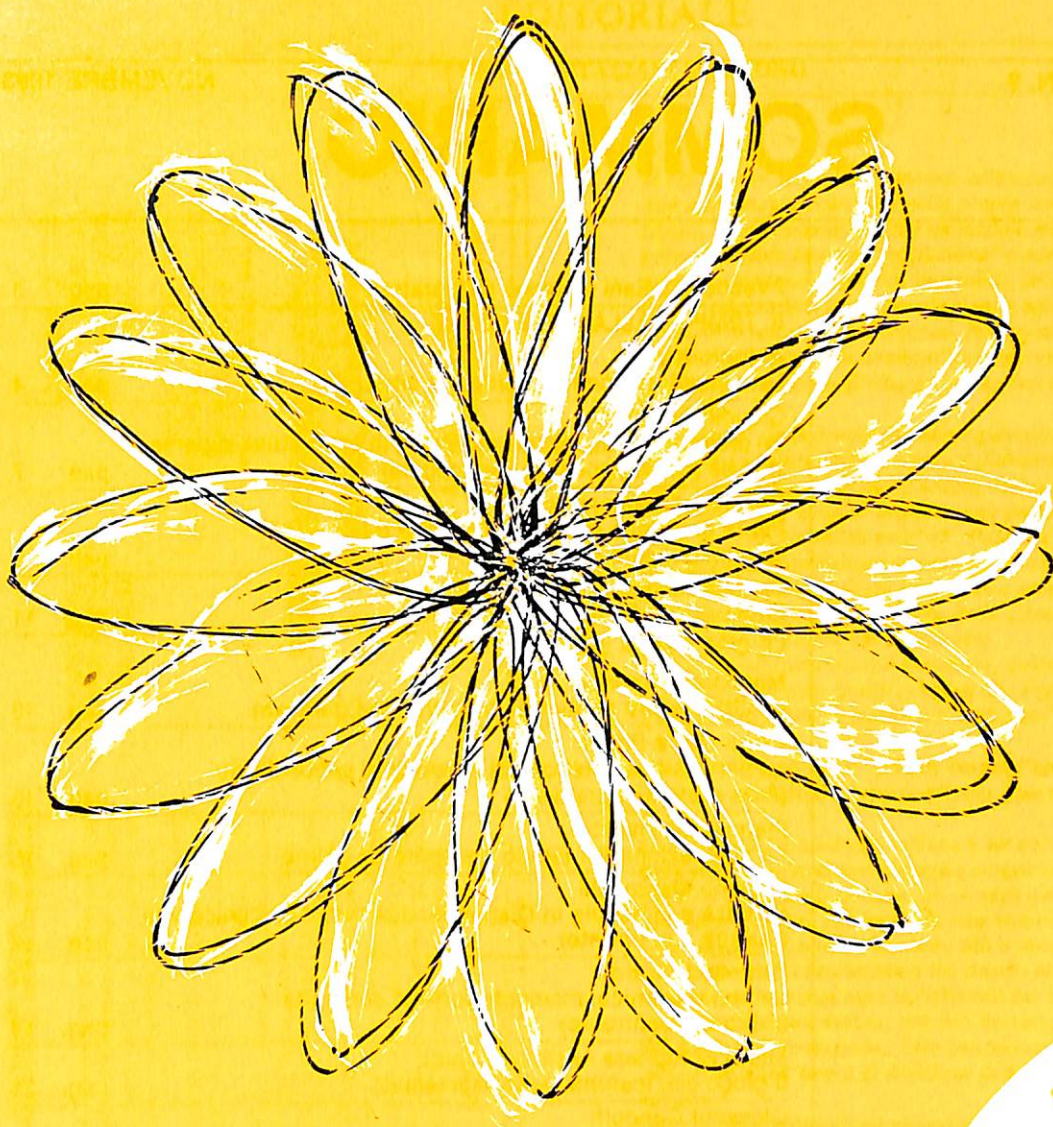




LA COMUNICAZIONE NELLA CITTÀ

mondialità
Educazione allo SVILUPPO e Modelli di COMUNICAZIONE

4

SOMMARIO

CEM Mondialità - Novembre 1983
Anno XIII - N. 9
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.



I Vescovi italiani scrivono (Editoriale)	pag. 3
IL TEMPO DELLA RIFLESSIONE	
Antonio Nanni La comunicazione nella città (La situazione)	pag. 4
Claudio Economi Un progetto di educazione nazionale in prospettiva supranazionale (La componente pedagogica)	pag. 7
Rosanna Finamore Testa Per la creazione di una piattaforma relazionale (La componente psicologica)	pag. 9
Daniele Novara e Lino Ronda Educazione alla pace nella scuola	pag. 11
LE ORE DELLA SCUOLA	
Maddalena Knerich La città, teatro di guerre (Area grafico-figurativa)	pag. 13
Laura Maria Presta La dimensione estetica del messaggio pubblicitario (Area grafico-figurativa)	pag. 15
Piergiorgio Visentin La misurazione del tempo (Le opere e i giorni)	pag. 16
Luciano Mazzocchi La città e la scuola in Giappone: due tempi dell'unica vita (Culture a confronto)	pag. 18
Orlando Ghirardi La festa islamica, momento forte di comunità (Culture a confronto)	pag. 19
Mario Bolognese - Attilio Lunardi Il gioco dell'identità (Area espressiva)	pag. 21
Giovanni Gandolfi L'anima nascosta della città (Area linguistica)	pag. 23
Riccardo Buttafava Il mondo nel mirino: la radio (Area psico-motoria)	pag. 24
Orlando Ghirardi Il polo del dato e della creatività (Area morale-religiosa)	pag. 25
RITMI DI VITA	
Lisa Davanzo Il bambino e la storia (A cuore aperto)	pag. 27
Gianni Salerno e Piergiorgio Montanari Droga: una risposta non terapeutica per un problema che non è clinico (La comunicazione bloccata)	pag. 29
Jean Dumont Per una scuola solidale con i poveri e gli oppressi (I nostri amici d'oltre confine)	pag. 31
Classe IV - X Circolo didattico - Parma Racconto di un incontro ravvicinato (Esperienza scolastica)	pag. 33
Riccardo Campanini (a cura di) Educazione e sviluppo nei paesi del Terzo Mondo (Rubrica bibliografica)	pag. 34
Maria Negro La scuola elementare serve il bambino? (Lettera aperta)	pag. 35

L'Episcopato italiano ha pubblicato recentemente (25 agosto '83) un documento indirizzato alla "Scuola Cattolica, oggi, in Italia". Noi, come persone attivamente coinvolte nella scuola italiana, abbiamo preso in mano con attenzione questo documento. Non possiamo negare un iniziale senso di disagio: il documento restringe la sua attenzione alle scuole cattoliche come "istituzione" e non si rivolge invece a tutti "gli insegnanti" cattolici in qualunque istituzione scolastica insegnino, privata o statale. Anzi nel documento non abbiamo, si può dire, trovato neppure una parola rivolta agli insegnanti cattolici operanti nelle scuole statali. Questo ci ha fatto sentire un po' esclusi. Noi infatti con il nostro Movimento e la nostra Rivista ci rivolgiamo a tutti gli insegnanti ovunque essi operano che condividono con noi un certo atteggiamento ed un certo orientamento nell'educazione scolastica degli alunni.

Più precisamente noi abbiamo sempre sostenuto la "laicità" della scuola (da non equivocarne con "laicismo" che è tutt'altra cosa), ossia una scuola rispettosa e garante della diversità e pluralità delle culture. Nella stessa luce abbiamo sostenuto il carattere "aconfessionale" della scuola, nel senso di una "scuola gestita democraticamente e aperta a tutti i valori, che evita di imporre una particolare visione del mondo, ma educa ad un confronto oggettivo con concezioni diverse" (F. Pajer). Questo non vuol dire assolutamente adottare un atteggiamento neutrale o qualunque nei confronti di differenti correnti od ideologie. La nostra scelta e la nostra identità, e quindi anche la nostra proposta, sono chiaramente di ispirazione evangelica e per questo siamo attenti al magistero della Chiesa che media autenticamente il messaggio evangelico nel contesto storico e culturale particolare.

Ecco perché abbiamo preso in mano con attenzione questo documento che avremmo, quindi, considerato fare nostro in tutta la sua estensione. Ci sono tuttavia in esso spunti preziosi che vogliamo cogliere perché rispondono pienamente alle esigenze del nostro ruolo di insegnanti "cristiani" nella scuola "laica" italiana.

Il documento ripropone l'importanza della scuola come spazio dove "prende forma l'umanità del domani" e dove si rende possibile "riprendere in mano il corso degli avvenimenti, per dare ad essi un senso più giusto e fraterno".

"Tocca infatti ai cristiani, e quindi soprattutto ai laici, dare vita ad una cultura e ad un'azione educativa che promuovano la liberazione integrale della persona e suscitino dialogo e comunione interpersonale." "Nessun serio rinnovamento della scuola — continua il documento — sarà possibile senza porre alle basi sicuri riferimenti a progetti riguardanti l'uomo, la libertà, la responsabilità, il senso della storia, della cultura e della società. Si riflette oggi sulla scuola, in modo più o meno evidente, quella crisi culturale che nasce dal 'conflitto di umanesimi' caratteristico del nostro tempo e delle società moderne. I cattolici, d'altra parte, sanno che le culture non sono indifferenti per la fede cristiana. Essi hanno una originale concezione dell'uomo, della sua natura, del suo destino, della persona e della società, che è insieme frutto di ragione e dono di rivelazione. Tale concezione costituisce il punto di riferimento della propria identità e li orienta nell'opera di revisione delle possibili ambiguità o dei disvalori provenienti dai diversi umanesimi."

Gli insegnanti cristiani "hanno la funzione di allargare spazi culturali ed educativi finalizzati ad una integrale promozione umana, in un contesto di libertà e di pluralismo."

"Il pluralismo, in realtà, è rispettato là dove la cultura è autentica; dove cioè essa evidenzia, con accurata analisi critica, la relatività di tutte le soluzioni storicamente contingenti, e stimola un dialogo senza preconcetti con le diverse posizioni, nello sforzo di ricerca di ciò che è vero, giusto e buono. La verità non è possesso esclusivo di nessun uomo, ma si rivela al pensiero umano, quando esso si apre all'incontro con la realtà, soprattutto se la sua indagine è capace di confronto e di condivisione."

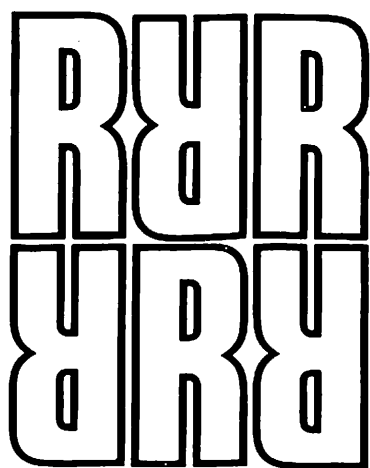
L'insegnante cattolico "ha davanti a sé un compito non facile, perché è chiamato ad elaborare e ad aggiornare costantemente un progetto educativo fedele senza incertezze alla sua identità, che sappia anche tradursi in una proposta, rispettosa e significativa, di fronte alla varietà di posizioni culturali e religiose espresse da coloro che chiedono il suo servizio."

"La fede — riprende il documento — deve raggiungere la cultura e le culture per animarle secondo il Vangelo, e questo incontro avviene anche attraverso quelle esperienze di mediazione culturale, che sono allo stesso tempo fedeli alla novità evangelica e rispettosa dell'autonomia e della competenza propria della ricerca umana."

"In termini concreti — riassume molto opportunamente il documento — questo significa ricercare e proporre nella persona di Cristo la pienezza della verità sull'uomo e mantenere un continuo riferimento a quanto è stato sviluppato dall'insegnamento della Chiesa in ordine ai diversi problemi umani, individuali e sociali."

"La fede — si legge ancora — si propone infatti, di fronte alla cultura, come una forza critica e profetica, che relativizza ogni pretesa totalizzante delle ideologie, e aiuta a discernere i germi di verità, per una visione autentica dell'uomo e del suo destino. Pertanto nel dialogo con gli uomini, essa deve saper leggere i loro atteggiamenti e pensieri, per costruire un itinerario che da essi prenda le mosse e ad essi risponda."

Ci ritroviamo pienamente in queste indicazioni, stralciate qua e là nel documento e le facciamo nostre ancora una volta, consci di non essere soli in questo importante compito educativo, ma di dividerlo con tante persone di buona volontà.



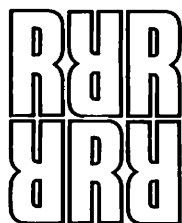
il tempo della riflessione

LA SITUAZIONE

LA COMUNICAZIONE

NELLA CITTÀ

di Antonio Nanni



1. Metropoli e incomunicabilità

Centro e periferia, integrazione ed emarginazione, conformismo e trasgressione, normalità e devianza, ordine e caos, quartieri residenziali e borgate, giovani "in" e giovani "out", figli di papà e bande del sottoproletariato, sport e droga, opulenza e miseria, gente sana e gente malata, divertimento e sofferenza, età verde e terza età. Che cosa non c'è nel labirintico tessuto sociale di una città post-moderna? C'è di tutto. Lo sciopero all'ospedale, l'incidente stradale, l'inquinamento acustico, la mancanza di verde, l'affitto che non si trova, lo sfratto in corso, l'applauso allo stadio, il comizio sulla piazza, la liturgia in chiesa, i bambini che corrono sulla strada, la criminalità sommersa. Da sempre si discute sui "mali della città". Anche nella Bibbia la città viene spesso dipinta a tinte fosche. Sembra quasi che gli agiografi volessero dire che Dio non ha mai guardato con simpatia alla nascita della città. E forse non aveva tutti i torti. Ma sta di fatto che la città ha vinto, si è affermata, è diventata metropoli, megalopoli...

Come rendere più visibile la città? Come trasformarla per renderla più conviviale, più a misura dell'uomo? Vivere nella città è diventata una fatica, un'impresa. Qualcuno non riesce proprio ad adattarsi e allora si autoemargina, altri vivono nella città so-

gnando la campagna, e allora diventano presto dei dissociati. Uno dei peggiori "mali" della metropoli industriale o post-industriale che dir si voglia è senza dubbio l'incomunicabilità. Nella città si corre spesso il rischio di vivere la propria esistenza nell'anonimato, nell'isolamento, nella solitudine, nell'atomizzazione. Si incontra tanta gente: per strada, in autobus, nei negozi, negli uffici, in chiesa, nel proprio palazzo, ecc., ma si "comunica" ben poco e forse, talora, con nessuno in maniera profonda ed autentica.

2. La comunicazione "effimera"

Gli assessori alla cultura per far comunicare i cittadini stanno prendendo l'abitudine di organizzare spettacoli, divertimenti e "circenses" vari, ma non sembra che ottengano gli effetti sperati. L'industria della comunicazione non produrrà forse mai una comunicazione interpersonale autentica. La cultura dell'effimero non può che produrre una comunicazione effimera. Ci vuole altro. Partecipare alla vita della città non deve significare assistere alla città-spettacolo. In questo modo il cittadino non comunica un bel niente e non diventerà mai protagonista ma solo spettatore passivo e plaudente.

Noi siamo del parere che la scuola debba impegnarsi, per quel che può, a contribuire a diffondere una "cultura della città" che formi i cittadini a saper leggere e a saper vivere la propria città.

I futurologi ci fanno sapere che nella società informatizzata di domani l'uomo vivrà nella città del computer. Centro e periferia tenderanno a fondersi. La metropoli post-industriale sarà una società terziaria. Sorgeranno nuove figure professionali. Allora anche l'ordine attuale dei mille "puzzle" che formano il mosaico metropolitano verrà ridisegnato. I Giapponesi hanno già elaborato il progetto "Computepolis", la città del computer. Cambierà il modo di essere a casa (telematica domestica), in ufficio (burotica), in fabbrica (robotica). Cambieranno i sistemi di trasporto e di comunicazione. Cambierà la gestione del potere. Il computer, ci dicono, farà miracoli. Ma noi crediamo che non sarà il computer, né l'informatica, né la telematica a farci superare il vero problema del cittadino

metropolitano: l'incomunicabilità. L'uomo non vuole solo premere pulsanti, manovrare tastiere, leggere sul display, ecc. ma comunicare se stesso ad un altro, dialogare, avere un rapporto interpersonale. Soltanto nella "città della comunicazione", che è una città conviviale, l'uomo potrà vincere la solitudine ed aprirsi agli altri per vivere la propria vita in una dimensione di comunione umana.

3. Il linguaggio della città

La città può anche essere "letta" e descritta come un complesso di sistemi comunicativi. L'ambiente urbano e metropolitano si manifesta come un cocktail di messaggi eterogenei e polivalenti. Pensiamo soltanto ad alcuni codici stabiliti come quello della segnaletica stradale o delle insegne pubblicitarie. L'universo ambientale può dunque essere interpretato anche come universo linguistico. Si potrebbe pertanto scrivere una "semiotica" della comunicazione nello spazio metropolitano (cfr. Paolo Castelnovi, *La città: istruzioni per l'uso. Semiotica della comunicazione nel progetto e nello spazio urbano*, Einaudi, Torino, 1980).

Leggere la città significa saperne decodificare il linguaggio, non solo architettonico e urbanistico, ma antropico e socio-culturale. C'è una città "ferma" (alberi, strade, giardini, palazzi, ecc.) e una città "mobile" (traffico, mercato, uffici, ecc.), una città di giorno e una città di notte, una città del centro e una città della periferia, una città funzionale e attiva e una città malconservata e in progressiva degradazione (si pensi ai "vichi" di Napoli, ai "quarti" di Palermo, ai "carruggi" di Genova). Tutto nella città può essere letto come un "segno". Viviamo infatti in una "città di segni", di indicazioni, di simboli, di insegne, di luci e di spettacolo.

4. Comunicazioni alternative nella città

Ci riferiamo al teatro, alla musica, alla danza e al mimo. A pensarci bene, queste forme di comunicazione e di espressione sono ben diverse dalla televisione, dal cinema, dalla radio e dalla stampa quotidiana o periodica. Esse sono forme di comunicazione alternativa in quanto veicolano contenuti di particolare qualità e richiedono una partecipazione diretta delle persone. Soprattutto i giovani trovano spesso nell'esperienza teatrale un'area di liberazione espressiva e uno spazio di elaborazione culturale. Al di là del teatro non può essere sottovalutata la grande forza di animazione e di trasmissioni di valori della "musica": quella vissuta dai giovani attraverso l'autoproduzione diletantistica, l'ascolto discografico, la frequentazione delle discoteche, ecc. Pur in ambiti più ristretti, non vanno dimenticate la danza e il mimo: essi esprimono certamente modelli di comunicazione sociale di alto livello, capaci di dare all'esperienza giovanile occasioni preziose di affinamento, di elaborazioni artistiche e culturali.

Teatro, musica, mimo, danza: si tratta di linguaggi, forme espressive, capaci di aggregare gruppi numerosi, di animare la vita nella città, di produrre cultura, di demassificare giovani e adulti.

5. Perché è "bloccata" la comunicazione nella città? Analisi di una situazione concreta

Roma, sesta circoscrizione, nella scuola media "Quintiliano" un'equipe di diplomande assistenti sociali, sotto la direzione della prof.ssa Maria Letizia Delmati, in stretta collaborazione con le assistenti sociali delle U.S.L., dell'U.T.R. e con altri servizi territoriali, hanno fatto un'indagine sulle condizioni socio-ambientali in cui la scuola è inserita ed opera. È un'ipotesi di lavoro che può essere trasferita in altri ambienti con estrema facilità. Per questo la proponiamo.

Dal punto di vista strutturale è possibile constatare sul territorio della VI circoscrizione:

1) *manca di strutture sociali comunali che promuovano la socializzazione degli abitanti;*

2) *manca di "zone verdi" con conseguente difficoltà di accesso per quelle poche esistenti e quindi situazione critica per i bambini che non hanno aree di gioco sane;*

3) *manca di centri sportivi comunali che consentano una attività a tutti gli abitanti della zona;*

4) *il massiccio afflusso di popolazione immigrata nel dopoguerra ha creato una inadeguatezza da parte della struttura edilizia a creare un ambiente di vita idoneo. Gli appartamenti sono piccoli, sovraffollati, concentrati in grossi nuclei. L'edilizia a carattere intensivo ha inoltre pregiudicato un corretto sviluppo della zona anche dal punto di vista ecologico.*

La realtà socio-umana-culturale e le problematiche dei cittadini della VI circoscrizione si presentano in tal modo:

accanto a famiglie in stato di estrema povertà ce ne sono di livello economico medio-borghese. Questa base economica costituisce forse il discriminante tra la popolazione del territorio e da questa infatti dipendono l'emarginazione e l'auto-emarginazione presente in modo rilevante.

Significativa è poi la *presenza di numerose famiglie di emigranti*. Ma spesso non sono le risorse economiche quelle che mancano, bensì la integrità familiare, la presenza di valori morali, di guide fondamentali. I ragazzi che frequentano la scuola ed hanno una disgregazione familiare, tendono ad evadere dalla famiglia rimanendo molte ore dopo la scuola in mezzo alla strada, facili prede di lavoro minorile e di piccola delinquenza. Ci si accorge che manca una vera e propria tradizione, una cultura cui riferirsi, in quanto i genitori di questi ragazzi sono sradicati "in toto" dal loro ambiente di origine e non si sono adeguati al nuovo ambiente, quindi non hanno più la cultura meridionale, senza però aver assimilato la cultura di Roma, rimanendo dei veri e propri emarginati. Tutto ciò si riflette sui ragazzi in maniera negativa con forte incidenza sul rendimento scolastico.

Sono ragazzi con buona intelligenza ma privi di basi linguistiche, culturali; carenti di affetto, di stimolazioni. Solo quando si vedono accettati per quello che realmente sono e vengono valorizzati, solo allora si nota un ottimo inserimento nell'ambiente.

Le famiglie che vivono dietro questi minori hanno

smarrito la consapevolezza dei ruoli e dei compiti di loro esclusiva competenza (per es., i ruoli di moglie o marito che nella loro differenziazione devono contribuire all'unità familiare). In alcune famiglie è possibile notare che, nonostante la gravità delle problematiche esistenti e vissute, si va incontro al divorzio con estrema leggerezza.

Ciò è dovuto in modo particolare all'adeguarsi della popolazione del luogo al tipo di mentalità consumistica prevalente nel mondo occidentale, nella quale conta "ciò che si ha e non ciò che si è".

Conseguentemente, quando i ragazzi presentano difficoltà nello studio, i genitori non li aiutano ma li indirizzano nel mondo del lavoro facendo loro capire che è meglio lavorare, guadagnare, avere, piuttosto che andare a scuola.

Anche la loro collaborazione con la scuola e con il servizio sociale scolastico è scadente perché sono convinti di essere perfettamente in grado di educare in modo adeguato i loro figli.

Realtà riscontrate...

a) Dal punto di vista *sociale*:

1) mancanza di socializzazione da parte delle famiglie (dipendentemente al fenomeno dell'immigrazione);

2) effettiva emarginazione e auto-emarginazione nel momento in cui l'individuo si sente emarginato al di là dell'effettiva consistenza di questa realtà (in dipendenza della diversa composizione socio-economica della popolazione della zona);

3) presenza di casi di alcoolismo;

4) presenza di casi di avviamento alla prostituzione (che generano a loro volta nuclei familiari incerti nella conformazione e casi di figli di madri nubili);

5) presenza di casi di droga in modo rilevante.

b) Dal punto di vista *familiare*:

1) casi di madri nubili;

2) numerosi casi di famiglie disastrose dal punto di vista istituzionale;

3) fragilità del rapporto tra coniugi;

4) situazioni familiari critiche dal punto di vista affettivo ed educativo.

c) Dal punto di vista *culturale*:

1) deprivazione linguistico-culturale che crea seri problemi di apprendimento da parte dei ragazzi;

2) esistenza di una cultura a se stante che non si caratterizza né si configura in nessuna forma istituzionale o strutturale nel territorio, da parte di questi nuclei immigrati, e conseguente atteggiamento contrastante rispetto ai valori, alle ambizioni, alle spirazioni del resto della popolazione nella cui cultura questi nuclei non si vedono rappresentati né integrati;

3) un livello di istruzione molto basso (per molti è limitato alla licenza elementare);

4) un adeguarsi alle forme di consumismo.

6. Piste didattiche

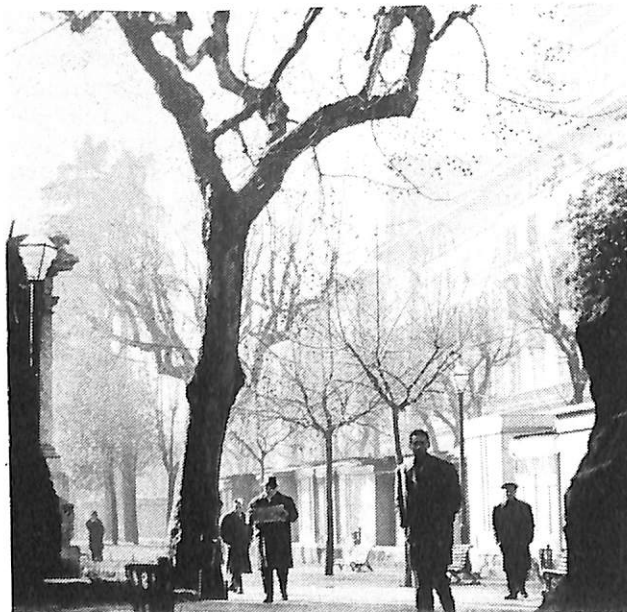
Si può partire dall'inquadramento storico della co-

noscenza della propria città. Ricostruzione della nascita e dello sviluppo urbanistico della città, prendendo le mosse da quelle emergenze storiche, artistiche, archeologiche ancora oggi visibili. Molti ragazzi, infatti, non conoscono a sufficienza la città nella quale vivono, soprattutto non ne intendono la dimensione temporale, la stratificazione attraverso i secoli. Si potrebbe, per esempio, far visita ad un quartiere cittadino nel quale distinguere le varie fasi successive dell'evoluzione urbana e degli eventuali insediamenti di nuovi gruppi sociali (es. immigrazione). Le interviste agli abitanti sulle loro condizioni di vita, sulle tradizioni, sulle feste, sui costumi, sui valori, sui loro sistemi di comunicazione, ecc. potrebbe essere un'esperienza didattica interessante e costruttiva. I ragazzi devono "saper leggere" la propria città, saper comprendere la problematica storica, i circuiti comunicativi, la distribuzione del potere, le dinamiche di conservazione e trasformazione.

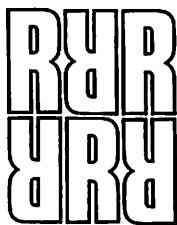
È questo, ci sembra, un modo per riappropriarsi concretamente della città e il primo passo per impegnarsi a renderla più vivibile.

INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

- 1) BENEVOLO L., *Storia della città*, Laterza, Bari, 1975.
- 2) BRUZZONE M.G., PACE G.M., *La città del futuro*, in "L'Espresso", 19 giugno 1983, pp. 58-73.
- 3) P. CASTELNOVI, *La città: istruzioni per l'uso. Semiotica della comunicazione nel progetto e nello spazio*, Einaudi, Torino, 1980.
- 4) FIORE C., *La città del computer*, in "Dimensioni Nuove", n. 2 (1983), pp. 12-16.
- 5) GIOVENALE F., *Come leggere la città*, La Nuova Italia, Firenze, 1977.
- 6) McLUHAN M., *La città come aula*, Armando, Roma, 1980.
- 7) C. MEIER, *Teoria della comunicazione e struttura urbana*, Il Saggiatore, Milano, 1969.



Il problema del cittadino della megalopoli: l'incomunicabilità.



Componente
Pedagogica

UN PROGETTO DI EDUCAZIONE NAZIONALE IN PROSPETTIVA SUPERNAZIONALE

di Claudio Economi

L'educazione sociale

Nessuno ormai nega lo stretto legame che intercorre tra l'educazione ed i fatti sociali. Il Durheim, uno dei fondatori della sociologia moderna dà la seguente definizione di educazione: *"L'educazione è l'azione esercitata dalle generazioni adulte su quelle che non sono ancora mature per la vita sociale. Essa ha per oggetto di suscitare nel bambino un certo numero di stati fisici, intellettuali e morali, quali gli sono richiesti dalla società politica nel suo insieme e dall'ambiente sociale al quale egli è particolarmente destinato"*.

Certamente tale definizione è molto riduttiva perché, "in primis", subordina i fini dell'azione educativa alla volontà della "società politica", quale si realizza nello stato, proprio di ogni singola nazione; "in secundis", non è affatto in armonia con un disegno d'educazione integrale della persona dell'educando che, progettando la propria vita, secondo le linee di un'educazione permanente, la orienti secondo la consapevole e responsabile assunzione di una gerarchia di valori.

Un'altra definizione dell'educazione che, pur non eliminando la componente delle aspettative sociali, salva le esigenze della persona non subordinandola, così, ad un ideale statuale, ci sembra essere quella della Ligue internazionale d'éducation nouvelle, i cui principi furono stabiliti a Nizza nel 1932: *"L'educazione consiste nel favorire lo sviluppo più completo possibile delle attitudini di ogni persona, sia come individuo sia come membro di una società retta dalla solidarietà. L'educazione è inseparabile dall'evoluzione sociale; essa costituisce una delle forze che la determinano. Il fine dell'educazione e dei suoi metodi devono essere costantemente riesaminati a mano a mano che la scienza e l'esperienza accrescono la nostra conoscenza del bambino, dell'uomo, della società"*.

In questa definizione è contenuto quanto, attualmente, di meglio si possa dire sui rapporti tra educazione e società:

a) *educazione integrale della persona*; b) *educazione dell'"homo socialis"*, per una società solidale al suo interno e, di conseguenza, al suo esterno, in quan-

to, se si è "buoni patrioti", probabilmente si è anche "buoni cittadini del mondo"; c) *"scrutinio scientifico e significanza vitale: scienza e saggezza"*, cioè vaglio critico della "tradizione" intesa "nel senso di accumulazione storica significativa di pensiero" (C. Scurati), e, dunque, capace di essere, per il presente, una trasmissione valida dalla quale attingere indicazioni per il futuro.

Dalla educazione sociale all'educazione nazionale

Da quanto detto, emerge la necessità di chiarire i concetti di società, stato, nazione, e di considerarne le implicazioni pedagogiche.

Diverse sono le accezioni del termine società:

a) come concetto complessivo, nel senso di "umana società", portatrice della cultura; oppure come "umanità socialmente collegata" e dunque intesa: 1) o come meta ideale di un'aspirazione morale (idealismo); 2) oppure come meta di una naturale evoluzione dell'umanità nel processo storico dialettico (marxismo);

b) come "compagine sociale" che ha una particolare determinazione spazio-temporale (es. le corporazioni di mestiere del XIV sec.);

c) come associazione o organizzazione, fondate su legami d'interesse all'interno dello stato;

d) come "sistema" in cui la comunanza o convergenza di interessi e di bisogni (propri di una determinata cultura) favorisce la formazione di gruppi sociali che stabiliscono relazioni di cooperazione, di coordinazione, di solidarietà, di interdipendenza, tra loro, dando così origine alla società (A. Agazzi).

Ora, l'ultima accezione (d), rende ragione ad una concezione della società non particolaristica, ma neanche idealistica, bensì intesa come un "ordine" articolato secondo "corpi intermedi", quali: "famiglia, chiesa, stato, istituzioni ed organizzazioni"; ognuno, dei quali, attuanti proprie finalità interagenti, perché concorrenti al soddisfacimento delle esigenze-aspirazioni della persona e del bene comune (A. Agazzi).

Pertanto, in una concezione personalistica dell'uomo e dunque della società, intesa come "communitas vitae", lo stato non è l'hegeliano "Spirito Oggettivo", la norma etica cui l'individuo deve sottostare, annullando radicalmente il valore della persona ed ogni valore ad essa relativo. Esso si qualifica, invece, come l'"ordinamento giuridico territoriale sovrano" (Romano) che si pone, al pari di altri corpi sociali intermedi, al servizio di un popolo, cioè di un'unione di cittadini che non hanno in comune solo il territorio ma anche i valori etnici (razza, lingua, religione; storia, patrimonio morale ed intellettuale), su cui si fonda la nazione. Se la società, perciò, è il grande "sistema" che accoglie in sé lo stato come un corpo intermedio, anche se fondamentale, essa non si identifica con lo stato, ma, in caso, tende, nelle manifestazioni individuali e, dunque, originali di un popolo, a coincidere con la nazione, cioè con i valori culturali propri di quel popolo. Ora, se, oggi, l'educazione è chiamata, più di ieri, a promuovere l'assunzione di valori non contingenti e la libertà della persona, dovrà favorire,

fra gli individui di una nazione i seguenti fondamentali obiettivi:

— una formazione per la nazione, cioè inserire, ai vari livelli, l'individuo nella collettività nazionale perché, così, "cooperi alla formazione, al mantenimento e allo sviluppo della nazione";

— la realizzazione del primo obiettivo, attraverso la presa di coscienza delle caratteristiche culturali di un popolo e, dunque, dei valori nazionali "potenziando così il sentimento dell'unità, fedeltà e gratitudine nazionale" (interessanti sono ad es. le tipologie dei "caratteri nazionali", quali sono quelle offerte da E. Spranger sulla nazione tedesca, da W. Dibelius su quella inglese, dal V. Gioberti per l'Italia, ecc.);

— l'acculturazione di valori culturali di diversa origine ma presenti nel panorama culturale della propria nazione, allo scopo di favorire un'integrazione culturale che non minacci l'unità culturale nazionale;

— la prevenzione di ogni tendenza al nazionalismo, attraverso la maturazione di uno spirito di "integrazione internazionale", promossa da un permanente controllo auto-critico del proprio "carattere nazionale", condotto, soprattutto alla luce delle "doti particolari" delle altre nazioni (F. Schneider);

— la valorizzazione della persona che in quanto "volume totale dell'uomo", cioè tensione fra le sue tre dimensioni spirituali, "vocazione", "incarnazione", "comunione" (E. Mounier), si ponga al servizio della nazione, non per subordinarsi ad un mero relativismo etico e sociale, ma, invece, perché la singola cultura nazionale assolva ad una funzione mediale: quella di essere, al pari delle altre, una "realtà storica comunitaria per sé insopprimibile e idea regolativa" (A. Agazzi) che, sulla base di valori comuni, sia capace di contribuire alla realizzazione di una "umana società".

Certamente l'ultimo obiettivo, se è stato riportato per ultimo, è però la prima finalità, in quanto il progresso-sviluppo di una nazione che non sfoci in nazionalismo, ma sia in direzione di una promozione integrale ed interagente di tutte le specifiche individualità nazionali, passa per un processo di personalizzazione e, dunque, di valorizzazione dell'uomo, a tutti i livelli.

Afferma, infatti, lo Scarpellini: "l'educatore che vuol formare a valori non contingenti e non vuole che la persona umana sia utilizzata come strumento di potere, dovrà condurre ad una visione accettativa dell'altro mediante il superamento degli schemi e pregiudizi di tipo razziale, nazionale, geografico e culturale". Tali pregiudizi costituiscono, pertanto, autentiche forme di difesa e di comodo nei confronti di valori culturali sentiti o come appartenenti a razze "superiori" e, perciò, irraggiungibili, oppure a razze "inferiori" e, dunque, disprezzabili.

Ora, furono proprio le rivelazioni del secolo scorso, da parte di alcuni etnologici (l'etnologia si incontrava con l'antropologia culturale ed alcune suggestioni sociologiche) a demolire il concetto pseudo-scientifico di "razze umane" e, dunque, di culture "superiori" (appartenenti alla razza bianca ed, in essa, a quella indo-europea di derivazione ariana) e di culture "inferiori" (appartenenti specialmente alla razza negro-africana).

Al concetto di "razze umane", rispondenti, più che mai, a concezioni economiche di sfruttamento o di infatuazioni intellettuali, si tese a sostituire, progressivamente il concetto di "famiglie umane", pari per dignità culturali, ma diverse per vocazione storica, "per missione". Ogni popolo, unità politica di una nazione, è, allora, una "famiglia umana", caratterizzata da una propria cultura in cui, afferma A. Agazzi: "convivono, "con-sistono" in un'unità inscindibile, un fondamento universale e strutturale di umanità, e delle espressioni differenziate e differenziatrici proprio in ciascuna popolazione e quindi di ciascuna correlativa cultura."

Concludendo, come non c'è un reale processo di educazione se esso non si fonda su un autentico rapporto tra soggetti, intesi come "identità differenziate"; così, non può esserci un'autentica educazione nazionale, se essa non si apre ad un'interazione tra le culture, poggianti su valori fondamentali comuni, che siano indipendenti da determinazioni spaziali, anche se si manifestino in forme diverse a seconda delle contingenze storico-ambientali (Ottaway).

Per alcune concrete piste didattiche da perseguire nella scuola dell'obbligo, si rimanda a:

1) C.M. SERSALE - C. ECONOMI: **Il ragazzo partecipe dell'umanità**, CEM 1980, pp. 59-69.

2) **Il fanciullo nella comunità umana**, CEM 1980.

BIBLIOGRAFIA ESSENZIALE

1) AA.VV., **Per un progetto di riforma della scuola di base**, Roma, 1979.

2) AA.VV., **Educazione e scuola nelle ideologie contemporanee**, a cura di G. Rovea, 1982.

3) A. AGAZZI, **Problematiche attuali della pedagogia**, Brescia, 1976.

4) A. AGAZZI, **Ordinamento dello stato italiano e della scuola**, Brescia, 1982.

5) Prefazione in F. RIZZI, **Educazione e sviluppo nei paesi del Terzo Mondo**, Brescia, 1981, pp. 5-35.

6) J. BRUNER, **Il significato dell'educazione**, Roma, 1971.

7) G. MIALARET, **Le scienze dell'educazione**, Torino, 1978.

8) A.K.C. OTTAWAY, **Educazione e società**, Roma, 1963.

9) A.S. RUGIU, **Storia sociale dell'educazione**, Milano, 1980.

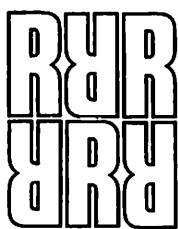
10) **Voce: Nazione, educazione nazionale**, a cura di F. Pogge-ler, in "D.E.P.", Torino, 1972; vol. III, pp. 783-85.

11) **Voce: Nazionalismo**, a cura di C. Scarpellini, "D.E.P.", Torino, 1972; vol. III, pp. 781-783.

12) **Voce: Società**, a cura di K. Haase, "D.E.P.", Torino, 1972; vol. V, pp. 315-318.



Difficile rapporto dei giovani con la città odierna.



**Componente
Psicologica**

PER LA CREAZIONE DI UNA PIATTAFORMA RELAZIONALE

di Rosanna Finamore Testa

La solitudine che serpeggia negli agglomerati urbani può sorgere da un superficiale e carente rapporto con il territorio, rapporto spesso labile e provvisorio, stabilito all'insegna dell'interesse e dell'utile personale.

Relazioni interpersonali superficiali possono condurre in essi ad un progressivo ma tenace convincimento: qualsiasi forma di comunicazione non è mai scevra da secondi fini, nella città non è permesso essere se stessi, né "mettere in comune" o "avere in comune" nulla. Ma alla radice del termine comunicare non vi è proprio qualcosa di "comune" a cui partecipare?

Quale beffa è quella della inautentica comunicazione: l'isolamento, con il carico di sofferenza proprio, si sostituisce alla condivisione, alla partecipazione, al dono di sé, ai dinamismi umanizzanti e liberanti.

Condurremo la riflessione in chiave di comunicazione interpersonale, non affrontando le problematiche relative al consumo collettivo delle informazioni, alle modificazioni in profondità dei caratteri e dei modi della conoscenza, operate dai mezzi di comunicazione di massa. Non escludiamo certo la loro incidenza, sotto vari aspetti quanto diremo sollecita anzi una coniugazione con le suddette problematiche.

IL MALESSERE URBANO DELLA COMUNICAZIONE

La città contemporanea occidentale è stretta dalla morsa della solitudine, in essa la folla è solitaria. Anche restringendo l'attenzione dalla città al quartiere, pensando al bambino e al preadolescente che vivono prevalentemente in esso, appare difficile pensare ad una comunità di vicinato; nel quartiere ci si imbatte sempre nella massificazione anonima, depersonalizzata, acuita talora dalla mobilità interna, dalla instabilità residenziale.

Nella società preindustriale, preurbana, gli uomini erano legati tra loro da forme di solidarietà profondamente e unitariamente coinvolgenti, gli incontri tra individui non erano occasionali e fuggevoli, investivano livelli di emotività profonda, l'individuo era conosciuto con la sua storia, sentiva di non potersi sottrarre al controllo sociale.

Oggi, nella città, l'uomo appare segmentalizzato, il suo impegno emotivo è sacrificato dall'urgenza razionalizzante degli scopi da raggiungere, egli è legato alla città da solidarietà parziali e differenziate a seconda dei luoghi d'incontro: lavoro, banca, scuola, pale-

stra, associazioni ricreative, chiesa, ecc.

La solidarietà, frantumata, è divenuta solidarietà di interessi e, come tale, è una continua minaccia all'unità dell'uomo e alle sue facoltà.

La città, da simbolo di modernità, di progresso, di ispirazioni, di universalità è divenuta simbolo di disgregazione, nodo di conflitti sociali, razziali, ideologici, di classe, focolaio di antagonismi, di particolarismi, di comunicazione malata, ghettizzata. Non a caso si parla di "malessere urbano", di "febbre da urbanizzazione, da metropoli".

LA COMUNICAZIONE COME CONFLITTUALITÀ ALIENANTE

In città l'interazione personale avviene all'insegna della diffidenza e dell'ostilità; la convivenza, depauperata dai segni dell'ospitalità, si esprime sempre più con quelli di una conflittualità negatrice, alienante.

Di per sé, sul piano psicologico, i conflitti sono ineliminabili dalla personalità, in quanto legati al concetto stesso di scelta; nelle relazioni individuali e di gruppo l'individuo può tuttavia trovarsi in situazioni conflittuali in cui reagisce ad una minaccia, ovvero sente quelle stesse situazioni come minacciose per lui.

Si può considerare come minaccioso "il pericolo sui bisogni fondamentali: umiliazione, reiezione, isolamento, perdita di prestigio, perdita di forza" (1), il soggetto può subire passivamente le dinamiche del senso di minaccia e nutrire inimicizia, ostilità verso persone che considera diverse da sé.

La paura della diversità, la ricerca di sicurezza ottenuta attraverso l'assolutizzazione di idee, esperienze, capacità, sentimenti propri rende estranei reciprocamente, inaridisce ogni possibilità di accoglienza, di confronto, di dialogo, di comprensione.

La logica dell'avere, del consumare, del possedere (2) domina la relazione non solo con le cose, ma anche con le persone, determinandone la loro strumentalizzazione; i processi di massificazione, premendo sui livelli quantitativi delle relazioni, mortificano le espressioni qualitative più autentiche della persona, quali le manifestazioni di creatività, di interiorità, di libertà, di ricerca di significato.

L'esperienza dell'amicizia stessa è talora vissuta come ricerca frenetica di relazioni sempre nuove, tesa a moltiplicare gli incontri, ma a non approfondirne nessuno.

La forza propulsiva di tali incontri è allora una continua fuga da se stessi, un'evasione delle preoccupazioni quotidiane, un'incapacità di dialogare con se stessi e con gli altri, un'anestetizzare il "vuoto esistenziale" (3) creatosi nella propria vita.

LE DIMENSIONI DEL COMPORTAMENTO RELAZIONALE

Studiando le strutture del comportamento relazionale, i ricercatori, pur distinguendo diverse dimensioni, ne propongono due principali: la dimensione "controllo" e la dimensione "emozionale", a cui può essere aggiunto l'aspetto relazionale "fiducia" (4).

a) La dimensione controllo

L'autorità e la competenza ne sono i momenti caratterizzanti, secondo le polarità dominanza-sotto-

missione. Oltre ai disturbi comunicativi insorgenti allorché uno degli individui assume autorità, superiorità ingiustificate rispetto agli altri, vi sono quelli emergenti da comportamenti competitivi, in essi si manifesta disaccordo sui ruoli e sul tipo di relazione da tenere, vi è competizione sui meriti e sulle competenze, alcuni giungono, alla fine, a dominare su altri.

Non vi sono, tuttavia, solo manifestazioni di dominio esplicite, sovente possono ritrovarsi, come latenti, in modi comportamentali di soggetti che risultano "manipolatori" e stabiliscono relazioni solo in funzione di propri bisogni e interessi. Sono "manipolatori" quanti "in una situazione sociale controllano se stessi e gli altri attraverso comportamenti che risultano illusori sia per se stessi che per gli altri" (5).

Il "dittatore" eccede in severità, in ogni situazione emerge dominando, la sua presenza in essa è determinante sotto ogni aspetto, la sua comunicazione è disturbata dalla direttività.

Il "debole" si mostra esageratamente sensibile, continui sono gli appelli alla sua insufficienza, la sua iporeattività limita l'interazione.

Il "calcolatore" non ricerca rapporti autentici, da pari, ma da ogni relazione, attentamente controllata, cerca di trarre personali vantaggi, ricorrendo anche a bugie, strategie, ad atti comunicativi di tipo difensivo.

Il "parassita" assume il ruolo di dipendente, pronto ad evitare qualsiasi decisione che comporti responsabilità ed impegni ma anche ad adulare quanti se li assumono.

Il "bullo" controlla la situazione con atti comunicativi che minacciano e impauriscono, può giungere anche alla crudeltà.

Il "gentiluomo" colpisce per i suoi atti estremamente gentili, cordiali, in ogni situazione e con ogni persona, essi sono però finalizzati all'acquisizione o al mantenimento di un potere personale.

Il "giudice" domina la situazione con veste sempre critica, mostrando la distanza tra la propria superiorità, competenza e quella altrui.

Il "protettore" si mostra intensamente preoccupato e costantemente interessato della situazione e delle persone, ma al tempo stesso impedisce una comunicazione responsabile, aperta.

b) La dimensione emozionale

L'accettazione incondizionata e, al suo opposto, l'ostilità costituiscono tale dimensione, che si interessa delle qualità e degli atteggiamenti di fondo della comunicazione interpersonale.

Le polarità positive della dimensione emozionale si possono variamente esprimere, oltre che di accettazione incondizionata (ROGERS), si può parlare di "fede nei valori e nel potenziale dell'altro" (GAZDA), di "rispetto, calore umano" (TAUSCH-TAUSCH).

Le polarità negative, veri e propri ostacoli alla comunicazione, sono le seguenti:

1) la mancanza di autostima, la sfiducia nelle proprie capacità, la paura di essere valutati negativamente che limitano o impediscono contributi personali;

2) l'assuefazione ad uno stile comunicativo: il soggetto, abituato a ricevere dagli altri valutazioni positive o negative, tenderà a confermare con la propria interpretazione la valutazione ricevuta;

3) la dimostrazione irrefutabile delle gratificazioni: per alcune persone non basta ricevere conferma di una valutazione positiva di sé, ma hanno bisogno di rassicurazione con prove dall'assenza di valutazioni negative. È frequente inoltre che la persona possa sentirsi valutata come incompetente e si chiuda allora in atteggiamenti rinunciatari o difensivi.

c) L'aspetto relazionale "fiducia"

Ogni autentica relazione interpersonale non può che attuarsi in un clima di fiducia.

Il comportamento fiducioso si avvale di diverse qualità:

— l'aspettativa che l'altro non tragga vantaggi utilitaristici dalla relazione, che non abbia secondi fini, che eserciti discrezione su particolari messaggi (secondo SORENO-BODAKEN);

— La consapevolezza che nella comunicazione ci si compromette reciprocamente, assumendo il rischio della "vulnerabilità" (secondo MILLAR-ROGERS);

— La scelta di essere persone vere, autentiche, non nascoste dietro ruoli o maschere, di essere una persona vulnerabile. Ricordiamo con E. Fromm che *"la persona che si sente un ego e il cui senso di identità è quello dell'identità dell'ego, vuole naturalmente proteggere ciò: se stessa, il suo corpo, la memoria, la proprietà e così via, ma anche le sue opinioni e le sue convinzioni che sono diventate parte del suo ego. Essa è costantemente sulla difensiva contro chiunque o contro qualsiasi esperienza che possa turbare la permanenza e la solidità della sua esistenza fossilizzata. Invece la persona che si concepisce non come soggetto che ha ma come soggetto che è, accetta di essere vulnerabile. Niente le appartiene, se non il fatto che è perché vive"* (6).

Sul piano operativo si potranno proporre i seguenti obiettivi:

— accettare se stesso, attraverso una corretta percezione delle qualità e dei limiti propri;

— accettare il proprio ruolo di ragazzo/a, per il preadolescente significa pervenire alla scelta eterosessuale, integrando la sessualità in un progetto di vita;

— esprimere la propria autonomia personale, opponendosi alla morsa dei condizionamenti;

— passare dalla conoscenza di sé a quella delle cose, del mondo, della realtà che trascende l'uomo e che lo chiama ad espandersi;

— superare scelte impulsive od orientate ad un utile immediato, per aprirsi ad una visione progettuale di sé;

— impegnarsi in una ricerca di senso della propria vita, abbattendo i limiti del qualunquismo, del fatalismo, della banalità, del fanatismo.

(1) A.H. MASLOW, *Motivazione e personalità*, Armando, Roma 1973, p. 193.

(2) E. FROMM, *Avere o essere?*, Mondadori, Milano 1977.

(3) V. FRANKL, *Alla ricerca di un significato della vita*, Mursia, Milano 1980.

(4) H. FRANTA - G. SALONIA, *Comunicazione interpersonale*, Las, Roma 1979, pp. 37-42.

(5) E.L. SHOSTROM, *L'uomo il manipolatore*, citato da H. FRANTA - G. SALONIA, p. 163.

(6) E. FROMM, *La rivoluzione della speranza*, Universale Etas, Milano 1978, p. 80.

EDUCAZIONE ALLA PACE NELLA SCUOLA

di Daniele Novara e Lino Ronda



Riprendiamo e concludiamo lo svolgimento dei "contenuti e metodi" relativi all'obiettivo a lungo termine C.: Educhiamoci al disarmo vero e totale, nel contesto di una programmazione di educazione alla pace nella scuola.

C.5 INFORMIAMOCI SULLA POTENZA DISTRUTTIVA DELLE ARMI ATTUALI

1) Analizzando le guerre in corso, o combattute negli ultimi anni, possiamo scoprire concretamente quali sono i sistemi d'arma attualmente più usati. Possiamo distinguerli in:

- armi convenzionali;
- armi chimiche;
- armi ad alto contenuto tecnologico;
- a queste si aggiungono gli armamenti atomici e le armi per la guerra nello spazio.

Utilizzando il materiale fornito dall'insegnante, utilizzando inoltre dati, informazioni ecc. ricavati dai giornali e riviste, dopo aver diviso la classe in 5 gruppi, elaboriamo, a seconda degli armamenti, 5 diverse schede che contengano questi elementi:

- a) quali armi appartengono a questo gruppo;
- b) come si usano queste armi;
- c) chi usa queste armi e chi impartisce l'ordine di usarle;
- d) quanto costano;
- e) da chi vengono costruite;
- f) quali effetti distruttivi producono (sugli uomini, sull'ambiente, sulle cose).

2) Tutti assieme analizziamo attentamente la nostra regione: su una grande cartina segniamo i probabili obiettivi bellici di un solo gruppo di armi, ad esempio quello chimico.

Chiediamoci perché potrebbero essere scelti quegli obiettivi; quale tipo di distruzione causerebbero; quali conseguenze ne deriverebbero per gli uomini, per l'ambiente, per i beni materiali.

Prepariamo una relazione con descrizioni, dati, calcoli, percentuali ecc.

3) Discutiamo in classe sui risultati emersi dalle ricerche svolte; possiamo mettere per iscritto le nostre considerazioni ed inviarle alle autorità cittadine, a giornali, riviste...

Sempre sui risultati emersi dalle nostre ricerche, riflettiamo assieme ad altre classi della scuola: impegniamoci ad inventare un gesto che possa richiamarci e richiamare ad altri l'orrore dell'uso delle armi, per esempio l'esposizione nell'atrio della scuola di frasi o

slogans contro la guerra, di dati, sulla distruttività delle armi...

4) Prepariamo una drammatizzazione su questi argomenti (una possibilità di realizzazione può essere quella di seguire lo schema del notiziario televisivo: notizia, immagini, interviste, commenti).

Questa drammatizzazione potrebbe essere inserita nel recital che viene proposto nell'obiettivo a medio termine C.10.

C.7 QUALI FORME SI È DATO L'UOMO PER EVITARE LA GUERRA

1) Cerchiamo notizie e prepariamo una scheda sugli uomini che nel corso della storia hanno cercato di proporre soluzioni pacifiche, tipo organizzazioni tra nazioni, per evitare la guerra (es. Erasmo da Rotterdam, Voltaire, Rousseau, Kant...).

2) Limitiamo la nostra indagine alle organizzazioni tra nazioni sorte negli ultimi decenni per evitare e prevenire la guerra:

- a) Società delle Nazioni:
 - quando è sorta?
 - chi vi faceva parte?
 - per quali motivi è sorta?
 - quando terminò di esistere?
 - differenti versioni sulla fine della sua attività;
- b) O.N.U.:
 - quando è sorta?
 - perché è sorta?
 - quali nazioni ne fanno parte?
 - quali organizzazioni comprende?
- 3) Analizziamo come opera l'O.N.U.



Ci lasciamo alle spalle distruzioni del passato per incamminarci verso nuove distruzioni?

Dividiamo la classe in 3 gruppi: ogni gruppo analizza l'intervento dell'O.N.U. in 3 situazioni diverse, sulla base degli articoli di giornali. Ogni gruppo può sintetizzare l'intervento dell'O.N.U. secondo questo schema: a) fatto b) tipo intervento (quando? su sollecitazione di chi?), c) esito dell'intervento d) motivi del successo o dell'insuccesso dell'intervento.

Confrontiamo il risultato dei 3 gruppi, riportiamo la sintesi di tutta la nostra ricerca su un grande cartellone che esponiamo in un posto visibile a tutti.

4) Pensiamo ad altre forme per evitare le guerre.

Cerchiamo per esempio informazioni o qualcuno che parli della DIFESA POPOLARE NON VIOLENTA.

Immaginiamo di essere all'O.N.U. e di dover fare proposte al resto delle nazioni per evitare le guerre. Raccogliamo questi risultati, sia individuali che collettivi, e per concludere inventiamo un gioco o un racconto o prepariamo una pantomima.

C.9 QUALI PROPOSTE SI CONOSCONO IN VISTA DEL DISARMO

1) Ciascun alunno prova a scrivere, senza compiere preventivamente alcuna ricerca, quello che conosce attorno al disarmo e lo comunica agli altri compagni.

2) Divisi per gruppi, prendiamo contatti con partiti, organizzazioni sindacali, associazioni religiose, per conoscere le loro proposte nei confronti del disarmo, cercando di fare a tutti le stesse domande.

Sintetizziamo le risposte in gruppi di proposte simili.

Trascrivendo le proposte su cartelloni murali, discutiamo fra di noi le differenti posizioni e cerchiamo di capire perché vengono assunte. La discussione dovrebbe far emergere i dubbi, sorti all'interno della classe, concernenti il disarmo.

3) "Se tutti desiderano la pace, perché non si è ancora giunti al disarmo?". Poniamo questa domanda alle persone che incontriamo per strada o in altri luoghi d'incontro e con il registratore riportiamo le risposte.

Sintetizziamo e cataloghiamo le risposte ricevute. Riflettiamo collettivamente su queste risposte.

4) Invitiamo un "esperto dei problemi del disarmo" appartenente a un movimento pacifista, chiedendogli innanzitutto di aiutarci a chiarire i dubbi che sono sorti all'interno della classe e, poi, di farci una breve rassegna storica sullo sviluppo dell'idea del disarmo.

Assieme a lui decidiamo cosa possiamo fare, concretamente, noi, scolari, per il disarmo.

5) Ciascun alunno scrive, dopo tutto questo approfondimento, quali potrebbero essere le sue proposte circa il disarmo.

Compiliamo un documento che riporti brevemente il lavoro svolto e le proposte emerse nella classe che riteniamo più significative o attuabili. Spediamo questo documento al Presidente dell'ONU, al Presidente della Repubblica, al Presidente del Consiglio dei Ministri, al Ministro della Difesa e a quanti altri riteniamo più opportuno.

C.10 ANALIZZIAMO LE CONSEGUENZE ECONOMICHE E SOCIALI DEL DISARMO NELLO SVILUPPO DEI POPOLI

1) Confrontiamo, nel bilancio del nostro Stato, i fondi destinati al Ministero della Difesa, al Ministero della Sanità e a quello della Pubblica Istruzione. Se è possibile, cerchiamo le variazioni che hanno subito questi fondi negli ultimi anni.

Discutiamo assieme i dati.

2) Un paese che non ha spese militari per l'esercito è il Costa Rica, nell'America Centrale. Confrontiamo i dati del Costa Rica con quelli di una nazione della stessa zona geografica (ad es. El Salvador, Honduras, Guatemala) che invece sostiene spese militari.

Cosa scopriamo? Discutiamone assieme.

3) Senz'altro abbiamo osservato che i soldi che non vengono utilizzati per le armi possono venire utilizzati per servizi di pubblica utilità. Passiamo alle "corrispondenze". Ad es.: quanti chilogrammi di pane corrispondono al prezzo di un fucile? Quanti posti letto d'ospedale corrispondono a un cannone? Quante scuole a un missile? ecc.

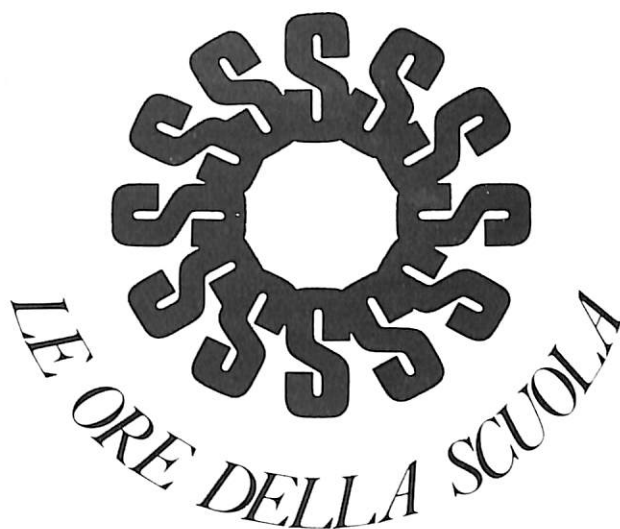
Illustriamo le corrispondenze su un grande cartellone ed esponiamolo nella scuola. Riusciamo ora ad inventare un gioco con queste "corrispondenze"? Invitiamo tutti i bambini a giocare.

4) Alla fine di questo obiettivo a medio termine potrebbe essere realizzato un recital con canzoni, letture, poesie, drammatizzazioni in cui viene presentato ed esposto tutto il materiale raccolto durante lo svolgimento dei «contenuti e metodi» precedenti.

Infine si propone la realizzazione, con il materiale e le tecniche artistiche che si ritengono opportuni, di un "monumento alla pace e al disarmo" da presentare alla cittadinanza collocandolo in una qualche piazza.



Appelli di pace sempre inascoltati.



AREA GRAFICO-FIGURATIVA

LA CITTÀ

TEATRO DI GUERRE

di Maddalena Knerich



La storia degli uomini è purtroppo anche storia di guerre. Non c'è popolo che non le abbia conosciute, di cui non sia stato vittima o provocatore e nonostante tutte le esperienze negative gli uomini continuano oggi, come ieri, a provocarle e a subirle. Per questo non c'è da meravigliarsi se le figure dei guerrieri, delle armi, degli assalti entrano nell'arte di tutti i popoli. Si direbbe che c'è quasi un compiacimento nel ricordarle, nel preparare, oltre che le armi, sofisticate armature preziose come gioielli, non solo per il materiale usato nel comporle, ma per la lavorazione sottile, acuta, originale e sempre nuova con cui sono composte.



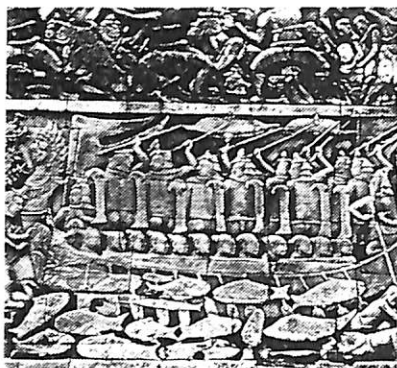
Basterebbe osservare questi due guerrieri in ceramica invetriata della Nelson Gallery di Kansas City per rendersene conto. Qui l'arte cinese dell'epoca dei SUI ha voluto dare un saggio della raffinatezza delle armature della sua epoca riservate certamente per i condottieri. L'elmo della prima diventa quasi una aureola di protezione e dona terribilità al personaggio. Chiuso nella sua corazza ci dà l'idea dell'avanzata capacità di chiudere come in una guaina il guer-

riero che se la sente inerente al corpo pur lasciandogli libertà di movimento. Varrebbe la pena di confrontarle con le corazze che ormai ricompaiono nei nostri musei per scoprirne le somiglianze e le differenze. Sentiamo la maglia di ferro sottostante che è più lunga della corazza e ci meraviglia la tunica lunga fino ai piedi di entrambi.

Il secondo guerriero ci presenta un elmo assai più simile a quelli di stampo europeo, semplificato, ma più adatto a salvaguardare l'uomo combattente. Forse la diversità era anche significazione di gradi e di responsabilità diverse nel loro ruolo.

Più che le forme esterne va sottolineato il realismo dei volti, la tipologia dei guerrieri, l'espressione viva del loro sguardo, il sorriso e le narici dilatate del primo. Forse erano statuette votive offerte alla divinità dopo il ritorno di campagne difficili.

Nel cuore della giungla indocinese, liberato da ogni invasione di essa con recenti lavori, esiste il cosiddetto Partenone Cambogiano costituito da un tempio, costruito nel XII secolo dopo Cristo e testimonianza di una civiltà straordinariamente florida della Cambogia e della dinastia KHMER che ivi ebbe per più di duecento anni la sua capitale e il suo tempio verso cui si dirigono ancora oggi gli abitanti per il capodanno, a rendere omaggio al dio e ammirare la ricchissima serie di rilievi che adornano le logge, le torri, i cortili e i saloni da cui è costituito. Le vicine rovine della città capitale dei re Khmer costituisce anche il recinto esteriore del tempio stesso.



Noi ci soffermiamo su un unico rilievo: è costituito da una giunca di aggressori Cham che ci fa pensare e ricordare quelle romane con l'ordine dei rematori fitti in basso e gli assalitori sulla nave. La posizione inversa dei due gruppi crea già movimento e drammaticità, le aste dei combattenti, l'intensità degli sguardi, il movimento delle braccia nel lancio sicuro delle lance sono documento vivo delle lotte e delle vicende storiche degli Khmer con i loro vicini orientali CHAM. Il gioco prospettico che riporta tutto in primo piano senza dare spazio e vita alla terza dimensione allinea le figure, ma non viene a mancare quel movimento che ogni assalto sottolinea e fa vivere. Concorrono a crearlo i pesci che si allineano anch'essi sotto la nave in direzioni diverse e in diverse dimensioni. Da notare l'acconciatura dei capelli, raccolti in chignon, dei rematori e l'elmo dei guerrieri che si ispira al fogliame della giungla. Il rilievo lascia pochi spazi vuoti, tutto è riempito, anche la prua porta una divinità gigantesca a protezione dell'assalto. Davvero la linea è il mezzo espressivo usato per ricordare l'avvenimento con una straordinaria vivacità narrativa, libertà di segno, ricchezza di movimento e di espressività reale e fantastica.

Prima della civiltà Maya nella zona nordica della Costa del Golfo del Messico si era sviluppata l'arte dell'area Huasteca di cui possediamo le prime figurine e dei bellissimi vasi. Il momento storico più prezioso per questo nostro studio è dato dal XII al XIII sec. dopo Cristo, che permette in momenti di pace di far nascere stele votive e figure di divinità che rappresentano i fenomeni naturali ad esempio "la stella della sera", la "dea del mais". Nel Museo nazionale di Antropologia di Città del Messico troviamo una figura di Guerriero, certamente di un condottiero, che si presenta in una rigorosa frontalità, appiattimento della figura portata su un unico piano sculto-

reo, dai volumi squadrati che tanto attraggono i nostri pittori e scultori cubisti.



È proprio una caratteristica dell'arte huasteca rappresentare le figure ignude, con le braccia incrociate e l'intera superficie del corpo con segni di tatuaggio ed elementi geometrici o a motivi animali o vegetali. Ci interessa allora particolarmente il nostro guerriero perché si differenzia per quel suo vestito a due tagli — corazza e gonnella — lavorati, per la borchia difensiva dell'ombelico, per l'elmo a cilindro sormontato da un cono e la raggera posteriore che oltre alla difesa doveva segnalare il punto focale del comandante. Quella semisfera allungata dona al tutto dignità e sacralità. Nella destra l'arma, la sinistra appoggiata al corpo in segno di fermezza e intorno al viso di lato una aggiunta militare con quattro fori a cerchio perfetto. Primitività di rappresentazione dei piedi nudi e delle mani. Interessante però il volto largo, incarnato, le narici dilatate, gli zigomi sporgenti ecc. Ciò che la geometria aveva fissato, quasi pietrificando il movimento e le forme, si sviluppa invece nel volto dove i piani modellano l'individuo, lo caratterizzano arricchendo di luci e di ombre la persona che diventa viva e parlante, ricca di umanità e di individualità.

Sempre nella Costa del Golfo nei pressi di Vera Cruz e di Huasteca gli Olmechi hanno lasciato numerose tracce della loro cultura; tra queste asce e palme che usavano per il gioco della pilota, ossia della palla e dei gioghi che indossavano per queste circostanze.

Meraviglia innanzi tutto il materiale usato per questi oggetti, dalla pietra comune alle pietre dure e alla terracotta. Risaltano inoltre sculture a tutto tondo o frontali i cui soggetti si ripetono con molta libertà con decorazioni di natura animale. Il rospo, il serpente a due teste, il giaguaro e figure umane danno quasi un significato simbolico a questi oggetti che pure riflettono momenti di distensione non sacrali.



L'ascia qui rappresentata risale al primo millennio dopo Cristo; e si presenta come formata da un volto di guerriero, il cui elmo si allunga per tutta la lunghezza dello strumento. Al primo sguardo il profilo marcato potrebbe essere quello di un soldato romano, se poi l'osservazione si fa attenta si distinguono le caratteristiche somatiche del messicano, le sopracciglia folte, il naso leggermente schiacciato, la bocca larga e le labbra tumide. La decorazione dell'elmo è a motivi geometrici, richiama

le greche divenute un po' meandriche certamente con significato simbolico.

L'opera ci svela una mano felice, precisa, sobria nella ispirazione e attenta alla figura umana, più che alla ricchezza decorativa che invece è sovraccarica in altre composizioni.

La città di IFÈ (Africa) fu centro religioso di grande importanza nel secolo XIII. Nel 1910 furono trovate una testa in bronzo e altre in terracotta, la cui impostazione fu paragonata alla scultura arcaica greca. Teste commemorative di regnanti o di personaggi di alto rango sono di dimensione quasi naturale ed il volto interamente coperto di una fitta successione di solchi, riferentesi forse a particolari tatuaggi.

Esaminiamo un busto di bronzo di questa Arte conservato nel British Museum di Londra. Certamente l'artista si è preoccupato fortemente di descrivere l'abbigliamento, gioielli, copricapo, pettorale che definivano la nobiltà e la carica del personaggio. Tuttavia tali elementi descrittivi di grandissimo rilievo estetico e che sono documento di gusto e di sapienza artistica, non ammorzano le forme di una eccezionale purezza costruttiva, in cui i volumi si susseguono in piani diversi con una morbidezza chiaroscurale di grande sapienza costruttiva. L'idealità dell'impianto si unisce al realismo ritrattistico del personaggio che assurge ad un tono di grande vitalità difficilmente realizzabili nella stessa opera.

Qui l'equilibrio delle due tendenze arriva ad una tale fusione che ha fatto parlare di classicità arcaica greca, anche se quest'ultima arte precede Cristo, mentre questa la segue di 16 secoli circa.



AREA GRAFICO-FIGURATIVA

LA DIMENSIONE ESTETICA DEL MESSAGGIO PUBBLICITARIO

di Laura Maria Presta



La presenza della pubblicità nello spazio urbano, ovvero, l'esistenza di uno spazio pubblicitario all'interno della città, s'impone alla nostra quotidianità distratta come un vero e proprio "paesaggio", integrato ed integrante. Il manifesto pubblicitario occupa un suo posto, una sua collocazione precisa, studiata, spesso possiede addirittura una sua cornice. Esso contribuisce insomma all'abitabilità di un ambiente umanizzato ormai senza residui, secondo il progetto di manipolazione del reale attuato dall'uomo mediante la cultura. Oltre all'effetto "rassicurante" (così lo definisce Enel) che indubbiamente esercita su di noi un panorama "civilizzato", recante impressi in sé i segni della nostra presenza e della nostra affermazione, riteniamo opportuno evidenziare il fenomeno di "autoconsistenza estetica" che interviene a caratterizzare sempre più di frequente il fatto pubblicitario. Assistiamo da qualche anno a questa parte ad una progressiva "defunzionalizzazione" del manifesto o dello spot pubblicitario, tanto che a volte faticiamo un poco ad individuare quale sia il messaggio che ci viene rivolto (il quale perde così di incisività), se non addirittura a capire quale sia l'oggetto reclamizzato. Immagini sempre più sofisticate giocate sulle sfumature delle cose e delle parole, a tal punto da distoglierci temporaneamente dal fine reale della composizione (quello di venderci un determinato prodotto) per fare una concessione all'innocenza del compiacimento estetico. È illustrativo a questo proposito il diverso livello di qualità delle realizzazioni pubblicitarie in rapporto al tipo di pubblico cui sono rivolte: più dirette quelle destinate al pubblico popolare, che fruirebbe con difficoltà di certi "bocconi pregiati"; splendide realizzazioni quasi esoteriche quelle pubblicate su certe riviste specializzate per un pubblico dal pa-

lato presumibilmente più raffinato. Al di là di questa distinzione interna è innegabile che il manifesto pubblicitario nella sua complessità di IMMAGINE + PAROLA stia lentamente guadagnando a sé il compito di veicolare dei valori estetici che troviamo sempre meno espressi in questo habitat umano rigorosamente e spietatamente funzionale (case alveare, edifici che generalmente non indulgono a ricercatezze e che ben poco concedono alla bellezza...).

La pubblicità, oltre al compito riconosciutole come "mass media" di produrre cultura, moda, mentalità, valori, offre quindi anche un gustoso riscontro del senso estetico di un'epoca; inoltre lo influenza e lo compendia in sé in modo spicciolo, "volgarizzando l'ineffabile". Così l'elemento retorico che traduce espressivamente lo scopo di imporre un certo oggetto all'attenzione del potenziale acquirente, pur ricoprendo un ruolo "dominante" nella strutturazione del messaggio, non s'impone a tal punto da ridurre la subordinazione degli altri fattori ad insignificanza. Col fenomeno pubblicitario degli ultimi anni ci troviamo di fronte ad una rappresentazione che lascia sempre più spazio all'affermazione gratuita dell'estetico, ridimensionando ad un nucleo centrale ma circoscritto l'esplicitezza della proposta, che rappresenta ancora il suo significato primo ed il suo fine ultimo.

Il pubblicitario è ormai raramente solo un tecnico, mentre aumenta la percentuale di operatori estetici provenienti dal mondo della regia televisiva o cinematografica, della musica, della fotografia, della pittura e della fumettistica (Echaurren, Pazienza, Altan...) cosicché ci troviamo a distinguere fra pubblicità e pubblicità d'autore, imposta quest'ultima ad una fruizione quasi demotivata rispetto ai contenuti del

messaggio pubblicitario. Il valore connotativo della rappresentazione subordina a sé quello denotativo, secondo un modello di rapporto che caratterizza propriamente il prodotto artistico nel quale, qualunque sia il linguaggio usato (musicale, linguistico, pittorico...), è impossibile ricondurre la rappresentazione ad un significato determinato ed univoco, come invece avviene nella comunicazione che si ripropone la trasmissione nitida e precisa di un'informazione.

La crisi stessa dell'arte contemporanea, la sua provocatoria ricerca di una dimensione "anestetica" (quando non addirittura "antiestetica"), il rifiuto da parte di certi artisti (Rauschemberg, Dine, Oldenburg, Warhol...) di differenziarsi dai tecnici di un periodo storico che non lascia spazi all'arte che non siano essi stessi contesi e strappati alla tecnologia, ci propone un interessante parallelo con questa pubblicità che defunzionalizza cose e parole, laddove il fine in vista del quale sono state poste resta comunque ben presente, affiorando prepotentemente a scacciare l'ingenua recezione del "mezzo" pubblicitario come fine a se stesso. Spesso, come sostiene Barthes, è proprio il testo linguistico a ricondurre l'immagine alla significazione di un contenuto determinato. Non dobbiamo dimenticare però come all'interno dello stesso testo scritto di frequente solo una parte minima richiami il prodotto reclamizzato (consentendo così di individuare in esso il motivo unico dell'esistenza stessa del messaggio) mentre per il resto la parte linguistica appare "operativizzata" poeticamente. Nella pubblicità come nell'arte quindi (anche se chiaramente abbiamo a che fare con strutture a dominante diversa) il linguaggio si "operativizza", cioè viene reificato ed elaborato come una cosa, ed il fare si "semiotizza", rende cioè espressivi gli oggetti, la realtà, al fine di suscitare l'impressione che definiamo "estetica". Per assurdo che possa sembrare, in alcuni casi lo stesso prodotto reclamizzato viene esaltato al di là della sua stessa utilità (come osserva Mariagrazia Margarito Santinato nel suo studio sulla pubblicità a scuola), viene cioè lasciato libero di poter richiamare alla mente tutta una serie di concetti dall'avvicendamento dei quali deriviamo l'emozione legata all'esperienza del fantastico. In questo senso possiamo forse affermare che certe realizzazioni pubblicitarie sono QUASI-ARTE, riuscendo (nonostante la zavorra di

una quantità superiore di mediazioni razionali rispetto al fatto artistico) a dischiudere uno spiraglio sul patrimonio di sensibilità proprio della

nostra epoca, laddove questa sembra incontrare sempre maggiori difficoltà ad esprimersi nella sublime "inutilità" dell'arte.



AREA INFORMATIVA: LE OPERE E I GIORNI

LA MISURAZIONE DEL TEMPO

di Piergiorgio Visentin
Gruppo Nuova Missione, Piacenza



Proseguendo le considerazioni di Lino e Cristina Ronda pubblicate sul numero 2 di CEM mondialità, è possibile vedere — e cercare di capire — come l'uomo ha cominciato a misurare il tempo.

È certamente difficile, nell'epoca del tempo misurato in microsecondi e della scoperta dell'omogeneità di tempo e spazio, capire le ragioni di una misurazione basata su fenomeni naturali ricorrenti sì, ma non certo con precisione assoluta, ma è altresì doveroso capire che le diverse misurazioni del tempo sono l'espressione

di concezioni filosofiche della vita per le quali non ha senso fare una graduatoria di migliore o peggiore.

È vero che molti popoli non hanno sviluppato una tecnica di misurazione del tempo, ma ciò non significa che presso questi popoli la cognizione del tempo sia inesistente. Significa solamente che un determinato tipo di calcolo corrisponde esattamente alle esigenze di struttura sociale di quel determinato popolo.

La più piccola parte di tempo misurabile con il verificarsi di fenomeni naturali ricorrenti è certamente il ripetersi di Luce-Buio-Luce cioè il giorno.

Il nostro giorno comincia nel mezzo della notte e sarebbe un inizio difficilmente percepibile senza la misurazione impersonale di un orologio, ma anche presso popoli tecnologicamente evoluti rimangono esempi di passaggio da un giorno all'altro de-

terminato dal fatto naturale; il sabato ebraico inizia al tramonto del venerdì e termina al tramonto del sabato.

Per determinare divisioni del tempo minori della durata di un giorno, presso i popoli illetterati si fa ricorso alle attività umane ricorrenti. È curioso notare come presso i Nuer (Sudan Meridionale), popolo di allevatori di bestiame, ci siano dalle 4 alle 6 del mattino tante divisioni del tempo quante in tutto il resto della giornata poiché le attività principali sono concentrate in quel periodo. Molto diffuse sono presso i popoli che utilizzano questo modo di misurazione del giorno espressioni come: "Quando il sole riscalda (mezzogiorno)" oppure: "Tornerò per la mungitura (sera)" dalle quali risulta evidente la connessione fra fenomeno naturale ricorrente (sole che scalda) e attività umane ricorrenti (mungitura).

Nonostante che alla notte siano collegate credenze religiose e convinzioni terrorizzanti è da un fenomeno notturno che si ha la determinazione di un altro importante segmento temporale: il ciclo lunare corrispondente approssimativamente al mese.

Se l'utilizzo del ciclo lunare come misurazione del tempo è un fatto riscontrabile pressoché ovunque (basta pensare al linguaggio dei pellerossa nei films western) il concetto di anno è diverso da popolo a popolo, secondo la regione della terra che questi popoli abitano.

Se a Malekula (Nuove Ebridi-Melanesia) il ciclo annuo è determinato dalla coltivazione degli ignami, nell'Asia Meridionale è determinato dalla periodicità degli utilissimi monsoni, nella zona equatoriale dall'alternarsi della stagione secca con la stagione delle piogge, dalle quattro stagioni nei climi dove queste si manifestano periodicamente.

Presso i Maenge (Nuova Britannia-Melanesia) ogni mese viene indicato come il periodo della fioritura di una determinata pianta e l'ultimo che non corrisponde a nessuna fioritura (da metà dicembre a metà gennaio) si chiama il periodo fra due fioriture.

Abbiamo visto che le divisioni del tempo inferiori al giorno (il periodo più breve determinato da fenomeni naturali) vengono riferite alle attività quotidiane ricorrenti. Allo stesso modo per i periodi di tempo più lunghi dell'anno i riferimenti fanno capo alla struttura sociale o comunque al modo di vivere delle persone.

Presso i Nuer l'esistenza di un uomo è scandita dall'appartenenza ad

una serie di classi. Ogni uomo dalla iniziazione passa ad una classe successiva dopo circa dieci anni e così via fino a che muore. I Mnong Gar (altipiani del Viet Nam centrale) localizzano i fatti del passato tenendo presente i tratti di foresta disboscata per la coltivazione. Ad esempio determinano l'anno dicendo: "Quando abbiamo mangiato la foresta di..." aggiungendo il nome della località. Ne consegue che ogni villaggio ha un modo diverso di determinare lo stesso anno essendo diversi i tratti di bosco utilizzati. Addirittura succede che un terreno abbandonato per l'esaurimento della fertilità diventi ancora bosco per il ricrescere della vegetazione, che venga di nuovo utilizzato e che quindi ad una stessa designazione corrispondano periodi di tempo diversi.

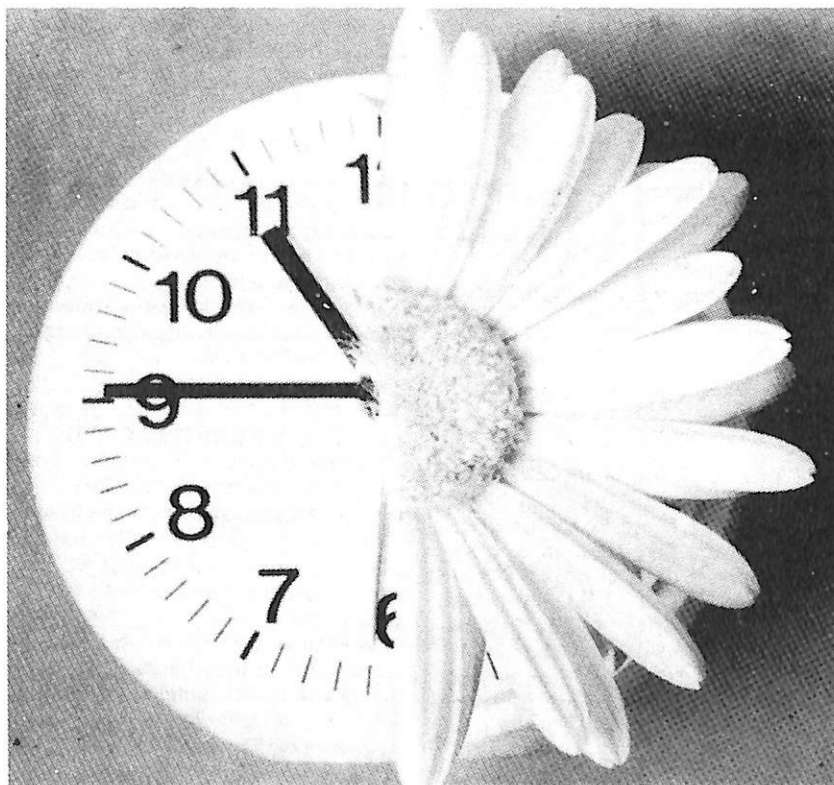
I riferimenti ambientali, geografici e astronomici hanno avuto grande importanza anche presso i popoli che hanno sviluppato misurazioni del tempo molto complesse e precise. Nell'antico Egitto il calendario risalente alla metà del secondo millennio A.C., il più antico a proposito del quale esistano dati adeguati, è basato sulle piene del Nilo e stabilisce una serie di festività determinate non da fatti astronomici ma dal computo dei giorni. Originariamente però sia in Egitto che nei paesi del

Medio Oriente il calendario era lunare, ma lo svilupparsi di attività economiche non legate alle condizioni del tempo suggerì la definizione di un mese civile di 30 giorni. Proprio l'osservazione che un anno di 360 giorni (30×12) non collimava con la piena del Nilo, piena annuale, portò all'aggiunta di 5 giorni al computo dei mesi ottenendo così un anno di 365 giorni molto vicino all'anno che conosciamo noi.

Lo studio astronomico ha evidenziato che la durata dell'anno, corrispondente al giro di rivoluzione della terra attorno al sole, è più lungo di 365 giorni e deve essere corretto con l'aggiunta di un giorno al mese di Febbraio nell'anno bisestile.

In ultimo occorre ricordare che sia in Medio Oriente che in Cina o nell'America precolombiana il possesso di conoscenze astronomiche specifiche non era appannaggio di tutti, ma è stato il primo elemento che ha portato alla formazione di élites sacerdotali che su queste conoscenze gelosamente custodite hanno basato il proprio potere sui rispettivi popoli.

(da Popoli Diversi "Calendario e calcolo del tempo" di Piero Matthey)

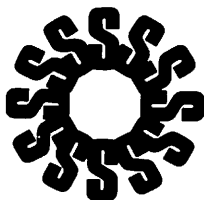


La misurazione del tempo tra tecnica e natura.

AREA INFORMATIVA:
CULTURE A CONFRONTO

LA CITTÀ E LA SCUOLA
IN GIAPPONE:
DUE TEMPI DELL'UNICA VITA

di Luciano Mazzocchi



LA CITTÀ LUOGO DEL
MERCATO

Anche in Giappone, chi attraversa una città, sia una metropoli di milioni di abitanti, oppure una delle tante cittadine di campagna la cui popolazione si aggira dai 50 ai 100 mila, non può non sentirsi frustrato nelle sue aspettative umane. Infatti davanti a lui sulla strada si snodano lunghe file di automobili che si muovono a rilento e ai lati, appesi agli edifici, sfilano lunghe file di insegne commerciali al neon. Di notte sembra un paesaggio fantasmagorico; ma il verde è quasi assente e mancano le piazze.

Sembra una contraddizione, eppure il giapponese così amante della natura, concepisce la città fondamentalmente come luogo di mercato. In città si va per vendere e per comperare. Interessante che "città" e "mercato" si scrivono con lo stesso ideogramma, anche se a volte le due lettere differiscono: "shi" e "ichi".

C'è posto per la scuola in una città "mercato"?

LA SCUOLA UN'ISOLA NELLA
CITTÀ

Se interroghi un giapponese sul posto ideale per costruire una scuola, ti risponde che è la zona verde, dove la natura vive spontanea, caso mai nei pressi della città per la comodità dei mezzi. L'ideogramma "Koo", che significa "scuola", viene scritto accostando l'ideogramma di "pianta" e di "incontro": quindi la scuola è l'incontrarsi di più persone in un boschetto. Lì i saggi cinesi trasmettevano la sapienza ai giovani.

Nelle città giapponesi ci sono anche scuole risucchiate dall'espandersi della città, sicché ora si trovano

nel bel mezzo di edifici in cemento armato. Anche in questi casi sfortunati, le scuole conservano un'ampia area di verde e nelle metropoli formano, insieme con i templi e i rarissimi parchi, le uniche zone dove gli uccelli continuano a cinguettare tra i rami dei pini o degli alberi di canfora.

Lungo le strade della zona che circonda una scuola viene issata una segnaletica speciale che indica al passante l'esistenza dell'ambiente scolastico e lo invita alla prudenza. La scuola poi è sempre recintata da un'alta siepe e a volte anche da un fossato. Nella sensibilità giapponese, la scuola non è una parte della città, ma è un'isola della città: una realtà extraterritoriale di sacro nel profano. Questa sensibilità diventa cultura, ossia modo di vita. Per esempio è interessante notare il saluto che gli studenti e gli insegnanti fanno all'edificio della scuola sia all'arrivo che alla partenza. Le donne fanno un inchino, gli uomini si tolgono il berretto.

Il berretto è parte integrante della divisa obbligatoria nella scuola. Anche l'uso dell'uniforme scolastica (usanza che dura fino alla fine delle superiori) manifesta il distacco tra il profano della vita cittadina e il sacro della vita scolastica.

Allora la città e la scuola sono due parallele che non comunicano tra di loro?...

P.T.A.: UN PRIMO LEGAME

P.T.A. significa: "Parents and Teachers Association". È una dicitura americana introdotta nel linguaggio giapponese, anche se il P.T.A. giapponese è assai diverso da quello americano.

All'inizio dell'anno scolastico, generalmente ai primi di maggio, dato che le scuole incominciano il 10 aprile, il preside della scuola invita tutti i genitori degli studenti a passare una domenica con gli insegnanti. Molti genitori partecipano tutti e due, altri solo il papà o la mamma. La matti-

nata è dedicata allo studio: si invita una persona che tenga una conferenza sull'educazione e introduca una discussione sull'argomento. Anch'io fui più volte chiamato in tali occasioni, non sotto il nome di missionario, ma sotto quello di "consigliere di educazione sociale", titolo che mi fu dato dal sindaco della città. Il pranzo è al sacco. Dopo il pranzo si passa all'elezione dello staff rappresentativo del P.T.A. e si fa un progetto di lavoro. Ho incontrato persone che hanno cambiato occupazione, pur di svolgere l'impegno di rappresentante di P.T.A. Tra l'altro questa carica è assai onorata in città.

Lo staff rappresentativo del P.T.A. lavora sodo e porta avanti un discorso di collaborazione con la scuola. Organizza un turno tra i genitori per garantire la sicurezza stradale ogni mattina e ogni pomeriggio, quando i ragazzi vanno e tornano dalla scuola. Durante la mezz'ora interessata, ad ogni crocicchio pericoloso, un genitore sta a sorvegliare il traffico. Dalla polizia riceve uno striscione che stringe al braccio, come segno del suo incarico.

Durante le vacanze estive, i genitori a turno aiutano l'insegnante di ginnastica per gli esercizi di nuoto nella piscina della scuola.

C'è un giorno durante l'anno in cui i P.T.A. di molte scuole organizzano un "bazar", ossia una vendita di beneficenza a pro della scuola. I genitori mettono a disposizione i loro talenti per preparare lavori di artigianato che venderanno al bazar: tessuti, filati, ceramiche, dolci, sotto-soia, ecc... Il giorno del bazar alcuni genitori "cuochi" improvvisano un ristorante nella scuola stessa in cui offrono una varietà di cibi. I biglietti per il ristorante sono già stati venduti in precedenza dai genitori stessi, una ventina cadauno. Tutto questo fa sì che il giorno del bazar i ristoranti della città si prendano una giornata di vacanza. Non avrebbero clienti, perché praticamente tutta la città si riversa nella scuola.

Spesso, nell'occasione del bazar, gli studenti gestiscono nelle aule scolastiche la mostra delle loro ricerche: disegni, composizioni, cartelloni, ecc... che presentano ai genitori e alla città.

IL QUARTIERE: UN SECONDO
LEGAME

"Buongiorno a tutti. ... Avviso: i ragazzi delle elementari nel recarsi a scuola stiano attenti nella via..."

perché a causa della pioggia si è formata una grossa pozzanghera. È prudente portare gli stivaletti..." Questo è il facsimile del saluto che ogni mattina alle ore 7.00 il capo quartiere trasmette agli abitanti del quartiere, tramite una piccola trasmittente che è collegata con tutte le case.

Era una sera, quando stavo per coricarmi sento echeggiare nell'aria la voce del capo quartiere. Per le case agglomerate vicino alla chiesa c'è installato su un palo un altoparlante che funziona da radio ricevente dei messaggi del quartiere. Aprii la finestra per captare il messaggio, che sempre viene ripetuto più di una volta. *"Buona notte. Comunico che sono stato informato per telefono che i nostri studenti che stamattina sono partiti per la gita scolastica sono giunti sani e salvi all'albergo della città di... Hanno mangiato con appetito e già sono andati a riposo, perché domani ripartiranno per... Tutti i ragazzi danno ai loro genitori la buona notte..."*.

Si trattava di una trasmissione straordinaria, dovuta all'occasione straordinaria della gita scolastica della scuola del paese.

La scuola è un'isola sacra che deve essere tenuta separata dal profano della città; questo però non toglie che essa viva nel cuore di tutti i cittadini.

"SEIJIN NO HI": IL PASSAGGIO DALLA SCUOLA ALLA SOCIETÀ

Il 15 gennaio è una delle pochissime feste nazionali giapponesi chiamata "Seijin no hi", ossia "La festa degli adulti", o meglio "L'iniziazione all'età adulta". I giovani che in quell'anno compiono 20 anni, l'anno in cui incomincia l'età maggiore in Giappone, si radunano in municipio per una cerimonia e un festino che la cittadinanza offre loro. Le signorine sfoggiano il loro primo kimono, regalato dai genitori. Il sindaco, dopo un discorso di incoraggiamento, dichiara questi giovani "adulti". Andranno al voto politico, saranno ritenuti capaci di autogestione familiare, ... finalmente potranno bere il sake e anche fumare. L'alcool e il fumo sono proibiti dalla legge fino ai 20 anni.

È abitudine che in questo giorno i neo adulti esprimano il loro ideale di vita. Per questo, dopo il festino offerto dal comune, solitamente si tiene una tavola rotonda tra i cittadini e i neo adulti.

Anche la televisione trasmette i migliori "Ideali" che i ventenni hanno espresso da tutta la nazione. C'è naturalmente anche un premio.

UNA CONSIDERAZIONE

A conclusione di queste considerazioni sulle comunicazioni tra città e sistema educativo giapponese, credo di poter affermare che nel subconsciente giapponese opera la convinzione che nella vita dell'uomo ci sono tempi diversi che vanno vissuti in modo e in luoghi diversi. C'è il tempo dell'educazione in cui il ragazzo apprende e il suo dovere è quello dello studio. Per questo la scuola deve essere uno spazio a se stante, separato dalla città, ove il ragazzo possa concentrarsi. C'è poi la vita cittadina o sociale che segue a quella scolastica.

Il passaggio dal primo stato al se-

condo è festeggiato con la stessa solennità di un matrimonio.

PISTE DI RICERCA

Trovi una differenza tra il sistema o la situazione dell'educazione giapponese e quella italiana?

La separazione che vige tra ambiente scolastico e ambiente cittadino in Giappone è sinonimo di disinteresse?

Ti posso aggiungere una mia duplice constatazione:

1) in Giappone non trovi nei crocchi delle strade gruppi di adolescenti o di giovani che passano il pomeriggio sfaccendati, mentre ne trovi tanti in Italia. Una constatazione positiva, non è vero?

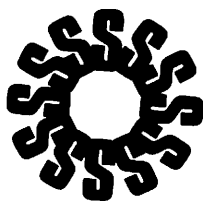
2) Eppure in Giappone non trovi nemmeno i giovani e le giovani che dedicano un anno o più della loro giovinezza al volontariato, mentre li puoi trovare in Italia. Perché?

AREA INFORMATIVA: CULTURE A CONFRONTO

LA FESTA ISLAMICA

MOMENTO FORTE DI COMUNITÀ

di Orlando Ghirardi



Il popolo islamico si distingue per due principali caratteristiche: da una parte lo spiccato senso dell'unicità di Dio e l'assoluta obbedienza dovutagli, e dall'altra il forte senso comunitario che lega profondamente tra loro tutti i credenti. Sono le due caratteristiche che più colpiscono nel primo impatto con la cultura islamica.

La prima caratteristica è più universalmente conosciuta perché su di essa insistono tutti i testi che trattano dell'Islam.

Ma in questo articolo vogliamo analizzare principalmente l'aspetto comunitario dell'Islam, come è visto nel Bangladesh.

Il mondo islamico si presenta fortemente monolitico e comunitario. Il legame profondo tra tutti i credenti è uno dei fondamenti della religione islamica. Viene istillato nel bambino fin dalla sua prima educazione.

Questo spiccato senso comunitario si apre in cerchi concentrici partendo dalla famiglia (che comprende più famiglie dello stesso lignaggio), al quartiere di città o al borgo di villaggio, a tutta la città per finire abbracciando le nazioni islamiche di tutto il mondo.

Questo senso di appartenenza dell'individuo alla comunità islamica investe tutti gli aspetti di vita quotidiana: tutti conoscono, si può dire, tutto di tutti; il modo preferito di passare il tempo libero è quello di intrattenersi a parlare degli avvenimenti della giornata o del quartiere con i vicini di casa; tutti possono fare affidamento in momenti di necessità sull'interessamento e aiuto degli altri, come pure i momenti felici di una famiglia sono condivisi da tutto il vicinato. Ciò che non esiste nella comunità islamica è l'anonimato così diffuso nel mondo occidentale, dove ognuno è sensibilmente geloso della propria vita privata e ogni interferenza è fortemente risentita e rifiutata.

In ambiente musulmano, viaggiare su un mezzo pubblico, che sono sempre affollati, vuol dire inevitabilmente avviare conoscenze e confidenze con nuovi amici.

Tutto questo esprime quanto sia forte nei musulmani il senso di fratellanza tra loro.

Gesù aveva detto ai suoi discepoli: "Voi siete tutti fratelli". Ma la cultura occidentale ha svuotato queste parole del loro significato. Non così per i musulmani: essi credono a questa realtà alla lettera e si comportano di conseguenza.

Questo non contrasta con la grande protezione con cui i musulmani circondano la propria famiglia da ogni estraneo. Questo anzi esprime un valido senso della graduatoria della fratellanza in cui la famiglia occupa di diritto il primo posto. Questo fa sì che la fratellanza non debordi e diventi indebita interferenza o violenza del sacro mondo della famiglia. Ma fuori della casa la fratellanza tra tutti i musulmani non ha altri limiti.

I momenti in cui questa fratellanza comunitaria si esprime in tutta la sua forza sono le festività religiose. Il mondo islamico dà molto risalto alle festività religiose, che hanno una netta precedenza sulle festività politiche o civili.

La più grande di esse è "Eid-ul-Fitre", che si celebra al termine del grande digiuno del mese di Ramadhan.

Tutto il mese è un momento di vita comunitaria, ma essa ha la sua piena manifestazione nel giorno conclusivo.

Il nome della festa significa: Eid = gioia e Fitre = amore. E questo esprime già di per sé le caratteristiche di questa giornata.

Al mattino presto ogni musulmano fa un bagno rituale e veste abiti nuovi preparati per l'occasione: normalmente un completo bianco di stoffa leggerissima (siamo in clima tropicale), un'ampia camicia che giunge fino alle ginocchia sopra pantaloni anch'essi molto larghi alle gambe, ai piedi sandali nuovi e in capo il copricapo bianco prescritto per i momenti di preghiera. Così preparato il capo famiglia si incammina, portando con sé tutti i maschi della casa, compresi i bambini più grandicelli, anch'essi in completo bianco, verso la piazza principale del paese o della città dove tutta la popolazione maschile del territorio si troverà riunita per la grande preghiera (le donne fanno i loro riti religiosi all'interno della casa).

In questo giorno tutto il territorio assume un volto nuovo: il bianco candore della popolazione che affolla le strade, le case adornate all'esterno con mille colori, le strade pulite. Tutto l'ambiente si ravviva di

gioia e serenità: il vociare allegro, i volti sorridenti, le strade affollate... il contagio della gioia si diffonde ovunque.

La preghiera comunitaria nella piazza è qualcosa di meraviglioso e di maestoso. Migliaia di uomini stretti fianco a fianco, in lunghe file orizzontali, tutti rivolti verso il luogo sacro, la Mecca, obbediscono all'unisono ai cenni dell'Iman che proclama all'altoparlante le parole sacre in arabo: "*Allàhu akbâr... Dio è grande. Testimonio con forza che non esiste dio se non il Dio. Testimonio con forza che egli è l'unico che non c'è nessuno associato a lui. Testimonio con forza che Maometto è il suo servo, e il suo inviato*", accompagnandole con gesti pieni di significato ripetuti di fila in fila, come onde che si rincorrono di un oceano, dall'assemblea.

Poi tutti si rialzano e inizia un turbine di triplici abbracci tra tutti i partecipanti che esprimono così la completa riconciliazione di tutti con tutti, come vuole la festività.

Vedere queste migliaia di uomini, giovani e anziani, che con occhi brillanti di gioia si scambiano l'abbraccio di pace si ha veramente il senso di quanto i musulmani sentano profondamente la loro appartenenza ad una grande comunità.

Finita la grande preghiera iniziano i preparativi per il banchetto, altro momento spiccatamente comunita-

rio. La grande piazza da luogo di preghiera si trasforma in sala da pranzo. Migliaia e migliaia di poveri sono oggi ospiti della comunità. Tutti in fila, quasi come per la preghiera, i poveri si allineano con i loro piatti di alluminio e aspettano pazienti che i capi della comunità portino il riso fumante, condito con specialità di carne e verdure e spesso seguito dal dolce (specie di yogurt dolce). In questo giorno nessun povero ha bussato inutilmente alla porta del suo fratello musulmano e questo ha permesso anche a lui, se non di comprarsi un vestito nuovo, almeno di adornarsi con qualche segno che manifesti che anche per lui oggi è un giorno diverso.

Neppure i non musulmani del posto sono esclusi da questa festa della comunità. Un momento particolare della giornata è dedicata a loro, normalmente il pomeriggio. Amici, conoscenti, compagni di lavoro cristiani, indu, buddisti sono invitati nell'atrio della casa del capo famiglia musulmano per condividere in amicizia una tazza di tè con dolci.

Il bambino che, docile, ha seguito il nonno o il padre in questi momenti intensi di vita comunitaria, impara così praticamente a vedere in ogni musulmano un suo fratello e ad educare il suo cuore all'apertura pacifica e gioiosa all'altro.



La preghiera, vincolo di unione nella comunità islamica.

IL GIOCO DELL'IDENTITÀ...

di Mario Bolognese - Attilio Lunardi



Il tema di questo mese si richiama idealmente ai moduli fondamentali e all'"alfabeto del corpo" di cui abbiamo parlato nel numero di novembre 1982, proponendo anche alcune idee-gioco e di animazione che possono benissimo inserirsi nel discorso attuale.

Ed ecco il gioco. Sempre seguendo il filone della fiaba "L'amore e l'alfabeto della paura" (fantasmizzazione dei moduli segnici ed alfabetici) anche il nome del bambino risulta "carico" di complesse fantasie proiettive.

L'"io", assunto nella sua interezza, con le sue pregnanze stratigraficamente dislocate, viene riassunto e dinamizzato dal nome?

Questo nome che in certe aree culturali in determinati periodi e circostanze non può essere pronunciato o non viene dato prima dell'iniziazione rituale, da noi, nella nostra cultura, riflette veramente le vibrazioni profonde da cui è energizzato?

Io ne dubito. Le nostre reti simpatetiche (in senso etimologico) sono troppo individualizzate e non riescono a pescare più in spazi allargati, a livelli comunitari. Fuori metafora i "buchi" della nostra rete comunicazionale sono proprio quei simboli devitalizzati, "interrotti", che non ci permettono di modularci in modo attivo e fecondo con gli altri. Quei simboli stereotipati che ormai stanno toccando non solo la "maschera esterna" ma anche la nostra stessa essenza che ci fa essere umani proprio perché ri-conosciamo e siamo ri-conosciuti dagli altri. È proprio il "simbolo interrotto" che crea questi "buchi neri" in cui finiamo, poveri gabbiani che si dibattono dentro una chiazza di petrolio...

E anche il nostro nome, maschera-totem gravida di segni e presenze, s'è banalizzato, diventando solo un'eco che ci rimanda, ingigantite, solitudini e assenze.

Chiedo scusa per questa lunga premessa ma posso assicurare che non sono solo divagazioni accademiche, astratte. Anche senza entrare nelle affascinanti ipotesi che vedono già il bambino sensibile (e corresponsabile?) del nome già nell'ultimo periodo fetale (quel nome "suonato" dall'affetto materno e che lo rende musicalmente, etimologicamente "persona"...), io stesso ho potuto verificare lo strano labirinto del "come mi chiamo". Brevemente ecco l'esperienza. In una prima elementare ho anagrammato e ricomposto fantasiosamente il mio nome (Mario Bolognese = Margeo Bisolone per la cronaca...) invitando i bambini a fare altrettanto. Margeo Bisolone, e tutti gli altri "profughi da nome" dovevano ritrovare la propria identità attraverso una serie di passaggi e di prove (varie situazioni fiabesche, a scelta) che ogni bambino sceglieva. Ognuno praticamente si inventava la fiaba del suo nome perso e ritrovato e ogni storia, registrata lo stesso bambino, veniva giocata con l'aiuto di tutti. Naturalmente, se a qualcuno dovesse interessare, ho la documentazione.

Ora propongo un gioco analogo (volendo si può sempre utilizzare e inserire anche la fiaba dell'anagramma, magari come uno dei giochi risolutivi). Ogni bambino scrive, o meglio pre-scrive il suo nome in vari modi, ma senza usare le lettere alfabetiche (per cui questo gioco va benissimo anche per le materne, anzi meglio). I vari modi consistono in quelle invenzioni-sollecitazioni di cui parlavo, annunciandole, nel numero di settembre.

Data la storia, prima di disegnare, i bambini avevano a disposizione del materiale non strutturato con cui erano invitati a "giocare" a vari livelli il disegno:

— legnetti geometrici (coni, cilindri, triangoli, parallelepipedi, quadrati, rettangoli, "ponticelli" come appare nel disegno, di vario colore e spessore);

— tessuti (foulards) a tinta unita, di vari colori e tonalità;

— corde animate;

— corde colorate normali (possibilmente dello stesso colore dei foulards);

— un lenzuolone gigante (praticamente due lenzuola matrimoniali cucite e rinforzate perimetralmente con un orlo);

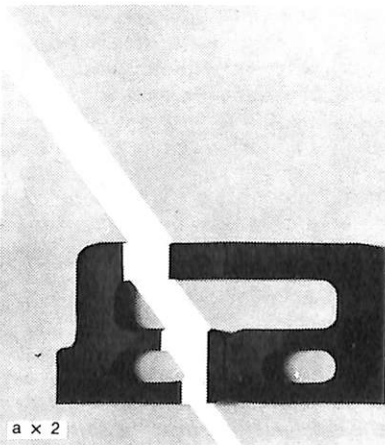
— lavagnette con pennarelli che si cancellano con le dita;

— un telaio, sempre con corde animate, per scritture simboliche e composizioni varie;

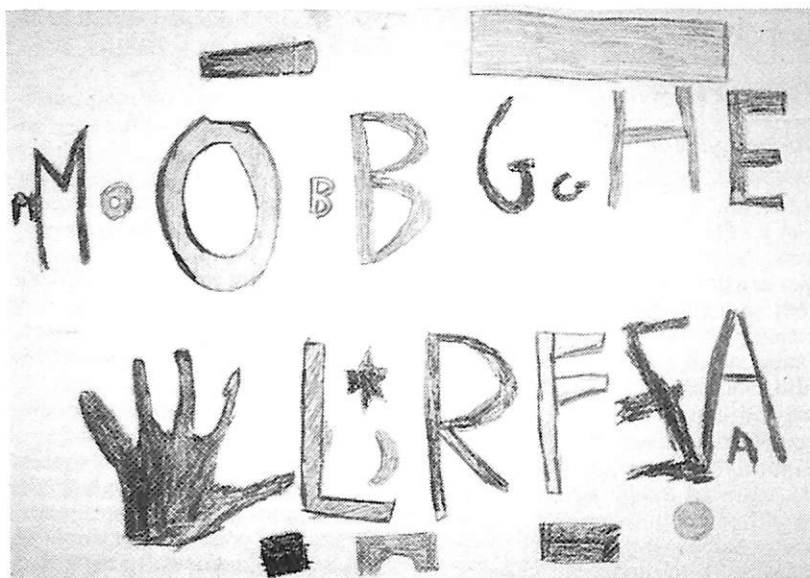
— naturalmente colori e possibilità tecniche varie (collage, etc.).

Con questo materiale i bambini erano invitati a fare "progetti" dei disegni oppure a usarli direttamente, "disegnando" con corde, foulards etc. Lo scopo, come detto nel numero di settembre, era quello di "disinquinare" il disegno, e quindi la stessa creatività del bambino, dai vari conformismi attivando simbolizzazioni — e quindi comunicazioni — nuove. Con questo stesso materiale i bambini, come dicevo, potrebbero essere invitati, giocando assieme agli insegnanti, a pre-scrivere il loro nome. Può essere sempre molto interessante far loro lasciare con vari colori e tecniche, l'impronta della o delle mani, in positivo o in negativo favorendo ogni altro "segno" segreto della loro identità. Da questo laboratorio sul "nome segreto" (forse si potrebbe chiamarlo così...) possono nascere infiniti dinamismi lucidi, deciflatori e di animazione. Sarà interessante verificare, dopo questa esperienza, che "peso" diverso assumerà, per ogni bambino, il proprio nome re-interpretato e re-iscritto. E il modo con cui produrrà nuovi e più significativi "segni" del suo esserci al mondo.

Mario Bolognese



Metafore alfabetiche.



Disegno di Debora, 7 anni e di Elisabetta, 6 anni. Sul retro scrivono: "Abbiamo disegnato delle lettere belle e delle lettere brutte e sotto abbiamo

fatto un disegno che vuole dire il bello". Il disegno nell'originale è a colori: varie gradazioni di rosso e poi giallo, blu e verde.

IMPRONTA-SEGNO-SIMBOLO-LETTERA

Si propone qui un complesso segnico che esemplifica l'evoluzione della comunicazione grafica:

— la mano quale impronta e presenza dell'unicità dell'autore, la misura stessa, la divaricazione e curvatura delle dita testimoniano una presenza che vuole lasciare un "segno", il "suo" segno;

— il quadrato, il ponticello, i rettangoli, il cerchio — segni primi di oggetti sparsi nello spazio — preannunciano il momento culminante della scrittura alfabetica. Momento questo ampiamente convenzionale e quindi mezzo di vasta comunicazione sociale;

— la stella e la luna appaiono come un momento metafisico nel contesto di affermazioni e di puntualizzazioni di un codice oggettivo.

Sulla pagina la lettera alfabetica, nella distribuzione alogica, assume un valore simbolico e autonomo quale segno grafico e si propone come segno-oggetto onde "lasciarsi giocare" con libertà assoluta e ottenere così continue suggestioni figurative e nuovi codici figuralinguistici.

I due piccoli autori, 6 e 7 anni, scrivono a didascalia del loro lavoro: "Abbiamo disegnato delle lettere belle e delle lettere brutte e sotto abbiamo fatto un disegno che vuole dire il bello". Bello e brutto, una affer-

mazione quindi di qualità estetica.

Anche se in realtà non sono bene distinguibili le lettere belle dalle lettere brutte, è possibile che le belle corrispondano alle lettere grandi e le brutte alle lettere piccole. Per cui è interessante notare che, nella sua proposta, il bello è più importante del brutto ed è curioso osservare che il colore non si diversifica affatto tra la grande A e la piccola A, o tra la grande G e la piccola G, per cui la funzione è soltanto di richiamo simultaneo nel confronto tra il segno importante-bello e il segno meno importante-brutto.

Da osservare ancora che le lettere grandi sono perimetrare in nero, onde evidenziare l'importanza del contenuto. A quanto detto sopra faccio seguire una nota di lavoro di una mia mostra sulle lettere alfabetiche intitolata "metafore", che, pur del 1970, mi sembra ancora opportuna per una indagine sul segno e sul linguaggio.

Attilio Lunardi
ottobre 1983

NOTE DI LAVORO

SEGNO SIMBOLO LETTERA LINGUAGGIO

SEGNO: risultato del gesto che diventa impronta. Di qui la sua origine spazio-temporale che è solo visivamente bidimensionale sulla superficie su cui appare; ma all'analisi

ritorna ad avere tutte le caratteristiche originarie:

a) la lunghezza del segno corrisponde al tempo in cui è avvenuto;

b) la profondità e

c) l'estensione "raccontano" la meccanica gestuale;

d) la materia su cui o con cui è fatto dicono del momento, del luogo, del come e del perché è avvenuto e ne chiarisce la necessità in quanto avvenimento economico, comprendendo in ciò attributi magico-religiosi, etico-sociali, modali e meccanico-ambientali.

SIMBOLO: da questi apporti il segno assume valore di simbolo "rappresentandosi" e divenendo così possibile elemento semantico, per cui la necessità di "apparire" come tramite.

LETTERA: "leggibile" lo determina in segno stabile e univocamente significante.

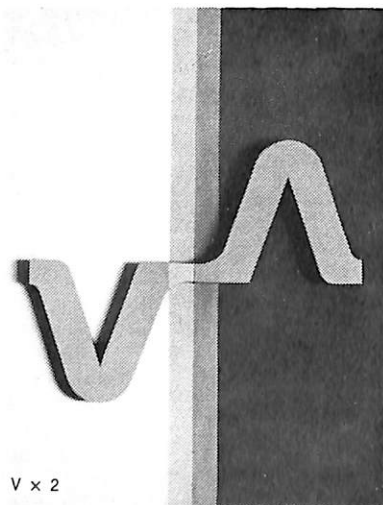
L'implicazione della memoria porta all'impiego del simbolo-segno come mezzo di comunicazione orale e visivo.

LINGUAGGIO: costruendo così una relazione ortograficamente e sintatticamente organizzata fino a diventare discorso oltre che espressione di per se stessa già autonoma.

Premesso questo si chiarisce la necessità di rivedere la struttura visiva del "nostro" linguaggio risalendo alla matrice segnica dello stesso: la lettera come segno primo e come astrazione significante e rappresentante.

Più lettere organizzate diventano relazioni di segni emblematici che attraverso un processo automatico tra memoria e coscienza ritrovano la morfologia e l'iconografia della parola come segno-rapporto in quanto rivelano nella leggibilità la possibilità di comunicazione.

Milano, marzo '71



V x 2

Metafore alfabetiche.

L'ANIMA NASCOSTA DELLA CITTÀ

di Giovanni Gandolfi



Anche le città hanno un'anima segreta, nascosta. Anch'esse sono in grado di comunicarci qualcosa attraverso i monumenti, il colore delle pietre, l'aspetto delle vie da cui sono attraversate. Anche le città che apparentemente sembrano le più grigie, le più sconsolatamente uniformi sanno in certi momenti suscitare sensazioni, risvegliare sentimenti, come la Milano di questa poesia di Saba, in cui si coglie l'ammirazione del poeta davanti a ciò che l'uomo ha saputo creare con la scienza e la tecnica, là dove la natura non è stata particolarmente generosa.



Piazza del Duomo nel 1912.

Milano

*Fra le tue pietre e le tue nebbie faccio
villeggiatura. Mi riposo in Piazza
del Duomo. Invece
di stelle
ogni sera si accendono parole.*
Umberto Saba
da "Il Canzoniere", Einaudi

Nessun paese, nessuna città, per quanto belli siano, per quanto ci si trovi bene in essi, possono sostituire

nel nostro cuore il luogo dove si è nati, il luogo dei propri ricordi più cari. Il poeta russo Majakovskij amava moltissimo Parigi e la trovava stupenda, affascinante, ma, nonostante tutto questo, essa non riusciva ad offuscare in lui l'immagine di Mosca, città che gli rammentava la sua patria, le sue origini, la sua cultura ed i suoi affetti più teneri.



La chiesa di S. Basilio, oggi museo nazionale.

Moskva (1)

*In auto
cambiato l'ultimo franco.
"A che ora parte il treno per Marsiglia?"
Parigi
fugge
accompagnandomi
in tutta
la sua bellezza impossibile...
Io vorrei
vivere e morire a Parigi
se non ci fosse
la terra che ha nome
Moskva.*

Vladimir Majakovskij
(1) Mosca, in russo.

da "Antologia dei poeti russi del secolo XX"

Le grandi città attraggono con le loro maggiori possibilità di guadagno e di ricchezza una grande massa di gente diseredata. Proprio per que-

sto in esse i contrasti sociali, i problemi del vivere quotidiano e dei rapporti con gli altri sono resi più acuti che altrove. In questa poesia si parla di Chicago, ma si potrebbe alludere a molte altre metropoli americane, europee, asiatiche ed africane, in cui i bambini conoscono precocemente la durezza e le fatiche del lavoro per aiutare la famiglia a sopravvivere, fino ad ammalarsi ed a soccombere essi stessi.

Chicago

*Di te, mia città, il peggio che gli uomini diranno
è che i bambini hai strappato al sole,
alla fresca
rugiada, alla luce che scherzava
sull'erba
sotto l'aperto cielo, alla pioggia
tranquilla,
e li hai chiusi tra fredde mura, li hai costretti
al lavoro, snervati e stanchi, per un poco
di pane e di salario, a inghiottire la polvere
e a morire così, con il cuore sfibrato,
per una manciata di spiccioli, in poche notti di sabato.*

Carl Sandburg
da "Poeti stranieri del '900", Garzanti

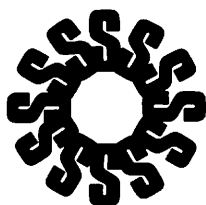


Veduta di Chicago dal lago Michigan.

IL MONDO NEL MIRINO

LA RADIO

di Riccardo Buttafava



...Prima di tutto una musicchetta allegra di qualche secondo (una melodia piuttosto orecchiabile e riconoscibile anche se dura per pochissimo tempo) poi, in sovrapposizione, una voce maschile o femminile, piuttosto entusiasta, annuncia: "...qui radio PIÙ, la vostra stazione radio, in stereofonia, 104,25 megahertz... la radio più bella di tutte le belle radio!!!" (o qualcosa del genere) e poi ancora, per concludere, la musicchetta dell'inizio: il tutto per dieci secondi al massimo...

Chi non ha sentito, magari quotidianamente, un annuncio del genere? Basta premere il pulsante "on" di un apparecchio radio e siamo inondati da espressioni simili.

Il fenomeno della radio è così diffuso e così collaudato che, praticamente, è diventato non più un evento sporadico e curioso, ma un modo nuovo di pensare e di agire che ha cambiato e cambierà sempre di più la cultura, specialmente dei giovani.

Ma cos'è la radio? Cosa si nasconde in quella scatoletta, sempre più piccola, sempre più potente, sempre più ingombrante, non come dimensioni, ma come presenza?

Paradossalmente si può dire che non c'è niente: mentre per altri "media" l'udito è aiutato o sostituito da immagini (magari anche solo da parole, ma visibili, come nella stampa), nella radio vi è solo l'ascolto. Sono suoni, parole, rumori che sollecitano enormemente per essere integrati dalla fantasia. Un dramma, una serie di notizie, una musica, classica o moderna, alludono a esperienze già fatte dall'ascoltatore e lo coinvolgono a ripeterle secondo i suggerimenti: l'immaginazione (cioè, etimologicamente, la capacità

di fabbricare immagini) è libera, ma vincolata dai suoni a ricreare, attraverso essi, le situazioni che vengono proposte.

Non c'è bisogno di molto impegno: la "misteriosità" dei suoni che escono da quella scatoletta, la loro capacità di riempire uno spazio (pensiamo alla stereofonia!) possono essere avvertite anche da chi non possiede una istruzione.

Anche chi non sa scrivere o far di conto può ascoltare, può capire, può sentirsi in contatto con tutto il mondo, tant'è vero che spesso si accende la radio, in casa o in macchina, senza ascoltare attentamente, ma solo sentire distrattamente. Il "rumore" della radio, allora, è un palliativo della solitudine, un tentativo maldestro di considerarsi in contatto con gli altri anche quando questo contatto non c'è.

Eppure, proprio la "misteriosità" della radio, il suo rumore senza volto, non solo rompono la solitudine con l'ascolto, ma spesso diventano il rifugio per chi non sa come comunicare con gli altri. Molte telefonate alle numerose stazioni radio sono appunto di persone che, nascondendosi dietro all'anonimato del telefono e della radio, hanno la compiacenza di ascoltare e soprattutto di ascoltarsi, come in un confessionale, a cui si possa dire tutto, ma proprio tutto, sicuri di avere un'eco ai propri problemi.

Questo è dunque un aspetto importante della radio: permette, anche quando non si dialoga con lei, di sentirsi protagonista, di cantare meglio (ci si illude, senz'altro!) del cantante di cui si ascolta la voce; di poter dirigere l'orchestra che viene trasmessa, come se i sonatori fossero lì, riuniti nella propria stanza; di poter essere brillanti e astuti parlatori, di poter intrattenere folle di fans; di poter dare le notizie più sensazionali e le interviste più audaci... tutto perché l'immaginazione può permetterci di costruire dai suoni le realtà più belle e splendide.

Ma non è solo la possibilità dell'immaginario: grazie ai mezzi tecnici particolarmente raffinati, al-

le attrezzature sempre più automatizzate e complete e sempre più semplici e facili da usare, la radio, o meglio il radiocronista, può essere in grado di trasmettere da ogni punto del mondo, immediatamente e senza intermediari, notizie e servizi. Che diventano tanto più veri, tanto più credibili, per la testimonianza diretta a cui i radioascoltatori sono partecipi. In pratica, è possibile essere informati, minuto per minuto, di tutto ciò che succede; si può guidare una spedizione stando a tavolino; si possono comunicare dati preziosi a scienziati e ricercatori in ogni parte; si possono perfino fare diagnosi mediche e indicare cure in posti sperduti... ma si può anche guidare una battaglia o una guerra; si può rinforzare una rivoluzione; si può alterare una notizia, trasmettendola male; si può fabbricare notizie ad uso e consumo solo di un gruppo o di una persona sola; si possono rubare informazioni preziose... si può dunque fare bene o fare male. Qual'è la scelta? Perché è proprio di scelta che si può parlare: è l'atteggiamento di chi usa la radio e di chi l'ascolta a determinare la sua bontà e la sua cattiveria. Si può veramente dire che ciascuno ha la radio che si merita: e questo è tanto più vero quando si considera che molte notizie, attraverso le radio di stato e non, possono essere ignorate, o sottovalutate. Allora si tratta non solo di informazione fatta male o di disinformazione: allora si tratta addirittura di dover fare controinformazione o informazione alternativa. Lo sanno soprattutto quelli che essendo in mezzo agli avvenimenti di tutto il mondo conoscono veramente la situazione e sono in grado di informare giustamente. Talvolta, addirittura, capita usare la radio per raggiungere località impervie e dare a chi non l'ha una istruzione (per imparare a leggere e scrivere) come succede in tanti paesi in via di sviluppo. E se si trattasse di "fare la radio"?

Certamente presso ogni scuola esiste un mezzo radio di comunicazione interna: perché allora non chiedere a chi di dovere, aiutandosi con tecnici e soprattutto con serietà e intelligenza, che si possa, magari negli intervalli delle lezioni, o in altri momenti opportunamente scelti, combinare una piccola trasmissione radio, dando notizie e servizi, commentando i fatti e i personaggi, trasformando la vita della scuola in un luogo di incontro e di scambio di esperienze validissime.

E se poi qualcuno volesse continuare e fare poi davvero la "grande

radio", non sarebbe un modo per far trovare la propria vocazione in un lavoro di soddisfazione e, perché no?, di divertimento?

Immaginatevi: una musicchetta allegra e spigliata, un sottofondo simpatico ed attraente, una voce serena e tranquilla, accattivante, che annuncia: "...qui Radioscuola, la radio della nostra scuola, che vi augura un buon lavoro!...", ancora una musicchetta e poi... beh, sbizzarritevi pure!



Proviamo a fare la nostra piccola stazione radio?

AREA MORALE-RELIGIOSA

IL POLO DEL DATO E

DELLA CREATIVITÀ

LA PARABOLA DEI TALENTI

di Orlando Ghirardi



Penso che agli inizi di ogni anno scolastico non ci sia insegnante che in una forma o nell'altra non racconti ai suoi alunni la parabola dei talenti. Un discorso per invogliare gli alunni all'impegno non può non venire spontaneo.

Ma la parabola di Gesù ha spunti profondi che vanno al di là del semplice fervorino moraleggiante. Rileggiamola insieme nell'ottica del rapporto educativo insegnante-alunno nel contesto scolastico.

VALORI IN POTENZA

Ogni alunno è una ricchezza di doti intellettuali, affettive, psicofisiche cariche di potenzialità di sviluppo. È un dato che nessun insegnante ignora. Ma non è male ribadirlo. La parabola di Gesù parte dalla affermazione esplicita di questo dato: a tutti e tre i protagonisti vengono dati dei "talenti".

La scuola è al servizio di questi valori: suo dovere è quello di riconoscerli e favorirne la crescita. Il primo passo sulla strada giusta della comunicazione tra insegnante ed alunno si manifesta in questo atteggiamento di ammirato riconoscimento del corredo di valori con i quali ogni alunno varca le soglie della scuola.

Ma un secondo dato espresso chiaramente nella parabola è la *varietà* dei doni da un protagonista all'altro. I termini usati da Gesù "cinque, due, un talento" non sono un riferimento quantitativo, quanto una espressione di diversità. Nel nostro campo questo ci insegna che sarebbe errato catalogare gli alunni sui criteri del "più" o del "meno", perché ogni persona è una realtà a sé e come tale va valorizzata. Il con-

fronto oscura e sfasa l'unicità della personalità. La parabola supera infatti il pericolo del confronto affermando che i talenti vengono distribuiti "a ciascuno secondo la sua capacità".

Non esiste dunque l'alunno "modello" che tutti gli altri devono imitare e seguire. Piuttosto la parabola suggerisce che ogni persona, e quindi anche l'alunno nella sua giovane età, deve scoprire i propri talenti e il cammino di sviluppo proprio della sua personalità, o potremmo dire della sua "vocazione". In questa ricerca del tutto personale si inserisce il ruolo prezioso dell'insegnante, chiamato al non facile, ma entusiasmante compito di comunicare non con una "scolarasca", ma con ogni individuo che la compone.

L'ALUNNO PRIMO CREATORE DI SE STESSO

Un altro elemento importante che risalta dalla parabola è che i talenti vengono affidati alla persona stessa e non a qualcuno altro "per lui".

È affascinante l'immagine del primo protagonista della parabola che, ricevuti i talenti, "andò subito ad impiegarli e ne guadagnò altri cinque". Si respira in questo quadretto tutto l'entusiasmo, la vitalità, l'ottimismo di una persona che crede nella vita, è cosciente delle sue responsabilità, non teme il rischio e affronta creativamente il suo impegno.

Ecco, forse qui sta lo scopo della comunicazione tra insegnante e alunno: stimolare e motivare un sano entusiasmo e ottimismo per costruire giorno dopo giorno una personalità matura ed armoniosa.

S. Ireneo diceva in una frase ormai ben nota che "gloria di Dio è l'uomo vivente". Così deve essere per l'insegnante che sa dare ampio spazio all'iniziativa, creatività e responsabilità dell'alunno, dopo aver opportunamente risvegliato in lui il gusto dell'impegno. È importante l'equilibrio tra quanto l'insegnante necessariamente deve "dare" all'alunno e quanto invece egli deve la-

sciare alla conquista, alla ricerca, allo sforzo dell'alunno affinché egli non sia privato della gioia di essersi "guadagnato" lo sviluppo dei propri talenti. È la riflessione suggerita nella parabola dalla "partenza" del padrone dopo aver consegnato i talenti.

Questo rapporto riflette visibilmente quanto si compie in modo invisibile e misterioso tra Dio e ogni persona. La presenza-assenza di Dio nella vita di ogni uomo ha la fondamentale caratteristica di responsabilizzare la persona, senza mai sostituirsi ad essa, pur assicurandole, nel profondo del suo essere, un sostegno fedele e incoraggiante.

LO SCOPO: IL SERVIZIO

Il protagonista operoso della parabola riceve come risultato del suo impegno "autorità su molto". Nella versione lucana della parabola questo "molto" viene specificato con un numero di città proporzionato al risultato ottenuto dal protagonista.

È un aspetto importante della parabola.

Lo sforzo di creatività e di sviluppo della propria ricchezza personale non è fine a se stesso. Non mira ad una contemplazione narcisistica di se stessi, ma è vista in funzione di un servizio utile agli altri. È la vera motivazione che dà il via all'impegno personale e che lo sostiene in tutto il suo evolversi lungo l'intero arco della vita.

La parabola non mira a creare persone gonfie di sé, orgogliose del proprio successo, che si pavoneggiano oggi dei loro brillanti voti scolastici, domani dei loro "titoli di studio".

Lo slogan dell'educazione allo sviluppo nella scuola suona così: "sapere di più, per essere di più, per servire di più".

Ecco perché la scuola è chiamata a superare gli stretti limiti dell'istruzione-informazione per aprirsi alla comunicazione che coinvolge integralmente l'alunno come persona nel suo contesto reale di vita presente e di vocazione sociale.

IL PREMIO: LA GIOIA

C'è nella parabola un secondo risultato ottenuto dal servo operoso ed è la "partecipazione alla gioia del suo padrone".

È un tocco che attira l'attenzione del lettore e merita una riflessione. Servire è fonte di gioia. Ecco in due

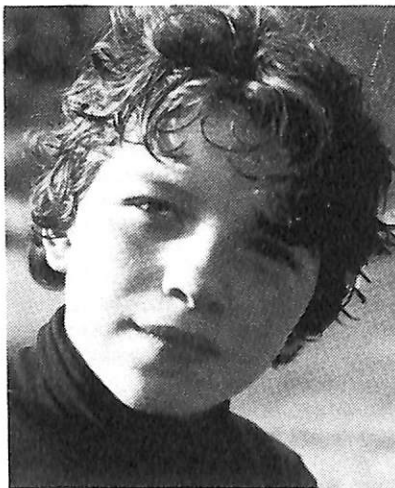
parole il senso di questo tassello della parabola.

Il padrone, nella parabola, che impersona Gesù stesso, ha trovato la sua gioia nel dare la sua vita a servizio di molti. Il servo operoso è fatto partecipe di questa gioia proprio perché anch'esso è chiamato a servire gli altri.

Portata in campo scolastico la parabola ci dice che l'alunno si attende di vedere nel suo insegnante la gioia di aver messo a servizio di altri la sua ricchezza personale, scoprendo così che il servizio e il dono di sé è anche per lui la via alla gioia. Tutto questo contrasta radicalmente con altre convinzioni spesso diffuse che fa motivo di gioia unicamente il buon risultato scolastico. Indubbiamente anche questa è una gioia vera e legittima, ma fugace se non è collegata a quella più profonda e duratura del servizio agli altri a cui il buon risultato rende idoneo l'alunno.

L'esperienza della gioia nel far partecipi gli altri dei propri doni è indispensabile per la crescita dell'alunno. È vero che servire, mettersi a disposizione degli altri costa sacrificio. Ma se questo sacrificio non diventa fonte di gioia, allora il giovane rifugirà dall'ideale del servizio.

L'insegnante dovrà quindi aiutare l'alunno a fare esperienze di gioia nel servire gli altri, più che ribadire questo aspetto come un obbligo pesante e fastidioso.



Ricchezza di valori in potenza.

IL TALENTO RESTITUITO

Il quadretto finale della parabola lascia la bocca amara. Ma anche esso ci presenta una situazione reale di vita che va mediata.

Un atto di fiducia respinto con un atto di sfiducia.

L'elemento dominante nella situazione critica di questo terzo protagonista è la paura: "per paura andai a nascondere il tuo talento sottoterra".

Il secondo elemento strettamente collegato a questo è un errato concetto dei doni ricevuti, visti non come "dono", ma come pesante fardello da cui liberarsi: "ecco qui il tuo".

Probabilmente non c'è insegnante che non viva prima o poi questo piccolo, grande dramma con qualcuno dei suoi alunni. Vedersi restituito con mal garbo quanto si cerca di dare con amore non è piacevole. Siamo di fronte ad un chiaro esempio di comunicazione bloccata tra insegnamento e alunno.

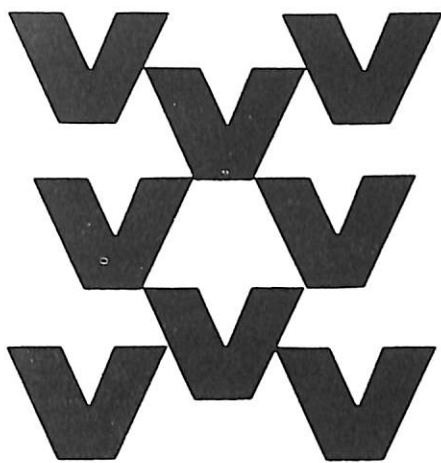
Esaminiamo le cause suggerite dalla parabola: la paura e l'incomprensione.

Non si parla solo della paura dell'insegnante da parte dell'alunno, ma anche della paura di se stesso, paura del rischio, paura dello sforzo che l'impegno comporta. È una paura forse molto diffusa oggi. È la situazione di chi preferisce il quieto vivere, l'aggregazione anonima al gruppo, il disimpegno, segni evidenti di sfiducia, di pessimismo.

Ci sono poi gli alunni che non vanno al di là di una ripetizione mnemonica di quanto sono costretti a ripetere all'insegnante per superare il fastidio di un esame. L'esame è visto come un momento di vera e propria "restituzione" di quanto ricevuto, quasi sdebitandosi.

Ma l'esame non è un momento in cui l'alunno restituisce all'insegnante ciò che ha imparato da lui. È un momento in cui insegnante e alunno valutano insieme una tappa del cammino verso lo sviluppo in cui si equilibrano l'apporto dell'insegnante e la conquista personale dello studente.

Nulla dunque va restituito. Piuttosto l'alunno prende coscienza che nel suo cammino arricchisce il suo bagaglio di valori e "sarà nell'abbondanza" per sé e per gli altri, come si augura in chiusura la parabola dei talenti.



ritmi di vita

A CUORE APERTO

IL BAMBINO E LA STORIA

di Lisa Davanzo



Come ogni persona, anche il bambino è impastato con la sua terra e la sua storia. Basta averne uno del nord e viceversa, per toccare con mano questa realtà. L'uomo è come una pianta, anche lui affonda le sue radici nella terra (clima, tradizioni, lingua, comunità). Qualche volta prende dalla sua terra più di quello che prende dalla famiglia. Da questo amore-passione, forse, nasce la nostalgia dolente di tutti gli emigrati.

La maestra insegna a leggere, a scrivere, a fare di conto, al come servirsi dei libri, della penna, dei colori ma è anche attenta a tutto ciò che al bambino "accade" da casa a scuola: fatti, avvenimenti, sorprese, incontri che diventano conoscenza, socializzazione, comunicazione perché fanno storia.

— *L'autista del pulmino è amico del papà.*

— *Un gatto mi ha attraversato la strada, quasi quasi mi rabattavo con la bici.*

— *Ogni mattina aspetto Gianni e insieme andiamo a comprarci la merenda.*

— *È passata l'autoambulanza; il traffico si è fermato.*

— *Stanno demolendo un palazzo nel mio rione.*

Questi flash di vita che ogni mattina raccogliamo a viva voce dai nostri scolari, sono parte viva della loro storia che io, maestra, devo ascoltare, capire e far narrare.

La parola STORIA, dal greco ISTORIA, latino HISTORIA, francese HISTOIRE, inglese HISTORY significa CERCARE PER SCOPRIRE COSE NUOVE E RACCONTARLE AGLI ALTRI.

La storia quindi è legata alla ricerca e al lungo racconto degli uomini fatto ad altri uomini. Anche lo scolaro, sollecitato da una continua tensione, perché nessuno più di lui ha occhi per vedere, mani per toccare, gambe per correre, di momento in momento attraverso curiosità ed esperienze, costruisce la sua storia.



Graziella, classe III.

CHI SEI?

Un tempo la cultura tradizionale privilegiava il cognome perché rappresentava la famiglia, la casata, il ceppo. Si chiedeva ad un bambino: chi sei? Egli rispondeva con il suo cognome. Il valore della persona risaltava per l'appartenenza a quella famiglia e per famiglia si intendevano solo i maschi adulti: nonno, padre, zii.

Oggi ad un bambino chiedo: chi sei? Egli risponde con il nome che gli è "proprio". Il valore sta nella persona che ho presente, davanti a me e in questo momento. Infatti oggi i giovani si chiamano tutti per nome, il cognome viene dopo, tanto dopo.

Fin dalla prima classe, ho fatto capire agli alunni il perché si scrive prima il nome e poi il cognome. Ieri ho visto i quaderni di Alessia. A stampatello era scritto BENETTANI ALESSIA. Penso che questa sia una impostazione sbagliata perché davanti a me ho Alessia con la sua breve storia di sei anni e quei capelli biondi e occhi chiari e il suo sorriso inconfondibile; poi viene il cognome che è un cerchio che via via si fa più grande perché racchiude mamma, papà, Simone e tutta la parentela.

Io direi di partire dalla persona per la ricerca storica, facendo sentire ai bambini il valore del loro nome proprio, il valore di persone che a scuola continuano la loro strada.

Sarà interessante spiegare l'etimologia dei nomi propri dei nostri scolari, nomi che qualche volta vengono da lontano, da civiltà diverse. Appena Hermes seppe che il suo nome era greco e il nome di un dio che significa messaggero, uno che porta velocemente messaggi, mostrandomi le gambe scattanti, mi disse:

— *È vero, sì, signorina, mi piace tanto correre!*

E se qualche volta al posto di chiamare Giorgio, chiamo "l'agricoltore" e Paola "la piccolina", penso che risponderanno con un largo sorriso. Se è possibile traduciamo il nome proprio in inglese, in francese, in spagnolo, daremo una dimensione nuova e di sorpresa, da interessare anche i più distratti. Per esempio Giovanni che in ebraico significa "Dio ha avuto misericordia" in spagnolo è Juan, in inglese John, in russo Ivan, in croato Jamez, in ungherese Janos, in rumeno Joan, in latino Johannes, in greco Joannes, in ebraico Johanan.

Anche il cognome ha le sue radici nella storia della famiglia. Curiosità culturale è andare indietro per trovare chi è venuto prima di noi.

IL TEMPO

Il tempo corre, non si può fermare. Oggi 15 ottobre 1983 non tornerà più, per questo forse è nato il proverbio "il tempo è oro". Infatti se non lo si adopera, è perduto per sempre.

Il tempo non si vede. Ce lo fa sentire l'orologio con il suo tic-tac; ce lo fa vedere il sole con il mattino e la sera; ce lo segna il calendario con i mesi e le stagioni.

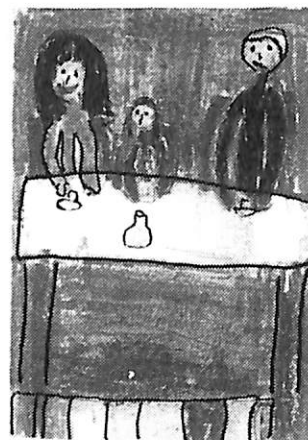
Gli antichi scoprirono il suo passaggio tastando le tempie, primo orologio dell'umanità. Dal latino

TEMPIA = scansione nel tempo, che si percepisce con il battito.

Il tempo passa su tutti gli uomini, sugli animali, sulle piante, sulle cose. Passa e lascia il suo segno. Il grembiule è diventato stretto, le scarpe sono piccole, le unghie crescono, l'olivo è morto, il cucciolo è diventato cane, la casa crolla. Il tempo dà vita ad un fiume, ma lo può anche far sparire; devasta con rughe e rughe il volto dell'uomo, distrugge le città, accende in cielo una stella. L'uomo, la natura tutta e le cose degli uomini hanno un giorno di inizio e un giorno per la fine. Tra la vita e la morte si allunga la storia personale che può durare, dieci, quaranta, ottant'anni. Ogni uomo costruisce la sua storia che va ad aggiungersi alla lunga storia dell'umanità. Penso che se tra i tanti argomenti di studio, iniziamo, fin dal primo ciclo, ricerche sulla storia dei nostri scolari (nome, cognome, data di nascita, luogo di nascita, residenza, genitori, fratelli, parenti, amici, casa, piazza, strada, chiesa, scuola, ecc.), lentamente ci avvieremo a studiare e a capire la grande storia degli uomini.



Roberto e Claudia, classe II.



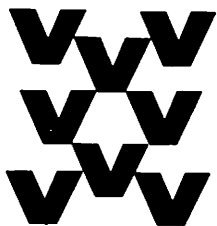
I NOSTRI NONI

Nela storia della fameja mia
se vado indrio
nel milenovecentotrentado
trovo nono Pio e nona Maria.
Po' nel otocento
el nono de me nono.
Co vintisete noni indrio
se riva a Atila
flagel de Dio.
Come se vede la storia
a è fata de noni che va indrio
fin a trovar la creazion de Dio.
I nostri noni
forse no sa
che pensando amando e lavorando
tra na sconfita e na vitoria
i à scritto la nostra longa storia.

LA COMUNICAZIONE BLOCCATA

**DROGA: UNA RISPOSTA NON
TERAPEUTICA PER UN PROBLEMA
CHE NON È CLINICO**

di Gianfrancesco Salerno e Pierangelo Montanari
Gruppo l'Accoglienza, Piacenza



Proseguiamo con questo articolo a parlare della nostra esperienza e delle nostre riflessioni sul problema della tossicodipendenza.

Seguiranno altri due articoli: il primo sulla prevenzione con particolare attenzione al mondo della scuola (tema che ci sembra meritare un articolo a parte), il secondo consistente in una intervista a un ex-tossicomane.

Se diamo un'occhiata alle discussioni fatte in questi anni intorno al problema droga, ci accorgiamo che la ricerca delle cause del fenomeno non è più materia di discussione. Addirittura lo slogan "basta con le cause" è spunto iniziale di numerosi libri nonché di altrettanti numerosi tentativi di risposta al problema. Le cause lasciano il dibattito per far posto alle risposte, l'unica cosa che oggi sembra interessare. Invece che di droga si parla quasi esclusivamente di drogati.

Ma il concetto più importante che deriva da questa rimozione-paura e che da anni ha fatto da sfondo a molti tentativi di risposta, è quello secondo cui ci si libera dal problema liberandosi di loro (i drogati).

**DA CRIMINALE A MALATO: DIVERSITÀ
SOLO APPARENTE**

Era del 1954 la legge secondo cui l'essere drogati corrispondeva ad essere delinquenti e da allora fino agli anni '70 le nostre carceri si riempivano di ragazzi. Persino l'essere trovati a farsi un buco era motivo di arresto.

Con la legge 685, ma soprattutto con la crescita di permissività dello stato assistenziale, il binomio drogato-criminale è stato abolito (perlomeno ufficialmente) per essere sostituito con un altro binomio: quello drogato-malato. Parole come prevenzione, cura, terapia, ricaduta, possono essere usate per una qualsiasi malattia come per l'eroina.

Sono gli anni in cui nasce la LENAD (lega antidroga) e con essa l'idea del tossicodipendente in preda a un morbo che ne cancella la volontà e perciò tutto è lecito, anche i rimedi coercitivi. Le comunità terapeutiche, sorte alla fine della seconda guerra mondiale in Inghilterra come risposta alle malattie mentali, vengono riconvertite sui tossicodipendenti. Esse hanno il compito di ricostruzione psicologica del soggetto deviante. In alcuni paesi come la Germania nascono le cliniche, evidentemente solo per ragazzi ricchi. In altri, come il nostro, il problema è affidato alle Unità sanitarie locali puntando su un farmaco sostitutivo: il Metadone.

Criminalizzazione e sanitarizzazione hanno molti aspetti in comune, una base concettuale identica: sono strutturalmente funzionali alla nostra società, al nostro modo di vivere. Allora nelle galere o nei manicomi, oggi con modalità più umane, accettabili e razionali la società si salva, resta lontana, li aspetta guariti per reinserirli. Come allora il magistrato, il giudice, il poliziotto, oggi il medico, lo psicologo e il terapeuta sono la soluzione magica per non pensare.

Nel tossicodipendente-criminale come nel tossicodipendente-malato ciò che conta è il rapporto individuo-farmaco: il fenomeno droga diventa un fatto individuale e psicologico, qualsiasi altro intermedio è scomodo.

LA TERAPIA MAGICA

Una delle tesi che dà forza a questa visione, avanzata anche da autorevoli psichiatri italiani che si occupano da tempo di questi problemi, sostiene che il tossicodipendente prima di essere tale è in potenza un malato mentale e che la droga è espressione (effetto) di una situazione nevrotica o psicotica, che per molti trova origine nell'infanzia. Basaglia e con lui gran parte della scuola antipsichiatrica italiana ha cercato di farci comprendere che non è sufficiente cercare una predisposizione innata per spiegare perché nel soggetto si instauri una patologia psichica, ma occorre interrogarsi anche sulla valenza del sociale. È questo secondo aspetto che a noi sembra fondamentale, quando i malati potrebbero diventare un'intera generazione. Ma non ci si dimentica solo di questo: la demitizzazione della malattia mentale, la necessità di una sua gestione sociale, il ruolo non decisivo dell'operatore e la coscienza che l'impiego è di tutti e non solo dello specialista nell'affrontare i problemi spesso non vengono presi in considerazione da chi si occupa del problema droga.

Se la tossicodipendenza è una malattia mentale la miglior risposta è ovviamente quella della comunità terapeutica. Ma se consideriamo quanto detto prima ci sembra che non è solo sul singolo che bisogna operare, che la malattia è a monte. A cosa serve riabilitare una persona se ogni giorno il nostro vivere, la realtà nelle sue varie espressioni è terreno fertile perché altre forme di emarginazione crescano?

Su questa spinta sono nate le famiglie aperte, le cooperative autogestite, le tante comunità di vita sen-

za né terapeuti né operatori, dove l'accoglienza alle persone in difficoltà non è vissuta in chiave del rapporto terapeuta-malato. La nostra esperienza ci permette di affermare che tra un rapporto educativo improntato sulla solidarietà e uno terapeutico la differenza è enorme.

LA NOSTRA ESPERIENZA COMUNITARIA

Ci sono vari motivi per cui la nostra esperienza non può rientrare nello schema delle comunità terapeutiche: in primo luogo il nostro obiettivo non è limitato alla tematica delle tossicodipendenze, ma quello che ci interessa è un discorso più generale comprensivo di tutti i vari aspetti dell'emarginazione, di cui la tossicodipendenza non è che una delle tante facce, e forse nemmeno la peggiore.

In secondo luogo riteniamo che il tossicodipendente non sia né un malato mentale né un depravato ma prima di tutto una persona che, in quanto tale, ha da portare anche aspetti positivi e peculiari, e che quindi non ha senso sminuire o colpevolizzare all'atto della sua entrata in comunità, né sottoporre a nessun tipo di rituale umiliante. Al contrario cerchiamo di ridurre al massimo la differenza tra "accolti" e "accoglienti", di impostare rapporti basati sulla fiducia e non sull'autoritarismo, di prendere collettivamente le decisioni.

Questo implica una concezione fondamentale per la nostra esperienza: non ci sentiamo migliori delle persone che accogliamo, non abbiamo nessuna verità preconfezionata da inculcare, non vogliamo ricostruire nessuno secondo un nostro schema mentale, anzi, in un rapporto tra più individui la crescita o è reciproca o non è. Per questo non ci sentiamo dei benefattori, perché quello che facciamo risponde a un nostro profondo bisogno, e cioè condividere la possibilità di una speranza, la ricerca di un modo di gestire la propria vita in senso positivo e propositivo.

In questo senso anche il famoso disadattamento, al di là dell'impotenza e della disperazione che spesso porta con sé, non può essere visto come un fatto puramente negativo, in quanto rappresenta il rifiuto delle regole di un gioco che non è stato scelto ma imposto, e il bisogno di qualcosa di diverso. La nostra proposta è allora di diventare "disadattati di vita" insieme, per mettere in crisi i modelli imposti inventando nuove forme di esistenza.

Un altro punto riteniamo particolarmente qualificante, ed è il rifiuto di fungere da alibi, di essere comunità paravento e rassicurare tutto il resto della società. Il problema della tossicodipendenza è infatti un problema sociale, che va affrontato andandone a cercare le cause, e non con esperienze che affrontano il caso singolo: promettendo una pronta "guarigione" si corre il rischio di una deresponsabilizzazione collettiva, di un demandare il problema agli esperti. Noi non ci sentiamo esperti e non siamo operatori specializzati: siamo convinti che ognuno si deve assumere le sue responsabilità rispetto al problema dell'emarginazione senza delegare a nessuno la ricerca di soluzioni magiche in grado di continuare a farci sentire estranei al problema.

TRE NOVITÀ CRUCIALI

Per spiegare meglio il senso della nostra esperienza, diremo che essa si basa su tre cardini fondamentali: convivenza, lavoro e cultura. Sulla convivenza vogliamo aggiungere che si tratta di accoglienza verso persone in difficoltà: lungi dall'essere un atto di carità, fare accoglienza è per noi una scelta di rifiuto della logica dell'emarginazione, è il volersi mettere sempre in discussione aprendosi a nuove esperienze, è ribaltare il criterio di selezione sociale imperante, con la convinzione che chi da questa selezione è stato scartato sia forse ancor più ricco di valori umani da far risaltare. Grande importanza riveste anche il problema del lavoro, perché non è vero che il lavoro sia liberatorio in sé, e tuttavia la libertà passa necessariamente attraverso il possesso del proprio lavoro. La forma che abbiamo scelto per cercare di risolvere questa contraddizione è un lavoro cooperativo, perché lavoro deve essere collaborazione, e artigianale, perché lavoro deve essere espressione della propria creatività e manualità. Infine il terzo punto focale, l'esigenza di fare cultura: vediamo tutti come oggi la produzione e trasmissione di cultura avvenga in modo distorto, anche prescindendo dai contenuti che vengono fatti passare. Il discorso culturale è spesso riservato alle "istituzioni intellettuali" (siano esse strutture o individui) più o meno organiche al sistema, e attraverso una serie di cinghie di trasmissione viene impartito alla gente comune. Anche per questo noi sentiamo il bisogno di "creare" cultura, dato che crediamo che questa nasca anche dalle esperienze personali di ognuno, di riflettere su ciò che ci sta intorno, di cercare di capire senza delegare a nessuno l'analisi della realtà, cercando di far sì che questa attività di ricerca diventi una tappa di crescita e coscientizzazione anche per le persone accolte.



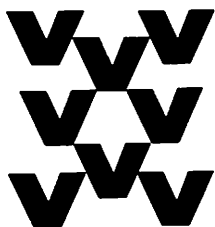
Accoglienza senza superiorità né pregiudizi.

I NOSTRI AMICI D'OLTRE CONFINE

PER UNA SCUOLA SOLIDALE

CON I POVERI E GLI OPPRESSI

di Jean Dumont



Costruttori della Città Nuova: *gli appartenenti alle Equipes Enseignantes meritano questo nome. All'opera quasi sempre nei quartieri poveri, specialmente del Terzo Mondo, essi conoscono il sapore amaro dell'oppressione e dell'ingiustizia. Fare scuola significa allora prendere posizione contro il mostruoso meccanismo politico ed economico della violenza organizzata che stritola coscienze e persone: significa smontarne gli ingranaggi segreti di fronte ai piccoli alunni, che non di rado ne sono le vittime.*

Fare scuola può allora diventare un'impresa assai pericolosa.

Vale la pena rischiare la propria tranquillità, e, forse, la propria incolumità? E quali contorni dovrà assumere una scuola che voglia essere completamente al servizio del popolo, per la nascita di una società diversa, umana e fraterna? J. Dumont tenta di rispondere al problema.

Mi sono chiesto talvolta se non era il caso di sopprimere le Equipes Enseignantes. E la domanda mi scuoteva come la terra che trema sotto i miei piedi nel mio amato Perù. Una prospettiva di pensionamento dopo 37 anni di "buoni e leali servizi" come laico e come prete.

Perché tali idee suicide?

Senza dubbio metà degli insegnanti sono nati in famiglie povere: sacrifici dei parenti, borse di studio, hanno loro consentito di giungere fino alla professione di maestri. Dopo ciò parecchi fra loro vanno come zoppicando, estranei al mondo dei poveri da cui sono usciti per via degli studi e del salario assicurato, per quanto modesto: estranei al mondo borghese di cui essi più o meno consciamente sognano di appartenere (se non essi, almeno i loro figli, che saranno professori alle secondarie o superiori, avvocati, medici, ingegneri, deputati... in ogni caso non giardinieri o braccianti).

E poi... questi educatori vivono ancora fra la gente, si riconoscono in bus e per la strada, sfoggiano al di fuori dell'aula un'autorità, addirittura un'autorità-

rismo che essi esercitano in classe e non di rado con i genitori dei loro alunni. Le organizzazioni scolastiche — cooperative, edifici per maestri, sindacati (anche quando si chiamano, come in Perù, "Sindacato unico dei lavoratori in educazione!") — restano ben chiusi in se stessi, minuscole sette che si legano difficilmente con il popolo.

E allora mi sono chiesto: se il corpo insegnante ha tali difficoltà, aggiungere alle "Comunità cristiane d'insegnanti" un movimento internazionale "Equipes Enseignantes" non equivarrebbe a corazzarlo ulteriormente? Non c'è il rischio di creare un ghetto-docenti nella Chiesa? E tali gruppi hanno la capacità di convertire i loro aderenti e di dare la loro testimonianza nel mondo della scuola, di partecipare al suo cambiamento perché esso sia fedele al popolo?

Domanda aperta, domanda pericolosa.

Dopo avere indossato i panni dell'avvocato del diavolo, tenterò di rispondermi e di rispondervi, se ho seminato il dubbio in voi.

Anzitutto alcune convinzioni:

— I poveri, gli oppressi, esistono in tutto il mondo, massicciamente in certe nazioni, meno in altre. Sono l'enorme massa dell'umanità, ancora disorganizzata, caotica, luogo d'ingiustizia e di morte.

— Nel cuore stesso di questa massa indifesa, abbandonata alle nazioni potenti, ai grandi delle nazioni povere, agli assetati di denaro, di potere, esiste un dinamismo latente, dei germi di liberazione. C'è la certezza di un Avvenire, così come nel bambino c'è la presenza dell'Uomo: ci sono dei valori unici, preziosi, che un giorno faranno esplodere la schiavitù attuale. Questi valori sono: condivisione, solidarietà, accoglienza, creatività, speranza nel cuore stesso del fango. Noi tutti conosciamo il testo di B. Brecht che riassume perfettamente tutto ciò:

"Schiavo, chi ti libererà?"

*Quelli che stanno nell'abisso più profondo
ti scorgeranno, amico,
udranno il tuo grido.*

Gli schiavi ti libereranno."

Questi uomini sono la materia prima, i destinatari privilegiati del Vangelo. Essi sono gli schiavi dell'Eso-do e dell'Esilio. Sono i piccoli, gli infermi, i mendicanti, le prostitute, i samaritani, i ladri, i pubblicani, gli affamati, i prigionieri, gli ignudi, gli assetati che incontrano il Signore: meglio ancora, sono coloro in cui si incontra il Signore. In breve, sono i poveri del Vangelo, amati gratuitamente, prediletti dal Signore non per le loro virtù, ma perché è così, per GRAZIA.

Il Vangelo è per i poveri e a partire da loro, per tutti loro esso produce una Risurrezione. Bisogna vederlo per credere. Essi sono come una pianta che rinasce dopo una buona pioggia. In essi si attua una rinascita: forse addirittura una nascita, perché cosa vuol dire nascita se non è possibile vivere umanamente? Sì, essi ricevono una Buona Notizia con Gesù.

Ricevendo questa Buona Notizia, essi prendono coscienza della loro dignità, una dignità *acquisita* in

forza della Fede, ma che insieme *va conquistata* su questa terra per loro e per i loro fratelli. È questo il Regno di Dio in cammino: iniziato ma sempre con un Avvenire, sempre in vista di una utopia che un giorno si compierà totalmente.

Essi vivono veramente questo duplice aspetto che un giorno gli Ebrei contemplarono nel loro passaggio dalla schiavitù alla libertà, dalla situazione di non-popolo alla nascita di un popolo: una conquista e un dono, il Dono di una Conquista.

Il Vangelo, annunciato ai Poveri, trasforma la Chiesa, la fa nascere diversa, la evangelizza, evangelizza l'umanità, realizzando quanto il Servo Sofferente d'Isaia annunciava e prefigurava.

Ed ora, a partire da queste convinzioni, situiamoci, noi, gli insegnanti.

Noi siamo dei *privilegiati*, perché noi partecipiamo all'educazione dei figli del popolo. Dobbiamo riconoscerlo concretamente, positivamente, e questo ci invita ad un impegno totale.

Entrare nel popolo, conoscerlo, conoscere la sua cultura e la sua storia, amarla così com'egli è, perché egli sia ciò che è chiamato a divenire.

Entrare nei progetti del popolo, quali sono espressi dai suoi figli più coscienti, più impegnati al suo servizio (e non come certuni che si servono del popolo!).

Formare i figli del popolo in vista di esso e per esso, in accordo con le sue aspirazioni più profonde.

Accettare per questo di perdere tempo, energia, denaro. In un universo economico sempre più duro, noi abbiamo la tentazione di cercare delle soluzioni individuali. Per es. recentemente ho visto degli insegnanti che al mattino lavoravano in una scuola pubblica, al pomeriggio in un istituto privato e alla sera all'accademia. Come possono mettersi al servizio del popolo? Ed essi non possono sentirsi felici perché si vedono smobilitati.

Lottare perché la scuola sia realmente, concretamente, la scuola del popolo, e perché il corpo docente sia veramente popolare. Ciò esige una simbiosi popolo-educazione, popolo-maestri. Così noi rinasceremo "identici-diversi".

Occorre vivere fino in fondo la vita dei poveri? Io ritengo che si tratti di un problema che le nostre risposte non potranno sciogliere. È importante "essere-con" concretamente, in particolare attraverso il servizio più diretto di persone come bambini, malati, vecchi... profeti per noi di tutta l'assemblea. Ma "vivere-con" totalmente ci lascerebbe spesso senza energie per assicurare il nostro servizio. Bisogna riconoscerlo, accettarlo ed assumerlo. Noi non dobbiamo essere degli imitatori, ma dei servitori là dove ci troviamo.

In questo contesto le Equipes Enseignantes sono necessarie per:

— verificare la nostra fedeltà ai poveri, alle organizzazioni che i poveri si creano in vista della loro liberazione;

— scoprire come attraverso l'educazione e il corpo docente i poveri sono serviti o, invece, abbandonati, deformati;

— elaborare itinerari nuovi di educazione popolare e partecipare alla crescita dei maestri del popolo e per il popolo;

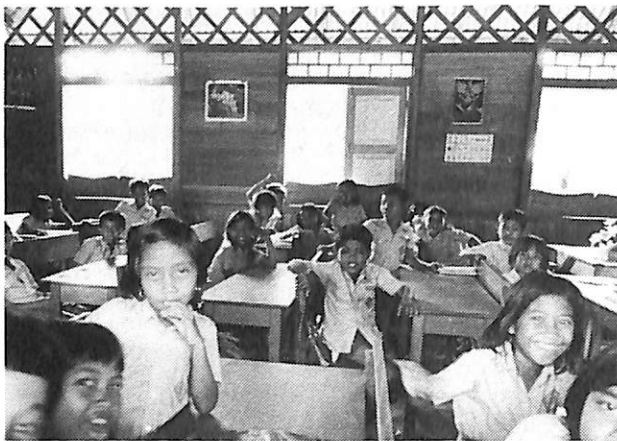
— soprattutto, le Equipes sono necessarie per contemplare il Cristo che libera i poveri che si liberano, per mettersi alla sua scuola, convertirsi e celebrarlo.

E allora ecco un'ultima esigenza, primordiale:

La Chiesa unisce quaggiù i piccoli, sotto l'azione dello Spirito. Noi dobbiamo riconoscerla dove essa nasce, favorire questa nascita e questa crescita.

Se le Equipes Enseignantes non vivono in comunione con le comunità cristiane che nascono nel mondo popolare, se esse non ricevono il Vangelo a partire da queste, se esse non lavorano per costruire una Chiesa povera, esse cadranno nel ghetto, nella setta indicata sopra.

Ma se esse lo fanno, riceveranno e annunceranno il Regno di Dio, un Vangelo completamente nuovo, vivo, sale della terra, lievito nella pasta, luce delle tenebre.



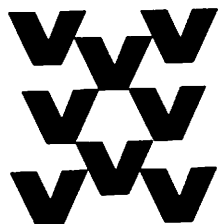
I poveri, i privilegiati di una scuola per l'uomo.

La nostra amica GINETTE SAUVAGE, di cui ricordiamo la visita a Parma, Piacenza, Mantova e Padova, ha partecipato all'incontro di Cotonou, dove ha presentato il CEM ai rappresentanti delle E.E. di tutto il mondo. Prossimamente speriamo poter pubblicare gli indirizzi dei responsabili delle E.E. di Asia, Africa ed America Latina: chi desiderasse entrare in contatto epistolare con insegnanti ed alunni lo potrà fare, scegliendo ambienti e lingua (francese, inglese, spagnolo o portoghese). Sarebbe meraviglioso che la nostra famiglia del CEM entrasse a far parte di questo movimento a respiro mondiale.

ESPERIENZA SCOLASTICA

UNA FAMIGLIA FELICE

RACCONTO DI UN INCONTRO RAVVICINATO



*Classe IV a tempo pieno
Scuola Martiri di Cefalonia
X Circolo Didattico - Parma*

Persone ed esperienze che ci hanno aiutato a diventare grandi

Il 19 gennaio 1982 siamo andati alla "Bula", una cooperativa per handicappati, che si trova in Strada Quarta, una laterale di Via Emilia Est. Erano con noi le maestre Maria e Carla e un obiettore che si chiama Tiziano.

Volevamo conoscere un altro modo di fare il servizio civile; infatti anche là ci sono degli obiettori.

Abbiamo trovato tanta allegria, tanta gioia e una grande disponibilità tra loro e con noi. (Ilaria)

Quando siamo arrivati alla Bula i ragazzi ci hanno accolto con gioia e allegria; si sono messi subito a nostra disposizione.

Il primo ragazzo che ho conosciuto si chiama Mauro; lui è stato il primo che ci ha chiesto: "Volete vedere gli animali?"

Noi abbiamo detto di sì; i primi animali erano le caprette e poi i cani.

Ci hanno fatto persino salire sulle casette dei conigli e ce li hanno fatti toccare. Mi dispiaceva andarmene: ero tanto contento che non mi volevo più muovere.

Ma dopo un po' di tempo la maestra ci ha chiamato per salire sul pulmino.

Mi piacerebbe vivere con loro, ma purtroppo non potrò mai.

Comunque è una famiglia di ragazzi felici e simpatici. (Primo)

UNA STANZA ACCOGLIENTE

Appena sono entrata nella stanza, sono rimasta immobile; perché ho visto tanti di quei ragazzi che stavano lavorando: certi disegnavano sul legno; altri sfregavano con la carta vetrata.

Ad un certo punto ci dicono:

— Venite a vedere che macchinari usiamo?

Comincia a spiegare Guido:

— Questa macchina serve a tagliare i pezzi piccoli di legno. Questa ancora serve a tagliare i pezzi di le-

gno più grandi. Quest'altra serve a contornare i disegni.

Appena finito di spiegare, ci fanno vedere i giocattoli che hanno fatto: erano tanto belli che la maestra Maria li ha comperati per i suoi nipotini.

Ho pensato dentro al mio cervello:

— Ma non hanno neanche il bagno!

Appena siamo ritornati a casa ho raccontato tutto a mia mamma. (Claudia)

Appena arrivati alla Bula siamo entrati subito in questa stanza: era meravigliosa! Più della stanza dei giochi. C'era Renato che ci ha fatto vedere tutti i giocattoli: c'erano giraffe smontabili, scaffali a forma di gatto, delle specie di "puzzle" e tanti altri bellissimi oggetti, tra cui molti che non ho potuto vedere.

In quella stanza c'era odor di vernice, e quei ragazzi la usano in svariati modi: cucina, sala da pranzo, salotto, sala per gli ospiti e tanti modi ancora... (Mauro)

Mi sono sorpreso quando ho visto che loro lavorano, fanno da mangiare, mangiano e stanno in compagnia, tutto in una normale stanzetta. Però mi piace quella stanza: per me è solo una stanza, per loro è una casa. Non è, naturalmente una stanza lussuosa, ma loro la accettano così com'è.

Ci hanno anche detto che non molti giorni fa si sono fatti gli agnolini e la polenta. Io non immaginavo che fossero così felici!

Un giovane chiede a Danilo:

— Che cosa c'è da mangiare?

— La polenta! — risponde Danilo.

Ribatte Guido:

— Speriamo che la segatura non sia al posto del formaggio!!!

Sono veramente dei bravi ragazzi, anche perché si accettano così come sono. (Alessandro)

Molti ragazzi lasciano la stanza e si dirigono verso un recinto. Io, incuriosita, li seguo meravigliata. Mi sporgo un poco per vedere e... guarda, guarda! Ci sono due caprette!

Io subito attirai la loro attenzione per vederle da vicino: erano graziosissime. C'era la madre e il suo piccolo.

Stefano, per farsele venire vicino, faceva il verso della pecora e ad un certo punto lei si avvicinò. Stefano l'accarezzava sulla testa, ma aveva un po' di paura.

Tutti chiamavano le caprette, ma il piccolo, spaventato, andava sempre dietro alla sua mamma. Il caprettino saltava sempre sulla schiena della madre, e quando lei faceva la popò, andava ad annusare: erano simpaticissimi! (Maria Grazia)

CHE COSA ABBIAMO TROVATO ALLA BULA

Molta felicità. Sia nei ragazzi handicappati, sia negli operatori e anche nei genitori presenti.

Abbiamo trovato operatori impegnati a far star bene i ragazzi e ad insegnar loro quello che sono in grado di imparare: Katia ritagliava le illustrazioni relative ad un certo tipo di negozio; Franco colorava le

varie regioni d'Italia e riconosceva le città, studia molto volentieri geografia.

Gli operatori capivano tutti i ragazzi e scherzavano molto.

Come mai?

Perché cercano di capirli; vogliono loro bene; li vogliono aiutare; li accettano così come sono; fanno tutto insieme; hanno esperienze precedenti.

I ragazzi handicappati si sono mostrati molto affettuosi, desiderosi di imparare, desiderosi di qualcuno che si occupi di loro. (Riflessione comune)

E NOI?

Ci siamo messi in ascolto. Abbiamo cercato di capire quello che potevano fare. Abbiamo cercato di comunicare con loro.

Abbiamo aspettato le loro risposte: un gesto, una parola, un sorriso, un canto.

Abbiamo cercato di capire i loro problemi.

Siamo stati invitati a tornare. I ragazzi non si sono agitati, anzi mostravano di essere molto contenti, dunque stavano bene con noi. Potremmo imparare qualcosa, gli uni dagli altri. (Riflessione comune)

LA RUBRICA BIBLIOGRAFICA

EDUCAZIONE E SVILUPPO

NEI PAESI DEL TERZO MONDO

di *F. Rizzi*

a cura di *R. Campanini*



Con questo numero, la nostra rubrica si sposta idealmente dal mondo occidentale, con i suoi problemi di progresso tecnico talvolta troppo veloce, a quello che si suole definire "terzo mondo", nel quale invece si sta combattendo la drammatica battaglia dello sviluppo, che in concreto significa vita o morte per centinaia di migliaia di persone, e per almeno altrettante una vita dignitosa o una stentata sopravvivenza.

In questo saggio di F. Rizzi, come appare già dal titolo, vengono poste in stretta relazione educazione e sviluppo, superando così un doppio pregiudizio, di origine occidentale, e ancora assai diffuso: e cioè, da una parte che l'educazione è soltanto una condizione di partenza dello sviluppo e non ne determina l'andamento, in quanto — ecco il secondo pregiudizio — lo sviluppo ha le sue leggi, che sono economiche, valide per ogni paese.



Un bambino handicappato al disegno.

A questa ideologia, fondata sul primato dell'economia, dell'industria, della quantità, della centralizzazione, Rizzi contrappone, raccogliendo una serie di esperienze già in atto nel terzo mondo, una "pedagogia dello sviluppo" del tutto diversa: in essa il fattore determinante è l'educazione, che, lungi dall'essere una serie di nozioni tecniche messe a servizio delle strutture dominanti, è invece la capacità di valorizzare l'ambiente umano e naturale in cui ogni comunità vive, e insieme di integrare i valori della propria cultura con quelli delle altre, in un processo di arricchimento reciproco.

Il libro rappresenta il tentativo di verificare concretamente la validità di questo sviluppo integrale e fondato sulla centralità della persona: attraverso esempi presi da molteplici realtà geografiche e politiche, (Cina, Senegal, Colombia, Laos, Cuba, Tanzania, Perù, ecc.), emergono le nuove "parole d'ordine", che sono l'alfabetizzazione integrale, la nuova formazione professionale, l'insegnamento a vocazione rurale, la rivalutazione della donna, la cooperazione, la pianificazione inventiva, e molte altre.

Non è possibile soffermarci su ognuna di queste proposte, ma il quadro complessivo che ne risulta è abbastanza preciso: è la visione di uno sviluppo qualitativo, rurale, cooperativo, partecipato, all'interno del quale uomo, comunità, stato, mondo non sono termini contrapposti ma i vari livelli di realizzazione dell'unica educazione integrale, con la quale viene superata la classica distinzione tra lavoro intellettuale e manuale e quella, conseguente, tra lavoratori "di serie A" e "di serie B".

In conclusione, si tratta di un libro ricco di spunti e di indicazioni, anche per l'ampiezza degli esempi forniti; è comunque indicato particolarmente per un pubblico già al corrente dei problemi trattati, dato il livello abbastanza specialistico della trattazione.

Felice Rizzi, Educazione e sviluppo nei paesi del terzo mondo, Editrice La Scuola, Brescia 1981.

LA SCUOLA ELEMENTARE SERVE IL BAMBINO?

Da ogni sponda, da sempre, ho sentito più o meno invocare, in nome della ricerca scientifica o della razionalità, l'unità della persona, l'unità della cultura, l'unità degli interventi.

Mi sembra però che nella varietà delle proposte praticate segnalate a noi operatori, lodevole indice di ricerca, pluralismo e progresso, ci si sbarazzi a volte troppo in fretta della politica globale, sottesa all'educazione, dalla quale si era partiti.

Il bambino non pare più il criterio di scelta, e non si rispettano in effetti l'unità della persona, l'unitarietà degli interventi, l'apprendimento per "gradini", il bisogno di sicurezza, la necessità della concentrazione, il primato della lingua... Si sono prospettate, direi, soluzioni parziali, prive di motivazione psicologica e pedagogica, a volte vistosamente contraddittorie rispetto all'ispirazione filosofica-scientifica già declamata.

Non mi pare sufficiente invocare la preoccupante questione sociale o la promessa dell'unità nella pluralità per avvalorare: una programmazione statica anche con i più piccoli, un aggiornamento limitato al lavoro di gruppo, la copia e la memoria (conseguenza di stanchezza e insicurezza, fossilizzazione di taluni insegnanti medio-giovani) trionfanti sulla vita di classe, la sistematicità utilizzata come punto di partenza, la trasmissione in luogo della costruzione, le competenze disperse in banali specializzazioni, la verifica in anticipo rispetto ai contenuti, l'interdisciplinarietà non spontanea ed organica, classi "indiscriminatamente" aperte ove si lamenta l'assenza del perdurare della motivazione, l'imporre la stessa poesia a tre classi seconde, una lezione di linguistica alle 13,45, ove un bambino che non può più obbedire all'orario dirà: "Maestra, ho sonno" e la sua famiglia: "va bene: quando ritorna, va subito a letto"... Ciò sarebbe anzi indice di regresso, spesso più colpevole rispetto a... un tempo.

In questo modo non c'è spazio per il senso critico né di insegnanti né di alunni, non si promuove la creatività in nessuno, intesa come rielaborazioni personali del pensiero prima che dell'azione, non si ottiene l'autonomia responsabile della persona, non si rispetta la libertà di scelta a vari livelli, non si avverte la scuola-locomotiva, valori che tutti dicevano di voler privilegiare.

A ragione si può temere che il caro Pertini inutilmente inviterà poi il giovane a "scegliere liberamente l'idea luminosa della vita", o segnerà i valori comuni presenti nella Costituzione.

In realtà: quanti operatori scolastici, da piani diversi, acclamano molte delle nuove proposte? Chi ha mai condotto apertamente un certo sondaggio di base presso gli operatori, presso le famiglie, presso i bambini? Eppure se c'è di mezzo l'evolversi delle risorse biopsichiche della persona, dovremmo coordinare la ricerca scientifica e pedagogica ad ogni livello, senza dimenticare i vari addetti ai lavori, compresi i neuropsichiatri (come al C.I.S.F.E.R. di Padova).

Ogni Paese, che si è voluto risolvere economicamente, ha guardato prima con predilezione alla scuola: essa è il futuro umano, sociale, tecnico, economico (anche gli insegnanti qui sono stati autorevolmente valorizzati). Probabilmente, l'ulteriore suddivisione delle classi che evita dispersioni (tempo, energie, troppi modelli di identificazione, la vecchia scheda di valutazione...), riconduce all'essenzialità del "piccolo gruppo aperto" contempla "poche" specializzazioni tecniche, ma molta competenza in psicologia, in cultura vera, in umanità. Forse più che una "eccessiva" pluralità di insegnanti, di sezionamenti, di orari è il più efficace rimedio del momento e valorizza il rapporto educativo rispettando sia l'alunno e la sua psiche, sia l'adulto competente e responsabile ed il suo posto di lavoro. Ecco perché, anche se da alcuni lustri sto sperimentando l'opportunità di superare l'insegnante unico, con altri più esperti di me, ripeto: "pluralità sì, ma non eccessiva". Serviamo il bambino: siano più chiari i fini ultimi, intermedi, prossimi; non serviamoci del bambino.

Vorrei segnalare per le autorevoli precisazioni in problemi quali l'autonomia della persona, il senso critico, la responsabilità, la creatività, l'ascolto, la liberazione della personalità, il ripensare l'educazione... le pagine 132, 133, 134, 135, 136 del libro "La simbologia del movimento", Lapierre-Ducontourier (Edipsicologiche - Cremona).

Maestra Maria Negro
Castelfranco Veneto, 17.6.83

SEGNALIAMO

Edda Calligaris Bulligan, I BAMBINI CIECHI NELLA SCUOLA COMUNE, Ed. Europrint Publication, Milano

Piccolo manuale di tifologia pratica per i genitori e per gli operatori scolastici e sociali.

Pubblicato a cura del Movimento Apostolico Ciechi di Udine.

Il costo del libro di pag. 219 è di L. 12.000.

Le richieste devono essere indirizzate direttamente alla Casa Editrice.

I diritti di autore vanno a beneficio dei ciechi seguiti dal P. Franco Lizzit nella Sierra Leone.

A. Biancardi - M. Manferdini - G. Pellegrini - L. Viggi, TI PRESTO UN BRACCIO, Ed. Dehoniane, Bologna - pp. 160, L. 7.500

Il libro tratta degli handicappati nella scuola secondaria superiore, in particolare dei ragazzi spastici, attraverso la collaborazione di chi ha svolto compito di assistenza nel servizio civile. Vi sono descritti esempi concreti di come si possa consentire lo studio a ragazzi anche gravemente colpiti, utilizzando risorse umane, invenzioni semplici, ma anche impegnando ricerche tecnologiche sofisticate.

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

«Smettila di cantare i tuoi inni,
di recitare le tue orazioni!
Chi adori in questo angolo buio
e solitario di un tempio,
le cui porte sono tutte chiuse?
Apri i tuoi occhi e guarda:
non è qui il tuo Dio.
È là dove l'aratore ara la dura terra,
dove lo spaccapietre lavora alla strada.
È con loro nel sole e nella pioggia,
la sua veste è coperta di polvere.
Levati il manto sacro e scendi
con lui nella polvere.
Liberazione? Dove credi
di poter trovare liberazione?
Il tuo stesso Signore ha
preso su di sé lietamente
i legami della creazione
è legato a noi tutti per sempre.
Lascia le tue meditazioni,
abbandona l'incenso e i tuoi fiori!
Che male c'è se le tue vesti
diventano sporche e stracciate?
Va incontro a lui, sta' presso di lui
nel lavoro e nel sudore della fronte».

R. Tagore Gitanjoli n. 11

**PER LA CREAZIONE DI UNA
PIATTAFORMA RELAZIONALE**

**EDUCAZIONE ALLA PACE
NELLA SCUOLA**

LA CITTÀ, TEATRO DI GUERRE

IL GIOCO DELL'IDENTITÀ

IL MONDO NEL MIRINO: LA RADIO

IL BAMINO E LA STORIA

**RACCONTO DI UN
INCONTRO RAVVICINATO**

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