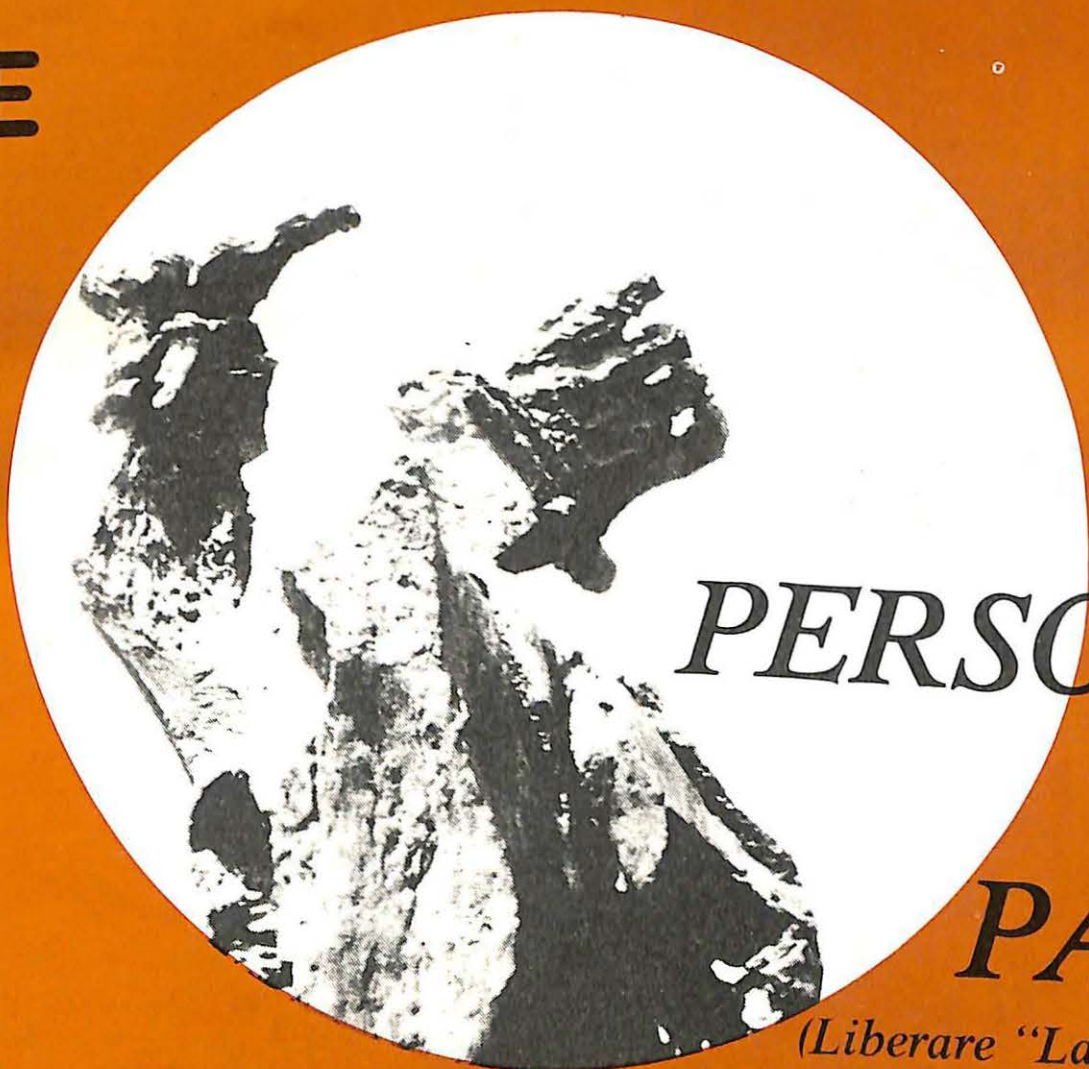


mondialita'

1

**EDUCAZIONE ai
VALORI come
EDUCAZIONE
alla
PACE**



*PERSONE
DI
PACE*

(Liberare "La Crescita")

ANNO X · N. 1 · SETTEMBRE '81
SPEDIZIONE IN ABBON. POSTALE
GRUPPO 3°/70

PROGRAMMAZIONE
PER L'ANNO SCOLASTICO 1981-82

Tema base:

EDUCAZIONE AI VALORI COME EDUCA-
ZIONE ALLA PACE

Temi specifici:

- 1 **Persone di pace**
(Liberare "la crescita")
- 2 **Una scuola di pace**
(liberare "la scuola")
- 3 **Relazioni di pace**
(Liberare "l'amicizia")
- 4 **Comunicazioni di pace**
(Liberare "l'immagine")
- 5 **Uomini nuovi per la pace**
(Liberare "il progetto UOMO")

Idea-forza:

L'itinerario per l'integrazione educativa della personalità dell'alunno, proposto dai "temi specifici" — come esplicitazione e realizzazione del "tema base" — è caratterizzato dal processo di LIBERAZIONE, condizione fondamentale per vivere i VALORI UMANI in ordine alla EDUCAZIONE ALLA PACE, tenendo sempre presente che la STORIA vera della persona, soggetto attivo di pace, è la storia della sua libertà.

La realizzazione della persona, come realtà individuale e comunitaria, è possibile solo nella vera libertà, la quale "è insieme radice e frutto della pace": nessuno dei beni associati alla pace potrà essere realizzato senza l'assoluto rispetto della libertà-liberazione.

Strutturazione della rivista:

1. I fascicoli con i numeri dispari (nn. 1-3-5-7-9), di pp. 48 cad., svolgeranno alla luce della integrazione delle varie discipline scolastiche i cinque temi specifici secondo le seguenti "componenti": pedagogico-didattica; psicologica; storica, geografica; logico-scientifica; linguistica; iconica; audiovisiva; religiosa.

Seguiranno il "Documento d'incontro" (8 pp.) e le rubriche: "La narrativa", "L'anima dei popoli" (liriche scelte), "Una famiglia per il mondo" e le "Indicazioni bibliografiche".

2. I fascicoli con i numeri pari (nn. 2-4-6-8-10), di pp. 24 cad., presenteranno il DOSSIER, il quale offrirà un particolare e organico materiale didattico in relazione ai contenuti dei singoli "temi specifici".

CEM mondialità - Settembre 1981

Anno X, n. 1

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. Tarasconi

Impaginazione: S. Zani

Foto: Archivio-CEM

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

Direttore Responsabile: Vincenzo Mitidieri

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. 8.000

Autorizzazione Tribunale di Parma, 2 maggio 1959 - Stampa: Ind. Grafica Edit. Pizzorni, Cremona - tel. 0372/21660

SOMMARIO

-
- 3 *Crescere nella libertà* (editoriale)
-
- 4 Carmen M. Sersale
Liberarsi dalla non-verità (componente pedagogico-didattica)
-
- 7 Rosanna Finamore Testa
Oltre il bivio dell'individualismo e del collettivismo (componente psicologica)
-
- 10 Domenico Volpi
Liberazione e crescita nella storia (componente storica)
-
- 13 Francesco Cassone
Una geografia per la pace (componente geografica)
-
- 16 Mariarosaria Petrucci Mazzoni
Per aprirsi alle relazioni interpersonali (componente logico-scientifica)
-
- 18 Eleonora De Stefano
Il dialogo simbolo di crescita (componente linguistica)
-
- 21 Achille Abramo Saporiti
Liberarsi dalla violenza dell'immagine per essere uomini di pace (componente iconica)
-
- 24 Antonio Nanni
I giovani nella spirale del video, del disco e del fumetto (componente audiovisiva)
-
- 26 Claudio Economi
L'amore, forza radicale dell'essere (componente religiosa)
-
- 29 Clara Volpi Velotti
I portatori di pace (la narrativa)
-
- 32 Antonia Brighenti (a cura di)
"...inutili i fossati e le fortezze" (l'anima dei popoli)
-
- 35 Germana Bragazzi
Il difficile mestiere di uomo (riflessioni)
-
- 36 Francesco Grasselli
Educare all'aggressività (famiglie aperte sul mondo)
-
- 38 Indicazioni bibliografiche e audiovisive

DOCUMENTO D'INCONTRO: "Il tessuto della storia: la vita quotidiana degli uomini"

Un numero L. 1.000



ASSOCIATA ALL'UNIONE STAMPA PERIODICA ITALIANA

EDITORIALE



Crescere nella libertà

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

Il cammino dell'uomo verso la sua piena realizzazione coincide, infatti, con il processo di appropriazione personale dei valori umani, sociali e religiosi. Vi è cioè una interazione fra persona e valori al punto "che una tappa superata, un valore acquisito" — osserva Ferdinando Montuschi — "modificano, migliorandola, la struttura della personalità... I valori crescono con la personalità che cresce ed il loro possesso facilita l'acquisizione di valori più complessi, più sfumati, più raffinati".

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

Non va, pertanto, dimenticato che la promozione e la facilitazione del processo di acquisizione dei valori — soprattutto dei valori di verità, giustizia, partecipazione e amore — per l'educazione alla pace sono intimamente, e quindi essenzialmente, legate al rispetto profondo ed esteso, alla rivendicazione e alla difesa della libertà, "che è insieme radice e frutto della pace... Senza la volontà di rispettare la libertà di ogni popolo, di ogni nazione o cultura, e senza un consenso globale a questo riguardo, sarà difficile creare le condizioni della pace" (Giovanni Paolo II, "Messaggio per la Giornata della pace", 1/1/1981).

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

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

In questo nostro impegno di vivere e far vivere i valori percepiti come una proposta permanente e un motivo di riscatto per un'esistenza sempre più libera al servizio della pace, ci sia di ispirazione e sostegno l'invito pressante del poeta R. Tagore: "(...) Con forza allontaniamo / gli ostacoli al lavoro / gli ostacoli al cammino / gli ostacoli al diritto / gli ostacoli al pensiero / e, chiusi gli occhi, uniamoci / al libero e gioioso / canto dei liberi uccelli".

COMPONENTE PEDAGOGICO-DIDATTICA

Liberarsi dalla non-verità

“Nella pedagogia moderna e contemporanea, si è tentato di recuperare la ricchezza umanistica dell'educazione, superando l'unilateralità del moralismo, del soprannaturalismo, dell'intellettualismo” (1). Ciò significa che, trattare di valori dal punto di vista pedagogico-didattico, comporta l'esigenza di mantenersi costantemente in un orientamento di studio “fenomenologico” della personalità dell'educando. Tale orientamento, iniziato dalla scuola di C. Rogers, “più che preoccuparsi di raccogliere il maggior numero possibile di dati e di informazioni relative al soggetto, si sforza di vedere e sentire il mondo nelle forme stesse in cui il soggetto le esperisce” (2).

Non si sfugge, quindi, al moralismo, al soprannaturalismo e all'intellettualismo, per cadere poi in un piatto comportamentismo, ma si pone attenzione alla *intenzionalità* con cui il soggetto esperisce il mondo. Questo è il motivo per cui l'approccio ai valori deve avvenire — fenomenologicamente — “dalla parte del soggetto”, con tutto ciò che sottintende una tale presa di posizione.

I. Liberare la crescita

La prima domanda, di conseguenza, che ci si pone di fronte al tema che il presente numero della rivista intende sviluppare, diventa allora la seguente: *che cosa significa per il soggetto in età evolutiva “liberare la propria crescita”?*

Innanzitutto, occorre precisare che quando si parla di crescita, si viene a intendere quel processo di attualizzazione di se stesso che connota, appunto, il soggetto in educazione. Esso è tutt'altro che un processo, per così dire, scontato, anche se Rogers lo ritiene un impulso quasi irresistibile che chiede in tutti i modi di passare dalla potenzialità, insita nell'individuo, all'atto.

È molto interessante notare che Rogers, opponendosi ad una concezione sia comportamentistica che psicoanalitica della crescita, si avvicina alla concezione filosofica tradizionale della personalità umana (3); e ciò soprattutto per il riconoscimento della capacità della persona di “scoprire un significato ed un finalismo nuovi negli elementi che agiscono su di essa e nelle esperienze che l'hanno in passato dominata, come pure la capacità di *modificare* coscientemente la propria condotta alla luce di questo nuovo significato” (4).

Si tratta, in fondo, della possibilità, da parte del soggetto, di “autodeterminarsi” al conseguimento del “valore” che si obiettivizza in un determinato bisogno, o di altro valore che corrisponde ad una diversa orientazione dinamica. Il valore, infatti, non è definibile esclusivamente in termini di risposta a un bisogno o a una motivazione inconscia, anche se bisogni e motivazioni costituiscono aspetti importanti di ogni processo di valorizzazione.

La tendenza all'attuazione costruttiva di sé, che è il bisogno più specifico dello psichismo umano, porta il soggetto anche a trascendere se stesso, i propri bisogni istintivi, creando, in tal modo, il proprio “Io” ideale al quale si identifica attuando potenzialità superiori in lui esistenti, e cioè libe-

rando tutto il dinamismo positivo dell'espansione della personalità.

Ritornando, ora, alla domanda posta all'inizio del paragrafo, si può rispondere, alla luce di quanto esposto, che *liberare la propria crescita*, per il soggetto in educazione, vuol dire *l'attualizzazione di se stesso in tutte le dimensioni della persona*, in un'armonia sempre più piena e completa, con sé, con gli altri, con Dio; e, quindi, in una crescente integralità del proprio essere con la realtà fisica, morale e spirituale.

L'analisi del più o meno corretto e adeguato rapporto alla realtà, da parte del soggetto, porta alla misura della verità con cui questi costituisce se stesso: il valore della vita, il senso della dignità umana, la fiducia di poter realizzare il proprio potenziale di crescita, sono queste le iniziali conquiste della persona in divenire.

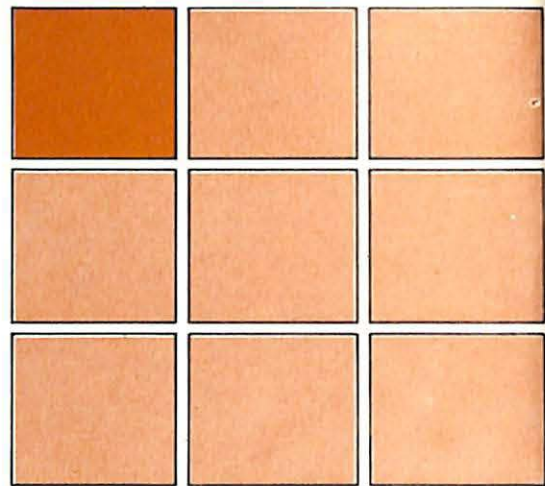
L'alunno di buon'ora deve, infatti, essere liberato dalla prima e fondamentale menzogna (5) che è la mancanza di fiducia e di serenità nel processo della propria crescita educativa.

1. Liberarsi dalla non-verità di alcune identificazioni, per acquisire una vera immagine di sé.

Il processo d'identificazione, così importante per il soggetto in età evolutiva, passa per varie fasi, alcune di esse anche negative; ma sempre come esplicazione della tendenza alla realizzazione di sé, per cui viene “introiettata” una figura parentale, o altra, alla quale il soggetto si sforza di assomigliare, facendo “sue” le norme e gli ideali dell'altro.

L'identificazione, come si è accennato, comporta anche il processo per cui l'individuo fa *sua* ciò che scopre come “valore”. Non è sufficiente dire con Freud che l'identificazione con l'ideale si realizza come surrogato del possesso sessuale che non riesce.

Invece, è proprio la tendenza attualizzante della persona che, nel processo di i-



identificazione, porta la stessa a trascendersi per costruire l' "Io" ideale, attualizzando in tal modo potenzialità superiori.

2. Liberarsi dalla non-verità di alcuni modelli per accedere a modelli educativi autentici.

Dato che lo sviluppo mentale non è altro, per Bruner, come pure per Piaget, che la costruzione di un modello del mondo, cioè di un insieme, interiorizzato, di strutture il quale si ponga come strumento per farci rappresentare l'ambiente che ci circonda (6), è importante che tale sviluppo porti alla costruzione di modelli della realtà che siano veri, e autenticamente umani.

Liberarsi, perciò, da false concezioni, da falsi miti, da interiorizzazioni sbagliate, costituisce un obiettivo primario dell'educazione del soggetto in età evolutiva. Come aspetto positivo, si può dire che l'alunno si decondiziona da modelli non-veri nella misura in cui accede ad alcuni significati recepiti come fondamentali ed essenziali per la propria crescita.

Se educare significa condurre l'alunno fuori da uno spazio chiuso per aprirgli dinanzi il cammino verso un paese nuovo, occorre che l'alunno acquisisca la capacità di una lettura sempre più accreditata della vita. È questo il concetto di verità come "svelamento" di qualcosa che va scoperto dal fanciullo e dal preadolescente, con la mediazione educativa di alcuni modelli significativi.

3. Liberarsi dalla non-verità di significati parziali e superficiali per "risvegliarsi" a quei significati che si mostrano degni di essere vissuti.

La ricerca del significato comporta notevoli difficoltà: delimitando il discorso, e intendendo per significato quella proprietà dei segni implicanti un'intenzione comunicativa, bisogna notare che il corso del pensiero moderno ha via via ristretto il "luogo" del significato fin quasi a farlo scomparire.

Secondo la mentalità scientifico-positivista corrente, non si può parlare che di ciò che si può "spiegare" per mezzo della verifica sperimentale. Ecco che, dal campo dei significati, vengono esclusi diversi settori di conoscenza: la storia umana, la vita individuale, gli stessi fenomeni naturali non possono essere "compresi", se per "comprendere" si viene a intendere qualcosa di più che osservare e misurare; come pure se "comprendere" significa attribuire a un fenomeno visto come segno, un significato, dal momento che le intenzioni non sono osservabili né direttamente né indirettamente.

Il razionalismo scienziato, quando viene ad assolutizzare il metodo della conoscenza scientifica come l'unico possibile per ogni problema umano, viene ad inficiarsi delle



stesse pretese ideologiche che esso intendeva combattere, cercando di liberare la scienza da questioni non scientifiche.

Il significato, nella comunicazione, invece, va riportato alla intenzionalità del parlante il quale esprime la "comprensione" della realtà in tutta la complessità che la percezione, la riflessione, la determinazione della persona in stretto rapporto con il sistema sociale, vengono a manifestare.

Questa consapevolezza è la fonte di un insegnamento-apprendimento non nozionistico, ma basato invece sulle situazioni di vita, sulla creatività, su una problematicità aperta a ipotesi e a soluzioni nuove e stimolanti. Anche qui la fiducia e la serenità sono le qualità essenziali di un rapporto educativo fondato sulla liberazione da condizionamenti paralizzanti la crescita educativa dell'alunno.

II. Liberare la crescita educando alla pace

Un normale processo pedagogico-didattico deve tendere a superare le varie *antinomie* che inevitabilmente si riscontrano in ogni procedimento educativo; e deve fare ciò favorendo la *verità*, e cioè, il corretto e sempre più adeguato rapporto alla *realtà*; in tal modo viene a stabilire la personalità degli educandi in un fondamentale rapporto di fiducia e in un clima abituale di serenità, che possono essere qualificati come fattori essenziali dell'educazione alla Pace.

Concretamente, per *liberare la crescita, educando alla pace*, occorre procedere costruendo un'ipotesi di lavoro, da assumere come punto di riferimento comune di un'azione pedagogico-didattica interdisciplinare.

1. L'ipotesi come punto di partenza.

L'ipotesi che si assume nel presente lavoro, come punto di partenza di un'azione educativo-didattica comune, è costituita

fondamentalmente dalla proposta di un'educazione alla pace che favorisca il normale processo di crescita dell'alunno, sotto il duplice aspetto di educazione al *dialogo* e di educazione alla *tolleranza*, per mezzo del superamento dell'*etnocentrismo*.

Infatti, il dialogo, e, in modo particolare, il superamento dell'*etnocentrismo*, costituiscono la "struttura" portante di una prassi educativo-didattica che tenga conto dei notevoli traguardi a cui sono giunte, oggi, le scienze umane.

In termini bruneriani, si potrebbe dire, che per educare alla pace, in un confronto tra persone libere da pregiudizi, da stereotipi e da altre forme di chiusura ideologica, "ciò che conta è aver indotto nello studente l'atteggiamento basilare di partecipazione e di comprensione simpatetica — da simile a simile pur nella diversità delle manifestazioni culturali — ai fenomeni umani, cioè l'aver posto le basi per la costruzione della "struttura mentale" richiesta da un tale genere di studi" (7).

I risultati di un tale tipo di approccio educativo li enumera lo stesso Bruner. Essi consistono in quattro mete ideali, e cioè:

- nell'infondere rispetto per le facoltà dell'intelligenza e fiducia in esse;
- nell'estendere tale rispetto e fiducia alla condizione umana in generale e all'impegno dell'uomo nel mondo;
- nella formazione di criteri di lavoro e di analisi;
- nella promozione del sentimento della evoluzione continua e infinita dell'umanità.

Anche se l'educazione al dialogo e alla tolleranza è riconosciuta come il veicolo privilegiato per educare alla pace, rimane, peraltro, da stabilire quali metodologie adottare perché l'azione didattica possa risultare positiva e convergente da parte di quanti partecipano alla realizzazione dello stesso progetto educativo.



L'ipotesi di lavoro a riguardo, viene ad essere così esplicitata:

“Per evitare che la collaborazione tra le discipline possa costituire o un semplice accostamento tematico (educare alla pace) o una forma di eclettismo empirico slegato e, di conseguenza, non significativo per la crescita dell'alunno, si parte da una concezione unitaria e generale che investa metodologicamente ogni disciplina, purché questa unificazione non risulti una proposta dogmatica sul piano di un imperativo ideologico, ma sia elaborata e saggiata nello studio diretto della realtà, per mezzo di un corretto approccio alla stessa, e cioè nella verità intesa come conquista progressiva e responsabile”.

La realtà umana, vista nelle sue principali componenti, deve essere analizzata nei suoi fenomeni trattati come dati integrali. Ognuno di essi, infatti, ha la propria coerenza interna, ma, a diversi livelli di profondità, si illuminano per una visione d'insieme. Ne potrebbe risultare lo schema seguente, come tentativo di lettura della realtà nelle singole componenti di essa, e nella visione d'insieme che si pone come convergenza dei risultati parziali dell'educazione alla pace nella libertà e nella verità:

Analisi fenomenologica della crescita considerata ad ogni livello come “dato integrale”. Infatti ogni componente attua una sua strumentalità — parziale e specifica — collaborando però, alla possibilità della “crescita creativa” della persona, a livello di totalità.

A diversi livelli di profondità, le varie componenti si illuminano per una “visione d'insieme” (crescere nella verità e nella libertà come persone di pace), che è costituita dall'ipotesi comune.

— COMPONENTE PSICOLOGICA:

Crescita verso la capacità di libere scelte; crescita centrata sull'essere-persona-in-comunione; crescita verso una concezione integrata nella persona-dell'amore, del sesso, del dovere, del piacere.

— COMPONENTE STORICO-SOCIO-POLITICA:

Responsabilità del soggetto nella storia della propria crescita, a livello personale e comunitario (senso della continuità umana nell'evoluzione); cercare l'unità e il legame degli eventi della propria crescita in alcuni significati essenziali; tradizione e novità: due elementi essenziali della storia della propria crescita con gli altri; il senso etico della crescita personale e comunitaria.

— COMPONENTE GEOGRAFICA:

Superamento dell'etnocentrismo in un'apertura agli “altri” che vinca pregiudizi, prevalutazioni ecc., in una crescita umana sulla base di valori comunemente partecipati.

— COMPONENTE LOGICO-SCIENTIFICA:

Educazione al pensiero logico e ai suoi procedimenti (induzione, deduzione, analogia) come fonte di fiducia nella ragione; atteggiamento contemplativo (rispetto della natura e della vita) e simbolico (trascendenza): il soggetto cresce in un atteggiamento rispettoso della natura e dell'ambiente.

— COMPONENTE LINGUISTICA:

Il dialogo come crescita nella comunicazione interpersonale (cfr. C. M. Sersale, CL. *Economi*, “Educazione ai valori come educazione alla pace”, CEM Parma 1981, pp. 96).

Persone di pace che hanno vinto ogni pregiudizio nell'amore: M. L. King, Gandhi...

— COMPONENTE ESTETICA (ICONICA E AUDIOVISIVA):

I valori estetici della crescita dell'alunno integrati nei valori spirituali-etico-religiosi come espressione della personalità totale (cfr. C. M. Sersale, CL. *Economi*, “Educazione ai valori come educazione alla pace”, CEM, Parma 1981, pp. 96).

— COMPONENTE RELIGIOSA:

La crescita dell'alunno nella verità e nella pace considerata a livello religioso, comporta il confronto con la persona di Gesù Cristo, che è la Verità e la pace, e comporta pure un rapporto con tutta la realtà umana della crescita considerata con le specifiche categorie evangeliche ed ecclesiali.

Evidentemente, l'ipotesi comune deve servire come punto di partenza per:

- la formulazione degli obiettivi educativi e didattici;
- stabilire contenuti, attività e metodi;
- indicare criteri di valutazione delle sequenze di apprendimento, secondo una corretta applicazione della metodologica della ricerca interdisciplinare.

(1) P. Braido, *Tensioni nel mondo pedagogico oggi*, in, “Orientamenti pedagogici” 19 (1972), p. 6.

(2) G. Nuttin, *Psicanalisi e personalità*, trad. it., Alba 1953, p. 127.

(3) G. Nuttin, *Psicanalisi...*, op. cit., p. 139.

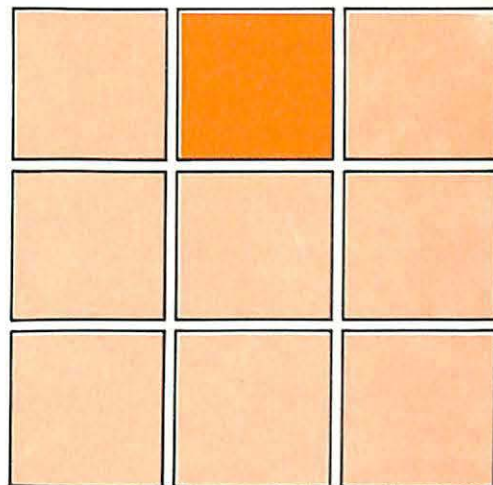
(4) G. Nuttin, *Psicanalisi...*, op. cit., p. 140.

(5) “La prima menzogna, la falsità fondamentale è di non credere nell'uomo in tutto il suo potenziale di grandezza, ma anche nel suo bisogno di redenzione dal male e dal peccato che è in lui” (Da “Osservatore Romano”, 1 gennaio 1980, p. 3). Giovanni Paolo II fin dal primo giorno del suo ministero pastorale ha scelto di denunciare la menzogna, o, come egli la chiama, la “non-verità”.

(6) J. S. Bruner, *Il conoscere*, Armando, Roma 1970, p. 140.

(7) C. Scurati, *Educazione al pluralismo e programmazione curricolare*, in, AA.VV., *Pluralismo culturale e educazione*, Roma 1978, p. 269. Cfr., per lo schema della “partecipazione simpatica da simile a simile”, C. M. Sersale CL. *Economi*, *Il ragazzo partecipe dell'umanità*, CEM, Parma 1980, p. 12.

COMPONENTE PSICOLOGICA



Oltre il bivio dell' individualismo e del collettivismo

In campo educativo l'individualismo e il collettivismo rappresentano le due tentazioni più ricorrenti nella prassi quotidiana come nella teoria pedagogica: occorre certo non lasciarsi abbagliare da taluni aspetti delle loro interpretazioni che, globalmente, si presentano unilaterali e mutilanti la dignità dell'uomo.

La società contemporanea pone spesso l'educatore di fronte al bivio dell'individualismo e del collettivismo presentandoglieli come direzioni alternative, ma non esiste un'alternativa autentica al di fuori di essi? La crescita umana va liberata dai loro limiti angusti, vanno riscoperti nuovi itinerari, vanno raggiunti nuovi orizzonti.

Proponiamo un'interpretazione umanistica della crescita con l'apporto del pensiero di G. W. Allport (1) e di E. Fromm (2), restringendo il campo della ricerca intorno a due assi: quello dell'evoluzione del senso dell' "Io" e quello dell'identità dell' "Io" alla luce della concezione e dell'amore di sé, in

quanto ogni educazione liberatrice, qual'è essenzialmente quella alla pace, invoca primariamente l'implicazione della persona, protagonista della sua crescita.

Valorizzare il senso dell'io

Uno dei più importanti problemi inerenti alla psicologia della personalità è quello dell'io: rilevante è l'aspetto della natura soggettiva dell'io, che incontra non poche difficoltà sul piano della teoria. L'io (per altri l'ego) è oggetto di molteplici interpretazioni, ma anche di evasioni. Non mancano, infatti, coloro che cercano di evitare il problema per gli interrogativi di carattere filosofico ed etico che esso solleva sulla natura umana, rischiando di porsi ai margini della conoscenza dell'uomo e dei suoi valori, di non essere cioè "dalla sua parte".

Seguendo lo sviluppo del senso dell'io attraverso le connotazioni della psicologia allportiana si incontrano i seguenti aspetti:

— *nei primi 3 anni di vita:* 1) senso dell'io corporeo; 2) senso della continuità personale; 3) stima di sé, orgoglio.

— *dai 4 ai 6 anni:* 4) l'estensione dell'io; 5) l'immagine di sé;

— *dai 6 ai 12 anni (l'adolescenza):* 6) l'io come operatore razionale; 7) tendenza del "proprium" (sforzo di porsi scopi a lunga scadenza).

Questi aspetti, benché diversi sul piano fenomenologico, sono riuniti da Allport con il termine "proprium", non solo per sfuggire all'uso talora equivoco dell'io e dell'Ego, ma "per denominare l'io "come oggetto" di conoscenza e di sentimento (3) nella sua complessità e globalità. In ogni stadio di vita emergono aspetti diversi della coscienza di sé; benché possano evol-

versi, non operano separatamente, anzi "coesistono" (4).

Senza addentrarci nell'ulteriore analisi del "conoscente" avanzata dall'Autore, le affermazioni — fin qui svolte ci appaiono considerevoli sia per una corretta conoscenza del processo di attualizzazione della persona, considerata nella sua struttura totale, sia per rendere più efficace un apprendimento o un'azione, purché la si renda attinente all'io, attraverso la coscienza del "proprium".

In ultima analisi si propone di liberare la crescita da ogni artificiosa vivisezione e da ogni astratta pianificazione che esuli dal "proprium"; ovvero dall'io come è sentito e conosciuto.



Favorire l'amore di sé contro ogni automutilazione

La coscienza del "proprium" può essere favorita dall'amore di sé; eppure non raramente l'interazione educativa è pervasa da automutilazioni, che incidono negativamente sulla crescita; tra le altre, la frequentatissima frase "non essere egoista" può essere oggetto di equivoci. Non a caso Fromm invita a considerare in linea di principio, il proprio sé come oggetto di amore al pari del sé altrui: "l'affermazione della propria vita, della propria felicità, crescita e libertà, si radica nella propria capacità di amare, vale a dire, nella sollecitudine, nel rispetto, nella responsabilità e nella conoscenza. Se un individuo è capace di amare produttivamente, amerà anche se stesso; se può amare soltanto gli altri, non può amare affatto" (5).

Crescere è appropriarsi della vita, andare incontro agli altri, non escludendo sé, ma passando attraverso di sé.

Non è certo questa la via dell'egoismo, che conduce a considerare il mondo e gli altri solo in base all'utile che se ne può trarre, oltre al fatto che "la persona egoista non ama se stessa troppo, bensì troppo poco; in realtà si odia" (6). Se viene meno la sollecitudine, il rispetto, la responsabilità verso di sé, la persona è improduttiva, non può incontrare che il vuoto, la frustrazione, l'infelicità, con angoscia tenta di carpire dalla vita le soddisfazioni che, per altro verso, si impegna a non ottenere. Non è in pace con sé e con gli altri.

Liberare la crescita dall' "ascetismo mondano" e dai condizionamenti competitivi

Un simbolo chiave della società contemporanea è l'interesse, carico di implicazioni culturali ed educative, ma le sue radici affondano nello spinoziano "perseguimento del proprio profitto" in ordine alle potenzialità dell'uomo tramutatosi poi nell'interesse puramente soggettivo ed egoistico.

Attualmente, secondo Fromm, il concetto di interesse emerge dalla contrapposizione di due concezioni: *quella calvinista e luterana*, che sopprimeva ogni interesse umano, per la sottomissione al fine divino, e *quella progressista* che considera l'uomo fine a se stesso. L'uomo ha, oggi, rifiutato le categorie religiose e non si riconosce più come strumento di finalità divine, ma ha accettato finalità sostitutive: quelle economiche e statuali. Il risparmio, l'investimento, il successo diventano gli obiettivi da raggiungere in nome del progresso e della collettività; come



afferma Max Weber, egli è chiamato a svolgere il ruolo dell'asceta mondano, pronto a rinunciare ad ogni gioia e felicità personale.

Nonostante ciò, l'uomo è intimamente sospinto a scoprire e a realizzare quanto lo interessa personalmente, è sollecitato dal competitivismo al raggiungimento del vantaggio personale, ed è quindi intimamente lacerato, rischia continuamente di bloccare il suo processo di integrazione in quanto "vive secondo il principio della negazione di se stesso e pensa nei termini dell'interesse personale" (7).

Non di rado anche i fanciulli e i ragazzi sono avviati verso tale forma di "ascetismo": certamente più degli adulti sono scossi dalla suddetta lacerazione, che frena la loro crescita umana con la morsa delle contraddizioni. *Liberare da esse è spianare la strada per una ricerca che renda autenticamente umani.*

Ricerca la verità di se stessi come via della pace

Il problema psicologico e culturale, dell'identità di sé è troppo ampio per essere qui affrontato: lo accenniamo solo relativamente al rapporto tra concetto di interesse e concetto di sé.

Nella storia del pensiero si è passati dall' "io sono ciò che penso", all' "io sono ciò che possiedo", all' "io sono come voi mi desiderate", in rapporto a logiche economiche di mercato che irretiscono l'uomo, ingannandolo sul suo interesse personale, rendendo nebulosi, gli interessi del suo "sé reale", soffocando ogni voce appellante alla verità: "sii vero rispetto a te stesso" con il sottile e alienante "ti basti essere come sei". Non sono solo le battute del dramma ibseniano di Peer Gynt, citato da Fromm come la più felice descrizione dell'inganno dell'interesse personale dell'uomo moderno, ma possono essere

lette come cifre del dibattito educativo, affinché il soggetto, fin dall'età evolutiva inizi a criticare l'impiego dell'uomo mercificato e possa crescere non già puntando sul "prezzo ottimale" al "mercato della personalità", ma al recupero del suo sé, del suo più autentico interesse, al di là di ogni deterioramento operato sul significato di esso.

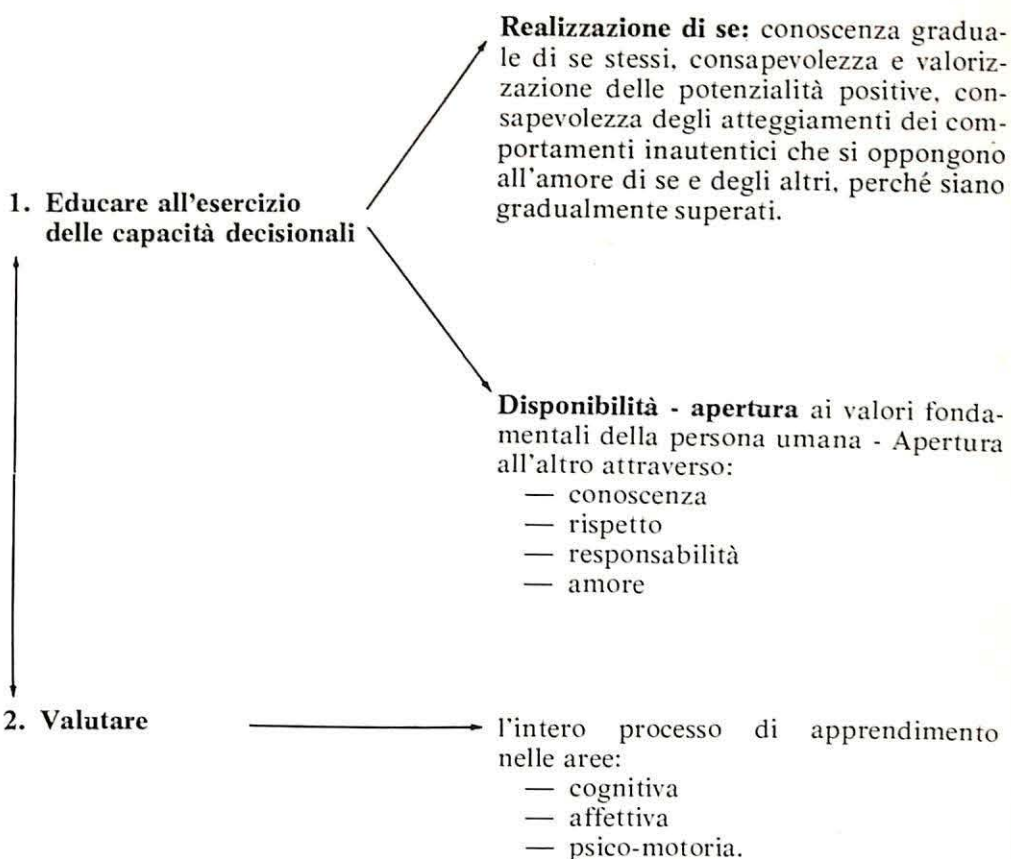
Ravvisiamo nella ricerca della verità di se stesso il primo atto di liberazione della persona del bambino e del preadolescente: verità di sé intesa come opposizione al ripiegamento, alla fuga, all'isolamento di sé, come anche all'intolleranza, alla sopraffazione, alla violenza dell'altro; verità di sé intesa come ricerca e consapevolezza dell'identità dell'Io, secondo la categoria dell'essere, l'unica che permetta di comprendere e vivere la pace: "io sono Io" nella misura in cui vivo, in cui sono interessato in cui ho rapporti, sono attivo e in cui ho raggiunto un'integrazione fra la mia apparenza — verso gli altri e/o verso me stesso — e l'essenza della mia personalità" (8).

Se la categoria dell'avere continuerà a dominare la nostra cultura, non potrà che acuirsi la crisi di identità fondata sulla reificazione dell'uomo, e le invocazioni alla pace non potranno essere accolte.

Come "non vi sono scappatoie psicologiche per la soluzione della crisi di identità tranne la trasformazione fondamentale dell'uomo alienato in un uomo che viva", non vi sono scappatoie educative: occorre liberare la crescita del fanciullo e del preadolescente, trasformandolo da un soggetto che si lascia crescere in persona che intraprende il sentiero dell'essere per sé e per gli altri, come sentiero di pace, come "disclosure" al mistero della vita dell'uomo.

È una scelta da operare, una responsabilità da assumere. È infine nell'ottica religiosa e specificatamente cristiana che quella "disclosure" si presenti libera da ogni diaframma: nel Cristo l'uomo è pienamente svelato all'uomo, la natura umana riconosciuta nella sua dignità e dilatata nella sua vocazione di amore e di pace.

INDICAZIONI PER L'OPERATIVITÀ



AGLI ABBONATI

Caro abbonato,

abbiamo sentito il bisogno di rivolgerci direttamente a Lei, anzitutto per ringraziarLa della Sua cortese stima per il nostro lavoro, ma anche per giustificare il rialzo della quota di abbonamento, cui siamo dovuti ricorrere per il 1981/'82.

Anche "Cem-Mondialità", come del resto ogni altro periodico, ha dovuto di recente far fronte a rilevanti aumenti soprattutto nei costi di carta, di composizione e di stampa. Di qui la nostra decisione — per garantire la copertura dei costi di produzione della rivista — di portare il *canone di abbonamento* a L. 8.000, con un balzo, che avremmo voluto poter evitare, di L. 2.000.

Saremo assai grati, sia a quanti ci riconfermeranno la loro fiducia, sia a quanti vorranno anche aiutarci a trovare *nuovi abbonati* alla rivista.

Voglia gradire i nostri più cordiali saluti.

**La direzione
di "Cem-Mondialità"**

(1) C. W. Allport, *Psicologia della personalità*, Las, Roma 1977.

(2) E. Fromm, *Dalla parte dell'uomo*, Astrolabio, Roma 1971.

(3) G.W. Allport, op. cit. p. 110.

(4) G.W. Allport, op. cit., p. 119.

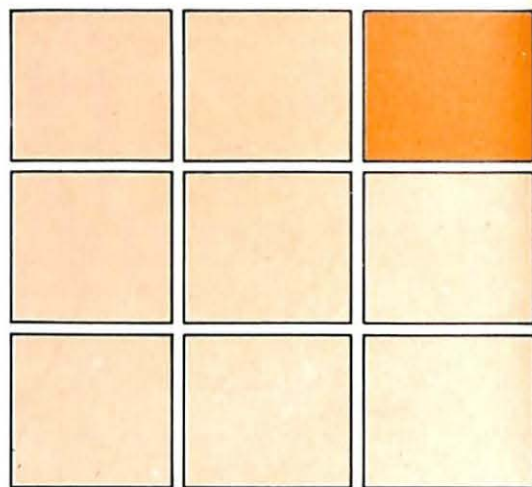
(5) E. Fromm, op. cit., p. 103.

(6) E. Fromm, op. cit. p. 103.

(7) E. Fromm, op. cit., p. 106.

(8) E. Fromm, *La rivoluzione della speranza*, Etas, Milano 1979, p. 79.

COMPONENTE STORICA



Liberazione e crescita nella storia

"...Da quando l'uomo ha impresso una intenzione nel silice, da quando ha tracciato i graffiti sulle pareti delle caverne ha creato una serie di messaggi che costituiscono il continuum della storia. Un continuum che è tale solo perché c'è un lettore distaccato, ironico, ribelle, curioso. E solo in questa lettura l'uomo raggiunge sé stesso, percepisce la profondità delle sue radici, la varietà del suo desiderio.

Questa lettura si chiama memoria: emerge così la storia della sofferenza e della passione dell'uomo, l'abisso della sua capacità di distruzione, ma anche di amore pazzo e immotivato. E in questa memoria, nel momento in cui si rende presente alla coscienza il suo dolore e la gioia, i suoi delitti e la sua tenerezza (...) l'uomo si vede generato dal mistero, gettato nel mondo ma tenuto altresì in braccio (...).

La memoria congiunge a Dio perché consegna l'uomo alla storia e la storia all'uomo. E tutta questa memoria non è sostenibile se non diventa adorazione. La memoria infatti non è accumulazione di fatti, ma è comunicazione, è percezione di significati, di linee che annodano e che separano (...)" (Giuseppe Ruggeri, su "Avvenire" del 15 luglio 1981).

La Bibbia narra la novità sconcertante di Dio che interviene nella storia umana, racconta la vicenda di un popolo come storia di liberazione e di salvezza, e la fede è "storia creduta". Crolla la concezione mitica, e la storia appare come una linea distesa nel tempo, lungo la quale il dialogo fra Dio e gli uomini ha fatti irripetibili che diventano "segni", parole. L'uomo è protagonista, con Dio, della sua liberazione e della sua crescita.

Possiamo dunque insegnare la Storia come ricerca e lettura di quei "segni" che indicano liberazione, crescita, salvezza, e di ciò che li contrasta, invece che come un seguito di battaglie.

Di questa possibilità vediamo di fissare l'itinerario, valido per qualunque periodo sul quale vogliamo fissare l'attenzione:

PREMESSA: 1) La storia è narrazione di ciò che del passato possiamo conoscere attraverso i documenti, ma non è semplice elencazione di fatti: è correlazione (vedi "Documento d'incontro" di questo numero). 2) L'uomo è protagonista della Storia. 3) I fatti sono unici e irripetibili.

OBIETTIVI INTERMEDI: a) Ricerca e correlazione dei fatti storici che, nel periodo esaminato, indichino "liberazione": liberazione dalla fame, dal bisogno, dalle malattie, dalla schiavitù, dalla ignoranza, dall'idolatria, dalle discriminazioni, dalla guerra, dall'ingiustizia, dalla fatica, dai pregiudizi... Quali minacce sorgono, nel contempo, a questo cammino di liberazione? b) Ricerca e correlazione di fatti storici che, nello stesso periodo, indicano "crescita": crescita di possibilità umane (scoperta delle proprie possibilità, valorizzazione: maggiore nella libertà o nella servitù, nel benessere o nella fame e nell'ingiustizia?) crescita di relazioni sociali (famiglia e società, contatti costruttivi con altri popoli, scambi: in quali situazioni sono più costruttivi?), crescita di responsabilità personali e collettive (dall'autoritarismo alla democrazia...). Quali errori arrestano questa crescita?

OBIETTIVO FINALE: Costatare che "liberazione" e "crescita" vanno in parallelo, quasi si identificano nel senso che la crescita è possibile man mano che si realizza la liberazione. Vedere pertanto nella storia un *continuum* in cui l'uomo si evolve, sviluppando gradualmente tutta la sua autentica umanità. Riconoscere gli errori compiuti per capire i problemi di ieri, di oggi, di domani. Riconoscere i progressi compiuti, con l'ottimismo critico proprio dei cristiani. Riconoscere l'unità provvidenziale del cammino umano.

Gli "scherzi" della Provvidenza

Il discorso è molto delicato, perché può condurre ad attese miracolistiche o a giustificazioni del male attraverso il bene che per altre vie si produce. È detto popolare che Dio sa trarre il bene anche dal male. Non trasportiamo di peso questo criterio nella Storia per non giustificare gli errori (ma possiamo trovarlo e valorizzarlo in un romanzo storico; esempio classico "I Promessi Sposi"), ma adottiamo spesso il criterio di vedere il risvolto, il rovescio di certi fatti storici che hanno lampanti aspetti negativi di regresso ma anche aspetti positivi, magari meno noti, di progresso (il che corrisponde anche alla problematicità della Storia).

Esempi clamorosi: l'invenzione della dinamite (mezzo di guerra e strumento di lavoro per i grandi tunnel ferroviari e per altri lavori di "incontro dei popoli") e tutta la vita di Nobel fino al finanziamento dei famosi Premi; l'energia atomica, studiata per l'invincibile sete di sapere dell'uomo, utilizzata in guerra come "strumento di strage per evitare altre stragi", oggi mezzo necessario di produzione di energia dopo la crisi del petrolio; il dialogo con la cultura araba medievale che, interrotto dalla invasione turca, viene rilanciato da imprese guerresche come le Crociate e dalla più "negativa" di questa, con la creazione del-

l'Impero Latino di Costantinopoli, e più tardi dal crollo dell'Impero d'Oriente: la sapienza greca e orientale emigra in Italia, e apre la grande epoca dell'Umanesimo e del Rinascimento...

La scoperta dell'America... e noi

Un altro esempio classico degli "scherzi" della Provvidenza, o della unità della Storia d'una umanità che cresce anche fra gli errori, è la scoperta dell'America. Tema notissimo, ma non convenientemente utilizzato.

C'è in questo fatto e in quelli che ne seguirono un aspetto esplorativo-avventuroso abbastanza noto nelle vicende esteriori ma poco approfondito sul piano umano: Colombo, Vespucci, Cortez, Pizarro, Las Casas, Balboa, Montezuma, gli Incas... furono "persone" diversissime, con valori e caratteri propri, con vicende "umane", e non solo nomi e figure sui libri!

C'è un aspetto di sete di conoscenza: i navigatori del '5-600 sono dei novelli Ulissi attratti dall'ignoto, dal mistero (perché? da dove nasce questo voler andare più oltre? le motivazioni economiche sono sufficienti a spiegarlo, o vale il "fatti non foste a viver come bruti, ma per seguir virtute e conoscenza" di Dante?). Si calcoli il rischio elevatissimo: per i pericoli, le tempeste e soprattutto lo scorbuto, tornavano soltanto un quarto dei partiti... se tornavano).

C'è l'avidità di dominio temporale: Spagna, Portogallo, Olanda, Francia, Inghilterra alla conquista del mondo grazie alla tecnica europea (armi da fuoco, navigazione oceanica...): ma allora la tecnica è un valore o un disvalore? Nazionalismo, egoismo, sfogo all'eccesso di popolazione verso le Americhe... ma è proprio in questo periodo di superiorità europea e di splendore delle corti che il territorio della maggiore potenza, la Spagna, è ecologicamente rovinato dalla pastorizia che lo fa deserto: l'agricoltura è sacrificata perché gli uomini sono oltremare e i boschi sono tagliati per fare navi... E c'è l'avidità di conquiste spirituali: si spera che conversione degli "indios" dia ossigeno a una cristianità stretta dalla pressione turca; i missionari giocheranno ruoli negativi e positivi nella "conquista", ma le loro voci furono quasi le uniche a denunciare gli abusi. Risvolti e piste di ricerca: — la civiltà cristiana nell'America Latina e il suo ruolo nella Chiesa oggi; — il ruolo di alcuni Paesi, specie Brasile e U.S.A., come "crogiuoli" di popoli e prefigurazione del mondo di domani in cui razze e culture saranno più mescolate e dovranno saper condividere la Terra.

C'è lo sfruttamento coloniale. È sfruttamento degli uomini: prima gli indios nelle miniere, poi i negri nelle piantagioni (e, in epoca più recente, e in modi più attenuati gli emigrati europei, fino ai portoricani e ai messicani). Bernardin de Saint Pierre, nel Settecento, scrive: "Io non so se il caffè o lo zucchero siano necessari alla felicità del-



l'Europa, ma so per certo che questi due vegetali hanno causato l'infelicità di due parti del mondo: si è spopolata l'America per avere una terra in cui piantarli e si è spopolata l'Africa per avere braccia per coltivarli (...)"

È un discorso che ci coinvolge fino ad oggi: il problema delle monoculture, le multinazionali, il mercato mondiale delle materie prime... Quante cose ci sembrano "necessarie" — o ce le fa sembrare la pubblicità — e non lo sono? Cioè: fino a che punto siamo schiavi delle cose, non liberi?

Ed è sfruttamento delle risorse. Prima si cercano le più luccicanti e vistose: in un secolo, arriva in Europa una quantità di oro e d'argento maggiore di tutta quella prodotta nell'antichità e nel Medioevo; riempie i forzieri di re, avventurieri e mercanti, ma il valore dei metalli preziosi cala vertiginosamente, gli Stati si arricchiscono e si rovinano nello stesso tempo. Quello che sembrava il "valore" massimo si rivela illusorio. Poi si sfruttano risorse più durature o rinnovabili: il suolo, le piantagioni, i prodotti tropicali... Nascono e crollano fortune private ed economie nazionali, fino ad oggi, sui miti dello zucchero, del cacao, del caffè, della gomma, e poi delle arachidi, delle frutta tropicali, della soia.

Occorre rilevare che tutto questo fu sfruttamento, oppressione e sottosviluppo, ma dipese dalla utilizzazione che ne ha voluto fare l'uomo: lo scambio di piante e di coltivazioni fra Asia, Africa e America (un'interessantissima ricerca di geografia!) poteva e può essere un dono, un arricchimento, un equilibrio, e dà al mondo prodotti preziosi contro la fame...

Ma torniamo alla scoperta dell'America e vediamo un risvolto: dal Nuovo Continente vengono in Europa piante umili, portate qui per curiosità come la patata e il

mais, o animali "curiosi" come il tacchino. Doni che sembrano senza importanza; in fin dei conti, pensiamo, potremmo anche farne a meno. Ma che sarebbe l'economia mondiale senza di essi? Se venisse a mancare il mais, gran parte del bestiame morirebbe... Nel Settecento, mentre l'Europa impazzisce per le tazze di cioccolata (il cacao è pianta americana), e il rito di sorseggiarla o di bere il caffè (una moda venuta dai Turchi) crea l'abitudine di incontrarsi, di conversare ma anche di discutere (nascono i circoli culturali, i caffè viennesi sono centri di cultura e di libertà, il primo giornale di dibattito politico e civile in Italia si intitola "Il Caffè"...), avvengono altri fatti poco noti ma determinanti per la civiltà europea. La patata sfama la Germania e salva letteralmente gli Irlandesi dallo sterminio per carestia, allevia la denutrizione di intere province francesi devastate dalla guerra...; il mais diventa l'alimento base del sud-est europeo e del vicino Oriente. Milioni di uomini vissero grazie a queste due piante, arrivate come curiosità botaniche e accolte con diffidenza. E ancora: potremmo dissociare l'immagine di Napoli e l'economia campana dal pomodoro, pianta americana trascurata per tre secoli? Oggi che è necessario importare meno carne pregiata di manzo dall'estero, il tacchino si presenta a noi come ottima "carne alternativa".

E infine, mettiamo sulla bilancia un altro aspetto dell'America: nel Nord, dove non apparivano possibilità di sfruttamento immediato, giunse gente che cercava valori più autentici: la possibilità di lavorare una terra propria, di costruirsi una casa, di pregare Dio secondo le proprie convinzioni e non secondo le intimidazioni di un Sovrano, di vivere in libertà, di assumere responsabilità. Qui l'uomo moderno proclamò

per primo i diritti e i doveri di ciascuno, in una comunità di liberi e di eguali di fronte alla legge.

Mentre dunque uno sguardo superficiale alla Storia fa scoprire gruppi di eventi isolati come i capitoli dei manuali, o fa scorgerci solo gli eventi clamorosi, o mostra gli errori umani, uno sguardo più attento fa scorgere, sulla trama, le linee di un disegno provvidenziale ed un collegamento degli avvenimenti *fino* ai nostri giorni, un filo sottile di eventi apparentemente più umili (ma didatticamente da valorizzare), eppure eccezionalmente importanti per l'evoluzione della civiltà.

Pista di ricerca: Liberazione della donna

“La condizione e la considerazione della donna” è un tema affascinante: la crescita e la liberazione di quella che i Cinesi hanno chiamato “l'altra metà del Cielo” è un riscatto di tutta l'umanità, oltre che un atto di giustizia. Diamo qualche traccia.

— Leggiamo i due racconti della Creazione nel *Genesi*. Il primo è essenziale: “Iddio creò l'uomo a sua immagine...; lo creò maschio e femmina. E Dio li benedisse e disse loro: — Prolificate e riempite il mondo, assoggettatelo...” (*I, 27-28*). L'invito e la missione sono rivolti a entrambi gli esseri umani creati.

Il secondo narra prima la creazione dell'uomo, poi quella della donna: “...Iddio disse: — Non è bene che l'uomo sia solo: gli farò un aiuto simile a lui. — ...Con la costola tolta all'uomo formò la donna e la condusse ad Adamo. Allora Adamo esclamò: — Questa, sì, è osso delle mie ossa e carne della mia carne!” (*I, 18 e 21-23*). È in evidenza il bisogno sociale dell'uomo di riconoscersi in un altro essere simile, eguale e diverso, e la piena accettazione della donna.

L'uomo certo fu perplesso di fronte al mistero d'una vita così simile alla sua e così diversa, condizionata da necessità biologiche e dai compiti della maternità: sembrò questo un segno di inferiorità e l'umanità tradì sé stessa riducendo la donna a strumento per assicurare la discendenza e quasi a proprietà del marito come la casa.

— Nella società patriarcale, i maschi erano necessari per la potenza del gruppo, la donna doveva con la fedeltà garantire la discendenza ai giusti eredi, perciò aveva scarsa libertà di movimento e vita sociale ridotta, anche se era lei a governare l'andamento della casa e i servi. Nelle letterature della Cina, del Vietnam e del Giappone vi sono opere di donne: si tratta di cortigiane, svincolate dal dovere della maternità e al servizio del piacere maschile, ma con la possibilità di istruirsi e di muoversi.

— Nella società greco-romana la donna è “inferiore” e “incapace” nella vita pubblica (un modo per tenerla lontana dal potere civile). Aristotele: “La donna è donna a causa di una certa mancanza di qualità”



e “il carattere delle donne patisce come di una naturale difettosità”.

Nella società ebraica la donna era considerata “impura” nei riti sacri (modo di tenerla lontana dal potere religioso). Ricercare, nei due tipi di società, gli esempi di “donne forti”, di figure decisive, controcorrente.

Per contrasto, presso i cosiddetti “barbari” le donne partecipavano alla vita della tribù, alle decisioni, ai riti, perché tutto aveva un carattere comunitario.

— Il cristianesimo proclamò che all'uomo e alla donna, eguali di fronte a Dio, era aperta la stessa salvezza. Gli schemi culturali restarono duri da superare: solo con il corpo legislativo di Giustiniano la donna ha diritto ad amministrare i suoi beni e a trasmetterli ai figli, non al marito. Presso gli Arabi, il Corano stabilisce la superiorità dell'uomo.

Carlomagno, sdegnato perché era andato a monte il fidanzamento tra sua figlia e il giovanissimo Costantino VI di Bisanzio, avviò una polemica contro l'imperatrice reggente Irene negando “che una donna possa governare gli uomini; essa non può pretendervi a motivo della debolezza del suo sesso, della mobilità del suo spirito; onde, come vaso troppo fragile, troppo facile a rovesciarsi, ha bisogno di restare sempre in uno stato di soggezione e di essere energicamente raffrenata dall'autorità dell'uomo...”.

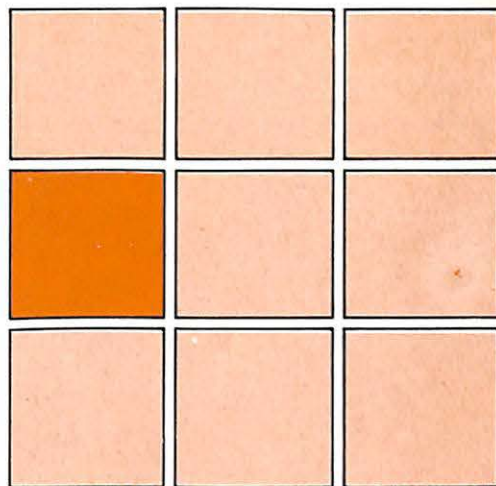
— Rivalutazione della donna nel Medioevo. Per la conservazione di una parte del diritto “barbarico”, essa può anche possedere feudi (es. Matilde di Canossa), amministrare la giustizia, dirigere monasteri e comunità. S. Bernardino da Siena loda le donne per le tribolazioni che sopportano, tra cui le prepotenze dei mariti e i dolori del parto e ironicamente dice che Dio ben farebbe a far provare questi dolori anche agli uomini. S. Caterina ammonisce i Pontefici. Si sviluppa il culto della Vergine. A questo corrisponde la devozione del

cavaliere per la sua Dama: è l'*amor cortese* o delle corti; le nobili signore, idealizzate dai poeti, erano forti e concrete quando — per le frequenti assenze degli uomini — dovevano occuparsi del castello e delle terre e persino difenderli (i figli invece erano affidati a nutrici o inviati come paggi a imparare le maniere “cortesi”). Nella nobiltà non c'era scelta: matrimonio o convento (e questi furono centri di pensiero e cultura). Nella borghesia, dal Trecento in poi, vi furono donne dirigenti d'azienda, vedove o anche nubili. Nel popolo, le donne esercitavano ogni mestiere, dalla macelleria alla rilegatura di libri, dal commercio all'artigianato.

— E invece di progredire — e andiamo per brevi cenni — la situazione peggiora nei secoli dal XIV in poi: le paghe in agricoltura, da quasi eguali per uomini e donne, si differenziano sempre più; l'Est adotta costumi musulmani con donne velate (nella Russia ortodossa, solo nel '700 Pietro il Grande toglie il velo alle donne); la borghesia mercantile confina la donna nelle faccende di casa; la Rivoluzione Francese riconoscerà i diritti privati (eredità, divorzio, testimonianza...) ma poco di più; la Rivoluzione industriale strappa le donne ai lavori artigianali casalinghi e le getta nello sfruttamento delle fabbriche.

— Nell'800 nasce un'ideologia femminista. Le donne, avendo ormai la cura completa dei figli, sentono il bisogno di una migliore istruzione. E così via fino al nostro secolo: I guerra mondiale, le donne sostituiscono gli uomini nei lavori più vari, ecc.

COMPONENTE GEOGRAFICA



Una geografia per la pace

Secondo il geografo francese Yves Lacoste "la geografia serve per fare la guerra" e a organizzare i territori per controllare più agevolmente gli uomini sui quali l'apparato dello Stato esercita la sua autorità: "la geografia è stata prima di ogni altra cosa un sapere strettamente legato a una pratica politica e militare, un insieme di conoscenze disorganiche ma indispensabili all'elaborazione delle strategie e delle tattiche". Essa "serve al potere, sia in tempo di pace che in tempo di guerra"; "serve sia a fare la guerra, sia a mantenere la pace sociale, l'ordine". (1)

Discuteremo nei prossimi due numeri la portata di queste affermazioni e i contenuti ad essi collegati (la geografia militare, il ruolo della cartografia, la geopolitica e lo "spazio vitale", le connessioni con la geografia deterministica). Ma l'introduzione della tesi contraria al titolo e al contenuto del presente articolo serve a mettere in luce

sia uno degli aspetti della geografia, e cioè la sua pretesa "oggettività" o "neutralità" (mentre esistono più culture geografiche o più geografiche), sia il suo ruolo fondamentale per aiutare l'alunno ad affrontare tanti problemi del nostro tempo, in primo luogo nelle loro interrelazioni spaziali (ma non solo in queste: si veda l'inserito per le connessioni storico-geografiche).

Quello che qui ci interessa è la rivalutazione di una scienza che troppo spesso aveva abituato ad aride nomenclature e inculcato elementi di conoscenza elencati in modo disorganico tra loro (il rilievo, il clima, la vegetazione, la popolazione...) sortendo l'effetto d'imporre implicitamente l'idea che in geografia non c'è niente da capire, ma occorre solo memoria, e che quindi è una scienza "inutile".

Alla geografia - inventario occorre contrapporre, nell'ideologia e nella pratica scolastica, la geografia-verità, la geografia-specchio con la sua capacità di analisi dei fenomeni e dei problemi, con il suo senso del concreto, con la sua visione di sintesi.

Una scienza per liberare la crescita

Questa premessa ci aiuta ad affrontare il discorso di una geografia che libera la crescita dei singoli e dei popoli, demistifica i modelli inautentici, i determinismi e le pre-valutazioni che occultano le vere realtà dell'ambiente (vicino o lontano), guida, attraverso la conoscenza del pluralismo culturale e ambientale, all'accettazione del "diverso" e al superamento di vari "ismi" (egocentrismo, socio-centrismo, eurocentrismo, etnocentrismo...); di una geografia, in definitiva, che si faccia veicolo ai valori di verità, di giustizia, di a-

more, che si collochi come scienza propedeutica alla pace.

Il rapporto uomo-ambiente analizzato dai manuali di geografia sembra tener conto esclusivamente della categoria "homo faber" e trascurare altri aspetti dell'uomo, in particolare il fattore spirituale. Ma l'azione dell'uomo sull'ambiente non è unicamente orientata verso lo sfruttamento della Terra, essa rivela anche altri valori (etici, psicologici, religiosi...) capaci d'isciversi materialmente nel paesaggio. "S'intravede una geografia dei diversi sistemi di pensiero, sia filosofico, sia giuridico, inventato dagli uomini, diverse morali seguite da essi; si potrebbe tentare una geografia dell'idea di libertà o di carità" (P. Deffontaines); anche, aggiungiamo, una geografia dell'idea di pace.

Nel contesto dell'educazione ai valori la geografia si rivela uno dei mezzi più efficaci per lo sviluppo del fanciullo e per liberare la sua crescita proponendogli la costruzione di un modello del mondo per successive acquisizioni, dal vicino al lontano, dal locale al globale. Se educare significa "condurre l'alunno da uno spazio chiuso per aprirgli il cammino verso un paese nuovo" (vedi Componente pedagogico-didattica), la geografia può a pieno diritto rivendicare, anche fuor di metafora, una sua funzione determinante in campo educativo.

Ogni essere umano, e non solo il fanciullo, ha la sensazione di trovarsi al centro di un "universo privato": da qui la difficoltà di una vera apertura verso il mondo e verso gli altri, verso la pace. *La geografia invece aiuta il fanciullo a prendere coscienza di vivere all'interno di un sistema di relazioni sociali concernenti porzioni di spazi differenti e fra loro più o meno distanti,*



di uno spazio diverso dal suo spazio abituale.

Liberare la crescita del fanciullo significa adottare una "educazione per la liberazione", che è un atto di conoscenza e un mezzo di agire che permette di trasformare la realtà che deve essere conosciuta inserendo il fanciullo in quanto soggetto nella sua realtà storica (e geografica). Significa rifiutare quella che Paulo Freire chiama "l'educazione per la domesticazione", che si limita a una semplice trasmissione di conoscenze viste come un fatto dato e non un processo permanente, e attraverso la quale si ha una concezione di una realtà immobile, una veduta deformata delle cose. "Capire è inventare, o ricostruire inventando" ripete Piaget; "Una verità riprodotta non è che una mezza verità".

"Il vasto mondo è un piccolo villaggio"

Se è vero che "una lezione dev'essere una risposta" (Piaget) dobbiamo anzitutto sollecitare nell'alunno le domande spontanee che precedono questa risposta, in funzione di una effettiva comprensione del problema della pace nelle sue varie dimensioni, in particolare nelle sue relazioni spaziali.

Il problema riguarda in primo luogo i rapporti fra i popoli, e nell'affrontarlo ci si accorge subito che "la questione di fondo, ogni volta è quella di decentrare l'individuo, di fargli abbandonare i suoi atteggiamenti soggettivi o egocentrici spontanei per condurlo per questo fatto, alla reciprocità". E "reciprocità e obiettività appaiono di una difficoltà insuperabile sul piano dei sentimenti nazionali e della vita internazionale" (2).

La geografia è una delle discipline che maggiormente contribuiscono a far acquisire l'immagine della solidarietà fra i popoli e della pace. *Quale scienza, infatti, più della geografia, ci aiuta a comprendere l'interdipendenza fra i popoli e la loro "concordia discors", l'unità nella molteplicità?* Unità sostanziale di esigenze, di problemi, di diritti, nonostante la varietà delle risposte e degli esiti in base non solo all'ambiente ma soprattutto in base alla diversità di civiltà.

Non esistono più un'economia nazionale o un'economia interna che si possano isolare: la constatazione, già fatta in altri articoli, che "il mondo è un villaggio" trova nel terreno geografico il suo primo supporto e il suo campo di verifica.

Abbiamo già avuto occasione di citare un esempio indicato da Barker: "Indagando su un cibo come la carne d'agnello neozelandese si possono creare legami fra l'ambiente circostante e una provenienza lontana, ripercorrendo a ritroso le varie tappe: dal negozio locale al mercato, poi al porto e alla nave che ha trasportato la carne. Il metodo può venire adottato per stabilire l'interdipendenza degli esseri umani". (3) Possiamo a tal proposito verificare la validità di un'affermazione di Montesquieu: "L'effetto naturale del commercio è di portare alla pace".

Dalla "geografia del vicino" alla "geografia del lontano"

Questo tipo di lavoro geografico si dimostra particolarmente utile sia perché si basa sul metodo induttivo sia perché costituisce un valido aiuto per

congiungere, secondo una serie di successioni logiche spazio-temporali, il "vicino" con il "lontano", il "locale" con il "globale"; ci consente nello stesso tempo di gettare uno sguardo su un altro tema, quello dei rapporti tra paesi produttori e paesi consumatori, sugli squilibri di natura politica ed economica, sugli effetti del colonialismo e della decolonizzazione. Si entra per questa via nel vivo dei problemi che hanno minacciato nel passato e minacciano nel presente, sia pur in diversa misura, la pace nel mondo.

Infatti, lo studio della geografia locale non deve precludere la possibilità di affrontare temi di geografia del lontano fin dal primo ciclo delle elementari: si corre il rischio altrimenti di "non prendere nella dovuta considerazione gli effetti della televisione e la crescente tendenza a trascorrere le vacanze in paesi distanti da noi.

Inoltre toglierebbe alla geografia molte opportunità per alimentare la comprensione delle altre razze; non dimentichiamo infatti che, proprio mentre studia l'Asia meridionale, uno scolaro delle elementari impara che il cappello conico del contadino dell'Asia tropicale non è "buffo", ma un copricapo pratico e funzionale, fatto in economia, con materiale del posto" (4).

D'altronde è un fatto che oggi i contatti tra tutte le nazioni del mondo sono enormemente facilitati e che ciò ha trasformato la vita e il destino del mondo. "Solo il contadino può ancora pensare e agire in base al chilometro.

Ma anche lui è sempre più trascinato dalle attrattive del mercato e dalla penetrazione dell'informazione in un mondo che sorpassa il suo orizzonte visivo e la cui oscura percezione rimette in causa tutte le immagini che egli si è fatto del mondo esterno" (5) (sulla "geografia dell'immagine", sull' "immagine della geografia" e sulle "mappe mentali" avremo occasione di parlare nel 4° articolo).

Comprendere il "diverso" attraverso la geografia

Costruire la pace significa abbattere le barriere dell'ignoranza e dell'incomprensione del "diverso": un settore in cui ancora una volta la geografia ha un ruolo centrale.

Prendiamo qualche esempio molto semplice nel campo dell'alimentazione, con un approccio interdisciplinare: ci sarà facile dimostrare che le differenze riflettono altrettante situazioni di civiltà. "Le diete cinesi non contengono quasi affatto latticini, e i ristoranti cinesi sono oggi abbastanza comuni per-

ché i bambini possano rendersene conto di persona... Questo punto può venire ulteriormente sviluppato come passo avanti verso la comprensione delle altre razze: ad esempio per molti cinesi l'odore del formaggio è disgustoso e, anche se sarebbe ineducato parlarne, a volte trovano gli europei stessi disgustosi, in quanto l'odore del formaggio persiste in loro; allo stesso modo i nord europei trovano spiacevole l'odore di aglio tipico delle persone che ne fanno uso abituale. *Apprendere di poter essere essi stessi oggetto di disgusto spingerà i bambini ad essere meno critici nei confronti delle altre razze*" (6). Il punto della tolleranza razziale è strettamente connesso con un approccio di questo genere.

PROPOSTE DIDATTICHE

Piste di lavoro

Sul tema specifico della comprensione internazionale e della pace la Raccomandazione dell'Unesco propone di far sviluppare agli alunni i seguenti punti (di cui di volta sottolineeremo l'aspetto geografico):

— La loro fiducia in se stessi: la loro capacità a spiegarne gli avvenimenti e le tendenze complesse e la loro capacità ad apprendere il loro ambiente immediato.

— Il rispetto della loro cultura e della loro società.

— Un desiderio di proteggere i loro interessi e quelli della loro società.

— La fiducia nelle capacità globali dell'umanità a comprendere e apprendere il proprio ambiente e il rispetto di queste capacità.

— Il rispetto delle culture e dei costumi differenti dai loro.

— Il rispetto dei diritti e degli interessi dei popoli degli altri paesi.

— Il rispetto dei processi democratici, sia nazionali che internazionali.

— Un desiderio di aiutare quelli che soffrono la povertà o l'ingiustizia sia nei propri paesi che all'estero.

Questionario

Può essere utile proporre agli alunni un questionario sulle loro opinioni e sui loro atteggiamenti nei confronti, per esempio, delle culture e dei popoli orientali (ci avvaliamo del materiale predisposto dall'Unesco nel quadro del progetto per "il mutuo apprezzamento dei valori nella cultura dell'Oriente e dell'Occidente").

Potremo in un secondo tempo discutere il significato dell'etnocentrismo, in particolare dell'eurocentrismo, e avviare il discorso sul suo superamento in una prospettiva di pace universale (pro-

ponendo, per esempio, un confronto con il testo della "Pacem in terris").

1) Perché possiamo dirci europei?

a) Per motivi geografici? b) Per motivi di carattere? c) Per civiltà? d) Per cultura? e) Per tradizione?

2) È possibile far coincidere Oriente e Asia?

Sì. No. Perché?

3) Cosa pensi dell'Asia?

a) Un continente misterioso? b) Un continente gigantesco? c) Un continente di eccessi e di contrasti? d) Un continente sovraffollato?

4) Qual'è la linea di demarcazione tra Asia ed Europa?

a) Monti Urali, Mar Caspio, Mar Nero? b) Divisione secondo la geografia umana per la vita dei popoli? c) Per il colore? d) Per la civiltà? e) Per le religioni?

5) Conosci ciò che l'Europa ha avuto dall'Asia?

a) Religione? b) Piante? c) Tecniche agricole e industriali? d) Istituzioni politiche o forme artistiche?

6) Siamo in grado di dire che l'Asia è abitata da una umanità diversa dalla nostra? Perché?

7) Che cosa in particolare ha consentito il reciproco influsso tra l'Oriente e l'Occidente?

a) Viaggi di missionari? b) Ricchezza dell'Oriente? c) Il fatalismo? d) La mentalità degli europei? e) L'ignoranza? f) Il colonialismo? g) La divisione dei due mondi?

8) Come pensi che si possa conoscere il vero Oriente?

a) Viaggi? b) Scambi culturali? c) Rapporti commerciali? d) Aiuti economici?

9) Come è possibile una maggiore comprensione internazionale e il rafforzamento della pace?

a) Aiuti ai paesi sottosviluppati? b) Intervento dell'ONU? c) Una maggior conoscenza geografica e storica dei popoli? d) Un atteggiamento di solidarietà e di amore di ognuno verso tutti?

10) Qual'è il maggior ostacolo alla pace universale?

Esercizi:

1) Cerchiamo insieme agli alunni sul testo di geografia i riferimenti al tema della pace e della guerra, e discutiamoli.

2) Come i fanciulli vedono la pace e la guerra.

3) Come gli insegnanti parlano della pace e della guerra ai loro alunni.

4) Tenendo presenti le implicazioni geografiche, discutiamo il tema: "Il progresso è il nuovo nome della pace" (dalla "Popolorum Progressio").

Offriamo un testo di riferimento per un confronto: "L'educazione è incompleta se essa insegna all'uomo ad ela-

borare dei saggi progetti di pace universale, senza fornirgli dei mezzi per nutrire convenientemente la sua famiglia e se stesso. Essa è ugualmente incompleta e sterile se si limita ad insegnargli il modo di fabbricare gli strumenti e di servirse ne abilmente, dimenticando la sua personalità e le sue relazioni con i suoi simili" (M.J.K. Myerere, "L'éducation pour la libération en Afrique", in "Perspectives", n. 1, Unesco, 1975).

1) "Hérodote/Italia", Bertani Editore, Verona, 1978.

2) J. Piaget, "Dove va l'educazione", Armando, Roma, 1978.

3, 4, 6) E. J. Barker, "La geografia nella scuola dell'obbligo", Zanichelli, Bologna, 1976.

5) P. George, "Il mondo attuale", Il Saggiatore, Milano, 1968.

ABBONATI

Questo è il primo numero della nuova annata.

Viene inviato a tutti gli abbonati 1980-81.

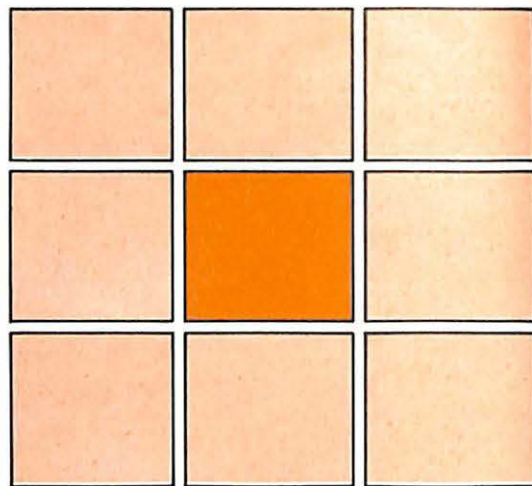
Rinnovate subito il vostro abbonamento per l'81-82.

Rinnovando subito:

- ci date un segno della vostra fiducia
- ci fate risparmiare tempo e denaro
- non rischiate di perdere i prossimi numeri.

Chi non intende rinnovare, usi la cortesia di disdire subito rinviando al mittente questo stesso numero.

COMPONENTE LOGICO-SCIENTIFICA



Per aprirsi alle relazioni interpersonali

L'ultimo decennio è stato un periodo di grandi realizzazioni per la Scienza. I traguardi raggiunti hanno contribuito ad accelerare il progresso e a differenziarlo nell'ambito di ogni branca.

Fiducia non equamente distribuita

Tutti noi ricordiamo con emozione e meraviglia lo spettacolo dei primi astronauti che discendono sulla Luna. Analogamente abbiamo vissuto con viva attenzione la prova compiuta dallo "Space shuttle" al rientro sulla Terra. Tutto ciò è frutto delle capacità realizzative ed applicative dell'uomo che, avendo fiducia nella propria ragione, si pone dei problemi e trova le soluzioni più adatte a risolverli.

Purtroppo la fiducia citata poc'anzi non è equamente distribuita in tutti gli esseri umani. Se osserviamo attentamente l'iter sociale e culturale di un individuo, dall'infanzia alla maturità, possiamo notare che vi sono delle responsabilità da attribuire.

I principali accusati sono la famiglia e la scuola in quanto la loro reciproca azione dovrebbe avere lo scopo di far crescere l'individuo libero da viziature e da distorsioni mentali che certamente falsano l'acquisizione delle verità.

Non per spirito di parte, ma le materie scientifiche, nella Scuola dell'obbligo, hanno grandi possibilità di formazione perché l'educazione ai procedimenti del pensiero logico (induzione, deduzione, analogia) è fonte di fiducia nella ragione e, nello stesso tempo, aiuta l'individuo a prendere coscienza del proprio ruolo da svolgere nella società.

D'altra parte è proprio nel periodo della Scuola dell'obbligo che nel bambino nasce lo stimolo a riflettere sulla realtà che lo circonda. Aiutato dalle conoscenze acquisite con la sua breve esperienza di vita, comincia a riflettere sui fatti cercandone la spiegazione con ragionamenti sempre più ordinati.

Aprire il ragazzo alla socialità

A questo punto, spesso la formazione scolastica interferisce negativamente con il naturale lavoro di induzione dei concetti. Infatti, allo studente vengono presentate delle nozioni già definite che egli non si preoccupa di riscoprire e verificare ed il risultato è spesso un danno per la corretta assimilazione.

Alcuni Autori hanno osservato che, dopo la disponibilità dimostrata a sette anni, il bambino, giunto al termine degli otto anni, si mostra indisciplinato ai richiami degli adulti e, nello stesso tempo, abbandona la morale della famiglia per quella di gruppo. È anche l'età in cui il fanciullo sente in sé un forte desiderio di espansione che lo spinge alla aggressività contro i com-

pagni diventando causa di disordine in classe. È questo il momento di intervenire, da parte degli educatori, per aprire il ragazzo alla socialità e alle relazioni interpersonali al fine di creare un atteggiamento di rispetto verso gli altri e verso l'ambiente in cui egli vive.

Per quanto appena esposto, trovo che nella scuola dell'obbligo, a carattere sperimentale sia più facile, per un insegnante, svolgere il suo compito in quanto ha la possibilità di avere, per più anni, sempre il medesimo gruppo di studenti con i quali iniziare il dialogo educativo e terminarlo.

Il dialogo o lavoro di gruppo può partire dallo studio della variazione del peso e della statura di ciascun ragazzo con le ovvie implicazioni di natura biologica ed alimentare.

Il lavoro che verrà esposto è un esempio di apprendimento induttivo di concetti matematico-scientifici in quanto dall'approfondimento di un particolare problema l'alunno, guidato dall'insegnante, è portato alla generalizzazione della questione mediante l'esame dei dati relativi ad una realtà più vasta.

METODOLOGIA DI LAVORO

Il lavoro di ricerca sulle misure della statura e del peso può essere programmato dall'insegnante nell'arco del triennio della Scuola media e, con le dovute modifiche, per quanto riguarda i calcoli, nelle due ultime classi delle Elementari. Il lavoro sarà così articolato:

1) Raccolta e tabulazione dei dati; 2) esecuzione dei grafici; 3) commento ai risultati ottenuti.

La misurazione della statura e del peso deve essere effettuata dagli stessi

alunni a turno poichè l'esecuzione dell'esperimento, oltre a sviluppare le abilità manuali, fornisce l'occasione per compiere misure di precisione. I dati ottenuti vengono poi trascritti, in ordine progressivo su un foglio protocollo e serviranno per le successive operazioni.

Il secondo passo da compiere è la messa in grafico delle varie misure (es. grafici ad istogrammi) per poter osservare, non in modo intuitivo ma razionale, la variazione del fenomeno.

Il commento ai risultati ottenuti sarà guidato dal docente che integrerà i grafici con il calcolo delle medie. Questo ultimo dato verrà confrontato con quello nazionale, ricavato da fonti ufficiali (dati ISTAT), al fine di abituare gli alunni sia a valutare il grado di attendibilità di ogni informazione, sia a fare utili raffronti tra la realtà della loro classe e quella più vasta del Paese.

Successivamente, per rendere più

completo il lavoro, si possono riunire i dati, relativi alle altezze in opportune classi di frequenza in modo da ricavare un grafico ad istogrammi utile a visualizzare la distribuzione delle stesse frequenze (campana di Gauss).

La realizzazione di un tale lavoro, oltre ad avere il merito della acquisizione, da parte degli alunni, di importanti nozioni di matematica, ha il pregio di far partecipare i ragazzi in modo vivo al mutamento della propria statura e del proprio peso, anche se per un breve arco di tempo.

All'insegnante è lasciato il compito di fare osservare alla classe le differenti situazioni di partenza per quanto riguarda il peso e la statura e le relative modifiche che si presenteranno nel corso delle successive rilevazioni dei dati. Ciò darà la possibilità di rendere sempre più articolata l'osservazione del fenomeno.

A questo proposito bisogna aggiungere che le evoluzioni dell'organismo non sempre sono accettate con il sereno equilibrio dai ragazzi, soprattutto se nel gruppo degli alunni vengono presi di mira, con spirito burlesco, quei soggetti che si discostano dalla media della classe.

L'esame obiettivo delle diverse situazioni aiuta gli alunni ad acquisire gradualmente la necessaria comprensione verso i meccanismi relativi alla crescita del loro organismo, aiutandoli anche a riconoscere, come transitorie, le situazioni ritenute anomale.

Bibliografia

Correnti V. e Pastore G., "Nuovi dati auxologici di soggetti romani (maschi e femmine) e relativi auxogrammi da 4 a 20 anni", Ist. di Antropologia, Università di Roma.

Cruchon, "Psicologia pedagogica dalla nascita alla giovinezza", Ed. La Scuola, 1969 - Brescia.

"Salviamo l'uomo dalla strage"

Il vescovo di Ivrea e presidente di "Pax Christi", mons. Luigi Bettazzi, è intervenuto nel dibattito sulla corsa agli armamenti con un articolo pubblicato da "Il risveglio popolare". Nell'articolo, mons. Bettazzi afferma tra l'altro:

"Il presidente americano Reagan ha deciso di dare il via alla terribile bomba a neutroni, la bomba che stermina gli uomini lasciando intatte le strutture materiali. L'ha deciso tutto solo, all'insaputa degli "alleati", per recuperare — è la sua motivazione — la superiorità sugli armamenti russi.

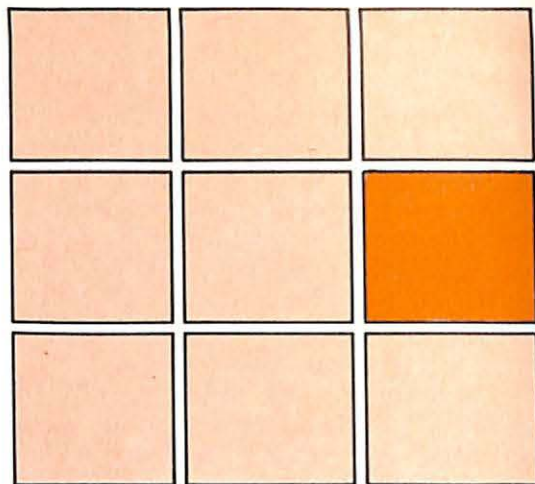
Lascio agli esperti di giudicare se la causa di questa corsa americana al riarmo sia veramente il timore della Russia, fra l'altro impegnata su due fronti, Europa e Cina, anzi su tre se si vuol includere l'Afganistan, o se non siano invece motivazioni economiche sollecitate dai potenti complessi industriali fabbricatori di armi. E lascio ai popoli europei di valutare quale sia il senso dell'alleanza (o della spavalda dominazione), fra l'America e un'Europa messa di fronte al fatto compiuto, essa che sarà invece destinata a ospitare quegli ordigni e ad esporsi così alle ritorsioni di analoghi ordigni avversari.

Protesto come uomo, che guarda sdegnato al cinismo di questa nuova minaccia alla vita di milioni di altri fratelli, dilapidando per la morte cifre ingentissime sottratte allo sviluppo della maggioranza del genere umano: protesto per la stoltezza del principio di voler trattare solo quando si sarà sicuri di essere i più

forti, stimolando inevitabilmente analoghe valutazioni nel campo avverso. E reagisco come cristiano, memore dell'esplicita, grave condanna fatta dal Concilio, nella Costituzione *Gaudium et Spes*, per la guerra totale provocata dalle armi atomiche, memore della solenne affermazione degli stessi Vescovi nord-americani — affermazione fatta propria dal Consiglio Internazionale di Pax Christi, nella riunione di Vienna del maggio del corrente anno — che non solo va condannata l'utilizzazione delle armi atomiche, ma lo stesso possesso è da proscrivere come immorale".

"Immagino — prosegue Bettazzi — che qualcuno vorrà vedere in questo intervento un atteggiamento favorevole alla Russia. La condanna è per chiunque percorra questa strada di un terrificante riarmo nucleare, anche se dobbiamo pur renderci conto che decisioni come quelle di Reagan ottengono — e forse non a caso — il risultato di un analogo, terrificante riarmo anche dall'altra parte. Non sono favorevole alla Russia: sono favorevole all'Uomo, da salvare dalla strage incombente; sono favorevole all'uomo d'Europa vittima designata dello scontro delle parti, sono favorevole all'uomo del Terzo Mondo, affamato, schiacciato e ucciso da queste spese pazzesche. Il documento della S. Sede all'ONU del 1976 è molto esplicito in questo angoscioso richiamo. Credo che il cristiano debba sentire il dovere grave di rifiutare qualunque acquiescenza, tanto più qualunque collaborazione a queste prospettive di morte".

COMPONENTE LINGUISTICA



Il dialogo simbolo di crescita

L'educazione alla pace non può prescindere da un'educazione del cuore, cioè dalla "radicale trasformazione del cuore umano" (1) che promuova e liberi nell'uomo lo spirito di collaborazione e cooperazione, l'accettazione dell'altro nella sua diversità, il superamento della violenza ai vari livelli, la tolleranza, la fraternità universale; non può prescindere da un'educazione della mente affinché si attui la 'liberazione' dai pregiudizi e si superino i limiti di una visione etnocentrica della realtà, così da poter leggere l'esperienza dell'unità dell'uomo proprio nella diversità delle sue manifestazioni culturali nel tempo e nello spazio.

Dal conflitto alla comunicazione

L'educazione alla pace è allora l'educazione all'apertura e allo scambio, è l'educazione all'uso della parola, al dialogo come autentica comunicazione interpersonale, culturale e transculturale; dialogo, simbolo di crescita qualitativamente ed autenticamente umana

nella comunicazione interpersonale, caratterizzato e contraddistinto dallo sforzo di comprensione del punto di vista dell'altro e significativo di un rapporto in cui l'emittente ed il ricevente si pongono vicendevolmente nella condizione di "conoscere, capire l'altro e rinascere nell'altro".

Il linguaggio umano, strumento potente di espressione del pensiero e di comunicazione tra gli uomini, "racchiude una possibilità di razionalità sistematica costantemente capace di operare una sostituzione del dibattito al combattimento" (2).

Liberare la crescita educando alla pace significa dunque, dal punto di vista linguistico, sostituire la comunicazione al conflitto, la apertura e lo scambio all'egocentrismo, rendersi conto delle barriere comunicative per abbatterle.

Parlare significa allora confrontare, criticare, scegliere superando i blocchi comunicativi, psicologici e sociali, che impediscono al fanciullo di crescere con gli altri in modo autenticamente umano.

Realizzare la parola significa infine esprimersi a tre livelli di comunicazione: conoscenza (informazione e trasmissione di notizie) volontà (opinioni e giudizi) azione (collaborazione e cooperazione). Nel linguaggio umano, strumento di analisi della realtà e di partecipazione dell'esperienza interiorizzata, si attua così la capacità di capire se stessi ed il proprio rapporto con gli altri: l'emittente ed il ricevente sono elementi della stessa unità comunicativa che da origine, se autenticamente umana, a scambi interpersonali e fonda la realtà sociale.

Dimensioni del dialogo

La lunghezza, la larghezza, l'altezza — le dimensioni simboliche della 'città perfetta' ossia dell'umanità ideale e di una vita completa (3) — nel loro sviluppo armonico ed equilibrato ben evidenziano le tre direzioni di un dialogo costruttivo e validamente umano:

— la lunghezza, cioè il dialogo interno per lo sviluppo delle proprie capacità;

— la larghezza cioè il dialogo volto all'esterno verso il benessere degli altri per cui si attua il superamento dell'egocentrismo e, a livello di gruppo, dell'etnocentrismo. "Tutti gli uomini sono interdipendenti — afferma M. L. King — e sono perciò coinvolti in un unico processo. Noi siamo inevitabilmente i custodi dei nostri fratelli (...) nessuna nazione e nessun individuo può vivere nell'isolamento";



— l'altezza il dialogo diviene ricco di significato quando realizza "la spinta verso l'alto, verso l'Essere eterno che è la sorgente ed il fondamento di ogni realtà".

"Il linguaggio — afferma Bruner — predispone la mente a certi modi di pensiero e a certi modi di organizzare la realtà soggettiva di una comunità linguistica cui il soggetto partecipa" (4). La "forza umanizzatrice" del linguaggio inizia ad esplicarsi nel rapporto di interazione tra il bambino ed i genitori, prima forma di dialogo, specificamente umano, "in cui il modello linguistico offerto dall'adulto diviene parte integrante del dialogo interno del bambino" che gradualmente acquisisce la capacità di interiorizzare il linguaggio e le sue funzioni.

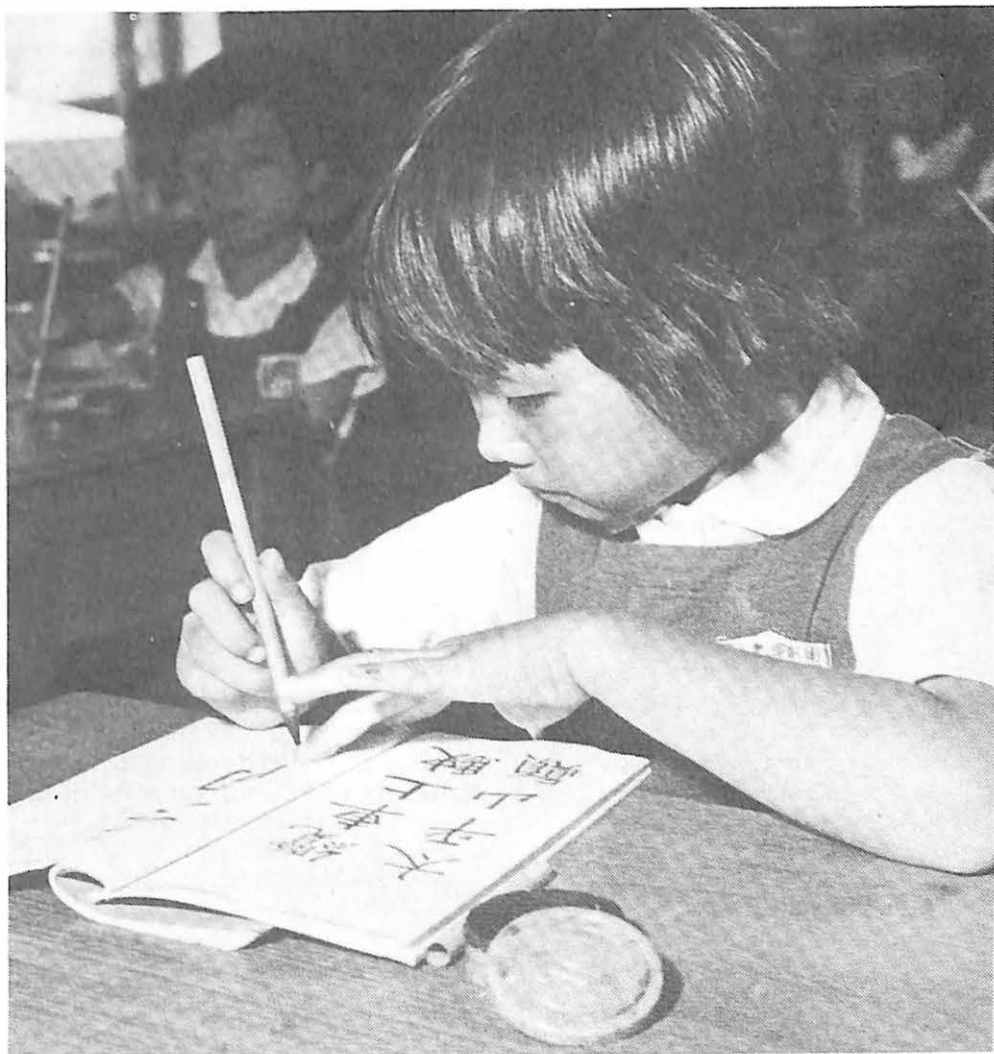
L'uomo pensa entro le matrici linguistiche che la cultura gli offre: sulla base del linguaggio, veicolo di circolazione dei significati e valori in una cultura, si realizza il profondo ed imprevedibile "dialogo" e rapporto di interazione tra l'individuo e la cultura. L'uomo crea cultura ed è nello stesso tempo prodotto della stessa cultura che, in processo di comunicazione costante, deve leggere criticamente, valutare, trasformare.

Ogni cultura ha un suo linguaggio simbolico, è espressione della creatività dell'uomo, ha pari dignità in quanto è espressione dei valori fondamentali ed universali dell'uomo.

La crescita linguistica del fanciullo, liberata dai condizionamenti che derivano dai pregiudizi dagli stereotipi dall'"alienazione" che influenzano, distorcendola, la percezione della realtà, deve potersi allargare in un dialogo partecipe e responsabile con il mondo culturale di altri popoli attraverso espressioni linguistiche significative. Il fanciullo "immerso nel proprio mondo culturale, può emergere consapevolmente da esso, mediante la riflessione e l'analisi dei simboli della propria cultura, e la graduale esplorazione di modelli delle altre culture" (5).

L'ampliamento del proprio orizzonte linguistico-culturale consente al fanciullo di acquisire la consapevolezza di una "realtà mondiale" e di realizzare una "socializzazione universale", nella dimensione di un "dialogo planetario", significativo di un atteggiamento di "partecipazione simpatetica da simile a simile".

Liberare la crescita significa, pertanto, aiutare il fanciullo a potenziare le sue capacità comunicative e discorsive, cioè la capacità di usare e decifrare i messaggi attraverso i quali l'uomo parla delle cose e di sé, dialoga con gli altri, comprende e trasforma il mondo.



Ostacoli al dialogo

Liberare la crescita significa in ultima analisi promuovere la presa di coscienza delle barriere che ostacolano la comunicazione.

Il dialogo, simbolo di crescita del soggetto in età evolutiva e del mondo che cresce con lui, deve assumere, nelle sue varie dimensioni, le caratteristiche di un'autentica comunicazione interpersonale verificabile, solo in un'atmosfera di accettazione, di fiducia e di comprensione; si può dire in un clima di solidarietà e giustizia che rende possibile la creazione della pace, nel significato integrale che questa parola deve assumere.

La famiglia e la scuola — concepite non come specchio della società ma "laboratori di trasformazione" della stessa — appaiono i luoghi privilegiati di partenza per il superamento delle barriere comunicative che ostacolano il dialogo la pace la crescita.

La matrice curriculare elaborata si propone quindi di analizzare, attraverso il metodo della ricerca, i disturbi comunicativi che provengono dalle profonde contraddizioni della società attuale e dalle negative pressioni dei mass-media, dalla "non-pubblicità" di modelli adeguati di autentiche relazioni interpersonali, dal timore che moda-

lità comunicative diverse possano limitare i propri diritti ed interessi, dalla scarsa conoscenza di altre culture modi di vita e lingue, dalle varie manifestazioni di pregiudizio e discriminazione sociale, dalla mancata consapevolezza dei "limiti" della percezione soggettiva della realtà così da non assumere rispetto ed attenzione per la percezione altrui.

Attraverso attività che favoriscono i rapporti comunicativi interpersonali tra gli allievi, in famiglia e via via nella comunità più vasta, gli stessi devono poter scoprire le strutture fondamentali della comunicazione interpersonale assumendo un comportamento adeguato e "competente" nei ruoli degli attori del processo comunicativo, sia a livello strettamente tecnico e contenutistico sia a livello relazionale. (6).

MATRICE CURRICULARE

Obiettivi Educativi:

— Essere consapevoli che la creazione di un mondo migliore, nella giustizia e solidarietà universale, impone ad ognuno di noi un impegno personale che, attraverso la conoscenza, si concretizza in un atteggiamento di "partecipazione simpatetica da simile a simile".

— Rendersi conto degli *ostacoli* alla PACE per poterli abbattere: non è solo l'assenza di guerra a caratterizzare la pace, ma l'esistenza di una 'piattaforma comunicativa' cioè di una PIATTAFORMA DELLA COMPRESIONE.

— In famiglia, a scuola, nel quartiere... e via via nella comunità più vasta svolgere con consapevolezza e 'competenza' i ruoli comunicativi:

— *ricevente*: si richiede la capacità di sperimentare empaticamente l'altro oltre che se stessi in presenza dell'altro al di là delle semplici abilità tecniche è necessario l'atteggiamento mentale di comprendere l'emittente ed i suoi messaggi dal 'suo' punto di vista. Ascolto empatico - Attenzione non-strutturata - Feedback.

— *emittente*: si richiede la capacità di formulare messaggi in vista della comprensione altrui, comunicando con *congruenza* i propri scopi, tenendo sempre conto delle esigenze ed esperienze del ricevente. Assumere atteggiamenti che favoriscono la comunicazione instaurando un clima di *fiducia e rispetto*, abolendo comportamenti repressivi e dogmatici.

Obiettivi Didattici:

— Attraverso la documentazione raccolta - dimostrare come il razzismo, il nazionalismo rigido, i pregiudizi e discriminazioni sociali, la mentalità etnocentrica... e le diverse situazioni di incomunicabilità evidenziate impediscono un'autentica crescita umana e comportano una deformata percezione della realtà.

— Dall'analisi delle strutture e funzioni del linguaggio verbale e non-verbale, come concetti-base per apprendere, acquisire una valida competenza linguistica, cioè un'efficace competenza comunicativa e discorsiva (secondo il modello modulare a livelli differenziali di approfondimento secondo una logica a spirale).

Contenuti (come strutture):

— Analisi della *struttura e natura del linguaggio verbale e non-verbale* e del processo di comunicazione Concetto antropologico di cultura. Il bisogno di comunicare proprio dell'uomo sotto ogni cielo per esprimere il proprio mondo ed operare ed interagire con gli altri; ogni cultura ha un suo linguaggio simbolico, ha una sua dignità ed un suo valore che devono essere rispettati e salvaguardati, perché con la loro varietà ed influenza reciproca tutte le culture fanno parte del patrimonio comune dell'umanità ed esprimono la creatività dell'uomo. *La diversità nell'unità* esige un esercizio di conoscenza per tradursi in amore e partecipazione.

— "Ogni lingua foggia a suo modo il proprio abito concettuale in funzione degli interessi specifici propri di un raggruppamento sociale"; vi sono comunque *funzioni più generali*, al di sopra di quelle specifiche, *comuni a tutte le culture*:

— funzione *ideativa*: serve per l'espressione del contenuto cioè della esperienza che il parlante ha del mondo reale;

— funzione *interpersonale*: provvede all'interazione tra le persone, stabilisce e mantiene i rapporti sociali per cui l'individuo viene 'identificato e rafforzato' in quanto può collaborare e cooperare;

— funzione *testuale*: la lingua provvede a stabilire legami con se stessa e con la situazione; il parlante costruisce 'testi' coerenti.

— Analisi dei *linguaggi silenziosi*: anche quando non 'parlano' gli uomini si trasmettono messaggi ed emettono giudizi (modo di trattare il tempo, lo spazio, ritmi di vita quotidiana etc.). Nelle relazioni tra popoli il fraintendimento dei linguaggi silenziosi può produrre attriti e conflitti.

— *Attività*: finalizzate ad allargare il *dialogo* tra culture e gruppi:

— Lavoro di ricerca sulle manifestazioni di discriminazione e pregiudizio.

— Proposte di utilizzazione positiva dei mass-media per incrementare il confronto tra culture e pubblicizzare 'immagini di pace'.

— Ricerca degli ostacoli basilari alla pace e alla comunicazione

— Lettura critica di brani di antropologia culturale per la conoscenza di diversi "Modelli di cultura" (p. es. popoli come gli Zuni, gli Arapesh, Piaroa non conoscono la guerra e atteggiamenti di violenza sono impensabili).

Metodo:

Partendo dalla esperienza immediata dei ragazzi sviluppare ed approfondire in varie direzioni i temi di una corretta indagine socio-culturale. Metodo della ricerca scientifica.

Materiale:

Si consiglia la consultazione di:

— AA.VV. "Educazione alla pace", a cura Tentori, Ed. Studium, Roma.

— T. Tentori "Antropologia culturale" e "Il pregiudizio sociale", Ed. Studium, Roma.

— T. Hall, "Il linguaggio silenzioso", Bompiani.

— M. Mead "L'adolescente in Samoa", Giunti, Firenze.

— R. Benedict "Modelli di cultura".

Valutazione:

Attraverso relazioni e discussioni di gruppo valutare se gli alunni evidenziano atteggiamenti di disponibilità al-

la cooperazione e collaborazione, di accettazione dell'altro, di rispetto e fiducia.

(1) E. Fromm, *Avere o essere?*, Mondadori, Milano.

(2) E. Borne *La violence*, Semaine des Intellectuels Catholiques.

(3) M. L. King *La forza di amare*, SEI, Torino.

(4) Bruner, *Il Conoscere*, Armando, Roma. C. Sersale, *Bruner*, Armando, Roma.

(5) AA.VV., *Per la crescita integrale dell'alunno* (I media), Cem, Parma.

(6) Cfr. Franta-Salonia, *Comunicazione interpersonale*, LAS, Roma.

COLLANA "L'ANIMA DEI POPOLI"

Questa collana comprende antologie che raccolgono le espressioni poetiche più originali dei popoli extraeuropei, in traduzione accurata e con sobrio commento. Sono uno strumento di lavoro indispensabile per una scuola che non voglia chiudersi in orizzonti culturali troppo angusti e inadeguati al nostro tempo.

1. Sandro Danieli
IL FLAUTO SCONOSCIUTO
Canti e poesie dei popoli
Pagine 208, Lire 3.000

Antologia di poesie dei popoli d'Asia, Africa e America Latina. «Il flauto sconosciuto» - voce del cuore dei popoli che non è ancora abbastanza conosciuta - si propone di aiutare la crescita di quel sentimento di fraternità universale che è nella speranza di tutti.

2. Sandro Danieli
SOTTO OGNI CIELO
(I valori universali dell'uomo nella poesia dei popoli)
Pagine 128, Lire 3.500

Questa antologia raggruppa in cinque grandi sezioni alcuni valori universali e perenni dell'uomo, così come sono stati espressi nella poesia dei popoli non europei. In ogni sezione si trovano aspirazioni verso il valore presentato, voci di protesta per quanto va contro a tale valore, dichiarazioni d'impegno per la sua realizzazione, insieme con brani che ne esaltano la grandezza.

3. Sandro Danieli (a cura di)
HAJKU - Poesia breve giapponese
Pagine 144, Lire 4.500

Figurano in questa raccolta dal quinto secolo ad oggi, molti grandi poeti giapponesi. Negli «Hajku», la breve poesia giapponese, c'è l'ampiezza di un canto disteso, la forza della più aperta poesia universale, la meditante capacità della trasposizione delle immagini, dei silenzi, del dire e del lasciare supporre.

4. Mario Riccò
QUESTO MONDO DI RUGIADA
Poesie giapponesi
Pagine 178, Lire 5.500

Mario Riccò ha scelto per i lettori italiani le più belle poesie giapponesi delle varie epoche: dagli antichi ai contemporanei. In tutte queste poesie passa il soffio leggero dell'anima giapponese: un mondo evanescente, come la nebbiolina del mattino o come il sottile strato di rugiada che imperla le cose e svanisce al primo sole.

5. AA. VV.
I DIRITTI DEL FANCIULLO
NELLA POESIA DEI POPOLI
Pagine 52, Lire 1.500

Raccolta di liriche, con commento e foto, sul tema dei «diritti» del fanciullo. Una provocazione ad accogliere i messaggi e le aspirazioni alla fraternità universale che ci vengono dal mondo dei fanciulli, protagonisti del Duemila.

CEM - Viale S. Martino, 6/bis - Parma

DOCUMENTO D'INCONTRO

a cura di Domenico Volpi e Francesco Cassone

Destiniamo i cinque inserti o "documenti d'incontro" di questo anno al tema della Storia come incontro di popoli. Vogliamo che l'apertura alla "mondialità" programmata dalla nostra rivista abbracci il mondo non solo in estensione spaziale, ma anche nella dimensione temporale. A una visione tradizionale della storia come "scontro" (genesì dei conflitti, contrasti diplomatici, figure di condottieri e nomi di battaglie), contrapponiamo la visione della storia come "incontro", cioè la ricerca degli scambi, dei contatti, di ciò che resta di valido e di positivo dopo quegli "incidenti" dell'esistenza umana che sono le guerre (e nonostante le guerre), convinti che il tessuto della storia è la vita quotidiana degli uomini e non il racconto delle stragi.

Proporremo una storia dell'uomo che, anche attraverso gli errori, incontra altri uomini. L'*incontro* delle razze, dei popoli, degli uomini sarà la chiave per la lettura della storia: parleremo di "incontri" non come eventi idillici e pacifici ma anche come fatti drammatici, spesso densi di tensioni e di incomprensioni, che però si rivelano come occasioni di reciproco arricchimento.

**IL TESSUTO DELLA STORIA:
LA VITA QUOTIDIANA DEGLI UOMINI**

DOCUMENTO D'INCONTRO

1. L'INSEGNAMENTO DELLA STORIA E I LIBRI DI STORIA O DI ARGOMENTO STORICO

I linguaggi narrativi

Dobbiamo però premettere al nostro discorso una presa di coscienza di come il fatto storico arriva al bambino, attraverso quali linguaggi e strumenti narrativi e didattici, e di come il bambino arriva al fatto storico a seconda dell'età: a quali livelli di intuizione o di comprensione, di esperienza, e come.

Cominciamo dai linguaggi narrativi che sono a disposizione del bambino (e lo sono in quanto degli Autori li hanno scelti per comunicare, in un modo o in un altro). In questa prima parte prescindiamo dunque dal metodo storico e consideriamo solo i "prodotti" disponibili:

— *Il romanzo e il racconto storico.* Esso può narrare, in una precisa ambientazione storica (e, naturalmente, geografica), la vicenda di personaggi immaginari ma verosimili, a volte affiancati da personaggi storicamente esistiti (esempio classico: "I promessi sposi", con Renzo e Lucia personaggi immaginari e il cardinale Borromeo personaggio storico, e con la ricostruzione della vita degli umili e dei potenti nell'Italia seicentesca, della peste di Milano, ecc.). Oppure può narrare direttamente un evento storico con personaggi autentici (ad esempio, i viaggi di Marco Polo, la circumnavigazione del globo con Magellano, ecc.). In ambedue i casi può offrire, in forma vibrante e drammatica, una vicenda vista nella sua completezza e uno spaccato di vita quotidiana. Si appoggia a una ricerca storica effettuata su documenti, e sulla loro interpretazione ad opera degli storici e delle diverse storiografie, ma è libero nel delineare psicologia e vicende dei personaggi immaginari.

— *La divulgazione storica.* Questa è, a diversi livelli e con diversi metodi, una comunicazione dei fatti storici ed al tempo stesso una metodologia per confrontare i documenti e per correlarli fra loro. Nel concreto, per le età che ci interessano, sono numerosi i **libri di divulgazione** a livello di scuola elementare (Collana "I Cristalli", i tre volumetti "Tra Cronaca e Storia" dell'editrice La Scuola, alcune opere della collana "Centolibri per capire" di Marino Fabbri...), le sezioni storiche di enciclopedie, e i libri di divulgazione per la Media (collana "La vita e i costumi" dell'Ed. Mursia). Essi valorizzano spesso la curiosità, a volte superficiale, la vita quotidiana, le conquiste tecniche, oltre che i personaggi famosi e i conflitti.

Possiamo considerare libri "di divulgazione" (cioè, etimologicamente, di volgarizzazione e di prima conoscenza) anche i **manuali**: le sezioni di storia nei sussidiari della Scuola Elementare, e perfino i testi di Storia per le Medie. Sulla loro utilità e sulla loro struttura la discussione è aperta, con pareri assai discordi, pro e contro, con distinzioni molto importanti fra elementari e medie, ma è un tema sul quale torneremo. Per ora ci basti elencarli come uno fra i linguaggi narrativi attraverso i quali il ragazzo apprende (o dovrebbe apprendere): linguaggio spesso stereotipato, prigioniero di formule e nozioni, elencativo e legato all'arco cronologico.

— *Il fumetto.* Distinguiamo tra "fumetto storico" e "storia a fumetti". Il primo è affine al romanzo: è fedele all'ambientazione (costumi, armi, architettura...) ed è libero nell'invenzione dei personaggi, segue le vicende personali di questi ma le colloca nell'arco di vicende storiche esatte; ha valore di documentazione visiva, di

intuizione di situazioni e di illustrazione delle condizioni di vita; utilizza i documenti (specialmente quelli iconici) come base della ricostruzione grafica.

La "storia a fumetti" è la narrazione, con la tecnica delle nuvolette e delle inquadrature, di episodi storici. Oggi è in voga e se ne parla come di strumento didattico utile. Può esserlo quando l'arco narrativo abbraccia una sola vicenda con un protagonista in evidenza (ad es. la scoperta dell'America e Colombo); è invece uno strumento equivoco e nozionistico quando pretende di fornirci, come ha fatto Enzo Biagi per le Ed. Mondadori, una "Storia d'Italia" a fumetti in tre volumi; in tal caso non è storia, perché è pura epistola, e non è fumetto perché questo — come il cinema — ha bisogno di respiro narrativo ampio e di sequenze lunghe. Tutt'al più, può servire a suscitare qualche curiosità.

Il bambino e la Storia

Il bambino e il ragazzo vivono intensamente nel presente, è arduo far prendere coscienza dell'esistenza di un "passato". Il bimbo che sente narrare del matrimonio dei suoi genitori domanda: "E io dov'ero?", non concepisce l'idea di un tempo in cui egli non esisteva, rimane inquieto su questo problema. L'educazione alla Storia deve quindi cominciare assai prima della III elementare, classe in cui i programmi del '55 prevedono un insegnamento della Storia. E comincia con una educazione alla dimensione temporale (*prima e dopo*) che procede accanto alla formazione dello schema corporeo di organizzazione dello spazio (**davanti, dietro, sopra a, sotto a, a destra o a sinistra di...**).

Ad esempio, nel corso del 1981, il giornalino "La Giostra" per bambini dai 3 anni in poi ha scelto proprio questo, fra gli obiettivi educativi dell'anno un negozio cambiare volto per rinnovo dei locali, scoprono che il mare così, nei raccontini, due bambini vedono un negozio cambiare volto per rinnovo dei locali, scoprono che il mare d'inverno è diverso da quello a loro noto d'estate, o vedono un albero fiorito e più tardi carico di frutti (educare all'attesa, e quindi al tempo: i bambini dell'era elettronica sono abituati a volere tutto e subito, come pigiando la pulsantiera della TV, diventa arduo (con loro fare un esperimento scientifico perché bisogna aspettare...)).

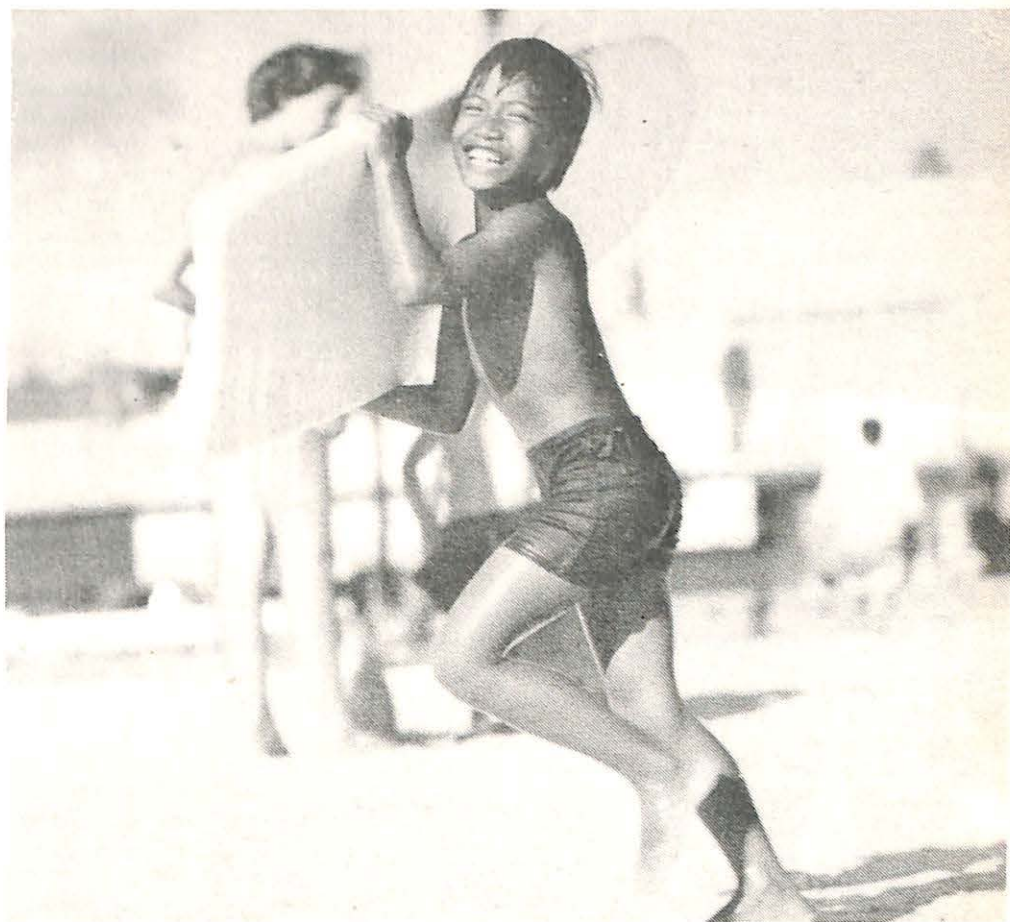
La Storia è sotto i nostri occhi, nasce ogni giorno con la realtà che lentamente ci muta intorno e che bisogna saper osservare nei "segni" che rivelano i mutamenti; la Storia è nelle cose che c'erano e non ci sono più, un giocattolo che si rompe, una vacanza che finisce...; la Storia è in ciò che cresce: una pianta, un fratellino... Ci sono eventi drammatici che la scandiscono, e purtroppo la cronaca ce ne porta di sensazionali, o c'è la morte di una persona cara...

Nelle prime due classi della scuola elementare vanno appunto verificati e rafforzati il senso dello spazio e quello del tempo che hanno i bambini, fino a una prima consapevolezza che — nella nostra vita o nell'esperienza scolastica vissuta da tutti — certi fatti sono avvenuti prima e altri dopo, o dopo ancora... Questa consapevolezza può essere rafforzata con elementi visivi (linee, tabelloni...) in cui il "prima" e il "dopo" siano collocati lungo uno spazio.

Da queste basi si può partire per ricerche d'ambiente che facciano tornare gli alunni indietro nel tempo: quando erano più piccoli, (come giocavano, che facevano: raccolta di episodi divertenti, foto...), quando non erano nati, quando papà e mamma si sono conosciuti la prima volta, quando i genitori erano bambini... Oppure: quando vivevamo in un'altra casa o in un altro paese, quando il babbo faceva un altro lavoro, la prima volta che abbiamo visto il mare o fatto un viaggio in treno... In queste esperienze, i bambini possono avere una prima intuizione del **metodo storico**: la raccolta dei documenti (foto, racconti di testimoni, oggetti...) e poi l'esame, l'interpretazione, l'uso.

In III elementare si può risalire con questo metodo fino ai nonni, intervistare gli anziani, avere un'idea di una fetta di storia recente... È un lavoro utile per acquisire presto i rudimenti di un metodo e per collegare le generazioni, ma si confonde la storia con la ricerca d'ambiente.

Altri insegnanti cercano di fare la storia delle cose più vicine all'esperienza del bambino: la casa, la luce, i trasporti... Ma rischiano di rimanere nozioni astratte, una vera capacità di riportarsi indietro nel tempo non c'è... Un modo per vivificarle e trasportarle nell'esperienza è il giuoco: "giochiamo ad illuminare come facevano gli antichi Romani" (e fare una lucerna ad olio), "giochiamo a fabbricare una ca-



panna come gli uomini primitivi...", "giochiamo a raccontare le storie attorno al fuoco come facevano i nostri nonni quando non c'era la TV"... Difficile è poi collocare i vari argomenti, percorsi in verticale, nell'arco di grandi periodi storici.

E ci sono insegnanti che cercano di "insegnare" la storia come un lungo filo di avvenimenti e di personaggi che si dipana in ordine cronologico lungo i secoli, magari ravvivata da notizie curiose e ben ordinata come si trova nei manuali. Ma dinnanzi all'intensità con cui il bambino vive il presente, che valore può avere questa pallida rievocazione di un passato nel quale antichi Romani e città marinare, Colombo e Napoleone si collocano nelle pagine ma non nella coscienza, e si confondono e diventano quasi contemporanei?

Il bambino del II ciclo delle elementari, certo esce dalla visione tolemaica, egocentrica, del suo mondo, e prende coscienza della realtà oggettiva. Il suo contatto con il passato, con la Storia, sarà sempre una parte accessoria e minore del mondo che va scoprendo. Tuttavia è importante che in questa scoperta del mondo ci sia anche la rivelazione che non tutta la realtà è il pre-

sente (come sembrano credere molti giovani), ma che c'era un tempo in cui si viveva in un altro modo, e un altro tempo in cui si viveva ancora diversamente... E che in tutti i tempi, come in tutti i continenti, gli uomini hanno amato, giocato, sperato, lavorato, pianto, incontrato il dolore e la morte, creduto, fatto progetti, realizzato...

Notiamo anche il fascino che ha, in III elementare, la preistoria (sulla quale i manuali si soffermano poco), proprio perché in essa i bambini ripercorrono le conquiste fondamentali dell'uomo, che sono le "loro" conquiste: il fuoco, il cibo, la terracotta, la casa...

Ragazzi e giovani di fronte alla Storia

Il ragazzo delle Medie, da parte sua, da un lato tende a "misurare sé stesso" con eroi e situazioni, perciò rischia di prendere la storia come avventura, come sfilata di personaggi o come... competizione di popoli (chi arriva primo? chi è il più bravo?). D'altro lato, comincia a **veder applicato** sui manuali e nell'insegnamento (se ben fatti) il **metodo storiografico**: ricerca dei documenti, esame, confronto... Più raramente è educato ad **applicare** egli stes-

DOCUMENTO D'INCONTRO

so il metodo con esperienze vere e ricerche (non copiatore), formulando ipotesi e verificandole.

I manuali che privilegiano il metodo sulla enunciazione e che abbondano di documenti sono in aumento. Questo è un dato positivo, eppure bisognerebbe educare all'**ambiguità dei documenti**. Troppi testi danno valore quasi "assoluto" ai documenti, che invece furono redatti nell'onda delle passioni e nell'urgenza dei fatti, per cui raramente un proclama, una dichiarazione, una lettera sono obiettivi; un quadro non è una testimonianza: è una celebrazione; una foto è una prova parziale e manipolata (quelle celebri della breccia di Porta Pia o della presa di Okinawa sono ricostruzioni...) e così via. È dunque utile, nell'insegnamento della Storia, valorizzare l'osservazione dei documenti e, al tempo stesso, demitizzarli.

Educare all'ambiguità delle parole e delle immagini, formare il senso critico non vuol dire cadere nello scetticismo, ma rendersi conto dei **limiti** dei documenti e della stessa indagine storiografica, e restare aperti a una pluralità di interpretazioni.

Nella Media inferiore dovrebbe iniziare, e nella Superiore continuare con impegno, l'esame **critico** dei documenti, delle cause dei modi in cui essi sono stati stesi, e arrivare alla formulazione di ipotesi **aperte**. Occorre convincersi che, come è stato detto in vari modi e da vari autori, "non esiste la Storia: esistono gli storici", cioè gli avvenimenti sono sempre filtrati da una cultura e comunicati da un linguaggio per esprimere un significato.

Nelle Superiori, l'alunno si trova troppo spesso di fronte a un testo e a un professore che gli offrono — o gli impongono — una storia a chiave unica, ideologicamente strumentalizzata, quando invece lo studio della Storia dovrebbe fornire una varietà di modelli interpretativi che, **solo se comparati**, possono fornire una comprensione più generale del fenomeno e un significato unificante.

Questa comprensione può essere a **struttura chiusa**, ad esempio economicista (esame dei rapporti economico-sociali), o strutturalista (esame dei dati e rilevamento delle funzioni), idealista (scontro fra gli Stati, protagonisti "veri" della storia), romantica (gli Eroi, i personaggi...).

Oppure può essere a **struttura aperta**, spiritualista e personalista: senza

negare il valore e l'utilità di usare chiavi diverse di lettura (e non una sola di esse), si rileva dall'esperienza personale e da quella storica che la complessità dell'uomo è tale, e tali sono la sua libertà e la sua responsabilità, che la Storia presenta una pluralità di aspetti connessi a quel mistero che è l'uomo. Si ricercano nella Storia soprattutto le manifestazioni del pensiero umano. Dal punto di vista cristiano si riconosce nella Storia lo spazio del mistero, che poi è lo spazio di Dio o della Provvidenza (ricordiamo la lezione del Manzoni!).

Nelle Superiori, più che uno studio degli "avvenimenti" storici sarebbe utile una Storia delle Storiografie: quali sono le chiavi di lettura, come e perché sono nate, come si usano, come si confrontano (è una tesi esposta nell'utilissimo volumetto "Verso una nuova didattica della Storia" di AA. VV., Ed. SEI, Torino 1980, pag. 154, L. 8.000).

Le storiografie

Poiché l'impostazione ideologico-filosofica non può non riflettersi anche nella compilazione dei manuali di storia a livello di scuola elementare, e nell'insegnamento, è utile avere presenti le opzioni fondamentali che gli uomini hanno fatto nei secoli dinanzi al problema di interpretare e di usare la storia.

Pensiamo al greco Plutarco, che ci offre una storia fatta di medaglioni esemplari di grandi uomini, con attenzione alla loro psicologia e con intenti morali; e al latino Livio, che narra gli eventi di Roma con le sue grandi figure per formare i cittadini nelle virtù civiche della Repubblica. Essi, come il Guicciardini (1483-1540), ritengono che la Storia sia esempio e monito, sia "maestra di vita". Scrisse il Guicciardini nei **Ricordi**: *"Le cose passate fanno lume alle future, perché il mondo fu sempre di una medesima sorte. E tutto quello che è e sarà, è stato in altro tempo, e le cose medesime ritornano, ma sotto diversi nomi e cognomi; però ognuno non le riconosce, ma solo chi è savio, e le osserva e considera diligentemente"*.

Il filosofo Giambattista Vico (1668-1744) concepì appunto la Storia come cicli ricorrenti, in cui si riscontra un ordine fondamentale, non deterministico ma retto dalla Provvidenza: la storia è l'unica vera conoscenza dell'uomo, perché si conosce solo ciò che si fa...

Per gli Illuministi, la Storia è indagine razionale animata dalla fiducia nel progresso illimitato delle possibilità umane; da una storia degli Eroi si passa a una storia dell'Umanità vista nel suo complesso. In seguito, per i positivisti e per gli evoluzionisti la storia appare come un fatto naturale, biologico, e viene valorizzata soprattutto la storia della scienza, apportatrice delle nuove conquiste del sapere.

Il Romanticismo ottocentesco valorizza nella storia la vicenda di ogni popolo teso verso la ricerca della sua identità e verso la sua liberazione (concepita prevalentemente come indipendenza nazionale).

Per il marxismo, la storia è una realizzazione collettiva degli uomini, determinata dai fattori economici; il soggetto storico è il proletariato e gli eventi da leggere sono la lotta di classe nella quale l'uomo si realizza.

Per gli strutturalisti, attenti alle strutture nelle quali avvengono i fatti, questi non hanno grande importanza, nulla di nuovo avviene entro strutture analizzate. Gli storici francesi raccolti attorno alla rivista **Annales**, per giungere alla comprensione delle funzioni, sviluppano la ricerca dei dati relativi alla vita quotidiana, agli elementi del paesaggio agricolo, ai mercati e alle merci scambiate, così da seguire le due linee evolutive della storia: quella continua, evolutiva, e quella discontinua o di rottura.

Questa presentazione di "chiavi di lettura" è troppo rapida, solo a mo' di appunto, di pro-memoria, altrimenti sarebbe semplicistica; è utile tuttavia tenerla a mente come schema di varie possibilità.

Cristianesimo e storia

C'è anche una riflessione dei cristiani sulla storia, basata sui valori della persona umana, unica ed irripetibile, sulla fraternità degli uomini, e sulle idee di Provvidenza e di Corpo Mistico.

Scriva Gustavo Thils: *"Se il mondo possiede l'idea di una storia autentica, lo deve al cristianesimo: questa è la conclusione unanime degli autori che hanno studiato il senso della storia nei diversi sistemi di pensiero... Nata dal Cristianesimo, la dottrina del tempo e della storia non gli può essere estranea né certamente ostile. E se, per "un giro curioso", essa ha potuto, dopo il secolo*

XVIII, fornire armi contro la Chiesa, ciò non può essere avvenuto che per un'incomprensione di cui i dottori della Chiesa hanno, senza dubbio, qualche responsabilità (...). L'idea di cambiamento progressivo fu formulata con estrema energia da S. Agostino e dai pensatori cristiani che s'ispirano a lui. Era un concetto nuovo perché né in Platone né in Aristotele si trovava questa nozione, oggi familiare, di una umanità conosciuta come un essere collettivo unico, fatto di un maggior numero di morti che di viventi, in marcia e progresso costante verso una perfezione cui ci si avvicina senza tregua... Per i Greci non c'è vera storia, (...) il tempo storico resta un tempo di dissoluzione (...) Tutto il lavoro del saggio consiste nel sottrarsi al tempo, costruendosi il quadro di un ordine ideale. Questo valore del tempo, il cristianesimo lo riprese dal giudaismo, però compiendolo e coronandolo, attraverso l'opera dell'Incarnazione del Verbo e dell'inserzione degli uomini nel Cristo (...). (Teologia della Storia, Paoline, Alba 1951).

De Lubac, in **Cristianesimo e storia**, sottolinea, forse con un... eccesso di etnocentrismo cristiano, che le altre religioni e filosofie predicano una fuga o un disimpegno dal mondo: *"I metodi di evasione sono molteplici: riti, asceti, estasi, sapienza: occorre sfuggire al mondo che è senza direzione, all'umanità che è senza storia... Il cristiano afferma indissolubilmente che vi è per l'uomo un destino trascendente e per l'umanità un destino unitario. Di questo destino tutta la storia del mondo è preparazione: dalla creazione iniziale fino alla consumazione finale, attraverso la resistenza della materia, passando per una serie di tappe, di cui la principale è segnata dall'Incarnazione, si compie un unico disegno divino... I fatti non sono più soltanto dei fenomeni, ma sono degli avvenimenti, degli atti. Avviene, incessantemente, qualcosa di nuovo. Vi è una genesi, una crescita reale, una maturazione dell'universo. Il mondo, poiché ha uno scopo, ha anche un senso, cioè ha insieme una direzione e un significato"*.

Mi sembra mirabile soprattutto le altre questa citazione da Emanuele Mounier: *"La storia e le civiltà sono come un sacramento collettivo del Regno di Dio. Sono cioè delle mediatrici necessarie della nostra attuale condizione... Forse noi Occidentali, cresciuti*

in una civiltà della parola, siamo troppo sensibili alla parola che si pronuncia e troppo poco sensibili alla parola che viene rappresentata (...)".

Insegnare e "narrare" la Storia

Torniamo agli alunni, all'insegnante, e al manuale o al romanzo di storia. Dobbiamo essere consapevoli che, per un bambino e anche per un ragazzo, il "passato"...

... può essere una quasi-fiaba ("c'era una volta...");

... può essere una serie di "episodi" più o meno collocati nel tempo;

... può essere una galleria di personaggi con valori e disvalori messi in luce;

... può essere un tentativo di andare a ritroso nel tempo, o deve anche essere tutto questo, per rispettare l'evoluzione intellettuale;

... prima di diventare veramente Storia, cioè patrimonio riscoperto dell'umanità, ritrovamento delle proprie radici, "memoria", presa di coscienza di ciò che siamo, da quali esperienze veniamo, dove andiamo.

C'è un problema di comunicazione: i manuali spesso descrivono, riassumono, informano, raramente danno chiavi d'interpretazione in senso pluralistico, mai provocano quella **partecipazione** (emotiva, intellettuale...) di cui il ragazzo ha bisogno; e la scuola affretta i tempi, pretende un "senso della storia" in III elementare, presenta la storia a dimensione monovalente (verso il passato) e non bivalente (passato-avvenire).

In questo senso, strumenti più duttili e più appropriati dei manuali sono i libri di divulgazione storica, mentre si rivelano utili i fumetti storici (se ne trovano sui giornalini della UISPER, in particolare su **Il Ponte d'Oro**, **Il Giornalino**, **Messaggero dei Ragazzi**, e su **Italia Missionaria** con i suoi fumetti-verità), i racconti storici ("Tra cronaca e storia", vol. I, II, III, Ed. La Scuola), ed è utilissima l'esperienza di lettura collettiva di qualche romanzo storico.

Questi diversi sussidi possono servire:

a) a rivivere "dal di dentro" un'epoca, staccata da noi ma patrimonio dell'umanità (il piccolo lettore che s'identifica con un personaggio della preistoria o del medioevo ne "vive" i drammi, i problemi, le emozioni, s'immerge in usi, costumi, architetture, oggetti d'uso comune...);

b) a rivivere, oltre che l'epoca come nel primo caso, anche un'esperienza umana fondamentale, che diventa parte del suo patrimonio personale (la libertà perduta e riconquistata, l'angoscia dell'esilio, l'orrore per la guerra...);

c) oltre a quanto detto nei due punti precedenti, a porsi dei problemi che tornano attuali, a interrogarsi sul rapporto uomo-natura, uomo-potere, uomo-macchina, sui valori veri o falsi.

Sarà, nelle elementari, una Storia narrata per grandi "flashes", episodica non per il gusto dell'aneddoto ma per illuminare certi **momenti fondamentali** più che delle **figure** facendo vivere **anche** emotivamente un'esperienza strutturante della personalità. E nelle Medie sarà la grande avventura umana nella quale cerchiamo di cominciare a riconoscerci.

Possono essere validi, se scritti con arte e con buona documentazione, sia quei libri che riportano tutto al bambino (ad esempio narrandogli storie di bambini d'altri tempi, mostrando i loro giochi e la loro vita), sia quei libri che riportano il bambino di oggi a tutto, cioè che aprono per lui i grandi problemi e le grandi esperienze umane (violenza, amicizia, odio, amore...). I primi sono utili per totalizzare il passato, per fare il ponte con un passato "diverso" ed "eguale", i secondi sono utili per aprire l'avvenire.

Storia, incontro di popoli

Chi divulga, chi scrive manuali, chi narra e chi insegna si trovano a compiere scelte culturali e umane fondamentali.

Una volta (e ancor oggi si usa abbondantemente) la storia era vista e presentata come un succedersi di "avvenimenti", fra i quali spiccavano i più clamorosi, e un avvicinarsi di personaggi. Nel 1964, in un convegno internazionale tenuto a Caorle, la prof. Annamaria Bernardinis (che tanto contributo ha dato, a livello nazionale e internazionale, animando il Settore di Ricerca sulla Letteratura Giovanile della Facoltà di Magistero, nell'Università di Padova) trattò il tema **La Storia nel romanzo italiano per ragazzi del dopoguerra**, dicendo: *"(...) È così che i ragazzi la vedono, attraverso i loro manuali scolastici di storia: lo scoppio della guerra, le cause prossime e a volte anche quelle remote, due pagine*

DOCUMENTO D'INCONTRO

di battaglie, di vittorie e di sconfitte, la firma del trattato di pace, la spartizione della conquista o dei danni a seconda dei vinti e dei vincitori, ed ecco il dopoguerra che quasi quasi il ragazzo è portato a concepire come un intervallo di sosta fra due guerre (...)

La situazione è cambiata, ma certi vecchi schemi sono duri a morire e certi nuovi schemi sono presi in modo totalitario. Certo, oggi sapremmo meglio considerare i vari fattori e potremmo equilibrare le chiavi di lettura... ma lo facciamo? Conosciamo l'importanza dei fatti economici, della storia dei ceti più umili, delle strutture sociali, dei dati, come pure i valori della persona e la reale libertà dell'uomo. Puntiamo alla vita quotidiana della gente, all'evolversi di una civiltà, piuttosto che alla cronaca delle battaglie.

Eppure, molti si trovano ancora ad insegnare, magari spinti a ciò da manuali unilaterali, secondo una scelta deterministico-collettivista, e la giusta attenzione ai fatti economici fa tacere ai ragazzi che ciascuno è responsabile della propria storia ed è importante di per sé. C'è chi insegna o scrive ancora secondo la scelta romantica, e allora il risveglio di un popolo si contrappone agli altri e il personaggio storico è un eroe tenebroso; o secondo la scelta nazionalfascista, e allora la storia è potenza, eurocentrismo, nazionalismo, la guerra è l'igiene dei popoli e il personaggio è l'eroico conquistatore. O secondo la scelta positivista: la storia, vista come progresso, è intesa soprattutto come progresso tecnico, ed allora abbiamo molti libri di divulgazione sulla storia delle navi o dei razzi e pochi sulla musica o sull'arte, molte vite di inventori (il "prodotto" tecnico ha un suo fascino...) e poche vite di poeti, di musicisti, di pensatori.

Abbiamo ancora, nei romanzi, molti personaggi a tutto tondo, senza sfumature, illuminati da riflettori, sempre in primo piano, sicuri di sé, che avanzano come il piccolo vincitore delle fiabe, fra pericoli e tentazioni, senza dubbi... O, al lato opposto grigie indagini sociologiche e raccolte di dati e documenti senza persone che li animino.

Oggi chi vuol scrivere di storia secondo la scelta personalista e policentrica concepisce il personaggio non più come eroe, ma come persona problematica, ricca di dubbi e di esitazioni eppure capace di scegliere, che corre i rischi di fare scelte senza imporle agli altri... neppure ai lettori, con zone

d'ombra e con un'umanità più profonda, capace di assumere esperienze di tutte le razze e popoli... E il libro è meno ricco di punti esclamativi e più denso di punti interrogativi (Io so, amici insegnanti: sono scomodi, ma sono i soli che facciano pensare).

Scriviamo dunque e insegniamo la storia come incontro di popoli diversi, come dono e scambio: è ciò che svilupperemo nei prossimi inserti. La storia come "grande avventura" dell'uomo, non un'avventura tecnica o biologica ma spirituale, una progressiva conquista di valori.

Cerchiamo dunque nella Storia (anche nei vecchi manuali) quelle che sono le manifestazioni della piena umanità: il valore della persona, l'affermarsi della coscienza, la ricerca della libertà, l'assunzione di responsabilità, l'apertura agli altri, ...Dio compreso. Cerchiamo l'Uomo, che fa il mondo e la storia fra errori e scoperte, dubbi e luminose intuizioni, tragedie e conquiste.

Il mio approccio di scrittore, e il modo di impostare questi "Documenti d'incontro" hanno le basi suddette che, tradotte in criteri ancora più pratici, significano anche:

a) Sottolineare sempre che dove c'è storia è in causa **l'azione di uomini**, che è condizionata e limitata da tanti fattori (economici, sociali, culturali, strutturali ecc.), ma che **ha spazi di libertà e di responsabilità**; gli eventi

hanno un volto umano, in essi ci sono dolore e speranza...

b) Affermare che parlare di storia, leggere di storia, studiare la storia implica necessariamente **apertura** verso gli altri, **disponibilità** a capire, **rifiuto dei pregiudizi**, rottura di stereotipi, pluralismo culturale, capacità di critica e di giudizio morale.

c) Procedere, lungo il corso storico, con l'idea che **"il privato è il tessuto dell'universo dove gli atti pubblici non sono che emergenze"**, e perciò seguire la vita quotidiana della gente comune, utilizzando i dati e i documenti, ma pensando che essi si riferiscono a persone vive.

d) Prendere atto di un limite oggettivo e, al tempo stesso, di una opportunità. Nel secondo ciclo elementare e in parte nelle Medie, una completa indagine storica è impossibile (ma è importante che un avvio al metodo storico ci sia, con qualche facile esempio, con le esperienze di raccolta e di esame dei documenti, e che gli approcci dell'insegnante alla Storia siano corretti). Ha importanza quindi la Storia "narrata" e "vissuta come esperienza personale e di gruppo" **attraverso le letture**. Una Storia vissuta come "storia", racconto, dell'esperienza del vissuto umano è la premessa e la base per una futura formazione storica come gusto di sentire affondare nel tempo le proprie radici e di toccare le radici degli altri.



2. STORIA E GEOGRAFIA: DUE SCIENZE DI FRONTIERA

Proposte per un'attività interdisciplinare

Oggi è ormai acquisito il concetto che la storia e la geografia sono scienze sorelle: ma si tratta di una conquista abbastanza recente, se è vero che nell'altro secolo, e per buona parte del nostro, non sono mancati studiosi preoccupati di definire con esattezza i rispettivi confini, per paura di "intrusioni". È significativa, da questo punto di vista, la definizione che, in modo assiomatico, veniva data della storia come "scienza del tempo" e della geografia come "scienza dello spazio", escludendo qualsiasi possibilità di dialogo (D. Griboaudi: "La storia educa a cogliere i nessi fra i fenomeni susseguentisi nel tempo... la geografia educa a cogliere ed a valutare i nessi fra i fenomeni coesistenti nello spazio") (1).

Non si è tenuto conto, sia sul piano epistemologico sia su quello metodologico, del fatto che **tempo e spazio s'intersecano costantemente nella realtà**, senza che l'incontro del "verticale" (storico) e dell' "orizzontale" (geografico) determini mai un angolo retto, indubbiamente "perché nessuno ha mai potuto seriamente tracciare i confini della storia e della geografia" (2).

Una visione dinamica, di sintesi, dei due assi "spazio" e "tempo" comporta un modo nuovo di concepire sia la storia sia la geografia e la possibilità didattica di un approccio più concreto e motivato alle due scienze: attraverso la **geografizzazione della storia e la storicizzazione della geografia**. Il contenuto storico della geografia, in primo luogo della geografia umana, è stato recentemente sostenuto in Italia dal geografo Lucio Gambi in un libro dal titolo-dichiarazione "Una geografia per la storia" (Einaudi, Torino 1973): "Se lo spazio, così come il tempo..., prendono un significato, è precisamente perché esiste l'uomo: l'uomo della storia. È lui in realtà che fa lo spazio ora più vasto e ora più contenuto, il tempo o rapido o lento: che li fa in questo o in quel modo perché dà ad essi un valore. Al di fuori di lui spazio o tempo sono scientificamente comprensibili solo come pure astrazioni matematiche".

La geografia era dunque, rispetto alla storia, una "sorella separata": due scienze senza dialogo, ripiegate su se stesse e distinte da un solco netto. Ma se diamo uno sguardo alla situazione attuale nella nostra scuola dell'obbligo, ci accorgiamo che la separazione in gran parte continua, anche a causa del notevole ritardo con cui il mondo scolastico recepisce i risultati del mondo accademico (e per quanto riguarda la Media, finanche quelli dei Nuovi Programmi...). E tanto più stupisce la mancata convergenza e alleanza delle due discipline (insegnate, per giunta, dallo stesso docente) oggi che è stata riconosciuta l'importanza pedagogica e didattica dell'interdisciplinarietà, che troverebbe nel nesso storia-geografia un campo privilegiato di applicazione.

Storia e geografia: un dialogo privilegiato

Negli ultimi decenni si è avuto un profondo rinnovamento nel mondo delle scienze e sono state superate le frontiere tra scienze dell'uomo e scienze della natura. In Francia in particolare la geografia è stata una delle scienze a rinnovarsi, sotto l'impulso di **Vidal de la Blache**, ed è nata una stretta alleanza tra geografia (umana) e storia. Determinante è stato l'apporto delle "Annales d'histoire économique et sociale", fondate non a caso nel 1929, l'anno della grande crisi; si sono così moltiplicati gli esempi di studi simultanei dello spazio e del tempo, a partire da quello fondamentale di **Lucien Febvre** ("La terra e l'evoluzione umana, introduzione geografica alla storia");.

Le ipotesi esplicative dello storico vengono suggerite dalle correlazioni tra fenomeni riferentisi ad aree sovrapposte o discordanti, ma è soprattutto notevole il fatto che in queste sue direzioni di ricerca l'interrogazione per mezzo della storia si rivolga a una geografia spogliata di ogni determinismo.

Si ritiene dovere del geografo conoscere il mestiere di storico e che si deve "pensare da storico tanto quanto da geografo". Il territorio dello storico e il territorio del geografo si ampliano e

spesso si sovrappongono. Si comincia a parlare e a scrivere di **geostoria** (3):

Esempi di connessioni storico-geografiche

Nei prossimi numeri, sviluppando il discorso delle connessioni tra storia e geografia, metteremo in evidenza il contributo specifico della geografia al tema dell' "Incontro fra i popoli": la geografia, modernamente intesa, può infatti offrire gli elementi per una comprensione e una solidarietà umana senza barriere di nazionalità, di lingua, di razza o di religione. Occorrerà, ai fini di una chiarificazione dei rapporti tra storia e geografia e di una programmazione più consapevole, ripercorrere insieme, brevemente, alcune tappe del cammino compiuto dalle due scienze per pervenire a questa proficua alleanza e registrarne così le conquiste e le crisi, le prospettive e i problemi.

Verificheremo il peso geografico dei valori culturali, religiosi, psicologici e spirituali sull'organizzazione degli spazi e delle società, sulla trasformazione dei quadri ambientali e delle condizioni di vita dell'uomo, sulle quali il fattore economico esercita indubbiamente una forte pressione, ma spesso questa non è determinante quanto quello che polemicamente i geografi marxisti chiamano le "sovrastutture".

In questo numero ci limiteremo ad alcuni casi in generale che potranno essere utilizzati sia da un punto di vista metodologico siano come piste di lavoro a se stanti.

Mettiamo la storia delle civiltà in relazione con la geografia: quali agganci possiamo stabilire, quale interdisciplinarietà dimostrare? Anzitutto da questo punto di vista: **le civiltà viste come spazi, per cui possono venire localizzate su una carta geografica, qualunque sia la dimensione**. Senza incorrere nei rischi del determinismo (su cui dovremo tornare) potremo di volta in volta riconoscere che una parte importante e spesso essenziale della loro realtà dipende dalle esigenze o dai vantaggi della loro situazione geografica.

Il paesaggio porta i segni di un lavoro continuo dell'uomo, di generazione in generazione, di un lavoro "capitalizzato", attraverso il quale l'uomo è venuto trasformando non solo il suo ambiente ma se stesso e la sua vita. **Il paesaggio è storicizzato.**

Ma parlare di civiltà "equivale a parlare di spazi, di terre, di rilievi, di

climi, di vegetazione, di specie animali, di vantaggi dati o acquisiti. Significa dunque parlare di tutto ciò che riguarda gli uomini: agricoltura, allevamento, alimentazione, case, abbigliamento, comunicazioni, industria... La scena dove hanno luogo questi interminabili atti umani ha la sua parte nel determinare lo sviluppo e spiega la loro peculiarità. Gli uomini passano, la scena rimane relativamente uguale a se stessa" (4).

Nello stabilire le connessioni tra storia e geografia si può essere tentati, come si vede, dalla tendenza a privilegiare l'influsso dell'ambiente sull'uomo: ma l'ambiente "non spiega tutto, anche se grande è il suo influsso sotto forma di condizioni favorevoli date o acquisite" (5).

Molti testi sembrano suggerire questa ipotesi: le **civiltà fluviali** del mondo antico vengono spesso presentate in un contesto deterministico, secondo il quale ogni civiltà "sarebbe figlia di privilegi immediati di cui l'uomo si sarebbe subito impadronito" (6).

Lungo le rive del Nilo, del Tigri e dell'Eufrate, dell'Indo e del Fiume Giallo nascono rispettivamente la civiltà egiziana, sumerica-babilonese-assira, indiana e cinese, e allo stesso modo fioriscono le **civiltà talassocratiche**, figlie del mare: la Fenicia, la Grecia, Roma ("se l'Egitto è un dono del Nilo, esse sono un dono del Mediterraneo"). Nascono quindi le civiltà dell'Europa settentrionale che hanno come centro il Baltico, e il Mare del Nord, e le civiltà periferiche dell'Atlantico, attorno al quale sono riuniti l'Occidente attuale e le sue propaggini. Quale è la lezione della geografia? Che nella storia dell'umanità è sempre stato determinante l'incontro fra i popoli e che i popoli che rifiutavano questa lezione sono fuori della storia.

"Nessuna civiltà vive senza un proprio movimento: tutte si arricchiscono degli scambi e degli urti determinati da fruttuosi rapporti di vicinato" (7). Così l'Islam è impensabile senza il movimento delle carovane attraverso i suoi vasti "mari senz'acqua", i deserti e le steppe, senza le sue navigazioni attraverso il Mediterraneo e l'Oceano Atlantico. Ma non si tratta di condizioni favorevoli naturali: occorre vincere l'ostilità dei deserti, imbrigliare con dighe i fiumi, affrontare le improvvise collere del Mediterraneo, conquistare cioè dei vantaggi.

Lo storico A. Toynbee ha sviluppato, proprio in questo contesto dei rapporti tra storia e geografia, la famosa **tesi della sfida e della risposta:** "quanto maggiore è la sfida dell'ambiente, la sua difficoltà, tanto maggiore è lo stimolo e la risposta", "l'agio è nemico dell'incivilimento". "Siamo

indotti a respingere la popolare ipotesi che le civiltà sorgano quando gli ambienti presentano condizioni di vita insolitamente favorevoli e a spezzare una lancia proprio in favore dell'opinione opposta" (8).

Per dimostrare la sua tesi Toynbee passa in rassegna le risposte evocate da vari tipi di stimoli (paesi difficili, nuovo territorio, colpi, pressioni e minorazioni), stabilendo di volta in volta che i risultati confermano la validità della legge. Prendiamo un esempio addotto dall'autore per i paesi difficili: mettendo a confronto i due grandi fiumi della Cina, il Fiume Giallo (Hoang Ho) e lo Yangtze, rileva che il primo non era navigabile in tutte le stagioni, d'inverno era ghiacciato e la fusione dei ghiacci in primavera causava rovinose inondazioni che spostarono ripetutamente il corso del fiume aprendogli nuovi letti. Lo Yangtze, al contrario, è sempre stato navigabile, e le sue inondazioni, sebbene a volte rovinose, sono meno frequenti di quelle del Fiume Giallo; inoltre nella sua valle gli inverni sono meno freddi. "Nondimeno, fu sul Fiume Giallo e non sullo Yangtze che nacque la civiltà cinese".

Toynbee è stato ampiamente criticato per l'adozione indiscriminata di un grossolano metodo comparativo, basato su numerosi anacronismi, per il ricorso a metafore e a una filosofia "vitalista" che data da ieri se non da avant'ieri, e per l'arbitrio insito nella definizione di civiltà "a numero chiuso".

Si tratta comunque di un metodo che se usato con cautela può offrire qualche frutto e qualche motivo di riflessione nell'ambito dei rapporti tra storia e geografia, soprattutto se sollecitiamo gli alunni alla ricerca e al metodo attivo e se verifichiamo con loro in concreto la validità delle tesi proposte, offrendo di volta in volta adeguati elementi per una loro responsabile accettazione o contestazione.

(1) "Rivista geografica italiana", Firenze, settembre 1963.

(2) P. George "Popolazione e popolamento", Il Saggiatore, Milano, 1977.

(3) Si vedano gli Album di scienze integrate di Philp A. Sauvain editi da Zanichelli: "L'uomo contadino. Geostoria dell'agricoltura"; "L'uomo viaggiatore. Geostoria dei trasporti"... Laterza ha pubblicato una serie di testi intitolati "Geografia e storia" dell'Europa, del Mediterraneo, dell'Africa, degli USA, del Giappone ecc., nei quali è però preminente la parte geografica e risultano scarse le indicazioni dei rapporti storico-geografici.

(4, 5, 6, 7) F. Braudel, "Il mondo attuale", Einaudi, Torino 1966.

(8) A. Toynbee, "Storia comparata delle civiltà", Newton Compton editori, Roma 1974.



Mensile di "educazione all'incontro tra i popoli" per la scuola dell'obbligo
Anno X

ai nostri lettori

Voi potete aiutare

— sia la **redazione** della rivista:

● avete ricche esperienze didattiche vissute in prima persona: **siamo interessati a conoscerle e pubblicarle;**

● vi ponete dei problemi educativi: **questi problemi ci possono permettere di stabilire temi di ricerca;**

● la rivista vi appartiene e potete migliorarla: **fateci conoscere le vostre esigenze ed osservazioni.**

— sia la **diffusione** della rivista:

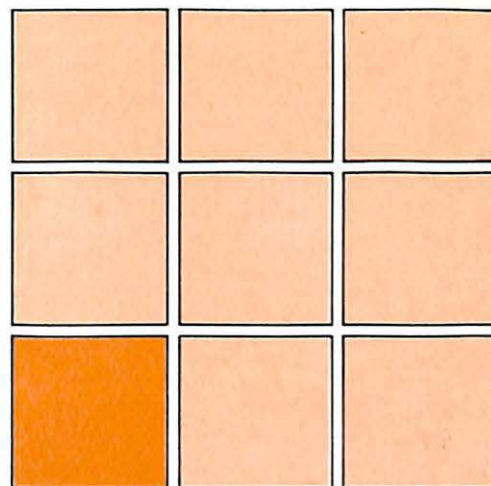
● trovando nuovi abbonati;

● comunicandoci indirizzi di amici interessati alla rivista.

**Quota di abbonamento
L. 8.000**

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

COMPONENTE ICONICA



Liberarsi dalla violenza dell'immagine per essere uomini di pace

Picasso ha voluto rappresentare la violenza e il dolore attraverso canoni (nonostante l'ermetismo stilistico) sufficientemente comprensibili e universalizzabili.

Si noti al centro il cavallo, simbolo dell'umanità dilaniata; in basso il guerriero orrendamente mutilato, che stringe ancora la sua arma spezzata, perciò inutile; e il toro (a sinistra), efficace rappresentazione della ferocia e della bestialità.

Si osservino soprattutto le donne, strutturate graficamente in una straziante tensione.

Ma al di là del soggetto, una lettura attenta dell'opera ci porterà a capire che il senso della tragedia è reso dalle linee ancor più che dal soggetto. Questa è la caratteristica dell'opera d'arte.

Picasso ha rinunciato al colore (il pannello è in bianco e nero) per puntare su deformazioni spigolose, su superfici tragicamente triangolari. Si notino le forme esasperate dei colli delle donne che urlano il loro stato d'animo. Si legga il senso della tragedia espresso in modo particolare dalla figura di donna (a sinistra), con il capo rovesciato, in contrapposizione con quello del suo bambino morto cascante verso il basso, e il contrasto pulsante delle sue mani e dei suoi piedini con le mani grandi della donna.

Dovendo invece rappresentare la Pace, Picasso si è servito di elementi mitologici, ha usato il colore e ha addolcito gli spigoli (fig. 2).



(fig. 2)



(fig. 1)

La pace e la guerra sono concetti facilmente individuabili nelle espressioni iconiche.

Rappresenta la guerra tutto ciò che appare violento, teso, stridente, tragico, spigoloso; rappresenta la pace tutto ciò che è espresso attraverso linee dolci, pacate, ondulate, silenziose.

Un esempio, forse il più famoso, (fig. 1) ci viene offerto dal pannello "Guernica" di Pablo Picasso, che suona come vigorosa condanna degli orrori della guerra.

Non a caso anche in questa scena un cavallo occupa la zona centrale. Si tratta però di un cavallo alato (l'antico Pegaso) simbolo della poesia e del mito, che suggerisce la chiave di lettura di tutta l'opera.

Il cavallo alato è guidato da un fanciullo che tiene le redini. Le figure di sinistra compongono una scena gioiosa ed estatica. Si osservi la bella sagoma del suonatore di flauto e delle danzatrici che, per meglio rendere il senso del movimento, sono strutturate in modo da offrire contemporaneamente alla vista anche le parti del corpo che non potrebbero apparire in un'unica, statica rappresentazione.

La scena di destra invece è più contemplativa ed idillica. Qui anche il ritmo delle linee si fa più dolce e silenzioso per giustapporsi agli elementi più pulsanti e per completare con il giusto peso figurativo l'intera struttura del pannello.

* * *

In queste rappresentazioni, come in tutte le comunicazioni iconiche, l'autore si è preoccupato sia della scelta del soggetto che del modo di strutturarle in immagini allo scopo di esprimere il suo giudizio personale. Dunque anche il lettore, per cogliere il significato dell'opera, dovrà fare riferimento sia al soggetto che alla sua rappresentazione.

Il soggetto

È l'elemento più materiale della comunicazione iconica.

È già per sua natura indice di una scelta fatta dal comunicante, soprattutto nel caso in cui il soggetto abbia funzione allusiva o simbolica.

Il soggetto è anche elemento che esalta la differenza esistente tra immagine normale (disegno, pittura) e immagine tecnica (cioè elaborata da una macchina: fotografia, cinema).

Si sa che nel primo caso il soggetto è scelto e trattato liberamente e che può essere addirittura inventato: in fotografia invece è possibile rappresentare (per quanto deformate) solo cose esistenti, vere e concrete.



(fig. 3)

Questa immagine (fig. 3) di Bryan Campbell ad un primo sguardo superficiale potrebbe farci pensare ad un'immane tragedia, oppure ad un campo di battaglia dopo il "cessate il fuoco!". I caduti sono stati pietosamente ricoperti e la bandiera per la quale hanno combattuto è piantata di sghimbescio a vegliare sul loro sacrificio.

No. Non è niente di tutto questo.

L'immagine rappresenta solo una folla di giovani partecipanti ad un festival di musica pop che dormono all'aperto. Per capirlo meglio basta osservare la posizione dei loro corpi (alcuni sono svegli e guardano addirittura l'obiettivo del fotografo), la diversità delle coperte, gli strani disegni delle bandiere.

La rappresentazione

Il soggetto (quando non si tratti di documentazione in senso stretto) è solo materia, pretesto all'autore per veicolare il suo giudizio, il suo messaggio. Infatti, prima ancora di fotografare o di dipingere, il fotografo o il pittore ha

Ciononostante anche in fotografia la scelta, l'isolamento di un oggetto particolare da una realtà più generica è già di per sé un fatto espressivo: è già comunicazione.

Occorre però guardarsi dall'ambiguità.

già in mente un'idea precisa di ciò che vuol comunicare.

Un esempio significativo (fig. 4) ci viene offerto da questa "maternità in Valtellina" di Pepi Merisio.



(fig. 4)

In questa immagine, tutto ciò che sta dalla parte del soggetto (la com-

plessione massiccia e contadina dei protagonisti, la forza dell'albero, il vigore delle pietre, perfino la rudezza degli abiti e degli zoccoli) gioca a favore di una certa durezza e asprezza, mentre tutto ciò che concerne l'interpretazione del soggetto (la compostezza e lo sguardo modesto della donna, il gioco tenero delle mani, la luce avvolgente, l'ovale della composizione, la leggera sfocatura delle pietre) induce a cogliere un messaggio di dolcezza e di poesia.

E ciò per una precisa intenzione dell'autore.

In quest'altra immagine riferita invece alla guerra (fig. 5).



(fig. 5)

si può osservare che Raghubir Singh ha scelto il particolare per il tutto e ha voluto rappresentare un che di ostile, una forma di violenza latente evidenziando (con un rigoroso primo piano) il fucile, la catena, le giberne, la divisa militare. Se la scena fosse stata rappresentata in un "campo" più ampio, elementi estranei avrebbero distolto l'attenzione e ridotto la chiarezza e l'efficacia del messaggio.

Abbiamo visto alcune immagini che parlano di pace o di violenza e che in qualche modo rivelano il modo di pensare dei loro autori.

Per essere uomini di pace occorre prima di tutto essere uomini liberi; liberi anche dai condizionamenti dei mass-media.

Per fare ciò occorre essere sempre in grado di porsi in posizione critica nei confronti dei messaggi iconici, occorre possedere gli strumenti necessari per capire quando le comunicazioni non siano false o tendenziose. Cogliere questo aspetto basilare del problema dell'immagine significa sapere che la realtà (che veniamo a conoscere il più delle volte solo attraverso la sua rappresentazione iconica) può essere differente da quella che ci viene comunicata.

La triplice verità

Secondo la metodologia di Nazareno Taddei (Centro Internazionale dello Spettacolo e della Comunicazione Sociale, Roma) esistono tre differenti aspetti della verità, strettamente connessi al problema della comunicazione.

La *verità logica* è l'adeguazione tra la conoscenza della cosa e ciò che la cosa è veramente. Chi deve comunicare ad altri un certo concetto o una certa situazione (ad esempio un reporter) deve avere una conoscenza corretta e precisa della realtà da rappresentare.

L'errore è l'opposto, la mancanza della verità logica.

C'è poi la *verità ontologica* che è l'adeguazione di ciò che si vuol dire al modo con cui lo si dice. Riguarda cioè il modo corretto di dire ciò che si pensa.

Se l'immagine o la comunicazione veicolano concetti diversi da quelli che l'autore intendeva far conoscere, non saremo più in presenza di verità, bensì di falsità.

La *verità morale* riguarda invece l'adeguazione della conoscenza della cosa a ciò che si vuol dire. È infatti una grave responsabilità morale per gli operatori della comunicazione quello di dire ciò che si sa e non ciò che torna utile o comodo o che è imposto loro di dire.

Il contrario della verità morale è la menzogna.

La lettura dell'immagine

Come superare l'ostacolo dei condizionamenti, come capire se ciò che ci viene proposto corrisponde a verità?

Facendo una lettura approfondita dell'immagine, tenendo presente che non è mai oggettiva e che è un'interpretazione più o meno onesta della realtà rappresentata.

Facciamo ancora una volta l'esempio della pace: della pace tra i popoli. Un disegno o una fotografia possono essere più efficaci di un lungo discorso, possono veicolare istantaneamente l'atteggiamento, il fondo mentale, l'idea, in altri termini "come la pensa" chi l'ha fatto.



(fig. 6)

Il poster sarcastico di Tomi Ungerer "Black power, White power" (fig. 6) e-

sprime senza mezzi termini un rabbioso rapporto di potere tra i bianchi e i negri. Un popolo tenta di divorare l'altro: anzi i popoli si sbranano a vicenda.

L'aspetto ancora più tragico è quello dell'indifferenza per l'uno e l'altro popolo. Basta capovolgere il poster per inneggiare al potere bianco o al potere nero, senza comunque modificare l'amara sostanza del messaggio.

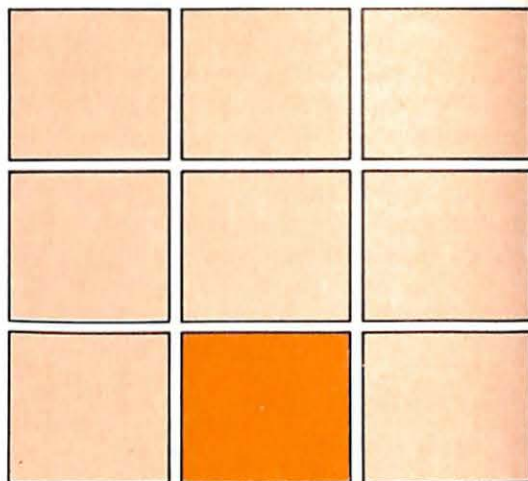
Concludiamo con un'immagine più ottimistica.

Questa scena lirica (fig. 7) di Thomas Hopker, giocata sul dettaglio delle mani, è un inno alla pace tra i popoli. Pur senza mostrare scene di massa né volti umani, la fotografia qui riprodotta ha in sé tutti gli elementi (soggetto e rappresentazione) necessari ad esprimere un messaggio di fratellanza. La scelta del soggetto, il sapiente contrasto, il gusto della composizione, la pacatezza delle linee, sono elementi di facile interpretazione e di sicura efficacia narrativa. A questo si aggiunga la delicatezza espressa dalla leggerezza con la quale la mano nera (impreziosita da un semplice anello) si posa e si unisce a quella bianca.



(fig. 7)

COMPONENTE AUDIOVISIVA



I giovani nella spirale del video, del disco e del fumetto

Per liberare l'alunno da una triplice "dipendenza"

Noi partiamo dall'ipotesi che la televisione, il disco e il fumetto siano alcuni tra i principali "media" che con la loro diffusa e penetrante presenza connotano la realtà ambientale che circonda il ragazzo.

L'appuntamento con il video, l'ascolto della musica e la lettura dei fumetti sono un "rito" che si ripete ogni giorno. I ragazzi vivono questi momenti di relax e di tempo libero con visibile sensazione di piacere, di godimento, di svago, di divertimento. Dal loro comportamento si ha l'impressione che da quegli strumenti si sentano attratti, richiamati, quasi sedotti, stregati.

È per questo motivo che psicologi e sociologi, insegnanti e operatori dei mass-media hanno introdotto la categoria di "dipendenza" per caratterizzare tale comportamento. Sicché possiamo parlare di una triplice "dipendenza": dal video, dal disco e dal fumetto.

È ovvio, tuttavia, che la dipendenza che più preoccupa gli educatori è la prima: la video-dipendenza. Ma anche le altre, sebbene in misura notevolmente ridotta, meritano l'attenzione da parte della scuola e ne sollecitano adeguate iniziative pedagogiche finalizzate a rimuovere gli effetti negativi del condizionamento massmediale (*pars destruens*) e a fornire all'alunno tutti gli strumenti necessari per metterlo in condizione di decodificare criticamente le informazioni che riceve e di comprenderne il messaggio (*pars costruens*).

Solo in questo modo, ci sembra, la scuola potrà evitare che i "media" diventino per gli alunni una sorta di dro-

ga psichica collettiva, consumata avidamente da persone narcotizzate e in stato di perfetta e assoluta incoscienza.

1) Dipendenza dal video

Da recenti statistiche risulta che in Italia la media di persistenza davanti al piccolo schermo per un bambino in età prescolare è di circa due ore al giorno, ma con una tendenza all'aumento: "ogni nuova generazione è video-dipendente in misura maggiore della precedente" (Gianfranco Bettetini). Mille ore annue trascorse davanti al teleschermo sono un tempo maggiore di quello trascorso a scuola!

L'attuale generazione sta crescendo stringendo il telecomando tra le mani. I ragazzi hanno l'illusione di avere in pugno lo scettro del potere (cambiano i canali quando vogliono, selezionano i programmi, si inventano la loro quotidiana avventura multi-rete...) e ignorano la reale situazione di video-dipendenza. Questa è dovuta al fatto che la televisione agisce sul sistema psico-percettivo del ragazzo provocando un mutamento dell'equilibrio sensorio. La mente e il corpo del ragazzo vengono invasi da una sequenza martellante di messaggi "subliminali", inavvertiti sul piano della coscienza. I bambini trascorrono il tempo davanti al video in uno stato di "trance ipnotico". Terminato il programma, scrive McLuhan, essi non riescono a ripetere alcuna trama ma possono all'istante immedesimarsi in qualsiasi personaggio e sono pure in grado di ripeterne i gesti.

La scuola dovrà, quindi, operare al fine di liberare l'alunno dalla video-dipendenza ripristinando il primato della persona sul mezzo e facendo del ragazzo non l'oggetto della TV, ma il

Nei Nuovi Programmi della Scuola media, precisamente nella quarta parte della Premessa Generale, troviamo scritto: "Gli alunni vivono in un contesto ampiamente connotato dai messaggi dei mezzi di comunicazione sociale che possono avere un forte potere persuasivo e massificante: in questa situazione la Scuola media deve favorire la comprensione dei loro linguaggi specifici al fine di mettere i preadolescenti in grado sia di utilizzare tali linguaggi a fini espressivi o comunicativi, sia di leggere e di valutare criticamente i linguaggi così trasmessi".

soggetto. Pur evitando scrupolosamente di cedere alla tentazione di "demonizzare" la televisione (ma questo vale anche per il disco e il fumetto), si formerà negli alunni la competenza di fruire con adeguata "distanza critica" i programmi trasmessi, abituandoli a discutere le trasmissioni televisive sia in famiglia che a scuola.

2) Dipendenza dal disco

La musica è penetrata nell'intera dimensione psico-fisica dei giovani come un sesto senso. Dialogare con i ragazzi significa anche interessarsi del loro mondo fatto di suoni e di ritmi, oltre che di immagini e di colori. La musica per i preadolescenti è vita, palpitazione, sinfonia, libertà, fantasia, fremito, avventura, gioco, esplorazione, danza, vibrazione. Dentro casa i ragazzi esigono la presenza dei dischi, delle musicassette, dei giradischi, dei mangianastri, dello stereo. Quando camminano per strada non resistono al gusto di infilarsi la cuffia stereofonica (una moda, questa, che sta dilagando). Se entrano in un bar vanno dritti a gettonare un disco nel "Juke-box" e lo ascoltano giocando una partita a "flipper". Così sono i giovani metropolitani dell'ultima generazione.

L'insegnante non può liquidare la disco-music con una semplice alzata di spalla, accompagnata magari dall'esclamazione: sono tutte stupidità! Anche ammesso che lo siano, ciò che più conta non è il suo giudizio di valore ma il fatto che quella musica e quelle canzonette restano una realtà dell'universo giovanile, una parte della loro "cultura" con la quale anche la pedagogia dovrà misurarsi.

È vero: i "45 giri" e i "Long Playings" sono prodotti consumistici dell'industria della canzone; ma è anche vero che essi veicolano dei valori (o, se si preferisce, degli pseudo-valori), trasmettono dei messaggi, dei modelli comportamentali che vengono presto assimilati dai giovani. Ed è proprio su questo piano che si innesta il problema educativo e l'intervento pedagogico della scuola.

Non potendoci dilungare in questa sede, diremo brevemente che tra gli obiettivi pedagogico-didattici gli insegnanti potrebbero porsi i seguenti:

- valutare l'incidenza dell'ascolto della musica (canzone, ballo, ecc.) sui comportamenti degli alunni;

- analizzare con i ragazzi stessi i contenuti dei testi delle canzoni e i modelli di comportamento che essi diffondono;

- ritenendolo opportuno, si può anche dare vita ad un vero e proprio "discoforum", ossia a un gruppo di "ascolto critico" della musica e della canzone; esso comprenderà sia il mo-



mento analitico dell'attenzione alla musica, alle parole, all'esecuzione, all'arrangiamento, alla sonorità, alla strumentazione, ecc., sia il momento sintetico della valutazione del messaggio.

3) Dipendenza dal fumetto

Il fumetto è un mezzo espressivo ancora complessivamente snobbato dalla scuola. Soltanto di recente si è fatto qualche passo per inserirlo in un discorso pedagogico e farne oggetto specifico dell'intervento educativo-scolastico. La Chiesa sembra muoversi nello stesso verso, tant'è vero che il linguaggio del fumetto viene oggi frequentemente usato anche dalla catechesi e dagli operatori pastorali. Esiste già in commercio la Bibbia "a fumetti", di cui i bambini vanno ghiotti.

Chi oggi non legge i fumetti? I ragazzi sono divoratori di fumetti. Sono in circolazione circa duemila testate di fumetti di vario genere. Ai ragazzi piace tanto il fumetto stampato che il "film-strip" (o "film-comic").

Sbagliano quegli adulti che ritengono di avere i soliti "buoni motivi" per impedire ai preadolescenti di leggere i fumetti. È un atteggiamento negativo, controproducente e... ha ben poco di educativo!

Il problema non sta nel permettere o nel vietare la lettura dei fumetti, ma nell'accertare e nel migliorare la qualità del rapporto che si instaura tra il ragazzo e il fumetto, e quindi nel tipo di fumetto che il ragazzo si sceglie.

Il discorso sulla dipendenza "dal fumetto" ci riconduce a quello della video-dipendenza: pensiamo ai vari

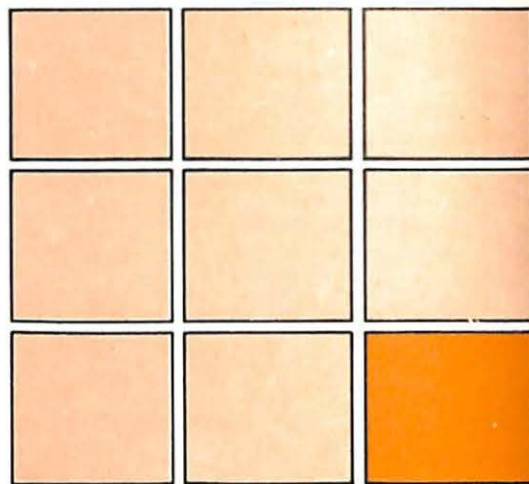
Heidy, Remiy, Anna dai capelli rossi, Mazinga, Ape Maya, Tarzan, Superman e alla presenza ossessionante dei cartoons giapponesi e di quel Goldrake che provocò la risentita protesta dei genitori di Imola.

Affinché tra il fumetto e il ragazzo si stabilisca un rapporto corretto e costruttivo la scuola può fare molto. Noi ci limitiamo ad avanzare due ipotesi operative:

- insegnare al ragazzo a decodificare la struttura del linguaggio fumettistico: le vignette, la colonna sonora, le onomatopée, i segni di interpunzione, le metafore visualizzate, le inquadrature, i temi trattati, le trame, i personaggi, il messaggio, ecc.

- organizzare delle attività didattiche specifiche; esse possono consistere, come suggerisce Domenico Volpi, nella creazione di storie a fumetti: soggetto, sceneggiatura, impaginazione, disegno, scrittura dei testi, colorazione, ecc.

COMPONENTE RELIGIOSA



L'amore, forza radicale dell'essere

A) Liberare la propria crescita

Nell'ottica di una educazione religiosa della persona occorre considerare che l'alunno della scuola dell'obbligo dovrà superare la fase dell'egocentrismo personale, attraverso una liberazione della crescita che gli faccia cogliere "se stesso" come soggetto che esperisce intenzionalmente una realtà problematica, verso una fase allocentrica, in cui, collaborando attivamente con "gli altri" possa esaminare, libero da miti, pregiudizi e pseudo-verità, obiettivamente la realtà, rendendola meno problematica (*misura della verità*). In questo modo l'alunno "desatellizzato" dal mondo degli adulti sarà in grado di realizzare un proprio progetto di vita e sarà capace con tutti gli uomini del mondo di realizzare un mondo di libertà, di verità e di pace fondato sulla realizzazione dell'Amore che si pone come la forza radicale dell'Essere.

B) La realtà umana dal punto di vista evangelico ed ecclesiale

Stimolando e guidando l'alunno ad esaminare la realtà umana, in tutta la sua libera intenzionalità, e secondo un rapporto corretto di continua adeguazione, egli riscopre della realtà una visione più illuminante e profonda: quella evangelica ed ecclesiale.

Tale visione implica la presenza di una comunità cristiana istituzionalizzata ed organizzata, costituita di persone consapevoli di realizzare un proprio processo educativo di crescita in un senso integrale, interagente con tutti i livelli della realtà, che dovrebbe essere, all'interno della società civile, un segno profetico di convivenza umana, fraterna e riconciliata. Segno profetico,

fondato sui valori della libertà e della verità realizzati attraverso la formazione di un "progetto" di vita personale e di trasformazione in senso umanizzante del mondo: la promozione di persone di pace che trova in Gesù il Cristo, il modello per eccellenza.

C) Gesù Cristo modello di persona che è la libertà, la verità e la pace.

1) Gesù Cristo realizza con la sua persona il Regno dell'Amore promesso da Dio al suo popolo, fondamento della libertà, verità e pace.

Per i Giudei il "regno di Dio" era la speranza suprema e fondamentale: il popolo d'Israele, infatti, viveva di speranza, nell'attesa, cioè, di un futuro soltanto promesso e non di realtà già presenti e possedute. È importante, però, sottolineare, come già per essi non è tanto l'abbondanza ciò che rende attraente la "terra promessa", quanto è anche e soprattutto la libertà, la giustizia e la pace promesse.

È per questo che, il cammino che Dio indica al suo popolo, non è semplicemente quello di una conquista militare, ma è soprattutto quello di un'adesione alla legge; soltanto osservando quella legge Israele realizzerà il suo destino e potrà diventare il popolo di Dio (*cfr. Deuteronomio 6, 1-3*).

La speranza che Dio realizzi finalmente quell'intervento supremo, mediante il quale, non solo Israele, ma tutti i popoli siano ricondotti all'obbedienza nei confronti della sua giustizia, conoscano quindi la libertà e la pace, si riconoscano fratelli in Israele, nella casa dell'unico Dio, è presente nei "salmi del regno" (*47-9-96-97-98-99-145-146*).

È, però, il Vangelo di Gesù che, nel suo nucleo centrale, contiene l'annun-

Un discorso educativo-didattico sulla liberazione della crescita come attualizzazione di tutte le potenzialità della persona che miri all'acquisizione dei valori della libertà, della verità e della pace, passa anche per la componente religiosa intesa come un dato integrale della persona e della realtà intera tendente ad illuminare i livelli più profondi dell'essere.

Esaminiamo tre punti fondamentali in questa ricerca:

a) liberare la propria crescita; b) la realtà umana dal punto di vista evangelico ed ecclesiale; c) Cristo che come modello di persona portatrice dei valori della libertà, verità e pace realizza: 1) il Regno dell'amore, fondamento della pace; 2) il Convito, segno di pace presente e futura; 3) la riconciliazione cristiana tra tutti gli uomini del mondo che si pongono, sull'esempio dell'"uomo nuovo", come persone di pace.

zio del "Regno di Dio" come avvenimento che realizza le promesse fatte da Dio a Israele: di fatto i gesti di Gesù, accanto alle sue parole, hanno la forza di compiere, già in maniera visibile — per chi sa vedere — l'inizio concreto del regno (*cf. Lc. 7, 18-23*).

Proprio i gesti compiuti da Gesù, le prove patite, il suo innalzamento sulla croce e la sua gloriosa manifestazione nel trionfo della resurrezione, fondano l'identità della sua persona in rapporto al regno. Gesù può dire che il regno è presente perché egli viene ad inaugurare quel nuovo rapporto tra Dio e gli uomini che, prima di Lui, era soltanto sperato.

Egli annuncia, infatti, una inaudita volontà, da parte di Dio, di perdono e di riconciliazione, di amicizia e gratuita familiarità, una solidarietà ed una presenza nuova di Dio accanto agli uomini che vedono in Gesù il Cristo, il modello personale di libertà, verità e pace. Egli è tutto questo perché vive con il Padre, in comunione con lo Spirito santo, un rapporto che può essere imitato e quindi partecipato, anche se imperfettamente, dagli uomini, tra di loro, realizzando "il sacramento del fratello".

2) *Il Convito nella nuova economia della salvezza, segno di pace già realizzata nel presente e nel futuro.*

Quando il padre di una famiglia ebraica celebrava, con i suoi, la cena pasquale, la legge gli impediva di spiegare quello che stava facendo (*cf. Esodo 12, 21-27*). La cena con i pani non fermentati era il "memoriale" degli antichi eventi di liberazione dalla schiavitù dell'Egitto ed era interpretata come partecipazione attuale degli Ebrei alla salvezza, operata da Dio in favore di Mosè e del suo popolo. Il rito però appariva più come una rappresentazione simbolica che come un'effettiva partecipazione a quella salvezza: dove erano, infatti, attualmente la libertà e la pace che la liberazione dell'Egitto prometteva? L'esistenza del popolo nella "terra promessa" era stata nel passato ed era ancora nel presente una delusione. La salvezza appariva ancora un futuro incerto e lontano.

Quando Gesù celebrò con i suoi quell'ultima cena pasquale, non pronunciò parole che si riferivano a Mosè ed alla salvezza dell'Egitto, ma alla sua morte imminente; inoltre nessun cenno troviamo nei racconti degli evangelisti all'agnello pasquale che, secondo la prescrizione rituale, doveva essere consumato dalla comunità riunita nella casa. Ora le parole di Gesù, l'assenza di ogni riferimento all'agnello e l'allusione esplicita alla sua morte, indicano, senza ambiguità, la sostituzione di una nuova vittima all'antico a-



gnello, la sostituzione di una comunità nuova e di un nuovo sacerdozio all'antico popolo di Dio ed al sacerdozio d'Israele.

Gesù, dunque, offre nell'ultima cena, se stesso nella sua umanità mortale, come cibo capace di alimentare la propria vita per i discepoli, realizzando una solidarietà, una comunione, un'amicizia, una pace reciproca, una fiducia incondizionata: questo era, nella mentalità ebraica, il significato che aveva in generale il gesto di condividere il pane; questo è il mistero della morte di Gesù che, nel gesto di spezzare il pane, si rivela e si partecipa. Non cade nella fossa inutilmente l'umanità di Gesù; quell'umanità offerta alla morte è in realtà offerta, al di là della morte, a tutti i mortali, perché ricevendola, con fede, trovino l'alimento di una vita e di una comunione nuova.

La cena presente e sacramentale, che si compie nel segno e nella fede, è sacramento di liberazione, di verità e di pace tra tutti gli uomini di ogni razza, lingua e nazione, perché è parteci-

pazione reale alla morte e resurrezione del Signore che dispone della sua stessa persona per noi. Mediante la morte e, al di là della morte, Gesù è presente nella vita della Chiesa, attraverso l'operato dei suoi discepoli e dà realizzazione alla "nuova alleanza" di Dio con il suo popolo.

Sono preziose a questa alleanza l'amicizia, l'esperienza vissuta della solidarietà, la comunanza d'intenti, quanto matura dalla convergenza verso comuni ideali di giustizia e di pace e verso uno sforzo di liberazione e di adeguazione alla realtà, superando ogni etnocentrismo ed ogni pregiudizio (*cf. Gv. 6, 13-17*).

3) *La persona di Gesù Cristo è Libertà, Verità e Pace e realizza la riconciliazione cristiana tra tutti gli uomini della terra che si pongono, sull'esempio dell'"uomo nuovo", come persone di pace.*

Liberare la crescita della persona significa liberare l'uomo dai condiziona-

menti esterni ed interni, dalla schiavitù di tutti i miti, ideologie ed utopie, facendo scorgere, in essi, l'aspetto riduttivo e parziale della realtà per aprirlo ad una comprensione più profonda della stessa.

Tale comprensione si traduce in una maggior attualizzazione delle possibilità di se stessi, in quanto persone libere, che vedono nella libertà ciò che trascende il singolo attaccamento ai beni o ai propri bisogni istintivi, per coglierne l'aspetto fondamentale: ciò che accomuna nella dignità della persona e, nel progresso e sviluppo del mondo, in senso autenticamente umano, ogni persona della terra.

Questa riflessione sull'esperienza umana ci orienta a comprendere un possibile significato della risposta di Gesù al tentatore: "Non di solo pane vive l'uomo (cfr. Luca 4,4). Non bastano alla vita dell'uomo tutti i beni che egli può produrre con l'opera delle sue mani o conquistare; la fame dell'uomo ha bisogno di un nutrimento di cui egli non possiede il segreto: un nutrimento che può essergli soltanto donato. Un nutrimento che assomiglia alla parola ascoltata che un altro pronuncia e che ha il senso di una rivelazione (cfr. Mt. "Parabola del seminatore", c. 13, 3-23).

Ora ascoltare la Parola, e la Parola per eccellenza è il Verbo incarnato (cfr. Gv. 1, 14), significa farla propria, conformarsi ad essa mediante la fede che ci rende liberi, quindi giusti e capaci di una vita nuova sin dalla nostra situazione terrena. La libertà è infatti un trascendimento, che entra nella storia, per mezzo della parola che ci vivifica e ci trasforma, richiedendo da noi, un'adesione fiduciosa: la fede. Dice S. Paolo: "Dio manifesta la sua giustizia nel tempo presente, per essere giusto e giustificare chi ha fede in Gesù" (Rm 3, 26); e Giovanni: "In verità, in verità vi dico: chi ascolta la mia parola e crede a colui che mi ha mandato ha la vita eterna, e non va incontro al giudizio, ma è passato dalla morte alla vita (Gv. 5,24).

La libertà, incarnazione della parola, che ci rende giusti e capaci di una vita nuova non si può separare dalla verità: ci si libera attraverso una crescita personale che ci fa cogliere la realtà di cui siamo parte integrante, secondo un adeguato e corretto rapporto e secondo una comprensione autentica venendosi a realizzare, in questo modo, la misura della verità.

Ora se essere liberi significa trascendere non annullare il valore oggettivo della realtà che la mentalità scienziistico-positivistica riduce a ciò che si può verificare solo attraverso prove sperimentali di laboratorio, la verità si pone come la ricerca di un'intenzione comu-

nicativa più profonda ed illuminata della realtà, sorta di rivelazione, che renda possibile un superamento di ciò che si può analizzare solo con i sensi, aprendo la strada ad una comprensione di sé e del mondo attraverso vari livelli di profondità di cui il più totale è Dio.

Il Cristo, che è l'unico che ci ha rivelato il Padre (cfr. Gv. 1, 18), ci ha manifestato il fondamento ultimo di noi stessi e di tutta la realtà e può essere, per i credenti e progressivamente per tutti gli uomini della terra, misura della verità: "... "Io sono la via, la verità e la vita" (Gv. 14, 5). Ora credere nel Vangelo di Gesù, persona che è la libertà e la verità, comporta un'educazione ad essere persone di pace secondo la libertà e la misura della verità, propria ad ognuno, e promuovere una riconciliazione cristiana tra gli uomini di tutto il mondo, intesa come dono e compito.

Indicazioni di orientamento metodologico-didattico per un itinerario pedagogico-educativo riguardo la formazione religiosa nella Scuola dell'Obbligo.

Volendo formulare un curriculum educativo-didattico metodologicamente valido, riguardo la componente religiosa in oggetto, che tenga conto di una visione d'insieme interdisciplinare come base di partenza unitaria e globale in senso strutturale, consideriamo:

a) *la formulazione della visione unitaria d'insieme:* crescere nella Verità e nella Libertà come persone di Pace.

b) *L'obiettivo educativo* comune sia agli alunni della Scuola primaria che a quelli della Scuola Media Inferiore: rendere gli alunni capaci di liberare la loro crescita attualizzando tutte le potenzialità della loro persona in modo da realizzare una perfetta autonomia che renda possibile una loro corretta aderenza alla realtà, come misura della verità, in contrasto con i modelli istintivi di soddisfazione e di reazione meccanica, promuovendo la formazione di se stessi come persone di pace.

c) *Contenuti Didattici:*

— Far prendere consapevolezza all'alunno del problema della sua crescita personale interagente con la realtà.

— La Scuola come un luogo privilegiato, in cui tutte le esperienze possano essere filtrate secondo le linee di un iter educativo didattico che poggi su un progetto, tendente a mettere in crisi, certi modelli educativi che l'alunno ha ricevuto, nell'ambiente, allo scopo di realizzare una crescita qualitativa della persona, capace di tradursi in atteggiamenti operativi di trasformazione dell'ambiente stesso.

— Far cogliere all'alunno i dati salienti, relativi alla crescita della sua

persona nei vari periodi esistenziali della sua vita.

— Far cogliere come una reale e costruttiva emancipazione dal mondo degli adulti, consequenziale alla crescita della propria persona, comporti una sempre maggior responsabilità, cioè capacità di compiere delle scelte autonome.

— Far esaminare modelli di comportamento, ad es. San Francesco d'Assisi, Gandhi, Schweitzer, che, con il loro comportamento e la loro vita hanno portato un contributo qualitativo alla crescita della persona e del mondo.

— Far esaminare la Persona di Gesù Cristo che è la Libertà, la Verità e la Pace.

d) Attività:

— Partire da un documento che presenti una realtà problematica della vita rilevante una situazione di crescita infantile non positiva.

— Ricercare situazioni di crescita infantile disturbate nel proprio ambiente.

— Ripercorrere la storia della propria crescita costruendo un grafico relativo ai dati emersi. I dati saranno raccolti attraverso interviste, raccolta di foto, conversazioni con persone che hanno conosciuto gli alunni fin dalla loro più tenera età.

— Conversazioni inerenti a mettere gli alunni in grado di cogliere ciò che probabilmente è mancato alla loro crescita.

— Ripercorrere la storia della formazione spirituale-religiosa di ogni alunno che scopre di inserire la propria crescita in un discorso storico-salvifico.

— Ricercare nella S. Scrittura i segni della presenza di Cristo, Persona di libertà, verità e pace.

— Ricercare nella vita di tutti i giorni i segni della presenza di Cristo.

e) Metodo:

— Metodo della ricerca e dell'inchiesta guidata. Lavoro di gruppo. Metodo del confronto e del contrasto.

f) Valutazione:

Per mezzo delle conversazioni che sono seguite ai lavori di gruppo (ricerche, inchieste) si è potuto valutare il grado di coinvolgimento interiore degli alunni nel processo educativo-religioso, che essi vengono ad assumere, con maggior responsabilità personale, determinando in loro l'assunzione "in proprio" di un modello quale Gesù "uomo nuovo" e dei valori della libertà, verità e pace.



Clara Volpi Velotti

LA «NARRATIVA»

I portatori di pace

Le società tradizionali di tutto il mondo e le fasce folkloristiche di ogni nazione, non è una novità, stanno scomparendo. Circondate dalla cultura egemone e bombardate dal progresso scientifico e tecnico, vanno gradatamente perdendo coscienza di sé e dei valori della loro cultura, con una accelerazione costante da qualche anno a questa parte.

La pace come elemento di stabilità

Sotto l'effetto ogni giorno più massiccio dei mass-media e dei prodotti consumistici, diventa sempre più difficile per le culture etnologiche difendersi e mantenersi inalterate. E la maggiore difesa è sempre stata la loro omogeneità interna.

Nel corso del tempo le fasce folkloristiche e le culture "primitive" hanno sviluppato tutta una serie di norme e

"leggi" convenzionali che regolano la vita del gruppo sociale e che contemplano tutti i possibili casi di sfaldamento della sua unità.

Ora, il principale elemento di stabilità interna è ovviamente la Pace, non tanto la pace contrapposta alla guerra che può dividere tribù differenti, quanto soprattutto la pace e l'armonia che devono regnare fra gli stessi componenti di un gruppo. Per questo si sono sviluppati proverbi, modi di dire, leggende e fiabe che tendono a regolare e mantenere all'interno delle norme comunemente accettate le invidie, le gelosie, le ripicche e tutto ciò che può minare in modo incontrollabile l'omogeneità del gruppo.

Molte leggende, fiabe e favole hanno per protagonisti dei "portatori di pace", esseri, umani o divini, che con il loro operato ristabiliscono la pace perduta; altre, invece, denunciano gli elementi destabilizzatori, facendo poi apparire le vittime come martiri ed infliggendo pene severissime a coloro che hanno sconvolto l'equilibrio tradizionale: altre ancora, infine, esaltano quelle virtù che sono considerate, da sempre e da tutti, tipiche dei "portatori di pace": bontà d'animo, pazienza, giustizia, modestia, comprensione...

Il materiale che offriamo in questo numero è vario e comprende favole e fiabe rispecchianti i diversi tipi qui sopra elencati allo scopo di fornirvi un'idea quanto più vasta possibile di ciò che si può cercare e trovare sull'argomento.

Dio: primo portatore di pace

Il "portatore di pace" per eccellenza è, in qualunque tipo di cultura, Dio che con il suo amore verso gli uomini,

la sua giustizia e la sua carità riesce sempre a riportare l'armonia e l'accordo là dove queste non esistono più.

Un grave motivo di tensione interna nelle altre culture, ma anche nella nostra, è l'eterno conflitto uomo-donna per il ruolo sociale che spetta ad ognuno. Questa disputa, certo, solo un Dio può risolverla ed è proprio ciò che narra la favola india "Ristabilire la pace", in *Due mogli per un giaguaro* di M. Lanciotti, a cura del CEM, Ed. EMI, 1979.

"In un tempo molto lontano, in una maloca, dominavano le donne e, specialmente nei momenti di festa sociale, gli uomini dovevano restare tappati in casa.

Le donne organizzavano feste e danze e le accompagnavano con suono di flauti di bambù e colpi di tamburo, bevevano liquore e si ubriacavano. Gli uomini, invece, non solo non potevano partecipare alle danze, ma era loro vietato anche guardarle e se uno fosse stato colto a guardare sarebbe stato punito severamente.

Quando le feste danzanti erano organizzate di giorno, gli uomini dovevano restare a casa a lavorare; quando erano organizzate di notte, dovevano andare a letto con i piccoli appena scendevano le tenebre.

Insomma, era una situazione insostenibile.

Un giorno gli uomini si radunarono di nascosto e si consultarono per vedere se c'era qualche soluzione possibile.

Nessuno propose di ricorrere alla violenza o alle risse: tutti volevano che nella maloca regnasse la pace; ma era necessario trovare un rimedio.

Alla fine, dopo tanto discutere, uno propose di rivolgersi a Tupà. L'idea piacque a tutti e fu scelta una commis-



sione di dieci capi-famiglia che partirono per la casa di Tupà.

— Tupà grande e buono, aiutaci! Vorremmo che le cose cambiassero, ma ci dispiacerebbe che la pace delle famiglie e del villaggio venisse turbata.

Il vecchio e buon Tupà li ascoltò in silenzio, poi sorrise e disse: — La soluzione c'è e la pace non sarà turbata. Quando vedrete le donne fuggire spaventate lasciando cadere flauti e tamburi voi raccoglieteli e cominciate a suonare e a danzare senza paura. Io sarò con voi.

La commissione tornò al villaggio, riferì le parole di Dio e tutti rimasero in attesa.

Dopo qualche giorno, mentre le donne stavano danzando allegramente, Tupà mise in moto la sua potenza: saettarono lunghissimi fulmini, scoppiarono tuoni fragorosi e pareva che la volta del cielo si facesse a pezzi e ricadesse sulla terra. Lo spavento si impossessò allora del cuore delle donne che, lasciati cadere flauti e tamburi corsero a ripararsi nelle case più vicine.

Allora gli uomini si precipitarono sulla piazza e cominciarono a suonare e ballare. Come a un misterioso segnale, tuoni e lampi cessarono all'improvviso.

Le donne, superato lo spavento, tornarono sulla piazza e pretesero la restituzione degli strumenti e l'allontanamento degli uomini. Quando furono di nuovo sole, ripresero le danze; ma, appena iniziato, ecco di nuovo scatenarsi il cielo: tuoni e fulmini a non finire e più spaventosi dei precedenti. Di nuovo le donne, spaventate, fuggirono abbandonando flauti e tamburi. Gli uomini li raccolsero, cominciarono le danze e di colpo la furia del cielo cessò.

La cosa si ripeté per tre volte.

Quando dopo la terza volta, le donne tornarono sulla piazza, comparve Tupà in persona e così parlò con voce piena d'autorità:

— Donne, restate al vostro posto. D'ora in avanti la danza sarà organizzata sempre e soltanto dal capo-villaggio. Gli uomini suoneranno flauti e tamburi e le danze saranno o di soli uomini o miste, secondo come deciderà il capo tribù. Comunque, anche quando saranno di soli uomini, le donne potranno assistervi. Ricordatevi, però, che se tenterete ancora di organizzare le vostre danze solitarie e costringere gli uomini a lavorare in casa da soli, il mio tuono e il mio lampo non vi daranno pace. Ho detto.

Da quel giorno, le cose si svolsero come Tupà aveva stabilito e la pace delle famiglie e del villaggio fu salva con grande gioia di tutti".

I bambini intermediari di Dio

Non sono rari i casi in cui la risoluzione di un conflitto interno è affidata ad un bambino o addirittura ad un infante, mandato da Dio o Dio lui stesso, come nella storia degli Anyi-Bona della Costa d'Avorio, "Una fame da... pitone", in *"Il neonato dalla barba bianca"* di S. Galli, Ed. EMI, 1979.

"C'era una volta un re, un re come quello dei tempi antichi che aveva tutti i poteri. Questo re aveva fatto una cosa che non doveva fare: aveva preso Pitone e si era messo ad allevarlo. Nessuno poteva parlare a questo re e se andavi per parlargli ti tagliava la testa.

Aveva dunque preso Pitone e lo allevava. Pitone cominciava ad ingrossare, a catturare polli, ma nessuno poteva dire qualcosa. Pitone cresceva, aveva ormai due anni e catturava pecore e capre. All'età di circa quattro anni cominciò a catturare i bambini. Se andavi nei campi e lasciavi il tuo bambino a casa, al tuo ritorno Pitone l'aveva divorato. I bambini che si trovavano al villaggio erano quasi tutti stati divorati da Pitone.

Un giorno tutti si riunirono e decisero di abbandonare il villaggio perché il re lo stava distruggendo. Ora avvenne che nel momento in cui fuggivano dal villaggio una donna aveva dato alla luce un bambino e quando andarono via lasciarono il bambino nascosto in una grande zucca con vicino il coltello che era servito a tagliare il suo cordone ombelicale. Anche sua madre era andata via e lo aveva abbandonato.

Quando fu mezzogiorno in punto, Pitone uscì e cominciò a girare per il villaggio deserto e cantava:

— Io quando mangio non lascio più nulla. Io quando mangio non lascio più nulla.

Improvvisamente sentì un canto che veniva da lontano e diceva:

— Mia madre mi ha messo al mondo e mi ha abbandonato in una grande zucca. Mia madre mi ha messo al mondo e mi ha abbandonato in una grande zucca.

Pitone, allora, si mise alla ricerca del posto da cui proveniva il canto. Giunto là dove si trovava l'infante intonò di nuovo il suo canto di morte. Pitone andò a posarsi vicino alla zucca e trovò il bambino che teneva il coltello in mano, perché questo bambino era Dio che lo aveva mandato. Nell'istante preciso in cui Pitone stava per afferrare il bambino, costui prese il coltello e lo infisse nelle fauci di Pitone. Ecco: Pitone è morto, gli uomini che aveva divorato, le pecore che aveva mangiato, tutti uscirono.

Coloro che erano fuggiti, intanto, udirono un grande rumore laggiù al villaggio: pecore che belavano, galline che starnazzavano, uomini che vociferavano, ma nessuno aveva il coraggio di andare a vedere cosa stesse accadendo.

Due valorosi e coraggiosi cacciatori si offesero di andare. Andarono e trovarono vivi tutti coloro che credevano morti divorati da Pitone, chiamarono gli altri ed insieme andarono tutti dal re.

Ecco la ragione per cui oggi il re non alleva più pitoni e la ragione per cui al finaco del re c'è sempre un buon portavoce che lo aiuta a trattare gli affari migliori e a giudicare con giustizia così che la pace e l'armonia regni nelle sue terre".

C'è però, altro da dire su questo racconto. La vicinanza di questo testo alla sensibilità occidentale ed al simbolismo biblico è più che evidente.

Pitone, il serpente allevato dal re, è il simbolo del Maligno e della malvagità che spesso, senza motivo, si impadronisce dell'animo di un uomo, soprattutto se potente.

Il bambino, inviato da Dio per sconfiggere il Male, ricorda molto da vicino il Bambinello nato a Betlemme, il solo portatore della vera Pace (*per il simbolismo del serpente vedi anche CEM-Mondialità, anno 1980-81, n° 9*).

La pace in famiglia

Bellezza, bontà, mitezza di carattere, fortuna... sono tutti elementi che possono scatenare l'invidia, la gelosia e perfino l'odio all'interno non solo del gruppo sociale, ma addirittura della famiglia stessa, nucleo base di tutte le

società, ma soprattutto di quelle etnologiche.

Numerosi sono perciò i testi che denunciano questi fatti ed infliggono perfide punizioni agli artefici del disaccordo, al fine di portare esempi e modelli di comportamento che sono deplorabili per i membri della comunità.

Fra i tanti testi che riguardano l'argomento (citiamo a tal proposito anche l'articolo apparso nel n. 3 di CEM-Mondialità dello scorso anno, appunto sull'invidia), ricordiamo qui "L'acqua nel cestello", in *Fiabe Italiane*, di Italo Calvino, Ed. Oscar Mondadori.

"C'era una volta una madre vedova che sposò un padre vedovo, e ognuno dei due aveva una figlia. La madre voleva bene alla sua e all'altra no. La sua la mandava a prendere l'acqua con la brocca, quell'altra col cestello. Ma l'acqua dal cestello colava fuori e la matrigna picchiava tutti i giorni quella povera ragazza.

Un giorno, mentre andava a prender l'acqua, il cestello le andò giù per il torrente. Lei si mise a correre e cammina che cammina si imbattè in una vecchia si spuciava, seduta su una pietra in mezzo al torrente e le disse:

— L'avete visto il mio cestello?

— Vieni qua che il tuo cestello l'ho trovato io. Intanto fammi un favore, cercami cos'ho giù per le spalle che mi pizzica. Cos'ho?

La ragazza ammazzava bestioline a più non posso, ma per non mortificare la vecchia diceva:

— Perle e diamanti!

— E perle e diamanti avrai! — disse la vecchia — Vieni con me. La portò a casa sua che era un mucchio di spazzatura.

— Fammi un favore, ragazza, rifammi il letto. Che cosa ci trovi?

Era un letto che camminava da solo, tante bestie c'erano, ma la ragazza, per non essere scortese disse:

— Rose e gelsomini.

— E rose e gelsomini avrai. Ed ora fammi un altro piacere, spazzami la stanza. Che cosa trovi?

E la ragazza: — Rubini e cherubini.

— E rubini e cherubini avrai! disse ancora la vecchia. Poi aperse uno scrinetto e disse:

— Vuoi oro o corallo? — E la ragazza: — Corallo.

— E io ti do oro. Vuoi orecchini di cristallo o di brillanti?

— Di cristallo.

— E io te li do di diamanti.

Poi le disse: — Che tu sia bella, che i tuoi capelli siano d'oro e quando ti pettini ti cadano rose e gelsomini da una parte e perle e rubini dall'altra. Adesso va a casa, e quando senti tagliare l'asino non ti voltare, ma quando senti cantare il gallo voltati.

La ragazza andò verso casa; tagliò l'asino e non si voltò; cantò il gallo e si voltò; e le spuntò una stella sulla fronte.

Quando arrivò a casa piena di tutte quelle meraviglie, figuratevi quale non fu lo stupore prima e l'invidia poi della matrigna e della sorellastra. Così la madre disse alla figlia:

— Figlia mia, vai anche tu a prender l'acqua col cestello, mandalo giù pel torrente e vagli dietro: potessi trovare anche tu quello che ha trovato l'altra!

La sorellastra andò, buttò il cestello e lo rincorse finché non trovò la vecchia.

— Avete visto il mio cestello? — disse.

— E la vecchia: — Vieni qua, che ce l'ho io. Cercami cos'ho giù per le spalle. Cos'ho?

— Pulci e scabbia

— E pulci e scabbia avrai!

La portò a rifare il letto. — Che cosa trovi?

— Cimici e pidocchi!

— E cimici e pidocchi avrai.

Le fece spazzare il pavimento. — Che cosa trovi?

— Un sudiciume che fa schifo.

— E un sudiciume che fa schifo avrai.

Poi le chiese: — Vuoi un vestito di sacco o di seta?

— Di seta!

— E io te lo do di sacco! Vuoi una collana di perle o di spago?

— Di perle!

— E io te la do di spago. Orecchini d'oro o di patacca?

— D'oro!

— E io te li do di patacca. Adesso vattene a casa e quando taglia l'asino voltati e quando canta il gallo no.

Andò a casa, si voltò al raglio dell'asino e le spuntò una cosa di somaro sulla fronte. La coda era inutile tagliarla perché rispuntava.

Alla ragazza con la stella in fronte la chiese in sposa il figlio del re. Il giorno che doveva venirla a prendere con la carrozza la matrigna le disse: — Visto che sposi il figlio del re, fammi un ultimo favore: lavami la botte. Entraci dentro che ora vengo ad aiutarti.

Mentre la ragazza era nella botte, la matrigna prese una caldaia d'acqua bollente per buttarcela dentro e ammazzarla. Poi voleva vestire da sposa sua figlia e presentarla al figlio del re tutta velata. Mentre andava a prendere la caldaia, passò davanti alla botte la sorellastra — Che ci fai là dentro?

— Sto qua perché devo sposare il figlio del re.

— Fammi venire a me, così lo sposo io.

La bella uscì dalla botte e ci entrò la brutta. Venne la madre con l'acqua

bollente e la versò nella botte. Credeva d'aver ammazzato la figliastra, ma quando s'accorse che era la figlia cominciò a piangere e disperarsi. Arrivò suo marito, chiamato dalla figlia, e le scaricò una soma di legnate.

La bella sposò il figlio del re e visse felice e contenta".

Questo è solo uno dei tanti esempi di favole di questo genere. La maggior parte riguardano matrigne e figliastre, sorelle e sorellastre, ma non mancano diversi esempi invece di fratelli e sorelle, suocere e nuore, suocere e generi, la cui gelosia ed invidia distrugge la pace familiare e conduce spesso al delitto più orrendo.

Metodi di ricerca

Ricordiamo qui brevemente che per reperire dell'altro materiale, oltre quello qui offerto, esistono due differenti metodi.

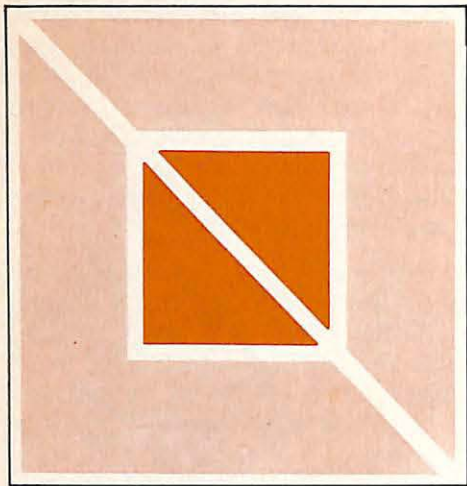
a) *metodo bibliografico*: cioè la ricerca "a tavolino", su testi vari di fiabe, leggende, proverbi, filastrocche, giochi educativi...

b) *metodo della ricerca sul campo*: portarci cioè con i nostri alunni sul luogo ove ancora sopravvive qualche fascia folklorica, oppure avvicinando persone che per cultura, tradizione, età avanzata... mostrano chiaramente di aver vissuto la maggior parte della loro esistenza all'interno di una società tradizionale.

Ora le due ricerche non vanno nettamente distinte, ma dovrebbero, anzi, compensarsi a vicenda. Per raccogliere storie, favole, leggende di altri Paesi è necessaria la consultazione di testi scritti (ma potremo anche, se ce ne capita l'occasione organizzare incontri con i missionari che gravitano intorno alla nostra Parrocchia).

Per quanto riguarda il reperimento del materiale di tradizioni italiane da confrontare con i testi "stranieri", un sistema molto efficace per i ragazzi sarebbe quello di intrattenere corrispondenza con una classe parallela di un Istituto situato in una zona con caratteristiche geoeconomiche e culturali completamente differenti dalle nostre (ad esempio una scuola di Milano-centro che corrisponda con una classe parallela di un paese dell'Irpinia o della Basilicata).

I ragazzi avrebbero così modo di constatare di persona le diverse opinioni che si possono avere su un determinato argomento, le eguaglianze, le affinità e le diversità che esistono fra loro stessi "italiani", pur riscoprendosi eguali nei sentimenti e nell'affermazione dei valori fondamentali della vita.



A cura di Antonia Brighenti

L'ANIMA DEI POPOLI

“...inutili i fossati e le fortezze”

Quando si parla di pace si pensa all'assenza di guerra, di lotte sanguinose. Ma non c'è pace anche quando manca la giustizia, la solidarietà, la possibilità di sviluppo nell'amore...

Quando l'ultima guerra mondiale finì, il mondo aveva ricevuto delle promesse di liberazione dalla paura, dai bisogni, dalla schiavitù; delle promesse di giustizia, di indipendenza... Purtroppo tutte queste promesse non sono ancora state mantenute del tutto e pertanto la pace non è ancora stata realizzata. Rimane la speranza, la fiducia che saggezza e umanità e amore prevalgano e si giunga a vivere tutti come persone di pace.

Ora i fanciulli, gli adolescenti, i giovani devono essere educati ed aiutati a costruire la pace, la pace di Cristo, attraverso un processo di liberazione da tutto ciò che impedisce il vivere i valori fondamentali umani e cristiani. Dovranno sicuramente lottare molto con pazienza, senza violenza, insistentemente... Alla fine della lotta uscirà la quiete e — come si può percepire nelle poesie seguenti — sui campi brulli nasceranno l'uva ed il mais, nelle case torneranno i padri ed i figli, sul mare scivolerà la lenta barca del pescatore... così che giustizia, fratellanza, solidarietà, condivisione non saranno più parole vuote e senza significato.

Le poesie che seguono non sono ste-
se in un ordine ben preciso, a seconda
del loro preciso contenuto, ma sono of-
ferte così, in un mazzo, perché in tutte
è evidente la lotta che l'uomo sostiene
per raggiungere quel bene grandissimo
che è la pace e poter così liberamente e
pacificamente insieme vivere, crescere
e donare.

Il canto della pace

Cullandosi sulle onde dell'etere,
passando sopra i monti e i mari,
vola, vola, colomba di pace,
o mia canzone sonora!
Racconta a colui che ascolta
come è vicina ormai l'era agognata,
di cui oggi vive e respira
l'uomo della tua patria.
Non sei tu sola, vi saranno molte
colombe tue compagne:
v'aspetta sulla soglia lontana
il cuore di dolci amici.
Vola nel purpureo tramonto,
nel soffocante fumo delle officine,
nei quartieri dei negri
e sulle azzurre acque del Gange.

(Anna Achmatova - Russia)

Verrà un giorno

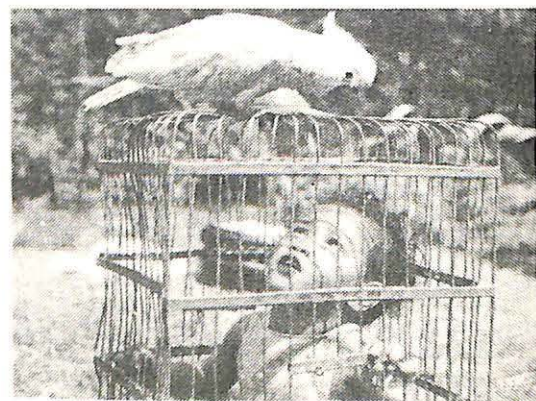
Verrà un giorno più puro degli altri:
scoppierà la pace sulla terra
come un sole di cristallo. Un
[bagliore nuovo
avvolgerà le cose.
Gli uomini canteranno nelle strade
ormai liberi della morte menzognera.
Il grano crescerà sopra i resti
delle armi distrutte
e nessuno verserà
il sangue del fratello.
Il mondo sarà allora delle fonti
e delle spighe che imporranno il
[loro impero

di abbondanza e di freschezza senza
[frontiere.

Soltanto i vecchi, nella domenica
della loro vita tranquilla
aspetteranno la morte,
la morte naturale, fine del cammino,
paesaggio più bello del tramonto.

* * *

Io sono l'abitante delle pietre
senza memoria, con sete d'ombra
[verde,
io sono il cittadino di cento villaggi
e delle prodigiose Capitali,
L'Uomo Planetario,
marinaio di tutte le finestre,
della terra stordita dai motori.
Sono l'uomo di Tokio che si nutre
di bambù e di pesciolini,
il minatore d'Europa
fratello della notte,
il contadino del Congo e dell'arena,
il pescatore di ostriche polinesiane,
sono l'indio d'America, il meticcio,
il giallo, il negro,
e sono gli altri uomini del pianeta.
Sul mio cuore firmano i popoli
un trattato di pace fino alla morte.
(J. Carrera Andrade - Ecuador)



Laggiù

Laggiù
dove la polizia lavora i campi,
laggiù
dove nessuno cresce né diminuisce,
laggiù
dove le navi da guerra dormono nelle
[bottiglie,

laggiù
dove Oriente ed Occidente
affacciati alla finestra conversano,
laggiù
dove ciascuno
ha il suo pane, la sua donna e la sua
[pace,

laggiù
dove le cantilene antiche muovono i
[fiumi,

laggiù
dove forma, parola ed energia
[s'uniscono,

laggiù
dove Dio cammina con piedi vellutati;
laggiù
dove la morte dice: "Voglio nascere".
(Murilo Mendes - Brasile)

Traghetto di tempesta

Fui testimone di così acerbi dolori,
ho visto l'uragano della guerra
passare sopra la vita:
la morte gioca a rimpattino
attorno a tutta la terra:
la morte va e viene
deridendo un poco la vita.
Tra le nubi della tempesta
guarda oggi queste grandi realtà,
fermati davanti a loro
e afferma senza paura:
Non vi temo!
Sulla terra vi ho vinto ogni giorno.
Dono la vita essendo certo di essere
una realtà più grande di voi.
Reale è la pace,
reale la felicità,
reale è l'eterna unità.
(...)

(R. Tagore - India)

Pensieri a Kaoju

Le mura di Kaoju sembrano lunghe
e da dentro si possono contemplare i
[vasti
campi di grano e più in basso, laggiù,
gli alti gelsi intorno alla città.

Nei tempi antichi la terra era dura
[come lama di spada
ma ora si è cambiata
tutta in frutti e campi;
gli anni venturi tutti
si spera che sulle frontiere
continui a fiorire verde la pace.
I gelsi allora verrebbero più alti,
più estesi i bei campi di grano,
inutili i fossati e le fortezze.
(Cè Hsi Szte - Cina)

La pace nuova

Io della pace nuova il quadro
dipingerei, dove la vita è solo
giardino profumato,
dove il ruscello mormora al ruscello,
dove gli uccelli cantano agli uccelli,
dove le lacrime
si uniscono alle lacrime, il dolore
si fa compagno del dolore e l'uomo
incontra l'uomo in un sublime
[abbraccio.
(Muhji al-Dine Farse - Sudan)

Pace

(...)
Pace per i tramonti che verranno,
pace per il ponte, pace per il vino,
pace per le parole che mi inseguono
e mi sorgono nel sangue intrecciando
di terra e di amori l'antico canto,
pace per la città nella mattina
allorché il pane si sveglia,
(...)
pace per il boliviano taciturno
come un blocco di stagno (...)
pace per il cuore lacerato
della Spagna guerrigliera
(...) pace per tutto il grano che
[deve nascere,
per ogni amore che cercherà ombra di
[foglie,
pace per tutti quelli che vivono: pace
per tutte le terre e tutte le acque.
(...)
Non voglio che il sangue torni
a bagnare il pane, i fagioli,
la musica: voglio che venga con me
il minatore, la fanciulla,
l'avvocato, il marinaio,
il fabbricante di bambole;
entrino con me in un cinema ed escano
a bere con me il vino più rosso.
Io non vengo a risolvere nulla.
Io son venuto qui per cantare
e per sentirti cantare con me.
(P. Neruda - Cile)

Sperando la pace

In principio
regnano saggezza letizia
e serenità
i pensieri erano dolci
vi era fratellanza tra tutte le creature
acque dirompenti - alle colline
inondavano le terre - divoranti acque
gli uomini e le creature tutte nella
[corrente delle acque
la figlia di uno spirito giunse in aiuto
tutti si riunirono
implorando aiuto
in altri tempi si attraversavano
le acque del duro mare di sassi
vi era pace tempo fa
vasta ed estesa era la terra ad oriente

abbondante e fertile
potremo poi essere liberi e felici
nei nuovi territori?
desideriamo serenità pace e saggezza.
(Indiani d'America)

La parola scritta

Su questa chiarezza potrà nascere
la fattoria, la città, la miniera,
e su questa unità pari alla terra
fecondatrice e ferma s'è impiantata
la stabilità creativa, ed il germe
della nuova città buona alla vita.
Luce dei gremi maltrattati, patria
formata da mani metallurgiche,
ordine creato dai pescatori
come un ramo del mare, muri armati
dalla copiosa armata degli edili,
scuole cereali, ed armature
di costruzioni armate dall'uomo.
Pace esiliata che ritorni, pane
distribuito, aurora, sortilegio
dell'amore terreno, edificato
sopra i quattro venti del pianeta.
(Pablo Neruda - Cile)

Agire

Vieni colomba a posarti sulla mia ma-
no
ove germoglierà l'avvenire
uccello bianco uccello solare.
Da te
la mia volontà riceve il potere.
L'oblio non mostra più
la testa d'aquila
né gli occhi acquosi
e si dichiara amico dei sogni liberi
e della luce che sale
sulla palma;
la sua bocca farinosa
canta per te l'inno sacro
di coloro che proteggono le foreste
della fraternità.
(...)
(Antoine Roger Bolamba - Congo)

NOVITÀ CEM-EMI



Sandro Danielli
SOTTO OGNI CIELO
 I valori universali
 nella poesia dei popoli.
 Pagine 128 - Lire 4.000

Sotto ogni cielo di questa Terra, gli uomini vivono e muoiono nell'eguaglianza biologica e nella disuguaglianza delle condizioni culturali e socio-economiche. Godono, soffrono, lottano nella tensione e nell'intenzione (*in-tensione*) di dare un significato alla loro esistenza secondo valori e/o disvalori che la temperie storica fa emergere, secondo mode e costumi dell'ambiente in cui si trovano, secondo la soddisfazione e/o l'insoddisfazione di bisogni naturali e artificiali che la loro situazione individuale e sociale impone. Ogni tanto la voce autentica della poesia si eleva dalle masse grigie e informi per esprimere i valori universali e perenni dell'umanità, per denunciare l'orribile vissuto, per aspirare a un mondo di giustizia, di libertà e di pace.

Questa sapienza poetica contemporanea delle umane genti non europee, è colta in compendio da Sandro Danielli nel volumetto dall'adequato titolo "Sotto ogni cielo".

La raccolta vuole essere il prologo editoriale di un discorso educativo che il Centro di Educazione alla Mondialità persegue da un decennio attraverso la rivista "Cem-Mondialità", attraverso pubblicazioni pedagogiche e didattiche attraverso convegni di studio a livello nazionale, regionale e provinciale.

È significativo che sia stato affidato alla poesia il preludio di un programma di sag-

gi critici a carattere pedagogico, sociologico, psicologico sui valori fondamentali dell'uomo quali la Vita, la Persona, la Giustizia, la Fraternità, la Libertà, la Comprensione, la Solidarietà la Speranza. È questo un atto di fede nella forza universale del linguaggio poetico, che esprime esigenze umane e perenni inattuati. È l'affermazione che la poesia non è morta — come si grida da ogni parte — se riesce ancora a scuotere i cuori e le menti. È un messaggio di speranza ad uscire dalla melma in cui gli esseri umani sono caduti nel sec. XX.

Noi tutti, — presi dai problemi della sussistenza, sommersi dalla massificazione, immersi quotidianamente nella violenza verso noi stessi e verso i nostri simili — ci dimentichiamo che "la vita è data per la vita" (pag. 30), ci dimentichiamo di essere interdipendenti, ci dimentichiamo che "a molti resta soltanto l'inferno" (pag. 35) — ci ricorda il brasiliano Murilo Mendez — in questo mondo ed in questa epoca dove, "destata da un letto di fango, barbarie / si leva assetata di stragi e rovine / in apparenza di civiltà" /, dove "trionfa la violenza / e i poeti levano / accenti di terrore / per il ringhiar dei cani / che si azzuffano dentro ai cimiteri" / (pag. 101); dove — nota l'indiano Tagore di cui sono i versi sopra riportati — "non potrà mai la morte / inghiottire la vita / che è immortale" / (pag. 30).

Le voci poetiche raccolte dal missionario saveriano padre Danielli, pur provenendo in gran parte dalla profonda depressione del Terzo Mondo, interessano universalmente tutti, anche i popoli cosiddetti sviluppati e soprattutto gli europei meridionali che nell'inflazionato benessere materiale celano la loro grave miseria spirituale.

Il razzismo, l'urbanesimo, l'emarginazione dei vecchi, l'egoismo, l'avidità, la risosità, l'ingiustizia, l'illibertà toccano in diversa misura le masse dei contemporanei e non soltanto l'Africa, l'America latina, l'Asia in cui — lamenta l'indiano Sumindranadan Pant — "vive in massa gente maledetta / da secoli / senza cibo né vesti e senza studio / allevata nel fango" / (pag. 86).

I poeti del mondo depresso denunciano la fame, l'inedia, l'inautenticità di un'esistenza alla quale sono condannati due terzi dell'umanità odierna. L'altro terzo se la passa bene — ha scritto Marcuse —, se la spassa e non si cura degli altri infelici, se non per depredarli, guazzando nell'inflazione tra terrorismo e criminalità, tra incoscienza e consumismo. Nei Paesi industrializzati e inquinati non esiste più il quadro terribile che per il Brasile delinea Felix de Athayde: "Il povero ara la terra / (una giornata enorme) / ara fame e miseria. / Il ricco mangia e dorme. / Il povero spacca la pietra / (la pietra viva, enorme) / spacca

fame e miseria. / Il ricco mangia e dorme. / Il povero ammassa il pane / (ed ha una fame enorme) / ma chi lo mangia, il pane? / Il ricco mangia e dorme. / Il povero vuole il pane / (ed è un delitto enorme) / il ricco lo imprigiona, / si segna, mangia e dorme" / (pag. 23).

No, tra i popoli democratici e comunisti, apparentemente, poveri non ce ne sono più. Le macchine arano la terra, spaccano le pietre e ammassano il pane. Gli ex-poveri sono difesi dai sindacati, viaggiano in auto, hanno gli elettrodomestici, godono dell'assistenza pubblica. Ed i ricchi continuano a mangiare sempre più, ma non riescono a dormire per la nevrosi di sempre accumulare con ogni mezzo, per l'ansia di sfuggire al fisco ed ai sequestri. Gli ex-poveri ed i ricconi s'illudono d'essere liberi, progrediti e felici nell'edonismo: non si accorgono che "da gran tempo / sono finiti gli uomini" / (Drummond de Andrade - pag. 85), non si accorgono di non essere più umani. Per essi — oltre che per i popoli depressi — vale il messaggio d'amore della poesia di "Sotto ogni cielo": "Teniamoci per mano per non perderci" (Drummond de Andrade - pag. 79).

La raccolta poetica del Danielli si legge d'un fiato, ci afferra emotivamente, ha il nostro consenso e ci fa riflettere.

Ma chi legge oggi i versi?! Nemmeno gli scolari distratti dai mass-media e abbandonati al permissivismo.

Eppure farebbe bene a tutti — adulti e piccini — prendere contatto con la poesia, che non è morta, anche se è isolata perché ci dice verità spiacevoli; che ci stimola ad apprendere "l'arte tranquilla di pensare insieme / e di vivere insieme" / (M. Deianang - pag. 96); che ci guida e ci spinge ad agire come se ognuno di noi fosse "l'uomo universo" (J. Carrera Andrade - pag. 48), in modo da ritrovare — dopo la notte disumana che stiamo vivendo — "il tepore e la luce del mattino" (Tagore, pag. 111).

Funzione nobile, questa, della poesia. Rispondiamo — con le azioni — ai suoi appelli.

Tommaso Oriana

Per ordinazioni rivolgersi a:

C.E.M.
Viale S. Martino, 6/bis
43100 Parma

E.M.I.
Via Arcoveggio, 80/7
40129 Bologna

RIFL ESSI ONI!

Il difficile mestiere di uomo

D'estate è facile scorrere sulle pagine dei quotidiani noterelle di moralismo vacanziero che ammorbidiscono le libere coscienze fotografando sia l'andazzo generale ansimante nella smania della fuga dal reale ad ogni costo, sia una struttura di potere politico ed economico che sfugge, coi suoi tentacoli mostruosi, agli stessi ideatori e programmatori, sia una cultura staticizzata sempre più scivolante sui versanti categoriali e ritualistici, svuotata di umano ed incapace di umanizzare.

Un potere ed una cultura "di silenzio" che arrivano a far sentire inevitabili gli squilibri che essi stessi hanno generato, spaccando in due l'unità corale del Creato e della Creazione, tutta intera Parola di Dio e parola di comunione.

Le riflessioni balneari sbiadiranno con le prime nebbioline autunnali. I problemi mondiali restano sempre sul tavolo, monopolio di Commissioni, per nulla scalfiti da proteste individuali, concimati da silenzi colpevoli.

"Non si deve pensare!" pare essere la parola d'ordine della Piovra che gestisce — invisibile — la vita di massa perché resti di massa.

L'uomo rischia di rimanere l'eterna ed incompiuta parola della storia, sempre assente da ogni progettazione e da ogni azione radicale che faccia veramente storia.

I problemi si trasformano in fatti abituali, tanto abituali da sembrare inevitabili e, quindi, rientranti nella norma quotidiana dell'esistere e dell'esistenza umana. La storia viene, dai più, subita con indifferenza annoiata, quasi fosse un impegno ed una responsabilità di pochi e per pochi.

La fede, però, continua ad interrogare i credenti sul tentativo fatto di rendere visibile "la profezia" che, se autentica, spacca ogni ingiustizia all'interno e al di dentro della storia stessa.

Il credente: non uno che si adegua, ma uno che si sente spinto ad uscire fuori, a guardare in avanti, ad indicare con la propria vita l'al di là delle cose materializzate e di orizzonti compiuti.

La fede, cioè il mio continuo confrontarmi con Cristo Signore, un Dio che è venuto sulla terra ad insegnarmi il difficile mestiere di uomo. Fattosi uomo perché l'umanità sappia riassumere e rivivere nel profondo, animata dallo Spirito, la propria verità d'essere e la vocazione eterna ed indistruttibile alla comunione di uomini e cose fra loro, immagine e tensione costante verso la comunione del Padre col Figlio e con lo Spirito santo.

La nuova e radicale alternativa che squarcia i cieli della storia e li apre alla speranza, alla giustizia, all'amore fraterno che non conosce barriere. La comunione: il termine di verifica sostanziale del cammino personale e della verità della grande famiglia umana, assisa ad uno stesso banchetto nuziale.

È giunto il tempo di smettere di voltare pagina: i problemi non sono "notizie" marginali da leggere dopo i pasti, ma responsabilità sostanziali da condividere e rischi da accollarsi fino in fondo. È qui e solo qui che si gioca il senso della vita dell'uomo.

L'altro da me non è una notizia (guai ridurlo a notizia), ma un fratello che mi interpella perché io mi faccia fratello camminando con lui incontro alla Paternità di Dio.

Pur se in vacanza, due articoli avrebbero dovuto svegliarci e costringerci a riflettere sulle nostre scelte individuali e collettive, perché ci pare giunta l'ora di fare sul serio il nostro mestiere di uomini.

Da un articolo di Maurizio Chierici sul *Corriere della Sera* del 3 luglio: "Fino al 1945 trentotto paesi che ora sono sotto il segno della fame non vivevano sotto di esso: potevano sussistere in una economia di sopravvivenza usando la loro terra per produrre quello che consumavano. Si era creato un equilibrio precario, incerto, ma infine reale tra popolazione e risorse.

"Esisteva così nei vari paesi un'economia bilanciata, legata ad una pluralità di culture e rivolta immediatamente al consumo. Ma poi giunse in questi paesi il boom capitalistico: comincia la stagione delle

monocolture. Si pianta solo caffè, solo banane, solo canna da zucchero. Ma questi beni sono beni che debbono essere esportati. Ciò che viene importato è invece un mezzo di potere: armi in primo luogo. La struttura del potere moderno si accoppia alla soppressione dell'equilibrio antico.

"L'esempio clamoroso viene dalla Colombia. L'87 per cento delle madri che vivono nelle campagne mettono al mondo figli con tare fisiche o psichiche, perché nelle ultime settimane di gravidanza non possono nutrirsi con cibi proteici. Proprio in Colombia esiste una flotta che raccoglie pesci da trasformare in forma altamente proteica. La farina viene usata per sfamare 18 milioni di cani e 24 milioni di gatti dei salotti occidentali. Per rendere più belli cani e gatti alleviamo popolazioni dall'intelligenza velata con cui dovremo prima o poi fare i conti".

Così prosegue Chierici: "Negli ultimi anni abbiamo prodotto 1.300 miliardi di cereali. I popoli sviluppati ne hanno consumato la metà avendo solo un quarto della popolazione mondiale. Stivato in stalle modello il nostro bestiame mangia l'equivalente del consumo umano che Cina e India (un miliardo di persone) consumano assieme".

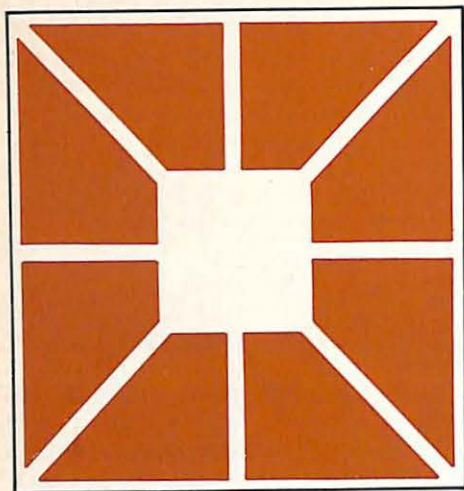
Non sentiamoci tanto puliti: siamo il quarto paese produttore di armi nel mondo. Quante battaglie collettive abbiamo fatto per questo?

Ancora da *Il Giorno* del 10 agosto 1981: "Drammatico annuncio alla Casa Bianca: gli USA fabbricherranno la bomba N".

Il riarmo non va in ferie. La fiera del massacro legalizzato continua. Noi cristiani dovremmo, finalmente, diventare disobbedienti a questo tipo di storia, per obbedire allo Spirito ed incarnare — nella libertà — la più grande contestazione alle cose in nome dell'uomo.

Ed è qui che tutti dobbiamo crescere: nel guardare a Cristo, perché senza di Lui il nostro amore correrà sempre il rischio di essere inautentico, quindi incapace di giustizia vera e di riconciliazione fraterna.

Germana Bragazzi



Francesco Grasselli

FAMIGLIE APERTE SUL MONDO

Educare alla aggressività

Occorre che la pace diventi aggressiva. Solo una pace aggressiva oggi può vincere la violenza.

La famiglia, luogo della pace, il più piccolo laboratorio della pace universale, deve diventare aggressiva. Non può più subire, stare rassegnata alla violenza e all'alienazione che dilagano.

A casa si torna spesso come guerrieri stanchi, che hanno sparato tutte le loro armi e spremuto le forze nel luogo di lavoro, nella società. E la famiglia diventa — o almeno si esige che diventi — il piccolo mare della tranquillità in cui abbandonarsi felici. Che se non è così, allora la famiglia sembra un fallimento. Non è forse vero che la crisi della famiglia dipende anche dal fatto che vi si dedica sempre meno impegno e le si chiede sempre più ristori e gratificazioni?

Il dono dell'aggressività

L'uomo è sempre stato aggressivo. Lo dimostrano le infinite guerre che punteggiano la storia e la preistoria di tutti i popoli, ma anche tutte le conquiste civili, tutti i progressi, conseguiti non senza lotte, non senza il superamento di ostacoli, che solo la tenacia di uomini ostinati ha potuto vincere.

Si pensa spesso all'aggressività come a un male, come a una forza perversa entrata nell'uomo chissà come e che l'uomo dovrebbe esorcizzare. Stranamente Freud associa l'aggressività all'istinto di morte, mostrandola come la spinta reattiva dell'istinto di vita all'istinto di morte: quella "volontà di morire" che non si può esercitare su se stessi per un più forte istinto di conservazione, la si riverserebbe contro gli altri, volendone — sotto varie forme, più o meno mascherate — la distruzione. Ma Freud ha derivato questa interpretazione dall'analisi di forme patologiche di aggressività, facendo dell'anormalità la spiegazione della normalità e non viceversa.

Studiando l'aggressività nel bambino — perché se l'uomo è un animale aggressivo, anche il "cucciolo d'uomo" lo è; e vediamo i nostri bambini davanti ai cartoni animati della TV identificarsi più facilmente con gli eroi violenti che con quelli inermi — ci accorgiamo che essa è una volontà di dominio, una tendenza ad estendere il controllo esercitato dall'io sul mondo che lo circonda. O meglio, l'aggressività appare come la progressiva presa di coscienza dell'io, che si rivela tale a se stesso nella misura in cui esercita un potere, una capacità di controllo, una libertà di decisione riguardo al non-io.

Tutto questo per dire che l'aggressività è una dote naturale, una parte del

patrimonio umano che un bambino alla nascita porta con sé. Dal punto di vista psicologico sarebbe preoccupante una carenza di aggressività nel bambino.

Verso un'aggressività matura

I problemi nascono per il fatto che anche l'aggressività, come ogni altro meccanismo originario, deve maturare e integrarsi con le varie componenti della personalità. L'aggressività deve, quindi, entrare nel progetto di sé che man mano l'individuo si forma e venir contemplata in ogni programma educativo.

Ciò che non capita spesso. Si tende piuttosto a reprimere l'aggressività che non a indirizzarla. Si vuole il bambino "tranquillo", il ragazzo "che non dia fastidio", il giovane "posato". Ma non si pensa a dare sbocchi positivi all'aggressività, cosicché essa rimane una forza latente, come una bomba nascosta nel terreno, ma sempre pronta ad esplodere. La facilità con cui bambini e ragazzi — in casa, a scuola, per la strada — diventano distruttivi, violenti; la facilità con la quale si identificano in personaggi prepotenti del mondo fantastico o di quello reale, deriva anche da questa "costrizione" tutta negativa dell'aggressività.

Il maturare dell'aggressività conosce due punti nodali: la scoperta e il riconoscimento dell'altro come altro, l'accettazione di una propria dipendenza — ma una dipendenza libera e attiva, una dipendenza "accordata" — nell'universo (dal piccolo universo psicologico della fanciullezza, all'universo in senso cosmico e anche trascendente, religioso).

La tendenza a dominare il non-io si scontra con altre tendenze, con simili

centri di potere. Ci sono *gli altri* e c'è *la realtà* con le sue leggi intrinseche, con la sua resistenza a farsi dominare completamente dall'uomo. L'individuo deve progressivamente riconoscere l'autonomia propria di ogni persona e quella, relativa, della natura. Comincia la conoscenza e il rispetto. L'io si afferma non con l'appropriazione pura e semplice del non-io, ma con il riconoscimento e la relazione: conoscitiva, affettiva, sociale. In parole povere è quel che si chiama "fare i conti con la realtà". L'altro da sé è sì materia di edificazione del proprio io, ma secondo rapporti che rispettino l'alterità.

L'aggressività allora diventa non lotta per distruggere l'altro a favore dell'io (vantaggio che non ci sarebbe), ma lotta per raggiungere più alti livelli di integrazione e di rapporto con l'altro, per un vantaggio che si può reciprocamente consolidare. Trovare la propria funzione, nel rapporto globale con l'"altro da sé", significa, in definitiva, scoprire che siamo in funzione del "tutto": è la vocazione, è sentirsi parte attiva e responsabile nell'integrazione di tutta la realtà. L'aggressività prende questa direzione: combattere tutte le forze disgregatrici, i "centri di potere" assoluti e arbitrari per compiere un passo verso l'ordine universale, per edificare la pace.

L'aggressività della famiglia

Educare uomini di pace non significa quindi reprimere l'aggressività nativa, ma canalizzarla in funzione del tutto, perché diventi forza di integrazione universale: vi è implicita la lotta, mille lotte contro ciò che divide, che distrugge, che umilia le possibilità dell'essere — umano e non umano — che contraddice lo sviluppo e la vita. Sono, in fondo, le lotte contro ogni genere di egoismo, di assolutismo, di idolatria.

Non possiamo qui neanche indicare i mille itinerari di questa educazione; possiamo solo dire qual è l'atteggiamento della "famiglia aperta sul mondo" e quale il suo compito.

La famiglia aperta sul mondo è una famiglia che vive in pieno la propria aggressività: non la reprime, non la maschera, non la annulla. Non è una famiglia tranquilla, una famiglia ripiegata, una famiglia "pacifica". È una famiglia che "opera la pace", lottando.

Solo in una famiglia così, che vive "con grinta" gli ideali umani ed evangelici, i bambini e i giovani trovano uno stimolo a investire positivamente la loro aggressività.

Troppo spesso, invece, i ragazzi e i giovani si trovano di fronte a famiglie snervate, che si rassegnano a quello che è l'andamento corrente della so-

cietà e del mondo, che si lasciano pilotare dall'esterno, che non hanno dei propri ideali o non sanno concretizzarli in obiettivi precisi, raggiungibili.

Allora l'aggressività dei minori non trova punti di riferimento, non sa canalizzarsi positivamente e diventa spesso vera voglia di distruggere, vera violenza: la piccola violenza quotidiana dell'indisciplina, del teppismo, della sopraffazione maligna dell'altro o la grande violenza del terrorismo, della malavita, della guerra...

Una famiglia maturamente aggressiva, cristianamente aggressiva diventa un elemento coagulante delle forze di pace, un luogo di educazione alla vera pace. Risentiamo le parole del Vangelo: "Il Regno di Dio è dei violenti e i violenti lo rapiscono".

La forza della nonviolenza

Questo itinerario della famiglia aperta sul mondo corrisponde molto da vicino agli ideali e ai metodi della nonviolenza, così come è concepita e proclamata da Gandhi: "La nonviolenza non vuol dire rinuncia ad ogni forma di lotta contro il male. Tutt'altro. La nonviolenza — almeno come la concepisco io — è una lotta ancor più attiva e reale della stessa legge del taglione, ma sul piano morale". "La nonviolenza non può essere definita come un metodo passivo o inattivo; è un movimento molto più attivo di altri che esigono l'uso delle armi. La verità e la nonviolenza sono forse le forze più attive di cui il mondo dispone".

La violenza è un'aggressività scatenata, messa a servizio dell'egoismo, generatrice di distruzione e di morte. La nonviolenza, invece, è un'aggressività illuminata, messa a servizio della Verità, generatrice di vita. Gandhi è convinto di trovare nella Bibbia tutta intera la dottrina della nonviolenza: "L'umanità può essere salvata solo dalla nonviolenza, che è l'insegnamento centrale della Bibbia". È convinto anche che la nonviolenza ha come meta finale il servizio dell'intera umanità: "Il nonviolento lavora per il bene di tutti, non solo della maggior parte. Se fosse necessario, il nonviolento dovrebbe essere disposto a sacrificare anche la vita per il bene di tutti". (*Citazioni tratte dai volumi: "Gandhi: ogni giorno un pensiero" e "Gandhi ai giovani" editi dall'EMI*).

La famiglia aperta sul mondo dovrebbe far propri sempre più profondamente i principi della nonviolenza e applicarli anche concretamente nella vita pratica, nelle questioni sociali e politiche in cui si trova coinvolta.

Così i giovani troveranno un concreto itinerario di educazione alla pace e,

senza soffocare nessuna delle forze che la natura e Dio ha posto in loro, potranno diventare progressivamente "operatori di pace", secondo la beatitudine evangelica.

COLLANA "VITA DI MISSIONE"

In questa collana sono raccolti i ricordi dei missionari e della loro vita di missione: racconti semplici di vita quotidiana e di apostolato.

1. Mario Lanciotti NELLA FORESTA AMAZZONICA Pagine 80, Lire 1.500

In questo volumetto sono raccolti scritti vari del padre Mario Lanciotti. Sono squarci di vita missionaria nella foresta amazzonica. Gli scritti sono raccolti per argomento, in modo da dare una visione sufficiente dell'ambiente, delle persone e delle abitudini.

2. Ettore Fasolini LE MIE QUATTRO OSSA IN UNA GIARA Pagine 74, Lire 1.200

Freschi episodi di vita missionaria concretamente ambientata nelle isole di Sumatra e delle Mentawai (Indonesia), dove sono oggi presenti i missionari saveriani. In questo libro uno di essi racconta.

3. Graziano Gerosa TRA GUERRE E SUPERSTIZIONI IN BIRMANIA Pagine 74, Lire 1.300

Padre Gerosa, in quarantatré anni trascorsi in Birmania, ha sperimentato pericoli mortali, viaggi faticosi, malattie, vita con gli abitanti delle foreste e dei monti in una autentica indigenza... Eppure padre Gerosa è un uomo felice di stare al mondo!

4. Fabiano Licciardi NELLA GIUNGLA DEL BENGALA Pagine 91, Lire 1.500

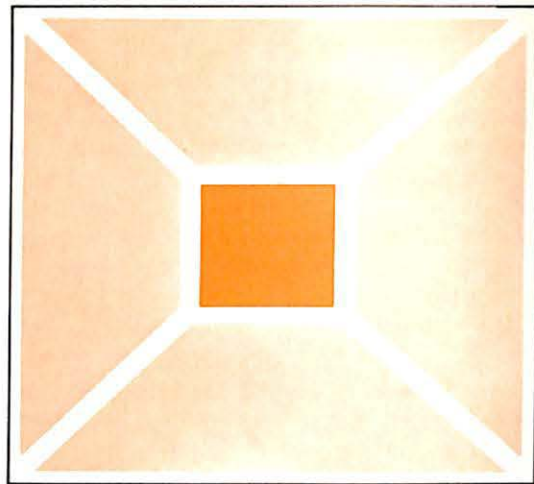
Padre Licciardi racconta la sua vita missionaria in Bangladesh: vita semplice, vita di ogni giorno, ma vissuta con amore e dedizione per quei fratelli ai quali si è stati mandati come annunciatori di Cristo.

5. Severino Zucchelli DIO NON HA COLORE Pagine 80, Lire 1.300

Racconti sparsi nel tempo e parte integrante di una lunga esperienza in Tanzania.

CEM - Viale S. Martino, 6/bis - Parma

INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE E AUDIOVISIVE



per la crescita integrale dell'alunno

aa.vv. dai programmi
alla programmazione

1^a

un progetto
didattico
per la media

centro
di educazione
alla mondialità

estensioni successive: a scuola, nel territorio, nel mondo. Il progetto, considerando questo progressivo allargarsi dei rapporti psichici e mentali dell'alunno con la realtà esterna, si colloca nel quadro di quella "educazione alla mondialità" della quale si fa animatore il CEM.

NOVITA' CEM

Curricolo M. SERSALE - C. ECONOMI

IL RAGAZZO PARTECIPE DELL'UMANITÀ



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

Un altro sussidio per una programmazione pedagogico-didattica in prospettiva mondiale per il II ciclo della scuola primaria è "Il ragazzo partecipe dell'umanità" di C.M. Sersale e C. Economi (pp. 84, L. 3.000).

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.

La Scuola è 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.

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.



Lo stesso movimento educativo ha ispirato il volume di Francesco Grasselli (Ed. EMI, Bologna, pp. 128, L. 2.500) "Una famiglia per il mondo": una proposta alle famiglie specialmente a quelle che si dicono cristiane, per uscire dalla cosiddetta "crisi" e vivere nella speranza verso "un nuovo ordine di rapporti umani" che proprio nella fami-

Gli insegnanti impegnati nella programmazione del prossimo anno trovano un sussidio di grande valore nel volume di AA.VV. (L. 6.000, pp. 140) "Per la crescita integrale dell'alunno. Dai programmi alla programmazione" presentato dal CEM come "un progetto didattico per la I media". È un esempio di programmazione curricolare che pone come prima istanza la formulazione di obiettivi educativi, e quindi un'esplicita assunzione di valori: si supera l'aspetto formale e strumentale della programmazione per giungere ad un'azione pedagogica interdisciplinare per l'integrazione educativa della personalità dell'alunno. La prima parte del libro, infatti, presenta un progetto di integrazione interdisciplinare che affronta il problema della crescita dell'alunno dopo averne indicato i momenti essenziali e le fasi di lavoro successivo. La seconda parte elabora il progetto secondo le varie discipline scolastiche, nell'unità sostanziale dello stesso. In ciascuna delle due parti, il problema della crescita integrale dell'alunno è visto in tre

glia deve trovare il suo fondamento. Un libro di pedagogia familiare o un libro di spiritualità e di meditazione? Certamente, un libro che apre gli occhi, e speriamo il cuore, a considerare in chiave costruttiva i problemi delle persone e del mondo. Dalle difficoltà di oggi, in un mondo che cambia, al progetto di una vita che cambia il mondo, aperta per accogliere e per donare, inserita nel proprio ambiente e viva nella comunità parrocchiale. Capitoli brevi, intensi, di chiara lettura, indicano un nuovo stile di vita e l'itinerario educativo da percorrere.

Il CEM si è anche specializzato nella produzione di sussidi audiovisivi: gli argomenti sono trattati in sequenze di diapositive, accompagnate da fonocassetta, mentre un volumetto contiene il commento alle diapositive, seguito da documenti sul tema e da piste di discussione e di ricerca. Sono disponibili, sotto il titolo "Parliamone insieme" (L. 45.000) di Angelo Conca, quattro corsi di 144 diapositive in totale e quattro fonocassette, con unico libro-guida su "la famiglia evangelizzata ed evangelizzante, il ruolo del padre, il ruolo della madre, il ruolo dei figli".

Un sussidio culturale molto interessante e "curioso" è costituito dalla serie di 36 diapositive con fonocassetta e dal pregevole volumetto di Francesco Cassone "La manioca cibo dei Tropici" (L. 20.000); il volumetto è utilizzabile anche autonomamente come fonte di preziose informazioni. È "storia, geografia e leggenda del tubero più utile del mondo", che da noi è quasi ignorato ma che assicura la sopravvivenza di intere popolazioni nei tropici. Costumi, curiosità, usanza, dure realtà, bizzarrie, verità e leggende sono abilmente accostati dall'autore.

Di grande attualità, come sussidio per l'Anno Internazionale dell'Handicappato è il volumetto "Piena partecipazione e uguaglianza. La persona handicappata e i suoi diritti inalienabili", ricco di dati e di situazioni indicative, accompagnato da 36 diapositive e fonocassetta (prezzo globale L. 15.000). Il commento alle diapositive costituisce un primo discorso sulla problematica dell'A.I.H., con le informazioni essenziali e gli approcci corretti; ma ogni testo di commento è corredato da "documenta-

zioni" che ne ampliano e rafforzano il concetto; in appendice vi sono letture per l'approfondimento e tracce per ricerche. Utile ad ogni livello della scuola, della catechesi e dell'informazione. **Le edizioni citate si possono richiedere direttamente a: CEM, via S. Martino 6/Bis, 43100 Parma.**



CARMEN M. SERSALE
CLAUDIO ECONOMI

Educazione ai valori come educazione alla pace

pp. 96 - L. 3.000

NOVITÀ CEM per l'anno scolastico 1981-82

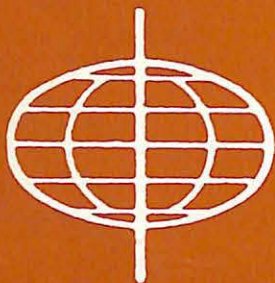
L'educazione ai valori — oggi — costituisce uno di quei problemi, gravi e impellenti, che la scuola non può eludere e nemmeno affrontare in modo inadeguato.

Il discorso sui valori, infatti, è essenzialmente un discorso sull'uomo, su tutto ciò che ne costituisce le forme e le condizioni di vita e di umanità. Il valore non è definibile esclusivamente in termini di risposta a un bisogno o a una motivazione, anche se bisogni e motivazioni costituiscono aspetti importanti di ogni processo di valorizzazione.

In che modo, e a quali condizioni, la Scuola dell'obbligo può educare ai valori fino a quei livelli di totalità che si definiscono come mondo umano, e, perciò, come costitutivo dell'uomo?

La seguente ricerca rappresenta un tentativo di risposta — volutamente sobrio e schematico — ma denso di sviluppi per chi volesse percorrerne gli itinerari con "amore pensoso" e "riflessione sentita".

Occorre, infatti, opporsi a quella grave crisi del fondamento che investe la nostra cultura occidentale, e che si riflette nella Scuola come crisi di significato, mentre la personalità del soggetto in educazione viene ad essere privata di quell'insostituibile centro che deve normalmente unificarne e sostenerne lo sviluppo.



Aggiornarsi? Riqualficarsi?

CEM mondialità

L'unica rivista mensile di "educazione all'incontro tra i popoli" per la scuola dell'obbligo - Anno X

Per una nuova linea pedagogico-didattica intesa a

- 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;
- favorire armonicamente nell'intercambio culturale la formazione di una personalità disponibile all'altro.

PROGRAMMAZIONE PER L'ANNO SCOLASTICO 1981-82

Tema base:

EDUCAZIONE AI VALORI COME EDUCAZIONE ALLA PACE

Temi specifici:

- 1 **Persone di pace**
(Liberare "la crescita")
- 2 **Una scuola di pace**
(Liberare "la scuola")
- 3 **Relazioni di pace**
(Liberare "l'amicizia")
- 4 **Comunicazioni di pace**
(Liberare "l'immagine")
- 5 **Uomini nuovi per la pace**
(Liberare "il progetto UOMO")

Idea-forza:

L'itinerario per l'integrazione educativa della personalità dell'alunno, proposto dai "temi specifici" — come esplicitazione e realizzazione del "tema base" — è caratterizzato dal processo di **LIBERAZIONE**, condizione fondamentale per vivere i **VALORI UMANI** in ordine alla **EDUCAZIONE ALLA PACE**, tenendo sempre presente che la **STORIA** vera della persona, soggetto attivo di pace, è la storia della sua libertà.

La realizzazione della persona, come realtà individuale e comunitaria, è possibile solo nella vera libertà, la quale "è insieme radice e frutto della pace": nessuno dei beni associati alla pace potrà essere realizzato senza l'assoluto rispetto della libertà-liberazione.

Strutturazione della rivista:

1. I fascicoli con i numeri dispari (nn. 1-3-5-7-9), di pp. 48 cad., svolgeranno alla luce della integrazione delle varie discipline scolastiche i cinque temi specifici secondo le seguenti "componenti": pedagogico-didattica; psicologica; storica, geografica; logico-scientifica; linguistica; iconica; audiovisiva; religiosa.

Seguiranno il "Documento d'incontro" (8 pp.) e le rubriche: "La narrativa", "L'anima dei popoli" (liriche scelte), "Una famiglia per il mondo" e le "Indicazioni bibliografiche".

2. I fascicoli con i numeri pari (nn. 2-4-6-8-10), di pp. 24 cad., presenteranno il **DOSSIER**, il quale offrirà un particolare e organico materiale didattico in relazione ai contenuti dei singoli "temi specifici".

QUOTA DI ABBONAMENTO PER L'ITALIA

La rivista è monografica ed ha una periodicità mensile: 10 numeri all'anno, con decorrenza da settembre a giugno, formato cm. 21 x 30 **Lire 8.000**

Le richieste di abbonamento e di copie saggio, devono essere indirizzate a:

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

La rivista è edita dal
CENTRO di EDUCAZIONE alla MONDIALITÀ
Viale S. Martino, 6 bis - 43100 Parma - Tel. 0521.54357