

SOMMARIO

CEM Mondialità
Ottobre 1985
ANNO XV - N. 8

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, Ilana 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.

L'abbonamento non disdetto entro il 31 agosto si intende tacitamente rinnovato. La ricusazione dei fascicoli non costituisce disdetta.

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



Educare atteggiamenti di pace (Editoriale) pag. 3

PROFILI DI RICERCA

Antonio Nanni

La sfera psico-affettiva, luogo di educazione alla pace pag. 4

Daniele Novara - Lino Ronda

Criteri metodologici per educare alla pace pag. 7

Renzo Petraglio

I giovani nella cultura del conflitto e del cambiamento pag. 10

MEDIAZIONE PEDAGOGICO-DIDATTICA

Claudio Economi

Struttura cognitiva e processo educativo pag. 14

Arcangela Miceli

Comprensione del simbolo come educazione alla pace pag. 17

Mario Bolognese

Gli sporcosauri: note di lavoro e animazione pag. 19

Germana Bragazzi

Lettura strutturata dei salmi (salmo n. 23/22) pag. 21

Stefano Simonetti

Lorenzo il Magnifico: la saggezza salvaguardia della pace pag. 23

Daniele Novara - Lino Ronda

La pace si impara pag. 26

ORIZZONTI DI ATTUALITÀ

Mario Audisio

Otranto: una lezione di mondialità pag. 27

Daniele Novara

Scuola ed educazione alla pace in Italia pag. 29

Lino Ronda

Per conoscere meglio... il Burundi pag. 33

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

IN COPERTINA: Disegno a matita di Vittorio Ugo Canetti

EDUCARE ATTEGGIAMENTI DI PACE

Siamo in un campo difficile da definire. Proprio perché si rivolge all'interiorità dell'Educatore e dell'alunno, alle loro scelte profonde che li caratterizzano come persone umane.

Molti insegnanti preferiscono evitare questo compito arduo e provocatorio. Forse per non essere coinvolti personalmente. Si preferisce il ruolo meno compromettente dell' "insegnante", inteso strettamente nel suo aspetto cognitivo.

Ma non si può fare educazione alla pace senza perseguire esplicitamente anche obiettivi psico-affettivi.

Tuttavia anche dopo aver fatto questa scelta fondamentale, resta la domanda: quali sono gli «atteggiamenti» di pace da educare?

A questo riguardo il CEM ha più volte sottolineato l'esigenza di superare il facile moralismo che mette in primo piano tra gli atteggiamenti lo "state buoni", "non litigate" che sembrerebbero definire l'uomo e quindi l'alunno di pace come colui che fugge ed evita ogni situazione di conflitto. Ma la pace non è assenza di conflitti (cosa impossibile), ma composizione pacifica dei conflitti.

Di conseguenza gli atteggiamenti da educare non sono quelli che portano a fuggire i conflitti, ma quelli che inducono a comporli pacificamente.

Appare subito evidente il carattere "attivo" degli atteggiamenti di pace. Mi limito ad accennarne uno, lasciando agli articoli di questo numero della rivista l'analisi più estesa.

Intendo riferirmi all'atteggiamento di "fede nell'uomo", in tutti gli uomini, ed esplicitamente la fede nella propria e nell'altrui capacità e volontà di comporre pacificamente e creativamente i conflitti.

Roger Garaudy in un suo articolo dal titolo "È ancora tempo di vivere in un mondo fatto per l'uomo" (in AA.VV. "La pace al di là delle frontiere" Ed. EMI, 1982), chiama questo "fede nella trascendenza dell'uomo".

Egli scrive:

"La fede nella trascendenza è oggi il solo fondamento della speranza... La fede nella trascendenza è il contrario dell'abbandonarsi al falso determinismo da smobilizzazione e al suo potere malefico. La fede nella trascendenza è, innanzitutto, il rifiuto di questo abbandono al determinismo, partendo dal postulato opposto: quello della permanente possibilità di rottura e di superamento dell'ordine esistente".

Orlando Ghirardi

PROFILI DI RICERCA

LA SFERA PSICO AFFETTIVA LUOGO DI EDUCAZIONE ALLA PACE

ANTONIO NANNI

Un progetto di educazione alla pace che non tenesse conto della persona nella sua integralità sarebbe già un progetto viziato in partenza. Ogni insegnante sa bene che uno dei difetti più gravi dell'attuale educazione scolastica è appunto la sopravvalutazione di alcune componenti della persona a scapito di altre. Ciò si fa particolarmente evidente se andiamo a verificare il modo in cui i docenti fanno la programmazione didattica. Normalmente gli obiettivi concernono esclusivamente (o quasi) la sfera cognitiva del soggetto dell'apprendimento, e trascurano del tutto o quanto meno sottovalutano la sfera psico-affettiva e quella comportamentale o prassica.

E infatti ciò che più preoccupa un gran numero di insegnanti sono soprattutto le "conoscenze" che l'alunno dovrà immagazzinare nel corso dell'anno e solo in seconda battuta gli atteggiamenti e i comportamenti da formare e da acquisire. Da questo cognitivismo bisognerà dunque uscirne fuori se si vuole — come è nostra intenzione — procedere all'elaborazione ragionata di un itinerario di educazione alla pace che sia attento alla dimensione integrale della persona.

Questo importante accorgimento pedagogico assume un rilievo singolare — com'è facile intuire — in un contesto di educazione alla pace. Qui, infatti, non si tratta tanto di "sapere" molte cose (dati, nozioni, statistiche, ecc.) sul tema della pace e della guerra, dell'ordine e del conflitto, della giustizia e dell'oppressione ecc., ma piuttosto di "interiorizzare" una mentalità, di assimilare una *weltanschauung*, di fare della "pace positiva" un

atteggiamento permanente di vita e di relazione.

Per fare questo occorrerà provvedere, allora, alla definizione di specifici obiettivi riguardanti il campo affettivo.

Allargare l'area della pace: dagli obiettivi cognitivi agli obiettivi affettivi

Per non cadere nell'approssimazione e nel diletantismo andiamo a consultare un noto testo di pedagogia. "Definire gli obiettivi dell'educazione", di Viviane e Gilbert De Landsheere (La Nuova Italia, Firenze, 1979). In questo studio si esamina una grande quantità di "tassonomie" in riferimento a tre "campi" nettamente distinti.

a) Il campo cognitivo: analisi della tassonomia di B.S. Bloom, del modello di Guilford, e ancora delle tassonomie di Gagné-Merrill, di Gerlach e Sullivan e di De Block;

b) Il campo affettivo: analisi delle tassonomie di Krathwohl, di quella di French e dei lavori di Raven;

c) Il campo psico-motorio: analisi delle tassonomie di Guilford, Dave, Simpson, Kibler, Harrow.

Come ognuno già sa, le tassonomie che hanno avuto più fortuna e successo tra gli insegnanti sono state finora quelle incentrate sulla sfera cognitiva, prima fra tutte quelle di Bloom. Ma da qualche anno l'attenzione dei pedagogisti si sta concentrando sulle tassonomie e sugli obiettivi affettivi. Il ritardo è dovuto ad una ragione storico-culturale ben precisa. Di fatto, finora la scuola si è impossessata della sfera cognitiva dell'educazione mentre alla famiglia e alla Chiesa è stata riservata l'educazione dei sentimenti, degli atteggiamenti e, in generale, dei valori. La sfera cognitiva è stata considerata come appartenente al lato "pubblico" della persona mentre la sfera affettiva è stata relegata nel mondo del "privato". Oggi si sta operando in direzione di un superamento di questa distinzione che è in realtà artificiale. Si deve al mo-

vimento delle donne la dimostrazione culturale della connotazione politica e della dimensione pubblica del campo affettivo. Lo slogan che ha segnato una stagione "il privato è politico", ha proprio questo significato.

Ora la scuola è alle prese con il compito non facile di valorizzare lo spessore educativo e i risvolti pedagogici dell'area degli affetti e dei sentimenti. E si scoprono le prime grosse difficoltà, come ben sanno gli insegnanti che stanno facendo sperimentazione in questo settore. Infatti, mentre nel campo cognitivo esiste sovente una risposta giusta, o almeno più appropriata di altre, la sfera affettiva sfugge a questa regola. Inoltre, mentre nel campo cognitivo vengono proposte numerose tassonomie, una sola si è imposta fino ad oggi nel campo affettivo: la tassonomia di Krathwohl (un riassunto di questa tassonomia si trova nel citato libro di Viviane e Gilbert De Landscheere da pag. 141 a pag. 150). Noi siamo comunque dell'avviso che la programmazione per tassonomie non dovrebbe essere fatta a corpi separati, ma in maniera organica e unitaria, per il semplice fatto — decisivo, tuttavia — che la suddivisione in campi non deve mai prevalere sulla fondamentale unità della persona e di tutte le sue dimensioni. Certamente l'ideale sarebbe allora una tassonomia unica, polivalente, che riuscisse a fondere e a tenere unite le tre sfere della persona. Ma, come affermano i De Landscheere — una tassonomia simile non esiste ancora. Il tentativo operato da M. Scriven sembra non abbia raggiunto l'obiettivo poiché invece di ottenere una tassonomia unitaria e polivalente si è ottenuta una giustapposizione di mini-tassonomie afferenti alla sfera cognitiva, affettiva e psicomotoria.

Tolleranza, solidarietà e disobbedienza creativa

Si ritiene solitamente — come già pensava Bloom — che il campo affettivo comprende gli obiettivi che considerano le modificazioni degli interessi, degli atteggiamenti, dei valori, come pure i progressi nel modo di giudicare e le capacità di adattamento. Da sempre, d'altronde, la sfera dell'affettività è collegata, nel contesto educativo, alla formazione del carattere e all'apprendimento delle virtù.

Oggi la sfera affettiva sta attraversando un processo di crescente valorizzazione, viene però distinta dalle sue connotazioni morali. Si guarda soprattutto agli «atteggiamenti». Ad esempio, per l'educazione alla pace gli atteggiamenti di fondo da formare nel soggetto potrebbero essere i seguenti:

- la disponibilità al dialogo e all'incontro/confronto con gli altri,
- la tolleranza intesa positivamente come accettazione e valorizzazione delle differenze,
- la nonviolenza come "istinto culturale",

— la disobbedienza creativa di fronte all'ingiustizia e all'oppressione,

— la solidarietà con gli ultimi, ecc.

Va da sé che in questi obiettivi non v'è niente di nuovo né nella formulazione linguistica né nel contenuto. Di nuovo però c'è il fatto — non trascurabile — che essi acquistano in tal modo una propria centralità nella programmazione educativo-didattica degli insegnanti e quindi, di conseguenza, nella loro effettiva prassi scolastica. Il che non è poco, anche se è ancora insufficiente per porre in essere un itinerario integrale di educazione alla pace come crescita autentica della persona e convivialità delle differenze.

La disponibilità di fronte all'innovazione, la creatività, il dialogo ecc. figurano ormai tra gli obiettivi essenziali dell'educazione e i docenti iniziano a prenderli seriamente in considerazione. Eppure — come Viviane e Gilbert De Landscheere — quanti sono gli insegnanti che, pur dichiarandosi convinti, si preoccupano degli obiettivi affettivi quando si mettono a preparare il loro programma? Che cosa essi fanno, poi, praticamente per sapere se sono stati raggiunti questi obiettivi?



In che modo vengono sistematicamente modificati i programmi educativi in funzione del progresso più o meno accentuato verso gli obiettivi affettivi proposti? Quali strategie i responsabili dell'educazione mettono in opera attualmente per poterli raggiungere con maggiore facilità ed efficienza? Quali sono le difficoltà principali che si incontrano nel perseguire gli obiettivi affettivi?

Dopo questo incalzare di interrogativi una conclusione sembra imporsi da sé: in confronto al campo cognitivo, il campo affettivo appare ancora poco studiato. Occorre lavorare in modo creativo e sperimentale, non accontentandosi di rimasticature e di sterili ripetizioni.

La pace nella prospettiva mondialistica

Un esempio incoraggiante lo ha dato Battista Orizio in un bell'articolo pubblicato dalla rivista "Cultura e Scuola" (n. 80, ottobre-dicembre, 1981), intitolato "La pace come obiettivo educativo". Il suo sforzo è proprio quello di trattare la pace come un obiettivo educativo e pertanto di individuare attività, contenuti e metodi idonei allo scopo. La pace, infatti, afferma Battista Orizio, obbliga alla ristrutturazione dell'esperienza, alla rilettura di tutto il patrimonio culturale e all'aprestamento di nuovi strumenti concettuali, didattici, organizzativi. In particolare si richiedono "strategie sinergiche funzionali alla pace" e una "pedagogia dell'intercultura". Ciò che più ci convince dell'impostazione di Orizio è la prospettiva integrale e in chiave mondialistica dell'educazione alla pace.

Nel concetto di pace come "atteggiamento della persona" — egli scrive — emerge in prima istanza la componente etico-sociale: volere il bene, tutto il bene comune possibile, col massimo di dilatazione geografica realizzabile. La seconda componente implicata è quella intellettuale, in quanto si esige conoscenza obiettiva di situazioni personali o socio-politiche, dei problemi ad esse inerenti e dei metodi pacifici di maggiore efficacia per la loro soluzione. Si usa dire che la pace non è un fine, ma un mezzo. Forse questa distinzione è superabile con l'idea che "la pace è uno stile di vita", guidato dalla ragione etica, che tende a esaltare e a intensificare le condizioni idonee all'espansione della vita.

Anche per noi — come i lettori di *Cem-Mondialità* sanno da tempo — la pace non è solo un concetto ma una forma globale di prassi umana e sociale. La pace è un processo di cambiamento positivo della realtà, nel segno della giustizia e della solidarietà, della cooperazione e della mondialità.

L'educazione alla pace è una scelta socio-politica, oltre che antropologica, poiché si apre con essa la possibilità di cambiare concretamente i

comportamenti individuali e collettivi. Educare alla pace è già un modo di costruire la pace. Portare a conoscenza dei giovani le idee-guida, i principi ispiratori, la visione pacifica del mondo che animava grandi educatori come Gandhi e Tolstoj, Vinoba Bhave e Lanza del Vasto, Krishnamurti e Tagore, Montessori e Baden-Powell, Paulo Freire e Aldo Capitini, Don Milani e Ivan Illich, Danilo Dolci e Don Zeno Saltini (e tanti altri), significa compiere un gesto culturale potenzialmente rivoluzionario. Sono autori che "contagiano".

Le tecniche della lotta nonviolenta, la disobbedienza creativa, il valore positivo delle differenze, l'educazione come coscientizzazione, ecc. sono grandi obiettivi educativi che costruiscono a poco a poco una "persona nuova" in grado di farsi soggetto di cambiamento, a cominciare proprio dall'ambiente scolastico.

Gandhi: la non-violenza per la libertà

Io non ho messaggi.

Il mio messaggio è la mia vita.

La mia esperienza, che diventa ogni giorno più forte e ricca, mi dice che non vi è pace per gli individui o le nazioni se non si praticano la verità e la non-violenza nella massima misura possibile all'uomo. La politica della ritorsione non ha mai avuto successo.

La nonviolenza per me non è un semplice principio filosofico. È la regola e il respiro della mia vita. La sua pratica richiede un altissimo grado di coraggio. Sono dolorosamente conscio delle mie manchevolezze.

Ma la luce dentro di me è ferma e chiara. Non c'è salvezza per nessuno di noi, se non attraverso la verità e la non-violenza. So che la guerra è ingiusta, è un male assoluto. So anche che deve seguire il suo corso.

Credo fermamente che la libertà acquistata con lo spargimento di sangue o l'inganno non è libertà.

Se amiamo coloro che ci amano, questa non è nonviolenza. Nonviolenza è amare coloro che ci odiano. So quanto sia difficile seguire questa sublime legge dell'amore. Ma le cose buone e grandi non sono tutte difficili?

L'amore per il nemico è la più difficile di tutte.

CRITERI METODOLOGICI PER EDUCARE ALLA PACE

DANIELE NOVARA
LINO RONDA

Vogliamo soffermarci sui criteri metodologici da seguire durante la costruzione di programmi e curricula scolastici riguardanti l'educazione alla pace.

Desideriamo, prima, fare due affermazioni:

a) nell'educazione alla pace, il metodo assume la stessa importanza del contenuto. Così come non può essere vera educazione alla pace l'istruzione alla pace, la lezione o l'ora in cui si parla di pace in modo del tutto staccato dalla realtà dello scolaro e dalla realtà di tutto l'insegnamento, allo stesso

modo non può essere definita educazione alla pace quella fondata su metodi violenti purtroppo ancora diffusi nella scuola: competitività, antagonismo, selezione;

b) dovendo seguire una presentazione per forza di cose schematica, evidenzieremo i criteri metodologici in modo separato. Deve essere chiaro, invece, che i criteri sono strettamente legati tra di loro, fino a risultare interdipendenti: in definitiva anche attraverso una metodologia nuova, si vuole ottenere una pedagogia nuova.

1. Coerenza fra metodologia e fini preposti

Come primo criterio metodologico, indichiamo la coerenza tra metodologia e fini preposti. Un'educazione pacifista nonviolenta deve escludere tutte le forme di violenza diretta: purtroppo nelle scuole italiane, in special modo nelle elementari, questa è ancora presente.

Ma deve escludere anche la violenza strutturale.

Desideriamo parlare brevemente del nozionismo, come forma di violenza.

Il nozionismo, tipo di istruzione basata sul trasferimento di conoscenze dall'insegnante allo scolaro, può assumere diverse forme. Tralasciamo le più evidenti (certi modi di studiare la storia e la geografia) per soffermarci sull'aspetto antidialogico del codice educativo nozionistico. La comunicazione avviene attraverso una sola via: docente-discente. A quest'ultimo viene affidato il compito di "fare collezione" di nozioni. Più la collezione è vasta, più il ragazzo "ha imparato". Tutto questo, indipendentemente dalla cultura di base, dal punto di partenza, dai bisogni, dalle capacità dello scolaro. Anche l'educazione alla pace può essere nozionistica: quando affronta problemi molto vasti, che stanno dal di fuori dell'esperienza diretta dell'alunno (ad esempio, la conoscenza dei dati quantitativi della corsa agli armamenti), può generare effetti negativi, di rimozione del problema. Infatti, una delle reazioni più diffuse è quella di sentirsi impotenti rispetto ai gravi problemi suscitati, soprattutto di fronte allo strapotere delle superpotenze e di coloro che in qualche modo decidono al di sopra delle nostre teste.

Il metodo della ricerca è il contrario del nozionismo.

Se correttamente impostata, una ricerca garantirà a tutti gli scolari il massimo di partecipazione e, soprattutto uno scambio reciproco, con confronti all'interno del gruppo classe.

La ricerca ha il compito di evitare la ripetizione

di luoghi comuni e talvolta di generiche banalità sulla pace, individuando, invece, i modi concettuali e le connessioni tra i vari problemi, suggerendo ipotesi di soluzioni e di alternative praticabili, favorendo il sorgere e la circolazione dell'informazione.

La ricerca deve stimolare il lavoro creativo autonomo e individuale, messo al servizio, in seguito, di tutto il gruppo e di tutta la classe.

Occorre che l'insegnamento si ponga costantemente l'interrogativo se c'è un'atmosfera cooperativa nel fare scuola, se cioè gli alunni sono messi in grado di lavorare produttivamente tra loro, se si ascoltano e si aiutano, se hanno fiducia in se stessi e se ritrovano nel contesto della classe una condizione positiva per il superamento delle proprie ansie, senza doverle negare o nascondere.

2. Approccio tematico a livello interdisciplinare

Come secondo criterio metodologico indichiamo l'approccio tematico a livello interdisciplinare.

L'educazione alla pace coinvolge tutto l'uomo, e di conseguenza tutto il sapere dell'uomo. Non è riducibile ad una sola materia disciplinare, o ad un solo gruppo di esse. La valenza interdisciplinare dell'educazione alla pace favorisce la costruzione di un equilibrio personale interno e si estende a problematiche di un mondo sempre più vasto, fuori dal proprio quotidiano, attraverso rapporti con realtà sempre più distanti e disponibilità profonda a capire e condividere situazioni e problemi geograficamente e socialmente lontani. Tutto ciò sarà possibile con il concorso di varie discipline. Anche cifre, che in un primo impatto potrebbero rientrare in una logica nozionistica, possono trasformarsi in occasioni di riflessione, per capire meglio una realtà. Per l'educazione alla pace, quanto utile si dimostra nello studio della geografia la conoscenza di dati! Con essi si possono compilare

grafici, preparare percentuali e statistiche che portano, in definitiva alla comprensione più profonda di un paese e dei problemi di quel paese.

Sapere che un cannone navale della OTO MELARA, a guida radar, con accessori, costa 8 miliardi, di per sé non è educativo o utile. Se questo dato, al contrario, viene letto in rapporto ad altri, ad altre situazioni, assume una valenza educativa profonda. Gli 8 miliardi spesi per opere pacifiche civili, potrebbero significare ospedali nel Terzo Mondo, meno analfabeti, più cure mediche anche in Italia, meno morti a causa della fame e della sete.

Non dobbiamo aver paura, noi insegnanti, di "inventare" discipline nuove, accostandone alcune a prima vista inaccostabili. Matematica e storia, in un contesto interdisciplinare, possono, ad esempio, dare gli esatti (in termini numerici) esiti di una guerra o di più guerre. Scopriamo così che nelle guerre, nel tempo, sono andati diminuendo i morti militari e spaventosamente aumentando quelli civili: quasi che la guerra sia diventata uno strumento a disposizione dell'istituzione militare per difendersi e per accrescere il proprio potere invece che per difendere.

3. Collegare il micro livello al macro e viceversa

Il terzo criterio che vogliamo indicare è il collegamento tra il micro livello e il macro, e viceversa. Il particolare e l'universale si integrano, in una vi-

sione completa sia in termini spaziali che temporali. Anche l'educazione alla pace deve fare proprio lo slogan degli ecologisti: "pensare globalmente e agire localmente", che riprende ancora una volta e utilizza l'indicazione della azione nonviolenta dell'agire "qui e ora". Non ci si può limitare a denunciare e studiare gli aspetti macroscopici, planetari, del problema della guerra e della pace, perché in questo modo si può alimentare, sia pur involontariamente, un atteggiamento di rassegnazione e di impotenza (come già detto). Ugualmente non ci si può limitare ad una azione locale, che, anche se mira a intervenire su fatti che si possono più direttamente controllare, può portare ad una sorta di chiusura, ad un interessamento esclusivamente rivolto alla risoluzione di problemi vicini.

Risoluzione ambigua e parziale, essendo i grandi problemi, anche locali, radicati in componenti e ambiti internazionali.

Viene da pensare a chi si ostina a inviare al Terzo Mondo aiuti assistenziali, ignorando (o volendo ignorare) che il problema del Terzo Mondo ha profonde radici politiche ed economiche ed è in quel contesto che è urgente agire.

Occorre saper vedere il legame nascosto che unisce il microlivello e il macrolivello, legame che è in grado di unire l'impegno "mondiale" alla quotidianità, la soluzione dei problemi di tutti i giorni con l'elaborazione di una alternativa per i grandi problemi su scala mondiale. Ci sia permessa una

Diecimila scienziati contro le armi atomiche

Diecimila scienziati hanno firmato il «Manifesto di Erice» contro la proliferazione delle armi nucleari». Lo afferma un comunicato diffuso ieri a Roma dal comitato internazionale «Science for peace» presieduto dal prof. Antonino Zichichi.

Nel comunicato si denuncia l'incredibile livello di devastante potenza accumulato negli arsenali delle due superpotenze. Mettendo insieme tutte le bombe montate nei silos corazzati, nei sommergibili nucleari e negli aerei supersonici si potrebbero distruggere un milione di Hiroshima. Sulla terra però l'uomo non ha saputo ancora costruire un milione di grandi città. Cionostante ha nelle sue mani la potenza per distruggere ciò che ancora non ha saputo costruire.

Gli scienziati denunciano con forza che questa realtà drammatica nulla ha a che fare con la scienza. Chi costruisce strumenti di morte, chi distrugge risorse preziose al fine di rendere sempre più potenti e micidiali questi strumenti, non può dirsi scienziato, ma tecnico che mette il suo intelletto al servizio della violenza politica.

A Erice, il 6 agosto nel giorno che ricorda la prima tragedia nucleare della storia, si è svolta una cerimonia notturna solenne presente Eugene Wigner, Premio Nobel per avere scoperto le leggi di simmetria dello spazio e del tempo, e padre teorico del primo fuoco nucleare della storia. «In questa drammatica ricorrenza noi scienziati vogliamo ricordare — ha detto Zichichi — Paul Dirac, un uomo che non ha mai accettato di lavorare sui progetti bellici, nonostante l'altissimo livello della sua intelligenza. Dirac scoprì l'antimateria, una delle più grandi scoperte del pensiero scientifico di tutti i tempi. Quarant'anni dopo Hiroshima, noi dedichiamo l'aula magna del centro di cultura scientifica di Erice a Paul Dirac, simbolo di ciò che in realtà è la scienza: sorgente di valori, fatti per l'uomo, non contro l'uomo, come lo sono la pace, la libertà e il rispetto di tutto ciò che ci circonda, inclusi noi stessi».

parentesi. Questo legame sarà possibile solo se l'insegnante assumerà un ruolo "critico", "pubblico" e "politico" per ora non molto diffuso.

L'insegnante dovrà interessarsi dei problemi, da quelli di quartiere a quelli della città, della nazione, del mondo, se vorrà avere sensibilità nel proporre agli scolari questi problemi. Un insegnante che non si è mai interessato del disarmo, che aborrisce dal parlare di armi e del potere delle armi in classe, non potrà mai educare alla pace. Lo stesso dicasi per il problema della fame, della droga, dell'emarginazione, ecc... Si sente dire spesso che l'insegnante non deve essere "politico" e "fare politica". Non siamo d'accordo. Non dovrebbe appartenere ad un partito e fare ideologia politica (è quanto succede spesso) questo sì. Ma dovrebbe essere una persona estremamente interessata ai problemi che travagliano l'umanità intensamente tesa a risolverli.

4. Orientamento verso l'azione e il cambiamento

Infine, nell'ottica dell'educazione alla pace, proponiamo l'orientamento verso l'azione e il cambiamento. È la sintesi di tutto quello che abbiamo affermato finora. Il nozionismo propina informazioni "neutre", che potremmo anche definire non interessanti lo scolaro, che ha il solo dovere di ricordarle. L'educazione alla pace dovrebbe essere, invece, la sintesi tra informazione, riflessione, azione.

Informazione: la più vasta, corretta, completa possibile. Non è mai fine a se stessa, è solo una preconditione per avere un punto di partenza valido.

Riflessione: su una base morale, universalmente conosciuta. Nel nostro caso, il diritto alla vita del genere umano.

Azione: qui e ora, e vorremmo aggiungere, presto! Se l'informazione non ha come sbocco l'azione, crea frustrazione. È vuota retorica.

Se l'educazione alla pace non è trasmissione di conoscenza tra chi "sa" che cosa è pace e chi deve limitarsi ad "imparare", ma l'elaborazione comune, frutto di un rapporto paritario tra insegnanti e scolari e tra gli scolari stessi, allora è giusto che le conclusioni tratte siano rese pubbliche in modo paritario, come frutto di un nuovo modello di vita elaborato dalle scuole. Tante sono le iniziative in questo campo: giornalini, pubblicazioni di documenti elaborati in comune, di statistiche e di antologie.

Ma non dobbiamo avere paura di andare oltre. Gesti più concreti si impongono con urgenza: potrebbe essere l'affissione di manifesti, l'invio di lettere ad autorità, denunce circostanziate e precise.

Non si può tacere, non si deve tacere. La realizzazione della pace ci impone un'azione concreta, precisa, continua.

Banchi vuoti a scuola

Secondo l'ISTAT la popolazione scolastica, esclusa l'universitaria, ammontava nel 1983 a 11.078.179 unità di cui 1.680.236 nella scuola materna, 4.068.324 nelle elementari, 2.821.580 nelle medie e 2.508.039 nelle secondarie.

Notevole l'afflusso agli istituti professionali da parte di giovani che cercano in una qualifica una migliore quotazione sul mercato del lavoro. Nelle primarie, a causa di un regresso delle nascite si sta facendo il vuoto. Negli ultimi cinque anni si è registrato un calo di 620 mila unità di cui 222mila nella scuola materna, 438mila nelle elementari, 79mila nelle medie e 111mila nelle secondarie. Molte classi sono state cancellate tranne che nelle medie inferiori forse per l'immissione d'obbligo di handicappati.

Tra i molti fattori che contribuiscono alla flessione del ritmo demografico va segnalata la diminuzione dei matrimoni dovuta, in buona parte, alla disoccupazione giovanile e alla penuria di case, il largo uso di contraccettivi, le pratiche abortive in preoccupante aumento.



I GIOVANI NELLA CULTURA DEL CONFLITTO E DEL CAMBIAMENTO

RENZO PETRAGLIO

Relazione tenuta dall'autore alla XXIV Settimana di Studio CEM, Otranto, Agosto 1985, di cui, per ragioni di spazio siamo costretti a riportare una sintesi.

Mi pare bello che il Centro Educazione Mondialità abbia pensato ad un relatore non italiano, che si è formato al nord delle Alpi, che conosce poco la situazione italiana, anche se ha una profonda stima della cultura italiana e ha in Italia molti amici.

Interessante è pure il fatto che, per questa settimana di studi, gli organizzatori abbiano cercato me che ho una formazione prettamente biblica, anche se attualmente insegno lettere classiche a Locarno.

Ma soprattutto c'è un terzo fatto significativo. Quando il coordinatore di questa settimana si è rivolto a me invitandomi a venire a Otranto, la mia risposta è stata grosso modo questa: io non ho difficoltà a venire, però non so se, data la mia formazione biblica, potrò darvi un contributo utile.

Solo più tardi, leggendo il manifesto CEM, ho capito.

— Quando ho letto le pagine che spingono ad aprirsi ad altre culture (cf. Manifesto CEM in A. Nanni, Progetto Mondialità, p. 254), ho capito che forse poteva avere un senso venire ad Otranto con voi. Ho capito che forse poteva essere interessante affrontare la lettura di testi di un'altra cultura, quali quella dell'AT e del NT.

— Quando ho letto, sempre nel Manifesto CEM (a p. 254), le pagine sulla scuola come asserita a nessuna ideologia o confessione, mi sono rallegrato. Infatti, siccome sul piano economico e professionale non dipendo da nessuna istanza confessionale, posso comunicarvi la mia visione del mondo e il mio modo di leggere questi testi antichi, con grande libertà e spontaneità anche se, ovviamente, la mia lettura è condizionata dalla cultura d'oggi, dai metodi esegetici attuali, in particolare quelli tedeschi, e soprattutto dalla mia storia personale.

Concludendo questa parte introduttiva posso quindi assicurare i laici e gli atei presenti in mezzo a noi: io leggerò con voi dei testi biblici. Ma questo non vuole affatto dire che la mia lettura sarà religiosa, dogmatica o clericale.

E ai credenti che sono in mezzo a noi chiedo pazienza e soprattutto lo sforzo di capirmi: forse alla fine i credenti si accorgeranno che la mia lettura poco religiosa e a volte poco conforme ai binari tradizionali, non è da respingere così, tutta d'un blocco.

PARTE PRIMA: I GIOVANI E LA PACE

A questo punto diventa inevitabile la domanda: cosa ne facciamo della bibbia per il tema "i giovani e la pace?".

Innanzitutto vorrei cominciare con un testo non troppo letto dai cristiani. È Dt 24, 5:

"Quando un uomo si sarà sposato da poco, non andrà in guerra e non gli sarà imposto alcun incarico; sarà libero per un anno di badare alla sua casa e farà lieta la moglie che ha sposato" (CEI).

Io non so qual è la vostra reazione nei confronti di questo testo. È evidente che esso ha dei grossi limiti. Ad es.: io non riesco a capire come un uomo debba essere la gioia di una donna solo per un anno. E più tardi? La donna dovrà vivere solo dei ricordi di una bella stagione d'amore? Una specie di paradiso perduto, consumato nel giro di pochi mesi?

E se da questa relazione d'amore nasceranno dei figli, l'uomo potrebbe lavarsene le mani come Ponzio Pilato? Potrebbe lasciare che dopo il parto la donna se la sbrogli da sola con i suoi nuovi problemi? Problemi di lei come donna che capisce se stessa in modo diverso ora, dopo l'esperienza della maternità? Problemi di lei come donna confrontata con l'educazione dei figli; di donna ormai sola per ragion di stato e di sicurezza nazionale.

È evidente che il testo di Dt 24 che ho appena letto ha dei grossi limiti. Però esso mette in evidenza vari elementi importanti:

— che l'uomo è ben più importante della guerra e della difesa armata;

— che è più sensato occuparsi perché una donna si senta gratificata e realizzata, perché lei possa trovare la sua gioia in un uomo.

Attenzione: il testo non parla solo della sessualità. Insiste sul fatto che nessuno deve importunare l'uomo, che egli sarà esente da tutto, letteralmente: "nessun dovere concernente qualsiasi cosa deve gravare sulle sue spalle". L'uomo potrà occuparsi della sua casa ed essere la gioia della donna.

Con la menzione della "casa" l'accento viene posto sulla globalità della relazione uomo-donna, sulla possibilità che i due possano progettare insieme la loro vita senza essere importuni da incombenze dall'esterno.

Tutto questo, stando a Dt 24, è ben più importante della guerra, sia di espansione sia di attacco, sia di rappresaglia sia di difesa per salvaguardare le proprie cose e la propria vita.

Il Libro del Dt, come dice il nome stesso, si presenta come legge, come una raccolta di leggi. E io sarei contento se l'idea base di Dt 24,5 entrasse a far parte della costituzione svizzera e degli altri stati, e soprattutto se questa idea venisse riconosciuta nella prassi di ogni giorno.

Sempre in merito ai giovani e la pace vorrei ricordare Mt 5 e Lc 6. Si tratta evidentemente delle beatitudini. Lavorando in modo comparativo su questi due testi, si scopre subito che qui sono chiamati beati quelli che non contano, quelli che non hanno soldi, quelli che non hanno potere. Evidentemente nella società patriarcale dell'epoca tra queste persone si trovano gli emarginati in genere e anche i giovani. Proprio rivolgendosi a queste persone Gesù di Nazaret dice:

«Beati coloro che costruiscono la pace: saranno chiamati figli di Dio» (Mt 5, 9).

Su questa formulazione mi paiono utili alcune precisazioni.

1. Mi pare importante sottolineare il fatto che questa settima beatitudine contenga un rovesciamento quanto mai significativo. Qui c'è la parola greca *eirenopoios*, cioè, costruttore di pace, pacificatore.

Nella cultura dell'epoca questa parola si applica ai grandi, ai potenti, a chi dispone di armi e di soldati. È questo ad esempio il caso di *Giulio Cesare*. Parlando di lui Antonio, in un suo discorso, contrappone gli aggettivi *gymnos* = disarmato agli aggettivi *eirenopoios* e *aoplos* = senz'armi, *eupolemos* = buon combattente, guerriero fortunato.

Per fare un esempio della storia recente, sarebbe come usare la qualifica di "costruttore di pace" per chi ha deciso di *sganciare le bombe atomiche* su Hiroshima e Nagasaki.

Invece la settima beatitudine toglie il titolo costruttore di pace ai grandi e ai potenti e lo trasforma in una qualifica per chi è senza potere, senza mezzi, per chi è vittima del potere, o meglio, dello strapotere altrui.

2. Ma che *motivazione* c'è per operare un tale rovesciamento? Per comprenderla è necessario collegare la settima beatitudine all'imperativo sull'amore dei nemici che si legge in Mt 5, 43-48. Sia dal punto di vista della lingua, sia per il contenuto, questo testo appare molto vicino alla settima beatitudine. Eccolo:

«Avete inteso che fu detto: amerai il tuo prossimo e odierai il tuo nemico; ma io vi dico: amate i vo-

stri nemici e pregate per i vostri persecutori, perché siate figli del padre vostro celeste, che fa sorgere il sole sopra i malvagi e sopra i buoni, e fa piovere sopra i giusti e sopra gli ingiusti. Infatti se amate quelli che vi amano, quale merito ne avete? Non fanno così anche gli esattori delle imposte? E se date il vostro saluto soltanto ai vostri fratelli, che cosa fate di straordinario? Non fanno così anche i pagani? Siate voi dunque perfetti come è perfetto il padre vostro celeste.» (Mt 5, 43-48)

Su questo testo mi permetto di rinviare a quanto scrive Antonio Nanni nel numero programmatico di CEM Mondialità, p. 6: *"Soprattutto per i cristiani il nemico è un'ideologia da disinnescare. Gesù ha superato la bipolarità amico-nemico (...). Gesù propone una nuova immagine di Dio e quindi una nuova antropologia e una nuova concezione della pace. Gesù elimina ogni barriera, scardina lo schema della guerra santa (i nemici d'Israele sono anche nemici di Dio) e disinnescava l'ideologia del nemico. Ciò vuol dire, in concreto, che la ripartizione del mondo in 'amici' e 'nemici' non appartiene alla visione cristiana dell'uomo".*

3. Il messaggio pacifista di Gesù va collocato attorno agli anni trenta del primo secolo. Il Vangelo di Mt e rispettivamente quello di Lc sono posteriori di ben 50 o 60 anni. In questo periodo il messaggio di Gesù è stato portato avanti da quelli che in termine tecnico si chiamano i "tradenti", cioè i portatori della tradizione. Di costoro gli studi recenti hanno messo in luce lo stile di vita. Rinvio in particolare al bel libro di Gerd Theissen, *Gesù e il suo movimento. Analisi sociologica della comunità cristiana primitiva*, Torino, Claudiana, 1979. Qui lo stile di vita dei portatori della tradizione viene qualificato con queste 4 caratteristiche:

- Mancanza di dimora stabile.
- Mancanza della famiglia (o per lo meno una forte relativizzazione dei legami familiari).
- Rifiuto del possesso.
- Rinuncia a far valere ogni diritto, mancanza di protezione e di difesa.

Anche queste semplici indicazioni sommarie bastano da sole a mettere in chiaro un fatto: i portatori della tradizione sono persone che vivono ai margini della società. Essi predicano e praticano concretamente il messaggio pacifista di Gesù. Se noi conosciamo qualcosa del Gesù di Nazaret lo dobbiamo soprattutto a loro.

PARTE SECONDA: DIFFERENZE CULTURALI E CONFLITTI

Giona

Il primo testo che voglio sottoporre alla vostra attenzione è Giona.

Il libro di Giona si presenta come il racconto delle disavventure di Giona, figlio di Amittai.

Giona viene qualificato come profeta, cioè come uno che deve interpretare il presente e in riferimento a Dio e rispettivamente rivolgere agli uomini la parola di Dio.

L'AT, nel libretto omonimo, ci presenta le disavventure di Giona che deve svolgere la sua missione nella città di Ninive.

Questa, in breve, la trama del libretto. A questo punto vale però la pena di cogliere alcuni nuclei che possano essere interessanti per il nostro tema.

1. Innanzitutto l'opposizione Ninive/Tarsis.

Ninive è una città ben precisa, localizzabile. È sul Tigri, è la capitale dell'impero Assiro. Tarsis invece è nel bacino del Mediterraneo, ben lontana dalla Palestina, non localizzabile stando alle nostre conoscenze di oggi. Forse designa la Spagna, in ogni caso, per gli ebrei, Tarsis è "in capo al mondo".

Pertanto, dal punto di vista geografico, l'opposizione Ninive/Tarsis è molto acuta. Piuttosto che andare a Ninive, io faccio qualsiasi altra cosa, vado in capo al mondo. Invece di incontrare persone ben precise, i niniviti, io mi reco in una popolazione la cui identità può essere creata solo dalla mia fantasia.

2. In secondo luogo: l'opposizione niniviti/ebrei, o meglio niniviti/Giona, dato che quest'uomo è l'unico ebreo menzionato nel libretto.

Nella preghiera del capitolo 2, Giona si presenta come fedele a Dio, i niniviti come fanatici di idoli senza valore.

Ma il quadro di Giona è ben peggiore: egli appare come il profeta disubbidiente; vuole recarsi "a Tarsis lontano dalla presenza di Dio" (1, 3 cf. 1, 3.10). Inoltre egli è ben cosciente che la sua disubbidienza nei confronti di Dio è la causa della tempesta che si è elevata contro i marinai (1, 12). Inoltre, se i niniviti in pochissimo tempo si mettono sulla strada giusta e si convertono, *Giona si arrabbia* e giunge perfino ad augurarsi la morte.

Insomma: il perdono accordato da Dio ai niniviti, per quanto prevedibile, fa soffrire Giona, al punto da fargli smarrire il gusto e il senso della vita.

Questo fatto sorprendente si può spiegare in due modi:

a) il primo si potrebbe intitolare "la gelosia di Giona". Bisogna ricordare che gli assiri storicamente sono i nemici d'Israele. In particolare, nell'ottavo secolo, essi combattono Samaria, la capitale d'Israele, l'assediano, la conquistano (721-720) e ne deportano gli abitanti. Poi insediano nuove popolazioni a Samaria.

Si può quindi dire: Giona rappresenta l'uomo che giudica i niniviti, li sente come nemici, suoi antagonisti, cattivi, degni del castigo di Dio. Il perdono di Dio che essi ricevono non può che ingelosire Giona e togliere ogni significato alla sua vita di ebreo. Invece l'autore del Libro di Giona va contro corrente. Senza tacere i lati negativi dei ni-

niviti, apprezza la loro disponibilità, il loro pentimento sincero, la loro solidarietà nel cambiare strada.

Sintetizzando questa prima interpretazione si può dire con J.C. McGowan: "*La stessa struttura del libro mette in evidenza l'ironia di un profeta che trae vantaggio dalla misericordia del Signore soltanto per ribellarsi perché la sua misericordia è estesa agli altri. Nella persona di Giona l'autore satireggia quegli israeliti di gretta mentalità, i quali, pur avendo sperimentato a lungo la misericordia del Signore, non vedono di buon occhio che essa sia estesa agli altri*" (Giona in GCBQ, 815b).

b) Il secondo tipo di spiegazione si potrebbe qualificare come "la tragedia del profeta" messo in crisi dall'agire contraddittorio di Dio nei confronti degli uomini. Giona sa bene che Dio è un Dio che perdona, lo sapeva già prima di ricevere l'incarico di predicare contro i niniviti. Ebbene: egli, pur avendo questa convinzione, è mandato a predicare contro Ninive (1, 2). Ma Giona non può credere che Dio è colui che castiga. Per questo fugge, respinge il suo compito. Ma poi l'esperienza della tempesta e nel ventre del pesce lo costringono a credere che le minacce di Dio sono serie ed egli finisce per rassegnarsi alla sua funesta missione. Ma a Ninive Giona scopre che Dio fa marcia indietro, che Dio non castiga i nemici del suo popolo, soprattutto che Dio è buono e perdona proprio come lui aveva sempre creduto.

In questo caso la salvezza o meglio il superamento del conflitto sta solo nella parabola finale il cui contenuto è praticamente questo: la "passione" di Dio per gli uomini, un po' come quella di Dio e dell'uomo per una pianta, è enorme, è fuori dalla norma, dal prevedibile. È gratuità e basta. È qualcosa che ci sorpassa, che non cancella le differenze, non cancella la storia, la mia o quella degli altri, con tutte le sue svolte.

3. Sempre in merito a Giona, c'è un terzo elemento che mi piace sottolineare. Si tratta della scena in mare. Essa è strutturata in alcuni momenti. All'inizio si riconoscono le differenze religiose: ciascuno deve chiedere soccorso al proprio Dio. Ciascuno è disposto ad accettare che una divinità, quella invocata da me o anche quella invocata da un altro, intervenga e ci salvi.

C'è poi un secondo momento in cui emerge, sia in positivo sia in negativo una religiosità comune a tutti. Essa consiste nella credenza alle sorti, nell'affidare la propria vita e la propria coscienza — sia essa pulita o sporca — al responso delle sorti.

Tutti i marinai accettano una specie di "liturgia ecumenica" che consiste nel consultare le sorti. E questa liturgia permetterà di individuare l'uomo disubbidiente nei confronti del proprio Dio.

C'è poi un terzo momento: quando le sorti hanno indicato Giona come colpevole, e quando Giona stesso ha chiesto di essere gettato in mare, i

marinai, almeno per un momento, non si sentono di imboccare questa strada e preferiscono moltiplicare gli sforzi remando. Solo alla fine, quando apparirà chiaro che accettare Giona sulla nave vuol dire diventar complici della sua disubbidienza, accetteranno di gettarlo in mare e ciò permetterà poi il seguito del racconto e, più precisamente, il perdono di Ninive.

Concludendo su Giona: a me pare immensamente interessante il fatto che l'arrivo di Giona a Ninive e il perdono concesso ai niniviti sia reso possibile grazie a questa scena in mare: scena che si potrebbe qualificare come "convivialità delle differenze", come riconoscimento del valore di ogni cultura.

Questa convivialità delle differenze è solo un espediente tecnico per permettere il seguito del racconto? O non è forse essa stessa parte del messaggio universalista, mondialista, che si respira in tutto questo libretto dell'AT?

Marco 7, 24-30

Ed eccoci, finalmente, all'ultimo testo. Qui c'è ancora il conflitto tra Gesù e il paganesimo, ma esso si interiorizza. Il conflitto è situato, per così dire, nella coscienza stessa, a livello della vocazione/missione di Gesù.

E ora eccoci al testo.

Innanzitutto il genere letterario. Il testo si compone della narrazione di un miracolo e di uno scambio verbale, quasi una controversia. Ma si noti come quest'ultima domina sulla narrazione. R. Bultmann, *L'histoire de la tradition synoptique*, Paris, 1973, p. 56s, scrive:

"Qui il miracolo non è raccontato per se stesso; l'essenziale è il cambiamento d'attitudine di Gesù nel corso del dialogo. Si tratta, addirittura, di una specie di dialogo di controversia, nel quale questa volta Gesù è il vinto, anche se ciò non getta su di lui nessuna ombra".

Il significato del lavoro di Marco

In 7, 24 Marco introduce la localizzazione: si recò nel territorio di Tiro.

E questo giro fantastico vuole unicamente radicare Gesù in terra pagana.

Anche il v. 24 b creato da Marco ha la sua importanza:

"Gesù non voleva che si sapesse"

che lui era in terra pagana, non voleva annunciare il vangelo e compiere segni in terra pagana. E ciò corrisponde alla coscienza che Gesù aveva di se stesso.

A questo punto ecco alcune brevi note conclusive:

a) la prima cosa veramente strana (che è scioccante per noi che siamo abituati ad una certa immagine di Gesù) è la *durezza* con cui Gesù tratta questa donna.

b) La donna rifiuta il suo ruolo di rassegnazione che la porterebbe a non insistere dopo lo

"schiaffo" avuto da Gesù, e insiste.

c) Altrettanto strano è che Gesù si lascia contraddire, mettere in questione da una donna e convincere che lei ha ragione.

E chiudo citando Georges Casalis, *Predicazione, atto politico*, Roma 1972, p. 89-91:

"Gesù non volendo essere disturbato dal suo riposo o dal suo ritiro, forse anche deluso per essere stato scoperto, dà alla donna una risposta terribile: 'Non sta bene prendere il pane dei figli e gettarlo ai cagnolini'. In altre parole: 'Non domandare a me che sono venuto per dare ai figli il pane della vita, di sprecarlo gettandolo ai cani' (...).

Chi dubiterà, dopo questo, che Gesù sia veramente un uomo che vive nel suo tempo e tra il suo popolo, contrassegnato dai suoi limiti, dal suo linguaggio, dai suoi pregiudizi, addirittura dalle sue deformazioni?

Invece di lasciarsi scacciare, la donna pagana prende la palla al balzo e la rinvia in faccia a Gesù: tu mi tratti da cane e non vuoi conoscermi perché non sei mandato se non ai figli. Ebbene, è proprio quanto io domando. Tu hai ragione, io non sono e mia figlia non è che un cagnolino. Ma allora trattaci fino in fondo da cani, lasciati scorazzare sotto la tavola, tra le gambe dei figli e raccogliere per nostro nutrimento ciò che essi lasciano cadere... (la donna, con un'astuzia straordinaria e con un'umiltà che confonde, s'impadronisce della sola cosa positiva che è possibile leggere nella risposta di Gesù: se i cani sono tollerati nella casa dei figli di Dio, allora per trovarmi in questa casa, io non voglio essere altra cosa che un cane).

Gesù è legato o meglio è liberato dall'astuzia e dall'umiltà di questa donna: l'umiltà, la lucidità e l'arguzia di spirito di cui dà prova testimoniando una straordinaria intelligenza, la perspicacia della vera fede. Ed ecco Gesù con le mani aperte, vinto come Dio fu vinto da Giacobbe: 'A causa di questa parola, egli dice, va'.

Qui comunque è ben chiaro e abbiamo un motivo di più per meravigliarci: si può effettivamente dire che Gesù è evangelizzato da questa donna e che, grazie a lei, egli scopre l'estensione immensa della propria missione".

Come si vede da questo racconto di Mc 7, proprio perché l'altro è diverso, dialogare con l'altro è difficile, contiene momenti di durezza, di forte resistenza, di tensioni e di conflitti.

Ma la differenza è un bene, è una grande ricchezza; stando a Mc 7 il paganesimo e questa donna siro-fenicia in particolare sono una ricchezza per Gesù stesso: lo portano a disubbidire alla sua vocazione, a scoprire che la sua vocazione e la sua identità è un'altra: essa coinvolge anche chi, stando all'ebraismo dell'epoca, è agli antipodi, è pagano, è donna. Grazie al diverso, a chi è pagano e donna, Gesù scopre la propria identità più vera e profonda.

E noi?

MEDIAZIONE

PEDAGOGICO-DIDATTICA

E

SIGNIFICATIVITÀ DELL' APPRENDIMENTO

Il processo di apprendimento, intenzionalmente finalizzato, all'interno del quale l'alunno si trova coinvolto in qualità di primo attore, si caratterizza per il modo in cui avviene e per l'itinerario perseguito.

Riguardo al modo può esserci un apprendimento di tipo meccanico o significativo, invece, riguardo all'itinerario perseguito, può esserci un apprendimento per scoperta o per ricezione.

Ora, lungi dal rifiutare "a priori" qualsiasi modo o itinerario tra quelli indicati, si può tranquillamente affermare che sarebbe assolutamente erroneo pretendere che un processo di apprendimento fosse solo e sempre significativo o meccanico, o solo per scoperta o solo per ricezione.

Difatti, nel rapporto educativo, avviene una tale pluralità di esperienze educative che si potrebbero rappresentare, nel seguente schema, con i punti intermedi dei quadranti formati dall'incrocio di due semirette indicanti ognuna, rispettivamente, i duplici modi ed itinerari caratterizzanti un processo di apprendimento:

APPRENDIMENTO	SIGNIFICATIVO
APPRENDIMENTO	APPRENDIMENTO
PER RICEZIONE	PER SCOPERTA
APPRENDIMENTO	MECCANICO

STRUTTURA COGNITIVA E PROCESSO EDUCATIVO (1ª parte)

Se allora sembra giusto che, nella polivalenza degli obiettivi, contenuti e metodi di un processo educativo, non si possa scartare "a priori", poniamo un apprendimento di tipo meccanico, è pur vero che scopo della scuola, data la sua natura culturale, cognitiva e perciò peculiarmente intenzionale nei confronti dell'alunno, sarà quello di favorire, in quest'ultimo, un apprendimento di tipo significativo o meglio potenzialmente significativo.

La psico-pedagogia, grazie agli studi principalmente del Piaget, di Bruner e di Ausubel, ha dato notevole risalto all'apprendimento significativo e dunque alla significatività della conoscenza.

CLAUDIO ECONOMI

In sintesi, tali studi sono pervenuti a cogliere la relazione esistente tra la cosiddetta struttura cognitiva dell'alunno (conoscenze, capacità, abilità, memoria, desideri, valori, stati emozionali, ecc.) e tutti quegli elementi esterni (fatti, fenomeni, eventi) con i quali egli, intenzionalmente o no, viene a contatto.

Ora, non tutti questi elementi esterni, possiedono per l'alunno una risonanza logica e significativa perché occorre valutare il livello della struttura cognitiva che egli ha raggiunto (livello di partenza del soggetto), la struttura dell'elemento esterno con cui egli viene a contatto (contenuto), il modo in cui si produce tale incontro (metodo) ed infine il risultato a cui perviene il soggetto (obiettivo).

Nell'esperienza scolastica, quanto è stato appena accennato, non può essere tralasciato perché la scuola assume nei riguardi dell'alunno uno specifico impegno: aiutarlo ad autoeducarsi in ordine a degli obiettivi che non siano unicamente di tipo culturale ma anche essenzialmente di tipo cognitivo e comportamentale.

In altre parole il soggetto, proprio in quanto persona, è chiamato non solo a:

— *far proprio il meglio delle acquisizioni cui è pervenuta la intera civiltà umana*, ma anche a

— *sviluppare una propria personalità che lo ponga in grado di continuare a ricercare originalmente e perciò, criticamente e creativamente, i "grandi" e "piccoli" significati dell'essere.*

A tale maturazione però il soggetto non può pervenire se gli si

propongono situazioni critiche o "problemi" che egli non può padroneggiare.

Ad un bambino della scuola primaria occorrerebbe proporre, anno per anno, problemi adeguati al livello del suo sviluppo motorio ed intellettuale, in una parola alla sua struttura cognitiva.

Inoltre, i problemi in questione non solo dovrebbero essere rispondenti alle concrete motivazioni ed attese dell'alunno, ma anche essere caratterizzati da un raggio di relazioni con la realtà esterna alla situazione educativo-scolastica.

Tutto questo perché la risoluzione di una determinata situazione problematica dovrebbe permettere al soggetto di mettere in azione strategie intellettuali e motorie che non valgono unicamente per la scuola, ma principalmente per la propria vita di ogni giorno.

Sintetizzando quanto finora espresso, un apprendimento sarà prevalentemente significativo quando ciò che il soggetto "già è e sa" interagisce armonicamente con ciò che egli "dovrà sapere" per essere una persona "nuova" sul piano culturale, cognitivo e comportamentale.

I PRINCIPI ORGANIZZATORI, QUALE PERNO DI AGGANCIO TRA IL CHI "SI È" E IL CHI "SI SARÀ"

Il soggetto umano non è mai una "tabula rasa", in ogni momento della sua vita è "qualcuno" ma può essere di più in termini di consapevolezza, criticità, creatività, "competenza", "giustizia", "senso delle situazioni", "vera libertà", "rispetto per la vita", "impegno nell'amore", "forza del perdono", "capacità di soffrire e di sperare nell'utopia" (P. Roveda).

Tutto ciò che è presente e dinamicamente pulsa nella struttura cognitiva dell'alunno, che entra per la prima volta nella scuola dell'obbligo, è racchiuso in idee o principi (presenti ad un livello germinale) di tipo pratico o empirico e relazionale entro schemi spazio-temporali.

Pertanto, già queste prime idee o principi, che rappresentano chi il bambino "è" e ciò che egli "già sa", servono da perno d'aggancio organizzativo — per questo si chiamano principi organizzatori — per un successivo apprendimento a mano a mano che gli si propone un problema adeguato al suo livello di par-

tenza ed ai suoi bisogni-interessi.

L'alunno padroneggerà il problema o compito con l'aiuto delle discipline che, secondo l'insegnamento del Bruner, costituiscono altrettanti "punti di vista", a livelli sempre più scandagliati, della medesima situazione problematica.

Attraverso le sue analisi e tentativi di soluzione, il soggetto perverrà a dei nuovi concetti organizzatori: questa volta, più chiari, generali, stabili e appropriati di quelli che egli possedeva all'inizio della sua esperienza scolastica.

Così, avanti di questo passo, perché a mano a mano che si porranno all'alunno nuovi problemi, egli acquisirà, sempre attraverso l'ausilio delle varie discipline, ulteriori concetti organizzatori, i quali, in definitiva, secondo Ausubel che fu il primo a proporli, si presentano "come un materiale introduttivo, steso ad un livello di astrazione, generalità e comprensività superiore al contenuto successivo (il nuovo apprendimento) e che può essere correlato in modo significativo con le idee già controllate dallo studente" (Pellerrey).

Concludendo, da quanto fin qui argomentato consegue chiaramente che se si propone all'alunno un complesso di situazioni problematiche adeguate a ciò che il soggetto perviene progressivamente ad organizzare a livello di struttura cognitiva, egli ne riceverà un vantaggio non solo a livello intellettuale ma soprattutto a livello di valorizzazione della realtà e di responsabilità nei riguardi di sé e degli altri per la costruzione di un mondo nuovo, pieno di pace.

Difatti, in una sola frase: se un soggetto sarà stato educato a saper usare logicamente e significativamente la sua "mente", potrà meglio di un altro, che non si trovi nelle medesime condizioni spirituali, contribuire alla realizzazione di un mondo più umano.

GRIGLIA DEI POSSIBILI PROBLEMI E RELATIVI CONCETTI ORGANIZZATORI-TIPO CHE IL SOGGETTO È IN GRADO DI ESPERIRE NELLA SCUOLA PRIMARIA

Si propongono, qui, quattro grandi problemi idonei allo sviluppo psicologico dell'alunno di scuola primaria, di questi, uno, è unico per l'intero arco di tempo (due anni) del I Ciclo e gli altri tre si riferi-

scono ai rispettivi anni del II Ciclo.

Ogni "compito" rispecchia una specifica fase dell'età evolutiva del soggetto ed è collegato alla situazione di partenza dell'alunno.

Ai "quattro grandi compiti" corrisponderanno altrettante mappe di concetti organizzatori che l'alunno strutturerà gradualmente e progressivamente a mano a mano che riuscirà a padroneggiare quelle situazioni problematiche.

I CICLO: I E II CLASSE (anni 6-7)

1) Livello di partenza del soggetto:

il fanciullo, in questa età, si trova nello stadio evolutivo del cosiddetto pensiero intuitivo pre-operatorio concreto (4-7 anni).

Egli comincia ad organizzare concetti di tipo pratico e relazionali entro schemi coordinati di tipo spazio-temporale.

2) Analisi della situazione.

il bambino possiede confusamente il concetto organizzatore di AMBIENTE ed alcune connotazioni, di tipo gnoseologico-percettivo, ad esso riferentisi:

- AMBIENTE,
- RELAZIONI SPAZIO-TEMPORALI E CASUALI,
- VISSUTI,
- STATI DI CONFLITTUALITÀ E NON CON SE STESSO - GLI ALTRI - IL CONTESTO SOCIO-CULTURALE,
- MESSAGGI VERBALI E NON VERBALI.

3) "Compito" o "Problema":

partendo dal presupposto che qualsiasi attività scolastica debba essere "preordinata ed organica" (Agosti) per dare frutti di cultura e formazione, occorre ricercare quale problema possa essere autenticamente motivante per un soggetto di 6 anni circa d'età.

Data la sua situazione psicologica, l'alunno avverte il bisogno-esigenza di conoscere meglio il proprio ambiente, di cui avverte confusamente alcune connotazioni di tipo percettivo.

4) Itinerario di ricerca:

a partire dal concetto organizzatore di ambiente e sue connotazioni, nel corso del I Ciclo, attraverso un itinerario di ricerca centrato sull'ambiente, l'alunno, incominciando a "riscoprire" ed a "ricostruire" i "punti di vista" delle varie discipline, perviene ad una chiarifica-

zione del concetto di AMBIENTE, fissando nella propria struttura cognitiva altri concetti organizzatori che costituiranno un nuovo punto di partenza del soggetto per risolvere un successivo problema.

II CICLO: CLASSE III (anni 8)

1) **Livello di partenza del soggetto:**
in terza classe si assiste, nel fanciullo opportunamente guidato, ad un progressivo superamento dell'egocentrismo in direzione allocentrica (dalla esclusività del rapporto parentale al riferimento a modelli di gruppo) e ad un'evoluzione del pensiero delle forme intuitive a quelle operative.

Il pensiero, cioè, diviene "logico" e l'intuizione, tipica della "seconda infanzia", diventa un'operazione del pensiero.

2) **Analisi della situazione:**
al termine del I Ciclo, attraverso l'ausilio dei "punti di vista" delle diverse discipline, il bambino dovrebbe possedere, anche se in modo non del tutto chiaro, il concetto organizzatore di MODIFICAZIONE ed alcune connotazioni, di tipo gnoseologico-operativo, ad esso riferentisi:

- MODIFICAZIONE.
- IDEA DI TEMPO
(durata-successione-contemporaneità),
- IDEA DI SPAZIO
(direzione - estensione - volume - diffusione - distribuzione - dimensione),
- CONCETTO DI STRUTTURA
(sequenza - forza - dimensione),
- CONCETTO DI FUNZIONE,
- CONCETTO DI RELAZIONE SPECIFICA CON FATTI - FENOMENI - EVENTI - ALTRI DA SÉ
(causa/effetto - somiglianza/differenza - passaggio/cambiamento).

3) **"Compito" o "Problema":**
poiché il concetto di MODIFICAZIONE non è del tutto chiaro al bambino, il problema che gli si può proporre è quello di chiarificarlo, attraverso la illuminazione dei diversi "punti di vista" delle discipline.

4) **Itinerario di ricerca:**
sarà concepito nella direzione di quanto indicato per il "compito" relativo al I Ciclo.

II CICLO: CLASSE IV (Anni 9)

1) **Livello di partenza del soggetto:**

secondo A. Gesell ("Il bambino nella vita d'oggi", Milano, Bompiani, 1950) il bambino, a 9 anni circa, passerebbe per una fase contrassegnata da uno spirito di "autocritica", "autodeterminazione", "classificazione", di "verifiche generali".

Difatti, l'orientamento del suo pensiero, pur rimanendo essenzialmente legato al concreto, è sempre più distaccato dagli interessi di tipo gnoseologico-percettivo.

2) **Analisi della situazione:**
il bambino di 9 anni in IV classe dovrebbe possedere, in modo non del tutto chiaro, il concetto organizzatore di SELEZIONE-INTEGRAZIONE ed alcune connotazioni, di tipo gnoseologico-operativo, ad esso riferentisi:

- SELEZIONE-INTEGRAZIONE,
- SCOMPOSIZIONE,
- COMPOSIZIONE,
- SEPARAZIONE,
- COMBINAZIONE,
- SISTEMA,
- PRINCIPIO,
- PROPRIETÀ,
- TIPOLOGIA,
- VARIAZIONE/INVARIANZA,
- DIFFERENZIAZIONE,
- EVOLUZIONE,
- FUNZIONALITÀ,
- CONDIZIONALITÀ,
- REALIZZAZIONE.

3) **"Compito" o "problema":**
La "pietra d'inciampo" o compito che, in quarta classe, si potrebbe predisporre per aiutare il soggetto nel suo processo di personalizzazione, sembra essere la chiarificazione del concetto organizzatore di SELEZIONE-INTEGRAZIONE.

Tale grande concetto organizzatore è caratterizzato da una intrinseca polarità che poi è tipica del processo della conoscenza e pertanto della stessa matrice cognitiva, la quale si espande, sia per qualità che per quantità — secondo un processo di selezione — integrazione degli elementi nuovi con quelli già posseduti dal soggetto.

4) **Itinerario di ricerca:**
sarà concepito nella direzione di quanto indicato per i "compiti" precedentemente predisposti.

II CICLO: V CLASSE (anni 10)

1) **Livello di partenza del soggetto:**

il fanciullo, in età evolutiva di anni 10 circa, perviene ad una fase in cui il pensiero operativo concreto giunge, in linea di massima e secondo un parametro di tipo standard, a completa maturazione, relativamente, bene inteso, alle potenzialità educative dell'alunno di scuola elementare.

Pertanto il bambino di anni 10 si troverà a "sistemare", quanto ha precedentemente "riscoperto" e "ricostruito" nel suo itinerario di ricerca portando a maturazione, nel contempo, atteggiamenti di equilibrio, armonia e pace.

2) **Analisi della situazione:**
il bambino di anni 10 possiede, in modo non del tutto chiaro, il concetto organizzatore di ARMONIA ed alcune connotazioni, di tipo gnoseologico-operativo, ad esso riferentisi:

- ARMONIA,
- CONTESTO,
- RIORDINAMENTO,
- VALORE,
- IDENTITÀ,
- RIDUZIONE,
- TRASFORMAZIONE,
- INTERAZIONE TRA STRUTTURA E FUNZIONE,
- LIBERTÀ,
- VITA,
- SINTESI,
- MODELLO,
- PROGETTO,
- UTOPIA.

3) **"Compito" o "Problema":**
il problema che il fanciullo potrebbe affrontare in classe V è quello della chiarificazione del concetto di ARMONIA.

4) **Itinerario di ricerca:**
sarà concepito nella direzione di quanto indicato per i "compiti" precedentemente proposti.

Bibliografia

- 1) Ausubel D.P., *Educazione e processi cognitivi*, Franco Angeli Ed., (tr. it.), Milano, 1978.
- 2) Gioberti R., *Apprendimento e comunicazione educativa*, "Ut Unum Sint", Roma 1981.
- 3) Petracchi G., *Apprendimento scolastico e insegnamento*, La Scuola, Brescia 1981.
- 4) Pellerrey M., *Progettazione didattica*, SEI, Torino 1983.

COMPRENSIONE DEL SIMBOLO COME EDUCAZIONE ALLA PACE

ARCANGELA MICELI

Nell'analisi di un fatto linguistico o in una sua collocazione didattica molti sono gli elementi che invitano l'educatore a considerare l'esperienza linguistica come uno degli strumenti pedagogici più efficaci per il conseguimento di un comportamento equilibrato e per una vera e propria educazione alla pace.

Queste potrebbero essere le linee generali su cui poi si innesteranno esempi di unità didattiche:

a) la decodificazione del simbolo può essere adoperata come mezzo di risposta agli interrogativi e come acquisizione di sicurezza;

b) la violenza appare in genere come sintomo di paura e confusione: si rompe ciò che non si è capaci di "capire" e "dominare";

c) dominare un significato implica in qualche modo poterlo adoperare per: ottenere con più facilità e senza violenza qualche cosa; rassicurarsi e superare lo stato confusionale che caratterizza la non-conoscenza (differenziazione); avere un rapporto di chiarezza con la realtà (integrazione).

Spiegare, riconoscere e descrivere un simbolo si presenta dunque in genere come una condizione legata all'esperienza linguistica personale; nella scuola primaria questa situazione può essere indirizzata e pilotata anche nelle sue espressioni di immediatezza in modo tale da essere adoperata nella duplice veste di risposta agli interrogativi e acquisizione di sicurezza. Infatti ai perché iterativi della prima infanzia si sostituisce il bisogno interpretativo e la comprensione del simbolo si svolge sia come "situazione" comportamentale che come "astrazione" concettuale.

La soddisfazione di queste necessità conferisce al bambino progressivamente sicurezza di acquisizione e autonomia di interpretazione che spesso limitano o annullano i rapporti conflittuali che egli può avere con l'ambiente fisico e con quello relazionale. Il bambino capace di usare adeguatamente più codici linguistici è anche capace di controllare e dominare gli oggetti, le situazioni che gli si presentano e di conseguenza anche il suo atteggiamento diventa meno aggressivo. Conosce le cose, le descrive, le sa interpretare: ciò lo rassicura e lo gratifica. La violenza, anche quella verbale, è sempre più spesso sinonimo di

paura e insicurezza: si tende ad annullare, distruggere e a volte ignorare ciò che non si è in grado di capire e controllare: oggetti, situazioni, relazioni.

In ultima analisi quindi dominare il significato delle parole è decodificarne il simbolo: a) per poterlo adoperare in modo spontaneo e immediato (e questo già in sé genera un atteggiamento meno diffidente e difensivo); b) per ottenere con più facilità e senza violenza qualcosa (l'effetto "pace" neutralizza qui la dominante utilitaristica e ne utilizza solo gli elementi rassicuranti).

In tutti e due i cicli si possono fare una serie di esperimenti-unità didattiche per capire e far capire l'importanza di una decodificazione.

1. Presentare diverse immagini, tratte da giornali e riviste, di diverso soggetto. Far osservare le immagini e chiedere a ogni bambino la propria interpretazione. Si presenteranno due situazioni-tipo: situazione A. I bambini in grado di dare una spiegazione vicina alla realtà dell'immagine (differenziazione) sono quelli che ne "razionalizzano" anche gli elementi inquietanti (per es. situazioni di dolore o di disagio) e cercano di collocarli in un vissuto personale che li rassicura (integrazione) sia dalla paura che dalla confusione. Situazione B. I bambini che evitano di dare risposte "compromettenti" e che danno solo una spiegazione sommaria (differenziazione) sono quelli che ne conservano la parte più frustrante, meno gratificante e meno conoscitiva (non c'è integrazione) e quindi l'atteggiamento che ne consegue è chiaramente insicuro e difensivo.

2. Nel primo ciclo il gioco delle parole e dei colori. In un rapporto rinforzo-risposta si presentano a ciascun bambino scatole colorate con scritte parole inconsuete e con un contenuto che stimoli la curiosità e

provochi la ricerca delle risposte per ottenere ciò che è contenuto nella scatola. Si potrà facilmente osservare che il bambino che non riesce a

Congresso Mondiale della Gioventù

Si è tenuto a Barcellona il Congresso Mondiale della gioventù promosso in occasione dell'Anno Internazionale dei Giovani. Tema del congresso quello stesso dell'Anno Internazionale: "Partecipazione, sviluppo e pace".

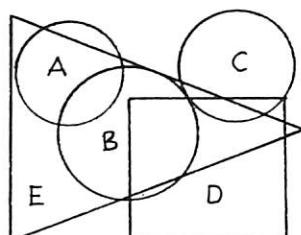
La posizione dei cattolici su questi temi può essere bene espressa dall'appello a suo tempo sottoscritto dalle Organizzazioni Internazionali Cattoliche. "Noi — si dice nell'appello — vogliamo sottolineare l'interdipendenza di queste tre dimensioni: la partecipazione, compresa quella dei giovani, è una condizione essenziale di un autentico sviluppo senza il quale la pace non è possibile. Per noi, la partecipazione implica la valorizzazione delle forme di associazione e di organizzazione già esistenti; essa richiede la creazione di condizioni che permettano ai giovani di assumere individualmente e collettivamente le loro responsabilità, questo al di fuori di ogni manipolazione.

Noi crediamo che un vero sviluppo debba essere centrato sull'essere umano. Deve rispondere ai bisogni fondamentali delle persone e popoli, essere fondato sull'utilizzazione equilibrata delle risorse naturali, realizzarsi nel quadro delle nuove solidarietà internazionali.

La pace non è soltanto minacciata dalla guerra, dalla corsa agli armamenti e la militarizzazione, ma da tutte le forme di violenza che si presentano nella società. Per noi la pace si costruisce nella ricerca della giustizia e di nuove relazioni fra persone e popoli".

“decodificare” tenterà di appropriarsi con la violenza della scatola. Quello che invece ci riuscirà tenterà di ripetere il gioco e di impadronirsi del meccanismo e del codice.

3. Sempre nel primo ciclo è interessante verificare le reazioni alla descrizione delle aree come spazi personali.



A = rosso
B = verde
C = giallo
D = blu
E = viola

Se si dipingono le aree nei colori indicati nella didascalia si distinguono solo le tre aree che non si intersecano. Per le altre il colore si confonde, cambia e non si distingue. Il triangolo E occupa tutti gli spazi e confonde se stesso e gli altri. Animazione del gioco-simbolo. Ogni bambino si identifica con un colore. Ci si può intersecare mai “confondersi” o “invadersi” (un bambino sommerge l’altro o lo scalca). Chi distingue il proprio colore può combinarsi, associarsi, toccarsi, sfiorarsi ma mai “confondersi” con l’altro.

4. Nel secondo ciclo invece si possono offrire elenchi di parole-azioni e si chiede di collocarle nella propria esperienza linguistica e comportamentale secondo lo schema riprodotto (schema 1).



ESPERIENZE PERSONALI ← INTEGRAZIONE

DIFFERENZIAZIONE → VERIFICA OGGETTIVA

CONTENDERE	DISPUTARE	LITIGARE	GAREGGIARE	CONTRASTARE
+ teatro (Pulcinella - Pupi siciliani)	+ dibattere animatamente	— scontro violento con le mani	+ fare una gara (sport - competizioni)	— opporsi violentemente
— contesa (lotta guerra)	+ disputa (verbale)	+ scontro violento verbale	+ misurare le reciproche capacità	+ opporsi verbalmente
	+ scambio di opinioni			+ dialogo vivace e animato

+ = significato analizzato positivamente
— = significato analizzato negativamente

È chiaro che qualunque unità didattica consente di inserirsi in un’ottica di decodificazione in quanto ogni situazione linguistica non è altro che l’astrazione di un

comportamento-tipo e che gli esempi qui riportati sono solo una esemplificazione facilmente generalizzabile all’interno di contenuti linguistici più specifici e particolari.

EDUCAZIONE ALLO SVILUPPO E COMPrensIONE TRA I POPOLI

(SECONDA PARTE)

Nel momento iniziale del processo educativo l'attività scolastica è la risultante di due linee di forza che partono dai due poli opposti ed inalienabili del rapporto educativo:

- la CONVINZIONE degli educatori
- il COINVOLGIMENTO degli educandi.

Se gli educatori sono CON-VINTI, assediati dal progetto educativo al punto da non poterlo "tenere per sé", il progetto stesso COINVOLGERÀ, informerà di sé l'attività del gruppo classe.

Mancando la convinzione nell'educatore l'azione è destinata a smarrirsi, a spegnersi alla prima difficoltà; senza il coinvolgimento degli alunni l'attività educativa non sarà più tale, ma diventerà mera esercitazione tecnica, destinata a non lasciare traccia.

È chiaro, per tutti coloro che sperano nella scuola, che il coinvolgimento va preparato attraverso una strategica "campagna" di sensibilizzazione, non tanto rivolta a creare interessi artificiali, quanto piuttosto intesa a far emergere gli interessi più profondi insiti nella persona umana e che spesso l'ambiente segnala in modo confuso e contraddittorio.

L'esperienza dei nostri amici di Roma è, al riguardo, esemplare. Leggiamo infatti nella nota introduttiva:

È più di un anno che la classe ha stabilito un rapporto di corrispondenza con un gruppo di ragazzi di Fizi, un villaggio dello Zaire dove una suora della Congregazione dell'"Anna Micheli" svolge il suo servizio di missionaria. Attraverso le lettere i ragazzi vengono a conoscenza delle abitudini e dei modi di vita del paese africano e a loro volta raccontano le esperienze scolastiche e non che essi vivono in una città come Roma e di cui i ragazzi africani sono curiosi.

C'è stato anche uno scambio di doni: i ragazzi dello Zaire hanno inviato dei giocattoli costruiti con le loro mani e la classe si è organizzata per inviare i "propri" giochi.

Si è tentato di realizzare un rapporto di scambio e di dialogo che superasse il tradizionale paternalismo occidentale. Attualmente si è concretizzata l'idea di un gemellaggio tra la classe II C e una classe di Fizi e i ragazzi si sono impegnati, organizzando partite di calcetto e bancarelle, a guadagnarsi dei soldi per contribuire alla costruzione di una scuola per il villaggio.

Inoltre, lo scorso anno, per la preparazione al Natale è stato utilizzato uno strumento didattico dell'UNICEF: un quaderno di poesie e di leggende di tutto il mondo, un planisfero e le fotografie di ragazzi africani, asiatici, americani, australiani ed europei. Ogni mattina per tutto il periodo dell'Avvento, dopo aver letto il racconto o la poesia di un paese, veniva attaccata sul planisfero la foto di un ragazzo che rappresentava quella parte del mondo e il popolo che hanno dato vita al testo letto. Anche il mese missionario, lo scorso anno, ha avuto come idea-guida: Il mondo è casa mia.

Risulta evidente, in primo luogo, una tensione della scuola verso il problema educativo che va oltre l'apprendimento di tecniche e di nozioni; e, d'altra parte, la sensibilizzazione alla "conoscenza" e al "riconoscimento" di un'altra cultura nasce, attraverso piccoli gesti significativi, dall'atteggiamento di ASCOLTO e di ACCOGLIENZA, nella consapevolezza della dignità dell'altro; momenti fondamentali, questi, per una corretta educazione alla Mondialità.

Questo inserto, costituito dalla seconda parte dell'esperienza fatta dagli insegnanti e dagli alunni della classe II C della Scuola Media "Anna Micheli" di Roma nell'anno scolastico 1984-'85, comprende le unità didattiche di geografia, scienze matematiche, educazione tecnica, educazione artistica, educazione musicale ed educazione fisica, una relazione finale generale articolata in diversi punti.

Pubblichiamo inoltre i verbali del Consiglio d'Istituto relativi all'esperienza con l'intento di fornire ai colleghi un esempio di corretto iter "didattico-burocratico", senza volere, con questa definizione, cancellare il significato educativo che anch'esso ha.

INSERTO

ALLA SCOPERTA DELL'UNIONE SOVIETICA

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

UNITÀ DIDATTICA DI GEOGRAFIA (Prof.ssa Daniela Berti)

Tempo: 20 ore

Argomento:

L'U.R.S.S. dal punto di vista storico geografico.

Obiettivo educativo:

Educare al rispetto dei diversi modi di valorizzazione dell'ambiente.

Obiettivi didattici:

sfera cognitiva: l'alunno conosce l'aspetto fisico, antropico, biologico dell'U.R.S.S., cogliendo le relative correlazioni;

sfera affettiva: l'alunno rispetta, tollera, valorizza le abitudini, i costumi della nuova cultura scoperta;

sfera prassica: l'alunno fa esperienza di collaborazione, di solidarietà, di dialogo all'interno della classe, della scuola e di eventuali altre realtà;

L'alunno confronta criticamente i diversi modi di valorizzare l'ambiente in Italia e in U.R.S.S.

Prerequisiti:

L'alunno conosce l'aspetto fisico, biologico, antropico dell'Italia.

L'alunno conosce le abitudini, i costumi della realtà culturale italiana.

Obiettivi operazionali:

L'alunno ricostruisce, attraverso cartine, l'aspetto fisico dell'U.R.S.S.

L'alunno ricostruisce l'aspetto climatico dell'U.R.S.S.

L'alunno ricostruisce l'aspetto biologico dell'U.R.S.S. mettendolo in correlazione con il clima.

L'alunno individua le correlazioni tra gli aspetti fisico-climatico e antropico.

L'alunno legge diacronicamente la storia dell'U.R.S.S.

L'alunno coglie gli elementi peculiari dell'organizzazione politico-economica dell'U.R.S.S.

L'alunno confronta l'U.R.S.S. con l'Italia in tutti gli aspetti considerati.

Contenuti:

U.R.S.S.:
aspetto fisico, climatico, antropico, biologico;
storia;
elementi dell'organizzazione politica;
concetti di economia collettivistica e di piano;
concetti di economia capitalistica.

Metodo e attività:

Ricerca:
visione di diapositive;
inchiesta;
formulazione di quesiti;
formulazione di ipotesi;
lettura di cartine fisico-politico-tematiche;
lettura del libro di testo;
lettura di altri testi a disposizione dell'alunno;
verifica delle ipotesi formulate;
costruzione di schemi e di griglie;
conversazioni per trarre conclusioni;
lavoro di gruppo.

Sussidi:

diapositive;
libro di testo "Laboratorio geografico" I.G.D.A.;
libri di consultazione;
cartine;
giornali: quotidiani, settimanali...;
opuscoli forniti dall'agenzia di stampa Novosti.

Valutazione:

tempi: termine dell'U.D.;
strumenti: test a domande aperte;
verifica scritta;
verifica orale-conversazione con la presenza di una o più insegnanti;
criteri: vedi obiettivi.

UNITÀ DIDATTICA DI SCIENZE MATEMATICHE

(Prof.ssa Patrizia Lotti)

Titolo:

Opinione degli italiani sull'U.R.S.S. e confronto con i dati ISTAT.

INSERTO

Obiettivo educativo:

Educare al rispetto dei diversi modi di utilizzazione delle risorse naturali.

Obiettivi didattici:

cognitivo: l'alunno conosce le caratteristiche delle produzioni agricole e industriali dell'U.R.S.S.;

l'alunno conosce l'economia dell'U.R.S.S.;

affettivo: l'alunno esamina i vari punti dell'argomento allo scopo di formarsi un'opinione;

l'alunno è disposto a rivedere le proprie opinioni;

l'alunno sviluppa un sentimento di fraternità verso tutti i popoli;

prassico: l'alunno valuta e confronta dati statistici;

l'alunno dà un giudizio oggettivo sulle diverse realtà;

l'alunno considera come certe opinioni non sono sorrette da dati precisi.

Prerequisiti:

L'alunno conosce gli elementi di statistica.

L'alunno conosce la realtà italiana.

Obiettivi operazionali:

L'alunno formula le domande per l'inchiesta.

L'alunno intervista le persone (tempo 1 settimana, luogo: il quartiere, totale delle persone: 240).

L'alunno raccoglie i dati in tabelle semplici.

L'alunno rappresenta dati con ortogrammi e aerogrammi.

L'alunno interpreta i dati raccolti.

L'alunno legge i dati della produzione del 1983 dell'Italia e dell'U.R.S.S. sulle tavole di statistica.

L'alunno rappresenta questi dati scegliendo un grafico adeguato.

L'alunno analizza i dati.

L'alunno legge ed interpreta i dati relativi agli scambi commerciali tra l'Italia e l'U.R.S.S.

L'alunno confronta tabelle e grafici con le ipotesi formulate in precedenza e con i dati raccolti dall'inchiesta.

L'alunno individua la differenza tra l'economia italiana e quella russa.

Contenuti:

Produzione agricola ed industriale dell'Italia e dell'U.R.S.S.

Territorio ed aspetto demografico dell'Italia e dell'U.R.S.S.

L'economia dell'U.R.S.S. e dell'Italia.

Scambi commerciali tra l'Italia e l'U.R.S.S.

Sviluppo industriale ed agricolo dal 1922 al 1983 dell'Italia e dell'U.R.S.S.

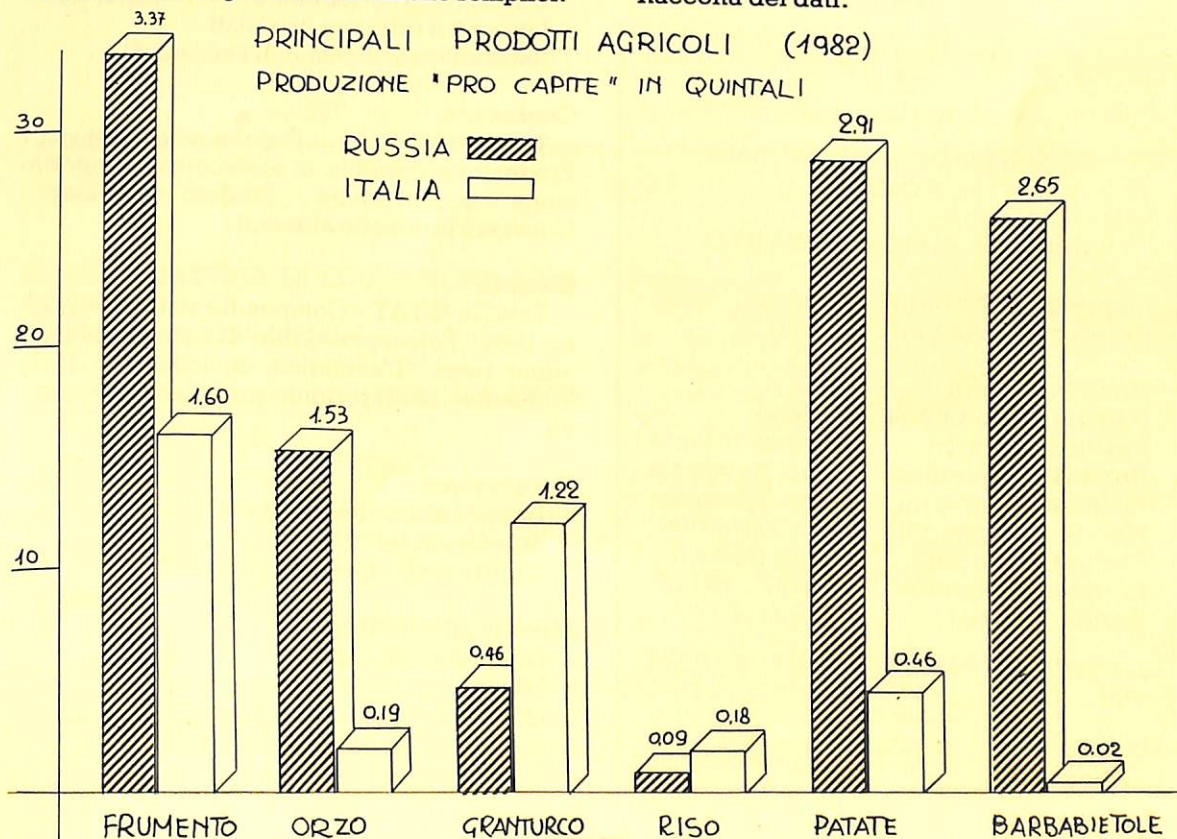
Metodo ed attività:

Discussione in classe.

Formulazione delle domande per i vari questionari.

Intervista alle persone.

Raccolta dei dati.



Rappresentazione dei dati.
Lettura e rappresentazione dei dati statistici.

Interpretazione.
Analisi e confronto.
Verifica delle ipotesi.
Conversazioni finalizzate alle conclusioni.

Sussidi:

Tavole ISTAT: "Compendio 1984", "Le regioni Italiane 1984", "Scambi commerciali tra Italia e U.R.S.S."

Libro di N.A. Tikhonov "L'economia sovietica".

Opuscoli forniti dall'agenzia di stampa Novosti.

Strumenti per il disegno.
Fotocopiatore.
Calcolatore tascabile.

Valutazione:

Tempi: alla fine di ogni obiettivo operativo;
alla fine dell'Unità didattica.

Mezzi: conversazioni;
verifiche scritte;

questionario finale con domande a stesura aperta.

Criteri: vedere obiettivi didattici.

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

UNITÀ DIDATTICA DI EDUCAZIONE TECNICA

(Prof.ssa Luciana Agostini)

Il problema alimentare: confronto Italia-U.R.S.S. (10 ore di lezione).

Obiettivo educativo:

Educare al rispetto dei diversi modi di utilizzare alcune risorse naturali.

Obiettivi didattici:

cognitivo: l'alunno conosce le caratteristiche agricole e zootecniche dell'U.R.S.S.;

l'alunno conosce le abitudini alimentari della popolazione dell'U.R.S.S.;

affettivo: l'alunno rispetta le abitudini alimentari della popolazione dell'U.R.S.S.;

prassico: l'alunno raffronta criticamente i consumi della popolazione dell'U.R.S.S. e dell'Italia.

Prerequisiti:

Conoscere i principi di una corretta alimentazione.

Saper progettare una razione alimentare equilibrata.

Conoscere le caratteristiche fondamentali dei principi alimentari.

Obiettivi operazionali:

Leggere tabelle.

Graficizzare dati.

Calcolare fabbisogno e apporto calorico.

Leggere e criticare i risultati.

Raffrontare criticamente i consumi.

Contenuti:

Territorio - Clima - Popolazione - Densità - Produzione agricola e zootecnica - Importazione - Esportazione - Prodotti alimentari - Consumo procapite alimenti.

Sussidi:

Tabelle ISTAT - Compendio statistico italiano 1984 - Fotocopie - Libro di testo - Pubblicazione russa "L'economia sovietica" di N.A. Tikhonov: realizzazioni, problemi, prospettive.

Valutazione:

Tempo: fine unità didattica.

Strumento: test comune.

Criteri: vedi obiettivi educativi.

Metodo ed attività:

Discussioni in classe.

Lettura e rappresentazione dati.

Interpretazione, analisi e confronto dati.

Calcolo calorico (apporto-fabbisogno).

Conversazione finalizzata alle conclusioni.

URSS		ITALIA	
Sup. Europea kmq.	5.000.000	Sup. 301.230 kmq.	
Asiatica kmq.	17.000.000		
Totale kmq.	22.000.000		
Area bonificata		Agricoltura, foreste, caccia e pesca	
1981-'85	36,3 milioni di ettari	Anno 1982	
irrigati	20,8 milioni di ettari	(milioni di quintali, salvo diversa indicazione)	
prosciugati	15,5 milioni di ettari		
Agricoltura, foreste, caccia e pesca			
Anno 1982			
(milioni di quintali, salvo diversa indicazione)			
Frumento	870	Frumento	91
Segale	125	Segale	—
Orzo	410	Orzo	11
Granoturco	125	Granoturco	69
Riso	25	Riso	10
Patate	780	Patata	26
Barbabietola da zucchero	710	Barbabietola da zucchero	116
Cotone fibra		Cotone fibra	
(migliaia di ql.)	28.940	(migliaia di ql.)	1.150
Zootecnica e pesca		Zootecnica e pesca	
Anno 1982		Anno 1982	
Bovini	115.919	Bovini	9.014
Ovini e caprini	148.481	Ovini e caprini	10.316
Suini	73.302	Suini	9.138
Bovina e bufalina		Bovina e bufalina	
na	65.750	na	8.555
Ovina e caprina	8.580	Ovina e caprina	523
Suina	50.500	Suina	10.615
Produzione della pesca (catture nominali)		Produzione della pesca (catture nominali)	
migliaia di quintali		migliaia di quintali	
99.567		4.686	
		Superficie forestale e utilizzazioni legnose	
		6.346	
		superficie forestale (migliaia di ettari)	

UNITÀ DIDATTICA DI EDUCAZIONE ARTISTICA

(Prof.ssa Nanda Delmonte)

Argomento: Le icone russe: arte e fede (10 ore di lezione).

Obiettivo educativo:

Educare alla comprensione e valorizzazione delle diverse espressioni artistiche.

Obiettivi didattici:

sfera cognitiva: l'alunno ha alcune conoscenze sulla pittura di icone russe;

sfera affettiva: l'alunno apprezza il nuovo linguaggio conosciuto;

sfera prassica: l'alunno legge un'icona semplice.

Prerequisiti:

Conoscenza dell'arte medioevale italiana (specie gotica e romanica) come espressione di forza creativa e profonda religiosità.

Lettura e confronto di opere.

Contenuti:

Formulazione di ipotesi.

Le icone, fede che si esprime nei colori.

Alcune icone mariane.

Metodo: della ricerca.

Obiettivi operazionali:

L'alunno prende visione di icone.

L'alunno legge i testi e individua le frasi-chiave.

Contenuti:

Mussorgskij (Quadri di una esposizione)
(Una notte sul monte Calvo)
Ciaikovski (Ouverture 1812).
Vivaldi (4 stagioni).

Attività:

Ascolto, interpretazione, analisi, conversazione.

Sussidi:

Registratore, cassette.

Valutazione:

tempo: alla fine dell'unità didattica;
strumenti: test e verifica scritta su quanto ascoltato;
criteri: vedi obiettivi didattici.

UNITÀ DIDATTICA DI EDUCAZIONE FISICA
(Prof.ssa Stefania Bonfigli)

Titolo:

Differenza tra l'educazione sportiva italiana e quella sovietica (4 ore di lezione).

Obiettivo educativo:

Educare al rispetto del significato dello sport nelle diverse società.

Obiettivi didattici:

cognitivi: l'alunno conosce l'evoluzione storica dei giochi Olimpici;
l'alunno conosce i programmi scolastici di educazione fisica svolti in U.R.S.S.;
affettivi: l'alunno acquisisce una coscienza critica nei confronti dell'agonismo sportivo;
prassici: l'alunno fa considerazioni sulle ultime Olimpiadi di Los Angeles;
l'alunno confronta gli ordinamenti scolastici italiani con quelli sovietici;
l'alunno confronta le attrezzature sportive italiane con quelle sovietiche.

Prerequisiti:

Conoscenza delle attività sportive in Italia.

Obiettivi operazionali:

L'alunno conosce la storia delle Olimpiadi antiche dal 776 a.C. al 393 d.C.
L'alunno conosce le motivazioni dei giochi olimpici date da De Coubertin.
L'alunno analizza le ultime Olimpiadi con particolari riferimenti a Monaco, Mosca, Los Angeles.
L'alunno coglie le interferenze politiche nei giochi olimpici.
L'alunno conosce i programmi sovietici di educazione fisica dalla scuola primaria all'Università.

L'alunno conosce le attrezzature sportive dell'U.R.S.S.

L'alunno confronta le attrezzature sportive e i programmi scolastici italiani e sovietici.

Contenuti:

Le Olimpiadi antiche e moderne.
Programmi scolastici di educazione fisica dell'U.R.S.S.
Dati sulle attrezzature sportive in Italia e nell'U.R.S.S.

Metodo:

Discussione in classe.
Lettura ed analisi di vari testi.
Lettura dei dati.
Confronto dei dati.
Conversazione finalizzata alle conclusioni.

Sussidi:

Giornale "Il Tempo"
Tabelle ISTAT "Attrezzature sportive" CO-
NI.
Opuscoli Novostj.

Valutazione:

tempo: fine Unità didattica - questionario;
mezzi: conversazione - verifica scritta;
criteri: vedere obiettivi didattici.

TEMPI TECNICI DI REALIZZAZIONE

Il lavoro pluridisciplinare non è stato eseguito solo in classe, ma i ragazzi hanno lavorato anche a casa, in modo particolare per i testi letterari, che hanno letto durante le vacanze di Natale.

Il lavoro effettivo scolastico è stato eseguito nel mese di marzo e parte del mese di aprile per complessive 88 ore di lezione così suddivise:

Religione 6 ore
Inglese 8 ore
Italiano 10 ore
Geografia 20 ore
Matematica 14 ore
Ed. tecnica 10 ore
Ed. artistica 10 ore
Ed. musicale 6 ore
Ed. fisica 4 ore

Nella suddivisione sono conteggiate anche le ore di compresenza.

L'insegnante di lettere ha iniziato il lavoro con la proiezione di alcune diapositive per stimolare l'interesse e la curiosità dei ragazzi. Le altre insegnanti si sono inserite successivamente nell'attività secondo i modi e i tempi che hanno ritenuto opportuno.

SUSSIDI, MEZZI E MATERIALI DIDATTICI

Diapositive sull'U.R.S.S.

Libro di testo:

Geografia "Laboratorio geografico" Ist. Geog. De Agostini.

Libri vari da consultare per raccogliere notizie.

Varie antologie per ricercare dati biografici degli autori.

"I racconti" di Cechov.

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

"Tarass Bulba" di Nikolaj Gogol.

"I racconti" di Tolstoj.

"La madre" di Gorkj.

"Una giornata di Ivan Denisovic" di Aleksander Solzenicyn.

"La fattoria degli animali" di G. Orwell.

Tavole ISTAT:

Compendio 1984

Le regioni italiane 1984.

Scambi commerciali tra Italia e U.R.S.S.

Attrezzature sportive (CONI).

N.A. Tikhonov "L'economia sovietica".

Educazione tecnica "Per l'uomo".

Thomas Spidlik "La spiritualità russa" Ed. Studium.

A. Marsone e P. Manasse "L'icona arte e fede" Ed. Palombi.

Michail Alpotov "Le icone russe" Ed. Einaudi.

Suor Maria Donadeo "Le icone" Ed. Morcelliana.

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

Riviste e pubblicazioni varie:

Giornali: quotidiani, settimanali.

Opuscoli forniti dall'agenzia di stampa Novostj.

Riproduzione di icone - Centro Russia Eumenica.

Rivista mensile "Pro fratribus".

Numero speciale dell'Eco dell'Amore (pubbl. bimestrale).

Docete Documenti sulla passione della chiesa nell'URSS.

Registratore

Cassette di musica classica.

Calcolatore tascabile.

Fotocopiatore.

Strumenti per disegno.

Bilancia di precisione.

PROVE DI VALUTAZIONE

La valutazione è stata effettuata in due fasi: verifiche periodiche e verifiche sommative.

I mezzi sono stati:

conversazioni,

prove scritte dopo ogni unità didattica, questionario finale con domande a stesura aperta.

Il criterio è stato quello di verificare se gli obiettivi didattici ed educativi sono stati acquisiti.

Questionario finale (compito in classe - 16 aprile 1985)

1. Che cosa pensi dell'organizzazione politico-economica della Russia?

2. Nei paesi industrializzati (Italia-URSS) c'è un consumo corretto dei prodotti alimentari?

3. Quali valori esprimono le opere musicali, artistiche, letterarie che hai conosciuto?

4. Il popolo russo è libero di esprimere la sua fede religiosa? Come valuti questa situazione?

5. Gli Italiani conoscono la realtà russa?

6. Ti piacerebbe vivere in Russia? Perché?

7. Che cosa pensi del popolo russo?

CONCLUSIONI

Il lavoro pluridisciplinare è stato valutato positivamente nell'ambito del Consiglio di classe in quanto ha permesso ad ogni insegnante di confrontare il proprio lavoro curricolare con quello delle altre colleghe.

In particolare si è cercato di uniformare il metodo di lavoro, i criteri e gli strumenti per la valutazione.

I ragazzi hanno partecipato con interesse alle fasi dell'unità didattica ed hanno acquisito i vari contenuti proposti secondo il proprio livello di apprendimento.

Hanno, inoltre, scoperto soprattutto che la realtà è generalmente più complessa di quella che gli organi di informazione presentano e che un popolo ha valori indipendenti dal regime politico che lo governa.

GLI SPORCOSAURI: NOTE DI LAVORO E ANIMAZIONE

Con questa prima fiaba — germinata sul ceppo-madre dell'albero della vita — intendo offrire il mio contributo specifico su vari atteggiamenti e comportamenti che hanno attinenza con la pace.

Vorrei ricordare, per i lettori nuovi, che le mie fiabe non sono rivolte direttamente ai bambini ma arrivano loro tramite l'insegnante o educatore che le propone rielaborandole o adattandole all'età, circostanze o finalità didattico-educative. Si tratta, in sintesi, di una proposta metodologica "aperta". Si offre all'insegnante un "canovaccio" per poter parlare di certi problemi con un'altra cultura (quella mitico-simbolica). In questa operazione la parte dell'insegnante e dell'alunno sono coesenziali, appunto perché non si tratta (come oggi è di moda) di un prodotto finito ma di un manufatto poetico-artigianale che necessita di varie mani.

Questo è tanto più vero per le fiabe di quest'anno in quanto viene richiesta espressamente una fiaba di risposta. Gli sporcosauri infatti — non proposti come del tutto cattivi ma piuttosto confusi e male educati — dovrebbero essere "disinquinati" dagli aiutanti magici (il segreto di una musica, l'arcobaleno, il vento e lo stesso becco dell'uccello). Questi aiutanti come altri elementi di questa e delle altre fiabe sono tratti dal nostro patrimonio archetipico (che non corrisponde esattamente all'inconscio collettivo iungiano avendo precise valenze sotterranee e religiose).

La fiaba di risposta dei bambini, con gli annessi disegni e materiale artistico e di animazione, rappresenta un materiale prezioso anche a livello di ricerca. Prego perciò vivamente di far pervenire al CEM fiabe e materiale: sarà attentamente valutato anche in vista di una possibile pubblicazione.

La scelta del tema ecologico come educazione alla pace desidera inserire nella problematica un elemento di riflessione apparentemente non pertinente. In una prospettiva — tipica del CEM — più attenta all'interconnessione degli elementi che contribuiscono a una "cultura della morte" a livello planetario l'aspetto ecologico non è secondario. Legato direttamente o indirettamente al tema dello sfruttamento tocca molto da vicino il momento genetico della violenza-guerra.

Per quanto riguarda l'aspetto di animazione anche questa fiaba consente letture e riduzioni teatrali diverse. Il movimento, la musica, aspetti tattili, olfattivi, oltre naturalmente all'immagine, possono dar luogo a varie "colonne sonore". Ad esempio la vicenda degli sporcosauri raccontata solo attraverso i suoni o con movimenti simbolici ecc. Non mi dilungo, qui e in futuro, su consigli tecnici di animazione in quanto si tratta di suggerimenti già abbondantemente proposti in passato.

Per le nostre finalità sarebbe importante che il bambino prendesse coscienza, giocando, che ogni interruzione o distorsione o inquinamento del circuito affettivo ed armonico (la sintonia e la simpatia tra le persone tra di loro e con gli animali e le cose) genera, dal micro al macro, un'atmosfera conflittuale e potenzialmente distruttiva.

GLI SPORCOSAURI

I figli dell'albero della sporcizia hanno dei grandi occhi-pattumiera e tra le dita delle mani una specie di membrana che assomiglia a una pellicola di plastica grigio-marrone.

Si muovono in gruppo, suonando sul ventre duro come il legno una musica aspra e ritmata. Le cose pulite e dolci, quando li sentono arrivare, si nascondono negli angoli della bellezza e del silenzio e anche la luce che scintilla sull'acqua cerca di coprirsi il volto di cristallo per non essere insozzata.

Dovreste vederli gli sporcosauri... Con le loro mani-cestino rovesciano dappertutto porcherie e rifiuti. Con i loro piedi grossi e piatti calpestanto i fiori, prendono a calci i germogli, spaventano gli animali. E siccome hanno sempre sete — e bevono rumorosamente come se avessero in pancia una pompa — amano stare

vicino ai laghi e ai ruscelli. Ma quando se ne sono andati il posto dell'acqua è diventato un posto-immondizia. E allora gli uccellini e gli scoiattoli devono cercare un'altra fonte, sempre più lontano, magari sul monte.

Per impedire a questi sporcosauri di deturpare e inquinare l'isola del mondo si dava molto da fare l'uccello con il becco di cristallo di rocca. Era stato l'albero della vita a crearlo, dal suo segreto nascondiglio di diamante.

Perché la natura si stava lamentando e gli odori cattivi portavano malattie strane e l'armonia tra tutte le cose, che è come un ballo a girotondo, si era spezzata sotto i colpi del sudicio disordine.

Così le lamentele erano arrivate sino al diamante e il cuore dell'albero, che ancora amava la vita, aveva pensato all'uccello dal lungo becco scintillante.

Per prima cosa questo magico volatile, con le piume dai caldi riflessi del sogno, aveva cercato di parlare agli sporcaccioni. Volando veloce da un ramo all'altro — ma doveva stare molto attento perché gli sporcaccioni cercavano di fargli scherzi cattivi — usava tutte le sue arti per farli ragionare.

"Se voi fate così", diceva, "tutto questo si ritorcerà contro di voi. L'aria diventerà cattiva, l'acqua non si potrà più bere, i frutti e le cose da mangiare si riempiranno di invisibili veleni e vi ammalarete anche voi". Ma quelli a ridere, a dargli colpi e frustate per ferirlo, a fare rumori e puzze impossibili.

Si sentivano forti, belli, immortali i figli dell'albero della sporcizia. La pelle-corteccia pareva lucido metallo e su tutto il corpo spuntavano le tasche-laboratorio per le loro mille sozzerie da annusare, da vedere, da sentire.

L'uccello dal becco lucente sapeva che gli sporcosauri non erano del tutto cattivi, ma come riuscire a farli riflettere?

E allora decise di chiedere consiglio agli angeli degli elementi che stavano soffrendo. Venne al raduno la luce del sole e l'acqua fresca oltraggiata e il verde spirito di tutta la natura. Accorse il Signore degli Animali sotto forma di cervo e l'angelo degli aromi e quello armonioso dei mille e più suoni. Scelsero un angolo di natura protetto dalle vibranti invisibili reti di Fata Armo-

nia e i folletti del bosco fecero cerchio ascoltando.

Quanti dolori causati dagli sporcosauri. Uccelli, caduti nelle viscide schiume dei loro prodotti, che invano si sforzavano di alzarsi in volo. Le ali incollate sembravano di piombo. E poi c'erano i pesci che morivano soffocati dopo aver mangiato le cose sottili e lucenti che lasciavano in giro quei terribili inquinanti.

E l'acqua, dolce e generosa, costretta a portare in giro veleni e il fuoco che guizza per amore buttato in giro a distruggere i suoi amici più cari.

Tante cose raccontò anche l'aria,

preziosa per la vita nel suo invisibile mantello. Sporcata e avvelenata stava per essere ripudiata dal sole e dalla stessa vita.

Dopo molto parlare, aspettando una carezza di luna che era riuscita a intrufolarsi, diedero all'uccello dal becco di cristallo di rocca dei magici rimedi di saggezza e di pace.

Doveva a tutti i costi tornare la pace perché distruggere, inquinare e far soffrire la natura, madre di vita, era una delle tante maschere che indossava la guerra.

Quando nell'isola del mondo ci sarebbe stato solo inquinamento, veleno e violenza sulle cose di amore, allora sarebbe stato facile alle ar-

mi diffondere in giro morte e distruzione.

E l'uccello, figlio della vita nascosta si mise al lavoro, riscaldato dalla solidarietà dei suoi amici.

Aveva con sé, a sua disposizione, il segreto di una musica, la dolce potenza di un arcobaleno e un vento dalle mille risorse.

E poi, naturalmente, anche quel suo becco sapeva fare meraviglie. Gli sporcosauri lo videro ben presto arrivare. Da una parte questi potenti nemici della pace e della vita e dall'altra solo un uccello. Loro si misero a sghignazzare sicuri di vincere, ma...



LETTURA STRUTTURATA DEI SALMI salmo n. 23(22)

Riprendiamo la lettura del salmo 23 per approfondire, a livello interdisciplinare, gli accostamenti lineari che il salmo stesso suggerisce nella sua composizione strutturale e linguistica.

Abituiamo il ragazzo ad una lettura attenta, paziente, ritmica, del testo, condizione indispensabile per entrare "dentro" l'atmosfera, lo stile, il contenuto. Solo dopo questo esercizio, guidato in un primo tempo, si potrà proseguire nel lavoro e reperire insieme momenti e proposte ulteriori di aggancio con altre discipline curriculari, integrate sempre da spazi formativi di interiorizzazione, di individualizzazione a livello personale.

*Il Signore è il mio pastore.
non manco di nulla,
su pascoli erbosi mi fa riposare,
ad acque tranquille mi conduce.
Mi rinfresca, 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.*

— RAPPRESENTAZIONE
GRAFICO-PITTORICA DEL SALMO O DI VERSETTI A SCELTA.

— I TEMI PASTORALI E DELL'OSPITALITÀ POSSONO OFFRIRE SPUNTI PER ESERCITAZIONI FOTOGRAFICHE INDIVIDUALI O DI GRUPPO.

Una delle chiavi di lettura di questo salmo è la TRANSUMANANZA del pastore palestinese.

Trasportata ai giorni nostri il tema del CAMMINO-sinonimo biblico di stile di vita, di condotta di vita.

L'uomo, in ogni parte del mondo, cammina di giorno e di notte, per differenti motivi, su strade diverse, in compagnie diverse.

L'UOMO del salmo è con le sue pecore, non ha paura perché sostenuto da una grande certezza (percepita attraverso il tocco del bastone). YHWH è con lui. È in dialogo.

UOMO-PELLEGRINO-STRADA.: definizione e rappresentazione attraverso codici verbali e non verbali.

Cerchiamo, ora, di ragionare sulle parole per acquisire una competenza dei significati. Un ragionamento che sia sempre creativo inteso cioè come fusione di intelligenza, conoscenza, sentimento, affettività, corporeità.

STRADA

Il pastore del salmo conduce il suo gregge lungo sentieri montani.

Definizione linguistica e tipologica dei vari tipi di strade conosciute e traduzione figurativa

SENTIERO =
STRADA =
STRADA URBANA =
STRADA EXTRAURBANA =
STRADA RURALE =
CARRARECCIE =
STRADA PROVINCIALE =
STRADA STATALE =
SUPERSTRADA =
AUTOSTRADA =

— Dove l'uomo costruì le prime strade?

— Perché le costruì?

— Quale materiale usò?

— Quando la rete viaria si sviluppò con sistematicità e precisione?

— Perché?

Se riflettiamo bene non sarà difficile accorgerci che ad ogni tipo di strada corrisponde un tipo d'uomo, con mentalità, gesti, comportamenti, fini diversi.

Registriamo coi ragazzi le tipologie d'uomo nei confronti della strada.

GERMANA BRAGAZZI

PASTORE-PELLEGRINO-
BASTONE-

Atmosfera-SILENZIO-

Ascolto. YHWH - DIALOGO

UOMO-AUTOSUFFICIENTE-
MOTORIZZATO-

Atmosfera. RUMORE-

Ascolto. IDOLI -

NON RELAZIONE

1° = COMUNIONE

2° = SOLITUDINE, ANGOSCIA

Rilettura del salmo.
Ripensare l'esistenza personale alla luce dello stesso.

L'uomo, oggi, deve riscoprire la dimensione del "pellegrino" di ideali per dare risposte alle grandi domande di senso della vita.

Interessante sarebbe, a proposito, una ricerca documentata sui pellegrini, sulle strade "Romee" in epoca medioevale, sugli ospizi "xenodochi" e sul tipo di accoglienza che veniva data ai pellegrini, per giungere fino allo studio dell'arte romanica con le sue pievi che accompagnavano il cammino dell'uomo itinerante.

Che cosa ci suggerisce il salmo?
Quali comportamenti sono da modificare in noi?

Quali valori sono da mettere in primo piano?

Come definire la fede alla luce del salmo?

YHWH
parla al cuore dell'uomo
parla attraverso il silenzio
parla e ci dice chi Egli è

La fede non è un atteggiamento esteriore, ma fiducia nella sua parola.

Come si presenta DIO all'uomo?

"Io sono il buon pastore e offro la vita per le pecore. E ho altre pecore che non sono di quest'ovile: anche queste devo condurre".
(Gv, 10, 14-16)

"Mentre cenavano si alzò da tavola, depose le vesti e, preso un asciug-

gatoio, se lo cinse alla vita. Poi versò dell'acqua nel catino e cominciò a lavare i piedi dei discepoli e ad asciugarli con l'asciugatoio di cui si era cinto".

(Gv. 13, 2a 4-5)

PASTORE-SERVIZIO

Altro elemento da focalizzare è:

CASA DEL SIGNORE = TEMPIO

Definizione linguistica e tipologica dei vari tipi di luoghi di culto nel mondo.

Attraverso l'incontro coi differenti luoghi di preghiera e di ascolto della Parola sacra, i ragazzi incontrano popoli e religioni.

TEMPIO CRISTIANO =
TEMPIO INDUISTA =
TEMPIO BUDDISTA =
TEMPIO TAOISTA =
SINAGOGA =
MOSCHEA =
CHIESA =
CHIESA PROTESTANTE =
DUOMO =
CATTEDRALE =
ORATORIO =
MAESTÀ =
SANTUARIO =
TEMPIO =
UOMO =
RELIGIONE =
POPOLO =
FEDE =

Miti, riti, manifestazioni religiose; iconografie, testi sacri, ecc.

L'uomo è il vero tempio di Dio: in ogni espressione religiosa Dio parla al suo cuore.

UOMO e TEMPIO devono coincidere.

L'uomo è chiamato alla propria interiorità.

Potrebbero crollare tutti i templi, ma Dio non tacerebbe per questo.

Attenzione, allora, a non costruire solo "luoghi" esterni; a non costruire solo con mattoni...

Ci si potrebbe chiedere alla fine (!?) del lavoro sul salmo 23: quale l'obiettivo educativo, formativo tangibile e realizzabile?

Richiamare i nostri ragazzi all'interiorità, al silenzio, alla preghiera cosmica... In fondo un invito a farsi pellegrini verso il MONDO (tutto da amare) e verso se stessi (amati da sempre).

Una passeggiata, un'escursione, la preghiera del mattino, tutto può essere motivo per una rimasticazione del salmo o di suoi versetti.

E così le parole si fanno carne e

vita, nella meraviglia e nella gioia di sentirsi tutti "amati" e "chiamati" all'irripetibile avventura di essere uomini sul serio.



LORENZO IL MAGNIFICO: LA SAGGEZZA SALVAGUARDIA DELLA PACE

Un merito della casa fiorentina dei Medici sta nell'aver compreso i "segni" dei propri tempi e di aver agito di conseguenza, nella "repubblica" della città, puntando sulle forze a disposizione, anche quelle ostili, facendo coincidere i propri interessi con quelli della comunità d'appartenenza.

Fiorentini da varie generazioni (Giambono è il primo nominato a Firenze e fa parte di una famiglia mugellana, inurbata e abitante in piazza della Malvasia, nel Mercato Vecchio, prima del sec. XII), dai loro concittadini hanno assimilato il culto del denaro e quello della bellezza artistica.

Nel XV sec. — il primo periodo di dominio mediceo — Firenze continua ad essere una repubblica fondata sul lavoro. I valori feudali che facevano capo alla terra, al casato illustre e al valore militare, sono ora tenuti in scarsa considerazione perché quello che conta è la capacità produttiva che si concretizza nel denaro e nel potere.

Lo spostamento di interessi rispetto al Medioevo ha le sue radici in una parola chiave per comprendere l'età di Lorenzo e il suo clima spirituale: l'Umanesimo.

Il termine si ricollega alle latine "humanae litterae" che indicano nello studio degli autori classici la disciplina più idonea a formare la mente umana. L'attenzione è rivolta all'uomo, ai suoi valori, ai problemi concreti della vita di questo mondo, mentre la cultura medievale subordinava le cose terrene a Dio.

Da principio non vi è attrito fra Umanesimo e Cristianesimo: solo per fare qualche esempio, Marsilio Ficino, il precettore di Lorenzo, e Vittorino da Feltre, l'educatore dei Gonzaga, sottolineano nelle loro opere la continuità fra le dottrine degli antichi e quella cristiana.

Il profondo dissidio tra le due concezioni dell'uomo affiora più tardi, quando il Rinascimento assume un carattere di radicale individualismo e di paganesimo pratico, indifferente ai più alti valori cristiani della vita: la cultura abbandona l'impegno morale e sociale, mentre l'intellettuale si rivolge solo ai suoi intenditori, disprezza gli umili e cerca la protezione di un principe protettore: le lodi in prosa e in rima sono proporzionate ai doni, non ai meriti.

Torniamo ora alla figura di Lorenzo il Magnifico e al suo atteggiamento nei confronti della pace. Il suo nome è legato non solo a quello di artisti quali Michelangelo, Botticelli, Verrocchio e Leonardo da Vinci, ma anche al paziente lavoro per la coesistenza pacifica degli stati italiani. Lo splendore e l'armonia dell'epoca di Lorenzo rimangono ineguagliati nella memoria, come una specie di età dell'oro.

Nato a Firenze nel 1449 da Piero, figlio di Cosimo il Vecchio, e da Lucrezia Tornabuoni, riceve un'educazione degna d'un principe: i migliori umanisti del tempo sono i suoi insegnanti di lingue classiche, filosofia, teologia, storia e scienze esatte. È riconosciuto da tutti come l'erede al trono d'una città che ancora si definisce repubblica, anche se non lo è più nello spirito.

Il 1469 è una data chiave nella sua vita: si unisce in matrimonio con la romana Clarice Orsini; gli muore il padre; succede dinasticamente a lui nella "cura della città e dello stato", pur rimanendo ufficialmente privato cittadino. La scelta è dettata dal timore di perdere la ricchezza accumulata dal nonno e dal padre "perché a Firenze — egli scrive — si poteva mal vivere ricco senza stato", cioè senza il potere politico, sarebbe stato difficile difendere e mantenere il potere economico.

Se Lorenzo è il detentore dell'autorità — un degno successore dell'avo Cosimo, una volpe della politica e della finanza — Giuliano, il fratello minore, è l'incarnazione della grazia e della gioia di vivere. Da sagace uomo politico, Lorenzo comprende che ben presto si sarebbero formate due correnti di simpatia verso l'uno e l'altro. Per allontanare Giuliano dal suo fianco, senza fratture e rancori, c'è solo un mezzo: innalzarlo ad una diversa dignità, creandolo principe non di

uno stato, ma della Chiesa. A quel tempo il cappello cardinalizio era soltanto una dignità, un onore, non ricopriva un'autorità religiosa, non esigeva una consacrazione, poteva essere portato anche da persone moralmente indegne.

Papa Sisto IV (al secolo Francesco della Rovere) in quel momento mira al territorio romagnolo, posto tra Imola e Faenza per darlo ai suoi nipoti Riario, mentre i Medici desiderano vedere quella terra libera perché confinante con la Repubblica fiorentina. Il papa reagisce negando il cappello cardinalizio a Giuliano e togliendo la tesoreria pontificia al banco dei Medici per darla a quello dei Pazzi, una importante famiglia fiorentina che mal sopporta l'autorità dei due fratelli Medici.

Lorenzo risponde alle minacce di Roma, ostacolando la nomina di Francesco Salviati alla carica arcivescovile di Firenze, e favorendo per questa Rinaldo Orsini, fratello di Clarice.

Sono così gettate le basi della congiura che passerà alla storia col nome della famiglia fiorentina dei Pazzi, anche se le linee direttive vengono decise a Roma.

Da una parte, il papa nepotista Sisto IV, con la concezione di "stato massiccio", mirante, cioè, alla creazione di uno stato potente, arbitro quasi assoluto della politica italiana; dall'altra, Lorenzo, intento alla politica di equilibrio tra gli Stati della penisola, e fautore della formazione di quelli più piccoli, che con sagge alleanze avrebbero potuto condizionare gli Stati più potenti (concezione di "stato articolato").

I congiurati filopapali sono: Girolamo Riario, nipote di Sisto IV; i Pazzi; Francesco Salviati, che a causa di Lorenzo, si è dovuto contentare dell'arcivescovado di Pisa; altre figure secondarie con compiti "manuali", tra i quali due preti e un capitano pontificio.

Siamo nel 1478, il giorno 26 del mese di aprile. Le vittime designate, Lorenzo e Giuliano, devono, secondo il progetto, cadere insieme, uniti nella morte, com'erano stati uniti nella vita. Il luogo è la cattedrale di Santa Maria del Fiore; il momento, l'Elevazione; lo squillo del campanello avrebbe così unito al sacrificio eucaristico le due vittime umane. Solo Lorenzo riesce a salvarsi, rifugiandosi nella sagrestia

del duomo, aiutato dal fedele amico, il poeta Agnolo Poliziano.

La città si schiera dalla parte del Magnifico al grido di Palle! Palle! (per le sei palle che formano lo stemma dei Medici), mentre i congiurati finiscono su improvvisati patiboli o gettati in carcere. L'antica violenza della Firenze dei Bianchi e dei Neri riaffiora sotto la vernice dei tempi nuovi.

Fallita tecnicamente e politicamente, la congiura ha il solo risultato di togliere Giuliano dal fianco del fratello. Lorenzo ora teme la reazione di Sisto IV. Questi non tiene in nessuna considerazione il sacrilegio compiuto dai congiurati e, proseguendo nella lotta, scomunica il Magnifico per isolarlo dai suoi concittadini — visto che lo Stato interno aveva dimostrato una unità ferrea intorno ai Medici — e per spezzare l'equilibrio fra gli Stati italiani.

Alle accuse papali, il signore di Firenze replica che la sua sola colpa consiste nel non essersi lasciato assassinare.

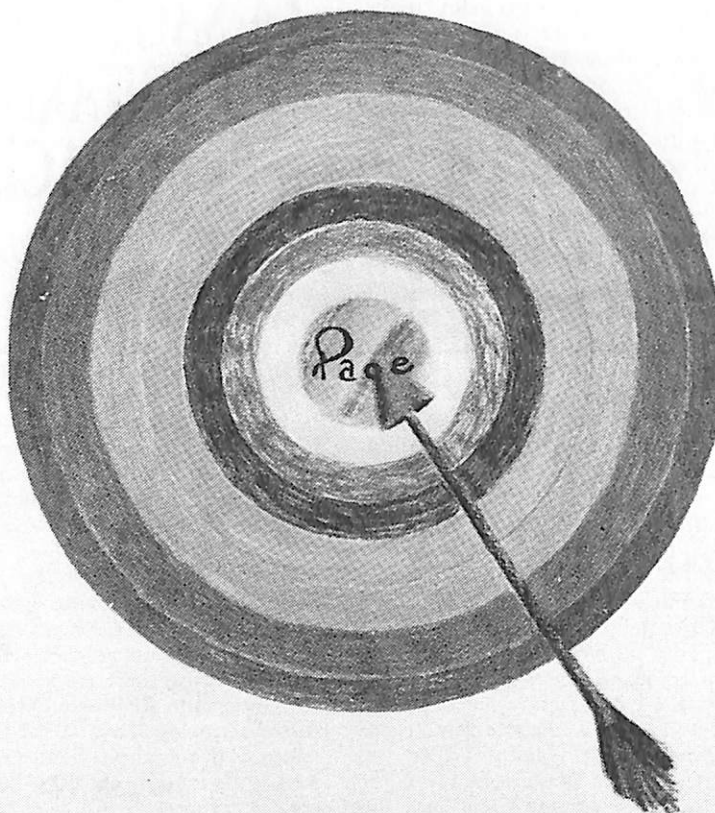
Come abbiamo già detto, Lorenzo voleva che la pace poggiasse sull'equilibrio fra i vari Stati, nessuno dei quali doveva primeggiare. I più forti avrebbero dovuto equilibrarsi e i minori formare alleanze in modo da raggiungere un loro peso dinanzi ai maggiori.

Per infrangere questo equilibrio, Sisto IV convince il Re di Napoli a mettersi dalla sua parte. Seguono l'esempio di Ferrante d'Aragona, le repubbliche di Siena e Lucca, lo staterello di Urbino e altre terre del centro-Italia. Le alleate di Firenze, Milano e Venezia, stanno sulla difensiva, temendo le ire del Papa.

Sisto IV non si ferma alla scomunica contro Lorenzo ma continua sulla strada di un odio implacabile, giungendo a diffidare i soldati dal prendere servizio al soldo dei Fiorentini e a proibire ai cristiani di commerciare con loro.

È la guerra. Un esercito napoletano devasta le campagne toscane. Il malumore a Firenze cresce con i sacrifici che aumentano. La gente comincia a stancarsi, desidera la pace, una pace a tutti i costi. Sono molti a invitare Lorenzo a "pensare alla pace". Questo avrebbe significato una sola cosa: la rinuncia. Egli sa benissimo che la consegna della sua persona ai nemici porrebbe fine alle ostilità. Con la sua caduta, però, sa-

La sfida del nostro tempo...



Scuola Media Statale TURBIGO - Classe II'A - Anno Sc. '83-'84

rebbe caduta la libertà e la Repubblica fiorentina sarebbe diventata dominio pontificio, governato da un cardinale nipote.

Lorenzo prende a questo punto una risoluzione geniale e ardita. Egli tenta sul Re di Napoli un'azione più pedagogica che politica, più psicologica che diplomatica, insinuando dubbi sul comportamento del Papa e prospettandogli le conseguenze della guerra.

Per questo progetto occorre la sua azione personale, la sua presenza, la sua eloquenza, anche il suo fascino; i messaggi non possono avere grande effetto su un sovrano semianalfabeta. Occorre invece la parola viva, il gesto affabile, occorre lui in persona.

Con questa convinzione, decide di partire per Napoli, segretamente (dicembre 1479), per cacciarsi nella tana del lupo, dopo aver affidato a Tommaso Soderini il governo di Firenze.

Nella città partenopea riesce a far riflettere re Ferrante sulla condizione nella quale si sarebbe trovato il Regno di Napoli, già feudo della Chiesa, il giorno che anche Firenze fosse diventata parte dei territori pontifici.

Ospite del Re si trova, in qualità di ambasciatore della Santa Sede, il cardinale Nardi, che ripete le esortazioni (e le minacce) di Sisto IV. Per alcuni mesi il re Ferrante si trova fra i due contendenti, ma alla fine Lorenzo ha la meglio. Può così riprendere la via del ritorno, dopo aver conquistato la mente del Re. Lorenzo ha 31 anni.

Con il Magnifico, trionfano a Napoli la saggezza, la parola e il ragionamento; viene invece sconfitto il comportamento del Papa che tendeva a strumentalizzare l'autorità religiosa (vedi la scomunica) e la fede per mire politiche o, peggio, per gli interessi della propria famiglia.

Botticelli, il pittore della Firenze medicea, affida il ricordo del trionfo a una tela allegorica: Pallade e il Centauro (la dea della sapienza e della pace simboleggia la saggezza di Lorenzo, vittoriosa sulla bestialità e la violenza di cui il centauro è emblema).

Con questo successo personale, Lorenzo viene riconosciuto da tutti "l'ago della bilancia italiana" e "l'arbitro della politica europea", un maestro di diplomazia, che non commette passi falsi e sa muoversi in tutti gli ambienti, europei, asiatici, africani. Con lui Firenze viene considerata la capitale del mondo intero.

SCELTA DEGLI OBIETTIVI: nella scelta degli obiettivi didattici, ossia di quelle conoscenze fondamentali di cui si deve accertare l'acquisizione da parte degli studenti, si può seguire la seguente traccia: 1) conoscenza degli avvenimenti, delle date e dei nomi più importanti; 2) comprensione dei concetti generali e dei principi fondamentali; 3) capacità di porre in relazione due o

più fatti, di trarre nuove implicazioni dai fatti conosciuti, di presentare in forma diversa determinati contenuti; 4) capacità di dare una valutazione critica complessiva degli avvenimenti storici.

Gli obiettivi finali si baseranno sui valori e sui comportamenti che si ritrovano nell'azione politica di Lorenzo e su quelli della civiltà umanistico-rinascimentale:

1) un nuovo modo di intendere e concretizzare la pace, tenendo conto del contesto socio-politico in corso;

2) la pax di Lorenzo come superamento: a) di quella romana; b) di quella cristiana — versione clericale (almeno come era stata fino a quel momento intesa la pace evangelica); c) della pace comunale; d) di quella perseguita dai signori a lui contemporanei;

3) il nuovo volto del potere;

4) il senso che Lorenzo dava al "dialogo";

5) la forza della ragione, della convivialità, a servizio della pace di contro alla scelta debole e immatura delle armi e della demagogia;

6) il comportamento di molti uomini di Chiesa, mecenati, intel-

lettuali anche di prestigio, ma poco pastori (a servizio della Verità, oppure ecco la grande tentazione di sempre servirsi di essa?);

7) la visione dell'uomo nella civiltà umanistico-rinascimentale; ecc.

STRUMENTI:

1) possono fare al nostro caso le innumerevoli diapositive in circolazione sull'Italia del Quattrocento;

2) lettura di alcuni passi di autori che hanno vissuto questi avvenimenti in prima persona oppure che ne parlano nei loro scritti degli anni seguenti;

3) gite a Firenze, concentrando le visite ai luoghi medicei (come le famose ville della famiglia nei dintorni della città) senza disperdere l'attenzione e l'energia! dei ragazzi e degli insegnanti per altri monumenti (anche se importanti), in quanto è umanamente impossibile e diseducativo pretendere di conoscere una città nell'arco di una giornata. Per avere una visione d'insieme del capoluogo toscano è sufficiente salire sul colle di piazzale Michelangelo ai cui piedi si stende una delle più belle città del mondo!



Gli autori proseguono lo svolgimento del programma di Educazione alla Pace per quanto riguarda l'obiettivo a medio termine "B": Educiamoci alla lotta contro la violenza istituzionalizzata. Ricordiamo ai nostri lettori che possono richiedere alla nostra sede fotocopia delle parti del programma già pubblicate nei numeri precedenti della rivista.

B 4: Cerchiamo le forme di violenza nel rapporto uomo-donna

1. Cerchiamo di rispondere a queste semplici domande:

a) quante donne sono presenti nel nostro Consiglio Comunale sulla totalità dei consiglieri? Quale percentuale rappresentano?

b) quante donne sono presenti nel Parlamento della Repubblica sulla totalità dei parlamentari? Quale percentuale rappresentano?

c) scrivendo ai rappresentanti delle varie categorie (industriali, artigiani, ecc.) verifichiamo quante donne sono titolari di ditte. Quale percentuale rappresentano?

d) osservando il Telegiornale, sfogliando i quotidiani ed i periodici di massa, quante giornaliste vediamo? Approssimativamente, quale percentuale rappresentano?

e) nella nostra città, quanti giudici donna ci sono? Su un totale di quanti giudici?

2. Compiliamo dei grafici con i dati e le percentuali ottenute. Assieme, domandiamoci il perché di queste discriminazioni. Raccogliamo le nostre risposte e illustriamole con disegni, poesie, vignette, ecc.

3. Dopo aver scambiato le impressioni più immediate, cerchiamo di scoprire le radici vere di queste discriminazioni. Sottoponiamo un questionario ai nostri genitori, al quale risponderanno in forma anonima. (A queste domande i genitori rispondono immaginando di avere un figlio e una figlia.)

a) Quale scuola vorresti che frequentassero tuo figlio e tua figlia?

b) Quale professione desideri per tuo figlio e quale per tua figlia?

c) Con chi desideri che tuo figlio e tua figlia si sposino?

(A questa domanda rispondono i genitori senza riferirsi ai propri figli).

d) Secondo te, quali caratteristiche sono femminili e quali maschili? gentilezza:.... ingenuità: ...

LA PACE SI IMPARA

accondiscendenza: ...
capacità di ragionamento: ...
spirito d'iniziativa: ...
coraggio: ...
romanticismo: ...
intuizione: ...
capacità di sacrificio: ...
consapevolezza dei propri limiti: ...
furbizia: ...
decisione: ...
pazienza: ...

4. Discutendo questi dati, potremo renderci conto di quanto le aspettative influenzino e mantengano i ruoli esistenti nella società.

5. Analizziamo due istituzioni dove le donne non sono presenti: il ministero sacerdotale della religione cattolica e l'esercito. Per quanto riguarda la prima, discutiamo con il nostro insegnante di religione se questa discriminazione ha ancora senso di esistere al giorno d'oggi.

Per quanto riguarda la presenza della donna nell'esercito, considerando che esistono proposte di legge per il servizio militare femminile, discutiamo se è giusto che anche le donne facciano il militare. A questo proposito possiamo chiederci: la parità va ricercata a tutti i costi? Cosa intendiamo per parità? In nome della parità le donne devono adeguarsi a tutti i costi al modello maschile, o ricercarne uno diverso per tutti e due? Quale può essere?

Compiliamo un murales in cui rappresentiamo come l'uomo e la donna possono liberarsi dei propri stereotipi e creare un modello di esistenza nuovo.

6. ... dopo tutte queste ricerche, siamo sicuri di non dover cambiare atteggiamenti nella classe e nel gruppo?

B 7: Conosciamo come, dove, perché non vengono rispettati i diritti umani.

1. Leggiamo assieme la "Dichiarazione dei Diritti dell'Uomo", base indispensabile per la conoscenza dei diritti umani (diritti di *ogni* uomo). Possiamo rivolgerci, per reperire questo documento, alla sezione

DANIELE NOVARA
LINO RONDA

locale o più vicina di Amnesty International.

2. Ognuno prova a scrivere quali, secondo lui, sono nel mondo i diritti umani più calpestati. Confrontiamo assieme i dati ottenuti.

3. Sempre attraverso Amnesty International, informiamoci sui tre diritti umani che, nel mondo, vengono meno rispettati. Confrontiamo questi dati oggettivi con quelli che avevamo precedentemente immaginato.

Ci sono differenze? Quali?

4. Prevedibilmente, i dati di Amnesty International si riferiranno a: pena di morte, tortura, libertà di espressione.

Analizziamo le caratteristiche politiche degli Stati dove più si praticano queste violazioni. Quali sono? (dittature militari, dittature politiche, oligarchie, pseudo-democrazie, ecc.)

5. Per avere un'espressione diretta di ciò che significa violazione dei diritti dell'uomo, raccogliamo ed "ascoltiamo" attentamente la letteratura di coloro che hanno subito, o subiscono, queste ingiustizie: poesie, racconti, scritti, messaggi, testimonianze.

6. Cerchiamo di agire: seguendo la prassi e le indicazioni di Amnesty International, inviamo e facciamo inviare le lettere ai governanti degli Stati nei quali vi sono persone private dei diritti umani, possibilmente scrivendo nella lingua del ricevente.

7. Prendiamo in considerazione il nostro Stato.

In Italia esiste la pena di morte, da applicare durante il periodo di guerra. Eravamo a conoscenza di ciò? Perché?

Approfondiamo meglio il problema dei diritti umani in Italia.

Nel rapporto annuale di Amnesty International, quali preoccupazioni vengono segnalate a proposito dell'Italia? Perché?

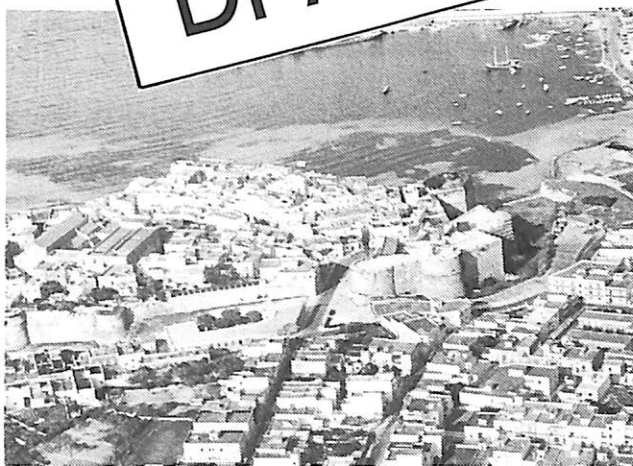
8. Adesso che abbiamo una conoscenza più approfondita dei diritti umani e del significato della loro violazione, possiamo chiederci fino a che punto vengono veramente rispettati anche in Italia.

Ad esempio, analizziamo il diritto alla casa, al lavoro, alla salute, all'informazione corretta, al rispetto delle minoranze, alla tutela dei minori, ecc.

Raccogliamo dati ed analizziamoli.

ORIZZONTI DI ATTUALITÀ

Tra Lombardi, Veneti ed Emiliani erano molti i partecipanti alla XXIV Settimana Cem che per la prima volta vedevano Otranto, dove appunto si tenne il convegno dal 25 al 30 agosto u.s. La maggior parte dei convegnisti aveva passato la notte in treno; altri avevano percorso in macchina più di mille chilometri. Sia gli uni che gli altri provavano l'emozione di chi, dopo un lungo viaggio, scopre un mondo nuovo, ricco di tante suggestioni. La luminosità intensa e il sole cocente temperati da un soave venticello davano un senso di euforia che faceva dimenticare l'età ai convegnisti attempati. Sullo sfondo azzurro del cielo e del mare un paesaggio incantevole fatto di ondulazioni rocciose punteggiate da olivi e fichidindia, con qua e là degli agglomerati



OTRANTO: UNA LEZIONE DI MONDIALITÀ

MARIO AUDISIO

rati di case bianche. Non ci saremmo stupiti di vedere in quel paesaggio (per noi da "Mille e una notte") dei cammelli cavalcati da arabi. Vedemmo invece automobili targate con sigle provenienti da tutta Italia e dal Nord-Europa e una gran folla di gente in tenuta da spiaggia. Chi giunse in treno provò il brivido del "far-west" nel vedere che la ferrovia finiva nel giardino di una casa isolata in mezzo alla campagna. No, qui non siamo né in Texas né in Arabia, ma ad Otranto che nella sua storia plurimillennaria ha conosciuto la colonizzazione greca, la dominazione romana, l'evangelizzazione cristiana, l'influenza bizantina, le incursioni dei Goti e Longobardi, l'avvento dei Normanni e la distruzione da parte dei Turchi. In queste alterne vicende e svariati contatti con le grandi civiltà del Mediterraneo, Otranto conserva la spiccata caratteristica di essere ponte di unione tra Oriente e Occidente.

Dista infatti 70 km dalla Grecia alla quale è collegata da un traghetto con servizio giornaliero.

Grazie a questo porto, Otranto fu a lungo testata di ponte della influenza bizantina in occidente, dando luogo ad una compatta area culturale greizzante nel Sud-Italia. La dominazione norman-

na rovesciò i significati di questa sua posizione avanzata nel Mediterraneo facendone la testata di ponte della nuova cultura occidentale verso l'oriente. Superando passioni politiche e religiose, Otranto si allinea allora col mondo occidentale e, senza rinnegare il suo glorioso passato, fonde arte e cultura, oriente e occidente.

Artefice di questa sintesi geniale fu il prete Pantaleone che lasciò sul pavimento della Cattedrale un mosaico portentoso, testimonianza del trapasso dalla cultura greca ad uno sforzo di sintesi e di incontro con la spiritualità del nuovo occidente.

Chi era Pantaleone?

Un monaco italo-greco preside della facoltà pittorica della scuola di Casole a due chilometri da Otranto. Qui nel 1098-99 sorse l'Ab-

bazia di S. Nicola che raccolse l'eredità del monachesimo italo-greco, presente in Otranto fin dal IV secolo, e le esigenze della nuova società europea. L'Europa dal 1050 al 1350 ebbe un'era di grande unità culturale ed artistica grazie anche all'unica lingua usata, il latino. Altrettanto succedeva in Oriente dove però la lingua parlata era il greco. In questo periodo felice, Otranto fungeva da punto di convergenza delle due culture. Nell'Abbazia di S. Nicola venivano trascritti codici greci e latini di patristica e di letteratura cristiana e pagana antica. I codici greci erano tradotti in latino e mandati all'occidente; i codici latini erano tradotti in greco e mandati a Bisanzio, Atene, Alessandria e alle maggiori scuole orientali. A fianco dello scrittoio c'era una preziosa biblioteca di codici latini e greci, una scuola in cui si parlavano le due lingue, un convitto a cui affluivano studenti e professori delle due culture. Tutto ciò lascia intendere quale fosse il livello culturale dell'ambiente in cui Pantaleone eseguì dal 1163 al 1166 il grandioso mosaico del pavimento della Cattedrale di Otranto.

Con l'aiuto di Grazio Gianfreda, autore del libro "Otranto, civiltà senza frontiere", entriamo

nella Cattedrale e ammiriamo il pavimento ancora ben conservato nonostante la vetustà e le distruzioni subite dai Turchi.

Un albero, altissimo e rigoglioso, si stende dall'ingresso al presbiterio. Le sue radici si perdono su due elefanti indiani, mentre lungo il tronco si osservano scene di pace e di guerra, di ordinata giustizia e di sconvolgente eresia, di umile fede e di gonfia superbia, di obbedienza a Dio e di ribellione alla Sua legge.

Episodi, personaggi, fatti sono presi dalla storia sacra e dalla storia profana, dalla mitologia e dalla leggenda.

Nella navata destra l'albero, più semplice e lineare nel disegno, è meno infittito di figure. Esso contiene in gran parte animali-simbolo, tra cui — per certe impressionanti analogie dantesche — attraggono l'attenzione il minotauro e le sfingi androcefale, l'arpia, il mitico Atlante che regge il mondo sulle spalle, e i giganti Nambrot, Efilte, Anteo.

Anche nella navata sinistra la scena s'impenna sul simbolico albero che poggia su un vitello (allegoria di Cristo) ed è nettamente divisa, a destra e a sinistra dal tronco, nelle figurazioni del Paradiso e dell'Inferno.

È un vero e proprio *Giudizio Universale* con gli eletti da una parte e i reprobati dall'altra: i primi sotto la custodia del mitico cervo, in un paesaggio endemico, con i Patriarchi Abramo, Isacco, Giacobbe e i figli della promessa, fra i miti animali pascolanti sereni; i secondi sotto l'irato occhio di Satana, tra fiere selvagge, tormentati crudelmente.

È l'intera vita umana — dice Papa Wojtila nel discorso pronunciato a Otranto — nelle sue gioie e nei suoi dolori, nei suoi ripiegamenti egoistici, nel suo scorrere tranquillo fra attività agricole e domestiche, come pure nel suo improvviso scontrarsi con l'ombra buia del male e della morte; l'intera vita umana entra in Chiesa per chiedere alla rivelazione divina una parola che la interpreti, la chiarisca, la orienti, la conforti.

Il discorso musivo sviluppa la risposta nelle immagini della tentazione originaria e della caduta, delle conseguenze funeste del peccato e degli an-

nunci profetici della redenzione; ecco l'arca di Noè, simbolo della Chiesa; ecco il leone di Giuda, simbolo di Cristo. L'uomo è chiamato alla responsabilità di una scelta: davanti a lui stanno il bene e il male, la virtù ed il vizio.

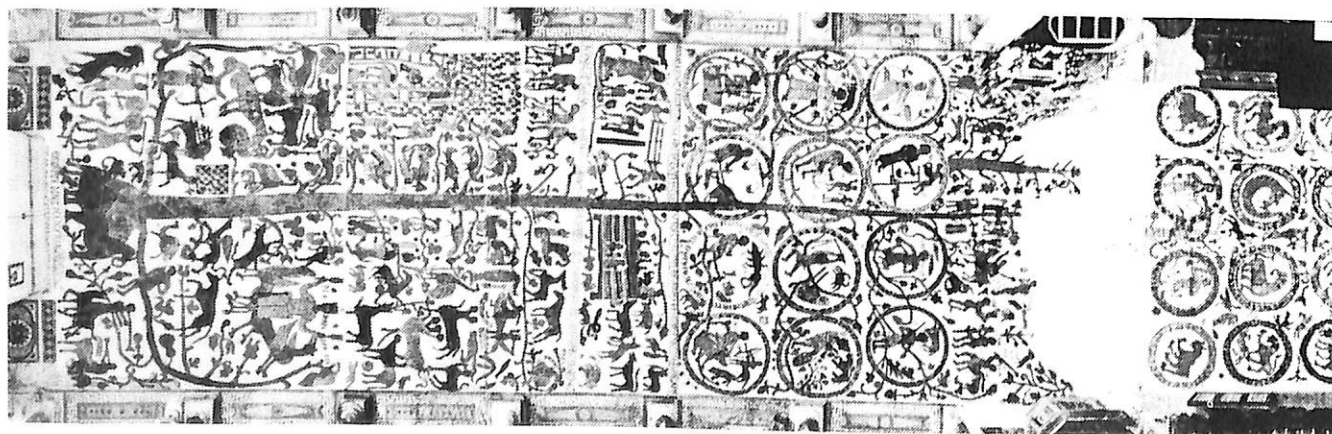
Questo in sostanza il discorso catechistico svolto da quella specie di enciclopedia per immagini che è il mosaico della Cattedrale di Otranto.

Con l'immagine dell'*Albero della vita* Pantaleone vuole esprimere l'unità dei popoli, con i due elefanti in cui l'Albero affonda le radici, i due patti di alleanza con Dio. Gesù non è venuto ad "abolire la legge e i profeti, ma a completare". Ecco perché l'artista otrantino fa convergere nell'Albero, sostenuto da due animali, giudei e gentili; Noè e Alessandro; Salomone e la Regina di Saba; Re Artù e l'umile gente dei campi.

L'Albero, dalle dimensioni cosmiche, accoglie credenti e pagani; giusti e peccatori; bianchi e neri. Non crea discriminazioni di sorta, né isole, né ghetti: tutti vivono in comunione tra loro e con l'Albero che, unificando i popoli, unifica pure le due zone, cielo e terra. Dio è ricordato, per ben tre volte, e viene raffigurato con una *Mano* che alla greca, benedice o maledice; gli Angeli e il servo di Jahvè sono egualmente presenti. È il mondo divino e angelico che prende contatto con la terra mediante l'Albero.

Sovente gli individui di una stessa famiglia litigano tra di loro, si odiano o semplicemente s'ignorano per egoismo. Ma ciò non può accadere per le membra di un corpo che sono biologicamente solidali. È quanto Pantaleone esprime con l'immagine dell'Albero che comunica la vita ai buoni e ai cattivi, ai sovrani e agli umili. Solo Azael, che vive nel deserto, e i dannati, che sono nell'inferno, non sono sui rami dell'Albero, non ricevono la "linfa vitale". Gli altri, uomini e animali, sono sull'Albero, uniti da esso, e costituiscono la grande famiglia dell'universo.

Durante il Convegno CEM i partecipanti hanno ascoltato con interesse illustri mondialisti che si alternavano sul tavolo delle conferenze; ma penso che la lezione più efficace sulla mondialità ci sia venuta da Otranto stessa, la città senza frontiere.



Relazione tenuta dall'autore alla XXIV Settimana di Studio CEM, Otranto, Agosto 1985.

Racconta Nuto Rivelli: "Avevo nove o dieci anni quando balbettai questo giuramento: *"Nel nome di Dio e dell'Italia giuro di eseguire gli ordini del duce e di servire con tutte le mie forze e, se necessario, col mio sangue, la causa della rivoluzione fascista"*.

Ricordo ancora come la scuola divenne una caserma: i maestri in camicia nera, noi in camicia nera.

Ho ancora negli occhi le prime adunate, nella palestra della scuola, per le lezioni di canto. Tutti uguali, i piccoli e i grandi, tutti neri, per imparare l'Inno a Roma, Fischia il sasso, Giovinezza.

SCUOLA ED EDUCAZIONE ALLA PACE IN ITALIA

DANIELE NOVARA

A quattordici anni lasciai il moschetto finto per imbracciarne uno vero, da guerra." (La guerra dei poveri, Einaudi, p. 3)



Scuola ed educazione militare

Che la scuola abbia da spartire qualcosa con la guerra, la violenza, la pace o l'assenza di guerra non è certo una novità e la testimonianza di Reveli ne è una fra le tante prove.

Le dittature in particolare con più rigore perseguono la formazione di costumi mentali inclini e adeguati alla guerra e di addestramenti corrispondenti.

Nella comunista Germania Est ad esempio la formazione militare è materia scolastica e fa parte integrante del curriculum.

"Nel 1978 il Governo della DDR ha stabilito il nuovo Decreto sugli Studi per la Difesa che prevede l'introduzione di corsi militari, sia teorici che pratici, nei due anni finali della scuola dell'obbligo, in altre parole per i ragazzi dai 14 ai 16 anni."

Questa misura in termini puramente quantitativi significa un aumento relativamente limitato del totale dell'istruzione militare che già i bambini ricevevano nelle scuole; essa è stata comunque significativa in quanto la preparazione militare viene adesso insegnata come disciplina con una propria autonomia. In precedenza queste materie erano integrate nell'insegnamento di altre discipline, in particolare la storia, studi sociali e lo sport." (J. Sandford, The sword and the ploughshare, Londra '83, END/Merlin Press)

Di certo la Germania Est non è un caso isolato.

L'informazione internazionale non ha mai trascurato di evidenziare l'ampia partecipazione di bambini, di giovanissimi alle tante guerre dei grandi.

Per ognuno di questi vi sta alle spalle un'azione educativa, un inculcamento ideologico orientato a creare e mantenere la convinzione del cattivo nemico, dell'ineluttabilità della guerra e del ricorso alle armi.

Educazione alla pace: la scuola contro il Governo?

Arrivando all'Italia, il Governo aveva un'ottima occasione per rinverdire una generica cultura militare, al tempo del dibattito suscitato attorno alla decisione di installare i missili nucleari a Comiso.

L'operazione in effetti prevedeva la ricerca di un'ampia adesione e consenso popolare che le facesse da contorno e la giustificasse.

È ciò che ha ben spiegato lo stesso Spadolini in una nota alla Commissione Difesa del 27 Marzo scorso: *"Quanto alla base di Comiso, la località e il numero di missili da schierare in Europa sono stati resi pubblici per la necessità avvertita dall'Alleanza Atlantica di informare l'opinione pubblica e di averne l'appoggio in presenza della minaccia costituita dagli SS20. Ciò peraltro non comporta automaticamente la possibilità di diffondere ulte-*

riori notizie sia sulla stessa base di Comiso, sia su altre basi nazionali." (riportato da R. La Valle, Unità aprile '85).

Tramite circolari o estemporanee iniziative ministeriali potevano dunque essere calate nella scuola tutta una serie di interventi mirati a questo scopo. Ma ciò non è avvenuto. Perché?

Tralasciando l'alone di presunta neutralità politica che accompagna generalmente le decisioni di natura scolastica, mi pare che la pressione principale sull'opinione pubblica sia passata attraverso altri canali, in particolare i sistemi informativi con in testa la televisione.

Quest'ultima, giocando sulla difficoltà dell'utente medio di organizzarsi una qualsiasi strategia di resistenza critica, garantisce all'apparato di potere un'arma di controllo ideologico ben più potente della nostrana, stanca e demotivata, scuola pubblica.

Anzi di fronte a tanta spregiudicata invadenza, a tanta propaganda delle armi, dei missili, del generale Angioni e da ultimo della Beretta tipo export, una larga fetta di operatori scolastici si è sentita quasi in dovere di fare da contraltare a questo tentativo di formazione militaristica e di reagire all'interno stesso della scuola e con gli strumenti della scuola.

Ovviamente per molti non si è trattato tanto di una semplice reazione, quanto di un'occasione propizia per tradurre in pratica una serie di convinzioni autonomamente maturate.

Nel giro di due-tre anni si sono così rapidamente sviluppate esperienze, iniziative, attività didattiche decisamente collegate a una prospettiva di educazione alla pace.

Convegni si sono svolti e si svolgono un po' dovunque mentre quasi tutte le riviste educative hanno dedicato o numeri monografici o parecchi articoli all'educazione alla pace.

Neanche è mancata la pubblicazione di testi sia di orientamento teorico che di proposte specificamente didattiche.

Lo stesso movimento per la pace, nel momento in cui pareva definitivamente chiusa ogni prospettiva di sbocco politico alla propria azione, si può dire abbia quasi scaricato la responsabilità di una più ampia propagazione delle idee di disarmo e nonviolenza all'ambiente educativo.

Fatto nuovo in quanto se la scuola e la pedagogia italiane si sono caratterizzate in qualche modo sui temi della pace e della guerra è solo nel senso di "una forte curvatura nazionalistica e guerriera" come ha osservato giustamente Remo Fornaca e come implicitamente confermava Revelli all'inizio.

In effetti esperienze significative di educazione pacifista e nonviolenta ci sono state, ma tutte al di fuori dell'istituzione scolastica (vedi: Zangrilli, *Pedagogia del dissenso*, La Nuova Italia).

Non è un caso che un documento come la "Lettera ai Cappellani Militari" sia nato all'interno di

una sperduta scuola di montagna voluta da un prete (D. Milani) e non in una qualsiasi aula scolastica, neppure di qualche insegnante progressista.

Nemmeno ora, nei Nuovi Programmi delle Elementari, si parla di educazione alla pace e alla nonviolenza. L'unica concessione a questo livello è una generica dichiarazione sulla necessità "*di prevenire la formazione di stereotipi e pregiudizi nei confronti di persone e culture*"; davvero poco in relazione alla gravità del problema e alla sua valenza sul piano educativo.

Fra le tante cause, si deve questa situazione ad un governo che più di altri non ha mai concesso al proprio sistema educativo quell'autonomia che ne permettesse lo sviluppo di una coscienza antimilitarista, ma anche ad un'opposizione che non ha mai avuto una posizione chiara sul problema della violenza, né tantomeno una visione realmente alternativa della sicurezza e della difesa nazionale.

Se il contesto presentato appare dunque denso di difficoltà, come ha potuto operare questo autonomo movimento di insegnanti per la pace, questa ondata di pacifismo scolastico senz'altro portatore di una qualche novità?

È legittimo parlare di una scuola pubblica contro il Governo, almeno sui problemi della pace?

Le esperienze: alcuni filoni

Per rispondere è necessario individuare alcuni filoni di lavoro seguiti dalle varie esperienze attuate in Italia, per poi procedere agli eventuali chiarimenti.

Essi sono:

a) Moralistico

Più che di un filone attuale si tratta di una consolidata tradizione. In effetti se la dizione "educazione alla pace" ha significato qualcosa nella scuola, questo qualcosa si è situato sempre e unicamente a livello morale, interiore.

Confondendo la pace con l'armonia, l'educazione si è espressa come formazione di quei buoni sentimenti funzionali il più possibile al mantenimento della tranquillità. Che poi questa tranquillità coincida con l'ordine e la conservazione dello status quo, appare scontato.

Educare alla pace ha qui il significato di "contenere nella pace" più che di promuovere decisioni personali e scelte sociali adeguate.

Per molti anni tale approccio si è così potuto imporre come l'unico possibile, legittimato ovviamente anche dall'autorità scolastica.

Ultimamente i limiti di una simile impostazione sono apparsi evidenti. Non è il conflitto, la ribellione o la disobbedienza a minare la pace, ma, al contrario, è l'obbedienza passiva, la mancanza di una capacità critica che sta alla base di fenomeni sociali come la guerra, in quanto favorisce un conformistico spirito di massa, rendendo la persona più permeabile e docile alla propaganda e

all'ideologia bellica.

"Se si guarda alla lunga storia dell'umanità si constata che i peggiori delitti sono scaturiti più dall'obbedienza che dalla ribellione" (Snow)

Purtroppo però troppi insegnanti restano legati a questo tipo di concezione di educazione alla pace, finendo col tradurla, anche inconsciamente, nella quotidiana pratica scolastica.

b) Informativo

Questo filone è emerso più che altro su pressione del movimento per la pace.

Vari educatori si sono sentiti in dovere di presentare agli alunni tutta una serie di informazioni circa le questioni più urgenti della pace e del disarmo.

Ne sono nati, specie nelle superiori, approfondimenti di buon rigore scientifico supportati da documenti e pubblicazioni ricchi di tabelle e dati sulla bomba di Hiroshima, sugli effetti delle esplosioni nucleari, sui vari tipi d'armi e il loro possibile uso, su tutto quello insomma che più ha preoccupato l'opinione pubblica in questi ultimi anni.

Risultato: un grande senso d'impotenza e di frustrazione in coloro che hanno dovuto partecipare a simili aggiornamenti.

In effetti non è molto allegro ciò che si può provare di fronte allo sconcertante quadro degli armamenti attuali, e in particolare non è assolutamente chiaro ciò che uno può fare per impedire quello che chiunque riesca facilmente ad immaginare.

Questo approccio, volendo presentare il più realisticamente possibile il dramma dell'arsenale mondiale di armi, finisce piuttosto col generare reazioni di rassegnata sfiducia e rinuncia all'azione. Come ricorda R. Jungk, è un fenomeno che si presenta molto spesso: *"Volevamo mobilitare i nostri contemporanei contro le minacce alla vita insite in un'evoluzione cieca del progresso, e con molti ci siamo riusciti; ma denunciando l'onnipresenza e il potere quasi incontrollabile delle tecniche di dominio e di distruzione abbiamo allo stesso tempo spianato a molti altri, sicuramente più numerosi, la via verso la rassegnazione"*. (L'onda pacifista, Garzanti, p. 13)

Applicato questo tipo d'intervento ad alunni della scuola dell'obbligo, risulta poi ancora più discutibile e fuori luogo.

Ma non è da addebitarsi a malafede degli insegnanti, ma solo a una superficiale valutazione iniziale; per cui tante volte ne sono nate ugualmente buone esperienze.

c) Cumulativo

Si tratta di un filone più complesso e sofisticato dei precedenti.

Nasce da un'intuizione estremamente produttiva; la pace non è semplice assenza di guerra! La pace non è la semplice cancellazione del negativo, ma è la costruzione di una serie di realtà e valori positivi.

L'educazione alla pace non è tanto la denuncia



di ciò che non va, quanto l'indicazione di quello che occorre promuovere.

In ciò sembra riflettere l'indicazione del più autentico e radicale pacifismo.

Ma spesso le migliori intenzioni non mantengono le promesse.

In questo caso tale approccio è diventato un'insperata opportunità per diverse scuole di riciclare l'educazione alla pace nei soliti obiettivi già tante volte programmati: educazione alla creatività, all'ascolto, ai valori, alla comprensione, alla mondialità, ai diritti umani, alla fratellanza, ecc.

Non che questi argomenti non siano attinenti alla pace, ma vengono diluiti in maniera tale da perdere ogni capacità di rinnovamento educativo e scolastico. Diventano le ennesime asettiche ricerche sui diritti umani, sugli altri popoli, sugli emarginati, al punto che non è neanche più ben chiaro cosa ci si proponeva inizialmente.

Chiamo cumulativo questo filone perché l'educazione alla pace è qui semplicemente un pretesto per occuparsi d'altro.

Ficcando nel contenitore "pace" tutti gli argomenti possibili (perché — si dice — tanto la pace comprende tutto ciò che può far felice l'uomo) essa viene strappata da un qualsiasi contesto politico, viene neutralizzata rispetto alle urgenze storiche dilatandosi all'infinito senza una meta precisa.

c) Coscientizzante

Davvero poche esperienze scolastiche di educazione alla pace rientrano in questo filone.

Se gli altri, non sempre ma quasi sempre, risultano ottimi espedienti per evitare alla scuola ogni esplicito ed onesto approdo nell'educazione politica, questo viceversa l'abbraccia volutamente.

La pace non è questione d'armonia o di aspirazioni utopiche bensì di un lavoro storicamente radicato in vista del cambiamento delle condizioni di violenza, specialmente di quelle strutturali.

Non si tratta allora di eludere i conflitti ma di saperli risolvere costruttivamente, apprendendo la nonviolenza personale e collettiva.

L'educazione alla pace è educazione a scelte di pace, è educazione politica in quanto s'impegna ad illuminare criticamente i problemi della società.

Il fenomeno della guerra viene per esempio visitato alla ricerca di soluzioni che sappiano garantire ai paesi la possibilità di difendersi senza l'uso delle armi.

A livello metodologico si richiama l'indivisibilità del nesso mezzo/fini, cercando di creare nella classe un ambiente fatto di comunicazione orizzontale e non verticale, non-direttivo e impegnato nella valorizzazione di ogni singolo componente.

Chi si riconosce in questi tentativi intende ridefinire totalmente il modello di scuola, mettendone anzitutto in discussione gli elementi di violenza strutturale insiti in essa, quali la selezione classista, la rigida gerarchia, i programmi prestabiliti, la violenta separazione della sfera affettiva (e con essa il lavoro manuale) da quella intellettuale, la negazione degli aspetti spirituali e artistici della vita.

Siamo senz'altro sul terreno, in cui anch'io mi riconosco, delle più interessanti, oltretutto recenti, esperienze di educazione politica coscientizzatrice: Freire, d. Milani, Dolci...

La scuola però non pare proprio voler seguire questa strada sul terreno dell'educazione alla pace.

Bilanci e prospettive

Tirando infine un provvisorio bilancio e rispondendo alla domanda iniziale, se cioè la scuola sul piano dell'educazione alla pace si è posta in termini se non antagonistici perlomeno di resistenza critica al Governo riarmista, non è difficile accorgersi che queste esperienze sfiorano più che centrare il problema, senza cogliere la reale portata della posta in gioco.

Il filone "coscientizzante" quello della disobbedienza costruttiva, rappresenta l'unica possibilità per la scuola di formare una coscienza critica e nuova sui problemi della pace, al di là della semplice e neutrale informazione e del sentimento più o meno melenso.

Ma sappiamo anche quanto siano isolati e tante

volte privi di fortuna questi tentativi.

In più si aggiungono altri due importanti elementi critici: l'estrema estemporaneità di queste esperienze, l'essere cioè programmate nella scuola per un arco di tempo generalmente limitato se non proprio brevissimo e il condizionamento culturale operato dai mass-media sugli stessi ragazzi delle pareti scolastiche.

C'è il rischio che alla fine questi tentativi vengano semplicemente fagocitati dalla farraginosa struttura scolastica.

Non sarebbe certo lo sviluppo desiderato, ma occorre verificare fino a che punto ciò si renderà inevitabile.

L'educazione alla pace, quella coscientizzante, può rappresentare un ricchissimo polo dialettico all'interno della scuola ma solo, secondo il mio parere, se appoggiata da un più ampio progetto di sperimentazione educativa che sappia coinvolgere in uno sforzo unitario forze ed iniziative extrascolastiche.

Ci si accorge in questi ultimi anni che l'attività educativa coincide sempre meno con il sistema scolastico formale, mentre si rivela ben più efficace fuori dalle strutture educative tradizionali, famiglia compresa.

I sistemi di comunicazione di massa (leggi: TV) assorbono il tempo di vita dei bambini e dei ragazzi che ne subiscono un'influenza tante volte devastante, fino al punto, ipotizzato da alcune recenti ricerche, di provocare *"alterazioni consistenti nel modo di funzionare della mente del bambino"* (riportato da D. Varin in Vita e Pensiero, marzo '85).

Occorrono allora progetti educativi integrali, globali, che sappiano coinvolgere e motivare i ragazzi in un'azione costante e finalizzata.

Si tratta da un lato di operare congiuntamente fra le agenzie educative interessate: scuola, genitori, ambienti sociali. Ma si tratta pure di avere il coraggio di riproporre e sperimentare, nonostante tutti i riflussi, progetti di radicale educazione alternativa, scolare ed extrascolare.

Un'educazione che, senza continui saccheggi mediatori, sappia finalmente integrare l'azione formativa e la vita concreta in un'unico processo e verso una identica finalità.

O la scuola si fa vita, scelte concrete, esperienze vissute, o non è tale.

Alunni ed educatori non dovrebbero allora essere separati da ruoli precostituiti ma impegnati in una comune ricerca.

Nell'educazione alla pace, ciò significa che ben difficilmente un insegnante in veste di asettico informatore sulle conseguenze delle guerre, otterrà dai suoi ragazzi risultati appassionati. Il criterio dell'uguaglianza scuola-vita è necessario compaia trasparente già nella figura dell'educatore, nel suo impegno e nella sua testimonianza.

L'educazione alla pace è un ottimo banco di prova per tale genere di coerenza.

PER CONOSCERE MEGLIO... IL BURUNDI

LINO RONDA

Assieme al diffondersi del cristianesimo, si è diffuso in Burundi l'uso di imporre un nome di un santo, anche del vecchio calendario cristiano, durante il rito del battesimo.

È però ancora vivo l'uso di imporre nomi secondo la tradizione.

Ogni persona possiede il nome del clan a cui appartiene, circa 200 in tutta la nazione, ma nella conversazione corrente di esso si fa raramente menzione. Non esiste del tutto, invece, il nome di famiglia, il nostro cognome. Ognuno ha un suo preciso nome individuale, che viene imposto al piccolo murundi appena comincia a strisciare per terra con le mani e le ginocchia ed è in grado di rispondere quando lo si chiama. Il padre e la madre dicono sem-

plicemente: "Lo chiamiamo... perché..." ed indicano il motivo della scelta di quel preciso nome.

Il nome ha, infatti, un preciso significato. Un proverbio dice: "izina ni ryo muntu". Il nome è l'uomo, il nome è un presagio. L'imposizione del nome esprime dunque la realtà dell'individuo, le speranze che in lui ripongono i genitori, le paure o anche semplicemente un augurio.

"Inconsciamente, quindi, per il semplice fatto di dare un nome al bambino il murundi fa una proiezione, manifesta le sue concezioni sul mondo che lo circonda, sulle persone e sulle cose, sulle strutture nelle quali vive; esteriorizza i suoi sentimenti e le sue preoccupazioni" (P. Lino Rampazzo: La famiglia in Burundi).

Vediamo qualche esempio. Esistono nomi obbligatori, imposti dalla tradizione: sono circa il 38%. Il primo gemello si chiamerà sempre Bukuru (il maggiore), il secondo Butoyi (il piccolo). A partire dal settimo al tredicesimo figlio si avranno i nomi seguenti: Nyandwi (settimo), Minani (ottavo), Nyabenda (nono), Bucumi (decimo), Misago (sovrappiù), Karenzo (eccedente), Rwakora (la morte ha lavorato invano).

Tra i nomi descrittivi sono numerosi quelli che richiamano la morte. Si riscontrano, infatti, il 76% di antroponimi che si ispirano a questo argomento. Alcuni esempi: Rwankumuhari (la morte odia le famiglie numerose), Rurantijije (la morte mi presta un bambino), Rurihose (la morte sta dappertutto), Rurihafi (la morte sta vicina).

Nomi repulsivi della morte vengono usati per affibbiare al bambino una "etichetta" che possa indurre in errore colei che i Barundi reputano la peggiore nemica: Ntamwana (qui non c'è nessun bambino); e siccome si crede che la morte non si occupi di persone di nessun valore ecco che alcuni bambini vengono chiamati: Mutindi (sono senza fortuna), Kimuga (sono ammalato) e Nyamuja (sono uno schiavo).

Sempre tra i nomi descrittivi, sono diffusissimi, circa 400%, i nomi che parlano della fecondità e della vita.

Per i murundi la forza vitale, la salute, la sua vita stessa si sviluppano pienamente solo attraverso la fecondità, cioè la possibilità di trasmettere la vita, di moltiplicarsi in altre forze

vitali simili.

Essere genitore permette al murundi di riconoscersi come soggetto possessore della vita e capace di trasmetterla. Logico, quindi, che circa la metà dei nomi, inneggi alla fecondità e alla vita. Alcuni esempi: Ndikumana (ho la fortuna di esistere), Ntirahageza (non mi hanno fatto giungere al termine della possibilità di generare).

Esistono, infine, nomi che richiamano la povertà (Ngorwa: io sono un poveraccio; Magorwa: disgrazie; Nonabakize: bisogna che mi avvicini ai ricchi), e nomi che si riferiscono ai nemici (Baranyanka: essi, i nemici, mi odiano; Bandirubusa: essi ce l'hanno con me senza motivo; Ntuyahaga: sono circondato da nemici).

Non si può terminare questa pur breve presentazione dell'onomastica rundi senza citare quei nomi descrittivi che non fanno parte di una categoria precisa, ma esprimono l'affetto, la tenerezza, la dolcezza che il bambino ha suscitato alla nascita nei genitori. Gatufuru: nasino; Sunzu: ciuffettino; Kayoya: piccino. E se, come a tutte le mamme del mondo, il bambino sembrerà uno splendore, il nome sarà di una sintesi e di una bellezza uniche: Zuba, sole!

Il Burundi vive in una civiltà orale, dove, per comunicare tra di loro, le persone si servono unicamente della parola, senza nessuna grafia. La lingua è ricchissima di proverbi, di frasi sentenziose, di detti, di canzoni che costituiscono il codice che permette di conoscere la cultura dei Barundi.



Questa ninna-nanna, che le mamme cantarellano ai bambini, traduce tutta la fierezza della donna, felice di essere feconda ed elevata ad una dignità incomparabile che le ottiene il rispetto di tutti:

"Tutto dolce: tu mi hai risollevata,

Tutto dolce: tu mi hai innalzata alla dignità delle madri,

Una volta io passavo per l'entrata privata di nascosto,

Ora invece passo per l'entrata ufficiale

Dove entrano i capi e i magistrati".

FONTI

"Calendario Atlante De Agostini", Istit. Geog. De Agostini, Novara.

"Il Nuovo Atlante del Mondo", Ed. L'Europeo.

"L'Atlante", Ed. Arnoldo Mondadori.

"Mappamondo 84", Herodote Edizioni.

L. Rampazzo "La famiglia in Burundi", Ed. EMI.

Nduhirubusa "Expérience de vie du murundi face au message du salut", Tesi di dottorato in teologia, Accademia Alphon-siana. Roma.

1. Capitale: Bujumbura (200.000 abitanti).
2. Superficie: 27.834 kmq. (come Lazio e Abruzzi).
3. Popolazione: 4.550.000 abitanti (come il Veneto).
4. Densità: 163 ab./kmq. (Italia 188).
5. Variazione annua popolazione: + 110.000.
6. Nuclei etnici: Bahutu 84%, Batutsi 15%, Batwa 1%.
7. Lingua: Kirundi e francese.
8. Religione: cattolici 63%, animisti 33%, protestanti 3%, musulmani 1%.
9. Unità monetaria: franco del Burundi (circa 20 lire).
10. Aspettativa di vita: 45 anni.
11. Nella classifica mondiale del prodotto nazionale lordo, il Burundi occupa il 138° posto (Italia 7°) con 950 milioni di dollari; in quella del prodotto nazionale lordo per abitante, il 181° posto (Italia 37°). Classifiche aggiornate al 1981.
12. Popolazione attiva: 84% occupata nell'agricoltura, 5% nell'industria, 11% nei servizi.
13. Agricoltura: l'84% della popolazione attiva impegnata in questo settore costituisce un record mondiale. Si coltivano ba-

nani, granoturco, fagioli e manioca per il consumo interno. Per quanto riguarda le colture commerciali, si coltiva cotone, tè, ma soprattutto caffè, i cui ricavi dall'esportazione sono stati, nel 1982, pari al 90% di tutte le esportazioni agricole.

È molto diffuso l'allevamento dei bovini.

14. Industria e miniere: il Burundi possiede, in giacimenti poco sfruttati, fosfato, cupronichel, caolino e torba. Praticamente assente il settore industriale.
15. Cultura: analfabeti 73,2%, scolarizzati di 1° e 2° grado 14%, di terzo grado 0,5%. Un 12% circa è scolarizzato di 1° grado in quanto frequenta le scuole delle missioni.
16. Del prodotto nazionale lordo, il 2,9% viene utilizzato per l'educazione, il 3,4% per la difesa.
17. Ordinamento dello Stato.
Già parte del Rwanda-Urundi, ex protettorato belga, il Burundi è una repubblica unitaria indipendente dal 1° luglio 1966. Il sovrano Mwambutsa IV venne destituito l'8 luglio 1966 dal principe ereditario, asceso al trono col nome di Ntare V. Questi a sua volta, venne destituito dal col. Michel Micombero che il 29 novembre 1966 proclamò la Repubblica. È durante la presidenza di Micombero che, dopo anni di apparente tranquillità, tornano le guerre tribali. Nel 1972, ad una iniziale rivolta dei Bahutu in cui perde la vita qualche centinaio di Batutsi l'esercito Tutsi risponde con la strage di circa 150.000 Bahutu e con l'annientamento dell'élite Hutu in tutto il Paese. Il col. Micombero viene poi destituito, con un colpo di mano incruento, dal col. J.B. Bagaza, capo di un consiglio rivoluzionario supremo. Il regime di Bagaza, antidemocratico, vede nella Chiesa un potenziale nemico.
18. Amnesty International denuncia la detenzione senza processo di rifugiati dallo Zaire e il mantenimento della pena di morte.

La mia coscienza sfida l'egoismo

La mia coscienza sfida l'egoismo
là dove i relitti delle case
dei bimbi dell'Apartheid
si stagliano nudi
come i loro corpi.
La carestia viene inesorabile come la
morte.
Una donna stringe al petto Cristo
per sentire forte
il richiamo della fraternità
allo scoppio delle granate.

I miei sermoni

La violenza
la vedo muoversi
su tanti piani,
e brucia come brace.
Ho fatto dei poveri
una moda
dialogando con essi
col mio consumismo
rapace.
Sono stati sterili
i miei sermoni
quando non ho praticato
la giustizia.
La voce del Supremo
dentro di me non tace
e il suo amore passa
proprio dai gesti solidali.

Non è umano

Non è umano
che la sazia società
abbandoni un barbone
a trovar rimasugli di pietanze
nell'immondizia.
Non è umano
che uno sfrattato
vada a dormire
con la sua nuda branda
in mezzo alla piazza.
Non è umano
far disperare i giovani
in attesa di quel futuro migliore
che porti loro lavoro
e apra orizzonti vastissimi.
Non è umano
che un emarginato
abbia come letto
la panca di una stazione.

Non è umano
che s'incarceri
l'intelligenza
che dissente.
La disumanità
è figlia dell'egoismo
che vuol tutto per sé
e niente agli altri dà.

Poesie tratte da: Ernesto Papandrea, La mia coscienza sfida l'egoismo, di prossima pubblicazione. È una raccolta di poesie scritte con un linguaggio semplice, ma profondo, che ci fanno riflettere su delle situazioni drammatiche del nostro tempo.

Indirizzo dell'Autore: Via Emilia, 9 - 89042 Gioiosa Jonica, R.C

Pace fame sviluppo diritti **NOVITÀ**

— IL COMMERCIO DELLA FAME: documentario (26 minuti) sul rapporto fame-multinazionali agroalimentari, preparato nell' '85 da Maryknoll, USA e presentato in Italia e in Europa da Oltremarefilm, in collaborazione con Mani Tese.

Video VHS L. 70.000, super 8 L. 105.000, 16 mm L. 290.000!

— IL GIORNO DELLA PACE: 36 diapositive con schede di lettura e cassetta. È la libera riduzione del libro "Il libro della pace" di Bernard Benson, edito in Italia dal Gruppo Abele. L'audiovisivo è stato preparato in collaborazione con l'editrice e la nostra rivista.

Il costo dell'audiovisivo è di L. 28.000, ABBINATO AL LIBRO DI Benson L. 42.000, insieme ai fascicoli di Novara e Ronda "Materiali di educazione alla pace" L. 55.000, con il libro "La pace si impara" L. 33.000.

— SINFONIA DEI DUE MONDI: 60 diapositive con libretto e cassetta. È la Sinfonia scritta da Dom Helder Camara ed eseguita già in tutto il mondo. In Italia è stata presentata a Milano, Firenze e Parma. Comproduzione Mani Tese, Oltremarefilm, rivista MO.

Costo dell'audiovisivo: L. 45.000.

— DIRITTI DELL'UOMO, DIRITTI DEI POPOLI: TRA LIBERTÀ E SOLIDARIETÀ: 36 diapositive con libro e cassetta. L'autore, Aluisi Tosolini, condirettore di MO, parla e presenta la nuova concezione dei diritti dell'uomo, oggi, in particolare, diritti di popoli. Costo dell'audiovisivo: L. 33.000

— Esposito e Novara, LA PACE SI IMPARA, ed. EMI, L. 5.000. Analisi su un'esperienza di educazione alla pace nella scuola dell'obbligo.

SETTIMANA ECUMENICA PER LA PACE

Già da anni in parecchi paesi del mondo ogni anno, per un periodo più o meno lungo, i credenti di diverse religioni si uniscono a pregare e operare per la pace. Tale iniziativa in alcuni paesi si fa prima della Pentecoste, in altri in ottobre (legandosi alla Giornata dell'Onu per il disarmo, 24 ottobre), in altri, come nelle due Germanie, in una decade di novembre. In Italia quest'anno, per la prima volta, si è costituito un Comitato per preparare i programmi ed i materiali da proporre a quelle realtà locali che desiderino realizzare l'iniziativa. Costituiscono tale Comitato: la Commissione pace e disarmo della Federazione delle Chiese evangeliche italiane, la Federazione giovanile ebraica d'Italia, la Pax Christi, le Acli, Mani Tese, il Movimento Laici per l'America Latina, la Commissione Giustizia e Pace dei Frati Francescani, la Federazione degli organismi cristiani di volontariato, il Movimento apostolico ciechi, il Mir, il Movimento cristiano per la pace, oltre i tre organismi che hanno diramato gli inviti, ossia il Segretariato per le attività ecumeniche (Sae), la Sezione italiana della Conferenza mondiale delle religioni per la pace ed il Centro interconfessionale per la pace. Altre adesioni sono in arrivo.

Per quest'anno si è scelto il periodo dal **16 ottobre** (Anniversario della deportazione degli Ebrei dal Ghetto e Giornata dell'Onu per l'alimentazione) al **24 ottobre** (anniversario della fondazione dell'Onu e Giornata mondiale per il disarmo).

Il tema per quest'anno è «**OSARE LA PACE**», con chiaro riferimento a Dietrich Bonhoeffer, a quarant'anni dal suo martirio nel carcere di Flossenbürg.

Il Comitato ha preparato dei sussidi che possono servire per le iniziative locali. Si tratta di: a) una raccolta di meditazioni sulla pace di alcuni esponenti religiosi (Toaf, Ricca, Bertalot, Bettazzi, Molari, Di Nola, Cereti); c) testi di preghiere, tra le quali i «Salmi per la pace» di P. Gianmaria Polidoro OFM; d) un dossier intitolato «La pace non c'è — costruiamo la pace», preparato dal Focsiv; e) cataloghi di Centri e sussidi bibliografici e audiovisivi.

Tali materiali vanno richiesti o alle associazioni promotrici o alla segreteria organizzativa centrale, presso il Centro interconfessionale per la pace, via Acciaiuoli 7, 00186 Roma, tel. 06/6540661, inviando L. 5.000 sul suo contocorrente postale n. 56702004.

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