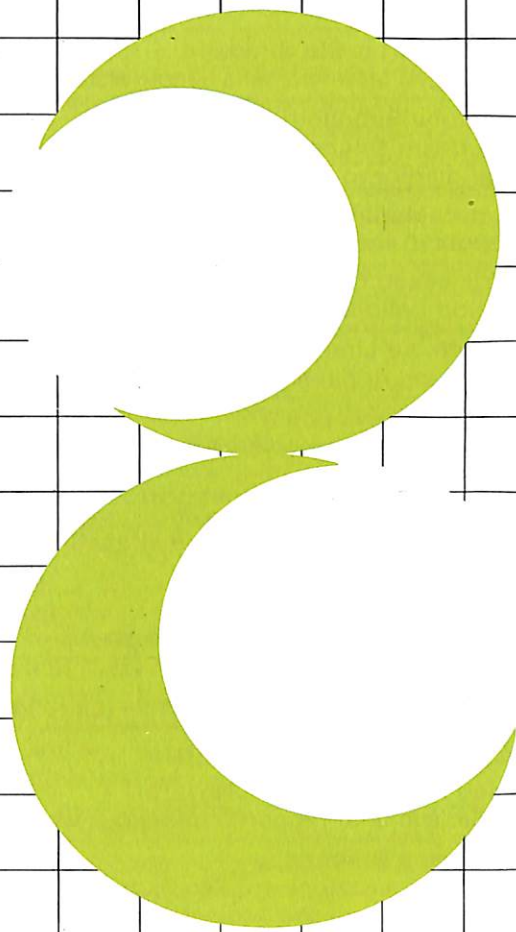




MONDIALITA'

RIVISTA MENSILE DI EDUCAZIONE ALL'INCONTRO TRA I POPOLI
NELLA SCUOLA DELL'OBBLIGO

COMUNICAZIONE E CREATIVITA'



*I Soldi
dei Valori*

Via S. Martino, 6 bis
43100 PARMA
Sped. in Abb. Post.
Gruppo 3/70
ANNO XIV - N. 10

5

Dicembre
1984

SOMMARIO

CEM Mondialità
Dicembre 1984
ANNO XIV - N. 10

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.

Collaboratori: Paola Berrettini, Daniela Berti, Mario Bolognese, Germana Bragazzi, Riccardo Buttafava, Paolo Calidoni, Francesco Cassone, Lisa Davanzo, Michele Davitti, Daniela Della Scala, Claudio Economi, John Fagan, Giovanni Gandolfi, Francesco Grasselli, Maddalena Knerich, Attilio Lunardi, Maria Negro, Daniele Novara, Rita Parenti, Rita Panunzi, Laura Maria Presta, Ilana Raimondo, Enea e Luisella Riboldi, Lino Ronda, Stefano Simonetti, Olga Stefani, Franco Tarasconi, Rosanna Testa.

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: Giugno - Maggio):
L. 15.000. Un numero separato:
L. 1.500.

Autorizzazione Tribunale di Parma, 2 maggio 1959 - Stampa: Industria Grafica Editoriale Pizzorni - Cremona - Tel. (0372) 21660.
Associato all'Unione Stampa Periodica Italiana.



Il volto dell'uomo (Editoriale)	pag. 3
FATTI E NOTIZIE	pag. 4
PROGETTO EDUCATIVO	
Antonio Nanni Educazione ai valori e pluralismo pedagogico	pag. 5
Rosanna Finamore Testa La coscienza dei valori all'insegna della «produttività» (Analisi psicopedagogica)	pag. 8
Claudio Economi La scoperta-ricerca dei valori tra assoluto e relativo (Mediazione didattica)	pag. 10
SPAZI DIDATTICI	
Paola Berrettini Valori emergenti nella produzione letteraria di Franz Kafka (La parola)	pag. 13
Anita Bertapelle Stradella La lingua straniera nella scuola elementare. Qualche proposta	pag. 14
Stefano Simonetti La trasmissione dei valori attraverso il solco della famiglia dal medioevo all'età moderna (La storia)	pag. 15
Laura Maria Presta Storia di fatti e storia di valori	pag. 16
Francesco Cassone Valori dello spazio o valori dell'uomo? (La geografia)	pag. 17
Cristina e Lino Ronda Problemi di pace (La matematica)	pag. 20
Daniela Della Scala Importanza delle scienze nello sviluppo dell'integrità umana (Le scienze)	pag. 22
Attilio Lunardi Considerazioni sulle lettere alfabetiche viste come «figure» (Il suono e l'immagine)	pag. 23
Mario Bolognese Segmenti di mito: la corda (Il gioco)	pag. 24
Enea e Luisella Riboldi Dio riempie la cesta e la madia (La religiosità)	pag. 25
ESPERIENZE E DOCUMENTI	
Lino Ronda e Daniele Novara Educazione ai rapporti come educazione alla pace	pag. 27
Germana Bragazzi La comunicazione tra Dio-Padre e l'uomo nel mistero del Natale (Esperienza scolastica)	pag. 29
Michele Davitti La dinamica culturale nei processi di comunicazione di valori (Culture a confronto)	pag. 33
LA MANIOCA CIBO DEI TROPICI (I nostri audio-visivi)	pag. 35
RUBRICA FOTOGRAFICA: Gianni Caligaris	

EDITORIALE

IL VOLTO DELL'UOMO

Il numero della nostra rivista dedicato ai valori, quale ricchezza di scambio nell'incontro creativo tra i popoli, coincide non a caso con il mese di dicembre, mese di Natale.

È infatti alla luce del Natale che noi possiamo più chiaramente comprendere che cosa intendiamo quando parliamo di "valori" e di "educazione ai valori".

Il valore fondamentale, generatore di tutti gli altri valori, è l'uomo, nella sua esistenza concreta, in tutte le sue multiformi culture e forme di vita, in cammino faticoso sotto tutte le latitudini della terra verso un destino che lo trascende.

Il Natale è la festa apice dell'uomo nella sua sacra dignità.

Infatti "con la sua incarnazione, il Figlio stesso di Dio si è unito in certo modo ad ogni uomo", come afferma la bella enciclica di Giovanni Paolo II "Il Redentore dell'uomo".

Egli poi ha sempre amato chiamarsi semplicemente "il figlio dell'uomo".

Proprio perché affermiamo essere l'uomo il valore fondamentale, per noi educazione ai valori significa innanzitutto educazione all'incontro rispettoso e fraterno con ogni uomo allo scopo di scoprirne i valori e porli in rapporto dialettico e creativo con i propri.

Ma c'è anche un'altra ricorrenza in questo mese di dicembre che fa da felice contesto al tema della nostra rivista: il 10 dicembre celebriamo il XXXVI° anniversario della Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo.

È evidente il legame profondo tra il Natale e questo recente avvenimento storico. Gesù, immagine dell'uomo, si riflette come in uno specchio nei tratti fondamentali descritti in questa dichiarazione frutto dell'unanime consenso dei popoli della terra.

Non possiamo nasconderci che l'immagine dell'uomo illuminata dal Natale e dalla Dichiarazione delle Nazioni Unite è ovunque disattesa, lacerata e profanata.

Questo impone con urgenza a tutti noi, e specialmente agli educatori, il dovere di contribuire a ricomporla e a difenderla.

Ecco perché noi crediamo nel ruolo insostituibile di una scuola che educa ai valori e ci rivolgiamo ad essa come a nostro interlocutore privilegiato.

Facciamo nostro l'impegno espresso nei Nuovi Programmi della Scuola Media dove si dice: "la scuola... potenzia la capacità di partecipare ai valori della cultura, della civiltà e della convivenza sociale e di contribuire al loro sviluppo".

È in questo contesto che auguriamo di cuore a tutti i nostri lettori un fruttuoso S. Natale, incoraggiandoli nel loro impegno educativo inteso a far sì che il volto di Gesù, figlio dell'uomo, risplenda dignitoso e sia riconosciuto su ogni uomo della terra.

Orlando Ghirardi

FATTI E NOTIZIE

ELEZIONI NELLE SCUOLE

Nel prossimo dicembre avranno luogo le elezioni per il rinnovo degli Organi di gestione collegiale della scuola: Consigli di Circolo e di Istituto, Consigli Scolastici Distrettuali e Provinciali.

Da più parti si afferma che la partecipazione è in crisi e ciò fa il gioco del diffuso disinteresse crescente.

A nostro avviso è un appuntamento importante: chi partecipa può influenzare, almeno un po', le scelte e gli orientamenti affinché la scuola sia più educativa, non solo servizio sociale né solo luogo di istruzione.

GIOVANNI PAOLO II CONDANNA L'IMPERIALISMO DEL NORD

Parlando a Edmonton, in Canada, il Papa ha condannato l'imperialismo del Nord.

"Non c'è solo il problema Est-Ovest", ha detto il Papa, "ma anche Nord-Sud: il Nord sempre più ricco e il Sud sempre più povero. Sì, il Sud, che diventa sempre più povero; e il Nord, che diventa sempre più ricco. Più ricco anche di missili, con cui le superpotenze e i blocchi possono reciprocamente minacciarsi. E si minacciano a vicenda — anche questa è una delle ragioni — per non distruggersi a vicenda".

"Cristo", ha proseguito Wojtyła, "sta come giudice. Egli ha uno speciale diritto ad emettere questo giudizio, perché egli divenne nostro fratello... e, alla luce della parola di Cristo, il Sud povero giudicherà il

Nord ricco. I popoli poveri, le nazioni povere — poveri in vari modi, non solo per mancanza di cibo, ma anche per mancanza di libertà e di altri diritti umani — giudicheranno quei popoli che hanno portato via i loro beni arrogandosi il monopolio imperialistico dell'economia e della supremazia politica a spese degli altri".

Da "Repubblica" 18 - 9 - 1984

RAZZISMO E INTOLLERANZA IN ITALIA

Partita come un'indagine fra i cristiani, gli ebrei, i musulmani, della capitale, aveva un obiettivo: capire quante gioie e malumori avrebbero accolto in città la costruzione della più grande moschea d'Europa. Risultati alla mano, l'inchiesta condotta dal Comune di Roma su tre campioni dei gruppi etnico-religiosi suggerisce l'immagine poco edificante di una metropoli in cui abitano pregiudizio, intolleranza e, perché no, razzismo e xenofobia.

Il dato più vistoso raccolto nelle quattro zone "di confine" selezionate (quartieri dove era prevedibile un buon grado di incontro fra le diverse comunità) riguarda i rapporti dei romani verso la comunità israelitica: chi poteva immaginare che il 3% degli intervistati (tra cattolici, protestanti, laici, atei) gli ebrei li voglia addirittura espulsi dall'Italia. Accanto, un altro 40% si augura di non dover mai avere a che fare con i discendenti di Abramo e di Mosè.

La rivelazione è sconcertante. Si tratta di un errore, di un caso? Può essere, ma andando avanti nelle domande anche se troviamo un altro 41% disposto ad avere un ebreo per amico, man mano salta fuori che per circa il 40-50% degli intervistati di fede cristiana è ancora (o nuovamente?) valido lo stereotipo del "giudeo" avaro, abile negli affari, sfruttatore del lavoro altrui, intollerante, chiuso e magari anche un po' violento. Una distanza ostile che gli ebrei sembrano non ricambiare quando dichiarano al 90% di non trovare ostacoli nell'amicizia con i cristiani.

Anche per l'Islam non son rose e fiori. Qui però, come dice Santori "prevenzioni e considerazioni pesanti — sono sporchi, non hanno voglia di lavorare — rappresentano più un

indice di xenofobia rivolta alla nuova immigrazione che di pregiudizio".

Esplicitamente contrario alla loro presenza in Italia è l'8%; intenzionato a non frequentarli per nessun motivo circa il 43%. Molti sono però i romani che non esiterebbero a scegliere un musulmano per amico (44%), un po' meno come coniuge (12%) ma anche con gli ebrei solo il 16% dei cattolici sarebbe disposto a sposarsi, e non è molto.

Le minoranze invece, seppur storicamente nemiche, sembrano tra di loro relativamente tolleranti: il numero degli ebrei favorevole alla costruzione della moschea, per esempio, è identico a quello dei cristiani (90%).

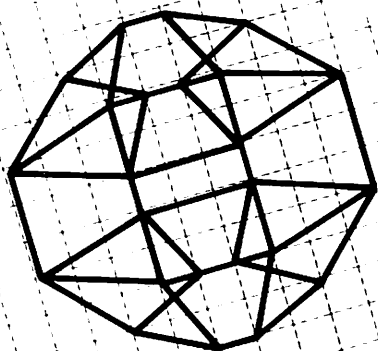
LA TORTURA NEL MONDO

Il Rapporto annuale di Amnesty International 1984 denuncia vari governi che, in ogni parte del mondo imprigionano, torturano e assassinano persone che lottano in difesa dei diritti umani.

Il rapporto riassume gli sforzi compiuti da Amnesty International, un movimento volontario con più di 500.000 fra soci e sostenitori in tutto il mondo, per porre fine a questi abusi, alla tortura e alla pena di morte. Il volume, che consta di 382 pagine, riferisce singolarmente sulla situazione di 117 paesi, fino alla fine del 1983.

"Gli attacchi a coloro che difendono i diritti umani sono un tentativo non solo di scoraggiare il dissenso ma anche di eliminare un reale esercizio della libertà di opinione", si legge nella prefazione. "Quando persone rivelano crimini commessi dallo stato, vengono punite come se i criminali fossero loro stesse.

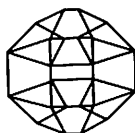
Nel rapporto viene riferito delle migliaia di uccisioni compiute dalle forze di sicurezza durante una campagna "anti-crimine" in Indonesia; degli imprigionamenti avvenuti nella Germania Democratica di persone che cercavano di lasciare il paese; delle sistematiche torture che vengono praticate in Turchia; della detenzione senza processo applicata in ogni parte del Libano, sia in quelle controllate dal governo ufficiale che da Israele, Siria o dalle milizie libanesi; e infine di molte altre violazioni delle dichiarazioni dei governi sul rispetto dei diritti umani.



PROGETTO EDUCATIVO

EDUCAZIONE AI VALORI E PLURALISMO PEDAGOGICO

di Antonio Nanni



1. SCUOLA, VALORI E PLURALISMO CULTURALE

Che la nostra sia una società pluralistica è un fatto macroscopico riconosciuto da tutti, dagli stessi pedagogisti e operatori scolastici. Solo pochi, tuttavia, si sono impegnati, finora, ad analizzare i risvolti pedagogici del pluralismo culturale, a favorire e a verificare la sua incidenza sui processi educativi scolastici e a correggerne gli eventuali effetti negativi.

Non v'è ancora sufficiente chiarezza sui modi e sui criteri di individuazione dei *nuovi valori* che dovrebbero nutrire un progetto educativo scolastico elaborato sulla base di una *matrice culturale pluralistica*.

La nostra diretta esperienza di partecipazione ai *lavori dei Consigli di classe* conferma lo stato di disorientamento dei singoli docenti e la tendenza a eludere sistematicamente ogni interrogativo riguardante i *valori* e le finalità generali dell'educazione. Ciò è dovuto

senz'altro alla *manca di un metodo*: non è chiaro il modo in cui il Consiglio di classe deve procedere operativamente per la formulazione delle finalità educative, né sono chiari i criteri con cui scegliere, in concreto e di comune accordo, una *tavola di valori* (sempre da ripensare) che presieda e orienti tutte le attività educative della scuola.

Ma forse ancor più è dovuto alla *paura* dei singoli insegnanti (comprensibile, ma non giustificabile) di *rimettere in questione la propria concezione dell'uomo* (antropologia) e *la propria visione del mondo* (filosofia).

- Chi è l'uomo?
- Qual è l'origine e il fine della vita?
- Educare, per quale uomo?
- Che cosa è universalmente umano?
- Quali sono le *identità fondamentali* dell'uomo in ogni tempo e in ogni luogo?

— Si possono individuare e definire dei *valori umani assoluti*?

— Si può raggiungere un *consenso di fondo* sui tratti peculiari che devono contrassegnare una educazione scolastica pluralistica?

— C'è la possibilità e lo spazio per una efficace *collaborazione in vista di una comune proposta culturale* sostanziata da valori personali, comunitari, morali, estetici e spirituali che rivelino un pluralismo di modelli, di punti di vista e di riferimenti tra loro non necessariamente in conflitto e in contraddizione?

— Come può un Consiglio di classe mettersi d'accordo sui valori?

— Come superare le palesi divergenze che spesso sorgono intorno alla fondazione speculativa di determinate questioni, quali: il senso dell'esistenza umana; il rapporto persona-società; le origini dell'universo e della vita; il futuro e il fine della storia?

2. PRESUPPOSTI DEL PLURALISMO EDUCATIVO

In realtà, se si vogliono creare le condizioni perché ogni persona possa realizzarsi in un contesto di pluralismo educativo, ossia attraverso il confronto critico e costruttivo con il "diverso" e con "l'altro", è necessario prendere coscienza che non si dà autentico pluralismo educativo che non passi per l'accettazione di alcuni fondamentali presupposti di ordine etico-filosofico. Tali presupposti vanno esplicitati; di essi occorre essere consapevoli perché non si dà progetto educativo senza (almeno implicite) precise "opzioni" etiche e filosofiche.

2.1. Opzione etico-antropologica (Quale uomo: quale società?)

Questa prima opzione può essere così formulata: **OGNI PERSONA È UN VALORE** (a prescindere dalle sue idee e dalle sue azioni).

Il criterio assoluto di valore è l'humanum. Da questa premessa discende che ogni persona ha una invio-

labile dignità che oltrepassa la possibile caduta nell'errore e l'eventuale trasgressione della legge (primato della persona sulla legge).

Solo una concezione della persona aperta (per lo meno nel senso di "non chiusa") alla trascendenza può legittimare l'assunzione del pluralismo come valore, obiettivo educativo specifico da inserire nel più vasto e globale progetto educativo della scuola.

Ciò dimostra che *non si possono definire le finalità generali dell'educazione senza fare riferimento, almeno implicito, ad una certa visione della persona umana*. L'immagine di uomo che l'azione educativa intende promuovere deve quindi essere quanto più possibile esplicita. È impensabile, infatti, che si possa presentare una proposta per l'uomo senza avere una qualche concezione di ciò che l'uomo è.

Tale esplicitazione comporta l'assunzione e la definizione di un preciso *quadro di valori* condivisi da tutti gli operatori scolastici.

Il pluralismo educativo non è in contraddizione con la formazione della coscienza morale e religiosa della persona. Al contrario, *la consapevolezza della diversità delle culture rende l'uomo più libero e più critico*. Anziché compromettere l'educazione della coscienza morale e religiosa il pluralismo culturale la promuove e la consolida.

L'uomo aperto al pluralismo, avverte il moralista Paolo Valori, è *"meno legato ad una sola cultura, la propria, e quindi più idoneo a percepirne i pregi e i difetti. Al contrario, l'uomo rinchiuso in parametri culturali ristretti ha un senso critico molto meno vigile e perspicace"*.

2.2. Opzione filosofica. (Trascendenza della verità)

Formuliamo così il presupposto filosofico che sta alla base del pluralismo: *la verità è trascendente*. Per il suo carattere di *ulteriorità* la verità non è mai posseduta dall'uomo in modo assoluto e perenne.

La conoscenza umana è costitutivamente aperta alla verità, partecipa della verità ma non è esaustiva della verità. Questa *"parzialità"* della verità che all'uomo è dato attingere è alla base della esigenza di *"integrabilità"*: di qui il bisogno del dialogo e del confronto con la diversità.

La conoscenza umana, inoltre, non essendo in un rapporto statico rispetto alla verità ha il carattere della *"processualità"* e quindi della progressività: di qui la necessità della didattica della ricerca e della pedagogia pluralistica.

Può collocarsi sulla lunghezza d'onda del pluralismo soltanto chi aderisce ad un orizzonte filosofico nel quale la persona non appare come un tutto già-fatto bensì come un aperto non-ancora, un progetto da farsi che spetta alla responsabilità del singolo individuo realizzare e completare.

La persona umana deve allora essere pensata come una *realtà bipolare*: in essa si dà permanente dialettica tra il *"dato naturale"* (intransitivo e pre-culturale) e la *creatività* (transitiva e culturale).

Inizialmente immersa in un dato di natura che, co-

me un grembo materno, accoglie e modella ogni uomo, la persona umana è, nel contempo, non solo *aperta al trascendimento* di questo "dato naturale" bensì anche costitutivamente *dotata di una potenza creativa* tale da oltrepassare i limiti e liberarsi dai condizionamenti che quel vincolo di natura pur impone.

L'esistenza dell'uomo deve essere pertanto concepita come una *"tensione"* tra due poli inscindibilmente connessi: il polo del *dato* e il polo della *creatività*. La diversità delle culture trova il suo fondamento nella pluralità dei modi di passare dal piano del "dato naturale" al piano della "creatività" culturale. Se il piano del "dato" è la base filosofica delle *densità fondamentali comuni* a tutti gli uomini il piano della "creatività" è la base antropologica del pluralismo culturale.

Ciò non significa, certo, che l'uomo si auto-crea, ma neanche che tutto è già fissisticamente creato. Il concetto di "natura" dell'uomo deve quindi essere purificato dalle inevitabili incrostazioni storiche.

La cultura è essenziale alla persona per innalzarsi ad un livello di vita veramente e pienamente umana. Il fondamento ultimo della cultura, intesa come *opera dello spirito* con cui l'uomo "coltiva" i beni e i valori della natura, cioè del cosmo e della società, è la concezione che un determinato gruppo sociale ha dell'uomo, della sua provenienza e destinazione, del suo rapporto con la natura e con la società. Sicché, per dirlo con il Prof. Lazzati, *"è una antropologia che sempre si ritrova all'origine di una cultura e che la determina nei suoi elementi fondamentali"*.

3. AMBIGUITA' E TENTAZIONI DEL PLURALISMO EDUCATIVO

In una società democratica il pluralismo educativo scolastico è una necessità. Non per questo, però, la pedagogia pluralistica è esente da rischi e da equivoci. Tante buone intenzioni espresse sul piano dei principi sono spesso smentite dalla realtà viscosa dei fatti.

Il pluralismo è, diremo quasi per sua natura, un fenomeno ambiguo e complesso. Anche il pluralismo, poi, ha le sue tentazioni, ossia la tendenza a sottrarsi ad un impegnativo stato di equilibrio e a slittare verso posizioni di quiete (indifferenza) o di dominio (egoismo) o di aperto conflittualismo.

Accenneremo pertanto brevemente a quelle forme di ambiguità (*ciò che il pluralismo non è*) e a quelle tentazioni (*ciò che il pluralismo non deve diventare*) che appaiono più frequenti e più preoccupanti in ambiente scolastico.

3.1. Il neutralismo: l'educazione al pluralismo non è educazione alla neutralità e all'*indifferenza* nei confronti di ogni ideologia. Al contrario, vi è un autentico pluralismo soltanto quando ognuno esprime una *posizione autonoma e irriducibile a quella dell'altro*.

3.2. Il qualunquismo: è esattamente l'opposto del vero pluralismo, infatti, perché questo si dia, è indispensabile che ognuno non rinunci alla propria iden-

tità. È la *perdita dell'identità* che conduce alla massificazione anonima e al qualunquismo ideologico, non il pluralismo! Il rispetto della diversità non è affatto una forma di *scetticismo* ma un modo di testimoniare la *coerenza* con la propria identità.

3.3. L'egemonismo: è il soffocamento del pluralismo. La ricerca dell'egemonia (attraverso forme occulte di persuasione, di intimidazione, di proselitismo, di demagogia ecc.) tradisce la tendenza al *totalitarismo* e quindi all'uccisione del pluralismo. In un contesto di sano pluralismo ogni cultura si presenta come totalizzante ma non come totalitaria né come monopolizzatrice. Il vero pluralismo svolge una funzione di *demi-stificazione* nei confronti di ogni forma di assolutismo ideologico, di dogmatismo e di unanimità.

3.4. Il conflittualismo: altro è la dialettica e la carica competitiva propria di ogni confronto culturale, altro è la conflittualità radicale e provocata da arte. Il pluralismo è un modo di *convivere pacificamente* pur nella legittima dialettica democratica; gli è estranea sia la conflittualità dichiarata sia il cedimento alla lottizzazione ideologica della scuola.

4. IL PLURALISMO COME VALORE EDUCATIVO

Il pluralismo, quando è bene interpretato e accortamente protetto dallo scadimento in forme spurie e da occulte manovre di tatticismo, può e deve essere innalzato alla dignità di "valore" a cui educare e di "finalità" pedagogica da perseguire.

Dopo tanto parlare sulla legittimità del pluralismo nell'azione educativa della scuola ci sembra sia giunto il momento di avviare, finalmente, la sperimentazione di diversi modelli di programmazione curricolare a impostazione pluralistica. Non però del vago e generico pluralismo che imperversa dovunque e abbondan-

temente, ma del *pluralismo esplicitamente assunto dagli operatori scolastici come ipotesi pedagogica* e in quanto tale programmato in tutte le sue fasi.

Crediamo, in particolare, che la coniugazione dell'istanza pluralistica con il processo educativo scolastico debba avvenire a tre livelli distinti ma non separati:

a) Al livello delle *premesse etico-filosofiche* e dei *presupposti antropologici* dello stesso progetto educativo: il pluralismo come *comune punto di partenza*. Ne risulta che tutta l'azione educativa della scuola è una *educazione "nel" pluralismo*.

b) Al livello dei *valori* e delle *finalità* pedagogiche da realizzare: il pluralismo come *comune punto di arrivo*. Ne risulta che l'intero tragitto di crescita personale è permanentemente sostenuto e guidato dall'*educazione "al" pluralismo*.

c) Al livello dei *metodi* e dei *mezzi* da utilizzare per tradurre operativamente nella ricerca e nell'organizzazione delle sequenze didattiche l'impianto pluralistico della proposta culturale: il pluralismo come *"via per"* (metodologia) passare dal piano della programmazione al piano dell'attuazione pratica e della verifica. Ne risulta che *tutto il curricolo*, soprattutto sotto il profilo metodologico e interdisciplinare, si realizza concretamente come *educazione "con" il pluralismo*.

INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

- 1) AA.VV., *Quale educazione ai valori nella scuola d'oggi*, La Scuola, Brescia, 1978
- 2) BELLERATE B., (A cura di), *Educazione ai valori nella scuola di Stato*, Vita e Pensiero, Milano, 1982
- 4) MENCARELLI M., *Creatività e valori educativi. Saggio di teleologia pedagogica*, La Scuola, Brescia, 1977
- 5) NANNI A., *Scuola e pluralismo culturale*, in AA.VV., *Per la crescita integrale dell'alunno*, CEM, Parma, 1980, vol. I, pp. 57-62

A cura di A.N.

SPERANZA

*Chi si ricorda, Signore,
del tuo gesto fraterno
quando spezzasti il pane
nella sera di Emmaus?
Brilla ancora il tuo cielo
come brillò la notte di Natale
e il sole in Galilea
come nelle tue sere è ancora dolce;
la brezza ha la freschezza
serena delle pieghe del tuo manto.
Ciò che fu, che sarà
ci ravviva nel cuore
l'appello irresistibile
di ciò che ci hai promesso.
Rinascerà la terra
al tuo grido d'amore
ripercosso dai secoli
sopra la folla immensa.
Noi vogliamo una pasqua
e le cene e le nozze
dove l'agnello, il pesce, il vino facciano
liberamente il giro della tavola!*
Camille Roussau — Haiti



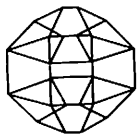
ANALISI PSICO-PEDAGOGICA

LA COSCIENZA DEI

VALORI ALL'INSEGNA

DELLA "PRODUTTIVITÀ"

di Rosanna Finamore Testa



1. NOIA, PASSIVITÀ, ISOLAMENTO: SABBIE MOBILI DELL'EDUCAZIONE AI VALORI

Nell'attuale società tecnologica l'uomo, dedito ad avere e consumare quanto più è possibile, si confonde tra le cose prodotte: è reificato, dimentica di essere se stesso. Trascorre la maggior parte del tempo in occupazioni che non sollecitano la sua creatività. Circondato da persone che non stimolano la sua interazione, produce oggetti che lo lasciano indifferente: la mancanza di ogni forma di interesse è alla base delle sue azioni. Come ad ultima spiaggia approda ad ogni forma di consumo: la sua bocca, i suoi occhi, le sue orecchie sono voraci e l'industria è pronta a soddisfarli impedendo apparentemente la noia, ma in realtà producendola nella profondità del suo essere. È il contesto degli adulti con cui quotidianamente il fanciullo e il preadolescente si confrontano, si misurano, si modellano; è il contesto sociale in cui fin dal momento della nascita i nostri bambini sono considerati nei termini di produzione industriale e presto catturati tra gli attuali e potenziali acquirenti, indirettamente o direttamente. È un orizzonte ricco di "accessori" (alimentari, sportivi, iconici, musicali...) ma saturo di noia inconscia, che attanaglia l'uomo nella morsa della passività: *"la passività dell'uomo nella società industriale d'oggi è uno dei suoi aspetti più caratteristici e patologici. L'uomo consuma, vuole essere nutrito, ma non si 'muove', non ha iniziativa e per così dire non digerisce il suo cibo. Egli non assorbe in modo produttivo ciò che ha ereditato, ma lo ammassa o lo consuma; soffre per una grave deficienza organica non molto diversa da quella che si riscontra in forme più acute nelle persone depresse"* (1).

Tra i maggiori danni arrecati all'uomo dalla società consumistica è l'avverlo privato gradualmente della partecipazione attiva, tanto alla vita associata che a quella personale. Esercitare produttivamente tutte le sue facoltà è esigenza fondamentale per il suo benessere, ma in varie sfere ha abdicato alla partecipazione responsabile del processo della propria e dell'altrui vita, è talmente immerso nella passività che anche nel suo tempo libero segue gli itinerari del consumo standardizzato. Sul piano psico-pedagogico si

solleva un primario appello: attivare e liberare le energie proprie in ciascun uomo, sia esso l'educatore che il soggetto in età evolutiva, giacché ogni coscienza dei valori non potrà che passare attraverso l'affermazione della vita. Sulla linea della psicologia e dell'etica umanistica possiamo dire con Fromm che il bene è *"l'affermazione della vita, il dispiegamento delle potenzialità umane. La virtù è responsabilità nei riguardi della propria esistenza. Il male costituisce la paralisi delle potenzialità umane; il vizio è irresponsabilità verso se stessi"* (2).

2. UN PRIMO ORIENTAMENTO ETICO

Un sistema d'orientamento è parte integrante dell'esistenza dell'uomo, egli *"non è libero tra avere e non avere ideali, ma è libero di scegliere tra tipi diversi di ideali, tra il dedicarsi al culto della potenza e della distruzione, e dedicarsi invece alla ragione e all'amore"* (3). C'è dunque una ricerca di qualcosa che va oltre la mera soddisfazione fisica, ogni forma di idealità è espressione dello spirito dell'uomo, benché se ne differenzino i tipi. È bene mettersi in guardia dal relativismo etico che convalida ogni professione di ideali, pur esprimendo la medesima esigenza spirituale, essi vanno giudicati. Fromm ce ne suggerisce i criteri: *"rispettando la verità, nella misura in cui conducono allo sviluppo delle potenzialità umane e in cui costituiscono una risposta autentica al bisogno umano di equilibrio e armonia nel proprio mondo"*.

Sul piano educativo lo sviluppo delle potenzialità dell'educando si accompagna sempre alla soddisfazione del bisogno di equilibrio e di armonia nel suo mondo, l'uno e l'altra rappresentano la sua verità, che certamente non può essere ricercata e raggiunta in un ideale di distruttività, ma di ragione e di amore, ovvero di pace. Verità e pace non possono essere disgiunte, sul piano etico la loro ricerca ci sembra inscindibile e si propongono altresì come stimolante verifica di ogni atto educativo, come di ogni atto umano. È questo un primo orientamento etico per un itinerario alla pace, a livello personale, comunitario, mondiale: anche il riconoscimento delle potenzialità, dei valori delle varie culture vanno letti e assunti nella sete di equilibrio e di armonia della vita di ogni popolo.

3. L'INDAGINE FROMMIANA SUL CARATTERE

Fromm formula l'ipotesi di tipi "ideali" di caratteri secondo due fondamentali orientamenti: A) orientamenti non produttivi; B) orientamento produttivo. È da notare che l'Autore non intende descrivere il carattere di particolari individui, né le analisi condotte separatamente trovano corrispondenza nella realtà di un soggetto, essendo il carattere una risultanza dell'unione di alcuni orientamenti proposti da cui può emergere uno in particolare.

A) Assimilazione e socializzazione negli orientamenti non produttivi

A1) Orientamento "ricettivo"

Con esso la persona aspetta di ricevere dall'esterno qualsiasi bene, materiale o spirituale, in campo affettivo preferisce essere amata anziché amare, nel campo del pensiero è attenta ascoltatrice più che produttrice di idee; se lasciata sola si perde, in campo religioso attende tutto da Dio non fidando nelle proprie azioni. È particolarmente leale con gli altri, essendo grata dell'aiuto che riceve, è sempre pronta a dire di sì, aumentando così la propria dipendenza. Nella relazione interpersonale stabilisce una «relazione simbiotica», supera il rischio della solitudine, divenendo parte di altri, lasciandosi «inghiottire».

A2) Orientamento "appropriativo"

Come per il precedente orientamento ogni bene è ottenibile da una fonte esterna, ma questa volta la persona non si mette in attesa di riceverlo; lo carpisce energicamente o astutamente. In campo affettivo tende a sottrarre agli altri le persone da amare o gli oggetti che piacciono; nel campo del pensiero non produce idee, ma si appropria di quelle altrui. Lo sfruttamento di persone o cose è alla base di ogni suo rapporto, giudica pertanto in base all'utile che ne può trarre. Si mostra sospettosa, cinica, invidiosa, gelosa. Nella interazione personale esercita attivamente la relazione simbiotica nel senso che tende ad inghiottire gli altri, a razionalizzare questa tendenza, avanzando giustificazioni.

A3) Orientamento "tesaurizzante"

Differentemente dai primi due, con tale orientamento la persona non spera dall'esterno alcunché di buono o di nuovo, fonte di bene sono la tesaurizzazione, il risparmio. Sul piano affettivo, del pensiero o del rapporto con le cose si circonda di una «muraglia protettiva», entro cui raccoglie quanto più è possibile, preoccupandosi unicamente della sua fortificazione. Possiede molto, ma sterilmente, senza riuscire a produrre. È pedantemente ordinata, ma è un'ordine sterile, in quanto finalizzato a fortificare quella barriera, contro cui il disordine rappresenta una minaccia. È ritualmente pulita e ossessionata dalla puntualità, cercando così di dominare i pericoli provenienti dal mondo esterno.

Si mostra ostinata e i suoi «no» sono costanti, si sente limitata nelle proprie energie, impensabile è ogni possibilità di auto-ricaricamento o di produttività. Nelle relazioni interpersonali stabilisce un rapporto di attiva distruttività, tende a distruggere gli altri, temendo di essere da loro distrutta; esclusa è ogni forma di intimità, resa impossibile dal costante sospetto.

A4) Orientamento "mercantile"

Nell'epoca moderna si è pervenuti ad un concetto mercantile di valore, basato sul valore di scambio, esteso anche alle persone. Con l'orientamento mercantile la persona tende a vedere se stessa come merce,

soprattutto da quando si è affermato «il mercato della personalità». Qui si incontrano uomini di qualsiasi professione, ma tutti egualmente protesi a conseguire il successo della propria accettazione da parte di quanti si servono della loro attività: *«il successo dipende in gran parte dal livello del prezzo cui una persona si vende sul mercato, dalla misura in cui sa imporre la propria personalità, da quanto bene è «confezionata»; dal fatto che è 'allegra' 'sana' 'aggressiva', tale da 'poterci contare', ambiziosa; e inoltre da qual è il suo ambiente familiare, da quali sono i circoli cui appartiene, e dal fatto che conosce o meno le persone giuste»* (5).

Come sul mercato i prodotti si lanciano in una corsa competitiva, cercando di imporsi su quelli consimili, con l'orientamento mercantile il soggetto si interessa soprattutto di essere «vendibile», di avere un «prezzo» superiore agli altri, di essere alla «moda». Non di rado oltre che la famiglia anche la scuola fornisce i dati sul tipo di personalità più ricercato, sul modello umano di successo, ma certamente i mass-media sono i loro creatori più potenti. Sul mercato della personalità l'uomo contemporaneo è sia «venditore» che «merce», il suo valore è determinato unicamente dal successo e non dalle qualità umane, la stima che ha di sé non è autentica, ma strumentale, ciò gli provoca continua insicurezza, instabilità della sua identità personale. La percezione delle sue capacità non è genuina, queste si presentano «mascherate», «merci alienate» da sé, si può anche tentare di togliere le maschere una dopo l'altra ma non si arriva alla sua fisionomia reale. Fromm coglie nel Peer Gynt di Jbsen la più felice descrizione dell'uomo con l'orientamento mercantile: Peer Gynt nel tentativo di conoscersi, di scoprirsi si accorge di assomigliare ad una cipolla, sfoglia successivamente le pellicole senza trovare un nucleo.

Se questa è la conoscenza che si ha di se stessi, non diversa sarà quella di altri, merci anch'essi, non conoscibili per se stessi, ma per il loro valore vendibile. La peculiarità, l'unicità, l'individualità di una persona non contano, sono «pura zavorra», i significati dei termini sono tramutati e con essi si offuscano i valori: peculiare è inteso nel senso di «bizzarro» e uguaglianza tra gli uomini nel senso di «intercambiabilità», ovvero di indifferenza.

Sul piano del pensiero con l'orientamento mercantile la persona tende a impossessarsi velocemente delle cose, perché siano sfruttate con successo, in stretta connessione è l'efficientismo educativo che predilige l'intelligenza alla ragione, accontentandosi di una conoscenza molteplice e superficiale ad un'altra approfondita, ricerca per la verità. La verità è fuori moda, la conoscenza è merce. Dal punto di vista scolastico si predilige l'apprendimento quantitativo che aumenta la possibilità di scambio, su quello qualitativo, frutto di pensiero e di riflessione, scarsamente utili sul mercato. Globalmente l'orientamento mercantile è la mutabilità continua generante il vuoto, l'assenza di qualità specifiche e nell'interazione personale realizza la recessione come relazione negativa che provoca indifferenza e adesione superficiale.

(CONTINUA NEL PROSSIMO NUMERO)

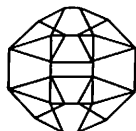
MEDIAZIONE DIDATTICA

LA SCOPERTA-RICERCA

DEI VALORI

TRA ASSOLUTO E RELATIVO

di Claudio Economi



L'ESISTENZA DELL'UOMO, INTESA COME APPELLO E COMPITO

Secondo quanto ci riporta J. GEVAERT, a proposito di un'antica narrazione, il filosofo Cinea chiede a Pirro: — Quando avrai conquistato la Grecia, che farai?

- Conquisterò l'Africa!
- E poi?
- Conquisterò l'Asia!
- E poi?
- Conquisterò l'India!
- E poi? — chiese ancora Cinea
- Poi mi riposerò dalle mie fatiche...
- Perché — riprende Cinea — non riposarsi subito?

Questo racconto, pur nella sua laconicità, è emblematico ai fini di una iniziale presa di coscienza della peculiarità dell'uomo. Questi sembra essere fatto, infatti, per andare sempre avanti, al punto che la sua vita sembra essere concepita come un appello al quale rispondere e come un compito da assolvere incessantemente.

In effetti, a differenza delle cose naturali che realizzano la propria vita senza un'autodeterminazione responsabile, l'uomo non potrebbe vivere senza progetti, prospettive e speranze.

Di conseguenza, l'essere umano si rivela continuamente come l'"uomo in cammino", di cui parla il Marcel, cioè l'"homo viator" che, attingendo dei livelli spirituali elevati, tenta continuamente di superare i limiti e i confini imposti dall'ambiente socio-culturale, in cui si trova. Guai se l'uomo, però, non avesse coscienza della sua condizione itinerante!

Se così non fosse, infatti, l'uomo snaturerebbe la dignità della sua persona umana, oltre che l'equilibrio dell'ordine terrestre.

Tutto questo, perché egli, assolutizzandosi, non vorrebbe riconoscere che la ricerca della verità, lungi dall'essere raggiunta compiutamente, è sempre qualcosa che si dona e, al contempo, si ricerca: è, pertanto, una realtà che si intravede fra i due poli di assolu-

to e di relativo della conoscenza umana la quale, spingendosi sempre più in avanti, non si ferma mai a ciò che è stato precedentemente acquisito.

Riconoscere l'esistenza umana come la forma di vita che è in grado di possedere, per intero, ogni verità, significherebbe divinizzare l'uomo, annullando, in lui, ogni forma di contrasto, ogni errore, ogni tentativo di ricerca: sarebbe la morte dell'uomo in quanto persona aperta ai vari livelli della realtà.

Riconoscere nell'uomo la possibilità di avvicinarsi alla verità, secondo la difficile tensione tra la scoperta-ricerca di un Assoluto ed il relativo (molteplicità, urti, errori ecc.), significa, invece, affermare la condizione umile e storica della conoscenza umana che, scoprendo e ricercando la inesauribile verità che dà valore alla vita dell'uomo ed al suo mondo, si costruisce sul dialogo, sulla collaborazione e sulla ricerca comune fra tutti gli uomini.

LA SCOPERTA-RICERCA DEI VALORI

L'uomo non conosce e contempla solamente, perché, contemporaneamente, egli realizza ed umanizza il mondo, consequenzialmente ad una sempre più autentica presa di coscienza di sé come uomo.

Per attuare tutto questo, l'uomo deve decidere, agendo responsabilmente: in altre parole, deve autodeterminarsi.

Ora, l'uomo non può decidere senza l'assunzione di valori che *diano* un significato alla sua esistenza e non può agire, responsabilmente, se non incarna, con libertà, i valori assunti nel suo agire.

È fondamentale la riflessione sul rapporto dialettico tra l'aspetto soggettivo ed oggettivo dei valori.

Essi, in sostanza, non potrebbero esistere senza l'uomo in quanto, egli, nell'ordine naturale delle creature, è l'unico essere che cerca la realizzazione della sua esistenza conferendole un significato: pertanto *il centro e il luogo dei valori è l'uomo*.

Ma i valori hanno anche un aspetto trascendente: essi esprimono delle esigenze assolute, hanno cioè una valenza inesauribile ed infinita.

L'uomo ha a che fare, in definitiva, con un "*humanum*" che non dipende dalla soggettività del singolo, né dalla volontà o cultura di un popolo in una determinata epoca storica.

L'"*humanum*" è qualcosa che si manifesta, che si scopre intuitivamente, che si rivela.

Solo a partire da questa primordiale rivelazione, l'uomo ricerca le "sfere" dei valori, di quei "significati" dell'esistenza che non sono astratti ma concreti, pur nella loro continua inesauribilità, così come inesauribile è il continuo desiderio di trascendersi della persona umana.

Se i valori hanno in sé una loro componente oggettiva, la persona umana che intende valorizzarsi stabilisce, soggettivamente, un criterio di precedenza tra le "sfere" dei valori.

In ciò è, allora, la grandezza dell'uomo: "*interpellato*" dal suo stesso essere persona, cioè, dalla sua umanità, sul senso della propria esistenza, concepisce,

me suo "compito", la ricerca di valori che meglio rispondano al tipo di uomo che intende realizzare.

Ora, però, partendo da una concezione dell'uomo, inteso come "soggetto personale" che si apre agli uomini nel mondo, senza precludersi nessuna ricerca intorno al significato dell'esistenza umana, ecco che l'impegno dell'uomo sarà un compito di liberazione progressiva nella storia, solo se vorrà unificare le "sfere" dei valori (corporei, etici, dello spirito, ecc.).

La tensione tra i valori, anziché dividere l'uomo in sé, lo devono rendere persuaso, in definitiva, che solo l'unificazione dei valori è la via che lo preserva dall'unilateralità e, perciò, dal tradimento dei valori.

I VALORI NELLA SCUOLA PRIMARIA: DAI PROGRAMMI DEL '55 AI NUOVI PROGRAMMI

A. Heschel ha affermato: *"l'uomo ci interessa nella sua totalità, non per questo o quello dei suoi aspetti. Le singole scienze specializzate (antropologia, linguistica, fisiologia, medicina, psicologia, sociologia, economia, scienze politiche), malgrado i loro sforzi, tendono a limitare la totalità dell'individuo, considerandolo dal punto di vista di una funzione o di un impulso particolare. La nostra conoscenza dell'uomo ne risulta frantumata: troppo spesso scambiamo una parte per il tutto. È questo l'errore che ci proponiamo di evitare"*.

L'educazione, intesa come processo che investe il soggetto nella totalità della sua persona, attualmente sta attraversando una crisi di valori, la cui portata si può rilevare anche dalla comparazione fra i programmi del '55, i decreti del '74 ed il testo dei nuovi programmi che attendono di essere definitivamente approvati. È ormai acquisito che la scuola, educando i giovani per mezzo dell'istruzione e della cultura, trasmette ed elabora quest'ultima.

Ma che cosa è la cultura?

I programmi del '55, richiamandosi alla tradizione umanistica e cristiana, prospettano una cultura centrata sulla dignità della persona, presa nella sua totalità e finalizzata, a livello di scuola primaria, nelle tre direttrici di comprensione che sono:

1) il leggere, inteso come capacità di sapersi porre intelligentemente di fronte alla realtà;

2) lo scrivere, inteso come capacità di autodeterminarsi, responsabilmente, secondo le proprie acquisizioni e convinzioni;

3) il far di conto, inteso come capacità critico-creativa di sapersi inserire, efficientemente, nelle strutture moderne della vita del nostro tempo.

È gioco-forza, poi che l'alunno non potrà comprendere il suo "humanum" ed il suo mondo se la scuola non gli avrà trasmesso i valori propri della tradizione culturale, quali sono manifesti nella realtà in cui egli vive.

Se i programmi del '55 hanno puntato su una cultura quale espressa dalla tradizione umanistica e cristiana, i decreti delegati del '74 recitano nell'art. I del D.P.R. n. 417: *"... ai docenti è garantita la libertà di*

insegnamento. L'esercizio di tale libertà è inteso a promuovere attraverso un confronto aperto di posizioni culturali la piena formazione della personalità degli alunni. Tale azione di promozione è attuata nel rispetto della coscienza morale e civile degli alunni stessi".

Come si può rilevare, lo spirito dei decreti delegati, salvaguardando contemporaneamente "la piena formazione della personalità degli alunni" ed "il rispetto della coscienza morale e civile degli alunni stessi", riprende il concetto di cultura dei programmi del '55, ma in senso problematico, critico e pluralistico, attraverso la promozione di "un confronto aperto di posizioni culturali".

In sintesi, nei decreti delegati, si delinea il riferimento alle diverse sfere dei valori, la cui assunzione ed organizzazione è finalizzata alla formazione integrale della personalità dell'alunno che ha una propria coscienza morale e civile capace, nel rispetto degli altri, di autodeterminarsi liberamente.

Nei nuovi programmi della scuola primaria, ci si sarebbe attesi un passo in avanti nell'accertamento dei valori, ma, probabilmente, non è stato così.

Il termine, cultura, nei nuovi programmi, appare due volte.

La prima volta in senso antropologico, una seconda volta, nel senso dei modi di pensare e di agire dei diversi gruppi sociali.

Ma il contributo fondamentale dei nuovi programmi è dato dal riferimento alla cosiddetta "alfabetizzazione culturale". Dicono i programmi: *essa "si esplica nell'acquisizione di tutti i fondamentali tipi di linguaggio in situazioni motivanti e in diversi contesti di esperienza ed in un primo livello di padronanza dei quadri concettuali, delle abilità e delle tecniche di indagine essenziali alla comprensione del mondo naturale, artificiale, umano..."*

Come si vede, nei nuovi programmi, è esplicito il riferimento alle mete che si debbono raggiungere nell'area cognitiva ed in quella socio-affettiva. Ma per quanto riguarda i valori?

Così è formulato nei nuovi programmi: *"il tessuto di relazioni e di scambi che si stabilisce nell'ambiente scolastico, quando i contributi personali dei vari operatori, le risorse materiali e strumentali, gli apporti sociali, culturali e civili interni ed esterni all'istituzione sono opportunamente programmati, può offrire al bambino le sollecitazioni necessarie sia ad acquisire conoscenze che a precisare norme di condotta e valori"*.

Ora, i valori non vengono, in qualche modo, definiti, ma anzi, addirittura, subordinati, nella formulazione, alle norme di condotta!

Manca, nei nuovi programmi, il riferimento esplicito ad una tradizione culturale in cui collocare l'alunno ed il maestro.

L'unico valore, universalmente ammesso, è quello della Costituzione della Repubblica, ma manca l'esplicitazione chiara degli altri valori, soprattutto di quelli religiosi, ridotti a conoscenza dei "fatti e fenomeni religiosi".

Concludendo, al di là dei limiti dei nuovi program-

mi sulla problematica dei valori, occorre fissare alcuni obiettivi essenziali sulla scoperta-ricerca dei valori nella scuola primaria.

OBIETTIVI ESSENZIALI PER UN'EDUCAZIONE AI VALORI NELLA SCUOLA DELL'OBBLIGO

1°) *Saper comprendere ed accogliere il significato del valore della persona umana.*

E. Mounier afferma: "la persona è il volume totale dell'uomo".

Tre, infatti, sono le dimensioni della persona: vocazione, incarnazione e comunione.

2°) *Saper scoprire e ricercare il senso della libertà nell'esistenza umana.*

Ci sono, almeno, sei significati nel termine libertà:

- a) libertà fisica: assenza di ogni costrizione fisica;
- b) libertà morale: assenza di ogni costrizione nell'ordine morale: premi, castighi, minacce, ecc;
- c) libertà psicologica: assenza di impulsi di altre facoltà umane sulla volontà;
- d) libertà politica: assenza di determinismi politici;
- e) libertà sociale: assenza di determinismi sociali;
- f) libertà come agire responsabile;
- g) libertà come relazione interpersonale.

3°) *Saper cogliere la dimensione storica dell'esistenza.*

L'uomo è, infatti, un essere storico non solo perché realizza la propria esistenza con gli altri nel mondo, ma anche perché, ogni uomo, grazie al suo "humanum", contribuisce personalmente e comunitariamente, unificando passato, presente e futuro, a promuovere la realizzazione e la manifestazione della verità e dei valori autentici dell'uomo.

HO NEL CUORE UN PRESEPE

Ho nel cuore un presepe
senz'angeli a volo;
non solo...
non solo
un vagito di Bimbo.

Non voglio pastori
né gregge sui monti
ma un mazzo di cuori
e pupille...
di volti africani
cinesi ed indiani.

Ho nel cuore un presepe...
da nulla:
una culla
un bimbo sconsolato
un pellerossa a lato
che Lo scalda col fiato:
e poi
con aria tranquilla
un moretto Lo ninna

E il Bambino Gesù
non piange più.

Mario Riccò

4°) *Saper riflettere sul senso della storia.*

Il senso della storia, alla coscienza di chi ha a cuore la autentica realizzazione dell'uomo, sembra rivelarsi come il progressivo rivelarsi dell'uomo a se stesso.

L'uomo, cioè, si riconosce nelle sue esigenze economiche, culturali, etiche, ma anche in quelle religiose.

La storia, dunque, non tende ad esaurirsi entro i suoi confini, ma prospetta una dimensione trascendente e, tutto questo, perché l'uomo tende a trascendersi.

5°) *Saper vivere la propria esistenza, intendendola come appello e come impegno.*

Da una parte, c'è l'appello dei valori, dall'altra, ci sono la ricerca della verità, le conquiste della civiltà, il significato del lavoro, il senso della storia.

6°) *Sapersi impegnare nella vita individuale e nella vita sociale.*

L'uomo si impegna per promuovere e difendere la dignità della propria dignità personale, ma avverte, contemporaneamente, la sua struttura dialogica e, perciò, interazionale.

Ogni impegno personale di valorizzazione della propria persona promuove, perciò, la valorizzazione dell'altra persona.

INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

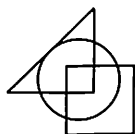
- 1) GEVAERT J., *Il problema dell'uomo. Introduzione alla antropologia filosofica*, Torino-Leumann, LDC, 1973.
- 2) HESCHEL A., *Chi è l'uomo?*, Milano, Rusconi 1971.
- 3) MARCEL G., *L'uomo problematico*, Torino, Borla 1974.
- 4) MARCEL G., *Homo viator*, Torino, Borla, 1967.
- 5) MONDIN B., *L'uomo: chi è?*, Milano, Massimo, 1975.
- 6) ZAVALLONI R., *Le strutture umane nella vita spirituale*, Brescia, Morcelliana, 1971.



La Parola

VALORI
EMERGENTI
NELLA PRODUZIONE
LETTERARIA DI
FRANZ KAFKA

di Paola Berrettini



Thomas Mann presentando un volume di novelle di Franz Kafka lo definiva "Maestro di lingua e della forma dimessa". La definizione fu accolta dai critici ed ebbe successo. Kafka è davvero maestro di uno stile semplice, preciso, di una straordinaria incisività; la forma è il primo fondamentale motivo della sua fortuna letteraria. Nelle cose che avvengono ordinariamente, nelle situazioni comuni, Kafka sa trasporre le immagini più dolorose della nostra condizione umana. Parlando di lui si accennerà al surrealismo, al mondo onirico, al subcosciente, ma il lettore attento scoprirà nei suoi romanzi una sola realtà: l'uomo solo ed impotente davanti ai misteri della vita e della morte. I motivi fiabeschi che egli descrive intrecciati ai motivi della vita giornaliera ci fanno dimenticare o perdere il senso umano della realtà. Nelle brevi novelle, nei lunghi racconti, nei romanzi incompiuti appare come motivo ricorrente la storia dell'uomo come esperienza di sofferenza, come dolorosa condizione di individuo solo davanti all'universo, eternamente sconfitto e vinto. Da qui l'indagine sulla paura, l'angoscia, il rischio, l'attesa, la frustrazione, la colpa.

Tutta l'opera di Kafka è una denuncia dell'impossibilità di vivere su questa terra e perciò reclama la giustizia da altre sfere. Appare insistente nei suoi scritti il tema di un messaggio che l'Imperatore o Dio ha inviato all'umile suddito. "A te, proprio a te l'imperatore ha inviato un messaggio... Nessuno può giungere fino a te. Ma tu stai seduto presso la tua finestra e sogni quel messaggio".

Tale messaggio non giungerà mai a destinazione, ma colui al quale esso è diretto vivrà nell'assurda attesa di riceverlo. In tal senso il dramma dei personaggi di Kafka è di vivere il mistero stesso della vita chiusi in un ingranaggio cui cercano invano di dare una spiegazione. "La verità più prossima — (ha scritto Kafka nei Diari) — è che tu batti la testa contro il muro di una cella senza finestre e senza porte". Il messaggio si è mescolato subito in cammino, ma una serie di accidenti impedisce i suoi passi. Franz Kafka ha sognato sulla finestra del mondo, tutta la sua vita, quel messaggio senza poterlo raggiungere. In un racconto drammatico, "La Tana" il protagonista (che è un animale imprecisato ma potrebbe essere anche un uomo) descrive la propria morte avvenuta nel rifugio, proprio là, dove credeva di essere al sicuro. Kafka è nel mondo, nella tana, oppresso dal peso della vita e dalla paura della morte. L'esistenza è dunque un tempo senza speranza vissuto nel suo tragico quotidiano. I protagonisti dei suoi romanzi sono spesso animali presi a simbolo della vile condizione umana o comunque sono povere creature consumate dalla lotta contro la malattia e la morte. In "La costruzione della muraglia cinese" Kafka affronta uno dei problemi più sconcertanti della vita contemporanea: il lavoro specializzato e atomistico compiuto senza la soddisfazione di uno scopo unitario. Una formicolante umanità è impegnata in un lavoro abnorme che gli impedisce di vederne i frutti. Schiavitù di movimenti nell'ingranaggio sociale, schiavitù di fatica, che bisogna però accettare. A dare coraggio agli uomini un imperatore lontano e miste-

SPAZI DIDATTICI

rioso invia un messaggio. Il banditore corre verso i più remoti confini dell'impero ma il messaggio non viene mai consegnato. L'uomo che lavora lo attende sperando, mentre fatica e vive dolorosamente. In questa attesa sofferta del messaggio che non arriva sta il valore e la forza della produzione di Kafka. Quattro sono le opere fondamentali per stabilirlo in termini precisi: America, Metamorfosi, Il processo, Il Castello.

Carlo Rosmann sedicenne protagonista di "America" è sedotto da una serva. I genitori lo cacciano di casa e lo imbarcano per l'America, dove uno zio lo accoglie come un figlio. Riceve un'educazione signorile e si inserisce con successo nella società di New York. Un giorno accetta di visitare la villa di un commerciante suo amico, contro la volontà dello zio. È il primo atto che egli compie in disaccordo con lo zio e perciò questi lo allontana per sempre da sé. "Contro la mia volontà oggi ti sei deciso ad andartene da me: resta dunque fedele a questa tua decisione per tutta la vita. Solo in questo caso sarà una decisione virile" (2). Comincia così la sua vita indipendente, fatta di incontri, di avventure, di vicende strane e paradossali. Questo romanzo svolge il tema della colpa intesa come momento iniziale della sofferenza.

In "Metamorfosi" Kafka descrive invece la condanna dell'uomo. Gregor Samsa una mattina si trova trasformato in un gigantesco coleottero. Non potrà più lavorare e per colpa sua la famiglia andrà progressivamente in rovina. Solo quando la casa sarà liberata dalla sua odiosa presenza la speranza nella vita comincerà a rinascere. Il racconto svolge la storia delle impossibili relazioni tra l'insetto e gli esseri umani. Gregor Samsa è abbandonato a sé stesso e

muore nella fastidiosa condizione di insetto. In lui si identifica l'umanità decaduta a tal punto che neppure nella morte può trovare spazio la sua dimensione umana. *"Il Processo"* sviluppa il motivo della reazione al destino, della ribellione alla sentenza e alla condanna. Un impiegato di banca, Joseph K. viene svegliato una mattina da due funzionari della Giustizia che gli notificano che contro di lui è in atto un processo. Da quel momento si trova coinvolto in una storia assurda. Corre per tutta la città cercando di organizzare la propria difesa, ma del processo non conosce né il giudice né l'accusa. Così, malgrado tutti i suoi tentativi, viene condannato, e una sera due signori impeccabilmente vestiti di nero lo conducono in un luogo isolato e lo uccidono con spietata freddezza. Il processo intentato al protagonista non si può spiegare con la nostra cognizione del diritto. Si risolve nel tribunale della coscienza, perciò non basta difendersi. L'accusa rimane se non si riconosce comunque la propria colpa. *"Io non sono colpevole. Come è possibile che un uomo sia colpevole? Siamo tutti uomini"* (3). Joseph K. muore senza rinunciare alla speranza, alla certezza della propria assoluzione. *"Il Castello"* è il romanzo incompleto della speranza. K. è l'uomo che vuol vivere, che parte in cerca della salvezza, che non fugge né si nasconde, ma si presenta ed insiste per essere ricevuto. L'agrimensore K. si reca in un villaggio per impiegarsi presso un conte che vive in un castello. Però, tutti i tentativi di mettersi in contatto con i signori del castello sono vani. Il desiderio di viverci all'interno diventa ossessione. Si forma così intorno al castello un'atmosfera di sogno che rende il luogo ancora più suggestivo. K. non ottiene di entrarvi e si accontenta di vivere nel villaggio ai margini del castello restando solo con il suo tormento.

(1) Da *Il messaggio dell'Imperatore* Frassinelli, Torino 1935 pag. 260 s

(2) Da *America* Einaudi, Torino 1945 pag. 66

(3) Da *Il Processo* Frassinelli, Torino 1933 pag. 302

Bibliografie

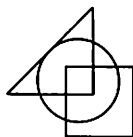
CANTONI R., *Che cosa ha veramente detto Kafka*, Roma Ubaldini, 1970

MATTEUCCI B., *Franz Kafka o l'allegoria del Vecchio Testamento*, ed. Pacini, Pisa, 1980

CASTELLI F., *Letteratura dell'inquietudine*, Massimo, Milano, 1963

LA LINGUA STRANIERA NELLA SCUOLA ELEMENTARE QUALCHE PROPOSTA

di Anita Bertapelle Stradella



All'inizio della guerra del Vietnam, gli Americani si trovarono nella necessità di far imparare alle truppe, in breve tempo, le frasi in lingua vietnamita indispensabili perché potessero capire e farsi capire in quel paese. Gruppi di soldati furono radunati in grandi aule in cui altoparlanti ripetevano fino all'ossessione frasi d'uso comune con relativa traduzione.

Questa terapia d'urto durava per molte ore al giorno, ed in breve tempo i soldati raggiunsero un sufficiente livello di comprensione e di espressione. È certo questo un metodo chiaramente improponibile per le scuole, tuttavia mi serve per avvalorare un'opinione già espressa nell'articolo precedente e che ora vorrei maggiormente giustificare e approfondire.

Continuo con un altro esempio. I miei figli hanno due giovani amici finlandesi che ci vengono a trovare d'estate e coi quali possiamo comunicare grazie alla loro perfetta conoscenza della lingua inglese. Bene, mi dicono che nelle scuole finlandesi, fin dalle prime classi, lo svedese e l'inglese rivestono pari dignità e importanza della lingua nazionale, della matematica e dell'insegnamento storico-geografico.

D'accordo: il finlandese è una lingua molto difficile, parlata da pochi milioni di persone, è quindi per loro di vitale importanza la conoscenza di altre lingue. Comunque sia, dopo la scuola, le sanno veramente parlare e capire, mentre qui da noi, per quel che ne so e mi farebbe piacere essere smentita, i ragazzi delle medie si trovano in difficoltà solo se devono indicare una strada a un turista straniero e più di un liceale di mia conoscenza è stato preso dal panico al suo primo giorno in Inghilterra.

Ci deve quindi essere qualcosa che non va nell'insegnamento delle lin-

gue straniere nelle scuole italiane (non parlo ovviamente dei licei linguistici) ed ora che stanno per essere introdotte anche alle elementari, bisognerebbe cercare di realizzare un metodo che tenesse conto soprattutto dei primi due punti indicati dai linguisti:

- 1° saper ascoltare,
- 2° saper parlare.

I nuovi programmi si limitano ad indicazioni di carattere generale, la lingua straniera per ora fa parte degli insegnamenti speciali e come tale, deve essere effettuato di pomeriggio senza la presenza dell'insegnante di classe, due ore alla settimana e solo per chi lo desidera. Ci sono quindi tutte le premesse perché gli alunni italiani continuino ancora a studiare una lingua straniera in modo da non potersene servire praticamente.

Se invece, tanto per cominciare, anche l'insegnante di classe potesse seguire, al mattino, la lezione assieme ai suoi allievi, sarebbe sicuramente in grado di riproporla ogni giorno, anche solo per brevi momenti.

Un esempio di ciò che avviene quotidianamente nella mia classe.

È il momento della preghiera individuale (chi non ha niente da dire, si siede). Marta ha la mamma a letto con la febbre e chiede, in italiano, al Signore di farla guarire presto, poi soggiunge: *Please, help mummy*. Il papà di Sarah fa il camionista e lei lo raccomanda a Dio: — *Please, help daddy* —.

L'aiuto viene chiesto per fratelli, sorelle, nonni, cani e gatti in difficoltà. Per continuare su questa struttura, la preghiera di Lucia: — *Fà che chi comanda il mondo non faccia la guerra — viene semplificata in: — O my Lord, help important people —*.

A volte c'è chi ringrazia: — *Thank you, my Lord, for life, for school, for sun and rain* — e così via.

Sono tutte frasi strutturate con una sola variabile che i bambini, conoscendo ormai molti vocaboli, riescono a costruire da soli.

Si continua quindi con la scuola regolare in lingua italiana e Dio solo sa se non hanno bisogno di imparare bene anche quella! Se però io, muovendomi fra i banchi, inciampo in una cartella, posso dire indifferentemente: — Paolo, appendi la cartella — oppure — *Paul, please, pick up your school-bag* — e Paolo esegue tranquillamente l'ordine. E ciò si ripete quando voglio richiamare la loro attenzione (*Listen!*) se non trovo più i miei occhiali (*Where are my*

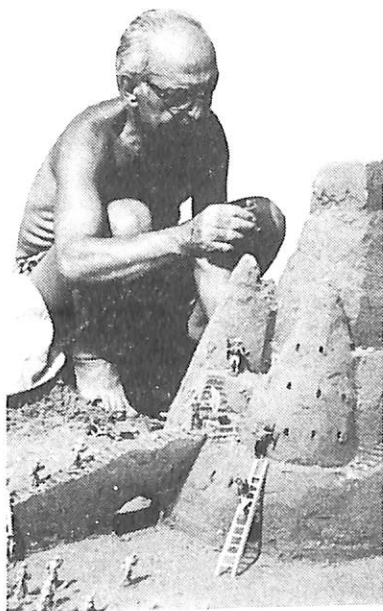
glasses? Lok for my glasses, please).

E quando essi sentono suonare mezzogiorno, regolarmente gridano in coro: — *Madam, it's noon, the bell is ringing* —.

Specialmente in prima, il lavoro viene spesso interrotto da esercizi-gioco che possono essere eseguiti con ordini in inglese: — *Hands up, down, on the desk, under the desk, touch your nose, touch your neck* —.

Qualche volta eseguo con le mie mani alcuni ordini in modo sbagliato (previo avvertimento per non ingenerare inutili confusioni) raccomandando agli alunni di fare quello che dico e non quello che faccio. Assicuro il successo e grandi risate per questo tipo di gioco.

Nell'economia della giornata scolastica, ciò richiede, tutto sommato, una ventina di minuti, ma quanto stimolanti e proficui! In questo modo, gli alunni di prima (due classi riunite) sono riusciti a recitare a primavera la fiaba di Cappuccetto Rosso. Ammetto di aver avuto come Cappuccetto Rosso un'alunna particolarmente dotata a cui, se proponessi di recitare in cinese credo ci riuscirebbe, ma il lupo, un bambino pieno di problemi di inserimento e di adattamento, ha recitato la sua parte in modo egregio e ogni altro bambino è stato o fiore o animale e ha cantato in coro canzoni e filastrocche. Erano bambini di prima, nessuno di loro aveva mai prima di allora parlato in inglese e quel che più conta, alla fine dell'anno sapevano anche leggere, scrivere e far di conto.



la Storia

LA TRASMISSIONE

DEI VALORI

ATTRAVERSO

IL SOLCO

DELLA FAMIGLIA

DAL MEDIOEVO

ALL'ETA'

MODERNA

di Stefano Simonetti



I valori dello spirito, quelli umani e civili sono "passati", per molti secoli, da una generazione all'altra attraverso i solchi tradizionali di comunicazione, quali la famiglia e la Chiesa.

Ora, mentre le strutture della Chiesa non subiscono trasformazioni "automatiche" a mo' di ciclo evolutivo, e i suoi "valori" sono tramandati fedelmente di generazione in generazione secondo alcuni punti di riferimento ben saldi, con la famiglia il discorso cambia.

Per tutto il Medioevo, fino al '500, i rapporti familiari non erano in grado di alimentare profondi sentimenti di amore o di affetto. Non che i sentimenti fossero banditi dalla famiglia, ma questa era ritenuta una realtà sociale e morale, più che sentimentale.

All'età di sette anni circa, i bambini venivano affidati ad altre famiglie per un periodo di sette-nove anni, perché apprendessero quei valori, quelle doti morali e intellettuali oppure le capacità professionali essenziali al benessere degli uomini nel consorzio civile.

Questi ragazzi, maschi e femmine, erano chiamati "apprendisti" perché, attraverso il servizio domestico, l'ospite-padrone gli trasmetteva le conoscenze che possedeva attraverso l'esperienza della propria

attività, oppure i mille segreti della vita, insomma, i suoi valori passavano così alle nuove leve della società per via diretta.

L'educazione medievale non passa, come molti erroneamente credono, attraverso la scuola.

La trasmissione dei valori avveniva nella famiglia, soprattutto la famiglia-ospite, mentre la scuola si interessava alla formazione dei chierici, quindi ad un gruppo ben limitato di persone che parlavano latino.

"In linea di massima una generazione ereditava dall'altra attraverso la partecipazione familiare dei bambini alla vita degli adulti. Così si spiega la mescolanza dei ragazzi e adulti [...], persino nelle classi dei collegi [...]." (1)

Dal '400 in poi, il sentimento della famiglia si trasforma: entra in scena la scuola, il nuovo solco utilizzato per la trasmissione dei valori.

La preoccupazione degli educatori di isolare i giovani dalla corruzione degli adulti e il desiderio dei genitori di partecipare alla formazione dei figli senza giungere all'affidamento ad altri nuclei familiari, fanno un tutt'uno con la nuova abitudine di educare la gioventù a scuola.

Certamente questo nuovo abito mentale non fu subito un fatto generale.

Moltissimi continuarono a educare i figli secondo il vecchio metodo dell'apprendistato oppure le ragazze, in numero minore, venivano mandate nei conventi o presso una famiglia particolarmente sicura e attesa all'onore della ragazza!

Stava emergendo la famiglia moderna di stampo occidentale, a danno delle altre forme di vita comunitaria che avevano reso difficile il suo sviluppo.

La vita intima della famiglia necessita di una buona dose di riservatezza che mal si coniuga con un modo di vita troppo aperto verso l'esterno.

All'intimità familiare e alla trasmissione dei valori ha contribuito anche il progresso tecnico offrendo alla piccola comunità delle quattro mura domestiche una serie considerevole di comforts, i quali si riveleranno in seguito nocivi per la diffusione e la comprensione dei valori.

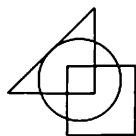
(1) Ariès P., **Padri e figli nell'Europa medievale e moderna**, Bari, Laterza, 1981, p. 432.

STORIA DI FATTI

E

STORIA DI VALORI

di Laura Maria Presta



Il problema della ricerca e messa a punto di un metodo storico corretto ed efficace ha occupato buona parte dei pensatori contemporanei, e, Croce ne sia un esempio, non solo tra storici, sociologi ed antropologi.

Il materiale da raccogliere in campo storico si presta ad essere organizzato a partire da diversi punti di vista ed al tempo stesso offre una base di dati oggettivi che s'impongono, al di là delle interpretazioni, con un'evidenza intrinseca quasi autoconsistente. Nel fare storia allora, è possibile combinare interpretazione ed osservazione neutrale, semplice enumerazione dei fatti e loro organizzazione significativa? Ed in più, nel rapporto alla storia di altri popoli, interpretazione e giudizio di valore non rischieranno di combinarsi tra loro fino all'identificazione? Weber distingue nel far storia due livelli diversi ma compresenti ed assolutamente non concorrenti tra loro. Il primo imperativo che s'impone ad uno storico nella sua ricerca è quello di conoscere i fatti nella loro datità essenziale, e quindi di mantenersi fedele nella narrazione. A questo livello lo storico è scienziato empirico, nel senso che dall'osservazione dei fatti può derivare quelli che Weber definisce "concetti di GENE-RE", cioè concetti astratti dall'insieme di dati messi a confronto sulla base di note comuni. Ad esempio, il concetto di "scambio" in campo economico è applicabile ad epoche diverse ed a fenomeni diversi, attraverso i quali però è possibile rinvenire delle costanti significative che tagliano trasversalmente i secoli, come un autentico "filo rosso". Ma la storia non può limitarsi al rinvenimento di leggi perché ciò ridurrebbe la complessità dei processi a linee direttive generali, cioè a "scheletri" vuoti, impalcature senza vita. Ciò che la interessa è anche e soprattutto la configurazione qualitativa dei fenomeni nella loro specificità ed irripetibilità, cioè nella loro contestualiz-

zazione epocale e culturale, in riferimento ad un ambito preciso. Il fare storia quindi non può prescindere dal rapportarsi ad una cultura, coi suoi modelli ed i suoi valori, infatti fenomeni culturali e idee di valore sono strettamente interrelati. Il significato culturale di un fatto varia profondamente in rapporto all'universo di valori e di simboli che costituiscono l'orizzonte di riferimento della sua attuazione. Da questo punto di vista la rilevanza del fenomeno sta nella sua individualità, e, anziché nella conformità ad un genere, nel suo differenziarsi rispetto a tutti gli altri fenomeni che a quello stesso genere sono riconducibili. Distinguiamo così nel metodo storico un'attenzione ai valori ed una ai fatti che li presuppongono. Nel primo caso siamo nel campo delle **interpretazioni**, nel senso che la ricerca storica cerca di organizzare un periodo preso in esame alla luce di un significato unitario, un modello, un valore che rappresenti l'anima della cultura che in quegli eventi si è espressa. In questo rapportarsi ad una particolare fase storica il **valore** entra in causa come elemento da perseguire in ogni rappresentazione del mondo che gli uomini di quel periodo hanno prodotto a qualsiasi livello. Una cultura infatti è sempre un tutto organico e complesso, articolato, ed il modello centrale si riverbera in ogni suo aspetto. Rispetto a questa opera di significazione la ricerca dei dati è un lavoro preparatorio, che non può e non deve esaurire il compito dello storico. Nell'interpretazione però il valore entra in causa non solo come oggetto di studio, tipo ideale, ma anche come presupposto, in qualità di punto di vista parziale e relativo. Lo storico è uomo del suo tempo; della sua cultura, e la preoccupazione dominante di rintracciare il "tipo ideale" di una determinata epoca non può prescindere del tutto dalla sua formazione e dai principi sulla base dei quali egli orienta il proprio lavoro di ricerca e di ricostruzione. Credere nell'assoluta obbiettività della narrazione storica è un mito pericoloso perché strumentalizzabile. La correttezza, l'onestà intellettuale sta allora nell'esplicitazione dei presupposti, che non sono e non devono diventare pregiudizi o assiomi rispetto alla doverosa fedeltà ai fatti e al desiderio di rintracciare in essi un asse centrale di riferimento. Quando l'aggancio al valore non è più sul fronte oggettivo ricerca del modello assiale di una cultura, e su quello soggettivo di origine, matrice dell'impostazione (punto di vista o

chiave di lettura) da cui lo storico parte e di cui egli stesso per primo ha coscienza, esso diventa l'**ideale** in base al quale lo storico giudica valutativamente la realtà in esame. L'interpretazione in questo caso, lungi dall'assumere coscienza della propria relatività, si erige a criterio **pratico**, non più solo ipotetico-strumentale, dell'analisi. L'intenzione non è più qui solo quella di significare, bensì quella di dare giudizi di valore, cioè etici, che affondando le radici nel presente pretendono di essere automaticamente applicabili al passato.

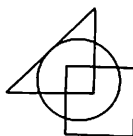
Nella storia dunque vi è per Meber un sapere nomologico che però non esaurisce in sé il compito di questa scienza. È la ricerca dei modelli a conferire senso, quando non si rovescia in un **giudizio** sui modelli. Tradizionalmente il rapporto alla storia di culture "altre" è stato meglio sviluppato dagli etnologi e dagli antropologi, piuttosto che dagli storici, quasi che questi fossero meno abituati a maneggiare valori oltreché fatti. L'approccio ai valori d'altra parte più che causale dev'essere descrittivo, e gli antropologi (abituati forse più degli storici all'attenzione ai significati globali anziché alla verifica dei meccanismi causa-effetto e mezzo-fine) possiedono la mentalità giusta a questo scopo. Se già nel rapporto col nostro stesso passato gli storici mostrano a volte di essere non poco impacciati rispetto alla tradizione, e quindi al mondo dei valori che essa rappresenta, tanto più la difficoltà di un dialogo equilibrato si manifesterà nell'occuparsi di materiale storico del tutto estraneo. In questo caso le categorie mentali dello storico possono diventare armi offensive, criteri di valutazione rigidi e spietati, incomprensivi ed etnocentrici. La storia diventa teatro di uno scontro tra culture, tra sfere di valori incommensurabili tra loro. Lo storico non può e non deve trasformarsi in giudice, se non vuole stravolgere il senso del suo lavoro. Occuparsi della storia e, in quella storia, dei valori di un'intera civiltà, è insieme un impegno di autocomprensione, di autocoscienza. Hegel coinvolge l'intera umanità nella sua Filosofia della Storia, benché l'impostazione sia e resti chiaramente univoca ed etnocentrica in senso occidentale. L'idealismo, tra i molti aspetti ormai inattuali e discutibili ha avuto senza dubbio il merito di coinvolgere e corresponsabilizzare ogni popolo nel cammino dello Spirito, ciascuno col proprio apporto originale e la propria missione da

compiere. Ora, senza voler stabilire tra i popoli una simile rigida successione di incarichi rispetto allo sviluppo globale dei destini umani, è importante relazionare tra loro ambiti culturali diversi sviluppatisi parallelamente, spesso senza neanche venire a contatto. L'analisi dei valori svolge a questo proposito una funzione utilissima non solo nel raffronto tra epoche diverse, ma anche tra diversi popoli che hanno operato in modo storicamente incisivo nello stesso periodo. Non meno importante appare la considerazione del diverso rapporto che i popoli hanno con la propria storia ed i propri valori. Nel numero precedente analizzavamo a questo proposito la cultura degli Indiani d'America, caratterizzata da una concezione del tempo "circolare" e quindi da un rapporto coi valori della propria tradizione del tutto diverso dal nostro. Il nostro legame alla contemporaneità, al *qui ed all'ora*, invece è sintomo di un rapporto problematico col nostro passato, diviene spesso frattura rispetto alla tradizione (non a caso nella nostra civiltà esiste una cultura giovanile ed una cultura degli adulti e degli anziani nettamente differenziate, non dialoganti). Se così difficile è il rapporto con le nostre radici, tanto più lo sarà quello con le tradizioni di popoli "altri". Tuttavia forse proprio nel ristabilimento di un legame **orizzontale** tra ruoli storici tanto diversi, quali ad esempio il nostro di occidentali e quello dei Paesi del Terzo Mondo, sta il respiro di cui abbiamo bisogno, il superamento di un concetto di storia a volte troppo settoriale e specialistico, il quale può sopravvivere e trovare una giustificazione ormai solo all'interno di un metodo attento oltretutto ai fatti, anche a propiziare gli incontri tra le culture e le idee che quei fatti hanno reso possibili.

la Geografia

VALORI DELLO SPAZIO O VALORI DELL'UOMO?

di Francesco Cassone



Nel dilemma contenuto nel titolo possiamo vedere racchiuso, in estrema sintesi, il dibattito che ha diviso la geografia (o si dirà meglio le geografie) nell'ultimo secolo. L'ambientalismo o determinismo e il possibilismo si sono divisi il campo: da una parte i sostenitori della tesi secondo cui l'ambiente determina le condizioni di vita dell'uomo, dall'altra quanti affermano che l'ambiente crea sì certe condizioni, ma che l'uomo può scegliere tra soluzioni diverse.

La teoria possibilista ha il suo fondatore nel geografo francese Vidal de la Blache, il quale intese reagire alla visione determinista di un altro geografo, Ratzel. Ma la geografia umana di Vidal non era ancora una scienza dell'uomo o una scienza sociale: è più una scienza dei luoghi. Lo spazio geografico studiato da Vidal è ancora lo spazio dei naturalisti, lo spazio concreto, fisico. Merito del possibilismo vidaliano è stato l'aver preso le distanze dal determinismo mostrando la complessità delle relazioni uomo-ambiente, soprattutto a scala regionale: e sappiamo come nei Nuovi Programmi della Scuola Media la dinamica uomo-ambiente sia un tema-chiave.

La breve premessa può risultare utile per mostrare chiaramente l'importanza dei "valori" in geografia e mettere in evidenza i solchi o differenze che dividevano e tutt'ora in parte dividono le varie correnti del pensiero geografico. Per esempio, con gli ambientalisti è l'ambiente, lo spazio ad avere un valore pressoché assoluto, per cui l'uomo è quasi uno spettatore (*"le condizioni naturali fanno sì che il Nord sia sviluppato e*

il Sud sia invece sottosviluppato..."); mentre per i possibilisti lo spazio ha un valore relativo, il centro è l'uomo, l'uomo-attore, l'homo faber. Infatti se lo spazio prende un significato è precisamente perché *"esiste l'uomo: l'uomo della storia. È lui in realtà che fa lo spazio ora più vasto e ora più contenuto, il tempo o rapido o lento: che li fa in questo o in quel modo perché dà a essi un valore"* (1). Il valore dello spazio cioè non è dato, ma inventato dall'uomo, proprio come il valore della materia dipende dal rapporto che l'uomo stabilisce con essa. Prendiamo l'esempio della sabbia: sembrava la più inutile delle materie fino all'era delle Silicon Valley e dell'elettronica.

GARCILASO DE LA VEGA E POMA DE AYALA

Le esigenze del progresso dei Paesi sviluppati si riflettono in modo sempre più marcato sullo spazio: questo finisce di essere un prodotto culturale specifico, soprattutto nei Paesi in via di sviluppo, dove gli abitanti, perduta la percezione del sé, individuale e comunitario, che era stata la molla della costruzione del proprio spazio durante un arco di tempo. Lo spazio quantizzato, informatizzato, astratto, va via via sostituendo lo spazio vissuto delle comunità rurali e urbane della marginalità.

Si stabilisce così un rapporto dissimmetrico tra il Centro e la Periferia: il Centro cerca di affermare l'ideologia dell'omogeneo, che restringe sempre i modelli particolari e le culture diverse. Riprendendo il discorso iniziato nel numero dedicato ai "Margini della differenza", notiamo come oggi si cerca di *"proteggere la differenza nel mondo vegetale e animale ma ci arrabbiamo a distruggere la differenza nel mondo umano... Non si tratta di postulare delle 'riserve umane' come si fa sul piano vegetale, ma di postulare il rispetto delle differenze future che esse possono rappresentare nell'avvenire per l'insieme della specie"* (2).

Per il nostro tema può essere utile l'analisi che un etnologo, Nathan Wachtel, ha fatto della conquista dell'America non dal punto di vista dei vincitori ma da quello dei vinti. In particolare ha esaminato, sulla base di alcuni testi, la visione del mondo e quindi il sistema di valori di due contemporanei, Poma de Ayala e Garcilaso de la Vega. Il primo era un indio puro, che ha assistito

to alla conquista dell'impero inca: convertito al cristianesimo, è contrario agli inca, ma continua a vedere non solo il Perù, ma l'universo secondo i valori e le categorie della cultura inca (Alto e Basso, ripartizione in quattro parti intorno a un centro, ecc.). Percepisce il mondo coloniale attraverso il filtro del sistema spazio temporale indigeno: *"Gli apporti della cultura occidentale sono subordinati al meccanismo di una logica preesistente che sopravvive ai rivolgimenti della Conquista"* (3).

Garcilaso de la Vega, figlio di un conquistatore spagnolo e di una principessa inca, ha invece assimilato completamente la cultura occidentale ai cui valori subordina le tradizioni della propria società di origine, ma non sa ancora rinunciare all'entità india.

Garcilaso de la Vega e Poma de Ayala rappresentano due tipi di acculturazione agli antipodi, ma entrambi esprimono il loro rifiuto del colonialismo europeo, l'uno utilizzando gli strumenti mentali tradizionali, l'altro gli strumenti ricevuti dall'Occidente. Garcilaso evade nel sogno, Poma vuole trasformare la società in cui vive, restaurare il giusto ordine, insomma abolire la dominazione coloniale: la sua utopia porta alla rivolta.

Oggi che profondi solchi sul piano dei valori, dovuti spesso ad atteggiamenti etnocentrici, separano nel mondo Nord e Sud, Est e Ovest, vediamo ancora ripetersi il contrasto che agli inizi del sec. XVI divideva Garcilaso e Poma.

ANCORA NORD E SUD

Ogni civiltà, ogni cultura ha un suo sistema di valori, una sua visione del mondo. Un solco profondo divide oggi il Nord dal Sud: il Nord ha i suoi parametri, i suoi modelli, e sono "la preminenza della razionalità e del ragionamento intellettuale sull'intuizione, del mercantilismo sull'affettivo e sul familiare, dello spazio sul tempo, dello sfruttamento sull'uso, della competitività sulla solidarietà" (4) e su questi modelli viene misurato il benessere di ogni uomo sulla terra.

E i parametri del Sud? Preminenza del tempo sullo spazio, creatività, senso del popolo e della continuità della propria cultura, senso dell'immaginario e intuizione come strumento di conoscenza per non perdere il contatto con la realtà, visione cosmica della propria presenza storica, significato della comune unità

(comunità) e della umana unità (umanità): valori che vengono immolati alla razionalità mercantile del Nord.

UNA GEOGRAFIA UMANA PIÙ UMANA?

Un ramo non secondario della geografia umana è quello che riguarda la percezione o valutazione del benessere o malessere, la soddisfazione o meno della propria condizione o di quella altrui. La cosiddetta "geografia del benessere" nacque dall'esigenza di giungere a una conoscenza più profonda della realtà dei paesi industrializzati, ma anche di correggere le maggiori contraddizioni emergenti in questi paesi.

Per questo studio ci si serve degli indicatori sociali: si tratta di sistemi statistici in grado di facilitare la valutazione delle condizioni dei principali aspetti di una società. I testi di geografia ci hanno abituati all'uso di alcuni indicatori sociali: il reddito pro capite, il numero di automobili, di abbonamenti TV, di medici, di posti letto negli ospedali ecc. ogni 1000 abitanti, la percentuale di analfabeti, di diplomati, di laureati ecc. Ma questi tentativi di stabilire il livello di vita degli abitanti di un comune, di una regione, di uno Stato hanno limiti precisi: sia perché la definizione di benessere è legata al sistema di valori emergenti in una data società sia perché è soggettiva.

L'Istituto di ricerca per lo sviluppo sociale delle Nazioni Unite nel 1968 aveva definito 7 componenti dell'indice del livello di vita, ritenendoli validi per tutti i Paesi del mondo: nutrizione, abitazione, salute, educazione, tempo libero, sicurezza, reddito. L'intento dichiarato era di estendere il concetto di sviluppo oltre i tradizionali criteri di ordine economico. Per giungere a un'immagine completa dello sviluppo non è sufficiente verificare l'ammontare delle risorse apportate dalla crescita economica. È anche necessario esaminare l'impatto di queste risorse sulla vita degli individui. La qualità della vita non si riduce cioè a quello che si ha, ai beni di consumo, ma si rapporta anche a quello che si è, al modo di concepire la vita e i suoi valori, alla cultura e alla civiltà cui si appartiene.

I bisogni dell'uomo non sono solo materiali: facendo leva sull'aspetto semantico delle parole, potremmo dire che il problema non è tanto il ben-avere, quanto il ben-essere.

La nozione di benessere include ovviamente anzitutto un significato

materiale, ma non può essere disgiunta da valutazioni personali, da aspirazioni individuali: per cui la nozione di benessere comune, interessante una certa popolazione, risulta incerta. *"E come inserire in tali ipotetici valori medi il soddisfacimento di bisogni connessi con la libertà interiore di ciascun individuo? Il benessere imposto dalle mode, dai messaggi pubblicitari, dagli stimoli suggeriti dalle società consumistiche riesce a soddisfare tutti gli appartenenti ai gruppi umani raggiunti da tali fenomeni? O esso non porta a un appiattimento dei desideri dei singoli, che, nell'apparente libertà dai bisogni materiali, si traduce in costrizione a seguire determinati modelli di vita, a tutto danno della ricchezza della personalità umana, della sua interiorità e profondità?"* (5).

L'uso dei dati statistici e in particolare degli indicatori economici in geografia è sempre utile, ma deve essere prudente e accompagnato da spirito critico: la definizione di una condizione umana attraverso dati numerici è sempre approssimata.

"Il benessere non può che derivare dalla combinazione di due scale di valori, una basata su aspetti materiali (e quindi misurabili), l'altra fondata invece sulle reazioni personali e sociali degli uomini, dinanzi alla disponibilità dei beni, alla possibilità di fruizione dei servizi, alla volte di relazioni, anche immateriali, assicurate da una certa organizzazione" (6).

Non è un caso che dal concetto di "tenore di vita" si sia poco per volta passati a quello di "qualità della vita", nel quale è evidente l'aspetto qualitativo, essenzialmente soggettivo: "si entra, sia pur parzialmente, nella sfera dei sentimenti e delle aspirazioni umani", nella sfera dei valori.

BIBLIOGRAFIA

- 1) GAMBÌ L., *Una geografia per la storia*, Einaudi, Torino, 1973
- 2) RAFFESTIN C., *Per una geografia del potere*, Unicopli, Milano, 1983
- 3) WACHTEL N., *La visione dei vinti*, Einaudi, Torino, 1983
- 4) MARTIRANI G., *La geografia come educazione allo sviluppo e alla pace*, Edizioni Dehoniane, Napoli, 1984
- 5) FERRO G., *Geografia e libertà*, Patron, Bologna, 1983

PISTE OPERATIVE:

— Si proponga agli alunni la presente tabella relativa alla “Composizione dell’indice del livello di vita secondo le Nazioni Unite”:

1) Quali componenti e quali indicatori ti sembrano più importanti tra quelli stabiliti dalla tabella?

2) Ce ne sono altri significativi che non sono stati presi in considerazione?

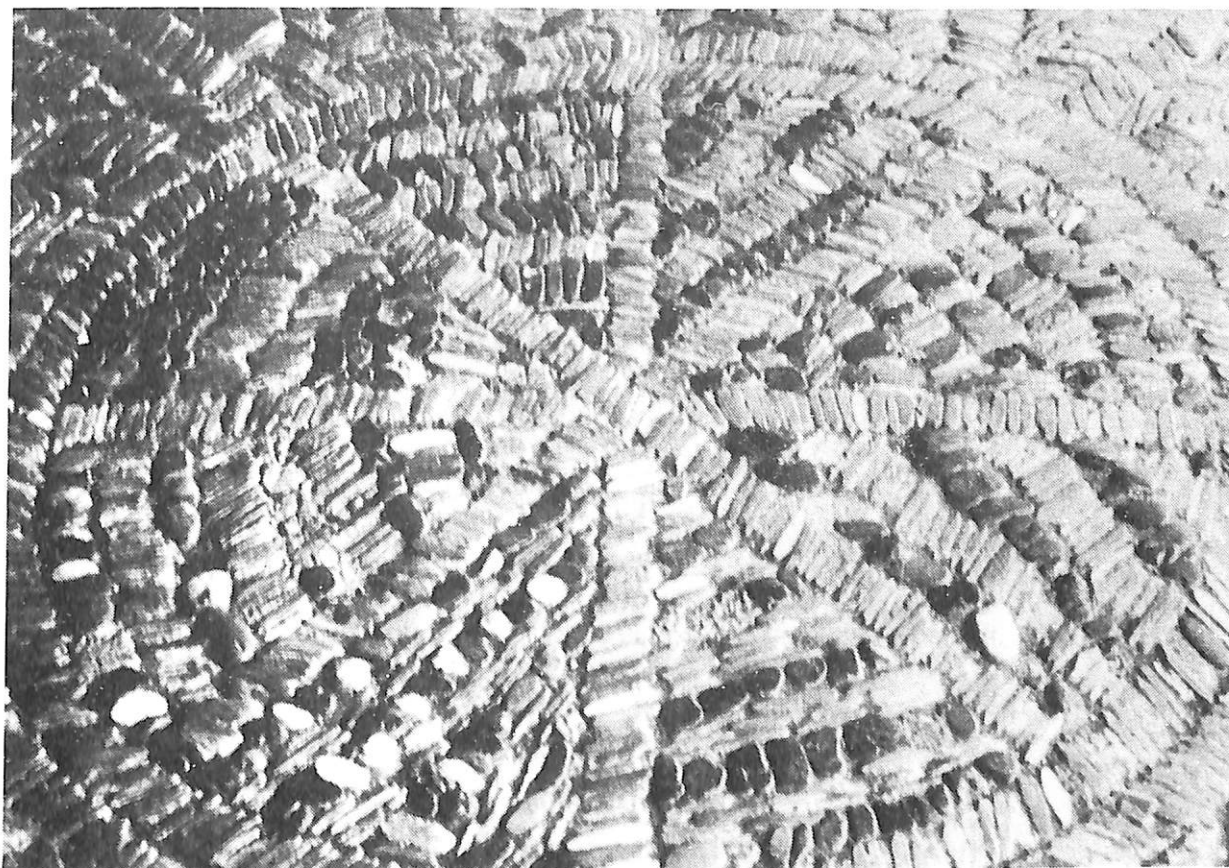
3) Il livello di benessere dipende solo dalle condizioni economiche?

4) I vari aspetti del benessere sono riferiti solo al consumo di beni o sono presenti altri valori?

5) Prova a stabilire in ordine d’importanza una “tua” serie d’indicatori sociali in base ai quali sia possibile valutare il benessere delle persone.

Tipo di bisogno	Componenti	Indicatori
Fisico	1. Nutrizione	a. consumo di calorie per abitante b. consumo di proteine per abitante c. proporzione di calorie consumate derivate da cereali, radici, tuberi e zuccheri
	2. Abitazioni	a. qualità dell’abitazione b. densità di occupazione delle abitazioni c. abitazioni non occupate
	3. Salute	a. accesso alle cure mediche b. mortalità dovuta a malattie infettive e da parassiti c. tasso di mortalità
Culturale	4. Educazione	a. tasso di scolarità b. rapporto allievi/insegnanti
	5. Tempo libero	a. tempo libero medio b. circolazione quotidiani c. incidenza radio e televisione
	6. Sicurezza	a. incidenza di morti violente b. percentuale di popolazione beneficiante di sussidi di disoccupazione e malattia c. percentuale di popolazione beneficiante di pensionamento
Reddito	7. Reddito	a. surplus di reddito

FONTE: Drewnowski e Scott (1978).



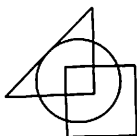
Ogni civiltà, ogni cultura ha un suo sistema di valori, una sua visione del mondo. Questi sistemi sono divisi da solchi più o meno profondi che evidenziano la difformità delle culture: ma le differenze non sono statiche, immutabili, assolute, bensì relative e dinamiche”.

La Matematica

PROBLEMI PER

LA PACE

di Cristina e Lino Ronda



I dati che pubblichiamo in questo numero sono stati inseriti, come quelli pubblicati nel numero precedente, come sussidio allo sviluppo di un obiettivo (C10/3: Studiamo chi ha pagato le conseguenze delle guerre passate, presenti, nucleari) della programmazione "Educazione alla Pace" pubblicata da CEM Mondialità lo scorso anno.

Si riferiscono a 4 nazioni della stessa area geografica, Costa Rica, Honduras, Guatemala, El Salvador e riguardano notizie di non facile reperibilità, come le città, la conformazione del territorio, l'idrografia ecc.

Questi dati hanno uno scopo ben preciso: dimostrare che il Costa Rica non è certamente un Eden dove la vita scorre felice per tutti (ad es. tra il gennaio 1980 e il gennaio 1983 la moneta è stata svalutata del 400%), ma semplicemente un paese che, avendo eliminato, UNICO AL MONDO, l'esercito, si trova ad affrontare minori problemi sociali rispetto agli stati della stessa regione.

I dati sono affidati alla sensibilità dell'insegnante. Se usati con metodo nozionistico, non sono certamente utili.

Occorre usarli in maniera problematica, leggendoli con spirito critico e creativo, confrontandoli tra loro.

Ad esempio, la semplice conoscenza dell'utilizzazione del personale in Cosa Rica non è di per sé educativa. Lo diventa se i dati vengono confrontati con quelli delle altre nazioni. Si può così scoprire che il rapporto tra il personale impegnato nelle forze armate (che in Costa Rica sono rappresentate dalle forze di Polizia) e gli insegnanti nel Costa Rica è 1-8, in El Salvador è 1-3,8, in Guatemala 1-2,1 e in Honduras 1-1,5.

Questi dati diventano ancor più significativi se confrontati con ulteriori informazioni.

Secondo un documento ufficiale dell'ONU, le forze armate di tutto il mondo contano circa 22 milioni di effettivi. Se calcoliamo la manodopera diretta ed indiretta, il personale addetto a funzioni militari è stimato in almeno 60 milioni di persone. Il numero totale mondiale di insegnanti, medici, infermieri raggiunge appena i ...30 milioni!!!

Con i dati pubblicati possono essere formulati diversi problemi: ne pubblichiamo uno a titolo di esempio.

Costa Rica, Honduras, Guatemala, El Salvador sono quattro paesi della stessa area geografica. La loro popolazione è di... (vedi tabella).

Nelle quattro nazioni i medici sono... (vedi tabella).

Metti in ordine crescente i numeri della popolazione e quelli dei medici. Quali osservazioni puoi fare mettendo in relazione le due serie? Sei in grado di trovare il rapporto popolazione-medici? Confronta tra di loro il numero medio di persone affidate ad ogni medico nelle varie nazioni. Avrai notato che i dati di tre nazioni sono simili, in un certo senso si equivalgono. Come mai, secondo te, la quarta nazione ha un dato così diverso dalle altre?

Sai che il Costa Rica è l'unica nazione al mondo a non avere esercito? Questa notizia è certamente poco pubblicizzata: perché, secondo te?

NOTIZIE SUL COSTA RICA
da "Il Nuovo Atlante del Mondo", ed. Europeo, vol. II, pag. 98-99

Paese democratico e senza esercito fin dal 1948, munito di un sistema di protezione sociale unico in quella parte del mondo, il Costa Rica da tre anni sta attraversando una grave crisi economica e subisce i riflessi politici della situazione centroamericana, correndo il rischio di libanizzarsi.

Fin dal suo arrivo al potere nel maggio del 1982, il nuovo presidente, il socialdemocratico Luis Alberto Monge, ha messo in atto una politica di austerità che potrà dare i suoi frutti solo a medio termine. Nell'attesa, la popolazione deve pagare un costo economico e sociale molto alto.

Rispetto al dollaro americano, il colón vale un quinto di quanto valeva nel settembre del 1980. I salari reali, tradizionalmente tra i più alti in America Latina, hanno perso il 45% e sono stati congelati nel tentativo di ridurre l'enorme debito pubblico. Per la prima volta da 30 anni a questa parte i costaricani devono parzialmente rinunciare a quelle conquiste sociali che avevano fatto del loro paese un caso unico in questa parte del mondo: istruzione e assistenza medica a totale carico dello Stato.

In più il governo ha deciso uno spettacolare rincaro di alcuni generi essenziali come elettricità, acqua e benzina.

In un anno i prezzi dei generi alimentari sono aumentati in media del 246%.

La situazione è peggiorata dall'abbassamento dei prezzi di banane e caffè sui mercati mondiali. Il Costa Rica produce banane ai più alti costi del mondo: la "United Brands" perde un dollaro e mezzo su ogni scatola e ha trasformato metà delle sue piantagioni in palmeti per ricavarne olio. E se sei anni fa un sacco da 30 kg di caffè bastava per avere valuta con cui acquistare nove barili di petrolio, oggi contro la stessa quantità di caffè si ha un solo barile.

PAESE	Popolazione	Utilizzazione personale nelle forze armate			Pnl per abitante in lire (nel 1982)
		(nel 1978)	Insegnanti (nel 1978)	Medici (nel 1978)	
COSTARICA	2.400.000	2.000.000	16.000	1.400	2.000.000
HONDURAS	3.950.000	11.000	17.000	900	860.000
GUATEMALA	7.500.000	11.000	24.000	1.400	1.400.000
EL SALVADOR	4.900.000	5.000	19.000	1.000	700.000

Nel 1982 l'Italia ha devoluto somme di denaro a 77 Paesi interessati al Fondo di Cooperazione.

Tra i 77 Paesi, abbiamo questi 6, dei quali riportiamo l'intervento assoluto italiano, in lire, e la popolazione:

Calcola l'intervento pro-capite in lire.

Gli stessi 6 paesi citati avevano, sempre nel 1982, questo PNL pro-capite, in lire:

Somalia 280.000, Egitto 840.000, Malta 5.400.000, Messico 3.800.000,

Somalia	26.350.040.043	3.410.000
Egitto	9.527.699.228	38.568.000
Malta	8.180.925.246	315.000
Messico	978.827.903	67.406.000
Indonesia	685.044.825	147.383.000
Niger	10.000.000	4.800.000

Indonesia 720.000, Niger 400.000.

Compila un grafico che illustri l'intervento italiano pro-capite e un grafico del PNL pro-capite per ogni paese. Confrontali: quali deduzioni puoi trarre? Trovi qualche dato "curioso"? Come lo spieghi? Come lo

spiegano i tuoi compagni di classe?

(fonti dei dati: PANORAMA 26 marzo 1984 e IL NUOVO ATLANTE DEL MONDO ed. L'EUROPEO 1983)

Sottoponiamo alla tua attenzione la tabella di CHOMSKY ed HERMAN (da "La geografia come educazione allo sviluppo e alla pace", di G. Martirani - Ed. Dehoniane, Napoli, 1984).

In essa viene analizzato il rapporto tra aiuti americani e diritti umani in alcuni stati clienti degli Stati Uniti.

Illustra graficamente i dati della tabella. Utilizzando anche percentuali opera confronti tra le varie voci ed all'interno delle varie voci. Secondo te, cosa può dimostrare la tabella? Quali proposte hai da avanzare sul problema degli aiuti di un paese ricco ad uno più povero? Analizzando il comportamento (in questo settore) dell'Italia, trovi differenze o similitudini con quello degli Stati Uniti? Quali? Quando? Dove?



PAESE	Effetti positivi (+) o negativi (—) sulla democrazia	Diminuz. (—) o aumento (+) dell'uso della tortura e delle squadre della morte	Diminuz. (—) o aumento (+) dei prigionieri politici	Leggi di agevolazione fiscale (+ o —)	Repressione dei lavoratori (+ o —)	Aiuti economici (+ o — in %)	Aiuti militari (+ o — in %)	Crediti USA e multinazionali (mutam. %)	Date politiche strategiche
Brasile	—	+	+	+	+	+ 14	—40	+ 180	1964
Cile	—	+	+	+	+	+ 558	— 8	+ 1,078	1973
Rep.									
Dominicana	—	+	manca	+	+	+ 57	+ 10	+ 305	1965
Guatemala	—	+	manca	+	+	manca	manca	manca	1954
Indonesia	—	+	+	+	manca	— 81	—79	+ 653	1965
Iran	—	+	+	+	+	manca	manca	manca	1953
Filippine	—	+	+	+	+	+ 204	+ 67	+ 171	1972
Corea del Sud	—	+	+	+	+	— 52	—56	+ 183	1972
Tailandia	+	—	manca	—	—	— 63	—64	+ 218	1973
Uruguay	—	+	+	+	+	— 11	+ 9	+ 32	1973

Le Scienze

IMPORTANZA

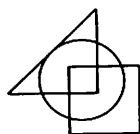
DELLE SCIENZE

NELLO SVILUPPO

DELL'INTEGRITA'

UMANA

di Daniela Della Scala



1. LA FORMULA DI CLEANTE

La famosa formula di Cleante, "vivere conforme alla natura", proponeva la necessità di considerare le forze che dall'interno ci costruiscono come norma fondamentale dell'esistenza — norma da conoscere da apprezzare come fonte di gioia e di pienezza umana, valida per ogni tempo e per ogni società.

La tarda antichità classica, in particolare il tardo stoicismo etico-religioso, ha trasmesso questa convinzione al cristianesimo che per altro ha arricchito lo statuto ontologico dell'uomo. Oggi però la ricerca positiva contesta, con i suoi risultati, l'immobilismo in cui si è espressa questa specie di "legalità naturale", alla quale sono stati sensibili non pochi pedagogisti a cominciare da Rousseau.

Sul piano descrittivo e di reperimento dei dati le novità appaiono sollecitamente: scoperta degli acidi nucleici (che può condurre, con interventi sui geni e sui cromosomi, a profondi mutamenti della struttura morfologica dell'uomo), definizione delle possibilità della terapia insulinica, degli psicofarmaci (che minacciano da vicino il tradizionale equilibrio della vita psichica), apertura di inconsuete prospettive agli innesti e alla sostituzione degli organi vitali.

Sul piano critico non si può non osservare che è in atto una sempre più cospicua tendenza a trasformare lo statuto biologico e mentale dell'uomo: è la tendenza che apre una prospettiva evolucionistica, che promette il controllo e l'utilizzazione razionale delle fonti dell'energia evolutiva, e quindi un salto filogene-

tico, in poche parole una trasformazione profonda dell'essere umano. Quale significato può dunque essere attribuito oggi alla massima di Cleante?

In questo articolo non intendo far altro che porre il problema. Problema che non si risolve, certo, quando gli psicologici preferiscono usare, in luogo del polivalente termine "natura", parole come "funzioni" o "comportamento". Ma può essere fissato subito un punto fermo: la scienza positiva, mentre prende atto delle possibilità operative che si è aperta davanti, non può rinunciare a scelte di valutazione, deve domandarsi, in altre parole, quale sia il senso dell'evoluzione e chiedersi in che possa realmente esistere un superamento dei limiti biologici che sono stati accettati fino ad oggi.

2. LA NATURA E LA SCIENZA

Il pedagogista non può porsi aprioristicamente contro le nuove prospettive. Ma non può concordare con il filosofo quando questi rileva che "tutto si potrà fare dall'uomo, purché tuttavia se ne faccia un uomo migliore" (P. Prini, *Morale scientifica e morale religiosa* in "Incontri Culturali", n. 3, 1970). Oltre tutto fra le due posizioni la scienza stessa costruisce un ponte, come rileva ancora il filosofo: "L'antica massima storica del vivere in conformità con la natura", che consiste essenzialmente nel motivare la nostra condotta mediante il consenso al principio che ci plasma fornendoci delle nostre possibilità di sviluppo e di armonia, questa massima è già l'opzione di fondo da cui è nata la scienza moderna e per la quale questa si pone realmente, nella prospettiva di una razionalità aperta, sempre rivedibile e verificabile, dinanzi alla totalità del suo oggetto che è l'uomo nel mondo, l'"essere incarnato" in cui si compie e si manifesta il senso e il valore del mondo".

Riappare così la ricchezza del potenziale umano e educativo che si riconosce all'uomo e che la parola "natura" può continuare a esprimere. Il quale potenziale è l'unità da tutelare anche nelle prospettive più lontane e rivoluzionarie, in quanto è l'unica alla quale si possono chiedere legittimazioni alla trasformazione e forza di tensione verso i traguardi legittimati. Ma la ricerca scientifica può dare all'uomo, sul piano morale e quindi sul piano pedagogico e educativo, la sicurezza che cerca? La risposta è dettata dalla natura della scienza, che oggi non riconosce co-

me irrevocabile nessuna delle proprie affermazioni, mentre, superando l'induttivismo, si ritiene in dovere di riaccreditare le idee, le congetture attendibili, le intuizioni ben fondate, con ciò recuperando anche il valore e il significato degli scopi della ricerca, cioè degli ideali e delle grandi "idee madri".

3. LA SCIENZA NON È NEUTRALE RISPETTO AI VALORI

Non è necessario fare della religione la matrice delle contestazioni di cui la scienza ha bisogno per non scadere nel concettualismo, ma è certo che la scienza non può più contentarsi d'una comoda neutralità: anch'essa, insomma, è impegnata in scelte e valutazioni continue, che non la possono sollecitare al disdegno del messaggio religioso.

P. Prini sempre nel saggio, *"Morale scientifica e morale religiosa"*, osserva: "Nella misura in cui la specie umana è minacciata alla radice dei suoi valori naturali, il biologo può e deve metterci in guardia contro ogni degenerazione, né più né meno, ad esempio, dell'urbanista che difende e promuove i caratteri della convivenza cittadina. Là dove la voce del moralista tradizionale ormai fiaccata dalla crisi generale delle metafisiche, può riproporsi con motivazione decisiva la parola dello scienziato che ha visto emergere, in un intervallo epocale del processo evolutivo, i segni inconfondibili della dignità biologica dell'uomo. Se anche tali segni appaiono morfologicamente oltrepassabili nei nuovi progetti prometeici (...), tuttavia essi costituiscono la misura di ogni giudizio di valore su ciò che si vorrà fare dell'uomo".

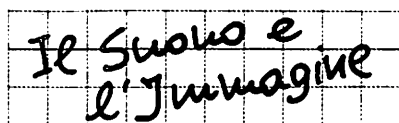
L'autore può dunque concludere con questa affermazione: "Forse il problema centrale del nostro tempo, così avventurosamente proiettato ai limiti della potenza e della precarietà dell'uomo, è proprio quello di raccogliere in una sintesi profonda dentro la prospettiva classica e cristiana, la scienza e la religione, questa duplice sorgente di un unico appello alla difesa ed allo sviluppo dell'integrità umana".

Indicazioni bibliografiche

1) C. MOUSTAKAS: *Creatività e conformismo*, Ubaldini, Roma, 1969

2) M. MENCARELLI: *Creatività e valori educativi*, La Scuola, Brescia, 1977

3) A. H. MASLOW: *Verso una psicologia dell'essere*, Ubaldini, Roma, 1971



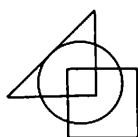
CONSIDERAZIONI

SULLE LETTERE

ALFABETICHE VISTE

COME "FIGURE"

di Attilio Lunardi



"Lettere alfabetiche a struttura grafica lineare e a struttura mista".

Prendiamo in esame la grafia dell'alfabeto lapidario romano, le nostre maiuscole per intenderci.

Possiamo rilevare una divisione strutturale delle lettere in due gruppi: il primo costituito da "figure" formate con segmenti di retta, che chiameremo *a struttura lineare*, il secondo costituito da "figure" formate da segmenti di retta e dal cerchio o parti di esso, che chiameremo *a struttura mista*.

— Al primo gruppo appartengono le lettere: A E F H I L M N T V Z

— Al secondo gruppo appartengono le lettere: B C D G O P Q R S U

Le lettere del primo gruppo sono composte dall'intersezione di segmenti di retta costruendo angoli retti, acuti e ottusi, definendo così immagini equilibrate e stabili.

Nel secondo gruppo i segmenti di retta, intersecando la circonferenza, mettono in contatto due elementi di natura grafica diversa originando un andamento mistilineo che si propone visivamente come un contrappunto di linee rette e di linee curve che si negano a vicenda, determinando un'immagine grafica critica e instabile.

Proposta di indagine psicomotoria attraverso la drammatizzazione del segno

Per una presa di coscienza anche corporea degli elementi costitutivi dell'immagine-lettera pensiamo di disegnare per terra con un gesso le tracce di lettere alfabetiche in grandezza proporzionata al fruitore e constateremo che le lettere a struttura lineare porteranno a movimenti teometricamente conseguenti e all'appropriazione di uno spazio definito e definibile, ricavandone un senso di ordine e di sicurezza e, di qui, un possibile programma comportamentale.

Per quanto riguarda le tracce a struttura mista, mi troverò ad affrontare percorsi, visivi e fisici, che porteranno a movimenti con continui cambiamenti di direzione, determinando così percezioni di uno spazio complesso e non facilmente determinabile.

Scala 1:1. Per la possibilità dell'uso corporeo del simbolo, sarà opportuno tenere presente il rapporto 1:1 tra segno tracciato e altezza dell'operatore in quanto il bambino o l'adulto si possono sostituire ad uno degli elementi della lettera o percorrerne la traccia perimetrale, acquisendo così una conoscenza di spazio e di tempo relativa a sé.

Ne nasce un'esperienza unica e irripetibile.

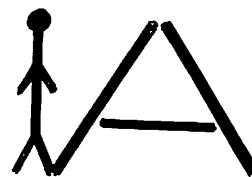
Esempio pratico

Segnata, come detto, sul pavimento la lettera, ad esempio la "A", ci si può stendere sopra, coprendo o cancellando un segmento sostituendosi alla traccia e diventare così parte costitutiva e costruttiva della lettera.



traccia vista in pianta

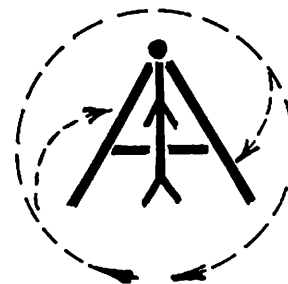
Oppure percorrere tutto o parte del tracciato, acquisendo così un'esperienza fisico-temporale di un percorso che, in questo caso essendo una lettera alfabetica, porta in sé anche un concetto di funzione.



traccia a terra
vista in piedi

Altra esperienza è il percorso nei vuoti determinati dal perimetro della lettera

senso del
movimento



traccia a terra
vista in piedi

I vuoti sono intesi come *spazi interni* al perimetro o *esterni* allo stesso con acquisizione così di un "vuoto" che determina le forme sia dall'interno che dall'esterno, vedi la definizione di scultura, sia di uno spazio abitativo, vedi il concetto di architettura, sia di una struttura urbana, vedi la città.

La lettura dello spazio come "*percezione dell'immagine e struttura del campo*" sarà l'argomento del nostro prossimo incontro.

E.C.: Nel n. 3 della nostra rivista in questa rubrica abbiamo erroneamente riprodotto il grafico "acca x 4" invece di "enne x 2". Ce ne scusiamo vivamente con l'autore e i lettori.

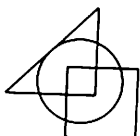
Il Gioco

SEGMENTI

DI MITO:

LA CORDA

di Mario Bolognese



Proseguire in questa sorta di "mitodidattica" è affascinante ma anche pericoloso. C'è il rischio infatti di sconfinare in ipotesi di lavoro astratte, più vicine alla poesia e alla mistica che alla pedagogia.

Questo succede anche perché l'argomento è talmente denso e pregnante, a livello di scoperta stratigrafica di successivi significati e significanti, da correre il rischio di perdere per strada una certa unità e centro d'interesse.

Ma questo comporta, a parte l'autodisciplina, la necessità di una collaborazione allargata con modalità interdisciplinari e transculturali. Ma soprattutto richiede, ed è la tesi principale di questa ricerca, una rinnovata attenzione etica e dunque epistemologica a noi stessi e al reale, nel loro mutuo riflettersi e compenetrarsi.

Dall'albero — madre e padre — alla corda dunque (e penso di essere scusato se in questa primogenitura c'è un pizzico delle mie avventure fantastiche infantili, legate a Tarzan e alle sue volanti liane...).

LA CORDA: UN SEGNO DELLA CONDIZIONE UMANA

Se l'origine del gioco è il salto, come dice giustamente Platone, la corda, come l'albero e la scala, sono simboli di una segreta spinta ascendente, verticalizzante. È come se l'essere umano, fin da "cucciolo", sentisse l'atavica necessità di operare una "rottura di livello", tanto per usare una espressione cara a Mircea Eliade.

In questa costellazione di significati ci sono gli scalini del tempio, la montagna sacra, lo *ziggurat* babilo-

nese, la piramide tronca maya ecc. Lo specifico della corda — rispetto al ramo dell'albero, flessibile, che probabilmente ha dato anche all'uomo l'idea della scala — è la sua segmentabilità, personalizzazione (quasi un utensile-vestito dell'uomo) ed estrema flessibilità d'uso e simbolica.

È come se la corda — cordone ombelicale che da una matrice di acqua e di terra cerca di farsi relazione, *re-ligio* e modulo costitutivo di interazioni sempre più complesse — avesse quasi originariamente il compito di stabilire un "gioco" tra immanenza e trascendenza. Ritorna simbolicamente il famoso salto, anche con la corda.

Nell'arcaica simbologia cristiana la corda si porta prevalentemente dietro un significato negativo. È l'attributo del diavolo che incatena i dannati ed è anche una caratteristica della prostituta Raab che aiutò a fuggire da una finestra le spie di Giosuè a Gerico.

In questa "patologia della corda" c'è, con l'ovvio riferimento all'impiccagione, tutto il senso profondo dell'angoscia. L'etimo è da *ango-ere* e cioè serrare, strangolare, strozzare. La stessa sfiga significa legare insieme strettamente.

Appare abbastanza evidente che collo (e respirazione) e corda fanno parte della stessa costellazione mitico-emozionale. Non parliamo poi delle famose Parche e del conosciutissimo filo d'Arianna.

Ma questo stringere, questa angoscia, questo cappio al collo (interessante una ricerca di proverbi, detti, massime a questo riguardo, nella nostra cultura e in altre), questa ansia che a tratti ci affanna è anche, nella storia delle religioni, nello sciamanesimo e in molti riti di iniziazione quasi un passaggio obbligato per la coscienza di sé, per crescere spiritualmente.

Come nelle fiabe il folto della foresta, con l'intrico dei rami, sembra quasi il caotico intrecciarsi dei tanti nodi della vita, così la soluzione, il

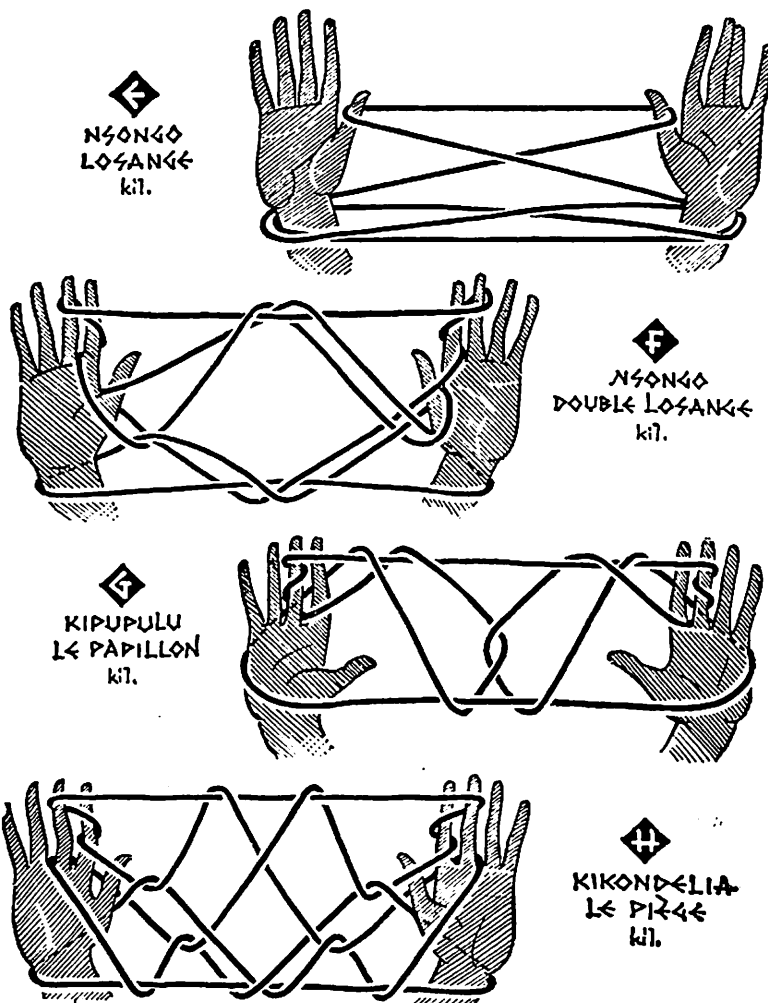


Fig. 196 — Jeux de ficelles (figures)

Il bambino africano e i suoi giochi esempi di "Jeux de ficelles".

dipinarsi della matassa, è come rimettere ordine tra un ordito e una trama non più armonicamente correlati. Infatti in molti sogni di paura di bambini nella cupa e folta foresta, come nell'acqua insidiosa, mille strani legamenti, rami che avvinghiano, lunghe erbe serpentiformi minacciano di irretire inesorabilmente...

Nei sogni dei bambini, negli incubi degli adulti, in molte opere d'arte, in certa musica come in tante storie mitologiche sarebbe interessante fare una ricerca sul tema della corda, del nodo, del legare e dello sciogliere.

La catarsi, la confessione nel cristianesimo, molte danze a sfondo mitico-religioso come il gioco delle corde che si intrecciano nella cultura africana (ce ne sono di bellissimi) hanno per tema, direttamente o indirettamente, la consapevolezza e il conseguente desiderio di soluzione dei nodi profondi della vita.

È questo il senso dello stupefacente rito magico-religioso della corda dello yogi... C'è, con qualche cambiamento, in quasi tutte le culture. Nella tradizione sciamanica è un filo che esce dalla bocca e lo sciamano vi si arrampica fino a scomparire tra il folto dei rami più alti.

Qualche volta lo yogi vi fa salire l'allievo che scompare alla vista. Poi scaglia in alto, in direzione della corda, un pugnale e l'allievo precipita smembrato (e naturalmente poi ricomposto tra la stupefatta meraviglia dei presenti).

Più che la veridicità del fatto — comunque abbondantemente testimoniato, anche se viene attribuito a suggestione collettiva — interessa la sua estensione geografica, in tante culture diverse. Testimonia di una straordinaria similarità nella recitazione di questo "teatro di corda".

Tutto questo sembra rendere verosimile l'assunto di partenza e cioè che la corda, come momento positivo, nel suo sciogliersi, dipinarsi e verticalizzarsi, rientri nei codici di una profonda ricerca dell'uomo in alto, verso la volta del cielo o nel labirinto, nell'oscurità del "dentro" alla ricerca del centro, il sé, quell'unica essenza che lega il microcosmo al macrocosmo.

ASPETTI LUDICO-SIMBOLICI E DI ANIMAZIONE

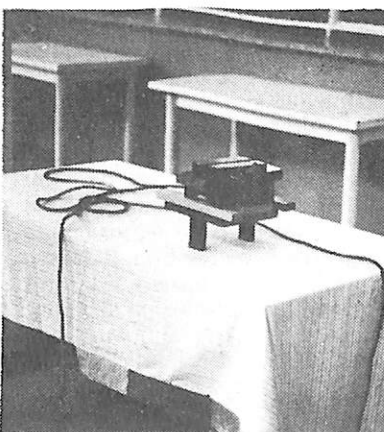
Cosa resta di tutto questo nei giochi con la corda dei bambini o nelle palestre durante l'ora di ginnastica?

Vale anche in questo caso il discorso, già fatto, della banalizzazione, della omogeneizzazione, dell'avvilente catena di montaggio in cui è stato inserito consumisticamente ciò che è rimasto di funzione mitico-simbolica. Per questo la proposta del "disegno totale" come espressa nel primo numero di quest'anno della nostra rivista CEM.

La corda, come ogni altro segmento mitico, agisce in un contesto. Sta alla sensibilità dell'insegnante accorgersi di qualcosa, di una tensione, di un intervallo, di una frattura, di un guizzo d'interesse poi rimosso.

Tutti i segmenti di mito fanno parte, in noi come nel bambino, di un tessuto simbolico. Riattivato questo "campo", con la preparazione, l'intelligenza e l'amore, tutto il tessuto riprende consistenza e appare leggibile. Sembra abbastanza chiaro a questo punto che non si tratta di tecniche e meno che mai offrendo certezze. La mia ricerca, che spero diventi "nostra" è di operare sui "frammenti" che ci sono rimasti e, trattandosi di educatori, su quei frammenti ludici che io chiamo segmenti di mito.

Il gioco simbolico proposto è uno strumento — uno dei tanti — per riaccendere la scintilla della vita e dell'amore in queste povere cose sparse. Trattandosi della corda — del cui uso, anche ludico, la nostra cultura è pervasa — non mi sembra proprio il caso di dilungarmi in suggerimenti. Spero proprio che anche questo tema serva a risollecitare in noi "gli occhi profondi del cuore".



Esperienza di animazione di Mario Bolognese al Lido di Milano (maggio 1983). Tavola apparecchiata simbolicamente (Bambini di scuola materna di Milano). Si noti la funzione simbolica di "commensalità" della corda.

La Religiosità

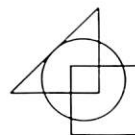
DIO RIEMPIE

LA CESTA E

LA MADIA

LA PARABOLA DEL GRANELLO DI SENAPE E DEL LIEVITO (Mt. 13, 31-33)

di Enea e Luisella Riboldi



Le parabole del granello di senape e del lievito sono considerate parabole di contrasto, un tempo si sottolineava invece l'idea dello sviluppo: il seme piccolo che si trasforma in grosso arbusto (alto circa 4 m), una piccola quantità di lievito che fa fermentare una massa notevole di farina (circa 45 Kg). In realtà ci troviamo di fronte a processi naturali che non erano considerati meno miracolosi dei fatti straordinari dall'uomo biblico che li vedeva verificarsi abitualmente sotto i suoi occhi. Egli sapeva che dietro ogni processo naturale vi è il disegno di Jahwe nei confronti della natura e dell'uomo (Sal. 19; 104). Accanto alla storia della salvezza Israele celebra nelle sue lodi l'intervento di Dio nella natura, è lui che fa maturare i frutti della terra, i miracoli sono quotidianamente con noi (cfr. A.J. HESCHEL, *Dop aèa rocerca deèè'uomo*, Torino 1969, pp. 79-118). L'uomo biblico non vedeva contrasto tra seme e arbusto pienamente sviluppato, tra la piccola quantità di lievito e la massa di farina fermentata. Certo il momento iniziale e quello finale sono presentati insieme proprio perché sono strettamente dipendenti. Ma è ovvio che ogni seme sia più piccolo del suo esito e che il lievito sia una quantità minima rispetto alla quantità di farina. L'idea di contrasto e quella di sviluppo hanno per l'uomo biblico un valore relativo. Egli sa che anche nel più piccolo seme sta la potenza di Jahwe che lo farà crescere e va oltre il mistero del processo, per noi natu-

rale, della fermentazione. Egli, prima di spezzare il pane, dice: «*Benedetto sei Tu Signore Dio nostro che fai nascere il pane dalla terra*». Non gli importa soffermarsi su ciò che il pane era da un punto di vista empirico (farina, acqua, lievito, forno, pagnotta). Ciò che gli stava a cuore era riflettere sulla vera essenza del pane che agli occhi della sua fede derivava non dalla natura ma da Dio. (cfr. A.J. Heschel, *ibid.*, pp. 81s). Lo straordinario per lui è presente sia nel granello di senape sia nell'arbutto, così come è presente sia nel pezzetto di lievito sia nella massa di farina fermentata e trasformata in pane.

IL GRANELLO DI SENAPE (Mt. 13, 31-32)

Il granello di senape sembra occupare un posto di notevole importanza nella vita di chi lo semina: l'uomo biblico stabilisce con le piante che ha piantato e con i suoi animali un rapporto profondo, quasi di identità. La sopravvivenza dell'uomo in una società agricolo-pastorale è infatti strettamente legata a ciò che il contadino coltiva e alleva. La semina di un granello di senape è una scelta ben precisa del contadino. Lo semina nel suo campo o nel suo orto e intende seguirne la crescita. C'è tra il contadino e questa pianta un rapporto particolare, anche se essa non ha bisogno di cure speciali, perché basta zappare e concimare il terreno. È una coltura diversa da quella del frumento, per es., dove i semi vengono sparsi abbondantemente e se ne raccolgono i frutti insieme con la falce. Il rapporto con il seme di senape si può definire «amichevole» (cfr. U. Fabietti, *Vegetale*, in *Enciclopedia* vol. 14, Torino, Einaudi, 1981, p. 1006). Si può presumere che tale rapporto si basi sull'utilità medicinale di questa pianta di largo uso in tutta l'area mediterranea nella antichità.

I piccoli semi inoltre non servivano soltanto al contadino ma anche agli uccelli come cibo quando si rifugiavano tra i rami. Jahwe non pensa solo agli uomini ma anche alle altre sue creature che «*non seminano, non mietono e non raccolgono nei granai...*» (Mt. 6, 26). L'immagine dell'albero in cui si rifugiano gli uccelli del cielo è biblica (Dn. 4, 9.18; Ez. 17, 23; 31, 6) e ha un significato preciso: l'albero che stende i suoi rami su cui nidificano gli uccelli è un'immagine che indica la potenza e il fiorire di un regno che domina su

numerosi popoli. Al di fuori della metafora questo grande arbusto indica protezione, sicurezza, possibilità di nutrimento.

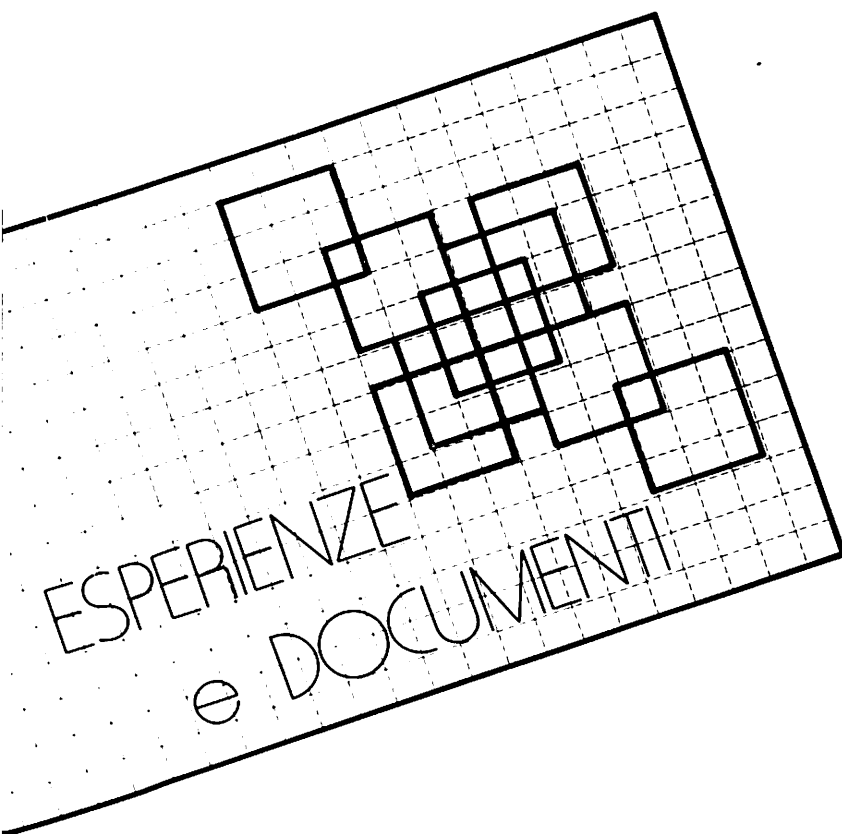
Plinio (Nat. 20, 237) ci informa che il macinato di senape era usato tra l'altro per curare le malattie asmatiche (et suspiriosis datur). L'evangelista Luca, attento all'aspetto medico, ci informa che la donna malata aveva difficoltà di respirazione (Lc. 13, 11 cod. D) ed era talmente incurvata che non riusciva più a sollevare il volto. (Potrebbe trattarsi di quella malattia che oggi è conosciuta con il nome di tubercolosi osteoarticolare). Se facciamo attenzione al tessuto testuale in cui Luca pone la guarigione di questa donna e la parabola del granello di senape, dovrebbe essere chiaro che tale parabola fa riferimento all'azione di Gesù in favore di chi è malato. Nel linguaggio da lui usato per annunciare il Regno non è mai assente una dimensione molto concreta e precisa: l'annuncio è dato ai poveri, agli affamati, ai malati, e che questo linguaggio non sia soltanto una metafora è dimostrato dai segni che Gesù opera (Mt. 9, 35; 15, 30-31). La parabola del granello di senape illustrerebbe quindi il modo in cui la salvezza di Dio è donata: i ciechi vedono, i lebbrosi sono guariti, i sordi odono e la buona novella è annunciata ai poveri (Mt. 11, 5). Così si manifesta la salvezza di Jahwe verso il suo popolo per mezzo dei segni che Gesù opera.

IL LIEVITO (Mt. 13, 33)

Agli ascoltatori di Gesù la parabola della donna che impasta la farina richiama alla mente due donne della Bibbia: Sara (Gen. 18, 6) e la vedova di Sarepta (1 Re 17, 13) che adempiono al dovere vincolante per ogni Israelita, quello dell'ospitalità. Sara impasta focacce per i tre ospiti, la vedova di Sarepta per Elia. Il dovere dell'ospitalità era basato sul fatto che Israele era stato ospite di Jahwe nel deserto (Dt. 2, 7). E il pane, con l'acqua, era il principale alimento per gli Orientali, soprattutto per i più poveri. La mancanza di pane mette in forse l'esistenza stessa ed è segno del castigo di Dio (A., 4, 6), mentre l'abbondanza di pane è segno di benedizione ed è segno messianico: come Jahwe aveva sfamato il suo popolo nel deserto, anche dal Messia ci si attendeva che desse nuovamente la manna. La notevole

quantità di farina di cui parla la parabola in questione non significa però immediata allusione al Regno in quanto è abbondante. Si impastava una grande quantità di farina perché il pane veniva cotto una volta ogni tanto e per più famiglie in un unico forno. Si faceva così per risparmiare combustibile, sempre scarso in Palestina. Così una sola donna poteva fare il pane per tutti e tutti contribuivano portando farina e legna. Più probabilmente la donna della parabola impasta tanto pane per darne anche ai poveri. Dare il pane agli affamati è la più bella espressione dell'amore fraterno (Pr. 22, 9; Ex. 18, 7). Il lievito naturalmente è necessario, perché solo quando c'era molta fretta si mangiava il pane azzimo oppure durante le festività pasquali, nella celebrazione di un rito che doveva ricordare a Israele la sua liberazione dall'Egitto. Il lievito e la farina formano il pane, il lievito non si mangia da solo. Quando i discepoli sentono Gesù parlare del lievito pensano immediatamente al pane (Mt. 16, 5 ss) perché il lievito è in funzione del pane. Anche in questa parabola Gesù si serve di un linguaggio alla portata di tutti, familiare ai suoi ascoltatori per esperienza personale e per assiduo ascolto della Bibbia. Alla folla infatti è chiaro che il linguaggio di Gesù è lo stesso dei testi sacri. Il pane indica la benedizione di Dio. Ma anche Gesù dà il pane, egli che è povero divide il pane e i pesci con chi ne è privo e insegna a fare altrettanto. La moltiplicazione dei pani non è che il corollario delle parabole del Regno. Il pane è dato perché venga diviso. Chi ammassa nei propri granai solo pensando a sé non è benedetto da Dio (Qo. 5, 12). Il dar da mangiare a chi ha fame sarà uno dei punti su cui verterà il giudizio finale (Mt. 25, 35) ed è anche sempre stato un punto fermo della tradizione d'Israele.

Il messaggio di queste parabole, a questo punto, sembra chiaro. Per noi supernutriti può sembrare troppo terra terra. Ma per i poveri che ascoltavano Gesù e per quelli dei nostri giorni non è così. Per loro come per l'antico popolo d'Israele la benedizione di Dio si concretizza nel riempire la cesta e la mada (Dt. 28, 5) e la giustizia è condivisione.

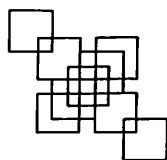


EDUCAZIONE AI RAPPORTI

COME EDUCAZIONE

ALLA PACE

di Lino Ronda e Daniele Novara



Il contributo di questo articolo alla Programmazione di Educazione alla Pace nella Scuola verte sul primo obiettivo a lungo termine "educhiamo i rapporti". In questa parte del programma si attira l'attenzione dell'alunno sui suoi rapporti con realtà che lo circondano (la famiglia, l'ambiente naturale) aiutandolo a prendere consapevolezza delle opportunità che esse gli offrono per crescere come uomo di pace.

Sono realtà che fanno parte del suo quotidiano e che quindi, opportunamente utilizzate e discusse, hanno una notevole potenzialità educativa sul suo animo.

Ricordiamo ai nostri lettori che tutto il Programma di Educazione alla Pace è stato raccolto in un testo unico, curato dagli stessi autori, edito dal Gruppo Abele e disponibile presso la nostra sede.

A 3: EDUCHIAMO I RAPPORTI NELLA FAMIGLIA

1) Individuiamo l'insieme di persone che ci stanno più vicino. Facciamo un disegno della famiglia e indichiamone i componenti come il loro nome.

2) Individuiamo i motivi dello stare insieme. Consideriamo i diversi tipi di bisogni: materiali (nutrirsi, essere curati...), psicologici (divertirsi, sentirsi protetti, amare e sentirsi amati), sociali (istruirsi, informarsi, discutere). Con un semplice grafico tracciamo una personale scala d'importanza dei suddetti valori. Compiliamo una tabella con le maggiori attività che si svolgono nell'ambiente familiare e a fianco indichiamo chi se ne occupa.

3) Chiediamoci che cosa intendiamo per «bisogno d'affetto» (sentirsi amati, approvati, compresi...). Chiediamoci se l'affetto può venire da persone estranee alla famiglia (il maestro, gli amici, i parenti).

4) Analizziamo i momenti in cui, nella famiglia, a nostro parere, ci vengono usate violenze (castighi, percosse, sgridate severe, ecc.). Chiediamoci: quali ne sono le cause? Che frequenza hanno? Prima di arrivare alle violenze, i nostri genitori come si comportano? E noi, come ci comportiamo dopo i gesti di violenza, quali atteggiamenti assumono i genitori? Quali assumiamo noi?

Discutiamo in gruppo le risposte, in modo particolare quelle riguardanti le cause. Chiediamoci: dipendono tutte da noi? possiamo eliminarle? come?

5) Proviamo a capovolgere i ruoli nella famiglia: divisi per gruppi, prepariamo un certo numero di «regole» che i genitori dovrebbero rispettare nel rapporto con noi. Confrontiamo l'elaborato del nostro gruppo con quello degli altri gruppi e formuliamo un «regolamento collettivo» che proporremo a tutti i genitori della classe.

Discutiamolo con loro: lo accettano? secondo loro, alcune proposte sono attuabili? quali? quali, invece, non possono essere prese in considerazione? perché?

Con una discussione collettiva analizziamo come i nostri genitori hanno reagito al «regolamento».

6) Inventiamo una parodia sui ruoli familiari; se questa ci sembra troppo difficile, possiamo inventare una favola con animali come protagonisti, i quali interpretano i ruoli familiari.

Cerchiamo, nella parodia o nella favola, di evidenziare le caratteristiche più evidenti di ogni ruolo.

Dopo la «rappresentazione» (che può essere aperta ai genitori e/o ad altre classi), chiediamoci: qual è l'atteggiamento più ricorrente nelle figure maschili? e in quelle femminili?

A quali conseguenze possono portare questi atteggiamenti? Possiamo intravedere conseguenze di violenza in quelli maschili e di passività in quelli femminili? È giusto questo? Discutiamone assieme.

7) Cerchiamo di stabilire quando e per quanto tempo i componenti della famiglia stanno insieme: compiliamo un semplice grafico indicando per quante ore ogni componente della famiglia è in casa. Per avere un'idea più generale, compiliamo una tabella setti-

manale delle presenze in casa; discutiamone insieme i risultati, evidenziamo aspetti a cui non si era mai pensato.

8) Costruiamo la storia della nostra famiglia.

Raccogliamo ricordi dell'infanzia dei nostri genitori, o addirittura dei nonni, e trascriviamoli su schede. Uniamoci vecchie foto, monete, medaglie, cartoline che rintracceremo in casa.

Compiliamo un quadro cronologico della storia della famiglia (comprendendo possibilmente i nonni): evidenziamo nascite, trasferimenti, matrimoni, ecc...) e grandi avvenimenti come le guerre mondiali. Facciamo un confronto tra la famiglia di oggi e quelle di una volta (grado di istruzione, casa e comodità, cibi e bevande): intervistiamo nonni e genitori; compiliamo delle semplici tabelle riassuntive e discutiamo insieme i risultati raggiunti.

A 7: CONOSCIAMO QUALE RAPPORTO ESISTE TRA ANIMALE E AMBIENTE

1) Definiamo il termine "ambiente naturale" ed evidenziamone le caratteristiche: cerchiamo ed osserviamo fotografie di "ambiente naturale"; raccontiamo e disegniamo ciò che noi stessi abbiamo visto.

2) Conosciamo gli animali del nostro ambiente: per i più diffusi tra loro facciamo un disegno e compiliamo una scheda descrittiva delle loro caratteristiche fisiche, del loro comportamento, di come e di che cosa si nutrono, della loro utilità per l'uomo, ecc...

3) Dopo aver chiarito il termine "relazione", identifichiamo alcune relazioni che si svolgono tra ambiente naturale e alcuni animali (insetti, uccelli, api, farfalle, formiche, lombrichi, uccelli rapaci, volpi, serpi...). Facciamo dei cartelloni di sintesi.

4) Documentiamoci (se possibile, osservando direttamente) sul termine "catena alimentare": cerchiamo di comprendere la sua fondamentale importanza nella prospettiva di un ambiente che deve mantenersi "naturale".

5) Parliamo di alcuni animali che, in grado di fornire carne, latte, pelli, aiuto o compagnia all'uomo, sono stati da quest'ultimo addomesticati e sottomessi. Esiste ancora per loro una relazione naturale con l'ambiente? Discutiamone insieme.

6) Come gli animali si adattano all'ambiente: individuiamo le caratteristiche fisico-comportamentali di alcuni tra loro conosciuti (e, se possibile, presenti nel nostro ambiente).

A 8: CONOSCIAMO QUALE RAPPORTO ESISTE TRA UOMO ED AMBIENTE

1) Osserviamo fotografie di ambienti, diversi tra loro, in cui sia intervenuto l'uomo: ricerchiamo e definiamo assieme gli elementi modificatori.

2) Poniamoci alcuni interrogativi relativi ai motivi dell'intervento dell'uomo nell'ambiente: trascriviamo le nostre risposte e tentiamo una prima generale classificazione relativa alla necessità o meno dell'intervento.

3) Divisi per gruppi, prepariamo disegni che illustrino l'ambiente nel quale viviamo ripreso in 3 periodi diversi: ad esempio, se è una città, nella preistoria; prima della rivoluzione industriale; ai giorni nostri. Elenchiamo i cambiamenti più significativi. Cerchiamo quali cambiamenti hanno causato i maggiori inquinamenti. Domandiamoci se questi cambiamenti erano realizzabili senza causare inquinamenti. Raccogliamo le nostre risposte e diffondiamole nel nostro ambiente.

4) Spesso l'uomo non modifica la natura per adattarla ai propri bisogni, ma la sottomette pesantemente: ci sono intorno a noi esempi di questo genere? Ritagliamo articoli di giornale in cui questa situazione di sfruttamento sia evidente.

5) Domandiamoci se, e in quale misura, scienza e tecnica applicata concorrono a risolvere i molti problemi dell'umanità, o se, invece, non ne possono creare altri più gravi (ad esempio, la creazione di nuovi equilibri difficili da mantenere).

6) L'inquinamento: cioè come l'uomo distrugge l'ambiente in tutte le sue componenti. Parliamo di tutti i casi di inquinamento che sono intorno a noi. Facciamo una serie di disegni da cui risulti come la stessa catena alimentare dell'uomo risulti danneggiata da varie fonti di inquinamento. Ad esempio, una mela può risultare compromessa dall'impoverimento del terreno, dovuto al supersfruttamento, dai fertilizzanti diretti sul frutto, dalla caduta di piogge acide sul frutto, ecc.

7) Su una cartina muta dell'Italia segniamo le zone di maggiore inquinamento: scarichi industriali, centrali termiche e nucleari, piogge acide, ecc. Dove sono concentrate le zone di maggiore inquinamento? Perché? Quali considerazioni possiamo fare su questa situazione? Discutiamone assieme.

8) Tentiamo esperienze concrete. Riferendoci solo alla vita della nostra famiglia, vediamo come essa può inquinare l'ambiente o impoverire la natura.

Prendiamo in considerazione situazioni concrete: l'uso di borsine di plastica, lo spreco della carta, il mancato riciclaggio di metalli, l'esagerato uso dell'automobile rispetto a quello della bicicletta o dei mezzi pubblici, ecc.

Vediamo ora come possiamo sostituire queste situazioni negative con azioni che non inquinano e non impoveriscono la natura. Ad esempio, andare a fare la spesa usando una borsa unica invece di tante di plastica.

Cerchiamo diverse alternative per ogni situazione. Alla fine formuliamo proposte di comportamento che proponiamo alle nostre famiglie e pubblicizziamo nel nostro ambiente.

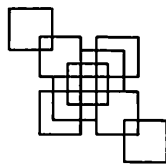
ESPERIENZA SCOLASTICA

LA COMUNICAZIONE

TRA DIO-PADRE E L'UOMO

NEL MISTERO DEL NATALE

di Germana Bragazzi



L'accento, che introduce e anticipa il tema dell'unità didattica, vuole fermarsi un attimo, sul *generante* della comunicazione — sul *mediatore* — sull'*uditore* (o il ricevente): *Dio-Padre-Il Figlio Gesù-l'uomo*.

Mi sembra — questo — un pre-requisito minimo indispensabile per guidare gli alunni alla comprensione del nucleo significativo del Natale e suscitare in essi uno spirito di ricerca e di analisi linguistico-storico-geografica-teologica.

L'obiettivo è una comprensione più profonda e organica del messaggio contenuto e sotteso al testo scritto. Un imparare a ragionare linguisticamente (ma non solo) sulla lingua. La consapevolezza che ogni ricostruzione è soggetta ad approfondimenti successivi. È un invito a ricercare sulle fonti. È l'arrivare a sentirsi parte di un processo e di un progetto che trascende la semplice storia individuale, iscritta (da sempre) nella grande storia umana, storia di Salvezza per coloro che credono. Storia che cammina verso il punto Omega. Si tratta di ri-visitare il Natale attraverso l'analisi del testo rendendosi attenti e disponibili alle varie articolazioni e spunti di ricerca attualizzata che via via scaturiranno dai contesti particolari.

Dunque:

— Il generante della comunicazione è il Padre.
— Gesù, incarnato, è il mediatore che rivela all'uomo il volto del Padre, il disegno del Padre, la Parola del Padre.

— Gesù è come il sasso gettato nel mare della storia che genera cerchi concentrici sempre più ampi e complessi. È Lui che apre ogni progetto umano all'umanità.

— Gesù è il Figlio che, facendosi uomo, è entrato nel cuore dell'uomo, della famiglia domestica, della comunità credente, della grande famiglia umana, svelando all'uomo, alla famiglia domestica, alla comunità credente, alla grande famiglia umana, l'altissimo, universale mistero dell'*eredità* divina, dell'*e elezione*, della *chiamata*, della *missione*, della *riconciliazione*.

— Egli ha ridato definitivamente all'uomo, che

percorre la via dell'uomo, in ogni parte della terra, la dignità e il senso della sua esistenza nel mondo, comunicandogli il compito di AMARE senza limiti, senza confini. "Chi ama è da Dio" (Gv. 4,7)

L'uomo immagine di Dio; la nuova nascita è da Dio

— Egli ha toccato nel più profondo la sfera dei cuori umani, delle coscienze umane delle vicende umane, perché ogni uomo possa raggiungere la vera dignità di membro di una NUOVA UMANITÀ e sia capace di PROGETTO, di FUTURO.

— Ha portato la luce del Cielo sulla Terra, là dove si annida la privatizzazione, l'indifferenza, la frustrazione, l'ingiustizia, la violenza, la guerra, il sottosviluppo, la sterilità delle relazioni, la conflittualità, perché l'uomo e la collettività ritornino a scelte di responsabilità, di solidarietà, di liberazione, di pace. Alla grandezza di Figli e di Fratelli universali.

"Il Verbo si fece carne e venne ad abitare in mezzo a noi".

(Gv. 1, 14)

— Verbo = Parola = Figlio = Gesù = Emmanuele =
Dio-con noi

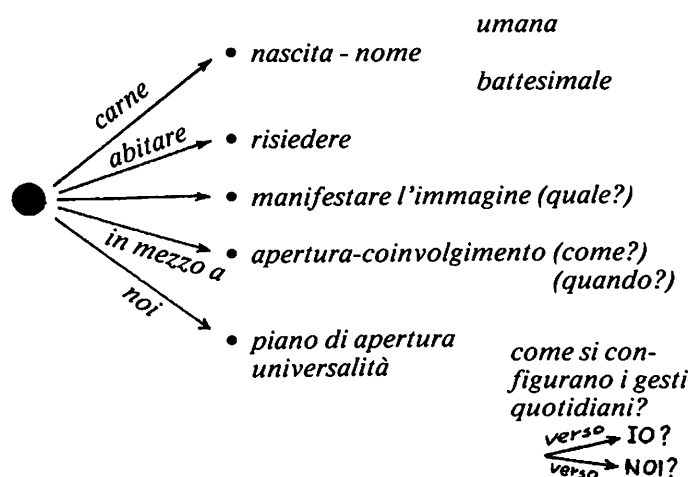
— carne = Uomo

— abitare = prendere dimora, vivere, risiedere,
si rivela abitando
si manifesta

— in mezzo = fra coinvolto con ...

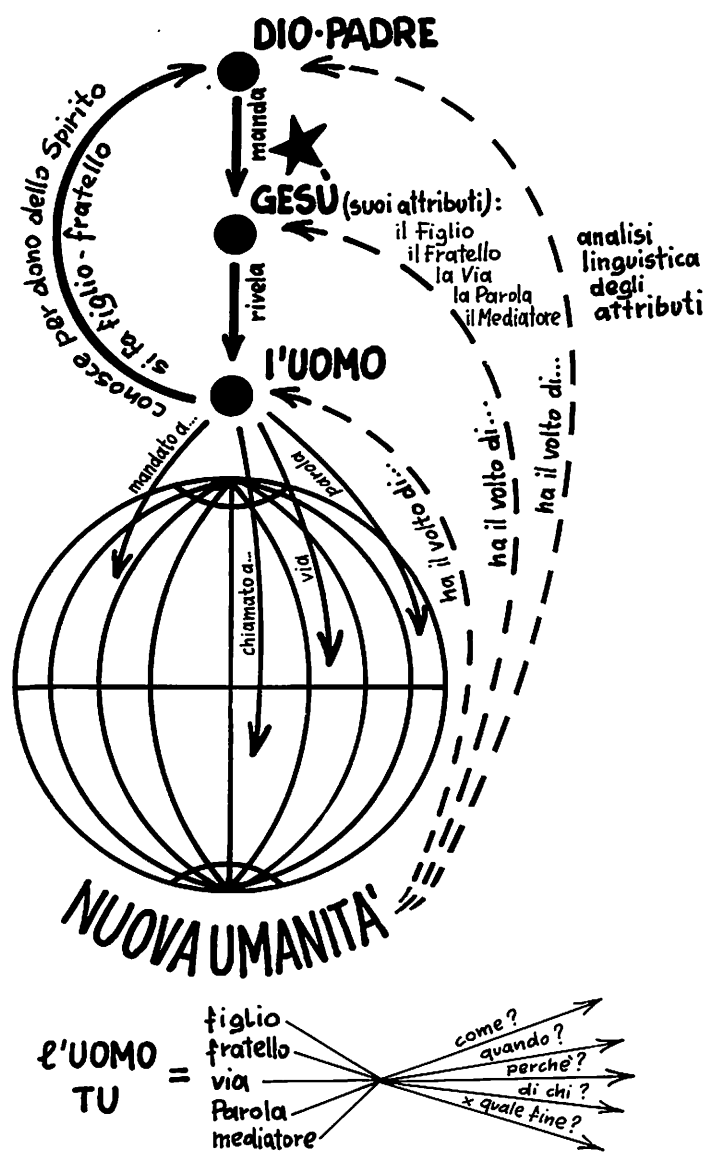
— noi = tutti gli uomini, l'umanità

confronta: **L'UOMO**
TU



"Dio, che aveva già parlato nei tempi antichi molte volte e in diversi modi ai padri per mezzo dei profeti, ultimamente, in questi giorni, ha parlato a noi per mezzo del Figlio, che si è fatto uomo ed è nato dalla Vergine Maria».

(Lettera agli Ebrei 1,1 ss)



Dio-Padre: sull'unica Paternità divina si innesta l'incessante flusso della storia e il cammino generazionale, multiforme, dei popoli della Terra, "vocati" tutti alla Fraternità.

Ora focalizziamo, un po' più da vicino, il **Figlio Gesù**. Puntiamo l'obiettivo sulla nascita, tentando una lettura più significativa e meno emozionale e sentimentale. Ci avviciniamo al mistero della Persona di Gesù — conoscenza di identità — perché solo conoscendo chi è Lui (e così già si rivela nel Natale) potremo illuminare gli altri interrogativi: *Chi è l'uomo? Chi sono io? Che cosa significa per l'umanità di oggi la sua nascita?*

NASCITA E INFANZIA DI GESÙ (Vangelo secondo Matteo 1,12)

Per ragioni di spazio tralasciamo i versetti 1-17:
 Cap. 1, 18:

Ecco come avvenne la nascita di Gesù Cristo: sua madre Maria, essendo promessa sposa di Giuseppe,

prima che andassero a vivere insieme si trovò incinta per opera dello Spirito Santo. Giuseppe suo sposo, che era giusto e non voleva ripudiarla, decise di licenziarla in segreto. Mentre però stava pensando a queste cose, ecco che gli apparve in sogno un angelo del Signore e gli disse: "Giuseppe, figlio di Davide, non temere di prendere con te Maria, tua sposa, perché quel che è generato in lei viene dallo Spirito Santo. Essa partorerà un figlio e tu lo chiamerai Gesù: egli infatti salverà il suo popolo dai suoi peccati".

Tutto questo avvenne perché si adempisse ciò che era stato detto dal Signore per mezzo del profeta: *Ecco la vergine concepirà e partorerà un figlio che sarà chiamato Emmanuele, che significa Dio con noi. Destatosi dal sonno, Giuseppe fece come gli aveva ordinato l'angelo del Signore e prese con sé la sua sposa, la quale, senza che egli la conoscesse, partorì un figlio, che egli chiamò Gesù.*

Cap. 2, 12:

Gesù nacque a Betlemme di Giudea, al tempo del re Erode. Alcuni Magi giunsero da oriente a Gerusalemme e domandavano: "Dov'è il re dei Giudei che è nato? Abbiamo visto sorgere la sua stella, e siamo venuti per adorarlo". All'udire queste parole, il re Erode restò turbato e con lui tutta Gerusalemme. Riuniti tutti i sommi sacerdoti e gli scribi del popolo, s'informava da loro sul luogo in cui doveva nascere il Messia. Gli risposero: "A Betlemme di Giudea, perché così è scritto per mezzo del profeta: 'E tu, Betlemme, terra di Giuda, non sei davvero il più piccolo capoluogo di Giuda: da te uscirà infatti un capo che pascerà il mio popolo, Israele' ". Allora Erode, chiamati segretamente i Magi, si fece dire con esattezza da loro il tempo in cui era apparsa la stella, li inviò a Betlemme esortandoli: "Andate e informatevi accuratamente del bambino e, quando l'avrete trovato, fatemelo sapere, perché anch'io venga ad adorarlo". Uditte le parole del re, essi partirono. Ed ecco la stella, che avevano visto nel suo sorgere, li precedeva, finché giunse e si fermò sopra il luogo dove si trovava il bambino. Al vedere la stella, essi provarono una grandissima gioia. Entrati nella casa, videro il bambino con Maria sua madre, e prostrarlisi lo adorarono. Poi aprirono i loro scrigni e gli offrirono in dono oro, incenso e mirra. Avvertiti poi in sogno di non tornare da Erode, per un'altra strada fecero ritorno al loro paese."

ANALISI DEL TESTO gli elementi



Gesù Cristo, figlio di Davide

da qui inizia la storia

il sì di Dio

Gesù è il compimento di tutta una storia di popolo e l'inizio di una storia nuova, di un popolo nuovo. Entra nella storia umana da figlio di Dio.

L'uomo figlio di
 Tu figlio di  la storia dell'uomo nella trama della benedizione divina
 la tua storia nella trama della benedizione divina



da lì prende inizio la tua storia
 inserito in una genealogia particolare (famiglia)
 inserito in una genealogia umana e universale (mondialità)

Gesù inserito in una tradizione, apre questa tradizione al futuro.

L'uomo inserito in una tradizione, deve aprire questa al futuro.

Tu inserito in una tradizione, devi essere educato a farla germogliare per il futuro. A spalancarla sul futuro.

La tua nascita: *la cerimonia, la festa, il senso, il ricordo.*

Quale valore: ieri, oggi.

La nascita *presso i popoli della terra: cerimonia, festa, senso, ricordo.*

Analisi del verbo "accogliere".

Accogliere = ricevere con amore, con rispetto, guardando alle persone non all'oggetto.

Gesù accolto da Maria e Giuseppe.

Che senso ha oggi il verbo accogliere nella famiglia, nella società, nelle comunità?

Il battesimo = la nuova nascita = la tua storia di cristiano = il tuo ingresso nella comunità credente = la tua presentazione al tempio.

Chiamato per nome = col "nome" tu entri nella storia umana uscendo dall'anonimato per dare inizio ad una storia personale e comunitaria.

Il valore del nome presso gli altri popoli. Col nome si intende tutta la realtà che anima l'uomo, tutta la realtà personale.

Gesù = Emmanuele = Dio-con noi

L'uomo = = Dio con lui

è visibile questa realtà?

segni e opere manifestano chi sei?

Chi è Gesù in Matteo? È Gesù-Cristo, è figlio di Davide, è re dei Giudei, è stato verginalmente concepito, è il Salvatore religioso del suo popolo, è il Messia atteso.

Il verbo che ritorna ritmicamente nella prima parte del Vangelo di Matteo (1, 17), è il verbo "generare".
Generare = dare vita

A B C D 3 gruppi di 14 generazioni 42
 al vs. 16, 17 la conclusione

Oggi, nella maggioranza delle famiglie, la nascita è un fatto generativo?

La cultura è orientata in tal senso?

L'uomo ha una sola nascita o si fa attraverso più nascite? Sempre però orientate alla vita?

Dare vita = dare responsabilità

È vero per l'uomo? Per te?

È vero per il gruppo? Per la comunità? Per le nazioni?

Le scelte politiche sono scelte in tal senso?

In Matteo non si trova nessuna descrizione della nascita: si dice che Gesù è nato.

Il gruppo costante è *Gesù e sua madre.*

Il gruppo compare 5 volte.

La figura di Maria nella nascita; nella storia di Gesù. Guardare quel "e": l'attenzione non è solo sul bambino, ma sul gruppo. C'è già un'apertura, si intravede il fenomeno dei cerchi concentrici.

La figura della donna, oggi; nella nostra cultura, presso i popoli.

Come contrasto la figura del padre: quale il suo ruolo nella famiglia?

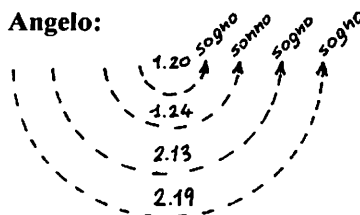
Il rapporto madre-figlio, come vive oggi? Come i media si sono impadroniti di tale rapporto? Per quali fini?

Il gruppo Gesù e la madre nell'arte.

DIO comunica con l'uomo, facendogli conoscere il suo piano, attraverso una realtà ordinaria della vita: il sogno.



Angelo:



Dio comunica non nel rumore ma nell'intimo del cuore degli uomini. L'angelo parla con semplicità, con discrezione: è il modo di Dio

Quante volte Dio si è servito del sogno o dell'angelo per comunicare con l'uomo? (sarebbe interessante una ricerca in tal senso nell'AT e nel NT). Dio attraverso l'angelo costituisce Giuseppe padre di Gesù e lo introduce nella storia della Salvezza.

La famiglia umana che accoglie Gesù è una famiglia di fede.

Giuseppe crede e diviene padre.

Maria crede e diviene madre.

senso nuovo della paternità e della maternità



Gesù re bambino → *di contro Erode re, con tutto il potere*

2, 11-13, 16
Re dei Giudei, re d'Israele, re del suo popolo.



Betlemme, cittadina della nascita

Parallelismo tra Gesù e Davide: stessa città di origine, stessa ascendenza giudaica, stessa missione del capo del popolo.

Betlemme = casa della dea Lakma
casa del pane

città a 7 Km da Gerusalemme, la capitale

Gesù nasce in periferia: già una scelta?

Il dramma dell'uomo che non accoglie il Salvatore (il rifiuto).

Il nuovo re nasce in periferia. Il potere abita nel palazzo.

IERI ←————→ OGGI

Gerusalemme si associa alla reazione di Erode. I suoi non lo accolgono.

L'annuncio verrà accolto dai pagani. La nascita è per tutti gli uomini, non per un gruppo privilegiato.



La stella: 2,2



non è cometa

non accompagna durante il viaggio

è il simbolo della regalità

→ RE
→ MESSIA
stella
scettro

Stella = Messia

La stella coincide col Bambino (2, 9).

Stella = luce (Mt. 4, 15).

La stella non nasconde metaforicamente un evento soprannaturale, ma contiene per Matteo un sapore teologico. Il messia Gesù non è soltanto dei Giudei ma di tutti (perché anche dei Magi).



I Magi: nulla sulla origine a Matteo
 nulla sul nome non
astrologi- sciencziati nulla sul viaggio interessano
non erano re (lo sono diventati nel VI sec.)

I Magi vedono Gesù e Maria, ma adorano solo Gesù (2, 11).

Gesù, re appena nato... ma allora nato re.

I Magi = i lontani.

La Chiesa = nuovo popolo di Dio aperto a tutti gli uomini



I doni

oro, incenso e mirra doni usuali nel Medio oriente.

Ancora riferimento ai testi antichi: alle promesse: "Una moltitudine di cammelli ti invaderà, dromedari di Madian e di Efa, tutti verranno da Saba portando oro e incenso" (Isaia 69,6).

Gesù è un re che dovrà andare in esilio, dovrà essere perseguitato.

Altri tratti della sua identità che Matteo sottolinea.

Nei verbi di Erode c'è già presente la persecuzione.

2, 7-9 — andate
— trovatelo
— fatemelo sapere
— venga ad adorarlo

{ terrore
furore
menzogna

Il potere, ovunque si manifesti, ripete sempre gli stessi gesti.

Erode conosce. però solo i Magi si mettono in cammino.
I Magi conoscono

Non basta conoscere: è necessario fare strada con Lui. Fare strada per farci più uomini. Più fratelli in mezzo agli uomini.

Tutto questo è Natale.

CULTURE A CONFRONTO

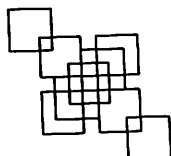
LA DINAMICA CULTURALE

NEI PROCESSI

DI COMUNICAZIONE

DI VALORI

di Michele Davitti



VALORE, COMPORTAMENTO E CULTURA

Il termine “valore” assume accezioni diverse a seconda dei vari ambiti in cui esso viene usato e a seconda delle diverse discipline di sapere. In Antropologia Culturale sono valori quelle concezioni di sé o di altri, o di sé in rapporto a soggetto oppure oggetti, che si ritengono meritevoli di essere desiderate. In una cultura i valori possono essere espliciti o impliciti. Essi influenzano la selezione tra i possibili mezzi, modi e fini dell'azione; è appunto in base ad essi che l'individuo orienta le proprie scelte e determina il proprio comportamento. In un certo senso, essi rinviano sempre ad una concezione generale della cultura che conserva, protegge e trasmette questi valori e li propone alla comunità come i migliori modi di comportarsi o di agire in seno alla comunità stessa. L'individuo si riferisce ad essi nella ortoprassi come a modelli normativi di comportamento e motivazione all'impegno. Proposti dalla cultura di gruppo, interiorizzati dall'individuo, essi si costituiscono come motivazioni all'azione. Nella maggior parte dei casi sono radicati così profondamente nell'individuo e nel gruppo da non potere essere verbalizzati esplicitamente, ma solo simbolicamente, questo soprattutto per i valori religiosi. Le norme di condotta regolano le modalità concrete di espressione del comportamento sociale ispirato a un determinato valore e si manifestano precipuamente in forma di prescrizione o di proibizione di un certo modo di sentire e, di conseguenza, di agire.

VALORE, ISTITUZIONE E PERSONALITÀ DI BASE

In Antropologia Culturale tutto ciò che contribuisce all'unità armonica, alla integrazione organica di una cultura, viene considerato un valore. Esso è un bene che deve essere apprezzato, acquisito, conservato e trasmesso all'interno della comunità umana. Tutto ciò che va, direttamente o indirettamente, contro un determinato valore, o un insieme di valori, è moti-

vo di disintegrazione e principio di disordine: cioè un male culturale da evitarsi o da estirparsi anche con la violenza. All'interno di una data cultura diversi sistemi di valori si raggruppano in “etnemi” culturali. Tra di essi l'*etnema culturale religioso* unisce organicamente gli aspetti teorici di pensiero che derivano dalla attività mentale-spirituale dell'uomo, dal suo sforzo di interpretazione delle cose e degli esseri che popolano la realtà misteriosa del cosmo entro il quale si svolge la sua vita. L'*etnema culturale sociale* concretizza questa *Weltanschauung* e sistematizza le conoscenze acquisite per trarne conseguenze precise di comportamento. Così alla base della strutturazione sociale c'è sempre una visione di valori che sono stati tradotti in sistemi normativi delle relazioni umane: le istituzioni sociali. L'istituzione sociale delle *classi di età*, tipica dei Masai, per esempio, esprime e protegge il duplice valore della democrazia e del rispetto nei confronti della saggezza tipica degli anziani.

L'apprezzamento dei valori conservati dalla Cultura viene trasmesso come eredità preziosa nella tradizione, che è la forza centripeta della Cultura stessa. Tutto questo non esclude una certa libertà che permette di variare nella continuità con il passato e a seconda del mutare delle conoscenze e delle interpretazioni culturali del presente. Non tutti i valori sono apprezzati in misura uguale; viene stabilita così di fatto una *tacita scala di valori* la cui precisa definizione sfugge normalmente all'osservazione esterna, ma che si esprime nel sentire comune di quanti si considerano partecipi di una stessa cultura. Questo formerebbe la cosiddetta *personalità di base* o l'*etnostile* di comportamento che permette agli individui di aggregarsi e di riconoscersi tra di loro e a loro volta di distinguersi da altri gruppi. Da questa personalità di base nascerebbero e si differenzerebbero le caratteristiche personali dell'individuo che sono uniche e irripetibili. La libertà del singolo viene così limitata e plasmata dalla forza coercitiva di quello che viene considerato un bene dalla collettività e che trasforma un Valore in Norma. Questa attribuzione ha una duplice valenza: a) negativa perché limiterebbe la libertà b) positiva perché guiderebbe l'individuo a conformarsi ai tipi di comportamento stabiliti dalla cultura.

La norma interiorizzata acquista una dimensione morale in quanto si offre come parametro di confronto per conoscere ciò che è legittimo e quindi un *bene* e ciò che è illegittimo, cioè un *male*, all'interno e secondo i valori di una determinata cultura.

Questa tendenza centripeta della Cultura e dei suoi Valori è nell'insieme un fattore positivo ma può facilmente tralignare in *etnocentrismo*, dove la propria cultura di origine diviene il termine di confronto acriticamente insidiabile che porta al disprezzo di una cultura diversa e che può facilmente degenerare in razzismo, questo perché le culture non esistono in astratto ma in concreto, sono degli individui. I contatti e gli scambi culturali sono un elemento positivo in quanto favoriscono il rinnovamento delle culture particolari, mentre l'autarchia culturale rappresenta sempre un impoverimento e una stasi nel processo di sviluppo: le culture sono realtà vive.

PROCESSI DI COMUNICAZIONE DI VALORI

Sono vari e diversi, ma per questioni di metodo e di spazio ci si vuole limitare in questo contesto all'analisi di due processi di comunicazione di valori abbastanza noti: l'Inculturazione e l'Acculturazione.

A) Inculturazione:

Viene tradizionalmente intesa come una forza inerente alla Cultura stessa tendente ad introdurre l'individuo nella cultura di gruppo. Si potrebbe affermare che il processo di Inculturazione parte dall'iniziativa di chi è già pienamente membro di una cultura: adulti o esperti qualificati, e descrive l'individuo in una posizione prevalentemente passiva, di recezione.

L'educazione dell'individuo investe tutta la cultura nei suoi vari aspetti di ideo-etnemi e di socio-etnemi. Con l'inculturazione viene informata e formata la visione mentale dell'individuo e si tende ad orientare il suo comportamento in maniera specifica. A seconda dei casi essa può essere formale o informale:

... **Informale:** il processo inculturativo si avvera continuamente, lungo tutto l'arco della vita. Viene evidenziato così un dato abbastanza ovvio: non c'è un momento in cui si cessa di apprendere un qualche valore, di crescere. Questo fenomeno è però più evidente nei primi anni dell'infanzia, quando il bambino nel processo di formazione del proprio "ego" e di "socializzazione" apprende naturalmente chi è, che cosa vale, cosa deve fare per essere considerato un uomo, e quali sono le aspettative della società nei suoi confronti. Gli adulti e le loro attività diventano i modelli da imitarsi anche nei giochi infantili. C'è un certo processo di continuità, tra i popoli "primitivi" tra giochi infantili e vita adulta, questo è meno evidente in Occidente dove viene marcato lo stacco tra le diverse età: l'adulto deve disimparare ciò che ha fatto nell'infanzia! Questo processo di inculturazione informale è presente anche nell'età adulta, sarebbe interessante a questo proposito studiare il fenomeno della moda e della massificazione delle coscienze.

... **Formale:** l'iniziativa parte da un gruppo di "adulti" ed è diretta ad un gruppo di individui non ancora pienamente integrati. Avviene in un momento abbastanza determinato della vita, ha in prevalenza un carattere collettivo, Prevale in essa l'aspetto normativo e obbligatorio. L'*iniziazione* è un esempio eclatante. Essa può avere diverse connotazioni: iniziazione tribale, puberale, sciamanica, misterica, accademica, sportiva, militare ecc. Gli effetti sono: interiori e psicologici, ed esteriori di tipo sociale-strutturale; il mutamento interiore viene espresso in un cambiamento di stato sociale.

B) Acculturazione:

Essa si riferisce al contatto e alle relazioni reciproche esistenti tra culture diverse e gli effetti che derivano dal loro contatto. Le inter-relazioni possono assumere connotazioni di: rigetto, accettazione passiva, autarchia, segregazione, sincretismo, fusione e di osmosi organica. In quest'ultimo caso viene eviden-

ziata una crescita reciproca delle culture che avviene in libertà senza la perdita dei tratti culturali d'origine. È un processo sempre in atto perché ogni cultura, essendo un fatto umano, si muove ed entra in contatto con altre forme di cultura nelle maniere più impensate. Questo processo non può essere arrestato, le culture sono infatti una realtà dinamica e non possono essere mantenute "in vitro", avremmo il fenomeno delle "riserve" che degenerano facilmente divenendo Zoo umani. Nell'acculturazione è evidente il fattore libertà umana che si esprime in un processo selettivo, mediante il quale si accetta ciò che si ritiene utile e in continuità con l'etnostile tradizionale e si rifiuta ciò che vi si oppone.

L'ATTIVITA' MISSIONARIA DELLA CHIESA COME ATTIVITA' ACCULTURANTE

La Chiesa a contatto con altre culture si è espressa e ha reagito in maniera diversa a seconda della sua crescita interiore. Alcune volte si è mostrata infantilmente intransigente e ripiegata su se stessa, altre volte, il più dei casi, aperta e matura. In questi ultimi anni, confrontandosi con la così detta "Cultura Africana" Essa ha scoperto la propria originalità e ricchezza e allo stesso tempo ha riconosciuto e accolto con gioia i Valori di quel Continente che vengono descritti nei vari documenti Pontifici di Paolo VI e di Giovanni-Paolo II. In essi si parla di "visione spirituale della vita come fondamento costante e generale della tradizione africana", di "rispetto per la dignità umana", di "senso della famiglia" e di "partecipazione alla vita comunitaria come un preciso dovere e diritto di tutti". Le iniziazioni sono guardate con un atteggiamento positivo "il loro scopo è quello di formare il carattere dei giovani candidati e di istruirli sulle tradizioni e sulle norme consuetudinarie della società" Paolo VI, *Africae Terrarum*, A.A.S. 1967, pp. 1073-1097. Giovanni-Paolo II afferma con lucidità che "*l'Africa non ha soltanto bisogno di ricevere, ma soprattutto di dare: il suo cuore, la sua saggezza, la sua cultura, il suo senso dell'uomo, il suo senso di Dio, che in molte culture non è così vivo*". *Insegnamenti di Giovanni-Paolo II*, III, 1, 1980, L. Ed. Vat., Roma, pp. 1071-74.

Al presidente del Ghana indirizza queste parole: "l'Africa ha una concezione del mondo in cui il sacro occupa il posto centrale"; ci sono "accoglienze e ospitalità aperte e gioiose", "riverenza per il dialogo quale mezzo per comporre contrasti e per condividere i punti di vista" "spontaneità e gioia di vivere espresse nel linguaggio poetico, nel canto e nella danza" e infine un marcato "gusto della festa e del simbolo" *Ibidem*, pp. 1238-42. Al termine del suo primo viaggio il Papa lascia un messaggio di incoraggiamento a queste nazioni, una sorta di testamento: "*Perciò dico al Ghana e a tutta l'Africa: preserva la tua cultura, arricchiscila attraverso lo scambio con altre culture, ma non lasciare che la tua cultura muoia. Conservala viva e offrila come tuo contributo alla comunità mondiale*" *Ibidem* 1241.

I NOSTRI AUDIO-VISIVI

LA MANIOCA CIBO DEI TROPICI

Storia, geografia e leggende del "tubero più utile del mondo"

Testo di Francesco Cassone, collaborazione di Silvano Garello. Diapositive di P. Demattia, D. Meneguzzi, I. Trapletti. Oltremare Film, Via S. Martino 6 Bis, 43100 Parma.

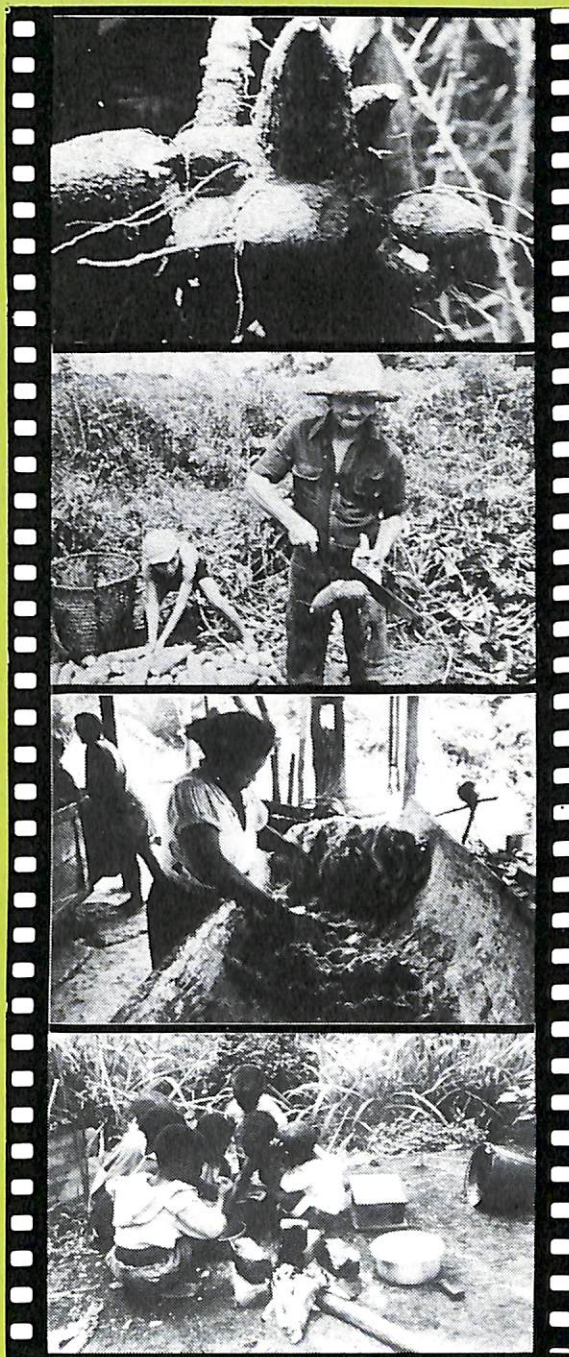
48 fotogrammi con cassetta di sonorizzazione sincronizzata e libro guida con commento e testi di approfondimento. L. 20.000

Nel Nord del Brasile, in una vasta regione ricca di foreste e di fiumi, collegati al Rio delle Amazzoni, vivono gli Indios. È gente pacifica, dedita alla caccia, alla pesca e alla raccolta. Un esempio della loro capacità di lotta per la sopravvivenza è la scoperta della manioca che ha beneficiato anche il continente africano ed asiatico.

La Manioca cibo dei tropici — è un montaggio audiovisivo della serie prodotti tipici dei paesi del Terzo Mondo, attraverso cui il CEM vuole allargare le conoscenze storico-geografiche degli alunni della scuola dell'obbligo. Nel caso specifico si tratta appunto di un prodotto scoperto dagli Indios tanti anni fa e che in seguito venne trasportato dai portoghesi in Africa e in Asia, dove attualmente è diventato un alimento base di tanta popolazione. In America Latina si segue un processo di coltivazione e di utilizzo diverso dall'Africa, (la torrefazione invece della semplice bollitura). Tutto questo processo viene descritto in immagini e approfondito nelle schede oltre che nel commento alle diapositive.

C'è anche un accenno ad un altro prodotto tipico della regione amazzonica "l'Açaí" — bacca di una palma da cui i "caboclos" contadini della zona estraggono una specie di vino che viene bevuto insieme alla manioca o allo zucchero. Seguendo tutto il lavoro necessario per poter utilizzare come cibo questi prodotti, sia in Amazzonia che in Africa, ci si rende conto della semplicità e di altri valori, come la laboriosità e la inventiva di altri popoli per procurarsi il cibo quotidiano... in mezzo a innumerevoli difficoltà e... anche a tremende ingiustizie.

Il libretto guida di 89 pagine, oltre al commento alle diapositive, presenta testi di approfondimento che si articolano nei seguenti capitoli: la pianta; l'alimentazione e la civiltà; il mondo mitologico degli agricoltori dei Tropici; economia ed ambiente nel mondo tropicale; a contatto con alcuni popoli che si nutrono di manioca; piste di ricerca e di lavoro.



RECENSIONE

Jean Toulat, **COMBATTENTI DELLA NON VIOLENZA**, EMI, Bologna 1984, L. 10.000.

Chi sono questi "combattenti della non violenza" di cui parla Jean Toulat con tanta passione e in modo così avvincente?

I compagni dell'Arca, anzitutto, questo Movimento gandhiano fondato da Lanza del Vasto all'interno del quale, come in un laboratorio, sboccia una nuova socie-

tà. I contadini del Larzac (Sud della Francia), questo pugno di uomini e di donne che hanno tenuto testa allo Stato e all'Esercito della Francia per salvaguardare una certa idea dell'uomo e della pace. Il generale De Bollardi, infine che dopo aver vissuto in prima persona, per trent'anni nel vicolo cieco della guerra, ha scoperto che esistono altre armi, aldilà delle armi, capaci di difendere l'uomo e i suoi diritti.

Celebrazione XXXVI anniversario "Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo" - XVIII "Giornata Internazionale dell'Alfabetizzazione" e "Giornata delle Nazioni Unite"

Al fine di consentire una costruttiva riflessione sugli avvenimenti oggetto della presente circolare, si segnala l'opportunità che le richiamate ricorrenze, come per i decorsi anni, vengano celebrate con un'unica manifestazione da effettuare il 10 dicembre p.v., data coincidente con il XXXV anniversario dell'approvazione della Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo da parte dell'Assemblea Generale delle Nazioni Unite.

Tale Giornata deve costituire, come in passato già opportunamente precisato, la conclusione di una precedente attività di studio sulle tematiche che connesse ai suddetti avvenimenti, da inquadrare, traendo anche spunto dalle materie oggetto di insegnamento, in un contesto didattico differenziato per la scuola dell'obbligo e per quella secondaria.

In tale prospettiva è bene che i docenti — incentivando riflessioni, studi e ricerche — pongano particolare cura nel richiamare, con rinnovato impegno, l'attenzione dei giovani sulla attualità degli obiettivi che l'ONU persegue, sul significato che assume, nella presente realtà, la Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo e sull'ineludibile esigenza di avviare a definitiva soluzione il problema dell'analfabetismo.

dalla Circolare del Ministero
della Pubblica Istruzione

CEM-MONDIALITA'
è un servizio di Educazione allo Sviluppo
del Centro Educazione Mondialità
pubblicato in collaborazione
con **CARITAS ITALIANA**

Sede del CEM: PARMA, Viale S. Martino, 6 bis - Tel. 0521/54357