mondialità

7

EDUCAZIONE ai VALORI come EDUCAZIONE alla PACE



COMUNICAZIONI DI PACE

(Liberare la creatività)

ANNO XI - N. 3 - MARZO '82
SPEDIZIONE IN ABB. POST. GR. 3°/70%
MENSILE

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 organico materiale didattico in relazione ai contenuti dei singoli «temi specifici».

CEM mondialità - Marzo 1982
Anno XI - N. 3

La rivista è a cura del C.E.M. (Centro di Educazione alla Mondialità) - Parma
Direttore: Piergiorgio Lanaro
Direttore Responsabile: Romeo Fabbri
Impaginazione: S. Zani
Hanno collaborato al presente numero: Carmen M. Sersale, Rosanna Finamore Testa, Giovanni Zilio, Daniele, Ruggero Tai, Antonio Nanni, Lisa Davanzo, Battista Orizio, Claudio Economi, Piergiorgio Lanaro, Pierino Violi, Francesco Grasselli, Arnaldo De Vidi.
Direzione, Redazione e Amministrazione: Viale San Martino 6 bis, Parma, tel. (0521) 54357, ccp. 13601430
Le richieste di abbonamento devono essere indirizzate a: **CEM-MONDIALITÀ - Viale San Martino 6 bis - 43100 Parma - c.c.p. 13601430**
Abbonamento (10 numeri all'anno): L. 8.000
Autoriz. Tribunale di Parma, 2-5-1959 - Stampa: Ind. Grafica Edit. Pizzorni, Cremona.

SOMMARIO

3 *L'argilla del futuro accoglierà nuove forme* (editoriale)

4 Carmen M. Sersale
Liberare la creatività (componente pedagogico-didattica)

7 Rosanna Finamore Testa
Dalla congettura al mistero (componente psicologica)

10 Giovanni Zilio
Le immagini che imprigionano la storia (componente storica)

13 Ruggero Tai
I mappamondi, per esempio (componente geografica)

16 Antonio Nanni
Educare l'alunno all'uso creativo dei Mass Media (componente audiovisiva)

19 Battista Orizio
La pace come obiettivo educativo (componente linguistica)

21 Claudio Economi
Il Dio che ha creato il mondo dà a tutti la vita (componente religiosa).

24 Lisa Davanzo
Il cielo è azzurro... (riflessioni)

27 Piergiorgio Lanaro (a cura)
Parole di fiaba per messaggi di vita (narrativa)

30 Pierino Violi (a cura)
Come un filo d'erba verde vince la pietra (l'anima dei popoli)

34 Francesco Grasselli
Verso una famiglia creativa (famiglie aperte sul mondo)

Documento d'incontro: Fratelli, fermatevi e riflettete; forse state andando nella direzione sbagliata (10 miti della guerra).

Associata alla fesmi FEDERAZIONE STAMPA MISSIONARIA ITALIANA

Un numero L. 1.000

ASSOCIATA ALL'UNIONE STAMPA PERIODICA ITALIANA

EDITORIALE



L'argilla del futuro accoglierà nuove forme

Il celebre «1984» di G. Orwel narra la storia di uomini che vivono sotto l'impero dell'immagine: quella, onnipresente, del Grande Fratello *che impera dallo schermo con il suo sguardo ossessivo, e quella, in negativo, del* Grande Nemico *che appare ogni tanto per scatenare clamori di odio negli spettatori. Al ministero della* Verità *un esercito di funzionari lavora indefessamente per rinnovare l'immagine del passato che il regime al potere intende comunicare: ogni giorno un elenco dettagliato di prescrizioni indica il numero delle pagine e dei paragrafi che vanno rifatti nei libri e nei giornali perché non avvenga che i nemici di oggi possano essere ricordati come gli amici di ieri; soprattutto che il regime possa essere confrontato con errori commessi.*

Mancano pochi mesi per entrare nel segno zodiacale del 1984 (o ci siamo già?). Orwel aveva previsto bene. Forse poteva profetizzare meglio sul **timore.** *Oggi noi viviamo nel timore: quello di essere le vittime di qualche gigantesco complotto che ci supera tutti, e di cui intravediamo soltanto l'oscura minaccia: l'apocalisse ecologica od atomica sempre piú incombente, la fame già all'opera per devastare il mondo dei poveri, l'imbarbarimento culturale sempre piú vicino.*

Sempre piú vicino ai nostri ragazzi che fra un decennio erediteranno da noi una terra dove si delinea l'immagine di un deserto, in cui si muore per mancanza di cibo e di speranza; o una giungla inospitale, popolata dai mostri della violenza; o un recinto, inesorabilmente ordinato dalla tecnocrazia, con barriere invalicabili per separarlo dagli spazi immensi di povertà che continueranno in ogni caso ad attorniarlo.

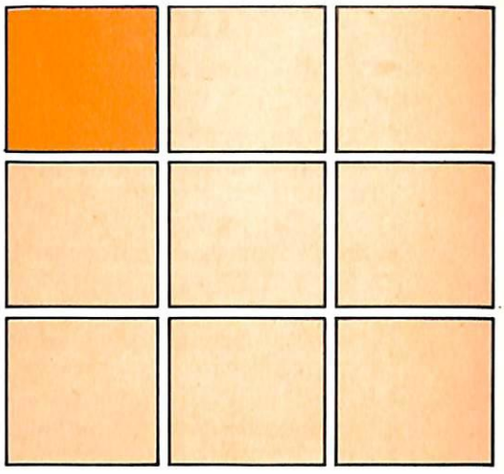
Guardando ora a noi, interrogando la Scuola, la povera scuola di oggi, con le sue incertezze e le sue inquietudini, c'è da chiedersi che cosa essa può rappresentare. È sfiorita per sempre l'illusione di una sua dimensione extratemporale, l'immagine di una Scuola tempio del sapere, dove si celebravano antichi riti per la trasmissione di contenuti inattaccabili dal tempo... La Scuola scopre la sua appartenenza inevitabile ad una società di cui essa condivide le scelte e gli orientamenti.

E se la Scuola, almeno qua e là, si ponesse sotto il segno del rinnovamento? Che cosa può avvenire se i nostri fanciulli decideranno di spezzare la crisalide che li avvolge, ed immaginare un mondo diverso?

Occorre il coraggio d'iniziare il cammino. Quello, ad es., d'insegnanti pensosi sulla realtà della vita umana, che indicano ai loro alunni altre immagini del mondo. Raccontano loro una storia che non sia soltanto la ripetizione del passato chiuso, scritta dai vincitori di turno, ma quella che tutta l'Umanità ha costruito faticosamente, ed avrebbe potuto costruire diversa se diverse fossero state le forze in gioco. Allora si potrà descrivere una terra che non appartiene solo a pochi, come le mappe dei mercati indicano, e fare ascoltare una poesia che nasce dai sotterranei della sofferenza e dà ali alla speranza dei Poveri in cammino.

* * *

Carmen Maria Sersale



COMPONENTE
PEDAGOGICO
DIDATTICA

Liberare la creatività

«Nella nostra società l'ipertrofia delle tecniche e la preminenza della categoria dell'utile tendono a deprimere la sostanza creatrice dell'uomo, isolandolo da quel patrimonio di valori che costituiscono la sua continuità storica e la sua eredità spirituale».

Questa frase di G. Marcel può opportunamente introdurre una riflessione sulla creatività, considerando la stessa nel suo carattere di peculiare e fondamentale atteggiamento di umana responsabilità.

La creatività, infatti, non è una potenza emergente né la carica esistenziale dell'uomo, né, da un punto di vista pedagogico - didattico, va confusa con l'improvvisazione, lo spontaneismo, se non addirittura con l'irrazionalità. La creatività è soprattutto un atteggiamento che fa parte del comportamento specifico e caratteristico dell'uomo; non privilegio di pochi, ma processo strutturante dell'essere umano in quanto tale.

Tale è il punto di vista condiviso da numerosi studiosi.

1. - LA DIMENSIONE TEORICA

Data la vastità del problema inerente alla creatività, ci limitiamo a puntualizzarne gli aspetti più significativi per un'utilizzazione pedagogico - didattica dei numerosi studi che trattano dell'argomento.

— *Da un punto di vista psicologico:* E. Fromm pensa che la creatività «non si riferisce a una qualità raggiungibile solo da uomini particolarmente dotati, o dagli artisti, bensì a un atteggiamento che ciascun essere umano potrebbe e dovrebbe realizzare. Educare alla creatività equivale a educare alla vita» (1). K. Rogers spiega la creatività come «la tendenza insita nell'uomo di realizzare se stesso, di diventare effettivamente quello che sono le sue potenzialità» (2). H.H. Anderson sottolinea, nell'atto creativo, la necessità dell'integrità dell'individuo e una particolare capacità di operare con gli altri. Quindi la creatività rappresenta l'optimum della crescita nell'interazione sociale (3). Anche R. May sottolinea l'importanza che assume l'integrazione con l'ambiente nella teoria della creatività, per cui la creatività si definisce come «il confronto dell'essere umano intensivamente conscio del suo mondo» (4). Sono note inoltre le teorie di J.P. Guilford sul pensiero divergente. In sintesi si può dire che da un punto di vista psicologico le componenti della creatività sono ritenute le qualità più alte della persona.

— *Da un punto di vista «logico».* K, Kopper, nelle ricerche inerenti al problema della creatività, segue un indirizzo non psicologico, ma strettamente logico. Egli insiste sul fatto che ogni scoperta sorge su di una oggettiva situazione problematica; il problema esigerà molti tentativi di soluzione che saranno opportunamente criticati. È l'immaginazione audace, e assieme ad essa la flessibilità, ad avere la chiave del cammino della creatività. D. Antiseri riassume in tre proposizioni incisive, la posizione di Popper: «La creatività prova la sua ragione di esistenza negli stati problematici oggettivi; l'organo produttore di idee nuove è la mente umana con il suo potere di simulazione, cioè di immaginazione; le idee nuove trovano il loro giudice severo davanti al tribunale della falsificabilità» (5). Creatività e razionalità fanno parte allora di un unico problema umano; per Popper, infatti, per poter costruire un mondo nuovo non si può fare a meno di una «indispensabile impalcatura». «Il dogma ci fornisce il quadro delle coordinate di cui abbiamo bisogno per esplorare l'ordine di questo mondo nuovo e sconosciuto e forse in se stesso alquanto caotico, ed anche per creare l'ordine là dove l'ordine è andato perduto» (6). Questo significa che se, da un punto di vista psicologico, perché si abbiano idee nuove si faccia appello all'intuizione, da un punto di vista logico occorre mettere alla prova tali idee, e, quindi, selezionare le idee adeguate da quelle che tali non sono.

L'educazione può favorire la creatività suscitando la passione per i problemi e la volontà di risolverli, inventando congetture e criticandole, eliminando, di volta in volta, gli errori che costellano inevitabilmente la via della ricerca della verità. (7).

— *Da un punto di vista della ricerca etnologica:* Superando i postulati determinastici dell'evoluzionismo, l'etnologia storico - culturale scopre sempre più nello studio della condotta umana, non tanto «leggi», quanto «processi» che rivelano una regolarità di tendenze e che hanno la loro fonte nella libera attività dell'uomo, la libertà umana nelle sue multiformi e imprevedibili manifestazioni, a dare spiegazione «dell'estrema, forse infinita diversità della creazione umana» (8). L'ordine umano di coeranza che costituisce la logica interna di ogni cultura, nella estrema diversificazione delle

stesse, sta a indicare agli uomini del nostro tempo, che risposte creative diverse rispondono a medesime esigenze; in questo senso, la creatività è fonte di una fondamentale lezione di tolleranza e può indicare «la via della comprensione e della fraternità fra gli uomini tutti» (9).

— *Da un punto di vista della ricerca pedagogico - didattica:* si prende in particolare considerazione il concetto di creatività di Bruner, nel suo essenziale rapporto con la struttura, come il più pertinente ad una adeguata metologia aducativa. Esso costituisce la sintesi degli apporti enunciati precedentemente visti in chiave prevalentemente pedagogica.

II - LA DIMENSIONE PEDAGOGICA

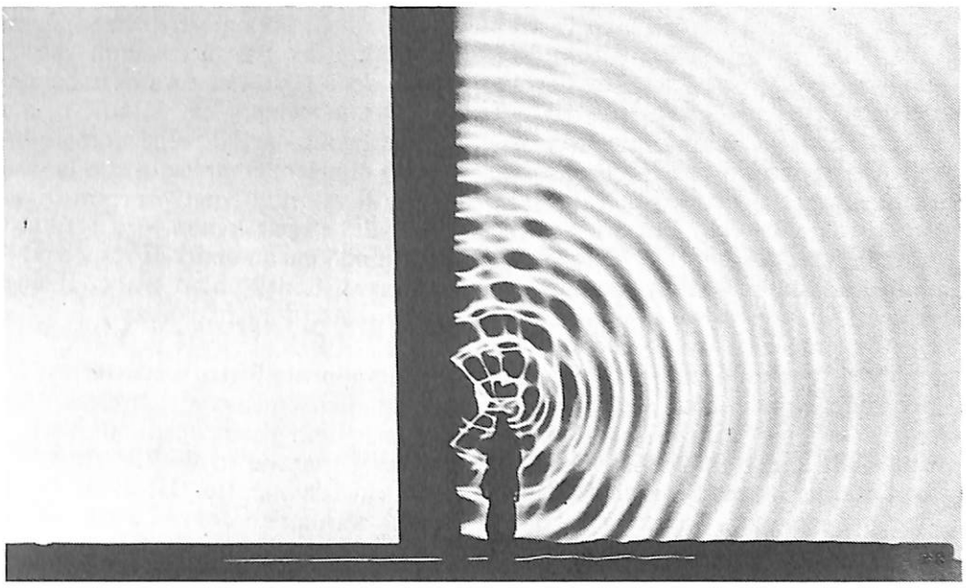
Il rapporto di significazione tra creatività e struttura nell'ambito del pensiero di Bruner, comporta una ricerca centrata su alcuni punti essenziali:

— *L'uomo si definisce per la sua creatività.* Per Bruner, una ricerca sulla creatività è giustificata non tanto da motivi pratici, quanto dall'«antica aspirazione dell'umanista perpetuamente volto a ricercare l'«eccellenza» dell'uomo». Tale eccellenza si trova nella possibilità di creazione: «ogni nuovo atto creativo, infatti, può elevare l'uomo a nuova dignità». La creazione è vista, quindi, come la tipica dignità dell'uomo.

— *La creatività non si oppone alla struttura,* ma si integra opportunamente con la stessa. Proprio perché l'atto creativo è un atto di un uomo intero, si esige l'integrità tra creatività e struttura, tra intuizione e rigore, tra ispirazione e tecnica, tra significato personale e significato oggettivo, tra sistema ed evento, tra individuo e società, tra struttura e vita.

— *La realtà specificamente umana, di conseguenza, non può essere concepita come una mera esistenza nel presente,* in un'apertura creativa assoluta e indiscriminata che finirebbe per coinvolgerla in una totale insignificanza (come in un dramma di Beckett, in cui l'uomo è ridotto a un «essere-lì»; come Mersault, ne «Lo straniero» di Camus. che sente la vita come un insieme di momenti esistenziali distaccati l'uno dall'altro e che troverà la sua integrità, o piuttosto «contro-integrità», riconoscendo l'indifferenza dell'universo).

— All'opposto, *le regole ed esigenze di cui si mostra intimamente tessuta la stessa realtà umana,* anche se sotto il livello della coscienza si rivelano come forze eplicantesi nel nostro linguaggio, nella nostra cultura e nella nostra organizzazione sociale, *non possono,* peraltro, *essere considerate come forze dominanti totalmente la persona e la sua attività.* Anche se il significato dipende da una struttura, ciò non implica che detta struttura sia l'origine del significato o perfino il suo elemento principale. Il fatto che strutture dinamiche abbiano un ruolo essenziale nell'attività umana, non esclude la possibilità che l'uomo sia capace di dominare tali strutture, come un agente libero che è l'autore della sua storia.



— *Anche se l'uomo e la società non sono mai creatori in modo assoluto, è sempre l'uomo a dover essere considerato l'essere privilegiato e competente per l'interpretazione della realtà.* La competenza, infatti, è atteggiamento orientato, selettivo, persistente, da parte del soggetto, ed è «modello» da parte della società perché gli individui procedano nel modo più confacente alla propria dignità personale. In tal modo, diventa possibile, sulla base di un linguaggio comune, l'intercomunicazione in un contesto interattivo e transazionale di individuo - società - cultura, formando quella che Brunner chiama «una comunità mitologicamente istruita», e cioè, un insieme di immagini, di identità, di modelli che sa indirizzarci verso quel tipo di crescita di cui siamo degni. Una comunità mitologicamente istruita è un complesso di identità metaforiche, poste davanti all'uomo come modelli di crescita.

L'uomo, infatti, ha sommamente bisogno di conquistare e di conservare la propria interiore identità, ed oggi, purtroppo, osserva Brunner, non costituiamo più «una comunità mitologicamente istruita».

— *L'indagine dei particolari linguaggi dell'arte e del mito consentono all'uomo di rilevare un insieme di significati costanti,* di captare, se si può dir così, quei richiami forti e reciproci che esistono tra gli esseri umani, al di fuori delle situazioni definibili in termini di spazio e di tempo, al punto che l'artista potrebbe essere visto come l'uomo capace di intonare quel «canto duraturo» che è il canto tipicamente umano e di qualificarsi come «l'uomo dalla perseveranza allo stato puro», nel senso che lo sforzo di umanizzazione da lui compiuto per attingere alcune costanti umane, raggiungerebbe in lui il diapason di una fondamentale comunicabilità umana.

— *In ultima analisi, il rapporto di significazione tra struttura e creatività si viene a risolvere nella responsabile consapevolezza,* da parte dell'uomo, di esprimere la propria irrepetibile «competenza» creativa, in un costante confronto con quelle «regole» della grammatica umana, senza le quali la stessa creatività, soggettiva e comunitaria, rischierebbe di dissolversi nell'equivoco e nell'inautentico. Regole che sono costantemente ridefinite e, soprattutto, vissute, da quegli uomini — come il filosofo, lo scienziato, il poeta, il santo — i quali, in una comune fede nell'uomo sono capaci di additare le costanti lungo le quali il cammino è in realtà «generativo» delle possibilità più autenticamente umane. Il potere della ragione, intesa nella sua completezza di intuizione e di rigore, si mostra qui in tutta la sua pregnanza educativa (10).

III - LA DIMENSIONE DIDATTICA

Le varie componenti didattiche debbono configurarsi come le articolazione dell'ipotesi comune che si pone a

fondamento della ricerca interdisciplinare. Tale ipotesi tenendo conto di quanto esposto finora, può essere esplicitata nel modo seguente:

«La creatività dell'alunno non può esplicarsi senza un preciso e costante riferimento a un quadro di valori che assicurino quella che tanto Marcel che Bruner, indicano come il senso della continuità umana nel mutamento. La creatività è inscindibile, quindi, dalla struttura, intendendo questa come «dinamismo regolato» di sviluppo della stessa capacità creativa dell'uomo in quanto tale. Ne consegue che l'educazione della creatività comporta l'esigenza di un costante Servizio di mediazione pedagogico - didattica da parte dell'educatore alla personalità dell'alunno, il quale non potrà mai essere abbandonato ad uno spontaneismo irrazionalistico che inaridirebbe in lui le fonti più genuine della stessa creatività. Questo concetto di fondo viene ad investire metodologicamente ogni componente didattica; queste, a livello di profondità si illuminano a vicenda per una medesima concezione della creatività, vista come la tipica dignità dell'uomo, il quale, nella tensione innovativa che lo distingue, attua responsabilmente quei valori comuni dell'umanità che, proprio perché tali, trascendono i limiti del tempo e dello spazio».

Componente Psicologica: Per poter educare nell'alunno un atteggiamento di crescita responsabile, in cui la spinta innovativa si attui come ordinata padronanza di sé in rapporto a fini e valori autenticamente umani, nulla giova come il creare a scuola un ambiente di distensione e di serenità. Non è vero infatti, che la creatività sia sollecitata dalle pressioni di un ambiente ostile, ma essa, invece si sviluppa in un rapporto di mutua fiducia ed anche di opportuno intervento da parte dell'educatore il quale sosterrà lo sforzo creativo dell'alunno mediante adeguati accorgimenti didattici.

Componente storico - socio - politica: Nell'intercomunicazione degli uomini, perché si attui l'inesauribile creatività dello spirito umano, occorre disgregare le cristallizzazioni emotive e traumatizzanti delle rotture, dei contrasti, come pure delle assolute innovazioni. La storia non si ripete, ma essa avanza lungo il filo di una «continuità umana» che è espressione di una fondamentale responsabilità dell'uomo come artefice del proprio destino (sia il senso positivo che negativo).

Componente geografica: Come prova della diversità prodigiosa della creazione umana, cercare i corrispondenti in culture diverse, di costumi, valori, ideali della nostra cultura occidentale. La civiltà tecnologica, infatti, è una realizzazione parziale e ha urgente bisogno di essere completata con la scoperta di valori alternativi propri di altre civiltà e che riescano però a tradurre in modo più autentico la responsabilità creativa dell'uomo nei confronti dell'«umano fondamentale».

Componente logico - scientifica: Di fronte alla tecnica che avanza, si nota un'emergenza preoccupante di irrazionalismo, soprattutto a livello giovanile (pratiche divinatorie, Ufo...,). L'armonia tra «mano destra» e «mano sinistra» preconizzata da Bruner, può trovare nell'educazione logico - scientifica un valido contributo. Ipotesi creative, ad esempio, vanno vagliate e verificate in modo rigoroso. Strutturare una ricerca in questo senso.

Componente linguistica: La creatività linguistica (la parole) si attua nel rispetto di quelle «regole generative» (la langue) che esprimono il senso di una profonda continuità umana nel mutamento. Tutte le funzioni del linguaggio devono essere recepite dall'alunno (emotiva, conativa, referenziale, metalinguistica, poetica, fatica); l'alunno, attraverso l'uso sincronizzato di esse dispiega la propria personalità in modo organico ed equilibrato.

Componente Psicologica: Per poter educare nell'alunno un atteggiamento di crescita responsabile, in cui la spinta innovativa si attui come ordinata padronanza di sé in rapporto a fini e valori autenticamente umani, nulla giova come il creare a scuola un ambiente di distensione e di serenità. Non è vero infatti, che la creatività sia sollecitata dalle pressioni di un ambiente ostile, ma essa, invece, si sviluppa in un rapporto di mutua fiducia ed anche di opportuno intervento da parte dell'educatore il quale sosterrà lo sforzo creativo dell'alunno mediante adeguati accorgimenti didattici.

Componente audio - visiva: *Tra un umanesimo disancorato dalla vita e una tecnologia che massifica ogni espressione umana, i giovani spesso propongono valori come la gratuità, la spontaneità, la non - violenza, la generosità, che non di rado però si presentano attraverso un prepotente vitalismo che sembra escludere la forza della ragione. In che modo l'educazione audio - visiva potrebbe contribuire a valorizzare la spinta creatrice dei giovani per la costruzione di una società diversa?*

Componente religiosa: *Per il cristiano, è l'Incarnazione del Verbo che spezza definitivamente una visione ciclica e ripetitiva della storia. Gesù è la novità assoluta, è l'Uomo Vivo che esprime non solo il Volto di Dio, ma rivela anche il volto autentico dell'uomo. Ogni trasformazione creatrice della realtà umana, per il cristiano, comincia sempre dal cuore e dalla volontà: da qui derivano quelle soluzioni audaci di cui parla la «Redemptor Hominis», nei confronti delle strutture sociali, di cui ha estremo bisogno la nostra società decrepita e ripetitiva.*

---

(1) E. Fromm, *L'atteggiamento creativo*, in, H.H. Anderson (a cura di), *La creatività e le sue prospettive*, trad. It., La Scuola, Brescia 1972, p. 78.

(2) K. Rogers, *Per una teoria della creatività*, in, H.H. Anderson (a cura di), *La creatività...*, op. cit.

(3) H.H. Anderson, *La creatività come sviluppo della personalità*, in, H.H. Anderson (a cura di), *La creatività...*, op. cit., p. 151, p. 286.

(4) R. May, *La natura della creatività*, in, H.H. Anderson (a cura di), *La creatività...*, op. cit., p. 93.

(5) D. Antiseri, *L'immaginazione scientifica*, in «Didattica delle scenze» n. 70, maggio 1977, p. 8.

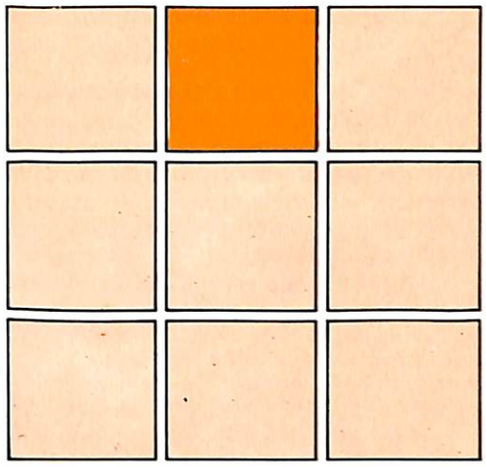
(6) K, Popper, *La ricerca non ha fine*, trad. it., Armando, Roma 1976, p. 61.

(7) Cfr. V.L. Grottanelli, *L'etnologia e le «leggi» della condotta umana*, Edizioni dell'Ateneo, Roma 1964, p. 28.

(8) V.L. Grottanelli, *L'etnologia...*, op. cit., p. 189.

(10) Per la dimensione pedagogica, cfr. C.M. Sersale, *J. S. Bruner, creatività estruttura nella sua metodologia educativa*, Armando, Roma 1978.

Rosanna Finamore Testa



COMPONENTE
PSICOLOGICA

Dalla congettura al mistero

C'è chi lega la creatività al processo di pensiero in cui si percepiscono differenze o parti mancanti, si formulano idee o ipotesi, si verificano, comunicando i risultati, modificando o riformulando — se necessario — l'ipotesi di partenza (Torrance); c'è chi spiega questo funzionamento intellettuale con il possesso di capacità quali l'originalità, le flessibilità, la facilità di espressione, di associazione, la sensibilità al problema (Guilford e collaboratori); chi ravvisa nella creatività una dimensione primaria dell'attività conoscitiva (Bruner).

C'è anche chi denuncia ambiguità e confusione semantica sul termine, perché «creatività» è ora usato come caratteristica contenente tutta la serie delle differenze individuali, ora come caratteristica peculiare, rara dell'essere creativo; nel primo caso si parla di «capacità creative» come «funzioni di sostegno» di una personalità intellettiva, nel secondo di una capacità sostanziale, che differenzia qualitativamente la persona creativa (Asubel).

Se sul piano della ricerca scientifica non possono essere ignorati i contributi talora contrastanti, ai fini del presente articolo si selezionano solo alcuni elementi che possano stimolare l'azione educativa degli insegnanti.

Apprendimento scolastico e istituzione scolastica: Potenzialità e limiti

Nella tribù dei Boscimani Kung del Kalahari, tribù di cacciatori nomadi, non vi sono separazioni tra adulti, adolescenti, bambini; essi interagiscono nel gioco e nella danza, nel canto e nel racconto di storie; i bambini partecipano agli stessi riti organizzati dagli adulti, giocano con quanto loro appartiene, siano essi strumenti rituali, utensili o armi. Non vi è nessuno che insegna, non esistono «lezioni», non vi è istruzione comunicata a parole, ma sul modello degli adulti si organizzano i giochi; il gioco della caccia, il gioco di costruire la casa, di barattare, di fare il capo. Ogni individuo apprende dal gruppo quanto gli è necessario per la sua vita di uomo o di donna: le abilità, i rituali, i miti, i diritti, i doveri. Non sappiamo molto sulle modalità di questo apprendimento spontaneo, come del comportamento sociale, ma ci sembra che tale forma di adattamento non sia da ritenersi solo un convenire passivo a forme di vita comuni, ma piuttosto una condizione che favorisca l'attività personale in quella situazione. In particolare i fanciulli si trovano nelle condizioni ideali per sviluppare un atteggiamento ludico, si confrontano continuamente con modelli adeguati e quanto apprendono può produrre soddisfazione intrinseca (1).

Cosa avviene in una società complessa, ad alto livello di alfabetismo ove l'educazione è istituzione autonoma?

Quali forme di attività creativa sono in essa possibili?

Il patrimonio di conoscenze e abilità supera qui la possibilità conoscitiva di ogni individuo; l'esposizione orale prevale e sostituisce in parte o in tutto la dimostrazione diretta.

Se da una parte si corre il rischio di un apprendimento meccanico, esprimente convenzioni spesso estranee alla vita reale, o anche conformistiche e stereotipate, la sottrazione dell'apprendimento al fine immediato dell'azione sollecita nel fanciullo la formazione di idee complesse, che lo abilitano alla riflessione. In questo senso sono state registrate notevoli differenze nell'uso della percezione, dell'astrazione, della nozione di tempo tra i bambini boscimani che non frequentano la scuola e bambini primitivi che la frequentano.

Creatività e individuazione dei problemi

Che la scuola possa stimolare il pensiero, nel momento in cui si evitino le secche della routine e dell'apprendimento convenzionale, appare affermazione pleonastica, ma come nella situazione scolastica il pensiero possa essere stimolato perché si esprima personalmente, creativamente, è interrogativo inquietante. Ricerche sperimentali attestano la diversità di comportamento tra una persona percepente il proprio compito come problema da risolvere ed un'altra che lo consideri dipendente da forze casuali. Nell'ambito scolastico si erge talora una barriera che ostacola la stimolante produttività del primo comportamento, gli adulti pongono infatti ai bambini domande insignificanti, mancanti di «traduzione» che ne riveli la potenzialità problematica.

Perchè i bambini possano impegnarsi nella soluzione di un problema è indispensabile che lo percepiscano come tale. Può anche capitare che essi «non hanno l'intenzione o la capacità di individuare i problemi, di riconoscere gli aspetti problematici impliciti nei compiti loro presentati. Ma ora noi sappiamo che i bambini a scuola possono essere portati abbastanza presto a codesta individuazione dei problemi, se adeguatamente incoraggiati e istruiti» (2).

Non si tratta di un imbonimento teoricamente allettante, ma inapplicabile sul piano dell'esperienza: operativamente occorre

impegnarsi ad innescare un processo, talora nuovo, che venga a sopprimerne uno precedente.

Il nuovo processo è volto ad assicurare i bambini sulla lecitezza di coltivare e comunicare idee pienamente soggettive, di affrontare compiti come problemi in cui la soluzione si «inventa» invece di «trovarla bell'e pronta». Nella scuola occorrerà organizzare giochi coinvolgenti sul piano emotivo, drammatizzare episodi, ideare progetti di costruzione, che consentiranno al fanciullo di riappropriarsi del diritto di avere idee proprie e di esprimerle. Nella vita scolastica di ogni giorno tale «soluzione intrinseca» dei problemi è spesso impedita dalla «soluzione estrinseca», vera e propria «interferenza» che disturba la prima, fino ad annullarla. Si ha soluzione estrinseca dei problemi tutte le volte che gli alunni, impiegando tempo ed energie non indifferenti, cercano di capire i desideri dell'insegnante, giungendo infine ad una conclusione: «quanto egli desidera consiste nell'essere ordinato, nel ricorrere o fare delle cose in un *determinato momento* e in un *certo modo*» (3).

Viene qui chiamato in causa lo spirito di ricerca dell'insegnante, la sua abilità nell'autorizzarla, nel sostenerla, nel proporre argomenti che «vengano affrontati come esempi di ciò che *sarebbe potuto* accadere, anziché di ciò che realmente è accaduto».

È nello sforzo comune di esprimere opinioni, di avanzare supposizioni, di assumere ipotesi, di formulare giudizi che le conoscenze rivelano vitalità. Il «senso della congettura e del dilemma non è qualcosa che si aggiunge secondariamente allo sviluppo cognitivo, ma è da questo stesso invocato come processo primario, il comportamento relativo all'individuazione dei problemi è infatti quel «comportamento fatto di razionalità e consapevolezza che è così importante ai fini dello sviluppo delle capacità intellettuali» (4).

Il senso del dramma e del mistero: Via per personalizzare le conoscenze

Sul piano degli obiettivi educativi il «senso della congettura» può essere proposto come «abito», qualità da acquisire, sviluppare in se stessi, ma anche da riconoscere e rispettare in altri. Tale «abito» esprime una conoscenza sempre più personalizzata, in cui sono coinvolti fantasia, sentimenti, valori del bambino ma, se da una parte la conoscenza deve essere collegata con la sua esperienza, dall'altra non può essere ridotta banalmente a forme stereotipate in cui facilmente è sofferto «il senso del dramma e del mistero», propria del bambino ma anche di tutto il genere umano.

Già sul piano antropologico le altre civiltà ci offrono uno «specchio» attraverso cui conoscere, studiare le nostre immagini (Kluckhohn), ma ciò non basta; attraverso una ricerca in cui la creatività si coniughi con la mondialità si possano riconoscere le affinità come i valori umani, gli aspetti positivi in ciò che invece prima suscitava indifferenza o avversione. Non si tratta solo di trasmettere informazioni, notizie sulla vita di altri popoli, ma di coinvolgere i sentimenti perchè si possa anche acquistare coscienza dei preconcetti fin troppo nascosti.

A questa prima forma di personalizzazione se ne può aggiungere una seconda, resa ancora più urgente dalla diffusione dell'anonimato, dall'absolescenza delle forze tragiche della vita, dai martellanti messaggi del benessere materiale, dalla mancanza di speranza che, se più facilmente si registra tra adolescenti e adulti, non di rado coinvolge anche i bambini.

È quella di rendere le conoscenze veicoli di liberazione, sviluppando una capacità e una consapevolezza che si oppongono ai limiti anzidetti.

«Nonostante la nostra preoccupazione per l'avvilimento che regna nelle città e per il provincialismo suburbano, nè l'uno nè l'altro fenomeno sembrano ottundere una particolare capacità umana che resiste ad entrambi: il senso del dramma, lo strumento misterioso con il quale rappresentiamo

CONCORSO DI POESIA

L'essere umano che pensa con amore è come se scrivesse se stesso in una pagina di vita, con tutti gli altri. Essere creativi è dunque farsi e fare poesia vivendo le proprie radici e interpretando il proprio tempo come certi uccelli migratori che sanno nutrirsi di sole, di umori, di bellezza anche volando fatiche di lontani orizzonti.

Questo concorso, che non intenti selettivi o meritocratici, intende sollecitare nelle scuole fermenti attivi di pace, fuori dalla demagogia e dal velleitarismo. E anche senza improvvisazioni o estetismi all'acqua di rosa: oggi capire, studiare, impegnarsi, informarsi è un dovere preciso. L'ignoranza, sia che produca un litigio, un pregiudizio o una brutta poesia, appartiene a quell'unica area di disimpegno e di qualunquismo che può solo partorire disarmonicamente cose di guerra.

Invitiamo quindi le bambine e i bambini, le ragazze e i ragazzi alla poesia, individuale o di gruppo.

Per poesia non intendiamo solo "parole scritte" ma ogni modo di esprimersi artistico, con grande libertà stilistica e creativa: dal disegno alla produzione di audiovisivi, dal teatro alla fotografia, dalla musica fatta e composta dai ragazzi alla tessitura, alla ceramica, alla scultura.

Il tema è la pace, sotto vari aspetti, angolazioni sia personali che sociali, sia interiori che proiettati all'esterno, sia del nostro tempo che in un'altra dimensione storica. È una ricerca che desideriamo non conformistica. Frutto di lavoro, di discussioni, di impegno ma ovviamente "vestita di arte" e cioè presentata con un linguaggio poetico e artistico. Frutto anche di spontaneità e di creatività dell'alunno e non il solito disegno e la solita poesia che il bambino fa, imprigionando e castrando la propria creatività, per compiacere la "tirannia" (spesso dolce e seduttoria) di un insegnante impreparato. Contiamo ovviamente per questo sull'intelligenza, sensibilità e preparazione dei nostri lettori di cui abbiamo tanti e qualificati riscontri positivi.

Inviateci i vostri elaborati con: nome, cognome, classe, età, sesso e indirizzo completo entro il 30 aprile 1982. Ci farà piacere ricevere anche eventuali documentazioni, ricerche, prove di lavori a integrazione, spiegazione e commento delle vostre poesie e produzioni artistiche. Organizzeremo infatti in autunno una "festa di premiazione", allestendo anche un laboratorio di animazione e una mostra aperta a tutti. Di tutto ciò vi daremo ovviamente notizia in tempo utile. Vi lasciamo augurandovi di cuore "buona poesia": vorremmo ricevere da voi come tanti e tanti chicchi di grano per farne poi assieme un pane per la pace.

Mario Bolognese

nel modo più vivo le diverse condizioni umane» (5): ci sembra che proprio la scoperta e l'uso di questo strumento misterioso possa liberare nei bambini come nei ragazzi quella forza creativa che permetterà loro di partecipare alla storia umana e non di subirla.

La creatività che si attiva attraverso il dramma, coinvolge sul piano emotivo, rendendo personali i dilemmi della cultura, le aspirazioni umane, salvandole da espressioni meramente intellettualistiche. Ecco allora la necessità di «riesaminare da capo l'azione del dramma, l'utilità del teatro, l'efficacia del mitico, del tragico e del comico nelle loro espressioni più potenti» (6) se infatti i concetti e le teorie collegano sul piano della conoscenza i dati osservati, sperimentati, il «senso della realtà umana» si organizza sulla base di metafore drammatiche, attraverso cui si coglie ciò che è costante nella storia dell'uomo, nella molteplice ricchezza delle sue situazioni, e al tempo stesso si opera un superamento della propria esperienza individuale, che rende le conoscenze dispersive e frammentarie.

Frequentemente però si restringe lo sguardo solo alle attività del pensiero occidentale. Ampliando il senso della invocazione:
«Iddio mi guardi da quei pensieri
che l'uomo pensa solo con la mente;
quegli che canta un canto duraturo
pensa con ogni fibra del suo essere».
(YEATS)

Vorremmo richiamarci non tanto agli aspetti emotivi dell'ispirazione quanto alla forza creativa dei popoli che da sempre ci propongono «un canto duraturo» attraverso cui possono stabilirsi appelli e comunicazioni profonde.

Il processo creativo sul piano psicologico. Criteri d'individuazione.

Ogni azione creativa si distingue per Bruner sulla base di una «sorpresa produttiva» (7), il cui contenuto può riferirsi a qualsiasi attività umana. Tale sorpresa genera «stupore e meraviglia» ma non si creda che l'atto debba rivestirsi di eccezionalità o bizzarria, molto spesso è l'ovvietà, la naturalità il suo alveo. Si possono distinguere tre tipi di «sorpresa produttiva» o di produttività:

1) *produttività previsionale:* nasce da un'intuizione improvvisa che da un graduale accumulo di dati. La sorpresa produttiva è collegata alla possibilità di nuove previsioni. Si realizza in campo scientifico attraverso la riformulazione di teorie.

2) *produttività formale:* con essa si crea un ordine tra elementi diversi, evidenziando relazioni, connessioni prima sconosciute. Si realizza nel campo della matematica, della logica, della musica.

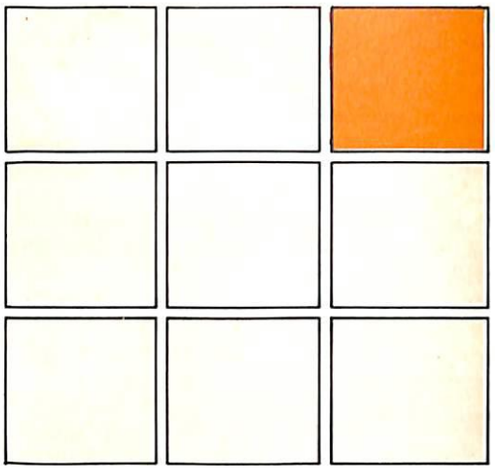
3) *produttività metaforica:* con procedimenti sintetici propri della sfera dell'arte collega sul piano delle esperienze aspetti o parti prima indipendenti.

Da quanto affermato ogni atto di «sorpresa produttiva» deriva da un particolare aspetto di «attività combinatoria», attraverso cui si dispongono i dati in una nuova prospettiva. Non bisogna però confonderla con la capacità di mischiare diversi aspetti dell'esperienza, l'attività combinatoria è tipicamente umana e nessun calcolatore può uguagliarla.



(1) «*Atteggiamento ludico*», «*ispirazione ad un modello adeguato*», «*soddisfazione intrinseca*», sono da J.S. Bruner indicati generalmente come le condizioni necessarie per «*decantare*» l'attività intellettuale e aprirsi alla soluzione dei problemi, il che avviene attraverso un controllo cosciente, non essendo l'impulso creativo inconscio. Cfr. J.S. Bruner, *Verso una teoria dell'istruzione,* Armando, Roma 1978, p. 223.
(2) J.S. Bruner, op. cit. p. 238.
(3) J.S. Bruner, op. cit. p. 239.
(4) Ibid. p. 240.
(5) Ibid. p. 244.
(6) Ibid. p. 244.
(7) J.S. Bruner, *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra,* Armando, Roma 1976, p. 43.

Giovanni Zilio



COMPONENTE
STORICA

Le immagini che imprigionano la storia

C'era una volta.

Nei tempi antichi Imana (Dio) viveva vicino agli uomini e scendeva spesso a visitare le praterie del Burundi. Vivevano allora nella stessa casa tre fratelli: Twa, Hutu e Tutsi. Un giorno Imana chiamò il terzo e gli disse: 'Figlio mio, oggi sento il bisogno di carne fresca. Prendi il coltello e portami i cadaveri dei tuoi fratelli'. Con orrore Tutsi esclamò: 'Non sia mai, padre mio. Piuttosto puniscimi se sono disobbediente, ma non chiedermi una cosa simile'.

«Imana chiamò allora Hutu e gli presentò il pugnale: 'Va e uccidi i tuoi fratelli perchè io possa cibarmene'. Hutu prese il pugnale e fece per avviarsi. Ma poi tornò indietro: gli era mancato il coraggio.

«Twa invece si comportò in maniera diversa: con prontezza afferrò il coltello e si avviò silenziosamente per compiere la sua impresa, pregustando dentro di sè la gioia di potere diventare il solo padrone delle mandrie e delle terre. Già stava per alzare la mano, quando Imana lo afferrò. Risonò severa la voce dell'Onnipotente contro il malvagio: 'Poichè eri disposto a trucidare i tuoi fratelli, d'ora in poi tu sarai lo schiavo di tutti; non avrai diritto a possedere nulla e vivrai solo di elemosina'. Per Hutu la sorte fu migliore: 'Avevi accettato di spargere sangue, ma poi ti sei pentito: allora saranno per te le vallate fertili, dove crescono la banana e il mais'. Ma Tutsi fu il prediletto: 'Tu, il migliore di tutti, avrai il segno della mia predilezione: le vacche dalle corna lunate. Ne sarai il pastore, e con esse abiterai le colline soleggiate. I tuoi fratelli si chineranno davanti a te'.

Ancora oggi nelle famiglie si racconta questa «storia», e così fin da bambini gli abitanti del Burundi ascoltano il mito che consacra la superiorità dell'etnia Tutsi sopra le altre e la dipendenza degli sfortunati Batwa (pigmei) da tutti gli altri. Gli storici ci raccontano che questi ultimi erano gli antichi abitanti della regione fino a quando, circa un millennio fa, giunsero dall'Africa centrale gruppi di popolazione di razza Bantu (i Bahutu), che occuparono le regioni più fertili, dove s'installarono dedicandosi alla coltivazione. Alcuni secoli or sono giunsero, sembra, i Batutsi, nilotici, guerrieri invincibili, alla testa dei propri armenti, e con la lancia instaurarono il loro potere.

La «storia» — diremo meglio il mito o la leggenda — di Imana e dei tre fratelli è un classico esempio di storia manipolata con immagini, che mirano a dare una dimensione «sacrale» a una vicenda umana, a legittimare quasi con un intervento divino la legge che il più forte — o il più violento o il più scaltro o il più fortunato — impone sugli altri: immagini che svolgono una funzione di giustificazione e di stabilizzazione dell'ordine costituito.

A che serve la Storia? Una domanda.

Grande, dunque, è l'importanza dell'«immagine» nella storia dei popoli, e non si potrà prescindere da essa, o anche soltanto sottovalutarla, nello studio della storia.

Perché studiamo la storia? quale storia studiamo? come studiamo la storia? Sono domande scontate, che tornano continuamente, quasi ritualmente. Eppure, proprio il fatto che si sente la necessità di riproporle dimostra che sono tutt'altro che inutili: hanno anzi un taglio provocatorio che ci obbliga a riflettere continuamente anche su temi che sembrano ormai acquisiti e definiti. Sembrano, ma di fatto non lo sono: e basti pensare proprio alla diversità e contradditorietà e incertezza delle risposte che si tentano di dare alle domande di cui sopra. Né si dimentichi che qui non si tratta tanto di metodi di studio e di didattica (indubbiamente importantissimi e inseparabili dagli altri aspetti), quanto del «cuore» del problema, che sono i contenuti e le mete educative.

Cioè: quali obiettivi educativi ci proponiamo con lo studio della storia? e come i contenuti contribuiscono al raggiungimento degli obiettivi educativi? Sono domande che valgono per chi fa opera di critica: diciamo pure per gli «storiografi», dagli autori di «alto lignaggio» della storia erudita agli autori dei manuali scolastici o di divulgazione, dal respiro modesto ma dall'incidenza certamente più ampia e forse anche più profonda. Valgono per chi fa lezione: per quanti, cioè, a tutti i livelli, dalla materna fino all'università, attraverso la elementare e la media inferiore e superiore comunicano direttamente con gli alunni. Valgono per chi apprende: sia alunni che nella scuola s'imbattono in questa disciplina d'obbligo sia quanti vengono a contatto con la storia attraverso i più disparati canali, soprattutto con le occasioni oggi offerte abbondantemente dai mass media.

Si dice: lo studio del passato può educare al civismo. Significa che il contributo edu-

cativo essenziale offerto dallo studio della storia è la formazione della capacità di formulare un personale giudizio sui vari aspetti della civiltà, quali emergono dall'esame del suo progresso nei tempi, sul concorso dato a questo processo dall'opera dell'uomo e dalle condizioni ambientali, sull'azione dei singoli e della collettività, sui fatti di qualunque ordine che hanno dato materia alla storia. Studiare la storia in questa luce significa educazione al civismo e preparazione a un comportamento cosciente e responsabile nella società, perché crea l'abitudine a porsi dei problemi e a risolverli, prima di assumere una determinata posizione, in modo che questa sia, in ogni caso, frutto di una meditazione e non di una emozione, conclusione di un travaglio personale e non accettazione acritica di opinioni proprie o altrui. Abituando a cogliere la relatività, sia delle realizzazioni umane nel tempo e nello spazio, sia delle interpretazioni storiografiche, sia della trasmissione dei fatti e degli avvenimenti, la storia contribuisce a formare mentalità e atteggiamenti ispirati a una comprensione più ricca di umanità, di apertura e di disponibilità al confronto.



L'ingiustizia degli stereotipi.

Queste mete di formazione a qualcuno possono sembrare la «solita dichiarazione di buone intenzioni». Eppure, proprio il continuo richiamo testimonia l'esigenza di scrivere, insegnare e apprendere la storia in modo sempre rinnovato (c'è una «dinamica sperimentale» che non ha nulla a che fare con le nuove mode, ma nasce da una legge di vita che è continuo sviluppo). E testimonia altresí che tanto cammino resta e resterà sempre da fare in questa direzione, che riteniamo quella giusta.

Pensiamo, per esempio, che cosa significa insegnare la storia aiutando l'alunno a capire che al di là degli stereotipi (civili-barbari; vincitori-vinti; civilizzatori-civilizzati; fedeli-infedeli; cristiani-musulmani; colonizzatori-colonizzati; classi egemoni-classi subalterne; sviluppati-sottosviluppati; paesi ricchi-paesi poveri, ecc., ecc.: una distinzione «manichea» che quasi pone da una parte i «buoni» dall'altra i «cattivi»!) ci sono invece realtà umane più complesse, più profonde, più vere, più misericordiose.

È proprio qui che si tratta di «liberare l'immagine». l'«immagine» di chi o di che cosa? L'«immagine», in parole semplici, di persone, di poli, di paesi che si sentono come gli «eletti», rivestiti di un compito particolare. Immagine che, per converso, crea l'«altra» immagine, quella delle persone, dei popoli, dei paesi sui quali viene necessariamente a proiettarsi l'ombra, quasi per evidenziare la luce e lo splendore degli «eletti». Un modo manicheo di vedere (e studiare) fatti, avvenimenti, realtà sociali e politiche, civiltà e culture, che non si accorda certamente con l'impegno morale della più severa onestà sia in sede critica per lo studioso che in sede didattica per l'insegnante, ed è sommamente diseducante per l'allievo e per chiunque si accosti alla storia per una delle tante vie possibili oggi. Diseducante, perché crea una mentalità e un atteggiamento anti-dialogo anti-collaborazione, in una parola, anti-pace (non si può andare d'accordo tra «buoni» e «cattivi», tra i «nostri» e gli «altri»). (1)

Lo. storico francese Marrou parla dell'«amicizia» come metodologia e veicolo... per conoscere l'altro: «nemo nisi per amicitiam conoscitur» (non si conosce nessuno se non attraverso l'amicizia). Ma qui non solo manca l'amicizia, la simpatia che apre la strada alla comprensione, al dialogo e alla collaborazione, ma addirittura sembra essere posta come pregiudiziale la «inimicizia», la «antipatia» (quelli sono i «cattivi», i «nemici»: penso, per esempio, quando negli anni '20 e anche un po' dopo gli austriaci ci venivano presentati a scuola come i secolari e naturali «nemici» dell'Italia; e cosí, quando ci mettevamo a far la sassaiola contro quelli dell'altra contrada, accompagnavamo i nostri... proiettili con il grido infamante di «austriaci» o, peggio, «cruchi»).

Di qui tanta incomprensione. Incomprensione, per esempio, dei valori culturali, di cui sono portatori anche i popoli, la cui immagine è nell'ombra. E all'incomprensione, all'ignoranza, al rifiuto, al disprezzo il passo è breve e, ahimè, quasi inevitabile. Esemplifichiamo.

Il silenzio dei vinti.

Oggi la nostra attenzione è sempre più sollecitata dalle culture indigene dell'Africa, dell'Asia e dell'America precolombiana e preispanica. Ciò avviene per il convergere di vari fattori. Il fenomeno della decolonizzazione — uno dei «segni dei tempi» più eclatanti della nostra epoca — l'ingresso dei cosiddetti «Paesi nuovi» come protagonisti nella scena politica mondiale, lo stesso peso crescente che almeno taluni di essi hanno in campo economico e strategico e, all'opposto, i problemi a dimensione mondiale creati dallo sviluppo di molti di questi Paesi, ecc., tutto ciò richiama quasi di prepotenza la nostra attenzione. Nel contempo i nuovi indirizzi dell'etnologia, della storia delle religioni, della psicologia del profondo consentono una lettura più rilevatrice dei monumenti e dei documenti di civiltà in qualche modo remote e soprattutto ci aiu-

(1) **In ogni stagione della storia esisterono popoli convinti assertori della propria superiorità sugli altri, in nome di un preteso diritto divino.** «Le popolazioni del Congo hanno una pertinace estimazione della propria origine, spacciandola per la più nobile ed eccellente di tutto il mondo. S'immaginano (per non essere usciti giammai dall'Etiopia) ch'ella sia la parte non solamente più vasta, ma la più felice, la più doviziosa, la più bella del mondo... e costantemente asseriscono che nella creazione dell'universo agli Angeli e agli altri suoi confidenti Ministri assegnasse Iddio la cura di porre in effetti tutto il rimanente della terra, riserbando a sé solo di formare secondo la sua sublime Idea, e a suo genio, i Paesi dell'Etiopia, e specialmente i regni del Congo. Gonfi per l'eccellenza di questi supposti principii, si presumono i primi huomini del Mondo e per verun conto soffrirebbero di essere chiamati senza il pronome, e titolo di Don, e di Donna, che tanto suona quanto Signore, e Signora...» (dalla «*Istorica Descrizione de' tre Regni Congo, Matamba et Angola situati nell'Etiopia inferiore occidentale*» compilata da P. Gio. Antonio Cavazzi da Montecuccolo, Bologna 1687, libro I, par. 156).

tano a cogliere una piú conscia immagine dell'uomo.

In gran parte questa riscoperta avviene proprio tra popoli, sui quali un certo cliché storico (o meglio pseudostorico) aveva proiettato un'ombra. Un esempio «classico» resta sempre quello del comportamento dei «conquistadores» spagnoli e degli «indios» d'America: i primi si sentono quasi investiti di un diritto divino, quasi mandati da Dio (dove la stessa religione viene strumentalizzata per coprire e giustificare atteggiamenti e intenti tutt'altro che nobili); i secondi sono gli «infedeli». Questo termine li classificava inferiori a ogni livello: non solo, ma il loro rifiuto, reale o supposto, a rinunciare all'idolatria e a farsi sudditi del re «cattolico» di Spagna, diventava causa legittima per assaltarli e invocare il diritto di guerra e di conquista.

E invece, per conoscere la grandezza umana degli indios basterebbe sfogliare quell'opera classica in materia che è la «Apologetica historia» di fra Bartolomeo de las Casas, il famoso missionario spagnolo all'epoca dei conquistatori: una «controstoria» o storia proibita degli spagnoli nel Nuovo Mondo. Il Las Casas dedica tutto un capitolo, il XII, intitolato «Della Barbarie», per dimostrare che da tutto quanto detto in precedenza nel suo libro si deduce che gli Stati degli indi eguagliarono, e anche superarono, tutti gli antichi nelle buone leggi e nei costumi.

«*Tutto questo* (cioè che gli indi non sono meno civili dei popoli del mondo antico) *rimane ben chiaro, provato e dimostrato, e anche se non avessimo messo in pulito tutto questo trattato; se non che in tutto il mondo, al tempo dell'antico paganesimo, vi furono infinite popolazioni, quanto agli atti dell'intelligenza, molto meno ragionevoli di queste; e in quelli della volontà ebbero costumi piú orribili e furono depravate con vizi maggiori; e ciò basterebbe perché coloro che, con tanta temerità e colpa forse inespiabile le hanno infamate, fossero confusi e in se medesimi si vergognassero di se stessi e si confessassero, e tutti coloro che lo sapessero li stimassero come delatori bugiardi. Tanto piú che, come si è visto con tanti confronti e comparazioni, nell'usare piú ordinatamente degli atti della ragione e di quelli della volontà con meno scorie di malizia o cattiveria, sono superiori a molte altre quasi innumerevoli popolazioni. Tutto questo, come si è detto ripetute volte, per la maggior parte; e tutte, senza escludere nessuna di questo mondo cosí vasto com'è, essere universalmente di ingegno buono e naturale e di volontà disposte per essere attratte e imbevute in ogni buona dottrina morale e non meno nella nostra religione cristiana, anche se alcune popolazioni, per alcuni rispetti, non siano ancora giunte alla perfezione di organizzazione e ordinamento politico che abbiamo raccontato di molte, e abbiano certi costumi corrotti dei quali, insomma, naturalmente e con attività umana, e piú e meglio con la predicazione evangelica, possono guarire (...).*

«*Tanto meno ragione c'è, dunque, perché ci meravigliassimo dei difetti e dei costumi incivili e sregolati che trovassimo in queste nostre popolazioni indiane, e perché le disprezzassimo per questi, poiché non soltanto molte, e anzi tutte le piú del mondo furono assai piú perverse, irrazionali e depravate e nell'ordinamento pubblico e in molte virtú e beni morali molto meno morigerate e regolate; ma noi stessi, nei nostri antenati, fummo assai peggiori, cosí nell'irrazionalità e nella confusione politica come nei vizi e nei costumi brutali, per tutta la rotondità di questa nostra Spagna, secondo rimane dimostrato in molte parti piú su*» (cr. B. de las Casas - La leggenda nera - Storia proibita degli spagnoli nel Nuovo Mondo, Milano 1959, pp. 225-226). Diversità, dunque, che non è però sinonimo di inferiorità. E Las Casas non teme di dire che «barbaro» è tanto per lo spagnolo l'indio, quanto per l'indio lo spagnolo. O, se intendiamo il termine nella sua accezione peggiore, e relativamente alla crudeltà, è lo spagnolo, non l'indio, quello che si è comportato «barbaricamente» (non prenderà piede, piú tardi nel contesto culturale illuministico, il mito del «buon selvaggio»?).

Dai clichès dei manuali...

Ma rimandiamo — anche solo per elencarli — a certi clichès stereotipati dominati fino ad un certo tempo nei manuali scolastici. C'è un popolo predestinato dagli dei a dominare il mondo e a portare la civiltà: il popolo romano. «*Rammenta, o Romano, che tu dovrai imporre alle genti la tua legge: clemenza per i vinti e giogo per gli orgogliosi*». È un'immagine di «luce» che trova in Virgilio il cantore ufficiale («del regime», diremmo noi oggi), mentre sul versante della storia si affaccia Livio a immortalare ai posteri la «*maiestas*» di Roma, la repubblica piú grande, piú santa e ricca di buoni esempi che sia mai esistita, «*capitale del mondo*» per decreto divino e «*metropoli edificata per l'eternità*», e la «*virtus*» del popolo romano (che sa operare e sopportare cose grandi). Dall'altra i popoli da sottomettere e da «civilizzare» («*essi che ignoravano la giustizia furono felici di piegarsi davanti a te*», canterà in ritardo Rutilio Namaziano), «*i barbari*», anche se questi... danno dei punti ai romani in tema di vita pubblica e privata: e basta aver presente quanto scrive Tacito, con ammirazione, dei costumi dei germani e dell'invitto senso di libertà dei Britanni.

Altre immagini da «liberare» o da «ripulire», come dir si voglia: Franchi e Sassoni - Europei ed Arabi - Crociati e (cosiddetti) Infedeli - Bianchi colonialisti e Negri... Sembra quasi una costante quella della storia reale manipolata con immagini, che a loro volta svolgono una funzione di stabilizzazione dell'ordine costituito.

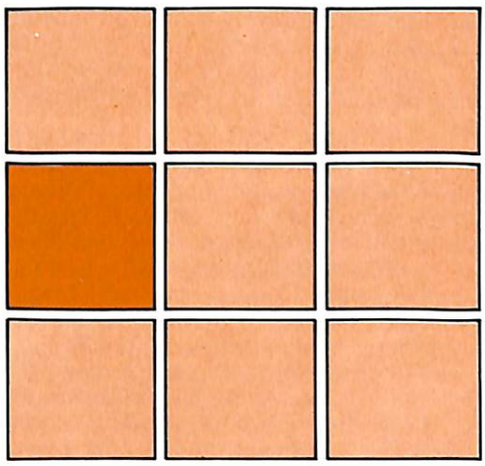
...ad una storia di uomini.

Lo studio della storia (scrivere, insegnare, apprendere storia) può dare un decisivo contributo alla formazione e allo sviluppo della persona umana se tiene presente anche quest'ottica che abbiamo indicato con l'oppressione: «liberare l'immagine». Contribuirà a creare la capacità di autonomo giudizio critico fondato sul metodo dell'esame obiettivo delle testimonianze e non su premesse aprioristiche, su stereotipi, su «immagini» fossilizzate. Favorirà l'abitudine a cogliere i valori perenni di ogni epoca e a valutare figure e fatti della storia collocandoli nel loro tempo, evitando cosí valutazioni sbrigative fondate sul raffronto con la maturazione offerta dalla realtà contemporanea. Creerà la convinzione che ogni uomo, ogni gruppo, ogni popolo possono e devono collaborare attivamente alla costruzione della storia. Favorirà, infine, la coscienza del comune apporto dato da tutti i popoli al progresso civile, indipendentemente dai contrasti politici che li hanno divisi o dalle prepotenze che gli uni hanno esercitato nei confronti degli altri.

Ma sarà soprattutto la educazione alla pace che se ne avvantaggerà. Non la superiorità — e la supremazia — di un popolo sugli altri; il mito di una razza o di una nazione superiore a un'altra razza o a un'altra nazione; non la discriminazione tra «forti» e «deboli», tra «civili» e «barbari», ma la consapevolezza della comune natura umana, della nostra radicale uguaglianza e universale fratellanza. Gli uni e gli altri: gli uni con gli altri: gli uni per gli altri: nella unità che non è uniformità piú o meno violenta, ma armonica composizione dei liberi e costruttivi apporti di tutti.

E per il cristiano tutto questo, conquistato con la ragione umana, viene ulteriormente e piú chiaramente illuminato dalla parola di Dio.

Ruggero Tai



COMPONENTE
GEOGRAFICA

I mappamondi per esempio

Nella misura in cui il mondo diventa un villaggio, cresce la conoscenza tra i vari paesi. I primi responsabili della riduzione delle distanze tra un paese e l'altro, più ancora degli aerei, sono i Mass Media. Se si accende un fuoco nell'ultimo paesetto della Nuova Zelanda, lo vede all'istante l'ultima massaia degli Appennini che possieda un televisore.

Ma l'informazione sugli altri paesi è frammentaria, discontinua, sensazionalista e interessata, perciò non giova ai giovani per formarsi una idea esatta del mondo. In altre parole, se uno studente di III Media volesse prepararsi all'esame di geografia seguendo costantemente il telegiornale e altri reportages televisivi, rimarrebbe bocciato.

Occorrono quindi nuove immagini degli altri paesi, più aderenti alla realtà, e occorre creatività per conseguirle.

Le nostre distorsioni geografiche si possono leggere sui planisferi.

Il planisfero di Mercatore

Cominciamo col primo planisfero che la storia ricordi e che da oltre quattro secoli domina indiscusso nei testi scolastici, nelle scuole, negli atlanti e nelle carte nautiche.

Mercatore è il nome latinizzato di un cartografo fiammingo. Il suo planisfero risale al 1569.

Innanzitutto va detto che qualunque planisfero sarà imperfetto: si tratta infatti della *quadratura del cerchio,* anzi, della sfera.

Il cartologo Marcatore immaginò di avvolgere il globo con un cilindro senza basi che toccasse l'equatore, e proiettò i punti del globo sul cilindro. Quindi aprì il cilindro la cui area diede un rettangolo.

Possiamo cominciare l'esame del planisfero di M. enumerando i suoi meriti. I meridiani sono presentati come linee parallele e non come spicchi. Essi formano con i paralleli una rete di quadrati ad angoli retti, e i rapporti angolari sono gli stessi che esistono nel globo. Ieri tale planisfero si rivelò utilissimo per i navigatori e ancor oggi gli scienziati/se ne servono per calcolare le traiettorie dei missili artificiali.

Ma i difetti del planisfero di M. sono, oseremmo dire, anche maggiori dei pregi. Le parti del mondo lontane dall'Equatore rimasero considerevolmente alterate. Basti pensare che l'Europa (Russia europea compresa) appare più estesa dell'America Latina. Ora sappiamo che l'America Latina è quasi il doppio dell'Europa (17.942.000 di kmq. contro 10.488.000). La Groenlandia vi appare più estesa dell'Africa, mentre è 15 volte più piccola (2 milioni di kmq. contro 30 milioni)! Tutto l'emisfero settentrionale è sopradimensionato rispetto alla realtà.

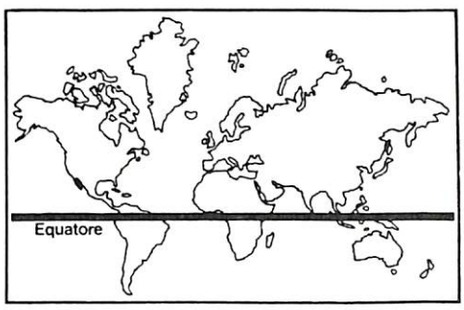
Ma c'è una distorsione ancora più grave, a nostro avviso. Siccome c'è più terra emersa sopra la linea dell'equatore, il Mercatore accorciò la carta dell'emisfero meridionale, eliminando non solo parte di oceano, ma anche l'Antartide. Di conseguenza la linea dell'equatore non taglia orizzontalmente la carta a metà ma a due terzi. **L'Europa guadagnò così la posizione centrale del planisfero. Di qui è nata la «forma mentis» di considerare l'Europa come centro del mondo e la sua cultura come dominante.**

Le distorsioni della Commissione Trilaterale

Negli anni sessanta, i Paesi del Terzo Mondo cominciarono a rendersi conto che era arrivato il tempo di creare un'organizzazione in difesa dei prezzi delle loro materie prime. L'organizzazione doveva chiamarsi Tricontinentale e unire tutti i paesi in via di sviluppo. Ma si arrivò a un nulla di fatto a motivo delle molte contraddizioni tra i paesi che dovevano esserne membri.

Contemporaneamente e in posizione antagonistica un gruppo di individui dei paesi che guidano l'economia capitalista, fondò la Commissione Trilaterale. La Commissione nacque ufficialmente nel 1973 e riunì le personalità più prestigiose degli Stati Uniti, Europa Occidentale e Giappone (di qui il nome di Trilaterale).

Le vere finalità della Trilaterale erano due: elaborare una strategia comune per il commercio con i *presuntuosi* poveri, e per





far fronte alle crisi economiche del mondo capitalista. Naturalmente i testi base della C.T. non dicono questo; sono molto sfumati ed esaltano la virtù della cooperazione.

In un testo basico si legge: «*La cooperazione, necessaria tanto a breve quanto a lungo termine, deve far perno sulla convinzione che si ricaveranno grandi guadagni per tutti e che si arriverà ad ampliare il benessere di tutti i popoli*» (1).

Il lavoro della C.T. sarebbe quindi utile e umanitario. Ma chi se ne assumerà la maggiore responsabilità? Risponde ancora il testo citato: «*Nessuna nazione, isolatamente, pare che sia in grado di svolgere integralmente questo incarico. (...) Questo compito dovrà essere portato a compimento collettivamente, durante un certo periodo di tempo, dai paesi membri della regione trilaterale e, specialmente, da alcuni dei suoi Stati più importanti*» (2).

Tutto questo è molto capzioso: degli Stati si definirono più centrali ed importanti degli altri e si autoincaricarono del funzionamento del sistema economico internazionale. Inutile dire che essi non erano paternalisticamente preoccupati della periferia, ma egoisticamente preoccupati di se stessi. Infatti le crisi economiche assolano periodicamente i grandi complessi industriali e sono dovute al processo continuo di concentrazione della rendita in scala mondiale e alle caratteristiche storicamente inerenti al modo di produzione capitalista.

Invece di riconoscere tutto questo, la C.T. incolpa della crisi le economie povere del Terzo Mondo, offre di nuovo la sua collaborazione, ma lamenta che «*la collaborazione incontra innumerevoli ostacoli, davanti ai quali deve essere posta in azione una strategia realista. (...) Uno di questi ostacoli è il desiderio di autonomia nazionale da parte dei paesi del Terzo Mondo*» (3). Non è l'autonomia politica che preoccupa, ma quella economica, tantopiù che i membri della trilaterale sono legati alle «multinazionali», le vere leaders del mondo capitalista.

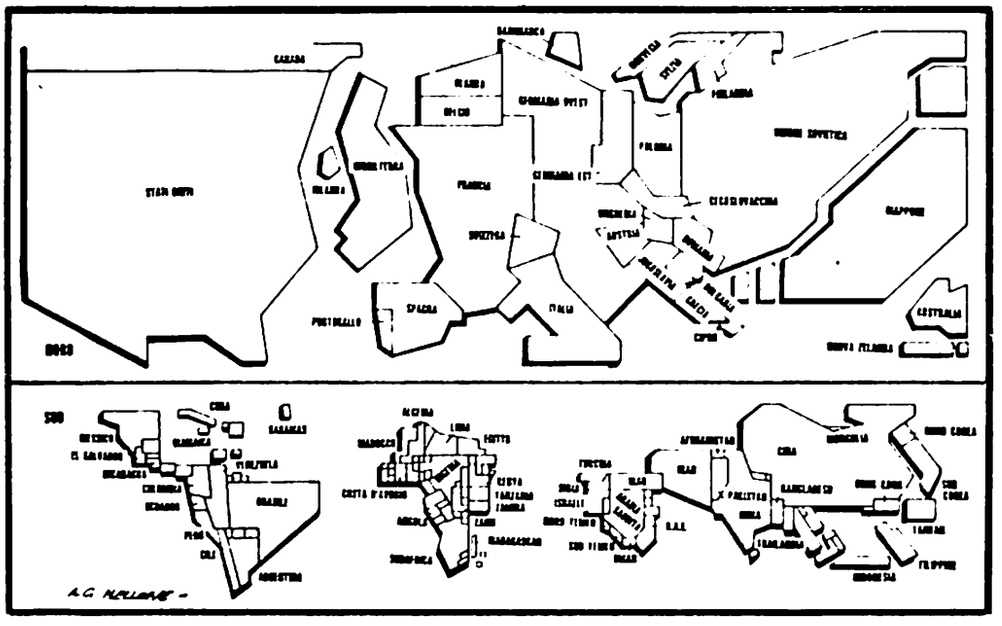
Ed ecco l'ideale a cui la C.T. vorrebbe giungere: un mondo in pace con una divisione internazionale e pacifica tra il centro del sistema e la periferia; tra i mercati compratori di materie prime e mano d'opera a prezzi irrisori da una parte, e mercati compratori di beni di capitale e tecnologia a prezzi elevati dall'altra.

Per non correre rischi il centro promuove campagne di sterilizzazione alla periferia, al fine di evitare l'aumento della pressione sopra un mercato che si riduce nella misura in cui aumenta la spaventosa concentrazione del reddito.

Un'altra mossa del centro è il trasferimento nella periferia di tutte le industrie inquinanti: al centro rimane l'industria generatrice di tecnologia avanzata e il Terzo Mondo viene ridotto a *scarico di immondizie.*

Riassumendo e completando, potremmo dire:

— la C.T. disegna il mondo diviso in centro (Stati Uniti, Europa Occidentale e Giappone) e periferia (Paesi del Terzo Mondo);



— la C.T. presenta il risultato di studi fatti sull'economia mondiale e dice che il sottosviluppo è dovuto alle culture di sussistenza del Terzo Mondo che non reggono l'impatto con la cultura superiore dell'Occidente;

— la C.T. propone se stessa come amica, disposta ad aiutare il Terzo Mondo a rimontare ed eliminare lo svantaggio tecnico economico;

— i Paesi del Terzo Mondo devono collaborare rinunciando all'autonomia economica nazionale.

Dovrebbe risultare evidente che alla C.T. non dispiace il planisfero di Mercatore. Qui aggiungono un altro mappamondo per rafforzare l'idea che, secondo la C.T., valgono di più i paesi che hanno messo le mani su maggiori ricchezze.

Vogliamo dissipare possibili obiezioni e accennare al Secondo Mondo. La Russia non è migliore della Trilaterale e sogna di realizzare la costruzione di un mondo ideale, controllato dai centri di potere del mondo socialista.

Il planisfero di Ronald Reagan

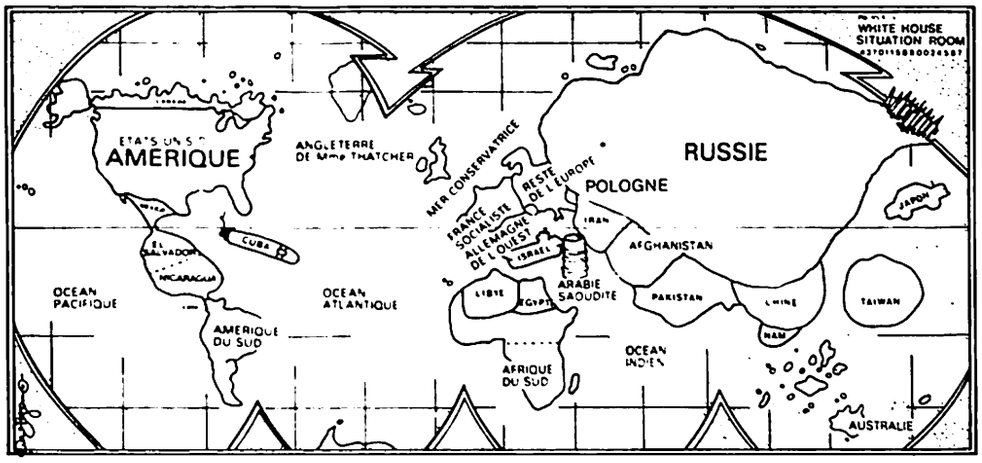
Non dobbiamo dimenticare che Jimmy Carter era membro della Commissione Trilaterale fin dal 1975, quando ancora era governatore della Georgia. Egli diede sempre tutto l'appoggio alla Trilaterale. La sua campagna in favore dei Diritti Umani rispondeva ad una esigenza della Trilaterale: di presentare i paesi ricchi non come imperialisti e difensori delle dittature, ma come benefattori dell'umanità. Solo con questo nuovo volto potevano essere accettati, essi, le multinazionali e la loro religione del produrre - consumare - arricchire.

Con l'elezione di Ronald Reagan si volta una pagina di storia americana. Il cambiamento più evidente nella politica americana è il peggioramento delle relazioni con la Russia, in contrasto con il «pacifismo» della Trilaterale. Volendo capire qualcosa di più sulla svolta *made in Usa*, potremmo fare un confronto tra Kennedy e Reagan. John F. Kennedy era democratico, di origine irlandese, di una famiglia magnate dell'industria del Nord-Est. Impersonava i sogni della democrazia industriale del proletariato negro, irlandese e italiano. Impersonava l'America liberale, quella dei diritti civili, delle conquiste sindacali e dello Stato - provvidenza. Ronald Reagan è repubblicano, californiano, cioè dell'Ovest. È un cow-boy affabile all'aspetto, ma deciso e reazionario. Rappresenta il West che oggi sta attirando industrie e popolazione come ieri attirava pistoleros e conquistatori. È il momento d'oro dell'Ovest e del Sud che sono in espansione, mentre il Nord e l'Est coi loro mastodontici complessi industriali sono in crisi.

Reagan è a capo di personaggi che figurerebbero bene come comparse nei cinema: individualisti, aggressivi, sicuri del loro buon diritto. Sono bianchi populisti, estremisti di destra, uomini d'affari. Sono ostili alle firme del Nord-Est che sopravvivono con massicci prestiti governativi; sono difensori dell'economia di mercato e della stabilità del dollaro; sono anticomunisti e difensori della morale; gelosi del prestigio americano: quello che ci voleva dopo la sconfitta morale del Vietnam e del Watergate.

Ecco l'eroe del più grande *Western* mai girato cavalcare il cavallo della libera iniziativa, esaltare la grandezza dell'America e sgominare tutti i concorrenti: soprattutto la Russia, ma anche i colleghi della Trilaterale, mettendone in difficoltà le economie.

Se il futuro è degli audaci e degli autentici, R. Reagan vi ha già messo la sua ipoteca: egli è rispettoso di Dio, generoso con gli amici, duro coi comunisti, fiducioso nella sua forza. Per meglio agire si lascia dirigere da una visione manichea, semplificata: la democrazia capitalista è il bene, il comunismo è il male. Potenziare gli armamenti americani (30% del budget dello Stato) equivale a difendere il bene. A fin di bene R. Reagan fa rimpatriare i capitali, specie dall'Europa; e mette fine agli aiuti ai poveri di casa sua e del Terzo Mondo, perchè perpetuerebbero la loro dipendenza e favorirebbero le esperienze collettivistiche.



Le monde de Ronald Reagan

La missione di salvare il mondo è un fine tanto alto, che il suo paladino può usare tutti i mezzi, anche le campagne denigratorie e l'appoggio alle dittature.

A nessuno dovrebbe sfuggire quanto il presidente sia pericoloso. E in geografia è un vero disastro. Qui sotto possiamo leggere le storture operate da R.R. sul mappamondo. La carta che riproduciamo è stata pubblicata da *Foreign Policy* e riproposta da *Jeune Afrique*. È il mondo visto dalla Casa Bianca cioè da Reagan. Non si tratta di uno scherzo. Purtroppo.

Anche a questo punto ricordo che la politica russa non è molto diversa. In nome della lotta al «Comunismo internazionale» l'America continua a sfruttare il Terzo Mondo attraverso il capitale, il commercio, l'appoggio alle classi dominanti dittatoriali... In nome della lotta all'Imperialismo la Russia umilia l'Est europeo e semina truppe (p.e. in Angola, Etiopia, Guinea, Libia, Mozambico... per citare solo alcuni paesi africani). L'America arma El Salvador (da due anni 50 morti in media al giorno); la Russia invade l'Afganistan e manovra i fili del teatro di marionette in Polonia. Ambedue gridano il loro orrore per i delitti commessi dall'altra parte.

Il planisfero di Peters

Dopo tre planisferi menzogneri, finalmente possiamo presentarne uno lodevole. Si tratta del planisfero di Arno Peters, uno storico tedesco nato a Berlino nel 1916. Il suo planisfero è del 1967 ma purtroppo non ha ancora sostituito nell'uso comune il vecchio planisfero di Mercatore, del 1569.

Giustamente oggi da varie parti si parla della necessità di decolonizzare la nostra cultura. Ebbene, in questo il planisfero di Peters, che corregge i difetti di Mercatore, ci è di grande aiuto.

Il suo primo merito è l'aver recuperato la proporzione reale delle superfici dei vari paesi. Quindi l'aver collocato l'Equatore a metà della mappa. Anche Peters non ha potuto evitare delle distorsioni, ma le ha ripartite all'Equatore e ai poli. Tali distorsioni consistono nell'allungamento delle figure centrali e nello schiacciamento di quelle polari. Più esattamente, Peters nella proiezione ha ridotto la distanza dei paralleli man mano che si avvicinano ai poli. E l'Europa? L'Europa, insieme agli Stati Uniti e all'Unione Sovietica occupa una posizione non centrale, ma periferica. Quella che geograficamente le compete.

Suggerimenti didattici

— Il planisfero di Peters dovrebbe diventare il preferito nella scuola e nei libri di testo. È bene farlo riprodurre dagli alunni, commentarlo e tirare delle conseguenze per un approccio diverso nello studio della geografia.

— Prendere atto che, nonostante l'attuale tensione tra America e Russia, la spaccatura che minaccia il mondo non è quella seconda la linea dei Meridiani, tra Est e Ovest; ma è quella secondo la linea dei Paralleli tra Nord e Sud. Il fossato tra paesi ricchi e paesi poveri passa a nord dell'Equatore; fa una curva solo all'altezza della penisola araba per causa del petrolio che è l'unica materia prima di cui i paesi produttori sono riusciti a imporre il prezzo invece che subirlo. Per approfondimenti e dati sui paesi poveri, si può entrare in contatto con *Mani Tese* (4) e con *Caritas* (5). È anche sorto, l'anno scorso, un settimanale internazionale: *Dialogo Nord Sud* (6) che è ben documentato sulla situazione politica e economica nel mondo.

— Molte cose devono essere conosciute, per essere decisamente ripudiate. Non è giusto, p.e., che la popolazione degli Stati Uniti, che rappresenta il 6% della popolazione mondiale, consumi il 40% della produzione mondiale di energia e di materie prime. Non è giusto che il Bangladesh ci sia chi lavora dieci ore per un chilo di riso...

Per coscientizzare sono sempre raccomandabili le campagne di austerità: non sprecare, non cambiare vestiti secondo la moda, rinunciare alla carne due volte la settimana...

È bene anche aprire un dibattito tra gli alunni, e promuovere delle interviste a riguardo dell'ingiusta distribuzione delle ricchezze del globo.

— Senz'altro la cosa più utile — ed è qui che si richiede molta creatività — è la decolonizzazione della nostra cultura. Per arrivare a questo bisogna studiare la geografia non a base di nomi e numeri, ma di rispetto. Ogni paese, specie non europeo, deve essere studiato nella sua totalità. Nessuna notizia può essere fornita appena come curiosità, senza metterla come tessera nel mosaico completo. Non si può parlare sulla venerazione per le «vacche sacre» dell'India senza ricercarne i possibili motivi e i confini della venerazione. E senza parlare delle *nostre* vacche sacre.

Ogni paese ha creato una sintesi tra uomo, ambiente, mezzi, lingua, religione, scala di valori, alimentazione, costumi...

La cultura di ogni popolo è patrimonio del passato e cammino creativo in atto. Noi non possiamo neppure giudicare una cultura: manca un metro neutro al di sopra delle culture, per misurarle.

Solo la conoscenza, piena di rispetto, delle altre culture e degli altri paesi potrà favorire i giusti rapporti internazionali, un commercio più equo, la giusta ripartizione dei beni e l'unione del mondo nel rispetto delle diversità.

---

(1) Towards a Renovated International System, *The Trilateral Commission:* New York, 1977, p. 42.

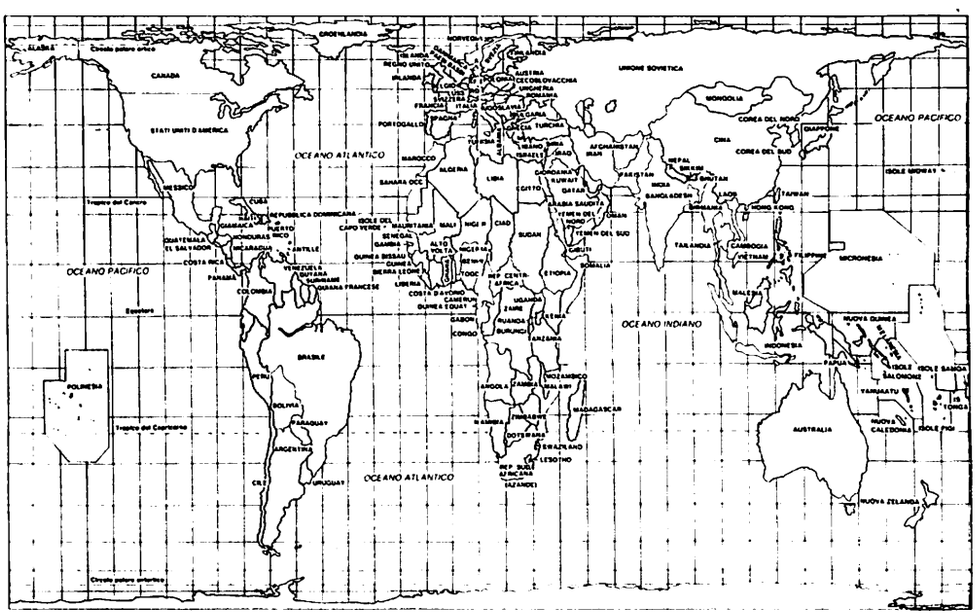
(2) Idem, p. vii

(3) Idem, p. 42.

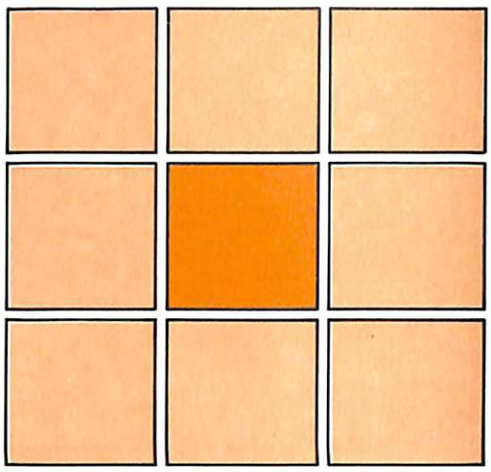
(4) Mani Tese, via Cavenaghi, 4 - 20149 Milano.

(5) Caritas, via Colossi, 50 - 00100 Roma.

(6) Dialogo Nord Sud, via dei Gracchi, 161 - 00192 Roma.



Antonio Nanni



COMPONENTE
AUDIOVISIVA

Educare l'alunno all'uso creativo dei Mass Media

Il ragazzo audiovisivo

Sta nascendo un nuovo tipo di ragazzo, o meglio, è già nato. Sotto la pressione cattivante e la suadente influenza degli strumenti della comunicazione sociale si va producendo un nuovo stile giovanile, una nuova coscienza sociale. I ragazzi che crescono in un rapporto di osmosi quotidiana con i mezzi elettronici d'informazione sono persone «diverse» perché diverso è il loro sistema sensorio e immaginario, diverso è il loro senso di appartenenza al gruppo etnico e ad una determinata cultura, diverso è il loro quadro di riferimenti e di valori.

La televisione, la stampa, la radio, il fumetto, il disco, il magnetofono, il cinema non sono soltantp «strumenti» di divertimento e di relax, una sorta di habitat del tempo libero, ma veri e propri «forgiatori» di personalità e di sensibilità, plasmatori di mentalità e di carattere.

Il preadolescente di ieri cresciuto in una cultura incentrata sul ragionamento discorsivo - lineare e sul linguaggio proposizionale - tipografico è diverso dal preadolescente di oggi educato in una cultura incentrata prevalentemente sull'immagine e sul coinvolgimento emotivo. «Sto forse esagerando? Spero di sì. Eppure, gli effetti cui alludo si possono osservare non soltanto nel parlare frammentario ed impaziente dei giovani o nel loro scrivere illogico e asintattico, ma anche nel rapido emergere di una società del tutto immediata, religione immediata, cibo immediato, amici immediati, persino lettura immediata... Donde proviene l'apparente plausibilità dell'immediatezza come modo di vivere? È quanto meno un'ipotesi ragionevole che essa emerga dalla «visione del mondo» favorita dal nostro attuale sistema informativo» (Neil Postman, *Ecologia dei media. La scuola come contropotere,* Roma, Armando, 1981, pp. 66-67).

I vari «media» elettronici di comunicazione hanno plasmato un nuovo tipo di uomo e di ragazzo. La nostra è una cultura audiovisiva, l'uomo contemporaneo ha una mentalità mass - mediale. Con il passaggio dalla «Galassia Gutenberg» (l'epoca della comunicazione stampata) alla «Galassia McLuhan» (l'epoca della comunicazione elettronica) si sta verificando un processo di ristrutturazione della personalità: le nuove tecnologie della comunicazione influiscono infatti sul nostro modo di percepire la realtà e di riesprimerla. I «media» dunque non sono semplici strumenti ma linguaggi. Il linguaggio audiovisivo o multi - mediale, o contornuale, o di campo, o a mosaico è molto più implicante, coinvolgente, impregnante, suggestivo, persuasivo di quello verbale o stampato, ma appunto per questo può risultare facilmente inibente, passivizzante, massificante, ipnotizzante.

Nel linguaggio audiovisivo si integrano diversi codici espressivi: la parola (codice verbale); il suono (codice sonoro); l'immagine (codice iconico); il movimento (codice cinesico); il colore (codice cromatico); il gesto (codice gestuale); ecc.

Il ragazzo che cresce nell'era della comunicazione audiovisiva è già per questo, rispetto all'umanità precedente, un ragazzo ingrandito, perché il suo corpo è amplificato e i suoi sensi prolungati. Egli avrà una diversa concezione del tempo (simultaneità) e dello spazio (ubiquità).

Il ragazzo audiovisivo è quello che siede nell'aula davanti a noi. Un ragazzo potenziato e virtualmente dinamico, creativo. Forse si mostra così abulico, apatico, amorfo, disinteressato soltanto perché il suo «mondo» non viene da noi considerato. E il suo mondo è quello della cultura audiovisiva!

I «media» come veicoli di valori

Le tecnologie della comunicazione non sono messi da demonizzare. Essi possono favorire la crescita e lo sviluppo della creatività del ragazzo, ma possono anche mortificarla e atrofizzarla. Tutto dipende dal modo in cui il ragazzo si rapporta ad essi e dalla «qualità» della sua «competenzaz» a saperli leggere e usare.

In quanto linguaggi, i mass media possono essere anche studiati e presentati come «veicoli di nuovi valori». Proprio come ci sollecita il padre Raimondo Pannikar in queste sue pregnanti considerazioni: «Forse l'epoca d'oro della scrittura si sta estinguendo e comincia l'età dell'immagine, molto più vicina all'uomo non solol, ma anche alle civiltà anteriori, incluse quelle che sdegnaosamente chiamiamo prei-

storiche solo perché gli uomini non sapevano tracciare simboli fonetici sulla materia...

Quella che oggi chiamiamo «civiltà dell'immagine» e le tecniche di comunicazione di massa, ci mettono sulla strada per recuperare la pienezza del significato di quel «logos» che si era venuto intellettualizzando nella coscienza di una buona parte della cultura occidentale. *La scrittura in effetti non è più l'unico veicolo tecnico né della cultura né dei valori umani.* Accanto ad essa stanno il suono, l'immagine, il movimento. Quella elementare tecnica umana della scrittura si perfeziona cioè si umanizza, si fa più simile all'uomo, lo imita e si converte in una riproduzione più fedele di quanto la diretta comunicazione umana possa realizzare. È molto diversa, per esempio la comunicazione che posso raggiungere con un mio simile leggendo un suo libro e vedendolo o ascoltandolo in una pellicola cinematografica» (ripreso da G. Genovesi, *Scuola pallallela e Mass media, La Nuova Italia, Firenze, 1981, p. 76).*

Educare alla creatività, a parer nostro, è anche recupero delle memoria storica, non necessariamente nelle forme deboli di una riproposizione «folk» o di una riesumazione stile «revival», ma nel senso ben piú radicale e significativo di una rimemorazione attualizzante e per ciò stesso intrinsecamente innovativa. Non si tratta pertanto di guardare indietro e tanto meno di tornarvi.

Creatività invenzione fantasia immaginazione

La creatività è una potenzialità da «educare». Nella «premessa generale» dei Nuovi Programmi della Scuola Media (febbraio 1979) si afferma che la scuola deve preoccuparsi di offrire occasioni di sviluppo della personalità in tutt le direzioni: etiche, sociali, intellettive, affettive, operative, creative, ecc. Creative, appunto. La scuola è tenuta a stimolare le capacità creative del soggetto sia attraverso il metodo di ricerca sia attraverso i cntenuti che propone. Riferita ai mass media l'educazione alla creatività significa rendere gli alunni padroni delle tecniche di significazione dei vari «media»; renderli capaci di operare lo smontaggio critico dei messaggi (decodificazione) e dei meccanismi di costruzione (codificazione); renderli diffidenti nei confronti dei modelli cristallizzati e consumistici propalati attraverso i media e disponibili a liberarsi da tutti quegli schemi convenzionali che mortificano la creatività del soggetto in crescita. I mass media vanno «demitizzati» il loro potere manipolativo va spiegato poiché è l'unico modo veramente efficace (ed «educativo») per neutralizzarne gli effetti negativi. Come scrive J. Giraud: «servirsi dei mezzi audiovisivi significa dominarli utilizzandone le risorse tecniche».



Il pensiero creativo è sempre un pensiero «divergente», cioè non conformista, non allineato, non ripetitivo, non meccanico, ma aperto al rischio, incline alla novità, elastico e flessibile, intrinsecamente dinamico.

Creatività è sempre il contrario di ciò che è stereotipo e standardizzato. Pensiero creativo è quello che spinge al cambiamento, stimola alla trasformazione, dispone al non previsto.

Creatività, invenzione, fantasia, immaginazione. Tutte queste facoltà, scrive Bruno Munari, «agiscono simultaneamente ed è difficile cercare di distinguere le varie attività e le relative operazioni. Però se riusciamo a dare delle definizioni sia pure provvisorie, a scopo di indagine, ad ognuna di queste facoltà, e quindi analizzarle cercando se ci sono costanti comprensibili e di aiuto all'uso di queste possibilità umane».

Ci limiteremo ad alcune osservazioni. Cominciamo col dire che la fantasia, l'invenzione e la creatività pensano, l'immaginazione vede. *L'immaginazione* è il mezzo per visualizzare tutto ciò che la fantasia, l'invenzione e la creatività pensano. *La fantasia* è la facoltà più libera. *L'invenzione* usa la tecnica della fantasia, ma finalizzandola ad un uso pratico. Inventare vuol dire pensare a qualche cosa che prima non c'era. Scoprire vuol dire trovare qualche cosa che prima non si conosceva ma che esisteva (Galileo «inventò» il telescopio col quale «scoprì» che Giove ha dei satelliti). *La creatività* è un uso finalizzato della fantasia e dell'invenzione.

L'immaginazione non è necessariamente creativa. Il prodotto della fantasia, come quello della creatività e dell'invenzione, nasce da relazioni che il pensiero fa con ciò che conosce. Molta gente crede che i bambini abbiano una grande fantasia perché vede nei loro disegni o sente nei loro discorsi delle cose fuori dalla realtà. In realtà non si tratta della fantasia poiché il bambino di limita a compiere un'operazione molto semplice: proietta tutto quello che sa su tutto quello che non sa. Il bambino mangia, piange dorme, parla con la mamma, fa la cacca, cammina, dorme. Per lui tutte le cose hanno le sue stesse qualità. Così: la palla grande sarà la mamma della palla piccola; se la palla si sporca vuol dire che si è fatta la cacca addosso, ecc. Quella non è fantasia, ma proiezione del proprio mondo noto su ogni cosa.

Il fatto è che gli studi sul pensiero creativo si trovano ancora ad una fase iniziale. La maggioranza delle ricerche empiriche in questo campo risente ancora direttamente o indirettamente, dell'influenza di J.P. Guilford. Egli già nel 1950 avanzò l'ipotesi che ne pensiero creativo dovrebbero confluire, per far scattare il corrispondente grado di capacità creativa, tre fattori: il fattore della fluidità (di idee, di associazione, di espressione); il fattore della mobilità (sia come prontezza mentale che come capacità di adattamento); il fattore dell'originalità (intesa come «rarità» della divergenza che presenta). Ma si deve anche tener conto che il pensiero creativo dipende contemporaneamente dalla «motivazione» e dalla «sicurezza» degli allievi.

Quali conseguenze derivano per la pedagogia del pensiero creativo da queste premesse psicologiche? *Esiste veramente la possibilità di insegnare il pensiero creativo?* A tale interrogativo W. Correl risponde: è possibile soltanto se nella scuola si creano il maggior numero di situazioni che stimolano gli alunno al pensiero creativo e divergente. Ciò avviene fondamentalmente presentando le diverse materie attraverso un metodo di scoperta.

Come educare all'immagine?
(Indicazioni didattiche sull'uso della foto stampata nel lavoro di gruppo).

Prendiamo in considerazione soltanto l'immagine fotografica stampata, escludendo quindi di proposito l'immagine proiettata o disegnata o comunque grafica. Intendiamo riferirsi, pertanto, ad un capitolo soltanto dell'educazione visiva, riportando alcune indicazioni metodologiche per

l'uso del linguaggio fotografico nel lavoro di gruppo (cfr. A. Baptiste - C. Belisle, *Fotometodi. L'uso della foto stampata nel lavoro di gruppo,* LDC, Torino - Leumann, 1981).

Partiamo dalla constatazione che oggi siamo ancora al punto di dover avviare un'alfabetizzazione primaria finalizzata alla lettura delle immagini, e questo dopo un secolo e mezzo dall'invenzione della macchina fotografica.

L'arte di Niepce non ha trovato ancora un posto adeguato nei programmi scolastici e nella concreta prassi didattica. L'immagine fotografica stampata deve anzitutto essere presentata come un'autentica forma di linguaggio (il cosiddetto «foto - linguaggio»), un nuovo «medium» di comunicazione. Più ed oltre che un mezzo di informazione e di documentazione l'immagine fotografica si pone come «segno polisemico» (cioè un segno che può avere una pluralità di significati) che ha il potere di suscitare emozioni, affetti, sogni, suggestioni, speranze, evocazioni, risonanze, ricordi, desideri e di stimolare l'immaginazione, la creatività, la poeticità e la fantasia.

Il fotolinguaggio sollecita sempre un coinvolgimento globale della persona: per mezzo della foto sale alla coscienza e prende forma ciò che ognuno ha in se stesso. Compito e abilità dell'insegnante è aiutare i ragazzi a compiere questo processo che va dall'inconscio alla coscienza, dall'emotivo al concettuale.

Come lavorare in classe con il «fotolinguaggio»? Offriamo qui di seguito una serie di suggerimenti operativi:

1) l'insegnante illustra alla classe il «problema» da affrontare e il metodo di lavoro da seguire per cercare una risposta;

2) l'insegnante dispone le fotografie (precedentemente scelte e selezionate) su un tavolo in modo che gli alunni possano guardarle liberamente;

3) ogni alunno sceglie tra le foto quella o quelle che esprimono meglio la sua risposta personale all'interrogativo in questione. Tale operazione si svolge insilenzio e si protrae per circa dieci minuti;

4) il docente invita gli alunni a tornare ai loro posti e li sollecita a mettere incomune le proprie scelte (precisando che non esiste una interpretazione «giusta» delle varie foto);

5) facendo leva sul supporto fotografico l'insegnante saprà creare un circuito di comunicazione tra i membri della classe attraverso la «liberazione della parola», (la foto infatti è uno stimolo a prendere la parola e a comunicare se stessi);

6) l'uso didattico della foto deve essere sempre finalizzato anzitutto ad *ampliare e approfondire la coscienza dell'alunno* e secondariamente alla formazione della competenza interpretativa «oggettiva», cioè critica e rigorosa (non «giusta»!) dell'immagine fotografica: il significato dell'organizzazione dello spazio, l'inquadratura, la scala dei campi e dei piani, il chiaroscuro, la prospettiva, i contrasti, il rapporto figura - sfondo, le ripetizioni, i ritmi e le forme, la «grana» del supporto, l'uso della sfocatura o del grandangolo, ecc.

Piccola bibliografia

A. Beaudot, *La creatività,* Loescher, Torino, 1977.

W. Correll, *Apprendimento programmato e pensiero creativo,* La Scuola, Brescia, 1976.

A.J. Cropley, *La creatività,* La Nuova Italia, Firenze, 1969.

B. Munari, *Fantasia,* Laterza, Bari, 1979.

C. SCaglioso, *Mass media e creatività,* a cura dei Centri Didattici Nazionali, 1977.

L.S. Vygotskij, *Immaginazione e creatività nell'età infantile,* Editori Riuniti, Roma, 1972.

VICINO, ANZI LONTANISSIMO LO STRANIERO

Gamal è un egiziano. Dall'aria giovane, non dimostra affatto i suoi 33 anni. alto e magro, capelli riccioluti: quando gli si parla punta gli occhi a terra quasi impaurito.

Giunge a Piacenza con un visto di permanenza di 20 giorni, cercando lavoro e un letto per dormire. La Caritas ci telefona ed è subito dei nostri, nonostante la prassi di una naturale diffidenza verso chi non si conosce. Scopriamo ben presto che gli stranieri non sono ben visti a Piacenza, ancor di più se non hanno proprio lo stesso nostro colore della pelle. Ancor più se non vestono proprio come noi.

Il primo scontro è con gli alberghi: anche nei più «popolari» non c'è posto per un egiziano senza lavoro né casa.

Il secondo scontro, quello più terribile, è sul problema del lavoro. Pubblichiamo un annuncio sul giornale e qualcuno risponde. Si tratta di fare da custode ad un parcheggio di camions, giorno e notte, con turni di 12-13 ore al giorno, per uno stipendio di 300.000 lire. Un lavoro che nessun piacentino mai accetterebbe: per questo cercano uno straniero.

Gamal è ben contento di iniziare questa attività, ma resta un problema: quello dei documenti. Telefoniamo al questore. Con calma così ci spiega: «Se uno straniero non del MEC trova lavoro in Italia occorre:

— che il suo potenziale datore di lavoro informi l'Ufficio del Lavoro che sta cercando un dipendente. Se nessun italiano si rende disponibile allora viene concesso il nulla osta allo straniero. Per questa procedura trascorre un mese.

— Contemporaneamente, sempre il datore di lavoro denuncia questa richiesta alla questura, la quale dopo circa 15 giorni rilascia o meno il nulla osta allo straniero.

— Compiute queste due operazioni e sottoscritto regolare contratto di lavoro lo straniero deve uscire dall'Italia, tornare preferibilmente alla nazione d'origine e lì, attraverso l'ambasciata italiana, farsi rilasciare un visto d'ingresso nel nostro paese per motivi di lavoro.

— A tutto questo deve unire che il biglietto andata-ritorno dall'Italia per dimostrare che gli è possibile ritornare al paese d'origine nel caso che il lavoro venisse a mancare».

L'ultimo inevitabile atto di questa storia — almeno per quella breve parte che abbiamo conosciuto — è la partenza di Gamal per Rimini, partenza disperata alla ricerca di qualcuno che gli dia lavoro nonostante l'assenza di documenti regolari, nonostante l'assenza di ogni garanzia.

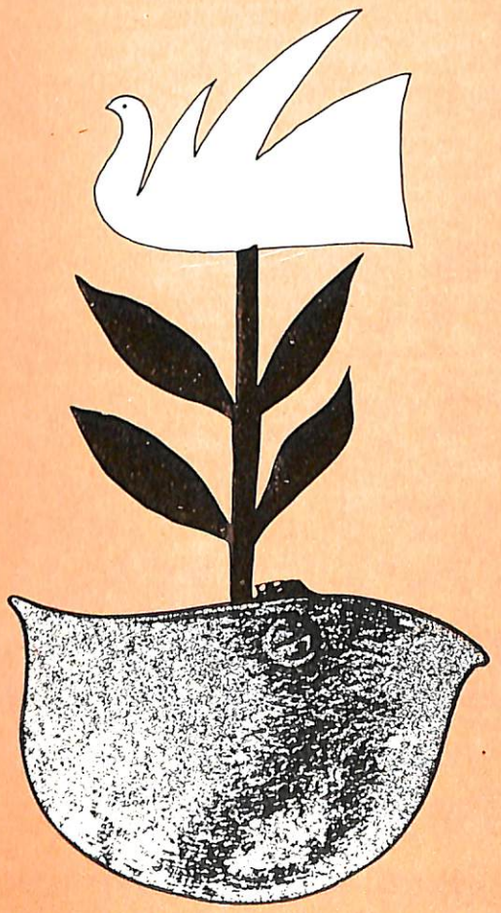
Non possiamo certo dire di aver conosciuto bene Gamal; può darsi fosse solo un «vagabondo di professione» o un poetico cercatore di sempre nuove occasioni. Sta il fatto che il suo essere diverso, altro da noi, non è accettato; ognuno barricato nel suo guscio di paure e diffidenze si abitua ad uno squallido concetto di normalità: la noia, la routine, il conformismo, l'individualismo, l'apparenza ipocrita.

E allora anche per la legge sul lavoro agli stranieri con la quale ci siamo scontrati, sorge naturale una domanda: è frutto di menti perverse, o è il risultato di un rifiuto collettivo del diverso, di chi non è uguale a noi?

Daniele

DOCUMENTO D'INCONTRO

a cura di Arnaldo De Vidi



Qualcuno s'è meravigliato, sfogliando la nostra rivista, di incontrare poche volte le parole *guerra* e *pace,* specialmente la parola *guerra*. È vero: il tema dell'annata è la pace, ma è stata nostra invenzione — confessata fin dall'inizio — di parlare della pace come orizzonte. E parlarne sempre con un taglio pedagogico che partisse dal positivo. *Educazione ai valori come educazione alla pace,* dice la scritta di copertina. Ecco allora i valori come la crescita, l'amicizia, la creatività...

Ma davvero non poteva mancare il presente documento *sopra la guerra,* nemica della pace.

Sarebbe pretenzioso dire che il documento colma una lacuna nella scuola. Ma senz'altro si rivelerà utile per gli insegnanti.

È un documento drammatico. Si veda, per esempio nel 3° mito che cosa è detto riguardo alla guerra nucleare: ogni forma biologica evoluta verrebbe cancellata dalla faccia della terra.

È un documento demitizzante. Qui *mito* è inteso come «verità», accettata senza il filtro della critica. Noi smascheriamo queste pseudoverità fatali... con il timore che sia già troppo tardi. Più di una volta ricorreremo alla *coscienza atomica* come ulteriore prova della falsità del mito. Con l'invenzione dell'energia nucleare si è verificata una svolta che pone nel nulla tutto quello che l'uomo ha pensato sino a ieri sul problema della pace e della guerra.

Tra le righe leggerete, forse, del pessimismo. In realtà ogni ottimismo è ingenuo, oggi.

Ma più che pessimismo c'è, in fondo, fede. Abbiamo bisogno di profezie forti come quelle di Isaia.

Forgeranno le loro spade in vomeri,
e le loro lance in falci;
un popolo non alzerà più la spada contro un altro popolo
non si eserciteranno più nell'arte della guerra.

(Isaia 2,5)

Fratelli, fermatevi e riflettete: forse state andando nella direzione sbagliata

Mito n. 1

Se vuoi la pace, prepara la guerra

Parafrasi del mito

Il presente mito risale all'Impero Romano. Si spiega così: nessuno vuole perdere; ma in guerra chi è più armato vince, chi è meno armato perde; quindi chi è meno armato se ne guarderà bene dal dichiarare guerra. Perciò noi dobbiamo armarci molto bene, meglio degli avversari, così essi non ci dichiareranno guerra per paura di perderla.

Siccome poi non è possibile che *tutti si armino meglio degli altri,* l'ideale è che ci sia un equilibrio negli armamenti: ogni paese (o ogni blocco di paesi) un arsenale di armi ugualmente potente.

Il mito esalta le forze armate dicendo che fanno desistere i nemici dall'idea di dichiarare guerra e in tal modo esse servono ad assicurare la pace, una pace frutto della paura. Ma sarebbe più giusto parlare di «guerra fredda» o di «equilibrio del terrore».

Il mito è falso

— Si producono armi sperando di non usarle? Che gioco stupido, costoso e pericoloso, anzi criminale.

— Il mito di ottenere la pace attraverso le armi è responsabile della corsa armamentista. Si veda: io fornisco di armi il mio arsenale; tu ti fornisci di un arsenale uguale al mio, anzi un po' superiore; è la mia volta di munirmi di armi; poi sarai tu a procurarti armi nuove e più sofisticate... E non ci si ferma più.

— Non è vero che più armi diano la pace. Le guerre sono in certo senso proporzionali al numero delle armi esistenti. **Quando ci sono troppe armi, come ora, finiscono per essere usate.**

— Non è neppure vero che *chi è più armato vince.* Una «bottiglia Molotov» può eliminare un carro armato. I guerriglieri con poche armi riescono a sconfiggere grandi eserciti.

— Con l'avvento delle armi nucleari, in guerra, chi è meno armato perde e chi è più armato perde ugualmente. Quindi cade tutta la tesi del mito.

— Il pensatore francese R. Aron aggiunge una osservazione acuta: «*La guerra che si prepara per non dichiararla, benchè sia stata perfino dichiarata* impossibile, *è* possibile. *Se essa fosse, fisicamente e moralmente, impossibile, la dissuasione cesserebbe di valere*». Quindi preparare la guerra con armi nucleari significa ritenerla possibile.

Esempi

Oggi chi è più debole non dovrebbe dichiarare la guerra per paura di perderla. Chi è più forte non dovrebbe dichiarla a causa del suo amore per la pace e del terrore atomico. E si dice: il terrore atomico ci ha regalato 35 anni di *pace relativa.* È stata una pace *molto* relativa. Le armi che dovevano aiutare a mantenere la pace dopo la II Guerra Mondiale, non hanno assolto il loro compito quasi 400 volte.

Regioni	Situazioni di conflittualità	Colpi di stato	Totale	%
Europa	21	4	25	7
Medio Oriente	44	23	67	16
Asia	67	24	91	24
Africa	58	56	114	31
America centro-merid.	35	47	82	22
			389	100

Negli ultimi 35 anni ci sono stati undici conflitti all'anno, decine di milioni di morti, una cifra incalcolabile di danni materiali. La tabella sintetizza la situazione.

Un testo per riflettere

David Maria Turoldo, poeta italiano, stava seguendo attentamente l'esperienza socio-politica della Cina, che si diceva fatta senza armi, all'insegna della buona volontà. Ma un giorno gli giunge la notizia che «anche la Cina fabbrica armi» (attualmente ne fabbrica circa un quarto di quelle che fabbrica l'Italia).

Anche la Cina fabbrica armi, siamo perduti, tutti uguali, tutti assassini.

Speravo, pensavo. Dicevo: almeno la Cina!

Basterebbe che la Cina si mettesse a camminare; cammini e basta la Cina.

Così cantavo: cento milioni in cammino; duecento milioni in cammino; cinquecento milioni in cammino...

L'America fabbrica armi, la Russia fabbrica armi, tutta l'Europa fabbrica armi, perfino l'Italia il più festoso paese d'Europa vende armi...

Di chi sono le armi del medio Oriente e di Israele? Di chi sono le armi del Sud Africa, dell'Angola, del Mozambico?

Di chi erano le armi del Biafra?

Di chi sono le armi del Vietnam, del Vietcong, della Cambogia, dell'Indonesia?

Armi nucleari, armi chimiche, gas nervino, armi batteriologiche, armi psicologiche, armi, armi, armi! E tortura!

Così non c'è più nessuna differenza?

Tutti perduti. E si sia subito perduti. Purchè non si viva in questo continuo terrore meglio infatti la morte!

Perchè nessuno più dica: la pace la pace!

La civiltà, il futuro, il progresso, l'unità del mondo! Tutte bestemmie. Invece è vero il contrario: il dominio del mondo.

David Maria Turoldo

1945-1980: 35 anni di pace.



Slogan antimito

Se vuoi la pace, prepara la pace.

Mito n. 2

La pace futura si compra col riarmo di oggi

Parafrasi del mito

Il primo mito diceva che gli armamenti servono per assicurare la pace *oggi*. Questo secondo è un prolungamento del primo: dice che il riarmo è necessario per un *futuro* di pace. L'escalation è ancora valida e attualemente necessaria: non solo serve ad evitare la guerra, ma concorre a darci un domani senza più armi. Non si capisce bene come. È un fatto, che si dice sempre: *è per l'ultima volta. Domani tutto sarà diverso*. Si pensa addirittura di compiere un'azione della quale i figli ci ringrazieranno.

Il mito è falso

IL riarmo è una cosa ignobile. È proposto come male necessario per raggiungere il fine buono della pace futura. Ma il riarmo, invece di portare alla pace, ce ne allontana: bisogna concludere che la pace diventa un *pretesto* per il riarmo, vero fine ignobile che si vuole raggiungere.

Questo è forse il mito più falso. Infatti noi non stiamo risolvendo i problemi; al contrario, stiamo preparando e offrendo alla prossima generazione un'esistenza di continuo incubo. Le armi nucleari, di difficile controllo e quasi impossibili da disattivare, sono l'apocalisse sempre alle porte.

Esempi

Il giorno nove agosto del 1945 Nagasaki è colpita da una bomba atomica.

Ikemoto falciava l'erba alla sommità della collina Kawahira. Vide il B 29 scendere come un uccello d'argento. Poi una cosa *lunga e nera si staccò dalla fusoliera, mentre il B 29 risaliva velocemente: una bomba, che scendeva vertiginosamente sul quartiere di Urakami, dove svettavano le due guglie della cattedrale cattolica. Ikemoto si gettò a terra, col volto nell'erba. Attendeva il fragore dello scoppio. Invece, tra le palpebre chiuse, vide un lampo accecante, come di mille soli. Nessun rumore... Ma quando levò la testa vide l'inferno. Da un viluppo di nuvole che s'era formato sulla cattedrale, scaturivano lame accecanti di luce azzurra e viole, e tra le case della città schiantate come steli di paglia, avanzava vertiginosamente un turbine immenso. Una onda gelida si allargava a cerchio alla velocità di mille chilometri orari, ed era inseguita da un'onda successiva di calore infernale: 6.000 gradi! Ikemoto vide quelle onde passare in un lampo sulla città, raderla al suolo, arrampicarsi sulle colline schiantando ogni cosa, con un rimbombo cupo e terribile. Fu investito come una foglia leggera, scaraventato in aria, lanciato contro un muricciolo. Con tutto il corpo sanguinante, Ikemoto vide l'ultimo atto di quell'immane tragedia: mentre il suolo era scosso come dal terremoto, sopra la cattedrale si levò una gigantesca rosa di fuoco che salì a razzo nel cielo, come una colonna incandescente. Poi la vetta, bianchissima, si allargò come l'ombrello di un fungo mostruoso, sopra un gambo di 15.000 metri. Di lassù scese una pioggia infernale di bolidi infuocati che investì le rovine di Nagasaki. Poi sulla città si fece improvvisamente buio, un buio mortale, come se il sole si fosse spento.*

* * *

La minuscola infermiera del professor Nagai, Hashimoto, alle 11,02 era nel reparto radiologico dell'Università. Quando tutto intorno a lei prese a turbinare e a crollare, si trovò tra due pesanti scansie di libri. Vide travi enormi cadere sfiorandola, il soffitto squarciarsi, una nuvola densa avvolgere ogni cosa. Quando, col cuore in tumulto, riuscì tra le macerie ad affacciarsi alla finestra, gridò di terrore: il quartiere di Urakami era scomparso. Case, fabbriche, ciminiere, tutto sbriciolato. Le colline antistanti, che pochi minuti prima ridevano tra il verde, ora erano picchi desolati di roccia rossa. Nel cortile del reparto, pochi istanti prima, c'erano undici giovanotti che scavavano un rifugio. Ora c'erano undici mucchietti di ossa riarse.

(da: Teresio Bosco, Paolo Tahashi Nagai, LDC)

Ebbene oggi negli arsenali Usa e Urss abbiamo un milione e 300 mila di queste «rose atomiche», 3 tonnellate di TNT (trinitrotoluoro) per ogni abitante della terra!

Un testo per riflettere

Io sono giovane, ho vent'anni: ma della vita non conosco altro che la disperazione, la morte, il terrore, e l'insensata superficialità congiunta con un abisso di sofferenze.

Io vedo dei popoli spinti l'uno contro l'altro, e che senza una parola, inconsciamente, stupidamente, in una colpevole obbedienza si uccidono a vicenda.

Io vedo i più acuti intelletti del mondo inventare armi e parole perchè tutto questo si perfezioni e duri più a lungo.

E con me lo vedono tutti gli uomini della mia età, da questa parte e da quell'altra del fronte, in tutto il mondo; lo vede e lo vive la mia generazione.

Che faranno i nostri padri, quando un giorno sorgeremo e andremo davanto a loro a chieder conto? Che aspettano essi da noi, quando verrà il tempo in cui non vi sarà guerrà?

Per anni e anni la nostra occupazione è stata di uccidere, è stata la nostra professione nella vita. Il nostro sapere della vita si limita alla morte.

Che accadrà, dopo? Che sarà di noi?

Erich M. Remarque
All'Ovest niente di nuovo, Mondadori



Slogan antimitico

Col riarmo si compra l'apocalisse.

Il disarmo è l'ultimo approdo della pace.

Mito n. 3

La guerra è la molla del progresso

Parafrasi del mito

Non c'è progresso senza guerra, dice questo mito. Per quanto dura, aspra e dolorosa sia la guerra, essa è una via obbligatoria attraverso la quale passa la storia come storia del progresso umano. Non solo la guerra è il mezzo per la soppravivenza dei più adatti, essa è come il fuoco rigeneratore, il lavoro del dio Siva. *«La guerra è divina»,* dice de Maistre.

Il secolo scorso è pieno di filosofi che sostenevano la guerra come male giustificato e come bene-mezzo per raggiungere il fine del progresso: morale (Wilhelm von Humboldt, Hegel, Nietzsche), civile (C. Cattaneo, Victor Cousin), tecnico (Herber Spencer...).

«Se non vi fosse la guerra, non si svilupperebbero alcune virtù, come il coraggio, lo spirito di sacrificio, la solidarietà... virtù civili senza le quali l'umanità sarebbe rimasta un gregge o un termitaio» (W. von Humboldt).

«La guerra mantiene la salute morale dei popoli... come l'agitarsi dei venti preserva dalla putredine i laghi» (Hegel).

«La guerra colla conquista, colla schiavitù, cogli esili, colle colonie, colle alleanze pone in contatto fra loro le più remote nazioni; fa nascere dalla loro mescolanza nuove stirpi e lingue e religioni e nuove nazioni più civili, ossia più largamente sociali; fonda il diritto delle genti, la società del genere umano» (Carlo Cattaneo).

«La guerra non è altro che uno scambio sanguinoso di idee a colpi di spada e a colpi di cannone» (V. Cousin).

«Nel corrispondere alle imperiose richieste della guerra, l'industria fece grandi progressi» (H. Spencer).

Il mito è falso

I primi a dire che il mito è falso sono coloro che combatterono la I Guerra Mondiale, coi suoi 80 milioni di morti, 30 di feriti, 20 di dispersi.

Progresso morale? Tanto vergognosa è la guerra che si tende a complicarne l'ingranaggio ponendo uomini come rotelle, perchè nessuno potrebbe lucidamente sopportare la responsabilità della bomba di Nagasaki.

Progresso civile? Attrribuiresti alla guerra il merito della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani che condanna la guerra?

Progresso tecnico? Non giova che la tecnologia distruttiva della guerra aiuti la tecnologia comune a crescere del 25%, se essa cresce del 75%.

Per smascherare radicalmente questo mito è decisiva la **coscienza atomica.** La guerra atomica è la molla del progresso solo se per punto d'arrivo del progresso s'intende la distruzione totale.

Quando scoppiò la bomba di Hiroshima che era di 20 kiloton, Einstein disse che una guerra combattuta con quella bomba avrebbe ricondotto l'umanità all'età della pietra. Oggi con le bombe termonucleari che si misurano in megaton, e delle quali esistono interi arsenali, ho l'impressione che l'uomo non tornerebbe più all'età della pietra, che ogni forma biologica evoluta verrebbe cancellata dalla faccia della terra e occorrerebbe qualche milione di anni perchè i molluschi del mare giungano a produrre qualcosa di simile all'uomo (Alberto Carocci).

Esempi

Si può facilmente dimostrare che le armi progrediscono,ma l'umanità regredisce.

Sono già state sperimentate in guerre recenti atrocità come: gas che agiscono sul sistema nervoso, defoglianti, armio batteriologiche, sostanze allucinogene che paralizzano e riducono in stato confusionale...

Adesso si parla di sostanze in grado di distruggere l'ozono in determinati punti dell'atmosfera in modo da lasciar passare liberamente i raggi solari che provocherebbero orribili scottature.

Un'altra novità è costituita dal «fischió che uccide», una macchina che, a distanza, emette onde insopportabili.

C'è poi la famigerata bomba «N» (al neutrone) che non provoca distruzioni o incendi, ma annienta ogni essere vivente, lasciando intatte le cose. Le vittime, colpite al sistema nervoso, muoiono tra le sofferenze piú atroci.

La novità ultimissima nel campo dell'eccidio è il «Raggio della morte»: elettroni di fluoro di idrogeno che viaggiano a 350 chilometri al secondo, attraversando ogni ostacolo e andando dritti a distruggere il bersaglio.

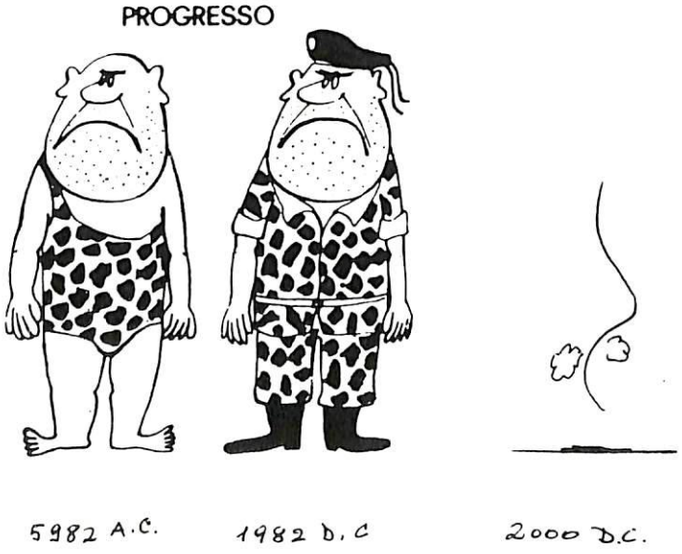
(Mani Tese, Dossier armamenti)

Un testo per riflettere

Il poeta Quasimodo, davanti alla barbarie della guerra di cui fu spettatore, esce in una frase amarissima: «O uomo, sei ancora un selvaggio della preistoria». E poi la conclusione: «Figli, nè il passato, nè i vostri padri meritano il vostro ricordo. Dimenticateli».

Sei ancora quello della pietra e della fionda,
uomo del mio tempo. Eri nella carlinga,
con le ali maligne, le meridiane di morte,
— t'ho visto — dentro il carro di fuoco, alle forche,
alle ruote di tortura. T'ho visto: eri tu,
con la tua scienza esatta persuasa allo sterminio,
senza amore, senza Cristo. Hai ucciso ancora,
come sempre, come uccisero i padri, come uccisero
gli animali che ti videro la prima volta.
E questo sangue odora come nel giorno
quando il fratello disse all'altro fratello
«Andiamo ai campi». E quell'eco fredda, tenace,
è giunta fino a te, dentro la tua giornata.
Dimenticate, o figli, le nuvole di sangue
salite dalla terra, dimenticate i padri:
le loro tombe affondano nella cenere,
gli uccelli neri, il vento, coprono il loro cuore.

(Salvatore Quasimodo)



Slogan antimito

O finisce la guerra, o finisce il genere umano (Einstein)

Mito n. 4

Però ci sono guerre giuste

Parafrasi del mito

Il mito afferma che c'è guerra e guerra. C'è la guerra di difesa, per esempio, che è giusta. C'è la guerra contro l'oppressore...

Sarebbe sbagliato affermare che le guerre sono tutte giuste (teoria bellicistica - cfr. il 3° mito); ma sarebbe anche sbagliato affermare che le guerre sono tutte ingiuste (teoria pacifistica). Bisognerà discernere tra guerre giuste e ingiuste, lecite e illecite (teoria intermedia, che trattiamo ora.

Esiste anche un diritto internazionale positivo riguardo alla guerra. Ciò lascerebbe intendere che le guerre sono *giuste* quando si attengono alle leggi fissate dal diritto (ma giuste nella *condotta* di guerra, non nella causa). Il diritto internazionale impone limiti: rispetto alle persone (distinzione tra belligeranti e non belligeranti); rispetto alle cose (individuazione degli obiettivi militari); rispetto ai mezzi (proibizione di usare armi particolarmente insidiose e micidiali); rispetto ai luoghi (delimitazione delle zone di guerra)...

Il mito è falso

— Non serve a niente dire che la guerra di difesa è giusta se poi non si riesce a determinare quando la guerra è di difesa.

— Dal punto di vista giuridico il risultato della guerra è l'opposto della procedura giudiziaria: dà ragione a chi vince, invece di far vincere chi ha ragione. In realtà ciò che interessa alle nazioni belligeranti non è d'essere dalla parte della ragione o del torto, ma sedersi al tavolo della pace dalla parte dei vincitori.

— La guerra giusta dovrebbe migliorare le cose. Invece dopo la guerra «tra i vinti i poveri patiranno la fame, tra i vincitori i poveri patiranni la fame, ugualmente» (B. Brecht).

— Nel caso della *guerra termonucleare* ci sono 2 prove contro il mito:

1) essa sarà brevissima e darà la vittoria a chi premerà per primo il pulsante... quindi all'aggressore;

2) essa non rispetterà nessuna delle leggi del diritto internazionale positivo.

Esempi

Negli ultimi 400 anni vi furono 8.000 trattati di pace, quindi possiamo parlare di 8 mila guerre. Ebbene, non c'è guerra di cui si riesca a dire con certezza chi era la vittima e chi il colpevole. Nemmeno l'aggressore rivendica la paternità della guerra di aggressione: dirà che fu provocato o mosso da alti ideali. Attualmente c'è in giuoco una causa *nobile* in Polonia per la Russia, e in El Salvador per gli Stati Uniti.

***

Il diritto internazionale è contro l'uccisione dei civili nella guerra. E questo è sempre meno possibile.

Nella I Guerra Mondiale i morti furono 5% civili e il 95% militari: si poteva ancora sostenere che i civili erano morti «incidentalmente».

Nella II Guerra Mondiale i morti furono 48% civili e 52% militari: non si poteva più sostenere che i civili fossero morti «incidentalmente».

Nella Guerra di Corea 84% civili e 16% militari: si può ormai sostenere che i militari muoiono «incidentalmente».

Sappiamo tutti che i generali studiano la strategia d'oggi con l'unità di misura del «megadeath» (un milione di morti), cioè che le armi attuali mirano direttamente *ai civili e che si salveranno forse solo i militari.*

Ne consegue che un cristiano non può partecipare alla guerra neanche come cuciniere (cfr. L'Obbedienza non è più una virtù, *Documenti del processo di Don Milani).*

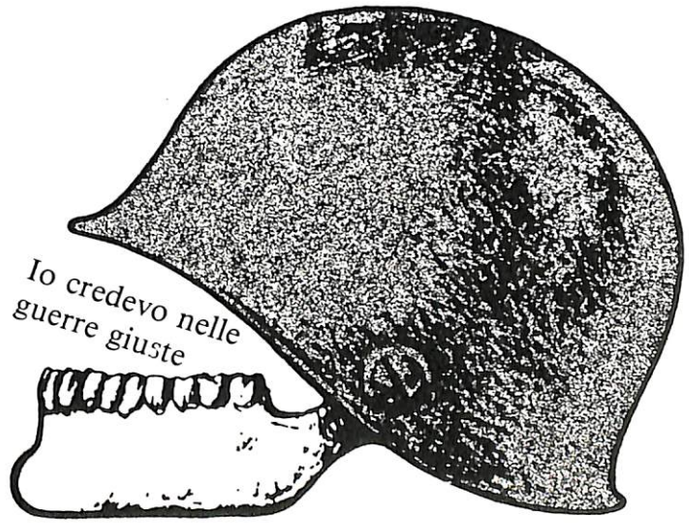
Un testo per riflettere

E. Remarque dice: «Guerra giusta? Ci hanno ingannati! La mia vittima poteva essere mio fratello».

Compagno, io non ti volevo uccidere... Soltanto ora vedo che sei un uomo come me. Allora pensai alle tue bombe a mano, alla tua baionetta, alle tue armi; ora vedo la tua donna, il tuo volto, e quanto ci somigliamo. Perdonami, compagno! Noi vediamo queste cose sempre troppo tardi. Perchè non ci hanno mai detto che voi siete poveri cani al par di noi, che le vostre mamme sono in angoscia per voi, come per noi le nostre, e che abbiamo lo stesso terrore, e la stessa morte e lo stesso patire?... Perdonami, compagno, come potevi tu essere mio nemico? Se gettiamo via queste armi e queste uniformi, potresti essere mio fratello, come Kat, come Alberto. Prenditi vent'anni della mia vita, compagno, e alzati; prendine di più, perchè io non so cosa ne potrò mai fare.

Erich M. Remarque,

All'Ovest niente di nuovo - Mondadori



Slogan antimito

La guerra è sempre ingiusta

Mito n. 5

La guerra è un buon affare

Parafrasi del mito

L'industria bellica riempie le tasce di denaro. La stessa guerra serve a mantenere o creare sfere di influenza politica ed economica vantaggiose per la nazione. *Questo mito è l'apologia dell'industria bellica come fonte di guadagno.*

Il mito è falso

Apparentemente il mito è vero. Il valore totale del commercio internazionale delle armi è oggi valutato attorno ai venti miliardi di dollari. Chi guadagna di più non sono i privati, mercanti d'armi tradizionali, ma le industrie belliche statali e parastatali. Dal 1967 ad oggi il valore delle esportazioni di armi a livello mondiale è aumentato più del 300%.

Ma se la guerra è un affare, non è certo un **buon** affare.

— Non lo è per i cittadini perchè il costo degli armamenti grava su di loro, sottrae a ogni cittadino del globo 150 mila lire all'anno.

— Non lo è per il Terzo Mondo, maggior compratore di armi (78%).

— Non lo è per l'umanità: sottrarre energie e mezzi allo sviluppo integrale dell'uomo per applicarli all'industria bellica è *mal--sviluppo,* non certo sviluppo vero.

— Non lo è neppure per i paesi produttori che, essendo anche grandi consumatori d'armi, *si mangiano la coda.*

— Quindi lo è solo per i profittatori e per i governanti corrotti.

Esempi

Fino al 1955 l'Italia non produce armi, in seguito alla perdita della guerra e all'ingresso nella N.A.T.O. Ebbene, non possiamo dire che sia stato quello un periodo di recessione economica. Lo stesso discorso può essere fatto per la Germania e il Giappone.

La corsa agli armamenti rappresenta i seguenti sprechi:

— *in risorse umane:* 22 milioni di uomini nelle forze armate; 60 milioni di persone assorbite come manodopera;

— *in tecnologia:* 25% degli scienziati è impegnato in attività e ricerca di tipo militare;

— *in materie prime:* si consumano molteplici risorse non rinnovabili p.e. gli idrocarburi liquidi consumati per scopi militari sono di circa 700 milioni di barili all'anno (il doppio del consumo annuale di tutta l'Africa);

— *in fatto di occupazione:* l'Onu dice che ogni miliardo di dollari impiegato nell'industria bellica produce 76 mila posti - lavoro, impiegato in programmi civili creerebbe 100 mila posti - lavoro, e addirittura 112 mila in consumi privati con riduzione delle imposte.

Ma specialmente l'industria bellica distoglie l'economia dai giusti obiettivi.

Un altro esempio ce lo fornisce l'Urss.

Le vendite di armi sovietiche ai Paesi in via di sviluppo hanno toccato l'anno scorso una punta record di 6,2 miliardi di dollari ed hanno giocato un ruolo cruciale nel permettere a Mosca di pagare le importazioni di generi alimentari dal Terzo Mondo...

Il dato relativo al 1981 sulla vendita di armi registra un aumento di 572 milioni di dollari rispetto all'anno precedente ed è quasi otto volte superiore ai 780 milioni di dollari di armi vendute dal Cremlino ai Paesi in via di sviluppo nel 1971.

(da: Nord - Sud)

Un testo per riflettere

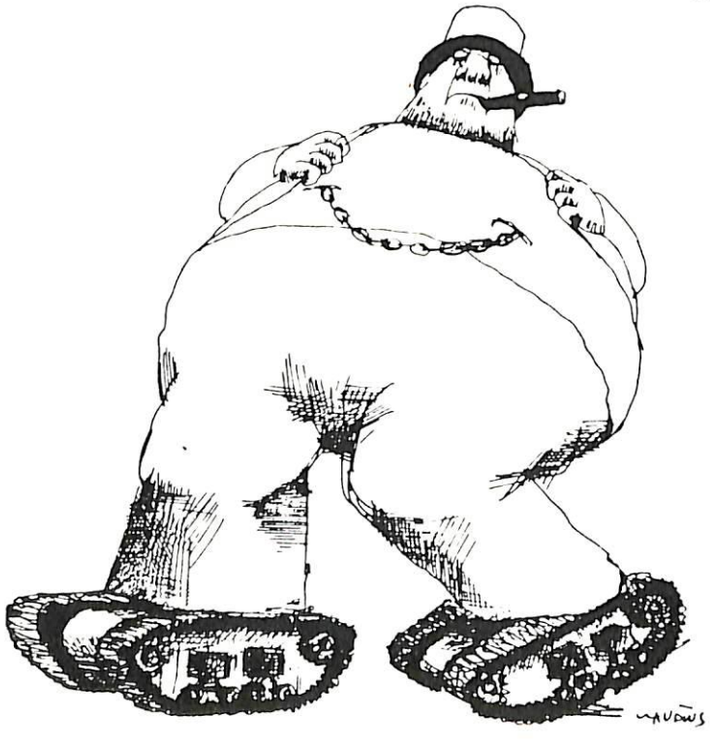
Ascolta:
Ieri sei Vietcong sono passati per il mio villaggio.
E per questo il mio villaggio è stato bombardato - raso al suolo.
Non è sopravvissuto nessuno.
Io torno al villaggio, il giorno dopo,
e non vedo altro che nubi di polvere ed il fiume, che continua a scorrere.

La pagoda non ha più tetto né altare.
Sono rimaste solo le fondamenta delle case.
Sono stati bruciati i boschetti di bambù.

Qui dinanzi alle impassibili stelle,
Alla presenza invisibile di tutti coloro che vivono ancora sulla terra,
Lasciate che la mia voce si levi a denunziare questa guerra atroce,
Di fratelli che uccidono i propri fratelli!
Mi chiedo: Chi ci ha spinto ad ucciderci l'un l'altro?
Chiunque mi ascolta, mi sia testimone!
Non posso accettare questa guerra.
Non potrei mai, non l'accetterò mai.
Lo devo ripetere mille volte prima che mi uccidano.

Mi sento simile all'uccello che muore per amore della sua compagna,
Grondante di sangue dal becco spezzato, e che grida:
«Attenti! Voltatevi ad affrontare i nostri veri nemici -»
L'ambizione, la violenza, l'odio, la brama di possesso.
Gli uomini non possono esser nostri nemici - neppure uomini chiamati «Vietcong»!
Se uccidiamo gli uomini, quali fratelli ci restano?
Con chi vivremo allora?

Thich Nhat Hanh
(monaco buddista)



Slogan antimito

La guerra è un ottimo affare-sporco

Mito n. 6

La guerra è affare di governo

Parafrasi del mito

Non spetta al cittadino decidere in materia di armamenti e di guerra: per questo c'è il governo, che ne assume quindi anche l'intera responsabilità. La politica la fanno i grandi e al cittadino non resta che ubbidire.

In caso di guerra, ecco la radiografia di un esercito *sano:* un solo generale che usa la testa e comanda, tutti i soldati disciplinati che ubbidiscono.

Il cittadino paga le tasse e non può sindacare sull'uso che il governo fa del denaro raccolto. Cosa ci guadagna il cittadino? Ci guadagna la coscienza a posto.

Il mito esalta l'obbedienza al posto della coscienza.

I nazisti durante i processi post-bellici dichiaravano: «Noi non siamo criminali, noi siamo innocenti; **noi abbiamo ricevuto ordini** e li abbiamo eseguiti».

Il mito è falso

L'armamento e la guerra è affare nostro, non del governo. Infatti riguarda noi più che gli stessi governanti. «*Chi sta in alto dice: Si va alla gloria. Chi sta in basso dice: Si va alla fossa*» (B. Brecht).

Sappiamo anche che il popolo è chiamato ad essere soggetto della storia, agente nel campo sociale e politico e non solo elemento passivo. «*Il fatto che degli uomini marcino al ritmo di un tamburo, è sufficiente per farmeli disprezzare*» (Einstein).

Infine noi non possiamo scaricare su altri la nostra responsabilità, neanche sul governo. «*Dobbiamo sentirci particolarmente responsabili di quello che si fa passare per giusto dietro a noi. E quando i crimini si preparano in nostro nome, dobbiamo gridare forte. E affermo, in piena coscienza delle parole che uso: Il Tridente (1) l'Auschwitz del nostro tempo*» *(Raymond Hunthousen, vescovo di Seattle).*

Esempi

Le marce della pace sono un esempio di demitizzazione della guerra, e di forza dell'opinione pubblica per influire sulle decisioni dei governi.

La campagna per la restituzione dei congedi è un'altra iniziativa che può avere un grande impatto. **È un gesto di disarmo unilaterale.** «Restituire il proprio congedo significa proclamare la volontà di non avere più nulla a che fare con l'esercito: non collaborare e rifiutare la difesa armata» (Movimento Nonviolento di Piacenza).

L'obiezione fiscale è un'iniziativa coraggiosa e contundente. **Obiezione** significa qui disobbedienza civile. **Fiscale** significa che ha a che fare con le tasse. L'obiettore fiscale detrae, volontariamente, dal pagamento delle imposte dovute, la percentuale corrispondente a quella rappresentata dalle spese militari sostenute nell'anno dal Paese nell'ambito del bilancio dello Stato. È un'equazione.

Totale bilancio dello Stato: Tot. spese militari = Tot. imposte: x.

Il valore «x» si detrae dalle proprie imposte e **lo si destina ad iniziative di pace.** Naturalmente al momento di pagare le imposte tutto deve essere spiegato e documentato.

Un testo per riflettere

Un delitto come quello di Hiroshima ha richiesto qualche migliaio di corresponsabili diretti: politici, scienziati, tecnici, operai, aviatori.

Ognuno di essi ha tacitato la propria coscienza fingendo a se stesso che quella cifra andasse a denominatore. Un rimorso ridotto a millenni non toglie il sonno all'uomo d'oggi.

E così siamo giunti a quest'assurdo che l'uomo delle caverne se dava una randellata sapeva di far male e si pentiva. L'aviere dell'era atomica riempie il serbatoio dell'apparecchio che poco dopo distruggerà 200.000 giapponesi e non si pente.

A dar retta ai teorici dell'obbedienza e a certi tribunali tedeschi, dell'assassinio di sei milioni di ebrei risponderà solo Hitler. Ma Hitler era irresponsabile perchè pazzo. Dunque quel delitto non è mai avvenuto perchè non ha autore.

C'è un modo solo per uscire da questo macabro gioco di parole.

Avere il coraggio di dire ai giovani che essi sono tutti sovrani, per cui l'obbedienza non è ormai più una virtù, ma la più subdola delle tentazioni, che non credano di potersene far scudo né davanti agli uomini né davanti a Dio, che bisogna che si sentano ognuno l'unico responsabile di tutto.

Don Milani

---

(1) Il Trident è un tipo di sottomarino a testata nucleare, con una potenza equivalente a 2040 bombe di Hiroshima, capace di distruggere fino a 408 bersagli differenti.



Slogan antimito

L'indifferenza è complicità. L'obbedienza non è più una virtù.

Mito n. 7

Il disarmo sarebbe un suicidio

Parafrasi del mito

Il disarmo unilaterale e totale ci metterebbe inermi davanti alla rapacità e ferocia del nemico. Tale disarmo è impensabile per motivi militari e politici.

Il disarmo determinerebbe anche un crollo dell'economia, una crisi peggiore di quella del 1929.

Siccome il disarmo bilaterale totale controllato non è possibile, al più si studiano accordi di disarmo parziale, tipo l'*Opzione Zero* proposta da R. Reagan per i missili di teatro (era una mossa del presidente per fare che gli avversari si disarmassero più dell'America). Si possono ricordare anche i due *Salt*.

Il mito è falso

Dicendo che noi non possiamo cominciare *unilateralmente* il disarmo, ci definiamo ragionevoli e buoni di fronte ai nemici che sarebbero i cattivi pronti a mangiarci, e così abbiamo trovato un alibi per continuare nella corsa armamentista.

Si dice: il disarmo è troppo rischioso. Sì, il disarmo è un rischio, ma non ancora il suicidio. Perchè il vero suicidio è l'escalation nucleare.

«Chiedere al proprio paese di rinunciare a confidare per la propria salvezza nelle armi è correre un rischio... Sono rammaricato a vedere come noi Americani siamo più terrificati dai discorsi sul disarmo che dal cammino verso la guerra nucleare.

Noi, le cui armi terrificano milioni di esseri nel mondo, siamo terrificati dall'idea di esserne sguarniti. La propaganda e un certo modo di vivere ci hanno vestiti di morte.

Alcuni mi dicono che il disarmo unilaterale di fronte al comunismo ateo è insensato. Io credo che l'armamento nucleare, da qualsiasi parte si trovi, è ateo, e tutto quello che si vuole tranne che sensato» (Raymond Hunthousen).

Esempi

Molto preoccupa il contraccolpo che l'economia riceverebbe nell'eventualità del disarmo. Ma l'economia capitalista conosce crisi periodiche con licenziamenti praticamente in tutti i settori: industria siderurgica, elettronica, calzaturiera, abbigliamento...

Nel caso poi dell'industria bellica, si tratterebbe di *riconvertirla*.

Di estremo interesse è il piano alternativo della Lucas Aerospace (Inghilterra). Qui possiamo appena accennare alle possibili alternative della riconversione.

— Componenti a bassa energia per uso domestico.
— Tecnologia per Nuclei Combustibili.
— Sistemi di frenatura.
— Sistemi di trasporto (sistemi direzionali, veicoli combinati...).
— Nell'oceanica in connessione anche con l'agricoltura.
— Forniture di microprocessi.
— Campo sanitario: terreni artificiali, progetti in favore degli inabili, forniture «visive» per ciechi...
— Unità per la produzione di energia.
— Cuscinetti a sfera.
— Macchine telecomandate.
— Programma per formazione dei dipendenti.
— Gruppi di lavoro integrati per prodotti.
— Motori: lineare per pompe e compressori, a turbina a gas (su elicotteri telecomandati per l'innaffiatura dei campi), ad alta velocità.

Un testo per riflettere

Denucleizzare l'Europa e il Mediterraneo; togliere dall'Europa e dal Mediterraneo le due tende del terrore (la Nato e il Patto di Varsavia) e piantare in essa — a servizio dei popoli del Terzo Mondo e di tutti i popoli della terra — la tenda della pace!

Mi si permetta di immaginare realizzata questa ipotesi di un'Europa e di un Mediterraneo diventati «tenda della pace»: quale effetto avrebbe sulla politica mondiale?

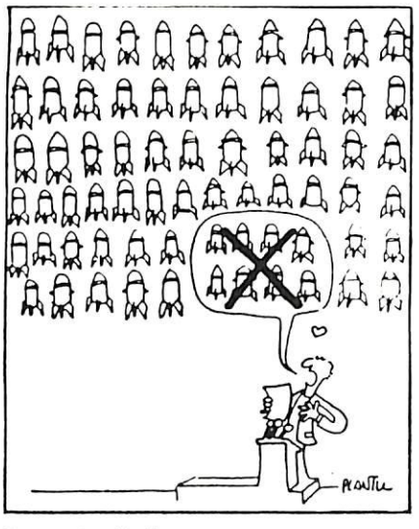
La risposta è evidente: anzitutto essa opererebbe in modo determinante sulla descalation *nucleare; una* descalation *che mira a far gradatamente discendere — sino alla sua radicale estinzione — quell'equilibrio del terrore che è ormai pervenuto alla soglia stessa apocalittica della rottura.*

L'Europa disatomizzata diventerebbe come un punto omega, la stella polare nel cielo storico e politico presente del mondo!

Diventerebbe davvero il «punto di Archimede» che muove la storia totale e la politica totale del pianeta!

Proprio questa è la missione specifica dell'Europa nella storia presente e futura del mondo.

Giorgio La Pira
(giugno 1969)



Proposte di disarmo.

Slogan antimito

Vogliamo il disarmo totale e controllato (Pertini 1975)

Mito n. 8

La non-violenza è segno di debolezza

Parafrasi del mito

La non violenza è il rifiuto di rispondere con la violenza alla violenza altrui. Perchè questo rifiuto? Per paura, rassegnazione, debolezza.

La non-violenza, forse buona per le relazioni tra persone o piccole comunità, non può costituire una alternativa in campo politico. *Il mito insinua tutto questo.*

I guerriglieri e i rivoluzionari vedono nella dottrina della non-violenza un tentativo di frenare la giusta rabbia dei poveri.

Gli storici, da parte loro, dicono che nessuna delle grandi rivoluzioni dell'età moderna è stata condotta senza violenza.

Il mito è falso

Innanzitutto occorre fare qualche chiarimento.

— Non si vuole dire che i guerriglieri siano i soli violenti: ben più violenti sono gli oppressori.

— La non-violenza è anche un metodo politico. Gandhi l'ha detto e l'ha dimostrato.

— La non-violenza non è rassegnazione. Gandhi disse: «*Tra violenza e codardia posso soltanto preferire la violenza*». «*La vendetta è sempre superiore alla sottomissione passiva, effeminata, impotente. Il perdono nondimeno è più alto*».

— «*Al centro della non-violenza (ahimsa) sta una forza spontanea. Ahimsa significa amore e qualcosa ancora più forte. L'ahimsa include tutto il creato, e non soltanto il genere umano*».

Strettamente unita all'ahimsa è la *satyagraha:* la forza della verità a cui aderire. Ma niente pacifismo: la non-violenza «*non è una rinuncia ad ogni lotta concreta contro l'ingiustizia. Al contrario... io sostengo una opposizione mentale, e dunque morale, all'ingiustizia. La resistenza morale che io opporrò al tiranno servirà a disorientarlo... e alla fine lo costringerà al riconoscimento dell'ingiustizia, riconoscimento che non lo umilierà, anzi lo nobiliterà*» (Gandhi).

1° - È falso dire che il non violento sia un debole.

Debole non è Gesù, ma il servo che lo schiaffeggia. Martin Luther King confidò di essere rimasto shoccato quando si sentì definire «estremista», ma poi concluse con gioia: «Non fu Cristo il più grande estremista (dell'amore)?».

Anzi, solo una persona integra e forte può essere non-violenta.

2° - È falso dire che la non-violenza sia inefficace.

«*La lotta per la liberazione sarà un atto di amore con cui gli oppressi si opporranno al disamore contenuto nella violenza degli oppressori. Ecco il grande compito umanista e storico degli oppressori: liberare se stessi e i loro oppressori*» (Paulo Freire).

Il lupo di Gubbio che Francesco ammansì può ben essere figura di un potente locale che il santo vinse con la non-violenza.

La violenza, e non già la non-violenza, *è inefficace.* Se il rivoluzionario usa la violenza contro l'oppressore violento, questi a sua volta potrà giustificare la sua controrivoluzione violenta. La violenza appare come l'ultima alienazione che gli oppressori vogliono imporre ai poveri.

Esempi

Ricordiamo alcuni non violenti la cui azione è stata particolarmente efficace.

Gandhi, il padre dell'India moderna, ha guidato il suo popolo all'indipendenza non con le armi, ma con la forza della non violenza. Fra i momenti memorabili ricordiamo la marcia del sale, le campagne per l'emancipazione degli *intoccabili,* il programma costruttivo (1934) per ridar vita alla economia agricola del villaggio, il movimento di reviviscenza artigiana coi filatoi per fornire lavoro alle donne indiane...

Vinoba, discepolo di Gandhi, visita a piedi i grandi proprietari terrieri e ne convince molti a cedere parte delle terre ai coloni: è il movimento Grandam.

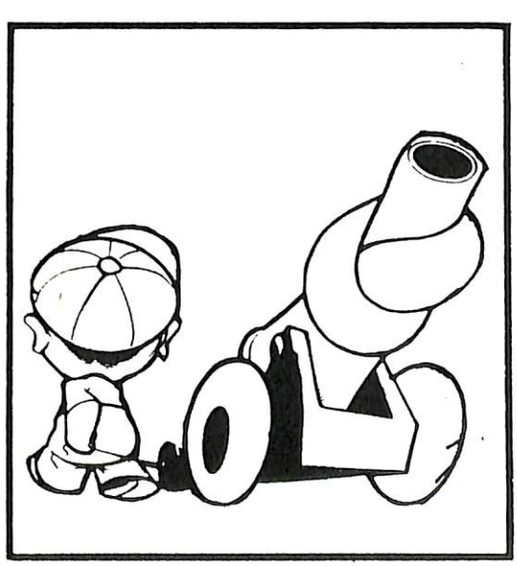
Caesar Chavez con tenacia elabora una strategia di difesa dei lavoratori stagionali in California: sono centinaia di migliaia, legali o clandestini, immigranti dal Messico o dai Caraibi che affluiscono verso la «terra promessa». Sono supersfruttati, senza sindacato e mal protetti dalla legge.

Perez Esquivel, premio Nobel 1980, alza la voce e corre in aiuto delle vittime delle dittature militari.

Un testo per riflettere

«Se tu sei in carcere a causa del tuo impegno per la giustizia, per la liberazione dei tuoi fratelli, quando ti torturano e vogliono fare di te un numero, un niente, allora ci sono solo due possibilità per poter sopravvivere: o fai spazio nel tuo cuore all'odio, alla violenza che subisci, e questo odio diventa la tua forza: tu sopravvivi grazie alla speranza di poter annientare il tuo nemico e nell'aspettare la sua morte tu uccidi due volte lui e te stesso; oppure tu apri il tuo cuore all'amore tanto da includervi anche il suo torturatore e allora tu doni due volte la vita: al tuo nemico e a te stesso».

Adolf Perez Esquivel



Slogan antimito

La non violenza è la forza più grande di cui dispone l'umanità (Gandhi)

Mito n. 9

L'Italia è un Paese di pace

Parafrasi del mito

L'Italia è ridente, è il giardino d'Europa, è il centro del cattolicesimo. Ha un'antica cultura che la rende saggia e nemica della guerra. Nel convito delle nazioni si mette dalla parte della giustizia, della pace e degli oppressi. Le armi? L'Italia costruisce e vende armi solo per la pace. Per favorire gli oppressi (cfr. un discorso dell'on. Mario Pedini).

Il mito è falso

E lo è per varie ragioni:

— l'Italia fabbrica armi: il 91% delle armi dell'esercito italiano sono *made in Italy*.

— L'Italia vende armi. Pur vendendo all'estero meno della metà delle armi che produce, l'Italia è la **quarta** esportatrice di armi. Le vende anche a governi razzisti o dittatoriali.

— L'Italia è attraversata dal terrorismo.

— I politici trattano il problema della pace secondo la logica del loro partito o delle alleanze.

— I giornali e la televisione mal-informano.

— C'è una resistenza da parte dei padroni dell'industria bellica a ogni progetto di riconversione. Per questo *alterano* i dati: per far vedere che il settore è importante, non riconvertibile e che si deve incrementare con finanziamenti.

Esempi

L'industria bellica nel secondo dopo-guerra.

45-55: Con la perdita della guerra e la firma di adesione alla N.A.T.O. entriamo sotto il controllo degli americani. Tutto il materiale bellico che usiamo viene importato dagli Usa.

55-68: L'industria di armi in Italia produce su delle licenze accordate da aziende americane.

68-80: Iniziano le co-produzioni europee.

Le industrie italiane producono per proprio conto materiale bellico di piccole dimensioni e lo esportano.

L'Italia rifiuta prospettive troppo europee e stabilisce un rapporto privilegiato con gli Usa sulla cooperazione di ricerca, sviluppo, produzione e approvigionamento di armi.

Situazione dell'industria bellica

	1976	1977	1978	1979
Operai	62.000	70.000	75.000	80.000
Fatturato (in miliardi)	1.500	2.000	2.800	3.500

La riconversione in Italia è possibile

«La creazione di opportune istituzioni centrali e locali, e una dose ragionevole di previsione e programmazione, dovrebbe consentire la riconversione richiesta dalle riduzioni dei vari tipi di spesa militare, senza traumi economico - sociali per le comunità interessate».

Prof. Giancarlo Graziola
docente Istituto di Scienze Economiche
dell'Università Cattolica di Milano

Un testo per riflettere

Mozione dei lavoratori delle «Officine Moncenisio» contro la fabbricazione di armi e di materiale bellico.

I lavoratori delle Officine Moncenisio, considerando che il problema della pace e del disarmo li chiama in causa come lavoratori coscienti e responsabili e che la pace è supremo interesse loro e massimo bene del Genere Umano; preoccupati dei conflitti armati che tutt'ora dilacerano il mondo ed il corpo dell'Umanità e dello spaventoso aumento del potenziale distruttivo in mano agli eserciti; consapevoli che i loro interessi materiali e le loro esigenze morali sono in opposizione ad ogni politica di guerra e dunque di investimento pubblico di denaro in armi e materiale bellico; (...) considerando infine che le guerre sono sempre preparate e fatte preparare materialmente dal popolo e dai lavoratori, a danno, fatica, rischio e massacro dei popoli stessi con l'impiego del loro tempo, del loro sudore e del loro denaro (tasse e lavoro).

Diffidano

la Direzione della loro officina dall'assumere commesse di armi, siluri o di altro materiale destinato alla preparazione o all'esercizio della violenza armata di cui non possono e non vogliono farsi complici. (...)

Affermano

che la pace si costruisce non meno che la guerra, che bisogna operare per edificarla lavorando per il bene dei popoli e per la giustizia sociale ed internazionale, rifiutando ed avversando ogni forma di complicità e connivenza con i preparatori ed i promotori dei conflitti armati e con il vergognoso e criminoso commercio delle armi il cui utile puzza di sofferenza e di morte e gronda di sangue fraterno. (...)

Invitano caldamente

i lavoratori italiani e di tutto il mondo a seguire il loro esempio di coerenti e attivi costruttori di pace.



Slogan antimito

La coscienza degli italiani ripudia la guerra (cfr. art. 11 della Costituzione)

Mito n. 10

Non si devono inquinare gli alunni col tema della guerra

Parafrasi del mito

La fanciullezza è un'età beata: i bambini hanno il diritto di vivere in un clima sereno, ignari dei problemi dei grandi.

La fanciullezza è età delicata e una esperienza traumatica inciderebbe negativamente sul suo normale sviluppo, con conseguenze che si protrarrebbero per tutta la vita.

A scuola per il bene degli alunni non sono ammesse perdite di tempo con temi di attualità.

Sono tre motivi per concludere che il tema della guerra non dev'essere presentato ai bambini e ai ragazzi.

Il mito è falso

A - È vero che violenti non si nasce ma si diventa. Però non è vero che la fanciullezza sia un'età beata.

— Innanzitutto ci sono bambini che vivono in un mondo di guerra: guerra armata (tradizionale) o clima di violenza.

— Il tema della guerra e della violenza è presentato costantemente dai giornali, film, fumetti, televisione (cfr. i cartoni animati giapponesi)...

— C'è l'invasione dei giocattoli bellici - molto sofisticati.

— I libri di testo parlano di guerre passate, esaltandole.

— Certa scuola educa alla violenza, quando in nome di un sano agonismo e maggior rendimento scolastico provoca continui antagonismi tra gli alunni.

B - Non è affatto vero che presentare il tema della guerra ai ragazzi significhi necessariamente traumatizzarli. Anzi, solo con loro è possibile un progetto di pace. Per questo si rende necessaria una educazione alla pace, partendo anche da studi, ricerche, riflessioni su fatti di guerra attuale e di armamenti.

«La scuola è un posto dove vado a darmi botte in testa per non addormentarmi. Invece coi miei compagni si parla sempre di cinque cose: la Bomba, il Vietnam, i diritti dei negri, la droga e la nostra vita sessuale» (Laura Hasman, 17 anni, americana).

Esempi

Nel documento costitutivo dell'Unesco si legge:

Poichè le guerre traggono origine nello spirito degli uomini, è nello spirito degli uomini che si deve costruire la difesa della pace.

* * *

A scuola durante le interrogazioni sentivo il cuore fermarsi. Auguravo agli altri quello che per me non volevo. Durante la lezione non ascoltavo più. Pensavo già all'interrogazione dell'ora seguente.

Le materie più belle e diverse tutte finalizzate lì. Come se non appartenessero a un mondo più vasto che non quel metro quadro tra la lavagna e la cattedra.

A casa non m'accorgevo se la mamma stava male. La notte non dormivo.

(Lettera ad una professoressa)

* * *

Una mamma stava viaggiando in treno col figlio di quattro anni, attraverso una regione teatro della II Guerra Mondiale. Dal treno il bambino vide il rudere di un ponte e chiese alla mamma:

— Cos'è quello?

— Un ponte bombardato durante la guerra.

Il bambino rimase un po' in silenzio; poi chiese:

— Cos'è la guerra?

— Vedi, ieri tu hai bisticciato con la sorellìna e le hai rotto la bambola. Quella è la guerra.

Il bambino abbassò la testa:

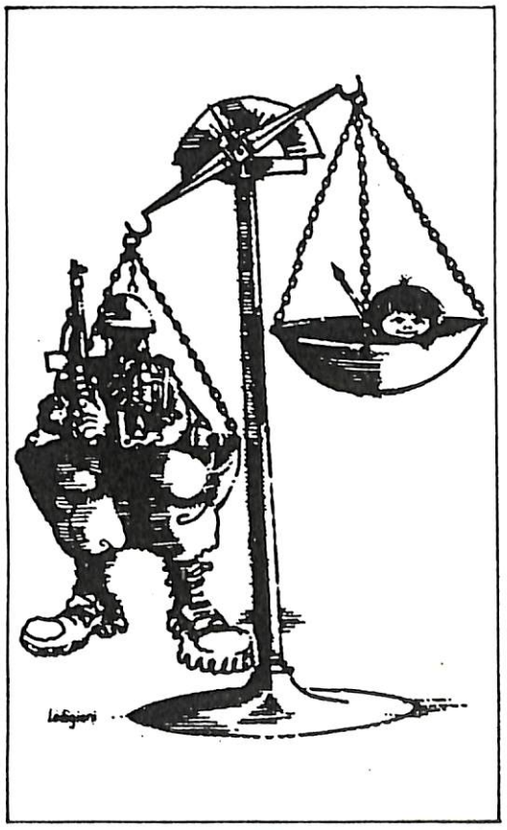
— Prometto che non farò più la guerra.

Un testo per riflettere

Non importa chi tu sia
uomo o donna
vecchio o fanciullo.

Se ti chiedono qual'è la cosa
più importante per l'umanità
rispondi
prima
dopo
sempre: la Pace.

Li Tien-Min
(poeta cinese)



Nel mondo si spende 600 volte di più per la formazione di un soldato che per l'educazione di un fanciullo.

Slogan antimito

Non è mai troppo presto per educare alla pace

Decalogo della pace

Io sono il Signore Dio tuo
che ti ha liberato dalla schiavitù
per farti vivere in pace e libertà.

1° - Non avrai altri dei di fronte a Me in cui confidare: Trident, Bomba H, Bomba N. Missili MX, Missili SS-18...
Né porrai la tua fiducia nella guerra fredda o nell'equilibrio del terrore...

2° - Non strumentalizzerai il nome della pace per legittimare il tuo losco disegno di riarmo (perché io sono il Dio della pace).

3° - Ricordati di celebrare ogni pace come tappa del tuo progredire; e abborrisci la guerra come regresso.

4° (10)* - Fin dalla tenera età onora ogni vivente. Figlio, coltiva la pace perché essa trasforma i nemici in genitori e fratelli per te.

5° (8) - Non dichiarare guerra; non ferire; non ammazzare; non rispondere con violenza alla violenza. La non-violenza (aimsha) sarà la tua forza.

6° (9) - Non prostituire il tuo paese all'idea di guerra. Non far entrare la nazione in un blocco militare: sarebbe come tradire la sua unione sponsale col Dio della pace.

7° (5) - Non arricchirti con strumenti di morte. Non derubare il Terzo Mondo e i poveri col traffico delle armi.

8° (6) - Testimonia in favore dei costruttori della pace e contro tutti i guerrafondai. Non tradire la tua coscienza. Non dire falsa testimonianza neppure in favore del tuo governo o della tua fabbrica.

9° (7) - Controlla i tuoi sentimenti, non desiderare di avere la sicurezza attraverso le armi che lasciano gli altri nell'insicurezza più completa. Lascia gli altri nel loro giusto diritto alla vita, accettando le possibili conseguenze del tuo disarmo.

10°(4) - Non desiderare di appropriarti di nessun bene altrui; vivi nella pace: vedrai che nessuna guerra potrà essere considerata giusta.

* I numeri entro parentesi corrispondono ai miti trattati nelle pagine precedenti.

1 carro armato (US$ 500 mila)

520 classi elementari di 30 alunni ciascuna

1 caccia supersonico (US$ 20 milioni)

40.000 ambulatori

1 cacciatorpediniere (US$ 100 milioni)

Fornitura di elettricità a 13 città e 19 villaggi rurali con una popolazione di circa 9 milioni di abitanti.

Costo di un soldato

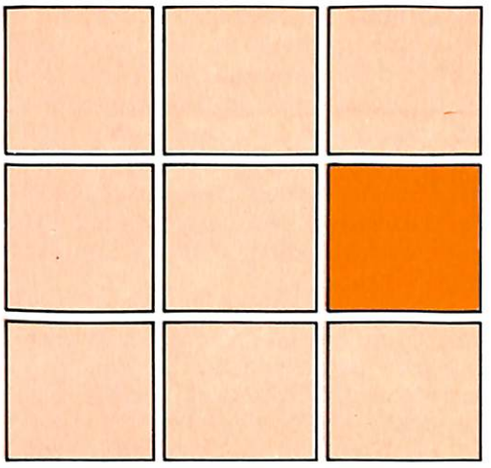
Costo dell'insegnamento per 80 ragazzi

1 sottomarino lanciamissili

450 mila alloggi



Battista Orizio



COMPONENTE

LINGUISTICA

La pace come obiettivo educativo

Fin dai suoi primi inizi, 40 anni fa ormai, il C.E.M. tenta di spalancare le frontiere della Scuola italiana agli spazi e alle problematiche che il mondo di oggi presenta, e che ogni educatore deve conoscere per poter guidare gli alunni a crescere come protagonisti attivi e coscienti nella società attuale.

Siamo coscienti di non essere più soli in questa impresa: durante gli ultimi anni altre organizzazioni hanno preso i nostri obbiettivi e si muovono nella medesima direzione. La Rivista è lieta di indicarne la presenza ed i programmi ai nostri lettori. Nel numero di dicembre parlavamo delle iniziative dell'UNICEF in campo scolastico per l'anno 1982-83.

Presentiamo oggi l'ISEF, un'associazione sorta due anni fa con lo scopo di maturare negli insegnanti la coscienza di appartenere ad un'unica comunità europea. Nel nome dell'ideale di sempre che stringe insieme tutti gli uomini di buona volontà all'opera sulla terra: la Pace.

La pace come obiettivo educativo

Per trattare della pace come obiettivo educativo è necessario precisare, all'interno di un discorso metodologico, la differenza tra fine e obiettivo: il primo rappresenta un valore e un concetto - limite, il secondo un traguardo il cui raggiungimento è tecnicamente e contenutisticamente programmabile. Occorre inoltre operare una svolta di impostazione perché, mentre fino a poco tempo fa la pace era considerata solo un ideale etico e religioso, ora essa diventa un preminente compito educativo. Questa pace, tanto invocata e sempre vagheggiata, è necessario che venga *costruita* giorno per giorno, affinché non resti una semplice aspirazione, ma diventi la molla propulsiva di concrete iniziative.

La cronaca è attenta all'azione politico - diplomatica. Questa però si dimostra spesso poco sincera negli obiettivi, contraddittoria nei suoi movimenti e fragile nei risultati. I reali progressi della pace invece possono essere raggiunti solo con un *rinnovato atteggiamento morale degli uomini e con una loro rinnovata sensibilità. Da ciò la necessità di urgenti processi di trasformazione culturale e dell'elaborazione di una proposta educativa permeata dalla prospettiva della pace.*

Il concetto di pace e le sue implicanze

Consapevole del carattere approssimativo e provvisorio di ogni approccio definitorio, propongo la seguente esposizione concettuale di pace: *ordine comunitario fondato sul rispetto universale dei diritti umani e sulla reciproca collaborazione in tutti i settori per l'attuazione di tali diritti.*

Questa definizione comprende una indicazione negativa (rispetto dei diritti altrui, quindi *non* offendere, *non* sottrarre, *non* impedire agli altri la fruizione dei diritti) e una *positiva* (assumere iniziative, svolgere attività che rendano possibile, agevolino e incrementino l'affermazione storica e l'esperienza effettiva dei diritti umani). Entrambi questi atteggiamenti possono essere interpretati come attuazione della *giustizia* in senso dinamico.

Se nel concetto di pace come *atteggiamento della persona* emerge come prima la componente etico - sociale del *volere il bene* senza alcuna delimitazione di confini territoriali, di classe, di gruppo (religioso, politico, professionale, ecc.), obbligatoriamente ci si sente rinviati ad una educazione morale e religiosa che privilegi gli aspetti della benevolenza come atteggiamento di simpatia e di disponibilità, e che faciliti i rapporti interpersonali.

Si usa dire che la pace non è un fine, ma un mezzo. Forse questa distinzione è superabile con l'idea che la pace è uno *stile di vita* che tende a *esaltare e intensificare le condizioni idonee all'espansione della vita.*

Questa totale comprensione della vita è ciò che ci fa definire la pace non una virtù, ma luogo di confluenza e risultanza di molte virtù, le quali se sono autentiche esprimono tra di loro una solidarietà la cui espressione globale è appunto la pace. Questo concetto serve a demistificare molte sedicenti virtù, le quali, pur accrescendo la vitalità all'interno di certi ambiti, alla fine e magari programmaticamente conducono alla lotta e alla distruzione.

Egoismo e ignoranza

Individuati come ostacoli principali di una cultura della pace l'egoismo e

l'ignoranza, si osserva che il primo è più grave perché costituisce una causa anche della seconda. Il permanere dell'assenza di una cultura di pace è infatti dovuto ad un egoismo di gruppo che impedisce un'indagine profonda, spassionata e sistematica circa le cause dei conflitti, e una corrispondente ricerca creativa di una nuova impostazione culturale.

Non sarà impresa facile costruire una solida e organica cultura di pace. Occorre un potenziale di intelligenze esperte nei diversi settori della vita, che saranno sollecitate a impegnarsi quando sussisteranno le condizioni di un nuovo pathos determinato da nuove priorità morali. La cultura, là dov'essa prende direzione, per scorrere entro l'alveo della pace dovrà porsi l'interrogativo radicale e dirompente: Serve per la pace? Solo raccogliendo questa provocazione si può guardare all'anno 2000 come a quello in cui potrebbe «scoppiare» la pace.

Una cultura della pace

Dai compiti sopra delineati emerge che l'idea della pace non solo produce civiltà, ma genera cultura anche nel senso tradizionale di «prodotto del pensiero» o in quello più recente di «modalità nell'affrontare i problemi dell'esistenza». Questo accade perché l'idea della pace obbliga alla *ristrutturazione dell'esperienza,* alla **rilettura di tutto il patrimonio culturale,** all'apprestamento di *nuovi strumenti concettuali, didattici e organizzativi.*

La pace possiede uno straordinario potenziale epistemologico. La lentezza del suo movimento è da riconnettere alla profondità dei suoi requisiti e alla vastità onnicomprensiva della sua azione. La cultura si trova di fronte al compito nuovo di individuare *qual è il valore di pacifismo presente nelle varie esperienze* di vita e di cultura, e quali iniziative si debbano assumere per educare alla pace.

Volendo rendere più concreto e praticabile il discorso ci si può chiedere quale sia l'ambito della cultura da rinnovare. La risposta è che occorre riferirsi a tutta la dimensione della cultura. La pace è solidale, per cui se manca in un settore o in una zona anche i settori e le zone circostanti restano contagiati e entrano in tensione.

L'ISEF (1) sta cercando di segnare questa strategia di un progetto generale di cultura della pace. L'impresa appare, oltre che nuova, immensa sul piano dell'elaborazione e si proietta necessariamente nei tempi delle generazioni future. Forse il Duemila coglierà nel vivo questo processo di trasformazione.

La sfida posta a noi ora è l'incominciare a far scorrere nella cultura questa linfa nuova agendo su una molteplicità di piani interagenti, cercando fin d'ora di individuare i concetti-base e le idee di fondo che possono orientare e sostenere tutto l'edificio culturale.

(1) L'Istituto per la Formazione Europea (ISEF), già attivo da più di un anno attraverso il suo Comitato promotore, è stato fondato ufficialmente il 7 novembre 1981. È una libera associazione internazionale che ha di mira la formazione della coscienza europea mediante una serie di attività che si collocano a livello scientifico, o didattico o divulgativo. Il primo progetto di attività è illustrato nell'opuscolo Linee programmatiche, Gardone Riviera (Brescia), 1980, pp. 16.

SETTIMANA DI STUDIO C.E.M.

Data: Dal 22 al 26 agosto.
Tema: Scuola e sviluppo.
Luogo: Villa Getsemani, Ancona.

La Villa Foschi, ora Villa Getsemani, sorge nel ridente paese di Montesicuro, a pochi chilometri da Ancona, a 305 m.s.l.m. Le notizie relative alla famiglia Foschi, antica proprietaria della villa, sono assai scarse e frammentarie. Si sa soltanto che, apparsa in Ancona nel 1532, fu subito ascritta al Patriziato Cittadino ed ottenne eguale riconoscimento per Roma, Senigallia e Camerino.

La trasformazione della villa fu limitata alla ristrutturazione degli interni mentre l'esterno conserva la semplicità della sua linea originale.

Nel 1947 l'intero complesso edilizio fu acquistato dalla Diocesi di Ancona, che ora lo ha trasformato in Casa di Convegni, Esercizi Spirituali, Pensione familiare e Ristorante.

La trasformazione avvenuta dalla sua costruzione fino ad ora non è venuta meno alle caratteristiche di equilibrio formale, ma è avvenuta secondo una felice sintesi tra l'originario schema improntato a rustica semplicità e praticità, con un più raffinato disegno.

Nota: nel prossimo numero offriremo maggiori dettagli sul tema della Settimana e sulle modalità di iscrizione.

CARITAS,
EDUCAZIONE ALLO SVILUPPO,
ANIMAZIONE PASTORALE
ALLA SOLIDARIETÀ
CON IL TERZO MONDO

PROGRAMMA:

Lunedì 19 luglio in serata: Arrivi e sistemazione.

Martedì 20 luglio:

ore 9 - Relazione su «Terzo Mondo: una sfida all'uomo e ai popoli». Dibattito.

ore 16 - Esperienze in atto.

Mercoledì 21 luglio:

ore 9 - Relazione: «Comunità cristiana e problemi del Terzo Mondo».

ore 16 - Piste di impegno ecclesiale per il Terzo Mondo; — l'educazione nella parrocchia; — l'animazione dei gruppi; — la presenza nella scuola; — la promozione umana di stranieri in Italia.

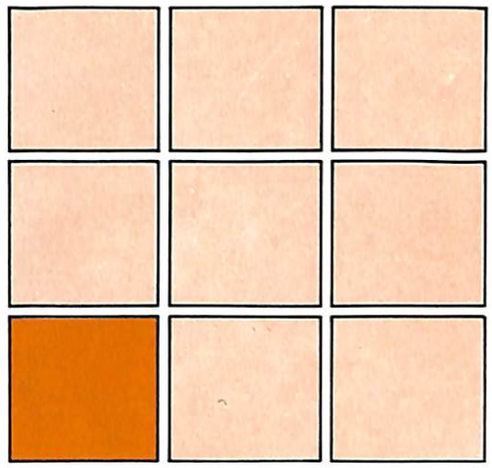
ore 18 - Esperienze.

giovedì 22 luglio:

ore 9 - Strumenti e metodi di animazione. Esperienze.

ore 11,30 - Conclusioni operative.

Claudio Economi



COMPONENTE
RELIGIOSA

Il Dio che ha creato il mondo dà a tutti la vita

Il termine «Creatività» è una parola dal significato abbastanza polivalente nel linguaggio comune perché si presta ad indicare molte cose e nessuna in modo particolare. È indubbio, comunque, che essa costituisca una dimensione fondamentale dell'attività umana ed, anche, un problema d'ordine psicologico e pedagogico. Indicando dei semplici punti di riferimento si può dire che da una concezione della creatività legata al solo campo artistico si è passati, in un secondo momento, ad estenderla anche all'attività umana in campo scientifico - tecnico (il cosiddetto «pensiero produttivo»), per approdare, infine, ad una concezione che includesse, nella creatività, sia gli aspetti intellettivi che extraintellettivi (dotazioni ed atti umani di partenza) della persona che crea. A differenza di un tempo, perciò, oggi si pensa che la creatività sia un attributo dell'uomo in quanto tale, e non una dimensione esclusiva di alcune persone soltanto: la creatività tende, perciò, sempre più a porsi come una dimensione della personalità umana, che può essere educata a tutti i livelli dell'età evolutiva, mediante opportuni interventi educativi.

L'importanza di questa convinzione si riflette in una concezione: a) dell'uomo, inteso come persona che sa, può e deve dirigere il proprio processo di sviluppo e di crescita, a condizione che dia una risposta critico - creativa a tutte le domande emergenti dalla propria esperienza esistenziale, senza escluderne alcuna; b) dell'educazione, centrata sullo sviluppo della capacità critico - creativa (dall'esperienza quotidiana all'assunzione di significati vitali: i valori) in cui l'elemento «creatività» venga inteso come capacità di mobilitare le forze razionali, critiche e inconsce per dare soluzione ai problemi. Ora, la componente religiosa entra, di diritto, nel quadro di un'assunzione libera e consapevole, da parte dell'uomo, del proprio processo integrale di sviluppo e di crescita, condizione primaria perché ognuno possa dare il suo contributo all'opera di trasformazione di tutta la realtà. Si legge infatti nella «Popolorum Progressio»: «Nel disegno di Dio, ogni uomo è chiamato ad uno sviluppo, perché ogni vita è vocazione. Fin dalla nascita, è dato a tutti in germe un insieme di attitudini e di qualità da far fruttificare: il loro pieno svolgimento, frutto a un tempo dell'educazione ricevuta dall'ambiente e dello sforzo personale, permetterà a ciascuno di orientarsi verso il destino, propostogli dal suo creatore»... (N.15).Per esserci, inoltre, autentico sviluppo: «(esso) deve essere integrale, il che vuol dire volto alla promozione di ogni uomo e di tutto l'uomo» (N.14). Infine: «È un umanesimo plenario che occorre promuovere. Che vuol dire ciò, se non lo sviluppo di tutto l'uomo e di tutti gli uomini?» (N.42).

Ecco, allora, che la ricerca continua di una risposta personale, partecipata agli altri in un libero confronto, all'esigenza di una verità oggettiva da scoprire nella realtà, sarà la misura della nostra creatività, in ordine ad un disegno divino provvidenziale di salvezza, rivelatoci da Gesù Cristo, Uomo e Dio.

Creatività dunque che, lungi dall'esaurirsi solo nella costruzione di un progresso quantitativo, si realizzi anche nella ricerca di uno sviluppo qualitativo (aperto, dunque, anche alla trascendenza) dell'uomo, tenendo conto della novità assoluta dell'incarnazione del Verbo di Dio nella storia dell'umanità; in ordine a tre piste didattiche, fondamentali di ricerca:

A) Gesù il Verbo incarnato, che esprime il volto di Dio;

B) Gesù l'Uomo Nuovo che rivela il volto autentico dell'uomo;

C) Il concetto africano di «Forza vitale» come energia vitale creativa.

* * *

A) La S. Scrittura concepisce il tempo come storia aperta al futuro, mentre le religioni circostanti avevano un'idea del tempo inteso come movimento circolare, chiuso in se stesso, uguale in ogni ciclo; nell'esperienza religiosa dell'esodo giudaico Dio è il Dio in cammino.

Vi è lo sforzo continuo del popolo eletto per mantenersi fedele al Dio della promessa, conosciuto nell'esperienza dell'Esodo: Israele va, quindi, verso una meta, attende gli interventi di Jahwe, cioè, la sua salvezza; il tempo biblico è, perciò, concepito come storia,

con una serie continua d'interventi divini, orientata verso un fine. La storia è continuamente aperta alla novità perché il suo avverarsi, anche se partecipato direttamente dall'uomo, è, però, nelle mani di Colui che lo creò. Tra le tappe della promessa salvifica si considerino: 1) l'elezione di Abramo e la promessa di benedizione a tutti i popoli (Gn. 12, 1-3; 13, 14-17); 2) l'esperienza dell'Esodo e l'alleanza del Sinai (Es. 23, 30-31); 3) l'annuncio di un Re - Messia a Davide da parte di Natan (2 Sam. 7, 8-16). Il progressivo e graduale disvelarsi del disegno di salvezza, concepito da Dio per l'uomo, arriva al suo massimo grado (prima i tempi della preparazione: Eb. 1,2,9,9; 1 pt. 1,11; poi i tempi della pazienza: Rm. 3, 26; At. 17, 30; infine, nella «pienezza dei tempi», il momento scelto per la venuta del Cristo, con l'inaugurazione dell'era della salvezza: Gal. 4, 4; Rm. 3, 26) di novità assoluta con l'incarnazione del Verbo in Gesù di Nazaret: «Ecco concepirai un figlio, lo darai alla luce e lo chiamerai Gesù. Sarà grande e chiamato Figlio dell'Altissimo; il Signore Dio gli darà il trono di Davide suo padre e regnerà, per sempre, sulla casa di Giacobbe ed il suo regno non avrà fine» (Lc. 1, 31-32).

In particolare, l'*Uomo - Gesù* costituisce, nella storia, una novità radicale, rivelandosi come... «l'immagine dell'invisibile Dio, generato prima di ogni creatura» (Col. 11, 15), affinché tutti gli eletti dal Padre siano resi conformi all'immagine del Figlio suo, il primogenito tra molti fratelli (Rm. 8, 59). Si legge infatti nella «Dei Verbum»: «Piacque a Dio nella sua bontà e sapienza rivelare Se stesso e manifestare il mistero della sua volontà (Ef. 1, 9) mediante il quale gli uomini per mezzo di Cristo, Verbo fatto carne, nello Spirito Santo hanno accesso al Padre e sono resi partecipi della divina natura (Ef. 2, 18; 2 Pt. 1, 4). Con questa rivelazione infatti Dio invisibile (Col. 1, 15; 1 Tm. 1, 17) nel suo grande amore parla agli uomini come ad amici e si intrattiene con essi (Bar. 3, 38) per invitarli ed ammetterli alla Comunione con sé (N. 2). Gesù Cristo si pone, allora, come il termine della promessa del piano salvifico divino perché egli che è «insieme il mediatore e la pienezza di tutta intera la rivelazione» (U.D. n. 2), facendosi carne e venendo ad abitare in mezzo a noi, ci elargisse, come «uomo agli uomini» (Epist. ad Diognetum C VII, 4), la grazia e la verità. Si legge, infatti, nel prologo del Vangelo di Giovanni: «Perché la legge fu data per mezzo di Mosè, la grazia e la verità vennero per mezzo di Gesù Cristo, Dio nessuno l'ha mai visto: proprio il figlio unigenito, che è nel seno del Padre, lui lo ha rivelato (Gv. 1, 17-18)». Da quanto accennato emerge chiaramente che, in una concezione cristiana della storia, la speranza va verso un futuro, già realizzato dal Cristo, ma non ancora del tutto compiuto se non al suo nuovo ritorno (Dn. 7, 13-14; Mt. 24, 30-31; Mc. 13, 26-27; Lc. 21,27) quando resusciteranno i morti (1 Cor. 15; 2 Cor. 4,14; Rm. 6, 1-11; Ef. 3,21; 2 Tm. 2,18) e si identifica con la capacità creativa dell'uomo di realizzare un nuovo destino personale - comunitario: «Vidi poi un nuovo cielo e una nuova terra, perché il cielo e la terra di prima erano scomparsi ed il mare non c'era più. Vidi anche la città santa, la nuova Gerusalemme, scendere dal cielo, da Dio»... «Ecco la dimora di Dio con gli uomini! Egli dimorerà tra di loro ed essi saranno suo popolo ed egli sarà il «Dio - con - loro» (Ap. 21).

* * *

B) «Quando... venne la pienezza del tempo (Gal. 4,4) il Verbo si fece carne ed abitò tra noi pieno di grazia e di verità (Gv. 1,14). Cristo stabilì il Regno di Dio sulla terra, manifestò con opere e parole il Padre suo e Se stesso e portò a compimento l'opera sua con la morte, la resurrezione e la gloriosa ascensione, e l'invito dello Spirito Santo» (Dei Verbum n. 17). Allora, proprio perché il Verbo si è fatto carne ed ha fondato il Regno di Dio per gli uomini della terra, Gesù è l'uomo nuovo, l'assoluta novità ed il «radicale plenario» della storia che ci ha rivelato il volto autentico dell'uomo. Di quanto detto valga, come esemplificazione, il famoso discorso della montagna (Mt. 5, 1-7, 28; parallelo in Lc. 6, 1-6, 38). In Mt. possiamo definire tale sermone come un discorso programmatico, considerato come la sintesi dello spirito dell'insegnamento morale di Gesù. Esso è infatti la sintesi della perfezione morale, dell'interiorità (contro la religiosità esteriore ed ipocrita) e della radicalità (contro una purezza legale) dell'insegnamento morale di Gesù; in altri termini, in questo discorso si delineano i fondamenti etici del Regno e le norme di comportamento dell'uomo che fa la volontà di Dio (Mt. 5,21).

Gesù annuncia le famose beatitudini (a carattere spirituale in Mt. ed a carattere materiale, in Lc.) per poi arrivare al nucleo del sermone: egli non è venuto ad abolire la Legge o i Profeti, ma a dare compimento all'azione salvifica di Dio nella storia, instaurando una giustizia (santità) superiore all'antica. Dice infatti Gesù: «Poichè io vi dico: se la vostra giustizia non supererà quella degli scribi e dei farisei, non entrerete nel regno dei cieli» (Mt. 5,20); subito dopo, attraverso lo schema dialettico del «fu detto», «ma io vi dico», con in più anche l'ideale della perfezione, Gesù, l'Uomo Nuovo, fonda il nuovo tipo di uomo che, scoprendo e assumendo con il cuore e la volontà la verità rivelata, con l'aiuto dello Spirito, costruisce, creativamente, la propria storia, secondo l'invito: «Siate voi dunque perfetti come è perfetto il Padre vostro celeste» (Mt. 5,48) integrato dall'invito parallelo in Luca: «Siate misericordiosi, come è misericordioso il Padre vostro» (Lc. 6,36).

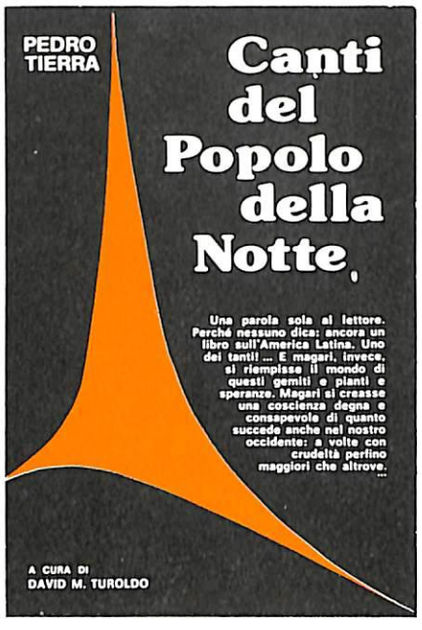
* * *

C) Il concetto africano di «Forza vitale» come energia vitale creativa.

La creatività s'imposta come la forza vitale più pertinente all'uomo che

---

Indicazioni Bibliografiche



Pedro Tierra. CANTI DEL POPOLO DELLA NOTTE. (a cura di David M. Turoldo - EMI - L. 3.500 i.i).

"...È necessario dire subito che questo è un libro vero: questa poesia è vita. La vita di queste poesie, la vita di questo poeta che scrive versi nei sotterranei del giorno, è agonia o lotta all'ultimo respiro, una sfida luminosa alla morte.

Questo libro è un 'canto totale' dell'America contro il 'cattivo oggi' per un 'futuro nostro'... Nessuno può leggere queste pagine come se sfogliasse una poesia in più, come un fiore qualunque. Questo non è un libro di fiori abituali...

(dalla prefazione di Pedro Maria Casaldaliga)

costruisce attivamente la sua storia. A questo proposito, l'africanista, *Adalberto Da Postioma O.F.M.*, nel suo studio «Cristianesimo africano» ci segnala che gli Africani orientano il loro comportamento ed i loro usi in vista di fortificare la vita umana. È la forza vitale, infatti, l'oggetto delle loro preghiere a Dio ed agli spiriti come di tutti i rimedi magici.

La magia non è altro, perciò, per loro che il naturale sfruttamento di tutte quelle forze benefiche che Dio ha messo a disposizione degli uomini. Ecco alcune invocazioni: «Dio del cielo, dammi la forza di vivere. Che io sia forte! Eccomi qui, presente: io e i miei figli. Fa che possiamo diventare estremamente forti come il martello del fabbro...» (Baluba).

Ma la forza, di cui si parla, non è soltanto qualcosa di fisico, in quanto viene vissuta anche come impegno umano — sociale; «Nzambi (Dio), tu che hai detto agli uomini: «andate a costruirvi dei villaggi e procreate dei figli» fa che questo villaggio prosperi e che questi bambini crescano e che siano forti (Zutshiokwe). Il concetto di forza, infine, si applica anche alla divinità: «Koruba (Dio), noi camminiamo con la tua forza (Pigmei). La famiglia viene considerata, a questo punto, come la sorgente della vita e la sede della forza vitale; un giorno di festa viene considerato la nascita di un figlio; la fecondità vitale: «...è una nota dominante della cultura africana, che le conferisce il diritto di rivendicare un proprio umanesimo» (p. 15). Ne consegue che una delle categorie della mentalità africana consiste nel finalizzare il destino dell'uomo, proprio nella perpetuazione della specie che rappresenta il solo mezzo per sfuggire alla morte; dice infatti un detto bantù: «Il contrapposto della morte è la generazione» (p. 16). Ecco perché allora la donna, in quanto donatrice di vita, «depositaria del passato e del futuro classico» occupa un posto preminente nella famiglia africana, tanto che, nella maggior parte delle tribù, si considera principalmente il clan materno ed inoltre: «È costume presso alcune tribù di incoronare la donna che diventa madre per la prima volta» (p. 16). Ora, il messaggio di Gesù Cristo risponde concretamente alla categoria mentale della forza vitale. Basti pensare che uno degli appellativi biblici più ricco di significato è proprio quello di «Dio vivente» (Jr. 10). Dio si presenta in questo modo: «Io sono colui che sono» (Es. 3,14). Nel Vangelo Cristo è il «Figlio del Dio vivo» (Mt. 16) e si autodefinisce: «Io sono la via, la verità e la vita» (Gv. 14,6).



Questa vita divina si è manifestata attraverso una storia della salvezza che avrà il suo definitivo compimento nella resurrezione finale: allora i credenti si ritroveranno in Dio, sorgente vitale eterna (1 Cor. 15,28). Se nell'Antico Testamento è più manifesto il concetto che la fecondità vitale viene da Dio, nel Nuovo si rivela che essa si trova espressamente in Lui. Nel Mistero Trinitario, infatti, c'è un Padre che genera, un Figlio che è generato, perfettamente uguali, i quali spirano lo Spirito Santo. Ecco dunque che nel Dio cristiano esiste, nientedimeno, che una doppia fecondità vitale. Questa vita divina, infine, invade una donna, Maria SS., che diviene la Madre dell'unico Figlio del Padre.

Concludendo, le concezioni della forza vitale, della fecondità e della donna, dunque, nel messaggio cristiano hanno degli evidenti agganci nel pensiero tradizionale degli Africani.

Indicazioni metodologico - didattiche, obiettivo specifico

Avviare l'alunno a comprendere ed a sostenere il proprio sviluppo personale in senso critico - creativo al fine di una fondazione della storia, in cui, attraverso la dimensione della partecipazione vitale da simile a simile, si costruisca dinamicamente il Regno dell'uomo e di Dio, realizzato dalla Persona di Gesù Cristo, l'Uomo Nuovo (mutamento e senso della continuità attraverso «un preciso e costante riferimento ad un quadro di valori» che culmini nel valore religioso di un Dio che ama l'uomo).

Fasi del procedimento didattico

1) Fase di documentazione - informazione;
2) Fase di dialogo;
3) Fase dell'applicazione e dell'impegno operativo.

Tappe metodologico - didattiche

1) Nella prima tappa, l'alunno raccoglie elementi della sua crescita e le reazioni che prova dinanzi a questa scoperta insieme ai progetti per l'avvenire;

2) Nella seconda tappa, si dialoga sul fatto della propria crescita, come passaggio, o meglio liberazione creativa, dal ricevere solo dagli altri al potere dare agli altri. Il ragazzo è perciò invitato a riflettere su quanto la sua crescita sia in armonia con il piano salvifico di Dio che impegna l'uomo in tutta la sua criticità e creatività;

3) Nella terza tappa, infine, si propongono al ragazzo alcuni modelli di persone che hanno saputo liberare la loro creatività in vista di un progetto personale di vita autenticamente umano e cristiano. Le piste trattate precedentemente serviranno ad impostare, inoltre, un confronto - verifica con l'uomo che «cresceva in età e in grazia, davanti a Dio e agli uomini (Lc. 3,52).

RIFLESSIONI!

Lisa Davanzo

Il cielo è azzurro Giuseppe ha gli occhi neri e la maestra studierà le galassie

Fui invitata dai miei «primi» alunni che ora sono mamme e papà, in un ristorante della zona, per una cena di amicizia. il poterli rivedere, mi riempì di profonda commozione perché, di molti non saoevo più nulla.

Walter venne a prendermi a casa. Era tutto felice di portarmi, lui, alla festa. Mentre, guidando con sicurezza la sua Giulia, mi parlava della famiglia, lo rivedevo in classe I^{a} timido, goffo e impacciato.

Mai il colloquio mi fu più familiare. Proseguivamo — come dice mounier — la nostra conversazione interiore che non era mai stata interrotta.

Sul piazzale del ristorante, mi aspettavano tutti. Chissà se riuscirò a riconoscerli! mi chiedevo. In un attimo, come una scintilla, si accesero i loro volti.

Ciao, Carlo! Ma, Giuseppe, ti ho riconosciuto dagli occhi neri; con barba e capelli ti sei nascosto tutto! Come sei bella, Maria! Quanti abbracci e che festa! Durante la cena chiesi loro: «Cosa ricordate della scuola?».

Mi risposero: «I cori, i lavori, le recite, i disegni, le gite».

«Non ricordate le divisioni, i temi, i problemi?».

«No, no, quelli li facevamo e basta».

La pratica vale più della grammatica

In classe IV^{a} accolgo Paola ripetente, perché non sa fare le equivalenze. Finita la V^{a} se ne va a lavorare.

Dopo alcuni anni, la incontro.

— Cosa fai, Paola?

— Lavoro a Bibione, in una macelleria.

— Te la cavi con i conti?

— Benissimo, signorina, perché la pratica vale più della grammatica.

E dopo avermi parlato con entusiasmo del suo lavoro, mi lascia con un largo sorriso.

L'albero di Tenerè

Spesse volte faccio l'esame di coscienza e mi chiedo: — Sono convinta che devo studiare *per me, con i miei scolari e per ciascuno di loro?* Anche oggi *li ho amati tutti?*

Queste domande perché impegnative mostrano la carica di responsabilità e di intelligente amore che deve animare il nostro lavoro. Ho letto che nel deserto l'acqua c'è, ma è nascosta. E le piante lo sanno perché vanno a cercarla dov'è. Le radici di certi cespugli si spingono fino a tre metri di profondità. L'albero di Tenerè, nel deserto del Sahara, per trovare l'acqua sa allungare le sue radici fino alla profondità di trentasei metri! Altre piante invece sviluppano orizzontalmente le radici, in modo da assorbire ogni presenza di umidità.



Quanti bambini nascondono la loro anima sotto un pesante deserto di sabbia o un soffocante disordine!

È certo che se la maestra vuole costruire un rapporto di vita con tutti i suoi scolari, per l'attitudine che la rende abile, paziente e amorosa, può raggiungere sempre la loro anima.

Dice un proverbio: «*Chi vuole colpire, trova sempre un bastone*». Penso che la maestra che vuole mettersi in comunicazione con tutti i suoi bambini, trova nella sua cultura, nelle sue conoscenze e nel suo cuore, la strada per arrivare, come l'albero di Tenerè che sa trovare l'acqua.

Mai come in questo tempo si pubblicano libri sui bambini e mai come in questo tempo i bambini sono in balia dei mass-media, del consumismo, della violenza degli adulti che non sanno dare loro spazio, adatta alimetazione, divertimenti, riposo, sicurezza, verde, ascolto. Infatti chi ascolta i bambini! In famiglia ricevono o troppe gratificazioni o troppi no e castighi e amminizioni.

La cronaca ci parla qualche volta di bambini «impossibili» che sono bastonati, seviziati dai genitori che non vogliono ammettere il loro fallimento. E se per caso, anche a scuola, i bambini devono vivere in un'obbedienza forzata, essi con il disimpegno, l'irrequietezza, l'aggressività sanno denunciare a tutti l'inattitudine della maestra. Meglio sarebbe allora cambiare lavoro, anziché spegnere o svilire intelligenze nel subbuglio e nella confusione!

RIFLESSIONI!

Lisa Davanzo

Il cielo è azzurro Giuseppe ha gli occhi neri e la maestra studierà le galassie

L'attitudine all'insegnamento porta la maestra ad *esistere* con i suoi bambini per entrare nei loro gesti, nelle loro scoperte, nei loro giochi. L'attitudine aiuta a capirli e a farci capire. Capirli per renderli contenti *privilegiando la comunicazione all'efficientismo*. Tutti sappiamo che il bambino amato si fa più bello, che il bambino soddisfatto si fa più attivo. Più la maestra è comunicazione di cultura, di conoscenza, di amore, più la scuola di fa ricca e creativa.

La parola comunicazione deriva dal latino «cum moenia - cum munera», e



vuole significare *«scambio di doni dentro la città fortificata»;* il massimo valore nel rapporto umano: scambio di gioia nella sicurezza.

E poiché la comunicazione impegna tutta la persona, mi chiedo: sono ottimista, mi entusiasmo, mi piace la musica, vesto con proprietà, che libri leggo, ho il senso dell'umorismo, amo l'arte, so osservare, so giocare con i bambini, sono umile, so sorridere, so perdonare, prego, mi tengo aggiornata, non faccio preferenze, ho capacità di meraviglia, credo nel mio lavoro, amo la verità, conosco l'ambiente dei miei scolari, come accolgo le loro mamme, faccio scuola per far bella figura, mi sento condizionata dalle colleghe, mi preoccupo più dell'aula che dei bambini?

Bisogna innamorarsi del proprio lavoro perché l'amore ci da la forza di appassionarci; cioè di godere con chi gode, di soffrire con chi soffre, di far nostri i problemi degli altri, di entrare nella festa della vita insieme, di voler crescere con gli altri, di imparare a conoscerci per migliorarci.

Che nella scuola non ci siano bambini soli! *La più grande povertà di un bambino è il sentirsi abbandonato.* Noi sappiamo che la solitudine crea la noia e la noia è uno stress che ubriaca il cervello e logora i nervi portando o al menefreghismo o all'aggressività.

Ho visto uscire da scuola maestre sempre stanchissime, disamorate; altre invece sempre sorridenti e serene perché si può insegnare *con fatica o con gioia, in modo difficile o in modo facile.*

Le une si sentono insegnanti con le carte in regola, le altre sanno che mentre aiutano i bambini a sviluppare le loro capacità, esse stesse sono aiutate dai bambini ad attivare le loro capacità.

Per questo, forse, gli indiani al posto del verbo «insegnare» adoperano il verbo «imparare».

Il valore dello stare insieme

Ogni bambino arriva a scuola con la sua storia che è una somma di ereditarietà, tradizione, ambiente, famiglia, casa, strada.

Compito nostro è di aiutarlo ad entrare in relazione con le persone, le cose, gli avvenimenti e le sue possibilità.

Non pensiamo al bambino tipico, ideale; guardiamo invece Valeria, Raffaele, Giorgio con questa età e storia, cultura e in questo momento.

È importante fin dalla prima classe far sentire il valore dello stare insieme perché
ci si diverte di più
si diventa migliori
ci si educa
si scoprono le diversità
ci si aiuta
si può fare una risata
si è una forza
si inventano giochi nuovi
si impara più facilmente
possiamo fare un coro
perfino si mangia più volentieri.

Che la scuola sia amata dai bambini come la loro casa!

Il valore del parlare semplice

La maestra è porgitrice di parole non per depositarle nei suoi ragazzi ma perché, legate alla vita, diventino conoscenza.

Ogni parola è suscitatrice di realtà o di sentimenti; difatti una cosa è dire guerra - fame - paura; un'altra cosa è dire sole - pace - sicurezza.

Oggi c'è l'usura della parola. Se pensiamo alla pubblicità che mette la tenerezza nei piselli, la gentilezza nella grappa e fa spuntare un fiore in bocca, non so come faccia il bambino a capire come stanno veramente le cose.

In un'intervista televisiva fu chiesto ad un ragazzino:

— Cosa faresti se ti portassero via la casa?

— Ma come me la possono portar via, non è mica un giocattolo?

In un libro di III classe c'era scritto che ogni popolo ha le sue «credenze re-



ligiose». Certamente i bambini avranno pensato alla credenza della loro cucina.

Spiegando storia, parlo di Pirro, re dell'Epiro. Franco improvvisamente chiede:

— Che biro aveva, signorina?

Potrei fare mille esempi su cosa ca-

RIFLESSIONI!

Lisa Davanzo

Il cielo è azzurro Giuseppe ha gli occhi neri e la maestra studierà le galassie

piscono i nostri bambini quando leggono o quando ci ascoltano. Il nostro parlare sia allora semplice, facile, logico, essenziale, avvolto però da un pizzico di poesia. Cerchiamo di scoprire, con i bambini, il significato delle parole che non conoscono.

Dopo aver parlato del cane, faccio scrivere sulla lavagna: il cane è un mammifero. Chiedo:

— Chi sa cosa vuol dire mammifero?

Le risposte sono tante e tutte sbagliate.

Ad un tratto Lorenza grida: «Fiammifero!».

— Risposta esatta — rispondo io, perché Lorenza conosce il fiammifero e non il mammifero.

Andrea urla: «C'è dentro la parola mamma!».



— Anche il cane — risponde Andrea — quand'è piccolo succhia il latte della mamma.

— Per questo è un mammifero e non un fiammifero.

Che risate!

Le parole non capite passano sopra la testa, le parola capite restano dentro, formando il patrimonio linguistico.

I bambini rifiutano le parole frivole e false come sono qualche volta i nostri «benissimo, bravissimo, bellissimo».

C'è un collega che mi saluta «Cara, cara, cara, cara». Quel superlativo assoluto mi fa capire che non gli sono cara. Il positivo spesso è più efficace del superlativo. Potessimo vivere al positivo i valori di buono, bravo, generoso! Dante nella Divina Commedia ha adoperato 13 superlativi, Foscolo nei Sepolcri 3.

Ci sono molti modi per gratificare un lavoro: una carezza, un sorriso, un incarico, una parola tutta per te. «*Che scarpe belle!*» «*Ma ti sei fatta più alta!*». Spesso in gesto di affetto vale più di tutti i superlativi di questo mondo.

Ritorniamo al valore del parlase semplice, penso che la semplicità sia frutto di ricchezza inferiore. Antonio Zicchicchi oltre che scienziato è un maestro perché sa far capire, alla gente comune, le misteriose leggi della fisica nucleare.

Anche la maestra non sa tutto

La maestra si faccia «conoscere» dai suoi bambini. Nella parabola del buon pastore Gesù dice: «*E le pecore conoscono me*». Quanto è importante, nella vita di comunità, renderci trasparenti, penetrabili. Ricordo di aver raccontato subito ai bambini la multa presa, per divieto di sosta. Perché anch'io ho le distrazioni, poca avvedutezza, paura, sconforto; anch'io ho famiglia, casa, parenti, amici; anch'io ho bisogno di perdono. Non sono perfetta, infallibile, non so tutto, so solo un po' più di voi, devo studiare sempre come voi.

Un giorno mi chiesero di parlare della galassie.

— Non sono preparata — risposi —. Datemi il tempo di documentarmi.

— Quanti giorni?

— Due. Giovedì parlerò delle galassie. Ricordatevi, però, che uno solo sa tutto: è Dio; gli uomini sanno quello che sanno. Uno sa una cosa e uno ne sa un'altra come Romeo che sa andare «a palpeta» e non sa... Vuoi spiegarmi come si fa?

Romeo, con la sua voce stridula, racconta:

— Si va lungo la riva del fosso, adesso che siamo in inverno e no di estate, e si va piano piano. Ogni tanto si palpa nel fango dove l'acqua è chiara. I pesci

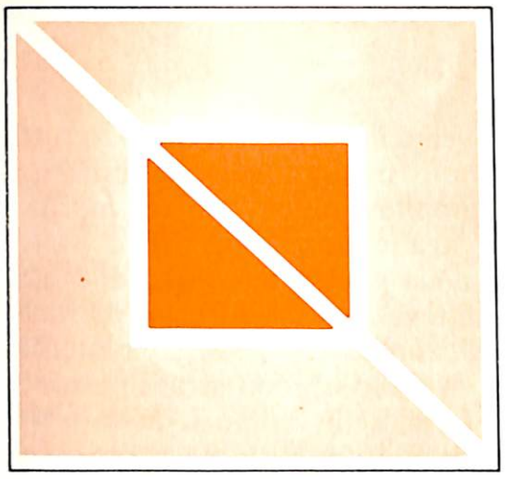


per star caldi sono là dentro, io li sento e li prendo. Ieri ne ho presi tre.

In classe scoppia un applauso per Romeo.

Ogni bambino ha il suo pezzo di cielo. Godiamolo in tutto il suo splendore.

Un putel no'l fa paura
el l'è basso de statura
no l'à forza no l'imbroja
de ziogar l'à sempre voja.
Un putel l'è sempre bel
perché l'à l'odor del ciel.



a cura di Piergiorgio Lanaro

LA "NARRATIVA"

Parole di fiaba per messaggi di vita

«C'era una volta»... *già il cartaginese Apuleio conosceva la magica formula con cui le mamme di tutto il mondo schiudono agli occhi dei loro bambini le porte del regno della Fantasia, dove il sole contempla dalle sue vetrare di cristallo l'agitarsi degli gnomi che nascondono nelle caverne le stelle raccolte in cielo, e dove i sentieri del bosco, benchè insidiati dal lupo e dalla strega, finiscono sempre per condurre ad un palazzo illuminato...*

Giunge puntuale la fine, e tutto si dissolve nella nostalgia che avvolge sempre i paradisi perduti di ogni infanzia: quella del narratore, o quella dell'umanità.

Ma la formula potrebbe anche annunciare lo schiudersi di portali dietro cui si nasconde una terra tutta da esplorare, tutta da costruire. La fiaba diventa richiamo lanciato verso quelle potenzialità di amore e di libertà che troppo spesso dormono abbandonate; essa costituisce la descrizione di un itinerario ancora da percorrere nell'avvenire.

Siamo convinti che il piccolo d'uomo *non è impreparato ad accogliere i messaggi più solenni: lo specchio d'acqua che trema nel suo cuore è abbastanza limpido per contenere tutto un cielo sereno e per popolarsi di ali e di nubi. La moderna psicologia, del resto, sottolinea sempre più fortemente l'importanza dei primi anni ai fini della costruzione del progetto Uomo, che gli anni maturi riusciranno solo raramente a condurre a compimento, che non di rado copriranno sotto la polvere dell'oblio, ma senza impedire che qualche semente prima o poi riesca a germogliare.*

Occorre però rispettare precise condizioni perché avvenga la comunicazione: anzitutto che i contenuti proposti nascano dalla vita reale, non dalla riflessione astratta, e che a trasportarli fino al cuore dei bambini siano parole leggere e fresche come la primavera, parole che cadano nell'acqua allargandovi cerchi sempre più vasti di comprensione.

***

Le fiabe che presentiamo (1) si rivolgono al piccolo ascoltatore e tentano di raccontargli i misteri che avvolgono la nostra esistenza, i complicati meccanismi attraverso cui il sospetto entra nelle praterie umane trasformandole in deserti il malefico incantesimo che semina sospetti di paura fra gli amici di un tempo e li trasforma in mostri. Non sarà difficile al lettore più smaliziato, l'adulto ma anche l'alunno del secondo ciclo, scomporre le tessere del mosaico e riconoscere i veri personaggi che si nascondono dietro, chiamandoli con il loro nome: le conchiglie ingannatrici dei mass-media, il sinistro totem dell'etnocentrismo razzista, la sabbia dorata dell'incontro fraterno...

Secondo le leggi inderogabili che regolano le fiabe il finale positivo è d'obbligo: non si può abbandonare il bambino ai fantasmi che sono stati evocati. E c'è Secondo le leggi inderogabili che regolano le fiabe il finale positivo è d'obbligo: non si può abbandonare il bambino ai fantasmi che sono stati evocati. E c'è una ragione ancora più profonda nel nostro caso: la speranza in cui crediamo, quella di un UOMO che è sempre più grande delle situazioni che lo configurano, sempre capace di libertà nuove.

«E se il fanciullo nasce creta dobbiamo farlo Speranza» (Manuel Pacheco).

(1) *Fiabe Teatro* di Mario Bolognese, Idee grafiche di Attilio Lunardi; Ed. CEM dicembre 1981.

La guerra fra gli uomini verdi e gli uomini viola

C'era una volta un mare che era come una pagina di dolci colori: pesci guizzanti ne segnavano i mobili confini e i gabbiani del cielo lasciavano cadere nell'acqua messaggi di sole e di azzurro.

In questo mare caldo di amicizia e di vita sorgevano due grandi isole. Una aveva un monte e bianche rocce e fonti zampillanti dentro profonde caverne e ci abitavano gli uomini verdi. L'altra aveva palme, e laghetti stupendi e distese di sabbia d'oro e ci abitavano gli uomini viola.

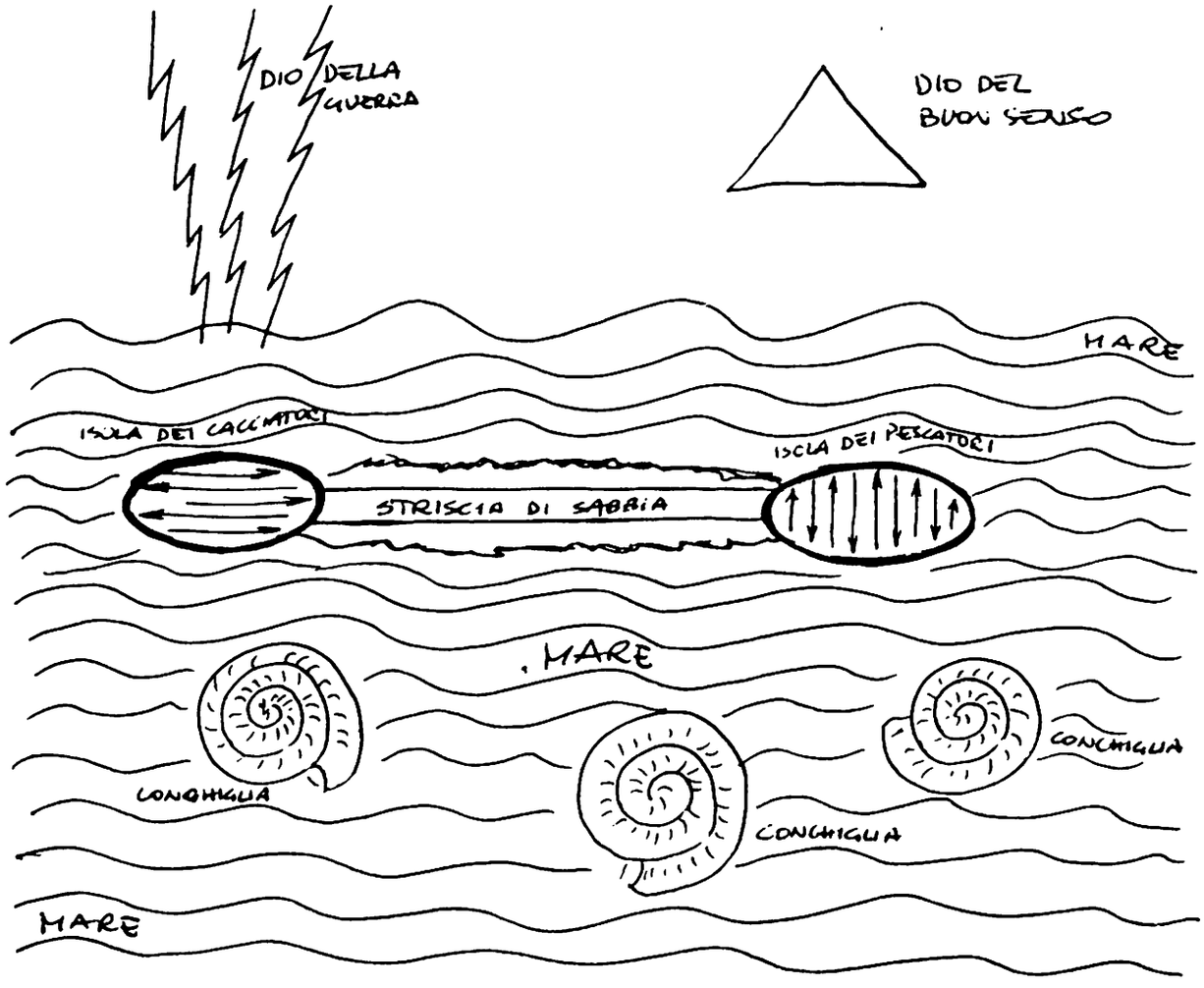
I primi erano grandi cacciatori e i secondi abilissimi pescatori.

Entrambi erano retti da leggi giuste e i loro re, da secoli, avevano garantito tra i due popoli rispetto e collaborazione. E come simbolo di questa alleanza di pace avevano unito le due isole con una lunga striscia di sabbia e corallo e non c'erano barriere al passaggio di donne e di uomini e dei loro prodotti. E sulla lunga striscia prediletta dal sole bambini verdi e bambini viola intrecciavano festa di liberi giochi.

Nulla e nessuno poteva convincere gli uomini verdi e gli uomini viola alla guerra e al rancore ma...

Ma un giorno, verso il tramonto, quando tutti i colori si toccavano in un magico abbraccio, venne da un lontano mare un cavalluccio marino tirandosi dietro strane conchiglie. Era stato mandato dal dio della guerra invidioso di tanta serenità. Chi si metteva all'orecchio una di quelle conchiglie veniva come stregato da una musica dolce e insidiosa. A poco a poco strani pensieri sbucavano come serpentelli velenosi, nella testa della gente. Quando gli uomini viola pensavano agli uomini verdi incominciavano a vederli come pericolosissime e diaboliche lucertole che bisognava calpestare e distruggere. Quando gli uomini verdi pensavano agli uomini viola se li immaginavano come squali voraci da colpire e abbattere senza pietà.

Invano i pochi che non avevano ascoltato le conchiglie cercavano di riportare pace e buon senso: nel cuore della gente, nell'una e nell'altra isola cresceva l'ira e il disprezzo e la voglia di uccidere. Il dio della guerra aveva vinto convincendo gli uni e gli altri che il loro nemico non era un essere umano ma un mostro che non meritava nessuna pietà.



Il castello e la sua segreta foresta

A lungo ci fu guerra e distruzione e la strada che univa le due isole, spezzata e distrutta, era diventata un pezzo di mare percorso da un vento di morte.

Ritornò la pace perché il dio del buon senso si impietosì ascoltando dai gabbiani la dolorosa storia delle due isole in guerra. E mandò un suo vento forte e pulito e a poco tutti spalancarono gli occhi e scrollarono la testa, come risvegliandosi da un brutto sogno. Gli uomini verdi... gli uomini viola... ma siamo tutti esseri umani... ci hanno ingannato basta con la guerra. E così la morte dovette ammainare le sue lugubri vele e le due isole si unirono di nuovo dandosi, in pace, una lunga mano calda di sabbia e di rosso corallo.

C'era una volta un castello così grande che aveva per cuore una stupenda foresta.

Dalle stanze si poteva scendere fra i rami forti e buoni, e passeggiare su sentieri sospesi tra un verde mescolato a folletti di luce.

E la sera, quando il fuoco dei caminetti faceva ingigàntire fantasmi vestiti di scintille, la foresta pulsava i suoi ritmi potenti e segreti, amici della notte e del silenzio.

Padroni del castello erano un re e una regina che amavano la bellezza e la giustizia, e il colore dei loro lunghi mantelli prendeva il riflesso di fiori nascosti e di muschio vellutato.

Insomma tra il castello e la foresta c'era come un alfabeto una musica in cui le cose sussurrate e le cose dette non invadevano mai, da una parte e dall'altra, quegli spazi segreti in cui ci si specchia come a una fonte.

Solo così, rispettando questa armonia, non era scoppiata la guerra tra gli animali selvaggi e gli uomini del castello.

Ma il re e la regina che insieme amavano bellezza e giustizia, essendo ormai vecchi lasciarono la guida del castello al principe loro figlio. Ma le cose purtroppo cambiarono in fretta.

Il principe, che aveva la mania della guerra e delle armi, decise di far costruire nella foresta dei piccoli fortini e di far esercitare soldati cacciando e inseguendo gli animali.

— Faccio così — diceva — perché stanno marciando contro di noi dei terribili nemici e dobbiamo essere pronti...

E così, per prepararsi alla difesa da questi nemici che nessuno aveva mai visto, tutti gli uomini diventarono litigiosi e violenti e si ruppe la bella armonia tra il castello e la foresta e tra il castello e il mondo fuori. Gli animali, impauriti, aggredivano gli uomini e gli uomini diventavano sempre più crudeli. Le parole dolci erano diventate grida, i sussurri imprecazioni e il silenzio era ferito continuamente dalla frenesia che tutto invadeva calpestando. Tutti erano diventati soldati e dentro e fuori il castello spade e occhi di sospetto frugavano angoli e cespugli alla ricerca di ombre in agguato.

Ma dopo anni di desolazione il dolore e le preghiere del re e della regina, ormai prossimi alla morte, fecero arrivare al castello la salvezza. Era una fanciulla bellissima, scalza, che dietro si portava un vento pieno di magia e di mistero. Tutti furono presi da un lunghissimo sonno e al loro risveglio gli occhi non ebbero più nebbia e rancore e videro il male commesso. Il principe, come espiazione, lavorò sette estati e sette inverni per demolire i fortini e fu di nuovo armonia tra il verde cuore profondo e il castello. E dopo ci fu amore tra il principe e la fanciulla e al matrimonio i loro mantelli avevano ancora il riflesso di bellezza e di giustizia.

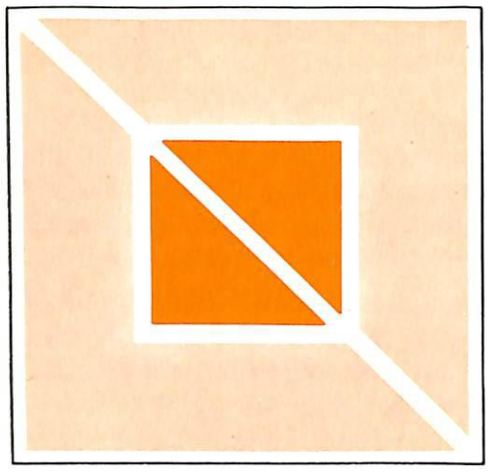
N.B.

I testi sono stati riprodotti da una recentissima pubblicazione del C.E.M. che esce in una prima edizione, ancora provvisoria e che segnaliamo ai nostri amici.

L'iniziativa ci sembra meritevole di essere segnalata per le proposte inedite che esso presenta oltre le fiabe stesse. Anzitutto la prima: quella di una drammatizzazione «totale», concepita non ai fini dell'allestimento di uno spettacolo da offrire ad un pubblico esterno, ma essenzialmente come mezzo di coinvolgimento della classe nella vicenda narrata, senza privilegiare i «più bravi», né tanto meno escludere i cosiddetti meno dotati.

Egualmente interessati appaiono le idee grafiche, «semi» gettati nel terreno della creatività, concepiti come chiavi per schiudere ai bambini il campo dell'attività pittorica, rendendo possibile l'elaborazione di un linguaggio nuovo, non più limitato all'illustrazione degli oggetti, ma allargato alla rappresentazione simbolica dei concetti. Ancora una volta il risultato previsto è quello di consentire a tutti gli alunni di potere comunicare con gli altri attraverso il linguaggio dei colori e delle forme.

Saremo grati agli amici che ci vorranno inviare i risultati pittorici conseguiti dai loro alunni e che ci aiuteranno per la preparazione di una edizione definitiva, corredata da un glossario segnico del pittore Lunardi e da approfondimenti interdisciplinari di alcune fiabe una rivisitazione attraverso le componenti geografica, storica, linguistica... come avvio per ricerche analoghe da compiere nelle classi superiori.



a cura di Pierino Violi

L'ANIMA DEI POPOLI

Come un filo d'erba verde vince la pietra

L'umanità non nasce adulta: si realizza e si compie lungo il faticoso cammino della storia. Attraverso passi sicuri e cadute umilianti, progressi e involuzioni. Peggio, si creano situazioni ingiuste che si sclerotizzano e finiscono per essere accettate come «naturali». E allora viene pronunciata la parola della rassegnazione: *Una generazione va, una generazione viene, / ma la terra resta sempre la stessa.../ Ciò che è stato sarà / e ciò che si è fatto si rifarà; / non c'è niente di nuovo sotto il sole.* (Qoèlet).

A questo punto il poeta è chiamato in causa. Se qualcuno piange, il poeta piange con lui. *Il popolo gridò di fame. / Molti l'udirono ma nessuno pianse. / Il poeta scrisse allora /il miglior poema di tutti i poemi. / I versi del poema piangevano come il popolo.../ E il poeta, scrivendoli, piangeva anch'egli come loro.* (A. Fonseca).

Ma non è ancora sufficiente. Il poeta risveglia il popolo. *E — vi prego — quello che succede ogni giorno non trovatelo naturale. Di nulla sia detto «è naturale» in questo tempo di anarchia e di sangue, di ordinato disordine, di meditato arbitrio, di umanità disumanata.* (B. Brecht).

Ancora più importante è la missione del poeta di dar ali alla speranza. È qui che scatta la creatività. È coraggio e chiaroveggenza per sognare e volere un mondo migliore. Bisogna aprire brecce e far entrare sprazzi di speranza.

Quando un poeta termina una poesia in lamento o denuncia, si aspetta una poesia successiva che suoni il doppio squillo della riscossa con la cocciutaggine dell'aurora. *Aiutatemi a disperdere questo buio, / a frantumare questa notte, / a rompere quest'ombra / in mille raggi di sole.* (Langston Hughes).

Oggi c'è grande necessità di poeti della speranza. Nel nostro mondo, oggi, ci sono persone che giudicano immutabile e indiscutibile la loro vecchia visione del mondo e possiedono mezzi per imporre e far accettare il loro sistema; dall'altro lato milioni di uomini sono marcati dall'ingiustizia e dalla fame. I poeti della speranza collocano la loro arte a servizio della grande causa della trasformazione dell'uomo e del mondo. Come un filo d'erba verde vince la pietra, così i versi dei poeti fendono con dita sicure la durezza dei vecchi sistemi. Agli occhi e agli orecchi del popolo essi sono gli araldi della giustizia, della libertà, della luce di un nuovo giorno che può tardare, ma senz'altro sorgerà.

I poeti della speranza crescono (non necessariamente, ma preferibilmente) in luoghi e momenti difficili, dove le aspirazioni collettive e individuali di trasformazione sono un imperativo. Perciò nel cosidetto Terzo Mondo ne troviamo più che nel Primo e nel Secondo.

Le poesie che presentiamo, quasi tutte del Terzo Mondo, danno anche l'idea della bella sintesi che alcuni poeti seppero fare tra creatività, chiarezza, efficacia, immagine, musicalità e impegno coerente.

Non si deve neppure dimenticare che i poeti della speranza corrono dei pericoli nella vita: «infortuni» come l'esilio e la persecuzione.

* * *

Nota: In questo numero della rivista proponiamo alla vostra lettura le poesie in versione originale e nella nostra traduzione. Si tratta di un'esperienza. La continueremo nel caso che i lettori esprimano un giudizio favorevole a riguardo.

Aguinaldo Fonseca, poeta africano vissuto molto tempo in Portogallo, rimane fedele alla prima vocazione del poeta: prestare la sua voce (di pianto) al popolo che non ha voce.

POETA E POVO

O povo gritou de fome.
Muitos ouviram mas ninguém chorou.

O povo caiu na lama.
Todos o souberam mas ninguém chorou.

O povo martirizado
morreu em campos de concentração.
Ninguém chorou.

Mas o poeta escreveu então
o melhor poema de todos os poemas.

A voz do poema não era a voz do poeta:
era a voz do povo,
o grito do povo, o choro do povo.

Os versos do poema choravam como o po-
/vo...
E o poeta, ao escrevê-los,
chorava também com eles.

Aguinaldo Fonseca
(Capo Verde)

IL POETA E IL POPOLO

Il popolo gridò di fame.
Molti udirono ma nessuno pianse.

Il popolo cadde nel fango.
Tutti lo seppero ma nessuno pianse.

Il popolo martirizzato
morì nei campi di concentramento.
Nessuno pianse.

Ma il poeta scrisse allora
il miglior poema di tutti i poemi.

La voce del poema non era la voce del poe-
/ta:
era la voce del popolo,
il grido del popolo, il pianto del popolo.

I versi del poema piangevano come il popo-
/lo...
E il poeta, scrivendoli,
piangeva anch'egli con loro.

Paul Niger, poeta delle Antille (di Guadalupa) ritornò alle origini, all'Africa, e si sentì fratello di ogni africano. La sua è una poesia di grande veemenza e dolcezza. Nel frammento che segue, tolto da una lunga poesia «Io non amo quell'Africa», trascina i bianchi davanti al tribunale del Giudizio finale.

JE N'AIME PAS L'AFRIQUE

.....
Et c'est à moi maintenant d'interroger:
Que répondras-tu à ton Dieu au jour du Jugement.
Quand il te demandera: «Qu'as-tu fait de mon peuple?
J'ai confié des hommes à des hommes pour leur enseigner l'amour,
et voici que l'écume de haine a mordu comme acide sur la terre.
As-tu fait paître mon troupeau l'herbe dure des sommets?
J'ai voulu une terre où les hommes soient hommes
et non loups
et non brebis
et non serpents
et non caméléons.
J'ai voulu une terre où la terre soit nourricière'
où la semence soit semence
où la moisson soit faite avec la faux de l'âme
une terre de Rédemption et non de Pénitence
un sol de tiges vertes et de troncs droits
où l'homme porte sans faiblir la gravité des étoiles.
Es-tu digne de laver les pieds nus de mon peuple?
Réponds!»
Que lui répondras-tu, et lui répondras-tu?

Paul Niger

IO NON AMO L'AFRICA

.....
E adesso è il mio turno di interrogare:
Che cosa risponderai al tuo Dio nel giorno del Giudizio
Quando egli ti domanderà: «Che hai fatto del mio popolo?
Io ho confidato degli uomini ad altri uomini perchè insegnassero loro l'amore,
ed ecco che la schiuma dell'odio ha morso come acido sulla terra.
Hai fatto pascolare il mio gregge sull'erba dura delle vette?
Ho voluto una terra dove gli uomini fossero uomini
e non lupi

Indicazioni Bibliografiche



La nonviolenza è un dono dei poveri ai ricchi,
un dono di conversione e di liberazione.
Nello stesso tempo è una crescita,
una maturazione per i poveri stessi.
Se questi scegliessero la strada della violenza,
non potrebbero essere condannati,
considerata l'oppressione cui sono soggetti,
ma rischierebbero di essere coinvolti nella stessa logica disumana degli oppressori,
per i quali i soli valori sono il potere,
la ricchezza, la forza,
la capacità di trarre profitto dall'altrui avvilimento.
Dopo uno sguardo panoramico di Adolfo Perez Esquivel sulla situazione della nonviolenza in America Latina
si passa a focalizzare la collocazione della Chiesa
attraverso la voce di pastori (Dom Fragoso, Dom Pires, Dom Cavalheira,
Dom H. Câmara, Dom Proaño),
di un teologo (Leonardo Boff)
e delle Comunità di base.
Ampio spazio è dato alla presentazione
di esperienze-testimonianze,
dal Cile a El Salvador,
al Brasile, alla Bolivia.
Meritano particolare rilievo gli appelli di Mons. Oscar Romero e di Adolfo Perez Esquivel agli USA per la pace in El Salvador.
Il libro è diretto a un vasto pubblico, specialmente di giovani,
che vogliono essere iniziati alla pratica della nonviolenza
e chiedono di vederla incarnata in uomini e popoli
che ne dimostrano la grandezza e la validità.

Indicazione Bibliografica

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 nel 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 cratività ha consentito ai giovani autori di ccaricare 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

Opp.CEM via S. Martino 6 bis - 43100 Parma

e non pecore
e non serpenti
e non camaleonti.
Ho voluto una terra dove la terra fosse nutriente
dove la semente fosse semente
dove il raccolto fosse mietuto con la falce dell'anima
una terra di Redenzione e non di Penitenza
un suolo di steli verdi e di tronchi diritti
dove l'uomo porta senza vacillare la gravità delle stelle.
Sei tu degno di lavare i piedi nudi del mio popolo?
Rispondi!»
Che cosa gli risponderai, e gli risponderai?

È comune lasciare che i sogni di gioventù si appaghino col passar degli anni. Sono i sogni di un mondo migliore che rinunciamo a realizzare. Ma il poeta reagisce. Il poeta rompe il muro della stanchezza, del conformismo, della emarginazione. Ce lo dice in un breve canto Langston Hughes, il massimo poeta negro degli Stati Uniti.

AS I GREW OLDER

It was a long time ago.
I have almost forgotten my dream.
But it was there then,
In front of me,
Bright like a sun —
My dream.

And then the wall rose,
Rose slowly,
Slowly,
Between me and my dream.
Rose slowly, slowly,
Dimming,
Hiding,
The light of my dream.
Rose until it touched the sky —
The wall.

Shadow.
I am black.

I lie down in the shadow.
No longer the light of my dream before me,
Above me
Only the thick wall.
Only the shadow.

My hands!
My dark hands!
Break through the wall!
Find my dream!
Help me to shatter this darkness,
To smash this night,
To break this shadow
Into a thousand lights of sun,
Into a thousand whirling dreams
Of sun!

Langston Hughes

MENTRE INVECCHIO

Accadde tanto tempo fa.
Ho quasi dimenticato il mio sogno.
Ma allora era lì,
Di fronte a me,
Splendente come il sole...
Il mio sogno.

Poi il muro s'alzò,
S'alzò lentamente,
Lentamente,
Fra me e il mio sogno.
S'alzò lentamente, lentamente,
offuscando
nascondendo,
La luce del mio sogno.
S'alzò fino a toccare il cielo...
Il muro.

Ombra.
Io sono negro.

Mi stendo nell'ombra.
Non c'è più la luce del mio sogno
davanti a

Sopra di me.
Soltanto lo spesso muro.
Soltanto l'ombra.
Mie mani!
Mie mani nere!
Aprite una breccia nel muro!
Cercate il mio sogno!
Aiutatemi a disperdere questo buio,
A frantumare questa notte,
A rompere quest'ombra
In mille raggi di sole
In mille vorticosi sogni
Di sole.

L'uomo è morto dopo secoli e millenni di guerra. Lo farà risuscitare la solidarietà universale. Il messaggio ci viene da César Vallejo, poeta meticcio del Perù, i cui poemi compongono in unità elementi indi, neri e europei.

MASA

Al fin de la batalla,
y muerto el combatiente, vino hacia él un
hombre
y le dijo «No mueras; te amo tanto!»
Pero el cadáver ay! seguió muriendo.

MASSA

Al termine della battaglia
e morto il combattente, venne da lui un
uomo
e gli disse: «Non morire, ti amo tanto!»
Ma il cadavere, ahimè, continuò a morire.

Se le acercaron dos y repitiéronle:
«No nos dejes! Valor! Vuelve a la vida!»
Pero el cadáver ay! siguió muriendo.

Acudieron a él veinte, cien, mil, quinientos mil,
clamando: «Tanto amor,
y no poder nada contra la muerte!»
Pero el cadáver ay! siguió muriendo.

Le rodearon millones de individuos,
con un ruego común: «Quédate hermano!»
Pero el cadáver ay! siguió muriendo.

Entonces todos los hombres de la tierra
le rodearon; les vió el cadáver triste, emocionado;
incorporòse lentamente,
abrazó al primer hombre; echóse a andar...

César Vallejo
(Perù)

Si avvicinarono due e ripeterono:
«Non lasciarci! Coraggio! Torna alla vita!»
Ma il cadavere ahimè continuò a morire.

Accorsero a lui in venti, cento, mille, cinquecentomila,
invocando: «Tanto amore, e non potere nulla contro la morte!»
Ma il cadavere, ahimè, continuò a morire.

Lo circondarono milioni di individui,
con una supplica comune: «Resta, fratello!»
Ma il cadavere, ahimè, continuò a morire.

Allora tutti gli uomini della terra
lo circondarono: li vide il cadavere triste, commosso:
si pose a sedere lentamente
abbracciò il primo uomo, camminò...

Edwing Castro, nicaraguense, figlio di un esiliato politico, scrive al figlio una lettera dal carcere dove è rinchiuso a causa del suo ideale di libertà e giustizia. La lettera è piena di speranza contro ogni umana speranza: Edwing C. morirà assassinato nel 1960 dopo quattro anni di prigionia.

MAÑANA, HIJO MIO,
TODO SERA' DISTINTO...

Mañana, hijo mìo, todo será distinto.
Se marchará la angustia por la puerta del fondo
que han de cerrar, por siempre, las manos de hombres nuevos.

Reirá el campesino sobre la tierra suya
(pequeña, pero suya)
florecida en los besos de su trajo alegre.
No serán prostitutas la hija del obrero
ni la del campesino;
pan y vestido habrá de su trabajo honrado.

Se acabarán las lágrimas del hogar proletario.

Tù reirás contento con la risa que lleven
las vias asfaltadas, las aguas de los rìos,
los caminos rurales...

Mañana, hijo mìo, todo será distinto;
sin látigo, ni cárcel, ni bala de fusil
que repriman la idea.
Pasarás por las calles de todas las ciudades,
en tus manos las manos de tus hijos,
como yo no lo puedo hacer contigo.

No encerrará la cárcel tus anos juveniles
come encierran los mìos;
ni morirás en el exilio,
temblorosos los ojos,
anhelando el paisaje de la patria,
como murió mi padre.
Mañana, hjinjo mìo, todo será distinto.

Edwin Castro
(Nicaragua)

DOMANI, FIGLIO MIO,
TUTTO SARA' DIVERSO

Domani, figlio mio, tutto sarà diverso.
Se ne andrà il dolore per la porta di fondo
che chiuderanno per sempre le mani
degli uomini nuovi.

Riderà il campesino sulla terra sua
(piccola, ma sua)
fiorita nei baci del suo allegro lavoro.
Non saranno prostitute la figlia dell'operaio
e quella del campesino;
pane e vestitò avrà da un lavoro onorato.

Finiranno le lacrime del focolare proletario.

Tu riderai contento col riso che trasportano
le vie asfaltate, le acque dei fiumi,
le strade campestri...

Domani, figlio mio, tutto sarà diverso:
senza frusta, nè carcere, nè palla di fucile
che reprimano l'idea.
Andrai per le vie e le piazze di tutte le città
tenendo per mano i tuoi figli,
come io non posso fare con te.

Il carcere non chiuderà i tuoi giovani anni
come chiudono i miei;
nè morirai in esilio,
gli occhi tremolanti
che anelano il paesaggio della patria,
come morì mio padre.
Domani, figlio mio, tutto sarà diverso.

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.

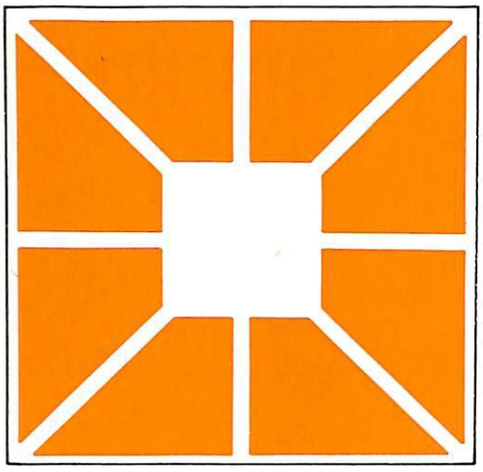
Germana Bragazzi: **"Un mondo nuovo per te / II"**. Album per la III, IV e V elementare sui Diritti del Fanciullo - L. 1.200.

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



Francesco Grasselli

FAMIGLIE APERTE SUL MONDO

Verso una famiglia creativa

L'uomo è un essere creativo. O almeno dovrebbe esserlo. Fin dai primi attimi della sua esistenza accoglie gli stimoli che provengono dal mondo esterno, ma per elaborarli, organizzarli, comporli in un insieme significativo.

C'è un mondo fuori di noi che chiamiamo oggettivo perché disponibile a tutti; nessuno però in realtà raggiunge oggettivamente questo mondo oggettivo, nel senso che ciascuno, percependolo, lo interpreta a suo modo, gli dà un suo «colore». Esiste una sola realtà — fisica, metafisica, sociale, storica —, ma esistono tanti universi quante sono le persone che a questa realtà si accostano. Il mondo che chiamiamo esterno o oggettivo sta davanti al soggetto, alla persona, come un materiale di cui la persona si serve per elaborare il «proprio mondo».

È a questo punto che si pone la creatività, che non è da intendere come pura ideazione fantastica, ma come capacità di rapporto profondo, di «integrazione», come dicono gli specialisti, fra l'io e il mondo.

Da notare che il mondo, in questa prospettiva, è il contenuto, attuale o potenziale, di tutta la vita psichica e non soltanto della conoscenza: è il mondo delle emozioni, dei sentimenti, dei bisogni, degli scopi, dei progetti... L'io cioè si mette in relazione con il mondo e lo «adopera» sotto molteplici forme. Di conseguenza quello che sarà «il proprio mondo» (la propria visione della realtà, la propria immersione nella realtà) dipenderà da molteplici fattori, fra cui non è trascurabile ma neppure unico quello conoscitivo.

In concreto la creatività, cioè questa *capacità di organizzare i dati della realtà in modo sempre più ricco, sempre più unitario, sempre più significativo,* si può far dipendere da due meccanismi psicologici che chiameremo sinteticamente: «libertà esperienziale» e «progetto di sé».

Famiglia e libertà esperienziale

La libertà esperienziale è la capacità di registrare tutte le esperienze che compaiono nella vita dell'individuo e di integrarle nella propria visione del mondo, in modo che questa sia continuamente in sviluppo, senza tuttavia essere continuamente disorganizzata dall'impatto con il nuovo.

Questa disponibilità piena della propria esperienza è messa in pericolo dalla tendenza del soggetto a selezionare gli stimoli che vengono dal mondo esterno in rapporto a un bisogno fondamentale e ineliminabile che è la «sicurezza del proprio valore».

Questa espressione merita un chiarimento: la legge più profonda della vita umana è la crescita, la realizzazione di sé. Ogni uomo vive, affrontando le difficoltà che la vita presenta, per realizzarsi più pienamente, comunque intenda questa autorealizzazione. Ma perché questa legge funzioni è necessario che ognuno si senta di valore per se stesso, che cioè abbia e conservi e rafforzi un'immagine positiva di quello che è, di quello che rappresenta, di quello che può diventare. Questo atteggiamento è stato chiamato con diversi nomi: autoconsiderazione, autoaccettazione, self - adequasy, stima di sé; ciò che importa è capire che questo risulta un meccanismo essenziale per lo sviluppo della personalità e che perciò ha un grande rilievo anche nell'accettazione delle esperienze.

Queste ultime vengono sempre selezionate e valorizzate in rapporto al bisogno di autoconsiderazione. Cioè, se l'esperienza è coerente con un'immagine positiva di se stessi, viene accettata e integrata, andando a rafforzare la propria visione del mondo; se al contrario l'esperienza appare di minaccia per la stima che uno ha di se stesso, l'esperienza viene o scartata (non portata al livello di coscienza, repressa) o distorta in modo da renderla compatibile con la precedente immagine di se stessi.

Quanto più la stima di sé è debole, quanto più la self - adequacy appare compromessa, tanto più l'accettazione delle esperienze si fa selettiva; cioè viene compromessa la libertà esperienziale.

La creatività a questo punto manca di basi: se per difendere la propria immagine si riporta ogni esperienza alle esperienze precedenti, il «proprio mondo» non conosce sviluppo, non c'è integrazione progressiva dell'io e della realtà, cosicché la personalità appare appiattita, rigida, incapace di aprirsi al nuovo, all'altro, al diverso da sé. Oppure avviene un processo analogo, ma più sofisticato: si elaborano talmente gli stimoli che vengono dall'esterno da renderli lontani dalla realtà e si costruisce così una propria «realtà alternativa», un proprio mondo fantastico, che può apparire anche molto creativo, ma che in realtà è solo frutto di schizofrenia.

È a questo punto che interviene una prima responsabilità della famiglia: dalla famiglia dipende infatti principalmente la forza e l'indipendenza dell'immagine positiva di sé che ciascuno deve avere.

Essendo le relazioni che il bambino ha con la propria famiglia le più significative per lui, specialmente nei primi anni di vita, dal modo con cui è considerato dai suoi, il bambino impara la propria autoconsiderazione. Detto così è forse un po' troppo schematico, ma sostanzialmente vero. Se i genitori accettano il bambimo per se stesso, come persona, e lo trattano con rispetto per quello che è — un uomo, appunto —, allora il bambino apprende che «è di valore» e che nulla può scalfire questo valore originario. Da qui la libertà esperienziale: la libertà di attraversare il mondo con apertura, di imparare i propri limiti e gli ostacoli che la realtà pone a ciascuno...

Il bambino deve crescere nella famiglia in condizioni di dignità: il che non vuol dire che possa fare ciò che vuole, che debba essere sempre approvato e riverito, ma semplicemente che non è strumentalizzato e alienato.

La famiglia deve combattere la tendenza di giudicare il bambino in funzione della famiglia stessa: il suo successo che si riflette sui suoi, che va a lenire frustrazioni ricevute da altre parti, che colma ambizioni altrimenti fallite.

Un giusto atteggiamento di accettazione e considerazione positiva del bambino, per se stesso, non è comune nella famiglia, come si potrebbe credere; e i motivi mi sembrano due: primo, che non è comune nella nostra cultura la stima per la persona in quanto tale; la persona è stimata per il successo, per la ricchezza, per la virtù, per l'intelligenza, ma non in quanto persona umana. Il secondo motivo è la difficoltà di conciliare questo atteggiamento di accettazione positiva e incondizionata con una giusta dose di severità, che orienti il bambino progressivamente a un comportamento responsabile. Quante volte si sente dire ai piccoli: «Sei cattivo! Sei uno stupido! Non capisci niente!» e ancora: «Ma fatti in là che tu non puoi capire; non immischiarti tu; non sono cose da bambini queste!» Frasi innocenti, dette in momenti di rabbia o di poco autocontrollo, frasi con cui si vuole obbligare il bambino, magari, a un migliore comportamento. Ma frasi malaccorte che finiscono per creare in lui un senso di inferiorità, per il quale occorrono poi delle rivincite, dei risarcimenti.

E così si perde la libertà esperienziale; e così si tolgono le più necessarie basi alla creatività.

Famiglia e progetto di sé

Se la libertà esperienziale permette di accogliere tutta la ricchezza che la vita può darci, il progetto di sé fa sì che questa ricchezza non sia dissipata, ma serva a una costruzione unitaria, progressiva, coerente.

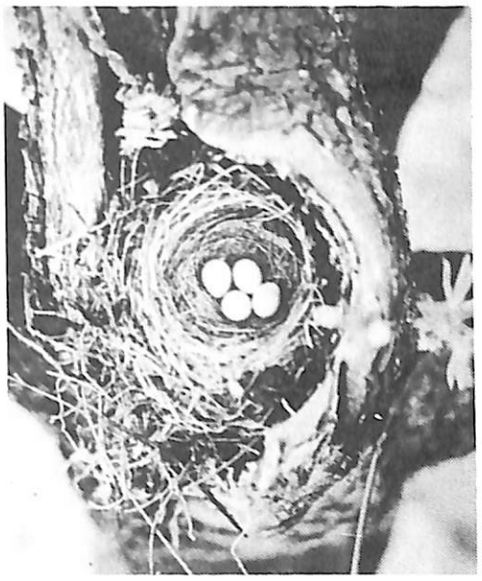
Il progetto di sé guida la strategia delle successive interazioni fra l'io e il mondo esterno, cosicché ognuna di esse non si risolva in se stessa, condotta staccata e frammentaria legata a un impulso momentaneo e cieco, ma sia orientata alla realizzazione di un «piano», più o meno cosciente, ma determinante per la valorizzazione delle varie esperienze.

La creatività è in rapporto al progetto di sé, perché essa non dice solo capacità di accoglimento di nuove esperienze, di nuovi problemi, di nuove sfide, ma anche proiezione verso il futuro. La creatività si esprime in progetto e nella costanza di tendere al progetto.

Ma da che cosa dipende il progetto di sé?

Da una parte, e lo abbiamo visto, dalla libertà esperienziale, perchè l'interazione con il mondo rappresenta il «materiale» per la realizzazione del progetto stesso; d'altra parte dal sistema di valori che il soggetto fa proprio e secondo il quale dispone quel «materiale».

Stabilito che il bisogno fondamentale dell'uomo è quello di «essere di valore» e quindi di realizzarsi, di attualizzarsi, come sceglie il singolo individuo ciò che lo realizza? Uno, infatti, si sentirà realizzato dalla ricchezza, un altro dalla gloria, un altro ancora dalla santità o dalla dedizione alla scienza o dall'impegno per un'umanità migliore... C'è chi si accontenterà di una ordi-



nata vita di famiglia, di una modesta professione, di un lieve miglioramento delle sue condizioni di vita e chi invece aspirerà con tutte le forze e lotterà per una carriera brillante o per raggiungere traguardi ambiziosi, siano essi egoistici o altruistici.

Che cos'è che fa essere di valore l'una o l'altra cosa, che orienta il soggetto verso l'uno o l'altro sistema di valori?

Per rispondere a questa domanda bisognerebbe entrare nel mistero stesso della libertà umana. Ma qui ci interessa dire che i fattori sono vari, complessi e uno di essi, assai importante, è *la famiglia* in quanto portatrice di un «messaggio».

Ogni famiglia ha in se stessa un sistema di valori, secondo i quali vive, secondo i quali fa le sue scelte. Questo sistema di valori viene fondamentalmente interiorizzato dal bambino e secondo esso il bambino seleziona e giudica le sue esperienze. Più tardi il ragazzo, il giovane, discuterà questo sistema di valori, se ne discosterà, lo ristrutturerà in base a sue nuove esperienze, conoscenze, acquisizioni. Ma esso eserciterà un'influenza rilevante per tutta la vita.

Sta qui la responsabilità della famiglia: quale sistema di valori trasmette? Come lo trasmette?

Si dirà che trasmettere un sistema di valori è già un ostacolo alla creatività, perché sa di condizionamento. Errore madornale, perché la libertà di scelta, di progetto, di creazione nuova è sempre fondata sul valore. Senza valore non c'è libertà nè creatività.

È importantissimo cogliere il rapporto tra la creatività e la interiorizzazione del valore.

Non avremmo avuto grandi personalità — poeti, santi, scienziati, artisti, medici, liberatori di popoli — se determinati valori non avessero prevalso nella vita di certi uomini in maniera così netta da orientare tutta la loro esistenza. Ora, questi valori non li hanno condizionati, ma liberati all'impresa! Certo, il valore non è tale se non è colto dal soggetto stesso, se non è fatto proprio. Non esiste valore imposto.

Quindi la trasmissione dei valori è un fatto delicatissimo e complesso, perché non è altro che l'educazione alla libertà, ove la libertà sia rettamente intesa. Ma, allo stesso tempo, bisogna capire che non si educa la libertà senza trasmettere valori. E molte famiglie non educano alla libertà, perché non trasmettono valori, ma solo regole sociali, convenienze, piatte adesioni alle mode e agli interessi correnti.

Tornando al progetto di sé, diremo che questo esprimerà autentico slancio verso il futuro — e quindi capacità di impegno, di resistenza alle iniziali frustrazioni, costanza; come d'altra parte capacità di apertura a sempre nuove prospettive, allargamento di orizzonti — solo se risponderà all'attrazione di uno o più valori sentiti come centrali nell'esistenza.

Paradossalmente bisogna concludere che la creatività è liberata da una profonda obbedienza ai valori e l'uomo più creativo è quello che riesce a far convergere nel progetto di sé tutte le sue esperienze, ordinandole attorno a un valore centrale.

Dal soggetto creativo alla famiglia creativa

Ci siamo finora posti in una prospettiva psicologica e pedagogica, considerando la famiglia come matrice e custode della creatività dei suoi nati. Compito importantissimo, delicato, ma che non esaurisce il rapporto tra creatività e famiglia. Anzi, il discorso potrebbe e forse dovrebbe partire dal fatto che la famiglia stessa, in quanto piccolo gruppo, in quanto «prima comunione di persone» — secondo l'espressione del Concilio nella Gaudium et Spes, — ha una capacità e un impegno di creatività.

Creatività dell'individuo e creatività del gruppo: tema stimolante, che nella famiglia potrebbe trovare il migliore terreno di esercitazione. Perché la famiglia è sul piano umano il simbolo stesso della creatività: persone che si amano e amandosi creano la vita, non solo la vita fisica, ma semplicemente la vita, in tutta la ricchezza delle sue espressioni umane.

Ma il livello simbolico diventa vagamente derisorio se la famiglia non trova modo di esprimere la sua creatività nella vita di tutti i giorni. Come?

Mi richiamo ai concetti già accennati di libertà esperienziale e di progetto di sé: per applicarli, in qualche modo — non rigorosamente — alla famiglia stessa.

Da una parte la capacità di accogliere le esperienze, di leggerle senza pregiudizio, senza difese e distorsioni; dall'altra la capacità di disporre queste esperienze in un progetto di vita familiare dominato da determinati valori: tra questi due termini si gioca la creatività della famiglia, con la consapevolezza che essa è soggetto di vita sociale, di vita politica, di vita ecclesiale e quindi deve includere nel progetto di sé un progetto del mondo.

Nei suoi rapporti interni, nei suoi rapporti con la vastità del mondo la famiglia non deve restare chiusa in modelli e schemi fissi, rigidi, che le impedirebbero di cogliere la complessità del reale e di arricchirsene; non deve neanche registrare tutto acriticamente e passivamente. Il suo ideale è avere un progetto di sé che includa un progetto di trasformazione del mondo e diventare così lo spazio dove convergere tutto il mondo di oggi e comincia, in germe, il mondo di domani.

RITORNO ALL'UOMO

E l'uomo?
Sì, quella forma normale di fango,
spirito e microbi.....
Lo stesso che pose l'ultima pietra della base
e la tegola ultima del tetto,
lui che asciugò la sua testa in febbri redentrici,
lui che mangiò pane amaro e inghiottì lacrime,
mentre nel suo petto si cuocevano,
migliori, i suoi figli e i figli dei suoi figli...

Rispettatelo,
non è il verme che chiede purtride foglie e ombre,
no,
è il figlio traviato che Dio amò
che cercava il sentiero perduto,
e sanguina e piange
mentre sulle sue spalle si aprono
rose rosse,
e i suoi piedi, feriti e stanchi,
van sotterrando gli ultimi nardi delicati.

Non lo insultate con astrazioni,
toglieteli la pesante catena che porta alla cintola,
dategli acqua limpida,
luce che non abbia visto sudice nubi (...)
ospitatelo presso il vostro cuore,
chiamatelo fratello,
trattatelo come il piccolo vagabondo, (...)
il burattino che sta sempre in piedi,
l'ombra generosa di Charlot.

Chiamatelo fratello
e non guardategli le unghie,
né la camicia stracciata;
rispettate il suo pianto,
perdonate il suo aspetto triste;
nel nome di coloro che soffrono lo chiediamo,
noi dalla parola vuota e dura,
noi che ci annodiamo la cravatta ogni mattina
e abbiamo il calore della testa dei figli
per comprendere e rasserenarci.

Che la tua casa sia la sua casa,
dove c'è un tetto sopra i letti.

Hector Inchaustegui Cabral (San Domingo)