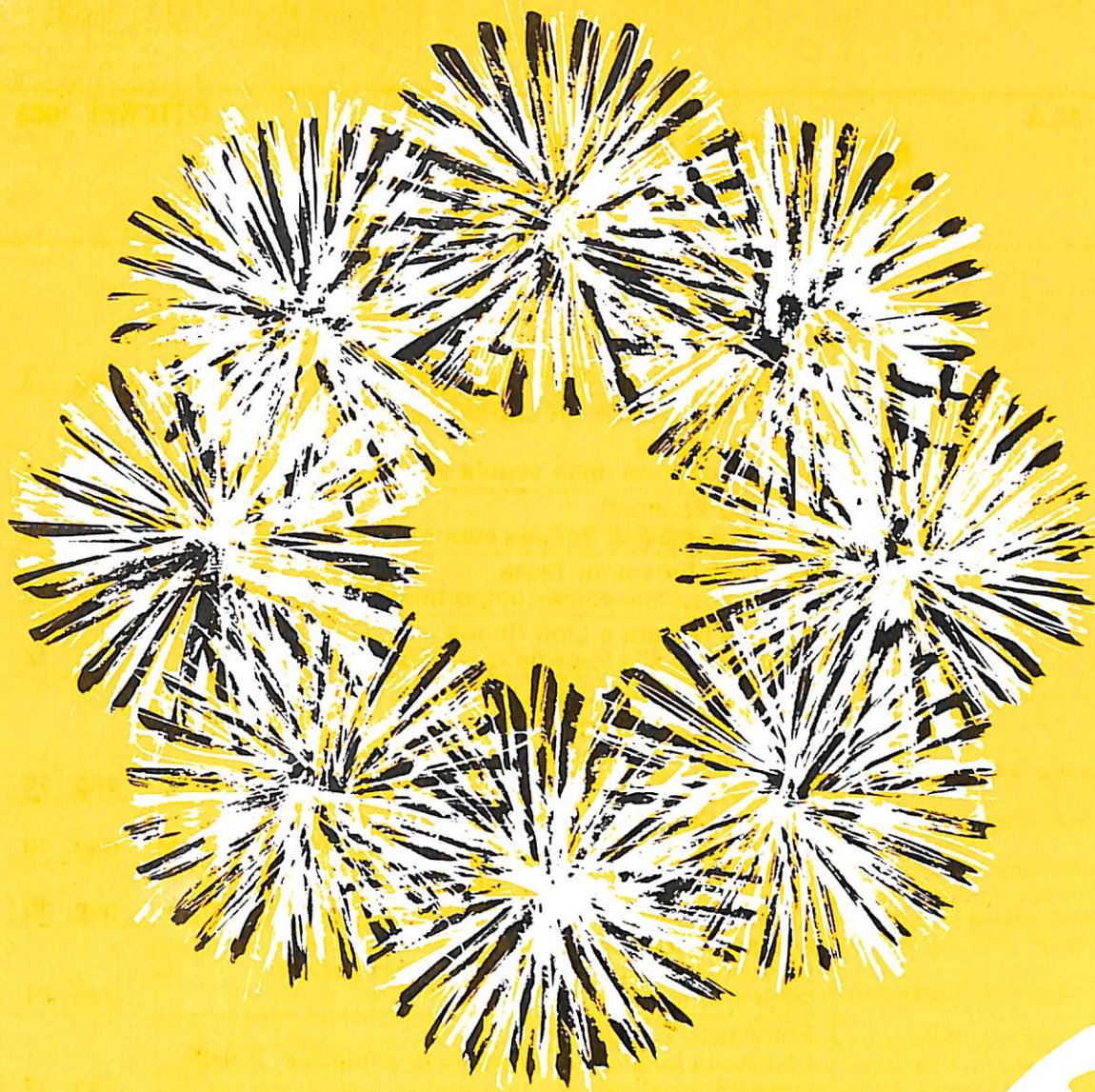




**LA COMUNICAZIONE
NELLA SCUOLA**

mondialità
Educazione allo SVILUPPO e Modelli di COMUNICAZIONE

3

SOMMARIO

CEM Mondialità - Ottobre 1983
 Anno XIII - N. 8
 La rivista è a cura del CEM (Centro di Educazione alla Mondialità) - Parma.
 Direttore: Orlando Ghirardi.
 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. 10.000. Un numero separato: L. 1.200.
 Autorizzazione Tribunale di Parma, 2 maggio 1959 - Stampa: Industria Grafica Editoriale Pizzorni - Cremona - Tel. (0372) 21660.
 Associato all'Unione Stampa Periodica Italiana.



Tra diabolico e simbolico (Editoriale)	pag. 3
IL TEMPO DELLA RIFLESSIONE	
Antonio Nanni Comunicazione nella scuola e cultura audiovisiva	pag. 4
Claudio Economi Scuola e società. Per una educazione allo sviluppo	pag. 8
Rosanna Finamore Testa Comunicazione come comportamento educativo	pag. 11
Daniele Novara e Lino Ronda Educazione alla Pace nella scuola	pag. 14
LE ORE DELLA SCUOLA	
Maddalena Knerich L'immagine della scuola nell'arte (area grafico-figurativa)	pag. 16
Sandro Calvani Famiglia che sa comunicare (area storico-geografica)	pag. 18
Cristina - Lino Ronda (a cura di) Per una scuola a servizio dell'uomo (area informativa)	pag. 19
Luciano Mazzocchi La scuola giapponese. Un setaccio sociale (area informativa)	pag. 21
Francesco Zannini La scuola islamica. Connubio di scienza e di fede (area informativa)	pag. 22
Attilio Lunardi - Mario Bolognese Anelito alla comunicazione (area espressiva)	pag. 23
Giovanni Gandolfi (a cura di) Bozzetti di vita scolastica (area linguistica)	pag. 25
Riccardo Buttafava Il mondo nel mirino. La stampa (area psico-motoria)	pag. 26
RITMI DI VITA	
Lisa Davanzo Il vero libro di testo (a cuore aperto)	pag. 28
Giuseppe Magistrali Tossicodipendenza. Analisi di una morte sociale (la comunicazione bloccata)	pag. 30
Equipes Enseignantes in Africa (I nostri amici d'oltre confine)	pag. 32
Riccardo Campanini (a cura di) La sfida delle immagini alla scuola (rubrica bibliografica)	pag. 34
NOTIZIARIO CEM	pag. 35

EDITORIALE

TRA DIABOLICO E SIMBOLICO

Si sente spesso affermare, anche nel nostro ambiente di lavoro, che le scelte (o le non scelte?) del mondo contemporaneo sono diaboliche.

La comunicazione veicolata ormai sempre più spesso da tecnologie di comunicazione, non è più quel vecchio tipo semplice ed umano che più amiamo: la parola ed il gesto dal vero.

Quelle strane diavolerie un po' anonime e sempre prepotenti che governano le nostre comunicazioni ci assalgono da ogni parte, telefoni, registratori, radio, e poi televisori, computer, e satelliti.

Anche la scuola è stata invasa da queste "diaboliche" invenzioni e quello che è sempre stato il regno della comunicazione interpersonale viene colonizzato da audiovisivi, episcopi, film, videocassette.

"A casa nostra, l'unico modo che ho per parlare con mio figlio è telefonargli" ammetteva un lavoratore pendolare sul treno stamattina e non ne sembrava soddisfatto.

Se ci si parla e ci si ascolta di meno in famiglia, a scuola e in fabbrica secondo gli esperti è anche colpa delle diaboliche ed efficientissime trovate della comunicazione moderna. Con una nota fotocopiata a tutti gli uffici puoi evitare di spiegare a uno per uno quel problema, con una teleconferenza (più utenti su un'unica chiamata telefonica multipolare) puoi evitare una riunione.

Ma per fortuna e per assurdo non sono pochi a definire tutte queste cose come diaboliche.

E diaboliche vuol dire (da dia-bolus), che separano.

A noi invece interessano esperienze, proposte, iniziative, metodologie simboliche (da sim-bolus) che ci uniscono.

Ecco perché non crediamo poi molto (ed io personalmente non credo per nulla) al Terzo Mondo fatto di diapositive di bambini affamati, al Terzo Mondo di miliardi di infedeli senza Cristo, all'Educazione allo Sviluppo fatta in crociera per le élite, alle culture più sviluppate e più brave.

Tutte cose che dividono e non uniscono le culture umane.

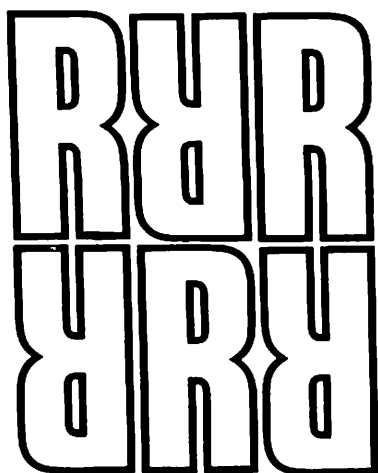
L'umano più universale è anzitutto nel grido dei poveri, nel clamore dei popoli che rifiutano di accettare il dominio ingiusto di pochi, il dominio culturale, quello economico, quello delle comunicazioni.

Con quell'umanesimo vogliamo comunicare, dentro quell'umanesimo vogliamo scoprire forme di comunicazione poco note.

Solo così la comunicazione può divenire vera e simbolica di vera comunione tra i popoli.

Forse così anche tutte le tecnologie di comunicazione che ci assediano si convertiranno da diaboliche in simboliche.

Sandro Calvani



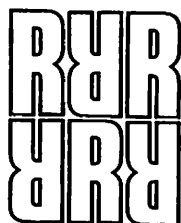
il tempo della riflessione

LA SITUAZIONE

COMUNICAZIONE NELLA SCUOLA

E CULTURA AUDIOVISIVA

di Antonio Nanni



1. Questa scuola è anacronistica

Sono solito ripetere: la scuola si è fermata a Gutenberg! Vorrei essere smentito, ma purtroppo debbo ogni volta constatare che sono in molti a pensarla così. La cultura del libro, la comunicazione orale, scritta e stampata sono ancora i linguaggi esclusivi della scuola. La civiltà delle immagini, la galassia audiovisiva, la società tecnotronica sembrano rimaste fuori dalle pareti scolastiche, ma è certo che si stanno sedimentando nel cervello degli alunni e ne vanno plasmando le coscienze.

La scuola appare a tutt'oggi ancorata unicamente agli schemi e alle procedure della comunicazione orale e stampata. Non si ha il coraggio, né la forza, né, forse, la capacità di andare "oltre Gutenberg". L'interrogazione orale e il compito scritto: questi sono i due strumenti abituali di cui si servono i docenti per la valutazione delle abilità e delle competenze degli alunni. Se un ragazzo sa parlare, sa leggere, sa scrivere e sa far di conto è "bravo". Se poi non sa interpretare un film, non sa leggere un'immagine, non sa ascoltare un brano musicale, non sa valutare criticamente un messaggio pubblicitario ecc., beh, questo non conta quasi niente. Ciò dimostra in modo lampante il ritardo storico della scuola, il suo allarmante anacronismo.

Eppure, l'impatto tra la scuola e gli audiovisivi è già avvenuto da alcuni decenni. Sergio Trasatti, direttore della rivista "Audiovisivi", ripercorrendo in sintesi la storia di questo incontro/scontro tra scuola e audiovisivi ha individuato e tratteggiato quattro fasi distinte e progressive:

a) La fase dell'audiovisivo come sussidio

Ci fu un tempo in cui si insisteva sulla funzione sussidiaria degli audiovisivi. Al posto del vecchio sussidiario di carta c'erano le fotografie, le filmine, i disegni per la lavagna luminosa. Non cambiava molto. Cambiava invece qualche modalità d'uso. Si spendevano più soldi, ma l'insegnamento in certi casi era più comodo. Fu il tempo della funzione sussidiaria, e anche la RAI, se qualcuno lo ricorda, inventò una TV scolastica intesa come "sussidio".

b) La fase dell'educazione agli audiovisivi

Poi venne il tempo in cui si disse che i ragazzi dovevano essere educati dalla scuola a "leggere" gli audiovisivi così come nel tempo erano stati educati a leggere i libri, perché gli audiovisivi erano i libri del ventesimo e del ventunesimo secolo. Si moltiplicarono i corsi e le iniziative, non senza qualche utilità. Ma era qualcosa di laterale alla scuola, di aggiunto dal di fuori. Come si diceva, era l'incontro con l'evasione o con il superfluo.

c) La fase dell'uso diretto degli audiovisivi

Si disse: mettiamo in mano ai ragazzi la macchina fotografica, la cinepresa, magari la telecamera. L'idea di base era la seguente: per far nascere una coscienza critica dei ragazzi di fronte a questi mezzi non c'è modo migliore che insegnare loro ad usarli, rendendoli così padroni dei mezzi stessi. Un modo come un altro per tentare il passaggio del Rubicone dalla fase della passività a quella dell'operatività.

d) La fase dell'approccio totalizzante

È la fase che si va appena delineando. Si vuole finalmente un incontro globale e totalizzante con gli audiovisivi. La scuola non deve più considerare gli audiovisivi come mezzi speciali, sussidi raffinati, strumenti eccezionali, ma rapportarsi ad essi in un conte-

sto di "normalità". È cioè la scuola stessa che deve assumere un volto anche audiovisivo, perché audiovisivi sono i ragazzi che educa, perché audiovisiva è la cultura in cui la scuola è oggi immersa nonostante i suoi anacronismi.

2. Verso la "seconda alfabetizzazione". La proposta CEM di educazione alla comunicazione

Il movimento CEM intende presentare agli operatori scolastici una sua proposta di "educazione alla comunicazione". In breve, tale proposta si impernia e si fonda su quattro presupposti assiali:

a) Approccio globale alla comunicazione

La comunicazione deve essere problematizzata in tutta la sua complessità e in ogni sua dimensione. Rifiutiamo pertanto ogni approccio settoriale, frammentario, episodico. Si deve sempre mettere a fuoco il fenomeno generale della comunicazione e poi, attraverso un procedimento "ad imbuto", si può pervenire all'analisi dettagliata ed approfondita di uno o più medium, oppure di un determinato tema (per esempio: comunicazione e sviluppo, comunicazione e futuro, comunicazione e violenza, comunicazione e politica, ecc.), o infine indagare il fatto comunicativo in un "habitat" preciso (la famiglia, la scuola, la città, il mondo ecc.). I momenti progressivi di tale approccio globale al fenomeno comunicativo potrebbero essere i seguenti:

- Che cos'è la comunicazione
- Perché l'uomo comunica
- Come l'uomo comunica
- I momenti strutturali del processo di comunicazione
- Le dimensioni della comunicazione
- I linguaggi della comunicazione (il linguaggio totale)
- I codici della comunicazione
- Gli strumenti della comunicazione (i media)
- I modelli della comunicazione
- I criteri di autenticità della comunicazione
- Gli obiettivi della comunicazione
- Le barriere della comunicazione
- Il Nord/Sud della comunicazione
- Le nuove frontiere della comunicazione

b) Superamento della concezione sussidiaria e strumentale degli audiovisivi

Tale concezione costituisce infatti l'equivoco di fondo sugli audiovisivi. Possiamo esprimerlo così: si è creduto finora che i mass media fossero essenzialmente dei mezzi, degli strumenti. E invece i media sono linguaggi, grammatiche, nuovi alfabeti. Essi introducono un nuovo rapporto con la realtà e modificano la visione tradizionale del mondo. Perciò non è sufficiente l'analisi dei contenuti che essi veicolano e trasmettono. Ci vuole di più. Bisogna capire la natura del mezzo e in che misura esso trasforma il sistema psico-percettivo dell'individuo, e come di fatto esso opera una ristrutturazione della personalità.

c) **Scelta preferenziale per i "group-media" o "mini-media"** (come le diapositive, il fotolinguaggio, il montaggio audiovisivo, il film super-8, il videoregistratore, ecc.)

d) **Inscindibilità tra educazione alla fruizione critica e educazione alla produzione del linguaggio audiovisivo (educazione "a" ed educazione "con")**

Dovrebbe esser chiaro per tutti che noi del CEM non vogliamo una scuola della trasmissione, né una scuola dell'informazione e dell'istruzione soltanto, bensì una scuola dell'educazione e della formazione dell'uomo, e pertanto una scuola della comunicazione. Infatti, solo in una scuola fondata sulla comunicazione tra tutti gli operatori, tra genitori e insegnanti, tra docenti e alunni, tra scuola e territorio, è possibile che nasca una "comunità educante".

Dobbiamo finalmente prendere atto della fine del modello scuolacentrico dell'educazione, del tramonto del pan-scolasticismo e della claustralità della scuola. È necessario che oggi la scuola si impegni nell'attuazione di quella che viene chiamata dagli esperti "seconda alfabetizzazione", e che passa attraverso l'educazione agli audiovisivi, ai linguaggi non verbali e ai codici alternativi. Perciò anche noi intendiamo operare e impegnarci per l'attivazione di una "didattica multimediale" che vada oltre la lezione frontale, il gesso, la lavagna e il quaderno degli appunti.

La comunicazione tra insegnante e alunno non può essere più verticale-discendente-autoritaria-direttiva, ma deve configurarsi come una ricerca comune di verità.

In conclusione, il CEM propone che la scuola — si impegni ad eliminare le "barriere comunicative" di ogni tipo;

— favorisca l'acquisizione di adeguate "competenze comunicative" (attraverso l'educazione all'ascolto, al dialogo, al confronto democratico, alla tolleranza, al rispetto della differenza, ecc.);

— promuova in ogni alunno la formazione di un suo particolare "stile comunicativo" (poiché bisogna sempre salvaguardare la pluralità dei modelli di comportamento comunicativo).

3. Per una scuola senza pareti

Proviamo a leggere il libro di M. McLuhan, K. Hutchon, E. McLuhan, *La città come aula. Per capire il linguaggio e i media* (Armando, Roma, 1980). Perché facciamo questa proposta? È semplice.

Non è il solito libro. Presenta una vastissima gamma di stimolazioni, un ventaglio fantastico di provocazioni, una giostra di trovate. Nella "città come aula" le pareti che circoscrivono le sedi scolastiche diventano trasparenti, rarefatte, inesistenti: il mondo irrompe nella scuola con tutto il suo clamore, coll'intreccio dei molteplici rapporti e delle mille professioni, con l'intera serie dei mezzi tecnologici. La scuola torna a palpitare. Nelle aule non ci sono, come di consueto, una cattedra e dei banchi, un insegnante e degli alunni: c'è una porzione di società, una fetta di mondo.

Certamente più stimolanti per la prassi didattica sono i capitoli in cui si analizzano natura, funzioni, proprietà ed effetti dei "media", cioè dei mezzi di comunicazione e di tutti gli strumenti tecnologici che regolano e influiscono sulla nostra vita privata e sociale: le automobili, i giornali, le riviste, i libri, le lampadine, la fotografia, i film, la televisione, la radio, il telefono, gli orologi, il computer, gli aerei, i satelliti, il denaro.

Di estremo interesse sono gli interrogativi a cui i ragazzi — che sono organizzati a squadre di non più di quattro componenti — sono impegnati a rispondere. Ne presentiamo una carrellata: quali industrie ha messo fuori uso l'automobile?, se tutte le automobili scomparissero quali sarebbero gli effetti sulla vita sociale, sulle abitudini familiari, sull'ecologia, sull'industria e sui servizi?; se all'improvviso questa notte cessasse la pubblicazione dei giornali e tutti i loro archivi scomparissero, quale sarebbe l'effetto sulla nostra cultura?; vi è qualche nesso tra l'invenzione della luce elettrica e l'inizio dell'arte impressionista?; la fotografia registra la realtà o la interpreta?; cosa accadrebbe se le società telefoniche introducessero un servizio videofonico?; ecc.

Insomma dalla prima all'ultima pagina di questo libro singolare e originalissimo si assiste ad una vivace rassegna dei modelli e dei sistemi di comunicazione e dei più importanti strumenti tecnologici che incidono sui comportamenti della gente e sulla cultura contemporanea.

Nella "città come aula" la scuola si apre alla città fino a studiarne il gergo, la pubblicità, la cultura popolare, il turismo ecc. Tutto, proprio tutto viene sottoposto all'attenzione degli alunni. Niente deve rimanere estraneo, per principio, all'analisi culturale della realtà. Infatti, affermano gli Autori alla fine del volume, "la vita è come una tromba... se non ci mettete dentro nulla, non ne tirerete fuori nulla"!

4. Chi è McLuhan?

È un autore-caleidoscopio. Un prisma. Un personaggio-mito lanciato dall'industria culturale e nutrito a livello di rotocalchi. Un pensatore, è stato detto, "troppo citato e poco letto". È insieme un saggista, un sociologo, un letterato, un filosofo, un massmediologo, un artista.

Tutta la sua fortuna è legata ad alcuni slogan che oggi risuonano in tutto il mondo. Si può dire che McLuhan abbia coniato un suo linguaggio inconfondibile, un proprio slang: villaggio globale, galassia Gutenberg, galassia Marconi, età elettronica, media freddi e media caldi, media come prolungamenti dell'uomo, il mezzo è il messaggio, esplosione e implosione, ubiquità e simultaneità, contrazione, staccare la spina, ecc. Nel mondo della cultura il professore di Toronto ha sollevato una tempesta insolita.

E infatti lo hanno definito di volta in volta giocatore da fiera, pedante rumoroso, verbocrate, ventriloquo e ciarlatano, prestigiatore della parola, istrione, schizofrenico geniale, guru americano, alchimista,

iconoclasta, filosofo pop, uomo rana dei mass media, oracolo dell'elettronica, sacerdote degli audiovisivi, profeta della civiltà delle immagini, ecc.

Il genere letterario usuale di McLuhan non è storico-scientifico bensì poetico-profetico. Egli non privilegia il rigore logico del pensare scientifico ma i valori dell'immaginazione poetica e l'imprevedibilità dell'anarchia semantica.

È certo, in ogni modo, che McLuhan procede non per sillogismi ma per aforismi, per epigrammi usati come scosse elettriche, come l'improvviso vibrare delle luci di un flipper. Non rispetta quasi mai la specificità delle competenze disciplinari. Con facilità estrema salta come uno scoiattolo dalla cibernetica alla poesia, dalla matematica alla filosofia, dalla fisica alla critica letteraria. Leggendolo si riceve l'impressione di assistere ad uno spettacolo pirotecnico.

Nel 1962 pubblica il celeberrimo "La Galassia Gutenberg" (The Gutenberg Galaxy). Un libro originale sia nei contenuti che nel modulo espositivo. Si presenta infatti come un mosaico composto da 107 tessere precedute da altrettanti aforismi-glosse. Giampiero Gamaleri ha definito questa compilazione a mosaico come un cocktail che dà alla testa, uno slalom intellettuale. Il volume reca il significativo sottotitolo: Nascita dell'uomo tipografico.

Il leitmotiv dell'opera è il seguente: l'invenzione dei caratteri mobili ha rivoluzionato la cultura europea; l'uomo tipografico della Galassia Gutenberg è diverso sia dall'uomo pre-alfabetico del remoto villaggio tribale, sia dall'uomo alfabetizzato della tecnologia del manoscritto e della cultura degli amanuensi sia infine dall'odierno uomo elettronico che abita nel villaggio planetario.

Secondo McLuhan la vera novità della stampa a caratteri mobili inventata da Gutenberg risiede nei mutamenti del sistema sensorio-psicologico che produce nell'uomo. L'uomo tipografico sviluppa soprattutto la "vista" rispetto a tutti gli altri sensi. Il sistema percettivo verrebbe in tal modo ristrutturato.

Se l'opera "La galassia Gutenberg" non riscosse un adeguato successo di pubblico, la stessa cosa non si può dire di "Understanding Media" (Per comprendere i media), che incontrò invece un successo clamoroso (1964). Fu tradotto e pubblicato in Italia con l'infelice titolo "Gli strumenti del comunicare".

In questo volume troviamo i pilastri del McLuhani-smo. Vi si esaminano uno dopo l'altro, quasi in successione storica, ben 26 media o tecnologie. In quest'ordine:

1) la parola parlata; 2) la scrittura alfabetica; 3) la ruota e la strada; 4) i numeri; 5) l'abito-veste; 6) l'abitazione; 7) il denaro e la carta moneta; 8) l'orologio; 9) la stampa; 10) i fumetti; 11) la parola stampata; 12) la ruota (madre della bicicletta e nonna dell'aeroplano); 13) la fotografia; 14) i giornali; 15) l'automobile; 16) la pubblicità; 17) i giochi, i riti e le arti; 18) il telegrafo; 19) la macchina da scrivere; 20) il telefono; 21) il grammofono; 22) il cinema; 23) la radio; 24) la televisione; 25) le armi; 26) l'automazione.

Inoltre, all'interno del testo, egli esemplifica ancora e comprende tra i media o tecnologie anche il com-

puter, i tubi di irrigazione, il papiro e la carta, il calendario, la staffa e il ferro di cavallo, il carro a quattro ruote, la ruota del vasaio, il monocolo, i mattoni. In altri scritti McLuhan, non smentendo la sua talora simpatica eccentricità, considera come "media" perfino la chiusura lampo e il pigiama.

5. La temperatura dei "media". Media freddi e media caldi

È noto che Marshall McLuhan distingue i media a seconda della loro temperatura: caldi e freddi. Sono "caldi" (hot) i media che richiedono una debole partecipazione da parte di chi li utilizza; sono freddi (cool) i media in cui, al contrario, si richiede una intensa partecipazione. I primi vengono anche chiamati "ad alta definizione", i secondi "a bassa definizione". McLuhan si spiega con questo esempio: i media freddi hanno lo stesso effetto degli occhiali da sole su un volto di ragazza, mentre i media caldi sono paragonabili piuttosto all'effetto prodotto dagli occhiali da vista.

La forma calda esclude, la forma fredda include, coinvolge. La radio è calda, infatti porta all'ipertrofia di un solo canale percettivo, di una parte limitata della superficie mediale, interrompendo in tal modo la continuità sin-estesica; mentre la televisione è un medium freddo, cioè partecipazionale, perché ti afferra completamente.

Se si considera la temperatura dei media dal punto di vista storico si deve dire che l'umanità è partita dal "freddo" e sta tornando oggi, nell'epoca del villaggio tribale planetario, di nuovo al freddo, dopo un lungo periodo di comunicazione surriscaldata. In quest'ottica si può affermare che anche le culture e le civiltà hanno una loro temperatura.

Secondo McLuhan sono media freddi (cool): la pietra, il geroglifico-ideogramma, la prosa per aforismi, la lezione orale, la conferenza, la xilografia, il manoscritto, il paperback, il telefono, la televisione, l'attore-uomo.

Sono media caldi (hot): la camera, l'alfabeto fonetico, la prosa strutturalista, il seminario come gruppo di studio ricerca, la fotografia, la stampa-libro, il grammofono, il giornale, il cinema, la radio, l'attore donna.

6. La mente bicamerale. Per un uso "totale" del cervello

Nei suoi ultimi studi McLuhan ha insistito molto sulla corrispondenza tra le funzioni dei due emisferi cerebrali (la mente bicamerale) e le forme della comunicazione. Pertanto la funzione dei media va considerata anche in rapporto agli emisferi cerebrali. La galassia Gutenberg, per esempio, è tipica dell'emisfero sinistro, cioè dell'emisfero del visivo, della lettura, della classificazione, della scrittura, della razionalizzazione, della concettualizzazione, di tutto ciò che è logico, analitico, sequenziale, lineare, matematico, ecc., mentre la Galassia Marconi è tipica dell'emisfero

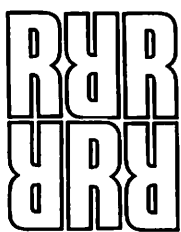
destro, cioè dell'emisfero dell'acustica, del musicale, dell'immersione nel globale, del simbolismo, dello spazio totale, dell'emotivo, dell'intuitivo, del creativo, ecc. In generale: l'emisfero di sinistra è quello dell'occhio, l'emisfero di destra è quello dell'orecchio. È ovvio che McLuhan simpatizza per l'emisfero di destra e rimprovera alla scuola di aver sempre coccolato e sopravvalutato l'emisfero di sinistra. Ma oggi le cose si stanno finalmente capovolgendo, dice McLuhan. L'emisfero prevalente nella nostra cultura non è più quello sinistro, che ha dominato il mondo occidentale fino al secolo XIX, ma quello destro, ossia quello della cultura orale, della sensibilità acustica, della percezione simultanea e immediata. È proprio questo il processo di ritribalizzazione che è oggi in atto nel mondo.



Seconda alfabetizzazione ai mass-media.

INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

- 1) AA.VV., *Didattica e audiovisivi*, Roma, Ed. Paoline, 1983 (in particolare l'articolo di Sergio Trasatti "Inchiesta su come la scuola vede gli audiovisivi", pp. 36-46).
- 2) ANOLLI L., *Mass media e adolescenza*, Milano, Angeli, 1983.
- 3) BARAGLI E., *Dopo McLuhan*, Torino-Leumann, LDC, 1981.
- 4) BASEVI E., *Gutenberg e il calcolatore*, Bari, De Donato, 1982.
- 5) BOURDIN A., *Marshall McLuhan: profeta o mistificatore?*, Torino, SEI, 1974.
- 6) CALZAVARA E. - CELLI E., *Audiovisivi: attualità e mitologia*, Torino, SEI, 1975.
- 7) DI STEFANO G., *Libro, scuola, potere e strategia audiovisiva*, Venezia, Marsilio, 1975.
- 8) GAMALERI G., *La Galassia McLuhan*, Roma, Armando, 1976.
- 9) GAMALERI G. (a cura di), *La sfida delle immagini alla scuola*, Roma, Bulsoni, 1983.
- 10) ZANACCHI A., *La sfida dei mass media*, Roma, Ed. Paoline, 1977.



*Componente
Pedagogica*

SCUOLA E SOCIETÀ

PER UN'EDUCAZIONE ALLO SVILUPPO

Claudio Economi

I. LINEAMENTI DI UN'ANALISI DESCRITTIVO-INTERPRETATIVA DELL'ATTUALE CRISI DELLA SCUOLA

A) Scuola e società

Dopo la fine della seconda guerra mondiale, la scuola, specialmente nei paesi industrializzati, non tende più, come per il passato, a seguire di pari passo lo sviluppo economico-sociale, ma tende, invece, spesso a precederlo ("Rapporto" dell'UNESCO "sulle strategie dell'educazione", a cura di E. Faure).

Basti per tutti gli altri casi, il fenomeno della contestazione giovanile del '68 che, in quanto espressione di profonda crisi socio-economica e culturale, ha trovato la sua iniziale sede naturale di manifestazione, proprio nella struttura scolastica.

Questo aggancio tra il sistema economico-produttivo ed il sistema scolastico è quasi del tutto dissolto nella quotidiana prassi educativa.

Infatti, mentre la società nei suoi sistemi, rispettivamente produttivo ed informativo, attua un ritmo di trasformazioni sempre più veloce; dalla parte della scuola, i prodotti scolastici, spesso non si corrispondono ai bisogni che nella società vanno emergendo.

Di qui, ritardi e contraddizioni che si risolvono in una serie di profonde conflittualità, di rifiuto ed, a volte, di negazione della scuola.

Collegato al precedente punto, inoltre, è il grave dilemma, attualmente in corso di discussione, se sia prevalentemente la società, nel suo insieme, a promuovere, dal suo interno, un cambiamento progressivo della scuola, oppure se non sia, quest'ultima, come luogo di osservazione e di riflessione sul reale, ad imprimere una spinta, in senso innovativo, a tutta la società, compresa la scuola.

In questo interrogativo risiede probabilmente, secondo G. Petracchi, la radice di una problematica storica che rischia di restare, almeno parzialmente permanente, per la non sempre facile conciliazione dei due ruoli primari della scuola:

a) *La trasmissione alle nuove generazioni dell'intero deposito dell'eredità culturale:* fin qui, la scuola,

seguirebbe le sorti dell'evoluzione dell'eredità culturale, cioè rimarrebbe puro "specchio della società", trasmettendo valori consacrati dalla storia, senza alcuna tensione orientativa alla ricerca di nuovi valori.

b) *La promozione di fermenti educativi* che consentano, non distruggendo ma anzi integrando il passato secondo nuove sintesi, "di dar vita a nuovi valori, a nuovi criteri morali di comportamento, a una nuova cultura che dia a ciascun individuo la possibilità di inserirsi umanamente e di vivere se stesso in ognuna delle strutture della vita sociale del suo tempo" (S. Federici).

Come si vede, questi due ruoli, unanimemente riconosciuti alla scuola, presentano una loro conflittualità (da un lato, la scuola trasmette; dall'altro, la scuola rielabora continuamente innovando).

A quanto detto, da più parti, si è aggiunta una terza via: che la conflittualità, presente nella scuola, lungi dall'essere opposizione, si rivela come un processo dialettico tra un mantenere ed un innovare, due poli necessari per un razionale sviluppo che non rinunci alla storicità (trasmissione di valori) ed apra all'ideale (nuovi valori).

L'interrogativo posto, dunque, se sia la società a cambiare la scuola o, questa, a cambiare quella, non si dovrebbe decidere in termini di alternativa per l'una o l'altra proposizione, ma in termini di "interazione".

Allora, i due ruoli della scuola pongono in essere una crisi permanente d'identità della scuola che può essere, almeno parzialmente superata, attraverso un'interazione armonica tra la società e l'istituzione scolastica.

Essa è operata all'insegna del reciproco rispetto tra i due sistemi che, pur essendo fusi tra loro, da un'analisi sistematica (i vari organismi sociali ed i vari istituti scolastici) e da un'analisi sistemica (ciò che li unisce: i principi e le regole che hanno in comune) risultano, ognuno, differenziati ma anche accumulati, ad esempio, da un'entrata ["tutto ciò che il sistema (società o scuola) prende dall'ambiente"] e da un'uscita ["l'insieme dei prodotti che hanno subito una trasformazione e che a loro volta agiscono nell'ambiente con effetti retroattivi"].

B) Scuola e crisi della cultura

La crisi della scuola, oggi, è documentata da molti documenti e rapporti: OCSE (1969), FAURE-UNESCO (1972), CENSIS (1972-73); oltre che da convegni nazionali ed internazionali.

Questo malessere è presente in tutte le società, differenti sia per la forma di gestione politica che per quella economica (nel mondo occidentale come in quello orientale, nella struttura capitalistica latino-borghese come in quella collettivistico-marxista, nei paesi sottosviluppati come in quelli industrializzati) [S. Federici].

Si può dire, allora, che la crisi della scuola si manifesta come crisi di cultura dei valori ad essa collegati:

a) dalla "società della macchina" si sta passando alla "società dell'automazione", quindi dalla società della divisione e della sequenza, a quella dell'unità e della simultaneità;

b) da un orizzonte culturale in cui, le scienze, il lavoro, i poteri, gli ambiti funzionali erano tanti comportamenti-stagni, segno di divisione e di mancata visione di un'unica realtà totale, si sta faticosamente recuperando il senso di una "significanza vitale" (C. Scuratti) della realtà (scienza e saggezza);

c) da una scissione, nella persona, tra coscienza pubblica ed area privata, si sta, attualmente, tentando il recupero del senso di responsabilità personale;

d) da una separazione, fra l'azione ed il suo significato, per cui si compiono "atti" e "valutazioni" senza coglierne la significanza profonda, ad un recupero del "gesto" e del "giudizio".

II. APPROCCIO PROPOSITIVO PER UNA SCUOLA DELL'OBBLIGO CHE SIA "A MISURA D'UOMO" (A. AGAZZI)

Innanzitutto occorre precisare il rapporto tra l'idea pedagogica di "scuola di base" e quella di "scuola obbligatoria".

La prima è caratterizzata dalla "fondamentalità formativa", dalla "continuità", dalla "popolarità", dal fatto di non essere una "scuola totalizzante".

Essa si organizza secondo dei criteri che vanno dall'arco di età degli alunni cui si riferisce (dai cinque ai quindici anni), alla struttura, in un'unica istituzione (scuola dell'obbligo) capace di realizzare una "continuità" pedagogico-didattica, in base a degli orientamenti programmatici comuni.

Tale "continuità" pedagogico-didattica tende a promuovere, in ogni persona, lo sviluppo totale delle sue potenzialità, iniziandole alla vita socio-culturale-produttiva, secondo le direttrici di una personalità critico-creativa.

Si raggiungerà, dunque, per ogni persona, una comprensione scientifica del mondo che si ponga come ideale comune a tutte le culture, favorendosi, perciò, l'acquisizione dell'idea di comunità mondiale (G. Petracchi). Si indicano, ora, le finalità fondamentali e generali proponibili alla scuola obbligatoria:

— la scuola primaria è "vivaio di relazioni umane" nel senso che tutto ciò che in essa si opera, abbia un significato vitale per tutti coloro che ci vivono;

— è "luogo di lavoro", in cui i rapporti interpersonali, si integrino con gli aspetti organizzativo-funzionali della scuola (C. Scuratti);

— è essenzialmente, mediatrice, tra l'esperienza molteplice che l'alunno esperisce e le "discipline", intese come "strumenti" operativi di conoscenza, di rappresentazione, di organizzazione e di sistemazione della realtà;

— utilizza metodologie tali da trasformare il soggetto educativo, da consumatore in produttore di cultura, mediante un'assunzione critico-creativa dell'esperienza; ricorre, dunque, preferibilmente ai metodi euristici o della ricerca:

- 1) raccogliere i dati dell'esperienza;
- 2) classificare;

3) selezionare-ordinare secondo criteri e categorie;

4) generalizzare;

5) concettualizzare;

— diminuisce, alla minima incidenza, le possibilità di un condizionamento negativo conformizzante (da parte della famiglia, dei mass-media, delle situazioni di violenza di ogni tipo ed anche della scuola, intesa più come "istituto" che non come "comunità"), dando, invece, a ciascuno, le opportunità educative di esprimersi secondo un processo graduale ed evolutivo che, tutti, tendono percorrere secondo le seguenti fasi: Attività-Immaginazione-Rappresentazione simbolica-Operazione logico-formale (J. Bruner);

— recupera, nella dimensione presente, i valori del deposito culturale dell'umanità, considerata ovviamente nella sua totalità (e non, ad es., solo nella sua accezione europea o, peggio ancora, italiana), allo scopo di ricercare, dopo una valutazione critica dei medesimi, una nuova e, quindi, creativa riassunzione dei profondi significati della realtà: tutto questo, renderà i soggetti capaci di dare una risposta più "aggiornata" agli attuali problemi posti dall'esperienza del reale;

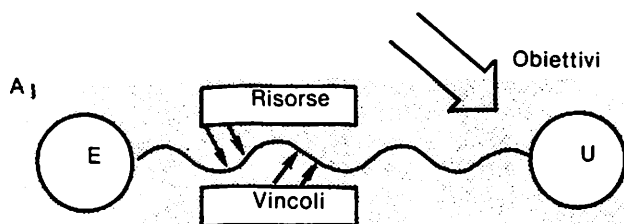
— tende, infine ad evitare sia lo sterile nozionismo che le istanze di un pragmatismo pseudoattivistico, avviando il soggetto alla ricerca di contenuti che, pur essendo tratti dall'esperienza, oggetto di problematizzazione, non si fermano ad una mera analisi descrittiva della realtà, ma si traducano, in concrete scelte operative, secondo le linee di un "progetto uomo".



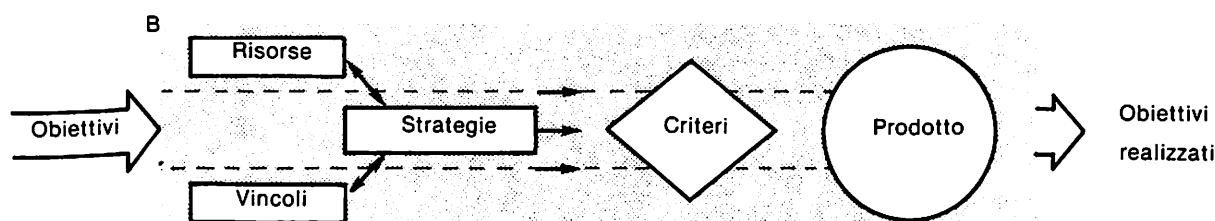
Scuola, vivaio di relazioni umane, dal vicino al lontano.

Schema di «Classificatori» (Punti in comune) tratti da un'analisi sistemica del sistema sociale e del sistema scuola. [è stato tratto da L. Rizzi, *Educazione e sviluppo nei Paesi del Terzo Mondo. La Scuola* 1981].

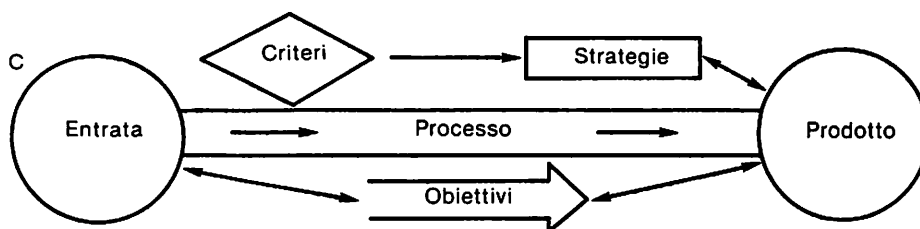
SITUAZIONE SOCIO-EDUCATIVA



RITORNO INDIETRO



VALUTAZIONE



LEGENDA

— “Lo schema della figura (A) mostra come identificare una situazione pedagogica in termini di sistema. Esso pone un'entrata (E) e un'uscita (U) e un processo di trasformazione che permette di passare dall'una all'altra”.

— “Se c'è una distorsione si ritorna allo schema della figura (B)”, cioè siccome gli obiettivi fissati in partenza non sono stati raggiunti, si ritorna indietro (retroazione) e si ricomincia il processo di trasformazione, utilizzando nuove strategie.

— Lo schema (C) mostra la valutazione del prodotto realizzato e delle strategie usate.

BIBLIOGRAFIA

AGAZZI A., Una scuola a misura d'uomo in A.A.V.V., “Educazione e scuola nelle ideologie contemporanee”, *La Scuola* 1982, pp. 35-54.

BANKS O., *Sociologia dell'educazione*, Armando '73.

FEDERICI S., *Rho Tempo Pieno*, La Scuola 1977.

GOZZER G., *Il capitale invisibile*, Armando '73.

PETRACCHI G., *Il maestro nella scuola e nella società*, La Scuola, 1970; *Ipotesi per una riforma dei programmi del '55* in A.A.V.V., “Per un progetto di riforma della scuola di base”, *Ecogeses-AIMC* 1979, pp. 59-82.

RIZZI L., *Educazione e sviluppo nei Paesi del Terzo Mondo*, La Scuola, 1981.

SCURATTI C., *Elementi per una teoria e pedagogia della scuola di base* in A.A.V.V., “Per un progetto di riforma...”, op. cit., pp. 5-58.



**Componente
Psicologica**

COMUNICAZIONE COME COMPORTAMENTO EDUCATIVO

di Rosanna Finamore Testa

Si parla ormai di “piaghe della comunicazione” che investono la cultura contemporanea (1), alcune di esse si aprono palesemente anche in famiglia. Una prima piaga è data dal bla-bla rumoroso, dalle parole logore, che invece di rivelare nascondono, sono queste le parole-maschere, le parole-narcotici, le parole dietro cui c'è il vuoto esistenziale. Una seconda piaga è data dall'incapacità di narrare, narrare la propria esperienza, narrare se stessi e la realtà, rinchiudendosi nel presente, eludendo, ma anche rigettando, la dimensione spazio-temporale. Una terza piaga si apre con l'incapacità di saper immaginare il futuro, di leggere i simboli, traendone un significato che trascenda i limiti dell'oggi, e che al tempo stesso realizzi uno “scambio simbolico” tra adulti e giovani.

I DISTURBI DELLA COMUNICAZIONE FAMILIARE

La comunicazione in famiglia è vissuta soprattutto come problema di relazioni: i genitori vivono nel loro nucleo (comune ed integro nella migliore delle ipotesi, oppure frantumato, disintegrato), i figli nel loro cerchio, i nonni, se vi sono, nel loro ghetto. Diciamo subito che comunicazione “non è solo scambio d'intenzioni e di contenuti verbali, è *anche* questo; essa è soprattutto creazione di *relazioni reciproche* che determinano ciò che può essere chiamato ‘piattaforma della comunicazione’, dalla quale intenzioni e contenuti ricevono il loro significato pratico nei contesti operativi” (2). La definizione permette di superare in partenza un luogo comune: comunicare in famiglia non significa solo parlare, scambiare delle parole (quante volte il comune dialogo è solo un monologo o un “parlarsi addosso”?), ma stabilire soprattutto relazioni interpersonali autentiche, promotrici di crescita per tutti i partners, coinvolti in una piattaforma di fondo.

Nella società occidentale, specie nei centri urbani, si sono diffuse condizioni nevrotizzanti, la morsa consumistica ha attanagliato la famiglia: da centro di produzione essa è divenuta esclusivamente centro di consumo. Le attività di ogni membro si svolgono all'esterno, si insegue la sicurezza economica tra precarietà e ansia, la famiglia viene vissuta, soprattutto dai figli, come luogo dove si mettono in comune i

mezzi che permettono di consumare. Quale comunicazione in questa famiglia?

Se da una parte il ristretto numero dei suoi membri consente una comunicazione “face to face”, con rapporti intensi in cui più facilmente si può affermare l'originalità dei suoi membri, lo svolgimento del loro ruolo, dall'altra si fatica a realizzare una vita comunitaria autentica all'insegna della solidarietà familiare. A questa si sostituisce spesso la solitudine familiare in cui ogni membro affronta da solo le difficoltà che incontra, rischiando di essere in fondo un individuo solitario.

Nel rapporto genitori-figli pesano inoltre situazioni contraddittorie e critiche per la comunicazione:

a) Lo status bambino-figlio si è dilatato e prolungato. Se un tempo si sollecitava il soggetto in crescita ad inserirsi tempestivamente nel mondo degli adulti, oggi, prevalendo l'orientamento protezionistico, si creano situazioni di dipendenza e di subordinazione, tali da instaurare una tendenza all'infantilizzazione.

b) I bambini, i preadolescenti, grazie alla quantità e alla qualità delle stimolazioni esercitate sui loro processi formativi, sono in grado di impegnarsi, sia sul piano fisico che su quello intellettuale, in prestazioni talora precocemente rilevanti, ed abbassare così la soglia dell'età evolutiva e anche a restringerla, salvo poi a prolungare l'adolescenza.

c) L'infanzia, la fanciullezza, l'adolescenza sono state progressivamente istituzionalizzate, si sono creati spazi riservati ai soggetti di quell'età (scuole a tempo pieno - piscine - palestre - circoli ricreativi, ecc.) con attività tutte programmate che lasciano ben poco spazio alla comunicazione creativa in famiglia.

d) Il fenomeno televisivo ha imposto alla famiglia nuovi ritmi, incidendo gravemente sul piano della comunicazione, imponendo momenti di silenzio proprio là dove lo scambio interpersonale può essere più vivo (il momento del pranzo o della cena), inducendo nei genitori atteggiamenti e comportamenti deresponsabilizzanti. La scatola animata è la più comoda e raggiungibile baby-sitter che concede momenti di riposo ai genitori e al tempo stesso gratifica i figli (3).



“Liberarsi dall’impegno”: liberarsi dalla comunicazione educativa pensando anche di facilitare la comunicazione tra il figlio e l’esperienza del mondo, tranne poi recriminare sull’incapacità di svolgere un ruolo educativo da parte delle reti emittenti, senza coinvolgersi, senza interrogarsi sulla qualità della comunicazione e interazione familiare.

Oltre ai genitori che lasciano libero il bambino, il preadolescente di gestire autonomamente il teleschermo in ordine a programmi e ad ore di utenza quelli fisicamente presenti possono assumere i seguenti atteggiamenti:

a) con atteggiamento “fusionale” vedono le trasmissioni con i figli, identificandosi con il contenuto del programma o compiacendosi unicamente della “competenza televisiva” del figlio;

b) con atteggiamento “controllore”, seguono più o meno a distanza, pronti a intervenire sulla scena stimata troppo provocatoria o aggressiva, cambiando canale.

Nei vari casi la comunicazione rimane comunque prigioniera della fruizione passiva del mezzo televisivo. Solo rendendo la fruizione interpellante, critica, problematizzante si potrà liberare un nuovo spazio umano aperto alla comunicazione.

PER UNA COMUNICAZIONE PIÙ UMANA

Sono state condotte numerose ricerche sugli stili educativi, sui comportamenti degli educatori, sui tipi di interazione educativa, di comunicazione interpersonale (4).

Nella loro comunicazione educativa i genitori (i nonni o altri educatori), possono mostrare:

a) irritazione, scontroosità, mancanza di comprensione, scortesia, pessimismo, comportamento educativo falso, minacce, punizioni (comportamento molto autoritario);

b) irritazione, comandi, scontroosità, mancanza di comprensione, scortesia (= comportamento autoritario);

c) cortesia, calma, comprensione, ottimismo, irritazione, amorevolezza, comportamento educativo retto (= comportamento sociale - integrativo);

d) cortesie e calme “fredde”, indifferenza, ordini scarsi (= comportamento laissez-faire).

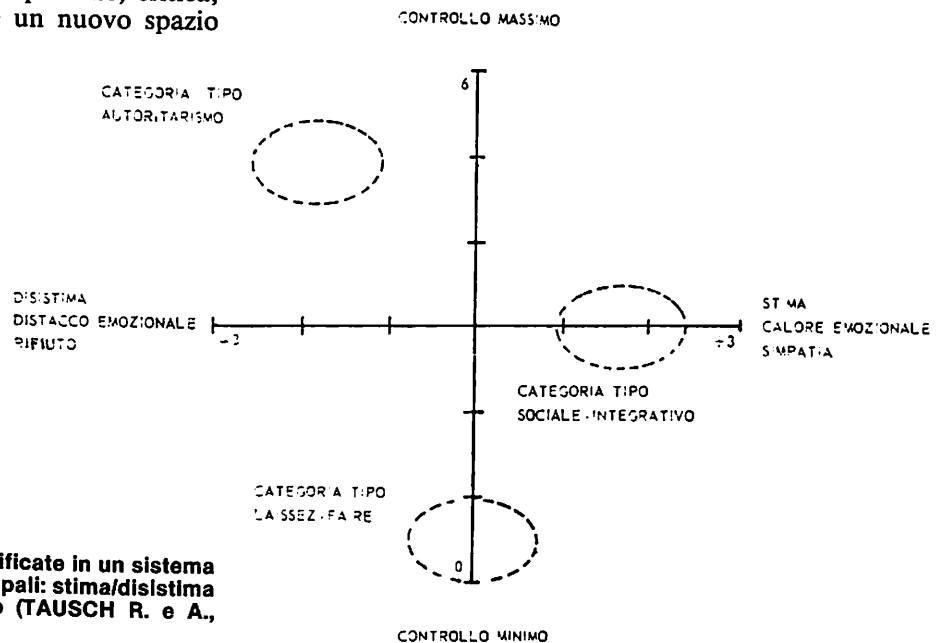


Fig. 1: Modalità comportamentali classificate in un sistema di coordinate con due dimensioni principali: stima/dististima e controllo minimo/controllo massimo (TAUSCH R. e A., 1973).

In relazione ai suddetti comportamenti dei genitori si riscontrano nei figli i seguenti processi:

a) e b) mancanza di libertà nell’agire, peggioramento delle relazioni con i genitori, reazioni di rifiuto, ci si conforma al momento ma non in seguito;

c) reazioni di accettazione, esperienze sentimentali positive, ci si conforma immediatamente ma anche in seguito;

d) libertà nell’agire, esperienze emotive di carattere positivo, non ci si conforma immediatamente, non ci si conforma in seguito.

Un’ulteriore esplicitazione del comportamento dei genitori, nonché dei loro stili di comunicazione si ha per mezzo delle due dimensioni fondamentali “autonomia / controllo” e “amore / ostilità”, queste due dimensioni fondamentali sono completate da altre caratteristiche, che occupano valori particolari in relazione ad esse.

Una comunicazione autentica, stimolante sul piano educativo, da parte dei genitori si collocherà sempre più sulla polarità dell’autonomia e sempre meno su quella del controllo, preferendo proposte, inviti,

informazioni a ordini, comandi, proibizioni; assumerà inoltre pienamente la polarità dell'amore, rifuggendo ogni espressione di ostilità.

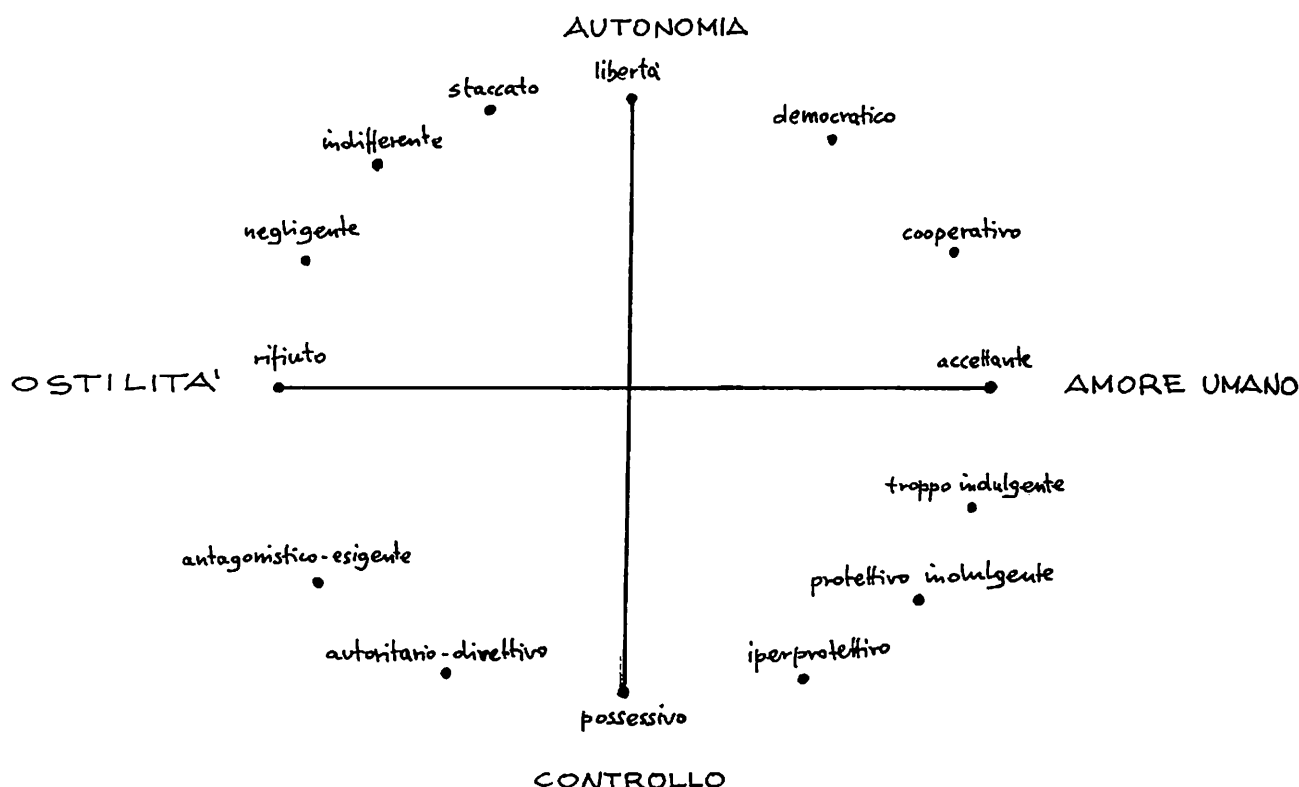


Fig. 2: Modalità comportamentali educative materne (SCHAEFER, 1959) in un sistema di coordinate con due dimensioni principali: amore umano/ostilità e controllo/autonomia.

Più specificamente i genitori sono chiamati a:

- dare fiducia ai figli, credere nelle loro qualità, sostenere il loro sviluppo, favorendo l'acquisizione di un'identità personale indipendente;

- accettare e confermare la persona dei figli attraverso la relazione empatica, ascoltarli e comprenderli anche se vi sono idee diverse;

- star loro vicini, collaborare con piacere con essi, così come sono; mostrare segni di amore, invitare a mantenere la relazione affettiva, usando attenzioni.

In relazione ai genitori i figli sono chiamati a:

- agire con indipendenza sulla base delle proprie risorse e di norme interne;

- mostrare esplicitamente se stessi, farsi conoscere, comunicare con affabilità e sensibilità;

- partecipare volentieri le proprie esperienze, mostrando contentezza ed entusiasmo;

- mantenere con gioia la relazione affettiva, accettando le attenzioni offerte.

DALLA FAMIGLIA AL MONDO

È questa una comunicazione che va proposta perché possa liberarsi una nuova comunicazione tra gli uomini a partire dalla famiglia. Educare alla mondialità e allo sviluppo significherà allora maturare competenze comunicative, ovvero una consapevolezza relazionale che rifugga *tanto da*:

- imporre regole e modi di vivere, creare restrizioni e limiti, ingannare e umiliare, privare di ciò che è proprio, rifiutare ed escludere, nutrire intenzioni distruttive, ignorare l'altro nei suoi bisogni, abbandonarlo; *quanto da*:

- sottomettersi, eseguire apaticamente, agire con risentimento, lamentarsi, provare paura, sfuggire gli altri con odio, trincerarsi.

Sono queste le piaghe della comunicazione in famiglia come nel mondo, sono queste le piaghe che attendono di essere guarite!

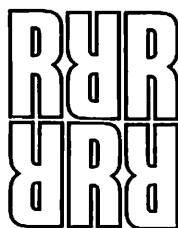
(1) M. POLLO, *Le sette piaghe della comunicazione umana contemporanea*, in "Note di Pastorale Giovanile", Elle Di Ci (TO), n. 10, dic. 1981, p. 4.

(2) WUNDERLICH, citato da H. FRANTA, *Interazione educativa*, Las, Roma 1977, p. 9.

(3) P. BERTOLINI, *Ragazzi, genitori, televisione*, in "Orientamenti Pedagogici", SEI, 173, Anno XXIX n. 5, p. 869.

(4) R.-A. M. TAUSCH, *Psicologia dell'educazione*, Città Nuova, Roma 1979, pp. 232-238.

EDUCAZIONE ALLA PACE NELLA SCUOLA



di Daniele Novara e Lino Ronda

In relazione alla proposta di una programmazione educativa alla pace apparsa sulla rivista nel numero 8 dell'Aprile '83, riprendiamo lo sviluppo delle tematiche e si ricorda agli insegnanti che intendono aderire di inviare il proprio nominativo in redazione (CEM MONDIALITÀ, viale S. Martino 6 bis, 43100 Parma) per poter ricevere il materiale utile alla realizzazione di tale programmazione.

In particolare sono pronti sussidi e strumenti didattici di vario tipo per lo svolgimento dei "contenuti e metodi" relativi all'obiettivo a lungo termine C.: Educiamoci al disarmo vero e totale.

Inoltre inizia da questo numero sulle pagine della rivista la presentazione regolare di questi stessi "contenuti e metodi" e, nel limite dello spazio consentito, di altri contributi sul tema.

C.1 QUALI SONO LE RAGIONI PROFONDE CHE PROVOCANO CONFLITTUALITÀ

1) Tutta la classe partecipa alla ricerca di articoli (sui quotidiani) pubblicati negli ultimi 30-60 giorni riguardanti situazioni conflittuali. Raggruppiamoli per categorie, che potrebbero essere queste:

- conflitti sociali/politici/economici;
- conflitti religiosi;
- conflitti bellici;
- conflitti personali o fra gruppi di persone;
- conflitti tra culture diverse.

2) Discutiamo assieme le motivazioni per cui abbiamo inserito un certo conflitto in una categoria e non in un'altra. Verifichiamo, sulla base di questa discussione, quali conflitti possono essere inseriti in categorie diverse.

3) Tra tutti, scegliamo un conflitto (uno bellico, quello più attuale, o quello più discusso, ecc...). Informandoci su quotidiani di diversa tendenza analizziamolo in questo modo: dove si svolgono i fatti, tentativo di ricostruzione dei fatti, quali le parti in causa, quali le loro ragioni, posizione tenuta dal giornalista o dal giornale, tentativo di ricostruzione delle cause. Discutiamo e formuliamo l'ipotesi di come si poteva con giustizia evitare il conflitto.

4) Vediamo se le cause del conflitto preso in esame hanno provocato altri conflitti conosciuti nello studio della storia. Immaginiamo quali conflitti potrebbero nascere da queste stesse cause.

5) Recuperando il lavoro effettuato con la ricerca iniziale, proviamo a sintetizzare le più essenziali ed

importanti cause che stanno all'origine dei conflitti (es.: desiderio di supremazia e di sfruttamento nei rapporti; mantenimento o conquista di privilegi economici o culturali, ecc...).

6) Cerchiamo, a livello individuale, un conflitto che riguarda il nostro territorio (es.: conflitto religioso, sindacale, ecologico, ecc...). Scriviamo un articolo per un giornale ipotetico nel quale compaiano: descrizione dei fatti; opinioni delle parti in causa; ragioni reali del conflitto secondo noi sulla base di quella che è stata la ricerca precedente; ipotesi di giusta soluzione del conflitto.

C.2 STUDIAMO QUALI SONO STATE LE CAUSE DELLA GUERRA

1) Su un cartellone murale elenchiamo tutte le guerre riportate sul libro di testo. Accanto ad ogni guerra scriviamo le cause indicate dal libro. Vediamo quali sono le cause che si ripetono più spesso, quali invece sono legate ad una specifica situazione temporale, difficilmente ripetibile.

2) Cerchiamo su altri libri di testo le cause delle medesime guerre.

Ne sono state indicate altre? Perché, secondo noi?

Ne viene taciuta qualcuna? Perché, secondo noi?

3) Prendiamo in analisi 3 guerre, combattute in epoche diverse: quali le loro cause? Quali cause si ripetono anche a distanza di molto tempo?

4) Invitiamo in classe un reduce della 1ª guerra mondiale, uno della 2ª guerra mondiale e, se possibile, qualcuno reduce da altri conflitti. Chiediamo loro quali cause conoscono delle guerre che hanno combattuto.

Confrontiamo le cause da loro esposte con quelle riportate dai testi consultati. Verifichiamo: coincidono? Perché? È vero che quasi sempre la propaganda nazionale non presenta le vere cause della guerra? Perché, secondo noi? Quali conclusioni possiamo trarre dalle ricerche e dagli incontri? Stampiamo le nostre conclusioni e diffondiamole nella data che riteniamo più opportuna (l'eventuale scoppio di una guerra nel mondo; il 24 maggio, il 10 giugno, ecc...).

5) Tra tutte le cause di guerra che abbiamo conosciuto, quali attualmente sono origine di conflitti nei rapporti tra l'Italia ed altri stati?

Facciamo presente la gravità del fatto all'autorità che rappresenta il Governo nel nostro territorio.

C.3 CHI HA PAGATO LE CONSEGUENZE DELLE GUERRE PASSATE, PRESENTI, NUCLEARI

1) Andiamo assieme alla ricerca di documenti (di qualsiasi tipo) che ci illustrino lo scenario di una città e del territorio circostante dopo:

- un'invasione dei Barbari;
- una guerra attuale;
- un'ipotetica guerra nucleare (rifacendosi per es. ad Hiroshima).

2) Dividiamo la classe in 3 gruppi: ogni gruppo illustri con un grande disegno le conseguenze di un tipo di guerra.

3) Ogni gruppo indichi le conseguenze del tipo di guerra scelto su: abitazioni, vie di comunicazione, fonti di sostentamento (industrie, agricoltura, ecc.), ambienti naturali, animali, persone (morti, anche ritardati, feriti, ecc.).

4) Tabuliamo questi dati, inventiamo grafici, percentuali, ecc. Discutiamone assieme: era più «barbara» la guerra dei Barbari o quella attuale? O quella nucleare? Perché?

5) Sintetizziamo in slogan, cifre le nostre considerazioni. Compiliamo un volantino e diffondiamolo nelle scuole, tra i nostri genitori, nel nostro quartiere.

6) Ogni scolaro immagini di essere un bambino del tempo delle invasioni barbariche o del nostro tempo o del tempo futuro, e racconti per orale o per iscritto la guerra appena vissuta.

7) Per concludere, se vogliamo, possiamo cercare la famosa poesia di Brecht «Sul muro c'era scritto col gesso». Analizziamola secondo questo schema: 1) che idea ci dà delle conseguenze della guerra? 2) Brecht che messaggio ci vuol dare?

Infine, ciascuno di noi provi a scrivere una poesia sulle conseguenze della guerra.

C.4 QUALI SONO LE GUERRE IN CORSO: ANALIZZIAMONE UNA IN PARTICOLARE

1) I mass-media più diffusi (televisione, quotidiani, riviste di larga tiratura) non ci informano adeguatamente sulle guerre in corso nel mondo.

Proviamo ugualmente ad informarci sul numero delle guerre attuali, rivolgendoci a quelle agenzie, giornalistiche e non, che si occupano di problemi internazionali.

Chiediamoci: perché è tanto difficile avere queste informazioni?

2) Costruiamo il «Planisfero della Guerra», indicando sopra tutte le zone tormentate da conflitti bellici di vario tipo.

Seguiamo per un mese un quotidiano a diffusione nazionale: ritagliamo ogni giorno gli articoli che riportano notizie sulle guerre in corso e, alla fine del mese, controlliamo quante volte si è parlato di ogni singola guerra; riportiamo il numero sul planisfero costruito (apparirà, per esempio, che una guerra viene citata spesso, ed altre assolutamente mai): che considerazioni possiamo trarne?

3) Per analizzare una guerra in corso possiamo se-

guire questo schema:

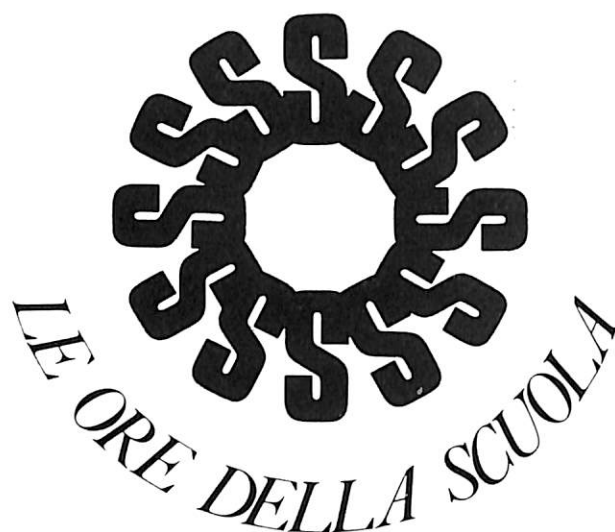
- parti contrapposte;
- come ciascuna delle due controparti presenta l'altra;
- cause (vedi C.2);
- armi utilizzate;
- provenienza delle armi utilizzate;
- numero combattenti;
- morti e feriti militari;
- morti e feriti civili;
- danni economici;
- danni ecologici;
- notizie dai mass-media (vedi punto 1);
- testimonianze raccolte su come vive la gente sotto la pressione della guerra;
- tentativi, diplomatici e non, per far cessare la guerra;
- parti sociali, all'interno dei due schieramenti, contrari alla guerra (partiti politici, movimenti religiosi, ecc.).

4) Dividiamoci in gruppi e, alla luce di tutto quanto è emerso dalla ricerca precedente, riflettiamo su questa guerra. Scriviamo le nostre considerazioni e inviamole immediatamente alle autorità delle parti contrapposte in questa guerra.

5) Dall'analisi di questa guerra, formuliamo un messaggio contro la guerra in generale. Ad esempio ispirandoci a «Guernica» di Picasso, cercando di capire il messaggio di questo quadro, facciamo un grande «murales» che illustri la guerra vista sotto i vari aspetti. Invitiamo tutta la popolazione a vedere il murales, oppure (se c'è il laboratorio fotografico) riproduciamo in cartoline e diamo loro la più ampia diffusione possibile.



Un angoscioso grido di pace dai conflitti attuali nel mondo.



AREA GRAFICO-FIGURATIVA

L'IMMAGINE DELLA SCUOLA

NELL'ARTE

di Maddalena Knerich



Questo tema non ha nell'arte un ampio sviluppo. La scuola è una conquista della civiltà moderna, anche se appare in tutte le civiltà ma come privilegio per pochi, per predestinati o alle cariche pubbliche di amministrazione o a quelle religiose. La scuola constava soprattutto nell'ascoltare della saggezza, delle tradizioni di un popolo e che venivano trasmesse da padre in figlio, nella famiglia. La società non si preoccupava dei gruppi etnici e tanto meno delle masse. I Sapiienti facevano le loro scuole e sopra tutto erano per l'oriente scuole di ascetica e per l'occidente scuole di diritto, di medicina e di ricerca filosofica. Comunque qua e là ritroviamo numerosi documenti scritti di queste scuole, e alcuni figurativi, ma pochi.

L'Arte Maja del periodo classico nella Collezione WOOD BLISS di Washington ci offre una statuetta di probabile oratore in terracotta. Ci interessa l'abito di dignitario di cui è rivestito, gonna a vita e una ampia giacca, capigliatura mossata come di



una parrucca, ma ci colpisce l'apertura delle braccia quasi a chiedere o a imporre attenzione e silenzio e la bocca aperta, parlante davvero. E ci richiama a distanza di secoli la bellissima statua etrusca dell'ORATORE (Museo Archeologico di Firenze) con proporzioni diverse e di materiale bronzo, ma che ha la stessa impostazione gestuale e intensità di comunicazione. L'apertura delle gambe mostra la solidità dell'impianto di chi si sente sicuro del suo dire e della

capacità oratoria. Anche l'arte ellenistica ci offre un magnifico esempio di fanciulla con libro aperto dove giovinezza e desiderio di sapere diventano luce, movimento, intensità di vita interiore e di attenzione. A Napoli, al Museo Nazionale, è documentata la dignità culturale femminile in un affresco rappresentante la fanciulla scrittrice. In questo dipinto, come nella scultura della fanciulla di Anzio, entrambe opere del periodo ellenistico (III secolo d.C.) la donna viene esaltata non più solamente come sposa, madre o amante, ma come persona di piena parità intellettuale con l'uomo.



Nel 1400 il Gozzoli a San Geminiano, illustrando la vita di S. Agostino, ricrea il motivo annuale di una apertura di scuola: nella piazza donne e uomini accompagnano bimbi di diversa età verso la scuola. E ci sono bimbi riluttanti che scalpitano sulle spalle del genitore e bimbi tenuti per mano come Agostino da Monica, già ometto consapevole. In un altro quadro lo ritroviamo in cattedra, lui retore, a Roma tra adulti mentre nell'abito di grande dignità offre il suo sapere. Il Gozzoli gioca nelle prospettive, nel movimento, ricrea

edifici con una fantasia architettonica che si nutre di tutte le regole nuove di fuga e di rapporto.



Nel Museo dell'Opera del Duomo a Firenze invece ci è dato sostare dinanzi alle formelle di Luca della Robbia che aveva creato per il Campanile di Giotto, dove i Fiorentini volevano riassunta tutta la loro fatica di ricerca umana, intellettuale e spirituale di uomini totali e maturi.

In quegli spazi ottagonali gioca il numero nell'aritmetica, quasi sulle dita del maestro, si fa pensosa la geometria, la discussione e movimento la dialettica, ricerca posata la poetica. La scultura, l'architettura e la pittura divengono creatività personale nell'opera attenta dell'artista.



Nell'Oriente invece dell'epoca Sung (Cina) ritroviamo il ritratto di un maestro Ch'an WU-kiun. Consiste in un rotolo verticale datato del 1238 disegnato a inchiostro con aggiunta di colori.

Il ritratto del maestro buddista reca una dedica di suo pugno ad un monaco giapponese IKKOKU, che lo depose nel tempio di Tofuku-ji. Ignoto è invece l'autore del ritratto.



L'opera è frutto di una mano sapiente che crea con la linea, quasi ininterrotta la figura, seduta su una seggiola ampia a braccioli ricurvi, del maestro. Dignità ed eleganza nell'abito ampio e nell'arredo (la sedia è coperta da stoffa preziosa e i piedi posano su un poggiapièdi lavorato) concorrono a dare solidità di impianto di massa alla composizione che si contrappone con la figura abbastanza sottile che si intravede nelle mani e nel volto del personaggio. Se la dignità professionale è rilevata da quanto abbiamo detto sopra, il valore dell'individuo si fa strada nel volto dove l'individualità diventa ritratto non solo fisionomica (acutezza

dello sguardo, chiarezza di linea che diviene chiarezza di intuito e di intelligenza, pizzo e baffi contenuti) ma interiore sicurezza di una sua visione filosofico-religiosa. Il colore ottenuto con gradazioni diverse e intrecciato con azzurro e ocra leggera concorrono a dare solennità al tutto. Un bastone tra le mani in senso opposto alla posizione del personaggio, dà vita a questa composizione che l'ampio panneggio della veste, a larghissime maniche, commenta con estrema eleganza di linea e di colore la dignità del maestro.

Figure di maestri e scolari possono essere rilevati anche nei capitelli di cattedrali romaniche con tono spesso satirico, e nelle miniature dove alcuni maestri hanno orecchie d'asino ecc.

Sempre dall'Oriente nell'arte cinese dell'epoca Sung troviamo un altro rotolo verticale dell'XI secolo dopo Cristo a inchiostro e colore su seta rappresentante un nobile studioso sotto un salice.



La tonalità e la composizione è totalmente diversa dalla precedente.

Il sapiente si è allontanato dalla cornice abituale della sua vita (casa o scuola) per abbandonarsi in piena libertà alla lettura e alla meditazione. In un paesaggio, sottolineato da un robusto salice dalle radici in superficie che creano quasi uno spazio semicircolare che si apre sulla destra verso l'infinito, domina un uomo barbuto nel pieno di una maturità non solo di anni, ma di ricerca. L'atteggiamento è quello di chi si abbandona alle proprie riflessioni in un atteggiamento di raccolta introspezione, rivelata anche da una particolare raccolta del corpo. Il colore dorato che si estende a tutto il dipinto ac-

centua toni di ombra e di rilievo solamente nella corposità dell'albero.

Anche l'INDIA ci offre delle miniature con lo stesso tema di quelle europee a cui accennavo innanzi. Ne troviamo una degna di attenzione nei fogli miniati di Kalpasutra del XIV secolo conservata nel Museo di BOMBAY.

Si sa che alla fine del sec. XIV, dopo una dominazione musulmana, i principi di Rajasthan ripresero le redini del potere e immediata fu anche la ripresa artistica. Ritornati alle loro dottrine religiose e filosofiche la pittura documentò scene di vita di filosofi, principi e santi intenti ad ascoltare sermoni.

Alla linea costruttiva qui si affianca una ricchezza di colore particolare per cantare l'eleganza di un giovane tutto attento alla lettura. Attribuita a Mohammed Ali la linea che in tutto l'Oriente è l'elemento principe di ogni pittura, pone in primo piano il giovane seduto presso un albero, su uno sgabello prezioso definito da una prospettiva cubica su cui poggia la sua allungata figura. Lo sfondo è quello di un prato fiorito con delicatissimi fiori studiati e descritti uno per uno, mentre alcuni virgulti ai piedi dell'albero, che si innalza alto oltre la figura, ci definiscono la specie di esse.

È certamente ancora tutta una visione aristocratica della cultura, lontana dalle nostre realtà sociali, tuttavia ci fa capire come la scuola, la lettura, la ricerca in genere trasporti l'uomo in un mondo di pensiero che dà luce alla nostra vita di travaglio quotidiano. Quella orientale poi tende come si sa ad un distacco totale del nostro comune vivere per una immersione nel problema dell'essere in senso assoluto.



Ref.: CAPOLAVORI NEI SECOLI, Enciclopedia di tutte le arti di tutti i popoli in tutti i tempi, F.LLI Fabbri Editori.

AREA STORICO-GEOGRAFICA

FAMIGLIA CHE SA COMUNICARE

di Sandro Calvani



Comunicare, lo abbiamo visto chiaro in altre pagine del nostro Cem, non è solo un movimento di un valore che parte ed arriva e passa per uno strumento.

Ogni comunicazione non ha solo un mezzo di comunicazione, ha sempre anche un ambiente.

Ciò diventa poi un'esperienza abituale e quotidiana se riferita ad uno spazio familiare: tutti ne abbiamo una.

In essa anche noi viviamo almeno una grande comunicazione difficile, quella tra pubblico e privato.

Secondo alcuni la famiglia oggi è proprio e soprattutto questo: una comunicazione tra la sfera sociale pubblica e quella privata. Se ciò è vero, è facile accorgersi che si tratterebbe soprattutto di un esempio di comunicazione che non funziona bene.

Tra la sfera del privato e la sfera pubblica è in atto un fenomeno di progressivo allontanamento e di lacerazione.

Le cause di questo fenomeno sono di ordine storico e di ordine culturale-ideologico.

Il "privato" inteso come fatto in antagonismo con il "pubblico" è nato storicamente e si è sviluppato con l'età borghese moderna ma non riceve alcun riconoscimento pubblico-istituzionale. In quel tempo tutto ciò che non è privato rientra nello Stato e tutto ciò che non rientra nello Stato è solo privato. Ma anche movimenti filosofici, culturali e religiosi come l'illusionismo, il protestantesimo, il liberalismo e il marxismo hanno concorso a spingere uno lontano dall'altro il pubblico dal privato rompendo quel rapporto che avrebbe dovuto unire la persona alla comunità.

Fra questi due opposti dove viene a collocarsi la famiglia dal momento che non è riconducibile in senso stretto né all'uno né all'altro? La famiglia è infatti insieme pubblica e privata.

In questa dinamica, essa è soggetta a tre processi che tendono a modificarne la sua fisionomia naturale:

- un processo di *privatizzazione* che tende a riconoscerle una fisionomia anche se distaccata dalle istituzioni (unioni libere);

- un processo di *secolarizzazione* ossia la diffusione di comportamenti difformi dalle norme etiche e religiose una *modificazione del nucleo familiare* (famiglia nucleare);

- un processo di *impoverimento* all'interno nelle relazioni fra i suoi membri dall'invasione del consumismo e a causa della crisi dello stato «assistenziale» e della inefficienza della pubblica amministrazione.

Da qui nascono tanti problemi anche nella comunicazione di valori:

- il trauma della "casa vuota" per il figlio che torna da scuola;

- la scuola passivizzante della televisione;

- l'assenza del padre;

- la femminilizzazione dell'educazione;

- l'esercizio dell'autorità parentale che oscilla fra autoritarismo e liberalismo;

- l'influenza del gruppo dei coetanei.

Ma nonostante questa crisi la famiglia continua ancora ad essere l'ambiente in cui possono maturare alcune certezze circa il senso e il valore della vita, in cui si può acquistare progressivamente la fiducia in sé e negli altri.

Fra le varie comunità umane e storiche nella famiglia ci sono alcuni fattori di coesione ineliminabili: i legami di sangue, l'affinità culturale, la struttura. Ma a causa della sua mobilità, dei nuovi criteri di formazione (scelta del coniuge) è anche proiettata ad un loro trascendimento. E su questa base si può avviare un discorso di famiglia aperta ed anche trovare una facilitazione ad aprire la famiglia al di fuori dei confini di sangue e di censo, tendendo a quel giusto equilibrio che non vuole ignorare né distruggere, ma neppure assolutizzare certi valori.

Come rafforzare una migliore comunicazione di valori?

Anzitutto ogni comunità cristiana dovrebbe farsi carico di scoprire e far conoscere le varie forme di servizio alla vita. I fatti hanno sempre una loro valenza pedagogica, una in-

nata capacità di plasmare e indirizzare le coscienze, ed una intrinseca capacità di diffondersi per contagio.

La prima forma di apertura alla vita è l'affetto privilegiato verso i propri membri più deboli.

Ma l'apertura non può limitarsi a questo.

L'apertura ha riferimento soprattutto all'esterno della famiglia. Qui vengono in aiuto le suggestioni offerte dalle esperienze già in atto:

— c'è un'apertura che ha riferimento ai beni, al denaro e che si attua praticando la condivisione con chi manca del sufficiente, magari vivendo in un regime di serena austerità ed eliminando le spese superflue;

— c'è un'apertura che coinvolge il nostro tempo, le nostre persone, le nostre capacità professionali. È il grande capitolo del *volontariato di coppia* che è veramente accessibile a tutti, prestazioni mediche o infermieristiche, prestazioni scolastiche, assistenza notturna ai malati, assistenza negli oratori giovanili fatta proprio dai genitori dei bambini e dai ragazzi, pulizia della casa e della biancheria di persone sole, vecchie e malate, prestazioni di sartoria, di falegnameria, di muratura in situazioni particolarmente critiche, ecc.;

— c'è poi l'apertura dell'accoglienza nella propria casa a soggetti con particolari difficoltà (minori handicappati, ragazze madri, persone anziane, dimessi dall'ospedale psichiatrico, tossicodipendenti in fase di ricupero ecc.).

L'accoglienza, che può o assumere il carattere di permanenza, addirittura protetta da garanzie giuridiche (adozione, affidamento familiare), oppure rivestire il carattere di provvisorietà, esprimendosi durante la fase critica di un bisogno (ad es. l'accoglienza di una ragazza madre durante la gestazione e nei primi mesi dopo il parto; oppure l'accoglienza di una persona spastica durante la malattia dei genitori) rivela sempre un grande potenziale di annuncio per i vicini, per il quartiere, per i cristiani tiepidi e prigionieri di una mentalità piccolo-borghese.

Una comunicazione con contenuti e metodi utopici?

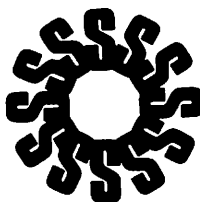
Una famiglia che sa comunicare o almeno prova a farlo, è sicura garanzia di un terreno fertile per ogni seme di giustizia e comprensione tra gli uomini, tra le comunità, tra i popoli.

AREA INFORMATIVA

PER UNA SCUOLA

A SERVIZIO DELL'UOMO

a cura di *Cristina - Lino Ronda*
Gruppo Nuova Missione



L'8 settembre si è celebrata la "Giornata Mondiale dell'Alfabetizzazione". Anche se, al momento dell'uscita di questo numero, la data sarà superata (in periodo di vacanza!) riteniamo opportuno proporre alcune riflessioni che possono essere riprese insieme con gli alunni, particolarmente quelli della scuola media.

Innanzitutto possiamo, brevemente, informarci sulla situazione mondiale dell'alfabetizzazione.

Nel mondo vi sono: 840 milioni di adulti analfabeti, 600 milioni di analfabeti in età scolare (dai 6 ai 14 anni); 300 milioni di analfabeti di ritorno (hanno cioè imparato qualcosa, ma hanno dimenticato tutto); 500 milioni di semianalfabeti (hanno frequentato solo la 2ª o la 3ª elementare).

Questi dati presentano, già di per sé, una realtà allucinante; circa la metà della popolazione mondiale è analfabeta o quasi.

Occorrono, però, dati ulteriori per conoscere meglio, ad esempio considerando la collocazione geografica, quella che viene definita "una delle piaghe più temibili dell'umanità".

In Africa gli analfabeti sono il 75% della popolazione; in Asia il 59% (punta massima l'Afganistan con il 90% di analfabeti); in America Latina il 30%; in Oceania il 10%; in Europa Occidentale il 3,6% e negli USA e Canada l'1%. E ancora: gli insegnanti di scuole corrispondenti alle nostre scuole materne erano, nel 1976: 4000 in Africa, 8000 in Oceania, 86.000 in America Latina, 1.500.000 nei Paesi Sviluppati.

Se vogliamo conoscere la situazione di alcune nazioni in particolare, possiamo prendere come esempio il Senegal, dove solo il 10% degli adulti è alfabetizzato, o la Siberia, dove il tasso di scolarizzazione è del 15%.

L'elenco potrebbe continuare.

Con i ragazzi possiamo "leggere" questi dati, confrontarli, comporre grafici, discutere, per prendere coscienza che una delle cause dello sfruttamento e della miseria è la mancanza dell'educazione di base: *"Nel contesto dello sviluppo di un paese, l'educazione deve essere vista come il fattore più forte per stabilire un sistema democratico e per contribuire alla formazione di uomini e comunità indipendenti"* (Victor O. Ibinkule).

La riflessione sull'alfabetizzazione e perciò sulla scuola non sarebbe completa se si limitasse alla sola conoscenza di alcuni dati riguardanti la situazione mondiale.

Occorre un approfondimento di ciò che si ritiene siano la scuola e l'istruzione.

Al di là dei programmi, delle tecniche didattiche, dell'organizzazione interna propria di ogni struttura scolastica, in linea di massima si può far risalire l'azione della scuola a due correnti: quella "tradizionale" e quella Freiriana.

La scuola "tradizionale" (usiamo questo termine perché è proprio nella tradizione secolare di una certa scuola operare in questo modo) è la scuola occidentale, che gli occidentali hanno poi trapiantato nei paesi del Terzo Mondo.

È la scuola funzionale al potere.

È risaputo che una formazione sociale che non riproduca le condizioni della produzione nel tempo stesso in cui produce, non sopravvive a lungo.

Da ciò consegue che le classi al potere hanno sempre controllato il sistema scolastico, l'evoluzione dei suoi contenuti e dei suoi metodi, per finalizzarlo ai loro obiettivi.

Per significare con maggiore chiarezza quanto stiamo affermando, sottolineiamo che per "classi al potere" intendiamo quelle *minoranze* che, in ogni contesto sociale, detengono e muovono le leve dell'apparato militare e poliziesco e/o dei meccanismi economici e/o della situazione politica, ecc.

Dunque, le classi dominanti conservano il loro potere non solo, come sempre più evidente, attraverso

l'apparato repressivo (esercito, polizia, tribunali, prigioni), ma anche attraverso l'apparato ideologico: *"La Chiesa è stata sostituita oggi giorno con la scuola nel suo ruolo di apparato ideologico dominante. Si accompagna alla famiglia proprio come un tempo la Chiesa si accompagnava alla famiglia"* (Althusser).

La classe (o le classi) al potere, attraverso la scuola, curano che ciascuno sia provvisto dell'ideologia che si confà al ruolo destinatogli: può essere il ruolo di sfruttato (quante volte sentiamo affermare che la scuola deve essere professionale, morale e apolitica!) o quello di agente dello sfruttamento, o di agente della repressione o infine quello di professionista dell'ideologia.

La situazione del Terzo Mondo ci viene in aiuto per chiarire quanto abbiamo affermato.

La scuola di quei paesi, per anni fondata e gestita da bianchi occidentali, è *"un cancro, che succhia risorse dello Stato, ma produce solo per chi ha il potere"* (Joseph Ki-Zerbo, storico africano).

I veri ispiratori, organizzatori delle scuole nel Terzo Mondo sono le imprese multinazionali che vi operano; le scuole hanno il compito e lo scopo di creare tecnici capaci di sviluppare, a diversi livelli, gli interessi delle multinazionali.

In questo modo si perpetuano le condizioni di dipendenza e non sono certo gli aiuti in denaro o in cose che modificano la situazione.

Nel Terzo Mondo esistono anche scuole gestite da missionari. Il più delle volte si tratta di scuole fondate per sopperire alla mancanza e alle deficienze del governo.

Citiamo per tutti il caso del Burundi, dove ufficialmente il tasso di alfabetizzazione è del 25%, ma dove in effetti la scuola statale, "libera e gratuita" è quasi esclusivamente al servizio del gruppo etnico al potere: i Tutsi. Purtroppo molte delle scuole missionarie ripetono il modello colonialista. Spesso l'istruzione è in gran parte supporto all'insegnamento del catechismo; i ragazzi che si "diplomano" presso codeste scuole passano in gran parte all'esercito; altri, i più "fortunati", vengono assunti come impiegati negli uffici delle multinazionali; la stragrande maggioranza, nel giro di pochi anni, va ad ingrossare le fila degli analfabeti di ritorno. I pochi che arrivano alla laurea rifiutano, salvo rare eccezioni, di tornare a lavorare con la loro gente, ma esigono posti di prestigio nelle città.

Questa la scuola "tradizionale",

quella che ha come fine principale e dichiarato la conoscenza delle tecniche.

C'è poi la scuola che non si limita alla conoscenza delle tecniche, ma che educa ad usare queste tecniche per cambiare la società. È la scuola che non ignora i conflitti, ma che educa ad affrontarli e a superarli. È la scuola che si ispira a Paulo Freire; potremmo definirla scuola popolare o "liberanti", in contrapposizione a quella borghese o "depositaria" di cui abbiamo detto prima. Non tanto per mancanza di spazio, quanto per scelta voluta, perché il metodo di Freire non può essere sintetizzato in poche righe, non affrontiamo una presentazione analitica della coscientizzazione e della pedagogia della liberazione.

D'altra parte, pensiamo che tutti siano informati sulla originalità del metodo Freire, che non risiede solo nell'efficacia della tecnica per alfabetizzare, ma soprattutto nella novità dei suoi contenuti volti a coscientizzare. *"Non si tratta solo di fornire all'adulto emarginato una tecnica nuova e superiore di comunicazione. Si tratta di farlo passare a una nuova coscienza della sua situazione e della sua possibilità di liberazione"* (dalla prefazione de *"La pedagogia degli oppressi"* - Freire - Ed. Mondadori).

Sempre dalla stessa opera, citiamo: *"La coscientizzazione nasce in un determinato contesto pedagogico e presenta caratteristiche originali: 1°: con le nuove tecniche si apprende una nuova visione del mondo, la quale comporta una critica della situazione presente e la relativa ricerca di superamento, i cui cammini non sono imposti, ma lasciati alla capacità creatrice della coscienza liberata; 2°: non si coscientizza un individuo isolato, bensì una comunità, quando è tutta solidale rispetto ad una situazione"*. (Suggeriamo, oltre

all'opera citata, anche *"Educazione come pratica di libertà"* di P. Freire).

Il metodo Freire è adottato soprattutto sull'America Latina, tra quegli "esfarrapados" (straccioni) ai quali Freire dedica alcuni suoi libri.

Ma è improponibile, in Italia? Possiamo chiederoci, personalmente o con i nostri ragazzi: siamo coscienti di essere protagonisti di una scuola borghese? Quali conflitti abbiamo preso in esame? Come li abbiamo trattati e superati? Quale parte del nostro insegnamento può essere inquadrato nell'opera di coscientizzazione di Freire? Quali sono gli aspetti più significativi della nostra pedagogia della liberazione?

Le nostre considerazioni hanno seguito un itinerario volutamente schematico. Sappiamo benissimo che già la sola scuola elementare italiana è talmente priva di identità organizzativa, culturale, metodologica, contenutistica da spaventare i membri della Commissione Fassino incaricata di formulare i nuovi programmi. Figuriamoci la scuola a livello mondiale, quante e quali diversificazioni e sfumature presenta. Le nostre considerazioni non vogliono nemmeno essere manichee: tutto il male alla scuola borghese, tutto il bene alla scuola popolare.

Vogliono solo, anche usando una terminologia in parte forte ed esasperata, essere un poco provocatorie e porre interrogativi.

BIBLIOGRAFIA

Le opere di Freire citate.

SANDRO CALVANI, **Terzo Mondo chi è.**

Scuola, ideologia, potere, Ed. Il Mulino.

AA.VV., **Oltre il libro di testo**, Tommaso Musolini Editore.

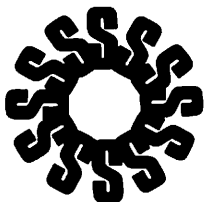


Educazione e coscientizzazione liberante.

LA SCUOLA GIAPPONESE

UN SETACCIO SOCIALE

di Luciano Mazzocchi



A sei anni, come i bambini italiani, anche i bambini giapponesi cominciano ad andare a scuola. L'anno scolastico inizia il 10 aprile: quindi chi ha compiuto sei anni entro il primo di aprile fa il suo ingresso nella scuola d'obbligo che in Giappone consiste nei sei anni di elementari e nei tre anni delle medie. Aggiungo subito che in Giappone il 95% frequenta anche le scuole superiori, che di per sé non sono d'obbligo.

Così il bambino di sei anni il 10 aprile, accompagnato dalla mamma e con una grossa cartella di cuoio sulle spalle, entra nel grande cortile della scuola elementare del suo quartiere o del suo paese. Viene innalzata la bandiera nazionale e tutto il corpo insegnanti e gli alunni delle classi superiori sono là ad attendere i nuovi venuti. Il bambino si sente i nervi tesi, stringe la mano della mamma, ma capisce che sta diventando una persona importante nel suo paese. Il preside della scuola saluta i nuovi arrivati e presenta a loro gli insegnanti, i compagni e le norme della scuola. L'osservanza di queste norme è sacra. La mamma si china verso il suo bimbo e ripete quanto il preside della scuola sta raccomandando.

Nei primi anni delle elementari tutti gli alunni ricevono dalla scuola un trattamento più o meno uguale. Dopo la terza, quando gradualmente le capacità dei ragazzi cominciano a delinearsi chiare, l'atteggiamento degli insegnanti si differenzia. Ai più bravi va un'attenzione maggiore. L'insegnante propone ai genitori di mandare il figlio al "juku" che è la scuola privata serale dove si fanno le ripetizioni. Alla fine delle elementari i ragazzi sono setacciati: ottimi, buoni, mediocri ecc.

Le medie sono scuola d'obbligo e per legge un ragazzo deve frequentare la scuola media del suo quartiere o paese. Tuttavia ci sono genitori, forse consigliati dai maestri delle ele-

mentari, che vogliono mandare il figlio in un'altra scuola media, dove c'è più serietà di studio. Questo, si dice, per sviluppare meglio il potenziale del figlio. Allora non resta che trasportare il domicilio nell'area della scuola prescelta. Quando il padre, per motivi di lavoro non può trasferirsi, si ricorre comunemente ad una finzione legale. Papà e mamma dichiarano la separazione legale e la mamma, divenuta libera di scegliersi il nuovo domicilio, si trasferisce con il figlio in questione. Io sono stato missionario nell'isola di Tanega, un'isola di 40.000 abitanti. Ovviamente in un'isola non ci sono scuole di grido. Vi trovai molte famiglie con solo il padre in casa e uno o due figlioli. La mamma viveva nella grande città di Kagoshima, a 4 ore di nave, con il figlio privilegiato. Tuttavia nessuno di loro lamentava questa separazione, che invece sembrava costituire un onore familiare.

L'azione "setaccio" diventa definitiva nelle scuole superiori che, essendo non d'obbligo e libere da prescrizioni governative, agiscono secondo criteri di estrema competizione. Ogni trimestre viene pubblicata la classifica degli studenti, così che ognuno può sapere quale numero occupa come quota intellettuale. È una lotta; finché uno si rassegna e riconosce il proprio quoziente. L'insegnante rivela allo studente a quale università può mirare e, in pratica, in quale posto sociale si potrà stabilizzare, dato che il posto dipende dall'università che ha frequentato. Se non frequenta l'università, la scuola superiore che frequenta diventerà la condizione ultima per il suo avvenire.

COMUNICAZIONE E COMPETIZIONE

Una scuola competitiva come quella giapponese può essere uno strumento di comunicazione? A noi occidentali questo sistema scolastico appare innanzitutto lesivo dell'eguaglianza ed emarginativo per i più deboli. Confesso che anch'io, come missionario, quando mi è stato possibile, ho reclamato contro questo sistema i valori del riposo, delle rela-

zioni sociali, della preghiera ecc. come forze educative verso l'umanesimo integrale. Tuttora penso che il sistema educativo giapponese, incentrato sulla competizione scolastica, lascia nella penombra della coscienza dei giovani dei vuoti di paura.

Eppure il popolo giapponese, preparato attraverso questa educazione, mostra nella sua vita aspetti di squisita "comunicazione" umana e sociale. Basti pensare all'organizzazione di quartiere che sussiste nonostante i mutamenti apportati dall'industrializzazione. Tutto il quartiere, che in media è composto da una trentina di famiglie, di fatto si mette in movimento quando una famiglia è stata colpita dal lutto oppure visitata da un evento felice. Nel quartiere abitano persone altolocate e persone umili: eppure sanno partecipare.

È senz'altro errato il sentenziare che la scuola giapponese non forma alla comunicazione. Dove sta il segreto? Credo che ciò che unisce gli studenti, proprio nell'opera di differenziazione che la scuola crea tra di loro, è una specie di fede nel bene nazionale. Lo studente accetta la differenziazione come un gesto selettivo in ordine al bene comune. In un certo senso la selezione scolastica lo libera dalla frustrazione di sognare a vuoto.

Nella stessa educazione scolastica giapponese ci sono anche dei momenti squisitamente "comunicativi":

1) a mezzogiorno studenti e insegnanti mangiano lo stesso cibo preparato dalla scuola, oppure ordinato dalla scuola per tutti. Una legge vuole che il preside mangi alle ore 11, per accertarsi che nel cibo non c'è veleno;

2) ogni giorno studenti e insegnanti si chinano sui pavimenti, in genere di legno, per strofinarli con stracci inumiditi. Insieme fanno le pulizie della scuola;

3) gli incontri tra genitori, insegnanti e studenti vengono tenuti con frequenza regolare;

4) la sera, la casa dell'insegnante è sempre aperta agli studenti che vengono a chiedere consigli;

5) se uno studente è coinvolto in un incidente, anche nel tempo non scolastico, sono l'insegnante e i suoi genitori che rispondono dell'accaduto sia davanti alle autorità, sia davanti alla stampa.

LA SCELTA DI MASATO

Quando il raggio della luce cristiana penetra nell'impero educativo

giapponese che cosa capita?

Masato era un giovane liceista, riusciva molto bene negli studi e l'insegnante gli consigliò l'università di Miyazaki. Laureatosi, aveva davanti a sé molte possibilità. Tra l'altro ha un cugino deputato. Masato scelse di essere insegnante di bambini spastici.

Masato aveva ricevuto il battesimo in seconda liceo, quando il Signore ci aveva fatti incontrare nell'ospedale, tutti e due ricoverati per alcuni mesi. La scelta di insegnare a bambini, fin dalla partenza esclusi dalla corsa competitiva della scuola giapponese, era senz'altro dovuta alla sua fede cristiana. Per sei anni si dedicò a sei o sette bambini spastici, di diversa età, di un villaggio di montagna. Quando lo andai a trovare, mi domandò di lasciarmi toccare il naso dai suoi alunni. Attraverso questo voleva dare a loro l'idea di straniero. Poi mi domandò di parlare di Cristo. Avranno capito? Non lo so. Però sembravano divertiti. Masato mi disse che in quei bimbi lui vedeva l'immagine di Cristo. Quando gli fu proposto il trasferimento, chiese di dedicarsi ai bambini ciechi nella scuola apposita della città di Kagoshima. Anche qui per sei anni. L'anno scorso, su sua domanda, fu trasferito all'estero per insegnare ai bambini emigrati.

Molti giovani insegnanti, come prima esperienza, domandano l'insegnamento a bambini handicappati, oppure in una scuola scomoda di un'isola nel Pacifico. Però a condizione: prepararsi alla carriera. Che penseranno i grandi del sistema educativo giapponese circa Masato, un insegnante con tante possibilità e che a 35 anni non si è ancora sposato e che insegna libero da ogni brama di carriera? Forse è un segno per una nuova educazione, dove ci si comunica più da fratelli.



Presto inizierà una serrata competitività.

AREA INFORMATIVA

LA SCUOLA ISLAMICA

CONNUBIO DI SCIENZA E FEDE

di Francesco Zannini



Nel mondo Islamico non esistono settori o sfere che cadano al di fuori del mondo religioso e della sua normativa. La sfera del profano non esiste in se stessa e tutti gli aspetti della vita vanno ricondotti a quell'obbedienza alla volontà di Dio che è l'Islam stesso, definito anche recentemente dal Consiglio Islamico d'Europa: un completo codice di vita. Così la scuola stessa rientra nella sfera del religioso e la ricerca scientifica appare come la realizzazione più sublime dell'invito coranico a scoprire l'opera meravigliosa dell'unico creatore. Naturalmente la scienza più sublime è lo studio e la memorizzazione del Sacro Testo rivelato da Dio, così come viene insegnato, assieme alle Tradizioni e alla Legge, nelle scuole coraniche o "madrase", secondo l'uso invalso di chiamare queste: "scuole" per eccellenza. Esse divengono dunque il modello di ogni altro tipo di scuola.

Un ruolo particolare è rivestito, in questo contesto, dal maestro che nell'Islam ha un duplice aspetto. Da una parte il maestro è colui che riporta la "tradizione" così come è espressa nei commenti del Corano, nella vita del Profeta, nelle diverse formulazioni delle scuole giuridiche, e come "uomo della tradizione" è degno di rispetto, venerazione, obbedienza, poiché è lui, che con il suo insegnamento attualizza nell'oggi la "Volontà di Dio". D'altro canto uno dei principi più forti dell'Islam, che è quello dell'Unicità di Dio, fa sì che non si riconosca altra autorità all'infuori di Dio stesso. Dunque, anche in campo intellettuale l'unico vero maestro è Dio, né alcuno può attribuirsi un vero e proprio potere magisteriale. Alla luce di questo principio allora, la figura stessa del maestro viene ridimensionata a livello di strumento, intelligente quanto si voglia, ma sempre limitato strumento

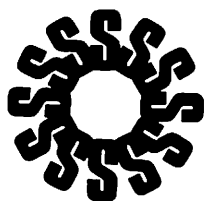
della comunicazione del messaggio di Dio all'alunno. Di fronte a costui, peraltro, egli non può vantare alcuna superiorità all'infuori di quella che gli viene dal suo maggior grado di scienza e di informazione. Così maestro e discepolo riportati allo stesso piano diventano compagni di cammino che nel dialogo e nella ricerca comune si impegnano a scoprire nell'oggi il Volere di Dio e a comprendere con sempre maggiore profondità l'universo creato per evidenziare sempre più le meraviglie operate da Colui che di questo universo è il Creatore.

A livello concreto la scuola islamica è una scuola estremamente vivace ricca di dibattiti e discussioni in cui gli studenti hanno un ruolo che è estremamente attivo. Le teorie più svariate e le posizioni più estreme hanno libero accesso nel dialogo scolastico alla ricerca del Vero, grazie anche al fatto che nell'Islam sono pochi i dogmi rigidamente fissati e in fondo soltanto lo "shirk" (= associazione a Dio di altri dei) è una vera eresia che deve essere combattuta dal fedele dell'Islam. Nella scuola c'è dunque ampio spazio per la ricerca, per il dibattito e per la vita, anche se nel fondamentale rispetto dei dati tradizionali del Corano e della Sunnah che vengono memorizzati con una precisione che ad un occidentale può apparire anche eccessivamente formalistica. Tuttavia anche nel settore dei dati della Tradizione non manca per l'Islam lo spazio per la ricerca e per la critica nel tentativo di appurare, nel dialogo tra maestro e discepolo, l'autenticità dei testi e delle catene dei trasmettitori di queste e di comprenderne il significato reale, al di là dei simboli e delle espressioni limitate ad un ambiente culturale.

Non manca peraltro la disciplina nella scuola così come è concepita nell'Islam, anzi fin da piccolo il musulmano è educato all'ascolto, alla pazienza, al dialogo pacato, alla riflessione sicché nella foga della ricerca giovanile e del dibattito accalorato, non esca mai fuori dei limiti di un sano rapporto interpersonale bensì sappia ricercare assieme con gli altri il Volere di Dio.

ANELITO ALLA COMUNICAZIONE

di Attilio Lunardi - Mario Bolognese



GIULIA: ANNI 4 E 10 MESI

L'OVVIO:

il cielo: in alto, orizzontale, azzurro

il sole: giallo, appiccicato al cielo come un lume aderente

la casa: una porta, finestre, un tetto e due spioventi

il fiore: un fiore

la bambina: vista di fronte

l'erba: verde

gli uccelli: tra cielo e terra, volano.

Esempio di impiego di stereotipi da dove è esclusa qualsiasi capacità di osservazione diretta o mediata della realtà. Non ci sono incertezze nell'applicazione delle regole comuni.

Il cielo è il cielo, è in alto e azzurro e il sole è in alto, giallo e incastrato nel cielo.

Mi pare che così tutto sia a posto, dice la piccola autrice. Certo, sotto il sole c'è la mia casa e ci sono i fiori, anzi il fiore. E ci sono anch'io, con il mio vestitino che mi fa una bella bambina e sono bionda. (Sarà bionda?). E sono nell'erba perché sono in campagna.

Meno e più di così non è possibile descrivere e raccontare; meno, perché ci sono solo gli elementi descrittivi della situazione, e più perché più di così non è possibile metterci in quanto c'è tutto quello che serve.

Ora è possibile che tutto questo sia il solo mondo della bambina o è possibile e probabile che questo sia l'unico mondo degli adulti con i quali ha rapporti. Un mondo cioè stereotipo in cui l'osservazione e la partecipazione alle cose e alle persone sono bandite.

Di qui la povertà di linguaggio, l'ovvietà dei dati e la solitudine culturale e altre in cui verrà a trovarsi crescendo. A meno che non siano in molti come lei...

Attilio Lunardi



L'OVVIETÀ, SOTTILE E PERVERSA VIOLENZA...

Direi che il grigiore, la noia, la mancanza di sollecitazioni, l'orizzonte piatto e scialbo, la disattenzione come filosofia del quotidiano possano essere viste come una forma di violenza può sembrare un paradosso.

Ma chi ha letto l'ormai famoso testo DALLA PARTE DELLE BAMBINE di E.G. Bellotti si sarà sicuramente imbattuto, all'inizio, nel "caso" della piccola Alessia. Una bambina vivacissima, attenta, intelligente, in amorosa scoperta del mondo, poi pesantemente incapsulata nella stereotipia del suo ruolo sessuale.

Stai ferma, stai buona, stai brava e... mettiti il grembiolino bianco... Riprota a questo proposito, come proposta didattica, una poesia tratta da una mia raccolta per bambini.

*Il Bianco
padrone di tutti i colori
teneva prigioniera
una bambina
nella torre
Staiferma Staibuona Staibrava.*

*Ma un giorno
di terra e di sole
scapparono al Bianco
i colori.*

*Volò la bambina
terre lontane su pensieri d'azzurro*

*e il rosso del sangue giustizia ferita
e il verde dei campi germoglio di vita.*

*Non ebbe paura la bimba
di leggere volti e colori
di tutta la gente del mondo.*

Su questa — e le altre — poesia i bambini erano invitati a mettere il titolo, a disegnare e a comporre loro stessi una poesia di risposta. Ci si può accorgere subito, guardando il disegno, che più o meno è la stessa situazione. Solo che un bambino chiuso in questo assurdo uovo di inerzia e solitudine incomincia a regredire. Sul vuoto di stimoli reali si innestano fantasmaticizzazioni, angosce. Il bel vestitino, le calzette bianche, il sorriso di compiacenza, il "buon giorno" "buona sera" "grazie" che tanto ci fanno piacere hanno già il sapore di certe nostre ipocrisie. E quando trionfa il "falso sé" di cui parla Winnicott ci sono già, anche se a noi poco visibili, notti di solitudini e di violenza. La desertificazione della creatività individuale prepara, rinnegando partecipazione critica, il consenso a tutti i nostri svariati inquinamenti di umanità e giustizia.

Mario Bolognese

NOI... E GLI ALTRI...

La fiaba che segue è intimamente legata all'omogeneizzazione degli interessi e del consenso, alla banalizzazione della vita e dunque ai luoghi comuni e al pregiudizio.

L'individuo e il gruppo che vivono di rendita, su un ormai arcaico capitale di cultura e di verifica della realtà, finiscono inevitabilmente per scaricare all'esterno quelle contraddizioni che non riescono a risolvere rischiando e giocandosi la vita in proprio, ogni giorno.

Questa "esportazione" di aggressività paranoide fa nascere i nemici, i diversi, gli "altri". L'ovvio e il già dato di cui si nutrono e si circondano diventano una camicia di forza per se stessi e un lager per tutti gli infiniti stranieri di cui è costellato il loro mondo, a partire dalla porta accanto.

Un intervento di animazione a largo raggio — con implicazione di varie materie e di varie possibilità espressive — potrebbe essere la costruzione di un TOTEM-IL DIVERSO di gruppo, per tutti gli aspetti ne-

gativi e di uno individuale per quelli positivi.

IL DIVERSO

La tribù delle scimmie NOISIAMONOI era tutta attorno al capezzale del Re morente, il sospettosissimo OMBRANEGLIOCCHI, ucciso da una freccia nemica. Il lutto per la scomparsa del capo stava lentamente calando su tutto il villaggio arboricolo.

Che guaio! Soprattutto adesso che la tribù stava litigando e facendo la guerra con quasi tutte le altre scimmie della foresta.

Infatti NOISIAMONOI erano giudicate le scimmie più litigiose e più intolleranti tra tutti gli animali. Per questo erano costrette ad avere un grande esercito. E quando i 7 squilli della Campana della Morte annunciavano la fine del Re, gli anziani della tribù, dopo un rapido funerale, si riunirono subito in Consiglio. Ma nessuno voleva essere eletto Re perché aveva paura di essere ucciso.

Un giorno, sull'imbrunire, passò di là una scimmia straniera, che si era persa. Strano a dirsi non la guardarono con gli occhi carichi di diffidenza, e non la trattarono male, come di solito facevano con tutti quelli che erano un po' diversi da loro. Anzi, disperati perché stavano perden-

do tutte le battaglie, offrirono alla straniera il posto di Re.

Per prima cosa il nuovo Re straniero stabilì 3 nuove leggi, che chiamò dei TRE SAPERI, e cioè SAPER ASCOLTARE, SAPER CAPIRE e SAPER COLLABORARE.

Queste tre leggi cambiarono in poco tempo l'atmosfera sospettosa di NOISIAMONOI e il nuovo Re continuava a lavorare, studiare e viaggiare per capire e migliorare le sorti del suo nuovo regno. Finalmente riuscì a comprendere il perché di tanti sospetti e litigi e guerre. Era come se tutta la tribù vedesse tutto nero perché aveva un paio di occhiali scuri...

Infatti avevano una strana usanza che avevano imparato tutti sui banchi, cioè sui rami di scuola. Le giovani scimmiette imparavano, attorno al grande TOTEM dai colori freddi e minacciosi, i 6 INTERVENTI.

Il TOTEM era un grande tronco cavo, tutto lavorato con fiori e teste di animali e altri disegni. E sulla corteccia, in basso, c'erano incise le leggi dei 6 INTERVENTI. Tutti chiamavano questo TOTEM "IL DIVERSO".

C'era scritto:

OCCHI: posate la polvere del sospetto su tutto quello che vedete fuori di casa.

PIEDI: mettete le spine dell'antipatia su ogni cosa nuova che calpestate.

ODORI: spruzzate tutte le cose fuori del villaggio con la sgradevole puzza del CATTIVO-SPORCO.

RUMORI: mettete vestiti sgradevoli e paurosi a tutto quello che sentite provenire dalla Grande Foresta. Anche le parole del vento e il silenzio della notte.

COLORI: per riconoscere il nemico dipingetelo prima con i colori del male (così le scimmiette incominciavano a dipingere di male i primi tronchi e i primi innocenti scoiattoli che incontravano appena fuori del villaggio).

SAPORI: diffidate sempre del frutto che l'albero straniero fa pendere dalla vostra parte. C'è sempre dentro un po' di veleno, anche se non te ne accorgi subito.

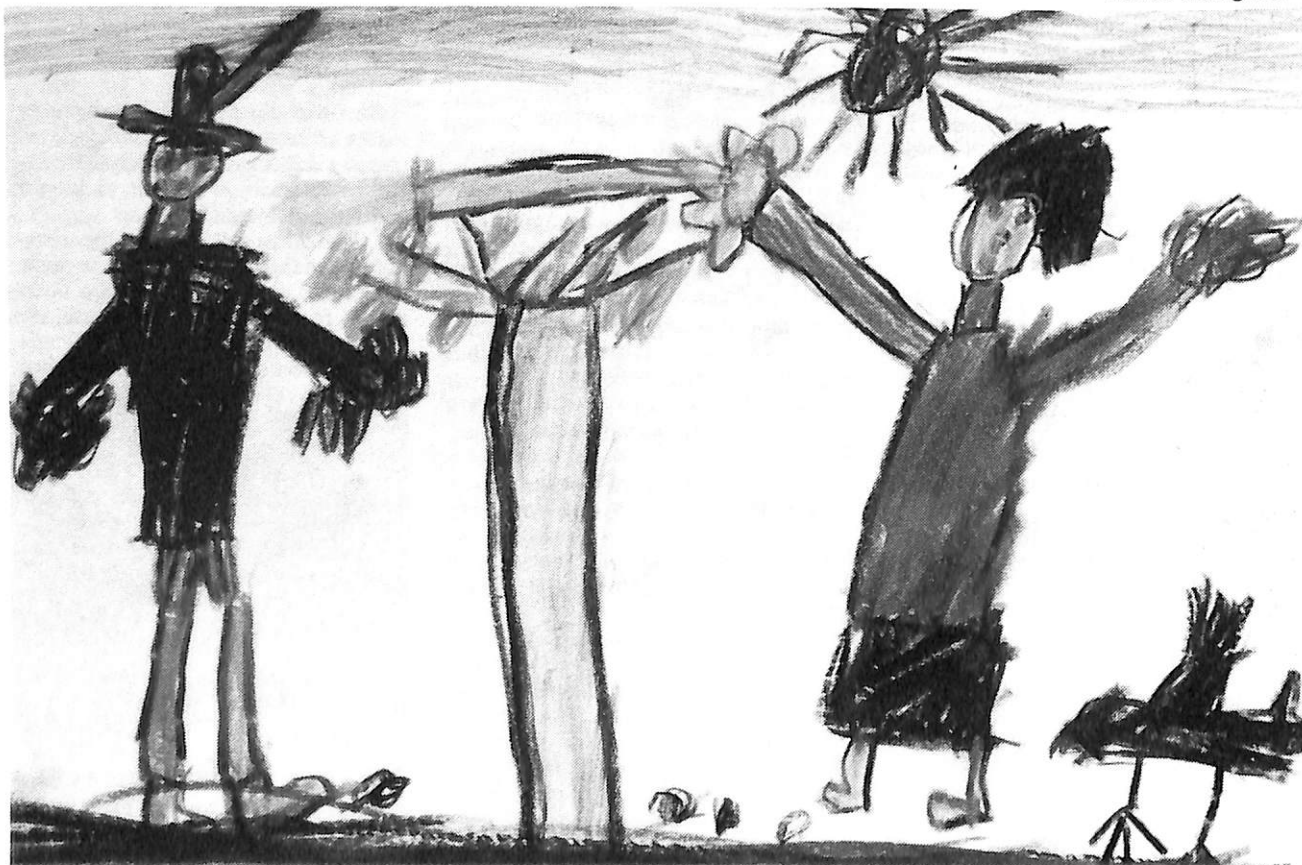
È facile capire che con questi 6 INTERVENTI il TOTEM aveva reso dei pericolosi diversi tutti quelli e tutte quelle cose che non assomigliavano a loro.

Il Re allora fece abbattere con il grande fuoco della Ragione e della Amicizia il "Diverso".

Lentamente si diradò la nuvola dei sospetti e fu pace e solidarietà.

E decisero di cambiarsi anche il nome: diventarono la tribù NOIEGLIALTRI.

Mario Bolognese



Egidio, classe III: Baruffa con mia sorella.

BOZZETTI DI VITA SCOLASTICA

a cura di Giovanni Gandolfi



La classe ideale è quella in cui l'insegnante spiega e gli alunni stanno perfettamente silenziosi ed attenti. Ogni insegnante cerca di creare e di ottenere una simile atmosfera. Ma a volte, per quanto i propositi siano buoni, non si riesce a suscitare nell'alunno un autentico interesse, non si riesce a motivarlo. Ecco che allora, come dice il poeta francese Jacques Prévert in questa poesia, entra volando nell'aula l'uccello-lira, simbolo della fantasia e della libera immaginazione, e con la sua apparizione ed il suo canto melodioso distrae e coinvolge man mano tutti gli alunni. La situazione sfugge così di mano al povero insegnante, che si affanna a richiamare l'uno e l'altro, ma invano...

In classe

*Due e due quattro
quattro e quattro otto
otto e otto fanno sedici...
Ripetete! dice il maestro.
Due e due quattro
quattro e quattro otto
otto e otto fanno sedici.*

*Ma ecco l'uccello-lira
che passa nel cielo
il bambino lo vede
il bambino l'ascolta
il bambino lo chiama:
Salvami
gioca con me
uccello!*

*Allora l'uccello discende
e gioca con il bambino.
E il bambino ha nascosto l'uccello
nel suo banco
e tutti i bambini
ascoltano la musica...
E gioca l'uccello-lira
e il bambino canta
e il professore grida:
Quando finirai di fare il pagliaccio!
Ma tutti gli altri bambini ascoltano
la musica
e i muri della classe
tranquillamente crollano.*

Jacques Prévert

È tipico dei bambini imitare gli atteggiamenti degli adulti. Il bambino, di cui si parla in questa poesia di Rabindranath Tagore, vuole fare da maestro al suo gattino e si comporta come tale: lo incita all'attenzione ed allo studio, gli fa ripetere la lezione, lo riprende... L'animaletto si comporta come uno scolaro davvero negligente: arriva in ritardo, è svogliato, sbadiglia durante le lezioni ed è pigro nello scrivere, inoltre stenta ad imparare l'alfabeto e si distrae molto facilmente. Povero gattino! È capitato con un ingenuo maestro che ignora i suoi reali bisogni e le sue inclinazioni!



Maestro

*Sono diventato maestro:
insegno al mio gattino!
Mamma, io non lo bastono,
me ne sto soltanto
con la bacchetta in mano.
Viene sempre in ritardo,
non vuol studiare:
per quanto grido: Ascolta!
alza la zampina e sbadiglia.
Giorno e notte giochi e giochi:
è tanto pigro nello scrivere.
Io dico: a, bi, ci!
Lui risponde: Miao, miao!*

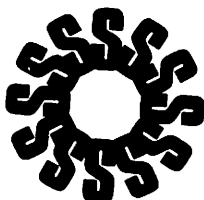
*Mamma, aperta la pagina,
cerco di fargli capire:
Non rubare per mangiare,
sii buono come gli angeli!
Tutte cose dette invano:
ascoltasse almeno una parola!
Appena vede un pesce
non gli resta in mente
più niente.
Se vede un passerotto
pianta libri e quaderni.
Io dico: a, bi, ci!
Lui cattivo: Miao, miao!*

*Più e più volte gli dico:
durante lo studio, studia,
e quando viene la ricreazione,
al tempo del gioco, gioca!
Se ne sta tutto buono
guardandomi con volto triste:
finge di capire
tutto quello che gli dico.
Colta l'occasione, scappa via
e non si sa dove va a finire.
Io dico: a, bi, ci!
Lui risponde: Miao, miao!*

Rabindranath Tagore

da «Sissu», Guanda





C'era una volta... "un libro!" diranno i miei lettori.

È vero: c'era una volta il libro e c'è ancora, ma ora gran parte delle letture vengono fatte sui giornali. Giornali di ogni tipo, quotidiani, settimanali, fumetti: la cartella di uno scolaro di oggi contiene più volentieri i fascicoli colorati delle avventure degli eroi di carta, che non i "noiosi" testi scolastici, anche se questi fanno di tutto per essere appetibili con illustrazioni e con disegni. Poi c'è l'operazione "giornale a scuola" che, pur essendo all'inizio, permette già di intravedere un modo nuovo di affrontare la realtà, per diminuire la separazione che sempre è esistita tra la scuola e la vita quotidiana.

IL GIORNALE

Certo, anche il libro è composto di parole stampate, ma per leggerlo è necessario porsi in determinate condizioni, in modo che la mente possa ricostruire, con la fantasia, le immagini che le parole suggeriscono. Non così il giornale: la brevità delle descrizioni e la esattezza dei concetti da esprimere (devono essere pochi, chiari e conseguenti) comportano una diminuzione della partecipazione del lettore il quale è così più portato a ricevere la notizia senza elaborarla.

La notizia: la grande gioia e il grande dolore di un giornale; la sua ricerca, la sua costruzione e la sua presentazione determinano il suo successo, tanto che il giornale ha inventato dei modi obbligati per divulgarla.

Prendiamo allora due o tre (o più) giornali quotidiani: la prima pagina è quella che si può chiamare la vetri-

E prendiamo pure la notizia, una notizia: i titoli, le colonne, gli spazi, le illustrazioni sono diversi, sono chiaramente in relazione all'importanza che il giornale (i suoi proprietari, il suo direttore, i suoi redattori) vuole dare ad essa e come vuole che venga accettata. Anche la collocazione è importante, poiché una notizia in prima pagina significa la consacrazione della sua attualità, della sua storicità.

Ma come si ha una notizia da pubblicare? Attraverso le agenzie, attraverso i reporters, attraverso i corrispondenti; una rete capillare di persone usa gli strumenti più sofisticati per avere e per trasmettere tutto ciò che accade nel mondo. Telefoni, radio, telescriventi, satelliti, televisione, fotografie... con un pericolo: che la notizia, attraverso tutti questi passaggi, non venga trasmessa nella sua integrità originale, ma subisca, via via, delle piccole o grandi trasformazioni, fino, al limite, di essere completamente travisata.

E qui talvolta si assiste anche ad un altro modo di fare notizia, ed è quello di inventarla. Si prende un fatto, una circostanza banale e secondaria e lo si monta, lo si ingrandisce, gli si dà spazio e titoli appropriati, si aggiungono fotografie, talvolta anche truccate o costruite appositamente... e il colpo è fatto. Peccato però che tutto questo risulti assolutamente disonesto, riversando sugli autori di un tale lavoro una responsabilità tremenda per le conseguenze che esso comporta.

Il "giornale nella scuola" diventa non solo un'operazione di divulgazione, ma anche, se ben condotto, una valutazione critica.

Innanzitutto (come sempre succede per i mezzi di comunicazione sociale) vi è l'apprendimento dell'apparato tecnico di fabbricazione, di presentazione e di divulgazione della notizia, attraverso la conoscenza dei meccanismi che regolano l'industria della "carta stampata"; i limiti e le aperture che tale mondo comporta; i rischi, ma anche l'esaltazione che deriva dal fatto di sentirsi al centro dell'informazione, e sapere che altri, molte moltissime persone apprendranno qualcosa da quello che si scri-

ve. E poi, come secondo passo, quello di sapere leggere un giornale: sapere leggere "tra le righe" quello che non è detto ma che è suggerito; sapere dare il risalto esatto alle varie notizie, dando loro una gerarchia corrispondente alla loro vera importanza; sapere chiedere ad un giornale che presenti tutti gli aspetti della notizia, anche quelli meno spettacolari, ma più validi; saper addirittura esigere dal giornale che dia tutte le notizie, soprattutto quelle che corrispondono allo svolgersi della vita quotidiana.

Il quotidiano! È bello ed è grave: è bello perché è attento ad ogni momento e lo registra non solo per chi lo vive, ma anche per chi, in seguito, non ha vissuto la possibilità di parteciparvi, però è altrettanto grave perché obbliga chi scrive il giornale a confrontarsi attimo per attimo con la propria coscienza di uomo e la propria professione di cronista. Si possono allora perdonare gli errori di valutazione che talvolta un giornale può compiere. Quando si è così immersi nel fluire degli attimi della vita, capita che o per stanchezza o per conformismo o per disattenzione (speriamo che non sia per cattiveria) si perdano il senso del reale e soprattutto il senso delle verità.

Ciò che manca al giornale quotidiano è il tempo della riflessione. Non parliamo qui della "terza pagina" che rappresenta, con i suoi articoli culturali, una anomalia all'incalzare degli avvenimenti di cronaca; parliamo piuttosto di una riflessione possibile e doverosa sugli stessi avvenimenti, ma che li guardi in modo più distaccato e con una visione più ampia.

IL SETTIMANALE

È il compito del settimanale (e ancor più del quindicinale) che celebra, per forza, i fatti di più ampio respiro, che dà più spazio alle considerazioni che i fatti suggeriscono, che, pur nella permissività, magari, degli argomenti, permette di spaziare più nel regno della parola compiuta.

Mentre per il quotidiano l'illustrazione è immediatamente legata al fatto, per il settimanale la fotografia è più compiutamente occasione di documento riflesso: attualmente, pur conservando la preminenza della parola, il settimanale concorre con gli altri attraverso una profusione di illustrazioni che cercano di captare anche i lettori più distratti e meno propensi a leggere o, appunto per questo, li vuole conquistare.

Anche qui è necessario imparare a leggere il settimanale: gli si richiede cultura (cioè riflessione) e quindi l'atteggiamento critico deve essere più sorvegliato, più esigente, non solo sulla notizia ma soprattutto sulla sua interpretazione. Da ultimo, ma non per questo meno importante, anzi, per i ragazzi d'oggi estremamente importante, è il fumetto.

IL FUMETTO

Meriterebbe un discorso a parte: ma per ora, proprio per il grande

consumo che se ne fa, accenniamo almeno a tre grandi famiglie di fumetti: i fotoromanzi, dove l'apparente realismo della fotografia nasconde spesso la più bassa sollecitazione dei desideri più semplici e istintivi, ma quasi mai meditati; gli "eroi di carta" che mitizzano un personaggio, tanto da crearne delle serie, dove la vicenda risulta quasi sempre molto schematica e che spinge spesso a non leggere, se non le parole nelle nuvolette, e il disegno è approssimativo come la vicenda, ma ha il potere di essere immediatamente capito più che una lunga serie di parole; il "fumetto d'arte" (nel quale

si possono collocare anche le "strisce", dove il consumo è fatto però soprattutto da chi si compiace anche, e in maniera preponderante, del disegno stesso: questo però esula veramente dal discorso che stiamo facendo.

Andiamo dunque ad un'edicola: prendiamo quotidiani, settimanali, fumetti e, spargendoli su un tavolo, analizziamo le loro componenti. È un'operazione che ci permetterà di smontare il giocattolo dell'informazione per leggerlo, per capirlo, e, poi, se possiamo, per farlo.



Il fascino dei fumetti.



A CUORE APERTO

IL VERO LIBRO DI TESTO

di Lisa Davanzo



L'educatore sa che ogni scolaro è importante perché, come persona, possiede mezzi e capacità per mettersi in relazione con l'ambiente, persone e cose, e così comunicare e crescere.

Anche l'handicappato che ha bocca e non può parlare, piedi e non può camminare, occhi e non vede, con piccolissimi gesti e piccolissime voci, può entrare in comunicazione: amare ed essere amato, sentirsi accettato o rifiutato.

I nostri scolari così diversi per intelligenza, affettività, socialità possono entrare in conflitto o in collaborazione se la maestra ha o non ha l'abilità ad educare.

Abile deriva da "habère"; abile è chi ha doti, talenti, ricchezze che nessuno può portargli via perché sono "dentro" impastate con la creatività, il paziente amore, la cultura, la speranza e, per noi cristiani, la fede. Attitudine e abilità sono le componenti portanti della comunicazione come scambio e arricchimento reciproco di conoscenze e di valori tra maestra e scolari e tra scolaro e scolaro.

Conoscenze e valori che non si trovano sui libri. A questo proposito in "Antiche come le montagne" Gandhi scrive: *"Di libri di testo di cui sentiamo tanto parlare non provai mai il bisogno. Non ricordo neppure di aver fatto molto uso dei libri di cui potevamo disporre. Non trovavo affatto necessario caricare i ragazzi di grandi quantità di libri. Ho sempre pensato che il vero libro di testo dell'allievo è il maestro. Ram-*

ritmi
di vita

mento ben poco di quello che i miei maestri mi hanno insegnato dai libri, ma ancora oggi ho un chiaro ricordo delle cose che mi hanno insegnato indipendentemente dai libri".

IL RADAR DELL'AMORE

In questo nostro vivere così desolatamente egoista e violento, in cui è tanto facile seguire modelli ripetitivi o di concorrenza, la maestra può umanizzare i gesti, le parole, i segni, le voci, i desideri dei suoi scolari, innalzando, tra disciplina e disciplina, sempre, il radar dell'amore.

Penso che anche noi, chi più e chi meno, abbiamo bisogno di mettere al loro giusto posto modi di vita molto antichi ma che purtroppo abbiamo dimenticato. Nel grande "ritorno al passato" che ci riporta il focolare, il ricamo, il pane casereccio, il liscio, i libri azzurro-rosa, mettiamo anche il ritorno ai sentimenti: il bel parlare, il bel sentire, il buon operare, il ben pensare.

Il mondo non migliora dall'esterno con bombe e divise; il mondo può cambiare per la forza interiore dell'uomo, forza che nasce e trova il suo alimento nelle ricchezze del cuore.

Il profeta Ezechiele scrive: *"Vi darò un cuore nuovo, metterò dentro di voi uno spirito nuovo, toglierò da voi il cuore di pietra e vi darò un cuore di carne".*

Penso che questa sia la sola rivoluzione da fare, per cambiare il mondo.

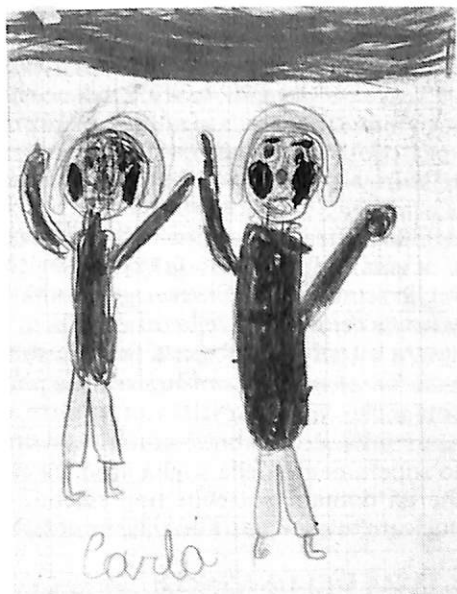
LA TERAPIA DEI SENTIMENTI

È un privilegio vivere ogni giorno dentro la realtà dinamica e misteriosa dei nostri bambini, ma è anche un dovere preciso, per la loro crescita umana e spirituale, creare attraverso la riflessione, la discussione e l'impegno, in momenti difficili in cui scoppiano litigi, invidie, volgarità, gelosie, un ambiente dove si pratica la terapia dei sentimenti.

Non si educa tacendo, urlando, castigando. Una parola e quella, detta non subito ma *dopo*, può toccare il cuore e caricare la volontà.

Andrea, travolto dall'ira, sente che la sua sofferenza è anche mia, per questa "assunzione" passata la tempesta, mi avvicino e gli parlo a voce bassa come dovessimo continuare un discorso già iniziato. Andrea è commosso, solo ora capisce l'assurdità di quel pugno sferrato all'improvviso.

Ci siamo capiti. Basta così. Non mancherà l'occasione per mettere sotto processo l'ira che ci fa fare sempre magre figure. Attraverso esperienze di vita, letture, e la Parola di Dio, l'ira diventa un mostro che infiamma ed acceca come ce lo dice Carla con il suo disegno.



Carla, classe I: Come sono brutta quando mi arrabbio.

— Mio papà una sera ha buttato via i piatti, ho avuto tanta paura — interrompe Vittorio.

— Quando a casa alzano la voce, mi chiudo in bagno e mi tappo le orecchie — continua Gina.

— Io non sono capace di fermarmi quando ho la rabbia, devo gridare altrimenti scoppio — grida Ruggero.

Intervengo io:

— Ogni persona ha la sua ira ma c'è chi ne ha un quintale, chi un chilo, chi un etto, chi un grammo e chi un filino sottile. Per tutti però c'è un modo per vincerla: usare la pazienza. La pazienza fa aspettare un attimo prima di dire quella parola, di dare quel pugno, di tirare quel sasso. E mentre aspettiamo quell'attimo, la carica dell'ira si spegne. Fatene la prova.

Ecco un altro modo di avere pazienza: prima di reagire, tirare un lungo respiro, un secondo lungo respiro, un terzo lungo respiro vedrete che l'ira se ne va scornata. Proviamo tutti, perché anch'io ho questo serpe nel cuore, a fare "la cura" della pazienza, solo così saremo portatori di pace. Dice un proverbio africano: "La pazienza ha la chiave della tranquillità".

Attraverso questo itinerario che ci fa incontrare con le nostre debolezze, attiviamo la generosità, l'ubbidienza, l'umiltà, l'ottimismo, la buona volontà, la

gratuità, la sincerità.

Giulio che si era impegnato a finire i compiti, aiutato dalla maestra e dal suo amico Franco, lentamente ha acquisito destrezza.

Loretta che credeva di essere nel giusto perché pensava ai fatti suoi, si illuminò, quando scoprì il calore del dono.

Flavio invischiato nel sotterfugio e nella bugia quando per esperienza si accorse che la maestra "sapeva già tutto" alzò bandiera bianca.

Se sotto inchiesta è la pace, ci accorgeremo che essa genera serenità, vita, affetti, collaborazione, unione, forza, sicurezza e perfino bellezza.

— È vero sì, signorina — dice Augusto — un giorno mi son visto allo specchio, ero brutto perché ero arrabbiato.

Insieme andiamo alla scoperta dei mille volti della pace:

gesti della pace
colori
verbi
invenzioni di pace
scoperte
macchine
utensili
ambienti di pace
incontri
persone
popoli in pace...

PISTE DI LAVORO

Dal libro "Posso amare" scritto in collaborazione con Rina Gioberti, Ed. Marino Fabri di Roma, traggio alcune piste di lavoro.

1) Rispettiamo l'uomo sia esso bambino, fanciullo, adolescente, giovane, adulto, anziano.

Rispettare deriva da "respicere" che vuol dire osservare attentamente per capire e aiutare.

2) Abituamoci a vedere negli altri non tanto ciò che sta fuori quanto ciò che sta dentro, liberandoci così della superficialità del giudizio.

3) Dio mi ama sempre.

Gesù ha detto: "Ama il Signore Dio tuo con tutto il cuore... e il prossimo tuo come te stesso". "Amatevi l'un l'altro come io ho amato voi".

4) Tutti possiamo amare.

Chi ama aiuta, supera le distanze, è coraggioso, spera sempre, è solidale, ringrazia, fa pace...

5) Ogni uomo è mio fratello, per questo nessuno mi è indifferente.

6) In famiglia, quanto amore!

7) Persone che amano o che hanno amato.

La maestra che ama i suoi scolari, li educa ad amare.

La maestra che insegna agli scolari ad accontentarsi di quello che hanno ed a pensare a chi ha meno, li educa ad amare.

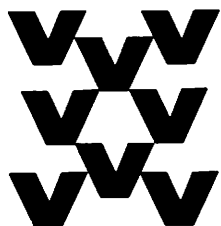
Certo è che, per tutti, importante è, amare per primi.

LA COMUNICAZIONE BLOCCATA

TOSSICODIPENDENZA

ANALISI DI UNA MORTE SOCIALE

di *Giuseppe Magistrali*
Gruppo L'Accoglienza di Piacenza



Iniziamo la panoramica su alcune delle tematiche più pressanti legate al mondo dell'emarginazione, con il problema della tossicodipendenza. Questione di cui spesso si parla, raramente con profondità e cognizione di causa.

Il contributo si articola in tre parti: la prima che segue è un tentativo di interpretazione globale del fenomeno droga visto nel contesto della nostra civiltà; quindi abbozzeremo un esame del dibattito sulle risposte attualmente offerte; infine la viva testimonianza di un amico che da circa due anni ha smesso di bucare.

CONTRO LA RIMOZIONE COLLETTIVA

La base che guida sia le nostre azioni che il nostro tentativo di interpretazione del "fenomeno tossicodipendenza" è la negazione della diffusa convinzione secondo cui: *"Il bisogno di droga è provocato dall'esistenza di droga"*.

Così essa assume la caratteristica di un morbo esterno: problemi e cause vengono rimosse, proiettate lontano; le responsabilità si fissano unicamente sulla sostanza, sono completamente "altro dal sé" che resta difeso dalle ansie.

La prospettiva ribaltata su cui ci muoviamo è che: *"L'esistenza di droga è provocata dal bisogno di droga"*. Si tratta di una risposta al vuoto, all'angoscia collettiva che rischia di divenire cancro nelle ossa della nostra civiltà. Ci guardiamo bene, del resto, dall'ignorare l'enorme influenza del mercato di sostanze stupefacenti sulla loro diffusione di massa.

Non si può però dimenticare che il terreno su cui questa capillare semina di morte va a cadere è ben preparata ad accoglierla; la repressione del grande traffico è dunque fondamentale ma deve restare collegata ad una strategia più complessiva di comprensione e di risposta.

LA CADUTA DEI SOGNI

Dietro l'abbandono, la resa del tossicodipendente non è difficile cogliere un rovinoso crollo dei sogni.

Cade praticamente di colpo l'illusione del mondo

giovanile di poter rifare la faccia ad un mondo troppo grigio, di poterlo riumanizzare.

Questa caduta di sogni di cui molti si sono rallegrati, vedendo non più messe in gioco le proprie sicurezze e stabilità, ha delle conseguenze gravissime. Ernesto Balducci, cogliendo molto bene i termini del problema, afferma che i giovani tossicomani inviano a noi tutti un *"messaggio cifrato"* che decodificato suona così: "Cambiare non è possibile, ma allora quel che conta non è sopravvivere e basta, vivere così non vale".

L'ORIZZONTE SVANITO

Come benissimo focalizza Italo Mancini oggi stiamo vivendo *"una profonda crisi dell'epoca nuova"*. In ogni età il senso del domani, la sfida della costruzione di un'epoca nuova hanno dato all'uomo enormi motivazioni per continuare il proprio cammino storico, per contribuire allo sviluppo di una realtà sociale più avanzata e giusta.

Ma oggi la nostra epoca appare *"senza orizzonte"*, senza un domani; i fronti di lotta capaci di richiamare a un risveglio scompaiono. Si vive oggi una vera e propria *"sindrome della fine"*, della catastrofe.

La natura è ferita e si prepara forse la sua distruzione; le città crescono a dismisura sempre più inumane, il domani che ci aspetta sembra tutt'altro che confortante ma nulla sembra poter mutare la rotta scelta; l'assurdo superamento della soglia atomica ci avverte infine che un domani potrebbe non esserci, che una guerra nucleare totale è tutt'altro che impossibile.

LA CULTURA DELLA MORTE

Tutti questi presagi segnano profondamente la cultura giovanile (e non solo) del nostro tempo. Viene dispensata una vera e propria pedagogia sociale del negativo. È come se si volesse in qualche modo far crescere dentro ciascuno un "istinto di morte", che abitui a vivere senza coltivare utopie, nella convinzione che nulla possa cambiare. Si tratta di una pedagogia che, abituandoci a convivere, a familiarizzare con la violenza, la guerra, la rassegnazione, diminuisce sempre più il valore attribuito alla vita.

In questo contesto, in questo clima culturale, che si bada bene dal contrastare, la scelta dell'eroina diventa emblematicamente chiara. L'istinto di morte trionfa sia in chi si rassegna a *"continuare a vivere"* senza sogni, trovandosi una qualsiasi sistemazione; sia in chi, senza veli, celebra la morte sociale in qualche piazza, anticipandola con il proprio annullamento individuale.

Il rito di morte del tossicodipendente rischia di diventare profezia, minacciosamente reale, della fine di un'età dove ogni orizzonte sembra svanire.

L'UOMO IN SCATOLA

Una parte considerevole del mondo giovanile si trova negli ultimi dieci anni sguarnita, disorientata, in balia della tentazione di lasciarsi andare, di fuggire nel

limbo creato dalla caduta delle sicurezze. A monte sembra esserci il fallimento del grande progetto della civiltà industriale di fare "di ogni uomo un cittadino", il tentativo cioè di imporre a tutti una coscienza collettiva prefabbricata.

Insomma in tentativo di forgiare *l'uomo-cittadino-lavoratore-consumatore*, con un proprio destino già segnato, che non può intervenire a modificare la propria vita, che non può scegliere ma solo "recitare" secondo il ruolo attribuitogli, provoca un rigetto fortissimo, *un radicale rifiuto di "farsi mettere in scatola"*.

Questo avviene in coincidenza con la caduta del mito del progresso economico senza limiti. La promessa di una fetta di benessere materiale assicurata per tutti non può essere mantenuta e questo fa esplodere ulteriori contraddizioni e provoca un disorientamento ancora maggiore.

Espropriati del proprio destino, della creatività esistenziale ci si affida ad una *rottura* nella speranza irrazionale di potere sovvertire "il già deciso". All'interno di questa ribellione si genera la contraddittoria realtà del *tossicomane-consumatore perfetto*. Viene inesorabilmente risucchiato nel circuito rifiutato; consuma in modo crescente, è fedelissimo alla sua merce, non può discuterne la qualità, tagliata o meno prende quello che gli viene offerto, si presta ad allargare la clientela, finisce per arricchire a dismisura la multinazionale mafiosa che lo sfrutta più di qualunque padrone.

L'UNIVERSO DELLA DIPENDENZA

La separazione dal resto del mondo consumata nel legame con l'eroina è, ad uno sguardo attento, meno profonda di quanto si crede.

Il tossicomane non fa altro che drammatizzare ed evidenziare una condizione comune. Egli è vivo testimone dell'*universo della dipendenza* in cui siamo immersi. Non è autonomo né protagonista, rimette tutto se stesso "nelle mani della roba" ma la sua situazione non si scosta dalla generale realtà di *povertà modernizzata* che Ivan Illich ha analizzato profondamente.

La povertà moderna non si caratterizza più nell'indigenza, nella mancanza di beni, ma nella delega istituzionalizzata a specialisti di ogni sorta, nella menomazione terribile di non avere competenza né capacità autonoma su nulla.

In questo panorama di fragilità e inadeguatezza l'unico rifugio sta nell'identità del consumare; di qui la dilatazione senza fine dei bisogni, la totale dipendenza dal complesso delle merci, la droga insostituibile del "*bisogno di avere sempre nuovi bisogni*", come difesa dal generale senso di impotenza.

Al fondo un malessere generale contamina l'aria, entra nei polmoni. Quel che colpisce è il fatto che le catene della schiavitù di oggi esercitano un fascino enorme e le vittime non esitano ad abbracciarle.

Risulta così patetico, in questa chiave interpretativa, lo sgomento di chi non capisce perché il tossicodipendente si avvinghi come un amante a qualcosa che lo ammazza.

VERSO IL "BUCO NORMALIZZATO"?

La vecchia tipologia di classificazione dei tossico dipendenti oggi è estremamente inadeguata a cogliere una realtà che si è radicalmente trasformata. La generazione dei "pionieri" degli inizi degli anni '70, dei ribelli che coscientemente sfidavano norme e struttura sociale, è indubbiamente estinta.

Oggi l'eroina attraversa le diverse classi, attira chi è pieno di problemi e chi apparentemente non ne ha.

Certo non mancano alcuni punti fermi, l'età ad esempio in crescente diminuzione, i luoghi: le discoteche e le cinture periferiche delle grandi città; e ancora il disadattamento da scuola e da lavoro; il disperato bisogno di occupare un tempo terribilmente libero; la noia. Tutti elementi importanti ma inefficaci a costruire uno stereotipo del consumatore.

Si avvertono segni embrionali di un notevole mutamento di orizzonte, sembra di poter intravedere una sorta di "*normalizzazione del buco*".

Cadute certe tensioni emotive (spesso isteriche) attorno al fenomeno, non si è giunti ad una demistificazione capace di spazzarlo via; pare invece delinearsi un sotterraneo radicamento.

Il buco normalizzato di chi continua a lavorare, a studiare, a restare in famiglia, a mantenere una certa stabilità alternata alle inevitabili crisi e cadute.

Si delinea uno sgretolamento e una polverizzazione dell'eroina capace di uscire dall'esilio della strada per imporci una convivenza a livello di collettività normale o sempre meno deviante.

Vi sono nuovi protagonisti, più anonimi, più soli, incapaci di un progetto qualunque; determinati solo a coprire un gran vuoto, a cancellare la paura, disposti a tutto pur di non soffrire, pur di non fare fatica. Unica spinta la "*motivazione del nulla*" che si trovano attorno, dietro, davanti, il compiacimento di sprofondare in un sogno artificiale che parte dal nulla del quotidiano e vi ritorna.

Si tratta di una incosciente scelta di *non essere*, che pur nel suo silenzio, nella mancanza di contenuto lancia un chiaro messaggio.

Una *profezia a specchio* che lancia ombre inquietanti e non permette più di eludere il continuo deterioramento della qualità dell'esistere.

PISTE DI RICERCA

— In che termini credete si possa parlare di droga come problema sociale?

— Quali elementi o fenomeni creano in ciascuno di noi una sottile, spesso impalpabile dipendenza?

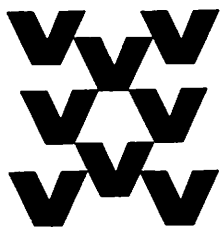
— La gente comune ha sufficiente coscienza del fatto che il problema droga coinvolge e riguarda tutti?

— Quali provocazioni e prospettive possono aiutare a riscoprire un senso vitale dell'esistenza?

I NOSTRI AMICI D'OLTRE CONFINE

EQUIPES ENSEIGNANTES

IN AFRICA



Repubblica Centro-Africana è il nome di una delle tante nazioni emerse all'indipendenza negli anni '60, con il frantumarsi degli imperi coloniali europei. Da lungo tempo occupa con Ciad, Alto Volta e Bangladesh le prime posizioni nella hit parade della fame, dopo avere in un recente passato fornito ghiotte notizie alla stampa mondiale con le gesta di J. Bedel Bokassa, il Napoleone da operetta, l'ex caporale divenuto Maresciallo e Imperatore, ed oggi rifugiato in un sobborgo di Abidjan.

La R.C.A. è anche una delle nazioni dove operano le Equipes Enseignantes, dal novembre 1964. Ecco come esse si presentano alla popolazione del loro paese ed agli amici d'oltre confine.

UN POCO DI STORIA

“È bene sapere donde si viene per meglio capire dove si va...”. Da dove nascono le E.E., movimento oggi internazionale?

Le E.E. sono nate in Francia nel 1942, ad iniziativa di alcune insegnanti, antiche iscritte alla JEC (Jeunesse Etudiante Chrétienne), desiderose di proseguire in prima persona una formazione religiosa adattata alla loro nuova situazione. Appartenenti all'insegnamento pubblico (come noto la legislazione francese esclude qualsiasi forma di educazione religiosa, N.d.T.), queste insegnanti volevano trovare la maniera di vivere il dinamismo apostolico della loro fede in un ambiente ed in un'epoca in cui il laicismo era imperante.

Nel 1958 René Morvan giovane insegnante francese incaricato delle E.E. e di comunità studentesche intraprende un viaggio in Africa occidentale, per incontrare dei colleghi africani. Le E.E. adeguandosi alla realtà africana nacquero in vari paesi, quali Senegal, Costa d'Avorio...

Come l'abbiamo sottolineato sopra, questo movimento è internazionale: per questo motivo lo si ritroverà in Europa (Francia, Portogallo, Spagna, ecc.), Asia (India, Sri-Lanka, Thailandia...), America Latina (Messico, Perù, Argentina, ecc.) ed Oceania (Filippine).

Le E.E. furono lanciate in R.C.A. dalla sig.na Juliette Grezaud, incaricata delle E.E. di Francia, con la

collaborazione di Michel Parasote, un insegnante francese.

...Il 14.12.1965 gli statuti del movimento ottennero il riconoscimento e l'approvazione delle autorità governative. Presenti in tutte le provincie, esse raggruppavano nel 1982 circa 350 presenze, distribuite in una trentina di gruppi di base. Spetta ad ogni iscritto lavorare per la diffusione del movimento nella sua zona.

E.E.: UN'IDENTITÀ

Si tratta di un gruppo di persone legate dal lavoro, dall'amicizia, dall'ideale, dalla fede. In questo gruppo i membri si accettano, si comprendono e si aiutano. Lo spirito di équipe guida la loro attività.

Insegnante: al servizio della gioventù e del paese, l'insegnante ha come vocazione quella di aiutare i bambini a sviluppare le loro facoltà fisiche, intellettuali e morali. Con il suo esempio e la sua preparazione l'insegnante prepara l'alunno ad assumere le sue future responsabilità di adulto e di cittadino.

Equipe Enseignantes: l'E.E. comprende insegnanti credenti della scuola primaria, secondaria e superiore: essa è aperta inoltre a tutti gli insegnanti di buona volontà.

— Luogo di scambi e di riflessione l'E.E. consente la libera discussione, alla luce del Vangelo, dei problemi incontrati nella famiglia, società e soprattutto nella scuola.

— Cellula vivente della Chiesa essa opera nella speranza, si preoccupa della crescita di Fede dei suoi membri, per la manifestazione del Regno di Dio, Regno di Verità, di Giustizia e di Pace.

RUOLI NELL'EQUIPE

Il responsabile: ogni équipe elegge un responsabile che, per la sua disponibilità e il suo dinamismo consente al gruppo di realizzarsi pienamente nella fedeltà all'ideale del Movimento. Ogni partecipante tuttavia deve sentirsi responsabile e essere pronto ad animare la riunione.

Il segretario: memoria fedele del gruppo egli notifica gli incontri, redige i resoconti e la corrispondenza epistolare e tiene il diario di gruppo.

Il tesoriere: incaricato dell'autofinanziamento del Movimento, raccoglie i contributi, tiene un registro economico fedele ed esatto e rimane in relazione con il tesoriere nazionale.

L'assistente: guida i membri del gruppo all'ascolto della Parola, li aiuta a scoprire la presenza di Gesù, morto e risorto, nel quotidiano della loro esistenza e rammenta loro che essi sono gli apostoli del loro ambiente. La presenza dell'assistente ad ogni riunione è auspicabile; tuttavia in sua assenza i partecipanti si riuniscono ricordandosi che, in forza del loro battesimo, essi sono divenuti di fronte a Dio un popolo di re, di profeti e di sacerdoti.

LA SPIRITUALITÀ DELLE E.E.

“Se due o tre sono riuniti in mio Nome, Io sono in mezzo a loro...”

— *Se due o tre...* Dio ci ama, noi lo crediamo e vogliamo farlo conoscere. Come? Costituendo dei gruppi:

fraterni (noi dialoghiamo serenamente, ci preoccupiamo gli uni degli altri, operiamo insieme);

ospitali (restiamo aperti all'incontro con tutti gli uomini di buona volontà);

responsabili (noi siamo volto di Chiesa per i nostri compatrioti).

— *...In mio Nome:* Battezzati, da lungo tempo o recentemente, catecumeni, noi crediamo in Gesù Cristo. L'E.E. ci permette di approfondire la nostra fede attraverso l'ascolto della Parola di Dio

la preghiera comune o personale;

la partecipazione attiva alla vita della nostra comunità parrocchiale;

l'esperienza di vita dell'insegnante cristiano.

— *...Io sono in mezzo a loro:* il nostro ambiente di vita è la SCUOLA. È in questo mondo scolare che noi vogliamo essere i testimoni di Gesù. Rendiamo questa testimonianza mediante un duplice sforzo:

conoscenza del nostro ambiente prossimo (la scuola, la città o il villaggio) e lontano (la nazione, il continente, il mondo);

impegno concreto e significativo (coscienza professionale, azioni legati alla Campagna Annuale).

MEZZI AL SERVIZIO DELLA NOSTRA VITA SPIRITUALE

— *La lettura e lo studio della Bibbia:* come insegnanti cristiani siamo tenuti a possedere una solida conoscenza biblica. Una lettura superficiale ed ingenua non basta: ne va della nostra fede e perseveranza.

— *La condivisione del Vangelo:* un partecipante legge un passo del Vangelo; ci si dice gli uni agli altri come questa Parola rischiarla la nostra vita, ci spinge a meglio seguire il Cristo. Si conclude con una *preghiera*.

— *Il ritiro di E.E.:* organizzato almeno una volta all'anno da ogni gruppo di base, esso consente ai partecipanti di ristabilirsi nella luce di Cristo, Via, Verità e Vita, di ascoltare un insegnamento, di celebrare insieme l'Eucarestia.

— *L'esperienza di vita dell'insegnante cristiano:* senza stancarci dobbiamo imparare a riconoscere e ad incontrare Dio nelle nostre vicende quotidiane, soprattutto nel nostro impegno al servizio degli adolescenti e del paese (cfr. Esodo, 3).

L'IMPEGNO: esso consiste in una decisione libera, personale, matura e definitiva di condividere e vivere l'ideale di un Movimento. Per raggiungere l'obiettivo previsto s'impone il rispetto di talune regole:

- regolarità agli incontri;
- rispetto della parola data;
- puntualità e perseveranza;
- partecipazione attiva;

(uno degli ostacoli alla regolarità è la molteplicità degli impegni fra i quali non si riesce a scegliere: "in R.C.A. come in Italia!").

Ci si impegna nell'E.E. per fare che cosa?

— Per vivere l'amicizia fra insegnanti che condividono lo stesso ideale e sono confrontati con le stesse difficoltà.

— Per riflettere insieme, alla luce del Vangelo, sulla nostra situazione personale e familiare, sulla situazione della scuola ed i problemi del paese.

— Per agire insieme a trasformare la nostra vita anzitutto, e in seguito il nostro ambiente; per introdurre il Vangelo nel nostro cuore, nel nostro lavoro, nella nostra famiglia, nella società.

I membri non devono indietreggiare di fronte a nessun avvenimento che potrebbe sconvolgerli, ma piuttosto conservare l'atteggiamento d'una persona decisa, perché Cristo è la loro luce, la loro forza e la loro speranza.

LA CAMPAGNA ANNUALE: è uno strumento fondamentale di lavoro per le E.E. Il suo tema è scelto durante la Sessione Nazionale dall'assemblea dei partecipanti.

Essa risveglia gli aderenti a *vedere* la situazione reale del loro ambiente con lucidità;

li illumina per *giudicare* tale situazione alla luce del Vangelo;

li fortifica ad *agire* in modo concreto per trasformare l'ambiente.

Una Campagna Annuale che non aiuta a prendere coscienza dei problemi del momento è *cieca*; se non aiuta a comprendere tali problemi, è *vuota*; se non porta soluzioni a tali problemi è *inutile*.

Non è escluso che ogni gruppo di base possa impegnarsi su un tema che lo interessa: un argomento di attualità, di interesse professionale o sociale che esso ritenga utile.

(Tema di quest'anno, previsto per tutta l'Africa, e discusso durante l'incontro continentale, svoltosi a Cotonou, Benin, nella seconda metà di agosto di quest'anno, con la partecipazione delle E.E. d'Africa e delegati provenienti da altri continenti, era: "*Educazione alla Responsabilità*", N.d.T.)

CONSIGLI PER TENERE UNA RIUNIONE

Essa non s'improvvisa: ogni partecipante deve sentirsi tenuto a prepararla. È consigliato ad ognuno di munirsi di un quaderno, della Rivista delle E.E. (edita in ogni nazione) e di una Bibbia. Scopo della riunione è la REVISIONE DI VITA.

— **VEDERE** (osservare): analizzare oggettivamente i fatti della vita: ognuno condivide ciò che egli vive concretamente.

— **GIUDICARE** (comprendere): cercare le ragioni delle situazioni e valutarne le conseguenze, per rinnovare il nostro sguardo in riferimento al Vangelo.

— **AGIRE:** "*non quelli che dicono Signore! Signore! entreranno nel Regno di Dio, ma coloro che ascoltano la Parola e la mettono in pratica*".

Forte degli scambi, riflessioni e condivisioni fatti in comune, e forte della Parola di Dio ascoltata durante la riunione, io prendo la decisione di cambiare la mia linea di condotta.

Il gruppo prende poi una risoluzione globale per un migliore comportamento.

Più tardi (dopo un mese o due) si compie una verifica personale e globale del gruppo: ognuno deve valutare se stesso, e poi il gruppo per scoprire gli errori e porvi rimedio.

È auspicabile che Responsabile e Assistente preparino insieme la riunione.

PIANO D'UNA RIUNIONE

- Preghiera.
- Notizie degli uni e degli altri.
- Resoconto della riunione precedente.
- CAMPAGNA ANNUALE: riflessione su un fatto di vita, scelta di un'attività.
- Condivisione del Vangelo.

(Questo piano può essere variato secondo le circostanze.)

Le riunioni si tengono almeno ogni 15 giorni. L'animatore vegli affinché ogni partecipante possa esprimersi liberamente, in un clima di fiducia. È desiderabile che un registro conservi fedelmente la memoria delle discussioni e delle decisioni.

Movimento di "Azione cattolica" le E.E. vogliono essere una forza di trasformazione. È dunque indispensabile che ogni riunione si concluda su qualche decisione operativa personale e collettiva.

* * *

Seguono indicazioni relative all'organizzazione delle E.E. in R.C.A. Per chi desiderasse entrare in contatto epistolare con gli amici di questa nazione (ovviamente in lingua francese), per uno scambio di prospettive e di iniziative relative all'attività comune di insegnanti, questo è l'indirizzo:

Bureau de Coordination des E.E. de R.C.A., Centre Jean XXIII, B.P. 855 BANGUI (Republique Centrafricaine).

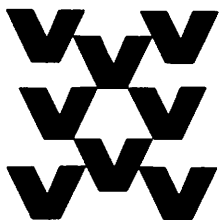
LA RUBRICA BIBLIOGRAFICA

LA SFIDA DELLE IMMAGINI

ALLA SCUOLA

di G. GAMALERI

a cura di Riccardo Campanini



Anche il nostro secondo incontro con il libro vede al suo centro il rapporto tra una istituzione tradizio-

nale e le novità spesso esplosive apportate dal progresso tecnico: la volta scorsa si era trattato, come si ricorderà, dell'impatto dell'informatica sulla famiglia; stavolta il tema affrontato è "La sfida delle immagini alla scuola", come recita il titolo di questo volume, curato da G. Gamaleri e contenente contributi, tra gli altri, di esperti come Dante Alimenti, Enzo Natta, Piero Angela, Nanni Loy, tutti ben noti al pubblico televisivo.

Le immagini dunque, e più precisamente la cosiddetta "cultura iconico-orale dei nuovi linguaggi audiovisivi, del cinema, della televisione, della radio", viste nei loro effetti sulla formazione delle giovani generazioni. I vari saggi si muovono così lungo due linee principali: da una parte, l'esame di questa nuova cultura, delle sue conseguenze, e in particolare dei rischi che essa comporta; dall'altra, proposte e suggerimenti in direzione dell'istituzione scolastica perché non abdicchi al suo compito di educazione critica anche nei confronti dei mass-media.

Sullo sfondo di quasi tutti gli interventi, come provocazione all'azione e alla riflessione, c'è la inquietante realtà della "teledipendenza" dei bambini, con i suoi gravi effetti su una crescita sana ed armonica (si leggano in proposito i contributi di S. Trasatti, D. Alimenti e S. Sinaldi).

Ma l'elemento più grave che traspare da questa analisi è la sfasatura ormai clamorosa tra la cultura scolastica (orale e scritta, statica, riflessa, da "galassia Gutenberg") e quella dei mass-media, cinema e televisione in particolare, che è al contrario sonora e visiva, dinamica, emotiva e diretta (da "galassia Marconi").

Se la scuola non vuole abdicare al suo ruolo di agenzia educatrice primaria, senza per questo rivendicare un impossibile ed anacronistico monopolio, è necessario che essa si confronti seriamente con questa realtà emergente dell'immagine; e a questo proposito vengono suggerite due fondamentali indicazioni:

1) far entrare i mass-media nella scuola, superando la concezione strumentale degli audiovisivi, per farne un supporto quotidiano e abituale dell'istruzione, al pari del linguaggio scritto e orale;

2) svolgere, come già si è detto, un compito di educazione critica verso i mass-media, conoscendone il linguaggio, le tecniche, le possibilità di manipolazione e deformazione della realtà, superando insomma il luogo comune della televisione come "specchio della realtà".

Per queste ed altre preziose indicazioni, "La sfida delle immagini alla scuola" è un testo fondamentale per chi, impegnato nella realtà scolastica, avverte con urgenza la necessità di un confronto con il mondo quotidiano degli studenti, troppo spesso lasciati fuori dalle aule scolastiche.

Giampiero Gamaleri (a cura di), La sfida delle immagini alla scuola, Bulzoni Editore, Roma 1982.

NOTIZIARIO CEM

Il 26 agosto si è conclusa alla casa SAVAL di Verona la XXII^a Settimana CEM, imperniata sul tema: "Educazione allo Sviluppo e Modelli di Comunicazione".

Sono stati giorni intensi, lungo i quali abbiamo vissuto esperienze interessanti. Esperienze d'incontro e di scambio fraterno, anzitutto: insegnanti provenienti da quasi tutte le regioni d'Italia (Bari, Brescia, Catania, Cremona, Lucca, Mantova, Molfetta, Padova, Parma, Piacenza, Roma, Rovigo, Siena, Trento, Treviso, Varese, Vercelli, Verona, Vicenza — all'ultimo momento hanno dovuto ritirarsi alcuni amici di Avellino e di Napoli) hanno potuto confrontare attività e metodi.

Secondo il programma previsto il Prof. Nanni (ormai, per noi tutti, è "Antonio") ha esplorato il panorama della Comunicazione, di ieri e di oggi, la "Galassia MacLuhan" che avvolge il villaggio globale, in cui si aggira l'uomo contemporaneo, esposto a molteplici pericoli. La Scuola, se vuole essere scuola di vita, al servizio della crescita umana, è chiamata a confrontarsi a queste problematiche, e quindi ad apprendere linguaggi nuovi, propri dell'era audiovisiva.

Bruno Stenco, presente con noi, ha seguito la descrizione di alcune esperienze di Educazione allo Sviluppo realizzate nel corso dell'82-83 a Padova e Pontenure (PC), ad opera di due gruppi d'insegnanti delle elementari e medie. Sono stati tentativi notevoli nella loro finalità di coinvolgere alunni, docente e genitori in un unico impegno educativo: scoprire la persona, il dialogo e la condivisione, partendo dal vicino per approdare al lontano, oppure ascoltando le voci provenienti dal Terzo Mondo per costruire un itinerario educativo. Bruno ci ha aiutato a correggere i limiti di questi tentativi — preziosi e indispensabili — allo scopo di renderli meglio proponibili al mondo della scuola, attraverso la scrupolosa osservanza di modalità pedagogico-didattiche.

Il SECONDO GIORNO è stato occupato da sr. Maddalena Knerich, giunta da Firenze per ricordarci come si costruisce una ricerca d'ambiente, e come si apprende a decifrare il linguaggio artistico, che attraverso le forme e i colori narra storie remote ed attuali, in cui si riflette tutta l'esistenza umana, individuale e collettiva, così come l'hanno plasmata l'ambiente geografico, le migrazioni di popoli, le guerre e le scoperte, la religione e la politica. L'importante è condurre l'alunno a scoprire dentro di sé il desiderio di conoscere il suo passato, la storia della sua terra, attraverso l'incontro diretto con le testimonianze che arrivano da lontano.

La serata all'Arena, anche se ostacolata dalla pioggia, concluse con un'esperienza suggestiva d'incontro e di ascolto i lavori della giornata.

Il GIOVEDÌ fu consacrato all'esame delle implicazioni che la Comunicazione assume nei riguardi della società nazionale ed internazionale. Sandro Calvani ci

raccontò i meccanismi mediante cui i Signori della Comunicazione costruiscono e manipolano il loro prodotto. S'intravede l'esistenza di una ragnatela immensa, i cui fili portanti restano nell'ombra, e che avvolge la terra, producendo sottosviluppo ed oppressione culturale. S'impongono opzioni importanti, piani d'azione che coinvolgono gruppi e stati.

Anche i paesi lontani ci hanno inviato il loro messaggio. Luciano Mazzocchi, per 19 anni missionario in una zona agricola del Giappone, dove l'amministrazione locale, shintoista, gli aveva affidato l'incarico di vegliare sulla formazione degli adolescenti, ci ha descritto una proposta educativa alla comunicazione, costruita attraverso attività e gesti nati dalla vita quotidiana. È stato un discorso sommesso, dalle trasparenze tenui di lacche nipponiche, ben diverso da quello di Savino Mombelli, tutto attraversato da bagliori tropicali. L'indimenticato direttore del CEM durante gli anni 60, ci parla del Brasile, dove la dominazione ha creato il suo linguaggio, che usa per soggiogare le anime. Savino ci ha fatto vivere un'ora intensa di emozioni, in cui non sono mancati attimi di esitazione da parte dell'uditorio. Ma l'imponenza delle situazioni e dei problemi intravisti, e la magnificenza delle scelte di condivisione perseguite sono tali da obbligare al rispetto ed alla partecipazione più totale. Il problema rimane sempre quello del coraggio, indispensabile per intraprendere il duro tragitto della Liberazione, senza cui non c'è Sviluppo e nemmeno Comunicazione.

Antonio ha ripreso in mano le fila del discorso e con la partecipazione di tutti sono nate alcune linee per un'attività unitaria, da proseguire nel prossimo anno scolastico, mediante unità didattiche concordate, per quanto possibile, con i colleghi dello stesso circolo. L'invito è di ritrovarci insieme a Parma, domenica 12 febbraio 1984, per una giornata di verifica e di confronto.

NOVITÀ

È appena uscito **TERZO MONDO A SCUOLA**, un testo di 350 pagine curato dal Prof. Antonio Nanni con la collaborazione del Centro Studi CEM e della CARITAS ITALIANA.

Il libro ripropone in maniera comprensiva ed organica gli studi svolti sul tema **EDUCAZIONE ALLO SVILUPPO** nei vari numeri della rivista **CEM-MONDIALITÀ** soprattutto dell'annata 82/83. Siamo convinti di offrire con questo testo un prezioso sussidio a tutti gli insegnanti della scuola dell'obbligo, anche tenuto conto delle interessanti esperienze didattiche, piani di lavoro, programmazioni che presenta nella terza parte. Il costo del libro è di L. 4.500 e può essere richiesto presso le sedi del CEM e della CARITAS ITALIANA.

La sede del CEM
è a PARMA
Viale S. Martino 6 bis
C.A.P. 43100
Tel. 0521/54357

CARITAS ITALIANA
Via Colossi, 50
00146 ROMA
Tel. 06/5563651

mondialità

Educazione allo SVILUPPO e Modelli di COMUNICAZIONE

«Il fanciullo deve essere protetto contro le pratiche che possono portare alla discriminazione religiosa e a ogni altra forma di discriminazione. Deve essere educato in uno spirito di comprensione, di tolleranza, di amicizia fra i popoli, di pace e di fratellanza universale, e nella consapevolezza che deve consacrare le sue energie e la sua intelligenza al servizio dei propri simili».

(Dichiarazione dei diritti del fanciullo)

«Ponendo gli alunni a contatto con i problemi e le culture di società diverse da quella italiana, la scuola media favorirà anche la formazione del cittadino dell'Europa e del Mondo, educando ad un atteggiamento mentale che superi ogni visione unilaterale dei problemi e ci avvicini all'intuizione di valori comuni agli uomini pur nella diversità delle civiltà, delle culture e delle strutture politiche».

(Nuovi Programmi della Scuola Media Italiana)

**COMUNICAZIONE NELLA SCUOLA
E CULTURA AUDIOVISIVA**

**EDUCAZIONE ALLA PACE
NELLA SCUOLA**

FAMIGLIA CHE SA COMUNICARE

**TOSSICODIPENDENZA.
ANALISI DI UNA MORTE SOCIALE**

CEM-MONDIALITÀ è un servizio di Educazione allo
Sviluppo pubblicato in collaborazione con **CARITAS ITALIANA**