

SOMMARIO

CEM Mondialità
Settembre 1985
ANNO XV - N. 7

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

Direttore: Orlando Ghirardi
Con-Direttore: Mario Audisio
Vice-Direttore: Antonio Nanni.
Comitato di Redazione: Mario Audisio, Sandro Calvani, Roberta Gissotti, Antonio Nanni, Giuseppe Pasini.
Direttore Responsabile: Romeo Fabbri.

Collaboratori: Paola Berrettini, Daniela Berti, Mario Bolognese, Germana Bragazzi, Riccardo Buttafava, Paolo Calidoni, Francesco Cassone, Lisa Davanzo, Daniela Della Scala, Claudio Economi, Attilio Lunardi, Maria Negro, Daniele Novara, Rita Parenti, Rita Panunzi, Laura Maria Presta, Iliana Raimondo, Enea e Luisella Riboldi, Lino Ronda, Angelo Salvi, Stefano Simonetti, Olga Stefani, 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.



Pace, valore senza confini (Editoriale) pag. 3

PROFILI DI RICERCA

Antonio Nanni
Quando la guerra inizia dal linguaggio pag. 4

Fabrizio Mastrofini
Smilitarizzare il linguaggio pag. 7

Laura Maria Presta
Parlare la pace pag. 9

MEDIAZIONE PEDAGOGICO-DIDATTICA

Claudio Economi
Linguaggio di pace nelle discipline scolastiche pag. 11

Germana Bragazzi
Lettura strutturata dei salmi pag. 19

Stefano Simonetti
La pax di Francesco: gli albori di un nuovo umanesimo pag. 21

Paola Berrettini
Elogio della guerra pag. 23

Rita Panunzi
Sono sempre buoni i nostri eroi? pag. 24

Attilio Lunardi
Utopia di pace nel linguaggio dell'arte pag. 25

Daniele Novara e Lino Ronda
La pace si impara pag. 27

ORIZZONTI DI ATTUALITÀ

Mario Audisio
Da un paesino di montagna pag. 29

Michele Serra
Tempo scolastico e nuove tecniche didattiche pag. 31

Lino Ronda
Per conoscere meglio... l'Afghanistan pag. 33

INSERTO II: Unità didattica di Educazione allo Sviluppo e Comprensione tra i Popoli (I Parte)

RUBRICA FOTOGRAFICA: G. Caligaris, M. Audisio

IN COPERTINA: Disegno a matita di Vittorio Ugo Canetti

P ACE, VALORE SENZA CONFINI

È il tema da poco annunciato da Giovanni Paolo II per la Giornata Mondiale della Pace 1986. Porta anche un sottotitolo: Nord-Sud; Est-Ovest: una sola pace.

Queste profonde affermazioni mettono bene in evidenza il legame indissolubile tra la Pace e la Mondialità.

Non è la "nostra" pace che si vuole privilegiare ed imporre agli altri, ma la pace frutto di conquista concorde e pluridimensionale di tutti i popoli della terra.

Non è una pace nell'uniformità, ma una pace nell'unità della diversità.

Non è, in una parola, la "pax romana" di ieri o la "pax americana" o la "pax sovietica" di oggi, ma la pace di tutti i popoli.

Una pace che non parla una sola lingua, ma molte lingue.

Ricordiamo il fatto biblico di Babele dove si pose fine alla situazione di popoli che dovevano parlare la stessa lingua e dove invece si diede avvio alla molteplicità delle lingue come fattore arricchente per l'umanità.

Da allora i popoli sono chiamati alla pace non parlando la stessa lingua, ma nella diversità delle lingue.

È significativo che molti popoli che si sono in questo secolo riappropriati della propria identità etnica e culturale scuotendo il giogo colonialista, abbiano mosso i primi passi con la rivendicazione della propria lingua materna.

È importante che nel nostro impegno educativo di pace ci si muova sulle coordinate della identità e della differenza in creativo dialogo reciproco. Sarà senz'altro un processo più lento e faticoso. Ma ogni passo compiuto sarà veramente un avvicinarsi alla pace libera da eufemismi e da giochi politici.

Orlando Ghirardi

PROFILI DI RICERCA

QUANDO LA GUERRA INIZIA DAL LINGUAGGIO

ANTONIO NANNI

"Io sogno che un giorno la guerra cesserà, che gli uomini trasformeranno le loro spade in vomeri di aratro e le lance in falci, che le nazioni non si scaglieranno più le une contro le altre, e non progetteranno mai più la guerra". Chi non riconosce queste parole di Martin Luther King? E a rileggerle, anche dopo averle sentite e risentite mille volte non ci sentiamo ogni volta di nuovo riscaldare il petto?

"Io sono per il disarmo totale e controllato. Non m'interessa che mi definiscano un illuso: m'interessa la salvezza del genere umano". È una delle espressioni più lucide e grintose che Sandro Pertini ha ripetuto instancabilmente, in ogni circostanza, fino a farne un leit-motiv del suo mandato presidenziale.

1. Smilitarizzare l'uomo

"Puoi strappare tutti i fiori, ma non puoi impedire che la primavera torni"; così scrive Leopold Senghor, poeta e leader politico africano.

Potremmo continuare a lungo a raccogliere inviti alla speranza e appelli ad agire. La pace si presenta ai nostri giorni come il nuovo imperativo etico cui l'uomo deve obbedienza. I compagni di viaggio per chi è impegnato a camminare sui sentieri della pace non mancano davvero: da Francesco d'Assisi al Mahatma Gandhi, da Martin Luther King a Dietrich Bonhoeffer, da Raoul Folleau ad Albert Luthuli, a Vinoba Bhave, a Lanza Del Vasto, a Helder Camara, Aldo Capitini, Giorgio La Pira, Marianela, Oscar Arnulfo Romero...

Nella situazione di pre-guerra in cui viviamo sarà importante e indispensabile andare a sradicare le radici della guerra. Perché è il cuore dell'uo-

mo, tutto l'uomo, a iniziare dal linguaggio, che deve essere "smilitarizzato". In ciascuno di noi si annida l'odio per il nemico. Ma il nemico è un'ideologia da disinnescare. La ripartizione del mondo in amici e nemici è contraria ad un'autentica cultura della pace.

L'impegno per la pace, ormai, non può essere più considerato soltanto come una reazione necessaria contro la violenza e l'eventualità di una guerra. Diventa ogni giorno più evidente che la pace è un'esigenza antropologica, un imperativo etico. La domanda di pace che vediamo crescere tra la gente va interpretata come un nuovo segno dei tempi. La pace è anche un "dono" e come tale va portata a tutti gli uomini e non soltanto a quelli di buona volontà. Escludere qualcuno dal dono della pace significa, infatti, dichiarargli silenziosamente guerra.

2. L'origine della guerra è il linguaggio?

Da sempre si scontrano due opposte visioni sulla natura dell'uomo. L'uomo è naturalmente buono, afferma la prima, cattivi si diventa. L'uomo è naturalmente cattivo, replica la seconda, ma si può diventare buoni. Insomma, l'uomo è un falco o una colomba? Chi ha ragione, coloro che recitano la litania cara ai discepoli di Plauto e di Hobbes, secondo cui "Homo homini lupus", oppure, più ottimisticamente, i declinanti seguaci di Rousseau, fedeli al principio dell' "Homo homini agnus"? Come si comporterebbe un uomo nei confronti di un altro uomo se fosse possibile una spontaneità tutta naturale: come un lupo o come un agnello?

Franco Fortini, compianto psicanalista che ha a lungo indagato sul problema della guerra e della violenza, ci mette bene in guardia dalle tentazioni apocalittiche. È proprio vero — egli si chiede — che l'uomo è l'animale peggiore di tutti gli animali esistenti sulla terra? Certamente, come è stato da molti osservato, la guerra appare come l'in-

venzione più tipica di questo strano essere che si chiama uomo: *"sembra quasi una contraddizione in senso alla natura l'esistenza di un essere che può volgersi contro se stesso e che assale, distrugge e annienta, con premeditazione e con metodo, i propri simili"* (H.G. Gadamer). Ma questo non è sufficiente a farci credere che l'uomo sia il peggior degli animali. Qualcuno, come il biologo Henri Laborit, avanza il sospetto che la violenza dell'uomo risieda proprio nell'elemento che contraddistingue l'uomo rispetto agli altri animali, vale a dire nel linguaggio simbolico. È un'ipotesi interessante, ma andrebbe verificata. Franco Fornari ci va cauto. Fino a ieri, egli osserva, si pensava che i nostri mali dipendessero dal fatto che Adamo ed Eva avevano messo in atto un banale furto di frutta nel giardino del Signore: un gioco da ragazzi. Oggi invece molti scienziati e filosofi pretendono di poter dimostrare "scientificamente" l'origine delle nostre colpe. Ma ciò che questi nuovi quaresimalisti freddi e oggettivi ritengono scientificamente provato potrebbe essere nulla di più che la proiezione dello stato depressivo che ci vede coinvolti un po' tutti nel momento storico che stiamo vivendo. Com'è noto, la depressione fa sorgere sentimenti di colpa, come la nube manda la pioggia. Ebbene la depressione suscita il sentimento di colpa e questo il bisogno psicologico di sentirsi cattivi.

In fondo, ci si continua a chiedere, perché solo l'uomo tra tutte le specie animali fa guerra ad altri individui appartenenti alla sua stessa specie? Una risposta che ha fatto molto discutere è quella data da Irenäus Eibl-Eibesfeldt, allievo di Konrad Lorenz, nello studio intitolato *"Etologia della guerra"* (Boringhieri, Torino, 1983).

3. Il mio nemico non è un uomo... dunque posso ucciderlo!

Fino ad oggi la definizione più famosa e più ripetuta della guerra era forse quella coniata da Von Clausewitz, il padre della polemologia moderna: *"la guerra non è che la continuazione della politica con altri mezzi"*. Ora questo approccio alla guerra appare del tutto riduttivo. L'etologo tedesco Eibl-Eibesfeldt cerca di scoprire il luogo segreto dell'origine della guerra. Perché solo l'uomo uccide un suo "conspicifico"? Come mai accade all'uomo di riuscire a rimuovere il comandamento biologico "non uccidere il tuo simile"? E perché, di fatto, il comandamento culturale "uccidi il tuo nemico" finisce per prevalere su questo biologico? In altre parole, perché e come l'uomo giunge a considerare un suo simile non solo alla stregua di un nemico, ma di un nemico dis-simile da lui e dunque da poter uccidere?

Ebbene, spiega Eibl-Eibesfeldt, per capire questo occorre rendersi conto che, attraverso il fenomeno della "pseudo-specificazione" (così lo

chiamò Erikson nel 1966), è possibile trasformare il proprio simile in un estraneo e in un nemico, il conspecifico in un essere disumanizzato e di natura inferiore. L'uomo per poter dichiarare guerra all'altro uomo deve prima privarlo dei suoi connotati di similitudine umana e specifica; deve rapportarsi ai suoi simili come ad individui appartenenti ad una specie diversa, non umana, e soltanto allora, quando quell'individuo è stato spogliato della sua dignità umana, sente di avere la licenza di uccidere. Se questo meccanismo di deumanizzazione (cioè di pseudo-specificazione) non si verificasse l'uomo non ucciderebbe mai un altro uomo, proprio come avviene tra gli animali della stessa specie. Ma l'uomo, come abbiamo appena detto, possiede, a differenza degli animali, il potere culturale di rendere il suo simile dis-simile, negandogli in tal modo il riconoscimento della comune appartenenza alla stessa specie. Ciò è dimostrato da una serie di comportamenti concreti e si rende visibile soprattutto nel linguaggio: "ti uccido come un cane" (cioè, non sto uccidendo te in quanto mio conspecifico — questo sarebbe impedito dal comandamento biologico innato — ma in quanto sei un essere inferiore, appunto un cane); per i nazisti ogni ebreo doveva essere ammazzato "come un maiale"; per gli antinazisti, a sua volta, i nazisti andavano soppressi "come belve"; per gli occidentali i giapponesi dovevano essere eliminati "come scimmie gialle", ecc. In ultima analisi, come riassume Roberto Guiducci, la licenza umana di uccidere deriva dal vedere il diverso, che è tale per cultura e non per natura, come un non-uomo. Nella misura in cui un gruppo umano considera tutti gli altri gruppi differenti come non-umani, si viene a creare quello che Franco Fornari ha chiamato "delirio di onnipotenza", e cioè la pretesa di voler essere uomini "in esclusiva". E dunque una pronta giustificazione culturale della guerra. La quale è possibile appunto perché l'uomo, per una serie di ragioni (indagate da Eibl-Eibesfeldt, Lorenz, Fromm, Fornari, René Girard e tanti altri) trasforma una differenza di cultura in una differenza di specie. Grazie, appunto, al linguaggio simbolico.

4. Alcuni temi di ricerca e di studio sulla pace

- Il concetto ebraico di "shalom".
- Il concetto greco di "Eirène".
- La "pax romana": tranquillità nell'ordine; tempio di Giano chiuso, l'ara pacis eretta. Principio regolatore: "si vis pacem para bellum". I popoli sono pacificati ma a condizione che restino sottomessi all'autorità imperiale.
- La "pax christiana": ubi charitas ibi pax (S. Paolo); c'è pace solo dove regna la giustizia e l'amore.
- Pax est absentia belli (Agostino): distinzione tra guerra giusta e guerra ingiusta. Una distin-

zione da ripensare radicalmente alla luce dell'attuale possibilità della cosiddetta "guerra totale".

— Il principio dell'*ahimsa* presso il Buddismo e l'Induismo.

— Il principio antropologico hobbesiano dell'*homo homini lupus*.

— Il principio del *satyagraha* di Gandhi.

— La pace come categoria di sviluppo, tema trascendentale, valore globale, bene universale, forza capace di trasformare il mondo.

— Dottrina delle sicurezza nazionale.

— Le armi nucleari, chimiche, batteriologiche e convenzionali.

— Il principio della legittima difesa.

— La pena di morte.

— L'obiezione nucleare.

— La violenza "strutturale".

— Il principio della deterrenza.

— Le tecniche della lotta non-violenta.

— i trattati di pace.

— Il disarmo unilaterale.

— La produzione e il commercio delle armi.

— L'ideologia del nemico.

— L'etologia della guerra.

— La scienza e la ricerca bellica.

—



Pace e mondialità

Il nostro dramma è che gli sviluppi scientifici e tecnologici corrono troppo rapidamente rispetto agli sviluppi degli atteggiamenti etico-politici degli uomini che non sono abbastanza maturi per gestirli saggiamente. Vorrei rendere concreta questa mia affermazione in un modo un po' schematico: nel basso medioevo e primo rinascimento, l'uomo in Italia — ma possiamo estendere la considerazione ad altri paesi — era prima di tutto cittadino della sua città. Aveva poi una vaga idea di nazione, in Italia molto vaga, e si sentiva anche appartenente alla tradizione cristiano-occidentale e, in maniera ancora più vaga e non senza contraddizioni o pregiudizi, membro del genere umano. Oggi abbiamo assoluta esigenza di rovesciare la scala di priorità. Oggi per sopravvivere dovremmo avere una cultura tale da sentirci, *prima di tutto, membri dell'umanità, cittadini del mondo*, in secondo luogo cittadini, nel caso nostro, d'Europa, in terzo luogo cittadini del nostro paese e in quarto luogo della nostra città o comunità locale. Però, noi stiamo arrivando appena ora con molta fatica all'idea di Europa, ma nella situazione drammatica di conflittualità mondiale, dovremmo fare un salto ulteriore ed utilizzare la stessa idea di Europa in quei termini di universalità umana che dicevo. La scuola ha un ruolo importante in questa direzione, ma bisogna rinnovare la metodologia e molti contenuti. Dobbiamo renderci conto che l'umanità corre terribili rischi, anzi non solo l'umanità, ma forse la vita stessa sulla terra. Affermare il diritto all'avvenire significa sviluppare una più ampia consapevolezza di tutti i problemi cruciali, inclusi quelli della decisione politica, che sono i più importanti. Per esempio, è giusto che della pace e della guerra si decida quasi in segreto? Si può andare verso altri sistemi? Penso di sì, anche se la cosa non è facile. Di questi problemi bisogna prendere coscienza. Nella misura in cui avanzasse il rinnovamento della cultura nella scuola fuori dalla scuola, questo processo eserciterebbe una sua forza persuasiva sulla classe politica, ed essa potrebbe assommarsi al diverso, ma non trascurabile impatto dei movimenti di massa che si moltiplicano non solo qui, ma in tutte le zone del pianeta».

Aldo Visalberghi, pedagogo

SMILITARIZZARE IL LINGUAGGIO

FABRIZIO MASTROFINI

Una delle frontiere dell'educazione alla pace è rappresentata dalla necessità di smilitarizzare il linguaggio. La mentalità occidentale si è costruita come mentalità violenta, di dominio e sopraffazione tecnologica e culturale. Il linguaggio costituisce uno dei maggiori risvolti di questo discorso, sicché educare alla pace vuol dire rendersi conto in che misura lo stesso linguaggio è debitore all'ottica bellicista.

Nella nostra tradizione "si lotta" per le proprie idee, si "combatte" l'errore, si "difende" la propria opinione, si "conquista" la libertà, si "imponi" l'ordine, si fa "trionfare" la giustizia eccetera. Anche la scienza ogni tanto ci presenta qualche "vittoria" nella "battaglia" contro qualche malattia. In campo artistico e culturale — dove ci sono "avanguardie", "retroguardie" — le idee avanzano o retrocedono, si impongono. Non è facile dunque in questo contesto verbale articolare delle proposte pacifiste che non si "scontrino" immediatamente con le abitudini linguistiche.

Lo stesso discorso vale per il campo simbolico: quando si propone un modello di eroe l'immaginazione va a quei guerrieri impavidi tramandati dalla tradizione. E tramandati anche dalla tradizione cristiana: sono infatti moltissime le raffigurazioni iconografiche di santi raffigurati come guerrieri in lotta contro qualcosa o qualcuno. Il tributo alla mentalità bellicista è pagato dallo stesso Dio della tradizione cristiana (il "Dio degli eserciti"), dalla Madonna ("Vergine Capitana"), dagli ordini religiosi (la "Compagnia di Gesù").

Ma anche il linguaggio laico è permeato dalla stessa cultura bellicista. Così attraverso grandi opere di volgarizzazione ideologica sono passati e passano continuamente concetti come la lotta per la vita e la sopravvivenza delle specie più adatte (in biologia), la lotta di classe (in socioeconomia).

L'ambito linguistico pare quello cui maggiormente si potrebbe adattare il famoso e antichissimo detto di Eraclito "la guerra è l'origine di tutte le cose".

In questo panorama culturale fatto di aggressività, anche i pacifisti devono prendere atto che non basta dichiararsi tali per emergere al di fuori di una cultura fortemente impregnata di intolleranza. Non a caso il concetto di nonviolenza è orientale, si richiama ad una tradizione culturale molto

diversa dalla nostra, in cui è più vivo il concetto di "non fare", un concetto che non ha avuto molto credito in Occidente, eccezion fatta per le teorizzazioni stoiche ed epicuree che però non hanno avuto molto seguito.

Tuttavia la nostra cultura è portatrice di molti valori positivi che oggi, nel gioco politico-strategico che divide il mondo in due blocchi — rischiano di passare sotto silenzio. Così nell'effettivo esercizio degli spazi di libertà, di critica e di dialettica che offre la società civile si può sostanzialmente realizzare un'opzione antimilitarista. La complessità dei problemi politici (e militari) non deve portare alla confusione della libertà con il diritto del più forte, confondendo la sottomissione con il mantenimento dei requisiti minimi per la convivenza civile. Ciò significa ripensare ma non "distruggere" (o pretendere di distruggere) la tradizione culturale dell'Occidente (della quale, come abbiamo accennato, l'ambito linguistico è indissociabile). Inoltre, riprendendo la stessa espressione di Eraclito è importante chiarire che la traduzione del termine greco "pòlemos" con "guerra" è inesatta. Il sostantivo greco significa infatti più esattamente "conflitto" e ci invita a riflettere sull'importanza del passaggio dalla logica di sterminio alla logica conflittuale. Del resto è proprio la potenza terrificante delle armi a disposizione dell'umanità che rende impossibile la guerra e sancisce invece il trionfo del "conflitto", cioè del confronto tra idee e punti di vista, usando le "armi" della ragione. Il transito dalla guerra al conflitto è multidimensionale in quanto investe sia la metafisica, l'etica, la religione, sia, soprattutto, la politica.

In questo senso il principio della nonviolenza ritorna all'interno della capacità di comprensione della cultura occidentale in quanto tentativo di superare le forme di violenza (anche legale) basate sul principio primitivo del diritto del più forte. Introduce, la nonviolenza, il principio della composizione senza spargimento di sangue dei conflitti. Quello che è eludibile riguarda la loro risoluzione violenta come unica possibile via di uscita. Ciò comporta abbandonare l'abuso del "noi" quando assume la forma delle astrazioni collettiviste di efficacia militare: il popolo, la patria, la classe, la nazione ecc. In base a queste astrazioni il progresso di un popolo si conta dal numero dei caduti "per la causa" della giustizia oppure il bene comune è tale quando esige il sacrificio dei beni concreti e particolari o ancora quando la democrazia funziona soltanto attraverso le voci dei demagoghi di turno.

Questa frontiera è tutta da costruire, ma è ineludibile perché la pace non si costruisce smilitarizzando il globo, non accettando di installare qualche missile o rinunciando al "primo colpo". In realtà la frontiera della pace investe la globalità della cultura, rimettendo in discussione le tecniche politiche, sociali ed individuali finora elabora-

te per risolvere i conflitti. Il linguaggio, come abbiamo visto, ha la sua importanza. Ma esso ci restituisce ancora una volta uno dei problemi di fondo e delle sfide del futuro: la necessità di elaborare delle strategie a livello personale e sociale che permettano di risolvere il conflitto, il dissidio, senza demonizzare presunti avversari, senza trasferimenti di aggressività verso situazioni e gruppi sociali che sono all'esterno. Si tratta di consentire ad ognuno di vivere in democrazia, cioè essere consapevole della sfera dei diritti e dei doveri, armonizzando entrambi alle esigenze e ai bisogni vitali delle persone, educando alla positiva soluzione dei conflitti.

Tra i sentieri della pace il linguaggio può diventare, secondo queste coordinate, una delle "strade maestre". L'importanza della comunicazione — di tutte le forme di comunicazione — è bene illustrata dalla posizione di Leonard Eron, uno dei massimi studiosi mondiali in fatto di comunicazioni di massa. Secondo la sua opinione i mass-media, mostrando situazioni in cui avvengono soluzioni positive, possono avere un ruolo positivo nell'educare al superamento del conflitto e non alla sua esasperazione. Tuttavia, aggiunge Eron, se viene mostrato come vincente il ricorso alla violenza, alle ragioni della forza, il motivo è che queste ragioni sono le più facili da mettere in atto. Il comportamento aggressivo è il modo più facile per risolvere un dissidio, certamente più facile dello sforzo di comunicare per capire il punto di vista dell'interlocutore. Per questo però lo sforzo comunicativo assume una dimensione più vasta, di vera e propria operazione culturale, offrendo le occasioni per ridiscutere il ruolo e l'agire dell'uomo nel mondo.



Abbondanza e scarsità

Schede su consumi, agricoltura, fame nel mondo

Agevolare il lavoro degli insegnanti e suggerire loro temi carichi di molte potenzialità educative, ma poco conosciuti perché non sempre previsti da "materie" e "programmi" scolastici: questo l'obiettivo dell'ultima pubblicazione del Servizio Alimentazione della Regione Lombardia dal titolo "Abbondanza e scarsità".

Si tratta di 22 schede didattiche, in prevalenza interdisciplinari, che affrontano argomenti assai diversi tra loro ma uniti dal tentativo di sensibilizzare i giovani sull'importanza dell'agricoltura e dell'ecologia, sulla gravità degli squilibri, sull'opportunità di una modifica del comportamento consumistico e della corrente cultura alimentare.

Ogni scheda inizia con una domanda che può essere rivolta alla classe, la quale potrebbe essere in grado di dare una risposta immediata, trattandosi di interrogativi vitali, poco nozionistici. Dopo aver registrato i primi pareri degli allievi, l'insegnante può sottoporre loro il contenuto della scheda, tutto concentrato sull'obiettivo di fornire elementi conoscitivi per una risposta più matura e documentata. Ne dovrebbe seguire un dibattito — agevolato da un questionario in calce alla scheda — che può mettere in discussione atteggiamenti e comportamenti invalsi. Questo modulo didattico si sta rivelando il più efficace perché non si accetta più di concepire un processo veramente educativo senza un vitale coinvolgimento personale e il coinvolgimento è assai maggiore se c'è discussione e messa in crisi di comportamenti quotidiani come quello alimentare.

Pur essendo le schede uno strumento già in sé elastico e facilmente modificabile, la versione ora in distribuzione (gratuita) presso gli uffici alimentazione della Regione Lombardia è una stesura provvisoria: si procederà ad una versione più definitiva dopo alcune sperimentazioni nelle classi per la quale viene sollecitata la collaborazione degli insegnanti più sensibili a queste tematiche.

PARLARE LA PACE

LAURA M. PRESTA

Se il mito universalistico politico-culturale settecentesco non è sopravvissuto all'incalzare del Sentimento sulla Ragione, quello della creazione di un codice universale di comunicazione tra i popoli non è mai stato del tutto superato, neanche dall'individualismo romantico. La comunicazione linguistica come proiezione delle categorie logiche dell'uomo è filiatrice direttamente dalla Ragione, intesa come totalità dell'attrezzatura intellettuale-cognitiva dell'essere umano. Proprio la Ragione, ovvero l'insieme delle forme categoriali che Kant indica come lo specifico del soggetto trascendentale, è madre infatti di tutte le manifestazioni espressive dell'uomo, prima fra tutte il linguaggio. Sullo sfondo di questo quadro complessivo si staglia l'inquietante babele delle lingue reali, una frammentazione che gli uomini hanno tradizionalmente interpretato come separazione, esilio da una patria comune, frattura insanabile, perdita dello stato di grazia originario. La determinatezza dei singoli linguaggi è stata sempre vissuta come ostacolo ad una piena partecipazione all'assoluto che rende possibile il riconoscimento di sé nell'altro: in altri termini, come corruzione del "Logos" originario, unico ed eterno, secondo coordinate spazio-temporali mutevoli e capricciose. Ricostruire l'unità dalla dispersione è da un lato un'istanza profondamente autentica, dall'altro è sempre presente il rischio di contrapporre una uniformità-valore a qualsiasi forma di pluralismo-disvalore come se la costante rigida, astorica, fosse una verità da preferirsi comunque al dato storicamente e culturalmente variabile. Contro questa logica monistica la proposta di una Ragione "debole" si presenta come un concetto fluido, elastico, sistematico più che ontologico, ma non per questo meno fondante, in senso unicamente regolativo. Da questa Ragione i linguaggi non si originano per corruzione e disfacimento dello specifico trascendentale di essa (da cui l'equivoco dell'autostoricizzazione della teoria, della sua riduzione a semplice riflessione "in situazione") bensì per intima creatività di un principio che non riproduce mai le proprie determinazioni secondo schemi statici ed immutabili. Se è vero che la griglia categoriale posta a fondamento della comunicazione-simbolizzazione della realtà è la costante che ci consente di individuare nel linguaggio un modello di rapporto-con/trasposizione-della realtà co-

mune a tutti gli uomini in tutti i tempi, è altrettanto vero che la varietà delle espressioni linguistiche è la manifestazione dei diversi modi di accedere a quella realtà che gli uomini esprimono. Rapporto cognitivo con la realtà e rapporto creativo-rappresentativo della stessa sono infatti due momenti assolutamente inscindibili. "Parlare" la realtà ce la familiarizza e consegna, anche se non la riduce nella sua alterità da noi. La comprensione di questo aspetto suggerisce un ripensamento del linguaggio in termini heideggeriani, anche se

La pace nei libri di testo

Un gruppo di giovani studiosi dell'ufficio studi delle Acli ha portato a termine, col finanziamento del ministero della Pubblica Istruzione, un'importante ricerca sui "modelli di educazione alla pace nei libri di testo".

Sono stati scelti 89 testi tra i più diffusi e rappresentativi e sono stati sottoposti a un esame accurato sulla traccia di un questionario composto da tre blocchi principali di domande: presenza e trattazione del tema dei diritti civili e diritti politici; presenza e trattazione dei temi dei diritti-doveri, dell'organizzazione e finalità di una società democratica contemporanea; temi del conflitto, della regolamentazione del conflitto, dell'uso della violenza.

Dietro il questionario c'è un'accurata elaborazione concettuale, a cominciare dalla nozione di "pace": che, per i giovani cattolici, può definirsi "condizione di comunicazione tra gli uomini esente da violenza e volta alla soluzione transattiva dei conflitti di interesse".

Dal paziente incrocio delle molte analisi sembra risultare nei testi in uso nelle scuole patrie una buona trattazione del tema dei valori democratici e partecipativi. Ma non si va molto oltre questo. La storia continua a essere vista come successione di battaglie, trattati, gesta d'uomini eccezionali, lasciando in ombra i movimenti economici e sociali. Soprattutto non viene quasi mai tematizzata la coppia "violenza / non violenza". Scrivono i giovani aclisti:

"Sono rari gli autori che pongono in evidenza come alla condotta 'normale', violenta, oppressiva, sopraffattoria degli esseri umani si possa opporre, e di fatto si sia storicamente opposta, una contraria determinazione a risolvere i conflitti di interesse in senso non violento. Molto sporadici sono così gli accenni alle teorie della non-violenza, alle vicende dei loro propugnatori, ai casi di obiezione di coscienza, ai movimenti pacifisti ecc. Lacuna facile da colmare con qualche capitolo in più, se la mancanza non rivelasse la ben più grave assenza di un progetto complessivo di educazione alla pace".

non proprio secondo le intenzioni del filosofo: nominare una cosa la fa essere per noi, la pone in essere, la dis-vela, dove questa frammentazione del termine dis-velare rende tutta la pregnanza di un rapporto che al tempo stesso scopre e rispetta il mistero dell'oggetto (l'esperienza che Wittgenstein avrebbe definito come l'isola del dicibile nell'oceano dell'ineffabile).

Una comunicazione tra i popoli oggi potrebbe partire proprio da questo: nella molteplicità delle esistenze culturali, nel politeismo dei valori, nella ricchezza delle determinazioni linguistiche non ha più senso parlare di pace, ma solo parlare la pace. Parlare intorno alla pace come intorno ad un oggetto qualsiasi, significa ancora non lasciare che essa si manifesti a noi nella sua "verità", sopraffacendola con tutto il nostro bagaglio di precomprensioni, con tutto il peso della nostra specializzazione, cioè della matrice filosofica, ideologica, professionale da cui siamo armati e messi in grado di sostenere ogni forma di dialogo come se fosse sempre un contraddittorio. Se parlare, come afferma Heidegger, significa ascoltare l'essere che dialoga come noi, la nostra sola speranza è parlare l'essere, ed in esso parlare noi stessi (visto che non è mai posto al di fuori di noi), non parlare di lui. Solo questo può restituirci, come dice Masini, da un "nichilismo passivo" ad un umanismo dialogico, in cui l'uomo accetta di "decentrarsi" solo per ritrovarsi. Ogni sforzo di riempire l'infinita ricchezza dell'ineffabile con parole familiari solo a noi che riempiono il mistero dell'altro è un modo di operare non solo aggressivo, ma sordo nei confronti di ciò che all'altro intimamente si accomuna. Se ciò che diciamo, il determinato, il particolare, appartiene alla sfera della realtà differenziata, l'orizzonte posto in noi alle spalle di questa babele è comune a tutti, ed è taciuto. L'atomizzazione di ogni realtà cui assistiamo in questa epoca, ben lungi dall'essere convertibile in una ricchezza, sta assumendo l'aspetto pauroso di una perdita di coesione in cui il particolarismo, anziché indebolirsi perché non trova più riferimenti ad un centro ormai smarrito, si rafforza e si potenzia titanicamente. Il particolare infatti è relativizzabile solo se conserva il rapporto ad un universale, certamente non più dogmatico, di cui sia determinazione; diversamente si fa dispotico ed arrogante. Questo "centro" demetafisicizzato è l'uomo, il "soggetto trascendentale", un'idea di ragione senza la quale non è dato alcun depotenziamento del soggetto reale, storico, determinato. Quest'uomo non più padrone del mondo, ma neanche solo "pastore dell'essere", cosciente della propria debolezza, della strumentalità di ogni valore assoluto e di ogni verità trascendente, non è però un fantasma senza volontà che perde il controllo del proprio destino, vittima di una situazione che paralizza pensiero ed azione ancorandoli al passato, rassicurante e sempre in grado di colmare i vuoti del presente.

Il soggetto depotenziato ascolta il linguaggio ed in esso se stesso, non come un destino in senso heideggeriano, ma come un gioco nuovo, terribilmente serio, in cui deve ricominciare daccapo la partita senza dare più nulla per scontato. Reinventarsi nella comunicazione con gli altri è già parlare la pace, vivendo la situazione non nell'ottica di chi si pone come il primo dei due poli di un'alte-rità, di una differenza, bensì come una possibilità data a noi stessi ed agli altri di porci in essere, cioè di essere autentici in una relazione che valorizza la nostra originalità. La morte degli assoluti ha prodotto finora due forme di negazione di questa possibilità:

1) la situazione di chi, vivendo in assenza di riferimenti, è paralizzato dalla disperazione dell'orfano...;

2) quella di chi, in conseguenza dello smarrimento di ogni verità, ha potenziato se stesso come individuo (o la singola comunità di individui cui appartiene) in tutta la sua particolarità.

Non è a partire dalla dialettica della differenza-opposizione che la comunicazione vera si rende possibile, quando piuttosto da quella esperienza di SIN-PATIA che nella diversità dell'altro ci consente di rintracciare come non detto l'elemento sovraindividuale che è il nostro specifico, nulla di categorico poiché se la verità è nomade, la nostra compiutezza è un eterno camminare-verso (non un semplice errare), così come la vera pienezza per noi sta nel riconoscere i nostri compagni di viaggio.



MEDIAZIONE

PEDAGOGICO-DIDATTICA

E

LINGUAGGIO DI PACE NELLE DISCIPLINE SCOLASTICHE

CLAUDIO ECONOMI

Nell'attuale dibattito pedagogico si afferma ripetutamente che la scuola, soprattutto quella dell'obbligo, non può e non deve trasmettere "nozioni" prefabbricate così come, spesso in alternativa si è fatto, non può e non deve essere legata a delle occasionalità o episodicità nel processo di apprendimento-insegnamento. Il mondo della scuola, infatti, sollecitato da una domanda educativa sempre più esigente e dallo sviluppo delle cosiddette scienze dell'educazione, è approdato a due verificabili "punti di vista":

1) la scuola dell'obbligo ha il fondamentale compito di trasformare l'esperienza comune del soggetto educativo in esperienza culturale ed educativa;

2) ogni processo di apprendimento-insegnamento si rivela essere "scientifico" se è finalizzato alla "riscoperta" ed alla "ricostruzione" dei principi normativi, dei linguaggi specifici e degli itinerari logici di ogni disciplina.

Un breve commento alle due affermazioni.

Riguardo alla prima, si intende dire che l'alunno, a partire dal proprio contesto ambientale che gli si prospetta spesso come problematico, dovrebbe, secondo una logica operativa, "riscoprire" l'essenziale cammino della conoscenza umana, cioè il percorso che l'uomo ha compiuto e continua a perseguire sin da quando ha incominciato ad osservare la terra con stupore, ammirazione e curiosità; a problematizzare, ad indagare a selezionare dati; a ipotizzare soluzioni ed infine a verificarne i risultati per approdare così a delle teorie sempre suscettibili di variazioni.

La scuola, normalmente, non

mette l'alunno in condizione di "riscoprire" questo percorso a partire dai problemi che, nel suo ambiente, gli si pongono da pietra d'inciampo, in quanto si affida, tranne qualche occasionale esperienza concreta, prevalentemente ai libri di testo.

Questi ultimi, in altre parole, diventano spesso l'unica fonte di ricerca in cui l'alunno riscopre gli "oggetti", i "metodi" ed i "linguaggi" della conoscenza umana per poi "ricostruirli" cioè organizzarli, in modo certamente poco significativo, per la propria maturazione personale.

Ne consegue che la cultura diventa un fatto puramente scolastico in cui le discipline, quasi sempre slegate tra loro, si manifestano come contenuti di nozioni, terribilmente noiosi e duri da digerire.

Quanto alla gravidanza educativa, una cultura, sganciata dalla problematicità, sempre contingente, del reale, non apre ad impegni di collaborazione, di dialogo e di sforzo pacifico per eliminare progressivamente quegli ostacoli che impediscono di trovare, come auspicavano il Dewey ed il Bruner, il posto dell' "uomo nel mondo". Se invece l'alunno viene messo in condizione di compiere delle semplici ricerche nel proprio ambiente — che a poco a poco

si allarga sempre più — utilizzando, solo in un secondo momento, i sussidi didattici ed i libri di testo, intesi quali strumenti integrativi di informazione, può pervenire — dato che riflessione ed operatività procedono di pari passo — alla riscoperta e ricostruzione delle discipline di studio avvertite non come "bagagli" di nozioni ma, invece, come strumenti di lavoro. Le discipline di studio, infatti, sono state semplicemente un'invenzione dell'uomo rispondente ai diversi "punti di vista", attraverso i quali, egli ha inteso contemporaneamente riflettere ed agire sulla realtà per umanizzarla sempre di più. Se, nella scuola, si diffondesse maggiormente l'esigenza di un curriculum orientato alla riflessione sull'esperienza reale, ne scaturirebbe una concezione della cultura, pregnante di "significanza vitale" e perciò fortemente educativa, purché intesa non solo come conoscenza dell'uomo nel suo essere e nel suo agire, in rapporto con la realtà, secondo la dimensione dello spazio e del tempo, ma anche come applicazione di tale conoscenza in senso "costruttivistico".

L'alunno, cioè, sotto la spinta dei bisogni-esigenze di tipo operativo e conoscitivo, quali gli vengono sollecitate dall'urgenza di superare un problema posto in essere dal proprio ambiente, mira a realizzare strumenti d'indagine (discipline di studio), i quali con l'ausilio dei mezzi d'informazione (l'esperienza dell'insegnante, sussidi audiovisivi, testi, ecc.) lo conducano a "maturare" sul:

— piano "intellettuale": interiorizzazione dei valori trasmessi dal proprio gruppo umano; riscoperta

del significato dell'esperienza che il soggetto compie nel proprio ambiente che, da piccolo, diviene sempre più grande.

— piano "vocazionale": in quanto il soggetto scopre sempre di più quale possa essere il proprio contributo all'inveramento del posto "dell'uomo nel mondo".

— piano del carattere in quanto ogni processo di significazione delle realtà non può essere disgiunto da una crescita sul piano psicologico-comportamentale;

— piano della "partecipazione": in quanto il soggetto matura atteggiamenti di collaborazione, di dialogo e di impegno pacifico per intervenire in modo razionale e responsabile sulla realtà naturale in generale e sociale in particolare.

Riguardo, ora, alla seconda affermazione di cui sopra, ci si chiede: — in che consistono i principi normativi, i linguaggi specifici ed i procedimenti logici di ogni disciplina? —

Si è già detto che l'alunno, spinto da sollecitazioni di tipo conoscitivo ed organizzativo, di fronte a problemi che gli si pongono come pietra d'inciampo dinanzi alla sua crescita psico-dinamico-sociale, perviene alla riscoperta delle discipline di studio.

Infatti il soggetto, per la caratteristica unitaria e polivalente della sua attività conoscitiva e per le stimolazioni esercitate dal proprio ambiente sociale e dalla scuola, tende a sviluppare diversi "punti di vista", attraverso i quali, "cogliere", cioè osservare-conoscere-interpretare la realtà stessa. Sarà naturalmente l'insegnante a suggerire all'alunno, per ogni "punto di vista", il procedimento logico-operativo, attraverso il quale, riflettere ed operare sulla esperienza reale.

Ad es. l'insegnante, per far "cogliere" un avvenimento, stimolerà a raccogliere documenti; per far "cogliere", invece, un fenomeno di tipo geografico o scientifico, favorirà un itinerario metodologico di tipo sperimentale: osservare-raccogliere dati/formulare ipotesi/verificare le soluzioni/teorizzare-esplicitare l'itinerario della ricerca; per far "cogliere" infine all'alunno il "fatto linguistico" e quindi far comunicare-esprimere, in modo funzionale, il proprio mondo, l'insegnante potrebbe seguire un impianto strutturale della lingua imperniato sulle funzioni del linguaggio o sulla cosiddetta grammatica generativa che mira a cogliere la significazione logica del linguaggio nel suo processo generativo.

Queste semplici indicazioni offrono solo l'idea di ciò che l'insegnante potrebbe impiantare con l'alunno in relazione ai procedimenti metodologici propri dei diversi "punti di vista" delle discipline scolastiche.

Contemporaneamente l'alunno attraverso questi procedimenti, perviene a formulare, per ogni disciplina, idee sempre più generali che sono i principi normativi delle discipline. Ogni disciplina ha allora i propri principi normativi e, poiché ha i propri procedimenti, ha un linguaggio specifico, caratterizzato dalle "asserzioni", dal "vocabolario" e dalla "coerenza" interna. Le diverse discipline, inoltre, proprio perché sono i diversi "punti di vista" con i quali il soggetto, che è una unità psico-dinamica, percepisce la realtà, sono necessariamente collegate.

Con un esempio, esse si potrebbero paragonare alle diverse onde concentriche che più sassi creano nel medesimo stagno. In psico-didattica questo processo si definisce interdisciplinarietà.

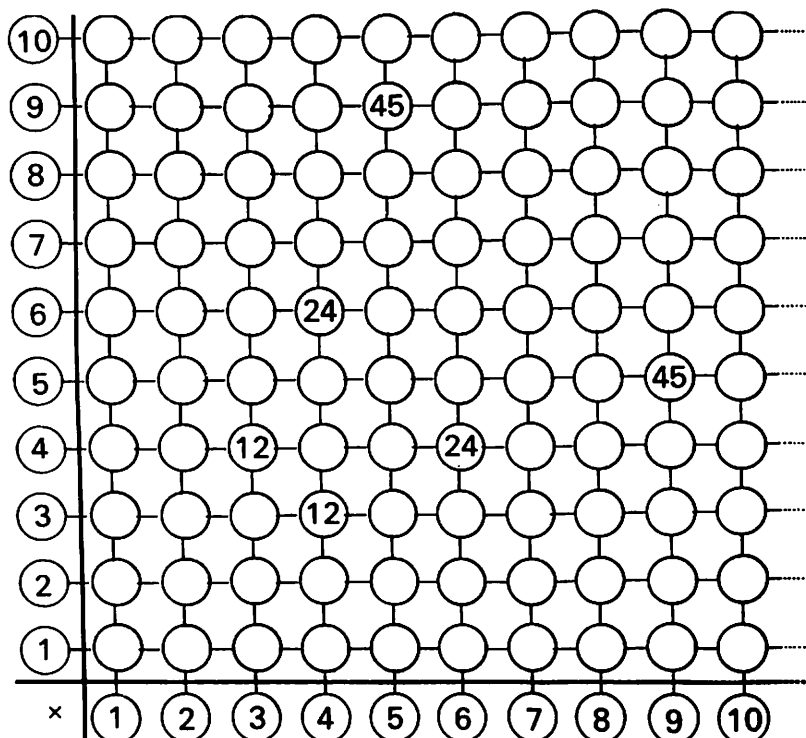
Venendo ora allo specifico del nostro discorso, si potrebbe ipotizzare che un processo di apprendimento-insegnamento non scientifico, almeno a livello germinale, perché non caratterizzato dall'uso delle norme e dei procedimenti propri di ogni disciplina, tende a formare persone

aliene dallo "spirito di pace" e perciò non aperte alla "accoglienza", al "dialogo", alla "giustizia", "alla ricerca comune", al "perdono" ed infine alla "verità" che non è mai qualcosa di monolitico e di monopolizzabile da parte di nessuno, in quanto è un ideale sempre percorribile ed al quale non si può mai apporre la parola "fine".

Si può dire ancora che un processo di apprendimento-insegnamento di tipo non scientifico, nel senso di cui sopra, non può attivare quel duplice ed interagente processo all'interno della personalità dell'alunno che è caratterizzato dalla:

... differenziazione ↔ integrazione...

Questo movimento dialettico che si inverte nella realtà socio-naturale, nella formazione della personalità ed all'interno del processo di apprendimento-insegnamento in ordine alla coerenza interna di ogni disciplina e delle discipline tra di loro, potrebbe essere la chiave di lettura della maturazione di uno spirito di pace. Infatti, se è vero che non bisogna ricercare "ciò che divide" ma "ciò che unisce", è giusto e necessario ricercare tutto ciò che, pur nella "diversità", unisce ed armonizza in una totalità funzionale.



PROCESSO DI DIFFERENZIAZIONE ED INTEGRAZIONE E LE DISCIPLINE

Consideriamo ogni disciplina come una struttura, a fondamento gnoseologico-percettivo, in cui tutti i differenti elementi — differenziazione delle idee tra loro — si integrano in un tutt'uno sempre in

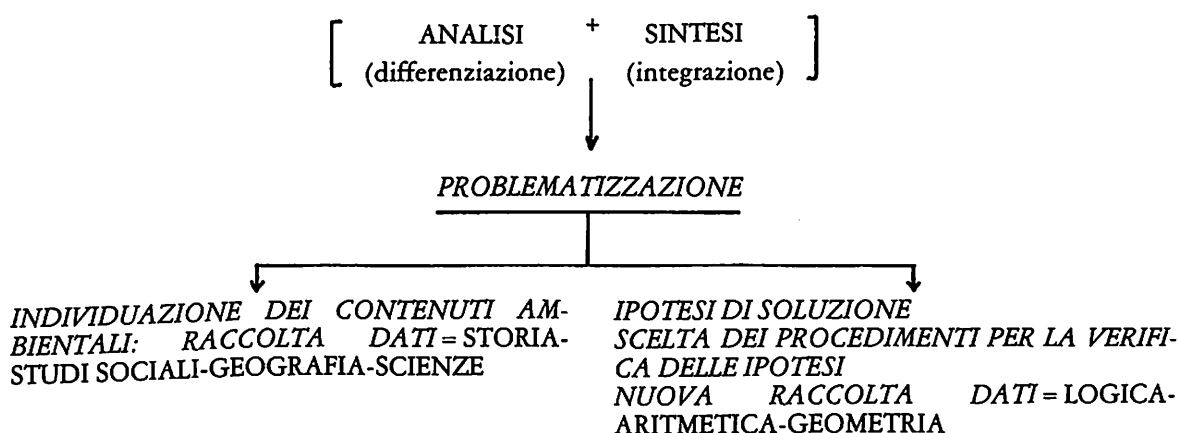
espansione sia quantitativamente (aumento delle idee) che qualitativamente (da idee semplici a idee sempre più generali).

Ma anche, come si è già detto, tra le discipline, sussiste un processo di differenziazione ed integrazione che va rispettato ed incentivato se si vogliono evitare spaccature all'interno del soggetto che apprende: se così non fosse, infatti, questi non matu-

rerebbe in modo idoneo alla formazione dello spirito di pace. Ora si offrono in primo luogo A) un quadro sinottico delle discipline allo scopo di metterne in evidenza la dialettica differenziazione-integrazione; poi B) alcuni esempi degli elementi della dialettica in oggetto presenti all'interno dei contenuti disciplinari.

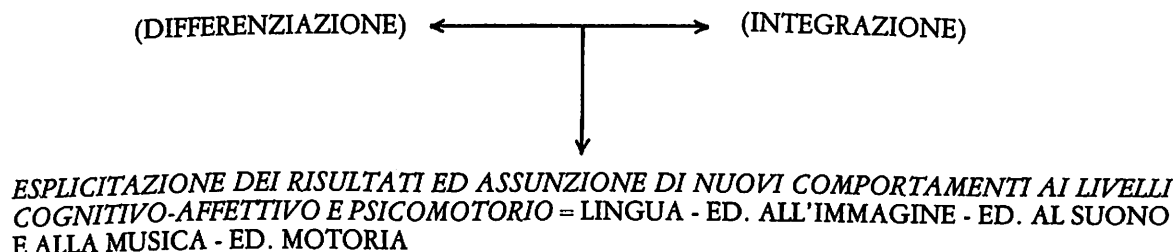
A) Differenziazione ed integrazione tra le discipline nel contesto dell'itinerario della Ricerca

PERCEZIONE SINCRETICA DELLA REALTÀ



(DIFFERENZIAZIONE) ← → (INTEGRAZIONE)

CONFRONTO CRITICO DELLE SOLUZIONI FINALIZZATA ALLA "SCOPERTA" DI UNA TEORIA



(DIFFERENZIAZIONE) ← → (INTEGRAZIONE)

B) Esempi di differenziazione ed integrazione all'interno dei contenuti disciplinari

LINGUA

Nella lingua, sia a livello semiologico (le parole prese unicamente come segni = i significanti) che a livello semantico (i significati delle parole) si assiste ad una "struttura opposizionale" (differenziazione) su una base comune (integrazione).

Es.:

vero-varo/vedo-veto/
cado-calò/pelo-peno/

In pratica, all'interno di una copia di parole, si tratta di creare una opposizione (differenziazione) unicamente a livello dei segni, i quali però mantengono una base comune (integrazione).

Si potrebbe "giocare" anche in sequenza: a partire da una parola, si procede per successiva sostituzione di una lettera per volta.

Es.:

Arte → Alte → Alta → Alba
Livello comune

A livello dei significati, invece, si potrebbe giocare in questo modo:

Es.: 1) ragazzo/ragazza

(differenziazione)

sessò

(livello comune o integrazione)

2) pace/conflitto
comportamento

(livello comune o integrazione)

Si potrebbe "giocare" con sequenze di parole generanti frasi che però abbiano, tutte, un senso.

Es.: Trasformare la frase "Io parto per la guerra" in "Sempre vivo per la pace". Si può procedere in questo modo:

- I) "Sempre parto per la guerra";
- II) "Sempre vivo per la guerra";
- III) "Sempre vivo per la pace".

Concludendo, sia a livello dei segni che dei significati, è possibile manifestare la dialettica Differenziazione-integrazione, quale processo ineliminabile di ogni attività umana, quale ad es. quella simbolica del linguaggio. Stimolare gli alunni in questa direzione è fattore educativo utilissimo affinché affiori, in loro, il rapporto fra la "diversità" nell' "unità".

MATEMATICA

Un esempio di differenziazione-integrazione, a parte tutto ciò che si può scoprire nella teoria degli insiemi, può essere il seguente schema di tavola pitagorica che gli alunni potrebbero eseguire osservando che: a) l'asse delle ordinate e quello delle ascisse presentano sequenze numeriche, diverse, per direzione (differenziazione); b) i punti di incrocio, all'interno del quadrato, costituiscono invece ciò che congiunge (integrazione) le due sequenze (vedi grafico pag. 12)

STORIA

A partire dall'esperienza ambientale, l'alunno perviene a riflettere come un medesimo problema-bisogno dell'umanità sia stato e venga attualmente affrontato, attraverso la dimensione dello spazio e del tempo, nelle diverse civiltà.

Pertanto le risposte delle diverse civiltà costituiscono degli elementi di differenziazione mentre l'unicità del problema affrontato costituisce l'assialità che congiunge (integrazione) le risposte attorno ad un unico

IL GIOCO DEI RAGAZZI A MONTECALVO • Inventavano i giochi e si costruivano i quartieri • Giocavano solo su una "area" • Durante le vacanze smascheravano e nascondevano le rovine			
60 ANNI FA			
DISPONEVA O DISPONEVA DI TEMPO LIBERO? CON CHI? DOVE? COME? VORREBBE (O AVREBBE VOLUTO) IL PIÙ TEMPO LIBERO?	D SCARSO TRA LE FAMIGLIE VICINE NON SI CONOSCEVA NEPPURE IL DIRITTO DI SPORRE DI TEMPO LIBERO, CHE VENIVA OCCUPATO DAL LAVORO E SOFFOCATO DALLA "COSA" DI PATERNA	U SI CON AMICI SI SENTIVA FORTEMENTE L'ESIGENZA MA NON SI POTEVA SODDISFARLA PER MANCANZA DI MEZZI FINANZIARI.	
IL LAVORO DELLA DONNA A MONTECALVO			
IL LIVELLO DI ISTRUZIONE È AUMENTATO?			
1ª INDAGINE - Quale classe è stata tre puntate 		2ª INDAGINE - 5 anno leggere e scrivere 	
CHE COSA È CAMBIATO NEI MEZZI DI LAVORO A MONTECALVO?		ARNESI DA LAVORO DEI BIS - CONSIDERAZIONI	
INDAGINE SULLA EMIGRAZIONE DELLA POPOLAZIONE DI MONTECALVO			
PERIODO DAL 1882 AL 1911 			

vettore di ricerca.

Ecco, allora, che "ricostruendo" la scansione passato-presente, gli alunni potrebbero elaborare degli affreschi storici utilizzando della comune carta "da pacchi". Su tali affreschi, ad un lato, figurerebbe l'indicazione dei problemi-bisogni che l'umanità ha affrontato, e all'interno, sulle fasce storiche, figurerebbero le risposte che ogni civiltà ha dato a ogni problema.

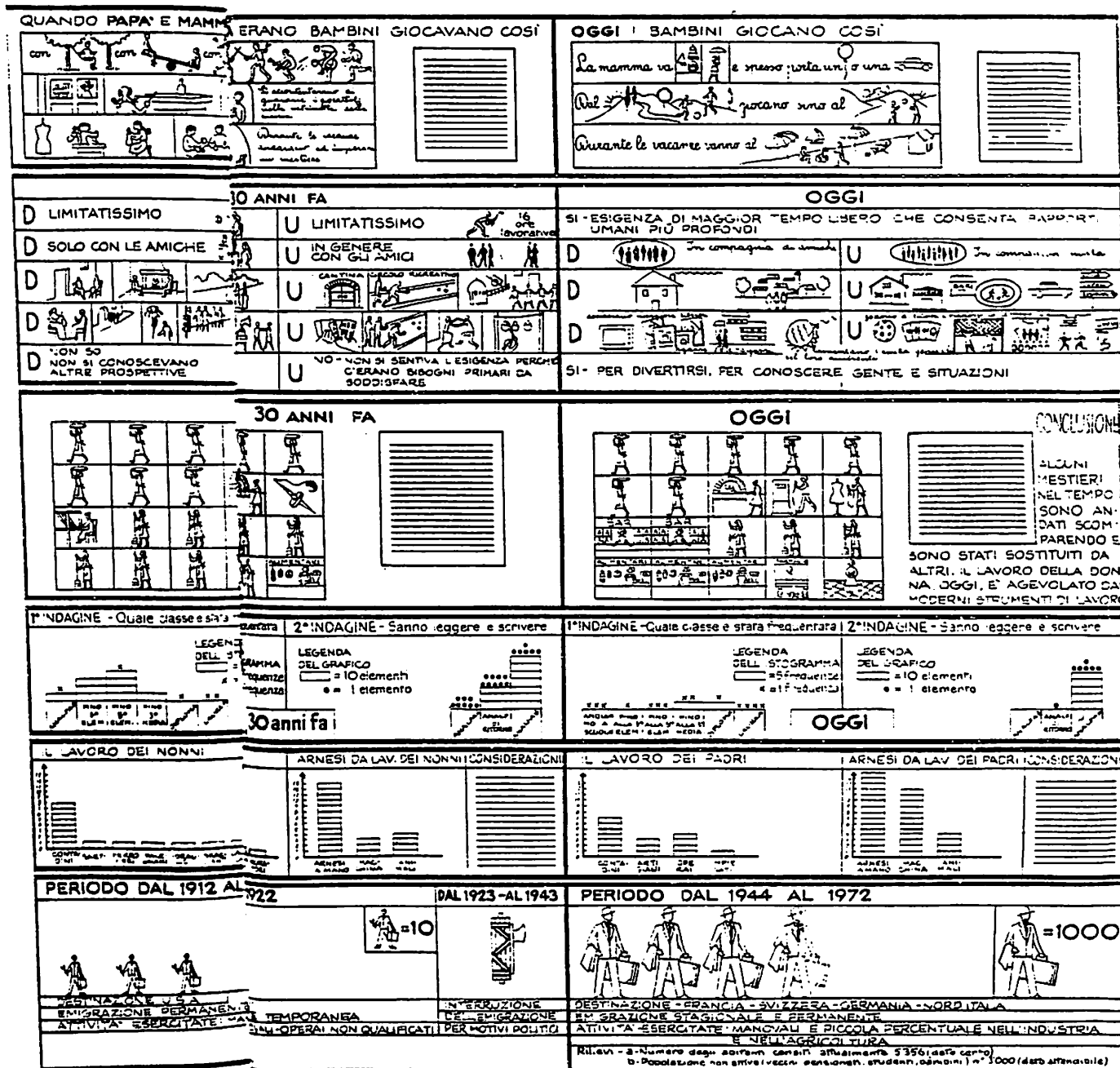
Riportiamo qui, a) un esempio di affresco storico, diviso a fasce, che considera un arco di tempo di

60 anni e b) un modello di tavola sinottica dei fondamentali problemi dell'umanità.

A) Da A. GIUNTI, *La scuola come "centro di ricerca"*, La Scuola, Brescia, 1973, p.p. 152-153.

Si leggano in senso orizzontale le varie "fasce" per individuare come alcuni particolari aspetti della società presa in esame siano andati evolvendosi negli ultimi 60 anni. Ma la lettura importante è quella "verti-

cale" nella quale è possibile riscoprire le relazioni che esistono tra un fenomeno e un altro. Si ha sempre interazione, direttamente o indirettamente, tra le manifestazioni del vivere dell'uomo; scoprire queste interazioni significa intuire il significato della causalità storica e della sostanziale unitarietà dei fatti umani. La lettura verticale va ovviamente effettuata per gradi a mano a mano che si realizzano le singole fasce. Ovviamente, per facilitare il procedimento sarà necessario che i rapporti siano evidenti.



B) QUALI SONO I NOSTRI BISOGNI?

NUTRIMENTO: acqua, cibo, vino, condimenti.

VITA ASSOCIATA.

COMUNICAZIONI: strade, ferrovie, ponti, mezzi di trasporto; posta, telegrafo, telefono, ecc.

IGIENE E SANITÀ: pulizia stradale, trasporto immondizie; ospedali, medici, controllo dei cibi.

CULTURA: scuole, biblioteche, musei, conservazione di opere di arte e ricordi storici.

SVAGO, SPORT, TURISMO.

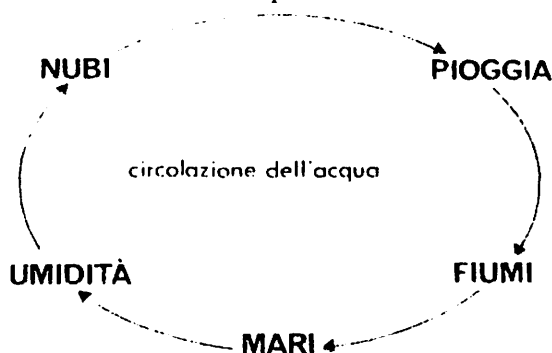
GEOGRAFIA

Partendo dall'esperienza ambientale, l'alunno riflette come nella realtà ci sia una stretta interagenza (integrazione) tra fenomeni fisici del territorio ed elementi antropici (differenziazione).

SCIENZE

Partendo dall'esperienza ambientale, l'alunno riflette come diversi fattori (differenziazione) possano causare un unico fenomeno (integrazione).

Si offre, qui, uno schema sul "ciclo dell'acqua".



VITA RELIGIOSA.

VESTIMENTI E ALTRO: abiti confezionati, stoffe, biancheria, ecc.

SICUREZZA.

GIUSTIZIA.

EDUCAZIONE AL SUONO E ALLA MUSICA

A partire dal proprio ambiente, l'alunno percepisce come i suoni, organizzati in battute (differenziazione), diano vita alla melodia intesa come un'armonica frase musicale (integrazione).

EDUCAZIONE ALL'IMMAGINE

Riflettendo sull'esperienza reale l'alunno percepisce come diverse forme "piene" o colorate (differenziazione), sapientemente disposte, possano dar vita ad un'armonica totalità funzionale-espressiva avente valore estetico (integrazione).

RELIGIONE

In questa disciplina, fondamentali, sembrano essere i seguenti obiettivi:

— far cogliere all'alunno come, nel proprio ambiente, ci siano diversi comportamenti (differenziazione) in relazione al "fatto" e "fenomeno" religioso e come qualunque presa di posizione (fede, agnosticismo, ateismo) non annulli il problema religioso ma lo ponga continuamente in discussione (integrazione);

— far cogliere come in tutti i messaggi religiosi (differenziazione), siano presenti i segni di un'unica verità che, nella sua assoluta trascendenza (integrazione), e al di là di tutte le professioni di fede anche se queste, a quella, si approssimano con maggiore o minore adeguazione;

— far cogliere, nello specifico cristiano, l'originalità del messaggio biblico rispetto agli altri credo (dif-

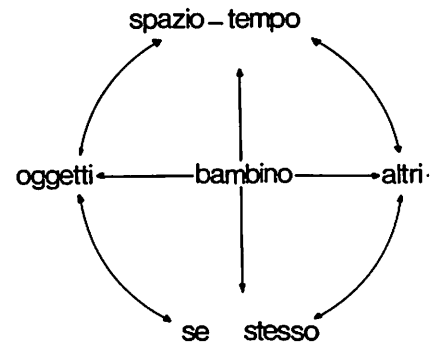
ferenziazione) ed anche i punti di contatto (integrazione);

— far cogliere come, all'interno dello stesso messaggio cristiano, siano presenti contenuti in cui si evidenzia la dialettica di cui sopra: ad esempio, nel racconto della Pentecoste, lo Spirito appare come fuoco, vento e alito che trasforma il cuore dei discepoli, illuminando la loro fede, rinsaldando il loro coraggio e creando le basi di una nuova comunità (integrazione) formata da tutti gli uomini del mondo (differenziazione), [Cfr. Matteo 28, 16-20].

EDUCAZIONE MOTORIA

A partire sempre dalla realtà ambientale, l'alunno, interagendo con gli altri da sé e con gli oggetti (differenziazione), perviene ad una armonia fisio-psichica (integrazione) esplicitantesi nello spazio e nel tempo.

Si osservi, infatti, il seguente schema:



Concludendo, compito fondamentale ed irrinunciabile della scuola primaria è quello di trasformare l'esperienza comune in esperienza intenzionalmente culturale ed educativa. Tale trasformazione si attua in un curriculum educativo imperniato su di un itinerario di ricerca ambientale che conduca l'alunno a conoscere, interpretare e modificare il rapporto uomo-ambiente, in vista di un'autentica maturazione personale che trovi applicazione in un concreto contributo alla umanizzazione della realtà.

All'interno del curriculum, però, il soggetto, "utilizzando" i punti di vista di tutte le discipline, si incontra con la dialettica incentrata sulla differenziazione-integrazione, quale processo indispensabile perché egli sia invitato a formarsi uno spirito di pace inteso come valore concreto e capace di unire, senza annullarle, le diversità in un'armonia spirituale sempre perfezionabile.

I LINGUAGGI DELLA FIABA COME LABORATORIO DI PACE

MARIO BOLOGNESE

L'ALBERO DELLA VITA e GLI UOMINI-LEGNO è come un unico racconto fiabesco che, di volta in volta, attraverso le singole fiabe, presenta aspetti particolari dell'aggressività, o comunque di situazioni, comportamenti o abitudini sostanzianti di violenza. Con questi canovacci fiabeschi — come al solito rivolti all'adulto educatore affinché "ruminando" li ritrasmetta al bambino (vedi le parti teoriche di FIA-BETEATRO) — mi propongo di portare all'attenzione tutte le innumerevoli micro-guerra, più o meno dichiarate, con cui la parte perversa della nostra civiltà occidentale spara colpi di cannone alla giustizia e all'amore.

Sto cercando infatti con le mie ricerche di mettere in luce la parte dell'essere umano legata alla creatività e di come l'uomo, per non essere unidimensionale e quindi infelice, abbia bisogno di sposare la logica alla cultura dell'inconscio, la programmazione alla creatività, la poesia alle varie elaborazioni induttive e scientifiche. Il mio contributo alla pace consiste quindi nel prendere coscienza di come varie modalità, gesti, relazioni e reticoli simbolici possano creare delle premesse di intolleranza, di durezza, di pregiudizio. Se un bambino cresce con questo "vestito" di violenza, le parole di pace con cui si vorrebbe aprirgli il cuore trovano una barriera difficilmente superabile.

Non mi dilungo su questo argomento perché nei vari numeri della scorsa annata CEM ho affrontato spesso questo tema.

In questo numero la fiaba introduttiva riprende il tema dell'albero come momento centrale del nostro mondo inconscio e archetipico (vedi CEM ottobre 1984). È come lo scenario, il palcoscenico mitico che dà origine alle varie fiabe. Questo albero della vita può essere raffigurato e animato a vari livelli restando come una presenza fissa in tutti i successivi giochi. Infatti le varie fiabe che si susseguiranno trattano ognuna un argomento specifico al negativo: starà poi al bambino, attraverso le indicazioni dei vari "messaggi di luce", inventare una controfiaba al positivo ricostruendo così l'immagine dell'albero della vita.

Ci sarà ad esempio una fiaba degli uomini-legno dai gesti violenti (pensiamo allo stadio di Bruxel-

les...). Quali sono i gesti dell'uomo armonioso e pacifico? Il "diamante" offrirà alcune indicazioni e su queste (e soprattutto sull'intervento sollecitante dell'insegnante) il bambino costruirà la sua fiaba buona riportando gli uomini-legno a una dimensione di amore, vicino all'albero della vita.

Quando cade l'albero della vita...

In questa multifiaba si racconta di come furono generati gli uomini-legno e di cosa combinavano con le loro mille violenze. Si racconta anche di un diamante segreto che continua a mandarci mille misteriosi segni di vita.

Nell'isola del mondo c'era la vita. La madre e il padre di tutte le creature era il grande albero sul monte.

Sui vecchi libri era chiamato IL SEGNO e si spiegava ai bambini, che lo dipingevano giocando sulla sabbia, che aveva ricevuto questo nome perché era come uno spazio magico e sacro in cui il cielo e la terra potevano parlarsi. In questo spazio i fremiti e i colori di tutti gli uccelli dei due regni si mescolavano in un unico canto. Quassù salivano anche gli uomini, con i loro animali.

Qui i frutti e l'ombra piena di odoroso silenzio ristoravano e allora i mille sassi dell'affanno potevano andarsene rotolando lontano.

Attorno all'albero un rotondo abbraccio di bianche pietre creava un recinto tenero e forte e dentro c'era sempre un fuoco scintillante e una sorgente, chiara come una conchiglia.

Nuotando, e per i tuffi ridenti, questa sorgente indossava di sera, al tramonto, un vestito lucente e profondo.

Quassù si ricreava una armonia di amore e riprendevano contatto i fili interrotti e la speranza poteva dare nuovamente la mano all'antica sorella del ricordo.

Sotto l'ombra dell'albero — un'ombra molto più grande di quella dipinta dal sole — l'isola del mondo aveva la pace. Guardando, anche solo con il cuore, lassù, i molti e diversi abitanti ritornavano ad essere una sola cosa, come gocce disperse riunite in un caldo arcobaleno.

Il grande albero, custode, ombra, architetto, sposo di sole o incanto di luna, teneva, con le sue radici, come abbracciata la vita.

Usciti fuori dai tre regni del suo verde cuore gli esseri umani avevano ricevuto in dono la danza e il silenzio delle fronde, radici per nutrirsi di sapienza, linfa per tutte le sorgenti del cuore e il tronco come vestito di responsabilità e una corteccia d'argento come ampolla per il dolce meditare.

E poi questi uomini potevano toccarsi con i rami dell'attenzione e germinare peduncoli e foglie per raccogliere le voci del vento.

E la sera dolcemente rabbrivire, tra grilli e acrobatici volatori, ai racconti violarancione delle fate e dei folletti odoranti di muschio. Quei racconti, vecchi come il tempo e giovani come il sorriso, erano dati per sfamare e dissetare quella nostalgia che spinge in alto, sempre più in alto, dove l'ultima foglia accarezza il tepore di Dio.

Sui vecchi libri era anche scritto che IL SEGNO poteva essere abbattuto dalla violenza intristendo di cenere e sabbia ma che la sua vita segreta non poteva essere spenta. La vita si sarebbe nascosta giù, in fondo alla terra, dove le radici di tutto si uniscono dentro un diamante. Era scritto anche che sarebbero sorti altri alberi, confusi e infelici, e che da questi alberi sarebbero nati uomini di legno aspro e diverso. Uomini magari lucenti, variopinti, con le piume di mille alfabeti ma dentro, nel durissimo legno, con poca linfa, con pochi amorosi germi di vita.

Era già scritta la tristezza e lo sgomento di una distruzione ma anche il colpo d'ala di un rinnovamento.

Il SEGNO, nel lontano diamante, avrebbe ancora mandato messaggi di luce su, tra i giochi violenti e l'indifferenza degli uomini di legno. Qualcosa o qualcuno avrebbe cercato di far aprire la durezza degli occhi a queste scintille. Avrebbe cercato di portarli nuovamente, alberi di vita e non solo manichini di legno, verso quel bianco recinto dove si respira l'amore.

E nacquero gli uomini-legno...

E come era stato scritto ci fu un fuoco, grande e guizzante come un uccello di morte. E poi il vento del nord, con lunghe vele di durezza, gettava sull'isola i giganti dell'acqua.

Scese una interminabile notte di cenere opaca e l'isola del mondo tacque lacerando le trame d'argento della vita. Ci fu silenzio.

Ma non il silenzio di prima. Non quel silenzio che riscalda le mani quando gli occhi sono chiusi. Ora il silenzio dell'isola del mondo era come un uovo di paura.

La vita era sfuggita, come un gabbiano spaventato e sette veli con i colori dell'incertezza coprivano uno spettro di sole e una luna avvolta in un sudario.

Cadde per ultimo anche il grande albero. Attorno tutto era diverso, irriconoscibile. Ma qua e là, tra sterpi e grigiore, incominciavano a spuntare i nuovi alberi. Le punte, lance di metallico legno, foravano con prepotenza la terra crescendo a vista d'occhio.

Presto divennero grandi. Migliaia, tantissimi, dalle forme più strane. La corteccia mandava bagliori e nella luce di un sole lontano, assente, le foglie, l'erba e gli animali che sbucavano strisciando e tutte le cose normali della vita parevano come fatte di diffidenza e sospetto. E anche gli uomini-legno, scesi da grandi nidi spinati, crescevano e si moltiplicavano, ognuno simile all'albero che l'aveva prodotto.

Gli uomini-legno, diversissimi tra di loro, riempirono liti-gando l'isola del mondo e ciò che li rendeva simili gli uni agli altri era solo l'interna indifferente durezza.

Questo ritorno alla vita può essere una festa, una danza attorno all'albero e tanti altri interventi creativi di animazione. Si può agire anche a livelli simbolici (vedi indicazioni sul numero CEM agosto-settembre 1984). Anche l'uso di diapositive sull'albero e sui suoi vari aspetti potrebbe portare un valido contributo.

Questa proposta di teatro-animazione sulla pace è molto adatta anche per bambini della scuola materna.

Tra le altre cose gli uomini-legno (l'idea m'è venuta dalla Bibbia dei Maya, il POPOL-VUH, in cui si narra di una creazione sbagliata, gli uomini fatti di legno appunto, che si erano dimenticati di Dio e penso che anche Pinocchio, consciamente o inconsciamente sia legato a questo lontanissimo archetipo) offrono spunti stimolanti per tutta una serie di paure relative all'automazione, al robot ecc.

Un'ultima cosa. Nella fiaba introduttiva ho preferito lasciar fluire uno scenario apocalittico, da disastro atomico.

È nell'aria e nell'inconscio collettivo e anche il bambino ormai ne è permeato. Tanto vale renderlo manifesto, penso io, soprattutto quando risorge una precisa volontà di vita e di amore.



EDUCAZIONE ALLO SVILUPPO E COMPrensIONE TRA I POPOLI

L'esperienza fatta dagli insegnanti e dagli alunni della classe II C della Scuola Media "Anna Micheli" di Roma nell'anno scolastico 1984/85 che vi presentiamo è risultata tra le vincitrici del concorso ESCI ed è stata premiata dalla FOCSIV con un viaggio per due persone inteso a far conoscere enti ed organismi che si occupano di Educazione allo Sviluppo, attraverso il seguente itinerario: Milano, Strasburgo, Amsterdam, Bruxelles, Parigi, Berna.

Trattandosi di una esperienza assai articolata e riccamente documentata, ve la presentiamo divisa in due parti per non essere costretti ad eccessivi tagli che ne mortificherebbero la molteplicità dei significati.

L'inserto di questo numero comprende la presentazione generale del lavoro scolastico e le unità didattiche di educazione linguistica e religiosa. Nel prossimo numero pubblicheremo le unità didattiche delle altre aree disciplinari.

La Scuola Media "Anna Micheli": contesto socio-culturale, popolazione scolastica, corpo docente

L'"Anna Micheli" è una scuola media non statale situata in Monteverde nuovo, in Roma, in un moderno plesso scolastico in cui sono presenti anche altri ordini di scuola.

Gli alunni/e di scuola media, distribuiti in otto classi (con una media di 27 alunni per classe), provengono, nella quasi totalità da questo quartiere giovane, popoloso, medio-borghese.

Essi hanno ricevuto dalle scuole elementari di provenienza una buona preparazione di base e riflettono ambienti familiari non privi di informazioni e di interessi vari.

Si possono scoprire, a livello di adulti, alcune spinte notevoli, ma isolate, a dare un volto più umano al proprio quartiere e questo facilita anche nei ragazzi il desiderio di stare insieme, di progettare e fare esperienze insieme. Il



INSERTO

tutto postula un'attenzione e un impegno educativo più corale da parte dell'adulto.

La scuola media "Anna Micheli" va facendo i suoi tentativi di intervento in questa direzione, cercando di coinvolgere nella sua opera educativa anche la famiglia.

Intenso, a questo riguardo, il lavoro del Collegio-docenti (20 professoresse e un professore) che è stato fortemente sensibilizzato alla centralità della persona, alla sua formazione integrale, e alla qualità del rapporto educativo, attraverso seminari di studio e iniziative di aggiornamento, con l'intervento di esperti o con l'apporto degli stessi insegnanti.

Le motivazioni di una scelta

La decisione di svolgere un'U.D. pluridisciplinare sulla conoscenza dell'U.R.S.S. nella prospettiva di un'educazione allo sviluppo e alla mondialità, è nata dalla proposta fatta al C.C. di classe dall'insegnante di lettere, particolarmente sensibile alle problematiche di solidarietà e cooperazione tra i popoli.

Il C.C. ha accettato tale proposta, sia perché lo svolgimento dell'U.D. avrebbe permesso un'ulteriore esperienza di lavoro pluridisciplinare che avrebbe coinvolto gli insegnanti di tutte le materie, sia perché la valenza educativa dell'argomento rispondeva ai valori del Progetto Educativo della scuola, alla luce del quale il C.C. tenta di operare.

Inoltre questa scelta è maturata all'interno del movimento CEM, seguito dall'insegnante

di lettere attraverso la lettura della rivista "CEM MONDIALITÀ", la partecipazione alle settimane annuali di studio e ai convegni regionali.

Il lavoro svolto dagli insegnanti di questa classe nasce anche da una concezione della scuola e da una visione pedagogica del lavoro educativo che, per fedeltà alla storia, vuole essere aperto alle nuove realtà socio-culturali che si sono determinate.

Alla base della loro azione didattica c'è la concezione di una scuola che educa ai valori: la scuola non è solo luogo d'istruzione, ma anche e soprattutto di formazione integrale dell'uomo e del cittadino come persona aperta alla società e al mondo. Occorre che essa offra ai giovani valori significativi, nel rispetto delle diversità e delle pluralità delle culture, in un orizzonte quindi di mondialità.

Un'educazione integrale della persona porta inevitabilmente a prendere in considerazione i grandi temi dell'educazione allo sviluppo.

Spesso la parola "sviluppo" è usata solo per evocare le realtà disumane proprie dei paesi del Terzo Mondo, ma se si vuole dare un significato meno riduttivo a questo concetto, allora occorre scoprirne alcune peculiarità.

"Lo sviluppo è autentico quando è endogeno, ossia quando nasce dal di dentro di un uomo o di un popolo. In questo senso il vero sviluppo è sempre autosviluppo..."

Lo sviluppo autentico non è mai autarchico, chiuso, ma sempre aperto agli altri, alla socialità, al confronto dialettico e costruttivo, al dialogo con le culture...

Non esiste alcun traguardo prestabilito per lo sviluppo. Esso è un processo aperto per definizione..." (Da "Progetto Mondialità" di A. Nanni - Quaderni CEM - 1985).

Così inteso il concetto di Sviluppo è intrinsecamente connesso con il valore della mondialità. Perciò educare allo sviluppo è anche educare alla mondialità e pertanto alla convivenza, alla pace, alla partecipazione, alla corresponsabilità, alla cooperazione, alla condivisione, alla giustizia, alla solidarietà universale.

Senza stravolgere i normali programmi di studio previsti per la seconda media, il Consiglio di Classe si è orientato a focalizzare tale esperienza su un popolo e su una nazione che presenta molteplici aspetti di estremo interesse e di indubbia singolarità: l'Unione Sovietica.

Tutto lo sforzo compiuto dai membri del Consiglio di Classe nella fase iniziale di programmazione può essere riassunto in questo interrogativo: che cosa significa progettare una conoscenza interdisciplinare dell'Unione Sovietica in una prospettiva di educazione allo sviluppo e alla mondialità?

La classe II C

Lo svolgimento dell'U.D. riguardante la conoscenza dell'U.R.S.S. in tutti i suoi aspetti (geografico, politico, economico, letterario, artistico, religioso...) ha avuto come protagonista la classe II C.

La II C è una classe di 25 alunni.

Fin dalla I media i ragazzi sono apparsi aperti e interessati ai problemi sociali e particolarmente sensibili a tematiche e ad esperienze di solidarietà e collaborazione.

La finalità educativa dell'U.D. è stata quella di potenziare i valori e le attitudini già presenti nei ragazzi, puntando in particolare, attraverso la conoscenza, all'accostamento di un'altra cultura per assimilarne criticamente i valori.

Come paese nuovo da conoscere e con il quale entrare in dialogo interculturale è stata scelta l'U.R.S.S. perché, trovandoci in seconda media, tale "contenuto" è previsto dal programma ministeriale di geografia.

Il Consiglio di classe non ha voluto infatti svolgere una U.D. staccata dal normale lavoro scolastico, proprio perché è convinzione del C.C. che educare allo sviluppo e alla mondialità non è una disciplina in più, né un'ora di sensibilizzazione avulsa dal normale lavoro scolastico, ma un contesto epistemologico nuovo in cui ogni disciplina viene ristrutturata e rifinalizzata.

Scuola Media "ANNA MICHELI"
via Lodovica Albertoni 41
00152 ROMA

FOCSIV
Milano, 4 giugno 1985
Prot. 257

Oggetto: Concorso per Unità Didattiche sull'Educazione allo sviluppo.

Con piacere vi comunichiamo che l'Unità Didattica "Alla scoperta dell'Unione Sovietica" svolta presso la scuola media "Anna Micheli" è risultata tra quelle che hanno vinto il Concorso ESCI e pertanto due persone designate da voi tra quelle che hanno realizzato l'Unità Didattica sono ammesse a partecipare al viaggio premio che si svolgerà dal 29.VI.1985 all'8.VII.1985 in alcuni Paesi Europei, secondo l'allegato itinerario di massima, per visitare enti e organismi che si occupano di educazione allo sviluppo.

per la Commissione del Concorso
il Responsabile Ricerca ESCI
(Piergiorgio Todeschini)

ALLA SCOPERTA DELL'UNIONE SOVIETICA

(Il popolo, la cultura, l'organizzazione sociale, le risorse economiche, la vita quotidiana, i limiti...)

Ipotesi di un'unità didattica alla luce di un progetto educativo

Il lavoro svolto dal C.C. s'innesta nel quadro dei valori presenti nel Progetto Educativo della scuola "Anna Micheli", in particolare all'art. 3: "Nel contesto di una società pluralistica la scuola in quanto cattolica dichiara la sua identità di scuola la quale anziché costruire un sapere che divida gli uomini e nutra la presunzione, esasperando le posizioni contrarie, favorisce e promuove la collaborazione. Si apre agli altri nel rispetto dei loro modi di pensare e di vivere, nell'accoglienza delle loro ansie e delle loro speranze, condividendo le loro condizioni e partecipando al loro divenire.

Perché mossa dall'ideale cristiano, è particolarmente sensibile alla promozione di una società più giusta e si sforza di rendere operativa tale esigenza nella propria comunità, specie nella quotidiana vita scolastica.

In tal modo essa contribuisce

- a purificare i rapporti umani
- a scoprire il senso della vita".

Dal Progetto Educativo discendono delle linee operative, in particolare, per quanto riguarda gli insegnanti, quelle riferite all'art. 3 sono:

VALORI	IMPEGNI	MEZZI
Collaborazione-comunione	favorire nella classe e tra le classi il dialogo programmazione educativa e didattica	lavoro di gruppo riunioni periodiche per classi parallele consigli di classe collegio docenti
Solidarietà	sensibilizzare gli alunni ai problemi dell'umanità	cineforum e dibattiti giornate di solidarietà per la promozione umana e cristiana dell'uomo
Giustizia	essere coscienti della propria e dell'altrui diversità accogliere i diversi ed educare gli alunni al rispetto di essi educare alla diversità e rendere conto ad ognuno per quello che è riconoscere ad ognuno i propri diritti e conseguentemente i propri doveri	insegnamento individualizzato



INSERTO

È evidente come il quadro dei valori a cui la scuola fa riferimento sia in linea con la proposta educativa-didattica del CEM.

Infatti i principi didattici-pedagogici a cui il CEM si ispira possono essere così riassunti:

— principio dell'**INTERDISCIPLINARITÀ**: tutte le discipline pur nella loro specificità devono concorrere in modo organico a questo obiettivo educativo attraverso una rilettura e una rifinalizzazione dei loro contenuti.

Mondialità non intesa come una disciplina in più, ma come un atteggiamento che nasce negli insegnanti e negli alunni da un modo nuovo dell'insegnamento disciplinare.

— principio della **NON-DOGMATICITÀ** e del **PLURALISMO**: trasmettere cioè agli alunni non valori e giudizi pre-costituiti, ma conoscenze e strumenti che lo rendano capace di interpretare la realtà e di pervenire a scelte personali responsabili di incontro interculturale, questo senza cadere nel neutralismo e nel qualunquismo, ma mantenendo sempre vivo il riferimento ai principi evangelici che ispirano e motivano le nostre scelte.

— principio dell'educazione **PROBLEMATICA**, piuttosto che tematica: non mantenere l'alunno all'oscuro dei conflitti della società locale e mondiale, ma ristrutturare l'educazione scolastica partendo e tornando ad essi in modo che l'alunno risalga alle vere cause che ne sono all'origine e assuma impegni personali che ne favoriscano il superamento.

Scuola Media «Anna Micheli»
ROMA

Consiglio di classe della II^a C

Insegnanti che hanno realizzato l'esperienza didattica pluridisciplinare

Daniela	Berti	lettere
Patrizia	Panichelli	inglese
Patrizia	Lotti	scienze matem.
Rosa Rita	Spitalieri	educ. musicale
Luciana	Agostini	educ. tecnica
Nanda	Delmonte	educ. artistica
Stefania	Bonfigli	educ. fisica
Edmondo	Giannini	di educ. fisica
Enrica	Zoni	religione

La Preside della Scuola: Grazia Tagliavini

Obiettivi educativi comuni

Gli obiettivi educativi che il nostro Consiglio di Classe ha fatto propri possono essere così formulati:

— Aiutare l'alunno a prendere sempre maggiore coscienza della propria identità e dei valori della propria tradizione storico-culturale;

— portare gli alunni al superamento dell'etnocentrismo culturale attraverso la scoperta dei valori e dei legami profondi che uniscono gli uomini e i popoli. Formare nei giovani uno spirito d'apertura alle altre culture e civiltà per assimilare criticamente i valori e pervenire ad una sintesi personale;

— aprire la scuola ai problemi della vita, dell'uomo, dei popoli, del mondo contemporaneo;

— infondere negli alunni la fiducia nella possibilità di superamento delle condizioni di sottosviluppo e di correzione del mal-sviluppo;

— presentare la varietà e la diversità delle culture non come limite per la nostra civiltà, ma come fonte di arricchimento per tutti;

— educare negli alunni un atteggiamento di autocritica portandoli a riconoscere che anche il nostro mondo occidentale è a suo modo sotto-sviluppato e mal-sviluppato, ed ha contribuito a creare o a mantenere il sottosviluppo o il mal-sviluppo di altri paesi;

— portare gli alunni alla consapevolezza della interdipendenza e multidimensionalità dei problemi;

— promuovere negli alunni una mentalità e una prassi convinta e concreta di solidarietà".

Attività svolte

All'inizio della programmazione dell'unità didattica pluridisciplinare il Consiglio di classe si è dato un metodo comune che possiamo riassumere in questi punti:

— verifica, da parte di ogni insegnante, dell'acquisizione dei prerequisiti, negli elementi essenziali, di tutta la classe;

— sensibilizzazione al problema, per mezzo di diapositive e conversazioni in classe;

— formulazione, da parte degli alunni, di ipotesi, schemi di soluzioni e modi di lavoro;

— raccolta del materiale, effettuata dagli allievi e dalle insegnanti;

— lettura e confronto del materiale raccolto;

— ricostruzione verbale e grafica delle informazioni apprese;

— verifica e confronto di quanto appreso, con le ipotesi iniziali;

— conversazioni finalizzate all'assimilazio-

ne e alla valutazione personale del lavoro svolto.

Per quanto riguarda le modalità di svolgimento del lavoro le insegnanti si sono orientate verso due tipi di attività:

- lavoro per gruppi di alunni
- lavoro individuale.

La scelta è stata effettuata da ogni insegnante in base ai contenuti da svolgere e secondo il suo modo di lavorare.

Le conversazioni sono state guidate da una o più insegnanti e realizzate periodicamente, modalità scelta dal Consiglio di classe, per evitare la perdita di interesse da parte degli allievi e per poter fare assimilare a tutta la classe i contenuti proposti.

Interesse e coinvolgimento suscitato dall'esperienza

Il Consiglio dopo aver accolto l'idea di proporre alla II C questa unità didattica ha ritenuto opportuno informarne i colleghi e i genitori degli alunni.

I primi hanno ritenuto tale unità carica di valenza educativa ai fini di una maggiore e più esplicita educazione ai valori di rispetto delle culture diverse, di collaborazione e di solidarietà e in continuità con la finalità educativa scelta nell'anno precedente "educare alla comunicazione".

I genitori degli alunni sono stati informati nella riunione in cui sono state proposte le linee essenziali della programmazione educativo-didattica per l'anno in corso.

Si sono mostrati non solo soddisfatti di tale iniziativa, ma interessati e vivamente partecipi. Alcuni di loro hanno offerto la loro fattiva collaborazione, raccogliendo e fornendo ai ragazzi materiale prezioso per la documentazione e la ricerca. Hanno seguito attentamente tutte le fasi della ricerca e non sono mancate valutazioni positive e incoraggianti.

Tutto ciò ha permesso agli alunni di lavorare con vivo interesse modificando via via gli iniziali pregiudizi di alcuni o sostituendo la pura curiosità con atteggiamenti di ricerca oggettiva o responsabile per la scoperta di una realtà così lontana e diversa, ma anche tanto significativa.

ALLA SCOPERTA DELL'UNIONE SOVIETICA.

Programmazione dell'Unità Didattica e suo impianto pluridisciplinare

Discipline prese in considerazione:

- Educazione linguistico-letteraria (Lingua I).



- Educazione linguistico-letteraria (Lingua II).
- Educazione religiosa.
- Geografia.
- Scienze matematiche, chimiche, fisiche e naturali.
- Educazione tecnica.
- Educazione artistica.
- Educazione musicale.
- Educazione fisica.

UNITÀ DIDATTICA DI EDUCAZIONE LINGUISTICO-LETTERARIA. LINGUA I (Prof.ssa Daniela Berti)

Tempo:

L'alunno durante le vacanze di Natale ha letto uno o più testi consigliati costruendo la relativa scheda di lettura. Ogni ragazzo ha presentato alla classe il libro da lui scelto. Il lavoro perciò effettivamente svolto in classe è durato complessivamente 10 ore.

Argomento:

Lettura e analisi di alcune opere letterarie russe.

Obiettivo educativo:

Educare alla fruizione di messaggi provenienti da una cultura letteraria diversa da quella italiana.

Obiettivi didattici:

Sfera cognitiva: l'alunno conosce gli elementi strutturali dell'opera letta.

Sfera affettiva: l'alunno coglie il messaggio del testo letto e si confronta con esso entrando in "dialogo" con i valori specifici della nuova cultura scoperta.

Sfera prassica: l'alunno fa esperienza di dialogo con l'altro motivando le proprie affermazioni.

Prerequisiti:

L'alunno sa leggere comprensivamente un testo.

Obiettivi operazionali:

L'alunno legge in modo comprensivo.

L'alunno analizza la struttura del testo individuando tempi, luoghi, protagonisti, personaggi, argomenti, terreni tematici, dinamica del racconto.

L'alunno analizza il linguaggio usato.

L'alunno esplica l'aspetto connotativo delle parole e delle frasi.

L'alunno coglie i valori presenti nel testo.

L'alunno ricerca notizie biografiche sull'autore del testo.

L'alunno rievoca sentimenti, emozioni, esperienze.

Contenuti:

«I racconti» di Cechov.

"I racconti della Siberia" raccolta di fiabe e leggende.

"Una giornata di Ivan Denisovic" di Aleksander Solzenicyn.

"Taras Bulba" di Nikolaj Gogol.

"I racconti" di Tolstoj.

Un brano tratto dall'opera "La madre" di Gorkj.

La poesia "La nostra marcia" di Vladimir Majakovskij.

Metodo e attività:

Ricerca:

lettura del testo;

analisi;

costruzione della scheda di lettura;

sintesi personale;

conversazione.

Sussidi:

Libri scelti da ciascun alunno.

Libri di consultazione per ricavare notizie biografiche sull'autore del testo letto.

Valutazione:

Tempi: termine dell'U.D.

Strumenti: test a risposte libere; scheda di lettura costruita dall'alunno; verifica scritta.

Criteri: vedi obiettivi didattici.

UNITÀ DIDATTICA DI EDUCAZIONE LINGUISTICO-LETTERARIA. LINGUA II: INGLESE

(Prof.ssa Patrizia Panichelli)

Tempo:

L'alunno durante le vacanze di Natale ha letto il testo di Orwell. Il lavoro effettivamente svolto in classe per compilare la scheda di lettura e per evidenziare i valori del testo, è durato complessivamente 8 ore.

Argomento:

Lettura e analisi di un testo di George Orwell "La fattoria degli Animali".

Obiettivo educativo:

Educare all'interpretazione critica di culture diverse.

Obiettivo didattico:

Cognitivo: l'alunno conosce il contenuto del testo.

Affettivo: l'alunno entra in rapporto, con atteggiamento critico, con la situazione analizzata da Orwell.

Prassico: L'alunno confronta il testo con la realtà socio-politica dell'U.R.S.S.

Prerequisiti:

Presa di coscienza dei valori presenti nel testo.

Obiettivi operazionali:

Leggere comprensivamente il testo.

Cogliere gli elementi strutturali di un testo.

Individuare le sequenze significative del testo.

Cogliere i termini tematici.

Cogliere i valori presenti nel testo.

Contenuti:

Testo: "La Fattoria degli Animali" di G. Orwell.

Notizie biografiche su G. Orwell.

Notizie storiche sulla Rivoluzione Russa del '17.

Metodo:

Lettura, analisi, conversazione e discussione sul testo.

Strumenti:

Testo: "La fattoria degli Animali" di G. Orwell.

Valutazione:

Tempo: fine dell'Unità Didattica.

Strumento: questionario scritto; conversazione in classe; relazione scritta.

Criteri di valutazione: vedi obiettivi didattici.



UNITÀ DIDATTICA DI EDUCAZIONE RELIGIOSA

(Prof.ssa Enrica Zoni)

(6 ore di lezione)

Argomento:

Il cristianesimo in U.R.S.S.

Finalità educativa:

Educare al rispetto della diversità di espressione religiosa.

Obiettivi didattici:

Sfera cognitiva: l'alunno conosce la genesi storica del cristianesimo in Russia.

L'alunno conosce e descrive le caratteristiche del monachesimo russo e l'influenza che esso ha avuto per la fede del popolo.

L'alunno ha individuato le verità fondamentali della fede del popolo russo.

Sfera operativa: l'alunno ricostruisce, attraverso documenti, la situazione attuale del cristianesimo in U.R.S.S.

L'alunno confronta e valuta la situazione del cristianesimo russo con quella del cristianesimo italiano.

Sfera affettiva: l'alunno apprezza la fedeltà e la convinzione del cristiano russo.

Contenuti:

Radici e diffusione del cristianesimo in U.R.S.S.

Il monachesimo e gli eremitaggi più antichi.

L'evangelizzazione per opera di Cirillo e Metodio.

I tratti fondamentali della spiritualità russa. La situazione attuale dei cattolici in Russia e problemi connessi:

- la fede dei cristiani russi;
- l'amore per i testi sacri;
- la fede nella persecuzione;
- l'importanza data alla preghiera e alla liturgia.

Prerequisiti:

Conoscenza dell'origine storica del cristianesimo in Italia.

Conoscenza della situazione della Chiesa cattolica nei vari continenti.

Conoscenza della triplice missione della Chiesa: annuncio — celebrazione — servizio.

Metodo:

Il metodo è quello della ricerca:

Analisi della propria esperienza.

Confronto con testi e documenti per l'allargamento dell'esperienza.

Identificazione di problemi emergenti dal confronto.

Valutazione critica della situazione confrontata con la situazione della fede del cristianesimo italiano.

Conversazioni e riflessioni di gruppo su testi letti.

Obiettivi operazionali:

L'alunno compila un questionario iniziale per l'esplorazione del problema e la motivazione dell'argomento proposto.

L'alunno legge tre cartine rappresentanti la

diffusione del cristianesimo, del monachesimo e dei luoghi santi.

L'alunno ricostruisce le tappe fondamentali della diffusione del cristianesimo e dell'evangelizzazione.

L'alunno legge alcune testimonianze di persecuzioni di cristiani: dal Diario di S.E. Mons. Boleslavs Sloskans; Josyf Cardinale Slipyj; Stralci da un appello al consiglio mondiale delle Chiese di P. Zeludkov, 1976.

L'alunno analizza alcune preghiere: dalla liturgia pasquale bizantina; dal lager: poesia e preghiera di alcune ragazze lituane; preghiere dell'Oriente bizantino.

Sussidi:

Emilio Gandolfo "In Russia sulle orme dei Padri" IPL Milano.

Rivista mensile "Pro fratribus" anno X n. 2-3 1980; anno XIV n. 8 1984; anno XIV n. 12 1984.

Croce e risurrezione nell'URSS - Mimep - Docete Pessano (MI); Documenti sulla passione della Chiesa nell'URSS.

Numero speciale dell'ECO DELL'AMORE — periodico bimestrale n. 2 marzo 1985.

Valutazione:

Tempo: fine unità didattica.

Mezzi: conversazioni tra gruppi di alunni; questionario.

Inchiesta

D.1: Le piacerebbe vivere in Russia?

Hanno risposto: sì = 51 persone, che corrisponde al 21,25%; no = 189 persone, che corrisponde al 78,75%.

Nel "sì", 29 persone hanno risposto per il modo di vivere (56,9%), 7 per il regime politico (13,7%), 13 per il clima (25,5%) e 2 per altri motivi (3,9%).

Nel "no", 45 persone dicono per il modo di vivere (23,8%), 93 per il regime politico (49,2%), 45 per il clima (23,8%) e 6 per altri motivi (3,2%).

D.2: Conosce la letteratura russa?

Hanno risposto: sì = 123 persone che corrisponde al 51,25%; no = 117 persone che corrisponde al 48,75%.

Nel "sì", 61 persone hanno risposto Tolstoj, 22 Cechov, 26 Gogol, 8 Solzenicyn, 15 Dostoevsky, 2 Bolcok, 2 Fordikova, 1 Pasternak, 3 Puskhin e 1 Piovarek.

D.3: Secondo lei i russi sono liberi di professare la loro religione?

Hanno risposto: sì = 73 persone, che corrisponde al 32,9%; no = 160 persone, che corrisponde al 66,7%.

Nessuna risposta: 1.

D.4: Il progresso tecnologico è sviluppato come quello italiano?

Hanno risposto: sì = 137 persone, che corrisponde al 57%; no = 103 persone, che corrisponde al 43%.

Nel "sì", 90 persone dicono per l'investimento dei soldi per la ricerca (65,7%), 40 per la maggiore preparazione scolastica (29,2%), 1 persona per altre motivazioni.

Nel "no", 52 persone dicono per la mancanza di concorrenza (50,5%), 30 per la mancanza di capitale (29,1%), 21 per la minore preparazione scolastica (20,4%).

D.5: L'alimentazione russa è come quella italiana?

Hanno risposto: sì = 32 persone, che corrisponde al 13,3%; no = 207 persone, che corrisponde al 86,2%; non so = 1 persona che corrisponde allo 0,5%.

Nel "no", 96 persone dicono per la poca produttività, 58 persone per la mancanza di negozi, 30 per il diverso clima, 16 per la diversa produzione agricola, 7 persone per altri motivi.

D.6: Conosce l'organizzazione politica della Russia?

Hanno risposto:

158 persone (65,8%): È un regime dittoriale.

29 persone (12,1%): È un regime dittoriale giusto, caratterizzato dalla uguaglianza sociale.

53 persone (22,1%): È un regime dittoriale, ma egitario.

D.7: Cosa pensa del popolo russo?

Hanno risposto:

117 persone (48,8%): È gente oppressa.

59 persone (24,6%): È gente che non fa valere i propri diritti.

9 persone (3,8%): È gente allegra.

52 persone (21,7%): È gente intelligente.

D.8: Andrebbe a fare un viaggio in Russia?

Hanno risposto: sì = 159 persone, pari al 66,25%; no = 81 persone, pari al 33,75%.

Nel "sì", 49 persone dicono per viaggiare, 93 per confrontare modi di vita diversi, 17 per altri motivi.

Nel "no", 20 persone dicono per motivi economici, 13 perché è troppo lontano, 41 perché non c'è libertà e 7 per altri motivi.

LETTURA STRUTTURATA DEI SALMI

GERMANA BRAGAZZI

Premessa

La proposta di mediazione didattica nell'ambito dell'insegnamento della religione prevede, quest'anno, una lettura strutturata dei "salmi".

Letture che si snoderà attraverso approcci interpretativi, semantici, letterari, contenutistici, per giungere all'attualizzazione e alla valorizzazione del messaggio. Cioè "come" renderlo presente oggi. Come riuscire a personalizzarlo.

Forse "poesia" difficile quella del salmo? "Poesia" appartenente ad un passato astratto? O "contenuti" troppo alti per i nostri ragazzi della scuola dell'obbligo?

In un tempo di banalizzazione di riduttivismo, di massificazione culturale, tali interrogativi non sono posti a caso.

Tutto ciò che è dell'uomo, e la poesia ne è l'espressione più alta perché voce e parola del suo cuore e della ansia amante e orante di Eterno, è di tutti e per tutti. Non ha tempo, né età. Ogni stagione umana ha in sé, nascosti, i talenti per una lettura ed estrapolazione attiva e creativa del messaggio. Per venire alla luce, i talenti personali esigono che vengano loro offerti — con sistematicità e metodo — strumenti e chiavi per aprire la parola ed entrare vitalmente in relazione dialogica con essa e con la realtà che essa significa e contiene. E in ciò sta il nostro compito educativo e formativo.

Più l'uomo tende all'essere, più vede aumentare la propria capacità di cogliere annunci invisibili, raffigurazioni incorporee, metafore nascoste, atmosfere poetiche, riflessioni centrali alla persona stessa e alla sua coscienza: realtà tutte umane e spirituali insieme.

Le parole sviscerate; le immagini decodificate; i contenuti resi familiari da una masticazione lenta e tranquilla, richiameranno, poi, ciascuno ad una verifica esistenziale. Perché l'uomo sia più uomo e l'umanità più umana. Perché la liberazione sia autentica e la crescita personale effettiva. Perché l'identità sia una.

Iniziamo col salmo n° 23: IL BUON PASTORE

È un salmo liturgico, di entrata, che può essere recitato da parte di qualsiasi re o davidide in rappresentanza del popolo mentre esso sale

verso la casa del Signore (Tempio) ricordando l'altro viaggio (Esodo).

Salmo che richiama immagini estive e festive (da poco lasciate): pascoli verdi, acque gorgoglianti, rumore ritmato del bastone compagno

PARTENZA _____ ARRIVO _____ la tensione del salmo

È un uomo che ha lasciato la sua autosufficienza per affidarsi alla forza di un nome: Javhè-il Signore-re pastore-guida del popolo.

Prima di dare inizio alla lettura del salmo sottolineiamo che per coglierne l'atmosfera bisogna entrare in relazione con esso, familiarizzare con i suoni, le parole, le immagini che si sovrappongono attraverso la ripetizione dell'uguale, del simile, dell'opposto. È necessario leggerlo più volte, ruminarlo con pazienza. Allora diventerà una struttura aperta che ha sì un nucleo, ma un nucleo che si apre all'infinito.

SALMO 23

*Il Signore è il mio pastore
non manco di nulla;
su pascoli erbosi mi fa riposare,
ad acque tranquille mi conduce.
Mi rinfranca, mi guida per il giusto cammino,
per amore del suo nome.
Se dovessi camminare in una valle oscura,
non temerei alcun male, perché tu sei con me.
Il tuo bastone e il tuo vinastro
mi danno sicurezza.*

*Davanti a me tu prepari una mensa
sotto gli occhi dei miei nemici;
cospargi di olio il mio capo.
Il mio calice trabocca.
Felicità e grazia mi saranno compagne
tutti i giorni della mia vita,
e abiterò nella casa del Signore
per lunghissimi anni.*

delle salite sui monti e, tutt'intorno, il riposo quieto e tranquillo della natura dipinta di colori, il silenzio delle cose, l'infinito del cielo, immenso e senza confini. L'uomo è in cammino (i grandi interrogativi della vita lo inducono all'esodo): ha lasciato un luogo-geografico-storico-esistenziale ed entra, camminando, in un altro, verso una meta nuova.

La prima immagine che ci viene davanti è un'immagine pastorale-agreste. Il pastore - il gregge - i pascoli erbosi - l'idea della transumanza - il vicastro che tiene unite le pecore - il bastone che viene battuto sul terreno e sul sasso per far sentire la sua presenza.

(elementi che possono essere tutti visualizzati graficamente)

Il pastore che guida il gregge, nell'economia del salmo, è dipendente del vero pastore che è il Signore-Javhè-re. Nel popolo emerge uno, re o davidide, che è chiamato alla funzione di guida. (L'autorità, ogni autorità è dipendente dal Signore e a servizio dei fratelli. Riflessione sul concetto di autorità.)

Vita dura quella del pastore, sempre in viaggio alla ricerca di nuovi pascoli.
(interessante una ricerca sulla vita pastorale)

Perché il pastore è tranquillo? Perché nel bastone e nel vinastro sente la presenza di Javhè nel quale ha riposto ogni sua fiducia.

L'uomo per poter essere deve riporre la fiducia non

- nelle COSE ma nell'ESSERE
- non negli IDOLI ma in DIO
- non nei falsi dei stagionali ma nel DIO della storia
- ha fatto, fa, e farà storia con l'uomo. Emmanuele - Dio con noi.

Ogni cammino nasconde delle insidie, dei pericoli, dei luoghi oscuri, degli agguati mortali. Perché l'uomo del salmo non ha paura? Perché ha posto tutta la sua FIDUCIA in Javhè.

(riflettiamo su questo termine: entra nelle relazioni umane oggi?)

Chi è Javhè? Un Dio che conduce - rinfranca - guida - dà sicurezza.

Perché fa tutto questo? Perché AMA. Il verbo amare comprende tutti gli altri.

La persona ha bisogno di questo amore per ESSERE.
(è inteso così oggi l'amore?)

La parola chiave, l'elemento positivo del salmo, è espresso nella struttura: *"perché tu sei con me"*.

Facciamo attenzione al verbo: nella forma ebraica non c'è verbo e ciò consente una lettura al passato - al presente - al futuro

sei stato
↓
sei
↓
sarai

Allora Javhè è un Dio per l'uomo, rivolto verso l'uomo.

L'elemento negativo del salmo è rappresentato dalla parola "Nemici".
(quali sono oggi i nemici del camminare dell'uomo?)

Fermiamoci sulla frase: *"per amore del suo nome"*.

Il nome è estremamente importante nella realtà ebraica perché conferisce qualità, forza reale alla persona.

L'Alleanza deve essere sempre viva fra due persone in relazione reciproca:

(elementi relazionali su cui riflettere)

DIO → UOMO
MARITO → MOGLIE
GENITORI → FIGLI
AMICO → AMICO
UOMO → FRATELLI
UOMO → NATURA

L'immagine del pastore si arricchisce dell'idea di ospitalità, squisita

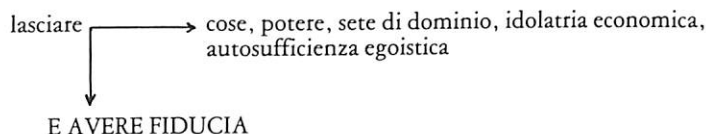
manifestazione della vita orientale.
(ospitalità gratuita = altro aspetto su cui meditare)

Dopo un lungo viaggio il pastore è accolto, è lavato, è saziato:
"davanti a me tu prepari una mensa".

Javhè è il padrone di casa che ospita.

Ultima immagine la Casa = Tempio vista come luogo di riposo, di pace, luogo dove l'uomo troverà felicità e grazia per lunghissimi anni.

Per raggiungere felicità e grazie l'uomo deve:



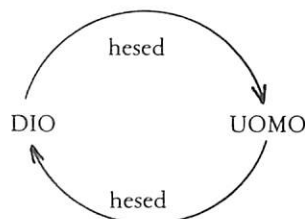
- in Dio che cammina con lui
- in se stesso - l'uomo non è mai solo, Dio cammina con lui
- nei fratelli - compagni di viaggio coi quali si devono avere rapporti di fraternità non di sopraffazione o di competitività.

Qui il salmo termina letteralmente e si lascia consegnare ad ogni uomo che voglia percorrere, in pace e in fiducia, la strada dell'uomo.

A ogni ragazzo riscriverlo con la propria vita, nella propria vita.

JAHHÈ = FEDELTÀ = HESED
(il termine indica benevolenza, amore, alleanza)

INCROLLABILE



LA PAX DI FRANCESCO: GLI ALBORI DI UN NUOVO UMANESIMO

"Il Signore mi rivelò che dobbiamo dare questo saluto: Il Signore ti dia la pace".

"Ingiungo fermamente per obbedienza a tutti i frati che [...] dovunque non saranno accolti, fuggano in altra terra a far penitenza con la benedizione di Dio (1)".

"Facciamo ancora degni frutti di penitenza, e amiamo i nostri prossimi siccome noi medesimi. E se alcuno non vuole o non li può amare siccome se medesimo, almeno che non faccia loro male; ma faccia loro del bene. Quegli che hanno avuto potestà di giudicare gli altri, esercitino il giudizio e la misericordia così come vogliono dal Signore ottenere misericordia. Perché sarà giudizio senza misericordia, a quello il quale non fa misericordia (2)".

"[...] Tu, Signore, aiutaci a perdonare pienamente, affinché possiamo amare i nostri nemici veracemente per amor tuo, e [...] a nessuno rendiamo il male per il male, e tutti cerchiamo di aiutare in te (3)".

Il Poverello d'Assisi — o come lui stesso amava definirsi, — "il pargolo frate Francesco" — fu l'animatore di una nuova religiosità, tutta incentrata nella partecipazione alla sofferenza umana e nella valorizzazione dell'uomo integrale, convinto della necessità di partire dalla conversione dei cuori per rendere più giusta e umana la "città terrena".

La grandezza dell'uomo nel creato parte senza dubbio dal francescanesimo che recuperò in poco tempo l'uomo europeo, 1) dal pessimismo sulla natura umana — tipico dei movimenti eretici (secc. XI e XII), 2) e dal radicale ascetismo cataro — che implicava il rifiuto della natura e del corpo (ricordiamo come i catari considerassero immorali anche i rapporti sessuali al solo fine della procreazione perché generanti altra carne) — con l'ubbidienza al Vangelo e alla Chiesa, il lavoro e, vera novità, con una concezione gioiosa della vita.

"I frati non cercavano i deserti ma le città, dove si svolgeva la vita reale con tutta la folla dei suoi problemi.

Mentre i Benedettini provenivano in genere dalle classi superiori, i Francescani erano in prevalenza di origine borghese (mercanti e professionisti). [...] E della borghesia essi conservavano lo spirito di iniziativa e di intraprendenza. Si pensi alle molte attività sociali, ai viaggi che intraprendevano, perché non stabili ma vagantes, alle missioni in Medio Oriente (4)".

"Il Signore ti dia la pace": augurare la pace in un tempo di lotte fratricide e di guerre "sante" aveva in sé una grande importanza per la carica di umanità tendente a rovesciare tutte le forme di egoismo, di consumismo, di edonismo, di individualismo sfrenato che, come oggi, anche allora, erano presenti nella società.

Lo stesso termine di "frate" stava a sottolineare agli occhi di tutti la scelta "umana" di Francesco e la necessità per gli uomini di tornare a considerarsi fratelli per superare gli steccati ideologici e razziali.

Da dove Francesco è partito per la scelta di vita che caratterizzò straordinariamente ogni sua azione? Francesco non scelse un ideale, ma rispose, anche in modo drammatico (incomprensione del padre e derisione dei concittadini), alla chiamata di Dio.

Fare penitenza significò per lui vivere in modo diverso da ciò che i tempi indicavano (abbandono dei vestiti lussuosi per quelli miseri, come poteva essere un saio o una corda per cingersi la vita e camminare a piedi scalzi).

Nel Medioevo, la penitenza, per casi molto gravi, come l'adulterio e l'incesto, comportava il ritirarsi in un monastero. Francesco invece non si ritirò in un cenobio, ma preferì rimanere nel mondo, per compiere fino in fondo la sua missione di conversione dei cuori attraverso la "pace" e il "bene" da infondere in grande copia negli uomini: "Pax et bonum". Questa la novità francescana: egli rimase tra i suoi contemporanei, anche se molti di questi non accettavano, soprattutto all'inizio, il suo *modus vivendi*.

Per Francesco, la condizione di peccato è l'affermazione istintiva del proprio io e non voler vivere in pace con Dio e con il prossimo.

Fare penitenza è, per il "pargolo"

NOVITÀ

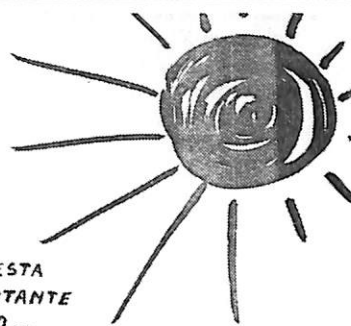
OLTREMAREFILM presenta: «Il giorno della pace», 36 diapositive con cassetta di sonorizzazione sincronizzata e testo guida.

Questo audiovisivo è stato liberamente tratto dal libro «Il libro della pace» di Bernard Benson, Edizioni Gruppo Abele, Torino. Produzione CEM Mondialità a cura di Claudio Marano. Testi di Giorgio Beretta. Diapositive di Costalonga e Carlesso. Ordinazioni presso la nostra sede. Prezzo L. 28.000.

ERA LA FESTA
PIÙ IMPORTANTE
DELL'ANNO...

IN TUTTO IL
MONDO ERA...

IL GIORNO
della PACE



d'Assisi, scegliere tutto ciò che l'uomo rifiuta, come la povertà o il duro lavoro. La strada che intraprese fu quella della croce. Egli non considerò la povertà in astratto, ma come imitazione di Cristo. Ma quale Cristo? Se durante l'Altomedioevo, nelle chiese veniva raffigurato il Cristo trionfatore, dopo il Mille si diffuse l'immagine del Cristo uomo e povero. Questa povertà del Figlio di Dio nacque come ideale religioso. I monaci benedettini sceglievano la povertà individuale non per solidarietà con gli emarginati e i poveri, ma perché Cristo fu povero.

La povertà nel Francescanesimo non rappresentò soltanto un ideale religioso ma anche una partecipazione alla povertà e alla sofferenza del popolo (ieri, come oggi, la povertà era considerata una maledizione, la "morte" del cittadino all'interno della comunità d'appartenenza). Invece la povertà e non la cupidigia può condurre l'uomo alla pace con Dio e con gli altri uomini. Pensiamo alle conseguenze, che derivarono da questa convinzione francescana, nella filosofia, nella cultura, nelle scelte politiche e sociali. È sufficiente rammentare Dante: delle tre fiere che incontra nella selva, solo l'ultima, la lupa (la cupidigia), lo terrorizza. Inoltre, in tutta la sua vasta produzione letteraria, l'Alighieri continuamente batte l'accento sul cancro che divora gli uomini e cioè l'avidità dei beni terreni che genera invidia, superbia e guerre. Oppure pensiamo al canto XI del Paradiso — oleograficamente definito il canto di San Francesco — in cui campeggia madonna Povertà al centro della rievocazione degli albori del movimento francescano.

Uno dei punti nodali del messaggio francescano è l'invito ad essere poveri di spirito per vivere nella vera pace e concordia con il Creatore e le creature.

Chi sono per Francesco i poveri di spirito? Non si deve credere ad una scelta tra due condizioni sociali: la povertà di spirito può essere sia per i poveri che per i ricchi. Essere poveri di spirito significa una disposizione spirituale (che interessa benestanti e poveri) a non possedere dei beni oppure a non vivere in loro funzione, a non assolutizzarli.

Anche Dante, ammiratore di Francesco e del suo messaggio, vicino alle posizioni dei Francescani spirituali/osservanti che volevano, in mezzo a tante persecuzioni, applicare alla lettera la regola del santo Fondatore e che avevano una visione

della Chiesa più aderente alla povertà evangelica, dicevo, anche Dante riprende gli uomini che, per inseguire onori e ricchezze, emarginano il prossimo, Dio e causano lotte senza fine, oppure considerano l'attività professionale unicamente come strumento di ricchezza e di potere e non come possibilità di un servizio da offrire alla società per il bene pubblico: "O insensata cura de' mortali, / quanto son difettivi sillogismi / quei che ti fanno in basso batter l'ali! / Chi dietro a iura, e chi ad aforismi / sen giva, e chi seguendo sacerdozio, / e chi regnar per forza o per sofismi, / e chi rubare, e chi civil negozio, / chi nel diletto della carne involto / s'affaticava, e chi si dava all'ozio, / ...!" (Paradiso XI, vv. 1-9).

Come presentare didatticamente la figura di San Francesco ai nostri alunni?

Per l'analisi della situazione iniziale è sufficiente un questionario incentrato su pochi punti, del tipo: 1) quale conoscenza di San Francesco hanno gli allievi; 2) quali informazioni possiedono sull'influsso del Francescanesimo nella cultura italiana (partendo dalla propria regione); 3) quale validità può avere oggi il suo messaggio di pace, di armonia tra uomo e natura, di letizia.

Gli obiettivi finali possono essere imperniati sui valori/ideali che si ritrovano nel francescanesimo: 1) il nuovo senso della pace differente dalla Pax romana o da quella degli imperatori del Sacro romano impero; 2) distacco dai beni materiali, dando a questi un giusto valore in quanto mezzi e non fine della vita dell'uomo (parlare con i ragazzi della mentalità materialistica del "consuma e getta" o del "tutto e subito"); 3) il nuovo senso della fraternità; 4) il nuovo senso del servizio; 5) il nuovo senso del dialogo.

Quali strumenti utilizzare? Ecco alcune indicazioni: 1) la lettura di alcuni testi francescani (*Cantico di frate Sole*, qualche episodio dei *Fiorretti*, oppure brani dalle *epistole*, dal *Testamento*, dalla *Regola*); 2) l'incontro-dialogo con una persona che vive l'ideale francescano nella nostra società (un frate, un terziario); 3) l'organizzazione di una gita ai luoghi francescani umbri e della propria regione, da vivere non come evasione dalla scuola, ma come momento di riflessione coinvolgente la personalità dei giovani.

NOTE

(1) Dal *Testamento del Santo Padre Francesco*.

(2) *Una lettera che il beato Francesco lasciò a tutti i fedeli*.

(3) Dalla *paràfrasi del Paternostro*.

(4) G. Reale e D. Antiseri, *Il pensiero occidentale dalle origini ad oggi*, Brescia, La Scuola, vol. I, p. 437.

Indicazioni bibliografiche

R. Manselli, *San Francesco*, Bulzoni editore, 1980.

Tutti gli scritti di San Francesco, a cura di Henry Furst, Milano, Longanesi, 1972.

"!...! Il disgraziato è colui che non è ancora entrato nella Beatitudine del Vangelo, nella gioia della liberazione e si sazia di vanità, di inquietudine, di orgoglio, di avarizia, di potenza. !...! Se ci mettiamo all'ultimo posto nessuno avrà scandalo da noi, nessuno avrà paura di noi. Dall'ultimo posto potremo considerare molto meglio le cose, potremo più facilmente capire coloro che soffrono e per i quali vogliamo lavorare".

Carlo Carretto

"Qui sta la meraviglia dell'amore: scoprire che la creazione è un tutt'uno, proiettato da un Dio che è Padre e se tu ti presenti come lui disarmato e pieno di pace, la creazione ti riconosce e ti sorride".

"Io Francesco" -
Ed. Cittadella, Assisi

ELOGIO DELLA GUERRA

PAOLA BERRETTINI

Capita spesso che un'idea faccia venire alla mente o un concetto simile o uno diametralmente opposto. Così, dovendo trattare i linguaggi della pace, è venuto spontaneo soffermarsi a considerare la produzione letteraria futurista, che introduce nella cultura europea un nuovo concetto di guerra. Non è questa la sede per un'indagine approfondita sulla poetica futurista che tanta influenza ebbe sulla letteratura e sull'arte dei primi decenni del novecento. In Italia questo movimento ebbe esiti poco consistenti rispetto ad altri paesi europei (si pensi al futurismo rosso) ma rappresenta comunque un momento fondamentale di rinnovamento delle tecniche compositive e di sperimentazione linguistica.

Entra con il futurismo nuovo materiale poetico. L'automobile, la macchina a vapore, la corsa sfrenata, la guerra, le mitragliatrici, tutto questo diventa oggetto di poesia così come la luna, il cielo, il vento l'amore lo erano stati per i poeti delle generazioni precedenti. La guerra soprattutto, definita "sola igiene del mondo" viene ad essere considerata il collaudo sanguinoso e necessario della forza di un popolo. Ma leggiamo qualche manifesto futurista:

"Non c'è più bellezza se non nella lotta. Nessuna opera che non abbia un carattere aggressivo può essere un capolavoro. La poesia deve essere concepita come un violento assalto contro le forze ignote, per ridurle a prostrarsi davanti all'uomo." (1)

"Noi vogliamo glorificare la guerra — sola igiene del mondo — il militarismo, il patriottismo, il gesto distruttore dei libertari, le belle idee per cui si muore, il disprezzo della donna." (1)

"È dall'Italia che noi lanciamo nel mondo questo nostro manifesto di violenza travolgente e incendiaria con il quale fondiamo il Futurismo." (1)

"L'arte non può essere che violenza, crudeltà e ingiustizia." (1)

"La guerra? Ebbene, sì, essa è la nostra unica speranza, la nostra ragione di vivere, la nostra sola volontà. Sì, la guerra. Sì, i nostri nervi esigono la guerra e disprezzano la donna." (2)

"Il futurismo dinamico ed aggressivo si realizza oggi pienamente nella grande guerra mondiale, che — solo — prevede e glorificò prima che

scoppiasse. La guerra attuale è il più bel poema futurista apparso finora." (3)

"Il futurismo segnò appunto l'irrompere della guerra nell'arte." (3)

"La guerra non può morire poiché è una legge della vita. Vita = Aggressione. Pace universale = decrepitezza e agonia delle razze. Guerra = collaudo sanguinoso e necessario della forza di un popolo. Noi abbiamo sempre considerato la guerra come unica ispirazione dell'arte, unica morale purificatrice, unico lievito della pasta umana." (3)

Questo è un saggio della produzione letteraria futurista. La guerra, come si legge, è la nuova "musa ispiratrice". La guerra dei poeti classici era una cosa ben diversa, una sorta di invidia degli dei. Sono questi infatti a causare la guerra nell'Iliade, nell'Odissea. Anche nell'Eneide è per volere delle divinità che Enea combatte nel Lazio contro Turno. L'uomo, insomma, non determina, non progetta la guerra ma la subisce, la patisce per ordine divino. Nel mondo romantico, invece la guerra è vista come riscatto, rivincita sull'ingiustizia, liberazione dall'oppressore; non è un caso infatti che in tutta Europa movimento romantico e guerre d'indipendenza vadano di pari passo. Byron è l'eroe del romanticismo che muore combattendo per l'indipendenza della Grecia, per la libertà di un popolo, insomma.

Nei futuristi non c'è né la componente classica né quella romantica. L'esaltazione della guerra diventa il banco di prova delle nuove generazioni, o come si legge in "1915. In quest'anno futurista": *"La guerra è la sintesi culminante e perfetta del progresso (velocità aggressiva + semplificazione violenta degli sforzi verso il benessere). La guerra è un'imposizione fulminea di coraggio, di energia e d'intelligenza a tutti. La guerra ringiovanirà l'Italia, l'arricchirà d'uomini d'azione, la costringerà a vivere non più del passato,*

delle rovine e del dolce clima, ma delle proprie forze nazionali. Sol tanto la guerra sa svecchiare, accelerare, aguzzare l'intelligenza umana, alleggerire ed areare i nervi, liberarci dai pesi quotidiani, dare mille sapori alla vita e dell'ingegno agli imbecilli. La guerra è l'unico timone di profondità della nuova vita aeroplantica che prepariamo."

Questo dunque è quanto circola negli ambienti culturali europei del primo novecento; si prepara il terreno per accogliere i vari Hitler, Mussolini, Franco, le mostruosità di Auschwitz, di Dachau, le leggi razziali, la bomba atomica, il disastro di Hiroshima.

NOTE

(1) Da *Fondazione e manifesto del Futurismo*, pubblicato su Figaro di Parigi il 20 febbraio 1909 di F.T. Marinetti.

(2) Da *Uccidiamo il chiaro di luna*, Aprile 1909 di F.T. Marinetti.

(3) Da *1915. In quest'anno futurista*, 1915 di F.T. Marinetti.

Bibliografia

Luciano De Maria, a cura di, *Per conoscere Marinetti e il futurismo*, ed. Oscar Mondadori, Milano.

Lambise-Nazzaro, *Marinetti e i futuristi*, ed. Garzanti, Milano.

SONO SEMPRE BUONI I NOSTRI EROI?

In una proposta di educazione alla pace deve essere messo in luce molto precisamente il ruolo primario occupato dal linguaggio nella trasmissione di un'ideologia violenta. Molto spesso infatti nei messaggi verbali ed iconici che recepiamo vi è un'insita accettazione di un codice di comportamento violento. Diverse strutture narrative, infatti, giustificano forme di azione come la vendetta e il rispondere alla violenza con la violenza, con il tranquillo e spesso inconscio beneplacito del destinatario del messaggio.

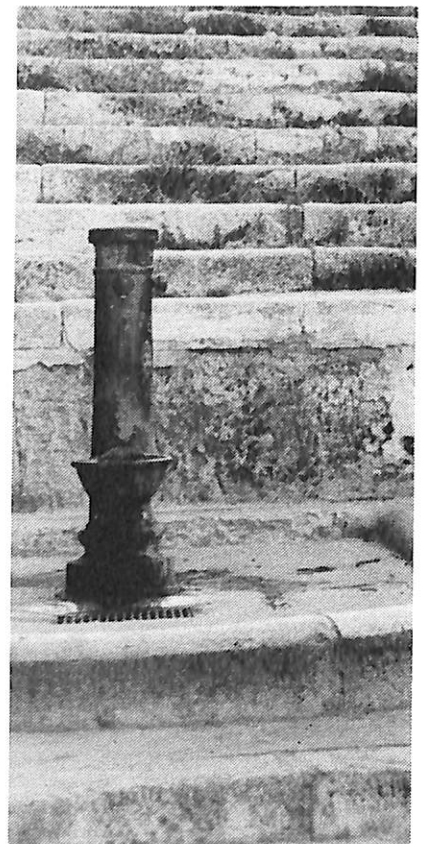
Fra le trentuno funzioni individuate da V. Propp nella struttura delle fiabe di magia (ma estensibili, anche se con riserva, ad altre categorie letterarie) è prevista quella dell'Antagonista in opposizione all'Eroe, che dovrà quindi superare delle avversità e magari annientare questo avversario per l'attesa conclusione della storia. È scontato che questo nemico sia sempre cattivo o, quantomeno, abbia compiuto delle azioni contro l'Eroe in questione che, al contrario, per sua caratteristica, è sempre giusto, buono, costretto dalle circostanze ad usare la violenza. Egli infatti tenderebbe ad agire in modo pacifico ma, senza le "avversità da superare", la "tensione" e quindi lo "scioglimento" e la "soluzione", non si avrebbe una trama che si rispetti.

Questo procedimento narrativo possiamo individuarlo non solo nelle fiabe, come dicevamo, ma anche nei film, nei cartoni animati o nelle pubblicità, le cui storie ed i cui linguaggi non possono essere guardati con occhio acritico. Ci si ritrova infatti ad identificarsi, magari senza volerlo, con Dustin Hoffmann che vuole uccidere chi gli ha violentato la moglie ("Cane di paglia" di S. Peckinpach), o con Alberto Sordi ("Un borghese piccolo piccolo" di M. Monicelli) che vuole farsi giustizia da solo, o ancora col professore democratico e comprensivo di "Classe 1984" (M. Lester) che invece di recuperare i suoi giovani alunni alla fine li stermina uno ad uno. Per non parlare poi di quelle scene che fanno parte ormai del nostro immaginario filmico, il cui protagonista, avuta la meglio sul nemico lo lascerebbe andare, graziandolo ma questi, vigliaccamente, riprende l'arma e lo colpisce alle spalle... A questo punto

l'eroe è giustificato: l'avversario ha dimostrato la sua bassezza e viene così ucciso. Certe figure possono quindi in qualche modo costituire un vero e proprio incitamento alla violenza avvalendosi di una latente giustificazione.

Uno dei meccanismi che ci sembra di individuare alla base di ciò è il mostrare spesso una violenza gratuita, immotivata, ai danni del protagonista che ci porta poi a parteggiare senz'altro per lui nonostante la sua non sia altro che una vendetta. Diverso sarà invece l'atteggiamento davanti a quei film come "I figli della violenza" (L. Bunuel) o i "Guerrieri della notte" (W. Hill) o ancora "Quel pomeriggio di un giorno da cani" (S. Lumet) dove invece si affronta il problema con un occhio più attento al contesto sociale e personale. Soprattutto in certi film ci si rifiuta di mostrare la violenza come un dato storico e non socialmente prodotto da situazioni concrete, che diventano appunto ciò su cui si sofferma l'attenzione del regista e sono quindi una critica implicita alla banalità del rappresentare superficialmente solo i luoghi comuni dei fenomeni sociali. Questo modo di affrontare le cose si rifiuta di offrire il braccio a conclusioni semplicistiche su quelli che sono i sintomi di un male e non certo le cause e magari a spunti comportamentali a chi vuole atteggiarsi a "giustiziere", figura non sconosciuta alla popolazione nordamericana di oggi. Lo spettatore è spesso portato a non coinvolgersi troppo personalmente nel problema e dare invece dei facili giudizi che tendono a relegare i mali a certe ca-

tegorie (ne sono un esempio anche le generalizzazioni fatte a suo tempo sui tifosi inglesi del Liverpool). Comportamento questo che porta a dividere manicheisticamente il bene dal male, l'amico dal nemico, il povero dal ricco, ecc. con esiti decisamente reazionari. Probabilmente tutto ciò ha origine da quel dannoso atteggiamento culturale che, non riuscendo a concepire "l'altro da sé" se non come un Diverso da demonizzare in qualche modo, finisce per togliere qualsiasi possibilità all'altro di avvertirsi e quindi di essere avvertito come una soggettività, che ha una sua specifica collocazione nella rete delle relazioni sociali. Ogni comportamento deviante può, e quindi deve, essere spiegato in modo tale da avvicinarsi ad esso in base al presupposto che è prodotto da un individuo o da un gruppo sociale o etnico che "altro da noi", percepisce noi stessi come "altro da noi", noi che siamo così sicuri di essere al centro di un mondo giusto, buono, vero e, soprattutto "incontaminato".



UTOPIA DI PACE NEL LINGUAGGIO DELL'ARTE

ATTILIO LUNARDI

... Il mondo così com'è non mi va; ne propongo una visione diversa... Da questo profondo disagio di vivere la realtà in quanto tale, unito ad una sostanziale infelicità, può nascere l'aspirazione a cambiare o comunque a tentare la formulazione di una proposta alternativa, se non nella sostanza, almeno nella visione del mondo.

In questo sforzo religione, arte, scienza e politica, o meglio l'arte della politica, hanno in comune molti dati:

— l'utopia del cielo è "vista" in modi così diversi che ha avuto bisogno anche dell'arte per potersene dare un'idea o più idee, così come la scienza, nel suo procedere epistemologico, non sempre è sufficiente a se stessa, dovendo così "inventare" a volte soluzioni immaginarie necessarie al momento storico cui possono servire. Vediamo la teoria tolemaica e quella copernicana: una delle due era una poetica invenzione.

La politica poi è il metodo principe per usare i dati della storia per costruirne un'altra. Si potrebbe pensare ad un gioco di specchi deformanti o a un qualche inganno; ma non è così semplice, dato che la realtà che viviamo è così relativa alla nostra esperienza che le mutazioni sono comunque sempre in atto, anche quando ne facciamo regola che in breve tempo può essere trasformata dal desiderio o dalla necessità di un altro ordine.

Desiderio e necessità sono i poli entro i quali avviene la scintilla voltaica che, appunto come scintilla, è sì reale ma effimera e sempre diversa dalla precedente e dalla seguente.

Questi spezzoni di realtà, sommandosi, diventano esperienza, ricerca, sogno: dipende dall'approccio.

Nel bel mezzo tra desiderio e necessità si pone in costante agguato l'incognita certa della morte, e questa "presenza-assente" sconvolge ogni regola e catapulta l'uomo verso le più improbabili soluzioni concettuali e visionarie di eternità.

Scorriamo qui alcune "forme iconografiche" che possono essere indicative di come nella "storia delle rappresentazioni" l'uomo si sia proiettato in realtà che in qualche modo lo confortassero e gli permettessero di darsi una immagine non disperata della sua ignoranza.

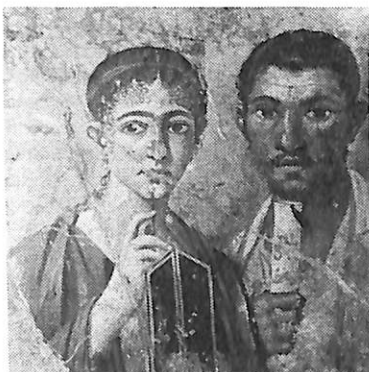
1) Per gli Etruschi, ad esempio, tutto veniva visto dal punto di vista

del morto; i segni concreti dell'esistere sono contingenze negative e da allontanare fino ad eliminare la sostanza per sostituirla con la sembianza, esorcizzando così la caducità del corpo e la sua degradazione attraverso le malattie, preconizzando un aldilà sereno e incorruttibile.



Particolare del sarcofago dei coniugi di Cere, seconda metà del VI secolo a.c. Museo di Villa Giulia.

2) A Pompei non lo spettacolo della natura ma le immagini della mente prendono forma e si fanno evidenti, e gli occhi spalancati dei ritratti funerari, per dare l'idea della vita, guardano verso un "luogo" che comunque si presenta buio. La felicità è da immaginare nel presente e tutto va vissuto intensamente e qui.



Pompei, Daquio Proculo e sua moglie, I secolo d.c. - Napoli, Museo Nazionale.

3) Nei primi secoli del Cristianesimo si manifesta una profonda riluttanza a configurare in immagine la nuova idea del divino tanto da ri-

correre all'allusione, all'allegoria, al simbolo, e il motivo dominante in questa fase è la concezione escatologica, l'idea dell'al-di-là come comunione mistica dell'anima con Dio, fino alle soluzioni formali bizantine dove il simbolo, attraverso la sontuosa policromia delle vesti, allude ad una realtà che si configura in un concetto metafisico interamente calato in una forma visibile.



RAVENNA, San Vitale, mosaico con l'imperatrice Teodora e il suo seguito. Circa 540.

4) In Piero Della Francesca, nella Madonna di Brera, l'esperienza non ha limiti di grandezze, per cui l'uovo sospeso nel cavo della conchiglia e a piombo sul capo della Madonna indica che nulla è tanto piccolo da non rientrare in una proporzione universale, dimostrando una totale convergenza di idea e di forma. Ne consegue la prefigurazione di una realtà in cui l'uomo si sente protagonista e pienamente cosciente dei suoi mezzi.



PIERO DELLA FRANCESCA, Madonna col bambino, santi, angeli e il duca da Montefeltro (1475 circa) - Milano, Brera.

5) Con la crisi finale della "rappresentazione" come natura e storia, non si accetta più la soggezione alla legge naturale che viene sostituita dall'offerta di sé a Dio in cui l'uomo trova consapevole compimento del suo vivere. Così nel Michelangiolo della Crocefissione in San Pietro in Vaticano si evidenzia l'aspirazione a questa catarsi attraverso il martirio parafrasato del Cristo.



MICHELANGIOLO, *Crocefissione di Pietro* (1546-50). Particolare. Città del Vaticano, Cappella Paolina.

6) Nel '700 l'illusione psicologica barocca tende ad attirare lo spettatore nella scena architettonica o nel quadro e lo coinvolge in una totale clamorosa declamazione alla ricerca di un protagonismo allegorico, a volte farsesco, cui è sottesa una continua sottile ironia.

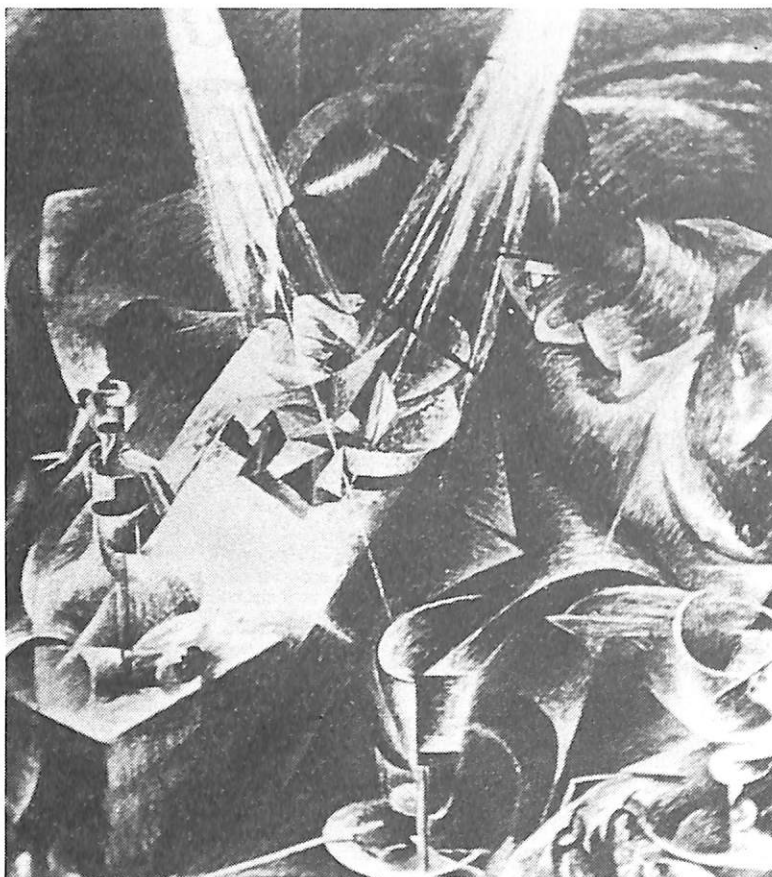
In questa proposta spettacolare e critica il Tiepolo, figlio del secolo dei lumi, anticipa la causticità di Voltaire, mitigando altresì l'entusiasmo che gli impedirà la caduta verticale in una realtà che sta per trasformarsi nella grande irreversibile utopia moderna.



GIOVAN BATTISTA TIEPOLO, *affresco nella volta dello scalone della residenza di Würzburg* (1753).

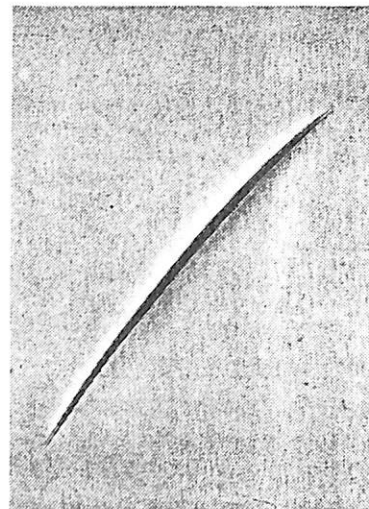
7) Poi, tra i due poli: vita e morte, la concezione romantica dell'arte subordina tutto all'imperativo morale, di innesco Kantiano, accendendo tutte le aspirazioni di ordine e di assetto e di inevitabile rivolta agli ordini precedenti. Nascono nuovi miti, nuovi disagi, nuove coscienze: il tempo come frammento parcellizzato di vita, la velocità, le macchine e i

nuovi simboli di una contemporaneità che stiamo vivendo con non sempre facile adattamento e a volte con strumentazioni inadeguate alla celerità di una informazione e di una trasformazione che si vanno costruendo in tempi e modi che non controlliamo compiutamente nelle loro crescite che potremmo chiamare partenogenetiche.



UMBERTO BOCCIONI, *Scomposizione di figure a tavolo* (1912). Collezione privata.

8) Al di là di tutto, anche oltre l'esperienza, di nuovo il nulla e l'avventura per una diversa e vivificante scoperta che dà speranza e futuro alla nostra vita. E allora ecco la lacerazione della superficie che ci divide dalla possibile ricerca del sogno e dalla nuova realtà cui aspiriamo ma, pur nello scetticismo più operante e crudo, anche in una contingenza così difficile come la nostra, la vita può nutrirsi di sogni e costruire nuove utopie.



LUCIO FONTANA, *Concetto spaziale: attesa* (1963). Galleria Mariborough, Roma.

LA PACE SI IMPARA

I nostri lettori sanno che dall'aprile 1983 la nostra rivista pubblica progressivamente un programma articolato di Educazione alla Pace nella scuola dell'obbligo.

Questo programma è strutturato su tre Obiettivi a Lungo Termine: A. Educiamo i Rapporti; B. Educiamoci alla Lotta contro la Violenza Istituzionalizzata; C. Educiamoci al Disarmo Vero e Totale.

A loro volta questi tre grandi settori sono scanditi in vari Obiettivi a Medio Termine.

Dopo aver concluso gli Obiettivi a Medio Termine del settore "A", gli Autori riprendono con questo numero lo sviluppo degli Obiettivi del settore "B".

Ricordiamo che gli Autori hanno pubblicato recentemente undici fascicoli monografici come fonte di consultazione per la realizzazione di questo programma e che sono disponibili presso la nostra sede. Portano il titolo di "MATERIALI DI EDUCAZIONE ALLA PACE".

Inoltre coloro che lo desiderano possono richiedere alla nostra sede fotocopia delle parti del programma già pubblicate nei numeri precedenti della nostra rivista.

B1 Scopiamo le cause e gli effetti della disoccupazione

a) Prima di iniziare questa ricerca, approfondiamo il significato dei seguenti termini: massima occupazione, disoccupazione, cassa integrazione, scala mobile, contingenza, inflazione, attività primaria, secondaria, terziaria, società post-industriale.

Prepariamo dei cartelloni che illustrino il significato di questi termini anche con disegni, foto ecc.; appendiamoli in classe in modo da averli sempre sott'occhio.

b) Informiamoci presso l'Ufficio Provinciale del Lavoro e della Massima Occupazione (o Ufficio Collocamento) o presso un sindacato sulla realtà esistente nel mondo della disoccupazione nella nostra zona.

Con i dati ottenuti compiliamo una tabella contenente i seguenti punti:

1) Percentuale disoccupati sul totale forza-lavoro...

2) Percentuale dei giovani disoccupati

a) rispetto alla popolazione attiva...

b) rispetto al numero totale dei disoccupati...

3) Percentuale delle donne disoccupate

a) rispetto alla popolazione attiva...

b) rispetto al numero totale dei disoccupati...

Elaborando il più possibile questi dati, tramite grafici, schede, tabelle scambiamoci le prime impressioni che siamo in grado di formulare.

c) Sempre rivolgendosi ai Sindacati, o all'Ufficio Prov.le del Lavoro e della Mass. Occ.ne, informiamoci sul numero dei lavoratori della nostra zona impiegati nell'attività primaria, in quella secondaria e nella terziaria.

Confrontiamo questi dati con quelli di 5 e 20 anni fa.

Cosa scopriamo? Qual è il settore in espansione? Perché?

Qual è il settore che maggiormente incrementa la disoccupazione? Per quali motivi?

d) Organizziamo una tavola rotonda con un disoccupato, un imprenditore, un sindacalista.

Cerchiamo di capire assieme quali sono i meccanismi che provocano disoccupazione. In particolare chiediamo ai nostri interlocutori quale ruolo hanno le nuove tecnologie nella formazione del fenomeno.

e) Passiamo alle conseguenze della disoccupazione.

Intervistiamo lavoratori disoccupati, in particolar modo giovani e donne, per raccogliere testimonianze ed esperienze sulle difficoltà in cui si trovano.

Verifichiamo la possibilità di raccogliere questi interventi in un opuscolo che possiamo spedire ad autorità, a responsabili del mondo del lavoro e ai giornali locali.

f) Cerchiamo se nella nostra Provincia e nella nostra Regione o se da parte del Governo sono messe in atto iniziative per combattere concretamente la disoccupazione.

Ad esempio, vediamo se viene favorito — e in quale misura — lo sviluppo di cooperative giovanili.

g) C'è chi dice che l'industria che

DANIELE NOVARA
LINO RONDA

produce armi è utile perché, se non altro, diminuisce la disoccupazione.

Informiamoci se questa tesi corrisponde a verità.

Chiediamoci: se gli investimenti in fabbriche di armi venissero impiegati nel settore civile, ci sarebbe meno o più occupazione?

B6 Conosciamo la realtà del carcere

1. Prepariamo un tabulato sul quale riportiamo il significato esatto di queste parole: giudice, pubblico ministero, avvocato difensore, avvocato difensore di fiducia e d'ufficio, condanna con la condizionale, arresti domiciliari, cella di isolamento, guardia carceraria, carceri speciali, atti processuali, fasi del processo (istruttoria, dibattimento, sentenza, esecuzione), detenzione preventiva, detenuto comune, detenuto politico, riforma carceraria, Corte d'Assise, Tribunale, Pretura, Corte d'Assise d'Appello...

2. Cerchiamo uno o più ex-carcerati ed invitiamoli a presentare la loro esperienza in classe.

Prepariamo una griglia di domande sulla vita del carcere, indicativamente come questa:

a) Qual è l'orario della giornata?

b) Come passano il tempo i carcerati?

c) Quali sono i rapporti tra i detenuti? Ci sono manifestazioni di violenza?

d) Quali sono i rapporti tra i detenuti e le guardie carcerarie? Ci sono manifestazioni di violenza?

e) Esiste una gerarchia tra i detenuti? Qual è?

f) Come ci si sente nel carcere? Cosa viene a mancare in modo particolare?

g) Il reinserimento ha presentato problemi? Quali?

3. Cerchiamo dati oggettivi sulla situazione delle carceri in Italia: popolazione, numero dei carcerati in attesa di processo, numero delle guardie carcerarie, stato di attuazione della riforma carceraria (legge n. 354 del 1975), stato degli edifici...

4. Dopo aver raccolto tutte le informazioni dei punti 1., 2., 3., siamo in grado di istruire un processo all'istituzione carceraria.

Atto d'accusa: "Vuol combattere la violenza usando un diverso tipo di violenza".

Dividiamoci i ruoli in accusa e difesa e celebriamo questo processo, la cui instaurazione costringerà la difesa ad andare alla scoperta delle "ragioni" del carcere, documenti e testi che legittimano questa struttura. L'accusa, invece, dovrà sviluppare attentamente i precedenti punti 2. e 3. di questa ricerca.

5. Qualsiasi sia il verdetto, emanato da una giuria composta da alcuni di noi, da nostri insegnanti e genitori e da quanti vorremo invitare a farvi parte, cerchiamo informazioni, in modo particolare riguardanti altri Stati, su forme alternative (parziali o totali) al nostro tipo di carcere. Esistono? Dove? A quali criteri si ispirano? Perché in Italia non vengono attuati?

6. Cerchiamo di dare un minimo di fiducia e di solidarietà ai carcerati, scrivendo loro, inviando gli atti del nostro processo, iniziando e mantenendo una corrispondenza, soprattutto sensibilizzando l'ambiente in cui viviamo sui problemi che vivono i carcerati.

B9 Informiamoci sulla tragedia della fame

1) Su un planisfero muto indichiamo con colori diversi le zone della Terra che presentano: insufficiente alimentazione, sufficiente alimentazione, alimentazione sovrabbondante.

Scopriremo che la prima è presente nel Sud del mondo, mentre il Nord ha il problema opposto.

Rispondiamo e poi discutiamo le risposte in gruppo:

— per risolvere il problema della fame occorre:

- esportare viveri nei Paesi poveri
- esportare tecnologia (trattori, aratri...)
- andare ad insegnare a quelle popolazioni tecniche moderne di coltivazione, scavo pozzi...
- mandare soldi.

2) Prendiamo tutte le informazioni necessarie per costruire un grafico sul quale riportiamo, da un lato, la cronologia e gli interventi effettuati contro la fame (possiamo limitarli a questi 3: invio di denaro, invio di tecnologia, invio di personale) e dall'altro lato le cifre della fame.

Cosa vediamo? Perché le cifre della fame (o degli affamati) sono aumentate? Evidentemente il problema deve essere considerato sotto una diversa ottica.

3) Trasferiamo il problema nel nostro mondo: c'entriamo noi con la fame?

Proviamo ad operare alcune analisi, ad esempio sul nostro cibo.

a) Ognuno di noi scrive quello che mangia normalmente in 1 giorno.

b) Raccogliamo gli scritti e facciamo un tabellone sul quale riportiamo da un lato i nostri alimenti, dall'altro la loro provenienza.

Così:

LATTE	EUROPA
FRUMENTO	ITALIA
CAFFÈ	SUD-AMERICA AFRICA
CACAO	SUD-AMERICA
-----	-----
-----	-----
-----	-----
-----	-----

c) Scegliamo i prodotti che arrivano dai Paesi in cui si soffre la fame e vediamo quali tipi di sfruttamento

comportano (es. manodopera pagata poco, espropriazione di terre ai contadini, scambi commerciali squilibrati in nostro favore, monoculture intensive a discapito di agricolture di sussistenza...).

A questo punto dovremmo essere in grado di riconoscere che il problema della fame ha le sue radici nella nostra società e nel conseguente squilibrio internazionale.

4) La stessa ricerca potrebbe essere applicata alle materie prime (legname, metalli, pietre preziose ecc.) ed egualmente ci accorgeremmo che il problema della fame è soprattutto problema di sfruttamento.

5) Proseguiamo la ricerca. Domandiamoci: in che modo paghiamo quegli alimenti e quelle materie prime?

Analizziamo il mercato delle armi:

a) Quali sono i principali acquirenti di armi dell'Italia?

b) Su un planisfero segniamo tutti i Paesi nei quali esportiamo armi.

c) Calcoliamo in quale rapporto le armi italiane vanno ai Paesi del benessere e ai Paesi in cui si soffre la fame.

Abbiamo scoperto che gli alimenti e le materie prime provenienti dai Paesi poveri vengono spesso pagate in armi, perciò abbiamo scoperto anche lo stretto legame tra fame e armamenti.

Tentiamo di raccogliere una rassegna stampa di dichiarazioni ministeriali che motivano queste nostre vendite, discutiamole assieme alla luce del problema fame.

NOVITÀ

Alcuni ragazzi delle scuole elementari di cui si occupa la presente ricerca hanno scritto con fresca ingenuità che anche la pace s'impara. Gli autori della ricerca hanno accettato la provocazione, rovesciando il più classico approccio all'educazione alla pace e mettendo al centro dell'attenzione l'imparare la pace nella scuola.

Che cosa sia la pace, come la si ottenga, come si diventi operatori di pace, tutto questo non è una cosa... pacifica. Gli insegnanti che si impegnano a «far imparare» la pace ne sono consapevoli.

Il libro di pp. 85 costa L. 5.000. Ordinanze presso la nostra sede.

DANIELE NOVARA - MASSIMO ESPOSITO



ORIZZONTI DI ATTUALITA'

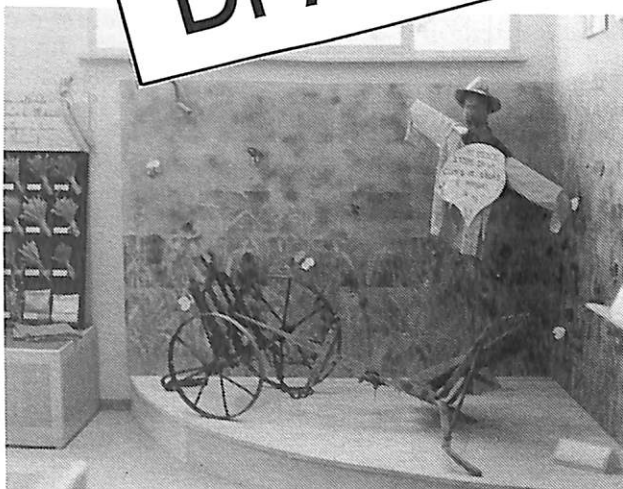
Grazie ad una segnalazione di Lodovico Bandozzi (insegnante presso la scuola elementare di Medesano - PR) un bel mattino di maggio partii alla ricerca di un paesino sperduto tra le colline: Pellegrino Parmense (tra Fornovo e Salsomaggiore Terme). Mi era stato detto che alla scuola media "F. Bernini" di quel paese si inaugurava una mostra del pane. Sarà una di quelle mostre che di solito le scuole fanno per dimostrare ai genitori degli allievi che qualcosa si è fatto, pensavo tra me.

Quando vi giunsi verso le dieci del mattino, trovai attorno alla scuola un clima insolito per un paesino di montagna: molte macchine con targhe diverse, servizio d'ordine, persone molto distinte. In attesa dell'inizio della cerimonia, mi guardai attorno, incuriosito da alcuni oggetti di antiquariato che stavano lì sul pavimento. Così senza accorgermi incominciò per me un itinerario che mi portò di sorpresa in sorpresa fi-

no alla sorprendente scoperta che questo paesino di montagna, grazie al prestigio della sua scuola, stava attirando su di sé l'attenzione del mondo. Infatti due settimane dopo arrivava una comitiva di 100 insegnanti provenienti dalla Francia, Germania, Regno Unito, Irlanda, Belgio, Olanda, Lussemburgo, Danimarca e Grecia, accompagnati da personalità della Cee e alti funzionari del ministero per gli Affari Esteri e della Pubblica Istruzione Italiani.

Perché la scuola "F. Bernini" è diventata tanto importante? Basta visitare le numerose sale che raccolgono i risultati delle ricerche fatte dalla scuola in questi ultimi anni (e che hanno coinvolto tutto il paese, le scuole dei paesi vicini, gli enti pubblici e privati della provincia di Parma) per rendersi conto della mole del lavoro svolto e del suo alto livello didattico e scientifico.

Sotto la guida e la consulenza dell'Università di Parma, insegnanti ed allievi hanno effettuato delle ricerche geologiche per "raccontare come sono nate le colline su cui abitiamo"; hanno studiato la flora e la fauna dei prati e dei boschi che circondano le loro case; sono andati alla ricerca di antichi pozzi, mulini, cappelle, case, strumenti di lavoro, stoviglie, indumenti e qualsiasi altro oggetto che potesse illustrare il modo di vivere dei loro antenati; hanno raccolto e registrato in dialetto proverbi, modi di dire, racconti, poesie, canzoni intervistando gli anziani del paese, ecc. Il tutto è stato va-



DA UN PAESINO DI MONTAGNA

MARIO AUDISIO

gliato, catalogato, commentato ed ordinato con una perizia degna di professionisti. Così la scuola si è trasformata in museo etnografico e archivio didattico di grande interesse non solo per gli abitanti del luogo, ma anche per i numerosi visitatori che hanno incominciato ad affluire.

L'ultima pregiata ricerca effettuata dalla scuola è quella sul "Pane", principale elemento dell'alimentazione umana.

È impossibile descrivere la straordinarietà di questa mostra che stupisce i visitatori per l'abbondanza e la preziosità del materiale esposto, la ricchezza descrittiva degli elementi coreografici, la documentazione didascalica, la razionale composizione e distribuzione degli elementi. Si racconta il processo che porta dal chicco seminato nel campo al pane fresco imbandito sulla tavola.

Ciò comporta un raffronto tra gli antichi e i moderni sistemi di coltivazione, mietitura,

macinazione e panificazione documentati con disegni, ricostruzioni ed esposizioni dal vero. Inoltre il pane non è uguale dovunque: ecco dunque degli stand con del pane proveniente da diverse regioni italiane e anche da nazioni straniere, con il relativo folklore. Naturalmente non poteva mancare uno spazio dedicato al problema della mancanza di pane in tante parti del mondo. Questo spazio è stato riempito dagli allievi della V A e V B della scuola elementare di Medesano, il cui lavoro è già stato presentato ai lettori della nostra rivista da Mavilla Norma Saviola e Lodovico Bandozzi nel numero 8 (marzo '85).

Potete immaginare il clima di soddisfazione che serpeggiava tra i realizzatori della mostra. La preside Marisa Castelli nel discorso d'inaugurazione illustrava gli obiettivi della ricerca e le fasi di svolgimento. Il sindaco uscente Arnaldo Graffi vedeva coronata la sua fatica e quella dei collaboratori da un'opera di successo. Il parroco aveva fatto del pane il tema delle ricerche bibliche tra i ragazzi della scuola e incentrato su di esso il lavoro di catechesi parrocchiale. Il fornaio aveva avuto l'occasione di esibire tutta la sua straordinaria fantasia ed abilità di impasto e cottura. Architetto e falegname avevano trovato delle soluzioni originali per l'esposizione del materiale. I ragazzi mostravano ai genitori quello che erano stati capaci di fare. Insomma sembrava che tutto il paese fosse diventato scuola per la realizzazione di

questa unità didattica interdisciplinare.

I visitatori non finivano di rivolgere domande circa il modo in cui si era svolta la ricerca, come era stato possibile ottenere dagli insegnanti tanta dedizione, come gli allievi avevano conciliato lo studio e la ricerca, quale era stata la reazione dei genitori ad un tipo di scuola così diversa dalla linea tradizionale, chi aveva finanziato le ingenti spese di questa attività, ecc.

La risposta esauriente a questi ed altri interrogativi ha costituito l'oggetto di un seminario di studio a livello europeo che si è tenuto dal 22 al 26 maggio nel Palazzo dei Congressi a Salsomaggiore Terme. Infatti la scuola media statale di Pellegrino Parmense non è un caso sporadico senza addentellati ma è inserita in una rete di 28 scuole-pilota della CEE incaricate di realizzare il "Progetto Rete per l'educazione ambientale della Comunità Europea".

Ogni anno i rappresentanti di queste scuole si radunano per fare una revisione del lavoro svolto ed elaborare piani per il futuro, mettere in evidenza i vari aspetti della metodologia nell'educazione ambientale, sottolineare la dimensione internazionale di tale educazione.

Il Progetto Rete nacque nel 1977 quando la Comunità Europea demandò ad alcune scuole-pilota (si incominciò con le elementari e si continuò con le medie) il compito di impartire un adeguato e specifico insegnamento interdisciplinare al rispetto dell'ambiente, compiere esperienze e comunicarle perché esse siano ripetute altrove, raccogliere materiale utile per approfondire lo studio di determinati argomenti.

Il coordinatore di queste scuole è Anton Trant del Trinity College di Dublino, il quale ha raccolto la voluminosa documentazione emersa a Salsomaggiore ed ora sta preparando un nuovo incontro che si terrà in autunno a Bruxelles. Esso avrà lo scopo di preparare il passaggio dalla seconda alla terza fase del programma in cui si prevede un allargamento nella partecipazione al progetto.

C'è da augurarsi che queste iniziative di impegno ecologico nelle scuole, anche se non sono inserite in organigrammi di portata internazionale o nazionale, abbiano a fiorire un po' ovunque in modo da attuare quanto è detto nel rapporto finale della Conferenza Ecologica Internazionale che si tenne a Tbilisi nel 1977:

"L'educazione relativa all'ambiente fa parte integrante del processo educativo. Essa dovrà essere imperniata su problemi concreti e presentare un carattere interdisciplinare. Dovrà tendere a rafforzare il senso dei valori, contribuire al benessere collettivo e preoccuparsi della sopravvivenza della specie umana. Dovrà attingere la sua forza soprattutto dall'iniziativa degli alunni e dal loro impegno all'azione, e ispirarsi alle preoccupazioni del momento e dell'avvenire".

Il decalogo dell'ecologia

È stata una felice idea di un gruppo di giovani ebrei e cristiani di diversi paesi, riuniti per un convegno di sei giorni sull'isoletta di Halling Hooge, presso le coste settentrionali della Germania Federale. Partendo dalla lettura del primo capitolo della "Genesi", questi giovani hanno studiato il tema della responsabilità dell'uomo di fronte alla creazione ed hanno esaminato i vari aspetti della crisi ecologica del nostro tempo. Quale frutto delle loro ricerche e delle loro riflessioni hanno formulato i "dieci comandamenti ecologici", che riportiamo qui di seguito:

1) Io sono il Signore Dio vostro, creatore dei cieli e della terra. Ricordatevi che siete miei collaboratori nella creazione, perciò abbiate cura dell'aria, dell'acqua, della terra, delle piante, degli animali, come se fossero per voi fratelli e sorelle.

2) Sapete che nel darvi la vita io vi ho dato la responsabilità, la libertà e risorse limitate.

3) Non rubate sul futuro; onorate i vostri figlioli, dando loro la possibilità di vivere a lungo.

4) Inculcate nei vostri figlioli l'amore per la natura.

5) Ricordate che l'umanità può utilizzare la tecnologia, ma non può ricreare la vita che è stata distrutta.

6) Organizzate dei gruppi di pressione nella vostra comunità per prevenire imminenti catastrofi.

7) Eliminate tutte le armi che producono una distruzione irreversibile nelle fonti della vita.

8) Siate autodisciplinati fin nei minimi particolari della vostra vita.

9) Nel giorno settimanale del vostro riposo trovate il tempo per vivere con la natura e non per sfruttarla.

10) Ricordatevi che non siete i proprietari della terra, ma soltanto i custodi.

TEMPO SCOLASTICO E NUOVE TECNICHE DIDATTICHE

MICHELE SERRA

È certo più facile e più svelto, più consono alla preparazione tradizionale del docente, svolgere le comuni e note lezioni orali col sussidio del libro di testo e con le solite — almeno nella sostanza — verifiche (interrogazioni, compiti, test, questionari). Poco aggiunge, accanto a ciò, l'uso di strumenti differenti, se rimane uguale la finalità dell'insegnamento: leggere, ascoltare, memorizzare, ripetere.

Così più celermente procede il programma di svolgimento quantitativo dei contenuti, chiamati ora, più sciccamente, ma anche giustamente, unità didattiche.

Già il tempo curricolare, comunque, spessissimo appare appena appena e neanche sufficiente alla trattazione adeguata degli stessi.

Immaginiamo ora — in realtà questo si verifica alcune volte — che tale programma voglia essere svolto con sussidi didattici e metodi diversi. C'è allora un primo problema da risolvere, di natura tecnica: conoscerli per giungere ad una loro disinvoltata manipolazione.

Il secondo problema è didattico: essi vanno visti non solo in funzione dell'elenco dei contenuti da svolgere, ma in funzione del ragazzo: con essi l'alunno, oltre che apprendere nozioni (in minor quantità, dato il tempo necessario), apprende con altri linguaggi, costruisce con essi le unità didattiche, crea itinerari di composizione, scalette, idee, sceneggiature.

Il ministero, attraverso i suoi programmi, consente una scuola che realmente accetti altri strumenti di lavoro e altri linguaggi?

Le indicazioni sono che l'alunno acquisti capacità di base (acquisiti, non gli siano date).

Ciò significa scegliere, costruire, catalogare, ecc.; vuol dire acquisire con le capacità tecniche, anche capacità logiche, critiche, creative.

Significa anche rinunciare a un gran numero di nozioni per apprendere invece come si cercano e si creano rapporti e si ordinano gerarchicamente.

Quindi, se ben ricordo, i programmi ministeriali, nello stesso tempo che ci invitano a costruire tutte le capacità dell'alunno sulle nozioni e cioè su cose concrete — non si può fare italiano senza nomi e testi, storia senza la conoscenza di documenti e certe date, matematica senza regole e formule (punti d'arrivo di ragionamenti e osservazioni); e

a tale proposito potremmo citare tutta la pedagogia del "dopo Dewey" (v. Brunner) — dicono che tutte queste nozioni sono strumentali (e non fini) per costruire un ragazzo creativo, sveglio, più che ripetitivo e malamente "ubbidiente".

Dopo aver detto tutto ciò, se davvero è così, i programmi riconoscono la centralità del discente e non del programma (o, peggio, dell'indice degli argomenti del libro di testo) e quindi invita a portare l'attenzione su un nuovo rapporto comunicativo, pedagogico, di globale crescita della personalità.

Un insegnante che volesse salvare il tradizionale apprendimento quantitativo del programma e nello stesso tempo che volesse assu-

mere atteggiamenti metodologici e pedagogici differenti, non potrebbe essere che frustrato nelle sue intenzioni a meno che non accetti di divenire missionario della scuola (il che, sotto certi aspetti, era auspicato da Mao e da don Milani!).

Fino ad ora così è successo nella nostra scuola, ma ciò era necessario. Per dire certe cose occorreva provare, sperimentare e riconoscere:

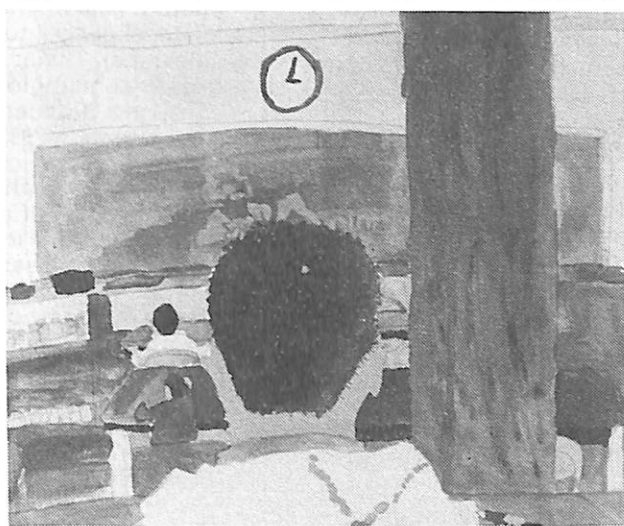
A. Da un lato l'importanza di uno spostamento di interessi dal programma al ragazzo visto nella sua integrale personalità.

B. Dall'altro, la difficoltà di attuare nell'orario di cattedra e da soli un'azione profonda educativa con i nuovi strumenti didattici che comportano tempo, disposizioni culturali diverse, mentalità nuova.

C. Infine occorreva maturare la convinzione che, se non si voleva rimanere ad una pura demagogia, occorreva predicare sì un cambiamento di rotta pedagogica e tecnologica, ma anche un cambiamento, nella scuola, della sua struttura.

D. Dare di conseguenza un diverso valore alle verifiche e alla valutazione finale non più accentrate sulla memorizzazione di un sapere precostituito, ma sullo sviluppo di capacità che permettano all'alunno di costruire la conoscenza e con essa la sua personalità.

Gli strumenti della nuova didattica hanno questo scopo, anche se da soli non bastano a cambiare la scuola e il rapporto educativo: un'ottima struttura — per esempio come quella del tempo prolungato — non fa ancora un'ottima scuola; questa



la fanno gli insegnanti, la loro preparazione, la loro disponibilità, il loro coraggio, la loro fantasia, la loro capacità di rischiare.

Ripeto, però: programmi e mentalità tradizionali, e strumenti nuovi, in ogni tipo di struttura scolastica fanno a pugni; quindi, o l'uno o l'altro. Chi vuole l'uno o l'altro non può non dare alla scuola del suo tempo privato e abbondantemente.

In conclusione:

A. Se si ammette che è giusto cambiare mentalità, si sappia che una diversa azione didattica comporta la rinuncia ad un programma di nozioni, che non siano proprio quelle che fanno le capacità di base gli strumenti di operare, poi, da sé.

B. Si sappia che gli strumenti diversi dalla penna e dal libro di testo, fanno "perdere tempo", implicano capacità organizzative anche complesse e un nuovo aggiornamento.

C. Si studi nella scuola una nuova struttura che prevede nuove competenze e incarichi agli insegnanti, di carattere di animazione educativa e didattica; formazione quindi di laboratori con insegnanti sicuramente a disposizione e non solo per loro buona volontà (audiovisivi, iniziative con l'esterno, ...). Così ognuno non si sentirà più solo nella programmazione, nell'aggiornamento, nell'uso e nella scelta di una metodologia, che comporti tecniche più complesse.

È infine evidente che non ho preso in considerazione nuove tecnologie inserite nel tradizionale contesto scolastico. Le filmine, il cinema, la gita scolastica sono di sempre; e così, in sostanza il modernissimo strumento che è il videoregistratore.

Tutti questi sussidi da tempo esistono e si pongono accanto e a sostegno della lezione e del testo. Le finalità del loro impiego sono quelle di memorizzare ed aggiungere dati di conoscenza; "un'immagine vale mille parole" si è sempre detto e così, vedendo oltre che udendo, si apprende di più.

È necessario l'apprendimento di nozioni, ma il nostro precedente discorso poggiava su scelte pedagogiche finalizzate a creare una persona critica, sveglia, capace di costruire il suo libro di testo, di affrontare la realtà con la propria testa e di considerare il libro come momento finale di sintesi del sapere, cui ricorrere per confronti e aiuto, così come si ricorre all'esperienza altrui per risolvere i nostri problemi, ma non per questo per fare propria solo l'esperienza altrui.

I giovani e la pace

(risultati di un'indagine)

A studenti delle superiori di quattro città (Roma, Trento, Brindisi e Jesi) è stata sottoposta un'inchiesta curata dall'équipe di don Milanesi per conto dell'UPS (pont. università salesiana). Tema: la pace. I primi risultati di questo sondaggio sono stati presentati nel convegno "Educare i giovani alla pace" (Roma 2-4 gennaio '85).

— La prima osservazione che emerge dall'inchiesta è che *la pace interessa ai giovani*. Accusati di assenza della politica e di fatto sempre più indifferenti alle suggestioni partitiche, i giovani sembrano elaborare un loro concetto di partecipazione al di fuori degli schemi tradizionali: una politica costruita più sulla difesa di taluni valori (disarmo, pace, ecologia...) che non nell'inserimento in schieramenti di parte.

— Una seconda osservazione è che i giovani *hanno una loro ideologia della pace*. Oltre il 50%, infatti, riconosce che chiamare «pace», deve comprendere anche sviluppo, uguaglianza, giustizia. Essi inoltre manifestano un netto rifiuto della violenza come metodo di risoluzione delle controversie, sia che essa si chiami rivoluzione violenta (74,5%), sia che costringa ad agire contro la propria volontà (67,2%), sia che divenga guerra nucleare (89,8%).

— Un terzo rilievo da fare è che *anche i giovani hanno bisogno di una educazione alla pace, di realizzare personalmente una "cultura di pace"*. Infatti, quando dal discorso generale sull'uso della violenza si passa al livello personale, si nota come scatti anche nei giovani un istinto di difesa violenta: il 52,3% infatti dice che è da stupidi non reagire a un atto di violenza, "perché prima di essere cristiano, uno è uomo".

— Ai giovani interpellati è stato infine richiesto di enunciare *le doti dell'uomo di pace*. Ne è uscito un identikit ricco di utopia e di speranza, i cui lineamenti fondamentali assommano valori umani e cristiani, altruismo, senso della giustizia, tolleranza, responsabilità, capacità di perdono, passione per l'uomo, ottimismo.

Se in una società violenta è urgente formare uomini di pace, all'educatore è stato prospettato un valido programma di valori: non è stato stilato da psicologi e sociologi e neppure da uomini di chiesa; i giovani stessi l'hanno proposto.

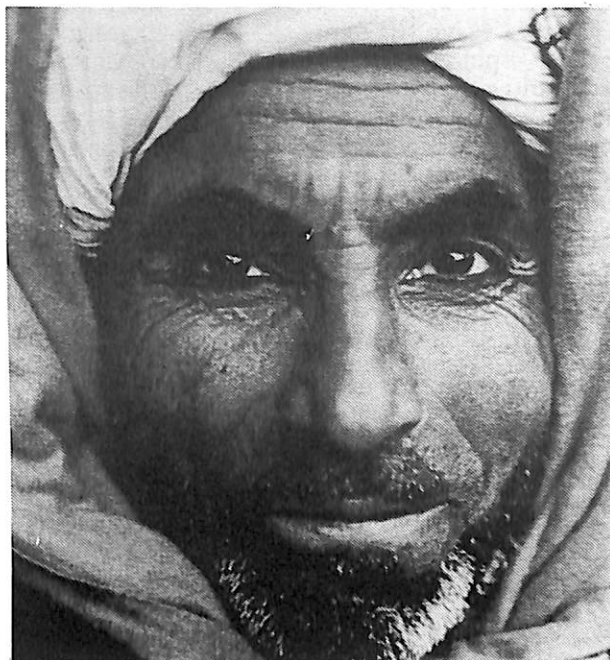
PER CONOSCERE MEGLIO... L'AFGHANISTAN

LINO RONDA

Sugli schermi delle nostre televisioni e sulle pagine dei nostri giornali ogni giorno appaiono come oggetto di notizia popoli di tutta la terra. Spesso però ciò che "fa notizia" non sono tanto i popoli, ma azioni più o meno spettacolari dei loro governi.

Siamo così spesso tentati di identificare un dato popolo con il suo governo e di stabilire rapporti di simpatia o antipatia con esso in base al nostro giudizio sulle posizioni del suo governo.

È nostro intento con questa rubrica favorire invece una conoscenza più obiettiva dei popoli "in prima pagina", mettendo in evidenza il popolo stesso, con le sue caratteristiche umanoculturali, piuttosto che il suo governo, con le complesse ragioni "di stato" che motivano il suo operato.



Infatti per noi "educazione alla mondialità" significa "visione del mondo come comunità di popoli".

Queste schede etnografiche potranno essere opportuni spunti didattici per l'insegnante mondialista.

UN POPOLO DI TRIBÙ

Tra le diverse tribù che appartengono etnicamente al grande gruppo afgano, esiste quella dei Koch.

Il termine Koch ha forse origine dal verbo koch kardan, che in afgano-persiano significa uscire, partire, viaggiare lontano.

Koch significa quindi, in senso lato, nomadi, gruppi che si spostano insieme a tutti i loro beni alla ricerca di pascoli per animali.

In genere vivono in zone abbastanza aride, quindi è necessario un regolare spostamento in relazione alle variazioni stagionali per assicurare ai greggi pascoli fertili: di solito il periodo da ottobre a maggio viene passato nelle regioni steppe della pianura, mentre in giugno i Koch emigrano verso le alture, dove rimangono fino a tarda estate.

Sarebbe errato, però, attribuire a soli fattori ambientali il fenomeno del nomadismo di questa tribù. I tentativi da parte del governo di sedentizzare i nomadi hanno sempre incontrato diffidenza e a volte, difficoltà. Il nomadismo Koch, e in genere tutto il nomadismo afgano, è in ultima analisi il frutto della storia passata, che ne aveva ispirato le abitudini, i principi e i valori: si era affermato in una terra percorsa da continue invasioni,

per l'impossibilità di difendere beni stabili.

La riprova di questo consiste nel fatto che il nomadismo conobbe il massimo sviluppo dopo le invasioni devastatrici dei Mongoli (XIII sec.), che convinsero gran parte della popolazione sedentaria ad adottare sistemi di vita più sicuri.

Assieme al nomadismo, i Koch hanno conservato abitudini di vita antiche. La cerimonia nuziale, ad esempio, assume una notevole importanza sociale. Alle feste che seguono il rito religioso, partecipano anche centinaia di persone, che hanno in questo momento una delle poche occasioni per ritrovarsi e per scambiarsi informazioni. La famiglia dello sposo spende spesso cifre considerevoli per organizzare divertimenti, gare di lotta, caroselli di cavalieri e danze al suono del flauto. Ogni invitato partecipa ad una di quelle manifestazioni, proprio per dimostrare la partecipazione di tutti alla festa del matrimonio e il rapporto di unione che lega, se non proprio tutta la tribù, almeno il gruppo di origine dello sposo e della sposa.

Questo stretto legame sociale si evidenzia anche in altre occasioni.

Benché la legge statale intervenga sempre più nel giudizio dei crimini fra i Koch, sono ancora vivi alcuni metodi tradizionali per amministrare la giustizia. Ad esempio, è sempre necessario il perdono della parte offesa affinché sia stabilita un'ef-

fettiva conciliazione. Ma soprattutto l'offesa, anche se individuale, non riguarda mai un singolo individuo, ma l'intero gruppo, perciò è necessario il perdono dell'intero gruppo. La guerra assume significati ed atteggiamenti particolari. Tra le altre, vige la regola ferrea che prescrive il rispetto dei bambini, delle donne e dei vecchi. La guerra non intacca il dovere dell'ospitalità: chiunque, straniero, viaggiatore, nemico od ex nemico, ha diritto all'ospitalità in una stanza vicino alla moschea o nella casa del capo. Gli ospiti possono restare quanto vogliono, ben nutriti e trattati ed ancora una volta non sono considerati ospiti di una singola persona, ma si trovano sotto la protezione dell'intero gruppo, che è il responsabile del loro trattamento.

"Calendario Atlante De Agostini 1984", ed. De Agostini, Novara.

"Atlante Politico Economico del Mondo", ed. L'Europeo.

Sandro Calvani: "Terzo Mondo Chi È", ed. EMI.

Le notizie riguardanti l'Ordinamento dello Stato sono tratte da:

Gèze, Lacoste, Valladão: "Mappamondo 1984 - Annuario economico e geopolitico mondiale", ed. Herodote.

Le notizie sui Koch sono tratte da: Gaion, Zardi: "Popoli diversi, 5°", ed. SAIE e da "Archeologia Viva", dicembre 1982.

1. Capitale: Kabul (1.200.000 abitanti).
2. Superficie: 647.479 kmq.
3. Popolazione: 17.200.000 abitanti.
4. Densità: 26 ab./kmq. (Italia: 188).
5. Variazione annua popolazione: + 400.000.
6. Nuclei etnici: Afghani 60%, Taghici 30%, Uxbecchi 5%, Hazari 3%, altri
7. Lingua: il dari (o dan) e il pashto: più diffuso quest'ultimo, parlato dai nuclei afghani.
8. Religione: Musulmani Sunniti 12.500.000; ebrei.
9. Unità Monetaria: l'afghani = 26 lire italiane.
10. Aspettativa di vita: 43 anni.
11. Nella classifica mondiale del prodotto nazionale lordo, l'Afghanistan occupa il 93° posto (Italia 7°) con 3,5 miliardi di dollari; in quella del prodotto nazionale lordo per abitante, il 183° (Italia 37°). Queste classifiche sono aggiornate al 1981.
12. Popolazione attiva: 70% occupata nell'agricoltura, 8% nell'industria, 22% nei servizi.
13. Agricoltura: è l'attività più importan-

te del paese. La coltura principale è quella del grano (3 milioni di t.); le colture destinate all'esportazione sono la vite e il cotone. Esiste il problema dell'irrigazione, perché, sebbene i corsi d'acqua siano abbondanti, le piogge sono inesistenti per molti mesi. Importanti allevamenti di ovini karakul, che forniscono le pelli di astrakan.

14. Industria e miniere: le principali ricchezze minerarie sono il gas naturale e il carbone.

15. Cultura: analfabeti 84%, scolarizzati di 1° e 2° grado 14%, scolarizzati di 3° grado 2%.

16. Del prodotto nazionale lordo, l'1,7% viene utilizzato per l'educazione, il 3,6% per la difesa.

17. Ordinamento dello Stato.

Repubblica dal 17 luglio 1973, quando un colpo di stato del gen. Daud detronizzò il re Zahir Shah. Assume la denominazione di Repubblica Democratica il 27 aprile 1978, quando con un ulteriore colpo di stato i militari di sinistra rovesciano il gen. Daud e affidano il potere a un Consiglio della Rivoluzione, dominato dai comunisti del Partito Democratico Popolare. L'attuale Presidente della Repubblica è Babrak Karmal, primo ministro Ali Kishmnd.

A causa dell'isolamento nel quale è stata mantenuta fino a un periodo recente, la società afghana rimane una delle più tradizionali, dove le strutture tribali e l'Islam continuano ad avere un peso fondamentale. La maggior parte della popolazione, soprattutto quella delle campagne e delle montagne, ha respinto i cambiamenti che i rivoluzionari delle città pretendevano di imporre. Il potere di quest'ultimi è diventato tanto precario che hanno chiesto il sostegno dell'URSS.

L'aiuto sovietico è stato dapprima relativamente limitato, ma in risposta ai massacri di tecnici inviati nel paese e delle loro famiglie, l'URSS ha dato il via ad un intervento sempre più massiccio, sbarazzandosi in seguito dei comunisti afghani più estremisti ed occupando militarmente il paese nel 1979.

La guerra in Afghanistan si protrae dal 1979, senza che i Sovietici o i movimenti di resistenza riescano ad assicurarsi una superiorità reale.

INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE
Per una "BIBLIOTECA" della pace

- 1) AA.VV., *Educazione alla pace*, Città Nuova, Roma, 1981.
- 2) AA.VV., *Spese militari, tecnologia e rapporti Nord-Sud*, Vita e Pensiero, Milano, 1981.
- 3) AA.VV., *Comunità cristiane per una cultura di pace*, a cura di "Pax Christi", Queriniana, Brescia, 1983.
- 4) AA.VV., *Pace, disarmo e Chiesa*, Piemme, Casale Monferrato, 1984.
- 5) AA.VV., *Se vuoi la pace prepara la pace*, Atti del Convegno di "Testimonianze", n. 25 (1982), pp. 1-220; e n. 26 (1983), pp. 1-244.
- 6) AA.VV., *Come e perché la pace in un mondo di peccato*, Dehoniane, Bologna, 1984.
- 7) AA.VV., *La pace*, numero monografico di "Parole di Vita", n. 2 (1985).
- 8) AA.VV., *La pace, verifica della coscienza morale e cristiana*, numero monografico di "CredereOggi", n. 18, novembre 1983.
- 9) AA.VV., *Costruzione della pace e annuncio cristiano*, numero monografico della rivista "Via verità e Vita", n. 95, novembre 1983.
- 10) AA.VV., *Educazione alla pace*, Studium, Roma, 1970.
- 11) AA.VV., *Sulla via della pace e della violenza: camminare insieme*, Borla, Roma, 1981.
- 12) AA.VV., *Costruire la pace oggi*, Claudiana, Torino, 1982.
- 13) AA.VV., *Educazione alla pace*, a cura di R. Stella, Coines, Roma, 1976.
- 14) AA.VV., *Armi, disarmo e sviluppo del Terzo Mondo*, Vita e Pensiero, Milano, 1981.
- 15) AA.VV., *Il problema degli armamenti. Aspetti economici ed etico-morali*, Vita e Pensiero, Milano, 1980.
- 16) AA.VV., *La pace sfida il Regno*, LDC, Torino-Leumann, 1983.
- 17) AA.VV., *Educazione alla pace*, monografia in "Via Verità e Vita", n. 30, novembre 1970.
- 18) AA.VV., *L'ultimo aiuto*, Mazzotta Milano, 1983.
- 19) AA.VV., *Guerre in tempo di pace*, De Agostini, Milano, 1983.
- 20) AA.VV., *La Chiesa e la pace*, numero monografico di "Concilium", n. 4, 1983.
- 21) AA.VV., *Dissacrazione della guerra*, Feltrinelli, Milano, 1969.
- 22) AA.VV., *Storia naturale dell'aggressività*, Feltrinelli, Milano, 1973.
- 23) ANCEL A., *Per una lettura cristiana della lotta di classe*, Queriniana, Brescia, 1977.
- 24) BALDUCCI E., *Il terzo millennio. Saggio sulla situazione apocalittica*, Bompiani, Milano, 1981.
- 25) BALDUCCI E. - GRASSI L. (a cura di), *La pace: realismo di un'utopia*, Principato, Milano, 1983.
- 26) BATTISTELLI F., *Armi: nuovo modello di sviluppo*, Einaudi, Torino, 1980.
- 27) BETTAZZI L., *Il cristiano e la pace*, LDC, Torino-Leumann, 1983.
- 28) BOBBIO N., *Il problema della guerra e le vie della pace*, Il Mulino, Bologna, 1979.
- 29) BOUTHOL G., *La guerra*, Armando, Roma, 1975.
- 30) CAMARA H., *Fame e sete di pace con giustizia*, Massimo, Milano, 1970.
- 31) CASSOLA C., *La rivoluzione disarmista*, Rizzoli, Milano, 1983.
- 32) COINCHI G., *Costruttori di pace in un mondo di violenza*, in "Religione e scuola", gennaio, 1983, pp. 240-244.
- 33) COSTE R., *La Chiesa e la pace*, Città Nuova, Roma, 1981.
- 34) DRAGO A. - SALIO G., *Scienza e guerra. I fisici contro la guerra nucleare*, Ediz. Gruppo Abele, Torino, 1983.
- 35) EBERT T., *La difesa popolare nonviolenta*, Ediz. Gruppo Abele, Torino, 1984.
- 36) EDITORIALE, *La Chiesa, la guerra e la pace. Dall'inevitabilità della guerra alla possibilità della pace*, in "La Civiltà Cattolica", p. 3181, n. 134 (1983), pp. 3-14.
- 37) FERRARO G. (a cura di), *Scienza e disarmo*, Dedalo, Bari, 1980.
- 38) FORNARI F., *Psicanalisi della guerra*, Feltrinelli, Milano, 1979.
- 39) GORI U. (a cura di), *Natura e orientamenti delle ricerche sulla pace*, Angeli, Milano, 1979.
- 40) GOSS-MAYR H., *I giovani e la nonviolenza*, EMI, Bologna, 1982.
- 41) GUZZETTI G.B., *Guerra e pace oggi*, LDC, Torino-Leumann, 1984.
- 42) MANDELBAUM M., *Il futuro nucleare*, Il Mulino, Bologna, 1984.
- 43) MARTIRANI G., *La geografia come educazione allo sviluppo e alla pace*, Dehoniane, Napoli, 1984.
- 44) MATTAI G. - CAVAGNA A. (a cura di), *Il disarmo e la pace*, Dehoniane, Bologna, 1982.
- 45) MISTRORIGO L., *L'Europa e la pace*, Città Nuova, Roma, 1983.
- 46) MISTRORIGO L., *La pace come impegno*, Città Nuova, Roma, 1983.
- 47) MOUNIER E., *I cristiani e la pace*, Ecumenica ediz., Bari, 1978.
- 48) MULLER J.M., *Significato della nonviolenza*, Movimento Nonviolento, Perugia, 1980.
- 49) NOVARA D. - RONDA L., *Materiali di educazione alla pace*, 10 fascicoli e una "Guida metodologica", Ediz. Gruppo Abele, Torino, 1985.
- 50) ORFEI R., *Pace tra missili e fame*, Dehoniane, Napoli, 1984.
- 51) ROCHAT G. - TRIDENTE A. - GENRE E., *Costruire la pace oggi*, Claudiana, Torino, 1982.
- 52) ROHRS H., *Educazione alla pace*, La Scuola, Brescia, 1974.
- 53) ROVEDA P., *Per educare alla pace*, Vita e Pensiero, Milano, 1982.
- 54) SCHELL J., *Il destino della terra*, Mondadori, Milano, 1982.
- 55) TOSCHI M., *Pace e Vangelo (La tradizione cristiana di fronte alla guerra)*, Queriniana, Brescia, 1980.
- 56) VEGETTI R., *Il volontariato internazionale*, EMI, Bologna, 1984.
- 57) VERBIST C., *Perché la guerra*, Studium, Roma, 1978.

A cura di A.N.

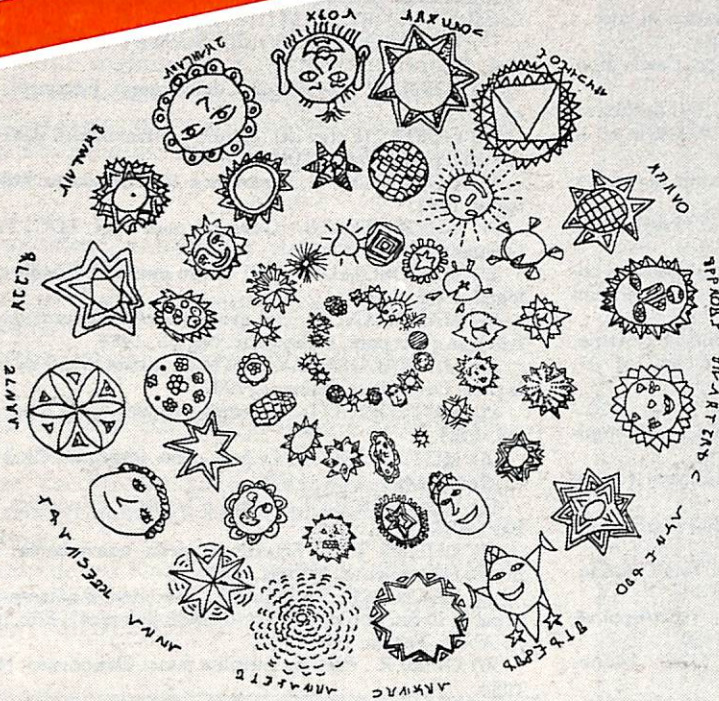
AUGURI!!!

Antonio Nanni e Paola Berrettini hanno celebrato il 1° Settembre u.s. il loro matrimonio.

Al nostro Vice-Direttore e alla Professoressa nostra articolista vanno i più fervidi auguri di tutti gli amici del CEM.

È anche una buona occasione per ringraziarli vivamente di quanto hanno fatto per il CEM e di quanto continueranno a fare a «quattro mani».

AD OGNUNO IL SUO SOLE



Ognuno ha disegnato i suoi "soli" per sentirsi
più amico con gli altri.
Questi "soli" sono i simboli
dell'amicizia e della pace.
Ces soleils sont les symboles
de l'amitié et de la paix.
Il sole è la luce che illumina
il nostro cammino di ogni giorno.
Le soleil, c'est la lumière de la vie.

On est heureux quand on trouve un ami.
L'amicizia è una forza che ci tiene
tutti uniti.
Il sole è la nostra vita.
Unisce agli altri con l'amicizia e ci
unisce al mondo.
Tout le monde lie par le soleil de l'amicizia.
L'amicizia ci illumina, ed è
presente anche nei migliori.
Noi siamo la speranza
di un mondo migliore.

Scuola Elementare di Bosco di Corniglio - PR

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

Sede del CEM
PARMA - Via S. Martino, 6 bis
Tel. 0521 • 54357