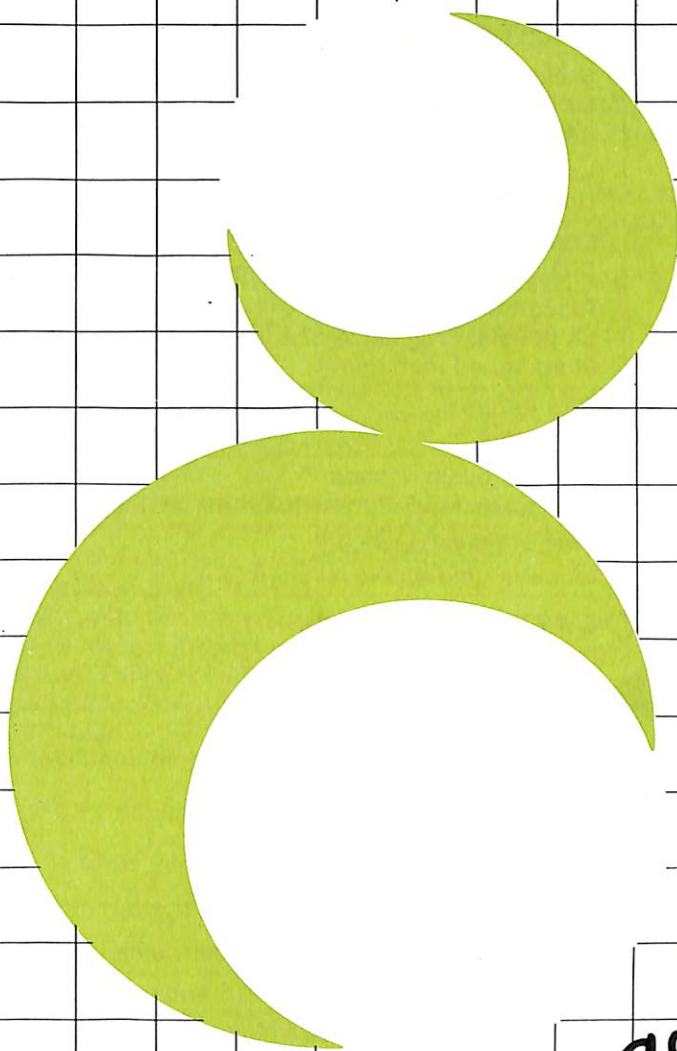




# MONDIALITA'

RIVISTA MENSILE DI EDUCAZIONE ALL'INCONTRO TRA I POPOLI  
NELLA SCUOLA DELL'OBBLIGO

## COMUNICAZIONE E CREATIVITA'



*Le  
Immagini  
della Poesia*

Via S. Martino, 6 bis  
43100 PARMA  
Sped. in Abb. Post.  
Gruppo 3/70  
ANNO XIV - N. 9

**4**

Novembre  
1984



# SOMMARIO

CEM Mondialità  
Novembre 1984  
ANNO XIV - N. 9

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

Direttore: Orlando Ghirardi.

Vice-Direttore: Antonio Nanni.

Comitato di Redazione: Sandro Calvani, Romeo Fabbri, Roberta Gisotti, Giuseppe Pasini.

Direttore Responsabile: Romeo Fabbri.

Collaboratori: Paola Berrettini, Daniela Berti, Mario Bolognese, Germana Bragazzi, Riccardo Buttafava, Paolo Calidoni, Francesco Cassone, Lisa Davanzo, Michele Davitti, Daniela Della Scala, Claudio Economi, John Fagan, Giovanni Gandolfi, Francesco Grasselli, Maddalena Knerich, Attilio Lunardi, Maria Negro, Daniele Novara, Rita Parenti, Rita Panunzi, Laura Maria Presta, Iliana Raimondo, Enea e Luisella Riboldi, Lino Ronda, Stefano Simonetti, Olga Stefani, Franco Tarasconi, Rosanna Testa.

Impaginazione: Studio Zani (PR).  
Direzione, Redazione e Amministrazione: Viale San Martino, 6 bis - Parma - Tel. (0521) 54357.

Le richieste di abbonamento devono essere indirizzate a CEM - MONDIALITÀ - Viale San Martino, 6 bis - 43100 Parma - c.c.p. 13601430.

Abbonamento della rivista (10 numeri all'anno: Giugno - Maggio):  
L. 15.000. Un numero separato:  
L. 1.500.

Autorizzazione Tribunale di Parma, 2 maggio 1959 - Stampa: Industria Grafica Editoriale Pizzorni - Cremona - Tel. (0372) 21660.

Associato all'Unione Stampa Periodica Italiana.




---

Poesia, specchio dei popoli (Editoriale) pag. 3

---

FATTI E NOTIZIE pag. 4

## PROGETTO EDUCATIVO

Antonio Nanni

Il linguaggio della poesia - Universalità ed evento pag. 5

Mario Bolognese

Note di lavoro sul simbolo (Componente pedagogica) pag. 8

## SPAZI DIDATTICI

Stefano Simonetti

Le immagini della poesia nell'immagine della civiltà comunale (La storia) pag. 13

Laura Maria Presta

Una visione poetica del mondo: gli indiani d'America pag. 14

Francesco Cassone

Fiction e non-fiction (La geografia) pag. 16

Riccardo Buttafava

La poesia: gravidanza di suoni ed immagini (Il suono e l'immagine) pag. 19

Rita Panunzi

La poesia al cinema pag. 20

Cristina e Lino Ronda

Una scienza per l'uomo (La matematica) pag. 22

Enea e Luisella Riboldi

La gioia del regno (La religiosità) pag. 24

## ESPERIENZE E DOCUMENTI

Lino Ronda e Daniele Novara

Educazione alla pace pag. 26

Maria Luisa Bizzotto

La fotografia come linguaggio comunicativo (Esperienza scolastica) pag. 28

Michele Davitti

Comunicazione e poesia orale africana (Culture a confronto) pag. 30

Romeo Fabbri (a cura di)

Spazi di sogno e di libertà (I nostri amici d'oltre confine) pag. 33

IL SAPORE DEL PANE (I nostri audio-visivi) pag. 35

RUBRICA FOTOGRAFICA: Gianni Caligaris

INSERTO 2: Atti della XXIII Settimana di Studio CEM





# EDITORIALE

---

## POESIA SPECCHIO DEI POPOLI

---

*La cultura italiana è ricchissima di poesia. È un tesoro culturale di cui siamo molto orgogliosi. Crediamo che ci sia dovuto un giusto riconoscimento dei nostri grandi poeti anche dagli altri popoli.*

*Ma non di rado capita che quando persone di altre culture ci parlano dei loro poeti noi dobbiamo riconoscere che i nomi per loro tanto importanti non li abbiamo mai sentiti nominare.*

*Queste spiacevoli esperienze sono dovute al poco spazio che i nostri programmi scolastici danno ad autori di letteratura straniera.*

*Indubbiamente anche questo è un segno di educazione scolastica fortemente etnocentrica.*

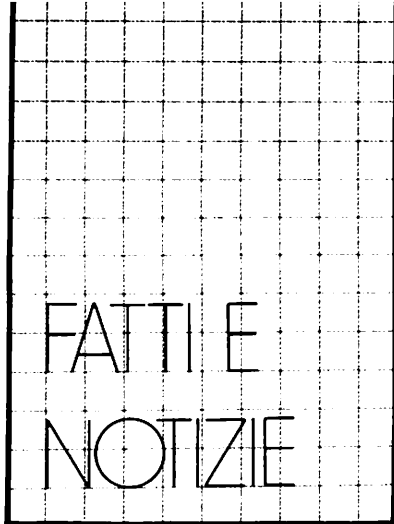
*È vero che i nuovi programmi della scuola di base hanno espressamente affrontato questo problema. Ma più che di cambiamento di norme, c'è bisogno di cambiamento di mentalità nei confronti dei valori culturali di altri popoli, tra cui la poesia.*

*Fin dai primi anni della scuola l'alunno deve essere educato ad allargare i suoi confini di interesse ponendolo a contatto con personalità ed autori di tutto il mondo.*

*Anzi possiamo dire che proprio attraverso la conoscenza della poesia di tutti i popoli noi troviamo i canali preferenziali per venire a contatto con i valori profondi che uniscono i popoli in una grande famiglia umana.*

*I poeti sono infatti i lettori più attenti delle aspirazioni, delle sofferenze, delle gioie, dei valori, dei timori che costituiscono la ricchezza culturale di un popolo.*

*Per questo tra i compiti del CEM c'è sempre stato quello di far conoscere agli alunni della nostra scuola di base poesie raccolte su tutte le spiagge del mondo pubblicando anche piccole antologie. Anche in questo numero dedicato alla poesia ne riproponiamo alcune con l'intento di fare intuire un tesoro nascosto e suscitare il desiderio di conoscerlo sempre meglio.*



---

**PROGRAMMI  
DELLA SCUOLA  
ELEMENTARE**

---

Il 24 settembre scorso il Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione ha espresso a maggioranza un parere complessivamente favorevole sulla proposta di nuovi programmi per la scuola elementare elaborata dalla Commissione Fassino.

Quindi il cammino dell'innovazione dei programmi ha fatto un ulteriore passo in avanti verso la definitiva approvazione. È un cambiamento al quale guardiamo con attenzione perché il documento proposto contiene numerosi spunti nella prospettiva di educazione alla mondialità.

---

**GIOCO DIDATTICO  
DELLA CEE  
PER UN'EUROPA  
PIÙ UNITA**

---

"Coloriamo l'Europa" è il gioco didattico promosso dall'Ufficio per l'Italia della Commissione delle Comunità Europee per sensibilizzare gli alunni delle scuole elementari di Stato sull'Unione dell'Europa dei Dieci. Il gioco consiste in un poster 70x100, raffigurante l'Europa, in cui il profilo delle dieci Nazioni, facenti parte attualmente della Comunità, deve essere completato, riunen-

do progressivamente i numeri stampati sul poster stesso. I ragazzi potranno poi sbizzarrirsi aggiungendo simboli e colori che riterranno più opportuni per individuare i singoli Paesi.

I poster, accompagnati da un pieghevole informativo, verranno inviati a tutte le classi che ne faranno richiesta; in totale una popolazione scolastica di oltre 4 milioni di giovani dai 6 agli 11 anni, e di circa 280.000 insegnanti. I bambini potranno farsi aiutare da insegnanti e famiglie. Sono previsti numerosi riconoscimenti nei confronti delle classi che prenderanno parte all'iniziativa, sia a livello regionale che nazionale (100 classi a livello regionale e 5 sul piano nazionale), mentre tutte le opere saranno esposte in una mostra che si svolgerà a Roma a fine maggio '85.

L'iniziativa interessa l'anno scolastico 1984-85: già stanno pervenendo numerose richieste d'informazione sull'iniziativa alla segreteria, che ha sede in Roma, 00198, presso la Commark, via Isonzo 25.

---

**"IL BAMBINO  
INCOMPIUTO":  
NUOVA RIVISTA  
SULL'INFANZIA**

---

L'Associazione Italiana per la Prevenzione dell'Abuso all'Infanzia ha promosso una nuova rivista, "Il bambino incompiuto", per cercare di approfondire e diffondere una nuova cultura dell'infanzia e della prima adolescenza nel nostro Paese. La rivista, che è diretta da Alfredo Carlo Moro, vuole essere uno strumento editoriale costantemente aggiornato sulle proposte e sulle esperienze operative che in questo ambito si vanno compiendo nel nostro ed in altri Paesi. "Il bambino incompiuto", che avrà periodicità quadrimestrale, si svilupperà in ogni numero con una serie di articoli che affronteranno le fondamentali tematiche dei minori oggi: il bambino e il diritto, il bambino e la scuola, i servizi, il tempo libero, i mezzi di comunicazione.

Dall'agenzia ASCA

---

**E PER I  
PICCOLISSIMI  
"LA GIOSTRA"**

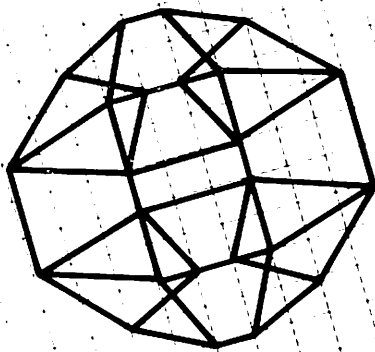
---

Non è mai troppo... presto per cominciare a dare ai bambini il gusto di una stampa divertente e gioiosa, ricca di illustrazioni e di idee. Non è mai troppo presto, perché l'amore per le cose belle e buone, l'amore stesso per la lettura e la curiosità del sapere devono nascere addirittura prima della scuola elementare, o rischiano di essere soffocati. È questa l'intuizione pedagogica che, per l'impegno dell'Azione Cattolica Italiana, viene realizzata nel simpatico mensile LA GIOSTRA.

Destinata ai bambini della scuola materna e del primo ciclo elementare, la rivista è capace di animare intere classi o di essere gustata nell'intimità familiare; è un'occasione divertente di dialogo bambini-adulti e un modo per evitare l'eccessiva invadenza della TV. Contiene fiabe, favole, filastrocche che coltivano fantasia e sentimento, situazioni di vita reale che indicano i comportamenti positivi e pagine che spiegano "come nascono" gli oggetti di uso comune, o giochi che invitano ad osservare la realtà. Una rubrica segue il Catechismo dei Bambini, un'altra è studiata per aiutare la formazione del pensiero logico, una terza mostra come vivono i bambini nel mondo... Pagine colorate per osservare, riconoscere, disegnare, giocare, ritagliare, costruire, raccontare, completare, capire.

Il materiale offerto è un prezioso aiuto agli educatori della famiglia, della scuola, della parrocchia, dei piccoli gruppi: ogni numero contiene un inserto staccabile, ad essi destinato, per il migliore uso delle rubriche. Questo modernissimo strumento educativo potrebbe essere meglio conosciuto e diffuso, e ciascuno ha la possibilità di dare una mano per questo: copie saggio possono essere richieste gratuitamente a: LA GIOSTRA - Via Aurelia, 481 - 00165 Roma.





# PROGETTO EDUCATIVO

---

## IL LINGUAGGIO DELLA POESIA

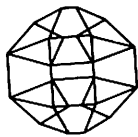
---

### UNIVERSALITÀ ED EVENTO

---

di *Antonio Nanni*

---



#### 1. Un nome da conoscere: Martin Heidegger

Si potevano fare altre scelte. Per esempio, si poteva far riferimento ad un grande poeta e illustrarne la sua opera. Oppure, si poteva parlare del carattere universale della poesia, facendo un discorso in generale. Noi abbiamo scelto invece, di presentare nei suoi punti salienti la riflessione del massimo filosofo del novecento, Martin Heidegger appunto, sul linguaggio poetico.

Martin Heidegger, lo sappiamo anche noi, non ha ancora raggiunto un'adeguata popolarità: è un autore certamente difficile, a giudizio persino dei suoi estimatori. E però, tutti ne riconoscono l'indubbia originalità. Heidegger ha detto veramente qualcosa di nuovo anche sul linguaggio, sulla poesia e sull'opera d'arte, per limitarci a ciò che direttamente in questa sede ci riguarda.

Poiché, d'altra parte, non tutti sapranno chi è Martin Heidegger, sarà bene allora ricordare, in pas-

sant, che è un filosofo tedesco (morto nel 1976 all'età di 87 anni) che ha avuto un influsso enorme su quasi tutti i settori della cultura contemporanea e che è un autore fondamentale per chiunque intraprenda uno studio sulla fenomenologia, sull'ermeneutica, sull'esistenzialismo, sulla filosofia del linguaggio, sul nichilismo, sulla metafisica occidentale, sulla scienza e sulla tecnica e, appunto, sull'essenza della poesia e dell'arte in generale.

#### 2. Ciò che il linguaggio non è

La poesia è linguaggio. Ma il linguaggio cos'è? Se non riusciremo a penetrare nell'essenza del linguaggio sarà pressoché impossibile portare alla manifestazione l'essenza della poesia. Ora, secondo Heidegger, il pensiero occidentale non ha ancora raggiunto una concezione del linguaggio che ne disveli la sua verità.

Quando, infatti, l'uomo occidentale (in concreto: ciascuno di noi) pensa a ciò che è il linguaggio e compie il tentativo di definirlo, di fatto non supera una concezione strumentale e rappresentativa, ossia metafisica, del linguaggio.

Se andiamo a spremere il succo di tutte le infinite indagini finora compiute sul linguaggio facciamo subito la scoperta — così pensa Heidegger — che siamo ancora ben lontani dalla verità. Il linguaggio, infatti, non è segno, non è strumento, non è convenzione, non è espressione, non è comunicazione, non è suono, non è idea, non è rappresentazione, non è attività, non è visione del mondo. Il linguaggio, cioè, secondo Heidegger, non è nessuna delle definizioni finora date.

E allora, di nuovo, cos'è il linguaggio? Se tutti questi modi "metafisici" di pensare il linguaggio sono inadeguati e derivati, come pervenire, allora, alla verità del linguaggio? Precisiamo. Quando noi diciamo — come ci accade spesso di leggere o di sentire — che il linguaggio è uno "strumento fonetico" (e poi anche grafico), una proprietà di cui l'uomo dispone, un'espressione fonica dei moti interiori dell'anima, un'attività umana che mette in funzione gli organi della fonazione quali la bocca, la chiostra dei denti, la lingua, la gola ecc., o infine che il linguaggio è una rappresentazione figurativo-concettuale della realtà, certo — osserva Heidegger — tutto questo è innegabilmente esatto, è corretto, però non è "vero", ossia non è l'essenziale di ciò che è il linguaggio.

Una definizione del linguaggio in termini fonetici-acustici-fisiologici non coglie la verità del linguaggio. Pertanto, ogni volta che iniziano a definire ciò che è il linguaggio dicendo che esso è un "segno" o la rappresentazione di qualcosa, noi, in realtà, non abbiamo detto niente sul linguaggio nella sua verità e nella sua essenza.

#### 3. Il linguaggio è "la casa dell'essere"

Proseguendo nel nostro cammino di avvicinamento all'essenza del linguaggio, almeno secondo la filosofia heideggeriana, potremo pervenire alla compren-

sione dell'essenza della poesia. Per poter cogliere l'essenza del linguaggio è però indispensabile poter "fare esperienza" del linguaggio. Ora, il primo luogo comune da cui l'uomo è chiamato a liberarsi se intende veramente "fare esperienza" del linguaggio è il seguente: l'uomo si comporta normalmente come se fosse lui il creatore e il padrone del linguaggio, e invece è il linguaggio che è signore dell'uomo.

Il linguaggio, dice Heidegger con un'espressione diventata celebre, "è la casa dell'essere". Ma che significa tutto questo? Siamo davanti soltanto ad un seducente slogan, che poi molti si cureranno di ripetere all'infinito come una frase fatta, oppure siamo davanti ad un'espressione che può aiutarci veramente a penetrare nell'essenza del linguaggio, e quindi, in seconda battuta, della poesia?

Dire che il linguaggio è la casa dell'essere significa, anzitutto, considerare il linguaggio come "il luogo" in cui la storia autenticamente accade. L'uomo abita nella dimora data dal linguaggio e della quale i pensatori e i poeti sono come i custodi, i pastori, gli interpreti. Non è tanto l'uomo che parla di linguaggio quanto invece il linguaggio che parla nell'uomo. Per capire questa concezione del linguaggio, apparentemente paradossale, bisogna avere il coraggio di abbandonare, oppure, quanto meno, di ridimensionare e di sottoporre ad un vaglio critico, tutte quelle ben note concezioni spurie del linguaggio che circolano abbondantemente nella nostra cultura.

Il linguaggio, per esempio, non è uno strumento a disposizione del soggetto di cui il soggetto può disporre come vuole. Tutt'al contrario, il linguaggio precede il soggetto e dispone di lui. Il linguaggio di cui io mi sto servendo per comunicare viene prima di me che

scrivo e di voi che leggete. Ora il punto da capire è che in questo linguaggio è custodita già da sempre una comprensione della realtà che precede noi come soggetti pensanti e determina la nostra stessa autocomprensione.

Se ci limitiamo a definire il linguaggio come un segno grafico (la scrittura) o come un'immagine acustica (un suono), ci sfuggirà sempre sia la sua essenza sia l'essenza della poesia. Il linguaggio non è "suono", perché il silenzio, per esempio, è già linguaggio, e lo è in modo originario. Il silenzio è anzi la sede di ogni parlare. Il linguaggio non è nemmeno una delle tante "facoltà" dell'uomo, per il semplice fatto che l'uomo non è fornito "anche" del linguaggio accanto ad altre facoltà: l'uomo non può non parlare. L'uomo, insomma, non possiede il linguaggio ma è linguaggio.

Heidegger, come ognuno vede, non vuole proporre una nuova concezione del linguaggio che trovi l'essenza del linguaggio in qualcosa che è "fuori" del linguaggio. Che cos'è, allora, il linguaggio? Risponde Heidegger: il linguaggio è il linguaggio. Ossia: il linguaggio non "è", ma "parla".

Anche io sono stato tentato di pensare che l'espressione "il linguaggio è il linguaggio" fosse niente di più che una tautologia a buon mercato, quasi una presa in giro. E che "il linguaggio parla" altro non fosse che un semplice truismo, uno sciocco e insensato gioco di parole. Poi, riflettendo, credo di aver intuito ciò che Heidegger ha voluto farci comprendere con quelle espressioni. E cioè che il pensiero metafisico occidentale possiede il maledetto vizio di "entificare" tutto ciò che pensa e che nomina: l'uomo "è", il mondo "è", la verità "è", il silenzio "è", Dio "è", il linguaggio "è", e così per ogni cosa.

## IL MONDO CHE ABBIAMO FORGIATO

Dio vuole che l'uomo, con la sua intelligenza, l'impegno e la collaborazione costruisca un mondo di giustizia e di pace.

*Quanto hai sofferto e pianto!  
Ma guarda sotto al cielo  
l'umanità che sorge:  
noi l'abbiamo forgiata  
con i sogni ed i muscoli;  
e non sarà come la nostra, ingiusta,  
e non sarà come la nostra, amara.  
Ed anche se nel vortice  
scatenato per far la terra prodiga  
polvere d'ira ed ansia  
ci han seccato la gola,  
fresche nude parole cercheremo  
e vergini parole musicali  
per annunciare all'alba  
questo mondo che abbiamo forgiato  
di luce e di giustizia.*

*Regino Pedroso - Cuba*  
Da Sandro Danieli, SOTTO OGNI CIELO, Quad.  
CEM - Ed. EMI





Ora, finché continueremo a pensare in questo modo l'essenza di ogni realtà, ci avverte Heidegger, ci sfuggirà sempre. La parola, il dire, il linguaggio "non è". La parola non ha essere. La parola non è, bensì "si dà", si dona. La parola è datrice di essere, fa essere, ma essa stessa non è un essente. In definitiva, il linguaggio, per Heidegger, dove custodisce la sua verità? Heidegger non ha dubbi: l'essenza del linguaggio è custodita nella poesia.

#### 4. L'essenza della poesia

Ogni arte è, essenzialmente, poesia. Anche l'architettura, la scultura, la pittura, la musica, ecc. devono essere ricondotte alla poesia. La poesia è, essenzialmente, linguaggio: creazione linguistica, capacità inventiva, istituzione di novità, innovazione ontologica, originalità in movimento, dire originario. La parola è l'origine di tutto ciò che è, afferma Heidegger, poiché il linguaggio, nominando le cose, per la prima volta le fa accedere alla parola e all'apparizione. Alla poesia va riconosciuto "il primato" fra tutte le arti, proprio per la sua più intima familiarità con la parola. La poesia è essenzialmente dialogo. Il poeta è colui che pronuncia parole originarie e creatrici. La poesia è, pertanto, "parola pura".

Il linguaggio poetico è un "nominare", un chiamare le cose per nome invitandole a presentarsi nella loro verità. Non ha importanza chi sia l'autore di una poesia. La grandezza del linguaggio poetico, ma il discorso vale per l'opera d'arte in generale, sta appunto in questo, che può anche prescindere dalla persona e dal nome dell'autore.

In ogni evento linguistico è presente la dimensione universale della poesia. Perfino nel linguaggio comune, nel parlare quotidiano. Anzi, il parlare quotidiano è come una poesia dimenticata e logorata. La poesia si estingue nel nostro tempo in proporzione all'estinzione del silenzio. Ciò che oggi domina è la curiosità, la chiacchiera, l'equivoco. Cioè l'inautentico. E invece per "poetare" bisogna imparare di nuovo a saper "dire ascoltando". Infatti, il poetare, prima di farsi un "dire" è, in gran parte, un "ascoltare". Ma oggi nessuno ascolta più, tutti vogliono prendere la parola e fare bla-bla-bla. Perciò mancano i poeti, mentre aumentano i mestieranti della poesia.

La massa, purtroppo, si aspetta dalla poesia un discorso facile, univoco, immediato. D'altronde, non si ha tempo per fermarsi a pensare. E invece il linguaggio della poesia esige la sosta, la pausa, la meditazione, perché il linguaggio della poesia è, per sua natura, polisenso, ossia nasconde una molteplicità di significati.

Nulla noi possiamo intendere di quanto dice la poesia, finché ci accostiamo ad essa con l'idea ottusa che abbia un solo significato. Imparando a leggere e ad ascoltare la poesia, noi impariamo un po' alla volta a pensare nel modo originario dei poeti. E che cosa fanno i poeti, come pensano i poeti? Trasferiscono il "dire originario", che non ha suono, nel suono della parola. La poesia nasce non quando il poeta inventa

nuove parole o nuove serie di parole, ma quando il rapporto dell'uomo con il linguaggio si fa autentico, nel senso che l'uomo prima di parlare ascolta. Il linguaggio poetico nasce dunque, paradossalmente, dal silenzio, poiché solo il silenzio permette l'ascolto.

Senza il silenzio, e senza l'ascolto potranno esserci fiumi di parole, biblioteche stracolme di raccolte in versi, ma non ci saranno né poeti né poesia. Questo discorso, ne conveniamo, è ostico e forse impopolare, ma gli educatori capiranno.

#### 5. Ascoltando, in silenzio, il linguaggio di una poesia

Ci piace concludere questi nostri appunti sul linguaggio poetico riportando qui sotto una bella poesia di Georg Trakl, su cui Heidegger ha scritto un commento sublime che però non possiamo in questa sede considerare per ovvii motivi di spazio. Possiamo tuttavia lasciarci interpellare nel profondo da questa poesia che troviamo bella e capace di evocare un universo di significati a noi comunemente estranei.

##### Una sera d'inverno

*Quando la neve cade alla finestra  
a lungo risuona la campana della sera,  
per molti la tavola è pronta  
e la casa è tutta in ordine.*

*Alcuni nel loro errare  
giungono alla porta per oscuri sentieri.  
Aureo fiorisce l'albero delle grazie  
dalla fresca linfa della terra.*

*Silenzioso entra il viandante:  
il dolore ha pietrificato la soglia.  
Là risplende in pura luce  
sopra la tavola pane e vino.*

#### INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

- 1) CONTE G., *Metafora*, Feltrinelli, Milano 1981
- 2) FONZI A., NEGRO SANCIPRIANO E., *La magia delle parole: alla riscoperta della metafora*, Einaudi, Torino, 1975
- 3) GUARDINI R., *Linguaggio, poesia, interpretazione*, Morcelliana, Brescia, 1971
- 4) HEIDEGGER M., *In cammino verso il linguaggio*, Mursia, Milano, 1973
- 5) RICOEUR P., *La metafora viva. Dalla retorica alla poetica: per un linguaggio di rivelazione*, Jaca Book, Milano, 1981

*A cura di A.N.*

---

## COMPONENTE PEDAGOGICA

---

### NOTE DI LAVORO

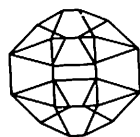
---

### SUL SIMBOLO

---

di *Mario Bolognese*

---



Questi appunti desiderano solo favorire alcuni spunti di riflessione e di comunicazione sulla "rete simbolica" che a vari livelli tutti ci avvolge e coinvolge (1).

Nulla di sistematico o di organizzato, anche per non inibire le capacità creative di ognuno: infatti, alla parte più profonda del nostro essere animali simbolici non sfuggono, con maggiore o minore consapevolezza, questi dinamismi. Un approccio unidirezionale o autoritario potrebbe sbarrarli. L'unico modo per aprirsi alla cultura del simbolo è nella sfera relazionale: non si può insegnarlo ma viverlo, vorrei quasi dire giocandosi dentro con tutti i rischi che questo comporta (2).

Un approccio etico dunque. Semplificando al massimo si potrebbe dire che una relazione simbolica vissuta relazionalmente (e cioè un IO che cerca veramente un TU, e cioè l'altro), tende a mettere l'amore al primo posto. Vissuta invece solipsisticamente — gli altri non ci sono, magari me li invento e li proietto più o meno demagogicamente — tende al potere, perché solo così il gioco, sostanzialmente di solitudine e di violenza, non viene smascherato.

Il potere infatti, comunque esercitato — dalle modalità più volgarmente violente fino ai vari tipi di soffocamento e di ricatto giocati sulla seduzione o sulla affettività — tende per sua natura a imprigionare, delimitare, impoverire e inaridire quell'atmosfera o quell'humus che metaforicamente permettono la condensazione e la propagazione del linguaggio simbolico. Il potere — da non confondersi con l'autorità, che essendo morale ne rispetta i codici relazionali, per cui si parla di autorità morale — ha paura, teme il gioco simbolico, individuale e sociale.

È questo un argomento complesso, da trattarsi interdisciplinariamente. Riassumendo il mio pensiero vorrei dire che, nella storia ontogenetica (3) e filogenetica, l'"invenzione" del simbolo è intimamente collegata a fattori partecipativi, relazionali, di crescita. Solo con il gioco simbolico (4), strettamente collegato al linguaggio ma non identificabile con quello, l'uomo si identifica con gli altri — prima la mamma e poi tutti gli altri —, interiorizza le esperienze e ha la possibilità, con l'arte, la poesia, la danza, la religione, di proteggere e dare un senso al suo "esserci al mondo". Ovviamente nasce anche la legge che diventa la codifica-

zione, la ritualizzazione di questi dinamismi simbolico-relazionali collettivamente intesi. Finché la legge — autorità morale prima che giuridica — si fa portavoce e interpreta questa rete dinamica sono permessi meccanismi correttivi e autocorrettivi. Chi esercita l'autorità non è scollegato dal corpo sociale collettivamente inteso come produttore di relazioni e linguaggi simbolici. È questo il "sogno" umano che noi chiamiamo democrazia. Ma quando, per un motivo o per l'altro, l'autorità si trasforma in potere — noi diremmo in regime — tutto il gioco viene in qualche modo impoverito, interrotto. A questo punto il potere, collettivo ma anche individuale, ha tutto l'interesse a controllare il flusso informativo, a inibire la spontaneità tacciandola di anarchia e a burocratizzare il germine della cultura simbolica vestendola di stereotipie. Il simbolo e il linguaggio simbolico stereotipato, massificato, uniformato tolgono l'ossigeno alla sostanza stessa della libertà e questo ovviamente serve a chi vuole inalterato e imm modificabile il potere. (L'impunità dell'uomo politico, a certi livelli, riflette questo stesso concetto.)

Il collegamento di questo potere con aspetti economici è una parte importante di questo discorso.

Riassumendo vorrei dire che il libero irradiarsi, formarsi, modificarsi del reticolo simbolico che tutto e tutti avvolge ci dà il senso della nostra stessa libertà (che mi assumo il rischio di chiamare amore).

Ma perché il simbolo ha tutta questa importanza, fino al punto di essere lievito di nostre fondamentali dimensioni quali la libertà e l'amore? Le note che seguono, sempre non sistematiche, desiderano creare, in me prima di tutto, un ulteriore momento di consapevolezza.

#### La confusione (il caos...) come madre di tutto...

Invito a riflettere sul significato etimologico di confusione. Sul dizionario etimologico della lingua italiana di Zanichelli si può leggere, tra le altre cose: "... mescolanza di più persone o cose senza distinzione e senza ordine". Ed ecco perché comunemente è stata assunta l'accezione più negativa del termine. La perdita dei confini è infatti perdita di identità e, nel profondo, questo ci fa paura, a tratti terrore.

Ma anche ci attrae. La psicanalisi, ma anche la letteratura, i miti, l'arte, la storia delle religioni ci hanno insegnato che quello di abolire i confini, di fondersi con le persone con le cose, con la natura, con gli dèi, con gli antenati ecc. è un'esigenza profonda dell'essere umano (5).

Nella vita prenatale e nei primi mesi di vita noi abbiamo un legame simbiotico con la madre. È come se la mamma e il bambino fossero una stessa cosa e infatti la comunicazione e i legami tra di loro assumono caratteristiche del tutto particolari, qualcuno direbbe parapsicologiche. Così c'è l'estasi religiosa (... cupio dissolvi et esse cum te) e l'estasi d'amore che di due fa una sola carne e una sola anima.

Il mangiare lo stesso pane (l'essere... compagni) dà una sostanza profonda di rapporto di mutua incor-



porazione. Il: "Io sono la vite e voi i tralci" riflette, in una prospettiva evangelica di corpo mistico, quanto varie culture mistiche e religiose riflettono e propongono (6).

Il mettersi la maschera dell'atenato, o dell'eroe primordiale, è un modo di essere "lui": di abolire il tempo profano e di ritornare all'inizio dei tempi. Un modo di rifare il mondo insomma. Ri-fare l'essenza stessa della poesia. Ma rifare significa anche riprendere possesso del momento magmatico, indifferenziato primordiale. Quel CAOS che nelle antiche cosmogonie era la sorgente di tutto. Se non ci si riaccosta a quel caos, accettando la conseguente confusione, non si può nemmeno attingere al vero forziere della nostra creatività profonda (7).

Ma come penetrare in questa caverna senza incapere e farsi divorare dai vari terribili draghi che la difendono? Come portare l'eroe solare, la luce dell'intelligenza, il nuovo ordine nei regni crepuscolari e notturni sacri alle dee lunari (8)?

Fuori metafora poetica come si fa a "confondersi" senza perdere la propria identità, anzi potenziandola ed arricchendola (9)?

Noi viviamo costantemente in questa altalena: tensione verso un amore totale e rituali, meccanismi e strategie di autoappropriazione, di delimitazione del proprio io, di ricerca di originalità, di differenziazione. Psicanaliticamente ricerchiamo la confusione per poi operare una "defusione": l'abbraccio con il tutto ci dà vibrazioni e profumi ed essenze indispensabili alla nostra stessa sopravvivenza psichica. Ma in questo

abbraccio possiamo anche restare annullati e divorati (è il drago che ci mangia...), senza principi attivi di consapevolezza. Questo ciclo: tutto/confusione e realtà/defusione è la nostra stessa vita, l'alternarsi del giorno e della notte, dei sogni e della realtà. Di notte, nei sogni, ci riaccostiamo alla sorgente stessa della vita e traiamo energie — e ci disinquiamo — per affrontare tutte le ambiguità di ciò che chiamiamo realtà.

È quello che viene chiamato il ritmo circadiano.

Ora, in questo contesto, è la capacità di simbolizzare — e di vivere con coscienza simbolica — ad operare il contatto vitale e non distruttivo tra il mondo onirico e il vivere quotidiano (10).

### La coscienza simbolica

È ormai famoso il gioco del rocchetto raccontato da Freud. Un bambino di 18 mesi lanciava e ritirava un rocchetto, attaccato ad un filo, pronunciando delle parole che significavano (nell'interpretazione di Freud): la mamma è andata via (lanciando il rocchetto) e la mamma è ritornata (tirandolo nuovamente a sé) (11).

In pratica vince l'angoscia della separazione e dell'abbandono (la mamma che esce che "si stacca" da lui) ritualizzando, simbolizzando gli avvenimenti. Con il pensiero, con una elaborazione simbolica può padroneggiare gli eventi, dominare le incertezze e vincere di conseguenza l'angoscia. Con il simbolo inco-

### CORICATO SULL'ERBA

*Le nuvole vanno e vanno  
Le nuvole  
Come grandi  
Bianchissimi uccelli.  
Io sono disteso sull'erba  
Del prato  
Tra i crisantemi selvatici.*

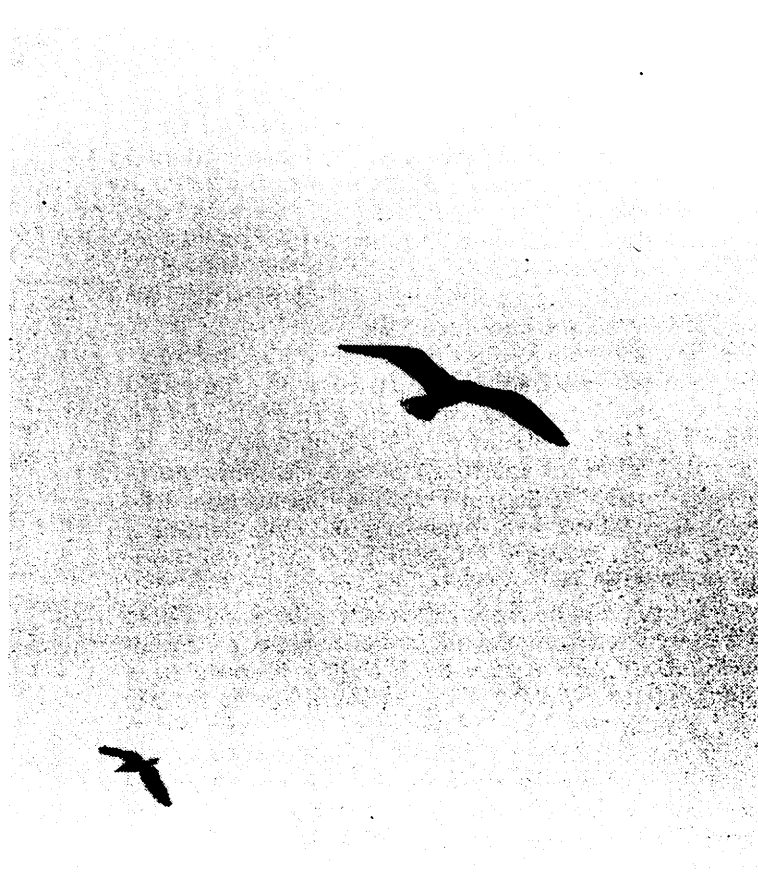
*Le ali delle nuvole sono leggere  
E sembra che la luce piova  
Proprio di sotto  
Sotto quelle ali bianche  
Là, in quel punto.*

*Ora dove saranno le nuvole,  
Su quali paesi?...  
Forse su prati  
Che io non so.*

*Le nuvole veramente  
Sono meravigliose,  
Volano sempre  
E dappertutto.*

*Ci sarà certo un ragazzo  
Che mi somiglia.*

Kitahara Hakushu (Giappone), da Mario Riccò,  
QUESTO MONDO DI RUGIADA, Ed. CEM



mincia a creare uno spazio-tempo di individuazione di sé come separato dalla mamma ma nello stesso tempo non di totale abbandono (questa fantasia sarebbe intollerabile e potrebbe generare anche gravi perturbazioni all'integrità dell'io che sta formandosi).

Prima la pelle del bambino era talmente permeabile ed elastica che comprendeva, si fondeva con il corpo della madre. Ora, pian piano, questa pelle comincia a delimitare il dentro dal fuori, l'io dal tu. Ma i contatti, anche profondi, non sono cessati. Tra la mamma e il bambino permane uno spazio simbolicamente attivo, con ricchissimi interscambi. Uno spazio che viene riempito da sguardi, da richiami, da gesti, da balbettii e molto probabilmente da tante altre comunicazioni pre-verbali che ancora non conosciamo completamente (chissà, forse un codice di odori e un modo di intercettare emozioni non captabile con i sensi consueti).

Questo spazio, culturale, si riempie progressivamente, con maggiore complessità ed articolazione, di creatività, di arte, di nostalgia, di sensazioni tattili, musicali, cromatiche, cenesetiche e di tante altre vibrazioni che fanno di ognuno di noi una "musica a parte" (12).

Dalla bambola, dallo stracchetto, dall'orsacchiotto, dai capelli della mamma usati per addormentarsi (i famosi "oggetti transizionali") si passa gradualmente a linguaggi più elaborati, simbolicamente più attenti e significanti.

In questo spazio di intesa e di ricerca, che caratterizza anche la nostra vita di adulti, la comunicazione assume pian piano note sempre più legate alla realtà. Ma nello stesso tempo risente sempre delle profondità emozionali e della totalità di rapporto che esisteva nel periodo fetale (13).

Ed è sempre il simbolo, o meglio le valenze simboliche nascoste anche in codici e comunicazioni apparentemente razionali e reali, a determinare il grado o livello di "riscaldamento", di emozione, di affetti, di creatività che determinano l'aridità o la fecondità della nostra sfera relazionale. Dormendo, durante il sonno, durante le fasi REM (quelle del sogno vero e proprio) il tracciato elettroencefalografico presenta sorprendenti analogie con quello da svegli (14). È come se il cervello fosse in qualche modo sveglio, psichicamente attivo e fecondo. Simmetricamente, durante il giorno, noi non siamo mai completamente svegli. Emozioni, amore, stanchezza, odio, paura, fame, sete, sogni ad occhi aperti, stress ecc. determinano in qualche modo la destrutturazione dell'insieme delle percezioni dell'io. Nei "buchi" lasciati dalla perdita di contatto con la realtà emergono, dal dentro al fuori, fantasie che spesso noi assumiamo come vere.

Questo è tipico di ogni essere umano, si tratta solo di vedere se esistono rituali, codici e culture e coscienze simboliche che permettano al singolo di socializzare quanto sente, quanto soffre, quanto spera, quanto ama, quanto desidera.

È questo, durante il giorno, un interspazio dove la notte si incunea, e deve incunarsi, nel giorno, perché noi non possiamo vivere, giorno dopo giorno, senza un po' della cultura del sogno (15).

Mi permetto di rimandare, per completare questo discorso, alla parte introduttiva delle FIABETEATRO e agli appunti sul concetto di animazione teatrale nella scuola.

Noi insomma abbiamo la necessità di "onirizzare" il quotidiano, di lasciarci un po' andare, di rituffarci in quello stagno profondo, almeno per un po', il tempo di riprendere contatto con quella dimensione fusionale di cui parlavo prima.

Al di là ed oltre le barriere, più o meno rigide, dell'io, il vero re nudo desidera comunicare la sua vera essenza: i colori, il modo di vestirsi, uno sguardo, una carezza, un sorriso, uno scherzo, il gioco, le infinite microfiabe che raccontiamo, il contatto con la natura, la mediazione di un animale, queste e mille altre cose determinano, o meglio si sforzano di determinare, tra noi e gli altri, un circuito simbolico attivo dove poterci toccare, almeno per un po', con mani di luna oltre che con mani di sole (16).

Ma spesso, nell'aridità della nostra cultura la mancanza di attenzione e di tensione ludica ed esplorativa ci costringono a rituali simbolici stereotipati e quindi infecundi e quindi oggettivamente portatori di violenze (17).

Altre, mille cose potrebbero essere dette e ognuno darebbe un suo prezioso contributo all'argomento, perché stiamo parlando proprio di come vivere con umanità la nostra esistenza.

Può sembrare assurdo o tautologico il parlare di vivere umanamente ma se c'è questa necessità impellente di riportare un po' di fiaba, e cioè di cultura simbolica, nella nostra vita è perché siamo smarriti e, con le nostre radici, abbiamo perso o stiamo perdendo la capacità di ri-creare in noi potenziali di fecondità e di amore (18).

### Alcune piste di ricerca

Questo approccio al simbolo come relazione di amore e di simpatia può aprire una quantità di interrogativi. Di cosa è fatta questa famosa realtà che spesso ci "opprime" quotidianamente? Ci sono diversi livelli di realtà? La scienza, la tecnologia risentono anche loro del codice della notte?

Gli argomenti da sviscerare sono tanti e vasti (e io credo affascinanti). Ne propongo qualcuno, ma solo a titolo esemplificativo.

— I simboli grafici, descrittivi che ci portiamo dietro, nella nostra cultura occidentale, sono ancora simbolicamente vivi, fecondi, o sono già mummificati dall'usura e dalla massificazione. Analisi del modo con cui vengono illustrate fiabe e racconti, soprattutto per bambini. Essendo questo un campo in cui, per definizione, si intende favorire e sollecitare il massimo dei potenziali creativi sarà interessante verificare queste proposte.

— Saper vedere, nella vita di ogni giorno, quanto di simbolico c'è nell'architettura, negli spazi, negli oggetti d'uso quotidiano. Cosa si intende veramente per design industriale. Che origini ha, anche in rapporto alla storia dell'arte (19).



## SONO L'UOMO UNIVERSO

Gesù vuole che lo scopriamo,  
lo amiamo e lo serviamo in  
ognuno dei nostri fratelli.

*Io sono l'abitante delle pietre  
senza memoria, sete d'ombra  
verde;  
il popolano di tutti i villaggi  
e delle prodigiose capitali;  
sono l'uomo universo,  
marinaio di tutte le finestre  
della terra stordita dai moto-  
ri.*

*Sono l'uomo di Tokyo che si  
nutre  
di pesciolini e bambù,  
il miniatore d'Europa, fratel-  
lo della notte;  
l'operaio del Congo e della  
spiaggia,  
il pescatore della Polinesia,  
sono l'indio d'America, il me-  
ticcio,  
il giallo, il nero:  
io sono tutti gli uomini.  
Sopra il mio cuore firmano le  
genti  
un patto eterno  
di vera pace e di fraternità.*

Jorge Carrera Andrade - Bra-  
sile  
da Sandro Danieli, SOTTO  
OGNI CIELO - Quad. CEM -  
Ed. EMI



— Analisi, in una giornata qualsiasi, dei tempi, modi, rituali e caratteristiche individuali e di gruppo con cui si cerca di andare oltre le convenzionali barriere comunicative e delle reazioni, o mancanza o insufficienza di reazioni che questo determina.

-- Analisi del mondo pubblicitario in rapporto alla fiaba. Perché l'industria sente il bisogno di vendere i suoi prodotti attingendo, spesso spregiudicatamente, al mondo del magico, dell'inconscio, della fiaba? Come operano questi dinamismi di "suggestione occulta"? Perché, labilizzando l'insieme delle percezioni dell'io si convince più una persona a fare o comprare o ad avere certe reazioni o comportamenti?

— Come agisce il simbolo e la coscienza simbolica nell'arte, nella musica, nella poesia? La coscienza simbolica è la stessa nell'uomo e nella donna?

— Nel mondo dell'immagine che caratteristiche assume il messaggio simbolico? Che differenze esistono, in questo senso, tra una e l'altra scuola cinematografica?

— Differenze e analogie, rispetto alla simbolizzazione, tra teatro e cinema.

— Che cultura personale abbiamo rispetto al sognare e ai sogni che facciamo noi o che ci comunicano

gli altri. Raccontiamo i nostri sogni e a chi e perché? Li registriamo?

Si potrebbe fare un'indagine in questo senso, magari nell'arco di una settimana, su un campione femminile, maschile e misto. E verificare quali aspetti della realtà (i famosi residui diurni) agiscono maggiormente nei sogni. Su questo potrebbero essere innestate ulteriori indagini:

a) quali simbolismi odierni (o arcaici) ricorrono maggiormente nella produzione onirica esaminata;

b) quali emozioni, colori, percezioni acustiche, movimenti (per una indagine nel campo percettivo);

c) un'altra indagine interessante potrebbe riguardare il rapporto (o il non rapporto) tra la cultura onirica giovanile e quella adulta. O tra quella dell'uomo e della donna.

— Indagine, magari sempre in un arco di tempo settimanale, della quantità e modalità con cui si gioca, si scherza, ci si racconta barzellette ecc.

— Che rapporti ci sono tra noi e la fiaba? Cosa ci ricordiamo delle fiabe che abbiamo sentito da bambini (se le abbiamo sentite...).

— Cosa è la moda in riferimento al gioco, al sogno e alla seduzione. Siamo consapevoli delle moda-

lità comunicative simboliche del nostro modo di vestire (intendendo anche aspetti di cultura olfattiva, modo e ritmo nel camminare, scelte posizionali e posturali ecc.). Cosa pensano realmente i ragazzi del modo di vestire delle loro compagne e viceversa? Come influisce l'industria, attraverso la pubblicità, sul modo di vestirsi?

— Quale cultura simbolica è rimasta nelle nostre case rispetto alla convivialità e al cibo?

— La simbologia religiosa attuale è comprensibile? Riflette esigenze dei nostri tempi? Analisi della liturgia, dei paramenti, dei canti, dell'architettura religiosa ecc. (20).

— Il simbolo usato come seduzione (non nei rapporti uomo-donna). Ad esempio nell'esercito, dagli uomini politici, nel mondo sportivo ecc.

— Analisi, sempre in una prospettiva simbolica, del nostro modo di salutare. Come usiamo il tempo e lo spazio in riferimento agli altri (ad esempio quanto siamo vicini agli altri, siamo ritardatari negli appuntamenti, come ci si dispone in un ambiente ecc).

#### NEPPURE ALL'UOMO PIÙ MISERO

Anche quando è ridotto alla miseria e alla schiavitù, l'uomo conserva le tracce della grandezza nativa e ha sempre possibilità di manifestare lo splendore dell'anima.

*Neppure all'uomo più misero,  
che avanza nudo nel sole e nel vento,  
nella pioggia e la neve,  
che non si è mai saziato  
appieno dacché è nato,  
si può rapire il nome,  
né le dolci canzoni dell'infanzia,  
né i ricordi ed i sogni;  
non si può distaccarlo dalla patria né rapir la ricchezza del suo cuore.  
Benché infelice, nudo ed affamato,  
egli è ricco di un nome, di una patria,  
d'un tesoro di favole e di immagini  
che la lingua degli avi ognor gli porta,  
come un fiume la vita.*

Jean Amrouche - Algeria  
da Sandro Danieli, SOTTO OGNI CIELO, Quad. CEM - Ed. EMI

#### BIBLIOGRAFIA

Come riferimento generale si rimanda alle parti teoriche e ai rispettivi riferimenti bibliografici di Fiabeteatro di Mario Bolognese, *Idee grafiche* di Attilio Lunardi - CEM edizione 1983.

1) CARLO L. RAGGHIANI, *L'uomo cosciente*, Calderini, 1981.

2) *Simbolo e simbolizzazione*, Quaderni psicoterapia infantile n. 5, BORLA.

37 D.D. WINNICOTT, *Gioco e realtà*, Armando; E. ERIKSON, *Infanzia e società*, Armando.

4) TH. H. CENTNER, *L'enfant africain et ses jeux*, CEPSEI, Elisabethville, Katanga, 1962.

5) M.S. MAHLER, *Le psicosi infantili*, Boringhieri; *La nascita psicologica dell'io*, Boringhieri.

6) *Mircea Eliade, Miti, sogni, misteri*, Rusconi.

7) A.A.V.V., *L'universo fantastico dei miti*, Mondadori, 1977; J.B. PRIESTLEY, *L'uomo e il tempo*, Sansoni, 1974; E. FROMM, *Il linguaggio dimenticato*, Bompiani, 1962; EIBL, EIBESFELDT, *L'avventura umana: natura e possibilità culturali*, Laterza.

8) E. NEUMANN, *La Grande Madre*, Astrolabio; W. LEDERER, *Ginofobia - la paura delle donne*, Feltrinelli, 1973.

9) F. FORNARI, *La vita affettiva originaria del bambino*, Feltrinelli; F. FORNARI, *Il codice vivente*, Boringhieri; RENÉ A. SPITZ, *Il primo anno di vita del bambino*, Giunti Barbera.

10) R. STEINER, *Processo di simbolizzazione nell'opera di Melanie Klein*, Boringhieri, 1975.

11) C. MUSATTI, *Trattato di psicanalisi*, pagg. 238 e seg. del Libro 11°.

12) D.D. WINNICOTT, *Dalla pediatria alla psicanalisi*, Martinelli; D.D. WINNICOTT, *La famiglia e lo sviluppo dell'individuo*, Armando; D.D. WINNICOTT, *Sviluppo affettivo e ambiente*, Armando; D.D. WINNICOTT, *Colloqui terapeutici con i bambini*, Armando; D.D. WINNICOTT, *Piggle, una bambina*, Boringhieri; MELANIE KLEIN, *La psicanalisi dei bambini*, Martinelli; MELANIE KLEIN, *Invidia e gratitudine*, Martinelli; MELANIE KLEIN, *Il nostro mondo adulto*, Martinelli.

13) A. RASCOVSKI, *La vita psichica del feto*, Il Formichiere.

14) *Psicofisiologia del sonno e del sogno*, Atti del Simposio internaz. di Roma 11-12 settembre 1967 a cura di MARIO BERTINI, Editrice Vita e pensiero, Milano; *Processi mentali durante il sonno*, da *Ricerche di psicologia*, trimestrale diretto da Marcello Cesa-Bianchi, Franco Angeli Editore, Anno IV, nr. 16, 1980.

15) S. RESNIK, *Il teatro del sogno*, Boringhieri; A.A.V.V., *Il sogno e le civiltà umane*, Laterza, 1966; A. GREEN, *Il discorso vivente*, Astrolabio, 1974.

16) "TOCAR EL CIELO", Poeti e pittori contadini del Nicaragua, a cura dell'Associazione nazionale di Amicizia Italia-Nicaragua Comitato Piemontese, Torino, Via Barbaux, 43.

17) TILDE GIANI GALLINO, *Il complesso di Laio*, Einaudi.

18) EIBL, EIBESFELDT, *Amore e odio*, Oscar Mondadori, 1971.

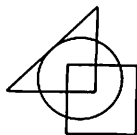
19) *I simboli del Medioevo*, G. DE CHAMPEAUX, Jaca Book; ATTILIO MARCOLLI, *L'immagine-azione e comunicazione*, Sansoni; *Il Medioevo fantastico*, JURGIS BALTRUSAITIS, Oscar Studio Mondadori; RAYMOND FIRTH, *I simboli e le mode*, Laterza, 1977.

20) MARCEL JOUSSE, *L'antropologia del gesto*, Edizioni Paoline.

# la Storia

## LE IMMAGINI DELLA POESIA NELL'IMMAGINE DELLA CIVILTÀ COMUNALE

di Stefano Simonetti



Le opere letterarie sono validi e originali strumenti non solo per la conoscenza delle distinte personalità poetiche ma, anche, per la comprensione dei periodi storici che vedono il loro apparire.

La nostra attenzione vuole soffermarsi su due testimonianze della civiltà comunale, periodo che vede il sorgere in linea assoluta della poesia italiana: il **Cantico delle creature** o **Cantico di frate Sole** di S. Francesco e la canzone politica di Guittone d'Arezzo **Ahi lasso, or è stagion de doler tanto**.

L'età comunale segna il punto di arrivo del lungo e complesso periodo di civiltà compreso tra il V e il XIV-XV sec., da noi conosciuto con il termine Medioevo.

Contrassegnata letterariamente da un'abbondante produzione di "devozione", cioè di componimenti in prosa e poesia d'argomento religioso, l'epoca comunale ci appare profondamente religiosa, perché tale è ancora la visione della vita.

Sacro e profano sono intimamente uniti: impossibile per noi capire un avvenimento sociale o politico, comprendere un fatto letterario oppure "vedere" un'opera artistica di questa epoca senza considerare l'impronta caratteristica della fede religiosa.

Consideriamo brevemente i problemi e le vicende che caratterizzano la civiltà comunale:

— la fede cattolica è dinamicamente viva, anche se scossa da laceranti contestazioni di "base" contro la corruzione dell'alto clero e l'autorità del Papa e dei Vescovi.



Le anime più sensibili vorrebbero una nuova Chiesa di Dio, più attenta e più vicina ai poveri, agli umili, sul modello delle prime comunità cristiane;

— lotta fra il mondo feudale (tradizionalmente di campagna) e la nuova potenza di città;

— scontro fra il potere comunale, desideroso di autonomia politica, e quello imperiale tedesco;

— iniqua distribuzione della ricchezza: il benessere si diffonde nella fascia borghese, rimanendone escluso il proletariato. Questo accade perché lo sviluppo socio-economico è legato alla logica del profitto, a cui vengono sacrificati i più elementari diritti e i bisogni dei poveri.

La reazione popolare si farà sentire rumorosamente come negli **Ordinamenti di giustizia** di Giano della Bella (1923) che escludono nobili e magnati dal governo di Firenze.

\*\*\*

Le lotte degli umili per conquistarsi un qualche diritto nascevano dall'ansia di una nuova giustizia terrena che rispecchiasse la giustizia divina.

In questa ottica vanno interpretati i movimenti eretici (Catari, Valdesi, Patarini, Albiges e altri), la fioritura di confraternite (il movimento dell'**Alleluia**, 1230, che percorse in lungo e in largo la penisola con manifestazioni di profonda pietà religiosa, oppure il movimento dei **Flagellanti** o **Disciplinati**) e la nascita di nuovi ordini religiosi fedeli al magistero della Chiesa, ma rinnovati nello spirito, come i Francescani e i Domenicani.

\*\*\*

[...]

*"Laudato si', mi' Signore, per quelli che perdonano per lo tuo amore / et sostengo infirmitate et tribulatione. / Beati quelli che 'l sosterranno in pace, / ca da Te, Altissimo, sirano incoronati!"*

[...]

(dal Cantico di frate Sole, 1224)

[...]

*"A voi che siete ora in Fiorenza dico, 1) / che ciò ch'è divenuto, par v'adagia; 2) / e poi che li Alemanni in casa avete, / servite i bene, e faitevo mostrare / le spade lor, con che v'han fesso i visi, padri e figliuoli ancisi; 3) / e piacemi che lor dobiate dare, / perch'ebber en ciò fare / fatica assai, de vostre gran monete."*

[...]

(da **Ahi lasso, or è stagion de doler tanto**, 1260, di Guittone d'Arezzo)

4)

1) Guittone (guelfo) si rivolse duramente ai ghibellini di Firenze e di Toscana, i quali, aiutati da soldati tedeschi, avevano inflitto a Montaperti una sconfitta ai guelfi;

2) sembra che vi piaccia;

3) serviteli bene (gli Alemanni = Tedeschi) e fatevi mostrare da loro le spade, con le quali vi hanno tagliata (fesso) la faccia e uccisi padri e figli;

4) Guittone è una delle più interessanti personalità letterarie del secondo Duecento. Nato ad Arezzo intorno al 1235, figlio di Viva di Michele, tesoriere del Comune, si formò culturalmente con letture di classici latini e di moderni autori di opere religiose, aderendo alla poesia amorosa provenzale, arricchita con la recente tradizione della Scuola Siciliana. Fra i trenta ed i trentacinque anni, nel 1266, si fece frate, entran-



do nell'Ordine dei Cavalieri di Santa Maria (fondato nel 1261 a Bologna), abbandonando la moglie e i tre figli. Fu una conversione profonda e sincera.

La sua produzione poetica risenti di questo mutamento di "stile": avanti la conversione le poesie erano di contenuto amoroso e politico, dopo saranno d'argomento morale, religioso e politico.

Questo uomo sentirà fino alla fine della sua vita (1294) l'esigenza d'impegnarsi nei problemi reali della società. Ha fede profonda nei valori della parola e della Parola divina!

Anche la scelta dell'Ordine in cui entrò era dettata da motivi d'apostolato. Era una specie di ordine cavalleresco, legato però alla nuova realtà comunale. I suoi ideali erano la salvaguardia della pace e quindi l'accordo fra le fazioni rivali, la difesa delle donne, dei bambini e dei poveri.

\*\*\*

Con questi versi siamo calati nella violenza fratricida delle fazioni rivali che si combattono per la conquista delle leve del potere comunale; abbiamo di fronte uno squallido panorama di soprusi non riparati, di una violenza che penetra nei più piccoli borghi, che fruga nell'intimità delle case e corrompe i cuori degli uomini.

In questa dilagante barbarie, S. Francesco e Guittone invitano gli uomini all'amore, alla pace, alla tolleranza, in nome di quell'umanesimo cristiano che volgendo gli occhi al Cielo non dimentica i problemi della Terra.

**Guida bibliografica per gli insegnanti:** per questa tematica consigliamo la lettura del libro di Massimo Petrocchi, *Storia della spiritualità italiana (secc. XIII-XX)*, Roma, Edizioni di storia e letteratura, 1984, pp. 656.

---

## "UNA VISIONE

---

### POETICA

---

#### DEL MONDO:

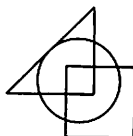
---

### INDIANI D'AMERICA"

---

di *Laura Maria Presta*

---



#### Un armonioso connubio tra scienza e poesia

Se è vero che la creatività è la componente umana più determinante nell'operazione di conferimento di senso al mondo posta a fondamento di ogni cultura, e se essa, come tutte le altre funzioni, è sempre compresente in ogni momento dell'esperienza dell'uomo, facendosi dominante nell'esteticità e nell'arte, è anche vero che si trova a giocare ruoli assai diversi nelle diverse culture, a seconda che le vengano riconosciuti o meno il medesimo prestigio e la stessa dignità del processo di razionalizzazione concettuale in cui propriamente consiste la conoscenza. In una cultura come la nostra sempre più tecnologizzata, in cui si dibatte della "morte dell'arte" e del superamento della categoria dell'*inutile* verso una progressiva funzionalizzazione di ogni gioco e di ogni espressione, parlare di mondi tanto lontani da questo progetto ci impone una faticosa trasgressione mentale rispetto al nostro contesto. Società in cui la fiaba, il mito, la lettura poetica della realtà hanno un valore costitutivo nella conoscenza ce ne sono ancora, specie tra i popoli cosiddetti "primitivi". Ma il modello forse più complesso e sofisticato in questo senso lo troviamo nella storia degli Indiani d'America.

Abbiamo qui a che fare con una vera visione poetica del mondo, cioè un modello di rapporto con esso in cui l'elaborazione di schemi e concetti non è mai disgiunta dall'attribuzione di simboli e valori fantastici, quasi che ragione e fantasia, immaginazione ed intelletto giocassero liberamente in modo tanto armonioso da garantire all'uomo una completezza ed una pienezza di realizza-

zione in ogni istante della sua esistenza. Scienza e poesia, nelle società indiane, convivevano arricchendosi reciprocamente. Il mito si accompagnava alle funzioni più quotidiane, dai rapporti interpersonali alla medicina, dalla cucina alle attività venatorie, non come un elemento forzatamente sovrapposto, bensì come una componente intima ed eneliminabile, costitutiva. Questa visione si rifletteva ad esempio nella scelta dei nomi delle persone, dove nelle attribuzioni fisiche dell'individuo veniva letto in trasparenza il rapporto di appartenenza e di scambio con la natura, grande madre di tutti gli uomini, o col Dio. I nomi propri degli indiani erano spesso mini-cantilene, invocazioni dolcissime dal valore non solo simbolico, ma addirittura magico. Il nome, per la potenza propria della parola di far accadere quanto viene pronunciato, invocava sulla persona che lo portava le qualità e le caratteristiche racchiuse in esso: forza, bellezza, coraggio, bontà... evocando immagini altamente poetiche, capaci di trasfigurare le caratteristiche dell'individuo ben oltre il dato bruto della fisicità.

La cultura indiana è stata quanto poche altre organica ed armoniosa, nel senso che i suoi simboli ed i suoi valori si sono irradiati fin nelle fibre più remote del tessuto sociale, consentendo una continuità ed un'omogeneità del tutto estranee all'uomo moderno, abituato ad accettare come formula esistenziale la frammentarietà e la dispersione, comunque la "distinzione" nitida fra territori giudicati troppo diversi perché sia ammissibile tra loro una qualsiasi promiscuità. L'indiano era tutto se stesso in ogni momento della sua vita e della sua giornata, la sua visione del mondo e dell'esistenza veniva mediata dalle medesime costanti in ogni sfera, la sua potente creatività si manifestava ad un livello di complessità molto elevato nell'organizzazione sociale come anche nella soddisfazione dei bisogni.

#### Un modo diverso di fare storia

Per "visione poetica" del mondo siamo abituati, nella limitatezza del nostro punto di vista, ad intendere quella propriamente artistica. L'uomo occidentale, schizofrenico, mutilato, scomposto in modo che sia il più possibile evitata e prevenuta ogni possibile osmosi tra ragione e sentimento, non può certo sentire come sue le categorie mentali di un

Cheyenne o di un Sioux. Le giudicherà sommarie, inesaurienti, infantili, quasi che fosse un modo di procedere esclusivamente infantile la conoscenza insieme logica ed emotiva di ogni fatto. L'occidentale, abituato a sezionare, a distinguere, a separare, giudica sempre meno credibile una conoscenza che oltre a catalogare in modo analitico, proceda sinteticamente ad un'interpretazione dei dati raccolti. Purtroppo è retaggio del mito dell'obiettività scientifica il rifiuto di ogni spiegazione che non sia in qualche modo verificabile empiricamente sul campo. Tutti i limiti di una simile impostazione risiedono nella sua incapacità di rendere ragione della parte assionatica e paradigmatica della scienza, e di tutte quelle teorie ambiziose formulate in modo non induttivo, come ad esempio la teoria della relatività di Einstein. In simili casi la creatività nella scienza è forte almeno tanto quanto l'esigenza di rigore e di coerenza con le categorie razionali. Nella conoscenza intellettuale la componente creativa assume proporzioni tanto più rilevanti quanto più ci si muove sul terreno delle ipotesi, cioè dei tentativi di spiegazione di quei fenomeni che non sono riconducibili immediatamente a leggi già note. Se per l'uomo occidentale è tanto difficile comprendere questo, quanto necessario vivere a compartimenti stagni, per l'indiano d'America la felicità risiedeva nel favorire il fluido trapasso da una sfera all'altra del suo spirito, senza scarti violenti e bruschi. La dimensione del suo modo di vita era tutta protesa a promuovere la massima completezza e serenità. L'indiano era un contemplativo, un uomo che sapeva ascoltare, capace di valorizzare la quotidianità leggendo la bellezza in ogni suo aspetto. La sua esperienza gnoseologica appare ai nostri occhi difficile da esplicitare, dal momento che il suo modo di usare la ragione era veramente molto lontano dal nostro. Ciò non significa accettare la solita visione del popolo indiano come "NAIF", irrazionale, incapace di distinguere e delimitare reciprocamente conoscenza scientifica e fantasia, bensì piuttosto avere a che fare con un uso delle categorie logiche non dissimile dal nostro, ma orientato secondo modelli diversi: in sostanza, un diverso concetto di "ragione". La presunzione tutta occidentale di contrapporre la scienza al mito, la ragione alla fantasia creatrice, rifiuta di considerare nel loro autentico valore due elementi: il primo, che nel "rigore" scientifico c'è un'innegabile compo-

nente estetica, specie nei settori in cui l'invenzione e la scoperta tradiscono la centralità dell'intuizione in ogni conoscenza "costruita" dall'uomo, e non semplicemente acquisita. Il secondo, che il rapporto estetico col mondo non è affatto dato in assenza di razionalità, ma in presenza di concetti usati "diversamente" dal modo in cui entrano in causa nella scienza, e cioè in modo libero, ludico. Gli Indiani d'America avevano una ricca e complessa esperienza razionale del mondo, prova ne siano gli strumenti e gli oggetti in uso nella quotidianità, i loro ritrovati medici naturali, il loro modo di categorizzare la realtà, ma lungi dall'assolutizzare quei risultati nell'astrazione di un territorio asettico, li fluidificavano e rendevano permeabili all'altra componente: quella fantastica.

Le leggende indiane possedevano spesso una logica stringente, come immagini proiettate, rappresentazioni di un modo tutto diverso di vivere la natura ed il destino dell'uomo, di un diverso uso della ragione che non era meno efficace del nostro rispetto alla padronanza effettiva dell'ambiente. Lo stesso modo di "fare storia" degli indiani era una riorganizzazione dei dati conosciuti in base a criteri non ossequiosi, come da noi, della verosimiglianza, ma non per questo meno credibili, poiché il nostro concetto di credibilità non può farsi giudice del loro.

La loro concezione ciclica del tempo (per cui l'evento fondante si rifletteva ed attualizzava qui ed ora con la stessa forza del passato, e passato e presente coesistevano in un'osmosi intima e vitale), il loro senso della tradizione denunciano assai più dei nostri un profondo legame con le origini e le istituzioni, con le scelte di valore della collettività. Raccontare la storia del gruppo era un momento quasi rituale, una sorta di "memoriale" la cui rievocazione serviva a consegnare ai giovani della tribù un patrimonio quasi esoterico. Si trattava certo di storia non scritta, perché la sua narrazione doveva essere un momento collettivo, non individuale, un'esperienza quindi fortemente cementate per la comunità. La trasmissione verbale conservava intatta l'originalità creativa della narrazione, poiché lo stesso evento mitico acquistava sfumature sempre nuove nel racconto degli anziani, ed il patrimonio acquisito e consolidato riviveva così la freschezza di una scoperta meravigliosa, di un dono divino esaltato dallo stupore di coloro che ascoltavano. Ecco come la visione poetica del mondo e

l'esigenza di confermare la propria appartenenza al gruppo mediante la condivisione delle radici comuni s'intersecavano, senza snaturarsi reciprocamente. L'indiano ricostruiva e significava il proprio presente attraverso l'iniziazione alla conoscenza del passato, ed in questo la funzione della narrazione storica era assai simile alla nostra, né del tutto dissimile da quella è la nostra opera di ricostruzione di fatti e sentimenti che non abbiamo vissuto e che tuttavia ipotizziamo per conferire un senso all'insieme di eventi già noti e documentati. Diverse sono certo le concezioni della storia, che se per noi essa è ricognizione oggettiva di ciò che non potrà più essere, per loro era emozionata partecipazione al vero.

#### L'UOMO DI DOMANI

In Brasile nascono circa quattro milioni di bambini ogni anno e il poeta li considera la più vera ricchezza della patria, capaci, forse, di dare inizio a una nuova umanità.

*In quest'ora di sole puro,  
di mani ferme,  
di pietre lucenti,  
di chiarori,  
di fiamme e scintille,  
ascolto la potente  
tua canzone, o Brasile.  
Ma ciò che ascolto soprattutto,  
è il canto  
delle tue culle o, Brasile:  
di tutte queste culle dove dorme  
bruno e fidente,  
succhiando latte,  
l'uomo di domani.*

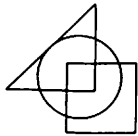
Ronald de Carvalho - Brasile  
da Sandro Danieli, IL FLAUTO  
SCONOSCIUTO - Ed.  
CEM

# La Geografia

FICTION E

NON-FICTION

di Francesco Cassone



Nelle definizioni che vengono date della geografia è sempre più frequente la parola "scienza": "scienza dei paesaggi", "scienza dello spazio", "scienza dell'uomo", "scienza del concreto" (agli inizi del secolo un geografo francese affermava: "La geografia è la scienza dello spazio, non degli uomini"). Ma se la geografia è una scienza, è possibile un punto d'incontro con la poesia o con l'arte? Se adottiamo la terminologia inglese, potremmo chiederci: la geografia è anche "fiction" (finzione, fantasia), o solo "non-fiction" (scienza, realtà)? Oppure, spostando di qualcosa i termini del problema, la geografia è solo "oggettiva", o fino a che punto è invece "soggettiva"?

Per secoli il compito essenziale, e spesso pressoché unico, assegnato alla geografia è stato quello di descrivere, in carattere con la stessa etimologia della parola. E nel descrivere il geografo sceglie, nella quantità enorme di elementi, quelli che gli sembrano significativi, senza essersi chiesto veramente quali siano le ragioni delle sue scelte. "Per avere un'idea precisa che la soggettività ha in questi procedimenti, che i geografi considerano oggettivi, è sufficiente considerare quali differenze esistono tra le descrizioni di spazi identici eseguite da vari geografi... Sotto molti aspetti il procedimento del geografo è simile a quello del pittore" (1).

Ma, aggiungiamo, il procedimento può essere anche simile a quello del poeta. Abbiamo la possibilità di verificare gli elementi descrittivi scegliendo alcuni testi in prosa e in poesia dall'antologia (si pensi a "Romagna" del Pascoli, alla parte iniziale de "La roba" del Verga...).

All'interno di questo tema possiamo successivamente fare un'ulteriore analisi, che ci consente una riflessione e un confronto secondo un'angolazione più ampia, con maggiore attinenza all'educazione alla mondialità.

Ci riferiamo agli *haiku*, i brevi componimenti poetici giapponesi. Uno studioso francese (2) ne ha fatto un'interessante analisi mettendo a confronto alcune caratteristiche dell'Occidente e dell'Oriente.

L'*haiku* non descrive, enuncia (pensiamo: quante volte la geografia è semplice enumerazione, elenco: gli affluenti di sinistra del Po sono...). Soltanto qualche parola, un'immagine, un sentimento. L'Occidente invece "inumidisce di senso ogni cosa", definisce, commenta.

Nella casa del pescatore  
L'odore del pesce secco  
E il calore.

Luna piena  
E sulle stuoie

L'ombra di un pino.

Sono visioni senza commento. Spariscono "le due funzioni fondamentali della nostra scrittura classica: da una parte la definizione, dall'altra la descrizione".

Chiediamoci ancora: quando la geografia nei testi che usiamo nelle nostre scuole è semplicemente eleniativa, oppure descrittiva? E quando invece è esplicitiva: non si limita cioè a descrivere, ma spiega (anzitutto i rapporti di causalità tra fenomeni)?

## HIC SUNT LEONES...

Un altro campo in cui è possibile verificare l'incontro tra le due componenti (geografia e poesia) è quello della geografia immaginaria. Su questo versante possiamo appena citare alcuni esempi, sui quali esiste ormai una ricca letteratura: Atlantide, Eldorado, le isole Fortunate, la Terra di Ofir... il triangolo delle Bermude. Le coordinate di questi paesi (o luoghi) leggendari sono rintracciabili in una cartografia dell'immaginario che se ha avuto il massimo sviluppo nel Medioevo ha però continuato ad avere epigoni nell'età moderna. Arte e scienza (o se preferiamo, per aderire meglio al nostro tema, poesia e scienza) non sono parallele, ma in più occasioni convergenti, sono "parenti".

Nel 1983 a Torino, nella Mole Antonelliana, decine di migliaia di visitatori hanno potuto ammirare una mostra dal tema "Arte e scienza per il disegno del mondo": "i due termini significativi di una opposizione di processi e metodi nell'approccio al

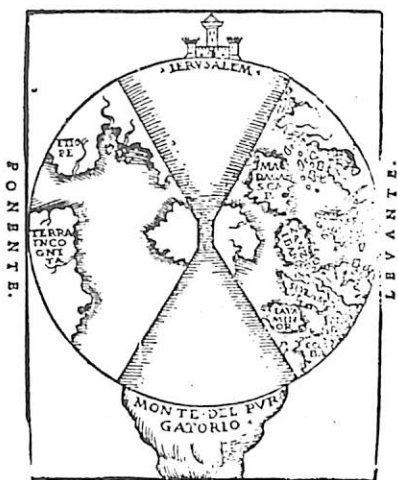
reale sono stati accomunati per sottolineare come abbiano concorso e concorrono alla rappresentazione dell'universo nella mitica ricerca della mappa del mondo in scala uno a uno... L'arte e la scienza ricongiunte quindi, sia pure nel breve spazio di una mostra, nel tracciare il disegno del mondo" (3).

La mappa in scala 1:1 è il tema del celebre racconto paradossale contenuto nella "Storia universale dell'infamia" di George L. Borges (1935): "In un impero imprecisato una volta un gruppo di geografi volle tracciare una carta dell'impero stesso sempre più perfetta. Cominciarono con una carta grande come una città. Ma, insoddisfatti, vollero ingrandirla fino a tracciarne una grande quanto una provincia dell'impero. Ancora insoddisfatti si rimisero al lavoro e finalmente realizzarono una carta grande come l'intero territorio. Si resero conto allora che una tale carta non serviva più a nulla".

La delusione dei cartografi dell'impero è la stessa delusione cui vanno incontro tutti coloro che vedono l'ideale della conoscenza nella sua perfetta adeguatezza alla realtà. L'argomento è già stato in parte trattato nel numero di agosto-settembre al quale rinviamo per gli opportuni riferimenti. Qui possiamo aggiungere alcune osservazioni più pertinenti al tema attuale: anzitutto questa, che "la geografia immaginaria ebbe un vasto campo di applicazione in un secolo come il Settecento, osservatore e misuratore quant'altri mai", e "il confine fra viaggi reali e viaggi immaginari rimase a lungo confuso non solo fra i lettori comuni ma anche fra gli stessi geografi" (4). La nuova cartografia sembra quanto di più lontano dalla cartografia del passato, che privilegiava l'uomo e le opere e i giorni dell'uomo. Viene eliminato il geografo-cartografo. L'occhio implacabile del satellite ha eliminato le residue zone bianche dell'atlante, quelle "terrae incognitae" sulle quali si sbizzarriva la fantasia, e perché no?, la poesia dei cartografi e geografi che le popolavano di mostri (fossero uomini, animali o piante) e di forme bizzarre.

"Hic sunt leones... e tante altre scritte del genere, con mostri e uomini mostruosi, ecc., compaiono nella cartografia medievale, che localizza miti della classicità e fantasiose leggende man mano incrostate sui racconti veri o falsi o meravigliosi in perigliose terre ai confini del mondo. Il senso del mistero e dell'orrido trovano espressione grafica nella cartografia" (5).





Un esempio illustre di «geografia fantastica»: la ricostruzione del mondo secondo Dante (da Pierfrancesco Giambullari, «Del sito, forma e misure dello Inferno di Dante», Firenze 1554).

### LA GEOGRAFIA FANTASTICA

Un altro filone è quello della geografia fantastica: l'immaginazione spaziale ha avuto nel corso dei secoli numerose applicazioni e una vasta fortuna. «In questa geosofia (o geografia di evasione fantastica) hanno una loro specifica pregnanza le isole, da quella dei Feaci a quella della maga Circe (il Circeo, con molta probabilità allora isola), in una nebulosità luminescente tra mito e natura. L'isola della maga Alcina e l'isola di Ebuda nel poema ariostesco, dimostrano che l'oggetto di questo genere letterario ha attraversato i secoli,

forse per il mistero che racchiude in sé un frammento di terra emergente dall'immensità del mare. L'isola è la sede più opportuna per ogni amore e per ogni odio: è l'angolo romito, lontano dal consorzio degli uomini affollati nella terraferma, in cui Armida ama Rinaldo (T. Tasso) e in cui Alcina opera le sue magie (L. Ariosto)» (6).

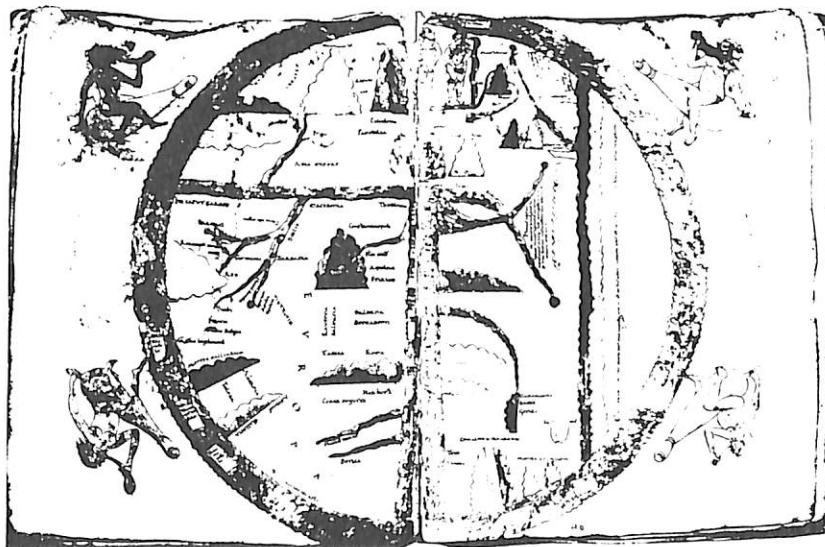
### “POESIA” DEL PAESAGGIO

Esiste anche a un altro livello una sorta di compenetrazione tra poesia e geografia: la poesia, o il valore artistico dei paesaggi. Nell'edificazione del paesaggio agrario italiano ha avuto importanza la “visione pittori-

ca”, per l'influsso che l'arte pittorica ebbe sempre nei secoli passati su tutte le attività, anche su quelle del contadino. «Un contadino che ara il suo campo definendolo ai margini secondo linee regolari, spianandolo perfettamente e piantandovi gli alberelli o seminandovi il grano, secondo precisi allineamenti, con la mente e l'occhio attratti al risultato visivo finale del suo lavoro, opera anche egli esteticamente» (7). Si pensi alla presenza dei cipressi, motivo “artistico” ricorrente nel paesaggio toscano, quasi segno che da secoli ci comunica il senso poetico comune alla natura e alla cultura: e si riscontri la presenza letteraria del cipresso, per esempio nella celebre poesia carduciana.



L'America disegnata dal cartografo olandese De Wit (XVII sec.): arte e scienza nel disegno del mondo. Si noti la vivace «vignetta» in basso a sinistra, con effetti decorativi ed esplicativi.



Mappamondo dell'VIII secolo. I bracci di mari e i fiumi che richiamano la forma di una croce, Gerusalemme al centro dei continenti, Adamo ed Eva nel paradiso terrestre (nella parte superiore) comunicano una cosmologia (e una concezione della vita) su base biblica.

Il paesaggio acquista un significato simbolico: per esempio, i mass media spesso ci presentano immagini-sintesi che racchiuderebbero come l'“anima” di una regione, di un paesaggio. E si tratta non solo di elementi naturali, ma anche umani: per esempio determinati motivi architettonici che si ripresentano identicamente in un vasto contesto paesistico. Motivi che rappresentano “il risultato di un profondo adeguamento all'ambiente e alle sue forme, ai suoi valori figurativi, alla sua luce, ai suoi colori. Le esili guglie gotiche nelle radure forestali centroeuropee, le luminose facciate delle ville palladiane nel pedemonte veneto, le

sinistre ed essenziali muraglie dei villaggi fortificati nello spoglio e luminoso altopiano iranico, le stupefacenti moschee a forma di termitai nel sahel sudanese, tanto per fare esempi, trovarono corrispondenze più o meno esplicite nel paesaggio in cui si inseriscono" (8).

#### BIBLIOGRAFIA

- 1) LACOSTE Y., in *La filosofia delle scienze sociali*, Rizzoli, Milano, 1975
- 2) BARTHES R., *L'impero del segno*, Einaudi, Torino, 1983
- 3) *Arte e scienza per il disegno del mondo*, Electa Editrice, Milano, 1983

- 4) QUAINI M., in *Erodoto*, Bertani, Verona, 1982
- 5, 6) BALDACCI O., *Perché la geografia*, Editrice La Scuola, Brescia, 1981
- 7, 8) TURRI E., *Antropologia del paesaggio*, Edizioni di Comunità, Milano, 1974

#### LUGO: III<sup>a</sup> MOSTRA DEL LIBRO SCIENTIFICO EDUCATIVO: LA GEOGRAFIA

Nel quadro delle iniziative che caratterizzano la cultura italiana la mostra organizzata dal Comune di Lugo attraverso la Biblioteca "F. Trisi" sul tema "Il libro scientifico educativo: la geografia" costituisce un avvenimento di rilievo. La scelta del tema non si presentava facile: la geografia è stata spesso paragonata a una stazione dove passano tutti i treni (sociologia, etnologia, urbanistica...), per cui si correva agevolmente il rischio di trascurare titoli fondamentali o quello opposto di affastellare testi che non hanno la minima parentela con la geografia.

Sono stati selezionati 2500 volumi, che sono stati presentati al pubblico secondo l'ordine di un catalogo ragionato redatto da un'equipe di specialisti (fra gli altri: Quaini, Denatteis, Grottanelli, Vagaggini, Insolera). Dall'8 settembre al 13 ottobre i visitatori hanno potuto usufruire di un'occasione veramente rara: seguire, attraverso lo svolgersi dei titoli dei volumi, il ricco intreccio che oggi lega la geografia con un arco vastissimo di scienze naturali e sociali.

Con l'occasione è stata presentata una "Guida bibliografica alla geografia" che rappresenta uno strumento validissimo di ricerca e di orientamento nella sempre più vasta letteratura geografica e viaggi; Geografia fisica; Geografia umana; Geografia regionale; Nuovi strumenti e metodologie; Didattica e lettura. I contributi, pur nella loro sintesi, fanno il punto su ogni tema e costituiscono complessivamente un manuale rigorosamente scientifico con chiara visione interdisciplinare, particolarmente interessante per la possibilità di misurare gli spazi e i confini, gli ambiti di ricerca e i metodi della geografia e le sue connessioni con altri campi del sapere seguendo un preciso percorso conoscitivo.

Fra i tanti contributi segnaliamo, per la sua validità didattica, quello di Delfino Insolera su "Libri di testo e atlanti" (con una rapida rassegna analitica dei più diffusi testi scolastici) e quello di

Carla Ida Salvati su "Lecture geografiche (e altre) di ragazzi". Quest'ultimo è stato anche pubblicato a parte e rappresenta forse la più interessante novità della "Guida", almeno per quanto riguarda le possibilità di uso didattico.

L'argomento (Suggerimenti per uno scaffale di "libri geografici" per l'infanzia) è inoltre in sintonia con il tema del presente numero della rivista. Si tratta di "uno scaffale ideale che si articola nelle proposte per la prima infanzia, in una parte monografica, in una tipicamente narrativa e infine in un'ultima dove compaiono, accanto alle enciclopedie, gli strumenti — libreschi — specifici della geografia": di una geografia proteiforme, "particolarmente emergente quando chiama a raccolta la storia come la matematica, le scienze naturali come l'immaginazione di ipotizzare l'esistenza di Atlantide o la sfericità della Terra".

E la complessità di riferimenti e di orizzonti che la pluralità degli interventi mette in luce "è anche elemento che rende la geografia uno degli strumenti più efficaci per la problematica collocazione di sé in spazi che divengono con l'età sempre più ampi".

Non estranea alla scelta della geografia come tema della mostra — viene detto nella presentazione — è la figura di un cittadino lughese, Agostino Codazzi (1793-1859), "che fu protagonista della storia dell'America Meridionale, collaboratore politico e militare di Simon Bolivar e fondatore della cartografia del Venezuela e della Colombia". E come il lughese Codazzi aveva fatto dell'America Latina la sua patria, il Comune di Lugo con questa sua validissima iniziativa sembra indicare che è possibilissimo coniugare il locale con il globale e getta idealmente un ponte culturale con tutto il mondo.

F.C.

#### GUIDA BIBLIOGRAFICA ALLA

# G E O G R A F I A





ATTI DELLA XXIII SETTIMANA DI STUDIO CEM  
ROMA, 21-26 AGOSTO 1984

**L'EDUCAZIONE ALLA MONDIALITÀ  
NELLA SCUOLA DI BASE**  
**IMPLICAZIONI VALORIALI - RIFERIMENTI ISTITUZIONALI  
INDICAZIONI DIDATTICHE - SPUNTI DI RIFLESSIONE**

RELAZIONE  
di PAOLO CALIDONI

1. È possibile considerare la mondialità in modi e con significati educativi assai differenti. Nel panorama pedagogico scolastico si presentano diverse numerose angolazioni collocate tra i due poli della mondialità come "dato" e come "valore".

Nel primo caso si constata che oggi, grazie ai mezzi di comunicazione di massa, si vive nel "villaggio globale", la dimensione dell'esperienza, anche per i bambini, è il mondo quindi oggetto dell'attività didattica, anche nei primi gradi della scuola di base, è il pianeta intero, anzi la galassia, con extra-terrestri ecc.

In quest'ottica cade il principio didattico dell'attivismo che propone di procedere dal vicino al lontano e si privilegiano gli argomenti di studio potenzialmente più internazionali: l'inglese, l'informatica, le conoscenze scientifiche acquisite, ricercando tecniche didattiche di insegnamento-apprendimento in grado di assicurare efficacia ed efficienza all'azione scolastica.

Dalla constatazione della mondialità consegue un insegnamento ad ampio spettro di contenuti, in chiave prevalentemente istruttiva.

D'altro canto si evidenzia un ampliamento delle prospettive che fondano una didattica mondialistica sui valori della solidarietà, della fratellanza, della cooperazione ecc. In altre parole la mondialità si pone come valore e non semplicemente come "dato", non è tanto una questione di contenuti di insegnamento quanto di significati che vengono attribuiti alla azione formativa. L'insegnamento di una o più lingue straniere, la lettura del quotidiano e l'affrontamento di problemi internazionali, l'analisi di questioni "ecologiche" vengono giustificate in quanto momenti necessari alla esperienza e alla formazione dei valori di cui abbiamo detto. Tali valori sono da sempre e fondamento e coronamento dell'azione educativa secondo il personalismo e nei vari momenti storici hanno trovato espressioni didattiche diverse. CEM tra i primi ha messo in luce la dimensione mondialistica in chiave valoriale, investendo di questa proposta l'intera

scuola di base. Ora ci pare necessario sottolineare la produttività educativa della prospettiva dell'educazione alla mondialità come valore evidenziando, da una parte, le convergenze che su questo terreno è possibile trovare e si sono trovate, ad esempio nelle carte internazionali dei diritti, e dall'altra, richiamando la necessità dell'esplicitazione del fondamento ultimo di questi valori che, a nostro avviso, quasi per definizione implicano il riferimento alla fonte della "fratellanza" o del "genere" umano.

In questo potenziale di convergenze possibili e di identità e ragioni da esplicitare sta la ricchezza educativa dell'educazione alla mondialità che si impone come dato e va riscoperta e utilizzata come valore, nell'attività scolastica e nella prospettiva dell'educazione permanente.

2. I programmi della scuola di base in Italia contengono numerosi riferimenti, più o meno espliciti, alla educazione alla mondialità, come abbiamo già cercato di dimostrare su questa stessa rivista. Esiste quindi la possibilità, e il dovere, che l'educazione alla mondialità si ponga come compito istituzionale, non si limiti nella didattica o nell'opzione personale dell'insegnante, diventi elemento centrale della programmazione educativa di scuola.

Ciò significa porre l'educazione alla mondialità come scopo educativo dell'azione della scuola, confrontarsi su questo terreno con gli operatori scolastici e con le famiglie, avviare iniziative anche in collaborazione con il volontariato extrascolastico, proporre la scuola come agenzia educativa (in senso lato) sul territorio anziché come mero strumento di istruzione o servizio di assistenza.

Le prospettive pedagogiche emergenti per gli anni 2000 evidenziano che la trasmissione culturale potrà essere sempre più facilitata dall'utilizzo delle tecnologie informatiche e dovrà protrarsi per tutta la vita. Alla scuola, ed in generale all'educazione di base, spetterà quindi sempre più il compito di aiutare le relazioni umane e la ricerca di senso e significato, in grado di consentire un orientamento nella quantità e complessità del mondo e dell'informazione.



Di fronte a questa prospettiva l'educazione alla mondialità si presenta come una angolatura ed una ipotesi operativa di notevole portata: in grado di partire dal "dato" del "villaggio globale" per aprire la strada del valore. Questa strada passa attraverso l'azione educativa nella scuola che pone nella programmazione educativa il suo principale punto di riferimento: occorre impegnarsi affinché l'educazione alla mondialità entri tra gli scopi e nell'azione di ogni scuola, a livello istituzionale.

3. Sul piano didattico la prospettiva della mondialità comporta particolari criteri operativi in relazione sia ai contenuti, sia alle metodologie, sia — soprattutto —, a nostro avviso, alla organizzazione dei rapporti interpersonali.

Quanto ai contenuti, ci pare che la rivista offra già una ampia gamma di indicazioni, può essere utile sottolineare alcuni aspetti:

— è opportuno evitare il folklorismo e l'esotismo o la pura giustapposizione di contenuti "terzomondisti";

— è necessario non perdere le occasioni per continui confronti tra vicino e lontano, tra il nostro e il Terzo Mondo, tra i piccoli problemi quotidiani ed i grandi problemi che ci sovrastano.

Per far ciò è utilissimo disporre di adeguati strumenti didattici, in particolare audiovisivi, ma indispensabile appare il globo che non dovrebbe mancare su ogni cattedra e, possibilmente, nella casa di ogni bambino.

È grazie ai continui collegamenti di cui abbiamo parlato che è possibile realizzare una metodologia di insegnamento-apprendimento significativo che eviti l'adulterio e il catastrofismo (che a volte connotano i progetti di studio dei pro-

blemi dell'umanità) e che disponga ad un atteggiamento mondialistico anziché limitarsi alla trattazione di argomenti particolari accanto al normale curriculum di studio.

Infine, ultimo ma non meno importante, qualche breve considerazione sulle relazioni interpersonali: il vero centro di una autentica educazione alla mondialità. La responsabilizzazione di ciascuno e la cooperazione nella gestione della vita scolastica risultano elementi imprescindibili da curare con particolare attenzione quando si tratta dell'uso dei beni comuni, del rispetto dei beni altrui, della messa a disposizione degli altri delle proprie cose, dell'ordine e della pulizia dei locali, delle regole dell'organizzazione scolastica ecc.

Dalla vita scolastica questi atteggiamenti potranno estendersi fuori di essa e/o dall'esterno potranno essere mutuati. Fin qui, però, siamo nell'ambito dell'educazione civica normalmente intesa. Per attingere alla prospettiva mondialistica vanno realizzate esperienze e proposti esempi di condivisione della gioia e del dolore più piccoli e vicini e dei problemi più grandi, attraverso l'impegno personale entro e fuori la scuola. La partecipazione a "microrealizzazioni" cambiando la vita, come dicono alcuni significativi slogan della Caritas, è una attività che riteniamo didatticamente fondamentale nella educazione alla mondialità. Nella struttura burocratica della nostra scuola esperienze di questo genere devono essere inserite istituzionalmente nella programmazione per evitare eventuali discussioni e polemiche. Se queste iniziative sono comuni tra la scuola e l'extrascuola il loro significato si amplifica.

L'impegno è grande, le possibilità ci sono, il lavoro da fare è tanto ma necessario in nome dei valori cui ci siamo richiamati all'inizio.

# LE CONDIZIONI DI AUTENTICITÀ DELLA COMUNICAZIONE EDUCATIVA

RELAZIONE  
di NAZARENO TADDEI

Affrontando questo tema mi sono trovato subito di fronte alla prima difficoltà: il significato della parola "autenticità".

La parola "autenticità" deriva da una parola latina, che a sua volta deriva da una parola greca "autentikos" che è l'aggettivo del sostantivo "autentes" che vuol dire "signore".

Possiamo allora definire così una educazione autentica: formazione della personalità secondo verità, giustizia e carità, il tutto nella libertà.

La libertà è la capacità di scelta. Ci sono vari tipi di libertà.

Se noi guardiamo il nostro comportamento di tutti i giorni, di tutti i momenti noi ci chiediamo: siamo liberi, ma fino a che punto?

Prendiamo in considerazione tutti i livelli di libertà: da quello fisico a quello più personale, interiore: libertà dalla schiavitù politica e fisica di secoli fa e dalla schiavitù morale e mentale di oggi indotta dai mass media e la libertà che al suo ultimo livello è la libertà di scegliere Dio, il bene anziché il male.

La Scrittura dice "servire Deo, regnare est", perché Dio

è colui che regna nell'universo e se ci mettiamo al suo servizio, noi regniamo con lui.

Anche questo è un concetto che può far riflettere quando si parla di educazione, i contenuti dell'educazione. Che cosa vogliamo fare noi nel nostro lavoro educativo, che cosa vogliamo produrre in queste persone che ci vengono affidate.

Possiamo qui ricordare a grandi linee il cammino progressivo della persona umana che noi educatori siamo chiamati a guidare fino alla maturazione completa.

Se voi pensate che il bambino appena nasce è cieco, pare che sia anche sordo. Quando entra nel mondo dopo questa lunga gestazione nel seno della madre incomincia ad aprire gli occhietti e con le manine comincia a rendersi conto di cos'è il mondo. È la natura che dispone un contatto col mondo progressivo. Vede qualcosa davanti a sé e con le manine cerca di rendersi conto della distanza. Poi sente questa voce che è la voce della madre che lo ninna e indirizza i suoi occhietti verso questa fonte della voce e comincia a connettere questo spazio visivo con lo spazio sonoro e comincia lentamente con una gradualità stabilita dalla natura fino a quando verso i quattro/cinque anni passa da un rapporto



episodico con la natura ad un rapporto che noi chiamiamo narrativo col mondo, cioè la capacità di collegare assieme vari episodi.

A sette anni circa con l'uso della ragione il bambino inizia un contatto col mondo del pensiero, non soltanto della narritività.

Così lungo tutta la vita noi non facciamo altro che prendere contatto sempre più ampio, sempre più vasto, sempre più profondo con la realtà che ci circonda fino a quando la natura stessa predispone l'uomo ad un contatto che va oltre i limiti del temporale.

L'anziano molte volte perde le facoltà di contatto diretto col mondo che lo circonda e questa sua situazione non è altro che un'apertura verso un mondo che è ben al di là, ben al di sopra del mondo visivo. È come un distaccarsi, come uno strappare un poco alla volta le radici di questa nostra esistenza terrena, per aprirsi ad una esistenza futura.

L'educazione, la formazione della personalità secondo i criteri che abbiamo visto di verità, giustizia e carità nella libertà, deve attuarsi secondo questa grande visuale della realtà umana che è collocata nel tempo e nello spazio, ma che è destinata all'infinito del tempo e dello spazio cioè dove non ci sarà più tempo né spazio. Comunque si voglia intendere l'educazione, se non è questo non è educazione.

Uno degli ostacoli creati dai mass media è quello di distruggere, violentare questo progresso, questo contatto progressivo stabilito dalla natura col mondo.

## Comunicazione autentica

Tutto nel mondo è comunicazione.

La prima è la comunicazione di Dio, dell'essere, cioè la creazione nella sua mirabile varietà e molteplicità.

Tutto nel mondo è comunicazione, incominciando dalla prima comunicazione, che è quella che fa sì che noi possiamo esistere fino alla comunicazione più semplice: il vento che comunica alla foglia il movimento...

Ci sono quattro tipi di comunicazione:

1. La comunicazione *fisica*, che è quella della creazione. Noi comunichiamo fisicamente quando impieghiamo, trasmettiamo a qualcosa la nostra energia. Questa capacità comunicativa si estende anche al regno animale, dove, se pur inconsciamente, gli animali di varie specie concorrono all'attività creatrice di Dio. L'uomo guida questa sua capacità comunicativa con l'intelligenza cosciente diventando così partner privilegiato della attività creativa di Dio. L'uomo dovrebbe dare il giusto valore a questa comunicazione fisica per entrare in questa dimensione divina del creato.

2. La comunicazione *sensitiva*: è quella degli esseri viventi, dotati di organi e di facoltà di relazione. Si esprime nell'attrattiva o repulsione istintiva che giocano un ruolo importante nella vita sociale umana.

3. La comunicazione *intellettiva*: è quella che permette di trasmettere, fare comune un contenuto interiore proprio, che non può essere se non un contenuto umano: le nostre idee, le nostre conoscenze, ma anche quel mondo di sensazioni che circondano queste nostre idee.

4. La comunicazione *producente*: è quella che non si limita a rendere comune un contenuto mentale, ma che produce ciò che significa. I segni di affetto, di amicizia, di amore o di odio producono nel ricevente gli stessi atteggiamenti. Quel tono, quel comportamento se significano disprezzo lo producono sempre di più. Così nel campo dell'affetto, dell'amore.

Le carezze che si scambiano una madre con il bambino producono affetto continuamente, lo aumentano.

Nel campo dell'educazione noi vediamo che tutte quat-

tro le forme di comunicazione sono interessanti, ma soprattutto l'intellettiva e la producente, con qualcosa della sensitiva.

## Le leggi della comunicazione

È noto lo schema fondamentale della comunicazione che si articola in un comunicante che deve esprimere il comunicato ed imprimerlo in un segno e di un ricevente che leggendo il segno si impossessa del contenuto trasmesso.

Nel campo dell'educazione il comunicante è l'educatore, il recettore è il discepolo, il segno è la lezione, la conferenza, l'articolo, una fotografia, un film...

Per poter imprimere in un segno la comunicazione il comunicante deve sapere ciò che vuole comunicare.

Da qui la necessità che ogni insegnante sia preparato nell'insegnamento della propria disciplina.

Ma non meno importante è per l'educatore-comunicante conoscere i linguaggi appropriati della comunicazione.

Noi siamo stati educati prevalentemente al linguaggio verbale. Ma oggi dobbiamo imparare a comunicare attraverso un linguaggio che non è più in prevalenza quello verbale.

Insegnare con l'immagine richiede una preparazione molto più seria. La comunicazione avviene a tre livelli: materiale, intellettuale e inavvertita.

Quando noi comunichiamo, assieme ad un contenuto specifico, noi trasmettiamo la nostra esistenza, che è il complesso dei fattori che compongono alla radice la nostra personalità (il tipo di educazione che abbiamo ricevuto, la nostra età, il nostro tipo temperamentale, il nostro tipo caratteriale, la nostra salute...).

Noi non ci limitiamo a comunicare conoscenze, ma comunichiamo interpretazioni circa l'oggetto della nostra conoscenza creando comportamenti favorevoli o contrari.

Vediamo ora quali sono le condizioni della comunicazione:

1. *Comunanza di conoscenze previe*
2. *Comunanza di linguaggio*
3. *Comunanza di mentalità*

La mentalità è il complesso di idee allo stato di opinione, sono quelle che entrano in noi senza che ce ne rendiamo conto. Esse sono all'origine dell'ottanta per cento del nostro comportamento. Quindi la famosa esistenza di cui abbiamo parlato può determinare la mia comunicazione, sia attiva che passiva. La mancanza di comunanza di mentalità può far sì che il mio alunno non riceva la mia comunicazione.

I nuovi linguaggi creati dai mass media hanno provocato un nuovo modo di comunicare, un nuovo modo di vedere le cose, una nuova mentalità.

Se vogliamo comunicare dobbiamo partire da quella mentalità, da quei mezzi, ma senza cascare nei loro difetti.

Due parole sulla mentalità mass mediale: quali sono le caratteristiche? Le caratteristiche della mentalità mass mediale si potrebbero ridurre a queste:

- scambiare ciò che appare per ciò che è
- scambiare ciò che si sente per ciò che vale.

Questa è la caratteristica complessiva, di fondo della mentalità mass-mediale. Specificando meglio potremmo dire che la mentalità mass-mediale ci fa mutuare i criteri di scelta da fattori esterni al vero valore interno delle cose. Sono difetti che ci sono sempre stati nell'uomo, ma oggi sono diventati mentalità: vale ciò che piace a me, ciò che non piace non vale. È il rifiuto di razionalizzare, di domandarsi il perché delle cose, bisogno di evasione portato come necessità.



## Alcune linee programmatiche

Dato il complesso delle cose che abbiamo visto, sia circa la natura della comunicazione, sia circa la natura della situazione attuale nella quale la nostra comunicazione deve avvenire, situazione che non può prescindere dalla mentalità e dai linguaggi dei mass-media, direi che i punti importanti di riferimento debbano, essere questi:

1. Essere convinti o convincersi che siamo in una situazione veramente nuova sotto il profilo della comunicazione. Situazione che possiamo e dobbiamo affrontare non tanto con novità di struttura, quanto con novità di ruoli, se volete, novità di preparazione. È il punto apparentemente più ovvio, che appare scontato, ma è il punto che impedisce e

impedirà per parecchio tempo una vera comunicazione. Molti credono di saper già fare tutto.

2. Preparazione ai nuovi linguaggi della comunicazione su basi scientifiche e sistematiche. Dobbiamo mettere al bando gli empirismi, i facili pluralismi e le improvvisazioni.

3. Non spaventarsi delle difficoltà: fare comunque, sperimentare, fare piccoli passi, purché nella strada giusta.

4. Essere convinti che la nostra sola presenza è educativa o diseducativa.

5. Avere fiducia, intelligente, per superare le inevitabili frustrazioni, imparando continuamente dai nostri errori.

(Testo riassunto dalla registrazione non rivisto dal relatore.)

# LA CREATIVITÀ: CHE COSA SIGNIFICA EDUCARE L'UOMO AL SENSO CREATIVO

RELAZIONE  
di LANFRANCO ROSATI

La parola *educare*, attorno alla quale è dichiarato l'impegno a recuperare il potenziale umano di ciascuno, obbliga a dare una precisa e puntuale struttura al discorso che ci si accinge a fare. La forza poetica che l'accompagna, esige la chiarificazione del concetto di potenziale umano dal quale può trarre vigore e legittimazione la stessa creatività se questa è "forma" di essere, prima che di avere, se è prerogativa della persona che cresce in autenticità, in congruenza umana, in libertà, in cultura. Essa, la creatività, si dà in forme e livelli differenziati, la individuazione dei quali appare necessaria per destare in chi educa una capacità progettuale tendente a promuovere l'autorealizzazione della persona nel panorama dell'esistenza e in una interazione costante con gli universi culturali, pregnanti di valori. Di qui il rapporto creatività e valori, sì che il possesso dei valori, prima che risultato di una imposizione esterna, sia il risultato di un'azione di autoaffermazione della libertà personale mediante l'esperienza del pensiero critico, che è il momento culminante dell'apprendimento, capace di autenticare gli stessi valori.

Sembra così sufficientemente delineata la scansione del discorso che riteniamo di poter legittimare sui seguenti punti:

- a) significato e valore del potenziale educativo;
- b) creatività: forme e livelli;
- c) la creatività di fronte ai valori;
- d) pensiero critico e autenticazione dei valori.

Corre immediatamente l'obbligo di dichiarare, in premessa, che non è possibile, in questo contesto, ignorare i contributi che, fra gli altri, alcuni studiosi — oltre a Guilford, Cropley, Anderson — hanno dato per smitizzare la creatività dalle forme spontanee, espressive, bizzarre per dare ad esso una dimensione concretamente educativa (2). Si può piuttosto dire che *"la portata storica del discorso sulla creatività — come rileva Mario Mencarelli —, consiste nel suo significato civile, cioè nei messaggi che trasmette in particolare, ma non solo, all'educazione fondamentale, sulla quale l'uomo potrà sostenere con efficacia*

*anche l'impresa dell'educazione permanente"* (3). Una impresa, dunque, che chiama tutti a realizzarla per la forza generativa che custodisce e per le prospettive che apre sul piano della vita.

## Significato e valore del potenziale educativo

Un primo dato: L'uomo è, esiste. Innatisti e ambientalisti rivendicano la "qualità" in divenire dell'essere esistente. Concordano, entrambi, nel riconoscimento, convalidato dalla ricerca scientifica, di energie latenti, di forze interiori profonde che l'educazione non può ignorare, che anzi deve facilitare nella loro libera espressione. Non è pensabile, difatti, col rischio di facili omissioni e, quel che è peggio, di indebite manomissioni, sperperare ciò che costituisce il "potenziale umano" di ciascuno, ciò che fa del bambino il "cucciolo d'uomo". Le scienze psicologiche, biologiche, fisiche, filosofiche e sociali possono legittimare, sul piano educativo, l'efficacia di un apprendimento che, espresso in termini egodinamici, rappresenta il "modello attivo" capace di valorizzare la persona per quello che è, recuperando piuttosto la funzione propria dell'io che, per le psicologie del profondo, invece di essere il patetico mediatore della coscienza, svolge la funzione di "regolatore intrapsichico", cioè di forza proattiva e non semplicemente re-attiva, della intelligenza e della ragione nei domini dell'esperienza.

Al tempo stesso, facendosi "significativo", dunque appagante, l'apprendimento soddisfa il bisogno di significato che nutrice nella persona le motivazioni a fare, a creare, a progettare, a vivere. Se l'educazione è sviluppo, ogni processo apprenditivo non può comportare l'esercizio di tutte le funzioni di cui la personalità è dotata da quelle motorie e percettive a quelle affettive, intellettuali, linguistiche. Qui è riaffermato il carattere di totalità che trova nelle psicologie umanistiche la ragione di affermazione.

L'apprendimento, abbiamo scritto altrove (4), non è mai fine a se stesso. Apprendere è un "imparare ad appren-



dere", è disponibilità a crescere su se stessi, ampliando la sfera delle conoscenze e guadagnando, giorno dietro l'altro, maggiore capacità di azione sulle cose, sulla natura, nelle relazioni interumane. Il traguardo che l'apprendimento si pone è quello che soddisfa il bisogno di creatività nell'uomo. Si apprende perciò, ad essere creativi, dunque liberi, sicuri, autonomi, al riparo dalle pressioni adultistiche, dal conformismo di maniera, dal facilismo sventagliato dagli "idola" del nostro tempo.

La creatività si è andata configurando come "potenzialità personale". Alla definizione d'essa, d'altra parte, contribuiscono le ricerche scientifiche condotte dalla psicologia del profondo, così come anche le ricerche, sul pensiero produttivo, di natura gestaltista e quelle infine sul pensiero critico, accreditate dalla filosofia contemporanea.

## 1. Ricerca psicologica e creatività

La ricerca psicologica consente di guadagnare immediatamente una idea molto solida del potenziale educativo e creativo. Non soltanto attingendo alle risorse profonde della persona che M. Montessori aveva colto nella loro unità nel concetto di "potenziale umano". Esso è costituito da quelle "forze che possono restare sacrificate o invece svilupparsi ora come non è mai stato possibile in passato" (5). C'è una esplicitazione di queste forze nel Bruner quando questi difende l'intuizione, la curiosità, la fantasia, l'immaginazione, che pure tanta parte hanno avuto nelle scoperte scientifiche (6) e che lo studioso americano riassume nella metafora della "mano sinistra" che va apprezzata al pari della "mano destra", cioè della ragione, dell'intelletto, troppo spesso privilegiate a scapito delle altre "funzioni".

La sottolineatura della creatività affidata all'*insight*, alla immaginazione, alla fantasia ha dato luogo a fraintendimenti, a generiche affermazioni sul potere originale della persona, al culto dell'espressione in nome della quale si è alimentata una teoria permissivistica che ha distorto perfino il richiamo alla non-direttività, giustificata dalla necessità di attenuare il peso condizionante dell'adulto e a creare un'autentica "relazione tra pari" nell'atto educativo, si da perdere il significato rogersiano di un impegno e di uno sforzo personale indispensabili a garantire la libertà nell'apprendimento, una libertà che "è essenzialmente una cosa interiore", che "consiste nella consapevolezza di 'poter essere se stessi, ora e in queste circostanze, per libera scelta'", che è "coraggio di affrontare l'ignoto nel momento stesso in cui si sceglie di essere se stessi", che "significa scoperta del proprio ruolo individuale, del significato che si acquista adottando un atteggiamento partecipe e aperto verso la complessa realtà della propria esistenza", una libertà, insomma, che la persona "coraggiosamente impiega per realizzare le proprie potenzialità", che si coniuga con l'impegno, "qualcosa che si scopre dentro di sé", che "rappresenta la proiezione di tutto l'organismo in una certa direzione" e che "consiste in questa creazione individuale di una verità personale provvisoria attraverso l'azione" (7).

Non si raggiunge la libertà soltanto con la mobilitazione della mente, ma di tutto se stesso, con un impegno che è certamente una conquista continua.

Si può allora, con Rogers, rilevare che il bambino nasce creativo, ma perde, con la crescita e l'educazione, la propria creatività, perché sono privilegiate in lui soltanto le potenzialità intellettuali. Di qui l'attenzione alle motivazioni che consentono apprendimenti significativi attraverso "un sinergico dispiegarsi di tutte le funzioni umane al quale è collegato lo stato di congruenza, cioè di autenticità, nel quale ravvisiamo uno degli aspetti fondamentali del discorrere sulla creatività" (8). Queste parole sottendono un significato pre-

ciso che valorizza le virtualità profonde della persona la quale, sollecitata a farsi, ad autorealizzarsi attraverso le motivazioni, diviene quello che potenzialmente è.

Si pensi, soltanto un momento, alla forza sociale espressa da questa convinzione: tutti gli uomini hanno un potenziale inespresso che deve trovare nella scuola, ma anche fuori di essa, le condizioni e le sollecitazioni opportune per "liberarsi". Con altro spirito allora occorrerà guardare alle persone emarginate, ai portatori di handicaps, alla gente che soffre e che vive nei ghetti delle metropoli o nelle campagne sperdute. Tutto ciò riceve una ulteriore forza di legittimazione davanti alla "scoperta" dei valori profondi che ciascuna creatura custodisce dentro di sé, dalle virtù di cui parla Erikson, alla fede e alla speranza se, per dirla con Bloch, "noi non abbiamo certezza, abbiamo solo la speranza" (9), questo "sogno" "che è la trama di ogni prassi di trasformazione del mondo". Quindi l'attenzione al potenziale educativo è ragione di libertà e di protezione dai condizionamenti esterni, è considerazione della forza autogenerativa dell'uomo che chiede soltanto di potersi sviluppare in armonia, in equilibrio, in sinergia con tutte le funzioni della vita psichica.

Perciò si ha ragione di parlare di "interfunzionalità", intesa questa come armonica coordinazione delle funzioni e del loro dispiegarsi che fa provare con "il piacere funzionale", di cui parlano gli psicologi umanisti, la gioia di vivere. Di qui un "caveat": "se l'interfunzionalità è condizione necessaria per il farsi della creatività, occorre prestare attenzione al 'processo' nel quale la creatività stessa si fa. Troppo spesso infatti è accaduto, nella scuola e fuori della scuola, che, per ottenere prodotti originali e perfetti, si è compromesso il processo in virtù del quale l'uomo realizza se stesso" (10). La produzione creativa ha bisogno di sforzo, di impegno, di momenti di incubazione. Ogni pretesa adultistica di avere un "prodotto" finito, creativo, rischia di generare frustrazioni, ansietà, insicurezza.

La conseguenza, di cui dà testimonianza ogni persona creativa, è quella condizione di "salute piena" nella quale si fa consistere l'autenticità dell'uomo; condizione, dunque, in cui il potenziale educativo non subisce compressioni e le funzioni della vita psichica lavorano sinergicamente. È questo "lo stato di salute psichica, in cui il soggetto avverte di possedersi senza frustrazioni e senza alienazioni, pronto a cimentarsi nella vita elaborando 'progetti' che al tempo stesso intendono cogliere il significato della vita stessa e a proiettare in essa il bisogno di significato che l'uomo possiede" (11).

Se dunque l'uomo nasce creativo è anche vero che si apprende ad essere creativi. Si apprende, cioè, a vivere in congruenza ed interfunzionalità "nell'articolarsi di esperienze gratificanti come quelle da cui scaturiscono altri apprendimenti" come il parlare, il pensare, il muoversi, il decidere, l'amare, l'osservare, il conoscere.

## 2. Creatività e ragione: il contributo della ricerca filosofica

La filosofia, e in particolare la filosofia contemporanea, ha dato anch'essa un sostanziale contributo all'affermazione dell'idea della creatività, prestando attenzione all'esistenziale, al problematico e rimarcando il significato portante dello spirito di ricerca e della critica contro il kitch, l'effimero, il provvisorio, il pregiudizio. Difatti il discorso sulla creatività è "privo di senso" se rinuncia "a mettere in evidenza la tensione culturale, cioè la tensione axiologica della creatività umana" (12). L'attività creatrice dell'uomo ha sempre una direzione e un contenuto. Ciò non significa tuttavia cercare e additare valori da porre e da subire; com-



porta invece l'impegno dell'essere pensante a esercitare il potere critico per autenticare questi valori costituiti, a rifonderli, se necessario, o comunque a "metterli tra parentesi", se occorre, per ridisegnare itinerari di vita e di esistenza degni di essere percorsi; significa anche porsi davanti ai fatti della vita e ai fenomeni della creazione culturale per cogliere la forza generativa, non l'*ergon*, ma l'*energia*, non il prodotto, cioè, ma il processo (13). Ed è così che le forme attraverso le quali l'umanità è andata esprimendosi, dal mito alla religione, dall'arte alla scienza, dalla lingua alla storia aspettano di essere comprese e interpretate nel loro valore simbolico, per la scelta e la ri-scoperta dei significati che sono l'elemento di autenticità di una cultura, colta nella sua unità, attraverso la varietà delle forme di espressione.

È proprio qui allora che può trovare soluzione anche il problema nodale di tutto il discorso: quello cioè delle modalità di apprendimento della creatività. Se è vero, difatti, che l'uomo è potenzialmente creativo, è altrettanto vero che le doti naturali d'esso possono essere guidate alla autorealizzazione mediante la cultura che, mentre consente l'autenticazione dei valori e dei significati, guida alla conoscenza e dunque alla loro costruzione.

Perciò abbiamo creduto giusto sottolineare il rapporto tra l'apprendimento e la creatività, perciò abbiamo potuto rilevare che si apprende ad essere creativi, in quanto si apprende, per ricordare il Rapporto Faune, ad essere e a divenire.

I pericoli di distrazione, come quelli di alienazione, sono tanti. *"Durante le sue ore di lavoro, l'individuo è diretto quale parte di un gruppo di produzione; durante le ore di tempo libero, è diretto e manipolato al fine di farne un perfetto consumatore cui piace ciò che gli viene detto di farsi piacere, e che tuttavia coltiva l'illusione di seguire i propri gusti. Non c'è momento — sono parole di E. Fromm — in cui non venga martellato da slogan, suggerimenti, voci illusorie che gli tolgono fin l'ultima briciola di realismo che ancora può conservare. Fin dall'infanzia si scoraggiano le genuine convinzioni e ne deriva una scarsità di pensiero critico, di vere emozioni, e quindi soltanto il conformismo con gli altri può salvare l'individuo da un intollerabile sentimento di solitudine e di smarrimento. L'individuo non sperimenta se stesso quale portatore dei propri poteri e della propria ricchezza, bensì quale una 'cosa' impoverita, dipendente da poteri a lui esterni nei quali ha proiettato la propria sostanza vivente"* (14).

La denuncia è esplicita. Non ha bisogno di commenti. È la rivendicazione dei poteri dell'uomo, di una condizione di congruenza e di autenticità nei quali si celebra la grandezza della persona, ma anche il "potere critico", senza il quale "è destinata a svuotarsi nell'istintivismo, nell'irrazionalismo, nell'impulso più o meno vitalistico o nella reazione emotiva" (15) ogni potenzialità umana.

## CREATIVITÀ: FORME E LIVELLI

La creatività è dunque un fatto "fisiologico", cioè una dote nativa della persona. Ma come si dà nelle persone? Quali sono le caratteristiche della persona creativa? Come si riconosce un soggetto creativo da chi non lo è? Gli interrogativi, che pure sono frequenti soprattutto negli insegnanti, ricevono risposta dall'analisi compiuta dagli studiosi della creatività, a cominciare da Taylor.

Si distinguono diversi livelli di creatività, ognuno dei quali offre particolari possibilità di apprendimenti.

Con la creatività **espressiva** si apre il flusso creativo. Essa si coglie nei tratti di immediatezza con i quali si manifesta l'espressione della persona, sia in campo linguistico, sia in campo pittorico e grafico. Nella scuola si può identificare con le cosiddette "attività espressive", mimiche, gestuali, manipolatorie, pittoriche. Ma non solo in queste: non ba-

sta, cioè, pretendere di valutare come creative manifestazioni frammentarie dell'espressione personale. La creatività va colta nella totalità dell'espressione, nella condizione di appagamento che procura a chi si esprime, perché svelamento di quel "piacere funzionale" che costituisce una modalità vitale, libera, felice, sicura.

La creatività **produttiva** si manifesta nella capacità di affrontamento delle situazioni che la vita pone, con stile, con intelligenza, con eleganza; ciò comporta il cosciente controllo delle attività, delle "cose" che si costruiscono e si impiegano. *"È questo il livello in cui si guadagna il vigore necessario per affrontare i fatti con idee efficaci"* e con soluzioni nuove.

La creatività **combinatoria** è il segno tangibile di quella flessibilità esercitata nella percezione di relazioni insolite tra realtà precedentemente separate. Consiste, quindi, nella capacità di ottenere soluzioni originali nell'associazione di un fatto ad un altro, di una idea ad un'altra, di una esperienza ad un'altra ancora. La combinazione tra i dati reali e processi può portare a produzioni nuove e impensate. L'intelligenza giuoca qui un ruolo di rilievo, dato che anch'essa esige una flessibilità ideativa e associativa.

Ma le forme più evidenti di creatività **innovativa** si registrano proprio quando la persona riesce a portare modificazioni nuove nelle architetture acquisite dalla scienza e dall'arte; quando le conoscenze possedute si caricano di una forza erompe che conferma nella convinzione che la conoscenza non è fatta soltanto per essere "consumata".

Il livello più alto di creatività è quello **emergente**, il quale, come il precedente, non è di tutti e si raggiunge quando l'espressione e la produzione dell'uomo toccano vertici prestigiosi nel campo dell'arte, della letteratura, della scienza. Questo livello, peraltro, è abbastanza raro. Ciò non toglie che una educazione della ed alla creatività non possa ascendere, dai livelli iniziali, a quelli superiori.

In conclusione possiamo rilevare come il mito dell'aristocratica genialità sia caduto e come tutti gli uomini possano, anzi debbano, esprimersi genialmente, cioè creativamente. Indipendentemente dai risultati che potranno essere raggiunti, ciascuno dovrebbe essere messo nella condizione di vivere una vita congruente alle sue potenzialità, tale da fornire gratificazioni allo sforzo, piuttosto che frustrazioni e delusioni che pure sono frequenti (16).

Ognuna delle forme o livelli di creatività, dunque, è condizione di progressivo sviluppo dell'altra, in situazioni di educabilità che non soltanto promuovono le condizioni esterne per l'espressione, ma che destano costantemente in ciascuno la forza ideativa che è propria della persona e che è costitutiva del potenziale umano.

## LA CREATIVITÀ DI FRONTE AI VALORI

Sotto questo titolo si colloca un rapporto in cui elementi sono stati in precedenza individuati: quello della cultura con la creatività. Ed è questo un discorso gravido di ipoteche se è vero che fuori dell'universo culturale la creatività trova fatica ad esprimersi. D'altra parte gli studiosi sociologi hanno fornito motivi di riflessione non trascurabili. Lo studio delle civiltà primitive può agevolmente introdurre alla riflessione sulla determinazione dei processi creativi in rapporto alle singole culture. La Mead rileva a ragione che l'atto creativo individuale mette l'uomo nella situazione di transitare nei percorsi dell'umanità. Anche i sentieri accidentati danno la misura di come possano combinarsi le forme di creatività personale e di gruppo. Né situazione diversa si presenta all'uomo che si esprime nella scoperta con "sorpresa produttiva" davanti a ciò che gli era negato, così come accade allo studente che *"ridiscovere nel XX secolo che la somma dei quadrati costruiti sui cateti di un triangolo rettangolo"*



*equivale al quadrato costruito sull'ipotenusa*". Egli insomma compie un atto altrettanto creativo di quello di Archimede.

Indubbiamente, se tali itinerari sono frequenti in una cultura, è pure vero che il giuoco dei "talenti" può riuscire economicamente utile, perché fa risparmiare tempo e apre nuovi sentieri di investigazione e di ricerca. Nel rapporto con una **culture patrimoine**, consolidata dalla civiltà, l'uomo ha facile accesso a quello che altri definisce un "autentico capolavoro della creatività umana". Questo processo di creazione culturale conosce, tuttavia, fasi alterne e momenti di differenziato sviluppo. Gli abitanti di Samoa manifestano la loro cultura nella danza. Essa favorisce difatti l'espansione spontanea dell'io e della creatività. Possono insomma creare, ma in forma riduttiva se soddisfano, appagati, il loro bisogno di produzione del nuovo con l'invenzione di piccoli passi di danza. Più sviluppato è il momento creativo nei Bali, anche in forza delle sollecitazioni individuali e collettive. I Manus, diversamente dagli Arapesh, consentono ai loro piccoli una espressione, soprattutto nel disegno, molto libera.

La Mead rileva che esistono civiltà in cui la creatività dei membri consiste nella riproduzione fedele di una forma tradizionale, con innovazioni solo apparenti, mentre in altre l'espressione è *"la creatività dei membri manca di forme, e muove faticosamente in una 'disperante incapacità nel presente'"* (17). Altre società, infine, "mancano di forme creative", pure se hanno sviluppato una incessante ricerca e una forte aspirazione al nuovo.

Se la creatività non può restare confinata nell'ideale personale, ponendosi come messaggio di forte motivazione sociale e politica, occorre impegnarsi a far sì che incida anche nelle *"periferie più lontane, nelle situazioni più difficili"* — diciamo con le parole di Mencarelli — *per promuovere esperienze educativamente essenziali e significative*".

L'impatto con la **culture patrimoine**, quella che i sociologi chiamano inculturazione, consente di fatto ad ogni creatura di entrare nel mondo costruito da altri. Ma questo è possibile se l'esperienza educativa compiuta è stata una esperienza congruente, da persona libera, criticamente attiva, capace di autenticare, continuativamente, il patrimonio culturale esistente, per dare impulso alla costruzione del nuovo. Hessen ha ricordato che la cultura ha un attributo specifico: quello di essere "flessibile", dunque aperta, in contrasto con la rigidità del gruppo sociale; essa è dinamica perché si alimenta sotto la spinta della continua creazione culturale.

Essere creativi, perciò, non significa chiudersi in un mondo magico, irreali, estraneo ai valori culturali. Significa invece saper rettamente interpretare la dimensione storica della vicenda culturale, cioè della creazione umana, dalla lettura mitica con la quale ha iniziato ad indagare gli universi di vita, a quella linguistica, scientifica, artistica i cui messaggi sono stati espressi in forme simboliche che attendono, adesso, di vedersi attribuiti i significati loro propri. Ecco allora che la filosofia della cultura indirizza verso l'analisi del processo creativo, non dei prodotti considerati finiti. Ciò è possibile attraverso il recupero degli elementi azilogici che hanno determinato quelle creazioni, attraverso la individuazione delle tensioni che vi spirano dentro e che sono altro dalla "unità degli effetti" che l'enciclopedismo ha sempre cercato. Domandarsi la ragione d'essere del linguaggio, dell'arte, della scienza, della storia, della religione significa cercare quella "unità della cultura" che è manifestazione creativa dell'Uomo e dell'umanità (18).

Naturalmente questa ri-costruzione del sapere, questa ricerca personale di significati che soddisfa peraltro il bisogno emergente dell'essere vivente, si esercita sui "beni oggettivi" di cultura ed esige con una fine capacità investigativa un potere critico che evita quella che George Simmel definì la

"tragedia della cultura", determinata dall'impossibilità da parte dell'uomo di entrare dentro all'universo culturale. Mezzi, strumenti, tecniche sono utili e indispensabili nell'azione di ri-costruzione del sapere. Essi aiutano a compiere quel processo di autoeducazione che fa provare il "piacere funzionale" di vivere non in stato di incoscienza, ma in una condizione di attiva operosità creativa, originale, libera, critica.

*"Il discorso sulla filosofia della cultura investe direttamente uno dei temi fondamentali delle ricerche sulla creatività: il tema dell'autorelazione, interpretato ora in chiave spontaneistica ora in chiave di relativismo etico."* La sua complessità, insomma, va meditata. Rileva Mencarelli: *"il soggetto che si educa ha dentro di sé le forze che lo muovono, è titolare della identità che gli deriva dal suo essere, è impegnato fin dalla nascita in una serie di relazioni che non sono di per sé e sempre immediatamente congruenti. Per giunta, quel microcosmo che è costituito dall'essere umano nella età dell'infanzia, è, come è stato avvertito, 'una prospera rosea ronzante confusione'. Dallo sviluppo spontaneo c'è da attendersi quella che un tempo si chiamava 'perfezione naturale'. Ma in questa età può perdurare la 'ronzante confusione' delle prime età, per giunta tutt'altro che 'rosea' e 'prospera'. La criticità che sottende tutto il filo di questo discorso è dunque alla base dell'autorealizzazione, intesa come espressione consapevole di un soggetto che guida il proprio sviluppo; garantisce a se stesso in una ricerca costante l'esercizio pieno delle proprie funzioni; sceglie e seleziona rapporti ed esperienze al fine di individuarne la forza di congruenza"* (19).

Tutto ciò fa avvertiti che l'autorealizzazione non è un processo spontaneo cui si perviene automaticamente e istintivamente. È allora qui che gioca la sua scommessa l'educazione, in quanto guida psicologica, ma non soltanto questa, alla piena maturazione di sé in quella costituzione di processi terziari, di cui ha parlato Calvi (20), che conducono la persona a "signoreggiare se stessa", a tenersi salda su se stessa, ad essere perciò creativa.

## PENSIERO CRITICO E AUTENTICAZIONE DEI VALORI

L'attenzione all'educazione psicologica, quindi alla capacità del soggetto di vivere in uno stato di congruenza e di interfunzionalità, contribuisce alla formazione di una personalità sicura, armonica, aperta che non subisce scacchi, ma che ama impegnarsi e cimentarsi costantemente con la realtà, con i problemi che essa pone, con la cultura, con il sapere. La capacità di esercitare *"le precepte de la demande"*, dunque di interrogarsi, apre prospettive per il futuro e soddisfa quella profonda ansia metafisica dell'uomo che esige, per ciò stesso, di porsi anche davanti ai valori con l'impegno a criticarli, ad autenticarli. Si tratta perciò di un lavoro che riceve sostegno da precise norme di valutazione che appaiono necessarie per esprimere un giudizio critico, cioè una affermazione legittimata e non ovvia o scontata. Anche il creativo non può sottrarsi da questo impegno. Se pure è vero che le produzioni divergenti di pensiero sono il segno di una forza creativa che la persona possiede è anche vero che esso non si oppone al pensiero convergente, che, peraltro, non indulge al conformismo, ma costituisce un momento indispensabile del processo cognitivo. Piuttosto il pensiero divergente rischia di isterilirsi nell'estemporaneità, nella improvvisazione, nell'opposizione preconcepita se non si sostiene all'attività di pensiero *tout court*, quindi anche alla produzione convergente. È vero che Einstein può rifiutare di accettare un assioma e Picasso può permettersi di gettare un barattolo di vernice al pubblico o, per restare nel



campo dell'arte, Burri può provocare con le sue combustioni in cellophane sacchi e catrame, ma è altrettanto vero che a queste forme di "rottura" l'artista giunge a conclusione di una ricerca paziente, laboriosa, sofferta. L'ignorante può infrangere una regola; non potrà mai produrne una nuova (21).

Di qui, allora, la funzionalità delle *norme di valutazione critica*. Esse consentono di domandarsi ciò che sta dietro i fenomeni, ciò che sottende la creazione, ciò che sta al di là dell'apparenza. Una normatività, d'altra parte, è implicita nell'uso del linguaggio, nelle tecniche, in quegli strumenti che pure il genio adopera per la creazione artistica nella letteratura, nella poesia, nella scienza. Nel mentre, esercitando questa funzione, possiamo ritenere prioritario "lo spirito soggettivo", la "coscienza" di chi critica, non possiamo ignorare la funzione insostituibile dei "beni di cultura" dei quali ciascuno può fruire e che è chiamato a criticare, ad inventare, a scegliere. Non è possibile il giudizio estetico se non ci si chiede cosa sia l'arte; così non è possibile esprimere un giudizio storico se non si chiede cosa sia la storia; ne è possibile esprimere un giudizio scientifico se non ci si chiede cosa sia la scienza.

Gli interrogativi autorizzano immediatamente l'approccio con la struttura interna di ogni forma di sapere, di ogni disciplina della quale allora si riconosceranno motivazioni, operazioni, contenuti, metodi, linguaggio e finalità che sono ciò che fa della disciplina stessa non un coacervo di informazioni messe insieme a bella posta per creare disorientamento in chi vuol conoscere, quanto una vera e propria struttura che è ciò che conferisce ad ogni argomento la sua coerenza e bellezza.

Ecco allora la esplicitazione di un rapporto intuito all'inizio del nostro intervento: quello tra conoscenza e apprendimento, tra discipline di studio e modalità di apprendimento. Una *pedagogia dell'apprendimento* consente di cogliere la natura interna di una disciplina e la complessa logica che presiede ciascuna forma di sapere, così come è in grado di apprezzare il valore della motivazione che è condizione di apprendimenti significativi. In questa capacità di problematizzazione della realtà, capacità che aiuta a riconoscere nella realtà l'esistenza dei problemi e che perciò spinge a ricercarne le soluzioni, sta la forza germinativa che ogni disciplina esercita e che la persona che si educa potrà cogliere per padroneggiare ciò che conquista, per usarlo ai fini dell'azione trasformazionale sulla realtà. Interrogazione, quindi, ricerca, documentazione sono modalità conoscitive irrinunciabili che soddisfano il dubbio metodologico proprio di chi si pone davanti al dato, al fenomeno, al problema per sviscerarlo, per conoscerlo a fondo, per risolverlo.

A buona ragione si può parlare allora di *vigilanza epistemologica*, cioè di critica epistemologica, quindi di osservazione dei criteri e dei metodi di fondazione e di sviluppo coerente di una disciplina. Questi atteggiamenti consentiranno al soggetto di rilevare le forzature, le pressioni, il peso di condizionamenti esterni nella interpretazione dei fatti. Gli consentiranno altresì di "*avvertire dov'è che l'ideologia irrompe nella storia e la deteriora; dov'è che la sociologia inquinata e contamina l'arte; dov'è infine che il culto del fatto cristallizza la scienza nell'induttivismo, privandola d'un reale potere di crescita*" (22).

Educare al senso creativo, dunque, significa educare il *pensiero critico*, significa guadagnare, con la curiosità, l'obiettività, cioè l'oggettivo della realtà, il cangiante, il mutevole, il divenire, ma anche l'essere che pure si intuisce nelle cose, nella creazione, nella cultura. Una vigilanza epistemologica diffusa può crescere il gusto, la finezza, la elasticità, il senso del reale nelle persone, sì che tutti possano porsi davanti ai valori, e non soltanto a quelli culturali, per penetrarli e viverli, fecondandoli col pensiero, con l'intelligen-

za, con creatività. Che è ciò che conferisce ad essi perennità.

Una conclusione sembra superflua. È fuor di dubbio che la creatività possa nutrire un significato civile, sociale molto forte. Essa, ci pare di poter dire, sulla base degli studi compiuti in questi ultimi trent'anni, ha perduto ogni alone di miticità. Se ne sono svelate le dimensioni espressive nella lingua, nell'arte, nella scienza, nel mondo del lavoro. È alla portata di tutti. Se, guardandoci attorno, siamo costretti a rilevare però che non tutti siamo creativi, ciò dipende da una mancata educazione che non si limita alla scuola, ma che va oltre, all'extrascuola. Perciò l'educazione alla creatività è una impresa — piace concludere con le parole di Mario Mencarelli, uno dei maggiori studiosi della creatività — "*che ha bisogno di molte mani. Realizzarla è urgente... Accettarla e coinvolgersi nella sua realizzazione, nella scuola e fuori della scuola, significherà soprattutto costruire le basi per una rinascita culturale, intesa come progressiva risposta ai problemi etici, civili, politici, spirituali del nostro tempo*" (23).

#### NOTE BIBLIOGRAFICHE

- (1) M. MENCARELLI, *Creatività e educazione*, In As. Pe. I. Atti del XV Congresso Nazionale, Siena 11-14 ott. 1981, Città di Castello, s.d., pag. 87.
- (2) La letteratura sulla Creatività comincia ad essere abbastanza cospicua. Uno dei primi saggi italiani è stato pubblicato da G. CALVI, *Ricerche sulla creatività*, Vita e pensiero, Milano 1965 e dello stesso A., *Il problema psicologico della creatività*, Ceschina, Milano 1966. Con J.A. CROPLEY, *La creatività*, La Nuova Italia, Firenze 1969 e H.H. ANDERSON, a cura di, *La creatività e le sue prospettive*, La Scuola, Brescia 1972 iniziano gli studi italiani che in M. MENCARELLI hanno trovato una sistemazione pedagogica a cominciare da: "*Potenziale educativo e creatività*", La Scuola, Brescia 1972; *Metodologia Didattica e Creatività*, La Scuola, Brescia 1974 e *Creatività e valori educativi*, La Scuola, Brescia 1977 fino a *Creatività*, La Scuola, Brescia 1976.
- (3) M. MENCARELLI, *Creatività e educazione*, Atti del XV Congr. Naz. As.Pe.I, p. 86.
- (4) L. ROSATI, *Programmazione Apprendimento e Creatività*, Ed. Cosmodidattica, Roma 1983.
- (5) M. MENCARELLI, *Apprendimento e Creatività*, in *Prospettiva EP*, n. 1-2, '84.
- (6) J. BRUNER, *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, Armando, Roma 1982.
- (7) C. ROGERS, *Libertà nell'apprendimento*, Giunti & Barbera, Firenze 1973.
- (8) M. MENCARELLI, *Apprendimento e Creatività*, cit., pag. 15.
- (9) L. HURBON, *Bloch*, Cittadella Ed., Assisi 1975.
- (10) M. MENCARELLI, *Apprendimento e Creatività*, cit., pag. 16.
- (11) *ibidem*, pag. 17.
- (12) *ibidem*, pag. 18.
- (13) E. CASSIRER, *Sulla logica delle scienze della cultura*, La Nuova Italia, Firenze 1979.
- (14) E. FROMM, "*La disobbedienza e altri saggi*", Mondadori, Milano 1979, come anche "Essere e avere", stesso Ed.
- (15) M. MENCARELLI, *Apprendimento e creatività*, cit., pag. 20.
- (16) L. ROSATI, *Programmazione Apprendimento e Creatività*, cit., pag. 77 e segg.
- (17) *ibidem*, pag. 97.
- (18) M. MENCARELLI, *Creatività e educazione*, in Atti del XV Congr. Naz. As.Pe.I, cit., pag. 83-84.
- (19) *ibidem*, pag. 85.
- (20) G. CALVI, *Il problema psicologico della creatività*, cit., Milano 1966.
- (21) M. MENCARELLI, *Scuola oltre la crisi*, La Scuola, Brescia 1982, pagg. 152-33.
- (22) *ibidem*, pag. 156.
- (23) M. MENCARELLI, *Creatività e educazione*, già cit., pag. 87.



# Il Suono e l'Immagine

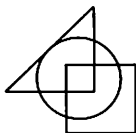
## LA POESIA:

## PREGNANZA

## DI SUONI

## E IMMAGINI

di Riccardo Buttafava



Tutte le volte che un'allieva mi chiede di mandarle una cartolina da qualche posto di vacanza o da una visita ad una città, mi dice: "... possibilmente mandami un bel tramonto, perché faccio la collezione". Forse perché, mi chiedo, hanno studiato bene Dante che nella Divina Commedia parla del tramonto come "... l'Ora che volge al desio i naviganti e intenerisce il core..."? Non perché hanno predilezione per Dante, ma certamente perché "intenerisce il core", senz'altro! E per molti, questa è la poesia!

Una specie di languore soffuso, uno svenimento mentale nel quale la ragione, una volta tanto, è bandita, una rinuncia all'azione, quasi un arrestarsi della gioranta frenetica in un momento di riflessione, come la statua del "Crepuscolo" di Michelangelo sul monumento a Lorenzo de' Medici.

Quasi un'esperienza fisica dei sensi, che vengono solleticati dalla zuccherosa dolcezza e che invitano a ricordare esperienze già vissute o che si vorrebbero provare: tutto questo nasce da una concezione della poesia come qualcosa di appagante.

Ma se è vero che "... dal dolor comincia e nasce l'italo canto..." come dice il Leopardi, si deve supporre che la poesia nasca dallo struggente desiderio di avere ciò che non si ha, di vedere ciò che non è presente, di toccare ciò che è impossibile.

Anche in questo senso si legge il "desio" dei naviganti di Dante. Se la poesia nasce da un sentimento, di dolore o di gioia, la tentazione è

quella di voler descrivere tutto quel fiume di elementi che, si pensa, possono farlo nascere: tutto quello che abbiamo descritto prima e che con un termine molto in voga al giorno d'oggi si può definire "soft".

Guardiamoci attorno: la pubblicità sfrutta abilmente, ma abbastanza apertamente, tale desiderio di "soft". La scelta delle immagini, delle persone, delle parole, dei colori, degli oggetti, dei nomi è tale che, addirittura, vi è una ricorrente e noiosa ripetizione di elementi. (Con l'aggiunta, molto dubbia, che "poesia" è sinonimo di "femminile" mentre "maschile" è coniugato con "durezza", "forza", "avventura" e "possesso").

Raccogliamo un po' di questa pubblicità e divertiamoci a trovarne i cosiddetti stereotipi, ripetizioni, e a classificarli secondo i destinatari o gli oggetti reclamizzati.

Abbiamo due possibilità di accostarci alla poesia: comprenderla e produrla. Cominciamo a comprenderla.

Prendiamo un inizio di poesia molto semplice: "O carro vuoto sul binario morto" di Clemente Rebora. Comincia proprio così: "O carro vuoto sul binario morto" e subito abbiamo la possibilità di "vedere" l'immagine suggerita dal poeta di questo vagone un po' malandato, che ormai ha fatto per anni il suo dovere di trasportare chissà quali e quante derrate e animali e oggetti, che, forse in attesa della demolizione è stato parcheggiato sul binario che in ogni stazione serve per smaltire tutto ciò che non serve più. Il suo colore si è spento sotto il solleone e sotto gli scrosci di pioggia, le sue scritte che testimoniavano corse sfrenate per tutte le ferrovie del mondo sono diventate illeggibili come delle memorie che si affievoliscono col passare degli anni. Il binario sul quale è stato avviato è arrugginito come le ruote del vagone, è invaso dalle erbacce che nascono dovunque, come se la natura volesse di nuovo ingoiare i luoghi che l'uomo le aveva strappato per prenderne possesso. La porta del vagone è aperta, forse divelta: una bocca spalancata, senza grido, e un silenzio pesante che avvolge tutte le cose e che sottolinea i sibili del vento, mentre le corte ombre del mezzogiorno fanno sentire più vivo e pesante il momento della giornata.

E la ripetizione a volte ossessiva, del verso "O carro vuoto sul binario morto" con quella continua allitterazione delle "o" e delle "r" allarga il senso dello spazio fuori del vagone

come se dalla porta spalancata (o una bocca?) si spargesse intorno, mentre il ritmico ansimare delle ruote su binari immaginari potesse far rivivere le corse fatte e da fare intorno al mondo. Tanto più se, ad accompagnare la lettura della poesia, in sottofondo e in voluto contrasto, il monotono rimbombo delle ruote rotolantesi lungo i binari desse la sensazione di ritmo alla poesia stessa.

Se volessimo invece "fare" una poesia?

Innanzitutto la parola: è il mezzo più valido e pregnante per trasformare la sensazione in immagine della mente e della scrittura. Scegliendo le parole che più hanno di significati e di colore, ascoltando il rumore che fanno gli aggettivi, accostando e soprattutto eliminando via via tutto ciò che è superfluo e costringendolo nelle parole stesse che, data la loro collocazione nel verso o con altre parole, possano trasmettere le sensazioni di chi scrive.

Allora, forse, ci si accorgerebbe che la poesia non è un affare strettamente "privato" come una lettera ad un amico del cuore o a un confessore. È vero che essa parte da un sentimento personale, da una voglia irrefrenabile di confessione, ma che presto si allarga e mette in contrapposizione il "privato" con il "pubblico".

Scrivere una poesia è un affare "pubblico", sempre. Si elaborano i propri sentimenti, ma perché si vuole, anche inconsciamente, che essi vengano ascoltati e giudicati e, possibilmente, ripetuti dagli altri. E le parole che sono servite a ciascuno di noi per esprimere le pieghe più segrete del sentimento acquistano un grande valore di documentazione per gli altri che si riconoscono e possono ripetere l'esperienza già provata dal poeta.

Quanti di noi, di fronte alla morte di una persona cara, quando non è possibile capire il senso di ciò che ci è capitato, che si vorrebbe che non fosse mai successo, che si desidererebbe poter tornare indietro da quel momento cruciale dal quale non c'è ritorno... e nello stesso tempo ci si adatta con qualche cosa della rassegnazione cristiana dell'al di là pieno di vita e di verità (quella Vera!): proprio attraverso le espressioni piene di significati non solo personali di chi le ha scritte, ma perfettamente rispondenti ai sentimenti di tutti coloro che si sono trovati nelle stesse condizioni, si ripete con Ungaretti quell'inizio di poesia "Alla madre": "E il cuore, quando d'un ultimo battito, avrà fatto cadere il muro d'ombra..."

## CON MILLE ORMEGGI

L'uomo è creato per qualche cosa di infinitamente grande. Il suo cuore aspira alla vita piena, alla libertà totale, alla felicità perfetta. Tagore lo senti e lo esprime in forme struggenti, come nei due brani che riportiamo.

*O mia barca, legata alla riva  
con mille ormeggi!  
Quando si romperanno  
queste corde  
perché possa lanciarmi  
in alto mare?  
Soltanto allora, respirando i puri  
effluvi dell'Oceano  
l'anima mia troverà la vita.*

*Dove Tu regni, dove  
continuamente l'anima  
aspira all'infinito,  
pur in mezzo a legami  
che Tu solo puoi sciogliere,  
c'è la pace profonda,  
la vera libertà.*

R. Tagore - India  
da Sandro Danieli,  
*Sotto ogni cielo* Quad.  
CEM - Ed. EMI



---

## LA POESIA

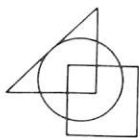
---

## AL CINEMA

---

di Rita Panunzi

---



La funzione poetica del linguaggio è stata ben evidenziata e definita da Roman Jakobson nel famoso saggio "Linguistica e poetica" (1958), che mirava ad isolare le diverse funzioni copresenti nel linguaggio (1).

Jakobson individua sei fattori essenziali alla comunicazione:

CONTESTO	MESSAGGIO
MITTENTE	DESTINATARIO
CONTATTO	CODICE

vedendo in ognuno di essi l'origine di una diversa funzione. La funzione poetica viene individuata in quelle comunicazioni che sono incentrate sul Messaggio. Jakobson mette in chiaro comunque che in ogni messaggio sono presenti più funzioni ed il campo d'azione della poetica non è certo limitato alla poesia, anzi essa può comparire anche in attività linguistiche puramente informative o facenti parte del linguaggio quotidiano. Certo è che nella poesia la funzione poetica è dominante, pur interagendo insieme alle altre. Possiamo quindi ritrovare una funzione poetica non solo nelle opere letterarie ma anche in quelle iconiche, audio-visive o coreografiche nonché in messaggi privi di scopi artistici. Jakobson afferma che la poeticità del messaggio si riconosce dal vedere il principio di equivalenza proiettato dall'asse della selezione a quello della combinazione. Cerchiamo ora di chiarire questa definizione: la selezione e la combinazione sono i due

processi usati per comporre le frasi: si sceglie (selezione) fra termini relativamente simili, equivalenti (pensiamo a macchina automobile, vettura, auto, mezzo di locomozione...), poi si seleziona un verbo che si accorda con quel nome (per esempio mettere in moto, avviare, accendere, partire...) e si combinano le due parole scelte (combinazione). Questo procedimento viene usato ogni volta che desideriamo parlare; la funzione poetica si avverte invece nel mettere in rapporto d'equivalenza non dei sinonimi ma tutte le unità costituenti la frase. La successione avviene infatti per similarità, le parole possono essere messe in relazione per la rima, per l'accento, e lo stesso vale per le sillabe e per le pause, nel loro rimandare dall'una all'altra. È quindi il ritmo, il metro, a prevalere e a dare al discorso una forma doppia, ambigua, caratterizzata da rimandi, parallelismi, corrispondenze del pensiero. L'espressione quindi di significati diversi tramite dei suoni e

dei metri simili, porta ad un'equivalenza semantica che non esiste a priori ma viene creata in quel momento, lasciando spazio all'imprevedibilità, alla frustrazione delle attese. Ogni parola, quindi, nel linguaggio poetico, oscilla fra il suo valore fonico e quello semantico: le licenze poetiche o l'uso di suoni particolari fanno parte di questo poter utilizzare da parte della poesia tutte le parole possibili.

Questa opportunità di scelta si avvicina a quella del cinema di poter far riferimento a tutte le immagini possibili, visto che non esiste un dizionario delle immagini ed ognuna di esse rappresenta un unicum creato dall'artista. Ovviamente ciò non deve portarci alla conclusione, che pure alcuni teorici cinematografici delle origini avevano azzardato, che il cinema parla lo stesso linguaggio della poesia.

Possiamo soltanto dire che è presente anche nel cinema l'ambivalenza, l'ambiguità del messaggio poetico: le inquadrature possono infatti risultare combinate fra loro, "assonanti" per l'angolazione della macchina da presa o per il posto che occupano all'interno del film, o vincolate da rapporti di parallelismo.

Avendo diversi canali comunicativi, il messaggio cinematografico ha in teoria più possibilità di operare richiami rispetto ad un testo verbale: può infatti essere la musica ad evocare altri luoghi, altri momenti dello stesso film o di altri film; o i dialoghi, ma anche un rumore fuori campo può connotare ulteriormente ciò che stiamo vedendo. La scansione ritmica delle inquadrature ed il loro essere in congiunzione non casuale, tramite il montaggio, fa sì veramente che il momento espressivo possa dominare sul contenuto delle sequenze.

Anche il fenomeno di segmentazione presente nei versi poetici può essere raffrontato non solo al montaggio cinematografico ma anche alla frammentazione di luoghi e persone che avviene all'interno delle inquadrature.

Questa possibilità di mostrare solo una parte di realtà, magari cambiando frequentemente prospettiva nel saltare da un verso ad un altro si avverte in molta della produzione poetica, specie dell'ultimo secolo, la cui lettura potrebbe certo essere arricchita dall'accostamento alle tecniche cinematografiche. Solo per fare un esempio possiamo ricordare "La passeggiata" di Aldo Palazzeschi, una poesia che è data da un collage di insegne, cartelli, numeri, che ci

passano davanti agli occhi ad un ritmo incalzante come si trattasse effettivamente di una sequenza cinematografica.

Pur nella loro sostanziale differenza è possibile dunque ritrovare delle strutture simili nei due messaggi artistici. Entro ogni sistema artistico infatti interagiscono un certo

numero di codici, che possono essere presenti in più sistemi e fanno quindi sì che si possa vedere in una poesia come in un film la presenza della medesima funzione poetica.

(1) Roman Jakobson, "Saggi di linguistica generale", Milano, Feltrinelli, 1978.

## IL SILENZIO

Questo canto popolare dei beduini del deserto, ci parla del misterioso e tremendo silenzio delle grandi distese di sabbia.

*Nel deserto del cuore  
che dilata il deserto di  
sabbia,  
con mani d'aria e di sabbia  
il silenzio  
stende un velo sul mio  
velo.*

*Con bocca d'aria e di  
sabbia  
unisce gridi a ogni grido,  
il silenzio.  
Con occhi d'aria e di  
sabbia  
il silenzio  
aggiunge immagini a im-  
magine.*

Canto dei Touareg del  
Sahara  
da Sandro Danieli, *Il  
Flauto Sconosciuto*, Ed.  
CEM



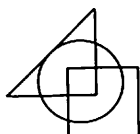


# La Matematica

## UNA SCIENZA

### PER L'UOMO

di Cristina e Lino Ronda



Da molti è dibattuto il quesito se la matematica sia una disciplina interessata al discorso pedagogico-educativo dell'alunno. Non sono pochi coloro che sostengono la neutralità delle discipline scientifico-tecniche, tra cui la matematica.

Noi non siamo di questa opinione.

Abbiamo assistito ammirati all'insegnamento della matematica dove, senza forzatura alcuna, la "somma" diventava il "mettere assieme" e la "divisione" si trasformava in "condivisione".

Così fin dalle annate precedenti gli autori di questa rubrica si sono preoccupati di dare un volto umano alla matematica proponendo agli alunni problemi "diversi".

Le conoscenze tecniche che questa disciplina deve impartire non ne subiscono alcun detrimento, mentre ne guadagna molto il rapporto della matematica con l'uomo.

D'altronde chiaramente i Nuovi Programmi della Scuola Elementare stabiliscono quale obiettivo di questa disciplina "la comprensione dell'interazione fra sapere matematico-scientifico e società umana. Il 'misurare' quindi da considerarsi uno strumento conoscitivo che aumenta la possibilità di comprendere i fatti e i fenomeni".

Applicando la matematica ai problemi attuali che assillano l'umanità siamo convinti di educare l'alunno a vedere le discipline scientifiche nella loro vera finalità. Saranno pertanto meglio motivati a prendere pieno possesso di questa disciplina che più spesso appare loro astrusa e noiosa.

Non possiamo inoltre dimenticare che oltre 400.000 tra i più qualificati fisici e ingegneri del mondo oggi hanno fatto della matematica una

scienza di guerra (cfr. A. Drago - G. Satio - a cura di, *SCIENZA E GUERRA*, Ed. Gruppo Abele, Torino, 1983).

Questi dati statistici ci convincono ancora di più che assieme alla competenza scientifica, vanno indicate all'alunno anche le finalità umano-educative a cui essa deve essere posta a servizio.

\*\*\*

Nel 1980 le spese militari mondiali sono state di 455.311 milioni di dollari.

Nello stesso anno la popolazione mondiale era di circa 4.000 milioni di abitanti.

Calcola la spesa media pro-capite di ciascun abitante della Terra, nel 1980, per gli armamenti.

Calcola quanto ha speso la tua famiglia, nel 1980, per gli armamenti.

Calcola la spesa della tua famiglia dal 1980 ad oggi: anche se nella realtà è aumentata, usa sempre la stessa cifra annua.

Trasforma in lire italiane le spese che hai calcolato in dollari: con una semplice e facile ricerca potrai trovare il valore medio annuo del dollaro; ad esempio per il 1984 puoi usare il valore medio arrotondato per difetto di lire 1.700.

Tieni presente che hai ottenuto valori medi a livello mondiale: la spesa annua degli abitanti del Burundi, ad esempio, non può essere la cifra che hai trovato tu: in quella nazione il PNL per abitante è stato valutato in 320.000 lire per il 1982!

Ciononostante, immaginavi di ottenere cifre simili? Qual è il tuo commento? E quello dei tuoi compagni di classe? Informa dei risultati della tua ricerca i tuoi genitori: cosa ne pensano?

Hai mai sentito parlare di obiezione fiscale?

Dove te ne puoi informare?

\*\*\*

La tabella che riportiamo è stata inserita come sussidio all'obiettivo C10/3 "Studiamo chi ha pagato le conseguenze delle guerre passate, presenti, nucleari" della programmazione "Educazione alla pace" pubblicata lo scorso anno su questa rivista. È stata proposta agli insegnanti elementari dell'Assessorato alla Pubblica Istruzione del Comune di Piacenza: gli insegnanti hanno dichiarato che i dati sono di facile consultazione ed uso da parte dei ragazzi delle quarte e quinte elementari. La tabella riporta i costi di alcune armi e i costi riguardanti i settori sanitario, agricolo-alimentare e della

pubblica istruzione.

Ha un duplice scopo: far conoscere questi costi, alcuni dei quali, per la loro enormità, non vengono citati da nessuna fonte di informazione; indurre i ragazzi a fare confronti tra i vari costi, per rendersi conto di quali opere "civili" potrebbero essere realizzate se sulla collettività non pesassero le spese militari.

I dati, però, dovranno essere presentati ai ragazzi specificando che non produrre e non vendere un carro armato non significa automaticamente produrre o usare fondi per realizzazioni pacifiche.

Perché questo passaggio si attui, occorre un intervento politico, di riconversione politica, da militare a pacifica. Né il governo, né il parlamento, finora, hanno voluto, o potuto, operare una scelta di tale portata.

È bene, però, lo ripetiamo, che i ragazzi si rendano conto delle enormità delle spese militari e della loro malvagità, in quanto sottraggono fondi indispensabili ad un vivere più umano e civile.

È da porre, inoltre, un'ultima domanda: oltre alla spesa di costruzione, l'arma comporta il costo di ciò che essa distrugge: vite umane, ambienti, attrezzature, ecc. Una pallottola speciale antiuomo costa lire 1.000: il prezzo di una vita umana?

I dati riportati in queste schede sono aggiornati al novembre 1983. I costi per uso militare sono dell'Istituto Svedese di Ricerca sulla Pace, divulgati in Italia dall'Archivio Disarmo di Roma.

I costi per uso civile nel settore sanitario ed agricolo-alimentare sono stati rilevati in una città di media grandezza del nord Italia.

I costi del settore istruzione sono dati ufficiali del Ministero alla Pubblica Istruzione, elaborati dal CENSIS e si riferiscono al 1980.

A titolo di esempio sull'uso di questa tabella, proponiamo un problema: gli insegnanti e le scolaresche potranno formularne altri.

In Italia, gli ammalati di reni di età superiore ai 60 anni difficilmente vengono dializzati. Vengono sottoposti a cure meno efficaci (favorendo così il decorso della malattia) per mancanza di reni artificiali. Un rene artificiale costa 21.000.000 di lire: con *uno solo* dei carri armati che la Società Italiana OTO MELARA produce (e poi vende anche all'estero), o con *uno solo* degli aerei TOR-NADO presenti in Italia o in via di installazione (richiesti a gran voce da tutti gli pseudo pacifisti che vedono nei Tornado una sicurezza o una

professione di fede alla NATO), quanti apparecchi per dialisi si potrebbero acquistare? Qual'è il tuo

commento? Dalla discussione con i tuoi compagni in classe, quali idee sono emerse? Cosa puoi fare tu,

ragazzo-studente, a proposito di questa situazione?

SPESE MILITARI	SPESE CIVILI		
	settore sanitario	settore agricolo-alimentare	settore istruzione
Una pallottola di fucile: 500	3 siringhe in plastica monouso: 500	1 mietitrebbia: 60 milioni	Spesa pubblica anno 1980 per istruzione e cultura (in miliardi)
Una pallottola speciale antiuomo: 1.000	1 paio di guanti monouso sterili, per uso chirurgico: 1.000	1 trattore 70 CV: 20 milioni	
Pistola: 300/500.000	3 scatole di filo da sutura, con ago atraumatico: 400.000	1 seminatrice: 20 milioni	Stato 16.337,7
Fucile mitragliatore: 800/1.000.000	Divaricatore per interventi sull'addome: 1.000.000	1 aratro trivomere: 2,5 milioni	Regioni 1.621
Cannone pesante da 155 mm con cambi ed accessori: 800 milioni	Microscopio elettronico per ricerche mediche: 800 milioni	1 coltivatore - estirpatore: 2 milioni	Province 696,8
Cannone pesante montato su veicolo cingolato: 2/3 miliardi	Spesa annua per medicinali ed altro materiale di un ospedale di 800/1.000 posti letto: 2/3 miliardi	1 erpice: 700.000	Comuni 3.708,9
Proiettile per cannone pesante: 2/20 milioni	Culla termica per immaturi: 4/5 milioni	1 rullo: 700.000	Tot. 22.364,4
Cannone navale della Oto Melara a guida radar con accessori: 8 miliardi	Letto operatorio articolato: 60/100 milioni	1 kg pane 2.000	Spesa anno 1980 (comprendente gli stipendi degli insegnanti) del Min. Pubblica Istruzione nei vari gradi della scuola (in miliardi):
Cannone leggero per aerei: 400 milioni	Elettrobisturi: 7 milioni	1 kg zucchero 1.300	
Autoblindo armato: 500/800 milioni	Apparecchio radiografico: 800 milioni	1 kg olio 3.700	Generali 2.264,7
Carro armato: 2/4 miliardi	Un TAC (Tomografia Assiale Computerizzata), apparecchio radiologico per tutto il corpo: 4 miliardi	1 kg burro 7.000	Sc. Materna 543,8
Carro armato contraerea: 5/10 miliardi	Un esame completo Total Body TAC: 800.000	1 kg patate 500	Sc. Elementare 3.394
Missile Cruise (senza rampe ed accessori): 1/2 miliardi	Un esame addominale TAC: 300.000	1 kg riso 1.500	Sc. Media 2.891,6
Missile Pershing: 7 miliardi	Lampada particolare per camera operatori: 15 milioni	1 kg sale 200	Liceo classico, scientifico, ist. magistrale 610,8
Missile intercontinentale MX (U.S.A.): 300 miliardi	Laser per uso medico: 200 milioni	1 kg pasta 1.500	Scuole formazione tecnica 1196,2
Missile leggero anticarro: 15 milioni	Costruzione di un ospedale da 800/1.000 posti letto: 100 miliardi	1 tubetto concentrato di pomodoro: 500	Scuole formazione professionale 641
Aereo Tornado compresi accessori: 55/60 miliardi	Appendicectomia: 180.000	Prezzi al mercato:	Scuole formazione artistica 204
Aereo radar volante Awacs: 150 miliardi	Operazione all'ernia: 180.000	Fumento 30.000 al q	Università 1.204,3
Bombardiere B1 (U.S.A.): 200 miliardi	Gastrectomia totale: 600.000	Granoturco 32.000 al q	Tot. 12.950,4
Elicottero da combattimento: 5/15 miliardi	Colecistectomia: 360.000	Orzo 30.000 al q	Spesa del Ministero Pubblica Istruzione per ogni alunno studente di scuola statale nell'anno 1980 (in lire):
Portaerei a propulsione nucleare: 2.500 miliardi	Mastectomia: 450.000	Vitelli da latte 5.000 al kg	
Sottomarino lanciamissili balistici: 3.000 miliardi	Operazione sul cuore: 500.000	Vitelloni 2/3.000 al kg	Scuola materna: 529.600
Superelicottero controcarro 129 «Manguste» (dell'Agusta): 4/5 miliardi (L'Agusta ne fornirà 60 all'esercito italiano, notizia dell'ottobre 1983)	Ecografia, un esame: 50.000	Puledri da latte 2.700 al kg	Scuola elementare: 708.100
	GastroscoPIO: 12 milioni	Cavalli 2.100 al kg	Scuola media: 881.600
	Colonscopio: 15 milioni	Pecore 1.300 al kg	Liceo classico, scientifico ed istituto magistrale: 756.200
	Una giornata di degenza: 102.000	Suino lattonzolo 2.300 al kg	Scuole formazione tecnica: 985.800
	Rene artificiale: 21 milioni	Suino 1.950 al kg	Scuole formazione professionale: 1.225.600
	Costo infermieristico annuo: 20 milioni	Fieno di prato: 17.000 al q	Scuole universitarie: 1.464.6000
	Costo medico annuo: 25 milioni	Erba medica: 18.000 al q	
	Elettrocardiogramma: 20.000		
	Esami di laboratorio (esami standard): 78.000		

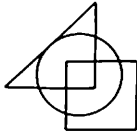
# La Religiosità

## LA GIOIA

### DEL REGNO

#### LA PARABOLA DELLA RETE (Mt. 13, 47-50)

di Enea e Luisella Riboldi



Che cosa può aver suggerito questa parabola alla folla che ascoltava Gesù? Quale situazione concreta, esistenziale, ha evocato per la gente che Egli aveva di fronte? Secondo noi il racconto di Gesù ha fatto rivivere una situazione *gioiosa*, un momento in cui si rendeva visibile agli occhi dei credenti Israeliti, in modo concreto, la benedizione di Dio e la sua premura di Padre provvido e pieno di bontà.

Veniamo al testo della parabola. Vi si evidenziano i due momenti che costituiscono il lavoro quotidiano del pescatore, di quei tempi ma anche di tutti i tempi: la pesca vera e propria e la cernita del pesce pescato. L'abbondanza della pesca è un fatto che non può lasciare indifferenti. La pesca abbondante non è vista come fatto casuale ma come dono di Dio (così come l'abbondanza dei pani e dei pesci che Gesù aveva moltiplicato per la loro fame!). Anche presso i Profeti (Ez. 47, 9ss), sia pure non frequentemente, si trova il concetto dell'abbondanza dei pesci come dono di Dio nel tempo della salvezza. Dopo quanto è stato detto diventa comprensibile il paragonare il Regno di Dio a una rete piena zeppa di pesci. Questa parabola doveva dire moltissimo alla gente che aveva avuto fame e che era stata edotta da Gesù sul Regno, non solo con le parole ma con azioni concrete con le quali Egli era venuto incontro alla loro fame. Per gli ascoltatori di Gesù l'accostamento del Regno dei Cieli a una rete piena di pesci doveva risultare di una evidenza schiacciante. Egli infatti annunciava questo Regno, la Buona Novella del Regno, guarendo gli ammalati e nutrendo gli affamati. La pesca abbondante è

segno concreto che il tempo della salvezza annunciato è ormai presente, è immagine adatta a rappresentare la gioia del Regno. Ciò è comprensibile soltanto in un ambiente di pescatori poveri, che non hanno altra risorsa all'infuori della pesca. La gente a cui Gesù si rivolgeva non aveva altre risorse oltre la pesca e l'agricoltura.

Dopo aver tirato a riva le reti il pescatore fa la cernita del pesce, perché questo è il suo lavoro, se pesca non solo per mangiare il pesce ma anche per venderlo. E la cernita del pesce è momento di gioia tanto quanto il tirare sulla barca una rete piena. Anche oggi ritroviamo questo ambiente festoso attorno alle barche che tornano a riva piene di pesci. Presso la tribù Vezo del Madagascar il ritorno degli uomini dalla pesca è atteso con gioia dalle donne schierate sulla spiaggia con cesti sulla testa, dove metteranno il pesce. Questo momento viene chiamato "l'ora del gioco dei bambini" i quali avvertono la gioia diffusa nell'ambiente tra i loro genitori e vi partecipano chiososamente con il gioco. Ed è gioia grande per tutti: per gli uomini che hanno terminato una lunga fatica, per le donne che hanno finalmente il pesce da mangiare e anche da vendere o da scambiare con altre merci (cfr. G. ROSSI-OSMIDA, *Madagascar, "Qui Touring"*, XII, 1982, 5/6, pp. 42-44). L'azione della cernita dei pesci, normale anche oggi, è una prassi usuale per i pescatori. La pesca abbondante dà tranquillità economica, almeno per qualche tempo, e la cernita del pesce è un momento di gioia sia per chi la fa, sia per chi vi assiste tentando già di accaparrarsi il pesce migliore. La cernita poi non consiste tanto nel separare i pesci buoni dai cattivi, ma nel dividere i pesci a seconda della specie, per poi venderli, dato che in base alla qualità e al tipo possono avere prezzi diversi. Anche per gli Israeliti era così. Erano pochi i pesci non commestibili. Anche quelli che gli Israeliti non potevano mangiare per la "legge di purità", venivano portati al mercato e venduti a gente di altra religione. Venivano buttati solo i pesci spezzati nella pesca o in putrefazione, perché non danneggiassero gli altri. Sulla base di queste osservazioni ci sembra impossibile che questa parabola potesse risvegliare negli ascoltatori di Gesù l'idea del giudizio finale.

L'idea che doveva emergere immediatamente dalla parabola era quindi quella di un Dio che si preoccupa dei suoi figli, soprattutto dei più poveri, ed è loro vicino. È forse

una concezione troppo "economica" o terra terra? Forse che il soddisfare la fame moltiplicando il pane e il pesce non è una manifestazione del Regno? Anche nel deserto Israele aveva ricevuto manna e quaglie e aveva compreso anche da questi segni la premura costante di Jahwe per il suo popolo. E poi solo pani e pesci furono moltiplicati, il cibo dei poveri, e ciò suscitò una grande risonanza. Gesù aveva anche moltiplicato il vino a Cana, ma questo miracolo "non conobbe un così grande successo in una società dove per parecchio tempo le sole classi abbienti bevevano molto vino" (J. LE GOFF, *La civiltà dell'occidente medievale*, Torino, 1983, p. 251). La buona novella è annunciata ai poveri attraverso segni a loro comprensibili: Dio è un Padre buono che si preoccupa di tutte le necessità dei suoi figli, questa idea e non altre dovette stare a cuore a Gesù nell'annuncio del Regno e in questi termini dovette essere compreso dai suoi ascoltatori.

In realtà il testo redazionale dà un'interpretazione univoca che applica la parabola al giudizio finale. Gesù invece aveva ribadito di essere venuto a cercare e a salvare chi era perduto, non a giudicare (Lc. 9, 10; Gv. 12, 47). La spiegazione della parabola in termini di giudizio (vv. 49s) fu aggiunta posteriormente in ambienti e per destinatari differenti da quelli per cui era stata pronunciata. L'asse di interpretazione venne spostato su altri argomenti ritenuti di un'urgenza più immediata e comprensibili anche da persone che non avevano avuto l'esperienza esistenziale degli ascoltatori di Gesù, ma che erano ormai protesi all'attesa del suo ritorno come giudice. D'altra parte questa interpretazione e applicazione della parabola non era estranea al linguaggio biblico, perché i Profeti avevano utilizzato l'immagine della rete come segno della potenza e della sovranità di Dio e come strumento della sua punizione e del suo giudizio (Ez. 32, 3). Indiscutibilmente per il redattore la parabola della rete ha nell'enunciato un contenuto escatologico: vi si descrive la cernita che verrà operata alla fine. Non si può escludere che Matteo abbia voluto rispondere così a coloro che premevano per la realizzazione di una comunità di puri, di separati (cfr. J. JEREMIAS, *Le parabole di Gesù*, Brescia, 1973, p. 272ss). Ma se ciò può essere stato vero per il redattore non può certo esserlo stato per il momento in cui questa parabola veniva enunciata: l'azione di Gesù era tesa a proclamare la buona no-



vella ai suoi contemporanei e insieme a guarire e a nutrire chi aveva fame. Nei vv. 49s il Regno dei Cieli è considerato nel momento finale, conclusivo, come cernita e giudizio. La parabola originaria, in bocca a Gesù, si riferiva invece al momento illustrato e ciò in base alla contestualità. Il testo tramandato venne mantenuto integro ma l'aggiunta ne limitò la forza intrinseca, con il vantaggio che tale testo poteva essere letto in qualunque situazione socio-economica e poteva essere compreso anche al di fuori di un contesto e di una sensibilità religiosa precisi. Teniamo presente che anche l'applicazione escatologica può comunque essere vista come un segno della premura di Dio verso i giusti, in quanto il "giudizio" risponde a un bisogno fondamentale, quello di rendere giustizia e di ottenere giustizia.

### IL GIROTONDO DEI BAMBINI BIANCHI

C'è una canzone che dice: "Di che colore è la pelle di Dio?". In essa si canta: "Lui ci vede uguali davanti a sé". Eppure, ancora oggi, molti uomini non si riconoscono fratelli e si odiano.

*Il bambino negro non entrò  
nel girotondo  
dei fanciulli bianchi. I fanciulli bianchi  
giocavano tutti in un vivo girotondo  
di canzoni fresche ed allegre risate...  
Il bambino negro non entrò  
nel girotondo.*

*E arrivò il vento accanto ai bambini  
e ballò con loro e con loro cantò  
le canzoni e le danze delle aspre tempeste.  
Il bambino negro non entrò  
nel girotondo.*

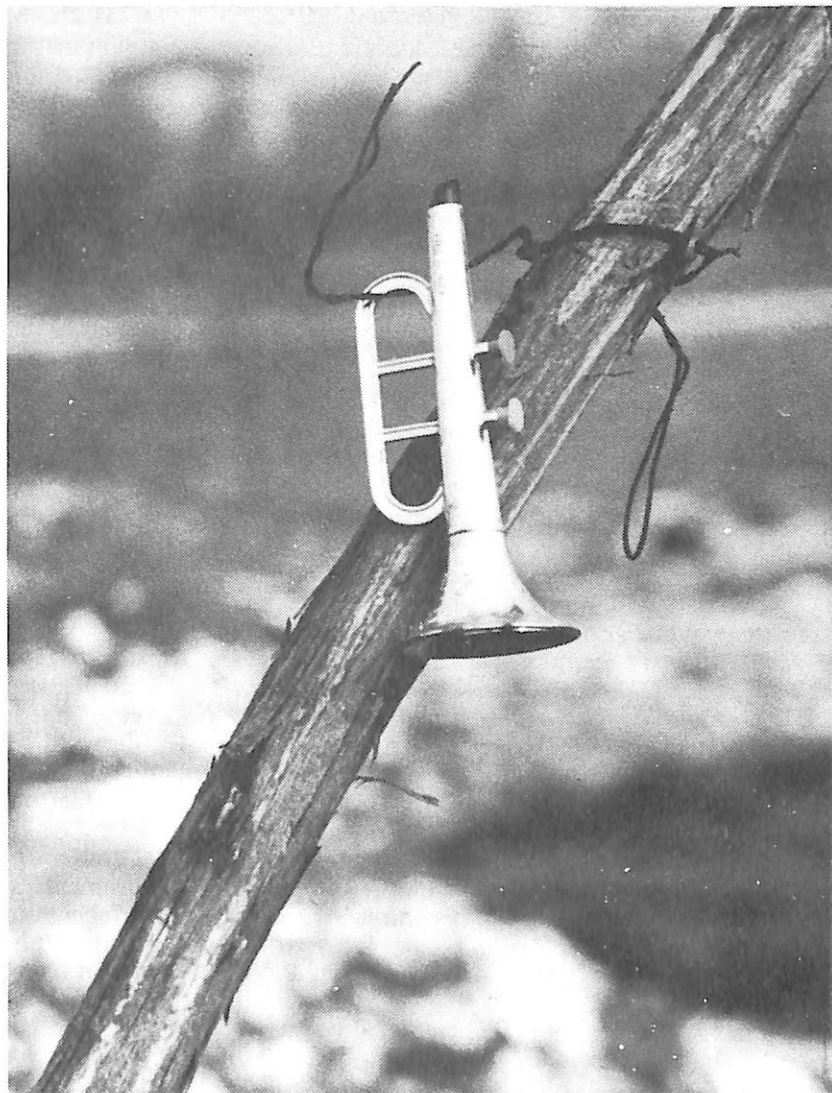
*Uccelli a stormi volarono cantando  
sulle testine belle dei bambini  
e si posarono tutti intorno.  
Alla fine  
volarono i loro voli, cantarono i loro inni.  
Ma il bambino negro non entrò  
nel girotondo.*

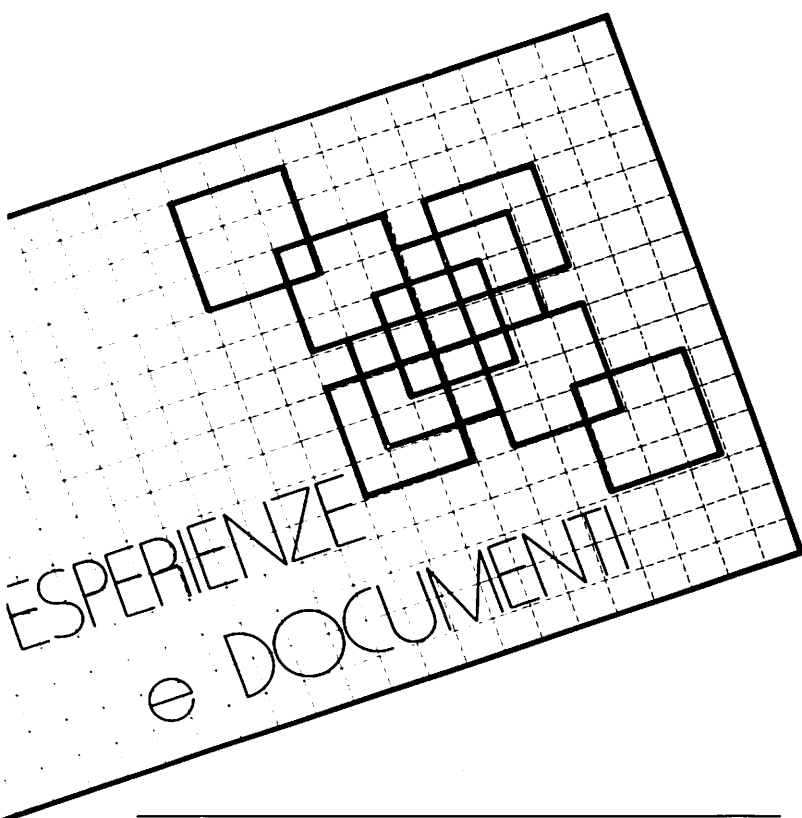
Gerardo Bessa Victor -  
Poeta africano  
da Sandro Danieli, *Il flauto sconosciuto*, Ed. CEM

### Spunti didattici

La lettura del Vangelo può essere fatta con i ragazzi. C'è però da tener presente un problema fondamentale. L'ambiente in cui Gesù e i suoi ascoltatori vivevano era diverso dal nostro e non si può in alcun modo snaturare il Vangelo trasponendo letteralmente in una realtà parole e gesti nati all'interno di un'altra realtà. Allora ci vuole uno studio attento, accurato, dell'ambiente di vita di Gesù e del suo tempo. E soprattutto ci vuole uno stile di vita che sia il più possibile "vicino" a quello evangelico, altrimenti la parola di Gesù è una voce che si perde. Già ai suoi tempi non tutti lo hanno compreso e accolto: ci sono modi di vivere che tappano le orecchie e il cuore. La nostra esperienza scolastica ci insegna che il Vangelo può venire studiato, può essere oggetto di interesse, come qualsiasi altro testo, senza

tuttavia influire sulla vita. Se si vuole portare il Vangelo nella scuola bisogna che i ragazzi siano posti in situazione tale da comprenderlo non solo con la mente ma con l'esperienza. Perciò non parleremo della bontà di Dio attraverso l'esempio di una rete piena di pesci se i nostri ragazzi non hanno la minima idea di che cosa sia la fame, se non hanno mai assistito al ritorno dei pescatori dalla pesca, se non sanno cosa sia il lavoro duro di chi si guadagna faticosamente da vivere. Bisognerà trovare altri esempi. In caso contrario si rischia di presentare i fatti e le parole del Vangelo come un momento di folklore, un richiamo a una realtà esotica, non una lezione di vita. Non ha molta importanza, a nostro parere, che i ragazzi sappiano tutte le parabole, ma che si convincano che il Vangelo è una cosa seria su cui si può impostare tutta la vita.





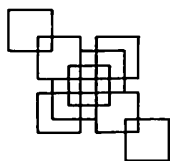
---

## EDUCAZIONE ALLA PACE

---

di Lino Ronda e Daniele Novara

---



*Dall'annata '82/'83 della nostra rivista gli autori di questa rubrica hanno iniziato la presentazione di un articolato programma di Educazione alla Pace nella scuola dell'obbligo.*

*Data la complessità di tale programmazione lo svolgimento delle varie parti si è esteso a vari numeri della rivista. Per questo i nostri nuovi abbonati troveranno difficile inquadrare questa rubrica nel suo contesto complessivo. Per ovviare a questo inconveniente sono disponibili, per quanti ne facessero richiesta, fotocopie degli articoli pubblicati sull'argomento nei numeri precedenti della rivista.*

*Il programma si articola in un obiettivo educativo finale (Educazione alla Pace); in tre obiettivi a lungo termine ("A": Educiamo i rapporti; "B": Educiamoci alla lotta contro la violenza istituzionalizzata; "C": Educiamoci al disarmo vero e totale) e in vari, rispettivi obiettivi a medio termine.*

*Dopo aver presentato il piano complessivo della programmazione (aprile '83), gli autori hanno già svolto gran parte degli obiettivi a medio termine "C" (ottobre e novembre '83).*

*In questo numero gli autori iniziano lo svolgimento degli obiettivi a medio termine "A" e "B", continuando nel contempo l'obiettivo a lungo termine "C".*

### A 1: CONOSCO ME STESSO

(Nello sviluppo di questo obiettivo a medio termine decidiamo di tralasciare la parte, ovviamente utile se non indispensabile, attinente sia l'educazione e lo sviluppo psicomotorio che l'anamnesi delle esperienze nell'ambiente spaziale e temporale avute dal bambino. Riteniamo infatti che il discorso riguardante queste tematiche sia abbastanza sviluppato a livello scolastico. Preferiamo puntualizzare lo sviluppo dell'autostima, indispensabile per evitare il sorgere di quella aggressività dovuta a frustrazione e a senso d'impotenza.)

1) Ognuno di noi elenca le azioni che riesce a compiere con le mani, le braccia, le gambe, i piedi.

2) Ognuno di noi descrive sul proprio quaderno l'aspetto del suo carattere che ritiene sia più apprezzato dagli altri.

Tutti i compagni scrivono su un biglietto la caratteristica migliore della personalità di un bambino e gliela consegnano.

L'alunno confronta ciò che ha scritto con le indicazioni avute e ne fa un resoconto alla classe e ai genitori.

3) Descrivo, illustro con disegni, drammatizzo con i compagni un fatto (un gioco, un gesto di solidarietà, un consiglio, un avvenimento scolastico ecc.) in cui la mia presenza e la mia azione hanno risolto in modo positivo una situazione.

4) Elenco le abilità che ho conseguito o sviluppato a partire dal primo giorno di quest'anno scolastico o dal primo giorno di scuola.

5) Suggesto all'insegnante e ai genitori un incarico specifico che, in base alle mie capacità che ho scoperto, possono affidarmi.

6) Al termine di questa ricerca, suddivisi in gruppi discutiamo, esprimendoci singolarmente, se e come la scuola, la famiglia, la società valorizzano le nostre capacità.

In caso di risposta negativa, cosa proponiamo?

### B 8: CONSIDERIAMO IL NOSTRO SPRECO COME VIOLENZA FATTA AD ALTRI UOMINI

1) Cerchiamo di conoscere quali sono le nostre forme di spreco, magari ambientandole in un periodo ben preciso: Natale, Carnevale... Scegliamo alcune "cose" che in genere possediamo o consumiamo tutti: giocattoli, vestiti, cancelleria scolastica personale, dolciumi, merendine, giornalini... e compiliamo uno specchietto così formato: indichiamo il numero totale delle cose che abbiamo a disposizione, il numero che ci dovrebbe essere sufficiente, il numero delle cose sicuramente superflue. "Giochiamo" con questi numeri: facciamo percentuali, calcoliamo differenze, calcoliamo totali. Discutiamo i risultati in classe. Scegliamo un oggetto di cui conosciamo il materiale di composizione e che rientra nei nostri sprechi. Illustriamo su una cartina geografica, magari costruita da noi, il "viaggio" a ritroso — da noi al produttore — di quella materia prima (es. cacao-Brasile). Ricerchiamo: come



vive la popolazione di quel Paese, quali lavori deve compiere per produrre quella materia, come viene retribuita, se e come può usufruire di quella materia prima.

2) Prepariamo un questionario chiuso da presentare ai nostri genitori. Le domande potrebbero essere le seguenti (ed altre ancora):

a) La nostra è una famiglia in cui si spreca? MOLTO - POCO - NIENTE

b) In che cosa spreca maggiormente la nostra famiglia? CIBO - AUTO - ARREDAMENTO - VESTIARIO - VACANZE e TEMPO LIBERO - ALTRO (indicarlo)

c) Perché non bisogna sprecare?

PER ACCUMULARE RISPARMI - PER POTER FARE ALTRI ACQUISTI - PER REALIZZARE DETERMINATI PROGETTI - PERCHÉ LO SPRECO È UNA FORMA DI VIOLENZA AD ALTRI UOMINI - PER FARE BENEFICENZA

d) Far scrivere la spiegazione della risposta alla domanda "c".

Raccogliamo i dati, tabuliamoli, discutiamoli assieme.

3) Questo è l'elenco di alcuni tra i maggiori sprechi della nostra società: ENERGIA - ALIMENTAZIONE - SISTEMA DEI TRASPORTI (automobili, autostrade...) - ARREDAMENTO - CARTA - ABBIGLIAMENTO - ABITAZIONI ecc.

Illustra con un lavoro personale o di gruppo gli sprechi indicati, dicendo di ognuno: dove lo vedi realizzato; chi lo ha realizzato; chi ha interesse nella realizzazione di quello spreco; quali grandi contraddizioni porta con sé ogni spreco (es. malattie dovute alla ipernutrizione); chi ha fornito le materie prime per la realizzazione dello spreco, a quali condizioni le ha dovute fornire, quali violenze è costretto, per tale spreco, a patire.

4) Sperimentiamo due ricerche:

1) In Italia esistono forme di spreco che rappresentano violenza di Italiani su altri Italiani? (es. rapporto Nord-Sud)

2) L'uso irrazionale del legname ha impoverito l'Italia di questa risorsa: l'olmo, ad esempio, se pur per malattia, è scomparso; il pioppo sta scomparendo come legname da costruzione ecc. Naturalmente il legname deve essere importato: da dove? Immagina e poi cerca di informarti e di confrontare con la realtà a quale prezzo (non costo!) delle popolazioni che lo producono viene importato.

(Tante altre ricerche su questo argomento si possono impostare: sulla carta, su alcuni metalli, su pietre preziose...)

5) Illustra nel modo che ritieni tra i più adatti una tua giornata vissuta senza sprechi; in gruppo immaginate e illustrate la vita della vostra città (paese) senza sprechi.

**C 8: ANALIZZIAMO UN TRATTATO DI PACE**  
(un buon numero di stesure di trattati di pace si trova in: E. Anchieri, *La diplomazia contemporanea*, CEDAM, 1959)

1) I testi scolastici in genere non presentano stesure di trattati di pace. Proviamo a cercarne e ad analizzarne almeno uno. Dopo aver approfondito le cause della guerra che lo hanno preceduto e lo svolgersi dei fatti della guerra stessa, possiamo dire che il trattato rispecchia in modo fedele le aspettative dei contendenti? Come vengono trattati i vinti? Di che cosa si preoccupano maggiormente i vincitori?

2) In tutto il trattato, qual è la parte più "pacifica"? Vi sono parti (o articoli) che riteniamo ingiuste? Confrontiamo le risposte (con quelle dei compagni di classe) e discutiamo le motivazioni delle nostre scelte.

3) Nel trattato ci sono parti (o articoli) che, seminando rancori, spirito di vendetta, ingiustizie possono dar adito ad un successivo conflitto? e quindi, invece di fondare una vera pace, preparano le condizioni di una nuova guerra?

4) Con una ricerca sul periodo storico successivo alla firma del trattato, ci possiamo rendere conto dell'incidenza che il trattato ha avuto tra i popoli firmatari. È stato rotto il trattato? Dopo quanto tempo? Perché? Si è contravenuto a qualche norma compresa nel trattato stesso?

5) Immaginiamo di essere alla fine del conflitto: divisi in piccoli gruppi, stendiamo noi un trattato di pace. Confrontiamolo con il trattato preso in esame. Ci sono differenze sostanziali? Quali? Perché, secondo noi?

#### **SE VUOI LA PACE, EDUCA ALLA PACE**

*È in libreria, oppure si può chiedere alle Ediz. Gruppo Abele, Corso Moncalieri, 260 - 10133 Torino, il libro SE VUOI LA PACE, EDUCA ALLA PACE a cura dell'IPRI (Istituto Italiano di Ricerche sulla Pace).*

*Lo segnaliamo ai lettori della rivista perché è il primo testo di riflessione specifica sull'Educazione alla Pace uscito in Italia. È un insieme di saggi e articoli di ricercatori di vari paesi sull'argomento.*

*Questi saggi ed articoli vengono a colmare un vuoto di informazione su queste tematiche e offrono un panorama esauriente delle direzioni di ricerca, delle esperienze in corso e delle proposte operative in atto sulla Educazione alla Pace.*

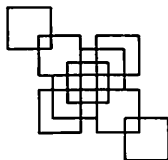
*Il costo del libro è di L. 10.000.*

ESPERIENZA SCOLASTICA

LA FOTOGRAFIA COME  
LINGUAGGIO COMUNICATIVO

di Maria Luisa Bizzotto

Scuola Elementare Campigo, TV



• Obiettivo specifico

- Acquisizione delle conoscenze minime strumentali sull'uso della macchina fotografica.
- Capacità di relazionare gli elementi fra loro (rapp. luce-strumento-luce sensazione visiva-ecc.).
- Capacità di leggere l'immagine fotografica come documento e linguaggio di una realtà.
- Capacità di veicolare messaggi o interpretare esprimere creativamente fenomeni dell'attività umana.

• Obiettivo strumentale

- Uso tecnico della macchina fotografica.
- L'immagine fotografica come possibilità di racconto...

• Obiettivo fondamentale

- Conoscenza di una tecnica per interpretare la realtà, per esprimere una realtà (anche personale come sentimenti, atteggiamenti, emozioni ecc.)

come informazione

come capacità operativa

Gli alunni della classe 4<sup>a</sup> elementare di Campigo hanno raccolto molte fotografie: foto che raccontano esperienze di teatro, foto che raccontano un viaggio in Africa, foto di Castelfranco e altre ancora.

Dalla manipolazione del materiale (interesse) è sorta una domanda intenzionale:

Come nasce una fotografia? Come si cattura un'immagine? Cos'è la fotografia?

Lorena: "Un modo di ricordare".

Antonella: "Una maniera di raccontare delle storie, degli avvenimenti".

Cristian D.: "Un modo di dimostrare quello che hai visto".

IL VOCABOLARIO dice: "La fotografia è un modo di scrivere con la luce".

La parola fotografia è formata cioè da due parole:

foto - che significa luce  
grafia - che significa scrittura } Analisi Semiologica

Cos'è la luce?

Antonio: "È un raggio".

Lorena: "Qualcosa che illumina, che fa vedere".

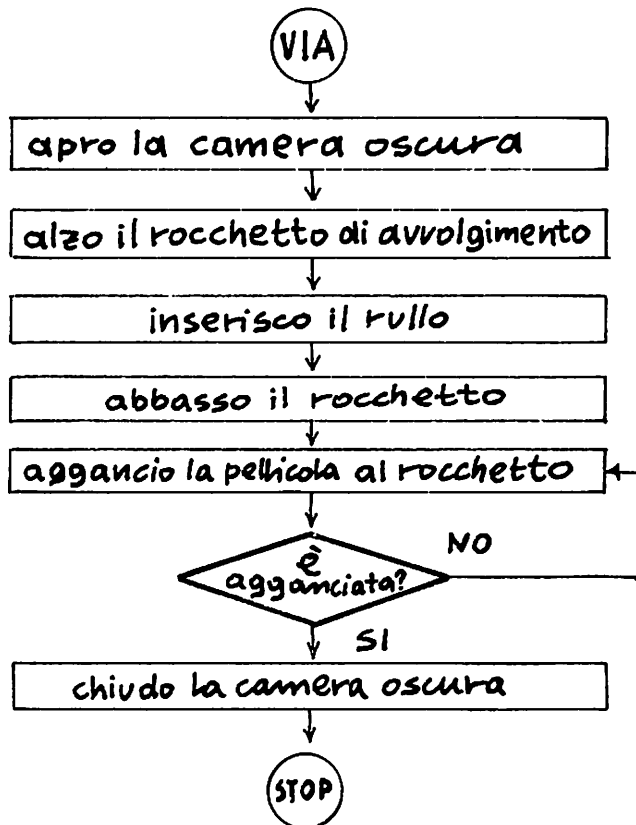
IL VOCABOLARIO dice: "La luce è energia che è causa della sensazione visiva".

L'esperienza ha poi toccato i seguenti punti:

- discorso cognitivo storico sulla nascita della macchina fotografica;
- costruzione di una camera oscura e verifica delle ipotesi;
- studio della macchina fotografica nei suoi elementi fondamentali e rilevazione delle loro funzioni;
- costruzione di diagrammi di flusso che simboleggiano la funzionalità operativa della macchina fotografica.

Lo svolgimento ordinato del lavoro consente l'immediata percezione dello stretto rapporto fra conoscenza-osservazione-progetto (inteso come verifica del pensare).

CARICO  
LA FOTOCAMERA



Aspetto integrante e unificante dell'esperienza è stato il momento creativo, inteso proprio come capacità e possibilità di sintesi, di libertà e di azione, di espressività prepotente, di uso corretto dello strumento tecnico.

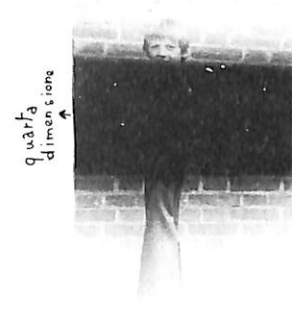
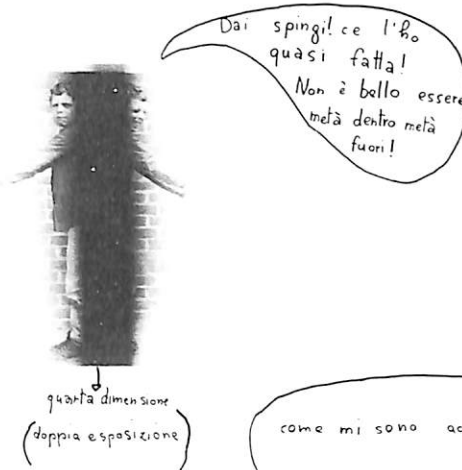
L'esperienza della macchina fotografica è diventata, attraverso l'itinerario di lavoro percorso dai ragazzi di Campigo, un momento positivo e significativo all'interno di un progetto di Comunicazione che ha abbracciato momenti composti di conoscenze; è dilata

to in diverse aree disciplinari arricchendosi di segni, linguaggi, significati.

Ha dimostrato un discorso concreto, fattibile, ripetibile in altri contesti educativi, rivisitati senz'altro sotto altre angolature, o guardati con altre prospettive.

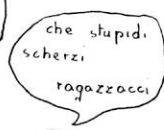
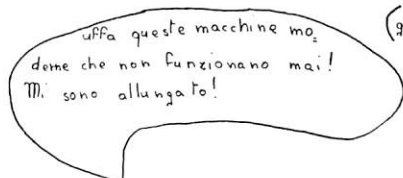
L'esperienza di lavoro ci insegna che una proposta è utile e interessante quando è tanto semplice da essere attuabile coi mezzi ordinari a disposizione della scuola. Allora diventa momento di dialogo, di incontro, di comunicazione vera, non spettacolare.

# DALLA QUARTA DIMENSIONE



un fiammifero  
(grandangolo re 35 mm)

un eroe





---

CULTURE A CONFRONTO

---

COMUNICAZIONE E

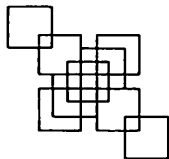
---

POESIA ORALE AFRICANA

---

di Michele Davitti

---



È un dato di fatto ormai come nelle diverse manifestazioni culturali internazionali, l'Africa ha acquistato un posto rilevante e tutto suo. Ci si mostra come una riconquistata coscienza della propria originalità e dei propri valori e tra di essi la sua letteratura occupa un posto di rilievo. Nomi di poeti come Léopold Sédar Senghor, Césaire, Dennis Brutus, James Matthews, Walli Serote sono ormai noti a tutti e non hanno bisogno di dotte ed elaborate introduzioni. Le loro opere stampate e tradotte in diverse lingue sono facilmente reperibili e quindi note al grande pubblico. Accanto alla tradizione di una letteratura scritta l'Africa, però, possiede anche una ricca tradizione orale; senza dubbio meno documentata, ma non per questo meno viva e significativa. La poesia africana scritta è certamente più nota e questo per ovvie ragioni: usa le lingue europee, uno stile letterario più vicino a quello occidentale ed è favorita dalla educazione intellettuale di tipo europeo dei poeti africani.

In genere i temi trattati non sono molto vari: si denunciano le violenze culturali e politiche che l'Africa ha dovuto subire e si descrive con tratti idilliaci e irreali un passato che forse non è mai esistito e che senza dubbio non ritornerà più.

La letteratura e la poesia orale africana, invece, benché forse rispecchiano meglio la situazione della maggioranza degli africani sono meno conosciute e senza dubbio meno apprezzate. Le difficoltà che si incontrano quando ci si accosta a loro sono diverse ed oggettive:

— Un certo senso di disagio che si prova naturalmente di fronte a forme poetiche criptiche e aliene dalla nostra cultura.

— L'inevitabile ignoranza delle lingue africane; esse sono oltre 2.000 senza contare i vari dialetti.

— La fluidità stessa tipica della poesia orale.

— La dipendenza da un poeta e da una situazione di vita a noi lontana.

Nella letteratura orale, infatti, la situazione emotiva che è alla origine di una determinata poesia, la bellezza della voce del poeta che la declama, la sua stessa mimica facciale, i movimenti del corpo che accompagnano la declamazione, la reazione dell'uditorio, la musica ecc. hanno un ruolo importantissimo e nello stesso tempo per forza di cose non possono essere trasmessi al lettore. Scritta questo tipo di poesia diventa mutila e meno smagliante, più fiacca.

— A tutto questo si aggiunge il fatto che un numero consistente di lingue africane sono tonali e per questo il tono diventa una parte essenziale nella recitazione della poesia stessa prendendo il posto della rima e del ritmo interno della più familiare poesia occidentale.

— In Africa la poesia ha inoltre dei rapporti vitali con la musica, la declamazione e la danza. Le parole, infatti, acquistano forza ed incisività oppure possono essere contraddette dalla mimica facciale del poeta o dalla musica stessa che accompagna la recitazione.

— Generalmente gli ascoltatori non sono mai passivi, ma vengono coinvolti nella narrazione con la danza, il battere delle mani e con i vari commenti nel corso della recitazione.

Si comprende, così, come una retta ermeneutica della poesia africana orale presupponga una adeguata e corretta conoscenza della personalità del poeta stesso, della natura dell'uditorio e della occasione precisa in cui essa è stata recitata. Ignorare questi elementi vuol dire perdere molto della ricchezza, sottigliezza, flessibilità, originalità di questa arte. Ci si preclude la compassione degli stessi canoni estetici di produzione, trasmissione, ricezione ed interpretazione di questa realtà. Ci troviamo di fronte a dei testi orali che tradotti e trascritti hanno subito violenza e hanno perso parecchio in freschezza ed immediatezza. Le varie raccolte a nostra disposizione e che fanno bella mostra di sé sugli scaffali della nostra biblioteca sono da considerarsi mutili. Questo spiegherebbe forse perché, ancor oggi, di fronte a questo tipo di poesia si ha l'impressione di avere a che fare con un tipo di arte mancata, priva di quelle forme stilistiche che rendono riconoscibile a prima vista il genere poetico. La ricezione e la interpretazione del messaggio del poeta africano presuppongono dunque un lungo e paziente lavoro di esegesi e di interpretazione.

## POESIA ORALE, POETA E SOCIETÀ IN AFRICA OCCIDENTALE

### 1) Poeta di corte

La figura del narratore-poeta è molto comune tra i popoli che abitano la regione del Golfo di Guinea. Il suo ruolo si articola in modo diverso a seconda delle strutture politiche delle varie società.

I grandi imperi del Mali, Benin, Ife, Shongai, Dahomey, Oyo, Mandinka, Ashanti ecc. hanno creato le condizioni ideali per un tipo di poesia di corte di carattere epico-ecomistico. Si celebravano le gesta, vere o fittizie, dei regnanti del tempo e dei loro illustri antenati. La ricercatezza del linguaggio ci dice della sofisticata vita di corte. La funzione principale del poeta di corte sembra essere quella di conservare e tramandare il ricordo delle imprese del passato e delle genealogie che garantiscono la legittimità del potere regale. Più che al popolino essa era diretta alla corte acquisendo una compostezza e compiutezza puntigliosa, cerimoniale. Il linguaggio usato è arcaico, volutamente oscuro con forme altamente figurative.

In alcuni casi i poeti hanno anche una funzione religiosa come nel caso della poesia mantica tra i Fon del Benin e gli Yoruba della Nigeria. Il Babalawo (indovino yoruba) impara a memoria il vasto corpo oracolare Ifa iniziando il suo lungo apprendistato nella fanciullezza. I toni sono mitologici e leggendari. Questa poesia orale è importante perché ci introduce nella Weltanschauung religiosa di questi popoli.

## 2) Poeta itinerante

In genere è nomade, sempre alla ricerca di un ricco e generoso mecenate. La sua poesia assume a volte toni servili, altre volte invece è minacciosa e tagliente, specialmente quando non vede esaudite le sue richieste. Più che ad una élite aristocratica si rivolge al grande pubblico e il suo genere letterario è normalmente laudativo e solletica l'ambizione dei vari "Don Rodri-

go" locali fornendo loro un pedigree di presunta nobiltà. Questo tipo di poeta lo si trova attualmente tra i Wolof del Senegambia, i Mande del Senegal, i Fulani della Sierra Leone e gli Hausa della Nigeria.

## 3) Poeti occasionali

Nonostante la presenza di esperti, la poesia rimane essenzialmente un fatto umano che sgorga dal profondo del cuore: una vedova che lamenta ritualmente la morte del marito, una madre che culla il proprio bimbo, un cacciatore particolarmente fortunato e scaltro che gioisce per la selvaggina uccisa possono essere considerati a pieno diritto dei poeti. La loro poesia avrà la freschezza e la spontaneità tipiche della vita, ma anche la fragilità stessa delle cose belle. È troppo legata al momento poetico che l'ha generata ed è normalmente destinata a sparire perché dimenticata. Ini-

### E MUOIONO DI FAME!

Lamento di un grande poeta nero contemporaneo che vede morire la vecchia Africa, sconvolta dalla civiltà della tecnica e dalla schiavitù di un lavoro disumano.

*Vedevo nel sogno paesi  
fino ai quattro angoli  
dell'orizzonte  
sottomessi alla riga,  
alla squadra, al compasso;*

*falciate le foreste,  
distrette le colline,  
nei ceppi valli e fiumi.  
Per quanto è grande la terra  
vedevo  
paesi  
sotto una griglia di ferro tracciata  
da mille rotaie.  
E poi vedevo i popoli del sud  
formicaio in silenzio al lavoro.  
È santo il lavoro  
ma non va più col gesto*

*ritmato dai tam-tam  
e dalle stagioni che tornano.  
Gente del sud nei cantieri, nei  
porti,  
nelle miniere,  
nelle officine,  
segregati la sera  
nei borghi miserabili.  
Accumulano  
montagne d'oro rosso,  
montagne d'oro nero:  
e muoiono di fame!*

Leopold Senghor - Senegal  
da Sandro Danielli, *Il flauto  
sconosciuto*, Ed. CEM



ziazioni, matrimonio, caccia, guerre, funerali sono in genere i momenti privilegiati per questo tipo di poesia. Ogni occasione ha però delle caratteristiche particolari tutte sue:

— Nella poesia di **guerra** predominano sentimenti di sfida, eroismo. C'è un forte desiderio di gloria e l'esaltazione sfrenata del trionfo.

— La poesia che nasce nell'accampamento dopo la **caccia** è simile nei suoi toni alla poesia di guerra. Si loda la forza e l'astuzia dell'animale ucciso considerato particolarmente feroce, come il leone, l'elefante, il leopardo, il bufalo. L'esaltazione dell'animale è indirettamente l'esaltazione della forza e dell'astuzia del cacciatore che è riuscito ad abbattere questa preda considerata un potente avversario.

— C'è un tipo di poesia che celebra, invece, la vita comune e che accompagna il **lavoro**: un'azione in se stessa molto poco gloriosa o romantica. A differenza della poesia dei cacciatori o dei guerrieri, il lavoro è solo l'occasione e non il soggetto della poesia stessa. In genere essa è ritmica e accompagna le fatiche di tutto un gruppo. Presso i Limba della Sierra Leone essa guida il lavoro degli uomini impegnati nella zappatura dei campi di riso e la battitura sull'aia del villaggio subito dopo il raccolto. Per l'occasione vengono impegnati dei tamburi di legno *'Nkelé* che forniscono il ritmo necessario ad un'azione simultanea. Così, un'attività di per sé noiosa, faticosa e prosastica come lo zappare, diviene un'occasione di celebrazione comune e di festa.

## POESIA E POLITICA

In maniera vera, anche se paradossale, si potrebbe dire che presso i così detti "Popoli illetterati" il posto del giornale sia preso dalla poesia. Essa viene usata per riferire e commentare episodi di vita nel villaggio, e nello stesso tempo può essere usata per esercitare una sorta di pressione morale su i vari individui, specialmente se essi occupano cariche importanti all'interno della società stessa. Il suo stile è in genere satirico e di critica sociale. In essa si riflette, comunica e plasma l'opinione pubblica. Tutto questo non solo in un lontano passato, ma anche attualmente. Gli stessi partiti politici usano non tanto la propaganda scritta o murale, quanto quella orale e la poesia diviene un mezzo di pressione e di educazione politica.

Prima della indipendenza i vari movimenti nazionalistici facevano ricorso ad essa contro i "padroni europei" e avevano buon gioco perché essi non conoscevano la lingua locale e magari sorridevano con compiacenza senza rendersi conto della critica fatta e della ironia della situazione. Essa alimentava la resistenza clandestina e unificava i vari sentimenti plasmando la protesta in opposizione prima ed in partito, poi. Un caso storico è quello della Guinea ex Francese. Nel 1955 Barry Diawadou venne eletto deputato dal governo francese in opposizione al candidato popolare Sékou Touré. Il discontento della maggioranza venne espresso in maniera aperta e violenta in poesie recitate in Susu, una lingua locale incomprensibile alla mag-

gioranza dei bianchi. Non solo si critica, ma addirittura si minaccia il neo-deputato:

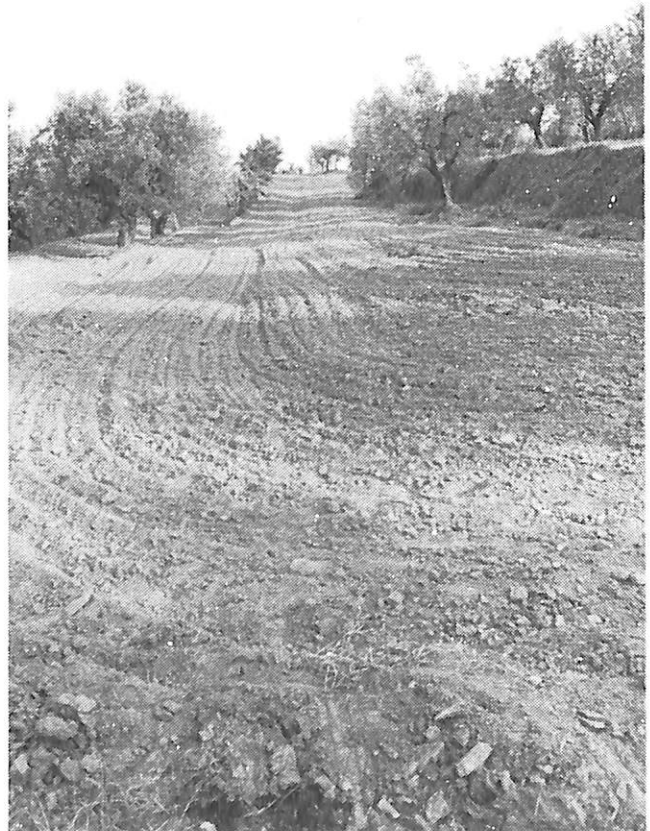
*"Diawadou, tu sei un ladro,  
Tu hai rubato non solo a Sékou Touré  
tu hai rubato al tuo popolo,  
tu hai defraudato il tuo popolo.  
Ci sarà un rendiconto terribile  
quando apparirai di fronte al tuo Dio.*

*Guai a te Diawadou!*

*Tu hai rubato all'elefante (Sékou Touré)  
Tu hai rubato una voce (All'Assemblea Popolare),  
ma una di queste voci canta:  
'Non si può rubare una voce.  
Tu pagherai.  
L'Elefante è più forte dell'erba.'"*

Da questa breve carrellata la poesia orale africana ci è apparsa in tutta la sua bellezza e complessità. Essa è di difficile interpretazione, ma lo sforzo iniziale viene abbondantemente ricompensato in seguito, una volta fatto il necessario salto culturale.

Decifrato, questo codice ci svela realtà nuove: anche il più modesto artefice della poesia Africana esemplifica, da un punto di vista analitico nuovo ed interessante, le condizioni di un mondo diverso dal nostro e ci coinvolge emotivamente in una gigantesca azione coreutica.



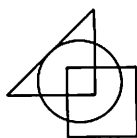


I NOSTRI AMICI D'OLTRE CONFINE

SPAZI DI SOGNO

E DI LIBERTÀ

a cura di Romeo Fabbri



Riprendiamo dalla rivista *Partie Prenante* delle *Equipes Enseignantes* alcuni brani poetici e alcune interpretazioni grafiche. Si tratta di composizioni di bambini, spazi di sogno e di libertà, tradotti nella parola e nel disegno. E si tratta anche di composizioni di adulti, che lasciano esprimere "il fanciullo" che vive e si agita in ognuno di noi. Sono immagini di poesia, un mondo di musiche e suoni che ci fa cenno dal profondo, là dove non esiste se non l'essenziale.

**Corinna, nove anni**

*"Sono un uccello  
volo nell'aria  
un uccello vero non immaginato.  
Volo nel cielo  
incontro la felicità e la paura.  
Il cielo è il mio regno,  
nel cielo c'è la mia libertà"*

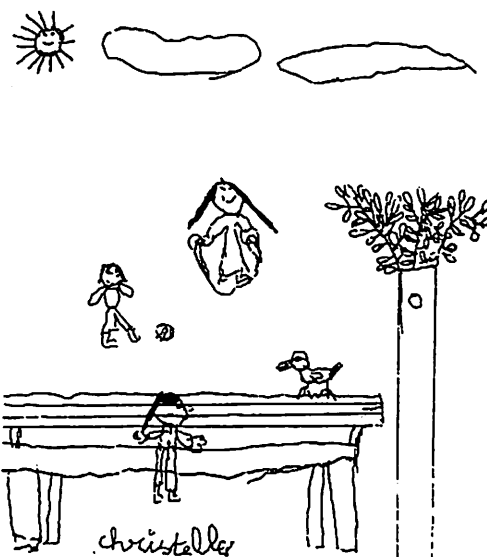
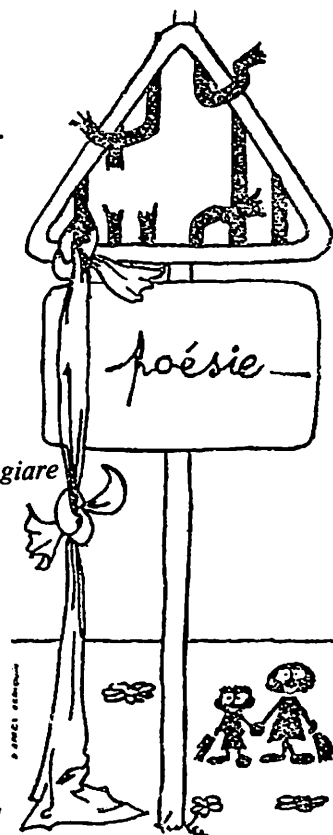
**Federico, undici anni**

*Il Signor Mangione  
Il signore mangia senza sosta  
fra poco scoppierà  
non si occupa d'altro che di mangiare  
non riesce più a fermarsi.*

**Annalora, 10 anni**

**Il coniglio**

*Sono un piccolo coniglio  
furbo e aggraziato.  
Ho molti compagni  
tutti bravi.  
Giochiamo insieme ogni mattina  
è bellissimo.*



**Michele (scritto in omaggio a Jacques Prévert)**

*Ci sarà mai quel giorno?  
I bambini, a migliaia,  
invadono le città  
i centri grigi e anonimi  
e accarezzano tutto  
gli immobili  
le torri  
i pali  
le strade  
i marciapiedi  
le automobili  
le scuole  
le prigioni  
Non ci sarebbe più traccia di questo bitume, di questo  
cemento armato, di questo acciaio.  
Ci sarà un campo immenso  
di mille fiori e mille farfalle?  
Ci saranno delle settimane vestite di domenica  
e delle libertà ritrovate?  
Ci saranno...?  
I poeti non dicono così,  
i bambini non dicono così  
perché essi sanno il prezzo delle parole; essi dicono:  
CI SARÀ QUEL GIORNO.*

**«Ascolta, piccolo»**

*Ascolta, piccolo, tu che urti la nostra vita  
per rivestirla di una grande felicità ad ogni passo.  
Ricordati nella bruma di tutti i giorni  
che tu sei qui a forza di amore.  
Sei qui ora sotto il tetto della nostra casa  
Tu sei qui a lungo e prenderai il nostro nome.  
Non vogliamo rinchiuderti nelle nostre braccia  
ma avrai bisogno di darci la mano.  
Tutti i gabbiani del tuo sguardo di fanciullo  
faranno scoppiare i nostri più bei progetti*

Mannick

**La mia bambina**

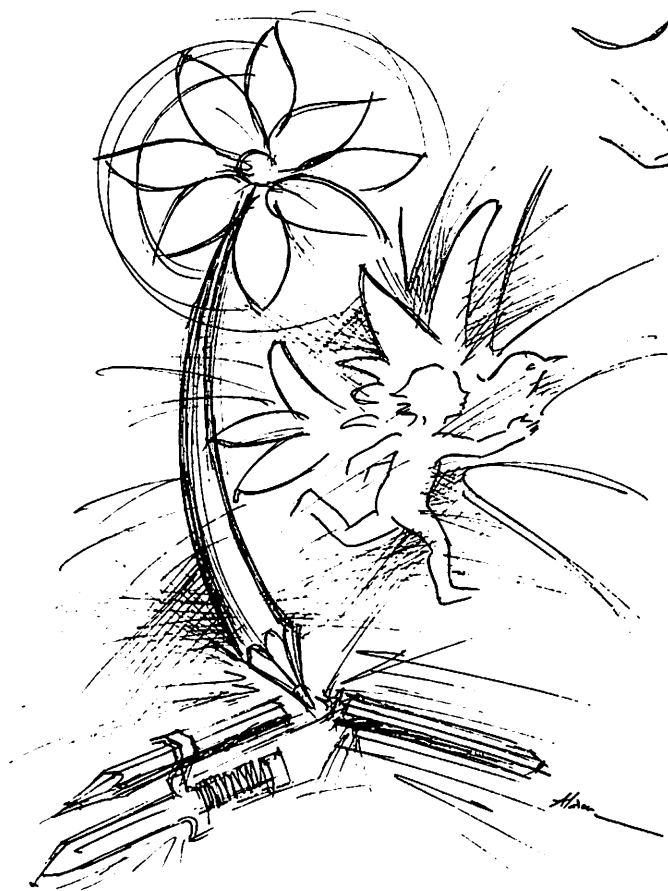
*La mia bambina  
il mio cinema muto  
il mio sguardo che precede la parola  
piccola frangia su due gambe  
che non stanno ancora bene sui loro piedi.*

*Che fare quando sarai grande  
se il mondo non è ancora cambiato.  
Dovrai ancora mangiare  
per non essere mangiata?*

*La mia bambina  
il mio sogno insensato  
la mia libertà e il mio progresso  
la mia sinfonia incompiuta  
il mio piccolo disegno animato firmato  
Tutte le donne sono Walt Disney.*

*Che fare quando sarai grande  
per farti dimenticare  
di aver così mal capito  
che tu vieni e io già me ne vado?*

Maurizio Fanon



**La forza dei bambini**

*Non lasciamo sfiorire questi soli  
Sono calore e risa che risvegliano  
Ci insegnano a restare vivi  
È la forza dei bambini*

D. Dupont



I NOSTRI AUDIO-VISIVI

## IL SAPORE DEL PANE

Realizzazione di Silvano Garelo, Domenico Volpi, Vittorino Vanzin, Anne-Marie Holestein, Claudio Bortolossi, Renzo Larcher. Diapositive di Genesisio Tosi e Agostino Carlesso. Oltremare Film, Via S. Martino, 6 Bis 43100 Parma

36 fotogrammi con cassetta di sonorizzazione sincronizzata e libretto guida. L. 20.000

Il pane che mangiamo ha una storia e un messaggio. È un poema di solidarietà tra Dio, la natura e l'uomo. È nutrimento, sorgente di gioia, richiamo alla fraternità.

Ci sono tante mense senza pane. Ci sono mense ricche di pane i cui avanzi vengono buttati via.

Per i cristiani c'è una Mensa su cui viene spezzato Cristo che vuole donarsi a tutti. Il regno dei cieli viene presentato come un banchetto. Egli ci dice anche che vi entreranno coloro che hanno fatto posto ai poveri qui, nelle umili mense.

Occorrono tanti chicchi per formare un pezzo di pane. Ogni pezzo di pane non è mai troppo piccolo da non poter essere spezzato e condiviso.

*"Ti guadagnerai il pane con il sudore della tua fronte", dice la Bibbia. Se tutti lavorassero per il pane e niente di più, ci sarebbe cibo e benessere sufficienti per tutti. Non ci si allarmerebbe per la sovrappopolazione, non ci sarebbero le malattie e nessuna delle miserie che vediamo attorno. Un tale lavoro rappresenterebbe la più alta forma di sacrificio."* (M.K. Gandhi)

*"Attorno a noi il pane da spartire non manca. Non si tratta solo del pane di farina, del pane che alimenta il corpo. Ci sono molte altre specie di pane: il buon pane bianco dell'amicizia, dell'accoglienza, del rispetto, dell'aiuto reciproco, di un profondo amore fraterno, assolutamente necessario all'uomo perché possa vivere una vita veramente umana.*

*C'è ancora il buon pane bianco della giustizia e della libertà; quello dei diritti e delle responsabilità, quello dei benefici di una certa ricchezza, della cultura. Tutto questo è buono, tutto questo deve essere condiviso tra gli uomini; tutto questo è oggetto di una 'comunione' nella quale gli uomini si ritrovano fratelli."* Card. Kim (Korea)

L'audiovisivo che presentiamo si fa portatore di queste verità profonde.

Oltre al commento alle 36 diapositive, il libretto guida offre vari testi complementari per l'approfondimento che comprendono: la rivoluzione agricola nella storia; la componente religiosa della rivoluzione agricola; i problemi della fame nel mondo; il pane nella catechesi, nella bibbia e nella liturgia.

Il libretto conclude offrendo alcune piste di ricerca su: pane e natura; pane e lavoro; pane e storia e geografia; pane e poesia; pane e preghiera.



## AVVISO

CEM-Mondialità convoca il Convegno regionale del Trentino-Alto Adige per tutti i suoi abbonati e Insegnanti impegnati. Il Convegno si terrà Domenica 25 Novembre 1984 a partire dalle ore 10 presso il Centro Culturale «A. Rosmini» in Largo Carducci, Trento, sul tema Educazio-

ne alla Mondialità come Educazione alla Pace. I lavori termineranno alle ore 18.

Coordinatrice del Convegno è l'Insegnante Coser Francesca, Viale Verona 71, Trento.



edizioni gruppo abele



# MATERIALI DI EDUCAZIONE ALLA PACE

a cura di: Daniele Novara  
Lino Ronda  
Giovanni Salio

La casa editrice Gruppo Abele di Torino ha curato la pubblicazione dei sussidi didattici inerenti il programma di educazione alla pace per la scuola dell'obbligo preparato dai nostri collaboratori Daniele Novara e Lino Ronda e già presentato sulle pagine del CEM Mondialità.

Escono ora divisi in dieci fascicoli più una guida metodologica. I dieci fascicoli riguardano l'educazione al disarmo e affrontano i seguenti temi: 1) Le ragioni dei conflitti; 2) Le cause delle guerre; 3) Le conseguenze delle guerre; 4) Le guerre attuali; 5) La corsa agli armamenti; 6) Le armi in Italia; 7) La prevenzione della guerra; 8) I trattati di pace; 9) Il disarmo; 10) Le conseguenze del disarmo.

Ogni tema corrisponde al conseguimento di un determinato obiettivo didattico, per il raggiungimento del quale vengono offerti schede, brani antologici, tabelle, informazioni ecc.

In tutto sono circa 400 pagine di dati, schede, brani antologici, suggerimenti e itinerari didattici. Il prezzo complessivo è di lire 25.000. Si può richiedere alla direzione CEM, via S. Martino 6/bis, 43100 PARMA (spese postali comprese).

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

Sede del CEM: PARMA, Viale S. Martino, 6 bis - Tel. 0521/54357