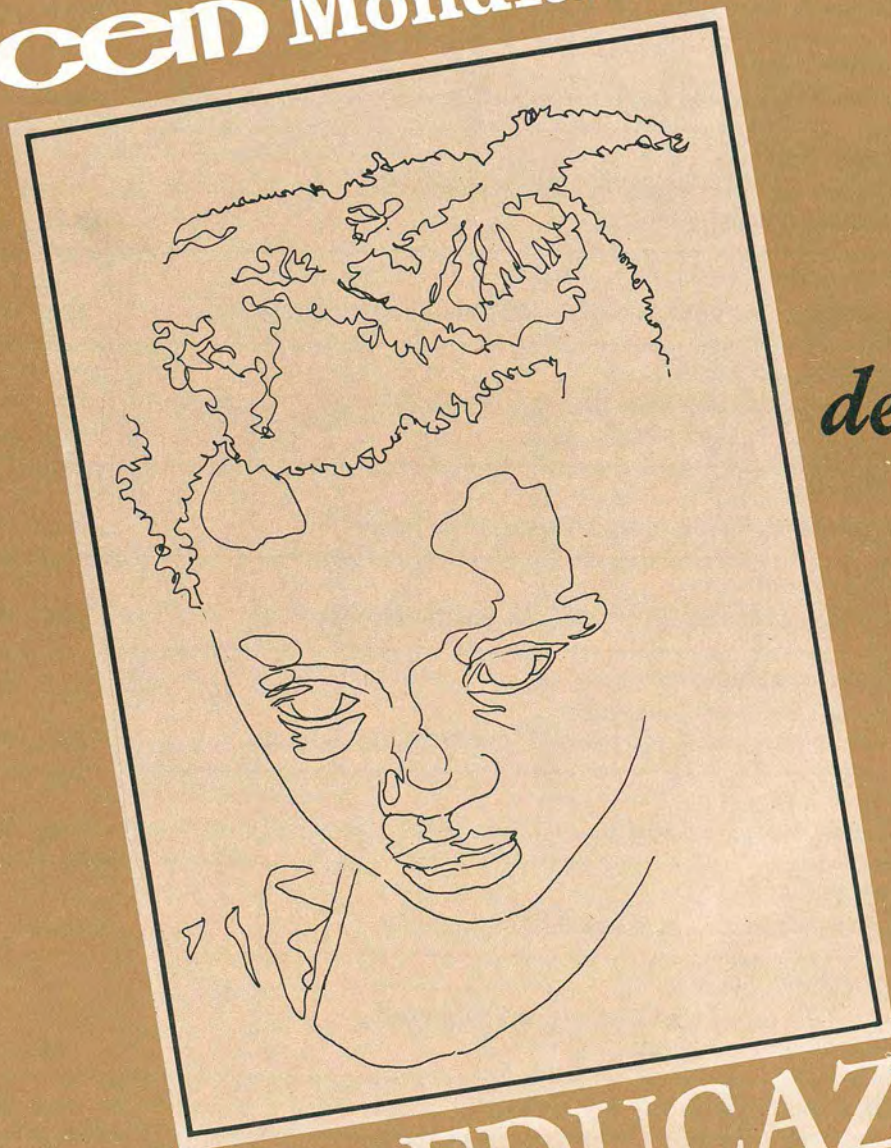


cem Mondialità

3

*Il progresso
e lo sviluppo
globale
del fanciullo oggi*



**REALTA'
ED EDUCAZIONE
DEL FANCIULLO
NEL MONDO
CONTEMPORANEO**





cem 1980-81
Mondialità

Tema base:

REALTÀ ED EDUCAZIONE DEL FANCIULLO NEL MONDO CONTEMPORANEO

Temi specifici:

a) Cinque numeri (pp. 48 cad.) di CEM-MONDIALITÀ saranno dedicati a:

1) *Le minacce contro il fanciullo d'oggi.* 2) *Il progresso e lo sviluppo globale del fanciullo d'oggi.* 3) *L'educazione alla solidarietà universale del fanciullo d'oggi.* 4) *Cristo come proposta al fanciullo d'oggi.* 5) *Libera- zione, vocazione e servizio per il fan- ciullo d'oggi.*

● Ciascuno dei cinque numeri for- nisce all'insegnante una serie di articoli che, nella prospettiva della interdisciplinarietà e del dialogo in- terculturale, affrontano il tema spe- cifico secondo le seguenti compo- nenti: pedagogica, psicologica, religio- sa, socio-politica, storica, geografica, etnologica, iconica e didattica.

● Altre pagine sono dedicate a l'a- nima dei popoli (liriche scelte) a la narrativa (una chiave di lettura di favole e leggende delle culture eu- ropee ed extraeuropee), a realtà e linguaggio (una riflessione su alcu- ni problemi d'oggi), a famiglie aper- te sul mondo, ad esperienze didat- tiche ed alle indicazioni bibliogra- fiche ed audiovisive.

● In ogni numero è inserito il Do- cumento d'incontro (otto pagine a due colori): è un sussidio didattico per la riscoperta dei valori delle Re- ligioni non-cristiane.

b) Cinque numeri (pp. 24 cad.) di CEM-Mondialità/Dossier saranno dedicati a:

I) *La dignità di sé.* II) *Il rapporto con le cose.* III) *La socialità.* IV) *La preghiera.* V) *La vocazione.*

● Il Dossier è una proposta peda- gogico-didattica alla luce di un pro- getto consapevole e personale del- la crescita dell'allunno per un im- pegno di testimonianza e di presen- za attiva nel mondo, quale risposta alla propria vocazione: cioè la do- nazione di sé al servizio degli altri.

La pubblicazione dei dieci nume- ri è alternata: un mese CEM-Mon- dialità; l'altro, CEM-Mondialità/ Dossier.

CEM-MONDIALITÀ - Novembre 1980 - Anno IX, n. 3

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. Celli, PG. Lanaro, F. Tara- sconi

Impaginazione: S. Zani

Foto: Archivio-CEM

Direzione, Redazione e Amminisrazio- ne: viale San Martino 6 bis, Parma, tel. (0521) 54357, c.p. 13601430

Direttore Responsabile: Vincenzo Mi- tidieri

Le richieste di abbonamento devono essere indirizzate a: **CEM-MONDIALITÀ** - Viale 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 Indust. Grafica Valle Olona, Varese - tel. 0332/ 261396

SOMMARIO

Affermare l'uomo per se stesso (editoriale)	pag. 3
Ottorino Negri	
Dal «saper fare» al «saper essere» (componente pedagogica)	pag. 4
Renata Soldi	
Sviluppo ed educazione nella e alla libertà (componente psicologica)	pag. 6
Domenico Volpi	
Dimostrare la regalità dell'uomo (componente storica)	pag. 8
Francesco Cassone	
Dal progresso una speranza per il fanciullo (componente geografica)	pag. 10
Tanoé-Aka	
Saggezza in pillole (componente etnologica)	pag. 12
Carlo Pedretti	
«Voltati, Eugenio» (componente socio-politica)	pag. 14
Achille Abramo Saporiti	
Il progresso per l'immagine o l'immagine per il progresso? (componente iconica)	pag. 16
Renzo Larcher	
Il bambino come «segno» (componente religiosa)	pag. 18
Angelo Conca	
Ricomprensione del fanciullo (riflessioni)	pag. 20
Carmen M. Sersale	
Per una interazione di natura ed educazione (componente didattica)	pag. 21
«Quale uomo?» (itinerario didattico)	pag. 24
Antonia Brighenti	
«... di me non facciano una pietra» (l'anima dei popoli)	pag. 26
Clara Volpi Velotti	
Una delle espressioni più temute: l'invidia (la «narrativa»)	pag. 28
Leyla Rocchi Madoni	
L'handicappato è un diverso?	pag. 31
«I bambini nella società contemporanea» (esperienza didattica)	pag. 32
Frank Barnaby	
Un milione di dollari al minuto spesi in armi (realtà e linguaggio)	pag. 34
Franco Grasselli	
Il fanciullo e gli altri (famiglie aperte sul mondo)	pag. 36
Indicazioni bibliografiche	pag. 38
DOCUMENTO D'INCONTRO: «Induismo: l'Assoluto è tutto»	

Un numero L. 1.000



ASSOCIATA ALL'UNIONE STAMPA PERIODICA ITALIANA

EDITORIALE



AFFERMARE L'UOMO PER SE STESSO

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

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

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

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

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

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

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

* * *

COMPONENTE PEDAGOGICA

DAL «SAPER FARE» AL «SAPER ESSERE»

Milano, 1881, Teatro alla Scala. Si replica per cento sere consecutive e con un crescendo successo di pubblico il «Ballo Excelsior», balletto, coreografie e musica: tutto un inno al progresso. L'entusiasmo è quello vero, la fiducia nel progresso è veramente nell'aria, ricchi e poveri, colti ed ignoranti, tutti inneggiano al «genio benefico della luce» che vince le tenebre dell'ignoranza, dell'*oscurantismo* di tutti i tempi, in nome della civiltà e del progresso di tutti i popoli della terra».

Uno scrigno spalancato

Celebre, allora, la poesia che porta lo stesso titolo "Excelsior" del poeta dell'ottimismo americano Longfellow, tradotta dal nostro Giacomo Zanella. Sono gli anni della industrializzazione che trasforma i Paesi e travolge l'agricoltura e l'artigianato; sono gli anni del rapido sviluppo della tecnica: quelle sco-

perte che nel passato si verificavano e si misuravano a distanza di secoli, ecco che ora si affollano in pochi decenni sul finire dell'ottocento ed all'inizio del novecento. Le ferrovie allacciano città, regioni e Paesi; l'industria richiama dai campi e produce l'urbanesimo delle città di cemento; la scoperta del motore a scoppio, e ancor prima, della dinamo, poi dell'aeroplano, del telefono, della radio, del principio base della televisione (il disco di Nipkow), del cinema: sembra spalancato lo scrigno delle scoperte tecnico-scientifiche: quindi il benessere, la comodità, l'incontro dei popoli; invece... a distanza di appena due decenni i popoli si scontrano nelle tremende due guerre mondiali.

E l'allegria fiducia nel progresso subito si tramuta in lacrime per le strade della vecchia, illusa, Europa ed in ogni casa.

La scienza e la tecnica possono distruggere!

L'industria, il motore a scoppio e le comodità significano inquinamento dei campi, delle acque, dell'atmosfera. L'uomo del benessere e del consumo si ritrova sfiduciato nel depauperamento della fauna, nell'adulterazione dei cibi, schiavo di automatismi vari e del lavoro sempre più spersonalizzato.

Quel lavoro che un tempo riuniva la famiglia ora la frantuma, la riduce a cellula, spostandosi in luoghi diversi dal domicilio, fuori della casa, rompendo i rapporti generazionali: i figli non crescono più nel confronto quotidiano, mitigato e smussato dalla stessa atmosfera della casa, fra le diverse età, un confronto che prima era misura e formazione reciproca nella diversità generazionale — diversità che è vita — tra nonni e nipoti, fratelli in diversa scala d'età; saggezza e saccenteria, esperienza ed improvvisazione, tradizione e novità, sempre a confronto, scuola continua di rapporto interpersonale a fronte della vita concreta, della morale, della politica, dell'arte, della professione.



I nuovi maestri

E fuori di casa nascono i nuovi "maestri": la radio, il cinema, la stampa, la società; l'autorità si frantuma, si istituzionalizza e decade in autoritarismo; il progresso tecnico continua ma si accompagna al regresso morale: la moralità non si trasmette, non si comunica per insegnamento ma per educazione, cioè per esperienza e per esempio di vita.

Lo sapevano i nostri vecchi benché non andassero a scuola. Lo sanno tutti i "vecchi" del terzo mondo che non hanno ancora la scuola. Lo sanno per esperienza i docenti: la scuola, anche la migliore, non può educare, formare, sviluppare l'intellettualità dell'alunno.

Oggi, a maggior ragione, le fonti e i fattori plurimi dell'educazione sovrastano la scuola: i maestri occultati dell'informazione martellante, quotidiana, diretta, politicizzata ed opinabile, troppo spesso senza la mediazione e la verifica dell'esperienza; i subdoli "educatori" della immagine e dei sensi; i "divulgatori e volgarizzatori" di scienza che troppo spesso non conoscono l'approfondimento verticale della notizia o della nozione ma si appoggiano alla genericità orizzontale delle statistiche, delle quantità numeriche invece delle qualità — un insieme di opinioni non fanno una verità; un insieme di comportamenti non fanno una buona norma — e sintetizzano per slogan generici ed emotivi che durano un giorno. Ecco il risultato: la variabilità, l'incostanza, la nevrosi della novità, comunque, sia pur breve.

Ma chi educa alla costanza dei propositi? Chi educa a riconoscere, accettare i principi dell'azione? E chi educa la volontà? E i sentimenti e, quindi, chi sviluppa le convinzioni?

La scuola, anche la migliore, può portare l'allievo a "sapere", raramente a "saper fare", tanto meno a "saper essere".

Problemi e assiomi come questi non concernono il progresso ma la sostanzialità dell'uomo e della sua azione educativa sulle generazioni nuove. Certamente progresso quantitativo e, perché no, qualitativo anche dell'istruzione c'è stato: dalla scuola del precettore, alla scuola di élite, alla scuola di massa. Dall'analfabetismo (il 78% di analfabeti nel 1870, al farsi dell'Italia quindi) alla diffusione della scuola obbligatoria.

E certamente progresso c'è stato in tutte le scienze applicate (medicina, ingegneria, ecc.), nelle scienze storiche e sociali, nella tecnica, come già accennato, nelle modalità e nei mezzi della vita quotidiana, singola e di relazione; tuttavia la sostanzialità dell'uomo sapiens rimane la sostanzialità di sempre. Non si parla di un progresso in filosofia o in pedagogia: «in un mondo in cui scienziati, tecnici e politici sono diventati i nuovi maghi, muovono tutte le leve... lo scopo della filosofia è sempre quello che la filosofia, fin dalle origini ha avuto: lo scopo di demitizzare. Gli antichi miti erano quelli della poesia, della immaginazione, i nuovi miti sono quelli della scienza, della tecnica, della potenza» (*Giovanni Reale in «Problemi del pensiero antico»*).

Equivocità e superficialità

Sono miti assai più perniciosi perché originati dall'idolatria dell'aver invece che dall'affermazione dell'essere, come ben analizza Erich Fromm; sono miti e idoli deleteri perché affidati ad un nuovo illuminismo, ad una nuova esaltazione della ragione umana, fino a correre il pericolo di perderla, come ben fa risaltare Horkheimer in «Eclisse della ragione».

Ecco: la parola "progresso" è troppo spesso generica ed equivoca poiché solitamente è usata senza specificazione riduttiva, cioè senza l'indicazione del settore del progresso ed inoltre perché solitamente è presa a significazione del tutto invece che di una parte. Da ciò superficialità e confusione.

Insomma, un progresso tecnico-scientifico non significa necessariamente un progresso civile, tanto meno un progresso morale; un progresso nell'istruzione pubblica, non significa necessariamente, per ritornare al nostro discorso, un progresso nell'educazione.

Lo sviluppo della biogenetica, della psicanalisi, della psicologia, generale e specifica, sociale e dell'età evolutiva, è innegabile; sono scienze giovani e ben venga un loro continuo progresso. Vogliamo dire che l'uso affrettato, l'uso approssimativo, l'esaltazione facile, la pretesa di schematizzare l'uomo in nome di una di queste scienze, tutto ciò è enormemente deleterio e negativo

se applicato al rapporto educativo; è, ad esempio, prendere la malattia per l'ammalato, la classificazione della parte per la globalità del fanciullo. E nemmeno l'insieme dei frammenti analitici offerti dall'esame tramite le varie scienze può dare la sintesi di un uomo.

Nemmeno, ad esempio, le classificazioni psicoanalitiche, sociali, psicologiche, sono riscontrabili, così come sono teorizzate, nella realtà umana; le classificazioni, gli schemi, le denominazioni sono soprattutto misure indicative di studio e conoscenza dell'uomo; sarebbe più esatto, infatti, evitare di classificare un alunno per introverso, quando in realtà, in determinate circostanze e situazioni costitutivamente, quell'alunno ha tendenze alla introversione, in un insieme di altre tendenze ed in un complesso di contraddizioni, tutte umane, che la evidenziano o no, secondo determinate condizioni.

Così, per continuare con un altro esempio, l'errore di una classificazione dell'intelligenza di un fanciullo univoca e generale, quando i test in uso misurano approssimativamente, anche se specificatamente, (e non sappiamo ancora molto sulla intelligenza umana e le sue varie funzioni) le manifestazioni, non l'essenza, dell'intelligenza verbale e concettuale e, talvolta, dell'intelligenza applicata.

Infine: occorre la sintesi intuitiva dell'uomo per capire l'altro uomo, non solo per conoscerlo ma per comprenderlo.

L'idea di progresso, dunque, con le inevitabili curve di esaltazione, più o meno collettiva, è connotata all'uomo in lotta continua per il superamento delle proprie condizioni e non solo nel settore tecnico-scientifico, come già indicato ma anche nel settore umanistico; vedi la "querelle" tra classici e moderni nel XVII secolo oppure l'esaltazione del progresso umano, nell'esaltazione della "ragione", nel XVIII secolo, il secolo dei "lumi", quando addirittura si prefigurava il ritorno all'età dell'oro. O l'esaltazione del progresso economico o di quello civile — in realtà spesso soltanto un cambiamento degli ideali politici o, peggio, un mascheramento di certi egoismi dell'individuo come accade oggi per certe modificazioni politiche e per certe leggi che vengono esaltate come conquiste del progresso civile.

Alcune «certezze» indispensabili

Qualche chiarezza però l'abbiamo acquisita. Ogni popolo, ogni cultura ha i propri valori e per quanto concerne lo sviluppo del fanciullo, ogni cultura, per esperienza di secoli, è depositaria di alcune certezze circa la formazione delle nuove genera-

zioni. Nessun missionario, oggi, pretende di imporre alle popolazioni indigene una civiltà nel nome di un progresso da "esportare".

È necessario, quindi, premettere: — che è indispensabile, in ogni età ed in ogni epoca, distinguere, il più chiaramente possibile, ciò che è sostanza da ciò che è accidente, secondario, contingente; l'uomo e le "mode", le tendenze mutevoli, il transeunte;

— che nella deontologia professionale dell'insegnante è profondamente onesto, verso il fanciullo, evitare ogni schematismo delle analisi e delle classificazioni ma, nello stesso tempo, è indispensabile un aggiornamento personale, serio, approfondito, per quanto possibile, nelle scienze ausiliarie della pedagogia, nelle tecniche didattiche, nella metodologia e soprattutto nella disciplina del proprio insegnamento seguendo, senza esaltazioni ma con mente aperta, ogni progresso innovativo;

— che occorre evitare ogni intellettualismo, ogni dogmatismo pedagogico, ogni accademismo richiamentesi continuamente ai principi teorici ed alla dialettica sugli stessi, senza comprendere che esiste anche l'evidenza empirica dell'intuizione e dell'esperienza concreta delle generazioni;

— che all'azione educativa sono indispensabili alcune certezze riguardo al fine (perciò una visione positiva della vita, quanto meno), ed alcune certezze sull'uomo qual è di fronte a noi, diverso da ogni altro eppure sostanzialmente lo stesso. Tra queste certezze:

— nell'educazione la scuola, la famiglia, la società sono complementari e reciprocamente necessarie; occorre stabilire i limiti, le competenze, le modalità ma soprattutto la necessaria comprensione e... nessuna delega;

— il fanciullo si sviluppa, si forma, anzi deve formarsi globalmente: la maturità biologica deve procedere di pari passo con quella intellettuale (non accentuare l'iperinformazione attuale), con quella del carattere morale e dei sentimenti (la globalità dell'essere come la globalità del conoscere).

Già la "paideia" dell'età di Pericle, l'età della grandezza culturale e politica di Atene, significava «formazione integrale», in pratica, allora, formazione sportiva-militare-culturale-artistica. Così lo intese il mondo romano con il suo «mens sana in corpore sano»; così la intese il nostro rinascimento, naturalmente intendiamo il principio; così l'affermava ultimamente l'umanesimo integrale del Maritain.

COMPONENTE PSICOLOGICA



SVILUPPO ED EDUCAZIONE NELLA E ALLA LIBERTA'

Quando si parla di sviluppo globale immediatamente il pensiero corre alla complessità dei fenomeni che contraddistinguono la personalità umana. Dalla psicologia contemporanea l'uomo, e quindi il fanciullo, è visto come «unità e totalità»⁽¹⁾. Nella realizzazione di sé ciascuno compie una unificazione e integrazione di più componenti, dai fattori fisici a quelli biologici, psichici e spirituali, partendo dalla situazione reale del vivere in un determinato contesto sociale e culturale. Proprio rispetto alle condizioni dell'ambiente da cui è circondato, il fanciullo opera una serie di atteggiamenti che vanno dal graduale adattamento alla modificazione di sé e, contemporaneamente anche, nel migliore dei casi, della realtà ambientale. Ma è pur vero che solo una società che offre sia in quantità sia in qualità può contribuire allo sviluppo davvero completo dei suoi membri.

Qual è la situazione attuale del fanciullo d'oggi?

La realtà offre sì una quantità innumerevole di stimoli che, secondo l'enfasi della pubblicità, dovrebbero sviluppare i suoi sensi, le sue capacità percettive, l'attenzione, la memoria, il sentimento, l'immaginazione, la fantasia, ... Ma questa somma, spesso caotica e farraginoso, di sollecitazioni lo aiuta davvero a sviluppare le sue varie componenti psicologiche nei modi propri di ogni individualità, esortandola a trovare posizioni personali e costruttive di fronte agli aspetti del reale? Non si finisce invece per fornire ai ragazzi di oggi modelli prefabbricati di risposta, su schemi ripetitivi, ai quali è molto facile adeguarsi, proprio perché non costano sforzi personali di adattamento e quindi di trasformazione? Si assiste così, spesso, nell'apprendimento scolastico a fenomeni di «deconcentrazione psicologica»⁽²⁾, per cui i ragazzi pur apparendo attenti alle stimolazioni di vario genere, non ne riescono a cogliere il valore, la portata, le conseguenze... Sembrano spesso privi di motivazioni fondanti il perché del loro apprendimento e dei fatti che accadono intorno a loro. Ma se lo sviluppo globale di un individuo deve essere inteso nella perfetta integrazione delle sue componenti psicologiche, affettive, razionali, appare anche evidente che esse devono essere indirizzate al conseguimento di un ideale di vita. Ecco allora che si registra la prima scissione fra l'individuo e la società, che non sa dare precise indicazioni sul piano dei valori⁽³⁾. I fanciulli vivono in ambienti che non hanno costruito in sé una scala di valori, ma che subiscono in modo quasi sempre passivo i modelli massificati. Di conseguenza l'approfondimento di tematiche esistenziali e culturali non è vissuto in maniera gratificante dall'individuo: promozione sociale, possibilità consumiste, il prefiggersi di arrivare ad alcune

mete, considerate all'apice della scala sociale, non sono visti in relazione ad una crescita della propria personalità in tutte le sue componenti. Vivendo in questa situazione il fanciullo può perfino pervenire ad un rifiuto della cultura e della ricerca personale senza sentirne alcun turbamento.

Rivalutazione della fede e degli ideali come fondamento di valori

Nella società consumista il fanciullo viene valutato non tanto in base ai suoi diritti di crescita autonoma e rispettosa delle sue possibilità, ma come una funzione del sistema, in quanto consumatore di prodotti diffusi dalla comunicazione di massa. E tutti ci accorgiamo di quanto sia importante per la produzione e la vendita l'immagine disponibile di un giovane, di un ragazzo, di un bambino. L'apparente libera scelta, di fronte alle varietà dei prodotti, in realtà condiziona il fanciullo in una fruizione di consumo delle cose, isolandolo psicologicamente dal gruppo. Un esempio potrebbe essere fornito dalla modificazione che il giocattolo, quello di maggior diffusione e consumo, ha subito in questi ultimi anni. Occorre possederlo perché i mass-media quasi lo glorificano; al fanciullo non rimane che schiacciare il pulsante per osservarlo in movimento; molto difficilmente gli è possibile e consentito manipolarlo, adattarlo a sé, trasformarlo, infondergli qualcosa di proprio.

E' essenziale che l'educatore, sia singolo sia comunità, cerchi di favorire lo sviluppo della personalità, unica ed irripetibile, di ciascun fanciullo, non trascurando quelle potenzialità che sembrano oggi passate di moda: il godere non utilitaristico delle cose, il rapporto con gli altri, che deve essere considerato più importante della possibilità di possedere o di consumare un prodotto,

una rivalutazione della fede e degli ideali come fondamento di valori, l'amore alla poesia come sentire profondamente interiore e contemporaneamente universale. L'atteggiamento passivo, proprio del moderno recettore di fronte ai mezzi di comunicazione di massa, deve lasciare il posto ad una presa di coscienza più consapevole e responsabile della realtà. Occorre guidare il fanciullo ad affrontare il proprio mondo interiore e il rapporto con gli altri non in modo superficiale ed episodico, limitandosi a conoscere e a descrivere il come questi mondi si strutturano; assai più importante e proficuo per un approfondimento è scoprire il perché dei vari comportamenti. Naturalmente occorre avere un atteggiamento positivo e rispettoso di quanto il fanciullo porta dentro di sé; infatti solo se si sente incoraggiato e stimolato nelle sue potenziali attitudini egli può essere indotto ad aprirsi, senza timore di valutazioni più o meno negative su quanto può esprimere. Molte volte il fanciullo si comporta in modo tale da riuscire a provare a sé, prima che agli altri, la fondatezza di un giudizio negativo datogli da un adulto che ai suoi occhi è considerato importante. Il bambino che non si sente valutato positivamente finisce per accumulare nel suo intimo una serie di umiliazioni e di insuccessi, dai quali deduce e si convince di non valere.

L'ambiente come forum investigativo

Poiché la realtà è costituita da problemi ed è fonte di problemi, è opportuno che il fanciullo strutturi il suo pensiero e il suo modo di svilupparsi procedendo, in modo problematico, a porsi interrogativi, a dibatterli con se stesso e con gli altri, arrivando a soluzioni originali da cui emerga la sua creatività nel risolvere le situazioni esistenziali⁽⁴⁾. Tale modo di porsi di fronte alla realtà deve essere sollecitato in un rapporto necessariamente dialogico con l'insegnante, l'educatore, il genitore, l'adulto insomma. Non è infatti ammissibile che solo il fanciullo cresca nello sviluppo di tutte le sue componenti, se anche l'interlocutore adulto non matura in una visione più profonda e completa, sia di se stesso, sia del rapporto col fanciullo, sia della realtà nella sua totalità. L'adulto, che agli occhi del fanciullo viene identificato con la globalità del mondo conosciuto, nei suoi vari aspetti tecnologici, culturali, di potere, non può essere colui che ha le risposte pronte ad ogni problema, ma colui che collabora col fanciullo a trovare insieme le risposte, perché egli stesso si scopra nuovo, desideroso di apprendere,

creativo nel risolvere le difficoltà quotidiane. Il fanciullo apprende così il gusto dell'imparare, dell'approfondire, dell'ampliare le proprie opinioni, di metterle in discussione, di trovarne di nuove, se ha intorno un ambiente impegnato nel costruire con lui una propria identità non dogmatica, non statica, ma dinamica, che si arricchisce di giorno in giorno di nuovi apporti culturali, sociali, religiosi, civili...⁽⁵⁾.

Per un rapporto dialogico costruttivo

E' ovvio che per stabilire un rapporto dialogico costruttivo⁽⁶⁾ col fanciullo, è indispensabile la conoscenza della psiche infantile⁽⁷⁾, un atteggiamento positivo con la propria infanzia e una fiducia di base nelle capacità e nelle possibilità dell'uomo, fiducia che genera interesse e «amore»⁽⁸⁾ verso la personalità del fanciullo. E' attraverso questi tre fattori che si intuiscono, anche se talvolta inespressi, le potenziali qualità dei ragazzi. Il credere in loro, in questa misura, significa educarli anche alla responsabilità⁽⁹⁾ dei propri pensieri, delle proprie scelte, delle proprie azioni. Per tutti l'individuo maturo, sviluppato in quelle che sono le sue positive facoltà, socialmente integrato, viene generalmente associato ai concetti di libertà e responsabilità; perciò anche il fanciullo, per svilupparsi, ha bisogno di essere educato nella e alla libertà e responsabilità, attraverso la gradualità della sua maturazione. Mi sembra evidente, quindi, che se noi auspichiamo che ogni fanciullo possa crescere in tutte le sue facoltà, senza imporgli un modello prefissato, ma aiutandolo a diventare veramente se stesso, in rapporto alla sua potenziale capacità creativa, anche noi adulti dobbiamo svilupparci ulteriormente; altrimenti potrebbe accadere, come spesso avviene, che questo fanciullo, una volta diventato adulto, creda di aver raggiunto, ispirandosi allo schema da noi rappresentato, il vertice ultimo della sua personalità, cristallizzandosi in definizioni esistenziali ripetitive, che finiscono per uccidere la perenne novità dello spirito. Se vogliamo perciò lo sviluppo globale del fanciullo, anche noi, anche l'ambiente in cui viviamo, anche la società devono maturare soluzioni più degne della persona umana. Domenico Volpi, nella relazione sul Convegno sull'Unificazione europea: «Editoria e scuola nel comune impegno educativo», osserva che occorre insegnare l'uomo europeo e i suoi valori; allargando il discorso si deve sostenere la necessità di aprirci a nuove dimensioni, che non siano ristrette alla sola nostra civiltà, alla sola nostra cultura occidentale, ma

disponibili a valutare tutti i valori presenti nell'umanità. Si opererebbe così quella «rivoluzione non violenta», che è veramente l'educazione, per trasformare la società, come osserva Giugni commentando il testo di Garaudy: «Per un dialogo delle civiltà»:

«L'educazione rende possibile il cambiamento di sé e il cambiamento della società, prefigurando nella sua azione i rapporti umani, che si intendono instaurare in una nuova società.

Il «dialogo delle civiltà», proposto da R. Garaudy, è un momento indispensabile, sul piano economico, della messa in questione critica per il cambiamento radicale del nostro modello di crescita, per la scoperta di altre finalità allo «sviluppo», per una nuova definizione di sviluppo. Proponendoci altri modelli del rapporto fra uomo e uomo e del rapporto di ognuno con il gruppo, dei modelli non più individualistici né totalitari, ma comunitari... le altre civiltà dell'Asia e dell'Africa... ci permettono di instaurare un rapporto che non sia più meccanico, gerarchico e deduttivo, tra fini e mezzi, ma un rapporto dialettico d'interazione, di convertibilità...»⁽¹⁰⁾.

⁽¹⁾ Cfr. R. Zavalloni, *La terapia non direttiva nell'educazione*, Armando Editore, 1971, pagg. 13-18.

⁽²⁾ Cfr. Dante Del Vecchio, *La deconcentrazione psicologica*, in «Rinnovarsi Scuola», n. 7, luglio 1979, pagg. 7-8.

⁽³⁾ Cfr. P. Roveda, *L'appello dei valori*, in «Scuola e Didattica», n. 11, febbraio 1980, pagg. 5-7.

⁽⁴⁾ Cfr. Anna Longo, *Psicologia della ricerca come metodo di lavoro*, in «Rinnovarsi Scuola», n. 5, maggio 1979, pagg. 32-35.

⁽⁵⁾ Cfr. Guido Giugni, *Il diritto dell'educazione e all'educazione*, in «Scuola e Didattica», n. 4, novembre 1979, pagg. 7-8.

⁽⁶⁾ Cfr. P. Roveda, *La personalità dell'educatore*, in «Scuola e Didattica», n. 13, marzo 1980, pagg. 5-7.

⁽⁷⁾ Cfr. Guido Petter, *Problemi psicologici della preadolescenza e dell'adolescenza*, La Nuova Italia Editrice, 1968.

⁽⁸⁾ Cfr. P. Roveda, *L'amore pedagogico*, in «Scuola e Didattica», n. 12, marzo 1980, pagg. 12-14.

⁽⁹⁾ Cfr. R. Zavalloni, *Educare al senso di responsabilità*, in «Scuola e Didattica», n. 10, febbraio 1980, pagg. 23-24.

⁽¹⁰⁾ Cfr. G. Giugni, *Il dialogo delle civiltà come strategia di una pedagogia del cambiamento*, in «Scuola e Didattica», n. 12, marzo 1980, pagg. 3-5. Cfr. anche gli articoli di Manuel Tejera de Meer, apparsi su «Rocca» nell'annata 1979-80.

COMPONENTE STORICA

DIMOSTRARE LA REGALITA' DELL'UOMO

Fissiamo la nostra attenzione su due passaggi della «Redemptor Hominis» (III, 16) particolarmente stimolanti per dei confronti fra presente e passato e per delle ricerche storiche:

1 - «La situazione dell'uomo nel mondo contemporaneo sembra lontana dalle esigenze oggettive dell'ordine morale, come dalle esigenze della giustizia e, ancora più, dell'amore sociale».

2 - Il Creatore ha dato all'uomo la Terra «perché la soggiogasse»... «Questo primo messaggio è stato riconfermato, nel mistero della Redenzione, da Cristo Signore... Il senso essenziale di questa 'regalità' (dell'uomo) e di questo 'dominio' dell'uomo sul mondo visibile consiste nella priorità dell'etica sulla tecnica, nel primato della persona sulle cose, nella superiorità dello spirito sulla materia...».

La storia umana e la situazione sociale attuale possono essere lette come l'alternarsi dei tentativi dell'uomo di realizzare questi imperativi, e dei clamorosi tradimenti ad essi.

Ordine morale, giustizia, amore sociale

Popoli e nazioni sono entrati in crisi quando si è sviluppato il disordine morale: confrontare la saldezza della Roma repubblicana, pur con i suoi duri contrasti, con la crisi successiva al primo rilassamento dei costumi dopo la conquista del ricco e scettico Oriente greco, e con la corruzione di epoca imperiale (la rivolta cristiana, il diffondersi del Cristianesimo, è anche una rivolta morale). Esaminare lo stesso rapporto fra valori morali in ribasso e vita civile alla corte di Bisanzio, nel periodo delle compagnie di ventura e delle prime Signorie, nella Venezia del Settecento, nella corte papale al tempo delle accuse di Lutero, e in varie situazioni di decadenza.

In ogni epoca di «disordine morale», di non chiara visione dei valori veri dell'uomo, le prime vittime (perché senza protezione) sono stati i fanciulli.

Parimenti negative sulle sorti delle comunità e degli individui sono sta-

te le situazioni di più grave ed aperta ingiustizia.

Se è vero che una perfetta giustizia dei rapporti umani non è mai stata realizzata se non nei sogni di alcuni utopisti (sarebbe interessante cercare alcuni di questi progetti di società ideali, da Campanella a Marx a Mao...), e i risultati realmente ottenuti nell'applicare le teorie), e se è vero anche che ogni struttura sociale ostacola in qualche modo una utopica giustizia (ciò non giustifica l'atteggiamento anarchico), è anche vero che alcune strutture economiche, politiche, legislative, favoriscono le esigenze di giustizia ed altre strutture favoriscono l'ingiustizia.

A queste si aggiungano le conseguenze del comportamento umano, per cui ricordiamo quanto scriveva don Primo Mazzolari: «Quella dei poveri, come quella di Dio, è un'esistenza scomodante. Sarebbe meglio che Dio non fosse: sarebbe meglio che i poveri non fossero; poiché, se Dio c'è, la mia vita non può essere la vita che conduco: se ci sono i poveri, la mia vita non può essere la vita che conduco. Sono parecchie le cose che non vorremmo che fossero. Ne nomino alcune, le più ingombranti, le più certe, purtroppo: la morte, il dolore, i poveri, Dio. Non vogliamo vedere Dio: non vogliamo vedere la morte: non vogliamo vedere il dolore: non vogliamo vedere i poveri. E sono invece le realtà più presenti, direi le presenze che non possiamo non vedere e non ricordare. Fino a quando riusciremo a tenere gli occhi chiusi...?».

Nel corso della storia, possiamo riconoscere le situazioni di più flagrante ingiustizia, o i moti di ricerca di maggiore giustizia, o gli uomini-guida in questa ricerca.

Quanto al concetto dell'amore sociale, questo è un concetto che permette di considerare l'attualità e la storia con un metro nuovo. E' accaduto spesso che l'ordine morale, di cui abbiamo parlato, sia stato



confuso con l'ordine sociale e che quest'ultimo sia stato imposto, magari con la forza: la ricerca dell'ordine sociale ha giustificato sia persecuzioni contro i «diversi» per uniformare tutti (contro i cristiani nell'antica Roma o sotto l'Impero Cinese, contro i cattolici da parte degli Ariani di Teodorico, contro Ebrei e Mori in Spagna, ecc.), sia dittature personali in nome dell'ordine (Napoleone, Mussolini, Hitler, Stalin...).

Il concetto di *amore sociale* stabilisce un rapporto nuovo, per cui senza la ricerca del bene comune — ma anche del bene di ciascuno — il progresso non cammina, e tutto ciò vale solo in rapporto all'ordine morale e alla giustizia.

Re del creato

Una pista molto interessante per una ricerca storica è la seguente: «Come ha cercato l'uomo, nei millenni, di 'soggiogare' la Terra, di essere re del Creato?».

Troveremo diverse risposte, in ciascuna delle quali varierà la posizione di uno dei quattro punti fondamentali: la persona umana, la natura e i beni della Terra, l'organizzazione sociale, Dio. Dalla conquista dei primi utensili semplici, effettuata con il timore di un atto sacro e con venerazione verso gli dèi, alla sicumera dell'era delle macchine che danno un senso di onnipotenza. Dal tempio sumero o babilonese, collina per salire a Dio, alle torri del fuoco di Zoroastro, ai villaggi costruiti attorno alla chiesa, a bandire Dio — in teoria (comunismo, ateismo) o in pratica (consumismo) — dalle megalopoli moderne. Dal culto delle forze naturali (religioni primitive, paganesimo...) al rispetto e all'amore per la natura (S. Francesco, tradizione giapponese, cultura africana...), allo sfruttamento selvaggio e all'attuale ripensamento ecologico. Dalla sopravvalutazione dei beni (ricchezze, potenza armata...) o delle strutture (organizzazione sociale, statale...) alla «civiltà della persona» che vale per se stessa.

E veniamo al problema delle priorità, dei primati o della superiorità, come dice la «Redemptor Hominis» usando successivamente queste tre diverse parole per indicare la necessità, per lo sviluppo dell'uomo (e — diciamo noi — tanto più per lo sviluppo e il progresso del fanciullo), di una gerarchia di valori.

Non si tratta di porre limiti arbitrari ed esterni alla libertà umana. La storia ha dimostrato che, quando l'uomo esalta valori sbagliati (razismo, violenza...) o mette un valore al disopra di altri più importanti (nazione, Ragione umana, scienza, giustizia sociale, classe operaia...) e lo esalta al massimo, nascono le storture e le tragedie nella vita dei popoli e degli individui.

Il papa indica la priorità — primato — superiorità:

— dell'*etica sulla tecnica*: molte civiltà, come pure la nostra, sono state tecnicamente evolute ma moralmente povere; come sono andate a finire?

— della *persona sulle cose*: la nostra è una civiltà dell'avere invece di una civiltà dell'essere; è un errore fatto più volte nella storia, e perfezionato in Occidente: forse le civiltà e le filosofie orientali potrebbero darci qualche esempio, ma Cristo e San Francesco hanno già detto tutto.

— dello *spirito sulla materia*, e qui sta il guaio, perché la società moderna rifiuta di riconoscere il Dio «scomodo» di cui parlava don Maz-zolari. La storia dei popoli e la storia delle religioni sono piene di esempi (pensatori, martiri, santi, uomini di Dio di fedi diverse, potenti della terna e umile gente...) che hanno scelto il primato dello spirito sulla materia e lo hanno indicato ad altri. Facciamo ricerche a schede su queste figure-faro dell'umanità.

Una riflessione per noi educatori. Chi di noi ha rinunciato a un'*educazione ai valori*, sia perché è rimasto alla vecchia *educazione ai comportamenti* (ormai non più motivati, in una società in mutazione), sia perché ha «relativizzato» tutti i valori rendendoli tutti ambigui, sia perché il permissivismo è più facile anche se non dà frutti, ha tradito il progetto di sviluppo e progresso del fanciullo.

La crescita umana e quella della comunità vanno ancorate al primato dell'etica sulla tecnica, della persona sulle cose (comprese le strutture statali!), dello spirito sulla materia. Il nocciolo dell'educazione cristiana è tutto qui.

LA POVERTÀ RICCHEZZA DEI POPOLI



Albert Tévoédjrè

Albert Tévoédjrè

LA POVERTÀ RICCHEZZA DEI POPOLI

Emi, Bologna 1979, pp. 256,
L. 4.000

Albert Tévoédjrè, nato a Porto-nuovo (Benin, ex Dahomey), fu già ministro dell'informazione del suo Paese e segretario generale dell'Unione Africana e Malgascia. Ha insegnato nel Senegal, in Francia e nel Benin; ha viaggiato in molti Paesi del Terzo Mondo e visitato la Cina, il Giappone, l'Unione Sovietica, gli Stati Uniti.

Attualmente è direttore, a Ginevra, dell'Istituto Internazionale di Studi Sociali e direttore generale del B.I.T. (Bureau International du Travail).

Questo libro sviluppa la tesi apparentemente paradossale, secondo cui la povertà può costituire una ricchezza per i popoli.

Si tratta, evidentemente, di un livello di vita austero, ma dignitoso, contrapposto al folle consumismo delle società industrializzate.

L'autore fa un'analisi molto severa della tendenza di molti popoli del cosiddetto Terzo Mondo a fare propri gli obiettivi di queste società, dimenticando i loro reali bisogni e le loro aspirazioni più profonde e più autentiche.

Da tale analisi scaturiscono nuovi orientamenti per l'economia e la politica dei Paesi africani, asiatici e latino-americani. Orientamenti che non è esagerato definire rivoluzionari.

Per ordinazioni rivolgersi a:

EMI
Via dell'Arcoveggio 80/7
40129 Bologna

CEM-MONDIALITA'
Viale S. Martino 6-bis
43100 Parma

COMPONENTE GEOGRAFICA



DAL PROGRESSO UNA SPERANZA PER IL FANCIULLO

In prospettiva planetaria

Nell'articolo precedente abbiamo ravvisato negli squilibri territoriali una minaccia per la vita del fanciullo d'oggi: abbiamo cioè messo in evidenza alcuni effetti negativi del progresso. Ammoniva Paolo VI nella «Populorum progressio»: «Ogni crescita è ambivalente. Avere di più per i popoli come per le persone non è dunque lo scopo ultimo... La ricerca esclusiva dell'avere diventa un ostacolo alla crescita dell'essere». Ma questa riflessione non deve farci dimenticare un altro aspetto del problema, legato allo sviluppo o meglio al sottosviluppo: senza ricorrere a un elenco di statistiche, basta ricordare, per esempio, che dieci milioni di bambini di tutto il mondo sono così gravemente malnutriti da essere in pericolo di perdere la vita, che nella sola India un milione di bambini muore ogni anno a causa della malnutrizione e che 400 milioni di persone, di cui oltre la metà ha meno di 14 anni, vivono sull'orlo della morte per inedia.

Progresso e sviluppo acquistano un nuovo significato se vediamo il problema non semplicemente in chiave «occidentale», dove l'ecologia ci ha insegnato a leggere l'aspetto minaccioso dei due termini e dei loro contenuti, ma in una prospettiva globale, planetaria: nel Terzo Mondo possono al contrario significare sopravvivenza. **Nei Paesi poveri si leggono chiaramente quali sono, in assenza del progresso, le gravi conseguenze per l'infanzia.** «Nei bambini un'insufficienza cronica di calorie provoca svogliatezza, atrofia muscolare e ritardo nella crescita... I bambini con un'insufficienza cronica di proteine crescono più lentamente e hanno una statura bassa per la loro età; se l'insufficienza è di natura grave si ha una interruzione completa dello sviluppo e il bambino presenta sintomi caratteristici: esantema e depigmentazione della pelle, edema e un mutamento nel colore dei capelli, i quali assumono una sfumatura arancione-rossastra che è particolarmente impressionante nei bambini i cui capelli sarebbero neri»¹.

Difesa dell'ambiente e sviluppo

Negli ultimi tempi si sono fatti sempre più numerosi i difensori dell'ambiente e si sono diffuse preoccupazio-

ni e proteste per il ritmo accelerato di un'industrializzazione che sembra produrre più inquinamento che beni di consumo. Il famoso Club di Roma ha pubblicato uno studio dal titolo significativo «I limiti dello sviluppo», con il quale si chiede di frenare la produzione. Senonché i portavoce del Terzo Mondo sospettano, non senza fondamento, che in gran parte questo «catastrofismo» nasconda un'altra realtà: che si tenti di frenare lo sviluppo dei Paesi emergenti non per amore della salvezza dell'ambiente ma per consolidare lo status quo, «per soffocare le aspirazioni dei Paesi poveri che anelano a una vita più ricca e più umana»². Le preoccupazioni in questo senso sembrano più che giustificate: «è proprio la tecnologia della produzione in massa a rendere accessibile a molti un minimo di benessere, ed è la crescita economica che crea nuovi posti di lavoro»³.

Sarebbe insensato arrestare di punto in bianco il progresso: non possiamo fare a meno d'impegnarci seriamente a soddisfare i bisogni essenziali di cibo, vestito e abitazione di tutti gli uomini e l'unico modo possibile è proprio lo sviluppo economico. Vediamo invece predominare una cultura che non è in grado di capire il progresso e d'indirizzare lo sviluppo industriale. «Lo sviluppo economico... deve essere costantemente programmato e realizzato all'interno di una prospettiva di sviluppo universale e solidale dei singoli uomini e dei popoli»⁴.

Il progresso ha dato vita a una società nuova: ha causato danni ma anche offerto vantaggi immensi; in ogni caso, oggi costituisce una necessità. Senza il progresso attuale, senza le industrie, la società di massa non è in condizioni di sopravvivere. Ma del mondo attuale si preferiscono sottolineare le ombre. **Con la collaborazione degli alunni possiamo confrontare la situazione del fanciullo dei Paesi progrediti e dei Paesi economicamente arretrati, provando per esempio a ricostruire una loro giornata:** ci accorgeremo delle enormi differenze non solo nel campo dell'alimentazione, della salute, dell'abitazione, della speranza di vita, ma, in carattere con il nostro tema specifico, nel campo della stessa crescita globale.

Possiamo concludere che il progresso ha toccato ancora troppo pochi

Esiste uno stretto rapporto tra progresso da una parte e sviluppo del fanciullo dall'altra. **Immaginiamo una società ancora ferma a uno stadio primitivo di produzione, nella quale la sussistenza è ottenuta facilmente e senza lavoro intensivo: il pensiero e la volontà sia dell'adulto sia del fanciullo sono scarsamente impegnati e di conseguenza vengono sviluppati solo debolmente.** Potrebbe essere questa una tesi cara ai geografi deterministi e, per altri aspetti, in linea con la teoria di Marx, secondo il quale la vita nei suoi molteplici aspetti dipende strettamente dai modi e dai mezzi di produzione. Siamo, invece, convinti del primato dello spirito sulla materia e riteniamo opportuno chiarire i concetti insistendo sull'aspetto geografico del problema.

Paesi, e per di più con forti squilibri al loro interno. In prospettiva geografica il rapporto sviluppo economico-sviluppo globale del fanciullo va inquadrato in un contesto ampio e vario: nei Paesi sottosviluppati la diffusione del progresso significa estensione dei diritti prioritari del fanciullo, anzitutto il diritto alla vita, grazie a maggiori disponibilità alimentari e a un più efficiente sistema sanitario.

Non sprechiamo il contributo dei fanciulli

I fanciulli sono in grado di partecipare con noi alla costruzione del mondo: ancora una volta osserviamo come con il variare delle latitudini variano enormemente le situazioni anche sotto questo aspetto. Abbiamo spesso contrapposto il fanciullo dei Paesi sviluppati, il fanciullo «occidentale», al fanciullo del Terzo Mondo: abbiamo constatato spesso i privilegi del primo rispetto al secondo, ma abbiamo anche accennato al fatto che al benessere economico corrisponde talvolta un malessere psichico e sociale.

In Occidente esiste un notevole contrasto tra ciò che i minori potrebbero fare e quello che la legge consente loro di fare: si dimentica che sono esseri pensanti, possibili modellatori della società. La società degli adulti li bombarda con una serie di doveri che sono spesso in conflitto con una loro effettiva crescita globale. Ma i fanciulli sviluppano presto l'interesse per le situazioni che li circondano e insieme la volontà e la capacità di migliorarle: perché allora non coinvolgerli?

Presso molti popoli del Terzo Mondo vediamo che il fanciullo è abituato fin dall'infanzia a partecipare responsabilmente alla società e all'idea che i compiti che gli vengono proposti sono all'altezza delle sue capacità. Notiamo qui il forte contrasto con la nostra società alla quale il fanciullo non partecipa affatto se non quando «fa il grande»; il lavoro non è allora misurato sulle sue capacità, ma sul modello dell'industria. Abbiamo già ricordato in un articolo precedente, a questo proposito, un esempio che sottolinea in modo significativo la differenza tra la nostra cultura e quella dei popoli primitivi: «la gravità con cui una famiglia di Indiani Cheyenne festeggia il primo uccelletto catturato da un bambino ci è assolutamente estranea»⁵.

Questo rapporto degli adulti con l'infanzia consente ai fanciulli di incrementare per tempo il loro senso di identità, grazie anche al fatto che si tratta di culture univoche. «Il carattere espansivo della nostra civiltà, la sua stratificazione e la sua specializzazione rendono impossibile ai fanciulli sperimentare più che alcuni aspetti della società particolarmente rilevanti per la loro esistenza e per la loro sintesi individuale. Le macchine, invece di conservare il carattere di estensioni delle funzioni fisiologiche dell'uomo, hanno creato per tutti gli individui il destino di essere estensioni del mondo delle macchine. L'infanzia diviene in alcune classi un segmento a sé della vita, con il suo folklore e la sua letteratura particolare».



Confrontando la nostra con altre culture

L'antropologa americana Margaret Mead alcuni decenni or sono ha trascorso un lungo periodo nell'isoletta di Tau nell'arcipelago Manua delle isole Samoa, a contatto continuo con circa 600 abitanti di tre villaggi, per studiare da vicino l'adolescenza in una società primitiva. Ha così potuto constatare come la cultura samoana, nonostante l'acculturazione di elementi stranieri (le Samoa erano state acquistate dagli USA nel 1899), era caratterizzata dalla massima flessibilità, mentre l'educazione non era rigida, ma si compiva in modo naturale. Appena una bambina era un po' grandicella, le veniva affidata la cura di un nuovo nato e così «ogni ragazza viene disciplinata e socializzata attraverso la responsabilità di uno ancora più piccolo di lei».

I maschi pure devono occuparsi dei fratelli minori, ma verso gli 8 o i 9 anni sono alleggeriti di questi incarichi, e vengono ammessi alla compagnia dei più grandi e degli adulti, e la loro formazione diventa più larga e comprensiva. Fanciulli e fanciulle accettano con serenità la parte che la natura affida loro. La loro vita è senza molte scelte, la loro società è «piatta»: l'antropologa spiega così il loro passaggio indolore attraverso l'esistenza. Al fanciullo occidentale si prospettano invece altissime mete, il servizio all'idea, la lotta contro la natura, la vittoria sugli istinti, il sacrificio per la fede...

Bisogna concludere che in condizioni di sottosviluppo economico la crescita globale del fanciullo è favorita e che questa trova invece ostacoli in una società progredita? E' evidente che la società occidentale è via via più complicata, che da qui nascono incertezze,

crisi d'identità, frustrazioni, ma questa complicazione non può essere eliminata: essa è il risultato di tutta la nostra storia e accompagnamento costante del progresso. Il ritorno a un tipo di società uniforme ci è precluso e non sarebbe nemmeno auspicabile. Occorre non eliminare ma rendere consapevole e più intensa la nostra educazione alla scelta.

Ogni fanciullo, ogni giovane si trova di fronte a diverse culture, a diversi modelli: occorre dunque metterli a contatto coi diversi punti di vista, prepararli alle alternative, promuovere la massima apertura di mente per mezzo dell'interpretazione geografica di una società come la nostra in cui il progresso significa anche pluralismo culturale e, su un versante più vicino al nostro tema, migliori condizioni di vita per l'infanzia.

(¹) Jean Mayer, «Le dimensioni della fame umana», *Le Scienze*, aprile 1977.

(²) Pyong-Ciun Hahm, Consigliere speciale del Presidente della Repubblica di Corea.

(³) T. S. Derr, «Ecologia e liberazione umana», Queriniana, Brescia 1974.

(⁴) «Redemptor Hominis», III, 16.

(⁵) E. H. Erikson, «Infanzia e società», A. Armando, Roma 1978.

COMPONENTE ETNOLOGICA



SAGGEZZA IN PILLOLE

Studiando la pratica educativa tradizionale attraverso i proverbi, troviamo a volte insospettite connessioni con i principi e i metodi dell'educazione moderna.



I proverbi che esamineremo qui provengono dall'etnia N'Zema (Sud della Costa d'Avorio); per la maggior parte presentano strette analogie con i proverbi ashanti (Ghana) e più ancora con i proverbi degli Agni e dei Baulé (Costa d'Avorio).

Benedetti dal cielo

Essi presentano sia precetti per guidare i genitori all'educazione dei figli, sia esempi dei più comuni comportamenti dei bambini.

I genitori devono anzitutto aver coscienza che i figli sono a loro immagine, perciò sempre si ricordino che «L'uccello non partorisce un topo», che «Dove passa l'ago, segue il filo».

I genitori non devono respingere la loro responsabilità, anche nei riguardi di figli dal comportamento difficile, poiché il proverbio dice: «Se ti succede di graffiarti il ginocchio, non puoi dire che non è successo nulla al tuo corpo».

Per fortuna, i ragazzi non sono tutti discoli: alcuni nascono benedetti dal cielo. Lo si sa e «Una buona pietanza non ha bisogno di cipolle o pomodori».

Certo, il fanciullo non è un adulto e non è nemmeno svelto a comprendere come alle volte egli vorrebbe farci credere. In effetti, «Il fanciullo sa correre, ma non sa nascondersi»; spesso rimane preso nel suo stesso gioco: «Se il bambino vuol tenere sveglia la madre, non dorme nemmeno lui». Ma non giudichiamo troppo presto un ragazzo perché egli cresce e cambia continuamente; perciò «Non togliete dal fuoco il cibo finché non è cotto» e «I semi di palma si colgono solo quando sono maturi». I bambini stessi riveleranno in fine la loro maturità «Una noce di cocco secca non resta sull'albero per sempre», cioè, quando il cocco è divenuto veramente maturo, cadrà da solo al suolo.

«Non tutti gli animali si tirano

per la cavezza», cioè non tutti i fanciulli hanno la stessa maniera d'essere e di reagire e quindi vanno educati a seconda del loro carattere. E poi «Lo scarabeo dice che vi sono molti modi per portare un peso»; infatti lui non lo porta sulla testa e nemmeno sulle spalle, ma preferisce farlo rotolare camminando all'indietro.

Bisogna dar fiducia al bambino, soprattutto se è risoluto, «Un fanciullo che vuol tendere la trappola, sa dove mettere il laccio».

Anche se un giovane non fa molto, non bisogna disperare di lui: «Chi non raccoglie i semi di palma raccoglierà almeno le foglie».

Adattare i mezzi ai fini

Il rispetto dei genitori verso il figlio suscita il rispetto degli altri: «Se dai un calcio al tuo cane, gli altri lo bastoneranno».

Tuttavia si impone la fermezza, poiché «Non si alleva un gallo perché ti salga sulla testa». Bisogna adattare i mezzi ai fini: «Non c'è bisogno del coltello per succhiare un uovo», oppure «Quando il viaggio è breve, non c'è bisogno di riposarsi»; o ancora «Se scavi la tana del grillo con un pestello, la tapperai». Ma per raggiungere il proprio scopo educativo bisogna essere anche tolleranti talvolta indulgenti di fronte ad alcune sciocchezze: «La dolcezza si sente in bocca».

La cosa migliore è lasciare che il fanciullo faccia le proprie esperienze e trovi da solo quel che gli serve di sapere, anche se sperimentando correrà dei rischi. «La strada non dice niente a nessuno», cioè non racconta quello che è successo a chi è passato prima; bisogna che ciascuno faccia il proprio apprendistato nella vita.

Lo dice anche un'altra immagine proverbiale: «Quando l'olio è stato versato, ci si accorge che bisognava stare attenti». Bisogna anche aiutare il fanciullo, se insiste in talune esperienze. Il proverbio è drastico

a questo proposito: «Se il bambino piange per la freccia che gli hai tolto dalle mani per timore che si ferisca, falla più puntuta e rendiglie-la». Il diritto all'esperienza deve essere garantito a tutti.

Bisogna che i grandi sappiano aiutare il fanciullo, ma senza sostituirsi a lui: «La parte di carne del fanciullo, dice il proverbio, è stata pulita e gli è stata data: ma sta a lui mangiarla o no: non la mangeremo noi per lui».

Rispettare le istituzioni

Il fanciullo deve rispettare le istituzioni, cioè l'ordine costituito, perché colui che rimane attaccato alla società non potrà sviarsi.

Che dice il proverbio? «Il pulcino che segue la madre mangia almeno la zampa dello scarafaggio». È pericoloso restar fuori dalla vita sociale ed il proverbio lo previene: «Chi perde il padre perde la protezione»; «Il fanciullo che non riesce a vivere con la madre, termina la sua vita sulla pelle della scimmia nera» (cioè abbandonato e senza sepoltura); «Se non ascolti i consigli di tua madre e di tuo padre, ti daranno lezioni le pietre miliari» (gli affanni della vita ti insegneranno a vivere).

Peraltro il proverbio segnala che la società accoglie volentieri il fanciullo che ne accetta le norme, e «Il fanciullo che sa lavarsi le mani, mangia con gli adulti». Non bisogna mai dimenticare che, proprio come la madre, la società non può volere che il bene dei suoi membri, anche se impone delle costrizioni. Come buona prova: «La zampa della chiocchia non schiaccia il pulcino».

Molti proverbi degli N'Zema indicano quanto sia necessario rispettare le istituzioni, l'ordine delle cose, la gerarchia. Le ragazze devono sapere quel che si richiede alle mogli: «La gallina sa quando è l'alba, ma è il gallo che canta». Tutti ricordino che «Finché la testa è sul collo, il ginocchio non porta il cappello»; «Il galletto potrà pur ingrossare, ma rimarrà sempre un uccello»; «Il fanciullo potrà pur avere un soffio potente, ma suonerà sempre la trombetta, non soffierà la pula dal vaglio».

Occorre conoscere l'ordine naturale delle cose: «Il fanciullo non rompe la corazza della tartaruga, ma schiaccia il guscio della lumaca»; non gli si deve richiedere ciò che lui non può fare.

I membri della comunità devono essere solidali tra loro ed aiutarsi.

Ciascuno è responsabile delle proprie azioni e guardiamoci da quelli che si scusano dei propri errori tirando in ballo l'ereditarietà o il giorno della nascita. «Assuan dice che

non riesce nella vita perché è nato di notte».

Ma il successo proviene dal duro lavoro come attesta il proverbio: «Il sale elemosinato non dà sapore alle vivande». Chi sa fare da sé non è incatenato a nessuno. L'uomo che dipende dagli altri somiglia ad un cieco; però «Il cieco non perde la calma in piena foresta».

Per consigliare la perseveranza anche se accompagnata da fastidi, il proverbio dice: «Finché colui che ti insegue non dice di essere stanco, non lo dire nemmeno tu».

Bisogna riflettere sulle proprie possibilità, conoscere i propri limiti ed agire in conseguenza: «Quando gli animali decidono di partire, la tartaruga già è in cammino».

Se è vero che l'esperienza personale porta alla conoscenza ed al successo, l'uomo saggio sa che talune esperienze sono futili e persino nocive. Per esempio: «Non si spinge un vecchio per vedere dove va a cadere», «Anche se sei forte, non scagliarti contro una roccia».

Scopo della conoscenza

Si vede chiaramente come questi principi educativi siano profondamente radicati nel modo di vita delle società che le hanno formulate. E vita sociale e organizzazione sociale sembrano anche intervenire nella teoria della conoscenza.

Ma qual è lo scopo della conoscenza? Scopo della conoscenza è capire tutto ciò che ha influenza sulle cose che riguardano gli uomini; l'uomo è il valore supremo: «L'uomo, dice il proverbio, è superiore all'oro».

E la sorgente della conoscenza è l'esperienza; e la migliore è quella che viene acquisita lentamente nel corso degli anni.

L'esperienza è la pietra di paragone della validità di ogni conoscenza. Se il fanciullo non raggiunge mai l'adulto nel sapere, è proprio perché gli manca l'esperienza («sa correre, ma non sa nascondersi»). Se egli pretende di sapere troppo, gli si potrà sempre ribattere: «Tu non hai visto come era vestita tua madre quando è andata a marito».

Nella vita reale si evidenzia l'accordo tra l'uso dei proverbi ed i principi educativi. L'educazione proviene dal modo come si affrontano le situazioni; non sono previsti corsi di morale o di civismo. Comportamenti sbagliati vengono corretti man mano che si manifestano. Il fanciullo deve fare le sue prove attraverso la relazione coi suoi compagni di gioco o il contatto con gli adulti, cogliendo ciò che gli insegna la vita e assimilando gli ideali della sua società.

Quanto ai principi, si può dire che quanto l'educazione moderna si vanta orgogliosamente di avere sco-

perto o riscoperto era già stato sommessamente praticato dalle società tradizionali.

Quando la scuola propone, per esempio, al fanciullo di un villaggio di tipo tradizionale di agire di propria iniziativa, gli chiede semplicemente quello che i genitori già pretendono da lui. O ancora, quando la scuola presenta al fanciullo il valore della cooperazione, non è in contrasto con le norme già inculcate al bambino nella sua educazione tradizionale.

Certo, l'azione educativa scolastica è sistematica, mentre nella società tradizionale è meno metodica. Teoricamente perciò colui che è stato a scuola deve distinguersi da quello che non vi è stato per un sapere più pieno, per conoscenze più precise e sistematiche: ma accade che vi siano delle divergenze tra l'azione educativa moderna — che tende a sviluppare lo spirito critico e a rimettere in questione i valori stabiliti — e l'educazione tradizionale. Così che sorgono dei problemi durante il passaggio da un sistema educativo all'altro.

Quando i genitori della società tradizionale scoprono che i loro figli, ai quali hanno sempre insegnato il rispetto per gli anziani, per l'ordine naturale delle cose e per le credenze comuni, hanno assimilato a scuola modelli di comportamento che spingono a rimettere tutto in causa, essi non possono che essere delusi della loro condotta e dire che la scuola li ha corrotti.

E accade altresì che i fanciulli, vedendo i genitori attaccati ad un sistema fisso di valori, li giudichino male e si rifiutino di seguirne i passi.

Il conflitto che si propone alla maggior parte degli scolarizzati risulta essenzialmente da una contraddizione tra il rispetto delle istituzioni e dell'ordine costituito, che la stabilità sociale esige, e lo spirito critico, la revisione dei valori, necessari ad una società in costante mutamento.

COMPONENTE SOCIO-POLITICA



«VOLTATI, EUGENIO»

Il regista italiano Luigi Comencini è stato premiato dall'OCIC alla Mostra cinematografica di Venezia per il suo ultimo film «Vòltati, Eugenio»: una storia realistica dei nostri giorni, nei quali il pianeta infanzia sembra eclissarsi perdutamente. Comencini non è nuovo all'attenzione per i ragazzi: già nel 1948 con «Proibito rubare», nel 1957 con «La finestra sul Lunapark», e più recentemente con una inchiesta televisiva, si era riproposto il tema «I bambini ci guardano» caro a De Sica e Zavattini del primo dopoguerra.

L'esemplarità del fanciullo

Oggi, sulla soglia dell'ultimo ventennio del secolo, i bambini, i fanciulli, i ragazzi, drammaticamente divisi tra la perenne innocenza dei lo-

ro anni verdi e la perversa malizia del nostro tempo egoista, guardano ancora gli adulti (genitori, educatori, animatori) e li interrogano con disarmante protesta: Eugenio, infatti, piccolo protagonista di questa storia di Comencini (nel film è interpretato dal bravissimo Francesco Bonelli) si ribella alla sua condizione di figlio-oggetto, fuggendo da casa: è stanco di essere trattato come una valigia («Una valigia si può perdere», un figlio no).

E' vero che non gli manca nulla: papà Giancarlo e mamma Fernanda, i nonni, la casa, la scuola, la salute, i giochi, i soffocanti e isolanti mass media del nostro tempo consumista; ma gli manca la cosa più necessaria: l'affetto, il dialogo, l'attenzione del suo piccolo mondo. Il finale del film è lieto, tinto di rosa; ma resta l'amarezza di una lezione purtroppo ripetitiva nel nostro tempo che, nonostante l'Anno Internazionale del Fanciullo, continua a sacrificare i diritti dei minori per le assurde esigenze dei maggiori.

Un film politico da vedere, da discutere, e, com'è da augurarsi, cancellare con un costume nuovo, rispettosamente finalmente dei diritti dei fanciulli.

L'OCIC (Office Catholique International du Cinéma), premiando il film di Comencini, ha voluto sottolineare la singolare pertinenza del tema con il risveglio di interesse intorno alla *dignità della persona umana*, dell'uomo, in straordinaria sintonia con il messaggio di Giovanni Paolo II e in particolare della sua prima enciclica «Redemptor hominis» e del magistero nei viaggi missionari in tutto il mondo.

I tanti, i troppi piccoli Eugenio del nostro tempo si «volteranno» se gli adulti sapranno «voltarsi», cioè «convertirsi» alla logica del vangelo, se capiranno finalmente e operativamente la esemplarità del fanciullo nei «cieli nuovi e terra nuova» che il cristianesimo sta pazientemente ricreando nella cronaca e nella storia.

La promozione umana del fanciullo

Dal 1976 la Chiesa italiana è impegnata sul binomio «Evangelizzazione e promozione umana», ma incontra gravi difficoltà nelle opinioni, nei costumi e nelle leggi di una società civile che si sta allontanando sempre più rapidamente dal messaggio cristiano:

— l'opinione che la crescita demografica, quindi le nuove nascite, è il più allarmante flagello per il 2000;

— il costume che confonde equivocamente tra autoeducazione e permissivismo, per cui il fanciullo viene abbandonato alla sua incultura di base;

— le leggi di divorzio e di aborto che spengono sul nascere quella coeducazione familiare senza la quale il futuro dei figli si profila oscuro.

Cosa può programmare la scuola italiana contro questo continuo scioglimento della società civile e della comunità familiare verso paradigmi sempre più aberranti nell'educazione dei minori del 2000?

Il sinodo episcopale del 1980, impegnato sul tema «I compiti della famiglia cristiana nel mondo contemporaneo», ha dato una risposta altamente suggestiva difficile da tradurre in prassi quotidiana ma necessaria per la salvezza della promozione umana dei minori: *i figli al centro della comunità familiare*. Quindi, anche la scuola deve studiare e realizzare nuove forme di «paidocentrismo», dando vita finalmente a quella che è stata chiamata la rivoluzione copernicana del nostro secolo: *il fanciullo protagonista nel processo educativo*.

Una promozione globale: fisica e psichica, etica e religiosa, umana e cristiana. Nella *libertà*, che è l'«essenza dell'uomo»: è il tema della giornata della pace, indetta da Giovanni Paolo II per il 1 gennaio 1981. In linea con il progetto originario e originale disegnato da Paolo VI nel 1968, cioè il quadro dell'educazione alla pace, il papa Giovanni Paolo II

lancia il grido «*Per servire la pace, rispetta la libertà*».

Questo papa «venuto da lontano», che con il suo incessante magistero in difesa della dignità dell'uomo, di ogni uomo, infastidisce l'opinione pubblica mondiale (regimi politici, parlamentari, governi, partiti totalitari, multinazionali economiche e finanziarie) contraria a un'autentica promozione umana, come prima fase del progresso globale dell'intera umanità, ha colpito ancora una volta al centro del problema: *ogni minaccia contro la vera libertà, è anche una minaccia per la pace*. La violazione della libertà dell'uomo o della libertà dei popoli crea delle intolleranze, delle oppressioni strutturali, o, di fatto, delle dittature visibili o nascoste.

L'uomo si realizza nella libertà. Il fanciullo, che è pienamente uomo ma che, per la totale dipendenza educativa tipica della sua età fisiopsichica, si presenta come «uomo-progetto», «uomo-futuro», è la persona umana più bisognosa di educazione alla libertà, alla pace, alla promozione globale della sua personalità che è, come il Regno dei cieli, «già e non ancora».

Il progetto di educazione globale

In prima linea, una *educazione fisica*. E' clamoroso che, anche in Italia, l'educazione fisica dei minori incontra ancora gravissime difficoltà per un suo pieno esercizio: la riforma sanitaria ha assicurato solo teoricamente «il diritto alla salute» per tutti: di fatto, invece, la medicina prenatale, perinatale e postnatale, la pediatria, la medicina scolastica è sociale; l'attività ludica e sportiva dei minori; la dietetica non inquinata e sofisticata (si pensi solo alla denuncia contro gli omogeneizzati composti di carne di vitelli gonfiati con estrogeni); la fruizione del tempo libero quotidiano, settimanale, annuale (le ferie estive), e molti altri settori convergenti sull'educazione fisica ottimale dei fanciulli, trovano scompensi e ritardi anche in un Paese industrializzato come il nostro.

Se poi l'analisi sociologica si apre al panorama mondiale, lo spettacolo della *diseducazione fisica dei minori* diventa clamoroso: la tragedia della fame in Uganda (per citare solo il caso più allarmante del 1980), della denutrizione endemica nei Paesi del Terzo Mondo; il dramma della sete (due miliardi di uomini vivono senza l'acqua), della carenza di medicinali, del sovraffollamento in agglomerati suburbani non igienici (nel 2000 il cinquanta per cento della popolazione mondiale vivrà in megacittà), della precarietà assoluta del «bene-salute» in un mondo proteso allo sperpero dei valori ecologici per una ag-

gressiva politica di potenza economica e militare: sono *tragedie e drammi* che colpiscono duramente tutti, ma in particolare le nuove generazioni. Come rimediare a questa follia degli ultimi decenni del secolo?

In seconda linea, *l'educazione psichica*: i sentimenti, l'intelligenza e la libera volontà dei minori sono bombardati dalla mentalità contornale dei massmedia che colloca in primo piano «l'avere» non «l'essere».

I massmedia, astutamente pilotati dalla liberistica legge della domanda e dell'offerta o dalla legge niciana del superomismo, sono responsabili del degrado psichico che caratterizza il nostro tempo incline alla alienazione dell'identità-uomo.

Per questo motivo di fondo, Giovanni Paolo II alza il suo grido profetico per una difesa e una promozione integrale della persona umana, specialmente di quella minorile o minorata: sia essa nella prima età (evolutiva) sia essa nella terza età (involutiva). Esiste, infatti, una progressiva emarginazione di queste due età, in contrasto con l'esaltazione egemonica della seconda età (maturità).

Gli adulti del nostro tempo stanno giocando una terribile partita contro le fasce deboli dell'umanità.

La scuola dell'obbligo da una parte e gli operatori dell'educazione permanente dall'altra devono intervenire con urgenza per limitare i danni della partita e rettificare una situazione sempre più pesante.

La missione della scuola dell'obbligo

Il termine «missione» si presenta univoco: gli adulti sono «mandati» nel mondo d'oggi per ricreare condizioni favorevoli alla promozione umana degli «ultimi», i «minimi» come sono icasticamente definiti dagli osservatori più imparziali.

La prima condizione favorevole è il *rispetto della libertà del fanciullo*: una libertà non confondibile con il permissivismo.

Il 1980 è stato un anno particolarmente fecondo di riflessioni operative per i politici, i genitori, gli educatori, gli operatori pastorali:

— la libertà economica dei Paesi poveri ha subito, secondo i dati del Comitato di aiuto allo sviluppo dell'OCED, un *ulteriore slittamento* verso il basso della percentuale di prodotto lordo destinato dai Paesi donatori a quelli sottosviluppati;

— la libertà politica ha registrato *nuove tensioni* tra le superpotenze e le aree di influenza di USA, URSS e Paesi non allineati, paralizzando la buona volontà dell'ONU;

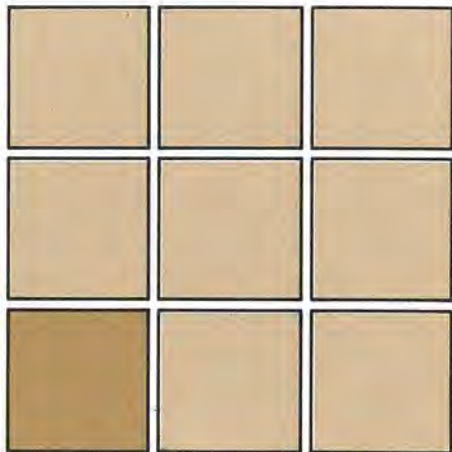
— la libertà dalla paura è stata flagellata dai nuovi focolai di guerra e di terrorismo accesi in quasi tutti



i Paesi del mondo: una libertà mortificata da usi e costumi «bellici» espressi anche a livello di giovanissimi;

— la libertà religiosa, al contrario, è stata riaffermata in tutti i discorsi di Giovanni Paolo II, specialmente nei suoi viaggi missionari; dai documenti del Sinodo episcopale; dai convegni e dai congressi ecclesiali dedicati alla «catechesi aperta alla missione», dalle realizzazioni micro e macro degli organismi ecclesiali e civili che, nonostante la crisi economica mondiale, continuano a incrementare i segni di una promozione umana aperta a tutti: credenti e non credenti, cristiani e non cristiani.

La speranza di un mondo nuovo, dunque, non muore: è la lezione della confessione favolistica di Cesare Balboni, che ogni educatore dovrebbe leggere, intitolata «Le streghe sotto il ciliegio» (SEI, Torino 1980): il romanzo autobiografico di quel «paese remoto» che è, per l'adulto, la sua infanzia vissuta tra guerra e teneri amori.



COMPONENTE ICONICA

IL PROGRESSO PER L'IMMAGINE O L'IMMAGINE PER IL PROGRESSO?

Nella nostra scuola la forma di insegnamento più usata è ancora quella del «chalk and talk», cioè del gesso e parola.

Troppi insegnanti continuano ad ignorare che il progresso tecnologico mette a loro disposizione un numero sempre più crescente di strumenti e di mezzi per educare secondo sistemi più motivanti per l'allunno. In altri termini trasmettono la cultura sottovalutando il fatto che «quando lo studente pensa, scopre e impara attraverso un processo spontaneo».

* * *

Nell'affrontare convenientemente il tema odierno, viene spontaneo di operare una distinzione tra progresso tecnologico e progresso umano.

Riferita al linguaggio iconico, però, la distinzione non si fa più tanto netta date le ingerenze delle più moderne forme di comunicazione visiva, che per loro natura provocano

implicazioni, apportano significazioni parassite, sconfinano in altri settori.

Diremo perciò che l'aspetto tecnologico è preponderante (al caso nostro) in quanto l'immagine è un fatto materiale strettamente legato ad una matrice tecnica; per quanto riguarda i contenuti veicolati da un certo tipo di immagine si dovrà fare invece riferimento a fenomeni ben più complessi nel campo della cultura, del costume, della sociologia, dell'etica.

Il progresso tecnologico ha giovato molto alla qualità e alla massiccia diffusione dell'immagine (specialmente fotografica, fissa o in movimento). Il che ha creato l'inflazione iconica ed ha richiesto utilizzi sempre più sofisticati per aumentare l'effetto di impatto. Infatti un'immagine per essere notata tra le molte altre che le stanno intorno, deve essere più violenta, deve in qualche modo imporsi.

Il progresso tecnologico ha esasperato l'uso degli audiovisivi che, essendo mezzi più completi (cioè multimedia) consentono di «far passare» più agevolmente contenuti mentali o informazioni già interpretate, a livello di opinione e non di neutrale presentazione. Musica e parlato possono fare violenza all'immagine fotografica (che per certi aspetti è la più obiettiva) e le fanno dire cose che essa, da sola, non direbbe. Al punto che il ragazzo viene investito globalmente e viene convinto anche e soprattutto in forza dei sinergismi esercitati dai diversi linguaggi delle comunicazioni multimedia.

L'audiovisivo può più facilmente far leva sugli aspetti emotivi (piuttosto che su quelli razionali), come succede in tutto ciò che è spettacolare.

Molto spesso più che le argomentazioni logiche sono proprio gli aspetti spettacolari a comunicare attraverso un'atmosfera gradevole e convincente.

Ai giorni nostri pare che anche

Gesù non possa rinunciare al fascino dei mass-media, come indica questo poster americano qui riprodotto. (fig. 1)



FIG. 1

Fino a che punto si può dire che al progresso tecnologico corrisponda un autentico progresso umano?

Abbiamo detto che il ragazzo viene investito; è comunque vero che viene stimolato, che grazie all'immagine, viene a conoscere fatti o realtà al di fuori della sua normale portata. Diciamo genericamente che viene informato. Ma Nazzareno Taddei (teorico del Centro Internazionale dello Spettacolo e della Comunicazione Sociale di Roma) direbbe che viene invece «disinformato» perché ciò che conosce attraverso l'immagine non sempre corrisponde a verità.

Affiché si possa parlare di autentico progresso è necessario che il bambino impari a rendersi conto del rapporto esistente fra «ciò che è e ciò che appare».

Tutto questo comporta un lungo cammino, che potrebbe incominciare

re dall'elemento più semplice e più spoglio: l'immagine fissa (dato che il veloce scorrere delle immagini è troppo incalzante e impedisce al discente di soffermarsi a riflettere).

Questo suggerimento ci giunge dall'autorevole esperienza del professor Kazuhiko Nakayama dell'Università di Tsukuba che ha messo a punto una metodica (tutorial method) allo scopo di portare gli allievi al senso critico, al confronto diretto, all'espressione verbale, alla lettura dell'immagine, al lavoro di équipe.

Detto in poche parole, il metodo consiste nel dotare gruppi di allievi di fotografie (diapositive: ma crediamo che anche immagini opache possano servire allo scopo) senza didascalie. Le immagini, prescelte dall'insegnante sul tema da approfondire, devono essere consegnate senza particolari commenti. Ogni alunno dovrà leggere attentamente ciascuna fotografia e scrivere su un foglio ciò che, a suo avviso, esse rappresentano. Scaduto il tempo l'insegnante raccoglie il parere degli alunni e procede ad avviare uno scambio di opinioni.

Allora ciascun ragazzo potrà conoscere ciò che i suoi compagni hanno visto nelle immagini. Potrà verificare se corrisponde al suo punto di vista. Potrà apprendere dagli altri ciò che non ha saputo scoprire. Potrà esprimere ancor meglio il suo pensiero, potrà difenderlo dialetticamente oppure ammettere di non averci azzeccato.

Imparerà a lavorare con gli altri.

Questo è uno dei modi possibili per cogliere gli aspetti del problema. Anche se, guardandosi intorno si deve constatare che il fanciullo, in tutta questa evoluzione sociale e iconica, non sia stato sempre privilegiato o quanto meno rispettato.



FIG. 2

Si noti nel poster americano di contestazione qui rappresentato (fig. 2) come la denuncia sia esplicita.

L'immagine di un crudo realismo esprime una situazione che non necessita commenti.

La scritta: *Domanda: — E i bam-*

bini? —, *Risposta: — E i bambini. —*, pone l'enfasi sull'interrogativo angoscioso che condanna non solo l'imperialismo e la guerra, ma anche una forma di progresso che di umano non ha proprio nulla.

Altre immagini raggiungono invece in maniera più morbida e suadente i fanciulli, proponendo loro (attraverso un'atmosfera di piacevolezza che nulla ha a che vedere con la funzionalità del prodotto) prodotti che rendono più confortevole la loro esistenza. E in questo sta l'equivoco: che si scambia uno strumento di promozione alle vendite per il segno di un progresso effettivo.



Olivoli, il gusto di mordere senza dure sorprese.



FIG. 3

Olivoli promette di poter mordere senza dure sorprese. Un piacere tutto nuovo, un modo di nutrirsi senza fastidi che dà benessere e gioia (lo esprime il volto raggianti della bambina fotografata). (fig. 3)



Mamma tu lo sai

Nutella è sana per il tuo bambino oggi, come per te allora



Nutella, l'esperienza dei primi

FIG. 4

Nutella, invece, non solo è un alimento. È un prodotto che crea una situazione tenerissima, strettamente connessa all'affetto.

Lo dice l'immagine (fig. 4) che presenta un'ambientazione pacata e naturale. Si veda il pane, il cesto delle arance, il caro vecchio orologio a pendolo, la tovaglia a quadri, simbolo di una sanità ruspante. Ma soprattutto l'atteggiamento amoroso delle due figure (nella tipica costruzione a triangolo) rese plastiche da una luce calda e avvolgente.



Dopopranzo. Meglio mamma.

Lascia i piatti alla lavastoviglie.

Se hai una lavastoviglie in casa tua, non hai più da preoccuparti di lavare i piatti dopo il pasto. Lascia tutto alla lavastoviglie. Così, quando torni a casa, non hai più da fare nulla. È un modo di vivere più comodo e più sano. La lavastoviglie ti libera da tutti i problemi di lavare i piatti. È un modo di vivere più comodo e più sano. La lavastoviglie ti libera da tutti i problemi di lavare i piatti.

Nella lavastoviglie ci vuole... finish

FIG. 5

Per non dire poi che la mamma è veramente mamma quando non ha i piatti da lavare e può dedicarsi al suo bambino. Nell'immagine (fig. 5) il primo piano della lavastoviglie, ripresa con un prezioso e granuloso effetto flou, entra di diritto nella scena familiare.

Sulla base di queste esili indicazioni l'insegnante potrebbe orientare gli alunni a fare ricerche iconiche sugli aspetti positivi e negativi del progresso.

Spunti originali ed esempi interessanti sia dal punto di vista sociologico che espressivo si possono trovare nel volumetto fotografico «Noi, invece, Vi proponiamo» (ed. CEM) nel quale i ragazzi denunciano o apprezzano ciò che la nuova società ha loro tolto o dato, dimostrando di possedere un istintivo senso critico e un'apprezzabile freschezza.

COMPONENTE RELIGIOSA



IL BAMBINO COME «SEGNO»

Realtà ed educazione del fanciullo nei libri profetici dell'Antico Testamento

Proseguiamo il discorso sulla presenza e formazione del fanciullo nel mondo biblico, passando in rassegna dopo i libri storici dell'Antico Testamento le opere a carattere profetico. Il materiale non manca: i bambini compaiono accanto ai profeti, il richiamo al bambino è presente nella loro predicazione per accentuare alcuni temi e aspetti del messaggio.

In tal modo si arricchisce la visione che la Bibbia ha del fanciullo e si accumulano i suoi significati nella e per la società degli adulti.

«Paladini» di Dio e dell'uomo

Quando diciamo profeti, intendiamo riferirci a quel movimento di enorme spessore che ha caratterizzato principalmente il secondo periodo della storia di Israele, vale a dire il tempo dei due regni divisi fino all'esilio babilonese; entrano in scena alcuni individui carismatici, suscitati da Dio di mezzo al popolo e in suo favore. Essi diventano paladini della «gelosia di YHWH», delle esigenze dell'Alleanza e insieme difensori accaniti dei diritti dell'uomo, specialmente degli ultimi e degli indifesi.

I profeti sono personalità gagliarde, uomini di grandi pensieri, di forti sentimenti, capaci di gesti e di azioni contro corrente, totalmente de-

diti all'annuncio, fedeli insieme a Dio e all'uomo.

Che spazio mai può ritagliarsi il fanciullo in un simile contesto? Non sarà dimenticato o emarginato, essendo il profetismo affare di uomini adulti e maturi?

Uno di loro ad esempio, tra i più noti, cioè Geremia, allorché nel 627 a. Cr. riceve la chiamata personale al ministero profetico, mette le mani avanti, formula una obiezione: «Risposi: Ahimè, Signore Dio, ecco io non so parlare, perché sono giovane» (Ger 1,6). Non si tratta di un difetto fisico (Es 4,10) e neppure della difficoltà ad esprimersi in modo appropriato; è l'età troppo giovane che impedisce a Geremia di prendere con autorevolezza la parola in mezzo all'assemblea. Solo l'uomo socialmente adulto è accreditato a parlare e ad esigere ascolto. Dio però taglia corto con le obiezioni e, come nel caso di Mosè, assicura a Geremia la sua presenza come garanzia di successo nonostante le avversità.

Questa regola dell'età adulta conosce un'altra eccezione. E' il caso di Samuele, il ragazzo (na'ar) già consacrato a Dio dalla madre e chiamato dalla Voce a diventare profeta. L'episodio narrato in 1 Sm 3 è suggestivo anche per il lettore moderno: il triplice appello nel cuor della notte, la difficoltà del bambino a discernere la chiamata di Dio, la saggezza dell'educatore Eli che riconosce il suo limite e accetta di essere scavalcato ... tutto questo è raccontato in modo «catechetico», vivace e convincente.

Samuele diventa profeta, cioè «portaparola» di Dio. La narrazione termina mostrandoci la crescita del personaggio per effetto della Parola ascoltata e proclamata: «Samuele acquistò autorità (lett: divenne grande) poiché il Signore era con lui, né lasciò andare a vuoto una sola delle sue parole. Perciò tutto Israele ... seppe che Samuele era stato costituito profeta del Signore» (1 Sm 3, 19-20).

I profeti si interessano del bambino

I profeti devono incarnare in Israele la passione di Dio per l'uomo, l'interessamento di YHWH per il popolo, più esattamente per coloro che nel gruppo sociale non contano, non hanno voce, tra questi i bambini.

Lasciamo parlare i fatti:

— Elia, «il profeta di fuoco» si prende cura in terra pagana della vedova di Sarepta e ridona la vita al figlio di lei perito dopo grave malattia. E' il primo racconto di risurrezione che abbiamo nella Bibbia e destinatario ne è un bambino. «Signore mio Dio, forse farai del male a questa vedova che mi ospita, tanto da farle morire il figlio? ... il Signore ascoltò il grido di Elia» (1 Re 17, 20-22). Il profeta stesso riconsegna il bambino alla madre; in quella casa torna la gioia e la donna canta la sua fede nella efficacia e fedeltà della Parola di Dio mediata dal profeta.

— Analogo episodio nel ciclo di Eliseo (2 Re 4,8-37). Il racconto ha un andamento drammatico: il profeta ricompensa la donna di Sunem della ospitalità accordatagli, promettendo a lei sterile la nascita di un bimbo. Il bambino arriva «proprio alla data indicata da Eliseo», ma la gioia è di poco tempo: un'insolazione se lo porta via, dopo aver sofferto alcune ore sulle ginocchia della madre. La donna è disperata; è peggio averlo perduto che non averlo avuto! Corre dal profeta, si aggrappa alla sua persona e non lo lascia fino a quando Eliseo non si decide a partire. Con molto realismo l'uomo di Dio si distende sul bambino (l'azione è descritta con precisione): la vita e il calore ritornano in quel corpicino esanime e allora il profeta lo ridona alla madre.

! — Nel libro di Geremia troviamo un messaggio molto duro contro la pratica mostruosa del sacrificio di bambini penetrata in Israele per effetto della dominazione assira. E' un'aberrazione del senso religioso:

«cosa che io non ho mai comandato e che non mi è mai venuta in mente» dice il Signore di se stesso (cfr Ger 7,31). Il testo prende le difese degli innocenti oppressi, comminando il castigo alla generazione che si è macchiata di questo crimine (cfr anche Ez 20,31). E già prima il profeta Amos aveva denunciato come un insulto a Dio lo sventramento delle donne incinte praticato come rapresaglia di guerra allo scopo di estinguere i nemici (Am 1,13).

— C'è un solo episodio sconcertante in contrasto con ciò che precede: è il castigo inflitto a 42 ragazzi colpevoli di avere irriso la calvizie di Eliseo. Essi vengono maledetti dal profeta e sbranati da due orse (2 Re 2,23-24).

A parte che è difficile verificare la storicità del fatto, essendo la narrativa del ciclo di carattere popolare, l'episodio vuole nondimeno inculcare il grande rispetto, venerazione per l'anziano a lui dovuto dalle giovani generazioni.

Il bambino come segno

Il messaggio dei profeti non fa ricorso solo alla parola parlata, ma adopera molto spesso il linguaggio gestuale. I gesti sono spesso più comunicativi ed efficaci della parola; nel mondo antico inoltre porre un'azione simbolica equivaleva ad avviare l'inizio della realtà significata. La vita stessa del profeta, dunque, le sue vicende familiari diventano segno a servizio dell'annuncio.

Emblematico è il caso del profeta Osea, della sua sposa e dei suoi figli (Os 1-3). L'entrata dei tre bambini nel mondo corrisponde a un progressivo deterioramento dei rapporti tra Israele e YHWH: l'alleanza sta sfaldandosi per la infedeltà del popolo, il quale viene chiamato prima Izreel (richiamo al castigo) e poi «Non-amata» e «Non-mio-popolo».

Ma questi tre nomi funesti dopo il tempo della purificazione si convertono in oracoli di speranza e di salvezza, allorché il Signore ritorna a fecondare l'Israele-sposa, a richiamare «Non-amata» e a rinnovare il patto col suo popolo (Os 2,1-3.25).

Anche il grande Isaia è attorniato da fanciulli che svolgono una funzione di segno; lo afferma esplicitamente il profeta: «Ecco, io e i figli che il Signore mi ha dato siamo segni e presagi per Israele da parte del Signore degli eserciti, che abita sul monte Sion» (Is 8,18).

Il primo figlio porta il nome simbolico di «un resto ritornerà» (cfr 7,3); è una sintesi del messaggio di Isaia: nella parola «resto» è implicita l'idea del giudizio-castigo cui il popolo verrà sottomesso a motivo della sua iniquità, ma una minoranza si convertirà al Signore e con es-

IL VOLTO DELL'UOMO

Verrà giorno in cui (anzi già viene) gli uomini delle nazioni dell'opulenza mendicheranno dagli uomini dei paesi dell'indigenza le ultime reliquie della sommersa umanità.

In quel giorno si dirà alla statua di legno degli antenati di Bateké,¹ alla maschera animalesca dei Sanfo,² al mistero che si cela dietro il sorriso di terracotta Yoruba,³ al sovrumano segreto della maschere dei Bobo-Fing⁴ che uccide chi la spezza, alle maschere della vita e della morte dell'amicizia e della guerra della gioia e del dolore che danzano da sempre sotto i cieli dell'Africa o dell'Asia dei Papua o del Sud-America, chiederemo in quel giorno:

«Diteci: il volto dell'uomo qual'è?» Chiederemo alle parole vibranti nel ritmo dei tamburi, al pianto funebre di una donna pigmea, al canto triste del campesino del sertão, a quello sacro agli spiriti della foresta, alle gocce di sapienza di

proverbi distillati nei secoli dal labbro degli anziani, alla prima parola insinuata sulla bocca del bimbo dal cuore di sua madre, chiederemo quel giorno: «Diteci: il nome dell'uomo, qual'è?»

Tutto rivela, tutto nasconde. Ovunque è racchiuso il segreto del Figlio dell'uomo.

Anche nella sapienza dei poveri che è nascosta ai potenti.

In quel giorno sapremo noi scoprirvi?

Dopo averti sfruttato, dopo averti calpestato, dopo averti ingannato con miraggi di falsa civiltà, sapremo ancora tenderti la mano per ritrovare — insieme — il volto dell'uomo?

Là dove due sono uniti Egli è presente.

- 1) Basso Congo
- 2) Costa d'Avorio
- 3) Nigeria
- 4) Alto Volta

(dalle «Profezie del nostro tempo» di Risna Niebère)

sa potrà proseguire la storia della salvezza.

Il secondo bambino poi, che per volere divino si chiama «Rapida preda-pronto bottino» (8,14), porta un nome fausto per la comunità, la quale al primo balbettio del piccolo conoscerà la liberazione dalla incursione nemica e l'umiliazione degli avversari.

Non solo a livello narrativo, ma anche di proposta verbale compare la figura del bambino. Osea ne è stato il pioniere: per cantare il regime dell'alleanza egli ha elaborato il simbolo matrimoniale ed ha riflettuto anche sulla sua esperienza di padre per leggersi la trama delle relazioni Israele-Dio.

Si legga il celebre componimento del c. 11, dove il linguaggio d'amore del genitore verso la sua creatura (il chiamare per nome, il baciare, l'insegnare, a camminare e a mangiare) rivela i tratti della tenerezza divina verso Israele.

Nella stessa linea un altro profeta del tempo dell'esilio, chiamato convenzionalmente il Secondo Isaia, celebra la misericordia del Signore partendo e superando l'esperienza del rapporto affettivo che lega la madre al suo bambino. «Si dimentica forse una donna del suo bambino, così da non commuoversi per il fi-

glio del suo seno? Anche se ci fosse una donna che si dimenticasse, io no! non ti dimenticherò mai!» (Is 49, 15).

Lo stesso simbolismo è usato dai profeti, quando essi descrivono il futuro della storia della salvezza, le mete verso le quali l'umanità è spinta dal volere divino ad avviarsi.

Sarà il tempo della riconciliazione: «perché converta il cuore dei padri verso i figli e il cuore dei figli verso i padri» (Mal 3,24).

Tempo della intimità totale col Signore: «i suoi bimbi saranno portati in braccio, sulle ginocchia saranno accarezzati. Come una madre consola un figlio, così io vi consolerò» (Is 66,12-13).

Ed è ancora la figura del bambino che inaugura i tempi messianici della luce, della gioia, della libertà, pace e giustizia: «Puer natus est nobis et filius datus est nobis! Un bambino è nato per noi, ci è stato dato un figlio!» (cfr Is 9,1-6).

RIFL ESSI ONI!

RICOMPRESIONE DEL FANCIULLO NEL MONDO CONTEMPORANEO

A fianco dei fenomeni di distruzione rivolti alla convivenza, ai valori civili e democratici e, soprattutto, ai suoi protagonisti, si nota la crescita dell'umanesimo della ricomprensione filosofica, teologica e sociologica della persona umana, insorgente un po' dovunque, anche nei settori dell'apprendimento scolastico, della pedagogia, della didattica e della metodologia educativa in genere.

L'impulso parte forte e vigoroso dalla figura profetica di Giovanni Paolo II, considerato il difensore dei diritti umani in tutto il mondo, e direi soprattutto che è la maniera evangelica di annunciare la visione cristiana dell'uomo, della società, dei valori umani e trascendenti, il fine ultimo dell'esistenza terrena come si può rilevare nell'Enciclica «Redemptor Hominis». Egli s'adopera perché la vita nel mondo sia più conforme all'eminente dignità dell'uomo, e al carattere trascendentale della persona umana.

Il volto «dell'umanesimo della ricomprensione» si diffonde nel mondo e nelle varie culture provocando la rottura della visione materialistica della persona umana e mettendo in crisi le egemonie delle ideologie materialistiche e radical-borghesi con una attenta e quotidiana lettura degli avvenimenti mondiali nella dimensione del cristianesimo «luce del mondo e sale della terra».

Ciò che avviene nei sistemi marxisti e capitalistici sembra confermare la validità della lettura che Papa Giovanni Paolo II conduce con precisa e approfondita conoscenza del Mistero di Cristo «centro del cosmo e della storia». Vi è, quindi, la lettura cristiana del fanciullo, rinvigorita da quest'ora pentecostale per la Chiesa e per il mondo.

Non si possono analizzare i fenomeni del nostro tempo scordando la contemporaneità del cristianesimo vissuto ed annunziato dai seguaci di Cristo

che ne hanno fatto una scelta di vita. Ed essi faticano perché «ogni uomo possa ritrovare Cristo, perché Cristo possa, con ciascuno, percorrere la strada della vita, con la potenza di quella verità sull'uomo e sul mondo, contenuta nel mistero dell'Incarnazione e della Redenzione, con la potenza di quell'amore che da essa irradia. Sullo sfondo dei sempre crescenti processi nella storia che nella nostra epoca sembrano fruttificare in modo particolare nell'ambito di vari sistemi, concezioni ideologiche del mondo e regimi, Gesù Cristo diventa, in certo modo, presente, malgrado tutte le apparenti sue assenze, malgrado tutte le limitazioni della presenza e dell'attività istituzionale della Chiesa. Gesù Cristo diventa presente con la potenza di quella verità e di quell'amore, che si sono espressi in Lui come pienezza unica e irripetibile, benché la sua vita in terra sia stata breve ed ancor più breve la sua attività pubblica» (Redemptor Hominis, n. 13).

Per leggere il fanciullo come persona redenta bisogna che l'animatore scolastico non scordi la verità totale cui il fanciullo è destinato, e superi i criteri di codificazione tradizionale entro i quali lo scolaro è visto e trattato nel momento in cui si appresta a compiere l'esperienza fondamentale della sua esistenza.

D'altra parte l'umanesimo della ricomprensione dell'uomo, e nel nostro caso del fanciullo, esige la conoscenza della società in cui si vive. Infatti, il fanciullo si trova a vivere entro società organizzate, ma non ha idee del tutto esatte e chiare sull'origine di queste stesse società e sulla parte che spetta all'uomo nell'organizzarle e nel mantenerle in efficienza con costumi e con leggi corrispondenti al diritto naturale e ai fini umani da perseguire.

Davanti ai suoi occhi è quanto meno sconvolgente e disorientante il vocare continuo di proposte contrapposte provenienti dai diversi agglomerati ideologici e politici, fautori della destabilizzazione della società col terrorismo armato da una parte e del radicalismo violento dall'altra. Nei suoi occhi si depositano immagini di sangue, esaltazioni irrazionali di spiccata marea animalesca, paure, incertezze, che interrogano gli animatori scolastici nel momento in cui entrano nella scuola che dello Stato e della società è lo specchio e il volto.

Il compito dell'educazione è quello di spiritualizzare, di interiorizzare e di razionalizzare nella mente e nella coscienza del fanciullo il fatto societario. Interiorizzare il fatto societario esteriore, facendolo divenire coscienza e volontà, deve essere il primo proposito dell'educatore in questo momento dell'educazione.

Un fanciullo costretto a far parte di una società, dalla quale non è convinto di ricavare aiuti e benefici, non sarà mai, interiormente, un membro vivo, persuaso e attivo di quella stessa società. Non porterà mai validi e positivi contributi alla medesima e co-

stituirà sempre un peso e un ostacolo per la vita dell'intero gruppo.

Prima di mettere in atto i metodi della educazione, della formazione, dell'apprendimento, bisogna rendersi conto che il fanciullo entra in scuola con un bagaglio di opinioni e forse di delusioni, di frustrazioni che occorre conoscere.

Accogliere un fanciullo vuol dire ospitare anche il suo mondo interiore. Che cosa pensa del mondo degli adulti? Come li considera? Perché viene a scuola? Cosa chiede alla scuola? Sono domande che impongono all'animatore scolastico l'impegno morale di sondare gradualmente questo essere umano per animarlo verso quelle mete di verità e di liberazione interiore che gli permetteranno di realizzare se stesso insieme con gli altri.

Forse bisogna oggi studiare più dentro l'intimo farsi del fanciullo come consiglia il prof. Ajuriaguerra: «Guardare, guardare. Gli etologi hanno guardato gli animali più di quanto noi abbiamo guardato i bambini. Voglio prendere molto più tempo per guardare. Abbiamo tante cose da guardare nei bambini. Siamo tutti passati troppo svelti dalla misconoscenza del bambino ad usare apparecchi... Ma la storia naturale del bambino sta ancora per farsi... Io mi incontro col bambino. Resto nella stupita contemplazione e nel rispetto come si contempla la crescita di una pianta. Con spirito scientifico, ma anche con piacere, spreciamo molto quando guardiamo qualcosa senza sentire il piacere dello sguardo. Il primo dialogo veramente umano è quello dello sguardo. E' curioso. Si è parlato tanto del sorriso del bambino e quasi niente del suo sguardo, che è lo stesso tipo di esperienza».

E' errato, quindi, lo sguardo rivolto al bambino come essere difettoso. Come si trattasse di un materiale grezzo, è presente quella minaccia che si traduce poi nell'azione di condizionamento o di emarginazione dell'io pensante del fanciullo per farlo persona come se non fosse già persona irripetibile ed unica.

Costruire dall'esterno un essere razionale significa gettar via il prezioso capitale umano che pulsa nell'anima del fanciullo come zavorra, per comunicargli la vita artificiale dell'adulto o quanto meno vista con gli occhi di un altro.

L'umanesimo della ricomprensione, in campo educativo, importa lo sforzo dell'animatore scolare di mettersi nell'ottica del fanciullo per conoscere in che modo guarda la realtà che lo circonda e con la quale vive. «Una educazione sociale — afferma G. Nosenko — che non rispetta l'originalità delle singole persone e la loro necessaria libertà sarebbe una falsa educazione che non si dovrebbe definire non più sociale ma conformizzante, massificante, oppressiva».

Nulla deve essere fatto nell'animazione culturale a scapito della spontaneità, della libertà, della responsabilità e della dignità della persona.

Angelo Conca

DOCUMENTO D'INCONTRO

A cura di Domenico Volpi

Un filosofo indiano contemporaneo, che come Vice-Presidente della Repubblica indiana ha saggiato tutte le difficoltà del rapporto fra la visione induistica della vita e la civiltà moderna, ha presentato questo volto essenziale della sua religione:

«L'Induismo richiede che ciascun uomo pensi costantemente al mistero della vita, fino a raggiungere la più alta rivelazione. Mentre le forme inferiori (di culto, compresi gli idoli

e le immagini dei molti dèi minori) sono tollerate, nell'interesse di chi è incapace di trascenderle all'improvviso, in tutto l'Induismo si insiste sull'idea più vasta e sul culto più puro... Ciascuno ha il diritto di scegliere la forma di credenza e di culto che più lo attrae... L'Induismo non è una setta: è la società di tutti coloro che accettano come legge il bene e cercano con fervore la verità» (*Saverpalli Radhakrishnan*).

INDUISMO: L'ASSOLUTO E' TUTTO

LE RADICI NELLA STORIA



Il Gange, fiume sacro la cui origine si confonde con la creazione...

L'India è la terra in cui l'uomo più ardentemente ha ricercato e ricerca una visione religiosa della vita. In India la religione pervade tutta la letteratura e l'arte, ha segnato i passi della storia, incide ancora profondamente nella vita quotidiana e nel sistema sociale.

Non si tratta di una religione monolitica, unica ed eguale per tutti: proprio il fervore religioso e l'ansia della ricerca, più l'amore per le tradizioni più antiche, hanno dato alla religione degli Indù molte variazioni e caratteristiche spesso contrastanti.

Quello che noi chiamiamo oggi *Induismo* è lo sviluppo di antiche esperienze religiose, quali il Vedismo e il Brahmanesimo. E la storia dell'Induismo può essere presa come un esempio dell'evoluzione del sentimento religioso, dal politeismo in cui le forze della natura appaiono come Dèi alla più spirituale visione dell'Assoluto. Il fatto è che queste diverse e successive esperienze religiose sussistono ancora, contemporaneamente, nella religiosità popolare indù; l'una ha superato l'altra ma non l'ha soppressa.

Per questo, anche, è molto difficile dare un quadro completo dell'Induismo. Accenneremo soltanto ad alcuni punti essenziali.

— E' una religione che affonda le sue radici e i suoi primi documenti molto lontano nella storia; 4.000 anni e più.

— Hindu è un nome importato: è il nome che gli invasori Arii diedero al fiume Indo, da cui si estese poi a tutta la penisola indiana ed alle sue genti. Gli Arii erano gente di razza bianca (indo-europei) che, nel II millennio a.C., scesero a ondate dalle steppe asiatiche del Nord-Ovest percorrendo appunto la vallata dell'Indo (un ramo degli Arii si diresse verso l'Iran, che da loro prese nome: «terra degli Arii»; «Arya» significava «nobili, onorati») e successivamente occupando quasi tutta la penisola.

Ma gli Arii, guerrieri e dominatori, giunsero fra genti — di pelle più scura e di varie stirpi, fra cui principale quella dei Dravidi — che avevano già una loro civiltà e un patrimonio di credenze religiose e di spiritualità molto elevato, maturato nei millenni precedenti.

— I primi *Libri Sacri* a cui si richiama l'Induismo sono scritti nella lingua letteraria degli Arii, il *sanskrito*, base anche delle lingue dei popoli che vennero a popolare l'Europa (Greci, Italici, Illirici, Celti, Germani, Slavi...).

— Anche Induismo è una parola «importata»: furono gli Europei moderni a chiamare in questo modo la religione degli Indù. I fedeli la chiamano *dharma*, una parola che può significare «armonia, ordine, legge...», ma che ha significati più profondi, basi importanti per capire i pilastri della religiosità.

DHARMA, SAMSARA, KARMAN, MOKSA



«Giorno dopo giorno, o Signore della mia vita, sto davanti a Te contemplandoti...».

Non sono dèi o parole magiche. Sono quattro concetti fondamentali della religiosità indù, difficili da capire per la mentalità occidentale, che cercheremo di spiegare con approssimazione.

1. **DHARMA** è «legge» religiosa, morale e sociale; è «ordine» delle co-

se terrene, della società civile, ma soprattutto è ordine cosmico: è la idea che tutto è governato con infinita sapienza; è «armonia» nel senso che costituisce l'essenza stessa, interna, delle creature, delle cose e degli eventi della vita e della storia.

La religione indiana è la storia delle diverse vie con cui gli uomini hanno tentato di aderire al segreto della legge eterna e di uniformarsi a questo *dharma* universale. Così la religione è nello stesso tempo teologia, filosofia dell'esistenza, norma di vita per gli individui e sistema sociale.

2. **SAMSARA**. Gli antichi saggi furono colpiti dalla caducità di tutte le cose terrene: le vite più rigogliose, i dominatori più forti, persino le rocce e le acque si logorano e scompaiono, declinano. Nello stesso tempo però tutto non scompare, ma si trasforma: il bruco diventa farfalla, la montagna diventa sabbia. Questo portò al formarsi della credenza in *cicli di esistenza* attraverso i quali passano uomini e dèi, animali e piante, le singole cose inanimate e l'intero universo.

Samsara si può tradurre, sempre imperfettamente, con «trasmigrazione»: tutte le anime sono immortali e sono comprese in un flusso continuo che le fa esistere sotto diverse spoglie terrene («reincarnazione»); le cose muoiono, le anime trasmigrano in altre diverse esistenze maturando i frutti, buoni o cattivi, delle esistenze precedenti. Anche l'Universo passa dei cicli di distruzione e di rinascita.

Ma dietro le illusioni del mondo, dietro la materia sempre mutevole c'è la sorgente di tutte le cose: uno Spirito immutabile e puro, eterno, che fu chiamato **BRAHMAN** (da non confondere col dio *Brahma*, che è una delle sue manifestazioni, e con la casta dei Bramini).

3. **KARMAN** sono le «azioni», o meglio i «meriti religiosi» (positivi o negativi) prodotti dalle azioni in ogni ciclo di esistenza; la condizione di ogni vita terrena dunque dipende dai meriti accumulati nelle vite precedenti, ed è un'occasione per procurarsi meriti buoni con i quali guadagnare una condizione migliore nella vita futura (sempre terrena).

Questo affina un'alta coscienza morale, e dà un forte controllo sui propri desideri, ma porta a consi-

derare tutti gli eventi umani con l'occhio dell'eternità e conduce ad accettare con rassegnazione la propria condizione sociale.

L'uguaglianza fra gli uomini è trasferita nelle vite future (un appartenente all'alta casta dei bramini, se goloso, può rinascere in un maiale e dover ripercorrere dal basso la scala delle esistenze), ma nella vita presente quasi tutto dipende dal *Karman*. Ma come si può sfuggire a questo continuo trasmigrare?

4. **MOKSA**. Poiché il mondo visibile (*maya*) è transitorio e illusorio, tutti i desideri legati al corpo ed alla terra sono fonte di delusione e perciò di sofferenza. La vera pace si trova con la severa disciplina del desiderio e rivolgendosi alla realtà spirituale ed eterna.

Finalmente l'anima, completamente purificata, non si reincarna più nell'eterno fluire del *samsara*, ma se ne libera e raggiunge la pace, l'unione con l'Assoluto: è lo stadio finale dello sviluppo di ogni anima.

Il modo per conseguire il *moksa* (= «liberazione») forma oggetto di diverse interpretazioni, secondo le varie scuole e i vari sistemi induistici che, abbiamo detto, possono essere assai diversi fra loro.

Moksa è, per alcuni, superamento dell'ignoranza e conquista della verità fondamentale: l'Assoluto (*Brahman*) e l'anima individuale (*Atman*) formano una sostanziale unità; per altri è lo scioglimento di ogni vincolo con la materia; per altri è il dominio delle proprie passioni e il distacco dal mondo e da ogni frutto delle proprie azioni. E' perdersi in un Assoluto impersonale, o è bearsi dell'unione con un Dio personale e dispensatore di grazia. Per alcuni si ottiene per gradi, per altri al momento della morte, per altri ancora in vita. Per tutti è la piena realizzazione a cui tende l'uomo.

Le diverse scuole indicano anche diverse vie privilegiate per raggiungere il *moksa*, alcune impegnando ad agire nel mondo e altre invitando alla passività e alla pura contemplazione. Le vie per giungere al *moksa* possono essere i meriti (*Karman*) conquistati con le opere relative alla propria condizione sociale (i doveri sociali e religiosi del proprio stato), o con la partecipazione ai riti; oppure basta raggiungere la perfetta conoscenza; o ancora abbandonarsi con fiducia a un Dio che ci ama.

DOCUMENTO D'INCONTRO

LE CASTE: «VARNA» UGUALE COLORE

L'origine del sistema della divisione in «caste» viene collegata all'invasione ariana e al suo consolidarsi. In India, casta si dice «varna», parola dell'antico sanscrito che significava «colore della pelle».

Gli Arieri stabilirono una distinzione fra se stessi, bianchi e vincitori, e i popoli di colore assoggettati, e attribuirono a se stessi alcuni compiti fondamentali, in una gerarchia sociale giustificata da miti religiosi:

— la casta più elevata è quella dei *bramini*, i sacerdoti che conoscono a fondo i libri sacri e i rituali dei sacrifici, che secondo il mito nacque dalla bocca del sommo dio

Brahma; essi devono seguire uno schema di vita impegnativo, in quattro fasi: dodici anni come allievi di un maestro con l'impegno di assoluta castità, un periodo di «capo famiglia» con tutti gli adempimenti del rito e della preghiera, una vita da eremita verso la vecchiaia nella foresta, e infine la vita ascetica fatta solo di meditazione (vivono mendicando);

— la seconda casta è quella dei *Kshatriyas*, i capi e i guerrieri, soldati e uomini di governo, usciti dalle braccia del dio;

— la terza casta è quella dei *vaiśhyas*, commercianti e artigiani, nati dalle cosce di Brahma;

— la quarta è quella dei *sudra*, umili lavoratori, servitori, contadini e schiavi, usciti dai piedi del Dio; alcuni dei lavori dei *sudra* sono considerati «puliti», altri «sporchi».

Ogni casta è divisa in sottocaste (ve ne sono quasi 3000) nelle quali, erano rigorosamente suddivisi e si

specialmente in passato, i mestieri trasmettevano di padre in figlio.

Al disotto del sistema delle caste stanno i più miseri, i *paria* o *intoccabili*, o *fuori-casta*. Probabilmente gli Arieri, dopo l'invasione, tennero per sé la funzione sacerdotale e quella militare e di governo, tennero sotto controllo commercianti e artigiani ma ne rispettarono l'abilità, affidarono i lavori manuali ai popoli soggetti, e relegarono i Dravidi di pelle scura al ruolo di fuori-casta con criteri indubbiamente razzistici.

La costituzione indiana ha dichiarato illegali le varie discriminazioni di casta e ha dato pari dignità agli intoccabili, ma il sistema delle caste rimane nel profondo della società indù. La tradizione è ancora molto rispettata, anche perché l'indù considera la sua sorte terrena e la vita sociale qualcosa di transitorio, mentre l'evoluzione spirituale è più importante.

I LIBRI SACRI

In un complesso di libri sacri, da quelli antichissimi ad altri più recenti vi è tutto il complicato evolversi della religione e della storia dell'India.

Il nome «VEDA», significa «scienza, il Sapere sacro». I *veda* più antichi risalgono al 1500-1200 a.C., ma riflettono idee e pratiche assai più antiche, trasmesse oralmente finché qualcuno le fissò nella forma più arcaica della lingua sanscrita.

Sono considerati sacri e «rivelazione divina»:

1 - le raccolte di inni sacri, di preghiere e d'invocazioni: alcune di queste venivano recitate sotto l'influsso di una bevanda alcoolica, il *soma*, che era considerata magica e necessaria per i sacrifici (1500-1200 a.C.);

2 - i *Brahmana*, testi liturgici che descrivono i rituali dei sacrifici e delle preghiere in ogni particolare (1000-800 a.C.);

3 - i «testi della selva», meditazioni e riflessioni che gli eremiti meditavano nella foresta;

4 - le *Upanishad* o «testi dell'arcanica dottrina», la più alta espressione della rivelazione (400-300 a.C.).

Sono libri sacri, legati al ricordo e alla tradizione, ma non rivelati, altri libri che recano i commenti dei veggenti e dei saggi e i racconti dei poeti: i *Sutra* (aforismi, brevi regole da mandarsi a memoria per le cerimonie o sunti della dottrina, o norme varie di esistenza), il grande poema epico e didascalico *Mahabharata*, l'altro poema *Ramayana* (7 libri con le gesta dell'eroe Rama), i 18 libri del *Purana* («Antico») con tradizioni sulla creazione e sul culto degli dèi per raggiungere Brahman l'Assoluto.

* * *

A. I VEDA - I 1028 inni del *Rig-veda*, il più antico e fondamentale, contano 40.000 versi. Si richiamano a quando, in epoca ancora più lontana, gli dèi personificavano le forze della natura: presentano infatti una galleria di divinità che si richiamano ai grandi fenomeni naturali e possono essere divisi in divinità del firmamento, dell'atmosfera e della terra.

Vengono invocati: *Varuna*, ordinatore del firmamento e della Terra, custode dell'ordine cosmico e della morale, dio preferito dalla casta sacerdotale; *Mitra*, l'Amico degli uo-

mini, il garante della loro fedeltà e punitore delle colpe; *Usas*, l'Aurora che porta luce e invita al lavoro; *Surya*, il Sole, occhio con cui Mitra e Varuna osservano le azioni e il cuore degli uomini, fonte di vita e protettore del giusto cammino per i vivi e per i morti (in una sua manifestazione ha il nome di Visnù — una divinità che assumerà poi importanza grandissima — che sostiene la terra, l'aria e il cielo con la sua potenza); *Indra*, dio delle tempeste ma anche della pioggia benefica, il più onorato e temuto nei tempi dell'India vedica, desideroso di offerte e datore di forza a tutti i viventi, combattivo ma confortatore dei deboli, protagonista di epici scontri con il demone Signore del Male, dio preferito dalla casta dei guerrieri.

Fra le divinità della terra citiamo *Agni*, il Fuoco (far notare come il nome assomigli al latino «ignis»), e *Soma*, una bevanda inebriante, usata nei riti sacrificali.

Innumerevoli sono le divinità minori, e non manca la divinizzazione di animali o di oggetti. Ma da questa primitiva visione, nel corso dei 40.000 versi del *Rig-Veda* i concetti s'innalzano e si ampliano: non più i fenomeni vengono adorati, ma la Forza misteriosa che sta dietro di

essi; si prospetta il concetto "i beatitudine per i buoni e di castigo per i malvagi dopo la morte, e quindi il concetto di immortalità dell'anima.

I Veda, con tutti i loro dèi e con la loro alta poesia, con la loro complessa visione dei rapporti fra l'uomo e il cosmo e con l'idea dell'unione fondamentale di tutte le creature e d'ogni forza vitale, sono libri sacri anche dell'Induismo moderno che, come vedremo, li interpreta alla luce di una religiosità più elevata.

B. I BRAHMANA - A poco a poco, si sbiadirono le caratteristiche dei vari dèi, e l'attenzione si concentrò sul rito religioso, sul sacrificio (non importa a chi offerto). I sacerdoti, i *bramini*, come depositari delle formule rituali, affermano la loro assoluta predominanza.

Nei capitoli in prosa del *Brahmana*, le formule di preghiera e i riti sono descritti con minuzia, a partire dalle loro origini leggendarie: si è fatta strada l'idea che il sacrificio sia più importante degli dèi stessi, perché è capace di vincolare la loro volontà e «obbligarli» ad esaudire il fedele e a modificare gli avvenimenti.

Gradualmente, destinatario dei riti e più potente di tutti gli dèi diviene *Brahspati* o *Brahmanaspati* («Il Signore della Preghiera»); e gli vengono attribuite qualità e leggende di dèi precedenti come Indra, Mitra e Varuna. Egli viene chiamato anche «padre degli dèi», e considerato creatore di ciò che esiste, deità

comprese.

Le offerte dei sacrifici erano vitime animali, prodotti agricoli e dell'allevamento (specialmente latte e burro di vacca, considerato animale sacro) e la bevanda *soma*; venivano bruciate su fuochi accesi ed orientati in determinati modi, da più sacerdoti e in tempi successivi. Appare, sia pure ancora impreciso, il concetto d'un Dio assoluto che sarà chiamato *Brahman*.

C. LE UPANISHAD - In questi testi, nei quali si trovano parti di altissima poesia e brani di prosa con elevate meditazioni, l'importanza del rito sacrificale passa in secondo piano (c'è una reazione al potere sacerdotale) e si sviluppa la spiritualità personale, la ricerca di una verità superiore e unica.

Composte in vari tempi e da vari «saggi» o «veggenti», le Upanishad non presentano una visione religiosa unitaria, tuttavia l'Induismo — anche contemporaneo — si rivolge ad esse come alla più alta fonte di riflessione.

Da una divinità concreta come *Brahmanaspati* si passa all'idea d'un Dio più astratto, un principio cosmico che abbraccia tutto e che l'intelletto umano non può capire: è l'«essenza di ogni essenza», la «realità della realtà», è anche la vita, la conoscenza. E' designato con un pronome neutro, non è né maschile né femminile: *Brahman*. Egli è in tutto ed è tutto, l'uomo ha per fine di lasciarsi assorbire da Lui annul-

lando la propria individualità: «Come tutti i fiumi scompaiono nel mare, abbandonando in esso nome e forma, allo stesso modo il saggio entra nello spirito celeste che è più alto dell'altissimo».

Nello stesso tempo si fa strada un altro concetto, l'*Atman*, che indica sia l'«anima» individuale, l'«io», sia la grande «anima» dell'universo; «anima» significa sia soffio vitale, sia fondamento di ogni funzione («...Per lui noi vediamo, parliamo, udiamo, pensiamo, respiriamo; egli pervade tutto e in tutto s'immedesima, fino alla punta delle unghie, egli è il granello di sale che, gettato nel recipiente d'acqua, scompare come granello ma rimane in tutta la sua essenza nell'acqua salata...»). Ecco rafforzarsi la teoria del *samsara* o trasmigrazione perché lo Spirito è indistruttibile e rinascerà sempre.

Ma se l'*Atman* è anche lo spirito dell'universo, e se è ciò che tutti troviamo in noi come radice di tutte le forze vitali, allora è identico a *Brahman*, cioè a quella forza che ci sta davanti impersonata in tutte le cose. La felicità consiste appunto nel potenziare il proprio «io», il proprio *Atman*, e nel riconoscere che esso si fonde con il *Brahman*.

Questo si ottiene con la meditazione e con lo *yoga* («unione»): una serie di regole di elevazione e di concentrazione del pensiero, di vita morale, di annullamento dei sensi e di controllo delle funzioni corporali, fino anche a pratiche di durissima penitenza.

LA TRIMURTI

Nei testi sacri e nella pratica quotidiana, *Brahman* non può rimanere solo l'Essere Assoluto ed astratto. Il fedele indù è attirato da due necessità e da due principi opposti: adoperarsi per conservare l'ordine morale e sociale che è un riflesso dell'Assoluto cosmico, oppure rinunciare a ogni «illusione» terrena, ad ogni apparenza e rifugiarsi nella spiritualità.

Con queste due tendenze, corrispondenti a due interpretazioni della stessa realtà spirituale, emergono tre dèi, *Brahma*, *Visnù* e *Siva* (questa triade è chiamata la Trimurti)

che sono tre manifestazioni dell'Assoluto. Le loro caratteristiche sono enunciate, in modo non sempre chiaro, nei grandi poemi epici (*Mahabharata* e *Ramayana* e nel *Purana*).

BRAHMA è la personificazione dell'astratto *Brahman*, è il creatore, colui che ha desiderato la creazione del mondo; è il più grande dei tre, ma anche il più lontano dalla religiosità popolare.

VISNÙ è la bontà che tiene in vita il mondo ed è anche il salvatore, l'eroe che quando occorre s'incarna e discende sulla Terra per compiere grandi missioni (egli dice: «Ogni volta che langue la giustizia e si afferma l'ingiustizia, io creo me stesso»). Ad esempio, rinnova l'uma-



Brahma classico

DOCUMENTO D'INCONTRO

nità dopo il diluvio, collabora alla formazione del mondo, riconquista agli dèi il dominio del cielo e della terra...

Sono ben 10 queste *avatara* («discese del Divino»). Incarnato in *Krisna*, nel *Mahabharata* guida la lotta fra la dinastia dei Panduidi e i cugini Kuruidi, consigliando l'eroe Arjuna e impartendogli i più alti insegnamenti spirituali; questa parte del poema è la famosa *Bhagavadgita* che insegna come il *dharma* (legge, dovere...) deve armoniosamente conciliarsi con l'amore e con l'utilità; soprattutto, Krisna fa comprendere che le persone fisiche sono apparenza, solo l'anima è immortale, e che ogni azione va compiuta senza farsi influenzare dalle passioni ma abbandonandosi alla divinità con fiducia. Ne nasce un elemento religioso nuovo: la scoperta che il rapporto con Dio è un rapporto di amore in abbandono fiducioso e sereno (*bhakti*), aperto a tutti senza distinzione di casta, anzi mezzo di elevazione verso il *moksa*.

Rama è un'altra incarnazione di Visnù: eroe storico-leggendario, rappresenta il sovrano perfetto, e il *Ramayana* narra le sue vicende e quelle della fedele moglie Sita, esempio per tutte le donne, fino alla conquista dell'isola di Ceylon.

SIVA rappresenta, in rapporto alla forza protettrice e conservatrice



Krisna col flauto

di Visnù, il principio della distruzione; nei vari cicli delle esistenze e nel ricadere di ogni universo nel caos per poter ricominciare daccapo, Siva è presente. Dio della morte, ma non per questo malefico, anzi onorato dai suoi seguaci, è raffigurato con un tridente e una rete per significare il suo dominio sui viventi. Al tempo stesso, simboleggia la forza riproduttiva della natura (è rappresentato anche come un toro). Accanto a sé ha, come gli altri dèi, una divinità femminile, anch'essa venerata e temuta: la Grande Madre che soccorre o punisce. I suoi fedeli danno grande importanza allo *yoga* e ai suoi comandamenti.

LA PRATICA RELIGIOSA

Poiché Dio è in tutto, gli Indù nutrono un grande rispetto per cose, fiumi ed alberi e animali. Una delle basi della loro civiltà è, da sempre, la *non-violenza* verso gli animali, oltre che verso gli uomini; Gandhi, quando manovrò la lotta del suo popolo contro l'imperialismo inglese, fece ricorso sempre a metodi non-violenti di disobbedienza civile, mai all'uso della forza.

In particolare, i libri sacri ammonostrano che «tutti gli uccisori di vacche marciranno all'inferno per quan-

ti sono i peli della vacca uccisa»; la vacca è sacra e mangiarne le carni sarebbe un sacrilegio. Ciò si spiega con le antiche leggende, e con l'utilità di questi bovini che da sempre hanno dato forza trainante per i carri, latte e i suoi derivati, e... combustibile (lo sterco secco di vacca è stato per millenni il combustibile principale). Gandhi scrisse: «La vacca è un poema di pietà, è la madre di milioni dell'umanità indiana».

Anche gli altri animali sono sacri, perché ognuno potrebbe essere la reincarnazione di un'anima; così prosperano indisturbati anche gli animali dannosi. Le scimmie, dal canto loro, sono onorate in ricordo dell'aiuto che esse dettero all'eroe Rama.

Il Gange è il fiume sacro più grande, più noto e religiosamente più importante, ma ve ne sono altri dodici, elencati nei Libri.

Benares, «città santa» sul sacro

I due dèi rappresentano in realtà due visioni della vita: una pessimista (*Sivaiti*) e una ottimista (*Visnuiti*). Sul piano filosofico-teologico invece vi sono due scuole contrapposte per altri motivi:

1 — Quella dei *Vedanta*, fedeli dei Veda ed estensori delle massime contenute nelle *Sutra*, considera la realtà come cosa unica (*monismo*) compendiata in Brahman, l'Assoluto: tutto il resto, la vita, gli esseri e le cose, sono *maya*, illusioni, manifestazioni di Brahman non dotate di individualità propria; tale concezione fu corretta da Ramanuja, grande filosofo del 1100 d.C., che affermò esistere tre principi reali: Dio, le anime individuali e il mondo inanimato, ma i due ultimi sono diversi ma non divisi dal primo, ne sono un'espressione. Ramanuja predicò la liberazione delle anime individuali e la loro partecipazione alla beatitudine divina grazie alla fede e alla grazia-amore di Dio;

2 — Quella dei seguaci del *Samkya*, sistema antichissimo perfezionato da Madhva nel XIII secolo. Dichiarò che esistono dall'eternità due principi, uno è l'Assoluto, Dio personificato da Visnù, che ha dato e dà ordine all'universo, e l'altro è le anime individuali e la materia (*dualismo*).

Gange con 2000 templi, è metà assidua di pellegrinaggi; chi vi muore va diritto nel paradiso del dio Siva, perciò molti vecchi e ammalati vi si recano per morire e aspettano giacendo ovunque, ma con gioia e speranza. Lungo il fiume ardono continuamente i roghi che cremano i cadaveri. Il bagno nel Gange, lungo le celebri scalinate, è un atto di purificazione atteso da tempo e guadagnato con fatica. I corpi dei saggi maestri e dei santoni, che già in questa vita hanno raggiunto Brahman, non vengono cremati dopo morti, ma inghirlandati di fiori vengono lasciati sciogliere dolcemente nel fiume con canti e suoni di gioia. Un pellegrinaggio arduo e meritorio è quello da Benares a Ramesvara a 1600 Km di distanza nel Sud, portando un fiasco della sacra acqua del Gange per versarla in un tempio all'arrivo.

A proposito di templi, questi sono innumerevoli, grandi e piccoli, e vi

troneggiano le raffigurazioni dei più vari dèi, maggiori e minori, iraspetti che per noi sono mostruosi ma che si collegano chiaramente, per gli Indù, alle leggende dei libri sacri e che, proprio perché «straordinari» (tre occhi, sei braccia, ecc.), mostrano la natura soprannaturale della divinità.

La parte principale di ogni tempio



Delhi - Tempio di Siva

è un santuario (*vimana*), quadrilatero con tetto piramidale, illuminato all'interno solo dalla porta che si apre ad oriente; nel *vimana*, una nicchia accoglie la statua del dio o una sue raffigurazione simbolica.

Attorno al santuario vi sono portici e sale, con colonne, e vasche di acqua per i pellegrini, nonché le abitazioni dei sacerdoti. Tutto è racchiuso da un muro di cinta, che ha quattro porte d'ingresso sui quattro lati; fuori del perimetro vi sono tettoie per i carri delle processioni e rifugi per i pellegrini.

I sacerdoti hanno diversi compiti durante la giornata, oltre ai sacrifici veri e propri: svegliare il dio al mattino, vestirlo, bruciare incenso, disporre fiori.

LUCI E OMBRE

Molto ancora ci sarebbe da dire. L'Induismo è una religione (o un insieme di religioni come le intendia-

mo noi) molto complessa. Antichissima, con radici politeiste e primitive, tocca vertici di alta spiritualità. Ha messo alla prova, nell'asceti e nella meditazione, e con le pratiche *yoga*, le possibilità dello spirito umano nel dominare la materia. Pervade ancora profondamente la vita di un grande popolo.

Alcune illuminazioni si accostano alle verità cristiane più profonde: la precedenza da dare a Dio, l'idea di un Dio provvidente che sostiene il mondo, l'Incarnazione, l'essenzialità dell'amore, la salvezza da raggiungere attraverso l'adesione amorosa a Dio unica fonte di conoscenza vera.

Fin dai secoli scorsi, e ancor più in epoca moderna, alcuni saggi hanno tentato una sintesi fra Induismo e Cristianesimo o si sono sentiti attratti dalla legge morale e dal Dio personale dei Cristiani.

Gli aspetti meno particolari e più universali, meno materiali e più spirituali, si sono rafforzati nei secoli fino ai giorni nostri e ai pensatori indù moderni: l'adesione personale all'amore di Dio, l'importanza della Grazia, la non-violenza (Gandhi), il donare ad altri i propri beni e sé stesso per guadagnarsi meriti spirituali (Vinoba), il raggiungimento della comunione con Dio durante l'arco di una sola vita umana attraverso un cammino spirituale (Aurobindo Gosh).

Rimane, certo, l'accettazione passiva di una realtà sociale ingiusta da parte delle masse, o si sviluppa anche in India la crisi dei valori, rimangono riti e dèi molteplici, ma la carica religiosa che anima il popolo è ancora intensa e profonda. Dio, in India, è un protagonista, anche se lo Stato e molte leggi sono laicizzati.

Concludiamo con le parole di Gandhi, il Mahatma («Grande Anima»): «La religione non è una casa o un mantello, che si può cambiare a volontà. E' parte integrante di noi, più del nostro corpo. La religione è il vincolo che ci lega al Creatore, e mentre il corpo perisce, come deve, la religione persiste fin dopo la morte».

TESTIMONIANZE

Il Samsara

«I corpi finiscono, l'anima che in essi è avvolta è eterna, infinita. Combatti dunque, o Arjuna. Mai nascita, mai morte; nessuno ha cominciato o cesserà di essere. Senza principio e senza fine, eterna, l'anima non è colpita quando lo è il corpo. Come un uomo si spoglia delle sue vesti per prenderne delle nuove, così l'anima, spogliandosi dei corpi usati, si unisce ad altri nuovi...». (Dal *Bhagavadgita*).

Il Karman

«... Secondo il modo con cui un uomo agisce e si comporta, egli nasce: chi fa bene nasce come uomo buono, chi fa male nasce come uomo malvagio; con opere sante egli diventa santo, con opere perverse diventa perverso...» (Dalle *Upanishad*).

Pregliera

«Dalla schiavitù del peccato, che mi lega come catena, fammi libero: noi, o Varuna, possiamo ingrandire per te la sorgente dell'ordine. Il filo della mia vita non sia spezzato mentre io inteso canti per te, né il mio lavoro vada in frantumi prima del tempo. Tieni lontano da me ogni pericolo, benignamente proteggimi tu, santo sovrano. Allontana i tormenti, che incatenano la mia anima come le funi legano un vitellino...» (*Rigveda, Libro II, 28*).

Al Creatore

«Sorse al principio, solo signore di tutto il creato. Egli dette consistenza alla terra e al cielo, che ora sostiene. A quale Dio, per adorarlo, recheremo la nostra offerta?»

Egli infuse respiro vitale e potenza e vigore; Egli, al cui cenno tutti gli dèi sono proni. Colui che è solo rettore del mondo che ha vita... Colui è il signore degli uomini, Egli del bestiame è il solo signore. A quale Dio, per adorarlo, recheremo la nostra offerta?»

«... Non possa mai venirci male da Lui, che ha creato la terra e ci dà leggi giuste. Che è padre del cielo e le grandi e chiare acque produsse. A quale Dio, per adorarlo, recheremo la nostra offerta?» (*Rigveda, Libro X, 121*).

DOCUMENTO D'INCONTRO

* * *

Brahman

«Egli, Brahman, l'Essere, non si può vedere perché, soltanto in parte, quando respira il suo nome è respiro; quando parla il suo nome è discorso; quando vede il suo nome è occhio; quando pensa il suo nome è mente. Tutti questi non sono che i nomi dei suoi atti...

Questo Essere è come l'impronta di ogni cosa, perché attraverso esso si conosce ogni cosa. E come uno può ritrovare, per mezzo delle impronte, ciò che si era perduto, così colui che sa questo trova gloria e lode...» (Dalle Upanishad).

* * *

«— Portami un frutto dell'albero. — Eccolo, Signore. — Rompilo. Che cosa vedi dentro? — Niente, Signore. — Figlio mio, proprio in virtù di quella sottile essenza che tu lì non vedi questo grande albero vive. Credimi: tutto ciò che esiste ha il suo essere in quella che è la sottile essenza. Essa è il Vero. Essa è l'Essere, e tu, figlio mio, sei essa...» (Dalle Upanishad).

Brahma

«Egli è il principio, produttore le cause che uniscono l'anima al corpo e, essendo al di sopra del tempo passato presente e futuro, egli è visto senza parti... Egli è al di là di tutte le forme del mondo e al di là del tempo; Egli è l'altro da cui questo

mondo procede, quando uno ha conosciuto colui che porta il bene e allontana il male; Colui che è il signore della beatitudine che dimora in sé stesso, l'immortale, il sostegno di tutto. Conosciamo quell'altissimo grande signore dei signori, la più alta divinità fra le divinità, il maestro dei maestri, il più elevato nei cieli, l'adorabile...» (Dalle Upanishad).

L'uomo e le cose

«Pensando agli oggetti sensibili, l'uomo diventa attaccato ad essi. Dall'attaccamento sorge il desiderio, e dal desiderio il furore. Dal furore sorge l'illusione, dall'illusione la perdita della memoria e la rovina del discernimento...

Ma colui che ha dominio di sé raggiunge la pace e si muove tra le cose con i sensi controllati, libero da ogni desiderio e da ogni avversione. Nella pace c'è una fine a tutte le miserie, e la mente pacifica diventa salda in saggezza...» (Dal Bhagavad-gita).

Alcuni aforismi yoga

«Si chiamano Kriya-yoga la mortificazione, lo studio e l'offerta a Dio dei frutti del lavoro.

Gli impedimenti apportatori di dolore sono: ignoranza, egoismo, attaccamento, avversione e affezione alla vita.

Il non uccidere, il dire il vero, il non rubare, la continenza e il non ricevere sono i cinque voti.

Gli impedimenti del Yoga sono l'uccidere, l'essere falso ecc., sia che

tali azioni siano commesse o fatte commettere o approvate; siano esse lievi, medie o grandi; e finiscono in infinita ignoranza e miseria.

Dal sapersi contentare deriva la maggiore felicità.

Il risultato della mortificazione è quello di portare energie agli organi del corpo, distruggendo l'impurità.

Una voce moderna

«La possibilità di avere l'esperienza del mondo fisico contemporaneamente all'esperienza dei mondi soprannaturali diventa normale dopo un certo tempo. Basta un po' di concentrazione...».

«Nella mente e nell'anima vi sono due zone. Una attiva, trascinata dai moti della natura. Un'altra calma, concentrata, testimone...».

«Quando la vostra interiorità sarà completamente desta assorbirà la vostra vita esteriore».

«Essere utili all'umanità è una vecchia confusa idea occidentale. Quanti vivono una vita umana sono utili all'umanità, in un modo o nell'altro. Per questo non occorre yoga, che è diretto verso Dio, non verso l'uomo. Far scendere sulla terra una coscienza divina significherebbe certo un cambiamento immenso: sarà un effetto, non lo scopo...» (Aurobindo Gosh).

N.B.: I brani del Rigveda e delle Upanishad e gli aforismi sono stati ridotti da «La saggezza dell'India» di Lin Yutang, Ed. Bompiani.

PISTE DI RICERCA E DI LAVORO

* Documentiamoci sugli aspetti geografici dell'India: ricerca sul mappamondo e sull'Atlante, riconoscimento della conformazione fisica. Seguiamo il percorso del fiume legato alla storia, l'Indo lungo il quale scesero gli Aarii, e quello del fiume sacro Gange. Dove si trova Benares? Il Deccan fu il rifugio dei Dravidi:

dove si trova? Quali altri fiumi vi sono?

* Facciamo ricerche sulla storia dell'India e troviamo paralleli con la sua religione.

* Raccogliamo opuscoli turistici (si trovano presso le Agenzie di Viaggio), foto da giornali a rotocalco, e confrontiamo illustrazioni di libri (a cominciare dal testo di geografia): che cosa vi troviamo che abbia rapporto con la religione (riti, templi, costumi, statue...)?

* Quali sentimenti suscita in noi la lettura delle preghiere e delle riflessioni religiose pubblicate in questo fascicolo?

* Prima di leggere questo fascicolo, quale idea avevamo degli Indù e dell'Induismo? (Provare a fare l'indagine prima, così da rilevare pregiudizi e stereotipi culturali.) Quale ne abbiamo ora?

* Ricerchiamo materiale culturale sull'India: poesie di Tagore, romanzi di Kipling... Come appare nei romanzi di Salgari? Come nelle relazioni dei giornalisti?

* Documentiamoci sulla situazione sociale dell'India attuale.

* Documentiamoci su alcune grandi figure legate alla vita dell'India: Gandhi, Nehru, Vinoba, Tagore, Aurobindo, Madre Teresa...

COMPONENTE DIDATTICA



PER UNA INTERAZIONE DI NATURA ED EDUCAZIONE

Una premessa:

Porre in relazione il progresso e lo sviluppo globale del fanciullo d'oggi, e cercare, inoltre, di tradurre in prassi educativa gli elementi significativi emergenti, è cosa senz'altro ardua: ciò implica, infatti, la conoscenza, e un'opportuna selezione, delle teorie che riguardano entrambi i termini del discorso. Senza una chiarificazione previa, almeno a titolo indicativo, dei problemi di fondo inerenti al tema della ricerca, si rischia di cadere in una serie di affermazioni, che, se a prima vista sembrerebbero accettabili e quasi scontate per la loro ovvia attendibilità, risulterebbero, peraltro, a livello operativo, inefficaci, se non addirittura controproducenti, per la loro incapacità di trasferibilità educativa in situazioni di vita degli alunni.

Le questioni essenziali potrebbero essere indicate nelle seguenti:

a) Come tutti gli altri esseri viventi, il bambino, per la sua sopravvivenza, deve conseguire *il dominio su se stesso e sul proprio mondo*. In questo senso, sia l'adulto che il bambino reagiscono allo stesso tipo di stimolazione, sebbene in modi che possono differire profondamente, in relazione alla loro presente dotazione di capacità, conoscenza ed esperienza.

b) Tra tutti gli esseri viventi, solo l'uomo è in grado di trasmettere la conoscenza acquisita e gli atteggiamenti sociali alla sua prole.

La necessaria interazione di a) «*natura*» e b) «*educazione*», pone il problema dell'esatto equilibrio e della natura di queste due forze: in altri termini, risolvere tale proble-

ma «significherebbe capire lo stesso uomo». Ora, se la scienza attualmente non può non riconoscere che la comprensione dell'uomo, o del bambino rimane sotto vari punti di vista un mistero, essa non esaurisce peraltro le possibilità dell'uomo di accedere alla comprensione di se stesso e del mondo secondo altri livelli di ricerca, pur utilizzando quei dati che le scienze della natura e dell'uomo possono fornire.

Ecco perché, in educazione, possono darsi dei tentativi di soluzione al problema, partendo, appunto, dall'esigenza pedagogico-didattica di far luce nel modo migliore su un argomento che investe totalmente il processo di crescita globale dell'alunno.

Il seguente itinerario di ricerca, scandito nei suoi momenti essenziali e nelle fasi relative, vuole costituire, appunto, un tentativo di risposta a tale esigenza.

I. MOMENTO DELL'INDIVIDUAZIONE E DELLA STRUTTURAZIONE DEL PROBLEMA

«La situazione problematica» che deve attivare il processo di insegnamento/apprendimento, si delinea in base a fatti e a conoscenze nuove capaci di mettere in crisi i modelli interiorizzati in precedenza dagli alunni. E' importante, perciò, analizzare tutti quegli elementi, attinenti al problema, che appartengono al mondo dell'alunno, considerato nella sua cultura di appartenenza, in rapporto alla realtà fisica della propria esperienza, alla «costruzione» del proprio mondo interiore, al mondo delle discipline scolastiche con cui l'alunno è già venuto precedentemente in contatto.

1. Analisi della situazione di partenza

Quale concetto di «progresso» l'ambiente socio-culturale in cui o-

pera la scuola viene a veicolare? Quale concetto di uomo (e di fanciullo) presuppone?

Lo sviluppo globale del fanciullo che scuola e società sembrano voler conseguire, sotto quali aspetti può essere individuato?

Come sembra configurarsi — nelle teorie educative della scuola — il rapporto «natura-educazione»?

2. Livelli di partenza degli alunni

L'alunno è sufficientemente motivato alla ricerca? In altri termini, per affrontare tale tipo di ricerca, l'alunno dovrebbe sentirsi coinvolto non da una superficiale problematicità inerente alla «società post-industriale, tecnicizzata e monopolizzata», ma dalla consapevolezza che, in questo essere umano, deve sviluppare se stesso e deve costruire il proprio rapporto col mondo nel modo più confacente alla propria dignità di uomo.

II. MOMENTO DELLA COSTRUZIONE DI UN QUADRO DI RIFERIMENTO PEDAGOGICO-DIDATTICO

La comunità educativa scolastica implicata nella ricerca, dopo aver puntualizzato gli aspetti più significativi dei vari problemi che l'ambiente e i singoli alunni vengono a porre, deve poter fissare alcuni punti basilari, di riferimento comune, che possano consentire un itinerario finalizzato al conseguimento di precisi obiettivi educativi e didattici.

A titolo di esempio, si indicano alcuni punti nelle seguenti opzioni educative:

In riferimento al dominio che l'uomo esercita su se stesso e sulla natura: il «progresso» non può essere inteso in modo deterministico ed irreversibile, assumendo le leggi economiche a valore supremo al quale l'uomo verrebbe a subordinare la propria esistenza, mentre la società ne sarebbe disgregata, finen-

do per «avvilupparsi nelle proprie tensioni e negli stessi suoi eccessi» (cfr. «Redemptor hominis», III, 16).

Un concetto di progresso autenticamente umano, postula un «profondo senso di responsabilità morale» (ivi); in termini pedagogici, ciò si può indicare in quel «senso della continuità umana» che Bruner pone alla base dell'evoluzione, intesa non in modo darwiniano, ma lamarkiano, in cui, cioè, tutta la forza del passato arricchisce il presente, solo se l'uomo decide — creativamente e responsabilmente — di «progredire» secondo le intime esigenze della propria umanità, esigenze che non possono ridursi al «progresso economico».

In riferimento allo sviluppo globale del fanciullo, oggi: il fanciullo deve essere educato — di buon'ora — al rispetto:

a) delle esigenze oggettive dell'ordine morale;

b) delle esigenze della giustizia;

c) delle esigenze dell'amore sociale (cfr. «Redemptor hominis», III, 16), senza le quali non potrà svilupparsi come «essere umano». Nella denuncia di situazioni di cui il fanciullo può essere vittima, stimolare nello stesso non una sterile ribellione, ma i presupposti per «risoluzioni audaci e creative, conformi all'autentica dignità dell'uomo» (ivi).

In riferimento ad una scelta operativa capace di sviluppi fecondi nella vita degli alunni: per uno sviluppo globale del fanciullo, in una società in cui domini il principio di solidarietà, occorre rivalutare «la povertà, ricchezza dei popoli», popoli liberi e solidali, rispettosi della fondamentale dignità di ogni uomo, contro ogni teoria riduzionistica e distruttrice di tale dignità.

III. MOMENTO DELLA RICERCA

Le varie fasi della ricerca sono messe costantemente in rapporto con gli «eventi psicologici» che provocano negli alunni: ciò consente un procedimento metodologicamente corretto, centrato sull'alunno, le cui componenti cognitive, affettive e psico-motorie, in interazione sociale, entrano «in situazione di apprendimento» della realtà, a tutti i livelli della stessa.

1. Fase problematizzante e motivazionale

▼
Dissonanza cognitiva
Attivazione della motivazione

Esempio:

a) Gli alunni sono invitati a fornire documenti inerenti alla ricerca;

tra gli stessi, verranno selezionati quelli che «fanno problema» per gli alunni e sono quindi capaci di mettere in stato di crisi e di disagio i modelli culturali già interiorizzati.

b) Gli alunni sono invitati ad esprimere (con vari metodi) le proprie reazioni immediate: il mondo interiore e simbolico di ogni alunno dovrebbe poter essere messo sufficientemente in evidenza per consentire all'insegnante il lavoro indispensabile di orientamento, sia a livello di contenuti che di metodo.

Alcuni esempi di ciò che può «far problema»:

— I fatti che evidenziano la logica della civiltà materialistica e consumistica;

— la disuguaglianza in rapporto allo sviluppo del fanciullo in tale tipo di società; lo stato di deprivazione e le conseguenze per la crescita e lo sviluppo del fanciullo; la piaga dei bambini lavoratori; il problema immediato della sopravvivenza e l'analfabetismo, ecc.;

— la disuguaglianza — lungo il corso della storia — nella valutazione di uno stesso fatto: es. il lavoro minorile. Le concezioni diverse dell'infanzia che inducono gli adulti a comportamenti diversi (per gli alunni della scuola media).

2. Fase di focalizzazione dell'attenzione e di orientamento

▼
Canalizzazione dell'attenzione e scelta degli obiettivi

Da una fase in cui il problema veniva affrontato in modo generico e soprattutto immediato, occorre passare ad una soddisfacente determinazione degli ambiti di ricerca, stabilire un itinerario; ma in precedenza occorre che gli alunni abbiano la consapevolezza dell'obiettivo di fondo che essi debbono poter conseguire tramite la ricerca stessa.

L'obiettivo finale potrebbe essere esplicitato nel modo seguente:

L'alunno, essere in sviluppo in una società che, teoricamente, ha formulato le sue migliori teorie e le sue più ampie rivendicazioni nei confronti del fanciullo, ma che, concretamente, si mostra ancora impotente a realizzarle, è consapevole che la soluzione a tale grave problema sta in alcune scelte fondamentali che l'umanità potrà compiere, solo mediante una profonda conversione della mente, della volontà, del cuore (cfr. «Redemptor hominis», III, 16), superando una concezione materialistica della vita.

Come membro di tale umanità, l'alunno, nella sua concreta situazione esistenziale, esamina e determina gli atteggiamenti che potranno favorire in se stesso e nel pro-

prio ambiente l'avvento della nuova «civiltà dell'anima».

3. Fase della ricerca

▼
Esplorazione e selezione
Attivazione di processi creativi

Ricercare

Esigenza di indagare, di chiarire, di superare lo stato problematico:

Materie scolastiche nel loro momento informativo (fornire elementi di conoscenza che riguardano avvenimenti nello spazio, nel tempo, e fenomeni considerati nella loro realtà obiettiva e costabile).

— Analizzare le cause storiche delle differenze che si rilevano nello sviluppo del fanciullo nel mondo: a quale concetto di progresso possono venire rispettivamente ascritte? A quale concetto di uomo (e di fanciullo) possono essere riportate?

— Alla base del campo economico, nelle diverse situazioni prese in esame, si può dire che sia stato stabilito, accettato e approfondito il senso della responsabilità morale dell'uomo in quanto tale?

— Evidenziare il tipo di rapporto tra uomo e ambiente relativo alle situazioni analizzate: rapporto di dominazione o di subordinazione?

«La carta della fame nel mondo»: si può rimanere indifferenti?

— L'ecologia che denuncia l'abuso: l'uomo che perde «i fili essenziali dello sviluppo» distrugge se stesso e la natura; la civiltà consumistica, non controllata dall'etica, produce sempre lo stesso risultato: società ricche e paesi poveri e sottosviluppati.

Sistemare

Materie scolastiche nel loro momento classificatorio (costruzioni concettuali che organizzano la realtà, classificandone gli elementi essenziali).

Ordinare i dati emersi dalla ricerca, classificandoli secondo le seguenti categorie fondamentali:

— Teorie che ritengono il progresso una crescita incondizionata del livello economico, per mezzo della scienza e della tecnica. La logica interna a tale processo, suppone, accetta e ratifica la coesistenza di paesi estremamente ricchi e di paesi estremamente poveri.

— Teorie che cercano rimedi alle varie situazioni disumanizzanti mediante il cambiamento delle strutture sociali.

— Teorie che cercano le cause dell'ingiustizia sociale, non solo nelle strutture, ma soprattutto all'interno del cuore dell'uomo; di qui l'esigenza di una vera «conversione della mente, della volontà e del cuore», per attuare piani di azione che salvaguardino la fondamentale dignità dell'essere umano.

4. Fase del confronto critico delle soluzioni e della verifica

Attivazione di capacità critiche e logiche

Punto focale della ricerca: confronto critico tra le posizioni emergenti e scelta di una posizione che sembri alla maggioranza dei partecipanti sufficientemente valida e risolutiva.

L'insegnante, sulla base del quadro di riferimento pedagogico-didattico (cfr. p. 2) favorisce l'emergere di elementi di giudizio a favore o contro le soluzioni avanzate, tali da

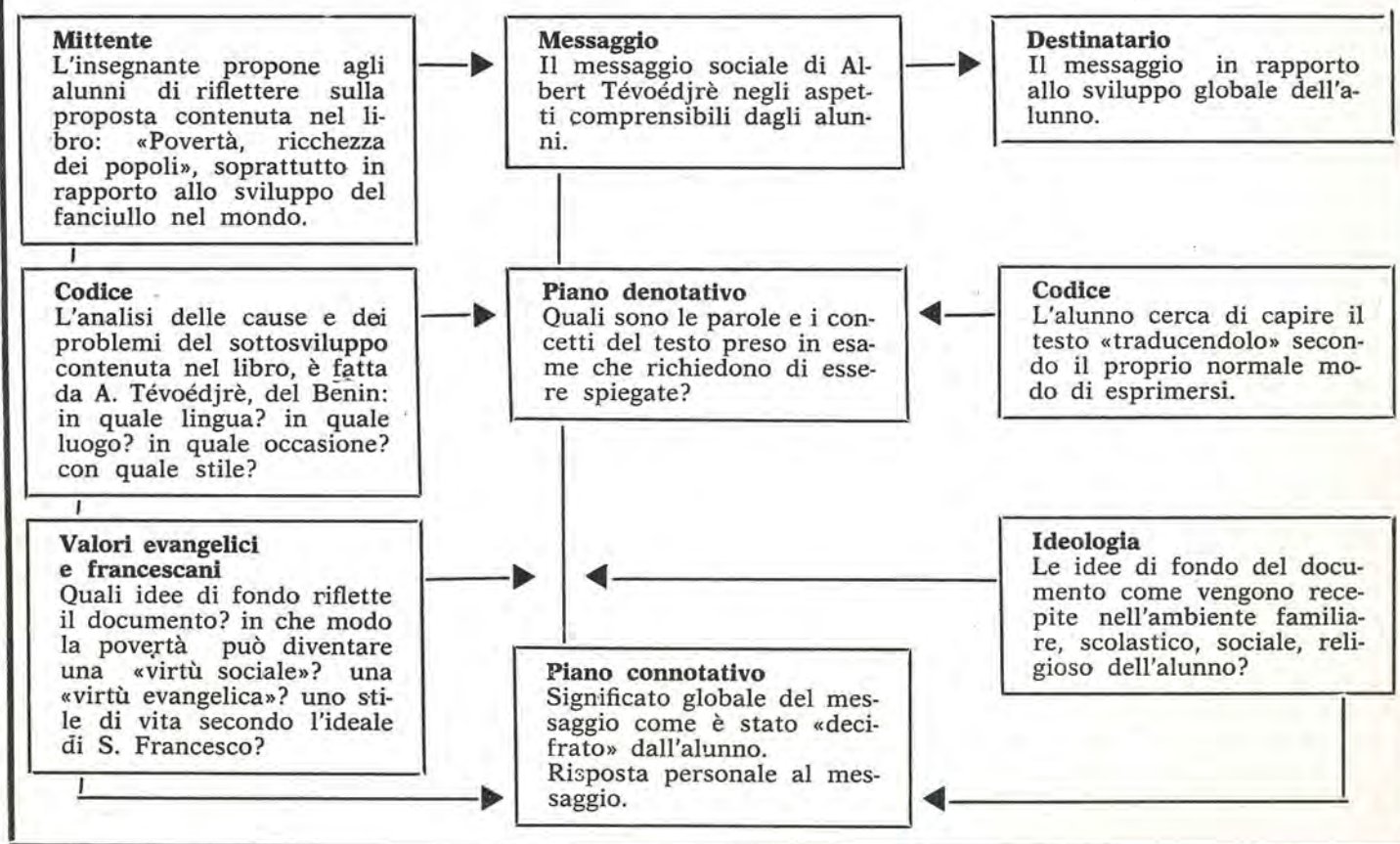
indurre, sulla base di un progredimento per prove indiziarie, un **orientamento comune**, un orizzonte di significati capaci di mettere in crisi gli altri elementi.

Tale orientamento, ad esempio, potrebbe essere focalizzato per mezzo della proposta contenuta nel libro: «La povertà, ricchezza dei popoli», dal quale si potrebbe trarre un messaggio per la vita degli alunni, da decodificare, e soprattutto da «decifrare» a livello personale d'impegno nel proprio ambiente.

Ecco il **messaggio**, che, indubbiamente, ha **profonde risonanze evangeliche e francescane**: Che cosa è

la povertà-ricchezza: «Non è la miseria permanente, cronica, nella quale vivono i due terzi delle popolazioni del Terzo Mondo. Quella non potrà mai diventare ricchezza per nessun uomo. Così come la ricchezza non è l'opulenza sprecona della società dei consumi che è fonte di malessere e di preoccupazioni. La povertà di cui parlo è quella che viene definita nei dizionari come "l'essenziale per vivere". Se intendiamo la povertà in questo senso, l'emancipazione dalla miseria ma non lo spreco, essa può diventare davvero la ricchezza nuova dell'umanità» (A. Tévoédjré).

Modello di decodifica del messaggio: (comprende le fasi 4-5-6, e il IV momento)



5. Fase della codificazione e comunicazione della soluzione trovata o concordata

Attivazione dei processi di codificazione e di transcodificazione, transfer.

Esprimere:

● **Materie scolastiche nel loro momento espressivo** (sintesi operative e funzionali che denotano comprensione e dominio dei concetti e dei procedimenti; es.: relazione scritta - disegno - sequenza di immagini fisse o in movimento - drammatizzazione - ecc...; capacità di transcodificazione, cioè di passare da un codice rappresentativo ad un altro).

6. Fase dell'analisi critica delle codificazioni

Analisi linguistica dei prodotti di codificazione; transfer e rinforzo.

Valutazione della validità ed efficacia della espressione linguistica del prodotto; analizzare, cioè, i prodotti degli alunni in base ai parametri di riferimento che sono loro propri: ogni sistema linguistico, infatti, ha le sue leggi e i suoi caratteri (grammaticale, sintattico, semantico); le varie codificazioni vengono a rispecchiare la nuova strutturazione raggiunta della matrice cognitiva di ogni alunno.

IV. MOMENTO DELLA VALUTAZIONE PEDAGOGICO-DIDATTICA FINALE

SINTESI FINALE COME LIVELLO DI MATURAZIONE

La zona di convergenza A (momento informativo) + B (momento logico-combinatorio) + C (momento espressivo) costituisce il cuore della ricerca: il luogo di una sintesi vitale — a livello di significato profondo — dove l'alunno realizza l'interdisciplinarietà come strategia di crescita unitaria — in senso umanizzante — della propria personalità.

L'obiettivo finale (cfr. p. 22) è stato raggiunto?



QUALE

«(...) Questo progresso, il cui autore e fautore è l'uomo, rende la vita umana sulla terra, in ogni suo aspetto, "più umana"? La rende più

"dega dell'uomo"? Non ci può essere dubbio che, sotto vari aspetti, la renda tale. Quest'interrogativo, però, ritorna ostinatamente per

Progetto disumanizzante



VISIONE «SCIENTISTA»

(L'uomo è un aggregato di molecole. L'ultima parola sull'uomo è lasciata alla scienza e alla tecnocrazia che si arrogano il diritto di controllare ogni spazio di libertà individuale e sociale).



VISIONE «ECONOMISTA»

(L'uomo è ridotto alla componente economica ed è privato dei valori superiori della libertà e dello spirito. L'uomo come ingranaggio della macchina, oggetto di produzione, strumento di potere.)



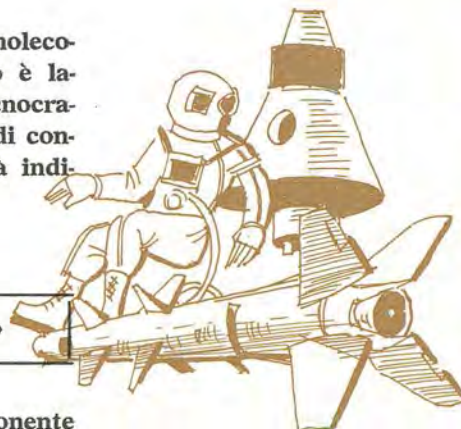
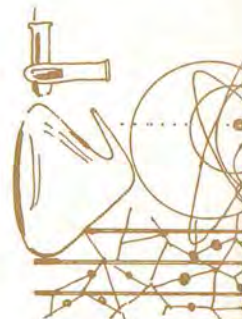
VISIONE «PSICOLOGICA»

(Matrice del pansessualismo, la visione psicologica riduce l'uomo a un insieme di energie psichiche carenti di libertà.)



VISIONE «DETERMINISTA»

(L'uomo è considerato non più padrone di sé, ma solo vittima di forze occulte e magiche, dei condizionamenti naturali e sociali.)



«Quale uomo?» vuole essere una proposta di itinerario didattico alla ricerca della verità sull'uomo.

Un itinerario che va fatto insieme, insegnanti e alunni, alla luce della interdisciplinarietà, da un lato per acquisire una coscienza sempre maggiore del valore della persona umana — della sua identità e del suo destino —, dall'altro, per scoprire le ragioni per cui, nell'attuale civiltà cosiddetta del "progresso", domina una visione inadeguata dell'uomo, esiste una retrocessione dell'uomo a livelli prima inaspettati e si impedisce all'uomo di svilupparsi secondo la propria condizione e secondo le proprie capacità.

Quale progetto d'uomo intendiamo insieme realizzare? Quello "passivo" e, quindi, disumanizzante che riduce l'uomo ad una sola dimensione e lo sommerge nel collettivo impersonale e nella massificazione? Quello "attivo e creativo", quindi umanizzante, che proclama la verità sull'uomo, il quale, proprio perché "immagine di Dio", è irriducibile ad una semplice particella della natura o ad un elemento anonimo della città umana?

L'itinerario didattico «Quale uomo?» esige pertanto una diversa fedeltà, una conversione, un passaggio: «dalla fedeltà all'ordine vigente, oggettivamente valido e fondato su valori ritenuti perenni, ad una fedeltà al piano biblico della creazione, alla libertà responsabile dell'ordine, ai valori veri emergenti dalla natura e posti al servizio della crescita umana».

UOMO?

quanto riguarda ciò che è essenziale in sommo grado: se l'uomo, come uomo, nel contesto di questo progresso, diventi veramente mi-

gliore, cioè più maturo spiritualmente, più cosciente della dignità della sua umanità, più responsabile, più aperto agli altri, in partico-

lare verso i più bisognosi e più deboli, più disponibile a dare e portare aiuto a tutti» (dalla lettera enciclica «Redemptor hominis»)

Progetto umanizzante



VISIONE «BIBLICA»



L'uomo è soggetto attivo della storia su cui Dio interviene mediante il suo divenire «carne», abitando così tra gli uomini.

L'uomo è co-creatore dell'universo per il suo diritto di governare il mondo e per la sua responsabilità verso il mondo.

L'uomo è un essere sociale: nel suo rapporto con gli altri attua la sua personalità e realizza la sua maturità.

L'uomo è ancorato in Dio come suo fine ultimo ed è chiamato a partecipare alla natura stessa di Dio. In Cristo, figlio di Dio, l'uomo prende vigore per tendere verso l'unità, in un superamento di se stesso verso un umanesimo plenario e aperto al trascendente.





A cura di Antonia Brighenti

L'ANIMA DEI POPOLI

... DI ME NON FACCIANO UNA PIETRA

Oggi il fanciullo è al centro di molte attenzioni di molti studi psicologici; oggi al fanciullo vengono tributate attenzioni, diritti; per il fanciullo si prendono molte iniziative: una scuola rispettosa della sua natura, metodi adatti alla sua età. Tutti sono convinti che il fanciullo deve giocare, fare dello sport, essere nutrito, fin dalla nascita, secondo tabelle dietetiche precise. Tutto questo fa pensare perciò che il fanciullo d'oggi abbia la possibilità di progredire e di svilupparsi nella sua globalità, integralmente.

Non sempre, però, questo fanciullo d'oggi, curato, vezzeggiato e viziato può svilupparsi in modo veramente integrale se consideriamo sviluppo integrale... «lo sviluppo delle persone e non soltanto moltiplicazione delle cose...» (cfr. Enciclica «Redemptor hominis», n. 16).

Il progresso dell'uomo — e perciò del fanciullo — nella civiltà consumistica di oggi, non è uniforme: si sa bene che all'eccesso di ricchezza di alcune società, fa riscontro la fame e l'indigenza di altre, che così perdono anche, di conseguenza, la possibilità di svilupparsi a livello di cultura, di dignità umana e di vera libertà.

La voce di molti poeti, e di tutte le parti del mondo, chiaramente esprime il desiderio che avvenga questo progresso e questo sviluppo

globale dell'uomo, ma in modo che il suo dominio sulla materia non sottometta la sua umanità.

Preghiera prima di nascere

Non sono ancora nato; oh ascolta-
[tami.
Fa' che il vampiro, il topo, l'ermellino o lo storpio demone non si avvicini a me
[vicinino a me
Non sono ancora nato; consolami.
Temo che la razza umana mi muri
[tra alte mura,
m'avveleni con forti droghe, mi addorchi
[schi con sagge menzogne,
mi torturi su nere ruote, mi travolga
[ga in bagni di sangue.
Non sono ancora nato; procurami
l'acqua che mi culli, l'erba che cresca
[sca per me, alberi
che mi parlino, cieli che mi cantino,
[uccelli e una bianca luce
dietro la mia fronte che mi illumini.

Non sono ancora nato; suggeriscimi
le parti che devo recitare, le risposte
[da dare quando
i vecchi mi istruiscono, i burocrati
mi insolentiscono, le montagne
mi sdegnano, gli amanti mi deridono,
[no, le bianche
onde mi spingono alla follia e il
[deserto mi chiama
alla perdizione e il mendicante
ri-fiuta
il mio obolo e i miei figli mi maledicono.
Non sono ancora nato; oh, riempimi
[mi
di forza contro chi vorrebbe gelare
[la mia
umanità e vorrebbe legarmi in una
[macchina di morte
e fare di me il dente di una ruota,
[una cosa
con una faccia, una cosa - e contro
[tutti quelli
che vorrebbero annullare la mia in-
[terezza e
vorrebbero

soffiarmi come un cardo di qua e di là o di qua e di là
come l'acqua raccolta nel cavo
della mano spargermi.

Fa' che di me non facciano una pietra
[tra e non mi gettino.

Louis Mac Neice (Irlanda)

Momento

L'aria taglia gli esseri per metà.
Soltanto un desiderio di purità salta
[va il mondo...
C'è sole. Pioveva. E il vento
disperde i tromboni delle nubi nel-
[l'azzurro.
Nessuno riesce ad essere uno in
[questa città,
le colombe si aggrappano ai gratta
[cieli, piove.
Fa freddo. E c'è angustia... E' questo
[sto vento violento
che si sprigiona dalle caverne della
[terra umana
cercando il cielo, la pace e un ramo
[di bougainvillea.

Mario de Andrade (Brasile)

Nostra è la terra

.....
Lasciateli coi loro dèi e il loro lusso:
i loro dèi furono sempre sordi ai
[loro lamenti,
e il loro lusso è prestato:
sono vestiti con la nostra miseria.
Anche noi però siamo ricchi;
ma il nostro tesoro nessuno potrà
[togliercelo!
E' nostra l'immensa fucina del sole,
il canto del martello,
il grande arazzo del mare, ricamato
[di pesci,
la molteplice forza dell'officina e
[della fabbrica,
il gesto ribelle, la speranza,
e il muscolo.
Nostro è il dolore,
il dolore di chi soffre... e spera!
Arriveranno i grandi giorni
come monete nuove che rotolano
[sulla via;
allora le nostre mani si empiranno
di gioia!

.....
E' nostra la terra immensa,
tutta matura di aneliti, fiorita di
[crepuscoli.
Ed è nostra la gran falce del vento

che nel mattino falcia grappoli di

[futuro!]

Regino Pedroso (Cuba)

Canzone per l'età futura

Un fragore di tuoni e la tempesta
[corre sulle nostre teste;

i miei giorni si chiudono come fiori
[appassiti

e perdono la loro esistenza nel grem-
[bo del tempo infinito,

come pesci in un oceano senza fon-
[do.

E silenziosamente io scrivo il mio
[canto dell'età futura-

Intono la melodia di una vita ma-
[gnifica

che riconosce libero l'intero univer-
[so animato e senza anima;

una vita che sfida la morte,
che domina tutti i dolori e le per-

[dite,
dove danzano le rughe della gioia,

una vita che inarrestabile avanza,
ignorando differenze di colori e di

[credi,
una vita che riconosce un valore a

[tutte le cose,
dove ogni uomo riconosce in tempo

[i suoi errori
e capisce dolori ed altre cose d'un

[tempo;
io sono la melodia di questa vita

[che verrà!

Kalindi Ciaran Panigrahi (India)

* * *

Il fanciullo, comunque, resta fan-
ciullo e la sua curiosità, il suo de-
siderio di conoscere ed anche di pro-
gredire, non gli impediscono di de-
siderare giochi e spettacoli. E' ve-
ro, del resto, che inizia con il gioco
lo sviluppo sereno e graduale di un
bambino.

Palloncini

Alla fiera del piccolo sobborgo
Uomo loquace imbonisce i pallon-

[cini colorati:

— Il più bel divertimento per bam-
[bini! —

E intorno c'è un crocchio di ragaz-
[zini poveri

A fissare con occhi rotondissimi i
grandi rotondissimi palloni.

Tutta la fiera rumoreggia.

Sui banchi del pesce,
Alle bancarelle dei cereali,

Presso le ceste degli ortaggi
Si lesina il centesimo con un certo

[livore.

I bambini poveri non vedono i fre-
[schi piselli;

I pomodori rossi,
Né i frutti,

Né altro.
Si sente benissimo che per loro, lì

[alla fiera, i palloncini

colorati sono l'unica mercanzia utile
[e veramente

indispensabile.

Il venditore annuncia senza posa:

— Il miglior divertimento per bam-

[bini! —

E intorno all'uomo loquace i ragaz-
zini poveri formano

un cerchio irremovibile di desiderio
[e di stupore.

Manuel Bandeira (Brasile)

Canzone di gioco

Andiamo alle falde del colle oggi
a giocare, giocare

giocare.
Sul colle ove sbocciano le marghe-

[rite

come neve, neve,
neve.

Intrecceremo una ghirlanda di mar-
[gherite

Una domani e domani ancora
Là ove le margherite sbocciano co-

[me neve

E' laggiù che vogliamo andare.
Scendiamo alla piccola baia

a giocare, giocare
giocare.

Giù nella baia ove i bimbi nuotano
come pesci, pesci

Giù nella baia ove i bimbi nuotano,
Giù nella baia macchiata di bianche

[vele,

O sul colle ove sbocciano le mar-
[gherite

E' laggiù che vogliamo andare.
Peter Kumalo (Sud Africa)

* * *

I fanciulli di oggi riusciranno a
crescere migliori? Riusciranno a
svilupparsi globalmente, armonica-
mente? Diventeranno adulti capaci
di equilibrare «l'esigenza della mol-
tiplicazione delle cose con l'esigen-
za dell'amore sociale e di tutto ciò
che è di ordine morale?»

Un figlio tuo, indio...

Dai laghi trasparenti
esci a vedere il sole, uomo

d'acqua dolce, respiro
di statua nel silenzio.

Sollevi con la tua fronte senza peso
il mondo che ti circonda.

Non v'è una sola piega nella tua
[nube.

E' un rotolante fluire
di secoli vicino a te.

Un restar senza contatto, unito
alla solitaria porosità del cielo.

Chi perforò
il tuo sogno? Albeggiasti così,

fluendo, e da allora,
dal fiume che entra nel lago,

esci tu, scalzo e profondo.
Tardi tanto a passare

per le stanze melodiose
del tuo flauto che dai tempo

e umidità alle gengive
dei solchi perché spuntino

le dentature verdi
delle semine. Musica di sarchiello

che non cammina e va
per cavità di echi e telai.

Chi vive come te
muore di morte vegetale
e lascia la terra inzuppata di sogno.
Ti segue la sete del mare
che non ti raggiunge. Dei mari
salati non v'è notizia nella tua sto-

[ria.

Solo v'è di mari dolci.
La compatta solitudine della cani-

[cola

m'ha fatto pensare a te.
Sei tornato ad essere la statua della

[mia attesa.

Chi nascerà domani?
Lascia che io lo chieda: un figlio tuo,

fluida come la musica di fiume,
umida come letto di lago,

abissale e sorridente. Un figlio tuo,
indio!

*Miguel Angel Asturias
(Guatemala)*

Gli uomini dell'avvenire

Essi saranno la mitezza e la forza.
Strapperanno la maschera di ferro

del sapere, perché sul volto l'anima
si veda. Baceranno il pane, il latte:

carezzeranno il capo dei bambini
ed estrarranno con le stesse mani

ferro ed altri metalli dalle pietre.
Formeranno città dalle montagne

ed i loro polmoni quieti ed im-
[mensi

assorbiranno tempeste, uragani;
si placherà ogni oceano. Saranno

sempre in attesa d'ospite imprevi-
[sto:

anche per lui prepareranno il desco
e gli apriranno il cuore.

Siate simili ad essi, perché i vostri
piccoli, che han di giglio i piedi,

il mare
di sangue che dinanzi a loro giace,

possano da innocenti attraversare.
Attila Jozsef (Ungheria)





Clara Volpi Velotti

LA «NARRATIVA»

UNA DELLE ESPRESSIONI PIU' TEMUTE: L'INVIDIA



Le culture tradizionali stanno scomparendo. Pressate dalla nostra cultura, dallo sviluppo dei mass-media, dalle difficoltà economiche vanno man mano perdendo coscienza delle loro tradizioni e dei loro valori.

L'omogeneità interna

Per poter sopravvivere, le fasce folkloriche di ogni Paese si sono sempre più chiuse in se stesse ed hanno rafforzato al massimo una loro caratteristica: l'omogeneità interna. Questa in effetti è sempre esistita, perché ogni comunità folklorica è per natura composta di persone che appartengono alla stessa cultura, che svolgono lo stesso lavoro (contadini, allevatori, pescatori, nomadi...), che rispettano le stesse tradizioni. Ma anche in questo, come in tutti gli altri tipi di società, possono insorgere antagonismi, diffidenze, litigi che portano a fratture interne.

Per questo motivo, come abbiamo più volte avuto occasione di sottolineare, le fasce folkloriche mirano a codificare entro schemi prestabiliti qualsiasi tipo di possibile contrasto, fino a creare delle «valvole di scarico» per mantenere gli antagonismi entro i limiti consentiti ed accettati dall'intera comunità. Ove questo meccanismo non si può mettere in atto, le culture tradizionali creano una letteratura orale che condanna espressamente le azioni dannose. E' questo il caso dell'insorgere dell'*invidia*, una delle espressioni più temute non solo perché un uomo eccessivamente invidioso è capace di distruggere il suo «nemico» oltre a se stesso, ma perché non è possibile creare delle istituzioni che annullino questo sentimento entro schemi tradizionali. Ecco allora il proliferare, in tutto il mondo, di fiabe e racconti che narrano di gente invidiosa e dei loro vani tentativi di far cadere in disgrazia la persona invidiata.

**Dai nemici mi guardi Iddio
che dai parenti mi guardo io**

Un'antica fiaba giapponese, «La cenere prodigiosa» (da *I popoli raccontano*, Asia, di G. Valle e A. Manzi, Ed. La Scuola), narra di una povera coppia di contadini che possedevano un avaro pezzetto di terra e la cui unica ricchezza era un cane di pura

razza giapponese che amavano come un figlio.

«Un giorno, mentre l'uomo lavorava nell'orto, il cane all'improvviso si fermò ai piedi di un albero e, fiutando il terreno, si mise ad abbaiare e a scodinzolare. Il contadino, pensando che la bestiola avesse fiutato qualcosa di buono da mangiare, cominciò a scavare. Quando il buco fu profondo come un pozzo, vide luccicare nel fondo qualcosa che brillava e tirò su una palata di monete d'oro.

Figuratevi la felicità dei due vecchi che, per vantare i meriti del cane raccontarono a tutto il paese l'accaduto. I loro vicini, una coppia di vecchi contadini cattivi che non avevano mai potuto vedere il povero cane, appena saputo il fatto chiesero in prestito la bestia nella speranza che trovasse un tesoro anche per loro.

I padroni della bestiola accettarono di buon grado, dopo aver dato istruzioni per il pasto del cane. Altro che pasto preparato in modo particolare! Fin dai primi giorni la povera bestia non ebbe che calci, non trovò niente ed infine delusi e furibondi i due vicini lo uccisero e lo gettarono nel campo dei padroni.

Questi seppellirono il cane con tutti gli onori sotto un bel ciliegio e lo piansero a calde lacrime. Quella stessa notte la vecchia sognò il suo cane che le diceva di abbattere il ciliegio e farne un grosso mortaio per macinare il riso.

La mattina dopo, ancora turbata, raccontò il sogno al marito che però non volle ascoltarla. Ma la notte seguente anche il vecchio fece lo stesso sogno, e allora la mattina di buon'ora si alzò, abbatté l'albero e col tronco costruì il mortaio. La moglie era così impaziente che, sebbene fosse giunto a curiosare il solito vicino, macinò in presenza di lui la prima misura di riso. Meraviglia! Ogni chicco era diventato una perla.

L'avidio vicino spalancò tanto d'occhi, e mentre i due sposi riponevano le gemme, afferrò il mortaio e fuggì. Giunto a casa provò anche egli a ma-

cinare del riso, ma questo divenne un mucchio di sudiciume. Adirato scagliò il mortaio nel camino e lo ridusse in cenere. In quel momento entrò il padrone del cane per richiedere il mortaio e il cattivo vicino gli additò un mucchietto di cenere nel camino.

Il buon uomo, che era di animo molto mite, non si scagliò contro il vicino ma, con una improvvisa ispirazione, raccolse la cenere e se ne andò. Mentre attraversava il giardino, un colpo di vento fece volar via dalla mano un po' di quella cenere e la gettò su un albero contorto e stecchito che da molti anni non dava più frutti. Appena la cenere vi si posò, meraviglia!, sui rami spuntarono le foglie e i fiori. Il contadino, stupito e commosso, provò con altri alberi morti e tutti rinverdirono e si coprirono di frutti.

La notizia del prodigio volò come il vento e giunse alle orecchie dell'imperatore che mandò a chiamare il vecchio per far rivivere un grande ciliegio appassito sotto cui era solito, prima che morisse, prendere il fresco. Il buon uomo corse al palazzo e sotto gli occhi di tutti, con un pizzico della sua polvere, fece rinascere ricche fronde al ciliegio. L'imperatore lo ricoprì di denaro e lo nominò gentiluomo di corte.

Il perfido vicino, quando seppe dell'accaduto, raccolse un po' di cenere del mortaio rimasta nel camino e andò da un ricco principe che aveva avuto un bosco distrutto da un incendio. La fama della cenere miracolosa era giunta fino lì, così il principe lo accolse con grandi onori e fiducia. Ma i tronchi morti su cui il contadino versava lo polvere restavano tronchi morti, anzi, d'un tratto, un po' di cenere volò negli occhi del principe provocando un bruciore irresistibile.

I cortigiani, allora, afferrarono il malcapitato e, chiamandolo ciarlata e truffatore, lo coprirono di legname».

...e la mano di Budda non si mosse

L'invidioso di questa storia viene punito dagli uomini per la sua malvagità. Quello invece della fiaba cinese «Il Ciliegio dell'Immortalità» (da *I popoli raccontano*, Asia, di G. Valle e A. Manzi, Ed. La Scuola), è castigato da Budda in persona, segno evidente del ricordo di una giustizia superiore a quella dell'uomo.

«Un giorno Budda, stanco di vivere nel suo palazzo celeste, decise di scendere un po' fra gli uomini per conoscerli meglio. Cammina e cammina arrivò vicino a due poderi. Sulla porta di una delle case vide un uomo che fumava nervosamente e si fermò per vedere cosa stesse pensando. L'uomo guardava il cam-



po di suo cugino e vicino Pao-Fi, e pensava che se Pao-Fi fosse morto egli avrebbe ereditato il campo perché non vi erano altri parenti ed egli avrebbe potuto unire i due poderi per farne uno grandissimo. Pao-Fi doveva morire ed egli si mise a perfezionare un piano per ucciderlo.

Budda, scorgendo tanta malvagità nel cuore di una creatura da lui stessa creata, arse di sdegno, oscurò il cielo, ma poco dopo ecco giungere dalla sua casa Pao-Fi, e Budda si rasserenò perché questi sorrideva docemente ed era di animo mite e buono. Mentre Pao-Fi lo salutava cordialmente passandogli davanti, Tchi-Pahau, il cugino cattivo, lo fermò lungamente a parlare lamentandosi del fatto che troppo spesso gli uomini sono talmente presi dalla loro attività che non trovano il tempo di godere delle cose belle della natura e del mondo, senza pensare che un giorno quasi tutti dovranno morire ed abbandonare tali meraviglie senza quasi averle godute. All'espressione «quasi» tutti, Pao-Fi si mise a ridere: cosa stava dicendo il cugino? Tutti devono morire! Fu allora che Tchi-Pahau mise in opera il suo piano. Gli spiegò che conosceva il luogo ove cresceva il Ciliegio dell'Immortalità: chiunque si arrampicava sul ramo più alto di quest'albero acquistava la virtù di non morire mai! E siccome Pao-Fi era suo parente e gli era molto affezionato, lo condusse a godere del beneficio dell'albero.

Pao-Fi, che non sospettava l'inganno, lo seguì volentieri fin sotto il ci-

liegio più alto e folto del giardino di Tchi-Pahau e vi si arrampicò in cima agile come un gatto.

Da sotto, il cugino non faceva che lodare la sua bravura ed incitarlo a raccogliere tutti i frutti che voleva, tanto per discendere non avrebbe avuto bisogno delle mani per aggrapparsi, bastava lasciarsi cadere giù: non aveva forse appena acquistata l'immortalità?

Pao-Fi lo ascoltava fiducioso e si gettò nel vuoto, ma in quel momento Budda stese una mano e lo fece atterrare dolcemente sotto gli occhi strabiliati del cugino, che già pregustava di vederlo spiacciare al suolo.

Mentre Pao-Fi esultava e ringraziava, Tchi-Pahau pensava che, mentre aveva creduto d'inventare una grossa panzana, aveva invece intuito un'arcana verità e senza por tempo in mezzo si arrampicò sul ciliegio, mangiò i frutti più belli e... si gettò nel vuoto. Ma questa volta la mano di Budda non si mosse per salvare un malvagio».

«Buona notte, belle e brutte»

Accade molto spesso, purtroppo anche nella vita, che le persone che c'invidiano non siano soltanto dei conoscenti o qualcuno che crediamo amico, ma siano all'interno della nostra stessa famiglia. I motivi possono essere tanti, come nelle favole: la bontà, il favore di uno dei genitori, la bellezza.

Citiamo soltanto per esempi le ben note fiabe di Cenerentola e Biancaneve che denotano la diffusione eu-

ropea del tema, ed introducono i personaggi invidiosi della matrigna e delle sorellastre: anche queste vedranno tutti i loro piani miseramente falliti ed assisteranno al trionfo delle loro nemiche.

Un'antica fiaba bolognese, «Giricoccola» (da *Fiabe Italiane*, di Italo Calvino, Ed. Mondadori), narra con «sospirata gentilezza», come critica il raccoglitore del testo una storia simile a Biancaneve.

«Un mercante, che aveva tre figlie, doveva andare in viaggio per certi suoi negozi. Disse alle figlie: — Prima di partire vi farò un regalo, perché voglio lasciarvi contente. Cosa volete?»

Le ragazze ci pensarono su e dissero che volevano oro, argento e seta da filare.

La più piccola delle tre sorelle, che si chiamava Giricoccola, era la più bella, e le sorelle erano sempre invidiose. Quando il padre fu partito, la grande prese l'oro da filare, la seconda prese l'argento, e diedero la seta a Giricoccola. Si misero a filare sulla finestra, e la gente che passava guardava in su le tre ragazze, le passava in rassegna e gli occhi di tutti si fermavano sulla più piccola. Venne la sera e nel cielo passò la Luna; guardò alla finestra e disse:

«Quella dell'oro è bella,
Quella dell'argento è più bella,
Ma quella della seta le vince tutte,
Buona notte, belle e brutte».

A sentir questo, le sorelle erano divorate dalla rabbia, e decisero di scambiarsi il filo. Diedero a Giricoccola l'argento e si misero a filare. Quando passò la Luna, disse:

«Quella dell'oro è bella,
Quella della seta è più bella,
Ma quella dell'argento le vince tutte,
Buona notte, belle e brutte».

Le sorelle piene di rabbia presero a fare a Giricoccola tanti sgarbi, che ci voleva la pazienza di quella poverina per sopportarli. Nel pomeriggio dell'indomani, mettendosi in finestra per filare diedero a lei l'oro per vedere la Luna cosa avrebbe detto. Questa appena passò disse:

«Quella che fila l'argento è bella,
Quella della seta è più bella,
Ma quella dell'oro le vince tutte,
Buona notte, belle e brutte».

Oramai le sorelle non potevano più neanche sopportare la vista di Giricoccola: la presero e la rinchiusero nel granaio. Ma la Luna aprì una finestrella con un raggio, prese Giricoccola per mano e la portò a casa sua. La sera seguente passando davanti alle finestre delle sorelle disse:

«Quella che fila l'oro è bella,
Quella dell'argento è più bella,
Ma quella che è a casa mia le vince tutte,
Buona notte, belle e brutte».

Le sorelle corsero al granaio, ma Giricoccola non c'era più, allora chiamarono un'astrologa, per sapere do-

ve fosse la sorella, e questa strologò che era in casa della Luna e che non era mai stata così bene. Con l'aiuto dell'astrologa le sorelle decisero di farla morire. La vecchia si vestì da zingara e andò sotto le finestre della Luna a vendere spilloni. Giricoccola, non sapendo resistere alla tentazione, fece entrare in casa la zingara che, con la scusa di farglieli provare, la punse in testa e Giricoccola diventò subito una statua.

Quando tornò la Luna, dapprima si inquietò perché aveva dato ordine alla ragazza di non aprire a nessuno, ma poi finì per averne compassione e le tirò via lo spillone: Giricoccola tornò a vivere come prima.

Quando le sorelle e l'astrologa se ne accorsero, architettarono un nuovo stratagemma per ucciderla. La vecchia tornò sotto le finestre di Giricoccola con una cassetta di pettini. La giovane anche stavolta non resistette alla voglia di comperarne uno e fece entrare la donna in casa. Ma appena ebbe in testa un pettine, eccola ridiventata statua.

La Luna rincasò e a vederla di nuovo statua, s'inquietò e gliene disse di tutti i colori, ma infine la perdonò ancora e le tolse il pettine dai capelli. — Però, se accade ancora, ti lascio morta — le disse. E la ragazza promise.

Ma figuriamoci le sorelle quando scopersero che anche questo tentativo era andato fallito! Tornò l'astro-

loga con una camicia ricamata, la più bella che si fosse mai vista. A Giricoccola piacque tanto che volle provarla. Ma appena la ebbe indossata diventò statua. La Luna, stavolta, non volle più saperne, e statua com'era, per tre centesimi, la vendette a uno spazzacamino.

Lo spazzacamino girava per le città con la bella statua legata al basto dell'asino, finché non la vide il figlio del Re, che ne rimase innamorato. La comprò e la portò nella sua stanza e passava le ore ad ammirarla.

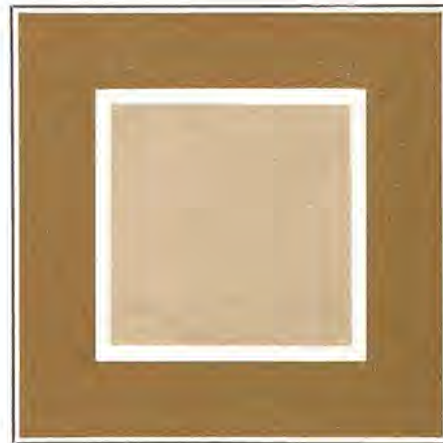
Un giorno le sue sorelle, dovendo andare a una grande festa da ballo, volevano farsi una camicia eguale a quella della statua, e mentre il fratello era fuori entrarono nella stanza per prendere la camicetta.

Appena la camicia fu sfilata, Giricoccola si mosse e tornò viva. Le sorelle del principe per poco non morirono dallo spavento, ma Giricoccola raccontò loro la sua storia. Allora la fecero nascondere dietro la porta, e aspettare che tornasse il fratello.

Il figlio del Re, entrato nella stanza e veduto che la statua non c'era più, fu preso dalla disperazione, ma saltò fuori Giricoccola e gli raccontò tutto. Il giovane la portò subito dai genitori presentandola come la sua sposa.

Le nozze furono subito celebrate, e le sorelle di Giricoccola lo seppero dall'astrologa e morirono dalla rabbia immantinenti».





L'HANDICAPPATO, UNO DI NOI

L'HANDICAPPATO E' UN DIVERSO?

Sbaglierò io, ma non riesco ad accettare il termine «handicappato». Il vocabolo fa parte del linguaggio corrente ed ufficiale, per cui, mio malgrado, sono costretta ad usarlo. Comunque mi sembra opportuno evitare di appiccicare ulteriori etichette quali «grave, gravissimo, deficitario» ecc., che sono già di per sé pregiudiziali e che scaturiscono spesso da una mentalità arretrata che pretende di adattare l'alunno in difficoltà a schemi tradizionali culturali superati, senza voler sviluppare un modello educativo centrato sul rispetto pieno e sulla valorizzazione della persona umana, in un contesto di giustizia sociale e di impegno morale.

Se si parte da questo presupposto «tutti» possono dare qualcosa, basta cercare di conoscere quali sono le capacità acquisite o acquisibili del soggetto da educare. Con questa convinzione ho iniziato la mia esperienza di insegnante di sostegno che trova le sue radici in una profonda fede nell'uomo.

Mi è stata affidata un'alunna di nove anni definita «non scolarizzabile», in quanto sembrava non adattarsi all'apprendimento in comune per l'eccessiva instabilità e per l'incapacità di ubbidire a qualsiasi ordine o richiamo. In effetti, ella presentava difficoltà di apprendimento e di inserimento. Mi ha accettato subito con naturalezza e si è stabilito un inizio di relazione positiva.

Nel gruppo classe dove trascorreva più tempo e negli altri, si distraeva, pasticciava sui quaderni dei compagni, poi scappava disorientata dalla confusione che inevitabilmente gli alunni creavano intorno a lei. La sua auletta rappresentava il rifugio sicuro.

Per evitare un tipo di inserimento selvaggio che avrebbe portato ad un sicuro insuccesso, ho fissato con la contitolare degli incontri, durante i quali la scolaresca fosse impegnata in attività ricreative-espressive, in modo da garantire a M. un certo spazio di azione.

Sin dall'inizio, al di là di ogni tipo di programmazione o metodologia educativa, mi sono preoccupata di col-

tivare un rapporto affettivo che desse fiducia e sicurezza alla mia alunna.

Il bambino amato si sente capito ed allora manifesta spontaneamente le proprie inclinazioni, i propri timori, i propri conflitti, in definitiva se stesso. Così l'ammonimento dell'educatore viene accettato anche se fermo, purché abbia una sua motivazione ben valida e non rappresenti uno sfogo di collera che l'insegnante non riesce a contenere: altrimenti, necessariamente l'azione educativa fallisce, ma direi che primariamente fallisce l'educatore.

Si dice che il rapporto con l'handicappato sia un rapporto «sui generis». E' vero, nella sua valenza positiva, perché conoscendo l'handicappato conosci più l'uomo, in quanto vedi a rilento come si svolgono le facoltà dell'individuo; conosci più te stesso, perché ti misuri in piena verità come autocontrollo, come pazienza, come capacità di accettazione dell'altro.

Tornando al problema socializzazione compresi quanto fosse urgente trovare l'humus adatto alla realizzazione di tale stato che va conquistato gradualmente senza traumi, senza strappi.

Attraverso l'insegnamento individualizzato (individuale lo è sempre) cercai di fornire alla mia alunna gli strumenti e i mezzi che le dessero la possibilità di vivere la propria storia nella comunità scolastica, servendomi di sollecitazioni gratificanti, utili all'acquisizione di abilità manuali, verbali, pregrafiche. Nello svolgimento di ogni attività M. si muoveva nella sfera della globalità.

Infatti, percepiva gli oggetti secondo una visione di insieme generico, nella quale la molteplicità delle parti appariva racchiusa in un tutto indifferenziato. Colorando debordava, in quanto l'individuazione dei contorni rappresentava già per lei una forma di analisi complessa dei dettagli della figura. La didattica doveva, quindi, necessariamente rispettare questo presupposto psicologico.

Così iniziai a presentare alla mia alunna, in lettere stampate maiuscole, alcune parole semplici, facenti parte del suo linguaggio abituale. Ma M. si distraeva, perdendosi in una attività disordinata senza uno scopo prefisso.

Fu così che decisi di prepararle una tombola raffigurante oggetti di dimensioni molto piccole (per ridurre il più

possibile la rappresentazione del sensibile), sotto ai quali scrissi sempre in lettere stampate maiuscole molto grandi, in colore diverso, le parole corrispondenti. Poi riportai su rettangoli di cartone, rispettando gli stessi colori, soltanto i nomi degli oggetti rappresentati nella tombola. Interessata al gioco, dopo alcuni sforzi iniziali, la mia alunna con sorprendente sicurezza, sovrapponendo ogni vocabolo a quello corrispondente, «leggeva» a voce alta i simboli grafici.

Poi scattò la molla che favorì la socializzazione: M. correva felice dai compagni per mostrare il suo «quaderno» dove erano i disegni da lei colorati attraverso i quali viveva la gioia della comunicazione ritrovata.

Alla fine dell'anno scolastico potei riscontrare il suo grado di integrazione, in quanto partecipava, anche se in modo modesto, all'attività delle classi, adattandosi ad ogni ambiente, ad ogni situazione.

Certo la scuola, come è concepita oggi, non offre spazi all'inserimento dell'handicappato. Infatti, non essendo finalizzata alla persona umana che va recuperata in tutta la sua potenzialità d'essere, svisciva se stessa, puntando soprattutto sui «risultati», sull'asservimento ai meccanismi della produzione, sul «a che cosa serve», sciogliendo in una situazione pragmatica superata che dà luogo ad una istruzione elitaria e nello stesso tempo produce un livellamento massificato. In altre parole, «tutti i linguaggi» vanno recuperati, perché tutti hanno pari valore, pari dignità, pari peso nello svolgimento della personalità umana.

In questa ottica anche chi dimostra minime possibilità può arrivare ad integrarsi e non ci sarà «un diverso» perché ogni persona è già positivamente un «diverso», essendo entità unica, irripetibile, divina.

L'handicappato, quindi, ha messo in luce la necessità di correggere le inadeguatezze della scuola e di tutta una società che non sa assolvere il suo compito educante.

Qualcosa cambierà: il sasso nello stagno è stato lanciato.



ESPERIENZA DID

I BAMBINI NELLA SOCIETÀ CONTEMPORANEA OCCIDENTALE

Le ragazze della III Media, sez. B della scuola media «Piccole Figlie» di Parma, hanno lavorato con ricerche, riflessioni, conversazioni, mediazioni di studenti di varie nazionalità e di Padri missionari saveriani su tematiche relative ai fondamentali diritti del Fanciullo.

L'esperienza è nata e si è sviluppata «in diretta», non tramite «scartabellamento» di enciclopedie o libri vari.

In particolare le ragazze hanno voluto «guardare» alla situazione dei bambini, oggi.

Le «briciole» che pubblichiamo, di questo interessante lavoro che ha coinvolto — a diversi livelli — tutta la scuola media, sottolineano alcuni aspetti legati al rapporto crescita-educazione-valore della persona, liberazione da condizionamenti e sfruttamenti di ogni genere.

In fondo emerge da queste ragazze in crescita, un appello perché la vita sia vita per tutti, anche per ogni bambino. Esse hanno voluto dire qualcosa agli adulti — così affermano nella prefazione al loro lavoro — perché sappiano guardare al «loro mondo» e ad ogni vita che sboccia con più rispetto, ammirazione, entusiasmo. In una parola con più Amore.

Ed è bene tenere presente tutto questo... mentre ci si accinge alla lettura.

I bambini nella nostra società del benessere. La famiglia e i figli unici.

I figli unici non costituirebbero un vero e proprio problema, se i genitori non li trattassero come se esistessero solo loro. I figli unici vengono, a volte, educati egoisticamente. Vengono sommersi di attenzioni, di regali, giocattoli che li rendono ancora più egoisti.

Il bambino capisce, così, che può avere tutto ciò che vuole, anche se i genitori devono sacrificarsi. Egli capisce anche che è il centro delle attenzioni e ciò gli creerà problemi, quando, giocando con gli altri bambini (qualche volta) vorrà fare sempre lui il «capo degli indiani». Gli altri bambini qualche volta staranno al gioco, ma poi, si ribelleranno e non vorranno più con loro «quel bambino» prepotente che verrà perciò emarginato.

C'è il pericolo che il bambino, educato in questo modo, si crei dei complessi e ciò gli limiterà le amicizie, da grande, ed avrà più difficoltà di inserimento nel mondo del lavoro e nella vita sociale. Perciò sarebbe bene che i genitori, fin dalla prima età, seguissero un metodo educativo preciso e corretto e insegnassero l'educazione il rispetto, le virtù; è poi compito della scuola continuare tale educazione.

Il bambino e il condizionamento

Il condizionamento del bambino nella nostra società è un problema molto attuale e importante; sono poche le persone che se ne accorgono e molte sono le mamme che lasciano il bambino davanti alla televisione dalle prime ore del pomeriggio e lo invitano ad allontanarsi solo all'ora di cena. «Perché così non mi disturba mentre faccio i lavori di casa» esse dicono!

Le mamme non capiscono che tolgono al bambino la possibilità di costruirsi il suo mondo fantastico di appartenere ai cavalieri di Re Artù, egli deve, perciò, conoscere solo le battaglie dello spazio, accanto ai mostri di acciaio. Dietro questi sogni, suggeriti dalla televisione, che mortificano la creatività, nascono idoli di cartapesta e mostri di acciaio. Dietro tutto questo c'è il fatto produttivo: si stimola alla raccolta di figurine, di costumi che imitano la corazza dei

vari eroi dello spazio.

I bambini, intanto, vogliono, vogliono e i genitori, condizionati a loro volta, danno, danno... senza accorgersi di sborsare soldi per ogni capriccio dei propri bambini. Ci sono però anche delle famiglie che sanno educare e danno quello che può essere utile e tolgono l'inutile, perché sanno cosa vuol dire una «cifra» in un mondo in cui tanti bambini muoiono di fame.

Il bambino, il gioco, la casa

La Norvegia è uno dei paesi più attivi del mondo. Infatti si afferma nella rivista «Sorrisi e canzoni» del 22 aprile 1979, che il futuro in Norvegia è l'infanzia.

Da una intervista fatta a Carolina, una bimba di 10 anni, norvegese, emergono i suoi desideri.

«Vorrei che i grandi non costruissero grattacieli, ma case piccoline, in legno, dove si sta meglio e ci si vuole più bene.

Vorrei che nelle città non ci fosse tanto traffico, ma poche macchine e non veloci. Vorrei che i bambini avessero a disposizione tutti i parchi della città e decidessero loro quando è l'ora di tornare a casa».



I desideri di Carolina sono tre, ma solo due sono di massima importanza.

Il primo desiderio sottolinea il fenomeno del moltiplicarsi dei grattacieli e della diminuzione delle piccole casette di legno.

Il luogo per il gioco quale può essere, se si abita in un grattacielo? Sicuramente solo nell'abitazione con il timore che i bambini rompano qualche cosa.

I bambini che vivono in città sono obbligati a giocare in casa con la sfortuna di non essere a contatto con la natura. Questa privazione è un male per il bambino che non si rende conto di tutto ciò che c'è di veramente bello intorno a lui.

Anche se in Norvegia i divertimenti sono tanti, Carolina ha espresso il desiderio che è somatico: il bisogno di verde, di natura, di cose semplici e genuine. Di questo hanno bisogno tutti i bambini delle nostre città o centri industrializzati.

Il bambino e lo sfruttamento

In fondo, oggi lo stesso bambino è ridotto a prodotto non in vendita, ma per far vendere. Il bambino è molto grazioso, è portatore di delicatezza, di purezza e coloro che devono vendere lo sanno. Fanno apparire il bambino nudo per un tipo di pubblicità; con un grande camicione da notte per un altro e così via, non rendendosi conto che facendo così sfruttano delle per-

sone che non possono nemmeno ribellarsi. Molto spesso è la stessa madre che porta il proprio bambino nello studio del fotografo: a volte per reale necessità, altre volte invece soltanto per vanità e per avere un argomento di cui parlare con le amiche. «Sai, Maria, per quella pubblicità hanno usato il mio Enrichetto!». Che brutta parola il verbo «usare» quando è riferito ad una persona, ma ormai l'unico che si possa adoperare, perché oggi si usa tutto, si consuma e si butta... Poi, si ricompera perché serve!...

Il bambino e la scuola

Nella nostra società contemporanea occidentale ci sono scuole avanzatissime.

Alla scuola elementare, il bambino viene inserito con tre o quattro facoltativi anni di scuola materna. Il primo anno di scuola è orientativo e di massima utilità per il bambino.

Con il susseguirsi degli anni, il bambino impara cose nuove, un po' più difficili di anno in anno. Però il bambino è sempre capito nelle sue espressioni?

Molto spesso i bambini non vengono capiti dalle proprie insegnanti e ciò genera emarginazione. Ci sono bambini, poi, di difficile inserimento, per problemi personali particolari.

L'emarginazione può essere una realtà per i bambini handicappati, incapaci, per quelli del sud ed anche per coloro che hanno alle spalle espe-

rienze poco costruttive.

Tutti costoro hanno bisogno di particolare attenzione, a volte di metodi speciali, di cure, di assistenza... Solo così possono essere aiutati per un positivo inserimento nella società moderna.

Spesso anche il figlio unico, spesso «coccolato», fatica ad inserirsi nell'ambiente scolastico, dove non è più il centro unico di tutte le attenzioni. Così il figlio di genitori divorziati può essere emarginato per la situazione familiare.

Le cause dell'emarginazione possono essere tantissime, ma purtroppo viviamo in una società dove esse non vengono attentamente studiate per porvi un rimedio risolutivo.

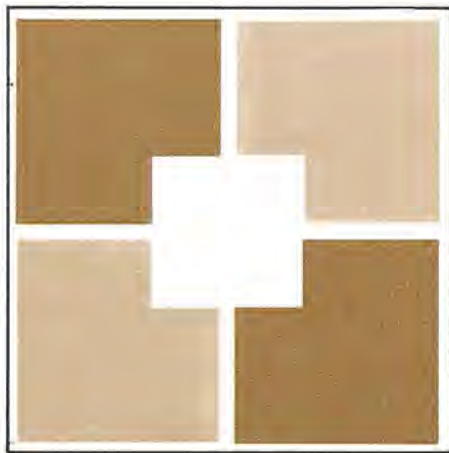
Conclusione

Eppure, quando cammini in mezzo al «cemento» e vedi un bambino che, magari, ti segue con lo sguardo, mentre tiene la sua manina in quella robusta della mamma, ti senti rinascere la speranza nel cuore in mezzo a tanto «freddo». Senti il calore della vita che sboccia, quasi fosse un soffio di spontaneità e di freschezza in un mondo così grigio e triste.

E allora ti accorgi che non è tutto «perduto» che il seme della bellezza, della bontà, della gioia è gettato ancora a piene mani, sul nostro cammino.

A noi tocca lasciarlo crescere e fruttificare.





Frank Barnaby

REALTA' E LINGUAGGIO

UN MILIONE DI DOLLARI AL MINUTO 'SPESI IN ARMI

Il mondo spende più di 500.000 milioni di dollari l'anno in attività militari, cioè circa 1, milione di dollari al minuto. Come se questa enorme somma non bastasse, stiamo per assistere a un'ulteriore crescita delle spese militari. Gli Stati Uniti, per esempio, hanno recentemente annunciato il nuovo piano quinquennale della Difesa, che copre gli anni fiscali dal 1981 al 1985 incluso.

Se la Casa Bianca seguirà le sue indicazioni, e tutto lascia prevedere che lo farà senza difficoltà, le spese militari americane nel 1985 saranno circa di 250 mila milioni di dollari all'anno, circa il doppio dell'attuale budget che ammonta a 125.000 milioni.

Questo persistente altissimo livello di spese militari ha gravi conseguenze sia sull'economia interna che su quella internazionale.

Questo è particolarmente vero per gli Stati Uniti, la potenza economica mondiale. Il prodotto nazionale lordo americano rappresenta circa il 25% di quello mondiale e ogni effetto sull'economia statunitense avrà «ramificazioni» per gran parte del resto del mondo, particolarmente per il Terzo Mondo.

Spese militari ed economia

Molti economisti sono dell'avviso che, riducendo le risorse disponibili per l'investimento, le spese militari rallentino la crescita economica di un paese.

L'economista americano Seymour Melman ha mostrato come le spese militari americane abbiano causato per molti anni il declino dell'economia «civile» contribuendo all'inflazione ed alla disoccupazione.

«La destinazione di abilità tecniche e di capitale al settore aerospaziale e ai progetti militari ad esso associati impoverisce il settore civile», dice, «e ostacola la crescita della produttività, che in passato era stata un elemento centrale della forza economica americana».

«Anche prima della seconda guerra mondiale», spiega Melman, «il Dipartimento della Difesa era stato il maggior singolo consumatore di capitale e di tecnologia negli Stati Uniti e dal 1965 tutto questo ha cominciato a dar luogo a serie restrizioni alle risorse che venivano destinate ad uso civile. Come risultato, il tasso di crescita della produttività è progressivamente caduto (da una percentuale annua di oltre il 3% verificatasi per diversi anni al 2,1% per gli anni 1965-1970 e all'1,8% per gli anni 1970-1975 — il tasso più basso mai registrato dagli Stati Uniti e il più basso tra tutti quelli dei Paesi industrializzati)».

Quando nell'industria i costi di produzione non sono più a lungo ricompensati da una più alta produttività, il conseguente incremento di costo è caricato sul consumatore attraverso un aumento dei prezzi.

Dal 1975 in poi la situazione negli Stati Uniti ha perfino subito un ulteriore deterioramento a causa dell'inflazione che ha subito una improvvisa accelerazione.

Le alte spese militari negli Stati Uniti colpiscono il Terzo Mondo in

diversi modi. Esse hanno conseguenze negative per il commercio mondiale e destabilizzano i tassi di cambio. E l'uso di materie prime rare da parte dei militari, malgrado le affermazioni contrarie, si verifica generalmente a detrimento dei paesi del Terzo Mondo. Circa il 10% di tutto l'alluminio, il rame, il piombo, lo zinco, il nickel, il molibdeno, il cromo, il ferro consumato negli Stati Uniti è preso dai militari. I militari usano, per esempio, più di 600.000 tonnellate di alluminio all'anno e circa 250.000 tonnellate di rame.

La domanda militare di titanio è di circa 5.000 tonnellate l'anno, che equivale al 40% circa della domanda totale statunitense del metallo.

Le forze armate americane consumano annualmente circa 270 milioni di barili di petrolio, circa i due terzi di quanto consuma l'intera Africa e considerevolmente più dell'Asia meridionale.

Spese militari e Terzo Mondo

Si è detto talvolta che i paesi del Terzo Mondo esportando materie prime guadagnino per l'uso militare delle proprie materie prime.

Questa argomentazione è sbagliata in ogni caso, sia per quanto riguarda il medio che il lungo termine, perché sarebbe molto più vantaggioso per questi paesi lavorare le materie prime ed esportare prodotti piuttosto che materie prime non lavorate.

Ma forse la più seria conseguenza delle alte spese militari americane è la minore priorità che viene data all'aiuto allo sviluppo.

Questo fattore è stato sottolineato dalle Nazioni Unite nel loro recente rapporto sulle «Conseguenze economiche e sociali della corsa agli armamenti e delle spese militari».

In molti paesi industrializzati più fondi per l'aiuto allo sviluppo potrebbero venire solo da una diminuzione dei bilanci militari, perché

per altre spese pubbliche come l'educazione, la crescita e i servizi sociali è politicamente difficile diminuire gli stanziamenti.

Correntemente, il totale dell'aiuto economico mondiale è intorno ai 25.000 milioni di dollari l'anno, più di venti volte meno delle spese militari mondiali.

Gli Stati Uniti danno circa 5.000 milioni di dollari l'anno, 25 volte meno cioè del loro bilancio militare totale.

E benché tutto ciò sia cattivo, il record di alcuni altri paesi, inclusa l'Unione Sovietica, è ancora peggiore.

Le alte spese militari dei paesi industrializzati produttori di armi incoraggiano questi ultimi a vendere armi all'estero. Le ragioni che si adducono per giustificare il commercio di armi: ottenere «economie di scala» per poter far fronte alla corsa agli armamenti e, forse, più importante, coprire una parte degli enormi costi di Ricerca e Sviluppo generati dalla produzione di nuove generazioni di armi moderne. Per esempio, le esportazioni di armi americane nel 1980 si prevede raggiungano la vetta di 14.500 milioni di dollari, in confronto ai 13.000 milioni del 1979, ai 13.500 del 1978, agli 11.300 del 1977.

Molte di queste armi sono acquistate dai paesi del Terzo Mondo. La conseguenza è che molti paesi in via di sviluppo hanno nei loro arsenali le armi più sofisticate e potenti.

La proliferazione orizzontale degli armamenti

L'acquisizione di queste armi incoraggia la corsa agli armamenti. Che sia la corsa agli armamenti la causa delle molte guerre a cui assistiamo non si può sapere con certezza. Quello che è certo è che, qual-

siasi sia la causa che dà il via al conflitto, l'uso di armi moderne incrementa la sua violenza e la sua capacità di distruzione.

Diventa allora difficile essere sorpresi dal fatto che oltre 130 guerre scoppiate nel Terzo Mondo dopo la seconda guerra mondiale hanno causato la morte di circa 30 milioni di persone, forse più del numero ucciso nella seconda guerra mondiale stessa.

Il diffondersi dei più moderni sistemi d'arma attraverso il commercio di armi incoraggia e aiuta la presa del potere da parte di militari.

Molti leaders di governo ritengono la lealtà dei loro colleghi militari tanto grande quanto grande è la capacità di soddisfare la loro domanda delle più nuove e affascinanti armi in circolazione.

Le armi importate aiutano anche i regimi repressivi a controllare le proprie popolazioni. Infatti, molti sistemi d'arma sono acquistati specificamente per questo motivo. Il desiderio di alcuni leaders politici di adottare politiche aggressive contro i vicini è un'altra importante ragione alla base dell'importazione di armi.

Le alte spese militari incoraggiano l'acquisizione di basi estere e il mantenimento di truppe fuori dal proprio territorio. Il denaro impiegato nell'appoggiare queste attività può facilmente essere distorto dall'impiego nell'economia locale.

I livelli correnti di spese militari dei paesi più potenti sono causa di una militarizzazione globale.

I paesi più piccoli seguono infatti il loro esempio e l'incremento dei loro bilanci militari diventa all'ordine del giorno anche tra essi.

La bassa produttività di molti investimenti civili nei paesi in via di sviluppo è probabilmente dovuta, almeno in parte, al privilegio con-

cesso ai militari nell'usufruire delle risorse necessarie a incrementare la produttività stessa.

Nel Terzo Mondo, 15 milioni di bambini muoiono in un anno, di malattie facilmente eliminabili. La malnutrizione è la maggior causa della morte prematura di adulti e bambini nei paesi poveri.

Circa due miliardi di uomini non possono avere accesso all'acqua pura. L'acqua contaminata è responsabile di alcune delle più pericolose malattie infettive.

La mortalità infantile, l'acqua contaminata, la malnutrizione, l'analfabetismo e molti altri mali potrebbero essere eliminati con una piccola frazione delle spese militari dei paesi più potenti.

Se il divario tra paesi ricchi e poveri continua ad ampliarsi, la tensione Nord-Sud è destinata a diventare un pericolo per la sicurezza mondiale ancora più grande della tensione Est-Ovest. Tutto ciò potrebbe essere evitato riducendo le spese militari e destinando i fondi «risparmiati» allo sviluppo.

Gli odierni alti livelli di spese militari dei paesi più ricchi contribuiscono a mettere in crisi piuttosto che ad aumentare le loro sicurezze.

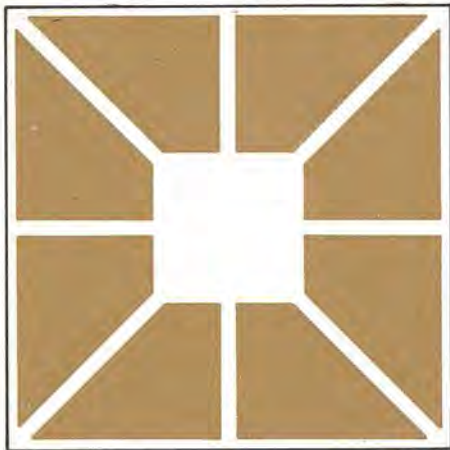
Per saperne di più:

- Gli armamenti
- Follia degli armamenti
- Armamenti, negazione dell'uomo
- Terzo Mondo calpestato (con 2 saggi su «Alimentazione e armamenti»).

Per ordinazioni rivolgersi a:
«I 3 Stanzoni», Via Canevagli 6,
20149 Milano.

C.E.M. - Viale San Martino 6-bis,
43100 Parma.





Franco Grasselli

FAMIGLIE APERTE SUL MONDO

IL FANCIULLO E GLI ALTRI



Portare il bambino — poi il ragazzo, poi il giovane — a scoprire gli altri come valore, con termine di impegno e insieme come sorgente del proprio sviluppo, della propria piena maturità: è una meta rilevante delle famiglie aperte sul mondo.

Un unico punto di confluenza

Vivere per gli altri può sembrare un ideale non proponibile alla normalità della gente. Ma in certa misura è condizione e criterio di maturità, nel senso che non è maturo chi non sa vivere complessivamente per il bene di tutti gli uomini. **Vivere dagli altri**, con la capacità cioè di accogliere tutto ciò che la storia umana ha prodotto per ciascuno di noi, tutto ciò che il mondo d'oggi offre a nutrimento del nostro essere: è un'altra condizione e un altro criterio di maturità.

Chi presumesse di avere tutto da dare e nulla da ricevere, chi si ergesse a benefattore del mondo senza avere l'umiltà di sentirsi prima debitore della moltitudine vissuta anche agli estremi limiti del tempo e dello spazio, dimostrerebbe di non aver ancora realizzato la piena statura dell'uomo.

Ma i due assi cartesiani del vivere per gli altri e vivere dagli altri escono da un unico punto di confluenza che è il **vivere con gli altri**. Si incomincia così, con il contatto fisico, il rapporto affettivo, lo scambio di parole, di gesti, di esperienze, di promesse e progetti... per terminare al dialogo aperto, reciprocamente costruttivo: il dialogo una delle più alte espressioni della vita e della civiltà umana.

Vivere con gli altri e vivere dagli altri sono fatti che si pongono sul piano delle condizioni ovvie e delle necessità esistenziali: nessuno può fare a meno, sia pure in misura limitata, di vivere con gli altri e dagli altri. Vivere per gli altri è invece esclusivamente una conquista, una vocazione che si può seguire o non seguire; vivere con gli altri e dagli altri sono anzitutto realtà psicologiche, che possono poi diventare mete e valori. Vivere per gli altri è esclusivamente un valore.

Ora, come può la famiglia approfondire, nel rapporto con i figli, il vivere con gli altri e dagli altri, così da portarli a intuire la ricchezza e la gioia del vivere per gli altri? Se c'è un problema educativo che interpella vivacemente le famiglie aperte sul mondo, è proprio questo.

Ne abbiamo discusso

Ci siamo ritrovati — Teresa e Fa-

brizio, Maria Grazia e Pier Luigi, Francesco e Marcella, Anna (Mentore quella sera era impegnato nel lavoro) — per parlare di questo problema. Non che noi siamo «famiglie aperte sul mondo», c'è solo in radice la volontà di esserlo; ma il desiderio di creare ai figli l'ambiente più favorevole per un autentico sviluppo, questo è esplicito e condiviso.

Abbiamo, quindi, cominciato a chiederci come si sviluppano nelle nostre famiglie i rapporti interpersonali. Sono emerse queste convinzioni:

— i rapporti sociali dei bambini si modellano sui rapporti sociali dei genitori. Come i genitori vivono i loro rapporti vicendevoli o i rapporti con gli altri familiari e con gli estranei, così cominciano a viverli anche i figli. E questo riguarda sia la forma che la sostanza. Se i genitori sono calmi e misurati nel rapporto con gli altri, lo sono anche i figli; se i genitori sono aperti e cordiali, lo sono anche i figli; se nei genitori c'è abitualmente un tono irato e scostante, ci sarà anche nei figli. Se i genitori mettono alla base delle loro relazioni sociali una considerazione egoistica, di profitto e di sopraffazione, questa considerazione è anche implicita nei rapporti che i figli cominciano a instaurare. Non si tratta di una semplice imitazione, ma di una specie di apprendimento per contatto affettivo; è come se i figli riflettessero il comportamento dei genitori, trovando in essi prevalentemente l'orientamento per il loro rapporto con il mondo. Da qui la consapevolezza in noi genitori che **il nostro comportamento genera costantemente il comportamento — e, a partire da esso, il carattere — dei nostri figli**.

— Oggi i figli imparano a vivere con gli altri soprattutto nella scuola, a cominciare dalla scuola materna o dall'asilo-nido in avanti. E' a scuola, infatti, che i bambini e i ragazzi passano la maggior parte del loro tempo; è a scuola che si trovano a contatto con persone uguali a loro per età e autorità (prevalenza dei rapporti orizzontali sui rapporti verticali, che prevalgono in famiglia). In che misura la scuola segue questo sviluppo sociale degli alunni, come si preoccupa del loro inserimento nel gruppo, in che modo coltiva il loro progressivo adattamento alle varie situazioni di conflitto, di competizione, di cooperazio-

ne, di solidarietà che si vengono a creare? Sembra che una qualche attenzione ci sia nelle scuole materne, poi l'interesse degli insegnanti si sposta su altri obiettivi e lo sviluppo sociale viene un po' lasciato a se stesso.

Maria Grazia, Marcella e Teresa sono insegnanti nelle scuole medie inferiori e trovano difficoltà sia a collaborare con le famiglie per una educazione al sociale, sia a promuovere esperienze di vita di gruppo o di lavoro in gruppo. Quando si tenta, la struttura complessa della scuola e l'eccessivo frazionamento della vita scolastica pongono ostacoli quasi insormontabili.

Gli altri come valore

Se dal piano dell'adattamento psicologico ci si sposta su quello della scoperta degli altri come valore in sé, da cui derivano atteggiamenti di rispetto, di attenzione, di ascolto, di condivisione, di corresponsabilità, di servizio e infine, come suprema meta, di obbligatorietà, allora i problemi e le difficoltà educative diventano anche maggiori.

Nel nostro incontro, dalle nostre esperienze, derivano queste riflessioni:

1. Ci siamo anzitutto chiesti quale peso abbia la famiglia nella formazione di un sistema di valori, che man mano viene a guidare la vita dei ragazzi e dei giovani; benché sembrino prevalere altri influssi, si nota che in definitiva è ancora oggi la famiglia ad avere il più forte peso nell'educazione. Purché la famiglia non rinunci, non abdichi e non sia essa stessa priva di orientamento.

2. I valori non si comunicano per imposizione. Si possono imporre solo dei comportamenti. Tre sono le strade che possono condurre i ragazzi ad acquisire determinati valori: anzitutto, la strada della ragione. Bisogna insegnar loro a ragionare, a riflettere sui loro atti e sulle conseguenze dei loro atti.

In secondo luogo, la testimonianza: il senso degli altri prenderà rilievo nei figli se la famiglia intera pone questo valore al di sopra di altri interessi, come il denaro, la carriera, il comfort, ecc. Come si parla degli altri in famiglia? Che interesse si dimostra per i vicini e per i lontani? Che impegno si vive in campo sociale e politico e come viene motivato tale impegno?

Infine, si educa il senso degli altri con l'esperienza diretta degli altri, delle loro necessità, delle loro ricchezze culturali... Bisogna creare per i ragazzi degli spazi di partecipazione alla vita sociale. Bisogna cercare occasioni perché essi si interessino attivamente di altri, per conoscerli, per aiutarli, per esserne aiutati, per cooperare, per solidarizzare. Sarà l'esplorazione del proprio ambiente sociale o di più ampie realtà umane, sarà l'iniziativa a favore degli handicappati o dei drogati, sarà lo scambio con famiglie e gruppi di altri continenti... In ogni caso l'umanità con i suoi problemi deve diventare un orizzonte di vita e di impegno per i ragazzi.

Basta con la retorica

3. Bisogna ad ogni costo evitare di cadere nel vago, nel retorico, nel luogo comune: come succede oggi per certi problemi gravissimi, ma di cui si fa fatica a parlare ai giovani, perché sono stati svolti da una propaganda fastidiosa, strumentalizzata a scopi meno nobili, presentati in maniera generica o distorta. C'è, ad esempio, una certa sazietà per la propaganda sulla fame nel mondo o per un certo ritualismo attorno agli handicappati... Occorre rivalutare i gesti più semplici, ma più concreti di accostamento a certe grossissime realtà umane. I giovani sono conquistati da una certa retorica, ma sono poi anche i primi a respingerla.

4. La scuola e i mezzi di comunicazione sociale sono due forze che la famiglia deve tener presenti nell'educazione sociale dei giovani.

Nel nostro gruppo si è insistito che la scuola dovrebbe offrire non solo il sostegno per l'adattamento e l'inserimento sociale dei ragazzi, ma anche un sistema di valori. Non è possibile che la scuola sia agnostica di fronte ai valori sociali.

D'altra parte si è anche sostenuto che difficilmente la scuola può offrire oggi un tale nucleo di valori. La scuola italiana è lo specchio di una società troppo lacerata da ideologie, settarismi, intolleranze. Più che proporre il rispetto dell'altro, la solidarietà, l'ascolto, il dialogo, la partecipazione, la scuola propone pregiudizi, condanne reciproche, orientamenti ideologici chiusi. O... non propone niente. Occorrerebbe più dialogo fra gli insegnanti e degli insegnanti con i genitori. Occorrerebbe uno sforzo, non soffocato dalle strutture, dai «programmi», per la convergenza educativa su certi valori fondamentali che potrebbero ridare coesione anche alla nostra società e offrire una visione più giusta del mondo.

I mezzi di comunicazione sociale — tra i quali si impone la televisione per la sua potenza d'urto generalizzato — sono dominati da tutt'altre preoccupazioni che non da preoccupazioni edu-

cative e socializzanti. Alcuni di noi sono arrivati anche a soluzioni drastiche, come la proibizione di quasi tutti i programmi televisivi ai ragazzi. Il bombardamento di stimoli che viene dalla televisione non solo distoglie da valori positivi, ma ottunde la capacità di percezione dei valori, rende insensibili, «droga» i ragazzi.

Tuttavia il metodo drastico della proibizione non sembra il più positivo. Forse è meglio vedere e criticare insieme ai propri ragazzi, oppure scegliere insieme i programmi della settimana, dando spazio in essi anche a ciò che è positivo, a ciò che può essere materia di dialogo. L'utilizzazione dei mezzi di comunicazione resta, in ogni caso, uno dei problemi più delicati e difficili per i genitori.

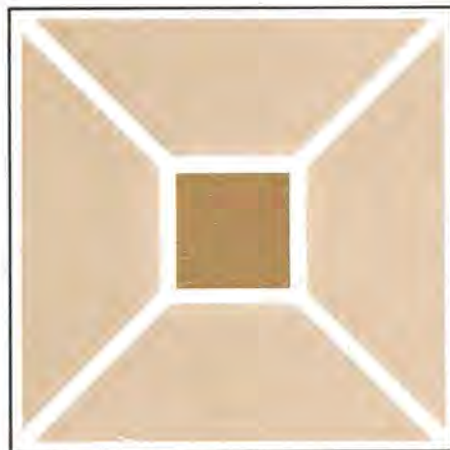
Questo primo incontro...

Ci scusino i lettori se le riflessioni di questo nostro incontro possono sembrare generiche o scontate. Noi non intendiamo dare ricette infallibili o proporre novità assolute... Famiglie ordinarie, di orientamento politico, ideologico e religioso diverso, con diverse situazioni familiari, ci diciamo le nostre cose d'ogni giorno. Nell'incontro vengono fuori i nomi dei nostri figli e i particolari delle situazioni di famiglia o di lavoro di ciascuno. Non tutto si può riferire e quello che si riferisce può apparire appiattito e vago. Tuttavia proponiamo la nostra volontà di incontrarci, di dialogare sulla educazione dei nostri figli per aprire ad essi — e prima di tutto a noi stessi — gli orizzonti di un mondo rinnovato.

Due ampie esperienze di educazione sociale e di educazione «alla mondialità» nella scuola, sono quelle riferite nei volumi editi dall'EMI (Bologna) e curate da Germana Bragazzi per il CEM: «Noi e gli Altri» e «Per un cammino di libertà».



INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE



NOVITA' CEM

Carsten M. SERSALE - Claudio ECONOMI

IL RAGAZZO PARTECIPE DELL'UMANITA'



Sussidio per una programmazione
pedagogico-didattica
in prospettiva mondiale
nel 2° ciclo della scuola primaria

C. M. Sersale - C. Economi

IL RAGAZZO PARTECIPE DELL'UMANITA'

(Sussidio per una programmazione
pedagogico-didattica in prospettiva
mondiale).

CEM, Parma 1980, pp. 84 - L. 3.000

Il presente sussidio vuole essere un tentativo di coinvolgimento di insegnanti disponibili per una sperimentazione pedagogico-didattica, sulla base del «metodo della ricerca», nel secondo ciclo della Scuola primaria.

Il sussidio si presenta volutamente in forma schematica, poiché dovrà essere «tradotto», nelle situazioni particolari, dall'insegnante, attento e competente: da qui la struttura «tipo album», per l'inserimento di lezioni, di materiale didattico, ecc.

Le indicazioni preliminari costituiscono alcune puntualizzazioni indispensabili, come chiave di lettura del sussidio stesso:

I. Scuola intesa come luogo di ricerca, in cui l'alunno è «attore» e «costruzionista»: emerge il significato dei «titoli» in cui si articola il sussidio: la famiglia, la scuola, la comunità vicina e lontana, il mondo: non sono centri

di interesse, ma gli ambiti privilegiati dell'esperienza umana in cui il fanciullo cresce e di cui deve conquistare i significati essenziali per la propria vita.

II. L'alunno, per affrontare la realtà ha bisogno di strumenti propri: questi sono le «discipline scolastiche» intese nella loro valenza formativa ed educativa, in vista della maturità dell'alunno.

Gli schemi interdisciplinari, che vengono proposti, sono utili per collegare le discipline secondo i loro processi propri, in un iter ben preciso di ricerca.

III. Anche se oggi esistono molte pubblicazioni sul **metodo della ricerca**, nello schema si offre la puntualizzazione degli elementi essenziali che sono costantemente presenti nel lavoro. Non si può prescindere dagli stessi, se non si vuol cadere in quelle deviazioni didattiche che troppo spesso sono state qualificate come «ricerca».

IV. Grande importanza è data alla individuazione dei **momenti** e delle **fasi della ricerca**: viene riportato uno schema significativo, ma sarebbe opportuno approfondire l'argomento mediante lettura del testo indicato.

V. Lo schema riportato è indicativo della complessità del problema: non si tratta di un esercizio tecnicistico come spesso viene presentato; la **formulazione degli obiettivi** richiede una riflessione seria e matura da parte di tutta la comunità educante.

VI. La «scelta pedagogica di fondo» che si trova alla base di tutte le unità didattiche del presente sussidio è costituita da una struttura basilare per il tipo di approccio esigito: «la partecipazione simpatetica da simile a simile» è, infatti, l'atteggiamento che dovrebbe caratterizzare l'alunno che si apre agli altri e al mondo in tutta la sicurezza delle proprie potenzialità umane.

Achille Abramo Saporiti (a cura di)

NOI, INVECE, VI PROPONIAMO Ricerche didattiche ed esperienze fotografiche nell'anno internazionale del fanciullo.

CEM, Parma 1980, pp. 144 - L. 5.000

Il volume propone alcuni lavori del concorso Polaroid-CEM, bandito nell'Anno Internazionale del Fanciullo.

Vi sono raccolte le immagini più significative tratte tutte da oltre un centinaio di ricerche effettuate da diverse scolaresche di tutta Italia.

I ragazzi che hanno lavorato per rendere possibile la realizzazione del volume non hanno pensato di farne un capolavoro in senso estetico; hanno semplicemente adottato la fotografia per «imparare ad imparare», creando o ricreando situazioni da cristallizzare in immagini e scoprendo il modo di farsi capire.

Per questo, già in fase di preparazione della materia da riprendere, hanno sentito la necessità di fare la scelta tra un tipo di fotografia documentaria o allusiva, o allegorica; con conseguente selezione dei soggetti e della loro ambientazione. Sempre smitizzando per meglio superare le difficoltà e risolvere creativamente il problema.

La creatività — così lontana dallo spontaneismo — ha consentito ai giovani autori di scoprire codici naturali capaci di caricare le immagini di valore semantico e di rendere comprensibili le allusioni veicolate da segni che fanno riferimento a realtà molto circostanziate.

La fotografia si è rivelata strumento di straordinaria efficacia ed è stata privilegiata nella pratica didattica per portare l'alunno ad esprimere con l'immagine ciò che si è stabilito di comunicare, secondo un ordine logico e consequenziale.

Le immagini sono presentate con una ariosa impaginazione e sono corredate da didascalie originali. Naturalmente, per evitare lungaggini o possibili ripetizioni e per rendere più agile la lettura, molti lavori sono stati ridotti all'essenziale.

Gli argomenti trattati sono: i problemi del fanciullo di oggi, il diritto al gioco, il lavoro minorile, l'amicizia, i mass-media, gli handicappati, l'amore, le fiabe, l'attesa di un futuro migliore.



Ivana Cossar

QUANDO GLI ANIMALI PARLA VANO

Favole dell'Alto Volta

E.M.I. Bologna 1976, pp. 64 - L. 3.000



Mario Lanciotti

2 MOGLI PER 1 GIAGUARO

e altre favole Indios dell'Amazzonia

E.M.I. Bologna 1976, pp. 80 - L. 3.000



Silvano Galli

IL NEONATO DALLA BARBA BIANCA

e altre favole Any-Bona della Costa D'Avorio

E.M.I., Bologna 1979, pp. 96 - L. 3.000



Sandro Danieli

LO SPECCHIO DEL BENE E DEL MALE

e altre favole cinesi

E.M.I., Bologna 1979, pp. 72 - L. 3.000



Lino Ballarin

LA FIGLIA DEL SOLE

e altre favole africane

E.M.I., Bologna 1979, pp. 96 - L. 3.000

Il problema dell'incontro fra civiltà occidentale e costumi, valori, tradizioni di popoli che vivono al di fuori di questa area è oggi al centro — dovrebbe essere al centro — delle preoccupazioni di ogni operatore della scuola. Non si può, infatti, preparare l'uomo di domani se non in un contesto di incontro, di scambio fra le culture: in un contesto di dialogo e di universalità. La grave crisi che l'occidente attraversa si può anche far risalire, in larga misura, all'ideologia presuntuosa dell'etnocentrismo culturale, che ha alimentato per secoli il colonialismo politico e lo sfruttamento economico.

A tale esigenza si sforzano di rispondere i volumi di favole che il CEM ha preparato e che l'EMI offre al largo pubblico italiano, ma più specificatamente al pubblico scolastico.

Il presupposto di questa iniziativa è «la chiara coscienza che i racconti e le favole rappresentano presso tali popoli un luogo privilegiato di manifestazione della vita, uno spaccato nel quale si condensano le aspirazioni, le credenze, i modelli di comportamento e le stesse norme di regolamentazione sociale della convivenza. Si tratta di saper penetrare dentro il linguaggio allegorico e simbolico che favorisce la sedimentazione e la soluzione di conflitti individuali e collettivi; ma soprattutto di tener conto dello specifico della tradizione orale, cioè delle complesse regole che stanno alla base della sua formazione e trasmissione» (Giannino Piana).

Tutto ciò deve giungere, per la mediazione del maestro, ai ragazzi e ai giovani, perché attingano il rispetto dei popoli e la sapienza che da essi proviene. Per la via del meraviglioso, del fantastico, del teatrale, talvolta del grottesco e del surreale, le favole costituiscono non solo una piacevole lettura, ma una scuola di vita. Si potrebbe a tal proposito parafrasare la celebre e discussa affermazione di Cicerone, dicendo che la storia dei popoli — l'umile storia della gente e non quella roboante dei capi e dei guerrieri — è autentica maestra di vita.

I cinque volumi hanno una splendida veste tipografica: copertina a quattro colori, interno riccamente illustrato a due colori. Se non si indulgesse con ciò ad una specie di consumismo del libro, si potrebbe dire che questi libri sono anche un ottimo regalo per i ragazzi. La varietà della veste tipografica è invece da sottolineare per l'invito che costituisce a leggere, e leggere con gioia e profitto, questi volumi.

Siamo tutti noi. Sono gli operatori della scuola dell'obbligo. Sono i ragazzi dagli otto anni in su. Vogliamo dire che non c'è limite di età se non verso il basso. Anche i «grandi» si possono accostare con gradimento a questo vivo e raro materiale.

Per ordinazioni rivolgersi a:
CEM-MONDALITA', viale S. Martino 6/bis, 43100 Parma

E.M.I., via dell'Arcoveggio 80/7, 40129 Bologna



La rivista mensile
di «Educazione all'incontro tra i popoli»
per la Scuola dell'obbligo. Anno IX



cem
Mondialità

edita dal **CENTRO di EDUCAZIONE alla MONDIALITA'**
Viale S. Martino, 6 bis - 43100 Parma - Tel. 0521.54357

La rivista si propone

- 1) di rendere la Scuola italiana «aperta» ai valori originali e agli apporti formativi delle varie culture;
 - 2) di essere per i suoi lettori come un «crocevia» per le varie culture dei popoli, così da
 - superare i vari pregiudizi etnocentrici
 - evitare che la scuola si chiuda in uno sterile pedagogismo, privo di chiari riferimenti ai valori universali della persona umana;
 - 3) di favorire armonicamente, nell'interscambio culturale, la formazione di una personalità disponibile all'altro.
-

ARGOMENTI PER L'ANNO SCOLASTICO 1980-81

Tema base: REALTA' ED EDUCAZIONE DEL FANCIULLO NEL MONDO CONTEMPORANEO

Temi specifici:

a) Cinque fascicoli (di pp. 48 cad.) di CEM-MONDIALITA' sviluppano, nella prospettiva della interdisciplinarietà e del dialogo interculturale, il tema-base nei seguenti temi specifici:

1. Le minacce contro il fanciullo d'oggi
2. Il progresso e lo sviluppo globale del fanciullo d'oggi
3. L'educazione alla solidarietà universale del fanciullo di oggi
4. Cristo come proposta al fanciullo d'oggi
5. Liberazione, vocazione e servizio per il fanciullo d'oggi.

b) Cinque fascicoli (di pp. 24 cad.) di CEM-MONDIALITA' / «DOSSIER» sviluppano, alla luce di un «progetto» consapevole e personale della crescita dell'alunno per un impegno di testimonianza e di servizio nel mondo, il tema-base nei seguenti temi specifici:

- I. La dignità di sé
- II. Il rapporto con le cose
- III. La socialità
- IV. La preghiera
- V. La vocazione.

**QUOTA
DI ABBONAMENTO
PER L'ITALIA**

Dieci fascicoli mensili a due colori
(con decorrenza da settembre 1980
a giugno 1981), formato cm. 21 x 30:

Lire 6.000

Le richieste di abbonamento devono essere indirizzate a:

CEM-MONDIALITA'
Viale S. Martino, 6/bis
43100 Parma - c.c.p. 13601430