire un bilancio attivo.

Da una parte occorrerà *l'aggiornamento professionale, l'arte dell'insegnamento, la scienza dell'apprendimento, e la saggia scelta dei contenuti*; dall'altra però ci vorrà uno sforzo, e quindi metodo nello studio, disciplina mentale, applicazione, valutazione. La scuola, anche "aperta" è palestra di cultura, anche se non deve più esserlo — enciclopedicamente e nozionisticamente — di tutta la cultura.

E' proprio la cultura — letture, documenti, dibattiti, scambi di idee — che apre alla comprensione; che prepara all'incontro. Tuttavia da sola la cultura non basta senza l'azione educativa che soltanto *parole vive ed esempi* riescono a produrre e valorizzare in un sentimento di umanesimo solidale e fraterno.

3. In che modo la scuola può essere luogo di "apertura"?

Non c'è un modo unico: i modi dovrebbero emergere dalle situazioni condizionate all'ambiente, dall'età, dagli interessi. Rimane però fondamentale l'educazione alla *disponibilità verso gli altri*, al superamento degli egoismi e delle compiacenze egotistiche che individuali e di gruppo e di comunità, all'esercizio del "fare insieme". Letteratura, storia, geografia ed arte in modo particolare dovrebbero essere liberate da intenzioni, contesti e tradizioni oppostive e riproposte con modulazioni e mediazioni *compositive* centrate sul valore dell'uomo e sull'universale possibilità degli uomini di essere creativi e umani. Vengono a riproporsi nell'era spaziale tematiche francescane, si delinea su ritmi

di dialogo un neoumanesimo, avviato spontaneamente da molti atteggiamenti dei giovani.

Già il dialogo attuato, in modo proporzionale con impegno creativo, tra maestri e scolari, tra scolari e scolari, è avviamento a risolvere naturali e artificiali opposizioni in composizioni pacifiche e costruttive. La scuola se non abdica alla sua responsabilità di contestare e contrastare *l'antiuomo*, trova, o ritrova, la sua funzione primaria di apertura sul mondo, ammaestra nella libertà, condizione indispensabile perché il sapere diventi ricerca del vero, inesaurita inquietudine del bene, saggezza di comprensione, sentimento moralmente saldo della giustizia che di sé informa un costume.

Risponde SAVINO MOMBELLI, sacerdote missionario

1. La scuola è "aperta" alle realtà attuali?

Abbiamo una scuola che deriva prevalentemente dalla concezione greca della realtà. Per la mentalità classica il reale è ideale, eterno, immutabile; mentre l'attuale è fluido, incostante, approssimativo. Esso diventa reale soltanto col passare del tempo, in quanto si sfronda e si adegua ai canoni eterni. L'attuale è una pianta carica di foglie e di frutti; il reale è una pianta flagellata dall'inverno e potata dall'agricoltore. Applicata alla nostra scuola, questa concezione fa sì che l'attuale si pieghi totalmente al reale, il frutto al ramo spoglio.

Fino a non molto tempo fa la scuola, nel migliore dei casi, si faceva depositaria del reale e filtro dell'attuale in attesa che si sterilizzasse e si codificasse. Nel peggiore dei casi ignorava l'attuale o lo voleva vanificato. Ci trovavamo, e ci troviamo, di fronte ad una scuola chiusa, dogmatica, per non dire cannibale in quanto era, ed è, in grado di divorare le nascenti realtà e le nascenti personalità.

Per reazione si tende a contrapporre ad essa una scuola che contempli soltanto l'attuale e ignori e fagociti il passato, il reale. Una scuola che adori le foglie e i frutti nel tempo stesso che vuole incenerire il tronco e le radici. Una scuola nuovamente cannibale e non meno drammatica.

2. Se non è "aperta" da chi e da che cosa dipende?

Se dipende da una certa concezione classica della realtà, è almeno evasivo incolpare della cattiva situazione l'uno o l'altro settore esclusivamente: la classe dominante, la politica, la legislazione. Specie se queste accuse vengono lanciate da radicalisti di varia estrazione.

La scuola è chiusa perché manca a tutti (ai politici, agli insegnanti, ai genitori, ai cristiani) una valida filosofia dell'attuale, dell'uomo. L'uomo prometeico, facitore di se stesso, non è che una riedizione dell'uomo classico, di colui che ci ha dato quella cultura che vogliamo distruggere. L'uomo roussoiano è un uomo da scrivania romantica, meno dannoso di quello prometeico, ma pur sempre troppo fragile, sofisticato.

Prima di ogni riforma, e mentre si sperimentano nuove strutture per la scuola, occorrerebbe pensare alacremen- te ad una nuova filosofia dell'attuale e dell'uomo. Occorrerebbe raggiungere una concezione del reale che migliorasse quella classica senza distruggerla. Occorrerebbe andare avanti senza bruciare le navi nel porto. Ad un reale passato e immobile occorrerebbe, forse, contrapporre un reale futuro e in costruzione. Un reale in cui l'attuale e il passato abbiano valore di causa efficiente senza pretendere di averlo compiuto. Un reale in cui l'attuale sia come la foglia che cade nel fiume e che, portata via, cambia l'aspetto del fiume.

3. In che modo la scuola può essere luogo dell'apertura?

In base alla nuova concezione del reale, presente in varie forme nel pensiero moderno ma non nella scuola come struttura, la scuola dovrebbe rinunciare alla sua concezione di depositaria della verità e di distributrice di idee.

E' assurdo che la scuola pretenda di essere depositaria di tutto. Se l'ha fatto finora, non potrà più farlo d'ora in poi. Si pensi alle innumerevoli specializzazioni; all'impossibilità, fra qualche anno, di tracciare una bibliografia esauriente su qualsiasi argomento.

La scuola, piuttosto che insegnare le cose, dovrà preoccuparsi di insegnare come destreggiarsi fra le cose, dovrà soprattutto accontentarsi di sviluppare negli alunni la capacità di orientarsi, di essere foglia che cade nel fiume e ne cambia l'aspetto.

Piuttosto che un deposito della verità, la scuola nuova potrebbe essere un crocevia di sentieri, di molti sentieri indicati alla nostra società dalle altre culture. In questo modo la scuola potrà essere aperta per costituzione.

Risponde CARLA PATE', una mamma

1. La scuola è "aperta" alle realtà attuali?

In primo luogo, penso, andrebbe chiarito il concetto di "apertura" della scuola.

Se essa — cioè la scuola — è formata da uomini liberi, consci delle proprie responsabilità e dei propri doveri, allora è veramente aperta. Non possono essere le leggi o la politica di parte a renderla tale.

Alle leggi si deve affidare il compito "ordinativo", cioè programmatico e amministrativo, ma è dell'uomo, dell'insegnante, la possibilità di vivacizzare la scuola, renderla attiva, presente nella realtà del suo tempo e veramente formativa, ossia "aperta".

Così com'è impostata oggi, direi proprio che la scuola non è aperta alle realtà attuali, nonostante le apparenze.

2. Se non è "aperta" da chi e da che cosa dipende?

Molti sono, a mio avviso, i fatti che rendono chiusa la scuola: alcuni che definirei interni ad essa, alla sua struttura globale, altri esterni. Ne elenco alcuni senza un ordine gerarchico: l'incompetenza delle autorità... competenti, cioè dal Ministero, in quanto formato da uomini di partito e non di scuola; l'indifferenza di molti presidi, direttori, insegnanti... verso la comprensione delle tendenze della gioventù d'oggi. Si tratta, in genere di "gente" che vive nella scuola, ma non per la scuola; l'indifferenza di molti genitori verso i reali problemi della scuola, in quanto non ne capiscono, né vogliono capirne il significato, poiché è "molto più comodo" lasciare fare agli altri, per poi criticare; l'indifferenza degli alunni, la parte più viva della scuola; i quali vedono in essa un "peso", non un sistema concreto e valido di progresso culturale e sociale. Il titolo di studio, per questi alunni, è solo un mezzo per "guadagnare di più" non per sentirsi maggiormente partecipi dell'umanità che ci accomuna.

3. In che modo la scuola può essere luogo di "apertura"?

E' la società nelle sue forme espressive, liberate da ogni costrizione d'ordine demagogico, e nel suo tempo che può aiutare la scuola ad "aprirsi". Inoltre occorrerebbe un atto di umiltà della scuola stessa, la quale dovrebbe riconoscere la sua tendenza attuale al verbalismo legislativo, che crea solo delle sovrastrutture inutili e dannose.

Ciò comporta una ristrutturazione globale della scuola, impostata in modo tale da consentire di adeguarsi, di tempo in tempo, alle esigenze che, via via, si manifestano entro la società d'appartenenza.

Rispondono GIUSEPPE CAMISA, laureando ing. mecc. - Milano
ALESSANDRO CAMISA, I anno ingegneria - Parma

1. La scuola è "aperta" alle realtà attuali?

Innanzitutto bisogna specificare che cosa si intende per "scuola" e per "realtà attuali". Noi riteniamo che la scuola debba ancora essere quell'istituzione che si occupa della formazione culturale e sociale dei giovani in vista di un loro inserimento operativo nella comunità nazionale e mondiale; per "realtà attuali" intendiamo quel complesso di circostanze per cui i problemi della vita moderna vanno esaminati e affrontati con un metro che non può più essere quello statico di un tempo.

Ma le realtà sono molto spesso *costruite*, più che *constatate*, attraverso particolari manipolazioni di massa che speculano, per fini non propriamente onesti, sulle forze e anche sulle inesperienza giovanili; la scuola sta diventando sempre più il luogo dove, tralasciando molto spesso la formazione culturale e sociale a largo respiro, si promuovono sovversioni e vandalismi anziché riforme concrete. E allora la scuola non può essere "aperta". Anzi, lo è, ma dalla parte sbagliata.

2. Se non è "aperta" da chi e da che cosa dipende?

Dall'ignoranza quasi totale delle famiglie sulla sua vera funzione, dall'errata finalità che si attribuisce a un qualsiasi titolo di studio, dalla scarsa qualificazione professionale di parecchi docenti, e dal lassismo di chi è preposto al suo ordinamento e al suo funzionamento.

Molti genitori sarebbero anche disposti a scendere in piazza purché i loro figli possano "andare avanti"; moltissimi studenti pensano al titolo di studio unicamente come alla soluzione più comoda di problemi economici e sociali; parecchi docenti, oltre ad essere impreparati sul piano pedagogico, danno l'impressione che l'unica loro vocazione sia quella di agitatori partitici; e infine, da parte di molte autorità, si finisce per cadere in una condiscendenza che non è dettata dalla convinzione ma dalla illusione di quietare le acque.

3. In che modo la scuola può essere luogo dell' "apertura"?

La scuola potrà essere luogo dell' "apertura" se si realizzeranno: 1) una sana politica scolastica che non sia influenzata o istigata dalla politica di partito; 2) più tempo (e quindi scuola a tempo pieno) per una migliore collaborazione fra docenti e allievi; 3) una più precisa formazione professionale per chiunque giunga al termine del suo curriculum di studio, non disgiunta da una adeguata formazione culturale generale; 4) più spazio, e più obiettività, per la conoscenza e l'esame dei problemi economico-sociali nostri e altrui, in quanto immergersi nella società nazionale significa, oggi, immergersi nella società mondiale; 5) una adeguata retribuzione ai docenti perché sia possibile esigere da essi la massima qualificazione professionale (chi lavora per la scuola ha il dovere di dare il meglio di sé, ma anche il diritto di poterlo fare); 6) una revisione seria dei programmi per sfrondarli degli orpelli (inutili quando sono orpelli), ma una coscienziosa severità nell'accertamento della preparazione reale degli studenti a svolgere il lavoro per cui studiano.

CRISI DELLA CULTURA ETNOCENTRICA E CULTURA PLANETARIA

La pedagogia e la didattica moderna (ma è scoperta che risale perlomeno al Pestalozzi) insistono sullo studio dell'ambiente come punto di partenza per ogni altra conoscenza. E in realtà, il fondamento concreto di ogni conoscere resta pur sempre l'oggetto primo delle nostre esperienze, il mondo che si può guardare, toccare, analizzare, e che è sempre disponibile alle nostre immediate curiosità. Così come il metodo didatticamente più rigoroso per lo sviluppo delle conoscenze è quello che passa gradualmente dal noto verso l'ignoto, dal più prossimo al meno prossimo, e per analogia o per contrasto definisce anche ciò che non può essere direttamente sperimentato.

Sono leggi e principi che non hanno solo valore didattico ma anche un valore metodologico in senso più ampio e che investono lo sviluppo proprio del conoscere. Ma non a caso tali leggi e principi pongono l'ambiente come "punto di partenza", lasciando aperto all'infinito lo sviluppo delle possibili cognizioni. A mano a mano che si consolidano le capacità di astrazione e di comparazione, si allarga la possibilità di abbracciare campi sempre più vasti e complessi. Il processo del conoscere stratifica le prime conoscenze in una cultura di base che a sua volta costituisce il punto di partenza per una cultura più ricca ed articolata.

Sarebbe un errore considerare con un metro puramente quantitativo la positività o meno di una cultura. Senza precisi punti di partenza e di valutazione (e soprattutto senza quel ripensamento che dà organicità alla cultura) essa rischia di vanificarsi in falsa erudizione. Ma errore ancor più grave sarebbe oggi quello di restringerla al proprio ambiente, al proprio gruppo, secondo criteri etnocentrici che ne misconoscono l'universalità.

Sarebbe come congelare alle sue prime battute quel processo conoscitivo sempre aperto di cui si è parlato. Di più, sarebbe come precludersi la possibilità di conoscere e valutare realisticamente anche la stessa propria cultura, se è vero che proprio da un processo di comparazione risulta-

no più evidenti anche le connotazioni dell'ambiente culturale in cui siamo nati e cresciuti.

Un vecchio errore della nostra cultura è stato ad sempio quello di considerare la nostra civiltà occidentale come il migliore dei modelli possibili, respingendo e sottovalutando altre culture e civiltà con il rischio di un impoverimento ammantato d'orgogliosa ignoranza. Ciò non giustifica evidentemente l'errore opposto (che si manifesta oggi in taluni settori) ma induce a riflettere sull'enorme importanza di una cultura aperta ad ogni scambio, che non perda di vista i propri valori originari ma li commisuri, li interpreti e magari li corregga in base a sempre nuovi apporti e conoscenze.

Questo discorso, che sarebbe stato irrilevante se non addirittura incomprendibile cent'anni fa, acquista oggi un fortissimo carattere d'attualità alla luce dei nuovi mezzi di comunicazione che costituiscono lo strumento principe della rivoluzione contemporanea. Stampa, radio, televisione stanno creando quasi a nostra insaputa una forma di cultura a livello planetario. Fatti ed idee che si manifestano sull'altra faccia del pianeta entrano immediatamente in tutte le nostre case e ci assalgono con il potere ossessivo delle immagini.

L'India, la Cina, l'America Latina (e oggi persino la Luna) grazie a questi mezzi di comunicazioni ci sono persino più vicini dei paesi della nostra stessa contrada.

La cultura etnocentrica, provinciale e nazionale ha fatto il suo tempo. Essa resta e resterà il punto di partenza, ma rinchiudersi in essa è ormai storicamente impossibile. A metterla in crisi sono stati appunto i moderni mezzi di comunicazione, che hanno rotto le barriere dello spazio e del tempo e hanno fornito uno strumento d'incalcolabile portata alla sete di conoscenza dell'uomo, al processo di comprensione e di unificazione dell'umanità. La forza ed il dinamismo di tali strumenti, a partire dal dopoguerra, si sono rivelati con un crescendo vertiginoso.

A un primo senso di sgomento e di disagio — essi nascondono infatti an-

che l'insidia del livellamento culturale, della manipolazione delle coscienze, della narcosi e della passività — è succeduta una fase di ripensamento sul loro impiego più corretto ed una rivalutazione della loro funzione anche in sede culturale. E' infatti evidente che proprio attraverso questi canali passa la prima immagine di quel mondo, di quelle civiltà e di quelle culture che per lungo tempo abbiamo ignorato.

A una cultura chiusa sta dunque subentrando una cultura aperta, che stabilisce necessariamente un dialogo ed un confronto con tutte le altre culture. In questa fase delicata — e che rischia a volte di essere dispersiva — è tuttavia necessario seguire alcuni criteri precisi, proprio al fine di dare alla stessa informazione culturale un contenuto educativo.

Direi che prima di tutto è necessario un accostamento rispettoso e scientifico, attento a cogliere il significato globalmente positivo di ogni singola cultura.

Gli elementi o i dati particolari hanno scarsa rilevanza se non sono inseriti in quel contesto strutturale che li organizza in un sistema autonomo. In secondo luogo è necessario sottolineare quei motivi e quei valori che, sia pure sotto forma diversa, rivivono nella nostra cultura e nella nostra civiltà, cercando gli elementi che ci uniscono, piuttosto che gli elementi di contrasto. In terzo luogo, a proposito degli aspetti più propriamente diversi, è necessario comprendere le ragioni che li motivano in quel determinato contesto e quindi instaurare un confronto che ci consenta un esame critico della nostra stessa cultura e l'assimilazione di quegli elementi che si rivelano validi.

Cultura aperta significa anche, in forma ed a livelli diversi, processo di unificazione delle culture. Processo che è in linea con l'evoluzione della storia umana e che proprio nel nostro tempo — sia pure con tutti i suoi rischi e pericoli — ha subito una straordinaria, positiva accelerazione.

CULTURE E LETTURE PER RAGAZZI

E' inutile coprire una bottiglia di sidro con una etichetta da champagne; saranno ingannati soltanto gli astemi e gli inesperti di enologia. Altrettanto avviene per la letteratura per ragazzi, la letteratura giovanile, la littérature de jeunesse, la Jugendliteratur, i Books for Young People: una proiezione nel meraviglioso o nell'attualistico dell'idea di progresso che ha accompagnato l'ascesa al potere della borghesia dapprima, e delle democrazie successivamente.

Non possiamo nascondersi dietro un dito: il *Telémaque* di Fenélon non era letteratura giovanile, bensì un trattato di economia politica contrabbandato con un tema narrativo da parte di un precettore che sperava di preparare il suo pupillo, una volta diventato — da duca — re di Francia, a cambiare una società fondata sulla disuguaglianza e sull'ingiustizia. Del *Telémaque* i contemporanei lessero le avventure, ma non interpretarono il messaggio; e altrettanto fecero i ragazzi europei che tra i libri di casa trovavano il *Lazarillo* del Tormes, il *Viaggio del Pellegrino* del Bunjan, il *Robinson* del De Foe, i *viaggi di Gulliver* del Swift, i pretesti letterari fiabeschi del Perrault.

Un fatto è accertato: una volta che fu scoperta la dimensione fanciullesca, con Rousseau gran maestro dell'incontro con la natura, la fanciullezza conquistò a poco a poco i suoi diritti e tra questi ci fu anche il diritto a disporre di letture sulle sue misure e corrispondenti ai suoi interessi. Se prima la redazione intenzionale di libri per ragazzi era stata aristocratica, perché indirizzata alla "società" che di fatto disponeva e godeva dei beni di cultura, successivamente fu borghese, perché la borghesia era il tessuto connettivo ed il laboratorio progressivo della società. Come essa si preoccupava di far progredire l'istruzione e l'educazione popolare, così curava la produzione di materiali di lettura che quella istruzione dovevano fiancheggiare e quella educazione dovevano promuovere. Il successivo progresso di democratizzazione, più o meno lento, si configurò come un processo generale di umanizzazione: scrivere per ragazzi fu talvolta la via parallela, talaltra l'impegno contestativo, di uomini che cercavano un modulo partecipativo di verità anche con una certa anticipazione rispetto alla letteratura accademica, oppure con evasioni nella fantasia pura.

I fanciulli incompresi o sfruttati di

Dickens, i protagonisti fiabeschi di Andersen, gli abbandonati di Malot, i ragazzi-burattini contestatori di Colodi, i traslucidi personaggi di un Barrie e di un Carroll, gli avventurosi esploratori di un Verne, i mitici ragazzi di un Kipling o di una Lagerlöf sono di fatto la risposta ad un interrogativo sull'autenticità umana enunciata da una misura di civiltà e da un modulo di società e di cultura. E' vero che talune di quelle opere, per l'intrinseca forza poetica della loro struttura, hanno superato i confini nazionali e sono diventate opere della letteratura universale, però di una letteratura conformata ad un modello di radice europea, occidentale; la derivazione infantile o adolescenziale di una concezione oppositiva e distintiva, di un plus e di un meglio capace di superare ostacoli di lingua e di confini, però secondo un modulo tipicamente occidentale, europeo, costituito da un discorso con la scrittura, dopo che si era impoverito o polarizzato il discorso della parola viva, il flusso delle tradizioni orali e dei temi narrativi generali.

Oggi che al libro per ragazzi è affidato un compito intenzionale di mondialità in funzione della comprensione internazionale e dello spirito di pace, si aprono spazi immensi vuoti di libri e di tradizioni pedagogiche elaborate: milioni e milioni di ragazzi del terzo mondo, nei continenti extraeuropei in massima parte, imparano la strumentalità del leggere e dello scrivere, ma non hanno materiali di lettura a sufficienza.

Vediamo quali risoluzioni possono essere ipotizzate per questo enorme problema:

1) trasferire le selezioni della letteratura per ragazzi dell'area industrializzata nelle zone in via di sviluppo, come materiali di lettura per le lingue veicolari;

2) trasversare con traduzioni e adattamenti opere e contenuti già definiti nelle lingue dei "paesi nuovi";

3) promuovere il sorgere di iniziative originali oppure autonome di lettura per fanciulli e adolescenti.

Evidentemente in principio una soluzione non esclude l'altra, purché tutte e tre siano compresenti e operanti; tuttavia la terza soluzione, più difficile da ottenere e in un certo senso più lenta nella gestazione e nei risultati, è per più ragioni quella preferibile, quella più fruttuosa, comprensiva e flessibile ad adattamenti psicosociali e culturali nel rispetto delle

culture locali di sottofondo.

E' ormai dimostrato che la letteratura per ragazzi, a cominciare dal suo archetipo composto in India forse più di duemila anni fa, il *Panèa tantra*, è una funzione sostitutiva dei contenuti narrativi anonimi di tradizione popolare o improvvisati. E' anche dimostrato, con testimonianze che risalgono a Platone e più oltre, che c'è una relazione stretta tra il linguaggio e il racconto fiabesco, tra lo sviluppo dell'intelligenza e gli esercizi creativi dell'immaginazione, la partecipazione a dati della poesia e dell'arte figurativa.

I capolavori per ragazzi seguono quasi tutti uno schema strutturale base:

- a) antropomorfizzazione;
- b) opposizione, per inversione o per analogia, con le situazioni reali naturali ed umane dell'ipotesi antropomorfizzata;
- c) azione diretta e parlata come nel teatro;
- d) risoluzione positiva o negativa della opposizione;
- e) catarsi e promozione umanizzante.

Se così è, i "paesi nuovi" non possono non darsi una loro letteratura per fanciulli con le caratteristiche strutturali e spirituali che già ebbe la nostra letteratura popolare; potranno dare aiuto di competenza esperti e scrittori, collaborando con persone singole e con équipes di scrittori-redattori o di narratori-dicitori dei diversi Paesi.

Potranno poi venire utili i libri per tutti, quelli che l'attualismo contemporaneo propone da varie parti ad un Pianeta Terra ideale senza frontiere; ma sarebbe un errore una politica internazionale del libro per ragazzi — ed anche per molti adulti — fondata su trapianti forzati e su indiscriminate anticipazioni. Ne verrebbero, di conseguenza, alienazioni oppure rigetti che, invece di liberare nella comprensione, ribadirebbero i ferri di una opposizione nutrita da un vuoto di antecedente tradizione culturale.

La risposta possibile è, da un lato, la compresenza delle culture, e dall'altro la promozione identificativa di fondi culturali graficamente e scolasticamente inespressi, tenendo come misura non tanto il libro ma l'uomo, il fanciullo. Il che significa poi ricondursi alle radici più genuine e più cariche di verità della psicopedagogia moderna.

Enzo Petrini

STORIA E SOPRAVVIVENZA UMANA

Cultura è ogni modo particolare di vivere derivato da una particolare visione del mondo. Oltre che alla tradizione e alla originale forma mentis dei singoli e del gruppo, ogni cultura appare legata a determinate condizioni di luogo e di tempo e costituisce nel suo insieme qualcosa di irripetibile e di difficilmente valutabile dal di fuori. A tal punto che ai nostri giorni non è raro trovare chi affermi che le culture si comportano come linee parallele destinate a non incontrarsi mai.

Tale tesi estremista non fa che rispondere a quella tesi opposta che ha dominato negli ultimi secoli e che denuncia ormai il suo completo fallimento; risponde cioè alla tesi dell'unicità della cultura presuntuosamente rappresentata e vissuta dai popoli dell'occidente. Per questa tesi le culture nemmeno esistono o, se esistono, non sono che momenti o riflessi della cultura occidentale destinati ad essere assorbiti da essa e a scomparire.

La vita, la storia e l'evidenza sembrano invece optare per un'altra tesi: quella che ritiene che le culture si incontrino e che il loro incontrarsi sia causa e condizione di rinnovamento, di arricchimento e di continuità. Per questa tesi, la più grave sciagura in cui un gruppo umano può incorrere è l'isolamento, per-

ché questo, a breve o a lungo andare, non può che tramutarsi in annientamento, sparizione.

Più le culture si incontrano più si rendono capaci di autovalutarsi e di filtrare nuovi valori, arricchendosi e ricostruendosi su nuove basi. L'acquisizione di nuovi dati è da paragonarsi alla acquisizione di stimoli vitali che fanno rinascere ciò che nella tradizione è eterno, mentre lasciano cadere ciò che è provvisorio.

Rimane tuttavia da notare che l'incontro fra le culture non avviene mai in forma idillica. Esso è da principio quasi sempre uno scontro che, soltanto col passare del tempo, si rende fecondo e desiderabile.

Quantunque favoriti dall'abolizione delle distanze fra popoli e culture, noi occidentali ci troviamo da qualche secolo in atteggiamento di scontro. Sebbene immensamente più fortunati che nel passato vicino e lontano, noi siamo chiusi alle altre culture, per non dire che le abbiamo negate, manipolate o distrutte. Ma siamo ancora in tempo ad aprirci, a salvarci, dal momento stesso che ci rendiamo conto dei nostri imperdonabili passi falsi. I grandi tratti della storia dell'uomo ci possono, a questo proposito, suggerire qualche cosa di valido.

L'INCONTRO DELLE CULTURE NELL'ANTICHITÀ

Una fitta rete di comunicazioni

Pare che le culture diverse siano dovute alla separazione e alla grande distanza dei gruppi umani. Una volta lontani fra loro, per ragioni di sussistenza o di nomadismo innato, e ostacolati al ritorno da cause naturali quali le glaciazioni, i sismi e i capovolgimenti di condizioni climatiche, i gruppi umani sono costretti a modificare la cultura di origine e, col passare dei millenni, a crearne tante di nuove quanti sono i nuovi ambienti in cui vengono ad adattarsi.

Ma in quale tempo i gruppi umani cominciano a rincontrarsi e a scambiarsi le proprie esperienze? In quale tempo avvertono il dramma della solitudine e la possibilità di esserne annientati?

Non crediamo errato rispondere: *sempre*. Troviamo manufatti di selce e di ossidiana della stessa forma e allo stesso livello di scavi su tre continenti; Europa, Asia e Africa. Tali manufatti vengono fatti risalire a centomila e perfino trecentomila anni fa: e ciò sta ad indicare che, a quei tempi, uomini dello stesso livello di cultura si spostavano con naturalezza dalla Mesopotamia alla Spagna, dalla Romania al Sahara e dal Sahara al Marocco ed al Sudafrica. (1)

In un periodo molto più vicino a noi, ma che ha inizio quando il Sahara è ancora una verde immensa pianura, riscontriamo lo stesso fenomeno riguardo all'arte rupestre. Sui fianchi delle montagne e nelle grotte naturali troviamo splendide opere d'arte dagli stessi soggetti, colori e linee in Spagna, in Francia, in Medio Oriente e in tutta l'Africa, dall'Egitto alla Rhodesia. (2)

Una fitta rete di comunicazioni e di vere e proprie vie commerciali copriva il Nordafrica e l'Europa prima che i popoli entrassero nella storia: dalla Spagna agli Urali e, forse per via terra, dalla tessa Spagna alle coste di Guinea e all'Egitto-Sudan-Etiopia; dall'Etiopia all'Arabia, alla Turchia e all'Europa Centrale; dall'Europa Centrale al Mar Baltico, alla Manica e alla Pianura Padana.

Tutto ciò significa che intese e comunicazioni di vario genere esistettero in epoche preistoriche fra popoli e culture situati a enormi distanze fra loro. Significa anche che l'uomo non ha mai ignorato i suoi fratelli vicini e lontani e non ha mai potuto vivere senza di loro.

La civiltà occidentale come somma di culture

L'era tecnologica — in quanto l'uomo è protagonista di attività operative e produttive — non è iniziata con Galileo, ma con l'uomo della pietra scheggiata. Se essa si è sviluppata con particolari caratteristiche in Occidente, secondo l'antropologia strutturale, sarebbe dovuto al fatto che molti popoli dalle esperienze tecniche rudimentali vennero ad affacciarsi alle rive del Mediterraneo e lì si scambiarono le loro conquiste, sommandole e facendole poi progredire fino al raggiungimento dell'odierna civiltà tecnologica. (3)

Ciò che si può dire per la tecnologia, si può dire quasi parallelamente per la civiltà occidentale in genere. Noi Occidentali siamo non soltanto gli eredi della Grecia e di Roma, ma

anche di Creta, dell'Egitto, della Mesopotamia e della valle dell'Indo. La civiltà occidentale è il risultato di molte culture del passato venute, durante millenni, a incontrarsi e fondersi in sintesi sempre nuove e creative, e sempre più ampie.

Alcuni esempi saranno utili a dare maggiore chiarezza a queste riflessioni.

Nell'antico Egitto. Fin dal terzo millennio avanti Cristo l'Egitto risulta essere un insieme di popoli. Distribuiti lungo le rive del fiume "divino", questi popoli derivano da ceppi diversi: quelli propriamente africani, di gente dalla pelle scura; quelli di genti tipiche dell'Arabia e delle regioni medio-orientali, e probabilmente anche di invasori di stirpe asiatica e di pelle chiara.

Essi formano un unico e potentissimo stato, ma le tensioni di vario genere che si verificano fra le varie componenti etniche sembrano voler dire che i tre gruppi mantengono una propria originalità nello stesso tempo in cui concorrono a formare un insieme di forze e di ricchezze per quei tempi difficilmente superabili. Ci troviamo di fronte ad uno stato che è tanto più potente quanto più è unito e diverso nelle sue parti. Le variazioni che di fatto avvengono al vertice del potere, appaiono come garanzia di rinnovamento e di continuità dello stato, proprio mentre ne esprimono i contrasti interni.

Si pensi alle numerose dinastie che si succedettero al potere e che, con molta probabilità, rappresentavano gruppi umani di culture rispettive diverse. Si pensi ai due fulcri geografici fra i quali il potere venne periodicamente scambiato: nel terzo millennio avanti Cristo troviamo la capitale a Eliopolis, nel nord, e tutti i popoli d'Egitto si trovano uniti, attraverso il loro dio capostipite, sotto l'egida del dio superiore Râ, il Sole; nel secondo millennio troviamo la capitale nel sud, a Tebe, e tutti i popoli del grande impero si trovano uniti nel nome del nuovo dio a tutti superiore che si chiama Ammon; verso la fine del secondo millennio la capitale ritorna al nord, ad opera di Ramses II, il persecutore di Mosè e degli Ebrei, il quale riesce a ristrutturare l'unione dello Stato dichiarandosi discendente di Râ e di Ammon.

Non è improbabile che la dinastia di Ramses derivi dal ceppo intermedio (*semitico*), mentre pare certo che alcune dinastie di Eliopolis siano state di stirpe ariana (ittita?) e altre di Tebe di evidente estrazione africana, come risulta dalla statuaria dell'epoca. (4)

In Mesopotamia. Anche lì avviene qualcosa di analogo all'Egitto. Vi troviamo meno unità, forse, e in compenso una serie

più complessa di rapidi rovesciamenti di potere fra i vari popoli e le varie culture. I Sumeri, gli Accadi, i Caldei, i Babilonesi, gli Assiri, ancora i Babilonesi, i Medi e i Persiani: questi popoli nativi dell'ambiente e delle contrade limitrofe impongono di volta in volta il proprio modo di vedere, ma la facilità con cui ciò accade pare dimostrare che erano capaci di comprendersi a vicenda o, almeno, di convivere per un determinato periodo.

In Grecia. Più difficile o, forse, impossibile è trovare una somigliante elasticità di comportamento nella Grecia classica. Potremmo addirittura affermare che le città-stato della Grecia costituiscono altrettanti esempi di isolamento culturale e in certo senso di razzismo. Ciò, se vogliamo, permette una superiore acutezza e specializzazione in tutti i settori della vita, maggiore concretezza e più spiccata creatività, ma produce nello stesso tempo testardaggine e fatale indebolimento.

Per le comunità greche individualiste e chiuse nella propria autonomia, gli altri popoli esistono soltanto come barbari. Con il termine *barbari* essi indicano non tanto coloro che parlano una lingua straniera a loro incomprensibile, quanto gente di cultura inferiore e perciò stesso di razza inferiore.

I Greci, in fondo, disprezzano gli altri popoli, chiusi nel loro individualismo personale e nazionale; individualismo così forte che anche all'interno le comunità greche sono suddivise in fazioni irriducibili che causeranno la decadenza politico-militare della nazione greca. Della Grecia, però, non verrà meno la funzione della cultura che aveva raccolto e sintetizzato le precedenti in un particolare tipo di civiltà.

Perché qualcosa cambi occorre attendere il dominio di un barbaro deprecabile, Alessandro, e di un filosofo spregevole, Diogene, così poco apprezzato anche dai posteri. Alessandro considererà gli uomini tutti uguali, e l'hippie *ante litteram* Diogene si proclamerà fratello non solamente degli uomini ma di tutti gli esseri viventi.

Continua a pagina 23.

(1) Cfr. Eugène Guernier, "Il contributo dell'Africa al pensiero umano", Ed. Sansoni Firenze, 1963; pagg. 26-29.

(2) Cfr. ibidem, pagg. 31-54.

(3) Cfr. Claude Lévi Strauss, "Razza e storia", Ed. Einaudi Torino.

(4) L'antica statuaria del museo del Cairo mostra faraoni di pelle nera caricati sulle spalle di schiavi bianchi, e quindi faraoni di pelle bianca caricati sulle spalle di schiavi neri.

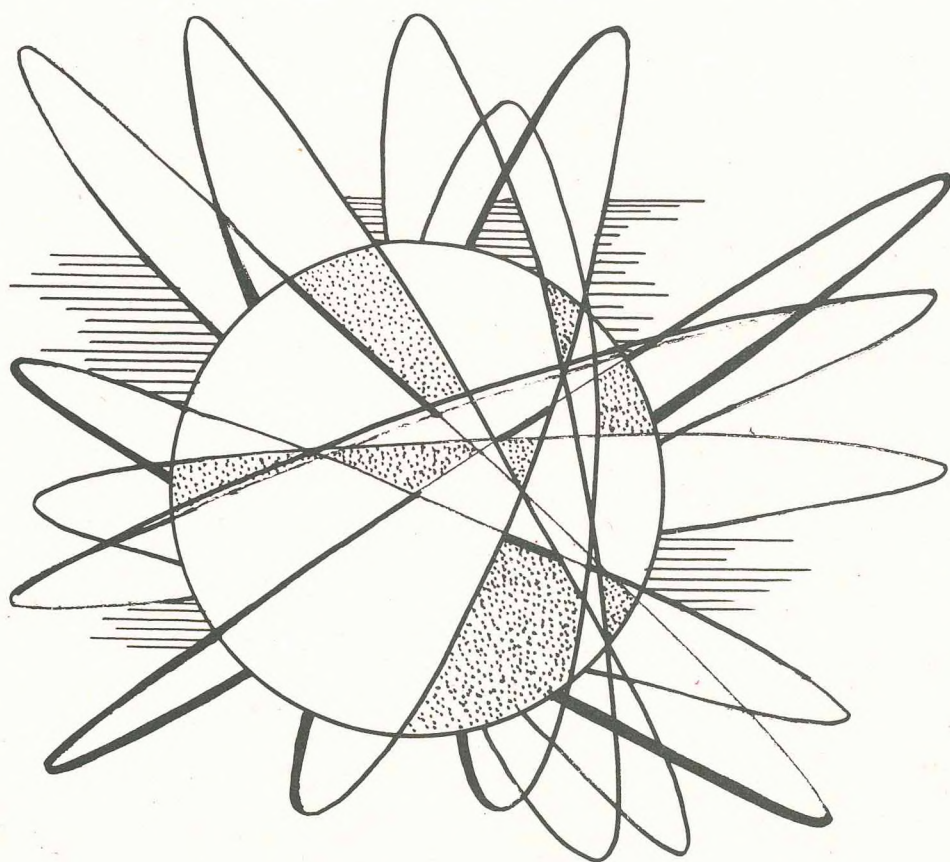
Le pagine seguenti, pur essendo parte integrante della rivista, non seguono la numerazione progressiva per consentire una eventuale raccolta in volume.

Questo accorgimento editoriale è stato studiato per offrire ai Sigg. Insegnanti la possibilità di dotare ciascun loro alunno di una copia dei "Documenti d'incontro"; e il valore didattico dell'iniziativa non ha bisogno di essere raccomandato.

Per ricevere gli inserti è sufficiente farne richiesta alla Redazione della rivista, secondo le modalità indicate nella seconda pagina di copertina alla voce "Abbonamenti".

DOCUMENTI D'INCONTRO

A cura di Savino Mombelli e Pierercole Musini



Mondialità

EDITRICE C.E.M.

Via S. Martino, 8 - 43100 PARMA

I tre momenti del Paleolitico

Gli archeologi chiamano "paleolitico" (dal greco *palaiòs* = antico, e *lithos* = pietra) il periodo della preistoria in cui gli uomini impararono a servirsi della pietra come arma e come strumento di lavoro. Questo lunghissimo periodo, la cui durata viene calcolata in oltre mezzo milione di anni, è stato suddiviso dagli studiosi in tre momenti:

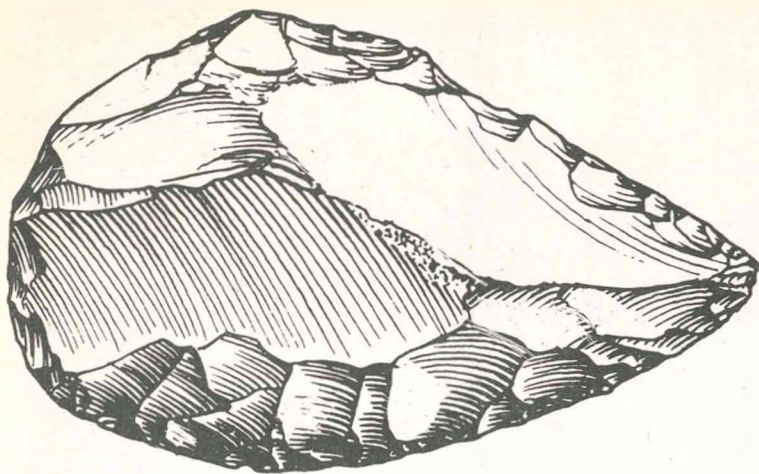
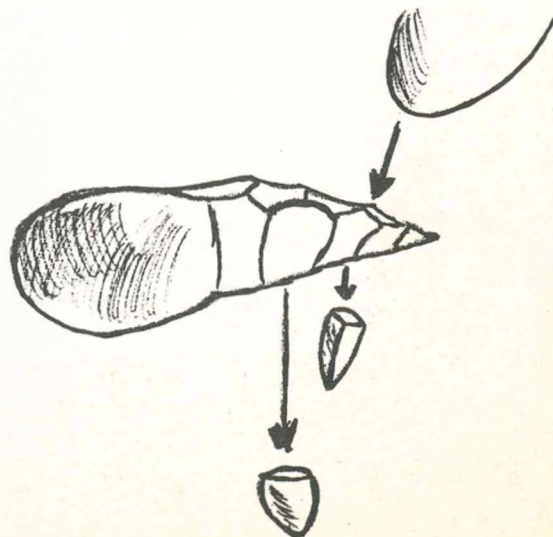
- paleolitico inferiore, iniziato circa 600 mila anni fa, durante il quale l'uomo scheggiava rozzamente la pietra (amigdala);
- paleolitico medio, iniziato circa 100 mila anni fa, durante il quale fu apportato solo qualche miglioramento alla tecnica di lavorazione della pietra;
- paleolitico superiore, iniziato circa 60 mila anni fa, durante il quale l'uomo seppe procurarsi, con la pietra, strumenti più perfezionati e utili, anche se ancora non era giunto alla pietra levigata.

Le tre figure mostrano manufatti di pietra risalenti al paleolitico medio, e trovati in tre zone diverse della Terra, fortemente distanziate fra loro.

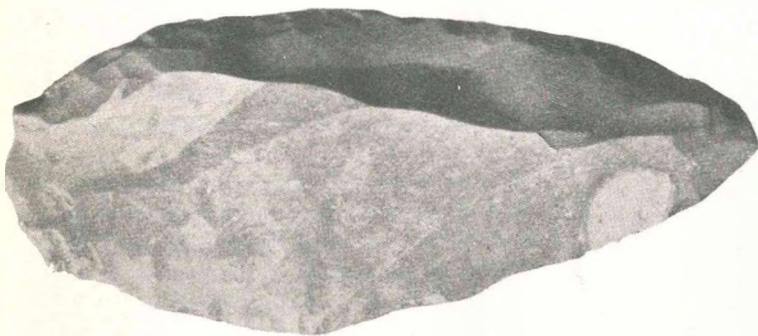
Come si riconosce un manufatto

Un frammento di pietra lavorato dall'uomo si riconosce perché presenta una serie di incavi ravvicinati, che sono la testimonianza di percussioni o di pressioni esercitate sulla pietra col preciso intendimento di darle una particolare forma.

Infatti, battendo su un ciottolo di selce se ne staccano delle schegge arrotondate nella parte interna che lasciano, ognuna, un incavo nel ciottolo stesso.



Manufatto di pietra del paleolitico medio, reperito in EUROPA
(Combe-Grenal, in Dordogna - Francia).



Manufatto di pietra del paleolitico medio, reperito in ASIA
(Jabrud, presso Damasco - Siria).



Manufatto di pietra del paleolitico medio, reperito in AFRICA
(Sango, sul lago Vittoria - Uganda).

Si incontravano o no?

Alberto: Io non capisco perché, fra tanti monumenti che esistono nelle piazze e nei giardini del mondo, non ce ne sia uno solo dedicato all'uomo della preistoria.

Bruna: Sì, e magari un monumento all'elefante antico e all'orso delle caverne!

Alberto: Sto parlando sul serio. Chi, per la prima volta, ha scheggiato una pietra, ha "inventato" il progresso anche per noi.

Bruna: Ma non farmi ridere! Un bel giorno una specie di scimmione batte una pietra contro un'altra, e scopre che facendo così si ottengono delle schegge affilate o appuntite. E allora? Gli vogliamo fare un monumento? E' stato solo un caso!

Carlo: Però bisogna riconoscere che anche molte scoperte della scienza moderna sono avvenute per caso... Il merito sta nell'aver capito l'importanza di quel "caso".

Eugenia: Anch'io gli farei un monumento, ma per una ragione più importante: perché ciò che ha scoperto lo ha insegnato agli altri.

Bruna: A quelli vicini può darsi; ma quelli lontani devono aver fatto la stessa scoperta da soli. O pensi che abbia pubblicato un articolo o fatto una conferenza alla televisione? !

Dino: Sta di fatto che pietre lavorate allo stesso modo sono state trovate un po' dappertutto.

Bruna: Perché un po' dappertutto qualcuno s'è accorto, prima o poi, che a battere una pietra contro l'altra una delle due si scheggia.

Dino: Per me l'idea di un monumento all'uomo primitivo è un po' buffa; però sono convinto che il modo di scheggiare la pietra è una cosa

che gli uomini hanno imparato dagli uomini. Perché i giornali e la televisione non li avevano, ma le gambe sì!

Alberto: E pensi che bastassero le gambe, a quel tempo, perché gli uomini che vivevano in Africa, per esempio, imparassero a scheggiare la pietra da quelli che vivevano in Europa, o viceversa?

Eugenia: Potrebbero averlo imparato tutt'e due da qualcuno che viveva in Asia, dico io, perché... Scusate, come ci arriva la fiaccola olimpica dalla Grecia al luogo dove si svolgono le olimpiadi?

Alberto: A staffetta.

Eugenia: Ecco. Hai capito che cosa voglio dire?

Alberto: E allora, perché gli uomini non mangiavano le stesse cose, non si vestivano allo stesso modo, non facevano le case alla stessa maniera?

Carlo: Be', questo è un discorso che non sta in piedi. Differenze nel modo di mangiare, di vestire e di farsi la casa ci sono anche oggi, e sono dovute a ragioni particolari. Ma se qualcuno scopre o inventa qualcosa di indispensabile, quella cosa viene utilizzata dappertutto. Perché l'uomo non può fare a meno dell'uomo, neanche oggi che c'è un po' di tutto dappertutto.

Alberto: Adesso sei tu a fare un discorso che non sta in piedi. C'è un po' di tutto qua e là, e nel resto del mondo quello che c'è è poco o niente. E allora finisce che ho ragione io: se oggi, con i giornali e la televisione, le cose vanno in questo modo, a maggior ragione andavano così nella preistoria, quando c'erano solo le gambe.

Dino: Ci potrebbe essere una spiegazione diversa: oggi le cose vanno in questo modo perché gli uomini si incontrano meno che una volta.

Alberto: Ma non dire sciocchezze! Oggi si può andare da una parte all'altra del mondo in poche ore; l'umanità non ha mai viaggiato come adesso, e dici che gli uomini s'incontrano meno?

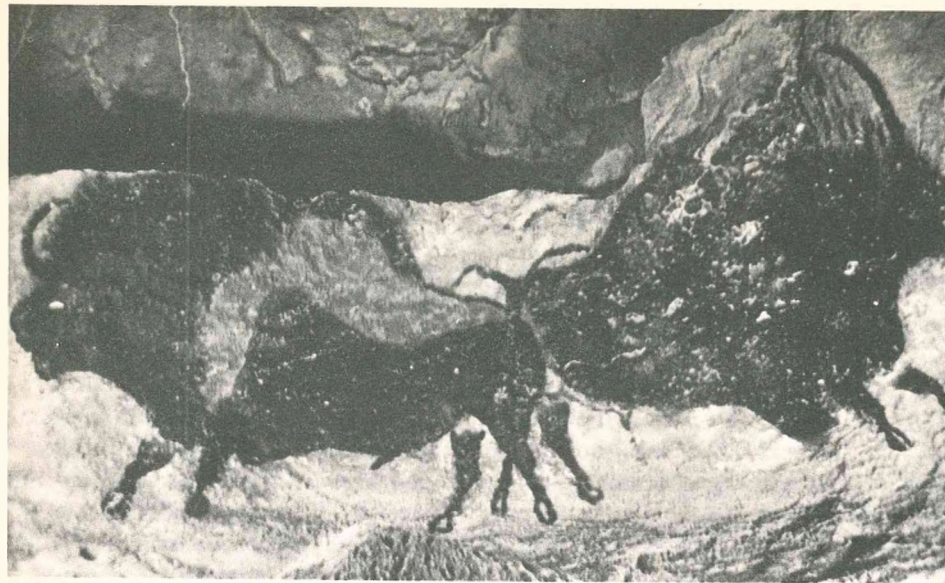
Dino: Perché per incontrarsi non basta viaggiare; bisogna avere il tempo o la voglia di conoscersi e di apprezzarsi... .

Si incontravano o no? La drammatizzazione è sospesa alla supposizione di Dino perché il lettore possa completarla, con poche altre battute, secondo la propria opinione o, meglio ancora, secondo le proprie conoscenze. Ma per poter giungere a conclusioni attendibili e documentate, sarebbe utile la consultazione di qualche libro che tratti specificamente l'argomento. Ne suggeriamo tre, di cui il primo è scientifico, il secondo scientifico-narrativo e il terzo narrativo.

François Borde, "L'ANTICA ETA' DELLA PIETRA", Ed. Il Saggiatore, Milano, Mondadori, L. 1.200.

Pierre Fromentin, "GLI UOMINI DELLA PREISTORIA", Ed. Massimo, Milano, L. 1.200.

Nilde Cima, "AI TEMPI DEL MAMMUT", Ed. Vallecchi, Firenze, L. 2.500.



IN EUROPA (Francia)



IN AFRICA SETTENTRIONALE
(deserto del Sahara)



IN AFRICA MERIDIONALE
(deserto del Kalahari)

PINACOTECHHE DELLA PREISTORIA

Il Sahara, oggi, è il più vasto deserto del mondo. Un enorme cimitero della natura grande quasi quanto l'Europa, dove le zolle erbose sono diventate *erg* e *serir*, dune di sabbia o sconfinite distese di pietrisco; dove i corsi d'acqua si sono trasformati in *uidiàn*, aridi àlvei di fiumi a cui un tempo si abbeveravano uomini e bestie, e dai quali la natura vegetale traeva la sua opulenza.

Un cimitero di circa otto milioni di chilometri quadrati, dove il rigoglio antico si è riservato qualche esigua porzione di sopravvivenza nelle oasi, piccole isole di fecondità in un mare di terra desolata.

Un tempo, però, migliaia di anni fa, nel Sahara ferveva la vita più intensa e attiva. Nel fondo di antiche vallate sono state trovate grandi quantità di utensili e di armi di pietra, non molto diversi da quegli utensili e quelle armi che sono stati rinvenuti in Europa o in Asia e che risalgono allo stesso periodo. E nelle grotte dei massicci montuosi si sono scoperti graffiti e pitture di cui, già quindici anni fa, se ne contavano più di ventimila.

Fra le opere d'arte delle "pinacoteche" preistoriche europee e africane, dalla Francia alla Spagna e, giù giù, oltre il Sahara fino al Sudafrica, gli studiosi hanno rilevato una sorprendente continuità di tecnica che ci conferma il costante interscambio delle culture nell'antichità.

In Europa, migliaia di anni prima di Cristo

Le grandi cacce al bisonte cominciavano al principio dell'autunno, quando già le prime nevi venivano a spruzzare la terra e gli animali si radunavano in grandi branchi per le migrazioni.

Komac condusse Ta-uai in fondo alla caverna dove, nascosto da una sporgenza della roccia, si apriva uno stretto passaggio. Si addentrarono in un lungo budello che sboccava in una seconda spelonca completamente cieca. Seduti lungo le pareti stavano gli uomini della tribù, armati di tutto punto: alcuni di essi erano coperti di una pelle di bisonte che nascondeva completamente il viso. In piedi, di fronte a uno spazio nudo della parete, stava Ananguk, a braccia incrociate, vestito delle insegne della tribù.

Komac avanzò fino alla parete. In terra stavano alcune ciotole piene di colore rosso, giallo, nero. Komac si accoccolò accanto alle ciotole e mescolò i colori: poi si alzò e passò velocemente la mano sulla parete seguendo con le dita un contorno precedentemente schizzato e cominciò a spalmare i colori.

La testa del bisonte balzò presto dalla parete e un mormorio passò tra gli uomini seduti in attesa. Quando l'ultima striscia di colore fu spalmata e il bisonte, dipinto nell'atto di cadere trafitto da una lancia, apparve in tutta la sua bellezza, Ananguk avanzò fino a metterglisi di fronte: a braccia levate chiamò a gran voce gli spiriti della caccia e la voce rimbombò sotto la volta della caverna. Poi cominciò a cantare una nenia, dapprima lenta, poi man mano sempre più rapida, che gli uomini accompagnavano col moto del capo e delle spalle.

Pian piano il ritmo aumentò di intensità, gli uomini avanzarono a turno verso il bisonte colpito facendo l'atto di scagliargli il giavellotto, imitando le mosse e lo scatto del cacciatore all'agguato.

Per tutto il pomeriggio, la danza scosse i corpi nudi e la caverna risuonò del battere sordo dei loro piedi, fino a che uno a uno i danzatori si abbattono al suolo esausti. Gridi di esultanza accompagnarono la loro caduta che voleva significare la morte del bisonte sotto i colpi dei cacciatori.

Quando tutto fu finito, l'entrata del cunicolo venne sbarrata da un masso perché nessuno potesse entrare a disturbare la quiete dei totem della tribù.

(Da "Ai tempi del Mammut", Nilde Cima, Ed. Vallecchi, Firenze, Rid. e adatt.)

In Africa, duemila anni dopo Cristo

Nel ventesimo secolo dopo Criso, il professor Leo Frobenius viaggiava nel Congo. Nel distretto di giungla presso Luebo la sua spedizione fu temporaneamente guidata da tre uomini e una donna che appartenevano a una tribù di Pigmei cacciatori.

"Un pomeriggio" riferisce il professor Frobenius, "trovando la nostra dispensa piuttosto sguarnita, chiesi a uno di loro di abbattermi un'antilope, impresa certo facile per un cacciatore così esperto. Lui e i suoi compagni mi guardarono stupefatti e poi proruppero nella risposta che sì, sarebbero stati lieti di farlo, ma naturalmente per quel giorno non se ne parlava neppure perché non si erano compiuti preparativi di sorta. Dopo una lunga confabulazione si dichiararono pronti a compierli al levar del sole. Poi si allontanarono quasi a cercare un buon sito e infine si installarono in un posto elevato, su un'altura adiacente".

"Siccome ero ansioso di sapere in che cosa consistessero i loro preparativi" continua Frobenius, "lasciai l'accampamento prima dell'alba e attraverso il cespuglietto strisciai fino allo spiazzo da essi prescelto la notte innanzi. I pigmei apparvero nel crepuscolo, e con loro la donna. Gli uomini si accovacciarono sul terreno, strapparono le erbacce da un piccolo riquadro e lo lisciarono con le proprie mani. Uno di loro poi tracciò qualcosa con l'indice nello spazio ripulito, mentre i suoi compagni mormoravano qualche specie di formula o incantazione. Poi un silenzio d'attesa. Il sole si levò all'orizzonte. Uno degli uomini, con una freccia all'arco, prese posto accanto al riquadro. Pochi minuti dopo i raggi del sole caddero sul disegno ai suoi piedi. In quell'attimo stesso la donna stese le braccia al sole gridando parole che non capivo, l'uomo scoccò la freccia e la donna gridò ancora. Poi i tre uomini si dileguarono fra i cespugli mentre la donna stava lì ritta per pochi minuti e poi si avviava lenta al nostro bivacco. Mentre essa spariva io mi feci avanti e, chinandomi a guardare il riquadro di sabbia lisciata, vidi un disegno d'antilope della lunghezza di quattro palmi. Dal collo dell'antilope sporgeva la freccia del pigmeo. . . Quel pomeriggio i cacciatori ricomparvero con un bel *buschbock* (caprone selvatico, n.d.r.), la gola trafitta da un dardo".

(Da "Splendori delle antiche religioni" Jack Finegan Ed. Martello, Milano.)

IL CULTO DELL'ORSO

Tutti gli uomini hanno bisogno, per vivere, di mangiare e di bere. Un bambino appena nato, che non ha ancora imparato niente da nessuno, a qualsiasi razza appartenga e in qualunque continente viva, quando ha fame o sete cerca di afferrare con la bocca tutto ciò che gli sfiora le labbra. Il suo modo di comportarsi è *istintivo*, cioè non ha bisogno che qualcuno glielo insegni.

E' istintivo per gli uomini cercare di aggrapparsi a qualcosa per non cadere; è istintivo mettersi in salvo di fronte a un pericolo, guardare, toccare, ascoltare. Anche la religiosità è istintiva, perché la possiedono tutti gli uomini, da quelli più evoluti a quelli più primitivi; ma ci sono modi di comportarsi nei confronti di chi e di ciò che ci circonda (cioè tipi di *cultura*) che si acquistano dopo aver conosciuto e accettato l'esperienza di altri.

Il culto dell'orso, per esempio, è uno dei tanti comportamenti che non può essere nato spontaneamente presso tante popolazioni che nemmeno si conoscono fra loro. Il culto del-

l'orso è senz'altro una forma di "cultura" che, migliaia e migliaia di anni fa, è stata *portata* dai suoi ideatori ad altra gente che l'ha ritenuta valida, l'ha accettata e l'ha tramandata ai suoi discendenti.

Un altro comportamento, cioè un aspetto particolare di "cultura", è quello dei *capelli sciolti* che si riscontra ancora oggi in Indonesia ma che esisteva già nell'antico Messico.

James G. Frazer ("Il ramo d'oro", vol. I, Ed. Einaudi) riferisce: *Nell'interno di Sumatra il riso vien seminato da donne che tengono sciolti i capelli sul dorso, perché il riso cresca rigogliosamente e con gli steli lunghi. Similmente, nell'antico Messico, si faceva una festa in onore della dea del grano, "la madre dai lunghi-capelli", come essa veniva chiamata. Durante questa festa le donne tenevano sciolti i loro lunghi capelli, scuotendoli e agitandoli durante le danze che erano la principale caratteristica del cerimoniale*



Gli Ainu sono una singolare popolazione, che va lentamente estinguendosi e i cui ultimi rappresentanti vivono a Hokkaido, nella parte settentrionale dell'arcipelago giapponese. Ma, contrariamente ai Giapponesi piuttosto bassi e glabri, gli Ainu sono di alta statura e gli uomini hanno folte barbe. Inoltre i loro caratteri somatici e il colore della loro pelle li mostra somigliantissimi alla razza indo-europea. Presso questo popolo si pratica il culto dell'orso, come è descritto nella pagina seguente.

A prima vista appare oscuro anche il significato dell'uccisione dell'orso compiuta dagli Ainu, popolazione primitiva dell'isola giapponese di Yezo o Yesso, che si trovano anche a Sachalin e nelle isole Curuli meridionali. Non è facile definire i sentimenti degli Ainu per l'orso: da una parte lo chiamano *kamui* (dio); questo nome, però, si dà anche agli stranieri e forse significa semplicemente un essere dotato di poteri sovrumani o molto straordinari.

Ma dobbiamo qui esaminare la festa dell'orso che fanno gli Ainu. Verso la fine dell'inverno prendono un orsetto nato da poco, e lo portano al villaggio; se è molto giovane una donna lo allatta; in mancanza di nutrice, lo allevano a mangiare dalla mano. Questo orsetto gioca coi bambini ed è trattato molto amorevolmente. Quando è cresciuto e può far male graffiando o stringendo fra le zampe la gente, lo rinchiudono in una robusta gabbia di legno, dove per solito resta due o tre anni, mangiando pesce e polenta di miglio, fino a che viene il tempo di ucciderlo e di mangiarlo.

A Yezo, per solito, la festa si celebra in settembre o ottobre. Prima della festa gli Ainu si scusano con gli dèi, affermando di aver trattato bene l'orso finché è stato possibile; ora che non possono più nutrirlo sono obbligati a ucciderlo. Chi celebra la

festa dell'orso invita amici e parenti; nei piccoli villaggi quasi tutta la comunità vi partecipa, anzi vengono gli invitati anche da villaggi distanti, attirati dall'occasione di ubriacarsi senza spesa.

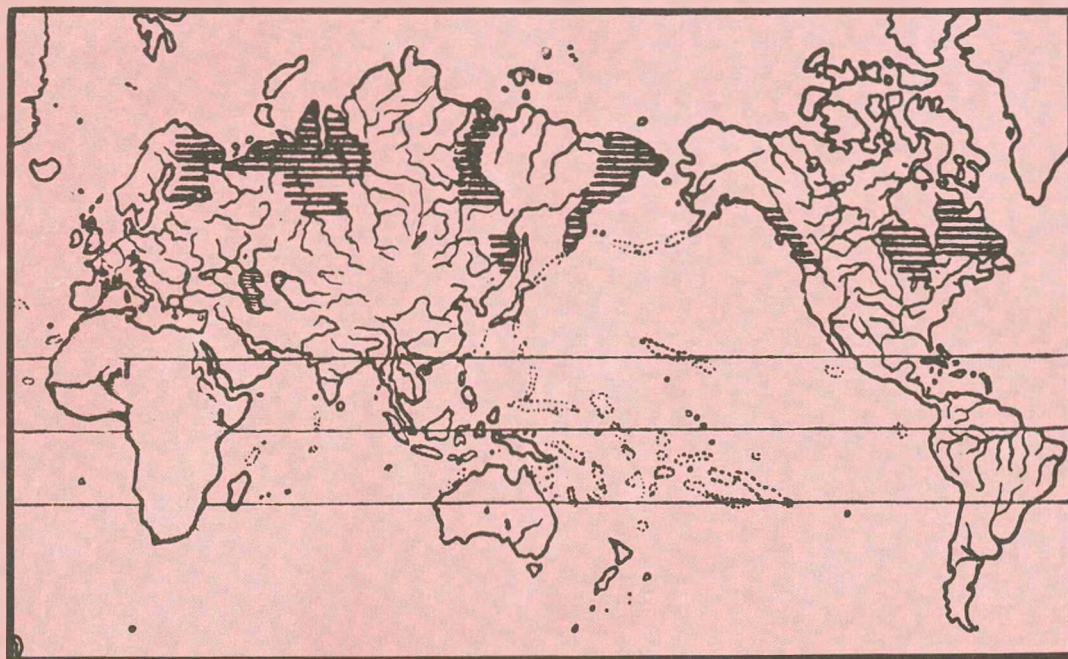
Quando il pubblico è tutto riunito davanti alla gabbia, un apposito oratore parla all'orso, spiegandogli che è giunto il momento di tornare dai suoi antenati. Gli domanda scusa di quel che stanno per fare, spera che non si adirerà e lo consola assicurandolo che sarà munito per il lungo viaggio di focacce, vino e bastoni sacri intagliati (*inao*) in abbondanza.

Poi l'orso, legato, è fatto uscire dalla gabbia e assalito con una pioggia di frecce spuntate, per farlo infuriare. Quando si è esaurito nel dibattersi inutilmente, lo legano a un palo, lo imbavagliano, e lo strozzano ponendogli il collo fra due pertiche che vengono premute fortemente finché l'animale muore. Tutti gli astanti prendono parte con entusiasmo a quest'operazione.

La testa, scuoiata, è messa in cima a una lunga pertica vicino ai sacri *inao* fuori della casa, dove resta finché non ne rimane che il nudo teschio bianco. Questi teschi sono adorati non soltanto all'epoca della festa ma, spesso, finché durano.

James G. Frazer

(Da "Il ramo d'oro della magia e della religione", vol. III, Universale Scientifica Boringhieri, Torino. Rid. e adatt.)



Le zone della Terra dove è praticato il culto dell'orso.

Nella Franconia (Germania) sono state trovate grotte che risalgono probabilmente al periodo paleolitico più antico, in cui crani e ossi di orso erano ordinatamente ammassati dietro muretti di pietra che evidentemente erano stati costruiti appositamente a quello scopo.

Il culto dell'orso è tuttora praticato fra i Lapponi, gli antichi Finni, gli Ostiachi, i Woguli, gli abitanti del Jenissei, i Giliaki, i Paleosiberiani del nord-est, gli Ainu, gli Indiani d'America del nord-ovest (Tlinkit, Kwakiutl, Nutka, Algonchini del nord).

(Da "Storia delle civiltà Africane", di Leo Frobenius, Ed. Paolo Boringhieri, Torino. Rid. e adatt.)

UN CROGIUOLO DI CULTURE



Il mondo ellenistico, creato dalle conquiste di Alessandro Magno, fa la scena in cui popoli e culture diversi si incontrarono influenzandosi a vicenda. Da questo processo derivò una popolazione omogenea, che parlava o per lo meno intendeva il greco, e partecipava a una cultura comune.

Il crogiuolo è un recipiente in cui si possono fondere anche più metalli diversi, in modo che ne risulta una lega formata dalle varie sostanze. Fondendo insieme una certa quantità di rame e una certa quantità di stagno, per esempio, si ottiene un metallo che non è più rame né stagno, ma bronzo. Rame + nichel + zinco, fusi in un crogiuolo, danno l'alpacca. Ognuno dei tre metalli che la compongono si è trasformato insieme agli altri e con essi è diventato qualcosa di nuovo.

L'impero creato nel 4° secolo a.C. da Alessandro Magno, re di Macedonia, fu una specie di crogiuolo in cui popoli diversi si scambiarono qualcosa delle loro culture modificandosi a vicenda. Alessandro era un condottiero le cui conquiste si estesero dall'Europa all'Asia all'Africa. Furono conquiste fatte con le armi, è vero, ma seguite dalla fondazione di nuove città, dal miglioramento delle comunicazioni, dall'estensione dei commerci, da ricerche scientifiche, dalla istituzione di biblioteche e soprattutto dalla conoscenza e dal rispetto delle varie culture, da ciascuna delle quali le altre avrebbero potuto trarre insegnamenti preziosi.

Alessandro, che era macèdone, diffuse in Egitto e nei paesi dell'Oriente la cultura greca, che a sua volta fu influenzata e modificata dalla cultura orientale e da quella egizia. Ne nacque, poco alla volta, una nuova civiltà che non era la stessa dappertutto, ma che dappertutto aveva le stesse caratteristiche fondamentali e che si diffuse in tutto il mondo allora conosciuto.

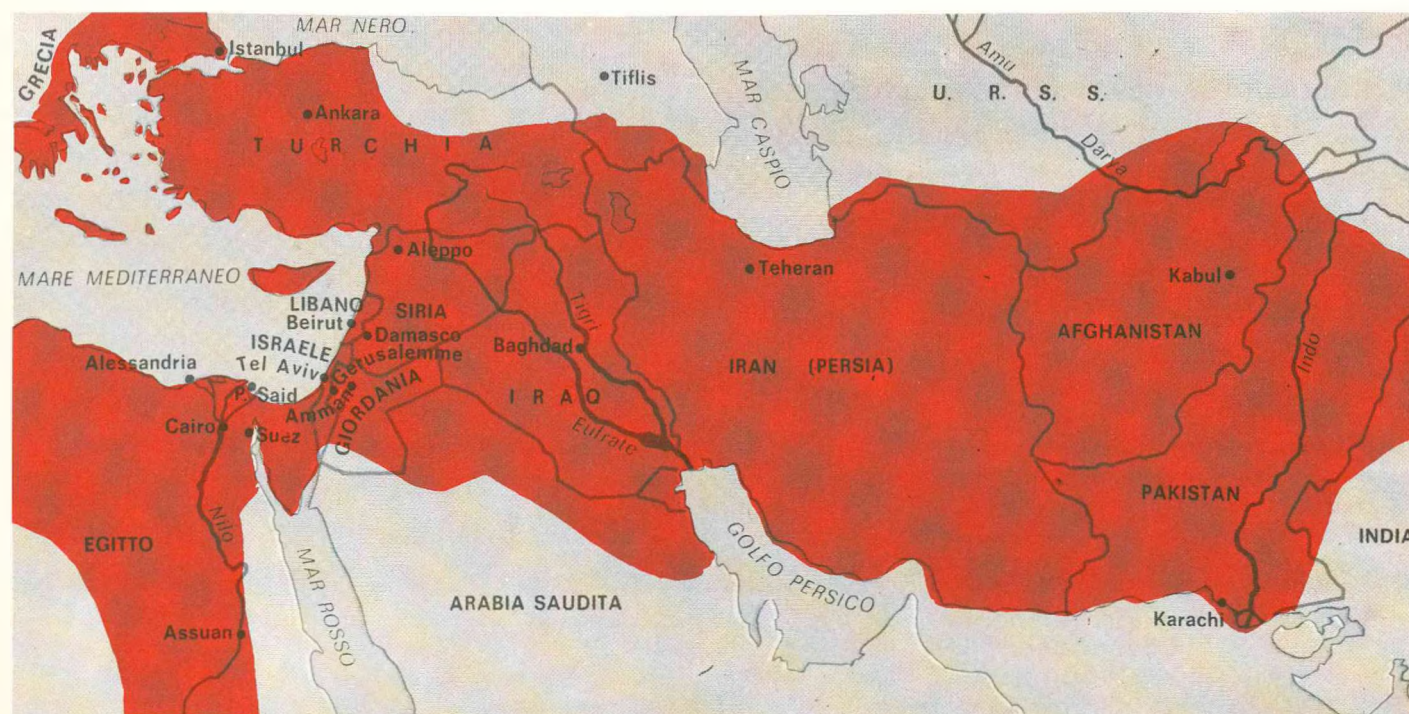
Se Alessandro fosse stato solo un conquistatore, forse sarebbe oggi dimenticato; molti altri, infatti, hanno percorso l'Asia lasciando dietro di sé terre bruciate e mucchi di cadaveri. Ma Alessandro cercò di riconciliare vincitori e vinti. Sposò Statira, figlia dell'imperatore persiano Dario III che egli aveva sconfitto e ricompensò riccamente 10.000 dei suoi vecchi soldati che si sposarono, nello stesso giorno, con donne asiatiche.

Inoltre egli si interessò delle scienze dei popoli vinti; ovunque volle costruire delle città — forse una settantina — alle quali lasciò il suo nome. Molte rimangono ancora e sono riconoscibili anche sotto il nome di Iskander, che è la forma turca di Alessandro. In dodici anni il giovane eroe fondò molto più di un impero: diede vita a una civiltà che continuò nell'Oriente per più di mille anni e che viene chiamata *Ellenismo*.

(Da "Per voi ragazzi", vol. I, Ed. Mondadori, Milano. Rid. e adatt.)



Una statua di Budda della regione Pakistana settentrionale, in cui è evidente l'influsso dell'arte greca per i drappaggi dell'abito.



L'impero conquistato da Alessandro Magno e gli Stati moderni corrispondenti allo stesso territorio.

Alessandria d'Egitto divenne il centro della scienza ellenistica. Tolomeo I (un nobile macèdone, compagno d'armi di Alessandro che divenne re d'Egitto e della Cirenaica - n.d.r.) vi fondò un istituto di ricerche scientifiche chiamato *Museion*. Vi radunò i maggiori sapienti dell'epoca e provvide a mantenerli con tanta generosità che essi poterono dedicarsi esclusivamente alla scienza. Essi avevano a loro disposizione collezioni scientifiche ed ogni genere di mezzi ausiliari, prima fra tutti una biblioteca che raggiunse ben presto i centomila volumi, un osservatorio, un giardino zoologico ricco di animali rari e un istituto anatomico.

Il più noto degli scienziati di Alessandria è il matematico Euclide, autore dell'opera dal titolo "Elementi di Euclide". Il manuale è di tanto eccezionale chiarezza che in molti paesi viene ancora impegnato come testo scolastico.

Un altro genio matematico del tempo fu Archimede di Siracusa che studiò ad Alessandria. Di recente è stata scoperta una sua opera dalla quale deriva una conclusione sorprendente: il siracusano aveva trovato delle leggi matematiche che furono riscoperte, nel 1700, da Leibniz e da Newton. Egli diede il suo nome anche a un'invenzione conosciuta come "la vite d'Archimede".

Ctesibio costruì, fra l'altro, degli ammirabili orologi a figurine mobili e con suoneria per le ore, funzionanti ad acqua. Erone era un autentico genio nel campo della tecnica e delle scienze naturali. Basti pensare che la turbina a vapore, i distributori automatici e il tassametro — ritenuti come creazioni tipiche dei nostri tempi — furono effettivamente inventati da Erone, che pare sia vissuto nel secondo secolo dopo Cristo.

L'epoca ellenistica registrò importanti progressi anche in altri campi scientifici: nell'astronomia, per la conoscenza che si ebbe degli studi fatti dai Babilonesi; nella geografia, perché la conoscenza del mondo antico era stata grandemente ampliata grazie alle scoperte di Alessandro Magno.

La curiosità scientifica si estese anche alle regioni settentrionali: verso il 300 a.C. il marsigliese Pitea scoprì le isole britanniche e diede anche notizia della regione che si affaccia al Mare Glaciale.

Gli studi di anatomia fecero sviluppare la scienza medica, e nelle cliniche di Alessandria si eseguivano difficili interventi chirurgici, usando come anestetico le radici di una pianta narcotica, la mandragora. Atene, intanto, si manteneva il centro degli studi filosofici, e la sua università veniva frequentata da migliaia di greci e non greci d'ogni parte del mondo conosciuto.

(Da "Storia Universale", vol. II, Ed. Dall'Oglio, Milano. Rid. e adatt.)

Gli uomini continuano ad incontrarsi

...attraverso i Romani...

Prima di Cristo - Giulio Cesare divide con Alessandro Magno l'onore di aver contribuito a rendere gli uomini più umani. Da generale era stato clemente coi vinti e li aveva trattati con giustizia; da dittatore, il suo regno fu una benedizione per innumerevoli oppressi.

Nessuno, prima di lui, aveva fatto un uso tanto longanime del potere acquistato con le armi. Nessun antico monarca fu altrettanto avanzato per il suo tempo, in un'epoca che prescriveva la distruzione del nemico vinto.

(Da "Storia universale" vol. III Ed. Dall'Oglio, Milano - Rid.)

Dopo Cristo - Il filosofo Seneca, a proposito degli schiavi, in una lettera allo scolaro e amico Lucilio scriveva: "Alcune persone che sono venute a farti visita mi hanno riferito che i tuoi servi ricevono da te un trattamento molto familiare, e la notizia mi ha fatto molto piacere. Essi sono schiavi: ma allora sono anche uomini; ma allora vivono nella tua stessa casa come amici di umile condizione. Se sono schiavi vuol dire che, come te, sono sottoposti ai capricci della fortuna; però, come te, sono nati sotto lo stesso cielo, respirano come te e sono destinati a vivere e a morire. Tu puoi immaginarli liberi ed essi possono immaginarti schiavo. Non si deve disprezzare un uomo perché è ridotto in schiavitù: è un'avversità della sorte che può capitare a ciascuno di noi. . ."

...attraverso gli Arabi

Poco tempo dopo la morte di Maometto cominciò l'espansione degli Arabi sotto la guida dei Califfi. In Siria, in Egitto, nell'impero persiano fino all'India, in Tunisia, in Algeria, in Marocco e anche nell'Europa, essi portarono la verde bandiera della mezzaluna, la loro fede in Allah, ma anche i migliori elementi delle antiche civiltà dei vari popoli sottomessi.

- L'"incontro" degli uomini attraverso i Romani e gli Arabi sono indicati solo come esempio. Conosci altri incontri fra popoli e razze diverse?
- Come sono avvenuti? In quale periodo della storia?
- Quali sono stati i valori positivi di quegli incontri?

Gli uomini continuano a cercarsi

...attraverso i commerci...

Immaginiamo l'ufficio di un mercante medioevale in uno dei tanti comuni italiani: generalmente un vasto magazzino, a pianterreno di un palazzo, nella via più animata della città. Dietro a un bancone c'è un uomo benvestito che vigila con occhi attenti gli scrivani chini sui grossi registri contabili, i "fattori" che discutono con gli ambasciatori di un re straniero, i corrieri che da ogni parte del mondo arrivano e ripartono.

Questo stesso uomo possiamo immaginarlo dopo qualche giorno su una nave diretta verso le Indie o a cavallo nella steppa russa.

Se guardiamo una carta geografica possiamo immaginare i mercanti italiani affannati in un continuo andirivieni, come un flusso di sangue vivo che arriva dovunque ci sia un buon prodotto da commerciare. Dal mare penetrarono per tutta l'Europa fino all'Inghilterra, alla Scozia, all'Irlanda, alla Fiandra; per terra si addentrano in Russia, in India, nel Turkestan, nella Mongolia, in Cina. Risalgono tutti i fiumi navigabili e raggiungono le località più lontane dell'Austria, della Germania, della Francia, della Spagna, della Polonia.

Il mercante è un protagonista della storia medioevale, e diventa coordinatore e arbitro di tutti gli affari del tempo. In campo culturale i suoi meriti sono ancora più evidenti, anche se quasi esclusivamente per suo tornaconto. Si può dire che senza di lui i frutti dei contatti fra Oriente e Occidente non sarebbero stati così succosi. Il mercante ha bisogno soprattutto di saper leggere, scrivere, far di conto, parlare qualche lingua straniera. . . Da queste necessità pratiche nasce poco a poco una nuova cultura che diventa popolare e accantona quella dei religiosi che era privilegio di pochi.

Pino Gilioli

(Da "L'avventura dei mercanti" in "Storia illustrata" - Ed. Mondadori, Milano - n. 175 giugno 1972 - Rid. e adatt.)

...attraverso le organizzazioni internazionali...

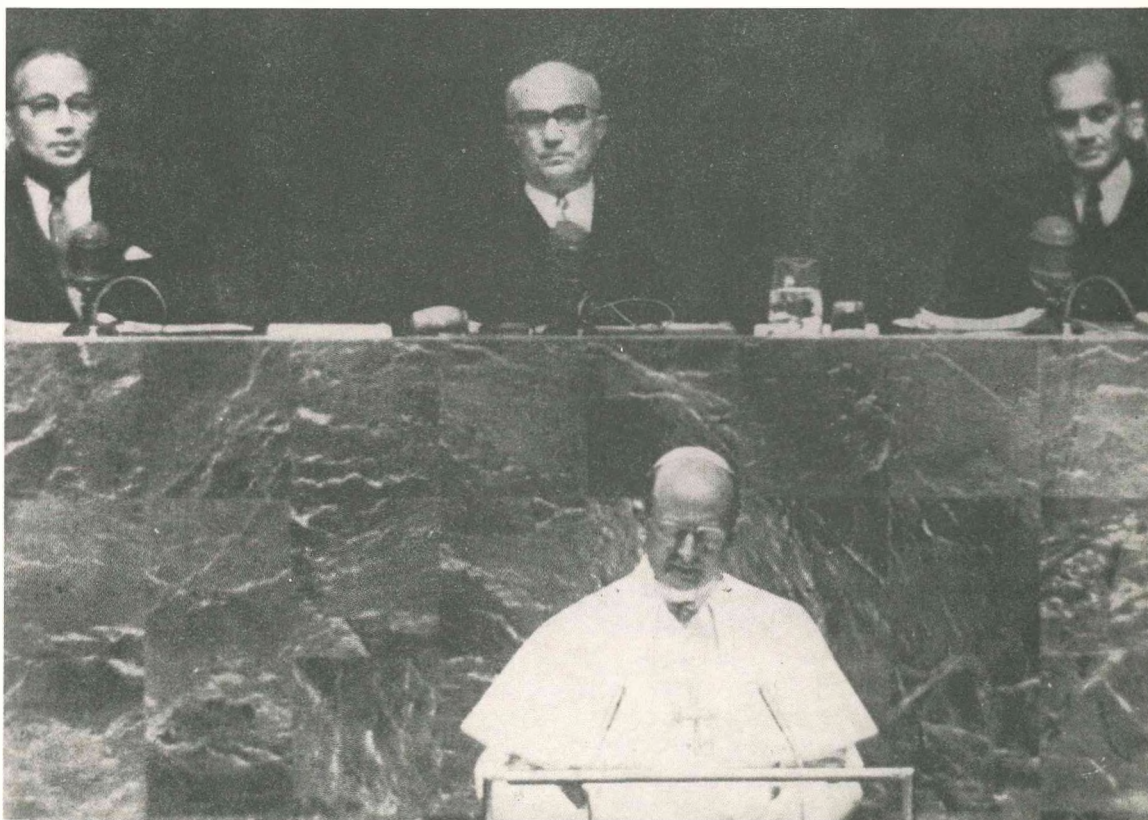
Anche i commerci, però, che pure dovrebbero essere un pacifico motivo di incontro, possono portare gli uomini a quegli scontri sanguinosi che sono le guerre, quando sono ispirati dalla cupidigia e dalla sete di potenza e non si svolgono nel rispetto e nella comprensione per gli altri.

Così, fra le tante organizzazioni internazionali (come ad esempio la F.A.O. che si interessa dei problemi dell'alimentazione e dell'agricoltura; l'U.N.E.S.C.O., indirizzata ai problemi della cultura e dell'educazione, e altre) attraverso le quali uomini di buona volontà cercano di stabilire rapporti di amicizia e di collaborazione fra i popoli, è sorta anche l'U.N.C.T.A.D., che si preoccupa del commercio e dello sviluppo soprattutto in relazione a quei paesi in cui, purtroppo, ancora oggi la gente vive in condizioni economiche di disagio o di autentica miseria.

La foto ti mostra i delegati internazionali riuniti in assemblea generale alla 3ª Conferenza mondiale per il commercio e lo sviluppo, che si è svolta a Santiago del Cile nell'aprile-maggio di questo stesso anno.

Di tutte le Organizzazioni Internazionali, però, la più importante, quella a cui sono rivolte le sincere speranze di pace e di progresso di tutti i popoli della Terra perché raccoglie già in una specie di grande famiglia i rappresentanti di 132 Paesi, è l'ONU.

GLI UNI E GLI ALTRI, GLI UNI CON GLI ALTRI, PER EDIFICARE LA PACE GLI UNI PER GLI ALTRI



L'O.N.U. (Organizzazione delle Nazioni Unite) fu istituita il 26 giugno 1945 con lo scopo di mantenere la pace e promuovere la collaborazione fra i Popoli di tutta la Terra. L'allora Segretario Generale, U-Thant, in occasione del ventesimo anniversario della fondazione, invitò il Papa a visitare la sede dell'Organizzazione; e il 4 ottobre 1965 Paolo VI si recò a New York dove, nella grande sala dell'Assemblea Generale dell'O.N.U. pronunciò il discorso da cui sono tratti i seguenti punti:

Gli uni e gli altri

L'edificio che avete costruito non deve mai più decadere, ma deve essere perfezionato e adeguato alle esigenze che la storia del mondo presenterà. Voi dapprima vi riconoscete e distinguete gli uni dagli altri; date cioè un riconoscimento di altissimo valore ad ogni singola comunità nazionale e le garantite onorata cittadinanza internazionale.

Gli uni con gli altri

Poi esistete ed operate per unire le Nazioni, per collegare gli Stati, per mettere insieme gli uni con gli altri. Siete un ponte fra i Popoli. Siete una rete di rapporti fra gli Stati. La vostra caratteristica riflette, in qualche modo, nel campo temporale, ciò che la nostra Chiesa cattolica vuol essere nel campo spirituale: unica ed universale. La vostra vocazione è quella di affratellare non solo alcuni, ma tutti i Popoli.

Voi avete compiuto, e state compiendo, un'opera grande: l'educazione dell'umanità alla pace. E voi sapete che la pace non si costruisce soltanto con la politica e con l'equilibrio delle forze e degli interessi, ma con lo spirito, con le idee, con le opere della pace. Se volete essere fratelli, lasciate cadere le armi dalle vostre mani. Non si può amare con armi offensive in pugno. Le armi alimentano sentimenti cattivi, esigono enormi spese, arrestano progetti di solidarietà e di utile lavoro.

Gli uni per gli altri

Ma non solo, qui, si lavora per scongiurare i conflitti fra gli Stati; si lavora altresì con fratellanza per renderli capaci di lavorare gli uni per gli altri. Voi promuovete la collaborazione fraterna dei Popoli per il bene comune e per il bene dei singoli. Questo aspetto dell'organizzazione delle Nazioni Unite è il più bello; è il suo volto umano più autentico; è la speranza migliore del mondo.

(Dal discorso di Paolo VI all'Assemblea delle Nazioni Unite. Rid. e adatt.)

...attraverso il dialogo con le religioni



Nessuno potrebbe contestare l'importanza fondamentale di ciò che Paolo VI ha indicato ai membri dell'ONU come la via da seguire per raggiungere la vera fraternità fra gli uomini. Ma questi concetti espressi dal Papa in nome della religione cattolica, che è la più diffusa nel mondo, sono pienamente condivisi e sostenuti anche dalle altre religioni, perché in tutte c'è una comune tendenza al raggiungimento del Bene, che è la Verità.

I contatti tra le religioni si stanno sviluppando sempre più specialmente ai nostri giorni, favoriti dai mezzi di informazione e di comunicazione.

Il Concilio Ecumenico Vaticano II, a questo proposito, ha stabilito: "La Chiesa cattolica nulla rigetta di quanto è vero e santo nelle religioni; essa considera con sincero rispetto quei modi di agire e di vivere, quei precetti e quelle dottrine che, quantunque in molti punti differiscano da quanto essa stessa crede e propone, tuttavia non raramente riflettono un raggio di quella Verità che illumina tutti gli uomini (. . .) ed esorta i suoi Figli affinché con prudenza e carità, per mezzo del dialogo e della collaborazione con i seguaci delle altre religioni, sempre rendendo testimonianza alla fede e alla vita cristiana, riconoscano, conservino e facciano progredire i valori spirituali, morali e socio-culturali che si trovano in essi".

(Conc. Vat. II - Decreto sulle religioni non cristiane, n. 2)

- Conosci altre organizzazioni internazionali oltre a quelle che ti sono state indicate?
- Quale azione si propongono di svolgere? Sono indirizzate tutte al bene dell'umanità?
- Ti sembra che abbia un particolare significato il fatto che nel mondo esistano molte religioni?
- Se conosci altre religioni, oltre a quella cattolica, ti sembra che fra esse ci siano delle somiglianze? In che cosa?
- Secondo il tuo parere, è utile oppure no che tutte le religioni si conoscano, si confrontino, ed entrino in dialogo fra loro?
- Che cosa potrebbero fare i cristiani nei riguardi delle altre religioni? Hanno qualcosa da dare? Hanno qualcosa da ricevere? Che cosa?

N.B.: Se non sai rispondere, in tutto o in parte, a queste domande, rivolgiti all'Insegnante, oppure scrivi a "CEM-MONDIALITA" - Viale San Martino, 8 - 43100 Parma.

Troppo spesso l'avventura asiatica di Alessandro viene considerata niente più che un'avventura militare. In verità gli si fa in questo modo un grande torto, perché egli arriva fino al Gange non proprio e non solamente per conquistare, ma anche e soprattutto per conoscere e conciliare con il legame della cultura greca tutti i popoli del tempo.

Il suo seguito, in Asia, è formato più da scienziati che da militari, più da filosofi che da riscossori di tributi; e ne fa testimonianza la stima che egli godette fra i popoli dell'India dove l'arte indù si rinnova a contatto con quella greca e di dove monaci buddisti partono per recarsi in Egitto, nell'Asia Minore e, forse, in Grecia. (1) I concetti orientali di abbandono del mondo e di combattimento contro la propria natura arrivano a piene mani nel mondo occidentale per insediarsi più tardi, attra-

verso lo stoicismo e il neoplatonismo, nella pratica cristiana.

Una grandissima ambizione e una sublime idea, compensandosi a vicenda, fanno sì che prima Alessandro e poi l'ellenismo da lui inaugurato sostituiscano alla Grecia l'umanità, e al greco l'uomo. Dal Gange alla Spagna nessun popolo viene costretto a rinnegare se stesso, ma a tutti viene offerta la possibilità di scambiarsi ciò che hanno di migliore e di scegliere dalla miniera greca ciò che credono più conveniente.

In questo modo la sublimità greca subisce abbassamenti notevoli, ma rinvigorisce culture lontane e marginali, più avanti conquista Roma e giunge fino a noi; la convinzione che gli uomini sono tutti uguali si stabilizza nell'impero romano seguendo due linee: quella della filosofia e quella del diritto.

L'INCONTRO FRA LE CULTURE DALL'ELLENISMO A NOI

Nell'impero romano

Dopo il greco Antistene, che si era messo dalla parte dei poveri e dei diseredati, evitando i saggi-virtuosi delle dottrine socratiche; dopo Epicuro, che fonda comunità di uomini appartenenti a tutte le classi sociali, compresa quella degli schiavi, abbiamo a Roma gli stoici che prendono in campo filosofico la via sublime dei diritti civili. Essi affermano che esiste una connessione fra l'uomo e tutti i rimanenti esseri dell'universo, raccomandano la virtù come mezzo per accettare l'inevitabile ordine universale di cui facciamo parte, e affermano che Zeus è un padre e che tutti gli uomini, compresi gli schiavi, sono suoi figli. Seneca scrive che non esiste differenza alcuna fra uomo libero e schiavo, mentre Epitteto arriva ad ammettere che si devono amare anche i nemici.

La linea della filosofia si incontra con quella del diritto nell'imperatore Marco Aurelio. Questi scrive, nelle sue "Meditazioni", di voler organizzare uno stato in cui vi siano le stesse leggi per tutti, uno stato amministrato sulla base di eguali diritti e di eguale libertà di parola, ed un governo legale che rispetti soprattutto la libertà dei governati.

Queste idee, soltanto quarant'anni dopo vengono rispecchiate nel famoso editto di Caracalla, il quale nel 211 proclama che tutti i popoli dell'impero godono degli stessi diritti e che tutti i sudditi sono cittadini romani.

Nel cristianesimo e nel medioevo

"Fintantoché io sono Antonino, la mia città e la mia patria è Roma, ma in quanto sono uomo è il mondo". Così aveva scritto Marco Aurelio e, quantunque partito da considerazioni diverse, il suo universalismo veniva a coincidere con quello predicato dal Cristianesimo nascente.

L'universalismo cristiano si attua nell'ultimo periodo dell'impero e poi lungo tutto il medioevo in due direzioni: dalla

Chiesa ai popoli, e dai popoli alla Chiesa, la quale però non è soltanto Chiesa ma anche un insieme di mediazioni culturali che ha conservato il meglio della Grecia e di Roma e, dopo la decadenza dell'Islam, la sintesi della civiltà mediterranea in genere.

Su queste due direzioni si attua un imponente scambio culturale: i popoli del Nord-Europa, fino a ieri barbari impenitenti e odiati, diventano gli amici della Chiesa e cittadini del Sacro Romano Impero. Essi ricevono dalla Chiesa la parola di Dio e il battesimo ma non rinunciano affatto a se stessi. In certo senso sono essi che formano la Chiesa e le danno una particolare fisionomia in concorrenza con le vecchie popolazioni del bacino mediterraneo.

"Il cristianesimo occidentale" scrive Raimundo Panikkar, "è la complessa religione ebraico-greco-latino-gotico-moderna convertita, più o meno con successo, a Cristo". (2) Le religioni e le culture mediterranee e nordiche si convertono a Cristo restando sostanzialmente se stesse, ma fondendosi e rinnovandosi fra loro. Le nazioni moderne nascono dai crocevia di culture e di popoli stabiliti dalla Chiesa nel medioevo. L'Italia non è più l'antica terra dei Galli e degli Italici, ma il risultato di un incontro di popoli fra i quali le varie stirpi germaniche, ultime arrivate, hanno giocato un ruolo determinante.

Dante e Galileo, per fare due nomi, non sono eredi solamente del classicismo ma anche dell'età ferrea del medioevo, del sangue latino come di quello germanico e, forse, arabo. Della cultura islamica con certezza, perché giunta a noi attraverso il Nordafrica e la Spagna. (3)

Nell'epoca moderna

La prima sconfitta dell'universalismo cristiano medioevale si registra con le crociate. Ed è lo spirito delle crociate, almeno pare, ad orientare la condotta dei popoli europei a partire dal millequattrocento. Proprio nel momento in cui gli occidentali vengono a contatto con il mondo intero e potrebbero estendere

al mondo intero la tradizione dell'incontro e dello scambio culturale a tutti i livelli, essi si presentano con una sempre più feroce chiusura mentale. Eccone le principali fasi ascendenti: razzismo psicologico, schiavismo, colonialismo, razzismo filosofico, imperialismo. Pare risorta la mentalità delle *polis* greche; l'atteggiamento di scontro ha il sopravvento su tutte le altre disponibilità dello spirito umano. (4)

Il razzismo psicologico non osa dichiarare che gli uomini di colore non sono veri uomini, ma li tratta in pratica da esseri inferiori. Roma afferma a più riprese che i negri e gli indios hanno l'anima e sono vere creature umane capaci di meritare il battesimo, ma ciò non serve assolutamente a colmare le distanze eccetto che in casi rari. (5) Tanto è vero che viene praticato lo schiavismo su larga scala con ogni sorta di maltrattamenti.

Il nuovo schiavismo, inoltre, appare più feroce di quello antico, perché questo era retto da leggi internazionali che riguardavano i prigionieri di guerra e non includeva il razzismo, almeno a Roma. (6)

In tempi più vicini a noi vengono affermate, di principio e di fatto, tesi razziste per le quali i popoli di colore risultano spregevoli per due motivi: perché sono di razza inferiore e perché si trovano ad uno stadio culturale che gli occidentali hanno superato da millenni. Nei loro riguardi non c'è altro da fare che sottometterli e sfruttarli, per affrettare così la completa evoluzione della razza bianca, destinata dalla selezione naturale a proseguire la stirpe umana e a dominare il mondo. (7)

E' l'epoca del colonialismo dalla quale stiamo per uscire, sebbene non sia del tutto scomparsa la discriminazione psicosociale, e permanga gravissima quella culturale. La comprensione fra gli uomini, ostacolata da lingue, costumi, interessi diversi,

pone enormi problemi. Per raggiungerla occorrerà soprattutto una diffusa persuasione che essa si trova alla base del comune bene dell'umanità la quale, ormai su dimensione mondiale, deve raggiungere una nuova sintesi di cultura partecipata. Oppure si condannerà a paurose catastrofi, pari a quella che è minacciata dall'incomprensione che l'uomo dimostra nei riguardi degli equilibri naturali.

Savino Mombelli

(1) Cfr. Bertrand Russel, "Storia della filosofia", Ed. Longanesi. Edizione economica; 1968, vol. I.

(2) Citato da Eugenio Hillmann ne "I pagani sono già cristiani?", Ed. Nigrizia, pag. 147.

(3) Se è noto il legame di Dante con la cultura araba attraverso Averroè e altri filosofi, è meno noto quello di Galileo con la scienza e la medicina della stessa cultura. Quando in Europa, attorno al Mille, vivevamo ancora nelle capanne, nei settanta splendidi collegi universitari di Spagna si giungeva a conclusioni scientifiche che furono superate soltanto nei secoli XVIII e XIX.

(4) Si parla di una prevalenza che non spegne le doti opposte. Si riprenderà l'argomento nel prossimo numero della rivista, mediante una documentazione dedicata alla formazione del Brasile, il più moderno e più vasto crogiuolo di culture e di popoli.

(5) La schiavitù a Roma e nell'antichità in genere non implicava il concetto di razza inferiore da applicare agli schiavi. Si diventava schiavi per ragioni di guerra e si poteva anche tornare liberi, uomini comuni. A Roma, durante i saturnali, gli schiavi sedevano per quindici giorni a tavola con i padroni, e venivano trattati come uomini comuni.

(6) Si allude ad una malintesa dottrina di Darwin, applicata dai razzisti agli interessi del colonialismo. Se è vero, come dice Darwin, che le specie si selezionano automaticamente, per il prevalere delle migliori sulle rimanenti, ciò non autorizzava in alcun modo una selezione organizzata (= soppressione) delle specie considerate inferiori.

PREMESSE AD UN'AZIONE PER LO SVILUPPO

"Mani tese" (Organismo contro la fame e per lo sviluppo dei popoli), il "C.E.M." (Centro di educazione alla mondialità) e la "L.M.S." (Lega missionaria studenti), nel luglio 1971 hanno costituito un Comitato per affiancare — o promuovere, dove occorra — l'apertura della Scuola ai problemi di incontro e di collaborazione fra i Popoli.

Il Comitato ha prodotto il documento che presentiamo, e che costituisce la sua linea d'azione.

(n.d.r.)

Concetto antropologico di cultura

Opzione scientifica di fondo del Comitato è il pluralismo delle culture. Su tutto l'arco lungo il quale si allineano i possibili interessi della situazione esistenziale, ogni cultura ha privilegiato un segmento; in correlazione a questa scelta iniziale ha elaborato un sistema di idee, le ha storicamente selezionate, coordinate a valori e schemi percettivi, acquisite e trasmesse attraverso codici simbolici espliciti ed impliciti. Ogni cultura rappresenta una struttura coerente, sviluppa modelli di e per il comportamento, li partecipa in varia misura a ciascun membro, realizza nei gruppi umani l'omogeneità indispensabile alla comunicazione sociale, costituisce radicalmente l'identità personale, smarrisce la quale si generano fenomeni di alienazione e di disintegrazione.

Ogni cultura, pertanto, è una forma storica e in quanto tale non può assurgere a modello e/o parametro di qualsiasi altra e diversa forma.

Pluralità delle culture in contrapposizione all'etnocentrismo

La pluralità dei sistemi antropologici oggi rilevabili non corrisponde alla molteplicità contemporanea delle epoche storiche. Secondo la teoria dell'evoluzionismo culturale, infatti, esisterebbe una sola grande linea di sviluppo dell'umanità, quella tracciata dalla civiltà europea che, al momento attuale, ne rappresenterebbe la punta più avanzata. Conseguentemente lo sviluppo europeo diverrebbe assiologico, cioè criterio di giudizio sulle altre culture, donde la nozione, caratteristicamente eurocentrica, di paesi sottosviluppati o in via di sviluppo.

Al contrario, ogni cultura procede al proprio sviluppo secondo ritmi e assunzioni specifiche al proprio asse neologico, attraverso una peculiare dialettica fra sollecitazioni transitive e tensioni sostantive, integrate in una inconfondibile esperienza storica e condotte in un definitivo habitat.

Apertura alle altre culture nella fedeltà alla propria

Pluralismo culturale non è relativismo culturale. La comunicazione interculturale non è solo possibile, ma necessaria. Ogni cultura chiarisce nell'incontro i propri modelli e nel confronto li arricchisce. L'orientamento pluralistico è aperto, autonomo, ma disponibile ad ogni revisione, consapevole e critico nei riguardi della tentazione sempre latente alla monocultura ed all'isolazionismo culturale.

Il progetto teoretico-operativo di una pedagogia per lo sviluppo non può essere inteso in senso transitivo, ma in senso riflessivo: l'educazione è possibile soltanto fra soggetti che si accettano reciprocamente come persone. Se ogni rapporto umano autentico è un rapporto di reciprocità, il rapporto educativo è tale in maniera eminente.

In questa reciprocità consiste la misura e la validità del nostro impegno.

Rilevanza del fenomeno economico in un'analisi culturale

Un'analisi dello sviluppo in termini puramente economici è da ritenersi riduttiva e deformante. Lo sviluppo è un fenomeno globale che investe l'individuo e la società; non è un fatto di natura solo economica, poiché le regole dell'agire economico sono parte del sistema culturale. Una struttura economica può essere compresa e giustificata solo analizzandola in funzione del sistema culturale. Volendo lasciare ad ogni popolo la libertà di scelta al proprio sviluppo, appare ingiusto imporre agli altri paesi lo schema di sviluppo economico quale si è realizzato storicamente nell'occidente. Lo sviluppo, infatti, in quanto fatto umano, è un processo integrato, nel quale il valore delle componenti dipende dall'insieme "où tout se tient".

Lo sviluppo ci appare quindi come processo dinamico delle strutture economiche, sociali, politiche di una determinata cultura in continua evoluzione, per una più giusta ripartizione delle risorse economiche e l'accesso ai valori che costituiscono il patrimonio di un popolo.

Sviluppo è liberazione; superamento, cioè, da una parte di tutto ciò che mantiene l'uomo nella impossibilità di realizzarsi come tale individualmente e comunitariamente; costruzione, dall'altra, di una società nuova più umana, più fraterna, in cui solidarietà e partecipazione sono assicurate.

In quanto processo umano totale ed integrale lo sviluppo è un processo squisitamente educativo. L'apertura al mondo non è una scelta; è una esigenza fondamentale della vita umana, oggi.

La scuola non può pretendere di essere l'unica depositaria del sapere, ma deve essere un filtro alle esperienze molteplici che l'alunno fa fuori della scuola.

Essa deve assumere il ruolo di "crocevia" tra le varie culture, pur nell'ambito di una specifica cultura di cui, in certa misura, essa è depositaria.

L'opera dell'insegnante, che già si svolge sul piano della socializzazione, della formazione intellettuale, della formazione morale, deve allargare i suoi confini considerando che:

1) socializzazione è capacità di entrare in relazione con tutti gli uomini, al fine di rendersi e renderli cittadini del mondo. Infatti la socialità si sviluppa nella misura in cui si amplia il senso di appartenenza, al di là del proprio nucleo familiare, della appartenenza ad un gruppo sociale o politico, oltre un determinato raggruppamento religioso o ideologico e al di sopra di una comunità nazionale o sovranazionale, per sentirsi veramente e fattivamente cittadini del mondo;

2) attenzione è sforzo di conoscenza delle culture dei popoli e presa di coscienza dei molteplici problemi nonché della loro interdipendenza e delle situazioni e tentativi di soluzione propri di ogni paese.

Ciò implica il superamento di numerosi pregiudizi, che sono insiti in ogni individuo ed in ogni cultura.

Accenniamo soltanto ad alcuni: il pregiudizio razziale, il pregiudizio di colore, quello di origine (immigrati, minoranze etniche), il pregiudizio culturale e la pretesa che la civiltà consista nel proprio modello operativo.

Quest'opera è da iniziare precocemente da parte di insegnanti sensibili al problema e in grado di illustrarlo adeguatamente (utilizzazione critica di tutti i mezzi di comunicazione sociale).

Tutti concordano nel ritenere che l'educazione allo sviluppo è innanzitutto un complesso di principi e di metodi attraverso i quali i giovani vengono stimolati ed aiutati ad amare la propria personalità e ad assumere le proprie responsabilità nei confronti delle nuove dimensioni entro le quali saranno chiamati a vivere e ad operare: dimensioni che coincidono oggi con quelle del mondo.

Il problema è naturalmente suscettibile di ulteriori approfondimenti e di analisi sempre più precise via via che cresce l'età e si sviluppa il senso critico degli alunni. Occorre utilizzare ogni occasione di confronto fra la propria realtà culturale e altre situazioni umane attuali del passato in vista di una progressiva presa di coscienza dei fatti e delle proprie responsabilità rispetto ad esse e di un impegno morale sul piano della giustizia per arrivare al recupero e al rispetto dei valori propri di ciascuna cultura, pur nella solidarietà di un comune processo di libero sviluppo.

Una strategia educativa presuppone sempre una ideologia interpretativa dei fenomeni, come è stato messo recentemente in risalto da vari autori.

Noi riteniamo che il dovere di impegnarsi responsabilmente nel mondo derivi precisamente dal fatto che Dio ha posto il mondo nelle mani dell'uomo; il mondo ha un suo divenire storico che l'uomo stesso, liberamente e responsabilmente, deve programmare.

Respingiamo ogni facile ottimismo evoluzionistico, quasi che il mondo avesse in se stesso e da se stesso la capacità di costruirsi nella totale libertà; così come non accettiamo un fatalismo inerte di fronte agli avvenimenti della storia. Noi vediamo in Gesù Cristo risorto il futuro di quella stessa umanità a cui lui appartiene e di quella terra su cui è innalzata la sua croce.

Il germe della totale libertà e del pieno sviluppo è stato donato al nostro mondo con la risurrezione di Cristo.

Ogni sforzo, per quanto piccolo e debole, per la costruzione di una umanità più libera e più fraterna, è da noi considerato come progressiva realizzazione di quei "cieli nuovi e terra nuova" che a noi sono stati promessi.

La scuola e lo sviluppo

Pluralismo delle culture

Le giornate di riflessione e di discussione hanno messo in evidenza come il problema affrontato non possa trovare adeguata risoluzione introducendo motivi inediti, a mo' di nuova materia di studio, nei consueti programmi scolastici attraverso la consueta metodologia nel sistema scolastico attuale. Crediamo infatti che l'approccio agli altri paesi, particolarmente a quelli in via di sviluppo, possa realizzarsi legittimamente soltanto mediante un cambiamento di mentalità, di atteggiamenti e di comportamenti.

Scelta di fondo ineludibile è riconoscere il *pluralismo delle culture*, intendendo con questo che ogni cultura o civiltà è una forma di vita relativa ad uno specifico ambiente, ad una irripetibile esperienza storica ed al sistema coerente di valori elaborato in correlazione.

Pertanto nessuna cultura o modello culturale può assurgere a criterio di misura di qualsiasi altra e diversa cultura o modello culturale.

Però pluralismo culturale *non è relativismo culturale*. La comunicazione tra le culture non solo è possibile, ma necessaria. Ogni cultura chiarisce nell'incontro la ragione profonda dei propri modelli e, nel confronto, li arricchisce.

L'orientamento pluralistico è aperto, autonomo, ma disponibile ad ogni revisione, consapevole e critico nei riguardi di ogni tentazione, sempre latente, alla presunzione dell'autosufficienza e quindi all'isolazionismo culturale.

Emerge, da tali considerazioni, l'esigenza di ripensare la nostra cultura scolastica in termini sensibilmente diversi, cioè disponibili al confronto, alla reciprocità, al mutamento. Questa prospettiva di creatività è progetto teoretico-operativo ambizioso ed a tempi lunghi, che viene affidato alla sensibilità e lungimiranza della classe docente e della classe politica.

Il gruppo riunito a Salsomaggiore (PR) ed a Mandello Lario (CO) ritiene di dover privilegiare la seguente strategia, articolata a vari livelli:

- A. Programmi scolastici.
- B. Preparazione professionale degli insegnanti.
- C. Aggiornamento permanente degli insegnanti.

Programmi scolastici

1. Un programma scolastico può essere pedagogicamente fondato soltanto se *indicativo*. Indicatività corrisponde a credito nella libertà professionale dell'insegnante, rispetto del contesto peculiare alla sua attività didattica, disponibilità alla partecipazione degli alunni al processo educativo, riconoscimento della funzione collaborativa e integrativa delle famiglie e della comunità locale.

Indicatività significa anche responsabilizzazione degli enti educativi periferici a maturare concrete sperimentazioni e innovazioni didattiche, le quali non possono essere pensate al centro e riprodotte ovunque, soprattutto in una società che si definisce democratica.

2. Un programma indicativo non può, in quanto tale, non tener conto dell'*ambiente fenomenico* dell'alunno, ambiente che investe ormai la globalità del mondo.

L'interesse e la motivazione all'apprendimento scaturiscono soltanto dall'impatto tra l'*attualità* e l'attitudine cognitiva del soggetto.

Attualità è l'incontro con il proprio mondo (dilatato a tutto il mondo dai mezzi di comunicazione sociale) e gli eventi che, susseguendosi dal presente definiscono il passato e sollecitano all'assunzione di impegni per il futuro.

Educazione è, essenzialmente, *educazione al proprio tempo* che è contemporaneità *ed al futuro*, il primo in quanto rivissuto, il secondo in quanto progettato.

3. Un programma indicativo aperto all'attualità comporta conseguentemente l'eliminazione di un programma come sequenza di nozioni predisposte vincolanti, uguali per tutti e dappertutto, scandite secondo i tempi e ritmi previsti in anticipo e in astratto.

Cultura non è assunzione globale e indifferenziata di "rudis indigesque moles" ma particolare intenzionalità nei riguardi del proprio ambiente e padroneggiamento di strumenti culturali, essenzialmente storico-scientifici, verificati e convalidati dall'esperienza.

Il processo educativo, se mira all'assimilazione critica, non può che fruire della *didattica monografica*, la quale si concentra su argomenti puntuali, considerati dai molteplici punti di vista, mediante la interdisciplinarietà, ed elaborati attraverso la metodologia specifica ad ogni disciplina di studio.

Alla scuola a tempo pieno spetta, a nostro avviso, un ruolo di estrema importanza nella realizzazione di questo ideale educativo.

A questo livello distinguiamo due interventi: uno immediato per la situazione attuale; uno programmatico per la configurazione prevista delle scuole intese a questo scopo.

1. *Corsi abilitanti e corsi integrativi* (rispettivamente per i docenti della scuola media e della scuola primaria): proponiamo di inserire nei programmi informazioni fondamentali sui metodi e gli esiti delle seguenti scienze antropologiche:

- a) Etnologia
- b) Sociologia
- c) Economia e storia del commercio
- d) Storia comparata delle religioni.

Queste scienze dovrebbero essere comprese nel programma curricolare quindi per tutti gli insegnanti, distinte pertanto dalle particolari specializzazioni di cattedra.

2. Nella definizione delle strutture scolastiche intese alla preparazione professionale dei docenti, riteniamo indispensabile istituzionalizzare anche questi insegnamenti fondamentali:

- a) *Etnologia* (correlata ad antropologia generale, geografia generale, geografia antropica, geografia economica);
- b) *Sociologia* (correlata a storia generale, storia locale, storia comparata delle religioni);
- c) *Economia* (correlata ad a. e b.);
- d) *Storia comparata delle religioni* (correlata all'educazione religiosa, alla psicologia e pedagogia religiosa, all'etnologia e alla sociologia).

Riteniamo inoltre che anche il "tirocinio" dei futuri docenti debba essere studiato e programmato sulla linea delle scienze da noi proposte.

Da quanto sopra espresso si evidenzia il ruolo e la responsabilità dei docenti nei riguardi degli allievi e della comunità in quanto da essi dipendono la formazione di quelli che noi chiamiamo "i cittadini del mondo".

La promozione di questo orientamento educativo, fondamentale per una professione così soggetta all'obsolescenza didattica e tecnologica, in coerenza a quanto sopra detto, dovrebbe prevedere un aggiornamento permanente degli insegnanti mediante:

- 1. *Responsabilizzazione* delle istituzioni periferiche preposte all'aggiornamento (direzioni didattiche, presidenze, ispettorati scolastici, provveditorati agli studi).
- 2. *Organizzazione di Seminari* di sensibilizzazione alla produzione di unità didattiche in vista di una scuola orientata allo sviluppo.
- 3. *Formazione di gruppi* spontanei di insegnanti, a livello locale, per affrontare i problemi didattici ed educativi connessi alla particolare situazione ambientale ed alla pedagogia della mondialità.
- 4. *Finanziamento* delle iniziative di innovazione e di sperimentazione sempre a livello locale.

a cura di Vincenzo Baravalle
(direttore del CEM)

La nuova iniziativa di "MANI TESE",



Sede Centrale:
20149 Milano - Via Cavenaghi 4 - Tel. 6.97.188

IO SONO CITTADINO DEL MONDO

All'insegna di una maggiore sensibilizzazione e di una più fattiva partecipazione dei singoli, degli organismi, dell'opinione pubblica, degli operatori economici, dei governi, allo sviluppo dei popoli.

Processo e proposta all'uomo e alle strutture per una educazione alla mondialità.

APPUNTAMENTO A FIRENZE

2-4 novembre:
Convegno internazionale

5 novembre:
marcia-manifestazione

Richiedere alle sedi e ai gruppi "MANI TESE" le "nuove" condizioni per la partecipazione alla marcia-manifestazione e la "busta del pedo nauta" (L. 300).

NOTIZIARIO C.E.M.

CHE COSA E' IL C.E.M.

Il CEM (Centro di Educazione alla Mondialità) è un movimento pedagogico che da oltre un ventennio persegue lo scopo di sviluppare nella scuola, fra docenti e discenti, le attitudini alla fraternità mondiale.

E' un movimento perché agisce sul piano delle idee e non esige alcuna formula esterna di associazione o di semplice aggregazione; è *pedagogico* perché ripropone le varie discipline non quantitativamente ma qualitativamente, evidenziando in ciascuna di esse i valori e le dimensioni che sono atti a sviluppare il senso della famiglia umana.

Il CEM, oltre a sottolineare gli argomenti particolarmente adatti alla formazione dell'uomo — presente e futuro — secondo la dignità che l'essere uomo gli conferisce, tende a ricostruire globalmente ogni materia di studio collocando la storia d'Italia nella storia del Mondo; la geografia — fisica economica, urbanistica ecc. — nel contesto della famiglia umana; la religione a confronto con le religioni; invita a cogliere dalle letture l'anima di tutti i popoli, e dalle scienze gli strumenti perché i popoli progrediscono insieme nel rispetto di ogni particolare forma di civiltà e di cultura.

Il CEM ritiene che il senso della fraternità mondiale, oltre che dalla ispirazione cristiana e missionaria del movimento, debba trarre motivo di sviluppo anche dalla stessa natura umana. *Dall'ispirazione cristiana e missionaria del movimento* perché è una pedagogia essenziale che investe tutto l'uomo nella sua destinazione che ingloba, per superarle nell'affermazione sempre più piena di uguaglianza e di fraternità, tutte le motivazioni del timore e dell'utile, filantropiche ed attualistiche, convergenti nel comandamento evangelico dell'amore per il prossimo e del servizio ai fratelli; *dalla natura umana* perché se accettiamo il principio, per razionale consapevolezza, che la dimensione della socialità nel suo sviluppo logico raggiunge una propria compiutezza solo nella misura in cui il senso di appartenenza si estende oltre i confini della famiglia, della classe sociale, del gruppo politicamente associato, delle razze, del credo religioso, per incontrare l'umanità ovunque e comunque si manifesti, risulta evidente come la pedagogia che ne deriva si ordini ad un valore assoluto, per sé necessitante, che non mutua da altro il suo dover essere.

Il CEM si rivolge in particolare agli insegnanti della scuola dell'obbligo, studiando e discutendo le sue proposte in riunioni di gruppi spontanei o su espressa richiesta delle autorità scolastiche e delle associazioni già esistenti di ogni ordine e grado. Organizza annualmente una settimana nazionale di studio su argomenti attinenti alla cultura generale, alla pedagogia o a particolari problemi della scuola. Per insegnanti e alunni pubblica sussidi didattici e, in collaborazione con altre Case Editrici, libri di testo ispirati alle sue idee.

XI settimana di studio

L'ANIMA DEI POPOLI NELL'ARTE

L'undicesima *settimana di studio* organizzata dal CEM per l'esame e l'approfondimento di particolari problemi educativi, avrà luogo quest'anno a Colleva (Perugia) con lo svolgimento dei lavori dal 20 al 24 settembre. Intercalati da discussioni, lavori di gruppo e proiezioni di documentari e diapositive, si svolgeranno gli interventi dei vari oratori sui seguenti argomenti:

— *Le componenti delle arti figurative ed il rapporto con la cultura e l'ambiente* (prof.ssa Maria Maddalena Knerich)

- *Arte occidentale e cultura* (prof.ssa Maria Maddalena Knerich)
- *L'arte africana e la cultura* (prof. Domenico Calarco)
- *Influenza dell'arte figurativa africana sull'arte contemporanea occidentale* (prof. Domenico Calarco)
- *Il modo di sentire e di esprimersi del bambino attraverso le arti figurative* (prof.ssa Lisa Davanzo)

In relazione al primo argomento, che congloba e introduce la specificazione dei successivi, pubblichiamo alcuni appunti che l'oratrice ci ha cortesemente anticipato.

LE COMPONENTI DELLE ARTI FIGURATIVE E IL RAPPORTO CON LA CULTURA E L'AMBIENTE

L'estetica nei vari secoli ha tentato di sintetizzare in che cosa consistesse l'essenza dell'arte e che cosa vi confluiva. Ma ogni epoca o teoria filosofica, non convinta delle soluzioni raggiunte, ha riproposto il problema con un senso di viva ricerca critica spesso movendo in opposizione alla teoria immediatamente precedente.

Varrebbe la pena di riesaminare le varie teorie per convincersi dei parziali risultati raggiunti e della complessità del problema; ma il nostro esame non deve essere una visione filosofica, quanto una penetrazione umana globale, che impegni ciascuno a scoprire il travaglio di una esigenza di interiore possibilità comunicativa che l'uomo di ogni tempo invoca per sé, per la propria opera, per la propria generazione.

L'arte è infatti frutto di componenti multiple e interiori che esigono una concretezza espressiva, e queste componenti toccano tutti i problemi dell'uomo: i suoi tumulti e le sue purificazioni, il dolore e la gioia, la vita e la morte, le passioni e i sogni, le fantasie e le trasfigurazioni, la realtà e l'astrazione, le malinconie e i furori; una gamma di sentimenti e di idee ricchi all'infinito e vari nelle fluttuazioni del divenire personale dell'artista, non avulso mai dalla realtà del suo "io" individuale-storico-collettivo, anche quando egli si isola per poter meglio vivere e dar vita alla profonda ispirazione che gli urge dentro.

Infatti l'artista porta con sé anche il mondo degli altri con i problemi che dilanano la sua epoca, e spesso l'arte figurativa anticipa, conscia e inconscia, movimenti culturali nuovi, ma anche sociali e politici. Una rapida corsa attraverso i tempi permette di individuare questi rapporti media-

ti, dalla visione socio-politico-economico-geografica dell'arte antica fino alle principali correnti della cultura europea; il che ci rivela come nulla è obliato dagli artisti e come ciascuno colga più note dall'humus in cui vive, a cui aderisce, a cui si appoggia o che rifiuta con uno spirito individualissimo e nello stesso tempo che ha tocchi universali.

Naturalmente questo mondo, passando in lui, si plasma secondo la sua individualità, carattere, cultura, socialità, secondo il suo credo filosofico e religioso, secondo la ricchezza e ottusità della sua complessa esperienza umana, che è tale proprio perché è prima di tutto uomo e poi artista.

Questo travaglio giunge nell'opera d'arte ad una coordinazione e diventa visione che sintetizza ed esalta, vagliandole, queste note personali e sociali. L'attività estetica, che embrionalmente è insita in tutti gli uomini, fa sì che ad essi sia possibile entrare nel mondo personale della creazione artistica e riconoscerne una parte di sé o giungere ad un rifiuto parziale e totale di concezione; ma è necessario, per far questo, avere un'apertura, come una disponibilità ad accogliere questo messaggio offertoci da ogni opera d'arte che agisce su di noi rendendo più ampio il nostro orizzonte di sensibilità, di cultura, di umanità profonda che annulla le distanze dei secoli, delle razze, dei luoghi. Perché il messaggio dell'arte vera è sempre universale ed attua un incontro che eleva ed affratella.

Ma l'arte abbisogna di mezzi esterni di comunicazione; per questo si avvale di luce, di massa, di linea, di movimento atmosferico, di ritmo, di geometria, di corposità sensitiva, di finzione spaziale, di astrazione, di composizione a linee scorrenti o a motivi ondulatori, circolari ecc. L'arte ora vuole uno spazio realistico, ora magico, ora evocativo creato come pura emozione; ora incentra il suo fine nell'armonia serena delle forme che è misura ed equilibrio, ora diventa ricerca psicologica o solennità o semplicità di impostazione, mentre altrove sembra seguire gli aspetti dinamici della realtà, fino a divenire azione.

Tale individuazione di componenti ci porta alla valutazione di come un contenuto si attua in quella forma che è unica, irripetibile e legata così fortemente all'artista che ogni minimo mutamento sarebbe distruzione del tutto, ma che diventa invece la sua vita, il suo valore eterno, la sua voce personalissima che distingue l'opera d'arte di un autore dalle molteplici di contenuto simile.

Maria Maddalena Knerich

INDICAZIONI LIBRARIE

Ballini P.L., Listri P.F., Viti G.: LE FRONTIERE DELL'UOMO (antologia di problemi contemporanei), Casa Editrice Le Monnier, Firenze; 1971; pp. 810; L. 2.500.

Ballini P.L., Listri P.F., Viti G.: DESTINAZIONE UOMO (antologia interdisciplinare di problemi contemporanei), Casa Editrice Le Monnier, Firenze; 1971; pp. 450; L. 2.000.

Due antologie, o meglio una, in quanto la seconda non è che un aggiornamento della prima e nello stesso tempo un arricchimento, anche se più breve, in quanto molti brani sono interamente nuovi mentre altri sono stati soppressi. I temi trattati sono molti e il panorama di scelta delle letture ampio. Questi gli argomenti principali: *chi è l'uomo* (definizioni e prospettive, l'uomo nel romanzo); *gli strumenti dell'uomo* (le arti e i linguaggi espressivi, la cultura di massa); *le conquiste dell'uomo* (il boom della scienza e della tecnica, la frontiera si è spostata alle stelle, luci e ombre della civiltà delle macchine); *l'ambiente dell'uomo* (inquinamento e conservazione, la città oggi e domani, fame e sete nel mondo); *i problemi dell'uomo* (società e potere, aspetti e momenti dell'economia contemporanea, problemi internazionali, l'Italia al rallentatore); *destinazione uomo* (le realtà dell'oggi, il 2.000 dell'uomo). Per i temi specifici del Terzo Mondo più utili sono le sezioni: fame e sete nel mondo e problemi internazionali. I problemi vengono presentati da brani di autori specializzati nei singoli temi. Attraverso quest'antologia è possibile fare un discorso più ampio di quello che si trova sui normali programmi scolastici per avviare i giovani alla comprensione in profondità del mondo in cui viviamo.

IL DIRITTO DI ESSERE UOMO (raccolta di testi preparata sotto la direzione di *Jeanne Hersch*), SEI, Torino, 1961, pp. 574; L. 2.800.

Per ricordare il XX anniversario della *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo* la Conferenza Generale delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO) ha voluto la pubblicazione di una raccolta di testi provenienti da tradizioni ed epoche diverse che facendo risaltare, per la diversità stessa delle loro origini, l'unità profonda dei loro significati, illustrasse l'universalità nel tempo e nello spazio dell'affermazione e della rivendicazione del *diritto di essere uomo*. Ne è risultato un vastissimo repertorio che viene offerto alla riflessione del lettore per stimolarlo a ripensare al suo destino e alla sua condizione di uomo attraverso la presa di coscienza delle ansie, delle sofferenze, degli eroismi, dei sacrifici e soprattutto delle idee dell'umanità nell'evolversi della sua storia millenaria.

In questo "collage" si sono accostate espressioni e proverbi appartenenti alla cultura popolare a brani di autori classici. Vi sono canti trasmessi oralmente di generazione in generazione e detti di tribù primitive, versetti del Corano e della Bibbia, brani di filosofi del passato e di romanzieri contemporanei: da Aristotele a Voltaire, da Tertulliano a Nietzsche, da Eraclito a Kafka, da Machiavelli a Malraux. L'opera potrebbe essere un'utile antologia di lettura per le scuole medie inferiori e superiori.

Gabriele Pepe: IL DOPOSCUOLA: UN SERVIZIO DEI GIOVANI PER I GIOVANI, a cura di B. Bartolini, F. Garelli, R. Tonelli; L.D.C. Torino/Leumann, pp. 48; L. 400.

E' un progetto ideale di doposcuola, al di fuori delle normali strutture scolastiche, sulla base di esperienze condotte da giovani che si sono dedicati al servizio di altri. Un progetto per stimolare altri progetti, magari in prospettive diverse, secondo i diversi ambienti e le diverse opportunità educative. Il volumetto contiene sottolineature di carattere pastorale che, anch'esse, valgono ad evidenziare, più che delle soluzioni definitive, una problematica di importante attualità.

Gabriele Pepe: ITALIANI DEL MEDIOEVO IN ESTREMO ORIENTE, Loescher, Torino, 1970; pp. 94; L. 900.

Furono parecchi i viaggiatori che, durante il Medioevo, attraversarono verso est il continente asiatico sulle impervie e pericolose vie carovaniere alla scoperta di nuovi paesi e di nuove genti. Alcuni raggiunsero la lontana Cina (il Gran Catai) e, di questi, tre scrissero le loro avventure e le loro esperienze: Frate Giovanni

da Pian del Carpine, Marco Polo, Frate Oderico da Pordenone.

Le opere di questi tre viaggiatori-esploratori sono, in un certo senso, riassunte in questo volumetto, ma con aggiunta di commenti storico-geografici e notizie sui personaggi e sui costumi dell'epoca. Ciò che, al piacere di una lettura avvincente ma forse già conosciuta, dà il gusto di un approfondimento critico e culturale.

Aumentano l'interesse del volume le numerosissime illustrazioni provenienti, anche, da vecchie stampe orientali.

Nilde Cima: AI TEMPI DEL MAMMUT, Ed. Vallecchi, Firenze, 1965; pp. 144. Illustrazioni in b/n e tavole a colori; L. 2.500.

Il cammino dell'uomo preistorico è presentato in questo libro di Nilde Cima nella felice combinazione del rigore scientifico e della narrativa impostata su elementi avventurosi e sensazionali, inquadrando una vicenda che troppo spesso è stata trattata con improntitudine e grossolanità dalle pubblicazioni in tono minore.

La preistoria è tale per definizione, ma il lunghissimo periodo che cade sotto questo nome è in realtà la parte più importante della vicenda umana; è *storia determinante* di tutte le vicende successive, anche se le circostanze non hanno permesso che venisse fissata e tramandata.

Per questo fra le scarse notizie che la scienza di oggi ha potuto ricavare dai residui di ieri, la fantasia deve muoversi con misura e serietà, senza troppe concessioni al pur facile impulso di colmare certi vuoti della profondità di millenni.

Questo rispetto di segreti ancora inviolati, questa misura dell'immaginazione, sono la caratteristica del libro di Nilde Cima, dove alle pagine di romanzo sono intercalate circa trentasei pagine di informazione scientifica, che non danno l'impressione della chiosa anche se il loro compito è quello di illuminare il lettore sulle fonti e sulla ragionevolezza della narrazione che segue.

Naturalmente la vicenda immaginaria segue una cronologia altrettanto immaginaria, poiché nel giro di una vita umana si svolgono i fatti che in realtà richiesero millenni per maturare; ma questo espediente narrativo è l'ideale per ottenere un efficace quadro d'insieme del faticoso cammino percorso dai nostri ignoti progenitori, senza che l'aver trascurato le zone di ombra abbia alterato il senso della continuità logica del progresso.

E nel condensare in Ta-uai la vita e le esperienze di intere generazioni, c'è oltretutto un notevole sottofondo poetico che porta a considerare l'umanità come l'incarnazione di un unico spirito: quello che Dio prestò alle sue creature perché potessero elevarsi al punto da raggiungerlo.

P.M.

RECENSIONI

Battista Mondin

CRISTO ANCORA CLANDESTINO?

Edizioni EMI, Parma, 1972; L. 800.

L'andare in Russia oggi è cosa abbastanza comune. E' invece un evento del tutto singolare che un simile viaggio venga intrapreso da una trentina di sacerdoti cattolici e per di più tutti italiani. Ciò è accaduto per la prima volta nella storia durante l'estate del 1971.

Il viaggio che ha toccato le città di Mosca, Leningrado, Zagorsk e Novgorod ha avuto un carattere squisitamente ecumenico, con incontri col Patriarca della Chiesa Ortodossa Russa Pimen, col Metropolita di Leningrado Nikodin, con professori delle accademie ecclesiastiche di Zagorsk e di Leningrado, con numerosi pope, con molta gente del popolo credente e non credente, con visite a chiese e monasteri ortodossi tuttora aperti al culto.

Uno dei membri della comitiva, Battista Mondin, noto teologo, e appassionato ecumenista, ha raccolto in un volumetto le esperienze, le informazioni e le osservazioni più significative di questo viaggio eccezionale.

Anche se nella forma di diario il libro offre un quadro completo ed affascinante della situazione religiosa della Russia degli anni settanta: tutto ciò che concerne la Chiesa Ortodossa e la vita religiosa del popolo russo (l'indottrinamento ateo, l'istruzione religiosa, la formazione del clero, i seminari, i monasteri, il movimento ecumenico) viene lucidamente descritto e analizzato.

Dal quadro tracciato dal Mondin emerge continuamente la straordinaria vitalità della Chiesa russa: nonostante le durissime persecuzioni, vessazioni, restrizioni che ha sofferto per cinquant'anni e continua a sopportare anche nel momento presente, questa Chiesa, non dà affatto segni di decadenza, ma appare più viva che mai. Essa raccoglie l'adesione non soltanto delle persone anziane ma anche della gioventù. Oggi, più che al tempo di Stalin, ci sono giovani che, anche se sistematicamente indottrinati nell'ateismo, segretamente e non di rado apertamente professano la fede cristiana.

Daria Bertolini

AL RITMO DELLE STAGIONI

Ed. Cem 1972, Parma, Lire 1.800

Presentando il nuovo *quaderno* "Al ritmo delle stagioni", il Cem si è proposto un duplice scopo: rispondere ai numerosi insegnanti ai quali non è stato possibile inviare il quaderno "I Giorni più belli" perché esaurito e, in secondo luogo, tener conto delle molte testimonianze di coloro che, avendo acquistato e fatto uso del quaderno stesso, ne hanno apprezzato il contenuto. Ci è sembrato quindi opportuno seguire anche nel nuovo *quaderno* il ritmo stagionale, inserendovi le varie scadenze festive che gli insegnanti usano illustrare in classe. Ma non solo. Tutto il *quaderno* è percorso dal tenue ma costante filo che congiunge la morte con la vita, il sonno dell'autunno con il risveglio della primavera, il marciare invernale con i frutti dell'estate, il dolore di fronte alla morte con la gioia della resurrezione. Natura e vita che soffrono, fremono, sbocciano. Nella scelta del materiale si è tenuto conto soprattutto dell'atteggiamento di popoli e di scrittori lontani e solo apparentemente diversi da noi. Perché questo? Per offrire agli insegnanti un sussidio che li aiuti a far spaziare i loro alunni nel mondo, inglobandovi tutte le genti, per conoscere e constatare come ovunque la natura e la vita si snodano uguali, sotto l'insegna della sofferenza che è preparazione alla gioia; per scoprire che tutti gli scrittori di ogni paese cantano le stesse cose: dolore e morte, gioia e resurrezione, amore fraterno. Il denominatore è comune perché comuni sono l'origine e il destino umano.

Ci pare che solo in questa visione sia possibile far sì che la nostra gioventù si apra senza pregiudizi all'incontro con i fratelli del mondo.

D.C.

cem

Pubblicazione bimestrale - Spediz. in abb. postale - Gruppo IV/70
43100 PARMA - Via S. Martino, 8 - Conto Corrente Post. 25/11345