

SOMMARIO

CEM Mondialità
Marzo 1986
ANNO XVI - N. 3

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 Giosotti, Antonio Nanni, Giuseppe Pasini.
Direttore Responsabile: Luigi Zucchinielli.

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.



Per una soluzione nonviolenta in Sudafrica (Editoriale) pag. 3

PROFILI DI RICERCA

Antonio Nanni
Liberare la pace dai lacci della ideologia pag. 4

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

Laura Maria Presta
Credere nel dialogo pag. 9

MEDIAZIONE PEDAGOGICO-DIDATTICA

Claudio Economi
Ideologia e fenomeno religioso: 1° - I Veda pag. 11

Arcangela Miceli
Etnocentrismo, ideologia e religione pag. 15

Mario Bolognese
I videosauri - note di lavoro e animazione pag. 17

Germana Bragazzi
Lettura strutturata dei salmi (salmo N. 8) pag. 19

Mario Bolognese
Un alfabeto per la vita pag. 21

Francesco Cassone
Tanti modi di vedere il mondo pag. 23

Paola Berrettini
Oltre le ideologie, l'uomo pag. 26

Rita Panunzi
Bresson, il prezzo della diversità pag. 27

ORIZZONTI DI ATTUALITÀ

Mario Audisio
Educazione alla pace nel mondo pag. 28

Mirella Nardi
Testimonianza dal Brasile pag. 31

Lino Ronda
Per conoscere meglio... l'India pag. 32

INSERTO VI: Educazione alla mondialità nella scuola elementare (Scuola Elementare di Bosco di Corniglio - PR); Unità didattica di educazione alla pace di Rocco Campanella.

IN COPERTINA: Disegno a matita di Vittorio Ugo Canetti.

PER UNA SOLUZIONE NON VIOLENTA IN SUDAFRICA

La tragica situazione del Sudafrica, dovuta alla discriminazione razziale, imposta per legge, e allo sfruttamento economico, per cui i bianchi hanno in mano gran parte delle ricchezze della nazione, è diventata uno dei nodi di guerra più esplosivi del nostro tempo.

Le 36 riviste della FESMI (Federazione Stampa Missionaria Italiana), mentre esprimono solidarietà con la testimonianza dei missionari che sul posto lottano contro l'apartheid, intendono prendere una chiara posizione su questo tema, che aiuti a orientare l'opinione pubblica italiana e a facilitare, in Sudafrica, una soluzione pacifica e giusta per tutti.

1) Condanniamo radicalmente il sistema delle leggi conosciuto col nome di apartheid, come hanno fatto i vescovi cattolici in numerosi documenti fin dal 1952, all'epoca delle prime leggi discriminatorie della popolazione sudafricana in base alla razza di appartenenza.

2) Siamo convinti che non vi sarà pace né progresso autentico in Sudafrica e in tutta l'Africa, fino a quando l'apartheid sudafricano e ogni altra discriminazione razziale o tribale in Africa non saranno totalmente superati, da un lato con il riconoscimento dell'eguaglianza di tutti i cittadini di fronte alla legge e alle possibilità economiche, di educazione, di partecipazione politica; dall'altro con un rinnovamento culturale che permetta la convivenza fra uomini diversi per razza, lingua, religione, che solo può venire dall'educazione e dalla conversione dei cuori.

3) Crediamo vi sia ancora spazio per una soluzione pacifica, concordata, ottenuta col dialogo, la comprensione, l'educazione delle coscienze e l'abolizione graduale della discriminazione basata sulla razza.

Condanniamo perciò ogni esasperazione anche giornalistica dei contrasti razziali: occorre aiutare i bianchi e il governo sudafricano, con pressioni politiche ed economiche, ma anche attraverso il dialogo e lo scambio culturale, a superare la cultura dell'apartheid che ha radici storiche profonde, e a comprendere l'assurdità del sistema che questa cultura ha messo in opera come legge di stato.

4) Vogliamo contribuire ad evitare, per quanto ci è possibile a 12.000 chilometri di distanza, che il Sudafrica precipiti in una guerra civile generalizzata, che porterebbe ad un bagno di sangue di proporzioni spaventose e alla distruzione del paese. Siamo convinti che una soluzione cercata e ottenuta con metodi violenti non porterebbe all'instaurazione di un sistema di pace e di giustizia per tutti. Lanciamo perciò un appello alle forze vive del nostro paese (governo, partiti, sindacati, stampa, libere associazioni, chiesa e movimenti cattolici) perché siano realizzate le seguenti proposte:

a) impedire la vendita di armi italiane, diretta o indiretta, al Sudafrica.

b) Appoggiare i movimenti di resistenza non violenta al sistema apartheid, che sono numerosi fra i neri, ma anche fra i bianchi, primi fra tutti le chiese cristiane, i partiti e i sindacati che hanno fatto una scelta di dialogo e non violenza.

c) Condannare nello stesso tempo, senza voler giudicare le singole persone, ogni violenza e soluzione violenta: la violenza istituzionale dello stato sudafricano e del sistema di apartheid, la violenza repressiva delle libertà democratiche delle "forze dell'ordine", la scelta violenta di alcuni partiti e movimenti di neri, che lanciano appelli all'insurrezione generale e ad azioni terroristiche contro i bianchi.

d) Svolgere un'azione di educazione del nostro popolo italiano perché superi la "cultura dell'apartheid", anche nei riguardi degli immigrati dal terzo mondo in Italia ("terzomondiali").

Fesmi

PROFILI DI RICERCA

LIBERARE LA PACE DAI LACCI DELLA IDEOLOGIA

ANTONIO NANNI

"L'educazione liberatrice e il significato della pace": così s'intitola uno studio di Claudio Bucciarelli, tra i più acuti e interessanti che abbiamo avuto modo di leggere in questi ultimi mesi, in cui l'autore riesce ad inquadrare nella maniera più giusta e completa il problema della pace: oggi non è tanto la mia vita o la tua vita che è in pericolo e che pertanto va difesa, ma è la vita dell'intera umanità. Il fungo di Hiroshima ha posto l'umanità davanti ad un bivio: o la pace o l'estinzione della specie "uomo". L'avvento del nucleare e della bomba atomica segna la fine di un'epoca e l'inizio di una nuova fase della storia umana: stiamo uscendo dall'"età della guerra" per entrare in una nuova età in cui l'aggressività tra le persone e i gruppi sociali non potrà più manifestarsi nelle forme finora note della guerra. Se così fosse sarebbe la fine per tutti.

Nell'era atomica, infatti, la logica della guerra giusta e della guerra ingiusta, della guerra d'assalto e della legittima difesa, della sconfitta e della vittoria, non ha più alcun possibile riscontro oggettivo nella realtà. Se fino a pochi decenni fa, in nome dei diritti umani era possibile, ancora, dichiarare guerra per risolvere un conflitto altrimenti insanabile, oggi tutto questo non è più possibile, perché non si dà pace senza rispetto dei diritti umani e viceversa.

La cultura della pace lancia una sfida educativa universale alla scuola e alle istituzioni sociali e religiose: è necessario porre in essere un progetto educativo che liberi le nuove generazioni da un tipo di educazione che le integra in schemi ideologici e culturali che riproducono la cultura della guerra. Ma tale cultura, se non verrà decostruita e delegittimata, potrà soltanto condurre l'umanità ad un suicidio collettivo.

Per questo occorre un'educazione liberatrice e coscientizzatrice che abbia la forza di smascherare l'etnocentrismo occidentale come fattore di guerra. Liberarsi dall'ideologia della guerra significa allora optare per una nuova razionalità progettuale che non sia semplicemente il riflesso delle culture oggi dominanti nel mondo, ma che sia basata sul modello della convivialità delle differenze.

Senza questa apertura conviviale alle culture "altre", l'educazione alla pace rischia di diventare — come mette in guardia Vittorio Luigi Castellazzi — *"una cultura dell'ordine, dell'obbedienza, del primato dell'autorità, del conformismo, della restaurazione, del silenzio della coscienza del soggetto"*. Senza il confronto, anche "aggressivo", con l'altro, senza l'assunzione sofferta e costruttiva del conflitto, l'educazione alla pace può infatti condurre l'individuo in età evolutiva alla perdita progressiva della sua individualità, della sua identità culturale, della sua coscienza.

Il pedagogista Mauro Laeng, in un contributo suggestivo intitolato *"Multiculturalismo e pace"*, mette bene a fuoco questo problema: si deve cercare, sul piano educativo, egli dice, di conquistare una "doppia reversibilità" tra il "sé", il "noi" e gli "altri". È appunto ciò che noi, nella prospettiva del CEM, abbiamo chiamato fin dall'inizio "convivialità delle differenze".

In altre parole — spiega Mauro Laeng — se la crescita consiste nell'allargare i propri orizzonti e superare il tenace attaccamento all'egocentrismo, non dobbiamo però dilatare soltanto le prospettive individuali, ma anche quelle collettive. Il circoscrivere al "noi" il mondo dei valori (noi bianchi, noi occidentali, noi cristiani, noi cattolici, noi industrializzati, ecc.) negando i valori degli "altri" è ancora un modo inconsapevole per riaffermare la propria superiorità, giudicando i valori degli "altri" inferiori o meno universali.

Uno scrittore garibaldino come G.C. Abba aveva scritto che il miglior modo di amare la propria patria è quello di amare tutte le patrie. Amare le patrie vuol dire infatti aver varcato ogni esclusivismo, senza per questo negare le radici culturali e specifiche di ciascuno.

1. LA PACE NELLE ATTUALI CORRENTI DI PENSIERO

Ha scritto Pietro Roveda, autore di un saggio intitolato "Per educare alla pace", che i problemi culturali della pace ruotano su una domanda fondamentale: gli orientamenti culturali contemporanei, soprattutto quelli filosofici, psicologici e socio-politici, portano acqua al mulino della pace o a quello della violenza? Le interrogazioni poi, secondo Roveda, potrebbero così ulteriormente specificarsi: da Nietzsche a Sartre, cosa è successo in filosofia? E il marxismo è per la pace o per la violenza? Freud o Skinner, in psicologia, cosa vogliono dirci in merito? E l'etologia del Lorenz o la sociobiologia del Wilson avallano la violenza?

Riteniamo che sia nel vero, a questo proposito, Giuseppe Trentin, quando individua il problema più radicale di tutti appunto nel problema delle ideologie o meglio nei risvolti ideologici delle correnti di pensiero. Dobbiamo dunque trovare il coraggio e la capacità di "pensare in modo nuovo", non pregiudiziale e non ideologico tutti i problemi umani e sociali, e tra questi il problema della pace e della guerra. Alla base di tutte le guerre, infatti, afferma Trentin, *"c'è sempre una specie di schizofrenia ideologica che porta a vedere l'altro, il diverso da noi, come un nemico che bisogna combattere ed eventualmente distruggere"*.

Dal punto di vista del pensiero e della cultura, uno degli aspetti più inquietanti del problema della pace sta forse nell'incapacità di uscire dalla falsa coscienza che è sottesa al nostro giudizio sulla realtà: perché continuare a proporre e ad alimentare un'immagine demoniaca dell'avversario, come se il male provenisse da una parte sola e non invece da tutte le parti in causa? Perché continuare a giudicare la realtà in termini così dualistici e manichei? Uscire dal vicolo cieco, bellicista e fratricida dell'ideologia significa, allora, disporsi a guardare all'altro non più come "nemico" ma come "fratello", al di là di tutte le barriere di razza, di censo, di cultura e di religione.

L'ideologia, però, non deve esser vista come qualcosa che concerne i massimi sistemi politico-economici, le dottrine metafisiche e lo scontro tra le due super-potenze. Ideologia è anche il modo di fare scuola. Basti pensare soltanto a quei modelli educativi scolastici che trasmettono una mentalità di guerra, un elogio continuo della conquista e della potenza, un'estrema competitività tra le persone e le classi sociali, oppure i modelli culturali prodotti soltanto dalle classi dominanti.

Volendo dunque rintracciare i principali tratti pacifisti o bellicisti dentro la cultura del nostro tempo, non è pensabile neanche solamente tentare in questa sede una disamina critica che abbracci tutte le ideologie o le correnti di pensiero che compongono l'ampio e frastagliato spettro della cultura contemporanea.

Abbiamo perciò scelto, come campioni dimo-

strativi, alcuni filoni di pensiero che hanno senza dubbio lasciato una traccia profonda — chi più chi meno — nella cultura e nell'opinione pubblica (in particolare quella italiana) degli ultimi vent'anni.

2. LA CULTURA OCCIDENTALE SOTTO PROCESSO

Alla radice del pensiero occidentale — ha scritto Italo Mancini — sta una vena di violenza che è fiorita in categorie molteplici e ricorrenti per guerra. Dal detto di Eraclito, che proclama la guerra "madre di tutte le cose" e anticipa nel cuore del mondo la deduzione hobbesiana dell'intrinseca natura lupo-scanaloso dell'uomo (*homo homini lupus*), alle cosmologie e antropologie dualistiche che pongono nell'antagonismo "l'energia del mondo"; dalla visione kantiana che vede nella guerra una insana devianza dalla linea del progresso, ma intanto la trova "provvidenziale" a motivo dei valori scientifici e delle capacità tecniche che sprigiona e permette di conseguire, alla filosofia di Hegel che lega per sotterranei ma non meno solidi fili la dialettica alla guerra e pensa a questa come "igiene dei popoli", secondo la celebre similitudine che come il moto dei venti preserva gli stagni dalla putrefazione così la guerra preserva i popoli dall'infacciamento. Ecco alcuni capitoli di questa triste storia. E poi, su altri registri, continua Mancini: da una parte Joseph De Maistre che chiedeva il mucchio dei cadaveri per vedere più lontano e inneggiava da par suo all'entusiasmo per il massacro dichiarando "divina" la guerra come legge di tutte le forme viventi e soprattutto identificava la espiazione cristiana con questa orgia di sangue che dovrebbe purificare la terra facendo della guerra un "altare del mondo", e dall'altra Nietzsche che irrideva alla mitezza buddhista, agli ideali pacifisti di Lev Tolstoj, e vedeva nella guerra la selezione storica in favore del super-uomo e contro la turba dei malriusciti, impotenti, malati e deboli, per cui la guerra diventava l'incarnazione suprema della volontà di potenza, intesa non solo come categoria dell'accrescimento in vista dell'identità finale e assoluta ma come carattere peculiare delle razze aristocratiche, compresa quella della bionda divagante belva, che il nazismo rivendicò per sé. E infine: dalla guerra come soggetto scientifico attorno a cui lavorava un paio di secoli fa Carl von Clausewitz fino alla sua risoluzione — operata da Carl Schwitt — nell'essenza della politica, come quella che si alimenta nella contrapposizione esistenzialista fra amico e nemico.

Questi asciutti tronchi, conclude Mancini, hanno ramificato con innesti senza fine. Smascherare questa cultura, tagliare le teste di quest'idra, far abortire questo ventre: in tutto ciò si può riporre uno dei grandi compiti che attendono gli operatori di pace sul piano della cultura e dell'ideologia.

3. MONOTEISMO E POLITEISMO: DUE MODELLI DI PACE?

"Politeismo dei valori" è uno slogan che viene utilizzato sempre più frequentemente quando si analizzano i comportamenti sociali dell'uomo di oggi.

Il ricorso al concetto di "politeismo" per esprimere lo stato di complessità e di frammentazione in cui si svolge la vita dell'individuo non ha tuttavia un significato immediatamente teologico o religioso ma acquista una valenza simbolica e metaforica.

Tale recupero simbolico del politeismo si accompagna, però, ad un rinascente fascino per la civiltà pagana e quindi al rifiuto del monoteismo ebraico-cristiano-islamico. Ci si chiede, ad esempio, se sia più violento il monoteismo o il politeismo, chi dei due sia più democratico e chi più imperialista. Ed è naturale che, nel tempo in cui si celebra l'apoteosi del pluralismo e del policentrismo, ad avere la peggio sia alla fine il monoteismo. A causa della "reductio ad unum" di tutta la realtà, il monoteismo sarebbe infatti incompatibile con un autentico pluralismo ideologico e culturale e si mostrerebbe invece incline verso forme di assolutismo, imperialismo, dittatura. Il sistema teocratico imposto da Khoemini in Iran ne costituirebbe attualmente il riscontro più evidente.

Il libro scritto da David L. Miller e James Hillman, intitolato significativamente "Il nuovo politeismo. La rinascita degli dèi e delle dee" (Edizioni di Comunità, Milano), prende appunto le mosse dall'annuncio della morte del "Dio unico" del monoteismo. Secondo i due autori la fine del monoteismo, che sarebbe oggi in atto, andrebbe salutata come un evento positivo che può condurre l'uomo contemporaneo a recuperare la cultura greca antica e l'immaginazione mitica che la pervadeva. Proponendo una teologia e una psicologia politeistiche, Miller e Hillman, intendono dischiudere i luoghi degli dèi e delle dee e favorirne il ritorno di una varietà di cosmi, policentrici. Essi si dichiarano, ovviamente, contro ogni unilateralità, contro il prevalere dell'Uno sui Molti, dell'univocità sulla molteplicità. E non sono certamente i soli a rigettare la soluzione assolutista dell'esistenza, che è propria del monoteismo, in nome della leggerezza e della vitalità.

Con la morte dell'unico Dio e con la perdita dell'unico centro si dischiuderebbe finalmente davanti all'uomo l'occasione storica per liberarsi dal tirannico imperialismo del monoteismo. Il "nuovo politeismo" di cui si parla altro non è che il nome per indicare la pluralità dei modelli della nostra esistenza, il polimorfismo, il policentrismo, la poliarchia, in una parola il trionfo della "differenza" sull'identità e il rifiuto di ogni forma di "reductio ad unum".

Il problema del confronto attuale tra monoteismo e politeismo (confronto che del resto non è

nuovo, se si pensa agli studi di Karl Schmitt da una parte e di Erik Peterson dall'altra), non si configura come una questione numerica: non si parte, cioè, astrattamente dalla questione se vi è un solo Dio o molti, ma dall'esperienza esistenziale di riconoscersi in un unico centro di valore o in molti centri. È ovvio che partendo da questi presupposti l'esistenza dell'uomo contemporaneo risulta essere prevalentemente politeistica.

La stanchezza per l'intellettualismo esasperato e la crisi della ragione, potrebbero anche essere interpretati come sintomi del tramonto del monoteismo. Il bisogno diffuso di tornare alla poesia, al mito, al sentimento, un bisogno così avvertito nella cultura odierna, sarebbero dunque alcuni degli aspetti più eloquenti della rinascita del politeismo.

Secondo questa visione quando si parla della "morte di Dio", il Dio che muore è quello del monoteismo, poiché gli dèi e le dee del politeismo, essendo di natura archeotipica, ossia di natura collettiva e transtorica, non possono morire. La tesi di Miller e Hillman, secondo noi tutta da dimostrare, è che forse nei racconti degli dèi e delle dee si può trovare una comprensione delle nostre crisi culturali non meno acuta di quanto offrono sofisticate analisi socio-politiche.

Noi non crediamo, come vorrebbero i "nuovi politeisti", che il monoteismo conduce alla violenza e all'imperialismo mentre il politeismo è garanzia di tolleranza e di democraticità. È proprio vero che il politeismo antico, per quel che sappiamo dalla storia, sia stato meno violento e più democratico del monoteismo? È sufficiente l'accostamento tra politeismo greco e democrazia ateniese per dimostrare una volta per tutte la corrispondenza reciproca tra teologia politeistica e democrazia politica? Quante guerre, e ostracismi, e barbarismi, e orrori sacrificali sono stati perpetrati nelle civiltà politeiste non meno che in quelle monoteiste?!

4. SCIENZA E TECNICA TRA L'ATOMICA E LA PACE

Ogni scoperta scientifica e ogni innovazione tecnica comportano insieme aspetti positivi e negativi, ed essi sono talmente interdipendenti che riesce difficile determinare a quale grado e fino a quale punto il lato buono prevalga su quello cattivo e viceversa.

L'ambivalenza fondamentale nell'uso della scienza e della tecnologia e il loro potenziale di risultati buoni o cattivi non dipendono soltanto dal caso o da proporzioni statistiche. Dipendono anche dalle nostre attitudini di persone umane di fronte ai risultati della ricerca scientifica e dello sviluppo tecnologico.

Le ricerche genetiche, i problemi dell'energia nucleare, l'inquinamento dell'ambiente, ecc. pongono degli interrogativi fondamentali alla scienza e alla tecnologia.

Esistono dei limiti alla ricerca scientifica e all'applicazione tecnologica? Tutto ciò che è scientifico è di per sé etico? La scienza è neutra? Il progresso tecnologico è sempre anche sviluppo dell'uomo?

Su queste domande il dibattito è oggi molto acceso.

In fondo, che cosa è la bomba atomica, se non la sintesi delle conquiste scientifiche, ordigno che riassume un sapore scientifico nella sua veste di tecnica applicata? La bomba proviene dalla scienza e dalla tecnica. L'essenza della tecnica occidentale ci si rivela, sotto questo aspetto, come produzione provocante anche morte, sterminio, dominio. La bomba è la realizzazione piena della scienza e della tecnica e la cartina di tornasole della struttura di egemonia e di dominio dell'occidente.

Si può osservare che oggi, sia all'interno che all'esterno della comunità scientifica, aumenta la consapevolezza della natura ambivalente della scienza e della tecnica. Si succedono i manifesti, le dichiarazioni, i memorandum e comunque le prese di posizione di scienziati o intellettuali o di personalità politiche e religiose che richiamano la scienza a "ridefinire" i propri principi di ricerca e di sperimentazione. Al centro di tutto sembra esserci il rapporto tra la scienza e l'etica, tra lo scienziato e il codice deontologico. Molto noto è, al riguardo, l'appello lanciato da Giovanni Paolo II nel suo discorso all'Accademia delle scienze il 12 novembre 1983: "Lo scienziato può usare della sua libertà per scegliere il campo della propria ricerca: quando in una determinata situazione storica è pressoché inevitabile che una certa ricerca scientifica sia usata per scopi aggressivi, egli deve compiere una scelta di campo che cooperi al bene degli uomini, all'edificio della pace. Nel rifiuto di certi campi di ricerca, inevitabilmente destinati, nelle concrete condizioni storiche, a scopi di morte, gli scienziati di tutto il mondo dovrebbero trovarsi uniti in una volontà comune di disarmare la scienza e di formare una provvidenziale forza di pace".

Quasi raccogliendo la proposta lanciata da Giovanni Paolo II un gruppo di scienziati di ogni parte del mondo sta oggi lavorando per la costituzione di un laboratorio scientifico mondiale per la pace. Questo disegno ha preso forma concreta nel corso del convegno di Erice (estate 1985), in cui il Prof. Antonino Zichichi si è fatto promotore di una proposta clamorosa: abolire il segreto politico-militare sui risultati della ricerca scientifica, in modo che tutto possa avvenire alla luce del sole ed essere messo a disposizione della comunità umana per il bene di tutti.

Il noto fisico italiano ha proposto, oltre al superamento del segreto scientifico-tecnico-militare, la istituzione di un laboratorio mondiale aperto agli scienziati di tutti i paesi. Tale laboratorio dovrebbe mettere allo studio temi grandiosi e affascinanti,

come ad esempio, l'installazione di una colonia sulla luna, lo scudo stellare, le modificazioni artificiali del clima sulla terra, le nuove risorse dei calcolatori; e poi ancora le nuove risorse di cibo, a partire dalle risorse oceaniche; problemi della medicina e, infine, il colossale acceleratore di particelle battezzato Eloisatron.

Il premio Nobel per la fisica, Carlo Rubbia, si è dichiarato nettamente contrario al progetto reaganiano delle "guerre stellari": "Trovo assurdo — ha affermato — che qualcuno possa sostenere che per andare avanti nelle tecnologie e nella ricerca, occorre ammazzare il prossimo. È ridicolo. Né la scienza deve aver bisogno di essere un sottoprodotto di programmi militari (...). Ma lo sapete che uno scienziato del Massachusetts Institute of Technology ha calcolato che per abbattere un missile sovietico occorre un miliardo di dollari? Mille missili, mille miliardi di dollari. È più facile e meno costoso fare bombe: costano di meno. No, la gente deve sapere queste cose: deve sapere che sono quattrini buttati al vento. Lasciamo perdere guerre stellari e fandonie del genere. Portiamo veramente avanti la scienza. Che ha a che fare la scienza con la guerra? (...) Quello delle guerre stellari è oggi un programma scientificamente irrealizzabile. Anche se lo fosse, la conoscete la storia dei due eterni antagonisti, lo scudo e la spada? Quando si migliora lo scudo, migliora subito dopo anche la spada. È una strada senza uscite. Parliamo di pace, piuttosto. E di scienza: quella vera".

Indicazioni bibliografiche

- 1) AA.VV., *Della guerra*, a cura di U. Curi, Venezia, 1982.
- 2) Bobbio N., *Il problema della guerra e le vie della pace*, Il Mulino, Bologna, 1979.
- 3) Bucciarelli, *L'educazione liberatrice e il significato della pace*, in AA.VV., *Educare alla pace*, (Atti del 4° Seminario interideologico promosso da "Orientamenti pedagogici", tenutosi a Roma il 21-23 settembre 1984) Roma, 1985.
- 4) Curi U., *Pensare la guerra* (Per una cultura della pace), Dedalo, Bari., 1985.
- 5) Glucksmann A., *La forza della vertigine*, Longanesi, Milano, 1983.
- 6) Mancini I., *In principio era la violenza*, in AA.VV., *Smitizzare l'uomo*, Cittadella, Assisi, 1985, pp. 13-28.
- 7) Mastrofini F.-Nanni A., *Pace quale futuro?*, Coletti, Roma, 1986.
- 8) Miller D.L.-Hillman J., *Il nuovo politeismo*, Ed. di Comunità, Milano, 1983.
- 9) Nanni A., *Pensiero debole e nuovo politeismo*, in "Religione e scuola", n. 2, ottobre, 1984, pp. 61-66.
- 10) Rovetta A., *Necessità del superamento dello schema comunicativo delle ideologie nella prospettiva di una pace planetaria*, in AA.VV., *Educare alla pace*, (Atti del 4° Seminario interideologico ecc.) cit., pp. 154-177.
- 11) Von Clausewitz C., *Della guerra*, Mondadori, Milano, 1970.

RECENSIONE BIBLIOGRAFIA DI EDUCAZIONE ALLA PACE

DANIELE NOVARA
(a cura di)

A. L'Abate (a cura), **Addestramento alla non-violenza**, Satyagraha ediz. L. 16.000 (disponibile presso il CEM).

Nel lavoro educativo per la pace è necessario disporre di esatte indicazioni sui principali aspetti del comportamento nonviolento. Tante volte si pretende di arginare atteggiamenti distruttivi nei rapporti interpersonali esortando ai buoni sentimenti o facendo appello alla buona volontà, lamentandoci poi se lo sforzo non ha conseguito il risultato sperato anzi ha prodotto quello contrario.

In realtà è estremamente scarso il bagaglio di conoscenze e di tecniche relative all'addestramento di precise competenze nel campo della relazione e della metodologia nonviolenta.

Per chi non intende ridurre l'educazione alla pace all'informazione sulla pace, sostituendo o integrando nuovi contenuti a quelli già esistenti, questa prospettiva di lavoro appare imprescindibile.

Si tratta di adottare e di far adottare una metodologia rigorosamente coerente con l'idea stessa di pace.

Questo libro, seppur non direttamente rivolto alle scuole, dà senz'altro molti contributi in proposito.

Gli obiettivi sono: migliorare la conoscenza reciproca, facilitare la comunicazione all'interno di un gruppo e la fiducia reciproca, imparare a capire le ragioni degli altri ("role-play"), saper decidere assieme, facilitare gli incontri di gruppo, ecc.

Il tutto esposto in modo estremamente semplice e chiaro.

Amnesty International, **Materiali per l'educazione ai diritti umani**, pro manuscripto, Viale Mazzini 146, 00195 Roma. L. 17.000.

Senz'altro pochi sapranno che Amnesty International ha preparato in questi ultimi anni degli ottimi ed efficaci materiali per l'educazione ai diritti umani rivolti in particolar modo alla scuola.

Eppure è questo un tema che, seppur marginalmente, trova una sempre maggior collocazione nelle ore scolastiche.

I diritti umani formano con la giustizia e il disarmo quella triade di obiettivi che concorrono a realizzare la pace positiva, quella pace che non è la pura e semplice assenza di guerra ma la promozione integrale della vita umana.

La libertà, senza cadere però nella pura e semplice riproposizione di questo concetto in chiave occidentale — rischio non sempre evitato — è una condizione imprescindibile della pace.

Come sono composti questi materiali?

Occorre riconoscere che sono veramente ricchissimi e che offrono una larga possibilità di scelta.

Si va dalle concrete esperienze di educazione ai diritti umani praticamente nella scuola di vari ordini e grado alla proposta di specifiche attività curriculari per le stesse.

Si tratta di favole adatte alle scuole materne e alle elementari; di materiale per ricerche e lavori di gruppo su temi fondamentali quali la tortura e la pena di morte accompagnati da un'adeguata guida per gli insegnanti; di proposte specifiche a livello disciplinare — per esempio i diritti umani nell'insegnamento della lingua inglese —; e ancora di altre proposte.

Gino Stefani, **Competenza musicale e cultura della pace**, Edit. CLUEB, Bologna 1985, L. 17.000.

Gino Stefani è un noto musicologo italiano. Insegna la sua disciplina al DAMS (Dipartimento Arti Musica e Spettacolo) di Bologna.

Da poco tempo è entrato a far parte della piccola (3.000 in tutta Italia) ma agguerrita formazione degli obiettori fiscali, di coloro cioè che rifiutano di versare allo Stato la quota di tasse destinate alle spese militari. Formazione che si arricchisce di anno in anno di sempre nuovi e titolati aderenti (anche un vescovo: mons. Bettazzi!) che reclamano la legalizzazione rapida di tale doverosa forma di protesta civile, perché nessuno intende essere scambiato per evasore fiscale.

Indubbiamente tutto questo ha a che vedere con il testo in questione. È lo stesso autore a dire: *"quanto a me ha certamente influito un contatto, neppure tanto intenso, con i movimenti nonviolenti e con il mondo degli emarginati; di fatto mi appare ogni giorno più evidente e stringente il coinvolgimento, sia pure parziale, della scuola e della cultura musicale nella cultura del dominio e della guerra"*.

Ma l'educazione musicale cosa può fare? di quali strumenti dispone? Il testo non esaurisce certamente questa nuova e complessa problematica. Imposta piuttosto uno schema concettuale ("Otto tesi per un'educazione musicale nonviolenta") che evidentemente servirà all'autore per tornare sul tema con nuove e più diffuse argomentazioni, visto che i suoi corsi universitari risultano quest'anno impostati proprio in tale direzione.

CREDERE NEL DIALOGO

LAURA MARIA PRESTA

L'ideologia è stata il grosso terreno di scontro e di confronto degli anni '70, il motore propulsore di ogni dinamica sociale, di ogni percorso culturale, di ogni aggregazionismo. Se siamo stati capaci di fede, in quegli anni, lo siamo stati in rapporto ad un'idea, qualunque essa fosse, capace di consolidarsi, come il perno centrale della nostra e dell'altrui esistenza. La ricerca di tutti era per "il senso della vita", un senso unico, definitivo, partecipativo, capace di pro-

muoverci come uomini-individui ed ancor più come membri di un gruppo-comunità giustificato dal riferimento costante all'idea. Si è trattato di anni di grandi scelte, di grandi schieramenti, di grandi scontri. La categoria dominante: il potere, la mentalità posta alle spalle di questa categoria: il sentimento di potenza, la volontà di autoaffermazione, insieme ai propri compagni di lotta, contro tutti gli altri, anche se non necessariamente a loro completo svantaggio. È fondamentale sottolineare che in tutto questo la categoria dell' "utile" era pallida e remota (anche quando si parlava di soddisfazione dei bisogni) rispetto alla forza assolutamente ideale dei principi. Potremmo dire come eravamo definendoci "puri" e "duri": puri per la catarsi subita rispetto ad ogni forma di egoismo e di compromesso con la realtà; duri e rigorosi nella fedeltà all'idea, stretti tra noi come molecole di uno stesso corpo, capaci di leggere ed interpretare la realtà (compresa quella degli altri) secondo l'inflessibile schema dialettico tesi-antitesi. Sartre conosceva bene questo tipo di atteggiamento, tratteggiato in modo sensibile nella figura del giovane Hugo, protagonista de "Le mani sporche". A questa figura, ormai datata e sbiadita, si oppone nel dramma il più attuale Hoederer, capace di impegno politico quanto di relativizzazione delle sue stesse posizioni.

La crisi delle ideologie che oggi conosciamo, considerata uno degli aspetti più caratterizzanti del post-moderno e del pensiero "debole" che lo esprime, impone certamente un ruolo del tutto diverso al singolo, al gruppo, ed al singolo nel gruppo. Se è vero che l'affossamento dei grandi ideali collettivistici ha ricacciato l'individuo nel suo egocentrismo, col rischio dell'assolutizzazione del suo particolare in mancanza di un universale sovraperonale "giusto" e "santo" (vi è sempre in questi ideali una dimensione mistica, religiosa,

anche quando s'impongono come rigorosamente laici), è altrettanto vero che questo depotenziamento può rappresentare la schiusura ad una vera corallità di apporti e di contributi.

Al "politeismo" dei valori, al disorientamento in assenza di qualsiasi assoluto dogmatico, segue generalmente un rafforzamento dell'individuo che può assumere le valenze opposte della incomunicabilità fra microcosmi frammentari privi di relazione fra

loro, oppure della riscoperta dell'originalità di una sintesi tanto personale quanto relativa, destinata a trovare un senso solo nella globalità del quadro culturale. A questo proposito torna quanto mai stimolante per noi il dibattito Spirito-Calogero a proposito di una cultura del dialogo, cioè della possibilità di elaborare una dimensione esistenziale dell'impegno, pieno e convinto, senza esiliare ogni bisogno di confronto e di cooperazione costruttiva tra uomini diversi, se non addirittura rivali da un punto di vista di scelte ideologiche di fondo.

In questa fase "post-moderna" l'onniceismo di cui parlava Spirito è diventato una realtà quotidiana. Non è più dato un centro unico, assoluto, un modello portante onnicomprensivo valido per

FIERA DEL LIBRO PER RAGAZZI

Annunciando nel numero precedente della nostra rivista l'annuale fiera del libro per ragazzi a Bologna, a cui il CEM prenderà parte con un suo "stand", abbiamo erroneamente stampato il manifesto della fiera svoltasi nel 1985. Ce ne scusiamo con i lettori.

Le date corrette della fiera sono pertanto *dal 10 al 13 Aprile 1986* e gli orari di visita vanno dalle ore 9,00 del mattino alle 18,30 della sera.

Ti aspettiamo alla nostra esposizione CEM assieme ai tuoi amici, al padiglione 28, posto n. 18!

tutti e per sempre; piuttosto è il molteplice a segmentare la vita, ed il centro potrebbe essere ovunque, perché tutti i centri proposti hanno eguale dignità.

In una cultura della frammentazione e della dispersione ognuno può confezionarsi la sua parziale verità, a patto che questo non equivalga ad una dogmatizzazione che pregiudica ogni scambio con gli altri. Al crollo delle ideologie è corrisposta una "diaspora", ma è giusto chiedere se le scelte determinate che danno un senso alla nostra esistenza possano ancora accomunarci al di là dei contenuti nella condizione di orfani, oppure se, travisate, contribuiscono a potenziarci in un'individualità ottusa ed arrogante. Ognuno di noi oggi è un "centro" autonomo, ma il dialogo è ancora possibile laddove non siamo quasi neanche più in grado di individuare gli interlocutori?

Gli avversari di un tempo erano un'entità precisa, nitida, contro cui schierarsi. Bandendo ogni schieramento, ogni logica aggressiva, rischiamo d'altra parte oggi di scivolare in una babele assoluta in cui nessuno può comprendere più nessuno (neanche gli antichi compagni di lotta), tanto grande è ormai la dispersione. Se è vero che esperiamo una condizione esistenziale uniforme, è altrettanto vero che nella relatività assoluta, che dovrebbe predisporre all'accettazione ed al rispetto del diverso, può maturare invece l'indifferenza, il disimpegno, il silenzio anziché la comunicazione.

Calogero, ricordiamolo come un grande educatore, parlava di una piena disponibilità al dialogo; Spirito estremizzava il discorso affermando la necessità di essere tolleranti anche verso chi non lo è, ma questa problematica presupponeva un qualche punto di vista che non fosse vissuto come una semplice opinione, ma come una scelta sentita, per quanto non assolutizzata.

Non i contenuti delle nostre scelte vanno relativizzati, quanto piuttosto il nostro modo di aderirvi. Senza passione, senza impegno neanche il confronto e l'apertura all'altro hanno più un senso, perché tutto si azzera e si livella in una piattezza omogenea ed insignificante. Questo nichilismo passivo ed anemico deve tradursi in qualcosa di propositivo, che non deve e non può più assumere la fisionomia dei vecchi ideali, ma che deve comunque salvare la dimensione propositiva ed utopica di cui l'uomo ha bisogno per progettarsi, per motivare ancora la necessità del confronto e del dialogo costruttivo. Anche credere nel dialogo è un atto di fede (questo Calogero e Spirito ben lo avevano compreso), ma di una fede che non ha più domestichezza coi massimi sistemi, quanto piuttosto con la vita quotidiana di un uomo depotenziato, sia come soggetto che come membro di un corpo più vasto, ma non per questo così testardo o così demotivato da ritenere inutile, per motivi opposti, qualsiasi ricerca comune di un senso, qualsiasi partecipazione all'elaborazione di una verità "di confine" tra la sua e l'altrui coscienza.

Una nuova iniziativa editoriale

QUADERNI EMI/SUD

Dopo tredici anni di proficuo colloquio con i lettori, i Quaderni ASAL danno ora origine ai Quaderni EMI/SUD, che estendono lo studio e l'informazione dall'America Latina all'Africa e all'Asia. 10 numeri monografici annuali, di circa 160 pagine cadauno, sui problemi sociali, religiosi, politici ed economici dell'America Latina, dell'Africa e dell'Asia, alla luce delle istanze liberatrici del Vangelo.

Abbonamento annuale L. 50.000

I 10 numeri sono divisi in tre sezioni, alle quali ci si può abbonare distintamente:

Sezione ASAL (America Latina): 4 numeri monografici

Abbonamento annuale L. 20.000

Sezioni AFRICA e ASIA: 3 numeri monografici cadauna

Abbonamento annuale L. 15.000

N. 0: Filippine tra agonia e speranza

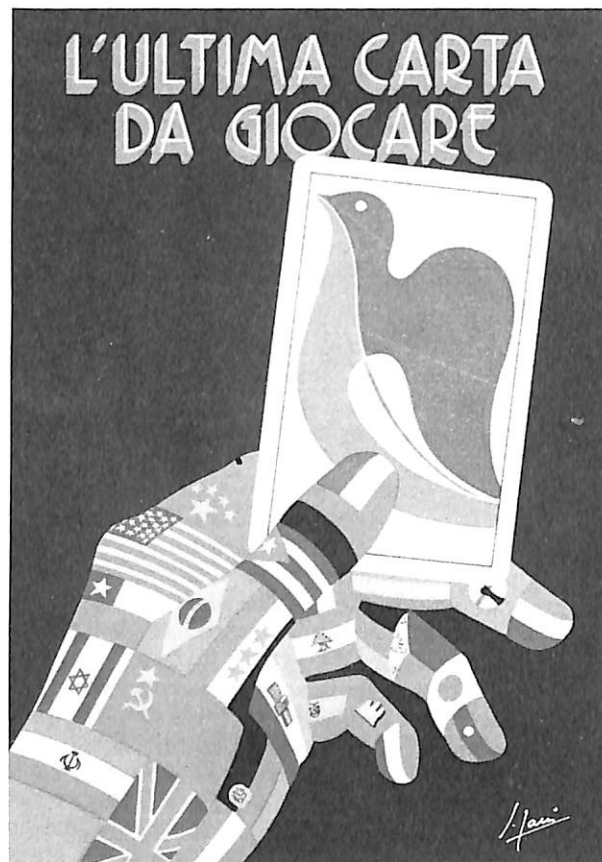
(in omaggio a chi si abbona a tutti i dieci numeri dell'86)

N. 1: Il caso Boff

N. 2: Sudafrica: una sfida cristiana



40134 Bologna, via Roncati 32 - Tel. 051/434392
c.c.p. 11657400 intestato a « Servizio Missionario »



A disposizione presso la nostra redazione: Poster 50x70

5 colori L. 3.000

Cartolina 10,5x15 - 4 colori L. 150

Biglietto pieghevole 15x21 - 4 colori L. 250

MEDIAZIONE

PEDAGOGICO-DIDATTICA

IDEOLOGIA E FENOMENO RELIGIOSO: 1° - I VEDA

CONOSCENZA DEI FATTI E FENOMENI RELIGIOSI

Con D.M. 14 maggio 1981 era stata costituita una commissione di studio incaricata di procedere "... alla elaborazione in via preliminare delle linee fondamentali e generali dei programmi di insegnamento nella scuola elementare" (art. 2).

Al termine dei lavori, la commissione aveva steso una relazione di medio termine relativa alla riforma dei programmi della scuola elementare. Al punto 2 della relazione i partecipanti ai lavori della commissione, dopo un riferimento alla centralità dell'insegnamento religioso cattolico che, secondo i programmi del '55, era a "fondamento e coronamento" della "formazione elementare", hanno ritenuto di valutare che tale centralità ebbe "fin dall'origine attuazione limitata" perché "già largamente disattesa nei fatti".

A tale valutazione la commissione è pervenuta considerando che, nonostante la religione cristiana nella tradizione cattolica fosse un fatto storico-culturale rilevante nella società italiana, pure si assiste attualmente alla "maturazione di una coscienza civile più attenta al pluralismo ideologico, con una maggiore apertura alla comprensione di altre esperienze religiose"...

Pertanto la commissione, nel quadro di un itinerario educativo intenzionale centrato sulla formazione globale della personalità in interazione socio-culturale, sia nella dimensione sincronica (il presente) che in quella diacronica (il passato), ribadisce "che la scuola pubblica, nell'accogliere tutti i contenuti di esperienza affettivi, morali e ambientali di cui l'alunno sia portato

re, deve favorire, anche attraverso la conoscenza dei fatti e fenomeni religiosi, lo svolgersi e l'esprimersi della sua personalità e contribuire alla formazione di un costume di reciproca comprensione e di rispetto tra soggetti, pur di differenti posizioni in materia di religione, siano essi credenti o non credenti".

In aggiunta a tale prescrizione, la relazione evidenzia la possibilità di garantire a tutti gli alunni, attraverso la scelta della famiglia, di avvalersi di un insegnamento facoltativo cattolico o di altra confessione impartito dai ministri del culto o da insegnanti ritenuti idonei.

Recentemente il 14 dicembre 1985 è stato siglato, in riferimento alla revisione del Concordato Lateranense tra lo Stato italiano e la S. Sede, un'intesa sull'insegnamento della religione cattolica nelle scuole non universitarie di ogni ordine e grado.

Nell'intesa si è mantenuta la facoltatività dell'insegnamento religioso cattolico a garanzia del pluralismo ideologico e degli individuali atteggiamenti e posizioni nei riguardi del problema religioso, ma, proprio perché è un'intesa tra Stato e Chiesa cattolica, non si fa menzione di un insegnamento aperto alla conoscenza del fatto e fenomeno re-

CLAUDIO ECONOMI
(a cura di)

ligiosi considerati nei loro aspetti socio-culturali (secondo le dimensioni del tempo e dello spazio).

È evidente che tale ambito potrebbe convivere accanto alla possibilità garantita per ogni alunno di avvalersi di un insegnamento religioso confessionale; ecco perché, attualmente, notevole è il dibattito culturale tendente a verificare le reali esigenze, sul piano della formazione educativa e della preparazione culturale, della generalità degli alunni che, ad ogni livello scolastico, si attenderebbero dalla scuola una formazione-informazione completa, il più possibile guidata da criteri oggettivi perché universalmente riconosciuti come validi, che includano perciò anche il deposito dell'esperienza religiosa dell'umanità.

Intanto che tale dibattito proceda positivamente, soprattutto in riferimento alla scuola media superiore che è in attesa di una riforma globale, nella scuola dell'obbligo, specialmente in quella primaria, gli insegnanti che lavorano come docenti unici oppure secondo moduli di "team teaching" (in cui emergono singole competenze), potrebbero programmare, nell'arco dell'itinerario curricolare, momenti di insegnamento storico-culturale-religioso strutturati secondo obiettivi educativi, didattici, contenuti, metodi, mezzi, verifiche. In sintesi, secondo un processo educativo scandito per sequenze di apprendimento-insegnamento.

Una sequenza di tale processo potrebbe essere dedicata alla religione indiana considerata nella fase dei Veda che, a livello di scuola elementare, si presenta certamente più semplice per le possibilità conoscitive standard degli alunni di questo periodo evolutivo, rispetto alle fasi

dell'Induismo o del Buddismo che evidenziano componenti di speculazione filosofico-teologica, più avanzate.

OBIETTIVI EDUCATIVI GENERALI

Uno è tratto dai Nuovi Programmi della Scuola Primaria, relativo alla storia:

— promuovere *“il superamento da parte del fanciullo della percezione di sé come perno e misura della realtà per avviarsi a sentire se stesso partecipe di un processo che ha radici e dimensioni che lo travalicano”*.

Infatti, anche le esperienze di tipo religioso, quali si sono vissute e raccolte nei vari tempi e luoghi dagli uomini, fanno parte di quel processo di ricerca in cui si è incamminato l'uomo (homo viator) per rispondere alla sua inquietudine interna (Cfr. S. Agostino: *cor meum inquietum est*) alimentata dai grandi problemi dell'esistenza: perché la vita, perché la morte, da dove vengo, dove vado ecc.

L'alunno, anche di scuola primaria, che inizia a rendersi conto delle diverse risposte, ad esempio di tipo esperienziale-religioso, degli uomini di ogni tempo e luogo, si rende conto che è inserito in un processo che lo travalica nel senso che lo coinvolge, in quanto anche egli, come parte attiva dell'umanità, ne fa parte.

Un altro obiettivo è tratto dai Nuovi Programmi per la Scuola Media, relativo alla Religione:

— promuovere il *“superamento di ogni forma di intolleranza e di fanatismo” favorendo atteggiamenti di accoglienza, di conoscenza, di dialogo e di confronto nei riguardi degli altri*.

Questo obiettivo rispecchia l'esigenza, oggi fortemente sentita, di una sorta di pedagogia dell'ecumenismo che non si qualifica tale, se non si promuove il superamento di pregiudizi culturali, pertanto anche di tipo religioso, radicati ad esempio su un etnocentrismo occidentale che tende a considerare “inferiore”, o semplicemente folkloristico, ogni fatto o fenomeno culturale-religioso, proprio di altre civiltà.

Collaterale all'obiettivo di cui sopra è un altro, tratto dalla relazione finale del recente sinodo straordinario dei vescovi a vent'anni dal Concilio Vaticano II

— *“Il Concilio Vaticano II ha af-*

fermato che la chiesa cattolica non rifiuta nulla di quanto c'è di vero e di santo nelle religioni non cristiane. Anzi ha esortato i cattolici [è evidente che, nella scuola, tale invito è rivolto quindi a maggior ragione a chi non è cattolico] a riconoscere, conservare e promuovere tutti i buoni valori spirituali e morali nonché socio-culturali che si trovano fra loro... (Cfr. NAE, 2). Il concilio ha anche affermato che Dio non nega a nessun uomo di buona volontà la possibilità di salvezza” (L.B., 16).

Si è voluto riportare per esteso il brano in questione per evidenziare come anche nel mondo cattolico, così radicato nella realtà italiana, a seguito del Vaticano II, si sia operato uno straordinario atteggiamento di apertura in relazione alle altre religioni, tanto che la tradizionale categoria teologica, “extra ecclesia nulla salus”, attualmente non si evoca più.

Ora, se nel mondo cattolico si è verificato un tale cambiamento, a maggior ragione, nella scuola pubblica, laica per natura, non si può far riferimento solo al fatto e fenomeno cristiano, ma anche a quelli di altra religione o credenza.

Un ultimo obiettivo infine è tratto di nuovo dai Nuovi Programmi della Scuola Primaria, riferito alla religione:

— promuovere nell'alunno *“la conoscenza e il rispetto della posizione che le persone variamente adottano in ordine alla realtà religiosa”*.

Qui siamo in ambito strettamente comportamentale in quanto gli alunni, una volta che siano pervenuti, attraverso la ricerca analitica dei contenuti, alla conoscenza oggettiva dell'argomento trattato, potranno al contempo maturare atteggiamenti di rispetto nei riguardi ad esempio della posizione religiosa di altra cultura.

OBIETTIVO EDUCATIVO SPECIFICO SULLE ESPERIENZE CULTURALI-RELIGIOSE DEI VEDA

L'obiettivo educativo specifico che si pone come idea-guida, capace di orientare la selezione dei contenuti, potrebbe essere il seguente:

— promuovere nell'alunno *il riconoscimento che la popolazione indo-ariana, da posizioni animistiche, si è elevata a posizioni religiose di tipo antropologico, caratterizzate*

dall'affinamento della ricerca interiore, della vita morale e dall'anelito verso un principio primo dell'universo.

Obiettivi didattici specifici

Essi potrebbero essere:

- promuovere *l'esplorazione delle coordinate spazio-temporali;*
- promuovere *l'esplorazione del dato cronologico con tentativi di periodizzazione;*
- promuovere *l'utilizzazione di documenti e fonti;*
- promuovere *la conoscenza del lessico essenziale relativo all'argomento.*

Prerequisiti di base

Essi sottostanno agli obiettivi educativi e didattici specifici perché, se non si possiedono le capacità ed abilità di base, quelli non sono possibili.

Alcuni prerequisiti essenziali potrebbero essere i seguenti:

- saper esplorare;
- saper riconoscere;
- saper collegare;
- saper confrontare;
- saper cogliere le permanenze;
- saper cogliere le diversità;
- saper cogliere i nessi causa-effetto.

Ora, dati i prerequisiti richiesti, la sequenza in questione, sulla religione dei Veda, sembra utilizzabile per la fine del II ciclo della scuola primaria.

Contenuti

Si propongono qui, in forma di scheda, alcuni spunti tematici relativi all'argomento.

1) Ambiente fisico

L'India è un paese nettamente distinguibile dal resto del continente asiatico, tanto che molti hanno visto maggiori affinità tra l'Europa e l'Asia che non tra questa e l'India.

La regione indiana, che misura 4 milioni e mezzo di Km², è separata dal Turchestan cinese, dal Tibet e dal Nepal, attraverso le catene del Karakorum e dell'Himalaia con numerose cime che superano i 5.000 metri e che insieme vengono designate con il nome di Grande Himalaia.

Altre catene montuose disposte trasversalmente da Nord a Sud, collegano la Grande Himalaia all'Oceano Indiano e chiudono la regione che, nel suo insieme, è una grande penisola caratterizzata da tre regioni: la regione himalaiana; le grandi pianure alluvionali attraversate dall'Indo e dal Gange; la regione peninsulare e insulare, montuosa, arida e calda.

2) Ambiente umano

I primi abitanti delle vaste pianure dell'India appartenevano a tribù di gente dalla corporatura robusta, il naso piatto, il colorito scuro e parlanti una lingua primitiva; comunque benestanti e residenti in città ben fortificate.

Nel secondo o terzo millennio a.C. un ramo degli indoeuropei, gli Ariani, attraverso i passi montuosi del nord-ovest o del Belucistan, scese in India a diverse ondate migratorie e si sistemò complessivamente nella lontana terra dei sette fiumi.

Essi erano allevatori e pastori, erano divisi in tribù, ognuna delle quali aveva il proprio re, il quale non era un sovrano assoluto perché teneva nel debito conto il parere delle assemblee popolari.

Erano nomadi, pertanto non vivevano in città ma in villaggi recintati da palizzate: vivevano infatti in carri di legno trainati da buoi.

Vivevano soprattutto dei prodotti del bestiame e praticavano il baratto nei loro rapporti commerciali.

La famiglia era di tipo patriarcale e molto numerosa; la donna aveva un ruolo molto onorato.

Quando dall'allevamento-pastorizia gli Ariani passarono anche all'agricoltura, cominciò una certa specializzazione delle funzioni, all'interno dell'organizzazione sociale, che dette vita al sorgere delle classi secondo l'occupazione: c'era il capo-guerriero, il sacerdote e l'artigiano-agricoltore. Queste tre classi appartenevano alla razza degli Ariani, mentre la razza scura dei primi abitanti dell'India, che vennero conquistati da quelli, assolveva a tutti i compiti più ingrati e onerosi, al servizio dei vincitori; inoltre venivano emarginati non avendo nessun peso nella vita politica di allora.

3) Le fonti letterarie dei Veda

I primi documenti di importanza letteraria dell'India sono testi reli-

giosi che si chiamano Veda. Essi per molto tempo sono stati trasmessi oralmente, poi sono stati scritti, redatti in sanscrito arcaico (che assomiglia all'iranico delle parti più antiche dell'Avesta).

Inoltre si pensa che il sanscrito sia molto simile alla lingua originaria degli indoeuropei. Veda, dalla radice Vid, significa conoscenza sacra e si dà questo nome a quattro raccolte comprendenti diversi generi compositivi, delle quali la più importante ed antica è il Rig-Veda (o Veda degli inni) — i più antichi probabilmente risalgono al 1200 a.C., i più recenti all'800 a.C. — che raccoglie un migliaio di inni legati alle divinità.

Le altre raccolte sono lo Yajur-Veda o Veda delle formule di sacrificio, il Sama-Veda o Veda delle melodie, che è un estratto del Rig-Veda, contenente inni scelti per essere cantati nella liturgia da speciali cantori, ed infine l'Athar-Veda che è un'antologia di formule, di incantesimi, di maledizioni, di preghiere e di inni riguardanti la composizione dell'universo.

Oltre i libri dei Veda occorre aggiungere altri libri come quelli detti dei Brahmana, il grande corpo del rituale; i Libri della Foresta e quelli delle Upanisad che sono testi molto profondi, in cui si dà largo spazio all'interiorità, alla contemplazione ed all'ascesi: non sono più i sacrifici i mezzi principali di salvezza ma la fede e l'elevazione all'assoluto.

4) Le divinità

Il Rig-Veda soprattutto ci fornisce molte informazioni sulle credenze e pratiche religiose degli Ariani.

Le divinità ariane o si riferiscono ai grandi poteri della natura che influiscono benevolmente sugli uomini, oppure a oggetti o fenomeni in cui sono presenti tali poteri: ad esempio il cielo luminoso, il sole che dà la vita, l'aurora rosea, la tempesta che arreca la pioggia desiderata a lungo.

Queste divinità vennero introdotte dagli Ariani in India importandole dalle antiche sedi. Una connotazione importante è che il culto non veniva rivolto al potere naturale o al fenomeno, in quanto tali, ma ad un potere reso attivo da una volontà che agisce spinta da motivi simili a quelli che causano la condotta umana e concepito come spirito, per quel processo analogico, proprio della psicologia fisiologica primitiva.

Cosicché anche quando il nome identifica la divinità con l'oggetto naturale — ad esempio Surya, il sole — la divinità viene concepita come avente natura interiore simile all'umana; infatti il mito gli attribuisce contorni umani ed i fenomeni solari sono descritti come gesta umane.

Gli italiani (67,2%) sono pacifisti

Gli italiani sono pacifisti: il 67,2% è infatti favorevole alla eliminazione totale delle armi atomiche, batteriologiche e chimiche; il 64,9% vorrebbe la chiusura delle basi nucleari (il 39,3% la ritiene indispensabile, il 25,6% la giudica auspicabile ma irrealizzabile); il 62,9% è favorevole all'obiezione fiscale contro gli armamenti e la difesa. Sono alcuni dati che emergono da un sondaggio condotto dall'istituto "Swg" (Servizi integrati di ricerca) per conto del settimanale "Famiglia Cristiana" a commento del documento dei cattolici del Triveneto "Beati gli operatori di pace".

Il dato sull'obiezione fiscale — sostengono tanto i curatori del sondaggio quanto il settimanale che lo ha richiesto — è forse il più sorprendente.

Il 46,4% degli italiani considera "utile" alla realizzazione della pace l'obiezione di coscienza al servizio militare, il 41% inutile ed il 12,6 non risponde. Il 53,2% degli italiani praticerebbe o lascerebbe praticare a suo figlio l'obiezione di coscienza, il 28,2 no ed il 18,6 non lo sa. Inoltre il 60,4% degli italiani ritiene giusto rifiutarsi di collaborare a ricerche scientifiche per scopi bellici ed il 54,3% si dichiara disposto a farlo se si trovasse in questa condizione.

Tornando all'obiezione fiscale il 62,9% la ritiene utile, il 23,3 inutile, il 13,8 è incerta e il 61,2% si dichiara disposto a farlo, solo il 19,5 è contrario.

da *Avvenire* 22/1/86

Alcuni degli Ariani invece, pur avendo originalmente funzioni di fenomeni naturali, non hanno un nome che esprima per se stesso tale relazione, ed allora acquistano più facilmente carattere antropomorfo: i tratti cioè che sono più legati all'origine naturale fisica, si scolorano sempre più diventando saliente la caratterizzazione umana.

Divinità di questo tipo è ad esempio Inoha che ha il primo posto tra gli dèi Veda: egli guida gli Arii alla guerra e concede al suo popolo la vittoria sugli indigeni di pelle scura.

La sua origine è probabilmente legata alla tempesta, ma ormai non ha più niente a che vedere con questa. La sua figura è molto grande, ha barba e capelli fulvi, marcia in battaglia su cavalli trainati dai sauri e possiede un'arma speciale, il fulmine. La sua grande impresa è l'uccisione del dragone Vitra.

Un'altra divinità antropomorfa è Varuna, che probabilmente ha un'origine legata al cielo, anche se è così completamente antropomorfo che le sue relazioni con la natura fisica avevano perduto ogni significato.

Veruna è re degli dei e degli uomini: è monarca universale.

Una figura strana è quella di Pushan, una specie di Pan, quale esisteva nella mitologia greca, con la differenza che anziché un carro d'oro trainato da cavalli, guida un carretto tirato da capre.

Pushan è un dio che protegge il bestiame, lo conduce nelle stalle e lo salvaguarda dalle cadute nei pozzi.

Un'altra divinità era Agni, il fuoco, in tutte le sue forme in cielo e in terra, soprattutto il fuoco del rituale domestico e quello dei tre fuochi nelle più importanti cerimonie. Agni conosce il rituale dei sacrifici, dunque è il sacerdote degli dei: si capisce bene come, dal fuoco, quale origine naturale di Agni, si passi alla antropologizzazione del dio che diviene sacerdote per eccellenza, essendo il fuoco usato nei sacrifici.

Altra divinità ancora era Soma, la bevanda estratta dal succo di un vitigno misto a latte. Soma è la bevanda degli dèi che dà forza e coraggio, non solo agli uomini ma anche agli dèi che, con l'offerta di essa, vengono spinti ad agire benevolmente nei riguardi degli uomini. Con il tempo il dio Soma assume una personificazione per cui non è più immediatamente legato alla bevanda, ma diviene colui che fa sì

che il sole sorge e l'aurora splenda; egli ha generato i due mondi, creato il cielo, la terra e così via.

5) Il sacrificio

L'elemento prevalente della religiosità contenuta nei libri Veda è la grande importanza che si attribuisce al sacrificio.

Come presso i Romani, anche qui, ricevendo i sacrifici, gli dèi si sentono impegnati a proteggere ed aiutare gli uomini.

Pertanto sono le offerte fatte agli dei che condizionano la sorte dei mortali; ne consegue che la forza del sacrificio viene esaltata come la legge fondamentale su cui si regge sia l'ordine della natura, sia quello sociale, che infine quello cosmico.

Ciò è raffigurato dalla leggenda del primo uomo, chiamato il purusha o prajapati. Gli dei si accaniscono contro di lui facendolo a pezzi e così si originano esseri diversi.

Il sacrificio si propone allora di ricostituire l'essere primordiale, saldando tutte le sue articolazioni con le offerte di cibo (latte, acqua calda, riso, orzo) in modo da ricondurre così i vari esseri, lontani e dispersi, alla grande e primitiva unità.

6) Dalla pluralità degli dèi alla ricerca ideologica di un principio unico

Già si è accennato che, oltre all'antropologizzazione delle divinità, attraverso tutto un lavoro di ricerca interiore e di ascesi, gli Ariani pervennero, soprattutto nelle opere successive ai Veda, alla concezione di un primo principio dell'essere che le Upanisad chiamano Brahman.

Così è presentato nel Catapatha Brahmana (XI, 2, 3): "*Brahman, in verità, era al principio di questo mondo. Esso creò gli dei ed assegnò loro il governo di questi mondi: ad Agni la terra, a Yayu l'atmosfera, a Surya il cielo, e a dei più alti di questi il governo di mondi anche più alti. E come questi mondi qui (terra, aria, cielo), e questi dèi sono manifesti, così pure sono quei mondi (i più elevati) manifesti e gli dèi che esso pose al loro governo. Esso stesso (il Brahman) si ritirò nella meta di là (cioè al di là della sfera della realtà empirica)*".

Ora, però, questo principio è intimamente connesso con la coscienza umana che lo ha in sé come "es-

sere ideale".

Dunque, ecco che Brahman, che è esistente per sé, è chiamato pure con un nome che ha origine psicologica, l'Atman (nel significato di "essere ideale"). Il grande mistero, allora, è che l'Atman nell'uomo è identico con l'Atman nell'universo, il brahman: il microcosmo coincide con il macrocosmo perché l'anima dell'uomo non è una parte del principio universale, ma è quel principio, tutto intero.

Concludendo, l'uomo raggiunge la sua felicità, la sua salvezza, ricercando in sé il principio di unità di tutte le cose.

Tecniche didattiche

Sono quelle proprie della ricerca: problematizzazione, ricerca dei dati, delle ipotesi, operatività, confronto critico delle ipotesi, scelta definitiva, verifica, applicazione.

Mezzi

Inni e miti, tratti dalla letteratura vedica, giornali, libri, mezzi audiovisivi, ecc.

Verifiche

Questionari, cartelloni relativi all'itinerario, relazioni, ecc.

BIBLIOGRAFIA

- 1) *Miti e leggende del mondo antico* (a cura di) Mario Bussagli.
- 2) Facchi P., *Il favoloso oriente*, Milano 1964.
- 3) Guardini R., *Fenomenologia e Teoria della religione*, tr. it., Milano 1964 (1958).
- 4) Zunini G., *Homo religiosus*, Milano 1966.

ETNOCENTRISMO IDEOLOGIA E RELIGIONE

ARCANGELA MICELI

Tra le finalità e gli obiettivi che i Nuovi Programmi per la Scuola Media indicano per l'insegnamento della storia, uno in particolare sembra farci individuare come il lavoro storico nella scuola non si differenzi nella sostanza dal metodo che ogni buon storico deve seguire, e cioè indagare per capire, vivere il passato nel presente; e non tanto perché la storia sia "magistra vitae" e non solo perché la configurazione del passato venga considerata come qualcosa di diverso o di "primo" rispetto al tempo attuale ma perché ogni metodo di indagine critica offre strumenti e mezzi che arricchiscono le capacità intellettive e cognitive.

Il testo ministeriale infatti suggerisce di "condurre gli alunni sia a percepire la dimensione temporale del fenomeno storico, sia a rendersi conto di come il lavoro storiografico obbedisca a regole che garantiscono la genuinità dell'operazione e il controllo dei risultati, sia a considerare — come avvio di giudizio critico — le soluzioni che gli uomini e le società hanno dato nel tempo ai loro problemi" (Programmi per la scuola media D.M. 9/2/79, I).

Per quanto riguarda la dimensione temporale del fenomeno storico la metodologia più idonea potrebbe essere quella di collocare il fatto storico — e non secondo una rigida parcellizzazione cronologica — in una sorta di tassonomia di fatti ed eventi. In effetti solo attraverso una serie di collegamenti temporali ed epocali si può rendere meno astratta la nozione "tempo", specialmente perché si riferisce ad alunni delle classi di passaggio tra la primaria e la secondaria di primo grado.

La genuinità dell'operazione storica e il controllo dei risultati non fa invece che avvalorare tutto il procedimento "scientifico" dell'insegnamento storico di nuovo orientamento; dove la verifica delle ipotesi e la ricerca di un effetto "verificabile" anche strumentalmente (la lettura di un documento e la sua interpretazione, per esempio) fanno sì che il lavoro didattico diventi veramente un piccolo laboratorio storiografico.

L'ultimo aspetto, ed è quello che maggiormente interessa in questo contesto, offre l'opportunità di considerare l'indagine storica come un ottimo strumento — attraverso procedimenti di analisi, sintesi e concettualizzazioni — di acquisizione dello spirito critico.

Proposte sul programma di storia per la I Media

Pertanto, se, per esempio, tra gli obiettivi affettivi si inserisce anche quello di capire il rapporto tra ideologia e pace, il lavoro sui contenuti curriculari può diventare il terreno più idoneo per sviluppare e chiarire la tematica proposta. In seguito si indicheranno delle piste strettamente curriculari sulle quali potrebbe essere possibile costruire sia una programmazione didattica a lungo termine sia un'ipotesi di lavoro monografico intorno all'etnocentrismo.

Tra gli obiettivi che si possono indicare, in linea orientativa, questi potrebbero essere i più significativi:

Obiettivi affettivi:

- individuare la necessità di un "referente" nella comunità come punto di forza psicologico e come esigenza comunicativa;

- operare un'analisi critica sui rapporti di potere tra le masse e la centralità ideologica o religiosa, atta a chiarire come l'accettazione dell'unità dia garanzie di libertà e di partecipazione al singolo;

- cogliere come l'unità etno-politica difenda il singolo e lo tuteli e come viceversa il singolo appoggi la comunità, realizzi il bisogno di socialità e viva serenamente i rapporti di alterità;

- analizzare criticamente gli effetti degli abusi di potere e delle guerre di predominio.

Obiettivi cognitivi:

- individuare la relazione esistente tra ideologia (come potere politico e culturale), religione (come cerimoniale di socialità e come bisogno di trascendenza), etnocentrismo (come unità psicologica alla collettività dei "simili");

- avvertire la necessità di collegamento tra gli eventi storici e quelli politici, religiosi, culturali, economici e sociali;

- stabilire raccordi "atemporali" tra gli eventi e loro comparazione "ragionata".

Obiettivo pratico:

- organizzare e schedare i dati

reperiti;

- interpretare il mito;
- leggere e analizzare testi poetici;

- ricostruire iconografie reperite nelle varie espressioni artistiche;

- correlare i dati attraverso un grafico per le corrispondenze tra le varie civiltà;

- costruire un atlante storico con didascalie di chiarimento delle analogie evenemenziali (per es. diluvio, genealogia, sistemi di governo, cerimoniali religiosi e civili ecc.);

- stendere una cronologia ragionata "orizzontale" tra le varie civiltà del Mediterraneo e le loro interazioni (per es. i rapporti tra Fenici ed Egizi, Egizi e Greci).

Purtuttavia prima di iniziare il vero e proprio lavoro di indagine sui contenuti specifici che il programma per la prima media suggerisce, potrebbe essere opportuno riflettere sulle interrelazioni che di fatto si riscontrano tra etnocentrismo, ideologia e religione nella formazione delle civiltà del Mediterraneo.

Senza entrare nella specificità delle varie ragioni storiche, storico-geografiche ed etniche che hanno causato lo stanziarsi e lo svilupparsi di complesse e a volte mirabili civiltà nel bacino del Mediterraneo, ci interessa riflettere sulle ragioni, potremmo dire antropologiche, che spingono un individuo a rimanere legato al suo ceppo di origine.

In tutte le società arcaiche, ma a maggior ragione in quelle che sorgono in luoghi soggetti a continui passaggi mercantili o migratori, la necessità dell'unità del popolo è un'esigenza legata alla sua stessa sopravvivenza, e per diverse ragioni:

- 1) etnico-linguistiche;
- 2) economico-mercantili;
- 3) ideologico-religiose.

Parlare infatti lo stesso linguaggio pone l'individuo, all'interno della comunità, in modo autonomo rispetto alla decodificazione linguistica, e "attivo" rispetto alla comunicazione. Ciò ovviamente favorisce oltre che gli "scambi" affettivi anche quelli economici, per cui nella dinamica del gruppo il singolo soddisfa da una parte il proprio bisogno di sopravvivenza e si colloca dall'altra, all'interno della comunità, come un anello di una "catena" di rapporti e interazioni che costituiscono la società. Spesso purtroppo accade che, impegnato o co-

stretto dalle necessità a preoccuparsi dei propri bisogni primari, lo stesso individuo non si preoccupa affatto di acquistare consapevolezza di interpretazione e di espressione. Allora si "aggrappa" ai comportamenti e alle regole che simbolicamente il rituale gli offre. Diventa perciò un etnocentrico. Si riscatta così dalla paura, aderisce totalmente alla comunità e perde però la propria indipendenza psicologica.

Tante dipendenze costituiscono un "gruppo dipendente" la cui sola forza rimarrebbe il numero ma il cui scopo viene facilmente strumentalizzato e indirizzato da chi interpreta e usa a suo vantaggio proprio la forza numerica. Tale "strumentalizzatore" ha tutto l'interesse di mantenere unito il numero per cui fa leva sul bisogno collettivo di identità e inventa di volta in volta un simbolo ideologico, un rituale, una divinità.

È una delle ragioni per cui, tra tutti gli elementi che caratterizzano un popolo, il più forte sembra rimanere l'idea legata all'appartenenza etnica o etnico-religiosa (nel suo significato ritualistico e non spirituale).

Questo motivo dell'etnocentrismo sembra mantenersi costante nel corso delle vicende che vanno dal primo formarsi delle civiltà dei grandi bacini idrografici fino alla decadenza dell'impero romano, come può riscontrarsi dalle seguenti piste didattiche:

a) Miti come religiosità ideologica nel Mediterraneo orientale

— il poema della creazione e il poema di Gilgamesh (l'eroe predestinato che regnerà su Ur);

— la mitologia semita nella Valle dei Due Fiumi (l'antropologizzazione degli dèi legati alla produttività);

— l'epopea cananea di Keret e Anat dagli scavi di Ugarit (l'eroe "umano" come riscatto degli oppressi).

b) La religiosità greca: dal dio al semidio all'eroe

— la teogonia (partizione "gerarchica" dei regni);

— gli dèi dell'Olimpo e il loro intervento nella struttura politica e sociale delle poleis;

— il valore etnocentrico delle Anfizionie (il gioco come rituale linguistico e religioso);

— il congresso panellenico di Corinto (tentativi di unificazione di Filippo II di Macedonia);



— l'impero macedone e il crollo dell'unità etnica (impossibile coesione che si realizza solo tramite il legame di appartenenza a un potere centrale).

c) Dal concetto romano di pietas alla corruzione dei costumi e alla decadenza

— il passaggio dal valore religioso del sacrificio alla "familiarizzazione" della divinità (i Penati);

— la religiosità diventa valore morale ed etico e costituisce il nerbo dell'unità dell'impero come "crisi" di valori (l'unità giuridica non basta a sostenere una enorme dispersione ideologica; il potere per il potere; la fragilità dei confini e delle "idee").

Ognuna di queste piste si presta ovviamente ad essere sviluppata anche seguendo itinerari indipendenti e potrebbe essere integrata ponendo agli alunni una articolata serie di domande-inchiesta.

L'uso del questionario-verifica, tuttavia, non deve togliere spazio alla esposizione narrativa, frutto delle proprie esperienze investigative ed esplorative. Può essere adoperato per porre l'alunno nella condizione di penetrare, proprio attraverso domande pilotate e indirizzate, più a fondo il fenomeno storico e a problematizzare anche quegli elementi iconografici o letterari che in una prima lettura sembrano non contenere coefficienti storici diretti (documenti, annali, resoconti ecc.).

Oltretutto è proprio grazie alla verifica delle "domande" che si può sollecitare lo spirito critico; ed è la via più breve per innescare strategie di intervento e di realizzazione delle finalità e degli obiettivi che l'insegnante si è proposto.

UN CONSIGLIO INTERCONTINENTALE DI CONDIVISIONE

La creazione di un premio intitolato a Gandhi (da conferire ogni anno a persone dedite a promuovere la fiducia e la pace tra gli uomini attraverso metodi non violenti) e l'istituzione di un "Consiglio Internazionale di Condivisione" sono stati i due principali risultati del duplice incontro di Madras (in India) e di Barcellona (in Spagna) che ha impegnato tra la fine dell'85 e l'inizio dell'86 quasi 50.000 giovani di tutto il mondo, e che è stato organizzato dalla Comunità Ecumenica di Taizé. Particolare rilievo acquista la creazione del Consiglio Internazionale della condivisione. Questo entrerà in funzione nell'autunno del 1987 in seguito agli incontri intercontinentali che si svolgeranno a Taizé durante tutta l'estate dello stesso anno. Da qui sarà organizzato un segretariato in ogni continente: in Asia a Bombay, nell'Africa a Kinshasa, in Europa se è possibile a Varsavia, in America Latina a Caracas, in America del Nord a New York, in Australia a Melbourne, con dei segretariati regionali in altri luoghi.

Dall'Agenda ASCA (26/1/86)

I VIDEOSAURI: NOTE DI LAVORO E ANIMAZIONE

Plotino dice che l'occhio non potrebbe vedere il sole, se non fosse pure lui sole e c'è un quadro del surrealista Magritte che esprime molto bene questa arcaica equivalenza simbolica. D'altra parte dagli occhi entra pure... Narciso, l'auto-compiacenza o quel modo raffinato di essere egoisti che consiste nel trasformare ogni fenomeno esterno in materiale di ritorno per la nostra vanità. Un altro aspetto drammatico (chi non ricorda, alcuni mesi fa, la violenza a una giovane donna parigina sotto gli occhi indifferenti dei passeggeri di un metrò) riguarda l'incapacità di provare emozioni o pietà davanti alla sofferenza o alla ingiustizia. Insomma gli occhi, come soglia privilegiata dell'anima, hanno un compito delicato e importante. Possono portare in casa luce oppure filtrare o divorare scompostamente la realtà.

Oggi poi, in piena civiltà delle immagini, tutto questo pone non eludibili domande sotto il profilo formativo ed educativo. La vita come spettacolo, l'ingordigia di questi nostri fotorecettori che hanno squilibrato pesantemente il nostro stesso sistema percettivo hanno di fatto materializzato nuovi mostri e cioè i videosauri.

Naturalmente non si tratta di criminalizzare il televisore o il film o il fumetto. Il discorso, più psicologico e spirituale, riguarda proprio il meccanismo segreto per cui un essere umano privilegia riduttivamente un aspetto del suo rapportarsi al mondo creando in questo modo disarmonia e violenza. Se la vita diventa spettacolo e non esiste più una "pelle", un confine tra una realtà-realtà e una realtà-immagine i fatti, le cose slittano su di noi. La solidarietà, la compassione, la partecipazione sorgono quando due pianeti-esseri umani entrano in orbita ravvicinata, assumendo reciprocamente complesse informazioni somatopsichiche. Ma se funzionano solo gli occhi basta un clic (o un tasto) per spegnere con l'apparecchio anche l'esile misterioso filo del rapporto. E infatti quanti turisti scattano foto su foto e vedono solo cieli e gabbiani 16 x 10...

Da un punto di vista teatrale il materiale mitologico e transculturale abbonda e può essere usato per arricchire il progetto di animazione. Dall'occhio nel triangolo a Polifemo, dallo sguardo che pietrifica alla

mano che vede... c'è tutto un campo sterminato cui attingere. Oggi poi i fumetti, i films di fantascienza, i vari robots televisivi offrono un campionario impressionante sulla grande gravidanza simbolica del nostro umano vedere... Questa rivoluzione dell'immagine va analizzata e controllata con molta attenzione, perché non possiamo sapere cosa verrà fuori, di uomo totale, dei nostri piccoli davanti ai mostri "giapponesi" (vedi l'impressionante documentazione di "Il Bambino e la Televisione - A cinque anni solo con Goldrake" di Liliane Lurçat, ed. Armando).

L'animale-guida, l'aquila, è stato scelto per il suo simbolismo solare e religioso e perché può essere collegato a una chiaroveggenza e potenza di tipo spirituale, presente in molti miti e racconti di creazione del mondo. Altre indicazioni di lavoro, che possono aiutare la ricerca e il progetto di animazione, possono essere trovate in "Alcune piste di ricerca" di "Note di lavoro sul simbolo" Cem novembre 1984.

I VIDEOSAURI

Un tempo, all'ombra dell'albero della vita — che era molto più grande di quella dipinta dal sole —, c'erano giustizia e pace. E la gente poteva ballare e cantare, sia nella gioia che nel momento del dolore e del lutto. La festa, come l'arrivo dell'uccello della morte, era una delle tante occasioni per incontrarsi nel bianco recinto di sassi. Ci si poteva lavare alla fonte e purificarsi vicino al guizzante spirito del fuoco. E mentre bruciava una resina che emanava il profumo dei fiori di luna piena, la gente si vestiva di colori e anche gli animali si mettevano a ballare. All'alba e al tramonto c'era il momento della meditazione: seduti vicino alla terra, e al suo pro-

fondo respiro, tutti cercavano di fermare il cerchio del fuori per far girare dentro la ruota del pensiero di Dio.

E tutto questo faceva parte della vita, che è un uccello meraviglioso che non vuole né laccio né gabbia, ma girare libero nel cielo delle sue mille possibilità.

In questa armonia tutti i sensi, che sono un po' come le foglie dell'albero, partecipavano a questo gioco di vita: sia quelli conosciuti che quelli nascosti, come il terzo occhio o il terzo orecchio o la terza mano e tanti altri.

Ma poi, quando si rompe il cristallo di questa armonia, le cose del corpo e dei sensi si misero a girare come pecore affannate senza l'ovile. Ognuno voleva prevaricare e vincere, piuttosto che collaborare con tutti gli altri e in questa situazione di disordine spuntarono gli alberi-occhi.

Il seme fu l'ingordigia degli abitanti dell'isola che volevano quel che vedevano e che per avere di più spalancavano gli sguardi come delle grandi finestre di possesso.

Gli alberi-occhi erano come dei funghi molto alti. Non avevano né rami né foglie. Riuscirono a vincere loro, nella gara d'orgoglio e di potere dei sensi, perché avevano l'aiuto della Regina dello Spettacolo che desiderava conquistare l'isola del mondo.

La Regina pensava: "Se voglio regnare sull'isola devo incominciare dai bambini... Non devono più saper giocare e in loro non ci deve più essere armonia tra sensi, cuore e cervello. Se riesco a trasformare tutti e tutto in spettacolo, nessuno saprà più resistermi e mio marito, il Re del Possesso, ed io comanderemo per sempre".

E per questo aveva favorito la crescita degli alberi-occhi, con il loro vestito-corteccia lucente e colorato, pieno di fascino. I figli, i videosauri, si formavano sul tronco come òvoli. Poi il vento li staccava depositandoli sul terreno, negli angoli della foresta.

Qui crescevano molto in fretta, con l'apparenza di un fungo buono e appetitoso. Ma erano malefici e il veleno era nascosto negli ocelli, che erano migliaia e migliaia di piccolissimi occhi con cui erano fatti. Chi li mangiava perdeva l'armonia del suo gioco di vita. Salivano sul ponte di comando gli occhi e tutte le altre

componenti dell'essere divenivano schiave. Gli altri sensi, come ad esempio i piedi e le mani, servivano solo per dare nuovo cibo e bevanda all'avidità dello sguardo. Anche il cuore e il cervello non camminavano più sull'amoroso sentiero del conoscere, ma erano obbligati a rendere spettacolo tutte le cose della vita.

In questa triste situazione il dolore dell'Angelo della Luce era grande. Era abituato a volare libero e a manifestarsi ovunque c'era una scintilla d'amore. Ora stava diventando schiavo dello sguardo e dei sogni di potenza dei videosauri.

La Regina dello Spettacolo infatti stava trionfando in tutta l'isola del mondo: i bambini, la gente e anche gli animali passavano lunghe ore a giocare solo con gli occhi. E questo portava insensibilità ed egoismo, perché dal mare della vita si incominciava a pescare solo un tipo di pesce.

Se uno si faceva male o era in pericolo o il vento del dolore stava scuotendo i suoi rami, le creature dell'isola si mettevano a guardare, senza fare niente. Tanto bastava spegnere l'interruttore delle pupille... Così l'egoismo e la violenza, mettendosi al servizio della Regina dello Spettacolo, facevano scorribande nell'isola del mondo trovando ben poca resistenza.

Una creatura che non ne voleva sapere era l'aquila, amica del sole e dell'Angelo della Luce. La cercarono a lungo i delfini e i gabbiani, perché lei stava poco sull'isola e amava le grandi distese del mare. "Il diamante ti sta cercando", le dissero mentre se ne stava sul grande scoglio dell'intuizione.

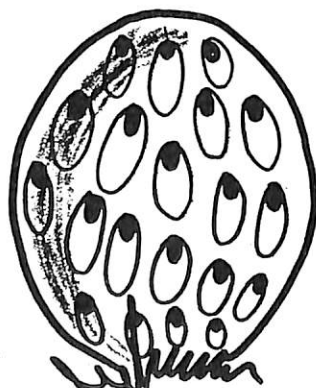
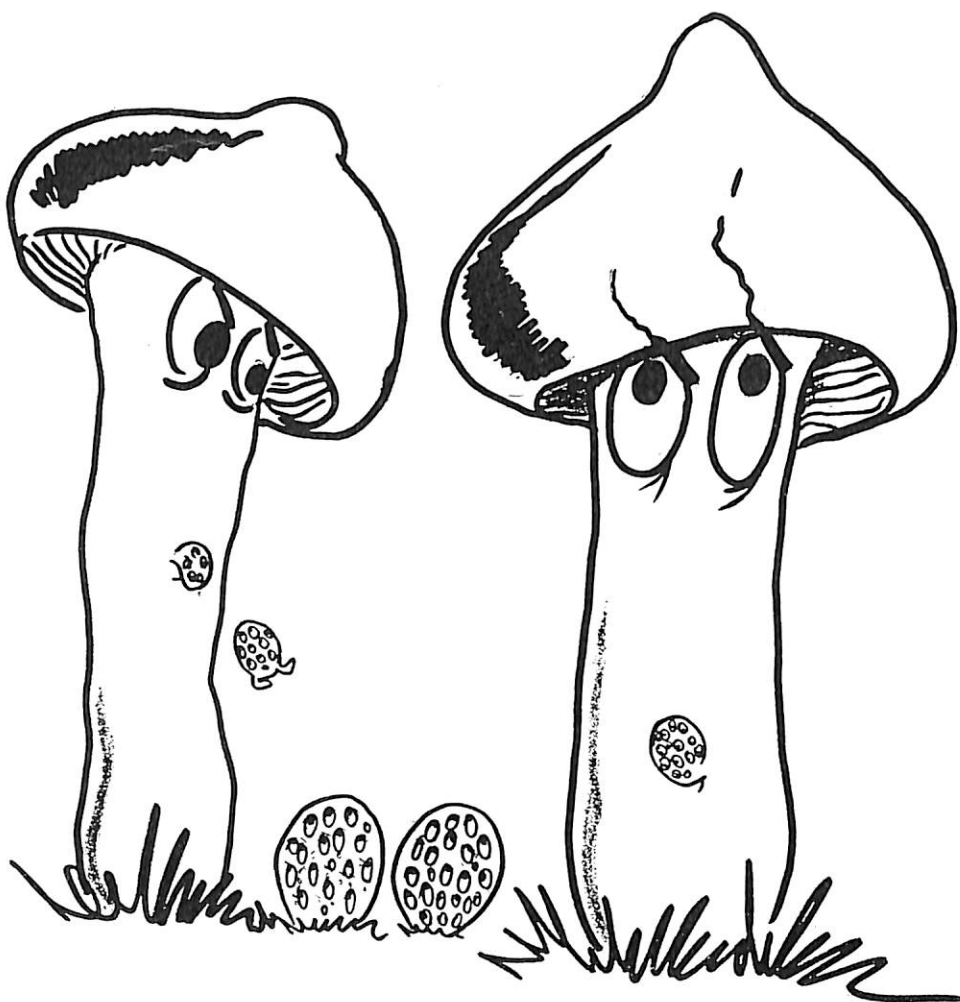
Nessuno seppe mai dove si erano incontrati, lei e lo sfavillante cuore dell'albero della vita. Avevano visto l'aquila volare su, molto in alto e poi ritornare, con le grandi ali aperte piene di sole. Il sole. Era questo il primo aiutante magico contro i videosauri. Il potere solare delle sue ali creava una luce speciale, che arrivava direttamente alla coscienza. Il secondo aiutante erano i suoi artigli. Non ferivano e graffiavano la pelle ma riuscivano a sciogliere tutti i lacci e i nodi che imprigionavano la ricchezza dell'anima. E il terzo potere emanava dallo sguardo.

Per un segreto di sole dai suoi occhi si irradiava un sottilissimo raggio, come una lunga freccia d'oro. Se questa freccia colpiva gli occhi delle creature dell'isola del mondo, la gente cominciava lentamente a

desiderare di vivere di più e guardare di meno. E a guardare più il dentro che il fuori di tutte le cose.

L'isola del mondo aveva ora una luce diversa, perché l'Angelo era stato liberato. La Regina, infuriata, aumentò il potere dei videosauri e

liberò dai sotterranei dei mostri pericolosi, brutti dentro ma seducenti fuori. Tra mille insidie, e con l'aiuto di molte creature buone, l'aquila iniziò così a scrivere una nuova storia di luce.



Laura Valent

I VIDEOSAURI

EDUCAZIONE ALLA MONDIALITÀ NELLA SCUOLA ELEMENTARE

Scuola Elementare di
Bosco di Corniglio - PR
Anno scolastico 1985-86

Insegnanti:
Cavalli Gabriella
Ferrari Anna Maria
Moretti Silvana
Zanicchi Cristina

PROGRAMMAZIONE GENERALE

Premessa

Consapevoli del fatto che:

— la **situazione socio-ambientale-culturale** non offre gli stimoli adeguati per sollecitare la curiosità e favorire le esperienze necessarie per una completa formazione del bambino: una zona di montagna, lontana dai servizi assistenziali, i bambini sono pochi (3 in I, 3 in II e 3 in III con un'insegnante; 5 in IV elementare — dove è inserito un bambino affetto da sindrome di Down — con un'insegnante; 7 in V elementare con un'insegnante; totale 21 bambini e — con l'insegnante di attività integrative — 4 insegnanti), dislocati in diverse zone rispetto al plesso, con scarse possibilità di avere interessi comuni fra loro;

— le **indicazioni pedagogiche e metodologiche nei nuovi programmi** per la scuola elementare evidenziano l'opportunità di garantire al bambino esperienze di crescita e di formazione che vanno oltre le attività curricolari tradizionalmente intese (es. l'area linguistica dovrà comprendere l'educazione musicale, motoria, ecc...);

— la scuola deve favorire la formazione di un atteggiamento mentale che superi ogni vi-

sione unilaterale dei problemi e avvicini i giovani all'**intuizione di "valori comuni"** agli uomini, pur nella diversità delle culture, ed in particolare la scuola elementare deve **ampliare l'orizzonte sociale e culturale** a realtà culturali e sociali più vaste, in uno spirito di comprensione e di cooperazione internazionale e suscitare l'attenzione verso le varie forme di diversità e di emarginazione, allo scopo di prevenire e di contrastare la formazione di stereotipi e pregiudizi nei confronti di persone e culture;

— oggi i giovani e i bambini, anche nei primi gradi della scuola di base, vivono di fatto, oggettivamente, in una **condizione di "mondialità"** (cfr. giornali, televisione, computers, ecc...);

— non è mai troppo presto per mettere a contatto i giovani con la complessità del mondo, accompagnandoli passo passo — attraverso l'impegno personale entro e fuori la scuola — ad entrare in questo mondo non solo cognitivamente ma anche emotivamente, evitando atteggiamenti pietistici, folcloristici o di "superiorità" e facendo propri, interiorizzandoli, i valori della solidarietà, della giustizia, della fratellanza, della cooperazione, ecc...;

— educare alla "mondialità" può stimolare l'alunno ad **immaginare creativamente il futuro**, può sollecitare ad un'attiva partecipazione ai processi di trasformazione (anche le piccole azioni individuali per la trasformazione del mondo non vanno disperse se orientate ad un progetto più grande) e una profonda sensibilità per i grandi problemi dell'umanità;

— è iniziata lo scorso anno e continua un'interessante **corrispondenza fra i bambini della scuola elementare di Bosco e quelli di Chuknigor**, un piccolo villaggio del Bangladesh;

— l'**educazione alla "mondialità"**, intesa come educazione dei giovani al **dialogo delle culture e alla cooperazione dei popoli**, non deve diventare una disciplina in più ma deve essere una **dimensione che accompagna ed ispira tutte le materie e le tematiche**, non deve essere costruita e basata tanto sui "contenuti" da studiare quanto sugli "atteggiamenti" da formare e sui "valori" da interiorizzare e non deve essere limitata solo ai paesi del Terzo Mondo ma deve abbracciare globalmente l'uomo in quanto uomo, **pensiamo di svolgere le attività integrative** (nel plesso di Bosco), intese come una serie di attività che, affiancando ed integrando le attività curricolari, favoriscono una più completa crescita psicologica e sociale del bambino ed un più sicuro e ricco formarsi della sua personalità, e consideriamo **elemento centrale della nostra programmazione l'EDUCAZIONE ALLA MONDIALITÀ**.

Tenendo conto dei nuovi programmi, che suggeriscono raggruppamenti per "aree", svolgeremo le seguenti attività con opportuni collegamenti interdisciplinari.

area linguistico-espressiva:

- lingua italiana
- lingua straniera
- educazione all'immagine
- educazione al suono e alla musica
- educazione motoria

LINGUA ITALIANA

Trattandosi di pluriclassi, i livelli di apprendimento risultano evidentemente differenziati, tuttavia gli alunni, provenienti da Bosco e dintorni, non presentano differenze di pronuncia e di linguaggio.

Obiettivi

- Saper utilizzare linguaggi verbali e non verbali per esprimersi in maniera sempre più compiuta;
- sviluppare la presa di coscienza della funzione conoscitiva e sociale del linguaggio, della sua convenzionalità e della possibilità di usarlo per rapportarsi in modo originale con il proprio ambiente sociale;
- saper leggere in maniera scorrevole brevi e facili testi e riuscire a formulare il proprio pensiero e comunicarlo per iscritto, rispettando le più importanti convenzioni ortografiche;
- saper adeguatamente comunicare contenuti letti, ascoltati o vissuti;
- sviluppare la presa di coscienza della varietà e diversità dei linguaggi e delle culture non come un "limite" ma come una fonte di arricchimento per tutti;
- saper comunicare le proprie esperienze in forma di scrittura quali: descrizione, narrazione, racconto, corrispondenza, relazione, poesia, ecc...;
- comprendere la lettura;
- acquisire la struttura della lingua e sviluppare la capacità di esprimere i propri contenuti con sempre più adeguati strumenti lessicali, grammaticali e sintattici;
- saper interpretare codici di comunicazione in rapporto a contesti differenti.

Contenuti - Attività

- Instaurare nella classe un clima favorevole alla vita di relazione per lo scambio linguistico:
- sollecitare il dialogo,

- abituare a chiedere la parola,
- abituare all'ascolto;
- esercizi-gioco per lo sviluppo della motricità fine;
- ricerca di stimoli e occasioni che motivino il fanciullo a leggere e a scrivere;
- utilizzare varie forme di scrittura: descrizione, narrazione, racconto, corrispondenza, relazione, poesia, ecc...;
- conversazioni appropriate riguardo problemi emergenti dalla vita di classe, dai fatti di cronaca, dalle conoscenze disciplinari;
- conoscenza e confronto di testi — favole, racconti, poesie — di autori italiani e stranieri;
- produzione di testi descrittivi, narrativi, argomentativi, ...;
- ricercare e raccogliere informazioni da testi scritti;
- lettura ed esercizi di verifica di comprensione della lettura;
- individuare, attraverso la riflessione sull'uso della lingua, le fondamentali strutture sintattiche;
- conoscenza e confronto di diversi codici comunicativi che attivino i processi interpretativi.

LINGUA STRANIERA

Nel nostro plesso non è previsto l'insegnamento di una lingua straniera, tuttavia gli alunni vengono in contatto — attraverso corrispondenza personale, letture, filmati, diapositive, canti... — con culture di altri popoli ed arrivano perciò a comprendere la necessità dell'apprendimento e dell'uso di una lingua più universale della lingua italiana.

EDUCAZIONE ALL'IMMAGINE

Tenendo conto che la competenza comunicativa è acquisita sia quando il fanciullo è guidato a leggere le immagini sia quando egli si dedica a produrle, pensiamo di:

- Promuovere un primo livello di alfabetizzazione dei vari linguaggi iconici;
- potenziare la creatività;
- sollecitare l'interesse verso opere artistiche e culturali.
- Prendendo spunto dall'ambiente di vita e dal vissuto fantastico del bambino, promuovere libertà di espressione e di fantasia originale e creativa;
- manipolazioni di vari materiali e colori e, successivamente, produzione di semplici opere;

- visite guidate — nel paese e fuori — per ac-
costarci a diverse forme di arte e culture di al-
tri popoli.

EDUCAZIONE AL SUONO E ALLA MUSICA

- Percepire e riconoscere la dimensione so-
nora del proprio ambiente;
- sviluppare la percezione uditiva, la capa-
cità di discriminare suoni e rumori, anche in
rapporto al loro valore simbolico e comunica-
tivo (es. riso, pianto, grido, ...);
- favorire la ricerca e la scoperta delle possi-
bilità sonore del corpo umano (voce, piedi,
mani, apparato boccale...);
- prendere coscienza del significato dell'uso
della voce e del canto corale;
- sviluppare l'abilità a produrre diversi lin-
guaggi sonori anche attraverso la scoperta
delle caratteristiche e delle modalità d'uso di
piccoli strumenti musicali e oggetti sonori;
- sviluppare la capacità di percepire e ripro-
durre (con il proprio corpo, con semplici stru-
menti musicali o con oggetti esterni) ritmi di-
versi;
- sviluppare la capacità di comprendere di-
versi linguaggi musicali sia in senso geografi-
co (musica di diversi popoli) sia in senso stori-
co (musica di epoche diverse);
- sviluppare la capacità di inventare, scopri-
re, confrontare vari codici grafici di un evento
sonoro;
- alfabetizzare il bambino alla lettura di codi-
ci precisi (es. la notazione musicale elaborata
dalla cultura occidentale) e alla percezione
dei contrasti relativi ad intensità, altezza, du-
rata, dinamica.
- Attività individuali e collettive che fanno ri-
ferimento e utilizzano tutti i fenomeni sonori e
musicali presenti nella realtà:
 - i fenomeni acustici della natura,
 - i fenomeni acustici della civiltà contadina
e urbana,
 - i fenomeni acustici del corpo umano;
- raccordo dell'attività musicale ad altre
esperienze conoscitive ed espressive, favoren-
do al massimo i processi creativi;
- esercizi utili per sviluppare la memoria udi-
tiva, la concentrazione dell'attenzione, l'auto-
controllo dei movimenti, l'emissione della vo-
ce, la socializzazione, ecc...;
- esecuzione di canti-giochi collegati alla ge-
stualità, al ritmo, al movimento di tutto il cor-
po o di parte di esso, ai diversi suoni che il
corpo può produrre;
- esercizi ritmici con l'uso del corpo e di sem-
plici strumenti musicali;
- esecuzione di canti corali composti in mo-

- menti e ambienti diversi;
- ascolto guidato di brani scelti, produzioni
musicali di differenti paesi e di differenti epo-
che storiche;
- elaborazione di personali codici grafici mu-
sicali;
- attività orientate verso operazioni di analisi,
discriminazione, classificazione, memorizza-
zione, produzione e riproduzione vocale e
strumentale, rappresentazione grafica del ma-
teriale sonoro;
- esercizi di lettura di uno spartito musicale
con la voce e con il flauto dolce.

EDUCAZIONE MOTORIA

- Dare al bambino la possibilità di muoversi,
di fare, di esplicitarsi in un ambiente sereno, li-
bero — ma non caotico;
- sviluppare la capacità di orientarsi nel tem-
po e nello spazio, privilegiando le esperienze
di movimento quale indispensabile strumento
di conoscenza;
- promuovere un senso di benessere, una sa-
lute buona, un clima sociale positivo che favo-
risca la conoscenza di se stessi, del tempo e
dello spazio;
- sviluppare la capacità di esprimersi attra-
verso il movimento, per essere più consapevo-
le di se stesso e degli altri, più consapevole dei
sentimenti e di come questi sono sollecitati dal
movimento;
- favorire la scoperta della sequenzialità
spazio-temporale che si raccorda agli appren-
dimenti matematici e linguistici;
- stimolare lo sviluppo delle capacità di orga-
nizzazione finalizzata dei movimenti e quindi
di una maggiore padronanza del corpo;
- sviluppare la motricità in senso analitico: le
capacità percettive e la loro organizzazione,
l'indipendenza funzionale del braccio e della
mano, la coordinazione oculo-manuale, l'or-
ganizzazione delle relazioni topologiche e lo-
giche nello spazio e nel tempo;
- liberare il gusto creativo del gioco, aiutare
il bambino ad esprimersi, a dominare il pro-
prio corpo e a liberare lo spirito dalle inibizio-
ni di ordine sociale e psicologico;
- stimolare il bambino a dare forma e corpo
alle proprie immagini, a conquistare la capa-
cità di muoversi abilmente, di percepire e
considerare i materiali che impiega e gli spazi
che utilizza;
- sviluppare la motricità in senso globale e fa-
vorire il raggiungimento di un'armonia psico-
fisica.
- Attività psicomotorie a carattere ludico:
giochi ritmico-motori spontanei e, successiva-
mente, con semplici regole fisse;

- giochi motori che coinvolgono varie parti del corpo e favoriscono la socializzazione e il rispetto del compagno;
- osservazione, descrizione, presa di coscienza, controllo, utilizzo anche fantastico e non convenzionale del proprio corpo;
- attività di giochi e movimento, verbalizzazione, rappresentazione grafica, simbolizzazione;
- esercizi tendenti a sviluppare equilibrio, autocontrollo, corretto utilizzo delle proprie forze;
- esercizi tendenti a sviluppare le capacità visuo-motorie;
- giochi e movimenti finalizzati a rafforzare le abilità motorie: coordinazione e ritmo, agilità, forza, flessibilità, velocità, equilibrio, costanza;
- sequenze temporali e spaziali: prima-dopo, sotto-sopra, lontano-vicino, ecc...;
- uso dell'occhio, della mano e dei segmenti del corpo: mani, braccia, spalle, busto, gambe, piedi, ecc...;
- esercizi-gioco di orientamento nello spazio: percorsi e rappresentazioni grafiche, ...;
- rappresentazioni di azioni quotidiane, vicende vissute, testi conosciuti o inventati dai bambini;
- rappresentazione spontanea e guidata di oggetti, sentimenti, forme;
- sperimentare diverse tecniche espressive;
- produzione di semplici spettacoli ricavati da brevi fiabe, da contesti significativi o da testi elaborati insieme;
- esplorazione dell'ambiente e strutturazione dello spazio.

area antropologica:

- educazione alla convivenza democratica
- storia
- geografia
- studi sociali
- religione

EDUCAZIONE ALLA CONVIVENZA DEMOCRATICA

- Stimolare nel bambino l'esigenza di conoscere e di comprendere, nella sua complessità, la realtà che lo circonda;
- sollecitare il bambino a divenire consapevole delle proprie idee e responsabile delle proprie azioni;
- sviluppare la capacità di autonomia di giudizio, di scelte e di assunzione di impegni... sulla base dell'accettazione e del rispetto dell'altro;
- sollecitare la presa di coscienza che la sco-

perta dei valori umani comuni ad ogni uomo aiuta a conoscere e capire il mondo in cui si vive e a spiegarlo e migliorarlo;

- sviluppare la presa di coscienza che "diversità" non è sinonimo di "inferiorità" e favorire il superamento dell'etnocentrismo nella consapevolezza che solo la conoscenza, piena di rispetto, delle altre culture e degli altri paesi potrà favorire i giusti rapporti internazionali;
- promuovere lo sviluppo delle specifiche capacità che consentano ai futuri cittadini di comprendere i processi di cambiamento e di essere partecipi in un mondo in cui si operano delle scelte che sono influenzate da ed hanno conseguenze per la comunità internazionale nel suo complesso e nelle sue componenti.

- Sollecitare la curiosità e la fantasia del bambino attraverso osservazioni, problemi, ipotesi...;
- prendendo spunto da momenti della vita quotidiana di classe, gli alunni saranno guidati all'accettazione cosciente dei principi morali e civili che regolano la convivenza sociale;
- attraverso indagini, approfondimenti e confronti con culture diverse, guidare il bambino ad aprire il proprio orizzonte culturale e sociale, in uno spirito di comprensione e di cooperazione internazionale;
- spontanei momenti di solidarietà attiva con il gruppo svilupperanno la presa di coscienza che il rispetto dell'altro, del popolo, della cultura presuppone mentalità e atteggiamenti ispirati ad una comprensione più ricca di umanità, di apertura e di disponibilità al confronto, alla cooperazione e alla solidarietà;
- letture specifiche, corrispondenza, filmati e documenti autentici di ambienti diversi e lontani.

STORIA - GEOGRAFIA - STUDI SOCIALI

- Avviare il fanciullo a costruire la propria identità culturale come presa di coscienza della realtà in cui vive;
- sviluppare la presa di coscienza che l'"ambiente" si definisce in rapporto a: l'uomo, il paesaggio terrestre, la società, la politica, l'economia, la cultura, la religione, ecc... e che vi è un continuo rapporto di interdipendenza dinamica tra l'uomo e l'ambiente;
- sviluppare la presa di coscienza che l'uomo è "parte di un tutto" — umano e cosmico — e che la cultura vissuta, assorbita direttamente dall'ambiente di vita, ha una propria storia e propri significati che occorre ricostruire e interpretare al fine di partecipare responsabilmente alla vita sociale;
- sviluppare la capacità di lettura dell'enorme massa di segni che il territorio presenta;
- sviluppare la capacità di orientarsi e collo-

carsi nello spazio;

- conoscere gli aspetti graficamente significativi del territorio: i caratteri fisici e naturali, gli elementi artificiali, le attività economiche, sociali e culturali e gli spazi da esse utilizzati e trasformati;
- promuovere un atteggiamento di "autocritica": anche il nostro mondo occidentale è, a suo modo, mal sviluppato ed ha contribuito a creare o a mantenere il sottosviluppo o il mal sviluppo di altri paesi non occidentali;
- sviluppare la capacità di comprendere e interpretare i fenomeni storici e sociali;
- capire l'uomo del nostro tempo quale risultato del suo operare attraverso i secoli condizionato dalle realtà ambientali.

- Ricostruzione della storia personale, con osservazioni e collegamenti opportuni;
- osservazione spontanea e guidata del proprio ambiente di vita e confronto con ambienti diversi: montagna, collina, pianura, fiume, lago, mare, città, inquinamento;
- conoscenza delle principali caratteristiche del proprio Paese e attività finalizzate a sviluppare il desiderio di conoscere come l'uomo ha modificato l'ambiente, muovendo da ciò che è vicino nello spazio verso ciò che è lontano, da ciò che è simile verso ciò che è diverso;
- osservazione diretta di alcuni ambienti di vita e simbolizzazione topologica;
- esercizi guidati e prove di orientamento nello spazio: a Nord, Sud, Est, Ovest;
- conoscenza delle attività e dei "mestieri" che l'uomo ha sviluppato, partendo dal proprio ambiente verso ambienti lontani e diversi;
- conoscenza degli "spazi rappresentativi", espressioni di sistemi di valore, nel proprio ambiente e in ambienti diversi;
- esperienze finalizzate alla consapevolezza dei vantaggi e degli svantaggi che ogni intervento umano comporta: dare risalto all'interdipendenza dei problemi e alle diversità delle soluzioni adottate dalle varie popolazioni;
- raccogliere informazioni sulle possibilità offerte dalla tecnologia per la tutela dell'ambiente e per la previsione, la prevenzione e gli interventi relativi alle calamità naturali;
- favorire momenti di confronto e conversazioni riguardo un livello di vita austero ma dignitoso, contrapposto al folle consumismo delle società industrializzate;
- valorizzare ricorrenze celebrative (cfr. "Calendario dello sviluppo").

RELIGIONE

- Riconoscere i valori religiosi nella vita dei singoli e della società;
- rispettare e garantire il pluralismo religioso e la libertà di coscienza dei cittadini;

- sviluppare la sensibilità a comprendere che i cristiani testimoniano la loro adesione all'insegnamento evangelico non a parole ma operando il bene.

- Sollecitare momenti di riflessione sugli usi e costumi legati al problema religioso;
- la preghiera: riconoscere e comprendere il significato del "Padre Nostro";
- riconoscere la presenza di culture religiose diverse nel tempo e nello spazio;
- considerare come la diversa concezione Dio-Uomo-Natura determina culture e ambienti diversi.

area matematico-scientifica:

- matematica
- scienze

MATEMATICA - SCIENZE

- Sviluppare al massimo le capacità logiche, la capacità di cogliere le relazioni e porre in relazione oggetti fra loro;
- sviluppare la capacità di orientarsi nel tempo e nello spazio;
- acquisizione del concetto di numero naturale;
- acquisire significativamente le tecniche ordinarie di calcolo delle 4 operazioni;
- saper usare, in modo pertinente, le proprietà delle quattro operazioni con numeri interi e decimali;
- sviluppare la capacità di porre proprie domande, di formulare ipotesi e spiegazioni, di analizzare le situazioni ed i loro elementi costitutivi;
- sviluppare la presa di coscienza della convenzionalità e necessità di unità di misura dei sistemi in uso;
- saper riconoscere in contesti diversi, le principali figure geometriche piane ed alcune semplici figure geometriche solide;
- saper misurare e calcolare perimetri, aree e volume delle figure geometriche conosciute;
- acquisire tecniche del metodo scientifico della ricerca:
 - osservazione di una esperienza e sua problematizzazione,
 - formulazione di ipotesi,
 - verifica,
 - sintesi;
- acquisire conoscenze di base relative a: gli esseri viventi (le loro strutture e funzioni, i loro rapporti con l'uomo e l'ambiente); il mantenimento e la difesa della salute; la Terra e il suo posto nell'Universo; la gestione delle risorse naturali;
- stimolare l'esigenza di trovare criteri unitari

per descrivere e interpretare fenomeni anche diversi;

- sviluppare le capacità di tipo prospettico-progettuale.

- Manipolazione di materiale strutturato e non;
- esercizi con schede e materiale vario;
- esercizi-giochi psicomotori;
- rappresentazione materiale di concetti matematici;
- sequenza numerica verbale;
- mettere in corrispondenza numeri e oggetti;
- esercizi con le quattro operazioni applicando le proprietà fondamentali;
- leggere e scrivere numeri interi e decimali, comprendendo il valore posizionale delle cifre, il significato e l'uso dello zero e della virgola;
- prendere spunto da diverse situazioni problematiche e interrogarsi riguardo a possibili soluzioni;
- manipolazione concreta di oggetti e osservazione e descrizione delle loro trasformazioni e posizioni reciproche;
- esercizi attraverso l'uso di misure "campione";
- scegliere, costruire e utilizzare strumenti adeguati per effettuare le misurazioni;
- conoscere le principali unità internazionali pratiche per la misura di lunghezze, aree, volumi, capacità e pesi;
- osservare, denominare, disegnare e costruire le figure geometriche piane e solide;
- attività miranti a stimolare l'interesse, l'at-

teggiamento critico verso nuove scoperte e conoscenze;

- partendo dall'ambiente di vita, verso ambienti diversi, osservare i fenomeni atmosferici, fisici e chimici naturali e artificiali;
- considerare l'uomo, l'uomo e gli organismi;
- considerare alcune statistiche di fatti, fenomeni e processi riferiti allo sviluppo: incremento demografico, analfabetismo, mortalità, libertà d'opinione, risorse alimentari, strutture assistenziali, ecc...;
- sollevare questioni attinenti alla minaccia per la sopravvivenza, al rispetto dei diritti umani, alle relazioni fra i popoli, ... e domandarsi verso quali mete e verso quali traguardi stiamo indirizzando i nostri sforzi e quali sono gli obiettivi che intendiamo conseguire: occorre agire localmente ma pensare globalmente.

Al fine di raggiungere gli obiettivi che ci siamo proposti sarà anche necessario:

- poter disporre di:
 - materiale di facile consumo
 - documenti, diapositive, filmati... riguardo l'uomo, l'ambiente, i popoli, le culture ecc.
 - planisferi e carte geografiche
 - alcuni semplici strumenti musicali;
- invitare personale preparato a presentare esperienze o materiale significativo riguardo la "educazione alla mondialità";
- effettuare visite guidate presso luoghi che presentino documenti di civiltà e popoli (cfr. museo cinese, museo etnologico, ecc...).



Presentiamo ai nostri lettori questa Unità Didattica, che se pur intesa per una scuola superiore, offre ricchi spunti per una realizzazione, fatte le opportune modifiche, anche ad altri livelli scolastici.

La programmazione di questo tipo di lavoro, che il Preside e il Collegio dei docenti (seduta del 28/XI/84) hanno affidato, per quest'anno, solo alla V A, è il primo esperimento che si fa in questa scuola e, per quanto ci risulta, nelle altre scuole della provincia e forse anche della Sicilia; è comunque uno dei pochissimi in Italia. Come tale, esso, più di altre programmazioni curriculari, ha bisogno di verifica e di eventuali correzioni e integrazioni.

Questa unità didattica presuppone il documento "Elementi di programmazione per una educazione alla pace", presentato al predetto Collegio: documento in cui sono proposte linee di base per una programmazione di tale educazione in tutto l'Istituto e per tutte le discipline.

Ma è chiaro che neppure tutto l'arco della scuola secondaria superiore sarebbe sufficiente a promuovere una adeguata educazione per la pace, essendo questa un processo graduale e permanente, tale da richiedere, ai vari livelli, la collaborazione di tutte le componenti della società e, in particolare, di tutti gli operatori dell'educazione dell'uomo e del cittadino, a cominciare quindi dall'infanzia e dalla famiglia. È questo anzi uno dei campi principali in cui gli uomini di buona volontà, al di là di ogni distinzione, dovrebbero sentirsi cointeressati e uniti, e continuamente impegnati: sia chi ha ferma fede nel Dio cristiano o comunque in una Verità che, pur trascendendoci, ci sia intima e ci affratelli, sia chi, consapevole o meno, la cerca, sia chiunque creda in verità "laiche", in valori cioè fondamentali e comuni a tutti gli esseri umani, atei compresi.

Pertanto, richiamandoci al principio che è possibile e doverosa una educazione per la pace partendo dalla propria situazione, e che la scuola, mediante lo specifico dei suoi strumenti e della sua estensione demografica e democratica, può

UNITÀ DIDATTICA DI EDUCAZIONE ALLA PACE

ROCCO CAMPANELLA

Liceo classico Statale
E. BASILE - Monreale (PA)

contribuirvi con un'apporto assai notevole e ampio, la V Ginnasiale A, pur consapevole dei suoi limiti operazionali e temporali, si accinge volentieri a programmare e, possibilmente, attuare questa unità didattica, che abbiamo pensato di articolare in tre momenti distinti e connessi.

I - PREPARAZIONE

L'insegnante di italiano, storia ed educazione civica, utilizzando un po' del tempo disponibile per tali discipline, si propone di avviare gli alunni nelle seguenti direzioni:

A) Leggere e decifrare, nelle sue linee essenziali, il fenomeno della violenza in genere e, in specie, dell'istituzione militare e della guerra, sia sul piano concettuale sia su quello effettuale, ponendo l'accento sulla situazione del nostro tempo.

A tale scopo, si farà riferimento a note teorie e a documenti e dati ufficiali. Tra l'altro, si inviterà un'esperto (il medico Giuseppe Pellegrino) a parlare agli alunni sugli effetti biologici e fisici delle armi moderne, specie quelle ABC; e un altro (il dott. Nino Lo Bello) sulla militarizzazione dell'Italia e della Sicilia e, in genere, del pianeta Terra. Si leggeranno inoltre documenti poetici di noti e recenti autori: Ungaretti, Quasimodo, Brecht, Neruda e qualche altro.

B) Identificare il vero valore di Patria, di sovranità dello Stato, di sicurezza nazionale, di democrazia e di partecipazione, e quindi,

C) Rilevare i fondamenti per una pace autentica, interna e internazio-

nale, giustizia, libertà, verità, amore.

D) Conoscere la dinamica dell'azione nonviolenta come unico strumento di lotta per tale pace. A tale scopo si dirà e si leggerà qualcosa dei più recenti e grandi testimoni di tale azione, come Mohandas Gandhi, Martin Luther King, Lorenzo Milani, Aldo Capitini e altri.

E) Informarsi sul moderno e crescente fenomeno dei movimenti antimilitaristi, nonviolenti ed ecologisti, su quello degli obiettori di coscienza al servizio militare, alle spese militari e al lavoro di progettazione e di costruzione di armi belliche; e, parimenti, sul fenomeno dei movimenti per la vita e degli obiettori antiabortisti, poiché è chiaro che l'amore per la vita è inseparabile da quello per la pace, e la vita comincia dal concepimento. A tale scopo, è consigliabile consultare specifici strumenti d'informazione: Azione Nonviolenta, Notiziario MIR, Sì alla vita.

F) Prendere conoscenza della legge italiana sull'obiezione di coscienza (la n. 772/72), che ammette il servizio civile in sostituzione di quello militare.

G) Far notare la contraddizione esistente tra la potenza offensiva degli armamenti attuali e la Costituzione italiana; il divieto di genocidio e delle armi ABC da parte di organismi internazionali; le tecniche di manipolazione ideologica, religiosa o partitica.

H) Preparare infine un questionario per l'azione esterna degli alunni.

II - OPERAZIONE

1) Sondare la situazione dei modelli socio-culturali dell'ambiente locale relativi al tema pace-guerra. In particolare si programma quanto segue:

a) Impegno di ogni alunno a raccogliere, mediante il predetto questionario, le risposte di un determinato numero di persone (circa 30). La scelta delle persone sarà fatta, secondo il metodo del campione, in rapporto all'età, al sesso, al titolo di studio e alla professione.

b) Impegno di uno o più gruppi degli stessi alunni ad effettuare la rilevazione, la classificazione e la sintesi dei dati di tutti i questionari ritirati.

c) Valutazione, in classe e con la guida dell'insegnante, dei risultati, e formulazione di opportune proposte.

2) Visita, ove possibile, a uno o più istituti che operano effettivamente per la vita e la pace a favore dei più bisognosi o, almeno indirizzarvi un segno di solidarietà: ad esempio, un contributo finanziario costituito da offerte volontarie e dell'insegnante e degli alunni.

3) Gemellaggio della classe con una classe simile di altra nazione, possibilmente anche dell'Est europeo, e avviare un dialogo tra gli alunni mediante uno strumento lin-

guistico moderno come francese e inglese che sono ormai mezzi diffusi di comunicazione internazionale, oppure mediante la lingua latina, che anch'essa è materia di studio nelle scuole a indirizzo umanistico di molte nazioni.

4) Diffusione, se occorre, di stampati e ciclostilati.

III - PROPOSIZIONE

A) Redigere una relazione dei lavori e delle proposte.

B) Presentare tale relazione al Preside e agli organi collegiali del

Liceo "E. Basile", proponendone la discussione, la valutazione, e, con gli opportuni miglioramenti, l'assunzione in vista di ulteriore attività educativa.

C) Chiedere al Preside predetto di provvedere, in caso di approvazione della relazione, di fare adeguata pubblicizzazione dell'iniziativa e dei risultati, sia mediante i mass-media, sia, principalmente, inviandone formale comunicazione alle autorità scolastiche, politiche, socio-culturali ed ecclesiali del territorio, e ad autorità di più alto livello cointeressate o da cointeressare al problema.



L'IDENTITÀ dell'UOMO è la sua
GRANDEZZA

*"O Signore, nostro Dio,
quanto è grande il tuo nome
su tutta la terra:
sopra i cieli si innalza la tua
magnificenza.*

*Con la bocca dei bimbi e dei
lattanti
afferma la tua potenza contro i
tuoi avversari,
per ridurre al silenzio nemici e
ribelli.*

*Se guardo il tuo cielo, opera delle
tue dita,
la luna e le stelle che tu hai
fissate,
che cosa è l'uomo perché te ne
ricordi,
il figlio dell'uomo perché te ne
curi?*

*Eppure l'hai fatto poco meno
degli angeli,
di gloria e di onore lo hai
coronato:
gli hai dato potere sulle opere
delle tue mani,
tutto hai posto sotto i suoi piedi;
tutti i greggi e gli armenti,
tutte le bestie della campagna;
gli uccelli del cielo e i pesci del
mare,
che percorrono le vie del mare.*

*O Signore, nostro Dio,
quanto è grande il tuo nome
su tutta la terra!"*

La struttura letteraria e poetica
del salmo vede il versetto:

*"O Signore, nostro Dio,
quanto è grande il tuo nome su
tutta la terra!"*

ripetuto all'inizio e alla fine.

Un canto di lode, quello del sal-
mista, un respiro cosmico a YHWH
creatore. Inno di lode spalancato
sulla creazione. Aperto a tutte le
creature. Lode che travalica e unisce
cielo e terra. L'uomo e l'opera
dell'uomo, attraversata dal respiro
stesso di Dio.

Due termini si richiamano a vi-
cenda, ricchi di significato:

NOSTRO - Dio di tutta l'uma-
nità, di tutti gli uomini. Dio del
tempo e della storia. Non un Dio
intimistico, chiuso, personale...
Nessuno (gruppo, persona, chiesa)

LETTURA STRUTTURATA DEI SALMI salmo n. 8

può rinchiudere, appropriarsi, deli-
mitare, appiattare, modellare Dio,

YHWH è Dio di tutti → DIO con NOI → Dio tra NOI
YHWH è Dio per tutti

YHWH è un DIO il cui nome è COMUNIONE

YHWH è un DIO che esige la COMUNIONE

La comunione è il significato pro-
fondo della STORIA personale e
universale.

La vocazione dell'uomo è di essere
testimone della comunione divina.

YHWH è PADRE universale
YHWH è il Dio dell'Alleanza

Lettura parallela:

*"Stabilirò la mia alleanza con te
e con la tua discendenza di
generazione
in generazione, come alleanza
perenne".*

Genesi 17, 7

Lettura parallela:

*"Ma, Signore, tu sei nostro padre;
noi siamo argilla e tu colui che ci
dà forma,
tutti noi siamo opera delle tue
mani.*

*Ecco, guarda: tutti siamo tuo
popolo".*

Isaia 64, 7-8

L'incontro con Dio provoca tem-
pi nuovi, cioè un cambiamento di
mentalità

GERMANA BRAGAZZI

la sua grandezza, potenza, il suo
stesso nome che è alla radice, ai pri-
mordi di ogni storia umana.

Il peccato più grave è costringere
Dio nelle proprie mani (vitello
d'oro).

TERRA - La grandezza di Dio si
manifesta, risuona, aleggia su tutta
la terra abitata. La Terra tutta: una
grande cattedrale in cui si ritrovano,
figli e fratelli, tutti gli uomini.

La comunione è la chiave di
crescita dell'uomo.

Non dico più

IO ma ALTRO

il tempo di una responsabilità col-
lettiva

tempo di fede tempo di giustizia

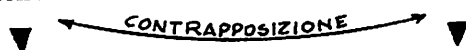
Occorre questo atto di fede per
lavorare positivamente nel mondo

NOSTRO
|
FEDE
|
TERRA
|
GIUSTIZIA
|
KOINONIA
|
DIAKONIA
|
AGAPE

Dal versetto 3 la tensione del sal-
mo si riversa, si concentra sull'uo-
mo, visto in due momenti della vi-
ta: l'infanzia e l'età adulta.

*"Con la bocca dei bimbi e dei lat-
tanti affermi la tua potenza..."*

INFANZIA ETÀ ADULTA



tempo della meraviglia, della schiettezza, del non calcolo, della freschezza, dello slancio completo, della immediatezza, dell'abbandono fiducioso.

tempo del ragionamento, dell'azione, del dominio sul mondo, della trasformazione positiva delle cose, ma anche tempo del calcolo, dei tentennamenti, della malizia, del fariseismo.

Un invito a recuperare lo spirito dell'infanzia per cantare la lode di Dio

Lettura parallela:

"Ti benedico, o Padre, Signore del cielo e della terra, perché hai tenuto nascoste queste cose ai sapienti e agli intelligenti e le hai rivelati ai piccoli".

Matteo 11, 25

La piccolezza dice al mondo la grandezza di Dio

"L'anima mia magnifica il Signore..."

Dio passa attraverso il piccolo e sconvolge l'ordine delle cose.

Il disegno letterario del salmo continua il discorso sull'uomo.

L'uomo, creatura umana, alza lo sguardo e vede giganteggiare su di lui l'infinita immensità del cielo, degli astri che lo abitano: luna e stelle.

Tutto è mirabile; tutto è ordine, perfezione, armonia.

il cielo { opera delle mani di Dio
 { opera dell'amore di Dio
 { gloria di Dio

Intimorito, smarrito di fronte a tanta grandezza, l'uomo avverte la propria piccolezza: si sente un granello di sabbia sperduto nella vastità incommensurabile del cosmo. Da qui la domanda:

"che cosa è l'uomo perché te ne ricordi, il figlio dell'uomo perché te ne curi?" vs. 5

Ma l'uomo non è solo, non è dimenticato

PERCHÉ

YHWH si ricorda dell'UOMO
YHWH ha cura dell'UOMO

YHWH è con l'uomo, è un Dio che conduce, rinfranca, guida, si prende cura, ha fiducia, è fedele.

Perché fa tutto questo? Perché AMA. La sua HESED è per SEMPRE.

E, poiché lo ama, Dio lo innalza alla comunione con Lui:

"l'hai fatto poco meno degli angeli, di gloria e di onore lo hai coronato" vs. 6

Ecco svelata l'identità dell'uomo: immagine di Dio. E proprio questa identità che ne definisce la grandezza:

"Facciamo l'uomo a nostra immagine, a nostra somiglianza... Dio creò l'uomo a sua immagine, a immagine di Dio lo creò..."
Genesi 1, 26-27

Lecture parallele:

"Sì, Dio ha creato l'uomo per l'immortalità; lo fece a immagine della propria natura".

Sapienza 2, 23

L'uomo, immagine di Dio, canta la gloria di Dio, rivela la gloria di Dio, loda Dio. L'uomo-immagine è l'uomo capace di portare avanti l'opera creatrice del Padre con giustizia e verità. È un co-creatore, in comunione con Dio.

"Gli hai dato potere sulle opere delle tue mani, tutto hai posto sotto ai suoi piedi". vs. 7

"Il Signore è la mia forza e il mio scudo, ho posto in lui la mia fiducia, mi ha dato aiuto ed esulta il mio cuore con il mio canto rendo grazie".

Salmo 28, 7

Operando per portare a compimento il progetto di Dio, l'uomo

trova se stesso, conosce la propria vocazione, affina la propria umanità, dice ai fratelli chi è Dio.

Ai piedi di questo uomo, chiamato a dominare con giustizia ed equità la terra, c'è tutto il fervore e il fascino brulicante della vita, descritto con immagini vive, pittoriche, fresche ed intuitive. Frenesia di vita che sprona, invita l'uomo all'azione.

i greggi	
gli armenti	
le bestie della campagna	
gli uccelli	
i pesci	

esprimerli col linguaggio grafico-pittorico

Lettura parallela:

"Molte sono le cose mirabili al mondo ma di tutte la più mirabile è l'uomo. Egli sa affrontare le onde spumeggianti del mare. Egli con l'aratro vince la terra, con l'astuzia e l'ingegno doma le belve e attacca al giogo i tori e i cavalli. La parola e l'alto pensiero creano la vita civile. La sua intelligenza lo guida senza timore incontro al futuro".

Sofocle

È venuto sulla terra un Uomo che ha dato all'uomo stesso la testimonianza più completa di che cosa sia l'UOMO-CRISTO, figlio del Padre, Parola del Padre.

"Cristo che rivela pienamente l'uomo all'uomo stesso... Nel mistero della redenzione l'uomo diviene nuovamente 'espresso', e in qualche modo, è nuovamente creato. Egli è nuovamente creato".

Redemptor Hominis 10

Davvero un salmo, il n. 8, che riempie il cuore dell'uomo di speranza. Dopo aver camminato dentro al testo, quale forza acquista la lode finale:

"O Signore, nostro Dio, quanto è grande il tuo nome su tutta la terra!"

Una ipotesi di animazione teatrale per la scuola materna e dell'obbligo sull'educazione alla pace.

Premessa

Questa ipotesi di lavoro si propone di offrire un contributo per portare nelle scuole le tematiche della non violenza in modo accessibile, allegro e partecipativo.

In questo contesto si parla di animazione teatrale nel senso moderno di laboratorio, e non come spettacolo definito.

Questo impianto di teatralizzazione si può adattare, con opportuni accorgimenti, dalla scuola materna alle medie.

Allestimento scenico

Trattandosi di un lavoro sull'alfabeto si tratta di trovare un espediente scenico per mettere in risalto le lettere. Potrebbe essere un grande tabellone di carta da pacco, in verticale, oppure anche una "grande macchina da scrivere" i cui tasti, per esempio, siano dei bidoni vuoti con la lettera, bene in vista, scritta sia sul coperchio che lateralmente. In questo ultimo caso ci si potrebbe calare sul tasto da una corda. Con la soluzione della macchina da scrivere il palcoscenico dovrebbe essere al centro di una platea-anfiteatro, in basso.

Altre soluzioni sceniche (uso di audiovisivi, lettere-alfabeto calate dall'alto appese a un filo ecc.) sono lasciate alla creatività del gruppo di regia.

Attori

In linea di massima, per semplificare il progetto, penso a una coppia-pilota di adulti esperti che conduca il gioco. A questa coppia si affiancano tutti i bambini partecipanti. È prevista la partecipazione, a vari livelli, anche dei bambini che assistono allo spettacolo, che anzi vengono invitati a intervenire.

In casi specifici — ad esempio optando per la trovata della grande macchina da scrivere — si possono inventare altre figure. Ad esempio un "battitore" di macchina "buono" e un altro "cattivo" che scendono sulle lettere determinando così l'azione.

UN ALFABETO PER LA VITA

Regia e laboratori di animazione

La regia è della coppia di adulti che muove tutta l'azione. I bambini partecipanti fanno parte di vari laboratori che vivacizzano il gioco e mascherano e aiutano a entrare in scena i bambini del pubblico che desiderano intervenire.

— *laboratorio maschera-colore-trucco.* Predisporre delle semplici maschere di carta che poi colora al momento secondo le richieste dei bambini che desiderano inserirsi. Può truccare anche il volto ed eventualmente "vestire" i bambini con foulards, tessuti colorati ecc. Il tutto però senza nessuna complicazione, con semplicità e senza perdere troppo tempo. Chiaramente molte cose devono essere già predisposte. In circostanze particolari potrebbero essere anche predisposte maschere e costumi teatrali italiani o di altri Paesi, soprattutto nel caso di un approccio più antropologico. Questa ultima annotazione vale anche per gli altri laboratori (ad esempio apporti di etnomusicologia per il laboratorio musicale ecc.).

— *Laboratorio musicale.* Può avere a disposizione (complessivamente o separatamente, secondo le possibilità):

a) una orchestrina con batteria;
b) una orchestrina "artigianale" (musica con bicchieri, bidoni, strumenti vari inventati ecc.) costituita dagli stessi bambini;

c) una "rumoroteca" incisa su nastro, con vari tipi di suoni e rumori da usarsi secondo necessità;
d) una selezione incisa di vari brani musicali da inserire nel contesto.

— *Laboratorio di danza-ballo-minuetto.* Anche in questo caso possono essere predisposti dei passi, dei ritmi o movimenti, anche corali, di danza da proporre in rapporto all'azione scenica. Questo laboratorio, se ce n'è la possibilità, gestisce anche un eventuale gioco di luci (rapporto luce/colore/musica).

— *Laboratorio-clown.* È un po'

MARIO BOLOGNESE

il laboratorio "pazzo" e imprevedibile, che allenta la tensione e lega scherzosamente i vari passaggi e movimenti. Dovrebbe essere gestito da un adulto (possibilmente un vero clown) che guida e sollecita i bambini.

Note di regia

Questo progetto di animazione può svilupparsi a contesto libero, semiorganizzato o a tema.

a) *Contesto libero.* Le lettere dell'alfabeto sono scelte a caso e si sollecitano i bambini a comporre parole che poi vengono registrate o annotate su un grande cartellone (o in altro modo). Quando ne sono state scelte un certo numero (più o meno una decina, ma la quantità può variare a seconda delle circostanze), si compone assieme ai bambini una piccola storia, raccontino o fiaba che poi viene animata. Per introdurre il tema della violenza o aggressività, anche solo in modo generico in modo da permettere il massimo di gioco di libera associazione, basta solo che uno della coppia o il clown (o facente funzione) immetta nel contesto una parola-guida. Se, ad esempio, le parole prescelte sono state: AMORE, AMMAZZARE-REGALO, RAPINA-CAREZZA, CASTIGO-BEFANA, BUGIA (per le lettere A-R-C-B) sarà sufficiente suggerire BOMBA per la B per aprire il discorso desiderato. Questo non si configura come un intervento adulto artificioso in quanto la tematica dell'aggressività-violenza-guerra è già presente nell'inconscio del bambino ed ha solo bisogno di poter essere comunicata e partecipata a un livello diverso di consapevolezza e solidarietà.

Per questo contesto libero — ma queste annotazioni valgono anche per un progetto semi-organizzato e a tema — si possono sviluppare anche laboratori di ricerca di poesia infantile dedicata direttamente o indirettamente ai temi della pace. Questi esperimenti di poesia possono ovviamente avere dimensioni di poesia visiva o totale (con musica, danza, stimolazioni olfattive, disegni liberi ecc.).

B) *Contesto semiorganizzato.* Chi "batte a macchina" o chi comunque sceglie le parole lo fa con un certo criterio pre-ordinato. Se, ad esempio, si desidera centrare l'animazione sul tema di una base

missilistica, si scelgono delle lettere che, sempre con l'aiuto dei bambini, possano rappresentare il canovaccio desiderato. A queste lettere scelte dall'adulto si aggiungono poi quelle scelte dai bambini che servono per aggiunte-interventi comici, grotteschi, fantascientifici ecc.

C) *Contesto a tema.* Una ipotesi di questo genere credo che possa andare bene solo per ragazzi delle medie, di scuole superiori o addirittura per adulti. In questo caso questo progetto di animazione viene ad assumere caratteristiche di laboratorio teatrale sperimentale per adulti.

Altre indicazioni di regia

Ritengo che nella maggioranza dei casi sia meglio radunare un certo numero di parole e poi comporre la storia o fiaba (o anche articolo di giornale, per certe particolari finalità didattico-educative). Si può anche pensare a una immediata esecuzione mimico-teatrale di ogni parola prescelta, cercando di svelarne le inevitabili dimensioni aggressive, violente o minacciose. In questo ultimo caso occorre che uno degli adulti recitanti abbia le necessarie doti inventive e creative in senso teatrale.

Naturalmente questa ipotesi di lavoro è molto adatta anche per esperimenti dialettali e/o per inserimenti di parole di altre lingue (per scuole dove ci sono laboratori linguistici).

Si consiglia di documentare in modo adeguato tutta l'esperienza sin dal momento iniziale. Auspicabile l'uso di un videoregistratore o comunque di riprese o fotografie da parte degli stessi bambini guidati da un adulto.

Come inserire in questo gioco un testo o una fiaba

Nell'ambito di un contesto semi-organizzato è possibile partire dalla lettura (registrata, animata, a voce ecc.) di un testo o di una fiaba. Naturalmente deve trattarsi di un testo o di un soggetto fiabesco "aperto" e cioè suscettibile di ulteriore elaborazione.

A questo proposito l'autore di questo progetto di animazione ha elaborato una "multifiaba" sull'educazione alla pace. Si tratta di una fiaba introduttiva, centrata sull'archetipo mitico-emozionale dell'albero della vita, e di altre 8 fiabe — collegate alla prima — che trattano aspetti particolari (abitudi-

ni o costumi o mentalità generatori di violenza e cioè: LA FRETTA, IL CONSUMISMO, L'ECOLOGIA, LA VIDEODIPENDENZA (la vita come spettacolo), L'ECESSIVO INDIVIDUALISMO, LA DROGA, I RITUALI DELLA LITIGIOSITÀ, LA PAURA DI INVECCHIARE E DI MORIRE). Con queste fiabe (rivolte all'adulto affinché le trasmetta al bambino) si è cercato di tradurre in linguaggio fiabesco i problemi di tutti (e per cui anche del bambino).

Queste fiabe non sono finite e al bambino spetta il compito di proseguirle (ad esempio, nel caso dell'ecologia, gli SPORCOSAURI hanno inquinato e distrutto e il bambino, con l'aiuto di un animale e di tre aiutanti magici, deve convincerli a rispettare la vita). Letta o recitata la fiaba — con gli opportuni adattamenti di linguaggio nel caso di bambini piccoli — la storia prosegue "cercando" le parole (evocatrici di stimoli per proseguire il racconto). Naturalmente l'autore del progetto e delle fiabe è a disposizione per consigli e chiarimenti.

Inserimento di una fiaba particolare

Nel testo dell'autore (FIABE-TEATRO, ed. CEM Parma, via S. Martino 6 bis) ci sono varie fiabe su argomenti centrati sulla non violenza. Una in particolare (La Guerra degli Alfabeti a pag. 14) si presta in modo specifico ad essere utilizzata in questa ipotesi di lavoro. Si tratta di una guerra tra due eserciti-alfabeto che si "sparano" reciprocamente addosso armi per lo più inventate. Può presentarsi come canovaccio per svariate tematiche relative ad armamenti, missili ecc.

Situazioni particolari

L'inserimento in questo contesto di portatori di handicap è possibile ed anche auspicabile. Bisognerà tenerne conto nell'allestimento scenico e nel corso dell'animazione. Questa ipotesi di lavoro — essendo centrata sul libero gioco associativo — si presta anche molto bene per indagini di tipo psicologico su aspetti dell'aggressività infantile (anche a livello dialettale o linguistico). Naturalmente in ipotesi di lavoro di questo tipo sarebbe auspicabile consultare degli esperti.

Lavoro in classe

Questa animazione, con qualche accorgimento, può essere proposta anche in una classe, dalle scuole materne alle medie, anche senza animatori teatrali. Occorre trovare un sistema pratico per scegliere "magicamente" le lettere dell'alfabeto e poi l'insegnante conduce il gioco chiedendo ai bambini prima la composizione della fiaba (o poesia) e poi di commentarla con disegni e suggerimenti di animazione (mimo, rumori ecc.).

Sarebbe consona alle finalità di questa ricerca (di partecipazione, comunicazione e solidarietà) fare in modo, dove e quando sia possibile, che dei ragazzi delle elementari vadano a fare questo gioco di animazione dai piccoli delle materne.

Osservazioni generali

Ottima cosa sarebbe l'inserimento, in questo progetto, sia nel lavoro preparatorio in classe che nel momento dell'animazione, dell'apporto artigianale di anziani.

Soprattutto nel caso di bambini più piccoli è opportuno dunque non arrivare troppo prematuramente all'aspetto tecnico-informativo pacifista, ma lasciar giocare liberamente gli aspetti mitico-simbolici ed emozionali di fatti e informazioni legati all'aggressività e alla violenza. Questo permetterà sia di non "costruire sulla sabbia" le informazioni pur necessarie e anche rilevazioni molto interessanti sul vissuto del bambino a vari livelli (onirici, familiari ecc.).

L'autore di questo progetto, che attualmente è interessato ad esplorare gli aspetti e dimensioni mitico-simboliche del gioco ed espressione infantile (attraverso il gioco, la fiaba, il disegno, il sogno viste anche come dimensione del "sacro") è grato a chi avrà la gentilezza di inviargli informazioni e materiale su questa ricerca di animazione.

È ovvio inoltre che nello spirito di questa ricerca, nella necessaria e inevitabile dialettica ludico-simbolica tra parole "cattive" e parole "buone", si avrà l'accorgimento, tipico della fiaba, di far vincere la vita e la speranza. È un lavoro che si propone di portare infatti un piccolo contributo a una consapevole dilatazione degli spazi di amore.

Mario Bolognese - Via F. Carlini,
1 - 20146 Milano - Tel.
02/4224438.

LA VISIONE DEL MONDO NELLE CARTE GEOGRAFICHE

Se proviamo a riflettere sul nostro modo di vedere il mondo possiamo avere delle sorprese. Anzitutto la nostra visione del mondo dipende in gran parte dalle immagini che ha impresso nella nostra mente la lettura delle carte geografiche. Come è disegnato un planisfero sui nostri atlanti? L'Europa è al centro, l'Asia e l'America sono alla periferia. L'eurocentrismo si afferma fin dai primi anni di scuola. Le stesse definizioni Continente Artico, Continente Nuovo e Continente Nuovissimo fanno riferimento al mondo visto con occhi europei: il concetto di "nuovo" o di "antico" è riferito all'epoca in cui gli Europei sono entrati in contatto con gli altri continenti. È un'altra prova del nostro eurocentrismo.

Ed è ancora in rapporto alla nostra posizione nel mondo che parliamo, per esempio, di Medio Oriente o di Estremo Oriente.

Possiamo fare una verifica semplice ma interessante di quanto andiamo dicendo: immaginiamo com'è il mondo visto, per esempio, dai Cinesi. Osserviamo la cartina (è tratta dall'"Atlante strategico" di G. Chaliand e J.-P. Rageau, edizione SEI, 1986). Ebbene, l'Europa e l'America sono alla periferia, mentre al centro del planisfero troviamo la Cina, il Giappone, il Sud-Est asiatico e l'Australia. Allo stesso modo possiamo immaginare il mondo visto dagli Arabi, dai Russi ecc.

L'esperimento serve a suggerirci un concetto: ogni popolo è al centro mentre il resto è alla periferia. Forse questo può servirci a ridurre, almeno in parte, il nostro orgoglio (o pregiudizio) di essere in posizione centrale e quindi dominante rispetto al resto del mondo, quando ci rendiamo conto che anche tutti gli altri possono avere lo stesso modo di vedere il mondo. È un piccolo contributo per contrastare la nostra ideologia di dominatori e per introdurre il concetto di uguaglianza in un mondo aperto alla convivialità.

La conclusione che possiamo trarre da questi argomenti è infatti che è necessario decentrarsi, coordinare il nostro modo di vedere a quello altrui. Dalla nostra idea del mondo, che non può prescindere da una visione cartografica, discende in parte

TANTI MODI DI VEDERE IL MONDO

FRANCESCO CASSONE

occidentale abbiano una dimensione preponderante e quindi, attraverso la falsificazione nei rapporti di grandezza, ne viene accentuata l'importanza.

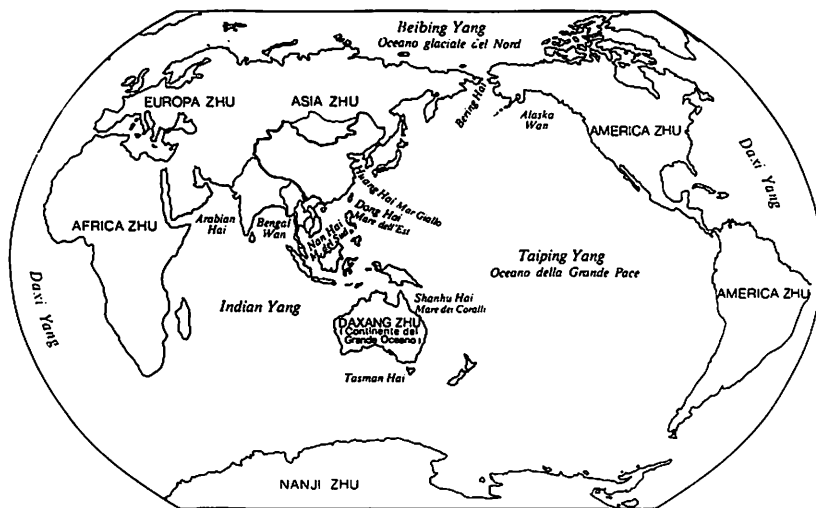
AREE DOMINANTI, AREE DOMINATE

Sugli atlanti moderni molte carte hanno il compito di evidenziare il livello di vita nei vari Stati del mondo attraverso la rappresentazione cartografica di una serie di "indicatori" sociali ed economici. Abbiamo già avuto modo di segnalare i limiti di questi strumenti, volti più a mostrare la quantità che la qualità dei fenomeni. Servono comunque a fornirci un'idea delle disuguaglianze che dividono i vari Paesi del mondo: vengono fra l'altro sottolineate le molteplici variazioni regionali nella distribuzione delle risorse superando la tripartizione troppo semplicistica del mondo in tre grandi aree, come suggerisce la stessa denominazione Terzo Mondo.

Emerge con evidenza lo squilibrio Nord-Sud, tra una vasta area dominante settentrionale e un'ancora più vasta area dominata meridionale. A questa bipolarità economico-politica corrisponde un sistema di diversità ideologiche. Sull'argomento ormai ripetuto più volte, è inutile insistere: qui ci sarà sufficiente riportare a titolo di documento alcuni concetti incisivi espressi da Giovanni Paolo II in occasione del recente viaggio in India: *"Non fate nulla che possa alimentare l'odio, l'ingiustizia o la sofferen-*

non solo la nostra ideologia, ma anche il nostro modo di rapportarci con il mondo stesso: di chiusura in noi stessi, nei nostri diritti e privilegi, o di apertura al dialogo e alla convivialità, dal nostro abitare esclusivamente in noi stessi all'"abitare negli altri", da una visione etnocentrica a una visione alocentrica.

Possiamo verificare la nostra visione anche con altri mezzi, per esempio osservando l'area che i continenti abbracciano nei vari tipi di planisferi. È noto l'esempio della proiezione di Mercatore (che, ricordiamo, è utilizzata fra l'altro dalle carte nautiche e aeronautiche). Paralleli e meridiani sono perpendicolari fra loro con il risultato che i poli, anziché essere due punti, si sviluppano per una lunghezza pari a quella dell'Equatore. In questo modo man mano che ci si allontana dalla linea dell'Equatore le superfici si deformano e si dilatano, al punto che la Groenlandia ricopre un'area pari a quella dell'Africa, che è vasta quasi 15 volte di più. Vengono così "mortificate" le aree equatoriali a beneficio di quelle delle zone temperate: si ricava l'impressione cioè che le terre del cosiddetto mondo



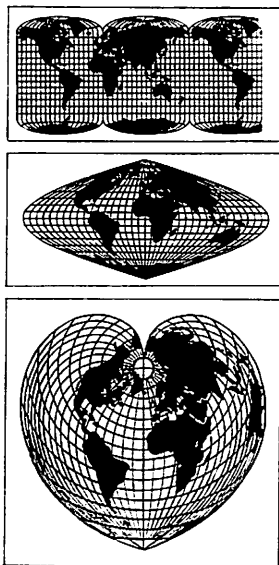
Il mondo visto dalla Cina

Fonte: Atlante contemporaneo della Repubblica Popolare Cinese

za; non fate nulla in favore della corsa agli armamenti; nulla per incentivare l'oppressione dei popoli e delle nazioni; nulla che sia ispirato da forme ipocrite di imperialismo o da ideologie disumane". Il tema del reciproco rispetto fra ideologie diverse ci sembra efficacemente espresso, in rapporto alla religione ma con possibilità di estensione in altri campi, dalle parole pronunciate dal sacerdote capo del tempio dedicato alla dea Kali a Calcutta, durante la visita del Papa: "Ciascuno crede secondo quelli che sono i costumi del suo Paese. L'acqua è acqua. Ma assume forme diverse a seconda del recipiente che la contiene".

L'EUROPEIZZAZIONE DEL MONDO E LE AREE CULTURALI

In molti libri di testo vediamo che la trattazione degli Stati extraeuropei segue il criterio della ripartizione in aree culturali. Possiamo chiederci se questo è un elemento geografico ancora vitale o se va scomparendo. Pensiamo a un planisfero in cui siano rappresentate con tre simboli diversi: 1) le aree dominate da popoli europei; 2) le aree in cui una lingua europea ha un ruolo importante; 3) le aree in cui il cristianesimo è penetrato in maniera significativa.



Le carte geografiche non rispecchiano obiettivamente la realtà, ma soprattutto il nostro modo di pensarla. La cosa è evidente nei planisferi, che ponendo al centro l'Europa contribuiscono a rafforzare il nostro «eurocentrismo» oppure, attraverso la proiezione di Mercatore, ampliano la superficie delle zone temperate a svantaggio di quelle tropicali.

Ci accorgeremmo che lo spazio riservato alle aree esterne a quelle precedenti è molto ridotto. Si tratta in sostanza dei Paesi musulmani (ma non tutti), della Cina, del Giappone, dell'Indonesia. Se poi fosse rappresentata una quarta area, quella in cui molti aspetti materiali della civiltà sono d'impronta europea, vedremmo come l'area estranea all'influsso dell'Europa è ancora più ridotta. Tutto ciò sta a confermare il dominio diretto o indiretto non solo del modo di vivere, ma dell'ideologia europea. E quest'ultima, dobbiamo infine riconoscere, è assai spesso la negazione della convivialità in quanto sia storicamente sia politicamente ed economicamente l'incontro dell'Europa con le altre culture ha finito in larga misura con il coincidere con la conquista, l'occupazione, il colonialismo, lo sfruttamento, l'oppressione dei popoli.

Il processo di europeizzazione ha sconvolto antichi equilibri e ha messo in discussione l'identità delle culture nel mondo. Le antiche strutture sociali nei Paesi del Terzo Mondo si sono indebolite. La mentalità e il modo di vivere sono cambiati: si desidera accedere a uno sviluppo economico invidiato, ma nello stesso tempo si rifiuta una europeizzazione che significherebbe la perdita della specificità della propria cultura. L'europeizzazione ha nello stesso tempo unito e diviso il mondo: nel senso che non solo ha portato a una maggiore uniformità nel modo di vivere attraverso l'industrializzazione, la quale ha avuto la conseguenza di omogeneizzare i generi di vita e i consumi dei popoli portando una maggiore unità della terra, ma ha anche scavato un abisso sempre più profondo tra le nazioni sviluppate e quelle che non lo sono. Comunque, poiché non tutte le società hanno raggiunto lo stesso livello di sviluppo, rimane una profonda differenziazione regionale sul globo. E queste differenze riflettono più le disparità di livello tecnologico raggiunto che le diversità ideologiche.

UNITÀ O DIVERSITÀ?

Il tema delle differenze ideologiche e della convivialità ci riporta a quello della pluralità e dell'unità del genere umano. L'umanità si presenta infatti con una molteplicità di aspetti e di differenze e questa è una garanzia dell'autonomia della specie umana nei diversi am-

La nostra ricchezza collettiva è fatta della nostra diversità. L'altro, individuo o società, ci è prezioso nella misura in cui ci è dissimile.

Albert Jackard

bienti geografici. "Ogni tentativo per ridurre queste differenze, ogni tentativo per imporre un modello unico è una forma di genocidio che può prendere diverse forme. Vi sono due modi di porre il mondialismo: un modo unitario mediante il trionfo di un modello considerato, a un dato momento, superiore a tutti gli altri, o un modo pluralistico mediante la sperimentazione di più modelli. Il mondialismo attualmente proposto è unitario, ciò significa che esso nega il tempo e l'evoluzione" (1).

DUE IDEOLOGIE A CONFRONTO

Un caso particolare è infine offerto dal confronto fra i testi di due scrittori peruviani all'epoca della conquista spagnola: Garcilaso de la Vega e Poma de Ayala. Garcilaso de la Vega, figlio del conquistatore spagnolo omonimo e di una principessa inca, è un meticcio che appartiene a due nobiltà, quella spagnola e quella inca. Si vanta di essere un «indio inca», è convinto che c'è un solo mondo, ma giustifica la Conquista spagnola con l'evangelizzazione del Nuovo Mondo, assimilando Cuzco (la capitale inca) a una nuova Roma: l'impero inca, unificando il mondo andino come Roma aveva fatto con il mondo mediterraneo, prepara con le sue stesse conquiste il trionfo della vera fede. Così Garcilaso reinterpreta tutta la storia del Perù alla luce della storia europea.

Poma de Ayala è invece un indio puro. Al contrario di Garcilaso, egli ha vissuto in modo concreto e diretto l'oppressione indigena. "Scrivere — dice — è piangere". Scrive in spagnolo e adotta la religione cristiana: sembrerebbe dunque acculturato come Garcilaso. Ma mentre questi ha assimilato completamente l'ideologia occidentale alle cui categorie subordina le tradizioni della propria società di origine, anche se non accetta del tutto l'ispanismo non rinunciando alla propria iden-

tità india, Poma cerca la salvezza nel passato sempre presente. Nell'antica società indigena una ideologia giustificava la dominazione dell'Inca: c'era sì lo sfruttamento della massa degli indios, ma essi non lo vivevano come tale. Nessuna nuova ideologia viene invece a dare un senso, per gli indios, alla dominazione spagnola, che si regge con la pura violenza.

(1) C. Raffestin, *Geografia e potere*, Unicopli, Milano, 1984.

PISTE DI LAVORO

1) Solidarietà internazionale significa:

- a) Inviare medicine e alimenti
- b) Vendere tecnologia

- c) Realizzare infrastrutture.
- 2) Che cosa significa sviluppo?
- 3) Che cosa significa sottosviluppo?

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

5) Ritieni che l'omogeneizzazione delle culture sia per l'umanità un fattore positivo o negativo? Perché?

6) Spiega con parole tue la frase di Don Milani: "Ogni popolo ha la sua cultura e nessun popolo l'ha meno di un altro".

7) Indica brevemente le principali cause dello squilibrio Nord-Sud nel mondo.

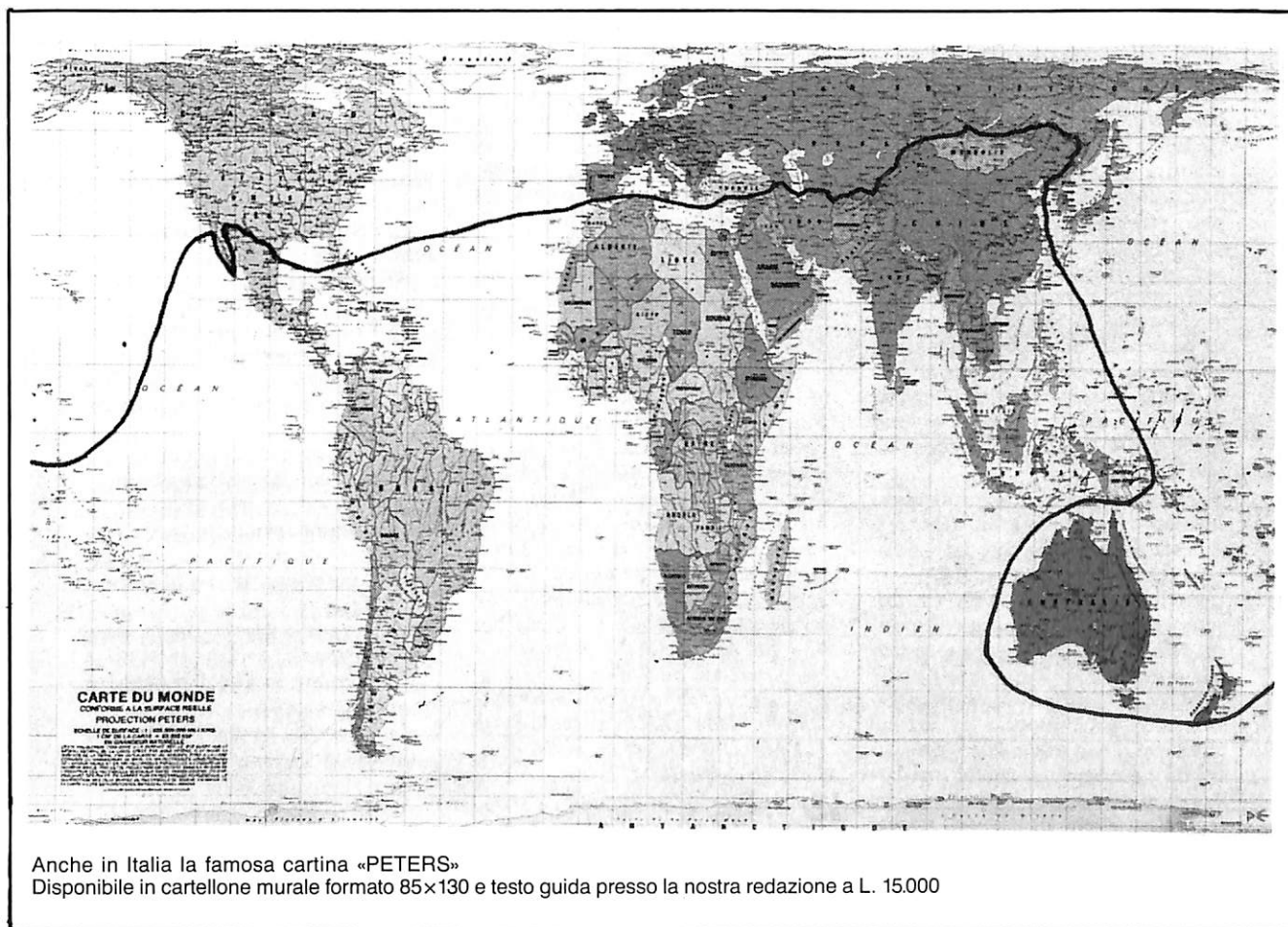
8) L'Antartide rappresenta un caso singolare: ne è stata proclamata l'internazionalizzazione (sarebbe in un certo senso un caso macroscopico di "convivialità"), ma nello stesso tempo gli atlanti ne registrano la di-

visione in settori fra vari Paesi che per ora vi effettuano ricerche scientifiche. Fai una ricerca sull'argomento.

9) Il mare è veramente di tutti? Che cosa sono le acque territoriali?

È necessario un progetto nuovo che sia libero dalle ideologie dominanti, svincolato dai sistemi dell'est e dell'ovest, un progetto nuovo che ponga nel disonore più netto il denaro, che reinventi l'economia, che rivaluti il lavoro, che attinga ai valori supremi dei popoli per un nuovo paritario contratto di solidarietà centrato sull'uomo.

A. Tévoédjré



Anche in Italia la famosa cartina «PETERS»
Disponibile in cartellone murale formato 85x130 e testo guida presso la nostra redazione a L. 15.000

La grande raccolta delle lettere dei condannati a morte della Resistenza è indubbiamente un patrimonio di umanità. Anche se gli autori (molti dei quali sono soltanto ragazzi) appartengono a nazionalità diverse si ritrovano accumulati da un valore le cui radici sono al di sopra delle parti: il rispetto per la libertà e la disponibilità a sacrificare la loro vita per un futuro di vera solidarietà umana e di pace. Di fronte all'alternativa, la morte o la fedeltà agli ideali per i quali sono vissuti, non hanno dubbi né tentennamenti: il sacrificio individuale è subordinato alla realizzazione del bene comune. Ciò che potrebbe sorprendere è che di fronte alla morte, intellettuali, uomini di partito, semplici lavoratori della terra o operai si comportano e si esprimono allo stesso modo. *"Dell'amore per l'umanità fate una religione e siate sempre solleciti verso il bisogno e le sofferenze dei vostri simili"*; sono frasi queste che costituiscono l'ultima lettera inviata ai figli da un artigiano militante del partito Comunista, condannato a morte nell'aprile del 1944 dal Tribunale di Guerra Tedesco.

Indubbiamente colpisce il fatto che inviti ad amare la giustizia e la patria (quella stessa patria che lo ha emarginato a tal punto da volerlo morto!) e soprattutto la patria dell'umanità tutta, ossia il mondo; solo così, infatti, superando la dimensione etnocentrica, individuale, per porsi in un'ottica planetaria, si può ottenere la realizzazione di quel mondo di pace in cui a lui non fu consentito di vivere. Così, dunque, scrive ai figli: *"Amate la madre patria, ma ricordate che la patria vera è il mondo e, ovunque vi sono vostri simili, quelli sono i vostri fratelli"*.

Altra vittima dell'intolleranza ideologica è stato Antonio Gramsci. Arrestato e condannato dal Tribunale Speciale Fascista nel 1926 (era capo del Partito Comunista) trascorse in carcere 11 anni prima di morire, relegato in orribili prigioni (come quella di Turi in Puglia), nelle quali la sua salute si minò irreparabilmente. Ed è proprio dal carcere che invia il suo testamento spirituale; lui un essere ridotto ad una larva, a cui era negato perfino uno dei più elementari diritti dell'uomo, quello di essere curato, dal suo luogo di pena pensa di essere utile al mondo. Le opere da lui prodotte durante la prigionia sono state poi pubblicate sotto il titolo di "Qua-

OLTRE LE IDEOLOGIE, L'UOMO

dermi del carcere". Le lettere che inviava periodicamente a familiari ed amici sono piene di umanità. Nonostante la durezza del trattamento carcerario e le vessazioni subite — morì praticamente in carcere, poiché si spense pochi giorni dopo essere stato liberato —, Antonio Gramsci riuscì ugualmente a preparare del materiale di studio e di ricerca che si rivelò di grande importanza per la vita politica, sociale e culturale italiana. Riuscì anche, in modo sorprendente, ad essere comunque un padre, una guida per i propri figli lontani e a conservare intatta la propria umanità. Attraverso i suoi scritti riesce a comunicare serenità e dignità. In particolare una epistola inviata al figlio Delio, nel 1932 merita di essere presa in considerazione per la sua carica di solidarietà umana che emana. Non sembra neanche inviata dal carcere, ma è simile ad una di quelle storie che ogni papà racconta al proprio figlio nell'intento di insegnargli qualcosa e di affascinarlo nel contempo. Ma leggiamola:

*"Carissimo Delio,
ho saputo che sei stato al mare e che hai visto delle cose bellissime. Vorrei che tu mi scrivessi per descrivermi queste bellezze. E poi, hai conosciuto qualche nuovo essere vivente? Vicino al mare c'è tutto un brulichio di esseri: granchiolini, meduse, stelle marine ecc. Molto tempo fa ti avevo promesso di scriverti alcune storie sugli animali che ho conosciuto da bambino, ma poi non ho potuto. Adesso proverò a raccontartene qualcuna: per esempio, la storia della volpe e del polledrino. Pare che la volpe sappia quando deve nascere un polledrino, e sta in agguato. E la cavallina sa che la volpe è in agguato. Perciò, appena il polledrino nasce, la madre si mette a correre in circolo intorno al piccolo che non può muoversi e scappare se qualche animale selvatico lo assale. Eppure si vedono qualche volta, per le strade della*

PAOLA BERRETTINI

Sardegna, dei cavalli senza coda e senza orecchie. Perché? Perché, appena nati, la volpe, in un modo o nell'altro, è riuscita ad avvicinarsi e ha mangiato loro la coda o le orecchie ancora molli molli. Quando io ero bambino uno di questi cavalli serviva a un vecchio venditore di olio, di candele e di petrolio, che andava di villaggio in villaggio a vendere la sua merce (non c'era allora cooperativa né altro modo di distribuire la merce); ma di domenica, perché i monelli non gli dessero la baia, il venditore metteva al suo cavallo coda e orecchie finte".

Come si diceva non si può che sottolineare la serenità e la spontaneità dei sentimenti. La lettera però è interessante anche per il suo stile colloquiale. La si può presentare a ragazzi di prima media, per essere analizzata più o meno nel modo che segue. Si inviteranno gli alunni ad individuare la soluzione corretta tra le quattro proposte (tre punti per ogni risposta esatta e alla fine si segnerà il punteggio totale).

1) Perché l'Autore invita il figlio a guardare attentamente la riva del mare?

a) Perché è bella.

b) Perché c'è tutto un mondo di piccoli esseri che non si vedrebbe con una semplice occhiata.

c) Perché così ha qualcosa da scrivere al padre.

d) Perché glielo aveva promesso.

2) La storia che racconta al figlio è:

a) Inventata.

b) Gliela ha raccontata un amico.

c) Vi ha assistito di persona.

d) L'ha conosciuta da bambino.

3) I personaggi della storia sanno:

a) Il polledrino sa che la volpe è in agguato.

b) La cavalla non sa che la volpe è in agguato.

c) La volpe sa che il polledrino deve nascere.

d) La cavalla sa che il polledrino si difenderà.

4) Chi corre intorno al polledrino appena nato?

a) La volpe.

b) La cavalla.

c) Gli animali selvatici.

d) I cacciatori.

.....

BRESSON, IL PREZZO DELLA DIVERSITÀ

RITA PANUNZI

"Sono solo? Non lo credo. Ho una vita intensa di rapporti e di affetti. Sono un isolato? Probabile. È certo che non voglio essere confuso con gli altri. D'altronde, ognuno ha davanti a sé la propria strada tracciata. La mia va verso l'ignoto, ma è una strada sulla quale in ogni caso come dato, come riferimento, c'è la natura, l'uomo..."

È uno stralcio da un'intervista, rilasciata non molti anni fa da Robert Bresson. Offuscato dalla notorietà di Truffaut e Godard è forse il regista contemporaneo (uno dei padri della Nouvelle Vague francese) meno prolifico e più trascurato dai nostri circuiti di distribuzione.

Basta poco a rendersi conto della "diversità" di Bresson e quindi dei suoi personaggi, dei suoi film: quello che colpisce immediatamente è che, pur non essendo questi privi di storia, di azione, è innegabilmente maggiore il fascino che emanano l'astrazione dei tempi, degli spazi, dei sentimenti.

È stato notato come nelle sue inquadrature vengano mostrati oggetti e paesaggi quotidiani come se fossero cose mai viste prima: una specie di quel meccanismo di straniamento che è stato più volte visto in Tolstoj. È proprio dal racconto breve di quest'ultimo (Biglietto falso) che Bresson ha tratto il suo ultimo film, il terzo da dodici anni a questa parte. L'opera, premiata fra l'altro al XXIII Festival di Cannes, terminata nel 1983, è uscita solo adesso qui in Italia e quasi direttamente nelle sale del circuito alternativo. Va sottolineato ancora una volta questo fatto proprio perché alla sempre più scarsa presenza di opere valide sui nostri schermi, si affiancano spesso le difficoltà che certi altri film trovano a livello di inserimento sul mercato.

"L'argent" (il denaro) parte appunto dallo spaccio di una banconota falsa da parte di due ragazzi. La tematica del "falso" ricorrerà poi più volte durante il film, sotto forma di parola, atteggiamenti, soluzioni. "Respingere, del reale, tutto ciò che non diventa vero" ecco un'altra affermazione del regista, testimonianza della sua appassionata ricerca di autenticità.

Per il giovane protagonista, accusato ingiustamente della bravata dei due ragazzi, inizia un cammino lento ed inesorabile verso la disonestà, l'omicidio, la strage. Predestinazio-

ne o casualità? Questo è il nocciolo intorno al quale ruota non solo questo film ma quasi la totalità della produzione bressoniana. Non hanno mai importanza infatti le motivazioni storiche dei suoi personaggi bensì il momento che questi si trovano a vivere, la loro dimensione morale, la sofferenza presente dentro di loro. Si ha l'impressione che una serie di impulsi contrastanti rendano drammatico l'agire, come anche il filmare del regista, accusato spesso di una troppo marcata influenza di stampo giansenista. Il cattolicesimo di Bresson permea certamente la visione della vita che emerge nelle sue opere ma senza per questo dare risposte precise, anzi dando un'immagine altamente dialettica della fede.

Tutti i suoi personaggi sono degli isolati, soffrono la solitudine, la loro diversità, alla quale sembrano trovar scampo solo con la morte: questo si esprime in maniera evidente nel "Processo di Giovanna d'Arco" come in "Au hasard Balthazar" o in "Così bella, così dolce". Il silenzio regna sovrano e con esso l'incomunicabilità, lo sguardo (ne è esempio mirabile quello di Balthazar, un asino attraverso gli occhi del quale è vista e sofferta l'intera vicenda).

La prigionia, già drammaticamente mostrata per Giovanna d'Arco e in "Un condannato a morte è fuggito", luogo per eccellenza delle porte chiuse, dello spazio ristretto ed artificiale, del linguaggio ridotto al minimo, dei rumori amplificati, ne "L'Argent" sottolinea la sempre maggior chiusura del protagonista. I cancelli del carcere sono preannunciati da una serie interminabile di porte e portoni di tutti i tipi che si aprono e si chiudono quasi ossessivamente. Anche in alcuni film precedenti era presente questo motivo, simbolo abbastanza esplicito di incomunicabilità, ma qui questo è particolarmente sottolineato dal montaggio: la porta infatti spesso si chiude davanti alla macchina da

presa, lasciando lo spettatore "fuori" per un attimo. È stato intelligentemente osservato che forse il regista vuole dimostrarci che non è un diritto che si paga col biglietto "l'entrare" nel film, ma che richiede un lavoro continuo di decifrazione, pena l'abusività dello spettatore.

Yvon, il nostro protagonista, sembra vivere in un mondo senza Grazia (così presente invece nel "Diario di un curato di campagna"), dove il destino si accanisce contro di lui e la falsità lo circonda.

È infatti un labile filo quello che divide l'autenticità dalla verità, come la filigrana delle banconote.

I colori, prima così netti e squilibranti (specie il bianco e l'azzurro), come i rumori, le musiche, piano piano si attutiscono, si confondono, come la mente del protagonista. Dalle divise delle guardie, dal colore delle inferriate, tutto acquista un colore blaugastro, un'atmosfera livida e grigia, come il fiume in cui Yvon getterà l'arma dell'ultimo delitto.

I titoli di testa del film avevano come sfondo lo sportello elettronico, scorrevole, di una banca, dietro il quale appariva il denaro, causa esplicita e simbolo del male; sarà con la confessione dei suoi delitti, a voce alta e chiara, che Yvon, vittima predestinata, alla fine del film potrà riaffermare la verità, l'autenticità.

FILMOGRAFIA DI ROBERT BRESSON

- 1943 - La conversa di Belfort
- 1944 - Perfidia.
- 1950 - Diario di un curato di campagna.
- 1956 - Un condannato a morte è fuggito.
- 1959 - Il borsaiolo.
- 1961 - Processo di Giovanna d'Arco.
- 1966 - Au hasard Balthazar.
- 1967 - Mouchette.
- 1969 - Così bella, così dolce.
- 1971 - Quattro notti di un sognatore.
- 1974 - Lancillotto e Ginevra.
- 1978 - Il diavolo probabilmente.
- 1983 - L'argent.

ORIZZONTI DI ATTUALITA'

Desiderando offrire ai lettori una rassegna di modelli educativi riguardanti la pace, all'inizio dell'anno scolastico scrissi alcune lettere agli amici di CEM sparsi per il mondo, chiedendo loro un grande favore: scrivere sull'argomento un articolo per la rivista. Com'era da prevedersi, poche le risposte, due soltanto, sufficienti però, con qualche integrazione giornalistica, a renderci conto che quanto a sensibilità educativa nei confronti della pace, salvo qualche lodevole eccezione, siamo ancora in fase preistorica. Questo arretramento sembra dovuto più che all'ottusità della scuola, alle condizioni sociali in cui la scuola si trova ad operare nelle varie parti del mondo.

Ma sentiamo prima di tutto cosa dicono i nostri corrispondenti; poi completerò il quadro con altre corrispondenze tratte dai giornali.



EDUCAZIONE ALLA PACE NEL MONDO

MARIO AUDISIO

Domenico Milani da Bukavu (Zaire).

"... Modelli educativi di pace? Nel senso che tu dai alla domanda, non ne ho mai né praticati, né visti praticare."

Nei primi sei anni di missione, e cioè dal '60 al '66, sono stato prima balbuziente di swahili (più o meno due anni), poi superiore di missione a Kamituga (200 kmq) con 25 mila cristiani da assistere. Il mio lavoro consisteva nel girare da un capo all'altro del territorio affidatomi per dire alla gente che non era proprio una bella cosa uccidersi a vicenda (lotte tribali) e poi mangiare la carne dei nemici uccisi (pratica corrente negli anni '64); che sarebbe stato forse meglio seguire il vangelo nei rapporti familiari (poiché vigeva la poligamia, l'usanza di vendere le ragazze come mogli, di abbandonare i bambini handicappati nella foresta); che ci sarebbe voluto un po' più di giustizia nelle sedute dei tribunali (a volte si accusavano e torturavano delle mamme perché confessassero di aver dissepolto e mangiato i cadaveri dei bambini...). Anche se tutta questa attività svolta allora poteva

essere un modo di educare alla pace, non penso sia proprio quello che tu chiedi.

In seguito (dal '66 a oggi 20 anni tondi) mi sono trovato alle prese con la fondazione e direzione di un Istituto Superiore di Pedagogia a Bukavu. Cominciai con 37 studenti e l'affitto gratuito di tre stanze (classi). Ora sono 800 studenti con un complesso considerevole di edifici (reparto scientifico, reparto letterario, biblioteca con 25 mila volumi, due internati per gli studenti, tre per le ragazze, uffici amministrativi..., come è riprodotto nella foto sopra il titolo). Anche se personalmente sono convinto che insegnare chimica o biologia o matematica si risolve in una educazione alla pace per il fatto che i nostri studenti imparano a diventare 'uomini' (ma ci vorranno delle generazioni), non è certo questo che tu chiedi.

E allora? Non mi resta che chiederti scusa perché la mia esperienza africana non mi ha dato occasione di occuparmi direttamente di 'modelli educativi per la pace' tali da poter essere definiti da uno statuto e controllabili, poi, con statistiche, dati anagrafici, tabelle di crescita, curve, ecc."

Savino Monbelli da Belém (Brasile).

"Qui in Brasile si educa alla pace da vari secoli. Nei libri non si parla di guerre e di conflitti se non artificialmente. Ai bambini delle scuole e al popolo in generale si insegna la pace, soltanto la pace. Si insegna a non protestare, a non vedere i problemi, a divertirsi, a cantare e ballare fino all'estremo delle forze; si insegna a portare la croce senza lamentarsi, in una parola a morire in pace, senza nemici, senza desideri, senza prospettive. Non so se mi spiego. Si fa di tutto perché non si veda la distanza fra ricchi e poveri, fra oppressi e oppressori, fra dottori e analfabeti. Le cose si pongono in maniera tale che il ricco si sente povero e abbandonato, mentre il povero si sente felice, soddisfatto."

to, realizzato, specialmente quando non ha niente di che vivere.

L'idea cristiana è molto bene utilizzata da coloro che vogliono questo tipo di pace. Essa serve da cloroformio, oppio, 'macogna', cocaina, 'cannibis sativa', e ottiene effetti straordinari. I poveri riescono così a battere le mani, ad abbracciare e ringraziare chi li tortura, piangendo di gioia quando li incontrano per strada.

Certo non è questa la pace che il CEM vuole. Lo so molto bene. Ma sarà disposto a sentire che l'educazione alla pace non è una cosa univoca e necessariamente positiva? Mi oppongo, come il CEM, a tutte le guerre; ma mi oppongo anche alla pace che viene dalla pancia piena".

Le due lettere riportate sopra riflettono chiaramente la situazione di due società ben caratterizzate, quella africana e quella latino-americana, in cui le esigenze primordiali sono, nella prima il bisogno di istruire la popolazione per sottrarla alle aberrazioni prodotte dall'ignoranza e da una visione magica delle cose, nella seconda il bisogno di giustizia sociale che promuova veramente il benessere di tutti i cittadini. È naturale quindi che una educazione specifica alla pace possa sembrare un lusso da società opulenta.

Bene, allora interpelliamo le società opulente. Quali modelli educativi alla pace esse ci offrono?

Risponde in primo luogo Ettore Mo da Napoli con una corrispondenza apparsa sul Corriere della Sera sotto il titolo: "I due volti di Napoli". Egli dice:

"A Napoli i ragazzi diventano adulti a 14 anni, nel bene e nel male. Devono portare a casa 'a settimana'. Non è un contributo al bilancio familiare: spesso il 'piccirillo', 'o guaglione', il 'muschillo', rappresenta la sola fonte di guadagno. E così li vedi per strada, pulitori di macchine, scaricatori, venditori di giornali e fazzoletti, minibaristi che a stento spuntano dal banco, spacciatori di bustine di eroina, postini dei boss camorristi. Sono legioni. E nessuno — polizia, carabinieri, vigili — chiede loro perché mai non sono a scuola. Anzi, talvolta sono gli stessi parenti ad avviarli sul sentiero del crimine. In certi comuni dell'Aversano — mi dicono — il regalo per la prima comunione è una pistola vera, che il padre custodisce fino alla maggiore età.

I miniboss fioriscono già sui banchi delle scuole elementari, dove scolari di sette-otto anni cominciano ad imparare l'arte dell'estorsione e dei taglieggi. A 13 anni, ci sono già 'duri' come lo Zaccetella che caccia animali randagi e li brucia vivi allo spiedo, allestendovi attorno una danza macabra coi suoi compari. O incontri un sedicenne spavaldo come Capacchione, che è 'pendolare' del Filangeri. Dentro e fuori, fuori e dentro. L'ultima volta — se non è una favola — sarebbe rientrato

dopo sole 24 ore dall'uscita: il tempo di farsi un'abbuffata con gli amici e tentare l'ennesimo scippo con la turista di passaggio.

Un sistema scolastico più efficiente potrebbe ridurre l'esercito sempre più numeroso dei 'filonisti', distogliere i bambini dal lavoro nero e, soprattutto, esorcizzare i ragazzi, sottraendoli all'incantesimo della malavita. Ma si tratta di obiettivi che sembrano irraggiungibili nel mega-quartiere di Pianura, dove i 914 studenti della scuola media Russo II hanno a disposizione solo 15 aule e devono portarsi le sedie da casa".

Già, ma forse l'Italia è ancora terzo mondo. E allora rivolgiamoci a quelli che senz'altro sono primo e secondo mondo: Stati Uniti e Unione Sovietica.

Il New York Times di un anno fa stupiva il mondo con la notizia che gli studenti liceali di quella città andavano a scuola equipaggiati come se dovessero andare in guerra. In soli quattro mesi gli insegnanti avevano sequestrato loro 76 pistole, 2 fucili, 575 pugnali ed altre armi di difesa.

"Mi hanno derubato una volta alle medie inferiori, due volte alle superiori, così alla fine ho speso 50 dollari e mi sono comprato una pistola calibro 22" — dichiara uno studente ad un giornalista. Una ragazza racconta che una volta, all'uscita di scuola, nel Bronx, ha respinto fortunatamente un tentativo di violenza carnale, e da allora porta sempre con sé un affilato coltello da caccia.

Anche Francisco Lopez, 15 anni, va a scuola col coltello nascosto nei blue-jeans: "Credo che se nessuno fosse armato, non ne avrei bisogno — dice — ma gli altri lo sono e così debbo avere qualcosa anch'io".

Si calcola che dal 40 al 70 per cento degli studenti vadano a scuola armati negli istituti secondari dei quartieri ad alta percentuale di crimine, come Bedford-Stuyvesant a Brooklyn, Harlem e il South Bronx.

Dall'Unione Sovietica giunge notizia che a scuola (proprio qui dove l'insegnamento della religione è proibitissimo) ci sono delle ore dedicate alla preparazione militare, e questo già fin dalle medie. Lo conferma indirettamente un fatto successo nella scuola media del villaggio Ivanici nell'Ucraina occidentale.

L'insegnante Yuri Lelyukov — racconta il quotidiano Komsomolskaya Pravda — stava spiegando a 26 allievi com'è fatta una bomba a mano e come si usa. Quando tirò la spoletta e si rese conto che si trattava di una bomba a mano vera, l'insegnante per salvare la vita alla scolaresca sacrificò la propria stringendo l'ordigno al ventre e gettandosi a terra.

Il giornale nel condannare la "criminale negligenza" di chi ha permesso che una bomba vera si trovasse tra quelle definite "didattiche", sottoli-

nea che ai responsabili la Corte marziale ha inflitto "pene severe". C'è da augurarsi che i responsabili siano stati individuati in coloro che hanno posto tra le discipline scolastiche anche la "preparazione militare".

A questo punto non rimane che intervistare un ultimo paese, quello che al momento attuale sembra il modello più indovinato di sviluppo e che perciò figura come il "primo della classe" nell'assemblea internazionale: il Giappone. Riporto in parte quello che scrive da Tokyo Vittorio Volpi, corrispondente del Corriere della Sera.

"In questo mare di case, di strade che si intrecciano senza un tracciato logico, alcune quasi nemmeno percorribili con l'auto, in questo caos di segnali, di pali della luce elettrica, di centri di divertimento mescolati a zone residenziali e d'affari, si è indotti a pensare che la super-urbanizzazione di una società possa contribuire ad aumentare la criminalità. Invece Tokyo è da questo punto di vista una città sorprendentemente sicura. Alla sera le ragazze possono tranquillamente circolare da sole. Il numero dei furti di ogni genere è esiguo; capita spesso di vedersi recapitare a casa il portafoglio perso o la borsetta dimenticata chissà dove.

Come mai il Giappone, e Tokyo in particolare, contraddicono il credo diffuso: inurbamento = aumento di criminalità?

Non mancano degli stranieri che sostengono che il Giappone sia uno Stato poliziesco che tiene tutto sotto controllo. Ma ciò è smentito dal fatto che mentre in Italia c'è in media un poliziotto per 332 cittadini, in Giappone ce n'è uno per 553 abitanti. Stando a queste cifre è molto più controllato un italiano che non un giapponese. Fra le varie cause che stanno all'origine della bassa criminalità, la più rilevante è forse la struttura stessa della società: questa, contrariamente ad altre, è molto omogenea e compatta. Se si escludono le piccole minoranze (coreani, cinesi e discendenti di una sottocasta feudale), il 97 per cento della popolazione è etnicamente e culturalmente omogenea e legata ad un ben definito gruppo di identici valori.

Un'altra causa fondamentale è la virtuale assenza di armi tra la popolazione: le leggi giapponesi in materia sono estremamente severe. Si aggiunga inoltre la scarsa disoccupazione giovanile. Il sistema, intelligentemente, ha preferito operare le sue scelte in modo da salvaguardare i giovani, anche a costo di sacrificare il segmento 50-60 anni. Per questo l'età limite per una carriera regolare è intorno ai 55 anni.

Infine bisogna tener presente che il Giappone è l'unico Paese industrializzato che non ha immigrazione per lavori di basso livello. Ottenere un visto di lavoro è difficile e le autorità scoraggiano in particolare gli asiatici a stabilirvisi. Anche nei

confronti dei vietnamiti il Giappone si è comportato come uno dei Paesi più indifferenti e freddi: pochissime migliaia di casi sono stati considerati positivamente. Il motivo di fondo è il desiderio di mantenere una società disciplinata che non complichino i problemi sociali già esistenti".

Il modello dunque che il Giappone ci offre di educazione alla pace è quello che si basa sulla eliminazione delle cause di conflitto, non sul superamento dei conflitti che la convivenza pluralistica comporta. È un modello privilegiato che solo il Giappone può permettersi. Quello che il CEM cerca è qualcosa che va al di là dei conflitti, una pace che non ha bisogno di essere coltivata in terra, ma che può crescere benissimo tra i rovi e le spine di un mondo pieno di contraddizioni. Purtroppo però un simile modello di pace non sono riuscito a trovarlo.

La follia dello spreco

È "semplice follia" il fatto che in tutto il mondo oltre 750 milioni di persone soffrono la fame, mentre solo l'anno scorso un milione e 300.000 tonnellate di generi alimentari sono stati distrutti in Europa. Lo ha dichiarato a Londra, parlando di fronte a parlamentari britannici, il cardinale inglese George Basil Hume, tra l'altro Presidente del Consiglio delle Conferenze Episcopali Europee (CCEE). Il porporato ha messo in rilievo che in tutto il mondo vi è cibo sufficiente per sfamare tutti, ma per raggiungere questo fine è necessario che noi tutti ci interroghiamo sul nostro stile di vita e cambiamo le strutture che attualmente causano solo disunione e morte. In particolare l'Arcivescovo di Westminster ha chiesto una ristrutturazione del sistema dei debiti internazionali, che — ha detto testualmente — "minaccia di strangolare" numerosi Paesi africani e latino-americani. Non si deve dimenticare la corsa internazionale agli armamenti, ha aggiunto il Presidente della Conferenza Episcopale d'Inghilterra e del Galles, sottolineando che: "O investiamo in armi o nella vita e nello sviluppo futuro degli abitanti di quei Paesi, poiché fare entrambe le cose è impossibile".

TESTIMONIANZA DAL BRASILE

MIRELLA NARDI

C'è un salmo che dice: "Signore, ho appena due mani e il sentimento del mondo" — sempre queste parole mi risuonano dentro, nel profondo di me stessa... e questo sentimento non ha parole per poter essere comunicato!

Da tre anni e mezzo circa vivo con un popolo emarginato dalla storia, con fratelli oppressi e vittime di un sistema ingiusto, nella grande periferia di San Paulo, Brasile, una città mostruosa, inumana, con circa 15 milioni di abitanti e centinaia di nuclei di baraccati, centinaia di "favellas" come la nostra favella.

Da questa gente ho potuto imparare molto, invidio la loro semplicità e gioia nel condividere tutto ciò che hanno (non solo il superfluo...), la gioia nell'ospita-

re, la loro speranza e fede pur nella grande insicurezza e sofferenza.

Mi sono resa conto che noi Europei comprendiamo molto con la testa e poco con il cuore!

Cerco di descrivere un po' quello che è il nostro attuale servizio (dico "nostro" perché vivo con altre due sorelle).

Nel settembre 1984 sono iniziati in due favellas della nostra parrocchia due progetti:

- uno con 75 bambini dai due anni e mezzo ai sei anni e mezzo;

- un altro con 100 ragazzi dai 7 ai 14 anni.

Nell'Agosto di quest'anno sono iniziati altri due progetti:

- uno con 70 ragazzi dai 7 ai 14 anni;

- l'altro con 40-45 bambini dai due anni ai quattro anni e mezzo.

Come nascono questi centri-scuola?

Dagli aiuti di amici che hanno il "sentimento del mondo" e vogliono sostenere la buona volontà della gente di qua: uomini e donne che, dopo avere lavorato tutto il giorno si riuniscono, discutono i loro problemi, si confrontano con la Parola di Dio e cercano di metterla in pratica! Quindi si organizzano per costruire il centro comunitario, decidono quali sono le attività di maggior necessità che in esso devono venire svolte e cercano di prepararsi per operare.

Devo dire che nella favella dove noi abitiamo, la gente, prima di costruire il centro comunitario, ha dovuto canalizzare più di 800 metri di fognatu-

re e ricostruire varie baracche che per questo lavoro hanno dovuto essere distrutte.

Il comune aiuta mensilmente i nostri centri-scuola solo quando praticamente tutto è pronto, cioè non si interessa né provvede alcun finanziamento per la costruzione del locale, né per l'attrezzatura minima indispensabile a renderli funzionanti (ad esempio: piatti, pentole, armadi, sedie, tavoli, lavandini, ecc...).

Cosa trovano i bambini in questi centri-scuola?

Innanzitutto un'alimentazione assicurata (!), ma anche un ambiente tranquillo, un minimo d'aiuto per svolgere i loro compiti, la possibilità di imparare lavori di artigianato, e poi la possibilità di divertirsi senza rimanere abbandonati sulla

strada mentre i genitori sono al lavoro.

Di sera, in questi centri, si tengono anche corsi di alfabetizzazione e corsi professionali per gli adulti (esempio: taglio e cucito, falegnameria, ecc.).

È terribile essere costretti a rifiutare un aiuto a queste donne per mancanza di posto. Servono altri centri-scuola! Scopro spesso bambini rinchiusi in casa da soli aspettando che i genitori ritornino dal lavoro, a volte bimbi di 7, 8 anni "custodisco-no i fratelli più piccoli..."

Noi abbiamo cercato e continuamente cerchiamo di incarnarci in questa realtà; è importante sognare con loro, soffrire con loro, dubitare con loro, sbagliare con loro, vivere con loro, fra loro, ogni giorno, ogni settimana, ogni mese, ogni anno. Abbiamo bisogno di loro e loro hanno bisogno di noi: non saremo certamente noi che risolveremo i grandi problemi dell'umanità, ma senza di noi (e noi senza di loro) il cammino sarebbe più difficile, più lento, più solitario. L'incontro con questi fratelli latinoamericani è per me un anticipo di un mondo senza confini e senza divisioni.

Aiutiamoci dunque a lottare per la Vita, a sperare, a credere nella Giustizia e nella Pace, ricordando però le parole del Premio Nobel Adolfo Perez Esquivel: "LA PACE NON È UN OGGETTO INCONTRATO PER CASO: È IL FRUTTO DELL'UGUAGLIANZA FRA GLI UOMINI!"

Fraternamente

Mirella



PER CONOSCERE MEGLIO... L'INDIA

LINO RONDA

L'India è una nazione dall'aspetto mutevole ed eterogeneo.

Anche questa volta, perciò, invece di presentare un popolo che in India vive, preferiamo affidarci al pensiero di un uomo che, meglio di tutti, ha rappresentato l'animo e la cultura indiani. Pubblichiamo alcuni brevi scritti di Gandhi: siamo perfettamente consapevoli che non si può sintetizzare in poche righe il suo pensiero. D'altro canto sappiamo con altrettanta certezza che è utile, indispensabile offrire ai bambini ed ai ragazzi della scuola dell'obbligo l'occasione, seppur piccola, di riflettere e confrontarsi con uno spirito così universale come quello di Gandhi.

Gandhi seppe orientare e

guidare il movimento per l'indipendenza nazionale dell'India verso una strategia di resistenza e di lotta ispirate alla nonviolenza, con strumenti quali la noncollaborazione, il boicottaggio e la disobbedienza civile.

Nato nel 1869, Gandhi Mohandas Karamchand fu ucciso nel 1948 da un fanatico indù.

Dopo la sua morte, il governo indiano accantonò la più genuina ispirazione politica gandhiana; ciononostante, la figura, il pensiero, l'azione di Gandhi si sono sedimentati nella coscienza collettiva del popolo, che lo venera come "Mahatma" (grande anima), riconoscendogli la funzione di riferimento spirituale.

Libertà e onore

"Se un padre commette un'ingiustizia, tocca ai suoi figli di lasciare la casa paterna. Se il direttore di una scuola amministra il suo istituto in modo immorale, gli alunni devono abbandonare la scuola. Se il presidente di una società è corrotto, i membri di questa società devono lavarsi le mani della sua corruzione, ritirandosi dalla società; analogamente, se un governo commette una grave ingiustizia, la vittima di quest'ingiustizia deve cessare di cooperare interamente o parzialmente, quanto basta almeno perché i dirigenti rinuncino alla propria iniquità. In ognuno dei casi che ho immaginato, entra un elemento di sofferenza morale e fisica. Senza questa sofferenza, è impossibi-

le raggiungere la libertà."

Non cooperazione

"Tutti gli uomini hanno ugualmente diritto alle necessità della vita, come lo hanno gli uccelli e gli animali. E poiché ogni diritto si compone al tempo stesso di un dovere e di un mezzo per resistere agli attacchi diretti contro questo diritto, basta trovare quali sono i doveri che ci incombono ed i mezzi di cui disponiamo per assicurare l'elementare uguaglianza fondamentale. Il nostro dovere è di lavorare con le nostre mani e il mezzo che abbiamo per resistere a colui che ci priva del frutto della nostra fatica è quello di non cooperare con lui. E se io riconosco, com'è mio

dovere, l'uguaglianza fondamentale del capitalista e del lavoratore, non devo cercare di distruggere il capitalista, devo cercare di convertirlo. Il mio rifiuto di cooperare con lui lo illuminerà sul male che compie."

Primato della verità

"Non ho nulla di nuovo da insegnare al mondo. La verità e la nonviolenza sono vecchie come le montagne. Tutto ciò che non ho fatto è stato di tentare di realizzare delle esperienze, in questi due campi, sulla più vasta scala possibile. Così facendo, talvolta ho sbagliato, e i miei errori mi hanno insegnato molte cose. La vita e i suoi problemi sono così diventati per me altrettante esperienze nella pratica della verità e della nonviolenza. Se il gusto della verità è istintivo in me, non accade lo stesso per la nonviolenza. Come diceva un giorno molto giustamente un munigiainista, io ero meno portato all'ahimsa che alla verità, e facevo passare la verità davanti alla nonviolenza. Perché, come diceva questo muni, io sono capace di sacrificare la nonviolenza alla verità. Infatti, è proprio cercando la verità che ho scoperto la nonviolenza."

Uguaglianza sociale

"Non siamo forse dei ladri, in un certo senso?



Se prendo qualcosa di cui non ho bisogno immediato e lo conservo, lo rubo a qualcun altro.

Per noi è facile parlare di Dio dopo una buona colazione e in attesa di un pranzo migliore ancora; ma come parlerò di Dio ai milioni di uomini che devono fare a meno di due pasti al giorno? Dio, per loro, non può avere altro aspetto se non quello del pane e del burro."

La stessa vita in tutti

"Non voglio soltanto arrivare alla fraternità o all'identità con gli esseri cosiddetti umani; voglio identificarmi con tutto ciò che vive, perfino con le bestie che strisciano sul suolo. A rischio di urtarvi, voglio identificarmi perfino con le bestie che strisciano sul suolo; perché noi pretendiamo di discendere dal medesimo Dio, e, stando così le cose, la vita è, nella sua essenza, unica, sotto qualsiasi forma essa si presenti."

Il mondo intero in ogni uomo

"È proprio sull'ahimsa (non-violenza) che riposa la ricerca della verità. Io capisco ogni giorno di più che questa ricerca è vana se non si basa sull'ahimsa. È perfettamente giusto lottare contro un sistema e resistergli, ma lottare contro chi lo ha creato e resistergli, equivale a lottare contro se stessi e resistere a se stessi. Poiché siamo tutti tagliati sul medesimo modello, noi siamo i figli di un solo e medesimo Creatore, e a questo titolo la potenza divina che è in noi è infinita. Disprezzare un solo essere umano, significa disprezzare questa potenza divina, e così far torto non soltanto a questo essere umano ma, attraverso lui, al mondo intero."

Regno dello spirito, invisibile

"Due fratelli litigano tra loro; uno dei due si pente e risveglia l'amore che dormiva in lui. I due fratelli ricominciano a vivere in pace; nessuno ha notato nulla. Ma se i due fratelli, in seguito all'intervento di avvocati o per qualche altra ragione, prendono le armi o adiscono alla giustizia — il che è un altro modo di ricorrere alla forza brutale — i loro atti saranno immediatamente segnalati sulla stampa, formeranno oggetto delle conversazioni dei loro vicini e forse s'iscriveranno nella storia. Ciò che è vero per le famiglie e per le comunità è anche vero per le nazioni. Non abbiamo alcun motivo per pensare che vi sia una legge per le famiglie ed un'altra per le nazioni. La storia registra i fatti che interrompono il corso naturale delle cose. Poiché la forza dello spirito è naturale, la storia non ne dice nulla."

Fonti:

Gèze, Lacoste, Valladao: "Mappamondo" Herodote Edizioni.

"L'Atlante" A. Mondadori Editore.

"Il Nuovo Atlante del Mondo" Ed. Europeo.

"Calendario Atlante De Agostini 1986" Ist. Geog. De Agostini Novara.

I pensieri di Gandhi sono tratti da "All men are brothers. Life and thoughts of Mahatma Gandhi as told in his own words, Parigi, Unesco 1958, pubblicati con l'autorizzazione di Navajivan Trust, Ahmedabad, Ind.

Si trovano pubblicati in: Jeanne Hersch, "Il diritto di essere uomo", SE.

Scheda del Paese

1. Capitale: New Delhi (6.000.000 abitanti).
2. Superficie: 3.287.782 kmq (poco più di 10 volte l'Italia).
3. Popolazione: 685.184.000 (12 volte l'Italia).
4. Densità di popolazione: 208 ab./kmq (Italia 189).
5. Variazione annua popolazione: + 2%.
6. Gruppi etnici: Mina, Santal, Koli, Gond, Pardhi, Paliyan, Reddi, Ho, Koli.
7. Lingua: ufficiale l'hindi, temporaneamente anche l'inglese. Riconosciuto anche l'uso di lingue locali.
8. Religione: induisti 83%, musulmani 11%, cristiani 2,6%, siks, buddisti, parsì.
9. Unità monetaria: rupia (circa 160 lire italiane).
10. Aspettativa di vita: 54 anni.
11. Nella classifica mondiale del prodotto nazionale lordo, l'India occupa il 14° posto (Italia 7°) con 162 miliardi di dollari; in quella del prodotto nazionale lordo per abitante, il 187° (Italia 37°). Classifica aggiornata al 1981.
12. Popolazione attiva: Agricoltura 63%, Industria 15%, Servizi 22%.

13. Agricoltura. La quasi totalità delle terre coltivate è utilizzata, tanto che per migliorare i profitti in questo settore, l'India non ha altra possibilità che rendere più efficienti le tecniche di coltivazione, ad esempio attraverso l'ampliamento della rete di irrigazione. La coltivazione principale è quella del riso: dopo la Rep. Popolare Cinese, l'India ne è il maggior produttore mondiale. La derrata agricola più importante per l'esportazione è il tè, di cui l'India è il maggior produttore ed esportatore mondiale. Benché la maggior parte della popolazione sia vegetariana, l'India possiede il maggior numero di bovini e di bufali del mondo. Lo sterco prodotto da queste mandrie rappresenta ogni anno il valore energetico di 30 milioni di tonnellate di petrolio.
14. Miniere ed Industrie: l'India è un importante paese minerario: la produzione contribuisce per il 9% al prodotto nazionale lordo. I minerali sfruttati sono soprattutto carbone, petrolio, ferro, gas naturale, manganese. La produzione del petrolio è in continuo e rapido aumento. Nel quadro della produzione energetica, l'elettricità resta il punto debole del Paese. L'India è oggi impegnatissima a costruire un gran numero di dighe per aumentare il suo potenziale idroelettrico. È importante la produzione manifatturiera, che abbraccia un gran numero di prodotti. La produzione industriale è, al contrario, di livello inferiore: solo l'industria tessile trova sbocchi commerciali nei paesi occidentali.
15. Cultura: scolarizzati di 1° e 2° grado: 51%; scolarizzati anche di 3° grado: 8%. Analfabeti 41%.
16. Del prodotto nazionale lordo, il 3,2% viene utilizzato per l'educazione, il 3,5% per la difesa. Non è disponibile il dato riguardante la sanità.
17. Ordinamento dello Stato. Indipendente dal 15.VIII.1947, l'India è una Repubblica federale nell'ambito del Common-

wealth dal 26.I.1950.

Comprende 22 Stati, ciascuno dotato di governi propri, e 9 Territori amministrati dal potere centrale.

La Costituzione, in vigore dal 26.1.1950, prevede che Presidente della Repubblica (in carica per 5 anni e rieleggibile, attualmente Giani Zail Singh) e Vicepresidente siano eletti dai due rami del Parlamento e dalle Assemblies degli Stati. Il Capo del Governo è designato dal Presidente della Repubblica. Il Parlamento, composto dal Consiglio degli Stati e dalla Camera del Popolo, esercita la funzione legislativa.

Le elezioni del 27.XII.84 per il rinnovo della Camera del Popolo sono state vinte con largo margine dal Partito del Congresso "1", che si è aggiudicato la maggioranza assoluta (400) dei 508 seggi. A questo partito appartiene l'attuale Primo Ministro, Rajiv Gandhi, salito al potere dopo l'assassinio della madre Indira, avvenuto il 31.X.1984. L'India attua una politica semi-dirigista, che si articola per mezzo di piani quinquennali. L'attuale Primo Ministro ha messo mano ad alcune riforme istituzionali, che dovrebbero portare l'economia indiana a livelli di assoluto prestigio.

18. Freedom House mette l'India tra i paesi "liberi". Amnesty International è preoccupata per il sistematico ricorso alla detenzione preventiva e per le brutalità poliziesche.

Identità e differenza

"Un giorno gli animali stabilirono che occorreva far qualcosa per risolvere i problemi del mondo moderno.

Si tenne allora una votazione e un orso, un tasso e un castoreo furono nominati capi della scuola.

Si procurarono un porcospino che si sarebbe incaricato dell'insegnamento. Il programma comprendeva la corsa, l'arrampicata, il nuoto e il volo. Per facilitare l'organizzazione delle varie discipline fu deciso che tutti gli animali riceversero lezioni di ogni materia.

L'anitra era la più brava nel nuoto; effettivamente superava in abilità l'insegnante, ma nel volo era al di sotto della media e non riusciva per niente nella corsa. Essendo dunque un pessimo corridore, prendeva lezioni supplementari, cosicché quando gli altri allievi andavano a lezione di nuoto essa doveva esercitarsi nella corsa.

Dopo un po' di tempo le sue zampe palmate furono così stanche che ricevette voti mediocri nel nuoto.

Nell'arrampicata lo scoiattolo prese dieci, la votazione più alta, ma poi rimase frustrato nelle lezioni di volo, perché il maestro esigeva che egli partisse dalla collina, mentre lui preferiva volare verso il basso, staccandosi dalla cima degli alberi.

Studiò troppo e dopo qualche tempo finì col prendere soltanto otto in arram-

picata e sei nella corsa.

L'aquila era un'allieva difficile e fu severamente punita. Nella lezione di arrampicata raggiunse la cima degli alberi più velocemente di tutti, però si ostinò a seguire il suo metodo personale, perciò fu mandata in una classe speciale.

Il coniglio da principio era il migliore allievo nella corsa, ma gli venne l'esaurimento nervoso a causa del troppo lavoro supplementare per il nuoto.

Alla fine dell'anno scolastico un'anguilla fuori del comune, straordinariamente brava nel nuoto e anche nella corsa, nell'arrampicata e un po' nel volo, ebbe i voti più alti. Fu designata per fare il discorso della festa finale, in occasione degli esami.

Il cane della prateria rimase a casa, perché le autorità scolastiche non consideravano materia di studio l'attività di scavo. I suoi figli andarono dal tasso in qualità di apprendisti.

In seguito aprirono una scuola privata insieme ai cinghiali e la cosa parve andar bene.

Ma la scuola che si pensava dovesse risolvere i problemi del mondo moderno fu chiusa, con gran sollievo di tutti gli animali della foresta."

(Favola di origine norvegese per insegnanti - pubblicata sul n. 156 novembre-dicembre 1978 di SCHEDARIO, bollettino bimestrale del Centro Didattico Nazionale di Studi e Documentazione di Firenze)

CONVEGNO NAZIONALE CEM "LIBERARE L'EDUCAZIONE SOMMERSA"

Siamo lieti di informare i nostri lettori che il Dott. Paolo Freire, il noto pedagogista brasiliano, ha accettato il nostro invito a tenere la relazione di base al nostro Convegno.

Per venire incontro alle esigenze dell'illustre studioso abbiamo però dovuto anticipare di qualche giorno il Convegno che si terrà pertanto dal 21 luglio (giorno di arrivo dei partecipanti) al 24 luglio sempre a Cittadella d'Assisi. Informiamo inoltre che anche il Dott. Mario Lodi e il Prof. J. Galtung dell'Università di Princeton negli Stati Uniti hanno confermato le loro relazioni al Convegno.

Ci sono intanto già pervenute adesioni al Convegno da vari Organizzazioni italiane con le quali avremo un incontro preparatorio.

Abbiamo inoltre quasi completato il quadro degli esperti che guideranno i laboratori di ricerca.

Il dépliant con il programma dettagliato del Convegno sarà inviato appena possibile. Invitiamo quanti sono interessati a comunicare al più presto la loro adesione.

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

Pensione giornaliera completa: L. 40.000. Supplemento per camere singole.

SULLA TERRA NESSUNO È STRANIERO

Un'appassionata difesa dell'accoglienza agli stranieri provenienti dal Terzo Mondo in cerca di lavoro o profughi politici è contenuta nell'editoriale scritto da Mons. Luigi Bettazzi per il settimanale della Diocesi di Ivrea "Il Risveglio Popolare".

"Così — inizia Mons. Bettazzi —, il Piave mormorava calmo e placido al passaggio dei primi fanti il 24 maggio, era il 1915, e lo straniero era l'esercito austriaco che tentava di dilagare nella pianura padana. Era guerra, ed è storia. Ma ora sembra che non più il Piave, ma troppi italiani stiano ripetendo quel mormorio. E lo straniero sono le centinaia di migliaia di persone, per lo più provenienti dal Terzo Mondo, venute più o meno legalmente in Italia per trovare un pane, un lavoro, una scuola superiore". In verità, in questi anni — aggiunge — "siamo stati zitti finché ci servivano: fossero domestiche di colore da pagar meno e senza vincoli sindacali, fossero tunisini da imbarcare clandestinamente e a stipendi di fame sui nostri pescherecci, fossero studenti da mandare in giro a vendere 'a punti' opere che nessuno comprerebbe in libreria. Poi c'è una nave sequestrata, c'è un attentato sanguinoso all'aeroporto, e allora si grida contro lo straniero di colore, lo si caccia via" (...)

"Forse dovremmo ricordare quanti italiani nei decenni scorsi hanno attraversato gli oceani e le Alpi per trovare un pezzo di pane che l'Italia non sapeva offrire; e quanti italiani di altre regioni abbiamo costretto a fare centinaia e migliaia di chilometri per portare la loro manodopera al servizio delle industrie che dovevano guadagnare sulla loro fatica, sul loro sradicamento, sulla loro condanna alle periferie e alle emarginazioni". "Dobbiamo, sì — prosegue Mons. Bettazzi — esigere dalle autorità più attenzione e maggiori controlli; ma non dobbiamo far pagare le nostre negligenze ancora una volta a chi è povero e ha diritto di cercarsi una vita più umana. E non dobbiamo dimenticare che non pochi di questi stranieri sono fuggiti, sì, clandestinamente dai loro paesi, perché in questi non si rispettano i diritti umani e le libertà fondamentali, e magari noi appoggiamo i loro dittatori e armiamo i loro governi!... La terra è di tutti, e la divisione in nazioni è fatta per rendere sempre più abitabile tutta la terra, non per privilegiare alcuni sulla vita e sulla dignità umana degli altri, che sono poi la maggioranza degli uomini".

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