

ced

mondialita' 7

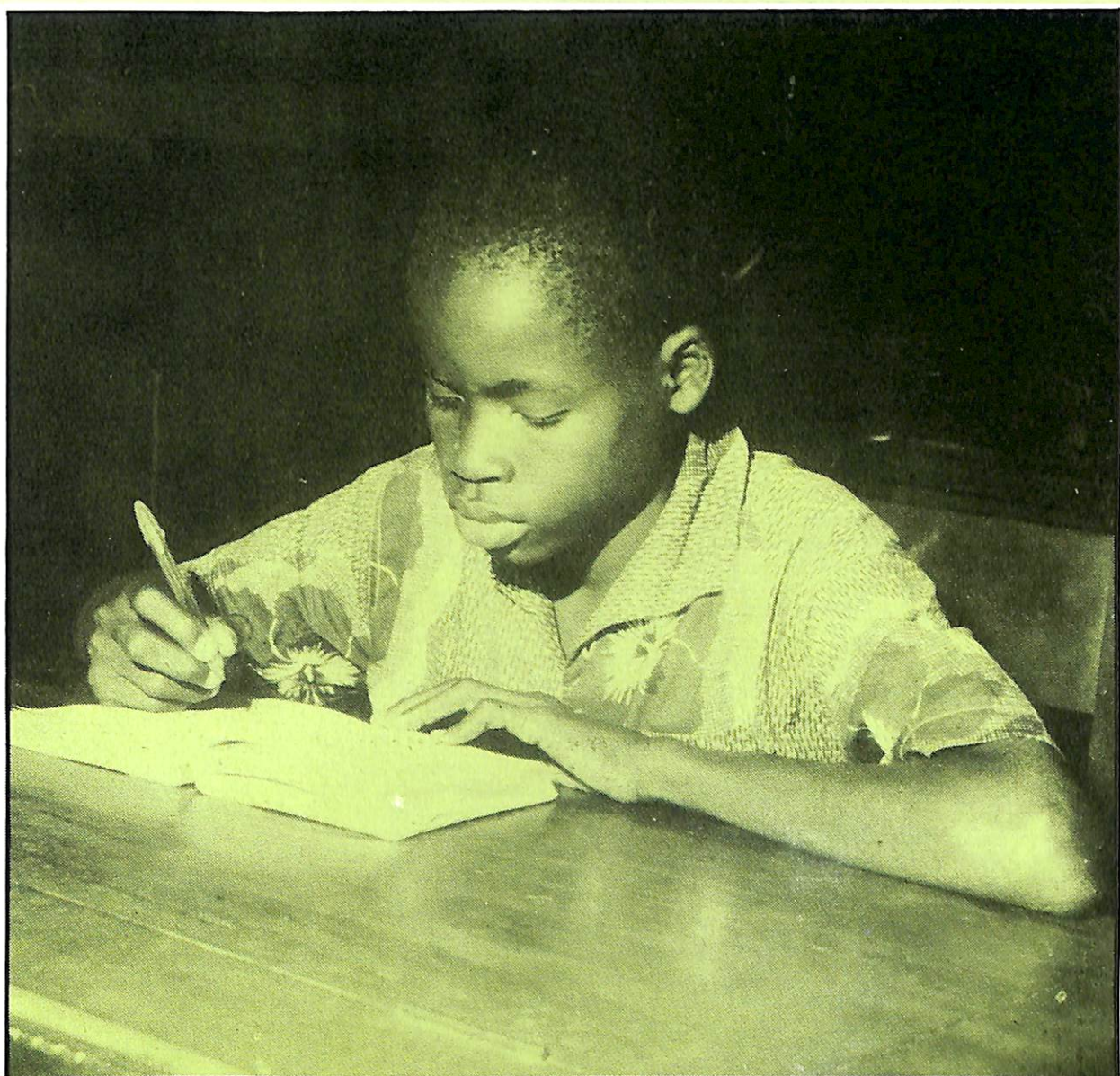
L'EDUCAZIONE ALLO SVILUPPO NEI
PROGRAMMI DELLA SCUOLA DI BASE

MEANDRI E CAVERNE

CRONACA QUOTIDIANA
DELL'AFRICA D'OGGI

ADULTI A SCUOLA

EDUCAZIONE ALLO SVILUPPO



SOMMARIO

Per mancanza di spazio non compaiono le consuete rubriche: Le cifre dello Sviluppo, la Famiglia alla Scuola dei Figli, Il Libro del Ritorino, Lettere a Luca.

* * *

Anche quest'anno si terrà la tradizionale Settimana CEM. Data prevista: 22 - 26 agosto. Sede: Verona. Con il prossimo numero pubblicheremo il programma completo.

CEM Mondialità - Marzo 1983
Anno XII - N. 3

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.

Paolo Calidoni
L'Educazione allo Sviluppo nei programmi della Scuola di Base pag. 3

Il tempo della riflessione

Antonio Nanni
La dimensione scientifico - tecnologica dello Sviluppo pag. 6

Rosanna Finamore Testa
La voce dell'altro nelle esperienze umane fondamentali (componente psicologica) pag. 10

Giusi Perissinotto
L'Ambiente - Bambino (componente didattica) pag. 11

Le ore della scuola

Storie vecchie come il mondo (area storico - geografica) pag. 14

Maddalena Knerich
La sofferenza nascosta (area grafico - figurativa) pag. 17

Antonio Nanni
L'Età della comunicazione manoscritta (area audiovisiva) pag. 20

Attilio Lunardi-Mario Bolognese (a cura di)
Meandri e caverne (area ludico - semantica) pag. 24

Luisella Riboldi (a cura di)
Cronaca quotidiana dell'Africa d'oggi (area linguistica) pag. 26

Pagine di vita

Adulti a scuola. Scuola rurale di Bunyakiri (Esperienza scolastica) pag. 29

Scuola G. Mazzini.
Educazione allo Sviluppo: un itinerario educativo-didattico pag. 33

Casa Accoglienza (a cura di)
4° Mondo fra noi: Storie di ordinaria emarginazione pag. 34

Beppe Iotti (a cura di)
Rubrica bibliografica pag. 35

L'autore non necessita di lunghe presentazioni. Diremo soltanto che appartiene al mondo della scuola dell'obbligo, di cui ha percorso tutte le tappe: da insegnante di elementare a direttore didattico. Oggi fa parte della commissione incaricata dal Ministero di studiare i programmi della Scuola di base.

Invitiamo i lettori a raccogliere la proposta espressa al n. 2, conclusione: la rivista sarà ben lieta di farsi portavoce delle vostre istanze.

0. INTRODUZIONE

L'intento delle seguenti note è triplice.

1. In primo luogo vorremmo cercare di rispondere alla domanda "che spazio c'è per l'educazione allo sviluppo nei programmi della scuola di base?".

Dal momento in cui l'attività didattica non è più solo azione individuale ma si iscrive in un lavoro di programmazione collegiale è bene chiarire se e quanto un impegno per l'educazione allo sviluppo debba essere giocato nello spazio della libertà d'insegnamento o sia invece un compito istituzionale ed essenziale nell'esperienza formativa.

2. In secondo luogo ci sembra opportuno cercare di interpretare quale significato viene attribuito all'educazione allo sviluppo nei programmi dei vari gradi dell'istruzione di base e ciò per avviare un dibattito critico sui fondamenti pedagogici e le condizioni didattiche di un'azione che non può essere centrata solo sul valore intrinseco della proposta ma necessita di precisi connotati tecnici e professionali.

3. Infine, ci sembra necessario porre questa questione nel momento in cui ci si appresta ad un primo bilancio triennale dell'esito della revisione (79) dei programmi della scuola media, mentre si sta lavorando alla elaborazione dei nuovi programmi della scuola elementare e si parla insistentemente di innovazioni anche nella scuola materna, ma anche considerando che il problema dell'educazione allo sviluppo è sempre più al centro dell'opinione pubblica (i genitori) grazie alla propaganda politica e all'azione congiunta di sensibilizzazione operata da diversi organismi.

Si tratterà, evidentemente, soltanto di un primo contributo rispetto alla portata delle questioni.

1. GLI ORIENTAMENTI PER LA SCUOLA MATERNA (1969)

Consideriamo di enorme importanza l'azione della scuola materna sia perché si pone all'inizio del percorso formativo ed è pertanto fondamentale ma anche e soprattutto perché negli stessi Orientamenti si afferma esplicitamente che essa si pone come uno dei primi anelli della prospettiva dell'educazione permanente. E ciò è sicuramente una premessa per l'educazione allo sviluppo che per definizione non si esaurisce nell'azione scolastica.

Nelle indicazioni specifiche per l'educazione religiosa si trovano come contenuti la "pace tra gli uomini" e "l'impegno di trasformazione umana del mondo" che il bambino deve progressivamente acquisire attraverso "esperienze vissute di fraternità, di amore, di non violenza" che gli consentono di "superare atteggiamenti religiosi ispirati più a timore che ad amore" nonché a "pregiudizio, intolleranza, fanatismo" per promuovere una "religione dell'amore e della giustizia".

Anche le indicazioni relative all'educazione morale, sociale affettiva ecc. si pongono in una prospettiva di finalizzazione ampia delle spicchiole attività funzionali ed operative. Pertanto i "giochi collettivi" e le "attività coordinate" che richiedono rispetto delle regole e rapporti di collaborazione hanno come scopo "la solidarietà, l'aiuto reciproco" l'esperienza e la comprensione progressiva dell'idea che certi "fini individuali richiedono l'aiuto degli altri e ciò presuppone la reciprocità" e d'altra parte certi "fini superindividuali" possono essere conseguiti solo con "gli sforzi congiunti e coordinati dei singoli".

Ma il passaggio degli Orientamenti che sembra più interessante nella prospettiva dell'educazione allo sviluppo si trova nel capitolo dell'educazione intellettuale. Qui si legge che questa attività va impostata in modo che l'esperienza didattica faccia comprendere al bambino che "la realtà può essere osservata e considerata da molteplici punti di vista abbandonando gradualmente interpretazioni animistiche e finalistiche".

In questo passaggio le esigenze psicologiche di sviluppo si coniugano con quelle assiologiche dell'educazione ed una mentalità attenta, aperta, critica, nel nostro campo diremmo non etnocentrica.

L'importanza di queste affermazioni è evidente se si considera quanto riduttivamente è spesso considerata l'educazione intellettuale come mero esercizio logico senza sfondo e significato valoriale e viceversa quanto moralistiche siano le sollecitazioni alla comprensione, al rispetto, all'aiuto se non sono inserite in una struttura cognitiva aperta ed in una attività didattica di liberazione dell'intelligenza.

Infine negli Orientamenti si trova il richiamo alla funzione dell'esperienza della musica e del canto per la *"comprensione dello spirito del proprio popolo e degli altri popoli"*.

2. I PROGRAMMI PER LA SCUOLA ELEMENTARE (1955)

L'importanza dei Programmi del '55 per quanto concerne l'educazione allo sviluppo è decisamente "datata" ad un momento storico in cui il paese era ancora in fase di ricostruzione post-bellica e si respiravano le avvisaglie del clima di guerra fredda. Anche al di là dell'affermazione iniziale, ripresa dal Concordato e ampiamente discussa, della religione cristiana nella tradizione cattolica a fondamento e coronamento dell'istruzione elementare, l'impostazione dei programmi è catechistica e prescrive riti e rituali come la preghiera quotidiana che sappiamo quanto sia diventata ripetitiva in molti casi.

Riferimenti in direzione dell'educazione allo sviluppo si trovano relativamente alla educazione morale e alla funzione dello studio d'ambiente sia per il primo, sia per il secondo ciclo. Estrapolando dal contesto le affermazioni che sembrano più direttamente significative, ma che non sono le uniche, troviamo il suggerimento ad utilizzare la tecnica del conferimento di *"incarichi di fiducia e piccoli servizi, per educare al senso della responsabilità personale e della solidarietà umana"*, nel primo ciclo, mentre nel secondo per la medesima finalizzazione si suggerisce il lavoro di gruppo.

È evidentemente ancora una impostazione di limitato respiro che si conferma nell'educazione civica ai "valori nazionali", ordinati negli ideali della "comprensione internazionale".

L'idea della cooperazione internazionale non è ancora diffusa nel '55 nella società civile e pertanto non si riverbera nei programmi.

Lo studio d'ambiente serve nel 1° ciclo a far *"considerare le vitali necessità dell'uomo e il suo lavoro per procacciarsi alimenti, indumenti, asilo"*, ecc.; nel secondo ciclo si dovrà *"dare particolare rilievo alle difficoltà superate dall'uomo... nelle opere di fraternità umana"* perché l'insegnamento storico-geografico dovrà soprattutto giovare a far... *"nascere sentimenti di fraternità per i popoli che costituiscono la grande famiglia umana"*.

L'affermazione è di notevole interesse e portata per sé, ma nel contesto appare insufficiente se si considera che può risultare una esortazione moralistica qualora non si fondi su una conoscenza non etnocentrica della storia e della geografia, peraltro non garantita dai frequenti richiami nazionali.

Siamo evidentemente lontani dalla impostazione degli Orientamenti del '69: ci sono di mezzo quattordici anni di storia.

La Relazione preliminare della Commissione Incaricata della Revisione dei programmi della scuola elementare (1982)

Anche se va detto che non tutte le parti dei programmi del '55 risultano datate quanto quelle prese in esame, a oltre trent'anni di distanza si è resa necessaria una loro revisione. Il lavoro è stato solo avviato e nella prima parte dell'attività della Commissione incaricata all'uopo si sono trattati soprattutto problemi di carattere organizzativo ma sono anche state tracciate le linee generali dei nuovi programmi.

Innanzitutto c'è un richiamo esplicito ai principi affermati dalla Costituzione che, com'è noto, sono di notevole valore anche in direzione dell'educazione allo sviluppo. Ma soprattutto rispetto al '55, cambiano l'impostazione dell'insegnamento della religione e dello studio d'ambiente.

La finalità di un insegnamento della religione rivolto a tutti gli alunni, indipendentemente dalla adesione di fede e non catechistico-confessionale, è l'esperienza e la maturazione di un costume di reciproca comprensione e di rispetto.

Lo studio d'ambiente non è visto semplicemente come descrizione e conoscenza con un richiamo in appendice (come nei programmi del '55) al significato umano e valoriale di tale studio.

Lo scopo delle attività che i nuovi programmi indicheranno dovrà essere la "formazione di concetti chiave per la comprensione dei fenomeni naturali e dei fatti storici".

Si parla di comprensione cioè di spiegazione ma anche di condivisione; sono le premesse per una corretta impostazione di educazione allo sviluppo.

Il cammino da compiere, comunque è ancora molto e solo alla fine si potrà dire una parola definitiva: intanto è necessario fare in modo che ogni idea che ci sta a cuore sia fatta presente con forza ai Commissari che stanno al lavoro.

3. PROGRAMMI PER LA SCUOLA MEDIA (1979)

Nei nuovi (ormai relativamente) programmi per la scuola media il respiro internazionale ed interdisciplinare è evidente. Figlio di una rinnovata temperie storico-politico-culturale questo taglio generale già presente nella premessa si riverbera decisamente anche nei programmi specifici di religione (concordatari e post conciliari), lingua straniera, storia ed educazione civica e geografia.

Il programma di religione si commenta da sé. L'insegnamento della religione nella scuola media si giustifica in quanto "esperienza spirituale ed umana, nei suoi aspetti affettivi, intellettuali, etici e sociali ordinati a promuovere la fratellanza, la giustizia e la pace tra gli uomini, illuminata dal trascendente". Esso ha come scopo il "superamento dell'intolleranza", la "solidarietà", il "dialogo" con differenti culture e credenze... con altre forme e tradizioni religiose" nella consapevolezza che la "liberazione per l'uomo e per tutti gli uomini... è dono di Dio e impegno personale". Pertanto nella terza classe il programma prevede come termini specifici "la giustizia sociale" e "l'edificazione della pace nella libertà". L'insegnamento della lingua straniera non deve avere semplicemente funzione veicolare ma va impostata, secondo i programmi, in modo che serva "per la conoscenza di realtà storiche e socioculturali diverse" e "per la comprensione ed il rispetto degli altri e dei valori che posseggono".

Analogamente la conoscenza degli "aspetti geografici", socio-politico-economici, dell'interazione tra ambiente e popolazioni, tra popoli e popoli "servirà a richiamare l'attenzione sui mondi socio-economici diversi e sulla solidarietà mondiale", intesa come "interdipendenza delle economie" e "necessità della cooperazione internazionale" anche attraverso gli appositi organismi, affinché cresca la "volontà di partecipazione come coscienza del contributo che ciascuno deve portare alla risoluzione dei problemi" compresi quelli internazionali.

In sintesi la peculiarità dell'impostazione dei programmi del '79 per la scuola media sta, a nostro avviso, nella coniugazione stretta tra la conoscenza e, per dirla con Freire, la presa di posizione cioè la consapevolezza del coinvolgimento in prima persona nei problemi e dell'impegno ad affrontarli perché la scuola media è "scuola che colloca nel mondo" e ha "funzione orientativa".

4. POSSIAMO, A QUESTO PUNTO, CERCARE DI DARE UNA PRIMA RISPOSTA AI NOSTRI INTERROGATIVI-INTENTI DI PARTENZA

1. L'educazione allo sviluppo risulta in modo inequivocabile come un impegno istituzionale che viene assegnato alla nostra scuola di base in logica conseguenza allo spirito della Costituzione. Quindi tutti gli insegnamenti, e in particolare quelli di alcune materie, devono far-sene carico come uno dei compiti loro assegnati dalla società che affida alla scuola i figli per l'educazione.

È questo un dato sul quale chi ha particolare sensibilità al problema può e deve fare leva affinché l'impegno al riguardo sia collegiale e istituzionale.

2. Sia nel passaggio dalla scuola materna alla media, sia nello sviluppo della tematica dal '55 all' '82 si nota un progressivo allontanamento dai toni moralistici e l'attribuzione di un peso sempre maggiore all'aspetto conoscitivo.

I due momenti, per la verità, sembrano tra di loro sempre strettamente intercorrelati ed interdipendenti ovviamente per gli adattamenti che sono richiesti dall'età degli alunni.

Pertanto, se da una parte può essere giudicata, col senno di poi non del tutto soddisfacente l'impostazione dei programmi del '55, d'altro canto va anche considerato con cautela l'affidarsi quasi esclusivamente alla conoscenza che sembra farsi sempre più strada oggi.

Le ricerche empiriche in psicologia oggi più accreditate affermano quanto si può considerare già intuito e teorizzato da Freire e cioè che il punto di partenza di ogni apprendimento effettivo è il vissuto, una motivazione che si sviluppa attraverso l'acquisizione di conoscenza, condotte, atteggiamenti e sfocia in modificazione stabile del comportamento che, nel nostro caso, è la coscientizzazione-presenza di posizione.

Si tratta di questioni teoriche e didattiche sicuramente da riprendere ed approfondire.

3. L'educazione allo sviluppo è un impegno che per sua natura pervade tutto il percorso formativo: in tutte le materie nella esperienza scolastica, e nella esperienza extrascolastica.

In ciò sta insieme la sua forza e la sua debolezza: la sua forza purché più agenti possano cooperare; la sua debolezza perché può anche darsi il gioco dello scaricabarile.

È difficile dire in quale situazione ci troviamo oggi:

Sicuramente, considerato l'intreccio sempre più stretto che va realizzandosi tra l'azione educativa istituzionalizzata e del volontariato, è necessario operare in ambedue le direzioni per una sensibilizzazione all'impegno per l'educazione allo sviluppo.

In questo momento, come insegnanti, sembra soprattutto opportuno operare affinché l'educazione allo sviluppo abbia una cittadinanza non solo affermata nei documenti ufficiali ma operativa nella istituzione scolastica nella sua quotidiana azione.

il tempo della Riflessione

Il Concetto di Sviluppo



LA DIMENSIONE SCIENTIFICO-TECNOLOGICA DELLO SVILUPPO

di Antonio Nanni

0. NÉ APOCALITTICI NÉ INTEGRATI

Ogni riflessione sullo sviluppo che voglia essere, almeno tendenzialmente, integrale, deve necessariamente prendere in esame anche l'aspetto scientifico-tecnologico che, a nostro avviso, è irriducibile sia alla dimensione antropologica sia a quella economica e socio-politica.

Sulla natura della scienza e della tecnica, sulla loro identificazione con il "progresso", si è discusso molto in passato e il dibattito a tutt'oggi resta aperto.

I giudizi che vengono espressi sono nettamente contrastanti e non è facile assumere una posizione veramente equilibrata, al di là dello spirito di polemica e di contrapposizione frontale.

Noi non intendiamo schierarci né con gli "apocalittici" né con gli "integrati". Non è vero che tutte le colpe dell'Occidente in rovina siano da imputarsi alla scienza e alla tecnica (come sostengono i primi) e

neanche è vero che il progresso tecno-scientifico sia inesauribile o che ci garantirà immensa felicità e infinito benessere (come credono i secondi). Il problema è complesso, e ci dispiace potere solo in parte approfondirlo: ma qualcosa diremo.

Nel nostro tempo sembra si siano smarriti i principi etici per stabilire il valore di questa o di quella scoperta scientifica e per giudicare la "moralità" dell'uso dell'una o dell'altra applicazione della scienza sul piano tecnologico. Anche tale questione del rapporto tra morale e scienza, tra etica e tecnologia, non sarà da noi messa a fuoco ma farà da "sfondo" a tutta la nostra riflessione.

Oggi quasi tutti si dicono convinti sia dell'impossibilità, per l'Occidente, di proseguire sulla strada della crescita esponenziale incontrollata, sia della necessità di colmare il divario tecnologico che trasforma ogni tentativo di dialogo Nord-Sud in un conflitto. È indispensabile che il transfert delle tecnologie si compia nel rispetto della scelta prioritaria per le tecnologie appropriate o intermedie al posto delle tecnologie altamente sofisticate e ad alta produttività. I singoli paesi del Terzo Mondo dovranno impegnarsi su una via originale di sviluppo — non necessariamente quella tecnologico-occidentale — che sia in armonia con le esigenze della loro cultura.

1. LA SCIENZA E LA TECNICA: "UNA" VIA PER LO SVILUPPO. L'UNICA?

Il reale progresso che la scienza e la tecnologia hanno già raggiunto nella civiltà occidentale andrebbe accolto, sostenuto ma anche criticamente valutato per il bene e il male che ne sono derivati all'uomo, alla natura, ai popoli, ai valori culturali di tutte le civiltà.

Quanto di buono si è ottenuto con il progresso scientifico-tecnologico dovrebbe essere messo a disposizione di tutti. La scienza e la tecnologia possono rappresentare un potente aiuto per rendere liberi gli

esseri umani e per farli interpreti sempre più autentici della loro cultura. Ora il problema è questo: il progresso tecno-scientifico e il processo di industrializzazione, pur implicando, ipso facto, una forma di sviluppo, non costituiscono tuttavia una condizione "necessaria" allo sviluppo. La conclusione è che lo sviluppo non necessariamente deve seguire una via a senso unico: industrializzazione, urbanizzazione, modernizzazione, occidentalizzazione.

Come ha scritto il sociologo iraniano Ehsan Naraghi, la cultura occidentale non può essere considerata come universale. La supremazia economica e tecnica che ostenta l'Occidente non implica minimamente che il suo sistema socio-culturale sia migliore degli altri.

Le nazioni del Terzo Mondo cominciano finalmente a comprendere che la scienza e la tecnica non devono essere che un mezzo e che è invece la cultura nazionale a determinare la strada da seguire per arrivare all'industrializzazione. Sarebbe infatti disastroso per le società del Terzo Mondo diventare solo un gigantesco popolo di consumatori di cose straniere interessandosi unicamente alle applicazioni delle scienze.

Spesso i paesi dell'Oriente e del Terzo Mondo attribuiscono il loro sottosviluppo al fatto che essi non possiedono quell'elisir che è, secondo loro, la tecnologia occidentale. Essi sono convinti che il loro accesso al progresso e all'indipendenza avvenga necessariamente con il possesso della scienza e della tecnologia. Ma l'imitazione cieca e l'inseguimento del miraggio occidentale non possono che accentuare lo stato di dipendenza delle nazioni alla ricerca del proprio sviluppo. Ora, se è vero che la scienza e la tecnologia rappresentano un mezzo di sviluppo e di liberazione è altrettanto vero che esse nascondono forti pericoli nella misura in cui, nate all'estero, possono trasfondere modelli di pensiero e stili di vita estranei alle culture nazionali.

Ispirandosi alle ricerche di J. Grinevald, Felice Rizzi scrive che bisogna mettere un "alt" al laissez-faire tecnologico. L'espansione di un unico tipo di razionalità è inevitabilmente liquidatrice della diversità culturale e della pluralità delle culture. L'ideologia scienziata della mondialità tecnologica occidentale, garantita dal mito della universalità e della neutralità della scienza e della tecnica, poggia su un ragionamento che non è che una tautologia: scienza = sapere universale; dunque società scientifica = cultura universale. Ma cosa diventano le culture se il sapere è universale, e l'unico sapere è quello scientifico?

2. AMBIGUITÀ DELLA SCIENZA E DELLA TECNICA

Dal 20 al 31 agosto 1979 si è svolta a Vienna, in Austria, la Conferenza delle Nazioni Unite sulla Scienza e la Tecnica per lo Sviluppo. Nel contributo inviato dalla Santa Sede si afferma che quando si parla di scienza e di tecnologia bisogna essere consapevoli che si ha a che fare con qualcosa di radicalmente ambiguo e ambivalente.

Ogni scoperta scientifica e ogni innovazione tecnica comportano insieme aspetti positivi e negativi, ed essi sono talmente interdipendenti che riesce difficile determinare a quale grado e fino a quale punto il lato buono prevalga su quello cattivo e viceversa. L'ambivalenza fondamentale nell'uso della scienza e della tecnologia e il loro potenziale di risultati buoni o cattivi non dipendono soltanto dal caso o da proporzioni statistiche. Dipende anche dalle nostre attitudini di persone umane di fronte ai risultati della ricerca scientifica e dello sviluppo tecnologico.

Le ricerche genetiche, i problemi dell'energia nucleare, l'inquinamento dell'ambiente ecc., pongono degli interrogativi fondamentali alla scienza e alla tecnologia. Esistono dei limiti alla ricerca scientifica e all'applicazione tecnologica? Tutto ciò che è scientifico è di per se stesso etico? La scienza è neutra? Il progresso tecnologico è sempre anche sviluppo dell'uomo?

Bisogna continuare a interrogarsi sulla natura della scienza e della tecnica, sul loro valore, sul loro scopo, sul loro significato.

Se lo sviluppo tecno-scientifico ci ha portato anche a Hiroshima e ad Auschwitz, come è possibile pensare alla scienza come "progresso umano" in senso assoluto?

Su queste domande il dibattito è oggi molto acceso. È nota, per esempio, la posizione del prof. Antonino Zichichi. L'illustre autore distingue anzitutto la scienza dalla tecnica. La scienza, in quanto è lo studio dei fenomeni naturali e della loro logica, non può mai essere un male. Essa si limita ad arricchire le conoscenze dell'uomo e come tale è sempre un bene. Per la tecnica, invece, il discorso è diverso. Essa esisteva già prima della scienza moderna, ossia galileiana. Da sempre l'uomo ha inventato strumenti tecnici per superare difficoltà pratiche, pur ignorando le "leggi" che regolano quei processi. Pensiamo al soldato romano che unge con il grasso l'asse delle ruote del carro senza conoscere "scientificamente" né l'attrito né il principio di inerzia.

È la tecnica che offre all'uomo la possibilità e il potere di fare sia il bene che il male. Una lama può essere usata sia come bisturi per guarire (tecnica buona) sia come coltello per uccidere (tecnica cattiva). Lo stesso ragionamento si potrebbe fare per l'energia nucleare oggi.

A noi tale distinzione tra la scienza sempre buona e la tecnica ora cattiva e ora buona, a seconda dell'uso, suscita più di una perplessità. Infatti gran parte del potere tecnologico è dovuto proprio all'avanzamento delle conoscenze scientifiche. È vero, d'altra parte, che non si possono attribuire alla scienza le responsabilità delle applicazioni tecnologiche, ma questo non ne attenua il legame che le unisce. Non è concepibile, infatti, la costruzione tecnologica di una bomba atomica senza la scoperta "scientifica" del neutrone. Ora se è certo che talune ricerche scientifiche aprono la strada alla possibilità di un uso bellico o comunque nocivo, perché da esse se ne possono trarre strumenti destinati alla distruzione diretta o indiretta dell'uomo e della natura, allora se ne deve anche de-

durre — con onestà intellettuale — che è impossibile parlare di “neutralità” della scienza e che la scienza e la tecnica conservano, soprattutto ai nostri giorni, tutta la loro tragica ambiguità.

3. Il transfert delle tecnologie

Lo scambio delle risorse culturali e scientifiche contribuisce indubbiamente al progresso del bene comune delle singole comunità nazionali e del mondo intero. È qui che vanno ricercati gli argomenti in favore del “transfert” delle scienze e delle tecnologie come una via concreta e percorribile per offrire una risposta efficace ai reali bisogni dei popoli.

Infatti accade non di rado che l'aiuto al Terzo Mondo fornito dai paesi industrializzati sia solo un pretesto per conservare la propria supremazia e praticare una nuova forma di colonialismo. Secondo Ehsan Naraghi, con la scappatoia del trasferimento tecnologico l'Occidente riesce a risolvere oggi gran parte delle sue difficoltà. Non disponendo più di materie prime a basso costo e dandosi ad una concorrenza senza tregua, i paesi industriali attraversano attualmente un periodo di crisi. Per mantenere un equilibrio economico e un livello di vita elevata, essi sono ricorsi alla loro carta più alta: vendere tecnologia.

Ora è vero che i paesi del Sud hanno bisogno di tecnologie; non però di quelle altamente sofisticate ma delle cosiddette tecnologie adattate o “intermedie”, poiché soltanto queste sono capaci di combinare un determinato livello di sviluppo e progresso tecnologico con l'impiego di materiali e con le capacità specifiche di una data cultura o società. Le tecnologie altamente sofisticate appaiono invece inadatte perché richiederebbero un'enorme concentrazione di capitali ed esigerebbero tali modificazioni dell'ambiente ecologico e socio-economico da riuscire controproducenti.

Attualmente le tecnologie intermedie o “appropriate” sembrano offrire lo strumento migliore per assicurare il transfert della scienza e della tecnologia, il quale potrà favorire un reale progresso e sviluppo fornendo ai paesi non industrializzati i mezzi per poter svolgere un ruolo non subalterno nel campo scientifico-tecnologico.

“Self-reliance”, cioè modello autocentrato di sviluppo, è la parola d'ordine con cui numerosi paesi cercano di scoprire la loro capacità di assumersi il proprio destino, e che viene alla ribalta se si considera quanto sia necessario per ogni paese essere in grado di produrre gli alimenti adeguati al suo fabbisogno e disporre di un'agricoltura di base corrispondente al suo potenziale.

Spesso accade che le multinazionali del Nord introducano tecnologie d'avanguardia facendosi pagare a peso d'oro, non aumentando i posti di lavoro, lacerando il tessuto culturale della nazione, obbligando molti ad emigrare e innescando una mentalità consumistica. Per questo è importante lo sviluppo di tecno-

logie locali, endogene, naturali, veramente incarnate e socializzate, e la capacità di inventare soluzioni tecnologiche appropriate per assicurarsi quanto più possibile una “indipendenza” tecnologica.

4. PER LA COOPERAZIONE TECNOLOGICA NORD-SUD

Per attuare una più vasta ed equa spartizione delle risorse, per incrementare il dialogo Nord-Sud ed eliminare i motivi di conflitto, è assolutamente indispensabile porre in essere un trasferimento della scienza e della tecnologia dai paesi ricchi e industrializzati ai paesi poveri e in via di sviluppo.

Se è vero che lo sviluppo tecnologico implica necessariamente un cambiamento dei modelli sociali e culturali di un popolo, ciò significa che il “transfert” di tecnologie dal Nord al Sud deve essere attuato in un quadro di rispetto dei valori etici, culturali e spirituali di un popolo e non sulla semplice considerazione degli indicatori puramente economici di crescita.

Dovrebbe essere trasferita, in questa luce, solo una tecnologia che sia veramente “adeguata” ai bisogni umani e agli interessi “integrali” dei popoli e delle nazioni in questione.

Bisognerà quindi dare maggiore importanza al ruolo notevole che può svolgere una più incisiva “cooperazione tecnologica” nel processo di sviluppo e in vista di una sempre maggiore autosufficienza.

I paesi in via di sviluppo dovranno impegnarsi a potenziare la propria infrastruttura scientifica e tecnica, a sviluppare il potenziale tecnologico e inventivo endogeno allo scopo di adattare le tecniche importate e di creare tecniche nuove. L'uomo, infatti, ha sempre il primato sulle cose e di conseguenza all'etica spetta sempre il primato sulla tecnica. Il nostro compito è costruire un mondo a misura d'uomo, non di un modello tecnologico o della civiltà industriale. Lo sviluppo sarà unilaterale e mancante di umanità se il materialismo, il motivo del profitto e del tornaconto individuale prendono il posto dei valori, della solidarietà e della giustizia sociale.

L'unica via per eliminare le ineguaglianze, le disparità economico-sociali e il gap tecnologico esistente nella comunità mondiale passa attraverso la cooperazione internazionale, la rivitalizzazione del dialogo Nord-Sud e una nuova visione del mondo nella quale non il progresso scientifico-tecnologico è al centro della storia, bensì l'uomo, poiché l'uomo è la misura anche del progresso e il valore del progresso è subordinato alla dignità dell'uomo.

INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

1) AA.VV., *La speranza tecnologica. Tecnologia e modelli di sviluppo per una società a misura d'uomo*, Etas Libri, Milano, 1980.

2) AA.VV., *Spese militari, tecnologie e rapporti Nord-Sud*, Vita e Pensiero, Milano, 1982.

- 3) P. BAIROCH, voce *Sviluppo/Sottosviluppo* dell'Enciclopedia Einaudi, vol. 13, pp. 850-916.
- 4) L.R. BROWN, *Il 29° giorno*, Sansoni, Firenze, 1980.
- 5) S. CALVANI, *Terzo Mondo: chi è?*, EMI, Bologna, 1983.
- 6) A. CECHELLA, *Il sottosviluppo*, Ed. Tecnico Scientifica, Pisa, 1973.
- 7) A. e S. CHIAMA (a cura di), *Il rischio tecnologico: sviluppo o progresso?*, Paravia, Torino, 1982.
- 8) U. COLOMBO-G. TURANI, *Il secondo pianeta*, Mondadori, Milano, 1982.
- 9) O. GIARINI, *La delusione tecnologica*, Mondadori, Milano, 1979.
- 10) E. NARAGHI, *L'Oriente e la crisi dell'Occidente*. (Nel rapporto fra tecnologie e civiltà la misura unica non può essere l'economia ma l'uomo), Città Nuova, Roma, 1979.
- 11) F. RIZZI, *Educazione e sviluppo nei paesi del Terzo Mondo*, La Scuola, Brescia, 1981.
- 12) J. SCHELL, *Il destino della terra*, Mondadori, Milano, 1982.
- 13) Risoluzione della XXXV Assemblea Generale dell'ONU, *Strategia internazionale per lo sviluppo*, 5 dicembre 1980, in "Il Regno/Documentazione" 1 febbraio 1982, pp. 109-127.
- 14) Sommario del contributo della Santa Sede alla Conferenza delle Nazioni Unite sulla Scienza e la Tecnologia per lo Sviluppo (Vienna, 20-31 agosto 1979), in *Le vere dimensioni dello sviluppo oggi*, a cura della Pontificia Commissione Justitia et Pax, Città del Vaticano, 1982, pp. 56-60.

TECNOLOGIA: UN BENE MONDIALE

Oggi la tecnologia è un bene mondiale. Nuove tecnologie sviluppate in un paese spesso hanno o trovano ampia applicazione altrove. La cura per la poliomielite, sviluppata a Pittsburgh, viene usata in tutto il mondo. Le tecnologie dei computer si fondano ovunque sugli stessi principi. I progressi tecnologici nel trasporto aereo, nelle comunicazioni, nella medicina e nella metallurgia si impongono rapidamente in tutto il mondo. (...) Man mano che la conoscenza è andata espandendosi e che i campi della ricerca e dello sviluppo scientifico sono andati moltiplicandosi, è diventato però sempre più difficile per qualsiasi paese singolo, per quanto ricco e scientificamente avanzato, rimanere al corrente in tutti i campi di ricerca, e tanto più rimanere all'avanguardia. Così i singoli paesi tendono a specializzarsi in aree particolari. Nei campi del trasporto aereo e dei computer gli Stati Uniti sono all'avanguardia nella ricerca e nella progettazione. Nel campo dei trasporti marittimi, e particolarmente nella progettazione e nella costruzione di grandi superpetroliere oceaniche, i giapponesi non hanno competitori pericolosi. Nel campo dell'estrazione mineraria l'Unione Sovietica ha distanziato nettamente la maggior parte degli altri competitori e oggi può vendere tecniche estrattive a governi esteri e a società multinazionali impegnati nell'attività mineraria.

Altri paesi si sono accaparrati altri mercati. Nel controllo delle nascite i ricercatori medici americani sono stati all'avanguardia nello sviluppo tanto della pillola quanto dei moderni anticoncezionali endouterini, mentre la tecnica dell'aborto per aspirazione ha avuto origine in Cina. Nell'agricoltura l'establishment americano è da molto tempo all'avanguardia e ha sviluppato molte fra le tecniche agricole usate oggi dagli agricoltori di tutto il mondo. L'Unione Sovietica e il Giappone, che sono all'avanguardia nella pesca d'alto mare, hanno creato nuove tecniche di cattura e di lavorazione del pesce. I giapponesi e i francesi hanno sviluppato i sistemi e i veicoli più efficienti per il trasporto rapido su rotaia. Nell'irrigazione e nel recupero di terre desertiche, gli scienziati israeliani hanno compiuto gran parte delle ricerche più innovative. Nelle comunicazioni via satellite gli Stati Uniti sono stati il paese all'avanguardia. I vari paesi possono accedere all'uso della tecnologia commerciale straniera comprando brevetti e licenze o importando tecnologie evolute.

Lester R. Brown,

Il 29° giorno, Sansoni, Firenze, 1980, p. 195

FARE IL CONTADINO CON IL COMPUTER

Il contadino-allevatore di domani sarà sempre più simile a un tecnico delle telecomunicazioni. Quasi non avrà più nessun "contatto" con i suoi animali ma, seduto davanti a un tavolo di comando, si limiterà a controllare che tutto proceda secondo quanto stabilito dal computer. Quest'ultimo, ad esempio, avrà programmato quanto cibo dovrà essere ingerito da ogni animale (azionando automaticamente l'afflusso di cibo in ogni singola mangiatoia) e avrà stabilito addirittura il momento della fecondazione artificiale di ciascuna mucca, affinché il ciclo della produzione del latte sia continuo. Naturalmente, oltre alle variazioni di quantità, anche quelle di qualità del latte verranno segnalate al produttore dal cervello elettronico.

Queste reali possibilità già in opera in alcune avanzatissime "industrie agricole" faranno aumentare in modo notevole nei prossimi anni l'introduzione dei computer anche nel mondo contadino, che comunque rimarrà ancora per un lungo tempo il settore produttivo meno "elettronizzato". Attualmente, di tutti i computer utilizzati nel mondo, solo il 3 per cento è usato in agricoltura, mentre il primo posto è detenuto dai servizi (trasporti, banche, assicurazioni, amministrazione, eccetera) con il 68 per cento, seguiti dall'industria manifatturiera con il 29 per cento. I terminali usati nel mondo intero sono oggi circa un milione e mezzo e si prevede che nel 1985 saranno già tre milioni.

Dal dossier "Il lavoro. I prossimi vent'anni vedranno trionfare in casa e in fabbrica computer e robot", apparso su "Epoca" (21 maggio 1982)

MICROPROCESSORI E MINIATURIZZAZIONE. LA QUARTA GENERAZIONE DEI CALCOLATORI

Il primo grande calcolatore creato negli anni Cinquanta fu chiamato "cervello elettronico", dove la parola cervello è, lo sappiamo, usato alquanto inappropriatamente. Tuttavia, accettiamolo per comodità. Il cervello umano è composto da minuscole unità binarie dette "neuroni", il cui numero assomma a dieci miliardi. Osserviamo adesso in che cosa consisterebbe un calcolatore della prima generazione, degli anni Cinquanta, che si vorrebbe possente tanto da possedere lo stesso numero di unità funzionali del nostro cervello.

Eccone il risultato. Con la tecnologia a valvole degli anni Cinquanta, il calcolatore dotato di una potenza funzionale analoga a quella del cervello (pur senza averne la capacità creativa, che è una funzione esclusivamente umana) sarebbe un apparecchio grande quanto l'intera città di Parigi, il quale dovrebbe utilizzare, per il suo funzionamento, l'energia necessaria all'intera rete della metropolitana.

Con i transistor degli anni Sessanta, il calcolatore, sempre dotato dello stesso numero di cellule e con la stessa potenza, ha le dimensioni del teatro dell'Opéra di Parigi, e funziona grazie a un generatore di dieci kilowatts.

Con i circuiti integrati degli anni Settanta, lo stesso calcolatore è grande soltanto quanto un autobus, e può essere allacciato alla normale rete elettrica.

Verso la metà degli anni Settanta assume le dimensioni di un televisore. E nel 1978 è grande quanto una normale macchina per scrivere; possiamo già prevedere che con l'introduzione del microprocessore, a partire dal 1980 le sue dimensioni saranno inferiori a quelle del cervello umano.

Christopher Evans, citato in J.J. Servan-Schrieber, La sfida mondiale, Mondadori, Milano, 1980, p. 280



LA VOCE DELL'ALTRO

NELLE ESPERIENZE

UMANE FONDAMENTALI

di Rosanna Finamore Testa

Nei paesi industrializzati del primo mondo frequentemente è stato posto l'accento sullo sviluppo intellettuale legato all'avanzamento tecnologico e scientifico; esso è apparso illusoriamente illimitato, assolutizzato a scapito di altre esperienze umane fondamentali. Un recupero di tali esperienze ci sembra prioritario per l'apertura e la formazione della coscienza alla costruzione di una comunità in cui si coniughino i valori della mondialità e dello sviluppo.

Sulla linea di E. Fromm (1) delineiamo, senza esaurirle, alcune esperienze tipicamente umane, quali: la *compassione* e l'*empatia*, l'*interesse*, la *responsabilità*, l'*identità* e l'*integrità*, la *trascendenza*. Tralasciamo l'*avidità*, sentimento spiccatamente egocentrico, generato da uno squilibrio fisiologico (avidità di cibi, bevande) o psicologico (espressione di solitudine, insicurezza, mancanza di identità, integrità), come anche la *tenerezza*, del tutto priva di avidità ma tipica dell'interazione affettiva e sessuale.

a) Compassione ed empatia

Come già appare dall'etimo, la compassione è un "*soffrire con*" o più globalmente un "*sentire con*". Con l'empatia la persona non diventa più solo "*oggetto di relazione, ma si mette nei panni o come direbbe un indiano nei mocassini dell'interlocutore*". Ascoltare empaticamente significa "*essere aperto ai messaggi dell'altro*" ma anche "*raggiungere l'altro nella visione del suo mondo*": "*soltanto quando entriamo negli schemi, nelle conoscenze, nelle esperienze, nelle intenzioni che strutturano la comunicazione dell'emittente comprendiamo il significato che esso attribuisce alla sua comunicazione*" (2).

Nel campo della psicoterapia la conoscenza del paziente non si basa sulla raccolta dei dati (pur necessaria) ma sulla capacità dell'analista di stabilire un rapporto empatico con il paziente; lungi dall'improvvisarci terapeuti possiamo trarre un principio che possa essere applicato similmente nel campo dell'educazione allo sviluppo. Gli insegnanti già sperimentano ogni giorno come la relazione con gli alunni, pur ne-

cessitando di informazioni sui piani fisiologico e psico-socio-culturale, si fonda su un'autentica disponibilità ad accoglierli e ad interagire con loro.

Sul piano educativo essi possono proporre agli alunni anche la seguente finalità: divenire consapevoli della "carica" umana che ognuno porta in sé e della "carica" dell'altro, sia esso individuo, comunità, popolo. Gli elementi storici, geografici, culturali sono utili per conoscere i popoli, ma rimarranno sterili se non incontreranno una totale apertura verso l'altro; un raggiungimento dell'altro nel suo mondo. La suddetta finalità andrà certamente esplicitata e realizzata in modo diverso in rapporto all'età degli alunni, occorrerà comunque sollecitare ad ampliare le relazioni personali con quanti non parlano, non pensano, non agiscono, non mangiano, non giocano, non sentono le cose come loro, affinché venga rispettata l'identità di ciascuno e si cerchi di provare quanto l'altro provi. "*Sentire con*" è un'esperienza umana fondamentale in cui le barriere vengono abbattute: "*conoscere gli uomini, nel senso di una conoscenza basata sulla comprensione e l'empatia, ci impone di sbarazzarci dei ristretti rapporti di una data società, razza o cultura e di penetrare nella profondità di quella realtà umana in cui noi siamo solo uomini*" (3).

Nella concezione frommiana la compassione e la conoscenza nei termini anzidetti divengono "*fattore rivoluzionario nello sviluppo dell'uomo*" (4), fattore impregnato di speranza, che, al di là di ogni fraintendimento, non è generica e passiva attesa, comodo rinvio, non è "speranza nel tempo" o "idolatria del Futuro", ma "un essere pronti in ogni momento a ciò che ancora non è nato..." (5). Quanto spesso si è idolatrato il futuro e con esso il progresso, provocando l'alienazione della speranza! Le concezioni idolatriche del futuro depauperano l'uomo della partecipazione, lo deresponsabilizzano; terminata l'illusione idolatrice vi è inoltre il rischio che egli cada nella disperazione, nell'impotenza, nel disprezzo per la realtà.

b) Interesse

Inter-esse: essere tra, psicologicamente essere attivi, aperti al mondo, transcendendo il proprio io, stabilendo con esso un rapporto che investa integralmente la persona. Attualmente interesse è termine polisenso, che ha mutato il suo significato originario.

Può interessare ciò che occasionalmente piace, ciò che non è del tutto indifferente, ciò che torna a proprio vantaggio; è termine che per la sua vaghezza è indifferentemente applicato a oggetti e persone.

Alimentare interessi non equivale a rinforzare curiosità: i primi fanno riferimento a rielaborazione, qualità, approfondimento, soddisfazione, le seconde a superficialità, quantità, pettegolezzo, inappagabilità. Interesse e curiosità sono realtà opposte. La vita e lo sviluppo dei popoli, il rispetto dei diritti umani, le differenze culturali possono sollevare curiosità o nutrire interessi; certamente l'educazione allo sviluppo si rivolgerà alle realtà del terzo e del quarto mondo non per incuriosire, ma per interrogare, interpellare, rielaborare risposte qualitativamente valide.

c) Responsabilità

Benché sul piano etico si stabiliscano evidenti rapporti tra doveri e responsabilità, i due termini non sono certo sinonimi; gli uni richiamano la dimensione della necessità, le altre quelle della libertà: *“la differenza fra dovere e responsabilità corrisponde alla distinzione fra la coscienza autoritaria e coscienza umanistica. La coscienza autoritaria consiste essenzialmente nella prontezza con cui si seguono gli ordini della autorità a cui ci si sottomette; è obbedienza glorificata. La coscienza umanistica è la capacità di ascoltare la voce della propria umanità e non dipende dagli ordini dati da un altro”* (6).

I temi dello sviluppo, con le problematiche ad essi relative, sollecitano in campo educativo l'assunzione di responsabilità tanto da parte degli insegnanti che degli alunni, purché rientrino in un apprendimento significativo, rispettoso delle potenzialità e delle motivazioni degli alunni stessi, come abbiamo proposto in un precedente articolo.

d) Identità e integrità

Un chiaro senso di identità contraddistingue la *“la persona matura”* (7), che è in grado di rispondere alla domanda: *“chi sono io?”*. La formazione dell'identità avviene in età adolescenziale, ma non intendiamo ora esaminare l'ampia problematica relativa al concetto di identità o alla *“crisi di identità”* (8).

Per l'economia dell'articolo ci limitiamo ad affermare, con E. Fromm, che ogni persona può sperimentare il proprio *“io”* come centro propulsivo di attività; è importante, tuttavia, distinguere un'identità dell'io, basata sulla categoria dell'essere, da un'identità dell'ego, basata sulla categoria dell'avere.

La partecipazione e la responsabilità sono possibili se la persona riesce a maturare un'identità basata sull'essere: *“l'ego, statico e immobile, si rapporta al mondo in termini di oggetti da possedere, mentre l'io è collegato al mondo da un processo di partecipazione”* (9). Si possono però anche manifestare seri impedimenti all'apertura della coscienza umana, crisi che possono gravare sull'identità della persona (IO), e da cui occorrerà che si liberi:

— crisi della fiducia, sfociante nel senso dell'assurdo e del disimpegno;

— crisi dell'autonomia personale, conducente a chiusura e aggressività, attraverso sensi di colpa che rimuovono l'iniziativa;

— crisi di competenza, frantumante l'integrità, attraverso sentimenti di incapacità sul piano della creatività e dell'organizzazione.

Strettamente legato al concetto di identità è quello di integrità, esplicita dalla volontà di mantenere inviolata la propria identità. Occorre tuttavia non confondere tale integrità con un trinceramento attraverso cui la persona tende a proteggere egoisticamente quanto possiede; l'integrità esprime compiutamente se stessa attraverso la *“vulnerabilità”*. Allorché la persona abbandona qualsiasi difensiva contro persone o oggetti, non ritenendosi più un soggetto che *“ha”*, ma un soggetto che *“è”*, la sua integrità si manifesta come identità aperta (11).

e) Trascendenza

Ogni esperienza umana fondamentale sarebbe tuttavia mutilata se non fosse raccordata ad un fenomeno che le promuova, quello della trascendenza. Nella realtà psicologica il superamento del proprio ego, la ricerca dell'identità sul piano dell'essere è un liberarsi *“dalla propria avidità, vuotarsi per riempirsi, impoverirsi per arricchirsi”* (12).

Trascendenza è superamento e liberazione: superamento di ogni forma di paura e di narcisismo, liberazione di una vita pienamente umana, grazie all'accoglienza dei valori.

Compassione, empatia, interesse, responsabilità, identità, integrità, trascendenza: sono questi gli spazi in cui la voce dell'altro (persona - comunità - popolo) si riconosce, si promuove, si avvalora, è questo il terreno in cui la diversità diviene arricchimento.

BIBLIOGRAFIA

- 1) E. FROMM, *La rivoluzione della speranza*, Universale Etas, Milano, 1979, pp. 71-81.
- 2) H. FRANTA-G. SALONIA, *Comunicazione interpersonale*, Las, Roma, 1979, p. 66.
- 3) E. FROMM, op. cit. p. 76.
- 4) Ibidem.
- 5) E. FROMM, op. cit. p. 15.
- 6) E. FROMM, op. cit. p. 78.
- 7) G.W. ALLPORT, *Psicologia della personalità*, Las, Roma, 1977, p. 237.
- 8) E.H. ERIKSON, *Gioventù e crisi d'identità*, Armando, Roma, 1980.
- 9) E. FROMM, op. cit. p. 80.
- 10) J.S. BRUNER, *Il conoscere*, Armando, Roma, 1976, pp. 75-85.
- 11) E. FROMM, op. cit. p. 80.
- 12) E. FROMM, op. cit. p. 81.

Componente Didattica



L'AMBIENTE-BAMBINO

Presupposti teorici e linee operative

di un'esperienza psicomotoria

di Giusi Perissinotto

Una proposta didattica che nasce dalla base, dal mondo dell'attività diretta che costituisce il terreno di elezione per le imprese educative più preziose, dove cioè indicazioni didattiche e preoccupazioni formative si fondono insieme.

Un grazie di cuore all'autrice.

PRESUPPOSTI

A. Lapierre definisce la *psicomotricità* *“un modo dinamico di pensare, quindi evolutivo, che affronta*

l'essere umano nella sua globalità" considerando il corpo non più solo strumentalmente, ma "*partecipa direttamente e inconsciamente alla vita psichica*" (1).

Ora, se *obiettivo generale* della scuola è concorrere all'educazione del bambino, nella direzione di uno sviluppo di intelligenza e personalità, tale processo non può non prescindere dalla conoscenza, da parte del bambino, di se stesso, del mondo degli altri, e ciò a partire da un certo numero di nozioni-vissuto fondamentali.

Inizialmente esse sono le percezioni e le sensazioni che lui ha della realtà (dove vive e in cui vive). Si tratterà di "contrast" quali caldo-freddo, rumore-silenzio, buio-luce, tutti carichi di affettività.

Successivamente, attraverso l'attività motoria e la prima attività intellettuale, divengono associazioni di contrasti, ritmi, strutture. Si potrebbe, in un certo senso, dire che le strutture fondamentali del pensiero astratto sono elaborate a partire dall'esperienza vissuta, con la partecipazione attiva della motricità corporea.

Già gli stessi Piaget (2) e Wallon (3) si sono a lungo soffermati su tali concetti e in particolare su come "*l'esperienza motoria sia indispensabile alla conoscenza, alla formazione dell'intelligenza concettuale*".

STADI SUCCESSIVI

È attraverso le molteplici esperienze di motricità che il bambino può passare progressivamente *dallo stadio sensorio-motorio allo stadio percettivo-motorio* e quindi a quello *ipotetico-deduttivo*, che è la presa di distanza in rapporto al vissuto.

È grazie al suo vissuto motorio che il bambino può acquisire le basi indispensabili al suo pensiero cognitivo; come ad esempio le nozioni di permanenza dell'oggetto, della conservazione di quantità, di causalità (4).

Intesa come *modalità di relazione educativa*, la psicomotricità indaga situazioni che, a seconda dei casi, (motivazioni, personalità del bambino) possono produrre *varie formule espressive*.

Quello che conta tuttavia in questo lavoro, non è la riuscita immediata dell'esercizio, ma l'*iter creativo del bambino e del gruppo* di fronte alle situazioni in esame.

Riassumendo, queste potrebbero essere le *tappe* attraverso cui procedere:

- vivere le situazioni;
- analizzarle;
- esprimerle in vario modo (= è il lavoro specifico programmato per l'annata nella mia classe).

STRUMENTI

Vari *strumenti* possono venir usati nell'espressione di situazioni vissute:

- il gesto, con un significato più o meno simbolico;
- il colore e il tratto grafico;
- il suono;

— il linguaggio verbale.

A livello di lavoro con i bambini, il materiale loro offerto è molto semplice, ma al contempo molto vario: foulards, teli, palle, palloni, corde, cerchi, carta, colori di varia densità (tempera, colore a dita, crayon, cera).

Con questi oggetti il bambino "giocherà" o meglio, partendo dal proprio corpo, instaurerà delle *relazioni* (il motore di ogni esperienza) con gli oggetti, con gli altri, relazioni che vedranno l'utilizzo della *comunicazione*, della *creatività* di tutta quella vasta gamma di *espressioni* connesse all'accettazione, al rifiuto, alla scelta.

ESPERIENZA

Al di là di quello che può essere un fatto solamente di "moda", ho intrapreso anch'io un'esperienza di psicomotricità, circoscritta al 1° ciclo.

L'*obiettivo specifico* portante, nella mia azione, era l'acquisizione e la successiva coscienza di tre nozioni, legate tra loro (e qui concordo perfettamente con D. Lagache) (5), la cui esistenza è indispensabile nello sviluppo del bambino.

Si tratta infatti di:

— *Nozione del proprio corpo*, da cui deriva quella di schema corporeo. Anche il corpo infatti è un ambiente che vive e interagisce con altri ambienti.

— *Nozione di oggetto*. Partendo dal bambino come ambiente si cerca di instaurare un rapporto con la realtà esterna. Dice infatti A. Gesell (6) che tempo, spazio, numero, colore, causalità, sono gli elementi principali del mondo degli oggetti, tra i quali il bambino deve orientarsi. E se l'attività manipolativa conduce alla nozione di forma, superficie, numero, è altrettanto vero, come dice Vayer (7), che l'attività del corpo prepara le operazioni logiche, (e ben se ne vede l'importanza nell'ambito del primo ciclo) che si fondano sulla coordinazione generale delle azioni, prima di formularsi sul piano del linguaggio.

— *Nozione degli altri*, intesa come conseguenza della scoperta di sé delle cose, per avviarsi ad una presa di contatto con un ambiente affettivo più vasto (universo dei genitori, dei fratelli, degli amici, del proprio prossimo) e da qui al tentativo di dare risposte oggettive alla realtà circostante, interrogando quindi l'ambiente fisico, la realtà in cui il bambino vive.

È in un certo modo quello che Piaget (8) chiama "passaggio dall'*egocentrismo* integrale primitivo all'elaborazione finale di un *universo esterno*".

L'attività psicomotoria che ho realizzato ha privilegiato l'aspetto spontaneo per una serie di motivi:

— attraverso il movimento è facilitata l'*espressione liberatoria* e l'emergere delle motivazioni inconscie;

— il privilegiare una situazione spontanea permette al bambino di porsi in situazione creativa, scoprire un tipo di *comunicazione* non verbale (corporea, mimica, grafica), incentivare tutto quello che è rapporto tra sé e l'esterno da sé, iniziando a discriminare spazio, tempo, suoni, ritmi, sensazioni ad essi legate (e ben si intuisce come tutto ciò sia basilare per i suc-

cessivi apprendimenti ad esempio lettura-scrittura, ambito logico-matematico).

Devo premettere che un'attività spontanea necessariamente non può avere una codificazione definitiva una volta per sempre, tuttavia indicherò qui alcune linee sulle quali si è orientato il mio intervento. All'inizio, da parte mia non c'è stata una consegna definitiva; generalmente invito i bambini a giocare usando oggetti abbastanza simili tra loro (palloni di varia grandezza o corde - foulards - teli).

In questa prima fase il mio atteggiamento è quello dell'osservatore: osservare il modo in cui vengono adoperati gli oggetti, la carica affettiva di cui sono investiti.

Questo mi permette di vedere non solo le dinamiche di relazione presenti, ma anche più in profondità le pulsioni, origine delle dinamiche di cui sopra.

Inizialmente il bambino, di fronte all'oggetto, cerca di conoscerlo, di scoprirlo in qualche modo.

Ma l'oggetto non è che un inizio, potrei dire un tramite per conoscere ed appropriarsi dello spazio — e spazio è anche rapporto con il tempo, (in termini di passato, contemporaneo, futuro) — con la dislocazione del bambino in rapporto a sé e gli oggetti vicini e quindi sviluppo di quella *lateralità* direi fondamentale per gli apprendimenti futuri. Successivamente l'oggetto è utilizzato vedendo tutte le posizioni che esso permette di creare. Sono interessanti le fantasiose costruzioni elaborate dai bambini in questa fase. Ho visto teli legati tra loro, sostenuti da "piloni" fatti di palloni: erano nel linguaggio dei bambini il "posto dei giochi"; ho visto una strana costruzione fatta di palloni, corde, cerchi: a detta dei bambini era la macchina trasforma tutto, capace di trasformare il brutto in bello.

Questa è certamente l'aspetto più creativo se si vuole dell'esperienza, che tuttavia non si ferma qui.

Era quindi opportuno fare un salto qualitativo, vedere cioè di passare dall'oggetto, al rapporto con sé e quindi con il gruppo.

Rischiava però di diventare un passaggio troppo brusco, per cui l'oggetto, di cui il bambino si era appropriato, diventava una sorta di mediatore, di tramite per mettersi in rapporto gradualmente e soprattutto senza traumi (il bambino si staccava dal suo "mediatore" quando sentiva di "poter camminare con le proprie gambe", era in grado di affrontare una situazione nuova) con l'altro che non conosceva.

È la fase in cui l'oggetto è "*transizionale*" cioè, come si è detto, tramite, per un'esperienza ben più complessa.

Da una *ricerca* che, per alcuni versi è strettamente *personale*, si passa ad un momento *collettivo*.

È il gruppo in questa fase che entra in gioco.

Sempre in gruppo si ricerca il gesto, la posizione in cui l'oggetto diventa mezzo di conoscenza e comunicazione collettiva.

A questo punto, quando il bambino comincia a prendere coscienza che il suo corpo può essere usato come *mezzo di comunicazione* più cosciente, allora interviene il momento della *verbalizzazione*, in gruppo, dei vissuti; individuali, di coppia, di gruppo.

CONSIDERAZIONI

Al termine di questa esperienza sull'ambiente-bambino, vorrei puntualizzare due aspetti, a mio avviso particolarmente significativi, emersi nel corso del lavoro:

— l'importanza delle *relazioni con gli altri* e i bisogni che tali relazioni sottendono;

— il ruolo che l'*educatore* assume in questo contesto.

A mio avviso, le relazioni che il bambino instaura con gli altri sono fondamentali, perché gli permettono quella presa di contatto con una realtà che non è più fatta solo di oggetti inanimati, ma è costituita da esseri come lui, o a lui simili, con i quali vive, si confronta, cresce; inizia a dare uno spessore alla realtà che lo circonda.

Tali relazioni con gli altri sono dominate dalla soddisfazione di due bisogni fondamentali:

— la ricerca di sicurezza;

— una progressiva autonomia.

Connessi con la soddisfazione dei bisogni, che genera piacere, questi legami con gli altri sono vissuti essenzialmente a livello affettivo. E ben conosciamo, anche sulla scorta del Piaget, come l'affettività giochi un ruolo di primo piano nell'evoluzione globale del bambino. È infatti in un clima affettivo, ricorda anche il Vayer che si elaborano:

— l'*universo della famiglia e degli amici*;

— l'*ampliamento del campo affettivo*, che provoca simpatia ed interesse, ma al contempo genera frustrazioni, delusioni, gelosie.

Ma rapporto con gli altri, a mio avviso, implica anche qualcosa di più, di diverso, essenzialmente di *rispetto* per tutto quello che esula dalla ristretta sfera del nostro io.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- 1) Relazione di A. Lapiere tenuta a Genova il 13/10/79.
- 2) J. PIAGET, *La nascita dell'intelligenza nel bambino*, Giunti, 1968.
- J. PIAGET, *La costruzione del reale nel bambino*, Nuova Italia, 1973.
- J. PIAGET, *La formazione del simbolo nel bambino*, Nuova Italia, 1972.
- J. PIAGET, *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*, Boringhieri, 1966.
- J. PIAGET-B. INHELDER, *La rappresentazione dello spazio nel bambino*, Giunti, 1976.
- 3) H. WALLON, *L'evolution psychologique de l'enfant*, Colin, 1950.
- H. WALLON, *De l'acte à la pensée*, Flammarion, 1942.
- 4) A. LAPIERRE, cfr. nota 1.
- 5) D. LAGACHE in P. VAYER, *Educazione psicomotoria nell'età prescolastica*, Armando, 1973, p. 19.
- 6) A. GESELL in P. VAYER, *Educazione psicomotoria nell'età prescolastica*, Armando, 1973, pp. 22-23.
- 7) P. VAYER, op. cit.
- 8) J. PIAGET, cfr. nota 2.



AREA STORICO-GEOGRAFICA

STORIE VECCHIE

COME IL MONDO



Questo mese sulla rivista doveva apparire l'analisi — o il racconto, se preferiamo — della storia dello sviluppo, così come l'hanno dovuta subire gli innumerevoli abitanti del pianeta degli esclusi: gli schiavi d'un tempo, i proletari di ieri, i poveri di sempre. I senza voce, i senza volto.

Così prevedeva il programma di lavoro stabilito l'anno scorso. Invece le cose sono andate diversamente. Mentre le prime bozze cominciano a prendere forma, in attesa di incamminarsi verso la tipografia, l'amico S. Calvani, un nome abbastanza noto ai lettori, incaricato di redigere l'articolo, è ancora lontano dall'Italia. Si trova dall'altra parte del Sahara, dove sta osservando come testimone oculare la tragedia dei profughi cacciati dalla Nigeria: ancora un episodio nell'infinita storia degli oppressi.

Non avremo dunque l'analisi prevista, e neppure il racconto. Ci siamo limitati a raccogliere alcune notizie di cronaca, apparse sulla stampa italiana. Vi presentiamo questi frammenti di una vicenda antica come il sole ed oscura come la terra: così simili alle storie che i nostri nonni ci raccontavano un tempo. Le storie della loro infanzia.

Le storie di tante infanzie condannate a consumarsi in silenzio, nell'ombra.

Perché così hanno voluto i "grandi".

Da Repubblica, 12/9/82

Quanti sanno che nel mondo 80 milioni di bambini abbandonati vivono come vagabondi e mendicanti, e che buona parte di essi sono in Centro e Sudamerica? Che in Thailandia esiste un "mercato di schiavi" organizzato, che vende ogni anno migliaia di poveri bambini dagli otto ai quattordici anni a negrieri e proseneti? Che si contano a milioni, nel Terzo Mondo, i ragazzini costretti a lavorare? Che nel paese più ricco del mondo, gli Stati Uniti, dove il bambino è supposto essere re, più di mezzo milione di minori d'ambo i

sessi si prostituiscono? Che in Francia ogni anno si contano circa 40 mila casi di bambini seviziati, e ne muoiono due al giorno?

Queste e molte altre cifre allucinanti, premesso che le statistiche sono fragili, incomplete e spesso inesistenti, sono state citate al "IV Congresso internazionale sull'infanzia maltrattata e negletta", che ha riunito a Parigi dal 7 al 10 settembre un migliaio di esperti, tra pediatri, psicologici, psichiatri, giuristi, operatori sociali, rappresentanti di 33 paesi. (Fra di essi, alcuni del Terzo Mondo, ma nessuno dei paesi comunisti.)

Ecco alcuni fatti, assolutamente veri e documentati, riprodotti da un dossier apparso su I.M., Milano, giugno 1982.

ITALIA, DICEMBRE 1978

Altamira è un paese delle Puglie con 50.000 abitanti, per la maggior parte vecchi, bambini e disoccupati che ricevono un'indennità giornaliera. Gli adulti sono emigrati in massa al nord o all'estero, lasciando le famiglie al paese e andando a trovarle una o due volte l'anno. Fino al 1978 ad Altamira si è tenuto, ogni 15 ago-

sto, un "mercato", dove i grandi proprietari potevano comprare i servizi di ragazzi dai 12 ai 14 anni: essi dovevano lavorare come pastori, 15 ore al giorno, per 100-180 mila lire l'anno.

Nel 1976 Michele, un ragazzo di 14 anni, era stato "affidato" dai suoi genitori ad un padrone, in cambio di 50.000 lire al mese e 8 kg. di formaggio. Il ragazzo doveva occuparsi delle capre e di 200 pecore, incominciando alle tre del mattino. Doveva pulire l'ovile, portare le bestie al pascolo fino a sera, mungere le capre e preparare il formaggio. Non tornava a casa che ogni due mesi. Più volte aveva tentato di fuggire, ma il padre l'aveva sempre ricondotto dal padrone. Non ce l'ha fatta più a sopportare questa vita e si è ucciso, in novembre.

PAKISTAN, AGOSTO 1978

La costituzione del 1962 ha proibito il lavoro forzato e, nel 1969, il presidente Yahya Khan ha deciso la pena di morte per i mercanti di schiavi. Tuttavia, sembra che fino ad ora neppure uno di questi mercanti sia stato giudicato.

Il quotidiano "Pakistan Time" del 1975 denuncia il rapimento di un ragazzo di 15 anni, che sarebbe stato portato in un campo dove alcuni detenuti scavavano un canale. L'"Herald" di Karachi (marzo 1978), riporta invece la storia di un giovane uomo di 24 anni, riuscito a fuggire da un campo di lavoro forzato (kharkan) dove era detenuto dall'età di 16 anni. Figlio di ricchi proprietari del sud, era stato rapito all'età di 8 anni all'uscita della scuola.

Secondo le stesse fonti, i mercanti di schiavi acquistano i bambini per 16.000 rupie. I più deboli vengono storpiati o accecati e rivenduti agli sfruttatori di mendicanti.

USA, APRILE 1978

Il Dipartimento americano della salute, dell'educazione e della protezione sociale, segnala che negli USA lavorano come stagionali circa 1 milione di bambini messicani. L'inchiesta, svolta in 11 Stati, ha stabilito che i bambini sono impiegati in tutti i settori dell'economia, perché la loro manodopera è meno costosa di quella dei loro genitori, e infinitamente meno pagata di quella dei cittadini americani.

INDIA, MAGGIO 1979

Un'inchiesta rivela che, malgrado una legge che impedisce il lavoro ai

minori di 14 anni, lo sfruttamento della manodopera infantile è cosa usuale. In alcuni quartieri di Bombay, il 24,7% dei bambini ha incominciato a lavorare tra i 6 e i 9 anni; il 48,4% fra i 10 e i 12 anni, il 26,9% restante fra i 13 e i 15. E ciò malgrado la percentuale di disoccupati adulti sia del 40%... Ma la manodopera infantile costa molto meno!

COLOMBIA, GENNAIO 1979

La Commissione nazionale colombiana per l'anno internazionale del bambino attira l'attenzione sui "gamines", gruppi di bambini vagabondi, abbandonati a loro stessi, che vagano per le città colombiane, vivendo di espedienti. Uno studio approfondito, realizzato con l'aiuto dell'UNICEF, ha dimostrato che i piccoli lavoratori in Colombia si aggirano attorno ai 3 milioni.

Alcuni sono impiegati nelle miniere, in fondo ai pozzi, a 280 metri sotto terra, in cunicoli scavati nella roccia. Per 8 ore al giorno, dalle 7 del mattino alle 2 del pomeriggio, estraggono carbone col piccone, lo versano in grandi sacchi che poi trascinano fino all'entrata del pozzo. Ogni giorno riempiono una trentina di sacchi e guadagnano 7 pesos per sacco. Lo stesso sacco viene poi venduto ad almeno 180 pesos alle fabbriche di fibre sintetiche.

AFRICA, APRILE 1979

La situazione dei bambini africani è meno tragica che altrove. È vero che molti di essi aiutano i familiari nei campi o a casa, ma per tradizione, i loro compiti sono sempre leggeri, e di breve durata.

Diversa è invece la situazione nelle grandi città.

I piccoli africani che lavorano sono circa 16 milioni, il 17 per mille, contro il 14 per mille in Asia, il 6 per mille in America Latina e l'1 per mille in Europa o negli USA.

Secondo l'UNICEF in Africa centrale e orientale, solo il 43% dei ragazzi dai 6 ai 16 anni frequenta la scuola, e meno del 30% delle ragazze.

MARIA

Maria è nata in un piccolo paese delle Ande. Da un anno suo padre ha lasciato la capanna, sua moglie e i nove bambini per andare a cercare un lavoro nella lontana città. Ha detto che sarebbe ritornato, ma se fa

come gli altri nessuno lo rivedrà più al villaggio. In città troverà un'altra donna, avrà altri figli.

Sulle montagne la gente non ha denaro. Si vive con le piccole quantità di patate e yucca (manioca) che si coltivano nei piccoli appezzamenti di terreno sassoso di fianco alla capanna.

Quando la gente ha bisogno urgente di denaro, per abiti o medicine, non ha altro mezzo che vendere i figli.

L'estate scorsa la mamma ha venduto Maria per 25 livres, una vera fortuna. Maria non vedrà più la famiglia. La coppia che l'ha acquistata, ha un caffè-albergo in città, a tre giorni di marcia dal villaggio. Un'eternità.

Naturalmente una legge impedisce la vendita dei bambini, ma se qualcuno farà domande — e nessuno ne farà — i padroni di Maria diranno di essere i suoi nonni e, se sarà necessario, la mamma verrà a confermarlo. Maria, che è davvero piccola e che la malnutrizione fa apparire ancora più fragile, lavora ora come domestica. Si alza alle 4 e mezza del mattino, fa i mestieri, serve ai tavoli, lava i piatti, si occupa dei bambini più piccoli. Va a letto verso le 9 o le 10 di sera; ha una piccola stuoia sul pavimento della cucina. Può darsi che ora stia meglio di prima, fa un pasto regolare e la sua stuoia è presso il fornello, cosa apprezzabile con le temperature della Sierra.

Ma non lo saprò mai. Il giorno che ho incontrato Maria era incapace di riflettere: quella mattina aveva rotto tre piatti e per punizione l'avevano picchiata e le avevano rasato la testa.

Lo choc aveva svuotato il suo viso di ogni espressione. Aveva gli occhi bassi e faceva il suo lavoro passandosi furtivamente, ogni momento, le piccole dita sul cranio nudo.

NELLA FABBRICA DI TAPPETI

Siamo in Iran, o in Marocco, o in Tunisia, in una fabbrica di tappeti. I tessitori lavorano in una cantina male areata e umida, dove la luce non entra mai, di una piccola industria privata. L'ambiente è umido perché così i tappeti rimangono ben tesi... L'apprendistato per i piccoli tessitori incomincia all'età di 7 anni.

Il primo anno, il bambino fa lavori molto semplici: per esempio una filza di punti dove il tappeto deve essere unito. A otto o nove anni, impara come si fa il disegno e, a 11, gli ultimi segreti della tessitura. A 13

anni, il ragazzino sa fare un tappeto da solo.

I tappeti vengono tessuti tenendoli su quattro assi e i bambini sono seduti su un ceppo davanti al telaio. Ogni tappeto necessita in media da otto a nove operai; i tappeti più grandi richiedono il lavoro anche di 15 operai. Essi seguono gli ordini del padrone che salmodia la composizione del disegno e il colore del filo da scegliere. I piccoli tessitori eseguono con straordinaria abilità il modello fissato sul telaio, ripetendo le indicazioni del padrone: "dopo otto fili rossi, mettere quattro verdi...", tanto che il laboratorio risuona del brusio delle voci infantili.

Ogni punto è annodato separatamente.

Un tappeto di buona qualità conta 10 mila punti ogni 33 cm². I più belli e ricercati, fino a 40.000 punti. Man mano che il tappeto va avanti, l'asse lungo la quale sono allineati i bambini viene alzata. Ma a volte essi lavorano nello stesso tempo le differenti altezze del tappeto, disposti a grappolo su grandi scale di legno.

La fabbricazione di un tappeto dura delle settimane o dei mesi, a volte degli anni, in ragione di 9 o 11 ore di lavoro al giorno. I piccoli operai, seduti tutto il giorno sulle strette panche, non possono fare alcun movimento e il loro lavoro li obbliga a stare rannicchiati e sempre curvi. Malgrado la loro giovane età, sono colpiti da dolori in tutte le parti inferiori del busto.

Molti sono malati, tisi o anemici. Diventati adulti, avranno deformità alle braccia e alle gambe, e saranno inadatti per qualsiasi lavoro che non sia la tessitura dei tappeti.

Un'inchiesta della società antischiavista di Londra ha rivelato che, in Turchia, malgrado le leggi che proibiscono l'impiego dei minori di 12 anni, bambini addirittura di 5 anni lavorano nei laboratori di tessitura, fino a 12 ore al giorno e in pessime condizioni:

"Più di mille donne e bambini lavorano nella fabbrica dalle 7 del mattino alle 6 di sera, senza fermarsi, neppure per il pranzo, nonostante il proprietario abbia dichiarato che 'niente impedisce loro di andare a casa a mangiare, se abitano vicino'. Le macchine per tessere, circa 170, sono allineate in file molto serrate.

Delle macchine per filare la lana, ormai desuete (la più vecchia è del 1885, la più nuova del 1929) lavorano nello stesso locale dove si affaccendano i tessitori.

Il rumore e la polvere provocati dalle macchine contribuiscono ad

affaticare maggiormente gli operai. Ghirlande di lanuggine pendono dal soffitto della stanza. Gli abiti e i capelli dei bambini si riempiono presto di questa polvere. La temperatura all'interno della fabbrica in marzo è glaciale. Il rumore delle macchine rende quasi impossibile qualsiasi conversazione.

"Tre, quattro o anche cinque bambini lavorano veloci su un unico telaio senza arrestarsi, sotto l'occhio vigile dei sorveglianti. Più della metà dei piccoli operai hanno tra i 5 e i 10 anni.

"Quando i bambini lasciano la fabbrica a fine giornata, il loro stato fisico salta agli occhi. Molti sono raffreddati, hanno delle piaghe sul viso. Il colorito è pallido e gli occhi irritati. Respirano la polvere delle macchine per filare sei giorni alla settimana. Le macchine, nel pomeriggio, restano ferme, ma l'aria resta impregnata di questa polvere che si infila ovunque".

SCHIAVI DEL DUEMILA

Più di 60 bambini sono stati scoperti dalla polizia durante una retata in un'industria di decorazioni in carta. La polizia ha precisato che i bambini, di cui i più giovani avevano otto anni, sono stati trovati mentre dipingevano e tagliavano delle decorazioni in carta nella fabbrica. Alcuni hanno dichiarato che dovevano lavorare dalle prime ore del mattino fino a mezzanotte, senza un solo giorno di ferie... I bambini erano stati venduti dai genitori, molto poveri, e provenivano da diverse province del nord-est... Erano rinchiusi al terzo e al quarto piano dell'edificio, per impedire loro di scappare e per evitare che il pubblico li vedesse. La polizia ha dichiarato che molti di loro soffrono di malattie cutanee che, si pensa, hanno origine nelle condizioni insalubri in cui vivevano e nei prodotti chimici che manipolavano. Una ragazzina ha detto ai poliziotti: "La mia casa nel mio villaggio è povera e non abbiamo abbastanza da mangiare, ma si mangia meglio là che qui in fabbrica".

Da Repubblica 25/11/82

"FUORI I MOSTRI"

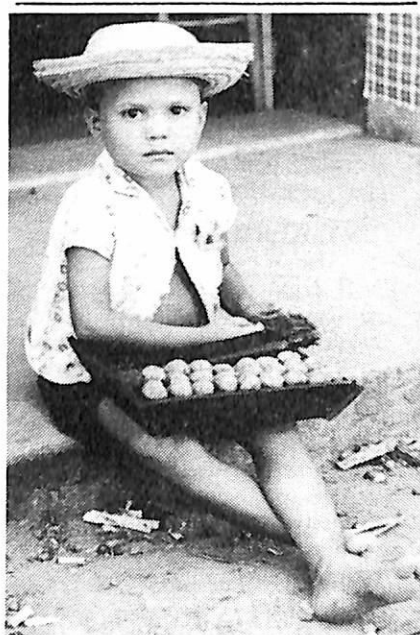
Mestre. Per impedire che alcuni ragazzi handicappati entrassero a scuola, i genitori degli alunni "normali" hanno organizzato picchetti davanti ai cancelli. Sono volati spin-toni e insulti, qualcuno, ha persino

gridato: "Fuori i mostri". Nella elementare di via Lussingrande dovevano cominciare alcuni corsi di formazione professionale per un gruppo di handicappati fra i 13 e i 18 anni, ragazzi che fanno parte della cooperativa "La Rosa blu". Tutto era in regola: c'era il consenso dell'assessore e dei consigli di quartiere e di circolo. Ma i genitori degli altri alunni si sono opposti, sostenendo che il contatto con ragazzi di quell'età "non si addice" ai bambini delle elementari, e che inoltre le aule servivano a loro, e che le insegnanti avevano declinato ogni responsabilità su quello che sarebbe potuto succedere.

Piste di ricerca:

Per avviare un approfondimento critico insieme con la classe:

- cercare sulla stampa episodi e notizie simili a quelli riportati;
- discutere sulle ragioni che a vostro avviso determinano fatti del genere;
- nelle culture "primitive" il bambino è considerato la ricchezza della comunità. Tentare una ricerca;
- quali sono le strutture e le iniziative presenti nel territorio per impedire o correggere le ingiustizie contro il fanciullo in particolare, e gli emarginati in generale;
- sarebbe illuminante un confronto con alcune culture "primitive", nelle quali il fanciullo è da sempre considerato la ricchezza della comunità.



La dura stagione della fatica per il pane quotidiano è già iniziata.

LA SOFFERENZA NASCOSTA

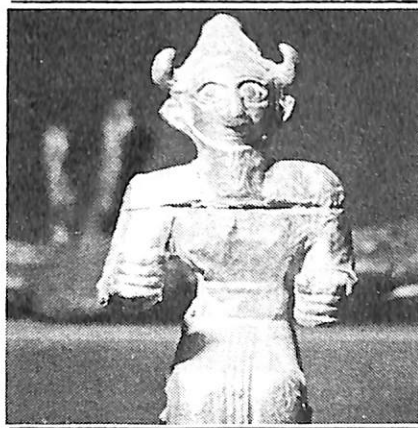
di Maddalena Knerich



Dall'ombra in cui il volere dei potenti li tiene incatenati con vincoli di oppressione politica e sacrale, i poveri contemplan gli edifici lontani, nati dalla loro fatica. E sognano di entrare un giorno anch'essi, in quegli spazi eccelsi.

L'arte, vigile specchio dell'esistenza, raccoglie anche i brividi nascosti del desiderio e della nostalgia, e li riveste con l'incubo delle raffigurazioni egizie o con la serenità estatica delle visioni bizantine.

L'uomo primitivo, come espressione di culto, incide le pietre all'aperto (Capodiponte - Val Camonica) o nelle grotte dei Pirenei ma presto arriva alla scultura spinto dalle necessità della vita. Deve usare materie dure per scuoiare animali, quindi deve costruire dei rudimentali coltelli.



Nei secoli posteriori egli arriva a voler figurare sentimenti, paure, scongiuri, preghiere alla divinità per mezzo di bassorilievi e altorilievi fino a giungere alla scultura del tutto tondo. Ci vorranno millenni e strumenti idonei (scalpelli, subbie, martelli ecc.) per questo lavoro, ma l'intelligenza umana ebbe sempre risorse infinite per esprimersi.



Non meno interessanti come documenti di culto sono le *rune*, grandi pietre che ancora possono essere studiate nella penisola dello Jutland, in Svezia, a Lund o nel museo di Stoccolma. Ricche di geroglifici misteriosi. Una di esse porta alla sommità anche una croce di tipo greco, ossia con i bracci uguali. Il dio Odino sacrifica un occhio per conoscere il segreto racchiuso dietro i magici geroglifici, che i sacerdoti tentavano di interpretare nelle varie circostanze della vita dei Germani. La *magia* sostituisce molte volte l'umile ricerca della verità. Invece del dialogo fraterno la violenza diviene il mezzo privilegiato per l'auto-affermazione. Il gioco dei poteri travolge tutto, cose e persone e la schiavitù diviene in ogni luogo il peso della vita umana. Agli antichi idoli, alle antiche magie oggi ne abbiamo sostituito altri che hanno nomi meno misteriosi, ma che legano le nostre anime alla terra, impedendo loro di percorrere un vero cammino di luce e di libertà.

Eppure in ogni religione si possono leggere testi di grande sapienza come quello che gli Aztechi pronunciavano per la incoronazione dell'imperatore:

"Per avventura, per un certo periodo di tempo, rivestirai la carica che ti è stata affidata, o forse irromperà la morte, e sarà allora come un sogno la tua elezione in questo regno; cerca di non essere ingrato, considerando come poca cosa nel tuo cuore il beneficio di Dio nostro Signore, poiché egli vede tutte le cose segrete e invierà sopra di te qualche castigo, come meglio gli piacerà..."

E ancora: *"Tu sei l'immagine di Dio nostro Signore e rappresenti la sua persona, in cui egli si riposa e di cui si serve, come di un flauto; per mezzo del quale egli parla e con le cui orecchie ascolta... Bada che non ti venga in mente di dire — io sono il Signore, io farò quello che voglio... — Prima ti conviene ricordare quello che fosti nel passato e la bassezza da cui fosti tratto per essere elevato alla dignità che ora ricopri, senza averlo meritato... e ciò sembra più un sogno che la verità..."*. Il testo continua affermando che *"l'uomo è come una pallina nelle mani di Dio. Egli ci vuole mettere alla prova. Chi è in alto deve umiliarsi, chinarsi e pregare con angoscia..."*.



La *casa* costituisce presso le popolazioni un metro per valutare le condizioni sociali. La casa romana è certamente più vasta di quella greca. Presso il Campidoglio possiamo vederne una a più piani situata al centro dell'antica Roma: doveva essere l'abitazione di piccoli commercianti che avevano le loro botteghe al piano del livello stradale. L'urbanistica di Pompei ci parla della vita, dei costumi, delle bevande, dei culti magici, delle ville di ricchi borghesi sorte alle falde del Vesuvio e riscoperte inizialmente alla fine del settecento con Stabia ed Ercolano ed ancora oggi oggetto di crescente interesse. Costituita da un atrio, da un cortile circondato da colonne con spazi coperti per il passaggio erano ricche di stanze da letto, di soggiorno, da pranzo, con cucine e magazzini, piccoli giardini all'interno, arricchiti di vasche, statue e fiori e alcuni anche con recinti di orti per l'uso familiare. Ciò che sorprende è la ricchezza della ornamentazione pittorica che può distinguersi nei seguenti stili:

1° *Fine repubblica-inizio impero:* le pareti delle stanze principali sono decorate con riquadri di marmi, per lo più a diversi colori e perfino con alabastri — nelle case più modeste questi riquadri sono dipinti su stucco ben levigato e si tenta di imitare le venature del marmo; sono monocrome a pannelli diversi.

2° *Inizio impero-morte di Augusto:* è caratterizzato da architetture molto ben condotte anche da un lato prospettico che amplificano la stanza, che ha solo la porta e mai la finestra. L'uso dei divani sui tre lati della stanza non permetteva altre suppellettili, inoltre il bisogno di creare luoghi freschi e sicuri limitava le aperture secondarie. Ecco allora queste architetture che amplificano lo spazio creando delle piazze, dei Fori, delle campagne dentro cui si muovono a volte piccole figurine, o vengono ricordati miti greci.

Il terzo stile diviene puramente decorativo — formato da fasce a fondo nero o verde che contengono giochi di cervi che si rincorrono, delfini su cui giocano degli amorini ecc.

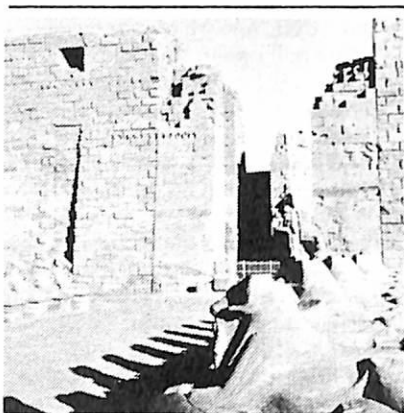
Il quarto stile che si sviluppa certamente dopo il 70 d.C. ritorna alle prospettive architettoniche, ma le complica con giochi che noi oggi definiamo barocchi proprio per l'esorbitanza degli elementi a cui non difettano neppure panneggi leggeri e pesanti con palchi che ci richiamano a quelli dei teatri dell'ottocento.

Bellissimi gli affreschi della casa di Livia a Prima Porta, ora al Museo delle Terme a Roma (fig. n. 280).



La rappresentazione della Primavera (pag. 283) ha la leggerezza e la freschezza indimenticabile di una figura che sparge fiori, vista di spalle ma che è tutta ritmo, luce, rinascita di vita. Bisognerà arrivare a Botticelli nella pittura per avere qualcosa di estremamente e ugualmente bello. Non dimentichiamo però neppure la Primavera dell'Antelami nel Battistero di Parma.

La Villa dei Misteri a Pompei ci parla di iniziazioni erotiche che hanno certamente la loro origine a riti di magie orientali; tutto diventa così documento dell'alta capacità figurativa degli artisti e delle tecniche pittoriche del tempo, ma anche delle loro superstizioni.



Il viale degli Arieti che congiungeva i templi di Karnak e di Luxor.

L'Egitto e i palazzi assirobabilonesi e le civiltà precolombiane ci danno testimonianze superbe di questa abilità scultorea. Purtroppo essa è messa a servizio soprattutto del potere sia civile sia religioso ed è opera di artigiani, ma anche di congreghe religiose che sfruttano per i lavori pesanti gli schiavi e i prigionieri.

Le valli del Nilo con le sue antiche città, povere di urbanistica sociale, ci offrono invece strutture ricchissime di templi e di tombe faraoniche e dei loro dignitari e sacerdoti. La credenza che l'anima viva eternamente felice solo se rimane sulla terra almeno una effigie del suo corpo intatto fa costruire ai Faraoni non solo i templi con in fronte lunghi viali in cui compare ripetuta all'infinito la statua dell'ideatore e finanziatore del tempio, che è sempre il re, ma vengono seguiti dei concetti speciali nella scultura che ne caratterizzano lo stile. Innanzi tutto sono usati per lo più i graniti, provenienti dalle valli presso il deserto (luogo solitario — meno soggetto a scorrerie di briganti

taggio) e di composizione assai più dura delle solite pietre o del nostro marmo. Inoltre avevano differenti colori, grigio, rosso (porfido rosso), verde ecc. e arricchivano così con la cromia lo spettacolo di potenza del sovrano. A qualsiasi rappresentazione, dalla colonna con capitello a fiore di loto chiuso od aperto alle statue di animali, delle sfingi, dei faraoni ecc., si cercava di dare un solido basamento che la innalzasse da terra e acquistasse monumentalità, ma anche inaccessibilità al pubblico. Il faraone si sentiva il dio sulla terra, è così che la sua immagine si accoppia spesso a quella della divinità.

Con questa immagine siamo a Karnak nella Valle delle SFINGI: KNUM l'ariete sacro ad Amon, Dio solare, ha sotto la sua testa la statua dell'imperatore, che sembra mettersi sotto la sua protezione. Bisogna notare sempre come le braccia siano incrociate o unite fortemente al corpo e così gli arti inferiori perché sia meno facile amputare la statua e così diminuire o distruggere la felicità futura del personaggio rappresentato.

La scultura egiziana è quindi tutta volta ad una conquista di eternità, purtroppo concessa a pochi, ai potenti, a chi aveva denaro per costruirsi queste ed altre immagini e per fare imbalsamare quel corpo che doveva rendere il KA (anima) felice nell'aldilà. Quindi questa attesa della morte, come raggiungimento di un aldilà, impegna buona parte del pensiero e delle costruzioni faraoniche e diventa sfruttamento dei poveri obbligati a lavorare per il re, come rappresentante di Dio. Nulla porta alla liberazione dell'uomo se non leggiamo la schiavitù egiziana del popolo di Israele.

Due stele al Louvre ricordano in certo qual modo Dio che dona agli uomini la sua legge, come Javé a Mosè sul Sinai.

Rappresentano il Dio della giustizia Samas, signore del cielo e della terra che detta ad Hammurabi, re di Babilonia, le leggi che egli scrive su tavole. I rapporti della divinità avvengono con i grandi, i poveri ne sono esclusi; vale la pena di meditare su questi rapporti che il Vangelo capovolge.

Le due figure in primo piano sono rappresentate ai lati; il dio occupa tutto lo spazio, seduto, ma più alto del re che sta in piedi dinanzi a lui. Il sole brilla in alto e sotto fa capolino un piccolo quarto di luna; la presenza della divinità, se benefica, era



sempre presentata come una apparizione di luce. Anche Cristo si definirà "luce". (Vangelo di S. Giovanni) In un'altra tavoletta ceramicata a colori il dio sta sotto un baldacchino sostenuto da colonne dal capitello

ionico. Porta la barba e un abito policromato; sopra di lui un sole sostenuto dall'alto dai compagni della triade astrale, e davanti piccoli, deformati e gesticolanti gli uomini barbati della terra.

Dall'Oriente certamente deriva la grande aristocrazia delle immagini degli apostoli, evangelisti e santi. L'arte bizantina irrompendo in Europa, con centro a Ravenna, consacra per secoli la figura aristocratica dei Martiri, delle Vergini, degli Evangelisti. Questi artisti esprimono il loro essere vicini a Dio disincarnandoli dalla terra, spogliandoli degli abiti della umiltà quotidiana, per rivestirli delle tuniche riservate ai grandi della terra, facendoli entrare in un mondo di bellezza ove si conoscono solo i trionfi della luce, della astrazione, del ritmo eterno. La basilica di S. Apollinare a Ravenna ne è il documento più importante, ma in tutte le pale romaniche o gotiche lo stesso concetto è ribadito dalla figurazione, dagli abiti eleganti, dalle figure allungate, tutta linea e niente corpo. Restiamo stupiti davanti a queste figurazioni estremamente aristocratiche, che fanno dei santi e delle sante cavalieri e dame di un mondo ben lontano dalla loro realtà esistenziale di povertà, donazione di sé a Dio e ai poveri. Se l'occhio ammira le sante di Simone Martini dalle mani lunghe, dai visi diafani, dalle vesti leggere non dobbiamo dimenticare che Chiara di Assisi ha vissuto ben altra vita ed ha indossato ben altre vesti...



Piste di ricerca:

- una visita al museo cittadino consentirebbe di incontrare documenti storici analoghi a quelli descritti nell'articolo;
- quali monumenti nel territorio illustrano le sorti ben diverse fra loro dei "ricchi" e dei "poveri" di un tempo?

I GRANDI SISTEMI DI COMUNICAZIONE

IERI OGGI DOMANI

di Antonio Nanni

3^a puntata



L'ETÀ DELLA COMUNICAZIONE MANOSCRITTA

0. Introduzione

Dopo aver disegnato i tratti salienti della prima forma di comunicazione di cui l'uomo si è servito nella sua storia, cioè la "comunicazione orale", passiamo ora ad illustrare brevemente il secondo grande sistema comunicativo ideato dall'uomo: la scrittura, che noi comprenderemo nella precipua accezione di "comunicazione manoscritta", per distinguere dalla scrittura stampata, che è cosa diversa.

Così come notammo a proposito della comunicazione orale, anche per la manoscritta dobbiamo parlare di una tecnica in base alla quale si modellano e si decidono i lineamenti di una cultura o di una civiltà. In particolare, con l'adozione di una tecnica grafica, l'uomo antico pervenne ad una comprensione di sé e del suo mondo che prima non aveva mai concepita; la stessa vita sociale subirà dei cambiamenti e delle innovazioni che segnano il passo del cammino dell'uomo nel corso della storia.

1. L'invenzione della scrittura

Secondo un linguaggio comune, potremmo dire che l'invenzione della scrittura è una delle più grandi scoperte dell'uomo primitivo, dato che è ormai certo che essa risale ad un passato assai remoto e si presenta come la linea di demarcazione che

segna il passaggio dalla preistoria alla storia. Grazie alla sua comparsa, le leggi non furono più soggette all'usura del tempo e alle trasformazioni che questo opera, come lo erano nella trasmissione orale; il patrimonio culturale si stabilizzò in grandi opere che lo raccolsero garantendogli una sopravvivenza nei secoli; la organizzazione sociale, inoltre, assunse un aspetto di stabilità e di ordine. Questi, in fondo, sono soltanto alcuni esempi dedotti dalle considerazioni più evidenti.

Prima di esporre alcuni richiami storici (cfr. G.B. ROGGIA, *Storia della scrittura*, Torino, Loescher, 1977), non ci sembra superfluo mettere in chiaro un punto centrale; che cosa, cioè, si debba intendere per scrittura: potremmo definirla, molto genericamente, una tecnica di fissazione basata su segni convenzionali di cui ci si serve per esprimere idee e pensieri con il fine esplicito di renderli oggetto di comunicazione per altri.

Tale definizione è volutamente astratta perché è necessario dapprima chiarire che la scrittura fonetica e alfabetica, di cui tuttora ci serviamo, senza alcun dubbio non è la prima forma di grafia che venne adottata. La tradizione attribuisce la sua invenzione ai Fenici e precisamente agli abitanti della città di Biblos, da cui i Greci assunsero il termine "biblion" per indicare "libro", all'incirca intorno al 2100-1700 a.C. In epoche anteriori si snoda, pertanto, la lunga vicenda della nascita della scrittura che, per essere ripercorsa, richiede di far luce su alcuni concetti base, quali il pittogramma, l'ideogramma, il fonogramma, la scrittura geroglifica ecc.

2. La scrittura cuneiforme

Se oggi siamo a conoscenza della vita dell'uomo nelle caverne, di quali fossero le risorse per la sua sopravvivenza, delle armi offensive e difensive di cui si serviva, della sua religiosità ecc., tutto questo lo dobbiamo

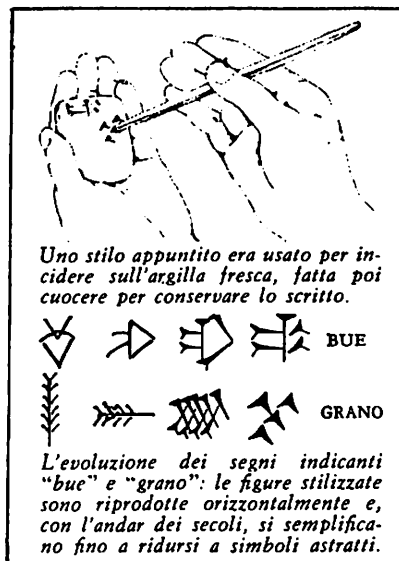
mo alle testimonianze che l'uomo già da allora ci ha lasciato attraverso pitture rupestri e piccole statue, oltre ai reperti archeologici di armi e di altri utensili.

A livello cronologico, ipotesi molto accreditate ci autorizzano a supporre che messaggi di questo genere furono fissati già prima del neolitico, ma di essi non ci è giunta eco perché il materiale su cui vennero incisi era deperibile: come le foglie, il legno e i vasi d'argilla. La scrittura più antica del mondo fu inventata dai Sumeri, "il popolo dalle teste nere", abitanti di una bassa regione della Mesopotamia, tra il Tigri e l'Eufrate; tale tecnica "pittografica" è passata alla tradizione con il nome di scrittura "cuneiforme", così definita perché i suoi caratteri venivano incisi su argilla fresca con un sottile stilo di canna, detto "cuneo".

3. Pittogramma, ideogramma e fonogramma

Diciamo che un segno è un *pittogramma* quando evoca direttamente l'idea dell'oggetto o della situazione che descrive: per esempio il disegno di una scena di caccia ci rinvia immediatamente alla raffigurazione di tale azione. Parliamo, poi, di *ideogramma* quando il significato da interpretare non è diretto, ma deve essere dedotto, come quando dal disegno di un occhio ricavò l'idea del vedere o da quella di un piede l'atto del camminare e così via. Il *fonogramma*, infine, evoca non l'idea, ma il suono, come quando per indicare il nome proprio di donna, Rosa, disegnò il fiore della rosa.

È servendosi di queste tecniche che l'uomo inizialmente fissò i suoi messaggi scritti e le sue esperienze di vita.



Certo, agli occhi dell'uomo moderno, esse si rivelano incontestabilmente arcaiche ed elementari, del tutto prive di capacità di astrazione dalla realtà, ma è proprio per questo che è da considerare come una svolta storica, senza dubbio una "piccola rivoluzione", l'adozione dei segni fonetici e alfabetici al posto dei pittogrammi, ideogrammi e fonogrammi. Attraverso i segni alfabetici l'uomo concepisce cosa significhi "astrarre" perché spezza il legame che vincola il segno alla cosa, come se questo avesse senso solo nel momento in cui evoca direttamente un oggetto preciso; il significato del segno diventa così di natura completamente convenzionale (ciò che gli odierni strutturalisti chiamano "arbitrarietà del segno").

4. Scrittura cinese, geroglifici egiziani e altre tecniche grafiche

Tornando alla nostra considerazione storica intorno alle prime tecniche di scrittura, le pitture e le incisioni che sono state ritrovate più che un valore comunicativo avevano, per gli artefici, un significato che definiremmo magico-religioso, propiziatorio. Non è da escludere, poi, che la capacità di operare tali raffigurazioni fosse considerata, per l'uomo delle caverne, una dote particolare, il segno di una forza ineguagliabile per la sicura identificazione che si operava tra l'abilità nel disegnare l'oggetto e la possibilità reale di possederlo, di farlo proprio. Tali ultime osservazioni rafforzano la nostra convinzione che la scrittura non è stata per l'uomo un frammento insignificante del suo progresso culturale, ma rappresenta un indice del suo sviluppo anche perché in essa è depositato il patrimonio per i secoli a venire.

Di tutte le antiche scritture che precedettero quella alfabetica, la sola ancora esistente è quella cinese e questo, forse, è dovuto all'impossibilità di esprimere compiutamente attraverso il sistema alfabetico i suoni del cinese. È noto che il cinese non si scrive in forma orizzontale (da sinistra verso destra o da destra verso sinistra), ma in forma verticale: dall'alto verso il basso.

Per quanto riguarda le altre scritture abbiamo i geroglifici egiziani, così denominati perché tale scrittura si credeva scoperta da un dio ed i suoi caratteri composti di ideogrammi si ritrovarono intagliati soprattutto sui templi; la scrittura della Mesopotamia, costituita da ideo-

grammi e fonogrammi; la scrittura degli Hittiti, che usarono il tipo cuneiforme degli antichi Babilonesi composto sia da ideogrammi che da fonogrammi; quella cretese, costituita da pittogrammi e da ideogrammi; infine, quella cipriota, forse modellata su quella cretese. La sorte di tutte queste rappresentazioni grafiche pre-alfabetiche fu la medesima. Esse furono scalzate e travolte dall'introduzione del sistema alfabetico escogitato, molto probabilmente, per motivi di ordine economico, politico e sociale.

5. Invenzione dei segni alfabetici

Quasi sicuramente, infatti, con l'aumento dei traffici economici e degli scambi commerciali, la diversità delle lingue e delle scritture dei vari popoli creava non pochi disagi nella comunicazione. Tale inconveniente non tardò a far sorgere la necessità di una nuova soluzione, un sistema di segni universalmente riconosciuto e accettato. Esso avrebbe garantito una comunicazione diretta e notevolmente semplificata, si sarebbe ben presto costituito come il nuovo elemento di tramite fra i diversi popoli e le varie culture, la base non solo per uno scambio economico ma per un confronto totale, di esperienze e di modi di vita.

L'epoca della comunicazione manoscritta ha così avuto inizio circa cinquemila anni fa, con la tecnica pre-alfabetica e cuneiforme e, nel

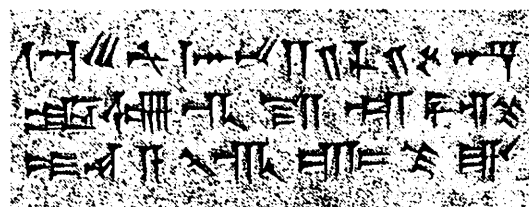
XVII sec. a.C. furono introdotti i segni alfabetici.

Essa si estenderà per un lunghissimo arco di tempo, fino a raggiungere il XV sec. d.C., il periodo, cioè, dell'invenzione della stampa, da cui inizierà una nuova epoca della comunicazione.

6. Il libro manoscritto

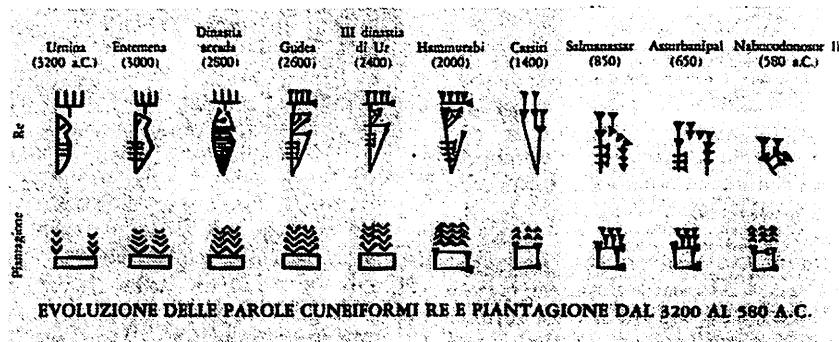
Quando sentiamo parlare di libri è ormai così automatico pensare ad un insieme di fogli stampati, che non ci sfiora nemmeno per un attimo il pensiero che originariamente il libro venisse redatto con la tecnica chirografica da scribi professionisti o da calligrafi. Cronologicamente la transizione dalla oralità alla civiltà libraria si consuma in un tempo assai ridotto, nel breve intervallo, cioè, che va da Erodoto a Tuciddide, i due maggiori storiografi che il mondo greco annoveri. L'introduzione del libro manoscritto destò favori e dissensi già nell'antichità: basti pensare che Platone, non per nulla in questo discepolo di Socrate, si schierò decisamente contro il libro, mentre al contrario altri autori, i Sofisti ad esempio, furono da sempre favorevoli ai libri. Oltretutto, nel campo della prosa, i loro testi erano tra i più apprezzati e ricercati.

Inizialmente i luoghi di produzione dei libri si raccolsero intorno alle botteghe artigianali, alle officine librarie e agli ateliers; lo "scriptorium" era annesso alle biblioteche,



(I) (ilu) Sin-ahé eriba sar kissati sar
mât Assur
dûru sul-hu sa (âlu) Kak zi
i-na a-gur-ri û-se-pis

«Sennacherib, re dell'universo, re del paese di Assur, il muro e l'antemurale della città Kakzu con mattoni cotti ho fatto fare».



al palazzo imperiale e, in seguito, ai monasteri e alle sedi vescovili.

Dal IV-V sec. molti testi di letteratura cristiana iniziarono, però, ad essere editi, o meglio diffusi, attraverso la trascrizione privata, sistema questo che ben presto accelerò la crisi delle botteghe editoriali, rimpiazzate così, quasi totalmente, dagli "scriptoria" ecclesiastici. Una volta prodotto e completato, il libro manoscritto veniva custodito e conservato nel tempio, nell'archivio di stato o nelle apposite biblioteche e nelle collezioni private di facoltosi bibliofili.

7. La forma del libro: il Rotolo e il Codice

Il rotolo medio si componeva di venti fogli di papiro, materiale di importazione egiziana. I committenti erano persone molto facoltose e alti dignitari, in genere tutti appartenenti all'élite dell'aristocrazia colta.

Il codice è composto di solito a base di pergamena, molto più maneggevole del rotolo, di rapida consultazione e di facile trasportabilità. Inizialmente è di uso plebeo data la sua economicità, grazie alla quale, molto probabilmente, il codex diviene ben presto il libro usato anche dalle comunità cristiane primitive. Il passaggio dal rotolo papiraceo al codice pergameneo, mediato dall'uso del codice di papiro che non ebbe comunque molto successo, avviene a iniziare dal I secolo d.C. Tale passaggio, come dice anche G. Cavallo, uno specialista in materia, rappresenta "la più grande rivoluzione della storia del libro prima della stampa" (cfr. G. CAVALLO, *Libri, editori e pubblico nell'antichità*, Bari, Laterza, 1975), in quanto si presenta come un mutamento di ordine socio-economico e politico. La transizione dal rotolo al codice corrisponde al trapasso storico-culturale dall'ellenismo al nascente cristianesimo, dall'aristocrazia gentilizia greco-romana, all'emergente società cristiana formata da gente fino ad allora emarginata. La plebe, come componente popolare, e il Cristianesimo, come componente religiosa, diedero vita ad una nuova civiltà del libro. Il codice era una forma di libro snobbata dai nobili, che circolava tra le mani dei plebei e conteneva argomenti tecnici, quali le arti servili romane popolari e testi letterari di bassa qualità. Il rotolo, invece, restò, ma ancora per poco, lo status symbol delle classi più abbienti e il custode dei capolavori del-

la grande arte greco-romana. La pergamena in origine era considerata di qualità scadente e veniva riservata ad usi di piccolo affare; serviva, insomma, come "block notes", come copia declassata di un testo di papiro. Ben presto, però, il prestigio, inizialmente riconosciuto al solo papiro, passerà alla pergamena; il primo resterà legato alle sorti del paganesimo, mentre l'altro seguirà la lenta affermazione della cultura e della civiltà cristiana.

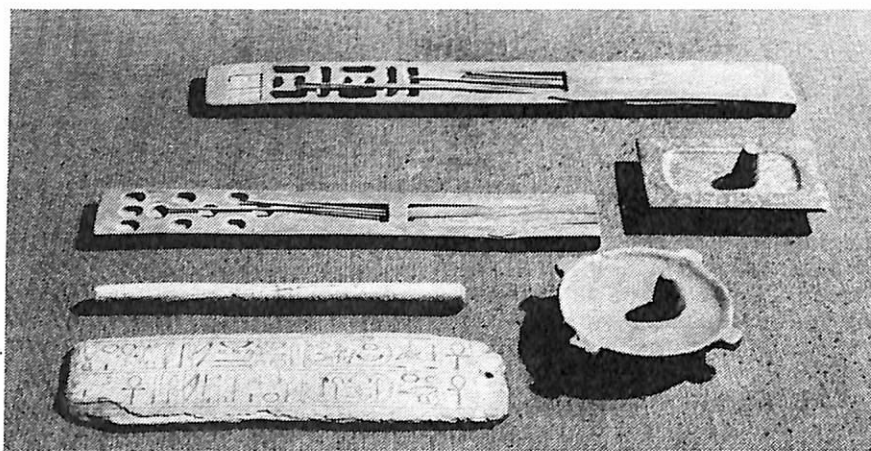
8. Materiale scrittoria e tipi grafici

Prima ancora dell'utilizzazione del rotolo di papiro il materiale su cui i caratteri venivano incisi era costituito da pelli di pecora e di capra. Gli strumenti che venivano usati per l'incisione erano di vario tipo; in Grecia si servivano del "grafidion", una specie di canna o stilo, per incidere la terracotta e la cera, quest'ultima spalmata su una tavoletta inscurita con la pece, chiamata "pinac" o "deltos", e del "kalamos" o penna, forse importata dalla Mesopotamia; gli Egizi, invece, scrivevano col fusto di un giunco lavorato — come fosse un pennello — di cui si è già accennato in occasione della scrittura geroglifica.

9. Il commercio librario

Un capitolo interessante nella storia del libro manoscritto è rappre-

sentato senz'altro dal commercio librario e dalle figure dei primi librai. Del commercio librario romano siamo meglio informati che del greco; tra i più antichi collezionisti di libri spicca il nome di Aristotele. Non sappiamo con precisione quali fossero i prezzi dei libri, se alti o bassi rispetto ad altri prodotti, né sappiamo se gli scrittori fossero remunerati e, in caso positivo, a quanto ammontasse il loro onorario. Sembra, però, da escludere che essi ne ricavassero un effettivo guadagno. Sicuramente, comunque, nell'antichità, non veniva riconosciuto quello che oggi chiamiamo "diritto d'autore". Il primo editore e libraio romano che ci è noto è l'editore di Cicerone, Tito Pomponio Attico. Questi gestiva una bottega editoriale sul colle Quirinale con un organico di scrivani (librai) e di correttori (anagnostae). Gli "anagnostae" antichi dovevano essere, in proporzione, più numerosi dei nostri attuali "correttori di bozze", in quanto ogni singola copia manoscritta doveva essere riletta ed emendata. Non mancarono nell'antichità frequenti casi di "edizioni pirata" attraverso le quali si immettevano nel circuito del commercio librario opere senza l'esplicito consenso dell'autore o parallelamente all'edizione autorizzata. La tiratura media dei libri che gli editori giudicavano di sicuro successo doveva aggirarsi intorno alle mille copie.



Il mestiere di scrivere. Portacalami con cannuce, mortaietti, un rotolo di papiro: corredo dello scriba. Gli inchiostri venivano macinati nei mortai e diluiti nei portacalami. Sulla tavoletta, «saggio» dello scriba, si legge: «Viva il Re della Valle e Re del Delta, Signore della Verità è Rà, amato da Amon-Rà, Signore dei Troni delle Due Terre, dotato di vita come Rà. Viva il figlio di Rà. Ammone è soddisfatto, Principe di Tebe amato da Amon-Rà, re degli Dei, vivente in eterno». (Torino, Museo Egizio).

10. Il pubblico dei lettori

Nell'antichità il libro generalmente veniva letto sempre ad alta voce, anche quando il lettore si trovava in un luogo appartato e leggeva per proprio diletto. Nel libro degli Atti degli Apostoli (8, 27) ne abbiamo un esempio laddove si racconta l'episodio dell'apostolo Paolo che "sente" il dignitario etiope mentre legge da solo il profeta Isaia: evidentemente leggeva ad alta voce. In Occidente con l'invasione gotica e in Oriente con l'imperatore Giustiniano, il pubblico dei lettori si dilegua rapidamente, si assiste ad un massiccio processo di analfabetismo di ritorno; basti pensare che in precedenza, per esempio, soprattutto in Grecia, l'ateniese medio era in grado di leggere e di scrivere.

Finora sono stati ritrovati circa tremila frammenti papiracei di letteratura greca che coprono il periodo che va dal IV sec. A.C. al VII sec. d.C., da cui appare con una certa chiarezza che tra tutti gli autori e le opere dell'antichità, dominavano l'Iliade e l'Odissea, i miti di Esiodo — che tra l'altro furono anche le prime composizioni poetiche ad essere trascritte con i segni dell'alfabeto tra il 700 e il 650 a.C. —, le tragedie di Euripide, le orazioni di Demostene, le commedie di Menandro, le elegie di Callimaco, i dialoghi di Platone, la storia di Tucidide e scritti celeberrimi di altri autori quali l'oratore Isocrate e i poeti Pindaro e Saffo, i tragediografi Eschilo e Sofocle, gli storiografi Senofonte ed Erodoto, il commediografo Aristofane, l'epico Apollonio Rodio ed altri ancora; questi erano gli autori più letti, le opere più vendute.

Indicazioni bibliografiche

- 1) L. BENOIST, *Segni, simboli e miti*, Garzanti, Milano, 1976.
- 2) G. CAVALLO, *Libri, editori e pubblico nell'antichità*, Laterza, Bari, 1975.
- 3) M. McLuhan, *Gli strumenti del comunicare*, Garzanti, Milano, 1976.
- 4) G.B. ROGGIA, *Storia della scrittura*, Loescher, Torino, 1977.



I Maya dell'America centrale escogitarono una loro scrittura con disegni che rappresentavano suoni. Ne restano molti esempi, tuttora praticamente indecifrabili.

LA SCRITTURA: UN OCCHIO IN CAMBIO DI UN ORECCHIO

L'alfabeto fonetico è una tecnologia del tutto particolare. Ci sono stati molti tipi di scrittura, pittografica e sillabica, ma praticamente un solo alfabeto (fonetico) nel quale a lettere semanticamente prive di significato corrispondono suoni semanticamente privi di significato. Questa nuda spartizione e questo parallelismo tra un mondo visivo e un mondo auditivo erano, culturalmente parlando, rozzi e spietati. La trascrizione fonetica sacrifica mondi di significato e di percezione presenti in forme come i geroglifici o gli ideogrammi cinesi. Ma queste forme di scrittura, culturalmente più ricche, non potevano favorire l'improvviso passaggio dal mondo magicamente discontinuo e tradizionale della parola tribale al "medium" visivo, freddo e uniforme. Secoli di ideogrammi non hanno minacciato il compatto nucleo familiare e le sottigliezze tribali della società cinese. Nell'Africa d'oggi, come nella Gallia di duemila anni or sono, basta invece una sola generazione di alfabetismo per dare almeno inizio al distacco dell'individuo dalla ragnatela tribale. Questo fatto non ha nulla a che vedere con il "contenuto" delle parole alfabetizzate, ma è il risultato di una rottura improvvisa tra un'esperienza auditiva e una visiva. Soltanto l'alfabeto fonetico crea una divisione così netta dell'esperienza, dando a chi ne fa uso un occhio in cambio di un orecchio e liberandolo dalla "trance" tribale della parola magica e risonante e dalla rete delle affinità di sangue. Si può quindi sostenere che l'alfabeto fonetico fu la tecnologia che servì a creare "l'uomo civilizzato", gli individui separati ma uguali davanti ad un codice di leggi scritte.

Marshall McLuhan
Gli strumenti del comunicare,
Garzanti, Milano, 1976, p. 89

IL MITO DI CADMO. NASCITA DELL'ALFABETO

Il mito greco dell'alfabeto racconta che Cadmo, il re cui si attribuisce l'introduzione in Grecia delle lettere fonetiche, seminò i denti di un drago dai quali scaturirono uomini in arme. Come tutti i miti, anche questo riassume un lungo processo in un'immagine sintetica. L'alfabeto significò potere, autorità e controllo a distanza delle strutture militari. Unito al papiro segnò la fine dell'immobile burocrazia del tempio e del monopolio sacerdotale della conoscenza e del potere. A differenza della scrittura pre-alfabetica, che con i suoi innumerevoli segni era difficile da apprendere, poteva essere imparato in poche ore. L'acquisizione di conoscenze così vaste e di capacità così complesse come quelle rappresentate dalla scrittura pre-alfabetica, tracciata su materiali ingombranti come la pietra o il mattone, assicurò alla casta degli scribi-sacerdoti il monopolio del potere. L'alfabeto, più facile, e il papiro, più leggero, meno costoso e meglio trasportabile, si associarono per trasferire il potere dalla classe sacerdotale a quella militare. Tutto questo è implicito nel mito di Cadmo e dei denti del drago, insieme con la caduta delle città-stato e con l'ascesa degli imperi e delle burocrazie militari.

Marshall McLuhan



L'ideogramma cinese "li" (in alto) e la sua evoluzione: dapprima disegno stilizzato (centro) di una brocca a tre piedi (sin.), raffigurò, verso il 1000 a.C., il tripode bronzeo che sostituisce il recipiente di terracotta (destra), per assumere, verso il 200 a.C., la forma attuale.

MEANDRI E CAVERNE

di Mario Bolognese e Attilio Lunardi



La fiaba che segue, la caverna con le fragole nere, tratta del problema della droga, ma in senso lato. La droga non è infatti soltanto quella specifica sostanza di natura vegetale o chimica che rappresenta, e giustamente, uno dei più drammatici problemi soprattutto delle società industriali e post-industriali ma anche, e soprattutto, un problema di isolamento, di autoesclusione con caratteristiche patologiche, almeno a livello potenziale. Droga è spingersi — magari in maniera indotta, provocata con mezzi più o meno subdoli e violenti — in un vero e proprio “vicolo cieco” (il meandro appunto) in cui una serie di dolorose spinte e contropunte restringe fino a farlo quasi scomparire l’io che si relaziona con il reale.

La droga — dall’eroina all’alcool, dal tabagismo all’intossicazione ideologica fino a tutte le “suggestioni” (pubblicitarie ecc.) comunque indotte — è quell’ossessivamente ritmico camminare dentro noi stessi, in maniera sempre più stretta, coatta, da angolo ad angolo, fino, al limite estremo, a quando ogni terminale che dà e riceve cose di vita diventa un punto nero che chiede dissoluzione e morte come ultima e disperata ribellione alla mancanza di amore e di contatti significativi. Il meandro è quando un angolo — di cui si è parlato in una scheda precedente — non dà più rifugio ma rimbalza, con rigide tensioni direzionali di sapore “metallico”, ad altri successivi angoli sempre più freddi e bui. Tante volte, se solo riusciamo ad essere più sensibili e attenti, potrebbe bastare un nostro “segno” d’amore per spezzare in tante persone che ci circondano e di cui abbiamo responsabilità — bambini ed adulti — il progressivo angosciante dinamismo involutivo. Questa fiaba, giocata ed animata con segni tracciati con il gesso per terra — come suggerisce Lunardi —

potrebbe aprirci le porte per una seconda comunicazione su questo problema di “droga”.

LA CAVERNA CON LE FRAGOLE NERE

La chiamavano “la prova del sentiero”. Lo dovevano percorrere le scoiattoline e gli scoiattolini prima di poter giocare liberamente sugli alberi, come facevano i grandi.

Era un sentiero con lunghe penellate di sole cocente e qua e là allungavano le mani dei rovi graffianti. Lungo il percorso il vento suonava tra i rami antiche nostalgie ma a tratti batteva sui tronchi una musica strana, con dentro paura e speranza.

Nessuno obbligava i piccoli a fare quel sentiero. C’era anche qualche mamma e papà che sconsigliava la prova, inventando giochi e tenerezze per rimandarla. Ma per molti di loro la voglia dei grandi rami lassù, vicini ai lunghi capelli del sole, era più forte di ogni paura.

Ma c’era un altro pericolo lungo quel percorso. Quando la sete si faceva sentire pungendo la gola e il cuore, afflitto da paura e solitudine, aveva voglia di galoppare all’indietro, ecco, all’improvviso, la bella caverna. Fresca, riposante come il sapore del muschio e con quelle meravigliose fragole nere che sembravano fatte di acqua, mormorio di notti amiche e calore che dentro ti scioglie l’affanno.

Ma guai a mangiarle. La caverna diventava una trappola e non sapevi più dove era il dentro e il fuori, l’entrata e l’uscita e quel sapore buono che t’aveva ingannato incominciava a martellare ritmi di crescente terrore.

E quando i grandi raccontavano questa storia tutti gli scoiattolini, proprio come fate voi, si eccitavano e volevano saperne di più e chiedevano mille spiegazioni e le codine si agitavano e sbattevano e sembravano una piccola foresta di guizzanti perché. Perché, perché, perché?... Perché, quando si incomincia “la prova del sentiero”, non si può più tornare indietro e bisogna fidarsi del buono che si ha nel cuore, che è come un pasto di affetto e sicurezza che non ti lascia mai del tutto affamato e assetato. Fermarsi a metà strada nella caverna vuol dire... Ma

a questo punto immaginiamo che una scoiattolina — ognuno provi a inventarsi un nome, io la chiamerei CODAUP ma forse voi siete più bravi di me — sicuramente avrà fatto un grande salto fino al naso dello scoiattolo raccontatore e...:

-- Dicci cosa succede nella caverna dopo che uno mangia le fragole nere.

— Succede che uno crede di scappare fuori e invece penetra dentro, sempre più dentro per cunicoli e meandri e strettissimi passaggi di nero basalto. Crede di raggiungere il sole e invece insegue ombre di pipistrelli e acri odori d’abisso profondo. È come se un prigioniero, sulla soglia della prigione, con quelle fragole nere scappasse indietro, sempre più indietro, fino alla prigione più nascosta e segreta dove non sei più sicuro che il sole e la vita bussino ancora.

INDICAZIONI E SUGGERIMENTI PER UNA LETTURA DELLA FIABA IN CHIAVE DI ANIMAZIONE

La proposta riguardante questa scheda del meandro è semplificata dal suo stesso impianto grafico e tutta la sua teatrabilità è proprio il percorso per terra tracciato con un gesso, come suggerisce Attilio.

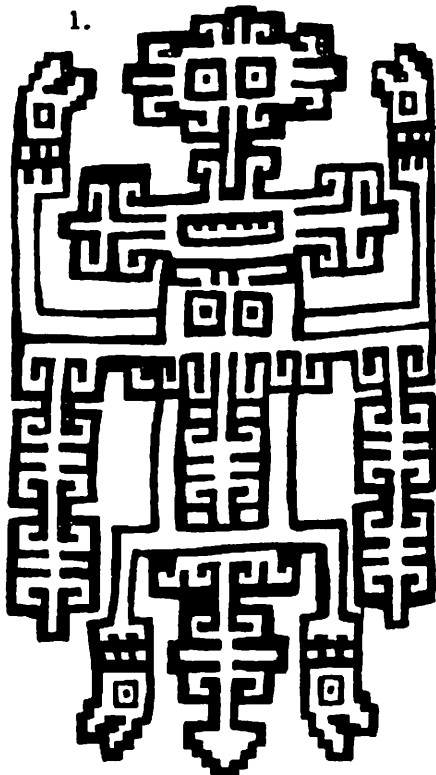
Può essere un “cammino” tracciato sulla terra o sulla sabbia (come certe bellissime raffigurazioni degli indiani Navaho) commentato da ritmi e musiche appropriate. Consiglio di sentire ed eventualmente di usare le tecniche vocali degli sciamani Yanoama (Amazzonia, Alto Rio Negro e Alto Orinoco) dal disco I SUONI - Musica di tradizione orale a cura di Diego Carpitella.

Tutta la parte della fiaba riguardante l’ingresso nei meandri della caverna può essere benissimo traspunta in veri e propri passaggi “rituali” per terra. Ogni angolo può diventare una “zona colore” (posto di magia e di trasformazione) in cui il bambino indossa una certa maschera, usa certi colori e compie certi movimenti determinati dal progressivo incalzare della situazione meandrica.

La maggiore ossessività e la maggiore rigidità (depersonalizzazione progressiva) del chiudersi sempre più stretto dell’azione possono assumere, da un punto di vista ritmico-motorio l’andare stereotipato del robot, che diventa anche maschera.

Il percorso che man mano avvolge il bambino e che quindi diventa parte del suo vestito-maschera.

Consiglio poi di far seguire al bambino questo tracciato in vari modi: a occhi bendati, strisciando, in ginocchio, camminando all'indietro, con dei pesi attaccati, camminando sulle punte dei piedi, correndo a trottola, saltellando ecc. per vari tipi di esperienze cinestetiche. Il tipo di andatura scelto dal bambino può offrire interessanti indicazioni sul suo vissuto corporeo a livello psicomotorio. Al centro del meandro potrebbe essere costruito un totem



Un esempio di possibile "TOTEM MEANDRICO" stilizzato, tratto da un tessuto pre-colombiano (PARACAS, PERÙ).

(poi eventualmente da distruggere o da bruciare) attorno al quale inventare vari tipi di balletto (catartico, ossessivo ecc.). Come già indicato in altre schede il meandro può naturalmente essere costruito usando gli stessi corpi dei bambini: al passaggio di uno di loro compiono certi movimenti con le mani, con i piedi, con il corpo commentando così le tappe del percorso.

Anche gli angoli possono naturalmente essere "viventi", ad esempio dei bambini mascherati che vestono e trasformano in robot chi arriva facendogli fare certi movimenti e spingendolo all'angolo successivo.

Mario Bolognese

Osservazioni sui segni archetipi

IL MEANDRO

Quale simbolo di tortuosità misteriosa il meandro prende il suo nome

dal greco ΜΑΙΑΝΔΡΟΣ, nome di un fiume dell'Asia Minore noto per il suo corso estremamente sinuoso.

Su oggetti di osso questo segno lo si trova inciso già nel paleolitico superiore, ma solo in Ucraina.

Nell'età del ferro, nella civiltà Villanoviana, lo troviamo inciso sulle urne cinerarie ed è poi uno degli elementi più caratteristici nella pittura vascolare (XI-VIII sec. a.C.).

Questa breve premessa per cercare di capire il "senso" di questo segno e cosa possa, di volta in volta, aver rappresentato.

Il fatto di trovarlo inciso su di un osso poteva forse rappresentare quasi il marchio del cacciatore che così stabiliva la definitiva appropriazione dell'animale catturato. Proprio questo movimento di "cattura", di trappola, di imprigionamento, di percorso angolato, è un meandro dove, se si entra, si va inevitabilmente a sbattere contro un angolo che ti spinge verso un altro angolo fino a trovarsi bloccati al centro di un organismo che chiudendosi, quasi con braccia meccaniche, soffoca e uccide. Ma prima della morte LA PAURA, LA PAZZIA, LA FINE, a quel punto, LIBERATRICE.

Per noi oggi il meandro è spesso più verbale, concettuale, che fisico ma il segno è impresso nel nostro

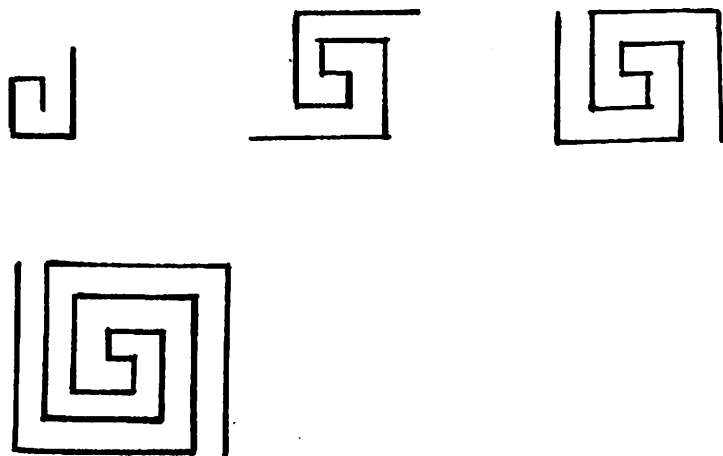
profondo riuscendo a "confondere", "coinvolgere", "irretire", "perdere", "soffocare" e non c'è il gioco del perdersi nel labirinto che sottende altri concetti, altri atteggiamenti di accettazione e di invenzione dello spazio. Quello che penso sia interessante è constatare, supponiamo di tracciarlo per terra con un gesso, se lo seguiamo esso diventa uno spazio in cui l'azione deambulatoria viene interrotta bruscamente e indirizzata inevitabilmente da un'altra parte, dando così inizio ad un processo di avanzamenti rettilinei e di incontri di ostacoli, gli angoli in questo caso, che provocano interruzione dell'azione e necessità di decisione per procedere. Si determina quindi un atteggiamento che può essere di volta in volta di scoperta o di paura o di rifiuto e dove il tempo (tempo per camminare, tempo per pensare, tempo per decidere, tempo per organizzare ecc.), acquista una misura spezzata ma continua, acquisendo così un andamento ritmico fatto di tempi e di spazi modulari costruiti dal susseguirsi di multipli e sottomultipli della misura generatrice.

A questo punto sarà interessante vedere, ad esempio, l'atteggiamento "etico" nei confronti della spirale alla prossima puntata.

Attilio Lunardi - Febbraio 1983

"IL MEANDRO"

sviluppo del modulo:



da un cratere della necropoli

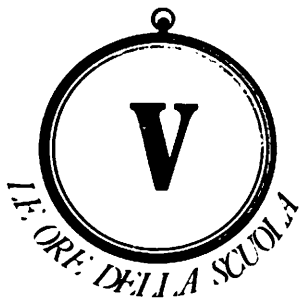
di LIPARI attribuito al ceramista ASSTEAS

(IV secolo a. Cr.)

* A. Lunardi

CRONACA QUOTIDIANA DELL'AFRICA D'OGGI

a cura di Luisella Riboldi



J.B. Tati Loutard, NOUVELLES CHRONIQUES CONGOLAISES, Présence africaine, Paris, 1980

Il libro è una raccolta di dodici novelle che raccontano la vita, o alcuni momenti di essa, vissuta da personaggi senza storia. Cronaca spicciola, dunque, di una realtà semplice e dimessa. Ma anche testimonianza di un modo di vivere, di pensare, di sentire, all'interno di una società in profondo cambiamento com'è quella africana attuale. Nei paesi africani di recente indipendenza, la vita scorre con ritmi diversi. Negli ambienti rimasti ancorati alla tradizione di un passato ancora vivo, il ritmo è quello delle stagioni, del nascere e del morire, degli eventi che fanno unica la vita di ciascuno. Nell'ambiente delle città, dove molti si trasferiscono alla ricerca, spesso vana, di un migliore tipo di vita, il ritmo è diverso. Esso è segnato da una sorda lotta per la sopravvivenza, nella maggior parte dei casi. O da una lotta altrettanto sorda e impietosa, quella per il raggiungimento dei posti che contano, per la carriera che garantisce un tenore di vita al di sopra della povertà o dell'anonimato. In questa situazione si muove la maggior parte dei protagonisti di queste novelle. Sono persone alle quali un lavoro, gli studi o la fortuna, hanno consentito di realizzare un tipo di vita abbastanza sicura economicamente. Da questo punto di arrivo esse ripensano alla propria origine, mai con rimpianto, spesso con disprezzo, quasi sempre con il segreto desiderio di annullare anche nella memoria un passato di indigenza e di umiliazioni. Parenti, antichi amici, villaggio, popolo da cui pure provengono, sono gradini di questa scala che sono riuscite a salire e da

cui mai vorrebbero discendere. Il momento della verità nuda arriva con la morte o con la disgrazia politica che mettono in evidenza la nullità di questo sforzo, di questa solitaria scalata: la vanità e il vuoto di una meta raggiunta da soli, all'interno di una società che tradizionalmente ha avuto proprio nella solidarietà il suo punto di forza. I personaggi più vivi umanamente sono proprio quelli che mantengono, del proprio passato, i valori più autentici, magari riscoprendoli dopo le delusioni e l'amarrezza di un fallimento, sia a livello personale che familiare o politico.

Una carriera stroncata

Il protagonista di una delle novelle, Matembélé, ha sperimentato una rapida ascesa politica passando, in pochi minuti, dal suo ruolo di insegnante a quello di ministro. Altrettanto rapida è però la sua caduta, che lo porterà addirittura in prigione per quattro lunghi anni. Una volta uscito tenta di tornare alla normalità della sua vita precedente. Una sera ripercorre le strade della sua città. È una specie di cammino a ritroso nella sua vita e nella sua avventura paurosa. Il ripercorrere quelle strade, a cui sono legati tanti ricordi, gli dà un senso di vertigine.

"Dopo qualche passo si sentì venir meno. Un sudore freddo gli tolse le forze, come una forte emozione. È ben strana la vita — si disse — Ma non seguì più il pensiero. Ormai era notte fonda. L'oscurità lo riportò alla sua insignificanza, alla sua nullità. Ricominciò a camminare lentamente. Passò accanto a un ristorante. Uno sguardo furtivo all'interno gli consentì di riconoscere alcuni che erano stati suoi collaboratori al ministero. Essi non immaginavano certamente che il loro capo di un tempo fosse così vicino in questo momento, tanto che la sua presenza quasi li sfiorava. Egli era colato a picco in seguito a un grave rivolgimento politico. Essi erano rimasti a galla e dopo la burrasca si erano riconvertiti. È sempre così in questo paese, da più di vent'anni. I capi cadono insie-

me ai collaboratori più prossimi. Altri, non meno arroganti, traballano un momento, poi ritrovano la direzione del vento. Storditi dal colpo ritrovano però in fretta le loro energie e lavorano ben presto, di nascosto, di notte, al seguito dei nuovi dignitari.

Questa situazione, che Matembélé ha vissuto, provoca ora il suo amaro giudizio sulla realtà politica del suo paese. Non è che un ingranaggio che macina persone secondo le esigenze del momento, per ributarle poi nella massa senza nome. Ma egli ha imparato a riflettere su questa realtà, passando attraverso la sofferenza e l'abbandono da parte di tutti mentre era in prigione.

"Egli riprese a pensare. E come impedirsi? La nostra testa è come una miccia pronta ad accendersi in un attimo. Matembélé aveva imparato a meditare. È come con lo sport. Poi un giorno si diventa campioni, cioè filosofi. Si prende la vita dal lato dello spirito. Il cuore si calma. Il suo terreno di allenamento era stata la sua cella di prigioniero: uno spazio ristretto e chiuso, il migliore osservatorio. Tuttavia la sofferenza incideva il suo essere fin nel profondo. Gli onori lo facevano ridere, gli sembravano maschere grottesche." (pp. 44/45)

Da questa nuova prospettiva ha imparato a valutare la realtà in maniera diversa, a dare il giusto peso a quello che veramente conta. Ha cominciato a maledire il momento, prima ritenuto fortunato, in cui il Capo dello Stato lo aveva convocato per affidargli un incarico ministeriale in un nuovo governo che si stava formando.

"Gli fu proposto il Ministero delle Miniere. Fosse stato almeno quello dell'Istruzione. Si arrischiò a dire 'ma io sono insegnante'. Ma il Presidente gli fece capire che la conoscenza tecnica non è fondamentale in politica. 'Io non voglio ministri esperti. Io voglio dei responsabili impegnati, battaglieri. Abbiamo degli oppositori. Io voglio uomini d'azione, non intellettuali miopi.' Era dunque entrato nella vita politica spinto da una folata di vento e ne era uscito allo stesso modo. Era stato spinto al centro del ballo e si era messo a muoversi come gli altri. Perché l'avevano gravato di tanta responsabilità il giorno del giudizio?" (p. 46)

In prigione ripensa a lungo a tutto questo e comprende molte cose che allora gli erano poco chiare. Ma in-

tanto la vita continua, fuori dalla sua cella, anche senza di lui. Sua moglie e i suoi figli devono fronteggiare da soli una situazione divenuta ostile. Il suo ritorno a casa non sarà un'occasione festosa ma gli riserverà un'amara sorpresa.

Il prezzo pagato per la sua rapida e breve carriera politica sembra veramente eccessivo. Del suo breve periodo di lavoro politico era rimasto l'edificio del Ministero, che era riuscito a far costruire.

"Ma questo edificio non poteva fare ciò che avrebbe fatto un cane: riconoscere il padrone dopo una lunga assenza." (p. 50)

Travolto dai ricordi, Matembélé si ritrova davanti a questo edificio. Rivede se stesso nel giorno dell'inaugurazione, quando tutti gli si inchinavano davanti. In realtà ora si rende conto di essere stato uno strumento usato finché è stato utile e poi messo da parte. Ma ora che ha compreso tutto questo è troppo tardi. È tardi anche per ricostruire l'unità della sua famiglia, per ricongiungersi a sua moglie e ai suoi figli. Il tribunale gliene affiderà tre, gli altri resteranno con la madre. La prigionia lo aveva troppo allontanato da loro.

"Matembélé guardò l'edificio dall'alto al basso, come si squadra qualcuno. La lampada centrale lo accecava. Gli sembrò di uscire da un sogno più che da un ricordo. La sua casa era ancora lontana, egli non si sentiva più la forza di proseguire a piedi. Chiamò un taxi per raggiungere il suo rifugio." (p. 52)

La sua casa, con i figli che gli erano rimasti, era l'unico legame che lo ancorava alla vita, una vita tornata a scorrere nell'alveo del quotidiano, dell'anonimo, da cui, ora, non sarebbe più uscito.

Una donna tra passato e futuro

La storia di Alphonsine, protagonista di un'altra novella, è emblematica per altri aspetti. Alphonsine è una giovane donna che sembra aver creato in se stessa, attraverso uno sforzo costante e per mezzo della sofferenza che ne ha limato la sensibilità, un equilibrio tra passato e presente. Vive la sua realtà di sposa, di madre, di insegnante con intensità. Riflette sulla propria esperienza e su quella altrui. Dalla tradizione in cui è cresciuta prende e conserva nel suo vivere gli elementi fondamentali: l'amore alla vita, il rispetto per la



«Era entrato nella vita politica spinto da una folata di vento...».

fedeltà familiare, l'accettazione della sua condizione di donna all'interno di un sistema sociale in cui i ruoli sono ben distinti. Ma di fronte a lei, intorno a lei scorre la vita di una città, con tutti i complicati meccanismi che essa mette in moto. Lei stessa vive dentro la realtà della scuola in cui lavora, e quindi fuori dalla sua famiglia per parecchie ore del giorno, un'esperienza diversa da quella vissuta un tempo da sua madre. In questa situazione di continuo confronto tra un passato per lei ancora vivo e un presente nuovo e diverso la sua capacità critica si è acuita. Un'occasione qualunque che le lascia il tempo per pensare la porta a riflettere sulla sua situazione e a vedersi proiettata verso una realtà diversa, tutta da inventare. Accade una sera in cui, in attesa dell'autobus per tornare a casa, ha modo di ripensare alla sua esistenza.

"Fino a ventisette anni la vita non le ha portato che pena e fatica. Di suo padre, morto quando lei aveva cinque anni, non le restava che un vago ricordo. Sua madre era stata cacciata dalla casa del marito con i suoi quattro figli, una settimana dopo il lutto. Il cognato le aveva detto che avrebbe preso la casa e i beni e che lei non poteva pretendere niente se non avesse accettato di diventare la sua terza moglie. La vedova rifiutò la proposta con una dignità che commosse tutti gli amici del defunto marito." (p. 118)

Alphonsine aveva sentito raccontare tutto questo più volte, col cuore stretto dall'angoscia, nella sua vita di bambina e di adolescente. Poi era arrivato anche per lei il momento di sposarsi ed erano arrivati i figli, uno dopo l'altro.

"Sette figli, alla mia età! Ho veramente la sorte di un'anitra. Fuori dal mio lavoro io sto con la mia covata. Mio marito non è più che un'ombra in casa. Fa una vita spensierata: i bar, le donne, le passeggiate. Ci urtiamo per motivi futili. L'amore è ormai finito. Ma egli si infuria se io mi rifiuto e così cedo per paura delle percosse. La pillola mi fa male. Ho paura ad abortire, anche se mi assicurano che in clinica lavorano in modo impeccabile. Io ho l'impressione che queste pratiche siano contrarie al mio destino. Io non devo tentare la morte. Essa mi afferrerrebbe subito. Preferisco affrontare il parto, ormai vi sono abituata." (p. 119)

Questa maturità nella valutazione della realtà e della propria situazione non le concede però vie di uscita. Radicata nel suo compito di donna-madre-sposa non si concede scappatoie, nemmeno quelle considerate normali ormai dal suo stesso ambiente.

"Quando le sue colleghe insegnanti parlavano delle loro avventure sentimentali, Alphonsine le ascoltava distrattamente. È come se il suo

destino gliele avesse risparmiato. Eppure era bella, aveva un corpo piacente, malgrado le numerose maternità. Le sue colleghe non le credevano quando affermava di non aver avuto più alcuna avventura dopo il suo matrimonio. Passava ai loro occhi per una gattamorta. In realtà lei non era ipocrita ma piuttosto rassegnata. Qualche uomo le faceva la corte ma lei pensava che accettando sarebbe stata più infelice dopo un breve momento di vertigine." (pp. 124/125)

Una sera accetta un passaggio, appunto perché l'autobus non arriva, da uno sconosciuto, un gentilissimo diplomatico straniero. Il giro in macchina la distende e finisce per darle un po' di riposo dopo una giornata faticosa. Il discreto invito del diplomatico che desidera rivederla ancora, le fa nascere il terrore che suo marito possa sapere una cosa del genere. Quella sera, stanchissima ma agitata non riesce a dormire. Esce dalla casa e si porta in cortile, nel cuore della notte.

"Ella si era raramente arrischiata ad uscire a un'ora così tarda. Avrebbe voluto camminare un po', senza pensare a niente, per una passeggiata distensiva, o almeno fare qualche passo in cortile. Ma una paura che veniva dal fondo della sua infanzia la invade. Tutto un mondo di divieti uscì dall'ombra. Era cresciuta con l'impressione che una ragazza o una giovane donna è come una preda che deve costantemente difendersi per non lasciarsi divorare. Pensava a una cerva costantemente all'erta nel bosco." (p. 128)

Ma il giorno dopo e nei giorni successivi, la sua condizione di donna sacrificata in una vita faticosa crea nel suo cuore un senso di ribellione. Decide, improvvisamente, di accettare l'invito e di incontrare di nuovo il suo occasionale amico. Non ha mai tradito suo marito ma questa volta vuole buttarsi nell'avventura.

"Suo marito le diceva con convinzione che l'uomo non è monogamo. Ella affermava invece che la fedeltà è una conquista morale per entrambi i sessi e non un dono di natura. Questo pomeriggio aveva deciso di gettarsi tra le braccia di un altro. Valeva la pena fare l'esperienza. Avrebbe evitato di cadere in un ingranaggio, una sola volta poi avrebbe voltato pagina. Dopo di ciò le informazioni sui tradimenti di suo marito non avrebbero più fatto fischiare a lungo le sue orecchie. Il suo cuore si sarebbe serrato meno frequentemente. Sì, era il rimedio che avrebbe

portato in superficie e ripulito ogni volta le sozzure di suo marito come uno strofinaccio. Una volta sola basta. Bisogna conservare la propria dignità. L'amante dovrà credere che si è trattato di uno smarrimento passeggero e finirà per rispettare il rifiuto. Troppe infedeltà insozzano una persona. La vita non è stagno fango." (p. 131)

Mentre si prepara ad uscire dalla sua casa per andare verso questa avventura, Alphonsine viene fermata da una figlia. La bimba di due anni vomita e ha la febbre. È quanto basta per richiamare sua madre alla realtà a cui è legata. Rinuncia ad uscire di casa, rinuncia ai suoi progetti. Il suo mondo è questo, i suoi figli ne fanno parte, tutto il resto è estraneo. Ricomincia così la sua sorda lotta per la vita e l'aver sfiorato da vicino l'avventura le lascia una maturità più consapevole e profonda.

Prospettive di cambiamento

Una caratteristica di alcuni personaggi delle novelle è la solitudine in cui si muovono, pur intenzionati, come sono, a lavorare per il popolo, per il cambiamento di situazioni di sofferenza e di disagio. Essi combattono la loro battaglia da soli, perché sono come le avanguardie di coloro che hanno capito. Sono dei "rivoluzionari" in mezzo a un popolo che ancora non ha maturato le idee nuove. Manca loro il tempo e la pazienza dei tempi lunghi, la pazienza di far maturare anche negli altri le stesse idee di cambiamento, l'esigenza di percorrere strade diverse.

"Loutoumou si sentiva contemporaneamente atleta e capo di un vasto territorio, certamente più grande del Belgio o dei Paesi Bassi. Sognava di trasformarlo, di apporre ovunque l'impronta umana, la propria impronta. In altri paesi, sorvolandola, si vede la natura misurata e lavorata. Ma come fare qui, con un bilancio regionale ridicolo, senza macchine, queste fruste che permettono di dominare la natura? Qui l'uomo è un dettaglio, un nano che si precipita sotto un rifugio appena cala l'oscurità e di giorno è il buffone del grande circo che gioca davanti agli alberi per gli uccelli che lo guardano dall'alto dei loro trespolti e che lo incoraggiano con il loro canto. L'uomo qui graffia la terra che gli dà un tubero con cui reggersi in piedi. Si dovrà dunque continuare a osservare l'uomo immobile di fronte allo scorrere del tempo? Il secolo nuovo si avvicina senza che egli gli vada in-

contro. Dappertutto altrove l'uomo crea e amplia il proprio dominio. Qui la natura ci tiene per la gola e ci strangola in silenzio. Bisogna almeno dirlo, gridarlo, urlarlo." (p. 104)

Egli è convinto che bisogna darsi da fare e si dà da fare, con i mezzi che ha a disposizione. Nei suoi viaggi attraverso il territorio si rende conto di quanto il suo paese sia bisognoso di sviluppo e di stimolo verso il cambiamento.

"Durante i viaggi egli non smetteva di guardare il paesaggio. Sembrava che lo integrasse nel suo stesso essere. In seguito, quando ne parlava, era così preciso sulla configurazione dei luoghi, sulla fauna e sulla flora, che si aveva l'impressione che commentasse delle diapositive. In questa natura immensa e primitiva i villaggi sembravano delle macchie. Gli scarsi raggruppamenti umani si manifestavano lungo la strada con grida di entusiasmo comandato. Il dominio dell'uomo su queste immense distese era ancora lontano. Loutoumou si domandava talvolta da dove potessero venire questi esseri che avevano l'aria di appartenere a un'altra razza, malgrado le rassomiglianze morfologiche con quelli della città. Essi vivevano una vita simile a quella del neolitico con, qua e là, un articolo del nostro tempo.

Il viaggio attraverso la regione gli faceva prendere coscienza del compito sconfinato da svolgere. Bisognava rovesciare le proporzioni: strappare all'erba, agli alberi, l'iniziativa nell'occupazione dello spazio. Ad ogni arrivo si organizzava un incontro. Era il momento più esaltante: la folla, le bandierine, gli slogans. Cosa fare per mettere in movimento tutta questa massa disponibile?" (pp. 108/109)

Sull'onda di questa richiesta di cambiamenti qualcosa si muove. Tra mille difficoltà la rivoluzione cammina. Questi uomini che hanno dato inizio al cambiamento faranno ancora molti sbagli. La storia non darà loro ragione che in parte. Anche perché ciascuno di essi, a parte rare eccezioni, cerca prima di tutto il miglioramento per sé, più che per gli altri.

"Il mondo è bizzarro: non è fatto per i migliori" concluderà un altro protagonista osservando la fortuna dei disonesti. È un'intuizione antica che i poveri hanno avuto da sempre. Succede tuttavia che se ne scordino essi stessi una volta arrivati in alto, soprattutto se la loro ascesa è una scalata solitaria.

PAGINE DI VITA

ESPERIENZA SCOLASTICA

ADULTI A SCUOLA

Scuola rurale di Bunyankiri



La nostra rivista si rivolge come suo campo specifico alla scuola dell'obbligo. Si prefigge quindi di aiutare principalmente la formazione degli scolari dai 6 ai 15 anni circa. Ma l'istruzione è un diritto di tutti gli uomini e di tutte le età. Non è raro il caso di adulti che tornano a scuola anche in Italia, riscoprendo il ruolo importante che ha l'istruzione nella formazione umana completa.

Il problema della scuola agli adulti è più vivo e urgente là dove a causa della povertà, dell'emarginazione o di strutture scolastiche inadeguate l'analfabetismo colpisce la grande maggioranza della popolazione.

*In questi paesi la scuola per gli adulti prende un nome più significativo ed ampio: **coscientizzazione**.*

Necessariamente la scuola per adulti si muove su binari diversi da quelli della scuola per ragazzi. Il confronto non è però inutile, anzi ricco di ispirazioni e suggerimenti. Per questo presentiamo qui un lavoro interessante svolto da una comunità di animatori in Africa, a Bunyankiri (Zaire). Ecco in sintesi le loro risposte alle nostre domande ().*

AMBIENTAMENTO

1) Chi siete?

Siamo sei adulti e due bambini che vogliono vivere un'avventura...: l'avventura della vita comunitaria tra di noi e della solidarietà coi poveri. Giovanni (di Corinaldo) e

Carlo (di Piacenza) sono due preti dell'Istituto Missionario Saveriano di Parma; Luisa (di Parma) ed Emma (di Biella) sono due laiche che pur non facendo parte di nessuna "istituzione" hanno scelto di donarsi così a vita; Marino e Bruna (di Varese) sono una coppia con due figli: Simone di 5 anni e Daniele di sei mesi. Nessuno di noi si conosceva prima di venire in Africa; per vie diverse, ascoltando ciascuno personalmente i vari appelli che le occasioni presentavano è... approdato qui e ora insieme cerchiamo di vivere con fedeltà la nostra chiamata.

2) Perché siete andati proprio in Africa?

Non è facile rispondere. Sarebbe come chiedere a un giovane perché ha proprio scelto la sua ragazza o ragazzo tra le migliaia d'altri che ci sono nel mondo... probabilmente non saprebbe rispondere. Possiamo dire che tutti eravamo già ben impegnati in Italia in campi diversi e che quindi l'andare in Africa non è stato un fuggire dall'impegno qui. I problemi della Missione e del Terzo Mondo ci interessavano tutti da alcuni anni; eravamo anche convinti che fosse necessario metterci sul serio dalla parte della gente dell'emisfero Sud che è povera (e oggi è soprattutto "impoverita") per colpa dell'emisfero Nord egoisticamente attaccato solo al proprio interesse e sviluppo. Così quando le circostanze ci hanno portato a delle concrete possibilità di metterci insieme e di partire per lo Zaire... siamo partiti. Oggi siamo convinti di aver fatto la scelta giusta, nonostante i nostri sogni giovanili abbiano avuto ora la verifica dura... e a volte nauseante... di cosa sia vivere davvero con i poveri e di quanto egoismo e interesse siano permeati anche loro.

CONTENUTI

3) Il vostro lavoro in cosa consiste?

Possiamo sintetizzarlo in due punti: *coscientizzazione ed evangelizzazione*.

A) Coscientizzazione:

Coscientizzare vuol dire prendere "insieme" coscienza dei problemi e delle schiavitù a cui siamo soggetti per studiare delle prassi di liberazione e lavorare, ancora "insieme", per realizzarle a partire dalle proprie forze senza aspettare sempre l'aiuto esterno.

B) Evangelizzazione:

Un giorno una di noi animava un incontro tra alcuni giovani. Il tema della riflessione verteva su un fatto successo pochi giorni prima nella loro Località (= comprensorio): l'Autorità locale aveva indetto una colletta per riparare lo stabile in decadenza dell'Ospedale-Maternità; erano stati raccolti circa 8.000 Zaire (un milione di Lit.), somma considerevole per le possibilità della gente che aveva aderito con fiducia e speranza. Poco tempo dopo si veniva a sapere che tutti i soldi erano spariti nelle tasche di un Capo e spesi per i suoi interessi personali. I giovani fremevano per questo e se ne discuteva insieme. Si chiese loro: "Dite sinceramente quello che pensate in questo momento dentro di voi". Risposero tutti con grandi affermazioni sull'onestà e sulla giustizia; solo Mandjara, responsabile del gruppo, taceva. A un certo punto sbottò: "No amici, non siamo sinceri! Ciò che realmente pensa ognuno di noi è questo: che bello se fossi io al posto del Capo! Che bella vita mi farei!" Nel silenzio generale si intuiva l'assenso comune. Mandjara aveva ragione; ognuno di noi ha dentro di sé il male che ci rode: violenza, tendenze egoistiche, primeggiare, dominare, avere gli altri al proprio servizio... e siamo tutti pronti a metterlo in atto se ci capita l'occasione.

Evangelizzare è dunque mettere in contatto le persone con la Persona del Cristo, l'Unico che può liberarci dal male che è dentro di noi. L'uomo deve liberarsi con le sue mani

dalle schiavitù esteriori, ma quelle interiori solo Dio può toglierle donandogli un cuore nuovo, fraterno, solidale, disponibile agli altri. Per noi cristiani questo è importante; evangelizzare non è fare proselitismo, ma è annunciare una liberazione globale, esterna e interna all'uomo, lasciandogli poi la libertà di scelta personale.

4) *Quali contenuti date nella coscientizzazione?*

I più disparati secondo le necessità del momento. Facciamo ogni anno un programma sui contenuti da dare, si insiste poi di più o di meno su un problema a partire dalle reazioni della gente e soprattutto si integrano vari argomenti per dare una informazione e formazione globale.

Esempio di un incontro sulla nutrizione. Durata: un giorno, suddiviso in momenti di esposizione del contenuto, riflessione-ricerca a gruppi, dimostrazione pratica. Si inizia con una riflessione sul Progetto di Dio per l'uomo (dignità dell'uomo, suo compito di dominare il creato, l'uomo "in piedi" e non "accasciato" ecc...). L'africano è naturalmente religioso e il riferirsi a Dio gli è congeniale; è necessario però che conosca il Dio "vero", quello che è "con" l'uomo e suo Liberatore. Poi si parla sulla nutrizione, sugli elementi che la rendono sana ed equilibrata, su tutti i problemi che le sono correlati: funzionamento del corpo umano, igiene, paternità e maternità responsabili, agricoltura, ecc... Infine si preparano insieme alcune pappe più nutrienti per i piccoli o altri "piatti" partendo dai loro prodotti e dalle loro usanze culinarie.

I contenuti che ritornano più frequentemente negli incontri sono: la Parola di Dio, i valori che formano l'uomo, i diritti dell'uomo, parità uomo-donna, giustizia, nutrizione, salute, malattie varie, educazione dei figli, preparazione al matrimonio, sviluppo, cooperative.

5) *Cosa occorre, secondo voi, per fare una buona coscientizzazione?*

Non esiste una "ricetta" per questo! A partire dalla nostra esperienza... che è anche limitata e difettosa... ci pare di poter individuare e proporre cinque elementi:

a) *Vivere "con"*

Ripetiamo quanto abbiamo già detto altrove: non si possono capire i bisogni e le reazioni di un dato ambiente se non ci si "vive dentro". Ciò significa immedesimarsi, gioire e soffrire "con", desiderare e sperare "con", lottare "con", provare un pochino sulla propria pelle le angosce, impotenze, povertà e limiti della gente. Tutto questo non vuol dire perdere la propria identità o annichilirsi, avremmo solo dei poveri in più... e cesseremmo la funzione di proposta, stimolo e riferimento autorevole necessario a una liberazione. Trovare l'equilibrio non è facile, ma sappiamo quanto è deleterio decidere o calare dall'alto progetti e mezzi di sviluppo pensati e realizzati con idee ed efficientismo occidentali.

b) *Ascoltare*

È captare e intuire il perché di tradizioni, comportamenti, espressioni e cercare di capirli con simpatia (cosa difficile!) prima ancora di valutarli e correggerli. L'ascolto porta anche a saper "perdere tempo" nel lasciare che la gente si esprima e a ricordare quello che hanno raccontato della loro vita; queste esperienze, buone o cattive che siano, riportate poi di villaggio in villaggio da chi coscientizza, stimolano conoscenza, emulazione, critica costruttiva in tutti.

c) *Avere fantasia...*

La coscientizzazione non è esecuzione di un programma rigido, per cui capita sovente di prepararti su di un argomento e "sentire" poi che il gruppo ha bisogno di sottolineature diverse o addirittura di altri contenuti per illuminare un fatto o un particolare problema del momento

d) *... e tanta pazienza*

Capire-realizzare-valutare in tempi brevi, all'insegna

dell'efficienza e dei risultati palpabili è il punto debole di noi occidentali. Formare delle persone è un'azione lentissima che richiede anni e che non portiamo a termine noi. Ricordarci questo è anche salvarsi dagli... esaurimenti e scoraggiamenti che sono sempre in agguato; vi assicuriamo che non ci siamo ancora arrivati, pur capendolo come esigenza e conservandolo come desiderio!

e) *Ricerca comune del gruppo coscientizzante*

Altra cosa non facile, convinto com'è ciascuno di noi della bontà delle "sue" idee, delle "sue" realizzazioni e ammalati come siamo di pseudo-libertà e voglia di primeggiare. In comunità diamo molto spazio allo studio-ricerca comune confrontando... con vivacità... lo studio-ricerca personale in campi diversi; possiamo dire che questa fatica ci aiuta molto a realizzare il bene comune nostro e della gente e a ridimensionare i "pallini" dei singoli.

Inoltre, proprio perché non si tratta di nozioni trasmesse ma di un progetto educativo, anche nel campo della coscientizzazione hanno grande incidenza alcuni atteggiamenti quali: amicizia-incontri personali, credibilità nel comportamento e sapersi conquistare la fiducia delle persone.

METODOLOGIA

6) *Come avete incominciato il vostro lavoro e come lo conducete ora?*

1) Per un primo periodo di sei mesi non facemmo altro che camminare per conoscere la zona provocando incontri con la gente che ci comunicò le sue difficoltà e aspirazioni. Ponemmo la domanda: "Quali sono le vostre maggiori schiavitù?"; individuarono in queste le principali: paura, disunione, mancanza di giustizia e di verità.

Un giorno mi recai in un villaggio di cui non conoscevo la strada — racconta una della comunità — mi accompagnava una donna loquace e simpatica. Improvvisamente mi accorsi che attraversavamo un villaggio distrutto di recente. "Come mai?" chiesi alla mia guida. "Abbiamo traslocato altrove" rispose quella laconica. "Dai, *mama*! Ormai vi conosco un poco, dimmi cos'è successo!" Mi guardò un po' sospettosa, poi si decise: "È vero! abitavamo tutti qui fino a un mese fa. Un bambino morì, poi un altro e nel giro di pochi giorni altri ancora all'improvviso. (Scoprii più tardi che c'era stata una epidemia di morbillo, sovente letale in queste zone). Capimmo così che il malocchio ci aveva colpiti — continuò la donna — individuiamo il responsabile e lo scacciammo, ma le morti continuarono!... Decidemmo allora di traslocare tutti per fuggire all'ira degli spiriti irritati; seppellimmo i bambini e abbattemmo le case sulle loro tombe, poi partimmo." Tacqui e continuammo la strada. Al ritorno, ormai ero sola, passai di nuovo tra quelle macerie e io, che pure avevo tanti motivi scientifici per spiegarmi quelle morti, fui presa dalla paura. Forse la foresta col suo mistero, forse il luogo isolato o il silenzio di morte... dovetti farmi forza per non correre e mi ci volle un po' di tempo per calmare l'angoscia che mi attanagliava. A casa ridemmo tutti del mio... coraggio, ma avevo intuito per un momento cos'era la paura della gente che si sentiva continuamente indifesa e in balia di forze minacciose sempre superiori alle sue possibilità di lotta e di vittoria.

Il giorno di Natale 1976, giorno dell'amore di Dio che si incarna totalmente in una situazione e amore gratuito che inizia la nuova logica dell'"io a servizio degli altri" fino a dare la propria vita, lanciammo il programma di lavoro: "Insieme costruire un Butembo Nuovo:

- senza paura;
- nell'unità, intesa, collaborazione;
- nella giustizia.

Dicemmo che per arrivare a questo era necessario

VEDERE-GIUDICARE-AGIRE all'interno di PICCOLI GRUPPI che diventassero fermento nella massa; alcune frasi iniziali diventarono dei ritornelli ancora oggi molto in voga: "kujitegemea" = operare con le proprie forze; "kuchukuliana mizigo" = portare gli uni i pesi degli altri; "umoja unaleta nguvu" = l'unione fa la forza.

2) Iniziò così il secondo periodo, durato circa cinque anni, nel quale organizzammo gli incontri e mettemmo a punto i contenuti da trasmettere. Essendo la zona molto grande la dividemmo in 10 Settori ai quali fecero capo poco alla volta tanti piccoli gruppi:

- comunità di base in ogni villaggio;
- gruppi giovani;
- gruppi donne;
- fidanzati;
- cooperativa;
- e altri occasionali per una riflessione contingente.

Questi gruppi hanno i loro ritmi particolari di incontro, da una volta alla settimana per le comunità di base a una volta al mese o anche più distanziati per gli altri gruppi.

Sia il settore, come ogni gruppo, ha i suoi responsabili; il nostro compito è quello della loro formazione permanente organizzata sotto forma di una tre giorni ogni due mesi; una volta all'anno visitiamo tutte le comunità di villaggio e i gruppi specifici animando una revisione di vita che sia di verifica e stimolo per tutti.

Uno dei lavori più impegnativi di questo periodo fu la "juma ya kitume" = settimana dell'Annuncio. Un membro della nostra comunità restava una settimana intera in un villaggio condividendo in pieno la vita della gente, organizzando incontri di riflessione e visitando le famiglie. Fu una delle esperienze più belle per tutti noi; quante cose imparammo in quelle settimane! Cadevano le barriere, i discorsi e le discussioni si facevano familiari, gustavamo i loro valori nelle sere passate insieme a raccontarci tante cose.

3) Ora iniziamo il terzo periodo che è quello dell'approfondimento nella coscientizzazione e delle piccole realizzazioni di sviluppo che da questa sono nate.

DIFFICOLTÀ

7) Avete incontrato delle difficoltà? Quali?

Le difficoltà non sono mai mancate in ogni vita umana come in qualsiasi progetto! Descriviamo le principali, sia difficoltà nostre che della gente.

a) Difficoltà nostre:

— L'uomo si adatta facilmente a clima o alimentazione diversi, a una vita più semplice o nel fare a meno di tante cose...; è invece difficile entrare in altre culture, ascoltarle e accettarle con simpatia scoprendone tutta la ricchezza e i valori. Anche imparare la loro lingua rientra in questa difficoltà perché non si tratta solo di immagazzinare nella testa suoni diversi, ma implica soprattutto l'accoglienza cordiale delle persone che in quella lingua si esprimono.

— Sovente diciamo: "Bisogna stare dalla parte dei poveri... fare delle scelte preferenziali per loro... ecc...", ma quando poi ci si vive in mezzo si scopre quanto i poveri siano "pesanti" e nauseanti per l'ignoranza dalla quale sono dominati. Vedere sempre al di là delle apparenze di pigrizia, menzogna, mancanza di inventiva e dignità, per cogliervi l'uomo capace di liberazione, non è facile; stare sul serio coi poveri molte volte è frustrante e non gratificante come si pensa.

— Altra difficoltà è quella di camminare con loro secondo la verità esigente della famosa frase: "Non starmi dietro, potrei non vederti; non passare davanti, potrei non seguirti; sii solo mio amico e camminami al fianco". Per il nostro efficientismo occidentale abituato a programmare e agire quando scopre un bisogno, l'andar con loro stimolandoli, ma senza correre è un bel freno che sovente pesa, an-

che se siamo convinti che è l'unico modo per uno sviluppo integrale e duraturo della persona.

b) Difficoltà della gente

— Passività e lentezza portano a una certa pigrizia nel condurre a termine le realizzazioni concrete decise dalle comunità. Di fronte alle difficoltà tutti hanno tendenza a "kuombaomba" (= stendere la mano e chiedere lamentosamente), piuttosto che riflettere e lavorare insieme per vincerle.

— Abitudini e credenze antiche, il desiderio di far soldi, di primeggiare, la paura, impediscono rapporti di buon vicinato e di fraternità. A volte sospetti, paura, maldicenza sono più forti dell'aiuto reciproco, della confidenza e mutua intesa.

— La gente accetta sovente situazioni di compromesso (notiamo la distinzione tra mediazione e compromesso) che impediscono delle prese di posizione chiare e coraggiose. L'uomo a qualsiasi latitudine viva, non accetta come norma di vita il dono di sé; questo è un cambiamento duro e sofferto, pieno di cadute e di riprese!

8) Ottenete dei risultati con questo lavoro e questa impostazione?

Sì, senz'altro. Ce ne sono proprio tanti, solo bisogna saperli cogliere perché non sono appariscenti. È un tessuto umano di base che si vede davvero maturare e questo, nonostante delusioni e scoraggiamenti, ci dà speranza e forza per continuare.

CONCLUSIONE

9) Vorreste formulare qualche proposta a questo nostro mondo occidentale?

Anche qui c'è tanto bisogno di coscientizzazione e di evangelizzazione!

In una Parrocchia italiana si raccolgono dei fondi per aiutare la costruzione di 200 fontane che stiamo realizzando con la gente a Bunyankiri. Un papà ci dice: "La mia bambina (3ª elementare = Prima Comunione) per tutta la Quaresima ha rinunciato alle 'patatine' per contribuire anche lei coi suoi soldi alla realizzazione di questo progetto". Brava la piccola e tanti altri bambini che hanno agito come lei, poiché per loro quelle rinunce e quei gesti erano importanti e segno di una fraternità possibile a questa età. Però ci poniamo anche un'altra domanda che può sembrare brutale: a cosa servono questi "fioretti" di bimbi quando vivono immersi in una società che alle "patatine" non rinuncia affatto? Cioè: se i bambini hanno attorno a sé un mondo che ha casa, cuore, testa chiusi agli altri, un mondo che non si lascia disturbare "per" e "dagli" altri, un mondo affannato nella corsa-scalata dell'avere di più e non dell'essere di più, cosa resterà a loro se non imparare a rinunciare solo sempre a qualche "patatina" ogni tanto, ma non a rivoluzionare la vita, convertirla e orientarla verso mentalità e comportamenti globalmente nuovi?

Ecco allora la proposta: *pensiamo sia urgente incominciare a vivere subito una nuova "RESISTENZA", la resistenza alla mentalità dominante.*

- 1) Resistere all'angoscia crescente testimoniando coi fatti che siamo persone capaci di CREDERE e SPERARE oggi contro ogni speranza, nonostante tutte le apparenze contrarie e la logica di morte dilagante; persone che non danno adito al pessimistico luogo comune: «il mondo va male, non posso farci niente», ma persone ancora capaci di AMARE, cioè di agire.
- 2) Resistere ponendo continuamente degli atti contrari a

quelli del mondo odierno, anche se questo ci destina a essere «voci nel deserto». Così quando oggi tutto grida: *noi con atti concreti rispondiamo:*

odio - rancore	perdono - misericordia - riconciliazione
violenza	pace con chiunque, a cominciare da noi stessi
paura	coraggio
delusione	speranza
razzismo in tanti campi	fraternità - accoglienza
stiamo tranquilli - «fregiamocene»	scomodiamoci - interessiamoci
avere - apparire	«essere»
essere «furbi»	essere «onesti»
irresponsabilità - avere solo diritti	essere responsabili - conoscere anche i propri doveri
prendere per sé	donare - condividere - solidarizzare
consumismo	sobrietà
tornaconto - interessi personali	gratuità
maldicenza - grettezza	magnanimità - benevolenza
tutti a mio servizio	io a servizio degli altri

Non si tratta di una resistenza arrogante, provocatoria o integrista... ma umile e tenace; resistenza che è mettere Dio e i suoi valori al primo posto, l'Unico al quale si deve obbedienza, tutto il resto viene dopo, è relativo. È come se Dio ci dicesse: «Il conto in banca finirà... la casa non esisterà più... l'apparire, la posizione non avranno futuro... quindi siate intelligenti, fate attenzione! Non si tratta di non avere, ma di sapere che quello che avete (testa, mezzi, doti) è per condividere, per creare comunione, gioia, fraternità, pace intorno a voi...»

Di fronte alla complessità del mondo odierno questa proposta non è una piccolezza senza avvenire? Ognuno di noi vive una banalità quotidiana fatta di spazi limitati di azione, e la nostra personale è sempre una «piccola vita» nella grande vita del mondo e della storia. Occorre quindi accettare che la «rivoluzione» cominci dalle piccole cose e che si compia nella quotidianità del nostro «lasciarsi disturbare» dagli altri. Questo, secondo noi, non è banalizzare, perché per viverlo (è esperienza nostra di ogni giorno!) è richiesta una attenzione-apertura ai problemi, spirito critico e creativo, ascolto-ricerca-lotta nel dono costante e fedele di sé.

(*) Il testo completo dell'intervista è a disposizione di chi lo richiedesse.

NOTIZIARIO CEM

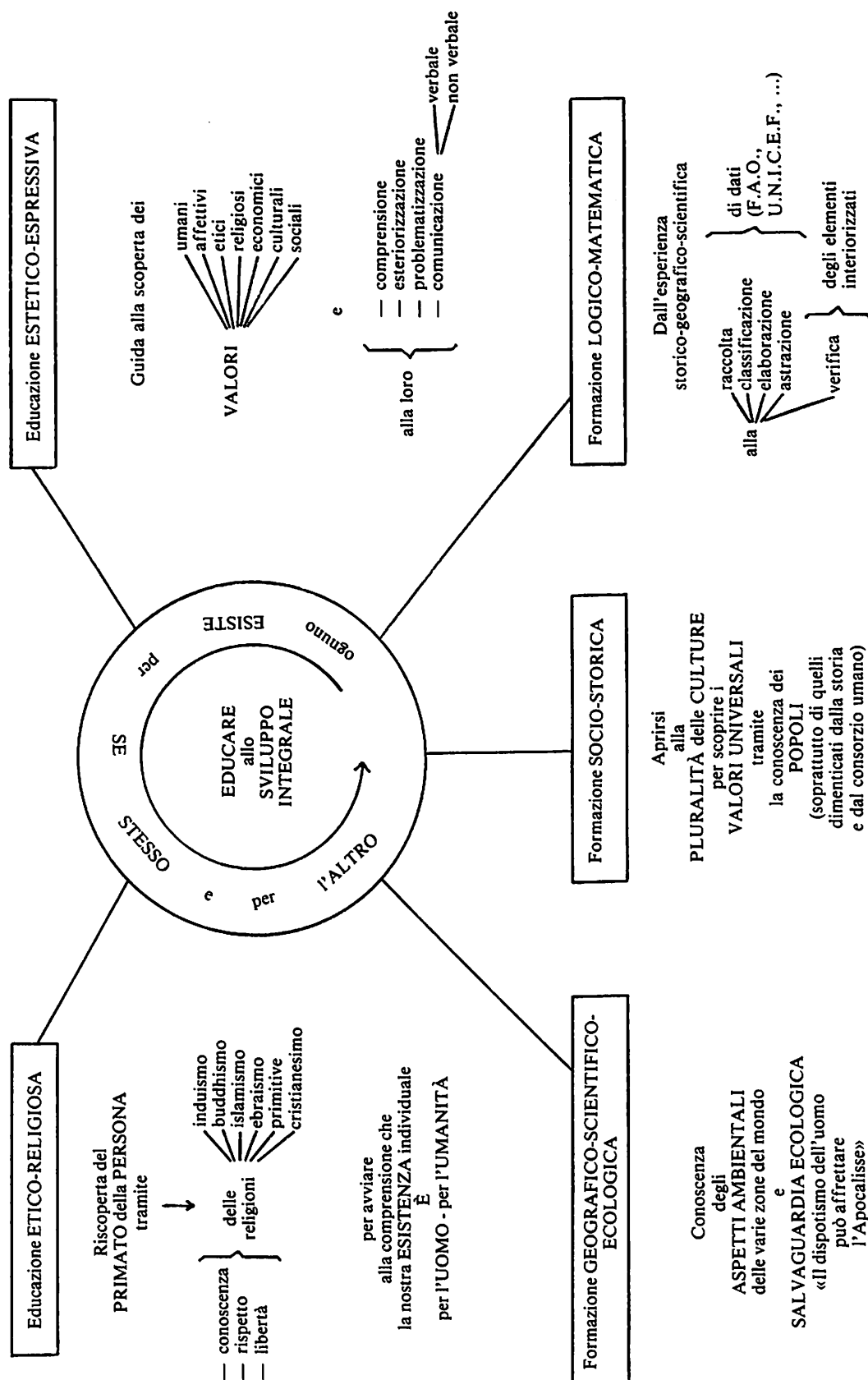
L'avvenimento del mese doveva essere l'incontro del 6 febbraio, per una verifica ed una conferma del lavoro programmato durante l'ultima Settimana CEM. Purtroppo l'epidemia d'influenza, cui si unì all'ultimo momento anche lo sciopero ferroviario e complicazioni per agitazioni sindacali nell'orario scolastico di alcuni partecipanti, ci ha costretto a sospendere la riunione.

È invece giunta puntualmente, da Parigi, l'insegnante GINETTE SAUVAGE: un nome sconosciuto finora per noi, così come sconosciuto era il movimento di cui Ginette fa parte. Si tratta delle *Equipes Enseignantes*, una realtà ormai affermata nel mondo dell'insegnamento primario, nata in Francia ed accolta in vari paesi del Terzo Mondo.

L'intuizione da cui esso ha tratto origine, è stata la volontà di fare della scuola lo strumento con il quale edificare un mondo diverso. Attraverso un metodo induttivo, di paziente atteggiamento davanti ai problemi concreti del momento. Le tre parole auree «Vedere, Giudicare, Agire» scandiscono l'itinerario di tutte le *Equipes Enseignantes* disperse sul pianeta: Zaire, Senegal, Tanzania, Burundi, Ecuador, Cile, Brasile, Messico, India, Pakistan, Tailandia sono solo alcuni dei paesi in cui migliaia di insegnanti sono al lavoro. I nostri gruppi CEM di Padova, Mantova, Piacenza dove Ginette è passata, nei tre giorni di vacanza scolastica trascorsi in Italia, hanno scoperto con gioia che c'è profonda consonanza di progetti e di metodi. Nei prossimi numeri pubblicheremo sulla rivista alcuni interventi di colleghi stranieri che ci parleranno delle *Equipes Enseignantes*. Ritengo personalmente che abbiamo tutto da guadagnare ad unirli con questa grande famiglia e scambiare esperienze e progetti con insegnanti di aree culturali diverse.

SCUOLA ELEMENTARE STATALE «G. MAZZINI» - 1° CIRCOLO DIDATTICO DI PIACENZA
PROGRAMMAZIONE ANNUALE EDUCATIVA DELLE CLASSI 5°
ANNO SCOLASTICO 1982/83

Promuovere un processo di coscientizzazione e di razionalizzazione nel senso di guidare l'alunno alla scoperta dei valori umani, affettivi, etici, religiosi comuni, pur nella loro diversità, ad ogni uomo.
Portare il fanciullo a conoscere e a capire il mondo in cui vive, non per limitarsi a contemplarlo, ma per spiegarlo e migliorarlo attraverso:
sensibilizzazione - informazione - controinformazione



Limiti di spazio ci impediscono di riprodurre la seconda parte della programmazione, che contiene una interessante serie di indicazioni su "Obiettivi Pedagogici - Attività Didattiche - Tecniche e mezzi - Verifica".

STORIE DI ORDINARIA

EMARGINAZIONE

(a cura di "Casa Accoglienza")

INTRODUZIONE

Vi sono tante storie di uomini e donne attorno a noi che si potrebbero raccontare, storie reali, fra le più diverse, che accadono un po' a chiunque.

Anche questa è una storia, una storia che si ripete in qualsiasi luogo, ovunque ci sia un malato psichico grave, un pazzo insomma.

Forse più che una storia è l'epilogo della stessa, ma non importa; più importante è chiedersi perché e perché ancora siamo a questo punto.

ADDIO GIPPO

"Gippo", un ragazzo con problemi psichici, nostro amico per circa un anno, si è ucciso ingoiando del veleno per topi. Ci aveva verosimilmente già provato con il gas ma era "solo" saltato in aria con la sua casa finendo all'ospedale.

Sulla sua morte non vogliamo fare nessun discorso, ma solo ricordare come lo abbiamo conosciuto, tentare alcune considerazioni basandoci sulla nostra esperienza. Ce lo avevano segnalato i servizi psichiatrici come un ragazzo fortemente disturbato ma buono, intelligente e, nel periodo in cui lo conoscemmo, in "fase di recupero". La speranza che noi potessimo farlo sentire appartenente ad un gruppo, potessimo dargli il senso di essere accettato e nello stesso tempo stargli vicino nel suo progressivo miglioramento. Aiutarlo a non bere, ad esempio, a non buttare via i soldi che guadagnava come operaio.

Difficile dire quando era cominciata la sua lenta fuga dalla realtà, la sua progressiva immersione in un mondo tutto suo, che lui dominava e dirigeva, in cui non era succube ma sempre capo, eroe. È chiaro che Gippo non era nato "matto", che qualcosa o tante piccole cose lo avevano portato alla sua condizione: un senso di inferiorità sentito fin dall'infanzia, l'incapacità di inserirsi come tutti gli altri in un suo "posto" nella società... Situazioni che probabilmente un altro avrebbe saputo affrontare per lui erano risultate insostenibili.

E allora il discorso potrebbe già essere chiuso; potremmo concludere che Gippo fin dall'inizio non è stato capace di adeguarsi, di competere, che è stato soffocato da meccanismi molto sottili che a lui si sono mostrati sotto la veste di situazioni semplici, quotidiane, senso di inferiorità nei confronti del fratello, dei compagni di lavoro, senso di esclusione.

Cose vere, noi pensiamo. Come, senza voler fare delle grandi analisi, pensiamo che non a caso le malattie psichiatriche sono caratteristiche delle società industrializzate, competitive, o come si usa dire con un'espressione che suona quasi ironica "ad alto livello di sviluppo". I "matti" spesso non sono altro che persone che, per motivi diversi, non ce l'hanno fatta, sono rimasti tagliati fuori dal giro, "improduttivi".

Gippo viveva quasi costantemente nella sua realtà, quella che lui aveva costruito, dove era "qualcuno". Ad ogni discorso con lui si affrontavano la CIA, il KGB, la FLM di cui era dirigente, la guerra mondiale in cui era stato capo partigiano, il Sessantotto e le sprangate ai fascisti. Un mondo da cui era quasi impossibile richiamarlo; tentavamo di riportarlo alla realtà, di coinvolgerlo a collaborare con noi in pic-

cole cose come la conduzione della casa, la preparazione dei pasti. Ed anche noi, nella nostra compatta normalità, ci siamo fermati spesso alla superficie del suo mondo sommerso; abbiamo sorriso insieme a lui delle sue stranezze, cosa che abbiamo considerato naturale fare senza ripararci dietro comportamenti da "professionisti" della pazzia; siamo riusciti molto meno ad accompagnarlo là dove la "stranezza" diventava il suo dramma di uomo e a dividerne il dolore.

Dolore che senz'altro, nei momenti di lucidità, Gippo avrà provato nel ripensare alla gente che si fermava in piazza ad ascoltarlo parlare fitto con se stesso, rideva un po', commentava "è matto" e andava.

Certo con il matto non puoi parlare di lavoro, di calcio, della crisi o della macchina. Venire a contatto con lui significa prima di tutto accettarlo com'è facendogli sentire non tanto che lo capisci quanto che non lo rifiuti, che gli parli, che lo ascolti, che sai ridere o scherzare o arrabbiarti con lui come con un altro.

Forse è presto per tutti noi, che fino a ieri abbiamo vissuto rassicurati dalle solide mura degli istituti che, i matti, ce li hanno tenuti lontani. Dentro di noi è ancora il significato di quelle mura: proteggersi da qualcuno che "fa paura".

Sì, il matto fa ancora un po' paura: il suo sguardo perso, le sue parole senza senso, l'impotenza che si prova di fronte a lui... E poi il mito della violenza. Anche di Gippo dicevano che era violento, che si azzuffava. In effetti quando beveva (e perché beveva?) e veniva stuzzicato, allora reagiva e picchiava. Il più delle volte comunque le prendeva.

In ogni caso molti pregiudizi devono ancora cadere perché il nostro rapporto con queste persone sia diretto: sono violenti, non riesco a capire, urlano, fanno paura ai bambini... Una seconda, molto più drammatica, esclusione. Se volessimo esprimerci in termini sociologici, diremmo che la nostra società opera due rifiuti: con il primo crea il "diverso", con il secondo lo emargina.

Anche Gippo non ha sopportato questa seconda esclusione. La nostra semplice vicinanza, colma di affetto ma anche di tante carenze, non gli è bastata. E s'è ucciso.

Forse non esiste lucidità più profonda di chi sceglie d'ammazzarsi. Gippo questa lucidità l'aveva, nascosta tra le pieghe della sua follia.

Di fronte alla sua morte tutti noi che l'abbiamo conosciuto ci siamo fatti tante domande: se abbiamo fatto tutto il possibile, se agito bene o male, se gli siamo stati abbastanza vicini, se la colpa è stata un po' anche nostra. Le domande del dopo.

I matti, come i drogati, i vecchi, i bambini picchiati, non si può scoprirli solo quando muoiono e fanno un così profondo effetto. La nostra vita, le case, le strade, sono piene della presenza loro come della nostra. Questa realtà, per brutta che sia, la abitiamo tutti. È un'illusione crederci autonomi, quasi pianeti a sé, anche se barricati dietro la normalità. In questo senso la vita che Gippo ha avuto, la sua solitudine, pesa su tutti noi come e più della sua morte.

Per la ricerca e la discussione in classe:

- 1) Conosci delle persone come Gippo?
Che sensazioni provi quando le incontri?
Ritieni che siano persone come te o diverse?
- 2) Cosa pensa la gente di queste persone?
E i tuoi genitori cosa ne pensano?
È giusto quello che pensa la gente?
- 3) Ti sembra che queste persone siano emarginate o accettate nella tua città o nel tuo paese?
Se sono emarginate, perché?
Chi si occupa di loro?
- 4) Cosa si può fare?

Elena Uber - Daniele Novara

LA RUBRICA BIBLIOGRAFICA

BASIL DAVISON: MADRE NERA

L'AFRICA NERA

E IL COMMERCIO

DEGLI SCHIAVI

a cura di Beppe Iotti



*Madre mia
(madri negre che i figli lasceranno)
tu mi insegnasti ad attendere
come paziente hai atteso nelle ore difficili.
Ma la vita
in me uccise questa mistica speranza.
Io non attendo
sono la speranza e l'attesa.
Siamo noi la speranza,
i tuoi figli...
una speranza in cerca di vita.*

I versi di Agostino Neto, poeta angolano, possono ben introdurre questo bellissimo libro che narra l'esperienza schiavista da un punto di vista "diverso": quello dell'Africa.

Molti pensano che, prima del contatto coi bianchi europei, l'Africa fosse immersa nell'oscurità della preistoria, e che l'attività degli schiavisti fosse pertanto quella della "caccia al selvaggio" nelle foreste o nelle praterie. Questa visione è del tutto falsa, ed è oltretutto assai arretrata rispetto quella che i nostri avi del 1400-1500 avevano dell'Africa loro contemporanea.

In certi tempi e luoghi nulla si sapeva di sicuro dell'Africa, e si inventavano leggende: lo stesso facevano gli arabi del Nord-Africa nei confronti di paesi europei molto lontani: "La Scozia non ha né abitazioni, né città, né villaggi". Ma nello stesso periodo alcuni negri erano conosciuti e rispettati in Scozia. Venezia nel '500 aveva contatti mercantili coi regni di Timbuctu e del Mali, e il Portogallo con questi paesi scambiava ambasciatori.

Dopo alcuni secoli di schiavismo le opinioni degli europei erano di molto regredite. Nell'ultimo '700, per esempio, un tedesco riteneva che i negri della Guinea fossero insensibili al dolore, agli oltraggi, all'ingiustizia, e pertanto fossero quanto mai adatti alla schiavitù. Quei regni africani rispettati e temuti fino a non molto prima erano diventati per Carlyle nel 1849: "... giungle, paludi e selvagge terre incolte...", nelle quali "quanto eroismo europeo è stato profuso prima che diventassero coltivabili, e i Demoni in certo modo messi in ceppi!"

I primi navigatori si limitarono a rubacchiare nelle coste, costruendo alcuni castelli col consenso di capi locali e intrat-

tenendo con loro vari rapporti commerciali. Col progressivo prevalere del commercio degli schiavi presero grande importanza gli stati neri della costa, che su questo commercio cominciarono a fondare le proprie fortune. Una terza fase, iniziata nel XVII sec. fu caratterizzata da una grande conflittualità per il monopolio del commercio: lotte fra gli stati africani, per la terraferma, e lotte fra gli europei, per il mare. Si andò creando comunque una forma di equilibrio che riconosceva agli europei una limitata presenza nelle basi della costa; l'equilibrio fu rotto dagli stati africani dell'interno che tentarono di disfarsi degli intermediari della costa per entrare in diretto contatto coi mercanti europei. E gli schiavi da dove provenivano? Erano essenzialmente prigionieri di guerra, la loro cattura in generale non turbava l'equilibrio demografico, anche perché in Africa (come un tempo in Europa) gli schiavi erano sempre esistiti, sia pure in condizioni sociali spesso accettabili.

L'ultima fase fu nel XIX sec., quando britannici e francesi, data la sminuita importanza economica della schiavitù nelle colonie americane, ne perseguirono la abolizione. Ma intanto non si accontentavano più delle basi commerciali della costa (che peraltro per un certo periodo entrarono in crisi, essendo fino ad allora fondate proprio sulla monocultura dello schiavo): intervenivano nei conflitti locali ben presto impadronendosi dei vari paesi.

L'imposizione del commercio degli schiavi ebbe soprattutto l'effetto di bloccare ogni forma di sviluppo africano diretto verso obiettivi migliori; la frattura culturale, di scarso peso alla fine del Medioevo, divenne un abisso: diventò facile considerare gli africani dei "primitivi", privi di una propria cultura. Gli africani invece tentarono spesso una reazione, specialmente nelle Americhe, dove si ribellarono, riuscendo spesso a creare delle libere repubbliche. Anche di qui prende linfa tutto il movimento di liberazione che tende a riportare l'Africa in condizioni di parità col Primo Mondo, per costruire un sincero dialogo tra eguali.

Questo libro è assai consigliabile, anche perché di facile e avvincente lettura; d'altra parte anche il livello di competenza dell'autore sembra ottimo.

Basil Davison: Madre nera - L'Africa Nera e il commercio degli schiavi, ed. Einaudi, 1978 (5ª ed.), L. 4.800 (all'epoca)

Le riviste "MISSIONE OGGI" e "CEM-MONDIALITÀ", in collaborazione con la Caritas Italiana, organizzano un Convegno nazionale sul tema
TRA UTOPIA E REALTÀ: QUALE FUTURO PER L'UOMO?

23-25 Aprile 1983

Sede: Vicenza.

Sono stati interpellati i seguenti nominativi (parecchi dei quali hanno già risposto affermativamente): Robert Mugabe, primo ministro dello Zimbabwe - Heinrich Dauber, dell'università di Kassel (Germania) - Ernesto Cardenal, ministro della cultura in Nicaragua - Mons. Sergio Mendez Arceo, vescovo di Cuernavaca (Messico) - Sergio Zavoli, Aurelio Peccei, Guglielmo Zucconi, Maurizio Chierici, sen. Luigi Granelli, ecc...

Un dépliant con i programmi e gli orari sarà spedito a tutti i lettori.

Chissà quando sarò chiamato Uomo?

Quando sono venuto al mondo
ecco che cosa mi è successo:
non sono mai stato chiamato uomo
e adesso ho quasi cinquantatré anni.

Chissà quando,
chissà quando,
chissà quando mi riuscirà di essere chiamato uomo,
sarà meglio aspettare di averne novantatré.

Quando lo Zio Sam mi chiamò
pensavo che mi avrebbero preso per quello che sono,
quando entrai nell'Esercito
mi hanno semplicemente chiamato soldatino.

Chissà quando,
chissà quando,
chissà quando mi riuscirà di essere chiamato uomo,
sarà meglio aspettare di averne novantatré.

Quando tornai d'oltremare,
quella sera facemmo baldoria,
il giorno appresso incontrai il vecchio capoccia
che mi disse: «Ragazzo, mettili una tuta!».

Chissà quando,
chissà quando,
chissà quando mi riuscirà di essere chiamato uomo,
sarà meglio aspettare di averne novantatré.

Ho lavorato alle dighe
e anche in reparti specializzati.
Il negro è un «boy»,
non importa quello che sa fare.

Chissà quando,
chissà quando,
chissà quando mi riuscirà di essere chiamato uomo,
sarà meglio aspettare di averne novantatré.

Dicevano che ero ignorante,
i miei vestiti erano sporchi e laceri;
ora sono un po' più istruito
ma sono sempre un «boy», senza scampo.

Chissà quando,
chissà quando,
chissà quando mi riuscirà di essere chiamato uomo,
sarà meglio aspettare di averne novantatré.

(Folk Nord-Americano)