

mondialita'

3

**EDUCAZIONE ai
VALORI come
EDUCAZIONE
alla
PACE**



**UNA
SCUOLA
DI PACE**

*(Liberare
"la
scuola")*

ANNO X - N. 3 - NOVEMBRE '81
SPEDIZIONE IN ABBONAM. 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 - Novembre 1981
Anno X - N. 3

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

Direttore: Domenico Calarco

Comitato di redazione: G. Bragazzi, D. Calarco, M. Celli, PG. Lanaro, F. 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 *Asservimento o liberazione?* (editoriale)
-
- 4 Carmen M. Sersale
La scuola come comunità d'amore
(componente pedagogico-didattica)
-
- 7 Rosanna Finamore Testa
L'"ultima frontiera": la creatività (componente psicologica)
-
- 9 Domenico Volpi
Un rapporto difficile: partecipazione e cultura
(componente storica)
-
- 12 Francesco Cassone
Contro una immagine mistificante del mondo
(componente geografica)
-
- 15 Mariarosaria Petrucci Mazzoni
Per una propedeutica alla libertà
(componente logico-scientifica)
-
- 17 Eleonora De Stefano
"Comunicazione non-autoritaria" come condizione per una scuola di pace (componente linguistica)
-
- 21 Achille Abramo Saporiti
Primo: Liberarsi dai condizionamenti della comunicazione visiva (componente iconica)
-
- 24 Antonio Nanni
Liberare la "Scuola parallela" (componente audiovisiva)
-
- 26 Claudio Economi
Per una scuola autenticamente "conviviale"
(componente religiosa)
-
- 30 Clara Volpi Velotti
Mai credersi troppo furbi (la narrativa)
-
- 34 Antonia Brighenti (a cura di)
"...sono libri di nessun valore" (l'anima dei popoli)
-
- 36 Francesco Grasselli
Per una scuola aggressiva (famiglie aperte sul mondo)
-
- 38 Indicazioni bibliografiche e audiovisive

**DOCUMENTO D'INCONTRO: "Andare oltre l'orizzonte
Un punto nodale: i confini.**

Un numero L. 1.000



ASSOCIATA ALL'UNIONE STAMPA PERIODICA ITALIANA

EDITORIALE



L'estrema necessità di aprirsi ai grandi problemi della vita in spazio mondiale interpella l'educazione e, in modo particolare, la scuola come uno dei suoi "strumenti" principali.

Siamo infatti convinti che il dovere essenziale dell'educazione consiste nell'aiutare l'educando a vivere, a pensare in modo libero e creativo, a realizzarsi nel lavoro creativo, a saper amare il mondo, così da diventare soggetto e testimone della nascita di un nuovo umanesimo "in cui l'uomo si definisce anzitutto per la sua responsabilità verso i suoi fratelli e verso la storia".

L'educazione non può pertanto essere riducibile ad un'azione che si esercita sull'educando perché si conformi a determinati modelli cognitivi o comportamentali. L'educazione è invece un processo di liberazione e, quindi, di promozione dello sviluppo della personalità dell'educando: "quella educativa" — osserva La-berthonnièr — "è un'opera di liberazione e non di asservimento".

Di qui il costante riferimento alla libertà e alla responsabilità dell'alunno, e la sincera preoccupazione di riconoscere e concretizzare tutte le potenzialità dell'alunno. Ma ciò postula che gli operatori educativi abbiano il coraggio da un lato di superare i limiti angusti della scuola "chiusa", dall'altro di accrescere gli spazi di progressiva liberazione insiti nella scuola "aperta".

La scuola "chiusa" si limita infatti a trasferire bagagli culturali da una persona all'altra, a fare intendere lo studio come strumento di promozione sociale e di avanzamento carrieristico; ad esasperare l'individualismo nella sua ricerca del successo, del profitto e del merito; a favorire soltanto l'acquisizione di conoscenze scientifiche e tecniche come adattamento tecnico ai bisogni dell'economia e come risposta alla domanda di mercato.

La scuola "aperta" è invece la contestazione radicale di ogni manipolazione culturale non centrata sull'uomo e di ogni progetto d'uomo chiuso in ideologie totalizzanti. Una contestazione, questa, che promuove nell'alunno l'ambizione ad essere di più piuttosto che ad avere di più; la formazione del senso sociale e lo sviluppo dell'attitudine alla collaborazione con la conoscenza di sé e l'accettazione degli altri pur riconoscendone le differenze; l'assimilazione e l'integrazione — nel proprio modo di vivere — degli elementi veri buoni e giusti della cultura dell'altro; la responsabilità di essere creatore di un futuro su misura d'uomo.

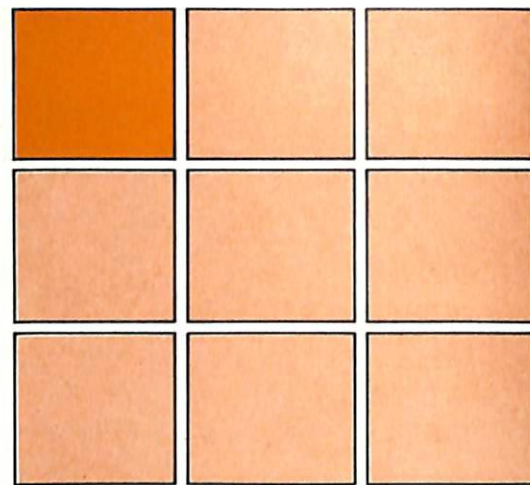
Spazio di progressiva liberazione globale, la scuola "aperta". Perché la sua azione formativa — nella misura in cui si inserisce nel cammino storico dell'uomo verso una maggiore crescita nella libertà — non può che divenire la maieutica della libertà, cioè una educazione liberatrice.

Ma nell'impegno di liberazione reciproca, l'esigenza di una scuola che sia "aperta" potrebbe diventare uno slogan qualsiasi, se educatore ed educando non fossero disposti ad andare incontro all'aspirazione dell'uomo ad essere amato.

L'educazione, infatti, "è sempre opera di carità": se non si cresce insieme nell'amore reciproco, è impossibile crescere insieme nella libertà. Perché l'ostinato rifiuto del principio vitale "io incontro l'altro" per comunicare nella comunione ha sempre condotto all'accettazione della norma disumanizzante e oppressiva "io conquisto l'altro", degradandolo ad "oggetto" cui inculcare la paura, il complesso d'inferiorità, il tremore, la soggezione, la disperazione e il servilismo.

Asservimento o liberazione?

COMPONENTE PEDAGOGICO DIDATTICA



La scuola come comunità d'amore

I. LIBERARE L'ALUNNO DAI CONDIZIONAMENTI ALIENANTI

“Liberare la scuola”: potrebbe sembrare perfino uno slogan di dubbia efficacia educativa, dopo la caduta di tanti miti liberatori di un ancora recente passato. Perciò bisogna esplicitare subito che non è un discorso sociologico quello che s'intende svolgere.

Anche se l'istituzione scolastica è strettamente connessa con i vari ordinamenti sociali, l'impegno di “liberare la scuola” deve avere le sue profonde radici in un progetto-uomo che sia connotato da istanze autenticamente educative, e, inoltre, pedagogicamente accreditate.

La centralità dell' “essere”

Questo è il motivo per cui si prende in considerazione il modello pedagogico d'interazione educativa tratto dal pensiero di E. Fromm, il quale, nell'ambito della “psicologia umanistica” presenta non delle semplici suggestioni educative, ma, appunto, un modello

razionale ed intenzionale, perchè l'alunno, in una scuola rinnovata, possa percorrere un cammino di speranza, di liberazione, di apertura; un cammino in cui la centralità dell'Essere diventa qualcosa di primario e di essenziale.

Per Fromm, il punto di partenza della scuola è l'uomo, ed il punto di arrivo è ancora l'uomo con un proprio ruolo sociale. La traiettoria tra i due punti è il processo di liberazione da tutti quei condizionamenti che menomano l'umanità dell'alunno, soprattutto il condizionamento dei cervelli che sfocia nella produzione di individui passivi, conformisti, automi.

Ecco perchè non si può intraprendere un'azione scolastica efficace senza rispondere alle seguenti domande:

— dove andare e per che cosa vivere?

— la vita deve avere un significato: ma quale?

— i bambini hanno sete di felicità, di verità, di giustizia, di amore; hanno bisogno di dedicarsi a qualche cosa. Possiamo dire di essere in grado di appagarli?

Questo è il motivo per cui occorre un nuovo stile creativo dell'educazione che permetta la valorizzazione di tutto quel potenziamento umano legato intimamente all'esercizio della libertà di essere piuttosto che di avere.

Mentre la socialità centrata sull'aver, è una società malata che genera una scuola malata ed alunni malati, la società dell'essere viene a raggiungere gli alunni come esseri umani, favorisce un'educazione centrata sull'allievo con la presenza di una persona matura — l'insegnante — il quale ama effettivamente l'alunno. In tal modo, la scuola, aperta sul mondo esterno, basata sulla libertà, costituisce una Comunità d'amore, ove ognuno si sente felice e a suo agio.

Il ristabilimento della “salute mentale”.

Gli schemi che seguono vogliono indicare, appunto, la stretta interdipendenza tra un certo tipo di società e l'istituzione scolastica, come pure la possibilità di esplicitare nella scuola la forza trascendente dell'amore e della pace, il ristabilimento di quella salute mentale che è l'espressione di una società basata sull'essere e non sull'aver. (Cfr. grafici, p. 5).

II. LIBERARE LA SCUOLA EDUCANDO ALLA PACE

La società “conviviale”, di cui parla Fromm, vero regno della libertà dell'uomo, a cui anche l'alunno deve tendere gradatamente, non può essere intesa come qualcosa di vago, di velleitario, di libertario.

La parola chiave

La liberazione dell'alunno, a scuola, passa per delle linee di azione forti ed inequivocabili:

— da una parte, l'insegnante, adulto e maturo, capace di amare, di comunicare, di “sanare”;

— dall'altra, l'alunno, il quale deve possedere l'intelligenza degli itinerari da percorrere, valorizzando le sue risorse principali: l'*autodisciplina*, dato che il lavoro organizzato e programmato non consente evasioni irrazionali, ma richiede un continuo dominio di sé; la *concentrazione*, come condizione necessaria e indispensabile per raggiungere la padronanza e la crescita qualitativa; la *pazienza*, come condizione per conseguire la capacità di crescere, di maturare, di sviluppare un orientamento produttivo nei rapporti col mondo e con se stessi.

Nella società dell' AVERE

risponde alle domande del mercato, non dell'alunno;
soddisfa i bisogni della società consumistica.

caratteristiche: disordine
frastuono
intolleranza
violenza
alunno "malato"

SCUOLA "malata"
opposizione tra autorità e libertà

UOMO
"malato"

non è al centro;
è passivo;
è orientato dalla pubblicità;
è "uomo consumatore";
è "cosa".

LEGAMI DI SANGUE E DI TERRENO

SINDROME DELL'ALIENAZIONE



l'uomo è sottomesso a un capo che gli offre —→
SICUREZZA
E
LIBERAZIONE

mentre è schiavo di una legge che egli stesso ha voluto.
I mali sociali sono accettati come catastrofi normali.
Questo tipo di società non ha sbocchi:
solo morte e decadenza, fino al crollo della civiltà
perché carente di tratti umanistici.

SOCIETÀ
"malata"

E G O I S M O

Nella società dell' ESSERE

1. Orientamento per una nuova situazione scolastica:
a) fondamentale carattere sociale - "ruolo"
b) valorizzare i poteri essenziali dell'uomo e portarli ad espressione;
c) spirito critico;
d) liberazione del proprio "ego".

SCUOLA

2. Educatore: "maturità e amore",
itinerari didattici validi e coerenti
3. Istanze e norme: disciplina
concentrazione,
pazienza,
scelte orientative scolastiche

fratellanza

CONQUISTA della
LIBERTÀ di



VERSIL
IL
FUTURO

SOCIETÀ

3. Istanze e norme (ordinamento sociale)
attivazione - responsabilità - partecipazione - valori
2. Salute mentale: legami di fratellanza e di solidarietà,
società conviviale

1. Punto di partenza: pianificazione sociale umanizzata;
a) strutture sociali in continuo cambiamento;
b) produttività basata sulle energie;
c) haditus alla ricerca e alla innovazione;
d) liberazione del proprio "ego".

T R A S C E N D E N Z A

È un'esperienza comune di ragione e di amore quella che viene a realizzarsi nella scuola, per mezzo del fenomeno della trascendenza intesa come liberazione del proprio "ego", dalla propria avidità, e cioè, "vuotarsi per riempirsi, impoverirsi per arricchirsi"; in un rapporto armonioso di fratellanza che costituisce il fulcro della nuova società umanistica; rapporto diverso da quello di sottomissione ai genitori o ai capi, perché caratterizzato dalla solidarietà e da relazioni umane in cui si armonizzano le esigenze di avere rapporti sociali e nello stesso tempo di sentirsi liberi.

La partecipazione è la parola-chiave di un'educazione alla fratellanza in cui il rispetto fondamentale per la dignità dell'uomo porta al superamento di atteggiamenti narcisistici, violenti o di sfruttamento dell'altro: dove la libertà non può non portare alla pace.

Nello schema che segue, si compie l'analisi fenomenologica del processo di educazione alla pace, per mezzo della liberazione da condizionamenti alienanti.

Ogni livello è considerato come "dato integrale"; infatti ogni componente attua una sua strumentalità — parziale e specifica —, collaborando, però, alla possibilità della liberazione della persona a livello di totalità.

A diversi livelli di profondità, le varie componenti si illuminano per una visione d'insieme che è costituita dall'ipotesi comune. Si tratta di una visione d'insieme nella centralità dell'essere: percorrere un cammino di speranza, di liberazione, di amore.

— Componente psicologica:

Sfuggire alla "sindrome dell'alienazione", per cui l'uomo è senza mèta, senza amore, senza speranza, per diventare se stessi per mezzo della conquista della libertà e l'allontanamento delle illusioni (uscire dallo stato di narcisismo egocentrico).

Dal processo di soppressione dell'autenticità che ha inizio fin dall'infanzia al processo di rinforzamento della creatività che è una condizione intrinseca alla libertà: motivare alternative nuove, incoraggiando l'inventività, l'originalità, l'attività creativa di novità; l'io è tanto forte quanto è attivo.

— Componente storico-socio-politica:

Dall' "uomo-cosa", consumatore ed alienato, all'uomo che si realizza umanamente come libero soggetto della storia, autore del sistema economico e sociale.

Il mondo visto come storia, processo e sviluppo: una realtà da creare di cui l'uomo vuole essere il responsabile.

Dal fenomeno dell'atomizzazione dei rapporti umani che rende gli uomini estranei gli uni agli altri, ad una vera partecipazione democratica a livello politico come possibilità di realizzare la società dell'essere.

— Componente geografica:

Dal punto di vista cosmico non siamo più al centro dell'universo; la cultura contemporanea nella sua struttura dell'avere, non aiuta l'uomo a centralizzarsi nel mondo e lo rende estraneo a se stesso: l'uomo ha bisogno di avere e di consumare sempre più: egli fa "uso" di sé e degli altri come beni di consumo.

Liberazione dai legami con il clan e con il suolo (sangue e terreno), per la costruzione di una società radicata nei legami di fratellanza e di solidarietà, per cui le forze dell'uomo sono poste a servizio non della morte, ma della vita: la società dell'essere, infatti, offre tutte le possibilità di trascendere la natura creando e non distruggendo.

— Componente logico-scientifica:

Esigenza di un modello razionale ed intenzionale di svolgimento dell'essere e dell'essere al mondo. Esigenza di salute mentale come capacità di amare e di creare. Esigenza di una società sana per svilupparsi come persone sane.

Habitus alla ricerca e alla sperimentazione con spirito critico, come rigetto della passività e la recettività e la fruizione dei valori di libertà e di indipendenza.

— Componente linguistica:

La prima strategia educativa è quella di valorizzare i poteri essenziali dell'alunno e di portarli ad espressione: i poteri della ragione, dell'amore, della creazione individuale e sociale; questi crescono grazie al processo del loro esprimersi.

Atteggiamento critico come obiettivo fondamentale che si fonda sulla consapevolezza, sulla ricerca, sul ragionamento, sulla produttività.

L'atteggiamento critico, originale, creativo si conquista giorno per giorno nella scuola: mantiene la persona dell'alunno sveglia, aperta e libera in un mondo mezzo addormentato. L'alunno dovrebbe poter sperimentare in se stesso tutta l'umanità.

— Componente estetica (iconica ed audiovisiva):

Liberare l'alunno dall'orientamento pubblicitario e dai condizionamenti che gli vengono dall'uso incondizionato dei mass-media.

Favorire la nascita di un nuovo stile creativo dell'educazione artistica che permetta la valorizzazione di tutto quel potenziale umano finora non sufficientemente considerato a servizio della liberazione dell'alunno.

Restituendo all'arte il suo posto nel nostro mondo, si può affidare ad essa il compito di crescita spontanea ed autentica dell'alunno a dimensioni umane e di servire la comunità umana animandola di valori promozionali e liberatori.

— Componente religiosa:

Atteggiamento di "reverenza verso la vita". L'uomo in un rapporto di amore con l'altro uomo, in cui l'uomo è sempre un fine e mai un mezzo.

La società "conviviale" fino al livello religioso-cristiano (superamento di ogni narcisismo; operare secondo coscienza; partecipazione; solidarietà; creatività).

La trascendenza religiosa: Dio visto come culmine e fonte della vita, personale e sociale.

L'ipotesi comune deve servire come punto di partenza per:

— la formulazione degli obiettivi educativi e didattici;

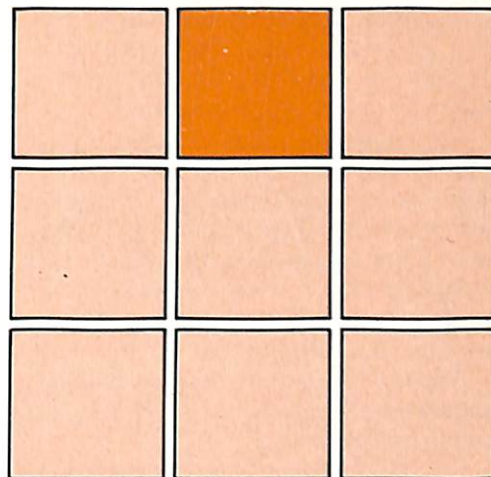
— stabilire contenuti, attività e metodi;

— indicare criteri di valutazione delle sequenze di apprendimento secondo una corretta applicazione della Metodologia della ricerca interdisciplinare.

Bibliografia essenziale:

E. FROMM, *Fuga dalla libertà*, Ed. Comunità, Milano 1973; *Dalla parte dell'uomo*, Astrolatino, 1971; *Psicanalisi della società contemporanea*, Ed. Comunità, Milano 1978; *L'arte di amare*, Mondadori, Milano 1971; *Psicanalisi e religione*, Ed. di Comunità, Milano 1961; *Avere o Essere*, Mondadori, Milano 1978.

COMPONENTE PSICOLOGICA



L'“ultima frontiera”: la creatività

C'è un'esperienza che accomuna bambini, preadolescenti, adulti: considerare se stessi sulla base di ciò che si possiede. Gli uni e gli altri parlano di sé come di coloro che 'hanno': una casa, una famiglia, un'automobile, un'occupazione, un corpo, un'intelligenza, un problema, un hobby; hanno se stessi come ogni altra cosa posseduta dal proprio sé.

L'alunno 'ha' o 'è' se stesso?

Gli insegnanti hanno come propri: la scuola, la classe, gli alunni, i metodi, le idee; gli alunni hanno come propri: l'aula, il banco, la cartella, l'insegnante, i compagni, il linguaggio e le abitudini familiari.

È comprensibile che il fanciullo stia evolvendo il proprio senso dell'io, che si esprima così in tal senso, ma certo trova intorno a sé atteggiamenti e com-

portamenti di adulti che rinforzano la dimensione dell'avere, presentandosi essi come modelli di identità dell'ego, modelli reificati.

Nella società industrializzata l'uomo 'ha' molto, ma non 'è' niente, soffre di una grave crisi d'identità, che lo disumanizza.

Quando un'identità può dirsi umana?

L'identità è l'esperienza fondamentale di un "io" come "centro organizzatore attivo della struttura di tutte le (sue) attività reali o potenziali" (1), centro della persona che si oppone ad ogni forma di passività, di inconsapevolezza, di assuefazione, è l'identità che si riferisce alla categoria dell'essere, identità dell'io e non dell'ego.

Tali affermazioni trovano immediata applicazione nel rapporto che si stabilisce con gli altri, con il mondo: "l'ego, statico e immobile, si rapporta al mondo in termini di oggetti da possedere, mentre l'io è collegato al mondo da un processo di partecipazione" (2). Sul piano psicologico è questa una radice della mancanza di cooperazione, di solidarietà tra singoli, tra comunità, tra popoli; una rivincita dell'identità dell'io sull'identità dell'ego potrà essere garanzia di relazioni rispettose dei valori reciproci.

L'esperienza dell'identità dell'io non potrà che emergere da un processo educativo graduale, che trova nella scuola un importante luogo di propulsione; attraverso la gamma delle sue attività essa proporrà all'alunno di autorealizzarsi, puntando su ciò che egli è, attualizzando quanto nella sua persona è potenziale.

La scoperta del centro interiore

Come la mitologia orientale affidava agli uomini un terzo occhio, sede del

centro dell'io, gli insegnanti che non si considerano solo operatori tecnici, ma educatori, ne iniziano la ricerca, cercando di scoprire quel centro interiore attivo, organizzatore delle attività dei loro alunni. Prestano cioè attenzione alla "forza dell'io" come "forza intrinseca" che li rende capaci non solo e non tanto di reagire alle stimolazioni, quanto di "proagire" (3), intraprendendo con iniziative personali la propria crescita.

Si solleva allora l'esigenza di riconoscere il rapporto tra l'io e la creatività e, pur non trascurando le difficoltà in cui s'imbatte l'io per la sua affermazione, di valorizzarne le virtualità, attraverso un'attività educativa, che coinvolga integralmente il soggetto e lo renda "saldo".

È tempo ormai che l'attività scolastica si polarizzi attorno alla capacità di "proagire" dell'alunno, ma anche dell'insegnante e di quanti con lui hanno responsabilità educative, smantellando le roccaforti delle omissioni, delle discriminazioni non ammesse ma perpetuate.

Sottolineare l'urgenza della forza intrinseca dell'io, della sua "proazione" non significa certo svuotare o sottovalutare le urgenze sociali, ma percorrere itinerari che consentano sia la soluzione delle problematiche relative, che la promozione di una crescita più umanizzante.

L'istanza personalistica della creatività

Come viene valorizzato il potenziale umano nelle nostre scuole? Talora vi sono ricchezze neppure scandagliate dall'attività educativa e purtroppo destinate a disperdersi.

È il caso della creatività che, lungi da essere privilegio di pochi, è caratte-

ristica fondamentale della natura di ogni individuo, nella sua concretezza storica, chiamato ad attuare le sue virtualità in modo autentico e critico.

Ciascun essere umano nasce creativo e, nel migliore dei casi, vive creativamente la prima infanzia, ma non le età successive per l'incidenza di svariati fattori, tra cui Rogers include un rapporto familiare scolastico fondato sul conformismo e sulle sue frange formalistiche e opportunistiche.

Contro lo sviluppo della creatività individuale si oppongono, infatti, resistenze di diverso tipo:

— *familiari*: le aspettative soffocanti nei confronti del bambino e del preadolescente possono presentarsi come vere aggressioni, bloccanti l'esplorazione e la capacità creativa;

— *scolastiche*: benché in qualche misura possa essere desiderato, un comportamento creativo è anche temuto, perché urta gli schemi di attività educative pianificate o direttive;

— *sociali*: la creatività è valore sussidiario della produttività, nei cui termini è accettata e promossa, ma al di fuori di essi è considerata pericolosa e respinta.

Se in campo socio-politico-culturale si parla di crisi di civiltà, propagatasi ormai anche nella scuola, c'è chi vede nella creatività "l'ultima frontiera" con la quale si giunge ad analizzare più attentamente la libertà umana, la sua possibilità di sviluppo, e a riscattare dalla crisi la stessa realtà educativa (4).

La creatività non sfugge, tuttavia, alla morsa degli equivoci: nel campo delle esperienze la si confonde con l'azione estemporanea, stravagante, con la vivacità capricciosa e momentanea, contrassegnata dall'irrazionalità; nel campo didattico la si spaccia come prodotto di tecniche e strumenti didattici.

Essa è innanzi tutto "proposta valoriale", che "investe l'affermazione personale, la vita sociale e morale, lo sviluppo dei sistemi di conoscenza e della cultura, per non parlare della scienza e della religione" (5); che coinvolge, sul piano dell'antropologia pedagogica, ogni potenzialità umana e la sua educabilità; che comporta, sul piano della progettazione educativo-didattica, la scelta di metodologie capaci di attivare le motivazioni del soggetto in età evolutiva.

Tali metodologie implicano inevitabilmente la trasformazione e l'innovazione di modelli valoriali e culturali, che, pur avvalendosi delle tecniche più qualificate, evitano di cadere in arido tecnicismo, in quanto prediligono "la presa di coscienza dei problemi vivi sul piano culturale", al di là di ogni presentismo e occasionalismo e al tempo

stesso propongono "la forza necessaria per vivere come soggetto creativo nel mondo della cultura che gli uomini hanno già creato" (5).

Si tratta in sostanza di liberare la scuola da centri di interessi artificiosi, effimeri, stereotipati, per assumere i nodi problematici del nostro tempo ed operare così nel tessuto culturale. Sarebbe una grave omissione affidare solo alla scuola superiore un tale compito. Già gli alunni della scuola dell'obbligo, benché a livelli diversi e con situazioni e possibilità proprie, s'imbattono in svariati problemi, aventi forze motivazionali tali da coinvolgere tutte le potenzialità, in un apprendimento che solleciti in loro il pensiero produttivo.

Per una scuola liberata e liberante

Quali caratteristiche può avere globalmente una scuola che accolga il valore della creatività?

Sarà una scuola della responsabilità più che del dovere, che non solo proponga di 'eseguire', ma di 'decidere', in cui si attui la dinamica delle scelte, ovvero delle decisioni, stimolando e sostenendo il processo decisionale degli alunni.

Una scuola che promuova nell'alunno il riconoscimento del proprio "sé autentico", che abbatta i contrafforti della passività, del competitivismo individuale, del successo con cui può vendere la sua personalità.

Una scuola che non punti tutte le sue prestazioni sul razionalismo e sull'efficientismo, ma salvaguardi la crescita affettiva ed emotiva, giacché vi sono dati confermantici che ogni "supremazia dell'attività mentale cerebrale, manipolatoria, va di pari passo con l'atrofia della vita emozionale" (6).

Una scuola che accolga, sulla scia di Bruner, lo sviluppo della "mano sinistra", ovvero della fantasia, dell'intuizione, del potere immaginativo, e quello della "mano destra", ovvero della ragione, dell'impegno programmato, dell'atto volitivo, nonché la sintonizzazione delle due mani (7).

Una scuola che stimoli il pensiero produttivo, che si attua all'insegna della ragione e non della sola intelligenza, capace solo di scoprire le cose, manipolarle, di raggiungere solo scopi pratici, giacché "l'intelligenza manipolatoria non accompagnata dalla ragione è pericolosa, perché induce gli individui a procedere in direzioni che, dal punto di vista della ragione, possono risultare autodistruttive" (8).

Una scuola che favorisca uno scambio autentico tra persone e culture, un riconoscimento della propria ed altrui creatività. Se, infatti, la creatività è riscontro ed esplicazione delle proprie potenzialità, essa è anche soddisfazione del bisogno di equilibrio e di armo-

nia nel proprio mondo, perseguibile su un orizzonte di ragione e di amore, ovvero di pace. Si affermeranno così nuove cifre per riconoscere le potenzialità e i valori delle varie culture, leggibili in rapporto al loro bisogno di equilibrio e di armonia.

Ci sembrano queste le caratteristiche prioritarie di una "scuola di pace", che fa leva sull'energia umana dell'alunno, impegnato in un processo di assimilazione delle cose e di socializzazione con le persone, processi interfunzionali, ma non determinati, aperti anzi all'esplicitazione di valori umanizzanti, attraverso l'educazione ai valori, proposta dalle varie aree di ricerca scolastica.

PER UN INTERVENTO OPERATIVO

Ogni disciplina scolastica può essere una forza umanizzante, allorché valorizza l'io come centro di orientamento personale e di ri-orientamento dell'universo oggettivo.

CREATIVITÀ

espressiva: esplicazione della funzione espressiva pluridimensionale;

produttiva: capacità di formulare ipotesi per la soluzione di problemi o per il controllo di oggetti;

combinatoria: abilità di accostare, combinare idee, cose disponibili in modo originale;

innovativa: impegno ad avvalersi delle conoscenze acquisite come vettori dinamici di nuove e più approfondite conoscenze;

emergente: apertura a realizzazioni nuove.

Ciascuna forma di creatività può prediligere aree specifiche, per es. la creatività espressiva quella grafica, pittorica, mimica, verbale, ma essa può realizzarsi anche in altre aree: si possono formulare ipotesi sul piano morale, ci si può esprimere originalmente in campo scientifico, si possono combinare insieme due concetti, due parole; due materiali, ecc. Si avvia, comunque, un processo di composizione, scomposizione, ricomposizione, che fa leva sulla forza dell'io e sul suo rapporto con il mondo.

(1) E. Fromm, *La rivoluzione della speranza*, Etas Libri, Milano 1978, p. 79.

(2) E. Fromm, op. cit., p. 80.

(3) E. H. Erikson, *Introspezione e responsabilità*, Armando, Roma 1968.

(4) M. Mencarelli, *Creatività*, La Scuola, Brescia, 1976, p. 14.

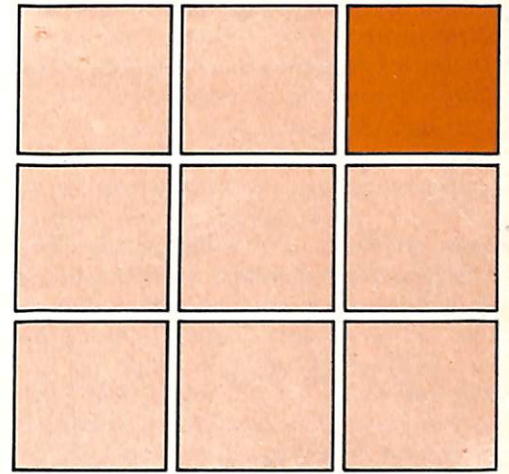
(5) M. Mencarelli, op. cit., p. 43.

(6) E. Fromm, *Avere o essere*, Mondadori, Milano, 1977, p. 197.

(7) J. S. Bruner, *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, Armando, Roma 1968.

(8) E. Fromm, *Avere o essere*, op. cit., p. 196.

COMPONENTE STORICA



Un rapporto difficile: partecipazione e cultura

Già indicammo, negli anni scorsi, due interessanti e vitali "piste di ricerca" storiche, fornendone le tracce ed alcuni materiali: sul n. 2 del novembre 1977, abbiamo invitato a ricostruire una "storia della scuola" nei secoli (il che vuol dire anche storia della condizione del fanciullo e storia del rapporto cultura-educazione); sul n. 4 del marzo 1977, svilupparammo il tema della "partecipazione" democratica, ed altre volte abbiamo tracciato le linee di una "storia della democrazia". Sono piste che è utile ripercorrere, nell'ottica più precisa di questo numero di "CEM-Mondialità" centrato sull'idea di "liberare la scuola".

Ad integrazione di quelle, per chi fra i nostri lettori avesse modo di rileggerle (quanto materiale prezioso nella raccolta delle annate di CEM Mondialità!), o a parziale sostituzione, forniamo altre indicazioni, con materiale di appoggio.

Una società di illetterati

Il rapporto equilibrato fra livello culturale e livello di partecipazione è una delle garanzie che l'avere non sopravvanzerà l'essere. Quando c'è squilibrio si creano storture che deformano la struttura del vivere civile. Prendiamo ad esempio il rapporto fra cultura e classi sociali nel Medioevo, dal celebre saggio di Marc Bloch "La società feudale" (Einaudi, Torino 1959) in una riduzione essenziale:

"Lingua dotta, in quale misura il latino medioevale era la lingua di un'aristocrazia? Sino a qual punto, il gruppo dei letterati corrispondeva a quello dei capi? Per la Chiesa, nessun dubbio. Poco importa che il cattivo sistema delle nomine abbia, qua e là, spinto degli ignoranti ai primi posti. Le corti episcopali, i grandi monasteri, le cappelle dei sovrani non difettarono mai di chierici istruiti... formati nelle scuole monastiche e cattedrali.

Quando si passa al mondo laico, il problema diventa più delicato. Non dobbiamo credere esistesse, neppure nelle ore più fosche, una società ostile per partito preso al nutrimento intellettuale... Comunemente, si stimava utile per un condottiero di uomini l'accesso a quel tesoro di riflessione e memorie di cui solo lo scritto, cioè il latino, offriva la chiave: da qui l'importanza attribuita da molti sovrani all'istruzione dei loro eredi... Guglielmo il Conquistatore diede al figlio Roberto come precettore un chierico...; Ottone III, educato dalla madre, principessa bizantina che aveva recato dalla sua patria le abitudini d'una civiltà più raffinata, parlava correntemente il greco e il latino; Guglielmo III di Aquitania aveva raccolto una bella biblioteca in cui talvolta restava a leggere fino a tarda notte... Ma a queste educazioni abbastanza raffinate occorre l'atmo-

sfera di nobili stirpi, già solidamente assise... Significativo è il contrasto, in Germania, tra i fondatori di dinastie e i loro successori: a Ottone II e Enrico III, entrambi accuratamente istruiti si oppongono i rispettivi padri: Ottone il Grande, che imparò a leggere a 30 anni, e Corrado II, il cui cappellano confessava che era analfabeta. Come spesso accadeva, l'uno e l'altro erano stati gettati troppo giovani in una vita d'avventure per aver avuto il tempo di formarsi, altrimenti che con la pratica o la tradizione orale, al loro mestiere di capi.

A maggior ragione il caso si ripeteva, quasi sempre, appena si scendeva nella scala sociale... (Soprattutto) a nord delle Alpi e dei Pirenei, la maggioranza dei piccoli e medi signori, che detenevano i principali poteri umani, era di veri e propri illetterati: tanto che nei monasteri, ove alcuni di loro si ritiravano al termine della vita, si consideravano sinonimi i vocaboli di conversus, cioè di giunto tardi alla vocazione religiosa, e di idiota, che indicava il monaco incapace di leggere i libri sacri (e genericamente inesperto, ignorante, senza avere il significato che ha oggi di persona stupida e deficiente)...

Con tale deficienza d'istruzione tra i laici, si spiega la funzione dei chierici... Verso la metà del sec. VIII scomparvero in Francia gli ultimi referendari (membri del Consiglio del Sovrano) dei re merovingi; nel 1298, Filippo il Bello affidò i sigilli al cavaliere Flotte; tra queste due date trascorsero più di 5 secoli durante i quali le cancellerie dei re ebbero alla loro testa solo uomini di Chiesa... Le decisioni dei potenti di questo mondo furono talvolta suggerite e sempre espresse da uomini che, quali fossero i loro preconcetti di classe o di nazione, appartenevano per tutta la loro educazione a una società di natura universalistica e fondata sulla

spirituale. Nessun dubbio che non abbiano contribuito a mantenere, al di sopra della mischia dei piccoli conflitti locali, la mira di più larghi orizzonti...

I laici rimasero, nondimeno, l'elemento operante della società temporale. Senza dubbio, i più illetterati non erano per questo degli ignoranti: non mancavano di farsi tradurre quel che non leggevano direttamente e i racconti in lingua volgare potevano trasmettere ricordi e idee. Ci si raffigurava tuttavia il caso della maggior parte dei singoli e di molti alti baroni: amministratori incapaci di consultare personalmente un rapporto o un conto; giudici, le cui sentenze erano formulate in una lingua ignota al tribunale...

La citazione è ampia non solo perché è interessante ma perché mostra tutte le implicazioni del rapporto fra partecipazione e cultura, e quindi è un esempio di un tipo di ricerca che possiamo fare anche per altre epoche.

Istruzione e rivoluzione

Ad esempio, è interessante trovare un rapporto fra la diffusione dell'alfabetizzazione in Italia — dalla fine dell'800 in poi — e la nascita dei sindacati e dei grandi partiti politici. Oppure, il rapporto fra illuminismo, rivoluzione e borghesia che possiamo intravedere in quest'altro brano significativo:

"Alla scuola si chiede di rendere stabile la transizione dell'assolutismo all'avvento della borghesia, per scongiurare il rischio ch'essa precipiti in una crisi rovinosa... Senza disciplina, senza una solida organizzazione, in breve tempo la cultura borghese annegherebbe nelle tempeste che essa stessa va suscitando. E i giovani si smarrirebbero nella incandescente confusione di proposte e sfide che le punte avanzate delle diverse discipline si lanciano da riviste, giornali... A differenza dell'ormai avvizzita casta signorile, rinnegata da tanti suoi membri (da Alfieri a Mirabeau, dai fratelli Verri e Tolleyrand), la borghesia sa di compiere una rivoluzione per tutti gli uomini (...).

Espressione di una nuova coscienza umana, il bianco, adulto ed europeo (perché di lui si tratta, e dei suoi cugini d'oltre oceano, da Jefferson a Simon Bolivar) sceglie per insegnare la libertà e, attraverso l'istruzione, intende farne partecipi tutti gli uomini (...).

L'Assemblea Nazionale, i comizi, i giornali, ma anche la fabbrica, la "lega", l'associazione sono forme aperte a chiunque, ma la cui esistenza e il cui funzionamento richiedono a ciascuno un adeguato livello di competenza di livello specifica, di istruzione. Senza la quale diritti e doveri — cioè il succo del manifesto ideologico dell'uomo nuovo, del rivoluzionario — rimangono



no sulla carta... L'istruzione non deve e non può essere un privilegio. Puntare sulla scuola significa, per la dirigenza borghese, dare una risposta a: quali contenuti insegnare? per quali fini? (...).

Il sistema scolastico europeo dell'800 non è la meccanica riproduzione del "miracolo" della società olandese del Seicento, precece nel debellare l'analfabetismo quanto nell'instillare una sospettosa preclusione verso gli altri popoli. Esso è improntato sulla parol-guida del secolo: la nazione. Ma nella valorizzazione delle tradizioni e dei caratteri peculiari di ciascun popolo, non intende negare i pregi delle molteplici nazionalità che si affollano a comporre la concorde/discorde anima europea (...). Trasferito nel contesto italiano, tutto ciò significa evitare che l'unificazione politica si limiti a mettere una copertura genericamente nazionalistica all'Italia delle cento città, al pluralismo di Carlo Cattaneo..." (rid. da Aldo M. Mola, "Epoca").

Come si sa, le cose andarono invece verso il nazionalismo; la scuola di tutti gli italiani (legge Coppino 1877: scuola elementare di 4 anni obbligatoria e gratuita) ebbe nobili intenzioni e gravi difetti, soprattutto perché non raggiunse tutti i cittadini e fece della cultura nazionale un feticcio e uno steccato, isolandola dalle radici comuni ad altri popoli europei e mediterranei: proprio quello che dovremmo evitare.

Nel Terzo Mondo, la scarsità di istruzione è un ostacolo alla partecipazione democratica alle nuove strutture, mentre sta venendo meno quella partecipazione personale che era caratteristica della vita e dell'economia patriarcali.

Alcune potenze coloniali (il Belgio nel Congo) tennero volutamente basso il livello dell'istruzione, limitandolo al

più all'istruzione primaria; altre potenze riservarono alle élites loro alleate l'accesso agli studi superiori.

Oggi il problema dell'analfabetismo, nonostante gli sforzi fatti, è aggravato dal crescente numero di bambini: mancano 20 milioni di aule per oltre 600 milioni di studenti fra i 6 e i 15 anni.

"Gaudium et Spes"

La fiducia del Concilio Vaticano II per l'uomo impegnato nella storia emerge da tutti i documenti conciliari, ma specialmente dalla "Gaudium et Spes", il cui primo capitolo considera le fondamenta della dignità della persona umana e il secondo la sua vocazione comunitaria. Da questo equilibrio persona-società deriva (cap. 3) la visione di un uomo che risponde al comandamento divino di dominare le cose e di costruire un ordine sociopolitico ed economico tale che i singoli e i gruppi sviluppino la propria dignità.

L'attività umana nel progresso scientifico, l'impegno di non essere spettatore ma trasformatore dell'universo "corrisponde alle intenzioni di Dio". Non è il sogno dei Titani che volevano detronizzare Urano, o quello del Superuomo che si sostituisce a Dio e si fa la sua legge, è l'uomo che biblicamente "sottomette la Terra" e quindi nella storia si fa protagonista, glorifica Dio tanto più afferma la propria dignità e libertà, si realizza in un mondo dinamico che cerca di migliorare... Questo vale sia per i grandi eventi e per le grandi scoperte, sia per gli "ordinari impegni quotidiani" che nel lavoro umile e fiducioso costruiscono una civiltà e prolungano l'opera del Creatore.

Di questa missione l'uomo è responsabile pienamente, tutte le sue opere

devono "corrispondere al vero bene dell'umanità e permettere all'uomo singolo, o posto entro la società, di coltivare e attuare la sua naturale vocazione".

Il documento conciliare parla anche dei rischi del progresso: la tentazione dell'orgoglio, il credersi onnipotente, il credere che il progresso sia un fine mentre il fine è l'uomo, l'idolatria della scienza o della tecnica, l'attaccamento ai beni terrestri, la perdita del senso di comunità, il rivolgere il progresso contro l'uomo (bomba atomica).

È Cristo, continua la "Gaudium et Spes", che entra "nella storia del mondo come l'Uomo Perfetto, assumendo questa e ricapitolandola in sé". Gesù immette nella Storia l'energia rivoluzionaria e salvatrice della sua Pasqua, annuncia l'Amore come unica forza per far progredire l'uomo.

Se confrontiamo queste verità enunciate, e il resto del documento conciliare, con la realtà scolastica attuale, espressione della cultura moderna, vediamo che questa è percorsa da velleitarismi: quello di radice illuministica che pretende di fare della ragione infallibile l'arbitra d'ogni situazione e sopravvaluta l'informazione, quasi che il conoscere equivalga ad assumere responsabilità, creando un tipo umano che crede di sapere tutto e vuole giudicare ma si dimostra incapace di agire; quello di radice materialistica, marxista e consumista, che pone la massa e le cose prima della dignità e della libertà della persona, e invita all'azione per una rivoluzione che non è del cuore ma delle strutture, smentita finora dalla storia in una serie di regimi oppressivi e tutti sostanzialmente uguali; e quello pragmatista, che valorizza l'azione per l'azione, la tecnologia e l'efficienzismo, senza dare a ciò uno scopo e alla vita un senso.

In tutti e tre i casi, l'autentica partecipazione democratica è impossibile, perché l'Uomo è strumentalizzato e sottovalutato.

Occorre che la scuola (sia i singoli insegnanti sia le associazioni educative sia le istituzioni come la scuola privata cattolica) dimostri la scarsa vitalità e l'arretratezza "storica" di tali velleitarismi nei confronti dell'universalismo e del personalismo cristiani.

Persona e comunità

Un'altra azione storicamente urgente è la seguente: in questo "passaggio di civiltà" che viviamo con l'esplosione dei mass-media, la scuola deve liberare l'uomo dal sempre più diffuso atteggiamento passivo, di **recettore** di informazioni e messaggi che non agisce nella storia, ma contempla acriticamente, di **spettatore** per cui "gli altri" — i

FAVOLE DAL MONDO

Le favole sono tra le espressioni più ricche della cultura di un popolo. Per la via del meraviglioso, del fantastico, talvolta del grottesco o del surreale, costituiscono un'autentica scuola di vita.

I volumi di questa serie, riccamente illustrati, non sono una piacevole lettura per i ragazzi, ma anche una miniera di sapienza popolare di tanti popoli della terra.

Silvano Galli: **"Il neonato dalla barba bianca"**, pp. 96, L. 3.500. Favole della Costa d'Avorio, con divisione per argomenti e presentazioni didattiche.

Mario Lanciotti: **"Due mogli per un giaguaro"**, pp. 80, L. 3.500. Favole degli indios Cayapò dell'Amazzonia.

Lino Ballarin: **"La figlia del sole"**, pp. 96, L. 3.500. Favole dei Lega, dei Luba, dei Lulua e di altri gruppi etnici dello Zaire.

Sandro Danieli: **"Lo specchio del bene e del male"**, pp. 72, L. 3.500. Favole cinesi, piene di grazia e di poesia, di arguzia e saggezza.

Ivana Cossar: **"Quando gli animali parlavano"**, pp. 80, L. 3.500. Favole dell'Alto Volta.

Ivana Cossar: **"La capanna degli animali"**, pp. 64, L. 3.500. Favole del Mali e di tutta la zona della savana.

Giovanni Silvestri - Benigno Borikò Lopéo: **"L'invidia dell'aquila"**, pp. 64, L. 4.000. Favole della Guinea Equatoriale.

EMI - Via Arcoveggio, 80/7 - 40129 Bologna
CEM - Viale S. Martino, 6/bis - 43100 Parma.

fratelli — sono curiosità e spettacolo, non persone.

Oggi che nelle grandi città la scuola è la sede di gran parte dell'esperienza sociale e con il "tempo pieno" tende addirittura a monopolizzare questa, emerge il dovere di operare nel difficile ma essenziale equilibrio fra individuo e comunità. Negli atti conclusivi di un colloquio internazionale sui Diritti dell'Uomo nella Stampa per Ragazzi è intelligentemente detto:

"Nel XIX secolo, si credette che i Diritti dell'Uomo fossero l'individuo nella sua solitudine e nel suo egoismo, e fu errore tragico. L'uomo deve comportarsi come persona, per riprendere l'immagine di Mounier, nella comunità, o per usare una formula tedesca nel suo "mit sein", cioè nell'"essere con gli altri" (...). Bisogna sempre tener presente questa dialettica della comunità, senza la quale l'individuo è irresponsabile, e dell'individuo, senza il quale la comunità rischia di essere essa stessa oppressiva e negatrice della dignità dell'uomo (...). (AMADE, Monaco, 13-16/11/1979).

Occorre che la scuola insegni le corrette declinazioni morali dei verbi "essere" e "avere", nella convinzione però che, sull'astronave Terra, l'era dell'individualismo è superata, non ha più senso, e quella del collettivismo non è

umanamente praticabile (oltre che economicamente utopica).

"L'età dell'individualismo è terminata.

Insieme ad essa è crollato quell'idolo che intendeva la salvezza dell'uomo nella società come indipendenza — economica, politica e religiosa — da ogni responsabilità e da ogni soggezione rispetto all'autorità del gruppo.

Un tale ideale non è ora più realizzabile nel campo economico, anche se vi è tutt'ora chi se ne augura l'attuazione nel campo politico e religioso.

Il fatto economico fondamentale della nostra epoca non è l'indipendenza, bensì l'interdipendenza.

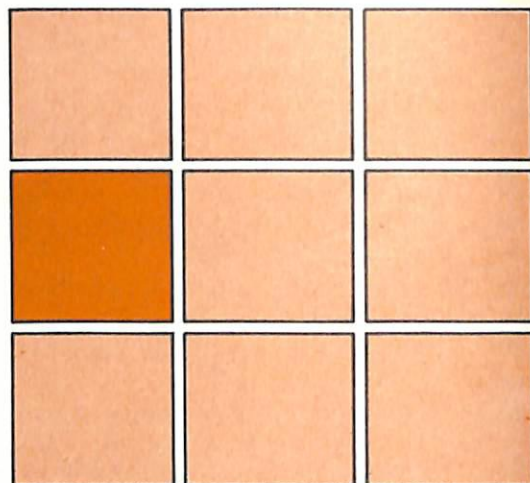
È sparito quello spazio in cui ciascuno poteva fare "il proprio comodo" senza negare agli altri la stessa libertà.

Il fatto bruto della nostra interrelazione economica in un mondo in cui cadono le barriere esercita su di noi una pressione sempre maggiore.

La neutralità e l'isolamento diventano impossibili.

Se dobbiamo in qualche modo sopravvivere, è chiaro che sopravviveremo solo come "membri gli uni degli altri" (John A. T. Robinson, IL CORPO, Gribaudi).

COMPONENTE GEOGRAFICA



Contro una immagine mistificante del mondo

Liberare la scuola educando alla pace nella lezione di geografia: una questione d'idee, ma anche di strumenti.

La geografia nei libri di testo

Cominciamo allora con un'analisi di questi ultimi, intesi come *libri di testo e carte geografiche*: fino a che punto sviluppano un discorso aperto alla pace e alla mondialità, aiutano a comprendere la realtà ambientale e i problemi di vita degli altri, ad "abitare negli altri", o sono soltanto veicoli di ideologie?

È stato osservato di recente che "nei nostri testi scolastici prevalgono l'indottrinamento pervicace, l'informazione distorta, le affermazioni non provate, la volgare propaganda politico-ideologica che non può non condizionare coscienze ancora in formazione", seminando l'odio, il malinteso, il settari-

simo, la disinformazione, l'assenza di disposizione critica e in sintesi una cultura dell'anticultura" (M. Pomilio "Il Tempo", 4-10-1981). Si aggiunge: "La geografia, una disciplina che noi, piuttosto candidamente, consideravamo più neutrale, meno passibile di manipolazioni, e che invece si rivela all'atto pratico terreno ideale per l'opera d'indottrinamento e di violenza ideologica" (proprio nell'articolo precedente avevamo discusso il tema della geografia come presunta scienza neutrale).

Non abbiamo lo spazio per esaminare insieme sussidiari delle elementari e libri di testo per le medie: ci accontentiamo di suggerire un metodo di lavoro, offrendo nella parte finale una griglia di lettura.

Riteniamo invece opportuno fornire alcune indicazioni di carattere generale con riferimento al tema della pace visto come corretta informazione e quindi comprensione degli altri popoli, con qualche esempio tratto da testi in uso in altri Paesi (è utile, infatti, in una prospettiva di mondialità, decentrare il nostro discorso e chiederci non solo come la nostra scuola educa i nostri alunni a vedere il mondo, ma anche come la scuola di altri popoli educa al raggiungimento di questo obiettivo). E ci si accorge molto spesso che è la stessa scuola che riproduce determinati stereotipi di comodo, che può avere una funzione "domesticatrice" anziché "liberatrice".

Vediamo così che non solo la storia ma anche la geografia viene spesso inficiata di eurocentrismo: sulle vicende dei popoli del Terzo Mondo esistono numerose omissioni e distorsioni.

Il razzismo si manifesta con varie caratteristiche: nel modo di caratterizzare le popolazioni del Terzo Mondo e di descriverne tradizioni e costumi,

nella terminologia usata per descrivere ciascun popolo, infine nella natura delle illustrazioni.

La colonizzazione e le forme più o meno dissimulate di schiavitù vengono presentate come altrettanti benefici apportati ai popoli del Terzo Mondo, poiché introdussero tecniche di cui non si aveva conoscenza.

I "dati geografici" vengono accettati senza la minima discussione e spesso diventano "imperativi geografici".

Nel 1978, nella Repubblica Federale Tedesca, si è tenuto un Seminario internazionale sul "Razzismo nei libri scolastici e la sua influenza sui ragazzi". Uno studioso argentino, Hugo O. Ortega, ha esaminato l'immagine dell'indiano trasmessa dai testi scolastici del suo paese. Troviamo così che:

... "nell'illustrazione che accompagna la scoperta dell'America si vede un Colombo prestante e pacifico, che scende a terra di fronte ad un gruppo di Indiani attoniti. Segue un esercizio in cui l'alunno deve riempire uno spazio vuoto nella frase: "Quando... incontrò uomini selvaggi che chiamò indiani"; le parole mancanti sono evidentemente "Colombo scoprì l'America". Quindi la popolazione indigena di così vasto continente viene etichettata genericamente col nome di "Indiani", senza riguardo alla pluralità delle culture e ai diversi nomi dei popoli, e viene presentata, alla rinfusa, come composta di "selvaggi seminudi".

"Un'altra pubblicazione, dedicata ai bambini di 7-8 anni, porta queste affermazioni: "È difficile oggi immaginare quale fosse in passato la vita nelle campagne. Gli Indiani avevano lasciato le città, ma erano ancora padroni delle pianure. Potete immaginare quanto fosse pericoloso attraversare le pampas? Pensate alle lunghe, difficili strade, agli animali selvaggi, agli Indiani sempre in agguato". L'autore si dimostra preoccupato solo di coloro che vivevano nelle piccole città dell'interno. E i popoli indigeni? Non ha pensato alle loro an-

sie, alla loro insicurezza, all'angoscia di vedersi ridotti da una maggioranza a piccoli gruppi, sempre più ridotti, esposti alle minacce di nemici meglio armati? Le ribellioni degli indigeni, le loro azioni di guerra non vengono mai giustificate come reazioni di un popolo oppresso, ma piuttosto presentate come agguati di belve nella giungla".

"Dice un autore: "Nella regione di Chaquena alcuni Matacos e Todas vivono ancora oggi in uno stato primitivo. Essi generalmente vengono chiamati a raccogliere cotone o a tagliare le canne da zucchero. Con i semi delle carrube preparano una bevanda chiamata aloja di cui sono ghiottissimi. E durante le feste ne bevono in grandi quantità".

Perché di tutti gli aspetti della cultura dei Matacos e Todas si sottolinea "lo stato primitivo" e il fatto che bevono l'aloja? Perché non si parla del loro concetto della proprietà comune, della saggezza con cui spartiscono gli alimenti, della solidità delle famiglie, dell'assenza di promiscuità sessuale, della loro bravura nel fabbricare case fresche, adatte al caldo clima sub-tropicale, della loro fede religiosa, della dignità cui improntano le relazioni sociali? Perché non si ricorda infine che, se vivono in uno stato primitivo, lo si deve al fatto che furono obbligati a risiedere nelle regioni più povere e più inospitali di una ricca repubblica?"

Si tratta, dunque, di una visione manichea, di un pregiudizio etnocentrico che vediamo spesso ricorrere nei testi di geografia: la sua applicazione su scala mondiale è quella della divisione (che corrisponde a una visione ideologica) del mondo in paesi socialisti e paesi non socialisti, dei quali si tende a fornire un quadro fortemente ideologizzato.

Potremmo presentare ai nostri alunni alcuni degli esempi suindicati e poi discutere con loro l'ideologia che li sottende: un'esaltazione della società dell'"avere", di quella tecnologicamente avanzata, a scapito di una società dell'"essere"; si promuove il concetto che esistono civiltà superiori e civiltà inferiori e che le seconde devono "naturalmente" imitare le prime; viene escluso il dialogo e la comprensione dei diversi.

Secondo Paulo Freire la "preservazione culturale" che così si attua è la perpetuazione dei valori delle classi dominanti, che organizzano l'educazione fissando i suoi obiettivi; al contrario, solo "l'educazione per la liberazione può essere utopica e, poiché è utopica, può anche essere profetica" e "solo quelli che sono dominati possono veramente conoscere e annunciare - denunciare il mondo nel quale esistono, ma in cui è loro interdetto di "essere", e annunciare il mondo nel quale "possono essere".



Gli "inganni" delle carte geografiche

Le stesse carte geografiche possono contribuire a darci un'immagine mistificante del mondo, e in particolare del Terzo Mondo, e rafforzare per questa via atteggiamenti etnocentrici.

La nostra visione dei rapporti tra i popoli è condizionata da deformazioni culturali che privilegiano sotto ogni aspetto i paesi sviluppati. Ne è una riprova la stessa "rappresentazione del mondo" (la cosiddetta "proiezione cilindrica" di Marcatore): in questa proiezione, prevalente da ormai quattro secoli, l'Europa (inclusa la Russia europea) appare più estesa dell'America Latina, mentre in realtà il nostro continente con i suoi circa 10 milioni di kmq. si estende per poco più della metà del continente latinoamericano (17,8 milioni di kmq.).

L'ineguaglianza dei rapporti internazionali è anche un dato culturale e un'educazione liberante ai valori umani, in particolare alla pace, può trovare un prezioso medium anche in una carta geografica che restituisca la verità dei fatti eliminandone le deformazioni culturali, coloniali, politiche ed economiche che si sono incrostate nel tempo e iscritte nello spazio.

Bussola e fucile

Ma le carte sono anche uno strumento del potere militare. Nell'affermare, fin dal 1° numero, la funzione fondamentale di una "geografia per la

pace" abbiamo già indicato l'esistenza di una geografia per la guerra, non per la vita ma per la morte. Di questo rapporto dialettico (uso pacifico - uso militare della geografia) occorre indagare le cause e seguire alcune tappe.

"La geografia, in quasi tutto l'arco della sua esistenza, è stata come un pesce che ha dimostrato di sapersi muovere e prosperare soprattutto nelle acque torbide del colonialismo e dell'imperialismo, cioè dove gli interessi commerciali e gli interessi militari si saldano grazie anche alla copertura ideologica del nazionalismo" (1).

Nel 1900 il geografo Dalla Vedova, nel parlare della "fortuna straordinaria della geografia esploratrice, dichiarava che erano entrati "nella lizza ufficialmente alcuni governi dei più potenti e dei più giovani, Inghilterra, Francia, Germania e Italia. Questi, operando secondo la loro natura, diedero necessariamente alle loro imprese una intonazione meno platonica, rafforzando all'occorrenza, l'opera della bussola e del sestante con quella del fucile, ma, in ogni modo, cooperando potentemente alla ricognizione finale della superficie terrestre".

Un'ultima citazione per comprendere meglio il significato di questa "geografia per la guerra". Nel 1873 Cesare Correnti in un discorso all'Università di Roma affermava:

"A chi vorrebbe addormentare l'Italia fra due solchi rispondete con la carta geografica. Il mare ci abbraccia d'ogni parte, il mare ci chiama... Gli è quello che hanno fatto le nostre repubbliche del Medioevo..."

Sarà una consolazione scappar un tratto fuor da questo chiuso ove fiutiamo da tanti anni la stessa aria".

Potrà essere utile una connessione con la storia del colonialismo italiano di quell'epoca. In questi testi viene chiaramente chiamata in causa la "vocazione", la "missione" dell'Italia: termini e concetti che avranno tanta fortuna nella successiva storia italiana. Siamo agli antipodi di quella geografia per la pace cui è teso il nostro discorso.

Il pane è la pace

Un altro argomento che possiamo sviluppare nella lezione di geografia in vista di un'educazione alla pace è dato dal rapporto sempre più stretto tra le spese militari e i problemi che affliggono l'umanità, in particolare del Terzo Mondo: fame, malattie, ignoranza.

Va detto con forza: fabbricare armi è già uccidere. Infatti, la corsa agli armamenti distoglie enormi risorse finanziarie, manodopera, materie prime. Si spendono ogni anno per la guerra 400 miliardi di dollari, quasi il doppio di quello che si spende per la sanità. E i militari, non contenti della terra, dell'acqua e dell'aria, hanno conquistato anche lo spazio: i mass media hanno suonato la grancassa per illustrarci lo sfruttamento pacifico dello spazio (i primi Sputnik, il primo uomo sulla Luna), per passare poi in sordina l'uso militare.

Tuttavia, qualche progresso è stato fatto: la messa in orbita di armi nucleari o di qualsiasi altro tipo che comportino distruzioni di massa dallo spazio, è proibita dal Trattato sui principi che governano le attività delle nazioni, sull'esplorazione dello spazio, ivi inclusa la Luna e altri corpi celesti.

J. Kennedy aveva proposto agli americani due obiettivi: la conquista della Luna e la soluzione del problema della fame nel mondo. Il primo è stato raggiunto, ma il secondo ancora quanto mai lontano... Ma "il problema della fame del mondo non è prima di tutto economico, né sociale e neppure politico: è fondamentalmente un problema morale, spirituale" (*Padre Arrupe s.j.*).

Denunciare squilibri, ingiustizie, sfruttamento nel mondo quali minacce alla pace (e cioè presentare il problema in negativo) costituisce senz'altro un valido approccio al nostro tema: *occorre far comprendere agli alunni che uno stato di pace non può esistere se i più elementari bisogni umani non sono soddisfatti. Perché il pane è la pace.* E in questo discorso la geografia è uno strumento fondamentale per prospettare i problemi.

Ma la conoscenza dei problemi non basterà a cambiare la società. Accanto alla denuncia dobbiamo *prospettare l'amore come forza di liberazione e la*

pace come forza di mutamento, dobbiamo per questa via sollecitare negli alunni un atteggiamento aperto agli altri, ai popoli altri, alle culture altre. "I fanciulli devono imparare a essere solidali con coloro che sono in difficoltà sia in altri paesi sia nel loro ambiente. È questo un atteggiamento che devono proiettare nel mondo, sia a livello internazionale sia a scala locale" (*Forum*, 1980, n. 3).

PROPOSTE DIDATTICHE

1) Proposta di scheda per i libri di geografia:

— Elementi da prendere in considerazione:

a) il testo scritto (ideologia, linguaggio, organizzazione del materiale descrittivo);

b) le illustrazioni;

c) l'impostazione grafica;

d) le indicazioni di ricerca (*da "Hérodote/Italia, n. 0, 1978).*

2) L'educazione alla pace ha un momento importante nell'educazione a "decentrarsi", per un superamento degli egoismi e degli etnocentrismi (se ne è parlato nel 1° numero). Un interessante esempio "geografico" è offerto da Piaget:

La storia della geografia costituisce un efficace esempio di quanto sia radicato in profondità l'atteggiamento egocentrico: così in astronomia, il sole, la luna e le stelle sono apparsi ai primi uomini come li vedono i bambini; la terra, concepita prima come una piattaforma, poi come un emisfero e finalmente come una sfera, è stata a lungo considerata al centro dell'universo fino alla rivoluzione copernicana. Questa lenta evoluzione spiega come il pensiero umano è arrivato a svincolarsi, a ogni tappa, da una forma particolare di egocentrismo per ricadere in un egocentrismo più raffinato che ogni volta ha impedito un'obiettività totale.

3) Proponiamo agli alunni di commentare il testo di Isaia (VII sec. a. C):

"Con le loro spade forgeranno i vomeri, con le loro lance le falci. Le nazioni non leveranno più la spada l'una contro l'altra e non si farà più la guerra".

— Come traccia possiamo suggerire il tema di estrema attualità della "ri-conversione dell'industria bellica", un tema cioè di scottante geografia economica.

4) Per un'intervista:

1) La pace è solo un problema politico ed economico?

2) Quali sono le principali minacce di oggi alla pace?

3) Quali sono le iniziative del Governo italiano per la pace?

4) Ritiene che le marce per la pace portino un contributo?

5) Può la pace essere conservata affidandosi solo all'equilibrio del terrore atomico?

6) Che cosa potrà fare ognuno di noi, nel suo piccolo, per la pace?

7) C'è differenza tra pace e pacifismo?

5) **Gli aiuti al Terzo Mondo.** Si legga e si proponga per un commento il testo seguente (da "La France dans la communauté internationale", Hachette, Paris, 1963):

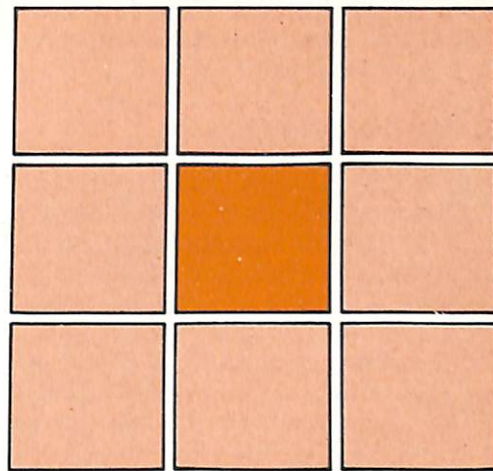
"Le ragioni di un aiuto privilegiato". Esse sono d'ordine morale, economico, politico e sentimentale.

1) **Ragioni morali.** Abbiamo davanti alla storia una certa responsabilità. Abbiamo colonizzato questi paesi, abbiamo iniziato ad elevare il loro livello di vita, a condurli verso la vita moderna e non possiamo abbandonare il nostro compito prima di averlo condotto completamente in porto. Questi paesi, sono, per la maggior parte, ancora troppo fragili politicamente ed economicamente per sopportare, senza aiuto, il peso della loro indipendenza.

2) **Ragioni economiche.** Questa politica di aiuto si inserisce in una cooperazione a doppio senso. La maggior parte degli accordi che abbiamo firmato prevedono in effetti facilitazioni reciproche in materia di difesa e di trasporti, un regime privilegiato per gli scambi commerciali, convenzioni relative alle materie prime ecc.

3) **Ragioni politiche.** L'opera francese oltremare è un elemento della grandezza ("grandeur") nazionale, è uno dei mezzi d'irraggiamento che restano alla Francia...".

COMPONENTE LOGICO SCIENTIFICA



Per una propedeutica alla libertà

Il concetto di libertà da sempre stimola la fantasia delle persone ed è spesso il punto di partenza per accese discussioni sull'argomento.

Liberarsi dai preconcetti

E' difficile stabilire se "libertà" è la possibilità di fare ciò che si vuole e se è un modo di impostare i rapporti sociali per cui il vicino non è influenzato dalla nostra libertà personale.

Certo, durante l'arco della vita, siamo stati spesso costretti a rivedere il concetto di libertà per adeguarlo alle circostanze che si sono presentate. Nonostante questo, se prendiamo un gruppo di persone e domandiamo loro cosa intendono per libertà, avremo molte e differenti risposte.

A questo punto ci si può domandare che cosa può fare la Scuola in merito all'argomento "libertà". Certamente non insegnare "che cos'è" perché le soluzioni, al quesito posto, sarebbero le più varie.

La Scuola può fare una cosa molto importante: essere propedeutica alla libertà. Obiettivo certamente non facile da raggiungere, ma il suo conseguimento comporta benefici personali e sociali non indifferenti.

Il primo passo da compiere è quello di rendere libera la mente dell'alunno da preconcetti e poi di mettere in ordine tutte le sue energie affinché egli possa fornire, nel lavoro quotidiano, un migliore rendimento.

Questo primo passo è certamente faticoso e non facile da proseguire perché i parametri che regolano il processo sono: *autodisciplina, concentrazione, critica e pazienza*.

Innanzitutto occorre spiegare ed esemplificare i parametri sopra menzionati, poi svolgere una serie di lavori per ognuno di essi in modo da poterli valutare. Tutto questo lavoro scolastico porta, col tempo, ad una elasticità mentale utile e fondamentale non solo per cercare di capire il concetto di libertà ma anche per superare quelle barriere culturali che tendono ad allontanare gli individui gli uni dagli altri e che normalmente sono la causa perché una società sia poco in sintonia con sé stessa.

Educare all'autocontrollo

E' importante che gli alunni della Scuola dell'obbligo siano introdotti allo studio dell'educazione sanitaria in quanto *possedere una coscienza relativa alla salute eleva la qualità della vita e del modo di vivere*.

Tra i vari argomenti trattati quello che ha riscosso maggiore interesse tra i ragazzi è stato il problema riguardante le malformazioni della colonna vertebrale (scoliosi, cifosi etc.).

Risolto il dubbio sul preciso signifi-

cato del termine medico, i ragazzi mi hanno posto la domanda sul "perché tale fenomeno avviene". Ottenuta la risposta, essi sono arrivati alla conclusione che con un pò di autocontrollo, durante le ore di studio, avrebbero potuto ridimensionare il problema delle deformazioni della colonna vertebrale.

A questo punto le osservazioni della classe si sono orientate verso quel banco e quella seggiola che apparentemente sono i responsabili di tanti guai. Infatti, un banco non ben proporzionato ed una seggiola poco adatta possono indurre i giovani ad assumere degli atteggiamenti scorretti col busto, che si ripercuotono particolarmente sulla colonna vertebrale.

Con un lungo lavoro di concentrazione gli alunni hanno effettuato le misure sulle dimensioni dei banchi e sul tipo di seggiola utilizzata, confrontandole con quelle riportate nelle norme tecniche relative all'edilizia scolastica. Dall'esame dei dati, essi si sono resi conto che mediamente i loro banchi rispondono alle dimensioni consigliate.

Pertanto, essi hanno ribadito il concetto che il problema delle deformazioni della colonna vertebrale può essere in parte evitato con un esercizio paziente e costante di autocontrollo del proprio busto.

Le posizioni scorrette sopra descritte hanno, inoltre, indotto i ragazzi a considerare un altro problema. Essi hanno notato che alcuni di loro usano portare una borsa appesa ad una spalla, contenente i libri e i quaderni. Se la borsa è pesante, il busto si incurva da una parte assumendo un atteggiamento non corretto e di questo ne risente in modo particolare la colonna vertebrale. Qualcuno di loro utilizza invece una cartella del tipo "a zaino". In tal modo gli alunni hanno osservato che il carico

dei libri è equamente distribuito sulle spalle e che il busto non è, in questo caso, soggetto a deviazioni.

Ambiente e igiene

Stimolati dall'esercizio di osservazione, precedentemente descritto, i ragazzi si sono sentiti in grado di effettuare una indagine critica sulle condizioni igieniche dell'ambiente che per molte ore al giorno li accoglie, ovvero l'aula.

Si è subito evidenziato il problema della illuminazione, in modo particolare per quella artificiale. La discussione si è indirizzata sulla luce emessa da due lampade, ritenuta, dalla classe, insufficiente per svolgere il lavoro scolastico nelle ore pomeridiane.

Mediante uno strumento chiamato luxmetro, con cellula fotoelettrica al selenio, è stata misurata l'intensità della luce artificiale sui banchi, in un'ora in cui l'apporto della luce naturale risultava trascurabile.

Dalle misurazioni effettuate gli alunni hanno potuto concludere che in quelle condizioni non tutti i banchi ricevevano sufficiente luce per leggere e per scrivere. Spinti dall'interesse suscitato dai risultati ottenuti durante la ricerca, i ragazzi hanno voluto proseguire l'osservazione su vasta scala, coinvolgendo altri ambienti scolastici quali la sala mensa e i servizi igienici.

Il loro spirito critico, ormai messo in moto, ha rilevato profonde deficienze per quanto riguarda l'igiene dei bagni suddividendo la colpa tra l'inadeguatezza del servizio di pulizia dei bidelli e la poca educazione degli alunni. Per quanto riguarda la sala mensa la classe ha studiato, con opportuni calcoli, l'indice di affollamento, la rumorosità dell'ambiente ed il grado di riscaldamento.

I risultati dell'indagine hanno permesso di valutare negativamente l'utilizzo di quella sala per l'ora del pasto in quanto mal riscaldata e assai rumorosa. I ragazzi, coinvolti i genitori, hanno chiesto e ottenuto che la direzione scolastica adottasse il metodo dei due turni per lo svolgimento del pranzo e, soprattutto, un migliore funzionamento dei termosifoni.

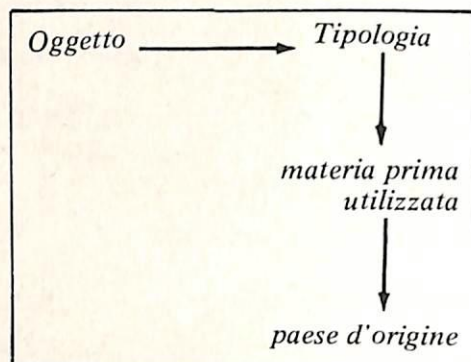
A conclusione di questa esperienza posso dire che l'idea di aprire gli alunni alla conoscenza di alcuni problemi igienici, ha svegliato in loro quell'esercizio critico su fatti e cose che è uno dei punti fondamentali per esercitare la facoltà di pensare, di operare e di scegliere a proprio talento.

L'aula e i suoi oggetti

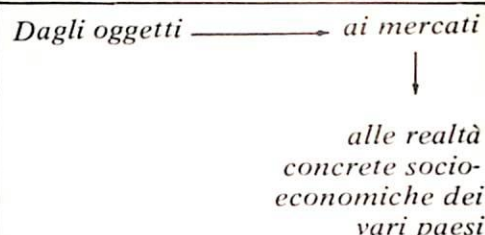
Un altro tipo di ricerca, in chiave mondiale, può prendere l'avvio semplicemente, dall'aula scolastica. Qualsiasi aula scolastica, infatti, è inserita in una

rete mondiale di produttori e consumatori.

Basta rilevare gli oggetti esistenti e da questi ricavarne poi le materie utilizzate per la loro fabbricazione. (cfr. il "disegno" di pag. 16).



L'obiettivo si sposterà sul commercio internazionale e sui meccanismi che regolano i mercati mondiali.



Dalla materia prima all'oggetto: come e dove viene lavorato, semi-lavorato, estratto, fabbricato, venduto un prodotto.

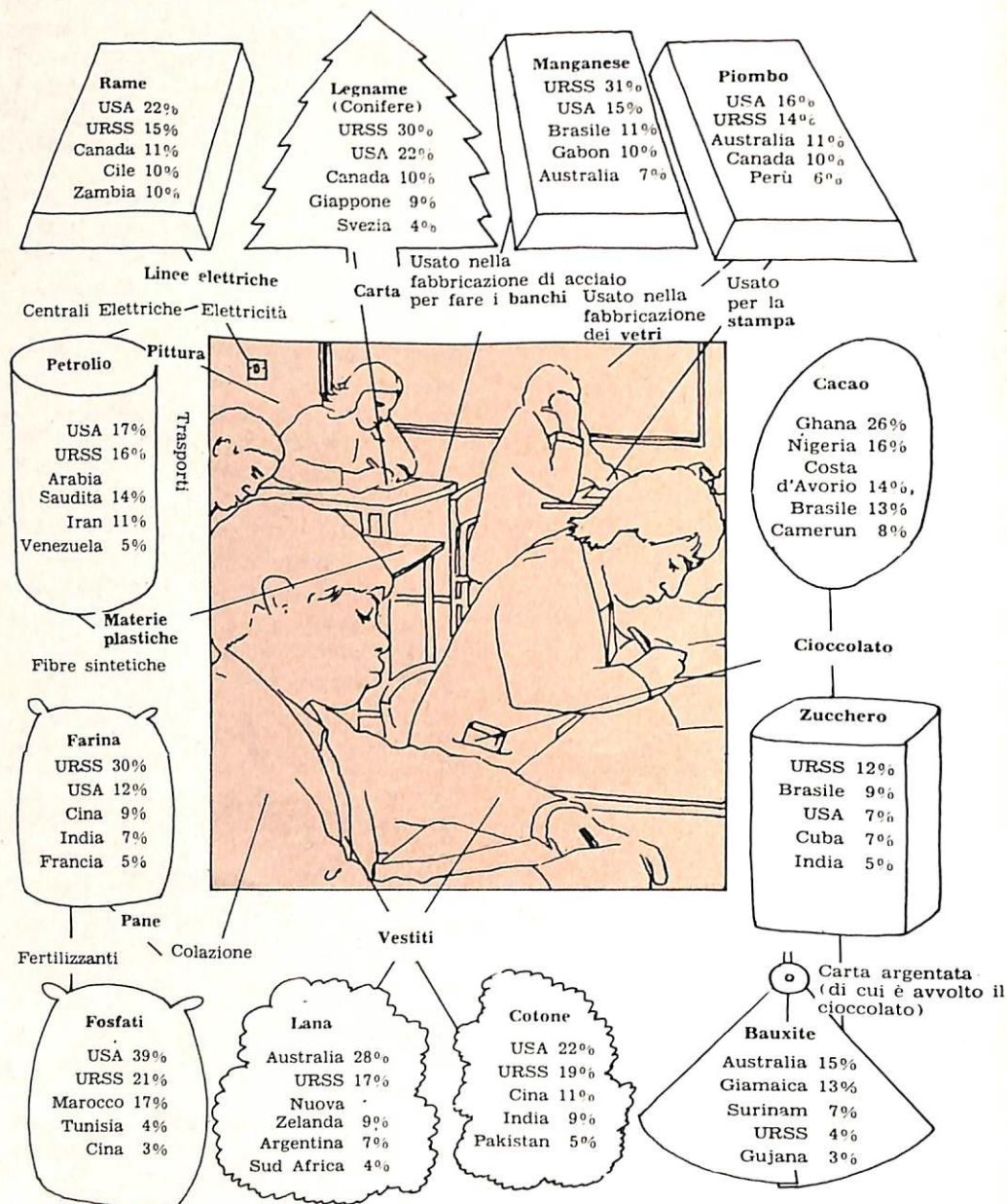
Cercare di ricostruire la lunga catena dal produttore al consumatore e di verificare l'esistenza di eventuali conflitti nella rete produttiva e distributiva.

L'obiettivo finale sarà quello di far sentire vicino il mondo.

Bibliografia

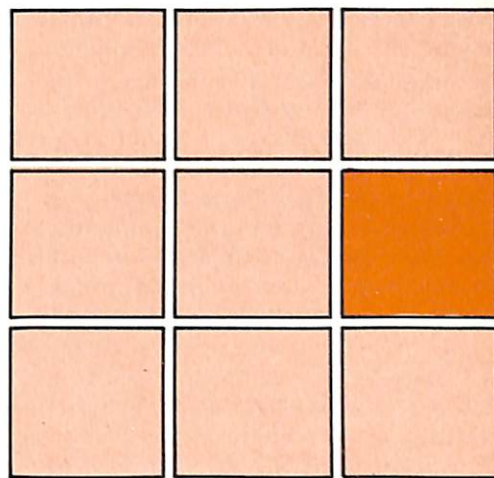
B. Guerini "Igiene e medicina scolastica" - ed. Sansoni.

M. Aliani "Illuminazione". Quaderni EPASA.



Nota: le cifre e percentuali indicate in questa pagina si riferiscono alla produzione, non al consumo. Per ciascun bene sono indicati i 5 maggiori produttori mondiali.

COMPONENTE LINGUISTICA



“Comunicazione non-autoritaria” come condizione per una scuola di pace

La presa di coscienza che deriva dal coraggio di guardare in faccia la realtà di un mondo frantumato e troppo spesso umiliato, in cui “l'uomo è divenuto un superuomo, ma in cui più il suo potere cresce e più egli diventa un pover'uomo... (infatti) più cresciamo e diventiamo superuomini e più siamo disumani” (1), richiede “la rivoluzione dei nostri cuori” per l'inizio di un'opera che la stessa condizione umana reclama come essenziale alla ricerca della propria dignità.

La trasformazione della società atomizzata dell'Avere nella società comunitaria dell'Essere dipende senza dubbio dal ricreare *per tutti gli uomini* le possibilità di sviluppo delle *qualità autenticamente umane*.

Il compito di infondere nel cuore degli uomini uno spirito nuovo ed ideali universali è per Fromm compito dell'educazione; tuttavia non si può non rilevare come spesso il sistema educativo si limiti ad un linguaggio tecnico “fornendo agli studenti conoscenze per svolgere i loro compiti pratici e dando loro il carattere del mercato” (2).

Liberare la scuola significa invece assumere come progetto educativo lo sviluppo armonico ed equilibrato delle forze di umanizzazione del fanciullo, promuovere la capacità propria dell'uomo di Amore, Ragione e Creatività individuale e sociale e non la “produzione” di individui passivi ed isolati che “possono essere usati per gli scopi della macchina industriale”.

Liberare la scuola significa, dunque, innanzitutto credere nella scuola come luogo privilegiato per imporre il discorso che riguarda l'avvenire del mondo e dell'uomo, per affrontare, spiegare e trasformare quelle situazioni disumane che mortificano ancor prima che l'ambiente comunitario singolo, locale, l'intera comunità umana, il concetto stesso di uomo.

1. Gli obiettivi educativi

Una “Comunità educante” — nel senso letterale di educare, tirar fuori ciò che è nell'uomo per il bene comune — deve offrire gli strumenti adeguati per una sempre maggiore *apertura critica* nei confronti dell'intera società, da trasformare in senso qualitativamente umano, ridestando in ciascun individuo, inteso nella sua personalità irripetibile, la “spontaneità” spesso nascosta in modo che egli *si liberi* dai modelli stereotipati di comportamento, *parli* in una comunità di parlanti, *interpreti* e *comprenda* il mondo *con obiettività*.

Occorre, dunque, porre come primaria strategia educativa quella di valorizzare i poteri essenziali del fanciullo e di portarli ad espressione, cosicché egli possa sperimentare in se stesso tutta l'umanità.

In quest'ottica gli *obiettivi educativi* della matrice curriculare elaborata nel settore linguistico discendono da quelli che Fromm ha evidenziato come i bisogni specifici dell'uomo, cioè profondamente radicati nella condizione della esistenza umana ed alla cui realizzazione deve tendere la società: acquistare una valida competenza linguistica, cioè un'efficace competenza comunicativa e discorsiva, per “esprimere” il proprio bisogno di:

a) *Correlazione* come necessità di vincere l'isolamento ed unire se stessi al mondo. La parola chiave non è né il dominio né la sottomissione, ma l'amore come esperienza di partecipazione, di comunione e solidarietà con il prossimo; come responsabilità, rispetto e conoscenza che consentono l'unione con gli altri preservando la propria integrità.

b) *Creatività* come necessità di trascendere la passività, l'odio e la sofferenza.

c) *Radicamento* come capacità di costruire un mondo basato sulla solidarietà umana e sulla giustizia: “quando l'uomo riuscirà a sviluppare ragione e amore... potrà sentirsi radicato nella esperienza della solidarietà universale e avrà trasformato il mondo in una dimora veramente umana” (3).

d) *Senso di identità* come necessità di superare la barriera del conformismo gregario; la parola chiave è *Essere il soggetto delle proprie azioni*, vivere e non essere vissuti, parlare per testimoniare a se stesso e agli altri la propria esistenza e non essere parlati.

e) *Sistema di orientamento* come bisogno di orientarsi intellettualmente nel mondo. Anche se è diverso il modo di esprimersi, comune a tutti gli uomini è l'esigenza di spiegare ed interpretare; la parola chiave è la Ragione come facoltà specificamente umana di "afferrare" il mondo con il pensiero *obiettivamente*. Afferma Fromm "quanto più l'uomo sviluppa questa obiettività... tanto meglio egli può creare un mondo umano nel quale trovarsi a suo agio. Se uno vive tra false prospettive, la sua capacità di ragionare è limitata o menomata... come l'amore, così la ragione è una facoltà umana che deve comprendere l'intero mondo con cui l'uomo è in rapporto" (4).

Il Linguaggio, nei suoi contenuti strutturali, diviene dunque lo strumento fondamentale: la Parola che "ci rende uomini" non è mera tecnica ma Amore Ragione e Creatività, Simbolo di un processo di crescita ricco di significato, in cui si compie la "libertà da" per realizzare la "libertà di" costruire nella scuola e nell'universale società degli uomini la *Comunità dell'Essere*.

E' indispensabile in questo cammino *lo sforzo congiunto degli insegnanti e degli alunni* che in un costante lavoro di ricerca non sono più spettatori di una "società malata", ma divengono *soggetti attivi per una "società sana"* in cui — come afferma Fromm — "nessun uomo sia mezzo per i fini di un altro, ma sia sempre e senza eccezione un fine in se stesso; dove nessuno sia usato, e neppure usi se stesso per i fini che non siano quelli dello sviluppo dei suoi poteri umani... (Una società sana in cui) l'uomo sia il centro, affronti i problemi sociali come problemi personali, abbia a che fare con dimensioni manovrabili ed osservabili" (5).



2. Le modalità di comunicazione

Appare a questo punto opportuno allargare il nostro discorso all'analisi del ruolo determinante che assume la concreta realizzazione delle *intenzioni comunicative* nella situazione educativa; e ciò non come primato della tecnica, ma come riflessione volta ad elaborare ipotesi per perseguire le scelte educative di una scuola di pace, per essere realmente un insegnante capace di amare, comunicare, "sanare".

Infatti, se il momento della comunicazione, verbale e non-verbale, è veicolo centrale di qualsiasi situazione educativa che vuole assumere i tratti caratteristici di un autentico rapporto interpersonale, appare necessario porre l'accento su *quanto effettivamente si fa con le parole*.

Accettazione - Comprensione - Congruenza sono le intenzioni comunicative ottimali di un'autentica relazione interpersonale e comunitaria, quale si è venuta precedentemente definendo all'interno di una concezione dinamica dell'educazione e della personalità, all'interno di una concezione positiva dell'Uomo: "un essere fondamentalmente costruttivo e degno di fiducia".

Assume, dunque, ampie dimensioni l'esigenza di adottare un *consapevole comportamento comunicativo*, manifestazione coerente di una tale concezione del Mondo e dell'Uomo, sintomo di atteggiamenti aperti e fondamentali verso gli altri.

Appare ovvio quanto sia inutile "accettare" e "comprendere" in modo strumentale ed esteriore, quanto sia inefficace e "malata" un'azione educativa che non si fondi sulla solida fiducia nel valore dell'individuo; "alle dichiarazioni verbali e alle manifestazioni espressive devono corrispondere convinzioni effettive, genuina fiducia nelle capacità della persona umana, sincera volontà di non condizionarla dallo esterno secondo i propri parametri di giudizio, effettivo sentimento di rispetto..." (6).

La congruenza tra pensiero ed espressione, l'autenticità di se stessi, è condizione fondamentale per *qualsiasi* impegno educativo, per il cammino verso la realizzazione di una scuola di pace che "non solo promuove la solidarietà umana e permette ai suoi membri di stabilire amorevolmente dei rapporti l'uno con l'altro", ma li educa attraverso modelli ed immagini - guida.

L'accettazione, come sentimento di rispetto per ogni persona umana "così come è", dotata quindi di valore e dignità propri, può essere tangibilmente testimoniata dalla *dimostrazione di aver capito* i discorsi dell'interlocutore; o meglio può realizzarsi quando ci si è

posti nella condizione di "*sforzarsi di capire*" l'altro nelle sue diverse manifestazioni, nei suoi messaggi semplici e chiari oppure difficili e lacunosi.

Il clima accettante che non si identifica con un'approvazione incondizionata — nasce da un autentico atteggiamento di *comprensione empatica*, è dunque il *punto di partenza in un qualsiasi lavoro di ricerca* nella scuola dell'Essere.

Il modello operativo proposto nella matrice curriculare pone come *obiettivi didattici* il superamento da parte del fanciullo dell'egocentrismo verbale e dello svantaggio culturale, intesi come elementi alienanti il processo di crescita personale e comunitaria e come ostacoli da abbattere per rendere concreta la speranza di comprensione e fraternità universale.

Una comunicazione non-autoritaria, basata su un rapporto interpersonale di collaborazione "da eguali" è condizione preliminare a qualsiasi strategia operativa. (7).

Si tratta di porre il fanciullo nella situazione più adeguata per svolgere il ruolo di interlocutore. Se il linguaggio egocentrico si evidenzia come un grave ostacolo alla comunicazione socializzata e dunque alla necessità di correlazione ed unione con gli altri — si tratta infatti di un linguaggio scarsamente comunicativo, poco coerente, e comprensivo in cui, pur presente un contesto sociale, non si tiene conto dell'interlocutore, quasi fosse un "discorso privato" o un "monologo collettivo" — è importante sottolineare da una parte i limiti che esso comporta sullo sviluppo linguistico e sul processo di socializzazione, come consapevolezza del proprio rapporto con gli altri e dell'essere in funzione degli altri.

Parimenti giova porre in evidenza come solo una comunicazione intesa come scambio e cooperazione possa "liberare" il fanciullo: nessun progresso può, infatti, realizzarsi là dove il bambino è sottoposto a regole o formule già date, a comportamenti più o meno palesemente manipolatori; "spesso non ci si rivolge al bambino come ad un eguale, con cui si deve *discutere e analizzare* le cause e le conseguenze, ma come ad un individuo inconsapevole delle proprie azioni, su cui esercitare pressioni e costrizioni" (8).

Le *attività* di lavoro pertanto devono poggiarsi su tecniche di intervento *non-direttivo e centrato sul fanciullo*:

a) instaurando una situazione in cui siano esplicite la necessità di comunicare con gli altri, in un "cerchio" sempre più vasto che racchiude tutta l'umanità, e l'esigenza di spiegarsi;

b) rispettando il fanciullo nelle sue esigenze espressive così da poter esigere un *reciproco rispetto*, cioè una reci-



proca considerazione delle esigenze di comunicazione e comprensione degli altri;

c) coordinando e riorganizzando contenuti e sentimenti espressi, interessi manifestati e risultati raggiunti in sede di ricerca;

d) partecipando in modo inequivocabile ed autentico il proprio sentimento di fiducia nella capacità che il fanciullo libera in se stesso per arrivare ad un'autentica accettazione di se stesso, della realtà circostante, del Mondo nelle sue diverse manifestazioni.

3. Matrice curriculare: Costruire la Strada della Pace

"Lavoriamo insieme per qualcosa che ci unisce.

Essere felici significa assumersi il destino di tutti, l'Amore è il potere duratore che vi è nel Mondo" (M. L. King).

a) Problematizzazione: prendere coscienza.

Viene proposto ai ragazzi un brano "significativo" che focalizzi la loro attenzione e sul quale possano esprimere le loro opinioni. A puro titolo indicativo riportiamo il testo della canzone "Confessione" tratta dalla *Cantata della Speranza* di Marini e Savi:

"Noi uomini tutti bisogna accusare: / il Cristo ha insegnato la forza d'amare. / La buona novella che Egli ha annunciato / l'abbiamo gettata nel no-

stro passato / e quelle parole d'un mondo migliore / le abbiamo tenute lontano dal cuore. / Noi uomini tutti bisogna accusare: / noi uomini liberi di odiare e d'amare. / Il Cristo fratelli ci aveva chiamati / noi come stranieri ci siamo guardati / ci siamo rinchiusi nei nostri palazzi / con gli occhi attrappiti nel ventre ben sazi!

b) Momento della ricerca: cercare di capire

— Raccogliere le diverse riflessioni emerse dalla lettura del brano confrontare le diverse opinioni del gruppo, allargare le proprie informazioni e conoscenze riguardo alla situazione denunciata dagli autori.

— Analisi di documenti da cui si possano enucleare i bisogni fondamentali dell'uomo, come specifici dell'esistenza umana.

— Analisi dei contrasti presenti nella società contemporanea definita da Fromm una "società malata".

— Analisi dei reticolati visibili ed invisibili che dividono l'umanità.

— Analisi del concetto di società e del concetto di comunità.

— Analisi delle situazioni che umiliano il concetto stesso di uomo.

c) Momento delle ipotesi: cercare di risolvere

Occorre interrogarsi in prima persona: quali vie possiamo percorrere per giungere alla Solidarietà e fraternizzazione universale?

La trasformazione della società dell'avere nella società dell'Essere senza

la ricostruzione delle vie della Ragione e dell'Amore?

Un mondo che si organizza senza amore finisce per organizzarsi contro l'uomo.

d) Verifica dell'ipotesi scelta attraverso la testimonianza di Modelli: uomini che hanno combattuto per un mondo di pace.

e) Formulazione di un messaggio di risposta.

Materiale: Fromm, *Avere o Essere e Psicanalisi della società contemp.* M. L. King, *La Forza di amare*, SEI.

AA. VV., *Agonia della civiltà*, Ed Comunità

Diapositive, *Problemi dell'uomo*, LDC.

Antologie varie per la scelta di brani e documenti.

Materiale vario reperito o creato dagli alunni.

Valutazione: Attraverso un lavoro di drammatizzazione comunitaria gli alunni tradurranno in azione il messaggio della loro ricerca rendendo "visivi" i comportamenti acquisiti, coinvolgendo gli altri nel tentativo di "liberarsi" e "liberare".

(1) A. Schweitzer, Oslo, 1952.

(2) E. Fromm, *Psicanalisi della società contemporanea*, Ed. Comunità.

(3) E. Fromm, *Psicanalisi...*, op. cit.

(4) E. Fromm, *Avere o Essere*, Ed. Comunità.

(5) E. Fromm, *Psicanalisi...*, op. cit.

(6) Zavalloni, *Terapia non direttiva nell'educazione*, Armadio.

(7) Lumbelli, *Pedagogia della comunicazione verbale*, Angeli.

(8) Lumbelli, *Pedagogia...* op. cit.; Lumbelli, *Comunicazione non autoritaria*.

TERZO MONDO

PICCOLA ENCICLOPEDIA DELLO

SVILUPPO

12 quaderni, raccolti in elegante confezione
L. 12.000

Organismi impegnati direttamente in iniziative di solidarietà e di collaborazione con il Terzo Mondo - Mani Tese, Lega Missionaria Studenti, Amici di Raoul Follereau, Caritas Italiana, Federazione Organismi Cristiani di Servizio Internazionale Volontario - hanno preparato insieme questa « piccola enciclopedia » come strumento di educazione allo sviluppo. Strumento che è diretto particolarmente alla Scuola: agli insegnanti di ogni ordine di scuola e ai giovani della scuola media superiore. Educarsi allo sviluppo significa oggi comprendere che tutti i popoli sono interdipendenti, che soltanto uniti si può camminare verso un'umanità più giusta e più libera e lottare contemporaneamente contro la fame e l'alienazione, le malattie e la violenza, le rovine della droga e quelle della miseria. Lo sviluppo è indivisibile. Non esistono popoli sottosviluppati e popoli sviluppati: siamo tutti « mal-sviluppati » e dobbiamo incontrarci per uscire insieme, poveri e ricchi, dalla condanna di un mondo disumano.

**1. PERCHÉ OGNI UOMO
SIA UN UOMO**

Francesco Grasselli

**2. UNA STORIA DI
OPPRESSI
E
OPPRESSORI**

Silvestro Valsecchi

**3. EDUCAZIONE
E
CULTURE**

Piergiorgio Todeschini

**4. LA SFIDA
DELLA FAME**

Sandro Calvani

**5. LA SALUTE
DEI
POPOLI**

Giuseppe Meo

**6. UOMO,
TECNOLOGIE
E AMBIENTE**

Sandro Calvani

**7. LE RISORSE
E IL COMMERCIO
INTERNAZIONALE**

Sabina Siniscalchi
Sandro Calvani

**8. GLI ARMAMENTI
E LA PACE**

Sabina Siniscalchi
Pierangelo Mariani

**9. TRASFORMAZIONI
SOCIALI E
TRADIZIONE**

Ester Pepi

**10. COOPERAZIONE
INTERNAZIONALE
E VOLONTARIATO**

Rosario Lembo

**11. TERZO MONDO
FRA NOI**

Sandro Calvani

**12. IL NUOVO PRO-
GETTO DI UOMO**

Sergio Tassi

E.M.I. - VIA ARCOVEGGIO 80/7 - 40129 BOLOGNA

DOCUMENTO D'INCONTRO

a cura di Domenico Volpi

Abbiamo segnalato, nel primo capitolo, come la Storia si possa leggere e insegnare secondo diverse chiavi di interpretazione, ed abbiamo scelto la chiave di lettura del personalismo cristiano.

Questo secondo capitolo è destinato a prospettare quali sono le occasioni di incontro fra i popoli che si trovano disseminate lungo la Storia, e che spesso la Geografia determina. Ci limiteremo a descriverle e a presentarle, dato che nel prossimo capitolo esamineremo i modi degli incontri, cioè daremo una valutazione su come sono avvenuti e su come dovrebbero avvenire.

Ripetiamo che parliamo di "incontro" non come fatto idillico, ma come un evento drammatico, molte volte denso di tensioni e di incomprensioni, ma che sovente si rivela occasione di reciproco arricchimento.

Certo, questa elencazione di "occasioni d'incontro" è stata compressa entro il numero di pagine a disposizione, e trattata in modo ineguale perchè alcuni settori sono stati accompagnati da una maggiore abbondanza di materiale. Tuttavia, quando esamineremo "i modi dell'incontro" daremo un altro abbondante apporto di documenti e di brani interessanti, che completeranno quelli esposti.

**ANDARE OLTRE L'ORIZZONTE
UN PUNTO NODALE: I CONFINI**

LE OCCASIONI DELL'INCONTRO

Il nomadismo

Gli uomini primitivi che vivevano di caccia e della raccolta dei prodotti spontanei, se crescevano di numero e se esaurivano le risorse del luogo dovevano spostarsi. Ma quando impararono che alcuni animali potevano essere addomesticati, quando da cacciatori divennero allevatori, la necessità di spostarsi per vasti spazi divenne impellente e gli animali stessi — con la loro forza-trasporto — facilitarono gli spostamenti. Gli animali domestici infatti sono quelli più pacifici, gli erbivori, i quali hanno bisogno di pascoli e brucano l'erba con metodo, fino alle radici, spogliando il terreno: prima che ciò accada, occorre spostarsi con tutto il bestiame, i carri o le slitte, le donne, le tende, i bambini, gli oggetti trasportabili, e cercare una terra più lontana, non ancora sfruttata.

Le grandi migrazioni da Est a Ovest, dall'Asia all'Europa ebbero anche questo movente. Sciti, Avari, Tartari, Mongoli, Turchi si mossero per questa ragione, oltre che per la voglia di predare zone più ricche. E, spesso, un popolo potente che si muoveva (es. gli Unni) ne spingeva avanti a sé altri che, atterriti, cercavano uno spazio proprio (es. Ostrogoti e Visigoti).

Alla mobilità dei nomadi-allevatori si è sempre contrapposta la staticità dei sedentari-agricoltori, per i quali i propri campi sono tutto. Al mondo delle tende si contrappose il mondo delle città e dei villaggi fortificati, all'urto dei cavalli la poderosità delle mura: *ricerchiamo dati sulle mura di Urak sumera, di Babilonia, di altre città antiche, o sulla Grande Muraglia che i Cinesi eressero per proteggersi dalle invasioni mongole...*

Ma pochi sanno che in Persia esiste una Muraglia Rossa, lunga 250 Km.,

che fu costruita per difendersi dagli Unni, e che in Russia fra la grande ansa del Don e il Volga, gli Zar fecero scavare un fossato e innalzare un terrapieno di 60 Km. di lunghezza per proteggere la foce del Volga dalle incursioni. E spesso nella storia, nomadi di frontiera furono utilizzati dai sedentari per difendersi da altri nomadi (es. i Cosacchi, cavalieri impareggiabili, al servizio dello Zar, contro i Tartari). In Gran Bretagna il Vallo di Adriano fu eretto nel II secolo d.C. per proteggersi dalle incursioni dei Pitti e degli Scoti, predoni oltre che pastori, segnando una linea di demarcazione fra due civiltà.

Dei nomadi, in genere, si dice male nella Storia. Discutiamo queste affermazioni di alcuni storici: — *la permanenza in un luogo dà la possibilità di fare esperienze e di trasmetterle alle generazioni - spostarsi da un luogo a un altro significa disperdere questa esperienza; - i nomadi, sebbene siano sempre in cammino, non progrediscono: essi sono i nullatenenti della Storia...*

Roderick Peattie ("La geografia nel destino umano", Ed. Bompiani 1949) da un lato rincara le accuse e dall'altro riconosce un grande merito dei nomadi: quello di diffusori delle scoperte altrui. Ecco un brano significativo:

"La funzione storica di orde così poco attaccate alla terra è stata di distruzione. Vi fu Attila, detto il Flagello e Tamerlano, detto il Terremoto. Non si può dire ora quanto delle loro invasioni, funeste alla civiltà, sia dovuto alla forza impellente della fame e quanto all'attrazione della vita agevole nei centri sedentari.

I nomadi non scrivono memorie. Noi non conosciamo neanche oggi l'ubicazione della vasta città di tende del Caracorum, posta in qualche sito del pendio meridionale del Tian Shan. L'erba alta delle steppe ostruisce tosto il passaggio ai nomadi come

il vento ricopre di sabbia le orme dei cavalli. Ma il nomade ebbe un altro ruolo che diede incremento alla civiltà.

Fu lui che, come soldato o capocarovana, trasportò indumenti, invenzioni e idee attraverso varie regioni. Ecco un esempio: i Babilonesi usavano l'aratro, andavano in guerra facendosi trasportare da carri, studiavano astronomia, adoravano il toro alato e conoscevano benissimo i coccodrilli dei fiumi. I Babilonesi vennero in contatto con i nomadi Sciti della Russia e dell'Asia che avevano la piacevole abitudine di bere nei crani dei nemici uccisi...

La prima civiltà della Cina settentrionale si manifestò in una di quelle "culle" protette così favorevoli alla civilizzazione nella vallata del Wei-ho, tributario dell'Hoang. Invasori dell'Ovest si stabilirono in questa vallata. Questi stranieri usavano l'aratro, andavano in guerra facendosi trasportare da carri, studiavano l'astronomia, adoravano il bue alato, veneravano i draghi e avevano la piacevole abitudine di bere nei crani dei nemici...

Gran parte della storia di Israele, fino ai regni di Saul e di Davide, è anche il racconto della transizione di un popolo dal nomadismo degli allevatori-pastori alla sedentarietà dei contadini nelle fertili valli della Terra Promessa.

Rileggendo la Bibbia possiamo riscoprire, con gli alunni, alcuni valori autentici che le civiltà nomadi ci lasciano come retaggio e ammonimento: **la libertà dei grandi spazi, che può divenire libertà interiore; il distacco dal possesso terriero e la relatività dei beni materiali (che una siccità poteva ridurre a zero), che possono rendere disponibili a valori più alti; la relazione con un Dio più trascendente delle deità contadine immanenti nella terra e nel sole; il senso dell'esodo, della vita come ricerca, dell'accontentarsi dell'essenziale, del limitare i propri bisogni materiali (principio comune a tutte le grandi religioni)...**

Facciamo anche notare agli alunni la staticità e la costruttività del contadino che, con il lavoro di generazioni, modella la terra secondo le esigenze dell'uomo (il nomade utilizza e va). Si raggiunge quell'armonia fra persona e luogo, che così bene è descritta dallo scrittore croato Adamic in "Ritorno alla terra nativa":

"L'intero villaggio appare in piena armonia con la regione. È parte integrale di essa. E la gente vi appartiene come le rondini del suo cielo. Essa è familiare con tutto quanto la circonda. Sa qual è la sua funzione senza aver bisogno di pensarci.

La morte è soltanto una parte, un'inevitabile conseguenza di questa intimità con l'ambiente; e, come per tutti gli altri avve-

nimenti della vita, ne cela la tristezza con la poesia e con credenze semi-religiose...

Ricerchiamo con gli alunni su un'utile pista di ricerca, come l'incontro-scontro tra sedentari e nomadi sia un motivo ricorrente della Storia:

- Sumeri e Accadi;
- Babilonesi e Assiri;
- "barbari" e Impero Romano (infatti gl'imperatori concedevano ai legionari la terra e la fondazione di villaggi lungo i confini, per creare un muro di sedentari contro le incursioni...);

- ...fino alle lotte, illustrate in tanti film e fumetti ma non considerate sotto il profilo storico, tra pionieri-agricoltori e mandriani nel West americano (la recinzione dei poderi era un ostacolo al libero spostarsi delle mandrie, la disponibilità dell'acqua e delle terre migliori era una fonte continua di contrasti...).

Attraverso questi incontri-scontri, l'Umanità si pose il problema del rapporto uomo-natura e dello sfruttamento intelligente del suolo, che oggi sono di piena attualità.

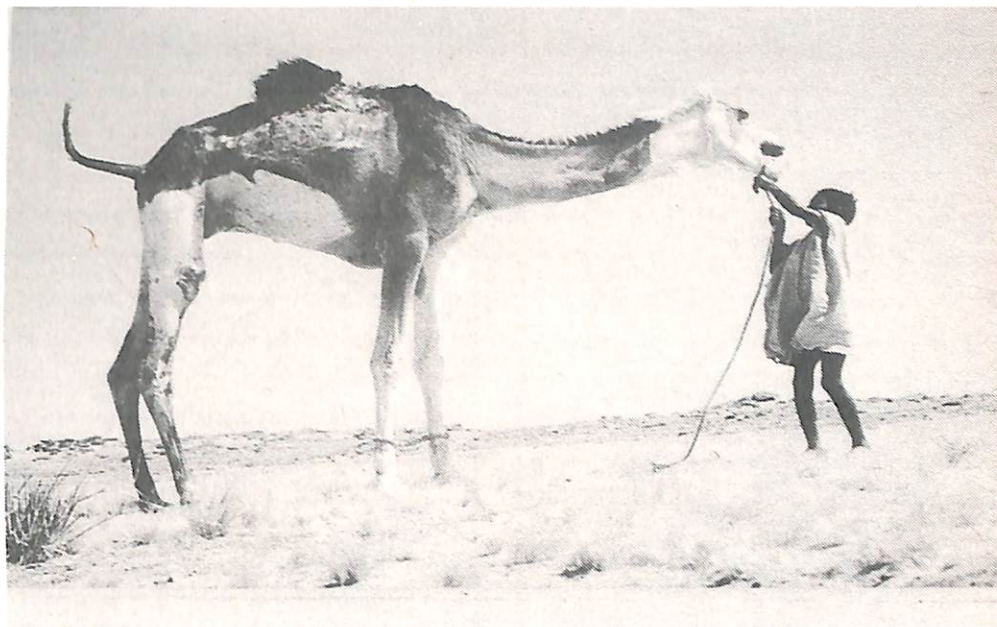
In favore del nomadismo possiamo dire che, senza di esso, non avremmo avuto la ricchezza umana della diversità delle razze e delle culture (il racconto biblico della Torre di Babele non è forse la storia di una grande migrazione?). Fino alle glaciazioni, l'Uomo non fece che andare.

Ricerchiamo notizie su usi, costumi, valori dei nomadi moderni: i Lapponi con le mandrie di renne, gli Indiani del Nord Canada, i pastori tra pianura e montagna nelle migrazioni stagionali, e li singolare popolo degli Zingari, ricco di tradizioni e di una cultura antica poco conosciuta.

Il commercio

È stato fin dalla preistoria, con il nomadismo, la maggiore occasione di incontri.

Quale fu la sua origine? Non appena gli uomini formarono piccole comunità, nacque una certa organizzazione e divisione del lavoro: singoli gruppi o famiglie o clan produssero quello che sapevano fare meglio, o ciò che la zona forniva con più abbondanza, e lo scambiarono con quanto altro serviva loro; era nata la *specializzazione* del lavoro, e molti fanno risalire all'inizio della specializzazione la nascita della civiltà, e con essa il commercio.



Si noti che, per gli uomini preistorici (e per alcuni primitivi attuali), le cose non erano semplici oggetti inanimati, ma erano "portatrici di forze" misteriose, per cui dare senza ricevere portava uno squilibrio fra individui o tribù: *scambiare* non era solo un fatto pratico, ma corrispondeva ad esigenze di giustizia e di equilibrio. Il baratto era logico, e religiosamente corretto: un primitivo non avrebbe mai capito la funzione del denaro.

Ma i mercanti (una delle professioni più antiche), insieme alle merci che avevano scambiato, riportavano indietro conoscenze nuove: le idee sono un bagaglio leggero.

Il progresso della civiltà di un popolo si può misurare dai contatti commerciali che ha avuto, e che lo hanno arricchito non solo materialmente ma culturalmente. In proposito facciamo scoprire agli alunni che quel periodo chiamato così vagamente "preistoria", e che nei libri è liquidato con poche generiche pagine, è un tempo lunghissimo nel quale fiorirono civiltà importanti, prima che l'invenzione della scrittura ci permettesse di conoscerle, ora l'archeologia ci ha dato scoperte interessantissime, anche sui traffici preistorici. E fissiamo l'attenzione proprio su quell'Europa che, nei libri di storia, prima dei Greci e degli Etruschi sul Mediterraneo, appare come una distesa di foreste...

Citiamo da "Sette sono passate e l'ottava sta passando" di Paul Herrmann, Ed. Martello:

"Numerose antichissime testimonianze confermano che le grandi strade commerciali percorrenti in lungo e in largo l'Europa erano considerate sacre, vi regnava pace perpétua e i popoli finitimi facilitavano i commercianti che le percorrevano..."

Non bisogna stupirsi che i prodotti industriali e le materie prime dell'età della pietra abbiano superato distanze grandissime. Per esempio, asce di origine finnica migrarono nel cuore della Russia, lipariti (pietre vulcaniche dell'isola di Lipari) furono rinvenute nelle tombe egizie del IV millennio, strumenti di selce migrarono dalla Turingia alla Prussia Orientale..."

Nella Mesopotamia del IV millennio a.C. si conosceva il legno di teak della Birmania, i ricchi commercianti dello Yemen (centro commerciale dell'incenso) lo prediligevano per le porte delle loro ville; il legno può essere giunto colà solo per mare..."

Nel 1.500 a.C. sulla costa africana dell'Oceano Indiano erano diffusi numerosi prodotti dell'India. I giacimenti di sale in epoca preistorica furono oggetto di guerre sanguinose come accade oggi per il petrolio. E come il petrolio, il sale fu trasportato ovunque... Ad es., lo sfruttamento dei giacimenti dell'Austria Superiore cominciò verso il 2500 a.C.; gli uomini del neolitico toccarono la regione grazie a vie commerciali più antiche fra il margine inferiore della glaciazione europea e i ghiacciai alpini; si sviluppò così una fitta rete stradale i cui incroci si trovano quasi tutti presso antiche miniere di sale. Presso Hallstatt passava la strada Nord-Sud che portava dal Mare del Nord lungo il Reno o a Est parallelamente alle Prealpi Danubiane. E vi passava una terza via assai battuta, che dal Baltico ricco di ambra conduceva alla Porta Morava e alla Dalmazia e all'Italia attraverso il Semmering.

DOCUMENTO D'INCONTRO

Nella stessa epoca in cui per Omero l'Egitto e l'Italia erano ai limiti del mondo, convergevano a Salzkammergut uomini di tutti i paesi: Etruschi dell'Italia settentrionale e aborigeni dell'Europa Orientale dal cranio largo e dalla tozza corporatura, stranieri dell'Oriente d'alta statura e lunghe gambe, biondi Scandinavi, commercianti cretesi grassi e tranquilli, e Prussi del Samland... E tuttavia nessuna saga parla di Hallstatt come della piccola Parigi preistorica, e le ossa trovate nelle tombe della regione non consentono di dedurre a quale razza appartenessero, e di quali origini e costumi fossero gli uomini calati nei sepolcri, spesso pretenziosi...

Sempre per sfatare la visione della preistoria come tempo di chiusura, di isolamento e barbarie, possiamo citare quel singolare popolo che costruiva ceramiche a forma di campana, circa 4.200 anni fa e che affermò la sua presenza dalla Spagna al Danubio e dall'Italia del Nord alle Isole Britanniche; non fu un Impero, ché non erano conquistatori: erano artigiani e commercianti nomadi che cercavano appunto incontri e scambi, non guerre; avevano frecce con punte di selce munite di alette direzionali, bottoni di preziosa ambra, gioielli d'oro e d'argento, e i primi pugnali di rame; seppellivano i loro morti in fosse, rannicchiati, con un bracciale di arciera e con punte di frecce accanto ad ogni uomo, ed è questa loro pietà per i defunti che ci permette di riconoscerli (oltre ai vasi a campana) e a considerarli con simpatia come progenitori di un'Europa unita da una civiltà comune.

Dopo aver stimolato gli alunni con queste notizie, e con attenzione sempre vigile sulle notizie di scoperte archeologiche recate dai giornali, possiamo anche lanciare gli alunni sulla pista di una ricerca: **la storia dei commerci e degli scambi.**

C'imbatteremo certo, anche negli episodi più noti, in diversi tipi di commercio: quello dei Cretesi e dei Fenici, ad esempio, mercanti e grandi navigatori, disposti all'incontro con gli altri ed allo scambio, ma accaniti custodi del monopolio dei commerci, tanto da inventare — ad uso dei Greci e di tutta l'antichità — il mito delle "colonne d'Ercole" invalicabili; loro invece le varcavano tranquillamente e, dopo aver percorso tutto il Mediterraneo, entravano nell'Atlantico, approdavano in Spagna, in Gallia e finalmente nelle isole britanniche, dove caricavano lo stagno necessario, in lega con il rame, per la fabbricazione del bronzo.

Apriamo una parentesi: i traffici per via d'acqua nell'antichità furono assai più estesi di quanto di solito s'immagina, con una intelligente combinazione di percorsi marittimi (sotto costa, perché non c'era la bussola) e fluviali: le imbarcazioni venivano addirittura trasportate, via terra, da uno specchio d'acqua all'altro grazie a veri "percorsi" su rulli: potevano così superare l'istmo di Corinto, lo Schleswig, e persino le Alpi Giulie, passando dall'Adriatico al Reno ed al Danubio!

La tendenza al monopolio dei traffici marittimi, e quindi la "chiusura" e la strumentalizzazione dell'"incontro", fu una caratteristica delle grandi nazioni marinare: le Repubbliche Marinare italiane, e soprattutto Venezia ebbero il monopolio del commercio con l'Oriente, e quindi della seta e delle spezie, prima che s'interponessero Egiziani e Turchi e prima della scoperta delle nuove rotte atlantiche; il traffico delle spezie passò ai Portoghesi, che tennero ben segrete le loro basi sulla costa africana e la catena di approdi fino all'India, poi agli Spagnoli, che pretesero anche il monopolio della navigazione con le Americhe, e infine agli Olandesi... Gli Inglesi lottarono contro gli Spagnoli per la libertà dei mari ma conservarono gelosamente, finché la stessa coscienza nazionale si ribellò, il monopolio della tratta dei negri...

Nella stragrande maggioranza dei casi, il commercio di una nazione con i territori coloniali da essa amministrati fu chiuso agli altri popoli, per trarne il massimo vantaggio (il caso più noto è quello della rivolta americana contro l'Inghilterra, con la nascita degli U.S.A.).

Al monopolio dei commerci da parte di uno Stato si è sostituito oggi il monopolio di un bene essenziale (petrolio, rame, cobalto, calcolatori elettronici, ecc.) da parte di poche società commerciali organizzate a livello mondiale (le cosiddette *multinazionali*) che cercano di imporre prezzi bassi all'acquisto delle materie prime e stabiliscono a loro arbitrio i prezzi di vendita perché praticamente non hanno concorrenti.

Una breve nota su un tipo di commercio alienante, in quanto privo di contatti umani: era quello usato dai Cartaginesi, figli dei Fenici. I Punici arrivavano con le loro navi in vista di un territorio poco noto (ricordiamo che circumnavigarono l'Africa e compirono altre grandi imprese marinare),

sbarcavano sulla spiaggia i prodotti che volevano vendere, li lasciavano lì e si allontanavano; gli indigeni mettevano sulla costa l'equivalente in altre mercanzie e, magari dopo qualche andirivieni per aggiustare le rispettive quantità, si reimbarcavano senza avere avuto contatti diretti con le popolazioni (è un po' ciò che avviene nei moderni supermercati, in confronto ai negozi tradizionali nei quali si parla con il commerciante e fra clienti, magari disputandosi sul prezzo). A questo atteggiamento fa da contrappeso il costume orientale (Egitto e Paesi Arabi o Berberi, ad es.) che, fino ad oggi, vede il commercio come un rito o come una recita: l'acquirente entra, esamina, tratta sul prezzo riducendolo a metà o a un quarto, beve una tazzina di caffè con il proprietario, discute, litiga...

In questa ricerca sulla "storia dei commerci e degli scambi", facciamo scoprire l'importanza avuta da certi prodotti come spinta ai contatti Oriente-Occidente: la seta, prima, poi lo zucchero, le spezie... e questo dai Romani a Marco Polo a Magellano ecc. Facciamo alla fine osservare come anche oggi le relazioni fra popoli divisi da diversi regimi e concezioni politiche passino attraverso trattati commerciali: l'America fornisce alla Russia enormi quantità di cereali, il Giappone dà tecnologia alla Cina. Questo ha aspetti positivi di apertura e negoziati: ad es., tutti condannano moralmente il Sudafrica per il razzismo ma non possono fare a meno dei suoi minerali.

Le invasioni

Molte invasioni ripropongono, in diverse epoche storiche, il contrasto tra sedentari e nomadi: l'agricoltura, paziente lavoro d'ogni giorno e di generazioni intere, è sconvolta dalle invasioni distruttive (es. pianure italiche al tempo dei Barbari, Siria ed Africa Settentrionale sotto i colpi successivi dei Vandali, dei Persiani e degli Arabi...).

"Le invasioni dei nomadi in Europa furono una delle cause principali della devastazione di molte terre. Ben lo capiva lo storico Gibbon quando scriveva dei mongoli: 'Dal Caspio all'Indo, essi devastarono un tratto di molte centinaia di chilometri, adorno delle abitazioni e delle opere dell'uomo, e cinque secoli non sono bastati a riparare i danni compiuti in quattro anni'.

Nel 1223 i Turchi fuggivano davanti ai mongoli, riparando in Occidente fino in Armenia. Ne seguì la devastazione del paese, perché gli invasori sterminarono la po-

polazione stabile, e la terra non fu più protetta da coloro che l'avevano da tanto tempo curata. Le foreste furono abbattute e bruciate, le inondazioni danneggiarono le campagne, e sulle pianure ungheresi le sabbie trasportate cominciarono a corrodere o a ricoprire i fertili terreni che sono uno dei più ricchi retaggi dell'Europa.

L'erosione a strati o a canali che ne seguì si estese a gran parte dell'Europa Centrale. Fortunatamente per questa parte del mondo, i superstiti trattavano la terra con intelligenza e riuscirono a riportarne gran parte a un certo stato di fertilità...". (F. Osborn: "Il pianeta saccheggiato", Ed. Bompiani).

"L'invasione dell'impero kin da parte dei Mongoli cominciò nel 1210 ma, sebbene Pechino fosse presa, gli abitanti massacrati e la città incendiata, tre anni dopo Genghiz lasciò ai suoi generali il compito di terminare l'impresa e partì alla conquista dell'Asia Occidentale. Di ritorno da queste campagne, nel 1224, piombò sul regno di Hsia, che fu completamente distrutto.

Secondo gli storici cinesi non più della centesima parte della popolazione sopravvisse, la campagna era coperta di ossa umane, le città devastate. Il Nord-Ovest non si riebbero più da questo disastro. Molte delle città di confine non furono più abitate e sono state sommerse dalle sabbie del deserto. Le opere di irrigazione si deteriorarono per mancanza di manutenzione e il paese si trasformò in steppa...

Quando Genghiz tornò dall'Occidente e invase la Cina, i Mongoli rimasero scandalizzati nel vedere tutto il paese coltivato, e non un pascolo disponibile per i loro cavalli: — Abbiamo sottomesso i Cinesi — dicevano — ma essi non ci sono di alcuna utilità. Sarebbe meglio sterminarli completamente e lasciar crescere l'erba, in modo da avere dei pascoli per i nostri cavalli". (Da "La civiltà cinese", Ed. Einaudi).

Altre invasioni, al contrario, sono state fonte di progresso. La Sicilia, già granaio decaduto dell'Impero Romano e terra di latifondi, fu trasformata dagli Arabi in un giardino, dove furono coltivate nuove piante venute da oriente: aranci, limoni, albicocchi; altrettanto accadde nella Spagna Sud-Occidentale, dagli orti fertilissimi grazie a un perfetto sistema di irrigazione. Altre invasioni ancora portarono una ricchezza di idee nuove, di contatti e di vita in regioni addormentate (ad es. l'ellenismo dopo Alessandro Magno, dall'Egitto all'India), altre ebbero conseguenze politiche e civili di grande importanza (es. le conquiste romane, la diffusione degli ideali della Rivoluzione Francese sulle punte delle baionette di Napoleone, ecc.).

In realtà, tutte le invasioni pongono



immediatamente il problema fondamentale della coesistenza sullo stesso territorio di stirpi etnicamente e culturalmente diverse, una in condizione di vincitrice e dominatrice, l'altra di sottomissione. Tre furono le soluzioni adottate, con varie sfumature, nei secoli:

1) la fusione delle razze e delle culture, cioè l'obiettivo più difficile e non sempre riuscito. Citiamo alcuni esempi che ci appaiono storicamente positivi (anche se furono, nell'immediato, fonte di sofferenze durissime): l'unione tra Romani e Sabini prima, tra Etruschi e Romani poi, e la soluzione adottata da Roma per le città italiche che le promettevano fedeltà; l'intuizione di Clodoveo di cristianizzare i Franchi, per fonderli con le popolazioni gallo-romane, sottomesse ma ricche di cultura e di abilità; la straordinaria mescolanza di popoli realizzatasi nel Brasile, dalla dominazione portoghese in poi, che è una prospettiva per tutta l'umanità in futuro; la fusione di Arabi e Berberi nell'Africa Settentrionale per l'unica

fede mussulmana, pur tra forti differenze di costumi...

2) la distruzione graduale della razza sottomessa, o la sua riduzione in stato di permanente inferiorità. Alcuni esempi: i rapporti di oppressione e sterminio che esistettero a lungo fra Statunitensi e Pellerossa d'America, o fra Anglosassoni ed aborigeni d'Australia o Maori della Nuova Zelanda, o fra "conquistadores" e "indios" nel Centro e Sudamerica; la riduzione degli indigeni nel ruolo di "intoccabili", di "senza casta" addetti ai lavori più umili dopo l'invasione degli Ari in India... Un rapporto di questo genere era sognato dai Nazisti nei confronti dei popoli dell'Est europeo, e una politica di sterminio volontario e programmato fu adottata verso gli Ebrei...

Ai tempi dei "conquistadores", il missionario e Vescovo Bartolomeo de las Casas scrisse:

"Per quanto riguarda la vasta terra ferma, siamo sicuri che i nostri Spagnoli con le loro crudeltà hanno spopolato e devastato più di dieci regni più grandi di tutta la

DOCUMENTO D'INCONTRO

Spagna...; terra e regni che oggi sono deserti, ma prima erano pieni di uomini razionali.

Da un conto veritiero risulta che negli scorsi 40 anni per queste tirannie e opere infernali dei cristiani sono morti ingiustamente più di 12 milioni di anime, uomini donne e bambini... In generale quelli che sono andati colà, e che si dicono cristiani, hanno fatto uso di due metodi principali per estirpare dalla faccia della terra quelle popolazioni. In un primo tempo hanno condotto guerre ingiuste, crudeli, sanguinose, tiranniche. In secondo tempo — morti tutti quelli che avrebbero potuto pensare alla libertà o ribellarsi ai tormenti che pativano, come i capi naturali e gli adulti — li hanno oppressi con la più dura orribile ed aspra servitù...

La causa per cui i cristiani hanno ucciso e distrutto tanto numero di persone risiede soltanto nel fatto di avere avuto per fine ultimo l'oro, l'accumulare grosse ricchezze in breve e il salire molto in alto nella condizione sociale, sproporzionatamente al valore delle persone...

3) Il tentativo di stabilire una coesistenza nella distinzione; questa coesistenza a volte vuol cercare di raggiungere una vera eguaglianza, ma soprattutto agli inizi tende a dividere i compiti e anche i privilegi. Facciamo esempi di tipo e con risultati diversi: il sogno di Alessandro Magno di un Impero di Greci e Persiani, universale; il tentativo di re Teodorico di unire Goti e Latini, lasciando che ognuno si governasse secondo le proprie leggi e si rispettasse; la collaborazione fra Inglese e Irlandesi, in alcuni periodi, seguita poi da ostilità aperta; la lunga lotta delle minoranze americane e soprattutto dei Negri verso la parità dei diritti civili, nella coesistenza d'una grande nazione; il tentativo del Sudafrica di superare il razzismo dell'apartheid ritagliando il territorio in zone "bianche" e "nera" con autonomia di queste ultime (limitata in economia, difesa e politica estera), stabilendo così discriminazioni di nuovo tipo...

Sottolineiamo il singolare splendore di alcune civiltà, nate dalle invasioni, come "somma" di diversi apporti culturali e materiali: gli Stati ellenistici dopo Alessandro, la Sicilia di Federico II, la Cina di Kubilai Khan e di Marco Polo, il Brasile nel futuro...

Le esplorazioni

Tema affascinante per una ricerca storica, questo della progressiva scoperta del mondo, che possiamo trattare solo per cenni, in quanto è troppo vasto. È la storia dell'uomo che vuole

costantemente, dalla preistoria in poi, andare oltre l'orizzonte, vedere che cosa c'è al di là della collina o dello specchio d'acqua; storia che intreccia sempre, in modo inestricabile, moventi spirituali e interessi materiali.

Un modo per orientare la ricerca può essere appunto quello di cercare i motivi ispiratori dei vari esploratori, o almeno i motivi prevalenti, che troveremo sempre la commistione suddetta: vi fu chi si mosse, o fu mandato, per pura sete di conoscenza (i viaggi scientifici del capitano Cook, le esplorazioni polari...) e, parallelamente, per desiderio di gloria; per altri furono prevalenti i movimenti del commercio, della conquista di ricchezza e di possedimenti: Bartolomeo Diaz e Vasco de Gama sulla via delle Indie per giungere alle Isole delle Spezie, e più brutalmente Cortez e Pizarro all'esasperata ricerca di oro; nell'Ottocento, in pieno sviluppo colonialista, l'obiettivo furono le conquiste territoriali corrispondenti a basi e a potenza, indipendentemente anche dal valore delle terre scoperte... E vi furono anche motivi idealistici, religiosi, umanitari: Colombo cerca gloria, ma anche la conferma di un'intuizione e genti a cui portare la vera fede; Giovanni da Pian del Carpine ed altri missionari affrontano le immensità dell'Asia da soli, senza avere dietro di sé una potenza terrena o interessi materiali, Livingstone muore in Africa da esploratore instancabile ma anche da missionario...

Facciamo notare agli alunni come l'esplorazione in sé non abbia alcuna influenza sulla storia se non quando il mondo ne prende coscienza e i suoi segreti sono divulgati: i Fenici navigarono oltre le Colonne d'Ercole e seppero, dell'Occidente, molto più di quanto si pensa, ma queste scoperte non giovarono al mondo; i Vichinghi approdavano più volte in America ma l'Europa non conobbe questo continente prima di Colombo; i Cartaginesi furono grandi marinai e grandi avari (Strabone narra che un capitano fenicio fece arenare la sua nave quando si accorse che una nave romana lo seguiva)...

Certo, per una ricerca più completa ed esatta, non bisogna considerare solo l'aspetto "europeo" (l'Europa alla scoperta del mondo), ma pensare agli altri popoli, ai naviganti arabi, agli esploratori come Ibn-Battuta che viaggiò dal Marocco all'India. Ecco un esempio:

"Fin dal secolo XI, favoriti dall'impiego

della bussola, e disponendo dal sec. XIV di grosse giunche a 4 ponti, divise in compartimenti stagni, fino a sei alberi e recanti un migliaio di uomini, i Cinesi del regno Song (1127-1279) sloggiarono la flottiglia araba dai traffici del Mar della Cina...

Nel sec. XV, una prima spedizione li conduce con 62 grosse giunche in Indonesia, un'altra si conclude con la conquista di Ceylon, una terza con la conquista di Sumatra, altre portano doni e ambasciatori in India e in Arabia, poi fino alla costa abissina...

Nel 1433, una flotta cinese sbarca un ambasciatore di origine mussulmana ad Ormuz, forse diretto alla Mecca... (Da F. Braudel, "Capitalismo e civiltà materiale", Einaudi).

Certo, in ogni caso, l'impresa esplorativa provoca un incontro brusco fra due mondi, che è affrontato in modi diversi: c'è l'atteggiamento di Marco Polo che cerca di capire, collabora, non si impone, si fa amici; c'è l'esploratore armato e deciso a provare di essere il dominatore (vedasi il secondo viaggio di Stanley nel Congo); ci sono episodi come quello di due poveri Patagoni, catturati dagli uomini di Magellano e portati a bordo per mostrarli in Spagna, che subirono l'incontro come un trauma violentissimo, su quei mostri galleggianti mai veduti, poi si adattarono, diventarono amici del nostro Pigafetta e morirono in viaggio come gran parte dei marinai.

Le guerre

Le guerre di varie epoche del passato erano spesso un fatto che coinvolgeva solo i nobili, l'esercito (magari mercenario), le classi dominanti: accadeva che gli abitanti di città e di regioni cambiassero il loro signore, appartenessero a questo o a quello Stato, ma non vedessero la loro vita totalmente sconvolta; anzi, incontravano altri popoli, venivano in contatto con altra gente.

I Persiani, ad esempio, da Ciro il Grande in poi, si assicuravano l'obbedienza delle province periferiche, non le devastavano come avevano fatto prima, per sistema, i feroci Assiri. I Romani si preoccupavano di stringere le popolazioni vinte alla loro organizzazione statale, a gradi diversi secondo la misura della loro collaborazione e fedeltà.

Anche nel Medioevo e nel primo tratto dell'Evo Moderno, le guerre furono spesso un "passamano" di province (devastate o intatte), con scarsa incidenza immediata sul costume e sul

tessuto sociale profondo del popolo: i contatti avvenivano a livello di aristocrazie, di potenti, magari con "mode" che interessavano i ceti elevati.

Le guerre totali invece escludono l'incontro (ve ne sono esempi anche nell'antichità: distruzione di Cartagine, di Gerusalemme, Attila, Tamerlano...), ed è questa la caratteristica della guerra moderna.

Però, la guerra è una grande esportatrice di idee, magari... per forza. Stile di vita e prodotti americani si impongono nel mondo dopo la II Guerra Mondiale. La Rivoluzione Francese porta idee di libertà ed eguaglianza in tutta l'Europa, sotto le bandiere di un... imperatore e al rombo dei cannoni, scotendo fino in fondo il vecchio ordine. I Persiani, con la guerra, cercano di imporre anche ai "provinciali" greci, individualisti, l'idea di un "impero universale" (Alessandro, fulmine di guerra, vorrebbe non combattere più ed attuare il sogno dell'Impero universale dal Nilo al Gange in una fraternità generale).

Anche l'ideale di un'unica realtà politica ed economica europea viene imposto, come tentativo, con la forza: è il sogno di Carlo V e Filippo II, di Napoleone, di Hitler...

La "scorciatoia" della guerra in molti casi non ha prodotto in passato frutti politici duraturi o li ha dati per tempi storicamente insignificanti (si prenda ad esempio il popolo polacco, sopravvissuto compatto ai maggiori sconvolgimenti politici che possano travolgere una nazione in tre secoli!), però le idee e la sensibilità dei popoli che ne hanno vissuto i drammi maturano. Le occupazioni belliche creano contatti e scambi, anche se forzati, ma salvo eccezioni (Italiani in Grecia) lasciano odi, prevenzioni e impronte negative fra i popoli (Nazisti in Europa, Russi in Cecoslovacchia e Ungheria...).

Colonie e colonialismo

Come per la "storia delle esplorazioni", si tratta di un tema enorme. I moventi del colonialismo furono vari e ambigui, polivalenti: economici, culturali, religiosi, strategici, di prestigio...

Vi furono anche vari colonialismi: quello spagnolo, che iniziò con l'oppressione e lo sterminio e poi produsse le civiltà latino-americane in una mescolanza strana ma vitale, piena di difetti e di fermenti, tra valori hispanici, cristiani e indios; quello portoghese, più commerciale, più facile ad inte-

grarsi con le popolazioni indigene ma duro a cedere il passo in Africa; quello francese, impegnato in forma diverse: in America, specie nel Canada, cercava terra da coltivare e quindi era un colonialismo di popolamento che durò sotto la pressione inglese grazie alla coesione data dalla religione e alla guida del clero, ma in Algeria il popolamento avveniva a spese di una popolazione araba e berbera già fitta, oppure fu di dominazione e sfruttamento, come nel resto dell'Africa e in Indocina, ma con pretese di diffusione della civiltà e della religione.

Il colonialismo belga, basato sugli affari e sullo sfruttamento. Quello tedesco, di vita breve, per il prestigio e le basi militari. Quello italiano, giunto per ultimo ad occupare i territori più avari dai quali non c'era nulla da ricavare, più per giocare il ruolo di grande potenza che per vera utilità, con patetici richiami alla colonizzazione romana. E il grande imperialismo inglese, che ebbe i tre aspetti: quello della conquista d'una catena di basi marittime su tutti i mari per la flotta più potente del mondo, quello del popolamento delle regioni quasi spopolate del Nord America e dell'Australia, e di qualche zona africana, e quello della dominazione, con sapiente e non esagerato sfruttamento delle risorse e, complessivamente, con la migliore amministrazione.

"Il 23 giugno 1757, un audace generale, Robert Clive, marciando alla testa di 900 inglesi e di 2.000 cipayes indigeni annientò le forze di un sultano turbolento. La vittoria, costata solo 23 morti e 49 feriti, aprì ai mercanti di Londra tutta l'India settentrionale, dando inizio alla vera e propria conquista che durò tutto il secolo successivo. I costruttori d'imperi avevano sostituito i mercanti..."

All'India la denominazione inglese apportò benefici considerevoli, dalla pax britannica a istituzioni ricalcate su quelle della madre patria. Ma soprattutto, essa fece a quel gigantesco paese l'inestimabile dono della lingua inglese, destinata a diventare il legame fra tutti i suoi popoli e il veicolo delle loro aspirazioni rivoluzionarie...

...Quegli inglesi per generazioni avevano amministrato l'India come mai essa lo era stata in passato. Dediti unicamente al dovere e privi di ogni altra ambizione che non fosse quella di ispirare rispetto della legge e della giustizia a una società fondata sulle disuguaglianze, essi erano stati, tranne rarissime eccezioni, uomini capaci e incorruttibili, ma il loro numero insignificante ed il complesso di superiorità razziale che li pervadeva li avevano privati di contatti reali

con le popolazioni su cui si esercitava la loro autorità.

Il pregiudizio vittoriano della superiorità dell'uomo bianco fu espresso così da un amministratore dell'Indian Civil Service nel secolo scorso: C'è una profonda convinzione condivisa da tutti gli inglesi residenti in India, dal più potente al più umile, una convinzione radicata nel più profondo di ognuno: quella di appartenere a una razza scelta da Dio per governare e sottomettere!". (Da Lapierre-Collins: "Stanno la libertà", Ed. Mondadori).

Sulla base di questo testo, e di altri, nel corso della nostra ricerca potremo discutere con gli alunni i pro e i contro dell'era coloniale: **da un lato i danni e gli errori del colonialismo (soprattutto l'aver introdotto un'economia di mercato in strutture economiche basate non sul denaro ma sull'autosufficienza alimentare, l'aver introdotto le monoculture, le tassazioni, il coinvolgimento degli indigeni nelle guerre europee...), dall'altro i benefici arrecati nello stesso tempo (soprattutto l'alfabetizzazione e la lotta contro le malattie, il superamento delle lotte tribali, l'abolizione della schiavitù, e infine la diffusione del cristianesimo, pur con varie forzature e con errori...).**

Ne è derivato comunque un risultato: quello di avere così (e con la inevitabile decolonizzazione) immesso nel grande ciclo della storia mondiale popoli e civiltà che se ne tenevano distanti da secoli.

Occorre anche far notare che, oltre al colonialismo politico, esistettero ed esistono ancora un colonialismo economico e uno culturale.

Le emigrazioni

L'emigrante, persona sospesa fra due popoli, fra due mondi, effettua l'"incontro" nel modo più drammatico, pagando di persona, spesso isolato, l'impatto con la diversa civiltà e con tutti i problemi di un'esistenza che comincia da capo.

Il problema maggiore, dal punto di vista sociologico, è quello di riuscire ad integrarsi nella nuova comunità (e per questo occorre che sia accolto senza pregiudizi, aiutato ecc.) senza perdere i valori della sua cultura originale (e per questo occorre che li possieda in modo profondo e possibilmente cosciente); tali condizioni raramente esistettero in passato e sono difficili ancora oggi.

La ricerca, anche in questo caso, può avere una grande ampiezza. Basti

considerare le grandi correnti di emigrazione che hanno formato nuovi popoli: quelli del Canada, degli Stati Uniti, del Brasile e degli altri Stati del Sudamerica, ognuno in modi diversi, dell'Australia e della Nuova Zelanda. **Si cerchino, nella storia, i popoli che alimentarono le emigrazioni: dai Greci antichi che, da città troppo affollate e da una terra avara, partivano per spedizioni rischiose verso l'Italia, agli Spagnoli che vuotarono di energie il loro paese per andare a cercare avventura e fortuna nelle Americhe, agli Inglesi protagonisti della prima colonizzazione del Nordamerica, ai Francesi (Canada, Algeria...). E si potrebbe discutere su questo tipo di emigrazioni, che facevano loro trovare oltre l'oceano la stessa lingua e le stesse leggi della patria, e l'emigrazione degli irlandesi, dei tedeschi, degli italiani, dei polacchi, che andarono in terre totalmente straniere.**

Il tema è vastissimo: si pensi all'emigrazione cinese nell'Asia del Sud-Est, causa di tanti problemi attuali a Singapore, in Malesia, nel Viet-Nam, in Thailandia, ecc.

Un settore di ricerca interessante è quello relativo all'emigrazione italiana nel mondo e al suo contributo al progresso dei popoli. Occorrerà far notare che l'emigrazione italiana ha cambiato caratteristiche negli ultimi venti anni: da un esodo di gente in cerca di lavoro e di nuove possibilità di vita in altri Paesi (ma non dimentichiamo il nostro grande fenomeno delle migrazioni interne, soprattutto dal Sud al Nord e dalla montagna alla città), a un'emigrazione temporanea, più ridotta e selezionata, di tecnici e di squadre organizzate di operai che vanno per qualche tempo in tutto il mondo a costruire dighe o strade e stabilimenti industriali, fanno vita dura allettati da buoni guadagni, e poi rientrano in patria.

Leggiamo qualche brano dalla "Storia d'Italia 1861-1958" di Denis Mack Smith:

"L'Annuario Statistico del 1861 registrava 220.000 italiani residenti all'estero: 77.000 in Francia, 47.000 negli USA, e 18.000 in Brasile ed in Argentina. Verso il 1876, il numero degli Italiani che lasciavano annualmente la patria si aggirava sui 100.000, nel 1901 sul mezzo milione; e nel solo anno 1913, 872.000 persone abbandonarono il paese, il che equivale a dire un italiano su quaranta. Nel 1914 vi erano dai 5 ai 6 milioni di italiani residenti all'estero, contro 35 milioni in patria..."

In Italia il contadino povero, se non si ribellava, non aveva altra scelta che rassegnarsi al suo destino oppure emigrare. Il motivo che lo spingeva ad andarsene non era sempre la fame di terra; al contrario, la cosa acquistava in molti casi l'aspetto di una fuga da un suolo integrato. Il disboscamento, l'erosione del suolo e le recinzioni delle terre comunali avevano sconvolto l'e-

conomia rurale cui era avvezzo, facendogli perdere le sue risorse in legna da ardere e i suoi diritti di pascolo, e favorendo anche la diffusione della malaria, le alte imposte locali e statali assorbivano lo scarso margine di denaro liquido che avrebbe potuto far progredire quelle zone arretrate..."

Federazioni, Stati e Imperi

Ogni nazione è sempre, soprattutto per le regioni periferiche, una unione artificiale di popoli, di genti, che per vicende storiche, per convinzione, per cultura comune, per interesse, per forza, si sono uniti o sono stati unificati (la Francia, unificata dai monarchi assoluti, la Scozia unita alla corona inglese, la Germania e l'Italia a lungo divise in molti Stati ed unificate solo nel secolo scorso...).

In tutti gli Stati questa unione di genti simili ma diverse ha prodotto sempre un conflitto fra centralizzazione del potere ed autonomie locali; più acuto è questo problema per quelle popolazioni — generalmente di confine — che risentono di influssi di altre civiltà e di altri popoli o appartengono ad altri contesti culturali, dato che i confini geografici non corrispondono ai confini della geografia umana. La Costituzione Italiana ha risolto i principali fra questi problemi prevedendo la istituzione delle regioni, con poteri propri, e fra queste le regioni a statuto speciale. Rimane il problema di considerare anche la specificità culturale di gruppi minori, come i greco-albanesi, i sardo-catalani ecc.

Vi sono, nella storia, esempi in cui la integrazione in una stessa unità statale di elementi diversi è nel complesso riuscita (pensiamo all'Italia, alla Germania, soprattutto alla Svizzera, agli Stati Uniti...). Vi sono Stati in cui permangono, a diversi gradi, problemi gravi: il Belgio con la difficile collaborazione tra fiamminghi e valloni, il Canada con le velleità separatiste del Quebec di lingua francese, la Spagna che sta assicurando l'autonomia a catalani, baschi ed altri ma si trova ad affrontare gli estremisti. Nei Balcani, le popolazioni sono così mescolate che ogni frontiera risulta ingiusta per qualcuno. La Jugoslavia è un mosaico di popoli, con lingue e religioni diverse, che solo la buona volontà, le necessità della storia e la collaborazione costruttiva tengono uniti. L'URSS ha il problema delle varie nazionalità delle diverse repubbliche che la costituiscono, le quali mal sopportano il predominio dei Russi.

E vi sono casi in cui l'incontro-collaborazione non è riuscito ed ha portato a vicende drammatiche: le stragi fra Tutsi e Hutu in Africa, la rivolta del Biafra in Nigeria, la separazione del Bangla Desh dal Pakistan sono casi recenti.

Una delle eredità più negative del colonialismo, forse la peggiore di tutte, è quella di avere tracciato a suo tempo i confini delle vecchie colonie sulla base di zone d'influenza e non sulla realtà delle tribù e delle popolazioni; questi confini sono stati mantenuti dalle nuove classi dirigenti africane, ma essi dividono in due o in tre le tribù, le culture, i pascoli, senza nessuna logica; genti dello stesso popolo hanno appreso ed esprimersi gli uni in francese, gli altri in inglese e si trovano ai due lati d'una frontiera, qualche volta percorsa da conflitti.

La spartizione fatta dalle grandi potenze dopo la II guerra mondiale del mondo in zone d'influenza ha diviso alcune nazioni in due parti (Germania, Corea, Vietnam...), con drammi spaventosi. Altri Paesi sono divisi in due dalla guerriglia. D'altra parte, vi sono popoli che non sono riusciti ancora ad avere una propria terra (i Curdi, gli Armeni...), e milioni di profughi che hanno perduto la loro.

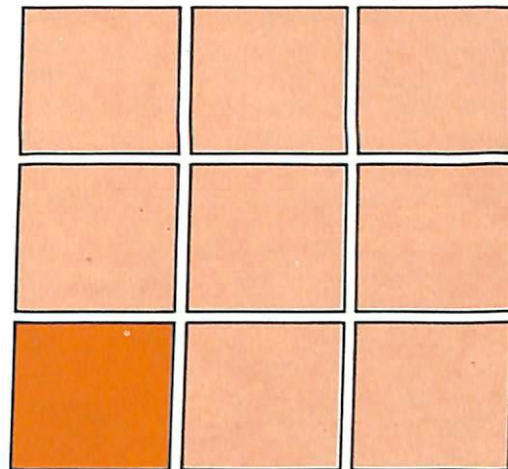
Il maggiore problema mondiale di oggi è quello dei profughi: non ce ne sono mai stati tanti, sulla terra, e con così poche speranze di una soluzione rapida dei loro problemi: Palestinesi, Solami e genti dell'Ogaden, Eritrei, Ugandesi, Afghani, Cambogiani, Vietnamiti... Difficile restituirli alla loro terra, arduo integrarli in altre società.

Scambi culturali, commerciali sportivi

Una iniezione di ottimismo viene dal fatto che la tecnica e l'economia, la cultura e la politica moltiplicano le occasioni d'incontro: è l'epoca dei congressi, degli incontri fra scienziati e fra gente comune, degli scambi commerciali e culturali, delle mostre e delle fiere, della circolazione rapida degli stampati e delle idee... che arrivano anche là dove i governi dittatoriali non gradiscono.

Così pure è l'epoca dei viaggi, non più riservato a pochi ma aperto a moltissimi del turismo, mentre lo sport — oltre alla grande occasione quadriennale delle Olimpiadi — moltiplica le occasioni di incontro e di confronto internazionali (ma quanto "nazionalismo" c'è ancora sotto la festosità e la correttezza formale delle gare sportive?).

Una semplice raccolta di volantini e di riviste turistiche, un'occhiata alla cronaca sportiva ed alle pagine culturali dei giornali ce lo può dimostrare. Piuttosto, facciamo notare che questi fenomeni, in forme e dimensioni diverse, sono esistiti in ogni epoca (es. le vacanze degli antichi Romani, i tornei cavallereschi, il turismo degli Inglesi in Italia nell'800...) e rappresentano un aspetto interessantissimo del vivere civile.



* * *

(fig. 1)

Anche il messaggio di Pampers è impostato secondo questo criterio ma con l'aggiunta di una ambientazione-prova che visualizza i vantaggi del prodotto. Due culetti innocenti da proteggere da possibili arrossamenti fanno tanta tenerezza alle mamme d'Italia.(2)



Per non dire poi della pagina dei Lines (3)



che attraverso l'immagine punta prevalentemente sull'atmosfera, trascurando le connotazioni funzionali o razionali.

Il clima di serenità e di gioia in una giovane e moderna famiglia è generato da un meraviglioso pannolino-mutandina.

Sempre sullo stesso numero della rivista è facile incappare in una serie di

annunci pubblicitari che, più del prodotto in sé, vendono l'atmosfera che esso produce. Dall'ammiccante e scoperto sex-appeal della bionda della birra Peroni, all'ambiente raffinato del Burro Chef di Parmalat, dal calore dolce e sensuale delle coperte di Somma, ai momenti d'oro di China Martini, alla felicità familiare promessa dai cioccolatini Pernigotti.

All'interno di questo filone si nota anche la pubblicità del Tè Ati. (4)



Si tratta di una comunicazione esemplare per chiarezza ed efficacia, da leggersi in pochi secondi. Pochi elementi semplici ma al contempo raffinati all'interno di una buona composizione (la tazza, il coltello lucido, il piattino con il pane e la marmellata, una tovaglia allegra e ben augurante) sono il pretesto per visualizzare e reclamizzare la busta del tè. Il tutto connota quella pulizia e quella classe a cui il lettore aspira.

Knorr invece veicola un messaggio più sofisticato. (5)

Promette brio, gioia e giovinezza ai consumatori delle sue minestre. Di più; parla addirittura di fantasia in cucina (e tutti sanno quanta fantasia oc-



Sono passata al dixon perché persino a 60 gradi...

(Dalle interviste di Enza Sampò)



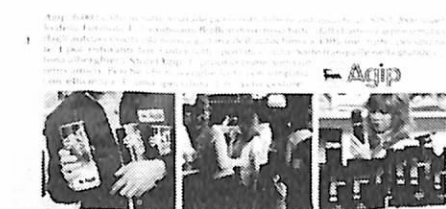
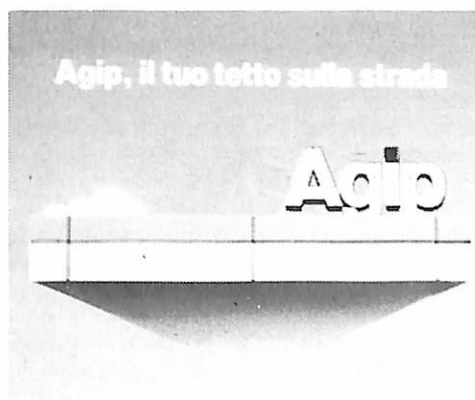
corra per aggiungere acqua ad un composto già pronto per la cottura).

C'è anche chi, come Dash, impiega la collaudatissima e sempre valida forma del fumetto nell'eterna scenetta con Paolo Ferrari. (6)

Ma c'è chi va ancora oltre. Dixan, all'ingrediente del fumetto, aggiunge anche l'efficacia dell'espressione mimica, e la garanzia di una testimone simpatica alle massaie: Enza Sampò.

L'inserto qui riprodotto è giocato sull'accentuata espressione facciale di una donna nella quale è facile riconoscere 'la casalinga'.

C'è anche chi propone comfort e sicurezza dando più enfasi a questi elementi che al prodotto vero e proprio.



(fig. 7)

È il caso della pubblicità Agip. (7)

Ci sono marche che si affidano alla notorietà e alla credibilità di personaggi dello spettacolo o della televisione (basti ricordare Nino Castelnovo per l'olio Cuore o Enzo Tortora per la grappa Piave); altre invece che utilizzano tecniche particolari (la cinesina atteggiata a "ZETA" che offre Rabarbaro Zucca).

Altre ancora, ad esempio Scottex, che propone carta igienica con un messaggio ricco di poesia. (8)

Non potendo puntare — per motivi di opportunità e di decenza — sulla giusta ambientazione, la Scottex colloca in pieno cielo il suo prodotto e parla di morbidezza e di lunghezza del rotolo. Bel colpo!



(fig. 8)

La Mattel (così come Polistil che propone la bambolina Candy Candy, genuino frutto di speculazioni televisive) aprono un nuovo capitolo.



Sayonara!

Una cinesina nel mondo nuovo di Tokyo e Milano, anche Barbie Hong Kong è stata conquistata dalle splendide sfilate di moda e dai nuovi prodotti e dai fantastici colori dei capelli. E che meraviglia e provvisoria abito orientale. E che meraviglia e le scappette laccate. Donde si spinge anche a casa per un viaggio in Cina. Con Barbie Hong Kong naturalmente.

Barbie

MATTEL

(fig. 9)

Barbie è ora una sofisticata bambola giapponese, con tanto di tacchi e di abiti raffinati. Il che ci fa dire che se la

bambola tradizionale era stata concepita per sviluppare nelle bambine il senso materno, questa pare invece fatta apposta per far crescere la civetteria, il gusto e la necessità di nuovi abiti ed accessori, il desiderio di crescere presto per poter di diritto entrare nel giro più borghese e più mondano della società moderna. (9)

È questo non è che un assaggio. Ma sappiamo che la lettura di questi messaggi richiede ben più ampio spazio e anche che le altre inserzioni sul Radio-corriere meritano almeno di essere considerate.

Cosa fare a scuola?

Anzitutto ricordare che la pubblicità non è un fatto spontaneo o casuale ma il frutto di ricerche e di tecniche atte a colpire nel segno e a spingere ad un determinato comportamento.

Non bisognerebbe mai ignorare questo fenomeno o liquidarlo limitandosi ad affermare che la pubblicità è menzoniere. Il che, sul piano oggettivo, non corrisponde a realtà. Infatti i pubblicitari non potrebbero mai cadere nel banale errore di fare dichiarazioni apertamente false: non solo per la ragione che ogni affermazione deve essere documentabile, ma perché l'inganno una volta scoperto, recherebbe un danno irreparabile alla società che ha commissionato la campagna pubblicitaria.

Ciò che occorre tenere sempre presente è che l'immagine modifica, deforma la realtà che rappresenta.

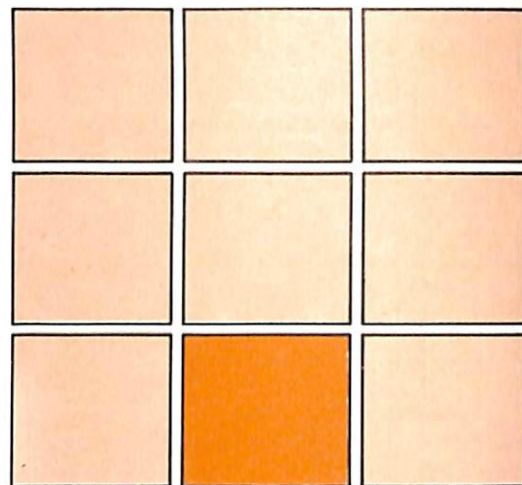
L'uomo che può vedere direttamente le cose è in grado di esprimere un suo giudizio personale. Invece la rappresentazione iconica (che ha un tempo di permanenza nell'inconscio e nella memoria visiva più lungo di uno scritto) gliela rappresenta amplificate e già interpretate.

Vedremo in seguito cosa fare in classe per approfondire questo discorso.

E la modalità?

Giusto. Anche in questa fase sarà opportuno, nel limite del possibile, trattare l'argomento della strategia del desiderio di ciò che è utile o superfluo, nei diversi popoli. Ci si accorgerà allora che esistono persone sulle quali la pubblicità non sortisce alcun effetto perché mancano anche dell'indispensabile.

COMPONENTE AUDIOVISIVA



Liberare la "Scuola parallela"

(Come rispondere alla
sfida dei mass-media)

Il futuro è incominciato. La telematica è alle porte. Ciò che ieri era fantascienza oggi è, più sobriamente, "futuribile reale". I nuovi "media" sono in arrivo: le videocassette, i videodischi, il videoregistratore, il televisore come terminale domestico, ecc. In America circa otto milioni di famiglie sono già collegate con la "pay cable TV", un sistema di video-abbonamenti per avere in casa sul proprio schermo, piccolo o gigante, i films molto recenti che si desiderano vedere, senza più aver bisogno di "andare" al cinema ma portando il cinema in casa.

La civiltà audiovisiva, elettronica, telematica...

E' atto la video-revolution. Sta esplodendo la tecnologia degli strumenti video. La "telematica" — parola formata dalla fusione e dalla contrazione di telecomunicazione e informatica — è già in grado di offrirci nuovi congegni elettronici capaci di sintetizzare le possibilità comunicative del telefono, del computer e del televisore. L'u-

so dei satelliti sconvolgerà presto il sistema delle telecomunicazioni e delle trasmissioni radiotelevisive. Le fibre ottiche andranno a sostituire i tradizionali cavi telefonici, cosicché i segnali invece di essere trasmessi sotto forma di impulsi elettrici, viaggeranno in fili di vetro trasparenti, trasformati, in raggi di luce.

Il teleschermo di casa nostra diventerà in un futuro non troppo lontano un videotermine domestico. A Milano è già in atto l'esperimento: un migliaio di abbonati al telefono possono ricevere sul proprio televisore le informazioni più disparate.

L'avvento della telematica, com'è facile prevedere, cambierà il nostro modo di vita. Dopo il ragazzo audiovisivo ed elettronico avremo il ragazzo telematico. La scuola non può restare passiva davanti a queste grandi trasformazioni tecnologiche che, per la loro profonda incidenza sul "senso" e sull'"immaginario" collettivi, si configurano come radicali mutazioni antropologiche.

La scuola si è fermata a Gutenberg

La nostra scuola non è ancora entrata nell'orbita della galassia elettronica. Essa è rimasta ferma e arroccata alla galassia Gutenberg, cioè ai tempi dell'invenzione della stampa a caratteri mobili, della cultura tipografica e lineare, della civiltà della scrittura e dell'audizione. Paradossalmente la scuola, che pur tra le sue funzioni ha quella di preparare culturalmente le nuove leve che saranno chiamate a gestire la società di domani, non è riuscita a tenere al passo con l'evoluzione tecnologica.

La profonda disaffezione delle nuove generazioni dalle aule e dai banchi di scuola è dovuta senz'altro anche a questo "gap tecnologico", che è diventato un pò come la cartina di tornasole dell'arretratezza e dell'invecchiamento della scuola, non solo italiana.

Riproporre oggi i sistemi pedagogici e didattici ereditati dalla vecchia cultura tipografica non è soltanto anacronistico ma dannoso. Eppure, ai bambini e ai giovani di oggi che fin dalla nascita sono immersi nel linguaggio audiovisivo la scuola molto spesso non sa offrire altro che l'antica alfabetizzazione a base di linguaggio stampato

(i libri) e di linguaggio orale (le lezioni), di scrittura e di discorso. Ciò, per quanto utile e formativo, appare insufficiente e i ragazzi non hanno poi tutti i torti se non riescono a frenare chiari segni di insofferenza e di rifiuto.

La "scuola parallela" fa molto più presa sugli interessi, sui desideri e sugli orientamenti dei ragazzi. La loro giornata è, infatti, divisa in due tempi: la mattina a scuola con i libri e le lezioni, il pomeriggio a casa con i dischi, la radio, i giornaletti e la televisione. Questa è una esemplificazione della realtà, d'accordo. Ma resta il fatto che non c'è dosaggio, non c'è equilibrio tra questi due momenti educativi e la conseguenza è che il primo viene "subito" malvolentieri e il secondo è fruito in modo selvaggio e con effetti disastrosi facilmente immaginabili.

I condizionamenti dei Mass-media

Liberare la "scuola parallela" significa, concretamente, liberare l'alunno dai molteplici condizionamenti che riceve dai mezzi di comunicazione di massa. Vorremmo offrirne qualche esempio.

— *L'assuefazione e la crisi di astinenza:* "Mi sono avvelenato per il modo in cui mi trattate. Ho deciso di morire e ho inghiottito 28 pastiglie. L'astuccio lo troverete in fondo ai quaderni. Se non mi risveglio lascio tutta la mia roba alla famiglia, che la dividerà".

Questo il "testamento" di Enrico, un bambino di 11 anni, di Sassari, scritto su un foglio di quaderno e trovato sul suo comodino dai genitori che lo hanno immediatamente trasportato all'ospedale per una lavanda gastrica.

Ma perchè Enrico ha tentato il "suicidio"? Semplicemente perchè i genitori gli hanno "vietato" di vedere una serie di "cartoni animati" trasmessi nella tarda serata da una TV privata! Per la notizia si rimanda al "Corriere della Sera" del 3 aprile 1981.

— *Il mito di Erostrato:* un cittadino di Efeso, di nome Erostrato, incendiò il tempio di Artemide per richiamare l'attenzione su di sé e diventare un personaggio pubblico e famoso. Questo accadde nel 356

a.C., ma ci dimostra come sia antica la smania di "fare notizia" e di essere, per così dire, in prima pagina o comunque in primo piano.

Il mito di Erostrato è più attuale che mai. Nella società dei media elettronici, nella civiltà delle immagini e dello spettacolo, sembra che uno dei pochi modi per essere presenti sia quello di "far parlare di sé", costi quel che costi per gli altri o per se stessi.

Uno dei nomi del successo è la notorietà, la popolarità. Erostrato è l'uomo mediocre che, non trovando altre vie per il successo sceglie quella della violenza e della distruzione: a lui non interessa niente delle conseguenze reali, l'importante è che si parli di lui sui giornali, alla radio e in televisione. E lo scopo è raggiunto.

— *La massificazione*: tra gli effetti più gravi dell'azione dei media elettronici c'è senza dubbio quello di unificare il livello della percezione sensoriale, di appiattire l'immaginario collettivo e soprattutto di "omogeneizzare" gli schemi mentali e i modelli comportamentali. Questo fenomeno a lungo andare genera omologazione sociale, anonimato, spersonalizzazione e uomini-massa.

— *La persuasione occulta*: uno dei condizionamenti più deleteri delle moderne tecniche della comunicazione che fanno leva sulla seduzione delle immagini e sull'ossessione della pubblicità è la persuasione mascherata attraverso i "messaggi subliminali" inavvertiti sul piano della consapevolezza.

È anche così che si spiega l'introduzione dei modelli comportamentali dei super-eroi, la tendenza ad imitare i video-personaggi, l'obbedienza "robotica" ai comandi e alle sollecitazioni degli shorts pubblicitari. Come ha scritto il Prof. Roberto Zavalloni: "l'azione congiunta della stampa, della radio, del cinema e della televisione riesce ormai a *foggiare la coscienza dell'individuo a sua insaputa*: invade a poco a poco tutta la sua attività mentale e determina atteggiamenti che vengono ritenuti spontanei, ma sono lunghi dall'essere propriamente volontari, e meno ancora liberi e responsabili".

Esperienze concrete e ipotesi operative

a) *La radio in aula*: come si è appreso anche da alcuni organi di stampa, nell'aprile del 1980 in una scuola romana, la "Massimo D'Azeglio" di via Asmara, si è attuato un interessante esperimento: per un'intera settimana alle ore 11,45 di ogni giorno è stato mandato in onda un notiziario radiofonico. Ad ascoltarlo, analizzarlo e commentarlo c'erano 250 alunni di nove classi di seconda media della stessa scuola. L'esperimento è stato concordato tra la redazione del "GR-3" e il Consiglio d'Istituto. Ai ragazzi sono stati somministrati dei questionari per verificare la capacità di comprensione del linguaggio e dei fatti di cui era data notizia nel giornale radio. Dibattiti e confronti hanno vivacizzato il commento. L'esame dei questionari è stato affidato ad un docente di sociologia dell'educazione alla Facoltà di Statistica.

In seguito l'esperimento è stato ripetuto dietro la sollecitazione dei genitori, degli insegnanti e degli stessi alunni. Nel com-

plesso l'esperimento può dirsi riuscito se è vero che i ragazzi hanno mostrato tanto interesse per le informazioni esaminate, ma ancor più per aver espresso il bisogno impellente di essere attrezzati di strumenti critici adeguati per capire, selezionare e valutare i messaggi.

b) *Il progetto cinema-scuola*: già positivamente sperimentato a Bologna e a Ferrara, tale progetto (approvato anche dal Ministero della Pubblica Istruzione) è stato avviato di recente anche a Roma con una serie di proiezioni "guidate", al prezzo di L. 500 il biglietto, che ha coinvolto migliaia di alunni, genitori e docenti delle scuole elementari e medie.

Si punta all'educazione cinematografica attraverso la via più immediata e meno astratta: portare il cinema a scuola per formare gli alunni ad una lettura critica e ad una fruizione consapevole del testo e del messaggio filmico.

L'aspetto organizzativo è curato interamente dall'ANEC (Associazione Nazionale Esercenti Cinema). L'iniziativa ha ottenuto finora un notevole successo e si avvia a diventare sempre più capillare.

c) *Il giornale in classe*: è noto che numerose provincie e regioni del nostro Paese hanno approvato disegni di legge che autorizzano l'introduzione del quotidiano nelle scuole. L'iniziativa ha suscitato vasti consensi e talune perplessità.

Tra i motivi che sorreggono la valutazione positiva dell'esperimento c'è anche quello che vede nel giornale un ponte verso la cultura dell'immagine e della comunicazione audiovisiva verso cui la scuola dovrebbe finalmente indirizzare la sua attenzione critica e la sua funzione formativa.

d) *Altre ipotesi "globali"*: elaborare in ogni scuola un programma organico di "educazione all'immagine" e alla lettura critica dei Mass-media. Questo programma dovrebbe essere presentato come un problema di cambiamento culturale e non solo di metodi e di mezzi pedagogici.

L'audiovisivo introduce nella scuola un linguaggio nuovo, un nuovo modo di comunicare; non un nuovo strumento ma, come afferma Neil Postman, un nuovo "ambiente informativo" (ecco perchè egli parla di "ecologia dei media").

Ogni scuola dovrebbe essere dotata non solo della biblioteca, ma anche di una vera "medio-teca", un magazzino di foto, di nastri, di pellicole, di cassette, di dischi, di diapositive, ecc. e almeno di una sala audiovisiva. Ma quante scuole oggi, in Italia, sono fornite di questa indispensabile attrezzatura pedagogico-didattica e del personale specializzato per il suo funzionamento?

Verso un nuovo ordine internazionale dell'informazione

In diverse sedi internazionali si discute da qualche tempo sul "Nuovo Ordine Internazionale dell'Informazione" (NIO). Il problema-chiave è molto semplice, la soluzione invece è quanto mai complessa e contrastata.

Lo scambio delle informazioni e delle comunicazioni oggi nel mondo è regolato da meccanismi che generano enormi squilibri tra i paesi capitalisti occidentali e quelli del terzo mondo. Il mondo occidentale e-

sercita un vero monopolio sull'informazione intercontinentale. Esiste un vero e proprio "sistema multinazionale" delle comunicazioni che comprende l'intera gamma dei processi e dei canali informativi: agenzie di stampa, imprese di pubblicità, banche dei dati, programmi radio-televisivi, pellicole, riviste, libri, fumetti, ecc. Basti pensare che "il 65 per cento delle notizie che ci arrivano ogni giorno tramite la radio, la televisione e la stampa scritta proviene dagli Stati Uniti" (AA.VV., *Dossier informazione*, IDOC, n. 1, 1981, p. 17).

I paesi in via di sviluppo non hanno pertanto reali possibilità di far pervenire fino a noi la loro "voce" senza essere filtrata dall'immensa ragnatela delle agenzie. Cinque, in particolare, sono le agenzie internazionali che veicolano e raccolgono come in un gigantesco "imbuto" la fitta pioggia di informazioni che proviene da ogni parte del mondo: l'Associated Press, L'United Press International, la France Press, la Reuters e la Tass.

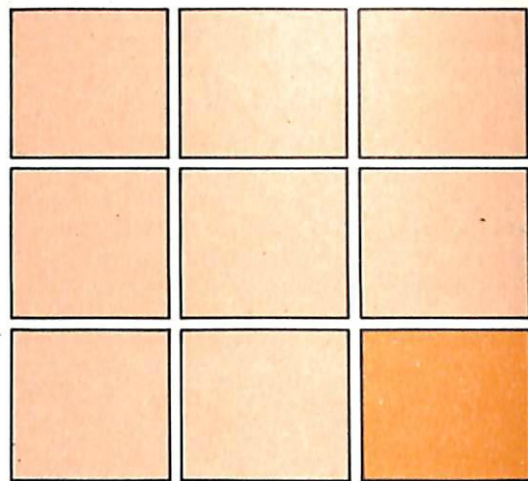
Si è osservato che *a livello internazionale ciò che non passa attraverso questi canali è come se non esistesse*. La gravità di questa osservazione si moltiplica se si pensa che ben trentacinque paesi non possiedono ancora una propria agenzia di informazione!

La ragione di questo stato di cose va ricercata nel fatto che "quasi tutti i paesi del Terzo Mondo devono dipendere dal Nord per tutto ciò che concerne tecnologie, professionalità, personale, materiali, programmi, notizie, ecc.". Ne consegue che il flusso dell'informazione viaggia sempre in una direzione sola (dal Nord verso il Sud) e che tale flusso unidirezionale finisce per indebolire e degradare inevitabilmente la cultura del Terzo Mondo. È per questo motivo che si è parlato dell'urgenza di "decolonizzare" l'informazione.

Nel suo discorso sui problemi della comunicazione alla sede parigina dell'UNESCO, Giovanni Paolo II ha così affermato: "I mass-media, dato che sono mezzi di comunicazione "sociale", non possono essere strumenti di dominio da parte di poteri politici e finanziari che vogliono dettare programmi e modelli ai popoli dominati. I mass-media devono essere mezzi — e molto importanti — di espressione della società che ne fa uso e li sovvenziona. Devono esprimere i bisogni reali. Devono tenere presenti la cultura e la storia della nazione.

Queste prospettive dovrebbero costituire la base di un Nuovo Ordine Internazionale dell'Informazione che appare oggi più che mai ineludibile e indilazionabile.

COMPONENTE RELIGIOSA



Per una scuola autenticamente “conviviale”

Non cinghia di trasmissione

Il tema in oggetto, potrebbe sembrare, a prima vista, estraneo ai compiti propri dell'insegnante di Educazione Religiosa che, probabilmente, vorrebbe entrare subito in argomenti specificamente “religiosi”; ma, la questione, si pone in ben altri termini.

Oggi che la scuola è in crisi, in Italia ed in altri paesi del mondo (si veda ad es. il sempre utile Rapporto Faure su “Le strategie dell'educazione”, Ed. Armando, Roma 1974), a causa, sostanzialmente, del mutato rapporto tra scuola e società (da un tipo di scuola per la formazione dell'élite si sta cercando di realizzare una scuola diversa sotto la spinta di una sempre più lucida coscienza egualitaria), il progetto di una scuola liberata, nel senso di una sua umanizzazione integrale, dovrebbe passare, anzitutto, attraverso la recezione di alcune istanze di fondo: una scuola che sia al servizio: a) di tutta la persona del soggetto educativo; b) delle persone inserite in una comunità educativa, quale dovrebbe essere, propriamente, la scuola; c) di tutte le persone.

Questa ultima istanza rivela che la scuola non può essere pura e semplice “cinghia di trasmissione” di nozioni, ma deve porsi al servizio di tutta la società, per una sua trasformazione profonda nel senso dell'Essere, cioè della Libertà che ha il suo centro nell'amore.

Ora, in un itinerario educativo-didattico, fondato sull'elaborazione di un Progetto di Scuola, intesa come comunità educativa o “società conviviale”, l'equazione: *l'Alunno-Via della Scuola-Via dell'alunno*, proposta da Giovanni Paolo II (nel discorso ai docenti cattolici dell'UCIM tenuto il 3 novembre 1979), in cui cercò di trasfe-

rire, nel contesto scolastico, il messaggio della “Redemptor Hominis” (imperniato su Cristo, Via dell'Uomo-l'Uomo Via della Chiesa-la Chiesa, Via che riporta tutto a Cristo), induce a considerare l'Educazione Religiosa, come un dato integrale, che si pone al servizio della promozione della personalità dell'alunno in ordine ai valori della Verità, della Giustizia e dell'Amore, dai quali scaturisce la Pace.

In maniera più specifica, inoltre, l'Educazione Religiosa, inserita in un processo educativo-didattico interdisciplinare di valorizzazione (promozione della personalità integrata in divenire, in rapporto con l'ambiente sociale: misura della maturità individuale), aiuterà il processo di liberazione della scuola promuovendo, nell'alunno — persona autonoma e sussistente “aperta dall'interno” alla socialità (dal narcisismo iniziale, al “tu”, al “noi”, a... “Dio”) —, il suo potere decisionale, in ordine alla scelta morale e religiosa, di accettare o no, la Persona di Gesù Cristo in tutto il suo più autentico significato.

Si danno, a questo punto, alcune piste di ricerca, molto semplici, quali incentivi, adatti a far cogliere nei “Segni” e nelle “Opere” della Divina Persona, incarnata, di Gesù, un totale atteggiamento di “reverenza verso la vita”, perno radicale di una società “conviviale”, in cui Dio è visto come culmine e fonte della vita personale e sociale.

A) Prima pista: Il comandamento antico e nuovo

La prima parola della Bibbia che propone una meditazione, sul senso della storia umana, si trova nelle pagine iniziali della Genesi. L'uomo è creato da Dio, come sua immagine (Gv.

“Questo è il mio comandamento: che vi amiate gli uni gli altri come io vi ho amato. Nessuno ha un amore più grande di questo: dare la vita per i propri amici” (Gv. 15,12-13).

L'itinerario pedagogico-metodologico-didattico, qui proposto, riguarda una tematica quanto mai attuale nella società contemporanea e che, nella programmazione di un “curriculum” educativo-didattico, fondato su un progetto autenticamente umano, per la formazione integrale della personalità dell'alunno, è necessariamente “illuminato” anche dal dato integrale della componente religiosa: “Liberare la scuola” per promuovere la formazione di Persone di Pace.

1,27); essendo la creazione un atto d'amore, è già, in se stessa, una vocazione dell'uomo a partecipare, in qualche modo, alla sovranità di Dio, nei confronti del Creato.

Tale vocazione, infatti, implica un esplicito comandamento: quello di fecondare e riempire la terra, soggiogandola e dominandola, riguardo ad ogni altra creatura (Gn. 1,28). Considerando il mittente ed il destinatario di tale comandamento, emergono, due aspetti della realtà totale: uno, possiamo dire, orizzontale (quello della storia civile dell'umanità) e l'altro verticale (quello del piano salvifico e provvidenziale di Dio).

Ora, anche se i due piani non possono essere confusi, non sarebbero in contraddizione tra di loro, se, l'umanità, come ha fatto al principio della storia, non continuasse ad alimentare la presunzione di mangiare il frutto dell'albero della conoscenza del bene e del male (Gn. 3,1-7) causando unicamente per sua responsabilità, un'esistenza incerta ed infelice (Gn. 2,4-25); l'uomo, peccando di incredulità, radice di ogni peccato (Is. 1,2-3; Ger. 2,12-13), ha rifiutato e continua a rifiutare di porre la sua opera sotto il segno dell'obbedienza fiduciosa nel Signore.

Dio, però rispettando l'uomo nella sua autonoma capacità di scegliere tra un "conoscere" (non nel senso intellettuale, ma, in quello concreto, dell'agire, sperimentare e dominare), fondato sulla sua esclusiva capacità di autogestirsi, ed, un "conoscere" aperto "all'altro da sé", ha voluto dare all'umanità la possibilità di liberarsi e, quindi, di trasformarsi in qualcosa "di più", invidiandole l'Uomo Nuovo, il Figlio Unigenito (Gv. 3,16-17). Allora anche il comandamento antico riceve una nuova formulazione: "Amerai il prossimo tuo come te stesso" (Mc. 13,31); non si tratta di un altro comandamento, ma di una precisazione dell'antico comando, perché l'uomo, pretendendo di essere l'esclusivo ed autonomo protagonista della propria liberazione, ha distrutto il comandamento della perfezione dell'Essere: dell'Amore, nucleo della Libertà; rinnovato ed espresso più chiaramente da Gesù Cristo.

Che cosa vuol dire, infatti, "amare", se non volere ed operare il bene dell'uomo? Che egli sia soddisfatto nelle sue esigenze fisiche, intellettive, estetiche, creative, morali e religiose?

Questo impegno si può realizzare, attraverso una presa di coscienza ed una libera scelta da parte dell'uomo che, nei riguardi dell'altro, si ponga in rapporto di dialogo e di collaborazione, anche spesso di giudizio e di opposizione. Questo perché, per ogni uomo, specialmente per il cristiano, c'è un

tempo per l'ottimismo della speranza ed un altro per l'accusa di ottimismo mistificanti: sempre, comunque, è il tempo del discernimento e della vigilanza e, mai, è il tempo per una conciliazione della fede con i messianismi mondani, propagandatori di strabilianti salvezze, smentite dagli insuccessi della storia.

Rimane il fatto che, i "nuovi cieli" e la "nuova terra", saranno il compimento della nostra quotidiana opera (Ap. 14,13), radicata saldamente, però, nel dono divino di una "Gerusalemme celeste" (Ap. 21), a condizione che l'uomo, seguendo Cristo, accetti di perdersi in un'opera d'amore: "Anche voi dovere lavarvi i piedi, gli uni gli altri, come io vi ho amato. Vi ho dato infatti l'esempio, perché come ho fatto io facciate anche voi" (Gv. 13,14-15).

In questo senso la speranza cristiana genera un impegno storico che si risolve nella costruzione presente di una nuova umanità, "adombramento" o prefigurazione di una nuova umanità, donata da Dio. Si dice nella "Gaudium et spes":... "l'attesa di una terra nuova non deve indebolire, bensì piuttosto stimolare la sollecitudine nel lavoro relativo alla terra presente, dove cresce quel corpo dell'umanità nuova che già riesce ad offrire una certa prefigurazione che adombra il mondo nuovo". Infine "(...) i beni quali la dignità dell'uomo, la fraternità e la libertà, e cioè tutti i frutti (...) della nostra operosità, (...) li ritroveremo poi di nuovo (...) ma purificati di ogni macchia (...) allorché il Cristo rimetterà al Padre il regno eterno ed universale: che è regno di verità e di vita, regno di giustizia di amore e di pace" (Gaudium et Spes, 39).

B) Seconda pista: Il servire ed il regnare di Gesù Cristo attraverso la vita della croce, per la realizzazione di una "Nuova Umanità".

Meditando i testi evangelici è difficile scoprire, per noi, quali sentimenti, pensieri e discorsi avessero i dodici apostoli che seguivano il Divin Maestro, lungo la strada per Gerusalemme. Tuttavia, nella tradizione evangelica, colpisce, ad esempio, la richiesta dei figli di Zebedeo, Giacomo e Giovanni: "Maestro, noi vogliamo che tu ci faccia quello che ti chiederemo (...) Concedici di sedere nella tua gloria uno alla tua destra e uno alla tua sinistra" (Mc. 10,35-45). Giacomo e Giovanni, in realtà, non si riferivano ai primi posti in cielo, ma, sulla terra, nel regno che, Gesù, come Messia, secondo i dodici avrebbe finalmente fondato a Gerusalemme (Mc. 19,11; At. 1,6).

Ai due fratelli ed agli altri Gesù risponde alludendo alla sua passione ed



al modello che essa avrebbe rivestito per l'intera vita cristiana. Ai due Egli dice: "Voi non sapete ciò che domandate. Potete bere il calice che io bevo, o ricevere il battesimo, con cui io sono battezzato?" (Mc. 10,38). In questo modo, Gesù non solo fa riferimento alla sua passione (il battesimo allude al mistero della morte, secondo la tradizione vetero-testamentaria) ma preannuncia ai suoi che, per entrare nel regno, debbono fare altrettanto (Mc. 10,39); il regno di Gesù è celeste, anche se preparato in terra, ed, in esso, potranno sedere solo coloro che Padre vorrà (Mc. 10,40). Agli altri dieci Gesù esplicitamente rivela: "Voi sapete che coloro che sono ritenuti capi delle nazioni le dominano (...) Fra voi però non è così: ma chi vuol essere grande tra voi si farà il vostro servitore e chi vuol essere il primo tra voi sarà il servo di tutti. Il Figlio dell'Uomo, infatti, non è venuto per essere servito, ma per servire e dare la propria vita in riscatto per molti" (Mc. 10,42-45).

Gesù, quindi, non concepisce la propria passione come un mezzo per ottenere potenza e gloria, ma come la via normale, attraverso la quale, si afferma il regno di Dio, diverso dai regni della terra.

La sofferenza e la morte, perciò, lungi dall'essere assunte come valori per se stesse, sono vie necessarie per chi, non accettando la logica del "mondo" (inteso, nel senso giovanneo, di pagano), accetta la logica dell'amore che è inerme e vulnerabile, anche se eroico e forte nella sua opposizione agli egoismi ed alle violenze di ogni genere: per questo la croce è il trono del Messia.

Da tutto questo consegue che la pazienza, il servizio e la dedizione dimentica di se stessi, costituiscono lo "stile"

di vita di quanti credono nel Regno di Gesù. La croce non è, come per Marx, il simbolo di una "illusione" che aliena l'uomo dal compito di costruire un mondo diverso, privo di sofferenza. "La religione è il sospiro della creatura oppressa, il sentimento di un mondo senza cuore... Essa è l'oppio del popolo" (1). Nè la croce è, come per Nietzsche, il simbolo della decadenza e della debolezza "perché i cristiani avrebbero dato una risposta di un'assurdità spaventosa: Dio dette suo figlio per la remissione dei peccati come vittima. Fu di punto in bianco la fine del Vangelo! Il sacrificio espiatorio, (...) il sacrificio dell'innocente per il peccato dei re" (2). La croce per Gesù è stata al contrario, il prezzo da Lui liberamente scelto, della fedeltà e dell'amore, il luogo in cui diventa possibile conciliare il giudizio ed il perdono nei confronti della ingiustizia umana (Mc. 14,24; Gv. 1,29; Rm. 3,23-26).

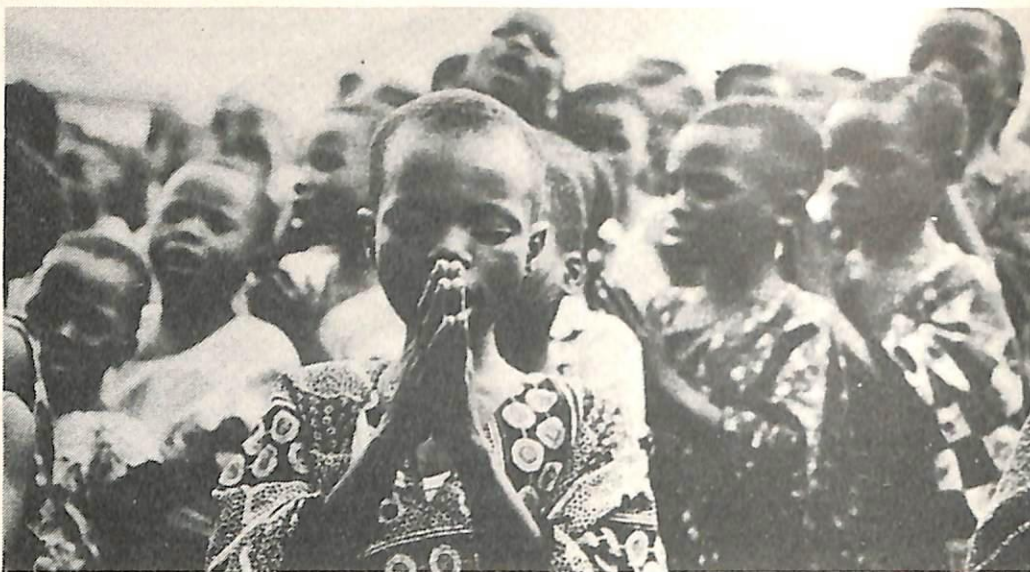
In conclusione, Gesù ha accettato di morire, perché non ha voluto tradire la causa fondamentale della sua venuta: la realizzazione di una "nuova umanità", secondo un disegno d'amore universale, come è espresso nella 1 Gv. 4,16: "Noi abbiamo riconosciuto e creduto all'amore che Dio ha per noi. Dio è amore; chi sta nell'amore dimora in Dio e Dio dimora in lui".

Per una lettura in prospettiva cristiana di una situazione extraeuropea "africana" relativamente alla realizzazione di una società autenticamente "conviviale".

Nella 1 Gv. 4,16 "Dio è amore", ma uno dei nomi biblici più significativi è quello di "Dio vivente" (Jr. 10). Inoltre è stato rivelato: "Io sono colui che sono" (Es. 3,14); "Il Dio che ha creato il mondo e tutto quello che in esso si trova dà a tutti la vita" (At. 17,25). Infine, la rivelazione che, qui, più ci interessa: i credenti in Cristo, si ritroveranno in Dio, sorgente vitale eterna "perché Dio sia tutto in tutti" (1 Cor. 15,28).

La concezione di Dio, sorgente vitale, è presente, espressamente, in una vasta letteratura orale africana costituendo un patrimonio sapienziale vivente e ricco.

Ecco, ad es., alcune espressioni tipiche presso alcune tribù bantu: "Noi non siamo formiche; noi siamo molto piccoli rispetto a Dio" (tribù Nuer); "Immana (Dio) dà gratuitamente. È lui che genera. È lui che fa crescere. È lui che aiuta... Immana è il primo essere (tribù Banyarwanda); Chukwu (Dio) ha creato tutto. Egli sta molto in alto; però ascolta tutto quello che gli diciamo" (tribù pigmea Ibo); infine "Ngai (Dio) sia lodato! Che la pace sia con noi e che il popolo si moltiplichi! La



pace, pace, la pace sia con noi!" (tribù pigmea Kikuyu) (3).

Dio perciò non solo è sorgente di ogni forma di vita, ma ne è, in alcune espressioni, dichiaratamente il Creatore. Caratteristico del pensiero africano è che però, tra Dio e l'Uomo, non esiste un dialogo intimo così come è espresso nel "Padre Nostro..." cristiano (Mt. 6,9). Scrive un famoso africanista Adalberto da Postiona O.F.M.: "ripetono i bantu — l'uomo dorme, ma colui che lo ha creato non dorme mai! — Se Dio penetra le cose e l'uomo profondamente, potrà l'uomo penetrare fino a Dio? Gli africani non hanno mai pensato alla possibilità di un dialogo con Dio che non si vede, né gli si può parlare!" (4).

Il rapporto natura-uomo-Dio, per il bantu, è fondato sul concetto della fecondità naturale, senza una dimensione soprannaturale: si erge sempre il principio che, la sorgente vitale circolante nella comunità tribale, è Dio. Tale sorgente vitale è, inoltre, il fondamento dell'unione vitale dei viventi e dei trapassati di una tribù: tutto ciò nel dizionario bantu è indicato con il termine bumwe. È una relazione di vita reciproca tra i membri che discendono da uno stesso antenato: ciascun membro è parte di un tutto in cui lo stesso sangue circola in tutte le vene.

La vita sociale degli Africani è ricca di solidarietà fraterna, tanto che i saluti, nella loro varietà di formule, ed i gesti, d'affetto in genere, non esprimono semplici atti di educazione, ma un bisogno di stare insieme che, a volte, va oltre i legami di parentela, cioè strettamente naturali. Ne è un esempio il "patto di sangue" che rappresenta un modo particolare di entrare a far parte di una altra famiglia.

Un termine swahili che esprime la fratellanza vitale di un villaggio è "Jamaa". Il bisogno di vivere insieme per gli Africani è allora un valore culturale autentico ed ecco perché, secondo sem-

pre Adalberto da Postiona, "vari paesi africani divenuti indipendenti si ispirano al socialismo, che in africa è comunitario, non collettivista; è democratico non totalitario. Qui il socialismo ha come base la famiglia, nel senso più ampio, dove tutti si considerano fratelli".

Facendo un raffronto tra i punti trattati relativi ad alcuni valori africani ed il Cristianesimo emerge:

a) Dio, sia per il pensiero tradizionale africano che per quello cristiano, è sorgente vitale anche se, per il Cristianesimo, Dio è essenzialmente Persona d'Amore in sé (Dio-Uno-Trino) e fuori di sé (Dio-Uomo-Mondo).

b) Il "bumwe" e l'unità ecclesiale cristiana si radicano, entrambi sulla comunione-partecipazione ad un'unica sorgente vitale: Dio. Però si assiste, a questo punto, alla seguente specificazione: il "bumwe" esprime l'unione vitale tribale attraverso tre elementi componenti il simbolo: 1) c'è qualcosa di sensibile (il patriarca clanico che rappresenta l'antenato ancestrale - il Totem che è l'unità clanica); 2) c'è il contatto con una potenza invisibile misteriosa per uno scambio vitale; 3) l'essere simbolizzato è presente.

Nella comunità ecclesiale cristiana abbiamo i seguenti elementi: 1) Adamo è il capo primordiale di tutti i clan umani (trasmissione della vita naturale); 2) Dio genera un Essere uguale a se stesso, della sua stessa sostanza divina, ma questo figlio (Cristo) è il mediatore della vita soprannaturale, perché mediante l'incarnazione, è divenuto uno del nostro clan umano. 3) La Chiesa si presenta come segno vivo ed efficace, "Protosacramento" dell'unità mistica in Cristo.

Si sono notate alcune specificazioni, ma anche sorprendenti analogie tra alcuni valori culturali africani e quelli cristiani. Concludiamo con le parole di Paolo VI: "La Chiesa considera con

molto rispetto i valori morali e religiosi della tradizione africana, non solo per il loro significato, ma anche perché vede in essi la base provvidenziale, sulla quale trasmettere il messaggio evangelico e avviare la costruzione della nuova società in Cristo" (5).

Un autentico cristianesimo, per sua essenza missionario, deve accogliere perciò i valori delle religioni non cristiane, purificandoli e vivificandoli in Cristo, con le loro originali espressioni.

ORIENTAMENTI METODOLOGICO-DIDATTICI RELATIVI ALL'ITINERARIO EDUCATIVO IN OGGETTO

Consideriamo innanzi tutto l'ipotesi comune, illuminata da tutte le materie, intese come dati integrali di un unico progetto educativo di sé, nucleo costruttivo e integrativo della personalità in divenire, in rapporto con l'ambiente sociale; da una tale visione d'insieme, scaturiranno un grande obiettivo educativo ed un obiettivo didattico specifico, relativi, entrambi alla Componente Religiosa.

A) Visione d'insieme Nella centralità dell'essere: - *percorrere un cammino di speranza, di liberazione, di amore.*

B) Obiettivo educativo: - *promuovere negli alunni un processo di valorizzazione, capace di fondare e sostenere un progetto di sé, autenticamente umano, come nucleo della personalità in divenire che, estendendo, secondo una naturale unità psico-dinamica i rapporti fisici e mentali con la realtà esterna, realizza, attraverso "l'istanza della trascendenza", un'aspirazione verso una reale umanizzazione di sé e del proprio ambiente: la scuola come comunità educativa.*

C) Obiettivo didattico: - *promuovere negli alunni un potere decisionale, cioè una scelta, nei confronti della Persona di Gesù Cristo il quale si pone come l'Uomo Nuovo, capace di suscitare, con la forza dell'Amore Universale, principio essenziale e dinamico dell'Essere, una vera "società conviviale", in cui trionfi la "reverenza verso la vita" attraverso la realizzazione dell'"istanza della trascendenza" (costitutiva della persona del soggetto educativo), dal narcisismo iniziale al "tu", al "noi"... a "Dio".*

D) Contenuti didattici: - essi si snodano attraverso tre momenti: *indagine - dialogo - impegno nel cambiamento.* Diamo qui alcune esemplificazioni:

1) Presentare attraverso un documento iniziale un confronto tra la vita scolastica di ieri e la vita scolastica di oggi.

2) Vissuti "a caldo" ed, attraverso il dialogo, esaminare se i due "quadri

scolastici" sono completamente diversi o hanno dei punti di contatto.

3) Ricercare, attraverso indagini di vario tipo, gli elementi costitutivi della scuola di ieri (Programmazione e programmi educativi — rapporti insegnanti-alunni; alunni tra di loro; insegnanti tra di loro — coinvolgimento interiore ed esteriore, degli alunni e dell'ambiente sociale vicino, alla realizzazione di un Progetto Educativo, della Scuola e della Classe.

4) Analizzare, invece, gli elementi costitutivi della scuola di oggi, partendo dall'esame della situazione nella propria scuola.

5) Valutazione della propria situazione: momento del dialogo.

6) Far esaminare e valutare se le discipline scolastiche, nella propria situazione rispondano ad una ipotesi comune di crescita dell'alunno e del suo ambiente in senso umanizzante e personalizzante.

7) Stimolare l'alunno ad analizzare e giudicare, il proprio atteggiamento nei riguardi dell'Educazione religiosa, specificatamente del messaggio cristiano, in ordine al ruolo che, assume per la sua crescita personale e per la liberazione del suo ambiente, il "fatto religioso", "cristiano", in particolare.

8) Far rilevare agli alunni ciò che pensano della Persona di Gesù, successivamente far cogliere della sua Persona, analizzata dal punto di vista storico e spirituale, quei valori fondamentali di crescita integrale, autenticamente umana, liberante la persona dell'alunno e del suo ambiente.

9) Far cogliere i "segni" della presenza di Cristo nell'ambiente vicino e lontano, presente e passato.

10) Invitare l'alunno, al termine della ricerca, a pronunciarsi in favore o no di Gesù Cristo, come "Uomo Nuovo", capace di trasformarci in senso qualitativo.

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, si è potuto valutare il grado di coinvolgimento interiore degli alunni nel processo educativo-religioso.

(1) K. Marx, *Per la critica della Filosofia del diritto di Hegel. Introduzione*, in Marx, Engels, Opere, Editori Riuniti; Roma 1976, p. 190 s.

(2) F. Nietzsche, *L'Anticristo*, in Opere di F. Nietzsche, dir. da G. Colli e M. Montinari, Adelphi; Milano 1956, vol. VI, 3, p. 170 s.s.

(3) Adalberto da Postioma, *Cristianesimo Africano*, Cesca 1969; cap. I-VI.

(4) idem, p. 71.

(5) Paolo VI, *Messaggio ai Popoli Africani*, 1969; n. 14.

I DIRITTI DEL FANCIULLO

Riflessioni e strumenti

Domenico Volpi, **"I diritti del fanciullo protagonista del duemila"**, pp. 102, L. 2.000.

In questo testo si passa in rassegna il testo integrale dei Diritti del fanciullo offrendone un commento pedagogico-didattico tra i più stimolanti. Il testo è completato da una serie di spunti per le ricerche.

Aldo Aluffi: **"Il fanciullo protagonista del Regno"**, pp. 96, L. 3.000.

I vari momenti di questo libro sono presentati come riflessioni evangeliche sui diritti del fanciullo. Si sa che il fanciullo è un privilegiato nel Regno: infatti, "ad essi appartiene il regno dei cieli". Ma il vangelo ci presenta anche il fanciullo come uno stimolo e una verifica: "Se non diventerete come fanciulli, non entrerete nel Regno". Che cosa significa questo per gli adulti? Quali interrogativi, quali esigenze, quali contestazioni nuove a noi adulti il mondo dei fanciulli?

Giuseppe Paolo Padovani: **"Un mondo nuovo per te / I"**. Album per la I e II elementare sui Diritti del Fanciullo - L. 1.000.

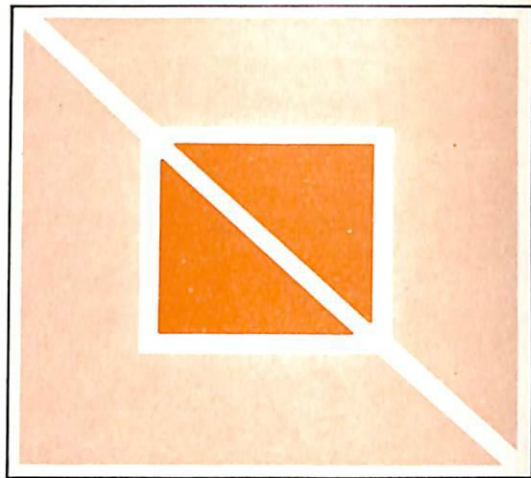
Germana Bragazzi: **"Un mondo nuovo per te / II"**. Album per la III, IV e V elementare sui Diritti del Fanciullo - L. 1.200.

Franco Tarasconi, **"Un mondo nuovo per te / III"**. Album per I, II e III media sui Diritti del Fanciullo - L. 1.200.

In tre simpatici volumetti i principi della dichiarazione dei diritti del fanciullo vengono offerti alla riflessione, alla fantasia, alla volontà di ricerca degli alunni della scuola dell'obbligo. Assetto tipografico, chiarezza di linguaggio, ricchezza di immagini, grafici e altri stimoli all'approfondimento costituiscono un incentivo all'uso immediato dei tre sussidi nella pratica didattica.

Per ordinazioni rivolgersi a:
C.E.M.
Viale S. Martino, 6 bis
43100 Parma

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



LA "NARRATIVA"

Mai credersi troppo furbi

Una scuola piena di favole

Più volte è stato detto che le cosiddette culture "tradizionali" etnologiche o demologiche differiscono dalla nostra in primo luogo per il loro carattere "orale". Tutto ciò che il bambino o il ragazzo deve conoscere per poter vivere nel gruppo (usi, costumi, tradizioni, modelli sociali di comportamento, ecc.) viene tramandato oralmente dai padri o dai nonni sotto forme differenti: proverbi, filastrocche, tiriterie, ma soprattutto fiabe e favole, perché all'interno di questo genere, nella descrizione di ambienti e personaggi, si può ricreare artificialmente il complesso generale delle norme che regolano la vita del gruppo sociale ed avviare il fanciullo fin da tenerissima età alla loro conoscenza ed assimilazione.

Le favole, inoltre, si adattano in modo particolare alle tecniche di trasmissione della cultura orale (cfr.

CEM-Mondialità, anno VIII, n. 3, Novembre 1979).

A differenza di quella nostra scritta, la tradizione orale ha dovuto sviluppare un metodo proprio per stimolare ed accrescere la memoria in ogni suo membro. Infatti, se a noi per ricordare qualcosa basta andarcelo a rileggere, nelle culture etnologiche ciò non è possibile dato che la scrittura è praticamente inesistente. E la tecnica principale, dunque, perché tutti ricordino sempre ciò che devono è quella della ripetizione continua e costante e dell'identificazione ascoltatore-personaggio: ecco, dunque, il perché dell'uso di cantilene e filastrocche, proverbi con rime e assonanze, ma ecco anche il perché delle favole che possono essere ripetute costantemente ai bambini che, in ogni luogo, non si stancano mai di ascoltare.

Il nostro tipo di educazione e di cultura, oserei dire puramente "scolastica", ha perduto quasi completamente il gusto della narrazione spontanea (tutt'al più le fiabe si leggono) ed ha cristallizzato tutta la conoscenza elementare quasi solo al saper leggere, scrivere e far di conto.

Il bambino di oggi vive in un mondo frenetico, in continua espansione, cresce cibandosi di televisione ed estraniato spesso dal colloquio con i genitori che lavorano fuori casa, arriva all'età scolastica che sa già leggere e scrivere (conquiste che mandano in visibilio genitori estasiati e convinti di avere un piccolo bambino prodigio), ma nella netta maggioranza dei casi è privo di modelli di comportamento e di abitudine al ragionamento. E' a lui mancata l'educazione orale delle vecchie fiabe tradizionali, le sole vicine alla sua vera indole e natura.

Cosa insegnano le favole?

Lo abbiamo appena accennato, le fiabe insegnano l'educazione intesa nel senso più ampio della parola e cioè come quell'insieme di norme di comportamento e di nozioni utili che permettono al ragazzo l'inserimento nel mondo tradizionale ed al cui rispetto è legata la sua accettazione da parte della comunità.

Quindi il gruppo sociale ha collettivamente la responsabilità nell'educazione e nella crescita logico-intellettuale del fanciullo: non vuole certo allevare uno sciocco. Or bene, molte fiabe, e proprio di queste ci occuperemo ora, hanno come tema quello dello "sciocco" e delle stupidaggini da questo compiute con la sua pubblica ridicolizzazione (basti accennare alle tante fiabe italiane che hanno per protagonista lo sciocco Giufà).

Ma molte sono anche quelle contrarie, quelle in cui il (o la) protagonista è persona furba e sveglia, e proprio grazie a queste sue doti riesce a salvarsi da pericolose situazioni... anche in barba all'educazione!

E' questo un concetto che potrà sembrare strano, ma che in realtà non lo è affatto, anzi lo potremo definire "liberatorio". In poche parole si tratta di questo: l'educazione ricevuta va rispettata ed applicata, ma alcune volte può essere opportuno "tralasciarla" un attimo ed agire di furbizia. Per meglio comprendere il concetto basti pensare al ciclo delle novelle italiane di Bertoldo e Bertoldino, dove lo scaltro contadino (scarpe grosse, cervello fino) riesce sempre a cavarsela egregiamente pur al di fuori del suo ambiente.

Come ingannare il gatto

Anche le fiabe tradizionali di tutti gli altri paesi del mondo ripropongono spesso il tema della furbizia e dell'astuzia che permettono di raggiungere risultati altrimenti impossibili. La fiaba giapponese "Come ingannare il gatto" (da S. Danieli, *Il vestito di piume*, Ed. EMI, a cura del CEM) ce ne fornisce un esempio.

"C'era una volta un ricco signore appassionato di statue di animali. Ne aveva di ogni specie: cani, conigli, leoni, elefanti, giraffe, orsi... Credo che avesse tutti gli animali fuorché uno: il topo.

Il topo non è una bestia molto simpatica, però... il signore decise che anche un bel topolino doveva entrare nel suo giardino zoologico in miniatura.

Un giorno mandò i suoi servi a chiamare i due più celebri scultori della città.

— Voglio la statua di un topo — disse quando gli furono davanti. — Deve essere di un topolino grazioso, con grandi orecchie e coda lunga. Deve essere il più bel topolino che sia mai stato fatto. Il mio gatto giudicherà quale sia il topo più bello. Quando voi li avrete scolpiti, me li porterete e io farò entrare il gatto. Se uno di voi riuscirà a fare un topolino così bello da invogliare il gatto a mangiarselo, gli darò come ricompensa un sacchetto di monete d'oro.

I due scultori tornarono a casa e si misero al lavoro.

Al giorno ed all'ora fissata si presentarono al signore e scoprirono i capolavori che avevano scolpito.

Uno era veramente bello: proprio come quello che il signore desiderava. L'altro...

— Che cos'è quel pasticcio? — Chiese il signore. — Avevo sentito dire che tu sei un grande scultore, ma se debbo giudicare da questo orrore, direi che non sai neppure tenere in mano lo scalpello. Comunque, come d'accordo lasciamo che giudichi il gatto.

I servi portarono il gatto e aspettarono il segno del padrone per metterlo in libertà.

Le mani dei servi non lo avevano ancora lasciato, che il gatto spiccò un grande balzo, fu sopra al topo che il padrone aveva chiamato un "pasticcio" e lo portò via.

Il padrone, per mantenere la parola, dovette consegnare il sacchetto di monete d'oro al fortunato scultore, ma non poté trattenersi dal fargli una domanda.

— E come hai fatto a riuscirci? Come hai potuto ingannare il gatto?

— E' una cosa molto semplice, signore — rispose lo scultore facendo un piccolo inchino. — Ho fatto seccare un



grosso pesce. Il topo che il gatto ha portato via non è fatto di legno, come potrebbe sembrare, ma di pesce secco...

Udite quelle parole, il signore scoppiò in una grande risata e tutti i servi risero con lui.

— Bravo! — gli disse. — Ti sei meritato l'oro per la tua furbizia. Il tuo amico si merita pure un piccolo sacco di oro perché ha fatto un capolavoro che terrò sempre in casa mia, nel mio giardino artificiale."

Mai credersi troppo furbi

Mai, però, credersi tanto furbi da ingannare chiunque: prima o poi arriva sempre qualcuno migliore di noi. E' ciò che accade ad uno dei protagonisti della fiaba baléga (popolazione bantù dello Zaire) "Il ladrone beffato" (da L. Ballarin, *Il leopardo e la lumaca*, Ed. EMI, a cura del CEM).

"Un uomo godeva grande fama di ladrone matricolato. Faceva così bene il suo mestiere che nessuno era mai riuscito ad avere prove contro di lui per accusarlo. Un giorno gli si presentò un giovanotto desideroso di imparare i segreti della sua arte e fu accettato come allievo.

Qualche giorno dopo videro passare un contadino con una bella capra. Il giovanotto disse:

— Mi piacerebbe quella capra: come bisogna fare per averla?

— Impossibile — rispose il maestro. — Il padrone tiene la capra per la corda che stringe saldamente in mano.

— Insomma, tu non hai un trucco per prendere quella capra? Proverò io.

L'allievo seguì il contadino da lontano. Quando quello entrò nel bosco, corse avanti per vie traverse e lasciò una scarpa sul sentiero dove il contadino doveva passare

Quello arrivò, raccolse la scarpa, la contemplò: era quasi nuova, ma l'altra? Cercò là attorno, inutilmente, finché si rassegnò a continuare la strada abbandonando la scarpa scompagnata. Il ladro allievo, ch'era nascosto poco lontano, la prese e corse a rimetterla sul sentiero davanti al contadino. Quello si fermò di nuovo con un gesto di gioia: aveva trovato l'altra scarpa! Legò la capra ad un arbusto e tornò a prendere la scarpa lasciata dietro. Allora il giovanotto si portò via la scarpa e la mostrò trionfalmente al suo maestro che restò stupito. Naturalmente si rifiutò di dividere il bottino col maestro che non aveva fatto nulla per aiutarlo.

Il maestro, offeso, pensò allora di vendicarsi. Andando alla casa dell'allievo, notò una cesta colma di arachidi coperte con qualche foglia di banana e pensò al mondo di portarsele via. Ma l'allievo notò il comportamento del maestro e indovinò i suoi propositi. Quando quello fu partito, vuotò le arachidi sotto il letto e al calar della sera si nascose nella cesta sotto le foglie di banana. Finalmente il maestro arrivò, gettò un'occhiata di quà e di là e, visto che non c'era nessuno, si caricò la cesta sulle spalle e filò via. A casa chiamò la moglie:

— Guarda che bella cesta di arachidi ti ho portato! Le ho rubate al mio bravo allievo, il quale volle giocare di me ed ora è stato giocato come si merita.

— No — disse l'allievo saltando fuori dalla cesta. — Il giocato sei ancora tu perché le arachidi non ci sono.

Così il ladro matricolato dovette riconoscere la superiorità dell'allievo. E forse imparò che non bisogna mai vantarsi di essere superiori agli altri, perché può venire uno più bravo di te che farà apparire la tua inutile boria."

ESPERIENZE DIDATTICHE

Questi volumi sono destinati agli insegnanti e agli educatori, ma i ragazzi ne sono i protagonisti. Sono infatti essi che sperimentano se stessi e il mondo, in un desiderio di crescere, che non significa soltanto sviluppo biologico e fisico, ma sviluppo integrale del proprio essere in rapporto con gli altri, con tutta la realtà storica e trascendente.

Germana Bragazzi - **Noi e gli altri**, pp. 172. L. 400.

Adottando una metodologia di gruppo, le esperienze qui documentate si sforzano di aprire i ragazzi al vivere sociale più aperto verso il proprio ambiente e verso il mondo. I temi trattati: noi e la famiglia, noi e la scuola, noi e la giustizia, noi e la libertà, noi e la pace, noi e l'uomo, noi e gli altri, noi e la speranza.

Germana Bragazzi - **Per un cammino di libertà**, pp. 192. L. 7.500.

Il tema conduttore di queste esperienze è la liberazione: liberazione dalla miseria, dall'analfabetismo, dalla solitudine, dalla paura, dallo sfruttamento. Il libro è una miniera di stimoli, di proposte, di materiale operativo.

Cesare Conca - **Farsi Fanciullo oggi**, pp. 132. L. 5.000.

Sono appunti per una catechesi sui diritti del fanciullo. Lo schema di ogni unità: un fatto, una storia; l'evangelizzazione; la Parola di Gesù; la corresponsabilità dei cristiani e delle comunità cristiane; piste di ricerca. Utilissimo per gli insegnanti di religione.

Achille Abramo Saporiti (a cura) - **Noi invece vi proponiamo**, pp. 144. L. 5.000.

Il volume propone alcuni lavori del concorso bandito dal Centro Educazione alla Mondialità in collaborazione con la Polaroid sui diritti del fanciullo. La naturale creatività ha consentito ai giovani autori di caricare le immagini di significati e valori.

Domenico Volpi - **Piena partecipazione e uguaglianza. La persona handicappata e i suoi diritti inalienabili**.

Con 36 diapositive annesse L. 16.000.

Un sussidio per l'anno internazionale degli handicappati.

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

Una più del diavolo

Non vi è però, popolo che non riconosca come furbo per eccellenza colui che riesce a farla anche al diavolo, pur adottando sistemi semplicissimi.

Nella favola della regione Bobo-Dioulasso dell'Alto Volta "Il diavolo e il contadino" (in I. Cossar, *La capanna degli animali*, Ed. EMI, a cura del CEM) si narra che...

"Un giorno, un contadino sta lavorando nel suo campo. Ad un tratto vede arrivare il diavolo che gli chiede:

— Che cosa stai facendo qua?

— Preparo la terra per la semina — risponde il contadino.

— Questo campo non è tuo; è mio, come del resto lo sono tutti i campi. Con che diritto lo coltivi?

— Chiedo scusa; ma devo pur lavorare per vivere.

— Ascolta; ti perdonerò, ma ad una condizione: ci divideremo il raccolto. Faremo due mucchi: uno con ciò che crescerà sulla terra, l'altro con ciò che rimarrà di sotto. Siccome sono il diavolo e tu non sei che un contadino, la prima scelta spetta a me. Io scelgo ciò che sarà sotto terra. Tu avrai la parte di sopra.

Il contadino è furbo. Perciò semina del miglio...

Arriva il momento del raccolto e il diavolo si presenta con i suoi diavoletti.

Il contadino taglia il miglio, lo batte, lo setaccia, lo mette nei cestì e va a venderlo al mercato.

I diavoli strappano ciò che resta nel terreno; anch'essi vogliono vendere la loro parte, ma al mercato tutta la gente ride di loro.

Il diavolo è furibondo. Fa venire il contadino e gli dice:

— Questa volta mi hai imbrogliato, ma la pagherai: al prossimo raccolto, tu avrai ciò che cresce sotto terra ed io quel che è al di sopra.

Il contadino, allora, pianta le patate...

Al tempo del raccolto arriva il diavolo con i diavoletti e tagliano le foglie. Il contadino, invece, raccoglie le patate. Tutti e due partono per il mercato.

Il diavolo non vende nulla, anzi, tutti gli ridono in faccia quando presenta le sue foglie. Il contadino invece fa affari buoni con le sue belle patate.

— Questo contadino me l'ha fatta ancora una volta, è troppo furbo per me — conclude il diavolo e sparisce urlando di rabbia... E da quella volta chi l'ha più visto?"

Il naso d'argento

Non poche fiabe della tradizione italiana narrano anch'esse storie di diavoli cattivi gabbati dall'astuzia,... soprattutto di una donna, come in questo racconto della raccolta di Italo Calvino

— simile del resto a "Barbablù" e ad altre fiabe del Nord-Italia nelle astuzie per tornare a casa. In riassunto, ecco la storia.

"Ci sono tre sorelle e una madre vedova che fa la lavandaia. La maggiore vorrebbe andar via di casa "a costo di servire il Diavolo". Si presenta un signore dal naso d'argento e la prende a servizio, la porta in un misterioso palazzo, le vieta di aprire una certa porta, e la lascia dormire con una rosa fra i capelli.

La ragazza curiosa apre in segreto la porta e trova fiamme: è l'Inferno; la rosa bruciata denuncia la sua curiosità e viene gettata nel fuoco.

Stessa storia per la seconda, che è presa anch'essa a servizio e dorme con un garofano in capo; il fuoco, dalla porta proibita e violata, lo fa appassire: finisce dentro.

La terza ragazza si chiamava Lucia ed era la più furba. Andò a servire il diavolo sperando di trovare le sorelle, ricevette le raccomandazioni, ma trovandosi un fior di gelsomino fra i capelli pensò bene di metterlo in fresco prima di aprire la misteriosa porta; risultato: ebbe la fiducia di Naso d'Argento, e pensò come recuperare le sorelle.

Con la scusa di recapitare alla mamma un sacco di biancheria da lavare, vi chiude dentro una sorella strappata alle fiamme e tanto fa da convincere il Diavolo a portare il sacco a casa sua. Per evitare la curiosità di Naso d'Argento, il quale avrebbe messo il naso nel sacco, si fa promettere che non l'avrebbe né posato né aperto e inventa una propria abilità di vederla lontano. La sorella ha come istruzioni, se sente posare il sacco, di gridare: "Ti vedo! Ti vedo!"

Il Diavolo vorrebbe posare il sacco e guardare, ma la voce gli ricorda la promessa e la prima sorella torna a casa. Dopo un po', tocca alla seconda con lo stesso sistema.

Lucia lascia passare il tempo opportuno, poi parla di un terzo sacco da recapitare alla madre lavandaia e adduce un mal di testa: "Vi lascio il sacco preparato, così domattina, anche se non mi sento bene e non mi trovate alzata potete prenderlo da voi".

Naturalmente, nel sacco c'è lei, la furbona che gabbia il diavolo e lo tiene definitivamente lontano con una Croce in sull'uscio.

RIFL ESSI ONI!

Esistere per l'uomo

Continuiamo queste nostre riflessioni su una scorza di quotidianità che, facendosi sempre più pesante ed ottusa, accresce i nostri debiti da assolvere, portandoli al livello dell'insolvenza tragica.

Pesante perché ci fa patire l'oggi, ci rende grigi nell'oggi, custodito con un egoismo corporativistico che impedisce aperture a più ampi, gonfi, respiri universali di speranza e di giustizia, di solidarietà e di vita.

Passano le stagioni, scolorite da frequenti lavaggi e riciclaggi, e paiono smorzarsi, in un'altalena di contraddizioni rese afone dal lungo inverno, quei valori sostanziali che danno corpo e scopo alla vita, che sono il fulcro e il fondamento di ogni esperienza vitale vissuta da protagonisti e con l'ansia del protagonismo.

Ci troviamo incapaci di scelte a voce alta; facciamo parte di qualcosa che ha i contorni dell'ampollosità, ma non abbiamo il coraggio dell'essere parte del reale storico; siamo privi di quell'orgoglio compromettente che butta all'aria ogni pseudo-sicurezza arraffata, per comprometersi tangibilmente con ogni anelito d'umanità, svelando in tal modo la grandezza ineguagliabile dell'uomo che è tale solo quando vive da uomo.

Diciamo e spergiuriamo di amare tutti e finisce che non amiamo nessuno, perché non ci sporchiamo le mani per alcuno.

Non so, ma mi pare che ci stiamo adattando — senza troppi scossoni di rivalsa — al torpore soporifero del tutto già detto. Ci scoccia metterci in questione; abbiamo lavorato una vita per raggiungere la "tranquillità"!

Gli oppressi, oppressi; gli oppressori, oppressori. Noi, in mezzo, magari con un digestivo in mano.

Una barca alla deriva, senza la complicità giovane — ricca di promesse — di una riva che ci accolga, di un prato su cui smorzare la nostra voglia di vivere, di un ruscello d'acqua chiara capace di bagnare e rinfrescare aneliti di vita vera che non arrossisce della vita perché sa che tutto è vita.

Ancora in prima pagina troviamo il bambino, protagonista forzato di cronache quotidiane; il bambino "diverso", etichettato "diverso" e che, in fondo, ci piace sentire "diverso". In fin dei conti noi siamo i "normali" e, dietro questo tronfio paternalismo e maternalismo cementato, li guardiamo dall'alto in basso e, seppur a malincuore, ce ne laviamo educatamente mani e piedi.

Ironia della sorte! È proprio successo nell'Anno dell'handicappato che, a livello di sagra celebrativa, pensavamo di aver messo su così bene! Marce, convegni, dibattiti, beneficenze speculative, quasi sempre espressione della generosità del mondo cosiddetto normale che si china — nei manifesti — sul "diverso" e sorride per la foto ricordo da campionato.

Certo, non manca il sospiro di commozione, o il sentimentalismo strumentale e cortigiano, ma come siamo lontani dall'insonnia della giustizia che è tale solo quando sa parlare il linguaggio comprensibile e vivere l'esperienza visibile dell'uguaglianza e dell'amore. Come siamo lontani dal non dormire per l'altro; dal lasciarsi prendere la mano da ogni altro, quasi divorati da una febbre d'umanità che ci brucia e sa estirpare germi e bacilli di non umanità, di non verità, di non amore. Come manchiamo di verità esistenziale, non osando apertamente dire e dirci tutti diversi perché irripetibili; perché chiamati per nome; da una diversità che è ricchezza, sempre; dono, sempre; meraviglia, sempre; parola incarnata, sempre.

Abbiamo inscatolato questa linfa ineguagliabile — scomoda ma creativa e profetica — nel fondo della coscienza e, abbiamo permesso che una cultura fatiscante vi appiccicasse una targa "normale". Così tutto è fatto presente e le nostre azioni mancano di futuro. Per questo non ci sentiamo provocati né abbiamo minimamente lo sguardo e l'ardire dei provocatori.

Da l'"Avvenire" del 13 settembre 1981. "Maurizio è scomodo: espulso dalla scuola". La direttrice, il vice direttore e gli insegnanti di una scuola di Livorno, nel 1978, non avevano messo a frequentare la IV elementare un bambino cerebroleso, Maurizio Vitiello. La sentenza della Corte di Cassazione dà — ora — ragione a tale comportamento giustificandolo col fatto che "i bambini gravemente handicappati possono essere espulsi dalle scuole normali, in quanto il loro inserimento indiscriminato violerebbe la Costituzione e impedirebbe lo svolgimento del lavoro dell'insegnante". Con questa sentenza è assolta la scuola.

È una mostruosità giuridica in completa contraddizione con quanto affermano la Costituzione che proclama l'uguaglianza di tutti i cittadini, e la legge 517 sull'inserimento degli handicappati nella scuola dell'obbligo: così dice Romolo D'Arpetti, segretario dell'ANFFAS. Su questa strada, quale regola potrà fermare la mano, quando si porranno difficoltà oggettive, nell'emarginare, nell'escludere, nel mandare a casa alunni che non rispondono a criteri standard?

Quanto soggettivismo e parzialità! Da una parte c'è e c'è stato tutto lo sforzo culturale dell'inserimento primo passo per una reale

integrazione; dall'altra, c'è una pericolosa marcia indietro e il silenzio — o quasi — di una società colpevole di lasciarsi manovrare secondo linee etiche alquanto discutibili.

Maurizio Vitiello, figlio di un pescatore di Ponza, emigrato verso il Nord, in cerca di fortuna. Una famiglia modesta, ma dignitosa. A Ponza Maurizio disturbava — sempre a scuola — non seguiva, non era all'altezza di seguire l'iter dei compagni. *Non è la scuola che deve cambiare per far posto a Maurizio, è Maurizio che deve andarsene.* E la famiglia va.

A Livorno la stessa cosa. Ed ora? *Forse solo un "ghetto" ben fatto, con tutte le comodità, potrebbe accoglierlo senza far perdere tempo a nessuno e con buona pace di tutti.*

È da questa mentalità, da questa cultura di produttività e di efficienza, di esteriorità giustificatrice e di barriere, di non incontro dell'uomo, che noi dobbiamo prendere le distanze, in nome dell'uomo e per ogni uomo. Sia esso Pino (il bambino lebbroso che pure ha conosciuto il rifiuto), Maurizio, o Gianni, o tutti i diversi del mondo. *Quando impareremo che sono che siamo tutti figli di Dio?* "I poveri moderni" come disse papa Paolo VI, che dallo sviluppo irrazionale sono rimasti umanamente oppressi e privi di fatto di diritti civili.

"In una società dell'abbondanza, la povertà non si misura solo in base al reddito di cui si dispone o a livello di vita di cui si gode.

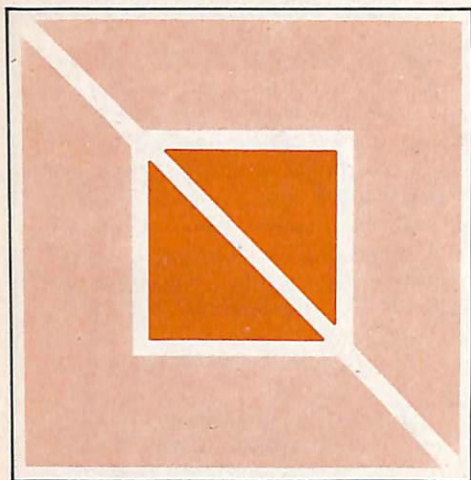
Ma vi è pure una povertà che si riferisce alle condizioni di vita, al fatto di sentirsi respinti dall'evoluzione, dal progresso, dalla cultura, dalle responsabilità (...). La povertà non è solo quella del denaro, ma anche la mancanza di salute, la solitudine affettiva, l'assenza di relazioni, gli handicap fisici e mentali, le sventure familiari e tutte le frustrazioni che provengono da una incapacità di integrarsi nel gruppo umano più prossimo. In definitiva il povero è colui che non conta nulla, che non viene ascoltato, di cui si dispone senza ascoltare il suo parere" (dalla rivista "Aggiornamenti Sociali", n. 4, 1978).

Oggi, tanto si discute sull'inadeguatezza delle strutture, sui tagli ministeriali, su una professionalità da raggiungere, sul ruolo delle insegnanti di sostegno. Indubbiamente tutti sentiamo l'afa di un vivere i problemi solo a livello settoriale.

Ma, per carità, non uniformiamoci o allineiamoci ad una mentalità incapace di progetti perché incapace di esistere per l'uomo, anche a livello di scuola da cui è assente o quasi, il respiro del mondo (non la ricerca!). La fedeltà all'uomo storico è l'impegno primario e irrinunciabile di ogni cristiano che, nel suo esodo, sa di camminare fianco a fianco con Cristo stesso che vive in ogni uomo, senza discriminazione di sorta.

Non è il caso qui di puntare il dito accusatore. La riflessione vuole portarci più a monte: incominciamo ad esistere come uomini per l'uomo e per l'umanità. Diventiamo meno fanatici dei templi di ogni genere e più animatori e costruttori di fraternità senza confini. Riscopriamo il primato della persona. Ce ne guadagnerà tutta la società e la scuola in essa. E i verbi cominceranno ad essere coniugati al futuro.

GERMANA BRAGAZZI



A cura di Antonia Brighenti

L'ANIMA DEI POPOLI

**“...sono libri
di nessun
valore”**

Questa poesia, tolta dall'Antologia di Spoon River, può dimostrare quanto sia importante comunicare ai fanciulli — nella scuola — amore, sollecitudine umana, fiducia per liberare in essi e far lievitare un limpido messaggio di vita che nasce dalla forza della fede.

Emily Sparks

Dov'è il mio ragazzo, il mio ragazzo
in quale parte del mondo?
il ragazzo che amavo più di tutti nella
[scuola?
io, la maestra, la vecchia zitella, il
[vergine cuore,
che di tutti avevo fatto miei figli.
Giudicai bene il mio ragazzo,
ritenendolo uno spirito ardente,
smanioso, instancabile?
Oh, ragazzo ragazzo, per cui pregai e
[pregai
in tante ore di veglia la notte,
ricordi la lettera che ti scrissi
sulla bellezza dell'amore del Cristo?
E che tu l'abbia ricevuta o no,
ragazzo mio, dovunque tu sia,
fa' qualcosa per la salvezza della tua
[anima

perché tutto il tuo fango, tutta la tua
[scoria
possa soccombere al fuoco,
finché il fuoco non diventi che luce!...
Non diventi che luce!
Edgar Lee Masters (USA)

Non è sovraccaricando l'alunno-uomo, di dottrine e di ideologie che lo si aiuta a diventare veramente uomo, ma solo facendolo crescere in una società di figli di Dio, dove è più importante DARE che RICEVERE o ricevere per dare: come dire più importante ESSE-RE che AVERE.

Itinerario spiritualista

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

E quanto più ricevevo, tanto più
[desideravo ricevere...
Ma poiché ciò che potevo possedere era
[sempre più di quanto
possedevo, mi sentivo infelice...
Riconobbi l'errore della mia matematica.

Cambiai strada.
Mi misi a correre in direzione opposta.
Entrai nella scuola — dico nella botte
— di [Diogene,
il cinico di Sinope,
il massimo filosofo del nichilismo negativo.

Nel rigido alambiccio della mia presunzione
distillai il vino rosso della mia insipienza

il sottilissimo alcool del mio nero
[pessimismo,
proclamando al mondo stupefatto
che la felicità consisteva nel possedere
[nulla...

E mi nascosi nella mia botte
per dormire il sonno dei giusti...
E mi svegliai — solo Dio sa per quale
[inaudito miracolo —
ai piedi del Nazareno...
Non vestiva manto di porpora, come
Epicuro,
né andava nudo, come Diogene.
E ascoltai queste parole brevissime ed
[immense:

“Beati i poveri di spirito...
Beati i puri di cuore...”
Compresi allora, che la mia missione
non [era ricevere per
possedere,
e tanto meno sdegnarmi di ricevere,
ma, piuttosto, ricevere per dare...
Huberto Rohden (Brasile)

Ora le voci che propagandano troppe volte la libertà, non liberano, spesso sono false, opprimenti, rendono ancora più schiavi dell'ingiustizia allontanando l'uomo dalla pace.

Non è propaganda

Poiché i loro partiti
non ci libereranno,
liberaci tu, Signore.
Gli uni gli altri si ingannano
si sfruttano a vicenda,
da mille radio gridano menzogne
e di calunnie riempiono i giornali;
hanno uffici speciali
per fabbricare falsità. Si dicono
“domineremo con la propaganda,
la propaganda è con noi”.

Per l'oppressione dei popoli che gemono,
oggi stesso verrò, - dice il Signore.
A coloro che soffrono
oppressi, in povertà,
darò la libertà, - dice il Signore.
E sono parole pulite:
non sono propaganda.

Ernesto Cardenal (Nicaragua)

Solo in un mondo di uomini cresciuti ed educati in una scuola libera da pregiudizi, da preconcetti, da prevenzioni, ognuno potrà esprimere la propria creatività ed aprirsi al mondo.



Che cosa nascerebbe?

Ma se la libera mano del negro lavorasse l'argilla,
che cosa nascerebbe?
Brocche per farci bere,
pentole per il cibo;
nascerebbero vasi
e statuine belle da vedersi.

E se la libera mano del negro toccasse un animale,
che cosa nascerebbe?
Pellicce per coprirci,
tappeti per il suolo,
divani per sedervi
e i rullanti tamburi per le feste.

E se la libera mano del negro toccasse la foresta,
che cosa nascerebbe?
Capanne per la gente,
amache per cullarsi
e stuoie per dormire
ed i freschi ventagli per l'estate.

Anonimo del Brasile

Non c'è vantaggio offrire una biblioteca di libri di nessun valore: è solo un inganno. Così una scuola che non educa ai valori è un'istituzione "malata" che crea alunni "malati".

Qual è il vantaggio

Chi all'insegna della carità decide di offrire l'acqua ai passanti,
ma lascia bere quella cattiva, piena di
[microbi,

non compirà un atto malvagio?
Chi costruisce un grande stadio per i giochi dei giovani,
ma vi getta in mezzo le spine,
non avrà perpetrato un inganno?
"Donerò grano alla gente!"

Chi fa quest'annuncio,
ma vi mischia poi insetti, polvere e
[sassi,

ditemi, sarà nel giusto costui?
Con tanti libri raccolti
ecco che aprono la biblioteca;
ma sono libri di nessun valore.
Non è un inganno anche questo?

A. L. Vallyappa (India - poesia tamil)

Per riavere la libertà ed i propri diritti, per ottenere e mantenere la pace, occorrono "armi": carta e penna, simboli di una scuola libera il cui punto di partenza è l'uomo.

Arma

Tutto vi hanno tolto,
Fratelli miei!
Recuperatelo! Recuperatelo!
Lasciate il fucile a retrocarica
E datevi alla penna.
Prendete carta e inchiostro,
Perché questo è il vostro scudo.
I vostri diritti scompaiono!
Perciò prendete la penna,
Caricatela, caricatela d'inchiostro.
Sedetevi al tavolo
Non nascondetevi ad Hoho,
Ma sparate con la penna.

I. W. W. Cilashe (Sud Africa)

Forse un bambino non può capire quanto sia importante "scrivere", ma lo stesso vuole scrivere come papà e "scarabocchiare" "in libertà" le pagine bianche per il bisogno e la gioia di dedicarsi a qualche cosa.

Critico

Papà scrive solo libri:
non capisco ciò che scrive.
Un giorno te li faceva sentire:
hai capito? Dimmi la verità, mamma.
Che si fa, allora,
di tali scritti?

Perché papà non scrive le parole
che sento dalla tua bocca?
La nonna non raccontò a papà
le storie del re?
Forse ha dimenticato
tutte quelle favole.

.....
Se vado a giocare da papà
mi sgridi: "Bambino cattivo!"
Sgridando hai fatto baccano:
Non vedi che papà sta scrivendo?
Dimmi sinceramente,
che vantaggio c'è nello scrivere?

Prendo penna e calamaio
e scrivo sui quaderni di papà:
a, bi, ci, di, e...

Perché t'arrabbi con me?
Quando scrive papà
tu stai zitta!

Papà non consuma ogni giorno
tanta carta ed inchiostro?
E se io voglio fare una barca,
tu dici: "Non si deve sprecare!"
Capisco: è bene solo
sporcare carta bianca di nero.

R. Tagore (India - poesia bengali)

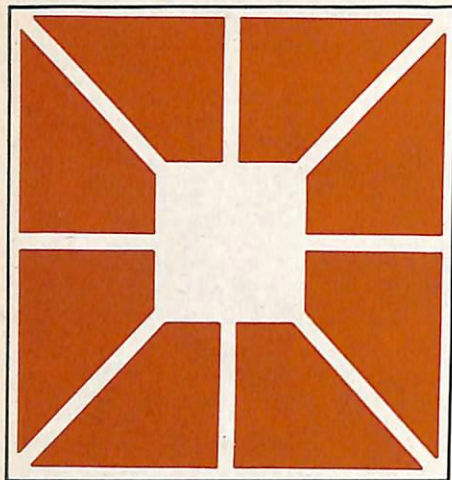
La serenità, la pace, la bellezza della natura circostante, che fanno da sfondo al momento d'incontro fra maestro e scolaro, inducono a pensare... a sognare... a desiderare anche per noi una scuola così...

Al mattino mi reco nel cortile di Ch'ao, leggendo Sutre

Di fresca acqua di fonte sono tersi i
[miei denti.
Il cuore è limpido, la veste è monda di
[polvere.
Libero in ozio, con in mano un'antica
[scritta di palma,
fuori m'avvio dallo studio dell'est,
[recitando.
Il vero alla sua fonte non lo puoi
[afferrare,
sono false le tracce che il mondo
[persegue.
Di tramandata parola voglio giungere
al [fondo:

a perfezionar natura, da quale punto
[nuovi?
Nell'atrio del savio sotto la tettoia
[è pace,
il muschio rilucente s'unisce nel
[profondo coi bambù.
Il sole sorge dal grembo di rugiadosa
[nebbie,
oscuri stanno i cipressi, levigati
[quasi d'oleoso umore.
Io diafano sono e lieve e distante da
[parole da dire,
desto alla gioia, il cuore a sé basta
[da solo.

Liu Tsung-yuan (Cina)



Francesco Grasselli

FAMIGLIE APERTE SUL MONDO

Per una scuola aggressiva

Torniamo su un argomento delicato, la collaborazione famiglia-scuola (reso attuale dall'imminente rinnovo dei Consigli collegiali previsti dai Decreti delegati), collaborazione che studieremo in ordine a un obiettivo particolare: l'educazione alla pace.

La colpa più grave...

La collaborazione scuola-famiglia in tanto sarà possibile e feconda in quanto si tornerà a mettere al centro dell'attenzione e dell'interesse delle due istituzioni *la persona dell'alunno*.

Il difetto, anzi la colpa più grave degli attuali tentativi di rapporto fra scuola e famiglia sta nel fatto che il centro di interesse non è il bambino, o il ragazzo o il giovane, ma gli insegnanti da una parte e i genitori dall'altra. Questo naturalmente non è detto esplicitamente, non è ammesso, a volte è addirittura un contenuto di coscienza mascherato e quindi parzialmente inconsapevole, ma a ben guardare è così.

Si pensi al sempre dibattuto problema del tempo pieno: tempo pieno sì, tempo pieno no! Ma in base a quali criteri? Vorremmo credere che in questo dibattito comparissero temi come quello dell'armonico sviluppo dell'alunno, del suo molteplice contatto con la realtà sociale, del suo "benessere" affettivo-emotivo, delle sue capacità di apprendimento e della sua durata di attenzione...

In realtà il dibattito è dominato — ripeto: non sempre esplicitamente — dalla necessità di impiego del personale scolastico e dai loro interessi sindacali, dalla necessità delle famiglie di "collocare" i ragazzi e restare così libere per il loro lavoro o per i loro vari interessi, perfino dalla necessità di catturare ideologicamente il bambino, futuro elettore, sull'una o sull'altra sponda del limaccioso fiume politico italiano!

Sono necessità comprensibili, giustificabili, che fanno parte della normalità di una vita sociale difficile. Però a restare spiazzati, non considerati sufficientemente nelle loro esigenze psicologiche ed educative sono proprio gli alunni.

Ora, una collaborazione autentica fra scuola e famiglia non è possibile se non stabilendo il vero scopo della loro azione: cioè l'educazione complessiva dell'alunno, educazione che ha come principio basilare proprio il rispetto della sua persona e personalità.

Dove incomincia la pace

Lo stesso principio, il rispetto della persona, è al centro di ogni educazione alla pace.

Studiando i meccanismi psicosociali della guerra e di tutto ciò che la prepara — l'istituzione militare, la corsa agli armamenti, la formazione di blocchi contrapposti, la propaganda belli-

cistica — si può osservare che alla loro base c'è il senso di insicurezza, il complesso di inferiorità, il bisogno di rivincita o di affermazione di sé in risposta a una presunta svalutazione.

Gli interessi economici o le ambizioni politiche riescono a convogliare tutte queste "paure" in una compulsione aggressiva, che si fa apparire e che di fatto appare come necessità, quando invece la guerra è sempre inutile, sempre gratuita, sempre immotivabile.

La radice delle paure, che rendono irrazionale l'aggressività, sta proprio nella mancata o insufficiente *accettazione di sé* che il bambino ha percepito nei primi anni di vita e nel periodo della sua educazione.

Solo il bambino pienamente accettato, amato per se stesso, come persona, acquista un senso di sicurezza e impara a muoversi con serenità, senza ansie profonde, senza nascoste paure, nella società, nel mondo.

Scuola e famiglia dovrebbero correre a formare attorno al bambino, al ragazzo, al giovane questo clima di accettazione, di rispetto, di valutazione positiva della sua esistenza, del suo "esserci".

Un bambino può non essere accettato in famiglia ed esserlo invece a scuola. Viceversa può far fatica, per motivi diversi, a inserirsi nel gruppo scolastico: può rimanere isolato, emarginato. Nell'un caso o nell'altro famiglia e scuola dovrebbero integrarsi, chiedendosi insieme il perché delle rispettive "esclusioni".

Così pongono, quotidianamente, umilmente, le basi della pace, di quella pace che non possiamo demandare ai capi di Stato, ai politici, ma che tutti dobbiamo assumere come responsabilità personale.

Resistere per la pace

Ma per mettere al centro del loro interesse la persona di ogni alunno e i valori che in quella persona si possono realizzare, scuola e famiglia devono sottrarsi a tante influenze, devono conquistare una loro autonomia, devono procedere su una strada che non è quella abituale, quella che il mondo di oggi richiede normalmente.

La libertà di essere e operare per la pace va conquistata. Scuola e famiglia rischiano di essere coinvolte in una logica che porta prima o poi, inevitabilmente, alla guerra. È la logica del consumo, dell'egoismo privato, del "ciascuno pensi per sé"; come anche la logica del più forte, del più furbo, del più intraprendente.

Abbiamo altre volte, su queste pagine, richiamato le famiglie a ribellarsi a questa logica e a portare l'istituzione familiare in un altro ambito, con una forza di contestazione che le deriva dalla sua stessa funzione primaria: essere il primo luogo di accoglienza della persona.

Lo stesso richiamo andrebbe rivolto alla scuola, a tutti quelli che nella scuola operano, perché la logica prevalente nell'istituzione scolastica sia quella propria dei valori fondamentali da trasmettere nel processo educativo.

È doloroso ma inevitabile rilevare che l'istituzione scolastica in quanto tale e la maggioranza delle persone che vi operano dentro hanno messo in secondo piano non dico "la missione" della scuola, ma quella che è la sua funzione propria: il trasmettere alle nuove generazioni ciò che di meglio la cultura del proprio popolo e la civiltà mondiale hanno elaborato. La scuola è ripiegata su se stessa, incatenata agli interessi di coloro che si servono dell'istituzione più che servirla.

Non si denuncia questo fatto per incrementare il disfattismo, oggi tanto diffuso tra noi, ma al contrario per dire alle minoranze che vivono nella scuola uno spirito di impegno e di pace che la loro azione deve essere aggressiva, che devono guidare una certa rivolta.

È una rivolta contro la scuola stessa in quanto ha di negativo e di stantio, ma ancor più una rivolta contro la società consumista e materialista, contro le sue pratiche, i suoi principi di cinismo, le sue defezioni, le sue viltà.

Troveranno queste "minoranze scolastiche" l'alleanza delle famiglie? Non lo so. Potrei presumere che troveranno un certo numero di famiglie, che hanno solo bisogno di essere sollecitate, di essere coordinate, di essere magari guidate.

Certo, le famiglie aperte sul mondo sono per questa rivolta nella scuola.

Ma anche queste famiglie sono una minoranza. Occorre, dunque, almeno, che *due minoranze profetiche* si incontrino e si sostengano.

La pace non è mai un'impresa pacifica: bisogna per essa saper lottare, sapersi sacrificare.

Un'azione di pace

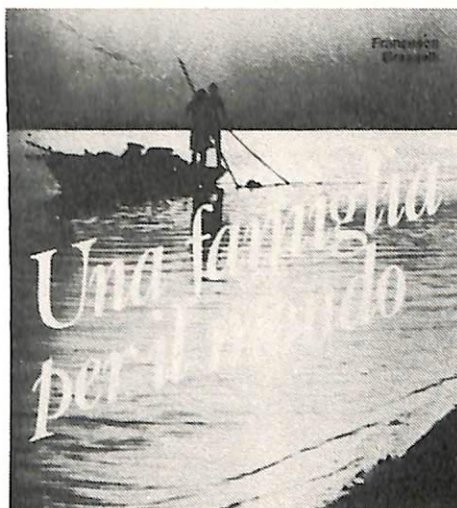
Non dobbiamo certo dire ai lettori di "CEM-Mondialità" quale sia, in concreto, didatticamente, l'azione di pace da svolgere nella scuola.

Lo scopo stesso del CEM, che fa dell'unità del genere umano — unità essenziale da realizzare sul piano esistenziale e storico — la ragione stessa del suo esistere e che propone alla scuola i temi fondamentali dell'incontro tra i popoli, dell'arricchimento reciproco delle più svariate culture, della com-

prensione, della solidarietà, della fraternità tra tutti gli uomini è uno scopo di pace. Su questa linea la scuola deve insistere, nonostante le difficoltà e le resistenze.

Non sarà un'impresa facile; la società propone tutt'altri temi e tutt'altri scopi. Gli stessi programmi scolastici — quelli ufficiali e quelli praticati di fatto — non si pongono sempre su questa linea.

Per educare alla pace, alla nonviolenza, al rispetto dell'altro in quanto altro, al dialogo, a quell'amore per tutti, che è il principio supremo del cristianesimo, famiglia e scuola devono dare il meglio di se stesse. Se riescono a darlo *insieme*, con un'aggressività reciprocamente stimolata, a guadagnarci saranno gli uomini di domani, sarà la pace futura.



Grasselli Francesco

UNA FAMIGLIA PER IL MONDO

EMI, Bologna 1981
pp. 128, L. 2.500

Certo, la famiglia è in crisi. Chi non vede a quale debolezza sia ridotto il legame familiare nell'attuale società? Chi non vede come esso sia minacciato da ogni parte e quasi svuotato dal di dentro? A che serve oggi una famiglia? Non è forse soltanto un limite, una costrizione, un orizzonte angusto e mortificante?

Le pagine di questo libro vogliono dimostrare il contrario. Per gli sposi come per i figli, per gli anziani come per i giovani, la famiglia è liberazione, è forza, è coraggio del futuro e coraggio del mondo. "Nel presente momento storico, la Provvidenza ci sta conducendo — sono parole di Giovanni XXIII — a un nuovo ordine di rapporti umani che,

per opera degli uomini e per lo più al di là delle loro stesse aspettative, si volgono verso il compimento di disegni superiori e inattesi". Questo nuovo ordine di rapporti umani — qualcosa che supera lo stesso nuovo ordine economico mondiale di cui parla l'ONU — può e deve cominciare dalla famiglia, può trovare nella famiglia la sua scintilla e il suo fulcro.

Crisi della famiglia, dunque, ma come passaggio, come trasformazione, come discernimento di un nuovo modo di essere e di vivere. Crisi come pasqua.

Di questa pasqua noi vogliamo indicare la luce, ma anche le difficoltà e le sofferenze. È sempre un lavoro di radici: oscuro, continuo, paziente. Non si vedono fiori né frutti. La famiglia può costruire il domani dei figli e il domani del mondo nel silenzio e nel sacrificio quotidiano, senza vedere, né toccare, né verificare questa terra promessa. Bisogna credere al sole.

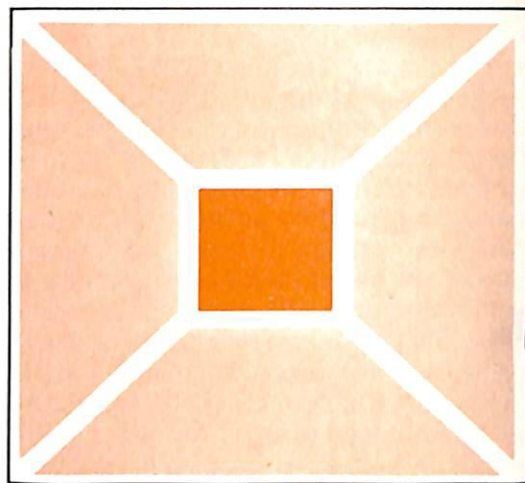
Ma è da questa fede che la terra si scalda e che gli uomini attingono energie per il loro viaggio.

Un libro per le famiglie, per i giovani sposi, per i fidanzati, che tutte le comunità cristiane e tutti i movimenti educativi e quelli per il Terzo Mondo dovrebbero valorizzare.

E.M.I. - Via Arcovaggio 80/7 -
40129 Bologna

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

INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE E AUDIOVISIVE



Autori vari, *Per la crescita integrale dell'alunno* (dai programmi alla programmazione - un progetto didattico per la II media), CEM, Parma 1981, pagg. 200, L. 8.500.

Il presente sussidio: *"Per la crescita integrale dell'alunno: un progetto didattico per la II media"*, in continuità con quello della I media, intende rispondere ad un'esigenza di fondo della Scuola, oggi quella, cioè, di produrre, dall'interno, dei *modelli di programmazione curriculare* che non siano soltanto metodologicamente e scientificamente adeguati, ma che pongano, come primaria istanza della programmazione, la formulazione di obiettivi educativi e didattici comuni.

Tali obiettivi devono poter scaturire da una riflessione consapevole e attenta degli operatori scolastici, sia a livello di Collegio dei docenti, per il Progetto educativo della scuola nel territorio, sia a livello di Consiglio di classe, per le programmazioni relative, appunto, alle singole classi: una volta avviate queste operazioni educative comuni, ogni insegnante può procedere agevolmente alla programmazione curriculare del proprio specifico culturale.

La fondamentale libertà dell'insegnante, sancita dal dettato costituzionale, si esercita, peraltro, nel rispetto della coscienza morale e civile degli alunni: ciò suppone ed esige una programmazione di tutta la comunità educativa della scuola, in cui, superando lealmente la conflittualità degli obiettivi, si pongano in luce finalità e obiettivi realmente educativi, e non solo tecniche d'insegnamento-apprendimento capaci di veicolare "modelli di società" ideologicamente precostituiti. E qui, per ideologia, si vuole intendere

qualsiasi tipo di chiusura dogmatica e intransigente che verrebbe ad impedire un *dialogo costruttivo* intorno alle più autentiche finalità educative da perseguire nella Scuola. In tal modo, si realizza un'interdisciplinarietà di tipo pedagogico, sulla base di obiettivi fondamentali comuni, e non un'ipotesi astratta e confusionaria della stessa, col pericolo che si perda ulteriormente la specificità delle singole discipline.

Il sussidio, per favorire la crescita integrale del preadolescente, prende in considerazione tale problema soprattutto dal punto di vista specifico della comunicazione.

Una Scuola intesa come comunità educante, non può non favorire la comunicazione, attraverso una pedagogia della stessa che sia attenta al rapporto interpersonale, per un'autentica interazione educativa della personalità dell'alunno di II media, sempre sulla base dei Nuovi Programmi che costantemente stimolano, ad un'educazione, appunto, di tipo comunicativo, interpersonale.

Anche il Progetto educativo per la II media "secondo il criterio della programmazione curricolare", ha una struttura volutamente schematica, dato che costituisce un sussidio da utilizzarsi secondo scelte programmatiche rispondenti a situazioni diverse. Esso si articola in due parti distinte, ma complementari:

- La prima parte consiste in un *Progetto d'integrazione interdisciplinare* che cerca di affrontare il problema della crescita dell'alunno, dopo averne indicato i momenti essenziali e le fasi successive di lavoro. Questa parte termina con uno schema in cui le discipline scolastiche vengono collegate tra loro, secondo omologie di tipo pedagogico-educativo ed anche tenendo conto

dei diversi processi di apprendimento con i quali l'alunno si accosta alle stesse. Essa inoltre, contiene dei "modelli" e degli approfondimenti teorici inerenti al problema, che danno la misura delle difficoltà da affrontare e l'indicazione positiva della linea pedagogica da seguire.

- La seconda parte consiste nella *elaborazione progettuale delle discipline*: è collegata alla precedente, in quanto ne esplica compiutamente i curricoli; ma può anche, essere utilizzata indipendentemente, sempre però come articolazione dello stesso progetto educativo-didattico.

Tanto la prima che la seconda parte comprendono rispettivamente tre sezioni, in ciascuna delle quali viene preso in considerazione il *problema della crescita integrale dell'alunno*, visto ogni volta da un'angolatura diversa e secondo una progressiva estensione dei rapporti psichici e mentali dell'alunno con la realtà esterna:

- La crescita dell'alunno nella famiglia: I sezione;

- La crescita dell'alunno nel gruppo e attraverso il gruppo: II sezione;

- La crescita dell'alunno nella comunità europea: III sezione.

Le tre sezioni, intese come "luoghi" o "spazi" educativi in cui il preadolescente ha una profonda esigenza di comunicare, costituiscono pertanto dei punti di riferimento capaci di rendere l'azione educativa incidente e coerente.

Felice Rizzi, *Educazione e sviluppo nei paesi del terzo mondo*, Ed. La Scuola, Brescia 1981, pagg. 232, L. 6.500.

Non esiste un Terzo Mondo sottosviluppato, ma un Mondo contrassegnato

da profondi squilibri e da ingiustizie, in cui tuttavia si va prendendo sempre più consapevolezza che lo sviluppo assume i caratteri della mondialità e della indivisibilità. Il traguardo dello sviluppo plenario richiede una revisione delle politiche della cooperazione internazionale basata sulle concezioni riduttive e deviatrici dell'aumento del prodotto nazionale lordo e sul dogma del progresso scientifico e tecnologico. Non si tratta tanto di ridimensionare gli scambi fra ineguali, di far recuperare "ritardi", di colmare parzialmente dei "deficit", bensì di cambiare i rapporti tra i Paesi, nell'ottica dell'interdipendenza e della solidarietà.

Lo sviluppo riguarda in modo particolare ciascuna persona in quanto valorizzazione delle differenze vocazionali e realizzazione dei diritti fondamentali all'educazione e al lavoro.

Dall'insieme delle esperienze che il libro presenta risulta con evidenza che il ruolo primario spetta all'educazione intesa non come riproduzione delle classiche riforme dell'espansionismo scolastico, ma come sintesi dei processi personali, sociali, culturali ed economici, come costruzione di nuove forme associative e cooperative imperniate sul valore-persona e sul principio del bene comune universale.

Sandro Calvani, *Poveri oggi - poveri domani*, LDC, Leumann 1980, pagg. 174, L. 3.500.

Questo volume è una raccolta di informazioni divulgativo-scientifiche su alcuni degli aspetti più gravi della miseria dei paesi del Terzo Mondo. Esamina quattro gravi problemi: fame nel mondo; siccità e desertificazione; lebbra; slums, habitat della miseria. Di ciascuno di essi traccia una precisa sintesi storica, illustra la dimensione geografica, esamina le cause, prospetta soluzioni, elenca organismi internazionali preposti, suggerisce una breve scheda bibliografica.

L'autore dedica maggior cura alla descrizione dei fenomeni trattati, limitando le prospettive di soluzione per lasciare ai giovani e ai gruppi giovanili spazio e di studio e di dibattito sulle soluzioni auspicabili.

Il volume è indirizzato ai gruppi sensibili a questi problemi, ma può costituire un ottimo sussidio per le scuole, impegnate nello studio della geografia e dei problemi umani.

Manuel Tejera de Meer, *Il bambino e la scuola*, Ed. Cittadella, Assisi 1981, pagg. 214, L. 6.000.

Cos'è la scuola per un bambino? Non è certamente solo il luogo dell'in-

segnamento e dell'apprendimento. È una delle prime istituzioni che egli incontra ed è un luogo dove ha contatti pieni di significato, dove riesce ad allacciare quelle amicizie che determineranno la sua crescita.

Nel libro, l'autore mette in rilievo il rapporto, non solo scolastico, fra insegnante-alunno per evitare un'azione di plagio "tanto difficile e distruttiva" nel momento dell'accettazione del bambino. Sono pagine estremamente concrete, in cui il vissuto quotidiano della scuola emerge con rara verità.

È un libro che per la sua semplicità di linguaggio, per la "passione" con cui è stato scritto, si raccomanda non solo agli insegnanti ma a quanti hanno modo di contattare quotidianamente i bambini.

Redazione I. M. (a cura), *Storie di guerra - Uomini di pace*, Emi, Bologna 1980, 94 tavole di fumetti, L. 3.000.

I bambini, i ragazzi leggono soprattutto fumetti. Lo dicono le statistiche.

Ma i messaggi trasmessi da questo strumento di comunicazione sono quasi sempre messaggi di violenza e di alienazione.

Perché non cercare di presentare, attraverso il fumetto, uomini veri, autentici, che danno valore alla vita nel servizio degli altri?

È quanto fa questa raccolta, che presenta, "uomini di pace", uomini comuni, dai gesti semplici, ma dall'ideale sempre teso verso il bene dell'umanità.

Un libro che tutti gli educatori dovrebbero dare in mano ai loro ragazzi, perché è bello, avvincente e costruttivo.

* * *

...LI CHIAMAVANO FIGLI DEL DIAVOLO

Documentario in super 8 m/m
Durata 30 minuti, Lire 90.000

In Sierra Leone la menomazione fisica è considerata un segno diabolico. Per questa ragione gli handicappati sono isolati, evitati dagli altri.

Il documentario racconta la storia di due bambini: Tete e Kalu, che, assistiti nella "Polio Children Home", sono tolti dall'isolamento e, da "figli del diavolo", diventano esseri umani e "figli di Dio".

PER LA MIA AFRICA DEL 2000

Documentario in super 8 m/m
Durata 40 minuti Lire 120.000

Il documentario descrive — attraverso le tappe di un diario — l'espe-

rienza di una ragazza africana che riesce a coinvolgere, gradualmente, la gente del suo villaggio nel progetto "salute di base".

Si tratta del programma: "Primary Health Care" che vuole ottenere grandi risultati con mezzi semplici: utilizzando meglio i prodotti locali, curando subito le prime piaghe infette, innalzando recinti per la raccolta dei rifiuti, scavando pozzi, costruendo ponti e aprendo nuove strade.

PARTECIPAZIONE E UGUAGLIANZA

36 diapositive + libretto + cassetta
Lire 15.000

La serie presenta una documentazione sul problema dell'handicappato. Da delle piste di ricerca per gli alunni della scuola d'obbligo, con l'intento di sfatare la mentalità che vede nell'handicappato uno diverso dagli altri.

Il titolo vuole essere un programma: far sì che l'handicappato sia riconosciuto come persona con pieno diritto di "Partecipazione e uguaglianza".

LA MANIOCA: CIBO DEI TROPICI

48 diapositive + libretto e cassetta
L. 20.000

Si tratta di una nuova proposta audiovisiva della serie "Prodotti" che attraverso l'analisi della storia, dei metodi di coltivazione e lavorazione di questo prezioso tubero, presenta la cultura, i problemi, i sacrifici della gente dei tropici nella dura lotta per la sopravvivenza.

È un ottimo sussidio sia per la scuola, sia per la catechesi, per aiutare a scoprire non soltanto gli usi e costumi di popolazioni geograficamente lontane, ma tutta la problematica sociale ed umana legata all'ambiente tropicale.

IL SAPORE DEL PANE

36 diapositive + cassetta di sonorizzazione e libro guida
L. 15.000

Il pane che mangiamo ha una sua storia e messaggio.

È un poema di solidarietà tra Dio, la natura e l'uomo. È nutrimento, sorgente di gioia e di fraternità.

Questo audiovisivo richiama la fatica della natura e dell'uomo per darci il pane quotidiano, il pane che sazia la fame del corpo e che può diventare anche Eucarestia.

I contributi di approfondimento offerti dal libro-guida tengono presenti l'approccio interdisciplinare di tutto il tema del pane in riferimento alla storia, alla religione, alla Bibbia, alla catechesi, alla rivoluzione-verde che ha aperto tanta speranza nei paesi poveri da riempire i loro piatti vuoti, alla poesia e alla preghiera dei popoli.



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'interscambio 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