

SOMMARIO

CEM Mondialità
Febbraio 1986
ANNO XVI - N. 2

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

Direttore: Orlando Ghirardi
Con-Direttore: Mario Audisio
Vice-Direttore: Antonio Nanni.
Comitato di Redazione: Mario Audisio, Sandro Calvani, Roberta Gi-sotti, Antonio Nanni, Giuseppe Pa-sini.
Direttore Responsabile: Romeo Fabbri.

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

Impaginazione: Studio Zani (PR).
Direzione, Redazione e Amministrazione: Viale San Martino, 6 bis - Parma - Tel. (0521) 54357-583301
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: Graphital snc - Parma - Tel. 0521/491356. Associato all'Unione Stampa Periodica Italiana.



La voce dei popoli della fame (Editoriale) pag. 3

PROFILI DI RICERCA

Antonio Nanni
È un inganno la pace senza la giustizia pag. 4

Daniele Novara (a cura di)
Recensione bibliografica di educazione alla pace pag. 8

MEDIAZIONE PEDAGOGICO-DIDATTICA

Claudio Economi
Il problema della alimentazione nel mondo pag. 10

Arcangela Miceli
Coordinate socio-economiche nella geografia pag. 14

Mario Bolognese
Gli ioiosauri: note di lavoro e animazione pag. 17

Germana Bragazzi
Lettura strutturata dei salmi (salmo 121/120) pag. 19

Francesco Cassone
Verso una geografia della convivialità pag. 21

Stefano Simonetti
Elementi mondialisti di storia contemporanea pag. 22

Scuola Media Statale di Sarmato (PC)
Unità didattica di Educazione alla Pace pag. 23

ORIZZONTI DI ATTUALITÀ

Mario Audisio
Scuola materna in Giappone pag. 24

Aldo Bergamaschi
Quale storia per la pace? pag. 27

Lino Ronda
Per conoscere meglio... il Cile pag. 31

INSERTO VII: Educare da e per la nonviolenza (Scuola d'estate 1981 - Madrid - Spagna)

IN COPERTINA: Disegno a matita di Vittorio Ugo Canetti

LA VOCE DEI POPOLI DELLA FAME

Il problema della fame nel mondo è oggi ben presente all'opinione pubblica e sono numerosissime le iniziative prese a vari livelli per combattere questa tragica realtà. Anche la scuola affronta frequentemente questo scottante tema in programmi speciali sollecitati anche da circolari del Ministero della Pubblica Istruzione.

È senz'altro motivo di soddisfazione che ci si sia così profondamente e diffusamente coscientizzati sulla fame nel mondo.

Ma il campo ancora troppo poco esplorato dagli educatori riguarda le giuste modalità e contenuti per affrontare questo problema.

Si fa in questo ancora troppo riferimento ai propri criteri e alle proprie convinzioni. È giunto il momento di dare maggiore ascolto alle analisi e proposte che ci vengono direttamente dai popoli della fame stessi attraverso i loro portavoce che, oltre a condividere la dura esperienza del loro popolo, hanno acquisito livelli di professionalità e preparazione scientifica in nulla inferiore a quelle dei nostri esperti.

La loro voce si fa sempre più insistente e forte.

Se vogliamo veramente affrontare il problema della fame e programmare nella scuola una corretta educazione economica che diventi componente imprescindibile di educazione alla pace dobbiamo ispirarci a quanto questi esperti dei paesi in via di sviluppo ci vanno ripetendo.

È il caso per esempio di Albert Tevoedjré che ha riassunto nel suo libro "La povertà ricchezza dei popoli" la sua proposta per un nuovo ordine economico internazionale, nota col nome da lui coniato "contratto di solidarietà mondiale".

Fulcro centrale di questo nuovo ordine economico è "la povertà al potere", secondo la definizione che di povertà dà l'autore.

"La povertà", egli scrive, "io la concepisco operativa, cioè come una leva per l'azione di sviluppo, tavola di salvezza in un mondo dove è costantemente necessario reinventare il proprio divenire. La povertà così definita, non essendo più fatalità o rassegnazione, ma valore positivo da scegliere liberamente, interpella tutti i popoli".

Ricca di significato è la prefazione al libro fatta da Helder Camara, un altro grande maestro da ascoltare nella formulazione di un adeguato programma di educazione economica.

Egli afferma che l'analisi e le proposte contenute nel libro di Tevoedjré sono una risposta alle sfide che non solo i popoli in via di sviluppo, ma tutti i popoli della terra hanno oggi di fronte:

— la sfida di non cadere in quel terribile equivoco che consiste nel prendere come ideale questa società dei consumi che il guadagno sfrenato e senza limiti trasforma in un inferno, e che viene già definita a buon diritto società dello spreco e del suicidio;

— la sfida di saper distinguere con intelligenza fra la miseria, ripugnante ed inaccettabile, e la povertà che, ben compresa e ben vissuta, può e deve essere la ricchezza dei popoli;

— la sfida di non cedere mai alla tentazione del ridicolo mimetismo che spinge a scimmiettare i quadri politici dei paesi ricchi, a dimenticare e a disprezzare la propria identità culturale tanto essenziale;

— la sfida a sostituire sempre più lo scambio di tecnologia all'inaccettabile e pericoloso trasferimento tecnologico".

È questo uno di quei testi che non possono non costituire un punto di riferimento costante nella formulazione scolastica di programmazioni di educazione allo sviluppo e alla pace attraverso i quali i giovani possano prepararsi a costruire un futuro migliore non solo per i popoli della fame, ma per noi popolo dell'opulenza.

Orlando Ghirardi

PROFILI DI RICERCA

È UN INGANNO LA PACE SENZA GIUSTIZIA

ANTONIO NANNI

Una concezione della pace che evita di fare i conti con i principi etico-politici della giustizia sociale è una grande mistificazione.

Un'educazione alla pace che non mettesse a fuoco il profondo intreccio che unisce la co-

struzione della pace e lo sviluppo dei popoli sarebbe un'educazione superficiale e tardoborghese.

Legare il tema della pace con il problema dello sviluppo e della giustizia significa, invece, garantire alla nostra riflessione una base di concretezza. Il Terzo Mondo può essere letto e ascoltato come un grande gemito di speranza ma anche come un forte grido di guerra. Una delle più gravi minacce per la pace nel mondo — insieme alla corsa al riarmo e al conflitto Est-Ovest — è il crescente indebitamento dei Paesi in via di sviluppo (più di 800 miliardi di dollari nel 1983), unitamente al problema della fame, alla disoccupazione, allo scompiglio delle campagne, alla violenza e al disadattamento nelle città, alla crisi di identità culturale che si registra su larga scala nei Paesi del Terzo Mondo.

Finché l'umanità sarà divisa da una situazione di ingiustizia economica basata sullo sfruttamento sistematico delle risorse altrui, finché ci sarà un Nord dell'opulenza e dello spreco e un Sud della povertà e del bisogno, la pace non potrà fiorire sulla terra. Lo squilibrio economico non consente di costruire l'equilibrio di pace nei rapporti internazionali. Lo sviluppo dei popoli è un problema interno alla costruzione della cultura della pace. Come diremo in seguito, non esiste un modello di sviluppo valido per tutti. E soprattutto l'occidente da una parte e il Terzo Mondo dall'altra dovranno

convincersi — come già sta avvenendo — che il modello industriale di sviluppo non è adatto a tutti i Paesi. Dobbiamo convincerci tutti di quella che Renè Lenoir chiama "l'insensatezza del mimetismo": imitare il modello dominante (occidentale) è da insensati. E volerlo imporre agli altri è disumano. Lo sviluppo, infatti, non è mai stato e non può essere indipendente dalla cultura di un popolo. Le chiavi di uno sviluppo proprio e originale si trovano sempre dentro il patrimonio culturale di un popolo. Oggi anche l'educazione e la scuola sono chiamate a dare il loro specifico contributo per superare l'impasse che blocca l'umanità. Impasse che, con Renè Lenoir, possiamo così esprimere: *"il genio della tecnica ha permesso di imbrigliare fiumi, di mettere dighe a estuari, di traforare montagne, di far fiorire i deserti, d'inviare uomini sulla luna. Il genio della politica non permette di nutrire cinquecento milioni di affamati: è questa la maggior sfida per la nostra scienza e la nostra coscienza. Accettarla costituisce la condizione della pace"*.

1. DALL'ASSE EST-OVEST ALL'ASSE NORD-SUD

Stretti nella morsa di una rinascite rivalità tra Est e Ovest del mondo, con la paura sempre più giustificata di una conflagrazione atomica, si rischia troppo facilmente di dimenticare che il conflitto Nord-Sud assume colorazioni sempre più drammatiche, e che i "dannati della terra" si pongono ormai come i nuovi soggetti rivoluzionari.

Com'è noto, il problema centrale dell'economia mondiale è costituito, oggi, dallo sviluppo che avranno nel prossimo futuro i rapporti tra Nord e Sud, e precisamente se aumenterà il già alto tasso di conflittualità o se, invertendo la marcia, si potrà dare effettiva consistenza ad una nuova fase di dialogo. La necessità di riplasmare i rapporti tra Nord e Sud, come si afferma nel Rapporto

to Brandt, può essere a buon diritto considerata la massima sfida che l'umanità deve affrontare entro la fine di questo secolo e quindi un imperativo di importanza cruciale per il futuro del mondo. Le tensioni tra Nord e Sud esasperano facilmente l'antagonismo tra Est e Ovest, e i paesi del Terzo Mondo potrebbero divenire facilmente teatri di conflitti nucleari.

È significativo, in proposito, il fatto che nel messaggio inviato ai giovani, in occasione delle celebrazioni dell'Anno Internazionale della Gioventù, il Papa li inviti esplicitamente a *"distogliere l'attenzione da un concentrarsi esclusivo sulla minaccia alla pace abitualmente riferita al problema Est-Ovest, ed a pensare invece al mondo intero, e quindi anche alle tensioni del cosiddetto Nord-Sud. Come nel passato così anche oggi — continua Giovanni Paolo II — desidero affermare che questi due problemi — la pace e lo sviluppo — sono tra loro connessi e devono essere affrontati insieme se i giovani di oggi vogliono ereditare un mondo migliore domani"*.

Ancor più emblematico è poi il tema scelto dal Papa come leit-motiv della giornata della pace 1986, che conferisce alla pace una connotazione

non etnocentrica, non faziosa, non viziata già in partenza. "Pace, valore senza confini": questo è il tema. Il sottotitolo esplicativo così recita: "Nord-Sud, Est-Ovest: una sola pace".

Riteniamo che queste due affermazioni mettano bene in evidenza che in una prospettiva di leale impegno per la costruzione della pace umana planetaria, non è la "nostra" particolare concezione di pace che si vuole privilegiare ed imporre agli altri, ma la pace pluridimensionale, frutto di conquista concorde da parte di tutti i popoli della terra.

Non è dunque, una pace nell'uniformità, ma una pace nell'unità delle differenze. Non è più, come è stato un tempo, la "pax romana", né l'odierna "pax americana" o "pax sovietica", ma la pace di ogni popolo e di tutti i popoli.

La pace vera, piena, autentica — è quanto ci preme sottolineare — non può essere giammai disgiunta dalla giustizia sociale e dal rispetto dei diritti dell'uomo e dei popoli. La pace da sola non basta. Un intellettuale laico, come Norberto Bobbio, e però profondamente sensibile ai valori morali, ritiene che la pace può essere considerata al più come un "valore medio", un "valore strumen-

Liberare l'educazione sommersa

Convegno nazionale CEM 1986

Il CEM celebra quest'anno il 25° dei suoi convegni nazionali, noti come "Settimane di studio".

Questa ricorrenza ci dà motivo per programmare un convegno nazionale più impegnativo e a più larga partecipazione.

Intendiamo indire questo convegno con l'obiettivo di fare emergere le proposte pedagogico-educative di cui molte personalità ed organismi italiani, tra cui il CEM stesso, si fanno promotori per colmare lo scarto attuale tra l'educazione tradizionale e le sfide del mondo moderno.

È lo stimolante e significativo mondo dell'educazione sommersa che la scuola istituzionale fa fatica a recepire, ma che in realtà offre valide proposte a tutti quegli insegnanti che vivono in una situazione di inquietudine e di ricerca nella loro profonda aspirazione per un ruolo più vero ed efficace di educatori.

Il convegno si terrà alla **Cittadella di Assisi dal 7 agosto (arrivo in sede) al 10 agosto 1986.**

Si articolerà in tre momenti principali: un intervento provocatorio di partenza da parte di una grande personalità nel campo pedagogico-educativo alternativo (stiamo contattando per questo Paolo Freire); laboratori di ricerca sulle tematiche educative di maggiore attualità (pace, sviluppo, mondialità, eco-geografia, diritti umani, educazione ludico-simbolica) guidati da esponenti autorevoli nei vari settori; si concluderà con un intervento di sintesi e progettualità presentato da un educatore italiano di vasta esperienza e rigorosa preparazione (abbiamo contattato a questo scopo il Maestro Mario Lodi da tutti conosciuto e stimato).

Ci auguriamo di offrire così agli insegnanti italiani un momento di grande speranza per il futuro della scuola italiana.

Pensione giornaliera completa (incluse bevande): L. 40.000. Supplemento per camere singole.

Quota di iscrizione da inviare alla sede del CEM: L. 20.000.

Informazioni ulteriori saranno diffuse nei prossimi numeri della rivista.

tale". Al di là della pace, egli pensa, è solo la giustizia che può essere considerata "valore finale", il fine ultimo della vita associata. In questo senso, la soluzione del problema Est-Ovest (pace-guerra) diventa la condizione necessaria perché possa essere risolta la questione dei rapporti Nord-Sud (giustizia-ingiustizia). Se ciò è vero, ne consegue che nella lotta per la pace bisognerà considerare necessariamente il problema dello spreco, dell'ingiustizia, della distorsione nell'uso e nella distribuzione delle risorse su scala internazionale.

Di qui anche l'importanza di introdurre un'educazione "economica" nelle scuole e di un'azione pedagogica continua, volta alla formazione di una nuova mentalità nell'opinione pubblica e nelle nuove generazioni. Una mentalità in cui non ci sia più dissociazione tra il problema e la lotta per la pace e il problema e la lotta per la giustizia.

2. PERCHÉ IL MODELLO OCCIDENTALE DI SVILUPPO È INADEGUATO AL TERZO MONDO

Mettere a fuoco il nesso che unisce il valore umano della pace con la complessa realtà dell'economia significa, dal nostro angolo di lettura, verificare fino a che punto il modello capitalistico occidentale sia un modello di pace, proponibile ad altri popoli e culture (il Sud del pianeta) e fino a che punto esso sia invece intrinsecamente violento.

Abbiamo trovato molto interessante e di grande aiuto in proposito uno studio recente del sociologo Giancarlo Quaranta, "L'era dello sviluppo" (Angeli, Milano, 1986). Secondo l'autore, il modello occidentale di sviluppo sarebbe, per una serie di ragioni che tra poco diremo, impraticabile, improponibile e in larga misura nocivo per lo sviluppo di altri popoli, anche se talora questi cercano a tutti i costi di imitarlo e di appropriarsene. Ma se ciò avvenisse, se cioè il modello occidentale procedesse nella sua estensione nel Sud del mondo, fino a conquistare i Paesi dell'Africa e le grandi civiltà asiatiche della Cina e dell'India o del mondo arabo-islamico o infine dei popoli latino-americani, allora ci troveremmo davanti al più grande e drammatico fenomeno di deculturazione e di de-ominizzazione che la storia abbia mai conosciuto.

Con questo non si vuole negare che il modello occidentale contenga grandi elementi positivi conquistati dopo un lungo travaglio: si vuole però affermare con decisione che il modello occidentale è inadeguato per lo sviluppo del Sud del pianeta.

Le carenze, le aporie e le gravi disfunzioni del modello occidentale sono ormai abbastanza evidenti e sono state in questi ultimi anni ripetutamente denunciate. Il modello occidentale mostra oggi tutto il suo aspetto paradossale, proprio perché, mentre da una parte tende di fatto a uni-

ficare la specie umana, nello stesso tempo produce un'attitudine alla guerra e alla conflittualità anche come risultato della forma troppo competitiva del suo sistema economico, industriale e commerciale. Le stesse risorse del pianeta non sono ormai più in grado di sostenere un così alto tasso di competitività. Sicché le disfunzioni di ogni genere aumentano: crisi energetica, questione ecologica, disoccupazione crescente, emarginazione, nuove povertà, repressione.

Ormai il sistema capitalistico occidentale sembra produrre più conflitti di quanti non ne risolva. Ciò è ampiamente dimostrato dal malessere e dalla protesta di nuovi soggetti e di nuovi gruppi sociali che non tollerano di essere asserviti agli obiettivi di un sistema che propone lo sviluppo solo in termini di produttività e di efficienza ma trascura la dimensione autenticamente "umana" della crescita.

Ecco allora la contestazione da parte dei giovani, delle donne, degli anziani, delle minoranze etniche, degli handicappati, dei disoccupati, dei "nuovi poveri", ecc.

Se è vero ciò che abbiamo detto finora si dovrebbe concludere che il modello occidentale di civiltà ha fatto il suo tempo anche nello stesso occidente e che pertanto è forse giunto il momento di abbandonarlo, guardando ad un futuro nuovo. La speranza, allora, potrebbe essere riposta anche nella capacità creativa dei popoli e delle culture non occidentali. Non si deve infatti dimenticare che i quattro quarti dell'umanità, che sono poi il Sud del pianeta, sono ancora oggi alla ricerca di un modello di sviluppo che non riescono né a trovare né a realizzare per un complesso indotto di inferiorità e per una tendenza acritica al mimetismo. Si tratta allora di ripensare e di rifinalizzare in termini non etnocentrici, ma mondialistici e planetari, il problema dello sviluppo della specie umana come problema di pace.

3. LA CULTURA DELLA TRANSIZIONE: DALLA "CIVILTÀ" ALLO "SVILUPPO"

Che cos'è la "civiltà"? Oggi la ricerca culturale sta gradualmente modificando la vecchia concezione di civiltà. Attraverso gli studi dell'antropologia fisica, della paleantropologia e dell'etnologia, sta diventando chiaro che la "civiltà" è altra cosa dalla "cultura". Tutti i popoli hanno avuto una cultura, ma non tutti hanno avuto una "civiltà". La distinzione tra cultura e civiltà appare dunque decisiva. Senza dilungarci in sottigliezze (che pure avrebbero la loro importanza) possiamo riassumere così: la civiltà è un modo particolare di organizzazione sociale raggiunto dalla cultura di un popolo. Storicamente questo modo particolare di organizzazione si fa coincidere con la nascita dello Stato. Sicché è possibile distinguere tra culture civilizzate e culture primitive (prive di "civiltà" in quanto cioè prive di quella forma istitu-

zionale particolare che è lo Stato), senza che ciò comporti un giudizio di merito tra popoli che hanno prodotto una civiltà e dunque uno Stato e popoli che non l'hanno prodotta. In pratica, laddove un popolo ha prodotto una civiltà si è sempre realizzato un processo di accentramento del potere e dell'avere, a cui si accompagna un fatale processo di repressione e di emarginazione verso tutti coloro che ostacolano il mantenimento e il rafforzamento dello status quo. La civiltà è dunque un modello particolare di organizzazione sociale-politico-religiosa, all'interno di una cultura.

Nel corso della storia sono nate e poi tramontate tante civiltà in un processo di dialettica e di avvicendamento, fino a quando si è generato e imposto un unico modello di civiltà: quello occidentale. La singolare vicenda del popolo ebreo dimostra bene il nesso interno tra civiltà e Stato.

La crisi odierna del modello occidentale rappresenta dunque anche la crisi di quel particolare modello di cultura che abbiamo definito "civiltà". Come osserva Giancarlo Quaranta nel saggio già precedentemente citato, si tratta di avere il coraggio di riconoscere che per la specie umana l'epoca della civiltà potrebbe essere finita. Anche in questo caso, dovremmo essere così saggi da renderci conto che la fine delle civiltà (e dell'occidente) non è l'apocalisse o la fine del mondo. Tante realtà sono finite e tramontate in passato: le città-stato, l'impero romano, il sistema della schiavitù, ecc. Accettare il pensiero che anche l'occidente abbia fatto il suo tempo significa disporsi ad accettare che l'asse dell'evoluzione culturale e biologica della specie umana possa oggi passare nei popoli e nelle culture del Sud del pianeta in un processo di feconda integrazione con la "civiltà" occidentale.

Passare dal paradigma della civiltà alla cultura dello sviluppo significa, ad esempio, non pensare più alla comunità umana in termini di nazione o di Stato e rigettare una concezione monolitica e uniforme dello sviluppo. Gran parte dei conflitti che travolgono l'Africa in questi ultimi trent'anni sono dovuti proprio all'assunzione del modello occidentale dello Stato-nazione all'interno di un contesto — come quello africano — in cui era invece dominante il polimorfismo etnico. Per cui, la trasformazione di gruppi etnici e di tribù in nazioni-Stato, sta rischiando di portare ad una "balcanizzazione" più che all'unità del continente africano.

Ma oggi, nell'epoca dello sviluppo e del tramonto della civiltà, si sta realizzando il grande processo dell'unificazione della specie umana (ri-tribalizzazione). In questo nuovo contesto planetario lo sviluppo di tutti i popoli diventa veramente il nuovo nome della pace. Infatti, per dirla con le parole di Emmanuel Mounier, "o tutti o nessuno". Lo sviluppo non può essere ineguale o parziale, ma deve essere globale e integrale, endoge-

no ma contemporaneamente aperto e interagente con elementi esogeni.

La nascente cultura dello sviluppo segna il declino delle pretese dell'uomo occidentale di essere il dominatore del mondo e pertanto la fine stessa di un pregiudiziale ed etnocentrico modello di sviluppo. Lo sviluppo autentico non è la realizzazione di un modello precostituito e monocentrico, e non sarà mai né esclusivamente endogeno né esclusivamente esogeno. O ci si sviluppa tutti insieme o non si sviluppa nessuno. Anzi, come ebbe a dire l'economista Barbara Ward: "o diventeremo una comunità oppure siamo destinati a morire".

Indicazioni bibliografiche

- 1) Lenoir R., *Il Terzo Mondo può nutrirsi* (Rapporto al Club di Roma), Vita e Pensiero, Milano, 1984.
- 2) Nanni A. (a cura di), *Terzo Mondo a scuola*, Caritas-Cem, Roma, 1983.
- 3) Nisbert R.A., *Storia e cambiamento sociale. Il concetto di sviluppo nella tradizione occidentale*, Milano, 1977.
- 4) Quaranta G., *L'era dello sviluppo*, Angeli, Milano, 1986.
- 5) Rapporto Brandt, *Nord-Sud. Un programma per la sopravvivenza*, Mondadori, Milano, 1980.
- 6) Riggs F.W., *Sviluppo*, Roma, 1985.
- 7) Tevoedjre A., *La povertà ricchezza dei popoli*, EMI, Bologna, 1979.

a cura di A.N.



RECENSIONE BIBLIOGRAFICA DI EDUCAZIONE ALLA PACE

DANIELE NOVARA
(a cura di)

Mario Pizzola, *Così è ... se vi pace*, ediz. Quale vita, Sulmona 1985, L. 15.000.

Non sempre i migliori messaggi di pace sono quelli scritti o verbali.

Anzi dal gran proliferare di teorie ed esortazioni non pare proprio sia scaturito molto, almeno finora.

Ecco allora che il disegno, pungente ed acuto, viene in aiuto, fornendo modi di vedere uno stesso fenomeno, trasportando in migliori campi d'osservazione.

Sul piano didattico il suo uso è accattivante e diversifica positivamente l'attività scolastica, non sempre, purtroppo, vivace e dinamica come gradirebbero gli studenti.

Questo libro di Mario Pizzola (una sorta di Forattini della nonviolenza, se è lecito il paragone) offre senza dubbio spunti molto incisivi, ironici, sarcastici, pieni dei miglior sentimenti vitali che qualsiasi persona normale dovrebbe avvertire di fronte a tanto "stridor d'armi".

Molto centrata la presentazione dell'editore a cui cedo perciò le righe successive.

"In questi disegni c'è la consapevolezza di dover vivere in una società che produce e che usa la bomba, sapendo bene che il male non sta nella bomba, quanto nella società che fa la bomba. Questa non è che il sintomo più caratteristico di un male che si radica nelle profondità di quella. Una società che genera la bomba atomica è una società che in ogni suo modo d'essere ha rinunciato a prendere sul serio i valori umani e spirituali senza i quali una civiltà non può avere senso.

Ecco perché non significa niente rinunciare alla bomba senza volere una trasformazione di tutto il modo d'essere della società, senza perseguire un modello di sviluppo radicalmente diverso da quello attuale.

In questi disegni c'è la consapevolezza che il riarmo, i missili, la minaccia della catastrofe sono una tragica realtà usata contro tutti gli uomini e le donne, ad Est come ad Ovest.

L'obiettivo di queste scelte folli si rivela chiaro se appena ci si pensa un momento: farci sentire impotenti e bisognosi di affidamento cieco, di-

struggere la sete di giustizia, la volontà e i progetti di cambiamento.

È per questo che la satira di Pizzola non è diretta solo contro i costruttori, gli accumulatori, i diffusori di bombe.

I suoi interessi spaziano per dare voce a chi ha — come lui — fatto una scelta di obiezione di coscienza, a chi sottrae allo stato una parte delle proprie tasse destinate a finanziare uomini e mezzi impiegati per la distruzione. O per portare a conoscenza dei più distratti e unicamente preoccupati della propria sopravvivenza che 'ne uccide più la fame che la spada'.

Il disegno umoristico si trasforma così in un valido strumento di educazione parallela, in un'arma politica che tende ad informare, educare, mobilitare, svegliare dal torpore.

E infine si percepisce, in queste vignette, una chiara indicazione di speranza, che è peraltro una delle caratteristiche fondamentali di ogni sincero nonviolento.

Speranza in tutti gli uomini di buona volontà perché — uniti — sappiano dire di NO ai signori della guerra e riescano finalmente a liberare la pace".

Importante: Questo libro non è in libreria! Le richieste vanno fatte a: Edizioni Quale vita, c/o Jannamorelli Pasquale, 67030 Torre dei Nolfi (AQ).

...

Luigi De Carlini, *Qualità della vita e fame nel mondo*, Ed. Marietti, 1985, L. 22.000, pp. 170.

Il dramma della fame può mettere in discussione vari aspetti della mentalità e della cultura oggi dominanti che vengono trasmessi ai giovani anche nella scuola. Il consumismo, ad es. spinge a non preoccuparsi del futuro, né degli altri, a ricercare soddisfazioni immediate, superficiali, spesso immaginarie.

Prendere in considerazione la realtà della maggioranza dell'umanità, cioè del terzo mondo, con le sue preoccupazioni per l'avvenire può costituire un fattore di aggancio con la realtà, oltre che di apertura agli altri.

È luogo comune affermare che nella società moderna vanno scomparendo i "punti di riferimento", le idee-forza attraverso le quali leggere la realtà e orientare il comportamento: la realtà del terzo mondo può prendere il posto di certi valori non più pacificamente accettati e costituisce un concreto punto di riferimento, di grande attualità. Pertanto queste problematiche possono acquisire una valenza educativa tra le più importanti oggi.

È questa considerazione che informa il testo "Qualità della vita e fame nel mondo", novità libraria della editrice Marietti. L'interessamento e l'approfondimento di alcune problematiche del terzo mondo non restano in questa opera una cu-

riosità nozionistica ma sono orientati a fornire precise indicazioni di comportamento e di educazione.

La novità più significativa di questo testo è forse lo sforzo di collegare, anche con nessi di causa ed effetto, i comportamenti opulenti dei paesi del benessere e la scarsità del mondo povero.

È possibile operare tale collegamento superando l'usuale ottica particolaristica o specialistica, ma collocando i problemi in un'ottica globale. Così facendo però si rischia spesso di perdere il rigore metodologico.

Pregio del libro è quello di conciliare la visione globale con il rigore scientifico di alcune discipline più da vicino considerate: agronomia, ecologia, alimentazione, pedagogia, economia. Sul piano della scienza economica ad es. viene data un'originale ma rigorosa dimostrazione dei legami tra sviluppo e sottosviluppo.

Una visione globale consente inoltre di relativizzare le "conquiste" dello sviluppo e del benessere. Ad es. l'opulenza alimentare, conseguenza dello sviluppo economico, sempre più sta rivelandosi deleteria per la salute: rigorose indagini epidemiologiche, riferite nel testo, lo dimostrano senza rischio di smentita, così come emerge la validità di certe diete tradizionali "povere" anche come fattore di salute e di benessere reale.

Per modificare il nostro comportamento consumistico si richiede una diversa crescita educativa: occorre superare certe forme di settorialismo e di specializzazione, allargare gli orizzonti nel tempo e nello spazio, apprezzare certi valori, avere l'ottimismo di poterli raggiungere.

Tutto ciò, l'autonoma conquista della salute, l'ottimismo, la consapevolezza, possono dar corpo alla "qualità della vita", termine spesso sbandierato in ambito politico ma al quale altrettanto di frequente non si sa (o non si vuole) dare un contenuto concreto.

In conclusione questo libro sembra particolarmente raccomandabile agli educatori soprattutto per due caratteristiche: la novità e il rigore. La novità con cui viene dato corpo ad una qualità della vita non opulenta ma collegata con i grandi problemi dell'umanità; il rigore scientifico e metodologico che non viene sacrificato alle istanze utopiche. Sembra questo il modo migliore per dare valenza educativa al nuovo punto di riferimento costituito dalla tematica della fame nel mondo.

René Lenoir, *Il terzo mondo può nutrirsi*, Vita e Pensiero 1985, pp. 192, L. 10.000.

A Roma il 28 agosto 1985, nel quadro della XII Settimana Nazionale della cooperazione e del volontariato svoltasi alla Domus Pacis, René Lenoir già titolare del ministero francese per l'azione sociale, ha parlato ai partecipanti al Convegno del

proprio libro *Il terzo mondo può nutrirsi* edito in Italia da Vita e Pensiero.

Il dibattito seguito ha messo in luce quanto le tesi del libro siano allineate con le più recenti e impegnative tendenze delle organizzazioni non governative operanti nel Terzo Mondo. I presenti hanno accolto con molta simpatia l'insistenza dell'Autore sulla necessità di coinvolgere le popolazioni del Terzo Mondo in tutte le iniziative che le riguardino. Non sono mancate le testimonianze dirette sull'opportunità di superare la mentalità del soccorso lagrimoso per giungere alla cooperazione idonea a ridurre il bisogno di soccorso ai casi di vere calamità straordinarie.

Non è uno dei tanti libri sulla fame nel mondo, ma uno studio sulle difficoltà della vita economica del Terzo Mondo, condotto seguendo alcune considerazioni portate a un alto grado di chiarezza.

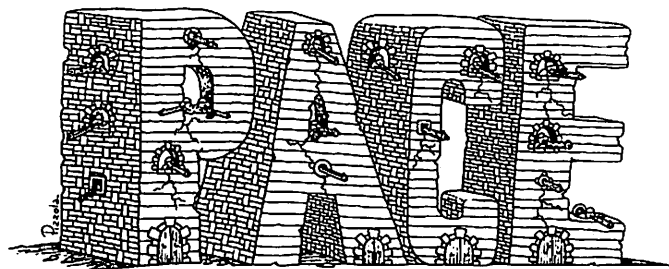
"I paesi del Terzo Mondo hanno fame perché hanno cessato di essere se stessi... Il genio della tecnica ha permesso di imbrigliare fiumi, di mettere dighe a estuari, di traforare montagne, di far fiorire i deserti, d'inviare uomini sulla Luna. Il genio della politica non permette di nutrire cinquecento milioni di affamati: è questa la maggior sfida per la nostra scienza e la nostra coscienza. Accettarla costituisce la condizione della pace".

Per vincere questa sfida l'autore suggerisce soluzioni rispettose delle tradizioni e delle condizioni del Terzo Mondo. Non è più sufficiente sostenere i Paesi in via di sviluppo soltanto con lo stanziamento di denaro e l'invio di alimenti, ma si deve favorire lo sviluppo dell'economia, aiutando l'industria senza deprimere l'agricoltura, soprattutto mobilitando la ricchezza delle culture locali e il lavoro delle popolazioni. Si tratta di un'impostazione del tutto insolita che costituisce la profonda originalità di questo Rapporto al Club di Roma.

Il volume, cui è stato assegnato il "Premio Iglesias 1985 - Sezione sviluppo e sottosviluppo", è stato adottato come riferimento per il "XIV Concorso studentesco sulla fame nel mondo" che nell'anno scolastico 1985-'86 su autorizzazione del Ministero della P.I. si svolgerà nelle scuole medie di ogni ordine e grado.

(Il libro è disponibile anche presso la nostra sede CEM).

così è... se vi



MEDIAZIONE

PEDAGOGICO-DIDATTICA

FONDAMENTI

Presentiamo una unità didattica adatta al I e II ciclo della scuola elementare e per estensione alla scuola media, tenendo conto ovviamente delle diverse fasi dell'età evolutiva e dei tempi e dei ritmi individuali di apprendimento degli alunni.

La tematica, il problema dell'alimentazione nel mondo, oltre ad avere — laddove ne esistessero i requisiti culturali minimi a carico degli alunni — una notevole valenza significativa e formativa, sul piano del processo di apprendimento presenta, per le sue implicazioni, anche forti collegamenti con l'istanza di pace.

Se la pace, infatti, è da intendersi come meta di un processo educativo centrato principalmente sulla "conversione" della mente e del cuore di ogni persona — che si riconosce tale in quanto scopre di essere interdipendente con gli altri — è evidente come un problema, quale quello dell'alimentazione, non riguarda solo i paesi, economicamente arretrati, ma tutti gli uomini della terra.

La consapevolezza che un problema umano, di qualsiasi natura esso sia, non si possa cogliere in tutta la sua portata di "situazione problematica", se non è sentito come tale e dunque come proprio da tutti gli uomini della terra, viene implicitamente affermato anche dai nuovi programmi della scuola elementare.

In essi si recita ad es.: "Accertata la possibilità... di cogliere il significato degli avvenimenti storici (cfr. prerequisiti culturali), a partire dal terzo anno della scuola elementare, si avvierà uno studio che progressivamente porti il fanciullo dalla interpretazione della storia del suo ambiente di vita alla storia

IL PROBLEMA DELLA ALIMENTAZIONE NEL MONDO

dell'umanità e, in particolare, alla storia del nostro paese.

Tale studio porrà peculiare attenzione ai momenti di promozione e trasformazione della civiltà, colti nel tessuto di una periodizzazione essenziale" (cfr. "Storia").

Importanti sono le due ideguida di: — "storia dell'umanità" e di — "momenti di promozione e trasformazione della civiltà", da intendersi ovviamente a livello planetario.

Ancora, nei programmi, si pone come obiettivo educativo-didattico il seguente: "Dal confronto fra ambienti diversi... e soprattutto dalla comprensione della ampiezza del sistema di relazioni che coinvolgono e condizionano ciascun ambiente o paesaggio sarà possibile evidenziare i problemi e le soluzioni adottate dalle diverse popolazioni" (cfr. "Geografia").

Da quanto riportato, in primo luogo emerge con chiarezza che ciascuna realtà della terra ha un vasto raggio di relazioni e che perciò un problema — nel caso nostro quello relativo all'alimentazione — non può essere circoscritto ad un solo punto della terra, ma deve essere

CLAUDIO ECONOMI

condiviso da tutti perché è realmente di tutti.

In secondo luogo emerge che, all'interno di questa condivisione, ogni popolo, nei riguardi di uno stesso problema, deve ricercare le proprie responsabilità e dunque le proprie soluzioni, perché altrimenti potrebbe accadere che le civiltà cosiddette "sviluppate" offrano delle soluzioni ai paesi "sottosviluppati", cosicché questi si sentano ancora più dipendenti da quelli.

Invece, non è la dipendenza di alcuni popoli da altri, fossero pure quest'ultimi animati dalle migliori intenzioni per aiutare quelli, a risolvere dei problemi che, in tal modo, verrebbero ancora una volta intesi come solo di quelli.

Ma è la consapevolezza, a cui fanno riferimento i programmi della scuola media, "dell'interazione tra ambienti e popolazioni e tra popoli e popoli" (cfr. "Geografia"), a promuovere negli uomini, a partire dalla scuola dell'obbligo, quel processo educativo di pace contrassegnato dalla condivisione, dalla corresponsabilità e dalla ricerca unitaria, al contempo differenziata, delle soluzioni che ogni popolo — dal suo punto di vista ed a seconda delle sue esigenze e necessità — saprà offrire ai problemi, collegialmente vissuti, dell'umanità.

UNITÀ DIDATTICA: IL PROBLEMA DELL'ALIMENTAZIONE NEL MONDO

Si indicano ora alcuni obiettivi educativi e didattici generali rispettivamente per il primo ciclo e per il secondo ciclo (cfr. scuola media) della scuola primaria.

Seguiranno alcune indicazioni sui contenuti, attività, metodi, mezzi, strumenti di verifica-valutazione.

OBIETTIVO EDUCATIVO GENERALE PER IL I CICLO

— Promuovere nell'alunno la consapevolezza che tutti i bambini del mondo e pertanto tutti gli uomini, seppure in modi e forme diverse, hanno bisogno di alimentarsi convenientemente secondo i loro bisogni-esigenze.

Obiettivi didattici generali

A livello cognitivo:

— conoscere alcuni dati particolari relativi all'alimentazione: varietà dei cibi, loro designazione, proprietà, classificazione; conoscere alcune usanze, tradizioni, feste, legate ai cibi (dal vicino al lontano);

— conoscere avvenimenti, persone, luoghi interessati in qualche modo al problema delle risorse alimentari;

— individuazione delle situazioni in cui non esiste cibo a sufficienza e viceversa;

— riassumere quanto conosciuto;

— generalizzazione di una situazione in cui ad es. si sono riscontrati problemi relativi all'alimentazione;

— disporre secondo una sequenzialità spazio-temporale quanto conosciuto;

— ricercare i dati comuni a due situazioni;

— cogliere alcune relazioni di causa - effetto - conseguenza in ordine ad alcune semplici situazioni conosciute;

— proporre delle ipotesi di soluzione per alcune situazioni in cui ad es. non ci sia cibo a sufficienza;

— giudicare quanto conosciuto ed esaminato dal punto di vista del materiale preso in considerazione (ad es. se è stato interessante o no, se se ne poteva produrre un altro, ecc.) e dei modi in cui si è operato per conoscerlo (ad es. se il materiale è stato conosciuto in tutte le sue parti oppure no, ecc.).

— *concetti di riferimento:* alimentazione - risorse alimentari - causa - fatto - conseguenza - sufficiente / insufficiente - spazio - tempo, ecc.

A livello affettivo:

— rivolgere attenzione ed inte-

resse verso situazioni in cui si hanno problemi di cibo;

— avere la volontà di raccogliere tutti quegli elementi della situazione che hanno suscitato il suo interessamento;

— avere la volontà di chiarire ed approfondire un argomento;

— provare soddisfazione nel conseguimento dei risultati della ricerca;

— intuire - scoprire alcuni valori come risultato della ricerca condotta.

A livello psico-motorio:

— assumere comportamenti operativi capaci di esplicitare quanto interiorizzato (dimensione affettiva), tenuto conto delle ipotesi di soluzione pensate, in azioni socialmente rilevabili.

Contenuti - Attività - Metodi - Mezzi

Contenuti e attività:

— conoscenza dei cibi più comunemente mangiati e loro denominazione. Cibi che i bambini si comunicano a vicenda in base alle loro conoscenze dovute ad es. a "piatti tipici" regionali che i loro genitori potrebbero avergli fatto mangiare.

— Fruizione di materiale audiovisivo, fotografico ecc., relativo a cibi presenti in feste, tradizioni, ricorrenze che si celebrano nell'ambiente vicino ma anche in ambienti lontani.

— Rilevazione, attraverso il materiale suddetto o l'ascolto e gradualmente la lettura (in quest'ultimo caso, specialmente in seconda classe) di brani significativi, dei contesti socio-naturali in cui si mangiano certi cibi. Ad es. se in alcuni paesi fa più freddo, far notare come ci siano cibi più "pesanti" a differenza di altri paesi dove invece fa più caldo.

Inoltre far analizzare al bambino alcune situazioni ambientali in cui le condizioni del terreno ed il tipo di lavoro praticato (agricoltura a monocultura e/o varie colture - industria od altro) favoriscono o impediscono alcuni tipi di alimentazione.

— Classificazione di quanto scoperto attraverso delle sequenze spazio - temporali e griglie strutturate secondo tre elementi: cause - fatti - conseguenze.

— Presentazione di situazioni

"difficili" dal punto di vista alimentare attivando il confronto, usando i più diversi materiali, soprattutto l'immagine, tra quelle situazioni e le situazioni, invece, di sovrabbondanza caratterizzate dal consumismo e dallo spreco.

— Rilevazione, anche in questo caso, dei contesti socio-naturali illuminanti le condizioni alimentari.

— Classificazione in sequenze ed in griglie come indicato poco sopra.

— Rievocazione dei vissuti inerenti alle situazioni conosciute ed analizzate.

— Elaborazione di una griglia di vissuti secondo, ad es., la tripartizione:

— sensazioni provate / la sensazione più forte (relativa ad un preciso dato) / mi piacerebbe che... (il momento dell'utopia).

— Formulazione di ipotesi di soluzione attraverso la riflessione e la conversione sistematica.

— Semplici interviste a persone appartenenti alle più svariate forze sociali presenti nel territorio, compresi i genitori (i quali, tra l'altro, dovrebbero sentirsi attivamente coinvolti nel processo educativo dei figli), allo scopo di suffragare o no e, perciò di verificare, le loro ipotesi.

— Esplicitazione graduale e sistematica di tutto l'itinerario educativo attraverso principalmente la ricerca manipolatoria - iconico - grafico - pittorica e la ricerca gestuale, mimica e drammatica.

— Organizzazione di mostre - denuncia e progettazione - attuazione di giornalini attraverso cui esprimere, in modo socialmente rilevabile, le proprie idee e le proprie utopie in relazione alla tematica trattata.

Metodo

Principalmente il metodo della ricerca che è comprensivo della metodologia esperienziale (dai dati ai vissuti per poi di nuovo prelevare altri dati) e della metodologia cosiddetta della comunicazione che si avvale di una polivalenza di codici (da quelli verbali a quelli non verbali). A livello dinamico: lavoro di gruppo e lavoro individualizzato.

Mezzi

Principalmente sussidi audio - visivi, colori, fotografie, schede ecc.

Strumenti di verifica - Valutazione

L'elaborazione di sequenze spazio-temporali, di griglie secondo cause - fatti - conseguenze - di mostre di giornalini, costituisce una notevole possibilità di verificare, sul piano formativo - globale e su quello operativo, le capacità e le abilità raggiunte dall'alunno.

OBIETTIVO EDUCATIVO GENERALE PER IL II CICLO (estensibile alla scuola media)

L'alunno, attraverso la conoscenza e l'analisi di alcuni importanti aspetti del problema delle risorse alimentari e lo sviluppo della sua attenzione e del suo interessamento per tale realtà, perviene alla maturazione di atteggiamenti di solidarietà e di autentica compartecipazione rispetto a quei popoli che, di quel problema, evidenziano le conseguenze più penose e, al contempo, perviene alla consapevolezza che, per la realizzazione di un mondo di pace, occorre un riequilibrio delle risorse della terra, tra le quali quelle alimentari, a condizione che i "paesi ricchi" si ridimensionino e, nel quadro di una ricerca unitaria delle soluzioni, non impediscano ai "paesi poveri" di ricercare originalmente la via per una propria emancipazione - sviluppo.

Obiettivi didattici generali

A livello cognitivo

— Utilizzando le discipline soprattutto nel loro momento cosiddetto "informativo" (cfr. in modo particolare Storia - Geografia - Scienze - la Lingua usata soprattutto nel suo aspetto denotativo):

— raccogliere i dati inerenti al problema; (ad es. la situazione economica di un paese);

— comprenderli: riassumendoli il più obiettivamente possibile (interpretazione), ordinando dati ed idee contenuti nelle informazioni raccolte, riorganizzandoli in forma sintetica, isolando un dato, per evidenziarlo, dal contesto dei dati raccolti.

— Utilizzando le discipline soprattutto nel loro momento "logico-combinatorio" (cfr. Matematica: Aritmetica - Geometria e misura - Logica - Probabilità, statistica, informatica):

— utilizzare i dati raccolti per

formulare varie ipotesi sul problema in oggetto;

— distinguere di ogni dato (ad es. la presenza del latifondo in una certa zona della terra) le parti costituenti (ad es. la percentuale della terra lasciata a pascolo, quella destinata a monocultura, ecc.);

— scoprire le relazioni esistenti fra un tutto (ad es. una situazione economica di un paese) ed i suoi aspetti salienti (ad es. quanta gente si dedica all'agricoltura, quanta all'industria e quanta al terziario);

— generalizzare le situazioni;

— giudicare tale generalizzazione (ad es. se è stata utile);

— confrontare due situazioni cogliendone i punti comuni e gli aspetti diversificanti.

— *Concetti di riferimento:* fabbisogno alimentare - tipologia di sostanze nutritive (ad es. proteine, grassi, ecc.) - produzione - importazione / esportazione - colonialismo - neocolonialismo - consumo energetico - equilibrio - interdipendenza - autonomia - soluzione, ecc.

Ai livelli affettivo e psico-motorio

— Utilizzando le discipline nel loro momento espressivo (cfr. Lingua italiana - Lingua straniera - Educazione al suono e alla musica - Educazione motoria - Educazione all'immagine - Educazione tecnica - Religione):

— rievocare i vissuti inerenti a situazioni dove il problema, ad es. della fame, è acuto;

— rievocare i vissuti inerenti a situazioni contrassegnate dal consumismo;

— scoprire valori quale quello della solidarietà, della collaborazione, della fratellanza, della condivisione, della agape, ecc.;

— assunzione di comportamenti, aventi rilevanza sociale, tendenti a esplicitare, soprattutto nell'ambiente vicino, atteggiamenti di comprensione "mondiale" del problema delle risorse alimentari.

Contenuti - Attività

STORIA

— Conoscenza dei modi in cui presso ogni civiltà e presso alcuni importanti popoli si è potuto far fronte al soddisfacimento delle risorse alimentari. Ad es., la civiltà mediterranea ha potuto conoscere un notevole livello di approvvigio-

namento alimentare grazie al mar Mediterraneo e alla irrigazione di alcuni importanti fiumi come il Nilo, il Tigri e l'Eufrate.

— Conoscenza dei fattori che, lungo il corso del tempo, a seconda delle località, hanno condizionato l'economia o meglio l'approvvigionamento delle risorse alimentari: il commercio, le calamità naturali, le guerre, il sistema di governo (ad es. nelle forme di governo assoluto si assiste ad una economia di tipo "protezionistico", cioè ogni territorio in questione preferisce più esportare che importare); la religione (ad es., chi non ricorda la celebre teoria di Max Weber — alquanto suggestiva, nonostante le ormai datate confutazioni — secondo la quale, all'origine del capitalismo, ci sarebbe stata l'etica calvinista per cui, chi si arricchiva di più, voleva significare che era un prescelto da Dio?).

— Conoscenza della situazione economico-alimentare di alcuni paesi del Terzo mondo, facendo cogliere il contesto socio-culturale e politico.

STUDI SOCIALI

— Conoscenza di alcuni documenti sia attuali che passati, da cui emergono i rapporti sociali vigenti tra i lavoratori e gli imprenditori e, a un livello più alto di astrazione, i valori umani sottesi alla concezione ed alla organizzazione del lavoro. Ad es. si potrebbe presentare qualche statuto delle corporazioni di mestiere (ad es. panettieri, vinali, ecc.) nell'epoca comunale; ciò che è espresso in alcune parti della "Rerum Novarum" di Leone XIII; qualche paragrafo del "Manifesto del Partito Comunista" di Carlo Marx; articoli della nostra e di altre costituzioni riguardanti l'economia; inoltre far ricercare qualche disposizione della C.E.E. riguardante qualche settore dell'economia, ad es. l'agricoltura.

— Conoscenza dei rapporti sociali vigenti in contesti lavorativi extraeuropei: ad es. l'economia tribale; l'economia delle comuni, ecc.

— Conoscenza delle organizzazioni di cooperazione internazionale per venire incontro ai problemi, compresi quelli alimentari, del mondo: ad es. la F.A.O.

GEOGRAFIA

— Conoscenza delle situazioni geografiche dei paesi "sviluppati" e "sottosviluppati", soprattutto dal

punto di vista economico, evidenziando ad es., attraverso l'uso dei grafici, come alcuni popoli abbiano cibo in abbondanza, altri invece non ne abbiano affatto, per cui milioni di persone continuano a morire di fame.

— Evidenziare come i paesi, in cui la popolazione vive principalmente di agricoltura, abbia mancanza di industrie con tutto ciò che questo comporta (insufficienza di strutture sanitarie, igieniche, di conservazione degli alimenti, ecc.).

— Evidenziare come i paesi, mancanti di industrie, siano costretti ad esportare le materie prime a basso prezzo, dipendendo così dagli altri (colonialismo economico);

— Evidenziare, infine, come la mancanza di fondo, impedisca ai paesi poveri la possibilità di acquistare petrolio, utile a garantire l'esistenza di molte industrie, che allora saranno sempre appannaggio solo di certe nazioni.

— Evidenziare, infine, come la ricerca di nuove forme di energia — oltre il petrolio — potrebbe garantire — seppure sempre a livelli artigianali — la presenza di alcune forme industriali in paesi attualmente molto sforniti.

SCIENZE

— Conoscenza dei problemi dell'alimentazione dal punto di vista biologico ed igienico.

— Presentazione, attraverso l'uso di grafici circolari, "aerogrammi" delle percentuali dei "nutrizionali" (proteine, grassi, ecc.) che in rapporto all'età, al sesso, all'occupazione, al clima, ecc., sarebbero indispensabili giornalmente.

— Evidenziare, infine, come la situazione del clima e del tipo di territorio possano essere di forte ostacolo all'economia di alcuni paesi (ad es. il Bangladesh) che pertanto necessiterebbero dell'aiuto altrui, non come beneficenza, ma come assistenza tecnico-sanitaria e agricola, come promozione dell'istruzione di base, ecc.

MATEMATICA

Come già accennato, tale ambito ha la funzione di combinare i dati raccolti attraverso grafici, tabelle, diagrammi, istogrammi, ecc.

La costruzione di queste "sintesi concettuali" o "sintesi formali" non può servire però per sintetizzare i dati senza una particolare lettura, ma per organizzarli secondo griglie del tipo:

Problema → mancanza di industrie

Cause → mancanza di capitali / mancanza di energie / mancanza di tecnici specializzati, ecc.

Effetti → economia unicamente di tipo agricolo: monoculture / mancanza di fertilizzanti chimici / orga-

nizzazioni patriarcali o matriarcali legate all'agricoltura / mancanza di un'organizzazione commerciale a largo raggio / mancanza di servizi tecnici e di apparecchiature specializzate, ecc.

Una volta sistemati i dati raccolti secondo delle formulazioni, del tipo di cui sopra, si potrebbero costruire ad es. elenchi (ordinazione + classificazione) di paesi della terra di cui si riscontra più o meno mancanza di industrie, o coltivazioni a monocultura, o organizzazioni sociali legate alla produzione di qualche coltura.

Si potrebbero classificare anche i paesi caratterizzati dalle maggiori esportazioni di derrate alimentari e quelli caratterizzati dalle maggiori importazioni.

Inoltre si potrebbero ripartire in colonne rispettivamente i paesi in cui sono rappresentati sufficientemente tutti i "nutrizionali", i paesi, invece, in cui sono rappresentati sufficientemente alcuni "nutrizionali".

Infine si potrebbe provare a percentualizzare, per alcuni paesi, l'incidenza degli alimenti di origine più direttamente agricola (prodotti vegetali e animali) od industriali (ad es. uso di scatolami, di precotti, ecc.).

LINGUA ITALIANA

— Innanzi tutto la lingua nel

Concorso sulla fame nel mondo

Anche quest'anno gli studenti delle scuole italiane potranno partecipare al XIV Concorso sulla fame nel mondo, organizzato dal Comitato veronese contro la fame e di azione per lo sviluppo, nell'ambito della giornata mondiale dell'alimentazione in collaborazione con il ministero della Pubblica Istruzione. I vincitori però, fatto singolare, dovranno rinunciare al premio per devolverlo per la realizzazione, nei Paesi in via di sviluppo, di due progetti agricoli, e precisamente la creazione di un'azienda agricola da allevamento in una comunità contadina brasiliana e la donazione di un trattore e attrezzi agricoli ad una comunità agricola nel Sudan meridionale, al confine con lo Zaire e il Centrafrica.

I lavori, che potranno essere redatti individualmente o in gruppo, dovranno essere svolti su due temi (per elementari e materne) "Le nazioni sviluppate hanno l'urgentissimo dovere di aiutare le nazioni in via di sviluppo", e (per medie e superiori) "Il genio della tecnica ha permesso di imbrigliare fiumi, costruire dighe, ma il genio della politica non riesce a nutrire 500 milioni di affamati: è questa la maggior sfida per la nostra scienza. Accettarla costituisce la condizione della pace".

Gli elaborati dovranno pervenire al comitato veronese entro il 20 gennaio '86; l'attestato di benemerita verrà dato, invece, ai vincitori, il 16 marzo durante l'88ª Fiera agricola internazionale, a Verona.

suo codice verbale e poi in quello scritto è il canale di comunicazione prevalente — secondo i programmi — nella scuola dell'obbligo. Pertanto, tutto ciò che finora è stato esplicitato, viene mediato dalle possibilità comunicative ed espressive del soggetto che usa gli svariati modi e le molteplici forme della lingua parlata e scritta ed anche dei dialetti presenti in Italia.

— Venendo, ora, all'oggetto specifico della nostra tematica, l'insegnante potrebbe sottoporre all'attenzione ed all'interesse degli alunni i seguenti romanzi che, ambientati nel terzo mondo, oltre ad offrire situazioni socio-culturali, offrono anche dati relativi alle attività lavorative e alle risorse alimentari: ad es. Lageder E., "Djafar il piccolo iraniano", Minerva Italica, Bergamo; del medesimo autore e della stessa casa editrice "Tacho il piccolo messicano" (indicati entrambi più per la scuola elementare).

Altri romanzi, più adatti invece per la scuola media, potrebbero essere: Ugolini, "Fame sul Gange", Bietti, Milano.

Ovviamente, per qualsiasi testo, occorrerà procedere, come di consueto, attraverso un'analisi di tipo denotativo (raccolta dei dati) e la rievocazione dei vissuti (analisi di tipo connotativo).

LINGUA STRANIERA

— Conoscenza dell'alimentazione delle popolazioni di cui si studia la lingua.

— Approfondimento dei processi lavorativi impiegati nella produzione degli alimenti: se sono di origine agricola, di tipo venatorio, industriale, ittico, ecc.

— Conoscenza di detti e proverbi legati all'alimentazione.

RELIGIONE

— Valore culturale e simbolico-religioso di alcuni alimenti presso le grandi religioni: ad es. il vino, il pane, l'olio nella religione ebraica ed in quella cristiana; le cinque erbe e i cibi ad alta energia vitale dei buddisti, ecc.

EDUCAZIONE ALL'IMMAGINE

— Esplicitazione manipolatoria ed iconico - grafico - pittorica della ricerca.

EDUCAZIONE AL SUONO E ALLA MUSICA

— Musiche e canti di ogni parte

del mondo ispirati all'alimentazione.

EDUCAZIONE TECNICA

— Conoscenza di ricette gastronomiche relative non solo alla propria regione, ma all'intera nazione italiana e ad alcuni paesi del mondo: attraverso tale itinerario, promuovere il confronto delle tradizioni culturali, dei gusti, delle esigenze, ecc.

EDUCAZIONE MOTORIA

Esperienze mimiche, gestuali, drammatiche ed esercizi di danza, capaci di esplicitare vissuti inerenti alla ricerca.

— Importante fattore educativo, sarà far cogliere la relazione musica - alimentazione - danza, quale si sperimenta in alcune ricorrenze festive.

Metodi - mezzi - verifica - valutazione

Tenuto conto delle debite espansioni, proprie dell'itinerario didattico del II Ciclo della scuola elementare e della scuola media, valgono le indicazioni già delineate per il I Ciclo.

Un gioco-schema per la comprensione del problema economico di un'area geografica nel secondo ciclo della scuola elementare e nella scuola media.

L'insegnamento della geografia, abbandonati i limiti strettamente deduttivi del metodo tradizionale, si è orientato — anche secondo le ultime proposte dei nuovi programmi — su una linea operativa di tipo analitico-matematico. Ciò consente all'insegnante di uscire dall'ambito strettamente "descrittivo" dello studio geografico e di indirizzarsi verso un atteggiamento pluristrumentale e aperto.

Infatti, grazie all'uso di strumenti geometrici, statistici e matematici, costruire un'unità didattica, che abbia come centralità argomentativa la geografia, consente di procedere all'analisi del fatto geografico sotto vari profili: — storici, — an-

COORDINATE SOCIO ECONOMICHE NELLA GEOGRAFIA

tropologici, — politici, — sociali, — ambientali, — economici, — produttivi, — culturali ecc.

A titolo esemplificativo — e con l'intento di aprire un dibattito con gli insegnanti e i lettori intorno a questo insegnamento spesso a torto trascurato nei suoi aspetti didattico-pedagogici — in questa sede si presentano due ipotesi di unità didattiche realizzate la prima in una quar-

ARCANGELA MICELI

ta elementare e la seconda in una seconda media.

L'obiettivo educativo, comune alle due esperienze, si poneva come analisi del fatto geografico nei suoi tratti antropologico-produttivi. Ciò per consentire, dopo la fase progettuale, analitica ed operativa, di enucleare dal grafico tutti quegli elementi basilari che fanno dell'economia di un paese il primo spunto per un discorso sulla pace. Il binomio pace-economia, produzione-con sumo, autonomia-sudditanza venivano così evidenziati in modo immediato seguendo le coordinate dei grafici costruiti.

L'esperienza, in tutti e due i casi, ma con modalità diversa, consiste in una lettura ragionata, attraverso il gioco, delle coordinate terrestri applicate a un determinato territorio o a diversi territori messi a confronto.

Lo strumento per poter realizzare le due unità è stato offerto dall'uso

"tecnico" del gioco "battaglia navale" (che i ragazzi conoscono bene!). L'idea del gioco stimola sempre e serve a moderare e a volte eliminare inibizioni e preconcetti. I ragazzi, impegnati a coppie in una prima fase e aperti al confronto con la classe in un secondo momento, si sono divertiti, si sono stimolati a vicenda e il loro coinvolgimento si è protratto nel tempo; perché il gioco non si esauriva in poche ore ma perdurava anche per giorni e settimane in quanto richiedeva a ogni ragazzo di informarsi e reperire dati per assicurarsi la "vittoria".

Il frutto della ricerca era quello di poter disporre di singole schede e cartine ragionate e di allargare reci-

procamente le proprie esperienze grafiche, i dati statistici, le informazioni.

L'obiettivo cognitivo dell'esperimento nel secondo ciclo della scuola elementare si può articolare perciò in tre fasi, l'una all'altra consequenziali: individuazione e funzione delle coordinate terrestri nella specificità di un territorio; lettura climatica del "punto" individuato, rapporto clima - agricoltura - produzione.

La fase progettuale del gioco comprendeva la scelta di una nazione e di una regione, della sua rappresentazione grafica su un foglio quadrettato, della riduzione in scala delle coordinate (es.: un quadratino

di 1 cm. come unità di base), della determinazione dei simboli (colori per la descrizione del territorio, segni simbolici per l'individuazione di una attività o di un luogo es.: ☉ città; 🏭 industrie).

Il gioco consisteva nell'individuare la regione e la nazione dell'avversario attraverso la "chiamata" delle coordinate e dalle risposte avute (per es. "zona agricola", "città con 2 milioni di ab.", "pianura", "zona umida a clima continentale"). Ogni giocatore disponeva quindi della cartina della regione scelta e del grafico dell'avversario che compilava per cercare di indovinare prima possibile.

SCHEMA A

	A	B	C	D	E
1			☁		
2		☉			
3					🍷
4					
5					

2 B: è una città industriale con due milioni e mezzo di abitanti

In questo caso si tratta del Piemonte

3 E: produce ed esporta vini

1 C: e altri determinano una zona umida

Le variabili delle risposte hanno consentito di allargare il discorso e, partendo anche da risultati parziali nel corso del gioco, si è cercato di approfondire uno degli aspetti che da esso emergevano. Così per esempio nel caso delle regioni italiane: una serie di problemi economici e antropologici riscontrati dai dati statistici, messi a confronto, hanno dato la possibilità di individuare alcuni obiettivi sempre però di tipo analitico atti a riscontrare differenze e disparità (per es. la differenza di clima e di colture nelle varie regioni e gli eventuali "scambi" o "compensi").

L'obiettivo cognitivo ipotizzato nella seconda unità didattica si proponeva invece, ai ragazzi della scuola

media, già come confronto tra due situazioni, considerando come presupposto acquisito l'analisi del fatto geografico in senso curricolare. In altri termini il momento operativo, grazie anche alla maggiore capacità di astrazione dei ragazzi della scuola media, più che ricercare gli elementi di analisi operava sintesi concettuali tramite il confronto.

Le fasi progettuali consistevano nel preparare grafici dei prodotti della nazione prescelta ma anche delle altre nazioni costituenti il continente (in questo caso l'Europa), in modo tale che ogni risposta e ogni domanda fosse il più possibile precisa e circostanziata.

Il gioco si articolava, mantenendo intatta la modalità "tecnica" del primo ma in modo più competitivo. I ragazzi agivano sempre in coppia, sceglievano una nazione e ciascuno

doveva: a) individuare le "carenze" economiche dell'altro (per es. nella "chiamata" delle coordinate si doveva cercare di colpire il vantaggio produttivo ipotizzato nel grafico dell'avversario); b) difendere i propri "vantaggi" cercando strategie di collocazione e fornendo notizie generiche (ciò provocava ogni volta nuove domande e ricerca di dati precisi).

I due avversari in questo gioco non usavano cartine fisiche ma grafici contenenti percentuali di produzione industriale ed agricola, proventi economici di vario genere (turismo, spettacolo, artigianato ecc.) che costituivano punti di "forza" per sé e di "debolezza" per l'avversario.

Esempio di doppio schema:

SCHEMA B

	A	B	C	D	E
1					⚡
2					
3		🏭			
4					
5			🏠		

5 C: giacimenti di ferro

In questo caso la Francia

3 B: industrie chimiche

1 E: industria aeronautica

SCHEMA C

	A	B	C	D	E
1					
2					
3					
4					
5					

1 A: abbigliamento
 3 C: industria automobilistica
 1 E: industria chimica

In questo caso
 l'Italia

La costruzione del grafico generale, che avveniva nel momento del confronto collettivo, consentiva in una seconda fase di avere la visione globale del continente, l'individuazione dei problemi e i rapporti eco-

nomici e politici tra Stati.

L'obiettivo affettivo si veniva così a delineare e coinvolgeva i ragazzi anche verso ipotesi di soluzione e di eliminazione di contrasti, sicché per esempio la nazione che si presenta-

va come maggiormente "privilegiata" più che creare "sudditanza" doveva invitare alla cooperazione e alla collaborazione quelle meno "fortunate".

L'era dello sviluppo è già cominciata?

"L'uomo bianco non comprende i nostri costumi... ogni ago luccicante di pino, ogni riva sabbiosa, ogni lama di nebbia nel bosco oscuro è sacro nel ricordo e nell'esperienza del mio popolo. L'uomo bianco è invece come uno straniero che arriva nella notte e prende dalla terra quello di cui ha bisogno. La terra non è sua sorella, ma il suo nemico e quando l'ha conquistata va più lontano. Il suo appetito divorerà la terra e lascerà dietro di lui il deserto..."

Così risponde il capo della tribù indiana dei dwamish alla proposta del governo di Washington di acquistare una zona del territorio indiano (1854). Il testo viene riportato in un libro di Giancarlo Quaranta apparso in questi giorni in libreria a dimostrazione di quanto sia difficile alla cultura occidentale capire i problemi dello sviluppo del terzo mondo: incomprensione che trasforma spesso in autentici disastri gli aiuti materiali che l'occidente invia nel terzo mondo (Giancarlo Quaranta, *L'era dello sviluppo*, Angeli, Milano, 1985).

C'è un tragico malinteso da sfatare: lo sviluppo non è una corsa alla imitazione dei modelli di vita occidentali. Lo sviluppo deve nascere dall'interno dei popoli, seguendo proprie leggi di creatività e di spontaneità.

Del resto, sostiene Quaranta, l'era delle grandi civiltà è ormai finita. Il mondo si sta assestando in altro modo. Che cosa è una civiltà? Una invenzione piuttosto "recente" nel cammino della umanità. È solo nel neolitico, infatti che, per ragioni di difesa, di gestione razionale delle risorse, di conservazione dei cereali per la sopravvivenza, di sfruttamento di fiumi, si creano grossi organismi di potere. La civiltà significa cultura, organizzazione, poteri immensi nelle mani di pochi. Le civiltà si sono comportate come lo scultore che, nel ricavare una statua dal marmo lascia sul terreno un mucchio di schegge inutilizzabili. La storia e la cultura ufficiale hanno fatto sempre così: chi non corrispondeva al modello dominante era emarginato, diventata una "scoria" della quale non si sa che fare.

La tendenza attuale della storia è in senso opposto. Il mondo si sta "ritribalizzando". La "tribù", infatti è il modo di reagire alle pressioni soffocatrici della libertà. È una aggregazione umana secondo esigenze naturali culturali e locali che non possono venire soffocate. La temuta "massificazione" del mondo ad opera dei mass media, dice il sociologo, non è avvenuta. La gente ha dimostrato una indipendenza impreveduta dal video. Ciò significa che è possibile una nuova coscienza, una nuova responsabilità personale, una capacità di autogoverno, la formazione di gruppi solidaristici. Dal momento che i mass media assicurano una, sia pure "fantomatica" e "spirituale" unione di tutti i popoli del mondo, le frontiere nazionalistiche perdono senso. L'immenso arcipelago di culture e di tribù di cui è fatto il mondo si intendono molto meglio tra loro che non le nazioni. Su questo si basa la speranza di pace.

GLI IOIOSAURI: NOTE DI LAVORO E ANIMAZIONE

MARIO BOLOGNESE

L'io gonfio e l'io rarefatto (il "grasso" e il "magro" di tutte le comiche) sono come dei vestiti che purtroppo possono diventare delle armature. Apparentemente infatti si pensa che solo il prepotente sia legittimato a produrre violenza. In effetti anche il bambino supertimido, il piccolo e innocuo "cane di paglia" vive una sua segreta ma incandescente violenza reattiva, pronta a scatenarsi. A livelli collettivi queste persone vengono adescate da vari tipi di pubblicità e possono riempire di brutalità psicofisiche laboratori di miracolose dinamiche mentali (il famoso "potere del cervello") ma anche partite di pallone, polizie segrete, lager di prigionia e di tortura...

Questa fiaba desidera inserire elementi mitico-spirituale (ut omnes unum sint...) in questo importante gioco della formazione dell'io. Il paradosso stupendo dell'amore infatti consiste nel perdersi in una totalità per potersi ritrovare, nel sapersi annullare per una ricomposizione dell'io meno rigida e unilaterale. Sono le modalità simboliche dell'essere umano (che è un modo parallelo di capire e di ragionare e non uno "scarto" evolutivo che deve essere a tutti i costi colmato) ad assicurare l'ossigeno per questa capacità di "vestirsi dell'altro". Una società integra nel produrre amore e progettualità (e cioè dinamismi di vita) assicura, dall'adulto al bambino, questo passaggio di ossigeno simbolico e si può chiamare arte, ritualità, cerimonie di iniziazione, polifonie di canti e di danze espressive. Noi tutto questo l'abbiamo commercializzato e inaridito, riducendolo a folclore o a studio etnologico, ma l'aver dimenticato che è sostanza stessa di vita ci ha fatto ritornare indietro i gironi della violenza e i mille volti della droga.

L'io si sfalda o si indurisce quando il contesto simbolico — e noi occidentali possiamo essere accusati di simbolicidio — non agisce più come una invisibile rete che accomuna, distribuisce e aiuta a decifrare i mille ambigui pesci della realtà. Perché questa rete, che ci fa tralci di una stessa vite, collega corpo a corpo, arteria ad arteria mettendo in circolo quell'unico sangue, sconosciuto a microscopi, che nutre il tutto sparso nei tanti uni...

Questo tema affascinante, a livello di animazione, diventa un gioco

di specchi, di ritmi, di contrappunti. Dai bambini piccoli è capito subito (quando si ammucchiano ridendo sotto una stessa coperta...) e si presta a mille invenzioni. Avendone la possibilità si potrebbe anche materialmente giocare con specchi deformanti, magari creando delle vere e proprie maschere a specchio, come suggerito dalla fiaba. Anche il tema della bellezza e della vanità può essere esplorato con delle allegre gare-concorso. L'io troppo pieno e quello eccessivamente vuoto (la caricatura del ciccone e del magrolino) possono essere altri spunti per trattare simbolicamente questo tema, anche e soprattutto con bambini piccoli della scuola materna. Il gioco dello specchio poi può proseguire nella parte positiva, con gli aiutanti magici scatenati dietro il nostro ranocchio. Un'esplorazione di quel narcisismo e individualismo che soffoca di edera parassita ogni albero che cerca la vita.

GLI IOIOSAURI

Da quando il cuore generoso dell'albero della vita si era nascosto sotto terra, sull'isola del mondo accadevano cose strane e spiacevoli. Sembrava che la vita, ogni forma di vita, avesse preso sentieri complicati e confusi, senza più un disegno di amore. Ogni cosa era coperta dall'invisibile rete dell'egoismo e del sospetto e anche i cani giravano con la coda bassa e con il pelo ritto, come se dietro a ogni cespuglio potesse nascondersi un nemico in agguato.

In questa atmosfera non certo serena spuntarono gli ioiosauri. Erano delle grandi zucche di tutte le forme e appena nati gli alberi genitori li leccavano lasciando loro addosso una sostanza luminescente. Così tutti li potevano vedere, anche di notte, e la loro vanità era appagata. Queste zucche si formavano sulle ci-

me più alte e se uno era nato un metro più su si metteva subito dei gradi colorati per far vedere la differenza.

Poi, appena i piccioli non li reggevano più, precipitavano a terra con rumore di grancassa e tamburo ma cercavano di mettersi subito in piedi perché erano molto permalososi. Infatti ogni risata, anche un risolino piccolo piccolo, li offendeva. Ma invece di piedi avevano come dei peduncoli a molla, su cui zampettavano goffamente, ognuno cercando di essere più alto degli altri. Ma camminando le cose che si muovevano dentro di loro, perché erano quasi vuoti, risuonavano facendo un rumorino: "IOO IO IOO IO" e al loro passaggio la foresta sembrava pigolare scompostamente.

Per occhi avevano delle zucherelline giallo-nere ma davanti c'era come una specie di ragnatela così lucida e fitta che finiva per fare da specchio: in questo modo vedevano poco il fuori e gli altri e molto se stessi.

Tutti gli abitanti dell'isola ridevano di loro, anche i folletti e gli spiriti delle piante ma non si accorgevano del pericolo. Un pericolo sottile, insidioso come tutti i veleni portati su un vento leggero o da una risatina di acqua corrente.

Mentre infatti i genitori degli ioiosauri pensavano solo a superarsi in altezza, a farsi belli e diventare alberi di lusso, i figli spargevano dappertutto i semi della divisione. Sembravano fatti di niente, bianchi e lievi come minuscole farfalle. Ma appena si attaccavano a un essere vivente lo rivestivano tutto di una pellicola impalpabile e sottilissima. Venivano fuori questi semi dalla gramigna dei loro capelli: ma gli ioiosauri ne erano fieri pettinandoli e ripetendoli tra le spine dei rovi.

Ma dove era il pericolo? Per fortuna se ne accorse un ranocchio. Si sentiva strano con tutti quei semi addosso che gli formavano come una seconda pelle. Nemmeno l'acqua poteva mandarli via. Si rivolse allora per consiglio a una conchiglia, immersa sotto il lago nella caverna della riflessione.

"Va' subito dal diamante, ti sta cercando", gli disse preoccupata. Saltellò allora il ranocchio giù per le segrete e buie vie della terra e vincendo la paura arrivò fino alla scintillante piccola casa dell'albero della vita.

Per prima cosa il diamante lo lavò con l'acqua della verità e il ranocchio fece le capriole dalla gioia perché finalmente era tornato ad essere se stesso.

La voce dolce e semplice, con tanta tenerezza, gli spiegò i pericoli dei semini della divisione. Tutti gli esseri viventi, i molti e diversi abitanti dell'isola del mondo desideravano essere, nell'amore, una sola cosa. Come gocce disperse riunite in un caldo arcobaleno, ognuna era sempre se stessa e tutte assieme formavano un'unica parola di luce.

Era così ai tempi dell'albero della vita e questo assicurava all'isola pace e armonia. Ma i semini della divisione che spargevano in giro gli ioiosauri mettevano davanti agli occhi di tutti gli stessi specchi a ragnatela e così ognuno vedeva solo se stesso, era come un'eco del proprio nome, un riflesso del proprio pallido sole.

I semini cucivano a tutti un duro vestito di "IO" e gli abitanti dell'isola del mondo, come burattini tristi e confusi, si urtavano, si facevano del male, perché incapaci di darsi una mano abbracciandosi al Tutto.

"Io, io, io, io, io..." continuavano a ripetere, piccoli e grandi e nella solitudine di questo vestito di egoismo ognuno finiva per perdere il suo cuore e la sua anima, perché questo cuore e questa anima erano fatti di tutti gli altri, fratelli visibili e invisibili.

Il nostro ranocchio risalì a fatica, stracarico come era per i doni ricevuti. Doni di luce e di amore che lo facevano sentire forte e bello, anche se tutti dicevano che era piccolo e brutto. Ma anche lui, incaricato di cambiare la testa, volevo dire la zucca, degli ioiosauri, aveva ricevuto un triplice magico aiuto.

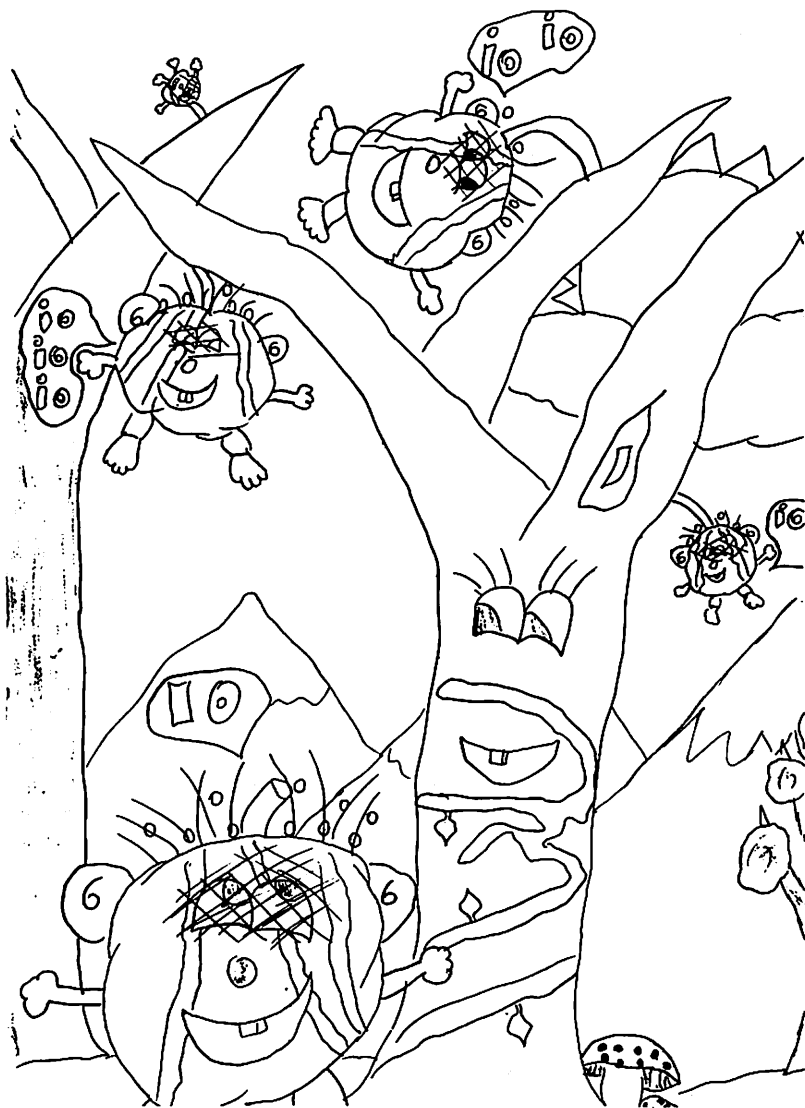
Arrivato alla sponda del suo laghetto, un po' affamato per la lunga risalita dai labirinti della terra, saltellò e annusò le cose ricevute, per conoscerle meglio.

C'era lo specchio della verità, ma non era uno specchio normale. Si nascondeva in ogni raggio di luce, anche piccolo, e invece di restituire l'immagine di chi guardava dirigeva l'interesse dello sguardo verso i bisogni degli altri. Poi aveva ricevuto anche un ballo, una danza a cerchio che il ranocchio sapeva fare benissimo. Era un ritmo melodioso e armonico che faceva uscire persone, animali e ogni forma di vita dalla solitudine mettendole in un girotondo di gioia e di partecipazione.

E infine — e la cosa lo divertiva moltissimo — poteva usare lo "spillo". Era d'oro, e più che di materia pareva fatto di sole. Un tocco e si aprivano tutte le serrature e le prigioni più segrete.

Saltellando qua e là per la foresta, prudente ma pieno di entusia-

simo, si mise al lavoro il nostro ranocchio. È questa una bella storia che deve essere ancora raccontata. Ci furono tante avventure e qualche pericolo ma alla fine gli ioiosauri, che non erano del tutto cattivi, capirono che...



Gli ioiosauri di Cristina Cigana, IV B, Scuola El. S.M. Goretti, Mestre (Ins. Patrizia Zane). Nella stessa classe è in corso una sperimentazione su queste fiabe che apparirà nell'inserto-scheda di maggio.

UNITÀ DIDATTICA

EDUCARE DA E PER LA NONVIOLENZA

Scuola d'Estate 1981

Madrid - Spagna

A cura del C.A.N. (Colectivo para una Alternativa Nonviolenta)

Traduzione dallo spagnolo di Giacomo Doneda

L'inserto di questo mese propone un'esperienza educativa che viene dalla Spagna. È un'esperienza atipica, rispetto a quelle pubblicate precedentemente, sia perché non è il resoconto di un'attività didattica effettuata nell'ambito di una o più classi, sia perché è il risultato di un lavoro di gruppo del quale hanno fatto parte non solo operatori scolastici, ma anche genitori, obiettori di coscienza e altre persone che si sentivano direttamente coinvolte nei problemi educativi.

Al di là della diversità delle proposte, alcune delle quali elaborate in modo da poter essere facilmente tradotte in unità didattiche e completate da sussidi audiovisivi, altre offerte come momenti di riflessione ed approfondimento per gli educatori, sarà interessante osservare come diano unità a tutto il lavoro tematico che ci sono particolarmente care: nonviolenza, disobbedienza creativa, ecologia; passaggi obbligati per un concreto itinerario di pace.

Ci sembra inoltre opportuno sottolineare quanto spesso i redattori si siano preoccupati di far riflettere sulla NON-NEUTRALITÀ degli interventi educativi; dal che deriva che l'educatore deve sempre e comunque agire coscientemente e coerentemente al modello di società che egli propone.

INTRODUZIONE

La ragione di queste Unità Didattiche

Parlando di educazione alla nonviolenza,

vogliamo sottolineare la necessità di iniziare dalla scuola un processo coerente avviato al raggiungimento di una pace che sia inscindibilmente unita alla giustizia.

Questo intento trae origine:

— Dalla realtà di una mancanza di pace nell'ambito delle relazioni interpersonali, sociali e tra i popoli.

— Dalla constatazione che non si educa alla pace, ma piuttosto si esaltano gli atteggiamenti che si oppongono al suo raggiungimento: individualismo, competitività, militarismo, lucro...

— Dalla consapevolezza che è nei primi anni di vita che si formano gli atteggiamenti favorevoli alla pace, alla convivenza, alla giustizia.

D'altra parte, parliamo di educare partendo dalla nonviolenza, considerando che tra i contenuti di un programma educativo per la pace, la sua metodologia e gli atteggiamenti dell'educatore debba esserci una coerenza; molto più se consideriamo il ruolo di modello che necessariamente l'educatore deve svolgere.

Prima, chiarire gli equivoci

Per potere affrontare la problematica di una educazione che parte dalla e arriva alla nonviolenza, dobbiamo ridefinire parole come: pace, violenza, aggressività, forza ecc. se non vogliamo rimanere in astrazioni che poco aiutano alla comprensione della realtà e nella scelta dei cammini da percorrere per la sua trasformazione.

— Parliamo della pace inscindibilmente unita alla giustizia, in modo tale che senza l'una non si dà neppure l'altra.

— Intendiamo l'aggressività umana come capitale umano di azione che ognuno possiede e che in grande misura è mediato attraverso condizionamenti socioculturali, piuttosto che genetici.

— Distinguiamo tra atti di violenza e situazioni di violenza. Queste ultime corrispondono a situazioni strutturali di ingiustizia e provocano in grande maggioranza gli atti di violenza.

La ricerca della pace. Il perché delle tematiche scelte per queste Unità Didattiche

La ricerca della pace fondata sulla giustizia esige la comprensione e l'analisi delle cause e delle conseguenze delle varie situazioni permanenti di violenza: militarismo, corsa agli armamenti, economia, sfruttamento delle risorse

INSERTO

naturali. Queste situazioni di violenza portano con sé la manipolazione dell'opinione pubblica ed il controllo dei mezzi di informazione di massa, ed una delle sue prime manifestazioni è proprio la propaganda sui giocattoli e giochi per bambini. D'altra parte queste situazioni di violenza corrispondono a determinati atteggiamenti individualistici e di inibizione riguardo ai problemi personali e sociali: profitto personale, propria difesa e sicurezza, sottomissione ed obbedienza in contrapposizione ad una concezione di solidarietà dell'uomo ed ad un comportamento fondato sulla responsabilità personale e collettiva.

L'educazione non è neutra

L'attuale situazione poggia su di un determinato modo di intendere l'educazione e la trasmissione di atteggiamenti e valori.

Pretendere che l'educazione sia neutra, significa da un lato inibirsi di fronte alla realtà, che non è neutra, e dall'altra parte fare il gioco della situazione precostituita.

Sia all'educatore, in qualità di animatore di ciò che l'uomo è chiamato ad essere in ultima analisi, che all'educando la realtà non è ignota; infatti essa costituisce la vita stessa di ambedue. Questa problematica, in teoria almeno, non è neppure inattesa dal Ministero della Educazione e della Scienza.

Anche il Ministero dell'Educazione e della Scienza sostiene queste tematiche

Studiando le "Nuevas Orientaciones 2° Etapa EGB" del Ministero della Educazione e della Scienza, nel capitolo riguardante la programmazione dell'area sociale, troviamo:

Obiettivi

"Il suo primo obiettivo deve essere... intendere meglio e capire la realtà sociale del mondo presente e del futuro, le relazioni e le interazioni sociali della vita umana.

Inoltre... le scienze sociali hanno il compito di trasmettere le indispensabili conoscenze che aprano l'alunno alla visione di un mondo più ampio, verso altri uomini e modi di vivere, che contemporaneamente lo aiutino a meglio comprendere la propria società nei suoi livelli locali, nazionali e internazionali e che favoriscano le attività di convivenza e di attiva partecipazione sociale."

Tra gli obiettivi concreti sono segnalati:

"— capacità di giudicare il valore delle istituzioni e delle leggi che regolano la nostra vita;

— capacità di distinguere il vero ed il falso

su qualsiasi informazione, distinguere il probabile dall'improbabile, il verosimile dall'inverosimile;

— imparare ad apprezzare i valori positivi che sono più familiari e quelli di qualsiasi epoca e cultura."

Metodologia

"... l'alunno sappia abbandonare il modo di pensare ingenuo e ne acquisisca uno più rigoroso ed oggettivo, evitando la superficialità e cercando di afferrare la complessità dei fatti sociali ed umani in tutto il loro significato e matrici;

... aiutare l'alunno affinché riesca a capire la estensione, localizzazione, correlazione e causalità dei fatti;

... guidare l'alunno a valorizzare i differenti aspetti della società in cui vive e che gli sono familiari, come pure aiutarlo a capire gli altri individui ed altri tipi di società."

Di grande interesse formativo sono i paragoni ed i riferimenti costanti con i vari aspetti della realtà presente. Per es. studio dei paesaggi geografici non soltanto come scienza geografica in senso stretto, ma anche nella dimensione delle risorse naturali in pericolo di distruzione.

"... Sarebbe interessante che il docente indicasse come compito scolastico l'analisi di alcuni fenomeni sociali o di qualche particolare avvenimento di grande impatto.

... L'alunno comincerà a capire il collegamento delle discipline di questa scienza quando gli piacerà verificare e analizzare sul suo atlante e nei suoi appunti le notizie che i mezzi di comunicazione gli propongono; quando saprà 'leggere' in una fotografia, diapositiva o filmato l'insieme del loro significato; o quando analizzando una qualsiasi prospettiva della realtà, saprà 'vedere' la dimensione totale dell'uomo."

Per un processo educativo coerente ed efficace

L'educazione da e per la nonviolenza non può fermarsi alle belle espressioni e, nel migliore dei casi, a qualche sporadico servizio di volontariato. Neppure può ridursi alla formulazione di qualche obiettivo globale senza incidenza sulla realtà. Essa deve essere efficace.

Questa efficacia esige un processo di:

- conoscenza e analisi dei problemi;
- creazione di nuovi atteggiamenti;
- scelta di strumenti adeguati.

Alla luce della nonviolenza, sottolineiamo che la selezione degli strumenti deve essere guidata, come condizione per la sua efficacia,

dalla stretta relazione tra i fini ed i mezzi.

Per l'educatore questo significa che tra gli obiettivi della educazione, la sua metodologia e i suoi contenuti deve esserci stretta relazione, come tra ciò che si insegna ed il vissuto, se non si vuole rischiare di perdere in coerenza e credibilità.

D'altronde la stretta relazione fine-mezzi significa che in tempi lunghi l'efficacia sarà basata più sui metodi che non sui risultati ottenuti a qualsiasi prezzo.

C.A.N. Chi siamo

Il Collettivo per una Alternativa Nonviolenta è sorto per la necessità di realizzare impostazioni globali ed esperienze concrete che propongano una forma nuova di lottare e di vivere nella nostra società.

L'iniziativa è sorta tra un gruppo di obiettori di coscienza nonviolenti.

Nella preparazione di queste Unità Didattiche hanno partecipato obiettori, maestri, pedagoghi, genitori e in generale persone della nonviolenza interessate a questa problematica educativa.

PRESUPPOSTI PER UNA EDUCAZIONE ALLA PACE

Da quale concetto di educazione partiamo

— Educazione come atto cosciente, mai neutro.

— Educazione come forma di socializzazione e di trasmissione alle successive generazioni del mondo e dei suoi valori.

— Finalizzazione dell'educazione.

Perché educare alla pace

— Pace, come valore di fondo, come elemento essenziale dell'uomo. Non è un qualche cosa di parziale, ambiguo, che può esserci o no, senza influire su ciò che è più fondamentale dell'essere umano.

La non-pace (militarismo, violenza, aggressione, individualismo), nei grandi come nei piccoli non fa parte dell'essenza dell'uomo. Mentre tutto ciò che concorre a sviluppare atteggiamenti di pace ne è costitutivo. Concetto che incorpora tutte le grandi aspirazioni umane: convivenza, giustizia, collaborazione...

— Il problema dell'educazione alla pace è il problema del modello di società che vogliamo.

Spiegazione dei termini

— **Nonviolenza.** Atteggiamento di vita e

strategia di lotta per la giustizia, per una società di pace. Rinuncia alla violenza ed all'inganno usati come mezzo.

— **Violenza.** Violazione o privazione individuale o istituzionale di ciò che è costitutivo della persona umana (vita, diritti...).

Non equivalente di forza; in quanto questa è necessaria in qualsiasi trasformazione.

— **Aggressività.** Forza vitale di ogni persona, inizialmente neutra, che però, mediata attraverso i condizionamenti socioculturali (famiglia, scuola, lavoro, sistema sociale) e dalla propria coscienza individuale, rende possibile un comportamento violento o nonviolento. È pure riconosciuta come aggressività costruttiva o distruttiva. La mancanza di aggressività provoca passività.

— **Pace.** Concetto dinamico, contrassegnato come realizzazione della giustizia, il cui termine ultimo è il raggiungimento di armonia dell'uomo con se stesso, con gli altri e con la natura. Non è solamente il contrario di guerra, e neppure possiamo parlare di pace armata, che già in se stessa comporta ingiustizia e ostilità.

— **Difesa.** Le domande: difendersi da chi? Difendere che cosa? ci aiutano a formulare il "come", a sfatare falsi miti e sicurezze riguardo alla difesa armata e a vederne i reali pericoli.

La difesa dei beni collettivi deve essere realizzata e controllata attraverso la collettività. Se la difesa di questi beni è in mano di pochi, anche gli stessi beni sono nelle loro mani.

UNITÀ DIDATTICA 1. EDUCAZIONE AL DISARMO

1. Perché educare al disarmo? Perché la corsa agli armamenti, per ciò che è, per quello che significa e nelle sue cause, è un gravissimo ostacolo alla pace.

Formazione e informazione.

2. La corsa agli armamenti: conseguenze economiche e sociali.

Fattori su cui si basano la produzione, il commercio di armi, le ripercussioni sociali, politiche, economiche, culturali.

Dati comparativi.

3. Antropologia che soggiace all'armamentismo e al militarismo. Quale ideale di uomo appare?

"Se le guerre vengono concepite nella mente degli uomini, è nella mente degli uomini il luogo in cui devono erigersi i baluardi della pace."

La preparazione alla violenza, la costruzione

ne e l'uso delle armi spezza l'idea di uomo comunitario, solidale e fabbrica nemici, individui "perversi" che devono essere distrutti.

La sicurezza, una esigenza equivocata che mette in marcia il dinamismo psicologico della difesa armata, crea il presupposto dell'uomo-nemico, di cui si ha paura, contro cui ci si prepara a difendersi e si termina nella violenza.

"La paura genera l'odio e l'odio genera la violenza." (Gandhi)

L'aggressività, presunto male che giustifica tutto, alla fine non giustifica nulla.

Le violenze strutturali, la corsa agli armamenti fanno sempre meno leva sull'aggressività, ma molto più sulla razionalità, la scienza e "amabilità".

4. Ostacoli all'educazione al disarmo.

Perché noi educiamo al disarmo?

Mananza di informazione. Ignoranza sul tema.

Intossicazione dai mass-media.

5. Atteggiamenti per una educazione al disarmo: cooperazione, solidarietà, comunitarietà, dialogo.

Come fare del conflitto un elemento positivo?

In quale maniera insegnare? L'atteggiamento del maestro non è senza peso.

UNITÀ DIDATTICA 2: ECOLOGIA E MILITARISMO

"... Contro la disumanizzazione progressiva della società e l'aggressione alla natura, ambedue risultati di un medesimo atteggiamento: il predominio delle cose.

L'uomo però, ci piaccia o no, ha le sue radici nella natura e, sradicandolo da essa, con il pretesto della tecnica, lo abbiamo spogliato della sua essenza." (M. Delibes)

1. L'uomo nel suo ambiente: la natura, la geografia, la società.

L'ambiente influisce sull'uomo e lo pone in una interrelazione reciproca, la cui rottura deteriora e destabilizza l'insieme.

Solo nella triplice armonia dell'uomo con se stesso, con gli altri e con la natura è possibile una vita che abbia senso, sia umana e degna; inoltre nessuna di queste armonie è possibile senza che ci siano le altre.

2. L'uomo distruggendo la natura si disumanizza.

Una falsa idea di felicità e sicurezza, contenuta nel consumismo, nell'accumulo e nell'individualismo, conduce a pensare alla natura in funzione del profitto, paralizzandola e spogliandola, e fa considerare gli altri uomini co-

me competitori, come un pericolo, nemici, che impongono la difesa, intesa come eliminazione. La ricerca di un mondo più abitabile e felice solo per poche persone, spinge a mettersi contro tutti, arrogandosi il diritto alla difesa delle risorse naturali, al di sopra della stessa natura (che viene sfruttata e messa in pericolo nella sua totalità) e al di sopra dell'uomo stesso (che ne diviene la specie meno protetta).

3. Militarismo ed Ecologia.

La difesa degli interessi, privilegi e poteri in un processo irrazionale, ha spinto ad utilizzare le scienze e le tecniche ed il sapere per la distruzione dell'uomo e del suo ambiente e non in favore della vita.

E così succede che i programmi militari (nuclearizzazione, controllo degli spazi, geostrategia, armi chimiche e batteriologiche...) si trasformano in una grande minaccia per l'ecologia e l'umanità nella sua totalità.

Che il militarismo sia il maggior pericolo per l'ecologia e per l'uomo non è solamente una pura interpretazione ideologica: è già una terribile constatazione.

Le maggiori catastrofi che si conoscono e che hanno suscitato la preoccupazione per la "totalità", sono di origine militare, sono state volute:

Hiroshima e la bomba atomica; Vietnam e defolianti, erbicidi e gas paralizzanti; Seveso (e perché non ricordare Torrejon e la "polmonite atipica" provocata da un deposito di armi bio-batteriologiche?).

Chi ha distrutto più vite umane se non gli eserciti, nelle guerre di questo secolo ormai permanenti?

Quale deterioramento peggiore che la sotto-missione assoluta e totale di esseri e cose, di geografia e spazio, di volontà e conoscenze alle esigenze della difesa militare, come prioritariamente contemplano le leggi degli stati e dei blocchi?

Da dove viene e con quali vere intenzioni il problema delle centrali nucleari pacifiche, che sembra essere il più grave tra i problemi popolarmente conosciuti? Armamento atomico nucleare, armi chimiche, biologiche e batteriologiche, bombe ai neutroni, raggi laser...

4. L'ecologia e la nonviolenza esigono l'antimilitarismo in favore della vita e della sopravvivenza.

5. Informare sui processi, cause e conseguenze della distruzione dell'uomo e dell'ambiente: creare atteggiamenti di rispetto alla vita ed ai suoi processi naturali. Se la natura è patrimonio comune, l'esigenza della sua difesa, la lotta per impedirne la distruzione (che è

poi anche la nostra stessa distruzione) è dovere di tutti.

SUSSIDIO AUDIO VISIVO (Diapositive, fotografie, cartelloni)

1. L'uomo nel suo ambiente.

L'ambiente influisce sull'uomo e lo pone in una reciproca interrelazione, tale che la sua frattura deteriora e destabilizza l'insieme.

Una vita che abbia senso, sia umana e degna, è possibile solo partendo dalla triplice armonia dell'uomo con se stesso, con gli altri e con la natura.

L'uomo è una delle tante specie che vivono sulla terra. Come tutte le altre è strettamente legato al funzionamento di tutto il resto della natura e dipende da esso. Detto in altre parole: l'uomo fa parte della natura, è nato dal fango di questo mondo e vi è unito in un comune destino.

L'aria è un valore inestimabile giacché ogni essere partecipa al medesimo respiro: la bestia, la pianta, l'uomo tutti respirano la medesima aria.

Che cosa può essere l'uomo senza gli animali?

Se scomparissero tutti gli animali l'uomo morirebbe in una grande solitudine. Tutto ciò che succede agli animali, molto presto succederà all'uomo. Tutto ciò che succede alla terra, succederà ai figli della terra. Se gli uomini sputano sulla terra, in realtà sputano su se stessi.

La terra non appartiene all'uomo, è l'uomo che appartiene alla terra.

2. Distruggendo la natura, l'uomo si disumanizza.

Che cosa facciamo noi uomini sulla terra? Stiamo rovinando il nostro patrimonio più importante: l'equilibrio del pianeta e ciò facendo evidenziamo la nostra irresponsabilità sociale nella doppia condizione di carnefice e di vittima.

Di carnefice, perché deterioriamo l'ambiente; e di vittima perché non apriamo gli occhi davanti all'assurda distruzione di ciò che ci sta attorno e in cui viviamo.

L'attuale situazione non è altro che il frutto di una civiltà di dilapidazione, di progresso senza finalità umana, di esistenze personali senza il senso della vita. Agiamo come se proclamassimo a gran voce: dopo di me, il diluvio; o, meglio ancora: dopo di me la catastrofe ecologica.

Bisogna smascherare e sconfessare la corrente visione cosmica della nostra società che considera gli uomini e la natura come semplici oggetti di consumo.

Non è lo sviluppo in sé ciò che contamina e causa l'aggressione ecologica, ma è un deter-

minato modello di sviluppo che la provoca.

3. Deterioramento dell'ambiente fisico naturale.

Impoverimento del mondo. L'erosione e la desertificazione colpisce oggi il 40% delle terre coltivabili. Nel 1880 le terre non coltivabili erano solo il 9,5%.

Contaminazione delle acque.

Il vero problema non è la scarsità d'acqua, ma il suo inquinamento. Si può affermare che le risorse d'acqua sono le più colpite dal peggioramento ambientale.

I rifiuti industriali stanno facendo morire fiumi e laghi.

Dei 35.000 metri cubi di rifiuti della città di Bonn, il Reno ne trasporta ben 10.000 tonnellate in detergenti, sali minerali, fosforo, ferro e vari tipi di metalli più o meno inquinanti: titanio, cromo, cobalto, nichel, rame, zinco...

— Anche i mari subiscono la stessa minaccia. Il solo Mediterraneo ha perso il 40% della sua capacità vitale. Jaques Cousteau, ricercatore marino, dichiara che "Se non si eviterà che continui la contaminazione incontrollata, entro tre o quattro decenni il Mediterraneo sarà un mare putrefatto e le città come Barcellona, Marsiglia, Nizza e Napoli dovranno essere evacuate."

— L'aria si sta facendo irrespirabile.

Le sostanze che contaminano l'atmosfera sono più di cento: monossido di carbonio, idrocarburi, ossido di nitrogeno...

Alterazioni climatiche. Minaccia per la flora e la fauna. Degrado della protezione stratosferica che protegge la vita del pianeta dagli effetti dannosi dei raggi ultravioletti. Una guerra nucleare globale distruggerebbe fino ad un 70% di ozono, e a questo punto la vita sarebbe impossibile.

4. Le risorse naturali sono saccheggiate: boschi e foreste stanno scomparendo, scompaiono specie di animali, provocando gravi squilibri nel sistema ecologico.

— Il rumore ci fa impazzire. I rumori superiori a 80 decibel provocano un danno acustico.

Ecco alcune misure di rumori più ricorrenti:

Un camion a 7 metri: 86 decibel

Una motocicletta a 7 metri: 91 decibel

Un treno a 25 metri: 102 decibel

Il clacson di una macchina a 7 metri: 120 decibel

Un aereo a reazione: 100 decibel

Una strada con molto traffico: 70-90 decibel

Una raffica di mitraglia: 130 decibel

5. L'agricoltura è ingolfata di prodotti chimici. È stato ritrovato del DDT nel tessuto adiposo dei pinguini e degli orsi polari. Le so-

stanze chimiche utilizzate nell'agricoltura invadono il pianeta. Le succhiano i figli dal petto delle loro madri.

I cibi più appetitosi sono carichi di additivi, coloranti e sono avariati dai ripetuti congelamenti.

6. E se tutto ciò non fosse sufficiente: c'è la contaminazione radioattiva dell'energia nucleare: atomi per la guerra (armamento atomico nucleare) e atomi per la pace (centrali nucleari). Questo non costituisce tanto un problema tecnico, quanto un problema di un certo modello di società e di determinate forme di vita che a questo si ricollegano.

Se la natura è un patrimonio comune, l'esigenza della sua difesa e la lotta per impedirne la distruzione è dovere di tutti.

UNITÀ DIDATTICA 3: EDUCARE ALLA DISOBEDIENZA

"Un delitto come quello di Hiroshima ha richiesto migliaia di diretti corresponsabili: politici, scienziati, tecnici, operai, militari. Se diamo ragione ai teorici della obbedienza, non ci sarebbe un vero responsabile della eliminazione di 6 milioni di ebrei, perché Hitler era pazzo.

Per uscire da questi giochi di parole, bisogna avere il coraggio di dire ai giovani che sono tutti sovrani, e che l'obbedienza non è più una virtù, ma la più sottile delle tentazioni. Dire quindi che è necessario che ognuno si senta responsabile di tutto." (Don Milani)

1. Responsabilità e obbedienza.

Quando l'obbedienza significa rinuncia alle responsabilità personali o collettive, o peggio ancora, complicità o giustificazione per la perpetrazione della ingiustizia o l'omissione della denuncia, la disobbedienza diviene l'espressione della responsabilità.

L'importante, il vero marchio, è la responsabilità, che ogni giorno di più impone la disobbedienza e la rottura della pretesa identificazione tra responsabilità, obbedienza e legalità.

2. Perché l'obbedienza è divenuta un valore assoluto, indiscutibile?

L'obbedienza è il principio fondamentale che dà consistenza alle principali istituzioni della nostra società. Non la si difende forse per i vantaggi che esse ne ricavano?

Meta dell'educazione non può essere quella di fare uomini puntuali, meticolosi, sottomessi ed obbedienti, ma il conoscere in teoria e in pratica che in determinate circostanze la disobbedienza cosciente è l'unica condotta adeguata e responsabile.

3. Come sono quotate in pedagogia l'obbedienza e la disobbedienza?

Mancano modelli di disobbedienza.

4. Quando l'obbedienza è imposta per legge, la disobbedienza prende il nome di obiezione di coscienza. Un esempio è l'obiezione di coscienza al servizio militare, la cui ragion d'essere consiste in ciò che è e in ciò che significa l'esercito: corsa agli armamenti in opposizione alle aspirazioni di giustizia, di pace e di convivenza.

5. La critica e la protesta non sono anomalie da tollerare, ma principi della vita democratica, le forze di una società che contribuiscono alla sua salute quando essa è ammalata, e non il contrario.

Divengono quindi un obiettivo primario dell'educazione.

SINTESI DEI LAVORI DI GRUPPO

Autorità: In se stessa non è valida. Tende a conservare gli statuti sociali.

Vi è una "Autorità Anonima" che fa sì che questa situazione sia mantenuta. Davanti all'autorità sono possibili due posizioni: obbedienza-conformità, disobbedienza-noncollaborazione.

La scuola è un mezzo per perpetuare lo schema autoritario (MEC, Ispettorato, Direzione, Struttura, Insegnante).

L'autorità crea docilità, sottomissione; contro tutto questo è necessario instaurare abitudini di socialità e un funzionamento assembleare.

Si propone pure di abolire il metodo del voto, perché è una forma per perpetuare l'autorità.

Superiorità: L'attuale società è organizzata basandosi su relazioni di superiorità e di inferiorità, riconoscibili nella famiglia, scuola, lavoro, esercito e fondati nella filosofia che ha per valore massimo l'obbedienza.

Prestigio: È di fatto un prestito di autorità, sulla base di determinate qualità. Valore relativo attribuito dai gruppi sociali. Potere sopra gli altri. Essere accettato dagli altri. Necessità di ottenere un progresso personale per sentirsi più sicuro, accettato e con autorità sugli altri.

Il prestigio esiste in virtù di una scala di valori mutevole ed a volte contraddittoria.

Nella scuola è necessario un prestigio: il professore comanda in forza del suo prestigio che gli dà autorità sugli altri e li conduce ad una certa obbedienza.

Il prestigio non deve annullare la capacità critica delle persone.

Disciplina: Concetto tradizionale negativo: acritica, cieca, perpetua i tratti del sistema. Inizia nella scuola, si trasmette sul lavoro, nelle relazioni della coppia ecc.

L'uomo della nostra società deve essere scrupolosamente disciplinato (servizio militare) e trasmettere questo alla moglie, la quale, ovviamente, si sforzerà di essere attentamente sottomessa.

Per contrastare questo concetto di disciplina devono essere creati nuovi atteggiamenti: autocontrollo libero e senza violenza, senso critico, rispetto degli altri.

L'obbedienza suppone assenza di conflittualità. Il dissenso è un sistema di pensiero attivo.

Il fanciullo non accetta l'imposizione, accetta però la disciplina interna del gruppo (regole del gioco ecc.)

Leadership: È fondamentalmente negativa. Il leader esiste, per ciò bisogna dargli un ruolo. Esiste un leader tiranno e un leader catalizzatore con un significato positivo e con certe caratteristiche concrete: rispetta l'altro, incita alla riflessione, non si impone, non manipola.

Compiti dell'educatore nei confronti del leader del gruppo: guidarlo affinché non si trasformi in tiranno, stare attenti che non si metta al centro, sostenerlo affinché non soffra frustrazione.

Obbedienza: È spesso sinonimo di non ragionare. L'obbedienza in modo sistematico annulla la creatività dell'individuo e conduce alla perdita di identità e alla mancanza di responsabilità individuale.

Dà luogo alla dipendenza, rende le persone insicure, incapaci di affrontare situazioni nuove.

A livello di schema mentale, uniforma le persone ed in casi estremi, come nell'esercito, le mette anche fisicamente in uniforme.

Difficoltà nell'ambito della scuola: è più facile trattare con alunni "obbedienti".

Vi è una autorità spontanea dell'adulto in confronto del bambino (genitori, maestro...); difficoltà dello stesso maestro per la sua sottomissione al Direttore, al Centro, al Ministero ecc.

Si dovrebbe educare il bambino al ragionamento creativo, all'indipendenza, alla responsabilità...

È necessario affrontare la problematica fondamentale: legge/coscienza, obbedienza/risponsabilità.

Agire responsabilmente sarà il frutto del confronto personale e collettivo della legge con la propria coscienza, sia nell'obbedienza che nella disobbedienza.

Non si tratta di rifiutare il principio della legge, che ha una funzione legittima nella società, in quanto orientata alla giustizia per tutti.

Dato che viviamo in una società dove ciò che primeggia è l'obbedienza alla legge, senza considerare responsabilità o coerenza, la disobbedienza diventa l'espressione coerente della responsabilità.

Dobbiamo renderci conto che le ingiustizie istituzionalizzate non sono solo possibili per la "cattiveria" delle minoranze che progettano e controllano le leggi, ma anche per la collaborazione, obbedienza e passività della maggioranza che la subisce.

È in questo contesto che la disobbedienza civile collettiva trova il suo fondamento, e una delle sue manifestazioni più sviluppate è l'obiezione al servizio militare.

UNITÀ DIDATTICA 4: TEMPO LIBERO, GIOCO E GIOCATTOLO. GIOCHI DI GUERRA

1. Importanza del gioco nella vita e sviluppo del bambino.

L'assimilazione del mondo degli adulti, la socializzazione del bambino si realizzano nella convivenza, nella scuola, tramite la T.V. ecc. e molto concretamente nel gioco, che si presenta come l'attività basilare del fanciullo, come mezzo di avvicinamento alla realtà, per penetrarla e conoscerla.

La dipendenza del gioco dalla realtà degli adulti è tale che, stabilito che questo ha connotazioni e valori determinati, fa sì che il gioco non sia un elemento neutro.

2. Significato e funzione del giocattolo di guerra.

Il giocattolo bellico, data la sua capacità di trasmettere valori e comportamenti del mondo adulto, non è neutro, né è semplicemente un altro gioco. Orientato e favorito dal mondo degli adulti, esso fa parte della società consumistica così che crea modelli di identificazione negativi, che occultano la realtà della violenza sociale e delle guerre. La sua pretesa funzione di scaricare l'aggressività si converge piuttosto in una ricarica di segno negativo.

Con quale criterio si focalizzano i programmi di educazione premilitare nelle scuole? Campagna per presentare le Forze Armate come se si trattasse di un gioco (ad es. i giochi della gioventù - 1980).

3. Gioco e giocattolo per uno sviluppo integrale del bambino.

Il gioco aiuta e regola lo sviluppo fisico, sociale, mentale ed emozionale del bambino.

VERSO UNA NUOVA FORMA DI GIOCARE E VIVERE

(Sintesi dei lavori di gruppo)

È possibile stabilire una relazione tra il tipo

di giocattoli attuali ed il modello di società in cui viviamo?

1. Importanza del gioco nella vita e nello sviluppo del bambino.

— Il gioco, il giocare è la prima attività del bambino, è qualcosa di intrinseco a lui, una occupazione che ritiene fonte di felicità e di piacere.

— Il gioco è il mezzo educativo più importante attraverso il quale il bambino si introduce e si integra nella società in cui vive.

Quando il bambino gioca impara determinati comportamenti, atteggiamenti e abilità di fronte a situazioni diverse e tutto quanto impara lo trasferisce nella sua vita quotidiana.

Pertanto il giocattolo ed il giocare non sono un elemento neutro, nella misura in cui possiedono alcune connotazioni e valori determinati dalla società degli adulti.

2. Il giocattolo, riflesso della nostra società.

Facciamo parte di una società:

— dove la vita è una corsa ad ostacoli, che devono essere superati non solo per arrivare, ma per arrivare prima degli altri;

— dove è sempre più notoria la bipolarizzazione della ricchezza e della povertà che, oltre ad essere eticamente inaccettabile, è pure estremamente pericolosa per la pace mondiale;

— dove si accetta e si giustifica la guerra e la corsa agli armamenti, la divisione del mondo in buoni e cattivi come realtà quotidiana;

— dove si produce la discriminazione della donna nei riguardi dell'uomo;

— dove tutto spinge a consumare sempre di più;

— dove la degradazione e la distruzione dell'ambiente naturale ha già raggiunto stadi irreversibili;

— dove le relazioni umane si fondano sull'egoismo, individualismo;

— dove vige la frenesia del dominio da parte di pochi con la complicità degli altri.

3. Caratteristiche del modello di giocattolo di oggi.

La critica al tipo attuale di giocattolo non può essere compresa se non nella critica allo schema ideologico che se ne serve e con cui tenta di sostenersi.

— Giocattolo *discriminatorio*. Giocattoli diversi per bambini e per bambine servono per imparare i differenti ruoli sociali di uomo e di donna e per la perpetuazione dell'attuale sistema discriminatorio.

— Giocattolo *sofisticato*. Riflesso della società super-industrializzata in cui viviamo.

— Giocattolo prodotto *fuori dal mondo del bambino*. Non è che una imitazione del

mondo degli adulti, mondo in cui abbiamo perso tutte le nostre particelle di potere e di responsabilità in favore di una autorità preconstituita.

— Giocattolo *alienante*. Il giocattolo opera come un tranquillante. È spersonalizzato, data la sua massificazione ed introduce il bambino nella società dei consumi.

4. Gioco di guerra.

— È la base di quello che potremmo chiamare un tentativo di perpetuare un certo sistema sociale competitivo, violento e repressivo, che esalta il dominio-potere come valore in se stesso.

— Suppone una iniziazione allo schema maschilista-militarista della società.

— Assume la funzione di legittimatore delle istituzioni repressive dello stato, attraverso la semplificazione e divisione del mondo in buoni e cattivi, restando stabilito a priori che dette istituzioni appartengono alla forza dei "buoni".

— Deforma la realtà sociale rendendola ovvia, occultando così al bambino la vera causa di ogni violenza sociale o guerra, che è l'ingiustizia e la corsa al potere, occultando inoltre le conseguenze spesso irreparabili delle guerre.

— Riproduce un comportamento aggressivo di segno negativo, che pertanto non può servire a liberare la naturale aggressività del bambino.

5. Quale tipo di giocattoli quindi?

Si tratta di dare ai bambini il maggior numero di elementi possibili, strumenti che gli permettano di acquisire una progressiva conoscenza critica della realtà e la capacità di trasformarla.

Vogliamo i nostri bambini:

spontanei, espressivi, immaginativi, creativi, che sappiano utilizzare le mani, conoscere il proprio corpo, collaborare senza distinzione di sessi, accettare se stessi e gli altri e sappiano essere *liberi*.

Il custode dell'uomo

Il custode d'Israele

L'uomo stanco, sfiduciato, oppresso, deluso, si fa pellegrino sulle strade che portano a Gerusalemme. È un camminare in salita, come tutto l'andare in avanti dell'uomo. Quando la meta è la pienezza.

Le parole vitaminiche, balsamiche del salmo lo rincuorano, gli infondono fiducia. Egli cerca una risposta, ed essa scaturisce da un incontro: Dio lo protegge, l'ha protetto, lo proteggerà in ogni circostanza della vita. La protezione divina è al presente, al passato, al futuro.

Salmo dialogico: il pellegrino pone una domanda, un anonimo (certamente però un sacerdote) risponde. Scenario il tempio, posto sul monte, luogo dell'incontro con Dio.

Il pellegrinaggio è una esperienza religiosa e antropologica insieme: è un muovere i passi, in verità e povertà, dentro e fuori di sé, cercando collegamenti col Cielo, cioè con Dio, centro della storia umana e della storia dell'uomo. È proprio questo centro che dà luce e certezza alle speranze, alle domande, ai problemi, all'identità stessa dell'uomo, spesso smarrita nel dilemma fra l'effimero e l'eterno. Fra l'essere problema e l'essere mistero.

*"Alzo gli occhi verso i monti:
da dove mi verrà l'aiuto?
Il mio aiuto viene dal Signore,
che ha fatto cielo e terra."*

*Non lascerà vacillare il tuo piede,
non si addormenterà il tuo custode.*

*Non si addormenterà, non
prenderà sonno,
il custode d'Israele.*

*Il Signore è come ombra che ti
copre,*

e sta alla tua destra.

*Di giorno non ti colpirà il sole,
né la luna di notte.*

*Il Signore ti proteggerà da ogni
male,*

egli proteggerà la tua vita.

*Il Signore veglierà su di te,
quando esci e quando entri,
da ora e per sempre."*

La domanda che si pone l'uomo del salmo, in cerca di aiuto e di conforto, è la seguente:

LETTURA STRUTTURATA DEI SALMI salmo 121 (120)

DA DOVE MI VERRÀ L'AUTO?

Per avere una risposta, egli:

ALZA GLI OCCHI



- fissa lo sguardo
- cerca con lo sguardo
- riflette con lo sguardo
- filtra con lo sguardo
- indaga con lo sguardo
- proietta lo sguardo

verso



I MONTI



Lo sguardo levato in alto esprime l'incapacità della terra di dare risposte profonde alle ansie eterne dell'uomo.

Gli orizzonti svelati dalle montagne sono più aperti, più vasti, incontaminati, non schiavizzati dagli egoismi umani. Sui monti c'è silenzio e l'uomo che sale, lasciando dietro di sé la pianura, fa silenzio per ascoltarsi e ascoltare.

È necessario recuperare se stessi, prima di poter consumare l'incontro.

Sui monti erano posti abitualmente i santuari pagani.

"Salomone costruì un'altura in onore di Camos, sul monte che è di fronte a Gerusalemme".

1 Re 11,7

"Anch'essi si costruirono alture, stele e pali sacri su ogni alto colle e sotto ogni albero verde".

1 Re 14, 23

GERMANA BRAGAZZI

Non sempre, quindi, sulla montagna c'è l'incontro col vero Dio. L'uomo di fede deve muovere ulteriori passi per giungere a celebrare l'incontro con YHWH, il Dio dell'Alleanza che fa storia col suo popolo. Da qui la storia dell'uomo si fa storia di salvezza.

L'aiuto all'uomo viene dal Signore

Dio dell'universo

"ha fatto cielo e terra"

Creatore → Creazione

Ma YHWH è Dio per l'uomo: su di lui ha posato il suo sguardo di fedeltà benevola e misericordiosa.

L'UOMO cuore della Creazione

L'UOMO centro della Creazione

L'UOMO apice della Creazione

Ecco le azioni gratuite, così come sono espresse nel salmo, che esprimono la sua cura per lui:

YHWH

NON LAScerà VACILLARE

IL PIEDE

DELL'UOMO

(Egli è sostegno, sicurezza, guida, indicatore di direzione)

YHWH

STA

ALLA DESTRA

DELL'UOMO

(Egli ne è il difensore, lo sprona, gli infonde coraggio, lo stimola con la sua parola)

La destra è simbolo di forza, di potenza, di successo nell'A.T.

"La tua destra, Signore, terribile per la potenza, la tua destra, Signore, annienta il nemico"

Esodo 15, 6

YHWH

PROTEGGERÀ

L'UOMO

DA OGNI MALE

(dalle insidie, dalle tentazioni, dalle stanchezze, dagli egoismi)

YHWH

PROTEGGERÀ

LA VITA

DELL'UOMO

(Egli si prende cura di lui per tutta la durata dell'esistenza)

YHWH

VEGLIERÀ

SULL'UOMO

(Egli non conosce pause di riposo, legate al sonno. È al di là dei ritmi fisici, delle alternanze temporali).

non si addormenterà

non si addormenta

non prende sonno

PRESENZA
PERMANENTE

YHWH

VEGLIERÀ

quando l'uomo esce - tempo del lavoro

quando l'uomo entra - tempo del riposo

YHWH

VEGLIERÀ

SULL'UOMO

ora = presente

sempre = eternità

YHWH

VEGLIERÀ

SULL'UOMO

di giorno e di notte

"di giorno non ti colpirà il sole, né la luna di notte"

È interessante, nell'economia del salmo, sottolineare il coinvolgimento del corpo nella ricerca pellegrina del senso della vita:

- OCCHI
- BRACCIO
- PIEDE

YHWH è il Dio che:

- non lascia vacillare
- sta alla destra
- non si addormenta
- protegge
- veglia

Una parola compendia tutte le azioni di YHWH espresse nel salmo: egli è il CUSTODE dell'uomo, è il custode del popolo Israele.

La frequenza con cui compare nel testo la radice "shamar" = custodire, dice che CUSTODE è la parola chiave del salmo.

L'uomo non ha più di che temere, di che avere paura, perché custodito ora e per l'eternità da Dio. Dio che dà ristoro al suo cuore, pace alla sua vita, riposo ai suoi pensieri.



"da quando Cristo, il Figlio di Dio, incarnandosi, si è unito ad ogni uomo".

"E il Verbo si fece carne e venne ad abitare (a porre la sua tenda) in mezzo a noi".

Dal contesto del salmo emerge, con forza straordinaria, la tematica dell'UOMO.

"Allora il Signore Dio plasmò l'uomo con polvere del suolo e soffiò nelle sue narici un alito di vita e l'uomo divenne un essere vivente".

Genesi 2, 7

L'uomo soggetto, protagonista della storia, nella sua dignità, grandezza, irripetibilità, libertà. L'uomo di ogni colore, lingua, sesso, religione, cultura. L'uomo dell'est e

dell'ovest, del nord e del sud.

La dignità dell'uomo punto di riferimento, strada da percorrere, in tutte le scelte politiche e sociali, nelle piccole scelte quotidiane.

L'UMANITÀ sentita come grande famiglia di uomini affrattellati da pari dignità, pari grandezza, pari diritti, pari chiamata.

Le indicazioni date per una lettura del salmo, la riflessione su di esse, suggeriscono una possibilità di verifica, semplice e concreta, nelle piccole zolle quotidiane di vita:

— Davvero ogni uomo è centro delle sollecitudini, delle scelte — paterne e materne — in campo politico, sociale, religioso?

— Davvero è riconosciuta la dignità di ogni uomo?

- gli anziani
- i disoccupati
- i poveri
- i portatori di handicap
- i drogati
- i giovani
- i senza tetto
- gli affamati
- le persone sole
- gli ammalati
- i carcerati

La Chiesa ha posto al centro della sua missione nel mondo l'UOMO: rileggiamo un passo della "Redemptor Hominis" di papa Giovanni Paolo II, alla luce del salmo 121

"L'uomo, nella piena verità della sua esistenza, del suo essere personale ed insieme del suo essere comunitario e sociale — nell'ambito della propria famiglia, nell'ambito di società e di contesti tanto diversi, nell'ambito della propria nazione, o popolo (e forse, ancora solo del clan, o tribù), nell'ambito di tutta l'umanità — quest'uomo è la prima strada che la chiesa deve percorrere nel compimento della sua missione: EGLI È LA PRIMA E FONDAMENTALE VIA DELLA CHIESA, via tracciata da Cristo stesso, via che immutabilmente passa attraverso il mistero dell'incarnazione e della redenzione".

n. 14

Le parole del salmo che ci sta davanti attraversano la vita di ciascuno: sono parole di pace, di comunione. L'uomo è fatto per cercare la comunione con qualcuno. La trova in Dio, la vive con e per i fratelli.

È tutto qui.

NORD E SUD, POLI DELL'ECONOMIA MONDIALE

Oggi Nord e Sud sono i simboli di due mondi diversi nella struttura economica e nei generi di vita. *Il Nord è caratterizzato da una cultura basata sull'ideologia mercantile e sul possesso dei beni materiali, il Sud è invece contraddistinto dall'estrema carenza di questi beni, in gran parte espropriatigli dal Nord.* Il reddito pro capite e il prodotto nazionale sono i feticci del Nord, che a questi ha consacrato il tempo, lo spazio, le risorse umane. Dopo gli anni '70 questa ideologia è stata messa in discussione: ecologisti, antinuclearisti, scienziati per l'umanità, il Vaticano II hanno rimesso l'uomo al centro dell'interesse. Si avverte quanto è illusorio il benessere quantificato, programmato, commercializzato. In contrapposizione sono state elaborate nuove dottrine come il "contratto di solidarietà" di Tévoedjrè o la "convivialità" di Ivan Illich.

Dobbiamo presentare queste riflessioni con alcuni riferimenti precisi che possono dare concretezza al nostro discorso.

Possiamo iniziare con l'esame di alcuni indicatori sociali ed economici, oggi molto usati per illustrare attraverso tabelle e grafici statistici l'economia dei vari Stati: per esempio, il reddito pro capite, l'indice di scolarizzazione, la vita media, il numero di telefoni, di televisori, di automobili, di posti letto ecc. ogni 1000 abitanti...

Ebbene, questi indici sono in grado di misurare il benessere solo nella sua componente quantitativa, non in quella qualitativa, non ci danno cioè la misura della "qualità della vita". Alcune considerazioni: l'indice di scolarizzazione non riflette con esattezza l'effettiva istruzione e cultura di un popolo la cui cultura si trasmette in modo diverso dalla scolarizzazione (si pensi alla vita di villaggio nel Terzo Mondo e alla trasmissione dei valori per un tramite diverso da quello scolastico). Allo stesso modo, scarso significato avrebbe l'indice relativo alla salute basato sui posti letto, sul numero dei medici e sulle vendite di medicine, presso popoli che hanno una differente organizzazione sanitaria e una diversa farmacopea (fra gli esempi del recente passato, si può ricordare quello dei "medici scalzi" in Cina).

VERSO UNA GEOGRAFIA DELLA CONVIVIALITÀ

Tutto ciò ci fa capire che la "specificità geografica fa sì che differenti regioni non abbiano la stessa percezione del benessere, la specificità delle culture che rende diversa la percezione dei bisogni, le fluttuazioni monetarie che falsano l'indicazione monetaria stessa, il fattore tempo che fa sì che ad epoche diverse possano corrispondere percezioni affatto diverse di bisogno e benessere" (1).

COMPASSION O COMPULSION?

William Eckhardt, uno studioso del Canadian Peace Research Institute, ha predisposto un'interessante tabella per misurare il grado di effettiva civiltà di uno Stato: è l'indice della *global compassion and compulsion*.

Per *compassion* si intende un sentimento di universalità, di unità, di libertà, di nonviolenza; per *compulsion* i valori contrari (militarismo, repressione ecc.). I più alti gradi di compassion (e quindi i più bassi compulsion) si riscontrerebbero nei Paesi in via di sviluppo, i più bassi nei Paesi sviluppati. In questa tabella i Paesi più sviluppati sul piano economico risulterebbero cioè quelli meno sviluppati sul piano della civiltà e viceversa.

I Paesi caratterizzati da un alto grado di compassion sono anche quelli dove più profondo è il sentimento di convivialità.

VERSO UN'ECONOMIA E UNA SOCIETÀ "CONVIVIALI"

Il tema della convivialità ci riconduce per contrasto alla teoria di Malthus, che già due secoli or sono poneva in risalto il problema della sovrappopolazione: *"Un uomo che nasce in un paese già sovrappopolato (e si riferiva all'Inghilterra) è inutile alla società. Non vi è posto per lui al gran banchetto della natura"*. È il tema dei limiti dello sviluppo

FRANCESCO CASSONE

affrontato recentemente dal "Club di Roma": la sovrappopolazione significherebbe in ultima analisi la catastrofe del genere umano a causa della penuria di risorse, della diminuzione delle opportunità di lavoro, della congestione delle città e quindi di un abbassamento di tutti i moduli che compongono la "qualità della vita".

Questo catastrofismo è stato ampiamente ridimensionato. Il rapido calo delle risorse naturali ha posto le basi per il superamento di una visione strettamente nazionale dei problemi economici; ha inoltre portato alla sempre più diffusa affermazione del principio di interdipendenza economica fra gli Stati e alla costruzione, sia pure in fase embrionale, di una "geografia della solidarietà".

Infatti la crescita economica così com'è concepita nel mondo attuale implica il predominio in un rapporto di competizione sia tra gli Stati sia tra gli individui. *Esistono invece società in cui prevalgono i rapporti associativi, in cui l'istinto di dominio e la tendenza all'individualismo vengono superati dalla spinta alla cooperazione, allo scambio di beni e servizi: sono le società "conviviali", da cui tanto possono imparare le società "competitive"*.

Comincia a farsi strada nelle scienze un nuovo atteggiamento verso le possibilità di sfruttare le materie prime: queste vengono sempre più considerate non semplicemente un monopolio degli Stati che le detengono entro i propri confini, ma una ricchezza comune del mondo la cui gestione comunitaria sola è in grado di garantire la pace. Qui occorre un altro riferimento geografico (e storico): il "Commonwealth", che significa letteralmente "ricchezza comune", è stato creato dall'Inghilterra a indicare le sue colonie; oggi potremo più universalmente concepire un nuovo "Commonwealth" che comprende tutte le regioni del nostro pianeta in un unico insieme economico.

Un accenno a quella che, a partire da quest'anno, è di fatto l'*"Europa dei 12"*, potrebbe confermare la validità di questo concetto, che per ora conserva ovviamente una buona percentuale di utopia. Ma possiamo e dobbiamo pensare che l'*"utopia di oggi è destinata a diventare la realtà di domani"* e che l'educazione allo sviluppo s'identifica nell'educazione alla pace: perché *"il pane è il nuovo nome della pace"*.

PISTE OPERATIVE

1) Spiega il significato della frase: "Il pane è il nuovo nome della pace".

2) Oggi si va affermando in modo sempre più accentuato l'interdipendenza economica fra gli Stati. Ritieni che questo sia un fattore che contribuisce alla pace? In che modo?

3) Nord e Sud, Est e Ovest non indicano soltanto i punti cardinali, ma rappresentano diversi sistemi politici ed economici. Quali? Indica per ognuno almeno tre Stati.

4) Che cosa indica l'espressione "Terzo Mondo"?

5) "Un uomo che nasce in un paese già sovrappopolato è inutile alla società. Non vi è posto per lui al gran banchetto della natura".

Il pensiero è stato espresso dall'inglese Malthus due secoli or sono. Con quali argomenti si potrebbe controbattere? Ricorda in particolare i problemi legati al fenomeno dell'invecchiamento della popolazione: l'Italia si sta già avvicinando alla crescita zero e in diverse regioni la popolazione è in diminuzione.

Si concilia questa tesi con l'idea della convivialità e della solidarietà internazionale?

6) Indica il tipo d'intervento che

ritieni più opportuno nei confronti dei Paesi sottosviluppati:

a) Inviare alimenti e medicine.

b) Vendere tecnologie.

c) Inviare esperti per l'agricoltura, per l'allevamento, per l'industria.

d) Impiantare industrie.

e) Sviluppare le importazioni di prodotti e le esportazioni di materie prime.

(1) G. Martirani, *La geografia come educazione allo sviluppo e alla pace*, Edizioni Dehoniane, Napoli, 1984.

ECONOMIA E PACE: DUE REALTÀ INTERDIPENDENTI NELL'INSEGNAMENTO DELLA STORIA COME EDUCAZIONE ALLA CONVIVIALITÀ E ALLA SOLIDARIETÀ TRA I POPOLI

Nello studio della storia (che va presentata ai nostri ragazzi come sviluppo non casuale, ma organico e coerente del divenire umano nei suoi problemi e non come cronaca, cioè l'esposizione dei fatti nel loro svolgersi quotidiano e con un'apparenza di casualità), nella comprensione degli avvenimenti mondiali degli anni più vicini a noi, gli alunni potranno delineare, con la guida del docente, quelli che risultano gli aspetti fondamentali della storia d'Italia, d'Europa e del mondo, quali si stanno precisando e formando:

1) perdita di importanza e di prestigio dell'Europa intesa come sistema di stati che ne costituiscono la parte occidentale e centrale (Italia, Francia, Gran Bretagna, Germania, Spagna, Polonia, Cecoslovacchia, Austria, Ungheria, Paesi Balcanici);

2) dalla II guerra mondiale...

A) la Germania è uscita divisa e indebolita;

B) molte nazioni, come la Francia e la Gran Bretagna, hanno perduto gli imperi coloniali;

C) l'Italia ha sofferto di meno per la perdita delle colonie, proprio così come meno economicamente utili e vantaggiose esse erano.

Nel dopoguerra i nostri governi hanno sviluppato una politica di raccoglimento sul piano internazio-

nale, rivolgendo la propria attenzione ai problemi del mondo mediterraneo;

3) gli europei, consapevoli del loro tramonto, hanno elaborato una serie di progetti rivolti a trovare i modi e le forme di un'unione che sia in grado di resistere alle pressioni delle due superpotenze USA e URSS;

4) mentre nell'Ottocento la politica è in mano dell'Europa, col Novecento e con la I guerra mondiale emergono, come fattori complementari del sistema politico europeo, gli USA e il Giappone;

5) con la fine della II guerra mondiale, con la creazione dell'ONU, ma soprattutto per le relazioni strettissime, si deve oggi parlare di un sistema politico mondiale;

6) ogni vicenda, anche in luoghi lontanissimi, ha ripercussioni più o meno gravi in ogni angolo della terra. È finito il tempo in cui una grande potenza poteva schiacciare una piccola, senza suscitare reazioni.

Alle stesse superpotenze tocca subire rifiuti, umiliazioni da stati più deboli di loro, senza poter reagire (es. gli USA con l'Iran; l'URSS con l'Afghanistan);

7) processo di decolonizzazione:

A) gli stati europei che avevano delle colonie sono stati costretti (per

STEFANO SIMONETTI

spontanea rinuncia o con la forza) a riconoscere l'indipendenza;

B) quasi tutti gli accorgimenti predisposti a mantenere un controllo economico sulle ex colonie, sono finiti nel nulla o si sono trasformati in intese paritarie o addirittura di subordinazione, resesi necessarie per non perdere del tutto i vantaggi economici, ancora possibili;

8) atteggiamento antieuropeo, non sempre giusto, contro la civiltà occidentale, sorto dal processo di decolonizzazione;

9) Terzo Mondo: con questo nome si indica la formazione di una piattaforma comune da parte delle nuove potenze che serva di garanzia e di difesa. Ne fanno parte i paesi decolonizzati e alcune nazioni (come la Jugoslavia) che si sforzano di mantenersi in una posizione di equilibrio fra le superpotenze, utilizzando i contrasti della loro politica. Con questo atteggiamento, il Terzo Mondo, pur economicamente poco sviluppato, anche se ricco di materie prime, riesce a tener testa ad ogni tentativo di prepotenza.

Nello studio di questa realtà, gli allievi individueranno i tratti caratteristici e gli elementi discriminanti:

1) il posto e l'importanza della persona umana;

2) la dimensione sociale e comunitaria;

3) il ruolo della scienza e della tecnologia;

4) la scala di valori;

5) la risposta a problemi, quali la guerra, il pericolo nucleare, il terrorismo, le ingiustizie, i razzismi.

ELEMENTI MONDIALISTI DI STORIA CONTEMPORANEA

UNITÀ DIDATTICA DI EDUCAZIONE ALLA PACE

Scuola Media Statale di Sarmato (PC).

Classe 3^a B a tempo prolungato, allievi n. 14 (7 maschi, 7 femmine).

Unità didattica attuata nelle ore di storia e scienze con la collaborazione del Movimento per la pace della Val Tidone e la collaborazione di un esponente dell'esercito.

Insegnanti: Cristina Cogni (Scienze Matematiche), Vanna Schioppi (Materie Letterarie).

Periodo di attuazione: 2° quadrimestre; mesi: aprile-maggio-giugno 1985.

La scelta del periodo non è casuale ma coincidente con il periodo storico esaminato nelle normali lezioni per dare modo ai ragazzi di avere sufficienti riferimenti storici e scientifici necessari all'attuazione della ricerca.

Monte ore complessivo: 22.

Modulo organizzativo: attività svolta con il gruppo-classe e con gruppi a rotazione.

Obiettivo finale: promuovere nei ragazzi una cultura di pace.

Obiettivi intermedi:

a) promuovere nei ragazzi la consapevolezza che se la guerra è sempre stata lo strumento più usato dall'uomo (nella sua storia) per risolvere problemi sociali ed economici, essa può essere evitata e possono essere utilizzati altri strumenti risolutivi;

b) promuovere nei ragazzi la consapevolezza dell'immenso potere civile e sociale che oggi ha l'uso della scienza;

c) promuovere nei ragazzi un atteggiamento di ricerca della pace e di ricerca di azioni che favoriscono la pace.

L'unità didattica è stata articolata in due fasi:

1^a FASE:

— approccio al problema attraverso l'analisi di una guerra che potesse essere esemplare, per i ragazzi, nelle motivazioni e nelle cause; a tale scopo la scelta è caduta sulle guerre scatenate dall'Italia in terra d'Africa alla fine del secolo scorso (guerra etiopica) e all'inizio dell'attuale (guerra libica);

— approccio al problema attraverso l'analisi delle attività dell'uomo che si esplicano nell'ambito militare i cui effetti possono recare enormi danni al genere umano ed attraverso l'analisi dell'uso delle

scoperte scientifiche (come, da chi, perché verranno usate le nuove scoperte).

La ricerca è stata attuata attraverso un lavoro di gruppo coordinato dalle insegnanti.

All'inizio ciascun gruppo ha analizzato, utilizzando testi diversi, le fasi della guerra (base comune), in seguito ciascun gruppo ha analizzato un aspetto particolare delle guerre:

a) analisi della situazione sociale italiana dell'epoca e gruppi di potere all'interno di essa;

b) ruolo della società Rubattino nell'economia italiana dell'epoca;

c) ruolo dell'Italia nella politica coloniale rispetto alle altre potenze europee;

d) analisi dei documenti significativi (trattati, contratti ecc.).

Contemporaneamente nelle ore di scienze gli stessi gruppi hanno affrontato i seguenti aspetti:

a) la guerra è una necessità biologica? Una fatalità sociologica oppure una invenzione dell'umanità?

Analisi di un brano di Margaret Mead e riflessioni personali;

b) analisi dei danni ecologici della guerra (Vietnam), effetti di una esplosione nucleare;

c) "uso pacifico della scienza": possibilità di mettere la scienza al servizio della società, le responsabilità dello scienziato;

d) analisi e confronto di dati statistici relativi alle spese per gli armamenti e alle spese per l'assistenza sanitaria di alcuni stati, produzione di cartine e grafici.

Alla fine ciascun gruppo ha prodotto una relazione che è stata illustrata e discussa in momento di analisi collettiva. Successivamente i ragazzi sono stati invitati a rispondere alle domande di un questionario atto a far emergere un giudizio complessivo sulla "necessità" del portare guerra da parte di un popolo ad altri per risolvere i propri problemi, sulla correlazione economia-

scienza-guerra. L'esito delle risposte è stato visualizzato mediante un grafico.

2^a FASE:

È stata caratterizzata da momenti di discussione collettiva guidata. Proprio in questa fase si sono utilizzate le conoscenze acquisite dai ragazzi attraverso la ricerca precedente, ciascun alunno infatti ha avuto come riferimento costante per la propria riflessione l'esempio di guerra voluta dall'Italia.

Dall'analisi del Rapporto Brandt presentato alle Nazioni Unite, ai ragazzi è apparso chiaro:

a) il pericolo della guerra legato agli squilibri delle risorse sulla terra;

b) la correlazione tra corsa agli armamenti e fame nel mondo;

c) la corsa agli armamenti da parte delle potenze garantisce il possesso delle risorse.

Successivamente i ragazzi hanno risposto ad un questionario mirante a far emergere il proprio significato di pace, il proprio significato di progresso e di democrazia che possono essere così enunciati:

a) nessuna guerra è guerra giusta;

b) ciascun uomo e quindi ciascun popolo possiede dei diritti che nessun altro uomo o popolo può mettere in discussione;

c) la scienza e la tecnica rispondono alle richieste che la società pone, se si vuole però che si risolvano altri problemi bisogna che si modifichi la società;

d) la pace è il frutto della solidarietà dei popoli.

Il risultato del lavoro nella 2^a fase è stato socializzato all'interno della scuola in momenti di dibattito-confronto con l'altra 3^a a tempo normale, momenti preparatori all'incontro (considerato come chiusura dell'unità didattica), con esponenti del Movimento per la pace e dell'esercito. A questo incontro i ragazzi si sono preparati con una serie di quesiti, elaborati insieme, riguardanti in prevalenza il problema degli armamenti e della fame.

Fonti

Il materiale di consultazione utilizzato dai ragazzi è stato fornito dalle insegnanti, dal Movimento per la pace e dall'esercito.

ORIZZONTI DI ATTUALITA'

Succede spesso di vedere per le strade dei turisti giapponesi intenti a guardare e fotografare. Ormai siamo così abituati a loro da non farci più caso. Ma c'è chi ci fa caso per certi interessi: sono i venditori di souvenirs e i borsaioli. I primi si rivolgono a loro non solo con guide ed illustrazioni scritte in ideogrammi, ma anche parlando la loro stessa lingua. I secondi sono diventati così abili nel mestiere da riuscire nel colpo nonostante il massimo di allerta da parte degli interessati. Sono rari i visitatori che non abbiano riportato dall'Italia qualche brutto ricordo di marca borsaiola. Per convincersene, basta visitare a Milano la sede del Consolato giapponese. Le pareti dell'atrio sono tappezzate di avvisi, richiami, articoli di giornale che danno immediatamente la sensazione del pericolo imminente sui turisti in visita all'Italia. Le agenzie di viaggio poi, a scanso di



SCUOLA MATERNA IN GIAPPONE

MARIO AUDISIO

brutte sorprese, sottopongono i clienti ad una specie di indottrinamento precauzionale che finisce per irrigidire i visitatori in atteggiamenti di sospetto e di difesa che li rendono distanti ed impermeabili a qualsiasi tentativo di approccio. La conseguenza è che tra loro e noi si è formato un muro d'incomprensione e di reciproca diffidenza alimentato da una serie di preconcetti che l'incomunicabilità rende più consistenti. È un peccato che proprio il turismo finisca per rendere i popoli distanti tra loro invece di porli a diretto contatto. Nell'intento di rompere questo muro di ghiaccio e favorire una maggiore intesa, ho pensato di riportare in questo articolo alcuni documenti che ce li fanno vedere più vicini per quanto riguarda il settore educativo della scuola materna. Si tratta di una lettera confidenziale del direttore di una delle tante scuole materne comunali della città di Kishiwada (180.000 abitanti) presso Osaka, indirizzata al personale didattico di una scuola materna del comune di Milano, e di un quadro sinottico delle voci riguardanti gli orientamenti educativi vigenti in Italia e in Giappone. Ecco il testo della lettera così come sono riuscito a tradurlo dall'originale giapponese.

"Si parla molto dell'importanza e della necessità di una educazione precoce, e tra quelli profondamente convinti della sua importanza ci sono alcuni che, in base ad una concezione divergente, per mettere in mostra le caratteristiche proprie della scuola materna, ne fanno una scuola preparatoria alle elementari (per esempio, facendo imparare lettere, numeri e facili calcoli). Altri, non rispettando i ritmi di crescita psico-fisica del bambino, inseriscono nella pratica quotidiana dei contenuti eccessivi o strani. Si riscontra persino una tendenza a sfruttare queste cose come stile originale caratterizzante una data scuola materna e quindi a farne un argomento di propaganda per aumentarne le iscrizioni. Questa tendenza è particolarmente evidente nelle

scuole materne gestite da privati e nei giardini d'infanzia. Tutto ciò esercita un grande fascino agli occhi dei genitori i quali, mal celando la loro ambizione, insistono presso le scuole pubbliche perché attuino qualche cosa del genere.

A dire il vero, le scuole materne private e i giardini d'infanzia sono frequentati da un gran numero di bambini, mentre da parte delle scuole materne pubbliche il venir meno dei bambini costituisce un grave problema di fronte al quale non si sa che rimedio prendere.

Una simile tendenza o problema esiste anche da voi? Se esiste, come vi comportate?

Per creare un fascino che non sia inferiore alle scuole materne private, forzando un pochino i programmi, cerchiamo di sostanziare i contenuti tramite, per esempio, lo scambio di esperienze (e anche di bambini) tra scuole pubbliche, elaborando insieme i programmi, intensificando i contatti con la scuola elementare (tenendo però presente l'osservazione fatta sopra) per usufruire degli elementi positivi che pure esistono nell'accostamento delle due istruzioni.

Se anche voi avete delle simili esperienze, fatecele conoscere».

La lettera ci tuffa nel bel mezzo dell'agitata situazione prescolastica giapponese, coinvolgendoci nel dibattito tra pubblico e privato, tra scuola materna e giardino d'infanzia. In Giappone infatti è rimasta la distinzione tra "scuola materna" (con fini prevalentemente educativi, orario ridotto — dalle 8,30 alle 13 — e programmi ben definiti) e "giardino d'infanzia" che essendo una istituzione prevalentemente assistenziale è più libera di usare a piacimento delle molte ore in cui i bambini sono loro affidati. Anche i giardini d'infanzia possono essere pubblici o privati. Le istituzioni private sono state le prime in Giappone ad occuparsi dei bambini dai 3 ai 6 anni, precedendo di gran lunga l'intervento dello stato e dei comuni per assicurare a tutti i vantaggi di una educazione prescolastica. Coll'aumentare delle disponibilità economiche e delle esigenze dei cittadini da una parte e il diminuire progressivo del numero dei bambini dall'altra, le istituzioni prescolastiche si sono venute a trovare in conflitto tra loro per il rischio più che probabile di rimanere senza utenti. Si è scatenata così una spietata concorrenza nell'accaparrarsi le iscrizioni, sfruttando qualsiasi mezzo, tra i quali anche quello dell'ambizione che ogni famiglia ha di vedere il proprio bambino primeggiare sugli altri. Questo ha portato all'esibizionismo più che a un serio impegno educativo. È quanto lamenta il nostro direttore, angosciato dal dilemma o salvare l'educazione e perdere l'istituto, o salvare l'istituto e perdere l'educazione.

Ma in che cosa consiste l'educazione impartita dalle scuole materne in Giappone? Prevedendo la

nostra domanda il saggio direttore ha allegato copia del testo programmatico intitolato: "Curricolo educativo delle scuole materne della città di Kishiwada. Un anno educativo". Nella prefazione, che risale al marzo 1976, l'assessore comunale all'educazione scrive: *"Il punto che attualmente costituisce il problema numero uno nel mondo educativo del nostro paese, è quello di come fare un'accurata selezione degli svariati contenuti educativi e come armonizzarli in un unico curriculum."*

Ogni anno equivale a dieci tanto le condizioni sociali sono in rapida evoluzione. Ebbene, la ricerca di un curriculum educativo che favorisca l'acquisizione di una ricca natura umana assicurando da una parte l'assimilazione senza ritardi delle condizioni sociali in rapida evoluzione e dall'altra un certo respiro e gioia d'imparare negli alunni stessi, procede a tentoni tra gli addetti all'educazione in ogni parte del Giappone."

Nelle scuole materne di questa città la revisione del vecchio curriculum educativo programmata due anni fa, grazie allo zelo e alla intraprendenza degli'insegnanti che si prodigarono nel raccogliere pareri circa i punti problematici e le loro soluzioni, ora è completata, e nel presentarla esprimo la mia profonda ammirazione per lo splendido programma e la sua concretezza."

Vediamo dunque questo programma cercando di disporre i suoi contenuti a fianco di quelli evidenziati dal documento italiano D.P.R. 10 settembre 1969 n. 647 che regola l'attività educativa delle scuole materne statali del nostro paese.

Documento italiano

Documento giapponese

Finalità

La scuola materna statale si propone fini di educazione, di sviluppo della personalità infantile, di assistenza e di preparazione alla frequenza della scuola dell'obbligo, integrando l'opera della famiglia.

L'obiettivo fondamentale dell'educazione nelle scuole materne è quello di offrire in modo sintetico esperienze ed attività desiderabili per lo sviluppo del bambino, e di garantire ed attuare nel gioco e in modo adatto al bambino lo sviluppo integrale della sua personalità.

Contenuti

1. Ed. religiosa
2. Ed. affettiva, morale, sociale
3. Ed. intellettuale
4. Ed. linguistica
5. Espres. grafico-pittorica e plastica
6. Ed. musicale
7. Ed. fisica
8. Ed. sanitaria

1. Ambito sanitario
2. Ambito sociale
3. Ambito naturale
4. Ambito linguistico
5. Ambito musicale-ritmico
6. Ambito pittorico-manufattivo

Anche senza inoltrarci nei dettagli, da questo semplice quadro sinottico possiamo subito renderci conto della fondamentale convergenza dei due documenti, ma anche della diversa accentuazione dovuta ai contesti culturali assai diversi in cui essi sono stati formulati. Si potrebbe perfino, a partire da questo schema, mettere a confronto le due civiltà italiana e giapponese per scoprire ciò che le accomuna e ciò che le diversifica. Mi limito ad alcuni accenni.

Circa le finalità della scuola materna c'è piena convergenza sul fatto che essa debba promuovere un armonico ed integrale sviluppo del bambino. Il testo giapponese non sente la necessità di aggiungere — come fa invece quello italiano — la frase "integrando l'opera della famiglia". Questo ci dice che la famiglia in Giappone non è pensata come soggetto primario di educazione, ma caso mai secondario. Sarà la famiglia ad integrare l'opera educativa della scuola e non viceversa.

Circa i contenuti notiamo:

1) La voce "educazione religiosa" non figura nel documento giapponese, dove invece troviamo "ambito naturale" cioè ambito riguardante la natura. Questo mette subito in evidenza la diversità religiosa dell'Italia cattolica dal Giappone shintoista-buddista. Mentre infatti noi italiani poniamo al primo posto la fede in Dio, i giapponesi, pur non ponendolo al primo ma al terzo posto, insistono molto sull'obiettivo di "suscitare un senso di ammirazione per la natura" prendendo occasione da tutte le sue svariate manifestazioni. Ecco alcune espressioni al riguardo. "Far notare la bellezza dei colori primaverili e il cambiamento delle stagioni". "Fare in modo che i bambini familiarizzino col regno animale e vegetale a loro vicino". "Amare e trattare bene animali e piante". "Far in modo che i bambini vengano a contatto col mistero della vita". Il documento giapponese non va più in là di tanto, mentre quello italiano al riguardo dice: "La bellezza e l'armonia della natura, ogni volta che siano ravvisabili, e la presenza in essa di innumerevoli forme di vita, possono costituire motivo per sviluppare sentimenti di rispetto e di amore per tutte le creature e di riconoscimento di Dio Creatore".

2) Un secondo rilievo va fatto sul posto assegnato all'educazione sanitaria nei due sistemi culturali. Sui nostri orientamenti è all'ultimo posto, mentre su quelli giapponesi figura in capo alla lista. Il contenuto è pressoché uguale, ma il fatto di precedere gli altri ambiti evita il pericolo di essere trascurato perché già troppo presi da altre cose. Effettivamente il risultato raggiunto a questo proposito dalle scuole materne giapponesi è notevole se guardiamo alla diversità di comportamento dei nostri e dei loro bambini, anzi — diciamo pure — tra i loro bambini e i nostri adulti.

3) Da ultimo faccio notare che l'educazione giapponese dà più importanza all'aspetto sociale che personale dell'individuo, subordina l'educa-

zione intellettuale a quella percettiva, affinando la sensibilità più che il raziocinio, la coesione sociale più che il sorgere di forti personalità.

Concludo riportando alcune domande che i genitori giapponesi della scuola materna di Kishiwa-da rivolgono ai genitori italiani e invito i lettori a mettersi in contatto con loro tramite la nostra rivista.

— «Nell'ordinamento scolastico giapponese prima di tutto c'è una distinzione tra "giardino d'infanzia" e "scuola materna" (più che di scuola si tratta di istituzione educativa). Dopo viene la "scuola inferiore", la "scuola media", la "scuola superiore" e la "università" con una durata rispettiva di 6 - 3 - 3 - 4 anni. Da noi si parla molto di riformare un simile ordinamento. Voi cosa ne pensate?

— Con quale criterio i genitori scelgono tra giardino d'infanzia e scuola materna? Che proporzione media c'è tra il numero dei bambini e quello degli insegnanti? Come vengono inseriti gli handicappati? Quante ore i bambini passano alla scuola materna, quante nei giardini d'infanzia? Come è assicurato e come si svolge l'aggiornamento degli insegnanti? Ci sono dei rapporti tra scuola materna e comunità cittadina? Ci sono delle iniziative in comune?

— Di che cosa s'interessano i genitori dei bambini? Quali relazioni intercorrono tra genitori e bambini? Che aiuto danno i bambini? Quanto date loro di mancia? C'è l'usanza di mandarli a lezioni private? Indipendentemente dalla scuola i bambini in che cosa si esercitano e da quale età? Quanto tempo passano davanti al televisore nel giro di una giornata? Avete dei problemi a riguardo dei programmi televisivi?

— Su quali principi vi basate per l'educazione dei figli? Cosa pensate circa il loro futuro e il curriculum scolastico da seguire? È lasciato alla libera volontà dei figli? In Giappone il più delle volte sono i genitori a decidere in certo qual modo. Come avviene l'ammissione al liceo e all'università, e come si concludono gli studi? In Giappone scuola materna ed elementari, scuola media e liceo hanno una continuità educativa. Com'è da voi?

— In Giappone si parla di educazione integrale nella scuola materna. In Italia come fate? Qui l'applicazione al disegno e l'educazione del sentimento ci sembrano poco integrate. Com'è da voi?»

QUALE STORIA PER LA PACE?

ALDO BERGAMASCHI

Relazione tenuta dal Prof. Aldo Bergamaschi, ordinario di pedagogia all'Università di Verona, ad un incontro di insegnanti promosso dal gruppo CEM di Reggio Emilia e qui svoltosi il 18.10.1985.

Prima di entrare nel tema debbo definire un paio di termini, necessari per capire l'impianto del mio discorso. Tutta la storia insegnata nella civiltà occidentale e, credo, in tutto il mondo, è sotto l'influsso della cosiddetta "storia prammatica", di cui ha dato la definizione esatta Polibio di Megalopoli. A sua volta la "storia prammatica" ha dato origine a un concetto, raccolto, dai sociologi, sotto il nome di "etnocentrismo". Mi dispiace che questa parola sia scomparsa dai programmi

della Scuola Elementare firmati dal Ministro della P.I.; mentre nel documento della Commissione Fassino quella parola aveva una importanza chiave. Chi insegna storia la insegna da un pulpito. Questo pulpito può essere politico, ideologico, religioso; e non può non ridurre a sé tutti gli eventi, curvandoli al proprio genio. In questo senso la storia prammatica diventa etnocentrismo. La "storia prammatica", dunque, è quella storia in cui i fatti vengono registrati e trasmessi per convenienza e per istruzione con effetti pratici, allo scopo di cementare, per es., l'unità nazionale; in cui eroi, avvenimenti e conquiste di ogni specie, sono vissuti funzionalmente al progresso dell'umanità in generale, ma anzitutto di un popolo, di uno Stato, di una religione, di una etnia, di una "civiltà". Questa definizione va tenuta presente lungo tutto l'arco delle mie parole.

Comincio con un ricordo personale. Il 1° ottobre 1933, un fanciullo di nome Aldo Bergamaschi, entrava, accompagnato da sua madre, in una scuola primaria della Repubblica Francese, per imparare l'alfabeto. "Come si chiama suo figlio?" — chiese la maestra: "Aldo Bergamaschi" — rispose mia madre. "A partire da questo momento — replicò suadente la maestra — lo chiameremo Aldo Bergamasci". E cominciò l'acculturamento. Al terzo anno, credo, fui introdotto nella "storia". "L'antica Francia — di cui già avevamo tracciato l'esagono — si chiamava 'Gaule'" — spiegò la maestra. E aggiunse subito: "I suoi abitanti si

chiamavano 'Gaulois'; noi siamo i loro discendenti". Così la cultura e la storia francesi penetrarono nel mio spirito. Un punto di quella storia attirò irresistibilmente la mia attenzione: la resa di Alesia (52 a.C.). Vedo ancora la pagina a colori del testo: Vercingetorige, l'eroe gallo, si presentava al cospetto di un Cesare uggioso nella sua calva grandezza. Lo scudo e la spada, possenti, giacevano al suolo; ma lui, Vercingetorige, dall'alto del bianco cavallo fremente, con i biondi capelli al vento, impersonava, ai miei occhi la libertà conculcata, la sfortunata opposizione alla tirannide. Breve: Aldo Bergamasci, nel 1939, dopo sei anni di quella "storia", venne in Italia dove il passo era "romano", lo stile "imperiale", la cul-



tura "fascista"; entro sì in un collegio gestito dai buoni padri "francescani"; ma l'insegnamento della storia era di genere "prammatico". Al termine della prima classe ginnasiale il preadolescente Aldo Bergamaschi tentò un raffronto tra l'Alesia del testo francese e l'Alesia del testo italiano. Nel testo italiano Cesare occupava i tre quarti della pagina, era forte ma giusto nella sua regale maestà; il duce Gallo, invece, torvo e sconfitto, sembrava un bandito trascinato davanti alla legge. Se, durante le vacanze del 1939, qualcuno mi avesse chiesto: "Chi vorresti essere?", avrei risposto: "Napoleone". Ma dopo le vacanze del 1940, alla stessa domanda, avrei forse risposto: "Cesare". E tuttavia, nei momenti più raccolti del mio spirito avrei potuto anche rispondere: "Gesù di Nazareth". Il demone "storicistico" cominciò ad assediare la mia anima e mi ci vollero lunghi anni di riflessione per approdare alla soluzione di cui spero farvi partecipi, sia pure parzialmente, in questo incontro.

Le radici dell'etnocentrismo

Cinquant'anni fa qualcuno aveva tentato di recidere le radici dell'etnocentrismo in sede pedagogica; ma risultò soccombente di fronte al monolitismo delle istituzioni politiche e religiose. La lezione di Rousseau relativa al "puerocentrismo" ebbe una qualche accoglienza e contribuì al rinno-

vamento della pedagogia; ma la lezione relativa all'insegnamento della storia cadde nell'oblio totale. Mi permetto di ricordarla brevemente. Rousseau ne parla nel secondo e nel quarto libro dell'Emilio. Nel secondo libro nega che si possa insegnare la "storia" al fanciullo, perché si tratta di uno studio che non occupa gli occhi. La storia, infatti, è un fatto solo in apparenza. E i fatti, per essere spiegati, rimandano alle cause e agli effetti; ma il fanciullo non è in grado di capire il loro "gioco". *"Se la natura dà al cervello del fanciullo quella morbidezza che lo rende atto a ricevere ogni specie di impressione, non è il motivo per cui la si deve gravare di nomi di re, di date, di vocaboli araldici, di tutte le altre parole senza significato per la sua età e senza utilità per qualunque altra"*. E tuttavia nel quarto libro Emilio ha dei nuovi "bisogni"; ma occorre ricordargli che "l'uomo è buono", mentre "gli uomini sono cattivi" e che per conoscere gli uomini bisogna vederli agire. Nel presente, però, essi mostrano i loro discorsi, nascondono le loro azioni; mentre nella storia le azioni sono svelate e mostrate sui "fatti". Dobbiamo, dunque, mostrare i "fatti" da lontano a Emilio, come se egli fosse uno spettatore senza passioni, un giudice e non un complice o un accusatore. Rousseau, insomma, introduce un netto dualismo tra l'io e la storia. L'impatto fra l'io e la storia è un rischio che deve essere attentamente calcolato dall'educatore. Ma il dualismo rousseauiano urta contro la concezione idealistica della storia. *"Tutta la storia è storia contemporanea"* ha detto Croce e ha detto un'altra grande verità. Tra l'io e la storia c'è una continuità e una "unità" nello "spirito". È vero, il presente è il punto d'arrivo del passato; né si può conoscere quello senza conoscere questo; né il presente può resistere alla tentazione di proiettarsi sul passato. Tutti i riformatori, infatti, sono dei "profeti sul passato", come Epimenide. Abbiamo bisogno di sapere lo stato delle cose all'origine, abbiamo bisogno di sapere chi è nostra madre e fino a tanto che non abbiamo scoperto la "radice ultima" della nostra origine siamo inquieti e quasi orfani. Sotto questo profilo l'insegnamento della storia è decisivo e per la nostra salvezza e per la nostra rovina. Quale sarà il vero "passato"? Quello che termina nell'etnia o nell'originario?

Educazione alla comprensione internazionale

Nel 1932 — ecco finalmente la data — si tenne a Ginevra il 3° Congresso Internazionale di Educazione Morale. Era presente un giovane pedagogista — R. Cousinet — che lesse una relazione su "l'insegnamento della storia e l'educazione nuova". Fu snobbato e accolto con ostile freddezza. Sosteneva che non bisogna insegnare la storia politica, ma la storia delle cose; che bisogna fare del "lavoro storico" anziché dell'insegnamento stori-

co. Poi, nel 1950, dopo aver assistito al macabro trionfo della politica sulla storia, il già maturo professore tornò sul problema: *"Fino ad oggi — osservò — la storia è stata considerata come storia politica nazionale, storia che non ha considerato né i bisogni storici dei ragazzi (a qualsiasi nazionalità appartengano), né l'obiettivo della educazione alla comprensione internazionale, oggi necessaria come non mai"*. E agli educatori disse: *"Si è insegnato la storia ai ragazzi non perché l'apprendessero come qualsiasi altra scienza, ma in funzione di un altro scopo"* (etnocentrismo) e questo "scopo utilitaristico ha influito sul contenuto dell'insegnamento e l'ha modificato così decisamente che gli avvenimenti insegnati non sono stati sempre completamente uguali a quelli conosciuti ed esposti dagli storici. Tutto ciò non era fatto per riavvicinare i popoli". La storia, infatti, non era insegnata per saperla, ma per utilizzarla (storia prammatica).

Per R. Cousinet, poi, il passato non solo è inaccessibile, ma è anche indeterminabile; per cui la storia è "fatta di convenzioni". Senza voler discutere, qui, un punto assai controverso, osservo che la tesi dell'idealismo contiene una sua verità "psicologica", mentre la tesi di Rousseau contiene una sua preoccupazione "pedagogica". Noi, comunque, siamo ben lungi dall'aver trovato il giusto equilibrio tra un dato e una istanza. Qualcuno afferma che i bambini (e più i fanciulli) hanno "forti appetiti storici" (l'appetito della battaglia e del dualismo manicheo, unito all'appetito "cesareo" della personalità); ma gli appetiti sono anche "bisogni"? Esiste un bisogno di "relazioni umane", ma non di relazioni tra governi e Stati. E quel bisogno accusa una vocazione alla fratellanza; ma noi, ahimé, lo abbiamo canalizzato verso la figura dello Stato Nazionale e della Patria. Il movimento degli *Annales*, guidato da Braudel, disse che bisognava mettere l'accento sulla storia della "civiltà" e anche alcuni educatori si misero su quella strada e le stesse istituzioni politiche parlarono di "unità europea", ma quando si trattò di fare il salto di qualità sul cadavere dell'Europa delle patrie, ognuno si sentì investito da una "crisi di identità" e l'eco della palinodie si sta diffondendo in tutta l'Europa. Il grido è generale: "Chronologie, chronologie", torniamo alle date, agli episodi gloriosi, alle figure cosmiche. Sono questi i "cibi" di cui il bambino ha bisogno per diventare "Americano, Russo, Francese, Inglese, Tedesco". La controprova è presto trovata in casa nostra. Relativamente ai programmi di storia per la scuola elementare leggo le indicazioni dei contenuti e degli obiettivi che precedono le "indicazioni didattiche": *"In particolare — si dice — saranno oggetto di approfondimento i fatti, gli avvenimenti, i personaggi, che hanno contribuito a determinare le caratteristiche civili, culturali, economiche e sociali, politiche, religiose della storia d'Italia, con specifico riferimento al processo che ha condotto alla realiz-*

zazione dell'unità nazionale, nonché alla conquista della libertà e della democrazia". Ecco un paese — l'Italia — che sta cercando eventi storici agglutinanti. Si dirà: "Non basta la Resistenza?". Nulla di più ambiguo per promuovere l'unità. Quel "momento" ha radici plurime e contraddittorie e resta "tabù". La classe politica, infatti, sta cercando una "festa civile" che ricordi un'impresa su cui tutti gli "Italiani" possano trovarsi uniti e concordi. Bisognerà retrocedere di un secolo o due per trovare terreno solido: lo sbarco dei "Mille"? La nascita della bandiera tricolore? A parte le discussioni "accademiche" per stabilire in quale misura fossero presenti le "Regioni" tra quei "Mille" o quale sia il vero luogo di nascita della bandiera, ciò significa che anche l'Italia, come gli altri paesi europei, sente il bisogno di trovare una "radice" del presente nel passato. Ma chi vi parla cerca, invece, la radice della propria identità nel "futuro" non nel "passato"; nell'originario umano, non nell'etnico storico.

Il concetto di "nazione" e di "patria"

Cominciamo, allora, con l'esaminare la radice profonda dei cosiddetti "odii nazionali", giacché l'etnocentrismo e la "storia prammatica" sono causalmente legati al concetto di "nazione" e di "patria". Perché l'io, in un punto dello spazio,

ipotizza la presenza di un non-io nemico dell'io? Perché fino al kilometro tale ci sono degli "Italiani" e un metro più in là dei "non-Italiani"? Qualcuno trova in questo paradosso la prova del **poligenismo**. La specie umana non sarebbe derivata da unica coppia, ma da più coppie (tesi di Lucrezio). Quando un uomo incontra un altro uomo è costretto a drizzare il pelo perché ha davanti una specie animale diversa dalla sua. Perché, dunque, gli "odii nazionali"? Ascoltiamo la risposta di Alessandro Manzoni: l'uomo tende a riferire tutto a se stesso e anche quando entra in società con i suoi simili prolunga soltanto l'amore di sé e lo estende a una società particolare, a quelli, cioè, con cui ha comuni interessi e orgoglio. E perché non estende il suo amore a **tutti** gli uomini? Gli sembra che l'eccellenza propria cresca con il **confronto**, perché solo con il confronto si può attuare l'**abbassamento** altrui. Sicché quando l'uomo dice "noi" dice sempre "io". La parzialità per la propria nazione è un'ingiustizia che non fa **stupore**. Che è dunque l'amor di patria? Null'altro che amor proprio!

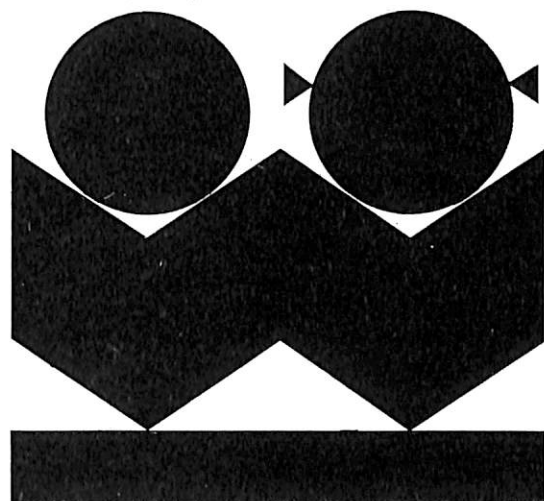
Alla domanda: perché l'uomo cerca l'identità di gruppo (etnocentrismo)?

Risponderemo: per farvi esplodere la sua volontà di potenza e tentare il dominio del tutto in un tempo senza tramonto. Le vittime più illustri dell'etnocentrismo sono oggi gli Americani e i Russi da un lato (conflitto di ideologie a radice an-

FIERA DEL LIBRO
PER RAGAZZI

CHILDREN'S
BOOK FAIR

Bologna 28-31/3/'85



IL CEM ALLA FIERA DEL LIBRO PER RAGAZZI

La ventiduesima edizione della Fiera del libro per ragazzi si svolgerà a Bologna dal 28 al 31 marzo 1985. Quest'anno la Fiera offrirà, attraverso tre iniziative complementari, uno scenario internazionale di grandi proporzioni sui temi della conoscenza e delle nuove tecnologie della educazione. Le iniziative sono:

- un'esposizione sul tema «INFORMATICA ED EDUCAZIONE», aperta alle aziende di hardware e software, agli editori elettronici, ai progetti di ricerca e sviluppo;
- un convegno sul tema «LA SOCIETÀ DELLA CONOSCENZA E LE NUOVE TECNOLOGIE DELL'INFORMAZIONE»;
- un TUTORIAL sui «SISTEMI ESPERTI PER LA EDUCAZIONE» per chi vuole scoprire le prospettive di questo settore e le sue potenzialità.

Anche il CEM sarà presente con un suo 'stand' condiviso con la casa editrice EMI dove esporrà le sue produzioni più recenti.

Vieni a farci visita con i tuoi amici.

Orario		Timetable	
28-29-30 marzo	9-18,30	March 28-29-30	9 a.m.-6.30 p.m.
31 marzo	9-17	March 31	9 a.m.-5 p.m.

tropologica) e gli Israeliani e i Palestinesi dall'altro lato (conflitto di etnie a radice religiosa). Il futuro che ci attende è una Zama di proporzioni cosmiche. Le ultime tre mosse dello scacco matto sono congelate unicamente dalla paura, dalla certezza che non ci sarà un "dopo". Ma il giorno in cui una delle due parti vedrà la probabilità di un proprio "dopo", tenderà anche di instaurare la propria "pace". Nessuno, infatti, vuole consolidare la pace attualmente esistente, perché ciò toglierebbe all'uomo l'ideale del dominio sull'altro uomo. Se non ci fosse qualcuno da dominare, quale progetto storico ci resterebbe da attuare? Per questo, in quanto educatore, approfitto del momento in cui le lance sono "ferme" (di fatto) per costruire, mediante l'insegnamento della storia, una concezione unitaria del genere umano.

Nella Bibbia (almeno all'inizio) si dice che l'uomo è stato creato per dominare e coltivare l'universo, non gli altri uomini (originari dalla stessa coppia). Poi, nella stessa Bibbia, si dice che Dio ha scelto un popolo e così vengono costruiti i presupposti dell'etnocentrismo: l'uomo religioso pensa che la guerra sia una "invenzione divina". Hegel, tra i filosofi, troverà il coraggio di portare la contraddizione in Dio stesso, presentando il conflitto armato come una componente necessaria della "realtà". Tra i padri della cultura occidentale citerò Isocrate. Nel famoso "Panegirico" (380 a.C.) elogia i Greci vincitori dell'Asia (guerra di Troia) e aggiunge: *"Penso che un Dio abbia suscitato anche la guerra, ammirato del loro valore, perché nature come quelle non passassero inosservate ed essi non vivessero oscuramente, ma fossero ritenuti degni degli stessi onori dei figli degli Dei"*.

Ognuno può intuire quale fosse l'insegnamento della storia in Grecia, anche se Isocrate introdusse il concetto che "greci" si è per cultura e non per nascita o per etnia. In seconda battuta citerò Mimnerno, anteriore di due secoli a Isocrate. Nella sua *Smyrneide* (585 a.C.) si domanda il perché di questo eterno conflitto esistente tra i Greci e gli Asiatici. Ecco la risposta: *"Partimmo da Pilo, sulle navi, e venimmo nell'Asia mirabile (...) Fummo iniziatori di violenza (hubrys); per volontà degli Dei conquistammo Smirne eolica"*.

Quando la radice della violenza si colloca in Dio, la pace è un bene perduto per sempre. Tralascio il drammatico dialogo intercorso tra gli Ateniesi e i Meli, citato da Tuciddide e vi rimando al libro quinto delle sue *Storie*. Sul versante biblico citerò, a tipo, la preghiera di Ester, preoccupata di salvare il suo popolo dallo sterminio: *"Signore sono sola, non ho altro soccorso che Te. Fino dalla mia infanzia mio padre mi raccontava che tu, o Signore, scegldesti Israele fra tutte le nazioni e i nostri padri fra tutti i loro antenati, per farne la tua perenne eredità e facesti a loro riguardo quanto avevi promesso"*. Come si vede, Bibbia e razionalità tendono a rinforzare i presupposti del razzis-

mo e della guerra giusta tra gli uomini.

Vediamo, ora, come "razionalità" e "Rivelazione" si riscattano in Socrate e in Cristo. Il primo deve bere la cicuta per due motivi: 1) perché contesta le "divinità" della città di Atene ("Dio è qualcosa d'altro"); 2) perché corrompe i giovani (tenta di sradicarli dalla loro identità storica per portarli verso una identità metastorica). Il secondo è mandato in croce per due motivi analoghi: 1) perché contesta il Sabato (dichiarandolo di origine non-divina); 2) perché dice Dio suo Padre (negando così che Dio sia capitano degli eserciti di un popolo e quindi un Dio "schierato"). Con la conversione (sic!) di Costantino nasce la teorica sulla "patria" e sulla "guerra giusta". Inutile rivoltare il coltello dentro la piaga: alla radice dell'etnocentrismo troviamo una responsabilità cristiana, pasticciata sotto il naso di Cristo. E tale responsabilità riguarda la definizione di Dio.

Verso una storia universale

C'è chi predica contro l'etnocentrismo, ma finisce poi per sostituirlo con prodotti equivalenti: non è costui un buon educatore. Credo che quel "male oscuro" si vinca per intero con una vaccinazione intensiva di sincero universalismo, con una educazione di livello planetario. I valori del passato si potranno reperire, ma non — come ha detto qualche illustre pedagogista — per "avere un futuro nel teatro del mondo". Ciò suppone che il teatro del mondo sia da paragonare alla vita dei pesci nel mare e che quindi — cito Manzoni — *"le nazioni non possono essere prospere che a spesa l'una dell'altra"*.

Il teatro del mondo — credo — deve essere trasformato in un convivio di fratelli che si raccontano le gesta (o le follie) dei loro antenati emerse, nel corso dei millenni, in tutti i punti del globo terrestre. E questo sarà possibile solo se cominceremo a insegnare la storia come "preistoria".

Qualcuno insiste: "Mediante l'insegnamento della storia il bambino inizia la ricerca della sua propria identità". D'accordo, ma quale è quella autentica e mai "falsificabile"? È quella che lo lega a un gruppo di parlanti (ahi, lingue nazionali, quanti delitti in vostro nome!) o è quella che lo lega a tutto il genere umano, di cui sta scoprendo la "vicinanza" per il tramite dei mezzi audio-visivi, operanti a livello mondiale? D'accordo, delle "res gestae" — e cioè di ciò che è accaduto e del perché è accaduto — il piccolo Aldo Bergamasci non deve essere defraudato in nome della "scientificità"; ma della sua "vocazione all'unità" — che per lui significa poter giocare e parlare direttamente con tutti i bambini del mondo — non deve essere defraudato in nome della "verità". E la "verità" aspetta sempre la "storia" perché la trascende; e le sta sempre davanti perché ha il compito di renderci liberi e liberi, anzitutto, dalla paura del nostro prossimo.

PER CONOSCERE MEGLIO... IL CILE

LINO RONDA

In genere questa rubrica si apre con la presentazione delle tradizioni culturali di un popolo che vive nella nazione presentata.

Parlando del Cile, ci stacciamo da questa consuetudine per dare spazio al maggior poeta cileno, che con le sue opere, già prima della feroce dittatura di Pinochet, aveva dato voce al desiderio di giustizia e di libertà del suo popolo.

Neruda Pablo è lo pseudonimo di Neftalí Ricardo Reyes Basoalto.

Terminati gli studi all'Università di Santiago, si dedicò alla carriera diplomatica. Era console a Barcellona, quando esplodeva in Spagna la ribellione del generale Franco. Scelse allora, schierandosi a difesa della Repubblica, l'impegno politico che caratterizzò da quel momento la sua vita e la sua opera poetica.

Perseguitato nel suo paese durante la presidenza di G. Gonzalez Videla, rimase in esilio dal 1949 al 1952, quando un vasto movimento internazionale di solidarietà favorì il suo ritorno in patria.

Nel 1964 partecipò attivamente alla campagna elettorale a favore del candidato delle sinistre, Salvador Allende, eletto poi, nel 1970, presidente del Cile.

A Pablo Neruda fu attribuito il premio Nobel, nel 1971, per la letteratura.

Questa poesia si riferisce al periodo della dittatura di Gonzalez Videla. Il monte e il fiume sintetizzano, in un'immagine naturale, tutto il Cile. Il poeta sente di dover tornare in patria, per essere assieme al suo popolo. Neruda esprimeva spesso la convinzione che un poeta debba andare per il mondo a conoscere uomini, a vivere esperienze, ma debba saper tornare alla sua terra quando è il momento.

IL MONTE E IL FIUME

*Nella mia patria c'è un monte.
Nella mia patria c'è un fiume.*



(“I versi del Capitano” in Poesia d'amore, a cura di G. Bellini, Nuova Accademia, Milano).

Anche questa composizione, come la precedente, è stata scritta nel periodo 1951-1952.

Protagonista è una coppia, che dalla ostilità del mondo si difende rubando, in un giardino, un ramo fiorito di melo, un segno della primavera.

La poesia ha un andamento narrativo fino all'ultima strofa, in cui avviene una trasfigurazione fantastica: la primavera si confonde con la figura stessa della donna e, forse, con l'idea della libertà tanto sognata.

IL RAMO RUBATO

*Nella notte entreremo
a rubare
un ramo fiorito.*

*Passeremo il muro,
nelle tenebre del giardino altrui,
due ombre nell'ombra.*

*Ancora non se n'è andato l'inverno,
e il melo appare
trasformato d'improvviso*

Vieni con me.

La notte al monte ascende.

la fame scende al fiume.

Vieni con me.

*Chi sono quelli che
soffrono?*

Non so, ma sono miei.

Vieni con me.

*Non so, ma mi chiamano e
mi dicono “Soffriamo”.*

Vieni con me.

*E mi dicono “Il tuo
popolo,
il tuo popolo sventurato,
tra il monte e il fiume,
con fame e con dolori,
non vuole lottar solo,
ti sta attendendo, amico”.*

*in cascata di stelle odorose.
Nella notte entreremo
fino al suo tremulo firmamento,
e le tue piccole mani e le mie
ruberanno le stelle.*

*E cautamente,
nella nostra casa,
nella notte e nell'ombra,
entrerà con i tuoi passi
il silenzioso passo del profumo
e con i piedi stellati
il corpo chiaro della Primavera.*

(“I versi del capitano” cit.).

In questa poesia, Neruda vuole unire in un unico tema poetico l'impegno politico e i sentimenti privati.

Si rivolge alla moglie, Matilde Urrutia, durante il periodo dell'esilio, ed afferma che se, da un lato, la povertà non è bella e non è giusto desiderarla, dall'altro, se è frutto di una nostra scelta e della coerenza del nostro impegno, bisogna affrontarla con orgoglio.

LA POVERTÀ

*Ahi, non vuoi,
ti spaventa
la povertà,
non vuoi
andare con scarpe rotte al mercato
e tornare col vecchio vestito.*

*Amore, non amiamo,
come vogliono i ricchi,
la miseria. Noi
la estirperemo come dente maligno
che finora ha morso il cuore dell'uomo.*

*Ma non voglio che
che tu la tema.
Se per mia colpa arriva alla tua casa,
se la povertà scaccia*

*le tue scarpe dorate,
che non scacci il tuo sorriso che è il pane della
mia vita.
Se non puoi pagare l'affitto
esci al lavoro con passo orgoglioso,
e pensa, amore, che ti sto guardando
e uniti siamo la maggior ricchezza
che mai s'è riunita sulla terra.*

(“I versi del Capitano” cit.).

La voce di una donna cilena si leva da uno sperduto cimitero della pampa. È una accorata denuncia contro l'ingiustizia e la violenza che dominano il Paese. La storia di Margarita è simile a quella di tanti altri operai contadini sudamericani traditi nelle proprie speranze e nei propri diritti.

MARGARITA NARANJO

*Sono morta. Sono della Maria Elena (1).
Tutta la mia vita l'ho vissuta nella pampa.
Abbiamo dato il sangue per la Compagnia
statunitense, prima i miei genitori, poi i fratelli.*

PIA SOCIETÀ S. PANCESCO SAVERIO
P. LE MONDINO, U.S. MARTINO, #
43106 ROMA

CATALOGO Gennaio '86

SPAZIOMONDO

CATALOGO GENERALE: AUDIOVISIVI - LIBRI
POSTERS - CARTOLINE - ABBONAMENTI

CSAM

NUOVO CATALOGO GENERALE

Lo CSAM, il centro che è anche la sede del CEM, cura due volte all'anno la pubblicazione di «SPAZIO MONDO», catalogo generale delle sue produzioni. È uno strumento molto utile perché oltre a presentare le produzioni specifiche per la scuola (Edizioni CEM), informa anche sulle produzioni di carattere educativo a più ampio raggio. Documentari, audio-visivi, libri, posters sono presentati in distinte sezioni con accenni ai loro contenuti e all'uditorio preferenziale a cui sono rivolti. Pensiamo di fare cosa gradita a tutti gli abbonati del CEM inviando gratuitamente copia di questo catalogo. Chi lo desiderasse può richiederne altre copie presso la nostra sede.

Non c'era sciopero, niente, ma ci accerchiarono. Era notte, arrivò tutto l'Esercito, andavano di casa in casa a svegliare la gente, e la portavano al campo di concentramento. Speravo che non ci avrebbero preso. Mio marito ha lavorato tanto per la Compagnia e per il Presidente (2), è stato il più bravo a ottenere i voti di qui, è da tutti amato, nessuno ha niente contro di lui, egli lotta per i suoi ideali, è diritto e onorato come pochi. Allora vennero alla nostra porta, agli ordini del Colonnello Urizar, e lo tirarono fuori mezzo nudo e a spinte lo gettarono nel camion che partì nella notte, verso Pisagua, verso l'oscurità. Allora mi parve di non poter più respirare, mi parve che la terra mi mancasse sotto i piedi, è tanto il tradimento, tanta l'ingiustizia, che mi saltò in gola come un pianto strozzato che non mi lasciò vivere. Mi diedero da mangiare le compagne, ma dissi: "Non mangerò finché non tornerà." Al terzo giorno si rivolsero al signor Urizar, che si fece una grossa risata, spedirono telegrammi su telegrammi a cui il tiranno di Santiago (3) non rispose. Mi lasciai dormire e morire, senza mangiare, strinsi i denti per non prendere neppure la minestra o l'acqua. No, non tornò, e a poco a poco mi spensi e mi seppellirono qui, nel cimitero della fabbrica di salnitro, c'era quel pomeriggio un vento di sabbia, piangevano i vecchi e le donne e cantavano i canti che tante volte ho cantato con loro. Se avessi potuto, avrei guardato per vedere se c'era Antonio, mio marito, ma no, non c'era, non lo lasciarono venire neppure alla mia morte: ora, son qui morta, nel cimitero della pampa, non c'è che solitudine attorno a me, che più non esisto, che senza di lui più non esisterò, senza di lui.

(da "Canto Generale" ed. Sansoni, FI)

(1) Compagnia americana per l'estrazione del salnitro.
(2) e (3) Gonzalez Videla, eletto nel 1946 con i voti delle masse operaie e contadine cilene e poi trasformatosi in brutale dittatore.

SCHEDA DEL PAESE

1. Capitale: Santiago (4.300.000 abitanti).
2. Superficie: 756.626 kmq (due volte e mezzo l'Italia).
3. Popolazione: 11.275.000 abitanti (quattro volte Roma).
4. Densità: 15 ab./kmq (Italia 188).
5. Variazione annua popolazione: + 200.000.
6. Gruppi etnici: Amerindi, Bianchi.
7. Lingua: spagnolo; gli Amerindi usano idiomi locali (mapuce, alakaluf).
8. Religione: cattolici in maggioranza (89%); animisti, protestanti, ebrei.
9. Unità monetaria: peso.
10. Aspettativa di vita: 67 anni.
11. Nella classifica mondiale del prodotto nazionale lordo, il Cile occupa il 46° posto (Italia 7°) con 31.440 milioni di dollari; in quella del prodotto nazionale lordo per abitante, il 69° (Italia 37°). Classifiche aggiornate al 1981.
12. Popolazione attiva: Agricoltura 19%, Industria 20%, Servizi 61%.
13. Agricoltura: solo l'8% del territorio è coltivato. La varietà climatica permette, però, le coltivazioni più diverse, compresi i vigneti per i quali il Cile è rinomato in Sudamerica. È consistente l'allevamento, di bovini ed ovini. La pesca è risorsa fondamentale per il paese, secondo in America Latina solo al Perù, con 1,7 milioni di tonnellate. Agricoltura (con bilancio sempre in attivo) e pesca contribuiscono con il 7% alla formazione del Pnl.
14. Miniere ed industrie: il Cile è un ricco paese minerario; il settore rappresenta il 15% del Pnl. Prevalere per importanza il rame, di cui il paese è il primo produttore mondiale. Il crollo, nel 1982, dei prezzi internazionali del rame, è stato un duro colpo per il Cile. Si estraggono anche petrolio, ferro, argento, carbon fossile. L'industria cilena è diversificata, ed è stata prospera fino al

1980. Nel 1982 è colata a picco, con un crollo dell'indice di produzione del 22%, dovuto all'apertura delle frontiere a merci straniere.

15. Cultura: praticamente tutta la popolazione è scolarizzata; è bassissima la percentuale degli analfabeti: 7,7%.

16. Del prodotto nazionale lordo, il 3,4% viene utilizzato per l'educazione, l'1,2% per la sanità e il 5,2% per la difesa.

17. Ordinamento dello Stato: Repubblica unitaria, indipendente dal 1818.

Il colpo di stato dell'11 settembre 1973 ha rovesciato il regime presidenziale, sciolto la Camera dei Deputati e il Senato, soppresso i partiti politici e le libertà civili. Tutti i poteri sono stati attribuiti a una Giunta militare di governo, composta dai comandanti in capo delle tre armi e dei carabinieri.

La legge del 26 giugno 1974 attribuisce la carica di Capo Supremo dello Stato e titolare del potere esecutivo al gen. A. Pinochet che, in base alla costituzione approvata nel 1980, dovrebbe restare al potere sino al 1989.

Il segretario di Stato americano Shultz ha dichiarato che nel paese "prima o poi" dovrebbe tornare la completa democrazia. Ma il cammino in questo senso si prospetta lungo e difficile. L'opposizione democratica, divisa, appare incapace di darsi un programma minimo.

Economicamente, il Cile è un paese depredato dai militari e da una massa famelica di speculatori finanziari.

18. Freedom House classifica il Cile tra i paesi "mediamente liberi". È un giudizio favorevole, che si basa sul fatto che la libertà di impresa e dei mezzi di comunicazione di massa è superiore che in altri paesi. Chi scrive, reputa che questo giudizio venga contraddetto da moltissime iniziative repressive e sanguinarie del governo. Amnesty International si è impegnata per ottenere la liberazione di circa 250 prigionieri per reati d'opinione,

molti dei quali "scomparsi" dal 1973. L'organizzazione ha anche protestato contro il rifiuto da parte delle autorità di far luce sulla sorte degli "scomparsi".

Fonti:

"Calendario Atlante De Agostini 1986", Ed. Istituto Geog. De Agostini, Novara.

Gèze, Lacoste, Valladão

"Mappamondo" Herodote Edizioni.

"L'Atlante" A. Mondadori Edizioni.

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

AA.VV. "L'esperienza e le parole" Loescher Ed.



Caro marocchino...

"Caro marocchino", così inizia una lettera aperta scritta da Mons. Antonio Bello, Vescovo di Molfetta e nuovo Presidente di Pax Christi, in occasione della recente Giornata delle migrazioni che aveva per tema l'"altra emigrazione", cioè il fenomeno degli immigrati stranieri, per la maggior parte clandestini, nel nostro Paese. "Perdonami se ti chiamo così — aggiunge subito Mons. Bello — anche se col Marocco non hai nulla da spartire. Ma tu sai che qui da noi, verniciandolo di disprezzo, diamo il nome di marocchino, a tutti gli infelici come te, che vanno in giro per le strade, coperti di stuoie e di tappeti, lanciando ogni tanto quel grido, non si sa bene se di richiamo o di sofferenza: tapis!

La gente non conosce nulla della tua terra. Poco le importa se sei della Somalia o dell'Eritrea, dell'Etiopia o dell'isola di Capoverde. A che serve! per il teatro delle sue marionette ha già ritagliato una maschera su misura per te. Con tanto di nome: marocchino".

La lettera di Mons. Bello — che è stata pubblicata sul settimanale diocesano di Molfetta — così prosegue: "Mio caro fratello, perdonaci. Anche a nome degli ottocentomila emigrati clandestini come te, che sono penetrati in Italia con le astuzie della disperazione, e ora sopravvivono adattandosi ai lavori più umili. Sfruttati, sottopagati, ricattati, sono costretti al silenzio sotto la minaccia continua di improvvise denunce, che farebbero immediatamente scattare il "foglio di via" obbligatorio. Perdonaci, fratello marocchino, se, pur appartenendo a un popolo che ha sperimentato l'amarezza dell'emigrazione, non abbiamo usato misericordia verso di te. Anzi ripetiamo su di te, con le rivalse di una squallida nemesi storica, le violenze che hanno umiliato e offeso i nostri padri in terra straniera. Perdonaci, se non abbiamo saputo levare coraggiosamente la voce per forzare la mano dei nostri legislatori. Ci manca ancora l'audacia di gridare che le norme vigenti in Italia, a proposito di clandestini come te, hanno sapore poliziesco, non tutelano i più elementari diritti umani, e sono indegne di un popolo libero come il nostro. Perdonaci, fratello marocchino, se noi cristiani non ti diamo neppure l'ospitalità della soglia. Se nei giorni di festa, non ti abbiamo braccato per condurti a mensa con noi.

Se a mezzogiorno, ti abbiamo lasciato sulla piazza, deserta dopo la fiera, a mangiare in solitudine le ulive nere della tua miseria".

La lettera si conclude così: "Perdona soprattutto me, vescovo di questa città, che non ti ho mai fermato per chiederti come stai. Se leggi fedelmente il Corano. Se osservi scrupolosamente le norme di Maometto. Se hai bisogno di un luogo, forse anche una chiesetta, dove poter riassaporare, con i tuoi fratelli di fede e di sventura, i silenzi misteriosi della tua moschea. Perdonaci, fratello marocchino. Un giorno, quando nel cielo incontreremo il nostro Dio, questo infaticabile viandante sulle strade della nostra terra, ci accorgeremo con sorpresa che egli ha... il colore della tua pelle". E Mons. Bello aggiunge un "P.S.": "Se passi da casa mia fermati".

MISSIONE OGGI
OGNI MESE 64 PAGINE
OGNI ANNO UN NUMERO
SPECIALE DI 100 PAGINE
PER LEGGERE E CAPIRE
NELLA STORIA DI TUTTI
I SEGNI E I NODI
CHE SFIDANO
LA MISSIONE



ABBONAMENTO ANNUALE L.15'000 - C.C.P. 11365434

VIA S. MARTINO, 8 - 43100 PARMA - TEL. 0521-54357/583301

IL GRANO DEL MIO CAMPO

Di tutti i popoli è la terra
e tutto il mondo è casa mia...

Il grano del mio campo
appartiene a ogni persona
e non credo
nella ragione del più forte...

Non ignoro la violenza
d'un paese a me lontano
e non voglio
che ingiustizia ed oppressione
abbiano il sopravvento,
né che fame e guerra
facciano gente prigioniera...

Non ammetto un mondo
che ha ancora strade
dove i fanciulli
non sembrano fanciulli
ma ombre che camminano,
né un contesto
senza più speranza...

Nonostante tutto,
so che sulla terra
esistono bellezza e amore
e la pace non dev'essere
un irraggiungibile ideale!

Voglio credere che i sogni
non resteranno sempre sogni!

ANNA ZANCONI

Insegnante di Scuola Media a Bergamo

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