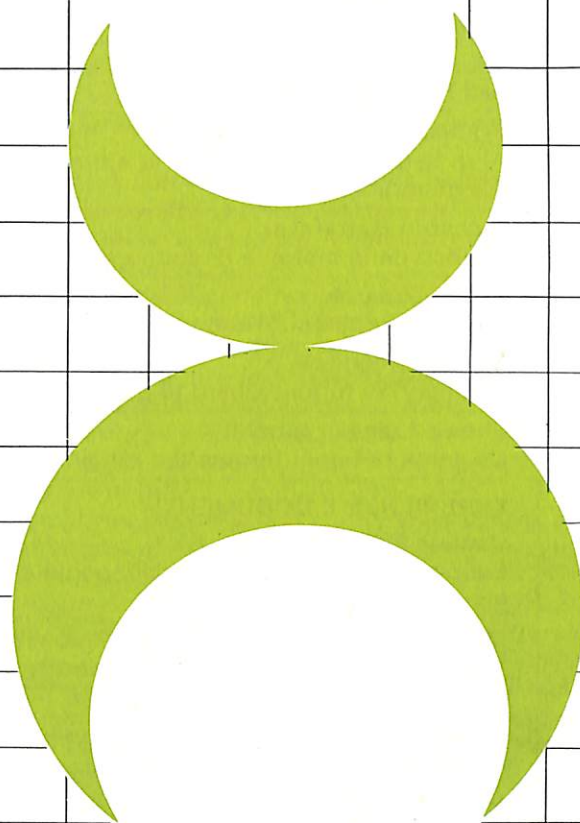




MONDIALITA'

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

COMUNICAZIONE E CREATIVITA'



*I margini
della Differenza*

SOMMARIO

CEM Mondialità
Ottobre 1984
ANNO XIV - N. 8

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.



Segni di speranza (Editoriale) pag. 3

FATTI E NOTIZIE pag. 4

PROGETTO EDUCATIVO

Antonio Nanni
Educare alla differenza pag. 5

Claudio Economi
I «diversi» e il diritto a comunicare
(La mediazione didattica) pag. 8

SPAZI DIDATTICI

Paola Berrettini
Il romanzo rurale cinese (La parola) pag. 10

Anita Stradella Bertapelle
La seconda lingua nella scuola elementare pag. 11

Stefano Simonetti
La «differenza» nella civiltà cristiana medioevale, ombre e luci (La storia) pag. 13

Francesco Cassone
Al di là dei confini: pensare (e agire) su scala mondiale
(La geografia) pag. 14

Riccardo Buttafava
Il gioco della sinfonia (Il suono e l'immagine) pag. 16

Attilio Lunardi
Immagine della scrittura pag. 17

Mario Bolognese
Segmenti di mito: l'albero (Il gioco) pag. 18

Enea e Luisella Riboldi
Un seme per ogni terreno (La religiosità) pag. 20

ESPERIENZE E DOCUMENTI

Daniele Novara
Educazione alla pace nella pedagogia e nella scuola italiana: uno sguardo retrospettivo pag. 22

Meneguzzi Gabriella e Canterno Isabella
Terre lontane, popoli vicini (Esperienza scolastica) pag. 26

Secondo Massano
Zingari: minoranza; esigenze proprie; scolarizzazione elementare pag. 28

Michele Davitti
«Possessione» e diversità presso i Kalabari della Nigeria
(Culture a confronto) pag. 30

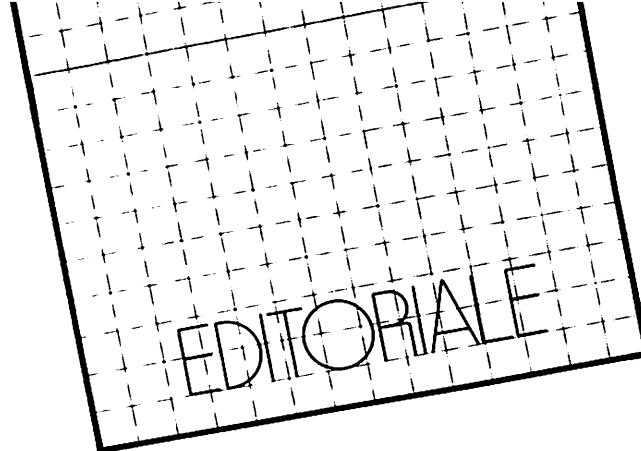
Romeo Fabbri (a cura di)
Crescita nella diversità (I nostri amici d'oltre confine) pag. 32

Maria Negro
Indicami il bambino (Lettera aperta) pag. 34

CAFFÈ AMARO (I nostri audio-visivi) pag. 35

RUBRICA FOTOGRAFICA: Gianni Caligaris

INSERTO 1: Atti della XXIII Settimana di Studio CEM



SEGNI DI SPERANZA

Abbiamo concluso alla fine di agosto u.s. la nostra XXIII Settimana di Studio. Nel contesto dei molti importanti convegni che hanno animato l'estate italiana ci siamo sentiti una piccola particella, ignota ai grandi mezzi di comunicazione. Eppure abbiamo sentito di essere parte attiva in un mondo che sta cambiando e ci è servito di ispirazione ed incoraggiamento il sapere che assieme a noi, in altre parti, c'erano tante persone riunite per ascoltare, studiare e impegnarsi su tematiche e fronti che noi abbiamo scelto come nostro lavoro specifico all'interno della scuola.

Ad Assisi era in corso il convegno su cooperazione, sviluppo e volontariato; ad Erice gli scienziati di tutto il mondo si ritrovavano per rimettere a fuoco l'impegno della scienza per la pace; a Città del Messico delegazioni di tutto il mondo si incontravano per affrontare il complesso problema della crescita demografica; a Rimini migliaia di giovani tornavano a riunirsi per il convegno sull'amicizia tra i popoli... per non nominare che alcune delle tante assemblee.

Tutto questo ci ha ancora una volta convinti della necessità di fare anche noi la nostra parte attiva in questo sforzo condiviso per la creazione di un mondo più umano, e cioè più giusto e fraterno. Stiamo forse vivendo un momento storico che segna una svolta per l'umanità. Almeno ce lo auguriamo.

Forse proprio perché l'uomo oggi ha raggiunto il massimo di potenzialità distruttiva, ha infatti le armi per distruggere l'umanità intera, è messo davanti all'evidenza che la strada finora percorsa basata sulla legge del più forte ha come mèta finale la propria e altrui distruzione. Allora l'evidenza dei fatti lo obbliga a fermarsi su questa strada prima che sia troppo tardi e dare credito a quelle strade che finora aveva ignorato o scartate come inutili utopie: quelle della comprensione tra i popoli, del dialogo, della fratellanza umana.

Non credo sia pura utopica illusione pensare che oggi questi argomenti trovano un ascolto più attento da parte di tutti.

Ecco che allora, anche noi, riprendiamo consapevolezza che non stiamo cavalcando il cavallo perdente, ma che anzi abbiamo la soddisfazione di aver portato e di portare il nostro mattone nella costruzione del mondo nuovo che appare all'orizzonte.

Il 6 agosto la memoria della bomba atomica su Hiroshima è tornata ad incidere sulle coscienze degli uomini di tutto il mondo e il grido di pace è salito dal profondo di ogni uomo di buona volontà.

A Roma abbiamo trattato e discusso i temi che formano le nostre convinzioni più profonde: la mondialità, come necessario orizzonte educativo nella scuola; la creatività, che nasce dal dialogo e dall'incontro con le altre culture; la comunicazione, aggiornata ai linguaggi moderni, come mezzo indispensabile per raggiungere questi obiettivi. Non sono mancati interessanti presentazioni di unità didattiche svolte secondo questi principi da insegnanti che partecipano al nostro movimento.

Tutto questo ricco materiale sarà pubblicato, a mo' di inserto, nella nostra rivista a partire da questo numero, affinché esso sia a disposizione gratuita di tutti i nostri abbonati.

Presto poi sarà pubblicato un nuovo nostro libro che presenterà in modo organico ed articolato il nostro «progetto mondialità» nella scuola dell'obbligo italiana.

I nostri strumenti si vanno quindi facendo via via più idonei ed utili. In questo numero continuiamo il discorso come programmato soffermandoci sul tema della "diversità", quale elemento fondamentale di incontro creativo con l'altro. È nostra convinzione, più volte ribadita, che la diversità non è un limite da tollerare, ma un bene da tutelare quale fonte di arricchimento per tutti.

Orlando Ghirardi

FATTI E NOTIZIE

IL REVIVAL ETNICO

Il sociologo inglese Anthony D. Smith ha pubblicato un libro molto interessante sulla nuova fioritura di nazionalismi etnici cui stiamo assistendo in questi anni. Il libro si intitola "Il revival etnico" (Il Mulino, Bologna, 1984). Un po' dovunque si risvegliano secolari conflitti etnici: si pensi agli irlandesi del Nord e del Sud, agli scozzesi e ai gallesi, ai baschi e ai catalani, ai fiamminghi e ai valloni, ai bretoni e ai corsi, ai serbi e ai croati, agli altoatesini e ai sudtirolesi, per tacere poi dei contrasti etnico-nazionali tra greci e turchi a Cipro, o fra jugoslavi, albanesi e bulgari nei Balcani. Il nocciolo del problema sta nel nuovo equilibrio che si va generando tra realtà tra loro non coincidenti, come lo Stato, la nazione, il popolo e il gruppo etnico.

LA CULTURA ARABA È DIFFERENZIATA

In una recente intervista rilasciata al quotidiano romano "Il Tempo" (21 agosto 1984) il ministro della cultura del governo tunisino, Bechir Ben Slama, ha dichiarato, tra l'altro: "La cultura araba non è uniforme. Per noi esistono la cultura tuni-

sina, la cultura algerina, la cultura egiziana. E le particolarità di ciascuna sono tali che, se così si può dire, non esiste una cultura araba ma più culture arabe... Noi arabi con la nostra cultura autentica possiamo dare qualche cosa al mondo intero, all'umanità. Ritengo che sia questa la nostra ambizione e che sia un'ambizione legittima. Ciò che vogliamo, dunque, è rimanere noi stessi, ispirarci a tutte le culture umane, e fra queste la cultura occidentale, la più viva nel mondo di oggi... I popoli in sé sono tutti uguali, tutti permeati di spirito di pace e fratellanza, tutti desiderosi di conoscersi reciprocamente. Io ritengo quindi che si debba fare da ambedue le parti uno sforzo per provocare da un lato la sete della conoscenza della cultura araba nel mondo occidentale, e da parte nostra un impegno a farci conoscere sempre meglio e apportare una ventata nuova".

UN EX-TERRORISTA GIUDICA IL VANGELO

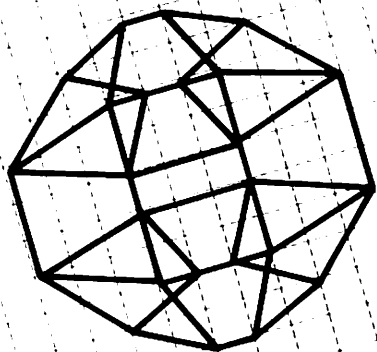
L'ex-terrorista Alberto Franceschini, uno dei fondatori delle Brigate Rosse, in una lettera scritta dal carcere e resa pubblica dal quotidiano "Repubblica" (21 agosto 1984) ha scritto: "... La cosa che mi ha sempre colpito nei Vangeli è la concezione dell'amore, un amore radicale, universale, direi quasi paradossale rispetto alla mentalità comune, che giunge al punto di affermare 'ama il tuo nemico'. Anche quando ero nella dimensione politica e rivoluzionaria, mi chiedevo spesso: in una società dove tutto è violento, dove la prima cosa che ti viene insegnata è che alla violenza si può rispondere solo con la violenza, che cosa c'è di più rivoluzionario se non essere capace di amare il proprio nemico? Sì, perché amare il nemico è veramente porsi fuori, essere altro da questa società. Rispondere alla violenza con la violenza è invece essere dentro fino in fondo. Se ti va bene, cioè se vinci, sarai tu a comandare, ma sempre di comando si tratta... Il Vangelo è l'espressione di uomini sconfitti che hanno saputo trasformare questa sconfitta in una vittoria... Non è forse Cristo l'uomo sconfitto per ec-

cellenza? L'uomo invisito, insultato, crocifisso?... Ora io credo che solo l'uomo sconfitto può veramente conoscere l'uomo; perché l'uomo vincitore, vincitore nel mondo della politica, del potere, vive e si realizza fuori di sé e al di sopra degli altri uomini, quindi nulla può sapere di sé e degli altri. Sa di Cesare, ma non degli uomini".

IL TERZO MONDO ACCUSA IL MONDO OCCIDENTALE

Subito dopo l'apertura del secondo Congresso Mondiale della Popolazione, indetto dalle Nazioni Unite e tenutosi a Città del Messico nella metà di agosto u.s. con la partecipazione di 153 delegazioni e organismi nazionali rappresentanti quasi il 98 per cento dell'umanità, sono emerse inquietudini, polemiche e riserve.

Molto vivace ed immediata è stata la reazione di alcuni paesi in via di sviluppo. Per essi, l'insistenza occidentale sull'urgenza di limitare le nascite nel Terzo Mondo, dove la pressione demografica è forte, nasconderebbe un disegno politico mirante a perpetuare la supremazia della "tribù bianca" nel mondo del XXI secolo. La campagna per la contraccezione massiccia nell'emisfero Sud, secondo i sostenitori di questa teoria, non deriverebbe dall'ansia di contribuire al decollo socio-economico del mondo povero, né da propositi di conservazione delle risorse. Il motivo sarebbe, piuttosto, una inconfessata psicosi dell'accerchiamento, affiorata nel mondo più ricco ed industrializzato, e particolarmente in Europa, dove la dinamica della natalità è già sotto il livello di sostituzione.

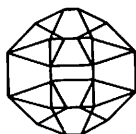


PROGETTO EDUCATIVO

EDUCARE

ALLA DIFFERENZA

di Antonio Nanni



1. Imperialismo e differenza

Ancora oggi quando udiamo la parola "differenza" ne riceviamo per lo più un'impressione negativa. Non siamo per nulla abituati, dopo secoli di colonialismo culturale, a vedere l'altro, la sua alterità, la sua differenza, in una dimensione positiva, come una ricchezza, un bene. "Peccato che non siamo tutti uguali!": forse proprio questo pensiamo segretamente dentro di noi. Proviamo quasi un sottile dispiacere a dover ammettere che non tutti gli uomini sono cristiani, o che non sono bianchi, o che non sono occidentali, o comunque che non sono proprio come noi. Se parlassero la nostra lingua, avessero la nostra cultura, professassero la nostra religione, appartenessero alla nostra razza... oh!, certamente tutto sarebbe più bello.

Ecco, noi crediamo che questa sia l'espressione più o meno fedele del nostro inconscio collettivo. E non ci avvediamo, invece, che proprio questa diffusa e radicata mentalità tradisce nel modo più eclatante il no-

stro imperialismo spirituale, una sorta di "sionismo cattolico inconscio", un razzismo implicito, involontario ma reale, di cui siamo debitori alla nostra cultura di appartenenza.

L'atteggiamento tipico che si è avuto in passato nei confronti degli "altri" (siano essi altri popoli, altri soggetti, altre culture, altri paesi, altre religioni, altre manifestazioni artistiche, altre razze...), e che è ancora presente in larga misura nella nostra più comune prassi quotidiana, è l'atteggiamento dell'*assimilazione*, ossia della negazione della differenza dell'altro, dell'inglobamento dell'altro nella nostra sfera culturale, pena la sua non dignità umana, la sua sicura inferiorità, il mancato riconoscimento dello statuto di civiltà. Attenzione però. Da qualche tempo l'affermazione che non esistono culture superiori e culture inferiori, che è certamente vera ma anche generica, viene sottoposta ad un severo vaglio critico. Essa, infatti, dietro la sua apparente neutralità livellatrice, nasconde anche dei pericoli. Da una parte è giusto dire che culture differenti tra loro sono "incommensurabili", ma fino a che punto è onesto "fingere" che una cultura indigena non sia anche inferiore rispetto alla cultura occidentale? Levi-Strauss, per esempio, che del problema è un'autorità internazionalmente riconosciuta, ha osservato che le popolazioni ex-primitive accusano gli etnologi di voler negare le loro effettive condizioni di inferiorità perché in questo modo le mantengono meglio in quello stato. Come si vede, i sospetti non finiscono mai e forse il problema della differenza non è stato ancora sufficientemente approfondito dalla nostra cultura occidentale, meno che mai dalla pedagogia.

2. L'alterità come mistero e come appello

Emmanuel Levinas, filosofo ebreo nato in Lituania e naturalizzato francese, oggi docente alla Sorbona di Parigi, ha enunciato una serie di riflessioni sul problema dell'"altro", sia sul piano conoscitivo che sul piano etico, che si pongono al di là delle posizioni cui erano pervenuti ben noti pensatori come Martin Buber e Gabriel Marcel, Emmanuel Mounier ed Erich Fromm.

Secondo Levinas l'altro, la relazione con l'altro, cioè la "prossimità", è il punto di partenza per la definizione di noi stessi. Il "volto" dell'altro che ci è davanti, faccia a faccia, è per noi nello stesso tempo un mistero insondabile e un appello alla responsabilità. Non c'è modo per sequestrare la differenza dell'altro, per assimilarlo, ingabbiarlo, renderlo identico a noi. L'esteriorità dell'altro non sarà mai totalmente riconducibile alla nostra ipseità. Rimarrà sempre, tra noi e l'altro, una separazione, un'intercapedine, un recinto di protezione, una soglia invalicabile. Non possiamo mai diventare veramente padroni dell'esistenza dell'altro, né l'altro potrà mai soggiogarci completamente. Resterà sempre, da una parte e dall'altra, un residuo, uno scarto, una traccia incancellabile. Il volto dell'altro è un appello che ci chiama ad essere responsabili della sua vita. Di qui comincia veramente la morale. Viviamo sempre nella tentazione di voler in-

globare l'altro che ci è di fronte nel nostro orizzonte di significato, di ridurlo a parte di noi stessi, di esorcizzare la sua estraneità. Ma questo non sarà mai del tutto possibile.

L'altro viene prima di noi. È questa la scoperta che ciascuno di noi può fare anche nell'atto più automatico e abitudinario, come quando dinnanzi ad una porta ci fermiamo e diciamo "prego, dopo di lei". Questo "dopo" non è per Levinas pura cortesia formale: nasconde precisamente il fondamentale e metafisico venire "dopo" l'altro.

L'incontro con l'altro, dice Levinas, viene a spezzare la solitudine dell'"io", la nostra tronfia ma vuota identità. Il volto dell'altro, in quanto epifania della sua differenza da me, infrange la mia sicurezza, scompagina le certezze acquisite, mette in questione la tranquilla identità dell'io, s'impone a me con i caratteri di una presenza che non mi appartiene, si sottrae alla mia padronanza, mi lascia privo di potere, dà scacco alla mia volontà di dominio.

Per il suo venire "da fuori" il volto dell'altro si presenta sempre anche come una minaccia che provoca in noi la perdita di controllo, di signoria, di dominio su noi stessi. L'altro, per quanto sia nostro "prossimo", conserverà sempre la sua radicale eterogeneità, la sua assoluta differenza, la sua irriducibile alterità. L'altro sarà sempre, contemporaneamente, il prossimo (di qui il carattere di appello) e lo "straniero" (di qui il carattere di mistero). L'altro non deve diventare però mai né un nemico da abbattere né un mio completamento.

All'origine c'è dunque la differenza tra me e l'altro, la cui alterità non sarà mai totalmente svelata. In questo modo l'imperialismo del Medesimo (ossia la volontà di assimilazione e di omogeneizzazione dell'io nei confronti dell'altro), subisce uno scacco, una sconfitta da parte del "volto" dell'altro e il pluralismo è salvo e con il pluralismo la possibilità di un incontro all'infinito con l'altro senza l'esito del cannibalismo culturale.

3. L'uso ideologico della differenza. La Nuova Destra

Una cultura scellerata: così Italo Mancini, nel suo libro *"Il Pensiero negativo e la Nuova Destra"*, pubblicato da Mondadori, definisce la Nuova Destra.

Ma dove è possibile individuare il centro e la radice della Nuova Destra? *"Qualcuno — afferma Mancini — ha detto nell'idea di ordine. Altri nella radicale disuguaglianza tra gli uomini. A me pare che c'è un centro più decisivo... Sta nella proclamazione della 'inidentità'. Sì che non c'è nulla di generale, di comune, di identico: sì che tutto è diverso, individuo, solo; sì che la disuguaglianza anche politica ed economica è una conseguenza naturale e necessaria; sì che l'ordine non potrà essere se non stabilito e imposto"*.

Alla radice della Nuova Destra, c'è il principio della "differenza". In fondo la Nuova Destra non è così diversa dalla "Vecchia Destra", come si vorrebbe far credere. Entrambe sono anti-democratiche, autoritarie, filogerarchiche. Affermano la disuguaglianza tra

gli uomini anche su basi genetiche e razziali. Gli individui sono differenti in forza del dato genetico ed ereditario. Tra il Cristianesimo e questa cultura c'è un'incompatibilità assoluta. L'affermazione evangelica della figliolanza e della fraternità di tutti gli uomini risulta inconciliabile con queste prospettive così antiegalitarie e razziste. D'altra parte, gli autori nouvel-dextristi non hanno scrupoli a rigettare apertamente il Cristianesimo. Essi simpatizzano per il paganesimo e tentano un'ambigua operazione culturale di recupero simbolico del "politeismo". Infatti ai loro occhi solo il politeismo sembra in grado di salvaguardare la "differenza" degli individui e l'ordine gerarchico delle razze e delle élites. Solo il politeismo, insomma, consente a livello simbolico l'antiegualitarismo.

I maitres à penser di questa cultura "scellerata" sono, tra gli altri, Julius Evola, René Guenon, Drieu La Rochelle, Céline, Jungar, Cioran, Mishima, Alain De Benoist, Luois Pauwels, ecc. La Nuova Destra non si manifesta oggi soltanto come una posizione teoretica di fronte alla storia del pensiero ma implica ed esige la volontà di darsi le istituzioni adatte per organizzare il mondo e dirigerne le sorti.

La Nuova Destra è un fenomeno politico-culturale inquietante che si va diffondendo soprattutto tra le nuove generazioni. Esso va anzitutto analizzato e interpretato ma va anche energicamente combattuto con decisione poiché nel disegno della Nuova Destra c'è la realizzazione di una "svolta autoritaria" su scala mondiale.

4. Per una pedagogia della differenza

Uno dei compiti dell'educazione scolastica è ormai quello di impedire l'omogeneizzazione delle culture. La nostra ricchezza collettiva, ha scritto Albert Jacquard, è fatta dalla nostra diversità. L'altro, individuo o società, è prezioso nella misura in cui ci è dissimile. Condividiamo in toto quanto ha scritto Emilio Butturini: la scuola deve educare i giovani a considerare il "diverso da sé" non come pericolo per le proprie sicurezze, ma come una risorsa per la crescita. L'apertura al diverso è una dimensione fondamentale di una persona libera e sana, poiché l'uomo dotato di un buon equilibrio psico-fisico è anche capace di sopportare l'insicurezza, come l'uomo libero è necessariamente incerto.

È appunto con la pedagogia della differenza che si può superare nel modo più corretto l'etnocentrismo educativo. E però una vera pedagogia della differenza, come precisa Butturini, si esprime non tanto con prediche e indottrinamenti o con tecniche di persuasione più o meno sofisticate, ma anzitutto con lo sperimentare quotidianamente la realtà di una scuola come "comunità dei diversi", che non emargina chi non è "uguale" o chi non è in grado di seguire il ritmo dei "migliori".

La mondialità deve passare attraverso la pedagogia della differenza proprio per purificarsi dalla vernice schiumosa della compassione. Pascal Bruckner ci mette in guardia da concezioni edulcoranti della diver-

sità e da precipitosi irenismi. C'è sempre del paternalismo in agguato in ogni frettolosa comprensione degli "altri". Dice bene Bruckner: che tutti gli uomini siano fratelli è una verità astratta finché non ho provato una fraternità concreta verso un uomo "diverso" in carne e ossa. Ogni amicizia per lo straniero prende la via di una necessaria riserva: quali che siano le mie capacità di accettazione, la grandezza del mio cuore, non potrò mai eliminare l'esteriorità di colui che viene a me.

Anche se il globo fosse un recipiente chiuso in cui venissero a condensarsi le essenze del Nord e del Sud, dell'Ovest e dell'Est, mi sarebbe impossibile accogliere tutte senza selezionarle e trasformarle. Fin qui siamo d'accordo con Bruckner. Non più, invece, quando afferma: non è vero che a forza di dialogo e di buona volontà i popoli e le nazioni potranno riconciliarsi e intendersi sui principi fondamentali: la divisione delle credenze e delle razze ostacola per sempre una comunicazione perfetta: l'altro resta impenetrabile, né così diverso né così vicino come lo si crede, e per questo la trasparenza dell'umanità a se stessa è un sogno irrealizzabile. Ma bisogna immediatamente rovesciare questa proposizione e integrarla così (è sempre Bruckner che parla, e questa volta ci trova concordi): davanti allo straniero, la fonte della paura e la fonte della meraviglia sono un'unica e medesima fonte (...) Il mio primo senso di gratitudine verso l'altro, africano, asiatico o sudamericano, è di saperlo differente da me. La babele delle lingue e delle razze è insieme uno scandalo e un prodigio, siamo posti a confronto con un mondo di cui non abbiamo la chiave, incapaci tanto di assorbirlo quanto di ignorarlo. Forse è tempo di accettare questo strano fatto dell'alterità; non solo di accettarlo, ma di svilupparlo in un modo nuovo, che non sia fondato né sul disprezzo né sull'idealizzazione.

5. Obiettivi educativi

— Presentare la varietà e la diversità delle culture

non come un "limite" per la nostra civiltà ma come una fonte di arricchimento. La differenza non è un elemento da tollerare (concezione negativa) ma un bene da tutelare (concezione positiva).

— Aiutare i giovani a prendere sempre maggiore coscienza della propria identità culturale e dei suoi valori per poter innestare su tale graduale acquisizione l'educazione al dialogo delle culture e alla cooperazione tra i popoli.

— Formare negli alunni atteggiamenti di rispetto per l'altro nella sua differenza e nella sua alterità. L'altro come mistero da custodire e insieme come appello alla nostra responsabilità.

INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

- 1) AA.VV., *L'imperialismo culturale*, Angeli, Milano, 1977.
- 2) BRUCKNER P., *Il singhiozzo dell'uomo bianco. Una critica demolitrice dei miti terzomondisti*, Longanesi, Milano, 1984.
- 3) LANTERNARI V., *L'incivilimento dei barbari. Problemi di etnocentrismo e d'identità*, Dedalo, Bari, 1983.
- 4) LEVINAS E., *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*, Jaca Book, Milano, 1980.
- 5) MANCINI I., *Il pensiero negativo e la Nuova Destra*, Mondadori, Milano, 1983.
- 6) MURA G., *Emmanuel Levinas: ermeneutica e separazione*, Città Nuova, Roma, 1983.
- 7) NANNI A., *La Nuova Destra, che cos'è?*, in "Religione e scuola", n. 3, 1983.
- 8) PETROSINO S., *La verità nomade. Introduzione a Emmanuel Levinas*, Jaca Book, Milano, 1980.
- 9) TODESCHINI P., *Educazione e culture*, Quaderno n. 3 della "Piccola Enciclopedia dello sviluppo", EMI, Bologna, 1981.
- 10) VATTIMO G., *Le avventure della differenza*, Garzanti, Milano, 1980 (è un testo filosofico che imposterà il problema della differenza su un piano del tutto diverso ma che merita comunque di essere preso in considerazione).



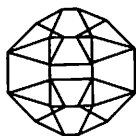
**MEDIAZIONE
DIDATTICO-METODOLOGICA**

I "DIVERSI"

E IL DIRITTO

A COMUNICARE

di *Claudio Economi*



Il problema degli handicappati

Il problema degli handicappati e in particolare degli insufficienti mentali è un tema di grande attualità che ha coinvolto un gran numero di addetti ai lavori in questi ultimi decenni.

Questo vasto interesse, però, troppo spesso è accompagnato da un insufficiente investimento scientifico e culturale da parte delle forze operanti. La situazione di emarginazione come tutti sappiamo ha caratterizzato, nei tempi passati, la figura dell'handicappato fisico e maggiormente di quello mentale. Solo recentemente, l'affermarsi di nuovi valori e di contenuti ideologici ha permesso di abbattere la rigida divisione tra normale e diverso, ponendo le basi per una completa ridefinizione dei problemi dell'handicap. La lotta contro l'emarginazione dei portatori di deficit si è, quindi, inserita in un più ampio processo di ridefinizione sociale e culturale, nel quale hanno assunto un ruolo di primaria importanza le problematiche della salute, del benessere psico-fisico e della gestione dei servizi sociali, nel quadro di un rinnovato impegno collettivo. Le nuove teorie ed i recenti indirizzi operativi che vengono emergendo, mirano ad un progressivo superamento del concetto di handicappato come soggetto diverso. In base alle normative recenti, la legge si prefigge di affrontare un modello riabilitativo globale che va dall'assistenza economica, all'istruzione, all'occupazione, nonché all'integrazione scolastica e sociale. Questo impegno si impone principalmente sotto il profilo della prevenzione anche in senso diagnostico terapeutico e rieducativo da realizzarsi fin dalla nascita ed in tutto l'arco prescolare.

Ciò è importante allo scopo di contribuire ad eliminare le cause, ove è possibile, nonché gli effetti di esse, sia pure per scongiurare l'instaurarsi di disturbi secondari.

La scuola può contribuire a quest'opera di prevenzione, attraverso la generalizzazione della scuola materna, ma particolarmente deve contribuire la scuola dell'obbligo cercando di evitare la emarginazione del soggetto. È necessario poi un più ampio ed articolato concetto di apprendimento che valorizzi tutte le forme espressive, tramite le quali, il discente possa realizzare

e sviluppare le sue potenzialità. Da qui, quindi, l'esigenza di un'effettiva programmazione collegiale che riveda il modo di insegnare, allo scopo di ipotizzare una organizzazione scolastica più flessibile. Quindi bisogna sostenere con ogni mezzo ed in maniera permanente, l'azione di integrazione sociale degli handicappati, affinché anche l'Italia raggiunga i livelli dei paesi più progrediti, poiché la civiltà di un popolo si misura dalla capacità di eliminare, dal proprio tessuto sociale, ogni sperequazione ed ogni emarginazione.

Tecniche rieducative: la psicomotricità, attività di animazione, rieducazione Tempo-Spazio

Il termine "insufficiente mentale" può essere considerato sinonimo di frenastenia e di oligofrenia.

Il cervello di un insufficiente mentale non ha una malattia: ha una lesione, che è l'esito di una malattia sopravvenuta nel passato. Infatti, qualsiasi insulto abbia colpito il sistema nervoso centrale, sia nel corso della sua maturazione, sia quando la struttura encefalica è ormai completa, determina alterazioni anatomiche o anche solo funzionali, tali da produrre sintomi neurologici e psichici.

Ora, il problema dell'insufficienza mentale deve essere affrontato principalmente sotto l'aspetto della prevenzione, alla quale deve rispondere, in modo sempre più qualificato, la scuola dell'obbligo.

L'educazione psicomotoria viene da molti autori definita indispensabile circa l'educazione dei soggetti con insufficienza mentale grave e deve precedere l'educazione puramente intellettuale.

È parimenti un elemento importante circa l'educazione di ipodotazione mentale media e leggera. Essa è una disciplina recente, fondata sulla psicologia del bambino. Il bambino, nella sua evoluzione, passa per diversi stadi di sviluppo, sotto l'aspetto intellettuale, psichico e motorio. I momenti fondamentali dello sviluppo sono legati alle relazioni che il soggetto instaura con il proprio corpo, con il mondo degli oggetti e con gli altri da cui dipende per soddisfare i suoi bisogni affettivi e materiali. Un bambino con intelligenza normale, pur incontrando delle difficoltà nel corso della maturazione, avrà uno sviluppo normale, mentre nel bambino oligofrenico ci saranno delle difficoltà.

Quindi l'educazione psicomotoria consisterà essenzialmente nel facilitare l'equilibrio psico-tonico, che è alla base dello sviluppo conoscitivo e nel facilitare i differenti aspetti del suo rapporto con il mondo esterno. Dal punto di vista educativo, l'attività psicomotoria è un'educazione dell'essere tramite il corpo; per quanto concerne invece l'aspetto rieducativo, può essere definita un'azione psicopedagogica, che utilizza il corpo per migliorare o normalizzare il comportamento generale del disadattato e favorisce quindi lo sviluppo della sua personalità.

Il bambino, per poter prendere coscienza dell'ambiente circostante, deve prima conoscersi come individuo e, per ottenere ciò, deve essere in grado di poter comprendere i propri limiti e le proprie capacità.

Quindi l'educazione dello schema corporeo è il punto centrale della psicomotricità e l'acquisizione del

rilassamento, il controllo della respirazione, la ricerca dell'equilibrio corporeo e il gioco corporeo sono funzioni determinanti.

La rieducazione psicomotoria in genere si divide in quattro periodi.

a) In un primo periodo tutto il lavoro del terapeuta sarà centrato nel far approfondire la conoscenza di sé stesso al bambino, mediante la conoscenza globale del corpo nello spazio e si cercherà di far rilassare il bimbo. Altro elemento importante è l'educazione della respirazione per ottenere il controllo di sé. Si introdurrà anche il concetto di tempo, affinché il soggetto prenda coscienza dello svolgersi delle proprie azioni nel tempo.

b) Nel secondo periodo si passerà alla conoscenza del proprio corpo e degli altri e quindi egli imparerà a differenziare alcuni movimenti e posizioni delle varie parti del corpo.

Si passerà poi da nozioni spazio-temporali, legate al proprio corpo, a nozioni più oggettive, riguardanti elementi esterni.

c) Se il soggetto supera gli stadi suddetti, si potrà passare alla terza fase, che consiste nella distinzione tra la parte destra e la parte sinistra; ciò concorrerà a prevenire disturbi di linguaggio e del grafismo. Ovviamente, a questo punto, il bambino sarà in grado di controllare la respirazione e prenderà coscienza dell'inspirare.

Sempre attraverso l'azione del corpo, egli prenderà coscienza del tempo e dello spazio.

d) Nella quarta fase l'individuo in questione, tramite il lavoro di gruppo, imparerà gradualmente a riconoscere gli altri e a collaborare con loro.

Rispetto al mondo degli oggetti, costui stabilirà una relazione con gli elementi con i quali viene a contatto e comincerà il processo di differenziazione.

Quindi ciò verrà favorito dall'esercitare la manipolazione con vari oggetti. Gli esercizi di rilassamento e respirazione tenderanno a stabilire una connessione tra movimento e ispirazione.

Partendo da posture semplici, il bambino sarà in grado di controllare il suo io corporeo, di inibirlo. È importante precisare che, in base ad esperienze recenti, i risultati ottimali si sono ottenuti facendo due-tre sedute settimanali, della durata di circa un'ora.

L'ambiente dove praticare questa rieducazione deve rispondere a certe caratteristiche, quindi è necessario che sia gradevole, tranquillo e luminoso, al fine di favorire la distensione e facilitare la partecipazione.

Attività di animazione

Oltre ad attività specifiche di rieducazione per gli insufficienti mentali come la psicomotricità, è bene citare le attività di animazione. Dette attività hanno lo scopo di far acquisire al soggetto un controllo generale del corpo e di sviluppare il disegno e la drammatizzazione, soprattutto tramite il mimo.

L'educazione del movimento discriminativo avviene mediante giochi, che migliorano l'efficienza del sistema digitale, linguale e oculare.

Anche il disegno, per il recupero degli insufficienti mentali, ha un'importanza determinante, poiché lo aiuta a sviluppare lo spirito di osservazione e ad acquisire conoscenze nuove, partendo da dati sperimentali.

Il disegno inizialmente è la traccia lasciata dietro di sé dal gesto grafico e man mano che si compiono lo sviluppo psicomotorio ed il progresso dell'organizzazione effettiva dello spazio, vediamo che la semplice traccia si evolve a caratterizzare diversi stili successivi di disegno.

L'attività grafica, però, oltre ad essere uno dei mezzi a disposizione del bambino per analizzare, descrivere, è anche uno strumento di espressione della vita emotiva del bambino.

Quindi l'insufficiente mentale, tramite la grafica, ci può far comprendere le sue problematiche ed i suoi disagi interni.

La rieducazione psico-temporale

Altro contributo notevole, circa il recupero dei disabili, può venire dal metodo spazio-temporale, già applicato ai bambini non vedenti per l'educazione all'orientamento deambulatorio.

La sua utilità si riferisce alla dimostrazione che le afferenze deambulatorie sono basilari nello sviluppo del concetto di spazio.

Gli esercizi che compongono questa tecnica riabilitativa vengono eseguiti ad occhi chiusi e si tende a far acquisire per prima cosa al soggetto la differenza tra lo stare fermi e il camminare e poi la differenza fra il movimento rotatorio del corpo ed il movimento di traslazione.

Facendo passi ritmati, il bambino acquisisce il concetto di distanza. Praticamente il soggetto deve, bendato, compier un determinato percorso e trascrivere successivamente ciò che ha fatto su un foglio di carta e su plastilina.

L'acquisizione dello spazio-tempo permette così all'insufficiente mentale di operare processi mentali, gli dà quindi la possibilità di imparare ad usare dei meccanismi che egli possiede, di allenare il suo apparato intellettuale a servirsene.

BIBLIOGRAFIA DI RIFERIMENTO

1) BERTOLINI - GUITLINGER - GUARESCHI - CAZZULLO, *Normalità, salute e malattia nel bambino*, Tempo Medico, Milano, 1978.

2) GOODNOW I., *Il disegno dei bambini*, Armando, Roma, 1977.

3) PICQ L., VAYER P., *Educazione motoria e ritardo mentale*, Armando, Roma, 1981.

4) ZAVALLONI R., *La pedagogia speciale e i suoi problemi*, La Scuola, Brescia, 1976.

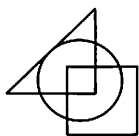
La Parola

IL ROMANZO

RURALE

CINESE

di Paola Berrettini



Una breve analisi della narrativa cinese va fatta tenendo presente che in quel contesto culturale il romanzo non ha, rispetto ad altri generi letterari, enorme diffusione e propaganda. Il teatro, ad esempio, contrariamente a quanto avviene in occidente, è più di massa che il cinema. Grosso modo, si possono individuare due filoni principali nella letteratura cinese contemporanea. Un filone rievocativo della guerra partigiana di resistenza al Giappone e al Kuomintang, l'altro, quello dell'edificazione del socialismo, dove il leitmotiv è la lotta tra il vecchio ed il nuovo nelle campagne all'epoca della collettivizzazione agricola, la nascita delle comuni, lo sforzo per la costruzione industriale e la Rivoluzione culturale. Numerose opere appartenenti al primo filone sono state prodotte nel periodo 1950-70 mentre nel decennio successivo i temi dominanti sono quelli dell'altro. Attraverso l'esame di due opere letterarie prese a modello, è possibile fare un'analisi sui contenuti fondamentali della narrativa cinese contemporanea. Si tratta del romanzo "Il canto della giovinezza" (1958) ed il libretto di un'opera di Pechino "La lanterna rossa" (1964) che è una delle quattro opere rivoluzionarie modello della rivoluzione culturale. Si nota subito che i personaggi femminili hanno in genere maggiore risalto di quelli maschili: in tutte le opere su temi contemporanei, la donna, anche se anziana, è sempre descritta come più vivace, entusiasta ed inventiva dell'uomo. Nel rapporto coniugale, ad esempio, il battibecco

femminile è usato in funzione dialettica e progressista. Le eroine principali de "Il canto della giovinezza" e de "La lanterna rossa" presentano fondamentalmente un comune modello di carattere e di situazione e subiscono una parallela evoluzione in seguito a presa di coscienza. La protagonista di "Il canto della giovinezza" è Lin-Taoching, una ragazza sui vent'anni. Sua madre subì violenza e lei ne è il frutto. Cresciuta, la matrigna decide di venderla come concubina, ma Lin per sfuggire tenta il suicidio. La salva uno studente di Pechino che la sposa. La loro unione però non è felice perché il marito non condivide gli ideali patriottici di Lin, che partecipa attivamente alle lotte clandestine contro il Giappone. Trova affinità politica ed intellettuale in un giovane dirigente del quale segretamente si innamora. Partecipa con lui a varie missioni sabotative, ma vengono scoperti dalla polizia: il ragazzo è fucilato, per lei c'è il carcere. Il suo comportamento ideologico, poco coerente e fermo, subisce un mutamento grazie al rapporto con una donna comunista più anziana che conosce in carcere. Uscita di prigionia Lin si iscrive al partito ed il romanzo termina con la protagonista alla testa di una grande dimostrazione studentesca a Pechino (l'azione del romanzo si svolge nel periodo 1931-35). Quest'opera, che rappresenta la presa di coscienza ed il pieno inserimento nella vita sociale di chi è oppresso sceglie, proprio per questo una figura di donna, perché è emblematica della condizione femminile sinonimo di oppressione nella società maschilista. Lin, frutto lei stessa di una violenza, acquista coscienza

za della propria dimensione e cerca un suo ruolo anche al di là del tradizionale schema (la famiglia) proposto dal contesto sociale. Ne "La lanterna rossa" la situazione iniziale presenta un numeroso gruppo familiare anche se non legato da vincoli di parentela. Tre generazioni sotto lo stesso tetto, secondo lo schema tradizionale della famiglia confuciana. Protagonista maschile è un ferroviere, comunista, impegnato nella lotta di liberazione. Arrestato e torturato dai Giapponesi perché in possesso di un codice segreto, muore senza parlare. Stessa sorte subisce la vecchia nonna, giustiziata per l'identico motivo. Resta in vita la giovane Li, figlia e nipote dei due scomparsi, poco convinta delle idee politiche dei suoi congiunti e disinteressata alla lotta. La ragazza viene però a sapere dalla nonna, in punto di morte, che fra loro tre non intercorrono legami di sangue e che lei in realtà è la figlia di un compagno di lavoro del padre ucciso durante il grande sciopero dei ferrovieri del 1923. Questa rivelazione segna l'inizio della presa di coscienza della giovane che vorrà collaborare con i partigiani. Qualche riflessione si può già fare partendo dai modelli di vita che queste opere propongono. In entrambe non esiste una famiglia e la condizione di giovane donna sola al mondo è un elemento destinato a suscitare un'immediata partecipazione emotiva. La mancanza di una vera famiglia sottolinea come, nel contesto della società cinese pre-liberazione, essere soli significasse essere privi dell'essenziale sostegno delle relazioni interpersonali. Entrambe le opere danno uno spaccato di vita vissuta nell'estrema indigenza, ma la condizione di miseria non è mai indicata come causa principale di infelicità.

SPAZI DIDATTICI

Oltre alla mancanza di una vera famiglia altra causa di infelicità chiaramente enunciata è l'oppressione. Nel caso di Lin-Taoching si identifica come oppressione sessuale (la subisce la madre, la subisce lei) nell'altro è di natura ideologica, fisica e morale. Le protagoniste passano da un atteggiamento emotivo di sola ribellione ad una presa di coscienza che permette loro di liberarsi da questa oppressione. Un'analisi dei rapporti interfemminili proposti (si pensi a Lin-Taoching e la sua amica in prigione o ai dialoghi tra nonna e nipote ne "La lanterna rossa") suggerisce un'ipotesi interpretativa delle due opere in questione. La vera presa di coscienza liberatoria avviene come conseguenza del rapporto con una donna più anziana, e quindi più ricca di esperienze come oppressa. È un'iniziazione che non presuppone un rapporto sentimentale, quindi subalterno come quello maschio-femmina, ma una concreta possibilità di scambio a livello ideologico e paritario. Da ciò deriva l'importanza dell'elemento femminile nel contesto sociale cinese come elemento di rottura nei confronti dell'assetto familiare gerarchico. La linea di comunicazione interfemminile si risolve in cooperazione offrendo dunque un modello di nuovi rapporti sociali. Altro dato emergente è la sostituzione famiglia-partito. Questo tipo di proiezione letteraria riflette una tendenza di natura sociale ed assume un ruolo emblematico nella narrativa appartenente al filone di edificazione al socialismo. Privilegiare negli schemi narrativi le relazioni interfemminili e l'importanza data nella società cinese contemporanea alla donna sono la proiezione di una esigenza antiautoritaria, antipatriarcale e anticonfuciana.

BIBLIOGRAFIA

Sociologia della letteratura a cura di Alfredo Luzi, Ed. Mursia.

LAVAGETTO MARIO, *Quei più modesti romanzi*, Ed. Garzanti.

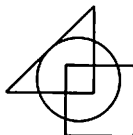
LA SECONDA

LINGUA

NELLA SCUOLA

ELEMENTARE

di Anita Stradella Bertapelle



Storia dell'inizio di un'esperienza (con qualche digressione)

Ad un bambino, anche molto piccolo, si può cominciare ad insegnare di tutto. È questa una constatazione affascinante e terribile allo stesso tempo ed è per questo che sulle spalle degli adulti, pesano responsabilità enormi che purtroppo spesso vengono sottovalutate o portate con disinvoltura.

La ricettività di un bambino ha un potenziale che non sarà più tale per tutto il resto della sua vita ed è un vero peccato non sfruttarlo il più possibile. Per far ciò bisogna saper cogliere i momenti "magici" spesso irripetibili, aiutati anche dal caso o da circostanze favorevoli.

È questa la ragione per cui le parole oggi di gran moda e per altro validissime, come — obiettivi a breve, medio, lungo termine, verifiche, finalità, programmazione di circolo, di plesso, di classi parallele, giornaliera, di ora in ora — mi danno un sottile senso di nausea e di soffocamento. Porto però sempre con me l'antidoto fatto di parole come fantasia, improvvisazione, creatività, istinto e solo pensandole mi sento già meglio.

Anno scolastico 1972-73, una mattina come le altre, mi sembra di dicembre. Gli alunni di prima lavorano come al solito muovendosi parecchio e parlando fra di loro. È il sottofondo a cui noi insegnanti siamo in genere abituati, tuttavia, quando il volume comincia a diventare insopportabile, alzi la mano chi non dà sulla voce e non grida: — Bastaaa!

Si sa comunque che i bambini stanno zitti per qualche secondo e regolarmente ricominciano. Per vedere se riesco a farli tacere, invece del solito — basta — grido: — SHUT UP!

Sono passati dodici anni da allora, ma ancora ricordo come tacquero tutti all'istante e uno chiese:

— *Cos'ha detto signora?*

— Ho detto: — *Chiudete il becco. È inglese.*

Interruppero subito il loro lavoro, circondarono la cattedra e, come per un gioco, cominciarono a chiedere:

— *Come si dice banco? E cartella? E maestra? Chi si chiama Annamaria, come la chiamano?*

Era come se fosse improvvisamente suonata una tromba, anche per me, e mi resi conto che bisognava sfruttare quell'interesse, ma allo stesso tempo procedere con ordine, gradatamente. Non avevo affatto un programma in testa, solo capii che da quel momento la mia passione per l'Inglese sarebbe diventata anche la loro passione. Ma, come cominciare? Mi aiutò proprio l'ultima domanda, quella di Annamaria. Cominciai a tradurre i loro nomi; qualcuno era intraducibile, allora mi arrangiai con i cognomi, forzando un po' la mano per la verità, ma alla fine tutti ebbero il loro nome nuovo. Ripetevano divertiti i loro nomi diventati un po' ridicoli, riproducevano con sorprendente facilità suoni inusitati prodotti con la lingua in mezzo ai denti o schiacciata fra i denti e il palato, con la scadenza di Stanlio e Ollio. Cominciò così una bella avventura che dura ancora, che cambia faccia ad ogni ciclo; ma devo confessare che quel primo anno andai avanti un po' "a naso", regolandomi con quel termometro che funziona solo se si sa leggere attraverso gli occhi dei bambini e che ti dice fino a dove puoi arrivare e quando è il momento di fermarsi. È un termometro sofisticato, la cui conoscenza si affina e si consolida con l'amore, l'attenzione, la ricerca continua, l'umiltà e il passar del tempo.

Dopo quel primo anno, visto che la cosa "andava", cercai di saperne di più, lessi molto, soprattutto trattati di psicolinguistica e relazioni di esperienze attuate nei paesi anglosassoni e in Francia.

Mi accorsi che, senza saperlo, avevo rispettato un principio fondamentale che regola (o almeno dovrebbe regolare) l'apprendimento di una lingua straniera a tutti i livelli di età: durante tutto l'anno non avevo mai presentato una sola parola scritta e difatti i linguisti concordano sulla necessità di un periodo di approccio esclusivamente orale.

Se vogliamo che un bambino impari una lingua straniera, possiamo farlo anche alla scuola materna, (si parla di un'età dell'oro che va dai 4 ai 10 anni) ma dobbiamo fargli per-

correre, pur con motivazioni e ritmi diversi, le stesse tappe che percorse a suo tempo, quando apprese la lingua materna: prima ascoltò, ascoltò, poi cominciò a ripetere; la lettura e la scrittura arrivarono solo con la scolarizzazione.

I miei alunni ascoltano, ripetono, cantano e recitano per tutto il primo ciclo; in questi due anni tralascio accuratamente di presentare parole o testi in inglese per evitare interferenze negative con le difficoltà ortografiche della lingua italiana.

Un altro principio che tuttavia si può rispettare qualora sia l'insegnante di classe a farlo o se ci si organizza in modo che ciò avvenga ugualmente con personale specializzato, è il seguente: l'insegnamento deve essere quotidiano e deve coinvolgere tutti gli alunni. Credo poco alla validità della lezione bisettimanale che si inserisce senza alcuna motivazione, magari di pomeriggio e magari facoltativa.

Ho visto uscire da una di queste lezioni (era la prima!), bambini che si mostravano il quaderno dove stavano scritti in inglese i difficilissimi nomi dei giorni della settimana. Come prima lezione, si erano già compiuti parecchi delitti.

Ogni mattina, mentre parlo in italiano, o anche in dialetto (come si vede, si dovrebbe parlare di terza lingua) inserisco nel discorso brevi frasi in inglese che sono soprattutto ordini o osservazioni, cerco cioè di dare una seppur minima motivazione all'ascolto ed esercito allo stesso tempo una salutare ginnastica mentale.

Per i primi tempi non pretendo che i bambini parlino, sono loro che un po' alla volta iniziano a chiedere, se vogliono uscire: — *Madam, may I go out?* —, oppure consolano il compagno in difficoltà dicendogli: — *Don't worry!* — o, guardando fuori dalla finestra la pioggia improvvisa, esclamano: — *It's raining, madam.*

E fin dai primi giorni, ripetono con me, dopo aver pregato in italiano:

— *O my Lord, please, help me in my school-work.*

"LITTLE RED RIDING HOOD"

Recitato da alunni di prima elementare nell'anno scolastico 1982-83.

Players:

LITTLE RED RIDING HOOD

MOTHER

GRANNY

WOLF - HUNTER

STORY-TELLER

ANIMALS AND FLOWERS IN THE WOOD

CHILDREN ALL TOGETHER

ALL TOGETHER: *Listen people, Listen children*

Listen to us:

it's a story, a little story

Listen to us.

STORY-TELLER: *Once upon a time there was a girl,*

her name was Little Red Riding Hood.

She was a disobedient girl

ALL TOGETHER: *... a disobedient girl, a disobedient girl.*

STORY-TELLER: *A day her mother said:*

MOTHER: *Come here, baby! Listen: in this basket there are four eggs, some milk and a cake for granny.*

L.R.R.H.: *Yes, mummy...*

MOTHER: *Listen, remember: don't cross the wood.*

L.R.R.H.: *Be sure, mummy. Bye, bye.*

MOTHER: *Bye...*

Cappuccetto Rosso si avvia lungo il palcoscenico, poi scolla le spalle e lo attraversa mettendosi quindi a raccogliere i fiori sistemati tra le mani dei bambini seduti sul fondo.

L.R.R.H. (singing): *One flower*

two flowers

three flowers

four,

five flowers

six flowers

seven flowers

more!

ALL TOGETHER repeat the song.

L.R.R.H.: *What a wonderful day! I'm free...*

(Alcuni bambini rappresentano animali e piante del bosco e si avvicinano a Cappuccetto Rosso).

L.R.R.H.: *Oh, who are you?*

BIRD: *I'm a little bird.*

L.R.R.H.: *What do you like?*

I like flying.

— *I'm a little mouse. I like my cheese.*

— *I'm a squirrel. I like peanuts.*

— *I'm a rabbit. I like carrots.*

— *I'm a butterfly. I like flowers.*

— *I'm a snail. I like going slowly.*

— *I'm a cigada. I like singing.*

— *I'm an ant. I like working.*

L.R.R.H.: *Oh, what are you?*

I'm a mushroom. I like my umbrella.

I'm a tree. I like nests.

I'm a daisy, I'm a violet, we like the sun.

L.R.R.H.: *How many friends!*

Tutti i personaggi si allontanano e si avvicina il lupo.

WOLF: *Hallo baby! Where are you going to?*

L.R.R.H.: *I'm going to my granny...*

WOLF: *Oh, your granny... bye bye baby.*

L.R.R.H.: *Bye Bye, Mr. Wolf.*

Il lupo arriva di corsa davanti alla casa della nonna.

WOLF: *Toc-Toc.*

GRANNY: *Who is there?*

WOLF: *It's me, granny, Little Red Riding Hood, open the door, please.*

GRANNY: *Come in.*

Il lupo entra nella casetta, richiude la porta e dall'interno si sente gridare: **HELP-HELP-HELP!**

WOLF: *Shut up-Shut up-Shut up.*

All together crying:

Oh the wolf is eating granny

Oh the wolf is eating granny

Oh the wolf is eating granny the wolf!
Cappuccetto Rosso arriva anche ella alla casa della nonna.

L.R.R.H.: *Toc-Toc.*

WOLF: *Who is there?*

L.R.R.H.: *It's me, granny! Open the door, please.*

WOLF: *Come in.*

Adesso la porta della casetta resta aperta e si vede il lupo a letto con la cuffia della nonna e gli occhiali.

L.R.R.H.: *Hallo granny*

WOLF: *Hallo, baby*

L.R.R.H.: *Good Heavens, granny, your eyes are so great!*

WOLF: *I can see you better, darling!*

L.R.R.H.: *Good Heavens, granny, your ears are so long!*

WOLF: *I can hear you better, darling!*

L.R.R.H.: *Good Heavens, granny, your mouth is so large!*

WOLF: *I can eat you better!*

L.R.R.H.: **HELP - HELP - HELP!**

WOLF: *Shut up! Shut up! Shut up!*

ALL TOGETHER CRYING:

Oh the wolf is eating baby

Oh the wolf is eating baby

Oh the wolf is eating baby the wolf.

STORY-TELLER: *A hunter was just crossing the wood*

HUNTER: *What's the matter?*

ALL TOGETHER: *Oh, Mr. Hunter, the wolf is eating our friend! Please, bring back her to us!*

Singing: *Bring back, bring back*

oh, bring back the baby to us, to us!

bring back, bring back

oh, bring back the baby to us!

HUNTER: *Be quiet!*

Entra nella casetta, imbraccia il fucile:

HUNTER: *Oh, here's the criminal!*

Pem, Pem!

Da sotto le coperte escono Cappuccetto Rosso e la nonna.

L.R.R.H.: *What a wonderful day, I'm alive!*

GRANNY: *I too I'm alive! Thank you very much, Mr. Hunter!*

ALL TOGETHER (singing): *Hurra Hurra*

Hurra Hurra

the wolf is dead, is dead! (twice)

ALL TOGETHER (singing again):

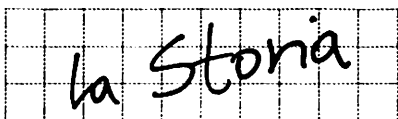
Bye Bye children

Bye Bye people

bye, farewell (twice)

Alla fine sei bambini portano un grande cartello ciascuno e compongono

THE END.



LA "DIFFERENZA"

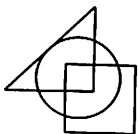
NELLA CIVILTÀ

CRISTIANA

MEDIEVALE:

OMBRE E LUCI

di Stefano Simonetti



Il Cristianesimo è stato il cardine dell'unità della civiltà medievale.

La totalità degli aspetti culturali, morali, politici ed economici, spontanei oppure organizzati, fino alle più sottili pieghe dell'attività umana, era permeata di profonda religiosità, quale raramente è possibile incontrare in altre epoche della storia occidentale.

L'uomo medievale verificava la sua quotidianità alla luce della Parola di Dio custodita nell'Antico e nel Nuovo Testamento.

Ogni passo del Libro sacro veniva calato nella realtà oppure proiettato nel futuro del genere umano, anzi del "popolo di Dio".

La Chiesa, depositaria del messaggio evangelico, avvertiva la pesante responsabilità del ruolo storico di cui era investita, quello di dover concretizzare il messaggio di Cristo dentro la società umana. Un vero e proprio trapianto. L'immagine del seminatore, buono o cattivo che sia, il quale compie il suo lavoro in una giornata di vento, ben si addice alla situazione della Chiesa tra il XII e il XIII sec. che andiamo descrivendo in questo articolo.

"Per circa dieci secoli i principi religiosi derivati dal Vangelo hanno dato significato a tutte le manifestazioni della vita civile dei popoli europei, sì che l'Età di mezzo si può veramente considerare come il banco di prova del Cristianesimo storico" (1).

La storia della istituzione ecclesiastica è percorsa da molteplici contraddizioni che la caratterizzano nel bene e, purtroppo, nel male.

Dopo l'anno Mille, la cristianità occidentale assiste alla diffusione dei movimenti popolari "ereticali".

Si tratta di un evento di vasta portata che coglie la Chiesa frontalmente, attaccandola nei punti più deboli, quali la sconfitta di una sua riforma in senso pauperistico e la conseguente mondanizzazione dell'istituzione ecclesiastica, oppure la trasformazione del potere papale in senso monarchico e assolutistico che non viene riconosciuto dai movimenti ereticali.

I cristiani critici bollati come eretici, i "diversi", gli "irregolari", e tra questi gli ebrei e i maomettani — gli "infedeli" — furono sottoposti alle più feroci repressioni in nome del Vangelo, per la difesa della fede e dell'autorità ecclesiastica.

Dalla documentazione pervenuta da quei lontani secoli, possiamo comprendere il clima violento instaurato per l'estirpazione del fenomeno eretico.

La "differenza" nella vita occidentale andava eliminata a livello ideologico e, soprattutto, fisico.

Bernardo di Chiaravalle, promotore della II crociata (1147-49) propone ai laici un nuovo modello di perfetto cristiano: il "miles Christi", il combattente per la difesa e la diffusione della fede.

Sentiamo da Bernardo la sua proposta: *"O soldati, avanzate dunque senza timore, e con animo intrepido respingete i nemici della croce di Cristo (...). Allegrati, o forte eroe, se vivi e vinci nel nome del Signore; ma più esulta e mena vanto se muori e sei congiunto al Signore" (2).*

Dio viene coinvolto nella violenza degli uomini. L'omicidio e la rapina di guerra vengono santificati; i "pagani" vanno eliminati perché costituiscono una minaccia per il "gregge" cristiano.

In questo modo veniva imboccata la via dell'intolleranza, dell'odio razziale, sicuri che "Dio lo vuole": *"Senza alcuna misericordia, dunque, siano distrutte le genti che hanno intenzioni ostili, siano eliminati quelli che vogliono confonderci, siano dispersi dalla città di Dio tutti quelli che operano il male (...)" (3).*

Innocenzo III, eletto pontefice nel 1198, lo ricordiamo come il Papa di S. Francesco, colui che benedisse i primi passi del movimento francescano. Fu un uomo abilissimo, comprese i tempi, riuscendo a portare la Chiesa fuori da una gravissima crisi.

Il suo primo passo in tal senso fu una "decretale" del 1199 che mirava a emarginare gli eretici, colpendo i simpatizzanti o, semplicemente, chi li tollerava: *"(...) vengano almeno gli eretici colpiti nei loro difensori, ricettatori, fautori (...). Neanche la discendenza di figli cattolici orto-*

dossi deve assolutamente ostacolare l'applicazione di una severa sanzione, che sarebbe una pretestuosa forma di misericordia. In molti casi (...) i figli subiscono pene temporali al posto dei padri, e secondo le sanzioni canoniche talora il castigo è inflitto non soltanto agli autori di un delitto, ma anche alla loro progenie" (4).

In Linguadoca e in Provenza si era insediata una ben organizzata comunità di Cātari, detti Albighesi dal nome della città di Alby, centro organizzativo di questo movimento.

Nel 1208 Innocenzo III bandì la crociata contro di essi, considerandoli "peggiori" dei saraceni.

Riportiamo alcuni passi della relazione inviata al Papa nel 1212 da Arnaldo Amalrico, abate generale di Cîteaux, cioè del maggiore centro spirituale dei Cistercensi, legato pontificio in quel massacro in massa.

I cronisti del tempo, presenti in quella occasione, lo dipingono fanatico e feroce.

Uno di loro, Cesario di Eisterbach, racconta che, poco prima del massacro, a quanti gli chiedevano cosa fare degli abitanti della cittadina di Béziers, dove cattolici ed eretici vivevano insieme, Arnaldo avrebbe risposto: *"Uccideteli tutti. Dio riconoscerà i suoi".*

"(...) guidato dall'amore di Dio (...) tutto l'esercito di Cristo giunse a Carcassonne, città (...) popolosa che menava vanto della propria perfidia eretica, così come (...) dell'abbondanza dei suoi mezzi economici. (...) i nostri (...) entrarono nei sobborghi (...) e appiccarono ad ogni cosa le fiamme" (5).

La storia della Chiesa, la sua vitalità, non si esaurisce in questi personaggi dal temperamento sanguigno.

Proprio in quel tempo, tra il XII e il XIII sec., "nacque al mondo un sole", S. Francesco (6).

Fu un'alternativa. Predicò e attuò il dialogo e il rispetto delle coscienze, anche di quelle lontane dalla fede cristiana. Non era un illuso.

Alla moda delle crociate egli contrappose la conversione del cuore.

NOTE

(1) Morghen R., *Medioevo cristiano*, Laterza, Bari, 1962, p. 21.

(2) Bernardo di Chiaravalle, *De laude novae militiae ad milites Templi*, in Migne P., *Patrol. lat.*, 182.

(3) *Ibidem*.

(4) Innocenzo III, *Epistulae*, in Migne P., *Patrol. lat.*, 214.

(5) Arnaldo Amalrico, *Ad Innocentium tertium epistula*, in op. cit., 216.

(6) *Paradiso*, canto XI, v. 50.

la Geografia

AL DI LÀ DEI CONFINI: PENSARE (E AGIRE) SU SCALA MONDIALE

di Francesco Cassone



Se tentiamo un bilancio del mondo d'oggi, abbiamo subito a che fare con le disuguaglianze, che si esprimono attraverso determinati indici, come il reddito pro-capite, il consumo individuale di energia, di acciaio e di cemento, il numero di autoveicoli ogni 1000 abitanti, ecc. Partiamo cioè da una serie di dati, quindi da una "comunicazione", per fare l'inventario delle differenze. Molti corsi di geografia, nell'impossibilità di presentare "tutti" gli stati del mondo con una descrizione particolareggiata, offrono in abbondanza statistiche, prevalentemente basate su indicatori sociali ed economici, in modo da fornire i quadri di riferimento per un bilancio delle simmetrie e dissimmetrie.

UNIFORMITÀ O DIVERSITÀ?

Ma il mondo attuale presenta un aspetto paradossale che sembra mettere in discussione il concetto stesso di "comunicazione e differenze": è disunito, ma nello stesso tempo più che mai strettamente collegato.

I contatti fra tutte le nazioni del mondo sono facilitati e costituiscono una realtà a dispetto di disuguaglianze e discriminazioni. Ne risultano profondamente trasformati la vita e il destino del mondo: *"solo il contadino può ancora pensare e agire in base al chilometro"* (1). Ma anche lui è sempre più trascinato dalle attrattive e dalla penetrazione dell'informazione in un mondo che sorpassa il suo orizzonte visivo e la cui oscura percezione mette in causa tutte le immagini che si è fatto del mondo esterno.

I problemi vengono oggi trattati, su scala mondiale, in termini di universalità e d'istantaneità. *"Più nessuno può restare indifferente di fronte ad avvenimenti, anche se lontanissimi, dai quali può aver origine una rapidissima catena di conseguenze che interessano il mondo intero"* (2). Questo è un dato della nostra realtà quotidiana, ma potrebbe ridursi a una semplice informazione, a una "notizia", capace tutt'al più di arricchire la nostra immagine del mondo. Innestando in essa il concetto di una mondialità aperta ai valori umani, possiamo invece farla assurgere al significato di un incontro creativo con le culture di tutti i popoli.

L'universalità e l'istantaneità della comunicazione portano come conseguenza una sorta di generalizzazione e di uniformità delle capacità e delle istituzioni: eppure, paradossalmente, le differenze aumentano. **Mai prima d'ora i popoli sono stati materialmente tanto vicini e contemporaneamente tanto dissimili.**

Gli esempi non mancano. La circolazione degli uomini, del materiale e delle immagini ha diffuso gli stessi schemi di costruzione urbana e lo stesso scenario di strade. Il quadro urbano e la stessa vita quotidiana della città diventano sempre più uniformi. Mentre all'interno dell'Africa e dell'America tropicale le campagne conservano quasi intatti il paesaggio e le tradizioni, Città del



Nel paesaggio avvertiamo i «segni» della comunicazione. Su una collina dell'entroterra forlivese troviamo come uniti due simboli: la croce di un antico monastero e un ripetitore della TV (comunicazione e differenza).

Messico o Dakar, Montevideo o Abidjan sono città del XX secolo, che uniformizzano nel loro crogiolo gli uomini che vi arrivano: per causa loro l'umanità va gradatamente perdendo la sua varietà di aspetti.

Ma nello stesso tempo aumentano alcune differenze: tra città e campagna, tra centro e periferia, tra ricchi e poveri, tra aree dominanti e aree dominate, tra Nord e Sud, tra Est e Ovest...

Un'ulteriore osservazione possiamo farla anche attraverso l'analisi di qualche fotografia: osservando per esempio materiali e metodi di costruzione delle case di campagna, che in genere si adattano all'ambiente (si pensi alla cosiddetta "civiltà del vegetale" del Sud-Est asiatico), e degli edifici di città, dove invece si applicano le tecniche "anonime", o meglio internazionali, del cemento armato.

IL SIGNIFICATO DELLE DIFFERENZE

Proviamo a restringere il campo delle differenze a quello, ormai onnipresente nelle nostre antologie, delle razze e delle etnie. I drammi creati dal pregiudizio razziale nel XX secolo trovano le premesse teoriche nel secolo precedente, quando le ricerche di antropologi ed etnologi (Gobineau, Vacher de Lapouge, H.S. Chamberlain...) stabilivano non solo l'uguaglianza delle razze, ma la superiorità o l'inferiorità di alcune di esse. Oggi è confutata la tesi di presunte superiorità o inferiorità, ma non quella delle differenze: queste anzi vengono piuttosto considerate una garanzia dell'autonomia della specie umana nei diversi ambienti geografici in cui i suoi membri sono chiamati a muoversi. *"La nostra ricchezza collettiva è fatta della nostra diversità. L'altro, individuo o società, ci è prezioso nella misura in cui ci è dissimile"* (3).

Vi sono, di fatto, due modi di porre il mondialismo: un modo unitario mediante il trionfo di un modello considerato, a un dato momento, superiore a tutti gli altri, o un modo pluralistico, mediante la sperimentazione di più modelli. La "mondialità" dobbiamo intenderla come sistema di differenze, dove non esistono né superiorità né inferiorità assolute, ma solo relative, un sistema in cui ogni membro è "unico e irripetibile".

Le discriminazioni di cui sono oggetto gruppi, etnie, razze, possiamo paragonarle a frontiere invisibili.



«America Americhe - 1984: l'impossibile tolleranza?» è stato il tema del Meeting '84 di Rimini. Già il titolo ci comunica le differenze all'interno del continente (possiamo chiederci: un continente al singolare o al plurale?): «potenza economica e dipendenza, miti e contraddizioni, sviluppo della democrazia e costruzione di ghetti...».

Talvolta queste diventano visibili: si pensi al sistema delle riserve in cui sono confinati gli Indiani «assistiti» dai governi USA e canadese. Riserve, e cioè discriminazioni spaziali, che esistono anche in Sudafrica nei confronti degli indigeni e che s'inseriscono nel vasto fenomeno dell'apartheid, dove la discriminazione colpisce anche l'accesso all'informazione.

Ci siamo serviti di pochissimi macroscopici esempi (i lettori potranno far riferimento a numerosi altri) per confermare il concetto che il pluralismo e l'autonomia, e cioè il giusto riconoscimento delle differenze, non sono valori politici vigenti sotto tutte le latitudini.

IL CONFINE, SEGNO DI "DIFFERENZA"

Un ultimo esempio sui margini della differenza nell'ambito della geografia. La carta geografica è un sistema di comunicazione, un sistema semico: i segni servono a comunicarci le differenze, le simmetrie e le dissimmetrie. Fra i tanti elementi scegliamone uno che meglio si adatta al nostro tema: il confine, e vediamo brevemente alcune caratteristiche.

Il confine istituisce la differenza o, se si preferisce, la differenza «suscita» il confine. Ma, chiediamoci, si tratta di una differenza reale o artificiale? Sappiamo leggere l'unità nella diversità, al di là dei confini? I confini sono barriere o punti d'incontro (di popoli, etnie, gruppi ecc., non sempre diversi)?

I confini costituiscono un'informazione che struttura il territorio. Il limes romano e la Grande Muraglia cinese non furono tanto frontiere politiche nel senso moderno della parola, quanto frontiere di civiltà, «*demarcazioni che sottolineavano l'opposizione civiltà sedentaria e civiltà nomade, contrapponendo non solo due spazi, ma addirittura due tempi, due ritmi difficilmente conciliabili*» (4).

Nel XVIII secolo emerge l'idea di frontiera naturale. La natura viene chiamata in causa per stabilire, e quindi comunicare, somiglianze e differenze, sulla carta e nella realtà. La «naturalizzazione» della frontiera diventa uno strumento di potere: sono gli uomini a creare i limiti e le frontiere attraverso la loro conoscenza dello spazio, mentre la natura crea solo degli accidenti ai quali si può eventualmente attribuire la funzione di frontiera. Nasce quindi l'idea di frontiera come limite di nazionalità e parallelamente la nozione di frontiera come limite di un impero.

«La delimitazione territoriale è una delle tante manifestazioni del potere: da un lato essa informa sul potere che l'ha stabilita e, dall'altro, ne documenta le intenzioni» (5).

BIBLIOGRAFIA

(1) (2) GEORGE P., *Il mondo attuale*, Il Saggiatore, Milano, 1968.

(3) JACQUARD A., *Eloge de la différence*, Seuil, Paris, 1978.

(4) (5) RAFFESTIN C., *Per una geografia del potere*, Unicopli, Milano, 1981.

PISTE OPERATIVE

1) Quali differenze ci comunicano oggi le espressioni Nord-Sud, Est-Ovest? Quali delle due espressioni sottolinea prevalentemente una differenza economica e quale una differenza ideologica?

2) Breve ricerca sulla nascita dell'espressione Terzo Mondo. Da che cosa lo differenzia l'aggettivo «Terzo»? Oggi si parla sempre più spesso di un «Quarto Mondo»: a che cosa si riferisce?

3) Paesi sottosviluppati, Paesi in via di sviluppo, Paesi emergenti: quali differenze noti tra queste espressioni usate dai mass media? Quale ti sembra più giusta? Quale ti sembra indicare una situazione negativa statica?

4) La carta geografica non è solo una rappresentazione del territorio, ma un mezzo di comunicazione. Che cosa ci comunica?

5) Come si potrebbe definire il confine? Perché è un segno di differenza?

6) Quale è il ruolo della natura e quello dell'uomo nella demarcazione dei confini?

7) Analizza i confini di alcune regioni italiane e individua quali ti sembrano più naturali e quali più artificiali.



Il confine è un segno di differenza, un'informazione strutturante un territorio. Presso il confine con l'Austria la scritta bilingue avverte che ci troviamo al limite delle differenze, in zona di transizione...

Il Suono e l'Immagine

IL GIOCO DELLA SINFONIA

di Riccardo Buttafava



Fanciulli e... soprattutto fanciulle "di (cosiddetta) buona famiglia" che non avete mai passato interi pomeriggi al pianoforte del "salotto buono", per accontentare i vostri genitori e qualche zia sognante e zitella, sudando per imparare, oltre alle scale, anche un pezzetto di musica, tipo "Petit montagnard" o "Claire de lune" da esibire agli ospiti "venerandi e tardi" di gozzaniana memoria, come un pezzo di orgogliosa capacità esecutiva (e al papà si gonfiava il petto, irto di medaglie e alla mamma venivano i lucciconi agli occhi, furtivamente spazzolati da un angolo del fazzoletto di batista...): alzatevi! Siete in pochi, vedo: le tradizioni sono dunque dure a morire!

E pensare che la musica, come ogni altra espressione artistica, è così immediata nel bambino, che... ne fanno subito le spese i timpani dei vicini e i muri imbiancati di fresco di casa vostra. Ma come fa a diventare musica quel battere, più o meno ritmico delle ditine su quei pianofortini-giocattolo o tamburi assordanti, fino allo Steinway da concerto?

Nel medioevo la bottega dell'artista accoglieva i ragazzotti più incantati dalle luminescenze dei mosaici e degli affreschi e... venivano messi, un po' sadicamente, subito non a stendere velature di cielo, ma a pestare, macinare, impastare colori: e quando il colore ti aveva impregnato non solo le dita (e la faccia) ma tutto il corpo "dentro", allora il maestro ti concedeva, magari, di provare i pennelli di vaio.

Prima dunque la tecnica, così che il gesto fluisse spontaneo e immediato e non fosse di impaccio a quello che poi la mente aveva da dire; poi, a poco a poco, la padronanza dell'occhio e dell'orecchio a di-

scernere gli accordi tonali e timbrici; poi il rifacimento di opere già fatte o il contatto diretto e quotidiano con la realtà che ti circondava; e poi... il volo espressivo verso la affermazione di quello che, per tanti anni, era stato compresso "dentro" e che finalmente poteva venire "fuori".

Quanti si sono fermati prima, per le difficoltà, la noia, la ripetitività, il buio che appariva senza senso in fondo alla via intrapresa! Può darsi che avessero (e che abbiano ancora) ragione coloro che spingevano a questa autoesclusione dall'espressione e se ne capisce tutta la validità propedeutica. Ma proviamo, se questo è l'itinerario giusto, a stravolgerlo: magari potremmo anche convincerci che è quello valido.

Facciamo dunque un gioco: il gioco della "sinfonia".

Ci poniamo di fronte ad una realtà quotidiana. Due paesaggi: uno paesano ed uno cittadino.

Dal punto di osservazione in campagna vedremo dei prati, dei campi arati o rigogliosi di colture diverse; filari di pioppi tremuli o di platani maestosi, siepi di robinie, di biancospino o di more; case, stalle, contadini, animali da pascolo e da cortile; aspre montagne o dolci susseguenti colline...

Nella città vedremo case alte o basse; finestre, balconi, terrazze; portoni e spioncini; pedoni per la strada, pendolari sugli autobus, studenti in bicicletta, dirigenti e impiegati in macchina; marciapiedi e cestini per i rifiuti, cabine telefoniche e cartelloni pubblicitari; tram, autobus, macchine, biciclette; vigili e poliziotti; semafori e panchine nei parchi; vetrine di negozi e bancarelle di ambulanti...

Ora, se noi diamo una nota musicale diversa (magari un timbro di voce maschile o femminile) ad ognuno di questi elementi (per esempio: che nota sarà quella che rappresenta un autobus sfrecciante attraverso il traffico? e quella di una signora che sbatte un tappeto ad un balcone? una nota bassa e prepotente che aumenta o che diminuisce di volume per l'autobus che frena e riparte continuamente e un ritmico, quasi danzante, suono sottile per il tappeto che si spolvera), o diamo loro un colore, puro e mescolato (per esempio: una striscia verde alternata ad una marrone, interrotte qua e là da piccoli tocchi rossi e gialli per i prati e i campi e le case e i covoni di grano, per il paesaggio campestre) comporremo qualcosa che trasferisce immediatamente il senso, oltre che il significato, della realtà che ci circon-

da, nella sfera della espressione creativa.

E possiamo anche invertire i paesaggi con le note altalenanti delle colline e dei filari di alberi con le macchie dei colori che svincolano nel traffico delle ore di punta nella metropoli.

E se in questa inversione di processi e di modi differenti di prendere contatto con la realtà ci reinventassimo gli strumenti, prendendo ciò che ci circonda per suonare le note e per dipingere i colori?

Ci accorgeremo che, in questo modo, non avremo fatto il solito quadretto campestre da cartolina illustrata o la solita cacofonia del traffico cittadino: a poco a poco, secondo scelte che comprendono spazi e proporzioni, crescendo e sottovoce, avremo una somma di sensazioni espresse che condurranno (siamo sicuri) ad una capacità di comprensione della realtà stessa.

Questa comprensione ci porterà poi alla capacità di inventare un'altra realtà (quale? e chi lo sa?) ricreando forme, colori, suoni, immagini.

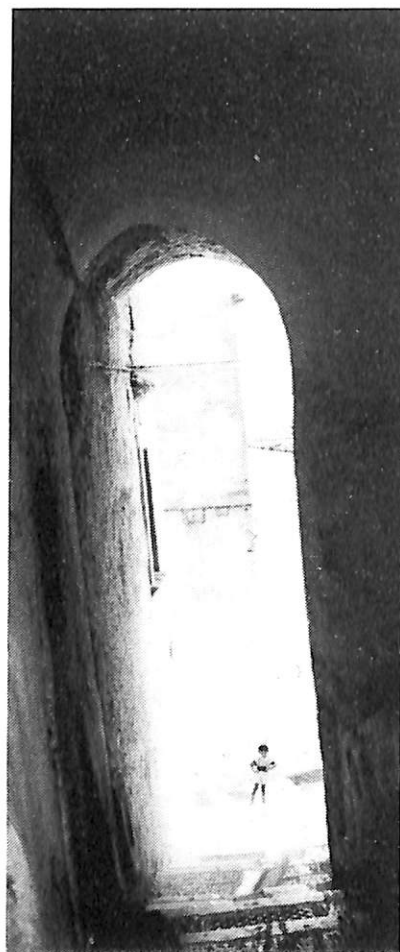


IMMAGINE DELLA SCRITTURA

di Attilio Lunardi



LE LETTERE ALFABETICHE VISTE COME IMMAGINI

Guarderemo le lettere alfabetiche come "figure", come potremmo guardare un mazzo di fiori dipinto o un paesaggio o una natura morta bene incorniciata. Perché no?

Abitualmente adoperiamo le lettere alfabetiche come "segni astratti" e le riconosciamo solo perché, unite ad altre lettere, o meglio ad altri segni della stessa specie, ci permettono di costruire le parole per leggere o per scrivere. Ma il segno-lettera è anche una immagine autonoma, è una costruzione grafica che ubbidisce anche alle leggi della simmetria o della dissimmetria, determina uno spazio o ne è determinata. È in sostanza composta e costruita come appunto potrebbe essere costruito il cesto di frutta del Caravaggio o un disegno di Raffaello.

Le leggi di una immagine composta in relazione ad uno spazio che la contiene, sono le stesse, qualunque sia la "giusta forma".

Le tre espressioni: lettera, pittura, disegno, per esistere, stabiliscono dei rapporti con lo spazio in cui sono delimitate e diventano "leggibili" in quanto rispettano canoni compositivi e di relazione con la superficie in cui sono "raccontate" o descritte o illustrate.

Il fatto di isolare la lettera alfabetica e considerarla come immagine liberata dalla usuale funzione, permette di **lavorare sul legno in modo creativo** e può diventare stimolo per un'indagine di qualità speculativa e fantastica.

Speculativa perché mette in moto un processo di ricerca verso l'archetipo segnico che può avere generato tale forma nell'ambito della nostra cultura, con attenzione quindi ad un ambiente in cui può essersi sviluppata e in relazione a gestualità e motilità determinate da convenzioni comunicative che sono andate determinandosi e sempre più delineandosi con l'uso.

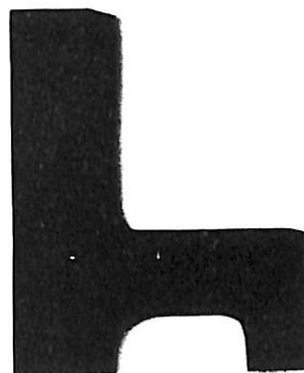


sè stessa e il suo contrario e ne risulta infine una immagine nuova.

enne x 2

Qui viene proposta una lettera che conservando la sua leggibilità di segno alfabetico è proposta in una visione speculare, spostata sull'asse verticale, in modo da svincolarla dalla usuale funzione e farla diventare così «un altro segno» autonomo e capace di esistere come

immagine a sè, acquistando valori che possono entrare nelle leggi della nostra iconografia canonica. In questo caso la «figura» segnica — e retorica rispetto al linguaggio — che ne esce è una «metafora» in quanto la lettera è



Fantastica perché, dopo le considerazioni di ordine pratico e strettamente funzionale, il segno-lettera porta in sé il concetto della funzione ma non esaurisce lì il suo spessore semantico in quanto il segno, così isolato, diventa simbolo, riacquista l'autonomia magica di gesto sacrale, ridiventa gesto liturgico, atto prelogico. È in quanto tale e in questa sua natura primigenia può essere usato come principio di reazioni a catena di "molecole segniche" tese a procrearsi in continuazione, in un ordine genetico caratterizzato da un "DNA grafico" che è il modulo costitutivo e costruttivo di una determinata scrittura e non di un'altra.

Nella nostra azione creativa usiamo quindi quei "semi segnici" che ci appartengono per cultura e ci permetteranno di costruire dei sememi e dei sintagmi per un linguaggio "estetico" dei segni.

(1 - continua)



**ATTILIO
LUNARDI**
nato a
Venezia
nel 1935

Studia: *Incisione* con Bersier all'École Nationale Supérieure des Beaux-Arts di Parigi;

Pittura con O. Kokoschka all'Accademia di Salisburgo;

Scenografia con Simonini a Parigi. Nel '72 è invitato alla 36° Biennale Internazionale di Venezia. Dipinti murali nell'atrio della scuola italiana di Parigi.

Ha tenuto corsi professionali sui rapporti tra creatività - segno - parola e le dialettiche di animazione. Vive e lavora a Milano in via Lorenteggio 51, tel. 02/4224423.

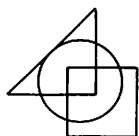
Il Gioco

SEGMENTI

DI MITO:

L'ALBERO

di Mario Bolognese



stessa cosa

vivo
sveglio
giovane

morto
dormiente
vecchio

questo
rovesciandosi
è quello
quello
rovesciandosi
è questo

(ERACLITO - I Frammenti)

L'albero è tutto questo, alfa e omega, unità e dissolvenza, tempo e durata, principio maschile e femminile, unità e frammenti, tensione e staticità e soprattutto modello antropologico e religioso di raccordo tra vari livelli di essere (e dunque anche di apparire).

Per questo amo dare unità e nello stesso tempo dissolvere la mia ricerca sui segmenti di mito partendo dall'albero. Del resto senza arrivare agli alberi meravigliosi citati da Baltrusaitis — sbocciano bambini da rami rossi con foglie verdi oppure, come nell'isola Wakwak nel Mar della Cina, nascono addirittura fanciulle magnifiche — l'albero è sempre stato un simbolo dell'uomo.

Non è casuale infatti che oggi l'albero diventi ogni giorno di più come un vero e proprio modello ecologico dell'habitat umano. Contro le minacce di morte totale è l'albero della vita che torna ad operare come archetipo salvifico. Mi rendo naturalmente conto che queste annotazioni sono del tutto insufficienti per presentare la meravigliosa complessità e

la sostanziale unità dell'archetipo dell'albero. Secondo me infatti è uno dei primi modelli fenomenologicamente rilevanti con cui l'uomo ha colto il mutamento senza tregua e il ritorno all'identico, che sono le caratteristiche del T'ai-chi-tu, l'emblema yin-yang della cosmologia taoista.

La mia sensazione è che quest'albero, archetipico e reale nello stesso tempo, sia connaturato all'essenza stessa dello sviluppo psicobiologico del bambino.

Ma nei sogni, nel disegno, nel gioco dei bambini questa spinta a crescere nell'amore, conformandosi e differenziandosi nello stesso tempo, può avere proprio nell'albero — non dimentichiamoci la ypsilon pitagorica, analogia di un albero con due rami — una specie di attivatore di sensibilità profonde scarsamente utilizzate nella nostra società tecnologica. Ma qualcuno giustamente potrebbe chiedersi la connessione di tutto questo con i problemi, ad esempio, della scuola materna.

Il tema è stato ampiamente dibattuto all'ultimo convegno CEM a Roma, dedicato alla creatività e le relazioni appariranno sulla rivista. Desidero brevemente richiamare qualche mio piccolo contributo all'argomento.

Come capire oggi i segni dell'uomo (ed ovviamente anche i linguaggi del bambino)

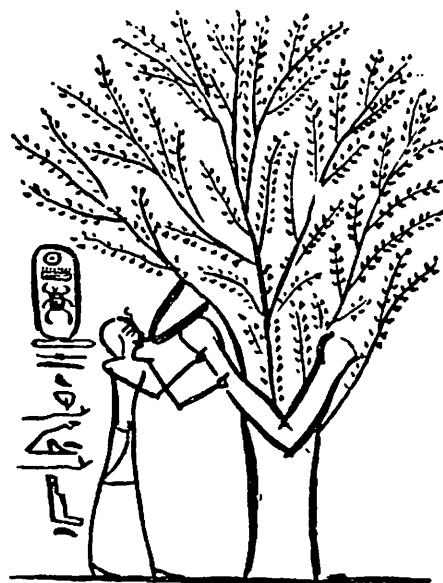
Devo partire dai contributi, importanti, di Freud e di Jung. Il primo ha elaborato il modello concettuale di transfert e cioè quel doppio binario comunicativo, interpretabile, conscio ed inconscio nello stesso tempo. E cioè ogni cosa (sogni, lapsus, scherzo, gesto ecc.) hanno un contenuto apparente ed uno latente. Noi "parliamo" con le parole della nostra razionalità cosciente e, contemporaneamente, parliamo (e spesso contraddiciamo) con i "rumori" del nostro inconscio con tutta la sua carica pulsionale. Ma questo è abbastanza noto. In questo modello assume particolare rilievo il "controtransfert" e cioè l'analisi, da parte del terapeuta, dei suoi stessi giochi inconsci verso il paziente.

Jung ha spostato l'accento verso gli archetipi simbolici presenti nell'individuo. Mitologia, folclore, religione e soprattutto l'archetipologia sono il vero pre-alfabeto del nostro inconscio e dei nostri linguaggi onirici. Tanto per fare un esempio mentre per Freud il serpente può essere, nel sogno, una minaccia o tentazione fallica per uno junghiano

potrebbe rappresentare una tensione autorigenerativa (il simbolo dell'uroboro, e cioè del serpente che si morde la coda).

Secondo me invece l'inconscio e il mito sono vere e proprie energie d'amore cosmico, linguaggi alla ricerca di Dio. Ma la decifrazione di questi linguaggi non può avvenire usando prevalentemente una strumentazione razionalistica. Dato che l'essere umano, bambino od adulto che sia, non può essere mai un "oggetto" di ricerca dobbiamo accettare il fatto che noi, negli altri, cerchiamo sempre noi stessi. È come se una parte di noi — e questo ci rende strutturalmente soli e pieni di nostalgia — cercasse di ricongiungersi al divino nascosto nella natura, negli animali, negli esseri umani, in tutti i segni della vita. Di ricomporre l'unità infranta insomma o, per usare le parole evangeliche, di tornare ad essere come la vite e i tralci, una sola cosa.

E proprio oggi, con tutte le incertezze, le angosce esistenziali, la "sindrome della fine" atomica, la mancanza di certezze ideologiche, è solo questo rischio di amore che ci può salvare. È un laboratorio intimo di umiltà, di ricerca in cui — e questo è il vero concetto di mondialità — tanti e diversi alberi ci possono dare tanti e diversi frutti di verità.



Affresco egiziano dell'ipogeo di Thoutmes III a Tebe (metà del II millennio a.C.). Il re prende con le mani il braccio della dea Sicomoro, assimilata a Iside, e succhia dal suo seno.

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

LA VERITÀ È NOMADE

INTRODUZIONE AI LAVORI

di ANTONIO NANNI

Noi del CEM siamo abituati alla dimensione micro dei processi culturali, dei movimenti di liberazione. Ma non per questo siamo dispiaciuti quando prendiamo atto che la nostra proposta trova accoglienza e simpatia presso una crescente fascia di insegnanti della scuola dell'obbligo.

Noi crediamo veramente, per dirla con l'economista tedesco V. Schuemaker, che 'small is beautiful', piccolo è bello. E proprio per questo non accarezziamo sogni di grandezza, non siamo spinti da volontà di dominio, non abbiamo alcuna pretesa di onnipotenza.

Certamente non saremo noi i protagonisti principali dei processi di trasformazione nel mondo. Ma forse ciò che è più importante per ciascuno di noi qui presente è aver partecipato a questi processi di cambiamento. Ed è proprio sui processi di cambiamento in atto oggi nel mondo, e quando dico mondo lo dico proprio nel senso di mondialità, cioè nel mondo di tutti e di ciascuno, di un mondo che poi in realtà è un plurimondo, perché c'è il primo, il secondo, il terzo e il quarto mondo, che il nostro movimento CEM ha una sua parola da dire, un suo messaggio da annunciare, che, ne siamo sempre più convinti, risulterà sempre più significativo per molti.

Non abbiamo la pretesa di fare cose più grandi di noi. D'altra parte non abbiamo neanche privilegi da difendere né verità da imporre con la forza. Noi crediamo anzi che una delle qualità che caratterizzano la verità sia la non sedentarietà. La verità non è sedentaria, la verità è nomade, la verità ha le gambe dell'umanità e i piedi dei popoli e cammina con la storia. La verità non è un palo fisso conficcato nel terreno e tutti che giriamo intorno all'anulare. Questa non è la verità. Questa è l'idolatria del «vitello d'oro». La verità è nomade, cioè è in cammino con i popoli della terra, con le culture e le religioni, verso il 'novum', verso «cieli nuovi e terre nuove», che noi abbiamo intravisto e forse pregustato, ma che non abbiamo ancora come nostro ed esclusivo possesso. Proprio perché crediamo che la verità è nomade, noi del CEM non proponiamo di tornare indietro, non chiediamo a nessuno di essere rassicurati, non incoraggiamo la folta pattuglia dei nostalgici, di chi, malato di torcicollo cronico, sta sempre fisso a guardare indietro al piccolo mondo antico, alla calda tranquillità del paese d'origine. E a quanti oggi, anche tra i cristiani e tra i cattolici caldeggiando questi atteggiamenti e queste prospettive.

A noi del CEM, in quanto ci riconosciamo figli del nomade Abramo, è sufficiente la precarietà di una verità no-

made per continuare il nostro cammino, per andare incontro al volto del fratello, per abbracciarlo come uomo a qualsiasi religione, cultura, razza appartenga. In ogni volto dell'uomo noi vediamo l'epifania di Dio e questo ci basta.

Come vedete, il nostro movimento di Educazione alla Mondialità deve fare quotidianamente i conti con la propria identità, con la sua collocazione all'interno della Chiesa, con la sua operosità all'interno della scuola, con le pressioni e i rilievi critici che possono giungerci ora da destra, ora da sinistra.

Dobbiamo allora convincersi che il CEM è sì un movimento piccolo, ma molto complesso e coraggioso e forse soprattutto un movimento per molti versi scomodo. Dico scomodo proprio per il discorso educativo che il CEM porta avanti, per la mentalità che genera, per la proposta educativa che rivolge alla scuola italiana. Ma sulla complessità del CEM avremo modo di intrattenerci a lungo nei prossimi giorni, in modo particolare quando, toccherà a me illustrare i contenuti del libro che ho appena finito di scrivere intitolato appunto «Progetto Mondialità».

Per il momento non mi rimane che presentarvi le aree tematiche di questo convegno, che avrà una conduzione, come già sapete, di tipo prevalentemente seminariale.

Questa mattina abbiamo l'onore e il piacere di avere qui in mezzo a noi P. Ernesto Balducci, che tra poco ci parlerà del tema per noi così importante: «La mondialità: una prospettiva per l'educazione alle soglie del terzo millennio».

Siamo convinti che P. Balducci, il cui nome non ha bisogno di presentazioni, saprà offrirci una visione stimolante e un concetto dinamico della mondialità e soprattutto quanto sia attuale e urgente fare oggi della mondialità l'orizzonte di tutta l'educazione.

Vi invito infine ad usare un accorgimento metodologico durante l'ascolto delle varie relazioni, sia quella di oggi che quelle dei prossimi giorni. Cercate di captare tutti gli spunti, tutte le suggestioni, i suggerimenti, impliciti o espliciti, che potranno poi esservi utili quando ci riuniremo nei lavori di gruppo per elaborare delle unità didattiche. Infatti una delle finalità operative del convegno è quella di farvi tornare a casa portando con voi almeno uno schema di unità didattica da sperimentare poi a scuola.

Cedo volentieri la parola a P. Balducci e vi auguro proficuo lavoro.

LA MONDIALITÀ: UNA PROSPETTIVA PER L'EDUCAZIONE ALLE SOGLIE DEL TERZO MILLENNIO

RELAZIONE DI ERNESTO BALDUCCI

Divario tra coscienza e orizzonte planetario

Sono sempre più convinto della necessità di anteporre ad ogni altro discorso, si tratti di discorsi di Chiesa, si tratti di discorsi politici, di discorsi di pedagogia ecc., un discorso globale che metta in evidenza la frattura storica che abbiamo alle spalle, implacabile, che di giorno in giorno sviluppa le sue implicazioni, e della quale dobbiamo prendere coscienza per costruire un orizzonte alternativo, che abbia anche un valore epistemologico, conoscitivo, che non sia soltanto un orizzonte pratico, che stimoli a costruire le strategie nuove per raggiungere quella che per un credente è l'opera della salvezza escatologica, ma, per tutti gli uomini, la salvezza storica. (È importante per un credente saper coniugare l'opera della salvezza escatologica con la salvezza storica).

Per tutti gli uomini che sono premurosi della salvezza dell'umanità esiste la possibilità di un orizzonte comune. Del resto se si va bene a vedere il tema dell'orizzonte come prospettiva educativa c'è sempre stato nella storia della cultura umana che va da esempi scolasticamente illustri, pensiamo alla «paideia» greca. Il mondo greco, che ha lasciato una eredità di così alta umanità, è stato contraddistinto da una «paideia», cioè una visione globale dell'esistenza in cui i momenti particolari trovavano senso, coesione e sistematicità.

Ma per tornare al nostro mondo, che di questo dobbiamo parlare, anche l'occidente ha avuto la sua «paideia» che si è costruito a partire dall'umanesimo italiano del 1400, dalla rivoluzione scientifica, dalle grandi rivoluzioni politiche e sociali. Una visione del mondo contro la quale dobbiamo dire molte cose oggi. Però c'era una visione del mondo, il cui riflesso più immediato è la scuola, in cui tutti noi diversamente operiamo. La scuola così come la concepiamo oggi non è che una creazione delle grandi rivoluzioni dell'800 che è stata poi diffusa e trapiantata a volte, in maniera molto meccanica ed estrinseca si può dire in tutto il mondo, là dove sono giunti i labari della colonizzazione, e si è affidata alla scuola una funzione salvifica. Per usare un termine provocatorio di Ivan Illich, la scuola è diventata la «vacca sacra» nella civiltà capitalistica e poi di quella comunista dell'Est che ha ricopiato pari pari il concetto di scuola, però aggiungendovi un concetto dogmatico e repressivo che non ha niente a che fare con la rivoluzione borghese-capitalistica.

Noi oggi siamo nella situazione di assenza di «paideia». Cioè la situazione drammatica dell'umanità del momento è che non ha una «paideia», che non ha una prospettiva globale che abbia significato educativo, che possa poi attraverso le debite mediazioni, diventare programma scolastico. C'è questo vuoto, il che non è certo effetto di pure distrazioni o di inadempienze, è il riflesso di uno smontamento storico assolutamente inedito, senza precedenti e la scuola, direi, sta a ridosso della crisi. Non è il luogo dove la crisi diventa cosciente in sé delle proprie cause. La scuola vive per ripercussioni dei processi della crisi.

Forse qualcuno di voi ricorderà il famoso rapporto UNESCO sulla scuola del 1972 che fu elaborato da una équipe guidata da Ford, attraverso una analisi della condizione della scuola in tutto il mondo, non solo del mondo occidentale, non solo del Nord del pianeta, ma anche del Sud. L'UNESCO è un organismo dell'ONU e quindi con possibilità di accesso in tutti i paesi associati delle Nazioni Unite. Il risultato di quella inchiesta fu, come voi sapete, un grido di allarme. La scuola è dovunque in crisi.

E la ragione di questa crisi, ecco quello che mi interessa estrapolare, è una mutazione antropologica in corso. Cioè la scuola, costruita entro una visione del mondo in cui si sentiva una invadenza imperiosa della classe egemone all'interno dei paesi e a livello mondiale, si trovava vuota di una visione del mondo, vuota di una concezione dell'uomo. E questo vuoto, questa frattura a livello costituente, del sentire quella «paideia», si scontava in una crisi della scuola, possiamo dirlo senza accedere a pessimismo di moda, che è ancora in corso.

Le riforme scolastiche che si prospettano, anche quelle che non riescono mai a venire fuori, (chi lo sa poi che quelle che non riescono a venir fuori non servano proprio per questo la provvidenza storica, quella con il «p» minuscolo voglio dire; a volte la non-riforma è un grosso contributo alla riforma) sono, direi, interne al perimetro della crisi, non al fondo del perimetro modificante le cause portanti della crisi, ma ci stanno dentro, e per questo non servono, anzi forse massimalizzano i processi degenerativi. Il problema della scuola è un aspetto particolare del grande problema della «paideia» di una visione del mondo proporzionata alla nuova situazione contemporanea. Perché la frattura che noi stiamo scontando, e di cui però anche avvertiamo le straordinarie sollecitazioni creative, è rappresentabile nel divario tra l'orizzonte effettivo delle responsabilità che ci competono, orizzonte effettivo che è mondiale, orizzonte planetario. Non è più nazionale o continentale, è obiettivamente planetario, in ragione delle interdipendenze oggettive strutturali che legano il particolare all'insieme. Ecco, il divario che c'è tra questo orizzonte effettivo, nel quale giochiamo le nostre responsabilità, e la coscienza intesa come un insieme di criteri di giudizio e di azione.

Fra la coscienza e l'orizzonte c'è un divario, uno scarto. Noi viviamo in un'età planetaria con una coscienza neolitica. Se voi notate come Reagan parla della bomba atomica. Ne parla con la coscienza dell'età della clava. Reagan ha una cultura da età della clava. Solo che ha la bomba atomica. È questo il tragico.

Ho preso una rappresentazione anche troppo facilmente accettabile da tutti per dirvi che non sto inseguendo atteggiamenti personali, cerco di descrivere un dato effettivo, che tra l'altro poi così descritto ci impedisce di distinguere il mondo tra buoni e cattivi, perché siamo tutti coinvolti in questa insufficienza in rapporto alle responsabilità che si sono per così dire dilatate in ragione dello sviluppo tecnologico non pilotato, non egemonizzato dall'uomo, l'uomo ha messo in corso un processo di trasformazione tecnologica i

cui effetti sono straordinari, però lo ha fatto senza contemporaneamente crearsi la «paideia» adeguata allo scopo. È in questo divario il dramma nostro. Di tutti noi. Devo dire che questo scarto s'avverte anche nelle condizioni degli uomini più responsabili e razionalmente più seri. C'è qualcosa che non torna. Ne avete avuto anche un sintomo nel famoso congresso di Città del Messico sul problema della natalità, che è un grosso problema, ma con una mentalità non planetaria, cioè che non si faceva carico dell'insieme dei problemi che sono messi in moto dalla questione demografica.

Atteggiamenti da evitare

Se così stanno le cose, questa è la mia convinzione, dobbiamo guardarci dall'assecondare le spinte che ci porterebbero fuori dell'asse comandato, richiesto dalla ragione.

Una è la spinta alle utopie astratte, generiche, generose, volontaristiche che non passano attraverso l'analisi delle condizioni reali del mondo. Io qui metto tra le utopie astratte anche un terzomondismo vecchia maniera (l'amore per il Terzo Mondo, la generosità per il Terzo Mondo, iniziative per inviare aiuti al Terzo Mondo...). Che significa lottare contro la fame nel mondo? Parlarne in maniera utopistica e astratta è una cosa. Si possono anche ottenere facili consensi perché per quanto questa maniera verbalmente faccia appello alle più alte qualità morali, però di fatto richiede poco un simile terzomondismo. C'è una maniera realistica invece che fa capire che il problema del Terzo Mondo è il problema del Primo Mondo, cioè si risolve il problema della fame nel Terzo Mondo rimettendo in questione il nostro assetto produttivo, il che non vogliamo. Ecco tutto. Per cui c'è una rimozione rapida di ogni discorso realistico sul Terzo Mondo.

L'altra è quella a cui accennava argutamente, quando parlava del torcicollo Antonio Nanni, è la fuga all'indietro, la ricerca di modelli rassicuranti, che avviene anche su scala mondiale, notate. Su scala mondiale sta avvenendo in questi ultimi anni del decennio qualcosa che i nostri studiosi della storiografia non credevano affatto. Cioè le religioni che erano date per spacciate dalla storiografia laica, tornano ad essere gli alvei in cui rifluisce una umanità impaurita. Ritorna indietro nei bacini di contenimento immensi in cui l'umanità impaurita ritrova gli archetipi della sicurezza, del tepore, del sostegno reciproco. Insomma anche del nostro cammino verso il futuro; cioè la religione anche tradizionale riesce a dare valori stabili, intimità reciproca, lettura simbolica del mondo che in questo vuoto di «paideia» non sappiamo più dove cercare. Siamo onesti. C'è una specie, come, potremmo dire, di necessità antropologica in questo ricorso ai modelli di vita collettivi del passato. Noi stimoliamo il mondo ad andare avanti, però non è che sappiamo offrire qualcosa che rappresenti nel quotidiano una porzione di salvezza e di sicurezza. Quindi si spiega perché il ritorno alle forme del passato, specie alle forme religiose, è una caratteristica ormai di carattere globale.

Pensate ai Sikh dell'India. La terribile forma di nazionalismo religioso che si pensava superato. Pensate al Libano, questo piccolo microcosmo di estremisti religiosi dove anche i cristiani vanno con i labari religiosi, con tutta la paccottiglia religiosa del passato. Pensate ad Israele, forse tra i fenomeni più tragici di questo ritorno al passato che permette di sostituire al linguaggio politico in cui le scelte politiche si giustificano con ragioni politiche, con il mito della terra che è nostra, che Dio ci ha dato. Miti religiosi che convivono con una mentalità spregiudicatamente laica come quella della classe dirigente israeliana. Pensate all'Islam che poi nel suo insieme, ed è un insieme immenso, rappresenta una specie di movimento etnologico a carattere religioso fortissimo. Le punte emergenti le conosciamo: Komeini, Gheddafi. Ma è un fenomeno quello dell'«umma» musulmana immenso.

Pensate anche alle lotte per l'autonomia dell'Irlanda dove il cattolicesimo torna ad essere una identità sociologico-etnica. E pensiamo perfino, anche se qui ci pensiamo dal versante inverso, alle rivoluzioni che si stanno vivendo nell'America Latina e che si vivono non con il segno del marxismo, ma sulla fase di impulsi di derivazione evangelica. Insomma, ecco, un laicista del 1960 che avesse tracciato una ipotesi, un futuro del corso storico non avrebbe previsto niente di tutto questo, che è una smentita della cultura con cui l'occidente nella sua fase rivoluzionaria si è dato una identità. L'occidente non ha più un modello primo. I suoi due modelli, quello della rivoluzione democratica e quello della rivoluzione socialista si sono ibernati. La vita fluisce e non ha schemi in cui collocarsi, in cui farsi cosciente di se stessa.

È questo il dramma visto a grandi tratti dell'epoca in cui siamo. Se io la paragono all'epoca del 1960, all'epoca in cui l'ideologia che aveva guidato il passato aveva ancora il suo splendore. C'era ancora la civiltà del dialogo, la frontiera di Hederich. M'accorgo che siamo entrati realmente in terra di nessuno.

Ora che si fa?

Non dunque la fuga nella facile utopia astratta, non dunque ritorni indietro

Verifica delle «idee innate»

A questo punto io vorrei suggerirvi, utilizzando un termine scolastico, una «pars destruens», una prima fase distruttiva, poi che noi non possiamo parlare di queste cose senza aver rimesso sotto giudizio la forma mentale che ci è propria. Altrimenti, questo mi capita di avvertirlo spesso con una certa esitazione, si adottano le tesi le più attraenti, le più lungimiranti, ma innestate in pregiudizi, in presupposti che rimangono quelli vecchi, con risultati pratici spaventosi. Occorre distruggere alcune idee innate, come mi piace chiamarle con il linguaggio di Locke, che se rimangono in noi siamo sempre sudditi di chi quelle idee innate ci ha messo in testa. Come diceva Locke nel suo famoso saggio alludendo ad alcuni filosofi ben precisi, ci sono dei maestri che sostengono che di tutto si può discutere fuori di certe idee, le quali sono innate, cioè l'uomo le eredita fin dalla nascita e dunque non c'è bisogno di discuterle.

Se uno accetta questa approssimativa sacralizzazione degli apriori mentali poi i maestri gli concedono la più ampia libertà di critica. E invece è proprio nell'«hortus conclusus» delle idee innate che dobbiamo entrare con volontà estrattiva. È lì che si annidano le premesse da cui si pongono le conseguenze.

Quali sono le idee innate che a mio giudizio dobbiamo continuamente sottoporre a critica. Quando dico sottoporre a critica non voglio dire distruggere, voglio dire sottoporre a critica, collocare anch'esse non nella serie dei principi indiscutibili, ma nella serie dei principi discussi. Tutto qui. Non è cosa da poco.

Per comunità didattica, siamo del mestiere, schematizzo il grappolo di idee innate che a mio giudizio dobbiamo mettere in questione per avere una prospettiva mondiale.

Riduco a tre questi grappoli di idee innate.

Il primo nucleo di idee innate è quello che fa centro sul pregiudizio *etnico*. E cioè sull'idea che elaborati dalla nostra civiltà sono validi per ogni cultura. Questa identificazione da tempo esplicita tra le civiltà e la «nostra» civiltà come sappiamo da qualche decennio è stata messa sotto giudizio, non c'è dubbio, ma non siamo arrivati a colpire fino nella sua struttura di fondo questo pregiudizio etnocentrico. La nostra è una cultura etnocentrica, come il nostro cristianesimo nonostante tutte le professioni in contrario, è etnocentrico. È la religione della tribù occidentale, non c'è niente da fare.

È lo stato delle cose, non nella sua sorgente evangelica. È nel suo assetto, anche concettuale. La universalità è pretesuosa e presuntuosa, non effettiva.

Su questo punto direi il pregiudizio è così diffuso che invade anche i settori progressisti della cultura laica. Anzi mancando di risorse mistiche o profetiche la cultura laica spesso è più saldamente direi seduta su se stessa. Vi faccio un'esempio. Una piccola illazione provocatoria di cui vi chiedo perdono. Se noi avessimo letto questa mattina nel giornale: «Due operai polacchi uccisi dalla polizia». Allora scioperi, proteste. Se invece avessimo letto: «Cinquanta campesinos del Salvador trucidati», voltate pagina e andate oltre. Siamo razzisti. La carne dei meticci centroamericani non è come quella europea. Una specie di privilegio ideologico solleva in alto il mondo europeo, anche quello oltre cortina, anzi a volte direi per una specie di necessità dialettica soprattutto quel mondo. Un diritto umano violato là, è un diritto umano che va difeso con proteste internazionali. I diritti umani calpestati altrove non meritano che l'attenzione di un attimo. Il razzismo ci pervade, fino in fondo. Io lo vedo leggendo anche i giornali illuministi, ne abbiamo anche in Italia, che sono su questo punto di un razzismo ottuso.

Se noi non spezziamo questa idea innata, la nostra mondialità è una nuova retorica, pericolosa, perché nasconde sotto il fogliame della novità la vecchia e brutale spoglia della cultura del dominio.

Seconda idea innata è di tipo *antropologico*.

Noi abbiamo stabilito che esistono nell'uomo dei denominatori: ci sono degli elementi naturali che valgono per l'uomo di tutti i luoghi e di tutti i tempi. Mi fermo ad un aspetto di questo principio antropologico: la competizione è la molla del progresso, la guerra è madre di tutte le cose. Certo, la guerra giusta! La guerra fatta per la difesa del giusto diritto. Comunque non è pensabile una storia umana senza la guerra. È una legge di natura! Questa esaltazione della competizione fino a farne la molla del progresso umano (la guerra non è che l'espressione ultima, sanguinosa di questa legge universale; come diceva Cromwell «la guerra non è che la politica ordinaria fatta con strumenti diversi»), il che vuol dire che la politica ordinaria è la guerra fatta con strumenti diversi. Noi siamo così assuefatti a questo principio che ogni proposta che ne esce fuori diventa pura follia, come ha fatto Gandhi che propone la non-violenza. È pura follia! È un indiano, o come diceva Churchill, è un fakiro ignudo! Churchill rappresentava il meglio della nostra cultura.

Ma è proprio vero che questa è legge di natura? Che significa legge di natura? La stessa teologia è stata dominata da questi elementi del tempo.

I missionari vanno in luoghi dove possono riscontrare gli effetti di questa antropologia che ha fatto l'ideologia delle colonie e delle missioni. C'è stato perfino durante i conquistadores qualche teologo che diceva che siccome gli uomini con il peccato originale hanno perso tutti i diritti e gli indios hanno il peccato originale e non hanno il battesimo, hanno perso tutti i diritti, anche quello di proprietà per cui noi possiamo prendere quello che hanno con sicura coscienza. Ecco come la teologia diventa spregiudicata ideologia del potere. Allora ecco una idea innata da rompere: che ci siano delle leggi naturali. L'unica legge di natura è che l'uomo si faccia sempre più libero, che sia nel mondo sempre più un soggetto responsabile e sempre meno un oggetto dominato da forze estranee. Questa è l'unica legge di natura, che però non può essere obiettivata in una formula, in un assioma. È una legge diciamo formale, i cui contenuti storici vanno via via determinati a seconda dei tempi e dei luoghi.

Pensate che significa tutto questo per il settore famiglia ecc. Quindi c'è una immensa giurisdizione della cultura no-

stra che noi facciamo passare come cultura tout court, cioè cultura non discutibile che invece va rimessa in discussione.

Una terza idea innata, che si è consolidata in noi soprattutto dopo la rivoluzione scientifica, è che, sì, si può discutere di tutto: le religioni che sono dogmatiche, non siamo in grado di stabilire quale sia la vera religione, le filosofie sono in disputa tra loro, ma se c'è una conoscenza su cui non si discute, è quella *scientifica*. La conoscenza scientifica è la conoscenza conforme a ragione, che esclude da sé ogni dubbio. La scienza è due + due = quattro. E con questa idea innata che la conoscenza scientifica e poi l'applicazione che ne segue sono l'espressione non contestabile della ragione, noi rischiamo di cadere in un dogmatismo di nuovo tipo.

Un'aspetto molto interessante della cultura critica di questi venti anni è che non è affatto vero che la scienza ci dà sicurezze. La scienza produce opinioni che vanno verificate nella pratica. Non ci sono certezze assolute nemmeno nella scienza. La scienza è anch'essa una forma di conoscere che può obbedire a un progetto di dominio sull'uomo. Qui il discorso è che tutta la scienza occidentale nata all'interno della volontà di potenza, secondo il detto che «sapere è uguale a potere», è una delle forme più terribili del dominio del Nord sul Sud, della parte computerizzata, cibernetica. Questo dominio può diventare spaventoso.

Ecco quindi tre idee innate, che non son da poco, che percorrono la spina dorsale della nostra cultura.

Dobbiamo spezzare queste vertebre se no non abbiamo la disponibilità alla mondialità.

Io non dico che queste idee vanno negate, lo ripeto. Queste vanno criticamente verificate per arrivare a questa convinzione, che prima Nanni annunciava, che la verità è nomade. La verità sull'uomo abita nel futuro. Cito la parola della Scrittura senza citare: noi non sappiamo chi siamo. Lo sapremo. Vero che questo ha un valore teologico, che non può essere trasferito pari pari nell'antropologia filosofica, però ha per analogia il suo significato filosofico. Noi non sappiamo chi siamo. Lo sapremo.

La verità dell'uomo è nel nascosto. Il vero uomo è l'uomo «absconditus». Come il vero Dio è il Dio «absconditus». Non il Dio che noi nominiamo, ma il Dio che non sappiamo nominare.

Così il vero uomo non è l'uomo che sappiamo nominare, ma l'uomo nascosto. È l'uomo nascosto che si fa esplicito nel suo divenire storico.

Per usare una bella immagine: nelle prime comunità c'era l'uso, quando un cristiano si allontanava, di spezzare un vaso e di dargli un frammento e quando sarebbe ritornato si sarebbe scoperta la sua identità se, inserito il frammento nel tutto, avrebbe dato il recipiente intero.

Il coccio, l'«ostrakon», è come segno di riconoscimento. Noi abbiamo un coccio di verità in mano. Anche noi cristiani.

La verità sull'uomo è nel futuro. Quando ci incontreremo nel monte santo che Dio ha predisposto rimetteremo a posto i cocci e avremo Adam, l'uomo. Ora l'uomo è frantumato. E la vera identità dell'uomo si costruisce con la fedeltà simultanea al frammento e al tutto.

Al frammento, che non va disprezzato. Ecco dove ricorre il discorso sulla necessità di essere fedeli alle proprie identità particolari. La mondialità non significa la soppressione delle determinazioni storiche con cui noi occidentali abbiamo un nostro modo di essere uomini. Non si può scimiettare qui l'Asia e l'Africa in maniera, diremo così, del tutto irrazionale. Non è a mio modo di vedere la maniera questa di inserire la mondialità. Perché la fedeltà al ceppo storico è la garanzia di un contributo sempre più ricco alla costruzione dell'uomo mondiale. A me piace chiamarlo l'uomo planetario. Alla fine dell'anno uscirà un mio libro con questo titolo: «L'uomo planetario».

L'uomo planetario non è l'uomo occidentale ammodernato, orientalizzante, africaneggiante. È un uomo occidentale, però un uomo che ha portato a termine questo processo critico e ha una disponibilità al diverso da sé e ha la certezza che la verità normativa risiede nel futuro. Quindi vive una verità da nomade.

Le barriere da oltrepassare

Quali sono in questo cammino, le barriere da considerare passaggi obbligati, per tutti? La tentazione dell'idealizzazione del primitivo ce l'abbiamo un po' tutti.

Ricordate il libro «Le radici»: la riscoperta di questo negro americano della sua tribù africana da cui i bianchi rapirono un suo avo come schiavo, ecc. Questo ritorno alle radici è una cosa di grande pathos artistico, soprattutto morale. E noi siamo quasi tutti innamorati di questa cultura negra, in cui interrogando le viscere piuttosto che il cervello viene descritta la vita con simpatia. Noi sappiamo che anche se è stato così, oggi non può più essere così perché ci sono tre barriere che dobbiamo attraversare, senza di che non abbiamo la dimensione della mondialità.

La prima barriera è la barriera della *modernità*. C'è una barriera di modernità che aderisce a un valore universale. Quindi dobbiamo sollecitare i popoli tutti ad attraversarla. Che cosa intendo per questo. Per esempio intendo lo stato di diritto. Non lo chiameremo così. Ma intendo una organizzazione civile nella quale non ci sia discriminazione tra uomo e uomo, in base alle condizioni religiose, filosofiche, ecc. Laddove l'organizzazione della vita collettiva recepisce e integra in sé un principio di discriminazione, io non posso per rispetto a quella cultura dire che va bene. Io dico che mi va male. Mi va male a nome dell'uomo. C'è una carta dei Diritti dell'uomo, che non è una carta occidentale, è la carta delle Nazioni Unite, un cui l'umanità multiforme si è riconosciuta. Quella carta dei Diritti dell'Uomo, nella quale dobbiamo riconoscere un'apporto particolarissimo della nostra cultura occidentale, può rappresentare l'identikit dell'uomo mondiale 1984. In quella carta dei Diritti dell'Uomo il rispetto della coscienza umana è recepito con forza. Quindi su questo punto noi dobbiamo avere un criterio di giudizio per non fare della mondialità una specie di amalgama etnologico nel quale tutto ci va bene.

Poi il principio critico della scienza. Il principio critico! Noi credenti nel Cristo, nel Vangelo, abbiamo lottato contro l'applicazione dei criteri scientifici all'universo religioso, alla Scrittura, al Vangelo. Quanto abbiamo scomunicato a destra e a sinistra. Solo col Concilio siamo arrivati finalmente a dire una parola di una semplicità elementare e di una grandiosità universale: che la verità della Scrittura è una verità *salvifica*. Non è una verità scientifica, filosofica, politica. È salvifica, è per la nostra salvezza. Quindi è inutile cercare nella Bibbia come sono fatti i cieli, come sono stati creati, quali sono i criteri fondamentali per organizzare lo stato. Tutto questo non è nella Scrittura, nonostante che certi integralisti cerchino di nuovo di fare del Vangelo il libretto rosso di Mao. La Scrittura è un messaggio di salvezza, la sua verità non va omologata con le verità di altri livelli. E questo lo dobbiamo alla scienza. Ce ne voluta perché ci arrivassimo, non dico tutti, ma almeno ufficialmente, come Chiesa.

Per avere la dimensione della mondialità dobbiamo avere l'accettazione del principio critico della scienza.

La seconda barriera è quella di carattere *sociale*, che è anch'essa di fondo.

Rimango profondamente mortificato nel leggere, e non importa di chi e dove, quanto si propone per superare i problemi del nostro tempo, della nostra crisi e mi accorgo come

queste proposte sono sempre dentro l'isola del Nord. Si parla e si propone come se nel nostro ambito diremo internazionale del Nord ci fossero le leve sufficienti per risolvere i nostri problemi. E in questo c'è una falsificazione di fondo. Perché ormai l'interdipendenza oggettiva, torno a dirlo, tra le situazioni che diremo dipendono dalla nostra volontà e quelle che non dipendono più dalla nostra volontà legano così profondamente il Nord e il Sud che la vita del Nord dipende dal Sud, e non è un lapsus, ma una verità scientifica. Mentre noi crediamo che il Sud dipenda da noi, è la vita del Nord che dipende dal Sud. E quindi tutti i nostri progetti anche economici che non tengono conto di questo quadro sono tutti sbagliati. Sono tutti erronei e iniqui in sé. Iniqui perché contano sulla permanenza della superequazione. Questo è un fatto grave che colpisce anche l'analisi marxista, o anche i sindacati. I sindacati che in Italia riescono ad ottenere un aumento di salario alla Fiat, sappiano che gli operai in Brasile avranno meno. Perché, le multinazionali se da una parte concedono dall'altra tolgono. E non si può più vivere la battaglia con animo insulare, devo viverla con animo mondiale.

È un discorso di fondo questo. Nel secolo scorso, nell'epoca del marxismo dominante, e io sono convinto che il marxismo ha detto cose da cui non si può prescindere, si era fornito un criterio ermeneutico molto importante per quanto riguardava tutti i valori cosiddetti spirituali, è quello dell'analisi di classe. Per esempio la parola «libertà» per un borghese ha un valore diverso che per un proletario. Noi per lo più siamo preoccupati delle libertà borghesi: libertà di stampa (immaginate l'analfabeta che gliene importa di questa libertà). Questo diritto civile deve passare attraverso il rispetto di un diritto sociale che è quello della uguaglianza. L'uguaglianza dei fini deve diventare l'uguaglianza dei mezzi. Invece il mondo borghese ha dato l'uguaglianza dei fini, ma non ha dato l'uguaglianza dei mezzi. E questa sperequazione ha toccato profondamente la mentalità più di quanto non ci sembri. Io sono convinto che l'analisi di classe ci permette di capire, io personalmente ne faccio uso, come sotto certe cosiddette verità si nasconde la contaminazione dell'ideologia. Non si tratta di verità, si tratta di affermazioni ideologiche, cioè affermazioni che giovano a mantenere l'assetto esistente della società, il cui scopo è mantenere l'assetto esistente della società. Allora oggi a questo criterio, che non è finito del tutto, va aggiunto un criterio più radicale, mondiale: è la frattura Nord-Sud; o come fare di questa frattura non solo un criterio per i giudizi economici e politici, ma anche un criterio per analisi ermeneutiche culturali.

Se io vi dico, che cos'è la bellezza? La bellezza sembra abbia passeggiato solo al Nord. L'arte greca ha corteggiato l'Europa, ha fatto una puntatina nel Nord America, ma poi... La Venere di Milo è roba nostra! Per cui tutto il mondo deve guardare a queste figure così anemiche, a questi modelli di umanità ideale, che noi consideriamo come l'incarnazione metafisica dell'idea e subordinarsi a questa estetica. Ecco un tipico abuso. Il concetto estetico che diventa uno strumento ideologico di dominio.

Io sono andato all'estetica, ma potrei passeggiare pienamente in ogni ambito delle discipline dello spirito umano per mostrare come di lì non è passata ancora come criterio di comprensione la linea discriminante Nord-Sud.

Io sono professore di storia della filosofia.

Fino a qualche anno fa ho insegnato che la filosofia è nata in Grecia e ha trovato la sua compiutezza a Berlino.

Allora in India non hanno filosofia, come dire non pensano?

Sono ora sei anni che lavoro su un nuovo testo di storia della filosofia che comincia dall'India, dai Sumeri, dagli Egizi e viene finalmente alla Grecia. Perché anche l'immagine del mondo che pensano gli occidentali è un principio razzistico.

Mi commosse alcuni mesi fa la mostra dell'arte nigeriana del secolo XVI, del secolo contemporaneo all'arte greca. Nella Nigeria c'era un'arte straordinaria bellissima.

Così anche per quanto riguarda la cultura. Che cos'è la cultura in cui si esprime questa ricchezza infinita dell'homo sapiens?

Non potremo noi ora che dobbiamo ricostruire un'identità dell'uomo mondiale, ripercorrere la storia dell'umanità abbandonando le biblioteche e cercando le tracce dell'autocoscienza umana in tutti gli altri oggetti e strumenti in cui essa si è sedimentata? L'antropologia preistorica sta facendo questo immenso sforzo con risultati straordinari. Tra l'altro fa vedere che l'umanità è nata in Africa. Ci sarebbe piaciuto che fosse nata lungo il Tevere, o lungo la Senna. No. È nata in Africa, nel Kenia.

Ripercorrendo le grandi tappe della storia dell'umanità nei suoi vari passaggi dall'homo erectus all'homo habilis, scendo nel ramo della mia specie fino alle radici, allora io mi sento mondiale anche in queste cose. La mia storia attraversa lo spessore della materia. Sento questo entusiasmo per l'homo sapiens che ha percorso epoche e catastrofi per arrivare a splendore di intelligenza consapevole che è il nostro dono e la nostra conquista ed è la nostra eredità.

Ma tutto questo io lo devo pensare anche per superare una coscienza di me che in qualche modo fa del Sud, alla maniera di Jung, il subconscio dell'uomo, del Nord che è la coscienza.

Lo scavare divari tra la coscienza e l'inconscio diventa un fatto planetario. Il Nord è la coscienza, e il Sud è l'inconscio. Se il Sud vuole diventare coscienza, passi da noi!

Noi dobbiamo assumere il crinale Nord e Sud, come un crinale di ermeneutica culturale. È interessante il discorso.

La terza barriera è quella *etnica*.

Io penso a quello che sta avvenendo, magari in modo un po' velato dai mezzi di informazione, al palazzo di vetro delle Nazioni Unite dove si aggirano uomini di tutte le razze, dove i problemi vengono affrontati in modo che non soddisfa più le grandi potenze. Ecco perché l'ONU non conta più. Perché prima erano loro che facevano il gioco. Ora che le Nazioni Unite sono molte e sono in maggioranza del Sud, le Nazioni Unite non contano più. Anche questo vi dice molto della mondialità.

Il problema del Canale di Suez che sta agitando il nostro Parlamento è un capitolo del declino delle Nazioni Unite. Io, come italiano, non avrei dato l'appoggio minimo a questa operazione proprio per questo. Perché le Nazioni Unite non vanno emarginate nelle prospettive del futuro, perché rappresentino la coscienza etico-politica dell'umanità.

Le razze si confrontano tra loro e si confrontano insieme con i problemi comuni dell'uomo. Prima le razze erano separate tra loro. Le religioni vivevano l'una accanto all'altra, o l'una contro l'altra, ma non una insieme all'altra per confrontarsi insieme contro i mali del mondo. Si noti che questo è un cambiamento totale che va assunto anche come criterio ecumenico. Le Chiese come possono arrivare non a confrontarsi l'una con l'altra, ma a confrontarsi insieme con il problema unico che è il problema della salvezza dell'uomo. Il che provoca una memoria cristiana e forse le vie dell'unità. Ma attorno al problema della salvezza dell'uomo. Questo è l'ecumenismo che piace a me.

Ma c'è un ecumenismo interetnico, antropologico. Le razze devono vivere insieme. Ma come? Confrontandosi insieme con i problemi che sono di tutti. Allora nasce una dimensione ricchissima, tutta da studiare: una attenzione fra la fedeltà alla propria preoccupazione comune. Cioè l'unità del problema, indivisibile, agisce sulla pluralità delle forme culturali da cui gli uomini provengono.

Noi dobbiamo superare noi stessi in questo nobile superamento che è l'amore dell'uomo, nelle minacce che lo confrontano.

Le minacce dell'uomo

Queste minacce di fondo, inedite, che non hanno analogo storico, ecco perché la nostra situazione è totalmente nuova, investono in quanto tale la specie umana, hanno una loro drammatica virtù unificante.

In fondo la prima volta che l'umanità ha capito, ma in modo concreto non astratto, di essere unita di fronte al suo destino, è quello in cui si alzò un fungo a Hiroshima. Dal quel momento l'umanità come specie ha capito di essere mortale. Non è mica una cosa da poco.

Dopo la prima guerra mondiale ebbe celebrità il motto di V. Paul Valéry: «ora le civiltà sanno di essere mortali». Ma noi ne abbiamo una ancora più grossa: ora l'umanità sa di essere mortale.

Quindi la parola umanità non si scrive più con l'«u» maiuscolo. E il futuro del mondo non si scrive più con la «f» maiuscola. Ora tutto è minuscolo, perché tutto è precario. Siamo sospesi ad un filo.

L'uomo della clava di cui parlavo prima, nel fare la prova del microfono ha detto: «Tra otto minuti è pronto il bombardamento». Per scherzo l'ha detto. Comunque vuol dire che c'è nell'aria un humus per fare questi scherzi. Perché ormai la coscienza collettiva della specie è attraversata dal presentimento della morte. A mio giudizio questo fatto nuovo gioca con ripercussioni incontrollabili nella psicologia di tutti noi. Perché la sicurezza del futuro come fatto della specie umana si esprimeva in un impeto a vivere e di ottimismo di prospettiva in ciascun individuo. Ora questa specie è colta nel suo intimo dal presentimento della fine possibile, una specie di paura del futuro dilaga sotto il selciato della coscienza esplicita come un mare oscuro che può portare in certi spiriti più deboli ad una certa follia di nuovo tipo. Del resto Diaspers, che era anche uno psichiatra aveva già catalogato queste follie. Si chiamano «sindrome della fine».

E la sindrome della fine io la ritrovo in tante persone, come ad esempio il caso dei due fidanzati che mi comunicavano la loro decisione di non fare figli in un mondo così. Ecco la sindrome della fine.

Fare un figlio è un atto di coraggio oggi.

Sarà un atto di virtù teologale, speranza, virtù teologale = fare un figlio.

Perché la paura del futuro cresce. E mi pare che ai livelli dove le coscienze guardano per avere segnali, non è che vedano indizi di assicurazione.

L'unica sicurezza è quella che ci viene, pensate come si chiama, dall'equilibrio del terrore. Una sicurezza che si affida all'equilibrio del terrore è una sicurezza che non ha dignità umana, perché non attinge le sue risorse alle libere scelte dell'uomo, ma la paura bestiale.

Quindi l'assetto internazionale si basa non su rapporti che riflettano in sé l'uomo in quanto uomo. Ma su rapporti che riflettono in sé l'uomo in quanto dominato dalla paura della morte.

Quali sono queste minacce. Ne ho elencato anche qui tre.

La prima grave, enorme è la crisi *energetica*.

La crisi energetica di cui non si parlava anni fa oggi è in prospettiva di una minaccia di inaudita importanza. Non solo perché, come sapete, le risorse non sono infinite. Ma cosa più importante ancora perché le alternative a queste energie sono tutte terribili.

In un tipo di civiltà come il nostro in cui la gente è abituata a un tale livello di consumo una corsa indietro non è pensabile.

Io ho paura pensando che, siccome un cittadino degli Stati Uniti consuma mille volte più energia che non un cittadino del Bangladesh, cosa potremo fare nel futuro.

O diminuiranno il consumo del cittadino degli Stati Uniti, o alzeranno il consumo del cittadino del Bangladesh. La seconda ipotesi non è possibile perché la terra non ha risorse sufficienti per garantire a tutti gli abitanti il livello statunitense. E allora?

Queste disparità, sono ovviamente cause remote di scatenamenti rivoluzionari. La crisi energetica non si può risolvere che con una diversa distribuzione delle energie. Questo è il fatto.

Le energie sono di tutti. Nessun paese ha il diritto di sperperare delle energie che sono dell'umanità come tale. Le energie appartengono alla terra e all'umanità che l'abita. I diritti delle nazioni sono una pura derivazione storica che in certi momenti urtano profondamente contro il diritto primario che è quello dell'umanità di salvare se stessa. Il consumo del mondo capitalistico è un peccato diretto contro il diritto fondamentale dell'umanità di sopravvivere. Questo è un discorso di fondo. Dobbiamo creare anche nella pedagogia minuscola, apparentemente risibile, con cui diamo al bambino il senso del male in questa prospettiva che era del tutto assente nell'educazione del passato. C'è oggi un rapporto tra l'uomo e il consumo, come se fosse un rapporto moralmente indifferente. Mentre deve essere un rapporto moralmente qualificato. Ed è un discorso per ampi sviluppi.

L'altra minaccia è quella della *esplosione demografica* di cui abbiamo sentito parlare anche recentemente durante il congresso svoltosi a Città del Messico. È un problema veramente di una grandiosità incredibile. È nato un curioso avvicinamento tra le posizioni espresse dalla Santa Sede e le posizioni espresse da paesi notoriamente lontani dagli orientamenti espressi dalla Santa Sede. Però è apparsa evidente la frattura tra una certa impostazione rappresentata dalle Chiese e l'etica capitalistica dominante che invece, considera la natalità come una delle vie migliori per ristabilire gli equilibri del mondo. In realtà c'è un nesso sempre più chiaro fra il problema demografico e l'ordine economico internazionale. E questo nesso va messo al centro della coscienza per educare alla mondialità. Altrimenti si cade in pluralismi vuoti. Occorre una diversa distribuzione della ricchezza. Quindi il Sud che ha come sua grande ricchezza la potenza generativa sfida il Nord su quel piano. Il Nord avviandosi a consistenze numeriche più esigue è dominato dalla vecchiaia. Non solo dalla vecchiaia biologica ma anche creativa (il rapporto tra biologia e potenza creativa è più stretto di quanto non sembri a noi). Il Nord va verso la morte. E il Sud crea quelle terribili città megalopoli, come Città del Messico che avrà 30 milioni di abitanti, che poi non sono città, sono coacervi umani senza struttura, senza garanzie minime. È il caos che ci minaccia. Noi andiamo verso una paurosa nemesi storica. Questo è un problema di grande importanza. Permettete che chiami in causa a questo punto anche la mia coscienza cristiana, perché la sfida tra vita e morte sarà la sfida principe per la fede cristiana del futuro. In quanto una cultura dominata più di quanto non sembrasse ieri dalla volontà di potenza si trova coinvolta da produzioni di morte. Ed ecco che noi dovremo essere anche in modo ancora più esplicito gli uomini della vita.

Questa è solo una indicazione di come sta cambiando la mappa dei nostri doveri in questi anni. Perché sta cambiando il mondo intorno a noi.

L'ultima minaccia è quella *atomica*.

La minaccia atomica non va considerata a mio giudizio una minaccia accanto alle altre. È la minaccia epilogo. Perché nella minaccia dell'armamento atomico c'è come una condensazione portata al limite di tutte le ideologie del passato, la cui matrice unica è la volontà di potenza. Io mi rifaccio qui alla Torre di Babele. La costruzione del mondo per dare la scalata al cielo, cioè per realizzare sulla terra un dominio come quello di Dio sugli uomini. Questa è la signo-

ria dell'uomo come peccato: dell'uomo sull'uomo, e dell'uomo sulla natura. La volontà di potenza che ha trovato giustificazione alla guerra, trova giustificazione anche alla costruzione di armi che nella loro potenza distruttiva sono da considerare davvero la causa dell'anticeazione, l'antigenesi.

Dio disse, e la terra fu. L'uomo fa l'arma e la terra scompare.

L'armamento atomico è il punto d'approdo dell'anticeazione che è il peccato contro di Dio creatore. Andando a vedere, a fare l'esegesi degli undici capitoli del Genesi che sono l'epopea del peccato nel mondo, da Adamo ed Eva fino a Babele, si vede appunto che dinanzi a Dio che crea c'è l'uomo che vuole distruggere.

Allora le armi sono il segno di satana. E noi siamo qui imprigionati dalla ideologia che giustifica le armi. Ed è questo il punto decisivo del discorso.

Le scelte

Alle origini la chiesa ha seguito la via della nonviolenza. Ha rigettato la violenza. Non ha concesso il battesimo agli uomini armati o ha chiesto loro di abbandonare il mestiere militare o almeno di promettere di non uccidere nessuno. La nonviolenza era un tratto distintivo del cristiano. Non in modo forse universale, perché non c'erano allora comportamenti univoci dettati da una centrale vaticana. C'era un comportamento spontaneo che si può riassumere così.

Quando poi la Chiesa ha assunto responsabilità di potere, si è presa l'incarico per dire così di dare un'anima all'impero, di dare un significato all'ordine rapace, essa ha accettato anche la dottrina della guerra giusta. La dottrina della guerra giusta è stata elaborata dalla teologia ed è durata fino a papa Giovanni, cioè fino all'era etomica. Anche Pio XII nei suoi discorsi sulle armi atomiche aveva messo fine alla possibilità di considerare quella atomica una guerra giusta.

Quando le armi hanno raggiunto il potenziale proprio delle armi atomiche la guerra giusta non è più una nozione possibile.

Allora cosa rimane alla Chiesa?

La scelta della nonviolenza.

Mai la Chiesa aveva abbandonato questa teoria: cioè che non conviene all'uomo che crede nel vangelo l'uso delle armi. Aveva salvato questa sua credenza riducendo questa ripugnanza alle armi allo stato clericale.

Oggi la Chiesa riconosce che non c'è distinzione nel rappresentare il vangelo tra il prete e il laico. Ci mancherebbe altro!

Tutti i credenti sono chiamati a dichiarare con implicazioni pratiche la professione del vangelo.

La Chiesa deve diventare una immensa obiezione di coscienza contro le armi. È l'alternativa del futuro, è l'opzione mondiale, è la scelta a favore del genere umano, è veramente un segno d'amore per l'umanità come tale.

Ormai la minaccia nucleare non è più divisibile, è indivisibile. Un missile dovunque esso sia, se parte quale obiettivo ha? L'umanità. Distrugge l'umanità. Il primo missile che parte è l'inizio di una sarabanda missilistica il cui effetto è l'annientamento dell'umanità. A me non importa dove sono i missili. Io sono contro tutti i missili, perché amo il genere umano.

Di fronte alla minaccia di morte le determinazioni nazionali di luogo scompaiono, perché di fatto la minaccia è di tale entità che colpisce la specie, non colpisce l'Italia o l'occidente, ma la specie umana come tale.

Quindi siamo in una situazione moralmente nuova. E noi dobbiamo far leva su questa volontà di pace che esplode dal confronto della coscienza della specie umana per com-

battere contro tutte le armi. Ecco a mio giudizio dove la Chiesa giocherà il suo futuro di segno del vangelo, perché si è troppo legata al Nord. Si deve liberare di questi legami per amore del genere umano, perché questi legami non giovano più. Essa deve parlare profeticamente. Questa è la mia convinzione. Lo dico con umiltà come un semplice membro del popolo di Dio, ma lo dico con convinzione. A mio giudizio coloro che parlano di mondialità devono mettere al primo posto questo problema, perché più si va in fondo a questo problema si vede che dietro al problema del disarmo ci stanno tutti gli altri problemi del momento. Perché il riarmo serve al capitalismo occidentale perché dietro le armi c'è la voce più forte, più sicura del bilancio. Se scoppiasse la pace sarebbe un disastro per il capitalismo. E per l'Est è una pacchia il riarmo perché l'autocrazia del Cremlino, quella burocratica dominante, giustifica il proprio dominio e la propria mancanza di riguardo dei diritti umani con la psicologia dell'accerchiamento. Siamo accerchiati, il nemico sta contro di noi. E proprio per questa paura il respiro della libertà si è spento, se mai c'è stato. Per dare all'Est la possibilità di una nuova dialettica occorre disarmarlo.

Il riarmo serve ai due opposti blocchi, ed è invece un dramma terribile per l'umanità nel suo insieme, l'umanità della dimensione mondiale. Se solo pensate che ogni anno 800 milioni di persone subiscono gli effetti della denutrizione e in numero grandissimo la morte, 40/50 milioni, e a che il denaro investito nelle armi basterebbe per sanare questa piaga che accompagna l'umanità fin dalle origini, perché abbiate subito squadernata davanti a voi netta quello che deve essere l'imperativo morale, coraggioso, generoso, apparentemente folle. La scelta più saggia ormai è quella del disarmo. Anche a livello politico, perché non è più pensabile che in un mondo come il nostro, un potere ci occupi con le armi e ci tenga sotto indefinitivamente. Le interconnessioni tra i popoli, i livelli di maturità, le tecniche di resistenza sono tanti ormai che la sovranità popolare ha la meglio su tutti i poteri ossessivi e possessivi.

E io vorrei chiudere con indicarvi con commozione interna, come un indizio che il mondo sta veramente cambiando, quello che sta avvenendo alla periferia dell'impero del Nord, che è l'impero Est e l'impero Ovest. Noi abbiamo visto delle masse riversarsi a Manila in seguito all'uccisione di Aquino per contestare il regime di Marcos. Da quel momento abbiamo capito che Marcos è finito. Si tratta adesso di vedere come sarà eseguita questa eliminazione. Abbiamo visto nell'Argentina cambiare rapidamente il governo dei militari. E mi piace qui ricordare come tre o quattro anni fa la televisione ci dava spettacolo facendoci vedere le madri di piazza di Mayo che facevano silenziose processioni dinanzi al palazzo del governo per ricordare i desaparecidos e le chiamavano «las locas», le matte (là e anche qua). E da quel movimento di madri, come il fiocco che fa valanga, è nata una presa di coscienza nel paese che ha fatto cadere pacificamente, senza armi, il governo militare.

Abbiamo visto a Santiago scendere a migliaia il popolo in piazza e Pinochet anche lui ormai è senza il consenso.

Abbiamo visto il Nicaragua, ecc.

Io ho l'impressione che il Sud del pianeta, e nel linguaggio biblico sarebbe una grande ironia di Dio nei nostri confronti, sta mettendo in atto forme rivoluzionarie attraverso la mobilitazione del popolo che non conoscono gli eccidi delle rivoluzioni del Nord.

Noi abbiamo fatto la rivoluzione nel sangue, sempre. Con la rivoluzione, l'epurazione.

Nel Nicaragua è stato detto, proclamato che il perdono è una virtù rivoluzionaria. Cosa mai sentita nel Nord del pianeta. Il Sud sta dandoci lezione, proprio là dove noi credevamo di essere maestri. Lezione di processi rivoluzionari con cui si cambia il mondo.

Ecco, io ho questa speranza, che se noi facciamo la scelta della nonviolenza, ma non evidentemente angusta, come soluzione del problema personale di chi rifugge dalle armi, ma come alternativa politica dei rapporti internazionali, l'unica seria, l'unica realistica, allora noi facciamo cultura a dimensione del mondo. Siamo entrati veramente nell'età della mondialità.

Io vedo la situazione nelle sue tessiture oggettive e le ripercussioni che queste tessiture obiettive totalmente nuove hanno nella nostra coscienza. Forse non è necessario che dica a chi, al di là di tutte le preoccupazioni, ha quella evangelica che curiosamente ora usciamo da un'epoca culturale del passato in cui la preoccupazione maggiore era combattere gli oppositori. Finalmente io respiro evangelicamente dinanzi all'orizzonte del mondo. Mi sento veramente come nell'ora zero del cristianesimo in cui andiamo verso tutte le genti fino agli ultimi confini della terra perché la sorte della specie umana è una e indivisibile.

* Testo dedotto da registrazione, non rivisto dall'autore.

Attivare le sensibilità profonde

"Ma io, di concreto, cosa posso fare dopo tutti questi discorsi nella realtà di una scuola elementare o materna?..." Ritorniamo alla metafora dell'albero. Se non è sano non potrà mai dare frutti (tecniche, metodologie didattico-educative) validi ma solo modelli consumistici o aridamente pragmatici.

È la rigenerazione, il rinnovamento profondo nostro, della nostra attenzione a noi stessi e al mondo, di vivere e di essere attenti a tutte le relazioni simboliche che può attivare quelle "sensibilità profonde" di cui parlavo prima.

Non esistono e non possono esistere — oggi meno che mai — consigli o tecniche dispensate come panacea psicopedagogica. Chi lo fa imbrogli prima di tutto se stesso, essendo già stato catturato in una ragnatela narcisistica e di potere. L'albero — che noi tutti ci portiamo dentro — è solo una (delle tante possibili) proposte di amore.

Personalmente, in questi ultimi anni, posso dire che l'albero è stato per me come una specie di maestro. Ci ho sentito dentro la madre e il padre, la corda del Tarzan della mia infanzia e la palla (il frutto) e il salto e il correre delle stagioni e il tessuto della sua ramatura e il modello del nido (ospitalità, accoglienza) e la violenza del fulmine. E poi l'acqua e la terra, la radice infaticabile ricercatrice nascosta e il fuoco, il sole e il vento e il cielo che è la prima tenda dell'uomo.

Dall'albero e con l'albero è nata la mia proposta dei segmenti di mito, per amore. L'albero di vita o di morte siamo noi, le nostre scelte, il nostro rischio quotidiano. Chi insegna e chi ha comunque compiti educativi ha l'incarico "tremendo" di riattivare tutte le radici della nostra identità, del tessuto simbolico-culturale infranto. La professionalità ci vuole, lo studio è necessario, la preparazione indispensabile ma è il percepire la vita e le cose con e nell'amore che può darci l'unico modello di lettura efficace.

Se questo appare chiaro allora anche le tecniche, le metodologie, le maschere, i giochi, i colori, la festa, riassumono una loro funzione perché il circuito della vita ha ripreso a pulsare. Di tutto questo per me è simbolo e metafora l'albero.

A questo punto, didatticamente, una delle tante possibili proposte sarebbe la rilettura e l'animazione dell'"Albero di lusso", tratta dalle Fiabeteatro. In questa ottica posso-

no essere riprese e adattate tutte le prospettive di animazione suggerite nelle due ultime annate.

BIBLIOGRAFIA

Questi cenni bibliografici servono anche come indicazione per i numeri successivi. Eventuali aggiunte verranno specificatamente indicate. Per le parti antropologiche e psicoanalitiche qui non indicate vedere la bibliografia negli appunti sul concetto di animazione, in *Fiabeteatro*.

GERD HEINZ-MOHR, *Lessico di iconografia cristiana*, Ed. I.P.L., 1984.

G. DE CHAMPEAUX, *I simboli del Medio Evo*, Jaca Book.

ARNHEIM, *Verso una psicologia dell'arte*, Einaudi paperbacks.

J. BALTRUSAITIS, *Il Medioevo fantastico*, Oscar Mondadori.

ERACLITO, *I Frammenti*, Marcos y Marcos, Milano.

TH. THASS-THIENEMANN, *La formazione subconscia del linguaggio*, Astrolabio.

AA.VV., *L'universo fantastico dei miti*, Mondadori.

G. DURAND, *Le strutture antropologiche dell'immaginario*, Dedalo.

Di MIRCEA ELIADE: *La nascita mistica* (Ed. Morcelliana); *Miti, sogni, misteri* (Rusconi); *Lo sciamanesimo e le tecniche dell'estasi* (Ed. Mediterranee); *Immagini e simboli* (Jaca Book); *Il mito dell'eterno ritorno* (Borla); *Occultismo, stregoneria e mode culturali* (Sansoni).

E. NEUMANN, *La grande madre*, Astrolabio.

DAVID LEEMING, *Mitologia*, Mondadori, 1976.

BENOIST, *Segni, simboli, miti*, Garzanti.

M. JOUSSE, *Antropologia del gesto*, Ed. Paoline.



Coppa etrusca (metà del VI secolo a.C.). Un uomo afferra con le mani i rami dei due alberi tra cui deve scegliere.

La Religiosità

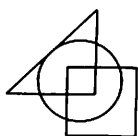
UN SEME

PER OGNI

TERRENO

LA PARABOLA DEL SEMINATORE (Mt. 13, 3-8)

di Enea e Luisella Riboldi



Il seme e il terreno

La parabola riguarda la semina, un fatto legato alla comune esperienza di ogni contadino. Si tratta di un'azione abitudinaria che comprende due momenti: semina e raccolto. Questi due momenti, anche se lontani nel tempo, sono tuttavia strettamente dipendenti l'uno dall'altro. Nella parabola è inserita la descrizione di quattro tipi di terreno, per cui, anche se impropriamente, è chiamata la "parabola dei quattro terreni".

Lo stesso redattore dovette spiegare la parabola, oggi si ritiene che la spiegazione non possa essere fatta risalire a Gesù e la parabola stessa che ci è pervenuta (redazionale) sembra formulata in funzione della spiegazione. Il fatto che il seminatore semini anche in terreni non adatti allo sviluppo del seme ci può spingere o a ritenere incapace il seminatore, che non conoscerebbe il suo mestiere, ma ciò è da escludere, o a ritenere trascurabile la quantità di seme sparsa in terreni non adatti. Ma anche questo è da escludere, perché, spargendo a mano con ampio gesto il seme e non mettendolo in solchi precedentemente tracciati, è del tutto naturale che una parte della semente vada perduta. Ogni contadino lo sa. La semente però era scelta con cura e non ci si poteva permettere che andasse perduta se non in quantità mi-

nima. Non si spiegherebbe però la particolareggiata descrizione dei terreni, per altro frequente negli scrittori antichi che si sono occupati di agricoltura. Essi hanno elencato questi diversi tipi di terreno unicamente per esortare il contadino a dissodare il campo prima della semina. E neppure giova stabilire se l'aratura in Palestina, ai tempi di Gesù, avvenisse dopo la semina o prima di essa. Anche se l'aratura fosse avvenuta dopo, il terreno doveva comunque venir preparato prima, togliendo i sassi e mettendoli ai margini del campo, eliminando il grosso della sterpaglia che veniva utilizzato come combustibile e portando terra dove ce n'era poca.

Il seminatore viene nominato soltanto all'inizio, è chiaro però che egli svolge un'azione essenziale. Chi sia questo seminatore non è detto, il redattore sembra sottolinearne enfaticamente l'azione.

Al versetto 4 si parla del seme caduto "sulla strada" (non lungo la strada). Potevano infatti venire seminati e arati quei sentieri tracciati dai passanti per abbreviare il cammino nel periodo che intercorreva tra il raccolto e la nuova semina. Invece i sentieri che segnavano il confine e le strade pubbliche e private non potevano venire arati. Per questo è attribuita agli uccelli la distruzione del seme caduto sulla strada; essi avrebbero potuto mangiare solo questo seme, perché caduto su sentieri che non potevano venire arati. L'aratura del campo seminato seguiva infatti immediatamente o quasi la semina e dei ragazzi venivano incaricati di tenere lontani gli uccelli, facendo baccano, nel breve periodo che intercorreva tra la semina e l'aratura, fino a che il seme fosse stato coperto, per evitare che gli uccelli mangiassero anche il seme caduto nel campo. Il terreno sassoso (v. 5) di per sé non impedisce al grano di crescere, a meno che si tratti di roccia estesa affiorante; i sassi che sono nel terreno nuocciono alle falci al momento della mietitura, ma non impediscono la crescita del seme. Rovi e spine (v. 7) sottraggono al terreno la linfa che dovrebbe essere assorbita dal seme, vengono perciò ridotte, ma non annullate, le possibilità di crescita. In Palestina potevano essere presenti, in misura più o meno estesa, questi tipi di terreno. Questa descrizione non sembra affatto necessaria a contadini che non ne avevano bisogno, conoscendo già bene questa realtà. Essi sapevano che anche terreni non ideali, se curati, sarebbero potuti diventare produttivi con percentuali

di resa del 30 per uno, il che non è molto, ma neppure poco. Le percentuali del 30 del 60 e del 100 per uno non sono affatto un'esagerazione, la resa del 50 per uno è buona, gli antichi erano persuasi che nulla fosse più fecondo del grano.

"Dissodatevi un terreno incolto" (Ger. 4, 3)

Una descrizione così precisa dei vari tipi di terreno ha uno scopo ben chiaro: non ha solo valore descrittivo ma anche prescrittivo per gli ascoltatori. Essi sono invitati a rimuovere gli ostacoli che impediscono al seme di crescere e di portare frutto. Tale aspetto doveva essere senz'altro presente a persone che conoscevano l'esortazione di Geremia 4, 3: "dissodatevi un terreno incolto, non seminato tra le spine" e di Osea 10, 12b: "dissodatevi un campo nuovo, è adesso che bisogna cercare il Signore fino a che Egli venga a spargere su di noi la giustizia". La parabola conterrebbe pertanto (vv. 4-7) un'esortazione a preparare il terreno. Non si deve dimenticare che la parabola è detta in funzione di un insegnamento che si vuole trasmettere, perché se ne traggano le conseguenze. I rovi e le spine, il terreno sassoso, sono indizi di terra poco fertile e nel linguaggio profetico indicano punizione, rottura del rapporto con Jahwe, sono conseguenza della sua ira. Non si semina tra i rovi e le spine o su un terreno sassoso, questi terreni non sono i più adatti a fruttificare. Ma il seminatore pensa in modo differente, ha fiducia nel terreno, perciò semina abbondantemente, e il terreno risponde. La semina, come il raccolto, è dono del Signore e segno della sua benevolenza. Se c'è semina vuol dire che la benevolenza del Signore non è cessata, se il seme porta frutto vuol dire che comincia di nuovo un'epoca di grazia. La parola di Jahwe è portatrice di frutti, che mancano invece quando Egli fa sentire la sua ira.

Una scommessa vincente

Tutti, compresi i pubblicani, possono preparare il terreno. Coloro che criticavano Gesù perché mangiava e beveva con i peccatori non avrebbero scommesso nulla su questa gente e invece costoro hanno risposto. Le promesse fatte dai profeti confermano che Jahwe non abbandona il suo popolo poiché Egli seminerà di nuovo e la terra risponderà con il grano, il vino e l'olio.

La figura del seminatore che semina con abbondanza anche in terreni poco fertili non poteva non richiamare immediatamente la promessa di un nuovo dono da parte di Jahwe. Come alla semina risponde il raccolto, così, all'invito di Jahwe, attraverso il suo profeta, devono rispondere coloro che sono oggetto della sua attenzione. La parabola non fa cenno al Regno e sarebbe troppo riduttivo identificare il seme con la parola. La parola del profeta e le opere da lui compiute sono un dono del Signore e il popolo risponde ascoltando la parola e ammirando le opere. Si spiega così la collocazione della parabola all'inizio del discorso parabolico del cap. 13 di Matteo. Essa, pur non parlando del Regno, invita ad essere attenti a ciò che ac-

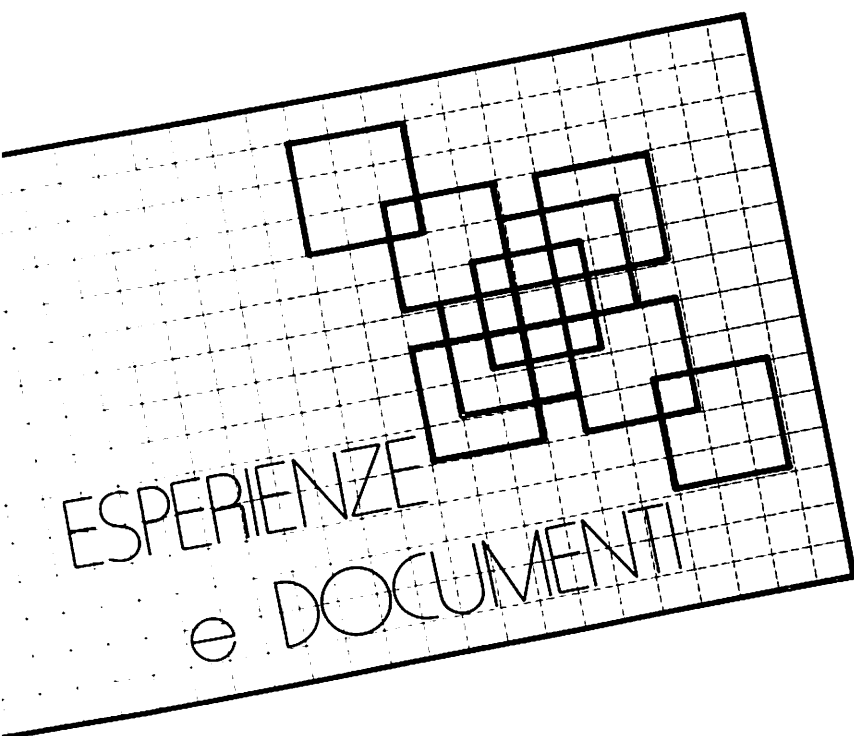
cade, invita ad aprire gli occhi. Il seminatore, seminando in tutti i terreni, ha cura di ognuno di essi e ogni terreno, sia pure in misura diversa, risponde alla sua azione. Si può infatti presumere che chi ha narrato la parabola non volesse riferire al solo terreno buono una resa così diversa; la resa è infatti costante se si adopera lo stesso seme su uguale terreno. Il seme non è caduto casualmente sulla strada, vi è stato seminato, così come è stato intenzionalmente seminato sugli altri terreni, e in ogni tipo di terreno vi può essere "terra buona".

Gesù era competente in agricoltura, come artigiano costruiva attrezzi per la lavorazione della terra e parlava a contadini esperti del loro mestiere. Quando gli ascoltatori si sen-

tivano elencare questi diversi tipi di terreno non cascavano certo dalle nuvole: erano di fronte alla loro realtà quotidiana. Chi parlava loro non usava un linguaggio astruso e non faceva riferimento a concetti insoliti.

Le difficoltà che il seme incontra nei diversi terreni sono ben note e per eliminarle è necessario l'intervento attento e immediato del contadino. I quattro tipi di terreno sono da considerarsi tutti terreni da semina, strada compresa e, se lavorati, possono dare frutto. Forse la semina in questi terreni poco fertili è la risposta di Gesù a coloro che lo criticavano perché stava con i peccatori i quali, contrariamente ad ogni previsione, avevano risposto al suo invito.





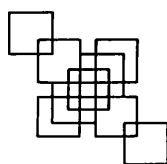
EDUCAZIONE ALLA PACE

NELLA PEDAGOGIA E NELLA

SCUOLA ITALIANA:

UNO SGUARDO RETROSPETTIVO

di Daniele Novara



La presenza della pedagogia e della prassi scolastica italiana riguardo i problemi dell'educazione alla pace è sempre stata decisamente carente e marginale. Così dice R. Fornaca, noto studioso di storia della pedagogia: *"In un mondo come quello occidentale dominato dalle guerre, dalle conquiste, dal colonialismo, dal militarismo nazionalistico, da teorie, ideologie, partiti che hanno fatto della guerra, della violenza, dell'autoritarismo, della dittatura il motivo del loro esistere e operare, la pedagogia italiana, tranne rarissime eccezioni (Montessori, Capitini, Dolci, Milani) non ha prestato molta attenzione alle conseguenze negative del militarismo, della violenza organizzata, dell'intolleranza, del razzismo; anzi per un lungo periodo la nostra pedagogia ha avuto una forte curvatura nazionalistica e guerriera"* (1).

Le cause sono molteplici e tentare di indagarle non ci risulta oggi particolarmente utile. Non è comunque difficile immaginare che la scuola italiana, già di per sé tenacemente controllata dal potere centrale e dalle

classi dominanti, avendo come riferimento teorico una pedagogia complessivamente chiusa in dibattiti filosofici lontani dalla rapida evoluzione sociale, non abbia potuto far altro che adeguarsi a un modello di insegnamento conformista e moralista. È infatti vero che se in Italia il termine "educazione alla pace" riecheggia pedagogicamente qualcosa questo qualcosa si situa a livello di una generica educazione morale o civica.

Di fatto la ricerca si deve allora muovere nell'analisi di quei pochi educatori, richiamati sopra, che hanno portato un contributo costruttivo nella direzione di un'autentica educazione alla pace e da lì ricavare suggestioni utili.

1. LE RADICI

Maria Montessori

Gli Anni Trenta vedono la Montessori quasi freneticamente impegnata a favore della pace. Le tensioni internazionali che si addensano e preludono al secondo conflitto mondiale la spingono a numerosi interventi pubblici. È difficile non avvertire in essi un penoso senso d'impotenza di fronte a un evento così terrificante come la guerra. Ma questa sensazione viene meno nel momento in cui la Montessori ha un'intuizione per lei fondamentale: "l'educazione è l'arma della pace", l'educazione, organizzata scientificamente saprà forgiare uomini e donne di pace.

"Quelle nazioni che oggi vogliono la guerra, sono state capaci di valorizzare per i propri interessi i bambini e i giovani, di organizzarli socialmente, di farsene una forza attiva nella società. È una fatalità atroce che questa verità sia stata riconosciuta fino ad oggi soltanto dalle potenze che cercano la guerra" (2).

L'educazione, che "è rimasta al livello del lancio della freccia rispetto all'attuale armamento bellico" (3), deve saper organizzarsi per rispondere ai nuovi compiti.

Non si tratta tanto di ricercare *"i mezzi atti a sottrarre il bambino alle suggestioni della guerra"* (4) quanto in positivo di costruire un ordine sociale e morale di pace, la *"scienza della pace e l'educazione degli uomini per la pace"* (5).

Il suo apparirebbe solo un nobile slancio umanitaristico, se non si considerasse che fu prima in Italia a denunciare *"l'impossibilità di conciliare l'educazione con la guerra, la violenza, l'autoritarismo"* e ad indicare il ruolo che la scuola e l'educazione potevano avere nella costruzione di una pace che non fosse soltanto la cessazione delle ostilità. *"La vera pace fa pensare al trionfo della giustizia e dell'amore fra gli uomini: fa pensare a un mondo migliore, ove regni l'armonia"* (6). Così si esprimeva: che risulti alla fine generico e privo di precise indicazioni di lavoro, è evidente. Non toglie niente però all'importante ruolo avuto dalla Montessori nel saper cogliere la portata dell'impegno educativo nella costruzione della pace.

Aldo Capitini

Con Capitini (nato a Perugia nel 1899), da un lato

le suggestioni della Montessori trovano uno sbocco ben più radicale e dall'altro si compie un passo avanti decisivo verso la costruzione di una solida base teorica per l'educazione alla pace.

Aldo Capitini, per molti un nome sconosciuto della filosofia e della pedagogia italiana, è stato uno dei primi e senz'altro il più importante divulgatore in Italia della nonviolenza di Gandhi.

Specie negli ultimi anni di vita (morirà nel 1968), alterna il suo impegno alla Facoltà di Magistero di Perugia con la promozione di iniziative nonviolente: appoggio all'obiezione di coscienza, fondazione del Movimento Nonviolento, sostegno all'azione nonviolenta avviata in Sicilia da Danilo Dolci.

Sono dati importanti per capire l'intimo nesso che in Capitini corre fra azione ed educazione nonviolenta.

Come infatti sul piano politico Capitini dichiara: *"non possiamo accettare che la società e la realtà restino come sono, con il male, che è anche sociale, ed è l'oppressione, lo sfruttamento la frode la violenza la cattiva amministrazione le leggi ingiuste"* (7) così in campo educativo si esprime nel senso che *"l'educazione debba dare il senso di una tensione, di una insoddisfazione per ciò che c'è creando un elemento di tensione che discrimina il passato e chiede il futuro"* (8).

Ed è proprio nel rapporto educazione/società che il pensiero di Capitini si diversifica nettamente da quello montessoriano com'è lui stesso a chiarire quando avverte che nella Montessori manca il senso del dramma fra realtà attuale e realtà liberata. La Montessori, dice Capitini, annuncia un uomo nuovo prodotto dall'educazione, ma può essere questo sufficiente? (9)

La tensione alla liberazione è in Capitini percorsa da una forte vena religiosa che si fa esigenza di rivoluzione: *"Rivoluzione vuol dire cambiamento di tutte le cose, liberazione, rinascita come persone liberate e unite"* (10) e si proietta con soluzione di continuità anche nel campo educativo convinto che *"la pedagogia debba anch'essa aggiungere al suo molteplice e indiscutibile lavoro questa attenzione e questo aperto studio di tensioni alla liberazione come operarono e come ancora opereranno"* (11).

Su questa base, in un articolo raccolto poi in *"Educazione aperta"* cerca di delineare i compiti della scuola nella costruzione della pace. Si può ben dire che in poche pagine si espongono i principali principi che compongono l'articolato quadro di un'educazione alla pace.

Educare alla disobbedienza: o meglio allo spirito critico, vigile. *"Si è fatto nella scuola l'errore, caro alle classi dominanti che avevano bisogno di obbedienti che non ragionassero, di esigere l'obbedienza ai gruppi di autorità invece che allo spirito di una democrazia in continuo allargamento"*.

Educare alla nonviolenza: la scuola può essere un'occasione per apprendere ad uscire dalla falsa alternativa posta fra violenza e debolezza. *"Il passato presenta — in genere — violenti che vincono o non-violenti che subiscono, e non si crede possibile, per ignoranza e per mancanza di apertura all'avvenire,*

che la lotta sia attivissima e nonviolenta nello stesso tempo. Tutti gli adolescenti e tutti gli adulti dovrebbero conoscere le tecniche del metodo nonviolento, perché solo mediante esse, nell'uso del consenso e del dissenso, le società di pochi diventeranno veramente società di tutti".

Naturalmente la didattica che Capitini suggerisce è tutta basata su tecniche non in contraddizione col fine e quindi si tratta di *"organizzare la scuola come comunità, con alcune forme democratiche, e dividere la classe in gruppi per le ricerche, per abituare alla collaborazione, alla discussione, alla libera critica da applicare alle ricerche stesse"*. Si faticerebbe invano a cercare nella scuola pubblica italiana riscontri esperienziali alle sue idee. Capitini nella scuola italiana è stato un profeta inascoltato. Le sue intuizioni sono state invece raccolte da educatori che, non a caso, hanno operato completamente fuori dalle strutture scolastiche tradizionali, in particolare Danilo Dolci in Sicilia e don Lorenzo Milani nella scuola di Barbiana.

2. LE ESPERIENZE

Danilo Dolci: coscientizzare per cambiare.

Il lavoro di Dolci in Sicilia, a partire dal 1952 ad oggi, è uno dei più significativi esempi, assieme a quello di Paulo Freire in Brasile, di quanto possa un preciso intervento educativo di coscientizzazione divenire azione politica per il cambiamento di una situazione di oppressione e sfruttamento, com'era radicata nella Sicilia Occidentale nel 1952 quando vi arriva Dolci.

"Arrivato a Trappeto, mi guardo in giro. Non una strada che fosse una strada, non c'erano fogne, non c'erano giornali, non una farmacia, non un telefono. Non un bagno. La miseria disperata non era di qualcuno; una massa di gente ne era in gran parte sommersa" (13).

La sua è un'esperienza di educazione alla pace globale intesa come sforzo di autoliberazione di una determinata zona (la Sicilia Occidentale) dalla violenza strutturale in cui è schiacciata per avviare un diverso sviluppo. Si tratta di un lavoro che è *"educativo e politico in senso lato, nel senso in cui l'azione educativa è rivoluzionaria, in quanto tesa a rinnovare radicalmente schemi psicologici, strutture socio-politiche, sistemi di valori, sempre più cristallizzati e inertizzanti, ma nonviolenta e costruttiva (non distruttrice) in quanto, incidendo nelle coscienze degli individui, vuole ottenere che la gente non si veda cadere dall'alto le riforme (o le rivoluzioni violente) dei politici, senz'averle capite e volute, senza avere collaborato a conquistarle"* (14).

Dolci ha definito questo suo approccio educativo *"metodo maieutico"*. È un metodo che, assieme allo sviluppo comunitario, tende alla massima valorizzazione ed espansione tramite il dialogo e la scoperta delle risorse creative di ogni singola persona.

Lo stesso metodo viene mantenuto nell'educazione dei bambini che si raccolgono, a partire dai primi anni '70, nel nuovo Centro Educativo di Partinico.

"All'inizio di ogni mattina, l'educatore domanda a ciascuno dei piccoli, via via, cosa desiderano fare quel giorno. Quando ciascuno si è espresso (alla fine, anche l'educatore, che naturalmente matura responsabilmente le sue ipotesi di lavoro), se sorge — come per lo più avviene — la necessità di concordare le scelte armonizzandole, si procede alla discussione fino a trovare soluzioni che persuadono ciascuno, compreso l'educatore. L'esperienza di pervenire a una nuova qualità di decisione, imparando a modificare e coordinare le proprie esigenze, cioè imparando a pianificare, personalmente e in gruppo, è di inestimabile valore per ciascuno" (15).

I ragazzi si accostano alla realtà senza inibizioni, prendendo atto degli sviluppi positivi come dei conflitti distruttivi. Esprimono nei loro dialoghi l'aspirazione a una coscienza più elevata, nonviolenta appunto, di sé e dell'umanità.

Ecco per esempio le loro reazioni dopo la lettura di un articolo di quotidiano su nuove armi guidate dal laser, alla domanda: quando il progresso diventa autodistruzione?

GIOVANNA: *L'uomo con le armi nucleari crede di garantire la sicurezza della sua nazione ma prepara la distruzione del mondo.*

CIELO: *Secondo me l'autodistruzione avviene quando l'uomo non pensa abbastanza, non pensa che ciò che fa può avere un progresso negativo. Autodistruzione è anche il modo di pensare da conservatori, avere la visione fatalista del mondo, tutto è marcio e non si può fare niente.*

ALBERTO: *Lo scienziato, che è intelligente, dovrebbe capire meglio degli altri il bene o il male di quello che fa.*

CIELO: *Ci sono anche scienziati pazzi, dei pazzi intelligenti. (...) Non possiamo pensare che il mondo sia senza pazzi, senza malattie: esistono i mafiosi che hanno volontà di fare il male e con una certa intelligenza. Occorre impedire che facciano del male, questa è una necessità" (16).*

In Dolci l'impegno educativo coincide di fatto con l'impegno politico e l'impegno politico con quello educativo. Non c'è separazione.

È forse per questo che Capitini fu così vicino alla sua attività, consigliandolo e sostenendolo in vario modo: nell'esperienza di Dolci vide prendere forma quella stessa tensione alla democrazia diretta e alla liberazione personale così presente nei suoi scritti.

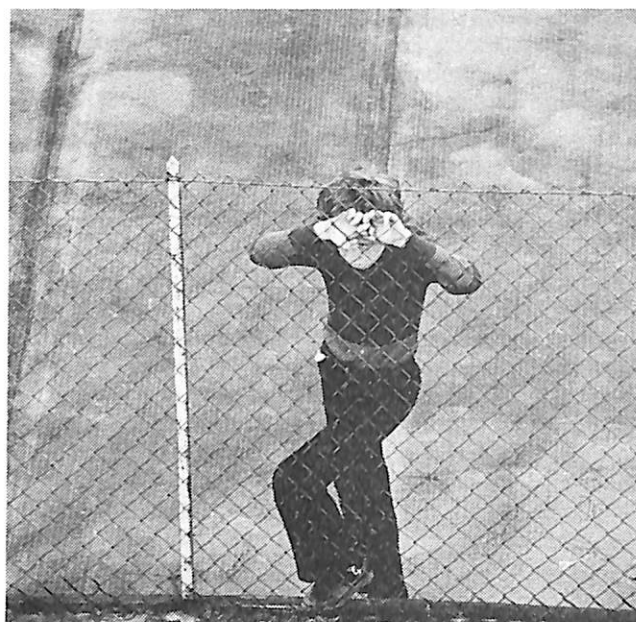
Don Lorenzo Milani: educare alla disobbedienza.

La caratteristica peculiare di educazione alla pace nella scuola di Barbiana è l'educazione alla disobbedienza, cioè a un costume mentale e sociale critico e partecipativo allo stesso tempo.

È proprio a partire dalla concezione di obbedienza che si può capire l'impostazione e il valore dell'esperienza educativa di don Milani.

Si potrebbero portare molti esempi ma forse conviene soffermarci sulla "Autodifesa di don Lorenzo Milani" al processo per apologia di reato intentatogli a seguito della lettera ai cappellani militari.

Don Milani racconta che si trovava a scuola come sempre coi suoi ragazzi ("i ragazzi vivono praticamen-



te con me") quando un amico portò il ritaglio di un giornale dove appariva un comunicato dei cappellani militari in congedo della Regione Toscana in cui consideravano "un insulto alla Patria e ai suoi caduti la cosiddetta 'obiezione di coscienza', che, estranea al comandamento cristiano dell'amore, è espressione di viltà".

In quegli anni, in assenza di un riconoscimento giuridico, ben 31 giovani si trovavano in carcere per obiezione di coscienza.

"I ragazzi" racconta don Milani "mi guardavano sdegnati e appassionati, un sacerdote che ingiuria un carcerato ha sempre torto tanto più se ingiuria chi è in carcere per un ideale. Non avevo bisogno di far notare queste cose ai miei ragazzi, le avevano già intuite. (...) Quando quel comunicato era arrivato a noi era già vecchio di una settimana. Si seppe che né le autorità religiose né quelle civili avevano reagito. Allora abbiamo reagito noi. Una scuola come la nostra che non conosce ricreazione né vacanze ha tanto tempo a disposizione per pensare e studiare. Ha perciò il diritto e il dovere di dire le cose che altri non dice. È l'unica ricreazione che concedo ai miei ragazzi.

Abbiamo preso dunque i nostri libri di storia e siamo riandati cento anni di storia italiana in cerca di una 'guerra giusta'. D'una guerra che fosse cioè in regola con l'art. 11 della Costituzione. Non è colpa nostra se non l'abbiamo trovata.

Da quel giorno ad oggi abbiamo avuto molti dispiaceri: ci sono arrivate decine di lettere anonime di ingiurie e minacce firmate solo con la svastica o col fascio. La nostra lettera è stata incriminata".

Era questo il modo di far scuola di don Milani, non un metodo ma un'assunzione diretta di responsabilità, un'implicazione costante fra scuola e vita, un'attenzione scrupolosa nell'indagare dove la cultura diventa semplicemente propaganda di guerra e di violenza.

In "Lettera a una professoressa", il libro collettivo realizzato dai ragazzi di Barbiana, così si dice del testo

di storia delle scuole superiori: *"In genere non è storia. È un raccontino provinciale e interessato fatto dal vincitore al contadino. L'Italia centro del mondo. I vinti tutti cattivi, i vincitori tutti buoni. Si parla solo di re, di generali, di stupide guerre tra nazioni. Le sofferenze e le lotte dei lavoratori o ignorate o messe in un cantuccio.*

Guai a chi non piace ai generali o ai fabbricanti d'armi. Nel libro che è considerato più moderno, Gandhi è sbrigato in 9 righe. Senza un accenno al suo pensiero e tanto meno ai metodi" (17).

Educare alla pace in questa esperienza non ha nulla di moralistico, di accomodante e diventa anzi una decisa opposizione al conformismo, all'imposizione autoritaria.

Le poche righe di don Milani sull'obbedienza hanno rappresentato uno dei più alti messaggi rivolti alle ultime generazioni.

"Avere il coraggio di dire ai giovani che essi sono tutti sovrani, per cui l'obbedienza non è ormai più una virtù ma la più subdola delle tentazioni, che non credano di potersene far scudo né davanti agli uomini né davanti a Dio, che bisogna che si sentano ognuno l'unico responsabile di tutto".

È importante rilevare l'estrema diffusione di iniziative educative nate sull'onda delle provocazioni di don Milani. In forma di doposcuola, di scuole popolari, tutte comunque fuori dai tradizionali recinti scolastici, hanno cercato di dar un seguito allo spirito di Barbiana, ripetendo temi, impostazioni, posizioni educative e politiche (18).

3. CONCLUSIONI

Si potrebbero portare altri esempi ma si finirebbe col presentare aspetti già emersi dalle esperienze di Dolci e Milani (19).

Come già ricordato, un loro inequivocabile tratto comune è il situarsi fuori dalle tradizionali strutture scolastiche. Questo pare determinare, anche se non in maniera esclusiva, la presenza in esse di altre due forti caratterizzazioni:

1. Non esiste separazione fra il momento scolastico-educativo e il momento sociale; la scuola è intrisa della vita della società e viceversa l'esperienza educativa è in funzione del cambiamento della realtà. Lo stesso vale per gli educatori: ugualmente impegnati in campo educativo come in campo sociale.

2. L'educazione alla pace non è un intervento a carattere settoriale ma investe l'intero processo educativo nei metodi e nei contenuti.

Queste volute caratterizzazioni rappresentano l'ovvio sbocco alla constatazione che non può esistere un'isola educativa di pace in un mondo dominato dalla guerra; occorre, assieme all'educazione, cambiare il mondo.

"Se si parte dal presupposto che educazione e violenza sono termini antitetici, oltre a non trovare una giustificazione del perpetuarsi del militarismo, non si riesce a capire come si possa impostare un'azione educativa in un ambiente, in una società che danno più

spazio, più mezzi, più prestigio all'esercizio, anche istituzionale, della forza che non alla messa a punto di tecniche, di metodologie, di istituzioni nonviolente" (20).

Tanto più quindi una scuola lontana dalla realtà lo è anche dai suoi problemi più drammatici come è ora quello della pace.

Non è una novità la rinuncia da parte della scuola ad un coinvolgimento attivo nei problemi della storia e della società.

Ciò non può essere genericamente imputato alla classe insegnante; evidentemente esiste un disegno di potere che intende l'educazione scolastica come educazione conservatrice e che si avvale per questo scopo di molteplici meccanismi a livello di formazione degli insegnanti, di organizzazione scolastica, di normative, di programmi, di teorie pedagogiche e che occorre considerare in tutta la sua devastante realtà.

Fanno testo le esperienze di educazione "progressista" che, specie negli anni '70, hanno tentato di aprire brecce di novità nella scuola? L'impressione, dall'analisi di alcune vicende significative (21), è che in generale l'educazione alla pace non abbia rappresentato un vero e proprio terreno di sperimentazione neanche in questi settori.

Vari sono i motivi: una relativa ambivalenza nella riflessione sull'uso della violenza; una serie di retaggi a carattere puramente moralistico; aver dato scarso peso alla questione.

Questo ci consente, nonostante i limiti che l'analisi storico-pedagogica ha precedentemente evidenziato e che occorre tener presente, di affermare l'urgenza di colmare un vuoto di idee, di proposte didattiche, di esperienze sull'educazione alla pace nella scuola pubblica. Solo dopo questa fase di lavoro, che sta a tutti coloro interessati garantire, sarà possibile compiere le necessarie verifiche, arrischiare qualche conclusione e, ancor più, qualche indicazione operativa.

NOTE

- (1) R. Fornaca, *Dove va la pedagogia in Italia?*, Armando, 1978, p. 112.
- (2) M. Montessori, *Educazione e pace*, Garzanti, p. 43.
- (3) Ibi, p. 38.
- (4) Ibidem.
- (5) Ibi, p. 44.
- (6) Ibi, p. 6.
- (7) A. Capitini, *Rivoluzione aperta*, Parenti, 1956, p. 9.
- (8) A. Capitini, *L'atto di educare*, La Nuova Italia, 1951, p. 3.
- (9) A. Capitini, *Educazione Aperta*, La Nuova Italia, il saggio.
- (10) M. Montessori, pp. 342-355.
- (11) A. Capitini, *Rivoluzione aperta*, cit., p.
- (12) A. Capitini, *L'atto di educare*, cit., p. 3.
- (13) *La scuola e la pace*, in *Educazione Aperta*, cit., pp. 277-284.
- (14) G. Spagnoletti, *Conversazioni con Danilo Dolci*, Mondadori, 1977, p. 39.
- (15) V. Zangrilli, *Pedagogia del dissenso*, La Nuova Italia, 1973, p. 82.
- (16) G. Spagnoletti, cit., p. 135.

(17) D. Dolci, *Chissà se i pesci piangono*, Einaudi, 1973, pp. 159-161. Il testo è la documentazione di questa esperienza educativa.

(18) Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, LEF, p. 123. Vedi in particolare l'interessante libro *Gandhi* realizzato dal doposcuola della Pievevuccia (ed. LEF, 1973) e pure il più noto *Scuola 725: non tacere*, LEF.

(19) Dispiace comunque dover tralasciare la scuola-vivente posta in Nomadelfia (Grosseto), la comunità fondata da don Zeno Saltini, che esprime pienamente il bisogno di un gruppo umano di darsi una propria scuola avviando così un processo di descolarizzazione. Vedi: G. Bogliacini Roberto, *Nomadelfia. Una comunità educante*, LEF, 1980.

(20) Fornaca, cit., p. 113. Dello stesso autore vedi anche *La pedagogia italiana contemporanea*, Sansoni, 1982 in cui tutti gli autori finora citati vengono ripresi in modo più ampio.

(21) Si è considerata: la nota attività scolastica di Mario Lodi, in particolare: *I bambini e la pace*, in *La scuola e i diritti del bambino*, Einaudi, 1983; le esperienze didattiche raccolte in *Noi e gli altri* dal CEM (centro educativo di ispirazione cattolica) dove vi è il capitolo "Noi e la pace"; l'antologia *La pace assente* (distribuita da La Nuova Italia, 1976) con ampia premessa teorica molto vicina alle posizioni della "nuova sinistra" degli anni '70.

IL GIORNO DOPO... SARÀ LA PACE?

Siamo contenti di ricevere testimonianze di unità didattiche di educazione alla pace svolte in varie scuole. Sono tutte ricche di impegno e ricerca sia da parte degli insegnanti che degli alunni. Lo spazio non ci consente di pubblicare per intero tutti questi preziosi lavori.

Ci piace segnalare il fascicolo pubblicato dalla Scuola Media Statale "L. Pigorini" di Fontanellato (PR) dal titolo su ripreso.

Il testo graficamente elegante è stato pubblicato in occasione del quarantennale della resistenza il 25 aprile 1984. Esso contiene ricerche, interviste e riflessioni degli alunni del corso C e si suddivide in tre parti partendo da una rilettura storica dei fatti dell'ultima guerra per giungere a riflessioni personali sul significato della pace e all'analisi delle minacce che oggi la ostacolano (le armi nucleari, la fame, la violenza).

Segnaliamo inoltre una proposta di lavoro ed esperienza di educazione alla pace come attività interdisciplinare per gli alunni della scuola media inferiore pervenutaci da due insegnanti della Scuola Media di Gandino (BG). La proposta, dopo una breve introduzione su obiettivi e metodologia, si articola in sei schede rispettivamente su: cause della conflittualità; cause e conseguenze di una guerra; quali forme per evitare la guerra; proposte per il disarmo; conseguenze del disarmo; scegliamo la pace.

Con questo vogliamo incoraggiare e sostenere quanti si dedicano con creatività e convinzione nel perseguimento di questo fondamentale obiettivo educativo della scuola.

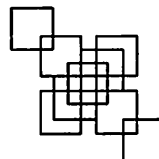
ESPERIENZA SCOLASTICA

TERRE LONTANE

POPOLI VICINI

di Meneguzzi Gabriella e Canterno Isabella

Scuola Elementare di Bonaldo, VR



Siamo Insegnanti di scuola elementare di ruolo presso la scuola di Bonaldo, un paesino di mille abitanti nella provincia di Verona. Nel plesso frequentano settantatré alunni, suddivisi in cinque classi. Meneguzzi insegna nella quinta e Canterno nella seconda elementare. Da qualche anno la nostra scuola è in rapporto con un missionario saveriano, P. Simone, e si avvale della sua opera educativa.

Nell'anno scolastico '83/'84 sono stati tre i suoi interventi educativi tra i nostri alunni. Ha proiettato loro molte diapositive che illustravano le condizioni di vita di alcune tribù dell'Amazzonia, dell'Indonesia e dello Zaire.

Noi e i bambini abbiamo constatato che le proposte offerte dal missionario non dovevano rimanere finì a se stesse, ma potevano essere sfruttate per affrontare vari problemi.

Ci siamo chieste: "È giusto non spiegare la 'vita' ai bambini?" Pensiamo di no. Anche loro devono sapere quel che accade nel mondo. Non per perdere la gioia di vivere, ma per prepararsi meglio alla vita, per impegnarsi a migliorare se stessi e unirsi agli altri per creare un mondo migliore, più giusto, più unito e più rispettoso di tutti. I bambini hanno avuto la possibilità di sapere ciò che accade intorno a loro, di vedere dove, come vivono e come affrontano il problema del male e del bene altri fratelli.

Il messaggio proposto ci ha aiutati a cogliere il significato, il valore, la necessità di aprirsi agli altri con disponibilità, comprensione, tolleranza e di tendere continuamente all'amore e alla pace.

Piano operativo. Obiettivi. Metodologia

Il nostro obiettivo educativo finale è stato quello di educare il bambino ad uno spirito di comprensione, di tolleranza, di amicizia fra i popoli, di pace e di fratellanza universale, nella consapevolezza che egli deve consacrare le sue energie e la sua intelligenza al servizio dei propri simili.

Gli obiettivi sono stati così articolati:

1. Educare i bambini ad uno spirito d'amore e fratellanza, al rispetto reciproco, indipendentemente dal colore della pelle e dalle idee politiche o religiose.

La luce del sole,
bambini,
l'acqua, il fuoco, la terra
sono per voi.
Per voi la luna, le stelle,
il vento e le nuvole allegre.
E verrà un giorno - QUANDO
voi mi chiederete -
che per voi saranno
le case,
le strade,
i prati,
le città.

QUANDO ?

- voi mi chiederete -
e io vi rispondo:
quel giorno
prepariamolo insieme.

2. Vedere come il problema religioso viene vissuto da altri popoli.

3. Studio dell'ambiente naturale in cui vivono le varie tribù (posizione geografica, clima, animali, piante).

4. Vedere in che modo le varie tribù soddisfano i loro bisogni (nutrimento, abitazioni, cibi, coltivazioni, occupazioni degli uomini e delle donne, istruzione ed educazione dei figli, medicina).

5. Cogliere l'importanza degli usi e costumi di un popolo che lo influenzano e si ripercuotono sul suo progresso.

6. Vedere in che modo si possono aiutare i fratelli che hanno bisogno d'aiuto. Esempio del lavoro dei missionari e ricerca di ciò che possiamo fare noi.

7. Creare collegamenti fra i vari fatti storici, geografici e scientifici.

8. Prendere appunti, affinare il metodo della ricerca, abituare il bambino all'analisi, alla sintesi, al confronto, al lavoro di gruppo.

Gli obiettivi prefissati sono stati raggiunti seguendo questo iter. I bambini assistevano alle proiezioni di P. Simone prendendo degli appunti (classe V) e facendo delle domande dopo la visione delle diapositive. In classe II dopo la visione delle filmine l'insegnante ha iniziato il lavoro con la lettura della Dichiarazione dei Diritti del Fanciullo.

Successivamente in classe si discuteva sugli appunti, venivano messi a confronto e si sceglievano gli argomenti principali da approfondire con ricerche, da disegnare e da verbalizzare.

Sulla vita di ogni tribù si è composto un fascicolo formato da disegni e da verbalizzazioni collettive e ogni bambino ne ha ricevuto una copia.

Abbiamo approfondito: l'aspetto fisico del territorio proiettato, le risorse del luogo, le abitazioni, l'alimentazione, gli usi, i costumi e le tradizioni della tribù considerata, compiti degli uomini e delle donne, problema religioso, sistema politico.

Oralmente si è discusso sui bisogni primordiali dell'uomo, cibo e salute, della fame nel mondo, della miseria, delle guerre, delle ingiustizie sociali, delle malattie, della mortalità infantile, dell'analfabetismo, della denutrizione, della mancanza di solidarietà concreta.

I bambini hanno mostrato molto interesse per i problemi affrontati e sono orgogliosi dei fascicoli redatti. Personalmente siamo state molto soddisfatte degli interventi di P. Simone perché abbiamo potuto fare acquisire in modo veramente operativo un metodo di lavoro e delle conoscenze partendo dalla viva realtà, ma soprattutto perché i bambini hanno avuto la possibilità di cogliere il significato, la bellezza di ciò che Dio ha creato, in primo luogo dell'uomo che deve impegnarsi costantemente nella difesa della pace, facendo leva su sentimenti di amore, amicizia, tolleranza e aiuto reciproco.



Cultura degli Indios

I bambini Indios non frequentano la scuola come noi. Imparano a vivere e a lavorare dalle persone più anziane. Loro non conoscono i libri. Trasmettono la loro cultura da padre in figlio. I più anziani istruiscono i più giovani, raccontando le loro esperienze, le loro astuzie del vivere: a pescare, a costruire oggetti utili ed ornamentali.

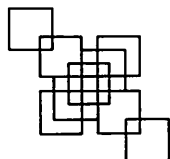
ZINGARI: MINORANZA;

ESIGENZE PROPRIE;

SCOLARIZZAZIONE ELEMENTARE

di *Secondo Massano*

Opera Nomadi, Torino



Minoranza è un termine che comprende valori quantitativi e qualitativi. Un gruppo etnico viene definito minoranza quando è numericamente inferiore ad altri gruppi circostanti e quando esprime una cultura "diversa" da quella "egemone", ossia da quella della maggioranza.

Ovunque esistono minoranze etniche e linguistiche: esse vivono a tu per tu con il gruppo o i gruppi di maggioranza, nello stesso territorio, con le stesse leggi, gli stessi doveri, un'unica lingua ufficiale.

La minoranza può esprimere una nazionalità diversa ed essere tutelata in una confederazione o con particolare autonomia; può godere dei diritti e dei doveri della maggioranza, in altro regime subisce più doveri che diritti, in altri ancora vive la dura mortificazione della dimenticanza.

L'art. 6 della Costituzione italiana parla espressamente di "tutela con apposite norme delle minoranze linguistiche"; secondo il documento finale approvato al Convegno sulle minoranze linguistiche (Roma 1981) sono da considerarsi minoranze linguistiche le formazioni sociali costituite da tutti i cittadini italiani di lingua diversa da quella italiana e che, storicamente, risiedono come popolazione sedentaria o nomade, sul territorio della Repubblica, a prescindere dal grado di consapevolezza di costituire una minoranza e pertanto la popolazione zingara, sovente ignorata o allontanata dalla società civile, è una minoranza da tutelare con norme apposite.

Con gli artt. 3, 37, 48, 51 si completa una magnifica statuizione democratica che non sempre, purtroppo, viene integralmente attuata.

A fianco di rinnovate fedi nel localismo ed in sogni e miti difficilmente recuperabili (ad es. dialetti e tradizioni delle vallate alpine, ecc.) ci sono nel nostro paese solide minoranze con retroterra storico, religioso, culturale faticosamente conservato e difeso nel tempo: non è una forzatura, ma un atto di giustizia considerare tra le minoranze anche quella degli zingari e ciò soprattutto per caratteristiche quali nomadismo, lingua-dialetto orale, visione particolare del mondo, fruizione-raccolta più che produzione, ecc. Il mondo contemporaneo non ha il diritto di trascurare nessuna

lingua, a qualsiasi popolo appartenga e quale che sia il livello del suo sviluppo. L'abbandono e la scomparsa di una lingua che non abbia una scrittura (tale è la lingua "romani" degli zingari) è una perdita per la cultura di tutta l'umanità.

Al contrario di alcuni paesi dell'Est europeo in Occidente gli zingari non sono riconosciuti minoranza; da noi c'è la tendenza a ritenere il fenomeno zingaro esclusivamente un fatto sociale in cui storicamente o per contingenza si è trovato a vivere la popolazione zingara. È vero che gli zingari non desiderano di solito distinzioni e vorrebbero essere eguali ai non zingari, ciò per ribaltare la situazione di fatto che li relega o li condanna ad un ruolo subalterno o marginale.

Gli zingari non sono una minoranza trascurabile anche se di fatto sono molto dispersi nel mondo, di cui gran parte in India; mentre nel nostro paese gli zingari italiani si aggirano su 50.000/60.000 unità, quelli stranieri sono in aumento e propongono questioni di accettazione, di interventi specifici e di nuovi equilibri.

Dato per scontato che gli zingari sono un gruppo etnico-linguistico abbastanza ben caratterizzato, a causa della loro diaspora sono diventati etnicamente deboli, pertanto bisognosi di attenzione da parte della legislazione positiva affinché sia garantita la loro tutela.

Gli zingari pur essendo presenti in tante parti del mondo non sono mai diventati gruppo di potere in alcuno stato. Non hanno avuto la possibilità di esprimere un numero significativo di zingari che potesse, in qualche modo, esercitare una pressione ed imporsi. Sono sempre stati gli altri a decidere le loro sorti; spesso sono sopravvissuti contro lo strapotere o la volontà repressiva degli altri. Si pensi alle persecuzioni, alle proscrizioni, alle torture ed alle deportazioni avvenute nel tempo, specie alla schiavitù di Romania, ai campi di sterminio nazisti di triste e recente memoria...

Oggi dichiarazioni, associazioni internazionali, statuti di Enti sovranazionali, riaffermano i diritti delle minoranze, quindi anche degli zingari, ma spesso restano vuote parole, raccomandazioni inascoltate che non si tramutano in fatti concreti: la democrazia di base deve veramente connotarsi come società pluralista e garantire di fatto lo sviluppo e la coesistenza di gruppi etnici e culturali diversi.

Il 2.3.79 gli zingari hanno ottenuto il riconoscimento ufficiale da parte dell'O.N.U.: rappresentanti zingari delle diverse nazionalità sono presenti nella "Romani Union" (R.I.J.), organismo internazionale non governativo.

— Gli zingari purtroppo sono sovente cacciati da un Comune all'altro, disprezzati, guardati con enorme sospetto. Eppure tra loro c'è il buono e il cattivo come del resto anche tra noi. A loro premono poche cose tra cui il diritto alla sosta per permettere il loro nomadismo ed alla casa qualora siano diventati sedentari; il potere di esercitare le loro attività senza essere cacciati in ogni dove; poter mandare i loro figli a

scuola, senza trovare una mentalità pregiudizialmente ostile e con un minimo di flessibilità per i loro spostamenti; essere rispettati a pari dignità e senza pregiudizi.

— Nel caso peculiare della scuola nel nostro paese c'è una discreta tradizione di interventi per gli alunni zingari che vanno dalle classi differenziali alle scuole speciali Lacio Drom e successivamente all'inserimento scolastico in classi comuni, anche con il sostegno di insegnanti specializzati.

Sono strumenti atti allo scopo la Convenzione tra il Min. P.I. e l'Opera Nomadi del 28.2.82 (1) e l'O.M. n. 309 del 10.11.83 (2) applicativa dell'art. 4 della L. 20.5.82 n. 270 (3).

La sopravvivenza degli zingari come gruppo etnico-culturale passa necessariamente attraverso la scuola di tutti: altrimenti si ha mero assorbimento o rigetto con irreparabili conseguenze sia sul piano sociale sia sul piano culturale. Così per parlare sia di mestieri sia di convivenza sia di diritti sia di partecipazione alla vita del paese sia di fruizione dei servizi occorre l'azione della scuola di base per il conseguimento delle abilità strumentali per stabilire rapporti, per comunicare ordinatamente, per interpretare criticamente la realtà e per intervenire consapevolmente su di essa.

NOTE

(1) Ricopiare la Convenzione allegata.

(2) Ex art. 2 - 2° comma.

"Le forme di intervento cui fanno riferimento l'art. 14 citato e l'art. 2 della L. n. 517 sono da individuarsi negli insegnamenti speciali, nelle attività integrative, nell'attività di sostegno a favore degli alunni portatori di handicaps, nell'attività di integrazione intesa sia come arricchimento dell'azione educativa svolta dalla scuola, sia come intervento diretto al proficuo inserimento nel comune lavoro scolastico, riferita agli alunni che presentino difficoltà di apprendimento e bisognosi di interventi specifici. Gli interventi in questione dovranno tener conto anche di quanto stabilito dall'art. 2 del D.P.R. 10.9.82, n. 722.

I criteri di priorità nella scelta e nella realizzazione delle attività didattiche educative e psico-pedagogiche, pertanto, dovranno tener conto delle necessità ambientali, delle particolari esigenze sociali degli utenti, dei tempi in cui attuare le attività e dell'importanza degli interventi, considerati nella loro globalità..."

(3) Ex art. 14 - comma 6°.

"Il personale docente di ruolo, incluso — nel rispetto delle priorità indicate nel primo comma del presente articolo — quello delle dotazioni aggiuntive, che sia in possesso di specifici requisiti, può essere utilizzato anche per periodi di tempo determinati, per tutto o parte del normale orario di servizio, in attività didattico-educative e psico-pedagogiche previste dalla programmazione di ciascun circolo didattico o scuola..., con particolare riferimento alle attività di sostegno, di recupero e di integrazione degli alunni portatori di handicaps e di quelli che presentano specifiche difficoltà di apprendimento nonché per insegnamenti speciali e attività integrative o complementari previsti dalle leggi vigenti..."

CONVENZIONE TRA IL MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE E L'OPERA NOMADI

L'anno 1982, il giorno 24 febbraio tra il Ministero della Pubblica Istruzione, rappresentato dal dott. Virgilio Fabiano, Primo Dirigente e l'Opera Nomadi, rappresentata dal Presidente Nazionale Bruno Nicolini è stata stipulata la seguente convenzione:

Art. 1 - I fanciulli zingari e nomadi in età dell'obbligo scolastico, vengono inseriti nelle classi comuni.

Art. 2 - Al fine di agevolare l'inserimento degli alunni zingari e nomadi nelle classi comuni, ove occorra prevedere la realizzazione di interventi individualizzati di natura integrativa, in relazione alle esigenze degli alunni che, anche in considerazione della loro appartenenza ad una cultura diversa, presentino particolari difficoltà di apprendimento, sarà disposta l'assegnazione di un insegnante di sostegno per almeno sei alunni zingari e nomadi inseriti nelle diverse classi, ai sensi dell'art. 2 della legge 4.8.77, n. 517, con il compito di svolgere utilmente anche attività di mediazione tra la scuola e l'ambiente zingaro.

Art. 3 - I Provveditori agli studi assegneranno ai posti di sostegno, insegnanti elementari di ruolo e non di ruolo, che abbiano acquisito una formazione specifica, a seguito della frequenza dei corsi di aggiornamento di cui all'art. 7 della presente convenzione.

Art. 4 - Per il coordinamento delle iniziative per la scolarizzazione dei fanciulli zingari e nomadi, i Provveditori agli studi potranno avvalersi della collaborazione del Gruppo di Lavoro per l'inserimento degli handicappati.

Art. 5 - I Direttori didattici e gli insegnanti delle scuole interessate all'inserimento degli alunni zingari e nomadi hanno diritto di partecipare alle riunioni dell'Opera Nomadi, in cui vengono trattati problemi aventi riflessi sull'attività della scuola.

Art. 6 - L'Opera Nomadi potrà fruire di un sussidio annuo per assistenza educativa a favore dei fanciulli zingari e nomadi dei quali cura la scolarizzazione, secondo le disposizioni annualmente impartite dal Ministero.

Art. 7 - L'Opera Nomadi potrà svolgere annualmente corsi di aggiornamento per gli insegnanti che operano in favore degli alunni zingari e nomadi. Detti corsi saranno autorizzati e finanziati dal Ministero della Pubblica Istruzione.

Art. 8 - L'Opera Nomadi, con la collaborazione del Centro Studi Zingari, curerà studi e ricerche nel settore dell'educazione degli alunni zingari e nomadi, così concorrendo anche alla preparazione ed all'aggiornamento degli insegnanti.

Art. 9 - La presente convenzione ha effetto dal corrente anno scolastico e si intende tacitamente rinnovata di anno in anno, salvo disdetta di una delle parti, almeno tre mesi prima della scadenza.

Con questo numero siamo costretti ad interrompere l'invio della rivista a quanti non hanno rinnovato l'abbonamento per l'annata 83-84.

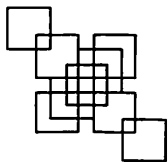
CULTURE A CONFRONTO

"POSSESSIONE" E DIVERSITÀ

PRESSO I KALABARI

DELLA NIGERIA

di Michele Davitti



1) Lo "scontro dei Titani": due culture a confronto.

Le due diverse culture che si confrontano in questo caso sono la così detta "cultura africana" e la "cultura occidentale". Per forza di cose i termini sono generici e quindi non del tutto accurati per descrivere la situazione. Storicamente l'incontro di queste due culture non è stato tra i più pacifici. Nei racconti e nelle descrizioni dei primi viaggiatori europei l'Africa viene descritta a fosche tinte. Questi primi documenti, scientificamente poco attendibili, sono preziosi perché in un certo senso ci rivelano i pregiudizi culturali degli autori e del pubblico al quale essi erano diretti. Molti di questi pregiudizi sembrano ancora essere presenti nel nostro subconscio: si veda per esempio lo scalpore e la morbosa curiosità suscitata dalla "bambina scimmia" di cui hanno parlato i maggiori rotocalchi lo scorso dicembre. I pregiudizi e le informazioni non accurate fanno in genere apparire l'Africa come un mondo selvaggio dove vengono proiettate le fantasie e le paure dell'Europa; una sorta di film dell'orrore che serve a scaricare le nostre tensioni e a giustificare le varie forme di violenza perpetrate nei confronti di questo continente.

Sir Edward Evans-Pritchard, con una sorta di umorismo tutto inglese, aveva stilato una specie di "ricetta" usata, a suo parere, dai vari scrittori di cose africane:

"Fare alcuni accenni al cannibalismo; una descrizione dei pigmei. Denunciare i crimini della schiavitù e sottolineare il bisogno di una civilizzazione che verrebbe portata dal commercio con l'Europa. Descrizione di riti magici e di altre superstizioni; un po' di sesso, in forma scientifica e discreta però. Aggiungere serpenti ed elefanti a volontà. Fare bollire lentamente e servire!" (1)

Le reazioni africane furono anch'esse marcate da uno spiccato etnocentrismo. L'arrivo dei bianchi non suscitò paura, ma curiosità e meraviglia assieme ad una punta di disprezzo. Nel sud della Tanzania i Tedeschi vennero chiamati: "Pignatte di terra rossa" con riferimento all'enorme quantità di birra che bevevano e agli effetti del sole sulla loro pelle bianca; "brutti e

puzzolenti come pesci di mare" (2). Ma mentre l'Africa sembra avere superato questa prima reazione piuttosto superficiale, la cultura occidentale si è fatta più aggressiva e calcolatrice causando quella che potrebbe essere chiamata "schizofrenia culturale": non si appartiene più a nessuna cultura e si vive in una specie di limbo con un senso di vuoto profondo. Sembra che distruggendo l'identità della cultura africana l'occidente dichiari la propria debolezza e la propria paura nei confronti della diversità: abbiamo bisogno di distruggere per affermare la nostra grandezza e la nostra supremazia tecnologica che noi contrabbandiamo per supremazia culturale.

2) La diversità all'interno della cultura Africana

A prima vista si potrebbe dire che in Africa ci sia paura della diversità e che inconsciamente si tenda alla uniformità. Un classico esempio di eleganza massima in Africa Occidentale è il così detto "*Ashiobi*" quando, cioè, tutti gli uomini o le donne appartenenti ad uno stesso gruppo, indossano un abito dello stesso tessuto. Ad uno sguardo più attento, però, si notano delle differenze, magari piccole, ma nello stesso tempo significative perché dicono come il singolo individuo sia inserito e plasmato nella sua personalità dalla cultura del gruppo e nello stesso tempo come egli stesso non abbia per questo perso la sua identità ma partecipi attivamente alla creazione e al mantenimento della sua cultura. Dalla personalità di base del gruppo nascono e si distinguono le caratteristiche individuali più o meno irripetibili. La somiglianza garantisce l'appartenenza al gruppo così che l'individuo si sente protetto e sostenuto nelle vicende della vita di gruppo, la variazione garantisce la sua personalità. L'uomo appare come creatore di cultura; le sue interpretazioni, anche quando sono imitazione, hanno sempre un qualche cosa di singolare e di irripetibile. Così in Africa la diversità è accettata nei limiti fissati dalla forza centripeta della cultura che si chiama *tradizione*. Di conseguenza fenomeni "devianti" come la possessione vengono regolati da norme tradizionali. La possessione in alcuni casi non solo è accettata, ma ricercata come mezzo diretto di comunicazione con il mondo degli spiriti e come valvola di scarico per le eventuali tensioni all'interno del gruppo stesso.

3) Tipi di "possessione" presso i Kalabari della Nigeria

Nel fenomeno della possessione l'antropologo studia non tanto la realtà della esistenza di un mondo diverso dal visibile, del cosiddetto mondo dei morti, ma i problemi della molteplice e complessa personalità dei vivi. Durante queste sessioni si può assistere a cambiamenti notevoli di personalità e di comportamento degli individui: tremare, sudare, gemere, parlare con voci diverse, assunzione di una personalità diversa, comandi secchi e perentori, predizioni di eventi ecc. Qualche volta i cambiamenti sono così marcati che si fa fatica a convincersi che ci si trova di fronte alle stes-

se persone incontrate e conosciute nella vita quotidiana. L'antropologo però nota che sfuggono all'attenzione degli altri spettatori. la posizione sociale della persona posseduta dagli spiriti, la reazione della società, il tipo di personalità nuova assunta dall'individuo, i rapporti tra la possessione ed eventi che l'hanno preceduta o che la seguono, il posto occupato dallo "spirito" che possiede la persona nel sistema religioso e sociale della gente ecc. La possessione viene così collocata e letta su di uno sfondo più vasto e non è più fenomeno aberrante, diverso, ma un qualche cosa di culturalmente previsto ed accettato per certe situazioni e in certi casi. La possessione viene cioè letta sul palinsesto di una cosmologia che la rende più comprensibile.

I Kalabari sono una popolazione che vive presso il delta del fiume Niger e sono dediti alla pesca. Credo che tutte le cose abbiano un principio vitale spirituale chiamato *ORU*. I morti *DUEN* non sono spariti dalla vita sociale, politica e religiosa della famiglia ma la proteggono e ne garantiscono l'unità e chiedono ai loro discendenti di essere venerati e rispettati. Gli eroi culturali *AM'ORU* vissero tra gli uomini nel passato e insegnarono loro le varie tecniche di pesca, proteggono il villaggio in quanto tale e si può dire che rappresentino la forza della tradizione. Gli "Spiriti delle acque" *OWUAMAPU* sono invece capricciosi e asociali favoriscono l'individuo con ricchezze enormi ed improvvise e rappresentano la forza della innovazione. *TAMUNO* è l'Essere Supremo, femminile, non interviene mai nelle possessioni in quanto non può essere contenuto in un essere limitato. Questa cosmologia rende possibile il fenomeno della possessione, di fatti i Kalabari ne conoscono diversi tipi, a noi interessano solo tre specie di possessione:

I *ORU SEKI*: Vi appaiono gli Eroi culturali e gli Spiriti Maggiori delle acque. La loro presenza è accolta con gioia perché tramite la possessione la gente è confermata della esistenza e protezione degli spiriti. Durante le danze ci sono dei finti combattimenti tra gli anziani, posseduti dagli Eroi culturali (tradizione) e i giovani, posseduti dagli Spiriti delle Acque (innovazione).

II *ORU BIBI N'EDWEN*: Letteralmente significa "parlare con la bocca degli Spiriti". Gli spiriti maggiori delle acque tramite il *medium* ammoniscono i vivi o forniscono spiegazioni per situazioni che rischierebbero di compromettere l'unità del gruppo. A differenza degli spiriti minori delle acque, i maggiori sembrano interessarsi maggiormente del benessere del gruppo. Potrebbero rappresentare la continuità nel fluire del tempo.

III *EREMIN' ORU KURO*: Cioè "possessione delle spose degli Spiriti". È riservata alle donne che vengono possedute dagli Spiriti Minori delle acque. Questi ultimi sono molto più liberali degli Spiriti Maggiori e provvedono una piattaforma di lancio per innovazioni all'interno della società che se accettate ritorneranno in seguito sulle labbra degli Spiriti Maggiori. In genere le "Spose degli spiriti" sono donne che non possono avere figli o con altri tipi di problemi coniugali. Questo tipo di possessione serve ad attirare

l'attenzione dei mariti e a criticare pubblicamente personaggi in vista nel villaggio. Il pettegolezzo viene così innalzato a livello di critica sociale. (3)

4) Alcune conclusioni

Le riflessioni che possono essere fatte in margine a quanto brevemente si è visto sono diverse. I posseduti non vengono ostracizzati né esorcizzati, ma accettati cercando di capire cosa gli Spiriti vogliono dire alla comunità tramite essi. L'apparizione degli Spiriti maggiori delle acque viene salutata con gioia dalla gente che nello stesso tempo si fa molto attenta a che il comportamento del posseduto si adatti alle forme standardizzate dalla tradizione, scoraggiando così innovazione personale ed arbitraria.

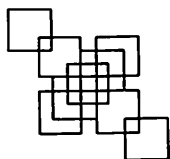
La possessione da parte di Spiriti minori delle acque è invece più libera e serve come valvola di sfogo per tensioni interne e di aggiustamento di persone a nuove situazioni. È inoltre un momento artistico privilegiato per la narrativa e la danza. Serve anche per introdurre delle nuove idee e suggerire mutamenti culturali che diventeranno ufficiali e accettati da tutti solo con il passare del tempo quando verranno ripresi durante dei riti di possessione questa volta però da parte degli Spiriti maggiori garanti della tradizione.

La "diversità" così come appare nella possessione non è di isolamento, ma di rapporto; i Kalabari, cioè, ammettono fenomeni devianti, ma poiché essi sono previsti dalla cultura, non causano paura o rigetto quanto piuttosto uno sforzo di interpretazione e di assestamento a nuove realtà. La donna sterile non viene rifiutata o divorziata, ma diviene "sposa degli spiriti" canale privilegiato per la comunicazione con il mondo degli *ORU*. Nasce così un nuovo rapporto: la diversità favorisce così il rinnovamento della cultura particolare. L'autarchia culturale, invece, rappresenta una stasi, un impoverimento e spesso nasconde un vuoto tremendo perché rifiuta il confronto ed è incapace di entrare in relazione con l'altro, il diverso. Rinnegando la relazione si rinnega l'uomo in quanto, per i cristiani, l'uomo è relazione poiché creato ad immagine e somiglianza di un Dio che è Trinità.

(1) E. Evans-Pritchard, Sources, with particular reference to the Southern Sudan, *Cahiers d'Etudes Africaines*, 11, no. 41, 1971 pp. 144-45.

(2) G.K. Gwassa, Kinjikitile and the ideology of the Maji-Maji Rebellion The historical Study of African Religion, T.O. Ranger ed. University of California Press, 1972, p. 205.

(3) Robin Horton, Types of Spirit Possession in Kalabari region, *Spirit Mediumship and society in Africa*, J. Beattie ed. London, 1969, pp. 14-49.



Spulciamo dalla rivista Partie Prenante delle Equipes Enseignantes tre brevi scritti che mettono a fuoco il tema da noi trattato in questo numero in tre contesti diversi: nell'ambito planetario, all'interno della propria società e in seno alla comunità ecclesiale.

Sono tre brevi contributi molto significativi che testimoniano un impegno condiviso dai nostri amici per una maggiore sensibilizzazione e apertura all'altro nella sua diversità come valore arricchente per tutti.

I. Promuovere un nuovo ordine mondiale delle culture

L'incontro delle culture. Una illusione? Una utopia? No di certo.

Se l'uomo ha un avvenire sul pianeta, esso sta nell'incontro delle diversità culturali, nel dialogo delle differenze, nella costruzione di un nuovo ordine mondiale, economico certamente, ma anche culturale. Dall'incontro-scontro di due culture diverse, là dove si esercita il dominio, può nascere il rapporto di forza necessario che viene da un rifiuto alla sottomissione. Un conflitto può mettere in evidenza la realtà pluriculturale e dallo scontro può nascere una apertura, una evoluzione, un dialogo.

Il nuovo ordine culturale esige la presa di coscienza del suo radicamento. Se la mia cultura mi impedisce di incontrare l'altro, essa è una torre d'avorio. Al contrario, essa deve essere al servizio dell'incontro, come punto di riferimento, come punto d'appoggio. La mia cultura ha modellato la mia personalità. Se la rinnegassi, rinnegherei me stesso, non sarei più nulla davanti all'altro. Se voglio che ci sia condivisione nel dialogo, devo essere me stesso.

Ma è certo che questo nuovo ordine richiede la relativizzazione dei miei propri schemi, delle mie concezioni e norme; esso implica il rifiuto del disprezzo, della gerarchizzazione dei modelli, della volontà di assimilare o di dominare.

Il dialogo delle culture è quell'esperienza di verità che mi spinge a ristabilizzarmi a livello delle mie certezze, per vedere nell'altro una parte di me stesso rivelare a me stesso ciò che mi manca. L'altra cultura è ciò che viene a completarmi per essere pienamente uomo; essa mi porta quella parte di umanità di cui manco.

Per riprendere una espressione di R. Garaudy, "è l'Uomo che diventa più Umano, è l'Umano che mi costruisce".

Non si tratta dunque di giustapposizione o di semplice coesistenza culturale. Culture o mini-culture sono chiamate a "fecondarsi" reciprocamente, a "liberare la creazione". Questo nuovo ordine fondato sull'ascolto, la conoscenza dell'altro, l'arricchimento reciproco apre uno spazio di libertà che permette a ciascuno di esistere, di darsi un nome, di creare.

Sono invitato ad entrare in questa dinamica di liberazione e di creatività. Questa esperienza che si fonda sulla caduta delle barriere può permettermi di evolvere verso l'interiorizzazione di ciò che mi viene dall'altro campo culturale. È uno spazio dove l'altro può raggiungermi e modellarmi.

Sono invitato a prendere sempre più coscienza dei campi culturali che mi hanno costruito e che fanno di me, oggi, quello che sono: la tradizione contadina in montagna, l'ambiente del piccolo commercio attraverso la vita professionale dei miei genitori, gli anni passati in un comune al tempo stesso contadino e operaio del dipartimento dell'Ain, la scuola elementare, il collegio, la vita universitaria, la scuola pubblica, la militanza sindacale, le Equipes Enseignantes, l'impegno nella cosa pubblica, ecc.

È una lenta maturazione verso un più grande senso dell'Universale che non è uniformità, verso l'esigenza di una esperienza pluralista.

Altri campi culturali sono venuti così a costruire, ad allargare i miei orizzonti. È un cammino lento verso la rimessa in discussione di idee acritiche, di schemi piovuti dall'alto attraverso le istituzioni, verso una maggiore solidarietà con coloro che lottano per la giustizia e la dignità umana. È questa una prova che ci insegna a sorridere di noi stessi e a relativizzare le cose, facendoci nascere alla vita.

L'esperienza pluri-culturale fa passare l'essere umano per dei momenti di destabilizzazione, di stiramento, di crisi. Il mutamento diventa costruttivo a partire dal momento in cui gli elementi di un'altra cultura vengono ad integrarsi in libertà a ciò che io sono. La costruzione di se stessi non può avvenire che se la persona, esercitando la sua libertà, interiorizza ciò che viene dall'altro.

Nell'incontro delle culture l'altro mi fa esistere. Io mi lascio esistere attraverso di lui. L'Altro mi invita ad esplorare le mie profondità, mi rimanda a ciò che io sono chiamato a diventare.

Albert Baud

II. Saper imparare dall'altro

Quindici anni fa!

Che cosa c'è di più banale che sbarcare in una città-dormitorio di più di 30.000 abitanti ed esercitarvi, come prete, un ministero parrocchiale. Già meno entusiasmante è il fatto di vedersi confidare... i chierichetti e la corale! Non c'era certo materia per riempire una giornata e una vita... La cosa non è durata che tre mesi...

Caso? Fortuna? Degli educatori in un carcere preventivo, stanchi della ideologia della loro Associazione, cercare di creare del nuovo. Ed eccomi imbarcato in una esperienza affatto banale!

La scoperta della città di passaggio che raggruppa circa 300 famiglie. I primi incontri mi danno un grande senso di insicurezza! Così pure quelli che seguono... Che fare allora? Analizzare? Classificare? Parlare?

Analizziamo...

sarebbero delle inchieste, delle statistiche, dei grafici.

Classifichiamo...

sembra che bisogna chiamarli "il quarto mondo".

Parliamo...

di loro, per loro... (e al tempo stesso, facciamo parlare di noi, parlando di loro, poi non parliamo più che di noi, servendoci di loro!)

Ma grazie a voi che avete saputo denunciare le analisi, le classificazioni, le parole come mezzi insidiosi e mortali per conservare il potere e imporre delle norme (le mie, le vostre) a dei bambini, a dei giovani, a degli adulti, i quali, in minoranza e senza potere, non hanno più scelta fra il conformismo e la difformità, fra la peste o la scabbia, la ghigliottina o il ghetto.

E se si smettesse con il nostro cinema? Se si imparasse ad abbordare queste persone, ad incontrarle, non dal punto di vista dei loro bisogni, ma anzitutto dal punto di vista delle loro ricchezze?

Non sono tutti puliti? Non possono forse ricordarci che la verità di una persona è al di là del suo aspetto esteriore?

Non sanno parlare? Ma al di là del fatto di ricordarci continuamente che gli atti che pongono valgono più delle nostre chiacchiere, non sono forse i muti, resi tali dalle nostre ideologie, dal nostro potere, dalle nostre Chiese, dalle nostre pedagogie?

Non sono tutti onesti? La verità è che è più facile chiamarli "teppisti", "casi sociali", "delinquenti".

Tutto questo dispensa:

— dall'inventare un mondo di giustizia, di condizione, di fraternità;

— dal rimettere in causa la ricchezza, frutto di furto, in quanto proveniente da volontà di non condividere, dall'accaparramento del profitto da parte del capitale e dalla non adeguata remunerazione del lavoro;

— dal rimettere in causa ciò che sembra essere, in ultima analisi, la sola finalità: la difesa e l'aumento del sacrosanto potere di acquisto.

Noi abbiamo imparato a credere in loro, nella loro dignità, nella loro capacità di lotta...

Abbiamo imparato (senza riuscire sempre ad essere fedeli a queste lezioni) che il nostro potere era fonte di oppressione.

Allora, senza rinnegare questo potere (il potere di saper parlare, scrivere, essere in buona salute, avere un lavoro regolare anche se non sempre interessante, avere un salario conveniente, ecc.) noi cerchiamo modestamente che questo nostro potere venga messo al servizio del loro "poter potere".

Il consiglio di amministrazione dell'associazione è nelle mani dei giovani di queste bidonvilles. Dei cinque educatori che eravamo all'inizio, non ce ne sono più che tre, fra cui una ragazza della bidonville (e gli "educatori" sono in realtà più che altro degli "animatori").

Cerchiamo (senza riuscirci sempre, beninteso!) di fare in modo che le attività siano sempre il frutto di desideri *espressi* dei ragazzi e dei giovani, che esse siano organizzate da loro e fra di loro, mettendo gli animatori e i soldi disponibili al servizio della riuscita dei loro desideri.

Soluzione miracolistica? Certo no. I conflitti, gli errori, la droga, la disoccupazione, il disprezzo, l'incomprensione, la non riuscita a scuola, sono cose che perdurano in mezzo a molti di loro.

È vero tuttavia e non lo si può negare che, a poco a poco, questi ragazzi, questi giovani, questi adulti imparano a credere in se stessi, a prendere in mano il loro destino; osano denunciare l'assistenzialismo; osano pensare che sono in grado di far valere i loro diritti.

Ma, "delinquenti", "buoni parlatori", "esperti in analisi", si è mostrato che con queste persone si può osare essere se stessi e solidali, che si può mangiare, cantare e danzare insieme come si è fatto al matrimonio di Iasmine e di Giovanni Mi, dove francesi e musulmani, giudei ed arabi, cristiani ed atei hanno saputo inventare la festa, una festa straordinaria, durante la quale la felicità degli sposi consisteva nel vedere i loro genitori ballare, ciò che non avevano potuto né osato fare da più di venticinque anni.

Michel Dupont

III. Ascoltare la differenza

Non bisognerebbe mancare questa occasione favorevole di poter esistere in modi diversi nella Chiesa. "Se noi vogliamo la cattolicità — affermava recentemente un cristiano sociologo — dobbiamo prepararci a vivere nella differenza". Se si lascia uno spazio alla differenza, si crea un certo tipo di vita sociale e di rapporti interpersonali e si produce, per lo stesso motivo, una diversa immagine di Chiesa.

La tendenza di ieri era quella di smussare la differenza: ci si fissava come scopo quello di produrre "un po' più di uniformità!" e il conformismo diventava la regola. In una situazione del genere, le minoranze finivano per andare ai margini. Si aveva società — e Chiesa — con potere fortemente centralizzato, con convinzioni oggettive esenti da dubbio, delle società e delle Chiese protette con cura: tutto ciò che era estraneo alla famiglia, alla classe sociale e alla comunità dei credenti veniva guardato con diffidenza. "Dimmi con chi bazzichi e ti dirò chi sei".

Con la differenza, entra una corrente d'aria; al soffio del vento delle idee non resistono che le convinzioni che fanno vivere in quanto interiorizzate e riviste continuamente all'interno del gruppo, nel quale si mette a profitto sia l'apertura che la solidarietà.

Un diritto autentico alla differenza sarà dunque il diritto alla differenza che fa vivere. Non si tratta di una differenza pur che sia. Sarà solo con il confronto e

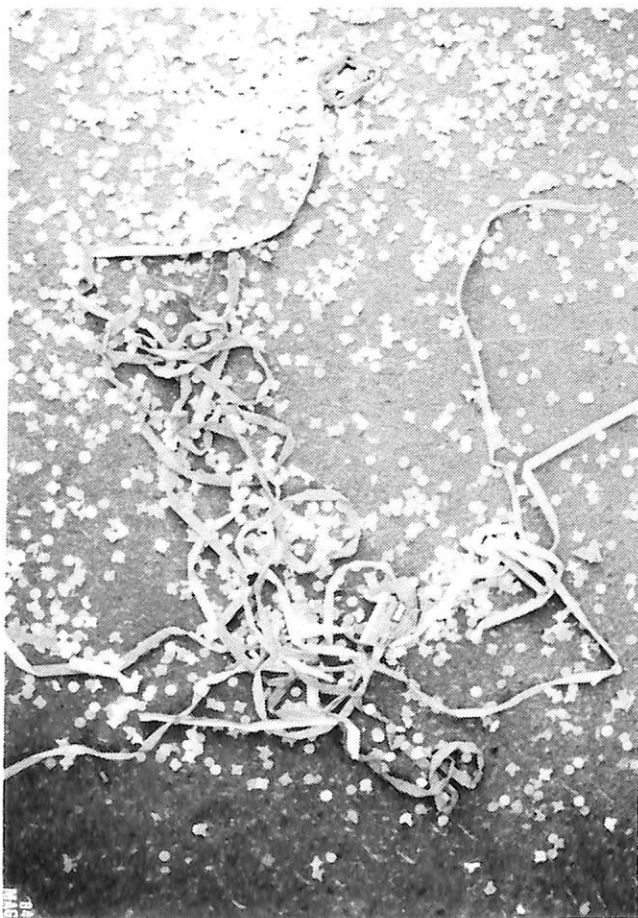
il dialogo delle differenze che impareremo a riconoscere le differenze umanizzanti, costruttive di avvenire per l'insieme.

È sempre buona cosa per dei cristiani ricordarsi che la Chiesa è nata dall'incontro e dalla accettazione delle differenze. Da questo punto di vista si può rileggere la prima parte degli Atti degli Apostoli. Certo, la Sinagoga del tempo riuniva gli uomini ma sottolineava tanto le differenze che le persone si trovavano spesso imprigionate in categorie chiuse dettate da regole di purezza rituale.

Per i discepoli di Cristo, al contrario, è stata fin dall'inizio una regola essenziale quella di esistere, come dirà Paolo (i Cor. 12; Rom. 12) come le membra diverse di un corpo: essere al proprio posto con i propri doni, i propri carismi e metterli al servizio degli altri perché esista un insieme. A questa condizione la lingua, la razza, le tradizioni si trasformano nella ricchezza del vivere insieme.

A condizione soprattutto e ancora di restare fedeli a se stessi. L'apertura non deve condurre a diluire o a perdere la propria identità. Se è vero "che non si possiede una parola originale se non in relazione agli altri", è pure vero che il luogo nel quale si vive è un luogo che non si può disertare senza rinnegarsi, anche e soprattutto quando si deve dialogare con gli altri.

Henri Leturcq



LETTERA APERTA

INDICAMI IL BAMBINO

Io mi ritrovo, in genere, nei nuovi programmi per la scuola elementare, ma mi sorprende la *frantumazione dell'orario* incoraggiata, porta aperta, a mio avviso, a possibili rischi più o meno diretti:

- programmazione rigida,
- interruzioni brusche,
- mancanza di ascolto da parte dell'adulto,
- insufficienza di concentrazione nel bambino,
- abitudine a non condurre a termine i lavori,
- mortificazione della creatività,
- appiattimento delle teste (in insegnanti e negli alunni),
- assenza della "motivazione spontanea" nelle varie attività,
- italiano e matematica nel pomeriggio,
- pluralità "eccessiva" di insegnanti (anzi contitolatura)...

Si potrebbe temere, specie nei più fragili, la stessa *destrutturazione della personalità*.

Eppure anche a Treviso, Augouturier ha parlato dell'*unità* della persona. Pure ne ha scritto con Lapiere. Ne ha discusso anche L. Mazzetti dell'Università di Roma ed altri.

Come mai, mi chiedo in relazione a ciò, non era nella Commissione qualche neuropsichiatra?

E perché il mio stesso sindacato non ha qui come in altre scelte del momento, consultato la base per tempo?

Questo tipo di orario, o meglio, la scuola a tempo lungo, secondo me, va lasciata alla libera scelta della famiglia. Può rappresentare a volte una reale necessità "sociale" del momento, non credo necessità pedagogica né psicologica. Ove si riuscisse con priorità a rimuovere situazioni a volte disumane: assenza di spazi verdi, occupazione della madre di bambini piccoli... cadrebbe, credo, la necessità del tempo lungo.

Chi può affermare che il bambino si sente bene lontano dalla famiglia, o che ha superato il bisogno di sicurezza, o che l'apprendimento avviene secondo un piano inclinato e non secondo gradini?

Preciso: sono per il superamento dell'insegnante unico, per la competenza dell'operatore, per forme annuali di verifica oggettiva e soggettiva ad ognuno di noi insegnanti, per il piccolo gruppo di alunni, ma non credo alla reale efficacia di troppe segmentazioni-interventi, difficilmente coordinabili e responsabilizzati. Né vorrei temere che la corsa alle specializzazioni venisse ad assorbire ogni energia e non consentisse a noi insegnanti di ritrovarci a considerare problemi filosofici, esistenziali, epistemologici di fondo, per primo: l'educazione all'umanità secondo i valori comuni.

Credo, in definitiva, che in ogni situazione, ciascun operatore debba far uso della "libertà interiore" presentandosi proprio come "termostato" in funzione solo del bambino.

P.S. Una conoscente di Londra mi diceva ieri sera: "Anche noi ora vogliamo la scuola solo al mattino". Che dire?

Maria Negro

I NOSTRI AUDIO-VISIVI

CAFFÈ AMARO

Realizzazione di P. Garbero, S. Garello, P. Novati
dell'équipe "Oltremare film". Elle Di Ci Editrice

Audio-visivo con cassetta di sonorizzazione sincronizzata, 48 fotogrammi e libretto guida con piste di ricerca. L. 20.000. Richiedere presso la sede del CEM - Parma.

Il caffè è molto più che un elemento della prima colazione.

Per una gran parte del mondo esso rappresenta una fondamentale fonte di vita. Il caffè rappresenta la più importante materia prima di scambio su scala internazionale ad eccezione del petrolio, con un valore annuale superiore a due mila milioni di dollari. Il caffè impiega oltre 20 milioni di persone in 50 Paesi produttori, e rappresenta la fonte di più di un quarto delle entrate dei proventi dalle esportazioni di undici Paesi latino-americani ed africani.

Per noi occidentali prendere una tazza di caffè è una abitudine talmente diffusa che è diventato un atto banale, senza particolare significato. Eppure anche questo prodotto, che viene dal Terzo Mondo, ha una grande storia umana da raccontarci, se solo volessimo fermarci un momento per ascoltarla.

È quanto questo audio-visivo si propone.

Oltre a presentare in modo scientifico la natura del prodotto nelle sue varie fasi, l'audio-visivo si sofferma sull'analisi della realtà umana che ruota attorno ad esso. Quella dei coltivatori, quella dei commercianti e quella dei consumatori, nelle loro diverse situazioni, ora di sfruttamento ora di vantaggio, in rapporto al prodotto.

L'audio-visivo viene così a dare voce all'invocazione di giustizia che sale dai "boias frias" delle fazzende dove si coltiva il caffè.

Il libretto guida, oltre alla spiegazione dei fotogrammi, offre sussidi all'insegnante per l'approfondimento in classe, trattando brevi capitoli su: la marcia del caffè e il suo ruolo sociale nelle varie nazioni europee; una raccolta di poesie sociali brasiliane, la patria per antonomasia del caffè; ed esperienze di liberazione in Brasile. Il tutto sostenuto da grafici e statistiche.

Il vivace commento musicale e l'incisivo commento alle immagini danno all'audio-visivo un ritmo avvincente e coinvolgente assicurando un vivo risveglio di interesse negli alunni.



NOVITÀ

F. Mastrofini - A. Nanni: «GIOVANI OGGI: UNA GENERAZIONE TRA UTOPIA E DISINCANTO». Coletti, Roma 1984, pp. 185, L. 9.500.

Come sono i giovani degli anni '80? È possibile tracciarne un identikit? Le invenzioni linguistiche, più o meno fantasiose, per etichettare in qualche modo i nuovi giovani proliferano continuamente, sovrabbondano.

Una generazione sommersa, una galassia invisibile, un pianeta inesplorato; giovani del disincanto, generazione della vita quotidiana, riflussisti, pragmatisti, nuovi

epicurei, neoromantici, febbricitanti del sabato sera, ragazzi da ultima spiaggia. Come caratterizzare questa nuova ondata giovanile? E ha senso, anzitutto, tentare di caratterizzare una realtà così magmatica e polimorfa com'è l'universo giovanile? Immersi nella cultura della frammentazione i giovani di oggi mostrano soprattutto un forte bisogno di identità. È a partire da questa fondamentale domanda che gli autori offrono un'interpretazione degli atteggiamenti e comportamenti del rapporto con la religione e la politica, delle nuove forme di aggregazione e delle prospettive per il futuro.

A te che non hai
lo stesso colore
della mia pelle
voglio dire poche-parole:
"Ti voglio bene."

A te che non vivi
nel mio stesso paese,
ma sei tanto-lontano
e non mi vedi
voglio scrivere queste parole:
"Ti voglio bene."

A te che soffri il freddo,
la fame, la paura
vorrei poter prendere la mano
dicendoti in tutte le lingue:
"Vieni da me, IO TI AMO."

Scuola Elementare di Bonaldo, VR

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