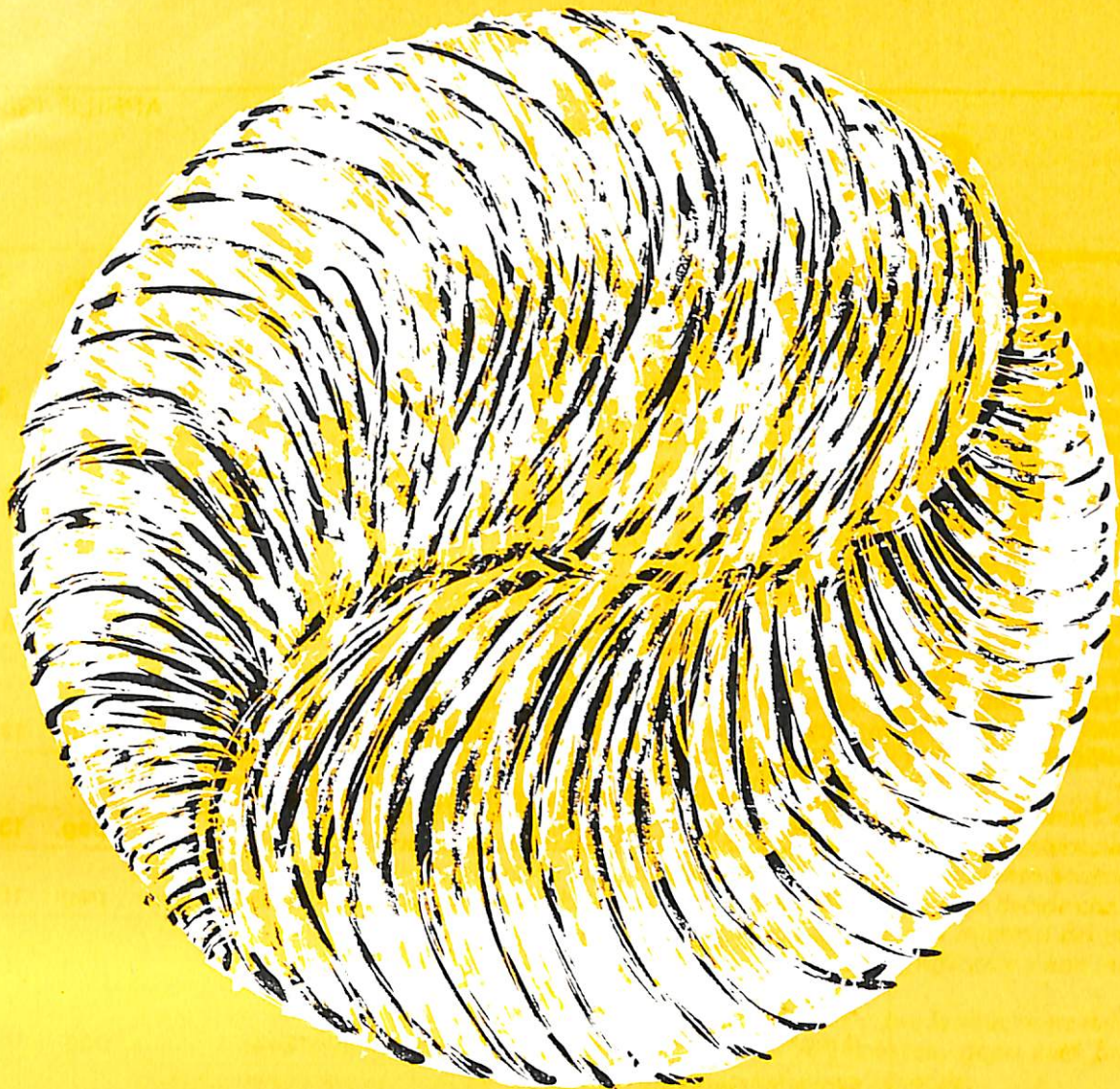




**LA COMUNICAZIONE
ATTRAVERSO
I MASS MEDIA**

mondialità
Educazione allo SVILUPPO e Modelli di COMUNICAZIONE

9

SOMMARIO

HA RINNOVATO L'ABBONAMENTO?

Il prossimo numero della rivista conclude l'annata 83/84.

A giugno uscirà il numero unico programmatico per l'anno 84/85. Rivolgiamo ancora un appello a chi non avesse rinnovato l'abbonamento a farlo tempestivamente.

Nello stesso tempo chiediamo ai nostri abbonati di comunicarci l'indirizzo di amici insegnanti che potrebbero essere interessati a ricevere in omaggio il numero unico programmatico. Grazie.

CEM Mondialità - Aprile 1984
Anno XIV - N. 4

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

Direttore: Orlando Ghirardi.

Vice-Direttore: Antonio Nanni.

Comitato di Redazione: Sandro Calvani, Romeo Fabbri, Roberta Gisotti, Giuseppe Pasini.

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.



L'informazione a servizio della pace (Editoriale)	pag. 3
IL TEMPO DELLA RIFLESSIONE	
Antonio Nanni Comunicazione multimediale e mediazione didattica	pag. 4
Claudio Economi I mass-media: mezzi di comunicazione a servizio del rinnovamento interiore dell'uomo (Componente pedagogica)	pag. 7
LE ORE DELLA SCUOLA	
Stefano Simonetti La comunicazione attraverso i mass-media, una storia che continua dal Medioevo (Area storica)	pag. 9
Laura M. Presta I grandi mezzi di comunicazione di massa: il cinema (Area audio-visiva)	pag. 11
Luciano Mazzocchi L'audio-visivo in Giappone: protagonista di un dramma culturale (Culture a confronto)	pag. 13
Francesco Zannini I mass-media al vaglio del Corano (Culture a confronto)	pag. 15
Mario Bolognese - Attilio Lunardi Progetto foresta... (Area espressiva)	pag. 16
Riccardo Buttafava Il mondo nel mirino: Multimedia (Area audio-visiva)	pag. 18
Giovanni Gandolfi Comunicazione al di là delle parole (Area linguistica)	pag. 19
Daniela Della Scala Comunicare con gli animali (Area scientifica)	pag. 20
Fabrizio Mastrofini L'indio e i suoi profeti (Area antropologico-culturale)	pag. 21
Lino Ronda - Daniele Novara Educazione alla nonviolenza, come educazione alla pace (Le opere e i giorni)	pag. 23
RITMI DI VITA	
Lisa Davanzo Un mondo meraviglioso mi vive intorno e io lo voglio conoscere (A cuore aperto)	pag. 25
Scuola elementare «2 Giugno» Racconto e lettura in alternativa alla T.V. (Esperienza scolastica)	pag. 27
Luigi Anzalone (a cura di) La terra dove i bambini non crescono (I nostri amici d'oltre confine)	pag. 31
Rita Panunzi Wargames: il gioco senza vincitori (Recensione cinematografica)	pag. 34
Riccardo Campanini (a cura di) AA.VV. Uomini e calcolatori (La rubrica bibliografica)	pag. 35

EDITORIALE

L'INFORMAZIONE A SERVIZIO DELLA PACE

Questo numero tratta della comunicazione attraverso i mezzi di comunicazione di massa. Sembra siano loro i grandi protagonisti dell'era moderna, nel bene come nel male.

È innegabile la loro influenza nella formazione dell'opinione pubblica e della coscienza sociale degli individui. Per questo è di estrema importanza che essi siano a servizio dell'uomo e di tutti gli uomini.

Essi devono essere liberi da interessi settari, ideologici od economici. Le cose però non stanno del tutto così, e ne siamo consapevoli.

Vogliamo per questo dare spazio in questo editoriale ad un comunicato che stimola la nostra attenzione su un argomento di grande attualità: la creazione di un nuovo ordine mondiale dell'informazione.

Durante il Congresso cattolico mondiale della stampa, svoltosi a Dublino, un posto di grande rilievo aveva assunto il progetto "Nomic" (nuovo ordine mondiale dell'informazione e della comunicazione), illustrato dal famoso rapporto Mc Bride all'UNESCO. Qualche mese fa i giornali hanno dato una breve notizia: gli Stati Uniti d'America, sembra a causa di quel rapporto, hanno deciso di lasciare l'UNESCO.

Che i cattolici a Dublino si fossero schierati così decisamente per il "Nomic" era del tutto naturale. L'informazione internazionale, come del resto anche quella interna ad ogni paese, è fortemente condizionata da due principi perversi: 1) un avvenimento diviene notizia e circola nel mondo solamente quando il gruppo di potere dominante decide che diventi notizia. 2) La notizia è un oggetto commerciabile. Se fa bene agli interessi dei padroni delle agenzie e dei loro sponsorizzatori, circola, se no diviene insignificante e non interessa nessuno.

Accade così, per esempio, che fatti di rilevanza mondiale come la situazione dell'America Centrale o la guerra Iran-Iraq o il dramma dell'Afghanistan, dopo aver fatto per qualche tempo notizia cadono nel silenzio e nella indifferenza generale.

Il "nuovo ordine mondiale dell'informazione" si fonda invece sul principio che tutti, nel mondo, abbiano diritto a conoscere e a farsi conoscere e che l'informazione serve soprattutto a costruire nuovi legami comunitari e solidaristici tra gli uomini indipendentemente dalle centrali di potere, dalle oligarchie, dalle varie mafie occulte o palesi che hanno in comune la pretesa di tenere in mano il mondo solo per trarne un utile.

Il "Nomic" parte dunque da un'idea nuova dei rapporti tra popoli. Non più il vecchio colonialismo né le nuove forme di sfruttamento commerciale dei popoli depressi, non più interessi chiusi e limitati al bene o alla supremazia delle proprie nazioni, non più pochi eletti che comandano e la massa che obbedisce, ma un grande corpo sociale dove ogni popolo, ogni comunità, ogni persona sia al tempo stesso soggetto attivo e passivo di partecipazione e di solidarietà.

Purtroppo la politica dei blocchi contrapposti rende difficile il realizzarsi di questa epoca nuova. E fa meraviglia che gli Stati Uniti, una volta così tenaci assertori di libertà e di democrazia, facciano marcia indietro su questo terreno dell'informazione divenendo così nemici del "Nomic" come lo sono da sempre i regimi totalitari i quali, come si sa, fondano il loro potere sulla manipolazione delle notizie.

Siamo, è vero, nel campo di interesse dell'UNESCO, che è l'organizzazione delle Nazioni Unite per l'educazione, la scienza e la cultura, e non siamo su piano politico-militare in senso stretto. Ma ognuno sa quanto oggi le speranze di pace riposino sulla cultura e sulla informazione tra i popoli e quanto sia precario e pericoloso fidarsi invece della potenza nucleare contrapposta.

(Dall'Agenzia SIS)

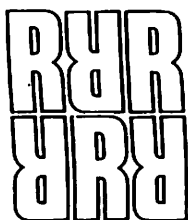
RUR il tempo della riflessione

COMUNICAZIONE MULTIMEDIALE

E MEDIAZIONE DIDATTICA

La didattica dei mezzi di comunicazione nei nuovi programmi della scuola media

di Antonio Nanni



La "scuola parallela"

Il primo dato di cui è necessario prendere atto, riguarda, come si dice nella IV Parte della "Premessa Generale" dei Nuovi Programmi, il fatto che *"gli alunni vivono in un contesto ampiamente connotato dai messaggi dei mezzi di comunicazione sociale che possono avere un forte potere persuasivo e massificante: in questa situazione — si insiste — la Scuola Media deve favorire la comprensione dei loro linguaggi specifici al fine di mettere i preadolescenti in grado di utilizzare tali linguaggi a fini espressivi o comunicativi, sia di leggere e di valutare criticamente i linguaggi così trasmessi"*.

Si delinea così, chiaramente, la duplice prospettiva da cui l'introduzione degli strumenti massmediali nell'azione didattica è presa in considerazione o dovrebbe esserlo: da un lato è evidente che i ragazzi sono oggi culturalmente informati anche attraverso altri canali extrascolastici (la cosiddetta "scuola parallela") che entrano sovente in concorrenza con la stessa scuola istituzionale e con il tedio prodotto dalle sue arrugginite metodologie e antiquate strumentazioni didattiche; dall'altro, però, si ammette la necessità di distinguere nettamente l'abilità tecnica degli operatori scolastici nell'uso di un "medium" dal potere di controllo

effettivo (tanto sul "mezzo" quanto sul "messaggio") che essi riescono ad avere, in concreto, su di esso. Molto spesso, infatti, accade che, pur servendosi di mass media e audiovisivi appunto come di semplici "mezzi" non ci si accorge che di fatto sono questi stessi che oltre a veicolare le informazioni, ne modulano il tono, danno il ritmo, stabiliscono la successione sequenziale, riproducendo colori e movimenti, introducono un mondo di "finzione", accentuano e selezionano, insomma creano un "contesto di apprendimento" nel quale la logica del discorso è comandata interamente da essi, tanto che ai fruitori non lasciano il tempo per intervenire, controbattere, assentire, chiedere, ma dopo che hanno dato la loro versione dei fatti e le varie informazioni "si spengono" e tacciono.

L'azione didattica condotta attraverso l'apporto concomitante delle nuove tecnologie audiovisuali va incontro a seri pericoli se non è sorretta dalla coscienza del loro funzionamento non tuttavia meramente tecnico ma sociale e psicologico. Gli audiovisivi modificano il consueto rapporto che intercorre tra docente e discente. Non è vero che essi sono semplici sussidi di cui i docenti si servono e lo dimostra il fatto che quando entrano in azione il docente quasi scompare, essi si sostituiscono a lui, salgono in cattedra e, talora, assumono un grado di autorità superiore al docente stesso.

I mezzi audiovisivi si impongono all'attenzione degli allievi, ne suscitano l'interesse, ne sequestrano le menti in modo così deciso e a livelli talmente profondi che all'interno del tradizionale rapporto di insegnamento-apprendimento sono proprio loro a giocare il ruolo principale e dominante. Per ovviare a questi inconvenienti, tanto più pericolosi quanto meno ne siamo coscienti, è necessario conoscere i mass media ed impadronirsene. La scuola, dunque, pur servendosi, al contempo dovrebbe, secondo lo spirito dei *Nuovi Programmi*, regolamentarne l'uso, favorendo lo sviluppo di una coscienza critica nel ragazzo per giungere ad una fruizione metodica e consapevole, non più selvaggia e passiva al punto tale da far parlare di "barbarie audiovisiva".

Risulta quindi, conseguentemente, che nell'ambito scolastico l'integrazione didattica dei mezzi di comunicazione deve essere pensata e progettata all'interno

della programmazione curriculare di ciascuna disciplina, fino a coprire il ventaglio di tutte le materie trattate. Nella "Premessa Generale" dei Nuovi Programmi si afferma a chiare lettere che tutte le discipline sono considerate come specifici linguaggi che formano l'articolazione interna di un'educazione unitaria e convergono verso un unico obiettivo educativo.

Tentiamo ora di vedere in una maniera più specifica, anche se sommaria, come in ciascuna disciplina, e quindi nel linguaggio che le è proprio, possa attuarsi l'incontro e la collaborazione con gli audiovisivi.

ITALIANO

Nella sezione dei Nuovi Programmi dedicata all'insegnamento dell'italiano si avverte che *"tutti i linguaggi propri dell'uomo — verbali e non verbali — devono integrarsi nel processo educativo anche se ognuno di essi è più specifico oggetto di insegnamento di singole materie"*. Il compito peculiare dell'educazione linguistica, si precisa in seguito, consiste nell'educare *"alla espressione e alla comunicazione verbale"*. Questa fondamentale educazione avviene mediante la graduale formazione nell'alunno delle seguenti capacità di base: ascoltare, parlare, leggere e scrivere. Attraverso l'ascolto si facilita lo sviluppo della *"capacità di distinzione fonologica"*, e si potenzia la facoltà di *"comprensione dei messaggi parlati e dei loro contenuti"*. Proprio in considerazione di questo, una delle forme suggerite dai Nuovi Programmi per favorire nell'alunno l'esercizio del parlare riguarda l'opportunità di *"far esporre quanto ascoltato o letto o visto in trasmissioni televisive, in film o provato davanti ad opere d'arte o nell'ascoltare musica"*. Sempre limitatamente all'educazione linguistica, viene inoltre sottolineata l'esigenza di offrire agli alunni costanti occasioni di libera scelta delle forme espressive, e si consiglia al riguardo di *"associare alla scrittura disegni, fotografie, schemi, diagrammi ecc., congiungendo linguaggi diversi in un unico risultato espressivo"*. Si tratta, più semplicemente, di educare i ragazzi all'uso operativo-creativo di un *"mezzo multimediale"* la cui caratteristica è proprio quella di adoperare diversi linguaggi (immagini, suoni, colori, movimenti, parole ecc.) tutti insieme e variamente associati per raggiungere un unico risultato espressivo. Interessante è poi tenere sempre presente il collegamento tra i *"fattori generali della trasformazione delle lingue"* e lo *"sviluppo delle tecnologie della comunicazione (introduzione della scrittura, della stampa e dei mezzi di comunicazione sociale)"*.

STORIA

Tra i suggerimenti metodologici presenti nel programma di storia si dà molto risalto alle attività di ricerca e alla verifica diretta. Si stimola l'alunno a reperire i documenti, consultare fonti, elaborare dati, usare bibliografie, formulare ipotesi, confrontare fatti, visitare musei e monumenti. Si invita inoltre l'insegnante a far ripercorrere le diverse epoche storiche

prestando particolare attenzione alle *invenzioni*, alle *scoperte* e al *processo tecnologico* e quindi, si può ritenere, al progressivo affermarsi dei mezzi di comunicazione.

EDUCAZIONE CIVICA

Com'è noto, nei Nuovi Programmi, all'Educazione civica è riconosciuta la dignità di specifica materia d'insegnamento che deve essere esplicitamente prevista dal piano di studi e che ha come oggetto di apprendimento le regole fondamentali della convivenza sociale, civile e morale. Il programma di questa disciplina contiene le finalità generali, i contenuti specifici e la scansione annuale ma non fa alcun riferimento alle indicazioni metodologiche e ai sussidi didattici.

GEOGRAFIA

Anche per facilitare l'acquisizione di una mentalità geografica sorretta dalle cognizioni fondamentali di geografia fisica e antropica, *"si utilizzeranno gli opportuni sussidi (documentari, filmine, diapositive, lucidi, ecc.)"*. Questa disciplina, infatti, si caratterizza in particolare proprio per l'indispensabilità dell'utilizzo di ausili di questo genere che soltanto rendono possibile una esatta cognizione dei contenuti relativi alla materia.

EDUCAZIONE ARTISTICA

Intesa anche come autentica educazione *"visiva"*, l'Educazione artistica mira alla maturazione delle capacità *"di esprimersi e di comunicare mediante i linguaggi propri della figurazione e di comprendere e di produrre messaggi visuali"*.

Attraverso l'uso del linguaggio visuale gli allievi dovranno, tra le altre cose, maturare le capacità percettive visive, saper leggere e prendere coscienza dei molteplici messaggi visivi presenti nell'ambiente, *acquisire la conoscenza delle strutture del linguaggio visuale* (linea, colore, luce, composizione), essere in grado di utilizzare, secondo una precisa metodologia operativa *le varie tecniche: grafiche, pittoriche, plastiche, fotografiche, costruttive, di animazione gestuale ecc.* All'Educazione artistica, inoltre, è anche affidato il compito di iniziare l'alunno alla *lettura delle immagini*, di educarlo alla comprensione del loro linguaggio, capacità questa che sola permette una consapevolezza a una critica interpretazione anche dei molteplici messaggi inviati dalle immagini della realtà sociale. Tra gli ambiti tematici che possono costituire oggetto di studio, di ricerca, di riflessione e di lavoro vengono infine segnalati *"gli aspetti visivi dei mass media: pubblicità, fumetti, rotocalchi, cinema, televisione, ecc."*.

LINGUA STRANIERA

Nelle indicazioni metodologiche relative alla lingua straniera si fa esplicita menzione e specifico riferimento agli effetti positivi assicurati da un *"uso costante di sussidi audiovisivi di ogni tipo"*. L'ausilio di laboratorio

ri linguistici forniti di registratori e cassette favorirebbe, di certo, un apprendimento della lingua completo ed efficace sia dal punto di vista della conoscenza delle strutture grammaticali sia, soprattutto, nell'esatta pronuncia e nella facilità espressiva.

SCIENZE MATEMATICHE, CHIMICHE, FISICHE E NATURALI

Il suggerimento che si coglie nei Nuovi Programmi riguardo queste discipline che, nel complesso, costituiscono l'Educazione scientifica, consiste sostanzialmente nell'integrare le conoscenze acquisite mediante procedimenti attivi di ricerca anche con *"il ricorso a mezzi audiovisivi"*. L'ausilio di films e diapositive nell'esposizione di un contenuto specifico compensa l'astratta teoreticità del libro di testo e favorisce un apprendimento più consapevole e interessato, meno mnemonico e svogliato.

EDUCAZIONE TECNICA

Il programma di questa disciplina, che è forse quella che ha subito le modifiche più sostanziali negli ultimi anni, comprende ora, finalmente, anche la riflessione sui metodi, gli strumenti, i procedimenti, i principi scientifici "relativi ad alcune tecniche e tecnologie quali — tra le altre che nei Programmi sono elencate a titolo di esempio — *le arti grafiche e cinematografiche, i mezzi di comunicazione di massa e di informazione*". Avvalendosi di questo massiccio ingresso delle tecnologie della comunicazione in campo didattico, l'Educazione tecnica può aprire all'interno della scuola uno spazio teorico e pratico insieme per realizzare un progetto operativo di didattica dei, con e attraverso gli strumenti del comunicare.

EDUCAZIONE MUSICALE

Grandi novità nel programma della "musica", fino ad oggi la cenerentola delle materie scolastiche. Il linguaggio musicale è affrontato nel duplice aspetto di espressione-comunicazione (un momento del "fare musica") e di ricezione (momento dell'ascoltare). In questo contesto l'Educazione musicale "educa all'uso di *uno dei mezzi essenziali della comunicazione, quello sonoro*". Tutto ciò presuppone, evidentemente, una profonda *"educazione all'orecchio musicale mediante la percezione e la memoria dei fatti sonori"*. Per una corretta verifica del processo di apprendimento e per uno sviluppo sistematico del programma viene consigliato *"l'uso del registratore, per le molteplici possibilità di tipo didattico offerte da tale sussidio"*. Anche nell'educazione all'ascolto, dunque, l'uso di alcuni mezzi di comunicazione contribuisce al raggiungimento di un'effettiva capacità di interpretazione e di comprensione del mondo della musica.

EDUCAZIONE FISICA

Partendo dal presupposto che, come si è già accennato, alla luce dei Nuovi Programmi, tutte le discipli-

ne sono considerate dei "linguaggi", anche dell'Educazione fisica si dice, coerentemente, che essa forma nel ragazzo *"la coscienza della corporeità, anche come mezzo espressivo e intende l'attività motoria come uno dei linguaggi che deve essere utilizzato nella scuola accanto ai linguaggi verbali, visuali e musicali"*. All'interno del progetto globale di reinterpretazione di ciascuna disciplina rientra in tal modo anche la corporeità e il movimento come elementi di cui è indispensabile cogliere la struttura costitutiva, quasi la "grammatica", per poterne comprendere il linguaggio e quindi anche comunicare con essi.

EDUCAZIONE RELIGIOSA

Nei Nuovi Programmi si dice che anche l'insegnamento di Educazione religiosa può e deve avvalersi delle "tecniche" e dei "sussidi didattici" ritenuti più validi nel contesto delle finalità e delle metodologie proprie della scuola. In questo breve riferimento è implicitamente presente anche il rimando all'uso delle tecnologie audiovisuali che, del resto, in altre sedi finalizzate all'educazione religiosa o, più propriamente, alla catechesi, vengono già abbondantemente utilizzate.

NECESSITÀ DELLA MEDIAZIONE DIDATTICA

Dopo aver passato in rassegna le singole discipline con lo sguardo attento a verificare i puntuali riferimenti ai mezzi audiovisivi nei testi programmatici, possiamo formulare alcune rapide considerazioni critiche. Anche se è innegabile che l'introduzione di mass media e group media sta avvenendo, di fatto, nella scuola, è pur vero, tuttavia, che bisognerebbe andare oltre tutto questo e passare ad analizzare criticamente a quale titolo i mezzi di comunicazione stiano entrando nella attività didattica. Talvolta, infatti, traspare una concezione strumentale del "medium" come di un "sussidio", di un espediente tecnico con funzioni ausiliare di cui, tutto sommato, si potrebbe anche fare a meno: questa visione, secondo noi, deve essere superata.

Il "medium" appare sempre più inscindibile dal "messaggio" come da un portato culturale da cui è intrinsecamente costituito e sorretto. Se la scuola deve alimentarsi e, al contempo, interpretare lo spirito della cultura di cui è espressione, come può raggiungere questi suoi obiettivi fondamentali al di fuori dei mezzi audiovisivi che di questa cultura sono forse i rappresentanti più tipici e significativi?

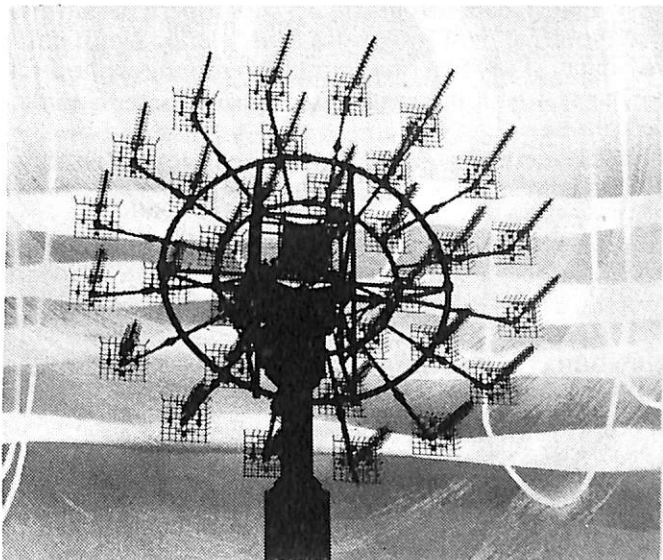
Ed inoltre, non soltanto il presente entra nell'orizzonte storico della scuola, ma il passato, lo studio della storia ai fini di una più profonda comprensione dei nostri stessi problemi, delle esperienze vissute e dei loro limiti. A tal proposito ci sembra opportuno ricordare il suggerimento del Caseneuve, e non è il solo, a considerare le svolte storiche anche alla luce dell'avvicinarsi dei diversi "media", introducendo così una nuova prospettiva storiografica che ci appare del tutto

appropriata ma ancora troppo scarsamente battuta. Nei diversi modi di comunicare (orale, scritto, stampato, audiovisivo) si possono infatti rinvenire le tracce del grado di maturazione dei popoli nel tempo, dai più semplici e diretti a quelli più complessi e sofisticati di cui ci serviamo attualmente. L'uomo contemporaneo oltre ad essere, nello stesso tempo, figlio e padre della scienza e della tecnica è anche e sempre di più "uomo audiovisivo": perché non studiare l'uomo a partire da questo approccio analitico?

I "media" elettronici stanno modificando i "sensi" dell'uomo senza che ce ne accorgiamo. Crollano una dopo l'altra tante distinzioni classiche come quella tra passato e presente, in questo luogo e altrove ecc., perché attraverso l'uso dei media l'uomo diviene potenzialmente ubiquitario e l'universo si comprime; è il cosiddetto processo di "implosione". I media amplificano le facoltà dell'uomo e restringono le dimensioni spazio-temporali. Anche di questo la scuola dovrebbe prendere atto.

Una particolare riflessione è rivolta a quegli insegnanti che pur essendo preparati nei contenuti e negli argomenti avvertono tuttavia una sorta di impotenza nella comprensione di questi nuovi linguaggi multimediali ed una conseguente ostilità e sfiducia all'ipotesi di un eventuale utilizzo di questi nell'attività didattica. I linguaggi dei mass media resteranno oscuri e incontrollabili fino a quando non si giungerà alla comprensione della loro grammatica e interna struttura. Da un lato quindi è da accogliere positivamente l'introduzione dei mass media nella scuola, dall'altro, andrebbe rimarcata l'importanza che questo avvenga nella considerazione dell'audiovisivo come fatto culturale in tutta la sua portata educativa.

Ma per fare in modo che ciò si realizzi è indispensabile che *i docenti comincino a impadronirsi e a dominare la tecnica e la sintassi con cui i linguaggi multimediali parlano e producono cultura.*



(Foto, Il Corriere - Unesco)

Nel mondo dell'informazione, dare voce a tutti.



Componente
Pedagogica

I MASS-MEDIA:

MEZZI DI COMUNICAZIONE

A SERVIZIO DEL RINNOVAMENTO

INTERIORE DELL'UOMO

di Claudio Economi

A) I MASS-MEDIA

I Mass-Media, nella nostra società, hanno raggiunto, ormai, una diffusione senza precedenti. Se si pensa che, solo sessanta anni fa circa, le edizioni economiche dei libri, il cinema, la radio e la televisione, non erano a disposizione di tutti, si può pensare alla rapidità con la quale, questi mezzi di comunicazione, si sono imposti, oggi, nella società contemporanea. Ricerche compiute in questo campo hanno messo in evidenza la notevole differenza esistente tra i dati degli esperimenti effettuati in laboratorio e quelli tratti da rilevazioni condotte su campioni della popolazione per determinare l'influenza reale dei mezzi di comunicazione di massa sulla condotta umana. Uno studio di Hovland (1959), ad esempio, ha messo in luce che gli individui, in situazione di laboratorio, sono più passivi nei riguardi dei mezzi di comunicazione, mentre sono più liberi di valutare criticamente la loro influenza in situazione di ambiente quotidiano.

Si è potuto notare che gli individui, in sede reale, non solo possono discriminare le informazioni che, di volta in volta, ricevono dai mezzi di comunicazione, ma possono anche, preventivamente selezionarle e pertanto riceverle, solo se corrispondono a dei precisi interessi e bisogni che essi possiedono. Inoltre, mentre in un ambiente di laboratorio, gli individui spesso sono disposti ad accordare autorità e prestigio alle fonti di informazione, non altrettanto si comportano in situazione di vita reale, in cui, spesso, non rinunciano a mutare facilmente le loro idee ed i loro interessi consolidati da tempo. Infine, in sede di laboratorio, i messaggi non vengono discussi, mentre, in situazioni reali, spesso i messaggi dei mass-media vengono discussi accesamente.

La comunicazione e, dunque, l'interazione tra mass-media e soggetto, si potrebbe, perciò, strutturare nei seguenti elementi:

A) comunicatore; B) comunicazione; C) mezzi di comunicazione; D) destinatari della comunicazione; E) effetti della comunicazione.

Tale strutturazione costituisce, pertanto, una sorta di schema educativo, in cui il rapporto tra COMUNI-

CATORE e DESTINATARIO DELLA COMUNICAZIONE non comporta una subordinazione del secondo termine rispetto al primo, ma una parità che deve essere attivamente e criticamente ricercata e conquistata.

Riguardo al A) *comunicatore*, Hovland e Wueiss hanno messo in rilievo come, variante importantissima, sia il maggior o minor grado di prestigio e perciò di autorità, attribuito alla persona o fonte da cui proviene una data informazione.

Quanto alla B) *Comunicazione*, importanti sono i livelli psicologici cui essa è agganciata. Tutti comprendono come un tipo di messaggio, cosiddetto "emotivo", possa, a volte, condizionare un certo destinatario se le sue condizioni reali si prestano a tale tipo di messaggio. In circostanze reali diverse, probabilmente, lo stesso tipo di messaggio potrebbe irritare mentre un altro tipo di messaggio, diciamo "razionale", avrebbe potuto maggiormente raggiungere il suo scopo.

Anche C) i *mezzi di comunicazione* possono avere un'efficacia diversa a seconda della loro diversa peculiarità "linguistica" e del diverso grado di partecipazione dei destinatari che tali mezzi richiedono.

Il cinema, ad esempio, che utilizza contemporaneamente diversi codici linguistici (suono, immagine) sembrerebbe in grado, anche perché si rivolge ad un pubblico che, in quel momento, è distaccato dalle sue occupazioni abituali, di influenzare notevolmente le opinioni e le idee.

Ma studi di Lashley e Watson (1922) e di Cooper e Dinerman (1951) hanno messo in luce che, se il mezzo cinematografico è in grado di informare adeguatamente su varie questioni, non altrettanto è in grado di far mutare opinioni. In modo particolare, il secondo studio citato, che riguarda una indagine fatta su films americani contro discriminazioni razziali, ha rilevato che, addirittura, la campagna ottenne effetti contrari. Solo chi nutriva sentimenti non razzistici accolse, nel giusto spirito, la campagna.

Anche la stampa, nonostante la sua diffusione ed incidenza progressive, in base ad alcune analisi, come quella di Swanson (1951), non muterebbe notevolmente i modi di pensare e le opinioni perché, in sostanza, ogni lettore confermerebbe, nella lettura, il proprio modello culturale di fondo.

Fondamentale, allora, da quanto fin qui detto, è il rilievo da conferire ai D) *DESTINATARI DELLA COMUNICAZIONE* perché in base a molteplici fattori, quali il maggior o minore grado di autostima, di suggestionabilità, di appartenenza a gruppi, organizzazioni e strati sociali, da essi posseduti, diversi saranno gli E) *EFFETTI DELLA COMUNICAZIONE*.

In conclusione si può dire che, oggi, la letteratura scientifica esistente, ad es. gli studi del Klopfer (1961), ha sfatato la concezione tendente ad ingigantire l'importanza dei mass-media; essi non influenzerebbero modelli di vita e concezioni particolari: sarebbero, in realtà, solo degli strumenti capaci, sostanzialmente, di soddisfare bisogni ed interessi già presenti in chi usufruisce di tali mezzi.

Concludendo i mass-media non sono dei "monstra" ma strumenti che potrebbero essere al servizio

dell'Uomo se la ricerca sociale e psico-pedagogica riuscisse ad evidenziare, a livelli più profondi, le cause del malessere esistenziale dell'uomo contemporaneo. Assieme ai risultati di questa ricerca, seguirebbe, allora, una denuncia più consapevole da parte dei mass-media. Così, anche per quanto concerne i problemi del Terzo Mondo, la loro denuncia che trova sensibili coloro che già, in parte, lo sono, raggiungerebbe più strati di popolazione occidentale, o meglio del Primo e del Secondo Mondo, se i Mass-Media, oltre ad immagini "emotive" di fame o di abbandono, offrissero maggiori spunti di riflessioni su ciò che accomuna tutti gli uomini nella ricerca dei motivi della loro crisi esistenziale e del suo superamento.

B) SPUNTI METODOLOGICI PER UNA COMPrensIONE CRITICO-CREATIVA, DELL'IMMAGINE NELLA SCUOLA DELL'OBBLIGO

Poiché, oggi, il messaggio verbale non è l'unico strumento possibile di comunicazione ma, accanto a quello, esiste l'immagine, ne consegue la necessità per la scuola di base di fissare alcuni itinerari educativo-didattici per guidare l'alunno alla "lettura" e "scrittura" di tali immagini. Gli obiettivi irrinunciabili di tali itinerari potrebbero essere:

— *educazione, in senso critico-creativo, delle potenzialità comunicative ed espressive del soggetto secondo il codice simbolico iconico;*

— *discriminazione dei messaggi iconici e loro condizionamento.*

Ora, in ordine, ai suddetti obiettivi, si potrebbero fissare i seguenti momenti:

1) osservazione, sempre più analitica, della realtà concreta registrata in tutti i particolari possibili;

2) delimitazione di aspetti della realtà attraverso possibili inquadrature (buco della serratura, cornici, strumenti ottici quali lenti, binocoli, cannocchiali, ecc.), allo scopo di far cogliere il senso dell'immagine, quale segno, più o meno deformante, della realtà;

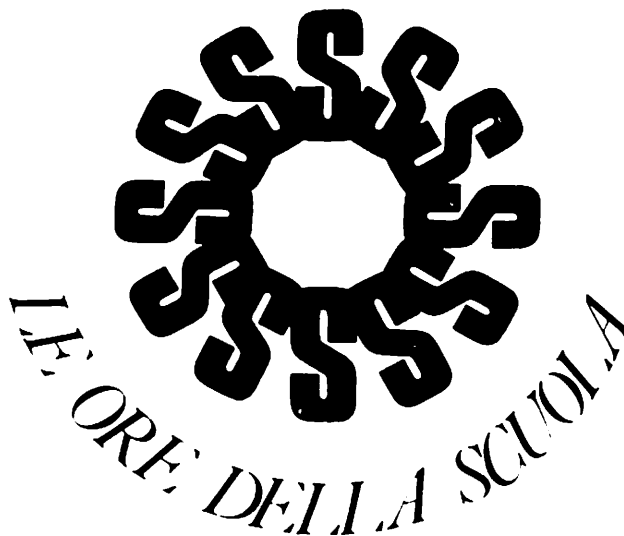
3) analisi della fotografia nei suoi aspetti denotativi e connotativi: ogni fotografia è un "campo significativo" in cui si verifica una intima interconnessione tra i dati tecnici ed il messaggio, più o meno intenzionale, dell'autore;

4) la fotografia pubblicitaria analizzata e ricreata liberamente attraverso il cartellonaggio;

5) analisi del fumetto inteso quale via di mezzo tra la fotografia ed il messaggio pubblicitario: ricerca dell'inventiva e della caratterizzazione con evidenti processi di "identificazione".

BIBLIOGRAFIA ESSENZIALE

- 1) DELLA CASA M., *La ricerca in semiologia*, La scuola, Roma, Vol 2.
- 2) FULGHIGNONI E., *La moderna civiltà della immagine*, Armando, Roma, 1965.
- 3) LAENG M., *L'educazione nella civiltà tecnologica*, Armando, Roma, 1969.
- 4) STOETZEL J., *Psicologia sociale*, Armando, Roma, 1966.
- 5) WRIGHT C.R., *La comunicazione di massa. Prospettiva sociologica*, Armando, Roma, 1966.

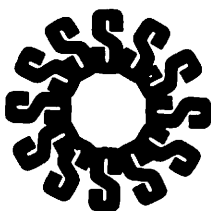


AREA STORICA

LA COMUNICAZIONE ATTRAVERSO I MASS MEDIA

UNA STORIA CHE CONTINUA DAL MEDIOEVO

di Stefano Simonetti



A GRANDI PASSI VERSO L'IN- SOCIETÀ

Nel precedente convegno di marzo «Incontro sul futuro», organizzato dalla Confindustria alla Fiera di Milano, a cui hanno partecipato studiosi, politici, industriali di tutta Italia, è stato delineato il quadro di una «civiltà» ormai prossima, basata sullo scambio di informazioni, dove i nuovi mass media, le tecnologie di elaborazione e di trasmissione, assumeranno il ruolo di «sistema nervoso» dello scenario internazionale.

Non a caso è spuntato fuori un altro termine per designare la nuova società in gestazione, nella quale l'informatica sarà il settore privilegiato, «insocietà», dove il prefisso «in» sta proprio per «informazione».

Alla luce di quanto affermato, gli anni Ottanta costituiranno la fase di passaggio dalla società industriale, emersa dopo il secondo conflitto mondiale, a quella post-industriale, proiettata con grandi incognite oltre

i termini della attualità, nel futuro.

Una caratteristica di questa «transizione accelerata» è il processo di terziarizzazione dell'assetto produttivo — in questo si deve far rientrare anche il settore quaternario che comprende le categorie dei professionisti — con il prevalere dei lavoratori intellettuali su quelli manuali.

La massiccia industrializzazione e l'impiego di tecnologie d'avanguardia, voluti da coloro che sono impazienti di giungere al «traguardo della modernità», hanno causato la dissoluzione delle culture orali che fino agli anni Cinquanta erano costantemente presenti nei settori dell'attività umana.

Come ha fatto notare il prof. Philippe Ariès, uno tra i maggiori storici francesi dei nostri tempi, in *Cultura orale e cultura scritta* (1), la comunicazione nella nostra civiltà, dalla nascita della scrittura fino alle scoperte scientifiche del XX secolo, si è ininterrottamente basata sulla «coesistenza dell'oralità e della scrittura».

La capacità di assorbimento e, quindi, la ricchezza della cultura occidentale, si sono sviluppate finora dalle possibilità, dai momenti di comunicazione e di scambio che i gruppi sociali hanno avuto pur nel rispetto, come era ovvio, della scala gerarchica che regolava i rapporti tra le classi.

I MASS MEDIA DEL MEDIOEVO

Tutti i momenti della vita pubblica e privata nel passato erano occasioni per sviluppare una sociabilità e, quindi, una cultura come creazione e comunicazione di dati e informazioni.

L'araldo o banditore, il predicatore, il pulpito e l'altare, la piazza, la chiesa, la campana, anche il cimitero e la locanda con il suo oste, erano i personaggi, i mezzi e i luoghi attraverso i quali avveniva la trasmissione di messaggi e, allo stesso tempo, si sviluppava una cultura che coinvolgeva potenti e deboli.

L'araldo, nel Medioevo, era il pubblico ufficiale addetto alle corti dei sovrani o agli ordini cavallereschi, con speciali mansioni di rappresentante e di maestro delle cerimonie.

Si trovava perciò al centro di una fitta rete di informazioni con compiti di mediazione ma, anche, di sviluppo si quelle.

La predica dal pulpito implicava l'equilibrata fusione di citazioni scritturali, di passi di autore, di exempla, di episodi agiografici.

Il predicatore esponeva le sue tesi con un linguaggio comprensivo del bagaglio socio-culturale dei fedeli a cui si rivolgeva: «/.../ sia che la si accetti, sia che la si rifiuti, la parola dell'uomo di Chiesa è l'unica ad avere la forza ideologica capace di dare legittimità sociale nel mondo degli uomini e garanzia di salvezza spirituale nei disegni di Dio» (2).

Il predicatore doveva conoscere bene la struttura socio-economica della comunità presso cui svolgeva la sua missione, in modo da poter indicare ad ogni gruppo sociale i fini e le modalità di una vita cristiana fondata sui precetti di Dio e della Chiesa,

validi soprattutto per la salvezza eterna.

Per molti secoli la predica è stata caratterizzata da due Ordini religiosi: quello Franciscano e quello Domenicano.

Entrambi sono mendicanti e segneranno profondamente la coscienza occidentale attraverso uno stuolo di predicatori che, oltre a diffondere la Parola di Dio, ricondurranno nel seno della Chiesa cattolica quanti le si erano ribellati, come gli eretici.

I predicatori francescani e domenicani non si allontanano quindi dagli uomini, come fecero i benedettini per tutto l'Altomedioevo fondando le abbazie nei luoghi più impervi, ma edificando i conventi nelle zone periferiche delle città, come emerge dalla topografia dei nostri centri cittadini.

Con questi due Ordini, gli eretici non potevano affermare: "da che pulpito viene la predica!". Infatti il domenicano e il francescano, che aderivano all'ideale di povertà, indicavano con il loro esempio a tutti gli uomini, dai ricchi e potenti ai più umili, la via da seguire per giungere alla salvezza eterna e il valore da attribuire ai beni terreni.

L'altare ha rappresentato, dall'età carolingia (IX sec.) fino ai nostri anni Sessanta, il mezzo di una comunicazione esclusiva tra il sacerdote e Dio. Infatti al tempo di Carlomagno, l'altare, che prima si trovava tra il sacerdote e il popolo, viene addossato all'abside e il Sacrificio non è più rivolto verso l'assemblea dei fedeli, i quali rimarranno per secoli esclusi dalla liturgia attiva: "Tra l'altare e il popolo si erge un muro insuperabile, che separa nettamente l'ordo clericorum dall'ordo laicorum, separazione che resterà nella natura stessa della Chiesa, espressa anche materialmente [...] dalle strutture architettoniche: da una parte il presbiterio con l'altare e la cattedra del vescovo, cattedra che ben presto si trasformerà in trono; dall'altra, nella navata, la folla dei fedeli". (3).

La piazza (il recinto profano), la chiesa (il recinto sacro) e la campana sono i tre mezzi di elaborazione e di trasmissione nello scenario sociale, politico e religioso del Medioevo.

Con questi mediatori si realizzava quella "coesistenza dell'oralità e della scrittura" di cui parlavamo poc'anzi.

La liturgia dei culti tradizionali, le festose manifestazioni corali o le cerimonie politiche trovarono il loro spazio naturale nei due recinti ove l'esperienza religiosa e quella civile diventavano colloquio tra Dio e

l'uomo, tra il potere e il popolo.

Anche il cimitero nel Medioevo entrava a far parte, a pieni titoli, dei meccanismi di comunicazione e non solo con l'aldilà.

Il cimitero era considerato un luogo pubblico in cui si seppellisce, ma poteva svolgere anche la funzione di "asilo". Il Prof. Ariès, in *Storia della morte in Occidente*, ci mette al corrente di alcune disposizioni prese da due Concili, uno di Rouen, del 1231, e l'altro del 1405, che proibiva ai mimi, ai giocolieri, ai musicanti di giocare e di esercitare i loro mestieri nei cimiteri, come pure alla popolazione di danzarvi, pena la scomunica.

Questo dimostra che per molto tempo " [...] ci si era sentiti perfettamente a proprio agio in questa promiscuità fra i vivi e i morti" (4).

Un ultimo accenno merita un luogo poco considerato finora dagli studiosi, ma che ha svolto per secoli e secoli una funzione impegnativa e nello stesso tempo divertente nell'elaborazione e nella trasmissione, soprattutto in quest'ultimo aspetto, delle informazioni: la locanda.

Come non ricordare l'oste della "Luna piena" nel romanzo "I Promessi Sposi"? Furbo, dissimulatore, attento ed interessato come tutti gli osti! Oppure la locandiera, della

omonima commedia goldoniana.

Ci appaiono personaggi di una civiltà ormai alla deriva, ridotta a un piacevole ricordo e niente più.

Ma, a quanto sembra, nulla è perduto.

Philippe Ariès si domanda nella conclusione di un suo lavoro (5) se la nostra modernità è riuscita in fondo a sradicare i bisogni millenari dell'uomo.

Forse è proprio nella capacità di saper calare i moderni ritrovati della scienza e della tecnica alle vere esigenze dell'uomo, la speranza di un nuovo umanesimo in cui si possa rinnovare il rapporto, temporaneamente interrotto, tra la civiltà dell'oralità e la civiltà della scrittura.

NOTE

(1) P. ARIÈS, "Cultura orale e cultura scritta" in R. Manselli, *La religiosità popolare nel Medio Evo*, Bologna, il Mulino, 1983, p. 87.

(2) C. CASAGRANDE, *Prediche alle donne del secolo XIII*, Milano, Bompiani, 1978, p. IX.

(3) O. GIORDANO, *Religiosità popolare nell'Altomedioevo*, Bari, Adriatica Editrice, 1979, pp. 30-31.

(4) P. ARIÈS, *Storia della morte in Occidente*, Milano, Rizzoli, 1978, p. 32.

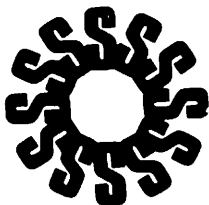
(5) P. ARIÈS, "Cultura orale e cultura scritta" in *op. cit.*, p. 87.



I giovani vivono in un mondo fortemente connotato dai mezzi di comunicazione di massa.

I GRANDI MEZZI DI
COMUNICAZIONE DI MASSA:
IL CINEMA

di Laura M. Presta



1) Le Origini

Solitamente si fa cominciare la storia del cinema con l'invenzione del nuovo mezzo espressivo ad opera di Louis Lumiere, ma il cinema come arte si sviluppò solo più tardi, dopo la prima guerra mondiale. Fino a quel momento esso era stato essenzialmente spettacolo, cronaca, documentario, ancora lontano da quelle componenti imprescindibili di un vero e proprio film, che sono la sceneggiatura e la regia. Lumiere del resto sottovalutava la sua invenzione, che venne invece compresa e valorizzata da Georges Melies, il quale tra il 1895 ed il 1914 realizzò circa 500 film in maniera artigianale ma efficace. Fu Pathé a superare questo stadio fondando nel 1900 una casa di produzione cinematografica a Vincennes che ben presto gli garantì il monopolio assoluto di tutto il cinema, dalla pellicola vergine alle sale di proiezione. La Pathé aveva agenzie in tutte le grandi capitali, e vendeva in America più del doppio di film che non tutte le case americane riunite. A questa indiscussa supremazia francese diede il suo contributo Leon Gaumont, e con lui la società Eclair, entrambi principali concorrenti di Pathé. Ma la Francia vide ben presto insidiato il proprio primato, in Inghilterra da Robert William Paul, in America da James Stuart Blackton (fondatore della Vitagraph e della Vitaphone) ed ancora da Williamson e Smith, autori di interessanti filmati di attualità, simili agli attuali cinegiornali. Complessivamente però queste impennate della produzione inglese non compromisero seriamente il primato

francese, trattandosi perlopiù di episodi isolati, caratterizzati sostanzialmente dall'assenza di una vera professionalità, e dunque di fattura ancora artigianale. Intanto però dal 1900 iniziarono a proliferare le sale di proiezione soprattutto negli USA, e ben presto la sproporzione tra i 10.000 cinematografi americani ed i 300 francesi ebbe ripercussioni inevitabili anche sulla produzione; stava lentamente avvenendo il passaggio del timone tra Francia e Stati Uniti, dove nel frattempo era stato inventato il film d'amore, quello d'avventura ed il western, in risposta ad una domanda sempre crescente di novità da parte del pubblico fruitore.

2) La Teoria

Il cinema-spettacolo dei primissimi anni era ancora lontano dal cinema "settima arte", così definito da Canudo nel 1911, tant'è che gli intellettuali iniziarono ad accostarsi al fenomeno (che fino a quel momento era stato di massa) solo dopo il 1919. Coincise con questo salto di qualità la valorizzazione dello "specifico filmico", dell'autonomia del messaggio cinematografico come atto creativo valido in sé e per sé. Questa presa di coscienza valse ad inserire nell'espressione cinematografica, per la prima volta, lo sperimentalismo comune a tutti i settori dell'arte in quegli anni.

L'immagine in movimento, il movimento in sé e per sé vennero riconosciuti carichi di valore simbolico, il cinema non era e non poteva essere teatro filmato, la parola assumeva infatti un ruolo del tutto diverso nelle due espressioni, e con essa la gestualità, la fisicità, il volto. Il cinematografo, sosteneva Canudo (il suo primo, grande teorico) era veramente "una nuova danza dell'espressione", "l'arte plastica in movimento". La difficoltà a valorizzarlo in quanto tale, il suo duraturo impiego come fonte di spettacolo ma non di espressione, può essere dipesa forse

dall'eccezionale numero di mediazioni interposte tra il regista-creatore ed il suo prodotto, mediazioni soprattutto di carattere tecnico in senso stretto e rigoroso, ove ciò che dovrebbe essere studiato è appunto il "diventar segno" della tecnica, il risvolto simbolico di ogni scelta del mezzo come codice espressivo, cioè linguaggio.

Inoltre il cinema senz'altro più di ogni altra espressione artistica si presta alla mercificazione, nasce come merce, tanto che Chiarini negli anni '30 e '40 sentì il bisogno di puntualizzare il problema affermando che "il film è un'arte, il cinema è un'industria". Ancora Bettetini sottolinea come al funzionamento dell'apparecchiatura si possa giustapporre il libero esercizio di intenzioni espressive, che è sempre mettere in moto la tecnica, agire sul mezzo, significa avere a che fare con la costruzione di segni. Proprio la linguisticità del film lo rende quindi equiparabile come mezzo espressivo artistico alle opere la cui natura sia più facilmente rapportabile all'intervento ideativo di un uomo che non a quello riproduttivo di una macchina ottica. "Ma", afferma Bettetini, "la dimensione di segno è presente anche in un funzionamento della cinepresa allo stato puro".

Il problema, insomma, come sostengono Barbera e Turigliatto è quello del rapporto tra cinema e universo della cultura, ed all'interno di questo tra cinema ed insieme delle pratiche significanti. Pensare, teorizzare sul cinema impone la necessità di "stratificare" le nostre riflessioni rispetto ad un fenomeno tanto complesso da sollecitare una revisione o ridefinizione dello statuto medesimo delle categorie critiche letterarie tradizionali. Dobbiamo cioè essere in grado di pensare il cinema a livelli diversi come arte e linguaggio (che però, sia chiaro, la semiotica da sola non è in grado di giustificare) ma anche come mezzo di comunicazione di massa alle spalle del quale sono capitali, attrezzature tecniche, sistemi produttivi, circuiti di distribuzione, sale di proiezione, pubblico, rapporti con gli altri "media".

In questo senso l'istituzione cinematografica partecipa di due sfere la cui separazione non va intaccata, come ci invita a fare Umberto Eco, quella dell'espressione artistica e quella del prodotto di consumo di massa. Se è vero che un film "opera d'arte" è anche sempre un prodotto di consumo, in quanto tale funzionale al profitto di un'industria (la fruizione di massa di un'opera d'ar-

te può essere fenomeno quantitativo, non necessariamente qualitativo, quando il prodotto in questione non è espressione della "cultura di massa") non è vero d'altra parte il contrario, che i films "di cassetta" abbiano un qualche valore gratuito in sé e per sé. Nel cinema più che in altri campi di creazione è viva questa contraddizione, come è diverso il suo modo di essere fruito dal pubblico, il quale non va certo in una sala cinematografica con lo stesso spirito e lo stesso atteggiamento, anche esteriore, con cui andrebbe a teatro o in un museo, anche se sempre più queste formule di comportamento si vanno equiparando e livellando.

3) Il Mondo in Bobina

Per M. McLuhan il cinema è legato alla logica tipografica dalla stessa linearità di sequenza, e rappresenta un "sensazionale connubio tra la vecchia tecnologia meccanica e il nuovo mondo elettronico", cioè tra la dimensione individualistica, frammentata in senso specialistico dell'uomo tipografico, e quella tribale del villaggio globale dell'uomo elettronico, il quale alla frammentarietà dell'esperienza percettiva consentitagli dai "media caldi" sostituisce la simultaneità sinestetica e partecipativa del rapporto coi "media freddi". Lo spettatore cinematografico è psicologicamente solo come il silenzioso lettore di libri. Non così per il lettore di manoscritti del passato come anche per il moderno spettatore televisivo, per i quali il dialogo ha un ruolo assolutamente centrale nella fruizione.

Poiché l'immagine è l'anima del cinema, esso è un medium relativamente "caldo", quasi naturale rivale del libro: *"Lo stretto rapporto tra il mondo in bobina del cinema e l'esperienza fantastica individuale della parola stampata è condizione indispensabile perché un occidentale possa accettare la forma cinematografica"*. Il mondo in bobina, così come fa il libro, trasporta lo spettatore dal reale al fantastico, all'immaginario, è anzi una sorta di "sogno in scatola" facilmente acquistabile, come un qualsiasi altro bene di consumo. Il rapporto del cinema con gli altri "media" è di reciproco scambio e pressione. Esso, pur essendo derivato dalla stampa, che è un medium "caldo", tende sempre di più a raffreddarsi per il sodalizio

sempre più stretto che sta stringendo con la TV, medium "freddo" per eccellenza, e soprattutto medium dominante in questa fase storica. Conseguenza di questo rapporto è lo scadimento del carattere magico di questa forma di espressione, sempre più asservita alla produzione di programmi per la televisione, dunque sempre più snaturata nella sua identità ed autonomia. Tuttavia la televisione, come sostiene Youngblood, *"libera il cinema dal cordone ombelicale del teatro e della letteratura... Essa ha influito sul cinema proprio nello stesso modo in cui l'invenzione della fotografia ha influito sulla scultura e sulla pittura... i film non forniscono più le immagini maggiormente realistiche, e così si sono interiorizzati"*. A confronto con la televisione il cinema è inadeguato a comunicare l'oggettiva condizione umana, ecco dunque il processo inevitabile di liberazione del cinema

(siamo a diretto contatto con la condizione umana: non c'è più alcun bisogno di rappresentarla per mezzo dell'arte), il suo attuale, progressivo spostamento al di là dell'oggettività fino a quello che probabilmente si tradurrà in un definitivo e totale abbandono della nozione stessa di realtà.

BIBLIOGRAFIA

- F. CASETTI: "Teorie del cinema dal dopoguerra a oggi" Espresso Strumenti.
A. BARBERA - R. TURIGLIATTO: "Leggere il cinema" Mondadori, Milano 1978
G. GRAZZINI: "Le mille parole del cinema" Laterza - Bari, 1980
A.A.V.V.: "L'alluvione cine-telesiviva" Ed. Paoline - Roma, 1981

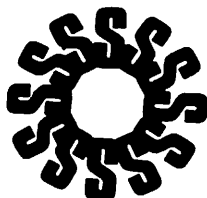
IPNOSI DEL CINEMA

"Come scollarsi dallo specchio? Rischiamo una risposta che sarà un gioco di parole: "decollando" (nel senso aeronautico e drogato del termine). Certo, è sempre possibile concepire un'arte che romperà il cerchio duale, la fascinazione filmica, e scioglierà l'impeccamento, l'ipnosi del verosimile (dell'analogico), mediante il ricorso allo sguardo (o all'ascolto) critico dello spettatore: non è ciò di cui si tratta nell'effetto brechtiano di straniamento? Molte cose possono contribuire al risveglio dell'ipnosi (immaginaria e/o ideologica): i procedimenti stessi dell'arte epica, la cultura dello spettatore o la sua vigilanza ideologica: contrariamente all'isteria classica, l'immaginario scomparirebbe nel momento in cui lo osservasse. Ma esiste un'altra maniera di andare al cinema (altrimenti che armati del discorso della contro-ideologia): lasciandovisi affascinare due volte: dall'immagine e dai suoi contorni, come se avessi due corpi nello stesso tempo: un corpo narcisistico che guarda, perso nel vicino specchio, e un corpo perverso, pronto a feticizzare, non l'immagine, ma proprio ciò che l'eccede: la grana del suono, la sala, il nero, la massa scura degli altri corpi, i raggi di luce, l'entrata, l'uscita: in breve per distanziare, per "decollare", io complico una "relazione" con una "situazione". Ciò di cui mi servo per prendere le distanze rispetto all'immagine, ecco, in fin dei conti, ciò che mi affascina: sono ipnotizzato da una distanza; e questa distanza non è critica (intellettuale); è, se così si può dire, una distanza amorosa: ci sarà anche al cinema (e prendendo la parola sotto il profilo etimologico) un godimento possibile della discrezione?"

(Roland Barthes: "Uscendo dal cinema" in A. Barbera ed R. Turigliatto: "Leggere il cinema" Mondadori, Milano 1978)

L'AUDIOVISIVO IN GIAPPONE: PROTAGONISTA DI UN DRAMMA CULTURALE

di Luciano Mazzocchi



IL PAESE DOVE SI FABBRICANO GLI AUDIOVISIVI

Le radio, le televisioni, gli stereo, i registratori di marca giapponese hanno invaso il mondo. Questa stragrande produzione lascia intravedere la particolare sensibilità dei giapponesi al riguardo. Di fatto, l'audiovisivo occupa una parte preponderante sia nell'educazione che nelle comunicazioni sociali del Giappone moderno.

Mi sono chiesto come mai il giapponese prediliga tanto lo stereo o la televisione, quasi da non poterne fare a meno. La mia risposta è questa: forse per il giapponese l'audiovisivo rispecchia un'esigenza temperamentale. Voglio dire la loro inclinazione al silenzio. Anche a noi capita di mettere un disco o di accendere la radio per distendere i nervi e pensare meglio colla compagnia della musica. Pare pradosale; ma il rumore esterno, soprattutto la musica, concilia la concentrazione.

Oggi i treni giapponesi sono affollati da giovani che vengono e vanno alla scuola, da adulti che vengono e vanno al lavoro con la cuffia alle orecchie e in tasca il mini registratore. La musica li riposa dallo stress della scuola e della fabbrica. Il loro volto è semplicemente impassibile.

UN IMPEGNO NAZIONALE: IL CANALE TELEVISIVO DELL'EDUCAZIONE

Come in ogni paese del mondo, anche in Giappone (forse più che altrove) le radio e le televisioni, sia pubbliche che private, sono occupatissime giorno e notte nel rispondere alle richieste della gente. Merita particolare attenzione il canale televisivo detto "canale dell'educazione", che in tutto il territorio nazionale

diffonde i contenuti educativi più interessanti per la popolazione. I programmi di una giornata sono distribuiti a seconda del pubblico che ascolta: durante la mattinata programmi femminili (cucito, cucina, arte del vestire il kimono, problemi materni ecc.), nel primo pomeriggio per i ragazzi delle elementari che a quell'ora sono appena tornati dalla scuola (ginnastica, fumetti, facile corso di inglese ecc.), nella serata programmi per gli uomini o per tutti (economia, lavoro, oppure storia, geografia del mondo ecc.). In genere i programmi sono interessanti e seguiti. Ci sono lavoratori che apprendono l'inglese, forse diventato utile sul lavoro, alla televisione. È possibile essere seguiti con verifiche ed esami mensili per posta, se lo spettatore lo desidera.

La domenica mattina sul canale dell'educazione c'è sempre un programma religioso. Benché siamo in un paese dove i battezzati non raggiungono l'1%, frequenti sono anche i programmi cristiani.

UNA RETE DI CENTRI DELL'AUDIOVISIVO AL SERVIZIO DEL POPOLO

L'iniziativa, che particolarmente merita la nostra attenzione nel campo dell'audiovisivo in Giappone, è la rete di centri dell'audiovisivo, disseminati in tutta la nazione. Questi centri sono coordinati dal Ministero della Pubblica Istruzione e lavorano in stretta collaborazione. A Tokyo c'è il grande centro nazionale, direttamente sotto la giurisdizione del Ministero, che praticamente coordina il tutto. Presso le prefetture delle province sorgono i centri provinciali. Il centro provinciale di Kagoshima, che anch'io ho frequentato, ha le dimensioni di una piccola università. Comprende una grande biblioteca (questa a sua volta comprende il ramo "braille" per i ciechi), una grande raccolta di tape-cassette sia di musica, sia di conferenze o lettura di libri sempre a disposizione dei gruppi richiedenti, una grande sala per proiezioni, altri magazzini di

proiettori cinematografici e altri strumenti che vengono gratuitamente prestati al pubblico.

Presso i municipi comunali sorgono poi i centri comunali dell'audiovisivo che riproducono, più in piccolo, il centro provinciale e che servono anche come porta d'accesso al centro provinciale stesso per il comune cittadino.

Anch'io più volte mi sono avvalso di questi servizi per incontri giovanili alla missione. Ricordo un bellissimo documentario sul mistero della vita che proiettai a una trentina di giovani. Il documentario era stato realizzato in Francia e presentava i fotogrammi dei fenomeni meravigliosi che accadono nell'utero della donna, dall'incontro tra lo sperma e l'ovulo fino alla nascita. Era a colori. In Italia più volte feci ricerche per ritrovare lo stesso documentario, ma non riuscii. In Giappone mi bastò recarmi all'ufficio del centro comunale dell'audiovisivo della cittadina dove risiedevo. Espressi il mio desiderio e in una settimana, gratuitamente, mi fu consegnato il documentario suddetto. Forse tutta la rete del servizio audiovisivo giapponese si era messa in moto per i miei giovani; probabilmente anche il Ministero della Pubblica Istruzione. E ci fu servito il meglio sull'argomento.

Due giovani sposi della missione di Kanoya, il cui figliolo è nel seminario diocesano, sono soliti dedicare il pomeriggio della domenica ad una iniziativa apostolica di loro invenzione, assai interessante. Ambedue hanno partecipato al corso di una settimana sull'uso degli audiovisivi, che il centro comunale organizza ogni anno e hanno conseguito il diploma di tecnici dell'audiovisivo che il centro rilascia. Si sono iscritti al gruppo dei volontari del centro e la domenica pomeriggio partono alla volta di un villaggio del comune, prendendo a prestito una pellicola e un proiettore dal centro stesso. Radunano i ragazzi nell'aula del villaggio, proiettano e poi improvvisano una specie di cineforum. Pare che i ragazzi preferiscano vedere un documentario assieme, che guardare la televisione da soli nelle loro case. È un recupero al pubblico dell'audiovisivo, troppo privatizzato nella nostra epoca?

EDUCAZIONE E DISEDUCAZIONE DELL'AUDIOVISIVO. IL DRAMMA DI OGGI.

È ovvio che mezz'ora di un buon documentario trasmette allo studen-

te di più che una lunga (anche se buona) conferenza sullo stesso argomento. Eppure la scuola giapponese non ha fatto la scelta dell'audiovisivo come mezzo ordinario di insegnamento. Ogni scuola, dalle elementari alle superiori, è dotata di un'aula, detta appunto "dell'audiovisivo", dove sono installati i servizi cinematografici, di video cassette, di stereo ecc.. Tuttavia il loro uso è ridotto a quell'ora del pomeriggio, riservata alle iniziative libere e di gruppo. Se si forma un gruppo interessato al video, questo fa uso di questa aula quasi quotidianamente.

Perché il paese, che giustamente è chiamato la fabbrica degli audiovisivi, non fa uso degli stessi nel momento ufficiale dell'educazione che è la scuola? Senz'altro questo non uso è una scelta.

Mi pare di poter dare due risposte: anzitutto la traduzione orientale dell'educazione ha sempre valutato il "maestro", (termine che viene scritto con gli ideogrammi di "prima" e di "nascere": quindi "nato prima — anziano") come perno dell'insegnamento; inoltre per soppesare con l'insegnamento diretto e vocale l'invasione dell'audiovisivo, quindi dello strumentale, in atto nella vita extra scolastica.

Tutti in Giappone si lamentano che i giovani hanno perso la coscienza del personale e quindi dell'impegno. Si dice che la prima colpevole di questo fenomeno del "pensare di meno" è la televisione, seguita dallo stereo. È il metodo a senso unico della televisione, la quale ti parla senza attendere la tua reazione; al massimo aspetta il tuo applauso; questo metodo educa alla passività. La scuola, con il suo metodo mnemonico di insegnamento, pare alleata, volente o nolente, con questo sistema.

Praticamente il ragazzo giapponese a scuola deve ascoltare il maestro, a casa gradisce ascoltare la televisione, il registratore, lo stereo: cresce nel "passivo" dell'ascolto e non sperimenta la creatività di esprimere il suo.

Si può parlare della droga dell'audiovisivo?

PICCOLE INIZIATIVE PER UNA REINTERPRETAZIONE SOCIALE DELL'AUDIOVISIVO

Mi è stata chiesta una piccola collaborazione alla Radio Vaticana, Sezione Giapponese. Praticamente un giorno al mese, un mio discorso di 7 minuti (naturalmente in giapponese)

va in onda alla volta del Paese del Sol Levante. Il contenuto dei miei discorsi è vario: quello che mi viene più spontaneo in quel mese.

Il mese scorso ho visto la corrispondenza degli ascoltatori giapponesi, che rispondevano ai miei discorsi. Sono quasi tutti studenti delle medie e dei licei. Uno scriveva: *"Prima di partire per la scuola, sono solito sentire 10 minuti di musica o di qualcosa d'altro che rilassi i miei nervi (N.B. gli studenti giapponesi sono soliti studiare il mattino presto prima delle lezioni). Mi capitò di captare la Radio Vaticana. Da allora l'ascolto ogni giorno. Io non sono cristiano ma mi fa del bene. Mi dà speranza. Grazie!"*

Una donna scriveva: *"Io sono madre di famiglia e molte volte mi disoriento sul significato dell'educazione. Non capisco più nulla. L'altro giorno ho sentito la Radio Vaticana. Il missionario Luciano parlava delle esperienze che fanno i giovani che si preparano a diventare missionari. (N.B. Io avevo parlato dell'esperienza di assistere gli ammalati che fan-*

no i novizi saveriani) Io non ho mai parlato con i missionari cristiani. Però quel discorso mi ha incoraggiato molto, perché anch'io sto soffrendo per i miei figli. Ho intuito che l'assistere gli altri, lo stare vicino a loro anche senza poter far nulla, è già educare... Grazie!"

Forse è il fatto che solo una élite di tecnici monopolizza le trasmissioni radiofoniche o televisive che ha causato la passività dell'ascoltatore. Bisogna riportare la responsabilità dell'audiovisivo alla gente; bisogna rompere il senso univoco dei tecnici che sono preoccupati solo dell'arte della trasmissione; bisogna fare dell'audiovisivo un dialogo dove chi ascolta è responsabile come chi parla, meglio dove sono due poli che interagiscono con eguale sovranità.

Come seminare questa responsabilità nei ragazzi delle scuole, affinché non cadano vittime della dittatura univoca dell'attuale televisione ecc.?

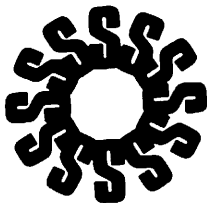
Forse bisogna guidarli ad esperienze diverse dell'audiovisivo. Come?



Educazione e diseducazione dell'audio-visivo: il dramma di oggi.

I MASS MEDIA AL VAGLIO DEL CORANO

di Francesco Zannini



INVITO ALLA FEDE ATTRAVERSO I MASS-MEDIA

Con l'avvento dell'era moderna la diffusione della stampa, la scoperta del telegrafo, del telefono, della radio, della televisione ha trovato l'Islam sempre recettivo di questi nuovi mezzi di comunicazione sociale, anche se non senza travaglio e sofferenza, in quanto ogni nuovo elemento culturale prima di essere assimilato e inglobato nella cultura e nella società islamica è, per la natura propria dell'Islam (religione-società) soggetto al vaglio del Corano, degli Hadith e della legislazione codificata nella tradizione di questa comunità religiosa. Il Musulmano d'altra parte è molto attento, per la sua tipica struttura di "obbediente a Dio" a che il nuovo elemento non sia contrario nel suo fine o nella sua modalità ai dettami della legge divina codificata nel Corano (vedi per esempio il caso della "fotografia" e della "televisione" in rapporto al divieto coranico riguardante le immagini) oppure che una volta introdotto abbia come effetto collaterale la disgregazione del monolitico mondo culturale e religioso dell'Islam (come nel caso della apertura alla stampa secolarizzante e laicista). È per queste ragioni che anche l'accettazione dei moderni mass media è stata molto graduale e più o meno completa a seconda delle diverse Scuole del Diritto Islamico e alle condizioni socio politiche dei diversi paesi. Non di meno i Musulmani tendono a vedere sempre più nei mass media uno strumento provvidenziale per la comunicazione di valori letterari, culturali, artistici, e per la coscientizzazione delle masse circa i fondamentali diritti degli uomini e delle Nazioni. Non mancano neppure esempi di

feconda collaborazione con giornalisti ed esperti appartenenti ad altre fedi religiose (confronta il ruolo predominante giocato dai Cristiani nella stampa Indonesiana), che rivelano la crescente apertura dell'Islam verso il dialogo e il pluralismo. Ma soprattutto, ed è questa una recente scoperta nel mondo islamico, i musulmani tendono sempre di più a vedere nei mass media una enorme possibilità offerta loro da Dio per un dialogo con il mondo allo scopo di comunicare a tutti gli uomini l'"invito" (da' wah) alla fede nell'Unico Dio e alla fraternità dell'Unica Umma (Comunità dell'Islam) portatrice di pace e di speranza sulla terra.

AGENZIE INTERNAZIONALI DI INFORMAZIONE

A questo proposito si sono recentemente sviluppate alcune istituzioni degne di menzione:

1) L' "ISLAMIC BROADCASTING SERVICE ORGANIZATION" (IBSO) fondata nel 1975, che ha lo scopo di produrre e diffondere programmi che permettano di propagare, difendere l'Islam e di rafforzare dovunque lo spirito di fraternità fra tutti i Musulmani del Mondo. Questa organizzazione vuole, allo stesso tempo, essere mezzo di comunicazione che permetta dialogo e comprensione fra i popoli, che favorisca la fraternità fra tutti gli uomini senza distinzione di razza e di colore. L'IBSO ha come primo strumento la "Voice of Islam" di Mecca che nel 1980 emetteva programmi in 16 lingue, ripresi e riprodotti da 35 trasmettenti radio in Asia e in Africa.

2) L' "ISLAMIC PRESS UNION" (IPU), che è una organizzazione internazionale di editori, pubblicisti e giornalisti Musulmani, mirante a preparare professionalmente operatori di mass media Musulmani capaci di presentare adeguatamente l'Islam e gli eventi del mondo musulmano tramite i mezzi di comunicazione sociale usati nell'Occidente.

3) L' "INTERNATIONAL ISLAMIC PRESS AGENCY" (IIPA), di Jeddah, fondata nel 1972, allo scopo di consolidare i valori e la cultura islamica tramite i mass media e promuovere l'unità e lo scambio culturale tra i popoli dell'Islam.

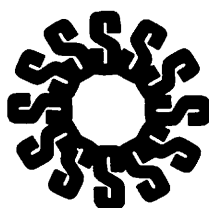
La "First International Islamic Mass Media Conference", tenutasi in Jakarta nel 1980, nella sua "Magna Charta" dei Mass Media Islami ci offre, nel preambolo e nei suoi articoli principali, alcuni principi riguardanti l'atteggiamento dell'Islam nei confronti dei Mass Media. Vi si dice: *"Rimanendo saldi nella fede in Allah e nell'Apostolo di Allah e nel portare avanti la "shari'a" (legge islamica) dell'Islam e coscienti dei pericoli imminenti che si pongono di fronte all' "Umma" islamica e che ne impediscono il risveglio religioso, riconosciamo l'importanza del ruolo delle diverse forme di mass media"*. E nell'art. 1 si pone assieme la funzione di questi in vista del *"consolidamento della fede dell'individuo musulmano nei valori e principi etici dell'Islam"*, con la attenzione al dialogo fra i popoli e alla collaborazione di tutti nel costruire una società più giusta quando si parla di *"sforzo per rendere cosciente il Musulmano dei suoi doveri verso gli altri"*.

La difesa dell'Islam da idee anti-Islamiche e l'impegno del giornalista a propagare la "da'wah" (invito all'Islam), che caratterizzano gli articoli 2 e 4, ci permette ancora una volta di vedere come l'Islam presti attenzione a questi mezzi in vista della comunicazione di valori e specialmente del valore specifico dell' "abbandono totale alla Volontà dell'Unico Dio" promotore di pace e di fraternità tra gli uomini, come specifico di questa religione.

Il travaglio storico, dunque, e le numerose discussioni accademiche e teologiche sulla funzione dei Mass Media, che hanno impegnato capi di stato, mufti, 'alim e letterati negli anni passati, sembrano aver trovato una loro soluzione nella riscoperta dell'importanza di questi mezzi come veicolo di comunicazione tra gli uomini di valori che trascendono la portata storica ma che tuttavia incidono, profondamente sulla storia e sulla vita dell'uomo.

PROGETTO FORESTA...

di Mario Bolognese e Attilio Lunari



Il piccolo Stefano di sei anni, ha sentito la fiaba dei Nonni Rapiti. Molto probabilmente ha operato una qualche identificazione-proiezione con la "grande quercia del villaggio" e in lui s'è attivata una storia-fiaba privata e parallela, frutto delle sue esperienze e memorie. Si potrebbe essere tentati da varie interpretazioni: il piccolo accabambino sperso e smarrito tra questi giganti... oppure, o contemporaneamente, l'emergere di fantasie fallliche...

Ma la nostra metodologia è diversa. Partendo dai dati fisici, strutturali e dinamici del disegno esploriamo con l'animazione e il gioco queste valenze simboliche per ottenere informazioni adeguate. Da queste informazioni poi è ovvio che se ne potranno ricavare dati utili a vari modelli culturali o specializzazioni professionali.

E gettare un po' di luce, senza forzature o interpretazioni azzardate, sopra questa strana foresta apparentemente pietrificata.

In questo caso, sempre sul modello di animazione presentato nello scorso numero, i dati fisici, desumibili dai segni della Tavola Sinottica delle Fiabeteatro, potrebbero essere:



Io



Bambino



Orientamento



Spazio



Albero



Linea



Colori



Energia

È chiaro che nel contesto di animazione potranno verificarsi e probabilmente si verificheranno dinamismi psicologici di varia natura. Ad esempio, ma solo a titolo esemplificativo, in qualche caso potrebbe essere stimolante l'inserimento in questo "gioco" di altri segni legati a questa dimensione verticalizzante. Ad esempio:



Solitudine



Distribuzione



Ricordo



Barriera



Ira



Sospiro

Ma la scelta, ripeto, è puramente casuale. Potrebbero verificarsi situazioni impreviste e imprevedibili ri-

chiedenti altre suggestioni o strumenti o possibilità ludico-motorie o grafico-espressive.

Mario Bolognese

STEFANO 6 ANNI

Didascalia al disegno:

"Ho disegnato che il nonno va nel bosco a cercare degli alberi per tagliarli perché in casa fa freddo — Vede gli alberi e dice: "Mi sa che questi alberi li taglierò tutti in un minuto in mille pezzettini".

Il cielo è alto e lontano poiché gli alberi, senza rami, non possono toccarlo.

I pesonaggi: la figurina e laacca antropomorfa nella sua impalcatura ortogonale sono piccole ma il nonno che parla a Stefano che ascolta sono i protagonisti attivi di questa foresta pietrificata.

I due tronchi pieni possono qui rappresentare il momento di constatazione e di rilievo della situazione "bosco", cui segue la progettazione dell'intervento e la pianificazione del lavoro. Gli alberi sono tutti bene in fila e ordinati, pronti per l'esecuzione del taglio che, essendo così programmato, sarà velocissimo e "avverrà in un minuto" e la soluzione finale è presto raggiunta e "i mille pezzettini" sono già evidenti nella qualità dei puntini sui tronchi non colorati.

Da queste premesse possiamo ricavare uno specchietto che può evidenziare gli elementi e le azioni che si possono ricavare dalla lettura dei dati grafici e dalla loro distribuzione nello spazio.

Elementi:

- 1) il cielo (da cui gli alberi sono lontani);
- 2) gli alberi senza rami (di qui il vuoto tra gli alberi e cielo);
- 3) i personaggi: il nonno, Stefano;
- 4) 2 tronchi pieni (prima del taglio — constatazione e rilievo del dato);
- 5) 5 tronchi punteggiati (sono già tagliati e sminuzzati in effigie).

Azioni:

- 1) rilievo della situazione;
- 2) progettazione d'intervento;
- 3) pianificazione (l'ordine degli elementi);
- 4) esecuzione (essendo programmata è velocissima e avverrà "in un minuto");

5) soluzione finale (... "i mille pezzettini").

Questo tipo di schema può introdurre ad una metodologia di lettura che tiene conto dei *dati fisici* delle composizioni e già così possono essere rivelatrici di memorie e di intenzioni.

Attilio Lunardi

SPUNTI DI ANIMAZIONE

I dati fisici, territoriali e il contesto e le dinamiche spazio-temporali possono, come abbiamo visto, offrire utili spunti e tracce "rivelatrici di memorie e intenzioni".

Per esplorare in un disegno infantile progettualità operative e schemi di riferimento sono sempre molto indicati i legnetti geometrici per composizioni e tutto quel materiale — corde, tessuti etc. — che si presta a simbolizzazioni (azzeramento di stereotipi e riprogrammazioni su moduli più liberi e creativi, che è la par-

te didattico-operativa della nostra metodologia di ricerca sul simbolo).

Si potrebbe ad esempio — naturalmente per qualsiasi storia, fiaba, disegno etc. — chiedere ai bambini di definire un territorio, dando l'informazione che può essere, a loro scelta, aperto, chiuso, estensibile, verticalizzato, su terra, acqua, albero o misto e altre informazioni che hanno il solo scopo di aumentare e non diminuire il margine di libertà operativa.

Il fissare l'attenzione del bambino su dati fisici, sulla geografia — più o meno scoperta o segreta —, sulla natura del territorio (antropomorfizzato o meno), sui collegamenti della storia in oggetti permette allo stesso bambino una divisione diversa e più ricca coscienza del suo stesso "esserci al mondo".

Se le circostanze lo consentono il progettare il territorio nell'acqua — o anche nella sabbia — consente di esplorare e comunicare aspetti simbolici privati o collettivi (archetipi) sulla fruizione, uso e codificazione dello spazio.

Su questi dati, individuali e collettivi ognuno può poi innestare altre

consapevolezze ed altre ricerche (ecologiche, sociologiche, di paragone con il terzo mondo, antropologiche etc.) avendo una base di rilevazione meno conformista o standardizzata.

Le valenze simboliche spazio-temporali risultano molto importanti nello schema comportamentale e relazionale del bambino e danno indicazioni preziose a vari livelli.

Naturalmente questa metodologia di lettura si aggiunge ed integra altri aspetti già trattati in altri numeri.

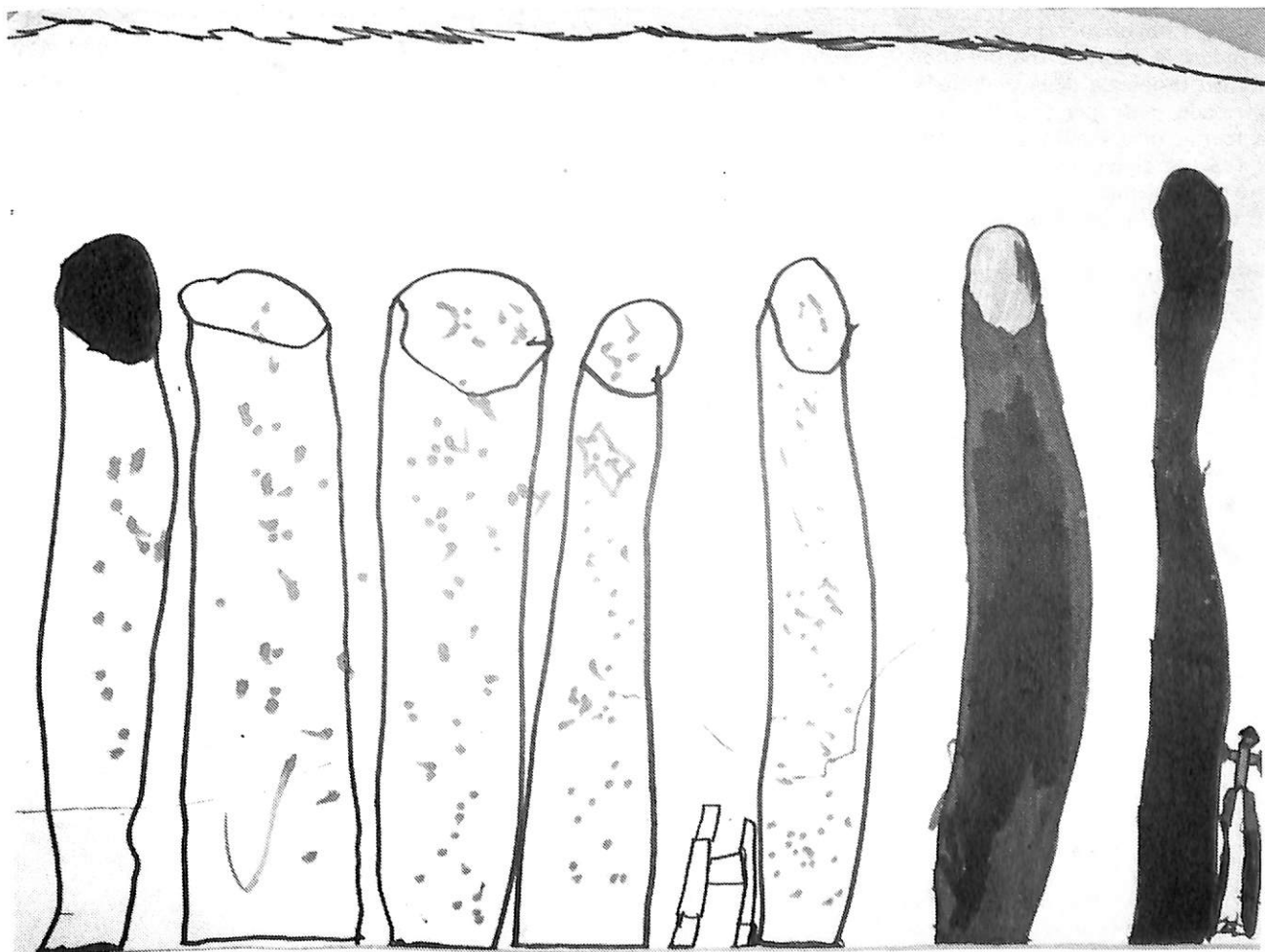
Mario Bolognese

BIBLIOGRAFIA

E. H. ERIKSON, *Infanzia e società*, Armando editore.

I simboli del Medio Evo, Testi di Gérard de Champeaux e Sébastien Sterckx-Jaca Book (soprattutto le parti iniziali)

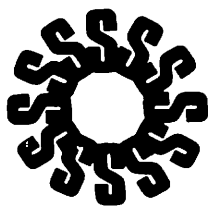
MARCEL JOUSSE, *Antropologia del gesto*, Edizioni Paoline



IL MONDO NEL MIRINO:

MULTIMEDIA

di Riccardo Buttafava



Fin qui abbiamo parlato di singoli mezzi di comunicazione, quelli tradizionali e quelli più nuovi, come la stampa e come la televisione. Ce ne sono altri, come il telefono che ormai tutti usano, anche i piccoli, senza accorgersi della sua importanza, e il video-terminale o il computer che stanno, a poco a poco, ma in fretta, acquistando piede nella nostra vita quotidiana.

Una volta però acquisiti gli elementi di base per capire (e per sperimentare) i singoli mezzi è necessario riprendere in mano le fila più complete del problema della comunicazione, non tanto per l'analisi della sua teoria, ormai nota a tutti, ma per vederne globalmente il suo impatto nell'insieme.

È questo il discorso del multimedia.

MULTIMEDIA: COS'È?

Innanzitutto è bene ricordare quello che qua e là si è già detto: che ogni mezzo di comunicazione sociale ha un suo linguaggio, anzi, che il linguaggio di ogni mezzo di comunicazione condiziona ciò che il mezzo dice.

Proprio perché ogni linguaggio ha un suo modo di essere mezzo, per avere la sicurezza necessaria che il messaggio arrivi del tutto all'utente, è indispensabile avere a disposizione tutti i mezzi *insieme*.

Un primo punto è dunque pensare i mezzi o con i mezzi: ciò che distingue il mondo di oggi da quello di molti anni fa è proprio la possibilità, ormai non più volontaristica, di mettersi nella condizione di non poter più fare a meno dei media della comunicazione. Un secondo punto allora è pensare i mezzi insieme: non più ciascun mezzo a se stante, così

che si abbia l'esperto di cinema che non sa nulla di stampa o di radio, o l'esperto di pubblicità che ignora o sottovaluta le cassette o la televisione; così come ci si sente al centro di una continua comunicazione da ogni parte, ognuno di noi deve rispondere da ogni parte, con ogni mezzo.

Proviamo a pensare in termini di esempio: una scuola che oggi voglia ignorare i mezzi di comunicazione sarebbe una scuola che non solo non prepara alla fruizione dei mezzi come spettatore, ma che non dà la possibilità all'allievo di immettersi nel mondo di oggi. Costruisce un handicap.

Vi ricordate di quel film di Dalton Trumbo: "E Jonny prese il fucile..."? Quel tronco umano che non aveva neanche la possibilità di dire di essere vivo, ci riuscì perché sfruttò l'unico mezzo a sua disposizione, il battere la testa. Un ragazzo che nella scuola di oggi fosse ancora condizionato ad usare solo la parola e lo scritto (il "tema" di italiano!) non sarebbe molto dissimile da Jonny. Cieco, sordo, muto, senza gambe né braccia: mutilato. Educare quindi con i mezzi ed educare ai mezzi di comunicazione.

MULTIMEDIA: COME?

Se io voglio comunicare, devo avere qualcosa da comunicare. E quando ho qualcosa da comunicare devo poter scegliere quel mezzo che più di ogni altro mi permette di comunicare bene ciò che devo dire, che lo dica bene, che possa far convergere tutti i mezzi necessari affinché il mio messaggio venga trasmesso nella sua integrità e nella sua totalità.

Quando inventarono il sistema di unire ai fotogrammi del film anche il sonoro vi furono degli attori che si rifiutarono di adoperare il nuovo mezzo che, secondo loro non permetteva all'attore di esprimere tutta la sua capacità mimica. Come se la comunicazione potesse avvenire solo in una direzione e con un solo mezzo.

Prendiamo un argomento non troppo comune per non rifare cose già fatte, per esempio la danza nell'India. Vi sono degli aspetti storici, che fanno da sfondo necessario al tema: ma diverso è il leggere tali notizie sulla stampa, diverso è il raccontarle a voce, per radio: però le due cose si integrano, poiché la voce dà anche la possibilità di animare le immagini che una rivista può proporre. Ma se voglio far vedere i gesti che compie il discorso della danza, devo usare la televisione, specialmente se non mi accontento di mostrare le immagini di un danzatore, ma voglio sapere da lui i suoi sentimenti, le sue idee, le radici della sua cultura. E se poi volessi costruire un approfondimento della danza stessa e mostrarla come un racconto divino rappresentato dall'uomo nel volgersi della storia del mondo, potrò farlo con il cinema, affidando alla musica e alle parole uno spessore complementare a quello delle immagini, magari eternate nelle sculture in pietra di un tempio, presentate con l'impiego dei mezzi tecnici. La danza dell'India, dunque, sarà completamente capita nella sua intima essenza, quando avrò la convergenza di tutti i mezzi a mia disposizione.

E quando avessi, invece di un argomento compiuto, una ricerca o una proposta di argomenti cosiddetti aperti all'interpretazione? Maggiormente diventa indispensabile l'intervento della pubblicità per raccomandare di vedere una trasmissione televisiva in cui si dibatte un film e si partecipa direttamente alla discussione telefonando alla radio le proprie osservazioni che vengono subito recepite da tutti gli ascoltatori: la stampa offre dei documenti di base per lo studio preventivo e conclusivo delle proposte fatte.

Non ci si spaventi: non è questione di cominciare subito domani con un'operazione del genere. Però, oltre a prepararsi tecnicamente, è indispensabile acquisire questa mentalità. Si può dire che tanto più si apre l'orizzonte dell'uso dei mezzi di comunicazione sociale, tanto più essi appaiono al nostro servizio.

Mezzi, dunque: ed è ciò che salva l'uomo e lo fa grande.

Dunque, Multimedia!

AREA LINGUISTICA

COMUNICAZIONE

AL DI LÀ DELLE PAROLE

di Giovanni Gandolfi



Dagli atteggiamenti, dal modo di comportarsi di una persona, anche se non attraverso le parole, si può capire ciò che passa nel suo animo. Il bambino, di cui si parla in questa poesia, scruta la mamma nelle sue azioni, nei suoi gesti e la nota silenziosa, malinconica ed alla ricerca di solitudine. Non sa che cosa la turbi, ma cerca di individuare il motivo: forse la strugge l'ansia derivata dalla prolungata mancanza di notizie del marito lontano. Nella sua ingenuità infantile il bambino propone allora una soluzione: scriverà lui stesso una lettera a papà per deciderlo a dare finalmente notizie di sé e, non fidandosi del portalelettere, andrà lui stesso a consegnarli la missiva

ANSIA

*Perché stai così, mamma?
Prendi in braccio il bambino.
In casa, in disparte
che pensi da sola?*

*Non ti sei ancora pettinata:
la pioggia ti bagna il capo;
guardando dalla finestra:
il vestito si riempie
di pioggia e di fango.*

*Son suonate le quattro
e la scuola è finita:
Siti, deve tornare tuo fratellino!
Il tempo passa adagio
e te ne stai ancora così:
non hai ricevuto lettere da papà?*

*Il postino ha tolto tutte
le lettere dalla sua sacca:
perché tutti i giorni non ti dà
una lettera di papà?
Forse vuol leggerle lui.
Se ne va con la sacca al fianco:
è un postino cattivo.*

*Mamma, ascoltami,
non restare in pensiero:
domani, giorno di mercato,
la domestica andrà a far la spesa*

*compererà penna e carta:
senza alcun sbaglio scriverò
una lettera a papà
dalla a alla zeta.*

*Dopo aver scritto la lettera
con la destrezza di papà
pensi che l'imbuchi?
Mai più, io stesso
gliela andrò a leggere.
Se ricevono belle lettere
non vanno a consegnarle.
Rabindranath Tagore*

da "Sissu", Guanda

Anche le cose hanno un loro linguaggio, che si manifesta attraverso segni. In questi versi del poeta sovietico Leonid Martynov cogliamo una rappresentazione inizialmente tesa e sinistra, quasi drammatica, della notte con i suoi rumori, i suoi fruscii, i suoi schianti e le sue luci; ma successivamente, nelle immagini finali, tutta la tensione viene a cessare e la calma torna finalmente a scendere nella raffigurazione di un venticello lievissimo che, appena alzato, si placa di colpo, come dietro il comando di un meccanismo misterioso.

SUONI NOTTURNI

*I suoni della notte -
un fischio furtivo,
lo schiocco d'un ferro,
una breve fuga di gas -
furono soffocati all'improvviso
dal fruscio di un olmo.*

*Il mondo delle foglie
era immenso, denso e nebuloso.*

*Attonite
le menti
si turbarono.*

*E la luna in alto designava
un tale stato dell'universo,
che persino un grido risonò
come febbrile asserzione di pace -
nel sopore qualcuno aveva urlato.*

*Era giunto
il momento
a lungo atteso.
Per un attimo
tutto si calmò nella natura,
come se un angelo silente avesse,
come diceva il popolo una volta,
varcata la soglia...*

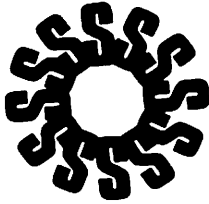
*Ed un venticello impercettibile
tintinnò appena appena
e si spense
come un grilletto...
Sì, proprio così,
come un grilletto
che scatti!*

Leonid Martynov

da "Nuovi poeti sovietici", Einaudi



La discoteca: luogo di ritrovo preferito dai giovani.



1. Che cos'è il macrobiocomputer

Le recenti conoscenze sulla genesi, la struttura e l'anatomia dei cervelli hanno rilevato che, al pari del nostro, altri cervelli animali mostrano strutture complesse il cui sviluppo non è immediatamente riconducibile alla raccolta di dati stimoli ed alle obbligate relative ma sono sede della memoria e di una elaborazione superiore dei dati forniti dai sensi.

Una serie di studi ha dimostrato che i cervelli delle scimmie di piccole dimensioni sono costituiti essenzialmente da una neocorteccia sede dei centri sensoriali e motori destinata al controllo dei movimenti, ivi compreso l'uso del pollice opponibile e una vita arboricola molto attiva.

Questi cervelli "semplici", pesanti intorno a 100 grammi sono stati chiamati microbiocomputer. Nel successivo gruppo di cervelli di primati più grandi (scimpanzè, gorilla e orango), 3-400 grammi, alla corteccia sensomotrice si sono aggiunte nuove aree, chiamate aree mute associate o macrobiocomputer che, non connesse direttamente con stimoli interni ed esterni, rivestono funzioni di correlazione e di elaborazione ed usano la circostante corteccia sensomotrice per calcoli complessi, come la proiezione nel tempo della memoria o del termine di un'azione programmata: con l'aumento delle dimensioni del macrobiocomputer si accresce dunque il numero delle variabili future calcolabili.

2. Come parlare alle scimmie

a) Esperimenti dei coniugi Hayes

Il primo scimpanzè comunicante con l'uomo è stato Vicky, una giovane femmina che due psicologi, i coniugi Hayes, hanno allevato insieme al loro figlio offrendole tutte le opportunità di imparare di un bambino

umano. I suoi istruttori le insegnarono a pronunciare quattro parole inglesi: mama, papa, cup (tazza) e up (su). Oltre Vicky non riuscì ad andare. Se ne dedusse che gli scimpanzè non fossero in grado di associare un fonema (cioè un suono preciso) ad un concetto, connessione che è alla base del nostro linguaggio.

b) Esperimenti dei coniugi Gardner

Altri due ricercatori coniugi, i Gardner, partirono dal fatto che le manifestazioni vocali, così vistose, delle scimmie, esprimono solo degli stati emozionali e che è quindi impossibile trasformarli in un vero linguaggio vocale; pensarono quindi di fruttare il canale fondamentale della comunicazione fra scimmie in natura, quello visivo. Allearono così un giovane scimpanzè, Washoe, facendo caso a non pronunciare in sua presenza una sola parola e impegnando il linguaggio mimico dei sordomuti nella forma codificata dell'American Sign Language l'ameslan.

Washoe apprese ad usare più di 200 segnali, acquisendoli mediante l'imitazione spontanea e spesso ritardata nel tempo e non riferendoli soltanto all'oggetto su cui era svolto l'apprendimento ma anche ad altri della stessa categoria.

Durante un esperimento, uno specialista di sordomuti osservò la scimmia attraverso un falso specchio e riuscì a capire il 70% dei suoi segni. In seguito, uno sperimentatore nascosto da uno schermo doveva trarre da una borsa vari oggetti mostrandoli poi a Washoe che li segnalava man mano ad un osservatore più lontano, il quale non vedeva gli oggetti ma doveva farne un elenco in base ai segnali ricevuti: la concordanza con l'elenco del primo sperimentatore fu ottima. I linguistici Bronowski e Bellugi analizzando questi risultati rilevarono che Washoe aveva mostrato di possedere alcuni dei principali requisiti del linguaggio umano, quali il distacco da fattori emotivi (lo spontaneo dar nome ad oggetti indipendentemente dal desiderio di ottenerli) il prolungarsi temporale dei riferimenti al di là del contesto immediatamente percepibi-

le e ciò che essi chiamano "internazionalizzazione": il linguaggio umano non è infatti limitato alla comunicazione sociale ma diviene anche strumento di riflessione. E Washoe sfoglia i libri illustrati dando nomi alle figure e "parla" da sola nel letto durante il riposo pomeridiano. Nonostante però tutta la sua intelligenza e la ricchezza del suo vocabolario, Washoe non dimostra alcuna conoscenza delle norme elementari di composizione di una frase e le sue proposizioni sono soltanto una serie di elementi interscambiabili.

c) Esperimenti di David Premack

Un ulteriore passo in avanti venne attuato dallo scienziato David Premack: la sua scimpanzè, Sarah, a sei anni e mezzo aveva appreso a rispettare grammatica e sintassi.

Questo autore ha lavorato esclusivamente con dei pezzi di plastica di forma e di colore diversi che potevano essere attaccati ad una lavagna magnetica. Premack è convinto che la sua tecnica sia superiore alle altre; è molto più facile decidere che un gesto sia stato o no compiuto. Inoltre si può mettere a disposizione delle scimmie solo un piccolo numero di simboli, in modo da ridurre il numero di combinazioni possibili e di rendere così il compito più facile.

Alla fine Sarah è arrivata a possedere 127 "parole", con le quali, nel 75-80% dei casi, può completare o correggere delle frasi imperative, dichiarative o interrogative. In certi casi più complessi, arriva a sistemare parecchie parole nell'ordine corretto.

Questi ed altri risultati connessi con l'ameslan, con simboli plastici o calcolatori, mostrano come le scimmie siano in grado di sviluppare un primitivo linguaggio simbolico basato su una grammatica primitiva. Queste ricerche inoltre rappresentano il limite inferiore dello spettro della comunicazione umana ed alcuni risultati ottenuti vengono usati con successo per curare ritardati mentali o microcefali, per trarli dall'abisso di immobilità in cui, al pari degli animali in gabbia, sono immersi.

INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

1) REMY CHAUVIN, *L'Etologia*, Einaudi, Torino, 1979.

2) GARNER, R.A. e GARDNER, B.T. *Teaching sign to a chimpanzee*, in "Science", 165, 169.

3) PREMAK, D., *The education of Sarah*, in "Psychology today", 4, 1970.

4) RUMBAUGH, D.M., GILL, T.V. e GLASERSFELD, A.C. VON, *Reading and sentence completion by a chimpanzee*, in "Science", 182, 1973.

L'INDIO E I SUOI PROFETI

di Fabrizio Mastrofini



CENNI STORICI

In tutti i paesi dell'America Latina vivono consistenti minoranze etniche, indie e meticce, eredi della cultura precolombiana. Parlare di queste razze, come sono oggi, ci rimanda necessariamente alla storia della colonizzazione che l'Europa — Spagna e Portogallo soprattutto — mise in atto durante il XVI° secolo.

La prima fase delle spedizioni esplorative (1492-1522) si può dire terminata con la scoperta all'estremo sud del continente americano, **del passaggio che mette in comunicazione l'Oceano Atlantico con il Pacifico**. Sono anni durante i quali le spedizioni esplorative si succedono intensamente; ma altrettanto intensi sono i contatti diplomatici per stabilire a chi appartengono le terre appena scoperte. In questo, la concorrenza tra Spagna e Portogallo è senza esclusione di colpi, ed entra in campo anche il Papa cioè la sola autorità alla quale era riconosciuto il diritto di arbitrare la contesa. Papa Alessandro VI con la bolla *Inter caetera* (1493), che muove dal presupposto della sfericità della terra, attribuisce ai re di Castiglia e di Leon, con la formula feudale di investitura, la piena sovranità sui territori sia occidentali sia orientali che fossero stati raggiunti in loro nome navigando verso occidente e verso mezzogiorno. In questo modo la politica papale che nel corso del Quattrocento era andata in favore dei portoghesi, risultava ora capovolta a completo favore della Spagna. La preoccupazione dei portoghesi, che vedevano minacciati i loro possedimenti in Africa e in Asia (ancora non si era consapevoli che le scoperte fatte riguardavano un nuovo continente), portarono alla firma del trattato di Tordesillas (1494) in base al quale si stabiliva una linea di demarcazione in sfere d'influenza tra Spagna e Portogallo. È questo, in altri termini, il motivo

per cui l'America Latina venne esattamente divisa in due sfere d'influenza, quella spagnola più a nord (America centrale e Perù) e quella portoghese più a sud (Brasile).

Il rapporto che si viene a stabilire con le popolazioni indigene è basato sul diritto di conquista e di sfruttamento, che è poi lo scopo con cui avvennero le scoperte. L'indigeno è una merce, un cosa da trattare e da scambiare. In quanto pagani sono poi del tutto esclusi dall'ordinamento sociale riconosciuto e stabilito dalle leggi, quindi del tutto indifesi verso qualsiasi violenza e sopruso.

A questa considerazione di ordine generale devono aggiungersi almeno due episodi specifici. Il primo riguarda la distruzione completa dell'impero inca operata dagli spagnoli, cioè la distruzione della più alta forma di civiltà espressa fino allora dal continente latinoamericano. Il secondo episodio è l'imposizione del modello culturale dell'Occidente.

CULTURA DEFRAUDATA

Questi brevi considerazioni di carattere storico servono a far capire quante difficoltà abbiano ancora oggi quanti, antropologi ed etnologi latinoamericani, si propongono uno studio delle tradizioni e della cultura delle popolazioni locali. Le difficoltà derivano proprio dalle alterazioni prodotte dalla colonizzazione spagnola sulle comunità locali, la cui differente valutazione ha dato origine, in questi anni, a due correnti di studi etnoantropologici.

La prima corrente, denominata ispanismo, è riconoscibile nella opera di Riva Aguerre e Balaunde. Essa accoglie e riconosce positivamente i valori della cultura india precedente la conquista spagnola, enfatizzando il ruolo e la grandezza dell'impero incaico, ma ignorando del tutto ciò che di questa antica cultura sopravvive oggi.

Il secondo approccio, cosiddetto indigenista, soprattutto nell'opera del peruviano Arguedas, sfocia nella riscoperta delle radici culturali del Perù e si propone la difesa dell'identità nazionale e dei valori etici e filosofici della tradizione indigena, al-

trimenti condannati alla disintegrazione perché incapaci di resistere all'assalto della cultura occidentale. All'interno di questa visione Arguedas sottolinea l'insufficienza della tradizionale lettura della realtà per la quale l'indio è sottomesso al bianco dominatore. L'etnologo è piuttosto preoccupato di studiare e valorizzare le diversificazioni presenti all'interno delle classi antagoniste e l'emergere di nuovi settori sociali quali ad esempio i meticci. Lo studio della cultura indigena ha come punto di partenza quella grande costruzione nazionale che fu l'impero inca, il cui patrimonio sociale e culturale (tradizioni, lavoro, valori, miti) si ritrovano tuttora nel popolo indio. Inoltre Arguedas contesta decisamente la sottomissione dell'indio all'invasore spagnolo, almeno in Perù: nelle regioni più interne di questo paese il processo di interscambio culturale fu caratterizzato dal fatto che gli spagnoli dovettero imparare la lingua locale per portare a termine i loro traffici. E ciò favorì l'integrazione tra i due popoli.

All'interno dell'approccio indigenista il modello di colonizzazione spagnolo, per quanto estraneo, appare assorbito e oramai omogeneizzato dalle popolazioni indie.

La rottura vera e propria è invece provocata dall'impatto che la moderna tecnologia, sottoforma del modello di sviluppo americano, ha provocato sull'ormai sedimentata tradizione ispano-indigena. Si tratta di un modello di sviluppo, economico e culturale, basato sul genocidio sistematico delle popolazioni indie per permettere il rapido sviluppo industriale della manodopera locale, oltre che da una violenza sistematica e strutturale il cui scopo è tenere asservite le popolazioni, dominandole *manu militari*.

MOVIMENTI INDIGENISTI

La violenza e la forza di penetrazione del modello americano ha favorito però la nascita di movimenti indigenisti, primo tra tutti il Consiglio indio del Sudamerica, il cui scopo è recuperare il patrimonio culturale della tradizione india, denunciando costantemente il pericolo rappresentato "dall'imposizione brutale del modello occidentale" e della sua "tecnologia predatrice". La conoscenza scientifica e tecnica dell'occidente impone cioè una organizzazione del lavoro finalizzata alla produzione e riproduzione della vita umana cui si unisce lo sviluppo di

forme storiche estranee alla mentalità indigena.

I movimenti indigenisti, difensori della cultura e della civiltà sudamericana, avvertono in tutta la sua portata il pericolo rappresentato dalla vicinanza degli Stati Uniti e della loro politica di espropriazione economica e culturale, unita al genocidio sistematico perseguito nei confronti delle razze indigene. Un atto di accusa, questo, che si è concretizzato in un'aperta denuncia al IV Tribunale Russel e che si esplica in un'opera di continuo recupero delle proprie radici culturali in opposizione al modello colonialista, cioè la versione peggiore dell'occidente sostenuta dalle categorie di "sviluppo" e "industrializzazione".

La cultura indigena si individua a partire da un rapporto armonico con la natura: *"tutta la forza vitale cosmica è padre e madre dell'uomo. Il cosmo, la natura e gli esseri viventi formano insieme all'uomo una grande famiglia, collettiva e comunitaria"*.

A partire dal presupposto di un'armonia tra l'uomo e l'ambiente naturale in cui vive, emerge una profonda sintonia tra uomo e ambiente: *"mentre in Europa i fertilizzanti servono allo sfruttamento della terra, causato dal suo uso indiscriminato, questo nei nostri popoli indigeni non si può concepire. Le nostre terre erano e sono usate razionalmente, senza quella progressiva distruzione dei loro valori nutritivi che è causata da un uso indiscriminato"*. In questo modo la scienza e la tecnologia, finalizzata al bene comune, sono un patrimonio collettivo al contrario di quanto avviene in occidente, dove la scienza e la tecnica sono in mano a specialisti.

Superando quindi ogni distinzione tra ispanismo e indigenismo, il Consiglio indio del sudamerica si propone una riflessione critica di più ampio respiro *"sul processo di dominazione culturale dentro il quale incontriamo la problematica artistica, educativa, religiosa, linguistica ecc. dei nostri popoli in aperta opposizione all'imposizione culturale dell'occidente"*. L'occidente, nella sua versione cristiana, ha dato luogo ad una "estirpazione degli idoli" la cui conseguenza è stato il disprezzo verso la cultura indigena. L'occidente è visto nella sua versione violenta: *"sviluppo di una sofisticata arte della guerra e di una tecnologia bellica che è l'opposto della scienza e della tecnologia di pace dei popoli indigeni"*. L'occidente è caratterizzato dalla perdita dell'originario rapporto

uomo-natura in favore dell'assoggettamento della natura stessa; imposizione di una cultura basata sul concetto di proprietà e quindi di una versione del mondo egoista e di estrema soggettività.

La continua denuncia del carattere depredatorio dell'occidente, da questi popoli conosciuto nella forma peggiore, quella coloniale e capitalista, se ha la funzione di far acquistare coscienza dell'identità culturale del popolo indio non è tuttavia immune dal pericolo di sfociare in aperto e gretto nazionalismo. E ciò anche nei settori che dovrebbero esserne immuni. Basterà qui ricordare che la corrente indigenista di stampo marxista (che fa capo a Mariategui e Valcarcel) negli anni Cinquanta trasferiva all'indio il ruolo di redentore proprio del proletariato. In particolare Valcarcel teorizzava il ritorno all'impero inca, cioè il più sfrenato nazionalismo. Attualmente il cammino di coscientizzazione di queste popolazioni non è esente da ambiguità e cedimenti di stampo nostalgico, se pensiamo che nelle riviste editate a cura del Consiglio indio del sudamerica si parla del ruolo storico

dei militari ove essi sono al potere in quanto possono "portare alla gloria o all'ignominia" l'aspirazione ad una società fraterna e libera.

Si potrebbe dire, parafrasando Paulo Freire — e peraltro non riconoscendo affatto il ruolo positivo di valorizzazione delle radici culturali del popolo indio — che ci troviamo davanti uno dei casi in cui gli oppressi introiettano l'ombra dell'oppressore nella sua versione locale, tutta latinoamericana.

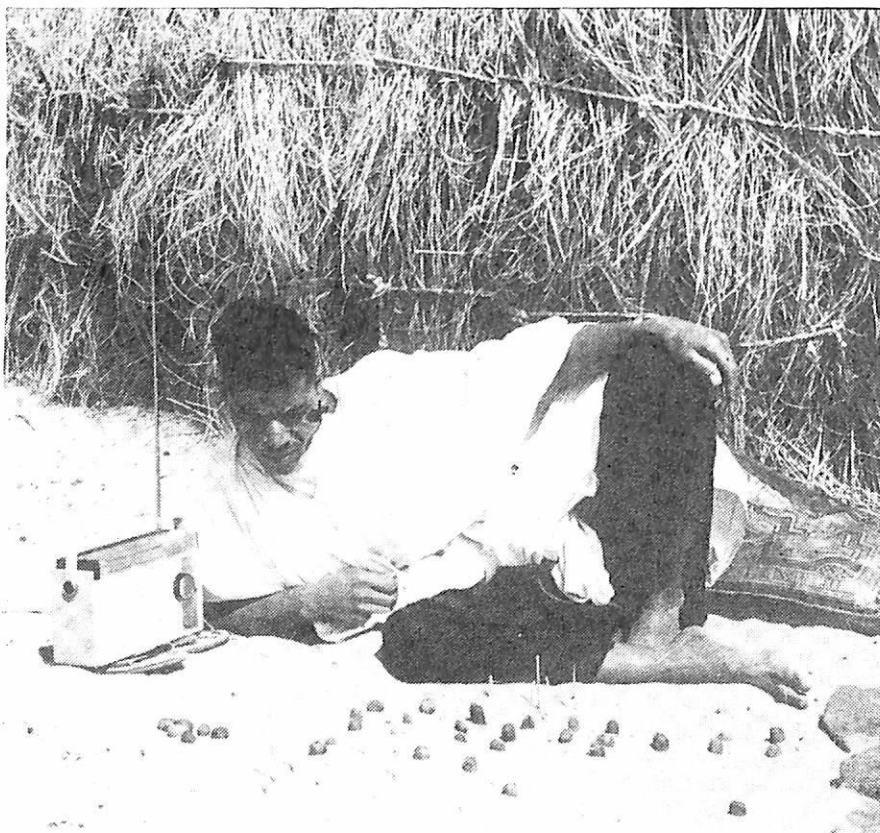
BIBLIOGRAFIA

J.M. ARGUEDAS, *Arte popolare, religione e cultura negli indios andini*, Torino Einaudi, 1983

G. GLIOZZI, *Adamo e il nuovo mondo*, Firenze, 1977

D. RIBEIRO, *As Americas e a civilização*, Petropolis, 1977 (ed. it. Torino, 1978)

Si vedano inoltre le riviste: **Pueblo Indio** (edita a cura del Consiglio indio del sudamerica), **Survival**, **Iwgc**, tutte reperibili presso il centro di documentazione **Idoc**, via S. Maria dell'anima 30 00186 Roma.

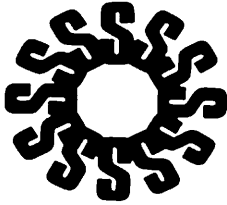


Nel sud della Mauritania si ascolta il mondo: il transistor ormai fa parte dell'attrezzatura carovaniera.

EDUCAZIONE ALLA NONVIOLENZA

COME EDUCAZIONE ALLA PACE

di Lino Ronda e Daniele Novara



SIGNIFICATO DELLA NONVIOLENZA

Si è soliti parlare di nonviolenza, specie nella scuola, a partire dai "leaders" dei movimenti politici nonviolenti in particolar modo Martin Luther King e Gandhi. Il recente film-kolossal su quest'ultimo ha senz'altro rafforzato questa tendenza.

Ma è partire col piede sbagliato. Il concetto di leader = capo è opposto allo spirito stesso, ovviamente antiautoritario, della nonviolenza.

Ma questo fatto denuncia due cose molto interessanti:

1) si affronta la nonviolenza con le categorie culturali proprie della "civiltà della violenza"

2) si fa coincidere la nonviolenza con alcune personalità perché se ne ha una concezione puramente moralistica.

Occorre allontanarci da questo equivoco terreno.

Se le varie epoche della nostra civiltà sono state vissute (o perlomeno lette) sotto il segno della violenza, terribile ma in fondo "levatrice della storia", è comprensibile l'affermazione che la nonviolenza è stata ed è la negazione radicale di un determinato modo di concepire l'uomo, la società e la storia.

Max Weber diceva che lo Stato moderno ha il suo principio base nella prerogativa che si dà dell'uso legale della forza, intesa come diritto ad intervenire anche con le armi.

Se lo Stato è forse la nostra più emblematica e complessa istituzione è facile immaginare come la genesi di altre istituzioni non si discosti granché da questo paradigma autoritario e violento. Basti pensare al modo in cui si è affrontato e risolto il problema della criminalità (il carcere) o quello psichiatrico (il manicomio) o quello della difesa (l'esercito).

La nonviolenza non può dunque offrire semplici correzioni di rotta all'interno di un modello prestabilito, ma propone piuttosto una svolta decisiva che ha la consistenza, a tutti gli effetti, di un profondo mutamento antropologico.

Si può accennare a questo punto a una possibile definizione di nonviolenza. Essa può essere intesa come il *movimento dell'umanità verso una più matura evoluzione* delle proprie facoltà umane e delle proprie organizzazioni sociali che la liberi dalla tentazione dell'uso della violenza, dando a questo termine il più ampio significato possibile.

È dunque molto importante sottolineare i passi che vengono compiuti, in ambiti diversi, in questa direzione che non le varie biografie dei "big nonviolenti". Fermarsi a questi ha tante volte il senso di dichiarare l'irraggiungibilità di certi ideali confinandoli unicamente in alcune vicende umane esemplari ma irripetibili.

Non solo, tante volte queste stesse figure vengono presentate in modo mistificato portando solo alcuni aspetti della loro vita.

Così il pensiero politico di Gandhi, ricco di intuizioni e di provocazioni è stato completamente accantonato. Nelle vendite sfrenate di testi e biografie di Gandhi seguite alla proiezione dell'omonimo film, un solo suo libro, pur uscito nello stesso periodo, era sempre assente dalle nostre vetrine delle librerie ed era proprio l'antologia dei suoi scritti politici ("Autonomia e villaggio" LEF) in cui si immaginava ben altra India da quella costruita dopo l'indipendenza.

Certo, le esperienze che alcuni uomini nonviolenti hanno compiuto sono estremamente importanti. In particolare mostrano l'efficacia della nonviolenza come pratica di lotta politica. Questa efficacia passa attraverso un ribaltamento dei significati che tradizionalmente si associano ai termini forza e debolezza. Ossia la forza intesa come dominio sull'altro e la debolezza come il subire questa violenza, il non reagire. La forza della nonviolenza è di un altro tipo e debole è semmai chi non ha altro modo di operare che quello violento.

Occorre allora ribadire che la nonviolenza è un ampio processo in cui deve coinvolgersi l'umanità per giungere a forme più alte di valorizzazione interiore e di organizzazione collettiva.

Resta da sottolineare, per non fraintendere il discorso, che tale processo non è nel segno della debolezza = inermità e rassegnazione, ma di una lotta attiva per superare definitivamente le attuali violente condizioni di vita.

PROPOSTE PER UNA EDUCAZIONE NONVIOLENTA

Come possa svilupparsi nella scuola dell'obbligo una educazione nonviolenta è difficile da dire. "Tutta l'educazione è educazione alla guerra" disse Ivan Illich ad un corso sull'educazione tenuto nel 1972 presso il CIDOC, centro di studi e di linguaggio che egli fondò a Cuernavaca, Messico. Infatti tutta l'educazione (e la socializzazione) è condizionata da valori sociali che producono una predisposizione alla guerra. La storia ne è la prova.

Che fare allora? Occorre cercare alternative all'interno del sistema e saper sfruttare gli spazi e le occasioni che la scuola offre.

La programmazione alla pace che abbiamo proposto su questa rivista, intesa come superamento nonviolento dei conflitti, è una occasione per sfruttare, nell'ottica dell'educazione nonviolenta, lo spazio-programmazione che la scuola dell'obbligo offre a termine di legge.

Citiamo ora, in breve, altri aspetti ed occasioni, senza avere la presunzione di esaurire, con queste brevi note, la tematica per una scuola nonviolenta.

Punto primo. Le varie aree d'insegnamento potrebbero essere rilette in modo diverso. Per far ciò è indispensabile che si allarghino, per gli alunni, i confini entro i quali devono esercitare il loro sapere. Se ci atteniamo su posizioni eurocentriche, i modelli d'insegnamento saranno sempre gli stessi. Se invece ci accostiamo ad altre culture, possiamo scoprire realtà alternative.

"Le varie civiltà del mondo hanno adottato verso la guerra degli atteggiamenti fondamentalmente diversi. Confrontate l'atteggiamento cinese e indiano verso la guerra con quello europeo. Gli europei hanno sempre adorato l'eroe militare e, dopo il sorgere del cristianesimo, il martire. Il cinese no. L'essere umano ideale secondo l'idea di Confucio, è l'uo-

mo giusto, ragionevole, umano e colto, che vive in pace in una società ordinata ed armoniosa. Il confucianesimo, per citare Max Weber, preferisce una saggia prudenza al semplice coraggio fisico, e dichiara che l'intempestivo sacrificio della vita non è degno dell'uomo saggio. La nostra ammirazione europea per l'eroismo militare e per il martirio ha portato a far credere agli uomini che una bella morte è più importante di una bella vita, e che una lunga carriera di pazzie e di delitti può essere cancellata con un solo atto di coraggio fisico.

..... Fin dal tempo di Confucio e di Lao Tseu gli ideali cinesi sono stati essenzialmente pacifisti. I poeti europei hanno glorificato la guerra; i teologi europei hanno trovato delle giustificazioni per la persecuzione religiosa e per l'aggressione nazionalistica. Questo in Cina non è avvenuto. I filosofi e i poeti cinesi sono quasi tutti antimilitaristi. Il soldato era considerato un essere inferiore, da non mettersi allo stesso livello con lo studioso e con l'amministratore. Una delle tragedie della storia è che l'occidentalizzazione della Cina abbia significato la progressiva militarizzazione di una civiltà che per tremila anni aveva continuamente predicato l'ideale pacifista."

Questi brani sono di Huxley, tratti dal saggio *La guerra*, pubblicati in "La pace, realismo di un'utopia" di Balducci-Grassi, Principato 83.

Punto secondo. Si potrebbe agire in modo che esperienze dirette di nonviolenza siano portate nelle classi. Molti ex combattenti della II^a Guerra Mondiale e della Resistenza hanno libero accesso presso le scolaresche per andare a raccontare, in definitiva, azioni più o meno eroiche, ma violente. Perché l'obiettore di coscienza non dovrebbe avere accesso nelle scuole, pre raccontare con la sua viva voce la propria esperienza alternativa? In una scuola elementare del piacentino, l'anno scorso, si è tentato un esperimento del genere. I ragazzi non ne sono usciti né shockati né strumentalizzati: hanno solo avuto occasione di ampliare le proprie conoscenze, di aggiungere un valore ai tanti altri in base ai quali, adulti, potranno fare scelte libere e coscienti.

Punto terzo. Pensiamo, a questo punto, sia indispensabile un accenno ai valori. Con franchezza bisogna osservare che nella scuola italiana vige, da sempre, una trasmissione di valori che, di per se stessa, è azione violenta e non educativa. I valori trasmessi, chiaramente, sono quelli

della classe dominante e si ripetono nel tempo. Sappiamo, inoltre, come certi valori, per alcuni fondamentali ed insostituibili, e perciò da trasmettere, siano per altri negativi, e perciò da tacere. Ogni insegnante, quindi, cerca di perpetuare ciò che esso stesso è. Educazione nonviolenta significa prendere coscienza, tutti assieme, del mondo (alienante, disumano, avviato alla autodistruzione) in cui viviamo e cercare, sempre tutti assieme, il modo in cui può essere trasformato, con azioni critiche e divergenti. In questo contesto l'unico valore fondamentale sarebbe la non dogmatizzazione del valore, per dare a ciascuno la possibilità di una ricerca libera e personale.

Punto quarto. Oltre a cercare interstizi entro i quali operare per una educazione nonviolenta, occorre, da parte degli insegnanti, una revisione profonda dei propri atteggiamenti. Non si può pensare di usare metodi violenti per realizzare una educazione nonviolenta. Come metodo violento non ci riferiamo solo alle violenze fisiche, ancora presenti nella scuola sotto gli aspetti più svariati. Ci riferiamo anche, per esempio, alla non volontà di conoscere i bambini, i loro stati d'animo, i loro problemi, le loro esperienze, nascondendoci dietro al programma, pressante, che occorre svolgere nonostante tutto e tutti. Oppure, a metodi didattici esasperatamente individualistici e perciò discriminatori. L'azione nonviolenta non è individualistica, mira a diventare l'impe-

gno di un popolo intero, perciò la scuola deve educare affinché la cultura sia la risultante di una elaborazione collettiva.

Punto quinto. Nel contesto della educazione nonviolenta è indispensabile l'informazione. Ad esempio la storia, se letta dalla parte della pace, brulica di fatti e persone, altrimenti ignorate. Citiamo per tutti Bartolomeo Las Casas (1471 - 1566) che da cappellano dei conquistadores divenne "el protector de los Indios". Realizzò in vari luoghi forme di cooperativa improntate alla fraternità ed alla pace: in Guatemala cambiò il nome della città di "Tierra de Guerra" in quello di "Vera Paz".

A scuola questi esempi non vengono portati. Si preferisce presentare il rapporto con il Terzo Mondo come un fatto pietistico e moraleggiante, che nemmeno si pone il problema delle dittature, degli sfruttamenti e del loro superamento nonviolento.

Punto sesto. La nonviolenza come pura passività di fronte al male e al sopruso è da ripudiare. Ha, di contro, come condizione preliminare, il potere di colpire. Ce lo dimostrano gli storici scioperi del movimento contadino ed operaio, l'impegno apparentemente assurdo e disperato ma alla lunga vincente, delle mamme di Piazza di Maggio.

Di questi fatti occorre discutere a scuola e, con la partecipazione di tutti, formulare ipotesi per il ribaltamento dell'attuale sistema, funzionale alla violenza.



In uno studio moderno di televisione un tecnico controlla la qualità delle immagini e sceglie quella che apparirà sugli schermi ai telespettatori.

(Foto, Il Corriere - Unesco)



ritmi
di vita

A CUORE APERTO

UN MONDO MERAVIGLIOSO

MI VIVE INTORNO

E IO LO VOGLIO CONOSCERE

di Lisa Davanzo



I bambini del II ciclo man mano che si appropriano degli strumenti per lo studio e la memorizzazione, sentono il bisogno di classificare, coordinare, catalogare. Lo vediamo quando parlano di calcio: girone A, girone B; quando parlano delle loro raccolte: francobolli, sassi, monete, conchiglie, fossili, scatole, barattoli, farfalle.

Nell' "organizzare" scoprono continue soddisfazioni.

Adriano, appassionato per lo studio del corpo umano, è chiamato il "medico"; Rodolfo, il "pittore"; Fausto, l' "ingegnere"; Loretta, la "colf", Enzo, lo "storico"; Antonietta, l' "archeologa"; Alex, il "geografo" e così via. Ogni bambino coltivando a scuola un "hobby" che gli sta a pennello, riceve gratificazione e continui stimoli.

SVEGLIAMO L'INTERESSE

Qualche volta siamo stati tentati di voler spiegare ai bambini nozioni e nozioni, depositando parole invece di svegliare la loro intelligenza e il loro interesse.

Durante la ricreazione, Andrea, forse ricordando il valore e la bellezza delle cose che costano niente, mi vine a mostrare qualcosa:

— Guardi come sono piccoli i semi della mela, piccoli e duri, ma non riesco a romperli.

Alcuni compagni si avvicinano per vedere. In tutti c'è massima attenzione.

— Mettiti in questo contenitore, chissà che ne arrivino altri.

— Emanuela sta manginando un'arancia, io ho una pera.

— Sono importanti i semi? — chiedo

— Sì, perché ci danno la pianta, lo scorso anno li abbiamo piantati.

— Per questo sono importanti e per questo sono ben difesi.

— Nella mela sono dentro la polpa e poi ben chiusi nelle lamelle dure come un osso.

— Basta che uno si conficchi tra i denti, hai voglia tu di tirarlo via!

— Proprio perché è prezioso il seme è ben difeso — continuo.

— La castagna che ha portato Luciana è chiusa nel riccio.

— Il gheriglio è chiuso nel guscio e la noce nella scorza verde.

— La pannocchia ha i cartocci esterni ruvidi, via via si fanno teneri, quelli poi che sono vicino ai chicchi, sembrano di seta.

— I chicchi si chiamano cariossidi, i cartocci brattee e "il botolo" tutolo — interrompe Luciana felice.

Per giorni e giorni raccogliamo semi lungo le siepi nei campi, nel giardino, nell'orto. Giovanna, guardando la ciotola che andava riempiendosi, disse:

— Nessun seme è uguale all'altro.

— Come noi che siamo tutti diversi — risponde Michele.

— I semi si possono mangiare? — chiesi all'improvviso.

Ci fu silenzio. Poi Luca rispose:

— I fagioli e i piselli...

— E quando si raccolgono per mangiare?

— Quando sono "pronti".

— Cosa vuol dire essere pronti? — continuai.

— Il nonno, quando deve tagliare il frumento, va nei campi, sgrana una spiga, mette in bocca i chicchi: se sanno di farina vuol dire che il frumento è pronto, se sanno di erba, allora no.

— *Chi sa cosa vuole dire "essere pronto"?*
 — *Che è fatto, che non gli manca niente.*
 — *Che è maturo.*
 — *Per fare che cosa?*
 — *Per essere mangiato.*
 — *Sì, perché il frutto che non è maturo, è aspro, acerbo.*
 — *E anche i suoi semi non sono maturi.*
 — *E se li pianto non si aprono, perché non sono completi.*
 — *Tu, Giuseppe, sei maturo, completo?*
 — *Oh no, non ho ancora i baffi e la barba e poi sono piccolo.*

— *Ma con gli anni crescerai e diventerai uomo maturo; anche Tiziana crescerà e diventerà donna matura. Avrete perciò i mezzi e le sostanze per dare vita non ad una pianta, ma ad un bambino.*

Vidi in tutti un attimo di sorpresa. Come un razzo arrivò Fausto:

— *Signorina — gridò — hanno rovesciato il tavolo con i colori e i pennelli!*

La lezione era finita.

I semi furono divisi, catalogati: semi di alberi, di ortaggi, di erbe, di fiori; semi vicini, semi lontani. Con la lente fu osservata la parte più preziosa del seme, il germe che darà inizio alla nuova pianta.

Fu un cammino appassionante fatto di ipotesi e di verifiche, per scoprire la vita racchiusa in un cosino da nulla, com'è il seme.

Ogni putel no l'è no sol
 testa calda che fa quel che vol
 ma l'è anca
 cuor oci rece
 pié e man
 e na voja granda
 de tirar vizin
 quel che l'è via, lontan.

Penso che la scuola abbia anche questo compito: rendere facile le cose difficili, portare vicino le cose lontane.

E tornando ai semi, ancora ora, ogni tanto, metto la collana di semi che Graziella mi ha donato, e vi dico la verità che fa la sua bella figura.

I CAPOLAVORI DI DIO

Il poeta americano Walt Whitman scrive:

"Io credo che un filo d'erba non valga meno di una stella e la formica è ugualmente perfetta come un granello di sabbia, come l'uovo dello scricciolo o la piccola rana."

La natura è il primo libro illustrato e a colori che il bambino deve leggere; ogni stagione ha le sue pagine di letteratura; ogni giorno ha la sua luce e la sua carica di vita. Penso che il canto del gallo superi di gran lunga qualsiasi laboratorio scientifico.

Ecco cosa vedono i nostri bambini:

— *Il cielo è alto. Se lo guardo mi par di volare. Il cielo mi sta sopra giorno e notte. Io vorrei salire e toccare le stelle.*

— *Il vento soffiava forte ma non è riuscito a rompere la ragnatela tra i rami del pesco.*

— *La sputacchina fa la casa con la schiuma, così nessuno va a disturbarla.*

— *Le uova della rana sono a grappolo e appiccicose. Non sono riuscito a prenderle nel fosso.*

— *Le lumache hanno due antenne, la maestra ha detto che si chiamano tentacoli. Sulla lingua hanno la seghetta e così rosicchiano il radicchio. La mamma quando le trova nell'orto, le butta via perché sono dannose.*

— *D'inverno il sole sta poche ore nel cielo: si alza tardi e tramonta presto. Invece d'estate si alza presto e tramonta tardi. Io so controllare le ore di luce e le ore di buio.*

— *Ieri ho preso una botta in testa. La mamma mi ha detto: "Per fortuna hai la testa dura". Le ho risposto: "Il cranio è duro così il cervello è ben difeso".*

— *Ho visto la prima farfalla, volava alta. Non l'ho presa.*

Luciana di classe III:

"Oggi dopo la ricreazione, siamo andati a vedere gli uccelli di Aldo. Aldo era felice di portarci a casa sua. Prima di tutto ci ha fatto vedere il gufo che sta solo, in una gabbia. È bellissimo con le piume rosse, bianche e marrone. Il gufo è un uccello notturno e rapace. Notturno perché gira di notte come la guardia notturna e rapace perché con gli artigli e il becco ricurvo prende la preda. In una gabbia grande Aldo ha un merlo, un fagiano argentato, sei coccorite, un canarino rosso, tante tortorelle e un fagiano Mongolia."

Paolo continua:

"L'uccello che mi piace di più è il gufo perché è forte e sa fare i fatti suoi. Ieri gli ho soffiato sopra, ma non si è scomodato. Mi pareva di essere allo zoo, invece ero nel cortile di Aldo con i suoi uccelli. Tornando a scuola, Alex ci ha invitati a vedere il suo acquario. Io se avessi tanti soldi, mi comprerei tutti gli animali del mondo; vorrei avere a casa l'arca di Noè."

Lorella di classe IV:

"Stamattina il papà di Stefania che da quindici anni fa il pescatore, è venuto per essere intervistato. Si chiama Giovanni, è seduto in cattedra come un maestro. Gli abbiamo fatto tante domande. Ha detto che per ogni tipo di pesca ci sono le reti adatte. Per i cefali occorre una rete fitta e bisogna calarla a tre metri di profondità. Il cefalo è un pesce migratore. Giovanni pesca quasi sempre di notte e l'ora dipende dall'aria, dalla luna, dall'acqua."

Raffaele continua:

"La nebbia e il vento sono i nemici del pescatore. I pesci segnano il bel tempo e il cattivo tempo. I cefali fanno salti di due metri. Giovanni ha pescato un luccio di nove chili. Il pesce pescato nel Piave costa tanto perché non è inquinato. Gli amici del pescatore sono gli uccelli. Giovanni pesca tinche, trote, lucci e anguille che in dialetto si chiamano 'bisati' perché sono bigi e scuri come la terra."

Egidio di classe V:

"Il gatto è felino, mammifero, digitigrato. Le dita sono armate di artigli adunchi e retrattili. Ricerca la

preda di notte, il suo passo è silenzioso, la pupilla degli occhi è molto dilatata. Di giorno si riposa. È agilissimo, furbo e ladro. Fa le fusa, gli piace essere coccolato.

Cibi preferiti: latte, pesce, topi.

Curiosità: In Egitto, duemila anni prima di Cristo, il gatto era adorato. In Europa arrivò nel Medio Evo. Vi sono quindici razze di gatti. I baffi del gatto funzionano come radar e servono per trovare i topi. Il gatto si lava con la lingua: lisciandosi il pelo si toglie di dosso l'odor di gatto e così può avvicinarsi alla tana dei topi. La lingua del gatto è ruvida come la carta vetrata.

Verbi: miagolare, graffiare, leccare, fare le fusa, sgattaiolare, annusare, afferrare, spiccare salti, inarcare la schiana.

Modi dire: C'erano 'quattro gatti'. Quando il gatto manca, i topi ballano. Che gatta da pelare! Fare la gatta morta. Si amano come cane e gatto. Gatta ci cova.

Parlo del mio gatto.

Io ho un gatto nero, bellissimo e tanto furbo. L'estate scorsa ero seduto sulla soglia di casa, il gatto era sdraiato nel cortile, con gli occhi semichiusi. Un passero gli volò sopra, il gatto aprì un occhio e poi lo richiuse subito. Il passero si abbassò ancora di più per sfiorarlo, il gatto spiccò un salto e lo prese. Alzai gli occhi perché avevo sentito uno strano rumore e vidi il passero che 'combatteva' contro il gatto. Allora gridando scesi subito di corsa le scale. Riuscii così a liberare il passero dalle zampe del gatto. Il passero spennacchiato e impaurito volò via. Il gatto rimase a bocca asciutta. Gli diedi un pezzo della mia merenda. Il mio gatto si chiama Momy, è piccolo ma velocissimo. Se lo coccolo si addormenta subito, ma se gli faccio il solletico, mi graffia con i suoi dentini acuti. Momy è come un caro amico."

Ogni bambino ha il deposito della gioia che è la vita: ad essa con amore e intelligenza attinge interesse e stupore.

CANZONE DI PRIMAVERA

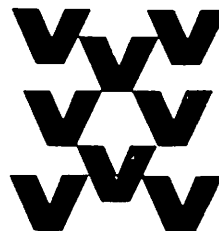
**Cielo di primavera, fresco come acqua viva, canta.
Il cuculo è tornato.
Nubi bianche e nere, scendete.
Il fico è appena fiorito.
Venti del Sud, correte;
gli agnelli sono già sul prato.
Sole, occhio di Dio, scalda la terra.
Per te si è aperto il primo fiore.
Lampi lucidi come il fuoco, brillate.
I pampani inverdiscono la vite.
Tuoni duri come rombi di battaglia,
squarciatevi sopra il grano. Ha sete.
E voi animali, piante, insetti, fiori, gioia della terra,
rallegrate il cuore degli uomini.
E noi uomini benediciamo il Signore.**

ESPERIENZA SCOLASTICA

RACCONTO E LETTURA

IN ALTERNATIVA ALLA T.V.

Scuola Elementare "2 Giugno" — Piacenza



INTRODUZIONE

L'esperienza è nata dall'esigenza di cercare un'alternativa alla T.V. per il fanciullo, ed ha avuto inizio da un incontro con lo scrittore D. Volpi tra genitori, insegnanti e alunni.

L'esperienza ha avuto la partecipazione anche di classi di altre scuole per un confronto creativo vicendevole.

Innanzitutto si è capito che il tentativo di fare un'esperienza con altre classi in senso verticale è possibile e utile:

- a) perché c'è un rapporto di fiducia fra le persone;
- b) perché crediamo in certi contenuti;
- c) perché siamo sicuri che il lavoro insieme, grandi e piccoli, sia uno stimolo ad una crescita reciproca;
- d) per comunicare, attraverso l'invenzione del racconto, esperienze e valori agli altri;
- e) per sviluppare la creatività e la fantasia;
- f) per donare agli altri un racconto o poesie, il che impone di trovare e usare un linguaggio migliore, di rileggere ciò che si crea, di leggere altri racconti di autori al fine di arricchire il vocabolario e migliorare la successione logica del pensiero;
- g) per conoscere meglio gli alunni e poter intervenire con più precisione onde facilitare il loro sviluppo armonico;
- h) per sperimentare anche un rapporto preventivo con alcuni insegnanti della scuola media onde facilitare il passaggio dalle elementari alle medie;
- i) per coinvolgere in modo autentico insegnanti, genitori e alunni anche di scuole diverse.

METODO E DIDATTICA

Per realizzare gli obiettivi connessi all'iniziativa sulla "lettura" ci sembra necessario:

- 1) — che nella elaborazione del racconto si tenga presente: un sistema di valori, un'esperienza, la fantasia;
- 2) — lasciare i racconti con il finale sospeso;
- 3) — estrapolare dal racconto personaggi o ambienti come punto di partenza per un nuovo racconto;
- 4) — suddividere il racconto in sequenze illustrate e da completare con didascalie e viceversa;

5) — effettuare tentativi di drammatizzazione del racconto inventato;

6) — che gli alunni leggano e interpretino i racconti fatti da altri bambini di altre classi;

7) — che i genitori, a loro volta, preparino i disegni lasciando ai bambini di completarli con le didascalie;

8) — che i bambini delle diverse classi si conoscano nel momento dello scambio di racconti o quando ciascun insegnante li presenta nella sua classe.

LA PROGRAMMAZIONE TEMPORALE

Il lavoro sopra enunciato è stato svolto secondo le seguenti fasi:

1 — interpretazione di un racconto nato in una classe;

2 — invenzione in ogni classe di un racconto su basi comuni (l'ambiente, i personaggi);

3 — invenzione del contenuto di un racconto sulla base di un "messaggio comune";

4 — interpretazione in ogni classe di un'immagine comune alle varie classi;

5 — interpretazione di un disco di musica e confronto tra le diverse classi.

CHI HA PARTECIPATO A QUESTA ESPERIENZA

Diverse classi della "2 Giugno".

Una classe della scuola "Giordani".

Casa del Fanciullo.

Due classi della scuola "Pezzani".

Due scuole materne.

Una classe della scuola media.

Una classe di una scuola di Padova.

VERIFICA

La verifica della prima tappa relativa all'interpretazione del racconto è stata indirizzata su due linee precise:

1 — la lettura come strumento didattico;

2 — la lettura come strumento che stimola l'apertura e il servizio verso gli altri.

Ha dato questi risultati:

1°. Tutti gli alunni palesano evidente entusiasmo per la lettura dei racconti inventati dagli "amici" di altre classi.

2°. Diversi alunni abituati, sia nei linguaggi verbali, sia nelle comunicazioni scritte, ad usare messaggi di violenza, iniziarono a cambiare atteggiamento e modo di esprimersi attraverso la lettura e l'invenzione di questi semplici racconti.

3°. Anche i meno dotati sono stimolati a scrivere.

4°. Si nota una ricchezza creativa nuova e lo sforzo a limitare l'aspetto fantasioso incontrollato che spesso conduce a comunicare banalità. Si tende anche a fare meno errori di ortografia e di sintassi.

5°. Gli alunni del II° Ciclo sono riusciti ad iniziare, dopo l'analisi approfondita del racconto, una critica.

6°. Tale esperienza ha permesso di applicare diverse tecniche linguistiche e metodologie e confrontarle con altre classi.

7°. È servita a conoscere meglio l'alunno sul piano psicologico.

Relativamente alla seconda tappa:

1°. È stato possibile far lavorare individualmente l'alunno, dandogli una motivazione nuova.

2°. Si è potuto lavorare con maggiore collaborazione di tutti, in gruppo o con tutta la classe, con maggiore apertura tra piccoli e grandi.

3°. Un gruppo di non studenti ha potuto partecipare all'esperienza attraverso il disegno, la drammatizzazione, il modellaggio con materiali vari.

4°. Gli studenti stanno comprendendo che:

— "lavorare assieme" non vuol dire diminuire la propria originalità, il proprio prestigio, ma essere capaci di collaborare, mettendo il meglio di sé al servizio degli altri.

5°. Ha permesso l'incontro con insegnanti di scuola media che hanno arricchito l'esperienza, ampliandola notevolmente.

6°. Infine c'è stato un forte coinvolgimento dei genitori che si sono impegnati:

— a leggere con i loro figli;

— a confrontarsi con i loro figli e gli insegnanti sui contenuti dei racconti e sulla ricerca di un metodo di lettura più produttivo.

I genitori inoltre hanno partecipato all'autoaggiornamento comune (genitori, docenti, alunni) ed agli incontri con lo scrittore D. Volpi; hanno risposto a questionari vari; hanno dato il loro contributo per l'allestimento della mostra e per fare la verifica del lavoro svolto.

Il coinvolgimento dei genitori, già iniziato l'anno precedente con l'esperienza relativa all'influenza dei Mass-Media sulla educazione dei fanciulli, non si è limitato al campo didattico, ma ha fatto maturare la consapevolezza che la scuola può veramente diventare "comunità educante" con conseguenze che vanno al di là della vita della scuola stessa.

DIFFICOLTA' INCONTRATE

— Mancanza di tempo (a scuola).

— Vincolo dei programmi (gli insegnanti sono ancora molto legati al "programma" e temono sempre di perdere tempo).

— Difficoltà di far passare tutto a tutti.

— Difficoltà di riprodurre in tante copie i racconti e i disegni (per il costo e per il tempo). In questa fase è stato determinante l'aiuto di alcuni genitori.

— Non sempre i direttori didattici hanno capito il valore dell'esperienza.

Nonostante queste difficoltà il risultato è sembrato buono e la mostra con la tavola rotonda lo hanno evidenziato.

Purtroppo nessuna scuola ha avuto la partecipazione totale delle classi all'esperienza.

SCELTA DI LETTURE E RACCONTI

Un cane e un gatto si incontrano

I

Testo originale della classe IV E. Non concluso.
Protagonisti: gli animali. Ambiente: di campagna.
Valore: la speranza.

Un pomeriggio caldo, con il sole che illumina ogni cosa, un gattino di nome Folletto, dorme sotto un grande ramo di quercia. Dopo un poco, piano piano, apre un occhio, poi l'altro. Si alza, fa la gobba miagolando. Si dirige verso lo stagno addormentato, ricoperto di ninfe e rose, perché non vuole rimanere solo.

Sulla riva dello stagno, c'è un cagnetto di nome Pic, che beve svogliatamente. Ha le orecchie lunghe, il pelo marroncino, il musetto liscio. Sembra stia pensando a qualcosa, perché è assorto e distratto. Folletto si avvicina lentamente, ma il cane non sembra udire i suoi passi. Allora tutto timido e con una vocina sottile, osa dire:

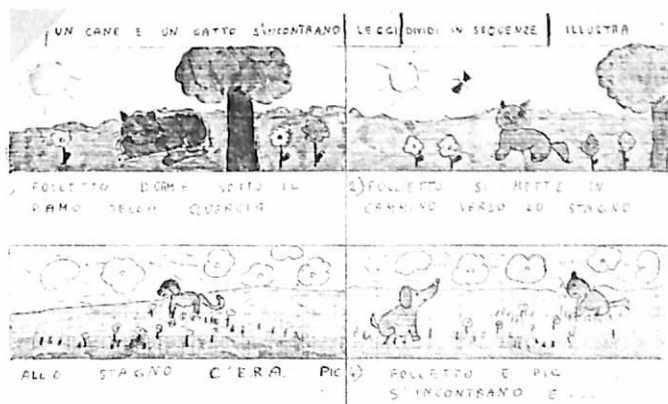
"Mi sembri solo... se vuoi ti posso fare compagnia."

L'altro alzò la testa, smise di bere... le orecchie gli si rizzarono... lo sguardo si staccò dall'acqua e fissò il nuovo arrivato... come per dirgli:

"Era da tanto tempo che ti attendevo..."

Perché? Qual'era il suo sogno, la sua speranza?

A.D. e M.



II

Testo della II A. Lavoro individuale. Aggiunti altri protagonisti. Conoscenza delle classi IIA e IVE.

Una fredda mattina, in una vecchia fattoria, una nonna con il suo gatto Nerino s'incamminavano in città. Il gattino aveva tanto freddo, aveva paura che venisse l'uomo nero. La sua padrona era vecchia, vecchia come la sua fattoria.

Il gattino un giorno le sbranò ben cinque galline e una pecora. La padrona, visto quel guaio, lo chiamò Sbranatutto e tutta la fattoria rise.

Il giorno dopo il gattino Sbranatutto incontrò un cane e gli chiese:

"Come ti chiami?"

Esso rispose: "Sbranatutto! E tu?"

Esso rispose: "Bobi!"

Allora andarono a fare un giro e fecero amicizia.

Il gatto fece conoscere al cane la sua padrona e la padrona visto quel povero cane lo volle tenere nella sua casa. E così giocarono tutti i giorni nel prato della nonna con anche i topolini, ma il gatto non li mangiò.

III

"Il gattino che non aveva amici"

Lavoro di gruppo della classe II D. Cambiano il titolo del racconto. Cambia l'ambiente e il contenuto. I protagonisti sono gli stessi del racconto originale.

In una casa di città un gattino di nome Tombolino si sentiva molto solo.

Tombolino un giorno, vide che la porta di casa era aperta; a Tombolino venne un'idea: di scappare da casa, e scese dalle scale.

Appena uscito di casa corse via.

Tombolino corse tanto fra il traffico di città, poco a poco il traffico diminuì perché stava arrivando in campagna. Qui incontrò un cane di nome Popi che aveva il pelo marroncino, le orecchie lunghe, e chiese a Tombolino:

"Da dove vieni?"

Tombolino rispose: "Io sono un gattino di città, mi chiamo Tombolino e sono scappato da casa perché non avevo amici." Il cane disse:

"Io invece mi chiamo Popi e se vuoi ti posso fare compagnia."

Tombolino rispose:

"Sì, voglio che tu mi faccia compagnia." Popi disse: "Allora possiamo giocare subito!"

La primavera è ritornata

I

Racconto originale della classe IV E — Lavoro di gruppo. Conclusione sospesa. Personaggi: bambina e animale. Valore: comprensione verso gli animali.

Una passerottina infreddolita di nome Piumina se ne stava accovacciata su un ramo ormai vecchio di una betulla spenta e morta. Piumina era tutta tremante con un pelo chiaro e ruvido (conciato così per la neve e il ghiaccio), non era poi tanto paffutella, ma esile.

Il suo bel beccuccio color arancio era quasi ghiacciato. Aveva molta fame e si sentiva sola e inquieta. Svolazzando qua e là per tutta la città fra giardini, casette e vicoli, vide molte persone e si avvicinò a loro, come per dire, col suo rauco e dolce canto: "Io sono la piccola e soave Piumina, mi potete aiutare? Sono sola e ho molta, ma molta fame e non ho una casetta dove rifugiarmi in questo pauroso e buio inverno!!! Aiutatevi vi prego!"

Nessuno l'ascoltava e se ne andava in gran fretta.

Una ragazzina bionda e dolce con occhi azzurri, come il cielo di primavera, che aveva quindici anni circa e che si chiamava Marianna, si accorse a poco a poco che Piumina passava la sua richiesta a tutte le persone che incontrava.

Marianna si commosse subito e lentamente, adagio adagio, passo per passo si avvicinò alla dolce creaturina e con le delicate manine la fece salire sulle sue spalle.

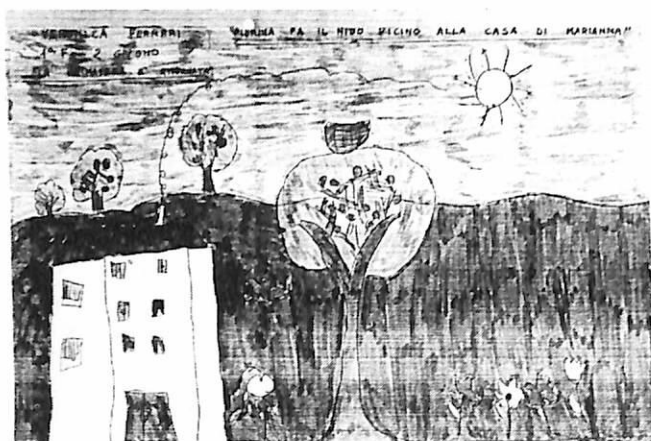
La fanciulla la portò con sé nella sua dimora. Le diede cibo, la riscaldò, l'aiutò a superare i disagi dell'inverno dandole calore, affetto e tanta compagnia.

I mesi passarono in fretta e venne la così aspettata primavera.

Le due amiche, Piumina e Marianna, si dovettero salutare e la fanciulla invitò la passerottina a ritornare...

La bestiola avrà accettato?... Dove sarà andata?...

Roberta e Laura



II

Carenzi Valentina, classe V A — Casa del fanciullo. Lavoro individuale. Tenuti in considerazione i protagonisti e sottolineata "l'attenzione verso gli animali".

Questa storia si svolge nella verde campagna, in un paesino chiamato "villaggio dei felici", perché quella gente non era mai triste.

Al limite del villaggio c'era una casetta dove abitava una bella bambina chiamata Marianna. La casetta era circondata da un bellissimo giardino con fiori, alberi e tanti nidi con dentro uccelli che continuavano a cinguettare contenti.

Marianna era buona, gentile, aveva i capelli biondi e lunghi, due occhi castani e due folte ciglia. Era molto bella!

Un giorno d'inverno udì mentre andava a fare il bucato al fiume, un cinguettio sotto gli alberi. Che meraviglia!

Erano due piccoli uccellini che caduti dal nido cercavano la loro mamma. Questi uccellini non avevano piume, erano "spennacchiati", infreddoliti, affamati.

Marianna si avvicinò, li prese e li portò in casa e li mise vicino al camino e diede loro briciole. I giorni passavano e finalmente la neve si sciolse e arrivò la primavera.

La mamma degli uccellini arrivò. Si chiamava Piumina, una graziosa passerotta con in testa un cappellino confezionato con una foglia intrecciata con un bastoncino. Piumina prese gli uccellini, tutti volarono via insieme. Nella casetta e nel giardino regnava un cinguettio di uccelli contenti perché avevano ritrovato quello che sembravano ormai aver perso!

Considerazioni personali.

Attraverso questo racconto di fantasia ho inteso far capire che anche gli animali hanno i sentimenti e che come noi amiamo la mamma pure loro vogliono bene a chi li ha messi al mondo.

III

Riflessioni sul racconto della V A da parte di una alunna di un'altra scuola.

Io desidero che mi scriviate ancora dei racconti, perché posso stabilire nuovi rapporti, posso conoscere nuovi amici che mi possono aiutare a migliorare il mio linguaggio e la mia scrittura.

A me questo cambio è molto piaciuto perché da un solo racconto, ne vedo nascere tredici o quattordici. Io provo una grande gioia, perché se ripenso al primo racconto che feci ai bambini di prima e di seconda che lo disegnarono, sento di avere fatto un servizio ai bambini piccoli e ora ai bambini grandi.

Questo modo di far scuola mi ha fatto comprendere ancora meglio che sono una persona con un cuore, con una mente e con tanti doni che devo usare per me, ma anche per gli altri, con una vita che devo trascorrere facendo gesti.

I personaggi del vostro racconto sono uguali al nostro perché ci sono:

— Marianna (la ragazza) e Piumina (la passerotta).

Il primitivo racconto, fatto da due mie compagne di classe, mette in evidenza l'ambiente cittadino, dove ci sono fabbriche che inquinano l'aria e tanti autocarri.

Invece nel vostro racconto si sottolinea l'ambiente di collina dove si trova un piccolo villaggio.

Ci sono alcuni arricchimenti e frasi per noi sconosciute: regnava, inteso, confezionata, intrecciato... che non abbiamo mai scritto nei nostri racconti fin'ora fatti.

Il contenuto in parte è uguale, perché il fatto accaduto è quasi simile al racconto originario.

Ari D.

INTERPRETAZIONE DI DISEGNI DELLA SCUOLA MATERNA

Classe V E. Interpretazione del disegno "L'elefante e l'uccellino" della scuola materna. Gioco di fantasia e di sentimenti.

L'elefante e l'uccellino in un'avventura molto strana

Un uccellino di nome Rossino, chiamato così perché aveva il petto di colore rosso come il fuoco, un giorno decise di andare nella foresta stregata per scacciare lo Stregone che là viveva e per far tornare la foresta come un tempo nella quale gli uomini potevano cacciare.

Mentre percorreva la strada incontrò il suo amico Giacomo (un elefante). Giacomo vide che percorreva la strada per andare nella foresta e gli disse di non andarci perché là viveva lo Stregone malvagio (il lupo).

Ma lui non volle ascoltare il suo fedele amico, così dopo pochi minuti partì.

Giacomo decise di seguire il suo amico perché immaginava i guai che gli potevano capitare.

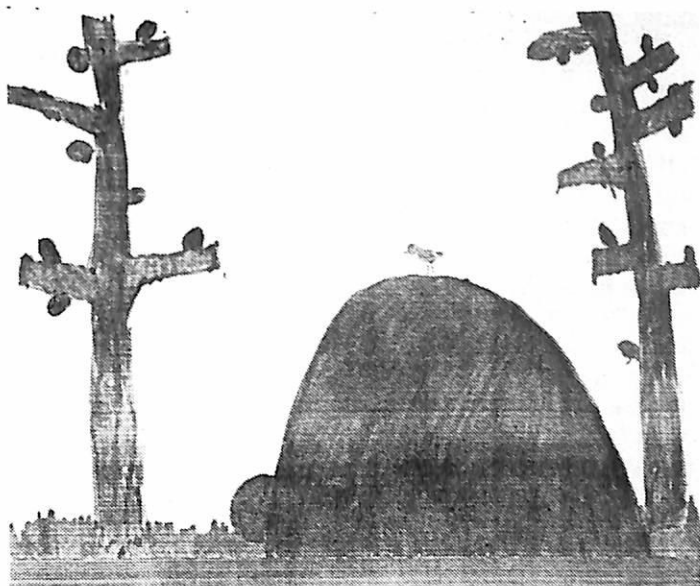
Rossino cercò invano lo Stregone ma non lo trovò.

Mentre camminavano, lo Stregone saltò fuori dai cespugli, fece prendere loro un tale spavento che per poco non svennero dalla paura.

Ma non era solo la paura che li aveva terrorizzati, era anche la sua bruttezza perché non l'avevano mai visto.

Lo Stregone li catturò, li portò nel suo nascondiglio e li fece diventare degli animali imbalsamati.

Simona Poli



PACE...

e fioriranno le parole sepolte

Convegno internazionale promosso dalle riviste «Missione Oggi» e «Cem-Mondialità» con il patrocinio del Comune di Vicenza.

Sede: Basilica Palladiana di Vicenza.

Date: 28 aprile - 1 maggio 1984.

Per informazioni rivolgersi a Missione Oggi.

Tel. 0521 / 54357

I NOSTRI AMICI D'OLTRE CONFINE

LA TERRA DOVE I BAMBINI

NON CRESCONO

a cura di Luigi Anzalone



Abbiamo ricevuto recentemente una lettera dal coordinatore delle Equipes Enseignantes in America Latina. Ci manda copia dell'analisi compiuta durante la visita del Prof. Michel Duclercq del Comitato Centrale. Da questo resoconto pubblichiamo la parte che si riferisce alle Equipes Enseignantes in Brasile. Questo anche perché ci pervengono in questi tempi notizie drammatiche da quel paese travagliato da anni dalla siccità. A questo proposito per ambientare più realisticamente l'analisi degli insegnanti in Brasile aggiungiamo uno sconcertante documento pubblicato recentemente dal Centro di Difesa dei Diritti Umani del Brasile.

Ancora una volta le Equipes Enseignantes dell'America Latina ci offrono una valida testimonianza e una stimolante ispirazione per una scuola diversa, attenta alle problematiche più urgenti del mondo di oggi.

1. LA SITUAZIONE DEL BRASILE E L'IMPEGNO DELLE EQUIPOS.

A. La situazione del Paese:

— Una situazione sociale sempre più difficile per le classi popolari; aumento della disoccupazione, miseria accresciuta e aggravata dalla siccità nel Nordest e dalle alluvioni del Sud.

— Degradazione economica e finanziaria a causa del debito estero e delle pressioni del Fondo Monetario Internazionale.

— Limiti e incertezze della cosiddetta "Apertura politica".

— Divisioni tra le forze sindacali per quel che si riferisce la CONCLAT (Confederacion Cristiana Latino Americana de los Trabajadores) e alla CUT (Confederacion Unitaria Trabajadores).

— Nel settore scolastico; diminuzione della assistenza alla scuola e della efficienza della stessa; crescente privatizzazione del settore scolastico, scoraggiamento in molti insegnanti etc...

— Nel settore ecclesiale: ricerca riflettuta e tenace della CNBB (Conferencia Nacional dos Bispos Brasileiros) nel loro sforzo di rinnovamento e di servizio al popolo brasiliano; e questo nonostante l'accresciuto sospetto del potere militare e la ostilità costante di un

settore dell'episcopato, certamente minoritario ma troppo influente, senza dire di una certa riserva e di un certo sospetto delle autorità romane.

B. In questo contesto come si articolano gli impegni delle "Equipos" brasiliane?

1) *Riguardo alla ampiezza del campo*: mi è parso in genere che gli impegni sono ben diversificati nelle diverse dimensioni che si vivono di solito nelle "equipos", eccetto che nella dimensione ecclesiale, dove c'è qualcosa di diverso e di particolare;

a) Quel che mi ha impressionato di più è il fatto che tutti i membri delle "equipos" basano i loro molteplici impegni in un intenso impegno educativo che dà appunto autenticità e vita a tutti gli altri. In effetti mi son sembrati tutti quanti preoccupati veramente di una educazione liberatrice e popolare, e spinti da una opzione preferenziale per le classi e i quartieri popolari. Ho potuto constatare come gli insegnanti delle "equipos" lungi dallo scoraggiarsi davanti alle difficoltà economiche, che sconvolgono e fanno naufragare la scuola, si sentono piuttosto stimolati da queste difficoltà e preoccupati di lottare per la formazione sia quantitativa che qualitativa delle classi popolari. Molti mi son sembrati coscienti e preoccupati del declino e la degradazione della scuola pubblica e dei pericoli di una crescente privatizzazione del sistema educativo. Sembra che l'educazione diventi sempre di più un prodotto commercializzato in una società di consumo, dove coloro che hanno soldi se lo possono comprare, mentre le grandi masse si ritrovano sempre di più nell'impossibilità di pretenderlo. Questo è legato ad un capitalismo liberale che si sta immettendo sempre di più nella educazione.

b) Questo impegno educativo va di pari passo con un impegno nel mondo degli insegnanti: la maggior parte dei membri delle "equipos" fanno parte di associazioni di professori che lottano sia per le loro rivendicazioni salariali che per la dignità della professione, come pure per una coscienza più attiva della missione dell'educatore...

c) Sul piano politico, ho notato in molti una coscienza molto viva del fatto che l'azione politica comincia dentro le aule, nel cuore dell'atto pedagogico, che non può essere neutrale, giacché è sempre legato coscientemente o no ad un progetto di società, e pertanto ad una concezione della vita politica del Paese. D'altra parte, molti insegnanti delle "equipos" hanno sviluppato la loro coscienza politica durante il periodo elettorale e inoltre alcuni hanno anche partecipato alle attività di questo o quel partito. Attualmente dopo il colpo militare e nonostante una certa delusione la maggioranza si preoccupa di lavorare per l'evoluzione politica e per il ritorno della democrazia nel paese... Questa partecipazione al potere pubblico dà agli insegnanti delle "equipos" una esperienza, a volte difficile, ma molto importante, e dovrà certamente dare più maturità non solo a quelli che vi sono direttamente chiamati, ma anche a tutti i membri delle "equipos" della regione.

2. Riguardo alla qualità dell'intervento

Ispirandosi a questi impegni, cosa che mi ha impressionato molto è l'attenzione che viene data al servizio disinteressato alle classi popolari; non si tratta di trarre eventuali vantaggi dal potere ma di prestare un vero servizio; questo è importante in un mondo dove, frequentemente, il potere si appoggia sugli interessi dei potenti invece di interessarsi del servizio delle classi popolari.

... Quanto più le persone si impegnano tanto più si rende necessaria l'equipe come spazio per l'approfondimento, la rettificazione, la purificazione, l'ispirazione delle loro attività e dei loro impegni. In questo senso è molto importante distinguere le riunioni delle equipes e le riunioni del gruppo d'impegno...

3. Riguardo all'approfondimento della fede cristiana

Nelle equipes ho notato molta attenzione nella pratica di una reale revisione di vita dove il momento della critica e del chiarimento della fede, e quindi l'approfondimento e lo sviluppo della stessa, non si dimentica mai, al contrario si valorizza sempre di più...

È molto importante scoprire che i nostri impegni educativi, sindacali, politici, costituiscono una reale collaborazione alla venuta nella storia del Regno di Dio, e al compimento del piano di Gesù di Nazareth. Questo vuol dire che sappiamo allineare i nostri pensieri e i nostri sentimenti con i suoi affinché quel che facciamo sia, allo stesso tempo una collaborazione umana alla elaborazione di una nuova società e un'opera divina di compimento del Regno di Dio fin da ora in ogni paese.

4. Integrazione nella comunità ecclesiale

... Da parte mia ho cercato di rendere più solidi i contatti con quei vescovi che si preoccupano di orientare la Chiesa nel senso del servizio alle chiese popolari. Durante la mia permanenza a Brasilia ho costato l'attenzione della CNBB nel rispettare e promuovere la responsabilità del laicato e allo stesso tempo l'interesse e la fiducia manifestata verso le "equipos docentes". Questo è stato per me uno degli aspetti più incoraggianti e confortanti di questo viaggio...

Indubbiamente la Chiesa Brasiliana, è quella che nel mondo attuale, è la più avanzata nel tentativo di porsi nella linea evangelica di una vera opzione preferenziale per i poveri, e per la promozione di un laicato autentico e adulto. Sarebbe un peccato se le equipes non partecipassero a questo sforzo, privando il paese e se stessi di queste magnifiche possibilità che vengono offerte. Questa partecipazione delle equipes è molto importante ed urgente non solo perché la CNBB si trova attualmente con dei problemi non solo con il potere militare con il quale c'è completa incomprensione, ma anche con una certa opposizione di una minoranza conservatrice e perfino con una certa sfiducia della Curia Romana. È quindi il momento di stringere partecipazione e solidarietà con i responsabili più dinamici della nostra comunità ecclesiale.

*Jesus Antonio Toro Velasquez
Barrio El Prado, Manzana, 5 — Casa 1
Armenia, Quindio, Colombia.*

2. VIVERE INSIEME ALLA PAURA E ALLO SFRUTTAMENTO

Dieci milioni di bambini lavorano per vivere, di questi, quattro milioni e mezzo lavorano in campagna. Molti sono sottoposti ad orari disumani e salari di fame, senza alcun diritto di ferie, riposo remunerato ed altre garanzie.

Nel 1969 la nuova costituzione brasiliana abbassò l'età lavorativa dai 14 ai 12 anni venendo meno al rispetto delle leggi stabilite dall'Organizzazione internazionale del lavoro. Nelle fabbriche di zucchero molti bambini di 6 o 7 anni lavorano dalle 5 di mattina praticamente senza alimentazione, per tagliare tonnellate di canna da zucchero e tornano a casa la sera. A 10 anni bevono già la cachaca (acquavite estratta da canna da zucchero), a 11 anni presentano visibili sintomi di alcoolismo e di squilibrio psichico, si notano già squallide spalle molto ricurve e lo scheletro atrofizzato. Vittime del guadagno, dello sfruttamento, molti bambini non resistono all'abbinamento del lavoro pesante con queste forme croniche e muoiono.

Nell'industria la situazione del minore non è diversa. L'impresario non rispetta mai le leggi. In un'industria del vetro trovammo dei bambini che lavoravano alla bocca dei forni a 1200° di temperatura, anche se questo è legalmente proibito. Date le pessime condizioni sanitarie molti minori hanno la silicosi, e molti l'hanno contratta in maniera definitiva.

C'è un altro lavoro più triste e doloroso esercitato dalle bambine con una età media tra i 12 e i 14 anni, alcune addirittura di 7 anni: la prostituzione. Nel nord-est del Brasile secondo la denuncia del Movimento di promozione della donna, legato all'Arcidiocesi di Paraibo, ogni anno 50.000 bambine approssimativamente sono condannate a mercanteggiare il proprio corpo per non morire di fame. Disgraziatamente siamo testimoni di questa situazione. Abbiamo visto nei bordelli, bambine il cui corpo non era ancora completamente sviluppato e non avevano avuto ancora la prima mestruazione. Queste bambine passano le notti nei cabarets in mezzo ad ubriachi nervosi e folate di fumo, e vanno a letto con il primo che offre loro qualche soldo. Questa situazione non è solo nel nord-est, ma anche nelle grandi città di Rio e di San Paolo.

Alcuni esempi: M.L. di 9 anni vive more uxorio con un vecchio di 62 anni, in un quartiere di prostitute nell'interno di Paraibo, in Santa Rita.

D.P. 12 anni, ha avuto la sua prima mestruazione mentre correva per la strada con la paura di essere violentata: *"i ragazzi come me vivono con la paura e la rabbia perché siamo bastonati dagli agenti legati ai tribunali dei minori. Ne prendono di giorno e di notte e non veniamo nutriti neppure con un pezzo di pane secco. Ci si domanda perché prendersela con noi, dal momento che non si risolvono i problemi della nostra vita. Quando siamo maltrattati per prima cosa andiamo nei cabarets. Vorrei vivere questa vita studiando, lavorando, ricamando, costruendo, come le altre bambine della mia età. Cerco nella spazzatura bambole con braccia rotte, barattoli di latta, bottiglie, per farmi una casetta"*.

In Brasile la questione dei minori abbandonati o denutriti è legata alle condizioni di miseria del popolo causate dal disimpegno governativo, dai bassi salari e dalla concentrazione dei redditi. Rilevamenti realizzati dalla Commissione parlamentare di inchiesta sui minori (Cpi) nel 1976 eseguiti su 3953 comuni, cioè sul 90,26% dei comuni brasiliani, conclusero che per una popolazione nazionale fra i 0 e i 18 anni, ci sono 25.000.000 di denutriti o abbandonati.

I 37 municipi della grande San Paolo, con una superficie del 0,1% del territorio nazionale, comprendono il 10% della popolazione brasiliana, il 60% del prodotto netto industriale e il 40% del prodotto nazionale. L'indice di mortalità infantile nel 1° anno di vita a San Paolo raggiunge la cifra catastrofica del 15%, superiore alla media delle regioni del nord-est brasiliano e maggiore delle nazioni africane.

A Recife, per citare uno degli Stati del nord-est, per ogni 1000 bambini nati vivi 26 muoiono nel primo anno di vita. Il limite massimo della mortalità infantile, ammesso dall'Organizzazione mondiale della sanità, è dell'ordine del 2%, mentre la media nei paesi sviluppati è tra il 1,2 e il 1,5%. Ogni 2 minuti muore un bambino sotto l'anno di età, cioè 700 bambini al giorno. La mortalità infantile è causata o aggravata dalla denutrizione che raggiunge il 93% della popolazione infantile. La morte colpisce l'infanzia in vari modi: la fame, la mancanza di servizi sanitari (malattie), mancanza di assistenza medica, maltrattamenti, ecc. Quasi tre milioni di bambini sono senza scuola e il 42% di quelli che vanno a scuola termina gli studi al primo grado di istruzione per ragioni diverse come necessità di lavorare o difficoltà nell'apprendimento.

Questi sono i minori-delinquenti, i minori-criminali che il sistema teme. Questi minori turbano il governo, turbano l'irrazionalità del modello nemico per cui devono essere repressi con ogni mezzo. Centinaia di minori sono stati eliminati fisicamente. Più che le parole i fatti: 100 minori sono spariti in un anno vittime delle squadre della morte (gruppi di polizia che uccide i criminali) senza che le autorità si interessino di questi morti.

"Io non ho ucciso il medico, non l'ho mai visto in vita mia. Ho solo confessato il crimine perché mi picchiavano dappertutto, dovetti confessare altrimenti sarei morto" (da un minore torturato dalla polizia).

Con rapide pennellate abbiamo cercato di dare un quadro generale della situazione dei minori in Brasile. Assassinare e torturare ragazzi è routine. Da una parte la miseria e l'abbandono, dall'altra la violenza delle istituzioni governative, della polizia. L'orrore dei campi di concentramento risuscita ogni momento. Tutto ciò non è che la conseguenza di un modello economico installato dal 1964 che genera una grave concentrazione di ricchezza per una minoranza privilegiata ed un'estrema concentrazione di miseria per una immensa maggioranza di gente.

*Centro di difesa dei diritti umani
Sezione educazione popolare
Joao Pessoa/Paraiba - Brasile*

WARGAMES: IL GIOCO**SENZA VINCITORI**

di Rita Panunzi

**La storia**

Un diciassettenne di Seattle David Lightman (uomo-luce) riesce tramite il suo computer a mettersi in comunicazione con un calcolatore della difesa degli Stati Uniti e a provocare un serissimo allarme militare. Questo calcolatore è specializzato nella gestione di tutti i possibili esiti di una terza guerra mondiale. David non sapendo che per quest'ultimo non c'è differenza tra un gioco e un'evenienza reale lo invita a giocare alla «guerra termonucleare globale». Dopo varie peripezie in cui se la caverà egregiamente, David riuscirà, proponendo al computer un altro gioco, a sconfiggere il pericolo.

Infatti poiché la macchina è programmata in modo da imparare dagli errori suoi e altrui, David fa conoscere al calcolatore il TRIS che, se giocato in modo logico non permette alcun vincitore. La macchina applicherà questa norma al gioco del conflitto mondiale, trovando che quindi è inutile giocarvi.

La nuova comunicazione

Proviamo ora a leggere il film seguendo il filo rosso dei modi comunicativi che incontriamo. David ha gli stessi problemi di molti adolescenti: scarso profitto a scuola, incomprensioni coi genitori, timidezza con le ragazze, e anche la passione per l'elettronica e i videogames.

Le prime inquadrature ce lo mostrano prima impegnato in una sala giochi, poi di corsa a scuola, dove arriva in ritardo ma giusto in tempo per prendere in giro il professore ed essere spedito da una specie di assistente sociale. Ma la sua preoccupazione in quel momento è solo di sapere la nuova parola d'ingresso al computer della scuola: è chiaro che David è immerso in un altro mondo, in un altro linguaggio. È infatti il modo comunicativo dei computer ad interessare il ragazzo e non più quello della scuola e tanto meno quello tradizionale dei genitori. Per David una volta individuata la «parola d'accesso» il gioco è fatto, la comunicazione avviene, senza fraintendimenti o malintesi. Questo linguaggio che egli ha assimilato gli per-

mette così di mettersi in comunicazione con l'istituzione scuola (magari per cambiarsi i voti), con la sua amichetta, mostrandole così la sua abilità e la sua amicizia, e infine scoprendo la parola chiave Joshua, col calcolatore dell'organizzazione della difesa del suo paese. È certamente una dimostrazione di quanto siano in cambiamento attualmente le modalità comunicative, resa non dal di fuori ma dal punto di vista di chi è dentro, di chi sa le regole e può maneggiare il nuovo linguaggio. Nel film la maggior parte delle comunicazioni avvengono infatti attraverso i media: gli Usa è dai videotermini che credono di sapere cosa stanno facendo i russi, David sa dalla TV cosa ha provocato ed è chiamato da Joshua al telefono, inoltre l'inventore del suddetto calcolatore mostra ai ragazzi un filmato per spiegare le sue idee e, se vogliamo, anche David e la ragazza mentre si baciano sono illuminati dal fascio di luce di un elicottero a mo' di proiettore.

Chi quindi non è in grado di comunicare in questi modi rischia di mettersi in ridicolo, come quel visitatore del centro di comando della difesa che spingendo il bottone rosso provoca grandi risate. Alla fine sembra esserci il vero trionfo del potere di questo nuovo linguaggio: solo David, parlando col computer scongiurerà la terza guerra mondiale. Non c'è solo l'annoso confronto uomo-macchina, concluso a favore del primo, sanguinamente rappresentato dal generale Beringer, che occupa in genere metà dello schermo con la faccia. L'attenzione è spostata invece sulla differenza tra uomo che sa e uomo che no sa parlare con una macchina dotata di una logica stringente.

Il gioco senza vincitori

La vicenda del ragazzo, cominciata per gioco, trova appunto in un gioco la sua soluzione, e non è la prima volta che sono proprio i ragazzi, con il loro sapere «diverso», il loro essere «a metà» a riuscire a comunicare con l'altro (per esempio, films come E.T., Poltergeist, ecc.). Il nostro protagonista riunisce insieme la capacità e la voglia di giocare tipiche dei ragazzi, e l'essere padrone di un linguaggio «nuovo».

Ma non è solo questa la diversità di David che ci interessa (tra l'altro ricordiamo che il ragazzo è mancino), ma soprattutto il COME riesce a comunicare col computer. Non cerca di saperne di più sulle sue tattiche, né mette avanti inesorabilmente le sue, ma risponde a un gioco con un altro gioco; non abbiamo quindi il superamento di una logica ma un contrapporgliene un'altra. Non si svelano così le regole del gioco ma si ha la possibilità di giocare una partita nel reciproco rispetto delle differenze e delle regole. Non c'è vincitore tra il computer e il ragazzo: emergono solo le libere e paritarie leggi del gioco. Per un attimo le regole del gioco governano anche la realtà: poi si smette, visto che una partita senza vincitori è poco stimolante e contraddice i principi del gioco. Smettiamo anche noi di vedere il film ma con la paura che la stessa partita senza vincitori non sia poi così in contraddizione con la realtà.

UOMO, NATURA, CIVILTÀ

Dire che un sussidiario è "una novità per l'impostazione e i contenuti" è diventato un banale luogo comune anche come slogan pubblicitario. Ma questo "Uomo, natura, civiltà", edito da "La Scuola" di Brescia, è veramente un'opera nuova, nel senso che nessun sussidiario, precedente o contemporaneo, ha le sue caratteristiche, mai realizzate prima da alcun autore.

Infatti, se si eccettuano la lingua, l'aritmetica e — in parte — la religione (che hanno avuto altri autori) il testo raccoglie storia, geografia, scienze, educazione civica, arte, e religioni delle diverse epoche e dei diversi popoli, in un unico racconto unitario, ad opera di un'unica penna. Così le varie materie (che in altri sussidiari hanno visto, talvolta, poco felici abbinamenti, di dubbio valore didattico) in "Uomo, natura, civiltà" trovano una implicazione reciproca, logica ed efficace, attraverso collegamenti quasi sempre di estrema naturalezza, nel rispetto della cronologia storica e dell'ambiente umano di cui si parla, costituendo una valida fonte di autentica cultura, sia pure a livello elementare.

È autore di questa felice amalgama di materie Pierercole Musini, conosciuto da molti iscritti al CEM, perché del CEM fu attivo collaboratore per vari anni, prima alla redazione di "Voci d'oltremare" e, più tardi, come caporedattore della presente rivista. Uomo di scuola di provata esperienza, e scrittore di libri per ragazzi e non, ha al suo attivo varie pubblicazioni scolastiche di editori diversi; fra tutte, però "Uomo, natura, civiltà" è senza dubbio la più riuscita, per la scioltezza e comprensibilità del discorso non privo, qua e là, di un garbato umorismo, ma soprattutto per l'originalità dell'impostazione autenticamente interdisciplinare.

Infatti, i vari capitoli di cui si compongono i tre volumi (e i cui titoli hanno quasi sempre uno stimolante piglio giornalistico) riguardano, passo passo, questa o quella materia, secondo che i vari argomenti presentano naturali agganci con quello precedente e con quello successivo; e sono arricchiti da frequenti proposte di lavoro articolate in riflessioni, riferimenti, indagini. Infine, poiché ciascun capitolo è contrassegnato da una sigla che ne indica il contenuto (G = geografia; St = storia; A = arte, ecc.) i tre volumi si presentano anche ad un uso tradizionale; operazione facilitata da un *indice sistematico per materie*, utilissimo soprattutto in fase di ripasso e di assimilazione.

Ma dobbiamo aggiungere, accanto a questi pregi, che i tre volumi del sussidiario sono permeati dallo spirito informatore del CEM, per i frequenti riferimenti alla "mondialità" e al concetto cristiano di rapporto fra gli uomini, che emergono nella trattazione delle varie materie. A titolo di brevissimo esempio, dal volume per la terza classe citiamo un argomento di educazione civica, in cui si tratta del colore della pelle, intitolato "La natura ci ha detto: questo è il tuo vestito"; oppure quello successivo di scienze relativo al sistema muscolare, al sistema nervoso ecc., dal titolo "Quattro sistemi per sentirsi uguali"; e l'argomento di geografia, dal titolo "Le strade della solidarietà"...

Per tutti questi valori, didattici e morali, crediamo di poter suggerire agli insegnanti nostri iscritti l'adozione di questo sussidiario e la sua raccomandazione ai colleghi.

"Uomo, natura, civiltà" — corso sussidiari per il 2° ciclo della scuola elementare —
Editrice "La Scuola", Brescia, Via Cadorna, 11

AA.VV.: UOMINI E CALCOLATORI

a cura di M. Negrotti - Città Nuova

a cura di R. Campanini

Quest'anno la rubrica bibliografica si è già occupata di calcolatrici a proposito del volume "L'informatica a domicilio" (vedi CEM ottobre '83). Ma se allora l'ottica dell'autore era quella del rapporto microinformatica-famiglia, in questo caso il problema affrontato è quello delle conseguenze culturali della rivoluzione cibernetica.

I saggi qui raccolti sono scelti e introdotti da Massimo Negrotti, uno dei massimi esperti italiani di cibernetica e sociologia dei sistemi.

Nella introduzione, egli mette a fuoco con precisione il problema del rapporto tecnologia-cultura: in particolare, vengono ridimensionati i sospetti "popolari" sulla minaccia del calcolatore all'autonomia e alla creatività umana. Fra le molte interessanti considerazioni in proposito, una ci sembra di particolare rilevanza: quella secondo la quale "il calcolatore può rimettere in moto la fantasia e la creatività individuale e collettiva, dando nuovo vigore per sua stessa natura alle attività astratte e simboliche...": il contrario, insomma, di quello che comunemente si crede in proposito!

I saggi contenuti nella parte antologica affrontano una vasta gamma di problemi, esaminando tra l'altro i rapporti tra il computer da una parte e l'educazione, l'istruzione, l'antropologia dall'altra.

Questo testo costituisce, in un momento in cui dilagano le pubblicazioni tecniche e operative sui computers, un utilissimo strumento di riflessione culturale su questi "compagni di viaggio" del nostro futuro prossimo: se, come già detto, esso ci rassicura sulla paventata "robotizzazione" dell'uomo, non manca però di rilevare che la alfabetizzazione informatica rappresenta la risorsa culturale "sulla cui base già sin d'ora è possibile discriminare il livello di sviluppo delle società contemporanee".

Educatori, insegnanti, studiosi di problemi culturali, l'intero pubblico di CEM insomma, possono accostarsi senza eccessive difficoltà a questo volume, e trarne indicazioni, spunti, suggerimenti assai utili: soprattutto, possono trovarvi un approccio culturale serio e approfondito.

AVVISO AGLI ABBONATI CEM DEL VENETO, FRIULI-VENEZIA GIULIA, TRENTINO ALTO ADIGE

Convegno regionale il 13 maggio 1984 presso l'Istituto Dimesse, via Dimesse 25, Padova sul tema: Comunicazione - Sviluppo - Mondialità. Inizio dei lavori ore 9.00 e termine alle ore 15.00 p.m.

Ampio spazio sarà dato allo scambio tra i partecipanti per analizzare esigenze, attese e difficoltà e per la comunicazione di esperienze scolastiche.

Coordinatrice del Convegno: Raimondo Iljana, Via Severi, 20 - Padova (Tel. 049/754996).

Un cordiale invito ad intervenire.

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

Violazione dei diritti umani e black-out dell'informazione

Ogni anno Amnesty International (22 anni di vita, mezzo milione di soci nel mondo) pubblica un «rapporto» sulle violazioni dei diritti umani, denunciando torture, sparizioni, trattamenti brutali. Il rapporto 1983, si apre denunciando i tentativi fatti dai governi di manipolare l'opinione pubblica. La situazione in Africa, la prima che viene riportata, ci dice come la prigionia politica è ancora diffusa e questo in riferimento a governi appartenenti a diversi sistemi politici. Si registrano anche «sparizioni»; esecuzioni extragiudiziali e l'uso della pena di morte. Condizioni di prigionia considerate degradanti sono ancora realtà in molti dei paesi sud-sahariani.

Sparizioni si registrano in Uganda, Kenia, Etiopia, ecc.; torture in Sud Africa, Niger ecc. Questo solo per citare alcuni esempi.

Per ciò che riguarda le Americhe, le principali violazioni avutesi sono riferite a rapimenti e «sparizioni» di oppositori; torture, omicidi, arresti arbitrari da parte di governi. Migliaia di persone sono state uccise e torturate in Guatemala e in El Salvador. Ma una simile situazione è riscontrabile, in generale, in tutta l'America centro-meridionale.

Nelle Filippine, Amnesty International denuncia l'uso della tortura e della prigionia politica, ma prigionieri di opinione si trovano anche in Cina, Pakistan, Vietnam, Corea del Sud, Taiwan ecc.

In Medio Oriente e in Africa del Nord violazioni di diritti umani vi sono stati al riguardo soprattutto, dell'elevato numero di esecuzioni, omicidi politici, «sparizioni» e arresti arbitrari in molti paesi di queste due aree geografiche. Situazioni particolarmente gravi si sono registrate in Iran. E chiarimenti sono stati chiesti al governo israeliano per i fatti di Sabra e Chatila.

Ma in questa macabra lista vi è inserita anche l'Europa, sia orientale: Russia, Polonia, Turchia, ecc.; che occidentale, tra cui il nostro Paese, dove vi è stato un notevole aumento di denunce di maltrattamenti a detenuti.

Di tutte queste notizie spesso non si trova traccia negli organi «ufficiali» di informazione. Di qui si può comprendere l'importanza e la necessità della controinformazione.

**COMUNICAZIONE MULTIMEDIALE
E MEDIAZIONE DIDATTICA**

**I GRANDI MEZZI DI COMUNICAZIONE
DI MASSA: IL CINEMA**

**I MASS MEDIA AL VAGLIO
DEL CORANO**

**RACCONTO E LETTURA IN
ALTERNATIVA ALLA T.V.**

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