

ANNO XVI - N. 8
SETTEMBRE 1986

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

Direttore: Orlando Ghirardi

Co-Direttore: Mario Audisio

Vice-Direttore: Antonio Nanni

Comitato Promozionale: Giuseppe Pasini, Sandro Calvani, Roberta Gi-sotti (Caritas Italiana).

Redazione di Roma: Antonio Nanni, Claudio Economi, Francesco Cassone, Daniela Berti.

Redazione di Parma: Orlando Ghirardi, Mario Audisio, Daniele Novara, Lino Ronda, Angelo Savi.

Collaboratori: Amadei Danilo, Bertellini Paola, Bolognese Mario, Bragazzi Germana, Calidoni Paolo, Graetz Cristina, Iannace Vincenzo, Martirani Giuliana, Miceli Arcangela, Negro Maria, Novello Gianni, Panunzi Rita, Presta Laura Maria, Sechi Saveria, Simonetti Stefano, Stefani Gino, Stefani Olga, Zavalloni Gianfranco.

Direttore Responsabile: Luigi Zucchinelli

Impaginazione: Studio Zani (PR).

Direzione, Redazione e Amministrazione: Viale San Martino, 6 Bis - 43100 Parma - Tel. (0521) 54357/583301
c.c.p. N. 13601430

Abbonamento alla Rivista (10 numeri all'anno: giugno-maggio) L. 15.000. Un numero separato: L. 1.500.

L'abbonamento non disdetto entro il 31 agosto si intende tacitamente rinnovato. La ricusazione dei fascicoli non costituisce disdetta.

Autorizzazione Tribunale di Parma, 2 maggio 1959 - Stampa: Graphital s.n.c. - Parma - Tel. 0521/491356. Associato all'Unione Stampa Periodica Italiana.

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

SOMMARIO

Il nostro antenato d'Africa (Editoriale) pag. 3

FONDAZIONE PEDAGOGICA

Orlando Ghirardi

Reciproco adattamento creativo pag. 4

Giuseppe Barbaglio

Il nemico che è dentro di noi pag. 7

Daniele Novara

Iniziative territoriali della scuola pag. 10

LABORATORIO PER LA DIDATTICA

Mario Audisio, Daniele Novara, Lino Ronda, Angelo Savi, Danilo Amadei (a cura di)

Il popolo Oromo

— tratti etnici pag. 11

— brani antologici pag. 14

— miti e leggende pag. 16

— frammenti di storia pag. 18

— intervista con... pag. 19

— schede degli stati pag. 20

— piste didattiche pag. 22

ATTUALITÀ E LINGUAGGI

Mario Bolognese

Il corpo: simbolismo tra barriera e incontro (Il simbolo del corpo) pag. 23

Gino Stefani

Educazione musicale per la pace (Educazione musicale) pag. 26

Cristina Graetz

Condivisione dei sogni (Fermenti di pace) pag. 28

Angelo Savi (a cura di)

«Caro carcerato...» (Esperienze scolastiche) pag. 30

Gigi Manza - Giuseppe Petucco

La piattaforma contrattuale (Sindacati scuola) pag. 31

Antonio Nanni (a cura di)

Biblioteca dell'educatore mondialista (Biblioteca) pag. 32

Documento finale del Convegno CEM «Liberare l'educazione sommersa» (Convegni) pag. 34

IN COPERTINA: Disegno a matita di Vittor Ugo Canetti

EDITORIALE

Per chi è alla ricerca di motivazioni e incentivi in favore di una cultura di convivialità delle differenze, il futuro ideale più che il passato reale, l'utopia più che la storia sembra dare un aiuto.

Lo sguardo retrospettivo sulla storia umana, a prima vista, offre uno scenario di lotte, sopraffazioni e abusi il cui solo ricordo suscita sentimenti di indignazione e volontà di rivalsa che difficilmente si conciliano con la magnanimità e la tolleranza che vogliamo "educare" nell'uomo nuovo.

Ma il passato non è soltanto un archivio di sanguinose "vittorie" da commemorare, è anche una culla di origini da festeggiare, e tra queste la nostra origine umana.

Dov'è la terra natale dell'uomo? Com'erano le sue prime fattezze?

È comprensibile l'aspirazione di molti a fare della propria terra la patria dell'umanità, della propria razza il primo modello umano.

A 30 km da Osaka (Giappone) c'è una città di nome Tenri sorta attorno ad un famoso santuario venerato come luogo di origine e di ritorno di tutta l'umanità.

Per molto tempo si ritenne che il cranio di Piltdown "scoperto" in una cava di ghiaia dell'Inghilterra meridionale fosse l'antenato dell'uomo. "Esso riempì d'orgoglio i paleantropologi britannici, — dice Richard E. Leakey nel libro *Il lungo viaggio dell'uomo* Ediz. Mondadori — in quanto spostava l'attenzione della scienza dal continente europeo al centro dell'Impero britannico: il primo uomo era chiaramente intelligente, ed era per di più un inglese!"... Ma era una truffatura.

Il pregiudizio che l'Europa fosse il luogo privilegiato delle origini umane e che l'uomo bianco ne fosse il primo esemplare, non solo portò a questo falso, ma ostacolò a lungo le ricerche preistoriche nel continente africano.

Ciò nonostante l'Africa fornì ai ricercatori tante e tali prove da rendere certe le seguenti affermazioni.

L'Africa Orientale è la patria dell'antenato più remoto dell'uomo, il cosiddetto "Proconsul", un animale non più scimmia, non ancora ominide che visse dai 30 ai 20 milioni di anni fa.

Dall'Africa proviene il "Sivapithecus" (dai 17 ai 12 milioni di anni fa) che si diffuse in tutto il mondo e che rispetto al "Proconsul" ha una dentatura già più vicina a quella degli ominidi.

In Africa avviene (tra gli 8 e i 5 milioni di anni fa) la differenziazione tra ominidi e primati (gorilla, scimpanzè).

Sempre in Africa appaiono (intorno ai 4 milioni di anni fa) i primi ominidi a stazione eretta. Di questi ominidi sono giunti a noi il fossile di un ginocchio, delle impronte e uno scheletro quasi completo chiamato Lucy.

Ancora in Africa ha origine (intorno ai 2,5 milioni di anni fa) un ominide che possiede già una specie di paleocultura; è l'*Homo habilis*.

Da ultimo in Africa compare (1,75 milioni di anni fa) la prima specie di quasi uomini che poi si diffonde in tutto il mondo. È l'*"Homo erectus"* da cui proviene l'uomo di Pechino e quello di Giava. Ha un cranio già ben sviluppato, sa costruirsi strumenti di pietra tagliente e conosce l'uso del fuoco.

Arriviamo così all'*"Homo sapiens"* (200.000 anni fa) e poi all'uomo moderno (40.000 anni fa).

Lungo questi 30 milioni di anni l'Africa fa da culla all'umanità nascente. È dunque all'Africa che dobbiamo rivolgerci per trovare le nostre radici, la nostra comune origine.

Il primo gruppo etnico che la rivista presenta ai lettori è stato scelto appositamente là dove le vestigia dei nostri antenati ci fanno sentire più vicina l'alba dell'uomo.

Mario Audisio

IL NOSTRO ANTENATO D'AFRICA

RECIPROCO ADATTAMENTO CREATIVO

4 per una educazione nonviolenta alla mondialità, alla pace e allo sviluppo

ORLANDO GHIRARDI

Gli obiettivi educativi alla mondialità, alla pace, allo sviluppo che il nostro Movimento e la nostra Rivista intendono promuovere principalmente nella scuola dell'obbligo italiana esigono, prima di una revisione e rilettura dei contenuti delle discipline scolastiche, una formazione personale dei docenti e l'adozione di metodologie appropriate di insegnamento.

Non si insisterà mai abbastanza su questa previa condizione essenziale.

Autoformarsi ad essere educatore alla mondialità, alla pace, allo sviluppo non è compito facile né compito che possa mai dirsi compiuto.

La prima parte della Rivista si propone per questo di offrire ai docenti contenuti idonei a stimolare una ricerca e riflessione personale.

Più che mai in questo campo vale quanto affermava Paolo VI che si è più inclini ad ascoltare testimoni che maestri, o maestri perché anche testimoni.

In questo e nel prossimo numero della rivista ci proponiamo di venire in contatto con un testimone/maestro: Danilo Dolci.

Lo abbiamo incontrato ultimamente a Parma dove l'Istituto di Ricerca per la Pace lo aveva invitato a presentare il suo ultimo libro "PALPITARE DI NESSI". Un libro tutto centrato sul reciproco rapporto educativo tra adulto e bambino, un libro che è allo stesso tempo un racconto biografico e una analisi dei principi teorici che devono essere alla base di un vero processo educativo.

Leggendo il libro si ha l'impressione di vedere riflessa la propria immagine con tutti quegli aspetti della vita vissuta da ogni educatore nei suoi rapporti a volte facili, più spesso complessi e misteriosi con il mondo dei piccoli. Anche per questo il lettore trova ampia opportunità di arricchimento personale.

Il cammino educativo di Danilo Dolci viene da lontano ed offre un profondo spessore di ricca esperienza.

Egli sceglie nel 1952 come suo campo di lavoro una delle zone più trascurate della Sicilia occidentale, dove fonda nel 1958 a Partinico il Centro Studi e Iniziative allo scopo di avviare con la popolazione locale una analisi delle cause del sottosviluppo e promuovere coraggiose iniziative nonviolente di denuncia e impegno.

Nel 1971 fonda il Centro Educativo a Mirto per gli alunni dalla scuola materna alla media inferiore dove una sana, libera educazione di effettiva democrazia mira a creare persone nuove, impegnate per una società di pace e di solidarietà.

È molto significativo questo impegno educativo bi-fronte e coordinato a livello territoriale e a quello scolastico dell'opera di Dolci. Mette a fuoco l'immagine dell'educatore, che tale non può essere se non personalmente impegnato nelle problematiche e nelle lotte reali della vita quotidiana della popolazione locale nel cui contesto la scuola si situa.

Veniamo alle proposte contenute nel suo libro "PALPITARE DI NESSI". A questo scopo crediamo opportuno citare le riflessioni che fa Remo Fornaca, ordinario di pedagogia all'università di Torino, riportate a conclusione del libro stesso.

Riportiamo inoltre, in riquadro, alcune "parabole educative" che Dolci narra nel suo libro.

Dice Fornaca:

"Centrale diventa per Dolci l'approfondimento del rapporto tra educazione e nonviolenza proprio perché la scommessa sulla possibilità di costruire una nuova società dipende dalla sperimentazione educativa avvenute punto di riferimento il dialogo che, della nonviolen-

Nel nebbioso mattino di una tanto ricca quanto addormentata cittadina del nord, cerco un caffè. Una signora impellicciata vistosamente (potrebbe essere un signore) arriva passeggiando con un cane al guinzaglio. L'animale esplora annusando qui e là, lucenti gli occhi avidi. Infastidita la padrona lo sgrida: "Cosa c'è da guardare, non c'è niente... da curiosare".

Notando il ritmo della voce asprigna, "è una professoressa di lettere" penso: "Ora al guinzaglio ha un cane, tra un'ora trenta ragazzini".

E mi scroscia lugubre nella mente il ticchettante becchio sulle lamiere nelle allineate gabbie dei pollai industriali.

za, è l'espressione più tangibile. Approfondimento che viene condotto da Dolci non seguendo scontati approcci ideologici, filosofici, scientifici, ma dando spazio, voce, vita ad una ricchissima gamma di sentimenti, esperienze, intuizioni, in un contesto nel quale il vissuto esistenziale si coniuga, in modo armonico, anche se problematico, in un serrato confronto su ipotesi, progetti, scelte, linee di intervento...

La chiave di volta di tutto il sistema di Dolci è costituito da una fervidissima tensione non tanto a definire tecniche, didattiche, forme di comportamento, quanto a cogliere i momenti e le possibilità della crescita come della involuzione.

Le tre parti dello scritto di Dolci (Palpito; Nessi; Palpitare di nesi) sono esemplari sul piano del dialogo educativo, maieutico...

A proposito di educazione è quanto mai significativa l'affermazione di Dolci: "Senza l'educare, limitato o spento risulta il creativo sviluppo. Senza poesia, il ricalco smorza educazione e sviluppo. Senza sviluppo, muore la creatura".

Più volte in questa come in altre opere, Dolci ha sottolineato il rapporto esistente tra educazione, creatività, sviluppo...

Dolci tende a spostare l'attenzione sulle infinite risorse che tutti gli esseri hanno potenzialmente, ma anche sul fatto che la crescita dipende dalla modalità e dalla disponibilità dei rapporti. Di fronte a definizioni dell'educazione come acquisizione di competenze, saperi, abilità, comportamenti, Dolci sottolinea che i processi educativi devono avviarsi a livello del reciproco ascolto. E se le definizioni sopra indicate hanno portato alla costruzione di modelli didattici e di relative tecnologie, Dolci, non escludendo affatto metodi e tecniche, accentua ancora una volta il ruolo del vissuto educativo, del crescere insieme, del "reciproco adattamento creativo", più che quello del trasmettere unidirezionale.

Ad una didattica legata all'istruzione, ai contenuti, alla scolarità, e quindi ai saperi istituzionalizzati e formali, Dolci preferisce un lavoro educativo che si avvia dai rapporti di vita, dal condividere le esperienze, dal maturare le coscienze.

Quando si constata quanto, a partire dalle scuole materne e più ancora dalla scuola dell'obbligo, la preoccupazione di impartire contenuti e lezioni prevale rispetto alla crescita educativa, si apprezza la tesi di

Dolci che la strada da percorrere è quella di collaborare a sviluppare le risorse personali, di gruppo e strutturali. In questa direzione la creatività costituisce una forza ed un elemento fondamentale...

Quando Dolci afferma che "strutturare e ristrutturare il reale non è solo opera intellettuale", intende, appunto, sottolineare il ruolo che ha la creatività nella produzione di nuove forme di esistenza in tutti i settori e i momenti della vita. Gli schematismi, la ripetitività, il meccanicismo, il burocratismo fanno violenza alla persona e le impediscono di crescere, forzando le coscienze, cristallizzando il sapere, chiudendo la strada ad ogni innovazione, sacrificando l'immaginazione...

La maieutica è un'arte, un metodo, ma soprattutto una profonda esperienza umana, abituarsi a pensare coinvolti, stabilire collegamenti: in un mondo che vuole informare, formare, indottrinare, instillare verità, credenze, dogmi ma non stimola a vedere chiaro operando scelte responsabili; in un mondo in cui prevale il consumo di prodotti preconfezionati da enti, istituzio-

5

Dopo qualche giorno a Partinico, uscendo dal Centro in cui lavoro, mentre salgo in macchina osservo un anziano contadino, basso di statura, tentare con le dita l'alberello di gelsomino presso la soglia della sua casa: alcuni fiori cadono, integri (diversi altri, arabi, torcendosi avvizziscono).

"Che fai?". E, quasi a giustificarmi, aggiungo: "Forse fai il tè, col gelsomino?".

Voltandosi sorride: "Scelgo i fiori da mettere intorno alle fotografie di mia madre e di mio padre". E vedendomi confusamente incantato (medito "io che passo per poeta penso al tè di gelsomino — quale relazione hai tu, reputato incolto, con la fonte della tua vita"), mi dona le perfette corolle dalle mani colme: "Tieni, ti profumano tutta la macchina".

L'indomani, scorgendolo nella piazzetta, sento il bisogno ammirato di dirgli: "Ieri ho imparato molto da te..." ma interrompe appena comincio, non accettandosi un attimo ad un livello diverso dal mio: "Che dicevi ieri? non solo il gelato si può fare ma anche il tè, col gelsomino?".



ni, persone, partiti che agiscono come se possedessero la verità."

A questo proposito scrive L.C. Sforza commentando il libro di Dolci:

"Danilo suona l'allarme per la 'clonazione culturale' che scende inevitabilmente dall'abuso di trasmissioni unidirezionali. Tra queste i mass media, che egli classifica giustamente come una forma di violenza. La clonazione intellettuale scende anche nel concetto antiquato ma pur sempre diffusissimo di educazione come trasferimento di nozioni a un allievo totalmente passivo. Non c'è dubbio che tutto questo ricevere, passivi, la conoscenza e persino il divertimento, non può che predisporre i più al conformismo, all'inerzia, alla droga, e solo alcuni, pochi, alla ribellione".

6

Da ultimo cito un commento al libro di Jacques Vonèche che, prendendo lo spunto dall'incontro tra Dolci e Piaget alcuni anni fa, traccia un confronto tra i due educatori:

Dolci e Piaget "hanno una grande cosa in comune: un metodo per lo studio della conoscenza e dell'azione. Questo metodo, vecchio come la maieutica socratica, viene sempre dimenticato dagli uomini che non sanno più che cosa sia. È la fiducia nel sapere del cosiddetto ignorante, l'escluso dal potere della conoscenza: bambino, donna, povero... È una comune convinzione: la libera conversazione può chiarire, portare avanti, trasformare le cose trasformando le idee. Da questo punto di vista, i loro libri si assomigliano molto. Sono

stati scritti essenzialmente dai bambini e dai poveri, cioè dai piccoli di questa terra ai quali Danilo e Piaget hanno dato una voce. E come si chiama chi dà voce a chi non ha voce? Si chiama profeta. Dunque Piaget e Dolci servono una comune funzione profetica. Hanno anche una comune pedagogia... La loro pedagogia basata sulla conversazione è una pedagogia della relazione attenta ogni volta al singolo rapporto e all'insieme dei rapporti (il 'palpitare di nessi' di Dolci e il relativismo di Piaget)."

A questa breve presentazione del progetto educativo di Dolci ci auguriamo faccia seguito l'attenta lettura del suo libro.

Nel prossimo numero ospiteremo, in proposito, un articolo inedito scritto da Dolci stesso per la nostra rivista.

LIBRI DI DANILO DOLCI

PALPITARE DI NESSI, Armando Ed. Roma, 1985

CREATURA DI CREATURE, Corbo e Fiore Ed. Venezia, 1983

RACCONTI SICILIANI, Einaudi, 1963

NON ESISTE IL SILENZIO, Einaudi, 1974

ESPERIENZE E RIFLESSIONI, Laterza, 1974

CHISSÀ SE I PESCI PIANGONO, Einaudi, Torino, 1973

Oltre l'acqua, importa come nasce e cresce una diga dalla gente.

Quasi ultimata la diga sullo Jato, ottocento chilometri complessivi di canali venivano costruiti per abbreviare le campagne assetate.

Domandavamo ad ogni persona, in ogni famiglia, a migliaia di famiglie deboli perché isolate: "Vuoi l'acqua cara o a buon mercato?"

E lentamente si chiariva come, per costare poco, questa doveva essere acqua democratica, non acqua di mafia: a chi provava organizzarsi con gli altri l'acqua cooperativa via via diveniva leva per un cambiamento anche strutturale, nuova forza che giorno per giorno svuotava il potere del vecchio gruppo clientelare-mafioso locale. Altre valli vicine si svegliavano e altre dighe nascevano.

Ma come il nuovo reddito avrebbe potuto sviluppare i valori locali arginando e filtrando i modelli commerciali disseminati dai massmedia? Altre leve occorreavano a rimuovere la situazione più dal profondo. In decine e decine di incontri a cui ora partecipavano soprattutto donne e ragazzi, viene identificata una nuova possibile leva: un nuovo Centro educativo. In altre decine di incontri si chiede a bambini e bambine, ragazzi e ragazze, giovani, a esperti di ogni tipo, di concepire questo Centro: fino che questo comincia ad assumere un volto.

La scelta del luogo? "Tra i fiori, gli alberi", "vicino a un ruscello", "vicino le rocce" (uno solo preferirebbe il Centro nel paese: è un bambino malato). Mi pare un giorno di aver scovato una forra adatta, presso massi selvaggi. Per accertarmi vi invito un vecchio amico. Zu Zariddu guarda, rigira, riguarda: poi scuote la testa, poco persuaso. "Perché no?" domando. "Costa poco, è bello, colmo d'avventura". "Da qui i bambini non vedono il mare".

E in poche settimane trova tra erbe, olivi, spine e ruscelli altro terreno, coltivabile, da cui i piccoli possono vedere non solo il mare ma la valle inverdita, anche quando arriva l'arsura dell'estate, dalle acque del nuovo lago. E nell'inesauribile materia della montagna viva sulla campagna, il Centro educativo non viene concepito come gabbia, né si arresta ai suoi vetri: in spazi diversamente interessanti, esposizione e spettacolo nuovo ogni giorno, ciascuno studia come ogni creatura è viva di infiniti nessi da imparare a interpretare, cioè mediare.

IL NEMICO CHE È DENTRO DI NOI

Il comandamento di Gesù dell'amore dei nemici

GIUSEPPE BARBAGLIO

Questo comandamento di Gesù si trova soltanto nel Vangelo di Matteo e in quello di Luca. Tutte due i testi fanno parte del Discorso della Montagna, che è un insieme di detti del Signore che la chiesa primitiva ha cercato di unificare.

Nel Vangelo di Matteo, che forse è quello che ricordiamo meglio, il comandamento dell'amore dei nemici è presentato in forma antitetica. Cioè è una delle antitesi tipiche del Capitolo 5 di Matteo:

"A voi è stato detto 'non uccidere', ma io vi dico...; è stato detto 'non commettere adulterio', ma io vi dico..."

E l'ultima antitesi: *"È stato detto (che si richiama ai comandamenti dell'Antico Testamento) 'ama il prossimo tuo come te stesso' (e qua Gesù si riferisce al libro del Levitico cap. 19, 18) 'e odia il tuo nemico'".* Questa seconda parte non esiste nell'Antico Testamento. È stata probabilmente aggiunta da Matteo, ma rifletteva determinati ambienti del giudaismo di allora in cui, da una parte c'era il comandamento dell'amore dei "figli della luce", come si diceva a Kumram, e dall'altra parte l'odio per i "figli delle tenebre". Che erano poi i pagani, ma anche i giudei non praticanti. Per cui il fatto che Matteo aggiunga "e odia il tuo nemico" anche se non è scritto nell'antico Testamento, faceva parte dei programmi religiosi di alcuni ambienti giudaici del tempo.

"Ma io vi dico, amate i vostri nemici e pregate per i vostri persecutori".

Questa forma antitetica quasi certamente non è di Gesù. Oltre il resto nel vangelo di Luca il comandamento dell'amore dei nemici non fa parte di una antitesi. Nel vangelo di Luca c'è: *"Io dico a voi che mi ascoltate: amate i vostri nemici"*.

Allora con tutta probabilità Gesù ha emesso questo comandamento non in forma antitetica, ma come precetto suo, precetto in cui lui ha impegnato la sua parola, la sua persona: "io vi dico..."

Il secondo elemento è la motivazione di questo comandamento: *"in questo modo voi sarete figli del Padre il quale fa sorgere il suo sole sui buoni e sui cattivi e fa piovere sui giusti e sugli ingiusti"*. E questa espressione molto bella, molto plastica di Dio che fa sorgere il suo sole sui giusti e sugli ingiusti è tipica di Matteo e risale con tutta probabilità a Gesù.

Mentre Luca che scrive in un altro ambiente culturale questo non gli suonava molto bene dice: *"sarete figli dell'Altissimo; perché egli è benevolo verso gli ingrati e i malvagi"*. Evita l'immagine molto bella e poetica ed invece enuncia un principio religioso: Dio è benevolo.

Ma Gesù, che era un poeta, evidentemente ha usato quell'immagine plastica di Dio che fa sorgere il suo sole sui buoni e sui malvagi.

Il terzo elemento del comandamento dell'amore dei nemici è una esortazione finale di Gesù, che potrem-

mo dire sotto il segno dell'imitazione di Dio: in Matteo c'è *"siate perfetti come è perfetto il Padre vostro celeste"* e questa terminologia difficilmente risale a Gesù. Nella variante di Luca invece abbiamo: *"siate misericordiosi come il Padre vostro è misericordioso"*. E questa versione di Luca con tutta probabilità risale a Gesù.

Questi tre elementi mi sembrano molto interessanti:

— l'enunciazione del comandamento: *"Io vi dico: amate i vostri nemici"*;

— l'amore dei nemici costituisce la "carta d'identità" dei figli di Dio: *"e sarete così figli di Dio"*;

— l'amore dei nemici costituisce il campo di imitazione di questo Dio *"che fa sorgere il suo sole sui buoni e sui cattivi..."*.

Facciamo ora alcune riflessioni su questo comandamento dell'amore dei nemici. Innanzitutto in primo piano c'è questo "io" autorevole di Gesù: "io vi dico..." C'è questa parola "precettiva".

È una parola che esprime la volontà di Gesù, un volere suo. È una parola in cui la persona di Gesù è implicata, perché naturalmente se Gesù dice "io vi dico" il valore della parola, in questo caso il comandamento, è condizionato a lui che dice. L'autorevolezza della parola rimanda all'autorevolezza della persona. Questa è una caratteristica di Gesù.

Mentre i rabbini del tempo e i maestri della legge si guardavano bene dall'impegnare la loro parola e la loro persona, ma si rifacevano sempre all'autorità tradizionale della bibbia, all'autorità tradizionale dei grandi rabbini del passato, Gesù invece impegna se stesso in prima persona.

"Io vi dico..." E la parola che io vi dico ha valore in tanto quanto ve la dico io. Ed è una parola autorevole. È una parola precettiva.

Secondo elemento: "io dico a voi...", cioè questa volontà di Gesù fa appello alla volontà degli ascoltatori. "Io dico a voi..." non è una parola illustrativa, non è una parola didattica. È una parola precettiva. Gesù vuole sequestrare la volontà dei suoi ascoltatori. Già di fronte a questo amare i nostri nemici come comandato, noi di altra cultura e sensibilità subito diciamo che l'amore non si può comandare. Non si può comandare al cuore, diciamo. E invece l'amore dei nemici è un amore comandato. Naturalmente si tratterà di vedere che cos'è questo amore. Ma l'amore dei nemici è un amore comandabile e comandato. Ciò vuol dire che non sarà sul versante del sentimento, della simpatia, dell'attrattiva, evidentemente. In quel caso è vero dire che al cuore non si comanda. Ma Gesù comanda di amare. Quindi egli comanda alla volontà, alla azione nostra. Non al sentimento, all'attrattiva, ad una affinità spirituale.

"Amate i vostri nemici..."

La formulazione così come è, è una formulazione molto precisa, molto scioccante anche, nel suo ambiente, e credo in tutti gli ambienti, tutto sommato, se vo-

gliamo essere sinceri. L'ambiente giudaico conosceva il comandamento dell'amore del prossimo: *"ama il prossimo tuo come te stesso"*. (Lev. 19, 18). Dove il prossimo era il connazionale e anche lo straniero che però abitava nella terra israelitica come minoranza etnica ed era in un modo o nell'altro assorbito dal popolo.

Noi diremo che il comandamento dell'amore del prossimo nel Levitico e in tutta la tradizione giudaica era il comandamento di un amore delimitato geograficamente e soprattutto delimitato in senso statuale, se possiamo dire, anche se lo stato di allora non era proprio come è lo stato nostro. Cioè era limitato alla realtà del popolo ebraico che era una realtà culturale e una realtà soprattutto religiosa a tal punto che di questi stranieri che vi abitavano come una minoranza etnica

8

tanti erano circoncisi e partecipavano anche ad alcune espressioni religiose e rituali ebraiche. Quando Gesù dunque dice "amate i vostri nemici" ecco che la sua parola è contestativa esattamente di questo limite del comandamento del Levitico. Amate i vostri nemici per Gesù vuol dire amate tutti, senza limiti. Questo è il fatto. Perché era scontato il precetto dell'amore del prossimo, cioè del connazionale e dello straniero che viveva all'interno della realtà del popolo di Israele.

Amate tutti in modo indiscriminato, in modo parziale.

Ho già detto che a parte il valore contestativo della parola di Gesù nei confronti della tradizione più salda dell'Antico Testamento, a Kumram sul Mar Morto esistevano questi gruppi di giudei perfezionisti che si erano staccati dal giudaismo ufficiale soprattutto dal giudaismo del tempio di Gerusalemme come un giudaismo corrotto, di compromesso e si sono ritirati nel deserto per vivere, come dire, la perfezione della religione ebraica.

A Kumram questi kumraniti nei loro scritti che ci sono arrivati fortunosamente enunciano il principio ascetico, il principio morale dell'amore dei figli della luce (come consideravano se stessi, gli osservanti integrali e totalitari della legge) e l'odio dei figli delle tenebre, che erano i pagani e i giudei non perfettamente osservanti.

Per cui abbiamo da una parte questa discriminazione tra chi fa parte del popolo israelitico e gli altri e a Kumram addirittura questa discriminazione arriva ad occupare la forma dell'odio. "Odiare i figli delle tenebre". È una cosa interessante da notare quindi che la parola di Gesù è una parola contro corrente, quando dice amate tutti indiscriminatamente.

Che cosa vuol dire Gesù quando dice di amare i nemici?

Per Gesù i nemici sono tutti quelli che non rientrano nella categoria "il prossimo". Se nella categoria "prossimo" entravano i connazionali, nella categoria "nemici" entravano gli stranieri; se nella categoria "prossimo" entravano i correligionari, nemici erano quelli di altre religioni. I nemici dunque sono gli "esclusi". Gesù riammette quelli che erano esclusi nel comandamento dell'amore del prossimo.

Un altro elemento su cui mi sembra interessante richiamare l'attenzione, è quando Gesù dice: amate tutti gli uomini e così sarete figli di Dio.

Mentre nella tradizione cristiana che è arrivata fino a noi il motivo della figliolanza di Dio è più un motivo, direi, di "grazia", cioè per esempio noi diciamo ancora adesso il battezzato diventa figlio di Dio, oppure San

Paolo e San Giovanni dicono che chi riceve lo Spirito di Dio diventa il figlio di Dio, quindi attraverso il battesimo, la fede, il dono dello Spirito, cioè la figliolanza divina è un evento di grazia, un evento di salvezza, diremmo un dono di Dio, invece per Gesù, Gesù non era un teologo era piuttosto un poeta, la figliolanza divina non è un dono di Dio, un evento di grazia collegato a dei sacramenti, ma un progetto che lui propone agli uomini da realizzare. È un farsi figli di Dio, per Gesù.

Gesù dice amate tutti gli uomini indiscriminatamente e in questo modo voi potete farvi figli di Dio. In altre parole, se volete essere autenticamente, genuinamente figli di Dio, allora dovete amare i vostri nemici. L'amore dei nemici è la carta di identità dei figli di Dio.

Gesù era un uomo molto religioso. Questo amore dei nemici aveva un enorme valore contestativo del suo ambiente, però la forza contestativa che Gesù aveva la derivava dall'immagine che egli aveva di Dio.

Il campo in cui Gesù si situa è un campo religioso, dal punto di vista motivazionale. Cioè, come motiva Gesù questa sua parola?

La motiva attraverso questa sua sensibilità religiosa che è il diventare figli di Dio ed è l'imitare il comportamento di Dio, è seguire il codice di comportamento di Dio. Questa è la motivazione religiosa, motivazione teologica.

Cioè il comandamento dell'amore dei nemici trae significato, è giustificato, è fondato su questa immagine di Dio che Gesù ha. E questa è una caratteristica costante di Gesù. Gesù quando esorta per esempio al perdono reciproco, alla preghiera fiduciosa, a non drammatizzare eccessivamente i problemi della vita ecc., tutte le volte la motivazione è questa immagine di Dio che egli aveva. Gesù era un uomo che aveva dentro di sé delle immagini di Dio molto personali. Ed erano queste immagini religiose da cui era agito, da cui era animato che l'avevano spinto a prendere di queste posizioni contro corrente. Perché l'immagine di Dio che lui ha è una immagine controcorrente. Nel nostro caso è l'immagine di Dio che fa sorgere il suo sole sui buoni e sui cattivi e fa piovere sul campo del giusto e dell'ingiusto.

Tutti gli ebrei di allora dicevano, sì, il nostro Dio fa sorgere il sole su tutti gli uomini, fatto d'altronde innegabile. Ma i rabbini di allora trovavano in questo una difficoltà estrema, perché dicevano, come conciliare la giustizia di Dio con questo comportamento di Dio che non sembrerebbe giusto, perché benefica con il sole e con la pioggia tanto chi osserva la legge quanto chi la trasgredisce, tanto il buono che il malvagio. Questo perché l'immagine di Dio che avevano i rabbini era l'immagine di un Dio particolaristico.

Era l'immagine di un Dio che premiava i buoni, gli osservanti, il Dio di "questo" popolo, Israele, che era il popolo "eletto" e che puniva i malvagi, gli ingiusti, i non osservanti. Colui che faceva del bene agli uni e del male agli altri, che naturalmente si comportavano male.

Per cui questi rabbini a discutere: sì, Dio fa sorgere il sole sui buoni e sui cattivi, dà i suoi doni materiali a tutti anche se a malincuore, ma i doni spirituali solo agli uni. E poi anche i doni materiali sono dati a tutti, ma solo per adesso. Quando verrà il giorno del giudizio, allora sì che vedremo che lui si comporterà in un modo diverso verso gli osservanti e castigherà i non osservanti.

Questo dato naturalistico era vissuto come problema teologico riguardante la giustizia di Dio, cioè di un Dio particolaristico che non poteva trattare allo stesso modo il malvagio e il buono.

Invece Gesù dice, e questa è la cosa assolutamente nuova, in questo far sorgere il sole sui buoni e sui cattivi si manifesta esattamente chi è Dio. Dio è colui che non discrimina. Questo far sorgere il sole sui giusti e sugli ingiusti è per Gesù la rappresentazione plastica di un modo costante e persistente di Dio di comportarsi verso gli uomini. Dio ama tutti gli uomini senza eccezioni, senza parzialità, senza discriminazioni. E questo è il dato sicuro, dice Gesù, non si deve discutere.

Questa immagine di Dio aveva provocato in Gesù un determinato comportamento, un comportamento molto scandaloso in un uomo pio come Gesù, e cioè egli si era fatto il commensale di pubblicani e peccatori.

Questa immagine di Dio che non discrimina è talmente operante in Gesù che lui stesso non discrimina e va a mangiare, come atto di solidarietà, con chi è giudicato peccatore.

Questa immagine di Dio si riflette nell'immagine che Gesù ha di se stesso come persona che non discrimina.

Questa stessa immagine egli vuole proiettare sui suoi ascoltatori e dice così voi sarete figli di Dio se amerete senza discriminazione. Dio non discrimina, io non discrimino e neppure voi dovete discriminare.

Il comandamento dell'amore dei nemici è amare come ama Dio, in modo indiscriminato, in modo benefico. L'amore di Dio per tutti gli uomini è un "fare", fa sorgere il sole, fa piovere...

Gesù mette in discussione, con il suo comandamento dell'amore dei nemici, il nostro essere nemico. Quando Gesù pronuncia questo comandamento quello a cui mira in realtà è debellare in noi l'essere nemico come categoria di esistenza nostra. Cioè come una logica del nostro vivere, come una logica del nostro rapportarsi agli altri, come una logica dell'esserci noi.

Notate che Gesù dice: io dico a voi, chi sono in discussione sono questi "voi". Gesù non sta a disquisire su chi sono i nemici, dato più o meno scontato, sociologico o personale, Gesù quello che vuol colpire non è una situazione sociologica, ci sono i nemici o non ci sono, in questo lui assume la realtà come è. Coglie questi suoi ascoltatori e dice: io in voi voglio distruggere una mentalità tale per cui voi guardate ad alcuni come amici e ad altri come nemici. Questo è il problema interessante. Gesù vuole debellare il nemico che noi vogliamo essere nel confronto di alcuni. Gesù vuole pacificare nell'uomo la dissociazione personale che proveniva dal comandamento tradizionale di amare il prossimo e non altri. Gesù vuole ricondurre l'uomo ad essere una persona semplice, non composita, ad essere una persona unidimensionale, non bi-fronte. Cioè ad essere una persona che ama tutti e che soltanto ama. E questo amare è un fare del bene, è un amore benefico, è una azione costruttiva. Mentre l'odio è una espressione della distruttività. Allora Gesù vuole distruggere nell'uomo la distruttività che è dentro di noi per fare emergere e far trionfare totalmente quella dimensione costruttiva, creativa.

Gesù vuol fare emergere un uomo pacificato dentro oltre che pacificato all'esterno. Un uomo che è totalmente un uomo di pace e non in parte uomo di pace

verso alcuni e uomo aggressivo e violento verso altri.

Gesù vuole un uomo da una faccia sola, non un uomo dissociato, un uomo teso tra un rapporto con alcuni e la rottura con altri. Abbattendo l'uomo nemico degli altri che è in noi, Gesù vuole costruire gli uomini come soggetti di pace, perché soggetti pacificati.

Gesù mette in crisi la nostra comprensione dell'esistenza superando l'immagine di nemici verso alcuni e di amici verso altri che è in noi.

Da dove sorge questa immagine dissociante presente in noi?

L'immagine di nemico che è dentro di noi non tollera l'altro come diverso da sé.

Quindi amerà i suoi simili, quelli a sua immagine e somiglianza.

Ma non può tollerare l'altro, il diverso che resti altro da lui.

Cioè l'alterità per l'uomo nemico che è dentro di noi è un fattore da aggredire, è un fattore da sopprimere, da annientare. Perché questo uomo nemico che è dentro di noi non può accogliere l'altro come diverso.

Accoglierà l'altro che è una riproduzione di se stesso, che non è più altro, ma un altro se stesso, un secondo se stesso.

Gesù chiama ad abbattere questo uomo nemico che è dentro di noi e chiama le persone ad avere rapporti con l'altro, non nel fagocitarlo, nell'assimilarlo a noi per cui è un'altra immagine di noi. Gesù quindi chiama ad accogliere l'alterità, l'alterità culturale, religiosa, politica, sessuale non in modo aggressivo, non in modo distruttivo, ma ad accogliere l'altro restando altro in modo da essere "io e gli altri", "noi e gli altri" e non "o noi o gli altri". La comunità è noi e gli altri, mantenendo ferma l'alterità.

Gesù ha questa immagine di Dio che è comunione con gli altri, con gli uomini che non lo seguono, che non fanno la sua legge, Dio dell'accoglienza imparziale, Dio della gratuità.

Sbaglieremmo quindi se noi dicessimo che dobbiamo amare i nemici perché in fondo in fondo sono uomini, hanno dei valori... Gesù non fa di queste considerazioni. Sei tu in questione, non è l'altro. Il problema di Gesù non è vediamo un po' se questi nemici in fondo non sono così brutti per cui potremmo anche con un po' di sforzo... I nemici sono quello che sono, Gesù non parla di loro. A Gesù interessa te che guardi all'altro e che ti rapporti all'altro.

Gesù non era un umanista: siamo tutti partecipi della natura umana.

Gesù aveva dentro questo Dio della gratuità, questo Dio che non agiva secondo il codice del dovuto, del merito della persona, della prestazione (la meritocrazia di oggi), ma agiva secondo questa bontà debordante. per cui non è il valore dell'altro in questione. Il problema è se noi assumiamo questa immagine di Dio, cioè se noi ci facciamo condurre dal codice della gratuità e non del dovuto. Il problema dei nemici che assalgono noi, Gesù lo risolve in un altro testo sulla linea della nonviolenza. "Se ti percuotono..." E questa è tutta un'altra importante analisi.

Relazione tenuta dall'Autore in un incontro organizzato dall'Istituto di Ricerca per la Pace di Parma e da CEM-Mondialità. Testo dettato da registrazione non rivista dall'Autore. Giuseppe Barbaglio ha studiato a Roma, a Gerusalemme, a Urbino, conseguendo la laurea in teologia, la licentia docendi in scienze bibliche e la laurea in filosofia. Collabora a diverse riviste bibliche.

INIZIATIVE TERRITORIALI DELLA SCUOLA

a favore dell'integrazione degli stranieri

DANIELE NOVARA

10

Il solo parlare di "iniziative territoriali" della scuola vuol dire smantellare anni e anni di tradizione educativa nazionale che ha perpetuato non solo il modello di una scuola chiusa al mondo esterno, ma da preservare rigidamente da ogni contagio con i problemi e i conflitti della storia, onde mantenere intatta la fedeltà ai poteri costituiti che si sono succeduti.

Se notiamo un'inversione di tendenza non è, secondo il mio parere, per un'improvvisa impennata di consapevolezza pedagogica per quanto attiene l'esigenza di un più vitale rapporto fra scuola e società, ma piuttosto perché gli operatori scolastici avvertono di giorno in giorno sulla propria pelle quel processo d'erosione che sempre più emargina la scuola dal generale sistema formativo.

Ciò che si apprendeva un tempo solo dopo un lungo tirocinio scolastico può essere ora raggiunto in poco tempo grazie a un efficace impiego dei mass-media associati alle nuove tecnologie informatiche.

Il messaggio collegato all'immagine ha un'incidenza ben superiore a qualsiasi tradizionale (verbosa) lezione scolastica.

Che poi questa situazione rappresenti un potere immenso nelle mani di pochi è talmente scontato che non è qui il caso di tornare ad analizzarlo.

Ci si chiede cosa ci si sta a fare e che incidenza hanno i nostri piani d'insegnamento, nonostante la loro sempre maggiore scrupolosità grazie all'introduzione delle tecniche di programmazione curricolare.

Ancora una volta occorre rimandare alla nascita di una pedagogia che il termine "alternativa" che uso usare è da un lato generico e da un altro fin troppo esplicito, ma che in tutti i casi s'impone come ricerca non più rimandabile.

CONDIZIONI PER UN INTERVENTO OPERATIVO DELLA SCUOLA

Siamo troppo poco abituati a ragionare e a dialogare in termini di empatia ossia con la capacità di metterci nei panni degli altri per credere ciecamente alla buona volontà di chi "vuol fare qualcosa per gli altri".

È meglio prendere anzitutto atto che:

1. Viviamo, bene o male, nella parte del globo terrestre il cui benessere (notevole) si è costruito, dall'epoca coloniale in poi, sulla spoliatura di risorse dell'altra parte del globo, costretto a condizioni di totale privazione e per giunta minacciato ora anche nella sua cultura e nei suoi valori.

2. Gli stranieri del Terzo Mondo sono presenti in Italia principalmente per questo motivo e non per necessità turistica o per gusto dell'Occidente.

3. Un nostro intervento in loro favore non è che un atto di giustizia, di "restituzione" di quello che viene loro tolto con tecniche più o meno sofisticate.

4. Abbiamo molte cose da imparare dalle culture, dal modo di vivere di certe popolazioni, considerate fi-

no a ieri "sottosviluppate" e che invece basano la loro esistenza su paradigmi culturali che hanno molto da dire per il nostro futuro, dominato da una tecnologia non proprio umanistica.

COSA FARE?

Occorre distinguere fra quello che può essere un intervento mirato alla formazione di concezioni adeguate alla necessità di una relazione costruttiva con lo straniero accanto a noi, da quello che può essere un intervento diretto nella realtà.

Nel primo caso posso segnalare, a titolo esemplificativo, queste idee:

IL MAPPAMONDO A SCUOLA

Il mappamondo visualizza la nostra collocazione e la comune appartenenza a un medesimo genere umano, e in tal senso ne andrebbe motivata la presenza fra le pareti della classe.

È un gesto che definirei di "umiltà culturale" nel senso che ci riconosciamo, prima ancora che appartenenti a un popolo, membri di un insieme più vasto che è l'unico che dovremmo davvero difendere più che presunti confini nazionali.

Così come dice Danilo Dolci:

"Il nostro mondo può divenire una pallina di vetro bruciato negli spazi o una creatura viva di creature. Se ciascuno al mondo si chiede: da chi dipende questa scelta? non dipende anche da me? una immensa nuova forza, anche politica, si scatena".

UNO STRANIERO IN CLASSE

Invitare, almeno una volta all'anno, uno straniero con cui avviare un dialogo aperto fra lui e i ragazzi, può risultare un'esperienza indimenticabile.

Occorre preparare bene la classe, ma senza creare inutili inibizioni. L'incontro diretto permette di giungere a risultati significativi nell'educazione alla mondialità più rapidamente che con pure suggestioni intellettuali.

C'è poi l'intervento vero e proprio nella società.

Dovrebbe risultare parte integrante di un preciso percorso che è poi quello della ricerca ed è formato da:

- informazione
- riflessione
- azione

Per l'ultimo punto può essere fattibile:

- a. Segnalare alle istituzioni locali (specie con lettere o incontri) la necessità di offrire degli spazi di accoglienza agli stranieri del Terzo Mondo.

- b. Sollecitare le realtà socio-economiche (sindacati, imprenditori, uffici del lavoro...) a favorire occasioni di impiego per gli stranieri.

Altre iniziative possono essere pensate a partire dalle organizzazioni (es. Caritas) che a livello locale hanno contatti stabili con queste persone.

LABORATORIO PER LA DIDATTICA

IL POPOLO OROMO Iniziazione alla responsabilità sociale: un ruolo per ogni età contro l'oligarchia al potere

11

A CURA di
MARIO AUDISIO - DANIELE NOVARA - LINO RONDA - ANGELO SAVI - DANILO AMADEI

Per la durata di tutto l'anno scolastico 1986/87 pubblicheremo regolarmente schede, articoli specialistici, briciole di cultura di un gruppo etnico diverso per ogni numero.

A quale scopo, diranno i nostri affezionati lettori, se ci basta qualche enciclopedia, qualche buon libro, qualche articolo di giornale per avere le stesse informazioni?

Avete ragione, rispondiamo; anzi avreste pienamente ragione se non ci fosse a dar forma e significato al materiale che pubblicheremo qualcosa in più, qualcosa di diverso.

Nelle nostre università, nelle fabbriche, lungo le strade sono sempre più numerosi gli stranieri, specialmente del Terzo Mondo, che vivono in Italia, qualche volta ospiti sopportati, più spesso intrusi sgraditi.

Che sappiamo noi di loro? Quale rapporto hanno con noi, con i nostri allievi, con gruppi organizzati, con lo Stato?

Il fatto è che viviamo spalla a spalla e non ci conosciamo.

Ecco allora il "diverso" della nostra proposta.

Ai gruppi etnici di cui proporremo le informazioni da noi raccolte appartengono molti di quegli stranieri che vivono in Italia (e sappiamo bene in quali condizioni di tutela e rispetto, il più delle volte); a qualcuno di loro abbiamo rivolto domande o abbiamo chiesto di controllare se le informazioni che vi diamo siano veritiere ed ancora attuali.

In breve, vi proponiamo un incontro ravvicinato con gruppi etnici presenti in Italia al fine di attivare una conoscenza più diretta e simpatetica con i nostri ospiti certi che un lavoro condotto su fondamenti sicuri e liberi da presunzione e alterigia possa formare prima in noi e poi nei nostri alunni un atteggiamento non sentimentale di comprensione e di stima.

Il materiale che troverete all'interno di questa par-

te della rivista è un possibile punto di partenza. A voi, cari colleghi, la scelta delle parti e degli argomenti che giudicherete più adatti per l'età degli alunni, per la programmazione educativa che il vostro consiglio deciderà, per gli itinerari didattici che vi proponete.

A questo proposito il riferimento agli "orientamenti programmatici" di Claudio Economi, pubblicati nel N. 1 - Programmatico di CEM-Mondialità, giugno/luglio 1986, ci sembra da una parte doveroso e dall'altra assai utile per la chiarezza dei fondamenti e per la completezza dell'articolazione.

Noi ci limitiamo a suggerire e a consigliarne un uso multidisciplinare al fine di evitare un'immagine eccessivamente atomizzata di quel popolo e per ricrearne, per quanto possibile in un laboratorio didattico, la vitalità, gli umori, i problemi.

La speranza, lo scopo di queste pagine, è che possano diventare, che debbano diventarlo per l'urgenza delle mete, il valido supporto ad un lavoro la cui finalità educativa sia un abito mentale che si concretizzi a livello territoriale in iniziative extrascolastiche di accoglienza.

Il gruppo etnico presentato in questo numero è quello degli Oromo, comunemente conosciuto in occidente con il nome di Galla.

TRATTI ETNICI

Narra un mito oromo che ad un certo momento della creazione Dio chiamò: — Ehi, uscite fuori, voi proprietari delle vacche! — e così nacquerò i primi Oromo.

Gli Oromo, pastori di lingua cuscita (da Kush, primogenito di Cam - Genesi X, 6), abitavano ancora, intorno alla metà del XVI secolo, lungo l'Oceano Indiano, dalla costa che oggi chiamiamo Somalia, sino alle pendici dell'altipiano etiopico nel quale penetrarono nella seconda metà del secolo



Pastore Oromo ai margini della piana di Harar (Etiopia sud-orientale): in questa regione prevale l'agricoltura, ma anche la pastorizia è discretamente importante.

sospinti dai Somali che cercavano di raggiungere la Zona dei fiumi Uebi e Giuba.

Oggi sono numericamente il maggior popolo dell'intera Africa Orientale (dai 4 ai 6 milioni, secondo le incerte stime) ed abitano un territorio molto vasto che va dal Sudan al Kenia, essendo presenti in tutte e quattordici le province dell'Etiopia escluse Eritrea e Gondar.

Eccettuati i Borana, allevatori nomadi, gli Oromo sono oggi quasi ovunque agricoltori; dagli Abissini hanno imparato l'uso dell'aratro, che fanno trainare da buoi o cammelli.

Il bestiame è però sempre la maggiore e più apprezzata ricchezza e quando una mandria raggiunge i mille capi, si fanno cerimonie speciali di allegria e propiziatricie; l'allevamento infatti, occupazione tradizionale degli avi, ha conservato importanza rituale oltre che economia.

I bovini sono del tipo etiopico, a gobba (zebù). In età storica (nel XVI sec.) si iniziò l'allevamento dei cavalli che accrebbe immensamente la forza di penetrazione degli eserciti galla, prima d'allora appiedati. L'uso di cavalcare i buoi, forse non frequente neppure in passato, è oggi abbandonato.

**USI - COSTUMI
ARTIGIA-
NATO**

Le abitazioni variano a seconda delle regioni e del genere di vita: fra i Borana, come presso gli Ittu prossimi al deserto d'ancalo, ed altrove, si ha la tipica capanna dei Camiti pastori, a cupola (ad archi paralleli), mentre le tribù più sedentarie hanno la capanna a parete cilindrica e tetto conico, con partizioni interne, intonacatura di argilla

e sterco bovino, fattura più accurata. I Gurgure di Dire Dawa hanno abitazioni rettangolari a tetto piatto; gli Arussi, capanne a botte, a pianta ellittica, di singolare fattura e di ampie dimensioni.

Abbandonato quasi ovunque il tradizionale vestiario di pelli, che è però prescritto per certe cerimonie, l'indumento maschile consiste in una specie di gonnellino di cotone e in un'ampia cotonata (*tob* o *futa*) drappeggiata intorno alla persona; talvolta si porta sulle spalle una pelle di pecora o di leopardo, quest'ultima riservata ai guerrieri. Le donne, rimaste più a lungo fedeli ai loro grembiuli di pelle, vestono ormai anch'esse di cotonate, bianche o di colore, drappeggiandole intorno alle spalle. I capelli sono portati normalmente corti dai due sessi, e impomatati con burro; in alcune località, le donne portano parrucche di capelli, che comprano al mercato. Ma le antiche acconciature femminili come quelle "a mitra" e "a turbante" del Limmu, si vanno perdendo. Gli utensili di impiego comune, assai rozzi e scarsi fra i Borana e i Bararetta, nelle province galla più settentrionali sono imitati da quelli abissini. Prevengono oggetti di legno o di zucca; la ceramica è impiegata, ma sopra tutto si lavora il legno, e si intrecciano, esattamente come in Abissinia, con vera e propria treccia panieri di paglia o vimini multicolori; non è ignoto l'uso del tornio, col quale si lavorano recipienti e poggiatesta colorati in rosso o in verde (specie nel Gimma e nel Hararino); si fanno, specialmente per uso delle donne, ombrellini di paglia intrecciata. I tessuti indigeni di cotone, oggi in disuso per la concorrenza delle cotonate d'importazione, erano pregiatissimi: certi tappeti galla a strisce e losanghe policrome, sono di piacevole gusto. La lavorazione dei metalli e del cuoio è abbastanza progredita, sebbene fabbri e conciapelli (*tumtu*, *fagi*) costituiscano basse caste sprezzate. Le armi da guerra sono una lancia pesante, con punta di ferro a foglia di lauro, innestata a cartoccio su un'asta che è lunghissima nei gruppi impieganti maggiormente la cavalleria (Arussi), giavellotti leggeri, scudo rotondo di pelle, piuttosto piccolo fra i Borana, grande quanto lo scudo abissino e più fra le tribù settentrionali.

Villaggio abitato da Amhara e Oromo nella regione di Gambela (Etiopia) sulle sponde del Baro-Sobat, affluente del Nilo Bianco.



L'arco e le frecce si trovano, nei paesi oromo, solo impiegati da gruppi di bassa casta (Uata o Watta, fra i Borana). È da notarsi che all'epoca delle prime irruzioni in Abissinia i Galla non conoscevano il ferro: le loro lance avevano punte di legno, osso o corno.

ORGANIZZAZIONE SOCIALE

La famiglia è patriarcale, con autorità assoluta del capo di famiglia, che aveva poteri di vita e di morte sulla moglie e sui figli. La monogamia è regola generale, con qualche eccezione fra i Borana e, sopra tutto, fra le tribù passate all'islamismo. I parenti dello sposo, dopo essersi assicurati che non esistano impedimenti tradizionali relativamente alla fidanzata e alla sua stirpe, si recano in un dato giorno alla capanna di lei, ove sono ricevuti dal padre e dai parenti della ragazza, e chiedono quest'ultima in sposa; il padre della ragazza chiede a sua volta un periodo di otto giorni per assicurarsi che non esistano impedimenti nella stirpe del giovanotto. Dopo ottanta giorni prescritti a partire dalla richiesta di matrimonio si compie la cerimonia nuziale, con sacrifici di bestiame: buoi o pecore a seconda delle condizioni economiche degli sposi. Il prezzo della ragazza viene pagato in capi di bestiame. È in uso il levirato: la vedova e i bambini del defunto passano in eredità al fratello minore di questi. La successione è patrilinea: il figlio maggiore è l'erede principale, le donne non hanno diritto all'eredità.

I Galla hanno abbandonato la loro originaria organizzazione sociale già da vari secoli, per adottarne una straniera, mutuata probabilmente ai Bantu, che prende il nome dai *gada* o classi d'età. Si tratta di un sistema sociale assai complicato, che mira in sostanza a permettere la "rotazione" di tutti i membri maschi della comunità al potere politico. Esso tende a ripartire il peso delle responsabilità sociali e politiche tra tutti i componenti di un gruppo o classe di età (*gada*), educandoli gradualmente attraverso una progressiva maturazione; è garanzia contro il pericolo di una permanenza indebita di oligarchie al potere, poiché i membri in carica perdono ogni autorità allo scadere del loro turno. Ogni membro della tribù appartiene per nascita ad un *gada*, e passa automaticamente, ogni otto anni, ad un *gada* successivo.

Generalmente dopo quattro anni di permanenza nel grado di luba aveva luogo la circoncisione di tutti gli appartenenti a quel grado; ora la circoncisione (per ovvi influssi abissini o islamici) ha luogo assai prima, durante i primi anni dell'infanzia. I luba, all'inizio del loro periodo di comando, eleggono il loro capo, *abba boccu* ("padre dello scettro"), che proclama la legge della tribù per gli otto anni in cui egli rimarrà alla testa della sua classe di età.

A ciascuna corrisponde, secondo la concezione dei Galla, un'essenza simbolica, e cioè: 1° quella dell'essere umano, 2° quella dell'acqua corrente o del progresso, 3° quella del montone o della calma, 4° quella del leone o della potenza, 5° quella



Al mercato di Addis Abeba è stato comprato questo brucia profumi (per incenso o altri aromi), fabbricato dagli Oromo; è di ceramica, appositamente annerito col fuoco.

13

dell'avvoltoio o del ladroneccio (d'Abbadie). Oppure, ognuno dei cinque gradi corrisponde ad un'età dell'uomo ed alle rispettive qualità, cioè: 1° la innocente infanzia, 2° l'audace giovinezza, 3° la bellissima maturità, 4° l'astuta e saggia vecchiaia, 5° la inferma decrepitudine (Salviac).

LA RELIGIONE

La maggior parte dei Galla attuali è di religione cristiana o maomettana, ma dappertutto si mostrano residui di un'antica religione, che si sono conservati in molti dei riti odierni. L'Essere supremo della religione galla è Uaca (*Waq, Waqa*), dio del cielo, creatore, onnipotente e onnisciente, che viene invocato con i nomi di "padre" e anche di "madre". Canti religiosi e preghiere, nonché semplici invocazioni nei giuramenti e in ogni momento importante della vita individuale e sociale, documentano la profondità e il fervore intimo di questa credenza. Il culto di Uaca comprende, accanto alle preghiere, varie specie di sacrificio (cruento e incruento, primiziale, domestico, festivo, pacificatorio, ecc.). L'elemento religioso è fondamentale in molte feste, giuramenti, forme di saluto, e anche nelle basilari cerimonie dell'ordinamento a *gada*. Le manifestazioni del culto si svolgono sempre all'aperto, con assenza di tempi ed anche di altari; ma vi sono determinate località (boschetti, radure, grandi alberi, monti) che hanno fama di essere sacri, e presso o entro le quali sono più frequenti le riunioni e cerimonie del culto. Queste non richiedono l'intervento di sacerdoti: il sacrificio è comunemente offerto dal capo-famiglia. Esiste tuttavia una classe di sacerdoti-stregoni (*qallo* e *qalliccia*), ma è difficile determinare quanta parte essi abbiano nel culto Uaca (o dei geni) e quanta della loro autorità essi derivino invece da pratiche magiche; parrebbe che i *qallo*, propriamente stregoni, dotati di facoltà sciamanistiche, aventi rapporti con i geni malvagi, soggetti a complicati tabù alimentari, siano piuttosto

sto dedidi alla magia. Una posizione a sé stante, al di sopra degli altri sacerdoti, ha l'Abba Muda ("padre dell'unzione"), capo religioso dei Galla pagani, che ha residenza stabile su una collina o montagna. A lui si dirigono, in periodici pellegrinaggi che possono durare molti mesi, i Galla di sesso maschile che siano "puri" per sangue e moralità. Strette regole devono essere osservate dai pellegrini durante il viaggio (alimentazione speciale, castità, ecc.); durante la permanenza presso l'Abba Muda essi devono fornire prove di coraggio (sfidare illesi i serpenti sacri da lui allevati e un leone) e offrirgli sacrifici (ecatombi di bestiame) e ricevono infine l'unzione con burro aromatico. Al loro ritorno dal pellegrinaggio, essi assumono il nome di *gila*, e quali portatori della benedizione dell'Abba Muda si astengono dal lavoro dei campi, limitandosi alla custodia dei bovini, o sono addirittura mantenuti dalla comunità; il loro bestiame è ormai considerato sacro anche dai ladri e, in guerra, dai nemici.

Oltre all'Essere supremo Uaca i Galla venerano una serie di altri esseri soprannaturali, tra i quali primizia Atete, dea della fecondità. Molteplice poi è la schiera dei geni o spiriti, benevoli o maligni (*ayana*), abitanti in alberi, sorgenti, ecc. o incarnatisi in animali e da questi passati ad ossessionare gli uomini. Gli alberi (in particolare il sicomoro) hanno una parte notevole nei riti religiosi, probabilmente perché reputati sedi di particolari geni rivelatisi nei loro pressi; i più venerati hanno un custode stabile e sono meta di visite e di periodici sacrifici di bovini o di latte. Importanza simbolica assai grande, specie fra le tribù nomadi, ha pure l'erba dei pascoli, alimento del bestiame e perciò base di benessere del popolo. L'erba è simbolicamente offerta nelle preghiere a Uaca, usata in riti sacri, portata come emblema di pace. L'adozione del cristianesimo ha dato origine a fenomeni di singolare sincretismo religioso: la venerazione della Vergine Maria si è talora sovrapposta a quella di Atete; quest'ultima viene chiamata indifferentemente Marem anche dai Galla musulmani, ciò che dimostra come tale identificazione debba essere avvenuta prima della islamizzazione del territorio, quando i Galla vennero per la prima volta a conoscenza delle credenze cristiane. Del pari, nello Scioa, i Galla venerano Santi eremiti etiopici, recandosi in pellegrinaggio dove fecero penitenza, considerandoli divinità del luogo che presiedono a sorgenti e corsi d'acqua, sacrificando loro un ariete e spargendo nell'acqua corrente, in loro onore,

latte di capra. Nella stessa festa del *masqal*, che i Galla hanno preso dai cristiani, si celebra non già la solennità della croce, ma la fine della stagione delle piogge.

Pratiche superstiziose e magiche non sono assenti, sebbene nell'insieme la magia abbia scarso rilievo. L'impiego di amuleti, la credenza nelle ossessioni e nella licanthropia (*budà*), gli esorcismi, le divinazioni da visceri di vittime o da voli di uccelli, sono elementi diffusi.



Nonostante una concezione spiritualistica dell'oltretomba, cibi e bevande sono spesso collocati nella tomba accanto alla salma. A questa si dà una posizione rattappata presso alcune tribù, distesa presso altre; quest'ultima forma di inumazione tende oggi a prevalere quasi ovunque. Le tombe sono di regola contrassegnate da mucchi di sassi, da piccoli recinti o da piante; i Galla del Kenia piantano sulla tomba una pianta di aloe: quando questa fiorisce, si crede che l'anima del morto sia giunta presso Uaca. Fra i Galla occidentali è uso costruire per gli alti personaggi sepolcri ornati di statue funebri di legno: sono generalmente tombe circondate da un fossato e sormontate da una cupola di terra ricoperta d'erba. Su tale terrapieno si colloca una statua grossolana di legno, spesso vestita con gli abiti del defunto e recante gli attributi del suo grado (sciabola, fucile, cartucciera se si tratta di un capo). La statua è generalmente protetta da una tettoia di paglia a pilastri di legno, come le tettoie che vengono costruite nel campo del mercato e dove si amministra la giustizia. Talvolta alla statua del defunto se ne aggiungono altre minori, raffiguranti servi o schiavi. Sopra la tomba viene piantato un sicomoro, che estendendo col tempo rami e radici sostituirà statua e monumento quando questi cadranno in rovina, e sarà intitolato al nome del defunto. Questo rito si riconnette a riti dei gada, durante i quali si piantano alberi al passaggio dall'uno all'altro grado. Nel fossato del monumento, a oriente, si trova infilato il cranio del bue che servì al sacrificio funebre. Monumenti analoghi, con statua lignea, protetta da un ombrellino di paglia e fiancheggiata da trofei di guerra e di caccia vengono talvolta eretti di fronte alle capanne o lungo le strade, in memoria di guerrieri o capi defunti.

Un accendino appartenente agli Oromo; consiste di un astuccio di pelle che contiene una pietra focaia e un pezzetto di ferro ricurvo.



BRANI ANTOLOGICI

LEtiopia ha una tradizione di saggezza veramente ricca. Si tratta di una filosofia popolare, il risultato non delle speculazioni di un uomo che costruisce un intero sistema, ma dell'esperienza di un intero popolo. Questa esperienza è trasmessa di padre in figlio, da una generazione all'altra, da un villaggio all'altro, da un secolo all'altro. È come un corso d'acqua che raccoglie le acque dai fiumiciattoli da ambo le parti e dal cielo, ma sempre muove nella stessa direzione il corso vivente della tradizione.

Questo pensiero concreto è espresso realmente in poche, brevi sentenze, in massime che il discepolo può facilmente memorizzare e trasmettere poi a sua volta. Una simile letteratura orale popolare si trova in tutta l'Africa, ma solo in Etiopia essa venne messa per iscritto nei tempi passati. La più famosa raccolta di detti sugli altipiani dell'Etiopia risale al primo quarto del XVI secolo, quando Abba Michael tradusse oralmente nel linguaggio corrente (una lingua semitica chiamata *gheez*) un precedente testo arabo dello stesso tipo, e un etiopico lo scrisse su pergamena in *gheez*. Il titolo della collezione è *Il libro dei filosofi saggi*.



Troviamo qui una scelta di queste massime sulla saggezza stessa: sul valore di un buon consiglio, sulla conoscenza, sul discernimento e il giudizio sulla buona condotta che da essi proviene e sull'azione che porta alla consapevolezza della propria grandezza.

Chi non consiglia se stesso, consiglia gli altri. Il rimprovero protegge e la ricchezza è protetta perché il sapere governa, ma il denaro è governato.

Questo è il significato di questa massima: "Il rimprovero protegge" significa che il rimprovero protegge chi è rimproverato. "La ricchezza è protetta"

significa che la ricchezza è protetta da chi la possiede. "Il sapere governa" cioè il sapere governa coloro a cui è comunicato. "Il denaro è governato" significa che il denaro è governato da chi lo possiede.

Il sapere è innumerevole. Prendi il meglio di ogni cosa.

In altre parole: la conoscenza include innumerevoli cose; da queste dovrebbero essere scelte quelle importanti. La qualità entro la vasta quantità.

L'uomo che raccoglie conoscenza è grande, e colui che si sazia di essa è soddisfatto e chi beve da essa spegne la propria sete.

La saggezza fa che uno sia rispettato senza parenti, e lo mette in relazione con tutti.

La buona condotta richiede intelligenza e armonia.

Ogni azione ha il suo frutto. Il frutto della bontà è il donare prontamente.

Per chi si innalza ed onora se stesso, la vita sarà semplice ai suoi occhi.

"Chi si innalza" significa: colui che è conscio della sua grandezza. "La vita sarà semplice" significa: per una mente grande, tutto è semplice.

15



Una delle forme più espressive della saggezza etiopica sono i proverbi numerici. Vengono enumerate delle cose che possiedono lo stesso carattere. Spesso l'ultimo elemento della serie che possiede la caratteristica comune più degli altri è sottolineato in modo particolare. Ma mentre nel libro biblico dei Proverbi un elemento è aggiunto al numero inizialmente presentato, il proverbio etiopico non va invece mai oltre il numero inizialmente annunciato. La maggior parte dei proverbi numerici contenuti nel *Libro* è posto sotto piccole unità di due, tre e quattro.

Ecco una selezione di questi proverbi numerici. Il loro contenuto varia molto. Nella scelta qui proposta si fa menzione di fatica, amore, follia, un programma di vita, coscienza e cose irrecuperabili. È il numero la forma ritmica che garantisce la loro unità.

La mancanza è di due specie: stanchezza nel cercare qualcosa che uno può trovare, lavoro duro per cercare qualcosa di passato.

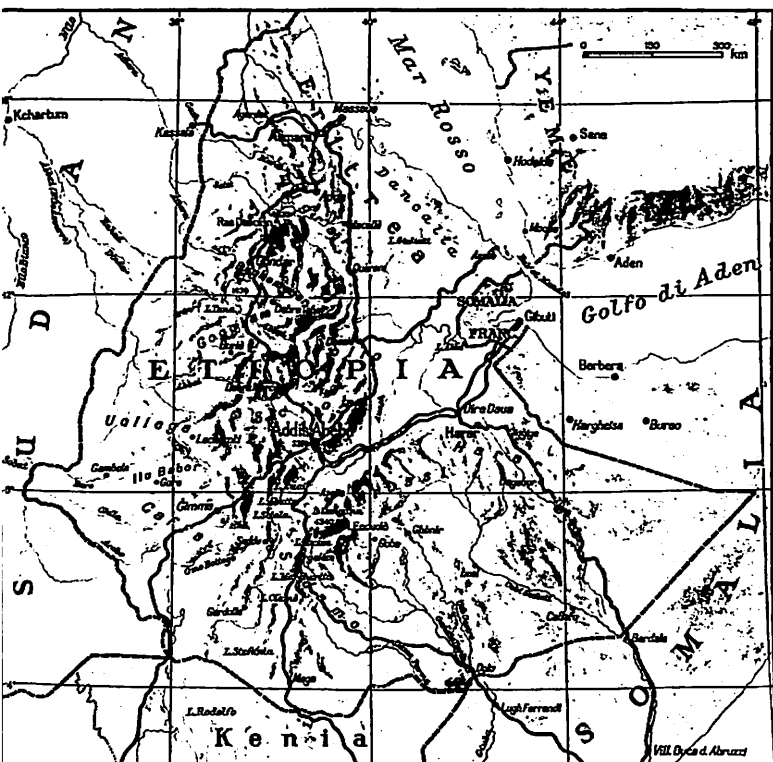
Tre cose si trovano nel carattere di uno stolto: collera senza ragione, giudizio senza giustizia, confondere i nemici con gli amici.

Tre cose si trovano nell'uomo saggio: mantenere la gente in buon ordine, essere soddisfatto con poco nella vita, amare tutti. La terza è la migliore.

La prima cosa della mente è accettare con viso sorridente, la seconda è amare, la terza è ottenere quello che è necessario.

La coscienza è creata da quattro cose: conoscenza, abilità, luce e bisogno.

Quattro cose non si possono recuperare: una parola una volta detta, una lancia scagliata, un desiderio perduto e un anno che se n'è andato.



Mentre la filosofia in senso stretto, cioè il risultato dell'analisi critica da parte dell'uomo del suo pensiero riflesso, è ordinariamente espressa in un linguaggio chiaro ma privo di un dinamismo potente e incisivo, il ritmo ha profondamente marcato il pensiero tradizionale etiopico. Il cuore di questo ritmo è il parallelismo: corrispondenza tra una parola, un'immagine, una frase, un pensiero e un altro.

Ascolta il movimento ritmico generato dalla ripetizione della parola "colonna" e dalla frase "frutto" in questi detti:

L'anima è la colonna della carne, la mente è la colonna dello spirito, e l'educazione è la colonna della conoscenza.

Il frutto della coscienza è l'umiltà, e il frutto dell'umiltà è l'amore.

Di tutte le forme di parallelismo, cioè della corrispondenza tra una parola o una frase e un'altra, la più frequente in Etiopia è l'antitesi. È tramite il ritmo più che attraverso una forma particolare di pensiero, che tradizionalmente la saggezza etiopica ha espresso il suo senso delle opposizioni. Sembra una necessità per il saggio, ogni qualvolta egli affronta un problema di comportamento umano, opporre due mondi, due idee, due tipi di uomini, due realtà. È come se una parola o una frase richiedesse automaticamente il suo opposto.

Tu non custodisci la saggezza nei contenitori, ma nel tuo petto.

La giustizia ha una sola faccia, mentre l'ingiustizia ne ha molte.

Colui che porta ciò che non può, perderà quel che può.

Puoi legare la tua parola e il tuo segreto con una fune, ma se parli da esse sarai legato.

Portare pietre con una persona saggia e coscienziosa è meglio che bere vino con uno stolto.

Il pensiero tradizionale etiopico facilmente sboccia in un'immagine. Ma mentre il poeta sviluppa spesso l'immagine per la sua bellezza stessa, il saggio etiopico mira a meglio penetrare nel significato della sentenza. Succede raramente che un'immagine venga presa dalla natura fisica, da qualcosa di puramente oggettivo, come per esempio da una nuvola o dalla pioggia, che non sono toccate dalla mano dell'uomo o penetrate dal suo pensiero. I seguenti paragoni, anche se belli, sono un'eccezione rara nel *Libro dei filosofi saggi*.

La speranza è come una nuvola, e la generosità come la pioggia.

Il mondo etiopico è un mondo profondamente personalizzato, cioè è l'uomo stesso l'oggetto prin-

cipale di interesse. È questa la ragione per cui le immagini usate, sono quasi sempre prese dall'essere umano, con i suoi organi corporali, le sue azioni, o addirittura dalle cose, visto che l'uomo le ha trasformate con il suo intervento nella natura, con la sua arte o la sua scienza, come per esempio una scala o una fontana. La cosa così come esiste in natura e che è oggetto di tanta ricerca da parte dello scienziato, è di poco interesse per il saggio etiopico. La persona umana è non solo l'elemento più importante nella costruzione del suo universo, ma lascia addirittura la sua impronta sulle stesse cose materiali.

Non rifiutare la conoscenza alla tua anima con lo smettere di imparare. Saresti come un uomo affamato che non può prendere il pane che ha davanti.

La testa dell'umiltà sta nel porre le fondamenta della pace.

Qui "testa" significa: la cosa più importante.

La saggezza è la scala della conoscenza.

Non scegliere una via che sia diversa da te.

Un tesoro è fonte di dolori.

Non disprezzare un buon consiglio anche se questo venisse da un pover'uomo, perché la gente non disprezza una pietra preziosa a causa della bassa condizione dell'uomo che nuota nelle profondità del mare e porta in superficie la pietra preziosa.

(Claude Sumner, NIGRIZIA gennaio 1984)

MITI E LEGGENDE

Nel paese di Gugi visse anticamente un giovane pecoraio così povero che non sapeva come sfamarsi giorno per giorno. Una volta mentre guardava il gregge vide una cosa straordinaria: una grossa pietra che mangiava l'erba. La pietra gli parlò, e disse: "Ascolta, pecoraio, tu non devi rivelare a nessuno quel che hai veduto. Se parli, morirai sull'istante. Se taci diventerai come me, una pietra che mangia l'erba e parla con gli uomini. Sarai sempre giovane e non morirai mai". Il pecoraio rimase sbigottito e non osò rispondere; ma tenne segreta la sua avventura e visse a lungo felice, ricco e potente. Ebbe un figlio, che, cresciuto, ebbe (a sua volta) dei figliuoli; ma il pecoraio rimaneva sempre giovane, e quando il figlio fu raggiunto dalla morte, lui, il padre, era ancora nel vigore della giovinezza. Poi gli nacque un secondo figlio ch'ebbe la stessa sorte, poi un terzo e un quarto. Il pastore prese molte mogli, che gli generarono cento figli; ma moglie e figli morivano tutti prima di lui, ed egli viveva senza invecchiare. Ormai tutto intorno a lui gli era estraneo, i suoi compagni di gioventù erano nella tomba da un pezzo, e con tutta la sua ricchezza e potenza e buona salute gli mancava tuttavia la felicità di una vera famiglia. Ormai, egli desiderava di morire, essendo già stanco di una vita così lunga. Per morire non c'era che un mezzo, e risolse di valersi di quello.

Fece dunque spargere la voce ch'egli intendeva dare una gran festa, invitò tutti i vicini e servì loro le carni più grasse e la birra migliore. La festa durò quattro giorni fra canti e danze, e alla fine dell'ultimo giorno egli si alzò e tenne ai suoi ospiti questo discorso: "Compagni miei, ascoltate. Io ho governato a lungo su di voi. Io sembro giovane, ma sono più vecchio di voi tutti. I vostri nonni non rammentano più il giorno in cui venni qui ed assunsi il mio ufficio. So che mi volete bene, e perciò voglio ora dirvi una cosa. Io ho avuto molti figli, ma tutti sono morti. Io vivo da molte centinaia d'anni, e rimango sempre giovane. Tutto quanto mi sta intorno mi diventa estraneo. Io non voglio vivere oltre; questa festa dev'essere il termine della mia vita. Ma io non posso morire alla maniera degli altri uomini. Uditte il mio segreto. Una volta io ero un povero pecoraio come voi e non avevo neppure da sfamarmi ogni giorno. Ed ecco, nel campo ove guardavo il mio gregge, vidi una grossa pietra, che mangiava l'erba. La pietra mi parlò, e disse 'Non dire a nessuno quel che hai veduto. Se parli, morirai sull'istante. Se taci, rimarrai sempre giovane, e sarai felice'. Io ho taciuto e sono invecchiato restando sempre giovane. Ho avuto ricchezze e potenza, e sono stato felice. Ma ecco che tutte le mie mogli, tutti i miei figli sono morti. Io son divenuto estraneo al vostro mondo. Io ora ho parlato, perché desidero di morire".

Tutti erano rimasti stupiti ad ascoltarlo. Alcuni ridevano, altri erano indignati. "Una pietra che mangia l'erba! — Una pietra che parla! È pazzo! — Una pietra che fa vivere a lungo; egli si burla di noi!". Il giovane-vecchio rimase calmo e continuò: "Non sono bugiardo, non sono pazzo, né mi fo gioco di voi. Ho parlato perché voglio morire. Dopodomani: è ancora tanto lontano! Ma vedrete! Tacete e aspettate!".

Gli ospiti se ne andarono in silenzio. Ma il giorno dopo il pecoraio disse al più giovane dei suoi figli: "Ascolta, domani io morirò. Tu prenderai il mio posto, prenderai il mio bestiame, i miei campi e tutti i miei beni, e governerai il paese. Non dimenticare che io ho governato qui per molte centinaia d'anni e ho fatto molto bene agli uomini. Sii ricco, potente e felice, e non affliggerti per la mia morte".

L'indomani il pecoraio morì, come aveva predetto. E dopo morto diventò una pietra, ma che non parlava né mangiava l'erba.

GUGI GIAM GIAM (Galla nomadi ad est dei Darasa - Etiopia merid.).

A. E. JENSEN, *Im Lande des Gada*, 520



Il ventre, la mano, il naso, l'occhio, il piede: questi cinque si misero a disputare: "Chi è superiore?". Il piede disse: "Io sono superiore". "Io sono superiore", disse la mano. "Io sono superiore", disse l'occhio. E il naso: "Io sono superiore, che vi ritraggo da ciò che pute e da ciò che odora". Disse il ventre: "Io, che mi scarico di ciò che è buono, che mi carico di ciò che è cattivo, io sono superiore!".

Il piede disse allora: "Io non ti porterò più, camminando, al luogo dove vai a mangiare". E la mano: "Io non ti prenderò e non ti porterò più (il cibo)". E il naso: "Io non odorero più per te". E l'occhio, che vede lontano: "Starò a vedere che cosa farà colui, se io cesso di (farlo) camminare vedendo (per lui)". E rimase (inoperoso). La mano ristette, il piede ristette, l'occhio ristette, il naso ristette.

A forza di restare (inattivi), il naso, quando gli si portò vicino una cosa da odorare, non riuscì a sentire più niente. L'occhio, che (prima) vedeva lontano, divenuto impotente a vedere, s'indeboli. Egualmente la mano rimase paralizzata. Anche il piede divenne incapace di camminare. Divenuti impotenti, i quattro si consigliarono, dicendo: "Che cosa conviene di più?". "Il capo è il ventre; prostriamoci al ventre!", dissero. "In nome di Dio, o ventre, mangia per noi!", gli dissero.

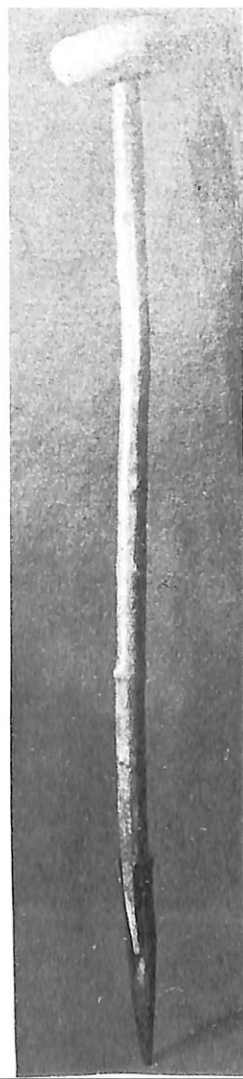
(Così) avendo essi detto, il ventre chiese: "Vi date per vinti?" — "Sì, siamo vinti!", risposero. Allora gli portarono del cibo e glielo posero dinanzi. Subito (dopo che il ventre si fu riempito), l'occhio, che non ci vedeva più, fattaglisi luce, vide; il naso, che non percepiva più gli odori, si dilatò; il piede, che non si reggeva più, si resse; e la mano che, allungandosi, non riusciva più ad afferrare, allungatasi, afferrò.

Così vinse il ventre.

GALLA (dello Scioa).

M. M. MORENO, *Favole e rime Galla*, Roma 1935 13.

Ecco uno dei tanti strumenti per lavorare la terra in uso nell'agricoltura delle popolazioni primitive. Ha l'estremità rinforzata da una punta di ferro, mentre all'impugnatura è posta una pietra rotonda forata, che sorge per impugnarlo e far pressione. Appartiene agli Oromo, antichi pastori datisi all'agricoltura per influsso dei popoli indigeni. Essi conoscono però anche un rudimentale aratro, imitato da quello abissino.





Un re di Giren si svegliò una mattina con delle corna sulla testa. Chiamò il maggiordomo e gli confidò la sua disavventura ingiungendogli di tenerla segreta. Poi si fece fare un alto turbante musulmano per nascondere le corna. Ma il maggiordomo era di quelli che non sono capaci di custodire un segreto. Rivelarlo a qualcuno sarebbe stato come proclamarlo pubblicamente: tenerlo per sé era un supplizio insopportabile. Gli venne un'idea. Andò in un campo, vi fece una buca e introdottavi la testa gridò: "Miracolo! Prodigio! Il nostro re ha le corna". Ripetute tre volte queste parole, si sentì meglio, e ricoperse la buca.

Ora accadde che avanti la stagione delle piogge un contadino venne a seminare del sorgo in quel campo. Frammisto alla sementa c'era un seme di zucca che cadde nella buca, vi germogliò e fece spuntare una zucca di straordinaria grossezza. Venuto il tempo del raccolto, il contadino disse fra sé: "Ogni cosa rara spetta al re", e si partì con suo figlio per portarla in dono a Giren. La zucca suscitò a corte le più alte meraviglie, e fu deciso di farne un tamburo.

Di lì a poco la festa di Ramadan fornì una buona occasione per provare lo strumento nelle manifestazioni di gioia. Il suonatore cominciò dunque a battere il tamburo, ed ecco, con stupore di tutti, uscì dalla zucca una voce: "Miracolo! Prodigio! Il nostro re ha le corna". Così in occasione del Ramadan fu divulgata la notizia delle corna del re.

GALLA ORIENTALI (Harar orientale).

R. P. AZAÏS et R. CHAMBARD, *Cinq années de recherches archéologiques en Éthiopie*, Parigi 1931, 56 (= "Revue d'Ethnographie et des Traditions Populaires", 6, 1925, 124).



Una volta Waqajo (1) dimorava con gli uomini sulla terra, ed era il loro padre affettuoso. Assiduamente li visitava nelle loro capanne, per vedere se stavano bene, e ognuno poteva esprimere personalmente le sue lagnanze. Un giorno ch'egli, andando in giro per le sue visite, si trovava a camminare su un prato dove pascolavano alcuni muli, gli venne fatto di accarezzare uno di questi animali. Ma questo tirò un calcio all'indietro e colpì Waqajo. Allora Waqajo si sdegnò e abbandonò la terra. E per punizione i muli non figliano. Da allora l'uomo non può più vedere Waqajo. Solo di quando in quando appare (nel cielo) la sua cintura (cioè: l'arcobaleno).

GALLA OCCIDENTALI (Uollegà).

D. WASSMANN, *Das Oromovolk auf unserm abessinischen Missionsfelde*, Hermannsburg 1935, 52.

1) L'essere celeste supremo, personificazione del cielo (waqa, waq).

FONTI

Pettazzoni Raffaele, in MITI E LEGGENDE, Vol. I, UTET, Torino 1948.

Biasutti, in LE RAZZE E I POPOLI DELLA TERRA, Vol. III, UTET, Torino 1955.

Roberto Bosi, LA TERRA DEI NEGUS, Atlante anno II, n. 25, 1961. Ed. De Agostini, Novara.

AA.VV. ANTROPOLOGIA, Vol. II, Ed. Fratelli Fabbri, Milano 1964.

Hugo A. Beratzik, in POPOLI E RAZZE, Vol. I, Ed. Casini 1964.

Tina Novelli, in DIZIONARIO ETNOLOGICO AFRICANO, Vol. II, JAKA BOOK 1976.

Hamdesa Tusso, MINORITY EDUCATION IN ETHIOPIA, in AFRICA, Settembre 1982.

FRAMMENTI DI STORIA



Non si può parlare degli Oromo senza accennare alla tremenda carestia che dal 1984 sta provocando nel loro paese centinaia di migliaia di morti per fame.

Dopo il colpo di stato che nel 1974 depose la millenaria dinastia del Negus, il nuovo governo dei militari ispirandosi al socialismo proclamò la riforma agraria e la frantumazione del latifondo. Distribuita la terra, il governo non si preoccupò però di creare nuove strutture nelle quali inserire l'attività dell'85% della popolazione ancora legata alla terra.

Incapaci di commercializzare il surplus della loro produzione e nello stesso tempo disincentivati dai prezzi poco remunerativi praticati dallo stato, i contadini cominciarono a produrre di meno, quel tanto che bastava a nutrirsi, con gravi danni per l'approvvigionamento delle città. Essi non costituirono neppure gli stock, come avevano fatto i vecchi latifondisti, nel timore di vederseli confiscati, e appena si profilò la carestia consumarono anche le sementi.

Il regime nato dalla rivoluzione, troppo occupato a sviluppare il settore cooperativo dell'agricoltura (che però interessa soltanto il 2 per cento della superficie coltivata), non si preoccupò neppure di consigliare le popolazioni contadine di bloccare il disboscamento selvaggio e il pascolo intensivo, con il risultato che le terre cominciarono ad esaurirsi, a farsi desertiche.

È in questo contesto che all'inizio del 1984 si profila, dopo anni non buoni, la carestia. E il disastro diventa sicuro quando l'estate passa senza che siano cadute le grandi piogge.

È stato detto che l'occidente, stanco di constatare che "l'Etiopia si arma ad est, ma mangia ad ovest", abbia ritardato gli aiuti nella segreta speranza di un crollo del regime marxista. L'accusa è probabilmente fondata. Ma l'Etiopia di Menghistu Hailè Mariam ha la sua parte di responsabilità. Non soltanto per aver realizzato una riforma agraria avventurosa, ma per aver destinato alla repressione le somme ingenti che sarebbero servite a dotare l'agricoltura

delle infrastrutture indispensabili.

Adesso, dinanzi alle devastazioni forse irreparabili causate dalla siccità, si sta procedendo al trasferimento delle popolazioni dell'altipiano verso i bassipiani umidi e fertili del Caffa, dell'Uollega, dell'Ilù Babòr. L'esodo, messo in atto grazie ai mezzi di trasporto aereo e terrestre posto a disposizione dai sovietici, interessa un milione e mezzo di Oromo, Tigrini ed Eritrei. Ma sin dove arriva la preoccupazione di salvare le popolazioni dell'altipiano dalla fame, e dove comincia, invece, il calcolo politico, la decisione di spostare in territori controllati dal regime le masse che potrebbero alimentare la guerriglia? Quello che è certo è che l'esodo non è volontario e che il trasferimento finirà per creare un esercito di sradicati non facilmente assorbibile e controllabile.

(Estratto da un articolo di Angelo Del Boca apparso su Nigritia nel febbraio 1985)

INTERVISTA CON...

Questa rubrica si propone di parlare con persone dei vari gruppi etnici presentati che attualmente vivono in Italia. Si tratta di storie individuali che, nella loro concretezza, indicano alcuni dei problemi che trova "lo straniero" (studente, lavoratore, profugo, ammalato, clandestino) nel nostro paese e che aprono prospettive di confronto sulla ricchezza dell'incontro tra culture diverse.

Queste interviste rappresentano anche una proposta per la scuola: fare incontrare i ragazzi delle nostre classi con persone straniere o gruppi che lavorano per l'accoglienza o che operano con paesi stranieri o movimenti per il diritto all'autodeterminazione dei popoli o persone che hanno lavorato per lunghi periodi in altri paesi, per consentire di vedere, ascoltare, dialogare con "lo straniero", e rompere i pregiudizi e gli stereotipi che spesso non ci consentono nemmeno di guardarlo e sentirlo.

Siamo certi, anche per esperienze già fatte, che incontri ravvicinati di questo tipo, nella loro ricchezza, consentiranno di imparare a dialogare vedendo l'altro uguale a sé nella dignità della sua differenza nella quale riconosciamo l'unica umanità ospite della stessa terra.

L'incontro con Abdul avviene presso il Centro Internazionale di Accoglienza di Parma, un gruppo formato da italiani e stranieri di diversa provenienza regionale e matrice ideologica e spirituale, che opera dal 1980 con lo scopo di creare rapporti di pace e d'amicizia tra persone di culture differenti per valorizzarne le ricchezze e per sottolineare l'unità umana fondamentale. Concretamente il gruppo, che si avvale della collaborazione di obiettori di coscienza, svolge un servizio di informazione su tutti i problemi (burocratici, sanitari, di alloggio, di apprendimento della lingua, ecc.) che creano maggiori difficoltà agli stranieri che vivono nel nostro paese. Numerose sono poi le iniziative culturali, di svago e di conoscenza che hanno lo scopo di valorizzare la preziosa occasione di condividere esperienze con altre culture, lavorare insieme, sensibilizzare l'opinione pubblica al problema degli stranieri in Italia.

Particolarmente interessante ci è parsa l'iniziativa della raccolta di pomodori, frutto di una coltivazione eseguita in un terreno concesso in uso gratuito, per autofinanziare il gruppo. Tra i progetti per l'immediato futuro un centro di assistenza legale per gli stranieri (realizzato con la collaborazione di una profuga cilena), vittime spesso di provvedimenti ingiusti e ingiustificati, e un giornalino di collegamento che offra tutte le informazioni utili per orientarsi, essere aggiornati e impegnarsi sul problema.

Abdul, originario di un villaggio vicino alla punta del corno d'Africa, è in Italia da diversi anni ed è dunque un testimone privilegiato per farci capire alcuni problemi di uno straniero in Italia.

Quali riferimenti hai trovato quando sei arrivato?

Come tutti gli stranieri si va prima da amici che già si conoscevano o altri del proprio paese, è lì che si cominciano ad avere tutte le informazioni utili per orientarsi in una realtà tanto diversa. Col tempo si conoscono altri stranieri nelle stesse condizioni poi, quando già si conosce un po' la lingua e si iniziano a frequentare le scuole, le amicizie si allargano anche ad altri.

Quali sono i problemi maggiori che hai avuto in Italia?

Prima di tutto il freddo. Sono arrivato in novembre e non sapevo come coprimi per vincere il freddo. Forse è anche un problema psicologico, adesso non mi crea tante difficoltà, ma all'inizio il paese nuovo, le tradizioni diverse, una lingua in gran parte sconosciuta, anche se l'avevo già studiata in Somalia, mi facevano sentire ancora più freddo. Poi il problema dell'alloggio. Penso che sia capitato a quasi tutti gli stranieri di telefonare o far chiedere ad un amico italiano un alloggio, sentire la risposta positiva e poi, arrivati faccia a faccia, sentirsi raccontare bugie, anche umilianti, per dire no.

Un altro problema è quello sanitario. Da pochi mesi, sebbene pagando una grossa cifra, abbiamo diritto ad un'assistenza sanitaria, ma prima non c'era. Dunque se uno era ammalato doveva cercare un ricovero d'urgenza all'ospedale e sperare che venisse concesso, altrimenti non sapeva come fare. Oppure c'erano altri espedienti meno facili e sicuri del tipo di far figurare che avrebbe pagato la prestazione l'Ambasciata.

Problemi con l'istituzione pubblica?

Soprattutto burocratici. La difficoltà, forse anche per la diversità di mentalità, a rispettare tempi, a seguire le procedure spesso molto complicate. Bisogna essere dottori in legge per essere precisi in molti documenti! Non è facile trovare negli uffici chi ti informi con pazienza, che ti faciliti il compito, mentre si trova sempre chi, per un ritardo o un bollo sbagliato, ti crea problemi o fastidi.

Nel complesso, ti sei sentito accolto, rispettato nella tua diversità?

Proprio poche settimane fa, con un amico, abbia-

mo conosciuto una ragazza eritrea che ci faceva notare e pensare alla diversità di atteggiamento degli italiani stranieri nei nostri paesi e qui in Italia. Forse perché da noi hanno una posizione di privilegio o sono insegnanti o professori, ma si comportano in modo rispettoso, cordiale. Forse anche perché sono stranieri. Qui abbiamo trovato diffidenza, un distacco che è difficile spiegare ma che si sente. Anche per chi, come quella ragazza, aveva parenti italiani.

Quali sono le principali differenze tra il quotidiano in Italia e nel tuo paese d'origine?

Bisogna distinguere tra chi viene da villaggi, o da piccoli centri e chi viene da una grande città, come può essere Mogadiscio da noi. Per chi è già abituato alla vita della città le differenze sono minori. A me, che vengo da un piccolo centro, l'aspetto che più colpisce anche oggi è la diversa concezione e il modo di vivere il tempo. Qui tutto è comandato dagli orari, dall'orologio. Anche a me è stato regalato un orologio da bambino, ma era come un braccialetto, un monile. Da noi il tempo è scandito dai ritmi delle preghiere e dai lavori che dobbiamo fare. Sono il clima, le stagioni o le esigenze degli animali (la maggior parte della popolazione è nomade) o gli oggetti che si devono costruire che dettano i tempi, non le ore. Il tipo di vita è più semplice, non si è assillati dai minuti, dalle scadenze obbligatorie, dalla fretta. Anche gli intervalli per i pasti sono più rispettati. Non c'è come qui in Italia un continuo andare al bar o a prendere qualcosa.

Un'altra differenza è il rapporto con la campagna. Da noi non esiste la separazione che c'è qui. Anche chi vive nel villaggio o nel piccolo centro ha attività in campagna e i due ambienti sono sempre uniti nella vita del popolo.

Ci puoi dire qualcosa anche sui modelli educativi delle scuole che hai frequentato?

Da noi ci sono scuole di tipo italiano e quelle governative che sono suddivise per orari e materie come le vostre. Gli orari vanno dalle 7 alle 13 e ci sono circa quaranta alunni per classe. C'è disciplina senza bisogno di autoritarismo perché i bambini sono abituati sin da piccoli alla scuola coranica. In questa imparano a leggere e a scrivere ripetendo, imparando a memoria e riscrivendo il Corano. Quando leggo certe statistiche che parlano di oltre il 90% di analfabetismo in Somalia rimango molto perplesso. La mia esperienza mi dice che queste scuole sono diffuse e frequentate. A meno che chi fa le statistiche non pensi alla conoscenza dell'alfabeto romano.

Su questo tema un interessante esperimento educativo ci è stato raccontato, avendone fatta esperienza, da un altro ragazzo somalo. Dal 1975, chi aveva già terminato le otto classi di base (4 elementari e 4 medie) prima di iniziare il liceo veniva mandato presso gruppi di nomadi ad insegnare ciò che aveva imparato a scuola, apprendendo a sua volta le abilità del modo di vivere nomade. Ancora dopo il liceo (che dura altri 4 anni) ogni studente svolgeva 6 mesi di insegnamento obbligatorio nelle scuole di base, per rendere al popolo un servizio in cambio di tutto ciò che ha appreso grazie alla collettività.

SCHEDE DEGLI STATI

ETIOPIA

1. Capitale: Addis Abeba (1.500.000 ab.).
2. Superficie: 1.221.900 kmq (4 volte l'Italia).
3. Popolazione: 34.500.000 (come l'Italia settentrionale e centrale, esclusi Abruzzi e Molise).
4. Densità di popolazione: 28 ab/kmq (Italia 189).
5. Variazione annua popolazione: + 850.000.
6. Gruppi etnici: Amhara (5.000.000); Oromo (3.000.000); Kofa (500.000); Gurage (350.000); Tigrini (250.000); Gibe (120.000); Janero (120.000)...
7. Lingua ufficiale: l'amharico. Diffuse le lingue semitiche (Tigré) e camitiche (Oromo).
8. Religione: la costituzione garantisce libertà in materia religiosa, ma la Chiesa Etiopica è riconosciuta fondamentale; musulmani, animisti, ebrei (falascià), cattolici.
9. Unità monetaria: birr (800 lire italiane, circa).
10. Aspettativa di vita: 39 anni.
11. Nella classifica mondiale del prodotto nazionale lordo, l'Etiopia occupa l'88° posto con 4,72 miliardi di dollari (Italia 7°); in quella del prodotto nazionale lordo per abitante, il 199° posto (Italia 41°). Classifica aggiornata al 1983.
12. Popolazione attiva: agricoltura 80%, industria e miniere 7%, servizi 13%.
13. Agricoltura: praticamente è l'unica risorsa dell'Etiopia. Sorgo, orzo, mais sono le principali colture, da sole occupano il 15% delle terre coltivate. Per valore, la produzione più importante è il caffè (2.000 q.), le cui esportazioni hanno raggiunto, nel 1983, il 5,3% del PNL.
14. Allevamento è molto importante: nel 1983 i capi di bestiame erano 74 milioni. La resa di questi animali, per i nativi, è praticamente nulla: la carne viene esportata, come il cuoio e i pellami. Dal 1983 una grave carestia colpisce il paese. Per questo motivo l'Etiopia è presa come esempio a sostegno di due tesi opposte: i marxisti affermano che la carestia è dovuta allo sfruttamento di terre per le colture d'esportazione; i liberisti la imputano invece alle limitazioni forzate degli scambi e all'interdizione del commercio privato.
15. Industria e miniere: l'Etiopia non possiede risorse minerarie importanti. L'industria è poco attiva e consiste soprattutto in iniziative manifatturiere di tipo artigianale (filati di cotone).
16. Cultura: analfabeti 87%, scolarizzati di I e II grado 12,5%; scolarizzati di III grado 0,5%.
17. Del prodotto nazionale lordo, il 3,2% viene utilizzato per l'Educazione, l'1,3% per la Sanità, l'8,9% per la Difesa.

17. Ordinamento dello Stato: repubblica dal 21 Marzo 1975, quando le Forze Armate, che avevano deposto ed arrestato l'imperatore Haile Selassie I, aboliscono la monarchia e assumono la guida del Paese. Nel 1984 nasce il Partito dei Lavoratori (WEB), partito unico di tipo marxista-leninista, destinato a dar vita al "socialismo etiopico" e ad essere

fulcro delle istituzioni. Capo dello Stato e del Governo è il Ten. Col. Mangistu Hailé Mariam, segretario generale del WEB.

Nel febbraio 1982, le truppe etiopiche (100.000 uomini) lanciano un'offensiva contro le postazioni della guerriglia nel nord dell'Eritrea. Sul piano militare, l'offensiva si risolveva in un fallimento (30.000 etiopici uccisi), sul piano politico la campagna "Stella Rossa" ha fatto registrare alcuni successi, ad esempio centinaia di progetti di sviluppo della zona sono stati avviati. Tutto questo accadeva mentre 6 milioni di pastori nomadi e di contadini stavano morendo di fame. Proprio nel 1982 le Nazioni Unite avevano avvertito le autorità di Addis Abeba della gravità della situazione causata dalla siccità e avevano suggerito misure di emergenza ignorate dal Governo. Quando le immagini dei moribondi hanno raggiunto tutti i teleschermi, Mengistu si è deciso a lanciare un appello per chiedere aiuti alimentari, ma la distribuzione dei soccorsi è problematica, in un paese quasi privo di strade e dilaniato dalla guerra civile.

18. Secondo Freedom House, l'Etiopia è un paese "non libero". Amnesty International si preoccupa per la detenzione, senza processo, la tortura e l'esecuzione di prigionieri politici.



1. Capitale: Mogadiscio (500.000 ab.).
2. Superficie: 637.657 kmq (poco più del doppio dell'Italia).
3. Popolazione: 5.400.000 ab. (poco più del Lazio).
4. Densità di popolazione: 8 ab/kmq (Italia 189).
5. Variazione annua popolazione: + 200.000.
6. Gruppi Etnici: (V. scheda dell'Etiopia).
7. Lingua: ufficiale ed amministrativa il somalo, parlate l'arabo, l'italiano, l'inglese.
8. Religione: mussulmana sunnita di rito sciafita.
9. Unità monetaria: scellino somalo (circa 50 lire italiane).
10. Aspettativa di vita: 43 anni.
11. Nella classifica mondiale del prodotto nazionale lordo, la Somalia occupa il 140° posto; in quella del prodotto nazionale lordo per abitante, il 191° posto. Classifica aggiornata al 1983.
12. Popolazione attiva: agricoltura 82%, industria e miniere 8%, servizi 10%.
13. Agricoltura: in Somalia, paese desertico, soltanto il 2% delle terre è coltivato. L'agricoltura produce: sorgo, mais, sesamo, datteri, canna. Si coltivano inoltre cotone, arachidi e banane; quest'ultimo prodotto costituisce la sola coltura commerciale del Paese.
- La principale risorsa è l'allevamento, con 37 milioni di capi, di cui 5.600.000 sono cammelli 17 milioni capre. La carne dei 4 milioni di bovini viene in gran parte esportata, anche in Italia.
- L'allevamento è praticato dalle popolazioni noma-

di sulle immense steppe che coprono il 45% del territorio della nazione.

14. Miniere ed industrie: la Somalia non ha alcuna risorsa mineraria. L'attività industriale è basata sulla trasformazione dei prodotti agricoli e dell'allevamento. La più importante industria è quella dello zucchero, seguita da impianti per conserve di carne e da oleifici.

15. Cultura: analfabeti 93,9%; scolarizzati di I e II grado 5%; scolarizzati di III grado: 1,1%

16. Del prodotto nazionale lordo, l'1,8% viene utilizzato per l'Educazione, l'8,2% per la Difesa. Non è disponibile il dato riguardante la Sanità.

17. Ordinamento dello Stato: indipendente dal 1° luglio 1960, l'attuale Stato risulta dall'unione della Somalia in amministrazione fiduciaria italiana e del protettorato britannico del Somaliland.

Il 21 ottobre 1969 un colpo di stato militare ha rovesciato il regime parlamentare istituito con la Costituzione del 1° luglio 1960 ed ha attribuito tutti i poteri al Consiglio supremo della rivoluzione somala. In seguito (1976) i poteri sono passati al Partito Socialista Rivoluzionario Somalo (PSRS).

La Costituzione approvata per referendum il 25 agosto 1979 sancisce che la Somalia è uno Stato socialista diretto dalla classe operaia. La funzione legislativa è affidata all'Assemblea Popolare (126 membri: 117 eletti, 9 nominati dal Presidente) che elegge anche il Capo dello Stato. Attualmente la carica è ricoperta dal Gen. Mohamed Ziyad, meglio noto come Siad Barre, che è anche capo del governo.

L'interminabile guerra con l'Etiopia iniziata nel 1974 e la siccità che l'hanno colpita in questi ultimi anni, hanno ridotto in grave miseria la Somalia, che era già un Paese tra i più poveri del mondo.

Su raccomandazione del FMI, la Somalia socialista sta accelerando la privatizzazione della sua economia. Nonostante questo, sopravvive grazie all'aiuto esterno, in modo particolare a quello dei Paesi del Golfo Persico.

18. Secondo Freedom House, la Somalia è un Paese "non libero". Secondo Amnesty International, la Somalia si distingue per il gran numero di oppositori detenuti dopo un processo ingiusto.

FONTI

"CALENDARIO ATLANTE DE AGOSTINI 1986" - Ist. Geografico De Agostini - Novara.

Gèze, Lacoste, Valladão: "MAPPAMONDO" - Herodote Edizioni.

"L'ATLANTE DEL MONDO 86" Ed. Europeo.

"L'ATLANTE" A. Mondadori editore.

USI - COSTUMI ARTIGIANATO

1. Quale senso hanno le tradizioni culturali (arte, costumi, artigianato, ecc.) del popolo preso in esame? Quale concezione di uomo e di società emerge da queste tradizioni?

2. Le varie soluzioni abitative a quali criteri si ispirano? Sono dettate soltanto da bisogni, da condizioni di povertà e di ricchezza, o riflettono una cultura ed un particolare rapporto con l'ambiente?

3. In molti paesi del mondo, nella casa, o nel recinto della casa, è presente un luogo sacro. Perché nella civiltà industriale questi simboli sono spariti?

ORGANIZZAZIONE SOCIALE

1. Chi e come gestisce il potere? Sotto il profilo del potere, che nome possiamo dare a questo sistema sociale? (democratico, anarchico, egualitario, assolutista, patriarcale...)?

2. Quali sono i simboli esterni, immediatamente recepibili, del potere?

3. Quale ruolo viene riconosciuto alle donne? È giusto definire "maschilista" questa cultura? Perché?

4. Quale posto, nell'organizzazione sociale, occupano i giovani e gli anziani?

5. Come viene risolto il problema della difesa, e di conseguenza della pace e della guerra?

RELIGIONE E CULTO DEI MORTI

1. Cosa ha in comune la religione di questo popolo con la nostra? Cosa ha di profondamente diverso?

2. La religione e i religiosi quale atteggiamento assumono di fronte alle armi ed alla violenza?

3. Quali sono i principali riti della religione di questo popolo? Trovi un rito corrispondente nella religione cristiano-cattolica?

4. Chi sono i ministri della religione? Come si organizzano? Quale ruolo occupano nella società?

5. Qual è il senso della vita e della morte in questi popoli? Quale aspetto di un funerale o di una sepoltura trovi più emblematico?

LETTERATURA

1. Che tipo di letteratura esprime questo popolo? Orale, scritta? Con quali forme? (proverbi, poesie, canti, racconti, leggende, ...).

Raccogliamo testi letterari di questo popolo.

MITI E LEGGENDE

1. Molti miti e leggende si ripetono nelle diverse culture. Perché? Quali problemi o momenti della vita sono riferiti a questi miti o a queste leggende? Sono gli stessi nostri problemi? Il mito o la leggenda quali spiegazioni fornisce a questi problemi?

STORIA

1. Quali sono stati i momenti più significativi della storia di questo popolo?

2. Quale sarà lo sbocco prevedibile della storia di questo popolo? Scomparirà? Verrà assorbito da un'altra cultura? Resterà libero ed autonomo? Perché?

3. La cultura occidentale ha operato violenze nei confronti di questo popolo? Quali? Quando?

TECNOLOGIA

1. Quale concetto di natura è proprio di questo popolo? Da che cosa lo si deduce? Qual è il "nostro" concetto di natura? Confrontiamoli.

2. Che tipo di economia pratica questo popolo? (basata sull'agricoltura, sulla pesca, sulla caccia, sulla raccolta; economia capitalista, economia socialista, ecc.).

3. È un'economia esclusivamente di sussistenza o finalizzata anche ad esportazioni?

4. Quali risoluzioni tecnologiche questo popolo ha adottato in relazione al proprio tipo di economia?

5. Questa tecnologia è rispettosa o no dell'ambiente? Come?

Un capo borana, avvolto nell'ampio mantello.



IL CORPO: SIMBOLISMO tra barriera e incontro

MARIO BOLOGNESE

23

"S e questo corpo meno inganni tramasse,
meno assalisse come predone il cuore,
sarebbe questo un modo per por fine a
tante parole"

(RUMI, poeta mistico sufi)

Dalle antiche pittografie e incisioni rupestri fino al raffinato misticismo di Rumi (Khorasa, attuale Afghanistan, sec. XII) c'è tutto un vastissimo campo d'indagine che collega il corpo umano alla dimensione del sacro. Ma come s'è detto nel numero programmatico, in questa proposta metodologica si cercherà solo di stimolare gli educatori a un modo nuovo di osservare e riflettere su quanto capita quotidianamente in una classe. Qualche piccola abluzione in acque culturali così lontane nel tempo e nello spazio potranno farci riflettere che l'interruzione del circuito del sacro pesa soprattutto sui più deboli, i bambini, gli adolescenti, gli emarginati, i tossicodipendenti e che la riattivazione di questo circuito nulla toglie alla parte sana della nostra cultura, ma anzi aggiunge stimoli e possibilità al nostro lavoro educativo.

Il simbolismo mitico-sacrale è oggi un territorio arcaico e assente, soprattutto nella cultura occidentale tecnologica e produttivistica, e da un punto di vista didattico ed educativo appare inerte, senza fermenti. E questo è un gran peccato, perché sotto la moda, suggerita dalla televisione e sotto la cultura, a volte incomprensibile, del "corpo" di bambini ed adolescenti ci sono grezzi ma palpitanti, antichi rituali, cosmogonie appena abbozzate, gesti significativi deformati e resi incomprensibili da fretta e consumismo, generatori di miopia simbolica e ipotonìa affettiva. Insomma si tratta di una cultura apparentemente "arcaica" e fuori moda ma viva, a volte drammaticamente viva dagli stadi di calcio all'autosalone dell'automobile e naturalmente dai giochi del bambino fino a molti incomprensibili fenomeni che accadono in una classe. Cercheremo dunque di aprire qualche squarcio su questo antico teatro recitato quotidianamente nei giochi della scuola materna e in tanti corpi resi "angolo" sui banchi di scuola.

LA POSIZIONE DEL CORPO: SDRAIATO PER TERRA...



L'interruzione del rapporto verticalizzato con lo spazio-cosmo è sempre un atto significativo, anche se eseguito inconsapevolmente. Il bambino piccolo, soprattutto della scuola materna, abbraccia spesso la madre terra (o più spesso il sostituto, l'artificiale "zio" pavimento), ci si rotola, prono o supino, qualche volta inventando e seguendo un suo gioco interiore che non è quello del gruppo. Dal nostro punto di vista — giacché psicologia ed altre scienze umane hanno naturalmente da dire la loro al riguardo — lo sdraiarsi per terra è prima di tutto una pausa energetica e spirituale, spesso un atto di umiltà e consapevolezza prima di entrare nuovamente in dialogo, tramite la stazione eretta, con l'aria delle relazioni interpersonali ma soprattutto con il cielo abitato dalla Divinità. Il "buttarsi giù", il "farsi terra" può essere dunque visto come una fuoriuscita dal normale flusso di azioni-percezioni per entrare in una dimensione più primitiva, in quel "fango" ora sacro ora disprezzato di cui siamo impastati.

Naturalmente il genio religioso di molte culture ha connotato questa posizione di preghiera, di ritualità, di consacrazione, di penitenza. Ma la pedagogia occidentale — non casualmente — ha tolto il bambino da terra e gli ha imposto il banco come camicia di forza culturale.

Tante cose andrebbero dette ma mi limito ad osservare che — purtroppo — solo qualche sporadico episodio teatrale riconduce ragazzi ed adolescenti e soprattutto gli insegnanti, a sdraiarsi nuovamente per terra nel momento educativo. Eppure sarebbe una esperienza semplice ma stimolante e illuminan-

te parlare di certe poesie, o di certe parabole o di certi fatti storici non più "angolati" e inchiodati a una posizione quasi sempre innaturale...

Un modo anche nuovo di entrare in contatto con gli adolescenti, spezzando l'antica barriera di una posizione verticalizzata (anche da seduti) che "territorializza" l'ambiente creando invisibili isole, recinti, gerarchie, emarginazioni.

Prima di passare ad un'altra scena di questo teatro di corpo desidero precisare nuovamente che questo approccio non è totalizzante. Il profano e il sacro rappresentano vari livelli di realtà. Non è che una certa posizione del corpo sia resa significativa solo dal sacro ma certamente l'aver trascurato o ignorato nostre radici di centinaia di migliaia di anni non è che abbia aiutato molto la psicologia o la psicoanalisi ed altre scienze umane ad essere meno settarie, dogmatiche e riduttive. Ma è che il sacro, come la poesia e l'arte e la creatività, non possono essere confrontabili e quantificabili in meri rapporti matematici...

IL LIVELLO DELLA TERRA: LA MELMA, IL BASTARDO, LO SPORCO...



Tutta questa simbologia è ambivalente e la terra è sentita come grembo e fecondatrice ma anche come impura, infetta, piena di germi putridi e pericolosi. Il bambino che si rotola per terra, magari nel fango, suscita in noi una immediata reazione: dobbiamo subito pulirlo, "purificarlo"... Qui c'è tutto un discorso da fare sulla mania "deodorante" e da "ammollo biologico" del nostro occidente "biopresto e lavatutto". L'essere tutti puliti e senza odori, allo stesso modo dà alla tribù occidentale un preciso senso di appartenenza che la distingue dai "selvaggi". E i selvaggi, come gli stranieri, sono potenzialmente pericolosi perché "sporchi" e dunque non più tanto esseri umani, ma "bastardi". "La melma", dice Mircea Eliade nel suo Trattato di storia delle Religioni, "limus, è il luogo delle hylogenie per eccellenza. I bastardi erano assimilati alla vegetazione dello stagno, e gettati nel fango delle sponde, matrice inesauribile; in senso rituale erano così reintegrati alla vita impura donde erano usciti, simili alle erbe grasse, alle canne dei giunchi palustri". In questo caso la psicoanalisi ha messo in luce tutte le implicazioni della fase anale con la manipolazione delle feci. Ma chi lavora con la plastilina, la creta o la sabbia del mare porta in sé, contemporaneamente, ben altre informazioni oltre a quelle delle sue semplici fasi regressive, anche se creative. L'acqua e la terra, i primi elementi delle cosmogonie, sono il materiale informe per la costruzione del cosmo. Ma la terra, come la creta e gli stessi colori a mano, sono come gravati da questa antica ambivalenza e stranamente — ma non troppo — non sono molto usati nella scuola dell'obbligo. Quando si dice che certi insegnanti hanno paura di sporcarsi le mani...

ANCORA SULLA LINEA-TERRA: LA FECONDITÀ, LA PACIFICAZIONE, IL SONNO...



Mischiati a terra i bambini fanno la lotta, giocano, si toccano e, a modo loro, si amano, si capiscono, si annusano. In linea con la terra il corpo, animale ed umano, dà segnali di pace perché l'apparato muscolare non può essere in tensione per lo scontro e la lotta. La posizione verticalizzata, sempre più in alto, anche tramite pennacchi vari o addirittura maschere con trampoli, in positivo si lega e collega con le potenze celesti, da cui attinge autorità ma anche amore e attenzione per il gruppo, ma in negativo è il tentativo di conquistare potere, di diventare simili agli dèi, di "abbassare" gli altri. Ma per terra il re è sempre e solo "nudo", giacché non ci può essere autorità senza elevazione e verticalizzazione. Abbracciato alla terra l'uomo, nell'atto sessuale, partecipa alla sacra ierogamia tra cielo e terra, a quel connubio primordiale che ha dato origine alla creazione. La posizione-terra insomma è feconda, appunto perché innocente e primitiva. Sdraiato per terra, nella savana o nella caverna, l'uomo del paleolitico forse ha potuto veramente riposarsi e sognare quando il cerchio magico del fuoco lo difendeva da fiere e fantasmi. In posizione-terra l'essere umano passa metà della sua vita e in questa metà — e questo deve far riflettere la nostra innata superbia di "ragionatori" — gioca e si nutre con quell'indispensabile fonte di integrità e creatività che è il sogno. Un sognare che spesso — al di là di tutte le oniroanalisi — continua dentro di noi a essere sentito come dono e messaggio che viene dal cielo...

L'UOMO SI SVEGLIA, SI ALZA, SI METTE COLORI E ORNAMENTI...



Il prêt-à-porter ha cambiato le regole del gioco, dai tempi della "donzelletta che vien dalla campagna" e ornandosi in un certo modo preciso e riconoscibile "mira ed è mirata e in cuor s'allegria". Leopardi oggi, in classe dovrebbe rivedere tutti i codici del natio borgo selvaggio. Maschi e femmine, dalle medie in su, arrivano in classe cercando, con moda e vestiti e accessori, aggregazione, consenso e consolidamento della fragile identità. Non c'è più un unico "fiore sul petto" per un possibile messaggio di festa, di seduzione o magari di scontroso gonfiato individualismo. E allora, in questa inquietante e stimolante ambiguità di codici, cerchiamo di leggere questo "corpo sociale" con le antiche coordinate mitosimboliche del sacro. Prima di tutto la tripartizione, in orizzontale, in verticale e anche su singole parti del corpo (come il volto e la testa in generale).



I disegni riportati sono dei Camuni, Arte rupestre della Valcamonica (Brescia). Questo in particolare, che risale a circa al 5000 a.C. è di particolare interesse. Rappresenta come tutti gli altri, il corpo umano e nello stesso tempo si ricollega come simbolismo al «Doppio albero» indù (tre mani, tre radici ma un'unica essenza con due nature come in *Brahma*). Come doppio tridente è anche simbolo del fulmine, il *Vajra*.

In verticale il primo paragone da fare è con l'albero, che ha fatto per primo da "specchio" all'uomo che, a testa alta e a braccia allargate si inserisce nello spazio-cosmo tra zenit e nadir e nei punti cardinali. Sotto la tenda-cupola del cielo nasce così il quadrato e cioè un territorio, un principio ordinatore. E quest'uomo, come l'albero, è tripartito. I suoi piedi sono come le radici, il corpo è l'io, l'identità sociale e la testa, soprattutto capelli, copricapi e piume e ornamenti vari sopra la testa rappresentano il "buco" comunicazionale e religioso con le potenze uraniche. Non dimentichiamoci che anche la chiesa dei nostri religiosi ha queste arcaiche memorie. Insomma alla sommità del cranio abbiamo una invisibile "porta" ed è un po' come la "chiave di volta" della nostra stessa spiritualità. Quali di queste parti mette più in evidenza una o un adolescente? Il giubbotto a "bomba" tocca, nei maschi, la parte legata alla respirazione, all'emozione e all'affermazione (che poi è il triangolo con la punta in basso). Dà il senso di una "banda" che va forte, è sicura, si impone e che solo dopo aver urlato iperbolicamente il tam-tam del gruppo può accettare, forse, di sussurrare a una ragazzina il proprio disperato bisogno di affetto e di tenerezza...

La moda, nelle ragazze, è più variegata, più estrosa perché legata a una cultura più sottile. È a doppio binario: accettano che i loro coetanei interagiscano solo con l'aspetto erotico-seduttorio dei loro ritmi e colori riservando sottigliezze ed attese diverse all'attenzione delle amiche. Ma la comunicazione spesso si interrompe, non torna perché dietro il luccicare di un foulard o un nastro rituale sulla fronte c'è spesso un autentico bisogno spirituale. Tutti messaggi che, essendo fuori contesto e sensibilità simbolica, sono parole senza eco, un canto solitario senza un cor- contenitore. È un argomento affascinante e sterminato, ingiustamente bandito nelle ore di italiano o dai professori di filosofia. Ma una ragazza che è sempre sciatte e incolore nelle calze e nelle scarpe può rivelare — naturalmente se questo "indizio" è confermato da altri fattori — che certi suoi progetti di permanente e di testa non ricevono linfa da un sistema radicale triste e carente... Parlo di tripartizione verticale. Soprattutto nelle ragazze c'è anche quella orizzontale (l'asse centrale del corpo, la parte destra e la parte sinistra). Orecchini, braccialetti, asimmetrie più o meno studiate e sapienti, trucco, capelli, modo di vestire possono indicare una comunicazione più accentuata sull'asse centrale, ad esempio potrebbe suggerire un desiderio centripeto, di unità, di assestamento. Un lungo discorso andrebbe fatto sulla mitologia della "destra" e della "si-

nistra" (per esempio, nella nostra cultura, l'"ombra" si nasconde più sovente a sinistra). Ma non c'è lo spazio sufficiente per approfondire. Queste sono solo suggestioni metodologiche, un modo di leggere riattivando il "terzo occhio" insomma.

Tutto questo si applica anche ai bambini piccoli, delle scuole materne ed elementari. Nel loro caso più che la "moda" vissuta — frutto di intervento adulto nella maggioranza dei casi — occorre assumere le stesse informazioni dai giochi di animazione e dai disegni spontanei. Dai bambini agli adolescenti lo stesso vale per la comunicazione cromatica, importantissima. Non c'è un criterio oggettivo — tipo al tal colore corrisponde la tale emozione — ma si va per prove ed errori, fino a trovare il registro soggettivo con cui vengono usati certi colori. Tenendo conto di questo e dell'ambivalenza di ogni elemento — un fasciarsi di giallo, in un certo contesto motorio, di abbigliamento, di comportamento etc. — potrebbe indicare la necessità di varcare una difficile soglia di intuizione e di autoconsapevolezza. Il giallo, legato alla solarità, ha valenze fecondanti sul piano del progresso spirituale.

Nel disegno infantile — ma anche in produzioni artistiche adulte o di adolescenti — il colore può unire il corpo — o il suo sostituto simbolico ad altre parti dell'opera grafica. Spesso i colori sono "seminati" come labili ma preziose tracce rivelatrici di arcaici collegamenti tra il corpo e la terra o il sole o i fiori ecc.. Il bambino si può anche identificare con il fumo che esce dal camino e in questo caso si potrebbe entrare nella grande dimensione mitica del vento, spesso messaggero di Dio e portatore di germi e possibilità collegate con il grande respiro dell'universo.

(Fine prima parte - continua)



EDUCAZIONE MUSICALE PER LA PACE

GINO STEFANI

SEQUITO DAL NUMERO PRECEDENTE

26

REPERTORI: MUSICHE E CANZONI

Musica "di pace"

L'espressione "musica di pace" può essere presa in tre sensi.

1) Come musica che *rappresenta*, simboleggia, significa più e meglio di altre musiche uno stato di pace.

I "repertori musicali di pace" sarebbero, secondo alcuni, quelli ispirati a (e ispiranti) armonia, calma, serenità, distensione, meditazione, ecc. (17). Così le musiche "pacifiche" — dal gregoriano a Bach alla canzone melodica — sarebbero senz'altro dei contributi alla pace, o dei materiali di pace. In realtà, come abbiamo già visto, la calma, distensione e così via possono essere sintomi o simboli di rimozione di conflitti. Dunque quelle musiche "pacifiche", usate per questo loro verso, avvierebbero percorsi diseducativi rispetto alla pace.

Al contrario, musiche apparentemente "violente" e cioè aggressive, agitate, eccitanti (un certo rock, jazz, Beethoven...) o musiche caotiche, "disarmoniche", "cacofoniche", "dissonanti" (dalla dodecafonia — musica "della crisi" — a Frank Zappa) possono ben funzionare come rappresentazioni di conflitti, e dunque avviare percorsi di segno positivo (tenendo conto della distinzione fatta tra aggressività e violenza).

2) In un secondo senso, "musica di pace" sarebbe quella che più di altre *produce un effetto* di calma, serenità, distensione in chi l'ascolta o la fa. Sappiamo bene che tra il significato e l'effetto, tra la rappresentazione simbolica e l'efficacia pratica, intercorrono sottili rapporti, nell'esperienza musicale come altrove; ma è utile distinguerli. Di fatto, una musica considerata "pacifica", poniamo un concerto di Corelli, può in certi casi risultare esasperante e dare ai nervi. Per poter "realizzare" la pace — sia pure quella personale interiore, un individuo deve riuscire con la musica ad assumere, mediare (e poi risolvere senza violenza) i suoi conflitti. Questo è ciò che avviene in qualunque sana terapia. Invece, somministrare dosi di musica "pacifica" (e "pacificante") a un soggetto agitato o "violento" pensando così senz'altro di guarirlo, è una concezione farmacologica arcaica della musica, da rivedere e correggere.

Sia nel primo caso (rappresentazione simbolica) che nel secondo (efficacia pratica) siamo quindi di fronte a una *ambiguità* dei repertori musicali rispetto al progetto pace.

L'una e l'altra ambiguità vengono spesso risolte, almeno in parte, dai *contesti* e dalle *circostanze*. Le parole dei canti, le situazioni in cui una musica viene usata, i discorsi che l'accompagnano, orientano l'interpreta-

zione e l'efficacia pratica in un dato senso, e a volte in modo decisivo. Ad esempio, il "rock" che le "madri di Washington" condannano come perverso e corruttore (18) può diventare religioso in certi canti di chiesa, e incitare alla solidarietà in una giornata di Live Aids siglata da *We are the world*.

3) Finalmente, in un terzo senso "musica di pace" è quella che favorisce percorsi di azione ed educazione alla pace, e quanto più tanto meglio, nei diversi aspetti dei diritti umani, conflitti, ecc. Sembra corretto pensare che qualunque musica può essere punto di partenza per tali percorsi. Di fatto però, in date circostanze, tenendo conto delle competenze ed esperienze concrete dei partecipanti, certe musiche risultano più utili di altre allo scopo, e l'insegnante o animatore dovrebbe saperle individuare e prevederne il funzionamento nell'esperienza.

Un'esperienza personale, a titolo di esempio. La *Sequenza V* per trombone, di Berio, ha stimolato e favorito in un gruppo di lavoro musicale diversi percorsi come i seguenti: cercare ciò che è comune a diverse culture musicali; affrontare le diversità; integrare il quotidiano e lo specialistico; liberare da obbedienze e conformità e da abitudini discriminatorie. Si è osservato che ciò è risultato possibile perché questa musica non soltanto stimola il "prendere la parola" insieme, la creatività produttiva, una varia attività di appropriazione (con il corpo, la grafica, le immagini in movimento, ecc.), ma anche compone insieme diversi livelli di cultura musicale e modi di suonare (spontaneo, jazz, avanguardia...), e realizza vari progetti sulla musica (ricerca, espressione, spettacolo...).

Potremmo concludere, come indicazione di massima, che quanto più una musica stimola un'appropriazione varia e intensa, tanto più è adatta a favorire percorsi di educazione alla pace, cioè di educazione autentica. Purché ci sia, naturalmente, un animatore che abbia adeguatamente "ricoverito" le sue competenze.

CANZONE/PACE

I rapporti canzone/pace si possono articolare nelle domande seguenti: questa canzone ha, in sé, un rapporto con la pace, e quale? come in determinate circostanze le canzoni sono servite alle lotte nonviolente? come usare la canzone per una educazione alla pace? come usare la canzone per l'azione nonviolenta? Ogni domanda dà luogo a un approccio di studio diverso (rispettivamente semiotico, storico, didattico, pragmatico-politico); è bene distinguerli, anche se nella pratica si mescolano facilmente.

Una premessa generale a qualunque approccio: la canzone è ambigua, più o meno, sempre. La canzone è un dire che però serve anche a non dire, ed è un fare che può servire a dire per non fare. La canzone ci coinvolge non solo nella coscienza, ma anche nell'emozio-

ne e nell'azione. Ed è difficile sapere se quello che ci prende sono le parole, o è la musica, o la voce. Il problema di fondo per l'uso della canzone a un fine speciale, come è l'educazione o l'azione per la pace, è dunque il seguente: come tematizzare (ossia disambiguare) una canzone in termini di pace senza peraltro perdere lo spessore, la densità di senso e di vissuto (ossia la verità, l'autenticità) della canzone; in altre parole, come finalizzare senza strumentalizzare in modo distruttivo. Un problema che è insieme culturale (rispetto della natura dell'oggetto) e pedagogico (rispetto dell'esperienza dei soggetti).

La soluzione più ovvia è quella di scegliere o fare canzoni dove le parole esprimono chiaramente il tema pace, e dove la voce e la musica sostengono le parole o quanto meno non le oscurano.

Un'altra soluzione — già indicata per la musica — è quella che viene dai contesti e dalle circostanze che orientano l'attenzione in un dato senso. È una soluzione che spesso viene da sé. Quante volte in una manifestazione per la pace, o altre situazioni del genere, si è visto funzionare bene come canzone "di pace" anche una canzone che non avremmo trovato o inserito nei canzonieri "pacifisti". Quante belle canzoni possono così, usate nel modo giusto al momento giusto (ci vuole fantasia, per la pace), sviluppare un potenziale prezioso per il nostro progetto pur senza perdere il gusto, il radicamento nel quotidiano della canzone.

Diritti umani, conflitti e nonviolenza, antimilitarismo e autodeterminazione, ecologia, nuovo sviluppo: su tutto quest'arco d'orizzonte della pace si incontrano canzoni convincenti (19). Basta cercare e provare. Per restare al nostro paese, le canzoni della disobbedienza antimilitarista della prima guerra mondiale, occultate fino ai nostri giorni dalla censura dominante; la satira antifascista; certi canti partigiani; la produzione antimilitarista, un po' intellettuale ma degna di nuova attenzione oggi, dei cantacronache e del Nuovo Canzoniere Italiano tra la guerra d'Algeria e la metà degli anni '60; poi i filoni nonviolenti della canzone "di protesta" (Vietnam, contestazione del '68), continuati nella canzone politica dei cantautori più o meno "impegnati", fino alle nuove espressioni dei gruppi militanti nei movimenti per la nonviolenza.

Aldilà della personalità degli autori, dei loro stili, del loro impegno o disimpegno, la cultura della pace ha una sua voce antica, popolare, quotidiana nella canzone, che è appunto un'espressione sociale antica, popolare e quotidiana. Ascoltiamola.

NOTE

(1) Questa tematizzazione corrisponde all'articolazione del Convegno "Educazione alla pace e al disarmo" svoltosi a Torino il 27-28 aprile 1985, e della *Bibliografia ragionata* pubblicata per l'occasione a cura della Provincia di Torino, Assessorato Istruzione.

(2) Desunto da Mario Borrelli, "Diritti umani e metodologia per la pace", in I.P.R.I. (a cura di), *Se vuoi la pace educa alla pace*, Edizione Gruppo Abele: Torino 1984.

(3) Cfr. Loredano M. Lorenzetti, Alessandro Antonietti, *La musicoterapia attraverso i suoi scritti*, Franco Angeli: Milano 1985.

(4) Per la pedagogia c'è qualche marginale eccezione (a Bologna, Cremona, Macerata). Per la psicologia si veda: G. Stefani, F. Ferrari (a cura di), *La Psicologia della Musica in Europa e in Italia*, C.L.U.E.B.: Bologna 1985.

(5) Per questo ed altri aspetti successivamente toccati rinvio al mio intervento "I programmi di Educazione Musicale

nella prospettiva dell'educazione alla pace", al Convegno nazionale del C.I.D.I., Viterbo 5-7 dicembre 1985, e ai relativi atti in corso di pubblicazione.

(6) Rinvio agli sviluppi di questo tema in diversi miei libri: *Insegnare la musica*, Guaraldi: Firenze 1977 (e Nuova Guaraldi: Firenze 1980); *Capire la musica*, L'Espresso 1978 (ediz. riv. Bompiani 1985); *La competenza musicale*, C.L.U.E.B.: Bologna 1982; *Competenza musicale e cultura della pace*, C.L.U.E.B.: Bologna 1985. Applicazioni didattiche anche in Franca Ferrari, Maurizio Spaccazocchi, *Guida all'esame di educazione musicale*, La Scuola: Brescia 1985.

(7) Questo aspetto è trattato da Anna Maria Molli Arcomano e Ornella Di Tondo in *Scuola e cultura della pace*, a cura di A. Visalberghi, La Nuova Italia: Scandicci (FI) 1985 ("L'Educazione Musicale").

(8) Per questa prospettiva segnalo l'attività della I.A.S.P.M. (Internat. Association for the Study of Popular Music), documentata in Italia nella rivista *Musica/Realtà* e particolarmente nel volume *What is Popular Music? 41 saggi, ricerche, interventi sulla musica di ogni giorno*, Unicopli: Milano 1985.

(9) Negli anni '70 l'iniziativa "Musica/Realtà" attuata a Reggio Emilia dava un'importanza centrale a questo metodo. Chi scrive ha esposto le sue esperienze, teorie e proposte in merito nei vari libri citati sopra (nota 5).

(10) Gene Sharp, *Politica dell'azione non violenta*, vol. 1 (Edizioni Gruppo Abele: Torino 1985), chiedendosi «Perché gli uomini obbediscono?», espone e spiega i seguenti motivi: senso di obbligo morale (legittimità o conformità degli ordini a norme accettate, ecc.), identificazione psicologica con i governanti, vantaggi personali, paura delle sanzioni, abitudine, indifferenza politica, sfiducia in se stessi. Dovremmo esaminare quanto e come questi atteggiamenti influiscono concretamente nella nostra scuola e cultura musicale.

(11) Critiche all'istituzione del solfeggio non mancano, da parte della didattica più democratica; una storia critica di questa istituzione ha fatto Carlo Delfrato nel suo Saggio introduttivo al libro di John Paynter, *La musica nella Media Superiore. Un'esperienza inglese*, Unicopli: Milano 1986.

(12) Questo percorso si concreta, fra l'altro, nel lavoro per una "nuova grammatica" che assuma e spieghi il senso delle strutture tecniche (fin dagli intervalli, le articolazioni minime del tempo, ecc.) nell'esperienza musicale di tutti; rinvio ancora ai miei libri citati, e, più specificamente, a: *Il linguaggio della musica*, Edizioni Paoline: Roma 1982; *Progetti sulla musica*, Ricordi: Milano 1983; *Semiotica della musica*, Sellerio: Palermo 1986.

(13) Qualche indicazione bibliografica: *Ambiente sonoro e inquinamento acustico*, a cura di Guido Bresola, Prato: Assessorato alla Cultura e al Centro storico, 1981; Istituto di Fisica "A. Righi", Università di Bologna, *Inquinamento da rumore / Effetti biologici / Aspetti protezionistici*, C.L.U.E.B.: Bologna 1978; R. Murray Schafer, *Il paesaggio sonoro*, Ricordi-Unicopli: Milano 1985.

(14) Cfr. Johan Galtung, *Ci sono alternative!*, Edizioni Gruppo Abele: Torino 1986.

(15) Un caso clamoroso di privilegio è quello dell'IRCAM di Parigi, più volte denunciato, e di recente ancora da S.N. [Nicola Sani] "Le nuove scelte dell'IRCAM", *Musica/Realtà* 17 (1985).

(16) Occorre quindi andare oltre le domande, pur importanti, che si pone Mario Baroni, "Nuove tecnologie e didattica musicale" *Musica domani* 57 (1985).

(17) Ad esempio Maurizio Spaccazocchi, "La musica per una educazione alla pace", *Scuola e Didattica*, 10 luglio 1985, che si muove nell'ambiguità pace = armonia = musica, anche se sviluppa altri aspetti positivi.

(18) Cfr. "Rock: la grande paura", *Famiglia Cristiana* n. 44, 6 novembre 1985.

(19) Basta scorrere la nota raccolta "Canzoniere antimilitarista" *Non marcerò più*, a cura del MIR di Padova (1982) per ritrovare, sotto il segno dell'antimilitarismo, canzoni su tutti i nostri temi. Una raccolta specializzata è invece *Eppure soffia. Canzoni ecologiche... o quasi*, n. 37-38 di *Smog e dintorni*, dic. '83-genn. '84 (v. Fusinato 27 - Mestre).

CONDIVISIONE DEI SOGNI

Fermenti di pace nel mondo

CRISTINA GRAETZ

28

Ricordo un momento del film "La Storia Infinita" che incantò genitori e bambini due inverni or sono. Si tratta di una sequenza che si svolge quasi alla fine, al momento in cui non resta quasi più speranza che sopravviva qualcosa del meraviglioso mondo di Fantasia poiché il "Nulla" ha trionfato quasi già del tutto... Il bambino Bastian, finalmente giunto al cospetto della dolce Infanta Imperatrice si lamenta col cuore in gola sullo schermo totalmente oscurato: "ma è tutto buio!".

— "All'inizio è sempre buio" risponde lei, "ma se saprai esprimere un desiderio, il mondo di Fantasia rifiorirà."

Infatti, man mano che Bastian — dapprima timidamente, poi con sempre maggior sicurezza ed entusiasmo — esprime i propri sogni, le proprie immagini di felicità e ad esse dà forma, il mondo si ricrea, si ricostruisce pezzo per pezzo, più bello di prima, con i suoi insoliti personaggi fatti di vitalità ed allegria...

Mi sembra che per il nostro malconcio mondo possa valere lo stesso principio. L'inerzia nostra e l'immagine poco edificante di noi stessi allo specchio che i quotidiani telegiornali si incaricano di rimandarci, ci hanno fatto dimenticare a poco a poco come potrebbe essere dolce l'esistenza su questo pianeta — c'è da stupirsi allora che la gente non si mobiliti per tentare di salvarlo (dal disastro atomico o ecologico che sia)?

Mirella Nardi questa settimana mi scrive da San Paulo:

"Pulendo la testa di un bambino l'ho trovata piena di ferite: erano stati i vermi. Per fortuna me ne sono accorta in tempo e l'ho portato urgentemente in ospedale per far togliere tutti i vermi che gli avevano bucato la testa arrivando quasi al cervello. Non avevo mai visto una simile cosa."

Certo, nessuno vuole questo, come nessuno vuole che ogni anno milioni di bambini muoiano di fame e di miseria: ma chi vuole ABBASTANZA INTENSAMENTE il contrario?

Bisognerebbe dirigere continuamente il pensiero e "focalizzarlo", concentrarlo sul desiderio di un mondo più umano, e per questo ricreare nella mente i contorni dell'obiettivo che così facilmente si perde di vista, mettendo per così dire "in circolazione" immagini e rappresentazioni **chiare e precise** di ciò che dovrebbe essere. Le scuole (per lo più americane) di "pensiero positivo" ci insegnano ad esempio a sanare ed eliminare le nostre malattie VISUALIZZANDO intensamente uno stato di buona salute. Si potrebbe lavorare ad applicare lo stesso meccanismo a quel corpo collettivo che sarebbe il pianeta ove abitiamo.

Lungo queste direttrici lavora il gruppo americano "PEACEMAKING FOR CHILDREN" attivo da 12 anni ormai a Milwaukee, nel Wisconsin, — dando fra l'altro una bella dimostrazione pratica di come si possano trasformare e recuperare "per la pace" tecniche che in U.S.A. vanno di moda perché pubblicizzate soprattutto come mezzo per raggiungere il successo nell'intrepida scalata alle vette della piramide sociale...

Traduco dal loro giornalino trimestrale (quota minima di abbonamento annuale: 5 dollari, quota massima 1000 dollari, secondo coscienza...).

"PACIFISMO (PEACEMAKING) significa trovare il tempo di sognare ed immaginare che aspetto avrebbe il mondo se vi regnasse la pace, per individuare in seguito i modi in cui NOI possiamo agire e far leva affinché il sogno si avvii a diventare realtà. Ma sapete cosa significhi "immaginare"? Secondo il dizionario: "creare un'immagine mentale di qualcosa", e questo lo facciamo continuamente, anche senza saperlo.

*Quando vogliamo fare un disegno o costruire una capanna in giardino, abbiamo già un'idea abbastanza precisa dell'aspetto che dovrà avere la nostra "opera" dapprima di iniziarla. Un "immaginazione" è un'immagine che possiamo **vedere** nella nostra mente. Rappresentatevi per un attimo una partita a baseball. Se vi trovaste a doverne dare una spiegazione ad un amico straniero che non ne conoscesse le regole, non iniziereste certamente dicendo che la palla **non** somiglia ad un pallone da calcio, e che **non** vi sono le reti in questo gioco! Per rendergli visibile il gioco (e per fargli venire voglia di giocare, aggiunge chi scrive...) dovrete spiegargli precisamente che la squadra è composta di un certo numero di giocatori, quale è il ruolo di ognuno, quale la forma del pallone, ecc. ...*

Molti pacifisti lo dimenticano, definendosi e nobilitandosi soltanto in relazione agli elementi negativi che vogliono abolire."

Per quanto riguarda le "applicazioni pratiche", si suggerisce agli educatori di far tenere ai bambini un "diario privatissimo" su quale dovranno, ad esempio:

1) Scrivere un tema che descriva la vita quotidiana in un "mondo completamente in pace" (ed illustrarlo con i propri disegni).

2) Far finta di essere persone molto anziane che, scrivendo ad un nipotino, gli raccontino l'avvento della pace nei minimi particolari, descrivendo "che cosa la gente si mise a fare di tanto diverso" da provocarlo.

3) Descrivere un'azione molto rischiosa e coraggiosa che secondo loro farebbe fare un passo avanti

alla causa della pace.

4) Raccontare i propri sentimenti dopo aver perso una partita di un qualsiasi gioco. Ricordare se hanno mai barato in simili occasioni; — spinti dal desiderio di vincere o dalla paura di ritrovare le sensazioni sgradevoli provate nel perdere altre partite. Ricordare se hanno provato poi disagio o rimorso.

Altre rubriche del giornalino propongono: "giochi che 'includono' invece di 'escludere'; giochi enigmistici (rebus, cruciverba, ricerche di parole, invenzione di 'tiri-tere di pace', ecc. ...) raggruppati sotto il titolo 'il potere delle parole'; il concorso per la creazione di manifesti, e la raccolta di materiali per il 'museo del giocattolo di pace'".

Il metodo consiste quindi nell'aprire il deposito di pensieri che è il nostro cervello selezionandone per tirarli fuori i pensieri attivi in positivo, affinché sia possibile per altri conoscerli e riconoscerli come utili e benefici; o se vogliamo, nel produrre e captare segnali di ottimismo per ampliarli, trasmetterli, e perfino "irradiarli" con tutta la nostra persona poiché li abbiamo interiorizzati così profondamente che continuano a fermentarci nell'inconscio con un processo di ininterrotta elaborazione fin al punto che siano gli stessi valori di un "mondo di pace" a manifestarsi attraverso di noi nella feconda trasparenza di una realtà ideale internamente "pre-vissuta".

Quanto sia efficace questo "volgere l'attenzione nella direzione giusta" ce lo ha insegnato Gandhi (Si dice che Gandhi digiunando ottenne la tregua perché la mente del popolo cominciò a volgersi piano piano al letto ove lui giaceva allontanandosi, distogliendosi, "sganciandosi" così a poco a poco dalla "reazione a catena delle atrocità"). Credo quindi sia importante cominciare ad esplorare — o meglio a riscoprire — la forza immensa e dimenticata di questo "pensiero-positivo", di questo "pensiero-abbraccio", e a dirigerne con precisione l'energia, potenziata al massimo dal nostro convincimento. Appropriarci di questo strumento, attivarlo ed imparare ad acquistarne la padronanza sarebbe impor-

tante anche perché è uno dei pochi strumenti dei quali disponiamo — se non l'unico — in grado di controbattere i torrenti di immagini negative che i mass-media riversano ogni giorno sulla testa dei nostri ragazzi. Per impedire loro di assuefarsi a queste rappresentazioni, rassegnandosi a vivere in un mondo intrinsecamente sottomesso alle leggi della sopraffazione ed irrimediabilmente violento, potremo forse contrapporre così la QUALITÀ di certi riti alla **quantità** del materiale mediocre proposto dai mass-media. Il digiuno di Gandhi "funzionava" anche perché era un **rito**, e noi, presso i nostri figli o i nostri alunni godiamo certamente di tanto prestigio quanto ne aveva Gandhi presso il suo popolo. Ecco dunque che abbiamo in mano la possibilità di inventare per loro dei riti che, se sappiamo caricarli di solennità ed al tempo stesso di gioia, dell'entusiasmo per la scoperta e del senso dell'avvenimento e della festa, gli si radicheranno nell'anima "impermeabilizzandoli" contro tanti assalti di sotto-cultura deleteria. Allora peserà di più un pomeriggio al cinema "insieme", di cento cartoni animati giapponesi! ...

Per cominciare a mettere in pratica io per prima la tecnica "positiva" della quale si parlava, voglio immaginare che entro pochi mesi avremo tantissimi gemellaggi ben avviati grazie ai quali potremo leggere fra l'altro nel DIARIO DI MIRELLA NARDI che è stato possibile installare la "vacca meccanica" della quale lei ci parla:

"Si chiama così una specie di macchina che serve per produrre il latte di soia. Ne abbiamo bisogno perché il latte vero costa troppo, o addirittura non si trova: per esempio adesso è già quasi un mese che non c'è più latte in giro nei negozi. Pensate, il Brasile, uno scandalo agli occhi di tutti, sta importando latte in polvere!!!" (Da te, Mirella, niente latte, e da noi latte inquinato dalla radioattività...).

Possano lievitare presto questi nostri fermenti che in quanto fermenti di cambiamento — per modesti che siano — sono fermenti di pace!



"CARO CARCERATO..."

esperienza scolastica a Molfetta

// a cura di ANGELO SAVI

30

Per chi ha avuto la fortuna di conoscere o di ascoltare Monsignor Bello, don Tonino per tutti, Molfetta è un faro la cui luce taglia l'oscurità senza ripiegamenti. Ed è un bel camminare dentro il suo raggio.

Ancora da Molfetta un altro segno di speranza. I bambini di una terza classe elementare hanno realizzato una fitta corrispondenza con i detenuti del supercarcere di Trani e con alcuni giovani del C.A.S.A. di Ruvo, "nella speranza — scrive la promotrice dell'iniziativa, Francesca Montanari — che la nostra esperienza possa essere stimolante per altri insegnanti ed altri alunni, poiché tutti siamo coinvolti nell'opera umana e sociale di rieducazione e di reinserimento".

"Caro marocchino — scrivono gli alunni della 3^a I — abbiamo scoperto che intorno a noi ci sono tanti fratelli da amare... Anche noi vogliamo unirvi a te per chiedere perdono a tutti quelli ai quali non possiamo dare l'amore di cui hanno bisogno".

Scrivono, con un accostamento sconcertante ed illuminante: "Caro carcerato, caro egoista, cari Palestinesi, caro signore che costruisci le potenti armi, caro dirottatore, caro fratello detenuto, caro ladro, caro terrorista, caro scippatore, caro drogato, caro teppista...", appello rivolto a tutto il genere umano coinvolto, avvolto, aggrovigliato in reti di miseria e disperazione: "scusa se ti chiamo così, ma non conosco il tuo nome" — invece è proprio con il mio vero nome che mi stai cercando, ragazzo mio — "perché mettete le bombe, dirottate le navi?... perché rubate, uccidete?... perché ti droghi?... Spero che me lo dirai, così potrò aiutarti a risolvere tutti i tuoi problemi". Il ponte è gettato, salga chi vuole.

"Guardati intorno: ci sono persone che ti vogliono bene, che vogliono darti una mano... Fatti forza, vedrai che ci riuscirai... SO CHE TU SEI BUONO." La mano è aperta, pronta ad accogliere l'altra mano, la più piccola più forte e salda dell'adulta. Ma per chi rifiuta l'invito, è la minaccia: "Alla fine ti sentirai solo, resterai solo".

Come appariva dura e resistente la barriera che li separa; ma sono bastati pochi segni e il velo si è lacerato, lasciando sgorgare un fiume di parole perdute e ritrovate: "Caro Cristian, carissima Elena, carissimo amico Alessio, ciao piccolo amico, cari amici scolari... non siamo così cattivi come molti pensano... non so se potrai capire..." e la promessa di diventare migliori, e le confidenze più familiari "Ho un bambino della tua età... quand'ero bambino... andrò a trovare la mia bambina...".

Episodio da libro "Cuore", penserà qualcuno; e in tal senso hanno commentato i giornali. Ma la documentazione che ci è stata inviata parla un altro lin-

guaggio, ha ben altra solidità di uno slancio emotivo destinato a smorzarsi appena più in là.

Lo stesso titolo dell'unità didattica "La scuola come centro di ricerca. Problema: perché la violenza?" rivela quanto l'esperienza sia stata condotta con lucidità e concretezza.

Centro di ricerca, problema. In questi due termini sono esplicitati la funzione e l'atteggiamento della scuola nuova che vuol essere, e cito ancora la collega, "un cammino di crescita verso gli ideali della nonviolenza" e non un approccio moralistico-pietistico alla realtà. Infatti, discioltosi l'impulso sentimentale dei primi messaggi, l'insegnante ha saldamente ricondotto l'esperienza in ambiti più correttamente didatticopedagogici, propri della scuola.

Ecco dunque le lettere sottoposte ad un attento esame, vagliate con lo spirito del ricercatore sospettoso di facili conclusioni ed ansioso ad un tempo, per individuare prima di tutto le **cause** della violenza. Alla fine della lunga enumerazione, un commento collettivo: "Abbiamo capito che le cause che portano alla violenza sono molte ed interagenti; nella maggior parte dei casi sono conseguenza delle ingiustizie e della disuguaglianza sociale".

Un altro passo avanti, ma non basta. Le lettere sono sottoposte ad una nuova lettura, ad un nuovo vaglio: quali le **conseguenze** della violenza? Tre le risposte abbastanza prevedibili (carcere, solitudine, emarginazione...), una ricorrente e sorprendente, il timore di essere un cattivo esempio per i figli.

Ancora avanti: quale **messaggio** ci viene inviato attraverso queste lettere? Non c'è bisogno di cercare, il messaggio è estremamente esplicito. "Studiate... ascoltate i vostri genitori e la maestra... parlate dei vostri problemi con gli adulti...". "Parla ai tuoi amici, di' loro che sin da piccoli bisogna combattere contro ogni dipendenza, droga, sigarette, automobili, denaro..." scrivono dal C.A.S.A. di Ruvo i ragazzi che vi sono stati accolti.

Ma i ragazzini terribili della scuola elementare "C. Battisti" di Molfetta non si sono fermati qui. Hanno steso una relazione (Abbiamo scoperto che il crimine non va giudicato separatamente dalle cause che l'hanno determinato... là dove esiste la pena di morte i delitti sono in aumento... i riformatori non costituiscono ambienti educativi...) e l'hanno distribuita alle famiglie; hanno chiesto, ed ottenuto, di ricevere alcuni detenuti fuori dal carcere e di rendere loro visita all'interno come primo segno di una barriera infranta.

E domani?

Per chi volesse maggiori informazioni, l'indirizzo della collega è: FRANCESCA MONTANARI - Via S.Ten. Caputo, 10 - 70056 Molfetta (BA).

LA PIATTAFORMA CONTRATTUALE

dei sindacati scuola confederali

GIGI MANZA • GIUSEPPE PETUCCO

Nei primi giorni di giugno è stata presentata al Governo la piattaforma contrattuale CGIL CISL UIL dei lavoratori della Scuola.

La trattativa per il contratto prende avvio da una situazione più favorevole rispetto agli anni precedenti, per due motivi fondamentali:

1) *È in vigore la Legge Quadro* per la Contrattazione nel Pubblico Impiego che offre spazi contrattuali anche ai lavoratori pubblici, per le materie riguardanti gli aspetti retributivi, di stato giuridico, di organizzazione del lavoro.

Nei precedenti contratti qualsiasi accordo raggiunto doveva essere approvato dal Parlamento, subendo conseguentemente modifiche e ritardi, eliminando praticamente il ruolo contrattuale del sindacato.

2) *È stato siglato l'Accordo Intercompartimentale tra Governo e Organizzazioni Sindacali* che definisce le linee generali di politica salariale e normativa cui devono orientarsi tutti i contratti del Pubblico Impiego per aumentare l'efficienza e la produttività della P.A.. I risultati fondamentali sono perciò acquisiti.

Compito di ogni singola categoria di lavoratori pubblici è quello di trasferire tali scelte nella specificità del proprio comparto. Qui stanno le maggiori difficoltà ma anche l'occasione che hanno i Sindacati Scuola Confederali di fare del contratto il momento per acquisire non solo risultati salariali e normativi ma anche riformatori per il sistema scolastico italiano.

In questo ambito si collocano le richieste principali che prevedono:

a) **INTERVENTI ISTITUZIONALI DI RIFORMA** (purtroppo materia di legge) nei vari ordini di scuola (Nuovi ordinamenti e ampliamento degli organici nella Scuola Elementare, riforma della Scuola Secondaria Superiore e della Scuola Materna, attivazione di un sistema di educazione degli adulti, formazione universitaria per tutti i docenti).

b) **DECENTRAMENTO** del governo del sistema scolastico e autonomia delle singole scuole.

c) **RIVALORIZZAZIONE** del sistema scolastico e di tutti i suoi operatori, attraverso processi diffusi di innovazione e una nuova politica della formazione e dell'aggiornamento (oltre al sistema di formazione e ai piani pluriennali, è interessante la richiesta di 7 giorni di congedo retribuito per la frequenza di corsi di aggiornamento).

d) **PIENA ED EFFICACE INTEGRAZIONE** degli alunni handicappati e superamento delle diverse forme di svantaggio scolastico e socio-culturale, per mezzo di strutture, strumenti e personale adeguati.

e) **AUMENTI SALARIALI MINIMI** garantiti a tutti

e superamento del binomio anzianità = professionalità, tramite l'introduzione di strumenti retributivi che sostengano e incentivino processi di innovazione didattica e culturale, verificabili con strumenti oggettivi (valorizzazione e riconoscimento, anche economico, della produttività; fondo di incentivazione legato a progetti prioritari; trattamento economico accessorio).

Si tratta di scelte importanti, alcune delle quali rivestono carattere di assoluta novità e perciò soggette a possibili errori. Vogliamo evidenziarne uno:

Nel capitolo Salario Accessorio - si prevede "una indennità accessoria di importo mensile massimo di L. 90.000 per il personale ausiliario disponibile a prestare attività di collaborazione ai processi di integrazione degli alunni portatori di handicaps che abbiano bisogno di particolari interventi.

Non è corretto che in una comunità scolastica si chieda di monetizzare una disponibilità che dovrebbe essere insita nella professionalità di ogni operatore, per il semplice fatto di lavorare in una struttura che è di tutti o che dovrebbe essere di tutti.

Infatti, dove si collabora, si programma, si verifica per tutti e per il singolo, handicappato e non, nessuno pensa che il fatto di lavorare con alunni "diversi" comporti stipendi diversi.

A. Tévoédjré, in un dibattito sulla cooperazione con i popoli in via sviluppo, affermava:

"Non può essere per una reale cooperazione con i popoli in via di sviluppo chi non accetta di collaborare con gli handicappati, chi non è femminista, chi non è in grado di convivere con le varie espressioni di diversità".

Anche per questo ci pare che scelte di ordine sindacale, possano favorire od ostacolare una autentica educazione alla mondialità.

BIBLIOTECA DELL'EDUCATORE MONDIALISTA

Rubrica a cura di ANTONIO NANNI

32

Con questo numero della rivista apriamo una nuova rubrica che intende porsi a servizio dei lettori, in modo particolare degli operatori dell'educazione che sono interessati ad una aggiornata informazione su tutti quei materiali e sussidi (libri, principalmente, ma anche mezzi e strumenti di altra natura) particolarmente indicati per l'elaborazione e la diffusione della cultura della mondialità, sia sul piano della formazione e dell'aggiornamento degli educatori sia sul piano degli interventi operativi in prospettiva mondialistica nella didattica o nell'animazione.

La rubrica è "aperta", nel senso che accoglie e pubblica volentieri, vagliandole, tutte le segnalazioni e le recensioni firmate (di norma, non più di una cartella dattiloscritta) che perverranno alla direzione della rivista. Pertanto tutti i nostri lettori sono pregati di intervenire segnalando quei materiali culturali che hanno trovato utili nella propria esperienza di educazione alla mondialità.

Tutti i sussidi che di volta in volta presenteremo saranno contrassegnati da un numero progressivo, sicché sarà più facile seguire la rubrica e catalogare recensioni e segnalazioni.

1.
BALDUCCI Ernesto, *L'uomo planetario*, Ed. Camunia, Milano, 1985, pp. 203

Questo libro del noto sacerdote fiorentino, animatore della rivista "Testimonianze", da lui fondata nel 1958, può essere considerato un testo base, un documento fondamentale per coloro che intendono operare per la costruzione di una "nuova universalità" come prospettiva educativa, etica e culturale adeguata all'uomo del duemila.

Come "unico criterio sufficiente" di scelta morale per l'uomo di oggi e di domani, ossia per l'uomo dell'era atomica, Balducci propone semplicemente "l'adozione dell'appartenenza alla specie" (p. 5). Ecco, la categoria di "specie" ci sembra essenziale per comprendere il rovesciamento dell'antico umanesimo e il nuovo concetto di "uomo planetario" fondato appunto sulla comune appartenenza di tutti gli uomini alla stessa specie.

Una specie, però, quella umana, che nell'attuale epoca nucleare non ha più niente di naturale e di imperituro, di immutabile e di eterno, ma che ha assunto i caratteri stessi dell'individuo: la precarietà, la fragilità, la mortalità, la contingenza, la finitezza.

Oggi è la specie "uomo" che può estinguersi in un attimo. Basta volerlo. La vita, in tutte le forme, sembra essere nelle mani dell'uomo. La sopravvivenza della specie umana e della vita sul pianeta terra si fa sempre più incerta. Per questo, "un'angoscia di tipo nuovo ir-

rompe nella coscienza e almeno nel subconscio dell'uomo" (p. 6). Sicché, osserva Balducci, "il delirio della fine" potrebbe oggi scatenarsi e provocare "la soluzione finale della storia" (p. 10).

Questo pericolo, non più remoto e fantastico, sta alla radice dell'attuale ripiegamento della specie su se stessa e del processo oggi in atto di unificazione planetaria (p. 14). Le conseguenze più importanti di questa radicale trasformazione che sta vivendo l'umanità, Balducci le individua, così ci sembra, nella caduta verticale del carattere di universalità finora rivendicato dalle grandi religioni del mondo. Nessuna religione possiede oggi "i titoli per diventare la religione planetaria" (p. 21). La salvezza storica dell'uomo come specie, allora, non è più nelle religioni, ma appunto nella "nuova universalità" che sta prendendo forma, nella rinnovata coscienza etica che si fa progetto di unità del genere umano.

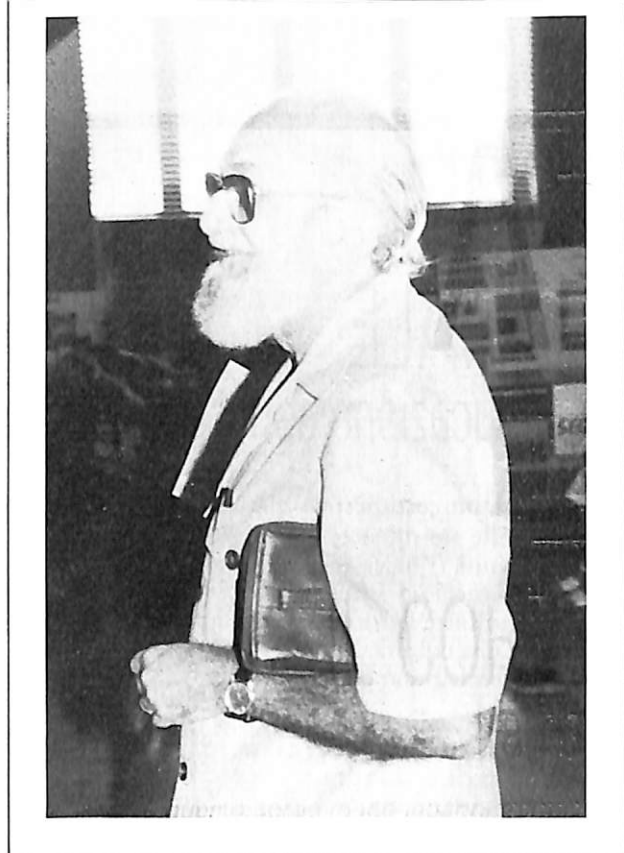
La religione, insomma, sembra dire Balducci, è un vestito stretto per l'uomo planetario poiché riproduce in sé le pieghe e le misure delle particolarità storiche, razziali, etniche e culturali. Anche il nome di Dio, infatti, è un nome particolare, se è vero che il suo nome il più delle volte non unisce ma divide (p. 26).

L'uomo planetario, invece, è l'uomo-specie, ed ha bisogno di una nuova cultura universale, post-religiosa e post-metafisica, a misura della specie, dal momento che né la religione né la metafisica sono più in grado di assicurare "i principi unificatori" (p. 22) di una coscienza umana universale che voglia affrontare "come un soggetto unico" il proprio futuro.

L'uomo planetario, afferma Balducci, "non è di per sé antireligioso... Non è anticristiano, è post-cristiano, così come è post-buddista e post-islamico (p. 25). È finita l'età dei popoli eletti, è finita anche l'età dei salvatori (p. 194). Le religioni, soprattutto nelle loro espressioni mistiche e profetiche, sono tuttavia di estrema importanza anche per la salvezza dell'uomo come specie. Non sembra aver più senso, invece, nell'ottica di Balducci, la "conversione" da una religione all'altra e da una cultura all'altra.

Egli propone quella che chiama "passione per il negativo", ossia "per la forma umana la più spoglia di determinazioni culturali" (p. 197). Come dire: l'uomo e basta. L'uomo nella sua nudità. Ora, questa prospettiva potrebbe prestare il fianco ad una forte insidia: l'azzeramento delle identità culturali, una sorta di nebbia in cui tutti i gatti sono bigi, l'assoluta neutralizzazione delle differenze. Ma così non è. Balducci, infatti, precisa subito: "quella che io propongo non è la distruzione delle identità tradizionali, è l'opzione per una identità nuova in cui potenzialmente si ritrovino tutte le identità elaborate dal genere umano nel suo lungo cammino" (p. 197).

Il primo nostro dovere, allora, è di "restare fedeli"



all'identità culturale di appartenenza: "non ripudio me stesso, dunque né mi converto ad altro: ripudio solo le forme e le pulsioni che mi vorrebbero condurre a fare del mio frammento la misura del tutto" (p. 198).

E però riteniamo che la direzione predominante che affiora dalla lettura completa del libro di Balducci sia un'altra (ed è rispetto ad essa che noi manteniamo ferma la nostra riserva critica): la tendenza a mettere tra parentesi o a sublimare le "differenze", nella segreta convinzione che al di sotto e al di là delle differenze passi il paradigma dell'umanesimo planetario. Questo "pregiudizio" porta l'Autore a svestire i panni della sua cultura e della sua religione facendolo ritrovare in una illusoria nudità umana (pre-culturale). "La qualifica di cristiano mi pesa, scrive Balducci, non sono che un uomo" (p. 201). L'uomo planetario è l'uomo post-cristiano (p. 200).

Non siamo d'accordo con padre Balducci, con la sua prospettiva di identificazione "in basso" sull'asse dell'umanità. Non è questa la via che conduce alla "comunione creaturale", perché così si perdono le specifiche identità e non vengono valorizzate le differenze.

Un cristiano può essere uomo planetario? Sì, rispondiamo, ed anche un ebreo, un buddista ecc. possono essere uomini planetari se nel progetto e nell'autocomprensione di ciascuno di essi vi è uno spazio vitale per tutti gli "altri" che consenta un rapporto di convivialità senza terrore.

La valorizzazione delle differenze consente di evitare la caduta nel cannibalismo culturale e fuga l'illusione di poter costruire un umanesimo planetario secondo la "via negationis". Con ciò, però, non vogliamo dire che noi sappiamo già quale sia la via da percorrere. No di certo. Diciamo soltanto che non si costruisce un'autentica e nuova universalità rinunciando alla propria identità e dunque abdicando alla propria alterità e differenza, quasi fosse un limite o un ostacolo. Ciò che invece sembra fare Balducci quando conclude icasticamente: "io non sono che un uomo" (p. 202). Certo, lui non è che un uomo, e questo è già sufficiente per en-

trare in "comunione creaturale" con lui, ma sarebbe ancora più bello e profondo se invece di farmi comunicare soltanto con tale sua "minima identità preculturale" mi chiamasse anche a condividere il positivo e il negativo, la ricchezza e la povertà, della sua "piena identità culturale" di uomo occidentale, bianco, di sesso maschile, credente, cristiano, cattolico e sacerdote. E nonostante questo (o forse: anche grazie a questo), uomo planetario (A.N.).

Paulo Freire-Frei Betto, UNA SCUOLA CHIAMA VITA, Ed. EMI, Bologna 1986, pp. 94, L. 8.000

"Com'è successo che durante la dittatura militare, in uno dei periodi peggiori della storia brasiliana, sia avvenuto un cambiamento in meglio nella pratica e nella metodologia della educazione popolare?" chiede l'intervistatore a Paulo Freire e a Frei Betto. È forse questa la domanda che motiva la stesura del libro; senz'altro lo percorre in tutte le sue pagine, facendo luce non solo sul passato e presente dei movimenti popolari brasiliani, ma anche sulle loro prospettive in questo Brasile che è cambiato e che è in continuo cambiamento.

Attilio Gaudio, SAHEL, SULLE PISTE DELLA FAME, Ed. EMI, Bologna 1986, pp. 387, L. 19.000

Il dramma delle popolazioni africane vittime della siccità e del sottosviluppo è tratteggiato da A. Gaudio, in questo libro, con grande partecipazione umana e, insieme, con chiarezza e obiettività. Una esperienza trentennale di indagini, contatti, interviste, grandi reportage attraverso tutto il continente dà modo all'autore di raccogliere nel volume una messe di dati e di valutazioni che fin'ora nessuna opera aveva compendiato per i lettori italiani.

Danilo Castagneri, DAGLI ANGOLI DEL MONDO, Ed. EMI, Bologna 1986, pp. 333, L. 20.000

Situazioni di precarietà estrema, di totale incertezza, e perfino di morte, costituiscono oggi un invito pressante affinché la missione si converta: a Dio e agli uomini. In queste situazioni cadono tanti orpelli, strutture, tecniche che fino a ieri sembravano essenziali per l'annuncio. La missione riscopre la semplicità, la povertà, la sobrietà, ma soprattutto la gioia e la forza dello Spirito. Così la missione anche qui nel nord del mondo avrà un suo impatto, costituirà una carica dirompente.

Tissa Balasuriya, TEOLOGIA PLANETARIA, Ed. EMI, Bologna 1986, pp. 336, L. 22.000

La teologia tradizionale dell'Occidente, che pure pretendeva ad una certa universalità, era molto influenzata dai poteri e gruppi mondiali dominanti. Il sistema mondiale, di fatto oggi esistente, con il suo ordine e il suo disordine, può essere un punto di partenza per la crescita di una teologia planetaria, in quanto essa tocca ogni persona e ogni gruppo.

(ordinazioni presso la sede del CEM)

DOCUMENTO FINALE

del Convegno Nazionale "Liberare l'educazione sommersa"

34

Il Convegno Nazionale CEM si è concluso da poco e sono vive le immagini dei tanti volti conosciuti di persone che con la loro presenza e la loro attiva partecipazione hanno reso possibile una esperienza ricca e indimenticabile.

Mentre stiamo lavorando per preparare gli Atti del Convegno, ci sembra opportuno dare subito diffusione del Documento Finale del Convegno che raccoglie sinteticamente i lavori dei Laboratori di Ricerca e traccia le linee del nostro impegno, che è già iniziato.

PREMESSA

I partecipanti al convegno sul tema "Liberare l'educazione sommersa" esprimono la loro soddisfazione per aver avuto l'opportunità di vivere un'esperienza così forte e così ricca. Da oltre quindici anni non si verificava in Italia che più di quattrocento operatori dell'educazione e dell'animazione sociale si dessero un appuntamento comune per analizzare e fare il punto, attraverso il confronto diretto, sulla realtà educativa italiana sia nella scuola che in altri spazi e agenzie dell'educazione.

Questo, per i convegnisti, costituisce già un primo motivo di riflessione, consapevoli che il convegno "liberare l'educazione sommersa" ha rappresentato un avvenimento forse non eclatante e tuttavia nuovo e significativo negli ultimi anni di storia della scuola italiana.

Aver scelto come luogo di incontro Assisi ha certamente aumentato il valore anche simbolico di tale avvenimento.

Ci sembra inoltre meritevole di attenzione il fatto che il convegno sia stato organizzato non da forze sindacali e politiche, né da associazioni professionali del personale scolastico, bensì da organismi e movimenti che da anni operano in Italia e nel mondo per lo sviluppo; per la cooperazione e il dialogo tra Nord e Sud; per la Pace, il disarmo e la soluzione non violenta dei conflitti; per la crescita della coscienza ecologica; per il rispetto dei diritti dell'uomo e dei popoli; per la diffusione della cultura della mondialità; in una parola: per la liberazione di tutte quelle energie creative, quelle speranze segrete, quelle piccole grandi utopie che in ogni uomo sono presenti ma spesso soltanto come realtà sommersa.

Durante il convegno abbiamo potuto apprezzare le relazioni magistrali del pedagogista brasiliano Paulo Freire, del sociologo norvegese Johan Galtung e del maestro italiano Mario Lodi, ricevendo da essi un forte incoraggiamento e preziose indicazioni.

Abbiamo compreso la ragione profonda che dovrà motivare da ora in avanti il nostro cammino: il carattere universale della minaccia che incombe sulla specie -

uomo esige un corrispettivo carattere universale della risposta. Alle tre minacce più grandi cui è sottoposta oggi l'umanità (l'olocausto nucleare, la catastrofe ecologica e l'etnocidio sistematico) possiamo rispondere soltanto con tutte le risorse di cui l'umanità dispone, e perciò con una cultura della mondialità e con un nuovo progetto di umanesimo planetario.

1) LA NOSTRA DENUNCIA

Alla luce della nostra esperienza e della nostra analisi della realtà italiana noi denunciavamo:

— La disinformazione, e talora la manipolazione delle informazioni, sui grandi problemi del mondo, sul rapporto Nord/Sud, sui processi di sviluppo, sulla corsa al riarmo, sulla ricerca nucleare, sulla violazione dei diritti umani, sui disastri ecologici, sulle condizioni delle minoranze, sul problema dell'emarginazione.

— La violazione del diritto dei popoli all'autodeterminazione, come sta accadendo oggi in diverse parti del mondo (non siamo capaci nel quotidiano delle nostre aule di tenere fuori dalle porte il grido senza voce dei popoli oppressi).

— Il silenzio forzato di tanti uomini e a volte di intere popolazioni cui viene negato il diritto alla parola, vuoi a causa della loro diversità, vuoi a causa della mancanza di strumenti per far sentire la propria voce.

— Il paternalismo, il pietismo, l'assistenzialismo e talora un larvato colonialismo che sono ancora presenti in larga misura negli operatori dell'educazione e dell'informazione quando si affrontano problemi di altri popoli e di altre culture.

— La contraddizione che dentro la scuola si è creata tra indicazioni programmatiche ufficiali (che danno ampio spazio ai valori della mondialità e della convivenza democratica) e la concreta pratica educativa che è ancora marcatamente viziata di etnocentrismo.

— La preoccupante assenza di iniziative da parte dei competenti organi ministeriali, dei provveditorati, degli IRRSAE, dei distretti e di altri organismi ai fini di un coinvolgimento degli operatori scolastici sui grandi problemi dell'uomo contemporaneo, che vuole conoscere certamente tante realtà ma che si chiede anche le ragioni di Auschwitz e di Hiroshima, di Bophal e di Chernobyl.

— La scarsa attenzione che viene data ai problemi di contenuto nei corsi di aggiornamento per insegnanti, che sono ancora oggi prevalentemente mirati su problemi di metodo, di tecniche, di strategie e di sussidiatura.

— La tendenza sistematica a ostacolare in vario modo qualche volta anche subdolamente, le iniziative degli operatori dell'educazione sommersa, perché distur-

bano l'equilibrio dello "status quo".

— Le condizioni di disagio in cui spesso vengono a trovarsi nella scuola i ragazzi nomadi, o figli di emigrati o comunque appartenenti a minoranze etniche o linguistiche, come pure i soggetti portatori di handicap; per ragioni sociali, le più diverse.

Tutto questo noi lo denunciavamo perché non è degno di una scuola che rivendica per sé i caratteri della democrazia e del pluralismo e che intende educare e formare l'uomo e il cittadino di oggi e di domani secondo i principi della Costituzione.

2) IL NOSTRO APPELLO

Nella consapevolezza che noi educatori, da soli, non abbiamo la forza necessaria per liberare tutto ciò che è sommerso nell'uomo, rivolgiamo un appello:

— Agli operatori dell'informazione e dei Mass-Media, perché la loro informazione sia rispettosa e leale nei confronti delle altre culture e degli altri popoli, ne sottolinei e ne ricerchi i valori e faccia conoscere alla pubblica opinione i loro problemi.

— Alla Chiesa italiana nella sua integralità (Vescovi, presbiteri, religiosi e laici) affinché il suo progetto pastorale, incentrato sulla missionarietà, si realizzi secondo le prospettive dell'ecumenismo e della cooperazione, accompagnato da scelte di povertà evangelica e da una coerente testimonianza.

— Alle famiglie, perché non abdichino alla loro funzione educativa, non cedano alla tentazione della delega ma diventino le prime protagoniste dell'educazione dei loro figli alla mondialità.

— Alle autorità competenti affinché il diritto allo studio non resti una formalità (com'è dimostrato anche dall'alto numero di bambini e ragazzi che evadono la scuola dell'obbligo) ma diventi una possibilità reale di crescita umana e culturale per tutti.

— A tutti i nostri colleghi insegnanti e a tutti gli operatori dell'educazione in generale affinché conservino viva la speranza nella possibilità di trasformazione della realtà e incrementino il loro impegno in questa direzione. Ai nostri colleghi chiediamo anche di optare per una pedagogia della domanda, una educazione per problemi, e di abbandonare la pedagogia delle risposte preconfezionate e l'educazione per nozioni e ricezione passiva.

— Facendo nostra la richiesta degli obiettori di coscienza, ci appelliamo infine al presidente della Repubblica e al ministro della Difesa perché non evadano tale richiesta e oggettiva denuncia, e auspichiamo la costituzione di una consulta nazionale del servizio civile che sia luogo di dialogo con il ministero della difesa. Il servizio civile di 15.000 giovani è per noi una presenza irrinunciabile di PEDAGOGIA DELLA PACE nel paese.

— Alle associazioni professionali del personale scolastico, ai sindacati degli insegnanti, ai movimenti e ai gruppi, che operano nel campo dell'educazione affinché assumano anche i valori e le prospettive della mondialità nella programmazione delle loro attività.

— Alle case editrici, affinché producano materiali culturali e sussidi didattici meno etnocentrici e più attenti alla letteratura, alla poesia, alle religioni, alle espressioni artistiche, in una parola alla cultura di tutti i popoli.

— Ai giovani, noi educatori rivolgiamo un appello particolare perché essi sono sempre i primi protagonisti della trasformazione. È dalle loro scelte infatti che si può valutare l'efficacia dell'azione educativa, la corrispondenza tra valori e fatti, e la continuità di un progetto che cresce e cammina con l'uomo.

3) IL NOSTRO IMPEGNO

In seguito al confronto e al dibattito che si è avuto nel corso del convegno abbiamo individuato alcune prospettive del nostro impegno futuro.

— Confermiamo anzitutto la scelta di proseguire sulla strada intrapresa nell'intento di accorciare le distanze che separano la scuola dalla realtà sociale e dalla vita, per fare in modo che il mondo sia di casa nella scuola e che gli operatori dell'educazione scolastica ed extrascolastica possano percorrere un itinerario comune pur nel rispetto della specificità dell'ambito di intervento. Abbiamo infatti scoperto che tale confronto è di arricchimento per tutti e consente di riattivare un flusso vitale e circolare tra scuola e società e tra società e scuola.

— Sappiamo che la nostra azione educativa non è neutrale, per questo assumiamo criticamente la valenza politica dell'educazione e ci impegniamo ad approfondire i modi e le forme in cui l'educazione può diventare un'educazione liberatrice a servizio della persona e dell'umanesimo planetario, nonché a smascherare la funzione conservatrice dell'educazione.

— Abbiamo scoperto che i numerosi percorsi di educazione sommersa sui quali ci siamo confrontati hanno tuttavia la forza di emergere, di liberarsi, di uscire allo scoperto e di diventare una proposta operativa per tutti. Per questo abbiamo deciso di continuare a camminare insieme sulla strada del collegamento, del coordinamento e della cooperazione.

— Sarà vagliata la possibilità e l'opportunità di creare un archivio comune locale e nazionale di materiali e di documentazione in cui sia raccolto tutto ciò che i vari organismi e gli operatori di base producono, e tutti i dati, i sussidi e le informazioni che potranno risultare utili sia alle attività didattiche che alle attività di animazione.

— Sarà preparato un manifesto da inviare in tutte le scuole per richiamare l'attenzione sulle istanze più significative dell'educazione sommersa affinché possa trovare in ciascuna realtà scolastica una sua via di liberazione.

— Ci impegniamo inoltre a cogliere nel territorio tutti quegli elementi di povertà, di nuove povertà e di emarginazione che richiedono una presenza, una denuncia e una azione di solidarietà.

Ci impegniamo infine a studiare, a riflettere e ad avanzare proposte sul problema degli stranieri in Italia, sulla tutela dei loro diritti e sulla presenza dei loro figli nelle nostre scuole.

TEMA
'86/87

L'ALTRO

I VOLTI, I DIRITTI
LE CULTURE,
LE RELIGIONI



EDUCAZIONE ALLA DIFFERENZA COME
EDUCAZIONE ALLO SVILUPPO E ALLA PACE