

XIV SETTIMANA DI STUDIO

Su: «MASS MEDIA ED EDUCAZIONE IN
UNA PROSPETTIVA MONDIALE»

14-20 settembre 1975
Lignano Sabbiadoro (UD)

Per informazioni e prenotazioni rivolgersi a:

C.E.M.

Via S. Martino, 6 bis
43100 Parma - tel. (0521) 54357



CEM-MONDIALITA' - Luglio-Agosto 1975
Anno III, n. 6

Rivista bimestrale di "Educazione all'incontro
tra i popoli"

La rivista è a cura del C.E.M. (Parma) e dell'
organismo MANI TESE (Milano).

Direttore Responsabile: Mario Giavarini

Condirettore: Domenico Calarco

Comitato di redazione: V. Baravalle, M. Bolognese, G. Bragazzi, A. Danieli, L. Mazzetti, T. Oriana, C. Pedretti, P. Quintavalla, L. Spurio, G. Siboni, D. Volpi.

Segretario di redazione: Genesio Tosi

Direzione, Redazione, Amministrazione: Via S. Martino, 6 bis - 43100 PARMA, Tel. (0521) 54357 - c.c.p. 25/101153

Autorizzazione Tribunale di Parma 2-5-1949

Per abbonamento a:

CEM Mondialità	L. 3.000
CEM Mondialità + 10 inserti	L. 5.500
CEM Mondialità + 15 inserti	L. 6.500
CEM Mondialità + 20 inserti	L. 8.000
CEM Mondialità + 25 inserti	L. 8.800
CEM Mondialità + 30 inserti	L. 9.500

La rivista esce in 6 fascicoli all'anno.
Gli inserti, 5 volte all'anno.

SENZA VOCE, GLI ILLETTERATI

Mentre la tecnologia avanza con la velocità dei missili spaziali, mentre i programmatori si preparano a compiere miracoli, ancora, quasi alle soglie del XXI secolo, due terzi dell'umanità è illetterata.

E' vero che l'intelligenza può avere intuizioni geniali e portare a interventi eccezionali di totale scolarizzazione.

Ma come non capire il mutismo, l'inferiorità degli illetterati, davanti ad astuti gerenti e ad avvocati troppo vivaci a servizio del danaro?

Pur avendo tutti i diritti a suo favore, come alzare la voce, se il danaro ha sempre la voce più forte? Come addurre le proprie argomentazioni, se il danaro manovra la dialettica in maniera insuperabile?

Si incontrano spesso coloro che, un tempo, hanno saputo leggere e scrivere. Ma, non avendo la possibilità concreta né di leggere né di scrivere, ridiventano illetterati. Senza un minimo di disponibilità economica, è impossibile mantenere le occasioni di leggere libri, giornali o di scrivere lettere.

E' vero che oggi, tramite radio e televisione, se muniti di viva intelligenza, pur senza saper leggere e scrivere, è possibile seguire i grandi avvenimenti locali, regionali, nazionali, mondiali. Sono queste due invenzioni notevoli: la radio-transistor, che si compera a rate e il televisore. . .

Ma, tuttavia, l'essere illetterato rappresenta una terribile debolezza. Quando un uomo deve lasciare la sua impronta digitale, perchè non sa firmare, quando gli si presentano documenti — decisivi talvolta per la sua vita — e lui guarda senza capirne nulla; quando non sa esprimere in una lettera i suoi sentimenti più intimi per le persone più care e non è capace di leggere lettere particolarmente care che riceve, cade nel mutismo, cioè nel senso di inferiorità di coloro che non hanno possibilità di parlare.

E pensare che oggi esistono metodi validi e rapidi di educazione di base! E pensare che oggi esiste un'educazione liberatrice nel senso che prepara la promozione dell'uomo. E pensare che basterebbe (e che basterà un giorno!) la comprensione delle autorità per camminare liberamente sulla strada già sperimentata della "coscientizzazione"! . . .

Helder Câmara

(da "La voce del mondo senza voce",
EMI, Bologna)

DALL'ESSERE-PER-SE' ALL'ESSERE-CON-GLI-ALTRI

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

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

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

A nessuno – e soprattutto agli operatori educativi – può sfuggire il fatto che la conoscenza dell'uomo d'oggi, la sua esperienza, il suo spirito critico, la sua azione e la sua stessa personalità "dipendono dal modo con cui si è aperto ai grandi problemi della sua vita in spazio mondiale". Un proverbio africano dice: "L'uomo, è la reciprocità".

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

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

In questa prospettiva, l'educazione – in quanto impegno umano – ha il compito primario di aiutare l'alunno a prender coscienza che non esiste un essere-per-sé che non sia al tempo stesso un essere-per-l'altro e, di conseguenza, un essere-con-l'altro. Nella misura, infatti, in cui ciascuno di noi riesce ad espugnare la roccaforte del proprio egocentrismo, egli permette alla libertà di "farsi se stesso" e al tempo stesso "proiezione di se stesso". E ciò è il superamento dell'individualismo borghese, la cui arte di vivere consiste nel pensare a se stesso e nel sottomettere gli altri, e l'accettazione responsabile del principio dell'universalismo cristiano della fraternità, che consiste nell'essere a servizio gli uni degli altri per mezzo della carità. "(...) Se osi dirmi / Che tu sei un uomo / Vieni a sedere / Vicino al mio cuore / Tutto a destra" (da Uomo di Malik Fall).

RIVOLUZIONE CULTURALE ED EDUCAZIONE

Componente pedagogica

SIGNIFICATO DI RIVOLUZIONE CULTURALE

S'intende per rivoluzione culturale quel salto *qualitativo* che l'umanità ha compiuto nei millenni, allontanandosi sempre più dalle condizioni naturali di esistenza ad opera della cultura. Forme determinanti del rivoluzionario progresso furono e sono: il linguaggio, l'apprendimento come ristrutturazione di sé stesso e dell'ambiente naturale, e sociale, l'adattamento interattivo e creativo.

Allontanarsi dalla natura non significa combatterla e distruggerla, ma interagire con essa per potenziarla. La natura propone, la cultura dispone; se la natura è caso, necessità, indeterminatezza, cecità, evoluzione, la cultura è coscienza, volontà, libertà, determinazione, previggenza, rivoluzione. La natura si svolge secondo cicli periodici autostabilizzanti necessari alla continuità della vita; la cultura progressiva s'inserisce in essi senza spezzarli per instaurare nel regno della necessità quello della libertà.

Nel rapporto cultura-natura (interna ed esterna) non ci deve essere dominio, sopraffazione, lotta da parte della prima, bensì equilibrio, integrazione, adattamento creativo, se non si vuole deteriorare la vita, rovinare l'*habitat* terrestre, degradare l'umanità. Dallo sbilanciamento della duplice relazione uomo — natura e individuo — società trae origine e giustificazione la rivoluzione culturale, nella cui globalità confluiscono i movimenti rivoluzionari settoriali (la rivoluzione agricola, mercantile, urbanistica, industriale, sociale) e zonali (riguardanti un Paese o una parte del mondo, l'Occidente, l'Oriente) e che interviene nei momenti di crisi e di stasi della storia, onde superarla nella direzione umana. Alla rivoluzione segue l'evoluzione per diffusione, inculturazione ed acculturazione sino a quando la stasi della cultura oggettiva e addirittura l'involutione (la crisi, lo squilibrio) reclamano di nuovo la rivoluzione.

E' ovvio che la cultura rivoluzionaria comprende la totalità di tutte le modalità (tecnologica, economica, fedi, costumi, arti, scienze, linguaggio, istituzioni) d'esistenza umana, come l'antropologia da un secolo in qua ha chiarito, superando le dicotomie (otium-negotium, cultura materiale e cultura spirituale, cultura scientifica e cultura umanistica) nell'unità culturale dell'*humanitas*.

Marcuse (cfr. *"Cultura e società"*, Einaudi, Torino, 1969) chiama cultura "affermativa" quella che perpetua l'antica separazione tra anima e materia e che fa dello spirito un regno autonomo di valori, staccato dalla civiltà materiale e superiore ad essa. In tal modo il potere economico e politico s'impone, opprime e si conserva, tradendo quei fini e valori culturali esplicitamente professati (bloccati come ideali) che si riassumono nel processo di umanizzazione, ossia nel dinamico sforzo collettivo di proteggere, pacificare e sviluppare la vita umana.

Se per civiltà s'intende la cultura di un popolo che vive nella città (in senso etimologico) e per cultura "l'attitudine attiva dell'intelligenza o della sensibilità dinanzi alle conquiste civili (cfr. A. Clausso, *"Teoria dello studio di ambiente"*, La Nuova Italia, Firenze, 1964) è ovvio che soltanto l'educazione (non intesa come trasmissione e ricezione passiva di valori e di modelli) può sostanziare e soggettivare in direzione rivoluzionaria ed evolutiva la stessa cultura.

Quest'opera educativa ai nostri tempi è più che mai necessaria ed urgente a causa degli squilibri e delle contraddizioni in

cui si dibattono gli uomini tutti, a causa dell'inculturazione tecnologica che non risparmia nessuno e nessuna cosa (ambiente, popoli sviluppati e sottosviluppati, democratici o no), a causa dello statuirsi trionfale della cultura di massa.

LA CULTURA DI MASSA

La cultura di massa è quella propinata dai *mass-media* e dalla pubblicità, è quella vissuta nel comportamento, nei lavori, nelle relazioni, nel tempo "libero" da tutti noi, è quella che non richiede interazione e creatività personale, ma conferma, imitazione, identificazione, competizione e adeguazione.

Essa — dice il Visalberghi in *"Pirelli"*, n. 1, 1961 — è statica, ripetitiva, fissata in formule, stereotipa, alienante, spersonalizzante, prodotta in serie, paternalistica, uno schermo tra la vera cultura e l'elementare bisogno di nutrimento fantastico — emotivo delle moltitudini, un impedimento alla critica, alla creatività, alla realizzazione personale ed ad un'esistenza affrancata.

Questa incultura o inculturazione di massa ha il suo epicentro in U.S.A., da cui si irradia in cerchi concentrici in funzione del livello di sviluppo tecnologico raggiunto dai vari Paesi, tramite i *mass-media* e la pubblicità (politica, commerciale, interessante globalmente tutte le attività umane e l'ambiente naturale e sociale).

Mass-media, pubblicità e cultura di massa esprimono la "voce del padrone" (cfr. L. Pignotti, *"Il supernulla"*, Guaraldi, Firenze, 1974) dell'industria produttiva e culturale: in continua simbiosi tra loro sostanziano la civiltà dei consumi. "Consumo dunque sono", prafrasando Cartesio così A. Berger deduce l'essere dell'uomo odierno. E' ovvio che il consumare in sé (la vita come divenire è un consumarsi) non è negativo. Diventa negativo quando domina ogni aspetto dell'esistenza. Altrettanto dicasi per gli oggetti, le macchine, gli strumenti tecnologici.

Sotto giudizio va posta la mercificazione all'insegna del consumismo. Si spera che l'inflazione, la diminuita possibilità d'acquisto della massa, la propagandata "austerità" possano segnare l'inizio della fine di un sistema "basato sulla sregolatezza della produzione e sull'orgia del consumo". Speranza vana, fatalistica, emotiva, non culturale. Soltanto una presa di coscienza, un impegno morale ed educativo, una ripresa della rivoluzione culturale ad opera di tutti gli uomini può salvarci dalla crisi ecologica e disumanizzante in cui versiamo. Quest'opera non va lasciata all'educazione non intenzionale, cieca, indiretta ed esemplaristica della vita e dell'ambiente, ma affidata alla scuola rinnovata nelle sue strutture, nei metodi, nelle finalità, negli operatori preposti ad essa.

SCUOLA E CULTURA

Sembra ingenuo ed inadeguato il ricorso alla funzione culturale della scuola, quando in tutti i Paesi del mondo essa versa in grave crisi, rispecchiando fedelmente la società di massa e presentandosi, nei contenuti e nelle forme, quale trasmittitrice di un ammuflito, prefabbricato e superato sapere, come interprete di autoritarismo e di paternalismo. Ma non bisogna dimenticare che gli unici fattori umani della scuola sono i maestri e

LO STUDENTE

Cristo,
sono uno studente.

Sono curioso di sapere cosa avresti fatto tu se fossi stato studente in questo momento.

Chissà da quale parte ti saresti schierato.

Con quelli che non vogliono essere molestati da nessuno, a cui tutto va bene perchè vogliono finire presto gli studi per "sistemarsi"?

O con quelli che non hanno fretta di finire perchè non accettano una situazione che è assurda anche agli occhi degli stessi responsabili?

Ti ricordi, Signore, di quel professore famoso che di fronte alle camere televisive, pressato dalle domande di noi studenti anticonformisti, andava dicendo: "So molto meglio di voi che questo sistema di insegnamento è già superato e assurdo. Non sono un idiota"?

E ricordi quello che noi gli abbiamo risposto: "La differenza è che lei accetta la situazione assurda e tenta di giustificarla perchè è sistemato e teme di perdere il posto, mentre in coscienza noi non possiamo partecipare a uno stato di cose che voi stessi, che ne siete i responsabili, date per scontato che sia disumano e superato"?

Da quale parte ti saresti schierato?

Dalla parte del professore o dalla nostra?

Dalla parte di quelli che difendevano il professore o di noi che lo attaccavamo?

Perché tu non sei nato per essere diplomatico e non hai mai avuto paura di comprometterti.

Accetta come una nostra preghiera le domande a cui nessuno vuole dare risposta.

Perché ci obbligano a perdere un terzo della nostra vita a studiare non per sapere ma per "essere promossi"?

A studiare non quello che ci piacerebbe sapere ma quello che alla società interessa che sappiamo?

Non quello che ci servirebbe per conoscere meglio l'uomo e per comunicare con lui, ma quello che ci servirà a illuderlo e a ingannarlo?

Non quello che sarebbe più utile per tutti ma quello che ci conviene di più?

Perché passano gli anni a insegnarci quello che hanno detto e fatto i nostri antenati (se almeno ci dicesse la verità!) e lasciano così poco tempo alla nostra espressione personale?

Perché ci obbligano a vivere sempre di rendita se sentiamo la vocazione di essere creatori?

Una ragazzina invece di imparare a memoria una poesia di Leopardi che non le piaceva e che non capiva fece una poesia da sé.

Il professore la punisce e la sospende: "Questa poesia non è di Leopardi".

"Certo, è mia e mi piace di più".

E avrebbe potuto aggiungere: "Se Leopardi si fosse contentato di imparare a memoria le poesie degli altri non avrebbe mai scritto le sue".

La ragazzina aveva dodici anni.

Come quando tu hai scandalizzato i dottori nel tempio di Gerusalemme.

Ma essi furono meno ipocriti, più umani: "Si meravigliarono della tua sapienza".

A te ti hanno condannato soltanto quando hai messo in pratica la tua sapienza creativa.

A noi ci castrano proprio nell'attimo stesso della creazione.

Tu almeno sei stato riconosciuto e ascoltato quando, uscendo dagli schemi degli altri, hai dato la tua interpretazione della scrittura.

Per questo si sono meravigliati perchè hai detto qualcosa di nuovo, di tuo, senza ripetere il disco degli altri.

Oggi è tutto peggiorato.

Si parla di più della libertà ma si costruiscono più chiavi per tutte le porte.

Pensare con la propria testa risulta sempre più pericoloso.

Creare non è più attributo che ci accomuna al divino ma passaporto per l'isolamento, la scomunica, l'esilio, l'ostruzionismo, la fame o la clinica psichiatrica.

A te ti ammiravano,

a noi ci disprezzano.

A scuola e in famiglia.

Nasce un grande pittore, un grande musicista, un grande medico, un grande poeta che non ha titoli perchè ha creato per conto suo e diciamo: "Certo, è un genio".

Però non ci chiediamo se non è forse un genio proprio perchè non è stato alienato dalla scuola.

Non ci chiediamo se è un genio chi crea qualcosa di diverso dagli altri e senza mezzi, o se al contrario non esistono geni perchè non gli si permette di realizzarsi e di sviluppare tutta la propria forza creativa.

Non sarebbe meglio chiamare normali quanti riescono a essere se stessi e anormali quanti sono solo un prodotto degli altri, che non riusciranno mai a pronunciare la propria parola originale?

Cristo,
non vogliamo distruggere la scuola, l'università.

Vogliamo solo una scuola che non ci distrugga tutti, che non alieni la nostra originalità; che ci aiuti a scoprire e a mettere in cammino la carica ideale che ogni uomo ha dentro di sé quando si sveglia alla vita.

Vogliamo la scuola dell'uomo e non l'uomo della scuola.

Vogliamo che sia riconosciuta la scuola della vita che è la prima e la migliore.

Vogliamo una scuola senza titoli e senza esami, senza professori, e senza alunni, una scuola di vita veramente umana in cui ognuno mette a disposizione degli altri il suo pezzo di sapienza, una scuola dove si crea insieme, come insieme si mangia a tavola, insieme si gioca e insieme si piange e si ride.

Vogliamo che tu torni a ripetere al mondo, anche alla tua chiesa "che nessuno deve chiamarsi maestro, né padre".

Tu, l'unico vero maestro della storia non sei mai stato "dottore della legge".

Sei stato sempre te stesso, il meglio di te stesso.

Per questo hai permesso senza paure e senza invidie che gli altri fossero anche loro se stessi.

Per questo hai affermato con naturalezza e senza nostalgie a quanti vivevano con te: "Farete cose migliori di quelle che io ho fatto".

Juan Arias

(da "Preghiera nuda", Cittadella Editrice, Assisi, 1973).

gli alunni, componenti tutt'ora passivizzati dall'ambiente socio-culturale e dalle soffocanti strutture burocratiche dei vari sistemi scolastici nazionali, ma disponibili ad operare un rovescio della didassi che, nel tempo, può rivelarsi come una silenziosa rivoluzione culturale.

I ragazzi sono i più condizionati, i più massificati e i più sprecati, però hanno in loro quella disposizione a crescere, quella energia di svilupparsi, quella esigenza a realizzarsi che costituiscono le più sicure garanzie per l'educazione. Dipende dai maestri andare incontro alle loro richieste. Ed i docenti, per la loro scelta professionale, non possono ritenersi degli arrampicatori, dei cercatori di successo (divistico, economico, politico) in quanto la validità e l'efficacia della loro opera potrà essere sancita nel futuro. Dai maestri si richiede buona volontà, competenza, iniziativa. Non si tratta di plasmare, modellare, imporre una visione della vita (sia pure giusta). Nell'educazione si tratta di aiutare a ripensare, a dialogare, a giudicare quanto il contesto ambientale (mass-media e pubblicità compresi) offre all'osservazione, alla riflessione, al gusto, all'espressione. Si tratta di stimolare, di promuovere, di criticare, di vivere coscientemente.

La forma educativa della scuola è l'insegnamento. Ma questo diventa vano e sterile se non si risolve in autentico apprendimento. Ebbene: i teorici dell'istruzione son passati dall'insegnamento *obiettocentrico* (le materie, i programmi) a quello *subiettocentrico* (puerocentrismo) ed infine a quello *matocentrico*. Quest'ultimo (come spiega Renzo Titone in "Questioni di tecnologia didattica", La Scuola Brescia, 1974) corrisponde ad un imprendimento attivo, personalizzato, socializzato, assimilativo, ristrutturante, creativo. Tocca ai maestri passare dalla teoria alla fatticità. Tocca a loro rimboccarsi le maniche e farla finita con la bacucca lezione cattedratica sostituendola con l'unità didattica operativa in cui percezione globale, analisi, sintesi, esercitazione, verifica convergono nell'articolazione della vita scolastica, nella fondazione psicologica e sociologica e soprattutto nell'impiego partecipativo e creativo degli scolari.

TENCologie EDUCATIVE E DRAMMATTIZZAZIONE

Ai metodi (*globale, di individualizzazione, di socializzazione dei progetti della ricerca*) ed alle tecniche (*del lavoro a gruppi, della stampa, dell'insegnamento interpolato*) dell'attivismo pedagogico, si offrono ora in aggiunta ai maestri le tecnologie educative (*informazioni visive ed audiovisive, testi programmati, dispositivi di automazione didattica, calcolatori, computers, sussidi stimolanti il lavoro individuale e collettivo, strumenti autocorrettivi ed analizzatori di risposte*) che sono legate alle cose più che alle idee, alla cultura materiale dell'attuale civiltà.

Già i ragazzi usano gli strumenti elettrici ed elettronici di comunicazione di massa. Tocca alla scuola incorporarli e trasformarli da strumenti di massificazione in ausilio all'attivazione, alla personalizzazione, all'interazione. Non bisogna mai dimenticare che la scuola non trasmette capitali e valori, ma serve a mettere in condizione gli scolari di crearsi.

In questo servizio, agenti necessari, determinanti, reciprocamente comunicanti ed interattivi rimangono sempre i docenti e gli alunni. La metodologia ha il compito di calare il valore nella fattualità, adeguando la teoria ai fatti.

Uno dei modi (accanto ai giochi, ai lavori, alle ricerche, alle letture, alle audiovisioni, alle esercitazioni, ecc.) di adeguazione didattica all'operatività è la trascurata drammatizzazione, limitata (quando è usata) all'esibizionismo vanesio spettacolare o nel migliore dei casi all'educazione estetica.

In tempi in cui siamo tutti continuamente destinati ad essere spettatori passivi (audiovisori in stato inconscio, sportivi seduti, partecipi emotivi indiretti di azioni distanti e fotografate) e dei consumatori a senso unico delle produzioni altrui, la pratica scolastica della drammatizzazione in tutte le sue forme (rielaborazione di *pièces*, improvvisazione, mimica, danza, recitazione) fa ritrovare agli scolari la loro spontaneità, soddisfa il loro bisogno di movimento, mette in giuoco l'immaginazione, l'intelligenza, la creatività, risveglia l'iniziativa interpretatrice.

Il teatro è un modo di far cultura perchè ha la funzione di far raggiungere la consapevolezza del mondo e di esprimere questo mondo — sia pure in termini fantastici — personalizzando ed interagendo ad esso.

Non c'è educazione senza cultura e viceversa. Se la scuola non svolge opera culturale non ha ragione d'essere. Sta ai docenti promuovere, stimolare, orientare gli scolari alla rivoluzione culturale, cioè all'affermazione della loro umanità.

TOMMASO ORIANA

BIBLIOGRAFIA

- C. Kluckhohn: *Il concetto di cultura*. Einaudi, Torino, 1970.
- T. Adorno: *Prismi*. Einaudi, Torino, 1972.
- H. Marcuse: *Cultura e Società*. Einaudi, Torino, 1969.
- A. Clausse: *Teoria dello studio dell'ambiente*. La Nuova Italia, Firenze, 1964.
- R. Benedict: *Modelli di cultura*. Feltrinelli, Milano, 1960.
- A.M. Costa: *Le due culture*. Tumminelli, Roma, 1965.
- B. Commoner: *Il cerchio da chiudere*. Garzanti, Milano, 1973.
- M. Francoise Lanfant: *Teorie del tempo libero*. Sansoni, Firenze, 1974.
- G. Guarda: *La televisione come violenza*, Ed. Dehoniane, Bologna, 1970.
- R. Faenza: *Senza chiedere permesso. Come rivoluzionare l'informazione*. Feltrinelli, Milano, 1973.

*Rendimi libera, Signore,
da ogni schema prestabilito,
per guardare in faccia gli uomini e gli avvenimenti.
E vederli come sono.
Non come vorrebbero farli apparire.*

*Fa' che affronti i problemi più scottanti,
senza faziosità, senza ambiguità, senza paura.
Infrangendo remore e "clichés",
spesso ottusi e ingiusti,
frutti di una mentalità,
che pochi osano contraddire.*

*Proteggimi dalle molte correnti,
politiche e clericali,
create per strumentalizzare l'opinione pubblica.*

*Fa' che la mia coscienza, Signore,
come il tuo vangelo, abbia un solo colore:
la verità.*

Annie Cagiati

(da "L'anima cammina su tutti i sentieri", EDB)

DALL'ERA DI GUTENBERG ALLA GALASSIA AUDIOVISIVA

Componente storica

INCONTRI E SCONTRI DI POPOLI

Il succedersi delle rivoluzioni culturali nella storia può essere colto da molti e diversi punti di vista.

Furono rivoluzioni culturali le grandi migrazioni di popoli, da quella misteriosa gente caratterizzata da bicchieri a forma di campana che trasmise le sue usanze a tutta l'Europa continentale più di 4.000 anni fa, alle invasioni dei barbari che provocarono, col crollo dell'Impero Romano, la lenta fusione delle culture latina e germanica.

Nello stesso modo, nacquerò rivoluzioni culturali per l'incontro-scontro di popoli, ed è importante far notare agli alunni questi aspetti positivi delle imprese di conquista che, svanito il turbine della guerra, diedero poi frutti di contatti culturali e di reciproco arricchimento. Alcuni esempi: Alessandro Magno conquista l'Asia fino all'India e muore giovanissimo, ma il continente asiatico è percorso e trasformato dalla cultura ellenistica; la conquista della Grecia muta i costumi e la vita intellettuale di Roma; le conquiste degli Arabi e le Crociate fanno riscoprire agli Europei alcune grandi opere filosofiche dell'antichità che essi avevano perduto.

Una delle maggiori rivoluzioni culturali, l'Umanesimo e il Rinascimento, muove dall'arrivo in Europa dei saggi bizantini e dei manoscritti antichi di Bisanzio, ormai sul punto di essere travolta dai Turchi.

In altri continenti, sono state rivoluzioni culturali di enorme ampiezza, ad esempio, la spartizione coloniale dell'Africa e dell'Asia e l'imposizione di lingue europee (inglese e francese) uniche a mosaici di tribù dotate di lingue e dialetti diversissimi; oppure il contatto — avvenuto durante la II Guerra mondiale — di popolazioni primitive dell'Oceania con i prodigi della tecnica moderna.

L'organizzazione di grandi Imperi (Romano, Cinese, Persiano, Francese, Inglese, Russo...), con l'istituzione di leggi comuni, di sistemi di comunicazione, di organizzazioni scolastiche, di una lingua dominante, eccetera, diventa di per sé una rivoluzione culturale.

In tutto ciò che l'uomo fa, infatti, la cultura è sempre presente.

LE RIVOLUZIONI DELLE COMUNICAZIONI

Ma preferisco, tra i molti, scegliere quale itinerario storico delle rivoluzioni culturali, quello relativo ai vari modi utilizzati dall'uomo per comunicare con i suoi simili.

Senza comunicazione infatti non c'è cultura, e questa varia in estensione e in profondità secondo i mezzi, la velocità, le possibilità della comunicazione.

“Gli uomini primitivi hanno in un primo tempo comunicato con mimiche del viso e del corpo e imitando i gridi di alcuni animali: erano metodi sufficienti per trasmettere messaggi fondamentali (odio, simpatia, fame...), così come ancor oggi noi continuiamo ad aggrottare le sopracciglia, a sorridere o a serrare i pugni. Il linguaggio del *mimo* resta il solo veramente universale.

L'invenzione più impressionante in materia di comunicazione è stata la *parola*: convenendo che certi suoni vocali servivano da simboli ed elaborando progressivamente degli schemi strutturali che combinavano tali suoni, gli uomini hanno creato diverse lingue meravigliosamente duttili e ricche di sfumature” (A.W. Hodgkinson, *L'initiation aux arts des écrans*).

Ma la voce poteva essere udita solo dai più vicini, così come le pitture sulle pareti delle caverne (altro mezzo di comunicazione) potevano essere viste solo dai presenti.

La successiva rivoluzione culturale, avvenuta dopo migliaia di anni, fu la *scrittura*. I sistemi di scrittura di cui abbiamo notizia risalgono al V secolo a.C., negli imperi più evoluti, presso i Sumeri e gli Egizi.

“Se consideriamo la scrittura, sembra che gli uomini abbiano elaborato due differenti serie di simboli. Una è iniziata da una specie di disegno, con l'immagine di un oggetto che rappresentava simbolicamente l'oggetto stesso. L'altra è diventata un sistema fonetico in cui le lettere rappresentano dei suoni e sono disposte in modo da rappresentare il suono delle parole (che sono esse stesse dei simboli). I sistemi alfabetici di scrittura sono dunque in grado più lontani dalla realtà che la pittura” (Ibidem).

Con gli alunni sarà interessante avviare una ricerca sui primi sistemi di scrittura (geroglifici egizi, cuneiforme, alfabeto fenicio...), sui primi alfabeti, e sui materiali usati: dalle tavolette di creta dei Sumeri e degli Assiri a quelle di cera dei Romani, dai papiri egizi alle pergamene (dalla città greca di Pergamo nell'Asia Minore).

La scrittura permise di comunicare non solo con coloro che erano lontani nello spazio ma soprattutto con coloro che erano lontani nel tempo: lasciare ai posteri una memoria delle imprese e delle scoperte di coloro che li avevano preceduti.

Quando l'uomo scrisse la storia ed ebbe delle biblioteche, un'altra grande rivoluzione culturale era compiuta. Il re assiro Assurbanipal ordinò di riunire nel palazzo reale una copia di tutte le opere scritte (su tavolette di creta cotte al sole) che si potevano trovare in Mesopotamia: la prima biblioteca somigliò molto a... una catasta di mattonelle.

La nostra ricerca (ottima all'inizio dell'anno scolastico per ripercorrere insieme la storia della cultura e dell'umanità) può toccare l'opera degli amanuensi antichi che copiavano a mano le opere nell'antica Roma e quella dei monaci che salvarono e copiarono quanto era scampato alla distruzione.

Nel 123 a.C. i Cinesi inventarono la carta, che fu portata in Italia dagli Arabi molti secoli dopo (nel sec. XII si cominciò a fabbricare carta a Fabriano nelle Marche).

L'ERA DI GUTENBERG

1450: il tedesco Giovanni Gutenberg inventa i caratteri mobili e stampa il primo libro moderno: un'edizione della Bibbia. Fusi in metallo, i caratteri potevano essere prodotti in molti esemplari e potevano essere scomposti ed utilizzati per stampare altri libri.

In rapporto alle poche copie disponibili d'un antico volume, il libro stampato è già un mezzo di comunicazione di massa.

Potremo cercare e ripercorrere con gli alunni quali sono state le tappe del progresso tecnico che hanno esteso l'uso della stampa fino a dare alla parola scritta il monopolio assoluto della comunicazione, dell'istruzione e della cultura fino quasi ai nostri giorni, in quella che è stata chiamata “l'era di Gutenberg”.

Ecco le tappe del progresso suddetto, ognuna delle quali offre alla stampa nuove possibilità, durante gli ultimi due secoli:

1796: Aloisio Senefelder inventa la *litografia*, cioè il modo di trasferire disegni e parole su una lastra di pietra per

mezzo di inchiostri speciali e di trattare la pietra con acidi così che resti incisa e possa essere usata per stampare; questa invenzione è all'origine dei moderni procedimenti di incisione su lastre di rame o di altro metallo e di stampa in *rotocalco* e in *offset* (condurre gli alunni a visitare una tipografia).

1799: invenzione di un sistema di fabbricazione della carta a macchina, producendone quindi grandi quantità.

1814: Koenig applica un motore a vapore alle macchine da stampa del *Times*; si arriva così alla diffusione rapida dei giornali, formula di stampa per comunicare notizie e commenti nota già da due secoli ma che solo ora diventano "di massa" e dunque protagonisti d'una rivoluzione culturale (la storia del giornalismo interessa tutto l'Ottocento e il Novecento, come fatto di cultura e come grande avventura umana: i giornali promuovono esplorazioni, scatenano guerre, provocano scandali e difendono i diritti dei deboli. . .).

Seguiranno poi, in un succedersi di innovazioni, i sistemi di stampare velocemente in *rotativa*, di comporre velocemente parole e righe fuse nel piombo con macchine *linotype* e *monotype*, e l'uso di un maggior numero di illustrazioni (appaiono nella seconda metà dell'800 i primi giornalini per ragazzi).



IL RECUPERO DEL SUONO E DELL'IMMAGINE

Si calcola che, in alcuni casi di civiltà altamente urbanizzata e tecnicizzata (es. le grandi città americane), il numero di parole lette da un individuo nell'arco di una giornata fosse spesso superiore a quello delle parole dette o sentite.

La rivoluzione culturale che ancora viviamo, e che è il fatto più importante del nostro tempo, ha avuto inizio con il recupero del suono e dell'immagine nella comunicazione.

Le invenzioni che scandiscono questo recupero sono: il *telegrafo* (1838, Morse), il *telefono* (1871, Meucci), il *fonografo* (1878, Edison), fino al 1899 quando Marconi inizia le trasmissioni *radio* e dà al mondo un mezzo, presente ovunque, per trasmettere e ricevere suoni e parole.

La radio rivaluta ed estende l'uso della parola e del suono e dà loro possibilità suggestive. Ad esempio: negli anni '30, la trasmissione d'un romanzo di fantascienza provoca panico negli Stati Uniti quasi che l'invasione del mondo da parte dei Marziani fosse davvero in corso. Il filosofo McLuhan afferma che il fenomeno di certi dittatori come Hitler e Mussolini è dipeso in buona parte dall'esistenza della radio e dal suo uso massiccio per la propaganda.

In parallelo, ecco il recupero della comunicazione per immagini: nel 1838-39 si applicano i primi procedimenti per ottenere delle *fotografie*; i fatti della storia e della cronaca cominciano ad avere la loro documentazione visiva. Con grandi macchine trasportate a fatica, i primi *fotoreporters* ci danno le immagini della conquista di Roma da parte dei Francesi contro i Garibaldini nel 1849, della Guerra di Crimea, delle Tribù indiane del West e della Guerra di Secessione americana.

Le foto si trasferiscono sui giornali, grazie ai nuovi procedimenti di incisione e di stampa.

Nel 1895, il disegnatore americano Outcault inventa il primo *fumetto* ("Yellow Kid") e non a caso, nello stesso anno, nasce il *cinematografo* dei fratelli Lumière.

Cinema e fumetto si presentano, per la facile diffusione, come *mass-media* o "mezzi di comunicazione di massa" ed utilizzano entrambi elementi di linguaggio simili (inquadrature, piani, prospettive, ritmo dell'azione. . .).

Quasi tutte le invenzioni che sono alla base della nuova civiltà audiovisiva erano già tecnicamente pronte all'inizio del '900 ma non avevano ancora prodotto la rivoluzione culturale globale. Ne mancava una, la più possente e onnipotente, la TV, che nacque con l'apporto di vari scienziati negli anni Trenta.

LA GALASSIA AUDIOVISIVA

Il nostro secolo ha avuto appunto per caratteristica quella di perfezionare meravigliosamente tutte queste invenzioni e di spargerle sull'intero pianeta, combinandole via via tra loro in una serie di nuove combinazioni: ha unito il suono all'immagine (1927, *cinema sonoro*), ha dato al film i colori e le grandi dimensioni del *cinemascope* o del *cinerama*, ha trasmesso le immagini attraverso le onde della radio e della TV.

La TV a colori è una realtà, ma già si parla di TV a tre dimensioni grazie ai raggi laser e all'olografia.

Una caratteristica del nostro tempo è la facilità crescente di *fissare il messaggio* e di *riprodurlo* poi a piacere (per i suoni: dischi, nastri registratori. . .; per le immagini: cineprese 8 mm, videonastri, videocassette, videodischi. . .).

I messaggi non conoscono più frontiere, i satelliti artificiali divengono capaci di trasmettere direttamente agli apparecchi televisivi senza bisogno di antenne amplificatrici. . .

La rivoluzione culturale passa anche attraverso il crollo del monopolio della cultura (detenuto finora dalla scuola), del monopolio delle notizie (detenuto dalla stampa), del monopolio delle emissioni (proprio di alcune strutture televisive nazionali). Provoca la democratizzazione della cultura, ma anche la massificazione dei cervelli e delle coscienze. Suscita schiere di nuovi professionisti della comunicazione, "nuovi educatori" che non sanno o non vogliono essere considerati come tali. Cambia radicalmente gli schemi della cultura tradizionale e dell'insegnamento sistematico basato sulla logica.

Richiede uno sforzo di riscatto della propria personalità, un'educazione ai valori, la formazione di personalità critiche, l'elaborazione di metodi di analisi critica, un'educazione a scegliere e a valutare, un'abitudine al dialogo ed alla discussione.

DOMENICO VOLPI

"Non commetterò il doloroso peccato di perdere la fede nell'uomo. Mi rifiuto di pensare che lo spirito gemello dell'Oriente e dell'Occidente non riusciranno mai ad incontrarsi per giungere alla perfetta realizzazione della verità".

(Rabindro Nath Tagore)

LA POLITICA CULTURALE

Oggi si avvertono più acutamente le responsabilità che il diritto alla cultura comporta per le autorità dello Stato per quanto riguarda l'organizzazione e l'azione sociali e per la sua effettiva realizzazione.

Infatti da quando l'accesso o meglio la partecipazione alla vita culturale sono riconosciuti come un diritto dell'uomo che ogni membro della collettività costituita può rivendicare, ne consegue necessariamente che i responsabili di questa collettività hanno il dovere di porre, per quanto è possibile, le condizioni favorevoli all'effettivo esercizio di questo diritto. La promozione della vita culturale della nazione rientra così nel quadro delle funzioni dello Stato moderno.

Oggi non è più ammesso, in questo settore, il disinteresse, come avviene per tanti altri, e non è più il tempo in cui i favori di un mecenate più o meno accorto bastavano ad assicurare ai potenti una fama di apparente liberalità. Di fronte a problemi di giustizia — cioè di soddisfazione dei diritti dell'uomo — che sono anche problemi di massa che chiedono quindi stanziamenti di fondi e una organizzazione su vasta scala, i governi devono adottare una politica culturale come adottano una politica economica, una politica sociale, una politica fiscale, una politica scolastica, scientifica ecc.: in una parola devono adottare un piano i cui obiettivi siano conformi alle esigenze ed alle aspirazioni della comunità e che fornisca i mezzi che permettano di raggiungere questi obiettivi.

Questo concetto di politica culturale, che risponde a quello di sviluppo culturale come la volontà al dovere, è della massima importanza; esso denota una evoluzione decisiva nella concezione dei rapporti dello Stato e dei cittadini come in quella della cultura. L'Unesco si sente onorato di aver resi consapevoli i governi di questa evoluzione e di promuoverne il chiarimento.

Ma, sia chiaro, lo Stato non deve affatto determinare il contenuto della cultura, né dare un giudizio sul valore delle varie manifestazioni e produzioni con cui essa si esprime e ancor meno orientare o obbligare a svolgere una attività creativa; le nostre intenzioni, i nostri sforzi non tendono assolutamente a questo; non avvaloreremo certamente una giustificazione indiretta del dirigismo culturale di Stato, anzi in questa occasione vogliamo denunciarlo formalmente sia in quanto attentato alla libertà degli artisti, sia per gli ostacoli che esso frappone deliberatamente alla diffusione delle opere, uno dei mali maggiori del nostro tempo.

La vita culturale esige la libertà di ricerca, di critica, d'invenzione, di espressione, di comunicazione; e se estendiamo le funzioni dello Stato fino allo sviluppo culturale, non è certo per asservire la sua spontaneità agli imperativi statali, ma al contrario per mettere a disposizione del dinamismo dello sviluppo le grandi risorse ed il potere onnipotente dello Stato facendo partecipare il più possibile la popolazione alle sue realizzazioni.

Una politica culturale, degna di questo nome, non consiste nel creare una cultura di Stato ma, all'opposto, a favorire il sorgere dei valori e delle aspirazioni culturali della comunità nella loro feconda varietà per trarne ispirazione per l'azione dello Stato in tutti i settori di sua competenza.

RENÉ MAHEU

(da "La cultura nel mondo contemporaneo - Problemi e prospettive")

IL PAESAGGIO UMANIZZATO

Componente geografica

I "MEDIA" GEOGRAFICI

Il discorso che ci proponiamo d'impostare è nuovo per la geografia, anche se questa scienza tanto ha tratto, in ogni tempo, dall'impiego d'espressioni rappresentative o ideografiche di tipo *media*. Infatti, se accettiamo, seguendo un concetto di M. McLuhan, che "[...] il *medium* è il messaggio [...]" (1), dobbiamo riconoscere come l'uomo, fin dai primordi della sua vita societaria, agli albori, cioè, della sua storia, ha "comunicato" mediante espressioni ideografiche (graffiti, ad esempio), trasmettendo, prima a se stesso, quindi a noi, quali eredi d'ogni espressione culturale passata, ma in qualche modo persistente, "messaggi di contenuto" riguardanti le forme dei luoghi e degli spazi abitati, cioè di ciò che successivamente nella cultura ellenica venne definito *ecumene*, e della Terra nella completezza della sua morfologia e nei suoi limiti, come allora veniva riconosciuta e descritta, mediante immagini.

Non si tratta certamente d'espressioni fumettistiche intese in senso moderno, in quanto anche nei suoi primordi, e lo dimostra la storia della geografia a cui si rimanda (2), la scienza della Terra, anche se solamente e fondamentalmente descrittiva, si è espressa mediante sistemi ideografici appositamente tracciati, quali mappe o carte del mondo, più che mediante sistemi parlati o descrittivi. Tuttavia i *media geografici* (se ci è consentito di definire in questo modo i modelli rappresentativi dei fatti e dei fenomeni connessi alla Terra), nel loro tentativo di avvicinarsi il più possibile ad esprimere il senso della conoscenza e della cultura dell'uomo e la sua continua penetrazione scientifica dell'ambiente, hanno frequentemente sorretto il discorso geografico, ancora molto semplice e spesso indefinito, attribuendogli un senso compiuto. Com'è noto, infatti, l'uomo amava riconoscere all'ambiente, quando le sue conoscenze al riguardo erano piuttosto primitive, fantasiose espressioni antropomorfe, atte, soprattutto, a spiegare gli avvenimenti del mondo e l'esistenza e il manifestarsi di forze a lui ignote, che sembravano regolare l'Universo: concezioni animistiche codeste, molto vicine a quelle riconosciute da Taylor (*Primitive Culture*, 1934) nello studio delle culture primitive o di natura esistenti nella prima metà del XX secolo.

Un esempio di una tale visione del mondo ci è dato dal mito di Atlante, "... costretto da un volere insuperabile a sostenere il vasto cielo, con il capo e con le mani infaticabili, stando ritto in piedi ai confini della Terra...", come si ricava dalla lettura di un passo di Esiodo (*Teogonia*, 518-520). Ma ancor più significativa e, in certo qual modo, più vicina all'espressione moderna, può considerarsi la rappresentazione quasi fumettistica del fiume Scamandro adirato contro Achille per l'eccidio dei Troiani compiuto nelle sue acque (*Iliade*, vv. 214-221). E' l'anima del mondo che si manifesta, nell'espressione scritta, in forme e gesti tuttora accettati e validi, quasi fosse il protrarsi di un lungo giorno geologico nel quale si dissolve il tempo dell'uomo e la sua vita, nel mistero d'una esistenza profondamente sentita intessuta di spiritualità che si diffonde da ogni azione della natura:

*Non fu l'acqua del mare a portarla via
in una fredda mattina.
Guardate la luna: sprigiona una strana forza,
riluce la spiaggia, si ravviva la fosforescenza delle onde.*

*Fu l'anima della marea che, al vederla, penso,
uscì dalla sua caverna e, tagliando la treccia d'oro fluido,
infida e bella con un cenno le ha sorriso.*

Fu lei a portarla via. . . (3)



Esempio di antica espressione ideografica. Il disegno qui riprodotto decora un vaso, datato a circa 3000-3500 anni a.Cr., ritrovato a Tepè Gaura, località dell'alto Tigri. Esso rappresenta un paesaggio montano, e più precisamente una valle fluviale, nei suoi aspetti più salienti, sia geografici (montagne e fiumi), sia antropici (attività dell'uomo).
(da: M. PINNA, *La geografia nell'età antica*, Pisa, 1970, p. 23)

LA FUNZIONE DEI "MEDIA" NELLA RAPPRESENTAZIONE SPAZIALE

I *media geografici* hanno contribuito non poco alla penetrazione del concetto di spazio, estraendolo dai problemi riguardanti la sua natura, la sua realtà e la sua struttura metrica, trasformandolo in una espressione visiva di ciò che appare; cioè delle forme del reale integrate dalla presenza e dall'agire dell'uomo in ogni suo tempo. Hanno così acquisita una funzione pedagogica e didattica di estremo valore.

Infatti, il paesaggio umanizzato, espressione concreta dello spazio organizzato dalla presenza e dall'azione dell'uomo, può, a questo livello, essere considerato l'espressione tangibile e rappresentabile d'una dichiarata costruzione, idealizzata e strutturata mentalmente dall'uomo, nel suo agire, di un ambiente geografico, definito e determinato da specifiche espressioni fenomeniche legate al clima, ad esempio, quale componente astronomica e morfogenetica; ai lineamenti del rilievo, all'ubicazione, alle ricchezze proprie dei luoghi, dipendenti, quest'ultime, da una storia geologica e dall'intervento dinamico dell'uomo, mosso, nel suo agire, dalle forze contingenti alle vicende storiche che lo condizionarono anche nel suo comportamento, e alla struttura della società d'appartenenza.

In breve, l'uomo tende sempre più a concretizzare i propri rapporti con il mondo cercando di penetrarlo, semplificandone, ove è possibile, le espressioni formali e strutturali che gli sono proprie, così da renderle a livelli di una sempre più facile interpretazione ed acquisizione. Quasi tendesse ad una conoscenza pragmatica del divenire geografico. Una conoscenza, cioè, non fredda e sterile, tutta racchiusa in sé e soggettivata in locuzioni dialettiche astratte, poiché lontane dalla logica storica del comportamento umano; bensì oggettivate e rese accettabili e valide nella loro complessità e capacità di approfondimento del conoscere, tanto da giungere alla possibilità di "leggere" negli aspetti geografici, costituenti la fisionomia del paesaggio, i diversi mutamenti culturali e sociali in atto da sempre nella società umana.

Il profilo e i lineamenti di un paesaggio, analizzati anche in un brevissimo arco di tempo, appaiono espressioni strane ed eccentriche: arcaismi formali già ricoperti ed annullati da nuovi modelli di cultura: l'uomo tende in tale modo a perdersi nel divenire sempre più intenso e rapido del suo mondo e a smarrire il senso proprio delle cose. E' codesto il momento in cui l'uomo ricerca forme espressive nuove che gli siano d'ausilio nel ritrovare una certa staticità operativa; quasi tendesse, con ciò, a sostare un poco e a meditare sul proprio agire, cercando di ritrovare se stesso nel mistero del mondo in cui si ritrova immerso.

L'ESPRESSIONE DEL CONCETTO DI FORMA

Nella moderna teoria psicoanalitica appare essenziale il rapporto tra azione e conoscenza, e ciò in ogni campo d'attività umana; tanto più, quindi, in campo geografico, poiché, com'è noto, la geografia è fondamentalmente scienza di rapporti spaziali e d'interrelazioni temporali fra l'uomo, inteso in senso pluralistico e societario, e l'ambiente, nelle sue infinite espressioni fenomeniche d'ordine fisico, biologico e antropico.

Infatti, una prova di quanto affermato è offerta dallo studio della forma nell'ambito conoscitivo del paesaggio geografico: essa non è d'immediata e semplice acquisizione, ma scaturisce a seguito di tutta una serie di processi sempre più circoscritti, a cui viene intellettualmente assoggettata ogni espressione morfologica. Processi che, nell'insieme, tendono ad estrinsecarla, secondo una propensione soggettivistica, quindi oggettivandola conformandosi a funzioni di tipo parametrico; tutto ciò in obbedienza all'esperienza e alla preparazione interpretativa dell'osservatore. Un simile processo d'apprendimento conoscitivo inizia, solitamente, con la semplificazione delle forme via via recepite, mediante confronti, il più delle volte inconsci, con modelli lineari molto semplici, cioè di facile penetrazione. Generalmente il confronto è fatto con espressioni formali geometriche teorizzate, bidimensionali (quadrato, triangolo, rettangolo, ecc.), tutte forme che trovano un qualche adattamento alla tipologia di ciascun fatto morfologico appartenente al paesaggio geografico oggetto d'indagine (4).

E' la semplificazione delle forme che conduce alla ricerca e al successivo impiego di *media geografici*, la cui più conosciuta espressione è la *carta geografica*, ossia la rappresentazione simbolica, ridotta e approssimata della superficie terrestre o di parte di essa, così come c'insegna la *geografia generale* (5).

I *media geografici* possono essere identificati, allora, in rappresentazioni esplicative (diagrammi e grafici) di fenomeni di tendenza, sia d'ordine qualitativo che quantitativo ed estensivo, atte all'interpretazione semplificativa e sintetica dei diversi fenomeni geografici verso cui si rivolge lo studio e che sono soggetti all'indagine descrittiva e dichiarativa. Analoga funzione può riconoscersi alle fotografie e ai disegni, strutture o espressioni formali alle quali oggi vengono attribuite, almeno in campo pedagogico, una funzione non certamente secondaria e, forse superiore, in alcuni casi, a quello delle carte geografiche che la geografia classica ha sempre riconosciuto come i mezzi principe d'utilizzazione da parte del geografo.

Le fotografie ed i disegni esprimono, infatti, l'aggiornamento della cultura con le esistenze del mondo contemporaneo, il quale ricorre spesso all'esemplificazione grafica, creando, attraverso immagini ben organizzate e strutturate nel contesto d'un discorso, un mosaico semplificato ma efficace, ove ogni tessera assume una propria fondamentale importanza po-

sizionale e concettuale nell'ambito del disegno cognitivo.

Una comprova di quanto detto si ha dal semplice esame visivo dei testi scolastici e scientifici di geografia; come questi si siano arricchiti, specialmente nell'ultimo decennio, di illustrazioni appropriate a funzione esplicativa dello scritto, nel tentativo di movimentare il discorso, rendendolo più vivace, senza tuttavia turbare il lettore, distogliendolo dal seguire in modo razionale quanto va leggendo. E' un tentativo di "far apprendere" cercando di creare condizioni favorevoli alla formazione, seppure in modo esemplificato, ma sempre valido, di una base conoscitiva, specialmente sfruttando le capacità evocative della memoria visiva, mediante la quale "[...] il soggetto adotta un atteggiamento di riproduzione [...]" (6) e un atteggiamento d'associazione per contiguità o per rassomiglianza, secondo la materia oggetto del problema (7).

Da quanto detto appare evidente, almeno per quanto riguarda la geografia — e ci è parso di averlo sufficientemente comprovato — che non si tratta di *mass media* aventi la medesima natura di quelli tanto diffusi oggigiorno nella letteratura; anche perché la geografia è una scienza concreta, la "scienza del reale", come anche viene definita, e i *media* che essa utilizza possono considerarsi solamente alla stregua di sussidi esplicativi di espressioni fenomeniche concrete.

ESPRESSIONE PSICOLOGICA DELLA REALTÀ

Ecco allora, per concludere codesto nostro breve discorso, come anche la geografia, specialmente se di essa si vogliono cogliere i momenti esplicativi di fenomeni, ossia quel particolare momento in sé pedagogico in quanto assolve al compito di trasmettere un "certo" patrimonio conoscitivo riguardante una scienza della natura (quale appunto è la geografia), si sia sempre avvalsa, anche se in modo più o meno evidente, di *media*. Anzi, questi strumenti di comunicazione di massa, attualmente tanto discussi nella loro funzionalità, sono sempre stati utilizzati proprio perché si è scorto in essi un'espressione psicologica della realtà d'ogni tempo, avulsa da ogni momento condizionatore, ossia la tendenza all'apprendimento comparativo e mediato della complessa realtà del mondo, senza dover impostare particolari discorsi teorici di base e senza far ricorso a esperienze che esulano, in tutto o in parte, dal discorso scientifico.

Quale potrà essere il valore di un simile sistema conoscitivo, almeno se integralmente applicato negli studi geografici, non è ancora dato di sapere; comunque i tempi portano a questo. Inducono cioè all'automazione che crea dei "ruoli", i quali possono ricostituire sotto nuove metodologie, quella profondità di studio che i vecchi metodi hanno oggi disorganizzato, anche perché non più confacenti alle strutture moderne; oppure possono, a loro volta, disorganizzare il substrato e la funzione della cultura di base, creando dei "passaggi vuoti" nell'apprendimento e portando ad una specializzazione non sempre apprezzata e apprezzabile, poiché non sempre sostenuta da una certa profondità di concetti.

PAOLO BETTA

Note

- (1) M. McLuhan, *Understanding Media*, New York, 1964, trad. ital. a cura di E. Capriolo, Milano, 1967.
- (2) M. Pinna, *La geografia nell'età antica*, Pisa, 1970.
- (3) A. de Oliveira, *Marea equinoziale*, in: "Qui giace il sole", a cura di S. Mambelli, AVE, 1969.
- (4) R. Bernardi - P. Betta, *Geografia didattica e didattica della geografia*, Parma, 1974. cfr. p. 99-101.
- (5) P. Betta, *Lineamenti di geografia generale*, Parma, 1970.
- (6) P. Guillaume, *La Psicologia della forma*, Firenze, 1963, cfr. p. 161.
- (7) P. Guillaume, *Op. cit.*, p. 163.

NOVITA' EDITORIALE

Silvestro Volta

il bimbo di tutti

E' la totalità del bimbo presentata da un conoscente amoroso. Il bimbo di cui ognuno di noi, inconscio o conscio, si sente creatore. Per questo si chiama "Il Bimbo di Valeria" come "Il pulcino della mamma" e "I tre e il Bimbo". Sono tre modi per giungere alla conquista cosciente de "Il Bimbo di tutti".

Ed apriamo la prima pagina: "Valeria era una bambina che aveva tre anni e la sorellina Alessandra ne aveva due. . . Valeria era bionda e Alessandra era bruna".

La narrazione ha inizio e continua vitale nella giornata delle due sorelline fin d'ora così differenziate. Cosa faranno le bimbe e le due cune dal nastro biondo e dal nastro bruno? La vita di tutte le bambine del mondo che fanno *puf puf* quando dormono ed *ihii ihii* quando piangono. Tutta la problematica è di vivere alla giornata, ciò che non sanno fare gli adulti. Valeria ed Alessandra, la culla dal nastro biondo e dal nastro bruno, il paperotto, il cardellino, la bambola senza braccio sono un piccolo popolo che vive la totalità. Infatti la mamma del cardellino (ignota) può benissimo essere la mamma di Valeria e di Alessandra come delle cune. E si meravigliano le cune quando vengono a sapere che la loro mamma è quel letto grande. Per loro è fuori di ogni dimensione. Valeria, che sa raccogliere tutto, può portare nella notte l'attesa di tutti i bimbi con tanti nomi, con tante bambole, con tante stelle tagliate nella stagnola e con un piccolo cuore in dedizione. In fondo trova la sua placazione. Il Bimbo della notte e dei doni le chiede:

— Sai perché vuoi bene a me? . . . Tu sai che io non cresco.

— Oh, Piccino della notte!

— Non dirmi più Piccino della notte. . .

Allora in un gran silenzio che la notte non poteva contenere mormorò: — Io sono il bimbo di Valeria".

Si può entrare allora nel secondo momento del libro: "Il pulcino della mamma". Una creaturina che non sa più sognare perché la vita l'ha impoverita fino a non poter più respirare. Nasce così una serie di domande: come prendere con le mani un raggio di sole? Oppure: mamma, gli uccelli hanno i piedi? E quando è in fondo alla casina verde ferma la sua attenzione sul piccolo arrotino, il pulcino con la zampa rattappata che le somiglia. Infatti quando la madre torna a casa con il travaglio del di fuori sentirà la bimba dire: "Io sono un pulcino come quello che non sa reggersi sulle zampine?" La mamma amorosa risponde: "No, tu sei il pulcino della mamma". E quando la bimba chiederà: "Mamma, se il tuo pulcino non ti fosse nato, ne avresti chiesto un altro?" La mamma fa questa riflessione: "Se tu guarirai, può darsi che abbia bisogno di un pulcino che ti accompagni". Ma la piccina precipita col dire: "Oh, mamma, ma io non guarirò!"



pp. 104 +
6 tavole
fuori testo
L. 2.000

Questa totalità di pena non trova una placazione se non nella sua infermiera: — . . . Lucia, sei già arrivata, io so bene che il pulcino non camminerà mai quaggiù. Lucia risponderà: — Non importa se cammino, ma anch'io non sono contenta. . . I nostri desideri sono più grandi di tutto, anche del mondo. . . Ci hanno creato un luogo giusto dove le cose di quaggiù si rifugiano per riposare —. La bimba in un impeto dirà: — Lucia, stringimi perché anch'io voglio venire —. La conclusione di Giuse è la poesia del dolore.

Si può entrare infine nel terzo episodio: "I tre e il Bimbo". Anche questi tre cercano nella notte con un cielo stellato in una "landa come una grandissima tenda di pastori". Uno dirà: — Ci vedo — e l'altro: — Non ci vedo —, mentre il terzo: — Ci vedrei se ci fosse un po' più di luce —. E' un mondo notturno virile che cerca una soluzione e un bimbo anche per loro. Ogni virilità ha bisogno di ritornare all'infanzia. Vi ritorna concretamente facendo un bimbo. Questi tre se lo creano nella notte, ed è reale, perché è un grumetto di carne dove un piccolo cuore batte il suo tempo. Ed è una stella che li accompagna. Essi fanno di tutto per non perderla, hanno dei compassi e dei papiri, povere cose per una realtà. Ma la realtà si raggiunge con povere cose.

E in fondo troveranno un bambino magari con una casa senza camino, un bambino che può raggiungere quello di Valeria ma che essendo di loro tre, non può essere raggiunto che con dei cammelli e degli asini. La preghiera più bella è quella di Gaspere, il celibe che prima di addormentarsi dice: — Vogliamo bene al Bimbo che è tanto felice anche con una casa senza camino.

Il libro si commenta da sé ed ha la caratteristica di donarci il bimbo che resta bimbo dalla prima all'ultima espressione: è l'infanzia fatta parola e, certamente, le cose più belle che ho letto dei bambini.

Ringraziamo l'Autore, adulto, che ha colto l'espressione genuina dell'infanzia senza alterare col suo mondo saputo una realtà tanto cara e gioiosa.

Lucia Bocchi

PER UN MONDO DIVERSO

"Finché ci sarà un uomo oppresso il cristiano sarà presente con la sua inquietudine".

(padre "Betto")

"Poveri e giovani si sentono stranieri nel sistema e si incontrano nell'aspirazione a un mondo diverso."

(Giulio Girardi)

Il nostro tempo, con i suoi fermenti, con le sue trasformazioni frenetiche, con i suoi conflitti latenti, con le sue tensioni più o meno represses, lascia alle giovani generazioni un'eredità pesante, un magma di problemi di difficile soluzione.

Potremmo avere un mondo sereno e felice, bello ed equilibrato, giusto e soddisfacente, dove l'amore e la libertà siano vissuti autenticamente e questo non è un sogno irrealizzabile o il desiderio di un folle. Ogni cosa viene costruita dalle mani dell'uomo; assurdamente, però, queste mani sono al servizio della morte e non della vita. Sono mani incatenate da un cieco determinismo, mani che ubbidiscono alla forza diabolica di un principio estraneo all'uomo. Mani che producono, ancora, miseria, analfabetismo, guerra, fame, oppressione, morte, sottosviluppo, sofferenza, emarginazione, ingiustizia, tortura, schiavitù palese ed occulta, violenza, mistificazione, genocidio, manipolazione delle coscienze, sfruttamento... mani che riducono l'uomo, *il fratello*, ad una cosa, che lo alienano, che lo rendono impotente sottraendogli la possibilità di decidere il destino della storia.

Il mondo scivola su una china travolgente. Sentiamo tragicamente incombere sopra tutta l'umanità lo spettro della distruzione cosmica. Milioni di uomini hanno preso coscienza che ci si salva insieme, oppure ci si distrugge l'uno con l'altro. Se si vuole continuare a vivere, di necessità si fa virtù. Ma, forse, prima ancora di essere fissata dall'inchiostro dei trattati, l'unificazione dell'umanità è nei fatti.

Oggi, attraverso le comunicazioni di massa, la guerra infuria nel cortile di casa nostra, la luna è il lampadario della nostra cucina, le barriere materiali e psicologiche lentamente crollano, le distanze sono abolite. L'uomo si accorge di appartenere ad una stessa famiglia e di abitare la stessa casa. Al di là delle culture o dei sistemi politici, si accorge che, per mantenere la pace, è necessario camminare in una direzione comune. Come sintetizza acutamente Giulio Girardi, "non si tratta per l'uomo unicamente di camminare nel senso della storia ma di far camminare la storia nel senso dell'uomo."

Per secoli egli è stato uno strumento anonimo nell'ingranaggio della produzione economica, oggetto, sul piano dei rapporti sociali, nelle mani dei potenti, apprezzato come braccia infaticabili e mai come essere pensante. La cultura operaia e contadina è sempre stata emarginata, il popolo creduto spesso "volgo profano", incapace di civiltà. Questo era, ed è, il giudizio delle classi privilegiate. Esse, attraverso la loro cultura egemone, hanno la possibilità di denominare il mondo e le cose e, dunque, di stabilire ciò che è buono e giusto, bello e civile, rispetto a ciò che non lo è. E' una mistificazione dire che esiste una sola cultura. Esistono diverse culture separate dal diaframma dell'appartenenza ad un certo gruppo sociale. La cultura "ufficiale" è espressione delle classi al potere. Essa è destinata a corrompersi e a perdere significato nella stessa misura in cui l'influenza delle stesse classi dominanti declina.

Esistono poi varie culture popolari, radicate negli strati inferiori del tessuto sociale, che non sono mai giunte ad esprimersi. Hanno sempre svolto un ruolo subordinato in relazione alla condizione di dipendenza economico-politica in cui versano da sempre le masse. Queste culture "sotterranee", latenti, non ancora coscienti di sé, sono destinate all'egemonia non appena il proletariato si sarà liberato dall'oppressione della classe borghese.

Infatti, noi non viviamo nel migliore dei sistemi possibili e la storia ha davanti a sé un ulteriore cammino di liberazione. E' l'intuizione fondamentale di don Milani: l'emancipazione

dei poveri avverrà quando si saranno impadroniti dello strumento essenziale, dell'arma più potente, la PAROLA. Oggi 21 milioni di italiani sono forniti soltanto della licenza elementare. Il 40% degli italiani è, praticamente, semianalfabeta. Altri 15 milioni non possiedono alcun titolo di studio. Questo significa che almeno il 70% degli italiani è fuori della Costituzione, dove questa nostra legge fondamentale garantisce a TUTTI, come minimo, otto anni di scolarizzazione.

Da questi dati si riesce a capire, poi, l'incredibile piramide della distribuzione delle ricchezze. In Italia l'1% della popolazione possiede circa il 33% dei redditi, dei beni, dei patrimoni nazionali! Viviamo in un sistema ingiusto e bugiardo. Siamo uguali a parole, ma, nei fatti, il povero è sempre emarginato e prigioniero. Può scegliere fra un collare e l'altro, fra una gabbia e l'altra. Milioni di uomini, pur essendo, in teoria, liberi, continuano ad essere schiavi. Oggi la schiavitù è ancora più subdola e pericolosa; le catene sono invisibili, nascoste ma siamo tutti inesorabilmente frullati in questo folle mulino del diavolo. Le masse sono fatalmente integrate nell'ingranaggio alienante della civiltà consumistica. L'uomo vale nella misura in cui possiede e consuma. Gli oggetti, le cose comprano l'uomo e il loro uso è, miseramente, la sua vita.

Il capitalismo impone all'esistenza umana un'irreparabile degradazione: il successo è connesso con il denaro e gli "affari". Il denaro serve alla sete smisurata di potere e il *potere uccide*. Cristo umilia i potenti e i farisei ed esalta i poveri. Cristo è vittima del potere e ci insegna a non lasciarci contaminare dall'ambizione terrena. I conservatori, i padroni del mondo, invece, che lo vogliano o no, sono fuori della storia. Si illudono di poter estendere il presente nel futuro, di conservare il loro potere oppressivo in un mondo in fermento e sempre più consapevole. Essi hanno paura del nuovo, non ascoltano le voci profetiche perché temono di perdere i loro piccoli ed assurdi privilegi. Rinunciano ad una vita più autentica e completa, nella difesa testarda dei loro interessi materiali. Vedono nel futuro un pericolo, dunque sono costretti a soffocare sadicamente ogni germe che annunci forme di esistenza inedite. Sono loro, gli uomini avidi di potere, gli uomini dal cuore dipinto che frenano la storia e la snaturano. Dall'altra parte milioni di uomini lottano, giorno per giorno, in tutto il mondo per affermare rapporti umani meno aridi, impostati sul metro dell'amore. Popoli interi sono alla ricerca di sistemi più giusti, in cui il diritto alla vita di ogni uomo sia effettivamente rispettato.

E' in atto una rivoluzione culturale che non ha precedenti nella storia. I poveri, i giovani, gli oppressi si incontrano nella comune aspirazione a un mondo in cui il rispetto non sia più affidato al conto in banca, ma al riconoscimento della superiore dignità umana.

La contestazione studentesca, le lotte operaie, le rivolte per l'indipendenza dei popoli del Terzo Mondo, questo clima diffuso di disagio e di incertezza convincono molti che il nostro mondo è in crisi. E' vero. Ma dobbiamo rallegrarcene, nella misura in cui emerge faticosamente una realtà nuova, nella misura in cui assistiamo al travaglio difficile di un parto.

Dalle ceneri di istituzioni ormai superate, dal vuoto di valori ormai moribondi, nasce, ancora con il volto incerto, quasi irriconoscibile, un modo più genuino di intendere i rapporti umani, un modo più autentico di vivere le proprie esperienze.

PAOLO QUINTAVALLA

IL SEGRETO DI UNA RIVOLUZIONE

«guardare i fiori da cavallo»

Componente socio-economica

Ogni rivoluzione è una rivoluzione “culturale”: non c'è prassi senza ideologia, anche se la formulazione della “dottrina” rivoluzionaria segue nel tempo la prassi (ad esempio, il fascismo italiano). Una rivoluzione a ideologia è destinata al fallimento. Rivoluzione e controrivoluzione sono momenti dialettici necessari per il successo di qualunque svolta storica. Le rivoluzioni agraria mercantile industriale urbana sociale, nel durissimo impatto controrivoluzionario, hanno scoperto o creato dottrine rivoluzionarie esigitive di un continuo controllo.

I rivoluzionari sono talmente convinti di questa urgenza ideologica che anche i più rozzi e improvvisati non rinunciano mai a coniare alcuni slogans fondamentali per la lievitazione psicologica delle masse.

Si legga con attenzione una recentissima intervista concessa dal colonnello Gheddafi (1): quando egli dice che “è la volontà del popolo che conta ed è la volontà del popolo che deve decidere”, il giovane capo del panarabismo coranico dimostra di non accettare parole usate dalle democrazie borghesi come “maggioranza” e “minoranza” che sottintendono sempre una divisione nel popolo, ma “la volontà di tutto il popolo”, la sola capace di spazzare via i sistemi politico-economici da lui più detestati: il capitalismo e il comunismo. Prosegue, infatti, affermando che è necessario dimostrare al popolo libico e a tutti i popoli del mondo, con l'ideologia e con la prassi, con una fede totalitaria nel futuro, con una fiducia storicistica incrollabile, che si può *far fiorire anche il deserto*: “Tutti gli uomini un tempo erano primitivi, facevano vita selvaggia, e oggi vivono nei grattacieli. . . L'uomo accetta sempre la civiltà”.

LA VOCAZIONE MAGISTRALE DI MAO

Più elaborato certamente è il binomio teoria-prassi del maoismo. Anche perché Mao Tse-tung ha alle spalle una storia civile mai denunciata e un'esperienza personale mai dimessa: *la vocazione sapienziale del popolo cinese e la vocazione magistrale del suo capo attuale*.

“La Rivoluzione culturale è essenzialmente una grande rivoluzione politica intrapresa dal proletariato, nelle condizioni del socialismo, contro la borghesia e tutte le altre classi sfruttatrici. E' la continuazione della lunga lotta contro i reazionari del Kuomintang intrapresa dal Partito comunista cinese e dalle grandi masse rivoluzionarie sotto la sua direzione. E' la continuazione della lotta tra il proletariato e la borghesia. . . Abbiamo conseguito una grande vittoria. Ma la classe sconfitta continua a esistere e a lottare. Non possiamo quindi parlare di vittoria definitiva, non potremo farlo per molti decenni. Non dobbiamo allentare la vigilanza. Dal punto di vista leninista, la vittoria definitiva in un paese socialista non solo richiede gli sforzi del proletariato e delle grandi masse popolari all'interno, ma dipende anche dalla vittoria della rivoluzione su scala mondiale e dalla abolizione su questa terra del sistema di sfruttamento dell'uomo sull'uomo fino all'emancipazione di tutta l'umanità” (2).

Con questa lunga descrizione Mao Tse-tung presenta la “sua” rivoluzione culturale iniziata nel 1966 e ancora in atto perché come ogni autentica rivoluzione essa è per dinamismo intrinseco “permanente”.

Una rivoluzione che si fonda soprattutto sulla scuola. Per Mao l'educazione rivoluzionaria non è un aspetto accessorio, sia pure decisivo, della lotta per modificare le condizioni esistenti nel paese. Essa si identifica in larga misura con la lotta, crea le forze rivoluzionarie trasformando in fattori concreti il potenziale eversivo, le consolida, le lega alle masse, rende l'avanguardia capace di esercitare la propria funzione storica e fa sì che le masse acquisiscano la possibilità di sostenere con la vastità della loro spinta la funzione dell'avanguardia.

Chi sono i maestri in questa educazione rivoluzionaria? “Per Mao non esiste il ruolo del maestro quale ruolo definitivamente attribuito e immutabile: i maestri sono allievi e gli allievi sono maestri” (3). “Fare la rivoluzione”, significa, quindi, “imparare a fare la rivoluzione in prima persona”: è per ciò indispensabile che le giovani “guardie rosse”, nella fedeltà alla interpretazione che Mao ha dato del marxismo-leninismo, imparino attraverso “il bilancio dell'esperienza” che il successo della rivoluzione culturale impone tempi lunghi ed è assicurato dalla metodologia della “comune” educativa: “Il mio desiderio — scrive Mao — è quello di unirmi a tutti i compagni del nostro partito per imparare dalle masse, di continuare ad essere uno scolaro”.

Mao, usando un linguaggio metaforico tipicamente cinese ma largamente apprezzato in tutto il mondo, esprime questa esigenza metodologica di fondo con frasi di immediata comprensione e fruizione.

Quando nei “Sessanta punti sui metodi di lavoro”, al numero 25 scrive: “I membri dei comitati di partito del Centro, delle province, delle città e delle regioni autonome, esclusi gli elementi anziani e i malati, dovranno lasciare i loro uffici per quattro mesi all'anno per andare alla base a fare inchieste e per partecipare a riunioni in vari luoghi” (4), Mao “fa la rivoluzione culturale” aggredendo direttamente una delle situazioni classiche del sistema socioeconomico borghese o revisionista: *la stabilità delle classi*. Insiste, infatti, sul dovere di adottare il metodo di “guardare i fiori da cavallo”, cioè di “guardare i fiori da vicino”: “Bisogna mettersi in contatto con operai e contadini e aumentare la propria comprensione del reale”.

E' un punto fondamentale del maoismo che lo distingue separa oppone nettamente anche a molte altre ideologie e prassi rivoluzionarie siglate come “popolari” ma essenzialmente borghesi. Mao non dice “andare verso il popolo” ma “vivere con il popolo”.

Gli intellettuali di vecchio tipo adottano come base culturale l'idea che debba sempre esistere “una divisione del lavoro tra teoria e pratica” e che “la politica deve essere lasciata ai politici di professione”. Per il maoismo queste sono assurdità: tutto il popolo, ma specialmente i giovani, *devono essere politicizzati attraverso la prassi*: “E' assolutamente necessario che i giovani che hanno studiato vadano nelle campagne per essere rieducati dai contadini poveri e dai contadini medi dello strato inferiore. Bisogna convincere i quadri e altri abitanti delle città a mandare nelle campagne i figli e le figlie che hanno completato le scuole medie inferiori o superiori, le scuole superiori, o l'università. Mobilitiamoci. I compagni delle campagne devono accoglierli cordialmente” (5).

L'UNITÀ' EDUCATIVA DEL MAOISMO

Molti osservatori occidentali sono persuasi che le radici profonde della rivoluzione culturale cinese siano da ricercare solo in pressioni incontenibili di natura socioeconomica o demografica o politicomilitare internazionale. Nulla di più falso. *Le radici sono ideologiche, cioè di assoluta rivalutazione del proletariato:*

— “Il proletariato è la classe più grande della storia umana. Dal punto di vista ideologico, politico e numerico, è la più grande classe rivoluzionaria. Esso può e deve unire intorno a sé la schiacciante maggioranza del popolo al fine di isolare il più possibile e di attaccare un pugno di nemici”;

— “La lotta per cambiare il mondo da parte del proletariato e dei popoli rivoluzionari consiste dei seguenti compiti: cambiare il mondo oggettivo e anche il loro mondo soggettivo” (6).

La rivoluzione culturale maoista coinvolge tutto il popolo, ma insiste giustamente sul *valore trainante dell'alleanza a tre:*

— “... la grande Rivoluzione Culturale proletaria è una grande rivoluzione che tocca l'anima del popolo e risolve il problema di una visione del mondo per il popolo”;

— “Questa grande Rivoluzione Culturale, servendosi dei metodi democratici della dittatura proletaria, ha mobilitato le masse dal basso. Al tempo stesso, essa realizza nella pratica la grande alleanza dei rivoluzionari proletari, l'alleanza a tre fra le masse rivoluzionarie, l'Esercito popolare di liberazione e i quadri rivoluzionari” (7).

Schema chiarissimo, oggi adottato con minore successo da altre forze rivoluzionarie (ad esempio, in Portogallo). Importa, però, sottolineare che siamo di fronte a un principio di “totalizzazione” sconosciuto e non divulgato dal comunismo italiano. Scrive Lucio Colletti: “Tutta la differenza tra Gramsci e Togliatti consiste precisamente in questo. Per Gramsci l'indagine conoscitiva era essenziale all'azione politica. Per Togliatti la cultura era separata e giustapposta alla politica. Togliatti sfoggiava una cultura tradizionale di tipo retorico, e la sua politica non aveva alcun legame organico con essa. In Gramsci le due cose sono fuse e sintetizzate in modo genuino. Il suo studio della società italiana era davvero un modo di prepararsi a trasformarla. Questo dimostra la sua serietà di politico” (8). Forse per ciò i giovani comunisti italiani sono più gramsciani che togliattiani.

Guardando all'esperienza in atto in altri paesi (citiamo ancora il modello libico come uno dei più apparentemente antitetici al modello cinese; ma potremmo utilmente citare anche quello cubano o di paesi socialisti africani e sudamericani) il dilemma prioritario di ogni rivelazione culturale risolvibile sul piano socioeconomico è il seguente: *qual è il primo atto per dare il benessere a un popolo: la redistribuzione dall'alto di ciò di cui la gente ha bisogno o l'educazione popolare a produrre e quindi a godere come un diritto, come una propria vittoria, la ricchezza e la giustizia?*

Il colonnello Gheddafi afferma che il fine immediato della “sua” rivoluzione culturale, religiosa, fieramente anticapitalista e anticomunista, è di creare anzitutto “il benessere, la soddisfazione dei bisogni”, poi verrà la coscienza.

Mao, invece, che parte da una “lunga marcia” ideologica e pragmatica molto più ricca di motivazioni educative, insiste per la *sincronia e la sintonia* dei due momenti, coscienza e benessere, anche se i risultati socioeconomici offrono spesso amare delusioni:

— “I quadri politici devono avere una certa conoscenza dell'attività economica. Può darsi che sia difficile per loro saperne molto, ma non servirà saperne solo poco”;

— “Dato che non c'è una guerra mondiale, il nostro esercito dovrebbe essere una grande scuola. Anche nella eventualità di una terza guerra mondiale, esso dovrebbe essere una grande scuola. ... Esso dovrebbe partecipare alla lotta rivoluzio-

naria contro la cultura capitalista”;

— “Per i nostri giovani, la materia di studio più importante è la lotta di classe”;

— “Le forze armate avanzano di un pollice, la produzione cresce di un pollice. Rafforziamo la disciplina in modo che la rivoluzione abbia sempre successo” (9). *Illusione? Realtà? Presente? Futura?*

L'UOMO NUOVO A UNA DIMENSIONE

Ammissa anche la realtà futura, questa soddisfazione dei “bisogni” creerà l'uomo nuovo?

Le esperienze storiche del marxismo-leninismo, filtrate attraverso l'intera gamma delle situazioni locali che hanno adottato la regola fondamentale della “flessibilità”, sembrano gridare apertamente “no”. *Non è appena “la classe sconfitta” che continua a lottare per la controrivoluzione, ma è lo stesso uomo comunista che avverte con angoscia radicale che la sua dimensione è solamente orizzontale: in “comune” costretto con gli altri ma drammaticamente reciso dall'Altro. Non è una economia a servizio dell'umanesimo integrale.*

Mao Tse-tung che non ha mai denunciato come deformanti della sua personalità rivoluzionaria il democraticismo di Rousseau o la pedagogia di Dewey, ha invece rifiutato decisamente *i metodi e i contenuti del confucianesimo.*

E' una denuncia provvisoria o definitiva? Globale o parziale? Riguarda solo la religione confuciana storicamente coniugata con il capitalismo cinese oppure qualunque altra religione, in particolare il cristianesimo?

Nelle sue “parole” non c'è una risposta, anche se la lotta contro una certa cultura occidentale sembra preclusiva di ogni speranza. Ma il cristianesimo non è una cultura, è una religione fedele a Dio e fedele all'uomo. Forse è nella seconda fedeltà che il maoismo scoprirà un giorno la strada per camminare verso un nuovo umanesimo.

Quando si scrive:

— “Lasciate che la gente dica la sua. Come conseguenza di ciò, il cielo non cadrà e voi non sarete destituiti. Che cosa accadrà se voi non lascerete che la gente dica la sua? Potrete essere destituiti in un sol giorno”;

— “Tranne che nei deserti, in tutti i posti abitati dall'uomo vi sono la sinistra, il centro e la destra. Continuerà ad essere così per altri diecimila anni” (10).

Siamo al sopravvento del poeta sul rivoluzionario? Ma la poesia non è l'anima delle rivoluzioni?

CARLO PEDRETTI

NOTE

(1) “Domenica del Corriere”, 28/1975, pagg. 33-40.

(2) (3) (4) (5) (6) (7) in “Per la rivoluzione culturale — Scritti e discorsi inediti 1917-1969 — Mao Tse-tung”: Antologia a cura di Jerome Ch'en. Con una bibliografia completa degli scritti di Mao. Einaudi, Torino, 1975, passim.

(8) “Intervista politico-filosofica”, Laterza, Bari, 1975, pag. 54.

(9) (10) in o.c., Einaudi, passim.

UNA NOVITA' EDITORIALE

a cura del C.E.M.

COLLANA

FAVOLE E LEGGENDE DEI POPOLI

Ballarin Lino, *Il leopardo e la lumaca e altre favole "balèga" (Zaire)*, pp. 80.
Lanciotti Mario, *Il fabbricante di animali e altre favole dell'Amazzonia*, pp. 80.
Danieli Sandro, *Il vestito di piume e altre favole del Giappone*, pp. 80.
De Vidi Arnaldo, *L'omino della teiera e altre favole della Cina*, pp. 80.
Saccà Cecita, *Il principe scimmia e altre favole dell'Indonesia*, pp. 80.

I volumi contengono illustrazioni a due colori.

Prezzo di ogni volume L. 1.200.

I cinque volumi raccolti in custodia L. 6.000.

Il racconto, la leggenda, la favola sono forme popolari di trasmettere una visione della vita, un insegnamento morale, una "filosofia" e una "sapienza". Nascono tra il popolo, sono tramandate da generazione a generazione e spesso hanno una parte importantissima nell'educazione. Specialmente tra i popoli di cultura orale (quelli che una volta chiamavamo primitivi!) costituiscono la base di tutta l'istruzione e quindi della vita sociale.

Questi cinque volumetti, preparati in modo speciale per la scuola, spaziano nei Paesi più diversi per tradizione e civiltà: l'Africa centrale, la Cina, il Giappone, l'America latina, l'arcipelago indonesiano. Il p. Lino Ballarin ha raccolto personalmente le favole della gente *balèga* dalla viva voce dei vecchietti; ha svolto così un servizio culturale impagabile, perché "in Africa ogni volta che muore un vecchio, è una biblioteca che brucia" (Hampaté Bâ). Bisogna salvare la loro sapienza, registrare le loro "storie". P. Ballarin lo ha fatto e ha trasmesso il tutto con fedeltà, in uno stile agile, limpido, che ben traduce l'immediatezza del racconto a viva voce e insieme la freschezza, la fantasia, l'intelligenza a volte furbesca, a volte saggia e penetrantissima del genio africano.

Quasi allo stesso modo è nato il libro di favole dell'Amazzonia. Anche Mario Lanciotti è un missionario, anch'egli ha sentito dalla viva voce degli *indios* quanto qui raccoglie. E' un universo anche questo pieno di religiosità e di semplicità, eppure si avverte già mille miglia diverso da quello dei *balèga* dello Zaire. In alcune favole si sente l'influsso cristiano, la presenza di alcune verità e di alcuni sentimenti cristiani forse isolati, ma penetrati in profondità. In altre sembra di avvertire un certo gusto del tenebroso, dell'orrido, quasi la traduzione su un piano surrealistico di ciò che la natura nasconde di misterioso. O non è forse un modo di dominare, quasi di esorcizzare le potenze occulte? Si sa come sia tipico dell'animo dei latino-americani celebrare la morte col gioco, vincerla con il profondo rapporto di comunità, con l'amore.

Le favole giapponesi rivelano un delicatissimo sentimento della natura, un senso di viva relazione tra gli uomini e le cose. Esse trasmettono certo una tensione morale, ma principalmente ispirando un atteggiamento religioso, di rispetto e di contemplazione, verso il creato: perché l'uomo giapponese percepisce tutto il creato come vivente e, anche oggi nonostante tutte le cogni-

zioni scientifiche e tecniche, gli attribuisce le stesse emozioni, di gioia e di dolore, di sgomento e di desiderio, dell'essere umano.

Introducendo le favole cinesi, lo stesso curatore della raccolta, Arnaldo De Vidi, le divide in tre gruppi: quelle che trasmettono un insegnamento morale, quelle che esaltano l'intelligenza e l'astuzia dei deboli, quelle che si risolvono in un libero gioco della fantasia e dell'invenzione. Le favole "moralì" inculcano un senso profondo di armonia, che nella vita sociale si traduce nel rispetto del figlio per il padre, del giovane per l'anziano, del suddito per il padrone, del cittadino per la legge e l'imperatore. Le favole "dell'astuzia" manifestano il senso pratico del cinese, la sua capacità di volgere a proprio favore le situazioni più difficili, ma non con la forza: piuttosto con la pazienza, la mitezza, la diplomazia e soprattutto l'intelligenza.

Infine le favole indonesiane: esse rappresentano una vasta gamma di popolazioni, culture, tradizioni religiose, quante ne nasconde l'immenso arcipelago. Molte delle favole raccolte in questo volume riportano racconti "mitici" o "delle origini". Ci si dispiega davanti una fantasiosa cosmogonia: gli dèi entrano nel mondo, si innamorano degli uomini, scatenano le loro ire terribili, manifestano le loro tenere compassioni. . . Alcune delle favole sono legate ad un posto o un oggetto particolarmente suggestivo: un fiume, un lago, una pianura, una statua, un bosco. L'incanto che ne sorge è tradotto in una leggenda che ne dà una ragione umana e poetica.

Non stiamo a sottolineare le vaste possibilità di utilizzazione didattica di questi volumi. Oltre alla lettura, al mimo, alla drammatizzazione, si prospettano diversi tipi di ricerca: struttura interna della favola, scoperta di tipi diversi di favole, confronti fra gli elementi culturali delle favole di popoli diversi, confronti con le favole che gli alunni hanno sentito da piccoli qui nel nostro ambiente. . .

Tutte queste utilizzazioni hanno però senso solo se rimane ben chiaro l'obiettivo finale: scoprire che ogni gruppo umano ha una sua civiltà, una sua visione del mondo, un suo universo di sentimenti e di emozioni, una sua acutezza di intelligenza, una sua ricchezza di valori e che l'incontro tra i popoli e le culture è un arricchimento umano per tutti.

Francesco Grasselli

E.M.I. - VIA MELONCELLO 3/3 - BOLOGNA

EDUCAZIONE PER LA LIBERAZIONE O LA SCHIAVITU?

Se siamo decisi ad andare fino in fondo al problema, dobbiamo porci la domanda: l'educazione che ha formato il nostro mondo, libera o non crea piuttosto degli schiavi?

Se l'albero si deve giudicare dai frutti, è chiaro che l'educazione — nelle famiglie, nella scuola, nella Chiesa, nelle grandi e nelle piccole religioni — richiede dei cambiamenti profondi.

I genitori hanno un bel voler bene ai loro figli, la scuola pretendere di essere impiantata nella vita e per la vita, la Chiesa insegnare la paternità di Dio e la fraternità degli uomini, ... il risultato di tanti sforzi educativi è che il 20% degli uomini ha nelle sue mani più dell'80% delle ricchezze della terra, mentre più dell'80% degli uomini deve vivere con meno del 20% di quelle ricchezze.

Si dice che l'uomo sta ormai abituandosi a dominare la materia e che la scienza è piena di promesse. Fra le molteplici conquiste si mette particolarmente in evidenza:

- quello che la petrolchimica ha già raggiunto o lascia prevedere per il futuro;

- quello che i calcolatori hanno dimostrato di poter fare e le prospettive che aprono. La NASA è come il simbolo di queste nuove possibilità: ha portato degli uomini fin sulla luna, dando inizio alle esplorazioni spaziali e riuscendo a controllare, senza possibilità di errori, perfino la respirazione degli astronauti;

- quello che il medico fa a servizio della vita quando tiene sotto controllo le epidemie e trionfa su malattie ritenute finora incurabili; anzi, si ha perfino l'impressione che siano imminenti delle scoperte veramente incredibili: creare la vita in laboratorio? vincere la morte?

- quello che la biochimica ha ottenuto in agricoltura e tutto ciò che lascia intuire l'esplorazione dei fondi marini;

- quello che già oggi rappresentano i trasporti e i mezzi di comunicazione sociale, senza contare tutto quello che se ne può prevedere dall'avvenire...

Questa lista, che non è affatto completa, non sarebbe l'irrefutabile prova della spettacolare vittoria dell'educazione?

Non temiamo affatto il progresso, di qualunque tipo siano le sue manifestazioni per quanto audaci esse possano sembrare: l'uomo comincia appena ora a fare ciò per cui è stato creato e a seguire d'ordine del suo Signore e Padre: dominare la natura e perfezionare la creazione.

Neppure vogliamo trascurare ciò che l'uomo, co-creatore, comincia, a fare di positivo, di magnanimo, di grandioso.

Ma chi crede nell'affermazione: "la verità vi farà liberi" deve constatare che in gran parte l'educazione è fuori della verità, poichè non libera. E' urgente e vitale unirvi per promuovere una educazione liberatrice. Questa è la missione più grande dell'uomo d'oggi, la causa che dovrà dare una ragion di vita alle minoranze abramiche.

Salvo errori, l'educazione liberatrice deve fondarsi su un certo numero di assiomi:

- ogni uomo, con le sue azioni e le sue omissioni, è responsabile del destino dell'umanità;

- per le religioni giudeo-cristiane, la verità fondamentale è l'affermazione della Bibbia; Dio ha fatto l'uomo a sua immagine e somiglianza;

- l'individualismo genera l'egoismo, radice di tutti i mali;

- è urgente unire *avere* e *essere*: lunghi dall'escludersi, le due cose si completano e non possono esistere l'una senza l'altra; [...]

- l'educazione sarà sempre destinata a fallire, fino a quando continueranno a esistere dittatori, di destra o sinistra che siano;

- la violenza va superata. Per giungerci, dobbiamo avere il coraggio di andare alla fonte prima di tutte le violenze, smettendola con le ingiustizie che imperversano ovunque: nei paesi poveri che subiscono il colonialismo intestino o il neocolonialismo, frutto dell'imperialismo moderno; nei paesi dell'abbondanza che vergognosamente conservano nel loro seno delle zone di povertà e le cui classi ricche sono diventate inumane per l'eccesso di *comfort* e di lusso; nelle relazioni fra paesi sviluppati e paesi sottosviluppati, perchè è facile provare come la ricchezza dei paesi dell'abbondanza sia alimentata in gran parte dalla miseria dei paesi poveri;

- lo scandalo del secolo è l'emarginazione che tiene fuori dal progresso, dalla creatività e dal potere di decisione più dei due terzi dell'umanità;

- la gioventù ha un ruolo insostituibile da assolvere: bisogna avere il coraggio di dare fiducia ai giovani, di dialogare veramente con essi, di accogliere le esigenze ch'essi esprimono in nome dell'autenticità e della giustizia, dandosi anche abbastanza forza morale per esigere da essi il rispetto della giustizia e dell'autenticità;

- si impone una revisione in profondità dell'ateismo: credere in Dio non significa necessariamente trasformare l'uomo in schiavo. L'idea dell'uomo co-creatore può essere condivisa da un gran numero di atei. A ogni modo, l'educazione liberatrice non può fare a meno della collaborazione di quegli atei il cui umanesimo esprime un effettivo amore degli uomini;

- è significativo che le religioni vadano unendosi per vivere e far vivere l'amore dell'uomo come un modo privilegiato di amare Dio; per riscoprire nei loro rispettivi messaggi le verità che, per un verso, aiutano i sotto-uomini creati dalla miseria ad autopromuoversi e, per l'altro, aiutano i super-uomini resi inumani dagli abusi del progresso a umanizzarsi; per denunciare l'egoismo come il grande peccato e smascherarlo a livello sociale, regionale, nazionale e internazionale;

- è urgente che tutti si uniscano per denunciare e vincere la paura: paura di quelli che non hanno niente e si credono irrimediabilmente oppressi e paura di quelli che possiedono e tremano al pensiero di perdere i loro averi;

- il fondamento dell'educazione consiste in un autentico rispetto della persona umana: rispetto reciproco degli sposi, che devono aiutarsi a crescere insieme e sempre; rispetto per ogni bambino, perchè ogni persona è unica, portatrice di un messaggio singolare; rispetto da parte di coloro che detengono l'autorità, perchè comandino in uno spirito di servizio; rispetto di tutti quelli cui tocca ubbidire, perchè obbediscano senza servilismo;

- educazione liberatrice: ma da cosa? Dall'egoismo che conduce all'orgoglio e nutre nell'uomo l'audacia di immaginare ch'egli può fare a meno di Dio e prendere il suo posto. Dall'egoismo che chiude gli uomini su se stessi e provoca sciagure, tensioni, divisioni, separazioni nelle famiglie, nei partiti, e persino nelle religioni. Dall'egoismo che ha dimensioni planetarie e rende impossibile la solidarietà universale e una vera pace fra gli uomini.

Helder Câmara

(da "Il deserto è fecondo", Cittadella Editrice, Anisi, 1973.)

LA MATRICE RELIGIOSA DELLA RIVOLUZIONE CULTURALE

Componente religiosa

Se per cultura s'intende una forma particolare di vita individuale ed associata, dove la componente etica e quella economica sono sottese da una particolare concezione del mondo e da una particolare interpretazione della condizione umana — e non ci sono alternative in proposito — e se per Religione s'intende appunto la risposta agli interrogativi che l'uomo si pone quando emerge alla coscienza della sua natura; allora, non ci possono essere dubbi sulla presenza della matrice religiosa nelle culture e nelle civiltà umane.

TUTTE LE CULTURE HANNO UNA MATRICE RELIGIOSA

Quando, infatti, l'uomo organizza la sua esistenza in ordine alla sussistenza e stabilisce delle norme per regolare il rapporto con il suo simile, sente la necessità di appellarsi a principi e realtà che lo trascendono e devono orientare il suo lavoro e la sua vita. Non si tratta ancora di una struttura religiosa definita, perché non è sempre implicita una relazione culturale con la Realtà metafisica, ma è ormai l'inquadratura ideologica, mitica e fideistica della cultura nascente.

La storia allinea lunghe serie di culture che l'uomo ha creato a fianco della natura e, nello stesso tempo, indica le forme religiose che le hanno generate: nell'Estremo Oriente, con Confucio e Laotze; nell'Oriente, con i Veda e gli Upanishad; nel vicino Oriente, con i Sumeri, gli Ittiti, i Fenici; in Occidente, con Creta, Atene e Roma; nell'Estremo Occidente, con gli Incas, i Maya e gli Aztechi. Sono gli atolli che emergono sulle distese sconfinite del tempo e dello spazio.

In un primo tempo, il connubio tra cultura e religione risulta assoluto, per il fatto che non esiste distinzione né giuridica né strutturale tra le due componenti e per il fatto che sono complementari e inconcepibili separatamente. Solo in prosieguo di tempo, quando da una parte la coscienza dell'uomo diventa esigente e il fatto religioso diventa, d'altra parte, soffocante, la cultura si crea una base ideologica laica (la filosofia) che sostenga il suo edificio. Continuando il processo di discriminazione, si arriva allo sfacelo della civiltà e alla rigenerazione della religione, oppure alla sua scomparsa.

In ogni caso, la storia non segnala, fino al nostro tempo, la presenza di una civiltà originale in cui la matrice religiosa o metafisica sia completamente assente e sia positivamente esclusa. La cultura marxista come quella laicista, sono ancora i troppo impregnate dall'ideologia cristiana per proporsi a dimostrazione della tesi contraria. Il secolarismo contemporaneo non è tanto contro il fatto religioso quanto contro il clericalismo e l'integralismo cristiano, che ancora sono all'orizzonte della nostra cronaca.

RIVOLUZIONE CULTURALE E RELIGIONE

Che cosa avviene della Religione quando entra in crisi la cultura, di cui essa è una componente di base?

La risposta è ardua e semplice nello stesso tempo. In realtà non è concepibile una rivoluzione culturale che non coinvolga la Religione, che sottende la cultura stessa. Ci possono essere due situazioni diverse, anche se convergenti: la crisi è provocata dal fatto che la vita civica e sociale del popolo si è alienata dalla Religione, non accetta più i suoi assiomi dottrinali e le sue norme etiche e pertanto si avvia a una diversa interpretazione della vita. Naturalmente, la lotta dei novatori non è soltanto di carattere religioso, appunto perché la parte conservatrice della società si sente minacciata anche nei suoi fondamenti morali e perfino economici; ma sarà aspra per il fatto che si radicalizza nella Religione. Oppure, la rivoluzione culturale è di origine politica, in quanto la società va verso mete e metodi diversi da quelli tradizionali, e in questa eventualità la Religione viene avversata e combattuta come caposaldo della conservazione. In ogni caso, è sempre messa in questione la sua esistenza o almeno le forme della sua presenza.

Ciò nonostante, non si può dire che la rivoluzione culturale rappresenti soltanto un fatto negativo nei riguardi della Religione. Anche essa ha bisogno di evolversi, di approfondire i suoi temi, di sciogliere i problemi che emergono continuamente dalla vita. D'altronde, l'evoluzione della cultura, sia pure in maniera violenta, mette la Religione di fronte alle sue responsabilità sia per il consuntivo storico come per le prospettive del futuro.

In teoria, il fatto religioso dovrebbe essere l'anima, il sostegno morale della cultura, dovrebbe, cioè, costituire la struttura portante, non solo della spiritualità di un popolo, ma anche della sua vita morale e civile. La crisi o rivoluzione della cultura dovrebbe quindi trovare la sua radice proprio nella Religione e alla sua analisi dovrebbe appuntarsi l'interesse dei sociologi e degli storici, per giungere alla conclusione che essa è la responsabile di fatto. Probabilmente, però, la Religione troverà modo di capovolgere l'accusa, puntando sulla scadenza religiosa che ha preceduto il sommovimento culturale; ma è facile costatare l'estrema labilità di un'argomento che confonde fini e mezzi, cause ed effetti. Piuttosto, è lecito vedere nelle vicende comuni della cultura e della Religione, la dimostrazione del loro legame e della loro corresponsabilità nelle sorti dell'uomo, quali valori inalienabili della sua condizione.

TRE PARADIGMI

Tra le rivoluzioni culturali che si sono verificate nel nostro tempo, assumono carattere di paradigma quella giapponese, quella cinese e quella dello Zaire, nell'Africa centrale. Esse si riferiscono a culture diverse e si svolgono su schemi distinti, ma confluiscono tutte e tre nella cultura tecnocratica occidentale. E' interessante segnalare le differenze che le contraddistinguono e soprattutto le forme che hanno assunto.

— *Giappone.* La principale caratteristica della rivoluzione culturale del Giappone, in atto ormai da un secolo, è assoluta assenza di violenza che, in genere, qualifica ogni rivoluzione. L'imperatore ed i suoi con-

siglieri iniziarono pacificamente la gioventù giapponese all'apprendimento della scienza e della tecnica dello Occidente allo scopo di difendersi dalla sua potenza militare nel momento in cui riaprivano le porte del Paese ai traffici e alle relazioni diplomatiche con l'estero. Non intendevano, certo, rinunciare, al costume tradizionale e tanto meno alla concezione dello Stato, ma solo possedere le medesime armi dell'avversario.

Naturalmente, è avvenuto che la trasformazione dell'insegnamento e l'industrializzazione del Paese, hanno di fatto sconvolto tutte le categorie mentali e sociali del popolo ed il Giappone è divenuto una potenza mondiale con gli aspetti normali delle potenze occidentali. Il razionalismo si è coniugato al secolarismo, all'ateismo, all'erotismo, colportando dall'Occidente le ideologie filosofiche e sociali che lo sconvolgono.

Il fatto singolare della rivoluzione giapponese non è soltanto la sua spontaneità e l'assoluta assenza di contestazioni, ma la convivenza, almeno parziale, della cultura occidentale con quella tradizionale, nella famiglia e nella religione. Mentre nel lavoro l'operaio e il professionista s'inquadrano esattamente negli schemi occidentali, nella vita domestica e in quella religiosa, come nelle relazioni di costume, conservano il legame con gli antenati, quanto meno nelle forme esterne. Shintoismo e Buddismo sono i poli a cui si riferiscono gli eventi dell'esistenza individuale e associata.

In tale contesto, è visibile il diaframma che incontra il Vangelo in terra giapponese, giacché esso tende a modificare radicalmente la mente e il cuore dell'uomo e non soltanto le sue attività. Non è detto, però, che la rivoluzione tecnocratica, nei tempi lunghi, non abbia a sconvolgere anche le categorie tradizionali del costume e della Religione: l'agnosticismo e l'atesimo delle classi colte ne sono i precursori.

— *Cina*. In Cina il fenomeno dell'acculturazione occidentale ha assunto forme radicali. Il lungo itinerario di Mao-tze-tung ha raggiunto le basi della civiltà cinese. Egli era partito con la rivoluzione agraria, la sola che poteva trovare nel popolo la risposta adeguata ad un movimento di massa. Aveva successivamente preparato lo strumento militare, quale mezzo di conquista contro il potere capitalista ed assoluto dell'avversario, e infine aveva attuato la rivoluzione sociale, secondo le formule marxiste.

Per lunghi anni, con pedagogie diverse, Mao ha cercato di trasfondere nel popolo l'ideologia di Marx e di Lenin, ma dovette sempre trovarsi di fronte all'opposizione, subdola e nostalgica, della tradizione, che insensibilmente assorbiva e assimilava ogni intrusione esterna. Per questo, egli è approdato alla rivoluzione culturale, nella sua forma più violenta e radicale.

Il nemico era facilmente identificabile: Confucio, il saggio, il filosofo che impera nella coscienza del popolo cinese da venticinque secoli, il rappresentante del paternalismo imperiale, della borghesia mandarinale, della cultura letteraria e artistica; l'esponente qualificato della reazione istituzionalizzata. Era quell'idolo che bisognava detronizzare dalle scuole, dai tribunali, dai templi della conservazione. La sua presenza vanificava ogni sforzo della rivoluzione sociale.

Ci si può chiedere quale sarà l'esito della singolare tenzone tra Mao e Kung, e se, in definitiva, una vittoria del maoismo sia preconizzabile per le sorti del popolo più numeroso della terra. Non bisogna infatti di-

menticare che il materialismo marxista è in netta contrapposizione con la civiltà confuciana, la quale ha sorretto la vita individuale, familiare e sociale e politica di una stirpe, che ha superato i traguardi millenari di tutte le altre civiltà. Ritenere che il Marxismo sia auspicabile come sua alternativa, è per lo meno temerario, per il fatto che rinnega la componente specifica della cultura tradizionale cinese: quella metafisica e trascendentale che qualifica la sua arte, la sua filosofia e la sua visione del mondo. In ogni caso, anche in tale eventualità, la componente religiosa entra in crisi.

— *Zaire*. Nello Zaire, la rivoluzione culturale ha un'origine opposta a quella della rivoluzione cinese. Mao rinnega la tradizione per accogliere la cultura marxista; Mobutu contesta la cultura occidentale per salvaguardare quella tradizionale.

Il movimento per l'autenticità, iniziato nello Zaire, sta estendendosi alle altre regioni africane, con moduli diversi, ma con i medesimi intenti. In realtà il movimento è la reazione contro l'acculturazione occidentale, operata o in via di sviluppo nell'Africa negra, acculturazione imposta dal dominio coloniale e quindi viziata alla sua base.

D'altronde, la rivoluzione africana è dichiaratamente condizionata dalle esigenze attuali dei popoli. Mobutu non parla di ritorno alla tradizioni avite, che si debba rinunciare alla scienza e alla tecnica occidentale e alla industrializzazione del Paese, ma che il costume individuale e familiare, le relazioni umane e civili devono ispirarsi alla saggezza degli antenati e non alle ideologie aberranti dell'Europa e dell'America e tanto meno ai loro esecrabili costumi. . .

Anche in tale situazione, entra in discussione il fatto religioso. Mobutu dice che gli africani sono profondamente religiosi, che credono nell'Essere Supremo e non hanno, quindi, bisogno di essere evangelizzati dai missionari occidentali. I suoi seguaci aggiungono che il profeta e messia del loro popolo è Mobutu e non il Cristo, profeta e messia dell'Occidente. L'autenticità non si limita dunque al costume tribale, ma investe le persone e la società nelle manifestazioni più profonde. La rivoluzione culturale è ancorata ai valori tradizionali morali e spirituali, oltre a quelli civili e amministrativi. Mentre i cinesi ripudiano Confucio per accogliere Marx, gli africani dovrebbero rinunciare a Cristo per riconoscere il "salvatore" Mobutu. A loro volta, i giapponesi, dopo aver rinunciato al culto dell'imperatore, si stanno alienando dal culto di Budda, ma non sembrano ancora attratti dal messaggio di Cristo.

* * *

Nella rivoluzione culturale, la componente religiosa è sempre coinvolta. La sua scomparsa o la sua profonda modificazione sono nella prospettiva comune ed è illusoria una diversa alternativa.

Attualmente, in Occidente è in atto una grande rivoluzione culturale, con tutte le sue forme di violenza, di pressione, coazione morale e spirituale, se non fisica. Il cosiddetto mondo cristiano sta evolvendo verso un mondo pluralistico, in cui la Religione diventa un'opzione individuale e un fatto di coscienza. Non è eretico ritenere che tale nuova dimensione religiosa sia preferibile a quella di costume e di tradizione. Comunque, si deve ammettere ch'essa fa parte integrante della cultura umana.

VITTORINO C. VANZIN

PAGINA DIDATTICA

**Il tempo nuovo della cultura:
dall'ideologia di classe
alla coscientizzazione storica;
da orizzonti qualunque
a scelte ed impegni provocatori
di liberazione.**

CULTURA: SCIENZA SEPARATA O PROGETTO ALTERNATIVO?

Cos'è la cultura? E' l'insieme dei modi di pensiero e di comportamento tipici di una popolazione e di uno sviluppo sociale; è un processo dinamico che porta continuamente l'uomo a interrogarsi sul suo "essere" (coscienza) e sul valore (non sulla teoria) della storia umana in-divenire, nella realtà contestuale socio-economica e politica in cui egli è chiamato a vivere. Non è eredità patologica o supporto statico di una tradizione da salvare ad ogni costo. Una cultura senza impegno, conformista, anti-dialogica, a livello di "rimembranze classiche", decorativa, è una istituzione mistificatoria (incultura).

Da questa affermazione che riconosce la negatività della funzione sociale e culturale della scuola (così come è stata finora), è nato l'auspicio di una "descolarizzazione" (Illich-Benedict) e una proposta di alternativa pedagogica, "la pedagogia degli oppressi" di Freire. L'esperimento di "Barbiana" legato al nome di Don Milani, ha contribuito a rivoluzionare una mentalità mercenaria dell'apparato e ha scosso l'impianto di una scuola e di una società classiste, selettive, discriminatorie. "I Pierini non andranno mai all'università". "La cultura vera, quella che ancora non ha posseduto nessun uomo, è fatta di due cose: appartenere alla massa e possedere la parola. Una scuola che seleziona distrugge la cultura. Ai poveri toglie il mezzo di espressione. Ai ricchi toglie la conoscenza delle cose" (da "Lettera ad una professoressa").

La scuola, intesa da troppo e per troppo tempo, come matrice unica, oasi privilegiata di cultura e di una cultura separata dalla realtà (umanistica forse, non "umanizzante"), pachidermica nel suo apparato piramidale, è chiamata oggi, sotto la pressione delle masse e con l'apporto decisivo dei movimenti di liberazione e delle nuove generazioni del Terzo Mondo col loro patrimonio di speranza e di riscoperta dell'uomo, a riscoprire ed a ricreare un rapporto continuo, dialettico, esistenziale con tutti gli uomini (interazione), le strutture e le forze sociali nelle loro varie componenti economiche, sociologiche, antropologiche, politiche, religiose, per assumere un ruolo costruttivo (e non vivere a traino) nel cammino evolutivo dell'umanità; per suggerire proposte alternative allo sclerotizzarsi del potere che rischia di soffocare l'uomo, favorendo la formazione di coscienze nuove, inter-comunicanti, libere, critiche, aperte al dialogo con una cultura da cui si attendono risposte a precise domande su una realtà presente, fatta segno di oppressioni, violazioni, emarginazioni e alienazioni.

O la cultura e la scuola sapranno camminare con l'uomo, o dovranno fatalmente subire la storia, travolte dalla

presa di coscienza delle masse (coi loro risentimenti storici e culturali), dalle problematiche emergenti da una riconquistata unità sociale e da un'ansia irrefrenabile di giustizia e di liberazione. Si tratta di annullare ogni separatismo, di superare il dualismo e l'antagonismo fra cultura e lavoro, fra cultura e società, fra cultura e politica. Solo ricomponendo queste particelle di un unico grande mosaico che ha al centro l'umanità (la totalità) e l'uomo verso cui tutto converge, si potrà parlare di nuova cultura e di rivoluzione culturale, intesa come promozione della persona umana nei suoi valori più profondi, veri, universali e come capacità di acquisire i perché e le cause degli eventi; come possibilità per l'uomo di ri-scoprirsi soggetto cosciente e generante della storia (ciò vale anche per l'oppresso di Freire, il drop-out di Illich, i Pierini di Don Milani).

Una cultura reale non può transigere dall'impegno, non per pensare "unicamente" un cammino diverso per l'umanità, ma per costruirlo fattivamente e trasformare uomini e cose e mondo nella dinamica di un Amore-Liberazione che trascende il presente e il futuro per sconfinare nella messianica certezza del Regno.

Una società nuova per un mondo nuovo, dove la parola "UOMO" diverrà una provocazione continua in nome di un progetto di salvezza e di libertà che Dio, incarnato nell'umanità, ha affidato a ciascun uomo, senza favoritismi od esclusioni di sorta.

Bonhoeffer ha assegnato alla cultura questo ruolo "recipere e portare in sé l'universo intero". L'uomo entra nel mondo delle cose, le trasforma trasformando collateralmente se stesso e convertendosi agli altri; la comunità umana ri-scoprendo la comunione, la solidarietà, la partecipazione, ha in tal modo la possibilità di ricostruire, finalmente, il volto del suo Signore. Ma "Ri-costruire" non significa affatto "Adattare"!



L'attenzione concentrata degli scolari, potrebbe darci l'indice di gradimento di una lezione che giunge attraverso una cuffia d'ascolto ed è illustrata da immagini che appaiono su di uno schermo.

L'UOMO... LA CULTURA... LA STORIA

Il patrimonio culturale è stato, per secoli, riserva esclusiva di una élite politico-intellettuale-religiosa. Fino all'avvento della rivoluzione industriale la grande massa è rimasta fuori da ogni pensiero e programma di informazione e di emancipazione, e la cultura intellettuale estranea al mondo del lavoro. Questo schematicismo razziale "serie A, serie B" sussiste tuttora.

Così avevamo una cultura umanistica e scientifica privilegio di pochi eletti che occupavano scranni di ogni genere; una cultura contadina relegata al rango di "rilassante" manifestazione folkloristica; una cultura filosofica e sociologica che muoveva incerti passi per cercare di calare il binomio cultura-lavoro nella realtà oggettiva dei tempi nuovi e filtrava nei sobborghi industriali, nelle prime organizzazioni operaie, sindacali e di partito.

La rivoluzione industriale, favorendo una maggiore mobilità delle masse, più contatti, mezzi di comunicazione e canali di informazione sempre più perfetti, nuove tecniche di espressione, accentuò l'evidenziarsi del carattere riservato della cultura elitaria e porterà questa a confrontarsi con le problematiche scottanti di una massa in fermento per superare le strettoie e i vincoli di una società e di una cultura discriminanti ed ingiuste. Le rivolte studentesche ed operaie del maggio '68 causarono una crisi profonda nel sistema politico, sociale e culturale, e proposero un'alternativa in nome dell'UOMO di ricomposizione sociale e un ripensamento sul problema globale della scuola.

I *decreti delegati* e l'accettazione di una cultura partecipata, aperta, critica, pur con le annacchature delle circolari ministeriali, sono un mini-frutto delle lotte del '68; ciò che le circolari non possono far tacere è il ruolo che ciascuno deve assumere nella nuova società: lavorare per l'uomo e con l'uomo per cambiare il mondo, per ri-crearlo insieme nella giustizia e nell'amore.

L'importante è che la nostra mente non sia un blocco storico, ma un tuffo in "un progetto uomo" che confina con l'umanità dell'uomo-Dio.

LEGGERE IL MONDO CON LE NUOVE TECNICHE

"Per questo nuovo strumento bisogna creare una nuova pedagogia. Se non lo si fa, si accuserà a torto la tecnica dell'abbassamento del livello della cultura, mentre è il ritardo degli organizzatori e degli utilizzatori che si deve chiamare in causa".

(Da "Réalités" di Louis Armand)

Di fronte alla realtà dei *mass-media* e alla loro funzione nello sviluppo della civiltà contemporanea, la scuola deve sentirsi coinvolta per aiutare il bambino a conoscere tali mezzi, a saperne decifrare "criticamente" il messaggio, rifiutando quell'assimilazione passiva che porta alla massificazione e all'incapacità di intendere, volere, pensare (idiozia collettiva).

1) *La TV e la scuola*. Il fatto stesso di programmare un lavoro tenendo presente l'apporto che può venir dato da un programma televisivo, significa riconoscere il ruolo che questo mezzo esercita sulla cultura del nostro tempo.

Il bambino accettandolo capisce che la cultura non è fatta a compartimenti riservati (a scatola chiusa come "Arrigoni"), ma è un tutt'uno pur nella pluralità ottica.

Piano di lavoro di una qualsiasi materia... ricerca... apporto del mezzo TV... confronto coi libri... coi giornali... dibattito... stesura del lavoro.

2) *Studiamo insieme il fumetto*.

Prendiamo un fumetto (non c'è che l'imbarazzo della scelta) e leggiamolo insieme (immagine e parola). Discutiamo la storia raccontata.

E' davvero così nella realtà?

Ricostruiamola insieme (immagine e parola). Confrontiamo le due storie e cerchiamo di cogliere i lati che l'industria pubblicitaria (sostenuta da quella industriale) tende a "marcare" per sfruttare, a fini di lucro, sentimenti ed idee dell'uomo.

3) *Film tra rievocazione... dramma... espressione grafico-politica*. Sarà all'insegnante, partendo da un avvenimento, da una discussione, stimolare e sollecitare una certa effervescenza nella classe da cui far nascere il desiderio e il bisogno di qualcosa di diverso, di nuovo, di complementare come può essere la proiezione di un film.

Ad una prima proiezione seguirà una prima conversazione, poi potranno articolarsi osservazioni particolari, specifiche (eventuale ri-proiezione) approfondimento, associazione ad altre immagini, ricerche linguistiche, storiche, ambientali ed eventuali comparazioni con la realtà oggettiva o anche fantastica del bambino. Drammatizzazioni... collage... espressioni grafico-pittoriche.

Il cristiano, presente nella lotta per la giustizia, la libertà, la fraternità, può correre il rischio di pensare la propria fede in termini di contestazione od inquietudine sociologica o politica.

Il pericolo è di far passare per "Rivelazione" ciò che è "valore culturale". Bisogna rinnovarsi di dentro per capire i confini del mondo e scoprire i misteri di Dio: la speranza escatologica è l'unico patrimonio che non appartiene a nessuna cultura ma è privilegio di coloro che sanno sperare ed amare.

Questo è il carisma del cristiano: camminare nella storia e avere, nella fede, l'ansia del Regno e la certezza della resurrezione.

Basta scegliere fra la "saggezza" del mondo e la "folia" della croce. Cristo di "buon senso" non ne ha certo avuto molto... I suoi seguaci... troppo!

GERMANA BRAGAZZI

"Nessuno ha il diritto
di essere felice da solo.
Sapere senza saper amare è nulla."

(Raoul Follereau)

CULTURA E VIOLENZA nella stampa per ragazzi

*(Dalla Relazione
presentata
al congresso del
Sindacato Liberi
Scrittori Italiani,
tenutosi a Roma nei
giorni 1 e 2
febbraio 1975,
sul tema:
"Cultura e violenza")*

Le radici della violenza si trovano diramate, in vario modo, in quel settore della cultura che sono i giornali per ragazzi ed i fumetti e non è inutile ricercarne le più lontane ramificazioni.

Essi incidono profondamente sui giovanissimi, portando avanti alcuni miti circa gli eroi, il denaro, le macchine, creando atteggiamenti imitativi e condizionamenti psicologici, mostrando stili sbagliati di comportamento verso la donna o verso gli altri popoli.

Si tratta di una massa imponente di pubblicazioni: un quinto circa del totale è formato da albi con pupazzetti umoristici, divertenti: un ramo di sottile violenza sulle giovani menti si cela qui nella banalità delle storie, nell'esasperato culto del denaro e del successo, e nello sfruttamento consumistico dei piccoli eroi di carta.

Un quarto della produzione contiene un tipo di violenza più vistosa. Si tratta di albi di avventure in cui il modo abituale dei personaggi di prendere contatto fra loro è lo scontro; il movente è la vendetta o il denaro; il razzismo imperversa, il combattimento contro ogni sorta di nemici è la condizione normale di vita. Né si può pensare una condizione diversa, dato che gli eroi di solito non hanno una famiglia, un paese natale, un mestiere a cui tornare, degli affetti e un germe di possibile inserimento sociale. La violenza è nei loro gesti, nell'uso reiterato dei pugni e delle armi, negli abbondanti insulti e imprecazioni.

E' però, in buona parte dei casi, una violenza più dinamica che cattiva: non si arriva al profondo odio, al sadismo, alla violenza fine a se stessa come nelle pubblicazioni dette "per adulti", ma lette anche dai più piccoli, specie da quando la pornografia si traveste da fiaba. Qui le donne abbondano, ma sono in assoluta maggioranza le streghe, le diavolesse di professione, le sadiche, le vampire. La pornografia qui è sempre fortemente condita con la droga della violenza; nessuna giustificazione culturale e spesso neanche alcuna giustificazione logica a quanto avviene nelle storie. Parliamo di un quarto della produzione: più di 30 albi che in genere, è bene sottolinearlo, non sono prodotti da editori tradizionali, ma sono opera di alcune centrali "specializzate". A questi si aggiungono alcune pubblicazioni in cui l'eroe è un delinquente che si prende regolarmente gioco della legge.

Un terzo gruppo di albi, pari a meno di un decimo del totale, e si dedica interamente a racconti di guerra moderna, con esaltazione del valore della patria, ma anche della strage, con la violenza cieca delle macchine e degli esplosivi e con la violenza psicologica di chi crede di essere nel giusto perchè ha una divisa ed ha ricevuto degli ordini o magari perchè vince.

Sempre a proposito di violenza, perchè è violenza stravolgere i giusti rapporti umani e sociali, si nota che, nell'insieme di tutti i gruppi di pubblicazione, i personaggi di sesso femminile sono nella porzione di 1 a 12 rispetto a quelli maschili e sono solitamente confinati in ruoli di contorno, ovvero hanno la funzione di... vittime. Strano a dirsi, trattandosi di pubblicazioni per i più giovani, anche i bambini e i ragazzi non hanno ruoli o hanno anche essi il ruolo commovente di oggetto di rapimenti o d'incidenti.

Più consolante è il panorama di quelle pubblicazioni che conservano la formula di "giornalino per ragazzi", composto di altri elementi (giornalismo, narrativa, giochi, hobbies...) accanto al fumetto. Nei giornali per ragazzi (un decimo del totale) il fumetto si accende di bagliori d'arte ed affina il suo linguaggio; gli argomenti sono meno scontati e c'è un superamento della violenza di fondo che consiste nel trattare il lettore come un consumatore passivo e di manipolare i suoi sogni e i suoi ideali.

In questo senso e nell'offrire ai giovanissimi un'interpretazione costruttiva di questo nostro terribile, incomprensibile mondo, i giornali educativi servono la cultura e meritano la simpatia degli insegnanti e di genitori, oltre anche dei lettori.

DOMENICO VOLPI

L'ATTIVITÀ DRAMMATICA COME MOMENTO RIFLESSIVO

Poiché l'educazione oggi è demandata quasi totalmente alla istituzione scolastica, si deve tentare di attuare nella scuola non un'istruzione nozionistica, bensì una educazione delle facoltà del bambino orientandole verso la libera espressione, primo passo per costruire una società non alienante. In questa prospettiva l'attività drammatica può essere utilizzata con lo scopo di suscitare la creatività e la libera espressione? Dobbiamo cercare di rispondere a questo interrogativo se vogliamo costruire una scuola nuova in una società diversa per educare veramente l'individuo alla vita sociale.

RIFIUTO DELLA COMUNICAZIONE UNIDIREZIONALE

La drammatizzazione, entrata abbastanza di recente nel novero delle tecniche educative, ha il suo antefatto nella diversa concezione di teatro derivata dalla demitizzazione dello spettacolo teatrale attuata nel corso del 1900. Il nuovo teatro rifiuta il tipo di comunicazione unidirezionale: *produttore del messaggio-consumatore* (autore, regista, attore-pubblico); perciò ha dovuto cercare forme espressive basate su un tipo di comunicazione che coinvolgesse tutti i partecipanti con tutte le loro componenti emozionali. Infatti, dato che il mondo dei consumi tende a sottomettere ogni espressione emotiva ad una pretesa razionalità, la comunicazione gestuale era stata quasi dimenticata; le avanguardie teatrali hanno tentato di restituire il gusto di tale comunicazione, rivelandone contemporaneamente il potere disalienante. Tuttavia questo tentativo può portare l'uomo al di fuori del contesto sociale in cui di solito egli agisce secondo canoni molto diversi da quelli della libera espressione.

Ora l'attività drammatica usata come strumento educativo nella scuola, quindi all'interno del sistema stesso, ha cercato di conciliare la comunicazione verbale con le altre (gestuale, ritmica, scenica ecc.): i bambini, spesso, da un momento di coinvolgimento emotivo sono passati ad un successivo periodo di riflessione che li ha portati a proporre in una dimensione nuova il rapporto teatro-vita. Cerchiamo di esaminare più da vicino i canoni attraverso cui la drammatizzazione si realizza, per vedere poi qualche esempio di drammatizzazione già vissuto nella scuola istituzionale.

DISCIPLINA DI AUTOGOVERNO

Bisogna premettere che il bambino, utilizzando l'attività drammatica come momento riflessivo, scopre di potersi distreggiare meglio all'interno di una situazione reale quando la rappresenti come risultante di un proprio pensiero e di un proprio atteggiamento. Perciò il gioco drammatico, attività la quale, mediante diverse forme espressive, crea un'azione scenica sia essa basata sulla mimica individuale e l'espressione personale oppure su una rappresentazione di gruppo, resta indubbiamente nel contesto reale della vita del bambino. Inoltre la drammatizzazione, poiché si fonda esclusivamente sull'improvvisazione e sulla spontaneità di interpretazione, non è condizionata da forme espressive particolari e, in quanto contiene già in sé un fine di soddisfacimento, non ha bisogno di averne uno esterno (approvazione del pubblico).

Dal punto di vista pedagogico ha il pregio di sottoporre ad una disciplina di autogoverno l'immaginazione libera e le espressioni corporee che la traducono in azione. L'inventiva

del bambino si disciplina gradualmente e si completa nella considerazione delle esigenze sociali, dal momento che gli è concesso la possibilità di essere creatore ed esecutore di una azione drammatica e contemporaneamente reale; inoltre, come già ricordato, poiché il pubblico (come è inteso solitamente) è assente dalla drammatizzazione, l'unico fine di essa è di liberare il massimo di spontaneità in tutti i partecipanti: è dunque utilissima nell'aiutare la maturazione e lo sviluppo della personalità infantile e nell'indirizzare verso una vita più comunitaria; favorisce poi l'inserimento dell'educatore nel gruppo non come membro autoritario ma come rappresentante di pari grado e contribuisce a stabilire quell'atmosfera democratica che sola permette l'espressione libera e creatrice.

Il gioco infantile si avvicina quasi sempre al teatro, in quanto si presenta come immedesimazione in ruoli diversi, che servono a manifestare emozioni personali, e in quanto è rappresentazione della vita quale il bambino la vorrebbe; perciò, benché i ragazzi giungano alla scuola già notevolmente inibiti, proprio grazie al comportamento ludico che riescono a conservare, possono più facilmente vivere esperienze diverse da quelle vissute in precedenza. Con la drammatizzazione, perciò, non si fa altro che entrare nel mondo del bambino per aiutarlo ad aprirsi al mondo esterno e a comprenderlo meglio. Dato che il fine della vita umana non è l'adattamento alla società in cui ognuno vive, il fine dell'educazione sarà quello di rendere la mente capace di ristrutturare in modo flessibile gli elementi che compongono il mondo interiore ed esterno in cui l'individuo agisce. Di qui la necessità che nella scuola muti il concetto di istruzione; questo termine deve arrivare a significare il possesso da parte dell'uomo di una metodologia di ricerca che permetta alla mente di esaminare, soprattutto da un punto di vista qualitativo, il maggior numero possibile di dati. Ciò presuppone appunto flessibilità intellettuale ed apertura critica a tutti i problemi. Non sono infatti i contenuti a determinare il valore di una conoscenza e a farla progredire, bensì l'adattabilità dei procedimenti del pensiero al più grande numero possibile di discipline. L'attività drammatica può, pertanto, aiutare a "costruire" l'apertura della mente e abituare alla libertà di giudizio.

L'IMBONITORE

Passiamo a esaminare qualche esempio di drammatizzazione scelto tra gli esperimenti operati in varie scuole elementari, soprattutto a Torino, a partire dal 1969 per iniziativa di due attori, Passatore e De Stefanis, divenuti animatori delle drammatizzazioni nelle scuole.

La prima esperienza si riferisce all'azione drammatica degli allievi di una quarta classe della scuola "Costa" a Torino, in cui già in precedenza i ragazzi vivevano una stimolante e attiva situazione di sperimentazione insieme ai loro educatori.

Un giorno questi ragazzi chiesero a Passatore una improvvisazione sulla pubblicità; il tema era difficile, ma stimolante sul piano ideologico perché la pubblicità è già di per sé uno spettacolo. Passatore rispolverò i modi dell'imbonitore e reclamizzò i pregi di una "fantastica" penna a sfera, il cui acquisto da parte dei bambini doveva essere ragione di vita; i ragazzi si sentirono coinvolti a tal punto che uno di loro chiese di interpretare la parte dell'imbonitore ed inventò un personaggio eccezionale.

Il nuovo imbonitore infatti offriva in vendita un oggetto strano: Che cosa è, chiedono i compagni? E' un quadro. Che

cosa vi è dipinto? Niente. Ma allora perché lo vendi? E' indispensabile, è un'esigenza vitale. Ma se non vi è dipinto nulla, a che cosa serve? A niente, però dovete comperarlo perché vi conviene. Quanto costa? Ventimila lire. Ma come, un prezzo così alto per una cosa che non serve a nulla? Certo, perché è la cosa più importante del mondo. Si tratterà di un quadro che, appeso a una parete, permetterà di vedervi quello che si vuole?, domanda Franco incuriosito. No, non ci si può vedere niente. Passatore decide di stare al gioco e, malgrado l'alto prezzo, decide di acquistare il quadro. Danilo, il ragazzo-venditore, lo cede ma solo a condizione che vi siano altre venti persone che lo comprano. Franco, preso ormai dal ruolo, comincia a cercare gli altri compratori che gli sono necessari per effettuare l'acquisto. Con lusinghe e minacce trova i venti acquirenti, che però progressivamente aumentano di numero: spalleggiato dai suoi acquistati acquirenti, Danilo organizza una rivolta contro i pochi che ancora resistono alle sue insistenze; essi cercano di resistere, ma vengono sopraffatti con la forza dalla maggioranza conformista dei compratori.

Questo episodio è estremamente importante perché dimostra che i bambini sono capaci di costruire una situazione teatrale complessa, significativa e coinvolgente ed anche di inventare e realizzare un'azione drammatica di notevole forza espressiva.

IL "LABIRINTO"

Durante l'estate del 1969 Passatore e De Stefanis proposero un nuovo lavoro, sempre a Torino; uno dei risultati più positivi fu ottenuto alla scuola "Casati", dove fu ideata e realizzata una drammatizzazione sul tema mitologico del "labirinto".

Si fece una parata per il quartiere per invitare la gente allo spettacolo che si sarebbe svolto la sera; abbigliati in maniera strana, con bambini sandwich e con cartelli che invitavano la popolazione a intervenire, con un accompagnamento scandito da coperchi di pentole, da fischietti e da slogans gridati a tutta voce, i bambini uscirono nel quartiere recandosi al mercato, alle vicine case popolari, ai giardini pubblici, e in tutti i posti furono accolti dalla gente con sorpresa e allegria. Allo spettacolo serale intervennero persone di ogni genere: parenti, giovani lavoratori, studenti; inoltre molta gente assisteva dai balconi delle case circostanti. Alla fine della drammatizzazione Teseo snodò la corda datagli da Arianna tra tutti gli spettatori i quali, dal direttore alle maestre e ai giovani, furono travolti e parteciparono al ballo finale; la scuola, quella sera, diventò il centro del quartiere e dell'interesse generale; la gente vi si fermò a lungo, anche dopo lo spettacolo, a discutere.

LO SCIOPERO

La drammatizzazione che ora esamineremo, rivela la particolare efficacia liberatrice che si può raggiungere mediante queste esperienze. In un quartiere nei pressi della FIAT, i bambini scelsero di drammatizzare la situazione in cui vivevano abitualmente, cioè la vita del loro rione dominata dalla presenza della fabbrica. I bambini, oltre che rappresentare le strutture del loro quartiere, improvvisarono addirittura una catena di montaggio su cui dominava un padrone inflessibile.

Un particolare che merita attenzione è che i bambini "operai al termine del loro turno, presa la paga dallo sportello della cassa, la spendevano subito allo sportello adiacente, gestito dallo stesso bambino della cassa, dal quale acquistavano la stessa autovettura da loro costruita"; ciò rivela la profonda presa di coscienza cui quei ragazzi erano pervenuti.

Un'altra situazione interessante si può rilevare nella drammatizzazione che i bambini fecero dello sciopero cui avevano assistito poco tempo prima: "Il padrone pretendeva l'aumento

del ritmo di lavoro" mentre gli altri bambini, che materialmente non potevano compiere le azioni, cominciarono a protestare con sempre più forza e a un tratto, unanimemente, da tutti gli operai fu scandita la parola "sciopero"; subito il gruppetto dei bambini volle interpretare la polizia che caricò i dimostranti, i quali a loro volta per reazione spaccarono tutti i pannelli di polistirolo (le pareti della fabbrica) e tutto quello che era a portata di mano. Bisogna ricordare che "... durante lo sciopero degli operai FIAT, la scuola si era trovata al centro degli scontri. In quell'occasione i bambini rimasero chiusi nel parco essendo impossibilitati a tornare a casa per lo scoppio delle bombe lacrimogene e per i caroselli della polizia, mentre i dimostranti cercavano di entrare per rifugiarsi nella scuola...".

Perciò la conclusione liberatrice, a cui giunsero i bambini, rivela che, anche se ripetizione di un fatto già accaduto, la drammatizzazione si propone come momento in cui "l'attore" prende coscienza del fatto e si libera dalle frustrazioni e inibizioni che questo ha provocato in lui.

COMUNICAZIONE PLURIDIREZIONALE

Analizzando questi esempi possiamo notare che, anche quando si basano su elementi preesistenti (traccia di lavoro, fatto avvenuto in precedenza, ecc.), le drammatizzazioni lasciano ampio spazio alle improvvisazioni spontanee e personali e, qualora vi partecipino dei professionisti (attori, animatori, educatori, ecc.), questi devono essere estremamente disponibili e capaci di rinunciare al loro ruolo di adulti detentori dell'autorità; inoltre, poiché nella drammatizzazione manca una scena o un palcoscenico definiti e fissi, l'azione viene ad essere dislocata in punti diversi e permette il coinvolgimento dei partecipanti non professionisti (pubblico) e favorisce una comunicazione pluridirezionale.

Un intento particolare di queste esperienze è stato quello di portarsi negli ambienti stessi in cui i bambini vivevano (aule, refettori, palestre) per sottolineare il più possibile il carattere di realtà che il teatro deve avere per permettere uno scambio conoscitivo tra i partecipanti; altra caratteristica è la povertà dei materiali usati di solito per realizzare le scene: si è dimostrata "la possibilità di simbolizzazione e di trasformazione fantastica di ogni oggetto e si è richiesto un uso immaginativo degli oggetti della vita quotidiana".

Con le drammatizzazioni gli autori non si proponevano alcun fine istruttivo, cioè non prospettavano delle alternative metodologiche all'insegnamento tradizionale, bensì cercavano di aprire a una visione critica di certi aspetti della realtà di tutti i giorni. Da ciò deriva il fatto che spesso furono caricaturati temi storici mediante l'uso della comunicazione di massa (in particolare della pubblicità) e l'inserimento di personaggi della attualità in vicende storiche lontane e passate.

I bambini hanno rivelato in queste esperienze oltre che possibilità immaginative insospettite, anche una capacità critica e di riflessione che ha loro permesso di formulare idee molto complesse sia sul ruolo che interpretavano sia sulle strutture in cui vivevano. Anche se questi sono stati dei risultati ottenuti con ragazzi che già vivevano la scuola in modo estremamente stimolante, tuttavia sempre, anche con bambini particolarmente chiusi e refrattari ad esperienze nuove, si poté stabilire una partecipazione e un contatto emotivo liberatori ed educativi, e ciò nonostante l'indifferenza o l'ostilità dei loro insegnanti; per di più si ottenne un coinvolgimento non individuale ma comunitario, cioè i ragazzi erano consapevoli di essere un gruppo e che come tale lavoravano e si esprimevano, anche se ognuno con la propria spiccata personalità.

CLAUDIA MISSORINI

TEATRO PER RAGAZZI

una risposta globale e comunitaria alle quotidiane sollecitazioni artificiali e alienanti

Quello che comunemente non viene avvertito, anche dagli "addetti ai lavori", è che i giornali, i fumetti, la televisione, la pubblicità e ogni altro strumento di comunicazione di massa non rappresentano solo stimoli più o meno organici a condizionamenti negativi ma concorrono a creare nei ragazzi dei veri e propri modelli teatrali di comportamento, ovviamente in senso borghese e alienante.

E cioè la pubblicità, secondo me, gioca sapientemente creando secondo i casi degli psico-drammi (o psico-farse) per cui il ragazzo viene spinto a rappresentare nuovamente nella vita quel certo ruolo. Non è casuale il fatto dell'alto indice di gradimento che ha *Carosello*. Sono vere e proprie rappresentazioni teatrali (micro-teatro...) che s'avvalgono di tutte le classiche sollecitazioni e cioè scenografia, ambientazione dei personaggi, creazione di stato di tensione o curiosità e "risoluzione" del caso come momento di catarsi che in genere condiziona a ripetere un certo ruolo usando di quella nuova maschera che è il prodotto.

E' un sapiente gioco di stimoli atti a provocare sempre le stesse risposte. La maestria consiste nel far credere al protagonista-vittima di essere lui l'arbitro. Anzi gli si fa credere che proprio reagendo in quel modo è un essere libero, che gratifica gli altri perchè si rende simpatico e interessante, che gratifica se stesso perchè si sente intelligente (in uno spazio ristretto la "nuova frontiera" dell'intelligenza può essere lo scaffale di un supermercato) e "giovane", che poi è una proposta più o meno inconscia di eternità.

I ristretti confini dell'egoismo individualista, del careerismo che passa sopra al cadavere del fratello, dell'aggressività che è "eliminazione" del concorrente non sono mali anormali rispetto alla nostra società e alla formazione scolastica e familiare. Ed è proprio in questa dimensione che la terapia-teatro ha una sua necessità. E' una vera e propria ludo-terapia, socializzante e fraternizzante.

Ovviamente la sua genesi culturale e "politica" non è quella del teatro borghese. Non si propone in funzione di "alterità", come un oggetto di consumo rispetto al pubblico. E' teatro che non divide gli attori dalla platea ma ne fa i co-protagonisti di una stessa pacifica rivoluzione popolare.

Non è insomma la melensa recita di fine anno scolastico atta a smuovere le facili lacrime delle mamme-bene. Non è trionfalismo, esibizionismo fine a se stesso, culto del più bravo, consacrazione finale di tutta una attività volta a selezionare e discriminare. Questo nuovo teatro si propone, come la nuova scuola, di creare gente capace di stare assieme, ragionare, e prendendo coscienza della propria situazione, adoperarsi per cambiarla.

In questo senso erano "teatro", come espressione di vera civiltà umana espressa in modo "corale" e comunitario, le prime agapi cristiane come sono vero teatro la messa cristiana, vari riti e manifestazioni religiose asiatiche e africane e dell'America Latina. Sono teatro di popolo le grandi manifestazioni popolari della Cina di Mao e i grandi raduni di giovani in tutto il mondo e certi esperimenti di lavoro collettivo e comunitario di Cuba o della Somalia e della Tanzania.

E' come se l'inconscio collettivo di junghiana memoria stesse decidendo di dilatare i segmenti esistenziali passando gradualmente dalle strettoie dell'individuo a nuovi modelli di comportamento. Sono come si vede nuove prospettive che possono anche sembrare utopistiche, ma senza queste prospettive la stessa educazione alla mondialità, che tutti noi auspichiamo, appare priva di consistenti radici planetarie.

Personalmente ritengo che il cristianesimo autentico, quello non dogmatico accentratore e "asservito" per interderci,

possa rappresentare un filone culturale-popolare di grande valore etico e sociale proprio nella scuola e proprio in questo nuovo teatro.

I ragazzi, con l'"istinto" della loro cultura cristiana di base, avvertono che non è più il vecchio e rigido "catechismo" a rappresentare il cosiddetto "segno dei tempi", ossia la nuova testimonianza del cristiano, e accettano con insospettabile entusiasmo un teatro che in nome di Cristo si impegni concretamente per la liberazione dell'uomo. Non lo subiscono (come insinuano alcuni conservatori malevoli) ma quasi lo pretendono, sorprendendo una volta di più i nostri pregiudizi di adulti.

Questo nuovo teatro poi s'inserisce nell'attuale momento della scuola italiana, alla ricerca di consensi e partecipazione popolare, perchè diventa una risposta globale, interdisciplinare alla richiesta di nuova cultura. E' un teatro che supera le tradizionali barriere delle classi, che scende nelle strade e piazze del quartiere, che impegna tutti, e non solo quelli che si presentano bene e sanno ben figurare.

E' il teatro della realtà, il teatro di quei famosi "problemi" che non si sa se più ipocritamente o stupidamente spazzavamo metodicamente dal cielo dei nostri ragazzi. E poi realizza in modo nuovo e anche divertente (il che non guasta) quell'ideale di interdisciplinarietà delle varie materie da raggingersi nella globalità di un unico processo educativo. Italiano, scienze, storia, geografia, lavoro, disegno, danza, ecc. diventano nel teatro dinamismi didattico-educativi in armonia tra di loro.

E non c'è bisogno di essere degli specialisti, di aver fatto corsi di drammatizzazione. Basta saper essere dalla parte dei bambini e delle bambine, saper ascoltare, guidare pazientemente autonomi processi di maturazione. Il teatro è creatività, saper parlare, saper muoversi, saper comunicare. Il teatro è comunicatività, partecipazione. E' un recupero prima di tutto del nostro corpo, delle nostre capacità espressive, della nostra immediatezza persa lungo gli aspri sentieri dell'autoritarismo e dello sterile nozionismo scolastico. Ci coinvolge, insegnanti o genitori o adulti della "comunità recitante" in modo nuovo. Ci costringe a cambiar la pelle, a essere diversi, più genuini, meno convinti di una certa nostra cultura fatta di apparenze.

Solo facendo veramente teatro con i ragazzi scendiamo di cattedra ed entriamo, con loro, in un momento educativo che è un vero e proprio recupero di civiltà interiore e di conseguente impegno etico e civile.

Fare teatro in questo modo, superando ovviamente il dogma più o meno inconscio di un'operazione scenica che divide, è cosa che si può fare in mille modi, spiegando una poesia o parlando a un ragazzo o organizzando un disegno di gruppo o una discussione critica. Perchè è soprattutto un fatto di semplicità: quella semplicità che spesso è una faticosa conquista sulla strada della nostra e dell'altrui liberazione umana.

MARIO BOLOGNESE

BIBLIOGRAFIA

- *Facciamo Teatro* di Giuliano Parenti, Ed. Paravia.
- *L'animazione: Alcune ipotesi di lavoro* Quaderni di Corea a cura di Flavio Nebiolo, Libreria Editrice Fiorentina.
- *La grammatica della fantasia* di Gianni Rodari.

PER UNA EDUCAZIONE ALL'IMMAGINE

STRUTTURAZIONE DEL "MESSAGGIO"

Il processo della *comunicazione* non può prescindere dai concetti di:

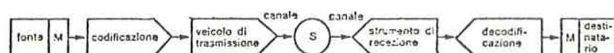
FONTE - MESSAGGIO - DESTINATARIO.

Per Umberto Eco, però, lo schema diventa: (1)

FONTE - EMITTENTE - CANALE -
- MESSAGGIO - DESTINATARIO,

dove le voci "canale" e "messaggio" sono già indicative di un interesse per la comunicazione dal punto di vista semiotico.

Uno studioso di *mass-media* (il Fabris), amplia lo schema introducendo il concetto di strutturazione del messaggio in forma trasmissibile e di decodificazione dello stesso da parte del destinatario: (2)



e prevede il rischio che il messaggio possa non raggiungere effettivamente il recettore perché questi non riesce a decifrarlo, perché potrebbe decodificarlo secondo un sistema di codici diverso da quello della fonte, o perché nel processo di comunicazione possono apparire interferenze o elementi di disturbo che i teorici (3) definiscono "rumori".

Il messaggio, dunque, rischia di essere frainteso o di essere compreso solo parzialmente quando non cade nel campo di esperienza del recettore.

Da quanto detto emerge almeno una constatazione: che un processo di comunicazione non può attuarsi in assenza di un linguaggio comune all'emittente e al ricevente.

E parlando di linguaggio, sarà bene fin d'ora non assolutizzare il termine e non riferirlo soltanto all'espressione verbale.

Edward T. Hall (4) è infatti in grado di fornirci eloquenti esempi di comunicazioni (o di malintesi) effettuate attraverso il silenzio, lo spazio, il tempo, lo sguardo, il gesto, l'intonazione della voce.

Ci riferiamo dunque al linguaggio nel senso di complesso ordinato di segni che, come dice la Schick, soddisfa sia alla necessità di estrarre liberamente un pensiero o un sentimento, che a quella di farsi capire. Che sia cioè "l'espressione (verbale) di una intuizione ottenuta mediante l'atto di un soggetto, che rielabora una materia tradizionale, a lui pervenuta quale prodotto di infiniti atti creativi precedenti, sì da renderla capace di manifestare un momento della sua spiritualità". (5)

Secondo un'ipotesi di Kiss Maerth "il linguaggio non è il risultato di un'intelligenza più elevata, ma un meccanismo sostitutivo, resosi necessario dopo la perdita della facoltà di comprenderli per trasmissione del pensiero. Le voci degli animali non sono linguaggi primitivi ma soltanto segnali di richiamo con cui essi invitano i loro compagni a disporre il cervello alla ricezione del pensiero". (6)

Kiss Maerth asserisce infatti che l'uomo, con la pratica del cannibalismo, è riuscito ad aumentare notevolmente la sua intelligenza, ma il conseguente sviluppo del cervello, sovradimensionato alla scatola cranica, ha causato una specie di cortocircuito e ha provocato la perdita delle facoltà extrasensoriali.

L'uomo, dunque, per potersi esprimere, ha dovuto imparare ad usare la lingua (che per sua natura è un organo della digestione) ad emettere una serie del tutto innaturale di suoni da integrare con gesti e, soprattutto, ha dovuto dare a ciascun gesto o suono o serie di suoni, un significato. Ha dovuto cioè redigere quello che oggi definiamo un codice linguistico.

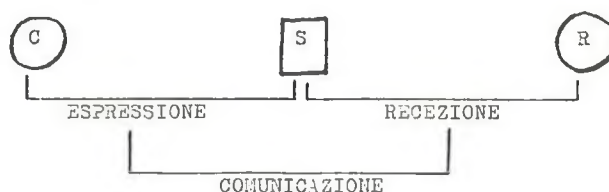
MOMENTI DELLA "TRASMISSIONE"

Fin dai tempi di Cicerone il verbo "comunicare" ha significato l'azione di far comune ad altri ciò che è esclusivo di un singolo.

E' facile intuire come questo termine sia sempre stato riferito preferibilmente a entità del mondo spirituale o economico, per la ragione implicita che solo i contenuti mentali possono essere trasmessi senza essere in alcun modo perduti.

Evidentemente, detta trasmissione può realizzarsi solo in presenza di due momenti: il *momento attivo* (che riguarda il comunicante) e il *momento passivo* (che riguarda invece il recettore). "Mancando il momento passivo, la comunicazione si arresta allo stato di tentativo e l'azione di chi comunica conserva la sua potenzialità comunicativa e solo in senso improprio si può parlare di comunicazione. In ciò si potrebbe individuare una certa differenza tra comunicazione ed espressione, in quanto questa seconda si conclude in se stessa, indipendentemente dalla percezione da parte di terzi. Mentre nell'espressione i dati essenziali sono due: l'esprimente e l'espressione, nella comunicazione vi sono tre dati essenziali: comunicante, recettore e comunicato o messaggio". (7)

Secondo la metodologia di Nazareno Taddei (8) e alla luce dei concetti precedentemente affiorati, il processo della comunicazione può essere così rappresentato:



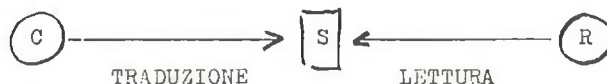
Dall'analisi dello schema si può dedurre che:

- "C" (il comunicante) è colui che ha la cosa da comunicare e che la comunica con una sua azione personale.
- "R" (il recettore) è il termine dell'azione del comunicare.
- "S" (il segno) è quella cosa per mezzo della quale il comunicante comunica: è il punto d'arrivo dell'espressione del comunicante e il punto di partenza della ricezione del recettore.

OPERAZIONI DELLA "COMUNICAZIONE"

L'azione del comunicante consiste nel "tradurre" il suo contenuto mentale (di natura spirituale) in un segno (di natura materiale).

Il recettore, poi, deve cogliere nel segno materiale il contenuto mentale del comunicante. Si ha quindi uno schema nel quale appaiono le due operazioni tipiche ed essenziali della comunicazione:



Si è anche detto che il comunicante traduce in un segno il suo contenuto mentale riferito ad una cosa (r).

A questo punto lo schema si presenterà nel modo che segue:



E' bene notare, però, che il recettore (che in senso metaforico percorre lo schema da destra a sinistra), "non arriva alla cosa, cioè alla realtà esterna che forma l'oggetto del contenuto

mentale e quindi della comunicazione. Egli arriva primieramente al segno e — attraverso questo — alla mente del comunicante. Solo poi, attraverso la mente del comunicante, arriva alla cosa. (...) Ne segue che la realtà con la quale si entra in contatto attraverso il segno è la mente del comunicante e solo indirettamente, e comunque non sempre, la cosa cui quel contenuto si riferisce". (9)

Il rapporto è dunque:



Infine, un contenuto mentale è un fatto che implica la personalità di chi lo possiede, quindi è una "idea esistenziale".

Rivedendo tutto il processo in funzione del fattore "esistenzialità" del contenuto mentale (sia da parte del comunicante che da parte del recettore) potremmo ottenere questa definizione:

IL COMUNICARE E' UN'AZIONE CHE CONSISTE NEL RENDERE COMUNE UNA CONTENUTO MENTALE CHE E' "IDEA ESISTENZIALE".

Si può quindi dedurre che il contenuto mentale diventa comune *sul piano della conoscenza e non della partecipazione*, in quanto il recettore può non concordare sul contenuto che viene a conoscere.

Questa definizione si è resa necessaria dovendo trattare problemi della comunicazione a livello umano: le cose andrebbero diversamente qualora il destinatario del messaggio fosse, ad esempio, una macchina che, per sua natura, non ha reazioni emotive e non mette in discussione il codice. (10)

Va detto inoltre che si può vedere nel segno "ciò che — verificandosi una comunicazione tra un trasmettente e un ricevente — ottemperano contemporaneamente a due funzioni: sia veicolo della comunicazione e tenga il posto di un'altra cosa, la rappresenti, la sostituisca ai fini conoscitivi" (11) e che, al caso nostro, il segno è l'immagine e più precisamente l'immagine tecnica (cioè elaborata da un mezzo tecnico quale la fotocamera, la cinepresa, la telecamera, ecc.).

A questo punto si rende necessario fare un'importante precisazione: l'immagine esprime per "contorni", a differenza della parola che esprime per "concetti". Ed è proprio sul fatto che i contorni "dicano" non solo cose proprie dell'oggetto rappresentato ma anche e soprattutto dell'autore dell'immagine che dobbiamo soffermarci, fino ad accettare l'asserzione di Bela Balazs che (agli effetti della rappresentazione) *nulla è più soggettivo dell'oggetto*. (12)

Sulla base di questi presupposti teorici e nella consapevolezza che ad ogni segno è attaccata la maledizione dell'attività mediatrice (13) potremo stendere un piano metodologico per un'azione didattica che aiuti a liberare dalla strategia della confusione, tipica dell'impiego massificante dei mass-media.

ACHILLE ABRAMO SAPORITI

Note

- (1) U. Eco, *Segno*, ISEDI 1973, pag. 22.
- (2) G. Fabris, *La comunicazione pubblicitaria*, Etas-Kompass 1968, pag. 3.
- (3) B. Munari, *Design e comunicazione visiva*, Laterza 1968.
- (4) E.T. Hall, *Il linguaggio silenzioso*, Garzanti 1972.
- (5) C. Schick, *Il linguaggio. Natura, struttura, storicità del fatto linguistico*, Einaudi, pag. 26.
- (6) O. Kiss Maerth, *Il principio era la fine*, Ferro 1973, pagg. 195÷224.
- (7) F. Cacucci, *Teologia dell'immagine*, i 7 1971, pag. 146.
- (8) N. Taddei, *Audiovisivi e macchine nell'istruzione*, Centro Internaz. dello spettacolo e della comunicazione sociale, pagg. 4÷6.
- (9) N. Taddei, *Dimensione psicosociologica del cinema*, CiSCS, pagg. 5÷6.
- (10) N. Taddei, *Introduzione ai problemi dell'immagine*, CiSCS, pagg. 5÷12.
- (11) N. Taddei, *Audiovisivi* (cit), pag. 5.
- (12) U. Eco, *La struttura assente*, Bompiani 1968, pag. 30.
- (13) G. Bettetini, *Cinema, lingua e scrittura*, Bompiani 1968, pag. 10.
- (14) B. Balazs, *Estetica del film*, Editori Riuniti 1975, pag. 33.
- (15) E. Cassirer, *Linguaggio e mito*, Garzanti 1975, pag. 12.

Battista Mondin

L'UOMO CHI È?

Elementi di antropologia filosofica

pp. 368 — L. 3.800

Battista Mondin, nato nel 1926, è professore di filosofia medievale e antropologica presso la Pontificia Università Urbaniana. E' l'autore di oltre quindici volumi e una cinquantina di saggi; collabora a riviste filosofiche e teologiche italiane e straniere.

Da millenni filosofi e scienziati studiano l'uomo e cercano di dare una definizione accettabile della sua globalità: natura, origine e fine ultimo. Dal "conosci te stesso" di Socrate, alle motivazioni profonde del Rinascimento, alla forma spiccatamente antropologica della recente filosofia.

Con l'inizio dell'epoca moderna (Cartesio, Spinoza, ...) l'indagine antropologica abbandona l'impostazione cosmocentrica dei filosofi greci e quella teocentrica degli autori cristiani e si avvia verso l'indirizzo antropo-

pocentrico: l'uomo, punto di partenza da cui muove la ricerca filosofica. Esistenzialisti e strutturalisti, marxisti e tomisti, evoluzionisti e spiritualisti, atei e cristiani sono tutti d'accordo nell'ascrivere allo studio dell'uomo una importanza capitale.

L'Autore, nel presente lavoro ha cercato di liberarsi di ogni pregiudizio, mettendosi nella posizione di porre tra parentesi tutto quello che sappiamo dell'uomo (attraverso la scienza, la religione, la sociologia) e studiare il fenomeno umano daccapo, sforzandosi di assumere una disposizione positiva che si chiama meraviglia, l'atteggiamento cioè di chi si accosta all'uomo con spirito nuovo, come chi guarda una cosa per la prima volta.

L'Autore affronta il problema mediante un'analisi cauta, ampia e meditata, esplora l'uomo da tutte le angolature principali, cercando anzitutto di vedere chi egli sia. Solo dopo una vasta fenomenologia delle apparenze (i dati relativi all'uomo) tenta di decifrare e spiegare il senso profondo, ultimo e completo dell'uomo.

Ogni capitolo, è integrato da un'ampia bibliografia italiana e straniera.

IN MARGINE AD UNA INCHIESTA SU "I DIRITTI DELL'UOMO"

In occasione del venticinquesimo anniversario della dichiarazione dei "Diritti universali dell'uomo" fu sottoposto agli studenti di un Istituto Magistrale di Parma un questionario al fine di saggiare, nei futuri maestri, il grado di percezione degli stessi "diritti" contenuti nella "Dichiarazione", di verificare certi aspetti e problemi concernenti l'educazione alla mondialità.

Il questionario si compone di quindici domande a schema chiuso ed aperto ed è accompagnato dal testo della "Dichiarazione". Prima di rispondere alle domande, i giovani studenti furono invitati a leggere la "Dichiarazione" in modo da poter mettere con maggiore consapevolezza a confronto la loro esperienza con gli stessi articoli della "Dichiarazione". Ciò consente nell'elaborazione dei dati, di poter misurare e, quindi, valutare il grado di percezione. Infatti, non avrebbe senso un questionario sulla percezione giovanile della Dichiarazione se i giovani non fossero stati messi prima in condizione di poterla conoscere (anche come semplice lettura) e valutarla rispetto alla loro esperienza ed alle loro aspirazioni. Diversamente il questionario si sarebbe limitato a verificare se i giovani studenti abbiano o meno conoscenza della "Dichiarazione".

Il 93% degli studenti crede che la "Dichiarazione" sia un fatto importante ed attuale; solo l'1% non lo ritiene! Questi dati ci dicono che per i giovani la lettura della "Dichiarazione" è stato un fatto estremamente positivo e stimolante, e, per alcuni di essi, una vera scoperta. Infatti, molti hanno sentito il bisogno di esternare il loro entusiasmo, di parteciparlo con spontanee dichiarazioni al termine del questionario. C'è, infatti, chi si rammarica che la "Dichiarazione" non sia conosciuta o non sia fatta conoscere e rispettare, specialmente oggi data la situazione di "crisi" che attraversa "l'umanità". Leggiamo, comunque, a caso, qualcuna di queste dichiarazioni:

"E' molto importante la "Dichiarazione dei diritti dell'uomo" soprattutto nella situazione in cui il mondo si trova" (F-15-11);

"In questo periodo, così scuro e difficile, bisogna che l'uomo si renda conto della "Dichiarazione dei diritti dell'uomo" in modo da sensibilizzarsi di fronte al prossimo" (F-17-III);

"Anche se tali Dichiarazioni sono più teoriche che pratiche, credo e spero che tutta l'umanità s'impegno per raggiungere tali fini che saranno solide basi di un mondo nuovo" (F-14-I);

"E' importante ed è sempre attuale per una critica alle strutture che non osservano minimamente questi "diritti fondamentali dell'uomo" (F-18-III);

"E' ancora attuale perchè, purtroppo, spesso è sconosciuta e non applicata, ma sarebbe meglio fosse una cosa ovvia perchè usata e superata. Comunque, alcuni articoli saranno sempre validi, penso". (F-17-IV).

Al di là delle varie motivazioni che hanno suggerito queste ed altre risposte, rimane il fatto incontestabile che i giovani considerano la "Dichiarazione" un avvenimento importante ed attuale, in specie quelli di età più giovanile, mentre i giovani di età dai diciotto anni in su sono più cauti e più critici nei confronti della "Dichiarazione"; infatti il 79% di essi contro il 6% ritiene che la "Dichiarazione" sia fatto importante ed attuale.

Questi dati non devono necessariamente far concludere che col crescere dell'età scende l'entusiasmo dei giovani verso la "Dichiarazione", o che i più giovani man mano che conseguono un certo livello di maturità e di esperienza con il crescere dell'età più si allontanano dai principi promulgati dalla "Dichiarazione". La maggiore riflessione e un senso critico più spiccato, frutto anche di una più lunga scolarizzazione dei giovani, per così dire, più anziani, non costituiscono un ostacolo alla percezione dei contenuti della "Dichiarazione".

Le ragioni della percentuale più bassa fatta registrare vanno ricercate nella maggiore partecipazione di quei giovani ai problemi sociali, politici ed economici, alla convinzione maturata (come del resto risulta dagli stessi dati del questionario) che una migliore convivenza fra gli uomini non può essere risolta con la semplice promulgazione di una "Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo," ed essere, quindi, lasciata alla "buona volontà" degli stessi uomini. Occorre anche concretamente promuovere quelle iniziative e quelle istituzioni che possono maturare negli uomini una migliore convivenza e rimuovere da quelle già esistenti quegli ostacoli, soprattutto etnocentrici, che frenano o impediscono una maggiore conoscenza e tolleranza fra gli uomini.

Sotto questo punto di vista la scuola, dunque, l'educazione non costituiscono affatto quel luogo e quel momento particolarmente privilegiati alla promozione della tolleranza e del rispetto della dignità umana. La scuola non può restare sorda a questi problemi che sono insieme problemi educativi, culturali e sociali.

I risultati dell'inchiesta ci fanno vedere quanto la scuola italiana in genere sia evulsa da tale problematica. Infatti, solo il 23% dei giovani studenti avevano letto la "Dichiarazione" al momento di rispondere alle domande del questionario. Ma ciò non è poi così grave quando si constata che solo il 49% notano punti di contatto tra la "Costituzione Italiana" e la "Dichiarazione"! Percentuale che denota negli studenti della scuola media superiore una notevole carenza conoscitiva dei contenuti della nostra "Costituzione", soprattutto quando si tiene presente che loro stessi ammettono di non conoscerla!

In ogni modo, l'incertezza mostrata dai giovani studenti testimonia la notevole carenza della scuola, incapace d'impartire un'educazione civica calata nei reali problemi che coinvolgono una comunità sociale complessa: quella nella quale tutti si vive e alla quale tutti si concorre, secondo i livelli di partecipazione propri alla posizione sociale che ognuno occupa o alla quale aspira.

Questa carenza formativa della scuola risulta anche dal confronto di quei risultati con altri, ricavati dalle altre domande. Così alla domanda "Per quanto riguarda l'istruzione e la scuola (art. 26: 1 - 2 - 3-), avverti dei contrasti tra la "Dichiarazione" e la situazione nella quale ti trovi a vivere"? Il 64% degli studenti risponde in modo affermativo, contro il 34% di quelli che rispondono in modo negativo.

Se classifichiamo le risposte affermative in base ai primi due commi dell'articolo della "Dichiarazione", abbiamo: che il 73% degli studenti denuncia il fatto che l'istruzione primaria e secondaria inferiore non è un diritto uguale per tutti in quanto non è completamente gratuita; che l'istruzione professionale e tecnica non è alla portata di tutti e che l'istruzione superiore non è accessibile a tutti quelli che ne hanno merito; che il 61% denuncia che l'istruzione non sviluppa la personalità umana, non rafforza il rispetto dei diritti dell'uomo e non promuove l'amicizia tra le Nazioni, tra i diversi gruppi razziali e religiosi e, infine, non favorisce l'opera delle Nazioni Unite.

Giuseppe Paolo Padovani

1975

ANNO INTERNAZIONALE DELLA DONNA

RUOLO DELLA DONNA AFRICANA NELLA RIVOLUZIONE CULTURALE

ASPETTO AMBIVALENTE

Il problema della posizione sociale della donna africana e del suo ruolo nella rivoluzione culturale, presenta — a mio avviso — un aspetto ambivalente che cercherò di spiegare nel modo più semplice.

E' indispensabile premettere che il fenomeno della rivoluzione culturale, strettamente connesso alla modernizzazione e industrializzazione, è un fenomeno macroscopico nelle società africane a causa delle loro strutture tradizionali; esso ha avuto inizio con la corsa verso le città.

In passato era considerato "immorale" per una donna sola recarsi in città poichè la metropoli era ritenuta "tentacolare". Oggi, l'emigrazione femminile non viene più ostacolata, almeno a livello ufficiale. Ma se in passato la donna abbandonava il suo villaggio natale lo faceva più per mantenere unita la famiglia che per un proprio individuale desiderio di "escalation". Oggi, le donne si allontanano dal villaggio per essere indipendenti. Così, lo scardinamento di decine di migliaia di donne dei luoghi di origine, provoca la crescita brutale delle città, e la proliferazione delle "bidonvilles" anche se tutto ciò non "è" il prezzo dovuto per partecipare alla rivoluzione culturale e al progresso, ma "è" solo la marcia verso la direzione opposta.

Lo "scardinamento" cui si è fatto cenno non rappresenta la situazione particolare di "una zona", ma rispecchia quella generale di tutta l'Africa, anche se nel continente esistono Stati dove il problema richiede una più urgente soluzione perchè in essi il processo di sviluppo e la rivoluzione culturale hanno avuto inizio da più antica data.

ASPETTO AMBIVALENTE DELLA RIVOLUZIONE CULTURALE

1) *Aspetto negativo*: Come ogni tipo di "corsa" anche quella verso la rivoluzione culturale comporta dei mutamenti, ma quello subito dalla donna africana più che un mutamento è una involuzione causata dall'impatto fra la sua "corsa frenetica" e la sua "posizione tradizionale".

Pur riconoscendo che certe pratiche ancestrali non sono più coerenti con la vita di oggi, non si devono contestare globalmente vecchi costumi e credenze, non si deve distruggere la tradizione ma invece si deve contribuire a preservare questo patrimonio culturale nel mondo moderno, specie nei centri urbani.

Partendo per questa "corsa", molte donne dimenticano che se nell'Africa occidentale donne sole possono vivere dedicandosi — nelle città — al piccolo commercio perchè i centri urbani si sono costituiti sull'ampliamento di villaggi preesistenti, in altre aree africane, dove le città sono nate con la colonizzazione, esse non avrebbero i mezzi necessari per sopravvivere decorosamente. Infatti, in queste città la loro vita sarebbe difficile dato che oltre agli impieghi negli uffici, ospedali e compounds (quartieri abitati solo da africani), tali centri non le offrono nemmeno dei sotto-impieghi. E allora il prezzo della libertà e dell'indipendenza diventa troppo amaro perchè costa alla donna la perdita della sicurezza che le dava il suo ruolo tradizionale.

2) *Aspetto positivo*: Il problema dei diritti della donna è un problema controverso, anche se viene riconosciuto universalmente che non solo è necessario, ma addirittura indispensabile che le donne partecipino alla rivoluzione culturale. Infatti, la formazione morale e la salute delle future generazioni dipendono proprio dalle madri di oggi.



Qui, una ragazza dirige un corso di dattilografia a Freetown (Sierra Leone). Il tasso di iscrizione delle donne a studi che conducono all'insegnamento sorpassa la metà degli effettivi in 17 paesi europei e raggiunge il 70% nel Portogallo, in Ungheria, in Italia, in Svezia. In Africa, la proporzione delle donne è sempre più elevata negli studi preparatori all'insegnamento che in altre discipline.

La donna "deve" poter affermare la sua posizione di moglie, madre e cittadina, tuttavia non è tanto importante frequentare l'università o gli istituti superiori, quanto assimilare il meglio che la rivoluzione culturale può offrire. Se la donna recepisce nel modo migliore la lezione che le viene impartita, può sviluppare e usare la sua "combattività" per smantellare i pregiudizi che hanno nutrito la sua infanzia e guadagnarsi così il diritto di diventare una "cittadina" a tutti gli effetti. La donna "deve" riuscire a far capire che il suo ruolo nella società è importante per cui ha diritto al massimo rispetto come qualunque altro individuo. Ma nulla più! Pur avendo diritto al potere non deve dare a questa parola significato di minaccia per il potere degli uomini. Deve, invece, usare le nuove conoscenze, la sua intelligenza e capacità per contribuire allo sviluppo sociale ed economico del suo paese. Essa non deve prendere il posto degli uomini ma collaborare con loro, perchè il progresso acquisito da un popolo si raggiunge solo in un'armonica e sana atmosfera sociale.

E' chiaro quindi che la rivoluzione culturale non deve rappresentare solo una "corsa" verso determinati valori che essa

La donna africana non deve avvolgersi in un nuovo abito che porta l'etichetta "prodotto della rivoluzione culturale", perchè così si distruggerebbe. Sulla misteriosa sabbia, realtà sembra distribuire a piene mani, bensì dimostrata capacità di discernere quali sono i valori che si possono recepire.

del deserto, se essa lo vuole, può leggere una scritta che dice: "non sciupare questi fiori". Se la frase è stata, un tempo, ammonitrice per il colonizzatore, lo è ancora oggi per l'autocotona.

TINA NOVELLI

PER LE ADOZIONI DEL LIBRO DI NARRATIVA MODERNA

Da alcuni anni *Domenico Volpi* sta conducendo una sua battaglia — a volte solitaria — per rinnovare in senso moderno la letteratura per ragazzi e in particolare per gli 11-14 anni.

Questo rinnovamento, secondo l'autore, consiste nel proporre a ragazzi di oggi libri di oggi: attuali nel linguaggio, nella psicologia dei personaggi, nei temi trattati.

Domenico Volpi ha realizzato alcuni romanzi per ragazzi che corrispondono ai criteri che egli stesso ha così presentato in una recente intervista:

“... Testimoniare con le mie opere che è finito il tempo dei libri staccati dalla vita e dalla realtà; finiti gli eroi in piena evidenza tra squilli di tromba, belli ariani e razzisti, finiti i libri col finale bello e concluso al quale non c'è più nulla da aggiungere. Voglio continuare a scrivere libri con eroi pieni di dubbi e obbligati a difficili scelte, come gli uomini d'oggi; i libri con finali che lascino ai lettori la possibilità di immaginare ciò che segue; i libri che facciano pensare, senza imprigionare entro schemi già fatti; libri che rispettino di più i lettori, trattandoli da persone intelligenti come in realtà essi sono. E se un tempo i libri si giudicavano in base ai punti esclamativi che contenevano (cioè all'enfasi, alla retorica...), vorrei che i miei fossero giudicati dai loro punti interrogativi.”

Questa strada non è facile. Pubblico, famiglie, editori sono pigri. Ma adottati in varie scuole, i libri qui appresso indicati si sono rivelati veramente carichi di interesse e di problematicità, capaci di coinvolgere i lettori e di metterli in posizione attiva.

Le nuove acquisizioni per biblioteche scolastiche, ma soprattutto la prossima campagna di adozioni dei libri di testo sono le occasioni per scegliere quei libri “nuovi e diversi” di cui l'autore parla.

E, magari, per scegliere uno dei seguenti libri di *Domenico Volpi* (le case editrici indicate e i loro rappresentanti in loco potranno fornire su richiesta le copie dei volumi):

“ANKUR IL SUMERO”, Collana Nuovo Alfieri, La Scuola Editrice (via Cadorna 11, Brescia), L. 1.400. Con la storia immaginaria del primo inventore e della prima invenzione (la ruota, il carro) si pongono i problemi modernissimi ed eterni del rapporto uomo-macchina.

La macchina dà al giovane inventore la gioia del fare e l'ebbrezza del successo ma suscita le cupidigie dei mercanti, è strumentalizzata dal re, è usata come arma dai militari nel solito colpo di stato, viene persino adorata come una divinità... E' la ruota, ma potrebbe essere la bomba atomica. Accurata ricostruzione della civiltà sumerica. L'inventore dovrà dunque rinunciare a creare, oppure...

“QUALCOSA SPLENDE NEL BUIO”, Collana Nuovi Narratori per la Scuola Media, Fratelli Fabri Editori (via Mecenate 91, Milano), L. 1.600. Nella Germania Hitleriana, un giovane scopre che la propria fidanzata Cristina è legata al movimento di resistenza antinazista della Rosa Bianca. Non riesce a denunciarla ma punisce sé stesso partendo volontario: scopre così l'ottusità del militarismo, lo sfruttamento dei popoli soggetti, i campi di concentramento, lo sterminio degli Ebrei... L'ultimo mito che gli rimane, quello della invincibilità della violenza rappresentata dall'esercito tedesco, crolla a Stalingrado. Egli torna mutilato, come testimone degli orrori veduti e vissuti, e Cristina gli consegna una rosa bianca come simbolo della Resistenza al nazismo.

“IL PRIMO VIAGGIO ATTORNO AL MONDO”, Collana Verdi Anni, Editrice Massimo (Corso Porta Romana 122, Milano), L. 1.300. Narra la prima circumnavigazione del globo compiuta da Magellano seguendo il “Diario” di Pigafetta, diretto testimone dei fatti, ed opera un'acuta scelta dei brani significativi, adeguando il linguaggio ai ragazzi moderni ma senza nulla perdere del “sapere” sostanziale della cronaca di Pigafetta e del tempo in cui l'avvenimento scosse il mondo. Il libro è dunque un'operazione d'innesto fra la sensibilità di un autore moderno e la cronaca di Pigafetta scritta con stile “giornalistico”. Ne emergono i valori basilari dell'uomo, il coraggio di assumere responsabilità e di affrontare coscientemente dei rischi, lo stupore d'un mondo che s'allarga ogni giorno davanti alle prue delle navi. Vita e morte, spazio e tempo sono i temi ricorrenti.

“CHIOMA DI PAPAVERO”, Collana l'Alfiere, La Scuola Editrice (via Cadorna 11, Brescia). Suo malgrado, un ragazzo deve seguire un bizzarro zio cacciatore con una carovana verso il selvaggio West: è un mondo che gli è estraneo e che non capisce dapprima, ma deve imparare ad amare. Vi scopre via via l'incanto della natura, la paura e il coraggio (qual è quello vero?), i valori dell'amicizia e della solidarietà, la stupidità del razzismo. Il suo “farsi uomo” accompagna la contemporanea maturazione del lettore.

“AFRICA VELATA”, Collana l'Alfiere, La Scuola Editrice (via Cadorna 11, Brescia). Le vite avventurose e i destini di cinque esploratori — il britannico Mungo Park, il francese René Caillé, il tedesco Enrico Barth, l'italiano Romolo Gessi e l'uomo di Dio padre Carlo de Foucauld — s'intersecano in quel vasto e difficile territorio che è tutta l'Africa settentrionale, devota all'Islam. I temi classici dell'esplorazione e dell'avventura si uniscono ai temi del colonialismo, del razzismo, del rispetto per tutti gli uomini e della ricerca della volontà di Dio.

Occhi per vedere

*Viaggiai per giorni e notti per paesi
lontani. Molto spesi
per vedere alti monti, grandi mari.
E non avevo occhi per vedere
a due passi da casa
la goccia di rugiada
sulla spiga di grano!*

R. Tagore

(da “Il flauto sconosciuto” di S. Danieli,
Ed. EMI, Bologna)

Per una nuova linea pedagogica
intesa a facilitare lo sviluppo di ogni
civiltà nell'interscambio tra le
culture europee ed extraeuropee

ABBONATEVI
o rinnovate l'abbonamento a:



CEM mondialità

rivista bimestrale di
«Educazione all'incontro tra i popoli»

“CEM Mondialità” è l'unica rivista che offre agli Insegnanti la possibilità di fornire a ciascuno dei propri alunni un prezioso sussidio didattico di formazione e di lavoro.

ARGOMENTI PER L'ANNO SCOLASTICO 1975-1976

Il tema base scelto è:

VALORI “PERENNI” DELL'UMANITA'.

Tale tema verrà svolto nei sei numeri
della rivista, come segue:

- 1° - LA VITA
- 2° - LA LIBERTA'
- 3° - L'EGUAGLIANZA
- 4° - LA GIUSTIZIA
- 5° - IL LAVORO
- 6° - LA SPERANZA

Il tema-base della programmazione 1975/76:
“VALORI PERENNI DELL'UMANITA'” vuole es-
sere un momento, non tanto di descrizione o di let-
tura alla luce delle varie culture dei popoli, quanto
piuttosto offrire uno stimolo ad una “riscoperta” di
tali valori, patrimonio dell'umanità di ieri e di oggi,
per una educazione e autoeducazione al senso della
FRATERNITA' universale.

*“L'amore del prossimo e verso la propria nazione
non deve ripiegarsi su se stesso in una forma di
egoismo chiuso e sospettoso del bene altrui, ma de-
ve allargarsi ed espandersi per abbracciare, con moto
spontaneo verso la solidarietà, tutti i popoli e con
essi intrecciare relazioni vitali.”*

*“Si potrà così parlare di convivenza e non di sem-
plice coesistenza, la quale, perché appunto priva di
questo spirito di solidarietà, solleva barriere dietro le
quali si annidano il sospetto reciproco, il timore e il
terrore.”*

(da “Pacem in terris” di Giovanni XXIII)

Il primo tema è la “vita” e tutti riconosciamo il
valore primario di questo dono... Vita però che
non può esplicarsi nella sua pienezza esistenziale
senza la “libertà”, intendendo con tale termine il
rispetto più profondo della dignità della persona
umana.

Ma non può esserci libertà senza “eguaglianza” e
senza “giustizia”. Entrambe poi si possono realizzare
solo grazie al “lavoro”, un lavoro creativo, promo-
zionale, equo e per tutti.

La vita umana, però, non esaurisce il suo signifi-
cato interiore col raggiungimento di questi soli valo-
ri; l'ansia dell'uomo trascende e va al di là del “par-
ticolare” della storia e chiede risposte sul senso del
suo camminare e della sua stessa vita.

La “speranza” (l'escatologia del Regno) è il pro-
pellente che spinge l'uomo ad andare sempre più in
là, a camminare “nonostante tutto”, a credere che
“niente è perduto”, che la vita, l'amore, la sofferen-
za, la morte hanno un senso.

Forte di queste “attese” l'uomo, nel servizio to-
tale ai fratelli, realizza già sulla terra quella “comu-
nità” che nel Regno avrà il volto della “comunione”
dei santi.

L'abbonamento a “CEM Mon-
dialità” può essere effettuato
secondo una di queste due com-
binazioni:

— Abbonamento alla rivista	L. 3.000
— Abbonamento alla rivista + 10 inserti	L. 5.500
+ 15 inserti	L. 6.500
+ 20 inserti	L. 8.000
+ 25 inserti	L. 8.800
+ 30 inserti	L. 9.500

Le richieste di abbonamento devono essere indirizzate a:
CEM MONDIALITA' - Via S. Martino 6 bis - 43100 PARMA - C.C.P. 25/10153

SOMMARIO

3 DALL'ESSERE-PER-SE' ALL'ESSERE-CON-GLI ALTRI

Tommaso Oriana

4 RIVOLUZIONE CULTURALE ED EDUCAZIONE

Domenico Volpi

7 DALL'ERA DI GUTENBERG ALLA GALASSIA AUDIOVISIVA

Paolo Betta

10 IL PAESAGGIO UMANIZZATO

Paolo Quintavalla

13 PER UN MONDO DIVERSO

Carlo Pedretti

14 IL SEGRETO DI UNA RIVOLUZIONE-"GUARDARE I FIORI DA CAVALLO"

V.C. Vanzin

18 LA MATRICE RELIGIOSA DELLA RIVOLUZIONE CULTURALE

Germana Bragazzi

20 PAGINA DIDATTICA

Claudia Missorini

23 L'ATTIVITA' DRAMMATICA COME MOMENTO RIFLESSIVO

Mario Bolognese

25 TEATRO PER RAGAZZI. UNA RISPOSTA GLOBALE E COMUNITARIA ALLE QUOTIDIANE SOLLECITAZIONI ARTIFICIALI E ALIENANTI

Achille Abramo Saporiti

26 PER UNA EDUCAZIONE ALL'IMMAGINE

Tina Novelli

29 RUOLO DELLA DONNA AFRICANA NELLA RIVOLUZIONE CULTURALE
