

con *Mondialità*

NUMERO 2 - SETTEMBRE 1991

LA MAPPA

Elogio della scoperta e traccia per l'avventura.
Le carte geografiche sono innocenti?



MENSILE DI EDUCAZIONE INTERCULTURALE

L'IRRUZIONE DELL'ALTRO DAL CONFLITTO AL DIALOGO

SOMMARIO

LIMINARE	ALLA RICERCA DI UN MONDO NUOVO <i>Savino Mombelli</i>	1
NEVE'-SHALOM	RILANCIO DELLA CAMPAGNA PER IL 1992	2
IL PUNTO DI VISTA PSICOLOGICO	LA RELAZIONE COME COMUNICAZIONE <i>Rita Vittori</i>	3
TECNICHE DI ANIMAZIONE	MONDO TROTTOLA <i>Roberto Papetti</i>	6
ECOLOGIA A SCUOLA	LA TRADIZIONE ORIENTALE DEL TEATRO DELLE OMBRE <i>Gianfranco Zavalloni</i>	8
	IL PROGETTO DELL'UNIVERSITÀ DEI BURATTINI <i>Gianfranco Zavalloni</i>	10
EUROSCUOLA	IL SISTEMA EDUCATIVO IN FRANCIA <i>Claudio Economi</i>	12
IL SETTIMO ANGELO	ALLE FRONDE DEI SALICI <i>Brunetto Salvarani</i>	15
ITINERARIO DIDATTICO	I DESTINI DELL'ALTRO: DA IERI AD OGGI <i>R. Mantegazza e R. Morselli</i>	17

OTTAGONO DELLA MONDIALITÀ

Antonio Nanni

SPAZIO NIDO:	«ANDAR PER NIDI» <i>Angela Biagini</i>	25
SCUOLA MATERNA:	«LUOGHI DEI PIEDI... LUOGHI DEL CUORE... LUOGHI DELLA MEMORIA» <i>M.A. Di Capita e M.T. Turbini</i>	26
SCUOLA ELEMENTARE:	UNO STRANO CARTOGRAFO <i>R. Mantegazza e R. Morselli</i>	28
MEDIE - SUPERIORI:	LA VIOLENZA DEL PENSIERO E LA SQUALIFICA DELL'ALTRO <i>R. Mantegazza e R. Morselli</i>	30
VOCI DAL TERRITORIO	IL 30° CONVEGNO NAZIONALE CEM <i>Brunetto Salvarani</i>	36
	CI SCRIVONO COSÌ...	38
BIBLIOMONDO	a cura di Antonio Nanni	39
FOTOGRAFIE	<i>Angelo Costalonga</i>	

Accanto al sogno di scoprire nuove terre e nuovi continenti, è sempre esistito, nel cuore degli uomini, il sogno di scoprire un mondo nuovo, differente e superiore a quello che già possediamo. Un mondo dove si incontri pace e felicità, l'eterna giovinezza e la sorgente della vita.

I faraoni credevano di trovare questo mondo superiore nelle viscere della terra. Per questo si facevano seppellire, con tutte le loro cose, nelle basi delle piramidi. Di là avrebbero trovato il sentiero che li conduceva al regno segreto della vita senza fine. Gli indios dell'Amazzonia cercavano invece

questo regno segreto al di là della foresta e dei fiumi. Camminando instancabilmente verso il sud, un bel giorno avrebbero incontrato e occupato la Terra senza Mali.

Ulisse e gli antichi greci pensavano che questo mondo superiore si trovasse in occidente, oltre le Colonne d'Ercole. Poiché era incantevole e divino, era proibito dagli dei volerlo raggiungere. Quando Ulisse ci proverà, come lui stesso racconta a Dante nell'Inferno, dovrà pagare la sua audacia con la vita sua e di tutto l'equipaggio.

In una mappa che si fa risalire alla seconda metà del secolo decimoquarto e sarebbe stata eseguita per ordine del re di Francia, in pieno Oceano Atlantico si scorgono isole dai nomi belli e allucinanti: Eterna Giovinezza, Fonte della Vita, Brasile o Felicità (cfr. A. Seppilli, La conquista dell'Amazzonia, illustrazione fuori testo).



ALLA RICERCA DI UN MONDO NUOVO

SAVINO MOMBELLI

Nel suo terzo viaggio alle Indie, Colombo volle navigare in direzione sud-est, verso l'Equatore. Approdato all'Isola di Trinidad, entrò nel delta maestoso del Rio Orinoco, nell'attuale Venezuela. Constatando che le acque erano dolci e contemplando il verde splendore delle rive, così scriveva nel suo diario: "Il Paradiso Terrestre, che nessuno può raggiungere se non per volontà divina, si trova al termine dell'oriente. E è questo il luogo in cui siamo" (cfr. G. Granzotto, Cristoforo Colombo, Oscar Mondadori, 1986, p. 278).

All'idea che nel Sudamerica si trovasse il Paradiso Terrestre fu dedicato un intero libro dallo

storico e sociologo brasiliano Sergio Buarque de Hollanda, padre del poeta e cantautore Chico. Lo ha chiamato "Visão do Paraíso" (Visione del Paradiso) e, caricandolo di mille dati impressionanti, dimostra come il sub-continente americano sia sempre stato sognato e visto come spiaggia dell'oro e della vacanza senza fine. Non un nuovo mondo, ma un mondo nuovo.

Noi sappiamo che questo mondo nuovo, superiore e differente, non esiste come terra o come paese. Esiste però come desiderio e tendenza insopprimibile, come sogno e come proposito imperativo, nel cuore dell'uomo. È un mondo che non esiste ma che si può creare, inventare. Rifacciamo con gli alunni il viaggio di Colombo, perché apprendano a navigare e a scoprire, nel profondo del loro cuore, la semente del mondo nuovo. Il mondo nuovo lo faranno loro.

RILANCIO DELLA CAMPAGNA PER IL 1992

Il 19 giugno 1991, a Milano, si è ufficialmente costituita l'Associazione italiana degli:

"AMICI DI NEVÉ SHALOM-WAHAT AS SALAM"

sulla scia di numerose altre Associazioni nate negli scorsi anni in Europa e America. Com'è noto, "Nevé Shalom-Wahat as Salam" — che significa, secondo un'espressione biblica del profeta Isaia, "oasi della pace" — è il nome bilingue del villaggio israeliano fondato nel '70 dal padre Bruno Hussar, i cui abitanti, arabi ed ebrei, hanno deciso di vivere insieme e pacificamente, per offrire un segno concreto di quella che oggi pare essere solo un'utopia, la fine delle ostilità in Medio Oriente.

Presidente dell'Associazione (che si propone di diffondere nel nostro paese gli ideali del "Villaggio della pace" e di aiutare più possibile il villaggio stesso) è stato nominato Bruno Segre, membro del centro di documentazione ebraico di Milano, mentre alla vicepresidenza è stato chiamato Renzo Fabris, saggista, cofondatore e primo presidente del SIDIC (1), e alla tesoreria Mirella Sediti.

Fra i 12 primi membri dell'Associazione c'è anche Brunetto Salvarani, direttore della rivista ecumenica "QOL" e responsabile della Campagna nazionale per "Nevé Shalom-

Wahat as Salam" lanciata lo scorso anno dalla rivista CEM-MONDIALITÀ dei Saveriani di Parma.

L'Associazione ha sede in Via Bruschi 19, 20131 Milano, presso la quale ci si può rivolgere per qualsiasi ulteriore informazione.

(1) Purtroppo, in data 16 luglio 1991, veniva a mancare improvvisamente il Dr. Renzo Fabris. Nell'attesa che all'amico scomparso venga designato un sostituto, a nome del CEM presentiamo le nostre più sentite condoglianze alla signora Franca e ai figli Emmanuele e Mattia.

In occasione della visita ad Assisi, durante il nostro recentissimo Convegno Nazionale, di una Delegazione di NS/WAS (due Educatori e 5 ragazzi), l'assemblea dei Convegnisti ha sottolineato con un applauso la proposta di continuare, ancora, la Campagna promossa dal CEM in favore di Nevé-Shalom/Wahat as Salam.

Lanciamo, quindi, un appello ai nostri abbonati perché ci richiedano il seguente materiale di propaganda:

1. - Il libretto sulla Campagna, con informazioni su NS/WAS.
2. - La cartolina doppia di solidarietà e informazione (una per NS/WAS e una per il CEM).
3. - Il video su NS/WAS che siamo disposti a cedervi a sole L. 30.000.

Se qualche scuola o Associazione o Gruppo volessero chiedere un esperto del CEM per una presentazione della Campagna, possono sempre scriverci: nei limiti del possibile, cercheremo di rispondere alle vostre attese.

Per informazioni rivolgersi a: "Cem/Mondialità", via S. Martino 8, 43100 Parma - Tel. 0521/54357-583301.

PER I VOSTRI VERSAMENTI, servitevi:

- a) del conto corrente n. 13601430, specificando per Nevé-Shalom;
- b) del conto corrente bancario n. 08800829, Cassa di Risparmio, AG. 6 - 43100 Parma.

HANNO ADERITO: ACLI, ALTRITALIA, ASS. PER LA PACE,

ARCI, AGESCI, AVVENIMENTI, FED. CHIESE EVANGELICHE, FED. GIOVANILE EVANGELICA ITALIANA, MANI TESE, MISSIONE OGGI, QOL, PAX CRISTI.

È UNA CAMPAGNA CHE, OGGI, CI SEMBRA MOLTO PIÙ IMPORTANTE DI IERI.

LA RELAZIONE COME COMUNICAZIONE

RITA VITTORI

Dato questo presupposto focalizzeremo la nostra attenzione sui fattori psicologici che a livello interpersonale rendono possibile una relazione improntata al dialogo, e in particolare sull'aspetto della comunicazione.

GLI ASSIOMI DELLA COMUNICAZIONE

La Scuola di Palo Alto, di cui fanno parte Bateson, Watzlawich, Beavin, Jackson si è occupata degli effetti dei modelli di comunicazione utilizzati dagli individui sullo sviluppo di comportamenti patologici.

Essi vedono l'uomo non come un essere isolato, ma come inserito in una rete di rapporti interpersonali, che ne influenzano gli atteggiamenti, la consapevolezza che ha dell'esistenza e dell'universo che lo circonda.

Tale influenza avviene tramite la comunicazione, intesa sia come scambio di informazioni che come strutturazione di rapporti interpersonali. Ciò significa che il modo in cui due persone o un gruppo comunicano determinerà anche la qualità del loro rapporto interpersonale. Per tale motivo nello studio della comunicazione non si ricercano le motivazioni ma solo l'influsso reciproco o pragmatico che i vari modelli di co-

municazione hanno sui componenti la relazione.

L'approccio sistemico-relazionale della Scuola di Palo Alto ha individuato cinque assiomi della comunicazione, che hanno fondamentali implicazioni interpersonali:

1) **NON SI PUÒ NON COMUNICARE:** cioè qualsiasi comporta-

mento ha valore di messaggio. Anche il silenzio o il rifiuto di mettersi in relazione con un'altra persona in-

Nel cercare di delineare gli aspetti di una educazione che contribuisca a sviluppare comportamenti nonviolenti, basati cioè sul riconoscimento, accettazione, comprensione, cooperazione, non basta la psicologia da sola. Determinante è anche impegnarsi in una politica di pace, tesa a costruire forme di organizzazione sociali dove gli individui possano ricercare insieme le risposte ai loro bisogni di identità, appartenenza dove contribuire positivamente al vivere comune.

fluenza il comportamento degli altri. Se ci si siede in treno accanto a delle persone che tengono gli occhi chiusi o leggono, viene naturale rispettare il loro desiderio di essere lasciati in pace.

2) **OGNI COMUNICAZIONE HA UN ASPETTO DI CONTENUTO E UN ASPETTO DI RELAZIONE DI MODO CHE IL SECONDO CLASSIFICA IL PRIMO.**

Quando due persone comunicano trasmettono contemporaneamente delle informazioni ("livello del contenuto") e definiscono il tipo di relazione in cui sono coinvolte. "Ecco come mi vedo... ecco come ti vedo... ecco come vedo che mi vedi..." (livello della relazione).

Così, ad esempio, i messaggi: "Bambini, andiamo in giardino", e "Che ne direste, bambini, di andare fuori in giardino?" recano lo stesso contenuto di informazione, ma definiscono relazioni molto diverse.

CONTENUTO: I e II caso: *"Si può andare in giardino"*

RELAZIONE:

I caso: *"Qui comando io, voi ubbidite"*

II caso: *"lo propongo, poi si decide insieme"*

Nei 2 casi, a parità di contenuto, la relazione o metamessaggio che si propone all'altro, è completamente

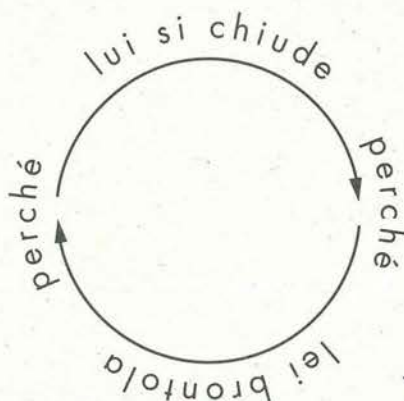
diversa. Nel I caso è di tipo autoritario e quindi non paritario, mentre nel II si fa intendere che si desidera una relazione paritaria, basata sul rispetto reciproco, dove l'altro è libero, in base alle sue esigenze, di rispondere sì o no.

È chiaro che il contesto in cui avviene la comunicazione può determinare il prevalere di una o dell'altra modalità o comunque chiarire ulteriormente la relazione. A questo proposito basti pensare a come ciascuno di noi comunica in modo diverso a seconda se si trova in un gruppo di amici o in situazioni gerarchicamente organizzate; o a come reagiamo non tanto per il contenuto di quanto altre persone comunicano ma per il modo in cui si rapportano nei nostri confronti.

3) LA NATURA DI UNA RELAZIONE DIPENDE DALLA PUNTEGGIATURA DELLE SEQUENZE DI COMUNICAZIONE TRA I COMUNICANTI.

La circolarità che caratterizza i rapporti umani non permette di poter ragionare in base alla logica di causa ed effetto, perché ogni comportamento è simultaneamente stimolo, risposta e rinforzo per l'altro comportamento. Un esempio classico

co è quello del conflitto tra coniugi, dove il marito afferma di chiudersi in se stesso perché la moglie brontola, mentre la moglie dichiara di brontolare perché il marito è troppo chiuso. Ognuno dei due partners crede allora di reagire all'atteggiamento dell'altro e non di provocarlo; mentre la sequenza può essere graficamente rappresentata così:



Anche i rapporti internazionali presentano modelli di interazione simili a quello descritto; come nel caso della corsa agli armamenti, dove l'apparato bellico di una nazione viene interpretato come una minaccia, per cui la nazione vicina è stimolata a incrementare il proprio sistema di sicurezza, che a sua volta diventa un pretesto per la I nazione di accumulare altri armamenti ecc.

4) GLI ESSERI UMANI COMUNICANO SIA A LIVELLO VERBALE (NUMERICO) CHE CON QUELLO NON VERBALE (ANALOGICO).

Il livello verbale è fatto di parole, organizzate secondo le regole della morfologia e della sintassi, che permette di scambiare informazioni e di trasmettere la conoscenza di epoca in epoca.

Il livello non verbale include le posizioni del corpo, l'espressione del viso, le inflessioni della voce, la sequenza e il ritmo delle stesse parole. Tale livello si presta a interpretazioni contraddittorie, perché non esistono dei quantificatori che possano determinare la verità del significato da attribuire.

Bateson sostiene che uno dei motivi di molti conflitti interpersonali sta proprio nella diversità di interpreta-

zione dello stesso comportamento da parte delle persone. Un sorriso può essere interpretato come espressione di comprensione o disprezzo; l'atto di serrare i pugni come una minaccia o l'estremo tentativo di controllare la propria creatività; la riservatezza come una manifestazione di indifferenza o di tatto ecc.

5) TUTTI GLI SCAMBI DI COMUNICAZIONE SONO SIMMETRICI O COMPLEMENTARI A SECONDA SE SONO BASATI

SULLA UGUAGLIANZA O SULLA DIFFERENZA.

Secondo la Teoria della Comunicazione, si può parlare di interazione simmetrica quando il comportamento di un partner tende a rispecchiare quello dell'altro. Essa è caratterizzata dalla minimizzazione delle differenze. Se è sana, i partners sono in grado di accettarsi a vicenda, ed aver fiducia e rispetto reciproci. Essa può sfociare nella competitività, nella frustrazione e nel rifiuto reciproco, come si osserva nelle dispute tra individui o nazioni.

Nella relazione complementare il rapporto è basato sulla differenza reciproca, dove un partner incoraggia, propone, comanda, consiglia, assumendo una posizione superiore (one-up), mentre l'altro acconsente, chiede, esegue accettando una posizione subalterna (one-down). Di solito i



rapporti interpersonali non sono mai solo simmetrici o complementari, anche se vi può essere una prevalenza dell'uno o dell'altro modello. In genere sono simmetrici in alcune aree e complementari in altre; è invece la loro rigidità a determinare degenerazioni e patologie. Nella relazione complementare rigida uno dei partners è tenuto costantemente in stato di inferiorità e dipendenza emotiva o intellettuale, rappresentando per lui una continua frustrazione.

(continua)

BIBLIOGRAFIA

P. WATZALAWICH-J. BEAVIN-D.D. JACKSON, *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma, 1971.

E.P. CELA, *Psicologia e nonviolenza*, Ediz. Gruppo Abele, Torino, 1991.

DOCUMENTO DI CONSULTAZIONE

ESCLUSIVA!!



Nuova
Evangelizzazione,
Promozione
Umana, Cultura
Cristiana

"Gesù Cristo ieri, oggi e sempre" (Eb. 13, 8)

In vista della IV Conferenza Generale dell'Episcopato Latinoamericano SIAL mette a disposizione la traduzione del testo sottoposto alla discussione della comunità ecclesiale latinoamericana.

Prezzo L. 10.000 la copia. (Per gli abbonati L. 5.000). Versamenti sul ccp. 10183374 intestato a SIAL - via Bacillieri, 1/a 37139 VERONA.

MONDO TROTTOLA

GIOCATTOLI E GIOCHI DI TUTTO IL MONDO

ROBERTO PAPETTI
Centro Ecologia LA LUCERTOLA - Ravenna

Ci soffermeremo a contemplare gli strumenti del gioco soprattutto quelli che hanno superato le prove del tempo rispecchiando la saggezza dell'uomo e la poesia del mondo.

IL MONDO E LA CAMPANA

I bambini, questi robivecchi dell'umanità, giocano con qualunque cosa capiti loro tra le mani e giocando conservano oggetti e comportamenti che non esistono più.

Tutto ciò che è vecchio, sia d'origine sacra o profana, è suscettibile di divenire nelle loro mani un giocattolo.

Parecchi giochi che adesso sono semplici passatempi infantili sono in realtà, la riproduzione di antichi riti religiosi di cui si è perso il senso. Altri giochi e giocattoli si riferiscono ad

oggetti d'uso comune — la bicicletta, l'auto, l'aeroplano — ma trasformati attraverso una appropriazione creativa e una miniaturizzazione.

La CAMPANA o "Settimana" o "Mondo" è un gioco praticato nei paesi più diversi, dall'Italia alla Russia, dall'India alla Cina, nelle Americhe del Nord e del Sud.

Nessuno sa dove questo gioco sia nato. Sulla pavimentazione musiva

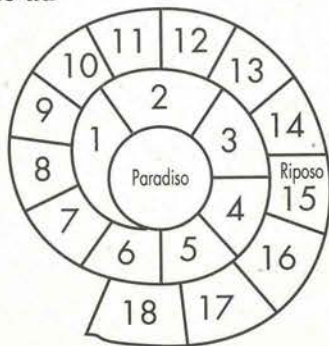
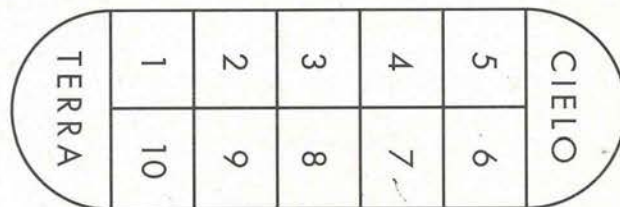
del Foro Romano, troviamo la sua più antica rappresentazione e con tutta probabilità i Romani antichi ne hanno diffuso la pratica per tutta Europa quando costruirono le strade lastricate che collegavano le città dell'Impero.

È eminentemente un gioco di percorso con ostacoli e prove da superare; si rifà in qualche modo che non conosciamo agli antichi miti del labirinto, poi trasformati nel tempo in rappresentazione del viaggio cristia-

no dell'anima dalla terra al cielo.

Ancora oggi i bambini lo giocano come un tempo tracciando su un marciapiede, nei cortili, tra le case, caselle e percorsi con gesso o carbone.

In Italia lo schema più comune è quello della figura seguente:



Si tira un sasso nella prima casella, e saltando a piè zoppo si raccoglie il sasso e si continua a saltare di casella in casella, fino a tornare a "terra", con possibilità di riposarsi nello spazio successivo il "Cielo".

Si riparte da "Terra", si tira il sasso nella casella 2 e si ripete il "Viaggio". Poi si tira alla casella 3 e così via; in seguito si potrà tirare di schiena, farsi la propria casa, imporre veti

di fermata ai compagni di gioco e così via.

Si tratta di un gioco di abilità che richiede buona mira, equilibrio dinamico (si salta a piè zoppo), coordinazione dinamica.

Esistono migliaia di varianti di questo gioco, ma ogni bambino del mondo si riferisce nella tipologia dello schema di base.

Nello schema di gioco della "CHIOCCIOLA", si deve tirare la pietra nella prima casella ma bisogna



spingerla col piè zoppo da una casella all'altra fino al Paradiso e tornare indietro.

Ida Sacchetti fa notare come in quasi tutte le mitologie compare la figura di un Dio zoppo. Zoppicare vorrebbe dire passare da una fase a quella successiva con passi incerti e malfermi.

Danze e passi zoppicanti sono nelle culture tribali dell'Africa collegati ai culti lunari. La luna passa da una fase all'altra nello stesso modo strano di un bambino che passa dalla terra al cielo zoppicando.

Con la "CAMPANA" ritroviamo le tracce del medioevo europeo quando le campane dei monasteri segnavano le tappe principali della giornata, notificando gli eventi più importanti: battesimi, morti, incendi, tempeste.

Giocare la campana significa percorrere il cammino della vita passo passo superando avversità e terrori.

La vita è un labirinto e il fine ultimo è il raggiungimento del cielo.

Questo cammino dalla terra al cielo è praticato nel gioco anche con il "raddoppio" che consiste nel ritorno a ritroso verso la "terra" riallacciandosi in questo modo ai miti del labirinto delle culture antiche come se "vivere significasse allora una continua ricerca di se stessi".

Queste riflessioni sul mito e sul gioco ci riportano ad alcune considerazioni di Levi-Strauss là dove ci dice:

"La forma propria del rituale è... di preservare la continuità del vissuto".

Possiamo ipotizzare una relazione di opposizione e corrispondenza tra gioco e rito nel senso che intrattengono entrambi un rapporto con il calendario e il tempo ma che questo rapporto è nei due casi inverso: il rito fissa e struttura il calendario, il gioco al contrario lo allenta e lo distrugge.

Come nel paese dei balocchi di Pinocchio, dove "in mezzo ai continui spassi e agli svariati divertimenti, le ore, i giorni, le settimane passavano come tanti baleni".

INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

GRUNFELD F.U., *Giocchi del mondo*, Ediz. UNICEF.

CAILLOIS R., *I giochi e gli uomini*, Ediz. Bompiani.

SACCHETTI IDA, *Il bambino e il gioco nella tradizione popolare*, Ediz. Armando.

LEVI-STRAUSS C., *Il pensiero selvaggio*, Ediz. Il Saggiatore.

AGAMBEN G., *Infanzia e storia*, Ediz. Einaudi.

FRAZER J.C., *Il ramo d'oro*, Ediz. Boringhieri.

COLLODI, *Pinocchio*.

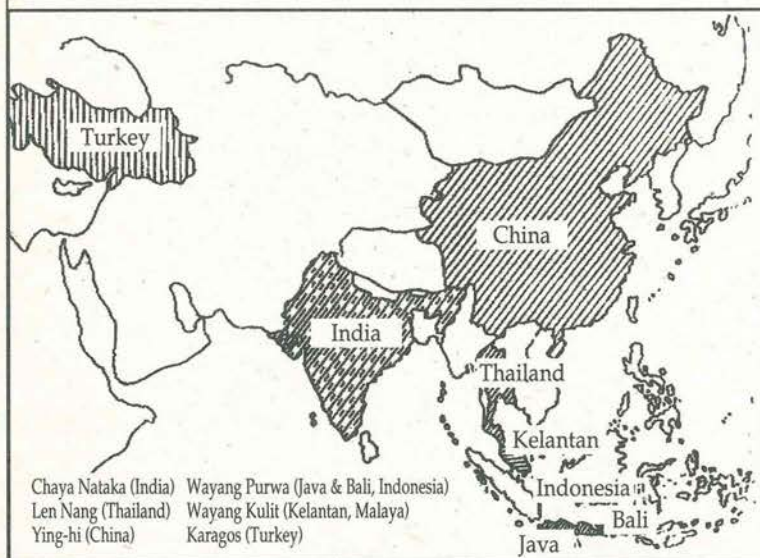
LA TRADIZIONE ORIENTALE DEL TEATRO DELLE OMBRE

GIANFRANCO ZAVALLONI

Le ombre cinesi, o più correttamente "il teatro delle ombre" si realizza grazie alla proiezione delle ombre ottenute da sagome illuminate da una fonte di luce. Quello delle

ombre è una delle forme più antiche del teatro d'animazione e ha origine in ASIA, dove peraltro ha raggiunto massima diffusione e ricerca spettacolare.

I paesi che vantano di tradizioni nel teatro delle ombre sono la Turchia, la Cina, la Thailandia, le isole di Giava e di Bali in Indonesia, Kelantan in Malesia e l'India. (Vedi cartina. Dis. 1)



LA COSTRUZIONE DEI PERSONAGGI

Esperti artigiani specializzati, che si avvalgono di antichi manuali con repertori di figure, sono addetti alla costruzione delle sagome. La dimen-

Conoscere, anche nel mondo dei burattini e delle marionette, realtà diverse dalla nostra è un primo passo per autoeducarci alla mondialità.

È di turno, questa volta, il "teatro delle ombre" più conosciuto come "le ombre cinesi".

sione delle figure varia dai 20 cm. ad 1 mt. in base al rango del personaggio: le divinità di alto rango sono le più piccole, mentre si cresce passando da dei minori, eroi, nobili e demoni, per i quali si raggiunge l'altezza massima.

Le sagome sono realizzate in cuoio dipinto e sorrette da aste di corna di bufalo o di legno.

Le braccia sono articolate alle spalle e ai gomiti e azionate da una asticella di misura minore.

La sagoma è ritagliata nel suo profilo e viene poi traforata all'interno.

Infine viene decorata a tempera e poiché il cuoio è lavorato finemente l'effetto delle ombre è di grande cromaticità. (Vedi Fig. 2)



LO SPETTACOLO DELLE OMBRE

Nella rappresentazione teatrale il regista muove le figure permettendo l'identificazione dei personaggi che stanno parlando grazie al movimento delle braccia. Le sagome saltano, danzano, combattono, salgono e scendono. Avanzando e indietreggiando le sagome dal telone si avranno ombre più nere e distinte oppure ombre più grigie e indefinite.

Nella tradizione delle ombre di Giava la durata dello spettacolo, che avviene in circostanze particolari della vita degli abitanti del villaggio (compleanni, nozze, date sacre, riti di passaggio...), è di circa 8-10 ore.

Gli spettacoli durano, cioè un'intera notte. Fra gli spettatori ci sono intere famiglie con i bambini. È qui che la comunità forma la propria identità e il proprio sistema di valori. Si assiste, infatti, alle gesta di eroi che forniscono ai giovani le qualità e le virtù da emulare.

LA TRADIZIONE DEL WAYANG KULIT DI GIAVA

Il "Wayang Kulit" (Wayang significa "ombra", "spirito" e Kulit vuol dire "cuoio". In senso letterale "ombra di cuoio"), cioè il teatro d'ombre di Giava, porta in scena sia i poemi epici di origine indiana (il Mahâbhârata e il Râmâyana) sia il ciclo eroico del principe Panji.

Le realizzazioni teatrali in cui avvengono gli spettacoli hanno forte valore simbolico: il tronco di banano nel quale stanno infisse le ombre indica la terra mentre la lampada che illumina le figure è simbolo del sole.

La rappresentazione è ripartita in

tre fasi che ruotano attorno all'Albero della Vita: la prima corrisponde alla fase giovanile (qui vengono concentrati gli aspetti educativi ed etici, con la presenza di forze positive e negative); nella seconda parte hanno grande rilevanza le figure dei clowns (viene rappresentata con ironia l'attività dell'adulto nella società); infine, nell'ultima parte, si assiste alla distruzione dei nemici da parte dell'eroe, alla vittoria del bene sul male, al raggiungimento della pace, alla conquista della saggezza.

NOI E GLI ALTRI

Anche attraverso una forma teatrale qual è quella delle ombre è possibile capire la vivace diversità che è insita in ciascuna tradizione popolare. Riconoscere e valorizzare questa diversità è uno dei modi per contribuire ad una società in cui sia naturale la "convivialità delle differenze".

BIBLIOGRAFIA

Per stendere l'articolo ci siamo valse delle informazioni contenute nel libro *WAYANG KULIT La grande tradizione del teatro d'ombre giavanese*, Quaderno n. 1 del Museo dei Burattini e delle Figure, Cervia (RA), 1991.

Presso il Museo di Cervia è possibile visitare la mostra di Wayang Kulit.

Ad uso didattico, si consiglia il capitolo *Il teatro delle ombre* del libro *Il gioco del burattinaio*, di Maria Signorelli, Nuove Edizioni Romane, Roma, 1978.

IL PROGETTO DELLA UNIVERSITÀ DEI BURATTINI

a cura di GIANFRANCO ZAVALLONI

Lattività accademica, indirizzata al recupero e alla interpretazione dell'agire scenico burattinaio, intende realizzarsi in un metodo di "Movimento-museo" che si sviluppa

in due direzioni interdisciplinari:

- a) Movimento-museo Storico;
- b) Movimento-museo Pedagogico.

MOVIMENTO-MUSEO STORICO

Con il Movimento-museo Storico si intende realizzare:

- 1) Censimento dei patrimoni documentari conservati nelle diverse località italiane e straniere.
- 2) Collegamento collaborativo tra tutte le realtà del punto precedente.
- 3) Collaborazione con tutte quelle istituzioni (Facoltà Universitarie, Istituti, Accademie, Network televisivi, ecc.) che nella loro attività rivolgono interesse alle discipline del Teatro d'Animazione.
- 4) Individuazione e utilizzazione delle diverse forme di diffusione atte alla valorizzazione del patrimonio storico e della ricerca.

MOVIMENTO-MUSEO PEDAGOGICO

Con il Movimento-museo Pedagogico si intende realizzare:

- 1) Censimento delle tecniche, delle Arti e dei saperi del Teatro d'Animazione e la riproposizione degli stessi alle nuove generazioni di teatranti.
- 2) Censimento degli Istituti di formazione teatrale al fine di realizzare un collegamento proficuo.
- 3) Censimento delle attività di sperimentazione e di intervento nel-

L'Università dei Burattini nasce nell'intento di aggregare, valorizzare e diffondere il lavoro di studiosi e operatori del Teatro d'Animazione facendolo confluire in un progetto interdisciplinare permanente di ricerca e didattica.

l'ambito della pedagogia, della didattica e della terapia.

- 4) Individuazione delle modalità di trasmissione della conoscenza e loro utilizzazione negli ambiti della scuola, della famiglia e delle associazioni.

GLI STRUMENTI DEL LAVORO ACCADEMICO

- a) Seminari di ricerca.
- b) Corsi formativi-informativi destinati agli educatori, agli insegnanti e agli operatori che intendano utilizzare le tecniche burattinaie nell'ambito delle loro professioni.
- c) Corsi e "stages" di avviamento, apprendistato e perfezionamento per i professionisti dell'Arte burattinaia.
- d) Individuazione, progettazione e realizzazione (con conseguente diffusione) di pubblicazioni, strumenti e corredi atti agli interventi in pedagogia e in terapia.
- e) Conferenze, mostre, manifestazioni atte a diffondere maggior conoscenza dell'Arte burattinaia.
- f) Realizzazione e diffusione dell'indice generale d'archivio documentario.

IL PROGETTO PER L'ANNO ACCADEMICO "1991-1992"

Destina la maggior parte degli sforzi al completamento dei censimenti e dei contatti previsti nei punti precedenti, parecchi dei quali già av-

NEVÉ SHALOM, BAMBINI EBREI, MUSULMANI E CRISTIANI OSPITI A SORRIVOLI (FORLÌ)

Convivere insieme nella diversità, fin da piccoli

UN SOGNO CHE DIVIENE OGNI GIORNO REALTÀ

"Pensavano ad un piccolo villaggio composto da abitanti provenienti dalle diverse comunità del paese. Ebrei, cristiani e musulmani vi vivrebbero in pace, ognuno fedele alla propria fede e alle proprie tradizioni e rispetto delle altrui, trovando in questa diversità una fonte di arricchimento".

È questo il sogno che il domenicano Padre Bruno Hussar (di origine ebrea) ha cercato di far divenire realtà a Nevé Shalom (in arabo Wahat as Salam), un piccolo villaggio a metà strada tra Gerusalemme e Tel Aviv. Nevé Salom è forse oggi l'unico luogo in Israele dove bambini arabi e bambini ebrei, per volontà delle loro famiglie, sono educati insieme, nel reciproco rispetto. Si semina, così, un germe di pace per un domani di fratellanza e non di guerra, in una terra martoriata da decenni di conflitti.

DA NEVÉ SHALOM A SORRIVOLI, IN UNO SPIRITO DI PACE

Come parrocchia di Sorrivoli ci siamo chiesti, nei giorni della Guerra del Golfo, quale poteva essere il nostro contributo alla pace. Nevé Shalom ci è subito sembrato un piccolo ma vero esempio di come l'umanità dovrà saper vivere "oggi" e domani. È nata così l'idea di ospitare, durante la festa della Parrocchia, alcuni bambini ed alcuni educatori della "Scuola della Pace", in funzione dal '77 a Nevé Shalom.

Col contributo della Campagna Nazionale di solidarietà a Nevé Shalom, promossa in Italia dalla rivista dei Saveriani *Cem Mondialità*, abbiamo così ospitato dal 17 al 25 agosto scorso, Laila, Amit, Jonathan, Adi e Sulliman, accompagnati da Ilan ed Abed.

I BURATTINI PER EDUCARE ALLA PACE E ALLA MONDIALITÀ

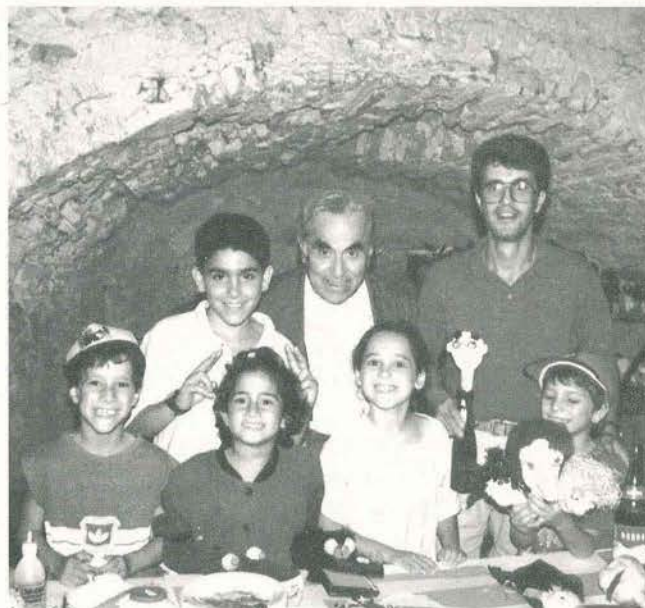
Per 8 giorni le 2 bambine e i 3 bambini di Nevé Shalom sono stati insieme con i bambini di Sorrivoli e dintorni, condividendo i momenti di gioco, i pasti e soprattutto vivendo insieme le esperienze proposte dal Festival dei Burattini, che per il 4° anno consecutivo si realizza in occasione della Festa Parrocchiale. I burattini, con i loro linguaggi "a misura di bambino", sono stati così il veicolo per una esperienza di accoglienza e convivialità vissuta semplicemente nello "stare uno accanto all'altro".

CAMMINARE INSIEME NON "BENCHÉ", MA "PERCHÉ" DIVERSI

Nelle loro giornate sorrivolesi gli amici di Nevé Shalom non sono voluti mancare alla ormai tradizionale "camminata" del sabato pomeriggio: da Carpineta a Sorrivoli.

Persone di diverse età, in condizioni fisiche diverse, e di "popoli diversi" hanno camminato uno accanto all'altro, consapevoli che l'unica ricchezza che in quel momento li univa era la loro unicità, la loro diversità.

Gianfranco Zavalloni



viati da tempo, con particolare attenzione al rapporto con l'Università di Lubiana.

Rafforza il lavoro di progettualità del Festival di Sorrivoli tendendo ad ampliarne le funzioni anche in momenti separati e in località gemellate.

Progettando e promuovendo laboratori e "stages" di studiosi e artisti da tenersi in varie località italiane e straniere.

IL COMITATO PROMOTORE

Albert Bagno, Maurizio Bizzozze-

ro, Walter Brogini, Oreste Castagna, Giovanni Catti, Tinin Mantegazza, Remo Melloni, Natale Panaro, Giorgio Pacchioni, Mino Savadori, Flavio Tontini, Mario Turci, Emilio Vita, Gianfranco Zavalloni.

Per informazioni rivolgersi alla UNIVERSITÀ DEI BURATTINI, Viale Roma 28, 47042 Cesenatico (FO).

IL SISTEMA EDUCATIVO IN FRANCIA

CLAUDIO ECONOMI

PRINCIPI PEDAGOGICO-ISTITUZIONALI DELLA SCUOLA FRANCESE

La Scuola in Francia è caratterizzata, principalmente, da tre fattori che costituiscono il quadro d'orientamento pedagogico-istituzionale, al quale è ispirato l'intero assetto dell'ordinamento scolastico nazionale:

a) la centralizzazione del sistema scolastico; b) l'ideologia dell'egualitarismo; c) il senso della "grandeur" nazionale che caratterizza, particolarmente, la fisionomia intellettuale e la vivacità culturale della nazione francese.

Il tema dell'educazione è sempre stato importante in Francia, sin da prima della rivoluzione francese, quando era sorto un aspro conflitto sull'egemonia dell'educazione tra la Chiesa cattolica, che tendeva a conservarla, e gli illuministi, i quali, all'indomani dello scoppio della rivoluzione francese, ribadivano con varie proposte la necessità di un sistema educativo nazionale, adeguato a salvaguardare le conquiste rivoluzionarie.

In Francia, a partire da quelle proposte, si è venuto elaborando un piano di educazione nazionale che, storicamente, si è evoluto in una serie di tappe in ordine al costituirsi dei principi di centralizzazione, dell'egualitarismo, della "grandeur" nazionale ed anche del laicismo che fu un ineliminabile retaggio della rivoluzione francese:

— la iniziale soppressione delle scuole religiose;

— per la prima volta, nella storia, veniva sancito il principio dell'obbligo scolastico nel 1793;

— la centralizzazione del sistema scolastico, nata con Napoleone;

Il nostro sistema scolastico è molto simile a quello francese, poiché in entrambi vige una certa centralizzazione del sistema formativo ed anche una situazione di contrapposizioni ideologiche che però, in Francia, assumono tendenze fortemente radicalizzanti le singole posizioni: segno indubbio, questo, della vitalità con cui vengono affrontati, in quel paese, i problemi relativi alla pianificazione ed alla programmazione educativo-scolastica.

— la convivenza, a partire dal 1808, delle scuole degli ordini religiosi (les Frères) a fianco del sistema scolastico nazionale e pubblico;

— il rafforzamento e l'ampliamento della scuola libera (religiosa e privata) nel periodo del II impero (Napoleone III);

— la ripresa delle posizioni laiche a partire dalla III Repubblica con la piena laicizzazione del sistema scolastico (1881-82) e la soppressione dell'insegnamento religioso nelle scuole. Le norme codificate nella legge del 30 ottobre 1886, in materia di personale laico, sono ancora valide nell'attuale sistema primario francese;

— circa mezzo secolo di scuola «laica» con contrapposizioni polemiche e polarizzazione delle posizioni relative alla questione dell'apertura del sistema educativo nazionale ai problemi delle classi sociali meno provvedute;

— costituzione gollista della V Repubblica nel 1958 e ripresa dei problemi concernenti le libertà scolastiche che vennero riconosciute e finanziate con la legge Debré del 1959: con questo, però, non terminò la "querelle" tra posizioni laiche e quelle cattoliche che si trasformò, anzi, nella contrapposizione politica tra gli schieramenti di sinistra e quelli centro-moderati che sostennero De Gaulle;

— l'enunciazione di principi, detta anche di Crêteil, con la quale il candidato alle elezioni presidenziali

del 1981 François Mitterrand manifestava il suo programma, contiene al n. 90 il seguente principio: "Un grande servizio pubblico, unificato e laico dell'educazione nazionale sarà costituito".

ALCUNE PROBLEMATICHE DEL SISTEMA FORMATIVO FRANCESE

Come si è potuto constatare fin qui, l'attuale sistema scolastico francese nasce, si potrebbe dire, da due tipi di contrapposizione che sono ancora vivaci e ben radicalizzati e che assumono dei precisi referenti politici (ciò che acuisce ancora di più le contrapposizioni ideologiche):

1) la posizione che porta a difendere il ruolo delle scuole libere (religiose e private) che, avuto il finanziamento con la legge Debré del 1959, vengono attaccate da coloro che esigono la piena applicazione dell'art. 90 della dichiarazione di Créteil. Dal canto loro i difensori della scuola cattolica sostengono che non si tratta di difendere dei privilegi per la loro scuola, ma semplicemente di garantire e difendere una "specificità formativa" non imputabile al censo, ma a libere ed autonome scelte familiari.

Attualmente, comunque, la tradizionale contesa è paragonabile ad una guerra fredda che sia il presidente Mitterrand sia il suo governo frenano per ragioni di opportunità politica e sociale;

2) il contrasto tra coloro che, nella Scuola, vedono la trasmissione di valori e contenuti idonei a garantire ed a confermare i privilegi e lo status symbol dei ceti benestanti e degli strati sociali che aspirano a far parte dei quadri dirigenti e coloro, invece,

che richiedono alla Scuola una maggior attenzione alle esigenze culturali e sociali dei ceti meno provvisti.

Ciò è emerso, attualmente, anche in una lunga intervista al sociologo Edgar Morin, pubblicata su *Le Monde* del 1° Novembre '90.

Analizzando e commentando le ragioni dell'attuale movimento degli studenti francesi, afferma che esso non esprime la globalità o la parzialità dei movimenti, rispettivamente, del '68 e dell'86; ma è necessario capire — dice Morin — che, nell'attuale periodo, *"viviamo, tutti, questo tremendo periodo di disincanto e, in questa fase storica in cui la stessa idea di progresso è in crisi, in cui l'avvenire radioso è morto, ognuno vive con il naso nel proprio piatto pensando che non vi sia futuro. Se cerchiamo di decodificare i messaggi dei giovani, questi ci parlano del mondo nel 1990..."*

Il loro codice parla di una insicurezza più profonda, di una assenza di guida, di uno sfascio ben più generale. Nel 1968 il codice della rivolta era il gergo marxista-leninista; oggi il codice consiste nel denunciare che le mura sono degradate, che le sedie sono sgangherate. Si tratta di un linguaggio realmente simbolico di un mondo in rovina, della vita nella periferia e nelle scuole di periferia, che sono di una tristezza infinita, costruite in fretta, ma che esprimono anche lo sfacelo interiore, morale del mondo in cui vivono".

A questo punto, ci si potrebbe chiedere quale sia la risposta ad una richiesta di senso, di valori e di esigenze ideali e morali che gli studenti francesi (ma non solo loro in Europa) sollecitano e pongono all'attenzione degli adulti come afferma il Morin: "quando i liceali si imposses-

sano della strada intimoriscono il potere e cercano il dialogo, ciò somiglia a una festa iniziatica; gli adolescenti marginalizzati diventano, improvvisamente, i maestri dei loro maestri".

Si potrebbe considerare come un'ideale risposta alle richieste dei giovani studenti quella che hanno offerto cinque docenti in un articolo pubblicato su *Le Monde* due giorni dopo l'intervista al sociologo Edgar Morin: "Pedagogia non significa demagogia — dicono gli insegnanti — l'istruzione pubblica non deve diventare un sottoprodotto della comunicazione sociale. Gli allievi hanno il diritto di avere degli insegnanti qualificati, capaci non di rilasciare loro diplomi come ad un'asta pubblica, ma di dar loro la cultura generale, i saperi e saper-fare indispensabili per essere liberi e per orientarsi nella vita".

ANNOTAZIONE CONCLUSIVA

In altre parole, ciò significa che la Scuola in Francia — così come in altri paesi europei — non può operare una demarcazione tra scuole superiori, ad es. del 5° arrondissement di Parigi, che godono di buona salute e sono luoghi di studio e di formazione, e scuole superiori, invece, di periferia in cui, in nome di una demagogica pedagogia di "scuola di vita", si realizzi solo un ambiente scolastico di custodia, senza una concreta intenzionalità educativa. Occorre, invece, che in ogni istituzione scolastica francese si venga a realizzare una intenzionalità educativa univoca che, pur tenendo conto delle singole realtà ambientali, aiuti tutti gli alunni indiscriminatamente ad impadronirsi, come è stato riportato, dei "saperi e saper-fare indispensabili per esser liberi e per orientarsi nella vita".

Di qui, l'esigenza espressa dai cinque insegnanti che hanno scritto su *Le Monde* — esigenza tra l'altro espressa da molti docenti delle scuole in Europa — che "bisogna smetterla di dequalificare i futuri professori

per farne dei buoni insegnanti, come si fa negli istituti universitari di formazione degli insegnanti (l'Iufm), in cui con il pretesto della professionalizzazione, l'insegnamento della psicologia, della pedagogia e della comunicazione, si marginalizza l'insegnamento delle discipline".

Quanto riportato non significa certo che i futuri docenti non debbano essere acculturati nelle scienze psico-pedagogiche e sociali facendo ricorso ad un permanente aggiornamento, allo scopo di essere continuamente preparati e sensibilizzati ad affrontare le difficoltà quotidiane che il loro difficile e delicato lavoro gli pone continuamente dinanzi; ma significa che senza un altrettanto solido e verificato possesso epistemologico delle discipline da insegnare, i docenti, al massimo delle aspettative, sarebbero solo degli animatori socio-culturali. Un ruolo, questo, piuttosto riduttivo se la Scuola, in ogni ordine e grado, non deve essere intesa solo come un luogo, in cui si attui un intervento di socializzazione in presenza, ma invece, soprattutto, come un luogo in cui si usufruisca e si produca cultura, allo scopo di favorire in ogni alunno — a partire dalle sue condizioni di partenza — un processo di crescita e di formazione integrale a livello umano, culturale e spirituale.

NOTA BIBLIOGRAFICA

1) Per le notizie riguardanti l'ordinamento del sistema formativo francese e per una prima valutazione dello stesso, si possono consultare:

— AA.VV., *Le scuole d'Europa. Sistemi a confronto*, Roma, Anicia, 1989.

— GIUNTA LA SPADA A., *Sistemi scolastici e politiche educative*, Firenze, La Nuova Italia, 1987.

2) Relativamente all'intervista del sociologo E. Morin ed all'articolo dei docenti francesi, consultarne il resoconto nell'articolo di: PINZANI TANINI M., *Inquietudini di periferia: un dibattito nelle scuole di Francia*, in *Insegnare (Mensile del Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti)*, 4 (1991), 47-48.

ALLE FRONDE DEI SALICI

BRUNETTO SALVARANI

Alle fronde dei salici" apre la raccolta "Giorno dopo giorno", di Salvatore Quasimodo, pubblicata nel 1947: e il riferimento cronologico, in un simile caso, appare davvero essenziale. Il poeta siciliano, infatti, tende a rompere col proprio passato ermetico, a causa degli orrori della guerra, e ad abbracciare un

modulo che, pur mantenendo un deciso carattere simbolico ed espressionistico, si potrebbe definire quasi "neorealista". In un saggio dell'anno precedente, intitolato "Sulla poesia contemporanea", egli già proclamava: "Rifare l'uomo: questo è il problema capitale. Per quelli che credono alla poesia come un gioco letterario, che considerano ancora il poeta estraneo alla vita, uno che sale di notte le scalette della sua torre per speculare il cosmo, diciamo che il tempo delle 'speculazioni' è finito. Rifare l'uomo, questo è l'impegno"; mentre, in apertura di un "Discorso sulla poesia" della fine del '54, giungerà polemicamente a dichiarare: "I filosofi, i nemici naturali dei poeti, e gli schedatori fissi del pensiero critico, affermano che la poesia (e tutte le arti), come le opere della natura, non subiscono mutamenti né attraverso né dopo una guerra. Illusione; perché la guerra muta la vita morale di un popolo, e l'uomo, al suo ritorno, non trova più misure di certezza in un *modus di vita* interno, dimenticato o ironizzato durante le sue prove con la morte".

L'ASSENZA DI DIO

La guerra coi suoi disastri e le sue pestilenze, dunque, è l'unica chiave di lettura per avvicinarci alla nostra lirica: che non parla direttamente né

E come potevamo noi cantare
con il piede straniero sopra il cuore,
fra i morti abbandonati nelle piazze
sull'erba dura di ghiaccio, al lamento
d'agnello dei fanciulli, all'urlo nero
della madre che andava incontro al figlio
crocifisso sul palo del telegrafo?
Alle fronde dei salici, per voto,
anche le nostre cetre erano appese,
oscillavano lievi al triste vento.

di Dio né di questioni teologiche, e che proprio per questo — paradossalmente — ho scelto per inaugurare una rubrica dedicata alla poesia religiosa. "Alle fronde dei salici" non descrive plasticamente la presenza di Dio; semmai, ne testimonia amaramente l'assenza, di fronte al duro spettacolo dei "morti abbandonati nelle piazze", del "lamento d'agnello dei fanciulli", dell'"erba dura di ghiaccio". E lo fa abbandonando, per una volta, il codice mitologico che caratterizzava la produzione quasimodea sin dagli esordi, debito costante alla Sicilia della Magna Grecia che l'aveva visto nascere e crescere (1); per abbracciare, non credo casualmente, il "grande codice" biblico. In precedenza, ai tempi di "Oboe sommerso" (1930-32), Quasimodo — cantore dell'angoscia del mondo moderno e del naufragio esistenziale di un'umanità perennemente in pena — aveva composto, con "Curva minore", una preghiera densa di misticismo: tesa alla disperata ricerca di un senso per la sofferenza, pur nel perpetuo vacillare dei giorni ("Pèrdimi, Signore, ché non oda/ gli anni sommersi taciti spogliarmi,/ sì che cangi la pena in moto aperto:/ curva minore/ del vivere un'avanza./ E fammi vento che naviga felice,/ o seme d'orzo o lebbra/ che sé esprima in pieno divenire...").

Tornando a "Alle fronde dei salici", invece, possiamo leggere, tra gli

appunti per i suoi allievi del Conservatorio, queste parole: "... La poesia è stata scritta alla fine dell'inverno del 1944, nel periodo più crudele della nostra storia. Nasce da un richiamo a un salmo della Bibbia, precisamente il 137, che parla del popolo ebreo trascinato in schiavitù a Babilonia. È un riferimento culturale. Il poeta non canta, dico io, nel primo verso, e questo lo dicevano anche gli ebrei, perché il canto è la rivelazione più profonda del sentimento dell'uomo". Il Salmo 137 è una preghiera terribile, tutta impregnata di lacrime, nella quale l'autore ammette l'impossibilità di fare memoria delle "meraviglie di Dio" da parte del popolo, afflitto e prostrato perché lontano da Gerusalemme; ed esorta alla maledizione verso Babilonia, della quale non rimarranno in piedi neppure le fondamenta: le cetre, dunque, devono accettare la dura legge del "tempo del silenzio" (2).

DOPO AUSCHWITZ

Il canto dell'esiliato è un canto muto: e Quasimodo a lungo è vissuto in esilio, a Milano, così distante dai suoi giorni dell'innocenza, e può a ben diritto farsi interprete di un simile dramma corale.

Le immagini bibliche, in tal modo, si affastellano: dal lamento di un agnello presumibilmente sgozzato al "figlio crocifisso" sul palo del telegrafo (cui corrisponde il potente espressionismo dell'urlo "nero" di sua madre); ancora una volta, è un giusto che paga. Ancora una volta, è un povero Cristo a saldare un debito di sangue alla tremenda ferocia del Faraone di turno. Di fronte a tutto ciò, l'interrogativo si fa retorico: come è credibile seguire a cantare, mentre la natura intera pare inaridirsi? Oppure — come in molti si sono domandati, primo fra gli altri il filosofo ebreo Adorno — è ancora possibile continuare a fare poesia, dopo

Auschwitz? Primo Levi rispondeva così: "Io credo che si possa fare poesia dopo Auschwitz, ma che non si possa fare poesia dimenticando Auschwitz. Una poesia oggi di tipo decadente, intimistico, sentimentale, non è che sia proibita, però suona stonata. Mi pare che la poesia oggi, in qualche modo, dovrebbe essere pure impegnata" (3).

Ed Elie Wiesel, un altro sopravvissuto alla Shoah: "Chiunque non s'impegna attivamente e costantemente a ricordare e a far ricordare gli altri è complice del nemico. Al contrario, chiunque si sia opposto al nemico deve stare dalla parte delle vittime e trasmettere i loro racconti: racconti di solitudine e disperazione, racconti di silenzio e di sfida" (4).

Mi pare che il Quasimodo di "Giorno dopo giorno" non sia lontano da simili sensibilità: ce lo mostra, fra l'altro, il plurale del primo verso, indice della collettività a nome della quale il poeta sta scrivendo, della sottolineatura di una gemente corallità. La bocca, lo sguardo, il silenzio di un uomo, così, non sono più soltanto suoi, ma di tutte le vittime della storia: di tutti i morti abbandonati sull'asfalto delle piazze, di tutti i fanciulli piangenti, di tutte le madri costrette ad urlare sui propri figli, appesi alla croce.

NOTE

(1) Un esempio, fra i tanti memorabili, è l'attacco fra il lirico e l'epico di *Vento a Tindari*: "Tindari, mite ti so/ fra larghi colli pensile sull'acque/ dell'isole dolci del dio...".

(2) Sulla conoscenza della Bibbia da parte di Quasimodo e sul rapporto fra "Alle fronde dei salici" e il Salmo 137, si può vedere il saggio di DELL'ERA A., *Montale, Quasimodo, Sinigalli: poesia senza canto*, in "Cultura e libri", III, n. 16-17, 1986, pagg. 328-334.

(3) MANZINI R.-SALVARANI B., *Essere ebrei senza religione. Intervista a Primo Levi*, in QOL n. 4, 1986, pag. 7.

(4) Cit. in SHAPIRO S., *L'ascolto della testimonianza della negazione radicale*, in "Concilium" n. 5, 1984, pag. 18.

I DESTINI DELL'ALTRO: DA IERI AD OGGI

RAFFAELE MANTEGAZZA e ROBERTO MORSELLI

Ma non si tratta, allora, di una *riduzione* dell'Altro al Medesimo? Non c'è il rischio di rendere sempre l'Altro *oggetto* di una proiezione delle nostre categorie, dei nostri schemi concettuali? Non rischiamo di *escludere* l'Altro, di marginalizzarlo proprio quando crediamo di riconoscerlo, e di fare tutto questo per rafforzare la nostra stessa identità?

Si tratta, in un certo senso, del grande equivoco proprio dell'Età Moderna. Nella promiscuità medievale, nonostante la gerarchizzazione

a livello di ceto, non vi è posto per il concetto moderno di individuo, e per l'identità che abbiamo appreso essere il suo corollario. È con l'avvento del nuovo ordine borghese, con l'affermazione di una borghesia mercantile che si appresta a colonizzare progressivamente l'orizzonte degli scambi e della cultura, che l'uomo, uscito dalle brume medievali, scopre la possibilità — o l'illusione — di un'identità autonoma.

Il prototipo dell'individuo in senso moderno, è il libero imprenditore che programmando autonomamente la propria attività e quella della propria azienda, riesce a cogliere una fondamentale *coerenza* che collega tutti i suoi gesti quotidiani in una organica identità. Si tratta dell'identità nel senso *borghese* del termine; le sue caratteristiche sono la capacità di organizzare le esperienze e le risorse in modo razionale, la scelta di rimandare il soddisfacimento immediato del bisogno, la capacità di mettere a frutto il ricordo delle scelte passate in previsione delle attività future, l'idea della continuità intergenerazionale, la creazione di schemi d'azione che permettano una programmazione razionale delle scelte e degli investimenti da compiere. Cristoforo Co-

"Nessuna emancipazione è possibile senza l'emancipazione della società"
(Theodor Wiesengrund Adorno)

L'idea dell'Altro richiama obbligatoriamente l'idea del Medesimo. È a partire dalle strutture che definiscono la mia identità che posso cercare di cogliere l'Altro nel suo essere "diverso" da me. È il mio essere identico-a-me-stesso a permettere la costruzione di una serie di categorie (di una *mappa concettuale*) con le quali e nelle quali cogliere la presenza ed il senso dell'Altro.

lombo è il progenitore dell'individuo contemporaneo: nel suo viaggio egli sa programmare le risorse ed i mezzi, è in grado di prevedere i rischi ed i pericoli che incontrerà lungo il cammino, è in possesso di una *mappa* che gli permetta di *orientarsi* nel suo pericoloso itinerario, evitando le correnti che potrebbero portarlo alla deriva, e che gli conferisca la possibilità di ridurre l'ignoto al noto. Colombo non cambia durante il viaggio: non mette in discussione quell'identità "virile, identica a se stessa, conseguita attraverso un trattamento spaventoso" (Horkheimer, Adorno) che lo definisce come essere umano. Egli non accoglie la sfida del *mutamento*; semmai sono gli *altri* elementi a cambiare: il mare mutevole, le terre viste in lontananza, i volti degli indigeni che lo attendono sulla spiaggia. Tutti mutamenti in un certo senso *previsti* dalla mappa del marinaio genovese, già scritti nel suo diario di bordo, senza possibilità di ferire o spaventare il navigatore.

Il soggetto in senso moderno è immutabile in quanto *universale*: non vi è differenza sostanziale tra il marinaio genovese ed il filosofo francese che, quietamente seduto davanti al fuoco, assegna ad ognuno la propria

porzione di razionalità, ed il proprio posto nella casa comune della Ragione borghese. Fin dal suo nascere, l'individuo è *universale*: e tutte le differenze, tutti gli aspetti dell'alterità vengono ridotti a questo comune denominatore.

È solo attraverso la *mappa concettuale* le cui linee sono tracciate dalla *ragione strumentale*, che è poi quella baconiana (che si adatta alla natura per meglio dominarla), che l'uomo occidentale-moderno-borghese può cercare di rapportarsi a quella traccia di individualità che è presente nell'Altro-da-sé. Traccia che però è come assorbita e cancellata dalla violenza delle linee e dei segni che costituiscono lo schema — sempre uguale a se stesso — del punto di vista occidentale sul mondo.

L'EQUIVOCO DELLA "PERSONA" E LA DIALETTICA IO/ALTRO

La Rivoluzione Francese, come gesto che crede di rompere con tutte le rappresentazioni pre-moderne e di inaugurare la Nuova Era della fratellanza universale, ha depositato, in uno dei suoi primi testi giuridici, tutto il portato delle contraddizioni che caratterizzano l'idea occidentale-borghese di individuo. La *Dichiarazione dei Diritti dell'Uomo e del Cittadino* è emblematica fin nel suo titolo: l'*homme* è in un certo senso giustapposto al *citoyen*. Come mai questa precisazione, questa strana coppia di termini, quando l'universalismo della Ragione rivoluzionaria avrebbe invece suggerito di raggruppare sotto l'onnicomprensivo termine Uomo ogni rappresentante della razza umana? La precisazione appa-

rentemente superflua, rivela invece una contraddizione oggettiva: quella del *citoyen* è la maschera che il *bourgeois* presenta all'Altro per legittimare il riconoscimento della sua universalità. Allora, il vero portatore dei diritti non è l'*homme* (l'Uomo in quanto portatore delle stimmate universali della Specie), bensì l'*homme in quanto citoyen*: ovvero il borghese in quanto unità di misura della propria e dell'altrui umanità. E chi non ha la dignità borghese per essere *citoyen*, non può nemmeno essere detto a buon diritto *homme*.

Nasce da qui l'equivoco della "persona", che pure l'etimologia della parola avrebbe dovuto far intuire. Se è vero che nel greco il termine "persona" rimanda all'idea di "maschera", dunque in ultima analisi di una inautenticità del soggetto, allora non reggono molto le analisi che vorrebbero ritrovare nella Persona quella traccia di autentica umanità sulla base della quale sarebbe possibile fondare la convivialità. Che cosa si nasconde nell'età moderna dietro la maschera della persona? L'identità *storica* del borghese che ad un certo punto della sua storia ha creduto di poter impunemente universalizzare e *naturalizzare* il processo storico che l'aveva condotto all'acquisizione di autonomia.

Allora, un tratto comune nella storia degli incontri e dei tentativi di riconoscimento dell'alterità da parte del soggetto borghese-occidentale (i due termini sono sovrapponibili, data la supremazia della cultura borghese nel corso dei secoli fino ai giorni nostri in tutto l'Occidente) è la proiezione delle caratteristiche storiche del *proprio* essere-uomo nella figura dell'Altro. Non solo: la storia dell'Altro viene depurata, ne vengono azzerati gli aspetti che rinviano al-



L'UOMO PLANETARIO NEL VILLAGGIO GLOBALE

a cura di ANTONIO NANNI

Nel numero programmatico di giugno abbiamo introdotto, come si ricorderà, l'OTTAGONO DELLA MONDIALITÀ. Ora ne presentiamo, in sintesi, il primo segmento: l'uomo planetario nel villaggio-mondo. Si tratta di fare alcune scoperte essenziali e gravide di conseguenze: tutto si mondializza; viviamo già, senza saperlo, una "vita planetaria"; a questa situazione siamo arrivati dopo aver percorso alcune "ondate" storiche di universalizzazione; anche oggi è possibile individuare le "grandi forze" universalizzanti; in base a tutto ciò è anche possibile tratteggiare quasi un identikit dell'uomo planetario; ma la conclusione del discorso è ovvia: educarsi alla mondialità, questo è il nuovo imperativo pedagogico.

TUTTO SI MONDIALIZZA

Nel documento della Conferenza Episcopale Italiana "Res Novae e solidarietà" (per il centenario della

"Rerum Novarum", 1891/1991) si dice:

"L'epoca in cui viviamo presenta molte caratteristiche e problemi del tutto nuovi rispetto a quelli del passato, anche il più prossimo. Lo sviluppo delle conoscenze scientifiche e delle loro applicazioni tecnologiche consegna alla responsabilità dell'uomo il futuro dell'intera specie umana e di ogni forma di vita sulla terra nel senso che egli, oggi, può distruggerle completamente.

Il prezzo che stiamo pagando per l'abuso prolungato delle risorse naturali primarie ci fa avvertire nella loro interdipendenza i problemi legati al potenziale nucleare, ai noti fenomeni dell'inquinamento, all'effetto serra, alla desertificazione, alla continua distruzione di specie viventi".

Il dato più rilevanti e più nuovo di tutte queste emergenze è, infatti, il loro carattere mondiale, che rende impossibile una loro soluzione a livello continentale e, tanto meno, nazionale.

L'umanità va prendendo coscienza

za di essere legata a un comune destino.

Tutto si mondializza. L'impatto dei problemi ecologici, delle scelte economiche o politiche si avverte, sempre più immediatamente, su scala mondiale.

LE ONDATE DI MONDIALIZZAZIONE

All'attuale situazione di mondialità si è arrivati attraverso successive "ondate di mondializzazione":

a) l'espansione politico-militare (si pensi all'Impero di Alessandro e ancor più all'Impero Romano);

b) l'espansione economico-commerciale (le escoperte marittime, i commerci);

c) l'espansione tecnico-industria-

le (lo strumento, la macchina);

d) l'espansione mediale-planetary (la dimensione massmediale che pervade attualmente tutti i settori).

L'analisi storica ci dimostra tuttavia che la prima vera forma di mondializzazione si è avuta, concretamente, non sul piano religioso, né su quello giuridico-antropologico, bensì sul piano economico. E precisamente: l'economia di mercato, supportata dalla tecnica e dalle

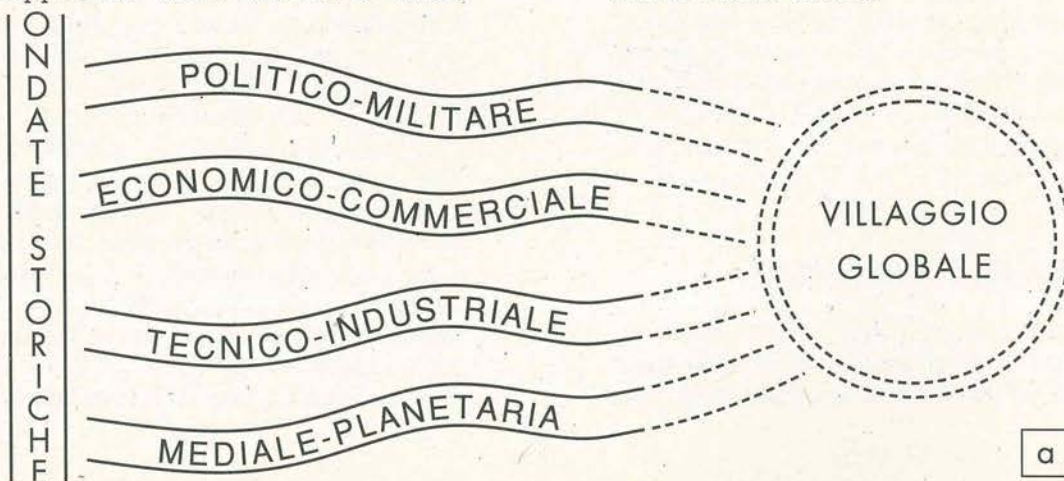


multinazionali, ha realizzato per prima l'unità materiale del mondo, ossia la fisiologica interdipendenza delle parti.

Precedentemente, è vero, c'erano stati i grandi messaggi morali delle religioni (induismo, buddhismo, cristianesimo, islamismo...) ma nessuno di essi aveva mai raggiunto, su scala planetaria, gli effetti desiderati. Neanche l'umanesimo cristiano è riuscito a dare "un'anima veramente mondiale ai conquistatori della terra". Pensiamo, per esempio, alla "debolezza della cristianità medioevale di fronte all'altro" (eretici, infedeli, ebrei o mori, e più tardi al problema dei "selvaggi"). L'ideale di universalità lo ritroviamo ancora nell'illuminismo, in un filosofo come Kant (soprattutto nelle due opere: "Per una pace perpetua", e "Idea per una

storia universale nella prospettiva di una cittadinanza mondiale") e nelle ben note Dichiarazioni dei diritti dell'uomo (americana e francese).

Ma l'ondata decisiva di universalizzazione, che ci ha portato alla situazione attuale di interdipendenza planetaria, si è realizzata nel nostro secolo grazie al concorso sistemico di molteplici fattori, tra cui in particolare i mass-media.



LE GRANDI FORZE UNIVERSALIZZANTI

Tra le "grandi forze" che operano oggi nel mondo come spinta all'universalismo vorremmo sottolinearne alcune. La spinta forse più grande nella direzione di una universalità da creare è quella che proviene dalla *scienza* e dalla *tecnica*. La cultura tecno-scientifica sembra essere infatti dotata del potere di superare tutti i dialetti e i provincialismi, costringendo culture e linguaggi ad adeguarsi all'unico codice tecno-scientifico. Scienza e tecnica, insomma, appaiono dotate di un linguaggio (e di un modo d'imporsi) che è per sua natura "universale", nel senso che non accetta di essere contraddetto, in quanto caratterizzato da un forte grado di formalizzazione. Una seconda forza che sta spingendo l'umanità verso l'universalismo è sicuramente la *politica* e l'*economia*, com'è dimostrato da una parte dai processi federativi tra gli Stati e le Nazioni (l'Europa Unita, l'Organizzazione dell'Africa Unita, le Nazioni Unite...) e dall'altra dal carattere di interdipendenza del sistema economico mondiale e del fenomeno imponente delle multinazionali.

La terza spinta universalistica proviene chiaramente, oggi più di ieri, dalle *grandi religioni*, come testimoniano il movimento ecumenico e il dialogo interreligioso.

L'incontro del 27 ottobre 1986 ad Assisi, così come quelli successivi, possono essere ormai assunti come un segno paradigmatico di tale processo, certamente un fatto eloquente e significativo.

Oltre a queste *grandi forze*, la spinta all'universalismo è dovuta, se analizzata più attentamente, anche alla necessità epocale di *coalizione della specie umana* per fronteggiare ciò che costituisce una vera minaccia universale per la sopravvivenza dell'umanità sul pianeta terra.

Pensiamo ad alcune precise minacce universali: la bomba nucleare, la bomba ecologica, la bomba biogenetica, la bomba etnica (l'etnocidio sistematico in atto sul pianeta), la bomba economica (il debito del Sud), la bomba demografica, la bomba migratoria, ecc.

Come dire: se le minacce che incombono sull'umanità sono universali, la risposta non può che essere universale. Di qui la coalizione della specie umana e la spinta alla mondializzazione. Si potrebbe quindi sostenere che l'umanità si va universalizzando non soltanto perché sembra procedere positivamente verso un "Novu", un sistema mondiale inedito di relazioni tra culture e tra popoli, bensì anche perché altrimenti non ci sarebbe né sopravvivenza né futuro per la specie umana.



QUASI UN IDENTIKIT DELL'UOMO PLANETARIO

Questo profilo è stato tratteggiato da Antonio Papisca nella sua relazione al convegno del CEM sulla Convivialità (Arezzo 1988). A mo' di sintesi — così affermò Papisca alla fine del suo intervento — potrebbe essere questo una sorta di identikit dell'uomo planetario.

L'attore della socialità planetaria è colui che:

- ha "il senso esistenziale dell'universalità" (J. Hyppolite);

- ha il senso esistenziale della giustizia sociale, partendo dalla presa di coscienza del fatto che, su scala mondiale, le disuguaglianze, gli squilibri e le conseguenti esigenze di distribuzione e ridistribuzione delle risorse sono macroscopici, esasperati;

- è aperto alla cultura della multirazzialità e pratica il dialogo interculturale;

- riesce a capire il pianeta, e non più soltanto il proprio stato-nazione, come spazio vitale di società e di politica;

- capisce che lo spazio politico planetario, segnato dalla situazione di interdipendenza, che sbriciola sovranità, ridimensiona soggettività giuridiche e mette a nudo, impietosamente, i rapporti di forza, deve essere ristrutturato in base al principio (federalista) di sussidiarietà, per cui le decisioni vanno prese quanto più vicino possibile ai cittadini e le istituzioni devono comunque essere in corretto rapporto di scala con l'ordine di grandezza dei problemi che devono affrontare;

- si sforza di costruire un percorso di continuità per i ruoli umani, riconoscibili come tali, dal quartiere e dal villaggio fino ai più

lontani e sofisticati santuari della politica mondiale;

- ha il senso esistenziale della sua soggettività planetaria;

- esercita il diritto alla pace e il diritto alla partecipazione politica internazionale per trasformare in radice le istituzioni internazionali e il diritto che regola i rapporti fra stati, operando dentro (per via interstiziale) e fuori di tali istituzioni (per via costituente).

L'uomo planetario conosce il Codice internazionale dei diritti umani (norme, procedure, organi di controllo, potenzialità, carenze) ed è fondamentalmente democratico (Noid).

MA ESISTE DAVVERO L'UOMO PLANETARIO?

E tuttavia potremmo chiederci: ma esiste davvero l'uomo planetario? E si resta molto dubbiosi sulla risposta. Talora però si ha l'impressione di scorgere nel volto dello straniero in mezzo a noi il volto che anticipa e che annuncia l'avvento dell'uomo planetario. Sono sempre più convinto che siano proprio gli stranieri a prefigurare la futura "identità culturale" di tutti noi. Essi sono come la "punta avanzata dell'umanità in cammino verso il Terzo Millennio" (Giovanni Paolo II). È nel volto dello straniero che si coglie la traccia dell'uomo planetario che lotta e che cerca di convivere con le "differenze" nella società multietnica, tenendo ferma la propria identità, ma senza chiudersi in essa. In Italia siamo soltanto alle prime battute di questo processo. Dobbiamo ancora conoscere l'alfabeto dell'interculturalità e della convivenza democratica. Il vecchio alfabeto della monocultura non ci basta più.

la sua origine, la quale viene accuratamente occultata. Si sovrappone all'altro una identità — che è poi lo specchio della propria — che viene in seguito *naturalizzata*, ridotta ad oggetto di natura. Come se l'Altro fosse sempre stato-così, nella assoluta ingenuità e trasparenza di un essere-uomo non problematico ed immediatamente constatabile. La dialettica Io/Altro si configura allora come una dialettica bloccata: in cui uno dei due termini ingloba l'altro senza lasciargli spazi per la definizione autonoma di sé.

I NOMI, LO SPAZIO E LE PROCEDURE DELL'ESCLUSIONE

“Un dialogo tra diversi è altra cosa da un dialogo tra diseguali. Questo secondo tipo di dialogo, che si svolge tra il potente ed il debole, ricorda quello che Robinson ebbe con Venerdì. A Robinson non sorse mai il dubbio che la lingua ufficiale del dialogo potesse essere altra che la sua, l'inglese. E si fece chiamare, naturalmente in inglese, *padrone*” (Alfonso M. Iacono, *Venerdì nella rete di Robinson*, “il manifesto”, 25 maggio 1991, corsivo nostro).

Attraverso l'imposizione del nome si compie la dimostrazione pratica della superiorità dell'uomo occidentale sul selvaggio, che solo una volta denominato (ad arbitrio del suo padrone e nella lingua di questo) può dirsi uomo a tutti gli effetti.

L'universalismo moderno si esprime anche nella forma della imposizione del nome e nella contemporanea e correlativa *enominazione* (Barthes; si intende con questo termine la non-nominazione di chi conferisce

all'Altro il nome) del borghese. È vero che attribuire un nome alle cose è atto specificamente umano, volto a preservarle dall'usura; ma denominare *un altro essere umano* a proprio arbitrio e nella propria lingua vuole dire anche attaccare l'altro per difendersi preventivamente dalla sua irruzione.

Robinson non muta la sua identità, come Colombo: naufrago per forza quello, per scelta questo, entrambi colonizzano il luogo nel quale approdano, spinti forse più da una fame rapace che dall'incrocio di venti casuali; entrambi *denominano* i luoghi e le persone che incontrano, entrambi destrutturano gli spazi originali per ristrutturarli in una rete segnaletica e in una scacchiera di simboli. Entrambi sostituiscono alla polisemia propria del segno originario, l'*irreversibile univocità* del segno borghese. Entrambi cristallizzano il movimento casuale e browniano (casuale per la loro logica, cioè in ultima analisi afferente ad una logica altra) dei frammenti di spazio e di tempo che incontrano stupiti, nella *gabbia d'acciaio* (Weber) di rappresentazioni univoche e che si vogliono universali. Nasce così quell'*arte delle ripartizioni* spazio-temporali che secondo Foucault hanno fatto la fortuna dell'Ordine e della Norma borghesi. Si tratta di rendere funzionale lo spazio inquadrandolo, quadretandolo, creando ripartizioni, suture, stanze, confini, barriere; e di rendere innocuo ed utilizzabile il tempo, annullando il potere perturbante e sottilmente sovversivo del ricordo.

La carta geografica in senso moderno nasce qui; in questo interstizio temporale, nel breve istante che intercorre tra il momento in cui l'uomo si libera dal giogo delle sudditanze

medievali e quello in cui precipita sotto il rinnovato giogo di una "democratica" servitù. Nasce in un contesto di *normalizzazione* e di *controllo*: ovvero nel momento in cui il Potere abbandona le vesti repressive della Norma incarnata nel monarca del Leviathan, per vestire i panni impersonali e non verificabili di una norma sottile, che impregna di sé le rappresentazioni del mondo.

Così la mappa smarrisce il *senso originario di strumento di orientamento per divenire strumento di normalizzazione*: anzi, proprio in quanto strumento di normalizzazione può orientare il soggetto borghese nella selva delle differenze che egli vuole percepire come *equivalenze*. Il dominio dell'equivalente è il segno "per-

versamente ripetuto dalla prima all'ultima pagina" (Borges) nelle carte e nelle mappe borghesi: l'*equivalente generale* a cui occorre ridurre tutti gli aspetti dell'alterità è la scienza borghese, quel *metodo* che da Descartes in poi è divenuto strumento ineludibile per la rappresentazione della realtà. Così è vero che le carte geografiche preborghesi sono anche prescientifiche: nel senso che si collocano al di qua della linea di frontiera tracciata dalla nascita dell'antropologia borghese, che istituisce l'uomo occidentale come centro dell'Universo di discorso. *Antropos Metron, homo mensura*: l'intuizione di Protagora giunge a se stessa nell'età moderna, ed è definitivamente legittimata dalla geometria cartesiana, dalla matematica, dalle scienze cosiddette umane.

La realtà è dunque davvero *come* la carta geografica borghese la mostra: perché la carta borghese non mostra altro che *quella realtà che l'uomo occidentale ha costruito "a*

sua immagine", come continua riproposizione e proiezione del proprio volto. Colonizzando lo spazio, rendendolo oggetto di una riproduzione/rappresentazione esatta e scientifica, "chiara e distinta", l'uomo ha finalmente legittimato il suo sogno di costruire una immagine della realtà conforme ai suoi desideri di dominio, alla sua volontà di potenza/potere. *Sulla carta*, nella levigata democrazia che sta nascendo, l'Altro ha la possibilità di occupare uno degli innumerevoli settori che quadratano lo spazio: non è più represso, punito, annichilito, ma è imbrigliato in un campo di forze la cui configurazione è stabilita a priori. È *mobilitato*: può muoversi, anzi *deve* farlo, purché lo faccia all'interno di confini

e limiti *espliciti e verificabili*. "Anche se non può vivere l'Altro, il borghese può almeno *immaginarne il posto*: è quello che si chiama il liberalismo, cioè una sorta di *economia intellettuale dei posti riconosciuti*" (Borges, corsivo nostro). Si tratta di quella che Foucault chiamerebbe economia politica dello spazio: che, ad un certo momento, emigrerà nell'individuo, non contentandosi di restare al suo esterno, delimitandolo, ma penetrando le sue stesse strutture psichiche. Divenendo architettonica dell'anima. Paradossalmente, al limite estremo dell'epoca delle carte geografiche, le stesse carte saranno rese inutili: ognuno avrà dentro di sé lo spazio della propria esclusione, la traccia indelebile dei propri limiti e dei propri confini. Saremo allora in quel frammento di storia che dall'età del Moderno sfuma nell'era del Contemporaneo.



MISSIONE OGGI
MENSILE PROMOSSO DAI MISSIONARI SAVERIANI

DIRETTORE:
MEO ELIA

TRA I COLLABORATORI:
GIULIO BATTISTELLA
ENZO BIANCHI
ANGELO CAVAGNA
GABRIELE FERRARI
FRANCESCO GRASSELLI
FRANCO MARTON
ANTONIO NANNI
ANGELO PANSA
ANTONIO PAPISCA
FRANCO PASSUELLO
VALENTINO SALVOLDI
FRANCESCO ZANNINI
GRAZIANO ZONI

ABBONAMENTO L. 20.000 CCP 11365434 INTESATO A
MISSIONE OGGI, VIA S. MARTINO 8 - 43100 PARMA - TEL. 0521/54357

"ANDAR PER NIDI"

ANGELA BIAGINI

SPAZIO NIDO

"Per raggiungere il punto che non conosci, devi prendere la strada che non conosci"

(S. Giovanni della Croce)

Tra "L'irruzione dell'altro" (Cem-Mondialità, Assisi) e "L'emozione di conoscere" (Dipartimento di Scienze dell'educazione, Università di Bologna) tre giornate di studio in un nido, ove un gruppo di operatori va al recupero di alcune tracce di memorie quali elementi propositivi di riflessione, di discussione, di ri-elaborazione di esperienze. E ci si accorge che sovente un adulto irrompe nell'agito di un bambino limitandogli il piacere e l'emozione della ricerca, deviando e frenando l'emozione del conoscere e del ri-conoscersi... perché?

Le riflessioni si amplificano proponendo interrogativi sui bisogni di un bambino e su quelli di un adulto, sulla qualità delle opportunità esperienziali, sull'analisi di differenti contesti istituzionali, sulla reciprocità della relazione educativa, sull'idea di conoscenza... Le risonanze personali e professionali alimentano l'interesse, la curiosità, il piacere di andare verso una sorta di ri-scoperta.

RI-SCOPRIRE CHI, CHE COSA E COME?

La proposta di SPAZIO-NIDO, per l'anno 1991/92, è quella di andare a gironzolare all'interno, e all'esterno anche, dell'istituzione nido, raccogliendo, scambiando, discutendo esperienze, idee, interrogativi... e non soltanto dalla parte di chi sta scrivendo! Sarebbe interessante che la propositività di chi sta leggendo si concretizzasse, via posta, indirizzando la corrispondenza a: SPAZIO-NIDO/CEM MONDIALITÀ - Via S. Martino 8 - 43100 PARMA.



"LUOGHI DEI PIEDI... LUOGHI DEL CUORE... LUOGHI DELLA MEMORIA"

MARIA ANTONIETTA DI CAPITA

LA PORTA E L'ATRIO

Per il bambino di tre anni che approda a settembre, la scuola materna non è solo un territorio nuovo, ma un altro pianeta; non ha mappa perché neppure i suoi genitori, le persone che fino ad allora hanno avuto una risposta per tutto, la conoscono.

Non insisteremo mai abbastanza sull'importanza del primo giorno e del primo luogo su cui si apre la PORTA della scuola, che viene vissuta soprattutto nella sua valenza "angosciante" di apertura sull'ignoto e di separazione dolorosa dal conosciuto e rassicurante.

Forse è necessario partire proprio da questa porta nel suo significato soprattutto simbolico: mascherarla, profumarla, renderla interessante da toccare ed esplorare, darle un "suo-

no", perché faccia venire voglia di inoltrarsi nel labirinto dei primi giorni, di azzardare un percorso, costruire una mappa che sia leggibile da tutti, perché tutti possiamo "camminarla" con i piedi e attraversarla con i corpi e, nello stesso tempo, leggibile soltanto da noi... perché solo io vedo il drago nascosto in quella macchia di umidità, solo io ho un rapporto personale e rassicurante con l'angolo in cui le panchine si uniscono... Secondo voi, perché mi siedo sempre lì quando andiamo in salone?... La porta si apre sull'ATRIO... altro luogo-momento fondamentale nei primi giorni; è il prolungamento della porta d'ingresso, è il contenitore delle emozioni del bambino quando la porta si è chiusa alle sue spalle. È lo spazio in cui vive, elabora e ritualizza il passaggio; trattiene il respiro e si "immerge" nella novità.

Qui devono trovare spazio i ricor-

"E dal botteghino del lotto Momik va avanti con un passo preciso e scientifico, loro lo chiamano un passo da cammello, e non capiscono che lui sta semplicemente attento a ogni passo che fa, per tutti i passaggi segreti che solo lui conosce e tutte le scorciatoie che solo lui le sa, e c'è un mucchio di alberi che bisogna toccarli come per caso, perché lui sente qualcosa per quegli alberi, e forse lui deve dimostrare a qualcuno che c'è lì dentro quegli alberi che lui, Momik, non l'ha dimenticato, e poi passa per il cortile sudicio della Sinagoga abbandonata, che solo il vecchio Munin ci abita e bisogna passare di lì svelti svelti, sia per via di Munin e sia per via di tutti i Santi Martiri Ammazati che non ne possono più di aspettare che qualcuno li tiri fuori dalla loro Santitudine e dalla loro Ammaztatudine e di lì ci sono dieci passi precisi fino al cortile di casa..."

(David Grossmann, *Vedi alla voce: Amore*, Milano, Mondadori, 1988, pag. 39)

di delle vacanze, gli oggetti transizionali, i giocattoli già esplorati a casa, ma deve già ammiccare la sorpresa, il nuovo piacevole, la promessa di benessere...

MAPPE DEGLI SPAZI, MAPPE DEI TEMPI

Dall'atrio partono le TRACCE; alcune visibili, come segni colorati sul pavimento, altre più "ambigue", che lasciano la possibilità al bambino di scegliere se ignorarle, che conducono alla SEZIONE, al SALONE, al CORTILE, alla SALA DA PRANZO, ai SERVIZI IGIENICI, alla "STANZA DELLE MAESTRE"...

La mappa è tutta da costruire... e lo faremo insieme.

In quanto adulti, il nostro compito sarà quello di permettere il più possibile l'esplorazione dell'ambiente e di predisporre attività che facciano di

questo momento di ricerca, un gioco avvincente.

Esploreremo attraverso "cacce al tesoro", "percorsi ad ostacoli", costruzione di "labirinti", "segnaletiche" che, secondo le occasioni, reali o inventate, stabiliscano quello che è permesso, concesso, proibito, richiesto, obbligatorio.

Intuiremo la differenza tra i vari luoghi: tra la SEZIONE, per esempio, luogo in cui è più facile ritrovare abitudini e consuetudini, e il SALONE, luogo di scoperte, di incontri e comunicazione di gruppo, di "scarico".

La disponibilità a scoprire insieme, non significa lasciare tutto al caso, ma incoraggiare i bambini ad agire, scegliere, decidere tra le opportunità che offriamo.

Pensiamo ancora all'organizzazione spaziale della sezione; non ci sarà mai un gruppo di coetanei identico ad un altro, eppure, il più delle volte, i tavoli sono sempre allo stesso posto, i giochi sempre nello stesso scaffale, le stesse decorazioni riempiono

le pareti, come se fossero i bambini a doversi adattare e non i tavoli, i mobili, le decorazioni.

Lasciamo vivere la sezione nella sua dinamicità, rendiamo lo spazio duttile in base ai momenti di gioco, di riposo, di concentrazione; proviamo tutte le possibilità e poi passiamo agli altri ambienti, soffermandoci soprattutto sui servizi igienici così intoccabili e così emotivamente vissuti dai piccoli.

Anche la "mappa" dei tempi e delle attività deve vedere il bambino partecipe; spieghiamo sempre cosa vogliamo fare e come lo vogliamo organizzare, in modo che le nuove esperienze non disorientino. Chiedere suggerimenti, invitare a fare proposte, ad elaborare progetti e poi co-

dificarli in modo che ne rimanga la memoria, educa al lavoro di gruppo.

Quando una regola è stata sperimentata come utile per tutti, difficilmente verrà trascurata, mentre assisteremo quotidianamente all'evasione delle norme imposte e non capite.

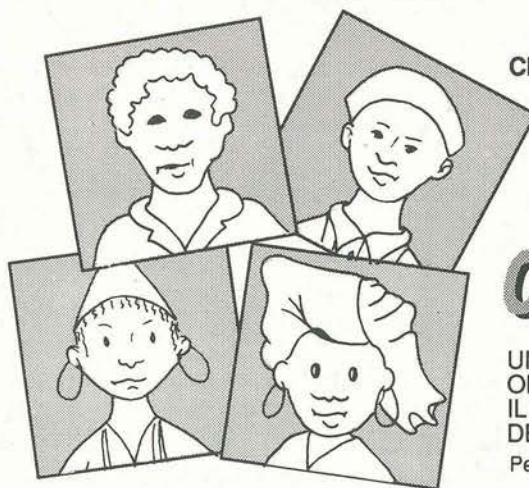
Fare la mappa della scuola, scrivere la scuola per ben vivere la scuola, per ben-essere nella scuola, è un modo per aumentare la fiducia in se stessi, come persone capaci di fare; solo chi si sente valorizzato può applicarsi con successo a forme avanzate di apprendimento (Bettelheim).

BIBLIOGRAFIA CONSULTATA

FRONTELLI E., *I contesti strutturali ed organizzativi della comunicazione dei linguaggi: gli sfondi integratori ambientali*, relazione al Corso d'Aggiornamento "Comunicazione e linguaggi", IRRSAE, Liguria.

D'AMORE B.-MANINI M., *Percorsi, labirinti, mappe*, La Nuova Italia, Firenze, 1987.

BOLOGNESE M., *Il mito e l'archetipo nella fiaba*, La Meridiana, Molletta, 1987.



CISV e MASTRO GEPPETTO
presentano

storie colorate

UN GIOCO PER SCOPRIRE,
OLTRE LE DIFFERENZE,
IL VOLTO E LE STORIE
DEGLI IMMIGRATI IN ITALIA

Per 2-6 giocatori da 7 anni in su

Per ordini o informazioni: MASTRO GEPPETTO via Bologna 164 - 10164 Torino - tel. 011/851501
CISV - C.so Chieri 121/6 - 10132 Torino - tel. 011/894307

UNO STRANO CARTOGRAFO

RAFFAELE MANTEGAZZA e ROBERTO MORSELLI

Lettura dal *"Piccolo Principe"* di Antoine de Saint-Exupéry

Il sesto pianeta era dieci volte più grande. Era abitato da un vecchio signore che scriveva degli enormi libri.

— Ecco un esploratore — esclamò quando scorse il piccolo principe.

Il piccolo principe si sedette sul tavolo ansimando un poco. Era in viaggio da tanto tempo.

— Da dove vieni? — gli domandò il vecchio signore.

— Che cos'è questo grosso libro? — disse il piccolo principe. — Che cosa fate qui?

— Sono un geografo — disse il vecchio signore.

— Che cos'è un geografo?

— È un sapiente che sa dove si trovano i mari, i fiumi, le città, le montagne e i deserti.

— È molto interessante — disse il piccolo principe. (...)

E diede una occhiata tutto intorno sul pianeta del geografo. Non aveva mai visto fino ad ora un pianeta così maestoso.

— È molto bello il vostro pianeta. Ci sono degli oceani?

— Non lo posso sapere — disse il geografo.

— Ah! (il piccolo principe fu deluso) E delle montagne?

— Non lo posso sapere — disse il geografo.

— E delle città e dei fiumi e dei deserti?

— Neppure lo posso sapere — disse il geografo.

— Ma siete un geografo!

— Esatto — disse il geografo — ma non sono un esploratore. Manco

completamente di esploratori. Non è il geografo che va a fare il conto delle città, dei fiumi, dei mari, delle montagne, degli oceani e dei deserti. Il geografo è troppo importante per andare in giro. Non lascia mai il suo ufficio, ma riceve gli esploratori, li interroga e prende degli appunti sui loro ricordi. E se i ricordi di uno di loro gli sembrano interessanti, il geografo fa fare una inchiesta sulla moralità dell'esploratore.

— Perché?

— Perché se l'esploratore mentisse porterebbe una catastrofe nei libri di geografia. E anche un esploratore che bevesse troppo.

— Perché? — domandò il piccolo principe.

— Perché gli ubriachi vedono doppio e allora il geografo annoterebbe due montagne là dove ce n'è una sola. (...)

Dunque, quando la moralità dell'esploratore sembra buona, si fa un'inchiesta sulla scoperta.

— Si va a vedere?

— No, è troppo complicato, ma si esige che l'esploratore fornisca le prove. Per esempio, se si tratta di una grossa montagna, si esige che riporti delle grosse pietre.

All'improvviso il geografo si commosse.

— Ma tu, tu vieni da lontano! Tu sei un esploratore! Mi devi descrivere il tuo pianeta!

E il geografo, avendo aperto il suo registro, temperò la sua matita. I resoconti degli esploratori si annotano da prima a matita, e si aspetta per annotarli a penna che l'esploratore abbia fornito delle prove.

— Allora? — interrogò il geografo.

— Oh, da me — disse il piccolo principe — non è molto interessante,

è talmente piccolo. Ho tre vulcani, due in attività ed uno spento, ma non si sa mai.

— Non si sa mai — disse il geografo.

— Ho anche un fiore.

— Noi non annotiamo i fiori — disse il geografo.

— Perché? Sono la cosa più bella.

— Perché i fiori sono effimeri.

— Che cosa vuol dire effimero?

— Le geografie — disse il geografo — sono i libri più preziosi di tutti. Non passano mai di moda. È molto raro che una montagna cambi di posto. È molto raro che un oceano si prosciughi. Noi descriviamo delle cose eterne.

— Ma i vulcani spenti si possono risvegliare — interruppe il piccolo principe. — Che cosa vuol dire effimero?

— Che i vulcani siano spenti o in azione è lo stesso per noi — disse il geografo. — Quello che conta per noi è il monte, lui non cambia.

— Ma che cosa vuol dire effimero? — ripeté il piccolo principe.

— Vuol dire che è minacciato di sparire in tempo breve.

— Il mio fiore è destinato a scomparire presto?

— Certamente.

Il mio fiore è effimero, si disse il piccolo principe, e non ha che quattro spine per difendersi dal mondo! E io l'ho lasciato solo!

E per la prima volta si sentì pungerlo dal rammarico. Ma si fece coraggio.

— Che cosa mi consigliate di andare a visitare?

— Il pianeta terra — gli rispose il geografo — ha una buona reputazione.

E il piccolo principe se ne andò pensando al suo fiore.

(Da *Il piccolo principe*, Bompiani, 1984, pagg. 73-77.)



TEMATICHE dello SPECIALE "A 500 anni dalla Conquista"

- N. 1 Vento il V Centenario
Punto di vista geografico e storico
- N. 2 Quattro dell'Europa nel XV secolo
L'epoca precolombiana
- N. 3 Quattro storici della Conquista
La conquista spagnola
Magna (1° parte)
- N. 4 Quattro storici della Conquista
La conquista spagnola
Magna (2° parte)
- N. 5 Essi e loro contemporanei
Gli Aztechi (1° parte)
- N. 6 Conquisti e storia del Nuovo Mondo
Gli Aztechi (2° parte)
- N. 7 Cristoforo Colombo
La cultura andina: note introduttive
- N. 8 L'occupazione spagnola e la conquista geografica
La cultura andina: note introduttive
- N. 9 L'occupazione spagnola e la conquista geografica
Gli Aztechi
- N. 10 La politica spagnola
- N. 11 Il Brasile: la conquista e la colonizzazione
portoghese
- N. 12 La storia sulla base della colonizzazione
dell'America
- N. 13 L'occupazione spagnola e la conquista geografica
durante la conquista dell'America
- N. 14 L'occupazione spagnola e la conquista geografica
La cultura andina: note introduttive
- N. 15 La struttura del tempo dal XVI al XIX secolo
- N. 16 Un'idea per l'interpretazione di vari paesi
Hispanici: la vera indipendenza?
- N. 17 L'occupazione spagnola e la conquista geografica
- N. 18 L'occupazione spagnola e la conquista geografica
L'America Latina
- N. 19 La geografia storica dell'America Latina
e l'America Latina (Bianchi)
- N. 20 La storia dell'America Latina nel futuro del mondo

L'opera, che ha la durata di 3 anni: 1990-1992, è costituita da 20 fascicoli di circa 32 pagine cadauno, su iniziativa di AMANECER, periodico di riflessione dall'America Latina.

Fino ad ora sono stati editi 9 numeri.

Per ottobre 1991 sarà a disposizione un apposito raccoglitore comprendente i primi 11 numeri dell'opera; per la fine del 1992 il secondo raccoglitore con i rimanenti numeri.

SI PUÒ PRENOTARE:

1° RACCOLGITORE (comprendente i primi 11 numeri) L. 44.000
(più L. 3.000 spese postali)

SI POSSONO AVERE I SINGOLI NUMERI (in abbonamento postale)

effettuando un abbonamento con causale
"Speciale A 500 anni"
(saranno inviati immediatamente i numeri già usciti) L. 60.000

PROPOSTA SCUOLA

1° RACCOLGITORE

Fino a 25 raccoglitori

L. 32.000 (cadauno)

Oltre 25 raccoglitori

L. 27.000 (cadauno)

Per qualsiasi ordine:

AMANECER - Centro Comunitario - Via Roma, 5 - 01020 CELLENO (VT)
ccp.N. 10976017 Tel/Fax 0761-912591

Questionario sul brano tratto dal "Piccolo Principe"

1. Perché il geografo non va di persona a cercare e scoprire le bellezze naturali, ma ha bisogno di mandare degli esploratori, e di richiedere loro delle prove delle loro scoperte? Ti sembra giusto questo metodo?

2. È vero che i libri di geografia non cambiano mai? Che cosa potrebbe farli cambiare? Fai degli esempi.

3. Secondo te il geografo ha ragione nel non voler segnare sulla carta geografica le cose effimere?

4. Fai un elenco delle cose effimere che non troveresti segnate sulla carta del tuo paese, ma che per te hanno comunque una grande importanza.

5. Proviamo a disegnare una carta della scuola, del quartiere, del paese in cui riportiamo soltanto le cose che hanno una grande importanza per noi, anche se il nostro geografo le definirebbe effimere.

LA VIOLENZA DEL PENSIERO E LA SQUALIFICA DELL'ALTRO

R. MANTEGAZZA e R. MORSELLI

Il pensiero nasce dalla necessità sentita dall'uomo di controllare l'ambiente circostante per garantire la propria esistenza. Strumenti privilegiati per attuare questo controllo sono stati il linguaggio, la rappresentazione, i sistemi di idee. Ogni segno, ogni concetto, ogni *escamotage* rappresentazionale non può occultare questa sua origine, non può nascondere la tracotanza che l'ha sempre sostenuto. Alle sue origini, il pensiero è figlio dell'autoconservazione umana, della tensione a preservare la propria integrità di fronte ad un ambiente che viene sentito come ostile. Ma esso è altresì generato dal desiderio, e dunque è sempre implicato nel trascendimento della situazione presente e nell'apertura all'Altro inteso anche come "altro ambiente", "altro mondo", "sogno di un'altra possibile realtà".

Questa dialettica fondamentale tra una ragione *oggettiva* che si avvicina al proprio oggetto per volerlo conoscere, ma mantenendo con esso un rispetto ed una tensione costante — che dunque rinuncia a metabolizzare l'oggetto, ad inglobarlo, a divorarlo —; ed una ragione *soggettiva* che invece stende sull'oggetto una rete categoriale che ha come proprio fine l'utilizzazione della cosa medesima, la sua funzionalizzazione: questa dialettica, dicevamo, ha da sempre caratterizzato il modo specificamente umano di rapportarsi all'alterità.

La ragione di tipo *strumentale* ha costituito l'incarnazione specificamente moderna del secondo atteggiamento dell'uomo nei confronti della realtà. Si tratta di una violenza già presente nello sguardo del proprietario terriero che osserva da lontano i propri campi, pensando a quali accorgimenti introdurre nelle tecniche di coltivazione per far aumentare i

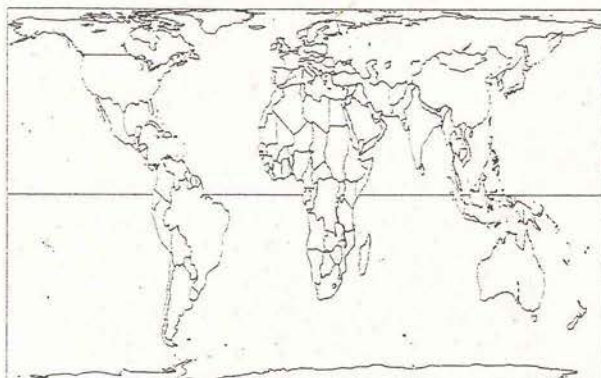
profitti; o dell'imprenditore che con un solo sguardo abbraccia la fila dei suoi operai fermi di fronte ai cancelli della fabbrica. È tutto sommato la ragione baconiana, che vuole "apprendere dalla natura per meglio comandarle nella pratica": ovvero, di un atteggiamento già teso allo *sfruttamento delle risorse* ed alla *massimizzazione del profitto*.

La ragione strumentale si costituisce sotto l'egida del segno, del sistema e dello schema. La matematica è il suo Organon, in quanto sistema strutturato di segni, schema mentale che pretende di sostituirsi tout-court alla realtà che simboleggia. Ma il sistema è "il ventre divenuto spirito" (Adorno), è la razionalizzazione dello sguardo irato ed aggressivo sul mondo vissuto come oggetto di possibile conquista. Come dimostra Adorno in *Dialettica Negativa* (opera della quale i passi che seguono risentono nella loro struttura) si tratta appunto del tentativo di crearsi degli schemi mentali atti alla cristallizzazione della preda, così come avveniva nell'animale rapace. La preda deve essere possibilmente bloccata, immobilizzata da uno sguardo che incute terrore; se essa si muove, i suoi movimenti devono essere prevedibili e schematizzabili, ogni suo passo, ogni suo rifugio deve essere sottoposto allo sguardo indagatore, alla veduta panoramica dall'alto propria dell'aquila o del falco.

Ma nel passaggio all'uomo questo sguardo in un certo senso muta di segno. Nell'animale il carattere predatorio è esplicito, mentre nell'uomo, dotato di una coscienza e di una morale, di un Super-Io, è la preda a dovere essere vissuta come *cattiva*, di modo che lo sguardo non si vive più come aggressivo ma come *difensivo* nei confronti di un Altro percepito

PETERS ED OLTRE...

TRACCIA DI UN PERCORSO DIDATTICO SULLA CARTA DI PETERS



come pericoloso. Strana e funesta dialettica dell'Occidente: nato da una operazione di esplicita conquista, l'incontro con l'Altro deve essere razionalizzato come *difesa dalla sua irruzione possibile ed anzi temuta*.

La *mappa* si inserisce in questo contesto storico-culturale. Tutta la storia della cartografia, fino alla svolta mercatoriana, può essere letta in questa chiave. La carta di Mercatore (1569) rappresenta indubbiamente un notevole passo avanti nei confronti delle mappe precedenti. La possibilità di rappresentare su una superficie bidimensionale tutti i luoghi accessibili della Terra rende ragione di quel principio di *pari dignità di rappresentazione* che sembra essere il cardine del Nuovo Ordine democratico. Sembra allora che Mercatore costruisca con la sua carta un *sistema di fatti*, in omaggio a quella ragione oggettiva che si limita a rispecchiare la realtà, in una operazione non ideologica ma semplicemente "naturalizzante".

Ma ad una osservazione disincantata e critica, la mappa mercatoriana svela la presenza di un *sistema di valori* al di sotto dei presunti "fatti" rappresentati: la centralità della Germania, la sottovalutazione delle dimensioni delle aree a Sud dell'Equatore, il gigantismo del Nord, sono indicatori di un pervertimento della realtà condotto nel tentativo di universalizzare il principio borghese di funzionalizzazione delle risorse e massimizzazione del profitto. Non solo. La mappa mercatoriana non commette l'ingenuo errore di *escludere* l'Altro dal suo orizzonte rappresentazionale. Tutt'altro. Essa lo *include* nelle sue strutture, assegnandogli un posto preciso e cristallizzandolo nella sua rete di segni. Si tratta

1 Nota introduttiva

Il percorso didattico che qui presentiamo schematicamente è stato realizzato in una classe I di un centro di formazione professionale per installatori di impianti elettrici. L'utenza era dunque costituita da ragazzi di sesso maschile, di età compresa tra i 14 ed i 16 anni. L'itinerario si è snodato per un totale di 30 ore, distribuite in 3 mesi di lavoro: la materia all'interno della quale tale percorso è stato proposto era Cultura Civica e Sociale, che impegnava i ragazzi per 3 ore settimanali.

2 Il percorso

L'itinerario proposto ha seguito le tappe che qui indichiamo, suddividendole per Unità Didattiche (U.D.).

U.D. 1: Il pregiudizio e l'immagine dell'Altro

- Chiarimenti terminologici. Il concetto di pregiudizio, l'idea di stereotipo.
- Analisi dei pregiudizi e degli stereotipi più diffusi nella società contemporanea.
- Il pregiudizio e la scienza: i messaggi interstellari della NASA (Voyager, Pioneer, Arecibo) e l'idea di uomo che essi veicolano.
- Il punto di vista dell'Altro. Lettura del brano *Sentinella* di Frederick Brown.

N.B.: Dopo una libera discussione sui pregiudizi e gli stereotipi che caratterizzano la società contemporanea, i ragazzi hanno analizzato i messaggi della NASA, rilevando come l'Uomo venisse ivi presentato come il maschio-bianco-occidentale. La novella di Brown ha ottenuto l'effetto di ripensare all'esclusione del punto di vista dell'Altro in ogni relazione o discussione.

U.D. 2: Elementi di alfabetizzazione cartografica

- Mappamondo e carta geografica. Le proiezioni.
- Poli, Equatore, Tropici.
- Meridiani, Paralleli, sistemi di riferimento e reticolo.
- Scale e legende.
- Tipologia delle carte geografiche.
- Il centro ed il punto di riferimento privilegiato. La

di una immagine niente affatto *innocente* (come invece la vive Mercatore medesimo e la accetta l'Occidente per 400 anni, facendola accettare anche agli altri con una violenza colonizzatrice): la sua colpa originaria è quella di vivere l'Altro come un potenziale nemico, di ignorare la sua logica, imponendogli la propria. E di ignorare altresì la struttura oggettiva della realtà per sostituirla con la propria precomprensione del reale filtrata attraverso una rete di segni e di simboli tutt'altro che neutri.

Così l'operazione compiuta dal mercante di origine fiamminga, diventa il prototipo delle rappresentazioni del mondo borghesi: alle spalle dello speaker del notiziario, appesa al muro della classe scolastica, ammucchiata dietro il sorriso del meteorologo di turno, questa rappresentazione si moltiplicherà in migliaia di specchi, acquistando nella *pubblicità* la garanzia implicita della propria *veridicità*.

Occorrerà lo sguardo critico di un altro borghese europeo per rompere questo equilibrio, e per scorgere dietro la carta per eccellenza le intenzioni non riposte del maschio-occidentale-cattolico-borghese, vero e proprio conquistatore e predone.

Arno Peters non realizza la carta, oggettiva ed assolutamente inattaccabile dal punto di vista della critica alle ideologie. Anche la carta di Peters sottende una ideologia, quella cosiddetta *mondialista*, ed anch'essa piega l'oggetto rappresentato alle logiche implicite in quella ideologia. Infatti, chi ha detto che la rappresentazione fedele delle superfici sia l'unico criterio per la realizzazione di una carta geografica? Ma qui sta il punto: Peters non l'ha mai detto, anzi ha reso esplicito il fatto che la sua carta è solo uno dei tanti strumenti

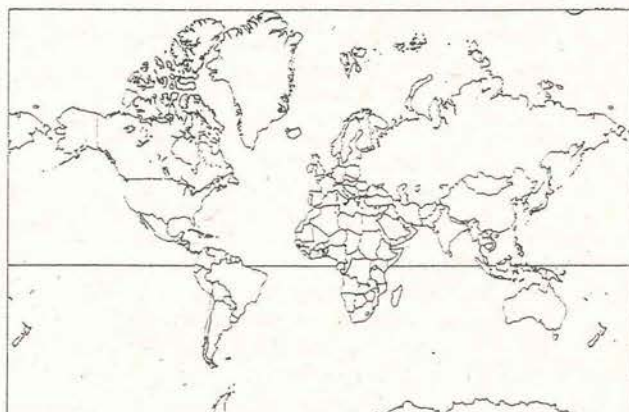
mappa della classe. La mappa del Paese.

N.B.: Ovviamente ci è sembrato il caso di richiamare le nozioni di cartografia dei ragazzi, ed abbiamo concluso questa U.D. con uno studio sull'idea di centro nelle carte (ad esempio, nella mappa della classe il centro geografico è indifferente, essendo il centro ideologico sempre la cattedra dell'insegnante).

U.D. 3: Brevi cenni di storia della cartografia

- Le carte geografiche greche.
- Le carte cristiane ed ebraiche.
- La svolta mercatoriana.

N.B.: Le carte di Ecateo, di Marino di Tiro, le carte ebraiche e cristiane sono state presentate ai ragazzi, invitandoli ad un confronto soprattutto sui concetti di: centro, leggibilità, globalità della rappresentazione. Mercatore è stato introdotto come il portatore di una vera e decisiva svolta nella cartografia.



U.D. 4: Analisi critica della carta di Mercatore

- Mercatore e il suo tempo. Brevi cenni storici.
- I progressi di Mercatore:
 - la rappresentazione totale del globo
 - la leggibilità
 - la reperibilità di ogni singolo punto
 - la semplicità.
- Gli errori di Mercatore:
 - le diagonali ed il centro
 - Greenwich
 - il gigantismo del Nord
 - l'uso del colore.
- Uno sguardo agli Atlanti.
- Inventario per una nuova carta geografica.
- Esercitazioni.

N.B.: L'introduzione storica era assolutamente necessaria per introdurre i ragazzi nell'epoca dell'ascesa della borghesia mercantile. Gli Atlanti sono stati consultati per leggersi la scarsa rilevanza — quanto a numero ed a dimensioni di pagine — delle realtà del Sud del Mondo rispetto a quelle del Nord. Affascinante si è rivelato il lavoro sul colore. I ragazzi stessi hanno redatto un inventario per una nuova carta (essendo del tutto all'oscuro delle caratteristiche della carta di Peters) confrontando poi le loro osservazioni con le realizzazioni dello storico tedesco.

U.D. 5: Analisi critica della carta di Peters

- Peters e il suo tempo. Brevi cenni storici.
- I progressi di Peters:
 - le diagonali ed il centro
 - la proporzione tra le superfici

attraverso i quali possiamo orientarci per conoscere il nostro pianeta (nemmeno il più oggettivo, essendo una rappresentazione bidimensionale di una realtà a tre dimensioni). Il fatto decisivo è, a nostro parere, che la *carta di Peters rende esplicita l'ideologia che è invece sottintesa in quella di Mercatore*. Le strutture della nuova visione del Mondo prodotta dallo storico tedesco mostrano ben visibilmente la loro origine ideologica (non si intende qui ideologia nell'accezione di *falsa coscienza*, bensì in quella del "vestito di idee" — Marx — che ogni interpretazione del mondo deve sottendere per poter sussistere). Allora, la carta di Peters non nasconde i valori dietro ai fatti, ma si fa esplicitamente carta di valori (intendendo con "valori" la precomprensione dei fatti in una gerarchia più o meno strutturata di pre-giudizi). L'immagine del mondo prodotta da Peters non si pone allora in concorrenza con quella di Mercatore, proponendo un secco aut-aut. Anzi, la proposta didattica a nostro parere più intelligente consiste proprio nel presentare le due carte affiancate, in un continuo lavoro di raffronto e di confronto, ma soprattutto di *correlazione delle immagini del mondo con il sostrato storico-sociale che le ha viste nascere e le ha co-prodotte*.

Così, il vero valore pedagogico della carta di Peters non sta nel proporre una alternativa alle carte tradizionali, o nella possibilità di impostare le lezioni di geografia in modo nuovo e forse più affascinante per ragazzi ed insegnanti. Esso va molto al di là: risiede nella possibilità di cogliere e far cogliere l'intricata selva di pregiudizi, condizionamenti ideologici e materiali, violenze latenti o esplicite, nella quale è inevitabilmente invinghiata l'origine di ogni nostra

- il ridimensionamento del Nord
- l'uso del colore
- uno sguardo all'Atlante di Peters.
- Gli errori di Peters:
 - Greenwich
 - la leggibilità dell'Atlante
 - perché non una carta sinocentrica?
- Inventario per il dopo-Peters.
- Esercitazioni.

N.B.: Praticamente la carta di Peters è stata sottoposta al medesimo smontaggio critico della carta di Mercatore; anche in questo caso si è allora redatto un Inventario delle possibili modifiche da apportare.

U.D. 6: Dove occorrono altri Peters. La deformazione dell'Altro nei mass-media

- Il messaggio pubblicitario: i cataloghi d'agenzia.
- Italia Novanta.
- I, II, III, IV Mondo.
- L'ideologia del sottosviluppo.

N.B.: Questa U.D. conclusiva ha visto una grande partecipazione da parte dei ragazzi. Si è trattato di smontare criticamente i cataloghi delle agenzie di viaggi relativi a Paesi del Sud del mondo. In seguito si è analizzato un catalogo in lingua inglese che presentava l'iniziativa di Italia 90 ai turisti stranieri. Infine, ci si è interrogati sul significato ideologico della denominazione III e IV Mondo e "paesi sottosviluppati".

U.D. 7: Verifiche

- Questionario aperto.
- Questionario chiuso.
- Una carta per il 2000: progetto per una geografia mondialista.

SCHEDA DIDATTICA N. 2 - Area: EDUCAZIONE AI MASS-MEDIA

ELEFANTI, NEGRI ED ALTRE BESTIE... PRESENZA E MARGINALIZZAZIONE DELL'ALTRO IN 3 FILMS "EDUCATIVI"

La presenza dell'Altro nel linguaggio cinematografico è oggetto di attenzione e di ricerca non da poco. Molto interessanti, anche se forse un po' ritrinite, sono le osservazioni sulla immagine dei Pellirosse del Nordamerica nei classici western, o sul senso del Diverso che traspare da certi films di fantascienza o dell'orrore. Con questa breve scheda didattica vogliamo dare dei cenni sul possibile "smontaggio" critico di 2 lungometraggi che presentano l'approccio all'Alterità con evidenti intenzioni pedagogiche, conservando invece nella loro struttura molti elementi dell'ideologia occidental-borghese tradizionale; ed alcuni elementi critici rispetto ad un film che, non occupandosi esplicitamente del tema dell'Altro, invece getta una luce inquietante sulle nostre categorie di approccio alla Differenza.

The Elephant Man da David Lynch, anzitutto. Un film elegante, girato nel fascino discreto del bianco/nero, che narra una storia londinese del XIX secolo. Si tratta del rapporto difficile e contrastato tra un medico di chiara fama ed un disgraziato deforme, dapprima utilizzato in un circo come discutibile attrazione per turisti svogliati. Il medico studia il paziente, soprannominato Elephant Man per le deformità che ne deturpano il volto ed il corpo, lo mostra alla Comu-



rappresentazione, e forse del nostro stesso pensiero. Anche di quello di Peters, ovviamente. Che avrà un solo *punto cieco*, al quale il proprio sguardo critico non potrà mai giungere. Quello costituito dalla sua stessa produzione intellettuale, dal suo stesso flusso critico e disincantato di affilati pensieri.

La totale trasparenza a se stesso non è data neppure al più radicale dei pensieri: la sua *hybris* rimane il non poter *pensare contro se stesso*, il non poter vedere fino in fondo l'oscuro fondamento da cui ha avuto origine e trae la propria linfa vitale.

nità scientifica come un trofeo, e lo inserisce successivamente nella bella società, facendone quasi un damerino dai modi impeccabili. L'uomo si adegua — forse suo malgrado — a quelle che sono le regole di vita civili dell'Inghilterra borghese, e diventa l'affascinante compagno di chiacchiere e confidenze delle dame eleganti che popolano i salotti. Questo "aborto della Natura", che cita a memoria i poeti classici e sa anche prodursi in una imitazione per nulla goffa del baciamento, è ormai del tutto assimilato dalla cultura dominante. Il suo essere-diverso non fa problema poiché egli accetta i modi e le sfumature della Normalità mostrando così di identificarsi nel soggetto della Norma: il gentleman. Il suo dolore di creatura *irriducibilmente differente dalla Norma* deve essere sublimato, forse nel piacere sottile che egli prova a riprodurre una cattedrale con dei cerini. Sceglierà la morte, alla fine: ma una bella morte borghese. Si sdraierà nel letto, lasciando che le sue deformità lo soffochino.

In seconda battuta, *Guess who's coming for Dinner* (Indovina chi viene a cena), commedia americana con un elegantissimo Sidney Poitier e l'accoppiata hollywoodiana Tracy-Hepburn. Ovvero: la famiglia della borghesia media americana a confronto con una bella figlia bianca innamorata di un bel ragazzo negro. Bello, anzitutto. Tanto bello da sembrare bianco. E bianco sembra il padre, con il suo amore/odio per il ragazzo, tutto freudiano ed espresso con parole da far invidia ad un europeo della *middle-class*. Bianca sembra la madre, in appassionato colloquio con la Hepburn in una scena dove, eliminando la luminosità dello schermo, sfidiamo chiunque a riconoscere i personaggi. Una bella famigliola, quella che viene a cena dai nostri, quasi bianca se non fosse per il colore della pelle! Dettaglio peraltro insignificante, se i ragazzi si vogliono bene: è la morale liberal, che emerge dalla scena finale del film, la più istruttiva. Il buon Tracy — padre provato dalla vita, come testimoniano i capelli bianchi — fa sedere bruscamente moglie e figlia ("Cercate di tacere per un momento se vi riesce". *Taceat mulier in ecclesia!*), mette a sedere educatamente il futuro genero (dandogli del lei), e parla. Parla tanto che si perde il filo di quel che dice, mentre la cinepresa furbina inquadra ora la madre bianca ora il padre nero ora il figlio nero ora la figlia bianca... Spencer Tracy, il WASP (White, Anglo-Saxon, Protestant) di turno, ha risolto la situazione, *nel silenzio rispettoso degli altri: giovani, donne e negri*. L'Amore può trionfare. Quello adulto, maschilista. E bianco.

Infine, *Zelig* del genio Woody Allen, con una Mia Farrow in grande forma. Zelig non è un film: almeno, non vuole far vedere di esserlo. È costruito come un documentario, una specie di cinegiornale; un reportage impossibile, irreali, che *ha il coraggio di esplicitare la sua non-realtà* perché è consapevole di svelare una verità fin troppo reale. Woody Allen non pretende la verosimiglianza promessa dal bianco/nero di Lynch o dalla Normalità degli interni borghesi della Cena. Il suo film è esplicitamente *finzione*: così come finzione è la vita intera del protagonista. Leonard Zelig muta fisionomia al mutare dei suoi interlocutori. È il *soggetto camaleontico* che l'attuale ordine storico-sociale richiede per poter funzionare. Sempre pronto ad inserirsi nell'oliato meccanismo della produzione, senza una identità propria, frammentato e *incosciente della sua stessa frammentazione*, Zelig è il prototipo del *diverso democraticamente reso Uguale*. Ovvero, espropriato della sua stessa differenza, alienato della sua stessa alterità. Egli può essere indifferentemente il Medesimo e l'Altro, in un giuoco delle maschere sociali nel quale veste tutte le possibili alteri-

PROGETTO AMERINDIA

direttore ANTONIO NANNI

KIT DIDATTICO MULTIMEDIALE

- Una proposta pedagogica per le scuole di ogni ordine e grado.
- Una varietà di linguaggi in prospettiva interdisciplinare.
- Un mosaico, da comporre per una nuova immagine del mondo.
- tante proposte di lavoro attraverso:
 - un poster a colori
 - un video
 - un diapomontaggio
 - una musicassetta
 - giochi e unità didattiche selezionate da esperienze italiane ed estere
 - nove fascicoli/quaderni di lavoro
 - tre percorsi didattici a schede
 - bibliografia ragionata ed indirizzi utili
 - piccolo dizionario dei termini chiave.

QUALE AMERICA?

Percorsi interdisciplinari a partire dai materiali del kit.

1492-1992, TRA INVASIONE E RESISTENZA:

cinquecento anni di incontro/scontro attraverso una pluralità di contributi che presentano i punti di vista dei diversi attori.

LE ALI DEL CONDOR:

la ricchezza culturale delle Americhe, gli elementi di spiritualità e di espressione artistica a partire dalle civiltà precolumbiane (miti e racconti, letteratura, musica, cinema).

FRA TRADIZIONE E CAMBIAMENTO:

l'attualità ed i modi di vita delle popolazioni che più fortemente mantengono il legame con le culture originarie delle Americhe.

Per informazioni rivolgersi a:

ANTONIO NANNI, c/o ACLI-IPSIA, Via Marcora 20, 00153 Roma - Tel. 06/5840569.

ALESSIO SURIAN, c/o REAS, Viale Baldelli 41, 00146 Roma - Tel. 06/5415730.

tà senza esserne alcuna. Solo l'amore di Eudora Fletcher-Mia Farrow lo salverà. A meno che anche questo non sia un cinico ripiegarsi su se stesso dell'infinito gioco delle maschere.

Zelig è così il contrappunto segreto del mostruoso elefante e del negro mostruosamente bello. Dice la loro verità segreta. Quella che nessun medico pietoso o padre indulgente potranno mai capire, o intuire.

BIBLIOGRAFIA RAGIONATA

Sulla critica all'universalismo borghese ed alla identificazione tra Uomo in senso generale e Uomo borghese-occidentale-cattolico, è utile partire da *La Questione ebraica* di Karl Marx, Riuniti. In generale, poi, tutta la tematica è ripresa dall'opera di Louis Althusser (cfr. la sua critica all'umanesimo borghese in *Per Marx*, Riuniti) e Michel Foucault (cfr. per esempio lo studio delle procedure di sblocco dello studio della soggettività in *Nascita della Clinica*, Einaudi). Infine, per il ruolo giocato dagli studi humanitatis nella costituzione del soggetto moderno cfr. il bel libro di Walter Ullmann *Radici del Rinascimento*, Laterza ed il testo di Salvatore Natoli *Soggetto e fondamento*, Antenore.

Per la dialettica tra ragione strumentale-soggettiva e ragione oggettiva, importantissimo è il testo *Eclisse della Ragione* di Max Horkheimer, Einaudi. Per la sua superiorità del pensiero dialettico nei confronti del pensiero strumentale cfr. Herbert Marcuse, *L'uomo ad una dimensione*, Einaudi ma soprattutto Theodor Wiesengrund Adorno in *Dialettica Negativa* ed in alcuni dei *Minima Moralia*, Einaudi entrambi. Un confronto tra dialettica e positivismo è reperibile in *Dialettica e positivismo in sociologia*, Einaudi. Utile è il difficile libro di Juergen Habermas *La crisi della razionalità nel capitalismo maturo*, Laterza.

Sul processo di denominazione e sulle strutture spaziotemporali dell'esclusione il riferimento d'obbligo è a Michel Foucault, in particolare a *Sorvegliare e Punire*, Einaudi ed alla *Storia della Follia nell'Età classica*, Rizzoli. Ma sempre di Foucault cfr. anche *Microfisica del Potere*, *L'Ordine del Discorso*, entrambi Einaudi e *La Volontà di Sapere*, Feltrinelli. Sulle procedure di controllo della parola cfr. Roland Barthes, *Miti d'oggi*, Einaudi. Utile è poi il confronto con l'opera di R.D. Laing, ad es. *L'io Diviso*, Einaudi, *La politica dell'esperienza*, Feltrinelli, *L'io e gli Altri*, nonché di David Cooper, in particolare *La morte della famiglia*, Einaudi. Interessante guardare la produzione basagliana, dagli *Scritti* dell'antipsichiatria, fino al testo *La maggioranza deviante*, scritto con Franca Ongaro Basaglia, a *Salute/Malattia* della sola Franca. Tutti questi testi sono editi da Einaudi. Una buona antologia dei testi degli antipsichiatri, dalla quale si evincono le loro posizioni nei confronti dell'istituzionalizzazione, è *La ragione degli altri*, Savelli. Ottimo il lavoro di Alexander Mitscherlich, *Il feticcio urbano*, Einaudi, sulla normalizzazione degli spazi nella città. Le procedure di ripartizione spaziale all'interno della istituzione scolastica, oltre che dalla pedagogia istituzionale nel suo complesso, è ben analizzata da Riccardo Massa, in *Le termiche e i Corpi*, Unicopli, nonché da Fulvio Pabi in *Educazione*, Isedi. (...)

Per quanto riguarda la nuova Carta Peters, riferirsi a: A. Nanni, *La geografia si può rinnovare*, Ed. Asal e Arno Peters, *La nuova cartografia*, ed. Asal.

IL 30° CONVEGNO NAZIONALE DEL CEM

(Assisi, 23-28 agosto '91)

La guerra del Golfo, l'arrivo in Italia di vari gruppi di albanesi oltre che di altri extracomunitari, la progressiva disgregazione del "socialismo reale" nell'Est Europa con le sue drammatiche ed ancora imprevedibili conseguenze non sono che segnali di come i tempi stiano mutando rapidissimamente; e di come il "volto dell'altro" ormai irrompa nelle nostre esistenze e nella nostra società: spesso tumultuosamente e talora con un buon carico di violenza, generando conflitto e sorpresa, rifiuto e accoglienza, antichi pregiudizi e nuove solidarietà, chiusure e dialogo.

DAL CONFLITTO AL DIALOGO

In continuità dunque con il precedente convegno di "CEM-Mondialità", quando — ancora ad Assisi — i quattrocento partecipanti avevano riflettuto intorno alla scoperta della prossimità, all'etica del volto come responsabilità, all'educazione alla differenza come valore, il 30° appuntamento (tenutosi dal 23 al 28 agosto scorsi) ha dunque focalizzato, spingendosi ben oltre, il motivo decisivo *dell'altro* quale fonte di conflittualità, minaccia di privilegi acquisiti, elemento di potenziale sovversione dell'ordine costituito, oltre che portatore di bisogni e diritti che troppe volte l'attuale organizzazione sociopolitica del nostro paese non appare in grado di soddisfare e tutelare. Ma anche come ipotesi di "rovesciamento delle sorti", apertura alla novità inattesa, sacramento di speranza: in vista, appunto, come recitava il sottotitolo del convegno, di un auspicabile passaggio "Dal conflitto al dialogo". Le giornate del CEM, come al solito davvero intense, si potrebbero suddividere in tre

"L'irruzione dell'altro", quest'estate, era un tema pressoché obbligato per una rivista come "CEM-Mondialità", che nell'agosto del '90 — anche grazie all'aiuto di personalità illustri quali Emmanuel Levinas e Bruno Hussar — aveva dedicato il suo convegno annuale a "Il volto dell'altro".

gruppi: la parola dei teorici (Galtung, Corradini), la voce dei testimoni (Millu, l'équipe della "scuola della pace" di "Nevé Shalom/Wahat as Salam") e lo spazio dedicato ai 14 laboratori attivati, con la relativa socializzazione festosa conclusiva. Il norvegese Johan Galtung, uno degli intellettuali più noti a livello mondiale nel campo della "Ricerca per la pace", attualmente docente di "Studi sulla pace" all'Università delle Hawaii e di "Scienze sociali" in Germania, ha infiammato sin dal primo giorno l'assemblea (composta da 300 convegnisti, per lo più educatori ed insegnanti, mediamente assai giovani): con le sue tesi innovative e provocatorie, demistificando la presunta "vittoria occidentale" nella guerra del Golfo ed attaccando pesantemente l'odierna politica statunitense. Galtung ha sottolineato come il conflitto etnico sia una potenziale, terribile polveriera per l'attuale assetto planetario, se è vero — come recitano le statistiche — che nel mondo esistono circa 160 stati a fronte di almeno 1600 nazioni; e che solo 14 stati si possono definire del tutto omogenei, mentre un paio (URSS e Nigeria) vedono più di 100 nazioni o etnie al proprio interno. L'assoluta priorità dovrebbe essere, allora, per l'urgenza di trovare una soluzione non violenta a una simile situazione complessa: in che modo? Prevedendo la nascita di federazioni o confederazioni che rispettino le differenze di oggi e le storie diverse passate? Nessuno è in grado di affermare di possedere la ricetta risolutiva; in ogni caso — ha concluso il sociologo nor-

vegese — occorre lavorare insieme in tale direzione, valorizzando il metodo francescano nel rapportarsi al lupo di Gubbio, con l'includere l'altro, in tutta la sua distanza da noi, in noi stessi: e verificando in particolare il senso della triade di valori da lui proposta come centrale ed interdipendente, pace-ambiente-sviluppo. Luciano Corradini, vicepresidente del Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione oltre che docente di Pedagogia all'Università romana, si è preoccupato di "tradurre" l'impostazione ideale di Galtung in progettualità educativa, illustrando — in particolare — le potenzialità notevoli del "Progetto Giovani '93". Tale progetto, infatti, presenta degli obiettivi e delle indicazioni tematiche (due per tutte: una vera educazione alla salute



e l'apertura ad un dialogo interculturale) che lo qualificano come un esempio di adeguazione del sistema scolastico italiano a ciò che, secondo i più recenti studi socio-psico-pedagogici, riflette l'individuazione di una "paideia" di fine secondo millennio; la quale, con la prossima unificazione europea, dovrebbe essere perseguita a livello di coordinamento educativo-scolastico internazionale. Il tutto, a partire dalla realtà della questione giovanile in Italia oggi, dall'ascolto delle difficoltà degli studenti, in vista di una scuola "più umana", "più personalistica". Ma non si può trascurare, in un sia pur rapido riepilogo, la tavola rotonda interreligiosa sul tema dell'irruzione dell'altro nelle grandi tradizioni religiose monoteistiche, che ha visto come protagonisti il redattore del "Regno" Piero Stefani, per l'ambito ebraico, Milena Santerini, una delle responsabili della Comunità di Sant'Egidio, per il punto di vista cristiano, e Fouad Allam, docente di Isla-

mologia all'Università di Trieste, per l'ottica musulmana: tavola rotonda che ha segnalato, ancora una volta, la necessità di andare oltre nella conoscenza reciproca ma anche le odierne difficoltà, nonché l'impossibilità di un dialogo a basso prezzo.

LE VOCI DEI TESTIMONI

E poi, dicevamo, la voce dei testimoni, innanzitutto quella — purtroppo solo videoregistrata, a causa di un'improvvisa malattia — di Liana Millu, superstita di Auschwitz-Birkenau, sopravvissuta per narrare, con sobrietà e senza concessioni al pietismo, della sua fedeltà alla vita e alla terra, dei rischi mortali di allora, della speranza di un cambiamento,

contro e nonostante tutto. E ancora le vocine dei cinque bambini arabi ed ebrei, accompagnati da due educatori, di "Nevé Shalom/Wahat as Salam", il villaggio della pace col quale "CEM-Mondialità" ha instaurato già l'anno scorso una sorta di gemellaggio; gemellaggio confermato per altri dodici mesi, visto che l'assemblea ha deciso, con un grande applauso, di prolungare la campagna nazionale di solidarietà, per raccogliere fondi ma ancor più per diffondere ulteriormente, nel nostro paese, la conoscenza di quell'esperienza straordinaria di "convivialità delle differenze". Infine, *last but not least*, i 14 laboratori, guidati da una ventina di esperti e incentrati sull'apprendimento di tecniche per disporsi, a vari livelli, al riconoscimento dell'altro. Sono stati il reale cuore pulsante del convegno, esplorando territori di saperi molto diversi come la danza, i giocattoli, i giochi di cooperazione e di simulazione, la psicomotricità, la musica, e ancora l'educazione popolare, la cul-

CI SCRIVONO COSÌ...

tura della non-violenza, il "teatro dell'oppresso"... Sarebbe impossibile riportare la ricchezza dei lavori, per la quale occorre rimandare al prossimo volume degli atti, ma della quale si è avuto un sia pur minimo assaggio al momento della socializzazione finale: durante la quale ci si è scatenati, al termine di cinque giorni faticosissimi sul piano dell'impegno personale, in un ballo creativo e coinvolgente, per testimoniare, una volta di più, di come l'educazione alla pace e alla mondialità non possa risultare il frutto di un'elaborazione esclusivamente intellettuale. L'argomento del convegno, del resto, sarà ripreso dalla rivista "CEM-Mondialità" nel corso dell'imminente anno scolastico, con lo slogan "Dal Nuovo Mondo al Mondo Nuovo. Per tentare insieme un'inversione di rotta". Allo scopo di demistificare, fra l'altro, l'orgia di celebrazioni colombiane cui ci stiamo apprestando, facendo i conti storicamente e criticamente con gli effetti devastanti della "conquista" e creando le condizioni più idonee per la "ri-scoperta" di quei volti dell'altro che quotidianamente ci interpellano: anche quando irrompono nel nostro quieto vivere, anche quando si presentano brutti e deformi, e ci sembrerebbe assai più logico allontanarli da noi.

Brunetto Salvarani

L'8 agosto 1991 è nata
CHIARA NANNI.
Il CEM fa festa assieme
al suo papà ANTONIO e alla
sua mamma PAOLA.

DA EBOLI (Salerno), 12.4.91

(...) Tramite i Saveriani di Salerno mi è capitata fra le mani la sua rivista "CEM-Mondialità" (n. 8, marzo 91) che affronta proprio il problema degli zingari. Leggendola sono rimasto negativamente colpito per non aver saputo affrontare il problema in poliedrico ma unilaterale. Mi spiego. Io certo non sono un esperto, però sento l'esigenza di sollevare alcune osservazioni. Tutto però, mi creda, in punta di piedi e senza nessuna acredine, anche perché ho sempre apprezzato il lavoro pastorale di frontiera dei Saveriani.

Al di là della mia condivisione della prospettiva con cui viene trattato il problema desidero farvi notare alcune (gravi) omissioni. Negli indirizzi utili, per esempio, non è stato aggiunto quello dello U.N.P.R.E.S. (ufficio pastorale nazionale per Rom e Sinti) che fa parte dell'ufficio Migrantes della CEI. Così come non è stata inserita la rivista "ROM". Un'altra notevole dimenticanza è stata il non aver citato o intervistato due sacerdoti, Don Mario Riboldi e P. Luigi Peraboni, che girano l'Italia per evangelizzare i Romie. Don Mario fin dal 1959 è in contatto con gli zingari. È l'unico che conosce bene vari linguaggi ed ha tradotto vari libri della Bibbia fra cui, ultimamente il Vangelo secondo Marco in tre linguaggi diversi. Forse è il maggiore esperto in Italia.

Perdoni l'ardire, ma esso nasce solo ed unicamente dall'amore alla verità e dalla fiducia nei mass-media che sono obbligati a sforzarsi di fornire un'informazione quanto più completa e onesta possibile.

Sicuro di essere stato compreso e non frainteso, porgo i miei più affettuosi saluti.

Nello Senatore
Parroco

R.: A questa bella, cortese e franca critica è stato risposto con una lettera personale.

DA GALLICANO (Lucca), 6.4.91

Cara rivista,
sono l'iniziatrice e coordinatrice di un'operazione condotta nel territorio della provincia di Lucca per "i poveri del niente" - P.N. Guinea - AIRC (Dott. Veronesi, Milano).

I bambini, dodici anni fa, desiderarono questo e di lì ogni anno migliaia di fiaccole ripetono che il bene esiste ed è contagioso. Abbiamo realizzato molte opere: circa quattrocento milioni di realizzo.

Desidererei conoscere meglio la vostra opera e sapere se, per avvicinarsi meglio ai giovani, avete corsi di animazione teatrale. Ad Assisi già ne avete avuti?

Grazie e attendo ansiosa una Vostra. Vi ammiro e Vi auguro ogni bene.

Duse Lemetti
Comitato Fiaccolata
Comune di Galliciano (Lucca)

DA MADRID, 31.5.91

Srs: El curso pasado estuvimos suscritos a su revista y no sabemos la razón por la que desde junio del 90 (n. 19) no nos ha llegado ninguna, ni nos han pedido el abono de ésta.

Estamos muy interesados en recibir los números correspondientes a agosto y septiembre (en los que según nuestras noticias daban parte del Congreso que han tenido) y en reiniciar la suscripción desde enero del 91, si esto es posible. Esperamos su contestación y la indicación del coste de lo que les pedimos.

Agradeciéndoles anticipadamente su respuesta, reciban un saludo cordial.

M. a del Carmen Gonzales

DA CREMONA, 22.6.91

(...) La ringrazio ancora per l'incontro di ieri: è stata una ventata d'ossigeno. Tante volte si è preoccupati di fornire agli insegnanti basi concettuali specifiche per la loro attività, suggerimenti e strumenti didattici. Pochi forse pensano che anche gli insegnanti han bisogno di riflettere, di meditare, di essere messi in crisi sul proprio modo di pensare, insomma, di crescere dentro come persone. Quanta strada dobbiamo fare anche noi per sensibilizzarci alla mondialità, per accettare e accogliere le differenze, per saper scegliere l'essenziale e lottare, per quanto ci è possibile, per la difesa dell'uomo!...

Per fortuna c'è stato il Suo intervento e chi si è lasciato condurre dalle sue parole penso abbia parecchio "materiale" su cui pensare e con cui cambiare dentro.

A dire il vero anche le lezioni che l'hanno preceduta racchiudevano già diversi spunti: quante volte il prof. Mignardi ha messo l'uomo al centro, nel suo discorso. Parlava di storia, di geografia, di studi sociali, ma la sua preoccupazione era quella, almeno a me è parso così, di ricondurre tutto il discorso all'uomo, alla persona umana. (...)

Vezzosi Disma

DA PERUGIA (Consiglio Regionale), 28.6.91

Caro Padre Milani, sono nuovamente a scriverle, dopo i contatti avuti in precedenza, in riferimento alla esperienza di Nevé Shalom.

Purtroppo l'iniziativa che intorno alla fine dell'anno avevamo ipotizzato con la presenza di Elias Frejji, sindaco di Betlemme, città gemellata con Assisi, non si è potuta più realizzare perché Frejji non era in condizione di poter prendervi parte.

Potremmo tuttavia concordare per settembre 1991 un incontro a Perugia o ad Assisi, nel sogno difficile ma necessario del dialogo, tra le forse migliori di Israele e dei Palestinesi.

Se la proposta viene valutata positivamente, ci si può mettere d'accordo sulla sua più opportuna articolazione.

Con la presente torno a manifestarle il mio interesse, sia politico che personale, ad una visita presso Nevé Shalom, se essa fosse ritenuta opportuna.

Essa potrebbe avvenire sia a titolo strettamente privato, sia se vi fosse un invito, in rappresentanza del Consiglio Regionale dell'Umbria. (...)

Mariano Borgognoni
Presidente

DAL GIAPPONE, 19.8.91

(...) Sai che la rivista CEM-Mondialità è stata molto apprezzata dai confratelli di qui che devono dirigere le scuole materne? Uno ha usufruito e tradotto in giapponese l'annata che passava in rassegna l'acqua, l'aria ecc. Un altro mi ha chiesto di tradurre il numero sui rifiuti. Vorrebbero che io mettessi su qualcosa del genere come il CEM. Sto lavorando per vedere cosa si può fare. Sulla carta qualcosa già c'è, ma non è completo. Spero di arrivare alla conclusione nei prossimi mesi. Ti farò poi avere qualcosa. Come vedi, il seme della mondialità non ha perso efficacia. Se attecchirà qui in Giappone, sarà un grande successo. Speriamo. (...)

P. Mario Audisio
Tarui 752-3
509-05 Sennan (Osaka)
Japan

BIBLIOMONDO

Autore: Albert Memmi

Titolo: Il razzismo: paura dell'altro e della differenza

Casa Editrice: Costa & Nolan

Città: Genova

Anno di pubblicazione: 1989

Pagine: 167

Prezzo: L. 20.000

Uno studio che ricostruisce, con minuziosa chiarezza, effetti e motivazioni del razzismo e dell'intolleranza. L'autore, noto sociologo tunisino che vive a Parigi, mette a nudo le pretese pseudoscientifiche del razzismo, giungendo ad una definizione allargata, fino agli atteggiamenti di "eterofobia" nei confronti del diverso, dell'altro.

Una delle peculiarità di questo saggio, che propone anche notevoli spunti antropologici e pedagogici, risiede nel fatto che il razzismo viene visto con gli occhi di una cultura del Maghreb, una cultura araba e di tradizione nomade, ossia una società in parte "fondamentalista" (come si direbbe oggi) e in parte

poco formalizzata e libera. Inoltre, il libro offre indicazioni per il futuro della società planetaria, valorizzando con consapevolezza la differenza degli esseri umani. (H.W.)

Autore: P. Barbanti, M. Cafaro, M.A. Casati (a cura di)
Titolo: **Guatemala, terra e cielo di Quetzal**
Casa Editrice: Centro Solidarietà Internazionale Nord-Est Milano
Città: Cernusco sul Naviglio (Milano)
Anno di pubblicazione: 1990
Pagine: 62
Prezzo: L. 20.000

Il libro si compone di 19 fiabe e leggende illustrate dai bambini del Guatemala. Le fiabe e leggende in questione costituiscono un eccezionale esempio di fantasia e di freschezza di spirito che proviene, come dice P.M. David Turoldo, proprio "da uno dei paesi più devastati dell'ovest: una terra insanguinata e crocifissa".

I testi, semplici ed immediati come i disegni dei bambini, esprimono valori umani ed etici che caratterizzano, efficacemente, l'anima del Guatemala: il sogno della libertà e della speranza, il senso del mistero, l'amore per le cose semplici, l'appello alla bontà ed alla generosità.

Il libro, oltre che essere testimonianza di una cultura, si prospetta come una denuncia, tutta sgorgata dalla sapienza dei poveri. Una denuncia che esige una risposta ed un coinvolgimento da parte di tutti. (C.E.)

Autore: AA.VV.
Titolo: **Il futuro tra paura e utopia**
Casa Editrice: SONDA
Città: Torino
Anno di pubblicazione: 1990
Pagine: 116
Prezzo: L. 20.000

L'ultima parola (almeno per il momento) sul futuro detta da 8 protagonisti della ricerca scientifica e sociale. Gli interventi, oltre ad indicare vie percorribili, propongono investimenti di valore, aspirano ad una ricerca di senso. Il futuro umano, infatti, non può ridursi ad una categoria unicamente temporale. Così, evitando di inciampare nelle risposte assolute, questa ricerca lascia intravedere orizzonti ed obiettivi nitidi come destini, senza aver paura di andare oltre la semplice nota divulgativa. Si chiarisce così in che misura ciò verso cui stiamo camminando possa coincidere con ciò che già oggi abbiamo scelto o con ciò per cui siamo disposti ad impegnarci domani. (L.M.P.)

Autore: Tahar Ben Jelloun
Titolo: **Le pareti della solitudine**
Casa Editrice: Einaudi
Città: Torino
Anno di pubblicazione: 1990
Pagine: 106
Prezzo: L. 14.000

L'autore, uno psicologo che ha lavorato in un centro di psicosomatica a Parigi, ha composto il libro (tra il 1975 e il 1976) dopo aver avuto una lunga consuetudine con pazienti nordafricani.

Il libro si configura come un particolare tipo di saggio che, attraverso un linguaggio molto simbolico, carico di una emotività tutta esistenziale, e redatto in prima persona in quanto l'autore tende ad identificarsi con i suoi clienti-pazienti, evidenzia la condizione umana di coloro che sono stati costretti ad emigrare e che, agli occhi dell'Europa bianca, sono visti solo come merce di vendita. In sostanza il libro fa comprendere come, attualmente nel mondo occidentale, sia in atto una sorta di razzismo, caratterizzato dal fatto che le differenze etnico-culturali vengono accolte non per essere valorizzate, ma per separare e distanziare i "bianchi" dagli altri. (C.E.)

Autore: AA.VV.
Titolo: **Volti d'Europa. Unità nella diversità**
Casa Editrice: La Scuola
Città: Brescia
Anno di pubblicazione: 1991
Pagine: 176
Prezzo: 18.000

L'Europa comunitaria che si va costruendo è prima di tutto una realtà culturale, una famiglia di popoli legati tra loro da vincoli profondi, che traggono origine da una storia comune e da relazioni e scambi attinenti alla sfera religiosa, economica, ecc.

Oggi, e ancor più nella prospettiva futura, va raccolta la sfida dell'integrazione dei popoli europei ed extra-comunitari. Essa sollecita urgentemente tutte le istituzioni a dar vita ad una società interculturale, aperta, fondata sui valori della solidarietà, della accoglienza e del dialogo.

L'impegno nell'ambito educativo è indubbiamente una delle scelte di campo da privilegiare per formare, in una cultura della reciprocità, i cittadini di un'Europa aperta al mondo. (A.N.)

SPAZIO CEM

TORINO, 26.5.'91: Arriva, quest'oggi, a Torino una Delegazione di Nevé-Shalom/Wahat as Salam composta da *Anne Le Meignen* (cristiana), *Smadar Kremer* (ebrea) e *Adnan Man'a* (arabo) che, condotti dal Direttore del CEM, sono stati invitati nelle seguenti città: Torino (26.5.'91), Vigevano (27.5.'91), Ivrea-Albiano (28.5.'91), Aosta (29.5.'91), Firenze (30.5.'91), Ancora (31.5.'91), Bologna (1 e 2.6.'91), Milano (3.6.'91), Mestre (4.6.'91), Venezia (5.6.'91) e Pordenone (6.6.'91). Questo lungo giro ha permesso ai nostri amici provenienti da NS/WAS di parlare a circa 2000 persone, rilanciando — così — la campagna che il CEM promuove in favore di NS/WAS. L'accoglienza è stata, ovunque, cordialissima e gli ospiti hanno risposto alle numerose domande poste loro. Non possiamo non citare, essendo nella impossibilità di fare una cronaca dettagliata del lungo giro, i seguenti fatti: l'accoglienza, le iniziative e la collaborazione del CISV di Torino che, tra l'altro, ha finanziato il viaggio, andata e ritorno, dei 3 ospiti e ne ha assicurato l'ospitalità presso il Castello di Albiano (Ivrea) ove gli amici di Gerusalemme hanno lasciato un po' di cuore; l'accoglienza presso il Palazzo Medici-Riccardi del gruppo fiorentino dell'Amicizia Ebraico-Cristiana, animata da Manuela Sadun Paggi; l'accoglienza del gruppo di volontariato del CVM di Ancona; l'accoglienza e l'accompagnamento premuroso durante 3 giorni a Mestre, Venezia e Pordenone da parte della coppia Massimo e Nadia Corazzola. Ringraziando tutti, posso assicurare che gli ospiti hanno fatto ritorno in Israele col cuore gonfio di nostalgia dell'Italia e delle prove d'amicizia di cui sono stati oggetto.

PARMA, 2.6.'91: Incontro, presso la sede del CEM, degli esperti, designati come Conduttori dei Laboratori del nostro prossimo 30° Convegno Nazionale, presieduto dal Direttore del Convegno, la Dr.ssa Rita Vittori. Utilissimo scambio di idee e occasione per conoscerci, gli uni gli altri, e di "programmare" i Laboratori con maggior precisione. Ci si dà una consegna: essere ad Assisi la sera del 22 agosto prossimo per dedicare il giorno seguente ad un "training" di preparazione immediata alla conduzione dei Laboratori.

PIEVE S. GIACOMO (CR), 21.6.'91: Su invito del Direttore Didattico, Dr. Piergiorgio Poli, il Direttore del CEM ha tenuto due lezioni, una nella mattinata e una nel pomeriggio, rispettivamente sulla *mondialità* e sulla *interdipendenza*. Vivo l'interesse degli insegnanti che hanno espresso — anche per lettera — la loro soddisfazione.

PARMA, 12.6.'91: Una riunione ristretta del Comitato di direzione

del CEM ha avuto luogo quest'oggi. All'ordine del giorno: a) il punto sul prossimo Convegno; b) il punto sulla redazione della rivista (affido rubriche e itinerari); c) il punto sulla campagna NS/WAS e proposta di prolungarla fino all'agosto del 1992; d) pratica in ordine alla domanda di un obiettore; e) gli atti del Convegno del 1990.

PARMA, 23.6.'91: Arrivo a Parma di una rappresentanza dell'Associazione "SPAZIO GIOVANI" di Monza. Programmi di collaborazione sono stati studiati. Grazie a Cristina, Anna e Marina.

LA MENDOLA (TN), 27.7.'91 e 4.8.'91: Partecipazione alla settimana di studi ecumenici, promossa dal Segretariato Attività Ecumeniche, di alcuni membri della Direzione del CEM. Contatti sono stati presi con varie personalità che saranno presenti al nostro prossimo Convegno di Assisi.

PRALI (TO), 5.8.'91: Su invito di Letizia Tomassone, nuovo Priore del Centro Agàpe di Prali, il Direttore del CEM ha chiuso un "campo" giovanile — presenti anche insegnanti ed educatori — illustrando il progetto Nevé-Shalom/Wahat as Salam. Ringraziamo per la cordialissima accoglienza.

SORRIVOLI (FO), 7.8.'91: Incontro al Castello di Sorrivoli ove fervono i preparativi per il Festival Internazionale dei Burattini. Si è messo a punto il programma d'accoglienza della Delegazione di NS/WAS (2 educatori e 5 bimbi) che parteciperanno al festival. (Vedi documentazione a parte, in questo numero della rivista.)

ASSISI, 22-28.8.'91: 30° Convegno Nazionale di CEM/Mondialità, dal tema: *L'IRRUZIONE DELL'ALTRO: DAL CONFLITTO AL DIALOGO*. (Leggere il rapporto sul Convegno in altra parte della rivista.) Qui intendiamo solo segnalare, nella serata del 26 agosto, la presenza della Delegazione di Nevé-Shalom/Wahat as Salam, composta di due educatori (Abed Elsalam Najjar, arabo, e Ilan Frisch, ebreo) e di cinque ragazzi: Laila Najjar, Amit Kitain, Jonathan Schippin, Adi Frisch, Sulliman Boulus.

Per un consenso plebiscitario, espresso con un lungo applauso dall'Assemblea, si è deciso di continuare la campagna per NS/WAS un altro anno ancora (cfr. pag. 2 della rivista).

ATTENZIONE!

1. Dal presente numero (inizio dell'anno scolastico '91-'92), la rivista passa definitivamente da 30 a 40 pagine mensili e questo nell'intento di rendere la nostra pubblicazione più funzionale ed attraente.

2. Siamo stati, quindi, costretti a ritoccare le nostre quote d'abbonamento che si presentano come segue:

— Abbonamento annuale ordinario: L. 30.000

— Abbonamento sostenitore: L. 50.000

— Abbonamento d'amicizia: L. 60.000

— Gli abbonati che hanno già versato la quota di L. 20.000 per il '91-'92 non sono obbligati ad inviare il conguaglio: se lo invieranno, tanto meglio.

a) A chi versa l'abbonamento sostenitore sarà inviato il volume CINQUE SECOLI IN AMERICA LATINA, ED. ASAL.

b) A chi versa la quota d'amicizia sarà inviata una grande CARTA PETERS, con il libretto esplicativo.

Conservateci la vostra amicizia.

LA DIREZIONE

L'IRRUZIONE DELL'ALTRO

DAL CONFLITTO AL DIALOGO



**DAL NUOVO MONDO (LA CONQUISTA)
AL MONDO NUOVO (LA RI-SCOPERTA)**

Accompagnamo le caravelle che solcano gli oceani in direzione del nuovo mondo.

Diamo, mensilmente, una nostra "versione" a fatti e gesta della memorabile impresa.

- GIUGNO '91: *NUMERO PROGRAMMATICO*
- SETTEMBRE '91: *LA MAPPA*
- OTTOBRE '91: *IL VIAGGIO*
- NOVEMBRE '91: *TERRA! TERRA!*
- DICEMBRE '91: *IL NOME*
- GENNAIO '92: *L'ORO*
- FEBBRAIO '92: *IL TOTEM*
- MARZO '92: *LA PATATA*
- APRILE '92: *IL DIARIO*
- MAGGIO '92: *UN MONDO NUOVO*

VIA S. MARTINO, 8 - 43100 PARMA - Tel. (0521) 54357-583301

Spedizione in Abbon. Postale gruppo 3°/70 - Anno XXII N. 7

Autorizzazione Tribunale di Parma n. 401 - 7 marzo 1967

ABBONAMENTO ANNUO (10 MESI) L. 30.000 (DA GIUGNO A MAGGIO)