

3

CEM MONDIALITA'

ARGOMENTI PER L'ANNO SCOLASTICO 1979-1980

Tema-base:

IL FANCIULLO NELLA COMUNITA' UMANA

Temi specifici:

1. La famiglia. 2. (Dossier) Il fanciullo come umanità che sale. 3. La scuola. 4. (Dossier) Il fanciullo come promozione umana profetica. 5. La società. 6. (Dossier) Il fanciullo come ricchezza morale e culturale di tutta l'umanità. 7. L'Europa. 8. (Dossier) Il fanciullo come bene sociale di tutta l'umanità. 9. Il mondo. 10. (Dossier) Il fanciullo come rivelazione dell'Assoluto.

● I numeri dispari della rivista forniscono all'insegnante una serie di articoli che, alla luce dell'azione interdisciplinare, affrontano il tema specifico secondo le seguenti componenti: pedagogica, psicologica, sanitaria, religiosa, politica, storica, geografica, etnologica, demologica, iconica, musicale, didattica. Altre pagine sono inoltre dedicate all'«anima dei popoli» (liriche scelte), a «la voce degli altri» (favole e leggende dei popoli evtra-europei), a «famiglie aperte sul mondo» «la responsabilità educativa dei genitori», a «nella cronaca» (una chiave di lettura di alcuni problemi di oggi), al esperienze didattiche e alle indicazioni bibliografiche ed audiovisive. Vi è infine inserito il DOCUMENTO D'INCONTRO: è un sussidio didattico per l'alunno perché rifletta creativamente sul contenuto di ogni tema specifico.

● I numeri pari della rivista riguardano il DOSSIER: è una proposta pedagogica-didattica rivolta agli Insegnanti perché sappiano porsi, nei confronti dei ragazzi, in una prospettiva aperta a saper cogliere l'irripetibilità spirituale del mondo del fanciullo. Ogni numero del Dossier comprende due parti: a) prima parte: «Invito alla riflessione»; b) seconda parte: «Proposte operative».

CEM-MONDIALITA' - Novembre 1979 - Anno VIII, n. 3
Rivista mensile di «Educazione all'incontro tra i popoli»

La rivista è a cura del C.E.M. (Centro di Educazione alla Mondialità) - Parma

Direttore: Domenico Calarco

Comitato di redazione: G. Bragazzi, D. Calarco, M. Celi, M. Cruder, G.P. Padovani, F. Tarasconi

Collaboratori: M. Arena, G. Bozzetti, G. Bragazzi, F. Cassone, A. Conca, M. G. Facin, L. Gambarà, S. Garello, F. Grasselli, B. Maggioni, V. Martini, T. Novelli, T. Oriana, C. Pedretti, A. A. Saporiti, C. M. Sersale, F. Tarasconi, C. Volpi, D. Volpi.

Segretaria di redazione: Itala Malpeli

Impaginazione: Sandro Ferrante

Foto: Archivio-CEM

Direzione, Redazione e Amministrazione: via San Martino 6 bis, Parma, tel. (0521) 54357, ccp. 13601430

Direttore Responsabile: Vincenzo Mitidieri

Le richieste di abbonamento devono essere indirizzate a: CEM-MONDIALITA' - Via S. Martino 6 bis - 43100 PARMA - c.c.p. 13601430

Abbonamento alla Rivista (10 numeri all'anno): L. 6.000

Autorizzazione Tribunale di Parma 2 maggio 1959 - Stampato dalla Industria Grafica Ville Olona, Varese - tel. 0332/284016

SOMMARIO

... luogo di umanizzazione (editoriale)	pag. 3
Tommaso Oriana Scuola e scolari, oggi (componente pedagogica)	pag. 4
Franco Tarasconi Istruzione scolastica e crescita psicologica del bambino	
Leopoldo Gambarà Il bambino dalla crescita all'età dell'asilo (componente sanitaria)	pag. 8
Bruno Maggioni Spunti biblici intorno alla comunità (componente religiosa)	pag. 10
Carlo Pedretti La verità forza della pace (componente politica)	pag. 14
Domenico Volpi La fortuna di non avere più modelli (componente storica)	pag. 18
Francesco Cassone Per progredire iniziamo con gli altri (componente geografica)	pag. 20
Tina Novelli Una scuola di vita (componente etnologica)	pag. 22
Clara Volpi Le tecniche della cultura orale (componente demologica)	pag. 24
Achille A. Saporiti A scuola per imparare a comunicare (componente iconica)	pag. 28
Angelo Conca La scuola nella galassia dei suoni (componente musicale)	pag. 30
Carmen M. Sersale Il fanciullo nella comunità scolastica (componente didattica)	pag. 32
Cosa diciamo della nostra esperienza di scuola (esperienza didattica)	pag. 12
Noi e la nostra famiglia (esperienza didattica)	pag. 26
Silvano Garello L'anima dei popoli	pag. 16
Vittorino Martini La voce degli altri	pag. 26
Francesco Grasselli Famiglie aperte sul mondo	pag. 34
Mauro Arena Tex Willer: la legge della violenza (nella cronaca)	pag. 36
Mauro Arena Indicazioni bibliografiche	pag. 38
La scuola (DOCUMENTO DI INCONTRO)	

Un numero L. 1.000



ASSOCIATA ALL'UNIONE STAMPA PERIODICA ITALIANA

... luogo di umanizzazione



editoriale

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

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

mazione integrale e lo sviluppo della personalità degli alunni.

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

A questo proposito, il principio settimo della Dichiarazione dei diritti del fanciullo recita: «(...) L'interesse superiore del fanciullo deve essere la guida di coloro che hanno la responsabilità della sua educazione e del suo orientamento (...)». L'attività educativa, infatti, viene dall'uomo, si esercita mediante l'uomo ed è per l'uomo: al di fuori di questa relazione e finalizzazione all'uomo, l'educazione in generale e la scuola in particolare, diventano in certo modo fine a se stesse, perdono la loro ragion d'essere.

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

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

La scuola, nel suo compito di preparare l'alunno a servire responsabilmente l'umanità, deve in secondo luogo diventare spazio di progressiva liberazione dell'alunno, contestando radicalmente sia ogni condizionamento derivante da interessi particolaristici di origine ideologica, sia ogni progetto d'uomo chiuso in forme asociali e competitive.

Abbiamo bisogno di una scuola libera e liberante, partecipativa e non centralistica, aperta alla vita e ai problemi dell'umanità intera: una scuola, in ultima analisi, che promuova la «comunione» tra gli uomini e si faccia spazio di liberazione integrale: «integrale perché la vocazione dell'uomo non può essere limitata al benessere sociale, politico, economico e culturale. La vera liberazione deve, infatti, mirare all'uomo intero, in ogni sua dimensione, compresa la sua apertura verso l'assoluto, anche l'assoluto di Dio».

Scuola e scolari, oggi

Malgrado le tre fondate accuse dei descolarizzatori (*la scuola riproduce gli aspetti negativi della società; la scuola è inefficiente; la scuola è irresponsabile ed antieducativa*), la scolarizzazione dei fanciulli e degli adolescenti si svolge e si stende — per forza d'inerzia — di generazione in generazione da più di un secolo a questa parte, sia in senso orizzontale che in quello verticale, inglobando gli esseri umani dai 3-4 ai 15-18 anni (ad esclusione dei descolarizzati forzati per motivi di fame, povertà, guerre e guerriglie).

La panscolarizzazione

La scolarità è divenuta una condizione naturale degli uomini in età evolutiva, ingenerando una coazione a ripetere che ha segnato e segna:

1) difformità e contraddizione tra i progressi delle scienze educative e i regressi sempre più gravi della prassi scolastica;

2) difformità e contraddizione tra proclamazione dei diritti dei ragazzi (istruirsi, crescere, giocare, compiere esperienze positive, essere trattati ugualmente nella loro diversità, farsi uomini) e gravissime infrazioni ai principi universalmente accettati, nella fatticità.

La scuola — in tutti i suoi ordini e gradi, specie in quelli più elevati — da sede di accumulo di trasmissione, di personalizzazione e d'incremento del sapere, è divenuta un luogo di custodia, di non-studio, di dispersione e di contenimento delle energie, di sottocultura. Dal pecorismo, dall'autoritarismo e dall'inculcamento repressivo e selettivo, si è

passati a uno stato permanente di indisciplinazione, di violenza e di lassismo, in cui i ragazzi guazzano nel puerilismo, nel frammentarismo e nell'analfabetismo strumentale, funzionale ed educativo. La scuola si è estesa nello spazio e nel tempo senza guadagnare nelle qualità insegnative, nella funzionalità, nell'incisività istruttiva ed educativa.

Di tutto questo hanno una minima colpa strutture e insegnanti, presi anch'essi nella morsa della massificazione, la quale — più che per altri campi vitali — per la scuola significa contagio d'incompetenze, stasi di immaturità, adesione imitativa ai modelli e agli appelli di edonismo, di scioperismo e d'aggressività che quotidianamente vengono dal mondo extrascolastico e talora da quello intrascolastico e parascolastico.

La gratuità arriva al punto di dare gratis libri, refezione, auto e servizi (invero scadenti) ai figli dei ricchissimi e dei superconsumisti. L'obbligatorietà, poi, s'identifica con la promozione a tutti.

I principi di eguaglianza delle possibilità (individualizzazione, discriminazione meritocratica, socializzazione), di permanenza dell'educazione (promozionalità, riconversione e riqualificazione professionale, sviluppo generale), di orientamento e guida, di co-formazione interattiva, di co-gestione (responsabilità di maestri, alunni e forze sociali), di mobilità degli studi e degli studenti, di onnicomprensività, di didattica partecipativa e di gruppo; tutti i principi teorici e/o sperimentati sono evasi in un andazzo scolastico generale sempre più deterioro e che dall'università e dalla scuola secondaria si abbassa minaccioso sino ad investire la scuola elementare e materna.

La scuola del fanciullo

Ha attraversato — nella sua struttura, nella sua finalità, nel suo ruolo istruttivo — le seguenti fasi dalla protostoria ad oggi:

I) sino all'800 fu privata, riservata ai figli della classe dominatrice, d'avviamento agli studi secondari;

II) dal XIX alla prima metà del XX secolo, fu pubblica, gratuita e obbligatoria per tutti e conclusiva per le classi subalterne (cui dava il minimo di nozioni indispensabili per saper leggere, scrivere e far di conto);

III) dalla fine della seconda guerra mondiale in poi è statizzata, aperta a tutti, transattiva tra la ludica scuola materna e la secondaria. Dal metodo elementare (conforme a

quello affettivo della famiglia secondo Pestalozzi, ma in effetti antinaturale ed analitico) si è passati — attraverso rifacimenti e ritocchi dei programmi che avrebbero dovuto rispondere alle esigenze dei tempi mentre in realtà riflettono visioni e posizioni parziali dei riformatori — a quello globale, fondato psicologicamente e sociologicamente, funzionale e strutturale (cfr. Dewey, Decroly, Piaget, Bruner).

La scuola del fanciullo dovrebbe essere (e lo è nel pensiero dei pedagogisti e di tutti i cultori delle scienze educative a prescindere dalla provenienza specialistica) iniziatrice di democrazia, di gioco-lavoro, di studio matetico (personalizzato, ristrutturante, creativo, integrato dall'esercizio, dalla verifica e dal controllo), prosecutrice di promozionalità e di crescita, di base primaria agli ulteriori sviluppi della personalità umana. Nella pratica invece — dappertutto e nel migliore dei casi — persegue lo stile tradizionale espositivo e intellettualistico che al presente viene nullificato dall'invadente strapotere della massifica civiltà della visione e dall'aggravarsi quotidiano della crisi. Altro che stile inferenziale partecipativo, motivato e motivante! Basta dare uno sguardo superficiale ai programmi scolastici italiani del '55 ed al modo come vengono attuati (malgrado le aggiunzioni legislative del «tempo pieno», degli organi collegiali, del nuovo sistema di valutazione) per notare come la scuola elementare attuale sia non-istruttiva, non educante e non corrispondente affatto alle esigenze (di mediazione, di responsabilizzazione, di maturazione) dei fanciulli.

I cardini su cui s'impenna la progettazione programmatica sono: l'ispirazione alla tradizione, l'aderenza alla psicologia ed all'ambiente. In tempi in cui i valori positivi di ogni tradizione saltano, il richiamarsi al passato è puramente retorico ed astratto. L'invito al rispetto della psicologia degli scolari significa individualizzazione dell'insegnamento e dell'apprendimento. E' questo un processo impossibile sia per come è strutturata la scuola italiana (insegnamento collettivo, apprendimento individuale), sia per i contenuti prefabbricati. Quanto poi all'aderenza all'ambiente c'è da chiedersi: a quale ambiente? a quello inquinato, consumistico e diseducante in cui siamo immersi?

I tre caratteri distintivi della scuola elementare italiana contengono già in teoria delle contraddizioni tali che ostacolano ogni iniziativa dei

docenti, burocratizzano ogni attività didattica, frustrano l'intraprendenza propria della fanciullezza. E tutto questo avviene in una temperie storica come l'attuale che è la più nociva, la più caotica, la più diseducativa in cui la scuola abbia mai operato. Avviene in una situazione in cui gli adulti, più che i fanciulli vanno educati. Avviene in un'epoca in cui la crisi della famiglia e della società richiede più che mai una scuola seria, critica e funzionante. Di una tale scuola abbiamo urgente bisogno tutti, soprattutto i ragazzi.

Gli scolari d'oggi

Non sono — è ovvio — i pinocchio, i garrone deamicisiani e nemmeno (per fortuna in quest'ultimo caso) i balilla del «libro e moschetto» perché l'ambiente storico è rapidamente mutato ed i fattori socioculturali — invece di agevolare, incanalare, potenziare le tendenze congenite dei fanciulli alla produttività (fisica, mentale e affettiva) — deprimo, ostacolano e dissipano ogni motivazione allo sviluppo ed ogni inclinazione ad apprendere.

Sono scolari di massa senza carattere e senza personalità, fanciullesca a cui si dà il contentino di farli «passare» per coprire le deficienze istruttive e camuffare in una parvenza legale l'illegalità caotica di tutti i modi odierni del vivere.

Sono infelici e condizionati e non si rendono conto. Se urlano, se si muovono sguaiatamente e rumorosamente, se sono violenti e non studiano, «passano» lo stesso. Bokassa li uccide perché non portano l'uniforme; nei Paesi comunisti sono manipolati ideologicamente e costrittivamente; nelle zone depresse ed in quelle del benessere sono abbandonati a loro stessi, alla loro impotenza d'imparare da soli o alla loro incostanza e volubilità nel fronteggiare le situazioni sempre più critiche dell'esistenza attuale.

«La nostra civiltà — scriveva il Richmond agli inizi degli anni '70 — con le sue tecnologie, i suoi mass media, il suo materialismo economico, il suo benessere alienante, la sua pubblicità inutile e ossessionante, si è mossa ad un ritmo vertiginoso; la scuola, al contrario, con i suoi programmi, i suoi compiti e le sue responsabilità in ordine alle sue stesse finalità, soffre [...] di una semi-paralisi di prospettive educative che ne inficia sostanzialmente le sue credibilità e la sua funzionalità in un contesto storico-sociale completamente mutato» (1).

Alle soglie degli anni '80 il quadro è cambiato in peggio: il benes-



CEM
Mondialità

Rivista mensile di «Educazione all'incontro tra i popoli», per la Scuola dell'obbligo. Anno VIII.

ai nostri lettori

Voi potete aiutare

— sia la **redazione** della rivista:

- avete ricche esperienze didattiche **siamo interessati a conoscerle e pubblicarle**
- vi ponete dei problemi educativi **questi problemi ci possono permettere di stabilire temi di ricerca.**

— sia la **diffusione** della rivista:

- trovando nuovi abbonati
- comunicandoci indirizzi di amici interessati alla rivista.

QUOTA DI ABBONAMENTO:
L. 6.000.

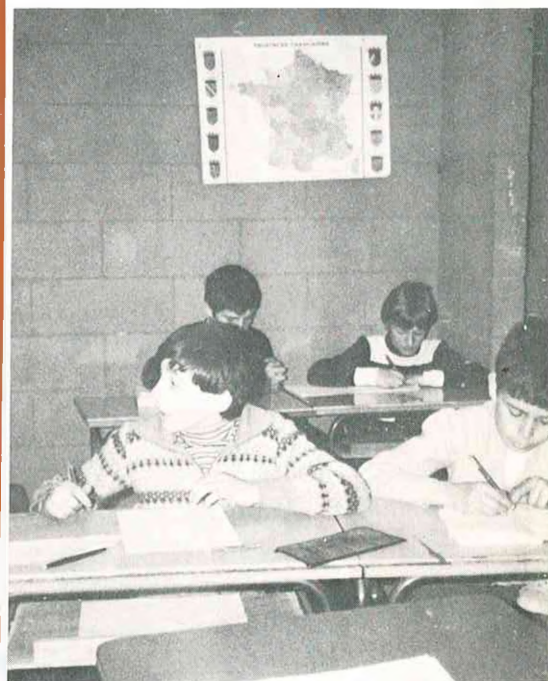
Le richieste di abbonamento devono essere indirizzate a: CEM-MONDIALITÀ - Via S. Martino 6 bis - 43100 PARMA - c.c.p. 13601430.

sere dei Paesi ricchi è divenuto maledere, la penuria permanente dei Paesi poveri si è aggravata sino al limite della sopravvivenza in alcuni casi. Nella varietà di situazioni, dappertutto prevalgono condizioni negative per lo sviluppo dei fanciulli: squallore, mancanza di pulizia, ristrettezza dei locali, trascuratezza, minaccia alla sicurezza, malattie in alcune zone della Terra; depressione, inflazione, disoccupazione, incompetenze e impreparazioni, conflitti e carenze affettive, comportamento delinquenziale, scarse possibilità ricreative attive, lassismo e noia nelle zone cosiddette sovrassviluppate.

Gli squilibri, gli eccessi, i difetti si riflettono sugli scolari, costretti da un lato a sopportare gravissime frustrazioni (denutrizione, privazioni nel soddisfare i bisogni primari, inquinamenti d'ogni genere) e ad affrontare situazioni minacciose (violenze, terrore); dall'altro impedi-

ti a compiere esperienze positive significative (d'indipendenza, di partecipazione, di autodisciplina). Il disordine, gli assassini, i furti, i sequestri, gli atti terroristici, fanno ormai parte del *modus vivendi*.

«Che fare?», si domandano alcuni uomini coscienti, preoccupati e responsabilizzati. E progettano, e propongono piani e rimedi e gridano invano nel deserto dell'ascolto, nella volontà operativa. La crisi ha ormai raggiunto un'estensione ed una intensità tali che è difficilissimo — in ogni campo — risalire la china dell'evoluzione e ricreare condizioni conformi ad un ambiente educante. Non ci rimane che frenare



la corsa alla decadenza ed all'inflazione dei beni e dei valori. E per questo dobbiamo tutti impegnarci, grandi e piccoli, ciascuno nel suo ambito e nelle sue possibilità, aprendoci alla solidarietà, al dialogo, alla misura ed alla modernizzazione nel consumo dell'energia e delle risorse.

In quest'opera di frenaggio prima, di arresto poi, della crisi, e quindi di ripresa, i fanciulli scolari potranno coadiuvare gli adulti, dispiegando le loro forze latenti, le loro intelligenze non ancora completamente contaminate, il loro realismo, la loro dinamicità. La scuola del fanciullo deve divenire esemplare, basilare, veramente primaria nell'efficienza, nella serietà, nella costruttività spirituale e morale. Altrimenti è inutile. Altrimenti gli scolari ristagnano nel fanciullismo dei loro padri. Altrimenti tutti regrediremo nella barbarie del disumano.

(1) K. W. Richmond, *La scuola che cambia*, Armando, Roma 1974.

componente
psicologicaIstruzione
scolastica
e crescita
psicologica
del bambino

Il processo educativo è sempre stato considerato un'operazione complessa, in quanto chiama in causa in modo dinamico l'uomo in tutte le sue molteplici componenti.

Il disagio delle istituzioni

Se intorno ai problemi educativi si è frequentemente soffermata l'attenzione dei maggiori ingegni di tutte le epoche, è tuttavia in una società tecnologica e industrializzata come la nostra, la quale da un lato sembra prefigurare nuovi valori e stili di vita e dall'altro non sa concretamente proporli come sicuri modelli di identificazione alle nuove generazioni, che si manifesta una situazione generalizzata di crisi.

Da questo punto di vista il disagio delle istituzioni e della società civile sembra coinvolgere in modo sempre più evidente anche quella che viene comunemente ritenuta la principale fonte di trasmissione e di trasformazione culturale: la scuola. E' una constatazione ormai diffusa e in un certo senso fatalisticamente accettata che la crisi dei sistemi educativi moderni sia un fenomeno comparativamente presente a livello mondiale. Quali le cause?

Secondo il Coombs, anticipando in un certo senso un'analisi presen-

te in modo pluridimensionale anche nel *Rapporto Faure*, esistono perlomeno tre livelli che andrebbero affrontati con maggior senso realistico e con più accentuato spirito critico:

1) La sempre più consistente penuria di risorse energetiche e di investimenti da riservare al settore dei servizi e quindi anche a quello educativo.

2) L'inerzia dei sistemi scolastici e l'incapacità di farsi promotori di valori umani più avanzati.

3) La persistente incapacità delle organizzazioni sociali nell'interpretare l'importanza dei problemi educativi.

Società tecnologica
e tematiche dell'educazione
contemporanea

Il fallimento di ogni programmazione di politica scolastica in questi ultimi decenni può essere fatto risalire contemporaneamente sia a fattori quantitativi, sia a scelte risultate in seguito qualitativamente limitate e assai poco rispondenti alle necessità delle strutture sociali in rapida trasformazione.

I punti nevralgici, che intersecandosi in continuazione, più sembrano aver concorso all'instabilità delle istituzioni scolastiche possono essere così compendati:

— Esplosione della scuola di massa.

— Esplosione dell'informazione (mass-media, scoperte tecniche, automazione, informatica, ecc.).

— Esplosione delle aspirazioni e delle aspettative individuali e collettive (l'uomo dopo aver soddisfatto i bisogni biologici fondamentali è passato gradatamente a richieste psicologiche sempre più complesse).

Da queste constatazioni socio-politiche derivano importanti conseguenze che in un certo senso danno ragione dello stato spesso disarmonico che si è venuto a creare in questi ultimi anni intorno alle istituzioni educative. Le tematiche intorno alle quali si è acceso più vivo il dibattito sono state, a nostro giudizio, quelle che implicano una sempre maggiore apertura alla solidarietà e alla giustizia sociale (quindi un rifiuto il più ampio possibile di tutte le forme di discriminazione che contrastano con lo spirito dei diritti universali dell'uomo). In secondo luogo va considerata quella tendenza alla problematizzazione delle conquiste scientifiche (non più intese nel loro aspetto tecnico, deterministico e positivista)

che ha consentito di considerare proprio la scienza come un patrimonio culturale e uno strumento necessario per risolvere importanti problemi dell'uomo.

L'istituzione scolastica, pur ponendosi come elemento importante di mediazione tra queste due tendenze qualificanti della cultura contemporanea, ha finito, soprattutto per la povertà di mezzi a disposizione e per l'impreparazione degli uomini che le stavano intorno, per farsi carico in modo eccessivo di responsabilità e di competenze tipiche di altri settori, finendo per addossarsi (ingiustamente) anche tutte le colpe delle disfunzioni che minano l'attuale tessuto sociale.

Concetto di comunità scolastica
e necessità psicologiche del
bambino

I compiti, che a giudizio degli esperti più qualificati competono al-



la scuola dell'obbligo oggi, possono essere più o meno compendati nel modo che segue:

a) Garantire la *scolarizzazione di base* per tutti gli aventi diritto in forme qualitativamente accettabili.

b) Garantire gli strumenti più idonei di *adattamento* alle esigenze tipiche della *personalità di ciascuno* (insegnamento individualizzato, attività di tipo promozionale, interventi specialistici nella comunità scolastica, ecc.).

c) Innestare nell'insegnamento scolastico l'impiego dei *nuovi linguaggi di espressione e di comunicazione* (audiovisivi, istruzione programmata, metodologie strutturali, interdisciplinarietà, ecc.).

d) Adattare le *strutture curricolo-*

lari (programmi, curricoli, piani didattici, ecc.) e professionali alle nuove esigenze della cultura e della civiltà attuale (problem-solving, lavoro di gruppo, correttezza epistemologica nella ricostruzione delle discipline di studio, introduzione di nuove didattiche, metodi di ricerca scientifica nell'ambito ambientale, storico, geografico, antropologico ecc.).

e) Promuovere l'aggiornamento costante della cultura e la *dinamizzazione continua della personalità* anche al di fuori dell'esperienza scolastica: tempo libero, educazione permanente, educazione degli adulti, scuola dei genitori, ecc.

f) Qualificare e aggiornare continuamente gli insegnanti verso livelli di sempre più alta *competenza interdisciplinare e professionalità*.

g) Investire forze ed energie produttive nell'educazione come nel

per la *crescita omeostatica della personalità infantile*.

Per esempio, nonostante tutti gli sforzi e le buone intenzioni degli operatori scolastici, si possono creare situazioni educative non favorevoli agli alunni socialmente svantaggiati e per questo assai equivocate dal punto di vista delle scelte pedagogiche.

Prendiamo in considerazione un tipo di trasmissione culturale che rifacendosi astrattamente a programmi standardizzati e a un tipo di nozionismo libresco, non solo non si preoccupa di ricercare una *continuità concreta con l'esperienza di vita di ogni singolo alunno*, ma pretende un adeguamento passivo e rigido ai modelli proposti. In questo caso ad una didattica nozionistica e statica, che non tiene conto dei progressi compiuti dalle moderne scienze dell'educazione, corrispondono in genere criteri di va-

lutazione selettivi e meritocratici, che pongono in condizione di netta inferiorità soprattutto quegli alunni che non possono riscontrare una reale corrispondenza tra la propria «cultura» e quella della scuola. Oltre ai contenuti di per se stessi, anche le *metodologie didattiche*, cioè le modalità con cui essi vengono presentati agli alunni, possono essere origine di condizionamenti negativi. Se, infatti, come a volte succede si privilegia un tipo di insegnamento spersonalizzato e impositivo, a discapito di un *atteggiamento di ricerca, scientifico e democratico* nello stesso tempo, le conseguenze più probabili saranno di privare di autentiche possibilità educative e responsabilizzanti i propri alunni.

Sostanzialmente, è soprattutto da un mutamento qualitativo nel rapporto maestro-comunità scolastica e maestro-scolari, che si possono creare le premesse di un più completo *concetto di apprendimento e di socialità* nel bambino. La realtà invece fa spesso pensare che la struttura scolastica stenti a proporsi come formatrice di nuovi valori e che la scuola, nonostante i Decreti Delegati, rispecchi un'organizzazione per molti aspetti statica, che stenta a superare il concetto di plesso scolastico, di classe, di flessibilità di orario e di attività didattiche curricolari.

A queste connotazioni di carattere generale va aggiunta la mentalità dell'insegnante singolo il quale tende frequentemente a lasciarsi condizionare dall'istituzione, chiudendosi in un atteggiamento di *individualismo didattico*, in nome di un malinteso concetto di libertà di insegnamento. Ne consegue il più delle volte, a livello operativo, una carenza di collaborazione e di scambio di esperienze tra insegnanti, i quali sono invece chiamati ad una *comune programmazione e ricerca delle finalità e degli obiettivi educativi specifici*.

Nei bambini stessi tendono a venir ignorati atteggiamenti di reciproca tolleranza, enfatizzando l'attività dei migliori e condannando come una colpa morale lo scarso rendimento di quelli più immaturi.

Va detto, invece, con tutta franchezza, che la mancanza di una seria prospettiva di formazione sociale e civica, di una *pedagogia della reciproca conoscenza e dell'accettazione dell'altro*, vissuta nella comunità scolastica, può avere un'incidenza negativa notevole sullo sviluppo della personalità del bambino.



OLTREMARE FILM

Servizio diapositive

Serie «VIAGGI»

- Friuli: il dramma di un popolo (immagini del terremoto nel Friuli)
60 dias + libretto L. 12.000
- Alla riscoperta del Friuli (costumi, artigianato, arte e cultura friulana)
85 dias + libretto L. 15.000
- Incontro con l'Oriente: il Bangladesh
36 dias + libretto L. 5.000
- Incontro con una civiltà primitiva: le isole Mentawai
66 dias + libretto e cass. L. 16.000
- Cina d'oggi (viaggio in Cina)
60 dias + cass. e libretto L. 17.000
- Nel Paese delle vacche e dei tamburi: il Burundi
48 dias + libretto e cass. L. 15.000
- Nel cuore dell'Africa: viaggio nello Zaire
36 dias + libretto e cass. L. 10.000
- Viaggio tra Watutzi
36 dias + libretto e cass. L. 10.000
- Sierra Leone: nel paese del ferro e dei diamanti
48 dias + libretto e cass. L. 13.000
- Corea, il paese del mattino sereno
36 dias + libretto e cass. L. 10.000

Per ordinazioni rivolgersi a: OLTREMARE FILM, Viale San Martino, 6 bis, 43100 Parma.

più prezioso dei beni disponibili.

Ponendosi d'altra parte la crisi dei sistemi educativi come problema presente a livello planetario, dovrebbero essere studiate *strategie* e piani d'intervento coordinati su scala mondiale.

Se queste sono le linee di tendenza generalizzabili in un contesto socio-culturale in continua modificazione quale il nostro, non vanno tuttavia dimenticate le reali condizioni di operatività concreta che da esse discendono. Infatti, prima di affrontare i criteri generali di ogni *programmazione educativa*, andrebbero analizzate a fondo le situazioni presenti nella comunità scolastica, che nella prassi educativa quotidiana spesso rappresentano dei persistenti condizionamenti negativi

componente
sanitaria

Il bambino dalla nascita all'età dell'asilo

Dalla nascita al 3° anno di vita «il piccolo dell'uomo» è la creatura meno autosufficiente delle varie specie animali.

Nella scala degli apprendimenti è tardivo nel muoversi, tardivo nel sapersi cibare da solo quando il cibo gli venga somministrato, tantomeno capace di procurarselo; mentre qualsiasi animale già dai primi giorni può muoversi e sfuggire al pericolo, o già ricerca il cibo da solo o con l'aiuto minimo dei grandi, della famiglia o della tribù.

I pericoli dell'ambiente

Di qui la necessità dell'uomo di seguire e proteggere il bambino nei minimi particolari, per quel che riguarda la sua sana crescita psicofisica. Infatti, gran parte dell'armonico sviluppo del bimbo dipende anche e soprattutto da una sana impostazione educativa che ingeneri nel piccolo sicurezza per tutto il resto della vita.

Mentre nel terzo e quarto mondo i pericoli dell'ambiente nei primi anni sono ancora inerenti agli elementi naturali (piogge, venti, uragani, caldo, freddo, animali velenosi o feroci, insetti, fame, ecc.), nel bimbo europeo, nord-americano e dell'Est più evoluto, l'ambiente ha notevoli pericoli evidenti e nascosti: l'elettricità, gas, sorgenti termiche, medicinali, che devono essere

accuratamente trattati e usati con le più attente e severe misure di protezione.

Nel caso del bimbo europeo e del mondo cosiddetto civile c'è poi tutta una serie di pericoli latenti che incidono profondamente sulla personalità e sul carattere e anche sull'umore, l'appetito e la crescita: sono cioè l'eccesso di stimoli che fin dai primi mesi bombardano i latenti (suoni vari: telefoni, campanelli, radio, dischi, televisori, citofoni, ecc.), rendendoli nervosi da piccoli e nevrotici da adulti (squilibrando il ritmo sonno-veglia e riducendo le ore di sonno).

Nel nostro mondo occorre profilassare il bimbo da ambienti troppo chiusi e surriscaldati, dai pericoli suddetti, dalle ustioni (cucine senza ripari), dai medicinali non accuratamente riposti, folgorazioni, ferite da taglio per uso di bottiglie, ecc.

Educazione nutrizionale ed igiene

L'educazione nutrizionale va raccomandata nel senso di non peccare per eccesso: nei nostri paesi il bimbo ha un notevole eccesso di prodotti a disposizione, dove nel Terzo Mondo manca del necessario; e non sarà mai abbastanza raccomandato l'uso degli alimenti naturali e non preconfezionati.

Per l'igiene il discorso sul livello europeo e nord-americano è discretamente soddisfacente, mentre nel sud-Europa e per il sud-America e Terzo mondo occorrerebbe poter fare opera capillare intesa ad evitare le più banali infezioni che lasciano anche gravi sequele (profilassi delle infezioni oculari, intestinali, delle vie aeree superiori, ecc.). Fin dai primissimi mesi e nei primi anni occorre insegnare al bimbo l'igiene più assoluta delle mani, dei denti e del corpo intesa in senso ludico e gioioso, che resti e diventi una necessità per tutta la vita.

Sulla profilassi delle malattie innanzitutto occorrono: a) armonia d'una dieta né scarsa né eccessiva che renda l'organismo in crescita capace di sviluppare i poteri di difesa; eccessi e carenze sono necessariamente e possibilmente da evitare; b) igiene quanto più possibilmente «assimilata» dove sia possibile realizzarla; c) profilassi medica con vaccinazioni tradizionali (vaiolo, difterite, tetano, poliomelite) ed oggi rosolia, morbillo, parotite.

Occorre sfatare il concetto tradizionale che le malattie infettive è bene facciano il loro corso da «sole». E' bene il contrario, perché le

vaccinazioni procurano malattie con decorso attenuato evitando ogni possibile grave complicazione.

Educazione della psiche

Dopo questa breve e molto semplice trattazione sui lati importanti per un corretto sviluppo fisico (ambiente: pericoli; nutrizione: eccessi-carenze; igiene; educazione alla pulizia; profilassi: attiva-passiva), ritengo indispensabile di porre l'accento sulla componente più importante dell'Educazione Sanitaria del Bambino nei primi anni di vita: l'educazione «della psiche» del bambino: la costruzione del suo «io».



Mi sembra che al momento attuale dovremmo reimparare qualcosa dalle società «primitive», dove il piccolo viene protetto nell'ambito della famiglia e della tribù. Ho la certezza che molte deviazioni dell'adolescente (es. anaffettività) di oggi derivino dalla mancanza di sicurezza dovuta ad una totale insufficienza della famiglia, dove dai primissimi mesi si deve interrompere l'allattamento al seno per la necessità di lavoro della madre, dove per le stesse ragioni dai primi mesi il bimbo deve essere affidato alle cure degli asili nido, asili in cui sono assicurate al piccolo temperatura ideale, igiene, calorie calcolate, ma dove per forza mancano il calore, vicinanza, sapore, odore della casa e dei genitori; il bimbo avrà carenze affettive fino, a volte, al rifiuto di sviluppo.

D'altra parte per le stesse ragio-

ni proliferano le case di riposo per anziani: così avremo bimbi in carenze affettive da un lato e vecchi in isolamento affettivo dall'altro, con bellissimi asettici istituti con camere a 1-2, 4 letti e deserti di solitudine.

C'è da chiedersi se siamo tutti impazziti; mentre il vecchio potrebbe prendere per mano il bambino, dargli protezione, insegnamenti, saggezza e tanta tenerezza (costruendogli attorno una sicurezza di affetti per tutta la vita), dall'altra il bambino donerebbe all'anziano tenerezza (i «doni» del bambino), dolcezza, la sensazione di essere ancora valido e utile a qualcuno; migliorare rimedio alla solitudine. Beate quelle società e famiglie contadine in cui ancora permane questo tipo di società (ovviamente andrebbero corretti i difetti del sistema).



ESEMPLIFICAZIONI RIASSUNTIVE DEI PRINCIPALI ELEMENTI DI EDUCAZIONE SANITARIA DEL BAMBINO NEI PRIMI TRE ANNI

DIFESA ATTIVA

- L'ambiente: temperatura e umidità adatte.
- Nutrizione sufficiente e appropriata.
- Le vaccinazioni: tutte!
- Visite pediatriche programmate di controllo: mensile nel primo anno, trimestrale nel secondo, quadrimestrale nel terzo.

DIFESA PASSIVA

1) dalle ustioni:

- costruzione di ripari alle cucine per uso domestico per evitare ustioni da liquidi bollenti (the, caffè, latte, olio, minestre, etc.);
- ripari ad eventuali camini o stufe o fuochi liberi;
- ripari per gli elettrodomestici da riscaldamento e altri usi (ferro da stiro, stufette, fornelli);
- proibizione di giochi con infiammabili, razzi ed esplosivi anche apparentemente innocui.

2) dalle ferite e traumi:

- applicazione di difese in legno o plastica o di materiale infrangibile alle vetrate, porte, porte-finestre: cancelli agli ingressi delle scale;
- non permettere giochi con oggetti di lamiera o vetro, né permettere il trasporto di contenitori di vetro (bottiglie di acqua, vino, olio, bibite, etc.);
- tenere fuori della portata dei bimbi impastatrici o tritacarne elettrici ed oggetti taglienti;
- non abbandonare i lattanti soli sul fasciatoio o sul seggiolone anche per pochi istanti.

3) dalle folgorazioni:

- se possibile installare prese di sicurezza o impianto centrale chiamato «salvavita».

4) dagli avvelenamenti:

- tenere fuori portata ogni tipo di: alcoolici e ovviamente di veleni, ma anche di medicinali: non somministrare ai bambini antibiotici senza prescrizione «perché hanno giovato al bambino del vicino».

5) dall'eccesso di rumore:

- se i rumori ed i suoni superano una certa soglia di intensità possono essere gravemente dannosi per l'udito prima di tutto, poi ingenerano sempre un aumento di tensione emotiva che ovviamente si riflette sull'equilibrato sviluppo psico-fisico del bimbo: quindi le radio, i televisori, gli impianti stereo, i campanelli, i telefoni, le auto e le moto e così via dovrebbero essere sempre regolati su intensità di suono valutabile con un po' di buon senso.

Ritengo che nei primi anni di vita il bambino nella sua famiglia avrebbe tutto quanto occorre ed un ottimo sviluppo psico-fisico. Ammalerebbe con una frequenza infinitamente minore; acquisterebbe coscienza degli affetti per i più vicini e rispetto e devozione per gli anziani; si renderebbe conscio di cosa sia e che valore abbia la vita: di qui potrebbe sviluppare coscienza del valore di se stesso in funzione del poter dare quanto ricevuto agli altri.

Contro la docile pedina...

Ritengo di poter concludere che se nell'educazione sanitaria del bambino fino ai 3 anni è indispensabile un'azione coordinata di protezione e difesa attiva e passiva che cooperando producano le barriere



indispensabili contro i pericoli e le insidie del mondo esterno; e che se questa protezione indispensabilmente deve essere procurata dal mondo degli adulti, altrettanto e forse maggiore importanza dovrà essere data ad un sereno ed equilibrato sviluppo psico-affettivo del bimbo; e che questo sviluppo sereno si potrà realizzare là dove società, tribù, popolazione manterranno intatto il nucleo fondamentale che protegge il bimbo: la famiglia. Altrimenti il «piccolo dell'uomo» corre il rischio di un'educazione di Stato, che ne farà una docile pedina al servizio del potere politico.

La partecipazione politica del ragazzo dovrà essere invece una naturale evoluzione del «piccolo dell'uomo»; una volta ricevuti i doni dell'affetto e dell'amore potrà sentire di dovere altrettanto alla comunità e al mondo.

Spunti biblici intorno alla comunità

2. Il Vangelo di Matteo

Il vangelo di Matteo è costruito attorno ad alcuni grandi discorsi: dopo il discorso della montagna, il discorso missionario e il discorso in parabole, viene un discorso (cap. 18) rivolto alla comunità con lo scopo di indicare il clima che in essa deve regnare. Viene comunemente indicato come il «discorso ecclesiale». Il discorso è ampio e mi scuso — per ragioni di spazio — di non trascriverlo. Il lettore abbia la pazienza di prendere in mano il vangelo.

Un discorso in due parti

Il discorso del cap. 18 si divide in due grandi parti. Ciascuna si sviluppa attorno ad un interrogativo fondamentale: «chi è il più grande nel regno dei cieli?» (18,1); «quante volte devo perdonare al fratello che pecca contro di me?» (18,21). Ciascuna parte termina con una parabola: la parabola della pecorella smarrita (vv. 12-14) la prima parte, e la parabola del servo perdonato ma incapace di perdonare (vv. 23-35) la seconda parte. Ciascuna parte è costituita attorno a una parola chiave, ripetuta continuamente: la parola «piccolo» (o bambino) nella prima parte, la parola «fratello» e «perdono» nella seconda.

E' chiaro che due sono le tematiche fondamentali. Il tema dei piccoli, dei poveri e dei trascurati: nel-

la comunità non devono avere l'ultimo posto ma il primo. Il tema del perdono e della fraternità.

I piccoli

La prima parte del discorso, dunque, è tutta scandita dal ricorrere del termine «piccolo» o «bambino». Per comprendere il pensiero dell'evangelista occorre uno sforzo molto preciso: cogliere le diverse sfumature di significato che la parola «bambino» via via assume lungo il discorso.

Gesù chiama a sé un *bambino* e lo pone in mezzo ai discepoli. E' un gesto plastico ed esemplificativo, come usavano gli antichi profeti, e qui bambino significa bambino nel vero senso della parola. Gesù commenta il suo gesto con tre affermazioni. La prima: «se non vi convertite e non diventate come bambini non entrerete nel regno dei cieli». Questo invito di Gesù è particolarmente solenne («in verità vi dico...») e pone una condizione indispensabile per la salvezza («non entrerete nel regno dei cieli»). Il discepolo è invitato ad assumere una qualità del fanciullo, che però nell'adulto

Seconda affermazione: «il più grande è chi si fa piccolo come un bambino». Qui piccolo non è più il simbolo della disponibilità e della semplicità, ma piuttosto il simbolo di chi è privo di grandezza, di chi non conta, di chi serve. Piccolo è colui che è senza peso, trascurato, tenuto in nessun conto, il cui destino è quello di servire. Il primo posto nella comunità, e nell'amore del Cristo, è per costoro. C'è come un duplice invito, che vale per la comunità dei discepoli e per ogni comunità autenticamente umana: la comunità impari a mettere i piccoli al primo posto nella propria considerazione, e i membri della comunità — soprattutto quelli che occupano posti di responsabilità — non disdegnino di mettersi a servizio, di assumere anche i ruoli più trascurati.

La terza affermazione di Gesù («chi accoglie un bambino accoglie me») richiama alla memoria la grande parabola del giudizio finale (Mt. 25,31-46).

Qui il bambino assume un altro significato ancora: non si tratta del bambino in senso proprio, né si



non è qualcosa di spontaneo, ma unicamente possibile in base a uno sforzo di conversione («se non vi convertirete e diventerete»). Di che si tratta? Probabilmente si tratta della *disponibilità*. Gli adulti sono perennemente esitanti, complicati, in continua ricerca di abili giustificazioni: non si decidono mai. Il bambino, al contrario, è fiducioso, libero, senza calcoli: con molta semplicità corre incontro a Cristo e lo accoglie.

tratta del simbolo della disponibilità, né di colui che non conta, bensì del bisognoso. Il bambino da accogliere è l'assetato, l'affamato, l'ignudo, il prigioniero, l'emarginato.

Il discorso prosegue sviluppando ancora il tema del piccolo introducendo un nuovo motivo: lo *scandalo* (vv. 6-10). Scandalo è tutto ciò che mette alla prova la fede, disorientandola. Gesù condanna con violenza coloro che scandalizzano i «piccoli» che credono in Lui. Picco-

li non sono i bambini, ma i fedeli semplici, incapaci di sopportare le novità e le arditezze dei «maturi»: la loro fede è fragile, forse immatura, disorientabile. Anche costoro rientrano nel numero dei piccoli che hanno diritto al primo posto nella comunità. La comunità deve creare un ambiente che faciliti loro la crescita nella fede: non deve in nessun modo costituire per essi un inciampo. E' anche questo — crediamo — il senso dell'altra affermazione: «guardatevi dal disprezzare anche uno solo di questi piccoli». Forse la traduzione migliore non è «disprezzare» (che è troppo forte), ma «trascurare». La comunità — in sostanza — non può agire come se questi piccoli non esistessero, non può fare riforme senza tener conto della ripercussione sulla fede dei piccoli. La comunità è tentata di trascurare tutti costoro, perché — agli occhi di una valutazione mondana — essi non contano. Ma non è così nella valutazione di Dio: «i loro angeli vedono sempre la faccia del Padre».

La parabola, infine, che paragona Dio a un pastore che va in cerca della pecora smarrita, ci rivela che

cati. Come comportarsi di fronte a tutto questo?

In primo luogo, occorre un atteggiamento di *mutua sollecitudine* e di *fraterna correzione*. Gesù sembra ispirarsi a un passo del Levitico: «non odiare nel cuore tuo fratello, ma riprendi francamente il tuo prossimo, così che tu non abbia la responsabilità del suo peccato» (19, 17). Deve trattarsi di una correzione franca, ma insieme paziente e discreta, per gradi: a quattr'occhi, dinanzi ad uno o due testimoni, dinanzi all'intera comunità riunita. E deve trattarsi di una correzione in vista del perdono. Non è possibile un'altra prospettiva. L'amore ed il perdono precedono: la correzione nasce dall'amore. Si corregge — altrimenti che diritto avremmo di correggere? — perché si ama.

In secondo luogo, si richiede un atteggiamento di *chiarezza*: «se poi non ascolta neanche l'assemblea consideralo come un pagano e un pubblicano». Sono parole dure, che però non vanno strappate dal contesto dell'intero discorso che è, come abbiamo già intravisto, di correzione e di perdono. La comunità deve mostrarsi attenta — pur acco-

zia degli uomini. Si voleva porre limite al perdono, forse non mancavano neppure i casi di rigidità e di durezza d'animo. A questa comunità Matteo ricorda la risposta del Signore a Pietro («non vi dico di perdonare fino a sette volte, ma fino a settanta volte sette»), e racconta una parabola. Il perdono cristiano è un perdono senza limiti, perché è unicamente il perdono senza limiti che assomiglia al perdono di Dio. E' quanto insegna la parabola. Il perdono di Dio deve diventare il motivo e la misura del perdono fraterno. Dobbiamo perdonare agli altri perché sarebbe inconcepibile tenere per noi un dono immenso gratuitamente ricevuto. Dobbiamo perdonare senza misura, perché Dio ci ha già fatto oggetto di un perdono senza misura. La parabola è vivace e il contrasto fra i due quadri forte. Ci si aspetterebbe che il servo — sopraffatto dalla gioia e dalla gratitudine — ritenesse normale perdonare a sua volta un piccolissimo debito. Invece non ha capito nulla, il perdono non lo ha rigenerato. C'è gente che crede che il perdono gli sia dovuto e non comprende che accettare di essere perdonati significa entrare in un circolo nuovo di rapporti, nel quale i criteri dello stretto dovuto diventano di colpo inadeguati.



il termine piccolo assume un ultimo significato: piccolo è il *peccatore*. Matteo intende spingere la sua comunità, che trascura i peccatori e si sta ripiegando su se stessa, a porsi senza esitazioni alla ricerca degli smarriti.

La correzione fraterna e il perdono

«Se tuo fratello pecca contro di te...». La comunità non è sottratta alle rivalità, agli scandali e ai pec-

gliando i peccatori — alla propria purezza: non tutto è accettabile, non tutto è compatibile con le proprie esigenze. La comunità deve prendere le distanze dal peccato. C'è un'esigenza di perdono e c'è una esigenza di verità.

In terzo luogo un atteggiamento di *perdono*. E' probabile che nella comunità dell'evangelista Matteo i rapporti reciproci fossero vissuti all'insegna dello stretto dovuto, secondo il tanto quanto della giusti-

UN LIBRO PER TUTTI

Loreno Gaiga

UOMINI CHE SCOMPAIONO

pp. 168, Lire 3.500

ed. EMI, Bologna

Il libro prende in considerazione «gli Ultimi» della terra, coloro che non conatno, che, addirittura, stanno per scomparire dal nostro pianeta.

L'autore passa in rassegna una dozzina di piccoli gruppi etnici in via di estinzione e nell'introduzione si domanda come mai si fa tanto baccano per alcune specie di animali che hanno cessato di esistere, mentre nessuno si accorge che anche l'uomo è... un animale in via di estinzione.

Il volume, ricco di documentazione geografica, propone di tanto in tanto degli interrogativi che dovrebbero stuzzicare l'interesse del lettore. Per questo «Uomini che scompaiono» è un libro molto indicato per i ragazzi delle ultime classi elementari e delle medie.

Per ordinazioni rivolgersi a Centro Educazione alla Mondialità, viale San Martino 6-bis, 43100 Parma.

EMI, via Arcoveggio 80/7, 40129 Bologna.

esperienza didattica

Cosa diciamo della nostra esperienza di scuola

Gli alunni delle classi 1 e 2 di S. Andrea (Tregna-
go), alla luce dei diritti dei fanciulli, hanno cercato di
esprimersi sulla loro realtà scolastica buttando lì an-
che qualche «vorrei...» estremamente significativi per-
ché entrano a proposito nella vita e nell'organizzazio-
ne della scuola.

Quando sono felici della scuola? Quando essa usa
il loro linguaggio; quando parla con la voce delle cose;
quando insomma è meno ripetitiva e più ricca di espe-
rienze.

E', allora, che in fondo si sentono rispettati.

Principio secondo

... Il fanciullo deve essere messo in grado di cre-
scere in modo sano e normale sul piano fisico, intel-
lettuale, morale, spirituale e sociale, in condizioni di
libertà e di dignità...

Principio decimo

... Deve essere educato in uno spirito di compren-
sione, di tolleranza, di amicizia fra i popoli, di pace e
di fratellanza universale, e nella consapevolezza che
deve consacrare le sue energie e la sua intelligenza
al servizio dei suoi simili.

Principio settimo

Il fanciullo ha diritto a un'educazione, che alme-
no a livello elementare, deve essere gratuita ed obbli-
gatoria. Egli ha diritto a godere di un'educazione che
contribuisca alla sua cultura generale e gli consenta,
in una situazione di eguaglianza di possibilità, di svi-
luppare le sue facoltà, il suo giudizio personale e il

suo senso di responsabilità morale e sociale, e di di-
venire un membro utile alla società.

Chiara II



La nostra scuola

DESCRIZIONI

La mia scuola ha intorno un bel giardino.

Le aule hanno delle grandi finestre.

Nel cortile ci sono tante piante.

Guardando dalle finestre si vedono le altre e le
piante...

Cristina II

... Nel corridoio c'è un grande tavolo verde dove
noi andiamo a lavorare. Sulle piante del cortile ci sono
gli uccelli che vengono a fare il nido e noi li sentiamo
cantare...

Marcellino II



Nel nostro cortile abbiamo fatto la caccia al tesoro
e ci siamo divertiti molto.

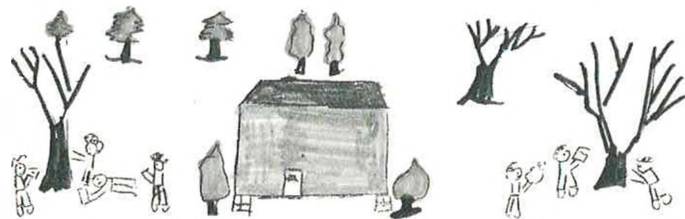
Nella mia aula ci sono tanti cartelloni e tanti la-
vorette fatti dai bambini...

Morena II

... La nostra scuola ha anche due scivoli e gli uc-
cellini che vengono a cantare sulle finestre.

Nel cortile ci sono due cipressi e due ciliegi...

Agostino II



... Quando c'è la neve nel nostro cortile si posso-
no fare i pupazzi in autunno cadono le foglie e noi
andiamo a prenderle.

Abbiamo anche un piccolo giardino...

Maria Grazia II



A scuola mi piace

A scuola mi piace quando si fanno le filmine.

Mi piace disegnare, giocare, ballare, scrivere sul quaderno a righe.

Federica II

... Mi piace quando c'è qualche festa, il compleanno dei bambini e la caccia al tesoro.

Pasqualino I

A scuola mi piace traforare, dipingere, cancellare la lavagna...

Marcellino II

... Mi piace leggere, lavorare, scrivere, fare i problemi e giocare con le mie amiche...

Maria Ines II



... Mi piace molto quando facciamo il disegno, quando i maestri ci leggono le fiabe, quando andiamo a fare la passeggiata...

Michela I

... Mi piace fare i disegni, giocare con i miei compagni, scrivere e guardare i disegni.

Andrea I

... Mi piace scrivere, disegnare, mi piace giocare sotto la tenda, scrivere sulla lavagna.

Monica I

A scuola non mi piace

... Non mi piace scrivere sul quaderno a quadretti e imparare le tabelline...

Morena II

... Non mi piace fare lavoro...

Pasqualino I

Non mi piace quando i maestri mi sgridano e quando devo leggere.

Claudio II

... Non mi piace scrivere sul quaderno a quadretti e a leggere, non mi piace fare i compiti difficili perché faccio tanti sbagli.

Agostino II

... Non mi piace imparare le tabelline a memoria, e fare i compiti a casa...

Chiara II

Io vorrei che a scuola...

... Io vorrei che i maestri facessero spesso le filmine, che a scuola ci fossero anche dei giocattoli, che si potesse andare in gita spesso...

Cristina II

... Io vorrei che in classe ci fossero tanti fiori, che si facesse la caccia al tesoro tantissime volte, che i miei genitori venissero a scuola con me qualche volta, che in classe ci fosse un gattino, un cane, una scimmietta.

Federica II

... Vorrei poter giocare di più, fare più passeggiate, fare più filmine e più ginnastica.

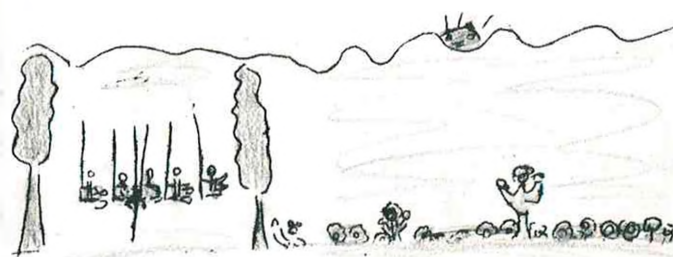
Loris I

... Vorrei che i maestri mi lasciassero uscire quando nevicava, vorrei che nel cortile ci fosse una giostra, vorrei che in classe ci fosse una stufa a legna così potrei asciugarmi quando sono bagnato...

Marcellino II

... Vorrei che a scuola facessero i film come l'anno scorso, vorrei fare una passeggiata lunga tutti i giorni.

Morena II



Il tema della giornata mondiale della pace 1980, scelto con profonda intuizione pedagogica da Giovanni Paolo II, illumina incisivamente il ruolo politico di tutte le comunità chiamate, per vocazione e missione, a costruire il futuro dell'umanità: la famiglia, la scuola, la nazione, il continente, il mondo.

Le attese del mondo

L'estate 1979 ha presentato un bilancio positivo degli studi dedicati all'Anno Internazionale del Fanciullo: dal congresso internazionale sulla famiglia promosso dal CISF a Milano, con la relazione del presidente del tribunale professor Pietro Pajardi («Orientamenti politici verso il bambino nei diversi continenti») e le testimonianze sofferte di un gruppo di protagonisti (Masambama Mpolo per l'Africa, Marie Mignon Mascarenas per l'India, Habib Guerfel per la Tunisia, il deputato Peter Bottomley per l'Inghilterra, la deputatessa Maria Eletta Martini per l'Italia, James McHugues per gli Stati Uniti dell'America del Nord) al convegno interregionale indetto a Trento dalla FISM sul tema «Il bambino nella famiglia, nella scuola e nella società degli anni '80» con interventi dei docenti universitari Sergio Spini, Luciano Corradini, Giovanni Cattanei, i quali hanno concluso che «il bambino non è un giocattolo né uno strumento passivo al quale si possono propinare contenuti educativi calati dall'alto»; dal convegno svolto a Recoaro Terme dall'Istituto «N. Rezzara» di Vicenza sul tema «Fanciullo e società di domani» con la luminosa prolusione del vescovo di Cremona, Fiorino Tagliaferri, che ha illustrato «Esemplarità evangelica del fanciullo e responsabilità degli adulti», alla pubblicazione del volume, curato dal Centro «SS. Croce» di Taranto, delle poesie partecipanti al concorso nazionale sul tema «Lasciate che i fanciulli vengano a me», puntuale commento allo stupendo aforisma di R. Tagore «Ogni bambino che nasce ricorda che Dio non è ancora stanco degli uomini»: tutta una sequenza di incontri verbali altamente qualificati, che hanno evidenziato l'esemplare coraggio del canonico Joseph Moerman, il quale, da autentico «padre» dell'AIF, ha capito le attese del mondo per la riflessione operativa sul «fanciullo» come protagonista del 2000.

Condizioni intollerabili

Contro queste attese, e le conseguenti risposte verbali, resiste, pur-

carlo pedretti

componente politica

La verità forza della pace

troppo, una situazione politica generale e specifica di condizioni «intollerabili»: è l'aggettivo usato da Edouard Saouma, direttore generale della FAO, per qualificare le condizioni di vita dei rurali poveri in molti Paesi sottosviluppati d'Asia, d'Africa e America Latina: «Intollerabili per esseri umani, costretti, invece, a vivere come, e spesso peggio, delle bestie. Al punto che si è imposto come urgente e indilazionabile alla classe politica il compito di trovare qualche rimedio». Un rimedio indicato nella «rigenerazione rurale» come vera e propria svolta nella storia dell'uomo per vincere la miseria, l'ignoranza, la paura; per condurre una guerra senza confini contro la fame fisica che è il più tragico condizionamento della «promozione umana dell'uomo».



Come riflettere senza angoscia sul tema «il fanciullo nella comunità scolastica» in Italia e nel mondo, quando più di un miliardo di uomini, di cui almeno 500 milioni sono «inchiodati nell'area della miseria senza sbocchi», dispongono di un reddito annuo che oscilla tra i 20 dollari (16 mila lire) e, per i più fortunati, 200 dollari (160 mila lire)?

Come discutere senza vergogna sul tema della scuola «comunità educante» in Italia e nel mondo, quando la differenza quantitativa e qualitativa è così enorme sotto il profilo della politica concreta?

Al fanciullo affamato, assetato, nudo, che vive in condizioni igienico-sanitarie spaventose, nelle bidonvilles ricolme di disoccupati, il documento finale della Conferenza di Puebla; le conclusioni della direzione generale della FAO a Roma dopo la conferenza mondiale del 12-20 luglio e dei 36 ministri di governo riuniti a Ottawa per l'incontro del 4-7 settembre; gli atti dei convegni e congressi celebrati nel quadro dell'AIF, nel corso dell'estate in Italia e nel mondo, appaiono come strisce di carta da mangiare: è l'amarissimo soggetto di una vignetta che ripubblichiamo in queste pagine.

La scuola in Italia

Il 18 settembre la scuola italiana «ha riaperto» le sue porte: il presidente della Repubblica ha inviato al ministro della P.I. Valitutti un discutibile messaggio di critica all'azione politica dei precedenti governi, quasi egli fosse il vecchio zio Tom che dalla «capanna in cima al colle» sia stato a guardare, irresponsabile, gli errori dell'esecutivo, dimenticando di essere stato il presidente di un ramo del potere legislativo.

La «grande malata» ha ripreso a camminare, superando subito alcuni ostacoli sindacali di evidente asprezza.

La soluzione ideale dei problemi sembra essere il privilegio «per un progetto di scuola nuova» nella quale «i protagonisti» ricerchino valori e realtà fondamentali attraverso una mediazione pedagogica comune.

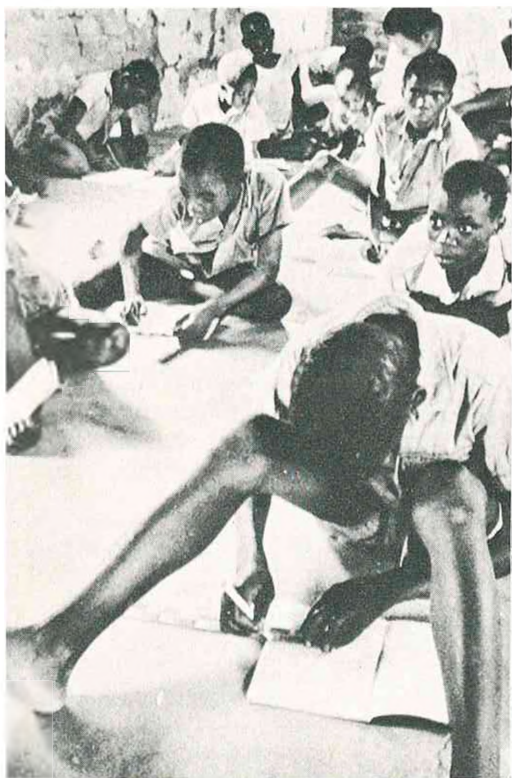
Ma chi sono i protagonisti della scuola? Tutti, politici e sindacalisti, sociologi e psicologi, pedagogisti e operatori culturali, dicono «i fanciulli»; e subito la parola rimbalza sulla famiglia, sui genitori; sulla classe docente, sui maestri e professori; quindi, sulla società come avente diritto e dovere di entrare nella scuola e di costringere la

scuola a uscire nel collettivo quotidiano.

Un vertiginoso rimbalzo di responsabilità che denuncia ancora una volta lo spirito e la tecnica dell'«assenteismo» personale, malattia endemica dell'Italia democratica e repubblicana.

Contro le tanto decantate riforme dei Decreti Delegati, promozionali della «partecipazione» e «corresponsabilizzazione», l'atteggiamento fondamentale è quello dell'«assenteismo»: una malattia antica che già il vangelo denunciava ai tempi e con le parole del Maestro: «Guai... a voi, dottori della legge che caricate gli uomini di pesi insopportabili e quei pesi voi non li toccate nemmeno con un dito» (Lc. 11,46).

L'atteggiamento di riforma che urge per tutti è quello della «presenza» educativa: *la preparazione*



culturale e pedagogica, l'aggiornamento costante e severo, l'impegno quotidiano, l'esemplarità personale e comunitaria.

Si dice che questi non sono valori «politici» ma morali, quasi che la politica sia solo un'arte, e non anche e prima di tutto una testimonianza esigiva del sacrificio, della autentica partecipazione alle gioie e ai dolori del «prossimo»: «A chi... paragonerò gli uomini di questa generazione, a chi sono simili? Sono simili a quei bambini che stando in piazza gridano gli uni agli altri: Vi abbiamo suonato il flauto e non avete ballato; vi abbiamo cantato un lamento e non avete pianto!» (Lc. 7,31-32).

La carenza di partecipazione: questo il vero dramma politico della scuola italiana, della «comunità educante» nella quale il fanciullo è chiamato a integrare la prima informazione e formazione familiare con la ricchezza della comunione con altri fanciulli, di altre famiglie, di altri livelli sociali, economici, culturali, religiosi, professionali. «Uscire da sé per entrare negli altri»: questo il programma «nuovo» per la scuola italiana.

La scuola nel mondo

Uscire da sé, non solo a livello nazionale, ma anche continentale e mondiale.

Le elezioni del 10 giugno per il primo parlamento europeo a suffragio universale hanno fatto emergere, tra gli altri problemi continentali, quello della scuola, sul quale le forze politiche italiane conservano un silenzio globale: l'opinione pubblica nazionale, infatti, non conosce i termini del problema, non sa che il costume europeo è radicalmente diverso da quello italiano, cioè *pluralistico* nei metodi e nei fini educativi, mentre quello italiano, nonostante la chiarezza del dettato costituzionale (art. 34), nella prassi si presenta radicalmente *monolitico*.

Quale sarà il futuro della scuola in Europa? La risposta tarda a venire: il senatore Mario Pedini, presidente della Commissione «Scuola, cultura e gioventù» del Parlamento Europeo, l'ha tentata nell'antologia «Rapporto sull'Europa: momenti e fatti dell'unificazione» (Mursia, Milano, 1979), ma si tratta di una risposta pre-elettorale.

E' un fatto che anche nella politica scolastica l'Europa non può correre senza rischio «a due velocità», quella nazionale e quella continentale. I rapporti, poi, con il Terzo Mondo impongono una *unità irreversibile*. La politica mondiale, come quella domestica, di quartiere, di comune, di comprensorio, di provincia, di regione e di nazione, esige «novità» di pensiero e di azione, senza compromessi o cedimenti alle maniere del passato.

Un episodio è illuminante: la destituzione incruenta a Bangui (21 settembre 1979) del dittatore dell'Impero Centro africano, Bokassa, denunciato da Amnesty International dell'eccidio di oltre un centinaio di fanciulli di otto anni, rei del rifiuto di indossare la *divisa comandata* dall'imperatore folle.

Quella della «divisa» è una delle *spie minime, ma significative*, di un regime nel quale, come disse lo

stesso Bokassa all'aeroporto di Kigali il 20 maggio, dopo l'arrivo per la partecipazione ai lavori della sesta «Conferenza franco-africana», «Tutti mi chiamano papà».

E' vero che il suo impero era fatto di «cartapesta» come in una operetta di bassa lega; ma *la vicenda della divisa appare costante nei regimi totalitari*, indice di una ideologia e di una prassi che non accettano la libertà come condizione normale del «vivere insieme», cioè del costume politico quotidiano.

Ancora una volta, dunque, lo scontro è tra *libertà ed egemonia*, tra *pluralismo e totalitarismo*.

La scelta liberale e pluralistica è certamente più difficile, specialmente per popoli e governi che escono da una lunga tradizione di secolari lotte tribali; ma è indispensabile, sia nella politica interna sia nella politica estera, per non cadere in *nuove forme di colonialismo*.

Purtroppo, spesso, queste tragiche esperienze portano in fronte il nome di *postcristiano*. Parola di Bokassa: «Io sono cristiano. Ho ricevuto il battesimo a Fréjus, mi ha battezzato l'abbé Brand che ora è vescovo di Strasburgo. Sono stato cresimato a Lourdes. Io sono un grande cristiano, anche se ho perduto il diritto a comunicare perché è difficile rispettare le regole della morale cattolica quando si ha 58 anni». *Parola blasfema*, perché la morale non è solo o tanto quella coniugale («Io ho trenta figli»), ma anche e soprattutto quella sociale e politica, protesa alla pace nel pluralismo democratico, insegnato dal vangelo cristiano in misura esemplare con la parabola del «grano» e della «zizzania» (Mt. 13,24-30).

Il tema scelto da Giovanni Paolo II per la giornata mondiale della pace 1980 (una iniziativa lanciata da Paolo VI nell'ormai lontano 1967) deve essere calato in *prima fila nella scuola*, perché la scuola è il luogo privilegiato della ricerca della verità come «forza della pace».

Specialmente la scuola primaria e secondaria inferiore, che, per l'età degli alunni, si presenta come la più ricettiva di informazione e formazione acritica. Guai al maestro e al professore che si permettono di strumentalizzare i giovanissimi di questa età, irrispettosi del pluralismo familiare e sociale. Per loro risuona imperativa la beatitudine evangelica, che costituisce «il manifesto del cristianesimo politico»: «Beati gli operatori di pace, perché saranno chiamati figli di Dio» (Mt. 5,9).

a cura di silvano garello l'anima dei popoli

Quando la scuola guarda alla vita

C'è una suggestiva descrizione di E. De Amicis che ci offre un'immagine romantica della scuola: «Pensa agli innumerevoli ragazzi che vanno a scuola in tutti i paesi... milioni e milioni, tutti ad imparare in cento forme diverse le medesime cose... Se questo movimento cessasse, l'umanità ricadrebbe nella barbarie».

Purtroppo non dappertutto i ragazzi vanno a scuola...

E perché si va a scuola? Dice un proverbio somalo: «Ogni uomo ha un libro prezioso appeso al collo». Ognuno ha il suo dono, il suo ruolo. L'educazione dà la gioia di introdurre l'uomo alla scoperta dei segreti dei due mondi che gli appartengono: quello che è in lui e quello fuori di lui. Liberandosi dall'ignoranza, dalle passioni, dai pregiudizi egli può offrire meglio il servizio che l'umanità intera si aspetta da lui.

Chi impara a leggere ed a scrivere, diventa potenzialmente un maestro. Ma resta sempre anche uno scolaro che deve studiare per la vita e che deve imparare dalla vita. Oggi si parla di educazione attiva e permanente: è come dire che l'uomo non dovrà mai cessare di scoprire, godere e comunicare la verità, la bellezza e la bontà.

* * *

L'umiltà apre la mente e il cuore

Non gonfiare il tuo cuore
a causa del tuo sapere,
non riempirlo d'orgoglio
perché sei una persona saggia;
parla con l'ignorante
come lo faresti col sapiente.
Nessun artista raggiunge la perfezione,

e non si possono fissare limiti all'arte.
Una parola opportuna è più nascosta
[dello smeraldo,
e, tuttavia, può darsi che a pronunciar-
[la sia una serva
che fa girare il mulino.

*Massime di Ptahhotep, III millennio
a C. (Egitto)*

L'uomo istruito non possiede
un palmo di terra,
ma il mondo intero è il suo paese.
Proverbio Rumeno

Permetti, o Signore, che io scopra oggi,
grazie alle mie conoscenze,
ciò che ignoravo ieri;
perché l'arte non ha fine,
e la mente dell'uomo progredisce sem-
[pre più.
Maimonide

Istruisci gli umani!
Tu sei qui solo per istruirli,
e non per dominarli.

Corano

Vanità di progetti dei genitori

Ogni famiglia, quando nasce un bimbo
Lo vuole intelligente;
Io coll'intelligenza
Ho rovinato tutta la mia vita;
Spero solo che il bimbo si dimostri
Stupido ed ignorante;
Coronerà così una vita placida
Diventando Ministro.

Sou Che, (Cina)

L'educazione è un investimento

Se dai un pesce a un uomo,
si nutrirà una volta
Se gli insegni a pescare,
mangerà tutta la vita.
Se i tuoi progetti valgono un anno, se-
[mina del grano,
Se valgono dieci anni, pianta un albero.
Se valgono cent'anni, istruisci il popolo.
Seminando una volta grano, raccoglie-
[rai una volta.
Piantando un albero, raccoglierai dieci
[volte.
Istruendo il popolo, raccoglierai cento
[volte.
Kuan-tseu (Cina)

Scolaro

«Scolaro, scolaro!»
mi ripetete con disprezzo.

Ebbene, anche Napoleone
una volta è stato scolaro!
Dadoitsu popolare, (Giappone)

La scuola apre la via alla libertà

Dove l'animo è senza paura
e la testa è tenuta alta;
dove il sapere è libero;
dove il mondo non è stato frantumato
da ristrette pareti domestiche;
dove le parole sgorgano
dal profondo della verità;
dove un instancabile sforzo
tende le braccia verso la perfezione;
dove il chiaro corso della ragione
non ha perduto la sua strada
nel tetro deserto sabbioso
di morte abitudini;
dove lo spirito è guidato in avanti
nel pensiero e nell'azione sempre aper-
[ti:
in quel paradiso di libertà, Padre mio,
fa risvegliare il mio paese.
R. Tagore (India)

La scuola del futuro?

Un giorno
impareranno delle parole
che stenteranno a capire.
I bambini dell'India
domanderanno:
— Che cos'è la fame?
I bambini dell'Alabama
chiederanno:
— Cos'è la segregazione razziale?
I bambini di Hiroshima
diranno meravigliati:
— Cos'è la bomba atomica?
E i bambini delle scuole
porranno la domanda:
— Cos'è la guerra?
E tu risponderai, dicendo:
— Sono parole cadute in disuso,
come le diligenze,
le galere o la schiavitù.
Parole che non significano
più nulla.
Perciò sono state cancellate
dal dizionario.

Debruyne, (Francia)

Danza dell'alfabetizzazione

Che nessuno rimanga
senza imparare!
La cultura è la verità
che il popolo deve conoscere,
in modo da non perdere più
il suo amore per la libertà.
Che nessuno...
Nessuno si lasci sfuggire
quest'occasione di imparare
perché imparare a leggere
è imparare a vivere.
Che nessuno...
Non si deve rimandare
il gesto meraviglioso,
profondamente glorioso,
di dare la luce al cieco.
Che nessuno...
E che l'entusiasmo vibri

con il sacro messaggio
del nostro amato apostolo:
Sii colto per essere libero.
Che nessuno...

Carlos Puebla, (Cuba)

La scuola apre la via al potere

Impara quel che è più semplice! Per
[quelli

il cui tempo è venuto
non è mai troppo tardi!
Impara l'a b c; non basta, ma
imparalo! E non ti venga a noia!
Comincia! Devi saper tutto, tu!
Tu devi prendere il potere.
Impara, uomo all'ospizio!
Impara, uomo in prigione!
Impara, donna in cucina!
Impara, sessantenne!
Tu devi prendere il potere.
Frequenta la scuola, senz'altro!
Acquista il sapere, tu che hai freddo!
Affamato, afferra il libro: è un'arma.
Tu devi prendere il potere.
Non aver paura di chiedere, compagno!
Non lasciarti influenzare,
verifica tu stesso!
Quel che non sai tu stesso,
non lo saprai.
Controlla il conto,
sei tu che lo devi pagare.
Punta il dito su ogni voce,
chiedi: e questo perché?
Tu devi prendere il potere.

Bertolt Brecht, (Germania)

La scuola apre alla responsabilità

Voi sorridete, Ragazzi Neri,
cantate,
danzate,
cullate le generazioni
che salgono ad ogni ora
sui fronti del lavoro e della pena,
che daranno domani l'assalto alle bat-
[taglie

alle frontiere dell'avvenire,
per scrivere in tutte le lingue,
nelle pagine chiare di tutti i cieli,
la dichiarazione dei tuoi diritti misco-
[nosciuti

da oltre cinque secoli
in Guinea,
nel Marocco,
nel Congo,
ovunque infine ove le vostre mani nere
hanno lasciato sulle mura della civiltà
delle impronte d'amore, di grazia e di
[luce.

Jean F. Briere, (Haiti)

Dove la scuola era un pulpito

Ho sentito il Pastore predicare,
Predicare la parola, predicare la parola,
Ho sentito il Pastore predicare,
Predicare la parola di Dio.
Per quanto tempo piovve? Chi può dir-
[lo?

Predicare la parola di Dio,
Per quaranta giorni e quaranta notti
[venne giù,



Predicare la parola di Dio.
Per quanto tempo Giona restò nel ven-
[tre della balena?

Predicare la parola di Dio,
Tre giorni interi e tre notti navigò,
Predicare la parola di Dio.
Quando seguivo i funerali, io gemevo
[fino a non poterne più,

Predicare la parola di Dio,
I miei ginocchi avevano conosciuto an-
[che i ripidi pendii,

Predicare la parola di Dio.
Negro spiritual (USA)

Alla scuola della vita

Mi iscrissi alla scuola - dico ai giardini -
[di Epicuro,
e mi associai alla legione immensa dei
[cacciatori della
bella farfalla.

E quanto più ricevevo, tanto più desi-
[deravo ricevere...
Ma poiché ciò che potevo possedere era
[sempre più di quanto

possedevo, mi sentivo infelice...
Riconobbi l'errore della mia matemati-
[ca.

Cambiai strada.

Mi misi a correre in direzione opposta.
Entrai nella scuola - dico nella botte -
[di Diogene,

il cinico di Sinope,
il massimo filosofo del nichilismo nega-
[tivo.

Nel rigido alambiccio della mia presun-
[zione
distillai il vino rosso della mia insipien-
[za

il sottilissimo alcol del mio nero pessi-
[mismo,

proclamando al mondo stupefatto
che la felicità consisteva nel possedere
[nulla...

E mi nascosi nella mia botte
per dormire il sonno dei giusti...
E mi svegliai - solo Dio sa per quale
[inaudito miracolo -

ai piedi del Nazareno...
Non vestiva manto di porpora, come
[Epicuro,

né andava nudo, come Diogene.
E ascoltai queste parole brevissime e
[immense:

«Beati i poveri di spirito...
Beati i puri di cuore...».

Compresi allora, che la mia missione
[non era ricevere per
possedere,

e tanto meno sdegnarmi di ricevere,
ma, piuttosto, ricevere per dare...

Huberto Rohden, (Brasile)

Scuola per la vita

Piccolo uomo hai letto questo libricino
[che si chiama vangelo?

Piccolo uomo, dimmi chi te l'ha mo-
[strato, ed io ti dirò

chi tu conosci!
Quando crebbi, vidi il mio popolo
nella miseria.

Volevo diventare *élite*

Io ero cresciuto

Il mio popolo aveva fame, il mio po-
[polo aveva sete

la sua fame dovuta alla carestia.

Volevo migliorare il suo bestiame

Rendere più fiorenti e fecondi i suoi
[bananeti, i suoi campi di

grano e di eleusine!

Il mio popolo ha in sé parecchie ener-
[gie

Alle vacche del mio paese basterebbe
[un po' di foraggio

Ed ecco il latte abbondante...

Da secoli il mio popolo rideva, piange-
[va, moriva

Il mio popolo nasceva, rinasceva e mo-
[riva

Il mio popolo danzava e, a momenti,
[implorava Imana, il suo Dio,

Senza troppo comprendere l'estensione
[del suo amore!

Michael Kayoya, (Burundi)

La civiltà cosiddetta occidentale (benché formata fin dai tempi più antichi da numerosi apporti africani ed asiatici) ha sempre privilegiato la cultura come conoscenza, o sotto la forma di sapere iniziatico riservato ai pochi dominatori (es. sacerdoti, faraoni, funzionari egizi) o come conquista personale dell'individuo per la propria realizzazione completa (es. antica Grecia, Socrate e Platone, Aristotele...). In ognuno dei due casi erano necessari un apprendistato della cultura, una trasmissione del sapere, cioè una scuola e dei libri, ed una programma-

domenico volpi componente storica

La fortuna di non avere più modelli

zione dell'apprendimento a cominciare dalla più giovane età.

Sapere monopolizzato

Il fanciullo dunque era «colui che non sa» (e perciò non vale), «colui che deve imparare»; e solo in tempi moderni la pedagogia ha suggerito dapprima di utilizzare le conoscenze che il fanciullo già possiede e di renderle coscienti, poi di rivalutare la «cultura» del fanciullo, affermando che — in quanto persona in posizione relazionale — ogni fanciullo è socializzato ed ha una sua «cultura» individuale e di gruppo.

La tentazione di una cultura come sapere monopolizzato da un gruppo è sempre stata presente in ogni società (non solo europea: si vedano gli esempi degli Inca, delle caste superiori indù, della classe dei mandarini cinesi). A volte è accaduto, come nel nostro Medioevo, che un

gruppo o ceto o classe avesse il quasi-monopolio di un tipo di cultura (la Chiesa nelle lettere) e un altro gruppo detenesse il monopolio di un altro tipo di cultura (i signori nelle arti militari). Il fanciullo in questi casi era visto come «allievo» nel processo di perpetuazione del sistema.

La cultura come realizzazione completa dell'individuo attraverso l'uso di ragione e conoscenza, pur essendo affermata come possibilità dell'Uomo (...e molto meno della donna!), fu in pratica riservata a coloro che avevano la possibilità di conquistarla perché muniti degli strumenti e dei mezzi (maestri, tempo, non pressione di esigenze materiali di sopravvivenza...), o dotati di particolarissimo ingegno e di qualche opportunità favorevole pur se poveri o schiavi. Non fu mai un fatto generalizzato, fino alla diffusione delle scuole popolari da parte delle congregazioni religiose nate dopo la Controriforma e alla diffusione dell'istruzione pubblica promossa dai Sovrani illuministi e dai rivoluzionari americani e francesi.

In rapporto alla massa dei fanciulli per millenni dunque la scuola fu scuola di pochi, privilegiati, salvo eccezioni, e la conoscenza era sia il mezzo per coltivare se stessi sia lo strumento per assumere un rango sociale o per conquistarlo (nel caso dei fanciulli e giovani di umili origini che entravano nelle scuole ecclesiastiche, abbaziali, o nei seminari).

La vera saggezza

A questa concezione personalistica ma anche strumentale del sapere si contrappongono una concezione che possiamo chiamare «asiatica» pensando in particolare alla cultura cinese ed una concezione che chiamiamo «africana» senza voler limitare né l'una né l'altra a una sola sfera geografica.

Il filosofo cinese Lao-Tsé proclama che la vera saggezza consiste non tanto nel sapere molte cose ma nel conoscere se stesso: «Chi gli altri conosce è erudito; / chi conosce se stesso è saggio. / Chi gli altri conquista ha forza di muscoli; / chi conquista se stesso è forte davvero».

Il bambino, in questa concezione, non ha un suo posto; egli può essere un modello di armonia e di equilibrio naturale da raggiungere («Chi di virtù è ricco è simile al fanciullo...»), ma non ne ha coscienza. Ed è appunto la presa di coscienza di sé il fine dello studio; l'apprendere a leggere e a scrivere sono solo mezzi per conoscere le massime dei

saggi, la scuola è scuola di virtù, è esercizio di volontà.

Nell'Africa Nera, la cultura è quell'insieme di codici sociali organici che esprimono la vitalità di un gruppo nella vita vissuta, e hanno il compito di mantenerlo omogeneo ma al tempo stesso di stabilizzare e di favorire la cultura dei suoi membri. Una cultura che si trasmette oralmente in modi diversi, dai racconti degli anziani (come avveniva ancora, prima dell'era televisiva, nei «filò» della nostra tradizione popolare), ai circoli per iniziati ed alle sette segrete. Una cultura «funzionale», sia alla conservazione del gruppo sia allo sviluppo della persona, soprattutto del fanciullo e dell'adolescente, senza flagranti contraddizioni.

Cito da «Aspetti della cultura negra» (di AA.VV., Ed. Bompiani): «Queste società sono proprio quelle in cui la produzione della persona, in senso lato, conta assai più che la produzione dei beni. La persona non è soltanto il capitale più prezioso, ma la cosa più valorizzata, sia socialmente sia dal punto di vista metafisico. Perché se la società, come forza collettiva, impone degli imperativi, e spesso assai rigorosi, all'individuo (imperativi che in certi casi sembrano persino — almeno agli occhi di un occidentale — dissolvere la personalità a profitto della società), si tratta solo del giuoco ben congegnato di un sistema di compensazione che, in cambio di ciò che la società vorace prende dall'individuo, gli restituisce una protezione ponendo al suo servizio tutte le sue conoscenze e di conseguenza non costituisce soltanto una forza coercitiva... Nel caso delle società africane vediamo dunque stabilirsi un equilibrio fra la tradizione, la persona e la cultura, fermo restando che la persona rimane al centro del sistema».

Nell'esaminare le civiltà storiche possiamo dunque raffrontarle con i tre paradigmi indicati, secondo il tipo di cultura, per scoprire quale ruolo potesse avere in esse il fanciullo.

Lo specchio dei valori

Una pista di ricerca può essere quella del libro nella società e nella istruzione, come specchio dei valori che emergono e che vengono consegnati ai giovani in ogni società. Alla riscoperta del libro e della sua funzione indispensabile (anche nell'odierna civiltà dei mass-media), potremmo iniziare da quanto Eschilo fa dire a Prometeo per enumerare i benefici arrecati dalla scrittura al-



l'umanità: «Io dei numeri l'arte, arte sovrana, / trovai per essi, ed il comporre insieme / delle lettere i segni, e operatrice / di tutte le cose e delle Muse madre / la memoria educar».

E continuare con ciò che dice Euripide sulla funzione delle lettere: sono un modo per non dimenticare ciò che l'uomo sa o ricorda, sono testimonianze di volontà e di desideri, e servono alla conoscenza e alla trasmissione dell'esperienza attraverso il tempo e lo spazio: «Cosicché, pur non avendo attraversato la distesa dell'oceano, / uno, standosene a casa, può venire a conoscere quello che avviene laggiù».

Quali libri c'erano nelle varie società, come erano fatti, con quali materiali e contenuti e scopi... Quali tra questi andavano fra le mani dei fanciulli ed erano importanti per loro... Come veniva presentato, descritto, il bambino nella letteratura...? Sono tutte piste di ricerca assai vaste e stimolanti per mettere in rapporto fanciullo, scuola, cultura e società.



Pluralità di modelli

I modelli di scuola che troveremo, i modelli di cultura e la loro codificazione in libri ci daranno il «modello di fanciullo» coltivato in quell'epoca e in quella civiltà. E naturalmente ad ogni «modello di fanciullo» corrisponde un «modello di uomo»: l'uomo greco in cui si equilibrano corpo e ragione; il cittadino cosciente e responsabile della

Roma antica; l'uomo medievale tra città terrena e città celeste; il cavaliere esperto nelle armi e nelle «tenzioni cortesi d'amore»; l'umanista teso a riscoprire la sapienza degli antichi e l'autonomia della persona; il cortigiano; l'uomo del Secolo dei Lumi che esalta la ragione e rifiuta la «superstizione»; l'eroe romantico e tenebroso e solitario; il positivista fiducioso nei poteri della scienza; il nazionalista fanatico; il rivoluzionario utopico; il marxista materialista, e così via.

Avvicinandoci ai tempi nostri noteremo che, pur avendo la scuola attirato strali da ogni parte con l'accusa di essere strumento di conservazione, oggi appaiono superati la contestazione di Marcuse e il paradosso di Illich; pur nel riconoscimento di gravissimi impacci e difetti, oggi la scuola — proprio perché la società manca di modelli ed è incapace di offrirne e di richiederne — non è volta a un «modello di fanciullo» ma è aperta a una pluralità di modelli e di possibilità. A condizione che parole come «creatività», «partecipazione», «formazione del senso critico», «inserimento nell'ambiente», «riscoperta dei valori»... non restino soltanto parole: è un'opportunità che la storia dell'uomo presenta per la prima volta.

Germana Bragazzi (a cura)
PER UN CAMMINO DI LIBERTA'
pp. 192 - Lire 7.500

Le «esperienze didattiche» raccolte in maniera ragionata in questo volume sono una miniera inesauribile di stimoli, di proposte, di materiali per tutti gli educatori e gli operatori scolastici della scuola d'obbligo.

Il tema centrale è quello della liberazione: liberazione dalla miseria, dallo sfruttamento, dall'ignoranza, dalla solitudine, dalla paura... Liberazione espressa nei sentimenti, nel teatro...

Tutta la vita è un cammino di libertà e anche la scuola, in quanto apre alla vita e della vita costituisce una lettura critica, orientatrice.

Il CEM (Centro di Educazione alla Mondialità) presenta come proprio questo volume perché ogni itinerario di liberazione è superamento di qualsiasi discriminazione, di qualsiasi razzismo, di qualsiasi etnocentrismo e quindi una strada maestra verso la fraternità universale.

Per ordinazioni: Centro di Educazione alla Mondialità, Via San Martino, 6 bis, 43100 Parma.

EMI, via Arcoveggio, 80/7, 40129 Bologna.

Dalla famiglia alla scuola: sempre più constatiamo che questo passaggio del fanciullo dalla ristretta comunità familiare a quella ben più larga della scuola s'identifica, sul piano educativo, in una delega di funzioni.

Funzione socializzante

Oggi, infatti, alla scuola si chiede di essere non tanto informativa quanto formativa. Riflettiamo un momento su qualche passo dei nuovi programmi della scuola media: nei «Principi e fini generali» si afferma che essa «è formativa in quan-

francesco cassone
componente
geografica

Per progredire iniziamo con gli altri

to si preoccupa di offrire occasioni di sviluppo della personalità in tutte le direzioni (etiche, religiose, sociali, intellettive, affettive, operative, creative ecc.); «secondo la legge istitutiva, concorre a promuovere la formazione dell'uomo e del cittadino»; «non minore importanza, rispetto all'educazione del conoscere, riveste l'educazione al vivere insieme...». Si insiste sulla funzione socializzante: si carica cioè la scuola di un compito che un tempo era pressoché esclusivo della famiglia proprio — e non è un caso — nel momento in cui questa attraversa una profonda crisi.

Se è vero che la differenza tra famiglia nucleare e famiglia allargata spiega forse la differenza tra Occidente da una parte e Oriente e Terzo Mondo dall'altra, e cioè, sostanzialmente, tra individualismo e so-

cialità, vediamo oggi che un'analoga differenza si ripercuote sulla scuola: *nei Paesi occidentali il liberalismo e legge del profitto non potevano che produrre una scuola meritocratica*, che privilegiava pochi fortunati ed escludeva la massa dai suoi benefici, traducibili in termini economici. Si è avuta fortunatamente negli ultimi tempi un'inversione di tendenza in seguito alla quale in molti Paesi, anche se la scuola non è ancora per tutti, la percentuale della popolazione scolastica è cresciuta con progressione geometrica.

Una spesa o un investimento?

Non è estranea a questo fenomeno qualche considerazione di carattere economico. E' stato rilevato che esiste un rapporto stretto fra il reddito della popolazione e il numero di anni dedicato allo studio e che *la superiorità del rendimento degli operai che sanno leggere e scrivere è così notevole che la spesa per l'insegnamento diventa rapidamente produttiva*. Un grande teorico di econometria del capitale umano, il Prof. Strumlin, intraprese nel 1924 in Russia un'analisi scientifica del contributo dato dall'istruzione alla produzione della ricchezza, specialmente in rapporto alla durata degli studi. Le sue ricerche mostrano la netta superiorità produttiva dei lavoratori che possedevano un'istruzione scolastica sui lavoratori che si erano formati esclusivamente con l'esperienza diretta del lavoro.

Un serio studio geografico sulla qualità della vita oggi non potrebbe prescindere dall'incidenza che su essa ha l'educazione scolastica.

La scolarizzazione nel mondo

Se rappresentassimo su un planisfero la percentuale degli analfabeti e più in particolare quella dei fanciulli in età scolare che frequentano la scuola, noteremo molte analogie con le carte delle distribuzioni delle calorie pro capite: *i Paesi della fame sono anche in genere i Paesi dell'analfabetismo*. L'analfabetismo è «il più grande flagello dell'umanità» (Paolo VI), eppure molti Stati non sembrano particolarmente impegnati nella soluzione di questo problema.

Secondo l'Unesco solo il 62% dei fanciulli da 6 a 12 anni frequenta la scuola primaria (e, ulteriore discriminazione, solo il 43% delle ragazze). Varie ne sono le cause e spesso di natura geografica: per esempio, la distanza che il fanciullo

dovrebbe percorrere, il fatto che in molti casi il fanciullo «deve» lavorare, soprattutto nei campi, oppure ancora il fatto che scuole e insegnanti sono raggruppati nelle città, per cui i fanciulli di campagna sono condannati a una situazione di isolamento. Inoltre oggi, dopo il boom degli anni '60, in molti Stati l'educazione vede ridurre, anziché crescere, la percentuale degli stanziamenti: in Gran Bretagna, per esempio, si stanziavano somme più ingenti per le ricerche sulla colla che per l'educazione.

Riportiamo in appendice all'articolo dei dati statistici tratti dall'Annuario statistico 1977 relativi alla percentuale di analfabeti di 15 anni e più in alcuni Stati.

Il grande esercito degli esclusi e il lavoro minorile

Queste statistiche ci permettono di analizzare il fenomeno che è la causa principale dell'esclusione di tanti milioni di bambini dalla scuola, e cioè il precoce inserimento nel mondo del lavoro. Il Bit (Bureau International du Travail) ha rivelato che sono oltre 52 milioni i bambini al di sotto dei 15 anni che lavorano nel mondo: di questi, 42 milioni lavorano senza salario nelle imprese familiari, in particolare agricole, mentre 29 milioni sono i bambini che lavorano nell'Asia meridionale, 10 milioni in Africa, 9 nell'Asia orientale, 3 nell'America Latina e 1 milione e 600.000 in Europa. Ma il documento del Bit sostiene che i dati raccolti non rappresentano che una parte dell'iceberg, perché in molti Paesi la manodopera infantile non rientra nelle inchieste statistiche. Ci sembra pertanto assai opportuno fermare l'attenzione su questo grande esercito di esclusi, nel momento stesso che trattiamo il tema del fanciullo che — privilegiato — è inserito nella comunità scolastica.

Torniamo alle statistiche: in Europa le percentuali più alte di lavoro minorile si hanno in Portogallo con l'11,1%, in Grecia con il 6,6% e in Spagna con il 3,3%. In Italia l'Ispettorato del lavoro dopo un'indagine trovava nel 1971 illecitamente occupati solo 8.630 fanciulli: eppure ben 500.000 ragazzi evadono l'obbligo scolastico e non tutti staranno a casa a giocare. Le Acli attraverso un'indagine stabiliva invece che lavorano il 5,18% di bambini fino ai 10 anni, il 18,64% dai 10 ai 12 anni, il 58,80% dei ragazzi dai 12 ai 14 anni, il 15,29% dai 14 ai 16 anni, così distribuiti nei settori di lavoro: il 35,30% nell'artigianato, il

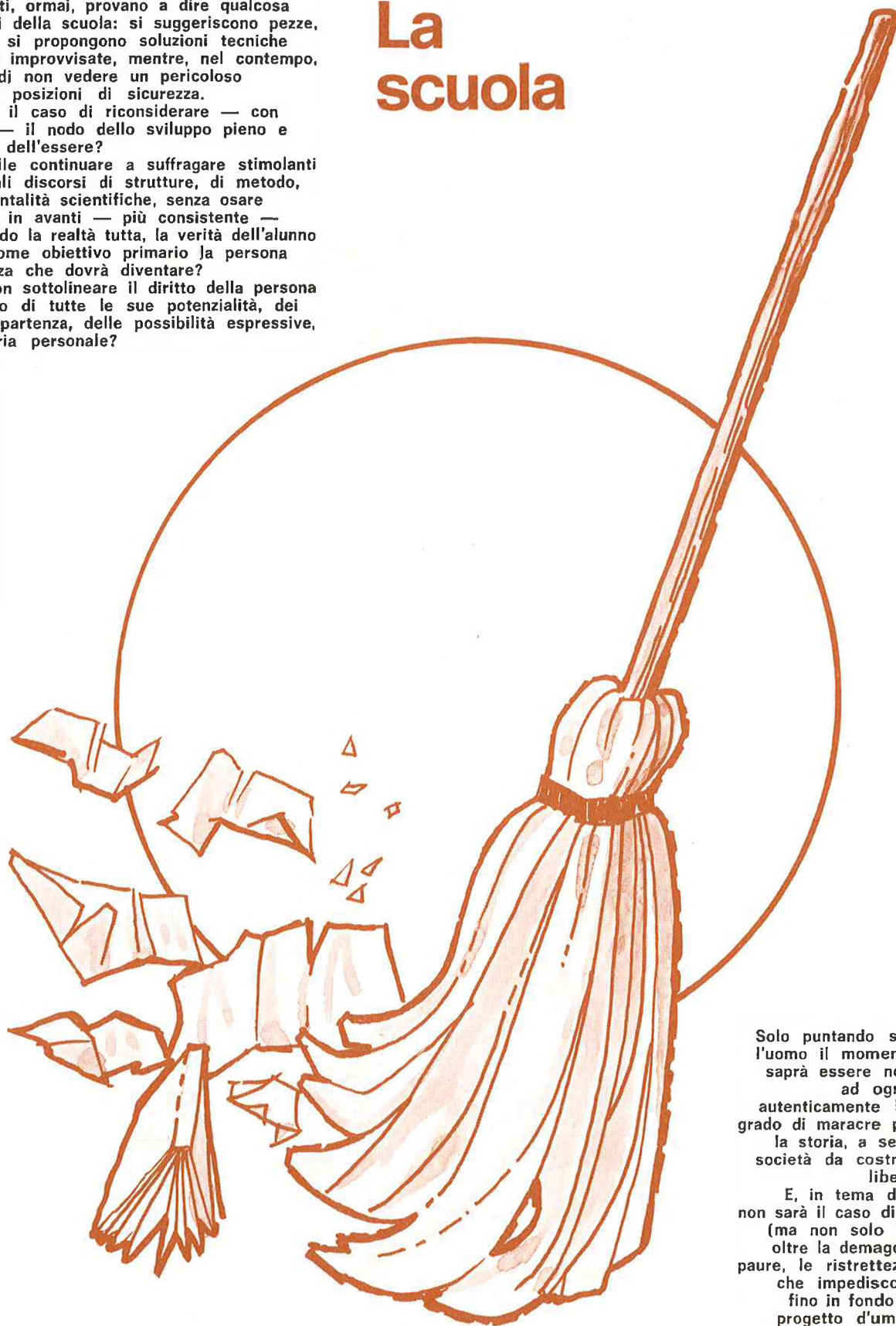
Quasi tutti, ormai, provano a dire qualcosa sulla crisi della scuola: si suggeriscono pezzi, palliativi; si propongono soluzioni tecniche parziali e improvvisate, mentre, nel contempo, si finge di non vedere un pericoloso ritorno a posizioni di sicurezza.

Non sarà il caso di riconsiderare — con serenità — il nodo dello sviluppo pieno e armonico dell'essere?

E' possibile continuare a suffragare stimolanti ma parziali discorsi di strutture, di metodo, di strumentalità scientifiche, senza osare un passo in avanti — più consistente — recuperando la realtà tutta, la verità dell'alunno avendo come obiettivo primario la persona in pienezza che dovrà diventare?

Perché non sottolineare il diritto della persona al rispetto di tutte le sue potenzialità, dei livelli di partenza, delle possibilità espressive, della storia personale?

La scuola



Solo puntando sull'uomo per l'uomo il momento educativo saprà essere non innovativo ad ogni costo, ma autenticamente liberatore, in grado di marciare positivamente la storia, a servizio di una società da costruire insieme libera e umana.

E, in tema di liberazione, non sarà il caso di spazzare via (ma non solo dalla scuola) oltre la demagogia anche le paure, le ristrettezze personali che impediscono di osare fino in fondo per un reale progetto d'umanità nuova?

Documento d'incontro

La traccia di ricerca degli alunni della classe 5.a di Vicofertile (PR) e alcuni spezzoni tratti da «Liberazione dall'analfabetismo» (un lavoro più ampio e approfondito) vogliono essere propositivi e mostrarti come, da un perché suscitato, il discorso si sia ampliato a vari livelli ordinati, per cogliere e capire — dopo averle analizzate — le varie convergenze e le infinite sfumature di un problema visto nella sua globalità.

I tuoi amici hanno cercato di imparare a leggere la realtà al di là e oltre le cose scritte o codificate, acquisendo in tal modo, gli strumenti e una mentalità per diventare facitori di cultura oltreché portatori. Dalla ricerca è balzato come **la mancanza di cultura sia una debolezza per l'uomo**. Tale termine è stato sgonfiato dai dati indiscutibili e riverenziali per essere coscientizzato come ri-

sposta al bisogno-diritto dell'uomo — di ogni uomo — per la piena dignità della sua persona.

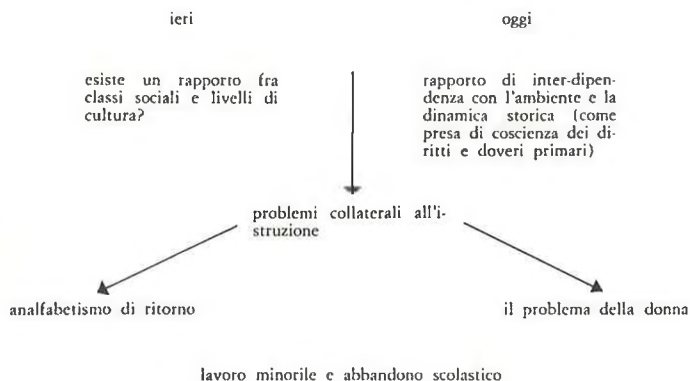
L'attuazione di questo diritto sarà sempre verifica — in ogni società e in ogni ambiente — del livello di civiltà e di progresso raggiunto in verità e libertà per un'umanità sempre più aperta e consapevole della chiamata a prospettive di creazione nuova e di liberazione.



analfabetismo

- COS'È LA CULTURA? TU COSA INTENDI PER CULTURA?
- ESISTE UN RAPPORTO FRA CULTURA E AMBIENTE?

● Grado di alfabetizzazione



- Grado di alfabetizzazione dell'ambiente locale (strumento di ricerca e di indagine; attraverso un questionario).
- Conclusione e sintesi.
- Il problema dell'alfabetizzazione dell'Italia meridionale.
- Il problema dell'alfabetizzazione in un ambiente opposto a quello in cui si conduce la ricerca (nel nostro caso una frazione di montagna del Parmense).
- Io e l'Istruzione.
- Le Leggi sull'istruzione. Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo. I diritti del fanciullo. La Costituzione italiana.
- Educazione liberatrice e promozionale.
- Il nuovo ruolo della famiglia nel processo educativo.

Decreti delegati e partecipazione scolastica.

CHE COSA INTENDI PER CULTURA?

Gianluca Zanichelli. La cultura non è soltanto saper leggere, scrivere e fare di conto o imparare a dipingere; la cultura non è solo questa, ma è legata strettamente al territorio e all'ambiente sociale; per esempio nelle tribù dell'Africa non è importante imparare a leggere e a scrivere, ma è importante, per prima cosa, imparare a vivere nella foresta, cioè a costruirsi armi, capanne, imparare a cacciare, a fare trappole, cioè a vivere in perfetto equilibrio con la natura.

Questo è un tipo di cultura diverso dal nostro, però noi non dobbiamo considerare ignoranti delle persone che hanno una cultura diversa dalla nostra.

Ilaria Romanini. Per me la cultura è conoscere, cioè sapere le cose che stanno attorno a noi, scoprire i mondi che ci circondano, le civiltà antiche e tutte le tradizioni che scompaiono.

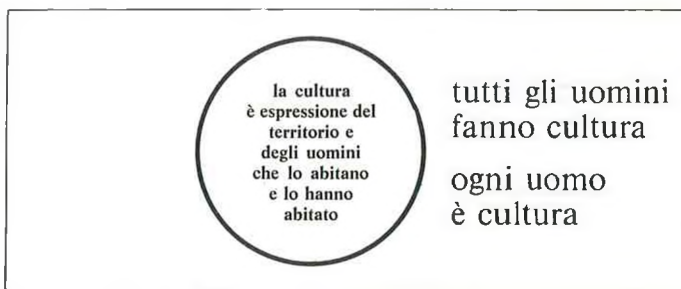
Alessandro Ravanetti. Per me la cultura è qualcosa di più dell'intelligenza. Tutti hanno una cultura: per esempio il contadino che lavora con amore la sua terra e ne sa ricavare buoni frutti, dimostra una conoscenza dell'ambiente che certamente può dirsi una forma culturale.

Susanna Zanacca. Io per cultura intendo conoscere i problemi delle nazioni, ma soprattutto il territorio in cui si vive per poter svolgere una vita pacifica e per fare il proprio lavoro nel migliore dei modi.

Alessandra Frigeri. Per cultura intendo conoscere la natura e amarla; conoscere gli animali e amarli; conoscere gli uomini e amarli.

Silvana Pedrazzi. Per me la cultura è sapere i motivi perché un territorio e un ambiente sono diversi gli uni dagli altri; è conoscere i problemi del mondo.

Daniela Capretti. La cultura è il mondo del lavoro, il modo di esprimersi, il modo di sapere, le tradizioni, i costumi dei paesi. La cultura è legata alla terra, all'ambiente in cui ogni uomo vive e lavora.



C'ERA PIÙ DIFFUSIONE DI CULTURA NELLE EPOCHE ANTICHE OD ORA?

Gianluca Zanichelli. Ora, perché nei tempi antichi solo i nobili si potevano istruire, invece adesso tutti.

Fiorenza Capelli. La gente è più istruita oggi perché allora non andavano a scuola tutti.

Enrica Martinelli. Adesso, perché nelle epoche antiche i contadini studiavano sino alla 3ª o alla 5ª elementare. I figli dei contadini non potevano andare alle scuole medie perché non erano vicine, erano solo a Parma.

Massimiliano Ferraroni. Ora, perché è migliorato il tipo di vita e anche l'istruzione si è "aperta" a tutti.

Elena Siri. Adesso, perché insegnano di più.

Andrea Ravera. Ora c'è più diffusione di istruzione, perché è migliorato il tipo di vita.

Alessandro Ravanetti. C'è più diffusione ora perché nelle epoche antiche non si dava molta importanza alla scuola.

Alessandro Manzini. Ora, perché nelle epoche antiche non si preoccupavano dell'insegnamento.



dignità dell'uomo

Titolo di studio	Bisnonni	Nonni	Genitori	Fratelli
Università				X
Scuola media superiore	XX	XX	XXX	XX
Scuola media inferiore		X	XXXXXX	XXXXX
Avv. professionale			XXXXX	
Quinta elementare	XXXXXX	XXXXXXXX	XXXXXXXX	
Terza elementare	XXXXXXXX	XXXXXX	XXX	
Nessuno	XXXXXX	X		

Dal grafico si rileva come il grado di istruzione progredisca nella misura in cui ci si avvicina ai giorni nostri nei quali si vive in un clima di democrazia e di eguaglianza.

Ciò è riscontrato non solo dall'obbligatorietà dell'istruzione, ma anche da migliorate condizioni economiche e dal fatto che il lavoro oggi esige una specializzazione.

L'istruzione non serve solo per il proprio lavoro ma per capire anche la realtà e il progresso e per sviluppare pienamente la persona umana: **ECCO PERCHÉ È IMPORTANTE PER TUTTI, ANCHE PER LE CASALINGHE.**



Disegno di Alessandro Ravanetti

IL LAVORO MINORILE E L'ABBANDONO SCOLASTICO

500.000 i minori che lavorano
5.000 i casi di evasione nella città di Palermo (1973-1974).



Disegno di Elena Siri

L'ANALFABETISMO DI RITORNO E IL PROBLEMA DELL'EDUCAZIONE PERMANENTE



Disegno di Daniela Capretti

UNA SCUOLA DIVERSA
PER UNA CULTURA DIVERSA

ART. 34 DELLA COSTITUZIONE ITALIANA

La scuola è aperta a tutti.
L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso.

ART. 7 DEI DIRITTI DEL FANCIULLO

Il fanciullo ha diritto ad un'istruzione che deve essere gratuita e obbligatoria, almeno ai livelli elementari, e che deve contribuire alla sua formazione generale e consentirgli eguaglianza di possibilità di sviluppare le sue doti, il suo spirito critico, la consapevolezza delle responsabilità morali e sociali e di diventare un membro utile della società.

ART. 26 DEI DIRITTI DELL'UOMO

Ogni individuo ha diritto all'istruzione. L'istruzione deve essere gratuita almeno per quanto riguarda le classi elementari e fondamentali. L'istruzione elementare deve essere obbligatoria. L'istruzione tecnica e professionale deve essere messa alla portata di tutti, e l'istruzione superiore deve essere egualmente accessibile a tutti sulla base del merito. L'istruzione deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana ed al rafforzamento del rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali. Essa deve promuovere la comprensione, la tolleranza, l'amicizia fra tutte le Nazioni, i gruppi razziali e religiosi, e deve favorire l'opera delle Nazioni Unite per il mantenimento della pace.

L'ANALFABETISMO È UNA SCHIAVITÙ?

Alessandro Ravanetti. Sì, perché chi non va a scuola resta ignorante, non può sviluppare la propria mente e viene sfruttato dai colti.

Susanna Zanacca. Sì, perché un popolo non istruito può essere trattato come schiavo da un popolo istruito.

Alessandro Manzini. Uno che non sa non può fare un lavoro decente e poi quello che sa può imbrogliare quello che non sa.

Monica Ugolotti. Sì, perché la gente ignorante viene imbrogliata dalla gente che sa più di loro.

Elena Siri. Sì, perché uno che è istruito sfrutta la gente che non sa delle cose. I missionari quando arrivano nei paesi non sviluppati per prima cosa fanno le scuole.

Enrica Martinelli. Sì, perché uno quando non sa proprio niente e vive in mezzo a gente che sa, si accorge che a lui manca qualcosa.

Lorenzo Panizzi. Sì, perché ad esempio uno che non sa fare i calcoli può essere imbrogliato con i soldi.

Giulio Zenichelli. Sì, perché le persone ignoranti possono essere sfruttate dalle persone istruite che conoscono le leggi, sanno contare, ecc... Gli schiavi negri quando sono stati catturati in Africa non conoscevano la lingua inglese e la civiltà europea e furono considerati come bestie. Con questo esempio voglio dimostrare come le persone ignoranti possono essere sfruttate e come è importante l'istruzione.

Massimiliano Ferraroni. Sì, perché un popolo che non sa può facilmente essere conquistato da un popolo istruito e possono farlo lavorare e sfruttare le sue bravure.

Andrea Ravera. Gli Spagnoli, i Portoghesi, i Francesi che avevano conquistato l'America trattavano i negri come schiavi e quando i negri si sono istruiti si sono ribellati.

PRIMA la cultura era privilegio dei...

nobili re
clero

disegno di Susanna Zanacca

ORA è per tutti un diritto riconosciuto e sancito dalle carte costituzionali

disegno di Andrea Ravera

ma...

anno	n. analfabeti
1950	700.000.000
1960	735.000.000
1970	880.000.000

l'analfabetismo esiste ancora... nel mondo

NON una cultura ma diverse culture

Disegno di Monica Ugolotti

Africa: il capo tribù parla coi bambini e la gente della tribù

Il popolo eschimese
Disegno di Susanna Zanacca

Disegno di Emanuela Napoli

Il popolo cinese
Disegno di Daniela Capretti

La cultura contadina non è folklore: è autentica cultura

Mai una cultura può vantare supremazia o imporre schemi culturali... si può arrivare in tal modo ad un colonialismo di tipo più raffinato.



Proponendoti diversi e significativi modelli culturali, vorremmo indurti al confronto dei tipi di società e d'uomo che essi rappresentano.

Un progetto educativo (e quindi un tempo scolastico) che non sappia aprirti alla sostanza della cultura e all'incontro con le culture, recuperandole come fatti collettivi, realtà profondamente umane e spirituali, espressioni con ete e storiche dei popoli, rimarrà sempre un asfittico, riduttivo e passivo monologo trasmissivo delle nebbie del passato, della

individualità mostruosa del presente, incapace di prospettive future.

Non si tratta di discutere, col metro emotivo, quale modello appaghi la tua soggettività: ci sembra, invece, che la scuola dovrebbe aiutarti ad entrare in intimità con la ricchezza di ogni cultura, di ogni popolo — quale che sia il colore, la razza, la religione — per conoscere, rispettare e solidarizzare con tutte le storie, formandoti — in tal modo — una coscienza aperta e pronta all'ascolto; aiutandoti a maturare la certezza che ad

ogni incontro con le varie civiltà la tua umanità risulterà più piena, più ricca, capace di meraviglia, più attuale e storica, impegnata partecipativamente al destino dell'umanità che ha la necessità della collaborazione di tutti per fare passi in avanti verso la giustizia e la liberazione.

Un progetto educativo si qualifica tale solo se è cosciente che non può fare a meno di un nuovo progetto d'uomo in grado di far corpo con l'umanità tutta in fraternità e verità.



AFRICA

La donna in Africa Nera

L'educazione della piccola Baule (Costa d'Avorio)

Quando la bambina sa camminare, essa incomincia a giocare con i coetanei, maschi e femmine, sotto la sorveglianza della madre o delle altre donne della famiglia. La bambina incomincia così a vivere in gruppo e insieme con le coetanee impara già i primi movimenti di danza ed alcuni canti popolari. Le donne anziane, e soprattutto le nonne, insegnano le favole della tribù, mentre i proverbi sono insegnati di preferenza ai bambini.

Tra i sei e gli otto anni si ha la separazione fra ragazzi e ragazze: i ragazzi dipenderanno unicamente dagli uomini, le ragazze restano sotto la cura delle donne. In genere le ragazze sono obbligate ad impegnarsi in un lavoro serio

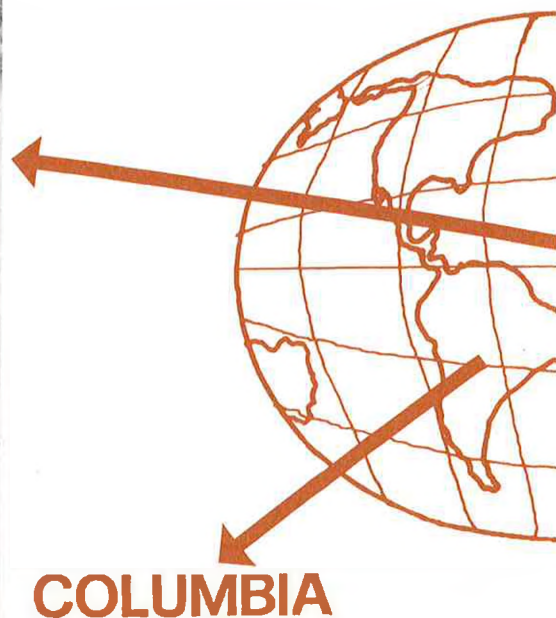
molto tempo prima dei ragazzi ai quali è lasciato più tempo per divertimenti e sport. Esse imitano le grandi nei lavori agricoli, nel macinare e nel cucinare. Fin dall'età di cinque anni portano sul loro dorso il fratellino minore; se non c'è il fratellino una bambola di legno. Si sviluppa così in loro, molto precocemente, il sentimento della responsabilità materna. Verso i sette e gli otto anni, la bambina incomincia ad apprendere quelli che saranno i suoi compiti e le norme di comportamento. Poiché mancano le scuole è la famiglia intera che ha il preciso compito di preparare i figli nel rispetto delle tradizioni.

Nella seconda infanzia la bambina è avida di sapere e conoscere. I racconti e le favole lasciano ormai il posto alle veglie fatte intorno al fuoco con le donne del villaggio: in tal modo la ragazza impara miti e tradizioni. In occasione delle feste degli antenati apprende anche il passato e le leggi della comunità.

In genere si è scettici sull'azione educatrice del carattere perché si pensa che la natura buona o cattiva che la ragazza ha ereditato dalla nascita, difficilmente si può cambiare. Lo scopo dell'educazione consiste nel piegarsi facilmente all'ordine delle cose.

La legge del clan è ugual per tutti: non accettarla significherebbe essere esclusi dalla società.

da un articolo di B. Holas
sul «Bulletin de l'Institut Français
d'Afrique Noire»



**QUANDO LA SCUOLA LEVA
LA VOGLIA DI STUDIARE**

Secondo la legge, tutti i bambini in Colombia sono obbligati ad andare a scuola per cinque anni. Tuttavia la maggior parte va per due, persino per un anno solo. Il vero e proprio scopo resta pur sempre quello di arrivare alla Prima Comunione. Non appena questo giorno è passato, l'interesse dei genitori diminuisce. I bambini abbandonano la scuola. Perché?

L'insegnamento del mattino e del pomeriggio ed inoltre i compiti a casa; è troppo per i bambini. I programmi scolastici sono carichi, talvolta anche di materie inutili, ed in più il sistema scolastico è ancora un sistema nozionistico.

Quello che è importante, vien scritto dal maestro alla lavagna. I bambini trascrivono... per imparare a memoria... per poter rispondere all'esame... e per poi dimenticare subito.

Il riferimento alla vita reale è sconosciuto all'insegnamento. Un buon allievo è colui che è in grado di imparare bene a memoria. Tipiche sono le osservazioni di maestri e genitori: se qualcuno ai loro occhi è un «bravo scolaro», dicono: «E' un buon "memorista", ha una buona memoria».

F. Wübbolt, Colombia

Traccia di ricerca

- Quali ritieni siano i valori significativi delle tre realtà che ti sono state proposte?
- Perché ogni realtà umana — politica e sociale — evidenzia o privilegia certi aspetti della persona?
- Prova a cercare - analizzare e riflettere su realtà e esperienze educative di altri paesi e tra di loro conclusioni il più possibile semplici - chiare - logiche - documentate.

UNA ESPERIENZA EDUCATIVA AFRICANA

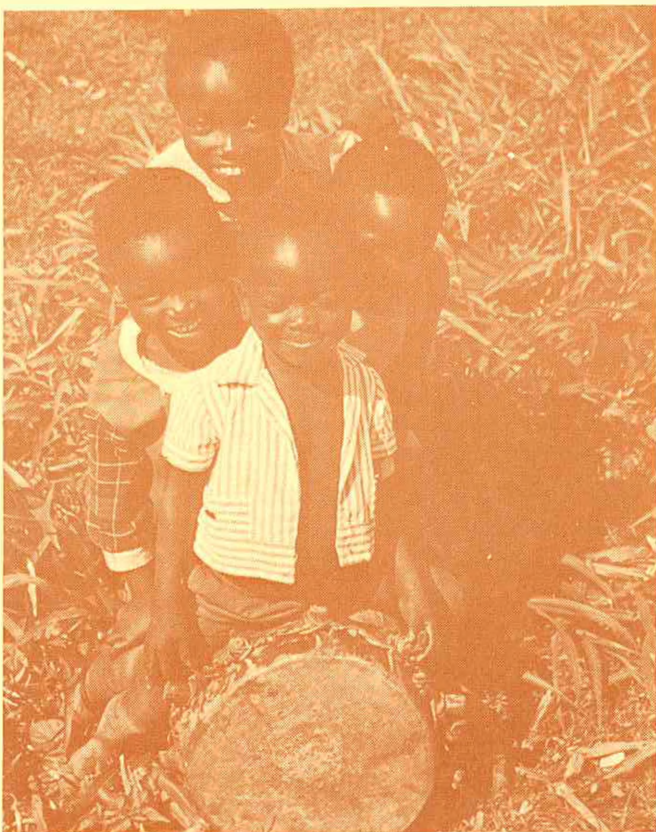
Premessa

L'Africa è il continente dove l'educazione è molto poco sviluppata. Il 45% soltanto della popolazione africana ha ricevuto una certa educazione. Nei Paesi più poveri, al sud del Sahara, questa percentuale scende al 10-20%. E' soltanto in questi ultimi tempi che i Paesi africani hanno cominciato a capire che il sistema educativo occidentale, ereditato dal colonialismo, non era affatto soddisfacente: troppo costoso, poco efficace, non rispondente ai bisogni specifici dei paesi in via di sviluppo.

Un bagaglio di frustrazioni

Perché studiare in maniera estesa la storia europea se non si conosce praticamente la storia dell'Africa? A che cosa serve riempire la testa dei ragazzi di parole e di immagini di un mondo straniero e in una lingua che non è la loro?

Numerosi ragazzi si urtano col sistema occidentale e non giungono mai alla fine dei loro studi. Inoltre le conoscenze acquisite durante gli anni scolastici sono spesso false. Gli abbandoni scolastici sono tanti e i giovani hanno



dovuto adattarsi alla società con tutto un bagaglio di frustrazioni. Essi accettano mal volentieri il lavoro dei campi e, in numero sempre maggiore, lasciano il loro villaggio per andare nelle grandi città dove saranno condannati alla disoccupazione o andranno ad arenarsi nei quartieri bassi fino a giungere alla criminalità.

Il sistema educativo occidentale si è rivelato troppo teorico e non rispondente ai bisogni del mercato africano. E' vero che alcune migliaia di ragazzi sanno leggere e scrivere in maniera sufficiente, ma essi non hanno ricevuto alcuna formazione pratica. La situazione si aggrava nei cicli superiori: numerosi studenti, terminati gli studi, aspirano ad un rango sociale elevato e ad un posto importante nella società.

Se è vero che la maggior parte dei posti nei ministeri sono occupati, c'è tuttavia scarsità di quadri intermedi e di operai specializzati. Manca il personale qualificato. A poco a poco i Paesi africani hanno capito che è necessario cambiare il sistema educativo. Però essi non potranno mai realizzare questo, se si limiteranno a cambiamenti quantitativi (per esempio, aumentare l'organico degli insegnanti e il numero degli alunni, aumentando anche gli sforzi finanziari). C'è bisogno di un cambiamento di strutture; la creazione di un loro proprio sistema educativo che risponda e rispecchi la situazione sociale, economica, psico-geografica e antropologica dei Paesi: una africanizzazione dell'educazione.

SPECIALE «CEM-MONDIALITA'»

Supplemento al n. 3/79

ANNO VIII - Novembre 1979

La scuola nuova a Benin

Uno dei paesi che ha fatto un passo avanti nella ristrutturazione del sistema educativo è il Bénin.

La scuola, parte integrante della Comunità

Dopo il novembre 1974 il governo ha abbandonato il sistema francese. Il 24 giugno 1975, un nuovo trattato dell'educazione ha segnato la nascita della scuola nuova che deve servire come base allo sviluppo sociale ed economico.

All'inaugurazione della scuola nuova il presidente Mathieu Kérékou ha detto che «la scuola non può più limitarsi a formare un'isola nella nostra società come al tempo dell'antico sistema. La scuola, poiché è unità di produzione, deve diventare parte integrante della comunità».

Nel 1976, la scuola nuova prende la sua connotazione, introducendo il nuovo sistema dai primi anni della scuola primaria e secondaria fino all'Università. Così, gradualmente, il governo conta di realizzare una riforma totale dell'educazione entro il 1983.

Ponendo l'accento sull'agricoltura si è potuto constatare che il nuovo tipo di scuola non ricalca più il tipo di scuola francese. La prima iniziativa presa nel febbraio 1977 fu di fare corrispondere l'anno scolastico alla stagione agricola, ossia dal 15 febbraio al 15 dicembre.

Ciascuna di queste scuole dà vita a un'unità di produzione e vi vengono insegnati i principi della cooperativa degli scolari. A seconda delle possibilità della zona circostante ogni scuola adatta uno o più metodi di produzioni, quali: l'agricoltura, l'allevamento, la creazione di piccole industrie. Mentre le scuole rurali primarie sono indirizzate per lo più verso l'agricoltura, le scuole tecniche, le scuole secondarie e l'università adottano un tipo di produzione più elaborato. Oltre alle attività agricole e l'orticoltura, è frequente incontrare studenti occupati nella fabbricazione di mobili, cesti, attrezzi agricoli, ecc.

Le cooperative scolastiche

Le cooperative scolastiche sono formate e amministrate dagli studenti stessi che si incaricano di vendere i loro prodotti. Ogni scuola contribuisce così al finanziamento del bilancio scolastico nella misura del 20%.

Trasformare la realtà

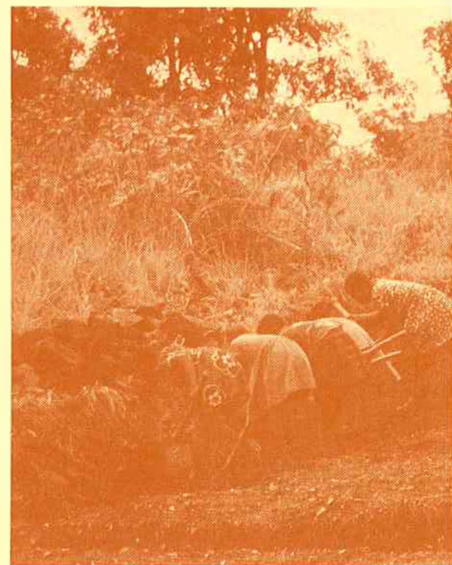
Il ministro dell'educazione nazionale, il capitano Vincent Guezodjé, ha affermato sull'argomento delle cooperative: «Esse operano in due modi: non soltanto contribuiscono ad alleggerire il peso di un passivo del bilancio nazionale dell'educazione, ma hanno pure un valore pedagogico».

Dal suo ingresso nella scuola primaria il bambino riceve un insegnamento pratico. Impara ad assumersi le proprie responsabilità, a collaborare, a scoprire le infinite possibilità della realtà che lo circonda e infine a trasformarla. «Puntando, fin dall'inizio, sull'insegnamento pratico — ha aggiunto il ministro — noi speriamo di risolvere il problema dell'abbandono scolastico. Quando il ragazzo sarà costretto a lasciare la scuola, avrà acquisito una conoscenza pratica della quale potrà servirsi nella comunità in cui egli vive. In tal caso non sarà costretto a lasciare il villaggio per andare in città».

L'insegnamento viene impartito nella lingua nazionale e viene data molta importanza alla letteratura, alla musica e al teatro africano. Le scuole offrono una gamma di attività culturali indirizzandosi a tutte le comunità.

Avviene, non di rado, che cantanti, attori e altri artisti siano invitati a partecipare all'insegnamento. I ragazzi, poi, a loro volta, danno delle rappresentazioni per i loro parenti nei villaggi e nei vari distretti della città.

I membri della comunità non sono solo invitati unicamente per quanto concerne la cultura africana. Fornai, fabbri, falegnami, medici, possono egualmente svolgere piacevolmente il ruolo di professori. «E' in tal modo — fa notare il capitano Guezodjé —



che si attualizza il nostro intento di far uscire la scuola dal suo isolamento. Noi speriamo di attuare un modo di collaborazione fra la scuola e la comunità, poiché le due hanno spesso da imparare l'una dall'altra».

Artigianato

Visitando le diverse scuole di Bénin si respira veramente l'atmosfera dell'africanizzazione. La scuola primaria «C. Guillot» a Cotonou, situata in pieno centro della capitale, ai bordi della ferrovia, è frequentata dai ragazzi dei ferrovieri.

Integrazione tra scuola e vita quotidiana

Il posto non è molto indicato per lavori agricoli, ma, nonostante tutto alcuni ragazzi sono riusciti a far crescere dei legumi in un piccolo campo dietro la scuola. In un angolo del giardino altri allievi hanno costruito un pollaio nel quale razzolano alcuni polli.

Come nella maggioranza delle scuole di Cotonou, la maggior parte delle ore riservate al lavoro manuale sono destinate all'artigianato. Alcuni scolari fanno la dimostrazione del «tie dye»: dei grandi recipienti d'acqua sono posti su un fuoco nel cortile della scuola e l'acqua viene fatta bollire per preparare la tintura. Ogni T-shirt bianco è legato in pacchetti e viene immerso in un secchio di tintura. Poco dopo, le giovani spiegano con fierezza davanti a qualche spettatore le loro novità. Sono T-shirts con motivi freschi e gioiosi. Altre ragazze, guardando, intrecciano delle borse per le provviste in raffia.

Alla fine di ogni anno scolastico si organizza una mostra con tutti gli oggetti d'artigianato costruiti dai ragazzi. E' questo un mezzo per raccogliere fondi per il bilancio scolastico, afferma la direttrice E. Yamajako, della scuola «C. Guillot». Per E. Yamajako «affidare ai ragazzi la tenuta dei quaderni contabili, i registri cassa, è un mezzo molto valido per loro di imparare a calcolare. Di più ciò sarà loro di grande utilità nella vita. Noi cerchiamo di integrare, il più possibile, le attività





della vita quotidiana, con le materie scolastiche tradizionali. Per esempio, si può insegnare la geografia ai bambini portandoli al porto, alla spiaggia, alla miniera di sale. Si può insegnare la storia invitando gli abitanti del villaggio a parlare del loro villaggio e della vita rurale».

Alla scuola «Gbedjromede», altra scuola primaria di Cotonou, gli insegnanti danno molta importanza all'economia familiare. Si insegnano ai ragazzi le norme di un bilancio familiare trattando questioni, tipo: «Come spendi il tuo denaro? Come l'utilizzi meglio?».

«Noi andiamo al mercato a fare degli acquisti e insegniamo ai ragazzi le regole del mercato. Noi desideriamo fare loro comprendere — continua la direttrice R. Gomez — l'importanza dell'igiene. Non soltanto inculchiamo in loro i principi della pulizia del corpo, dell'abbigliamento e del nutrimento, ma facciamo realmente mettere in pratica i principi dell'igiene facendo loro preparare i pasti e lavare gli abiti nella scuola stessa. Oh! sì, l'economia familiare è insegnata anche ai ragazzi, poiché noi pensiamo che è veramente tempo che gli uomini prendano coscienza che le donne africane hanno ugualmente molto lavoro e, inoltre, che non è loro sempre facile sbarcare il lunario».

R. Gomez deplora enormemente che non ci siano gli spazi verdi richiesti attorno alla scuola per le attività agricole. La scuola è posta all'estremità di una strada sabbiosa. «Noi troviamo sempre i mezzi per inculcare nei ragazzi la nozione dell'importanza dell'agricoltura», dichiara R. Gomez. «Su questo tema noi abbiamo composto delle danze eseguite dal gruppo di danza e dai suonatori di tamburo della scuola».

Scuole rurali

Le scuole che hanno delle attività agricole intense sono per la maggior parte poste nelle zone rurali. Secondo il direttore dell'Educazione della provincia dell'Ouémé, la maggior parte delle 427 scuole primarie di quel di-

stretto hanno avuto un buon raccolto in questa stagione.

Migliorare i metodi tradizionali

«Io sono particolarmente felice — afferma il direttore — della varietà della produzione. Oltre al mais, alle arachidi, ai fagioli, alle patate, al riso, si trovano una grande varietà di frutta; senza contare, poi, che la maggior parte delle scuole si dà anche all'allevamento intensivo di animali di tutte le specie. Purtroppo le scuole rurali hanno ugualmente i loro problemi. C'è una carenza di attrezzi per arare. Spesso il materiale deve essere prestato dai parenti che poi si trovano nell'impossibilità di lavorare durante le ore di lavoro dei ragazzi».

Secondo A. Toudoudou alcuni familiari accettano con perplessità (o con difficoltà) il fatto che si insegni l'agricoltura nella scuola. «Essi pensano che i ragazzi la possano imparare attraverso loro stessi. Cioè interpretano il nostro metodo come un lavorare il giardino del professore, sistema d'altro tempo. Per coscientizzare i parenti sul nostro sistema, su ciò che non è, noi lanceremo una campagna d'informazione. Nel distretto de l'Ouémé, ci sono tuttavia, altri che ne sono entusiasti, specialmente nel villaggio d'Akpamé. Sarà perché non ci hanno dovuto prestare gli attrezzi.

La scuola primaria d'Akpamé ha ricevuto alcuni attrezzi agricoli dall'Unicef che certamente contribuiranno ad accrescere i proventi della produzione agricola. Alcune scuole d'Akpamé ci mostrano con fierezza i campi ben coltivati: 7 ettari d'arachidi, 3 ettari di mais; 1,5 ettari di ognami; più lontano qualche papaia, un campo d'ananas e un immenso orto.

Il responsabile della produzione scolastica del distretto dell'Ouémé dice: «Non si può negare che i ragazzi abbiano acquisito alcune nozioni d'agricoltura, ma ciò che conta è la produzione. Ciò che essi devono imparare è come migliorare i metodi tradizionali. Ma noi non disponiamo di un numero sufficiente di esperti per realizzare tutto ciò. Non dimentichiamo che stiamo attraversando un periodo di transizione e che la maggior parte dei professori è stato formato sotto l'antico sistema».

Gioventù rivoluzionaria

Il sondaggio sugli insegnanti delle scuole primarie nel novembre 1976 non si è rivelato molto entusiasmante. Appena il 13,6% degli insegnanti erano discretamente qualificati, il 39,5% mancavano di qualificazione e gli altri, per così dire, non ne possedevano alcuna. La scuola nuova ha evidenziato in maniera considerevole i bisogni e le necessità degli insegnanti.

Una educazione permanente

Così il governo ha deciso di creare sei nuove scuole magistrali e di formare 1000 insegnanti per anno secondo il nuovo sistema. Nonostante ciò, nella

prima annata, l'obiettivo non poté essere raggiunto: 727 insegnanti soltanto uscirono formati. Per supplire provvisoriamente a questa mancanza, è stato creato il gruppo J.I.R. (Gioventù Maestri Rivoluzionari). Attualmente 2000 di questi giovani lavorano nell'insegnamento primario in tutti i paesi.

Dopo due anni di pratica, essi faranno un tirocinio di un anno in un centro di formazione, dopo di che saranno considerati maestri formatori qualificati. Con gradualità si conta di realizzare la formazione di altri allievi istitutori, non soltanto per farne degli insegnanti, ma soprattutto degli animatori rurali.

L'obiettivo finale della scuola nuova è di assicurare l'educazione permanente a tutti i cittadini fin dall'età di tre anni.

Per il momento esistono ancora alcune lacune come la quasi assenza di scuole materne (nel Bénin le scuole materne sono private). Grazie all'assistenza dell'Unicef e del Centro internazionale dell'Infanzia, il governo del Bénin è in grado di approntare un programma sperimentale d'educazione per i Centri di risveglio e di stimolo dell'Infanzia che entrerà in vigore, probabilmente, nel corso del 1979.

Istituendo il CPEPIP (Centro popolare d'educazione, di perfezionamento e d'iniziazione alla produzione), la scuola nuova ha ugualmente creato delle possibilità di corsi per coloro che abbandoneranno prematuramente gli studi e per gli analfabeti.

In molti programmi d'alfabetizzazione il CPEPIP organizza dei corsi tecnici e d'agricoltura. Negli anni futuri



si prevede di creare all'interno del CPEPIP una divisione speciale per gli handicappati psichici (ciechi, sordi e muti) e per gli handicappati sociali (delinquenti).

Problemi finanziari

A lungo termine, questo nuovo sistema d'educazione, sarà certamente meno costoso del sistema tradizionale.

Purtuttavia, la scuola nuova fa fronte attualmente ai problemi finanziari per il fatto che le scuole finanziano per il 20% del loro bilancio. All'inizio, una riforma radicale dell'educazione esige degli investimenti considerevoli. Per il nuovo metodo d'insegnamento molto materiale didattico deve essere acquistato e inventato.

In funzione di queste innovazioni altri nuovi insegnanti devono essere formati e una massiccia campagna d'informazione è indispensabile per familiarizzare la popolazione con la scuola nuova.

Sebbene il Bénin, uno dei paesi più poveri del mondo, abbia seriamente bisogno di un aiuto finanziario, il Paese vede questa assistenza con molto senso critico. Il governo desidererebbe auto-finanziare i propri programmi nella misura del possibile e che l'aiuto straniero venisse ad aggiungersi a titolo supplementare.

La scuola nuova è assistita, fra gli altri, dall'Unicef che ha istituito delle borse di studio (quaranta ogni anno per la formazione di insegnanti), fornisce del materiale di costruzione (per costruire le scuole), degli attrezzi agricoli (per la produzione agricola). L'Unicef ha egualmente finanziato il nuovo libro scolastico «Lo scolaro e la salute» che tratta dei problemi della salute.

Sebbene numerosi paesi d'Africa siano convinti della necessità di una africanizzazione dell'educazione, ciò è oggetto di molte critiche soprattutto nell'ambiente intellettuale ove essa è considerata come una svalutazione della educazione. Gli Stati africani non devono lasciarsi scoraggiare da questa critica infondata.

Nel futuro dell'educazione non c'è mai un livello considerato assoluto. La educazione è benefica solo se risponde perfettamente agli obiettivi dei Paesi e nella misura in cui contribuisce a risolvere i problemi dello sviluppo nazionale.

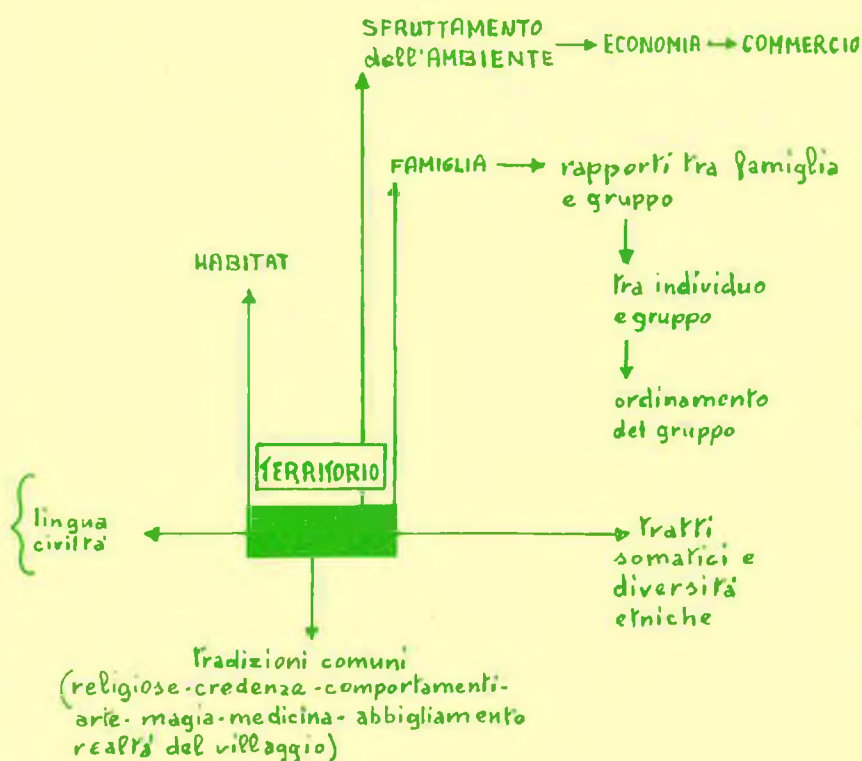
Jonny Van den Berg

(da «Afrique Nouvelle», numero 1574, settembre 1979)
Traduzione e adattamento
dal francese di G. Bragazzi

PROPOSTA DIDATTICA PER GLI ALUNNI

Ti abbiamo presentato una esperienza educativa di un paese del Terzo Mondo il Bénin.

1. ● Anzitutto approfondisci la realtà storica, geografica, sociale, antropologica e politica di questo Paese.
- Dai bisogni cerca di ricavare risposte che sono state date (ieri e oggi).
- Dai comportamenti umani cerca di risalire ai modelli di organizzazione e alle motivazioni che li determinano (di ordine religioso, tradizionale, antropologico).



2. ● Cosa pensi della esperienza di scuola nuova che ti abbiamo proposto?
 - Quali aspetti, in particolare, ti hanno interessato? Perché?
 - Ritieni positivo e utile un insegnamento allargato alla comunità (comunità educante?). Perché?
 - Questi alunni ti sono parsi oggetti o protagonisti del progetto educativo?
 - Ti sono parsi rispettati i diritti del fanciullo alla luce di quanto hai potuto capire?
3. ● Ritieni giusto che ogni cultura, ogni paese, ogni popolo, si esprima con un proprio modello scolastico?
 - Sintetizza gli aspetti che ti hanno colpito e sistemali in un grafico.
 - Poi riporta i dati della tua realtà scolastica.
 - Confronta e cerca di dedurne alcune osservazioni. Avanza proposte per la tua realtà scolastica.

(a cura di G. Bragazzi)

Una scuola aperta sul mondo



CINA:

Istruendo il popolo, tu raccoglierai cento volte
(Kuang - Tsen)



Oggi

Un leader americano, collaboratore di Martin Luther King, di ritorno dalla Cina, scriveva: «I poveri in Cina non hanno soltanto le loro scuole, ma i loro figli ricevono un'educazione adatta ai loro bisogni. Si insegna a sviluppare i loro talenti al massimo, e a non usarli per il proprio tornaconto ma mettendoli a servizio del loro ambiente sociale. Come risultato, quell'ambiente diventa migliore per tutti i suoi abitanti, attuando il principio che il forte è responsabile del debole. Per noi, questa è educazione cristiana».

«da «Esperienza Cinese e fede cristiana»
ed. EMI



Nelle 26 scuole del nostro comune, quest'anno hanno terminato la scuola elementare solo 20 — venti! — bambini. Tutti gli altri sono rimasti per strada nel corso dei cinque anni, hanno abbandonato la scuola. Questo non capiterebbe se genitori e bambini si sentissero stimolati da un diverso sistema scolastico e da docenti un po' più comprensivi. Purtroppo la situazione è proprio all'opposto. I maestri mostrano spesso poco interesse, non fanno scuola, o adottano metodi tutti propri. Ai bambini manca ad esempio il vocabolario più elementare. A casa le mamme non sono in grado di aiutare i propri figli. Così i bambini nelle prime classi si mostrano molto spesso timidi e ritardati. Se il maestro cerca di inculcare ai bambini un programma che non ha niente a vedere con il modo di vivere della popolazione della campagna, allora i piccoli non capiscono più niente. Sono timidi: non hanno mai lasciato le loro capanne. Ora la scuola comincia a incutere loro paura. Verso la fine del primo anno di scuola iniziano a capire lentamente di che cosa si tratta. Molti devono ripetere questo primo anno. Il programma del secondo anno viene poi appesantito maggiormente, rovinando così ai bambini la gioia di imparare. Se poi i genitori, che non hanno una grande stima della scuola, hanno bisogno i bambini per un lavoro a casa o nei campi, i libri di scuola vengono dati «in pasto alle mucche»...

M. Untersander, Colombia

Ieri

HO IMPARATO DOPO

Io sono di Hengshan.
C'era miseria, quand'ero ragazzo. Mio padre lavorava la terra e io lo aiutai in casa fino all'età di dodici anni. A scuola non andai.

Non volevano che la gente imparasse a leggere e scrivere.

Ora invece so leggere un po', ma ho imparato dopo i quarant'anni. Prima non conoscevo neppure un segno.

Certo alla mia età non è più tanto facile imparare. Voglio dire che è facile imparare i segni, ma è difficile ricordarsi come si devono scrivere, e poi si dimentica facilmente. Io me li dimentico sempre.

Li Hai-yuan

da «Leggo in 5.a», Nicola Milano editore

Traccia di ricerca

- Cerca e raccogli le tradizioni orali nella realtà concreta del tuo ambiente: proverbi, racconti legati alle veglie, canti, cacconti, giochi, linguaggio, regole comportamentali, simbologie, ecc.
- Registrati - riordinali - prova a ricavarne rapporti di causa-effetto e ad enucleare alcune sintesi significative.
- Ti servano — poi — come elementi di confronto per scoprire — nei diversi ambienti — differenti e ricche tradizioni culturali che svelano le radici storiche - umane - spirituali dei vari popoli e aprono alla comprensione dell'anima.

SARÀ PERCHÉ VIVO

in mezzo ai



B
A
M
B
I
N
I

«Cosa ne pensi
del modo qui fr-
gurato di vivere
la scuola?
- Lo senti una realtà?
- Ti sentiresti di
fare delle proposte
in merito?»

«solo il 20% del-
le capacità lo-
giche, creative, so-
ciali dei bambini
è oggi - in media - uti-
lizzato dalla scuola
trasmissiva.»

educatori
di qualità
mano a so-
so, insieme a
provato che è

«Tanti sono gli
pronti al salto
se gli diamo una
stenere la lotta. E
loro, perché l'abbiamo
possibile vivere la scuola nell'altro modo: è possibile
studiare perché piace, senza il timore delle valutazio-
ni, inoltrarci in campi finora esclusi ai bambini perché
non si crede alla loro intelligenza» Mario Lodi da Rocca
n. 18

Chi è il primo

«Giunsero a Cafarnao, ed entrati in casa, chiese loro: Di che discorrevate per via? Ma essi tacevano, perchè per via avevano discusso tra loro chi fosse il più grande.

Allora egli, messosi a sedere, chiamò i dodici e disse loro: Se uno vuol essere il primo sia l'ultimo di

I discepoli, pur vivendo vicino a Gesù e ascoltando continuamente, non avevano ancora compreso chi egli fosse veramente, né afferrato il senso profondo e la novità del suo messaggio.

Anche per strada sono chiusi nella loro cecità e chiacchierano, magari litigano o alzano la voce per decidere la priorità o fissare il posto di privilegio. Vogliono stabilire una gerarchia basata su criteri umani.

Tutto ciò sta a dire che **non basta stare vicino per capire, accogliere, essere capaci di condivisione:** è il cuore che deve essere trasformato, è in esso che si celebra e si vive l'annuncio. E' il cuore rinnovato, ricreato, aperto che dà ai gesti alle parole, il significato caldo e creativo dell'Amore gratuito.

tutti e il servo di tutti.

E preso un bambino, lo pose in mezzo a loro e abbracciandolo disse: Chi riceve un bambino come questo nel mio nome, riceve me; e chi riceve me non riceve me ma colui che mi ha mandato».

(Marco 9,33-37)

— Ma Gesù è paziente coi suoi: «entra in casa, si siede in mezzo a loro». Non monta in cattedra, non pretende un trionfo, non usa un linguaggio strano si pone in mezzo a loro come uno di loro. Quale modello silenzioso e sconvolgente? E' sparito il meccanismo della dinamica di gruppo per una dinamica d'amore nel servire.

— E preso un bambino, lo pose in mezzo a loro e abbracciandolo disse «Chi riceve un bambino come questo nel mio nome, riceve me e chi riceve me non riceve me ma colui che mi ha mandato».

Il bambino: un simbolo, il povero per eccellenza perché non conta niente nella società giudaica, non ha voce, non ha diritti: l'ultimo.

Gesù rovescia ogni logica umana: per capirlo bisogna essere capaci di accoglienza gratuita, bisogna dare senza pretendere di ricevere, bisogna entrare nella logica di servizio agli ultimi.

Dov'è allora la forza dell'uomo? Nel farsi servo perché è proprio lì che egli vive da discepolo, in comunione solidale non solo col Cristo — il Figlio del Padre — ma anche col adre che lo ha mandato.

L'uomo non conta per ciò che fa ma per ciò che è: è l'essere la parte più vera e irripetibile dell'uomo.

Ed è l'essere che è capace di accogliere o di rifiutare.

- Leggi attentamente il brano e renditi attento ai verbi che sottolineano e accompagnano le parole di Gesù.
- Poi soffermati sulle immagini: Cafarnao, la strada, il ritorno nell'intimità (la piccola chiesa), la pedagogia essenziale di Gesù.
- Un simbolo: il bambino.
- Cosa ti dice questo brano?
- Quale dei verbi ti ha fatto più pensare?
- Trovi un legame fra le immagini, le sequenze del brano?
- Cosa ne pensi del modo di Gesù di istituire i discepoli?
- Ritieni sia cambiata la concezione del bambino dal tempo giudaico?
- Tu nei tuoi rapporti interpersonali quale logica vivi? Quella del primato ad ogni costo o quella dell'amore?
- Quale ritieni sia la più facile? Perché?
- Se tu dovessi definire in una parola Gesù, come lo definiresti dopo la lettura e la riflessione su questo brano?



La gioia di stare insieme

Un carico di speranza per un



progetto concreto d'umanità a misura d'uomo

- L'immagine così calda e gioiosa vuole essere non la fine di un discorso, ma offrirsi come stimolo ulteriore per aprire uno nuovo, basato sulla capacità di accoglienza, di incontro, di amore, di stupore per la meraviglia che l'altro è continuamente.
- Se ci pensi un po' ti accorgerai che le cose ci stupiscono (ma poi neanche tanto), all'uomo siamo ormai un po' tutti indifferenti.
- Darsi la mano per costruire insieme, per crescere insieme

in libertà: una prospettiva che ci impegna tutti. Senza gli altri non possiamo liberarci, né crescere in umanità.

- Con l'altro non per giudicare ma per amare di più, amando in lui la novità di Dio che fin dall'eternità ha scelto la strada dell'uomo.
- E se Dio ha scelto noi; se il Figlio si è fatto Uomo, saremo noi incapaci di speranza?

Il documento d'incontro è a cura di Germana Bragazzi

32,48% nel commercio, il 18,27% nell'industria, il 9,69% nell'agricoltura, il 4,26% in altre attività.

A Roma 36.000 ragazzi che evadono l'obbligo scolastico lavorano dalle 8 del mattino alle 7 di sera nelle panetterie, nei supermercati con «servizio a domicilio», nelle officine dei meccanici, nelle carrozzerie, nei distributori di benzina. Nella provincia di Napoli lavorano 50.000 bambini, e 100.000 nella regione. Il ragazzo che lavora è «un affare»: viene pagato la metà, fa risparmiare le marche assicurative, non si ribella agli orari più pesanti. E' un costume che non scandalizza più nessuno. Anzi, i perbenisti guardano all'utilità; i ragazzi imparano un mestiere e non rimangono per strada...

Un caso limite su cui tanto si è scritto è quello di Altamura, un paese in provincia di Bari, dove i ragazzini, anche di 6 anni, vengono «venduti» all'alba di Ferragosto ai massari, che da molte regioni arrivano per comprarli, per 100-150 mila lire al mese, più formaggio, legna e qualche agnello. L'anno scorso ad Altamura è stato pubblicato un giornalino di classe in una scuola elementare intitolato: «Io non gioco, lavoro».

Il problema dell'inserimento del fanciullo nella scuola viene eluso: l'uomo e il cittadino si formeranno attraverso il lavoro. L'inchiesta delle Acli stabiliva che il 40,07% dei ragazzi lavorava, invece di andare a scuola, per necessità di mezzi finanziari, il 38,54% per «poca attitudine allo studio», il 2,27% per eccessiva distanza dalla scuola, il 16,07% per desiderio della famiglia, il 3,07% per altri motivi. Ecco quindi il problema della scuola che emargina, che ha traumatizzato talmente questi ragazzi-lavoratori che solo lo 0,7 per cento dichiara che vi tornerebbe a riprendere lo studio interrotto. Eppure il ragazzo privato della scuola spesso non riesce a costruire la propria identità in un mondo adulto in cui, pur sfruttato, viene trattato come un bambino mentre non si riconosce più in un mondo di coetanei da cui per lo più viene allontanato: è come se i suoi canali di comprensione della realtà fossero amputati.

Una scuola che colloca nel mondo

Un altro aspetto interessante per il presente tema riguarda i programmi di geografia. In quelli recenti per la media si afferma che compito precipuo della scuola è collocare l'alunno nel mondo, aiutandolo «ad acquisire progressivamente

una immagine sempre più chiara ed approfondita della realtà sociale». La geografia è stata spesso accusata di essere un po' l'atrio di una stazione dove tutti s'incrociano e ha attraversato recentemente una vera crisi d'identità, culminata nello iato tra «una geografia fisica che si distacca dissociandosi e una geografia umana, che aderisce sempre più ai problemi delle scienze sociali»¹. Ma se pensiamo che lo spazio è la dimensione familiare in cui vengono iscritte la vita e l'esperienza individuale degli uomini e accettiamo il concetto secondo cui la geografia è una «scienza delle relazioni dello spazio» (Jean Gottmann), vediamo bene la *funzione sociale della «geografia dispensata ai bambini fin dai primi anni di vita nei diversi ordini di scuola come iniziazione al mondo»*².

In questa ottica restituiamo al fanciullo un ruolo diverso, non più statico ma attivo, di analisi del territorio, di partecipazione alla costruzione di un mondo nuovo: c'è bisogno cioè d'imporgli una semplice «descrizione di ciò che è senza indagare cause, moventi, interrelazioni, concause, ecc.»³. Lo sollecitiamo a vedere i sistemi antropofisici come risultato non del caso, ma di precise scelte politiche; lo invitiamo a una prospettiva predittiva, ri-

volta al futuro (Abler: «Sempre più la geografia si sforzerà d'interpretare i dati del passato e del presente non come fine in sé, ma cercando di comprendere l'avvenire»); l'alunno comprenderà e farà propria «la concezione di una perenne modificabilità del territorio, se si modificano le aspirazioni, le strategie, le tecnologie, in una parola, le scelte sociali nei confronti di una natura, non più benigna/matrigna, ma elemento plasmabile se la si conosce e se su di essa convergono sforzi congiunti, volontà politiche e tecniche conoscitive scientificamente impostate»⁴.

Bandire le osservazioni accademiche per far posto a una lettura umanizzata del territorio, per indagarne, come dettano i programmi, «le interrelazioni, le sincronie, gli influssi», significa non solo riconoscere al fanciullo la possibilità di esercitare attivamente il suo diritto allo studio, ma creare i presupposti per la partecipazione e la responsabilizzazione dei cittadini nella gestione del territorio e per la presa di coscienza dei loro diritti, fra i quali ci sembra oggi prioritario quello a una migliore qualità di ambiente: e questo è non poco, dal momento che tutti lamentiamo la mancanza di una educazione ambientale di base.

PERCENTUALE DI ANALFABETI

		Totale	Maschi	Femmine
AFRICA	Algeria	73,6	58,2	87,4
	Angola	97	95,7	98,2
	Burundi	86,1	79	93
	Somalia	98,5	97	100
	Sudafrica			
	bianchi	2	2	2
	asiatici	26	13	40
	negri	31	33	30
AMERICA	Brasile	33,8	30,6	36,9
	Cuba	22,1	24,2	20
	Uruguay	6,1	6,6	5,7
	USA	1	1,1	1
ASIA	Afghanistan	87,8	80,8	96,3
	Giappone	2,2	1	3,3
	Iran	63,1	52,3	74,5
	Israele	12,1	7,4	16,7
EUROPA	Francia	3,6	3,3	3,8
	Italia	6,1	4,7	7,4
	Portogallo	29	22,4	34,7
	URSS	0,3	0,2	0,3

1.2 G. Sautter, in *L'utilità della geografia*, Le Monnier, Firenze, 1977.

3.4 M. Corradini, in *Scuola media: insegnare con i nuovi programmi*, B. Mondadori, Milano 1979.

La scuola tradizione, che ci interessa particolarmente dato che stiamo parlando delle società «tradizionali», stimola soprattutto il bambino all'autocontrollo.

In ascolto...

Si nota, infatti, che le incisioni o i segni particolari prodotti sul corpo (tatuaggi, scarnificazioni, ecc., come per esempio le sei incisioni sulla fronte dei giovani Nuer del Sudan) hanno come scopo sia la sublimazione del dolore, sia l'autocontrollo. In questo caso particolare, il ragazzo deve dimostrare coraggio e

re dipende da come egli è stato addestrato nella sua infanzia ad ascoltare gli adulti, ad osservare gli animali cercando di carpirne i segreti e le abitudini.

Così il successo di un gruppo nelle guerre intertribali, può anche dipendere da come i bambini, che si trasformeranno da adulti in guerrieri, sono stati educati e preparati alle privazioni, alla capacità di rimanere senza cibo e acqua senza mai dare segni di debolezza; dalla possibilità che essi hanno di orientarsi senza mai perdere il cammino, ecc. Si tratta, quindi, di una «scuola di vita» che non è paragonabile ad alcun tipo di scuola occidentale.

Il bambino, perfetto allievo della natura, non è annoiato da alcuna lezione che non stimola il suo interesse o la sua attenzione, ma attivamente mette in pratica ogni insegnamento appreso. Non essendoci nella foresta alcuna clinica sterile dove nascono i bambini, la scuola di «vita» propone la realtà della nascita molto più dolcemente e poeticamente che non le rose ed i cavoli. Questo atto naturale e le sue fasi sono apprese dal piccolo senza che la sua facoltà di apprendimento incontri reticenza da parte dei genitori allorché egli pone delle domande. Tutto è porto ed acquisito in modo semplice e pulito, per questo il bambino soffre meno di traumi psichici che non i nostri ragazzi.

Questo piccolo essere, libero ed avveduto, impronta il suo compor-

tamento su quello degli adulti. Come essi, rispetta i vecchi, è naturalmente servizievole verso gli altri senza mai perdere la sua dignità.

Tendenze matrilineari e patrilineari convergono nell'ambito della educazione della prole. Quest'ultima si forma una idea del ruolo che ci si aspetta da essa più attraverso esempi pratici della vita di ogni giorno, che non attraverso una vera istruzione sistematica e progressiva.

Quella che noi normalmente chiamiamo istruzione professionale, nelle società a livello etnologico, si svolge accanto al padre ed a tutti gli altri uomini della parentela. Le bambine la ricevono dalla madre e dalle altre parenti dello stesso sesso.

tina novelli

componente etnologica

Una scuola di vita

capacità di sopportazione del dolore senza emettere né lamenti né grida.

Ogni prova dolorosa cui viene sottoposta la gioventù, tende a sostenere la loro cultura virile, alla quale si aderisce specie negli anni precedenti il matrimonio.

Presso i Sioux (ma quasi ovunque nelle società dove la tradizione è tramandata per via orale) al bambino si narrano leggende e favole, ma soprattutto i miti del popolo cui appartiene. Queste narrazioni si ritengono basilari per l'educazione e la formazione del carattere, ed i bambini sono spronati a ripetere più volte queste narrazioni affinché la tradizione orale non si perda nella notte dei tempi.

Questo tipo di educazione non solo stimola l'ambizione del piccolo, ma ne illumina la mente. Ben conscio di appartenere ad una «stirpe di uomini forti» egli non avrà, di conseguenza, paura né della solitudine né di andarsene in giro tutto solo. Il piccolo sa, infatti, che spesso il successo di un buon cacciato-



Meccanismi educativi

Le osservazioni sui bambini delle società «tradizionali» sottolineano, in forma concreta e viva, alcuni meccanismi educativi che corrispondono ad esigenze assolutamente fondamentali. Il ragazzo attraverso l'educazione, interpreta la realtà nella quale è stato immerso all'atto della nascita, e proprio in base al tipo di educazione familiare questa realtà gli appare «in un certo modo» piuttosto che in un altro perché egli la governa in determinate prospettive.

Tale realtà non è quindi, separata da lui ma a lui collegata nel modo in cui egli la vede, ne coglie la dialettica, per cui partecipa attivamente al mondo in cui vive. Se non sentisse questa partecipazione, sarebbe condannato alla infelicità; percependola, invece, diventa egli stesso espressione del costume, assume un ruolo attivo nonché quel



«reale» che la società si aspetta che egli assuma.

Egli si verrà man mano affermando, positivamente, nella realtà attraverso le istituzioni, ed il tutto non verrà recepito come un peso né come una repressione.

Così questo fanciullo, a differenza dei nostri, sa aspettare il proprio turno, e l'attesa non è vista come una eternità: egli non avrà paura di usurpazioni, perché quasi ovunque esiste una uguaglianza di partenza. Egli sarà portato a ragionare in questo modo: «se il mio compagno di giochi ha tre sassi, anch'io uscendo dalla mia capanna ne posso raccogliere altrettanti». Il sasso così non diventa essenziale, perché il desiderio di possederlo è presto soddisfatto e la «risposta» a

sto che mettere qualcuno in imbarazzo è indegno di un essere umano.

Nella sfera del sacro

Presso gli Xavantes (Mato Grosso) l'educazione introduce il bambino anche nella vita cerimoniale; per questo la società si aspetta da ogni fanciullo un ruolo attivo. Questa introduzione inizia con la perdita del primo dentino e si conclude con la cerimonia del Padrinato (una specie di avuncolato, dato che uno solo dei fratelli della madre può aspirare a diventare padrino).

La completezza di questo ruolo attivo da parte del fanciullo nell'ambito del gruppo viene, dai membri adulti della società, giudicata come raggiunta dai fanciulli in ba-

per poter spiegare dei piani di esistenza concentrici e sovrapposti.

Fin dalla prima infanzia il piccolo prende, quindi, coscienza di sé e questo fatto gli dà il diritto alla parola, che da adulto egli sarà tenuto a trasmettere a sua volta ai figli ai quali insegnerà ciò che ha appreso, assimilato e maturato nei suoi primi anni di vita. Questa educazione apre al bambino un potenziale suo proprio che egli coltiverà durante tutta la fase ascendente dell'esistenza, seguendo un perpetuo movimento dinamico.

Inutile dire che questa educazione offre al piccolo una grande sicurezza ma soprattutto la certezza e consapevolezza che egli, bambino, già racchiude in sé un universo in miniatura.



questo desiderio è semplice da realizzare.

Oltre a ciò l'educazione «tradizionale» insegna anche il piacere di non essere egoista.

In molte circostanze parte della educazione può essere riassunta nella frase: «Non ti vergogni?». In queste tre parole viene racchiusa la maggior parte dei principi educativi. E il non far nulla che possa suscitare un sentimento di vergogna è la regola di condotta di piccoli e adulti. Questa breve proposizione ha, sull'amor proprio dei bambini, una grande efficacia. Essa insegna loro a controllarsi, a conformarsi alla tradizione, a tenere presente i modelli di comportamento nonché le risposte a questi modelli, a scoprire che esiste un modo di condotta che la società considera «rispettabile» e che pretende da essi, che esistono dei tabù la cui violazione corrisponderebbe alla diminuzione del proprio valore personale.

I bambini imparano, quindi, pre-

se alla maturazione spirituale degli stessi.

Sempre presso gli Xavantes anche l'amore per l'acqua rientra nelle forme educative perché porta il bambino verso quei riti che più avanti negli anni li attenderanno e dove l'acqua è giudicata indispensabile elemento sacrale.

Possiamo, quindi, dire che l'educazione tende, nella società suaccennata, anche a porre il bambino in un rapporto sacrale con l'ambiente circostante.

Poiché al piccolo si insegna pure a cacciare, anche l'attività venatoria entra nella sfera del rituale. Presso i Peul (pastori nomadi) al bambino viene insegnato che egli è una «persona-ricettacolo» e che la sua anima può ospitare «altre persone della persona».

Questa nozione di persona è estremamente complessa e dobbiamo quindi dedurre che la società che educa dispone di un sistema pedagogico e filosofico perfezionato

Albert Tévoédjrè

LA POVERTÀ RICCHEZZA DEI POPOLI

pp. 240 - Lire 4.000

ed. EMI, Bologna

Di tanto in tanto un libro segna una svolta, una rettifica, un nuovo slancio e una nuova presa di coscienza nel cammino dell'umanità verso la verità e la giustizia. Chi non ricorda quasi trent'anni fa, il libro di Josué De Castro: «Geografia della fame?».

Questo di Albert Tévoédjrè può stargli di fronte come provocatore di coscienze e mobilitatore di volontà. Il titolo è a prima vista paradossale, ma esprime bene la tesi centrale dell'opera: i popoli poveri devono ribellarsi al mito dell'opulenza, all'idea straniera — importata e inculcata dall'Occidente — che lo sviluppo si misuri e si identifichi con la possibilità di maggiori e più sofisticati consumi.

La semplicità dello stile di vita è la finalità stessa dello sviluppo personale e sociale. Lottare contro la miseria è giusto e impellente, ma non significa correre a testa bassa verso un tipo di vita che non assicura né felicità né pace.

Potrebbe sembrare una tesi moralistica, se l'Autore, un economista africano esperto di problemi internazionali, non la traducesse in esatte prospettive economiche e sociali.

Il libro, come abbiamo accennato, è di quelli che tutti dovrebbero leggere e meditare, soprattutto gli educatori, i formatori di giovani, gli uomini politici, gli uomini di Chiesa... E' un messaggio che merita veramente larga diffusione e serio approfondimento.

Come è stato più volte affermato, la differenza forse più sostanziale ed evidente fra la nostra cultura e quella delle fasce folkloriche consiste nel fatto che noi apparteniamo alla civiltà della scrittura, mentre questa è del tutto sconosciuta alle culture subalterne che, quindi, posseggono una **cultura orale**, che si tramanda di generazione in generazione, di padre in figlio e che raccoglie, sotto la forma di favole, proverbi, filastrocche, ecc. tutte le leggi, le usanze, i modelli di comportamento tipici, le nozioni di storia, di geografia e di scienze naturali che posso-

clara volpi
componente
demologica

Le tecniche della cultura orale

no risultare utili a coloro che fanno parte di un determinato gruppo sociale.

Già nel numero di Cem-Mondialità, novembre-dicembre 1977, ho avuto occasione di parlare dell'istruzione all'interno delle culture subalterne, specificando con quale differente accezione venga usata nei loro confronti la parola «istruzione». Questa non viene offerta al bambino attraverso la particolare istituzione sociale della scuola, ma ogni ragazzo la riceve in casa, da nonni, genitori e zii. Tutto ciò che è necessario sapere viene mandato a memoria dai bambini cosicché non dimentichino e possano un domani svolgere, a loro volta, la medesima funzione con i propri figli.

Però, affinché l'apprendimento mnemonico non risulti cosa momentanea, ma perduri nel tempo, si so-

no sviluppate, nel corso dei secoli, delle regole fondamentali che vanno rispettate perché questo sia valido.

I meccanismi

dell'apprendimento mnemonico

Eric A. Havelock, nell'opera «Cultura orale e civiltà della scrittura» da Omero a Platone, Ed. Laterza, espone in modo chiarissimo le tecniche della tradizione orale. Certo, come il sottotitolo del libro rivela, egli parla di un'epoca a noi molto lontana e della quale, oltretutto, si hanno pochi documenti storici; ciononostante è un periodo importantissimo ai fini del nostro discorso in quanto tutta la cultura greca, almeno fino all'età di Platone, era affidata alla trasmissione orale (come quella delle fasce folkloriche), ed aveva elaborato e portato alla perfezione quelle particolari tecniche di apprendimento mnemonico che sono alla base delle odierne culture orali.

E. Havelock osserva che qualsiasi forma di apprendimento «a memoria» ha bisogno, in primo luogo, di una recitazione costante e reiterata, condizione facilmente risolvibile con le recitazioni degli aedi agli scolari. La parte più complessa e difficile, però, non era tanto l'imparare

Ma il compito dell'aedo-poeta non era soltanto quello di documentare e rammentare, ma anche di ripetere, ripetere e ripetere gli stessi concetti (così che fossero ben chiari nella memoria degli ascoltatori) attraverso una gamma abbastanza vasta di formule verbali così da non stancare troppo il pubblico.

Un tipico esempio di quanto affermato si ritrova nelle opere di Omero (che erano di fondamentale importanza nell'educazione greca, in quanto considerate una sorta di «enciclopedia della civiltà contemporanea»), e soprattutto nell'Iliade, nella quale troviamo delle parti recitate di continuo in cento contesti diversi e con cento varianti verbali.

Questa tecnica particolare è stata chiamata dallo studioso Milman Parry «**variazione nell'identico**», e si può effettuare attraverso due meccanismi:

1) attraverso uno schema metrico, grazie al quale versi successivi, di durata uniforme, possono essere composti di sezioni metriche intercambiabili;

2) attraverso un repertorio abbastanza vasto di combinazioni verba-



a memoria (e lo possiamo costatare anche noi insegnanti a scuola), quanto evitare che l'allievo, col passare del tempo e crescendo, dimenticasse tutto o parte di ciò che aveva appreso. E per questo non bastavano più le semplici recitazioni degli aedi.

L'unico modo per ottenere lo scopo era quello di portare l'uditorio ad identificarsi con la materia recitata, così come un attore fa col personaggio che interpreta. Perciò ogni cosa doveva essere recitata in modo da creare una sorta di dramma nell'animo del pubblico.

li, ritmicamente predisposte per adattarsi a sezioni del verso, disposte in modo tale che, combinandole fra loro, il poeta possa modificare la sintassi senza modificare il metro.

Ecco alcuni esempi chiarificatori:

● Ettore è morto; Ettore è morto».

Questa è la formula più semplice di apprendimento mnemonico: la ripetizione costante del concetto.

Ora, se noi lasciamo invariato il concetto base, possiamo anche introdurre delle variazioni che a par-

tire dal semplice espediente di invertire l'ordine delle parole:

● «Ettore è morto; morto invero è Ettore»

può giungere fino all'uso di vocaboli differenti che enunciano e ribadisco. no ulteriormente il concetto senza modificarlo:

● «Ettore è morto; caduto è Ettore»;

sì, Achille lo uccise

Ettore è sconfitto, Ettore è morto».

Accanto a questi espedienti tecnici puramente poetici, lo aedo ne usava anche altri, volti a coinvolgere più direttamente il pubblico stesso attraverso una serie di riflessi fisici che portavano l'uditorio a ricordare il solo metro staccandolo dal contenuto. Tali riflessi erano sollecitati in primo luogo dalla musica che accompagnava le recitazioni, cioè dall'opera prodotta dalle mani su uno strumento musicale a corda (nel caso specifico la cetra). Quindi dalla danza, cioè dai movimenti sincronizzati delle gambe e dei piedi, organizzati in ritmo concorde col discorso metrico e con la melodia strumentale.

Angelo Conca

FARSI FANCIULLO OGGI

pp. 132 - L. 5.000

Dedicato agli operatori della catechesi «questi appunti» per una catechesi sui diritti del fanciullo non sono usciti dall'intento iniziale di offrire un'animazione articolata e variamente propinata a coloro che intendono promuovere un'azione educativa permanente per la liebrazione del fanciullo nel proprio ambiente.

Lo scopo del presente lavoro non è quello, quindi di esaurire la complessa problematica esistenziale legata, come si sa, ad emisferi socio-culturali diversi e profondamente diversificati tra loro, ma quello di aprire un discorso di sensibilizzazione più attento all'evolversi delle situazioni che riguardano direttamente il rispetto dei diritti del fanciullo nell'ottica dell'evangelizzazione.

Non si cerchi, perciò, tra queste pagine «ricette sicure», ma soltanto stimoli, aperture, riflessioni alla luce del Vangelo e del Magistero della Chiesa per suggerire revisioni ai propri metodi educativi e alle proprie ottiche didattico-culturali.

Per ordinazioni: Centro di educazione alla Mondialità, Via San Martino, 6 bis, 43100 Parma.



E oggi?

Cerchiamo ora di applicare la teoria sopra esposta, che si rivolgeva alla cultura orale greca, alle contemporanee culture folkloristiche.

Certo non tutto ciò che era valido nell'antica Grecia lo è ancora oggi, ad esempio la tecnica della identificazione dell'ascoltatore con la materia narrata è quasi scomparsa (anche, e soprattutto, perché oggi non esistono più opere così lunghe e così dense di notizie quali erano nei tempi andati l'Iliade e l'Odissea) ma sono ancora estremamente valide le tecniche della ripetizione continua,

della variazione nell'identico e dell'uso della metrica arricchito dalla adozione della rima. Basta esaminare alcuni prodotti tipici delle fasce folkloriche per accorgersene.

Iniziamo con i proverbi, che sono le composizioni popolari che raccolgono la maggior parte delle nozioni utili ai membri di una comunità delle fasce subalterne. Ne cito alcuni analizzandoli brevemente. Sta poi a voi ed ai ragazzi raccogliarne altri per effettuare lo stesso tipo di esame.

● «Cosa cara, cosa rara»: qui vi è una perfetta fusione della ripetizione («cosa»), della variazione, della metrica (l'una parte della frase e l'altra hanno lo stesso numero di sillabe) e della rima.

● «Caro costa la vigna della costa»: in questo proverbio il giuoco della variante non è nella differente combinazione verbale, bensì nel significato diverso attribuito alla parola «costa», mentre in quest'altro:

● «Chi ha zolle, stia con le zolle», utilizza la semplice tecnica della ripetizione.

E ancora: «Fame affoga fama»; e «Mal di parto non parto»...

Anche in cantilene e formule varie è possibile riscontrare le medesime tecniche di trasmissione. Ad esempio, una cantilena di Tereglio, paese della montagna lucchese, dice: «Vedo la luna, vedo le stelle, / vedo Cain che fa le frittelle; / vedo le stelle, vedo la luna, / vedo Cain che fa la fortuna».

Si nota facilmente come il terzo verso non è che una variazione nell'identico del primo.

Oppure egualmente in un'altra cantilena recitata dai ragazzi dello stesso paese quando giocano a chi salta più in alto: «Saltellino, saltellaccio, / la Madonna mi pigli 'n braccio; / saltellaccio, saltellino, / come fa a Gesù Bambino».

Un'altra pista di ricerca potrebbe essere la seguente: oggi anche i bambini delle fasce folkloriche sono scolarizzati, vengono a scuola e hanno un tipo di istruzione da un lato eguale a quello dei ragazzi appartenenti alla nostra cultura, ma da un altro continuano a conservare una parte del patrimonio folklorico attraverso ciò che possono apprendere nel loro ambito sociale. Sarebbe molto interessante riuscire a distinguere quali cose sono apprese da una parte e dall'altra per formulare un giudizio riguardo l'utilità delle nozioni acquisite secondo il nostro tipo di istruzione.

vittorino martini la voce degli altri

«Ntakimazi»

C'è un proverbio nel centro Africa che suona pressapoco così: «La morte si vince donando la vita». Davanti alla realtà della morte, sempre incombente, il negro-africano si è accorto che tale sorte umana si può rimediare, in qualche modo, mettendo al mondo dei figli. La vita, in una parola, è il dono più grande che Dio abbia dato all'uomo.

Nota dominante

Se vogliamo, quindi, comprendere la dignità e la grandezza dell'uomo, in quanto tale, non basta guardare alle virtù del suo cuore, ma anche a questa sua capacità meravigliosa e quasi divina di trasmettere la vita. E' questo un elemento che completa l'uomo e ne descrive lo scopo della sua esistenza. Un proverbio di queste popolazioni dice così: «Come l'accetta abbatte le piante nella foresta ed il coltello taglia la carne, così l'uomo genera figli».

Si potrebbe subito osservare che presso tutti i popoli, più o meno si hanno queste idee, là dove esiste ancora un concetto sano della vera umanità. Ma noi vorremmo dimostrare come il concetto della fecondità ha, nel cuore dell'Africa, tale apprezzamento che si deve ammettere come nota dominante della sua cultura e che gli conferisce il diritto di rivendicare il nome di un umanesimo autentico.

Ogni essere vivente deve riprodurre un essere simile a lui. L'uomo negro-africano non si realizza in pieno che riproducendosi nell'immagine che egli ha generato e tratta da sé stesso.

Ecco perché la donna che dona la vita al suo bambino diventa una regina nella famiglia, nel suo clan. I suoi genitori e i genitori del marito, i parenti tutti, da quel momento aumentano la loro stima, la loro considerazione per lei.

Sfortunata, invece, quella povera

sposa che non dovesse dare alla luce un figliolo... In passato veniva sepolta con dei carboni spenti nella mano destra, come una che non aveva saputo accendere il fuoco della vita. Era anzi in quei tempi un motivo sufficiente di divorzio e di separazione dei due sposi. Del resto perché vivere insieme in una famiglia, se non ci sono bambini? Come si può essere felici se non si è capaci di trasmettere agli altri la vita? E ad una mamma che ha già avuto il primo bambino diranno: «Che tu possa rimettere la tua culla di nuovo sulle spalle».

Vogliamo ricordare ancora una bellissima consuetudine che si trova presso alcune popolazioni del centro Africa e che va purtroppo scomparendo. Si tratta di questo. Quando una sposa ha il primo bambino si cinge la fronte di una corona che si chiama «la corona della maternità». Poca cosa in sé. Era anticamente una striscia di foglia di granoturco che veniva annodata sulla fronte ed ora consiste in una striscia di seta o di altra stoffa.

Ma con quanta dignità e fierezza le giovani madri ed anche le anziane la portano, soprattutto nelle feste civili o religiose, nelle visite che fanno ai loro parenti o alle amiche. Ecco, invece di coprirsi di anelli e braccialetti d'oro, esse si cingono di questa corona della maternità, che agli occhi di tutti vale più che tutto l'oro del mondo.

La donna è prima di tutto madre

E' stato affermato che l'Africa è «madre». Certo che nessuna parola ha tanta risonanza, come questa, nel cuore dell'africano. Si è parlato molto e scritto moltissimo sulla «donna africana» soprattutto per piangerne la triste sorte. Noi europei abbiamo sempre pensato che la donna africana sia considerata soprattutto per la sua funzione generatrice, presa

nel senso materiale della parola e nel fattore utilitario. Si ripete spesso che un giovanotto africano si sposa per continuare la sua discendenza nei figli e perché ha bisogno di una donna che si prenda cura della sua capanna. Si aggiunge che l'unione coniugale manca chiaramente di quella intimità cordiale e spirituale che dovrebbe esistere.

Certo che è difficile per noi europei scandagliare il cuore di questa gente. E poi non dobbiamo dimenticare che il cristianesimo ci ha portati a considerare lo sposo e la sposa in una luce ben diversa da come si consideravano anche da noi al tempo dei Greci e dei Romani. L'esempio della vita della Famiglia di Nazareth ha senza dubbio influito profondamente sulle nostre famiglie. E quindi cerchiamo di capire le varie situazioni.

Possiamo allora affermare che il negro-africano non nutre alcun disprezzo verso il sesso debole. Che non è soltanto il fatto di generare figli che fa stimare una donna, ma sono anche le sue virtù morali, proprie della donna. Se essa sa stare al suo posto e vivere la sua vita di sposa e di mamma esemplare, tutti la stimeranno e rispetteranno e sarà cantata nei loro poemi, come la donna «saggia e fedele» dell'Antico Testamento, paragonata ad un tesoro inestimabile per l'uomo e la sua tribù.

Del resto, anche se i segni di delicatezza sponsali, sono meno appariscenti che tra di noi, non mancano certo quei sentimenti profondi di affetto e d'amore.

In altre parole si può dire che secondo la concezione africana il marito e la moglie concorrono a formare la famiglia. Alcuni loro proverbi o detti antichi ce lo ricordano.

Eccone tre che fanno proprio al nostro caso: «Sono sempre due che costruiscono la casa»; «La mia sposa ha costruito per me»; «Non c'è donna migliore di quella che costruisce la sua casa». Questi proverbi, ricchi di tanta sapienza, si avvicinano moltissimo a quelli che leggiamo nei libri sapienziali dell'Antico Testamento.

Rispetto della vita

Non è certo a scopo apologetico che scriviamo queste righe, ma per completare, se possibile, l'idea che il negro-africano ha del dono della vita.

Ci sono vari bambini che nel Burundi e nel Rwanda portano il nome di «Nicipaye». Questo nome scomposto nei suoi veri membri vuol di-

re: «Dio ti ha donato a me». Infatti, la radicale che fa da supporto ai prefissi e suffissi è il verbo «guha», che vuol dire «dare, donare».

Il concetto che la vita è un dono di Dio, lo avvertiamo anche da una tradizione, piuttosto primitiva e molto antica. Ogni sera, verso il tramonto del sole voi vedrete, nel centro Africa, donne, ragazze e ragazzi, scendere al torrente, al lago, alle fontane ad attingere acqua con le loro caratteristiche anfore di terra cotta, fatte di solito dai Pigmei e vendute nei piccoli mercati disseminati per ogni dove.

L'acqua, in casa, è necessaria sempre. Al mattino ci si laverà più o meno in fretta la faccia, la donna dovrà preparare la polenta di manioca, l'uomo preparerà la birra di banane, ecc. Ma uno dei motivi principali per cui non deve mancare mai l'acqua nella capanna, è che Dio passa di capanna in capanna, durante la notte a plasmare i bambini. E come potrebbe fare se non ci fosse l'acqua pronta alla bisogna?

Ecco perché un altro nome comunissimo tra quelle popolazioni è «Havyarimana» che vuol dire: «Dio

In un'altra occasione mi capitò una cosa analoga. Stavo sarchiando, aiutato dalle donne cristiane e catecumene, un campo di granoturco. Io diradavo, come si fa in Italia, strappando con un certo criterio le pianticelle, che mi sembravano di troppo. Ben presto mi accorsi che le buone donne non ne strappavano una che fosse una... Chiedo spiegazione ed esse scandalizzate mi dicono: «Ma tu, padre, uccidi quelle piantine. Esse devono crescere e portare il loro frutto». Ed io a spiegare che così le pannocchie sarebbero state più piccole, più povere! Niente da fare. Meglio una pannocchia piccola che uccidere le pianticelle.

E che dire dei tanti tabù che proibiscono di uccidere animali, uccelli, ecc... sotto pena di castighi gravissimi? Non sono anche questi un segno del rispetto alla vita?

La morte

Naturalmente anche il negro-africano si incontra con la morte, la grande nemica della vita e non sa rendersi ragione della sua presenza. A volte è vista come una ladra terribile che non risparmia nessuno, a volte come un ritorno a Dio.

La morte è una ladra che viene a prendersi i nostri cari. Perciò sentirete i genitori chiamare il loro neonato «Ntakimazi», che vuol dire: «Non c'è nulla di bello in te». In questo modo si imbrogliava la morte, che sta alla porta per prendersi il bambino, perché sentendo dire che non c'è niente di bello nella capanna, se ne andrà. In altri casi, alla morte di un congiunto si dirà: «Ha risposto alla chiamata di Dio».

Ed ecco una leggenda, che ci può suggerire qualcosa su questo punto.

«Nei tempi più antichi, all'inizio dell'esistenza dell'uomo, Imana (Dio), abitava sulla terra. Si mescolava agli uomini, li ascoltava; li aiutava, conversava con loro. La sua occupazione preferita era quella di cullare i neonati, di educarli e farli crescere».

Coloro che lo incontravano lo riconoscevano facilmente perché portava una lunga barba bianca. Aveva l'aspetto di un vegliardo venerando e maestoso.

Un giorno nacque un bambino il cui padre non conosceva Imana che per sentito dire. Non l'aveva mai visto coi propri occhi. Mentre la madre era occupata in altre faccende un giorno il piccino si mise a piangere. Imana si avvicinò subito al bambino e si mise ad accarezzarlo dolcemente e a lungo. Lo prese tra

le braccia e si mise a cullarlo con tenerezza.

In quel momento entrò nella capanna il padre del piccino. Tornava da un lungo viaggio o dalla caccia? Non lo si sa. Il fatto sta che egli era armato di arco e di frecce. Vedendo Imana che cullava il suo figliolotto, l'uomo si mise a gridare: «Ma chi è quell'uomo lì che prende in braccio mio figlio? E' venuto a rubarlo? Oppure ad avvelenarlo? E così gridando adiratissimo tirò un colpo contro Imana per ucciderlo».

E' chiaro che Imana non fu colpito. Rivolto al padre del piccino lo rimproverò dicendo: «Io vi dono i bambini, li allevo, li educo e voi mi chiamate un avvelenatore! Voi osate tirare le vostre frecce contro di me. Voi non mi prenderete mai più. Siete troppo cattivi e non potete d'ora in poi vivere con me».

Da quel momento Imana non abitò più con gli uomini. Non scese più a parlare e conversare con loro. Non scese più a cullare i neonati. Andò ad abitare nel cielo ove si fa vedere visibilmente, mentre si occupa ancora degli uomini, ma senza più farsi vedere».

CULTURE A CONFRONTO

1) Abbiamo visto insieme quale concetto altissimo i popoli negro-africani abbiano della vita. Che ne dici? Sei anche tu convinto che la vita è un grande dono fattoci da Dio? Secondo te, noi europei abbiamo la stessa concezione?

2) Guarda come il contadino ha cura del seme gettato nel solco, del germoglio appena sbocciato tra le zolle, del gambo e poi della spiga. Con quanto amore, con quanta ansia segue lo svolgersi ed il maturare del frutto. Ti sembra che si faccia altrettanto per la vita dell'uomo? Sai portare qualche esempio di tale cura, di tale amore? (Genitori, Medici, Infermieri, Vigili del fuoco, ecc...).

3) Facciamo qualche cosa anche noi individualmente e come comunità scolastica per difendere e proteggere la vita delle piante, degli animali e soprattutto dell'uomo? Hai il coraggio di disapprovare esternamente certi tuoi compagni che magari distruggono nidi d'uccelli, che uccidono lucertole, che picchiano cani randagi o gatti abbandonati?

4) Nel tuo quartiere o nel tuo ambiente conosci qualche caso ove la vita umana (fisica-morale e spirituale) è violentata, non è rispettata, ricordandoti che l'uomo si salva tutto intero, anima e corpo?

Secondo te certi spettacoli cinematografici, televisivi, certi racconti sui giornali possono far perdere lentamente il senso vero e profondo della vita? E perché questo?



ti ha generato» dal verbo «Kuvyara» che vuol dire «generare».

La vita va protetta prima di nascere, appena nata e sempre fino alla morte. Ricordo di aver chiesto, nei primi mesi del mio apostolato in terra d'Africa, al mio catechista se mi dava alcuni baccelli di fagioli da mangiare in insalata, come si fa in Italia. Notai sul suo volto una certa sorpresa e vidi che non mi ascoltava. Gli chiesi poi il motivo del suo tacito rifiuto e mi rispose: «Tu non devi uccidere la vita che è nascosta in quel baccello. I fagioli teneri che sono là dentro devono maturare altrimenti come faranno a riprodursi e dare la vita ad altri fagioli?».



A scuola per imparare a comunicare

Arrivando a scuola, il fanciullo esce dal naturale guscio della famiglia e si prepara ad inserirsi in una ben più vasta comunità. E proprio a scuola il bambino riceve (o dovrebbe ricevere) gli strumenti per comunicare, essendo la comunicazione un fatto di importanza vitale nella società contemporanea.

Chi ha sperimentato il disagio di incontrare persone che parlano una lingua diversa o di trovarsi all'estero non solo per diporto e conoscendo poco o affatto la lingua locale, può rendersi conto perfettamente del complesso di impotenza dovuto all'incapacità di esprimersi adeguatamente. Quindi dell'impossibilità di partecipare, quindi della necessità di subire imposizioni.

E' perfino superfluo dire che questa è la situazione in cui si trovano, nei confronti delle sofisticate tecniche dei mass-media, i fanciulli che escono dall'ambito familiare — così avvolgente e protettivo — e si vedono costretti a sostituire al loro lessico un linguaggio più universale e più completo.

Ovviamente, parlando di linguaggio, ci riferiamo qui a tutto ciò che serve alla comunicazione, cioè ad un complesso procedimento a doppio senso che lo può aiutare a non restare un passivo recettore di messaggi condizionanti.

La scuola non ha il diritto di pren-

dere in considerazione solo il linguaggio verbale e disinteressarsi, ad esempio, di quello gestuale e di quello iconico.

E' proprio a scuola che il fanciullo deve apprendere — si spera in metodica progressione — tutti gli aspetti della comunicazione.

Se non esistono problemi per l'insegnamento dell'espressione verbale non si può dire altrettanto per gli altri linguaggi.

Si sa che la linguistica è una scienza più antica (quindi già consolidata e sistemata) della semiologia. Bene o male tutti i bambini imparano a leggere e a scrivere: purtroppo (salvo lodevoli eccezioni che non fanno media) la stessa cosa non avviene per le altre non meno importanti forme di espressione.

Per quanto riguarda i linguaggi iconici, in genere, ci si limita a sfruttare lo straordinario potenziale didattico del disegno infantile. Molti insegnanti della scuola elementare (che hanno l'umiltà di riconoscersi impreparati) si limitano a lasciare libero sfogo alla creatività e talvolta allo spontaneismo del fanciullo, consapevoli dei gravi danni che inter-

grazie all'intuito, alla disponibilità e alla generosità di alcuni insegnanti che, a titolo personale, si preoccupano di affrontarlo. Purtroppo sono ancora costretti ad operare in un ambiente che non istituzionalizza questo tipo di insegnamento e privo di qualsiasi struttura che possa dare loro strumenti teorici e tecnici per metterli in grado di lavorare serenamente e con cognizione di causa.

Purtroppo queste carenze non cambiano nulla della realtà sociale (anzi ne aggravano i problemi) e non solleva gli insegnanti dalla responsabilità di impartire ai loro allievi un'imprescindibile educazione alla immagine.

Che cosa, dunque, devono sapere per affrontare convenientemente e concretamente il problema?

Alcune premesse

Si rendono necessarie alcune considerazioni apparentemente scontate e facilmente accettabili sul piano tecnico ma indubbiamente molto impegnative nella pratica.

— Il linguaggio iconico è diverso da quello verbale perché esprime at-



1) A proposito di luogo comune. Questa immagine piuttosto «piatta» da l'idea del déjà vu, della solita cartolina, per la banalità del taglio, per la mancanza di un primo piano interessante, per la mancanza di definizione dello sfondo. Volendo fotografare tutto, si è finito per non valorizzare niente.

venti inopportuni potrebbero determinare.

Ma questa non è educazione all'immagine.

L'immagine fotografica

C'è poi il discorso della fotografia che è in effettivo sviluppo, ma solo

traverso la forma e non trasmette «direttamente» i concetti. Questa è la ragione per cui in fase di lettura è opportuno esaminare ogni elemento dell'immagine e valutarne il valore semantico. In fase di attuazione invece, sarà necessario collocare nell'immagine solo gli elementi indi-



2) Questa seconda immagine — scattata come le altre da un ragazzo con fotocamera Polaroid — è certamente più dignitosa. C'è un giusto rapporto tra cielo e terra che rende ariosa la scena. Le case, ben sagomate da una luce giusta, «poggiano» su un piano (fotografico) ben definito. Interessanti il motivo del muro di cinta che attraversa orizzontalmente la foto, la dolcezza dei grigi e le linee digradanti del colle (in armonia con la casa più piccola, che prospetta nella stessa direzione).



3) Anche in questo caso un modello semplice, alla portata di tutti. Non si tratta evidentemente di un capolavoro ma di un'opera che manifesta la chiara intenzione del suo piccolo autore di fotografare (tra le tante cose che gli si presentano) la strada. Tracce di nevischio ne accentrano l'effetto prospettico mentre le masse scure — ai lati in alto — si compensano e danno equilibrio e slancio alla composizione. Sarebbe bastato spostare di poco la fotocamera per ricadere nel luogo comune.

spensabili alla comunicazione (eliminando drasticamente tutti gli elementi fuorvianti) e strutturarli in modo da porre l'enfasi su ciò che effettivamente interessa.

— Il linguaggio fotografico è diverso dall'espressione grafica perché

riproduce solo cose esistenti e presenti al momento della ripresa. Questo limite oggettivo, che esclude tutte le possibilità fantastiche, non influisce però sulla creatività. Anzi la stimola. Infatti un disegno può essere privo di fantasia mentre una fotografia è sempre occasione di creatività.

— L'immagine fotografica è polisenza, quindi spesso ambigua e non sempre in grado di esprimere inequivocabilmente un concetto. (Per questo, in campo didattico, non sostituisce il linguaggio verbale ma lo integra).

Di fronte ad una fotografia ci sarà sempre qualcuno in grado di leggere significati diversi in funzione della sua esperienza, delle sue intuizioni, della sua cultura; significati addirittura non proposti o non voluti dall'autore.

Nella pratica scolastica, dovendo attribuire un significato preciso alla immagine si può ovviare a possibili equivoci ponendo una discreta didascalia sotto la fotografia. Evidentemente solo per necessità funzionale e non come comodo alibi per la man-

attraverso una lunga dissertazione.

E' questa la ragione per la quale la fotografia è universalmente considerata come il più efficace mezzo di documentazione.

— La fotografia, anche la più descrittiva, è sempre in grado di connotare «in un certo modo» la realtà rappresentata, e di esprimere concetti che non vi sono materialmente rappresentati.

Perciò chi fotografa anche per gioco, anche solo per motivi funzionali all'apprendimento, ma comunque per comunicare qualcosa, deve preoccuparsi di «far dire» all'immagine quello che ha in animo di comunicare, e che non sta dalla parte della cosa riprodotta ma piuttosto dalla parte del modo di rappresentarla.

Per esempio: fotografando un palazzo — al di là del fatto contingente che abbia 3 o 4 piani, 50 o 100 finestre, che sia moderno o antico, nuovo o vecchio — (denotazione) è sempre possibile dire che è accogliente o inospitale, inserito più o meno felicemente nell'ambiente, arioso od opprimente (connotazione).



4) Qui un traliccio è fotografato «da sotto» anziché in alzata. Anche se imperfetta dal punto di vista formale, l'immagine è valida dal punto di vista della comunicazione. Infatti qui l'idea del giovane fotografo non è quella di documentare l'oggetto rappresentato ma di «vederlo» solo in funzione di un geometrico di linee evidenziato dall'uniforme chiarezza dello sfondo.

La fotografia deve comunicare qualcosa

Sarà opportuno tener presente, se si vuole inquadrare anche il discorso fotografico nell'ambito dei problemi della comunicazione, che la fotografia dovrà essere usata «in senso connotativo». (Allora la scuola sarà veramente scuola!).

E' logico supporre dunque che l'idea debba precedere la comunicazione e che si debba pensare prima di scattare la fotografia per educare l'allievo ad aspettarsi un preciso risultato e non un esito «a sorpresa».

Capito questo non sarà nemmeno più il caso di sconsigliare i cosiddetti luoghi comuni, perché ogni immagine vivrà di vita propria e servirà, in ogni caso, a comunicare qualcosa.

La galassia dei suoni fa parte ormai della condizione umana; anzi è essa stessa una condizione umana. Si è parlato a lungo di questo fenomeno audiovisivo strutturale nello studio precedente; ma non sarà inutile insistere con chi ha responsabilità educative, se non altro per riaffermare la convinzione di dover educare i ragazzi a sapersene servire per non esserne asserviti.

Il fenomeno audiovisivo, visto sotto il profilo della condizione umana, si impone sempre più come «costume e luogo di consumo del tempo libero» reso tale soprattutto dall'organizzazione industriale per saper coinvolgere la sensibilità e la psicologia dei giovani.

La sua crescente espansione sia in famiglia sia nelle altre sedi dell'esperienza umana pone questa domanda: è la musica ad entrare nella scuola o è la scuola ad entrare nel fenomeno musicale? Due possono essere le risposte: se la musica entra nella scuola vuol dire che essa fa parte del diritto alla piena educazione. Se invece è la scuola che entra nella musica significa che deve contribuire alla scoperta dei valori dello spirito che giacciono nell'animo dei ragazzi e ad offrire la chiave di lettura del meraviglioso patrimonio musicale mondiale.

Sia nell'uno come nell'altro caso dobbiamo dire che si nota l'esigenza di sensibilizzare educativamente i ragazzi affinché il genio dello spirito umano trovi nella musica la via di accesso presso l'analfabeta o la area umana più debole.

Un capitolo ancora da scrivere

Il potere della musica è incalcolabile. Può accendere gli animi di amore o di odio, di attesa o di violenza, di bontà o di passione, di grazia o di volgarità. Può far sentire il mistero dell'infinito e di Dio in toni arcani che parlano all'animo il linguaggio dell'eterno.

Ma non va dimenticato che la musica si muove nell'età marconiana. Perciò essa è coinvolta nel fenomeno audiovisivo che caratterizza la civiltà dell'immagine.

Pertanto l'educazione musicale non può prescindere, in un certo senso, dall'educazione globale degli audiovisivi, anche se da sola non è in grado di rispondere alla domanda della formazione giovanile oggi. Occorrerebbe una disciplina appositamente programmata nell'ambito degli impegni scolastici. Purtroppo si è lontani da una simile prospettiva e chissà quando ci si accorgerà di non aver operato in modo conveniente per la piena formazio-

ne umana e civile dell'utente di questa società audiovisiva.

Infatti, il rapporto scuola e audiovisivi è un capitolo ancora da scrivere. E' già positivo il fatto che la scuola perda ogni anno quella immunità che l'ha mantenuta, purtroppo, ai margini di un fenomeno di proporzioni cosmiche. Ma occorre recuperare il tempo perduto.

Un aggancio positivo ci sembra rappresentato dall'educazione musicale perché acconsente l'apertura ai nuovi linguaggi espressivi fondati sull'immagine in movimento, il suono, i rumori; ossia a quella lingu-



La scuola nella galassia dei suoni

stica culturale che ha avuto inizio quando la tecnologia delle comunicazioni sociali ha scoperto la possibilità di superare le distanze riproducendo istantaneamente un fatto, un avvenimento per comunicarlo ad altro pubblico lontano geograficamente, culturalmente, psicologicamente e sociologicamente.

Potremmo assegnare tre compiti o funzioni all'educatore musicale per offrire un orientamento costruttivo ai ragazzi nel rapporto persona e galassia dei suoni:

1) *un compito conoscitivo* nel senso tecnico del termine, compito d'altra parte fissato dai programmi ministeriali per l'educazione musicale;

2) *un compito creativo* nel senso che non basta insegnare l'alfabeto

musicale ma occorre far musica, e laborare esperienze musicali proprie per rispondere a due obiettivi: a) alla scoperta di doti e di attitudini musicali nei ragazzi; b) a promuovere nell'ambiente una cultura musicale propria che negli anni passati ha rappresentato un messaggio sociale di rilevanza civile e popolare assai significativo;

3) *un compito critico impegnato*. Ciò vuol dire formare gusti e sensibilità musicali in modo che l'utente non sia facile preda dei consumi improvvisati a scopo di passatempo e di lucro.

Un rilievo alla realizzazione di questi obiettivi deve essere attribuito all'ascolto di brani musicali classici e moderni di ogni genere, selezionati dalla sensibilità musicale e culturale dell'insegnante stesso.

Proposta didattica

Non si può prescindere dalla persuasione che l'educazione musicale immette direttamente nelle tematiche dello spirito umano di cui il ragazzo, anche se in modi e in forme diverse, ne sente e intuisce il fascino. Poiché egli stesso fa parte



dello spirito, tende a dar spazio a quelle dimensioni interiori che scaturiscono dalla creatività normale del suo essere pensante, dei suoi gusti estetici, delle sue domande di liberazione, di affermazione di sé, di portatore di un sentire la realtà della bellezza, dell'amore, della fratellanza, dell'infinito, dell'Assoluto, del bene e del male, del giusto e

dell'ingiusto, della vita e della morte in modo unico e irripetibile.

Sarebbe un errore imperdonabile concepire il ragazzo come un «tubo digerente», come un essere vuoto che va riempito dall'esterno con nozioni, sensazioni, conoscenze ed altre cose del genere come se si trattasse di un robot o di un cervello elettronico cui occorre una scheda preparata dai tecnici per potersi esprimere a livelli apprezzabili. Il ragazzo è più che un ricevitore, è un portatore di novità intellettuali e creative sorprendenti. Se incontra chi sa stimolarlo a raccogliere dentro di sé il volto irripetibile della sua dinamica spirituale e gli offre lo spazio adeguato egli comunica il mondo della propria autenticità senza controlli o rispetto umano.

L'uniformità non sarà mai educazione, ma repressione, violenza sul soggetto, distruzione programmata dell'irripetibilità della natura umana che non si ripete mai in ogni creatura di cui è espressione. Forse gli psicologi hanno ragione di affermare che il male più grande della moderna decomposizione morale e ontologica dell'essere umano nasce dal negare alla persona umana di essere se stessa nel momento in cui si apre al discorso razionale proprio.

L'adolescente avverte il peso dell'ambiente familiare, scolastico e cristiano perché composto da vie obbligate per cui desidera disfarsene più per autenticità che per ribellione. Ciò vuol dire che in questi ambienti egli avverte l'assenza di un

tiro momentaneo ed esaltante alla ricerca di una identificazione esistenziale autonoma? Oppure questa area è da considerarsi zona vietata alla scuola? Può la scuola con l'educazione musicale offrire un orientamento oppure deve ammettere la propria inettitudine verso un fenomeno di massa in crescita che di fatto non sembra lasciare poi risultati positivi in chi compie questa esperienza? La musica scolastica è qualcosa di diverso?

Il contenimento del costume musicale richiede scelte precise della famiglia, della scuola, delle organizzazioni culturali, dei mass-media.

Libertà e liberazione

I valori di libertà e di liberazione sono decantati dalla musica di tutti i tempi. La musica fa parte della condizione umana e si esprime nella condizione umana con spinte di creatività tali da saldare il reale all'ideale, l'umano al sublime.

La struttura socio-politica e socio-economica entro la quale l'artista si muove come interprete del popolo o profeta dell'umanità determina anche la domanda di libertà e la domanda di liberazione.

Le opere di Giuseppe Verdi, ad esempio, non possono essere distaccate dal processo storico dell'unità d'Italia. Gli esempi potrebbero continuare. I ragazzi sono sensibili sia alla libertà sia alla liberazione. Ma di quale libertà si tratta e di quale liberazione si parla sia da parte dei compositori sia da parte degli utenti?

Confrontando, con le dovute spiegazioni socio-culturali, si può suggerire un dibattito critico sulle seguenti componenti:

— che senso ha per te la musica come liberazione dalla monotonia della vita quotidiana?

— che senso ha, invece, la libertà nel contesto socio-culturale della musica in esame?

L'educazione musicale ha il compito di favorire la comprensione critico-culturale della musica, quanto mai indispensabile per un uso moderato e costruttivo dell'arte dei suoni.

A questo proposito, suggeriamo l'ascolto dei seguenti dischi:

1. Inti-Illimani, «Canto per un seme», Vedette Records.
2. Joan Baez, «Gracias a la vida», Ricordi.
3. Joan Baez, «Joan Baez in Italy», Vanguard.

posto proprio e di una propria area di partecipazione.

In discoteca

La scuola può dare una risposta educativo-culturale alla corsa qualche volta sfrenata e per lo più irrazionale con cui l'area adolescenziale si riversa tra i dischi per un sen-

I ragazzi hanno paura di se stessi quando temono il giudizio degli educatori, quando il controllo diviene imposizione, quando il fare può voler dire repressione in nome degli schemi educativi e culturali in vigore. Ciò che deve essere evitato nell'educazione è l'obbligatorietà senza l'accoglienza dello specifico personale.



«IL FANCIULLO NELLA COMUNITA' SCOLASTICA»

La scuola mi aiuta a crescere in un mondo che cresce con me

carmen m. sersale

componente
didattica

1. **Analisi della situazione di partenza:** quale scuola? per quale alunno?

- Una scuola considerata come «sotto-insieme» della società; ma non ripetitiva di essa; una scuola capace di trasformare la cultura originaria (di cui assimila i valori autenticamente umani) in una cultura nuova.
- Una scuola che tiene conto dello stato di conflittualità diffuso nella società italiana, ne indaga le radici storiche, la complessità strutturale e le forme differenti e contraddittorie in cui si esprime.
- Una scuola che intende superare tale stato di conflittualità nella sua azione psico-pedagogico-didattica.

Di qui **UNA SCUOLA COME COMUNITA' EDUCATIVA** che:

- tiene conto dello stato di conflittualità della società che influisce sulla vita emotiva dell'alunno in età evolutiva; ma intende evitare i riflessi psico-pedagogici nocivi;
- promuove un concetto di «tolleranza» che è esercizio di comprensione reciproca, di rispetto delle persone, in un'atmosfera di fiducia, che esclude ogni autoritarismo;
- canalizza in direzione costruttiva le energie degli alunni e promuove atteggiamenti posti a servizio della vita e delle sue affermazioni positive.

UNA SCUOLA COME COMUNITA' EDUCATIVA PONE AL CENTRO L'ALUNNO CONSIDERATO IN TUTTI I SUOI DINAMISMI DI CRESCITA.

IPOTESI PSICO-PEDAGOGICA DI FONDO: La maturazione della personalità dell'alunno in età evolutiva avviene in direzione dell'autonomia razionale dello stesso, di cui è premessa indispensabile la FIDUCIA in sé e negli altri.

LA RICERCA INTERDISCIPLINARE, che qui si presenta nelle sue linee essenziali, vuole essere una risposta realistica all'ipotesi.

2. **Itinerario della ricerca**

A) **RICERCARE** → A) **MATERIE INFORMATIVE**

Storia

Obiettivo intermedio: Raccogliere e analizzare i dati che riguardano le diverse situazioni in cui il preadolescente — a scuola — recepisce «l'invito a farsi uomo», mettendo in evidenza quelle aspirazioni e quei valori che stanno costantemente alla base di un'autentica crescita in senso umanizzante.

Geografia

Obiettivo immediato: senso positivo che negativo — che appartengo — Esaminare gli elementi più significativi — sia in no al patrimonio, storico e umano, della «crescita» del preadolescente nella società. Individuare le cause profonde che hanno ostacolato — e tuttora ostacolano — quello spirito di umana solidarietà e di pace che caratterizza le aspirazioni più autentiche di ogni essere umano in crescita.

Scienze

Obiettivo immediato: Analizzare in che modo differenti ambienti geografico-culturali influenzano la crescita individuale e la strutturazione della personalità dell'alunno, allo scopo di favorire un rapporto dinamico con l'ambiente, per cui l'alunno non sia solo «ricevente», ma «trasmittente» di cultura.

Obiettivo immediato: Raccogliere informazioni se sia possibile agire contro alcune leggi deterministiche dell'ambiente; se è vero che l'alunno può essere considerato «l'ultimo Ulisse dei nostri tempi», occorre dare allo stesso la possibilità di esplicitare la sua capacità innovativa e creativa, in un nuovo rapporto con l'ambiente (adattamento «innovativo»: rispetto delle strutture umanizzanti e sviluppo creativo delle stesse).

Per ogni obiettivo
DETERMINARE:
● i contenuti
● le attività
● i metodi
● il materiale

Matematica

BASE che consentiranno di strutturare la ricerca secondo determinate ipotesi.

Obiettivo immediato: Far emergere dalla sistemazione dei dati della ricerca il rapporto tra ambiente e possibilità, per l'essere umano in crescita, di sviluppo delle proprie capacità logiche.

- DETERMINARE:**
- i contenuti
 - le attività
 - i metodi
 - il materiale

C) CERCARE DI RISOLVERE

DISCUTERE - VAGLIARE - CONFRONTARSI CON PARAMETRI DI RIFERIMENTO, di giudizi, di «valori» in base ai quali focalizzare la ricerca come prospettiva globale di tutte le discipline (la scuola «motiva» l'alunno per una vera crescita umana).

FORMULARE E VERIFICARE L'IPOTESI DI SOLUZIONE (punto centrale e imprescindibile della ricerca)

Ad es., l'alunno, nel suo fondamentale atteggiamento di serio ed ottimistico approccio alla vita, riflette le aspirazioni e i sentimenti comuni ad ogni essere umano in cammino per raggiungere la pienezza della propria umanità:

- non dominio; e quindi, superamento dei comportamenti istintivi, automatici, ripetitivi;
- ma accordo e rapporto armonico con sé, con gli altri, con Dio, in un processo di adattamento innovativo nei confronti dell'ambiente;

La **crescita umana**: «persona-relazione» in una «società conviviale»; il bisogno di crescita e di autoaffermazione si realizza creando rapporti nuovi per costruire un mondo nuovo; creatività come fiducia nel futuro dell'uomo.

D) ESPLICITARE —> C) MATERIE ESPRESSIVE

Obiettivo intermedio: Comunicare i messaggi umanizzanti alla cui formulazione la ricerca ha portato, in vari linguaggi, tenendo costantemente presenti i tre livelli di comunicazione:

- conoscenza (trasmissione di notizie)
- volontà (opinioni e giudizi di valore)
- azione (cooperazione)

Lingua 1

Obiettivo immediato: L'alunno è capace di «parlare» delle esperienze della propria crescita, in un opportuno confronto con vari documenti, e secondo una graduale conquista della propria identità personale.

Lingua 2

Obiettivo immediato: I primi approcci allo studio della lingua straniera rendono l'alunno consapevole che, per crescere, occorre allargare i propri orizzonti (dal proprio ambiente a... cittadino italiano d'Europa... a cittadino del mondo).

Ed. artistica

Obiettivo immediato: L'esperienza della propria crescita, confrontata ed espressa per mezzo del linguaggio iconico, arricchisce l'alunno di quei valori umani sempre presenti in un'autentica espressione artistica.

Ed. musicale

Obiettivo immediato: Lo stesso obiettivo dell'Ed. artistica applicato al linguaggio musicale.

Ed. fisica

Obiettivo immediato: L'importanza dell'Ed. fisica nel processo di crescita si concretizza per l'alunno nella conoscenza delle possibilità del proprio corpo inteso soprattutto come «mezzo di comunione», e fatto tale dalla imprescindibile unità con l'elemento spirituale che caratterizza l'essere umano.

Ed. tecnica

Obiettivo immediato: L'alunno, attraverso graduali acquisizioni di abilità pratiche, è consapevole che l'homo faber non è un uomo chiuso nelle tecniche che scopre; ma «lavoro il mondo» secondo progetti autenticamente umani.

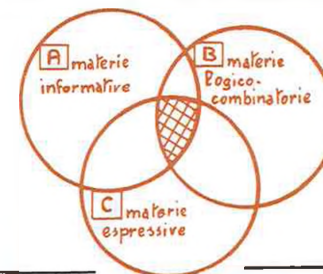
Ed. religiosa

Obiettivo immediato: La ricerca interdisciplinare, se vissuta dall'alunno come esperienza di autentica «liberazione» in un processo di crescita umanizzante, trova nell'educazione religiosa — secondo lo specifico cristiano — la sua interpretazione al livello più profondo, secondo significato: a) in essenziale continuità con la realtà umana dell'alunno in età evolutiva; b) di rottura nei confronti di modelli socio-culturali non autentici della stessa realtà; c) di superamento, verso atteggiamenti aperti, posti a servizio della vita.

- Per ogni obiettivo DETERMINARE:**
- i contenuti
 - le attività
 - i metodi
 - il materiale

E) VALUTARE

La zona di convergenza **A + B + C** costituisce il «cuore» della ricerca: il luogo di una sintesi vitale — a livello di significato profondo — dove l'alunno realizza concretamente l'interdisciplinarietà come «strategia di crescita unitaria, in senso umanizzante» della propria personalità.



GLI OBIETTIVI SONO STATI RAGGIUNTI?

VALUTAZIONE PEDAGOGICO-DIDATTICA
(stabilire alcune prove: pratiche - utili - complete ma brevi - chiare e precise)

francesco grasselli
famiglie aperte sul mondo

La prima condizione

La prima, assoluta condizione che si richiede alle famiglie che vogliono essere «aperte sul mondo» è la capacità di sottrarsi al consumismo. Il consumismo non è solo una sporadica degenerazione del nostro costume sociale. E' l'anima, è la filosofia segreta del nostro sistema. E', esso stesso, il sistema. Il consumismo, infatti, identifica la felicità con la soddisfazione dei bisogni, anzi, più esattamente, con il piacere legato alla soddisfazione dei bisogni.

E siccome il piacere può essere in qualche modo moltiplicato moltiplicando i bisogni, creandone sempre di nuovi e più raffinati, il consumismo trova la sua molla segreta nella possibilità di dilatare i bisogni umani, di tenerli sempre desti, di canalizzarli verso soddisfazioni sempre più sofisticate, artificiali, lontane dalla radice del bisogno stesso: dal bisogno di mangiare (e di arricchire così il proprio organismo delle sostanze alimentari necessarie alla crescita e al funzionamento energetico dell'organismo stesso) si va fino ai più complicati menù dei più ricercati ristoranti... Dal bisogno di vestirsi alle bizzarrie della moda; dal bisogno di una casa al lusso di tappeti, mobili, lampadari; dalla necessità di viaggiare alle automobili più vistose o alle crociere per miliardari...

Lungo queste traiettorie corre oggi tutta la vita dell'Occidente industrializzato; e quasi per contagio — canto di sirene dei nostri comforts, delle nostre vetrine, delle nostre conquiste tecniche —, rischiano di tuffarsi anche i Paesi dell'Africa, dell'Asia, dell'America Latina.

Il consumismo come schiavitù

Non è con motivazioni moralistiche che ci si oppone al consumismo. Il piacere non è un disvalore, nè la mortificazione dei bisogni e dei desideri è di per sé stessa un bene. E' proprio del cammino della civiltà umana passare da una soddisfazione brutta del bisogno

ad un universo di simboli che innalzano e in qualche modo spiritualizzano la esistenza: il raccogliersi assieme attorno a una mensa è qualcosa di più che «mangiare»; vivere in una casa è qualche cosa di più che ripararsi dalle intemperie; vestire e ornarsi è qualcosa di più che «coprirsi». Uno dei più grandi bisogni umani, in fondo, è il bisogno del gratuito e del non-necessario: bisogno di festa e di libertà, bisogno di gioia e di fantasia.

Quello che si condanna nel consumismo è la schiavitù che esso esercita sugli uomini, sotto forma di alienazione e non di evidente, diretta oppressione. Lo star meglio, infatti, il possedere più cose, il raggiungere un livello di vita sempre più adeguato a quello che il mercato propone diventa un bisogno che si sovrappone a tutti i bisogni più autentici e con la stessa forza necessitante della fame, della sete, del sonno... Si potrebbe quasi parlare di una droga psicologica, che rende gli individui «dipendenti» dai propri consumi.

Il primato dell'economia

Dal piano psicologico — certamente il più delicato e decisivo per il suo trionfo — il consumismo passa a concretizzarsi in un sistema di vita e di società. A livello soggettivo della soddisfazione dei bisogni, come massima aspirazione, corrisponde, sul piano oggettivo e istituzionale, il primato dell'economia. Si noti bene che questo primato è teorizzato sia dal capitalismo che dal socialismo marxista. Tutti i sistemi sociali dell'Occidente industrializzato si possono qualificare, oggi, come sistemi consumistici.

Nel primato dell'economia la vita si organizza attorno a questi assiomi: per essere felici occorre soddisfare molti bisogni; per soddisfare tali bisogni occorre avere gli oggetti che ad essi corrispondono; per avere tali oggetti occorre un grande potere di acquisto; per godere di un tale potere di acquisto oc-

corre guadagnare molto e quindi lavorare molto... E' una specie di circolo vizioso che va dal lavoro al consumo e dal consumo al lavoro.

Poco spazio resta per tutto ciò che è improduttivo: la conoscenza pura, la contemplazione, la solidarietà, la disciplina, l'amicizia, il rispetto dell'uomo, della natura, dei ritmi naturali della vita... La felicità è negli oggetti; gli oggetti sono rimessi alla tecnica; la tecnica è rimessa al lavoro dell'uomo. In altre parole; si lavora per vivere, cioè per consumare. Quanto più si lavora, tanto più si consuma e quindi si vive.

Tutta la dinamica della vita umana è ridotta al rapporto tra lavoro e guadagno e tra guadagno e potere di acquisto. Il resto: amore, amicizia, solidarietà, aspirazioni personali, armonia nei rapporti, rispetto della persona, rispetto della natura, esigenze del privato, creatività, fantasia, sviluppo individuale, crescita di gruppo, valori di libertà,



di autenticità, di festa... passa in secondo ordine: può addirittura essere disfunzionale alla logica del sistema.

Il consumismo e la famiglia

Nel primato dell'economia viene coinvolta anche la famiglia, come istituzione fondamentale per il sistema. Da una parte la famiglia è il massimo fattore di socializzazione e pertanto spetta ad essa, in gran parte, inserire i «nuovi nati» nel sistema consumistico. E' la famiglia, secondo la logica del sistema, che inculca nei bambini e nei giovani la moltiplicazione dei desideri e la necessità di soddisfarli.

Parsons parla della famiglia «nucleare» come del massimo fattore di socializzazione. Affermazione in cui è incluso il concetto che la famiglia è adeguata e adegua i suoi membri alla società

in cui vive. Per altro, la famiglia è il luogo in cui i desideri sono soddisfatti senza la contropartita di una prestazione personale, in quanto i bambini e i giovani non sono ancora produttivi. Quando la famiglia è luogo di pura gratificazione per i figli: la loro responsabilità personale è minimamente sollecitata, mentre si stimola la coscienza dei loro diritti e delle loro «esigenze».

La famiglia, in tal modo, sopporta il peso del sistema e ne diventa una cinghia di trasmissione chiudendosi ad ogni altra istanza, ad ogni diverso valore.

Guidare una rivolta

La famiglia «aperta sul mondo» deve anzitutto sottrarsi a tale logica. Se la accetta, anche solo passivamente, non ha più spazio per altri interessi e per altri progetti. Tutta presa nel meccanismo del «lavorare — per guadagnare — per dare il massimo ai propri figli»,

tivazione (nel più profondo la più morale e la più religiosa) è la salvaguardia della propria libertà e di quella dei propri figli. Ci si ribella al consumismo per avere una strada da percorrere, *un proprio itinerario, un proprio progetto!*

Il concetto cristiano di povertà

In che consiste, concretamente, tale rivolta? Nella forma più semplice e più pacifica e più coerente di «sabotaggio» del consumismo: nel contrallare bisogni e desideri misurandoli sulle necessità più impellenti di tutta l'umanità. Si tratta di vivere nella famiglia «la povertà», non come mancanza di decoro, come rinuncia al necessario e all'utile, ma come relativa libertà dal denaro, dalle «cose», dalle offerte spudorate della pubblicità e del mercato. E questa libertà rifletterla nei figli, non coprendoli di «cose», non soffocandoli nella spirale dei vestiti, dei giocattoli, degli oggetti all'ultima moda..., ma dan-



essa non guida più se stessa, ma è trascinata dalla corrente e si chiederà domani, perplessa, perché i propri figli non le riconoscono il merito dell'impegno, del sacrificio, dell'abnegazione... Ma impegno, sacrificio, abnegazione per che cosa? Per una villa al mare, un motoscafo, una crociera...? Per vestiti all'ultima moda e studi nel più prestigioso collegio universitario? La famiglia che vuole veramente «aprirsi al mondo» deve guidare una rivolta contro tutto ciò. Essa sceglie un modo diverso. Essa si rifiuta di fare un gioco che alla fine si rivelerebbe deleterio per la maggior parte dell'umanità, creando da una parte ricchezze e privilegi, aggravando dall'altra oppressioni e miserie.

Il rifiuto del consumismo potrà avere, certamente, delle motivazioni morali e religiose diverse; ma la prima mo-

do più spazio alla loro persona, al loro bisogno di amore e di confidenza, ai loro rapporti interpersonali.

Oggi parlare di «povertà» può fare scandalo, se la indica come un obiettivo. Ma è forse la parola più autenticamente rivoluzionaria. Quando Tévédjirè parla di «povertà come ricchezza dei popoli» (*si rimanda alla importante opera dell'economista e uomo politico africano Albert Tévédjirè «Povertà — ricchezza dei popoli», EMI, Bologna 1979*), non enuncia solo un principio cristiano, ma prospetta una soluzione ai problemi sociali e politici del nostro tempo. Solo, è un programma che non può essere fatto proprio dai governi se non trova una corrispondenza alla base, se non muove da una spinta ideale che nella famiglia può trovare la sua prima e più efficace incarnazione.

LA POVERTÀ

La povertà è l'imperativo più grave per la famiglia d'oggi nei nostri paesi. In una società che stimola in tutti i modi al consumismo, che fa del denaro lo scopo ultimo della vita e delle comodità condizioni indispensabili di esistenza, occorre che la famiglia guidi una rivolta. Bisogna sapersi liberare. Senza povertà non vi può essere libertà, né amore per gli altri: non c'è tempo di interessarsi di nessuno, né di pregare, né di contemplare.

Ma che cosa comporta un programma di povertà?

La lotta contro il superfluo. Povertà di ciò che si ha. Non tutto è necessario, anche se «gli altri ce l'hanno». Facciamo il confronto con chi ha meno. Prima di comprare un quadro, un tappeto, un mobile, un vestito interrogiamoci seriamente...

Uno spirito di festa. Quante volte si pensa che non si possa essere contenti e far festa se non si spende molto, se non si comprano spumanti e regali costosi, vestiti splendidi e divertimenti pazzeschi... La festa è soprattutto dentro. Certo, non possono mancare del tutto i segni esteriori, ma devono essere secondari e modesti: altrimenti, quando essi scompaiono, rimane il vuoto.

La libertà da ciò che si ha. In casa c'è la televisione (un esempio). Ma occorre usarla con misura. Occorre essere poveri nell'uso. Altrimenti ruba il tempo e gli interessi. Non si ha più tempo di parlare insieme, di leggere, di riflettere... Non si ha più interesse che per Mina o per Marlon Brando e per il Cantagiorno... Si diventa schiavi (e si riducono a schiavitù i bambini) di uno spettacolo a ruota libera, spesso vuoto e antieducativo. Se invece si sa scegliere il programma che la famiglia guarderà assieme, che discuterà, che diventerà stimolo ad un discorso comune, allora si domina la TV, non se ne è dominati. E questo vale per tutto ciò che si ha: l'automobile, il giradischi, la barca o... il cavallo.

La libertà da ciò che si è. «Come?! Io che sono avvocato non devo avere la villa al mare?». Quanti si ritengono poveri anche se hanno la villa al mare, la casa in campagna, quadri di valore appesi alle pareti: ma è tutto dovuto al proprio prestigio sociale! E anche fra le famiglie più disagiate economicamente, quanto pesano i segni del prestigio! Come se ne è schiavi.

La povertà dei propri... figli. Sì, non bisogna avere i figli come possessori. Essi sono liberi, hanno una loro strada e una loro vocazione. I genitori sono tentati di «fare i conti» sopra di loro, di farsene ricchi come di uno strumento di prestigio e di benessere. «Mio figlio deve studiare e laurearsi!». «Mio figlio non deve condurre la vita che faccio io». «Mio figlio l'operaio? Mai»: si vuole ipotecare il futuro dei propri bambini, per un malinteso senso di amore. I figli non sono una proprietà su cui fare progetti e bilanci. Appartengono a Dio e al mondo.

(Da «Famiglie aperte sul mondo», EMI, Bologna, 1977).

**mauro arena
nella cronaca**

Tex Willer: la legge della violenza

Tex Willer è il nome del protagonista di uno dei più fortunati e diffusi fumetti di questi ultimi trenta anni, che porta indiscutibilmente il suo nome in copertina: «Tex». Non è solo, però, tra gli albi più letti e ricercati dai ragazzi (soprattutto a partire da una certa età, diciamo intorno ai 10-12 anni, a causa della complessità delle storie); è anche un'attenta lettura di molti adulti, a testimonianza di un riuscito accoppiamento tra semplicità ed azione delle trame narrate e suggestiva linearità del tratto grafico. Così, «Tex», basandosi su una forma collaudata, non ha mai conosciuto momenti di stasi, ha avuto ampia diffusione all'estero ed è riuscito a conquistare anche un pubblico di lettori adulti (1).

In considerazione del posto di primo piano che questo personaggio — ed il relativo fumetto, nel quale, lo ricordiamo, si affiancano a lui nelle più spericolate avventure il figlio Kit, ed i compagni Kit Carson e Tiger Jack, questo ultimo indiano-navajo — occupa nell'arco delle letture evasive di giovani e non, può riuscire interessante prendere in esame questa volta, a titolo d'esemplificazione generale, una storia di recente pubblicazione, nel tentativo di individuare più da vicino i messaggi che un fumetto come «Tex» veicola, siano essi espressamente manifestati siano invece più implicitamente contenuti nella trama stessa della storia.

Prima però di passare all'analisi diretta, converrà riferire intorno a qualche giudizio che di Tex Willer offrono i principali studiosi del settore.

Gaetano Strazzulla (2) presenta Tex come «un cow-boy onesto e alla mano che, quando è costretto dalle circostanze a usare la sua pistola per reprimere gli abusi e le violenze di elementi brutali e privi di scrupoli, lo fa con una certa riluttanza».

Per Domenico Volpi, pregi del fu-

metto sono le «avventure piene di suspense, rapide e ricche di colpi di scena» e poi «la profonda onestà e bontà del personaggio, la sua repulsione alla violenza per cui usa la pistola soltanto quando vi è costretto» (3).

Lo stesso autore, Gianluigi Bonelli, che dal 1948 scrive il testo delle storie di Tex, conferma che il suo personaggio si muove nella «atmosfera reale del vecchio West dove, purtroppo, gli uomini 'giusti' erano costretti dalle circostanze a usare il 'vecchio giudice Colt' per reprimere gli abusi e le violenze messe in atto da elementi senza scrupoli», ricorrendo perciò necessariamente a «un linguaggio piuttosto forte e a sceneggiature notevolmente violente» (4).

Ed infine, Ranieri Carano, nell'introduzione ad un volume interamente dedicato a Tex (5), giudica che «né, d'altra parte, la violenza va al di là di quella presente nei più esemplari film di Ford; resta anzi al di qua. Si spara molto, è vero, ma i morti sono sempre singolarmente pochi. Si sferza qualche cazzotto, ma soprattutto si cerca di dissuadere il malvagio, o lo si mette in ridicolo con abili espedienti, magari anche dialettici, che pongono in evidenza come il forte Tex e i suoi amici dalla pelle bianca o colorata non siano poi dei rozzi muscolari e basta. (...) Quanto poi al legalitarismo e al paternalismo, o magari al paternalismo legalitario del nostro eroe... beh, è fuori dubbio che Tex non ha molti punti di contatto con certi eroi negativi del più recente cinema americano; egli rappresenta a tutti gli effetti il governo degli Stati Uniti, è amico magari anche un po' protettivo nei confronti della nazione indiana, ma l'accusa sempre di reazionario nel caso specifico mi parrebbe abbastanza iniqua, oltre che incongrua la sua parte».

E veniamo al racconto. Si tratta dell'

episodio che porta i titoli di «Missione suicida» e «Uccidere o morire», pubblicato negli albi n. 224/225/225 dei mesi di giugno, luglio e agosto 1979, testo di G.L. Bonelli e disegni di Aurelio Galeppini.

La vicenda narra di un certo Don Diego Navarrete, il quale «sta arruolando un piccolo esercito di volontari per invadere una zona del Texas e per creare una situazione di pericolosa tensione fra Stati Uniti e Messico. Il comando americano incarica Tex e Carson di penetrare in territorio messicano e di anticipare le mosse dei provocatori facendone saltare il deposito delle munizioni». Ovviamente l'impresa riesce e Tex e Carson «uccidono lo stesso Don Diego. In seguito fuggono verso il Rio Grande sulle cui sponde vengono però bloccati da una pattuglia messicana di frontiera»: prenderemo in esame appunto quest'ultima parte della storia.

Sulla sponda del fiume, Tex e Carson ingaggiano una dura sparatoria con le guardie messicane, mentre, dalla riva opposta, le truppe di confine americane assistono impotenti all'agguato. L'ordine dell'ufficiale americano è perentorio: «noi militari non dobbiamo sparare un solo colpo di fucile contro le guardie di frontiera», suscitando la indignazione dei suoi soldati che vorrebbero correre a menar le mani in aiuto ai colleghi attaccati. In effetti, a ben guardare, non c'è nulla di strano che gli ordini proibiscano ai soldati l'intervento armato contro le pattuglie confinanti; è anzi un'elementare regola di comportamento tra nazioni e rispettivi eserciti che non siano in stato di guerra. Tex e Carson hanno svolto un'azione al di fuori dei rapporti diplomatici tra i due Stati ed è naturale che ora se la debbano sbrigare da soli. E così infatti avviene, anche se in ultimo l'intervento provvidenziale di un gruppetto di indiani — «deus ex machina»: gli indiani non debbono riconoscere limiti territoriali! — risolve al meglio la situazione. Resta comunque un soldato ad imprecare sui «dannati regolamenti che spesso dovremmo tutti prendere a calci».

Dati questi precedenti non ci si meravigliera se l'incontro successivo tra Tex e Carson, scampati fortunosamente all'agguato, con l'ufficiale che aveva il compito di incontrare i due senza però intervenire, avvenga non propriamente all'insegna della cordialità. Tex apostrofando aspramente il tenente per l'inerzia dimostrata, offre pure la soluzione contro un'eventuale complicazione internazionale: «se foste intervenuti immediatamente — dice Willer in una immagine che ce lo mostra col volto dai lineamenti particolarmente duri ed in primo piano — avreste potuto far fuori l'intera pattuglia, evitando così il rischio che qualcuno potesse poi denun-

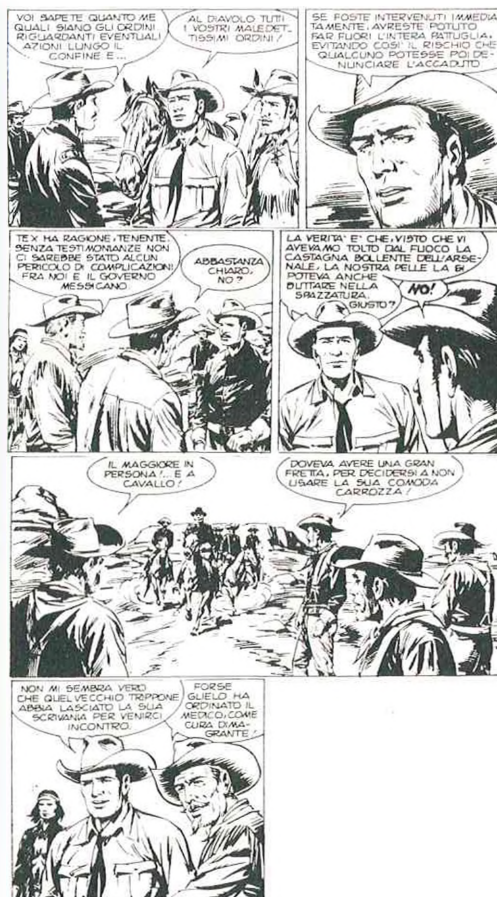
ciare l'accaduto». Se tale soluzione, però, non dovesse apparire ancora abbastanza semplice, ricalza Carson a precisazione: «Tex ha ragione, tenente, senza testimonianze non ci sarebbe stato alcun pericolo di complicazioni fra noi e il governo messicano».

Quanto semplicismo nell'affrontare e risolvere un importante problema, quello dei rapporti internazionali dei popoli, e quanto contenuto di violenza, anche se non espressamente raffigurata, ma non per questo più innocua dal momento che diventa per il lettore soluzione immediata e semplice di un problema neppure messo a fuoco, è facile riconoscere.

Ma il racconto ancora non è finito. Arriva a questo punto a cavallo, il «maggiore», cioè l'ufficiale responsabile della missione di Tex e Carson. Certamente «doveva avere una gran fretta, per decidersi a non usare la sua comoda carrozza», dice un soldato, richiamando evidentemente il rango del personaggio. Le parole di Tex completano l'identificazione per il lettore: «non mi sembra vero — dice — che quel vecchio trippone abbia lasciato la sua scrivania per venirci incontro». Subito dopo, lo scontro che i due protagonisti hanno incominciato con il tenente si sposta sulla persona del maggiore, rappresentante insieme dell'esercito e del governo degli Stati Uniti.

Informando l'ufficiale della riuscita dell'impresa — ma intanto Tex, alle congratulazioni di lui, ha modo di rivolgergli mentalmente l'epiteto del tutto gratuito di «grosso buffone» — il panciuto maggiore insignisce i nostri eroi della «medaglia al valore del congresso! la più alta onorificenza che possa venir concessa per un'azione di guerra!».

E' a questo punto che il racconto assume dei toni a dir poco grotteschi. In un'improbabile raffigurazione che vede il «maggiore» consegnare le medaglie a Tex e Carson, si osserva da una parte lo stupore allucinato del terzo compagno Tiger Jack (il fumetto lo esprime graficamente attraverso l'accoppiata di un punto interrogativo ed esclamativo ben marcati); Tex che fra sé mormora «le solite patacche!», ed infine Carson che esplicitamente palesa tale atteggiamento irriverente con l'ironico «roba da non crederci!». L'azione, in questo pesante sarcasmo che attraverso le varie vignette raggiunge un punto notevolmente elevato di tensione emotiva derivante dal contrasto implicito tra un'azione apparentemente statica e la psicologia dei personaggi che i lettori ben conoscono, tocca il massimo del cattivo gusto allorché, subito dopo, Tex fa dono delle medaglie all'indiano che lo ha salvato dall'agguato. La scena ci mostra l'atto di donazione delle «famo-



se monete» (questo è il nome che l'indiano usa per indicare il prezioso ornamento e trofeo di battaglie) da parte di Tex, accompagnato dall'ironia sardonica di Carson («bel colpo!») e dallo stupore senza limiti del «maggiore» («dannazione»).

L'ultima parte della storia è prevedibile: un ulteriore scontro tra i nostri eroi e il «maggiore» (il secondo, giustamente, sottolinea che «dando le vostre onorificenze a quel salvaggio apache, avete dato uno schiaffo al prestigio dello stato e alle più alte tradizioni dell'esercito», mentre il primo risponde che in fondo «per noi erano solo patacche senza valore, mentre per Negrito significavano molto») ed infine la conclusione, dove Tex e Carson, in corsa verso la prateria, lasciano un «maggiore» comprensibilmente adirato.

Il taglio della storia, lo spirito che caratterizza l'azione e gli atteggiamenti dei personaggi mi sembrano significativi: la vicenda, pur non mostrando segni di violenza superiori alla media di questo fumetto e più in generale dei fumetti di questo tipo, tuttavia offre situazioni, comportamenti, idee a dir poco scarsamente educative.

Nel modo, infatti, nel quale vengono affrontati e semplicisticamente risolti alla luce di un atteggiamento di prepotenza e di esclusiva forza fisica importanti problemi che invece, lo sappiamo

bene dalla storia, hanno bisogno di attenta considerazione «diplomatica» e «politica», sta forse il maggiore dei difetti di questo pur interessante fumetto.

Nella produzione a fumetti è comune tanto il contenuto violento delle storie quanto la soluzione affrettata e superficiale di alcuni grandi problemi dell'umanità d'oggi: il fatto però che questi difetti siano presenti, in così ampia misura anche il «TEX», cioè in un albo nel quale l'autore Bonelli verifica con assoluta precisione anche i tempi di percorrenza dei suoi personaggi attraverso gli Stati dell'America, fa nascere un fondato sospetto che la distinzione sempre più netta suggerita dalle storie tra i personaggi «scaldasedie di Washington» (i politici tutti) e gli uomini d'azione come Tex e Carson che con troppa facilità risolvono le situazioni create dai primi, sia il frutto di una precisa scelta ideologica.

- 1) Giulio C. Cuccolini, «Il fumetto in Italia. Profilo storico-critico», in «Enciclopedia mondiale del fumetto», ed. Corno, Milano 1978.
- 2) G. Strazzulla, «I fumetti», ed. Sansoni, Bologna 1970.
- 3) D. Volpi, «Didattica dei fumetti», ed. La Scuola, Brescia 1977.
- 4) In: F. Fossati, «I fumetti in 10 personaggi», ed. Longanesi, Milano 1977.
- 5) R. Carano, «Spaghetti-western ben conditi», in «Tex Willer. Sangue Navajo», ed. Mondadori, 1974.

mauro arena

indicazioni bibliografiche

Egidio Sterpa, **La scuola tradita**, ed. Scuola Vita, Milano 1979, pagg. 184, L. 4.000.

Quando Egidio Sterpa individua nella scuola il punto centrale di una vasta crisi «morale e culturale» che ha investito il nostro Paese, è indubbiamente nel vero. Il tentativo che pazientemente ha condotto nel corso dei suoi numerosi interventi quale giornalista della stampa (il «Giornale nuovo») e della televisione («tele-Montecarlo») tra il 1976 e il 1979 ha il significato soprattutto di una analisi puntuale, anche se talvolta impietosa.

Ora Sterpa raccoglie le sue riflessioni in questo volume dal titolo significativo rispetto ai problemi posti sul tappeto dalla «crisi del nostro tempo» e alla capacità dell'istituzione scolastica di porvi in qualche modo rimedio.

Articolato in tre parti, la prima avverte per oggetto il «dibattito culturale», la seconda la «azione politica», e la terza più propriamente la «realità della scuola», il lettore potrà scorrere agevolmente i brevi ma significativi saggi dello Sterpa, ricostruendo impressionisticamente i tratti più importanti dell'azione culturale ed educativa italiana negli ultimi anni. Tutto nella fondata convinzione che «l'opera di ricostruzione non può che cominciare nella scuola; nulla di buono si farà senza ricominciare dalla cultura; nulla di duraturo si costruirà senza passare attraverso la figura dell'educatore».

Paolo Legrenzi - Riccardo Luccio, **Valutare per schede**, ed. Universale Paperbacks Il Mulino, Bologna 1978, pagg. 277, L. 3.200.

Può sembrare inutile proporre al lettore, tanto più se occupato direttamente nell'attività scolastica, un testo come questo, nato sotto l'immediata urgenza della applicazione della «scheda ministeriale» nella

scuola dell'obbligo che oggi, dopo che numerosi mutamenti di carattere normativo sono intervenuti a modificare lo strumento in questione, rischia di presentarsi superato dagli eventi. In realtà, a parte questa giusta considerazione che però riesce alla fine marginale in relazione allo spirito più profondo del libro, un'ulteriore riflessione tanto sulle modalità ed i principi di una più accorta valutazione scolastica quanto sulle caratteristiche degli strumenti a ciò abilitati (e quindi in primo luogo la famosa «scheda») appare non certamente superflua.

Il volume di Legrenzi e Luccio ha il pregio di svolgere l'argomento ad un livello di dignità scientifica ed anche se l'esigenza di mettere gli insegnanti maggiormente in linea con i nuovi sistemi di valutazione è indubbiamente presente, tuttavia l'ampio inquadramento del problema nel senso indicato evita un troppo facile e mediocre scadimento a manuale di bassa consultazione pseudopedagogica.

Il modello della scheda ministeriale, per così dire prima maniera, occupa il posto maggiore nell'ambito della trattazione: è comunque un limite facilmente superabile, se si considererà il volume soprattutto dal punto di vista di una ottima fonte di documentazione intorno alla questione della valutazione nella scuola italiana ed insieme come un facile saggio sul significato pedagogico ed educativo della stessa.

L'«appendice normativa» che chiude il volume, infine, non sarà inutile né per gli studiosi del settore che potranno rivedere qui riunite alcune importanti leggi e circolari ministeriali disciplinatorie dell'argomento, né per gli insegnanti che direttamente potranno così consultare il volume anche sotto il profilo della conoscenza legislativa in materia.

Tullio De Mauro - Lucio Lombardo Radice (introduzione di), **I nuovi programmi della media inferiore**, editori Riuniti, Roma, 1979, pagg. 222, L. 3.600.

I due prestigiosi studiosi marxisti firmano in questo volume una breve introduzione come inquadramento generale al testo dei nuovi programmi della scuola media, pubblicati sulla «Gazzetta Ufficiale» nel febbraio del 1979.

L'importanza della nuova strutturazione dei contenuti è fuori discussione: i programmi della scuola media per gran parte risultavano antiquati e inidonei alle più vive esigenze

ze della nostra scuola dell'obbligo e della moderna società. Unanimemente, esperti, operatori scolastici e genitori attenti ai problemi scolastici ne hanno salutato l'avvento e lodato i principi informativi.

Mettendo in risalto come questi nuovi programmi non siano altri che la naturale evoluzione di una linea che nasce già nel periodo della Resistenza, espressa poi efficacemente dall'art. 3 della Costituzione, gli AA. «partendo dalle esperienze di riflessione, dibattito e sperimentazione maturate nell'ambito del CIDI (l'associazione degli insegnanti d'ispirazione marxista, n.d.r.)» propongono «agli insegnanti un ripensamento dei nuovi programmi che vuole insieme essere un invito a mettere in discussione pratiche didattiche consuete e a riflettere altresì criticamente, sulle proposte innovative che in vari settori di insegnamento sono andate maturando in questi anni».

Nel testo, dopo la breve introduzione di cui si è detto (e che porta queste due insigni firme forse più per motivi commerciali che per reali profondità di contenuti, tanto il testo è limitato e scontato nell'argomentazione), la prima parte è dedicata alla stesura originale dei nuovi programmi, mentre la seconda parte presenta delle considerazioni, a cura di vari autori, per ognuna delle discipline interessate.

Così, accanto alla conoscenza diretta dei programmi ministeriali (così importante in un contesto dove troppo affrettatamente vengono acquisiti una volta per tutte) è possibile poi scendere in una analisi molto più attenta di questi, con ricchi spunti di riflessione, siano essi critici verso una didattica troppo consolidata oppure al contrario stimolanti per una più adeguata azione educativa all'insegna di una nuova (per la nostra scuola) unità della cultura.

Audrey e Howard Nicholls, **Guida pratica all'elaborazione di un curriculum**, ed. Feltrinelli, Milano 1978, pag. 150, L. 4.000.

Il volume si presenta come un tentativo di proporre un primo strumento nei confronti di quegli insegnanti che «si trovano posti bruscamente di fronte al problema dei "contenuti, dei metodi e dei mezzi" e ne sperimentano direttamente la complessità, senza possedere strumenti che consentano loro di trovare una via d'uscita da una situazione di disorientamento paralizzante».

Se questa esigenza nasce in un

contesto, come quello inglese, dove simili problemi si dibattono da intere generazioni, e dove la ricerca pedagogica ha fatto passi da gigante offrendo continuamente stimolazioni, proposte, tentativi di soluzione sia pure parziale, si può immaginare come una simile offerta non possa che essere attentamente considerata nel nostro Paese dove gli ultimi interventi legislativi in materia di scuola dell'obbligo hanno for-

se per la prima volta precisato l'esigenza di una più attrezzata conoscenza sul piano della pedagogia scientifica da parte degli insegnanti.

Nel volume si percorre l'intera via che porta all'elaborazione di un curriculum, cominciando proprio col precisare quanto sia necessaria una programmazione in merito. A conclusione, due esempi concreti, rispettivamente per la scuola elementare e per la scuola media, forniscono in-

fine una più precisa proposta per il lettore che ne voglia subito sperimentare l'applicazione diretta in classe.

Per chi conosca il grado di larga approssimazione e di scarsa sistematicità con cui il problema della programmazione curricolare è spesso affrontato e risolto nella pratica quotidiana, il libro dei Nicholls offre un primo semplice ed efficace contributo.

NOVITA' LIBRI

Luigi Bettazzi

CARI BAMBINI - CARO VESCOVO

pp. 86, Lire 2.400

Elle Di Ci, Torino-Leumann

«Nel vostro ingenuo entusiasmo trovate che sono giovane (ahimé!), simpatico, formidabile (non esageriamo). Angelo addirittura dice che sono "il Vescovo più bravo che mai abbia visto"; ma fa la prima e certo sono l'unico vescovo che lui ha visto!».

Queste parole sincere e garbate, si leggono a pagina 50 di un libro «novità», uscito nell'estate di quest'Anno Internazionale del Fanciullo (AIF), come supplemento di lavoro pastorale del vescovo di Ivrea, Luigi Bettazzi.

Ottantasei pagine di testo, stampato in corpo grande, adatto per la lettura di gruppo in classe, e un mazzetto di illustrazioni in bianco e nero e a colori preparate dal fotografo Giovanni Torra di Ivrea: un libro affascinante, godibilissimo per la freschezza del dettato e la spontaneità del messaggio. Un regalo che il Vescovo di Ivrea offre, nella povertà pubblicistica dell'AIF, non solo ai giovanissimi della sua diocesi, ma del mondo intero, e che resterà come uno dei frutti più squisiti e saporiti della letteratura per i fanciulli e i ragazzi di ogni tempo.

L'occasione dello splendido libro è spiegata dal vescovo in «una lettera... per camminare» che richiama i precedenti: le letterine ai bambini sul settimanale diocesano di Ivrea «Il risveglio popolare». «Tanti bambini hanno visto quelle lettere... Tanti bimbi delle elementari e anche ragazzi della scuola media mi hanno risposto» (p. 6). Così è maturato il progetto di questo libro: pubblicare le lettere del vescovo e quelle dei più piccoli tra i suoi diocesani, in un colloquio pubblico, che piacerà specialmente agli adulti, educatori e genitori, spesso incapaci nella scelta del tono giusto per spiegare le cose difficili in modo facile ai fanciulli che hanno il diritto alla verità.

Il vescovo Bettazzi vi riesce perfettamente, senza forzature di stile: la sua prosa di commento alle risposte dei giovanissimi è genuina, limpida, venata di quella giocondità che spesso trasmuta in sottile umorismo.

Che un vescovo scriva ai fanciulli non è cosa consueta nella letteratura pastorale italiana. Che un vescovo parli

ai fanciulli è fin troppo consueto. Ma cosa comprendono i destinatari della prima evangelizzazione episcopale? «Mi aveva già chiesto (una bimba) l'anno scorso di scrivere qualche volta per loro (i bambini), perché quello che si scrive per i grandi spesso è troppo difficile e i piccoli non riescono a capirlo» (p. 5).

I grandi temi della politica nazionale (si pensi solo alla famosa lettera a Berlinguer, apparsa sul settimanale diocesano di Ivrea), e internazionale (si pensi ai problemi della giustizia sociale e della pace che nel magistero del vescovo Bettazzi, presidente internazionale della «Pax Christi», hanno tanto rilievo) rifluiscono in queste lettere del vescovo ai bambini («Cari bambini») e dei bambini e ragazzi al vescovo («Caro vescovo») con una chiarezza di dialogo che si colloca esemplare per tutti i vescovi del mondo.

Il genere delle «lettere pastorali» è corrente nel ministero episcopale; mai però un vescovo italiano, prima del 1979, ha provveduto a scrivere ai più piccoli tra i suoi diocesani con tanta franchezza ed ilarità. Bettazzi lo ha fatto e si ripromette di farlo anche al di fuori dei confini temporali dell'AIF, perché crede nei carismi creaturali e sacramentali dei giovanissimi; sa di avere in loro degli interlocutori nei quali non c'è dolo, a differenza di molti adulti che lo ascoltano e lo leggono con un «lievito... che è ipocrisia» (Lc. 12, 1). I fanciulli e i ragazzi sono come il pane azzimo; possono scrivere anche «alcuni errori o frasi meno esatte» (p. 6), ma sempre senza malizia.

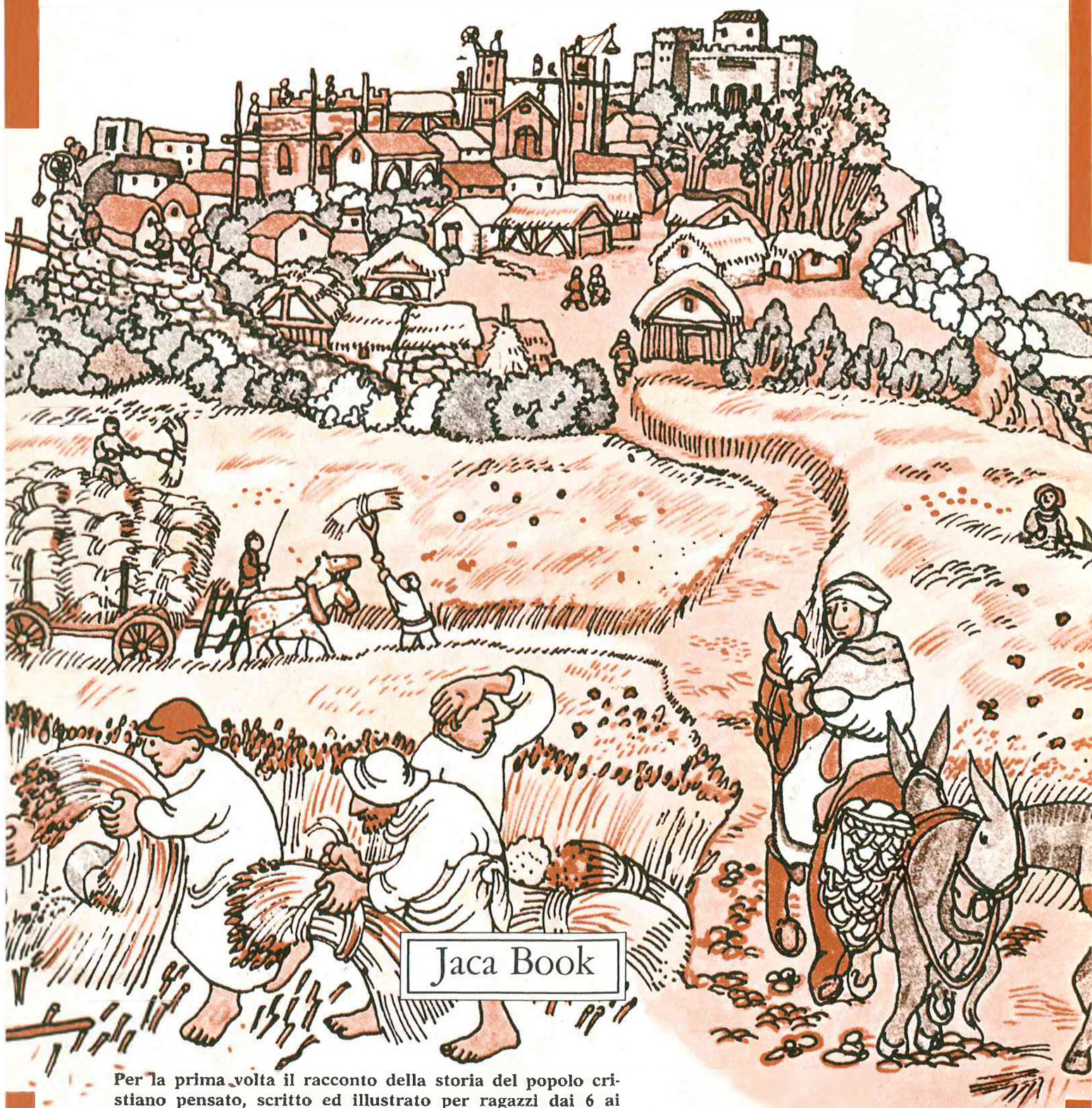
Resta da dire che le radici di questa mirabile esperienza pastorale sono molto profonde, nascoste, oltre che nel temperamento aperto del vescovo di Ivrea, insistente predicatore della parola «in ogni occasione opportuna e non opportuna» (2 Timoteo, 4, 2), anche nella familiare consuetudine con il maestro del suo servizio episcopale, il cardinale di Bologna Giacomo Lercaro, prodigo animatore della pastorale giovanile a Bologna e in Italia in tempi nei quali «i vescovi tra i ragazzi» non erano immagine quotidiana. Perché dimenticarlo?

Questo libro, che merita di entrare in ogni classe come un testo di lettura sussidiaria, stimolante e provocante, è un bellissimo modello di autentico dialogo tra i vescovi, i nuovi apostoli, i quali finalmente hanno imparato a non sgridare più (Mc 10, 13) i fanciulli, e i giovanissimi cristiani del nostro tempo. Un modello esultante ed esaltante.

Carlo Pedretti

Nel Medioevo

La chiesa
e la sua storia



Jaca Book

Per la prima volta il racconto della storia del popolo cristiano pensato, scritto ed illustrato per ragazzi dai 6 ai 14 anni. Un'opera assolutamente nuova ed originale per riscoprire lo spessore e la freschezza di una «storia» troppo spesso censurata o ignorata.

128 pagine a colori, lire 12.000

UNA IDEAZIONE E UNA PRODUZIONE
EDITORIALE DELLA JACA BOOK
VOLUME QUINTO
ILLUSTRAZIONI DI VIGNAZIA