

SOMMARIO

CEM Mondialità
Dicembre 1985
ANNO XV - N. 10

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

Direttore: Orlando Gherardi
Con-Direttore: Mario Audisio
Vice-Direttore: Antonio Nanni.
Comitato di Redazione: Mario Audisio, Sandro Calvani, Roberta Gissotti, Antonio Nanni, Giuseppe Pardini.
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 Savi, 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.



Educazione sessuale e pace (Editoriale)	pag.	3
PROFILI DI RICERCA		
Antonio Nanni Il volto «femminile» della pace	pag.	4
Norberto Galli I giovani e l'educazione all'amore	pag.	9
Laura M. Presta Genere sessuale ed individuo	pag.	13
MEDIAZIONE PEDAGOGICO-DIDATTICA		
Claudio Economi Orientamenti didattici di educazione alla convivialità uomo-donna	pag.	15
Arcangela Miceli Memoria storica maschile e femminile (Unità Didattica)	pag.	19
Mario Bolognese I compresauri: note di lavoro e animazione	pag.	21
Germana Bragazzi Lettura strutturata dei salmi: salmo 150	pag.	23
Stefano Simonetti Donna = danno; è sempre così?	pag.	25
Paola Berrettini La donna «mediatrice» tra l'uomo e Dio	pag.	27
Rita Panunzi Educazione non violenta e linguaggio filmico	pag.	28
ORIZZONTI DI ATTUALITÀ		
Mario Audisio Marginalità della scuola in Italia	pag.	29
Piera Parisi Armi giocattolo: quale scelta?	pag.	31
Lino Ronda Per conoscere meglio... la Turchia	pag.	33
Mario Dal Re 6 ottobre 1985: cronaca e speranza di una marcia	pag.	35
INSERTO V: Educazione alla partecipazione: scrivere insieme (Mario Lodi)		
IN COPERTINA: Disegno a matita di Vittorio Ugo Canetti		

EDUCAZIONE SESSUALE E PACE

Sfogliando i Programmi Ministeriali della Scuola Media e quelli della Scuola Elementare non si trova traccia di indicazioni programmatiche sulla educazione sessuale.

È una assenza che lascia sorpresi.

Sembra un argomento "tabù" per la scuola.

Gli alunni che vengono descritti come soggetto dell'apprendimento scolastico appaiono come esseri asessuati. Eppure sono frequenti i fatti di "cronaca" dove le scuole vengono coinvolte in casi più o meno scandalistici sull'argomento del sesso.

L'ottica scandalistica non è certo l'approccio migliore per trattare l'educazione sessuale nella scuola.

Ma neppure è giusto far finta che la scuola non abbia nulla a che fare con l'educazione sessuale.

In questo numero della rivista vogliamo dare il giusto risalto al ruolo che l'educazione sessuale riveste in una vera educazione alla pace.

Bisogna innanzitutto chiarire un equivoco di fondo: per educazione sessuale non intendiamo solo e soprattutto una informazione scientifica sulla realtà biologica e fisiologica dell'essere uomo e dell'essere donna.

Intendiamo invece soprattutto l'educazione al giusto rapporto dialogico e creativo dell'uomo e della donna, nella consapevolezza che ambedue i sessi, con le loro peculiari caratteristiche e ricchezze, concorrono in modo paritario e complementare alla formazione del volto totale dell'umanità.

L'umanità non è solo uomo e non è solo donna, ma è uomo e donna insieme.

Il recente congresso di Nairobi nella conclusione del decennale della donna ha sottolineato come ancora la società non abbia trovato il giusto equilibrio complementare tra uomo e donna, con conseguente oppressione dell'uno sull'altra.

Ecco perché l'educazione alla pace non può prescindere dall'educazione sessuale.

Una società maschilista o, parimenti, femminista è una società in conflitto e quindi ostacola la pace. Inoltre è una società più povera di umanità.

È questa l'ottica in cui va impostata una giusta educazione sessuale. Ottica ancora più confermata dall'ispirazione religiosa che ci ricorda, sulla linea dell'insegnamento biblico, che non l'uomo solo, né la donna sola, sono l'immagine di Dio, ma l'umanità uomo-donna in pace tra loro.

Orlando Ghirardi

PROFILI DI RICERCA

IL VOLTO "FEMMINILE" DELLA PACE

ANTONIO NANNI

L'apporto del movimento delle donne alla promozione della pace risulta forse impercettibile ma è reale e originale. La cultura della pace è incompatibile con quella cultura maschile, oggi dominante, che divide il mondo in due metà contrapposte: buoni e cattivi, russi e americani, maschi e femmine, sviluppati e sottosviluppati, ecc. Il movimento delle donne, in quanto soggetto storico, portatore di precise istanze di innovazione e di emancipazione, ha già scritto un capitolo importante della costituzione della cultura della pace. L'inferiorità e la subordinazione storicamente imposte alle donne si stanno trasformando in un'affermazione positiva della loro diversità.

Per tanti secoli le donne hanno subito come vittime silenziose e forse, in qualche modo anche complici, l'oppressione violenta di una società maschilista, patriarcale, androcentrica. Scrive Adriana Chemello che la violenza, la sopraffazione, trovano la loro ragion d'essere nel senso di superiorità che nasce dal considerare l'altro come inferiore... La donna in particolare è stata, nella storia passata e recente, la vittima sacrificale. Le donne, infatti, figurano in numero considerevole tra le vittime della violenza. Esiste una forma di violenza che è esercitata dagli uomini contro le donne in quanto donne, una "violenza sessuata" che non è reciproca... Questa violenza non dipende dalla natura stessa delle relazioni sessuali, perché essa viene esercitata a senso unico. Le donne non la praticano contro gli uomini. Esse non violentano, non aggrediscono gli uomini nella strada, non fanno subire sevizie sessuali ai ragazzini... la violenza "sessuata" è dunque una violenza di uomini maschi e di essi soltanto.

Non è possibile alcuna pace vera e duratura finché persisterà un rapporto conflittuale, aggressivo e violento tra il maschio e la femmina. In uno studio recente Ivan Illich contrappone la "società del genere", dove gli uomini e le donne erano diversi ma complementari, all'economia del "sesso", che è quella della società industriale (cfr. "Il genere e il sesso. Per una critica storica dell'uguaglianza", Mondadori, Milano, 1984). A giudizio di Illich non esistono società industriali in cui le donne siano economicamente eguali agli uomini. Nell'economia sessista si riproduce sempre l'inferiorità delle donne. Ma è difficile seguire Illich nei mille meandri della sua sofisticatissima analisi. Sarà pure vero che nella società industriale la donna viene emarginata, tuttavia ci sembra anche indiscutibile che in passato — ma il discorso vale anche per l'oggi — nelle società pre-industriali la donna versava in una situazione umana e sociale di gran lunga peggiore. Basterebbe richiamare, come esemplificazione, qualche tipico comportamento del passato che però sopravvive ancora oggi: è il caso delle mutilazioni sessuali, in particolare quelle dell'infibulazione e dell'escissione, che vengono praticate ancora oggi a circa 74 milioni di donne nel mondo; oppure del culto del "sati", praticato in India, che consiste in un rito che vede la donna rimasta vedova gettarsi in un rogo e bruciare viva.

1985: Bilancio del decennio per la donna

Con la Conferenza di Nairobi (15-27 luglio 1985) si è chiuso ufficialmente il decennio per la donna che fu indetto dall'ONU quando, con una decisione contestuale, si stabilì di celebrare il 1975 come "Anno internazionale della donna". Da allora è passato appunto un decennio ed oggi numerose organizzazioni internazionali sono impegnate a tirare un bilancio del lavoro svolto e dei risultati raggiunti.

Sugli organi di stampa è stato rilevato con soddisfazione che nel corso del Decennio le Nazioni

Unite si sono arricchite di validi strumenti di controllo riguardanti la situazione della donna nella società, quali la Convenzione sull'eliminazione di tutte le forme di discriminazione nei confronti delle donne, entrata in vigore il 3 settembre 1981, e l'Istituto internazionale di ricerca e di formazione per la formazione della donna, che ha sede a Santo Domingo. Si è inoltre sottolineato che parallelamente altre istanze proseguiranno il lavoro in favore della donna: il Terzo Decennio delle Nazioni Unite per lo sviluppo; l'Anno della pace 1986; il Programma di azione mondiale per le persone handicappate; la Risoluzione sulle donne e sull'industrializzazione adottata dalla III Conferenza generale dell'Organizzazione dell'ONU per lo sviluppo industriale; il piano a medio termine dell'UNESCO tra i cui programmi figura quello intitolato "La condizione della donna", ecc.

Sul piano sociale gli osservatori rilevano tuttavia una battuta d'arresto nel processo di emancipazione della donna nel mondo, dopo il grande boom degli anni '70. Il movimento delle donne ha funzionato da catalizzatore di tutta la tematica dei bisogni, del privato, del quotidiano, della gratificazione, anticipando in tal modo l'attuale clima culturale.

Il femminismo ha lasciato senza dubbio una traccia profonda nella nostra società anche se ha interessato direttamente soltanto un numero ridotto di donne. Certi slogan gridati ieri a gran voce forse andrebbero soltanto dimenticati: "io sono mia"; "l'utero è mio e lo gestisco io", sono affermazioni malate di risentimento e di narcisismo, di solipsismo e di un malcelato complesso d'inferiorità. Non contengono nessuna prospettiva, sono privi di progettualità. Ma il patrimonio culturale del femminismo non si può ridurre soltanto alla pratica dell'autocoscienza o alla strategia del separatismo, né tanto meno alle lotte per l'aborto.

Il movimento delle donne non va identificato con certo femminismo oltranzista e la distinzione va mantenuta se non si vuole buttare via con l'acqua sporca del bagnetto anche il bambino. Forse uno dei meriti più importanti che va attribuito al movimento delle donne è quello racchiuso nello slogan "il personale è politico". Come dire che non si dà effettiva rivoluzione sociale che non passi attraverso il cambiamento dei rapporti interpersonali, e cioè all'interno della famiglia e del rapporto di coppia (uomo-donna, marito-moglie, genitori-figli, ecc.). Questa prospettiva andrebbe ripresa, approfondita e valorizzata. Oppure anche queste preziose intuizioni sono avviate al tramonto?

La "seconda fase" del femminismo: una sfida per la società e per la Chiesa

Dicono gli esperti che il femminismo stia oggi vivendo la sua "seconda fase". Anche i non esperti

si sono comunque resi conto che effettivamente il femminismo è oggi arrivato ad una svolta. Certamente la stagione calda e il periodo della rabbia è finito da alcuni anni. Le grandi rivendicazioni che ieri riuscivano a coagulare il "movimento" oggi appaiono in ribasso, anche perché molte lotte sono state per così dire "vinte": la legge sul divorzio, la legalizzazione dell'aborto, la parità giuridica e di trattamento economico sul lavoro. Una battuta di arresto evidente si è invece registrata sul fronte della nuova legge sulla violenza sessuale. Ed è appunto questo il segnale più limpido e inequivocabile della "crisi" del movimento. Sono proprio le donne delle nuove generazioni a mostrarsi più distaccate e indifferenti nei confronti della problematica e della questione femminile. È per questo che oggi si preferisce comunemente parlare di una "seconda fase" (*The second stage*, così s'intitola l'ultimo libro di Betty Friedan, la nota pioniera del neofemminismo americano). Con l'espressione "seconda fase" si vuole riassumere i caratteri di un femminismo post-politico, non contestatario e non rivendicativo ma tutto giocato sul registro di una nuova soggettività femminile da gestirsi nei mondi vitali della quotidianità.

Si è fatto osservare che la "seconda fase" del femminismo stia interessando più direttamente la Chiesa. Si ha come l'impressione che le spinte propulsive del movimento delle donne si vadano esaurendo sul piano sociale mentre aumentano di proporzione e di significato sul piano ecclesiale. Si tratta senza dubbio di un processo non chiasoso e poco appariscente ma nondimeno corposo e capillare. Ad essere chiamata in causa sembra essere anzitutto la configurazione strutturale e istituzionale della Chiesa. Perché avvenga una riconciliazione profonda tra la donna e la Chiesa deve cambiare la donna ma forse ancor più deve cambiare la Chiesa. Se inquadrriamo questa realtà da una prospettiva ecumenica essa appare ancora più in movimento. Si approfondisce il distacco tra la Chiesa cattolica e le altre confessioni cristiane. È recente la notizia che anche in seno all'ebraismo la donna si appresta a vivere una svolta storica: infatti l'Assemblea mondiale ebraica ha riconosciuto alla donna il diritto di diventare "rabbino". Dopo un ballottaggio postale che ha interessato mille e cento rabbini sparsi in tutto il mondo è emerso il risultato forse inatteso e certamente rivoluzionario: 636 rabbini hanno votato a favore e 267 contro. Dunque, la donna ebrea potrà essere "rabbino".

E che cosa accade oggi in casa cattolica? Sono passati più di venti anni da quando il cardinale belga Suenens, nel 1963, all'inizio della seconda sessione del Concilio Vaticano II, chiedeva ai vescovi di tutto il mondo: "dov'è qui l'altra metà dell'umanità?". In quell'interrogativo che ci sembra conservare ancora oggi la sua attualità noi vediamo la presa di coscienza della reale condizione di subalternità della donna nella Chiesa.

Che la teologia tradizionale — e molto spesso anche quella moderna — sia quasi del tutto sorretta da modelli culturali maschilisti e androcentrici non ci vuole poi molto a dimostrarlo. Il linguaggio che viene per lo più utilizzato ne è lo specchio più fedele ed inequivocabile. Il "volto materno" di Dio stenta ad emergere. Come se Dio fosse veramente soltanto il Dio di Abramo, di Isacco e di Giacobbe e non altrettanto il Dio di Sara, di Rebecca e di Rachele. Tutto questo fa riflettere. Oggi le donne cattoliche, almeno in Italia, non parlano tanto della necessità di una teologia femminista quanto piuttosto di una teologia "al femminile". Non ci sembra, insomma, che si voglia trasferire la protesta e la rivendicazione dell'ambito sociale a quello ecclesiale ma che si intende finalmente considerare la donna "soggetto" (non solo oggetto) della riflessione teologica.

Per infrangere un'errata iconografia cristiana della donna si potrebbe ripartire dalla riproposizione di un grappolo di interrogativi che il cardinale Carlo Maria Martini presentò come introduzione al convegno di Gazzada del 1981: perché identificare l'immagine di Dio con quella trasmessaci da una cultura maschilista? Quali indicazioni per un linguaggio globale, anche liturgico, che non faccia sentire esclusa, nella sua elaborazione, la donna? Perché così poche e inadeguate risposte alla valorizzazione del proprio corpo, dell'amore fisico, dei problemi della maternità responsabile? Perché la pur grande presenza delle donne nella Chiesa non ha inciso nelle sue strutture? E nella prassi pastorale perché attribuire alla donna solo quei compiti che lo schema ideologico e culturale della società attribuiva, e perché non esplicitare i suoi carismi "opera dello Spirito Santo"? I ruoli ecclesiali affidati alle donne corrispondono ai carismi di una Chiesa condotta dallo Spirito oppure sono ancora frutto di una mentalità maschilista?

Ecco, noi crediamo che in queste domande essenziali sia raccolto l'aspetto più profondo e talora drammatico del rapporto tra la donna e la Chiesa.

La condizione della donna nella società (europea)

A dieci anni dalla esplosione del "movimento femminista", a che punto è la tanto rivendicata "parità fra i sessi"? Si può rispondere: in pratica è ancora tutta da realizzare, come dimostra l'ultimo piano messo a punto dalla CEE per il triennio 1982-1985.

Dalle ricerche demoscopiche risulta, infatti che l'essere donna è ancora fonte di discriminazione: mediamente, per pari lavoro, il salario femminile è il 20-30% inferiore a quello maschile; le donne sono entrate in ogni settore della vita pubblica, ma dal punto di vista della carriera continuano, nella stragrande maggioranza, a rimanere alla base della piramide; la stessa preparazione scolastica registra un massiccio ingresso femminile nella istruzione primaria e secondaria (rispettivamente il 48,5 o il 47,1%) ma poi cala al 35,5% a livello della specializzazione.

Comunque, i risultati dell'ultima indagine della DOXA nei dieci paesi comunitari (è del 1983, su un campione di 9790 persone) rilevano che il problema della condizione femminile appare, oggi, meno acuto rispetto agli anni '70; ma distinzioni permangono nella suddivisione sociale del lavoro; molti continuano a vedere in questa o in quella professione una attribuzione specificamente maschile o femminile. Gli uomini si orientano verso l'informatica e le nuove tecnologie; la preferenza delle donne va alle tradizionali occupazioni assistenziali o educative. Differenze, sempre secondo l'inchiesta europea della DOXA, esistono anche a livello di scelta del numero di ore da impiegare fuori casa; il part time è preferito dalle donne (molto più che dagli uomini) perché permette loro di continuare ad occuparsi della casa e della famiglia, che rimane — comunque — la principale attività femminile.

Lo scarto tra i tassi di occupazione varia molto a seconda delle Nazioni: in Danimarca, una donna adulta su due è professionalmente attiva; in Gre-

Nel lavoro le donne meno favorite?

Ritieni che la posizione delle donne nel lavoro sia meno buona rispetto a quella degli uomini? Ecco che cosa hanno risposto uomini e donne della Comunità europea intervistati dalla "Doxa".

	Varietà della professione		Ammontare della retribuzione		Sicurezza del posto		Possibilità avanzamento	
	M	F	M	F	M	F	M	F
Belgio	46%	51%	49%	50%	41%	50%	44%	61%
Danimarca	62	60	58	72	43	54	49	66
Germania	55	68	71	78	47	67	59	76
Francia	55	61	61	68	44	51	47	63
Irlanda	50	42	40	45	25	30	49	52
Italia	53	49	22	33	39	44	40	43
Lussemburgo	46	40	42	51	35	38	40	49
Paesi Bassi	50	49	50	57	55	58	58	59
Regno Unito	45	31	34	39	21	25	39	41
Grecia	42	39	45	42	30	29	30	27
Comunità	52	51	48	54	39	45	47	55

cia e in Irlanda, la percentuale scende a una su quattro. Un'altra demarcazione tra nord e sud Europa si ha nel settore politico, sebbene anche qui —rileva la DOXA— sia diminuito l'antagonismo tra maschi e femmine e stia prevalendo, in particolare tra i giovani, la tendenza a interessarsi più di questioni sociali che di problemi di partito. Nei Paesi Bassi, in Lussemburgo e in Danimarca, la percentuale delle donne che partecipano all'attività di gruppi e di associazioni, è di oltre il 70%. In Italia o in Grecia la vita associativa è più debole e aumenta la differenza tra presenza maschile e femminile.

Questa non eccessiva presenza della donna nello sviluppo capitalistico, può diventare un suo svantaggio nell'epoca postindustriale? Così risponde *Eleonora Masini*, presidente della Federazione Mondiale degli Studi sul futuro, collegata all'ONU: *"Ci troviamo di fronte a una società di transizione che deve affrontare i problemi di ristrutturazione del mondo del lavoro in seguito all'ingresso delle nuove tecnologie"*. La crescente disoccupazione, l'aumento dei pensionati, il part time e il conseguente impiego del tempo libero, lo sviluppo di settori produttivi alternativi alla "fabbrica", il cambiamento urbanistico e dei trasporti legati alle nuove esigenze sociali, il problema degli anziani, sono tutti fattori che influiscono sullo sviluppo del femminismo.

"L'universo femminile — commenta la Masini — tradizionalmente orientato verso occupazioni e attività lavorative di tipo terziario, con grado di istruzione e formazione medio, unito alla sua strutturale flessibilità, può divenire, sfruttando l'attuale momento di passaggio, forza competitiva rispetto a quello maschile, adattandosi meglio ai mutamenti organizzativi in atto".

La condizione della donna nella Chiesa

Molti conosceranno il nome di Adriana Zarri, l'enfant terrible delle donne cristiane in Italia, teologa, saggista e contemplativa. Secondo la Zarri non esiste uno speciale rapporto fra donne e pace, fondato, come spesso si dice, sul fatto che la donna è "datrice di vita". Anche l'uomo è datore di vita e far riferimento a quel titolo della donna sembra ancora una volta un modo elegante per chiuderla nel ruolo della funzione materna. Il legame tra la pace e la donna non va dunque individuato sul piano biologico, ma altrove.

"Donne di tutto il mondo, cristiane e non credenti, a cui è affidata la vita in questo momento così grave della storia, spetta a voi salvare la pace nel mondo": così si conclude il messaggio del Concilio Vaticano II alle donne. In questa visione la donna appare ancora portatrice di pace perché, per determinazione biologica, è portatrice di vita. Ma la donna è soggetto della cultura della pace

non tanto perché madre quanto perché la sua particolare condizione l'ha portata a fare esperienza quotidiana di alcuni grandi valori umani che sono allo stesso tempo un presupposto e una conseguenza dello spirito di pace: la solidarietà, l'accoglienza, la gratuità, il senso della festa, la pazien-

Agenda America Latina

Dopo la positiva esperienza dello scorso anno, M.L.A.L., Pax Christi e Lega Italiana per i Diritti e la Liberazione dei Popoli ripetono l'edizione dell'**AGENDA AMERICA LATINA** quale strumento quotidiano di "memoria" e di solidarietà. Nelle 432 pagine scorre — si può dire — tutta l'America Latina, nei diversi aspetti della sua vita, troppo spesso a torto semplificata, quasi che questa parte del globo sia solo "samba" o, all'opposto, solo generali ed oppressioni.

C'è la samba e ci sono i generali, ci sono stupende novità e c'è il disprezzo della vita e della dignità umana. Per questo sono state scelte 12 parole-chiave che vogliono aiutare a cogliere di più e meglio la realtà difficile del continente; ogni mese questa parola-chiave è trattata sinteticamente, ma con competenza, da un esperto, giorno dopo giorno. Pace e guerra, terra e donna, economia e chiesa, letteratura e festa, neri e indios, cooperazione e diritti umani...: ecco i temi proposti all'attenzione di chi si vuol porre in ascolto dell'America Latina.

E per un contatto, un dialogo concreto e diretto: una serie ricchissima di indirizzi di centri studio italiani, europei e latinoamericani, con indicazioni sulle loro attività; di gruppi ed associazioni italiane e latinoamericane di solidarietà, cooperazione e volontariato; di riviste, ambasciate, enti pubblici.

Nel suo formato 15 x 21, con pagine a 2 simpatici colori ed una bellissima copertina cartonata a 3 colori, l'**AGENDA** è anche un "regalo intelligente". È in vendita nelle migliori librerie a L. 12.000 e con sensibili sconti sulle quantità per gruppi ed associazioni.

Informazioni, richieste, acquisti a:
A.S.A.L., Via Tacito 10, 00193 ROMA,
Tel. (06) 389878 e presso sede del CEM.

za, la tolleranza, ecc. Oggi la donna cristiana dà l'impressione di aver acquistato uno spirito di grintosa franchezza nei confronti delle autorità ecclesiastiche e, simbolicamente, verso lo stesso Pontefice. Negli ultimi anni, infatti, sono state soprattutto le donne a far presente coraggiosamente al Papa, nel corso dei suoi viaggi, certe realtà. In un veloce censimento fatto dal noto vaticanista di "Repubblica" Domenico Del Rio, troviamo elencate alcune tra le più clamorose contestazioni femminili: da quella di Suor Teresa Kane, nell'ottobre del 1979 a Washington, che poneva al Papa in termini espliciti il problema della donna nella Chiesa, a quella della presidentessa dell'Azione Cattolica, Barbara Engel, nel novembre 1980 a Monaco, in Germania, che denunciava le incomprendimenti della Chiesa verso le nuove generazioni. Ma le contestazioni più energiche si sono avute nel corso del viaggio in Belgio e in Olanda. A Utrecht, il 12 maggio 1985, la signora Edvige Wasser fa osservare al Papa che il Vangelo non si annuncia "con il dito minaccioso". A Liegi, il 19 maggio 1985, la signora Anne Marie Gilson, Presidentessa dell'Azione Cattolica rurale femminile, rimprovera al Papa il fasto e la spettacolarità che accompagna i suoi viaggi. I giorni successivi all'Università di Lovanio la studentessa Els Gryson invoca una morale liberatrice che non si fondi soltanto su "comandi e proibizioni". E un'altra studentessa, Weronica Oruba, di origine polacca, fa presente al Papa di essere sorpresa di certe sue posizioni nei riguardi dell'America Latina e della Teologia della liberazione.

La protesta delle donne contro la struttura patriarcale che caratterizza ancora oggi la Chiesa, secondo cui il "maschio" è il simbolo della "norma", e tutto ciò che non lo è viene considerato inferiore, si fa sentire soprattutto negli Stati Uniti d'America, dove dal 1977 si è costituita la "Conferenza per l'ordinazione delle donne" (Women's Ordination Conference), per sostenere la causa del sacerdozio femminile. Ma ciò che più sembra preoccupare il Vaticano e l'Episcopato americano, che ha incaricato una commissione di vescovi Usa di preparare una lettera pastorale sul tema della donna nella Chiesa e nella società americana, sono proprio le rappresentanti ufficiali delle 120 mila suore statunitensi. Sono proprio le suore, infatti, le più agguerrite sostenitrici della necessità di cambiare le attuali strutture androcentriche della Chiesa.

La Chiesa è chiamata a stringere con la donna un nuovo patto di pace. Non sono poche le responsabilità della Chiesa nei confronti della condizione sociale della donna. Si afferma in un documento del 1975 a cura del Pontificio Concilio per i laici ("La Chiesa e l'anno internazionale della donna"): "la donna è stata talmente abituata a pensare che non tocca a lei pensare come impedire la guerra e creare la pace, che ora ci si trova di fronte ad un primo immane compito: educare la

donna che tocca anche a lei pensare che la guerra può e deve essere eliminata, che la pace non è solo assenza di conflitto armato, ma è anzitutto e soprattutto equa distribuzione dei beni economici, rispetto delle minoranze, riconoscimento e tutela dei diritti di ogni uomo, volontà di composizione pacifica degli inevitabili conflitti scaturienti dalle limitazioni umane".

Forse queste considerazioni dovevano però esser fatte non soltanto nel segno della denuncia ma anche nel segno dell'autocritica. La liberazione della donna nella società e nella Chiesa è un presupposto indispensabile per la costruzione della pace e di nuovi modelli culturali in cui l'uomo e la donna possono realizzare la loro specifica identità personale, sessuale e psicosomatica nella convivialità delle differenze.

Indicazioni bibliografiche (per continuare la ricerca)

- 1) AA.VV., *Anno di volontariato sociale delle donne*, Quaderno Caritas, n. 15, Roma, 1982.
- 2) Bellenzier M.T., *Neofemminismo e mondo cattolico*, in "Aggiornamenti sociali", n. 31 (1980), pp. 371-382.
- 3) Bellotti Giannini E., *Dalla parte delle bambine*, Feltrinelli, Milano, 1980.
- 4) Caprioli A.-Vaccaro L. (a cura di), *La donna nella Chiesa oggi*.
- 5) Collange C., *Voglio tornare a casa*. (Il riposo della guerriera dopo dieci anni di battaglie femministe), Bompiani, Milano, 1979.
- 6) Daly M., *La Chiesa e il secondo sesso*, Rizzoli, Milano, 1982.
- 7) De Beauvoir S., *Il secondo sesso*, Il Saggiatore, Milano, 1979.
- 8) Friedan B., *La seconda fase*, Ediz. di Comunità, Milano, 1982.
- 9) Gornick V.-Moran B.K., *La donna in una società sessista*, (Alle origini della dipendenza femminile), Einaudi, Torino, 1977.
- 10) Illich I., *Il genere e il sesso*, (Per una critica storica dell'uguaglianza), Mondadori, Milano, 1984.
- 11) Long F.-Pierro R., *L'altra metà della Chiesa* (Essere femministe e cristiane), CNT Edizioni, Roma, 1982.
- 12) Mead M., *Maschio e femmina*, Il Saggiatore, Milano, 1979 (3ª ediz.).
- 13) Montini I., *La bambola rotta*. (Famiglia, chiesa, scuola nella formazione dell'identità maschile e femminile), Bertani, Verona, 1975.
- 14) Russell L., *Teologia femminista*, Queriniana, Brescia, 1977.
- 15) Sullerot E., *Il fenomeno donna*, Firenze, 1979.

A cura di A.N.

I GIOVANI E L'EDUCAZIONE ALL'AMORE

NORBERTO GALLI

Nella impegnativa ricerca dell'educazione sessuale come educazione alla pace, offriamo questa sintesi di uno scritto di Norberto Galli, ordinario di pedagogia all'università cattolica del Sacro Cuore di Milano, rinviando i lettori al testo completo apparso su: Norberto Galli (a cura di), Esigenze educative dei giovani d'oggi, Vita e Pensiero, 1983.

La sessualità è per il giovane d'oggi un mondo che lusinga e afferra, che affascina e fa violenza, che seduce e aliena nel medesimo tempo. Nessuno sfugge alla sottile e persistente propaganda del sesso, sottesa da una concezione, in virtù della quale, secondo G.-Ph. Guasch, tutti hanno il "diritto di godere" come hanno il "diritto alla salute". Non appena esso sia fruibile, chiunque voglia limitarlo lede la libertà degli altri e ne opprime le esigenze naturali. Durante gli ultimi decenni, sulla sessualità sono state condotte analisi a non finire in angolazione sessuologica, antropologica, psicologica, sociologica, nei versanti normale e patologico. Molti possono credere che, sotto la spinta di S. Freud, tutto sia stato indagato e reso comprensibile. Di fatto la sessualità, che poggia sulla realtà biologica del sesso, consta di un complesso di fattori, implicanti le sfere affettiva, cognitiva, culturale, ossia l'intera persona del soggetto. Essa, quindi, non è mai perfettamente descritta dall'investigazione razionale e scientifica più sistematica, perché rimane "sostanziata di mistero", come l'origine e la fine della vita.

Tra le voci eterogenee di quanti hanno esplorato la sessualità, tenui e labili risultano quelle dei pedagogisti, che ancora non sono riusciti, alla luce dei contributi filosofici e positivi acquisiti, a dare agli educatori un insieme di principi, su cui fondare la loro attività e da cui muovere per le metodologie da adottare. Non meraviglia pertanto se, trinceratisi ieri dietro il silenzio, che incitava alla curiosità e al sotterfugio, oggi essi indulgono a un certo permissivismo pratico e lasciano intendere che non vi è alcuna norma precisa da seguire, per disciplinare gli impulsi sessuali. Come nel passato

così nel presente, sono sempre i giovani a fare le spese dell'impreparazione degli adulti in materia educativa: quando tutto è problematico, l'impegno si affievolisce, le incidenze esercitate dai mezzi audiovisivi crescono a dismisura, i modelli culturali acquistano maggior peso.

Urge riflettere sul tema, rifacendosi a una visione filosofica dell'uomo, quella realistico-metafisica nel nostro caso; tesaurizzando gli esiti più sicuri delle ricerche empiriche; avendo presenti le autentiche necessità dei giovani del tempo nostro. Nonostante l'opera chiarificatrice di due generazioni, persiste l'incertezza, a giudizio di Ch. Bühler, sul come favorire l'ordinato sviluppo sessuale dell'adolescente, ossia sulla scelta dei criteri, secondo cui educare la "disposizione alla sessualità e all'amore", nell'intento di assicurare a ciascuno successo e felicità nel settore forse più delicato della sua esistenza.

La funzione illuminante e creativa dell'educatore

Investigazioni straniere e italiane attestano quanto profonda sia la crisi giovanile, stante il rifiuto o il dispregio dei valori della vita. L'ultima ricerca di G. Milanesi, *Oggi credono così*, denuncia per essi una crescente sfiducia, percepibile nel nostro paese dal 1970. I giovani trovano sollievo alla loro inquietudine nel "riflusso del privato", o, per esprimerci con A. Ardigò, nella "scoperta del quotidiano". È manifesto il nesso tra la perdita del sentimento religioso e il deteriorarsi della sessualità, o, se si preferisce, la sua liberazione, più volte segnalato dalle ricerche.

L'educatore ha un indiscusso bisogno di pervenire alla conoscenza della realtà con analisi serie e appropriate, ma non muove mai da esse per elaborare il suo discorso, occorrendogli altri fondamenti, di tipo filosofico e teologico, relativi alla natura della persona. Mentre i dati delle indagini illuminano sulla situazione concreta, nulla dicono sul suo dover essere. Ciò è indicato e precisato dal pedagogista, che, soprattutto quando si colloca nell'ambito del personalismo, dà pur sempre credito alle possibilità spirituali del discente. Tra i reperi del ricercatore e la speranza ponderata dell'educatore s'inserisce come elemento nuovo la libertà, che, nell'adulto, si può tradurre in forme originali per suscitare l'impegnato consenso dell'educando, e, in costui, può agire in modo originale, così da sottrarlo all'oppressione dei condizionamenti socioculturali.

In materia di sessualità, come ho notato, sono scomparsi vecchi tabù, ma sono subentrati altri miti, più infausti questi di quelli, e per di più rinforzati sul piano sociale da una strumentazione tanto incisiva quanto allucinante. Non di rado l'educatore ha l'impressione che la sua opera sia destinata all'insuccesso, essendo respinta da coloro ai quali è diretta. Egli soppesa con cura la realtà

in cui agisce, ma non si arrende mai; anche quando la situazione si aggrava, egli è consapevole che è suo compito inserirvisi per "rigenerare l'eterno", come gli ricorda E. Spranger; sa per esperienza che i suoi appelli non rimangono mai del tutto inefficaci, neppure se i discenti paiono ignorarli. In particolare oggi abbisogna di un supplemento di cultura: quanto più si complica il mondo dell'educazione tanto più sicure capacità per interpretare le situazioni esistenziali degli educandi, tanto migliori attitudini per risvegliare le potenzialità spirituali della loro anima, tanto maggior forza e coraggio per indirizzare la loro condotta al vero egli è tenuto ad acquisire. In ogni momento e circostanza il mondo dei giovani, pur con le sue sorprendenti ambivalenze, merita stima e fiducia. Esso, commentava F. Mauriac, "*è il tempo del disordine e della santità, della tristezza e della gioia, dello scherno e dell'ammirazione, dell'ambizione e del sacrificio, della brama e della rinuncia*".

a) **L'incidenza dei genitori come modelli competenti.** Ragazzi e ragazze hanno bisogno di conoscere i dinamismi biofisiologici della sessualità e quelli dell'amore in relazione alla loro età e ai bisogni indotti dall'ambiente, e di reperire i motivi personalmente convincenti per sottoporre a critica i modelli imperanti del proprio contesto culturale. Ad ogni modo, importa che l'educatore in qualsiasi età sappia intervenire per incoraggiare (già A. Adler diceva che "educare è incoraggiare"), per arricchire di nuove idee, per liberare da pregiudizi. È da sottolineare in proposito quanto valga sui figli l'azione svolta nel campo della sessualità dai genitori preparati, azione non necessariamente oppressiva, disciplinare, assoggettante come pensava W. Reich, bensì affrancatrice. I figli attingono sempre la prima idea dell'amore e del rapporto uomo-donna in famiglia, stando a contatto con i genitori. C. Gokalp, nel confermare i dati della ricerca internazionale, osserva: "*Il modello familiare, proposto dai genitori, è ampiamente determinante nell'atteggiamento e nel comportamento assunto dai figli verso il matrimonio*".

Quando i genitori vivono separati, o sono insieme solo formalmente, la loro vita a due dà alla prole l'idea di un generale insuccesso. Tutta la loro giovinezza è allora turbata, e l'attrazione verso l'eterosessualità o la coabitazione potrà apparire come la ricerca di un'intimità sempre sperata e mai trovata in casa. Invece, quando l'amore che li lega è intenso, essi incarnano sentimenti di premura, di rispetto, di tenerezza, d'affetto, di godimento, di dedizione, di prossimità, di euforia, di generosità, di attrazione reciproca, di conoscenza, di esperienza comune, d'intimità, di tolleranza, di compiacimento, di longanimità, i cui effetti sono tonificanti sui figli e strutturanti per la loro personalità.

b) **La smitizzazione dell'idea di amore come espressione di libertà giovanile.** Adolescenti e giovani, a causa della carenza formatrice in cui versa-

no, dell'ambiente permissivo in cui operano, dei mezzi di comunicazione di cui fruiscono, in gran parte hanno dell'amore un concetto distorto e lo vedono come un semplice scambio corporeo, un incontro occasionale d'individui in cerca di sensazioni fisiche, un desiderio intenso di abbattere i tabù e i divieti. Essi sono così indotti ad accelerare i tempi, a credere di giungere alla pienezza della loro condizione giovanile tanto più velocemente quanto prima si emancipano dagli adulti, ad acquisire in materia una pratica in rapporto all'estensione delle loro esperienze precoci. Prevalle insomma la concezione biologica della sessualità a danno della ricchezza affettiva della relazione interpersonale, reputata dal Freud, e dai suoi seguaci di stretta osservanza, epifenomeno della prima.

Proprio su questo punto gli educandi vanno illuminati a capire che un'eroticizzazione anticipata scatena ansie e conflitti anziché placarli, ostacola la crescita interiore e sconvolge la giusta percezione delle tendenze, impedisce di esprimere i doni dell'individuo in una profonda interazione emotiva con gli altri, sovverte una dimensione fondamentale della persona, perché la disancora dalla spiritualizzazione dell'amore, depaupera l'incontro e snatura la sessualità, vieta, come osserva il Kretschmer, di "comprendere il dramma dell'amore".

Al tempo stesso va insegnato loro che sono capaci di dominare impulsi, ambiente, cultura. I gruppi giovanili sono i principali recettori e diffusori delle idee e dei comportamenti dell'antropologia permissiva. Non pochi, anche tra gli adulti, ammettono l'eccezionale consistenza dei poteri persuasivi e occulti del gruppo dei coetanei. Che le sue capacità di coinvolgimento siano straordinarie è indubbio: basta pensare alle classiche ricerche di S.E. Asch. Eppure chi crede nella libertà deve altresì essere convinto che il soggetto riesce a trascendere l'ambiente e che tanto più sa farlo quanto maggiore è la sua sanità psicologica. Sono allora da respingere tutte le teorie, anche se complesse e seducenti, dell'adattamento, ivi compresa la dottrina del Sullivan, per il quale il *se* è soltanto ciò che di esso pensano gli altri. Pertanto a quei giovani, che isteriliscono l'opera degli educatori chiamando in causa le forze schiaccianti del contesto in cui vivono (non si può essere dissimili dagli altri, l'opposizione adduce all'isolamento, tutti fanno così e quindi non si vede perché si dovrebbe agire diversamente), è opportuno mostrare l'intrinseca debolezza e falsità delle loro convinzioni. Queste muteranno probabilmente, se si riuscirà a far sì che gli adolescenti acquisiscano quell'"armatura morale" di cui parla M. Debesse o un sistema di valori, tale da renderli disposti a compromettersi di fronte agli altri.

c) **Formazione della sessualità e progetto esistenziale.** Nell'adolescenza giova iniziare un'educazione alla sessualità nei suoi molteplici aspetti,

rispondendo in particolare alle istanze conoscitive del soggetto in crescita. Ciò gli dà modo di affrontare con il minor danno possibile i problemi originati dall'ambiente e dal contatto con i coetanei. Come abbiamo osservato, è fondamentale che le varie componenti della sessualità, e della sua naturale espansione erotica, non siano mai separate dalle necessità spirituali di colui che ama o è amato. La pretesa di appianare con la sola istruzione tutte le difficoltà del soggetto in crescita inganna gli adolescenti, perché non permette loro di conoscere i dinamismi più profondi dell'amore. Solo questa presentazione globale li coadiuva ad orientarsi e a dare un significato alla sessualità. In questa evenienza, capiranno da giovani che *"l'oggetto sessuale è infinitamente più ricco del corpo obiettivo. Esso è la persona stessa, rivestita del mistero e dell'attrattiva esercitata dalla personalità interiore"*. L'amore, intuito e pensato dall'adolescente, non deviato anzitempo, è infatti quello che più occorre all'uomo. Esso è per natura gratuito, quindi, nota il Pieper, non si merita né si può esigere. Per questo conviene alimentare in lui un insegnamento della sessualità non tale da ridurla alle sue componenti biofisiologiche, ma sovrabbondante nell'alveo dei valori relativi alla persona. Si può avere il sesso senz'amore, ricorrere ad esso come ad una sorta di narcotico contro l'ansia, ma questa è anche la via *"che pone le fondamenta per lo sviluppo dell'impotenza e, più tardi, del disamore e dell'indifferenza"*. Solo così, dopo aver conseguito la totalità delle sue attribuzioni maschili o femminili, il soggetto si convincerà che la maturità genitale è destinata ad esprimersi in armonia con la propria maturità generale e l'incontro con l'altro sarà umano, perché si manifesterà nella sua completezza.

Le capacità proattive sospingono l'adolescente a raffigurarsi l'avvenire come un progetto, cosicché mète a lunga scadenza aggiungono una nuova dimensione al suo io. Per la prima volta, anche se in maniera incoativa, si pone il problema del suo futuro: che cosa intende essere e fare nella vita. Proprio allora è salutare l'opera dell'educatore, rivolta a dare a questa nuova possibilità la giusta direzione, o, per dirla con Ch. Bühler, a imprimere una forte direttività alla vita dell'educando. Ove manchi un tale contributo, l'adolescente rischia di accedere a una giovinezza non sostenuta dall'elaborazione di un piano preciso. Individui siffatti, oggi sempre più numerosi, non hanno domani, vivono la quotidianità senza prospettive e vanno per lo più a ingrossare le file dei tossicodipendenti e dei contestatori endemici della società. Il progetto di vita è, nella fase adulta, il fattore più importante dell'integrazione umana: si vive sempre per uno scopo, o per più scopi, altrimenti si cade nella disorganizzazione mentale. Per questo l'educatore cercherà con tutte le sue energie d'indicare e di rischiarare il giusto iter evolutivo dell'adolescenza, età tanto delicata quanto fondamentale nell'economia della vita.

d) **Positività del conflitto psicosessuale.** L'adolescente scopre il conflitto come un fenomeno che lo sorprende e lo sconvolge. In verità, esso appartiene alla realtà strutturale in divenire della persona: nel soggetto normale è quindi essenzialmente costruttivo.

Secondo le descrizioni del Nuttin, nello psichismo umano, a differenza di quello animale, si osserva una tendenza ad andare oltre il semplice processo biologico della crescita, con uno sforzo cosciente di sé. Tra i vari conflitti, quello psicosessuale è forse il più difficile e coinvolgente, nel progredire della personalità. Non a caso tutte le società hanno avvertito il bisogno di arginare la sessualità con precise norme giuridiche. Il conflitto in parola attua un complesso di capacità umane, che offrono all'individuo la possibilità di trascendere "il processo automatico dell'organismo psicofisico" e di dedicarsi all'esaltazione delle proprie attitudini.

Se il conflitto è immanente al dinamismo psicologico dell'essere e se le sue potenzialità umanizzanti sono così ricche, occorre un'educazione ad esso, a cominciare dal momento in cui l'adolescente è investito dalla sua intensità e scosso da un insegnamento che gli mostra la lotta tra la carne e lo spirito non come una condizione dell'uomo, che può risolvere a suo vantaggio, bensì come una realtà di segno negativo per il suo equilibrio. È invece fondamentale assuefarlo a convivere senza traumi con i suoi impulsi, a maturare la persuasione che, se è una perversione l'assolutizzazione della carne (o dell'eros), in pari misura lo è quella dello spirito (o dell'amore disincarnato). Se l'amore naturale (l'eros) non fosse una realtà buona in sé, ricorda san Tommaso, la carità (l'agape) non potrebbe neppure nobilitarlo.

Qualunque ideale l'adolescente, il giovane, l'adulto intendano perseguire, avranno da vedersela senza interruzione con il conflitto psicosessuale. Perciò, qualora siano decisi a continuare sul cammino dell'attuazione di sé, non dello sviluppo spontaneo, il loro sforzo non conoscerà soste, anche se dovranno misurarsi con l'angoscia, la frustrazione, la debolezza. Molti possono essere turbati dal divario tra l'io ideale e l'io reale: è questa una delle più struggenti angustie di quanti sono sensibili e aperti alla propria formazione, ma occorre giungere a una saggia conciliazione delle due realtà. Non si dimentichi tuttavia che in ambedue c'è un aspetto positivo per la persona. Conviene infatti *"sottolineare che l'uomo, il quale si svincola dal proprio io reale e lo svaluta, come pure colui che lo vede accresciuto, nella prospettiva di ciò che desidera di essere, giungono entrambi, per vie diverse, ad un certo avvaloramento o attuazione di sé stessi"*.

e) **La funzione educatrice della scuola.** Non pochi sostengono l'inidoneità della scuola a impartire l'educazione sessuale. I reiterati tentativi d'imporgli per legge li lasciano scettici. A ben considerare le proposte di associazioni formative, di uo-

mini di cultura, di pedagogisti, si resta per lo meno disorientati, a causa non solo dell'eterogeneità delle posizioni ma addirittura della contraddizione delle proposte. L'educazione sessuale è veduta ora come strumento di emancipazione personale, sociale, familiare, ora come la via più congrua per consolidare la laicità della *domus*, demolendo i pregiudizi del passato e favorendo una preparazione razionale allo stato sponsale dei giovani d'oggi, ora come un modo per frenare il declino della vita morale. Tutto ciò attesta posizioni sociali, etiche, politiche, religiose difficilmente conciliabili, a causa del loro diverso fondamento antropologico. Esse fanno capo di necessità a tipi diversi di educazione sessuale, concepita come informativa, a prescindere da ogni componente morale, o assunta come impostazione generale di tutti i problemi concernenti il matrimonio, la maternità, la famiglia.

Quest'ultima concezione è difesa da una minoranza di pedagogisti e di educatori, osteggiati da coloro che insistono affinché la presentazione della sessualità sia obiettiva, scientificamente neutrale, libera da considerazioni generali circa la persona. Questo si deduce anche dalle ultime tre proposte di legge, fatte dal Pli (30.4.1981), dal Pri (4.2.1982), dagli Indipendenti di Sinistra (17.2.1982), in cui l'accento poggia sull'importanza esclusiva dell'informazione. Esse hanno, in questo senso, una loro logica interna, giacché fanno sempre appello agli psicologi e ai medici, non mai ai pedagogisti e agli educatori. In tali circostanze il pericolo additato dallo Chauchard si fa incombente. Egli nega l'attuabilità dell'educazione sessuale nella scuola, perché *"si ridurrebbe ad un naturalismo disumanizzante, che identificherebbe falsamente l'animale con l'uomo"*.

Respingo la tesi secondo cui è impossibile l'insegnamento della sessualità, in prospettiva educativa, nella scuola di stato dei paesi liberi, pluralistica quanto alle ideologie e alle antropologie, salvo che la conflittualità sociopolitica al suo interno si esaspera sino ad escludere qualunque intesa tra i docenti, per le loro divergenze filosofiche. Se le cose stessero così, il mio atteggiamento sarebbe utopico. Ma, se non ci fosse spazio per la formazione sessuale nella scuola italiana, bisognerebbe affermare che oggi essa può solo istruire, con grave danno per gli alunni. Le altre istituzioni (famiglia, associazioni, chiese) rimarrebbero quindi prive del contributo che la scuola potrebbe offrire nella precisazione e nell'approfondimento dei temi da esse trattati.

Ho esposto di recente le ragioni per le quali è non solo necessaria bensì anche attuabile l'educazione sessuale nella scuola di stato. Occorre tener fede a questo principio, coinvolgere tutti coloro che vi operano con intendimenti formativi, compiere uno sforzo di volontà per stabilire non un massimo d'idealità ma un minimo di valori comuni, soggettivamente condivisibili in concreto, sia

per riaffermare la missione educativa della scuola sia per collaudare la disponibilità degli insegnanti.

A proposito di questi valori comuni, ne ho individuati cinque, suscettibili di essere integrati o modificati. Per me importa individuare, in sede teorica e pratica, punti di consenso, da cui possa muovere la maggioranza di coloro che dedicano la vita alla scuola.

Essi sono: a) il decondizionamento dai fattori negativi incidenti sullo sviluppo della sessualità, oggi tanto più indilazionabile quanto più la società si fa aggressiva verso i minori; b) la conoscenza e il significato della sessualità, implicante aspetti descrittivi, sicuri e insieme rispettosi della coscienza del discente, e aspetti normativi circa il suo dover essere; c) la promozione dell'autonomia di giudizio e della libertà, in virtù della quale la scuola non propugna alcuna concezione, ma espone tutti gli orientamenti, stimolando il pensiero critico e la capacità di scelta responsabile; d) la formazione sessuale come propedeutica all'amore, non nel senso permissivo di un invito a un esercizio esplicito della sessualità ma nel contesto di una graduale illustrazione della dignità, del significato, delle obbligazioni dello stato sponsale; e) la presentazione dell'amore come realtà centrale ma complessa dell'esistenza umana, integrata da una descrizione soggettiva e fenomenologica quanto più possibilmente completa.

Un arduo compito attende l'educatore, desideroso di aiutare i giovani a procedere con un minimo di lucida convinzione nel loro divenire sessuale. Il suo lavoro è indispensabile, per portare ad una corretta conoscenza e ad una condotta coerente gli educandi, sensibili al suo magistero e aperti alla sua azione umanizzante.

GENERE SESSUALE ED INDIVIDUO

LAURA M. PRESTA

La naturalità animale della differenza sessuale non ha e non può avere per il genere umano un significato culturale assolutamente ed universalmente oggettivo, dato una volta per tutte. Se è vero che la determinazione dell'essere maschio o femmina è un fatto implicante un bagaglio notevole di differenze psico-somatiche, è altrettanto vero che questa prima, fondamentale spartizione all'interno dell'umanità assume su di sé una molteplicità di simbolizzazioni culturali che con la natura hanno poco a che vedere. Si tratta perlopiù di una differenza che, come sempre e forse più di sempre, tende a risolversi nella messa a punto di un atteggiamento difensivistico-offensivistico secondo meccanismi psicologici fin troppo noti. Se il diverso fa paura, il primo diverso che incontriamo (anche concettualmente, in senso più generale, al disopra delle razze e dei popoli) è proprio questo tipo di "altro", tanto simile quanto lontano, schermo ideale per le nostre proiezioni ed i nostri meccanismi aggressivi. Se è vero come è vero che la maggior parte delle culture è declinata al maschile, è altrettanto vero che tra gli elementi fondanti di ogni cultura è presente una simbolizzazione dell'essere femminile funzionale alla coesione sociale, ma prima ancora che funzionale, autogiustificativa come valore, modello in sé e per sé. Conosciamo le teorie di Levi-Strauss sulla donna come mezzo di scambio tra nuclei familiari diversi, i quali cementano mediante la cessione della figlia di uno dei due al figlio dell'altro un patto sociale che è la base di edificazione dell'istituto comunitario. Dunque la donna come "parola", come strumento di comunicazione e patrimonio che garantisce una certa forza contrattuale. I miti, i ruoli assegnati alla donna la vedono da sempre in una posizione di subordinazione, anche se gli studi in proposito della Mead dimostrano che non vi è nulla di naturale in tutto questo, trattandosi di stratificazioni culturali del tutto arbitrarie, non necessitate dall'intima verità della natura femminile. Vi è in questo una volontà di potenza incondizionatamente maschile, o piuttosto un'implicita dichiarazione di paura, una sorta di esorcismo nei confronti di un essere certamente complesso, al quale è facile attribuire poteri di mediazione col trascendente, data la sua "apertura" al concepimento ed al mistero della vita? Al di là delle analisi antropologico-culturali sulla condizione della donna, il confronto tra l'elemento maschile e quello femminile resta proposto su un terreno violento, asimmetrico, sopraffattorio, laddove il ri-

stabilimento di qualsiasi forma di equilibrio è espressa in termini comunque conflittuali. La sfera sessuale, come dimensione ricca e complessa, va rivisitata alla luce di una diversa considerazione: la differenza, il diritto alla differenza più e prima ancora che intersessuale è interindividuale.

La rivendicazione della donna alla propria dignità di persona, per quanto sentita ed acquisita ormai fino alla noia, è la chiave di volta di ogni riformulazione corretta di un rapporto non violento tra i sessi. Parlare di una "cultura disarmata", di una non aggressiva gestione dei rapporti tra i popoli non ha senso se la sessualità

L'Italia continua a vendere armi al Sudafrica...

La drammatica situazione della popolazione nera nel Sudafrica è da settimane sulle prime pagine dei giornali. Si tratta di 20 milioni di persone discriminate ed offese nella loro dignità di uomini da un regime che si basa esclusivamente sulla forza delle armi. Ebbene, non è certo un titolo di onore per noi italiani, che molte di queste armi provengono dal nostro Paese.

Ovviamente sul commercio delle armi intrattenuto dall'Italia col Sudafrica le fonti ufficiali tacciono. Ma dai dati del Sipri (l'Istituto internazionale di ricerche sulla pace di Stoccolma) sappiamo che il Sudafrica è stato il primo importatore di maggiori sistemi d'arma italiani nel periodo 1977-'80. E i nomi delle industrie fornitrici sono i soliti: Fiat, Piaggio, Aermacchi, Agusta, Beretta. Il ministro della Difesa, quello del Commercio estero e quello di Grazia e Giustizia sono stati finora sordi alle varie interpellanze rivolte da vari gruppi politici in Parlamento.

Questo traffico clandestino tra Italia e Sudafrica viola palesemente e recidivamente la risoluzione dell'Onu del 4 novembre 1977 che decide (una formula assai impegnativa nel linguaggio delle Nazioni Unite) che tutti gli stati membri cessino immediatamente qualsiasi consegna al Sudafrica di ogni tipo di fornitura militare. Dal 1972 le esportazioni di armi italiane sono aumentate progressivamente senza mai arrestarsi e la crescita avviene al ritmo del 30% all'anno.

Si può facilmente notare il baratro, la distanza scandalosa tra le dichiarazioni di principio, di condanna dell'apartheid (per la verità assai tiepide) e la gestione reale del commercio e soprattutto del traffico d'armi.

resta un destino subito, vissuto nei termini di rapporto di forza, di rapporto dialettico anziché dialogico. Sesso e temperamento, sostiene la Mead, non sono un binomio rigido predeterminato dalla natura, ma un universo di possibilità di espressione, di recezione, di scambio. Se è storicamente vero che sulla donna hanno gravato fino ad oggi le mutilazioni peggiori, è altrettanto innegabile che anche l'uomo è stato intrappolato in un ruolo non meno inautentico, non meno coercitivo per la sua sensibilità, anche se dominante. Ogni individuo è portatore di una molteplicità di componenti tanto strettamente interrelate tra loro che la privazione forzata di alcune di esse, ritenute inappropriate rispetto al sesso cui appartiene, non può non produrre un depauperamento del valore complessivo del soggetto. Diamo al soggetto la possibilità di "porsi in essere", di esistere in rapporto ad altro, depotenziamo l'identità pesantemente sovraindividuale del sesso a favore di un maggior respiro offerto al singolo nei suoi bisogni più profondi. Sappiamo bene che questo non significa certamente decontestualizzare il singolo dalla cultura alla quale appartiene e rispetto alla quale solamente egli acquista un senso di esistenza, ma la considerazione della relatività di certe acquisizioni, giudicate naturali, come modelli culturali non universalizzabili può restituirci a noi stessi in modo più spietatamente interrogativo. Nella scuola le nostre proposte educative tendono veramente alla valorizzazione delle qualità di ogni persona, o la sfera sessuale di appartenenza, anziché restare, come è giusto, un orizzonte umano e comprensibile di riferimento, "spacca in due" ed omogeneizza gli individui in classi differenziate?

L'educazione alla parità è appiattente solo nella mentalità di chi concepisce la differenza come coalizione di simili contro altri simili, cioè come esaltazione delle differenze di genere (maschile-femminile), che separano, contro quelle interindividuali, che sfaccettano una superficie unica, totalizzante, avvolgente. È la logica degli eserciti, ove per un frainteso amor di patria ci si sente fratelli perché si è uniti tutti insieme contro qualcun altro. La diversità si fa opposizione, l'appartenenza alla comunità si giustifica e si fonda sulla linea di confine che separa noi da tutti gli altri. Un'alleanza velleitaria, in realtà comunque perdente perché lo scambio diviene patteggiamento, armistizio, non convivenza profonda, cooperazione serena. Non si può delegare al rapporto d'amore il solo momento di sintesi tra queste due realtà. È necessario costruire un mondo di relazione tra i sessi che superi questa logica del "gioco di squadra", perché al gioco possano partecipare tutti, ciascuno con la propria specificità.

La sessualità rimane forse la sfera sulla quale si proiettano e si stratificano la maggior quantità di simbolizzazioni culturali, dato anche il suo carattere fondante per la vita del gruppo, ma certamente deve iniziare a rappresentare pure (e noi

oggi avvertiamo più che mai il peso storico di questa verità), come afferma Ida Magli, ciò cui "... nei momenti di maggior smarrimento, quando la sua realtà gli appare più confusa ed oscura, l'uomo torna..., nel tentativo di ritrovarsi, di ricomprendere sia la sua natura, sia il significato stesso della cultura, che egli crea, e che pure, continuamente, gli sfugge".

Bibliografia

- Magli Ida, *La donna un problema aperto*, Vallecchi, Firenze 1978.
Mead Margaret, *Sesso e temperamento*, Il Saggiatore, Milano 1977.



MEDIAZIONE

PEDAGOGICO-DIDATTICA

ORIENTAMENTI DIDATTICI DI EDUCAZIONE ALLA CONVIVIALITÀ UOMO-DONNA

CLAUDIO ECONOMI

La scuola dell'obbligo, ed in modo particolare per la sua specifica fondamentalità la scuola primaria, pone alla base dell'azione educativa alcuni principi di natura filosofico-giuridica che, contemplati dal testo della nostra Costituzione, costituiscono anche il frutto della migliore tradizione pedagogica occidentale.

Essi così si possono schematicamente richiamare:

1) la scuola, in quanto agenzia sociale finalizzata intenzionalmente all'opera educativa, concorre "a rimuovere 'gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana'" [Dai Nuovi Programmi didattici per la scuola primaria, P.G., cfr. art. 3 Cost.];

2) la scuola, in particolare, nel contribuire a rimuovere tutti gli ostacoli di cui sopra, intende promuovere nel soggetto educativo la consapevolezza che "tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono uguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali" [Ibidem];

3) ne consegue per il sistema educativo l'imperativo categorico morale, culturalmente irrinunciabile e socialmente rilevante, ad operare perché gli alunni interiorizzino il "fondamentale principio della convivenza democratica" che si attua già nella interazione tra soggetti maschili e femminili, i quali manifestano le peculiarità della loro comune dignità personale nelle diverse nature sessuali;

4) tale principio educativo si traduce concretamente nell'impegno a "sostenere l'alunno [maschio e femmina] nella progressiva conquista

della sua autonomia di giudizio, di scelte e di assunzione di impegni, e nel suo inserimento attivo nel mondo delle relazioni interpersonali, sulla base della accettazione e del rispetto dell'altro, del dialogo, della partecipazione al bene comune" [ib.];

5) in un tale "ambiente" educativo di apprendimento che si matura e si alimenta solo all'interno di un clima di "fiducia di base" circolante tra l'insegnante ed ogni alunno del gruppo-classe, tra i soggetti del gruppo ed, infine, tra quest'ultimo e l'educatore, è possibile che, a partire dalla riflessione su concrete esperienze di vita concernenti i rapporti umani tra soggetti maschili e femminili, gli alunni possano intervenire a porre le premesse per una futura "convivialità tra l'uomo e la donna";

6) tale premessa inoltre esplica la sua maggiore efficacia se, in linea con i nuovi programmi per la scuola primaria, tende a tradursi in una iniziale consapevolezza da parte dell'alunno del "diritto-dovere di ogni essere umano di partecipare al-

la vita sociale" e di "svolgere, secondo le proprie possibilità e le proprie scelte un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale e spirituale della società" [Dai Nuovi Programmi... cfr. art. 4 Cost.];

7) di qui discende, infine, la motivazione dei soggetti educativi a ricercare le diversità tra uomo e donna, unicamente a partire dal piano della comune dignità della persona che, unica e irripetibile in ogni individuo, si rivela nella generalità degli uomini e delle donne, attraverso la manifestazione di bisogni-esigenze e l'appello ai valori, comuni a tutti, seppure diversificati particolarmente in relazione alla natura-uomo ed alla natura-donna: universalità e specificità dell'esistenza che si apre al mistero (nel senso di illuminazione) dell'amore conviviale.

Sulla base dei precedenti principi si danno ora alcune linee di orientamento per una programmazione educativa sul tema della convivialità tra i sessi.

Si indicheranno pertanto: A) Livelli di formazione della personalità - B) Livelli di apprendimento - C) Aree formative o di educazione - D) Obiettivi educativi fondamentali - E) Piste didattiche - F) Concetti organizzatori impiegati - G) Indicazioni di metodologia operativa.

A) LIVELLI DI FORMAZIONE DELLA PERSONALITÀ

Occorre innanzi tutto considerare tre sfere o livelli costitutivi della personalità interagenti simultaneamente, tra loro, sin dall'inizio dell'atto educativo, anche se progressivamente saranno stimolati a seconda del processo dell'età evolutiva, secondo una metodologia dif-

E

ferenziata:

1) **Sfera psico-organica o insieme degli impulsi istintivi:** riguarda il temperamento, le emozioni e le prime reazioni con l'ambiente esterno.

2) **Sfera dell'io empirico o sfera psichica:** riguarda la concezione empirica delle cose, persone o situazioni, aventi valore affettivo per i soggetti.

3) **Sfera dello spirito:** riguarda la visione concettuale che l'uomo acquista con la ragione sul mondo delle cose e delle persone, e campo aperto a trasformazioni positive (liberarsi da...) o negative (regressioni) della propria personalità.

B) AMBITI O DIMENSIONI EDUCATIVO-DIDATTICHE

Ogni sfera della personalità, sul piano dell'apprendimento scolastico, si articola secondo tre livelli di apprendimento interagenti tra loro:

— Livello cognitivo → "sapere"

— Livello affettivo → "saper essere"

— Livello psico-motorio → "saper fare".

Ognuno di questi livelli di apprendimento fonda rispettivamente un ambito o dimensione educativo-didattica secondo il seguente schema:

— Livello cognitivo → "ambito dei concetti": comprende le capacità di base da acquisire in modo sistematico ed organizzate in concitazioni forti e irrinunciabili dal punto di vista formativo; inoltre comprende, in intergenza con gli altri livelli, i concetti organizzatori.

— Livello affettivo → "ambito dei valori o assiologico": comprende l'iniziativa a concetti che permettono di cogliere i significati, di scoprire i valori e di costruire gli atteggiamenti.

— Livello psico-motorio → "ambito della fattualità": interessa la libera comunicazione-espressione psico-dinamica della persona attraverso la conoscenza e l'uso del proprio corpo, inteso come mezzo di "comunicazione-comunione"; interessa, inoltre, i processi di manipolazione e di trasformazione della materia ed i processi di produzione e fruizione critica dei messaggi non verbali.

C) AREE FORMATIVE O DI EDUCAZIONE

Con area formativa si intende

"un insieme strutturato di attività, con le quali si realizza una riflessione critica sull'esperienza diretta o mediata dell'alunno utilizzando (una) o più discipline aventi oggetti e/o metodi affini e/o comuni, tese al conseguimento delle finalità e degli obiettivi ed organizzate funzionalmente in relazione alla realtà della scuola e degli alunni secondo la logica della programmazione" [P. Calidoni].

Le aree che hanno, al loro interno, dei momenti fortemente strutturati ed altri, meno strutturati, si articolano all'interno degli ambiti su elencati, come discipline o gruppi di discipline affini e/o comuni che realizzano modelli sempre evolutivi di interpretazione della realtà.

Si propongono le seguenti aree tenendo conto delle rispettive denominazioni presenti nei nuovi programmi didattici per la scuola primaria [D.P.R. 12 febbraio 1985]:

1) **Livello cognitivo** → "Ambito dei concetti" Scuola primaria:

— Area logico-linguistica → Lingua italiana; Lingua straniera.

— Area logico-critico-matematica → Matematica.

— Area logico-scientifica → Scienze.

— Area socio-ambientale-antropologica → Storia, geografia, studi sociali.

2) **Livello affettivo** → "Ambito dei valori o assiologico" Scuola primaria:

— Area morale → Educazione "pervasiva" presente in tutte le discipline.

— Area religiosa → Religione.

3) **Livello psico-motorio** → "Ambito della fattualità" Scuola primaria:

— Area critico-creativo/senso-percettiva → Educazione all'immagine; → Educazione al suono e alla musica.

— Area fisio-psichica/ludico-drammatica → Educazione motoria.

D) OBIETTIVI EDUCATIVI FONDAMENTALI RELATIVI AD UNA PROGRAMMAZIONE EDUCATIVA SULLA "CONVIVIALITÀ TRA UOMO E DONNA"

Obiettivi irrinunciabili potrebbero essere i seguenti:

— promuovere la consapevolezza

za che una equilibrata convivenza tra uomini e donne passa per un'autentica liberazione di entrambi dai condizionamenti ambientali e pregiudizi socio-culturali [ob. cognitivo];

— promuovere la consapevolezza che tutti gli esseri umani hanno la medesima natura razionale perché unica, in tutti, è la dignità della persona umana, pur nel diverso e articolato modo di svelarsi [ob. affettivo];

— promuovere la consapevolezza di come la visione della pari dignità fra uomo e donna si debba tradurre poi in ambito giuridico ed in forme di autentica partecipazione e responsabilizzazione della donna — dalla emancipazione alla liberazione della donna — [ob. psico-motorio];

— promuovere la consapevolezza della stretta interdipendenza esistente tra il riconoscimento del valore della donna da una parte, e le diverse situazioni ambientali (europee ed extraeuropee) in cui quella è inserita, dall'altra. Tutto questo allo scopo di far cogliere come maturandosi in senso di effettivo progressivo sviluppo tali condizioni, ci sia al contempo un riscontro nel processo di emancipazione-liberazione della donna [ob. cognitivo];

— promuovere pertanto la conoscenza dei movimenti riduttivistici e delle situazioni di alienazione o di sfruttamento proprie dei sistemi ad alta concentrazione capitalistica (del primo e del secondo Mondo) che ostacolano rispettivamente, in nome di un astratto egualitarismo o di un brutale livellamento produttivistico, la piena dignità della donna che reclama di riconoscersi in piena autonomia nelle sue scelte personali [ob. affettivo];

— promuovere infine la consapevolezza della esistenza di un equilibrio "legato alla combinazione armonica delle strutture genetiche ereditate, alle influenze ambientali e culturali ma anche all'intenzionalità della volontà personale" che, in relazione alla donna, faccia cogliere, nell'ambito della uguaglianza essenziale dell'essere uomo e donna, la specificità dei ruoli e delle funzioni che ella si sente chiamata ad assumere e ad assolvere in base alle proprie libere esigenze ed ai propri valori che per essere autentici dovrebbero essere sostenuti da un continuo confronto dialettico con l'"altro da sé" alla ricerca di ciò che unisce e non divide (cfr. Sira S. Macchiotti), [ob. psico-motorio].

E) PISTE DIDATTICHE

Alcune piste didattiche potrebbero essere:

- la conflittualità esistente tra bambini e bambine all'interno del gruppo-classe;
- situazioni di conflittualità tra gruppi formati da "femmine" e gruppi formati da "maschi", esistente all'interno e fuori della scuola, nell'ambiente vicino e lontano;
- analisi dei rapporti vissuti tra fratelli e sorelle all'interno della famiglia;
- di conseguenza analisi dei rapporti esistenti tra "papà" e "mamma";
- confronto tra diverse situazioni familiari;
- episodi di violenza (bene inteso con una certa discriminazione dei casi) nei confronti della donna, nell'ambiente vicino e lontano;
- presentazione e rilevazione di fatti in cui la donna ha "trionfato" nella sua dignità instaurando rapporti paritetici con l'uomo;
- la storia della donna in relazione ai ruoli ed alle funzioni che, dall'antichità fino ad oggi, è andata conquistandosi all'interno della società in interazione con gli uomini;
- la donna, l'uomo ed i mass-media;
- la donna, l'uomo e la cultura;
- la donna, l'uomo e la religione;
- la donna, l'uomo e l'educazione sessuale;
- la donna, l'uomo e la Costituzione;
- la donna, l'uomo e la "Dichiarazione Universale dei Diritti dell'uomo" (1948);
- la donna, l'uomo nei diversi contesti europei ed extraeuropei.

F) CONCETTI ORGANIZZATORI CHE SI POTREBBERO IMPIEGARE NEL CORSO DELL'ITINERARIO EDUCATIVO

In riferimento agli obiettivi educativi, precedentemente esposto, si possono indicare i seguenti concetti organizzatori che, come si sa, hanno lo scopo di fissare, di volta in volta, quanto l'alunno va imparando.

Pertanto sono dei "materiali" cognitivi entro cui inquadrare quanto l'alunno va apprendendo.

Volgarizzando ulteriormente sono delle parole-chiave (concetti verbalizzati); in relazione alla "convi-

vialità tra uomo e donna" potrebbero essere i seguenti:

- concetto di liberazione;
- concetto di emancipazione;
- concetto di relazione (tra i due concetti di cui sopra);
- concetto di autonomia;
- concetto di decondizionamento;
- concetto di partecipazione;
- concetto di persona;
- concetto di dignità;
- concetto di ruolo sociale;
- concetto di funzione;
- concetto di eguaglianza/differenza;
- concetto di pregiudizio;
- concetto di valore;
- concetto di contesto;
- concetto di struttura (relazione tra educazione femminile - mutamenti socio-culturali - vita produttiva);
- concetto di equilibrio;
- concetto di impegno.

G) INDICAZIONI DI METODOLOGIA OPERATIVA

Il Modello metodologico a cui qui si accenna costituisce un tentativo, già brillantemente intuito e proposto dalla prof. M. Sersale dell'Istituto Pedagogico "Antoniano" di Roma, di utilizzare in Pedagogia alcune indicazioni ricavate dal cosiddetto "Metodo trascendentale" teorizzato con riferimento alla Teologia da B.J. Lonergan [in "Il metodo in Teologia", Brescia, Queriniana, 1971].

Tale metodo è centrato su quattro attività fondamentali della persona che realizza la comunicazione con l'altro da sé e, la realtà tutta, attraverso la funzionalità dialettica di quattro livelli.

L'educazione del resto è un progetto intenzionale di comunicazione tra persone che, nella diversità, si riconoscono simili nella comune dignità e tendono intenzionalmente a realizzare un progetto di maturazione della propria personalità in interazione sociale.

Proponiamo qui uno schema relativo al metodo di cui sopra che tenga presenti i quattro livelli della comunicazione umana, le corrispondenti quattro attività della persona e le aree formative che vi si riferiscono.

In seguito si indicheranno degli obiettivi didattici propri di ognuno dei quattro livelli della comunicazione umana.

LIVELLI DELLA COMUNICAZIONE

A) Livello empirico - B) Livello intellettuale - C) Livello razionale - D) Livello responsabile.

OPERAZIONI FONDAMENTALI DELLA PERSONA UMANA

A) Livello empirico
Osservare
(Sii attento)

B) Livello intellettuale
Capire
(Sii intelligente)

D) Livello responsabile
Decidere
(Sii responsabile)

C) Livello razionale
Giudicare
(Sii ragionevole)

ESEMPLIFICAZIONE DEGLI ITINERARI DIDATTICI PROPOSTI

Proponiamo alcune sommarie indicazioni di come condurre le unità didattiche secondo le linee del "Metodo Trascendentale", precedentemente tracciate.

1) Fase (A) Livello empirico
Osservare
Fase (B) Livello intellettuale
Capire

Livello cognitivo
"Ambito dei concetti"
— Area Logico-Linguistica;
— Area Logico-Matematica;
— Area Logico-Scientifica;
— Area Socio-ambientale-antropologica.

Eventi psicologici:
— Attivazione della motivazione.
— Canalizzazione dell'attenzione.
— Esplorazione e selezione.
— Attivazione dei processi creativi: costruire concettualmente.

N.B.

Queste aree anche se si sono fatte rientrare nel livello di apprendimento, su indicato, proprio perché la natura umana agisce come una unità dinamica, sono interagenti, interdisciplinarmente, con gli altri livelli ed ambiti di apprendimento.

2) Fase (C) Livello razionale Giudicare

Livello affettivo

"Ambito dei valori o assiologico"

- Area Morale.
- Area Religiosa.

Eventi psicologici:

- Attivazione di capacità logiche e critiche: riscoprire la realtà.

3) Fase (D) Livello responsabile Decidere

Livello psico-motorio

"Ambito della fattualità"

- Area critico-creativa/senso-percettiva.
- Area tecnologica.
- Area fisio-psichica/ludico-drammatica.

Eventi psicologici:

- Ristrutturazione delle conoscenze (nuovo comportamento e dimensione).

OBIETTIVI DIDATTICI PROPRI DELLE FASI (A) - (B) - (C) - (D)

A livello della Fase (A)... *osservare*, "noi sentiamo, percepiamo, immaginiamo, proviamo sentimenti, parliamo, ci muoviamo": si raccolgono i dati.

A livello della Fase (B)... *capire*, "noi indaghiamo, arriviamo a capire, esprimiamo ciò che abbiamo capito, elaboriamo i presupposti e le indicazioni di ciò che esprimiamo": si interpretano e si sistemano concettualmente i dati precedentemente raccolti formulandosi delle ipotesi.

A livello della Fase (C)... *giudicare*, "noi riflettiamo, individuiamo e disponiamo in ordine l'evidenza, emettiamo il giudizio sulle verità o falsità, sulle certezze o probabilità di un'asserzione": si superano opinioni, pregiudizi, interessi individualistici, e si scoprono ed interiorizzano dei valori che offrono soluzioni sia pure parziali o provvisorie al problema che l'alunno avverte come qualcosa di vivo e di coinvolgente.

A livello della Fase (D)... *decidere*, "noi ci occupiamo di noi stessi, delle nostre operazioni, delle nostre finalità, per cui deliberiamo circa possibili corsi di azioni, li valutiamo, decidiamo ed eseguiamo ciò che abbiamo deciso": si esplicitano i valori definitivamente assunti a livello di concreti e attivi atteggiamenti operativi.

VERIFICA - VALUTAZIONE

Sul processo di verifica-valutazione, così si esprime efficacemente la Sersale:

"Analizzare i prodotti degli alunni in base ai parametri di riferimento che sono loro propri: ogni sistema linguistico, infatti, ha le sue leggi e i suoi caratteri (grammatica, sintattico, semantico)."

Sarà, peraltro, prevalentemente a livello di significato, che bisognerà individuare, nelle varie codificazioni, la nuova strutturazione della mentalità degli alunni, in rapporto al problema trattato che investe indubbiamente la personalità dell'alunno" (ai livelli cognitivo, affettivo e psico-motorio).

Già, nel corso di questo lavoro (capp. IV e V), è stato riferito che ciò che l'alunno deve apprendere deve essere potenzialmente significativo, cioè deve avere caratteristiche tali da poter essere acquisito all'interno delle conoscenze, abilità, atteggiamenti che l'alunno possiede ad un dato grado di sviluppo.

Durante le fasi del suo itinerario educativo l'alunno deve poter realmente mettere in relazione il nuovo contenuto di apprendimento con la sua personale "mappa cognitiva" già esistente; pertanto il nuovo contenuto di apprendimento deve esse-

re incorporato nell'ambito di una trasformazione attiva e dinamica della "mappa cognitiva" o struttura conoscitiva (quindi deve essere recepito in modo sostanziale e non solamente ripetitivo).

È sull'incorporazione significativa del "nuovo" e quindi sui risultati raggiunti a livello di significazione, che può e deve essere valutato il soggetto, il quale si sentirà chiamato ad agire coerentemente, a livello sociale, solo se, nel processo di interazione educativa, avrà maturato quel "nuovo".

Bibliografia

- 1) Calidoni P., Il problema delle aree formative nei programmi in "Il Maestro" - AIMC, Roma n. 8-9-10 (1981) pp. 18-29).
- 2) Popper I., Eccles C., L'Io e il suo cervello, Armando, Roma 1981, Voll.
- 3) Sersale C.M., Economi C., Il ragazzo partecipe dell'umanità, C.E.M., Parma 1981.
- 4) Sersale C.M., Economi C., Educazione ai valori come educazione alla pace, C.E.M., Parma 1981.
- 5) Voce "Femminile educazione", a cura di Macchietti Sira S. in *Nuovo Dizionario di Pedagogia* (a cura di Giuseppe Flores d'Arcais), Ed. Paoline, Roma 1982, pp. 485-490.
- 6) Per il Metodo Trascendentale: Lonergan B.J., Il metodo in teologia, Brescia, Queriniana, 1971.



UNITÀ DIDATTICA

EDUCAZIONE ALLA PARTECIPAZIONE: SCRIVERE INSIEME

MARIO LODI

La redazione collegiale di un testo narrativo di fantasia o scientifico è una delle varie attività linguistiche che dovrebbero trovar posto nella scuola definita dai nuovi programmi elementari "ambiente per l'apprendimento" capace di *"promuovere un clima sociale positivo nella vita quotidiana della classe, organizzando forme di lavoro in gruppo e di aiuto reciproco..."*

In un tale contesto la lingua, ovviamente, sarà intesa come mezzo dell'uomo sociale per esprimersi e comunicare con i suoi simili. È una affermazione che è bene sottolineare perché l'educatore la tenga sempre presente nel suo lavoro, che spesso, di fronte alle difficoltà degli alunni, tende a diventare tecnicismo linguistico separato dalle motivazioni vitali che sono alla base di un corretto apprendimento linguistico.

Spesso i maestri, soprattutto quelli più diligenti e responsabili, si preoccupano di introdurre nella loro scuola una varietà di strumenti e sussidi didattici come l'alfabetiere, le schede ortografiche, libri di letture infarciti di note, prove di comprensione, verifiche, indicazioni varie che talora trasformano il piacere della lettura in noiose esercitazioni con il risultato dell'abbandono della lettura. Non voglio negare l'utilità delle esercitazioni con tutti gli strumenti adeguati per il ricupero e il consolidamento della pratica linguistica, purché essi siano collocati sul giusto piano e motivati. Ma prima di quegli strumenti, e accanto ad essi, occorre avere la chiave che introduce all'organico apprendimento della lingua, che non sta in questo o quel metodo (globale, fonico, ideovisivo o altro) ma nelle condizioni di socialità comunitaria che è alla base dell'apprendimento linguistico.

Nella famiglia la madre, il padre e i familiari non si sono posti problemi di graduale esercitazione linguistica quando hanno cominciato a rapportarsi col bambino: hanno riempito lo spazio comune, che era anche del bambino,

di parole, gesti, suoni, di affettuosi rapporti con lui, in un contesto che gli faceva sentire che anche lui era un protagonista. E lui, con naturalezza, è entrato nel gioco della vita, a poco a poco ha collegato cose, gesti e suoni, ha cominciato a imitare, prima a fatica e poi sempre più agevolmente, alcune parole, le sue prime parole che lui ha scelto nel mare di parole che sentiva intorno a sé; così si è conquistato in quei primi anni di vita "senza scuola" un suo patrimonio lessicale sempre più ampio e alcune fondamentali regole sintattiche che gli hanno permesso di farsi capire anche fuori dal suo ambiente familiare.

Qualcosa di simile, su un piano linguistico più evoluto, la scuola dovrebbe realizzare: prima di tutto considerare con rispetto (cioè con amore) tutti i bambini e metterli nelle condizioni ottimali per esprimere il proprio pensiero agli altri e avere quindi una motivazione a parlare, a scrivere, a usare tutti gli altri linguaggi umani. Per far questo occorre considerare gli altri alla pari, amici e non antagonisti, collaboratori. Non è facile: saltano vecchi pilastri come la valutazione comparata, che è la più grande delle ingiustizie; e il concetto di nozione culturale scelta dal maestro, da sostituire con la nozione esistenziale del bambino sulla quale inserire i dati culturali di ampliamento e approfondimento dei temi emersi. Era più facile far scuola col libro di testo davanti, voltando le pagine, studiando da qui a là; la lezioncina, il voto e via.

Il linguaggio ha un carattere essenzialmente sociale, questo deve essere insegnato vivendolo ogni giorno. I nostri antenati, nei primi gruppi in lotta per la sopravvivenza, col linguaggio hanno avuto la possibilità di comunicare agli altri componenti del gruppo una scoperta, un'idea, un piano. Quelle prime forme di linguaggio fonico si sono poi sviluppate producendo il ragionamento logico e le prime espressioni artistiche, religiose e culturali; e poi i valori etici che hanno caratterizzato le varie civiltà fino a noi.

Successivamente, l'invenzione dell'alfabeto affida il pensiero umano ai documenti scritti e supera il limite della comunicazione orale memorizzata e tramandata da una generazione all'altra. Esso diventa patrimonio di tutti quelli che sanno leggere, teoricamente di tutti, le idee circolano al di fuori dei contesti culturali che le hanno prodotte, si scambiano, si confrontano. Praticamente ogni uomo è venuto in contatto con tutti gli altri, come se ogni altro uomo facesse parte del suo gruppo, della stessa grande famiglia umana.

La lingua orale e scritta è quindi strettamente collegata con la libertà di pensiero e con la vita sociale. Questa è la "chiave" concettuale che i maestri devono portare nella scuola, do-

INSERTO

ve sono loro affidati bambini che possiedono già un linguaggio fonico appreso mediante la "didattica materna" del parlare quotidiano motivato dalla scoperta del mondo affettivo, naturale e sociale. La scuola per i bambini deve essere un piccolo mondo dove i protagonisti sono ancora loro, come prima. Imparare la lingua non significa quindi saper meccanicamente tradurre i suoi segni, ma sapere che quei segni e quei suoni servono per mettersi in sintonia con gli altri bambini e adulti del piccolo mondo della loro scuola, e con gli altri che stanno fisicamente fuori da quel mondo ma hanno gli stessi fondamentali sentimenti e bisogni e sono perciò i nostri simili da scoprire come amici.

LA DESTINAZIONE SOCIALE DEL PENSIERO E LE TECNICHE DI COMUNICAZIONE

Credo che in una società civile famiglia e scuola primaria debbano avere finalità generali simili: sia l'una che l'altra devono accogliere il bambino come persona libera di esprimersi in un contesto di rapporti affettivi. Se la scuola gli offre gli stimoli opportuni e spazio culturale, egli comincerà a manifestare se stesso nelle forme diverse che corrispondono ai vari linguaggi dell'uomo: dal disegno alla gestualità, dal gioco di finzione al testo libero.

La scrittura è, forse, tra i linguaggi più recenti della storia umana, il meno usato per comunicare. Tuttavia il bambino che vede il suo testo libero orale, per mezzo della tecnica della stampa (tipografica, ciclostile, fotocopiatrice o altro) diventare concreto mezzo di comunicazione che circola fra i bambini, le famiglie e anche oltre i confini della scuola, e può essere letto e conservato nel tempo, è stimolato positivamente a entrare nel gioco comunicativo che produce reazioni, discussioni, talora anche ricerche, e che è alla base della società democratica.

Il giornalino

Il giornalino scolastico inteso come espressione autentica della vita dei bambini, è importante perché:

- a) fissa e documenta momenti del pensiero evolutivo infantile attraverso i fatti raccontati;
- b) è il risultato di un lavoro collegiale di ascolto, di raccolta e selezione autonoma dei testi che ogni bambino propone sulla base del fine comune che è appunto il giornalino di classe;
- c) richiede un lavoro progettuale e manua-

le (specie se si usa la tipografia) che deve essere realizzato collegialmente);

d) smitizza il foglio stampato, che altro non è se non la riproduzione di comuni pensieri umani spesso soggetti a errori.

La critica ai loro fogli stampati aiuta a formare un atteggiamento che dovrebbe restare in futuro, quando leggeranno con capacità critica, i giornali.

La corrispondenza

Anche la corrispondenza interscolastica, se bene impostata, mette in moto impulsi e interessi di grande intensità che si rafforzano nel tempo sostenendone la motivazione psicologica oltre che didattica. È noto l'entusiasmo che accompagna sempre l'arrivo del pacchetto della posta nel quale sono le lettere, i piccoli doni fatti di niente, le foto di amici veri, bambini della stessa età che si raccontano i fatti della loro vita, i desideri, i sogni, le scoperte, le gioie, i dolori. Ci sono state corrispondenze interscolastiche che sono continuate oltre la scuola creando amicizie durature.

Il giornalino e la corrispondenza, con la loro finalità comunicativa, sono anche mezzi per creare gradualmente nella scuola una comunità organica in cui, come dicevo all'inizio, il bambino si senta come a casa sua, nel senso che può esprimere interamente se stesso con la guida degli insegnanti e le tecniche adatte.

Ambedue, avendo come obiettivo la comunicazione ad interlocutori "mirati", pongono il problema dello scrivere insieme, che ha sue necessità e regole.

La lettera da Barbiana

Quando nel lontano 1963 andai a Barbiana e, dopo un paio di giorni di scambio di idee con i ragazzi e don Lorenzo, proposi di iniziare una corrispondenza con i ragazzi della mia quinta elementare, il priore non fu affascinato dalla tecnica didattica dello scrivere insieme, ma dall'idea che gli alunni potessero realizzare un'opera corale, in un certo senso "cristiana", nella quale ognuno avrebbe dato il meglio di sé e il cui livello sarebbe stato quindi più alto di quello che ognuno, individualmente avrebbe espresso.

Con la prima lettera scritta insieme egli ci mandò anche una descrizione delle fasi del lavoro, che meriterebbe un approfondimento particolare, se ci fosse più spazio.

"È successo un fenomeno curioso che non avevo previsto" scrive don Lorenzo, "la collaborazione e il lungo ripensamento hanno prodotto una lettera che pur essendo opera di

questi ragazzi e nemmeno più dei maggiori che dei minori è risultata alla fine d'una maturità che è molto superiore a quella di ognuno dei singoli autori"...

Passa quindi a descrivere come hanno lavorato.

"Primo giorno: un intero pomeriggio (5 ore) a disposizione per comporre liberamente una lettera a voi sul tema: Perché vengo a scuola.

Secondo giorno: un altro pomeriggio a leggere ad alta voce i lavori appuntando via via su dei foglietti tutte le idee, le frasi, le espressioni particolarmente felici.

Terzo giorno: una mattinata a riordinare questi foglietti su un grande tavolo per dar loro un ordine logico. Dopo di che si stabilisce che lo schema del lavoro sarà il seguente:

sul principio { noi
i nostri genitori

ora { scoperta degli ideali di questa scuola
nostra risposta parziale per

{ debolezza nostra
pressione { dei genitori
del mondo

Quarto giorno: un intero pomeriggio (5 ore) per rifare ognuno da sé la lettera seguendo però obbligatoriamente lo schema fissato in comune.

Quinto giorno: mattina e sera. Tutti insieme. Ognuno legge a alta voce la sua soluzione per il primo punto dello schema. Dopo di che si stabilisce il testo comune composto sulle migliori espressioni di ognuno. E così per gli altri punti dello schema. Questo testo risulta di 1128 vocaboli.

Sesto giorno: si detta il testo accettato perché ognuno ne abbia una copia davanti. Un intero pomeriggio (5 ore) in cui ognuno annota in margine (s'è scritto su mezza pagina) le proposte di correzioni, tagli, esemplificazioni, aggiunte di concetti trascurati, ecc.

Settimo giorno: mattina e sera. Proposizione per proposizione ognuno dice a voce alta le correzioni che propone.

Ottavo e nono giorno: mattina, *idem*. Si discute e accetta o meno ad alta voce, mentre uno scrive, il testo definitivo che qui vi accludiamo.

Il testo che risulta da questo lavoro è composto da 823 parole.

Il testo è perciò diminuito di ben 305 parole pur essendo arricchito di molti concetti nuovi.

Il lavoro di questi ultimi tre giorni è stato entusiasmante, per me e per i ragazzi. Straordinaria la possibilità, in questa fase, dei più piccoli di trovare qualche volta soluzioni mi-

gliori dei grandi. Pochissima incertezza: in genere la soluzione migliore s'impone molto evidentemente alla preferenza di tutti. Infatti, ormai che s'era stabilito cosa volevamo dire, non restava che trovare il modo migliore di dirlo e su questo in genere non c'era molto da discutere. Esiste 'oggettivamente' una soluzione che è migliore delle altre.

In questa fase si possono studiare insieme tutti i problemi dell'arte dello scrivere: completare e semplificare; finir di cercare quel che non si è ancora detto, cercare di dire col minimo di mezzi; cercare di indovinare la reazione del lettore, eliminare le ripetizioni,

NASCITA DI CIPÌ

C'era una volta (e c'è ancora) un piccolo paese disteso nel verde e al sole: nel paese c'era un palazzo alto alto e sul tetto del palazzo, nascosta sotto una tegola, una passera covava tre sue uova piccine, senza abbandonarle mai. Babbo passero pensava a procurarle il cibo volando dal nido alla campagna e dalla campagna al nido e sceglieva per lei i chicchi di grano più teneri e grossi e saporiti e quando glieli portava le diceva: — Porta pazienza! Ancora un po' e sarai mamma!

Un bel mattino di primavera la passera sentì: cric, cric..., allora alzò le ali e vide che erano nati tutti e tre.

— Come sono felice! — esclamò, e insieme con babbo passero spiccò il volo verso il cielo azzurro.

Al sole tiepido frullò le ali intorpidite, poi si alzò sopra i comignoli, più in alto della punta del campanile, più su del parafulmine, sempre più in su, nell'azzurro. Quindi si tuffò di nuovo verso il suo nido e passando gridò alle nuvole, al sole, alle rondini, al nastro d'argento che si snodava laggiù in mezzo ai prati verdi, ai fiorellini e ai fili d'erba, agli alberi che stavano maturando i frutti e ai pioppi che facevano la guardia, dritti come carabinieri sull'attenti, accanto al fiume.

— Sono nati! Sono mamma! Sono tre!

Tornata al nido, li osservò attentamente: com'erano belli, pur senza piume, i suoi figlioli! Allungavano il collo verso la mamma, aprivano il becco, chiamavano.

Uno, il più piccino, era il più birichino: sbatteva le alucce e si girava di qua e di là come se il nido fosse troppo stretto per lui. I fratellini facevano: cip, cip, cip, con garbo, lui invece gridava: cipì, ciù e non smetteva mai.

— Ecco, lo chiameremo Cipì! — disse la mamma.

E una volta che babbo e mamma non erano lì, nudo com'era, saltò fuori dal nido e cominciò a girare per i tetti, finché, arrivato sul ciglio, guardò giù e gli girò la testa.

da Mario Lodi e i suoi ragazzi, *Cipì*, Einaudi, 1972.

le cacofonie, gli attributi non restrittivi, i periodi troppo lunghi ridomandandosi all'infinito se un dato concetto è vero, se è nel suo giusto valore gerarchico, se è essenziale, se il destinatario avrà gli elementi per comprenderlo, se provocherà malintesi...

Gli autori hanno da dodici a sedici anni. I primi due capitoli sono stati scritti più alla svelta e non sono perfettamente genuini. In questi sono stato «coautore» mentre negli altri sono stato quasi solo «presidente». La prossima volta comunque non potremo rifare un lavoro così complesso e soprattutto così lungo...

LA FAME

Beccodolce arrivò trafelata: — Cibo per tutti! Venite con me! — I passeri la seguirono.

Essa puntò verso un cortile e planò su una pianta: — Sotto quel porticato... — disse col cuore in gola, — ... vicino alla tana dell'uomo: grano!

Fra i passeri corse un brivido di piacere e i più affamati stavano per lanciarsi, quando Cipì gridò: — Un momento!

— Noi abbiamo fame, non possiamo aspettare! — gli risposero.

— Anch'io ho fame, — gridò Cipì, — ma non dobbiamo perdere il lume della ragione. Vediamo prima se c'è pericolo!

— Vedete là, — disse Beccodolce con l'acquolina in bocca, — è grano scelto... ce n'è per tutti!

Sul pavimento del porticato infatti, sotto una gabbia per pulcini sollevata da una cordicella, c'erano manciate di chicchi dorati che parevano dire: beccatemi.

Beccodolce osservò: — La gabbia è alzata, ci si passa...!

— Io vado! — esclamò l'ultimo nato di Piumaleggera.

Cipì si oppose: — Un momento, compagni! Ieri, gabbia e cordicella c'erano?

— Ieri non c'era niente, — spiegò Beccodolce che veniva spesso in quel cortile.

— Stiamo attenti allora! Meglio la fame che la morte! — disse Cipì preoccupato.

Ma i passeri, spinti dalla fame, non capivano più nulla: entravano e beccavano avidamente i bei chicchi saporiti. A un certo punto, trac! La corda scattò e la gabbia si abbatté sul pavimento facendone prigionieri una dozzina.

Subito uscì sghignazzando l'uomo, che ad uno ad uno li catturò e li ammazzò.

Beccodolce e le altre mamme gridavano disperate, ma ormai non c'era più nulla da fare.

— Bisogna cercare dappertutto senza stancarsi, — disse Cipì, — bisogna andare dove non c'è pericolo e resistere di più alla fame!

Poi, insieme con Passeri e con i superstiti partì in esplorazione.

da Mario Lodi e i suoi ragazzi, Cipì, Einaudi, 1972.

RIFLESSIONI SULLA TECNICA DELLA LETTERA COLLETTIVA

L'esperienza raccontata da don Milani rivela quale enorme importanza ha lo scrivere insieme per l'educazione linguistica, un esercizio che dovrebbero fare molti giornalisti, per pulire i loro resoconti da tutto ciò che è superfluo, impreciso e di difficile lettura. I giornali avrebbero certamente meno pagine, quindi meno spese di gestione, e sarebbero più leggibili. Ma torniamo alla scuola, con alcune riflessioni sul documento della scuola di Barbiana.

- Il procedimento usato da quei ragazzi, in quella situazione, era reso possibile dal fatto che la loro scuola era a tempo pieno nel senso che i ragazzi ci stavano dal mattino alla sera per tutti i giorni dell'anno, e non avevano problemi di tempo e di materie a orario fisso. Tuttavia non è da ritenersi impossibile nella situazione generalizzata della scuola di base italiana, elementare e media, là dove gli insegnanti capiscono che una settimana di lavoro per scrivere una lettera o un altro testo non è tempo perduto se da quel lavoro ne viene una capacità nuova di usare la lingua.

- Lo scrivere insieme è educazione alla socialità in quanto ognuno si sente parte di un gruppo che si esprime per mezzo del pensiero dei singoli ma per un fine comune. Si realizza quindi il superamento della "vanità" individuale che tende alla valutazione comparata per emergere, e si contribuisce a formare l'individuo sociale che collabora con gli altri.

- Affrontare insieme un argomento per raggiungere una forma comunicativa, comporta un'analisi che, se non è la vera e propria "ricerca" oggettiva, è comunque una rappresentazione multisoggettiva di un argomento, che si può considerare fase di approccio ad essa.

- Il lavoro collegiale è un prezioso strumento di conoscenza dei ragazzi per gli educatori, da tanti punti di vista: affettivo, psicologico, culturale. Non esistono tests capaci di penetrare la complessa realtà del bambino come l'esercizio quotidiano della espressione linguistica.

- Non c'è una formula rigida di metodologia per lo scrivere insieme, anche se l'impostazione formale delineata nell'esperienza descritta può essere considerata in generale valida. Il metodo operativo si diversifica a seconda dell'argomento trattato e dalla forma linguistica scelta: epistolare, resoconto scientifico, racconto fantastico ecc.

Per dare un'idea delle varie forme che lo scrivere insieme assume riguardo ai fini che si propone, farò alcuni esempi che traggono dalla mia esperienza personale.

Il linguaggio della scienza: il diario oggettivo

Entra nella scuola subito, con le cose. Una bambina porta una chiocciola chiusa: mostra a tutti la parete di gesso che essa ha costruito per passare l'inverno in attesa delle piogge primaverili. La osserviamo attentamente pensando e parlando. I bambini toccano il guscio e traducono in parole le sensazioni: ognuno cerca di esprimere il più esattamente possibile la realtà che vede e tocca.

"È rotonda"

"No, è come una palla"

"Come una piccola cupola"

"Una cupola con una scala che gira intorno"

"Una scala senza scalini"

"... che parte dal centro"

"Al centro c'è il punto più alto, come la cima di una montagna"

Così, a poco a poco i bambini si avvicinano al concetto di spirale.

Descrivono il colore con le sfumature, il liscio della superficie, il peso approssimativo ecc.

Quando la chiocciola viene messa nell'acqua e la vediamo uscire dalla porta di gesso che si è sciolta, l'osservazione è puntata soprattutto sui movimenti, descritti con i "verbi":

"Cammina"

"No, striscia, perché non ha i piedi"

"Scivola sull'orlo del catino"

"Ma cosa ha: la colla per restare attaccata?"

"È una colla d'argento che non si secca..."

"E ci resta la strada che brilla"

"Nella mia cantina, sui muri, ci sono le strade d'argento dei lumacchi che passeggiano di notte"

È ancora un vocabolario fantasioso, in verità poco scientifico, ma che cerca di rendere oggettivamente comunicabile l'osservazione. È aperta comunque la strada verso il linguaggio chiaro, non ambiguo, che sarà usato ogni volta che descriveremo un esperimento, un evento. È il linguaggio con il quale abbiamo descritto per un anno scolastico ciò che accadeva sul tetto di fronte alla nostra finestra: le passeggiate del gatto di Giampaolo in cerca di uccellini, i passeri che portano pagliuzze per fare il nido, la nascita dei piccoli e le loro prime uscite da sotto la tegola, i primi voli, la neve ecc. Un diario oggettivo, senza emozioni e interpretazioni animistiche, che pure c'erano e alimentavano l'interesse per quella vita così intensa e a volte drammatica, che assomigliava in un certo senso alla vita dei bambini.

La realtà proiettata nell'immaginario: la storia vera diventa favola

La carica emotiva che accompagnava le annotazioni secche del diario della vita dei pas-

seri, a un certo punto ha provocato la richiesta di scrivere la storia di quei passeri come i bambini l'avevano soggettivamente vissuta, immaginando cioè di essere uno di quei piccoli uccelli. Nella discussione preliminare mi appare chiaro che c'è l'identificazione dei bambini con i passeri, con un passero, che verrà poi chiamato **Cipi**, nel quale essi proiettano i ricordi della loro infanzia, i loro sentimenti, gli affetti, le paure, o meglio, il coraggio che spesso essi non hanno. Nasce così il personaggio, che è sostanzialmente la somma dei loro desideri.

Il lavoro ha avuto diverse fasi:

a) definizione dell'idea a grandi linee: la storia di un passero da quando nasce e di tutte le cose che vede e dei fatti che accadono durante un anno sul tetto dove c'è la sua casa;

b) elenco alla rinfusa dei fatti che saranno raccontati: nasce, scappa dal nido, vede le trappole nella neve e capisce che c'è pericolo, il gatto lo vuole mangiare, il primo volo, parla con una margherita, viene una civetta che vuole mangiare i passeri e li incanta di notte, si innamora, fa il nido e diventa papà, vede il temporale e non sa che cos'è ecc. ecc.;

c) scelta dei fatti più interessanti che saranno raccontati ed eliminazione di quelli ritenuti poco interessanti;

d) distribuzione dei fatti nel tempo: divisione dell'anno in periodi (stagioni) e collocazione degli episodi in ognuno di quei periodi, in ordine cronologico (nasce così un indice provvisorio, che si arricchirà poi in fase di realizzazione quando nuove idee sorgeranno);

e) prima stesura di un capitolo con lo stesso procedimento: elenco alla rinfusa di quel che dovremo raccontare nei limiti del capitolo (spesso i bambini tendono a sconfinare spinti dall'ansia di raccontare tutto subito, e si rende necessario un autocontrollo che all'inizio sembra frenante per la fantasia ma poi i bambini stessi accettano volentieri come regola di un gioco da rispettare);

f) numerare i momenti da narrare in ordine cronologico;

g) dettatura del racconto per ogni "capoverso" da parte dei bambini, cucendo insieme i loro interventi (si tratta di una specie di racconto a catena);

h) lettura della prima stesura, ricerca di ripetizioni da eliminare, di parole da sostituire con altre più "belle";

i) lettura dei brani scritti alla lavagna e interventi dei bambini per migliorare lo stile, cioè il modo di raccontare, che deve essere piacevole, ritmato, vivace, con inserimento di dialoghi e battute quando è necessario;

l) stampa al ciclostile, o fotocopia, di ogni capitolo scritto: i bambini lo leggono, ci riflettono, propongono tagli o inserimenti;

m) illustrazione degli episodi raccontati.

In questo tipo di racconto realtà e fantasia sono gli elementi propulsori: la realtà alimenta la fantasia, la quale dà ai fatti una interpretazione soggettiva a volte poetica. Il riferimento alla realtà tiene la storia nei binari del verosimile evitando l'evasione incontrollata, lasciando tuttavia la più ampia libertà all'immaginazione. In "Cipi", ad esempio, a un certo punto si è posto il problema se introdurre la magia (la fata che trasforma le nuvole in fiocchi di neve) o se invece la vera magia era quella della fantasia poetica che sa trasformare la realtà. I bambini hanno optato per la fantasia perché "è una storia vera".

Il protagonismo fantastico

Nel libro "La mongolfiera" la motivazione allo scrivere insieme scoppia improvvisa come una fiammata che si sprigiona da un bracere dove covava da qualche tempo. Siamo in una quarta classe, i bambini sono già diventati ra-

gazzi, hanno la tendenza a diventare adulti, in genere hanno ancora bisogno di affetto e tutela ma sentono l'esigenza di una certa autonomia. Alcuni sentono le premure e le preoccupazioni dei genitori come una limitazione alla loro libertà. Che cosa vogliono non sanno con precisione, sentono però che è venuta l'ora di provare a uscire dalle ali della chiocciola e di... "andare per il mondo". Lo si legge nell'immaginario delle loro storielle inventate, dove ci sono galline, cani, gatti e altri animali che un giorno dicono basta ai loro padroni e se ne vanno. Alcuni si pentono e tornano, altri non tornano più. Ma il problema non è di quei personaggi, è dei bambini che crescono e sentono di poter essere considerati alla pari, di poter decidere, di avere davanti la vita come un bene da gestire.

Quando dal fatto occasionale di un foglio che vola spinto dall'aria calda della stufa si passa a parlare del primo tentativo dell'uomo di alzarsi da terra e volare, e che una piccola mongolfiera era stata già costruita in precedenza da miei allievi, ma senza bambini a bordo, scatta l'idea del volo fantastico che li porta via dalla famiglia, dal paese, dalla scuola dove vivono ogni giorno, per scoprire il mondo. Questo bisogno di autonomia, alimenterà il sogno di un viaggio che, non potendo essere realizzato, come essi vorrebbero, nella realtà, sarà vissuto emotivamente, culturalmente, linguisticamente, in una lunga storia inventata che li terrà impegnati per circa un anno e mezzo. Terminerà l'ultimo giorno di scuola.

L'interesse che ha motivato tutto il lungo lavoro è sostenuto da quel bisogno di autonomia. I personaggi di quel racconto sono loro, i bambini veri, con le loro emozioni, il loro comportamento reale nelle diverse situazioni inventate. Ne è risultato, per l'insegnante, una analisi puntuale dei sentimenti di ogni bambino di fronte ai problemi da risolvere nel viaggio fantastico.

In sintesi, la metodologia è stata questa:

a) definizione a grandi linee del libro: costruiamo una mongolfiera e scappiamo di notte. Giriamo per il mondo fino all'ultimo giorno, quando un ciclone travolge la mongolfiera. Tutta la storia è il sogno di una bambina (che l'aveva davvero sognato) e termina col risveglio brusco della caduta dal letto;

b) elenco dei luoghi da visitare, redatto sulla base dei desideri dei bambini;

c) raccolta dei dati sui luoghi da visitare: corrispondenza con il prof. Barbieri docente di geografia all'Università di Firenze, interviste a genitori e persone del paese che erano state in giro per il mondo (chi prigioniero in Egitto, chi ospite in Somalia presso parenti, chi come turista, ecc.) e a persone italiane abitanti a Roma, in Sardegna e in altre regio-

LA COSTRUZIONE DELLA MONGOLFIERA

Quando il gallo di Sergio cantò, Cosetta si svegliò: guardò l'orologio e si accorse che era tardi. Allora saltò giù dal letto, si lavò e si vestì in fretta, afferrò la cartella e via a scuola.

A scuola c'è silenzio perfetto: sulla ringhiera della scala un passerotto canta, sul pianerottolo dorme un gatto nero. Cosetta lo salta, infila il corridoio, apre la porta e sta per dire: "Maestro sono in ritardo perché...", ma vede l'aula vuota. Allora, stupita, scende le scale e va dalla bidella.

— Dove sono i miei compagni?

— Li ho visti andare verso il campo.

Cosetta corre là e li vede tutti al lavoro insieme ad alcuni genitori.

I papà di Angela R. e Carolina stanno applicando il telone di plastica sul grande telaio di legno leggero ma robusto costruito dal papà di Marzia.

— Deve essere ben teso, — dice il papà di Carolina.

— Altrimenti fa le pance, — dice il papà di Angela.

In un angolo del campo il maestro e il papà di Marzia, con alcuni bambini, stanno montando il cestone.

Prima di sera la mongolfiera è pronta per l'esperimento.

— Domani mattina accenderemo il fuoco, — dice il maestro, — e faremo un giretto.

I bambini gridano di gioia, entusiasti ed eccitati. Ma Carolina è seria: — Forse la mia mamma non mi lascia venire, — dice. Anche altri bambini non sono sicuri di avere il permesso e vanno a casa parlando fra loro di questo problema.

da Mario Lodi e i suoi ragazzi, *La Mongolfiera*, Einaudi, 1978.

ni; lettura di diari di viaggio, di libri, di articoli di giornale; raccolta di altre informazioni sui venti, le distanze, il clima, le monete, le usanze;

d) elenco delle cose che ogni bambino porterà con sé in un piccolo sacco o zaino o valigetta e delle cose da caricare (l'esame delle cose scelte da ognuno è già un documento sulle singole personalità dei bambini: dagli oggetti per la pulizia personale, alla gallina che fa l'uovo ogni mattina, al cagnolino, al salame per il timore di patir la fame...);

e) indice dei primi capitoli e traccia di un itinerario generico: si andrà verso il sud;

f) disegno del primo capitolo su foglio 70 x 100 come una linea più o meno dritta che segue la spinta del vento. Su quella linea si dipartono come rami di un albero i momenti di quel viaggio, per esempio: passa un aereo (chi lo vede, cosa fa o cosa dice), l'individuazione di un fiume, di una città, uno che pensa alla mamma (chi lo propone ovviamente lo scriverà), e via inventando. Il capitolo è fatto quindi di vari episodi che saranno scritti da chi li ha proposti insieme a chi si sente di partecipare. Ogni bambino sceglie, nessuno escluso, a quale gruppo dare il contributo della sua fantasia portando le sue esperienze. Nessuno sarà mai escluso dal lavoro perché tutti siamo sulla mongolfiera, con il nostro carico umano e culturale. Ogni capitolo sarà progettato con un grafico che visualizza in quale ordine cronologico accadono i fatti e chi li racconterà;

g) definizione di alcune regole: la prima è stata quella di attribuire ai bambini comportamenti verosimili, che lo stesso bambino suggeriva nelle diverse situazioni. Esempio: in un momento di carenza di cibo i bambini hanno fame, Umberto estrae il salame e si taglia una fetta per sé senza darne agli altri. "È un errore — dice Umberto — perché io l'avrei dato agli altri". Si modifica in tal senso, perché se la storia è tutta inventata, i bambini protagonisti devono essere veri, non sono dei nomi.

Questa regola ha dato al racconto fantastico una dimensione realistica che ci ha coinvolti tutti (compreso me, insegnante, quasi costretto a partecipare all'avventura anche se relegato in un angolo) unico adulto-padre che nel cestone viaggiante rappresentava probabilmente il punto di riferimento in caso di necessità. Cosa che non si è mai verificata.

Peslotto: nello scrivere insieme cadono le barriere del pregiudizio

Fra i testi pubblicati nei due anni di vita di "AeB", giornale scritto e disegnato dai bambini, il romanzo dal titolo "Peslotto" è, secondo me, di grande significato umano e sociale.

Sappiamo quali pregiudizi esistono nei riguardi degli zingari, costretti per ragioni storiche a una dura vita di espedienti per sopravvivere in una società che non ha posto per la loro filosofia. Ricordo che al mio paese spesso carovane di nomadi si fermavano presso il campo sportivo, e c'erano fra loro diversi bambini. Quei bambini mi interessavano, avrei voluto conoscerli, e farli conoscere ai miei alunni. Ma gli adulti, compresi i genitori, avevano inculcato nei loro figli dei timori (rubano, portano via i bambini, sono sporchi) che mi hanno sempre impedito di avvicinarmi, come scuola, a quel mondo che da un certo punto di vista affascinava i bambini e penso anche noi adulti così legati assurdamente alla casa e al lavoro:

NELLO ZAIRE

Il vento è forte e afoso e ci spinge velocemente verso le sorgenti lontane del Nilo.

Per due giorni e due notti vediamo passare sotto di noi prima la grande distesa di sabbia, poi la savana, poi la immensa foresta.

La notte, al chiar di luna, ci abbassiamo fin quasi a sfiorare le cime più alte degli alberi e nel silenzio udiamo versi strani di uccelli notturni.

Il mattino finiamo le provviste. Anche la legna sta per finire, allora decidiamo di atterrare.

Scendiamo su un'isoletta sabbiosa in mezzo al Nilo. Saltiamo fuori tutti, compresi i quattro gatti, Drupi e Cocò (la gallina).

Nessun coccodrillo è in vista e ci tuffiamo nell'acqua chiara.

Poi ci dividiamo in quattro gruppi guidati da Luisa, Marzia, Lore e Sergio: uno cerca cibo nell'isola, gli altri trovano un guado e vanno a esplorare la foresta lungo la riva del fiume.

Dopo un'ora torniamo e mettiamo insieme il cibo trovato: noci di cocco, banane, arachidi verdi, datteri e altri frutti. Facciamo colazione e carichiamo le provviste avanzate.

Intanto che Giambattista e Umberto fanno legna nel sottobosco, noi ci divertiamo sulla spiaggia: Marzia modella un castello; Luisa, Cosetta, Fede, Stefi e Claudia si rincorrono dentro e fuori dall'acqua, seguite da Drupi. Vanni, sott'acqua, stana i pesci e cattura un paio di orate che faremo arrostiti per cena.

Il maestro intanto controlla la mongolfiera: — Tutto bene!

I gatti seguono Vanni mentre pulisce il pesce e lui gli dà gli scarti.

Rossella e Mariella disegnano. Laura segue Cocò per non farla smarrire.

Si sta bene, qui: tanti uccelli cantano, il sole è caldo, l'acqua tiepida.

— Restiamo sempre qui! — dice Marzia. ▽

da Mario Lodi e i suoi ragazzi, *La Mongolfiera*, Einaudi, 1978.

andare per le strade del mondo. Non a caso si è affermato il turismo nomade (con roulotte, camper, tende) che, per un periodo breve di vacanza (le ferie) tolgono dalla routine e dalle

INCONTRO CON BLU

La carovana di Ruk continuò la sua strada nella grande Persia dove vagò per quattro anni.

Peslotto quando poteva, nei momenti di sosta, correva per i verdi prati con l'aquilone che si era fabbricato.

Avevano abbandonato le coste del Mar Caspio e si erano spinti un po' all'interno. La sera scendeva rapidamente e Ruk decise di fermarsi alla periferia di una città in riva ad un fiume.

Lì c'era già un carro che giaceva nel silenzio: gli abitanti dormivano. Peslotto cercò di immaginarli. Forse tra loro c'era anche un bambino. Il suo sguardo si alzò poi verso il cielo pieno di stelle luminose.

Entrò nel carro per dormire accompagnato dalla luce della luna.

Il giorno dopo si risvegliò tardi. Il sole era già alto. Pensò:

— Ruk dunque ha deciso di fermarsi un po' di giorni. Non ha dato infatti l'ordine della partenza all'alba. Questa tappa mi serviva proprio.

Scese rapido dal carro e corse al fiume per rinfrescarsi e bere. Ad un tratto vide accanto a sé il riflesso di un ragazzino. Si alzò e con uno sguardo curioso lo osservò: era abbastanza ciociottello, capelli scuri e corti e due begli occhi grandi.

Gli chiese: — Come ti chiami?

L'altro restò per un po' silenzioso: la timidezza gli impediva di parlare. Ma un largo sorriso di Peslotto gli diede coraggio e disse:

— Blu. Mi chiamo Blu.

— Ma allora sei un sinto!! Parli la mia lingua. E scommetto che quel carro lassù è tuo.

— Sì.

— Sei qui da tanto tempo?

— Da dieci giorni.

— Mi piace questo posto. Sono contento che mio padre si sia fermato. L'acqua di questo fiume mi piace.

— Vieni con me — concluse Blu.

— Quelle poche parole erano state accolte da Peslotto come un invito. Sentiva che la sua simpatia verso Blu era ricambiata.

Camminarono in silenzio per un bel tratto finché si ritrovarono davanti ad una bellissima cascata. La sua acqua, dopo il salto da una grande roccia, finiva in un laghetto. Le goccioline colpite dal sole formavano a volte l'arcobaleno.

da "Peslotto", libro scritto dai bambini di Madonna Bianca (TN) insieme ai ragazzi sinti del campo nomadi e pubblicato a puntate da "A&B" (Adulti e Bambini che vogliono diventare amici) rivista mensile diretta da Mario Lodi, 26034 PIADENA (CR).

abitudini, e danno l'illusione di realizzare quel che per i nomadi è il loro modo di essere.

Quel che a me non è mai riuscito, l'ho visto realizzato da una maestra del Trentino che con i suoi ragazzi ha dapprima parlato con un ragazzo sinto, poi è andata al campo nomadi a conoscere bambini e adulti zingari, ha sentito da loro le storie della loro vita, ha scoperto sentimenti comuni, ha studiato su libri le vicende storiche dei lunghi viaggi dei nomadi e infine, insieme ai ragazzi sinti e alla loro maestra, ha realizzato un romanzo che "AeB" ha pubblicato a puntate.

"Questo libro è nato" scrivono nella prefazione i ragazzi della scuola di Madonna Bianca (TN), "quando abbiamo conosciuto un ragazzo sinto (zingaro) di nome Peslotto, che nella sua lingua significa 'Passerotto'. Ci è subito piaciuta la fantasia di questo nome che esprime desiderio di libertà, di vivere fuori dalle gabbie. Peslotto ci ha presentato i suoi amici del campo nomadi e la loro maestra Chiara Gottardi. Da loro e da alcuni libri procurati dalla maestra, abbiamo capito qual è stata la loro origine e la loro storia. Con quei documenti abbiamo cominciato a progettare la storia di Peslotto, in collaborazione con i ragazzi sinti del campo nomadi, diventati nostri amici, e con quattro tirocinanti dell'Istituto Magistrale. Inoltre abbiamo intervistato alcuni scrittori per sapere come loro organizzano le idee, quale stile usano, quali esperienze utili ci potevano comunicare. Così è nato questo libro, in cui storia vera, vita vissuta e fantasia si intrecciano".

Così descrivono la motivazione del loro lavoro i ragazzi di Madonna Bianca e la loro maestra Sandra Devigili.

Mi pare che l'esperienza di questo romanzo, al di là della valenza didattico-linguistica, sia importante perché:

a) è un lavoro serio, scritto dai bambini e dalle loro maestre con la collaborazione di alcuni futuri maestri e di alcuni scrittori che hanno spiegato ai bambini la tecnica narrativa;

b) è un racconto storico ricostruito sulla base delle fonti orali e dei documenti, espresso in forma fantastica;

c) presenta gli zingari, che sembrano e sono diversi per il loro modo di vivere, simili a noi nei sentimenti e nei bisogni profondi; questo aiuta a capire il mondo dei "diversi" e a superare certi pregiudizi nei loro confronti. È quindi un contributo notevole alla formazione della mentalità pacifica in contrapposizione alla mentalità chiusa nella convinzione di una presunta superiorità, di razza o di cultura.

MEMORIA STORICA MASCHILE E FEMMINILE Unità Didattica

ARCANGELA MICELI

Per guidare agevolmente l'alunno della scuola primaria alla graduale comprensione della conoscenza storiografica i Nuovi programmi danno indicazioni e orientamenti didattici particolarmente puntuali per determinare e chiarire il rapporto tempo-memoria e la loro utilizzazione metodologica. La didattica della storia parte infatti dal *"superamento della percezione di sé come perno e misura della realtà per avviarsi a sentire se stesso partecipe di un processo"* più generale, per giungere alla *"ricostruzione e alla narrazione di eventi che avvengono in determinate località e in un certo periodo di tempo"* e alla capacità di *"ordinare e memorizzare gli eventi del passato"* [Dai Nuovi Programmi didattici per la scuola primaria]

L'idea dell'unità didattica si è sviluppata proprio in seno a una discussione nata in una 5ª classe, nel momento in cui si era cercato di affrontare appunto il concetto di "tempo" nella storia. L'argomento intorno al quale ruotava il dibattito era la necessità della memoria, cioè come fissare il fatto nel tempo e come ricostruirlo.

Il gruppo dei maschi sembrava propendere per una scelta "simbolica" della rappresentazione del tempo associata alla memoria, mentre il gruppo delle bambine si orientava più verso una memoria collegata in qualche modo alla sensibilità.

Obiettivi generali. Si delineava così la possibilità di proporsi due obiettivi paralleli:

a) un obiettivo educativo che potesse in qualche modo far capire la necessità di una reciproca comprensione anche in presenza di una diversità evidente tra l'espressione maschile e la memoria introspettiva femminile;

b) un obiettivo didattico che collegasse il reciproco apporto verso una completa ricostruzione del tempo "storico" partendo dalla ricostruzione di vissuti individuali.

Obiettivi specifici. Nelle varie tappe che si articolano per la realizzazione del progetto si venivano a formare una serie di obiettivi specifici così suddivisi:

a) *ob. cognitivi:* capire il valore "tempo"; cogliere la necessità della memoria; capire l'importanza di un rapporto armonico e non conflittuale; spogliarsi dei luoghi

comuni sulla differenza tra i sessi;

b) *ob. affettivo:* rispettare il modo diverso di vivere, di pensare e di agire del sesso opposto;

c) *ob. prassici:* ordinare del materiale e saperlo catalogare; sintetizzare il racconto in poche frasi-chiave; mettere in relazione i vari elementi del racconto; fare il calcolo statistico ed evidenziarlo dal contesto generale; ricavare dati non previsti dallo schema ("se oggi hai nove anni e allora ne avevi 2 e tre mesi, quanto tempo è passato esattamente?"); reperire sistemi di combinazione per facilitare la memoria; leggere il grafico in funzione dei dati precisi; enucleare gli elementi utili (documento, cicatrice, testimonianza ecc.).

Analisi dei vissuti. Ogni bambino dunque raccontò una propria esperienza passata (si era dato

come indicazione generale "il ricordo più lontano possibile nel tempo") cercando di fornire dati attendibili; dati che uno di loro a turno annotava diligentemente.

In questa prima fase i bambini si mostrarono particolarmente motivati e ognuno si sforzava di essere preciso e chiaro (l'indicazione specifica era stata: "ciò che voi ricordate, scisso da ciò che vi hanno detto sul fatto altri").

Nei giorni successivi i racconti si arricchivano di particolari e, accanto al "compiacimento del narratore", si associava una intenzionalità costruttiva di fondo, anche se ad ogni narrazione seguivano discussioni e domande.

Schema. Si avvertiva a questo punto la necessità di inserire in uno schema razionale il materiale verbale e documentario raccolto:

— per avere una visione d'insieme;

— per poter operare confronti;

— per ricavare delle deduzioni e ipotesi di lavoro.

Inoltre lo schema serviva anche da verifica alle rilevazioni che si erano evidenziate fin dalle prime discussioni e cioè la differenziazione delle risposte date dai maschi e dalle femmine, per cui si prospettava un progetto grafico articolato nel seguente modo:

Nome	Età attuale	Età in cui avveniva il fatto	Che cosa ricorda		Descrizione del fatto	Dati precisi
			sensazioni	immagini		
Es.						
Laura	9 anni	2 anni	dolore	—	caduta - ricovero in ospedale	cicatrice



L'ultima colonna del grafico comprendeva uno spazio per la rappresentazione iconica e il disegno. Le bambine ricordavano la sensazione e la raffigurazione utilizzando il codice del fumetto, i bambini invece disegnarono preferibilmente delle sequenze. Mauro, che aveva usato un suo disegno precedente per poter ricordare meglio, fece il confronto con quello appena fatto: emerse ovviamente che il secondo disegno era più preciso rispetto a quello realizzato all'epoca dell'evento.

Rilevazioni e dati. Per quel che riguarda il primo obiettivo previsto le rilevazioni della quarta colonna si presentano particolarmente interessanti. La indicazione "che cosa ricorda" si differenzia dalla "descrizione del fatto" in quanto nella prima si richiedeva una notazione precisa riguardo alla suddivisione sensazioni-immagini.

Le due determinazioni infatti chiariscono il diverso rapporto che si ha con le tecniche di memorizzazione. Il dato statistico emerse [su 18 bambini più della metà associò il ricordo a una sensazione e di questa percentuale 9 erano femmine e 1 solo maschio; di

contro dei rimanenti 8 (6 erano maschi) più della metà collegò la memoria con un'immagine] suggerì una prima deduzione che gli stessi bambini notarono: i maschi tendono a ricordare maggiormente le immagini, le femmine memorizzano di più le sensazioni.

Siccome però la penultima colonna, quella dei dati precisi, dava come risultato "utile" una parità di elementi interessanti (date, luoghi, fotografie, documenti, disegni, testimonianze dirette ecc.) si è pervenuti alla conclusione che sia le descrizioni a prevalente contenuto di immagine (dei maschi) sia le esperienze ricostruite grazie alla sensazione (delle femmine) cooperavano, sia pure con modalità diverse, al raggiungimento del medesimo scopo: ricostruire il vissuto nel passato.

Questo tipo di riflessione non poteva che generare un clima di fiducia e di solidarietà in quanto le alterne analisi, nella loro differenziazione di modalità, si integravano nella reciproca stima e nel rispetto della diversità. Il maschile e il femminile dunque coincidevano, più che con una

differenza strutturale di funzione, con una biunivoca partecipazione alla ricerca e alla scoperta.

Determinazione del tempo storico. Dalla analisi dei dati il primo elemento che emerse in tutta la sua chiarezza era stato la contrapposizione tra il particolare preciso (una bambina ricordava la nascita della sorella) che coincideva con una data controllabile anche da un documento scritto (certificato di nascita) e il non dato (una bambina ricordava vagamente una estate meravigliosa ma non sapeva dare alcuna indicazione né di luogo, né di tempo, né di "fatto"). E la conseguente esigenza che per la ricostruzione di un determinato evento sono necessari materiali precisi (un bambino non ricordava il fatto nei suoi particolari ma, avendone conservato un disegno, era stato in grado di risalire all'accaduto), ma anche sensazioni, opinioni, testimonianze orali (un bambino ricordava un episodio accaduto in classe qualche anno prima e le testimonianze degli altri compagni presenti all'epoca della vicenda ne completarono e arricchirono la descrizione e il ricordo).

Lettera delle donne ai cittadini d'Europa (Da "Azione Sociale" n. 22, 6 giugno 1985.)

Siamo donne dei cinque paesi europei in cui si è avviata l'installazione di nuovi missili nucleari sovietici e americani.

Siamo donne di diverse culture, dell'est e dell'ovest, del nord e del sud dell'Europa, credenti e non, femministe, pacifiste o provenienti da altri movimenti di emancipazione, per i diritti umani e della natura.

Al di là delle differenze, ci unisce però la volontà di autodeterminazione e di *lottare contro la cultura della guerra, del militarismo che educa i nostri figli al ruolo di soldati*, delle uniformi, della violenza, che è causa di un insensato spreco di risorse vitali.

Autodeterminazione per noi significa poter decidere della propria vita: questo diritto lo rivendichiamo per tutti gli esseri umani e per tutti i popoli.

Con il nostro apporto culturale specifico, di donne, vogliamo contribuire al cambiamento delle strutture sociali attuali. Per questo mettiamo in discussione anche i ruoli tradizionali e invitiamo gli uomini a fare altrettanto.

Siamo infatti coscienti di essere contemporaneamente esecutori e vittime del sistema della violenza, pur non essendo noi ad averlo determinato. Rifiutiamo entrambi questi ruoli. Né ci rassicura il fatto che a Ginevra i rappresentanti delle due superpotenze negozieranno di nuovo sopra le nostre teste. Di nuovo dovremmo far dipendere la nostra speranza dal fatto che quelli si mettano d'accordo e spontaneamente rinuncino alla produzione e all'uso di strumenti di morte. Di nuovo, trattative su come condurre le trattative dovrebbero farci credere che è possibile una soluzione dei problemi dall'alto.

Noi invece scegliamo la strada delle iniziative autodeterminate dal basso: questa strada non passa né per la militarizzazione della società, né per le rampe dei missili, né per la distruzione della natura e dei rapporti fra le persone.

Abbiamo cominciato la distensione da basso: unisciti a noi!

Berlino est, Bonn, Londra, Praga, Roma

I COMPRASAURI: NOTE DI LAVORO E ANIMAZIONE

MARIO BOLOGNESE

Il tema, come è ovvio, è quello del consumismo e ritengo del tutto superfluo dare indicazioni in proposito. Ogni insegnante, soprattutto in occasione del Natale, non ha certo carenza di considerazioni e materiale in proposito...

Preferisco invece soffermarmi su alcuni aspetti teatrali di questa fiaba. In primo luogo l'accostamento tra i due alberi (quello della vita e quello natalizio) può essere giocato e animato a vari livelli. È ancora "albero della vita" l'albero di Natale grondante avidità e possesso? E a questo proposito potrebbe risultare interessante riprendere in mano l'"Albero di lusso" (fiaba teatro pag. 38). Un'altra "chiave teatrale", che permette varie letture ed approcci anche di tipo transculturale) è quella del mercato. In una certa prospettiva è come un centro rituale di fecondità e di scambio, di partecipazione e di comunicazione. Far sentire ai bambini, anche attraverso le maschere, la musica e la danza, questo aspetto di festa corale di vita, potrebbe mettere in evidenza lo stridente contrasto con il momento consumistico-commerciale della nostra civiltà. E naturalmente favorire riflessioni su cosa ha comportato l'urbanizzazione selvaggia di molte aree del Terzo Mondo.

Il mercato poi è posto nella "piazza ideale" che è il recinto dove sorge l'albero della vita. La produzione e lo scambio di beni è collegata, con il mito del tuffo cosmogonico e della lotta tra i due giganti, con il momento sacrale dell'origine del mondo. Il mercato si viene a situare così in un tempospazio che, pur non rinnegando tecnica e storia, è in costante collegamento con il momento costitutivo, quello di Dio.

In questa e nelle altre fiabe questa armonia è centrata nell'albero della vita (che come albero cosmico, asse del mondo ed elemento "tri-regnico" è segno e garante di questo contatto con il trascendente). Naturalmente queste considerazioni sono in una prospettiva di storia delle religioni e non di una in particolare. Far notare che il mercato assicurava — in ogni cultura popolare — un ricco interscambio simbolico (con tensioni progettuali e reticoli di solidarietà) può essere un altro elemento di differenziazione con i nostri modelli di scambio.

Per il tema specifico della pace ho giocato anagrammando soldati: questo consente svariate riflessioni e ognuno aggiunga quel che desidera aggiungere...

Nello spirito di questo lavoro animati, aiutanti magici e riferimenti mitico-simbolici sono evidentemente fuori da ogni tipo di violenza. È bene metterlo in evidenza con i bambini: possono anche fare del male, ma è un dolore di tipo spirituale e morale, di rigenerazione, meditazione, rinascita. Tutti i vari "sauri" infatti non sono del tutto cattivi ma principalmente "confusi" e il dolore spesso è la "via difficile" per ritrovare se stessi... Naturalmente in ogni fiaba possono essere riutilizzati aiutanti magici e invenzioni delle fiabe precedenti, e/o crearne di nuovi o aggiuntivi. Per eventuali necessità di programmazione indico le fiabe successive: LITIGOSAURI, IOIOSAURI (esasperazione del senso dell'io), VIDEOSAURI (vita prevalentemente come immagine-spettacolo), LUSTRASAURI (paura di invecchiare e di morire, i "sepolcri imbiancati" ecc.) e DROGASAURI (come fiaba preventiva contro ogni tipo di droga).

I COMPRASAURI

Come tutti i bambini anche quelli dell'isola del mondo amavano il mercato perché era pieno di colori, di frutta e di gente vestita a festa. Si comprava e si vendeva e l'abbaiare festoso dei cani si mischiava al brusio della gente indaffarata tra i prodotti e le mercanzie esposti a terra, sopra panni colorati.

Il mercato si svolgeva, a ogni luna piena, sotto l'albero della vita e alla sera c'era musica, balli e vicino al fuoco anche un teatro delle maschere. Si raccontava la mitica storia della creazione dell'isola e del gigante buono che aveva vinto quello cattivo

vo e di un uccello che si era tuffato fino in fondo al mare per trovare la terra della fertilità e la perla della felicità. E nell'amica luce di una calda, grande luna tutti sgranavano gli occhi mentre le maschere parlavano e danzavano, con le spade scintillanti e i costumi trapuntati di perle e di campanelline.

Vivere con questa perla nel cuore era l'insegnamento che ricevevano tutti, da quando succhiavano il latte materno. Se uno si sentiva stanco, sfiduciato e aveva paura delle ombre della notte, si sedeva per terra chiudendo gli occhi. Lentamente, dentro di sé, trovava la perla, la vedeva brillare, comprendeva le sue segrete parole. Era come una guida preziosa per vincere la nebbia e l'illusione.

E le leggi della perla, nel mercato come nella vita di ogni giorno, nel lavoro come in ogni incontro di amore e di letizia, parlavano di Dio, e di come farsi trovare da Lui.

Ma quando gli spiriti della tempesta e le potenze del male si abbattono sull'albero della vita, l'armonia tra le cose della terra e quelle dell'anima si rompe. I prodotti dell'agricoltura, i manufatti dell'uomo, pesavano di più perché si erano caricati del peso dell'avidità e della voglia di possedere. La parola che correva per l'isola, sulla bocca di tutti, era DIOLS, il nome di sette pietre dure, di colore e luminosità diversa, con cui si potevano fare gli acquisti.

Diols, diols, diols... e tutti le cercavano, nei fiumi, sulla sabbia del mare e anche tra i canneti della grande palude. Erano riusciti ad addestrare persino i cani a fiutare il sottile odore degli adorati Diols e incominciavano già a nascere litigi, agguati, incomprensioni, perfino tra amici e nelle stesse famiglie.

E così bussò alla porta dell'isola anche il furto, la sopraffazione e purtroppo anche l'omicidio. Chi era ricco e potente si comprò un piccolo esercito di DIATLOS (dei pacifici animali trasformati in animali guerrieri) per procurarsi le pietre. E i Diatlos convincevano la gente a lasciare il loro lavoro per divenire cercatori di Diols. E a nessuno importava se questa gente, magari anche bambini, veniva pagata poco o niente e aveva per casa il sudiciume e per tetto la disperazione.

In questa frenesia del comprare — e più si comprava di tutto e più i

Bambini venduti come schiavi. Il caso di Junka

Questo bambino era uno schiavo. Si chiama Junka, è jugoslavo, ha dieci anni anche se "quando venne da noi, sembrava molto più vecchio: fumava in continuazione, era sempre cupo, aveva la scabbia" dicono di lui le persone che adesso gli stanno vicino. Junka, che ora appare sano e allegro, è uno dei bambini (si parla di trecento casi appurati) comperati o rapiti in Jugoslavia presso famiglie di nomadi ma, più spesso, di semplici e poveri contadini, e poi, attraverso Trieste, portati in Italia in alcuni accampamenti di zingari. Rubare negli appartamenti, questo il loro compito e questo il fine per il quale da chissà quanto tempo continua la "tratta" sulla quale l'Ufficio stranieri della questura e il Tribunale di Milano stanno facendo luce.

Tra i minori e ultraminori che hanno rivelato agli inquirenti il loro calvario, Junka è uno dei più svegli, dei più affidabili. Inoltre conosce bene l'italiano, anche se, come in questa intervista, parla quasi solo al presente. Come detto, non ha più di dieci anni ma l'argomento per convincerlo a raccontare anche a noi la sua storia è stato il seguente: "Junka, vogliamo parlarti per descrivere la vita dei bambini-schiavi come te, affinché tutto questo non avvenga più".

Da "Il Sabato" 19-X-'85

Diols diventavano importanti — spuntarono gli alberi tintinnanti. Avevano i rami lucenti e metallici — dello stesso colore dei Diols — e come foglie dei piccoli sonagli che risuonavano come timbri e note diverse. Quando si staccavano dai genitori, si libravano leggeri nell'aria modulando una musicchetta suadente.

Quando una creatura dell'isola del mondo la sentiva, gli occhi, come per incanto, vedevano solo le cose da comprare e il cuore, come un piccolo forziere, si metteva a

battere Diols... La follia dei cercatori di pietre era arrivata fino al mare. Alle foci dei fiumi, sul bagnasciuga e anche nei canneti, stagni e paludi del litorale, era tutto un setacciare terra e sassi e conchiglie alla ricerca dei Diols. E siccome qualcuno ne aveva trovate anche sott'acqua, era nata una scuola per tuffatori specializzati.

Splash e giù, prendi e su e intanto il delicato pesce-stella e la lunga anguilla ballerina e i pesciolini trasparenti e tutti gli altri dovevano scappare e si lamentavano per questa invasione.

Fu subito avvertito il re dei delfini, il delfino volante. Anche il mare era stato invaso dal disordine e dalla violenza e bisognava fare qualcosa prima che tutte le creature di acqua si mettessero a cercare Diols. Volando e nuotando si informò della situazione il re dei delfini, e preoccupato decise di partire alla ricerca del diamante.

Tornò una mattina, all'alba, con tutti i pesci e le creature di mare che lo aspettavano in un incanto di sole nascente. Si agitò sorpresa l'anguilla ballerina: il delfino stava arrivando, in volo, con un gatto e un pennello d'argento. E mentre quei sonagli dei comprasauri stavano come ipnotizzando l'isola se ne partì, per il suo lavoro di verità, il re dei delfini. Ora il popolo del mare conosceva il compito che il loro re aveva ricevuto dal diamante; fare in modo che la gente ricominciasse a sentire

l'armonia dell'albero della vita e non solo l'ingorda musicchetta dei comprasauri.

Ma non era facile, perché le pupille delle persone si stavano trasformando nelle pietre che cercavano e le loro mani in avidi artigli. Ma per fortuna c'erano anche i tre aiutanti magici, ognuno con un particolare potere.

Il gatto, facendosi aiutare dagli altri gatti dell'isola, doveva ripulire gli alberi-sonagli. Ma attenti agli animalacci di guardia... Però i nostri amici potevano diventare piccoli piccoli o grandi grandi e così mettere, in un modo o nell'altro, una bella paura agli animalacci.

Il pennello d'argento poteva verniciare le cose con una magica tinta trasparente: queste riacquistavano il loro peso e il loro valore, come ai tempi del mercato sotto l'albero della vita. Con questa vernice di verità non si aveva più voglia di prendere Diols per comprare cose inutili.

E il terzo potere stava proprio nel linguaggio segreto del delfino: una specie di musica-fischio-parola che, propagandosi nell'aria, rendeva stonati e sgradevoli i sonagli dei comprasauri.

Quando i Diatlos si misero a dare la caccia al delfino volante usando tutte le loro armi segrete, i gatti, diventati piccoli piccoli, penetrarono nelle loro orecchie, si intrufolarono nei loro capelli, si aprirono un varco nei pelacci del loro naso e...



23

e l'uomo divenne un essere vivente".

Genesi 2, 7)

Il mondo, l'universo, tutto ciò che è abitato da forme di vita, da soffi di vita, tutto quanto vive, entra nella sublime lode cosmica, sinfonia d'amore e di gioia del Creato per il suo Creatore.

— Un mondo deturpato, inquinato, devastato, aggredito dall'uomo può cantare la lode? L'uomo-stesso-può cantare la lode?

L'interrogativo chiama in causa responsabilità e corresponsabilità individuali e collettive nei confronti della natura — che è mare, è cielo, è terra — e dei fratelli che la abitano.

(Gli interrogativi sono tutti grigie di lettura possibili alle quali dare uno schema logico di indagine secondo le scelte personali e le risposte problematiche che suscitano nell'ambito dei gruppi di lavoro).

2° colpo d'obiettivo.

La lode si esprime nella gioia: tutto l'uomo, mente e corpo, cuore e spirito, vive la lode. Un fare nella gioia.

Il cristiano, secondo il Vangelo, non mugugna preghiere, biascia formule, viviseziona parole, o fa l'intellettuale della Parola di Dio, ma ama cantando e ballando sulle strade del mondo, ai crocicchi delle contrade, negli angoli bui della storia periferica, negli antri degli emarginati. Un fiume concertistico di gioia per inondare un tempo che pare offuscato dalle acque limacciose delle tenebre, dal grigiore, dall'aridità di parole e segni.

Quale provocazione per i cristiani, per la Chiesa, per le liturgie!!!!!!

8 sono gli strumenti elencati = sette + uno = la pienezza traboccante

tromba →	☐	☐
arpa →	☐	☐
cetra →	☐	☐
timpani →	☐	☐
danze →	☐	☐
corde →	☐	☐
flauti →	☐	☐
cembali →	☐	☐

rappresentazione grafica dello strumento

connotarne la funzione con mezzi linguistici

L'accenno ai timpani e alle danze consente un accostamento a due libri della Bibbia.

"Allora Maria, la profetessa, sorella di Aronne, prese in mano un timpano: dietro di lei uscirono le donne con i timpani, formando cori di danze."

Esodo, 15, 20

"Al loro rientrare, mentre Davide tornava dall'uccisione del Filisteo, uscirono le donne da tutte le città di Israele a cantare e danzare incontro al re Saul, accompagnandosi con i timpani, con grida di gioia e con si-stri. Le donne cantavano e danzavano alternandosi..."

Samuele 18, 6-7

Le donne, le fanciulle, partecipa-

no all'assemblea.

Non sarebbe male un confronto fra le nostre assemblee e quelle di altri popoli (africano per esempio). Differenti contesti culturali è vero, ma non c'è forse sotto una concezione più ampia, meno intellettualizzata, della vita, della preghiera???

Laborioso, ma indispensabile questo continuo lavoro di accostamento, di manipolazione, di arricchimento costruttivo delle parole (montaggio e smontaggio), per dare ai ragazzi, non solo la possibilità di cogliere in pienezza catene di significati, quanto piuttosto per trasmettere uno stile di lavoro e di ricerca valido per tutte le discipline, oltreché per la vita.

Non può essere un salmo da cantare e ballare attorno al presepe, dopo averlo studiato?



L'esempio della "pianticella" di frate Francesco: Chiara d'Assisi

A partire dai primi passi della storia della Chiesa, la donna ha potuto ritagliarsi uno spazio di vita religiosa, che, in alcuni casi, rappresenta una pedissequa trasposizione femminile di esperienze maschili; altre volte invece ci si trova di fronte a originali contributi di spiritualità, con precisi obiettivi di conversione e di rinnovamento, tali da "segnare" profondamente la vita delle comunità cristiane nel corso dei secoli.

Volendo ricordare in sintesi le principali esperienze femminili di spiritualità, incentrate sui perenni valori evangelici, è bene ricordare che la quantità di soluzioni organizzative e di ispirazioni confluisce in un'unica tradizione viva, che arriva fino a noi, anche se alcuni ordini o movimenti hanno concluso il loro cammino da molti secoli.

— La prima forma monastica dell'ascetismo domestico fu realizzata dalla comunità delle quattro figlie dell'evangelista Filippo, dotate dei carismi della verginità e della profezia (Atti 21, 8-9).

— Dal IV sec. d.C., il monachismo si arricchisce di comunità femminili che si ritirano dal mondo per vivere la povertà nella fraternità. Alcuni padri della Chiesa, come Ambrogio, Agostino, Girolamo, curarono spiritualmente gruppi femminili per i quali scrissero alcuni trattati, ad esempio sulle regole di vita oppure sulla verginità.

— Con il Medioevo, la Chiesa visse uno dei momenti più felici per la grande fioritura di ordini e movimenti.

A) Alcune esperienze femminili si svilupparono all'ombra delle organizzazioni maschili (ricordiamo le claustrali e le mantellate, queste ultime erano donne consacrate nel mondo).

B) Altri ordini religiosi erano invece spiritualmente autonomi, anzi in alcuni casi si può parlare di influenza femminile sulla spiritualità maschile (ad esempio la congregazione benedettina di Fontevault, sec. XI; l'ordine del Salvatore, fondato da santa Brigida nel 1369; la domenicana santa Caterina da Siena, 1347-80; santa Teresa d'Avila, 1515-82).

C) Altri ordini — monastici, mendicanti (tra questi ultimi ci sono i Francescani e i Domenicani) e

DONNA = DANNO E' SEMPRE COSÌ?

"tridentini" (quelli sorti dalla spiritualità del Concilio di Trento, XVI sec.) — comprendono nella famiglia istituzioni femminili (la fraternità di san Benedetto e di sua sorella santa Scolastica, oppure quella di san Francesco e santa Chiara).

Appartenente ad una nobile e agguerrita famiglia d'Assisi, fin da bambina Chiara (1193/94-1253) aveva mostrato di possedere una solida religiosità accompagnata da una singolare forza d'animo che le servì quando prese la decisione di abbandonare i piaceri mondani e di praticare il Vangelo alla lettera come Francesco predicava e andava facendo.

Accompagnata da Bona di Gueffuccio, sua carissima amica, la giovane aveva incominciato a frequentare la chiesina della Porziuncola (oggi inglobata nella maestosa basilica di santa Maria degli Angeli) per sentire la parola e vedere le opere dell'amico Francesco e dei suoi fratelli.

La forza interiore di Chiara si concretizzò nella scelta di vita di cui andava in quei momenti gettando le basi: non si trattava di entrare in uno dei tanti conventi femminili di grande fama, che avrebbe assicurato alla figlia della potente casata degli Offreduzzi una sicura carriera entro le sacre mura. Chiara avrebbe dovuto crearsi un nuovo cammino con le sole sue forze (che si radicavano però nel Vangelo e nell'esperienza del Poverello), una "forma di vita" poco seguita in quel secolo (come d'altronde in tutti i tempi): *".../osservare il santo Vangelo del Signore nostro Gesù Cristo, vivendo in obbedienza, senza nulla di proprio e in castità."* (1)

La "conversione" di Chiara avvenne a 18 anni con il passo decisivo (la fuga da casa) nella notte della

STEFANO SIMONETTI

domenica delle Palme del 1211. In poco tempo altre giovani di Assisi la seguirono, tra le quali la sorella Agnese. Il gruppo crebbe numeroso e in fretta, tanto da avviare la costituzione di un ordine femminile (denominato "Clarisse" dopo la morte di Chiara), imbevuto di spiritualità francescana.

La prima regola, redatta dal cardinale Ugolino, venne approvata da Innocenzo III nel 1215 (è il Papa dei Francescani e dei Domenicani). La regola definitiva sarà quella scritta da Chiara medesima (che la modellerà sulla "regola bollata" di San Francesco) e approvata da papa Innocenzo IV il 9 agosto 1253.

Tutta la regola è contrassegnata dai caratteri della personalità di Chiara: umanità, delicatezza, comprensione delle esigenze e della debolezza altrui. È uno di quei documenti che, nella semplicità di espressioni e immagini, ci fa comprendere quanto sia importante l'apporto femminile nella Chiesa e di quanto si arricchisca la spiritualità maschile con il contributo della donna.

Possiamo dire con Carlo Carretto che *"L'ideale della povertà accettato dalla donna moltiplicava la forza dell'uomo e ne rendeva universale la bellezza del messaggio"* (2).

La regola delle Clarisse, vecchia di secoli, conserva la freschezza della spiritualità francescana, perché ha saputo coniugare la dirompente novità del messaggio delle "beatitudini" all'ideale di Chiesa come comunità, *"popolo dei poveri e dei miti, degli amanti della giustizia e della pace, dei piangenti e dei perseguitati. .../È il popolo di coloro che non hanno importanza né prestigio perché nella loro povertà di sapienza e di potenza sia più chiaramente rivelata la saggezza e la forza di Dio"* (3).

PRESENTAZIONE DIDATTICA
della figura di Santa Chiara ai nostri alunni:

1) analisi della situazione iniziale (questionario sulle informazioni che i ragazzi possiedono sulla santa, sull'influsso della spiritualità francescana nella cultura italiana, sul ruolo della donna nelle famiglie degli allievi, nel Medioevo e nella Chiesa locale);

2) obiettivi imperniati sulla validità che può avere oggi il messaggio

M

religioso di Chiara e Francesco riconducibile alla pace, all'armonia tra uomo e creato e alla letizia.

Strumenti da utilizzare: 1) lettura di alcuni testi francescani (Cantico di frate Sole; qualche episodio dei Fioretti; brani dalle Regole dei frati e delle Clarisse, di semplice lettura); 2) l'incontro-dialogo con una persona che vive l'ideale francescano nella nostra società (un frate, un terziario); 3) presentare ai ragazzi la figura di madre Teresa di Calcutta (diapositive, articoli, libri).

Note

- (1) Dalla *Regola* di Santa Chiara.
- (2) Carlo Carretto, *Io, Francesco*, Ed. Cittadella/Assisi-Ed. Messaggero, Padova, 1982, pp. 82-83.
- (3) Carlo Maria Martini, *Sulle strade del Signore*, Casale di Monferrato-Milano, Ed. Piemme-Ancora, 1985, p. 423.

Bibliografia

- Luigi De Candido, *I mendicanti. No-
vità dello Spirito*, Roma, Ed. Studium,
1983.
- Raoul Manselli, *San Francesco*, Roma,
Bulzoni, 1980.
- Raoul Manselli, *Il soprannaturale e la
religione popolare nel Medioevo*, Roma.
Ed. Studium, 1985.

Da Francesco d'Assisi, alle donne e agli uomini con simpatia...

"È strano /.../ com'è possibile che nonostante figure così stupende come Chiara, come Caterina, come Teresa, nelle Chiese siete rimasti così antifemministi?"

"Avete paura della donna perché donna è tipo pericoloso per la vostra virtù o la considerate, pur non dicendolo apertamente, appartenente ad una razza inferiore ed indegna di toccare le cose sante? Ma ci fate conto? Di tanto in tanto le negate perfino di salire l'altare per leggere con garbo un testo della Scrittura all'assemblea. Un qualunque uomo, purché sia uomo, le passa davanti.

Non vi pare esagerato?

O siete ancora schiavi delle

culture antiche in cui la donna non contava proprio nulla, sottomessa alla prepotenza maschile e destinata solo a vivere dietro la tenda come le musulmane?

Sì, ora mi viene in mente: guardate Khomeini e cosa fa. Capirete il pericolo dell'antifemminismo religioso e vedrete che il Vangelo è altra cosa!

/.../ Si direbbe che siete privi di profezia e non avete verità da pronunciare.

/.../ Il passato è passato e non torna.

Anche se sono stati necessari duemila anni perché il Vangelo incominciasse ad entrare nelle dure cervici di uomini fattisi cristiani ma rimasti alla circoncisione, qualcosa si fa strada.

Il Concilio è stata una data unica nella trasformazione del mondo moderno ed ha spazzato via tutto il di più che appesantiva la Chiesa.

/.../ I razzismi inconfessati delle caste sono stati polverizzati dal senso dell'eguaglianza annunciata e realizzata nella costruzione del Regno.

Ed anche per la donna c'è del nuovo, leggete bene. Aprite gli occhi ai segni dei tempi e vi accorgete del pericolo di farvi superare dalla realtà che da tempo busca alle porte.

/.../ Come dovete tutto ripensare!

Trasformate la vostra casa in un ideale convento, come faceva Santa Caterina, per farvi regnare la preghiera, il consiglio, la pace. Il vostro lavoro sia illuminato dalla potenza della vostra vocazione fatta per amare, confortare, servire.

Non copiate gli uomini, ma siate creative, autentiche, cercando nella vostra femminilità la radice che vi distingue e che è inconfondibile perché voluta e creata da Dio stesso.

/.../ Non perdetevi tempo a cercare di avvicinarvi all'uomo per somigliargli in qualche modo, ma cercate di allontanarvi il più possibile da quel modello che non è il vostro ed è già in sé abbastanza deturpato e svanito.

Io penso che se esiste un modello al mondo per voi donne questa è Maria di Nazaret.

È impossibile che Gesù non abbia pensato a queste cose e

non abbia cercato di plasmare, nei trent'anni della sua esistenza terrena, il modello della donna.

Maria gli era così vicina!
Ed era così attenta a Lui!

/.../ Si è ancora pensato troppo poco a questa eccezionale donna.

Non si è andato a fondo alla sua realtà di essere 'donna di questa terra', sorella nostra, alla sua libertà, alla sua autonomia, al suo realizzarsi giorno dopo giorno nel quotidiano.

Dovreste essere voi donne a scavare nella preghiera un po' del mistero di Maria.

Finora si è fatto troppo sentimentalismo od inutile trionfalismo! Specie da parte degli uomini, soprattutto... se non sposati.

Un'ultima cosa.

Smettetela di farvi guidare solo da uomini, perché uomini, fatelo semmai perché santi e non disdegnate di farvi aiutare da tipi come Chiara, che anche se donna può dirvi cose utili e forti."

Da Carlo Carretto, *Io, Francesco*, Ed. Cittadella-Messaggero/Assisi-Padova, 1982, pp. 84-89.

LA DONNA "MEDIATRICE" TRA L'UOMO E DIO

PAOLA BERRETTINI

Nessuna letteratura ha offerto alla Vergine Maria un canto poeticamente e teologicamente perfetto come quello della Divina Commedia di Dante Alighieri. Dodici secoli di tradizione cattolica e di sentimento culturale cristiano presentano a Dante l'idea cardine sulla quale si muove virtualmente l'intera Commedia: Maria mediatrice tra l'uomo e Dio. Donna gentile, dalla selva oscura toglie l'Uomo e lo avvicina alla visione pura di Dio. L'inferno è vinto dalla sua potenza, il Purgatorio è consolato dalla sua misericordia, il Paradiso è impreziosito dalla sua bellezza. Sempre presente nell'itinerario spirituale del poeta, è celebrata in parole dove tutta la teologia mariana precedente si riassume e si armonizza con la poesia. Si può dire che Dante chiuda il Medioevo con la sua cultura teologica e una stagione letteraria essenzialmente religiosa lasciando Maria come testamento d'amore ai poeti successivi. La poesia di Dante si anima dunque nel nome e nella realtà di Maria, pur confessando l'incapacità di significare con le parole il ritratto di lei: *"Ma or convien che mio seguir desista / più dietro a sua bellezza, poetando, / come all'ultimo suo ciascun artista"*. (Par, XXX, 31).

Il canto di Dante alla donna celeste, invocata perché doni felicità e pace è sorretto da una visione umana, sociale, storica e culturale. Ecco allora che Maria diventa preghiera vivente e vivente parola dell'uomo. Nel viaggio ultramondano, nella sua faticosa ascesa verso la libertà del peccato, più volte ricorre a lei. E guida è Bernardo di Chiaravalle. Se il mistero del Verdo di Dio fatto carne e la realtà della fede hanno per Dante un San Tommaso, la falsariga metafisica e sistematica di una espressione insieme teologica e poetica, il mistero di Maria ha per il poeta in San Bernardo la guida ideale. Tommaso, dottore di Cristo, Bernardo dottore di Maria. Avvicinandosi al termine della sua ascesa, Dante contempla la topografia del cielo e tra i beati formanti la "Rosa Celeste" — che parte da Maria e a Maria ritorna — la Vergine, che alla festa e al canto degli angeli sorride con la sua bellezza, che ha illuminato di grazia tutto il Paradiso. Maria si mostra nei due semicerchi con i santi della Nuova e della Vecchia Alleanza, simbolo dell'armonica

coniunzione tra l'onnipotenza di Dio e la debolezza dell'Uomo. Il cuore di Dante deve aprirsi, oltre la fede e la speranza, all'amore. I suoi occhi devono fissarsi negli "Occhi da Dio diletti e venerati". Tuttavia, non pregherà Dante, il poeta peccatore, ma Bernardo, il santo: *"Tu mi seguirai con l'affezione, sì che dal dicer mio lo cor non parti"* (Par. XXXII, 149).

In silenzio Dante segue la preghiera che dovrà concedergli la visione di Dio, recitando nella mente ciò che dice S. Bernardo. Conosciamo questa preghiera, fa parte della nostra cultura scolastica: lodi trasfigurate in inno, attributi d'esaltazione divenuti un coro pacato e commovente. Ciascuna espressione sembra la più grande possibile, per esaltare un aspetto della Vergine, ma subito ne segue un'altra ancora più bella. Le parole, le immagini sono come animate da un movimento ascensionale. Vi si riconoscono la tradizione di Padri, di mistici, di dottori, insomma, è come se la Chiesa tutta parlasse per bocca di Bernardo. Maria è sentita ed amata in tutta la sua bellezza, contemplata in tutta la sua rivelazione. Le allusioni a Maria sparse nel Paradiso, qui si raccolgono; motivi e temi qui si fondono in unità teologica e poetica:

*Vergine madre, figlia del tuo figlio,
umile e alta più che creatura,
termine fisso d'eterno consiglio
tu se' colei che l'umana natura
nobilitasti sì, che 'l suo fattore
non disdegnò di farsi sua fattura.*
(Par. XXXIII, v.v. 1-6)

I primi tre versi rappresentano una sintesi della religiosità mariana e stabiliscono 3 ordini nella teologia della storia: Vergine madre, figlia del tuo figlio (ordine e piano storico della redenzione) umile e alta più che creature (ordine e piano ideale della creazione), termine fisso d'eterno consiglio (ordine e piano ideale della Provvidenza divina). Vergine, Madre e figlia, tre termini che

sembrano antitetici ma sono una sola realtà. La parola "figlio" è usata in senso analogico: Maria, figlia di Dio per creazione e, come tutti i santi, per grazia d'elezione. Gesù Cristo è figlio di Dio per generazione nella sua stessa natura e Maria è dunque Madre e figlia di suo figlio. Fissate le relazioni tra Maria ed il suo creatore, Dante passa a stabilire le relazioni tra Lei e le altre creature. "Umile e alta più che creatura". L'Umile Vergine di Nazareth diventa figlia, madre e sposa in cui si delibero di realizzare la redenzione umana. Bernardo passa poi a considerare la storia dell'Umanità, di cui Lei ne è il centro vivo. Dalla contemplazione della grandezza di Maria in se stessa (umile e alta più che creatura) e rispetto a Dio (Vergine, Madre, Termine fisso d'eterno consiglio) scaturiscono tre concetti: l'elevazione del genere umano in Dio, la sua deificazione per mezzo di Maria, la conseguente esaltazione nell'amore. Segue poi l'immagine del fiore. L'idea artistica e concettuale del fiore ha la sua radice nella filosofia e nella teologia (il mistero d'amore che discende e fa fiorire il virgulto di Jesse ad esempio). Maria è il centro di tutta la Chiesa. Dalla Vergine, Madre, dall'Umile creatura, la preghiera sale come la luce e l'acqua alla sua sorgente. In tutta l'ampiezza della "Candida Rosa", come in tutta la Chiesa, la felicità che si gode, la bellezza che vi risplende è con Maria e per Maria. Può dunque, Bernardo a nome di tutta l'Umanità alzare il tono della sua voce:

*"Donna, se' tanto grande e tanto vali,
che qual vuol grazie ed a te non ricorre,
sua disianza vuol volar senz'ali."*

La preghiera ora raggiunge il suo vertice. Bernardo si accende e la poesia si muta in canto pacato e profondo.

*"In te misericordia, in te pietate,
in te magnificenza, in te s'aduna
quantunque in creatura è di bontade"*

In queste terzine si comprendono tutte le precedenti invocazioni. Maria è benigna perché possiede la Misericordia, soccorre a chi domanda, perché in lei c'è Pietà, dona perfezione perché ha in sé Magnificenza. Insomma, tutto ciò che è disperso, diffuso, frammentario nelle altre creature, in Maria si raduna.

EDUCAZIONE NONVIOLENTA E LINGUAGGIO FILMICO

RITA PANUNZI

Il "capire linguistico" comporta di più della conoscenza dei meccanismi grammaticali e lessicali sia nel campo verbale che in quello audiovisivo. È infatti necessario in un'ottica educativa nonviolenta che il lavoro di analisi e comprensione della realtà sia volto ad individuare quegli atteggiamenti linguistici e comportamentali che dividono, mistificano o emarginano. Questo può servire a scoprire la realtà proprio laddove essa è coperta, più o meno consapevolmente. È quindi importante che un'educazione alla comunicazione punti non solo all'individuazione di linguaggi settoriali (burocratici, sportivi, pubblicitari, tecnologici) ma anche al momento dell'azione che sottintendono.

Purtroppo molte categorie di messaggi rischiano di essere e spesso sono linguaggi non comunicativi, parola aliena.

Non solo dunque necessitano informazione e traduzione di codici comportamentali ma anche formazione di certe categorie critiche nei confronti della realtà.

Continuiamo qui secondo questa linea il percorso iniziato negli scorsi numeri che ha per fine appunto una sempre maggiore comprensione del linguaggio audio-visivo.

Abbiamo probabilmente già avuto modo di osservare come un messaggio filmico possa far conto su di un repertorio praticamente inesauribile di immagini da selezionare, montare insieme e poi offrire allo spettatore.

Ciò che infatti è alla base di questo linguaggio non è la parola ma la frase. A questo punto potrebbe sembrare davvero arduo tentare un'analisi del codice filmico, vista praticamente la impossibilità di isolare frasi (possiamo immaginare delle sequenze) perfettamente uguali. Si possono però operare confronti per quanto riguarda gli statuti assertivi che l'immagine filmica porta con sé. Ogni immagine non corrisponde ad una parola bensì afferma qualcosa, viste le numerose connotazioni (colore, luce, suono, prospettiva, ecc.) di cui è arricchito il messaggio filmico.

Dobbiamo quindi tener conto che esiste un complicato e non sempre deducibile sistema per cui, per fare un tipico esempio, all'arrivo di due cow-boy, uno vestito di bianco ed uno vestito di nero era scontato (almeno per un momento della sto-

ria del cinema) che il primo fosse il buono e l'altro il cattivo.

Questa contrapposizione di vestiario (che non è estranea fra l'altro ai primi film di Ingmar Bergman) come tutte le convenzionalità di questo tipo è infatti soggetta a rapidi cambiamenti: sta tutto quindi alla nostra attenzione il saper individuare l'ala connotativa di una certa ripresa.

È proprio giocando sulle aspettative di noi spettatori, sul nostro immaginario filmico, che certi film riescono poi a stupirci o a risultare molto divertenti.

È su questo straniamento da luoghi filmici oramai comuni che hanno giocato film comico-demenziali come "L'aereo più pazzo del mondo" o tutto il filone fantascientifico da "Incontri ravvicinati del terzo tipo" in poi, dove non si è guardato più all'extra-terrestre come ad un mostro da eliminare.

Sorpresa anche in tutti quei film che in qualche modo hanno cercato di erodere il mito americano basti pensare a "MASH" e a "Il piccolo grande uomo" per quanto riguarda le razzie nei campi indiani o per la guerra nel Vietnam ad "Apocalypse now" e "Rambo".

La figura negativa del nemico sporco e cattivo viene ribaltata da un cambiamento di prospettiva e noi ne ricaviamo una certa sorpresa, abituati come siamo a certi stereotipi.

Connotazioni particolari di colore (il bianco e nero usato quando esisteva già il colore), di illuminazione, di dialogo (concitato) e di spazio (frammenti che aumentano la suspense), sono per esempio tipici del genere poliziesco.

La capacità di riconoscimento di genere di un film può essere saggiata utilizzando il telecomando... anche se non si è spettatori abituali, ci si accorge a colpo d'occhio di che tipo di film si tratta.

Tutto questo mostra come certe invarianti, che possiamo riconoscere ed analizzare in un film, formino un corpus di grandezza superiore che correndo di film in film, d'immagine in immagine, produce e riproduce l'immaginario collettivo.

Obiezione di coscienza: 5 punti per la riforma

Nel corso di un convegno svoltosi a Bologna, promosso dal "Coordinamento degli enti di servizio civile" e dalla Lega degli obiettori di coscienza (erano presenti tra gli altri rappresentanti della Caritas, delle ACLI, di Mani Tese, della GIOC, della FOCSIV) il Prof. Rodolfo Valentini, magistrato di Torino, ha enunciato le linee di fondo per l'auspicata ed urgente riforma della legge che regola attualmente l'obiezione di coscienza. Ecco in sintesi: 1) L'obiezione di coscienza è diritto soggettivo del cittadino e non oggetto di una concessione della pubblica amministrazione. Occorre quindi abolire la commissione giudicatrice delle domande, che costituisce un inammissibile "tribunale della coscienza". Ciò non esclude la legittimità di controlli "ex post" sulla coerenza e serietà d'impegno dell'obietto; 2) Ci dev'essere obbligo effettivo del Ministero della Difesa di provvedere sulle domande nel termine previsto dalla legge, introducendo il meccanismo del silenzio-accoglimento; 3) Il servizio civile deve essere realmente alternativo e non invece punitivo. La pesante differenza di otto mesi tra servizio civile e servizio militare deve essere eliminata o quasi; 4) Occorre sganciare la gestione degli obiettori dal Ministero della Difesa; 5) La precettazione non può prescindere dalle attitudini dell'obietto. È importante il rapporto trilatero obietto-ente-tipo di servizio.

ORIZZONTI DI ATTUALITÀ

Le clamorose vicende del II Liceo Artistico di Milano che a oltre un mese dall'inizio dell'anno scolastico era ancora senza sede, hanno portato alla ribalta la grave situazione dell'edilizia scolastica per quanto riguarda, in modo particolare, le scuole superiori. I 20 mila studenti che il 16 ottobre sfilarono per le strade di Milano, dando inizio ad una serie di dimostrazioni che richiamarono alla memoria il '68, non erano spinti solo da un senso di solidarietà con i mille allievi dell'Artistico, volevano anche richiamare l'attenzione pubblica sulla situazione dell'alberghiero Vespucci, del professionale Caterina da Siena, del commerciale Mosè Bianchi di Monza e di tanti altri istituti e licei della città e dell'hinterland. Aule super affollate, doppi turni, carenza delle attrezzature necessarie sono state segnalate anche in altre parti d'Italia come a Torino, Palermo e Napoli.

Se nelle scuole materne, elementari e medie si è verificato un sensibile calo degli alunni per effetto della diminuita natalità, nelle scuole superiori le iscrizioni sono in continuo aumento grazie alla tendenza sempre più spiccata nei giovani a prolungare gli studi oltre l'età dell'obbligo. Si calcola che il 92% dei giovani a Milano continui a studiare dopo le medie. Il progetto governativo di portare l'obbligo della scuola a 16 anni, prima ancora di essere legge, è già un dato di fatto in alcune parti d'Italia.

I Comuni che al termine dell'anno scolastico facevano rosee previsioni sulla diminuzione dei doppi turni nella scuola dell'obbligo, all'inizio di questo nuovo anno si sono trovati, con sgradita sorpresa, di fronte ad una scuola superiore che sta addirittura "scoppiando". Perché nel giro di un'estate si è passati dal roseo al tragico? Si è parlato di cambio nelle amministrazioni comunali, di poca oculatezza nella programmazione scolastica, di difficoltà burocratiche dovute al centralismo del sistema, di mancanza di fondi disponibili, ecc.



MARGINALITÀ DELLA SCUOLA IN ITALIA

MARIO AUDISIO

Ma forse il problema è più grave e più profondo: si tratta di una situazione di marginalità in cui la nostra scuola è caduta.

I sintomi di questa marginalità, oltre al problema scottante dell'edilizia, si possono riscontrare anche in altri dati di fatto denunciati dalla critica scolastica come: la mediocrità dell'editoria per le scuole, la crisi di identità degli insegnanti, la scadente preparazione degli studenti, la disattenzione del mondo dell'informazione, il disinteresse del mondo politico, la scarsa partecipazione dei genitori alle votazioni per i rappresentanti nei consigli di istituto e di classe, la mancanza di contatti e di dialogo fra scuola e società... Si ha l'impressione che gli italiani abbiano sempre qualcosa di più importante a cui badare che

non alla scuola. Vedi il caso tipico della riforma della scuola superiore che da vent'anni è in attesa di una approvazione parlamentare.

La marginalità della nostra scuola è particolarmente evidente se guardiamo dall'esterno la nostra situazione. Proviamo a metterci nei "panni" degli stranieri che visitano per la prima volta l'Italia. Sorpresa per lo sviluppo automobilistico-stradale, soddisfazione per le raffinatezze gastronomiche a buon prezzo, ammirazione per i monumenti e le chiese... ma alla fine viene fuori una domanda che mette in imbarazzo: dove sono le scuole? È la domanda che immancabilmente mi sono sentito rivolgere ogni qual volta ho accompagnato dei turisti giapponesi in visita all'Italia.

Dove sono le scuole? Per capire la domanda bisognerebbe conoscere la situazione della scuola in altri contesti culturali. Prendiamo ad esempio il Giappone. Riporto al riguardo un brano della conferenza tenuta dal gesuita G. Pittau (ex-rettore magnifico dell'Università Sofia di Tokyo) alla Fondazione Agnelli di Torino nel febbraio del 1984.

"Quando arrivai in Giappone nel settembre del 1952, il periodo più brutto del dopoguerra era già

stato superato. Nelle città e nei centri industriali si vedevano ancora le cicatrici delle distruzioni, ma la battaglia per la sopravvivenza e in certo modo per la ricostruzione era già stata vinta. Ricordo ancora l'impressione lasciatami dal primo viaggio attraverso il Giappone durante le vacanze estive del 1953. In paesetti, villaggi, città, dappertutto gli edifici che apparivano più grandi e più nuovi erano gli edifici scolastici, e per di più attorno a questi edifici c'erano sempre spaziosi campi sportivi per la ginnastica e i vari sport. Sembrava proprio un miracolo; mentre ancora quasi non c'era di che sfamare la popolazione, tutto lo sforzo veniva concentrato nell'educazione.

Già nel 1947 i giapponesi avevano varato la riforma scolastica: nove anni di scuola obbligatoria per tutti (sei anni di elementari e tre di scuola media) e in più tre anni di scuola media superiore. Nel 1948 venne emanata la legge di riforma universitaria. Già in quell'anno alcune università cominciarono a funzionare secondo il nuovo sistema e nell'aprile del 1949 (in Giappone l'anno scolastico ed accademico inizia in aprile) il sistema venne attuato in tutte le università. Fu una vera e propria rivoluzione: democratizzazione e diffusa distribuzione geografica delle università in tutto il paese. Non c'erano mezzi, non c'era personale preparato, ma nel 1949 lo Stato costruì almeno una università statale in ciascuna provincia. Questa riforma universitaria dette la possibilità anche alle università private di competere alla pari, a condizione che le norme stabilite dalla legge venissero osservate. Così incominciò quella grande varietà di università e centri di studi superiori che è alla base del "miracolo" giapponese.

Ancor oggi, in pieno boom economico, genitori, allievi, insegnanti e pubblica amministrazione danno alla scuola la precedenza su tutti gli altri settori e sono disposti a qualsiasi sacrificio pubblico o privato in suo favore. Grazie a questa sensibilità generale le scuole dalle materne all'università dispongono, oltre alle aule, di biblioteca, salone-teatro, palestra, piscina, cortile molto vasto, laboratorio, cucina, infermeria, ecc. Gli scolari possono quindi trascorrere l'intera giornata a scuola, anche se l'obbligo va dalle ore 8,30 alle 15,30 per 245 giorni all'anno. Scuola dunque che è attrezzata anche per le attività ricreative e che diventa ambiente normale di vita per gli scolari. È inconcepibile un plesso scolastico coi cancelli chiusi dalle 14 alle 8,30 come avviene in Italia. Naturalmente ciò comporta un maggior impegno da parte degli insegnanti, i quali, come tutti i lavoratori, devono prestare 44 ore di servizio settimanale anche quando gli studenti sono in vacanza. Non esistono ferie estive. Gli studenti hanno 40 giorni di vacanza in estate, due settimane in inverno e due in primavera, più le domeniche e le feste nazionali. Gli insegnanti dispongono di 20 giorni liberi all'anno oltre le domeniche e le feste nazionali.

A questi dati vorrei aggiungere un particolare

che desta meraviglia in Italia e che ha un certo sapore polemico. Nelle scuole giapponesi non esistono i bidelli: dalle elementari alle superiori sono i ragazzi stessi che pensano alle pulizie delle aule, corridoi, gabinetti, scale, cortili e alla sistemazione della mensa. Chi usufruisce di un locale, è giusto che lo rimetta a posto; questo è il principio che vige in Giappone. Per cui fin da piccolissimi gli alunni vengono abituati a non lasciare mai un ambiente senza averlo prima risistemato. Anche questo è un aspetto dell'educazione civica che prima ancora di essere una bella lezione, dovrebbe essere un vissuto quotidiano. "Partendo dall'esperienza diretta della classe scolastica — dicono i programmi della nostra scuola media — si valorizzi la progrediente capacità del preadolescente di inserirsi nel lavoro comune di gruppo, della classe, della scuola, sicché egli possa via via realizzare una riflessione consapevole sui valori umani e sociali insiti nelle sue esperienze di vita comunitaria (la famiglia, il gruppo, la comunità scolastica) e sui diritti e doveri relativi alle varie forme di vita sociale". Nel "lavoro comune" e nei "doveri relativi" perché non far rientrare anche le pulizie del proprio ambiente? Sarebbero allora risolti non pochi problemi che a volte fanno capolino sulla stampa. Eccone alcuni: "I bidelli da alcuni giorni non fanno le pulizie per una vertenza sulle loro mansioni in mensa, i locali sporchi sono stati dichiarati di conseguenza inagibili e la scuola chiusa". "Scuole sporche; i genitori occupano il Comune". "Se un bidello si rifiutasse di spostare da un locale all'altro della scuola un pacco voluminoso e pesante (perché non rientra nelle sue mansioni il trasporto di pesi), dovrebbe farlo se quel pacco gli venisse 'propinato' in pacchi più piccoli?". "Nella scuola un bidello guadagna poco meno del maestro"...

Ritornando al tema iniziale, penso che quanto detto a riguardo della scuola in un altro paese, possa aiutarci a capire lo stato d'animo degli stranieri che dopo aver visitato l'Italia chiedono: dove sono le scuole? Sì, purtroppo sono al margine della nostra società. Ecco perché gli studenti scendono in piazza: vogliono svegliare la coscienza pubblica e ricordare ai responsabili che di questo passo si ritorna alle caverne.

ARMI GIOCATTOLO: QUALE SCELTA?

PIERA PARISI

Con questo articolo, assieme di studio e di esperienza diretta, riprendiamo una riflessione sul rapporto fra genitori e l'educazione alla pace in un mese, quello di dicembre, tradizionalmente votato all'acquisto di giochi e di regali per i più piccoli.

Tutte le armi sono uguali

La confusione e il paradosso sono la norma per chiunque affronti l'argomento armi giocattolo.

Entrambi questi stati d'animo sono dovuti all'influenza dei mass-media sulla nostra cultura.

La televisione, i giornali e il cinema propongono ogni tipo di violenza, e pochi genitori sono attenti a ciò che il bambino sente e vede.

Sono, inoltre, rare le volte in cui noi adulti cerchiamo di spiegare o di aiutare il bambino a comprendere i vari aspetti della violenza. Mentre dovrebbe essere indispensabile, nel nostro modo di stare con i bambini, un bagaglio di ironia, umorismo, critica ed attenzione agli aspetti formativi più che a quelli formali del mondo che ci circonda. Data questa nostra disattenzione, la confusione è senz'altro più nostra che loro sulla scelta delle armi giocattolo.

Forse è meglio riflettere sui nostri comportamenti prima di decidere su quelli dei bambini.

Imitazione e Realtà

Se diamo uno sguardo al modo in cui soprattutto i maschi passano il loro tempo libero, ci accorgiamo che essi prediligono i giochi di guerra, gli scontri, le lotte con o senza armi, "essi" dice Cooper *"con poco sforzo si impegnano in ciò che hanno visto sentito o letto sulla guerra"*. (P. Cooper *"The development of concept of war"*).

Le bambine sono meno interessate agli aspetti aggressivi ed attente agli aspetti più drammatici: le uccisioni, le distruzioni, i morti.

Questa suddivisione riflette degli status-quo tipici della società contemporanea. Ma se la separazione di ruoli dipende dal tipo di educazione che noi diamo loro, anche il modo differente in cui femmine e maschi vivono la propria aggressività



nel gioco dipende dal tipo di coesistenza che essi hanno con gli adulti.

O meglio dipende dalla imitazione che essi fanno dei rapporti intra ed extra familiari.

La nostra epoca, (è così nonostante la retorica) è subissata da militarismo, autoritarismo, aggressioni collettive, tensioni sul problema nucleare, crisi della coesistenza pacifica. Questo vale naturalmente sia per il sociale che per il familiare.

Noi adulti non possiamo dunque censurare o annihilare impulsi che sono un fedele specchio della nostra aggressività, ma dobbiamo cercare di analizzare sia le nostre che le loro dinamiche aggressive per cercare altri modi di espressione.

I bambini vedono, vivono ed imitano comportamenti.

Le armi giocattolo sono un semplice mezzo per effettuare una imitazione, ma quali sono le conseguenze della imitazione di una rappresentazione violenta, sul comportamento dei bambini?

Teorie principali

Le teorie principali sono due e risultano contrapposte.

La prima teoria ha presupposti psicoanalitici. Essa afferma che tutti i bambini sanno cosa significa sentirsi deboli, insufficienti e dipendenti da figure potenti che possono apparire cattive e finiscono per portare con sé un sia pur minimo risentimento, che influisce sull'atteggiamento aggressivo che assumeranno nella vita.

L'aggressività è dunque un mezzo per affermare la propria unicità ed indipendenza.

Nel gioco con le armi e nel mondo fantasmatico il bambino riesce ad esprimere in maniera totale questa sua indipendenza dal mondo degli adulti.

Quindi i bambini hanno bisogno di esprimere il loro interesse per la guerra, per avere la possibilità di vivere gli impulsi naturali aggressivi. (Sintesi tratta da ricerche di: Antony Starr, Eleanor P. Bonte e Mary Musgrove).

La seconda teoria ha radici di tipo comportamentista.

Essa afferma che i giocattoli bellici inducono i bambini ad un gioco di guerra attivo e determinano comportamenti aggressivi.

Queste interpretazioni non danno credito alla tesi che il gioco serva a scaricare gli impulsi aggressivi, sembra piuttosto che li alimenti. Quindi i soldatini e le armi giocattolo potrebbero essere il veicolo di un riarmo psicologico tutt'altro che rassicurante. (Sintesi tratta da ricerche di: Seymour Feshbach e Charles W. Turner).

Per un corretto esame di tali teorie occorre, a mio avviso, un approfondimento del significato generale di gioco.

"Uno dei criteri generali del gioco è la liberazione dai conflitti: il gioco ignora i conflitti o, se li incontra è per liberare l'io mediante una soluzione di compensazione. Nel gioco, i conflitti più precisi sono trasposti, in modo che l'io prenda la sua rivincita, sia per soppressione del problema, sia perché la soluzione diventa accettabile". (I. Piaget "La formazione del simbolo nel bambino").

Dalla teoria alla pratica

Mio figlio gioca con armi giocattolo (naturalmente regalate perché come mamma è ancora un'ardua decisione se comprare o no), in effetti l'arma può nel corso del gioco trasformarsi in aeroplano o rimanere tale e distruggere qualcosa di inesistente per me, ma perfettamente chiaro a lui. Anche la banale macchinina può, però, tramutarsi in arma micidiale ed irrompere violentemente nell'immaginario campo nemico.

Così ogni gioco è plasmabile e trasformabile nella mente del bambino. Il bambino imita cose viste, ma i mezzi assumono un significato peculiare ed in stretto rapporto con il suo mondo fantastico.

Egli vive l'aggressività e credo sia naturale e positiva una dimostrazione di tale stato, rivolto verso una esternalità simbolica. Se vogliamo come catarsi o come impulso di ogni persona ad essere indipendente e capace di potere decisionale.

Nel gioco e sottolineo ogni tipo di gioco il bambino fuoriesce dai conflitti, nella stessa maniera in cui nel suo ambiente sente vivere l'aggressività.

L'arma fisica o verbale è presente ovunque, sia come forma di difesa che di attacco. Compito dei genitori e degli educatori è quello di creare attorno al bambino dei moduli attraverso i quali possa vivere la propria aggressività senza diventare un violento o un deviante.

Il mondo fantasmatico è alcune volte inesplicabile, ma possiamo concordare che è meglio che il bambino combatta nel gioco e viva sereno insieme agli altri.

Con queste parole non voglio dire compriamo armi giocattolo ai nostri figli, ma creiamo un dialogo aperto sulle motivazioni nella scelta dei giocattoli e dei programmi televisivi.

Sondaggio presso i negozi di giocattoli

Per mia personale curiosità ho fatto una piccola

inchiesta, presso i rivenditori di giocattoli, sulla richiesta di armi giocattolo da parte dei bambini.

I dati per quanto riguarda la fascia dai 4 agli 11 anni sono confortanti, e confermano la mia tesi del rapporto imitativo simbolico e non diretto che il bambino ha con l'arma.

Le armi non hanno un grande mercato.

Vi è una vendita contenuta di armi spaziali e solo a Carnevale vi è una maggiorazione nella vendita di pistole e spade per il travestimento nei vari personaggi.

Il bambino recita nel gioco una parte, crea una sua rappresentazione del reale, la nostra funzione nel suo gioco è di incanalare i suoi impulsi distruttivi verso mete positive senza forzare la sua naturalità.

Vi è, però, un dato che mi ha lasciata esterrefatta: la richiesta da parte di adolescenti di modellini di armi. Se come afferma Leonard Berkowitz: *"Le armi ci condizionano solo attraverso la pura e semplice presenza"*, il possesso di un'arma da parte di un adolescente sta a dire che non sono certi giochi infantili ad accentuare l'aggressività ma la dinamica di campo, ovvero motivazioni, emozioni, frustrazioni che si svolgono attorno ai nostri ragazzi.

Questo argomento richiederebbe una ulteriore analisi e ricerca, per ora spero sia un dato che riesca a farci riflettere sui nostri valori sugli stimoli positivi che siamo in grado di dare e creare per ogni bambino o soggetto storico collettivo.

Novità

Le grandi religioni del mondo EMI, Bologna, 1985

I nove fascicoli che presentiamo (ognuno di 32 pagine a colori) non hanno certo la pretesa di esaurire tutto il discorso del dialogo fra le religioni. Sono stati preparati per la rivista giovanile "I.M. - Italia Missionaria", del Pontificio Istituto Missioni Estere. Il successo ottenuto ha spinto a raccoglierci in una pubblicazione separata, oggi alla terza edizione riveduta e aggiornata. L'intento è modesto: dare una prima informazione, semplice e serena, ai giovani delle scuole medie e superiori. I fascicoli, comunque, si sono rivelati utili anche — e forse soprattutto — agli insegnanti.

(Costo L. 16.000. Ordinanze anche presso la sede del CEM.)

PER CONOSCERE MEGLIO... LA TURCHIA

LINO RONDA

Popolo antichissimo, di cui è difficile stabilire le origini, i Kurdi (o Curdi) possono essere distinti in tre tipi fondamentali: l' "arabico", l' "aramaico" e il "turcomanno". Questa suddivisione suggerisce l'ipotesi di una mescolanza razziale susseguente ad una genesi di gruppo non omogenea.

I Kurdi parlano una lingua di tipo indo-europeo, suddivisa in dialetti; sono bilingui in quanto parlano anche la lingua del paese in cui vivono: l'arabo, il persiano, il turco.

Abitano una grande area estremamente accidentata, in gran parte montuosa, talvolta poco accessibile: il Kurdistan, che non rappresenta una nazione: il popolo kurdo, attualmente, non possiede un proprio paese.

I piccoli villaggi in cui vi-

vono sono costituiti da un unico blocco di case, solitamente di pietra. Le case hanno una architettura tipica: sono composte da un'unica stanza e costruite una sull'altra, in modo che i tetti piatti di quella inferiore formino una sorta di terrazzo per quella superiore. Essendo molti Kurdi tuttora nomadi, sono diffuse le tradizionali tende di pelle di capra e le capanne in canna.

La famiglia kurda è di tipo patriarcale; nonostante ciò, la donna possiede uno status molto importante: è assai più libera di quella araba, non porta velo e può, seppure temporaneamente, assumere cariche politiche.

Il matrimonio è assai precoce: per la donna intorno ai 15 anni. Di preferenza è contratto tra cugini paralleli patrilineari. Questo tipo di matrimonio ha una ragione: il padre della sposa conosce bene lo sposo già prima del matrimonio e può continuare ad esercitare un certo controllo sulla figlia, pur se essa, come di regola avviene, va a vivere nel gruppo del marito. Un'altra ragione di questo tipo di matrimonio così diffuso (circa il 50%) può essere ricercata nel fatto che i cugini devono versare alla famiglia della sposa un compenso matrimoniale inferiore a quello stabilito per i non parenti: talvolta devono pagare solo le spese matrimoniali.

La famiglia kurda è composta in genere da marito, moglie, figli ed, eventualmente, dai dipendenti. Essa è quasi sempre economicamente autonoma.



Gruppi di famiglie insediate in un unico villaggio o accampamento formano il khel, l'unione dei quali a sua volta costituisce l'unità tribale, la Tira, entità estremamente importante dal punto di vista della proprietà e fondamentale economicamente e politicamente. Varie Tira danno vita alle Ashirat, le confederazioni che sono le più ampie unità politiche ed hanno dimensioni e durata variabili. A capo di ognuna di queste tre unità organizzative vi è un Agha. La carica di Agha era tradizionalmente ereditaria ed il suo potere era molto forte, sia in campo politico che in quello giudiziario. Oggi va diminuendo: il governo centrale interviene sempre più direttamente nella nomina dei capi e limita considerevol-

mente la loro potenza. I Kurdi sono musulmani. In ogni villaggio c'è un Mullah, l'uomo esperto in religione, che celebra le feste e si occupa di educazione coranica. Altre due figure importanti in questo campo sono lo Shaik, capo della confraternita religiosa che afferma di discendere direttamente dal Profeta, e il Sayyd, che si occupa di vari incantesimi.

Le feste religiose turche, a cui può partecipare tutto il villaggio, oppure, un gruppo più ristretto in occasione di battesimi, circoncisioni, nozze e funerali, sono anche un mezzo per accrescere il proprio prestigio e per dimostrare la propria generosità e ospitalità.

In alcune zone è celebrata la tradizionale festa della "regina per un giorno": un particolare rito di inversione sociale e di insulto e scherzo istituzionalizzati, nel quale la donna si scaglia contro gli uomini, assumendo temporaneamente un ruolo dominante.

Il movimento nazionalista di liberazione del Kurdistan dal dominio delle grandi potenze ha profonde radici storiche, ma acquista vigore solo all'inizio del XX secolo.

Dagli anni venti in poi presero vita numerosi movimenti armati, che portarono soltanto a brevi e sanguinose insurrezioni. In precedenza, la Società delle Nazioni aveva affrontato più volte il problema della creazione di una nazione kurda, senza mai approdare a nulla di concreto, deludendo sistematicamente le speranze e la fiducia del

popolo kurdo.

Nazim Hikmet (Salonicco 1902-Mosca 1963) fin da giovanissimo partecipò ai sommovimenti politici e sociali seguiti in Turchia alla disintegrazione dell'Impero. Di Hikmet pubblichiamo una poesia, espressione della sua opera poetica, appassionata e limpida, quasi un colloquio con il popolo sui temi fondamentali della vita e della società degli uomini.

Prima di tutto l'uomo

*Credi al grano
alla terra, al mare,
ma prima di tutto credi nell'uomo.*

*Ama la nube, la macchina, il libro,
ma prima di tutto ama l'uomo.*

*Senti la tristezza del ramo che secca,
del pianeta che si spegne,
della bestia che è inferma,
ma prima di tutto la tristezza dell'uomo.*

*Che tutti i beni terrestri
ti diano a piene mani la gioia,
che l'ombra e la luce
ti diano a piene mani la gioia,
ma prima di tutto che l'uomo
ti dia a piene mani la gioia.*

da "Poesie" - Ed. riuniti

1. Capitale: Ankara (2.500.000 abitanti).
2. Superficie: 780.576 kmq (due volte e mezzo l'Italia).
3. Popolazione: 47.200.000 (come l'Italia, escluse Lombardia e Liguria).
4. Densità: 60 ab./kmq (Italia 188).
5. Variazione annua popolazione: + 940.000.
6. Gruppi etnici: Mongoloidi, Curdi, Greci, Arabi.
7. Lingua: il turco è la lingua nazionale; minoranze parlano curdo, arabo, greco, armeno.
8. Religione: assoluta maggioranza di musulmani; presenti anche ortodossi, gregoriani, cattolici, protestanti.
9. Unità monetaria: lira turca.
10. Aspettativa di vita: 61 anni.
11. Nella classifica mondiale del prodotto nazionale lordo, la Turchia occupa il 33° posto (Italia 7°) con 57.140 milioni di dollari; in quella del prodotto nazionale lordo per abitante, il 100° posto (Italia 37°). Classifiche aggiornate al 1981.

12. Popolazione attiva: Agricoltura 61%, Industria 16%, Servizi 33%.

13. Agricoltura:

La Turchia produce di tutto e detiene un vero primato mondiale nella produzione della frutta secca (nocciole, mandorle, pistacchi, fichi secchi). Nell'allevamento di ovini, la Turchia occupa il 5° posto nel mondo.

14. Piuttosto povera di risorse minerarie (lignite, petrolio, carbone) la Turchia può contare su una discreta quantità di risorse energetiche.
15. Cultura: scolarizzati di 1° e 2° grado: 68%; scolarizzati di 3° grado: 6%. Analfabeti 26%.
16. Del prodotto nazionale lordo, il 3,6% viene utilizzato per l'educazione, il 5% per la difesa.
17. Ordinamento dello Stato.
È una repubblica dal 29/10/1923. Il 27/5/1960 una rivoluzione portò al rovesciamento del regime di Menderes. La Costituzione, emanata il 9/7/1961, affida il potere legislativo alla Grande Assemblea Nazionale, che si compone di due Camere: la Camera Nazionale (450 deputati) e il Senato (150 membri). La Grande Assemblea Nazionale elegge il Presidente della Repubblica, che nomina il Primo Ministro e i Ministri.
Un colpo di stato militare, il 12/9/1980, destituisce il Presidente della Repubblica, sospende la Costituzione, scioglie la Camera Nazionale e vieta ogni attività politica. Il potere supremo è assunto da un Consiglio per la Sicurezza Nazionale, formato da sei generali. Il presidente di questo organismo, gen. Kenan Evren, è anche capo dello Stato. Capo del Governo è Turgut Ozal, un economista che sta tentando di risanare l'economia turca con ricette di tipo reaganiano.
18. Amnesty International ha denunciato il fatto che migliaia di persone siano state imprigionate, in Turchia, per aver svolto, pacificamente attività antighovernative.

6 OTTOBRE 1985: CRONACA E SPERANZA DI UNA MARCIA

MARIO DAL RE

"Dalla Sicilia alla Scandinavia / NO alla NATO e al PATTO DI VARSAVIA!!!"

Questo slogan, il più ricorrente durante la IV Marcia della Pace Perugia-Assisi del 6 ottobre 1985, esprimeva bene e sinteticamente il sentimento e la volontà di PACE dei 50 mila partecipanti.

Giunto sulla Rocca di Assisi, ho visto dall'alto i colori e gli striscioni dei marciatori ancora fermi a S. Maria degli Angeli! Un fiume di persone lungo più di 5 chilometri. Spettacolo impressionante e confortante.

All'interno di quel fiume tanta fantasia, tanta intuizione ma anche tanta preoccupata concretezza. Ho visto ragazzi, anziani, bambini con i genitori; ognuno marciava a suo modo, rincorreva la Pace, idealmente posta in salita, sulla Rocca di Assisi, un simbolo e una speranza.

Un cartello diceva: "I partiti bleffano sulla Pace. Non ascoltarli più o non cambieremo mai niente". Spero che i politici presenti quel giorno abbiano capito che la Marcia era anche protesta per i loro equivoci, stimolo per le loro indecisioni.

Ho letto la parola PACE in tutti i colori, in tutte le forme, anche sulla testa di quattro ragazze in fila: di questa parola ognuna portava una lettera alta sul cappello.

Un gruppo di giapponesi distribuiva microsimboli di pace fatti con carta colorata, ricordo prezioso di chi porta ancora i segni della follia nucleare.

Gli striscioni, innumerevoli, erano di tutti i colori e tendenze, di tante città e regioni diverse.

Purtroppo qualcuno ha cercato di distinguersi gridando slogan unilaterali e poco nonviolenti; ma non hanno raccolto molto apprezzamento. La strada della tolleranza è ancora lunga. Nonostante queste stonature, il panorama umano era veramente intonato con i luoghi che sentono ancora la presenza di pace di una persona che ha sconvolto il mondo mettendo prima di tutto in discussione se stesso: Francesco d'Assisi. Non era un utopista. Ho sentito scandire, sulla spianata della Rocca, uno slogan originale: "S. Francesco aiutaci tu / di questi governi non ne possiamo più".

Sembra incredibile che 50 mila persone, certamente solo portavoce e interpreti di tanti altri rimasti a casa, non possano incidere sulle decisioni che pochi politici continuano a prendere.

"Non vi è più sordo di chi non vuol sentire" — dice il proverbio —. E bisogna proprio essere sordi di cuore e di mente a non sentire l'appello di Assisi. Eppure la legge finanziaria va avanti con le sue contraddizioni. A guardare i tagli programmati

per il 1986, secondo il Governo (e quasi tutti i partiti) la difesa vale molto di più delle pensioni, della sanità, dell'istruzione, dei trasporti ecc... E proprio contemporaneamente a questa "felice intuizione economica" è arrivata puntuale l'ironica beffa. Craxi e Spadolini hanno consegnato alla Marina una nuova "barchetta" (solo mille miliardi, la metà dei tagli previsti per la sanità) di nome "Garibaldi", progettata come porta-elicotteri, diventata poi portaerei, vera e propria portamorte.

La Marcia della Pace ha voluto esprimere per l'ennesima volta il disaccordo della base, la protesta del contribuente, la speranza di tutti di cambiare qualcosa, nonostante tutto.

Abbiamo gridato, anche con profondi silenzi, la voglia di pace: una pace che non è di un solo colore, come qualche slogan infelice tentava di dire. Di un solo colore c'è unicamente una cosa che ci livella tutti: la morte. La vita invece è un arcobaleno, quello che ho visto sulla bandiera di un camioncino del servizio assistenza, con la parola PACE ben visibile al centro.

La vita è godere, soffrire, cantare, camminare, lavorare, amare, pensare INSIEME, non allo stesso modo.

Sulla Rocca l'ultimo atto della marcia. Il messaggio del Movimento Nonviolento organizzatore della giornata, quello delle autorità della Regione, e di tanti altri: "Non più guerre, non più nemici, non più sterminio di innocenti". Quante altre volte abbiamo sentito gridare questa speranza? Sulla via del ritorno una donna diceva: "Speriamo che non ci sia più bisogno di marce della pace". Le ho chiesto: "In che senso?"

Tutti noi vogliamo che la risposta possa essere "La difesa armata è diventata inutile perché è scoppiata la PACE!" Utopia? La preferisco alla rassegnazione.

Un regalo per Natale

Offriamo a prezzi di favore:

AA.VV., *Per la crescita integrale dell'alunno*, tre volumi per i tre anni della scuola media a L. 20.000 anziché 30.000.

S. Calvani, *Terzo Mondo chi è* a L. 10.000 anziché 15.000.

M. Bolognese e A. Lunardi, *Fiabeteatro* a L. 4.000 anziché 7.500.

Questo prezzo di favore resterà valido per le ordinazioni che pervengono alla sede del CEM entro il 31 gennaio 1986.

BANDO DI CONCORSO

La Federazione degli Organismi Cristiani di Servizio Internazionale Volontario (FOCSIV), organismo non governativo per lo sviluppo, la cooperazione e il volontariato internazionale, bandisce il 5° Concorso per il finanziamento di tesi di laurea e ricerche post-laurea, fino all'esaurimento di L. 45 milioni, riguardanti:

IL VOLONTARIATO E LA COOPERAZIONE INTERNAZIONALE ALLO SVILUPPO

Verranno privilegiate tesi e ricerche inerenti i seguenti aspetti:

1) TEMI DELLO SVILUPPO

- con particolare riferimento alle scienze sociali, all'educazione, allo sviluppo, ai mass-media.

2) TECNOLOGIE

- con particolare riferimento alla scelta tecnologica nei programmi d'intervento di volontariato.

3) METODOLOGIE D'INTERVENTO

- con particolare riferimento ai criteri di valutazione dei programmi d'intervento di volontariato.

I candidati e gli elaborati dovranno corrispondere alle caratteristiche specificate nel regolamento che sarà inviato a quanti desiderano partecipare al concorso (rivolgersi a FOCSIV - Via A. Stradella, 10 - 20129 Milano - Tel. 02/220460).

In particolare:

- al concorso possono partecipare laureandi, neo-laureati, ricercatori di età non superiore ai 35 anni di nazionalità italiana;
- le domande dovranno pervenire alla FOCSIV (Via Stradella, 10 - 20129 Milano) entro il 31 gennaio 1986;
- una commissione, appositamente costituita dalla FOCSIV, giudicherà i piani e provvederà a conferire, con giudizio insindacabile, la borsa ai vincitori;
- la FOCSIV offre un servizio di supervisione e verifica del lavoro in corso.

Milano, 30 settembre 1985.

IL PRESIDENTE
(Felice Rizzi)

FEDERAZIONE ORGANISMI CRISTIANI DI SERVIZIO INTERNAZIONALE VOLONTARIO
SEDE: Via Stradella, 10 - 20129 Milano - Tel. (02) 220.460

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

Sede del CEM
PARMA - Via S. Martino, 6 bis
Tel. 0521 / 54357-583301