

SOMMARIO

Appaiono in queste pagine i primi tentativi di dare forma al progetto abbozzato nel numero programmatico di settembre. Inizia una lunga esplorazione nel piante «Sviluppo», mentre si delineano il traguardo finale e le modalità psicologiche dell'apprendimento significativo (*Tempo della riflessione*).

Emergono anche aspetti dell'immensa vicenda che si svolge sul vecchio pianeta: da quando i primi uomini pongono mano alla costruzione della città, o da quando il bambino schiude lo sguardo agli enigmi dell'esistenza e ascolta i messaggi che salgono dal mondo: voci di bellezza o parole d'inquietudine. (*Le ore della Scuola*).

Il nuovo anno scolastico è iniziato: tenendosi per mano bambino ed insegnante s'incamminano serenamente sul sentiero che li porterà lontano (*Pagine di vita*).

CEM Mondialità ottobre 1982.

Anno XI - N. 8.

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

Direttore: Pier Giorgio Lanaro.

Direttore Responsabile: Romeo Fabbri.

Impaginazione: Studio Zani (PR).

Direzione, Redazione e Amministrazione: Viale San Martino, 6 bis - Parma - Tel. (0521) 54357.

Le richieste di abbonamento devono essere indirizzate a CEM - MONDIALITÀ - Viale San Martino, 6 bis - 43100 Parma - c.c.p. 13601430.

Abbonamento della rivista (10 numeri all'anno: Settembre - Giugno): L. 9.000. Un numero separato: L. 1.000.

Autorizzazione Tribunale di Parma, 2 maggio 1959 - Stampa: Industria Grafica Editoriale Pizzorni - Cremona - Tel. (0372) 21660.

Il tempo della riflessione

Antonio Nanni

Il concetto di Sviluppo (Dimensioni e Valori) pag. 3

Claudio Economi

Una scelta pedagogica per la costruzione di un mondo umano (componente pedagogica) pag. 7

Rosanna Finamore Testa

Sviluppo e apprendimento significativo (componente psicologica) pag. 9

Le ore della Scuola

Pier Giorgio Lanaro

Lo Sviluppo disumano: Atto primo. (Area storico-geografica) pag. 12

Romeo Fabbri (a cura di)

Saper leggere oggi (Area storico-geografica) pag. 16

Cristina - Lino Ronda (a cura di)

Le cifre dello Sviluppo (Area logico-matematica) pag. 17

Maddalena Knerich

E fu sera, e fu mattino. Il primo giorno (Area grafico-figurativa) pag. 18

Attilio Lunardi - Mario Bolognese (a cura di)

"Grafoteca" (Area ludica) pag. 21

Rizzieri Perin

La famiglia alla Scuola dei Figli (Area morale-religiosa) pag. 23

Giovanni Gandolfi (a cura di)

Inni al Mondo (Area linguistica) pag. 25

Pagine di Vita

Lisa Davanzo

Il delicato rodaggio pag. 27

Maria Negro (a cura di)

Come eravamo? (Esperienza scolastica) pag. 30

Beppe Iotti (a cura di)

La rubrica bibliografica pag. 35

il tempo della Riflessione

Il Concetto di Sviluppo



DIMENSIONI VALORI

E OBIETTIVI

(Verso la formulazione di una proposta-CEM

di educazione allo sviluppo)

di Antonio Nanni

0. INTRODUZIONE

Non è possibile una seria educazione allo sviluppo senza una previa chiarificazione di ciò che intendiamo con il termine poliedrico di "sviluppo". Né si può pretendere che basti un articolo per fare piena luce su questo concetto così ambiguo. Intanto è bene iniziare. Forse il discorso non risulterà ancora sufficientemente organico e lineare, forse daremo l'impressione di arrischiare una sintesi prematura. Non importa. Ciò che conta, per il momento, è **avviare un lavoro di "scavo" intorno al concetto di sviluppo**, nel tentativo di sviscerarlo, di trivellarlo, di smontarlo per guardare dentro, come fanno i bambini quando sono alle prese con un giocattolo che però ai loro occhi è soltanto un "oggetto oscuro".

Oggi è l'umanità intera che sta "giocando" allo sviluppo, spesso senza conoscerne i presupposti e i limiti, le dimensioni e le strutture, le regole e i valori, le prospettive e gli obiettivi. Scomporre lo sviluppo significa di-schiuderlo, di-spiegarlo. Significa deporlo su un tavolo anatomico e affondare il bisturi sui suoi "tessuti". Lo sviluppo di cui noi vogliamo parlare, infatti, non è un'idea, non è un'astrazione, ma è fatto di carne e di sangue. È lo sviluppo concreto e reale di ogni persona, di ogni popolo e dell'intera umanità. In questo nostro **primo studio** presenteremo in maniera succinta e schematica (quindi senza analizzarle e approfondirle in tutte le loro implicazioni) quattro possibili "angolazioni" per addentrarci nella realtà complessa e prismatica dello sviluppo e per metterne a fuoco il concetto.

Anzitutto le **"dimensioni" dello sviluppo**. Ne individueremo almeno sette: antropologica, scientifico-tecnologica, economica, socio-politica, etico-religiosa, psicologica, pedagogica. Poi i **"valori" dello sviluppo**. Attraverso un censimento ideale dei "valori culturali" dell'Africa, dell'America Latina, del Mondo Arabo, dell'Estremo Oriente, dell'Europa dell'Est, dell'Europa dell'Ovest e del Nord America offriremo un prospetto, quasi un inventario, dei grandi valori (universali) sui quali si fonda ogni possibile futuro sviluppo dell'umanità come su altrettanti "punti di leva". Dopo le dimensioni e i valori dello sviluppo affronteremo il capitolo degli **"obiettivi"**, servendoci del noto studio dello scienziato ungherese Ervin Laszlo, presentato come quinto rapporto al Club di Roma. Infine, raccoglieremo e definiremo quelle che appariranno come le **"condizioni di autenticità" dello sviluppo**. Alcune essenziali segnalazioni bibliografiche concluderanno questo nostro primo studio.

0.1. Dall'idea di processo a quella di progresso

Premettiamo alcuni brevi flashes che possono essere considerati un esempio di "storia delle idee". Anche i concetti, infatti, hanno la loro genesi e la loro evoluzione. Esibire il **certificato di nascita di un concetto** aiuta senza dubbio a possederlo, a padroneggiarlo e a conoscerlo meglio. Non abbiamo la pretesa di illustrare qui tutta la costellazione dei concetti che gravita intorno all'idea-assiale di sviluppo, che rimane il nostro costante punto di riferimento e di comparazione. Basti pensare alle nozioni di crescita, espansione, evo-

luzione, metamorfosi, ecc. Potremmo tuttavia incominciare a puntualizzare alcune prime ed evidenti differenze di questa sequenza triadica di concetti: processo-progresso-sviluppo. Ci soffermeremo prima sulla differenza tra processo e progresso e poi su quella di progresso e sviluppo.

Nel 1920 lo storico irlandese John Bury scrisse *"The Idea of Progress"*, un importante saggio in cui ricostruiva il processo di formazione del concetto di "progresso" e le tappe più significative della storia di questa idea. Egli faceva osservare che interpretare la storia dell'umanità come "progresso" è radicalmente diverso dal considerarla come semplice "processo". Se, infatti, parlo di processo storico indico soltanto una sequenza di fasi o di momenti. Se, invece, dico "progresso" storico allora sto dando un giudizio di valore sulla medesima sequenza di fasi e precisamente nel senso che qualifico e valuto in termini di positività la direzione e la destinazione che tale sequenza ha assunto. Ne deriva che, per definizione, il concetto di "progresso" non potrà mai essere neutrale poiché implica necessariamente un'intrinseca attribuzione di valore. Nella cultura antica e medioevale è assente una concezione della storia come "progresso". Questa idea, secondo Bury, manca perfino nel Rinascimento. In verità, essa è un'idea moderna, post-rinascimentale. Per assistere alla sua nascita e alla sua affermazione bisognerà attendere Bodin, Bacone, Cartesio, la celebre *"querelle des anciens et des modernes"* (Fontenelle) e la grande fiducia dell'Illuminismo nel progresso della civiltà fondato sull'uso della ragione (soprattutto Condorcet). Nel secolo XIX il concetto di "progresso" diviene una legge necessaria del processo storico, sia per gli idealisti che per i positivisti. La teoria darwiniana dell'evoluzione estende le dinamiche del progresso all'universo intero. Il resto è storia di oggi. Ai fini del nostro lavoro e della proposta-CEM di educazione allo sviluppo è importante notare che nelle culture dei paesi del Terzo Mondo la nozione di "progresso" non esisteva, era loro estranea. Ma l'epoca del colonialismo e il processo di occidentalizzazione ve l'hanno introdotta! Questo fatto non è stato indolore. Insieme all'idea di progresso si è infiltrato in quelle culture un elemento estraneo, quello che potremmo chiamare il virus dell'Occidente (virus da intendere sia come germe sia come morbo). Il concetto di progresso è come una "dinamite", sconvolge ogni tipo di assetamento e di status quo. Le culture statiche vengono letteralmente scompagnate, dissolte. Tra gli effetti collaterali negativi dell'innesco di tale concetto nelle culture non occidentali: il senso di insoddisfazione (il progresso suppone sempre un minimo di insoddisfazione) che prima non avevano; il formarsi di un complesso di inferiorità; l'ansia di recuperare il ritardo accumulato; la rincorsa dell'occidente e la sua identificazione con "il progresso".

0.2. Dall'idea di progresso a quella di sviluppo

Oggi, a distanza di oltre sessant'anni dall'opera di Bury, si avverte il bisogno di avere tra le mani anche una storia dell'idea di "sviluppo". Qualcuno potrebbe forse pensare che i due concetti, quello di progresso e di sviluppo, coincidano o che differiscano in misura appena marginale. In realtà non si tratta di semplici sfumature. Progresso e sviluppo sono nozioni che differiscono tra loro in profondità.

C'è un'eccedenza nel concetto di sviluppo nei confronti della realtà contenuta nella nozione di progresso. Lo sviluppo esprime qualcosa "di più" del progresso. Una persona o una comunità progredisce non per questo sono "sviluppatate". Gli indicatori dello sviluppo non coincidono con gli indicatori del progresso. Tuttavia questa distinzione tra sviluppo e progresso non va sempre e comunque estremizzata. Il più delle volte i due termini vengono usati nel linguaggio ordinario come sinonimi. Ma una maggiore attenzione, soprattutto da parte di chi è impegnato in attività di educazione allo svi-

luppo, non guasterebbe. Il concetto di progresso tende ad accentuare l'aspetto economico, tecnologico e industriale, mentre il concetto di sviluppo insiste di più sull'aspetto culturale e quindi integrale della comunità umana. La crescita economica, l'avanzamento tecnologico e il processo di industrializzazione costituiscono certamente, nel loro insieme, una garanzia di progresso ma non è detto che tale progresso sia anche un autentico "sviluppo" per un determinato gruppo sociale. Gli indicatori del progresso operano anche in direzione dello sviluppo soltanto quando rispettano le condizioni di autenticità dello sviluppo. Vi sono alcune ideologie che sostengono la "necessità" del progresso. Agli occhi di queste ideologie (è il caso dell'idealismo, per esempio) tutti gli avvenimenti storici trovano la loro giustificazione: sono tutti positivi per il fatto stesso che sono accaduti. Non c'è infatti posto alcuno per il regresso, la decadenza, l'involuzione, l'errore. Anche il fascismo e il nazismo, il neocolonialismo e l'imperialismo in quanto fenomeni storici avrebbero la loro intrinseca positività, nonostante le apparenze in contrario. Non ci sarebbe nemmeno bisogno di osservare, tant'è ovvio, che oggi tale concezione idealistico-romantico-providenzialistica del progresso come legge necessaria del divenire storico è sostanzialmente decaduta anche se non viene del tutto abbandonata. I segnali della diffusa disaffezione nei confronti del mito del progresso sono venuti aumentando negli ultimi trent'anni. Basterebbe ricordare il fenomeno degli hippies americani della metà degli anni '60 con la sua vena neo-orientalistica, oppure gli ecologisti europei degli anni '70, o anche quegli economisti che da tempo preconizzano la "crescita zero", o infine coloro, e sono sempre più numerosi, che non riescono a immaginare il futuro se non dipinto con colori apocalittici.

Il crollo del mito del progresso sta costringendo l'umanità a ripensare lo "sviluppo" in termini del tutto inediti, più veri e meno etnocentrici. Non esiste ancora un orientamento comune sul tipo di sviluppo da promuovere nel mondo, ma l'esigenza di ri-umanizzare e di ri-finalizzare lo sviluppo verso traguardi più rispettosi della dignità della persona e del diritto all'autodeterminazione dei popoli è oggi molto sentita. D'altra parte, anche intorno alla nozione di sviluppo, così come è avvenuto per il progresso, si sono accumulati un certo numero di malintesi, di ambiguità e di mistificazioni. Per lungo tempo si è creduto (o si è lasciato credere) che il toccasana dei problemi dello sviluppo fosse il decollo economico. Oggi è diventato chiaro per tutti che devono essere valorizzate tutte le "dimensioni dello sviluppo", in modo particolare quelle più specificamente culturali. Non vanno prese in considerazione solo le istanze economiche ma tutto il complesso delle esigenze "umane", senza ovviamente trascurare quelle economiche che restano pur sempre la *conditio sine qua non* per "sviluppare" le altre dimensioni. Né la scala sovietica dei valori né la scala americana (la famigerata *american way of life*), entrambe centrate e calibrate sul genere dei bisogni e dei desideri che esprime l'uomo occidentale, sembrano in grado di soddisfare e di corrispondere alla gerarchia delle necessità di un uomo asiatico, africano o latinoamericano. È pertanto necessario identificare e definire le dimensioni dello sviluppo per potervi indirizzare tutte le energie e tutti i contributi da qualsiasi parte provengano e per aprire nuovi orizzonti, nuove frontiere, nuove stagioni. Appunto questo sarà il nostro compito preliminare.

1. LE DIMENSIONI DELLO SVILUPPO

1.1. Dimensione antropologica

Nel cuore della dimensione antropologica dello sviluppo c'è la certezza che la persona è già di per se stessa "auto-valore", e che lo sviluppo interessa prima di tutto la "cultura" di un popolo. La dimensione antropologica dello sviluppo si chiarisce e si specifica nella misura in cui si individuano e si definiscono i "bisogni umani fondamentali" sia materiali che immateriali, e le "aspirazioni" dei popoli. Quando parliamo di cultura intendiamo sia quella materiale (economia, tecnologia, ergologia, ecologia antropica, ecc.) sia quella sociale (sociologia, morale diritto, ecc.) sia quella propriamente spirituale (arte, mito, religione ecc.). La dimensione antropologica dello sviluppo si riferisce al quadro completo dei temi e dei problemi che riguardano i processi di **inculturazione** (acquisizione della cultura del proprio ambiente) e i processi di **acculturazione** (acquisizione dei tratti culturali di un ambiente estraneo). Il "contatto" di una cultura con un'altra (e in un contesto di pluralismo culturale come il nostro ognuno di noi è attraversato da una molteplicità di traiettorie culturali) può dar luogo a fenomeni di **integrazione** ma anche di **decurtazione**. Ed anche questi dovranno essere tenuti presente e considerati. Non aggiungiamo altro, per il momento, poiché nel prossimo contributo sul concetto di sviluppo approfondiremo e illustreremo proprio la dimensione antropologica.

1.2. Dimensione economica

L'economia comprende sia le strutture della produzione, sia quelle della distribuzione (e dello scambio) sia quelle del consumo. Oggi la grande macchina della società mondiale è lanciata soltanto verso due obiettivi: la ricchezza e il potere. L'aver sempre di più e il potere sempre di più. Non aveva poi tutti i torti quel grande filosofo contemporaneo (Martin Heidegger) che ha parlato di "oblio dell'essere" o quegli altri pensatori che hanno denunciato come questa civiltà sia basata sull'aver piuttosto che sull'essere (Emmanuel Mounier, Gabriel Marcel, Erich Fromm). Noi vogliamo per ora affermare che l'uomo potrà riuscire a superare l'attuale impasse solo ad un patto: se sarà capace di **indirizzare lo sviluppo anche verso altre dimensioni che non siano la ricchezza e il potere**. Solo con un approccio globale ed integrale che tenga conto simultaneamente di tutte le dimensioni dello sviluppo è possibile "uscire dalle strettoie del progresso economicistico" (Felice Rizzi). **L'economia da sola non è in grado di assicurare lo sviluppo profondo e autentico dell'uomo**. Lo sviluppo economico non sarà mai l'ultima parola della liberazione, ma solo una sua condizione, un prerequisito strutturale indispensabile. La dimensione economica dello sviluppo è senza dubbio necessaria e imprescindibile, ma non è l'unica né quella che detiene il primato.

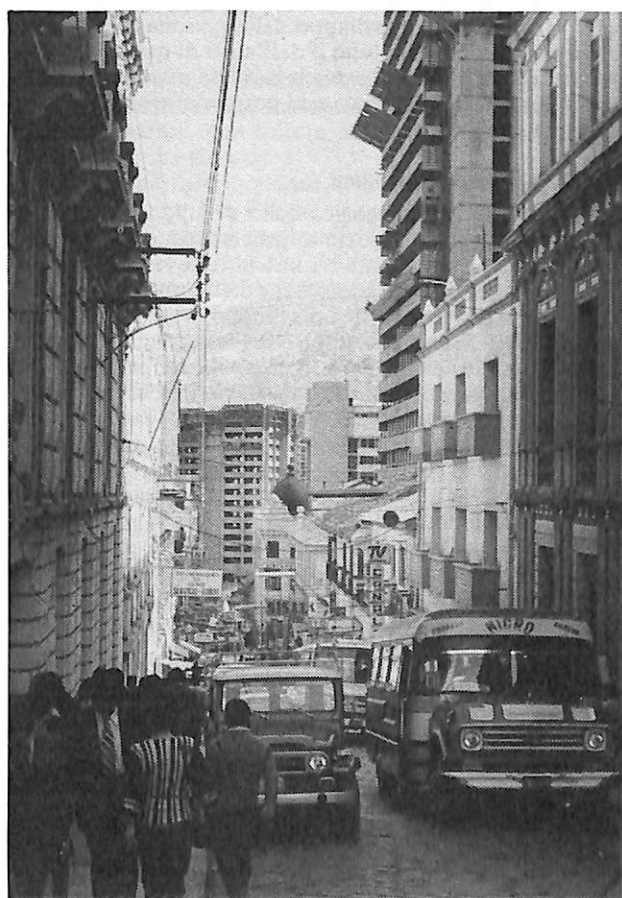
1.3. Dimensione scientifico-tecnologica

Scienza e tecnologia sono indispensabili per lo sviluppo? Ma quale scienza e quale tecnica? Il progresso scientifico-tecnologico non potrà continuare all'infinito con lo stesso ritmo di accelerazione. Ha scritto lo scienziato francese Louis Leprince-Riguet: "la scienza e la tecnica ci hanno coperto di beni, la terra rigurgita di ricchi prodotti, di fabbriche, di manufatti di ogni specie, di macchine, di migliaia di aerei che solcano contemporaneamente il cielo, di calcestruzzo in grandissima quantità nelle città e tutt'intorno, di concime che viene impiegato a bizzeffe nelle terre coltivabili, di reattori nucleari che forniscono energia" ecc. Certo, tutto questo è vero. Ma la tecnica ci ha anche "coperto" di inquinamento e di malattie nervose, di manipolazioni genetiche e

di scorie nucleari, di bombe atomiche e di angoscia per il futuro. La dimensione scientifico-tecnologica dello sviluppo è forse tra le più difficili da mettere a fuoco. Il volto della scienza e della tecnica è ancora nascosto dal velo di maja. Bisognerà strappare la loro maschera e scoprirne l'essenza profonda. **Vedere se la scienza e la tecnica sono davvero "neutrali" come pretendono di essere**. Se esse debbano condurre necessariamente all'industrializzazione, alla secolarizzazione, alla modernizzazione e quindi alla "occidentalizzazione" del mondo. Sono questi appena alcuni dei problemi che affronteremo a suo tempo, quando tratteremo della dimensione scientifico-tecnologica dello sviluppo.

1.4. Dimensione socio-politica

Noi condividiamo in toto ciò che ha scritto Felice Rizzi a conclusione della sua notevole ricerca "**Educazione e sviluppo nei paesi del Terzo Mondo**". Si tratta di riconoscere, egli afferma, che la società industriale non è l'unico modello di comunità "sviluppata" e che le popolazioni dei paesi del Terzo Mondo devono essere incoraggiate a ricercare dei loro modelli originali, autoctoni, autocentrati. L'obiettivo di far percorrere a tutti la strada del modello espansionista è assurdo. La nascita di un nuovo umanesimo suppone che le civiltà dei paesi forti rinuncino a imporre il loro "messaggio" a tutto l'universo. Le strutture della cooperazione internazionale vanno riorganizzate su una base federativa a scala universale. Studiando la dimensione socio-politica dello sviluppo saremo altresì condotti ad esaminare le teorie della modernizzazione, le ideologie politiche, le grandi visioni del mondo e i principali modelli di liberazione.



...«L'obiettivo di far percorrere a tutti la strada del modello espansionista è assurdo».

1.5. Dimensione etico-religiosa

Ogni tipo di sviluppo che non contiene anche la dimensione etico-religiosa è uno sviluppo "amputato". Dimensione etico-religiosa dello sviluppo vuol dire essenzialmente tensione profetica, potenziale escatologico (capacità prolettica). Tale dimensione è quella che meglio di qualsiasi altra esprime il carattere di trascendenza e di ulteriorità dello sviluppo autentico. San Paolo parla dell'"uomo nuovo", Teilhard de Chardin del "punto omega", la Bibbia ci addita il "regno". Tutte queste ed altre categorie andranno rilette in chiave di educazione allo sviluppo. L'arricchimento che ne deriverà non sarà di poco conto. Che altro è il messaggio biblico se non l'annuncio del "pieno" sviluppo dell'uomo e della liberazione totale dei popoli? Per quanto poi concerne l'elemento più specificatamente etico non dimentichiamo mai che esiste pure una precisa e gravosa responsabilità morale nei confronti dello sviluppo e del mal-sviluppo.

1.6. Dimensione psicologica

La dimensione psicologica dello sviluppo della persona comprende una molteplicità di aspetti: intellettuale, affettivo, morale, religioso, sociale, ecc. I fattori che concorrono allo sviluppo pedagogico del soggetto sono numerosi e sono di ordine interno ed esterno, personale ed extrapersonale. Il ruolo del corpo, quello dell'ambiente sociale e quello dei valori interferiscono tra loro, scrive Roberto Zavalloni. In questo senso lo sviluppo è sempre anche un processo di adattamento. Durante il processo di sviluppo psicologico la personalità muta continuamente. Non solo, ma anche nell'ambito di uno stesso individuo "lo sviluppo non avviene sempre in modo parallelo per i diversi processi biologici e psicologici" (Zavalloni). Lo sviluppo della persona non dipende quindi mai soltanto dall'uno o dall'altro di questi fattori: è tutta la personalità che si trova ingaggiata in un processo integrale di sviluppo, dal quale essa potrà uscirne meglio adattata e più equilibrata.

1.7. Dimensione pedagogica

La dimensione pedagogica dello sviluppo è quella che pone lo sviluppo in rapporto ai processi educativi e quindi all'imperativo di sviluppare l'uomo in tutte le direzioni. Afferma Aldo Agazzi che l'educazione dell'uomo va in parallelo, anzi in identità, con il suo sviluppo, vale a dire con lo svolgersi e il definirsi, nel tempo e nel crescere, della sua personalità in situazione. **Senza la componente pedagogica lo sviluppo resta ferito nella sua integralità.** Perché lo sviluppo sia pienario è necessario che vi concorra l'educazione, la pedagogia e, tra tutte le agenzie educative, la stessa scuola, quella scuola che consegna all'uomo il patrimonio culturale dei popoli alfabetizzati (e non) e sollecita la trasformazione e il miglioramento della realtà. Un progresso qualitativo e quantitativo nell'istruzione e nell'educazione è sempre un segno positivo e parte integrante di un modello responsabile di sviluppo.

2. I VALORI DELLO SVILUPPO

Il capitolo dei "valori" dello sviluppo riguarda essenzialmente l'aspetto filosofico e antropologico dell'educazione allo sviluppo. Infatti sviluppo della dimensione antropologico-culturale dell'uomo e della società significa individuazione e promozione dei diversi e specifici valori culturali che arricchiscono e caratterizzano i popoli che vivono in Africa, in America Latina, nel Mondo Arabo, nell'Estremo Oriente,

nell'Europa dell'Est, nell'Europa dell'Ovest e nel Nord America. Cioè nel mondo intero, nella comunità globale.

I valori dello sviluppo sono i valori stessi dell'umanità, i grandi valori della mondialità. L'educazione allo sviluppo non può prescindere da essi. Servendoci dello studio, interessante e approfondito, che alcuni gruppi della Lega Missionaria Studenti hanno fatto sui valori culturali specifici delle grandi civiltà in preparazione del Convegno "Un nuovo umanesimo. Speranza dei popoli" (settembre 1981), proviamo a individuare e a dare un nome a questi valori, non dimenticando però che tutte le culture, nessuna esclusa (comprese quindi anche quella occidentale e quella cristiana) contengono sia valori che disvalori. Qui cerchiamo di mettere in luce soltanto quegli aspetti salienti e quei tratti caratteristici che appaiono come valori, sospendendo del tutto il giudizio sui disvalori.

2.1. Valori culturali dell'Africa

— Centralità della comunità (tribù, famiglia) • Alta considerazione della fecondità • Proprietà collettiva della terra e dei mezzi di produzione • Matrimonio come evento comunitario • Assenza di intolleranza religiosa • Sentimento innato della divinità • Senso dell'accoglienza e dell'ospitalità • Spirito di comunione con la natura • Funzione attiva del simbolismo (riti, danze, maschere...) • L'iniziazione come passaggio e cambio di status • La "negritudine" come anima della cultura africana • Unità profonda tra la vita umana e l'ordine cosmico • Forte senso dell'amicizia (fino al "patto di sangue") • Grande rispetto per i defunti (culto degli antenati).

2.2. Valori culturali dell'America Latina

— Alto sentimento di uguaglianza • Proprietà collettiva • Centralità del "bambino" • Capacità di resistenza alle avversità • Senso della festa (canti, danze...) • Significato profondo dell'ospitalità • Fiducia nella "parola" dell'altro • Stile di vita improntato alla semplicità • Solidarietà come condivisione della povertà • Senso di umorismo anche nei momenti di impasse • Speranza in un futuro migliore • Religiosità che impregna la vita quotidiana.

2.3. Valori culturali del Mondo Arabo (Islam)

— Massima valorizzazione della propria identità • Testimonianza pubblica della fede • Coerenza tra religione e politica (fino a sconfiggere nell'integralismo e nel sistema teocratico) • Senso comunitario e di fratellanza • Conoscenza dei libri sacri.

2.4. Valori culturali dell'Estremo Oriente

— Capacità di contemplazione e di ascesi • Accettazione del dolore (rischio del fatalismo) • Distacco dei beni materiali • Non violenza e atteggiamento di tolleranza • Grande rispetto della natura.

2.5. Valori culturali dell'Europa dell'Est

— Ricerca della libertà • Senso della collettività • Centralità del lavoro • Nesso dialettico teoria-prassi • Tentativo di realizzare un socialismo dal volto umano.

2.6. Valori culturali dell'Europa dell'Ovest e del Nord America

— Capacità di lottare • Fiducia nell'uomo e nel progresso • Forte senso di "nazione" • Equilibrio tra fede e politica • Dignità della persona • Democrazia come modello politico • Ruolo fondamentale del sapere scientifico • Tecnologia come fonte di progresso • Desiderio di "benessere".

(continua sul numero seguente)

Componente Pedagogica



EDUCAZIONE ALLO SVILUPPO, UNA SCELTA PEDAGOGICA PER LA COSTRUZIONE DI UN MONDO UMANO

di *Claudio Economi*

La cultura pedagogica contemporanea, nei suoi aspetti positivi e di maggior rilievo, si muove in direzione di un crescente impegno verso la conquista delle condizioni che consentono a ciascun uomo, a ciascun cittadino, il "pieno sviluppo della persona" e "l'effettiva partecipazione alla organizzazione politica, economica e sociale" (cf. art. 3 della Costituzione Italiana). Una tale concezione, anche se non esaurisce tutte le finalità educative della scuola, ne sottolinea, comunque, il compito principale alla cui soluzione essa, attualmente, è chiamata con urgenza.

Alla scuola, allora, possono e debbono essere attribuite, contemporaneamente, due funzioni principali: a) una, a carattere "universale", centrata su un processo di valorizzazione della persona umana (valori economici, affettivi, intellettuali, estetici, morali, spirituali e religiosi, comuni ad ogni uomo); b) un'altra, a carattere "concreto", aperta alla considerazione della reale esperienza, del soggetto educativo nel contesto delle situazioni storiche, attualmente esistenti nel mondo.

Purtroppo ci sembra di constatare che spesso la scuola ha assunto o una o l'altra delle funzioni scadendo, rispettivamente, o in uno spiritualismo idealistico disincarnato dalla realtà esistenziale, ovvero in un attualismo estraneo alle esigenze profondamente spirituali dell'uomo. In definitiva, avviene una rottura dell'equilibrio tra pensiero ed azione e, quindi, della stessa realtà umana.

Non deve invece esistere separazione tra una cultura "fuori la scuola" ed un'altra "dentro la scuola" (la cultura è un processo unitario, anche se polivalente!) ma, anzi, una necessaria continuità. Osserva C. Scurati: "l'insegnamento si qualifica innanzi tutto come esperienza necessaria per la libertà dell'altro". Cioè, non si può aprire l'alunno alla scoperta e creazione dei valori umani, se la sua esperienza naturale o apprendimento "quotidiano", non si esplicita, a scuola, in termini di un apprendimento cognitivo (J. Piaget-J. Bruner), finalizzato alla formazione della capacità critica ed alla promozione della socializzazione: perciò, ricco di significato per lui.

In altre parole, la scuola ha il compito di promuovere la formazione di una (rinnovata) coscienza impegnata a costruire un nuovo modello di mondo e, contemporaneamente, di una ragione criticamente e problematicamente costruttiva, mediante un'opera di "personalizzazione" (ricerca dei

valori), di "socializzazione" (schema della partecipazione simpatetica da simile a simile) e di "maturazione" (promozione di tutti i livelli della personalità) nei confronti di ognuno (R. Zavalloni).

Si tratta perciò di sostituire una pedagogia dell'evasione o del disimpegno con un nuova visione della realtà "quale si addice a persone che vogliono ragionare per rendersi conto... La ragione... dovrà aiutare l'uomo a distinguere, nel groviglio della problematica attuale, le esigenze e le tendenze presenti nel nostro contesto sociale ed essere in grado di distinguere i miti dai valori e non lasciarsi sedurre dalla apparenze (A. Mercatali). Una volta, perciò, individuati ed identificati gli aspetti negativi, la ragione dovrà indicare le effettive necessità, cioè le esigenze positive capaci di trasformare, dall'interno, il cuore dell'uomo che sarà disponibile, così, ad un impegno concreto per un mondo più umano e più giusto. Una concreta educazione alla coscientizzazione ed alla razionalizzazione, si risolve, dunque, in un'educazione all'impegno che significa fondamentalmente "sentire nella propria esistenza il mondo di chi soffre di un dolore non appariscente, ... il mondo di chi ha bisogno di essere rincorato, ... le sofferenze degli handicappati.

Ora, constatando che le linee di quanto detto, spesso sono disattese sia da alcune contemporanee teorie educative, alquanto riduttive sul piano della persona umana, sia dalla pratica educativa non ancora sufficientemente sensibilizzata a dei progetti educativi, a largo respiro, esaminiamo:

- A) *alcuni aspetti dell'attuale crisi mondiale;*
- B) *alcuni punti di riferimento per la costruzione di un progetto di educazione allo sviluppo;*
- C) *alcuni elementi per la configurazione di una scuola aperta allo sviluppo e quindi alla "mondialità".*

A)

È in atto ormai da tempo una crisi mondiale che investe tutte le dimensioni dell'esistenza, tale da compromettere, irrimediabilmente, non solo la pace, ma anche le condizioni della vita stessa sulla terra.

Esiste una deteriorazione dell'ambiente ecologico, delle strutture sanitarie e risorse alimentari, acuita dai bisogni sempre più nevrotici degli individui: una crisi "materiale" che riduce l'uomo in balia dell'oggetto. L'esistenza del 4° Mondo ne costituisce la denuncia più lacerante: cfr. CEM numero precedente, p. 11.

Contemporaneamente si manifesta una crisi che possiamo definire "spirituale", la quale rende l'uomo schiavo dei propri prodotti culturali. A nostro avviso essa si rivela fondamentalmente in queste due direzioni:

a) nel marcato etnocentrismo, imperante nella cultura occidentale che, solo a scopo pubblicitario, filantropico o, peggio, turistico, rispolvera ogni tanto la cultura dei paesi non a regime capitalistico;

b) nella mercificazione dei prodotti culturali che non vengono più considerati forme di espressione della totalità dell'uomo, ma rispondono, semplicemente, ad alcune mere esigenze pseudospirituali (ad es. desiderio di prestigio, il potere della parola, delle immagini, del libro, ecc.).

Concludendo, si può affermare che la crisi, materiale e spirituale, nasce da un duplice imbarbamento della materia a danno dello spirito e di quest'ultimo che, quando devia, porta ancora alla "materializzazione integrale" (T. Oriana).

Da questa perversione scaturiscono o teorie educative centrate su una sorta di riduttivismo filosofico o teorie educative centrate, prevalentemente, sul momento metodologico-operativo, cioè in senso funzionale.

È chiaro che, in questo travaglio, anche la pratica educativa nella scuola, sia, egualmente, in crisi.

B)

Passiamo, ora, a costruire le linee di un'educazione allo sviluppo, in prospettiva mondiale. Ci occorre: 1) il riferimento ad una teoria educativa centrata sulla promozione della persona umana; 2) l'individuazione delle componenti fondamentali della nozione di sviluppo.

1) Quanto al primo punto si tratta di pescare, nella tradizione pedagogica, quei momenti catalizzatori che sono riusciti a cogliere le istanze educative fondamentali emergenti nel corso di tutta la storia del pensiero educativo. A tale riguardo, di notevole importanza, si devono considerare: la tradizione **personalistico-mariteniana** e quella **strutturalistico-bruneriana**. Alla base della prima è la promozione integrale della persona umana che, dinamicamente intesa, si proietta nell'orizzonte dell'eternità e della salvezza. Ora la "conoscenza e l'amore di ciò che è oltre il tempo, sorpassano, abbracciano e vivificano l'amore di ciò che è nel tempo" (J. Maritain). Dunque l'umanesimo integrale esige l'apporto di tutti gli umanesimi disponibili (scienze naturali-scienze umane, lavoro, arti), in "una circolazione di idee che non intende rifiutare niente che possa servire al fine della promozione dell'uomo" (C. Scurati).

Accanto alla corrente personalistica si pone la linea **strutturalistica**, capace di indicare le matrici di un apprendimento, logicamente e criticamente impostato perché fondato, in nome del principio del "problema solving", sulla ricerca. Concludendo, occorre una teoria educativa in cui, oltre al recupero dei valori umani e sociali della persona aperta alla trascendenza, siano presenti quegli opportuni fondamenti epistemologici e psicologici, capaci di far scoprire, detti valori nella pratica educativa della scuola. Ed ora veniamo al punto centrale della nostra riflessione.

2) L'educazione allo sviluppo è la condizione indispensabile per capire un mondo che cambia continuamente e spesso non a misura d'uomo. Le sue componenti fondamentali sono state indicate nell'ultima assemblea tenuta a Giacarta in Indonesia, dalla Confederazione Mondiale degli insegnanti. Riassumendo:

- a) lo sviluppo non è solo un miglioramento materiale;
- b) è un "sentimento di fierezza" che trae alimento dalle proprie origini, malgrado le difficoltà materiali da superare;
- c) è una "trasformazione sociale" capace di assicurare ad ognuno, secondo la sua situazione di partenza, le stesse possibilità di riuscita;
- d) è un "arricchimento culturale" inteso, non settorialmente, ma come una unica realtà totale o significanza vitale (tradizione più saggezza), in cui le specifiche varietà, nella loro originalità, costituiscono come le tessere di un unico mosaico.
- e) è un "processo morale" perché tende ad assicurare giustizia, ricchezza e pace a tutti i popoli della terra;
- f) ha una "dimensione politica" perché tende a rompere i blocchi di potere precostituiti;
- g) "deve anche essere uno sviluppo endogeno, dal di dentro di ogni comunità", quindi alieno da strumentalizzazioni ideologiche o di altro tipo;
- h) "deve essere un processo di trasformazione, piuttosto che di modernizzazione". (Da UNICEF: **Per un mondo che cambia**, proposte per l'educazione allo sviluppo nella scuola dell'obbligo; Comitato Italiano per l'UNICEF, 1980).

C)

Occorre, a questo punto, che la scuola si faccia interprete, mediante un'opportuna mediazione metodologico-didattica, delle istanze emergenti dalle componenti fondamentali della nozione di sviluppo precedentemente elencate. Tale mediazione non deve, certamente, sottrarre tutto lo spa-

zio ai normali programmi educativo-scolastici; si tratta, semplicemente, di orientare la programmazione scolastica secondo nuove linee di lettura. Senza trascurare, infatti, i problemi di una pedagogia tradizionale e classica, giustamente rileva A. Agazzi, che attualmente l'azione educativa è interpellata in ordine a nuovi problemi: ad es., quello inerente al riscatto civile, politico ed economico delle popolazioni di interi continenti, ancora arretrate o primitive, ma che, tuttavia, ricercano la propria via, liberandosi da un regime coloniale verso un destino endogeno di indipendenza e di autonomia. Una scuola che apra la comprensione degli alunni a queste istanze, è una scuola aperta alla mondialità.

Nella mozione finale di un Convegno tenuto in Inghilterra nel 1972, in relazione alla Conferenza di Bergendal, dal titolo "Scuola in Gran Bretagna e Terzo Mondo", vengono tratteggiate alcune linee di una scuola aperta alla mondialità.

Nell'art. 1 della mozione si afferma che ogni giovane, nella scuola, dovrebbe prendere coscienza dei problemi del Terzo Mondo ed, inoltre, dovrebbe essere edotto "delle implicazioni del proprio paese nelle cause del sottosviluppo e le soluzioni e le soluzioni dei problemi connessi". Nell'art. 2 si recita, inoltre, che se i problemi mondiali richiederanno molti anni per essere risolti, è pur vero che lo cominceranno ad essere solo a partire dalla scuola. Occorre, dunque, che i soggetti educativi "approfondiscano la conoscenza del mondo esterno" non per amore di folklorismo o per moda o, peggio, per risolvere miracolosamente i loro problemi (come fanno, ad esempio, quelle persone che, spinte dalla pubblicità, si dedicano alla filosofia Yoga, oppure alla pratica dello Zen, alla cucina macrobiotica, ecc). La cultura dei paesi del Terzo Mondo va esaminata in se stessa, nei suoi valori, nei limiti e problemi irrisolti in quanto, molto, della attuale situazione di questi paesi, è dovuto alle loro condizioni culturali (ed esempio il problema della fame, in molti paesi, non può essere risolto facendo ricorso a concezioni filosofiche sul digiuno). Ma accanto ad uno studio privo di mitizzazioni relativo alla situazione culturale di questi paesi, la scuola favorirà anche l'esame del peso che l'Occidente ha avuto sulla loro involuzione od eventuale evoluzione. Si scoprirà, in questo modo, che tutte le culture hanno dovuto soffrire o tollerare il peso dell'Occidente.

Obiettivo educativo finale

Realizzando questo impegno educativo, la scuola, concretamente, avvierà la formazione in germe di una cultura universale che, prendendo il meglio da ogni tradizione culturale, senza pregiudizi di sorta, conduca alla scoperta di quei valori capaci di fondare un nuovo *modus vivendi* sulla terra. Nota la mozione del convegno: "Certi cambiamenti non si verificheranno nel mondo se non avranno inizio nella scuola. (Da A. DE VIDI: "Correggersi, crescere con l'Educazione alla mondialità", in "Quaderni di Corea; sesta serie - gruppo il dialogo; Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1975/76).

Obiettivi educativi intermedi

Per far raggiungere l'obiettivo educativo finale, precedentemente esposto, si ipotizzano, a titolo indicativo, i seguenti obiettivi intermedi:

- a) *fra comprendere all'alunno come la sua esperienza, determinata nel tempo e limitata nello spazio, esprima una cultura locale (scuola di quartiere) che, pur acquisita in "un'unità di esistenza irripetibile", è limitata e limitante;*
- b) *far ripensare la propria cultura avviando l'alunno al confronto con le culture altrui, al fine di fargli rilevare, come il senso da lui attribuito alla propria esperienza, è peculiare della propria cultura, ma non è l'unico possibile;*
- c) *far scoprire, successivamente, all'alunno come sia*

possibile, non rinunciando all'originalità della propria cultura, arricchire la propria esperienza attraverso l'assimilazione di qualche valore altrui che risulti, per lui, particolarmente significativo;

d) infine, far comprendere, attraverso opportuni esempi storici, come una cultura mondiale non si origini per acculturazione "svuotamento di senso di una cultura e la sua sostituzione con un'altra", ma per transculturazione che è il "processo che si verifica quando nell'incontro di due culture o espressioni culturali diverse, si ha una traslazione di elementi o di atteggiamenti culturali per una scelta sperimentata e vissuta dei gruppi umani in presenza (A. Ghidinelli in *Terzo Mondo. Rivista del Centro Studi Terzo Mondo* diretta da V. Mellotti, n. 12).

In questo modo, ci sembra che si possa ricostruire quella armonica unione simbiotica di esigenze di ordine spirituale e quelle di ordine materiale che, al pari di "un'anima mundi", è l'unica risorsa in grado di riequilibrare l'esistenza umana e, quindi, di fondare una cultura aperta allo sviluppo, ovvero alla "mondialità".

Componente Psicologica



SVILUPPO E APPRENDIMENTO SIGNIFICATIVO

di Rosanna Finamore Testa

Marco sta aspettando; prima di mettersi all'opera osserva con attenzione; Raffaella è immersa in una nuova esperienza, noncurante di ciò che fanno gli altri; Luigi si trastulla con la sedia... Gli insegnanti, nella loro programmazione hanno fatto riferimento allo "sviluppo", alla "crescita", queste tra le finalità occupano una posizione primaria. Il riferimento è tuttavia globale e richiede alcune puntualizzazioni di fondo:

a) considerando lo sviluppo nella sua interezza, occorre articolarlo nei suoi vari aspetti — sociale, emotivo, affettivo, cognitivo, fisico, ecc. —. Ogni soggetto è "una unità fisico-psichico-noetica, al centro della quale sta la persona come principio strutturante, in interdipendenza con il mondo" (H. FRANTA);

b) ciascun alunno ha un ritmo di apprendimento e di crescita propri; originali sono le sue esplicitazioni per costituzione genetica, per ambiente di vita, per esperienze familiari. Le valutazioni che effettuano sulla base di livelli standardizzati, astratti e talora preconfezionati, impediscono di accogliere ogni individuo come soggetto avente propri valori, di incontrare il vissuto e il quadro di riferimento a lui propri; riconoscere e accettare le forze originali di ogni singolo sviluppo, come anche il considerarle sempre ambientate sono condizioni di ogni realistico progetto educativo.

Sul piano delle teorie psicologiche, quelle sullo sviluppo educativo si delineano con apporti molteplici¹; l'economia del presente articolo non ci consente di entrare nello specifi-

co dei vari approcci, né di confrontarci con le loro divergenze teoriche. Tuttavia accenneremo ad alcune prospettive dello sviluppo educativo che, per le loro valenze consentano sia un'apertura alle implicazioni e ai valori dell'Educazione allo Sviluppo, sia una specificazione della stessa a livello psicologico.

Forze propulsive di sviluppo e apprendimento

L'immagine positiva che il bambino costruisce di sé, l'auto-stima gli permettono di utilizzare le proprie capacità ampiamente e creativamente; la coscienza dei propri sentimenti e la conoscenza di quelli altrui, la scoperta dei canali attraverso cui esprimerli, costituiscono aspetti rilevanti di apprendimento e di crescita. Per il suo sviluppo egli ha bisogno di sentirsi accettato, stimato; dalle persone per lui più significative vuole essere considerato persona "capace"! Ma il bambino può provare anche sfiducia, prevenzione, pregiudizi, antipatie sul proprio sviluppo e su quello degli altri, in dipendenza dalle molteplici esperienze, tra cui quella scolastica non può che esercitare un ruolo critico e formativo.

Non si possono certo tacere tutte quelle forme deficitarie di nutrizione, d'igiene, di cure affettive, di esperienze ludiche che possono gravare sulla crescita. Non raramente si rilevano "deficienze" solo apparenti, ma indicatrici di un'esperienza differente da quella più comune in un dato contesto, si può pensare, per esempio, ai problemi di competenza linguistica.

Solo l'individuazione di ciò che è venuto a mancare e la partenza dalle disattese esigenze individuali possono costituire una prima adeguata risposta, da integrare con una comunicazione educativa autentica.



...«Per il suo sviluppo il bambino ha bisogno di sentirsi accettato».

Lo sviluppo come "forza cosciente" e "sforzo personale"

Lo sviluppo dell'uomo non può dirsi automatico, biologico; se da una parte vi sono dinamismi analoghi a quelli dell'animale, dall'altra vi è una caratteristica specifica: "una 'spinta' a un certo superamento di sé, cioè una forza che tende a sorpassare, con un intervento cosciente ed uno sforzo personale il puro sviluppo spontaneo o il processo biologico della crescita"².

Non a caso si può parlare della formazione umana come di un processo di personalizzazione, in esso la condotta umana è sviluppo e progresso contrastanti la "stagnazione" del comportamento animale³.

Contro ogni riduzionismo psicologico che limitasse lo studio della personalità al mondo individuale, alla sfera intrapsichica, è bene aggiungere che essa non si può sviluppare al di fuori della relazione individuo-mondo; al tempo stesso occorre riconoscere che ogni sviluppo sociale, culturale non può che essere originato dalla tendenza allo sviluppo presente nell'uomo.

La suddetta "spinta" come forza interiore di sviluppo è "attuazione di potenzialità umane sempre nuove", diversa nelle varie culture, ma pur sempre esprime traguardi e ideali. L'uomo è in grado di progettare forme personali di sviluppo nuove, egli può "prendere posizione" rispetto allo sviluppo fino allora raggiunto, grazie ad una presa di coscienza di sé. Lo sviluppo come "tendenza all'espansione di sé" è peculiarmente umano: "da una parte la forma di vita attraverso cui l'uomo tende è presente, in lui, come una specie di ideale personale; dall'altra l'uomo prende posizione nei riguardi della sua forma attuale di personalità e delle tendenze che vi operano"⁴.

Lo sviluppo non è dunque movimento automatico o amorfo, il prendere posizione può enucleare tanto l'acquisizione della identità personale, quanto la realizzazione di cambiamenti ritenuti opportuni, per una più piena realizzazione di sé.

Le potenzialità di "autodirezione" e di sviluppo

Nell'essere umano possono riconoscersi potenzialità di 'autodirezione'. C.R. Rogers ancora ad una sostanziale positività lo sviluppo umano; la sua terapia "centrata sul cliente" è volta a rimuovere quegli ostacoli che si frappongono alla realizzazione delle tendenze attualizzanti ed auto regolative del soggetto, facilitando processi di cambiamento spontaneo, appartenenti all'originario patrimonio dell'essere umano. Questi, alcuni punti salienti:

- la persona ha la capacità di comprendersi e di risolvere i propri problemi, benché tale capacità non sia sempre manifesta⁵;

- la fiducia nelle capacità di sviluppo e di autodirezione del soggetto è unita alla concezione dell'alterità inalienabile della singola persona: ad essa va riconosciuto il diritto di pensare, agire, interpretare le esperienze sulla base dei propri modelli e valori⁶;

- tale positività di sviluppo non può che coniugarsi con una condizione di "libertà esperienziale": in essa il soggetto vive e ha coscienza di ogni sua esperienza, senza sentire la necessità di difendersi da essa, di fronte a se stesso o ad altri.

I rapporti interpersonali sono così fondati sull'atteggiamento non-direttivo. Dall'ambito psicoterapeutico si è mutuata la concezione di relazione educativa non-direttiva, essa ha avuto vasta eco ed è tuttora viva, in campo scolastico, la problematica da essa sollevata. Se da una parte se ne rilevano i pregi, dall'altra se ne scorgono i limiti, le difficoltà di realizzazione.

Non bisogna certo aderirvi acriticamente, ma occorre anche non lasciarsi irretire da facili fraintendimenti sui suoi

principi, affinché si possa rilevarne la vitalità psicopedagogica e la fecondità in relazione specifica all'Educazione allo Sviluppo. Una prima puntualizzazione merita la nozione stessa di non-direttività: essa non è da intendersi come disimpegno, non-intervento, neutralità dell'educatore, che è anzi coinvolto interamente nella sua interazione, condotta alla luce dell'autenticità, della congruenza, della comprensione empatica⁷.

Nel clima di rapporto interpersonale maturerà l'esperienza di apprendimento del gruppo e del singolo non già all'insegna del permissivismo, dell'astensionismo educativo, ma della 'facilitazione': l'insegnante è chiamato a divenire un facilitatore dell'apprendimento autonomo, perché le conoscenze acquisite siano personali e autentiche⁸.

In C.R. Rogers l'unico apprendimento che sia rispettoso delle capacità autodirezionali dell'essere umano è quello autonomo ovvero significativo, perciò solo una "convinta sfiducia" nell'alunno potrà indurre l'insegnante "a riempirlo di nozioni" non scelte da lui. Come 'facilitatore', invece, l'insegnante "farà il possibile per procurargli occasioni e permettergli di scegliere da sé la propria strada ed il proprio senso di marcia relativamente al suo apprendimento"⁹.

Nell'ambito della semplice accumulazione nozionistica, accompagnata spesso da pressioni e comunque non sostenuta da motivazioni ad apprendere, il soggetto "perde la fiducia nella propria esperienza personale, e l'apprendimento significativo viene soffocato"¹⁰, vengono spente capacità e motivazioni che lo spingono a conquistare quelle conoscenze che sente vitali per il personale sviluppo. La conquista autonoma e personale di tale apprendimento, sul piano educativo-didattico dovrà certamente affrontare il rapporto tra non-direttività-obiettivi e, di conseguenza, non-direttività-valutazione, come dovrà anche realisticamente considerare gli effetti negativi dei condizionamenti socio-ambientali sulle originarie tendenze positive della persona. È certo comunque che le implicazioni sullo sviluppo e sull'apprendimento significativo, con tutte le opportune mediazioni operative, non possono essere ignorati nella relazione educativa, pensiamo inoltre che esse risultino particolarmente stimolanti per una formazione su tematiche specifiche, quale è l'Educazione allo Sviluppo. In essa contenuti e obiettivi risulterebbero vuote formulazioni qualora si disancorassero dall'apprendimento significativo.

Apprendimento di significati e processi cognitivi

L'apprendimento significativo può essere inteso anche come apprendimento di contenuti significativi, nella dimensione più propriamente cognitiva; si può inoltre distinguere tra 'significato logico' e 'significato psicologico'.

Il primo è dato dalle caratteristiche del contenuto stesso, dal rapporto che ha con la logica interna alla disciplina a cui appartiene. Sul versante educativo si può dire che questa significatività è potenziale, ma diviene reale allorché si connette con le strutture di pensiero del soggetto conoscente: si approda allora alla significatività psicologica. L'accettazione e la valorizzazione dello sviluppo dell'alunno si può realizzare nel momento in cui non ci si fermi alla significatività logica dei contenuti, ma si faciliti il passaggio a quella psicologica. L'apprendimento significativo è allora considerato non tanto in riferimento al materiale contenutistico, bensì al processo dell'apprendere: "la nostra definizione di apprendimento significativo, però si riferisce ad un processo caratteristico in cui il significato è un *prodotto* o un risultato dell'apprendimento e non prima di tutto un attributo di ciò che si deve apprendere"¹¹.

Ne risulta che un contenuto di apprendimento è tanto più significativo quanto più stretto è il rapporto con la strut-

tura cognitiva del soggetto, ovvero col bagaglio di tutte le sue conoscenze.

Il significato psicologico, pur realizzandosi come 'fenomeno individuale' può avere una dimensione sociale all'interno di una cultura o tra più culture: "questa omogeneità di significati condivisi in una particolare cultura, e persino tra culture in relazione tra loro, riflette sia lo stesso significato logico contenuto nei concetti e nelle proposizioni logicamente significative, ma anche molti aspetti comuni nel bagaglio ideativo di strutture cognitive diverse"¹².

Riferendoci ancora allo specifico ambito dell'Educazione allo Sviluppo auspichiamo che i suoi contenuti divengano un prodotto dell'apprendimento significativo, siano psicologicamente significativi, a garanzia di uno sviluppo autentico del soggetto come anche di un'affermazione mondiale dello Sviluppo stesso.

(1) D.E. MEAD, *Sei approcci all'educazione del bambino*, Armando, Roma 1982. Tra i più considerevoli l'Autore riconosce i se-

guenti approcci: psicoanalitico, evolutivo-maturazionale, socio-teleologico, cognitivo-evolutivo, esistenziale fenomenologico, comportamentistico.

(2) J. NUTTIN, *Psicanalisi e personalità*, Paoline-Saie, Roma 1967, p. 240.

(3) Ibid. p. 241.

(4) Ibid. p. 243.

(5) C.R. ROGERS, M. KINGET, *Psicoterapia e relazioni umane*, Boringhieri, TORINO 1970, p. 32.

(6) C.R. ROGERS, *La terapia centrata sul cliente*, Martinelli, Firenze, 1970, p. 39.

(7) L. LUMB. ELLI, *Comunicazione non autoritaria. Come rinunciare al 'ruolo' in modo costruttivo: suggerimenti rogersiani*, Angeli, Milano 1972.

(8) C.R. ROGERS, *Le développement de la personne*, Dounod, Paris, 1966, p. 212.

(9) C.R. ROGERS, *Libertà nell'apprendimento*, Giunti-Barbera, Firenze 1973, p. 142.

(10) Ibid. p. 184-185.

(11) D.P. AUSBEL, *Educazione e processi cognitivi*, Angeli, Milano, 1978, p. 182.

(12) Ibid. p. 102.



...«L'insegnante è chiamato a diventare un facilitatore dell'apprendimento autonomo».



AREA STORICO-GEOGRAFICA

LO SVILUPPO DISUMANO.

ATTO PRIMO

di Pier Giorgio Lanaro



Quando ripercorriamo il passato dell'umanità, proviamo la sensazione di visitare un paesaggio pietrificato, irrigidito nella sua immutabilità. Gli antichi poeti rimanevano attoniti di fronte alla realtà di fatti che si erano prodotti nonostante tutti gli sforzi dei piccoli uomini per evitarli, e parlavano del Fato che presiede sovrano ad ogni vicenda.

Torton Wilder nel suo "Ponte di s. Luis" segue i misteriosi sentieri attraverso i quali alcune persone, sconosciute l'una all'altra, giungono ad incontrarsi sopra il fiume, proprio nel momento in cui l'immensa campana precipita travolgendo tutti in un unico destino di morte.

Gli stessi cultori di fantascienza, quando introducono i loro eroi nelle macchine del tempo per trasvolare a ritroso lungo i millenni, si preoccupano di stabilire leggi che salvaguardino l'inesorabilità del fatto storico.

Siamo invece profondamente convinti che è sempre l'uomo, con le sue iniziative e le sue scelte, a determinare il corso degli avvenimenti e a modellarne i risultati. Se scandagliamo la nostra storia scopriremo forse che, anche in epoche apparentemente remote da noi, erano all'azione gli stessi meccanismi che dirigono l'attualità. Quelli di sempre: ingranaggi di conflittualità, di sopraffazione, di morte. Chissà, forse è la nostra morte, e quella dei nostri bambini, che la storia antica ci racconta. E che essa potrebbe anche insegnarci ad evitare, se sapremo giocare la carta della creatività, ad immaginare forme nuove secondo cui edificare la città dell'uomo.

Quanto segue, può apparire provocatorio, nel suo invito paradossale a rifiutare tutte le realizzazioni compiute in 50 secoli di "civiltà". Tale è apparso anche al redattore di queste

note quando per la prima volta lesse l'opera di René Bureau¹, lo studioso francese da tanti anni appassionato di cose africane, che esamina le devastazioni prodotte nella cultura negra dal modello europeo, quando esso è accolto come ideale di vita.

In ogni caso la provocazione, se esiste, mi sembra scandita dal linguaggio dei fatti, non da quello delle ideologie.

Si tratta in sostanza di riuscire a pensare che lo "Sviluppo", quale noi Bianchi l'abbiamo costruito, era solo l'attuazione di uno dei tanti archetipi possibili, e non certo il migliore. È giunto il momento di cominciare ad ideare altre forme di crescita, alternative a quelle perseguite finora, imperniare cioè sull'uomo e non sugli idoli omicidi. Ed in tal modo avviare una Storia diversa da quella vissuta e subita fino ad oggi, dal tempo in cui, secondo gli schemi tradizionali, l'Homo Sapiens uscì dalle penombre della preistoria per entrare nella Civiltà.

Se riduciamo alle dimensioni di un giorno solare la durata della presenza umana sulla terra, erano le ore

23,57',30" quando la preistoria umana finì ed ebbe inizio la Storia, la "Civiltà".

L'invenzione decisiva.

Secondo vari studiosi la svolta decisiva avvenne quando all'invenzione del fuoco e dell'agricoltura, venne ad aggiungersi quella dell'aratro trainato da bovini. In quel momento l'economia di "raccolto" e di "granaio" passa alla fase della "tesaurizzazione". Per la prima volta il lavoro di un solo uomo riesce a fornire nutrimento sufficiente, diciamo, per dieci persone. Si apre così la strada per altre attività, non limitate alla semplice produzione di cibo: fabbri, carpentieri, costruttori, artisti, potranno facilmente scambiare i frutti delle loro mani con le messi che il contadino produce in abbondanza, ora che può disporre dei suoi pazienti collaboratori. Terminerà finalmente il terrore della fame? Inizieranno le agglomerazioni urbane, pacifiche, dove regnerà la partecipazione comunitaria ai beni di consumo... il Paradiso terrestre, insomma?

La prevaricazione. Il Paradiso perduto.

Poteva essere questa la storia dell'uomo. Non lo fu, invece, perché proprio allora, per un misterioso maleficio i demoni della violenza fecero la loro comparsa: le cosmogonie di tutto il mondo ricordano una misteriosa colpa primordiale.

Per la prima volta apparve la possibilità di impadronirsi non solo dei frutti del lavoro altrui, ma addirittura dei lavoratori stessi. Fu sulle rive dell'Eufrate che all'inizio del 3° millennio il cavallo fu addomesticato ed usato come arma invincibile, lanciato a spezzare le fragili barriere che pacifici agricoltori tendevano attorno alle loro terre. Accanto alla cultura dell'aratro nacque così quella della spada, ad opera dei razzatori nomadi, abitanti della steppa desertica che si affaccia sulla fertile pianura bagnata dai due grandi fiumi, cui deve il suo nome di Mesopotamia.

Là penetrarono, con l'impeto di un uragano irresistibile, gli avidi conquistatori: i **Sumeri**. Appartenevano alla nostra razza Bianca.

A buon diritto li possiamo considerare i nostri antenati, perché fondando la loro potenza essi stabilirono insieme i canoni di quella che in seguito arriverà a chiamarsi la CIVILTÀ per antonomasia, e forse di questo suo privilegio si arrogherà il diritto d'imporre il proprio dominio su tutto il pianeta.

La macchina infernale.

In quello scorcio del IV millennio a.C. era così avviato il congegno diabolico che lungo i secoli stritolerà fra le sue spire moltitudini innumerevoli di vittime.

Il primo sortilegio è la simbiosi instauratasi fin dalle origini fra l'invasore e la sua preda. Il contadino della Mesopotamia, asservito, ha bisogno di metallo per il suo vomere, di pozzi e di canali per irrigare i campi, di mezzi di trasporto e di stoccaggio e di vie di comunicazione per esportare i prodotti.

I predoni Sumeri provvederanno a tutto questo. Filoni inesauribili di rame e di stagno esistono a Cipro, nella regione del Sinai ed in Egitto. Basterà reperire braccia per estrarli dalle viscere della terra. Come pure altre braccia per tracciare le strade su cui rotoleranno i pesanti carriaggi, e braccia per sospingere sulle acque i battelli carichi di merci. Non saranno dei volontari a fornirle. Come pure non saranno uomini liberi i manovali curvi a riparare i canali scavati in quella zona dove le inondazioni sono così frequenti che sarà coniato per esse il nome di "diluvio".

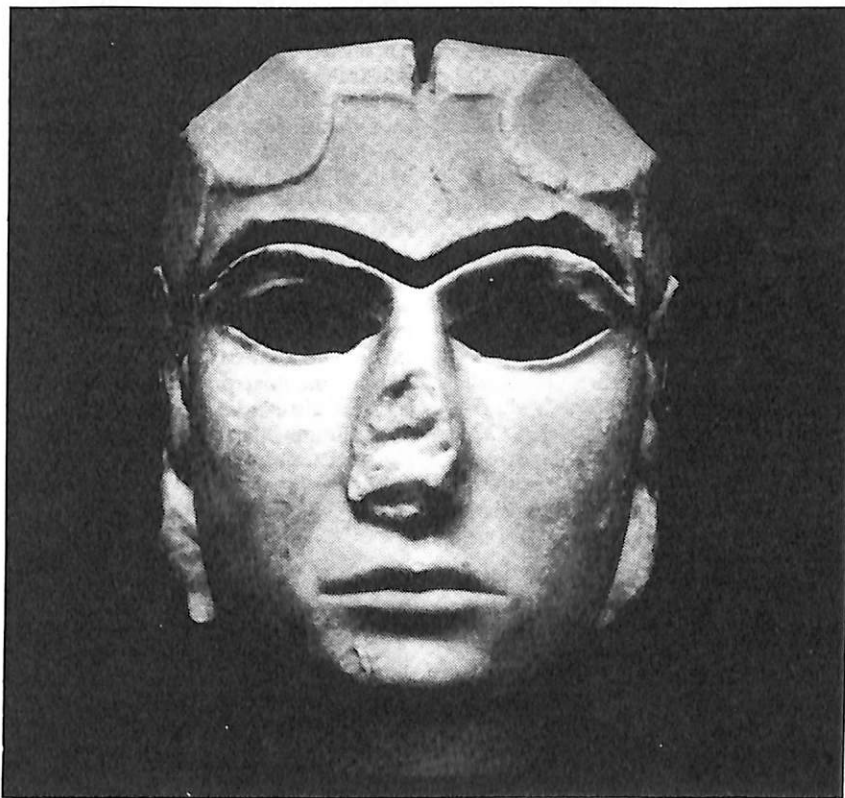
Nasce la città.

Schiere di razzatori a cavallo sono all'opera, sotto l'impero di un capo, il **Lugal**. Essi hanno bisogno di un luogo dove arroccarsi ed in cui custodire il frutto delle rapine. Un luogo fortificato dunque, cinto da mura ciclopiche lunghe 9 chilometri e mezzo e dentro le quali sorgeranno fucine per forgiare nuove armi, in sostituzione di quelle spezzatesi in battaglia. Sorgerà così, sulla riva orientale dell'Eufrate, la città di **URUK**, il paradiso degli archeologi con le sue 900 torri: non erano braccia di liberi mercenari quelle che sudarono per edificarla.

La rapina organizzata consentirà ai conquistatori di prosperare e di accumulare riserve di energia umana, pronte per essere impiegate nei lavori di scavo e di trasporto necessari.

Il braccio.

Ogni anno a primavera, il **Lugal** organizza una nuova campagna. Egli dispone per questo di uno strumento infallibile, che per la prima volta compare nella società umana: l'eser-



Dal fondo dei secoli le occhiaie vuote della «dea» di Uruk contemplan le rovine della prima città edificata dagli uomini. (ca 3000 A.C.)

cito istituzionalizzato, il guerriero di professione. I dipinti di Lascaux e di Altamira non conoscono uomini vestiti di armi, e neppure scene di uomini che combattono fra loro: unici avversari, allora, erano i bufali selvaggi ed i grandi carnivori. Ma quelli erano i "primitivi" della preistoria, gli abitanti delle caverne, i contemporanei degli attuali Boscimani ed Ottentotti. Essi non erano schierati in ordine di battaglia, come gli uomini del Lagal, che sono scomparsi all'orizzonte in una nuvola di polvere sollevata dagli zoccoli delle cavalcature.

Qualche mese dopo i vincitori torneranno trionfanti, spingendo davanti a sé lunghe file di uomini e donne, che procedono a piedi, trascinati da una lunga catena, che scorre attraverso gli anelli conficcati nelle loro narici. Andranno ad aumentare le oscure fondamenta sulle quali si eleva la piramide umana costruita dai vincitori.

In alto domina il Re, che stringe fra le sue mani ogni potere. Accanto a lui prendono posto gli antichi compagni d'arme, i dignitari di oggi che lo coadiuvano nell'amministrazione delle conquiste. Appartengono loro i giganteschi palazzi, allietati da giardini a terrazze, perfettamente irrigati (li chiameranno "paradisi" e costituiranno una delle meraviglie dell'antichità). Migliaia di schiavi, in basso, spostano la terra, spalmano di bitume le fondamenta, erigono altri edifici.

Lentamente la logica burocratica sostituirà i primitivi rapporti di consanguineità con altri dettati dalle esigenze dello sviluppo. Il legislatore non tralascerà d'impegnarsi per abolire certe irregolarità, per stroncare abusi di alcuni funzionari, o fissare il prezzo delle merci, come possiamo leggere nel celebre codice di Hammurabi: — pretenderai — lo ricorda ironicamente Gesù (Lc. 22, 24) — essere chiamata benefattore dell'umanità... dopo avere instaurato la suprema ingiustizia che consiste nell'asservimento di esseri umani ad altri.

La mente.

Quando Lugalzaggisi, re di Uruk, nel 2430, si avvierà a distruggere la città di Lagash, dove regna il suo mortale nemico Urukagina, egli farà spezzare le mani degli schiavi e sfregiare loro il volto. Così, senza mani e senza sguardo, essi non potranno più invocare il loro Dio, Ingirsu, che potrebbe arrestare la marcia vittoriosa di Nidaba, il nume tutelare di

Uruk, in cui onore sono state costruite le ziggurath, le vertiginose piramidi sacre che raggiungono talora i 70 metri di altezza. Gli alberi piantati sulle sette terrazze sovrapposte simboleggiano gli dei; i giardini che si stendono lungo i fianchi dell'edificio, sono santuari entro cui si svolgono riti orgiastici, mentre i sacerdoti-giardinieri si aggirano lungo i viali. Secondo il Mumford, dalle esigenze del culto derivano alcune innovazioni tecniche: ad es. il carro trainato da buoi, destinato alle processioni. E così, soprattutto, la guerra, ideata per ottenere vittime destinate al sacrificio. Il dio della città non può più accontentarsi del volgare sangue di animali come un tempo: gli occorre un alimento più nobile, ed in quantità tale che solo la guerra ormai può provvedere. Così "l'estensione della potenza militare e politica non tardò a diventare un obiettivo con valore intrinseco, fine a se stesso, quale testimonianza resa al potere delle divinità che governano la nazione così come alla maestà suprema del re".

Re-dio: i termini sono inseparabili ad Uruk. Non è il dio Enlil, l'eroe vittorioso che ha strappato la buona terra dall'abbraccio mostruoso di Tiamat, l'acqua primordiale, affidandola alla sua progenie? Così ora, per diritto divino, unico proprietario delle messi e dei fiumi è il Re: i miseri abitanti della campagna sono soltanto i mendicanti che ricevono dalla sua munificenza il cibo quotidiano, in cambio del loro sudore.

Accanto al monarca, per assicurare il suo dominio incontrastato, sorge la classe sacerdotale, di cui egli è il supremo pontefice. Durante la notte serena i sapienti ministri del culto esplorano i cieli per scrutare il destino regale scritto nel firmamento. Nasce così l'astronomia e la medicina. Ed altre arti, anch'esse volte a consolidare il sistema.

I messaggeri muti.

Con i Sumeri fa la sua comparsa la scrittura, che C.L. Strauss ritiene "primo e decisivo strumento per l'asservimento degli uomini". Lugalzaggisi, infatti, deve far regnare il suo volere tra popolazioni a lui ignote e che non lo conoscono. Inoltre egli, secondo la logica della macchina gigantesca, deve rivestire di sacralità il suo comando, conferirgli un'espressione immutabile, sottraendolo alle vicissitudini della parola pronunciata. I primi testi, composti in caratteri cuneiformi, sono leggi, invocazioni litaniche rivolte al re-dio, resoconti di massacri. Solidificato nelle tavolette di terracotta, il potere dei padroni cementa la piramide sociale.

Non pare siano stati i Sumeri ad inventare la moneta, che comparirà in forma vera e propria, solo due millenni più tardi. Ma sono essi che generalizzano l'uso dell'oro, dell'argento e del bronzo negli scambi commerciali. Il fatto decisivo è che con essi è divenuto possibile l'accumulo indefinito dei beni grazie all'investimento, soprattutto in seguito all'acquisto degli schiavi. Il grande principio secondo il quale il denaro deve andare verso il denaro, è ormai stabilito.

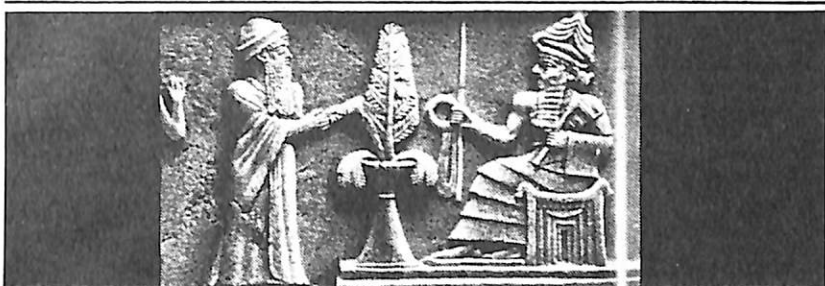
Dal vertice della ziggurat, attraverso meccanismi di trasmissione rigidamente gerarchizzati, il beneplacito sovrano discende fino alle masse di paria cenciosi che strisciano sognando un'impossibile ascesa. Se, dopo attese interminabili, per alcuni di loro giunge il momento di scalare un gradino, nuove guerre o nuove ondate di immigrati giungono a rinnovare la folla formicolante nel fango.

Tutto appartiene al re-dio, tutto è sacro. Il suo marchio è impresso su ognuna delle innumerevoli giare, traboccanti di grano e di olio, ammassate nelle celle del tempio. Per que-



Il primo documento artistico narra lo sterminio di esseri umani. Ingirsu, nume tutelare di Lagash, stringe dentro una rete i suoi prigionieri. Ma verrà anche per lui l'ora della sconfitta, ad opera di un dio più potente.

(Da «La stele degli avvoltoi», ca 2500 A.C.)



Il re-dio Urnammu solo ha il privilegio di presentarsi al cospetto del sovrano celeste (il dio Inanna), da cui trae origine la sua dinastia.
(Da «La stele di Urnammu», 2200 A.C.)

sto gli artigiani di corte hanno inventato sigilli a cilindro che possono essere fatti scorrere su un numero elevato di vasi, tracciando su ognuno di essi lo stesso segno, spesso di sorprendente bellezza. Guai al ladro sacrilego che oserà infrangerli.

Il sogno supremo.

Quando l'ombra dell'ultima sera scende sull'esistenza del monarca, si appresta la solenne liturgia. Spose e cortigiani, nei loro paludamenti preziosi, si riuniscono per celebrare il banchetto funebre. Al termine essi vuotano la coppa avvelenata. In tal modo, forse, sfuggiranno alla notte eterna riservata ai comuni mortali: accompagnati dal suono dei citaredi e dei tibicini, essi scoteranno il re-dio fino al di là delle soglie oscure che introducono nel regno degli immortali. I loro profili sereni vivono nei bassorilievi funebri, esplorati dagli archeologi: immutabili come i volti degli eroi hollywoodiani scomparsi che rivediamo sullo schermo, perennemente giovani nell'immortalità del celluloido.

La storia continua.

Un mito del progresso è nato. E continuerà a vivere. Anche quando Uruk cadrà sotto i colpi della rivale Ur, come prima Lagash aveva dovuto soccombere nello scontro. Poi sorgerà Babilonia, e Ninive, e Roma... fino alle potenze coloniali ed alle sette sorelle. La «civiltà» dei Bianchi non cesserà di allargarsi sul pianeta, imponendo ovunque la sua armonia, il suo ordine.

Alle sue vittime essa reca il conforto di uno slogan magico, quello del benessere promesso a tutti: basterà aumentare gli investimenti e la tecnologia — si ripete da molti — perché scompaia la povertà e la fame sulla terra. E se gli oppressi di ieri, i forzati della rivoluzione industriale, i minatori descritti da Zola, oggi hanno ottenuto condizioni accettabili di vita, questo è avvenuto solo per-

ché altre folle, ben più numerose, sono venute a sostituirli al fondo della piramide. Le conosciamo: sono le popolazioni del 3° e 4° mondo¹, che perpetuano sulla terra la stirpe degli schiavi.

Il sistema dispone di un arsenale inesauribile di formule magiche con cui rassicurare i sudditi. Di volta in volta sono stati inventati il diritto divino dei re, la dittatura del proletariato, il mito del progresso inesauribile, perfino la rassegnazione al volere divino, per sopprimere i valori autentici, e cioè i diritti degli oppressi, la sovranità del popolo, la volontà di DIO (il Dio degli uomini, dei poveri). Per non parlare della dottrina della sicurezza nazionale, invocata contro i «marxisti» dell'America latina come pure contro i «sovversivi» di Solidarnosc. Proseguono i massacri, i lager, le spoliazioni.

La storia può cambiare.

Da 5.000 anni il cammino dell'omo sapiens si è svolto entro queste coordinate. Ma gli spazi possibili sembrano restringersi inesorabilmente. Appare sempre più chiaro che la posta in gioco è la sopravvivenza stessa dell'uomo e della natura. Per sfruttare sistematicamente le materie prime e l'energia necessaria alla loro trasformazione, è necessario lo sfruttamento dell'uomo².

Scegliere il possesso significa asservire l'uomo. La scelta operata da Lagash e Sargon lo condusse inevitabilmente a distruggere la città rivale di Uruk. Oggi, la dinamica della produzione condanna le dinastie industriali all'espansione continua: arrestarsi significherebbe la stagnazione, cioè la morte. Ma l'espansione fatale implica la distruzione fatale.

E non è detto che prima o poi le vittime non imparino l'arte della rivolta: ad Harlem ed a Johannesburg la vita non è più così tranquilla per i Bianchi. Meglio, J. Nyerere respinge per il suo popolo affamato la maledizione dell'industrializzazione; i ve-

scovi cattolici negli U.S.A. condannano come intrinsecamente malvagio ogni armamento nucleare, anche «difensivo»; in America Latina le comunità di base umilmente stanno cercando vie alternative di sviluppo. Nella stessa vecchia Europa risuonano sempre più forti gli inviti a rivedere le opzioni fondamentali, ad immaginare una nuova qualità di vita, a lasciare la cultura dell'avere per incamminarsi verso la civiltà dell'essere.

Si tratta di tentativi iniziali, di sforzi maldestri. Ma in fondo, commenta ironicamente R. Bureau, 5.000 anni per cominciare a rendersi conto che il sogno finora perseguito del progresso era un incubo, se guardiamo ai 3 milioni e mezzo, da quando l'uomo è apparso sulla terra, non sono un periodo eccessivamente lungo⁴.

(1) PERIL BLANC, *Propos d'un ethnologue sur l'Occident*, Paris, 1978, ed. L'Harmattan.

(2) Cfr. CEM-MONDIALITÀ, settembre 1982, pp. 10-12, specialmente il riquadro dedicato al neo-colonialismo ed il paragrafo sul terzo mondo e sulla teoria di Celso-Furtado.

(3) Ibid., il c. V, ed in part. a pag. 20 «l'idea di sviluppo». Nel corso dell'anno analizzeremo alcuni aspetti di questa realtà.

(4) O.C. p. 220.



La testa bronzea scoperta a Ninive rappresenta, forse, il mitico Sargon, conquistatore di Uruk.

SAPER LEGGERE OGGI

a cura di Romeo Fabbri



Voi state leggendo questa rivista. Vi sembra una cosa del tutto naturale. Eppure ci sono nel mondo milioni di adulti che non possono fare questo atto così semplice e naturale: quello di leggere un giornale. Non possono perché non hanno mai imparato a leggere e a scrivere. Non possono non per cattiva volontà da parte loro, ma perché non sono stati messi in condizione di poterlo fare. Questi adulti sono i più poveri del mondo e la loro ignoranza del leggere e dello scrivere li condanna alla miseria. Imparare a leggere è per loro una avventura difficile, ma che può cambiare la loro vita.

“L’alfabetizzazione è un diritto di ogni essere umano” — afferma l’articolo 26 della “Dichiarazione universale dei diritti dell’uomo”. Essa non è un privilegio riservato a delle minoranze. L’alfabetizzazione è un diritto, eppure centinaia di milioni di persone non ne beneficiano ancora.

Ci sono ancor oggi, nel mondo, 820 milioni di adulti che non sanno né leggere né scrivere. Il 73% si trova in Africa, il 64% in Asia, il 23% in America Latina, il 10% in Oceania, il 5% in Europa, lo 0,5% nell’America del Nord, URSS e Giappone. Coloro che non sanno né leggere né scrivere — gli analfabeti — vivono soprattutto nei paesi poveri e, fra tutti, essi sono i più mal nutriti, mal curati, mal pagati. Per migliaia di anni gli uomini preistorici sono vissuti senza saper leggere e scrivere. Fino a due secoli fa anche la maggioranza degli italiani non sapeva leggere e scrivere. Ma ora il mondo è cambiato. La società si è evoluta. Il mondo si è riempito di libri, di giornali, di annunci pubblicitari, per cui chi non sa leggere e scrivere non può trovarsi più a suo agio nella società moderna. Egli è condannato a restare sempre all’ultimo posto, un emarginato, un escluso.

Le forme dell’analfabetismo sono molto numerose. I più colpiti da questo male sono sempre i più poveri di ogni paese e, fra questi, le donne sono sempre molto più colpite degli uomini. In Africa, ad esempio, un adulto su due sa leggere e scrivere, ma fra le donne, solo una su quattro. E poi che cosa significa saper leggere e scrivere? Le richieste variano moltissimo in paesi e continenti diversi. In certi paesi è sufficiente saper leggere un manifesto, saper decifrare, in qualche modo, un testo facile per non essere considerati analfabeti. In altri paesi, si richiede di saper calcolare il consumo di benzina di una macchina, di saper riempire questionari per la cassa malattie o risolvere altri complicati problemi. In realtà, si può dire che qualcuno che sa scrivere il suo nome o che conosce le lettere dell’alfabeto, non è un analfabeta? E che dire di colui che legge il foglietto con il modo di impiego della lavatrice o del frigorifero, un annuncio economico o una richiesta di lavoro e non riesce a capirli, a decifrarli? Chi sa leggere un po’, ma non a sufficienza perché gli serva a qualcosa, può ancora essere considerato un analfabeta.

Le cifre sono chiare: gli analfabeti vivono soprattutto nei paesi in via di sviluppo, nei paesi più poveri. Le cause del fenomeno sono molteplici e alcune di facile intuizione. Normalmente ne vengono ricordate sette principali:

1) **Mancanza di volontà politica.** I capi di stato hanno interesse a mantenere le popolazioni nell’ignoranza per dominarle così più facilmente. Essi non vogliono perdere i loro vantaggi e privilegi. Sanno che le persone istruite possono difendersi meglio contro le ingiustizie che non le persone ignoranti. Se la popolazione acquisisce la conoscenza c’è il rischio che si rivolti contro chi sta al potere.

2) **Sistemi di insegnamento inadeguati.** I sistemi dell’insegnamento, in genere copiati dai modelli stranieri, non si sono mostrati adatti né alle necessità di sviluppo né alla vita del paese. In queste condizioni, la scuola non risponde più alle speranze riposte in essa. Le sue strutture, i suoi costi elevati, la dispersione sistematica e la sua selettività, costituiscono già ostacoli che ne riducono l’effica-

cia senza permettere di assorbire l’analfabetismo alla base.

3) **Squilibrio tra i bisogni e i mezzi.** Questa è una situazione causata dalla esplosione demografica e lo stato attuale delle strutture dell’economia mondiale che non rendono possibile la generalizzazione dell’insegnamento elementare in ogni parte del mondo.

4) **La presenza di troppe lingue in un solo stato.** In paesi dove vi sono più lingue, le complicazioni rendono le campagne di alfabetizzazione lente e faticose e con scarsi risultati per gelosie o incomprensioni tribali.

5) **La miseria.** Lo stato di povertà e di sottosviluppo, malnutrizione, alimentazione insufficiente nel quale generalmente si trovano le popolazioni analfabete rendono pressoché impossibile frequentare la scuola.

6) **Distanza tra domicilio e scuola.**

7) **Stato di sovrappopolazione e disorganizzazione delle scuole.** I paesi del Terzo Mondo sono poveri con numerosi bambini da istruire. Gli insegnanti lavorano in aule oltremodo stipate, malsane, decrepite, senza libri o lavagne, gessi o matite. Tante volte i maestri non sono nemmeno qualificati.

Le conseguenze e le ripercussioni dell’analfabetismo sono gravi sia per il soggetto che per la società.

a) **Per il soggetto.** L’analfabetismo costituisce sempre, per la persona interessata, un grave ostacolo al pieno sviluppo della propria personalità e una seria limitazione delle sue possibilità. Già a livello delle relazioni all’interno della famiglia, la convivenza di genitori analfabeti e di figli che vanno a scuola può incrinare tutto il complesso delle relazioni e fare esplodere con più violenza i conflitti di generazione. Anche nella stretta cerchia degli amici e nella collettività immediata, sia essa religiosa o civile, l’analfabeta resta emarginato e per così dire tagliato fuori. Colui che non sa leggere e scrivere è particolarmente vulnerabile. Egli ignora in gran parte i propri diritti sociali e rimane incapace di farli valere in modo adeguato. La sua partecipazione alla vita della comunità non potrà mai essere piena ed efficace. Ma forse è proprio nel campo del lavoro che l’analfabetismo ha conseguenze più gravi. Nell’ambito di economie caratterizzate da un sempre più ridotto mercato del lavoro e dalla richiesta di abilità sempre più sofisticate, sono ben scarse le possibilità di impiego e di formazione professionale che si offrono ad un analfabeta. Nella migliore delle ipotesi egli

potrà aspirare soltanto ad occupazioni manuali, marginali e insicure. Egli non potrà mai pretendere una occupazione stabile e ben retribuita.

b) **Per la società.** L'analfabetismo costituisce, nelle democrazie liberali, una specie di sbarramento alla partecipazione informata ai processi di formazione delle decisioni a tutti i livelli. Quando una persona non è in grado di leggere un programma politico e neppure un giornale, l'esercizio delle scelte politiche risulta virtualmente privo di significato.

Nei paesi del Terzo Mondo, l'analfabetismo è spesso la causa principale del perdurare delle ingiustizie sociali, dell'ignoranza igienica che miete ogni anno migliaia di vittime, del problema della fame, che spesso altro non è che la somma di tutte le forme di analfabetismo.

Il valore reale della alfabetizzazione può essere considerato da molti punti di vista. Gli innegabili benefici immediati della alfabetizzazione consistono nel fatto che, innanzitutto, la popolazione scopre come lavorare meglio la terra, farla rendere di più, e perciò, nutrirsi meglio e più abbondantemente. Un corpo più robusto reagisce con più forza alle malattie, alle infezioni, alle epidemie. Inoltre l'alfabetizzazione insegna a prevenire tante malattie che, lasciate incurate, possono essere fatali.

Non solo, ma l'alfabetizzazione apre gli occhi alle persone che imparano a reagire e a difendersi dai soprusi e dagli sfruttamenti perché illumina le coscienze. E non è tutto. L'alfabetizzazione rende possibile **comunicare** con gli altri (scrivere le lettere, firmare il proprio nome, leggere i giornali, riempire i questionari o formulari, capire i manifesti); apre le porte a **partecipare** attivamente ai programmi di sviluppo e a migliorare le proprie condizioni di vita (fare la propria contabilità, risolvere dei problemi amministrativi, avere un ruolo attivo nelle cooperative); aiuta a **comprendere** la propria lingua madre, le proprie tradizioni, origini, vicissitudini storiche, costumi e quindi aiuta a **capirsi** meglio. L'alfabetizzazione sprona a **continuare** ad istruirsi e ad **avvicinarsi** alle conoscenze scientifiche e tecnologiche per riuscire meglio ad applicare le tecniche agricole, pastorali e artigianali.

Nei prossimi numeri prenderemo in considerazione precise campagne di alfabetizzazione, tentate qua e là in vari paesi del Terzo Mondo, cominciando da un interessante esperimento fatto in Etiopia.

AREA LOGICO-MATEMATICA

LE CIFRE DELLO SVILUPPO

a cura di Cristina-Lino Ronda



Quest'anno sarà presentata una serie di problemi aritmetici che, con dati reali, aiuteranno il bambino e il ragazzo a conoscere e a riflettere su alcuni temi di attualità: la fame, lo sfruttamento, gli armamenti, ecc.

Ogni problema, oltre ai quesiti aritmetici, comprenderà domande che richiedono una riflessione e una risposta personale sui temi trattati.

Progresso

L'età media degli Italiani è di 71 anni.

Cento anni fa era di 35.

Calcola la differenza, oppure illustra con un grafico.

Questo è indubbiamente un lato positivo del progresso.

Quali fattori secondo te hanno contribuito ad elevare l'età media degli Italiani?

Secondo te, l'età media degli italiani ha conseguito una durata maggiore in modo graduale (prova a calcolare la media aritmetica) o in modo diverso? Quale? Perché?

Qual è a tuo parere l'invenzione di questi ultimi 100 anni che maggiormente ha contribuito a migliorare la vita degli Italiani?

Calcolando, con cifra approssimativa ed arrotondata, la popolazione italiana nel 1978 in 55.000.000, sapendo che ogni 3,26 vi era, in quell'anno un autoveicolo circolante, sai trovare il numero degli autoveicoli circolanti in Italia in quell'anno?

Nello stesso anno in Francia circolava un autoveicolo ogni 2,50 ab., in Grecia ogni 9,07, in Spagna ogni 4,42, in Germania Occ. ogni 2,45.

Trova la differenza con il dato riguardante l'Italia. Quali conclusioni puoi trarre?

L'automobile è senz'altro un indice e un fattore di progresso. Sempre, secondo te? Perché?

Disoccupazione

Nel 1978 i disoccupati italiani erano 231.000, i lavoratori in cerca di

prima occupazione erano 754.000, i lavoratori in cerca di occupazione 535.000.

Quanti in totale?

Nel 1981 i disoccupati erano 222.000, i lavoratori in cerca di prima occupazione 939.000, i lavoratori in cerca di occupazione 556.000.

Quanti in totale?

Trova tutte le differenze tra i dati del 1978 e quelli del 1981. Quale dato ti impressiona di più? Perché?

Seconfo te, quali sono le principali cause della disoccupazione? Conosci un disoccupato? Sai se la società lo aiuta in qualche modo a risolvere la sua situazione?

Alimentazione

Nel 1980 ogni Italiano ha consumato in media:

- kg 168,7 di frumento
- kg 81,7 di latte
- kg 30,6 di zucchero
- kg 25,2 di carne bovina
- kg 14,2 di formaggi
- kg 65,6 di frutta.

Sai calcolare di ogni alimento la media mensile? E quella giornaliera?

L'alimentazione degli Italiani è sufficiente o abbondante? Perché?

Sai citare alcune nazioni che hanno una alimentazione insufficiente? Quali sono, secondo te, le cause della denutrizione di tanti popoli?

Guerra

La guerra rappresenta una impressionante spesa, oltre che la più grande fabbrica di morte conosciuta. Quando gli Israeliani, nel giugno 1981, terminarono l'operazione "Pace in Galilea" durata 2 mesi, volta a sterminare la resistenza palestinese, si ritrovarono con rilevanti tasse da pagare e con i generi alimentari di prima necessità aumentati del 20%. Il tutto per pagare, almeno in parte le spese di guerra.

Sai che il costo di un colpo di cannone di artiglieria equivale al costo dei libri di testo (per tre anni) di un ragazzo che frequenta le scuole medie?

Prova a chiedere ai tuoi genitori il prezzo di tutti i libri di testo necessari nella scuola media: calcola quanto hanno speso tutte le famiglie della tua classe. Calcola con quanti "colpi di cannone" in meno si sarebbe evitata quella spesa.

Cosa ne pensi? Cosa ne pensano i tuoi genitori?

E FU SERA, E FU MATTINO.

IL PRIMO GIORNO.

di Maddalena Knerich



Siamo lieti di presentare una figura ben nota agli amici del movimento: sr. Maddalena Knerich. Quanti ebbero la fortuna d'incontrarla ricordano con gratitudine le ore trascorse insieme ad ammirare i monumenti del passato che alle sue parole parevano accendersi di nuove bellezze.

Attraverso le pagine di questa rubrica, la nostra guida ci accompagnerà attraverso i tempi e le culture, per soffermarsi con noi a decifrare alcune pagine della storia degli uomini e delle cose, così come l'hanno narrata gli artisti.

Contempleremo il mondo, dove l'uomo s'incammina per imprimere in esso attraverso il lavoro il proprio sigillo. La società umana conosce forme sempre più complesse, dalla città antica alla nazione potente; ma sotto lo splendore degli archi trionfali l'artista svela l'ombra in cui si nasconde la sofferenza muta degli oppressi. Ed il misterioso grembo dove germina e matura la speranza dell'uomo.

Ecco le grandi linee dell'itinerario cui sr. Maddalena ci invita. Non ci resta che ascoltarla.

Masaccio nella cappella Brancacci di Firenze — Chiesa del Carmine — sintetizza nella Cacciata dal paradiso terrestre i nostri progenitori un grande dramma.

Il minimo di spazio della lesena è superato dal maestro mediante il gioco prospettico della porta che si allunga quasi all'infinito; da essa escono delle linee a raggio che spingono Adamo ed Eva, quasi a fulminarli.

L'angelo al di sopra di loro ha vesti infuocate e vibra il braccio sinistro ad indicare un cammino il cui punto di fuga è esterno al limite del dipin-

to. Il passo di Adamo ed Eva si fa lungo e pesante; le linee leggere e sinuose di Masolino (nel dipinto dell'altra parete di fronte) si ingrossano, diventano limite di plasticità, di volumi, di blocchi dei due corpi visti di spalla l'uno Adamo e frontalmente Eva. Il colore della terra senese si addensa in chiari scuri sapienti che sottolineano e potenziano la realtà e la forza anatomica. Ma l'arte di Masaccio non è solo nella capacità prospettica, nei sapienti ed umanistici rapporti tra architettura e figura, essa scava nell'uomo e nel vangelo.

Dell'uomo sottolinea la vergogna di aver ceduto ad una tentazione di futilità superba e lo fa cosciente di un futuro drammatico per sé e l'umanità, ma non gli toglie la dignità psicologica, tutto raccolto com'è nel gesto di coprirsi il viso. Accanto a lui, Eva, madre dei viventi, sottolinea con le mani la sua missione di ge-



neratrice della vita diventata sofferenza, fatica, dolore, pianto. Tutto è turbato in lei, che era la bellezza, la serenità, la compagna dolce dell'uomo e regina della terra. I suoi occhi sono segnati da due pennellate dense di nero, che non lasciano posto a pupille con due tocchi espressionistici di grande forza e la bocca si apre ad un grido che si prolunga nei secoli e si fa ogni giorno pianto. La luce investe i due corpi da destra, proveniente da una finestra posta in alto al centro della cappella, perché Masaccio per la prima volta tiene conto della sorgente naturale della luce ambientale.

Così comincia il viaggio dell'uomo sulla terra, così inizia la sua lotta per la sopravvivenza "Guadagnerai il pane con il sudore della tua fronte — ...partorirai con dolore..."

Scompare l'immortalità, la scienza infusa, ma sopra tutto la grazia spirituale che faceva l'uomo amico di Dio, sua immagine serena in un mondo di armonia, di pace, di giustizia. E il cammino diventerà da quel momento ricerca affannosa, chiamata drammatica, schiavitù, guerra, sopraffazione, violenza.

Fortunatamente la Bibbia ci dice che Dio non abbandonò l'uomo alla sua disperazione, ma lo guardò e lo seguì nel suo cammino e lo consolò promettendogli un liberatore, un Salvatore.

La nostra storia ripete molte volte quella di Abele e di Caino, e Caino ed Abele diventano gli uomini di tutti i tempi e di tutti i luoghi e ugualmente i popoli — è la storia della nostra invidia e della nostra superbia che invadono il mondo e non lo lasciano fino al giorno dell'ira finale — così noi continuamente ripetiamo la costruzione della Torre di Babele.

Il Bruegel in questo disegno vi si impegna sopra tutto come architetto e seguendo le regole di perfezione rinascimentale la costruisce come un cono digradante, dove i contrafforti di sostegno e le arcate che scaricano su di esse i pesi superiori sanno della sapienza muraria del Laurano al Palazzo di Urbino (lato della vallata) e in alto al centro, quasi culmine di gradinate salienti un edificio rotondo che arieggia alle costruzioni del 500 (Perugino: Sposalizio della Vergine - Bramante - Michelangelo). Il Bruegel sente Babele come confusione delle idee nel suo tempo, ribellione alla tradizione di verità che il mondo protestante stava ingaggiando anche nei Paesi Bassi. Sotto a si-



nistra scalpellini e geometri al lavoro, personaggi che dal costume possono appartenere alla borghesia finanziaria, alla politica, al mondo religioso, sicuri della loro ragione che vuole superare la fede. Qui e là impalcature, scale e sotto a sinistra la città, brulicante di case, di torri, di anfiteatri, di agglomerati viventi e brulicanti per interessi opposti che non lasciano adito alla pace.

L'uomo deificò tutte le forze del bene (pioggia, vento, primavera, fecondità, giustizia, ecc.) ma deificò anche le forze del male. La lotta fra i due contrari è sempre serrata e continua.

Eccoti l'armata di Mara, il Dio



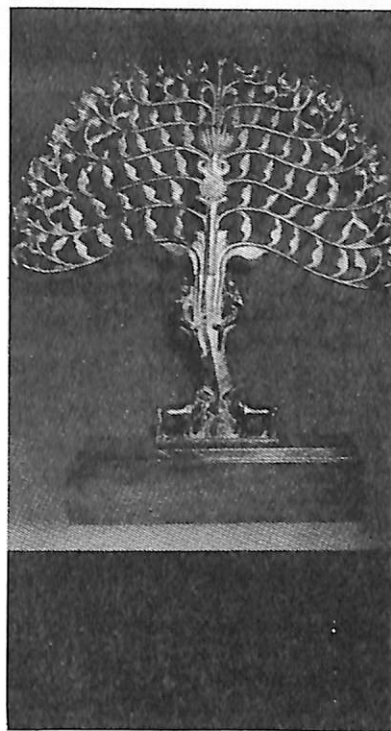
della lussuria, della morte in questo lavoro d'arte del Gandhara, del II secolo avanti Cristo. Questo bassorilievo che sta nella città di Lahore al Central Museum è una figurazione dell'uomo diventato demone, incarnato nelle nostre vicende, diventato mostro rivestito di armi e di corazze, divenuto animale impietrito nel cuore, pronto solo ad uccidere con coltelli asce, spade. I vuoti tra le figure accrescono il senso della individualità, della responsabilità di ciascuno. Un ritmo marziale si determina dal basso e sembra accelerare nella seconda e terza fila in una tensione interiore di forte drammaticità.

I primi tre demoni al basso sono visti ancora in rapporto ai poteri terreni, coperti come sono da loriche dalle squame ferree di forma geometriche diverse. La figura centrale seminuda si attarda un istante e si volge verso di noi ed è la più umana, il suo passo sembra fermarsi per meditare, confrontare, riflettere, ma gli altri l'hanno ormai incolonnata, decisi all'assalto, alla distruzione, alla morte. Gioverebbe confrontare il Giudizio universale nel Pulpito del Duomo di Siena (G. Pisano) e quello dell'Angelico a San Marco e quello di Michelangelo alla Sistina per constatare come il mondo occidentale ed orientale sembrano toccarsi a distanza di secoli per indicare nel demone l'uomo travolto dai vizi, deformato nelle sue strutture anatomiche, pietrificato nei sentimenti, desideroso solo di violenze e di morte.

Intorno all'albero della vita, presente in tutte le religioni, anche se con nomi e simbologie differenti, ruota l'uomo che se ne allontana deviato dal male.

La linea che dal basso fluisce verso l'alto come per un flusso vitale continuo s'innalza e si dilata a ventaglio con ritmi uguali e morbidi con segni del tempo e del cosmo al centro. Dà l'idea di un ritmo continuo e vario dell'essere con valore universale che la religione indiana sottolinea nella esaltazione continua della forza creatrice dell'universo. I due animali e i due fanciulli sono simbolo dell'inconscio e del sogno in cui l'uomo vive un'altra vita sotterranea che è riflesso di influenze ataviche e di aspirazioni più vere che sono nel nostro profondo.

Pensiamo anche all'importanza di queste forze occulte, imprigionate in noi che attendono la luce di una parola e di un amore liberatorio.



SIVA è innanzi tutto il signore terribile della creazione che, danzando, evoca i mondi per poi incenerirli. Solitamente è rappresentato con la gola blu ed è identificato alla Morte e al Tempo divoratore, cui segue poi la vita e la creazione.

Accentra in sé tutte le energie dell'esperienza religiosa, ma anche è considerato la sorgente di ogni energia, sottolineata dalla sua figura danzante in un cerchio (= cosmo) con quattro braccia in direzioni diverse dietro cui si sprigionano gli elementi della vita.

Nato sulla montagna inaccessibile (Himalaja) i suoi poteri cosmici sono cinque: la produzione - la conservazione - la distruzione - la incarnazione - la liberazione. Il numero cinque diventa il numero sacro della religione sivaista, come lo era il sette nella mitologia classica e nel mondo ebraico. Siva è inventore del dramma; l'ispiratore degli scrittori che devono distaccare lo spettatore dal suo piccolo io, facendolo uscire dalla sua persona e dal suo tempo per immergerlo nell'io cosmico e staccarlo dalla realtà del mondo che è solo apparenza - tentazione da superare - vanità da disprezzare.

Sotto i suoi piedi appare un demone che egli folgorò perché con l'amore avrebbe voluto distrarlo e portarlo

a generare la guerra. La figurazione è tutta vitalità - il movimento si dilata nelle quattro direzioni nord-sud, est ovest con significato cosmico e la danza frenetica segna l'alternarsi dei suoi cinque poteri e l'origine di ogni movimento creatore, così come la sua posizione verticale suggerisce il concetto di asse rispetto al ruotare dei cieli. Anche la posizione delle mani e delle dita nella danza indiana hanno significato teologico, cosmico, psicologico.



Ogni culto ha avuto nei secoli o un luogo sacro ove rendere omaggio al proprio dio o un edificio; essi rispecchiano sempre un popolo e la sua fede. Quello indiano non è solo un edificio più o meno grandioso, ma un territorio ricco di cappelle minori, di sale, di edifici per pellegrini o di iniziazione joga, di ospedali.

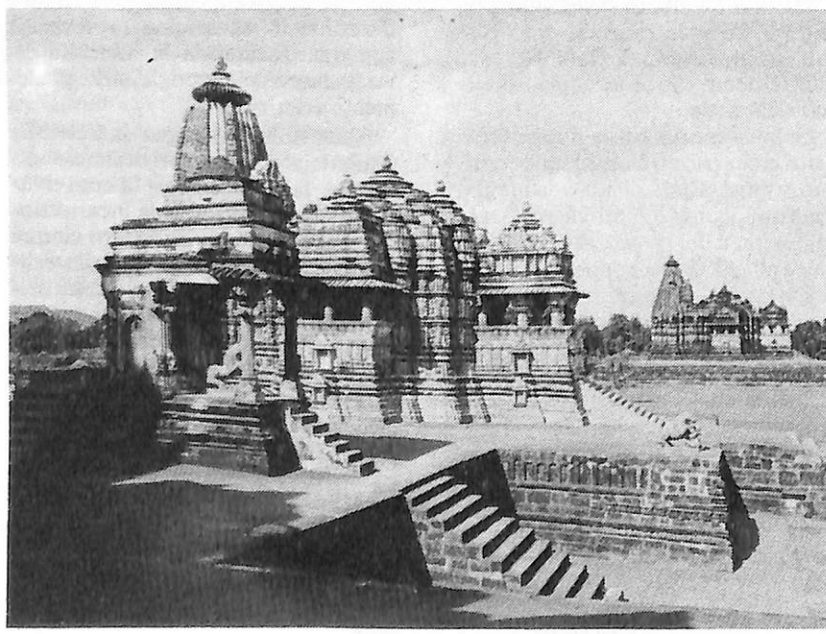
Quello qui rappresentato di Khaurako è del 1000 a.C., dedicato a Siva, è caratterizzato da un insieme di edifici in ascesa, sì da sembrare una montagna di profilo che s'innalza e

si impenna con pilastri numerosi, tutti scolpiti con figure spesso danzanti o in riti erotici, il che vuole significare la trasformazione che la purificazione compie fino all'unità dell'essere con Bramhan. L'io individuale attraverso le riincarnazioni o i riti liberatori si immerge nel divino io cosmico. Il tempio graduato come cime susseguentesi mostra gli ambienti interni che sfociano nell'unità dello spazio universale, dove la divinità risiede e i riti si susseguono con precisazioni liturgiche che tengono

in stretto conto le — caste — o coloro che hanno abbandonato la vita sociale per essere ammaestrati dal guru, e maestro dello spirito.

Inni, danze, suoni nasali e di strumenti vari accompagnano il misterioso addensarsi dell'uomo verso la divinità. Offerte, incensi, profumi, riti di ogni genere si svolgono sotto queste cupole e il tutto viene guidato da liturgisti nelle feste tradizionali o nei momenti di una personale ricerca dell'aiuto divino. Se le divinità di Siva, Visnu, Mahadevi sono le principali, queste a loro volta emanano divinità secondarie e siccome tutto ciò che ha vita è emanazione dello spirito creativo, sacri sono i fiori, le piante, le acque, il che genera intorno ai templi spazi a giardino, bosco, fontane ecc. Sacri gli animali e la vacca in particolare con tutti i suoi prodotti, compreso lo sterco, il quaglio, il burro, l'urina che formano gli ingredienti purificatori e medicamentosi.

Anche i serpenti, non solo sono sempre presenti nelle figurazioni, ma vivono in libertà o in recinti sacrali. Vi si aggiungono le scimmie, gli elefanti simbolo di saggezza e forza, e ancora le anatre simbolo del volo migratorio della trasmutazione delle anime. I precetti, tanti, di questi culti hanno la loro grande legge nel - non uccidere - Ma molti altri tempi sono a piramide e a terrazze come anche nel vecchio Messico e presso gli Incas. Quelli indiani superano però per ricchezza scultorea quelli di tutti i paesi del mondo.



GRAFOTECA...

a cura di Attilio Lunardi e Mario Bolognese



Questa rubrica, come annunciato nel precedente numero, intende proporsi come spazio sperimentale di ricerca sulla simbolizzazione e comunicazione prelogica nella scuola materna e nel primo ciclo delle elementari.

Il concorso di poesia e disegno sulla pace — le cui numerose adesioni testimoniano la viva partecipazione del mondo della scuola a questo problema planetario — ci ha fatto riflettere anche su una diffusa disinformazione e scarso aggiornamento sul disegno infantile e sull'urgenza di aprire un discorso didattico-culturale su questo argomento.

Il disegno infantile infatti — e naturalmente tutto il settore dell'illustrazione del libro per ragazzi, dal testo scolastico alle varie collane editoriali — appaiono ancora pesantemente zavorrati da modelli estetici a nostro giudizio diseducanti. Questi modelli estetici riflettevano e riflettono infatti tutto un modo di vivere e vedere il bambino approssimativo o addirittura, qualche volta, ipocrita.

Non è causale infatti che, nonostante lo sviluppo di tante e complesse scienze ed esperienze umane riferibili direttamente o indirettamente a problematiche psico-evolutive, il giocattolo, il gioco, il disegno, la creatività, la comunicazione magico-simbolica siano ancora tutte "cose" scarsamente studiate, insufficientemente sperimentate, malamente utilizzate nella fase progettuale e commerciale e soprattutto, nel momento istituzionale scolastico, quasi sempre sfacciatamente cenerentolizzate. Il presupposto, conscio o inconscio, è rimasto sempre quello: il disegno e il gioco come momenti ambigui, transitori, geneticamente ed evolutivamente "ritardati", una specie di innocente e docile telaio su cui tessere

e tramare le nostre ideologie, spesso dogmatiche.

Non un'area quindi di libertà e di ricerca, non un veicolo di informazioni nel e sul nostro tempo, ma spesso slogans, manifesti il più delle volte bruttini, stereotipi incapaci di fecondare, luoghi comuni in cui colombe ignare di moderni studi etologici si devono destreggiare, girotondando, tra cannoni e ramoscelli d'ulivo...

Apriremo dunque un discorso concreto, didatticamente aperto e coinvolgente sul disegno e sulla comunicazione simbolica, ritenendo che sviluppo, pace, progresso, tutte queste variabili della dignità dell'essere umano siano essenzialmente dinamismo bipolare, come un arco voltaico, tra i nostri poli di crescita: autoconsapevolezza e linguaggio.

E tra i linguaggi non è lecito né produttivo discriminare tra parola e parola, tra segno e colore, tra l'indistinta ameba emozionale e la ben strutturata formula scientifica perché la comunicazione è come una radice che ha bisogno di nutrirsi anche dagli strati più arcaici prima di trasformarsi in ipotesi solare. Fuori di metafora non esiste e non può esistere una cultura di serie A (il bel tema, il discorso razionale, la ricerca scientifica, una sollecitazione religiosa senza più riferimenti con la storia dell'uomo) e un sottostante emarginato regno dove colori, sapori, odori, suoni, fantasmi, segni e palpiti anche religiosi, ma nel silenzio e nel dubbio, fanno difficoltà ad accedere ai "piani superiori" del linguaggio e della comunicazione perché privi del loro vestito-epifania: il simbolo.

E questa povertà simbolica, che tutte le spirali regressive, si trasforma lentamente in violenza e contaminazione della sua latente necrofilia anche le cose belle che tocca, e la pace e l'amore e la fratellanza...

Certo, sembra un compito smisurato ricreare in noi e tra noi una comunicazione simbolica adeguata, che ci dia realmente delle reciproche informazioni a tutti i livelli, ma riteniamo che la strada sia proprio quella evangelica del "lasciare che i fanciulli vengano a me...". E cioè lavorare con i bambini ritrovando, con l'umile gesto, la poesia di un segno, e

tutto l'arcaico alfabeto che ci portiamo dentro la capacità di una grammatica e di una sintassi che veramente non escluda più nessuno perché fatta di tutti quei "segni dell'uomo", nessuno escluso, che insieme, ci fanno vicini e partecipi.

Ma siccome le parole e i simboli possono risentire dell'usura del tempo — soprattutto quando l'orologio emozionale e creativo è gravato da superficialità e paura del gioco — ecco la necessità di ritornare tutti ai nostri veri a b c, quei segni e quei simboli che la mano dell'uomo (metafora di tutte le nostre tensioni comunicative) ha sempre cercato, dalle pareti di una caverna fino ai nostri computer.

Guardare, capire, trasmettere

Guardare la realtà è uno stato di attenzione che richiede un esercizio continuo.

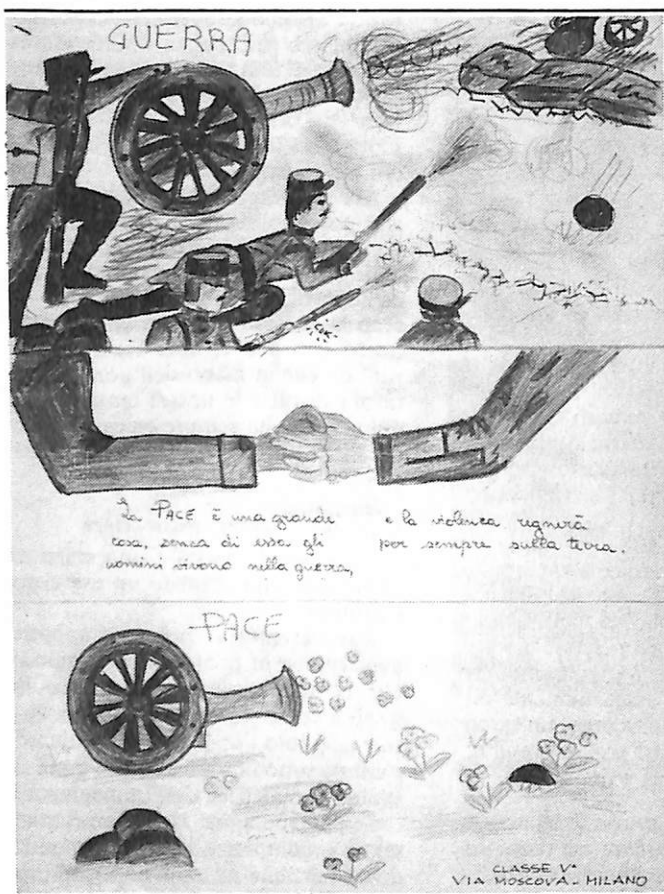
Rappresentarla poi presuppone aver capito in profondità le ragioni che la determinano e attraverso le quali è possibile comunicare l'essenza e non solo l'apparenza. Involucro e anima sono i termini entro i quali si svolge la dialettica dell'immagine.

Se per immagine intendiamo quel segno o complesso di segni che rendono sensibile un contenuto, allora avvertiamo la necessità che questo diventi codice e si proponga come organismo di trasmissione di sensibilità complesse che non possono essere solo descritte ma che devono esprimere, quasi evocando dal profondo, il gesto primo, l'archetipo, quale segno universale che geneticamente, o comunque per eredità culturale, ci portiamo dentro.

Allora raccontare per immagini diventa stimolo di approfondimento sia in ordine fisico che etico perché porta all'analisi delle associazioni sia percettive che di relazioni tra i valori e quindi avviene una scelta che presuppone una capacità critica nell'ambito dei rapporti di comunicazione.

Per cui, volendo io comunicare attraverso un linguaggio del profondo non del contingente, mutabile e ingannevole, mi trovo ad effettuare una serie di scelte che tengano conto della possibilità di comunicare per valori o per concetti e non per apparenze.

Di qui l'esperienza di proporre un linguaggio per simboli i quali incorporino segni esprimenti categorie che, pur trasformandosi per uso di media più vasti, restano pur sempre legati al rapporto uomo-spazio e coscienza di questo attraverso i sensi e all'elaborazione intelligente dei dati.



Esempi di racconto e di lettura:

Guerra

L'azione è rappresentata come un ex voto senza la tensione del miracolo. Anzi tutto è descritto pedissequamente tanto da non lasciar spazio ad alcuna fantasia e dove la conclusione tragicamente logica è che "la violenza regnerà per sempre sulla Terra" poiché, fintantoché si proporranno cannoni che sparano fiori non si può certo prendere coscienza sulla terrificante realtà dei cannoni e sulla metafora di vita dei fiori. La retorica è qui ben rappresentata per antica frequenza ad una cattiva educazione dove tutto avviene in modo emblematico e definitivamente risolto.



Ciao

Un "ciao" scritto con elementi rivestiti di significati che rivelano due tensioni uguali e contrarie, quali: uno spazio delimitato ma aperto, quindi non isolato, e un segno incrociato quale gesto definitivo ma dove lo spazio entra nei quattro angoli quasi a riproporre la dinamica del saluto e di distacco. Si possono leggere in definitiva come segni (+ —) di un campo di forze.

Classe I*
Scuola Mazzini -
Piacenza



LA FAMIGLIA ALLA SCUOLA DEI FIGLI

Un'esperienza educativa con alla base una esigenza religiosa).

di Rizzieri Perin



Queste pagine riproporranno nelle sue grandi linee i risultati di un'esperienza scolastica, che ha visto insegnanti, alunni e famiglie uniti insieme a viverla. Tre agili volumetti, stampati alla brava, contengono i risultati dell'operazione, che presenta il sapore insostituibile del pane case-reccio, caldo e fragrante.

Abbiamo affidato il compito di presentarne una prima parte a colui che ne fu uno degli ideatori.

L'esperienza scritta è nata così. Dopo ogni intervento del sacerdote nelle 20 mezz'ore, le insegnanti cercavano di far riferire per iscritto agli alunni ciò che essi avevano compreso ed assimilato.

Dalle decine di quaderni degli alunni, è stato scelto un piccolo campionario che servisse per la loro memoria, ed anche per rendere conto delle riflessioni ai genitori stessi. Sono stati costruiti in questa maniera tre quadernetti: l'UOMO (quello che la rivista presenterà nei prossimi numeri), la LEGGE, i SEGNI.¹

Lo sviluppo: un'enigma.

Parlare di sviluppo dopo 50 giorni trascorsi a scorazzare attraverso Venezuela - Cile - Colombia - Brasile può sembrare un'impresa facile: basterebbe riferire le impressioni, le rabbie, i ricordi.

Ma scrivere di sviluppo per la nostra scuola è impresa un po' più difficile. I nostri ragazzi mancano di memoria storica, per cui talune riflessioni sembrano impossibili. Specialmente diviene arduo comprendere quali misure di fatica, di dono, di intelligenza stiano sotto la parola "sviluppo", e come ci possa essere uno sviluppo selvaggio disastroso per un essere umano.

Tutte le favelas che ho visitato sono frutto dello sviluppo selvaggio.

Il primo quadernetto è nato da questa presunzione: rispondere alle esigenze di ragazzi del 2° Ciclo.

Punto di partenza: insegnamento religioso in un insieme di materie interdisciplinari. Non una religione calata dall'alto, ma incarnata nei contenuti che le insegnanti stanno proponendo. Quanti tentativi per costruire nei ragazzi una memoria storica, per aiutarli a capire dove oggi vivono, perché vivono così! Tutte le strade, si dice, sono buone. Noi ci siamo incamminati su questi percorsi²:

a) Andare a visitare le case vecchie, i vecchi strumenti di lavoro. Nel mio paese c'è stata la mostra fotografica delle case antiche e degli strumenti di lavoro di tutti i tempi. "Storia di un paese" è stata intitolata, e le diapositive continuano ad essere libro di scuola.

b) Farsi raccontare la vita degli anziani che sono ancora, ognuno, un'enciclopedia. Ecco le candele ieri e le lampadine oggi: tutta la storia dell'energia. L'aver dormito in qualche abitazione del Brasile dove l'unica luce veniva fornita da una piccola candela e le strade erano in terra battuta con buche enormi, pericolosissime per i malcapitati automobilisti, mi hanno fatto spostare l'orologio sull'orario di 50 anni fa.

Tuttavia lo sviluppo non riguarda solo le cose, ma anche le persone. Il mondo del vivere contadino - il mondo del vivere contemporaneo, la famiglia patriarcale - la famiglia oggi, il vivere nel clan, nel paese, con gli anziani-guida - il vivere nei grattacieli, il rispetto delle persone ieri - il rispetto delle persone oggi, malgrado le scoperte della medicina, l'anno dell'handicappato, l'anno dell'anziano.

Lo sviluppo c'è e si vede, ma è a misura umana? è stato guidato, illuminato, o è uno sviluppo selvaggio, senza fari?

Ecco allora la parte dell'insegnante di religione: essere critico nei confronti di ogni forma di sviluppo. Per raggiungere lo scopo, la scelta è caduta sulla spiegazione di due parole che hanno una enorme risonanza: **avere ed essere**. Ciò che fa l'uomo è l'avere o l'essere? Cosa vuol dire avere, cosa vuol dire essere?

Anche i piccoli disegni hanno questo scopo: far capire la diversità della situazione di chi ha e di chi non ha, ed in ultima analisi **gridare il valore delle cose**.

CHI È L'UOMO? p.5

È UN ESSERE
CHE SI SERVE
DELLA SUA TESTA,
SFRUTTA
L'INTELLIGENZA
PER SCEGLIERE,

non c'è progresso se
non si rispetta l'uomo
creato a immagine di dio
chi tocca l'uomo,
tocca dio.

SVILUPPO... p.6

In questi ultimi due secoli, l'uomo ha cambiato il modo di vivere e di pensare e ha cambiato anche il mondo che lo circonda.

Molte cose che tocchiamo, che vediamo, che mangiamo, derivano dalle industrie.

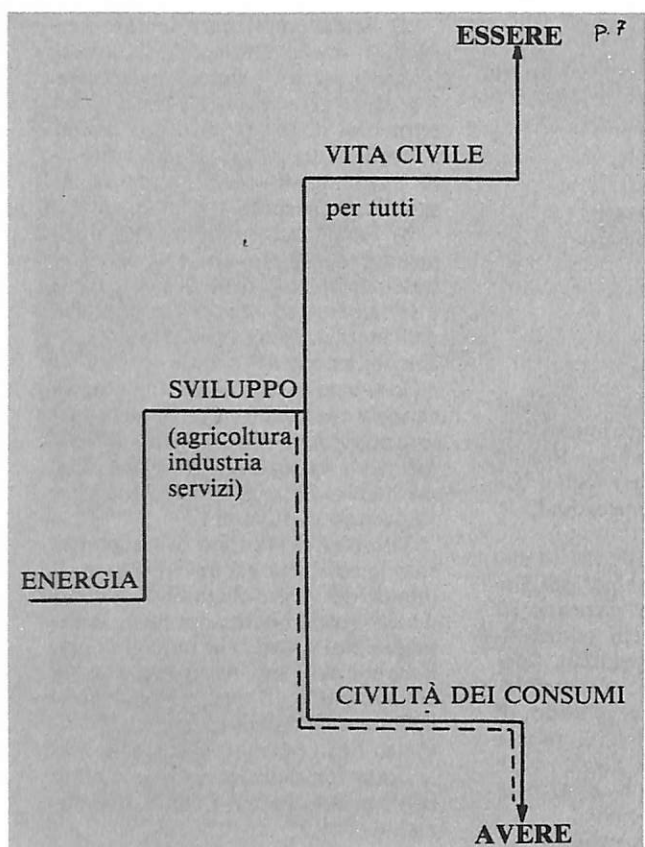
La rivoluzione industriale e la lusinga del benessere, hanno portato l'uomo a considerare sempre di più l'avere.

Le cose sono diventate più importanti dell'uomo e il guadagno, che dovrebbe servire per vivere, diventa fine a se stesso, spreco, consumo sfrenato...

I due terzi dell'umanità vivono nella fame e nella miseria: la colpa è di quella piccola parte dell'umanità che vive per il lusso, l'accumulazione e per lo sfruttamento dei propri fratelli.

(1) Le pagine riprodotte appartengono alla pubblicazione indicata. Se qualche insegnante fosse interessato a procurarsi il testo completo, potrà rivolgersi a don Rizzieri Perin - 31033 Campigo (TV), presso cui esistono le ultime copie dell'interessante opuscolo.

(2) Per una migliore comprensione cfr. l'esperienza scolastica descritta a p. 30 e ss. che riferisce gli elementi qui descritti, sui quali si esercitava la riflessione educativa.



AVERE

P. 8

Acquistare una macchina di lusso, soddisfare tutti i capricci, lavorare solo per accumulare soldi, senza pensare al tempo da occupare per i figli, seguire sempre l'istinto, cercare una pelliccia sempre nuova, non lavorare con impegno ma pretendere la doppia paga, confondere la religione con la ricchezza, sfruttare l'energia anche se non ce n'è bisogno, arricchirsi per vantarsi, avere un cane costoso, vivere solo per mangiare, essere in osteria tutti i giorni, volere il riscaldamento a più di 20°, giocare i propri soldi per incamerarne di più, sfruttare gli altri, essere mai soddisfatti, dare solo gli avanzi agli altri, sfruttare solo per sé le cose create per tutti...

ESSERE

Essere una persona completa in equilibrio tra i diritti e i doveri, essere liberi e rispettare, essere onesti senza imbrogliare, senza calunniare, senza sprecare, senza essere avari, senza plagiare, essere giusti nella paga, ma anche nel lavoro, "difendersi dalla violenza con l'amore", essere generosi, essere altruisti, essere "i samaritani del mondo", costruttori di pace, prendersi responsabilità, essere fedeli alla coscienza, ma anche agli impegni, pensare prima di decidere, costruire un nuovo progetto, migliorare il mondo con giustizia, non accettare situazioni poco chiare, non togliere il lavoro ai giovani, risparmiare, curare e migliorare anche l'ambiente fisico...

(Da una relazione collettiva)

Ho vissuto un giorno a New York. Ho camminato lungo le strade della città più ricca, della capitale degli affari, di Manhattan, della 34ª strada: sono salito sul grattacielo più elevato per avere un'idea della metropoli immensa. Una giornata intera senza vedere un bambino. **Che tristezza!**

A Soffòco, una periferia di Terezina, capitale dell'inferno del Brasile, il Piani, i ragazzi, senza numero, venivano a scuola due ore prima dell'orario, perché l'umidità li aveva svegliati nell'amaca, ed ora stavano là, ancora a digiuno, con gli occhioni spalancati, nella speranza di ricevere una tazza di brodaglia. Eppure quanta vivacità, quanta freschezza, quanta promessa per il domani!

Cosa vale?

Il discorso non ha pretese di completezza. Ma il vedere è già un grande passo. Ed è grande impresa aiutare a vedere che:

- un povero vale più di un'auto,
- una mamma con un bimbo più di un palazzo,
- un fiore più di un litro di alcool.

Aiutare a vedere. Il giudizio verrà senza che noi strumentalizziamo i piccoli. E sarà forse il giudizio del

professore di pedagogia all'università di Terezina che offre il suo stipendio per aprire scuole per i ragazzi della periferia, o di Antonio, segretario comunale della stessa città, che offre tutto il suo tempo per i ragazzi della favela, e con essi organizza scuole di cucito, di ricamo, scuole per chi vuole diventare esperto lucidatore di scarpe.

Gli **ultimi** hanno valore, anche i compagni di scuola meno abbienti, meno intelligenti, più deboli.

Può essere una **conclusione**.

VALE DI MENO	VALE DI PIÙ
 42 milioni	 povero
 grattacielo	 mamma
 vino	 fiore

INNI AL MONDO

a cura di Giovanni Gandolfi



In questa poesia l'autore, il russo Valerij Brjusov, ringrazia Dio per il magnifico dono della vita, che gli ha concesso, e lo prega di aiutarlo ad essere sereno e di renderlo capace di cantare in modo adeguato tutte le bellezze del creato.

Ti ringrazio o Signore

Ti ringrazio o Signore,
per la dolcezza del respirare,
per la bellezza dell'azzurro.
Dammi il coraggio
d'esser sereno nel mondo,
e aiutami a cantare
tutto ciò che è bello
in un inno armonioso.

V. Brjusov

LE BELLEZZE DELL'UNIVERSO

In questo canto dei Pawnee, una tribù indiana del Nord America, traspare l'ammirazione, piena di stupore, per la bellezza e la straordinarietà della stella del mattino (Venere), che annuncia il sopraggiungere dell'alba. Un atteggiamento di simile reverente stupore si nota, oltre che presso vari popoli primitivi, anche presso gli Antichi, ad esempio i Greci ed i Romani.

Stella del mattino e alba

O stella del mattino, è per te
[che vegliamo!
Fosca è la luce che viene da cieli
[lontani;
noi ti vediamo, ma poi diventi
[invisibile.
Stella del mattino, tu ci porti la vita!
O stella del mattino, noi vediamo
[la tua forma!
In una veste scintillante tu incedi,
il tuo piumaggio tinto di luce rosea.
Stella del mattino, ora svanisci!

O alba giovanile, è per te
[che vegliamo!
Fosca è la luce che viene da cieli
[lontani;
noi ti vediamo, ma poi diventi
[invisibile.
Alba giovanile, tu ci porti la vita!
O alba giovanile, vediamo come
[ti avviciniamo!
Chiara cresce la tua luce rovente,
sempre più chiara quanto più
[ti avviciniamo.
Alba giovanile, ora svanisci.

(Trad. R. Bazlen)

Ancora un canto dei Pawnee, in cui ritorna il motivo di glorificazione delle bellezze del creato, in questo caso gli alberi ed i fiumi, che tanta parte hanno nel contributo alla vita dell'uomo. Con toni di autentica poesia viene espressa una commossa gratitudine per questi elementi della natura, che vengono qui intesi come "dono".

Canto agli alberi e ai fiumi

Si stacca scura dal cielo: quella
[lontana striscia scura
che giace davanti a noi. Vediamo
[alberi, una lunga fila d'alberi
si piegano, oscillano al vento.
Chiara di uno sflogorio di luci
[quella lontana fila
fugge davanti a noi, rapida fugge,
[rapido scorre il fiume:
sinuoso scorre attraverso la terra.
Ascolta! O ascolta! Un suono,
[quel suono in lontananza
viene per salutarci; viene cantando,
[canto d'un mite fiume:
silenzioso sotto gli alberi
[schiumeggia contro la riva.

(Trad. R. Bazlen)

in "Poesia dei popoli primitivi", a cura di Eckart von Sidow

Meraviglioso è lo spettacolo delle nuvole che vagano per il cielo. Il poeta le osserva nel loro lieve volare e si chiede dove si siano posate, quando scompaiono ai suoi occhi. Anche in questa lirica, di autore cinese, si coglie un sentimento d'ammirazione di fronte alle bellezze del creato.

Le nuvole

Le nuvole vanno e vanno
come grandi
bianchissimi uccelli.
Io sono disteso sull'erba
del prato.
Le ali delle nuvole sono leggere
e sembra che la luce piova
proprio
sotto quelle ali bianche.
Ora dove saranno le nuvole?
Forse sui prati
che io non so.
Le nuvole veramente
sono meravigliose,
volano sempre
e dappertutto.

Li Po

da "Liriche cinesi", ed. Einaudi, Torino

La primavera è una stagione apportatrice, all'animo umano, di speranza. Essa si manifesta gradualmente attraverso i segni della natura suscitando in noi una molteplice gamma di sensazioni e di ricordi. Per la poetessa russa Anna Achmatova soprattutto è pieno di fascino e di suggestione il tempo che precede il risveglio, quando ci sembra che anche in noi avvenga un interiore rinnovamento.

Prima di primavera

Prima di primavera ci sono dei giorni
in cui alita già sotto la neve il prato,
sussurrano i rami disadorni,
e c'è un vento tenero ed alato.
Il tuo corpo si muove senza pena,
la tua casa non ti par più quella,
tu ricanti una vecchia cantilena,
e ti sembra ancora tanto bella...

Anna Achmatova

Nelle terre polari l'estate dura molto brevemente. Un soffio ed è già trascorsa. Ma quanta gioia porta nell'animo degli uomini! Allora si sciolgono i ghiacci, non tira vento, il cielo è limpido e le renne trovano facilmente il pascolo.

Estate

O calore estivo che spazza il paese!
Non un alito di vento,
non una nuvola.
E tra i monti
la renna che pascola,
nell'orizzonte azzurro.
O gioia!
O estasi!
Mi siedo sulla terra singhiozzando...

Anonimo eschimese

L'ACCOGLIENZA AL NEONATO

Un piccolo bambino ha imparato a pronunciare la parola "mamma". La madre è commossa ed esultante, vorrebbe rendere partecipi tutti quanti della sua gioia, vorrebbe che il piccolo sbalordisse i vicini ripetendo la meravigliosa parola appena appresa, ma non sempre i bambini fanno come vogliono i grandi...

L'autore è un anonimo dello Zaire, ma potrebbe essere benissimo di un'altra parte della Terra tale è l'universalità degli accenti e delle impressioni che sa suscitare.

Ha detto "mamma"

Venite e l'udrete anche voi:
ha detto proprio "mamma" il mio [piccino.

Voi sorridete incredule,
credete che vi inganni.
Ma no, egli lo ha detto
poco fa, chiaramente.
Ma ora perché mai
si ostina a restar muto
quando vi chiamiamo qui
per farvelo sentire?
"Mamma", su, dillo, dillo;
ripeti la parola
meravigliosa.
Su, mio piccolo, parla,
se mi vuoi proprio bene.
Rideranno di me, se non lo dici.
Diranno che tua madre
ha sognato di udire ciò che pure
tu dici tanto bene.
Ma perché taci? Dunque
è soltanto una grazia
che fai solo a tua madre,
quella di dirlo ancora?

Anonimo dello Zaire
da "Il flauto sconosciuto" a cura di
Sandro Danielli

LA MADRE

Poeti di tutti i tempi e di tutte le nazioni hanno dedicato dei versi alla figura della madre. Seguono tre poesie, di autori diversi e con diverse caratteristiche, tutte però incentrate su un tema comune: la figura materna.

L'ungherese A. Jozsef fa di sua madre un'evocazione piena di tenerezza e ricorda tutti i sacrifici che ella ha compiuto per allevare la famiglia a prezzo della propria salute e della propria sopravvivenza, rattristandosi dell'infelice sorte che la colpì prematuramente.

L'angolano A. Neto scrive invece un addio alla madre (ed insieme a lei a tutte le madri africane) in occasione della sua partenza per cercare un lavoro; qui traspare la protesta di carattere sociale e politico per le disumane condizioni in cui vivono i negri angolani, ma l'amarezza è come illuminata dall'auspicio che un giorno, per i figli di queste madri, si schiuda un futuro migliore.

Nei versi dell'indiano Y. L. Lakshmaiah si nota una vena di struggente lirismo: la madre è paragonata ad una lampada che risplende nella notte ardendo d'amore.

Mia madre

Teneva tra le mani una scodella.
La rivedo così una domenica sera.
Sorriveva in silenzio, esitando
un po' nella penombra.
Portava a casa la cena
guadagnata sotto i padroni
e a letto, più tardi, io pensavo
che quelli ne mangiavano pentole [piene.

Mia madre era gracile e morì [giovane:

le lavandaie muoiono presto,
le gambe tremano sotto i carichi
e la testa fa male allo stirare.
A furia di lavare s'era fatta curva
e io non sapevo che ancora fosse [giovane;

sognava d'avere un grembiule pulito
e che il postino le dicesse [buongiorno.

Attila Jozsef

da "Poesia ungherese del Novecento", a cura di Mario De Micheli e
Eva Rossi

Madre mia

Madre mia
(le madri negre i cui figli
sono partiti)
tu mi hai insegnato a sperare
come hai sperato paziente nelle ore [difficili.

Ma in me
la vita ha ucciso quella mistica [speranza.

Io non spero
sono io colui da cui si spera.

La speranza siamo noi
tuoi figli
partiti per una fede che alimenta [la vita.

Noi i bambini nudi delle sanzalas [della foresta
i monellisenza scuola che giocano
[con una palla di stracci

sulla spiaggia a mezzogiorno
noi stessi
che per contratto bruciano la vita
[nelle piantagioni di caffè

noi, uomini negri ignoranti
che devono rispettare il bianco
e temere il ricco
siamo i tuoi figli dei negri quartieri
dove non arriva la luce elettrica
e gli uomini sbronzi fino a cadere
abbandonati al ritmo di un batuques!
[di morte

figli tuoi
e abbiamo fame
e abbiamo sete
e abbiamo vergogna di chiamarti [madre
e paura abbiamo d'attraversare [le strade
e abbiamo paura degli uomini.
Siamo noi
la speranza in cerca di vita.

Agostino Neto
(Trad. M. de Andrade)

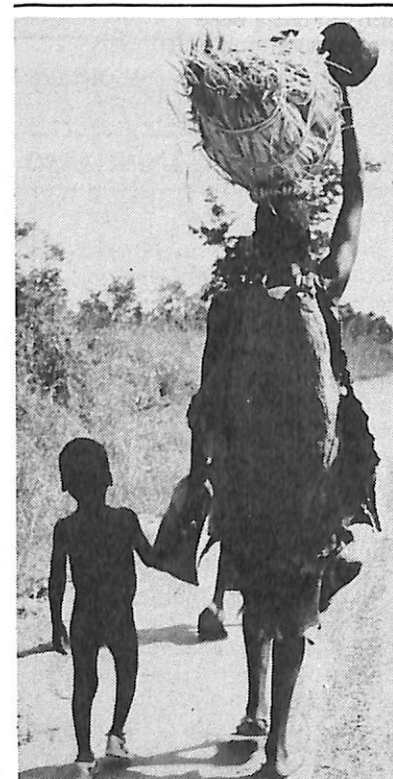
¹ Danza negra caratteristica

Mia madre

Nella tiepida notte
rischiarata dal lume della luna,
sotto gli alberi ombrosi,
vedo ancora una lampada che [palpita

misteriosa e serena.
Io non so perché accada
né dove;
ma mi ricorda mia madre.

Y. V. Lakshmaiah



Madre mia... tu mi hai insegnato a sperare come hai sperato paziente nelle ore difficili.

PAGINE DI VITA

A CUORE APERTO

IL DELICATO RODAGGIO

di Lisa Davanzo



Questa rubrica vuol "dare una mano" alle maestre che da poco sono entrate nel "continente scuola". Vuol essere anche "una voce" che si affianca per dare indicazioni, suggerimenti e speranza, oltre l'insperabile.

Il lavoro della maestra ha bisogno ogni giorno di studio serio, di tanto amore e anche di preghiera. Infatti la scuola si fa sterile se noi siamo oppresse da inibizioni e timori, se posiamo il nostro lavoro sulla saccenteria o sulla superficialità, se non abbiamo niente sopra di noi. La componente religiosa è importante perché ogni persona è ciò che pensa, che desidera, che fa, che "adora". Se adora "le cose" diventa una cosa; se adora ciò che è al di sopra di lei, si innalza.

Ignazio Silone scrive: "Sopra un insieme di teorie si può costruire una scuola ed una propaganda, sopra un insieme di valori si può fondare una cultura, una civiltà, un nuovo tipo di convivenza umana".

Per fare un nuovo tipo di scuola, c'è bisogno non solo di strutture ma anche e soprattutto di impegno culturale, di sensibilità didattica, di disponibilità al servizio. Perché una scuola può essere vecchia nei suoi contenuti e vuota di valori, anche se è stata appena inaugurata ed ha a sua disposizione la palestra, il pullmino per le gite e i più moderni sussidi audiovisivi. Può essere invece nuova se, con quello che ha, sa muoversi con i suoi ragazzi nel quartiere, nel rione, nel

paese per costruire insieme un nuovo tipo di convivenza umana: dove i piccoli nella scuola si impadroniscono degli strumenti per potersi mettere in relazione con il loro ambiente: persone, cose e avvenimenti, ed entrare così a capire la loro storia. La storia, prima di essere un elenco di guerre e di vittorie lontane nel passato, è la storia della vicenda umana che ha coinvolto e coinvolge ancora il mio paese, il mio quartiere, il mio rione. È quindi la storia di ogni "mio" scolaro con la sua cultura, il suo ambiente, i suoi bisogni materiali e non materiali. Importante storia che io, insegnante, devo saper decifrare, capire per farla mia, perché in un dato giorno Lorenzo, Mirella, Adriano, Lucia, Orazio, Antonietta sono entrati a far parte della mia storia.

E così ambiente, bambini, maestra si uniscono in un cammino di ricerca, di esperienze, di scoperte e di collaborazione. Cammino che viene scandito dal calendario con il giro delle stagioni e con le feste.

Ma come ogni meccanismo ha bisogno di un attento rodaggio per far funzionare bene tutti i suoi congegni, così la scuola che incunea varie "realità" esige un rodaggio che presti attenzione ai delicati ritmi dell'età evolutiva e dell'apprendimento. Una partenza sbagliata, per troppa fretta o per troppa lentezza, porta sicuramente ad uno sfasamento; perciò l'impostazione dei primi giorni e delle prime settimane è determinante per l'avvio sereno e creativo di quel lavoro in comune che è la vita della scuola.

Il valore dell'accoglienza.

L'incontro con la maestra ha un valore indiscusso. Dal come sa accogliere tutti i suoi bambini, dal più vivace al più distratto, mostra se li accetta così come sono o se cerca di selezionarli subito per categorie.

Per l'accoglienza non occorrono salamelecchi, furberie od altro. Basta parlare con il cuore. Saper accogliere è un'arte che esige spirito equilibrato, delicatezza di animo e un pizzico di psicologia. Saper accogliere vuol dire mettere tutti a loro agio, per questo l'accoglienza ha un grande valore pedagogico.

Ogni persona guarda il mondo con il suo carattere: occhi emotivi, ansiosi, forti, dittatoriali, oppure occhi ricchi di sentimento, di vita, di canto, di poesia. La nostra accoglienza carica di questo "guardare" può essere negativa o positiva. In classe prima qualche bambino arriva angosciato dalle parole dei genitori: "Vedrai, la maestra ti metterà in castigo!". Ricordo un primo giorno di scuola: invitai le mamme a salire con i loro piccoli. Penso che nessuna felicità sia stata più grande di questo andare verso un luogo sconosciuto e quasi magico, accompagnati dalla mamma e accolti dalla maestra. Ogni bambino corse e prendersi il posto, preoccupato di far sedere anche la mamma. Per rompere quella tensione esclamai: "I posti ci sono e per tutti, a scuola non si comprano biglietti d'ingresso". Che risata!

Non tutti i bambini erano felici. Gino si mise a piangere, sconsolato. Enrico si sedette sul pavimento; bello, biondo, nel suo grembiule candido: pareva un angelo. Un angelo, però, che con gli occhi cupi mi fissava come da un campo di battaglia. La mamma volle intervenire: la consigliai di lasciarlo in pace. A un tratto aprì la cartella, afferrò una grossa pera e, a morsi rabbiosi, la divorò guardandoci tutti, come un faro nella notte.

Preziosa quella pera: gli era servita per sbloccare la sua timidezza! Difatti, subito dopo, andò a sedersi. E stette fermo, immobile, ad attendere ciò che sarebbe accaduto. Pareva mi dicesse: "Su, avanti, maestra, cosa sai fare?".

— Mostratemi le cose belle che avete nella cartella, dissi.

Le mamme se ne andarono, mentre sul banco ogni bambino allineava le sue cose. La conversazione uscì spontanea e interessante per alcuni, per altri povera e stentata, perché il linguaggio è un traguardo difficile che ha radici nella storia e

nell'ambiente di ciascun bambino. Un mondo povero di conversazione, di rapporti, di stimoli insegnerà poche parole per la cui disuguaglianza linguistica diventerà via via disuguaglianza sociale con tutte le conseguenze che ne derivano.

Penso che non dobbiamo

- esigere silenzio assoluto
- alzare la voce per richiamare
- dare la sensazione d'impartire solo ordini
- farci vedere incapaci di dominare la situazione.

Ascoltiamo tutti i bambini con paziente amore.

Privilegiamo i timidi ed i ribelli.

Gli elicotteri.

Prima di prendere in mano gli strumenti del leggere e dello scrivere, passiamo attraverso la conversazione, il canto, il disegno, il gioco.

Il gioco è un lavoro serio ed è la base della creatività. Il gioco distende, allenta l'aggressività, e diviene una spia per capire i nostri bambini. Se uno non gioca c'è qualcosa che non va, perché gioca solo chi è in piena libertà e in piena felicità; chi ha un'angoscia non ha lo spirito per giocare.



«La mamma», Fernanda, classe V.

Ricordo Alfredo che subito si appartò, mostrandomi la sua «sofferenza». Da quel momento non lo persi mai di vista e con piccoli gesti di attenzione cercai di instaurare un rapporto di fiducia. Sentivo che la strada era lunga e faticosa: quel carattere introverso, musone, irascibile aveva la sua radice nei rapporti difficili in seno alla famiglia.

Tempo fa, mentre cammino per una via della mia città, vedo un motociclista che attraversa improvvisamente la strada, arrestandosi davanti a me. Di chi sono questi occhi azzurri e questi capelli ispidi e biondi? mi chiedo.

— Buonasera, signorina!

— Alfredo, come mai qui?

— Faccio il manovale in quel palazzo. L'ho vista improvvisamente e allora...

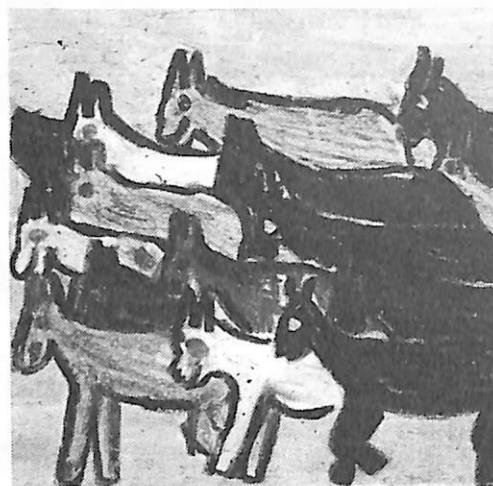
— Come ti sei fatto alto!

— Sono uno e settantacinque.

— Come va il rock'nd'roll? (sapevo che frequentava le discoteche).

— Basta, alla domenica vado via con i miei amici.

Mi saluta sorridendo e mi abbraccia. Mentre lo seguo



«Cavalli al galoppo», Rodolfo, classe IV.

nella luce del tramonto, mi sento commossa e felice. Alfredo mi aveva dato una così profonda gioia da superare tutte le targhe e le medaglie d'oro di questo mondo.

Torniamo al gioco. Lo può proporre un bambino o la maestra. Ne propongo uno anch'io: «Il volo degli elicotteri».

Con voce da narratrice inizio il racconto.

«Siamo all'aeroporto di Tessera (Venezia). Venti elicotteri sono pronti per gli scolari di classe I. Ogni elicottero ha due posti: uno per il pilota e uno per l'osservatore. Prepariamoci tutti per il volo. Infiliamo la tuta, gli stivaletti, il casco, gli occhiali, i guanti. Attenzione! Elicottero numero uno: pilota Guerrino Tuminato, osservatore Claudia Battistin (continuo a chiamarli tutti per nome e cognome). Io Lisa Davanzo salgo con Giovanna Mazza. Gli elicotteri sono pronti. Dalla torre di controllo arriva l'ordine di decollare, di salire nel cielo. Via! Le pale (le braccia) si mettono in moto girando vorticosamente... r...r...r... Ecco, gli elicotteri si alzano leggeri come libellule e se ne vanno verso le strade azzurre del cielo r...r...r...».

Vedo Gianni che non si muove. Mi avvicino e:

— Perché non parti?

— Non so fare il motore.

— Prova con me.

— Non posso partire.

Difatti Gianni è bleso. Caro piccolo, con il motore avariato! Sarà mia preoccupazione farti visitare al più presto da un ortofonista. Lascio il mio elicottero e salgo sulla pedana chiamando con voce forte:

— Il comandante Gianni Bizzaro alla torre di controllo!

Gianni corre da me, gli dò un righello e gli dico di comandare la rotta agli elicotteri. Sotto gli occhi meravigliati di tutti «il mio capitano» fa decollare ed atterrare, solo abbassando ed alzando il righello. Un gioco di dieci minuti che ha cercato di spazzar via paure e timori, per creare la festa dello stare insieme.

Grazie, Signore!

La preghiera non sia mai buttata là, perché si deve fare, ma abbia sempre la sua motivazione. Sarà bene pregare con i bambini, perché se è un momento importante lo è per gli scolari e per la maestra. Non è certo educativo far dire sempre la preghiera e non parlarne fuori con le colleghe.

Il gioco degli elicotteri ha creato un clima di serena gioia; mi pare giunto il momento per la preghiera. Ci mettiamo in gruppo o in cerchio, in piedi, composti, conquistando a poco a poco il silenzio.

Maestra: "Siamo davanti al Signore che vede nella notte nera, una formica nera che cammina sopra una pietra nera. A Lui rivolgiamo i pensieri del nostro cuore. Signore, ti ringrazio di avermi dato come scolari (e qui li nomino tutti). Aiutami a lavorare con loro nella serenità e nella pace".

Un bambino può rispondere: "Grazie, Signore, di averci dato come maestra..."

Maestra: "Signore, resta sempre in mezzo a noi".

Un canto può chiudere la preghiera. Se non lo sanno, penso che si possa cantare una qualsiasi canzone, perché nella gioia c'è il Signore.

L'osservazione.

Lo spirito di osservazione si può educare? Io penso di sì.

L'osservazione non è curiosità o sfacciataggine. È il saper mettersi in relazione con gli altri, entrare negli aspetti della vita attraverso i nostri sensi, per non trovarci a vivere, in solitudine, dentro un'astronave.

Una collega sconsolata mi racconta: sono stata con il mio bambino di sette anni a Roma, in aereo. Mentre ritorniamo gli chiedo cosa gli sia piaciuto di più. Mi risponde: la pastasciutta!

Un giorno a scuola, improvvisamente, Francesco mi interrompe dicendo: "Sa, signorina, che mio papà a Napoli ha visto un nanetto che correva in bicicletta!".

In paese vive Serafina, alta 90 centimetri.

A Giuliana che è stata domenica in montagna, chiedo:

— Dove sei stata?

— Non so.

— Cosa hai visto?

— Alberi, alberi; ho bevuto un'aranciata perché avevo tanta sete.

Valentino del viaggio a Roma, dei suoi monumenti, delle sue basiliche, dell'aeroporto ricorda soltanto la pastasciutta; ha guardato Roma con il suo appetito. Giuliana con la sua sete ha contemplato la montagna. Il papà di Francesco passa in secondo ordine il mare di Napoli, il Vesuvio, le vie pittoresche: la sua attenzione è colpita dal nano.

Questi tre fatti mettono in evidenza come lo spirito di osservazione non sia stato adoperato, oppure usato male. Piccoli esercizi per suscitare l'osservazione possono essere questi:

dire tre particolari di una vignetta, di una cartolina;

numerare tre oggetti che c'erano sulla cattedra?

cosa vedi dalla finestra dell'aula?

che cravatta porta il direttore?

Emmanuela ha le scarpe nere o marrone?



«Sull'argine del Piave», Andrea, classe III.

La penna rossa.

Non lasciamoci prendere dall'efficientissimo: "Il programma è vasto! Chissà se a Natale sapranno tutti leggere e scrivere. Devo mettermi a lavorare subito in aritmetica, sono indietro".



«Nel vigneto», classe I A, 1973.

Non azzardiamo giudizi sti bambini, fin dai primi giorni: "Quest'anno ho elementi molto molto scadenti. La mia classe non è come la tua. Sono proprio sfortunata, ho anche un bambino sordo". Questi sono i pericolosi handicaps che possono colpire la maestra. Se essa è capace di uscirne fuori al più presto per la sua professionalità e la sua ricchezza umana, se li trascinerà lungo tutto l'arco dell'anno, pesantemente.

Il segreto primo e efficace è di *amare* gli scolari *subito* e *tutti* come sono: belli e brutti, timidi e spavaldi, ricchi e no per non segnare la nostra giornata di mille e mille difficoltà, che possono diventare valanghe.

Se prima di volerli *bravi*, li rendo *felici, spontanei, gioiosi*, otterrò la massima resa nel profitto e il vivere insieme sarà ricco di amicizia. Anna Freud dice che i bambini amati diventano perfino più belli. Ed è proprio così.

Anche nelle classi del II ciclo penso si debba rispettare "il delicato rodaggio". È vero che i bambini vogliono subito scrivere, ma è anche vero che si stancano subito. Tenendo conto di questa realtà, prima di cimentarli negli scritti proponiamo tante occasioni di lavoro: conversazione, canto, disegno, gioco, drammatizzazione, lettura. C'è da leggere l'indice dei libri per conoscere insieme i programmi che ci attendono, c'è da scrivere sui quaderni nome, cognome, titolo della scuola, classe e data.

Direi di far scrivere poco nei primi giorni, anche perché non tutti sono "pronti". Forse durante le vacanze molti non hanno preso penna in mano. Non bisognerebbe buttarci subito a capofitto in temi e problemi. Proprio per non scoraggiarci e non scoraggiare, rispettiamo il delicato rodaggio. Rodaggio che ci farà andare avanti, senza adoperare subito la penna rossa che nei primi tempi può essere ben sostituita dal dito indice messo anche per indicare gli errori. "Franco, sono qui per dirti che palazzo va scritto con due zeta. Per ricordartelo, lo trascrivi sopra qui".

Spesse volte la penna insanguina i quaderni di segni rossi che sono forse più dolorosi di una ferita.

Le pagine di "educazione religiosa", sul tema: "Quando il passato diventa avvenire", inizieranno con il prossimo numero.

"COME ERAVAMO?"

(3^a classe, Campigo, Treviso, 1981-82)



Nel quadro dell'Educazione allo Sviluppo s'inserisce ottimamente questa interessante ricerca a cura dell'insegnante Maria Negro: "Come eravamo?". Un viaggio a ritroso in un'epoca che non deve sparire nella dimenticanza. Guai a perdere il senso della storia! La crisi più profonda della nostra gioventù nasce forse dal distacco con le radici. Non si tratta di condannarci a rifare un cammino ormai concluso, ma di prolungare un itinerario iniziato allora, quando i nostri nonni erano bambini. E di proseguire così verso un traguardo di sviluppo autentico.

**"Tre casettine
dal tetto aguzzo,
un verde praticello,
un esiguo ruscello..."**

Il delizioso quadretto di Palazzeschi potrebbe accogliere anche Campigo, piccolo borgo della pacifica Marca, alle porte di Castelfranco Veneto. La rivoluzione industriale ha certo segnato la zona: rare sono ormai le persone dedite esclusivamente all'agricoltura, ed in tal caso con l'aiuto di macchinari e, per lo più, raggruppate in cooperative rurali.

Ma è possibile ritrovare, oltre le moderne villette, saggiamente allineate ai bordi dell'asfalto, i sentieri che conducono indietro nel tempo, e rivisitare luoghi e tradizioni lontane, angoli di quel piccolo mondo antico che la campagna veneta ospitava una volta, quando i nonni la percorrevano a piedi scalzi e con i calzoncini corti. Emergono allora dalla buona terra colori e profumi che parevano scomparsi.



Campigo, come lo vedevano i bambini di una volta.

Tutto questo se un gruppo di ragazzi, guidati da una maestra ricca d'impegno e di sensibilità, si pone alla ricerca del tempo perduto, ed ascolta le voci dei nonni. C'è con loro anche Rizzieri, anzi, don Rizzieri: uno di quei preti che sembrano usciti dalle pagine del Fogazzaro. Un uomo avvolto da una patina di rustico riserbo che è solo pudore e tenerezza, pieno di umanità e con una preparazione di prim'ordine in campo educativo.

Offriamo alcuni momenti di questa ricerca: le linee generali che l'hanno guidata, ed alcuni frammenti del materiale raccolto.

1^a parte:

LINEE PROGRAMMATICHE DELLA RICERCA

— **Situazione di partenza.** Avvertivamo l'opportunità di allargare le conoscenze sulla "casa", come primo centro d'interesse, dal quale partire per affrontare la ricerca d'ambiente e risalire dal presente al passato.

Durante una delle nostre uscite, scoprimmo che accanto all'abitazione di una signora anziana sorgeva una casa in via di ristrutturazione: un vecchio edificio cadente. Così la ricerca acquistò immediatamente una nuova direzione più ricca di promesse. La nonnina fu la nostra guida durante l'esplorazione, rispondendo alle domande che ponevano di fronte a locali che ci apparivano misteriosi, muti testimoni di epoche remote. Li potevamo confrontare con i corrispondenti locali della vicina abitazione "ammodernata". Stava nascendo una catena di problematizzazioni.

— **Obiettivi educativi:** li possiamo così elencare:

- riscoperta di valori nella cultura contadina, specialmente nella famiglia patriarcale (senza dimenticare di esaminare anche il rovescio della medaglia);
- proposte per la coesione nella famiglia attuale (si desiderava in tal modo coinvolgere i grandi attraverso i piccini);
- esperienza per il costituirsi di un metodo di ricerca personale;
- ricordare l'anno dell'anziano;
- alimentare, attraverso motivazioni comuni piacevoli, la coesione del gruppo-classe.

Tali mete s'inserivano fondendosi nel traguardo educativo fondamentale, elaborato durante la programmazione curricolare: l'**autonomia responsabile**, da realizzare mediante: capacità di interagire socialmente, interiorizzazione di valori umani, spirito critico, creatività.

— **Obiettivi didattici:** scoprire la cultura contadina locale di ieri e di oggi.

Questo entro gli **obiettivi didattici generali**, che prevedevano proposte dei vari linguaggi per l'educazione armonica ed interdisciplinare: logico-linguistica, scientifico-matematica, sociale-morale... ovviamente nei limiti di una 3^a classe; promozione del lavoro dei bambini, tenuto conto che non esistono in loco pubblicazioni sul periodo di vita dei nostri nonni durante la loro fanciullezza.

— **Contenuti:** la vita di una volta, la cultura contadina della nostra terra, stemperata in vari aspetti. Le attività, le unità di lavoro svolte, sono descritte alla voce "mezzi", in cui daremo anche cenni sul metodo di lavoro seguito.

— **Metodologia:** prevalentemente della ricerca interdisciplinare, graduale e guidata, individuale e a gruppi, su testimonianze dirette ed indirette.

— **Mezzi:** visite a nuclei familiari; questionari rivolti ai vari membri, prevalentemente agli anziani; tabulazioni, visualizzazioni, relazioni; serie graduale di domande, poche ma precise, con cui, individualmente e/o a gruppi, si inter-

pellavano alcune persone fuori dell'ambiente familiare; lavori ripresi in classe attraverso relazioni individuali e/o a gruppi, a scelta; visita in classe da parte della signora Valentina, l'anziana bidella;

confronti, letture (qualche giornale, testi locali, vecchi registri, documentazioni varie, non esclusi i quaderni di antichi alunni ora divenuti genitori, e conservati da me per prevedibili confronti), studi, grafici;

testi poetici di Tagore (ed altri pochi) sulla vita semplice; uno o due incontri di educazione religioso-morale con l'esperto;

disegni spontanei, su argomento libero o su temi precisi come "i valori" della famiglia e con sottotitoli come si usa per le relazioni scritte;

raccolte di canti, proverbi, detti, scoperta di utensili, cimeli, schegge di bombe (utilizzate per l'allestimento di un piccolo museo da aggiungersi alle raccolte di annate precedenti);

esercitazioni piacevoli per l'arricchimento e la proprietà del linguaggio, per la grammatica e l'ortografia.

Così per la **matematica**: problemi logici ed aritmetici. Non era difficile scoprire la simmetria nel "porséo" (maiale) scotennato, appeso al soffitto del "barco", o imbattersi nella mezzadria... allevamenti, situazione di compra-vendita, pensioni, confini ed aree, scale e piante, lavori sostenuti da handicappati, amorevolmente assistiti.

Ci si è imbattuti anche nel problema dell'emigrazione (per cui sono stati rispolverati lavori degli alunni di cinque anni fa).

Tutto il materiale ha fornito notevoli elementi per significative ed attraenti scenette spontanee (sono sempre più convinta che la drammatizzazione riesce soltanto con alunni fra cui si è creata una certa continuità di rapporto educativo, almeno nel primo momento dell'animazione o della produzione), e per la compilazione del giornalino di carattere monografico (qualcuno ha imparato a scrivere le matrici da sé con la macchina della scuola), da regalare ai nonni... Lo abbiamo inviato anche al burattinaio (un artista visitato nella Casa per Anziani di Castelfranco), a Giuseppe Galli di Pineda (il bambino colpito dalla lebbra con cui abbiamo intensificato rapporti epistolari amichevoli), ed alla mia amica indù di Calcutta.

— **Momenti di verifica**, affidati in particolare al giornalino. Non è stato semplice scegliere il materiale, in modo da evitare ripetizioni, da valorizzare tutti gli alunni, senza renderlo pesante alla lettura anche dei familiari (che probabilmente costituivano i veri destinatari del nostro sforzo educativo).

Volevamo conservare solo il materiale più significativo, da mettere in comune per successivi approfondimenti e studi. Nella stesura del giornalino abbiamo a volte disposto gli argomenti in un ordine diverso da quello seguito nella ricerca effettiva.

La visione della "casa" pericolante resta il punto di partenza di tutta la ricerca. Si è trattato di un'esperienza che nel suo insieme mi sembra dotata di valore autonomo, perché prima di avere ricostruito la storia relativa al tempo dell'infanzia dei genitori, abbiamo indagato su quello dei nonni. Tutto sommato abbiamo "scavalcato" solo certa parte di storia più recente. Non mi preoccupa delle lacune dato che in precedenti miniricerche (festività civili e religiose, giochi, lavoro, la storia del bambino...) si era venuti in contatto con il mondo dei genitori, inoltre non c'è per ora l'esigenza assoluta della sistematicità. Ad ogni modo ci siamo costruiti una linea del tempo abbastanza intuitiva, entro cui non è stato difficile inserire anche il lavoro in oggetto.

Particolare rilievo ho dato ad aspetti positivi e negativi relativi alla famiglia patriarcale, come "colonne" su cui si vorrebbe fondare la famiglia odierna. Mi sarebbe piaciuto

fornire a tutti pennarelli e telaietti per farci diapositive da accompagnare con il registratore... ed una margherita in polistirolo, il cui disco avrebbe rappresentato la famiglia ed i petali i valori che la sorreggono. Ma altre attività ci hanno richiamato.

Spunti per una valutazione complessiva si colgono nell'insieme dei lavori, particolarmente in certe relazioni e drammatizzazioni dove emergono contenuti di valore morale e culturale.

2ª parte:

ALCUNE PAGINE DEL GIORNALINO



Carissimi nonni,

vi ringrazio per quello che avete fatto, perché se non fosse per voi di me non se ne parlerebbe neanche.

Grazie a voi si può formare una scala, o un albero genealogico.

Molte cose dipendono da voi soprattutto i campi che avevate lavorati molto prima di noi; voi adesso siete vecchi e tocca a voi riposarvi.

Ci avete dato dei consigli anche con i proverbi inventati da voi, dalla vostra saggezza.

Siete stati voi a proteggere il nostro futuro; chi farà a meno di ringraziarvi?

Con gli anni toccherà a noi fare quello che avete fatto voi, e si ricomincerà tutto daccapo, sempre più e sempre meglio.

La vita va avanti.

Oscar, Mara, Luigi, Morena, Massimo,
Mario, Omar, Monica, Alessandra,
Mauro, Tiziana, Sabrina, Michele B.,
Roberto, Michele V., Marina, Alessandro

LA SIGNORA VALENTINA RACCONTA

Mangiare

Una volta Gino, il figlio della signora Valentina, mangiava poco: alla mattina e alla sera polenta e latte, e a mezzogiorno mangiavano polenta e casata, o con radicchi e "saeado" se era domenica. Io, se fosse stato così, avrei ucciso una mucca o un cavallo per mangiare un po' di carne. Erano talmente poveri che non potevano nemmeno comprarsi un po'

di sale; per fortuna avevano le galline che facevano l'uovo per mangiare. Beh, ora che siamo un po' più ricchi e sappiamo comprarci il cibo, dobbiamo accontentarci di più.

(Claudio)

Figlio emigrato

La signora Valentina ci ha parlato di tante cose ed io ho scelto di parlare di suo figlio emigrato: — Siccome che ieri mo puareti mio figlio nol xe 'ndato a fare el soldà. Allora el me gà dito: — Mare, vò a lavorar all'estero —. Mi ghe gò dito: — No stà dirmeo a mi: che quando che te vien a casa non te me dei a colpa a mi —. E ora l'è 'ndato a lavorar in miniera con so zio. E dopo, quando che so 'ndata eà, l'è venùo fora tuto nero, sòeo i denti i iera bianchi e no o gavea gnanca conosuo! Quando che iero casa, i carabinieri i vegnea ogni di parché no'l gavea fato el soldà. Gà messi a posto e robe Don Carlo e on brigadiere de Campigo.

A me è piaciuto che sia venuta, ma è stata qui poco.

(Michele B.)

La famiglia patriarcale della signora Valentina è stata trentasette anni in famiglia. Erano in tre famiglie in una sola casa e per andare a letto doveva attraversare la camera dei suoceri. Non si dovevano discutere le decisioni del capofamiglia; anche lei non le doveva discutere: sapeva che decideva per il bene di tutti. C'erano capofamiglia "pi boni e manco boni". Ma se uno della famiglia voleva cantare e uno dormire, bisognava osservare una regola uguale per tutti.

(Roberto)

LA VECCHIA CASA

Ieri siamo andati a vedere una vecchia casa in via Interna. La casa era dei vicini della nonna di Omar.

Questa signora ci ha detto che la casa ha più di cento anni. Abbiamo visto che era piena di crepe ed era pericolante. Doveva essere povera: aveva un portico, una cucina, una camera, una stalla, un fienile, un ripostiglio, una "caneva" e poi c'era anche... un nido di rondini che era molto carino.

Nel retro della casa c'erano sei finestre e neanche una terrazza ed intorno ad una finestra c'era una crepa grande che sembrava un serpente che striscia attorno ad un palo.

La casa vecchia era sostenuta da una nuova.

La vecchia, cioè nella cucina della casa, c'era un disastro: la scala capovolta, un comodino rovesciato ecc. Se quella casa fosse stata con ancora più crepe, sarebbe diventata proprio la casa dei mostri.

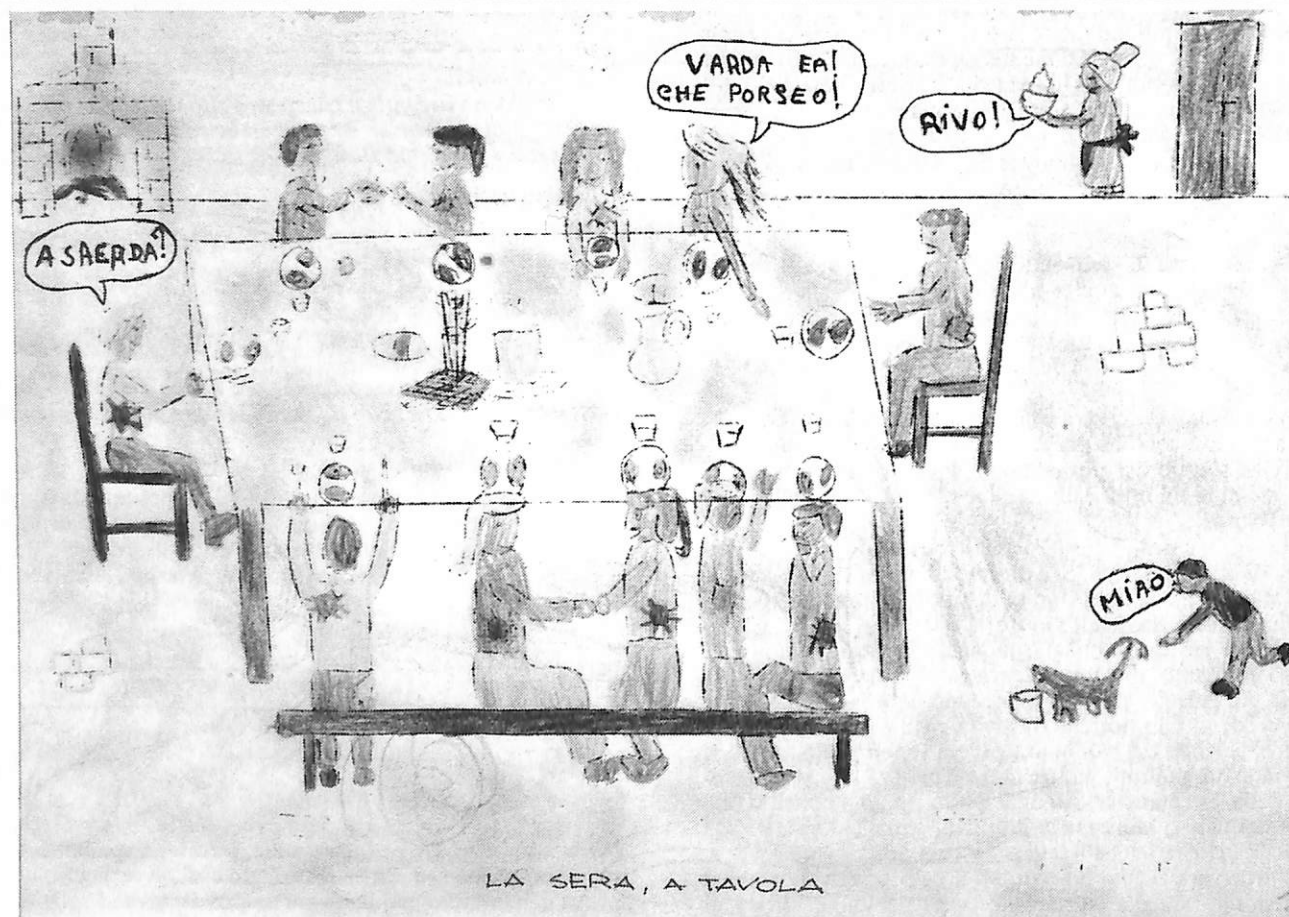
La stalla aveva una finestra rettangolare e un'asta in mezzo.

Mi sono chiesta: "Come avranno potuto vivere quelle bestie con una sola finestra e anche piccola?"

Ho osservato anche che il tetto invece di essere obliquo, dai lati era tutto diritto e senza grondaie.

Quel tetto sembrava proprio molto strano.

(Sabrina)



CHI ERA IL CAPOFAMIGLIA?

Il capofamiglia era il più vecchio di solito, ma quando morivano lui e i suoi figlioli succedeva la donna più vecchia.

In molte case coloniche, non era il capofamiglia padrone dei campi, ma comandava il lavoro e anche in casa.

Quando era ora della semina il capofamiglia andava a comperare il granturco per seminarlo, e per altre cose.

In certe case il capofamiglia era chi si alzava prima di tutti.

(Mauro - Roberto)

ERANO DAVVERO NUMEROSI?

Abbiamo rivolto a tre persone due domande e ci hanno dato sei risposte. In ogni famiglia c'erano diverse coppie di sposi e il capofamiglia ordinava al figlio che si sposava, di restare con i genitori, ma non bisognava parlare perché comandava lui. I padroni avidi non costruivano altre case.

(Michele - Massimo)

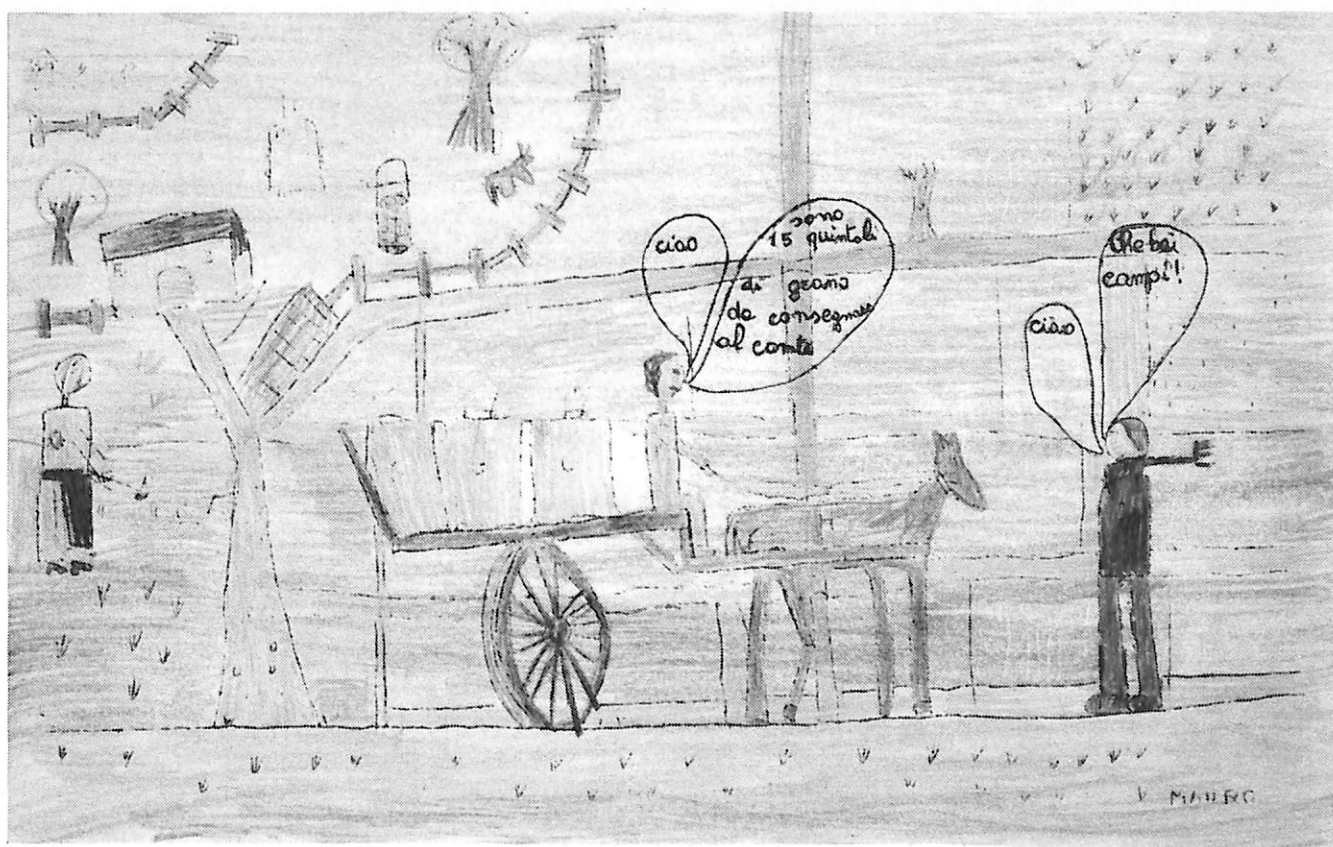
È VERO CHE SI DISTRIBUIVANO IL LAVORO?

Era il fattore che distribuiva il lavoro nei campi e veniva fatto tutto a mano; il fattore o capocampagna faceva così per ottenere il massimo da tutti, mentre lui a volte andava a spasso.

(Michele - Massimo)



«La casa di Alfredo», classe II.



E I BAMBINI? - C'ERA LA SCUOLA?

I ragazzi andavano nei campi a zappare e i bambini piccoli stavano a casa per fare qualche lavoretto con le nonne.

Andavano a scuola con le "gaeosce". I bambini più ricchi andavano a scuola fino alla quinta a Castelfranco e quelli più poveri rimanevano a Campigo e arrivavano fino alla terza.

Essi mangiavano sulle scale oppure nella stalla.

Andavano a scuola di mattina e dopo mezzogiorno.

A scuola c'erano tanti bambini e la maestra delle volte aveva due classi. Si scaldavano con una stufa di terracotta che funzionava a legna.

In aula avevano pochi arredi, la fotografia del re e del duce, qualche vecchia carta geografica.

Scrivevano con l'inchiostro.

(Alessandra - Monica)

QUANDO STAVANO INSIEME?

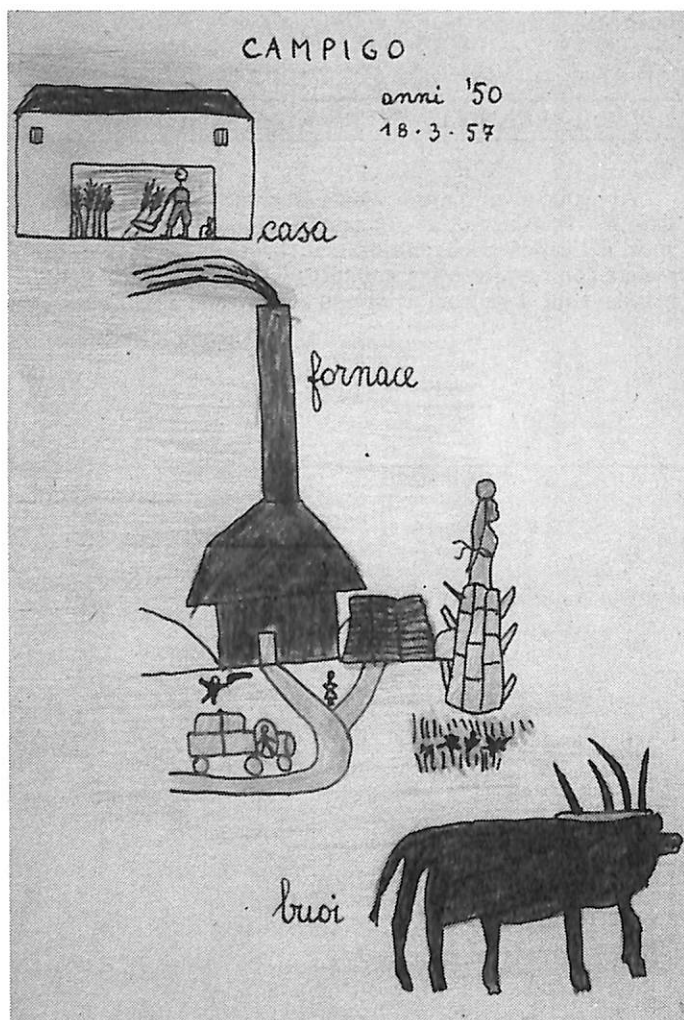
Stavano insieme dopo cena; perché la cucina era fredda si radunavano nella stalla, dove c'era l'alito delle mucche che li riscaldava.

Si radunavano anche quando c'era brutto tempo, perché non si poteva andare a lavorare. I bambini, invece, giocavano con i pezzetti di legno, fatti dal loro papà, per passatempo.

Ogni persona aveva un hobby e naturalmente gli uomini giocavano con le carte. Come si fa a resistere ad un bel gioco con le carte o a tombola?

E così passavano belle serate. I bambini andavano a letto alle ventuno, invece gli uomini andavano a letto anche a mezzanotte, e tutto quel tempo se non giocavano a carte, come spesso accadeva, costruivano attrezzi utili per il lavoro.

(Sabrina - Tiziana)



Siamo spiacenti dovere spostare ad ottobre l'intervento di Cesare Pogliano, presidente della sezione italiana di Amnesty International, cui esprimiamo la nostra gratitudine.

LA RUBRICA BIBLIOGRAFICA

a cura di *Beppe Iotti*



Presentiamo una serie di opere che riteniamo assai utili all'insegnante desideroso di acquisire un'informazione seria ma sintetica sulla sterminata tematica inerente alla Educazione allo Sviluppo, ed in particolare alle sue implicazioni socio-culturali.

TERZO MONDO, PICCOLA ENCICLOPEDIA DELLO SVILUPPO (EMI, L. 12.000)

Quali sono i paesi sottosviluppati? Perché vengono considerati tali? E, più a fondo, cosa si intende per "sviluppo"? Per aiutarci a rispondere a quesiti come questi è nato il testo che vediamo; creato da organismi impegnati nella solidarietà col Terzo Mondo — Amici di R. Follereau, FOCSIV, Lega Missionaria Studenti, Mani Tese — è diretto appunto in modo particolare al mondo della scuola (insegnanti di ogni livello e studenti delle scuole superiori o dell'ultimo anno delle inferiori).

Il testo si autopresenta affermando che "educarsi allo sviluppo oggi significa comprendere che tutti i popoli sono interdipendenti, ... e dobbiamo incontrarci per uscire insieme, poveri e ricchi, dalla condanna di un mondo disumano".

Si tratta di un insieme di 12 fascicoli separabili, ciascuno dei quali svolge in modo introduttivo e divulgativo un particolare aspetto del tema dello sviluppo.

* Il primo fascicolo, perché ogni uomo sia un uomo, cerca di chiarire il significato stesso di sviluppo: tutti paesi del mondo sono "in via di sviluppo", nel senso che ovunque vi è ancora da lavorare perché ogni persona si realizzi pienamente.

* Nel secondo fascicolo — Una storia di oppressi e oppressori — ci si interroga sui perché del sottosviluppo. È un fenomeno "naturale"? Non a caso quasi tutti i paesi sottosviluppati hanno un passato coloniale!

* In Educazione e culture si esamina il problema di sollecitare uno sviluppo endogeno, coerente cogli orientamenti culturali preesistenti, prodotto attraverso una larga partecipazione popolare, grazie ad un buon uso degli strumenti educativi.

* Di interesse immediato è la questione della fame, in "La sfida della fame". La disponibilità di cibo, i problemi inerenti la sua produzione e distribuzione, si possono identificare infatti come fattori essenziali nel determinare la possibilità di uno sviluppo più globale.

* Un altro aspetto che risalta all'attenzione è quello della salute, che vediamo in "La salute dei popoli".

* In "Uomo, tecnologie, ambiente", ci si domanda: quale tecnologia per lo sviluppo? Le nostre tecnologie comportano enormi consumi di energia, e in più un forte inquinamento: sono esse esportabili nel Terzo Mondo?

* Poiché fra le cause che mantengono la situazione di sottosviluppo vi sono le attuali relazioni commerciali internazionali, il tema è trattato in "Le risorse e il commercio internazionale".

* È poi un assurdo che, mentre tutto il mondo si dibatte in una grave crisi economica, un'ingente mole di risorse venga sprecata per le armi; ciò è affrontato in "Gli armamenti e la pace".

* In "Trasformazioni sociali e tradizione" si vede anzitutto la questione demografica e dell'urbanesimo; poi quello della donna in Terzo Mondo. Analogamente in queste aree vi sono situazioni gravi per i bambini, gli anziani, gli handicappati.

* Cooperazione e volontariato descrive appunto la cooperazione per lo sviluppo, che in Italia ha una ricca storia recente. La esperienza ha infatti dimostrato che lo sviluppo non è affatto un processo ineluttabile, ma necessita invece di nuovi rapporti internazionali improntati alla solidarietà.

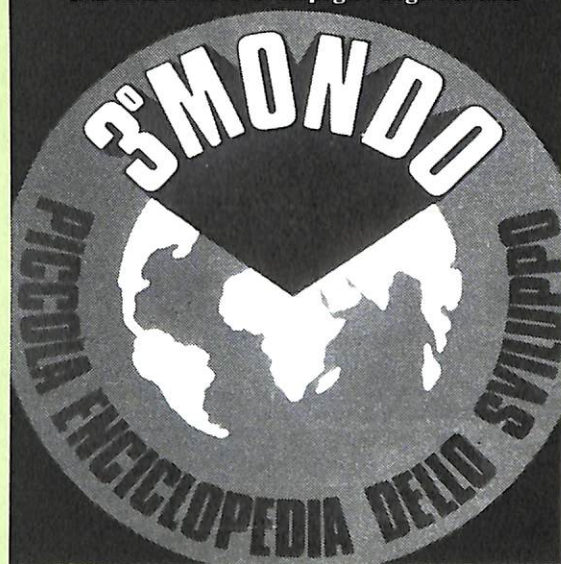
* Un aspetto generalmente trascurato è quello dei terzo-mondiali in Italia: ad esso è dedicato "Terzo mondo tra noi".

* La conclusione è affidata a "Il nuovo progetto di uomo", nel quale troviamo alcune premesse culturali per un diverso atteggiamento: il recupero del valore della povertà, un'autentica liberazione della persona, anche a partire da una diversa educazione, più attenta al dialogo, al rispetto del diverso, al senso comunitario.

Ottima caratteristica del testo è la sua flessibilità; gli autori (F. Grasselli, P. Todeschini, S. Valsecchi, S. Calvani, G. Meo, S. Siniscalchi, P. Mariani, E. Pepi, R. Lembo, S. Tassi) sono in Italia fra i più qualificati. Il costo accessibile potrà favorire un'opportuna diffusione del testo (o anche dei singoli fascicoli) nelle scuole.

TERZOMONDO PICCOLA ENCICLOPEDIA DELLO SVILUPPO

Da molti anni gli organismi cristiani propongono in Italia alla coscienza nazionale i gravi problemi della fame e del sottosviluppo. Questa «Piccola Enciclopedia» rappresenta l'Opera più completa, più organica, più documentata che il mondo cattolico offre alla riflessione e all'impegno degli italiani.



ABBIAMO UCCISO I BAMBINI:

LA NOSTRA UNICA

PROFEZIA

Dio, perfino i bambini!
Sempre e dovunque i bambini
le sacrileghe vittime dei nostri
[egoismi,
dei nostri orgogli di adulti.

Ma forse tutti i soldati
sono ridotti a bambini:
i bambini non sanno ancora,
i soldati non sanno più,
non devono più sapere,
è tolta loro la ragione.

Primo comandamento di tutti gli
[eserciti:
tu non avrai altra ragione
all'infuori della ragione (impazzita)
di colui che ti comanda:
i soldati devono solo uccidere
ed essere uccisi.

E allora, e ancora, e sempre di più
"soluzioni finali", e forni sempre
[accesi...

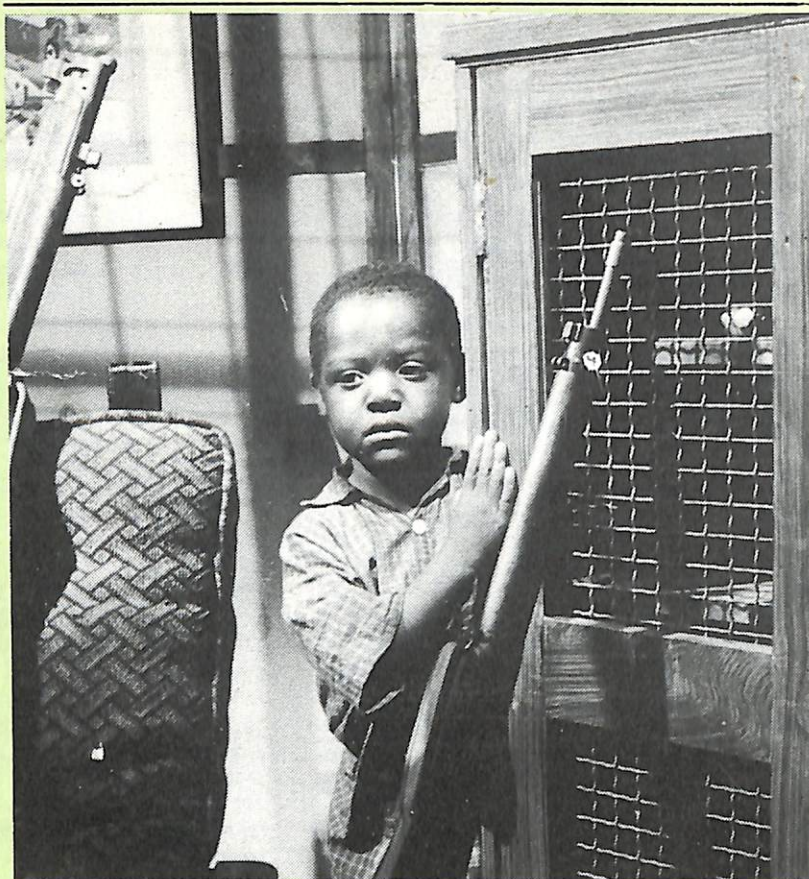
E Dio che non interviene a fermare
[i mostri,
i molti mostri che imperano nel
[mondo.

Dio, perché dormi?... Quante
[bandiere,
stupide e insanguinanti bandiere,
almeno i cristiani non abbiano
[bandiera!

E poi sulla terra intera a innalzare
monumenti "Ai Caduti":
così felici di essere caduti!

Provate, provate a fissare quei
[corpi squarciati,
a fissare la loro smorfia ultima
sulle facce frantumate,
e quegli occhi che vi guardano.
Provate a udire nella notte
l'infinito e silenzioso urlo degli
[ossari...
— Uccideteci tutti e sia finita!

Ora per i bambini dell'Iran
il forno è grande come il deserto:
un deserto in fiamme. Sabbia
rovente riempie le bocche e incendia
le ferite e per i corpi
in fiamme cola
il sangue raggrumato della notte,
cola come cera al sole.
Sui petti bianchi anche la "chiave
[del regno"



I bambini godono ormai gli stessi diritti dei grandi: anche quello di maneggiare armi. Ragazzi dodicenni combattono fra i guerriglieri e nelle milizie regolari del S. Salvador e del Guatemala, come pure agli ordini di Komeini. Oggi l'Afganistan intende arruolare tutti i bambini dai 10 anni in su.

si fonde con la sabbia in fiamme.

Bambini: un Dio, certo un Dio vi
[accoglie
ma non in quel fatuo paradiso
del vostro mostruoso santo di Qom.

Questo, dopo i bambini del
[Vietnam.

E i bambini del Salvador
e quelli di Tall-El-Zaatar.
E ancora i bambini di Beriut!
Tutti insieme: nubi di fantasmi
[bianchi
che velano il cielo.

Uomini, è notte,
è notte per ogni cuore,
per ogni casa e paese e chiesa...

Israele — o almeno Begin! —
tornasse, per una breve visita, a
[Mauthausen
in quel capannone delle scarpette
— un monte di scarpette e bambole
[e giocattoli!...
Entri, almeno Begin, per la porta
[dove
dalla "iconostasi" un volto di
[bimbo

lo guarda, lo guarda, ci guarda...
Almeno Begin dunque andasse!
Poi torni pure a continuare
con la sua feroce baldanza
la concordata (oh, America!)
"operazione pace in Galilea".

Quando molti già pensano:
«Ecco: Israele, quanto è avvenuto
può ancora avvenire». Allora
allora...

Abbiamo occhi ma non vediamo,
abbiamo orecchi e non udiamo;
possibile memoria ma non tutti
[ricordiamo.

Intanto ragazzi,
adolescenti (la tenera
carne del mondo) gridano
— ammaestrati da noi adulti! —
«Viva la muerte!». Nel mentre
che i capi brindano
allo splendido avvenire.

Ma non c'è avvenire:
abbiamo ucciso l'unica
nostra profezia.

David M. Tuoldo