

scuola e *città*

Visalberghi, A., "La pace tra passato e futuro", in *Scuola e Città*, XXXV, 10, Firenze, La Nuova Italia, 1984, pp.454-460.



LA NUOVA ITALIA - FIRENZE

Aldo Visalberghi

La pace tra passato e futuro

Devo anzitutto ringraziare per questo invito fattomi dal Comitato friulano per la pace nella persona del suo presidente. Ritengo che l'invito mi sia stato fatto a causa di certe iniziative che nella mia Università — più precisamente nel Seminario di Scienze dell'educazione, con la collaborazione di una libera associazione, denominata "Quale società - associazione per lo studio dei problemi della divisione sociale del lavoro" (e poi ritornerò sulla connessione fra questo tema e quello della pace) — abbiamo svolto in tempi recenti; in particolare il recente convegno sul tema: *Educazione alla pace e scienze dell'uomo*. A livello di elaborazioni scientifiche le più aggiornate, nell'ambito di tutte le scienze dell'uomo (che però si legano anche con le scienze naturali, quali soprattutto la teoria dell'evoluzione, e l'etologia), tentavamo di mettere a fuoco quanto la ricerca seria, a livello internazionale, ci poteva dire circa lo spaventoso problema, per cui l'umanità si trova oggi forse sull'orlo dell'olocausto nucleare.

Il carattere e l'impostazione larghissimamente interdisciplinare, sebbene lì non fossero rappresentate le scienze della natura se non con rapide relazioni di sintesi (una di queste era affidata a Francesco Calogero, uno dei massimi esperti italiani dei problemi scientifici connessi con quelli della pace, membro del Comitato Direttivo dell'ISPRI, cioè dell'Istituto di Stoccolma per le ricerche sulla pace), diede risultati più interessanti, ricchi, e complessivamente coerenti di quanto noi stessi non ci si aspettasse, tanto che il complesso dei partecipanti alla fine dei lavori votò un ordine del giorno impegnando un gruppo di lavoro (espressione del Seminario di Scienze dell'educazione e dell'Associazione sulla divisione del lavoro di cui dicevo) a trarre il succo essenziale delle discussioni e delle relazioni per preparare una specie di guida, una *brochure* agile ma ricca, relativa ai rapporti fra educazione in generale ed educazioni alla pace, diretta agli insegnanti.

Si tratterà, cioè, di approntare un complesso di suggerimenti per gli insegnanti e per tutti coloro che sono impegnati in attività educative anche nel settore degli adulti, per gli studenti stessi, per gli uomini di cultura, circa le

modalità pedagogico-didattiche attraverso cui portare nella scuola una cultura più viva, più avanzata, più seria, con particolare attenzione alla sua valenza ai fini di un'educazione alla pace.

Era risultato abbastanza chiaro anche da quel convegno, che lo stesso progresso scientifico rettamente interpretato e utilizzato, porta a tipi di innovazione coerentemente orientati verso una visione nuova e diversa del mondo e della società umana su questo pianeta; porta cioè a una sorta di rigenerazione culturale dell'educazione, senza strappi e senza spacchi eccessivi, valorizzando però elementi in passato trascurati o negati.

* * *

Il titolo concordato per questa mia relazione di oggi è: *La pace e la scuola, fra passato e futuro*.

Mi è recentemente accaduto di dover svolgere in due giorni successivi due relazioni: la prima a Bologna per l'Istituto dell'Emilia-Romagna per la storia della Resistenza (era la presentazione di un libro a cura di Telmon e Berselli, con una trentina di collaboratori, sulla scuola sotto il Fascismo in Emilia, ma con un'ottica attenta all'intero contesto italiano); la seconda a una manifestazione di *Inter-cultura*, un'organizzazione che quest'anno svolgeva a Padova il suo incontro annuale e che si occupa di scambi di studenti fra tutti i paesi del mondo, dell'Est e dell'Ovest, del Nord e del Sud. Questa doppia esperienza mi ha dato una sensazione diretta, un'esperienza quasi fisica di un contrasto tra passato e futuro che certamente esiste anche altrove, ma che nel nostro paese è stato drammatico. A Bologna ho dovuto riprendere e commentare macabri motivi di nazionalismo, di chiusura, di sciovinismo, di razzismo presenti nell'educazione fascista: e si andava dagli esercizi di grammatica nei quali predicato nominale e verbale si insegnavano nel 1937, sul libro di stato curato per la IV elementare da Armando Armando, utilizzando il termine "Duce" affiancato da tutta una serie di attributi enco-

miastici e di azioni verbali eroiche, alle assai più torve e incredibili pagine di Nazzareno Padellaro che suggeriva i modi di provocare il disprezzo verso i negri tramite opportune associazioni verbali, facendo divenire il termine "negro" sinonimo di persona stupida, inetta, ecc.

Dopo essermi dovuto, dicevo, inserire in questo tipo di atmosfera soffocante, il giorno dopo mi trovai di fronte a un'assemblea di giovani vasta quanto questa: tutti giovani che aspiravano o già avevano avuto l'esperienza di scambi culturali, cioè di lunghi periodi di permanenza (spesso anche di un anno) nelle scuole di altri paesi: qui il motivo della fratellanza, della comprensione, della pace, del superamento di ogni sorta di assurdi pregiudizi, era l'atmosfera naturale.

Questa, per me, è stata un'esperienza diretta di rapporto fra passato e presente: era certo un passato lontano, nessuno di voi per fortuna l'ha conosciuto (ma io sí); certo era un presente che tendeva al futuro, ma io spero che molte di queste esperienze di scambio si vadano moltiplicando in ambito europeo e mondiale.

Non vorrei però che questo suonasse ottimistico. È vero che abbiamo fatto un bel po' di cammino in avanti; ma purtroppo la situazione generale è tale che questa semplice constatazione non ci permette l'ottimismo. Non ce lo permette neppure il germinare continuo e crescente in questi anni e in questi mesi, di iniziative a favore della pace legate o meno alla scuola (e sono ormai tante che chi come me non fa di mestiere il "paciologo" — non posso dedicarmi totalmente a questo — non è in grado di seguirle).

È vero che rispetto al tema della pace siamo, direbbe Alberoni, in un periodo di "movimento". Il senso dell'urgenza del problema, e direi l'adesione morale a una causa superiore di valore umano inestimabile, si sta diffondendo larghissimamente, soprattutto fra i giovani.

In una recentissima indagine su un campione rappresentativo di 4.000 giovani, residenti in 200 comuni italiani, effettuata dall'Associazione Iard e dalla Doxa con la direzione di Alessandro Cavalli, è emerso che nei giovani c'è un certo declino di impegno politico diretto nelle organizzazioni di partito o parapartitiche, ma c'è invece un aumento di impegno etico universalistico, in movimenti di tipo ecologico e soprattutto in movimenti come quelli a favore della pace.

Ora anche questo non è sufficiente. Certamente è ragione di conforto e di fiducia, ma bisogna fare di più, bisogna che il carattere un po' entusiastico che hanno appunto i movimenti si sostanzi di cultura seria e approfondita, perché possano diventare azione politica effettiva.

I semplici movimenti rischiano addirittura di creare reazioni negative anziché azione in positivo. Da qui, secondo molti di noi e secondo il Comitato friulano che ap-

punto ha voluto centrare questo motivo, l'importanza di un'accurata riflessione al lume della cultura più avanzata nei vari settori, volta a far sí che la scuola possa farsi scuola di pace.

Dico questo senza retorica, senza approssimazione, ma veramente realizzando questa specie di equazione che a me sembra indubitabile: che l'educazione alla pace è in fondo educazione *tout court*; la vera educazione cioè non può essere altro, soprattutto oggi, che seria e impegnata educazione alla pace.

Questo che vuol dire? Che abbiamo una certa quantità di verità che prima erano ignote, da comunicare a insegnanti e studenti? No. Noi viviamo in un'epoca nella quale la concezione tradizionale delle verità garantite è in crisi. Non possiamo fare un'educazione alla pace semplicemente in termini di "questo è vero e questo è falso", le cose non sono così semplici. Non di verità garantita si può parlare, ma forse, secondo l'affermazione tanto ripetuto dal filosofo e pedagogista americano John Dewey, solo di "asseribilità garantita". Di volta in volta cioè noi tenendo conto della situazione complessiva, dello stato della questione, del complesso delle ricerche più serie fatte, possiamo dire: questo e quest'altro è falso. E questo per noi è di particolare interesse, perché la possibilità di affermare "questo è falso" a proposito di fatti che sono stati presenti nella nostra cultura, è in linea con l'epistemologia più seria, che in qualche modo si ispira a Karl Popper: si fa della scienza seria quando si può smentire, dimostrare falsa una teoria; è molto più difficile, a rigore impossibile, dichiararla vera. Verso la verità è solo possibile un'approssimazione progressiva, ma basta un solo caso negativo per smentire una teoria anche affermata quando esso sia ben verificato e comprovato.

Su questa linea possiamo dire che tante affermazioni e teorie sono false. Per esempio, il razzismo è falso. Lo possiamo affermare con chiarezza di coscienza, in base a quanto la biologia più avanzata, la genetica più avanzata, la teoria dell'evoluzione più avanzata, ci possono dire a riguardo. Ciò per altro non è certo "pacifico", perché teorie di tipo razzistico o biologico-deterministico ispirate alla sociobiologia male intesa, presentata come scienza, ancora esistono. Ecco però che il docente aggiornato in questo settore è in grado di affermare: chi vi dice che esistono differenze innate nei livelli di intelligenza, nel carattere, nella moralità fra razze diverse, vi dice il falso.

L'impostazione che il nostro gruppo ha dato al suo lavoro si fonda sulla convinzione che un'educazione alla pace non significhi fare lezione sulla pace, ma sia qualcosa che permea tutti gli aspetti della scuola, tutte le materie di insegnamento, tutte le forme di attività, tutte le modalità didattiche. Quando perciò la guida di cui dicevo, ormai a buon livello di maturazione, sarà pronta, essa non riguarderà insegnanti di materie particolari e neanche gradi scolastici particolari: ci saranno cose da dire, da assimilare, da sviluppare, da discutere, dalla scuola materna alla

secondaria superiore, e ovviamente all'università, a livelli di approfondimento diversi.

* * *

Il volumetto dovrebbe articolarsi comunque in sezioni dedicate a vari tipi di materie, di discipline, di scienze. A cominciare da quelle fisico-naturalistiche, naturalmente, dove per altro le cose sono più facili anche perché l'impegno dei fisici, dei naturalisti e dei medici nella lotta per la pace è tale che qualunque insegnante ne ha risentito; così la possibilità di esporre con buoni fondamenti la realtà dei problemi attuali da questo punto di vista, è più facilmente realizzabile.

Tuttavia, andrà osservato che le rilevazioni sul grado di conoscenza media in questi campi documentano che molta gente non è in grado di realizzare in mente quello che può significare un conflitto atomico. Molta gente pensa ancora alle bombe nucleari in termini di bombe molto potenti, semplicemente. E allora occorre far sì che tutti sappiano (e soprattutto lo sappiano i giovani e gli adolescenti) che un conflitto atomico che facesse esplodere anche soltanto da un decimo a un ottavo dell'arsenale nucleare attuale, provocherebbe probabilmente tre effetti: prima la morte per urto o per calore di una frazione notevole delle migliaia di persone che si trovassero entro un certo raggio dalle esplosioni; poi la morte per complicazioni di tipo radioattivo, immediata o dilungata nel tempo, di una notevole porzione della popolazione sopravvissuta nel mondo, ben oltre le zone colpite; e infine molto probabilmente il cosiddetto *nuclear/winter*, cioè l'inverno nucleare (sul quale si trovano d'accordo, salvo piccoli dettagli, gli esperti statunitensi, europei, e sovietici). Basterà la polvere sollevata nella stratosfera dalle esplosioni a quel livello di impiego dell'arsenale atomico (che però è un livello modesto, potrebbe essere anche molto più alto), per oscurare l'atmosfera del pianeta sino al punto da impedire per mesi e forse anni la fotosintesi clorofilliana; il che vuol dire distruggere la vita. Oggi siamo persuasi che la conflagrazione nucleare per un verso è un olocausto, e poi, nella misura in cui l'olocausto non avesse funzionato del tutto, (forse per gli esseri superiori sarà sufficiente quello, ma non per la vita in generale) metterebbe forse per anni la terra "in frigorifero", o comunque affamerebbe fino alla distruzione il resto della vita metazoica, tanto che probabilmente sopravviverebbero solo esseri unicellulari.

Quando mi tocca parlare di queste cose, a questo punto aggiungo un po' paradossalmente: allora si vede proprio che esiste una specie di provvidenza o di essere superiore il quale si è accorto di aver sbagliato a produrre, tramite l'evoluzione, questo tipo d'uomo ancora così bestiale, e preferisce che si autodistrugga per poter riprovare una seconda volta nella speranza di farne uno migliore. Infatti, si può aggiungere altrettanto paradossalmente che, se questa

conflagrazione avverrà, c'è una notevole probabilità che poi si ripeta l'evoluzione in un periodo fra sei o sette miliardi di anni. Infatti i maggiori scienziati moderni di "esobiologia" sono d'accordo sul fatto che l'evoluzione segue all'incirca sempre le stesse strade, nel tempo e nello spazio, e quindi probabilmente ricomparirebbe l'uomo, questa volta forse un uomo pacifico.

Ma questo è solo macabro umorismo, forse di cattiva lega; la realtà spaventosa della guerra nucleare rimane però un fatto. Naturalmente, non è che una seria educazione alla pace possa fermarsi a questi tipi di considerazioni, è soprattutto permettere che si giustifichi l'equilibrio del terrore sulla base del fatto che finora avrebbe funzionato. Un'educazione alla pace ha immediatamente un altro risvolto: a parte il fatto che le probabilità che l'equilibrio del terrore continui a funzionare vanno per varie ragioni diminuendo, c'è la realtà incontestabile che sta davanti agli occhi di tutti: che nella misura in cui si porta avanti il dissennato livello di riarmo necessario all'equilibrio del terrore, tutta la conflittualità violenta, crudele, ricca di massacri ed efferatezze viene concentrata nel Terzo mondo, che diventa il grande poligono di collaudo delle armi convenzionali. Le grandi potenze sono estremamente consapevoli della verità di quel che vi ho detto e cercano di salvaguardare se stesse. Si dice che tutte le trattative sono troncate; no, ne esiste una segretissima che continua, ed è quella contro le possibilità di errore casuale. Ma nella misura in cui si sa che certi limiti, coscientemente, non si supereranno, ecco che il resto del mondo diventa la scachiera della strategia imperialistica minore e diventa soprattutto il laboratorio di prova delle armi di tipo convenzionale: pensate ai conflitti che in questo momento sono in tante zone del "Sud del Mondo".

* * *

La presentazione di tipo apocalittico che ho fatto all'inizio non è dunque un argomento sufficiente per un'educazione alla pace: deve essere accompagnata da un esame di coscienza di quella che è l'altra forma in cui si estrinseca la conflittualità umana. Io non so quale probabilità ci sia che si verifichi davvero una catastrofe nucleare; ho però la certezza che l'umanità sta oggi comportandosi in maniera assolutamente vergognosa, a livelli di crudeltà o, scusate il bisticcio, di inumanità tale che nessuno di noi in passato avrebbe creduto possibile.

Spesso si dice: l'uomo è naturalmente un essere combattivo, aggressivo e crudele; per questo avviene tutto ciò. Ecco allora che intervengono le scienze di tipo naturalistico-evolutivo, a mostrarci come tutto questo non sia vero, come l'uomo non sia né buono né cattivo. Le scienze paleontologiche, protostoriche, storiche ci mostrano quale miscuglio estremamente plastico e riorientabile sia il carattere e la natura dell'uomo; ci mostrano come l'uomo sia, secondo l'afferma-

zione rinascimentale, l'essere che fa se stesso: possibile che faccia di se stesso un mostro? Non c'è nessuna ragione che ciò sia ineluttabile.

La geografia può essere sviluppata largamente in un programma di educazione alla pace, mostrandoci le sostanziali identità e comunanze, e insieme facendoci apprezzare le molte differenze all'interno dell'umanità; questo senza appiattare la realtà: non è che per fare gli universalistici si debba perdere il senso dei valori, eguagliare tutto. Io non credo che si possa assimilare qualunque tipo di politica o di azione religiosa o di azione ideologica, sotto il pretesto che si tratta comunque di prodotti umani, così come non credo che si possa indulgere al disprezzo preconconcetto, al pregiudizio acritico contro chi semplicemente conosciamo meno o è più lontano da noi.

L'educazione civica, evidentemente, dovrebbe avere un ruolo centrale sotto molti profili, ma soprattutto per sviluppare il tema fondamentale dei diritti umani e della democrazia. Insisterò su un solo aspetto. È molto curioso che, mentre appare sempre più evidente che senza poteri sovranazionali reali e al più presto anche a livello mondiale, i problemi dell'umanità non si risolvono e non si risolvono i problemi della pace in maniera stabile, molto raramente nei testi scolastici di educazione civica ci si pone il problema dell'assurdità per cui le grosse organizzazioni internazionali non rispettano il principio illuministico che ogni testa valga un voto (io non ho speciale tenerezza per l'illuminismo, ma mi sembra un principio irrinunciabile) per cui vi possono essere staterelli di 200.000 abitanti il cui voto vale quanto quello degli Stati Uniti, con il risultato che gli Stati Uniti ne approfittano per uscire dall'UNESCO; non escono dall'ONU perché lì c'è il Consiglio di Sicurezza, che a sua volta non è una grande trovata democratica.

Ecco: voglio sottolineare la centralità del problema delle organizzazioni sovranazionali che devono avere una veste federativa democratica. Esistono forse i diritti dei popoli accanto ai diritti dell'individuo, ma solo come correttivo dell'eccessivo automatismo astratto. Il soggetto fondamentale di diritto è sempre l'individuo; quando parlo di diritto dei popoli, parlo di diritto dell'individuo a ritrovare in sé tradizioni, abitudini, specificità d'espressione che gli sono care. Il diritto dei popoli è cosa abbastanza vaga, anche se molto teorizzata in sedi internazionali dove si fa spesso parecchio fumo, perché dietro stanno particolari tipi di interessi. Il diritto del popolo è assimilabile — anche se non è proprio la stessa cosa — ai diritti delle minoranze; fa parte di quei diritti di minoranze etniche, linguistiche, religiose, che sono appunto diritti degli individui di associarsi secondo loro idiosincrasie, loro inclinazioni, loro simpatie, loro tradizioni. Ma anche in questo caso a fondamento sta il diritto dell'individuo. Ogni altro tipo di diritto è una specificazione, una modalità particolare, un'articolazione del diritto dell'individuo. Trovate forse questo discorso un po' astratto? Io penso che non sia astratto. Noi siamo tutti ormai pressati, affollati su un pianeta limitato; dobbiamo imparare a con-

vivere, e convivere vuol dire realizzare le leggi della democrazia. Allora dobbiamo fare chiarezza, ed evitare anche quelle false retoriche universalistiche che producono molto fumo e poco arrosto, e dietro le quali si nascondono travestiti molti interessi.

Del resto, questa questione dei diritti delle minoranze è sempre stato un motivo che si è accompagnato alle lotte per la pace. Come alle lotte per la pace si accompagnano in genere i motivi di tipo ecologico, circa i quali le scienze naturali, cui alludevo all'inizio, hanno moltissimo da dire, anche se io non ho modo di soffermarmi qui su questo tema.

* * *

Ma, veniamo a un altro settore: cosa si potrà dire in questa nostra guida circa l'educazione letteraria, che ha tanta parte nella nostra scuola? Possiamo suggerire di fare tante letture edificanti, e di sostituire con Schweitzer o Gandhi tutti gli altri autori? Questa secondo me sarebbe un'impostazione sbagliata. Che ci sia un problema di diverso dosaggio, può darsi: ma non è solo e tanto quello che si legge che importa, quanto il modo in cui si legge, si commenta, si discute.

Certo, molte antologie potrebbero essere fatte meglio. Ma non sarei mai per sacrificare il valore letterario al valore (poi discutibile se non si accompagna a un vero valore letterario) del messaggio politico-sociale pacifista. Abbondano i classici che letti e commentati adeguatamente, sono estremamente più efficaci, proprio per un'educazione alla pace, di quanto non possa essere invece un atteggiamento falsamente messianico e limitativo nelle letture.

Penso a certe pagine del *Viaggio in Italia* di Wolfgang Goethe: quelle pagine soprattutto in cui Goethe racconta del suo ingresso in Italia, dal Trentino con la barca, nella repubblica di Venezia, a Malcesine. Essendo un po' pittore, prende il suo blocco di fogli e si mette a disegnare la sagoma di un vecchio castello che a lui sembra un rudere molto pittoresco. Gli si affolla intorno della gente, che osserva in silenzio, poi interviene qualcuno che non è d'accordo, c'è un diverbio, gli viene strappato il foglio. Alla fine arriva una guardia, arriva il podestà, e lo vogliono arrestare per spionaggio, perché sta disegnando un fortilizio nella Repubblica Veneta, al confine con l'Austria, un paese nemico (siamo nel 1786), e ciò fra un coro di donne che disapprova quell'intervento autoritario. Alle osservazioni circa l'aggressività imperialistica dell'Austria fatte dal podestà, Goethe risponde, ricordando di non essere suddito di nessun impero, ma libero cittadino di una libera repubblica, così come quella dei veneziani, in quanto cittadino di Francoforte.

— Ah, Francoforte! — dice qualcuno. — Ma allora esiste qui Gaspere che è stato venti anni a Francoforte; andiamolo a chiamare.

Vanno a chiamare Gaspere, e succede che con Goethe questo Gaspere scambia una quantità di notizie, di novità, di osservazioni, perché scoprono di avere un sacco di cono-

scenze in comune. Il risultato è che alla fine Goethe, mandato libero, accompagnato da Gaspare, può copiare quel che vuole, e trova modo di annotare alcune cose interessanti sulla pazzia degli uomini, che riescono a essere ostili e violenti fra di loro, quando ci sarebbe tanto bene da fare nel mondo e tante fruizioni positive di cui godere.

È un brano che mi sembra esemplare, scritto come sapeva scrivere Goethe, e per fortuna adesso tradotto in italiano in modo adeguato; ed è un brano di educazione alla pace: la più concreta, la più persuasiva, la più pregnante educazione alla pace che si possa immaginare. Ma certo, saper scegliere quel brano piuttosto che altri, magari della stessa opera, che letterariamente possono avere pari valore, significa avere una certa quadratura mentale; vuol dire che l'autore di una antologia anzitutto, mai poi l'insegnante di letteratura italiana, devono essere in grado di capire il senso dei messaggi profondi, non di quelli superficiali: questo è far scuola. La scuola non è propaganda, non è azione di parte immediata. La scuola è formazione profonda di sensibilità, di gusto, di carattere, di moralità, oltre che scuola di conoscenza e di senso critico.

L'educazione artistica e musicale, a mio giudizio, ha un valore immenso. Anch'io, come ogni altra persona, sono soggetto ogni tanto a rigurgiti di reazione esterofoba. Per esempio, molti fatti di matrice islamica, ultimamente, mi hanno dato noia, lo confesso. Devo dire che quando ciò mi accade, io compio una specie di esercizio spirituale: penso ad altre facce dell'islamismo; non solo la filosofia, la matematica, e a tutte le altre cose che sapete, ma per me funziona soprattutto pensare alla straordinaria bellezza delle varie moschee che ho avuto la fortuna di visitare, dalla Spagna alla Palestina. Questo senso di bellezza mi fa immediatamente vergognare di quanto poteva esserci di eccessivo, di approssimativo, nelle mie reazioni precedenti.

Ma, gli esempi si possono moltiplicare: quando, ad esempio, volete togliervi dalla mente che gli aborigeni australiani siano dei primitivi molto vicini alla scimmia (lo si continua a pensare nonostante tutto), provate ad osservare un album di riproduzioni di pitture su scorza di albero fatte dagli aborigeni australiani, e vi renderete conto che chi produce a quei livelli di sensibilità, espressività, e di sapienza di mezzi tecnici è un essere umano del nostro stesso valore. E lo stesso può valere per l'arte eschimese, per l'arte peruviana, per quella della Polinesia. L'arte, secondo me, è una delle massime categorie di affratellamento dell'uomo perché la più bella, perché si realizza attraverso le diversità: voi vi affrettate al gusto, alla creatività di popoli così diversi non perché facciano le stesse vostre cose, ma perché ne fanno di estremamente diverse, e voi sentite lo stesso che sono bellissime. Nonostante mi abbiano spiegato in teoria, che è impossibile capire la musica cinese o la musica giapponese antica o certa musica indiana, quando mi è accaduto di sentirla, l'ho apprezzata moltissimo, anche se non saprei spiegarne le ragioni.

Quindi nella scuola l'educazione artistica può da sé sola essere uno strumento di comprensione affettuosa, fra i po-

poli, straordinariamente efficace, oltre che di educazione del gusto.

* * *

Anche l'educazione religiosa può essere orientata in questa direzione, sia come educazione religiosa in senso stretto (per evitare l'accentuazione delle diversità e la condanna di chi non crede e non si riconosce nella stessa tradizione) sia cercando di sottolineare le moltissime affinità che esistono di là dalle differenze, fra le varie religioni. Non c'è bisogno di recitare il "mea culpa" rispetto alla propria tradizione: io ammiro molto padre Balducci, ma una volta ho dovuto criticarlo perché diceva: "Noi siamo sempre stati dei guerrafondai; il meglio che abbiamo fatto ai pacifisti è stato il metterli in convento, come san Francesco, sennò li abbiamo sterpiti...; mentre i buddisti...". Gli ho fatto osservare che i buddisti, proprio in quel momento, a Ceylon, avevano appena ammazzato diecimila induisti. Voglio dire che la religione è bivalente, sempre: dobbiamo saperlo tutti. Tutte le religioni, in qualche misura, hanno avuto momenti di chiusura accanto ai momenti di apertura.

Non farei quindi, né in questo né in altri campi, una azione eccessiva di autodenigrazione: anche questa non è positiva ai fini di una profonda cultura della pace realmente assimilata, capace di trasformare la cultura tradizionale.

Non dobbiamo dimenticare nemmeno l'educazione fisica. L'educazione fisica ha anch'essa una sua capacità di formazione del carattere e di intelligente ridimensionamento della competitività. Ci può essere accettazione della competitività. Io non sono con quelli che la vogliono eliminare del tutto; si tratta di mantenerla in termini e misure intelligenti e con funzioni umane: voi sapete che gli stadi possono anche essere luoghi dove si effettuano competizioni di alto valore estetico, sportivo e anche civile, oppure possono diventare delle bolge. L'educazione fisica è anche educazione del carattere, educazione alla collaborazione, educazione al rispetto reciproco, educazione all'onestà nei rapporti: tutto questo ha la sua importanza, a parte il fatto che poi sulle imprese sportive si può anche ragionare con i ragazzi: quando l'atleta di un paese lontanissimo diventa campione mondiale di maratona o salto in alto, come non sottolineare la sostanziale unità della famiglia umana?

L'educazione al lavoro, l'educazione tecnologica, per altre valenze è altrettanto fondamentale. Queste valenze mi riportano al discorso iniziale: quando dicevo che questa iniziativa che sto esponendo e commentando, è nata dalla collaborazione tra il Seminario di Scienze dell'Educazione dell'Università di Roma e una libera associazione che studia i problemi della divisione sociale del lavoro. Questa libera associazione si chiama « Quale società ».

Ora, studiare i problemi della divisione sociale del lavoro su un piano solamente nazionale è impossibile. Esiste tutta una complicata dialettica per cui forme tradizionali di divisione sociale del lavoro interne a determinate società si inter-

nazionalizzano di continuo, soprattutto in due modi. Uno di questi è l'immigrazione di forza-lavoro da paesi a basso livello di sviluppo, dal Terzo mondo.

Ciò porta alla situazione ormai universalmente nota per cui in Italia abbiamo, nello stesso tempo, due milioni di disoccupati e forse un milione di immigrati dal Terzo Mondo che fanno i lavori che i nostri disoccupati non vogliono fare: una situazione contro la quale non ho nulla da dire, e fare del moralismo al riguardo è fuori luogo. Che i turchi facciano in certe ferriere i lavori insalubri che l'emiliano non vuol più fare, è un fatto grave a cui però non si risponde cacciando il turco e obbligando l'emiliano a fare quei lavori. Questo fa parte di tutto il progresso civile da realizzare nell'organizzazione del lavoro nel mondo, per cui o si creano le condizioni secondo le quali lavori insalubri, lavori ripetitivi, stupidi, frustranti, indegni dell'uomo si sopprimono o si fanno a turno, oppure, quando è possibile, si attribuiscono ad opportuni accorgimenti tecnologici nuovi, cioè all'automazione, alla computerizzazione, alla "robotizzazione" del lavoro.

L'altra forma in cui la divisione sociale del lavoro si internazionalizza, è quella per cui certi tipi di produzione si scaricano via via sui paesi di livello meno avanzato: paesi emergenti, paesi in via di sviluppo, paesi meno sviluppati (la terminologia internazionale è molto ricca). Oggi si ritiene che i paesi veramente avanzati saranno sempre più produttori di conoscenze, produttori di prototipi, produttori di metodologie, produttori di informazione, e non produttori di beni materiali, se non i più sofisticati; i beni materiali saranno sempre più prodotti nei paesi delle categorie che ho detto.

Uno dei risultati di questo tipo di impostazione, che non è poi voluta e pianificata apparentemente da nessuno, ma che si realizza in modi che possono sembrare naturali, sono poi i disastri tipo quelli del Sahel, determinati da una spirale perversa, in cui mutamenti climatici e interventi dell'uomo si assommano e si incrociano: sino al punto che la triplicazione del numero del bestiame provoca la desertificazione, impedendo il formarsi della pioggia attraverso meccanismi che bisognerebbe imparare a conoscere studiando le scienze naturali. La climatologia, per esempio, è una disciplina che deve entrare nella scuola, in geografia, in storia. È educazione alla pace anche questa, se volete, perché affina un certo senso critico, un certo senso della natura complessa e transazionale, con cui l'uomo ormai influisce sul mondo, sul pianeta, sui climi. Ma influisce restandoci ingabbiato: non abbiamo ancora nessuna tecnica per riorientare in senso positivo, le situazioni squilibrate che contribuiamo a creare. Il disastro del Sahel è insieme il prodotto di un mutamento climatico (non molto accentuato di per sé) e dell'intervento dell'uomo che ha voluto trasformare l'agricoltura di sussistenza in agricoltura da esportazione (arachidi, e altre "monocolture") in modo di farla entrare nel mercato mondiale, magari scambiando arachidi con latte in polvere, e creando disastri per i piccoli non più allattati al seno, e quindi senza le naturali immunità che così si acquisiscono,

diventano assai più contagiabili. Naturalmente semplifico il quadro; ma mi interessa che sia chiaro come ognuna di queste situazioni sia di una complessità enorme, come in ognuna di esse abbiano una notevole parte errori e perversità dell'uomo (in questo caso gli interessi delle grandi multinazionali produttrici di cibo che tendono a scambiare prodotti locali con altre loro merci senza barriere doganali).

* * *

Educazione alla pace è anche prendere coscienza di tutte queste cose. Voi direte che pensare non serve a niente; non è vero: a qualcosa serve. In questo momento, per esempio, anche il nostro paese è impegnato in certe iniziative che sento di condividere. Una di queste è il convegno internazionale dell'UNICEF, che si svolge a Roma. Alla base c'è un programma molto semplice, elementare quasi, ma molto serio, che investe alcuni dei problemi che ho detto. Un'altra iniziativa, che provoca accanite discussioni, è un progetto per affrontare in modo più organico ed efficace il problema dei milioni di morti di inedia del Terzo Mondo, superando le semplicistiche regalie di cibo, che hanno spesso la conseguenza che il cibo marisce, che alcuni si arricchiscono, che si produce l'ulteriore desertificazione di alcune aree che non vengono coltivate perché tanto non conviene, che crollano i prezzi, ecc. Questo non significa che non si debba fare niente: è al solito un richiamo alla complessità di questi problemi. Quel che io voglio sottolineare è che della complessità di questi problemi è bene che tutti si cominci a rendercene conto.

Ma non posso ulteriormente dilungarmi. Il campo è sterminato. Volevo solo dire che tutto questo, mi pare è educazione *tout court*: gli esempi scelti erano specialmente funzionali a certi valori di pace, ma queste cose non è che si debba saperle solo perché vogliamo fare promuovere una cultura di pace. Queste cose dobbiamo saperle perché la dignità umana esige che si sia consapevoli di questi problemi di fondo, non solo per la nostra possibilità di sopravvivenza, ma anche perché la nostra esistenza su questa terra possa continuare con un minimo di dignità.

La grossa obiezione che viene naturale, a questo punto, è che questo è un progetto di educazione *solo dei giovani*. Abbiamo parlato soprattutto di materie scolastiche, di scuola: puntiamo quindi sui fanciulli, sui bambini, sui ragazzi, sugli adolescenti. Ma avremo il tempo, tramite un'educazione solo dei giovani, di evitare la catastrofe? Come conciliare il fatto che, mentre siamo mossi dal senso dell'urgenza estrema dei problemi di fondo che abbiamo davanti, ci mettiamo a riformare i programmi scolastici?

A questa obiezione, che mi è stata fatta abbastanza spesso e che io stesso condivido, credo di poter dare questa risposta: i giovani oggi hanno una notevole influenza sull'opinione pubblica, perché influiscono sui genitori, che hanno una specie di senso di colpa verso i figli, per cui soprattutto

su temi di questo genere sono molto più sensibili di quel che non si possa credere. È certo un'asserzione che andrebbe verificata con opportuni sondaggi, non facili a farsi, ma io ne sono profondamente persuaso per una serie di esperienze che ho avuto personalmente.

Un'altra risposta trova fondamento nel fatto che la classe insegnante è composta da circa un milione di persone nel nostro paese. Ora, io non credo che si possa coinvolgere tutta la classe insegnante, di colpo, in un'azione di questo genere: credo però che la classe insegnante sia in genere molto più disponibile di quanto si creda, quando la si persuade che l'azione a cui la si chiama (che è anche azione di aggiornamento e di riqualificazione) non è di "parte". E questo è possibile: anche la composizione del vostro Comitato, la natura di questo incontro, gli interventi che sono in programma testimoniano che noi abbiamo iniziato questa fase: la fase cioè in cui, di fronte a proposte concrete di riorganizzazione della progettazione didattica in direzione di una educazione alla pace, diventa evidente per tutti che si sta facendo non un'azione di parte o settaria, ma educazione *tout court*.

Se anche la classe insegnante progressivamente, come mi sembra, si sta sempre più aprendo a questo tipo di discorso, ecco che l'azione nella scuola ad un certo punto diventa capace di trasformare l'intero paese, perché gli insegnanti sono non solo una frazione importante degli adulti, ma hanno notevole influenza diretta o indiretta sugli altri adulti.

Si tratta in ogni caso di una delle scommesse più valide e importanti che noi possiamo tentare di fare.

Per questo ringrazio ancora una volta, concludendo, di avermi dato l'occasione di esporre idee, sia pur in modo sintetico, e un po' disordinato. Ma sono idee fondate su esperienze reali, espresse in una sede che mi sembra costituisca un'ulteriore prova che la scommessa su un avvenire di pace, realizzato attraverso la scuola, è una scommessa che può essere vinta.

la nuova italia

in libreria

L'ordinamento dello Stato italiano

di **Pietro Mistretta**

Pagine 144 / Lire 9.000

L'ordinamento della scuola in Italia

di **Pietro Mistretta**

Pagine 168 / Lire 8.500

Il governo della scuola

di **Giuseppe Martinez**

Pagine 304 / Lire 24.000

Il direttore didattico

di **Franco Romano Ferraresi**

Pagine 128 / Lire 7.500

Il preside

di **Giuseppe Miraglia**

Pagine 168 / Lire 8.500

La scuola materna

di **Franco Romano Ferraresi**

Pagine 168 / Lire 9.000

La scuola elementare

di **Roberto Fedele**

Pagine 136 / Lire 7.500

La scuola media

di **Salvatore Cinà**

Pagine 136 / Lire 8.000

NIS

La Nuova Italia Scientifica

Via Toscana, 48 - 00187 Roma - Tel. 474.21.76 - 475.84.17