

cem *Mondialità*

NUMERO 3 - OTTOBRE 1991

IL VIAGGIO

Prima c'è il sogno che traccia il cammino.
Poi ti stacchi da casa tua e parti. Per dove?



MENSILE DI EDUCAZIONE INTERCULTURALE

Direzione: Domenico Milani

Vice-Direttore: Antonio Nanni

Gruppo Redazionale: Bigi Mauro, Cernesi Claudio, Di Capita M. Antonietta, Economi Claudio, Loredana Filippi, Loos Sigrid, Montevocchi Silvia, Pasolini Anna, Salvarani Brunetto, Turbini M. Teresa, Vittori Rita, Zavalloni Gianfranco.

Collaboratori: Amadei Danilo, Bello Daniela, Berrettini Paola, Berti Daniela, Biagini Angela, Caligaris Gianni, Cannito Marco, Cassone Francesco, Catti Giovanni, Carboni Mauro, Ferrando Maria, Ghirardi Orlando, Labarile Oronzo, Mantegazza Raffaele, Martirani Giuliana, Miceli Arcangela, Morselli Roberto, Negro Maria, Noberini M. Teresa, Novara Daniele, Panunzi Rita, Papetti Roberto, Presta Maria Laura, Raminzoni Gianni, Ronda Lino, Savi Angelo, Sechi Saveria, Siniscalchi Sabina, Stefani Gino, Tosolini Aluisi, Zavalloni Daniele.

Direttore responsabile: Domenico Milani

Impaginazione: Studio Zani (PR)

Direzione, Redazione e Amministrazione: Viale San Martino, 8 - 43100 Parma - Tel. (0521) 54357-583301 - Fax: (0521) 583340
c.c.p. N. 13601430

Quota annuale di abbonamento: (10 numeri da giugno a maggio) L. 30.000. Prezzo di un numero separato L. 3.000

Abbonamenti CEM/estero:

Europa: via sup. 54.000 Lire
Bacino Mediterraneo: 60.000 Lire
America e Asia: 72.000 Lire
Africa: 69.000 Lire
Oceania: 82.500 Lire

Editore: Centro Saveriano Animazione Missionaria - CSAM, Soc. Coop. a r.l., viale S. Martino 8, 43100 Parma, reg. tribunale di Parma n° 17948 in data 08/07/1987.

Autorizzazione Tribunale di Parma, n° 401 del 7/3/1967 - Stampa: graphital s.n.c. - Parma - Tel. (0521) 491356.

Comitato Promozionale: Giuseppe Pasini, Pino Gulia, Francesco Meloni (Caritas Italiana).

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



ANNO XXII N. 8

OTTOBRE 1991

L'IRRUZIONE DELL'ALTRO DAL CONFEITTO AL DIALOGO

SOMMARIO

LIMINARE	LA META DICHIARATA E QUELLA SEGRETA Savino Mombelli	1
NEVE' - SHALOM	RILANCIO CAMPAGNA A cura di D. Milani	2
IL PUNTO DI VISTA PSICOLOGICO	COMUNICO: DUNQUE SONO? Rita Vittori	3
TECNICHE DI ANIMAZIONE	IL GIOCO DELLA CUNA Roberto Papetti	6
ECOLOGIA A SCUOLA	L'ALFABETO DEI BURATTINI Gianfranco Zavalloni	8
EUROSCUOLA	LA SCUOLA IN G.B. Claudio Economi	11
IL SETTIMO ANGELO	LA TREMULA VOCE Brunetto Salvarani	14
ITINERARIO DIDATTICO	VIAGGIO E ORIENTAMENTO TRA STORIA E FORMAZIONE R. Mantegazza e R. Morselli	16
	LOCALISMO E TRASNAZIONALITA' Antonio Nanni	19-22
	VIANDANTI SENZA BUSSOLA R. Mantegazza e R. Morselli	24
SPAZIO NIDO	CONOSCERE ... Angela Biagini	27
SCUOLA MATERNA	RITI DI PASSAGGIO Maria Teresa Turbini Maria Antonietta Di Capita	29
VOCI DAL TERRITORIO	EDUCAZIONE ALLA MONDIALITA' E STORIA Arcangela Miceli	31
BIBLIOMONDO	a cura di A. Nanni	38
SPAZIO CEM	a cura di D. Milani	40

Nel progettare e intraprendere il suo avventuroso viaggio, Colombo aveva in mente due mete: la prima, conosciuta da tutti, consisteva nel voler raggiungere le Indie per via occidentale; la seconda, meno sventolata o perfino ignorata dagli autori, consisteva nel voler estendere il Regno di Cristo a nuove terre. Questa seconda meta corrispondeva pienamente all'ansia mistica del navigatore, tanto che si potrebbe affermare che l'idea di raggiungere le Indie per via occidentale era solo un pretesto o una copertura per garantirsi l'obiettivo che gli stava a cuore al di sopra di tutti: portare il Vangelo ad altri uomini. Ne danno prova le sue lettere e le sue dichiarazioni ai grandi della terra, la sua amicizia con religiosi ed ecclesiastici, i nomi



LA META DICHIARATA E QUELLA SEGRETA

SAVINO MOMBELLI

santi attribuiti alle terre scoperte al momento di piantarvi la croce, la versione latina del suo nome di battesimo Christum ferens, usata orgogliosamente e puntigliosamente come firma, dopo il successo clamoroso del primo viaggio.

Fondandosi su questa dimensione missionaria dell'avventura di Colombo — la più vera e la più globale anche se meno nota — il Papa Leone XIII, in occasione del quarto centenario della scoperta del nuovo mondo, scrisse una lettera enciclica ai vescovi dell'Italia, della Spagna e delle Americhe tutta dedicata al proposito evangelizzatore di quel genio umano e cristiano (Cfr. Ruggero Marino, Cristoforo Colombo e il papa tradito, Newton/Compton Editori, 1991, pp. 179-186).

Volendo essere più precisi e riconoscendo il massimo interesse alle ricerche e rivelazioni contenute

nell'opera citata, l'intenzione di far conoscere il messaggio cristiano a nuovi eventuali popoli aveva anche dei risvolti concreti e molto rivelatori del dramma che, in quell'epoca, stava vivendo il cattolicesimo. Poiché ad oriente del mondo latino i turchi avanzavano sempre più, fino al punto di minacciare Belgrado, Vienna e la stessa Italia, appariva opportuno espandere il cristianesimo ad occidente e, possibilmente, acquisire i mezzi economici (l'oro) per finanziare una nuova crociata contro la marcia islamica. Tutte attitudini queste che oggi non ci sentiamo di condividere, ma che devono essere valutate tenendo presente la mentalità dell'epoca. A quei tempi, difatti, non si faceva distinzione pratica fra religione e

politica, fra stato e chiesa, sia da parte cristiana come da quella islamica. Lo spirito ecumenico che, ai nostri giorni, avrebbe spinto Paolo VI a restituire alla Turchia la bandiera di Lepanto e avrebbe riunito, a pregare insieme nella Basilica di Assisi, i rappresentanti delle più note religioni, era ancora una ipotesi da fantascienza. Ripercorrendo con gli alunni l'epopea colombiana del 1492, possiamo anche noi avere due mete, una dichiarata e una segreta. Quella dichiarata, ovvia e meno importante, consisterà in conoscere, valorizzare e celebrare l'impresa che ha fatto cambiare direzione alla storia dell'umanità. Quella segreta invece, per niente ovvia ma più nobile e affascinante, consisterà nell'accompagnare gli alunni alla scoperta del mondo nuovo che si trova nel loro cuore e nel cuore di tutti gli uomini di buona volontà.

ANCORA PER UN ANNO LA CAMPAGNA IN FAVORE DI NEVÈ-SHALOM

Cari Amici, 23 gennaio 1991
(...) crediamo che voi desideriate sapere direttamente da noi che cosa sta succedendo in questo tempo a Nevè-Shalom/Wahat as Salam. Ebbene, abbiamo pensato che i membri del comitato d'oltremare dovrebbero rappresentare la comunità e dovrebbero inviare i nostri personali messaggi che — se ve ne fate carico — possono essere trasmessi ad altri amici che secondo voi gradirebbero avere contatti diretti con noi.

Per quanto mi riguarda personalmente, nella notte del 15 gennaio, mio genero venne a prendermi per portarmi da mia figlia e dai miei nipotini fino a che la situazione non si fosse chiarita. Voi capite che le famiglie, in generale, nella misura del possibile cercavano di riunirsi ed io ero con i miei familiari quando sperimentammo le onde d'urto causate dai primi attacchi missilistici. Essi vivono a Cesarea, sulla costa, a metà strada tra Haifa e Natania. Sono tornata qui a riunirmi alla mia famiglia più grande, martedì 22 gennaio. Ho trovato il villaggio tranquillo, con ciascuno impegnato nel suo lavoro. I cambiamenti avvenuti negli ultimi giorni consistono nel fatto che un certo numero di famiglie ha deciso di prendere i bambini e dormire nei rifugi (ne abbiamo due) piuttosto che disturbarli durante la notte nel caso di incursioni aeree. La maggior parte delle famiglie ha preparato un "locale sicuro" nelle loro case e così hanno un'alternativa nel caso che decidano di non andare nel rifugio. Penso che riunirsi nei rifugi sia tanto un desiderio di "stare insieme" che il cercare sicurezza: è una ulteriore espressione di solidarietà in questa nostra comunità particolare. (...)

firmato: Corallo.



Come abbiamo annunciato il mese scorso, il CEM continuerà ancora per un anno la campagna in favore di Nevè-Shalom/Wahat as Salam (l'Oasi della pace) sorto come straordinario segno di pace nella difficile situazione del Medio-Oriente.

Ci piace, a questo proposito, riportare una testimonianza di chi ha vissuto l'esperienza di NS/WAS durante la terribile guerra del Golfo del gennaio scorso:

Lanciamo, quindi di nuovo, 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 Nevè-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 Christi.

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

COMUNICO: DUNQUE SONO?

RITA VITTORI

Dalle proprietà della comunicazione esposte nell'articolo precedente, tratte dalla Teoria sistemica e dalla Cibernetica, possiamo trarre indicazioni importanti.

Dal momento che ogni rapporto umano, e quindi anche quello educativo, avviene nell'ambito di una relazione attraverso atti comunicativi verbali e non verbali, uno degli obiettivi di chi vuol promuovere un comportamento nonviolento diventa l'acquisizione di competenze comunicative che promuovano l'incontro positivo tra le persone.

OGNI GRUPPO È UN SISTEMA

Ogni gruppo naturale con una storia (famiglia, équipe di lavoro, classe, comunità spontanea, gruppo aziendale) è un sistema che si costituisce e si regola attraverso una serie di transazioni e retroazioni correttive in cui si sperimenta ciò che è permesso o vietato in una relazione. Ciò porta il sistema ad elaborare regole proprie di funzionamento, che si riferiscono alle comunicazioni verbali e non verbali tra i membri del sistema. Infatti il primo assioma della comunicazione umana afferma che ogni comportamento è una comunicazione che a sua volta influenza una risposta consistente in un altro comportamento-comunicazione.

Ciò significa che i membri di un gruppo sono considerati come gli elementi di un circuito di interazione. È pertanto epistemologicamente errato considerare il comportamento di un membro come la causa del comportamento degli altri. Esso agisce sul sistema, ma è anche influenzato dagli altri. L'errore è dovuto alla punteggiatura arbitraria che isola tale comportamento dal contesto pragmatico dei comportamenti che lo hanno preceduto.

In tale teoria allora il sintomo, inteso come comportamento patologico, non è frutto di una malattia dell'individuo, ma di un modulo di interazione patologico in corso nel sistema. Infatti i sintomi di un membro sembrano essere funzionali al mantenimento dell'equilibrio del sistema:

disturbi relazionali o di apprendimento di un bambino sembrano proteggere i membri del gruppo dalla consapevolezza di situazioni che provocherebbero angoscia o altre forme di disagio. Nella dinamica di una classe spesso si assiste al formarsi di stereotipi quali il compagno "aggressivo" "apatico" "svogliato" "che non capisce mai" "il disturbatore", a cui delegare quelle parti di personalità rifiutate dagli altri. Questo permette agli altri di poter mantenere una visione positiva di sé, salvaguardando la propria identità e il proprio equilibrio psichico.

L'insegnante o l'educatore che formula giudizi su un bambino senza prendere in esame il contesto interazionale della classe, rischia di intrappolarlo in schemi da cui avrà difficoltà ad uscire, senza aver la possibilità di ricercare altre forme di comportamento.

LA COMUNICAZIONE COME DEFINIZIONE DI SÉ E DELL'ALTRO

La comunicazione non può essere limitata allo scambio di informazioni (contenuto), bensì è il mezzo attraverso il quale definiamo la nostra relazione con gli altri, trasmettendo il nostro modo di vedere noi in rapporto a loro e al mondo.

Tale definizione avviene soprattutto in modo inconsapevole utilizzando il linguaggio non verbale (tono di voce, prossemica, gestualità, mimica

facciale).

In altre parole, nel momento in cui la persona A incontra la persona B qualunque cosa comunichi, il prototipo della comunicazione sarà: "Ecco come mi vedo in rapporto a te in questa situazione".

Vediamo quali possibilità la persona B ha di reagire di fronte alla definizione che A ha dato di sé.

a) *Conferma*: B può accettare la definizione che A ha dato di sé. Tale conferma è probabilmente il fattore più importante che garantisce lo sviluppo e la stabilità mentali. È grazie alla conferma delle proprie capacità e qualità personali, presenti e future, che ciascuno diventa consapevole di sé, acquisisce fiducia nella possibilità di superare le difficoltà e può, a sua volta, confermare e apprezzare gli altri.

A maggior ragione, i bambini hanno bisogno della figura dell'adulto che lo aiuti a conoscersi, assicurandolo sul valore intrinseco del proprio essere.

Ricordiamo come la sicurezza di sé sia una condizione primaria affinché il bambino possa aprirsi alla conoscenza di ciò che è nuovo e diverso da lui.

Ne deriva che il bambino elaborerà comportamenti meno aggressivi verso la realtà che lo circonda, in quanto non interpreta ogni situazione nuova come una minaccia alla sua identità psicologica e sociale, ma sarà più aperto alla conoscenza di chi è diverso da lui per cultura, razza, religione, provenienza sociale.

La relazione con gli altri non sarà improntata sul dominio e sul disprezzo, usati come difesa dalla paura nei loro confronti; sarà più disponibile a collaborare e a lavorare insieme.

Anche quando percepirà delle reali minacce alla sua integrità, non ten-



derà a comportamenti immediatamente distruttivi; la sua aggressività si organizzerà nella difesa di sé, con minori rischi che degeneri in violenza. Anche l'errore, l'insuccesso e la difficoltà, vissuti come frustrazione, non saranno vissuti come fallimenti irrimediabili: l'autostima di sé permette al bambino di non elaborare pensiero catastrofici che sfociano o nella fuga dalla realtà frustrante o in comportamenti di rabbia.

Avendo fiducia nelle sue possibilità di recupero, mobilita le sue energie per ricercare le cause dell'insuccesso e soluzioni alternative per superare l'ostacolo.

Un'altra conseguenza sarà la capacità di osservare gli effetti del suo comportamento sugli altri, senza attribuire la colpa delle cose che accadono agli altri, ammettendo che il

proprio punto di vista non possa essere l'unico.

b) *Rifiuto*: la seconda possibilità di B è di rifiutare la definizione che A dà di sé. Essa può essere fonte di crescita per ambedue, se riguarda solo alcuni aspetti della definizione, per cui A può mutare alcuni comportamenti, oppure essere fonte di ansia e impedimento se la critica viene generalizzata alla persona in se stessa. Un conto è dire al bambino: "Quando sei disordinato mi arrabbio", un altro è: "Sei sempre il solito disordinato, non cambierai mai!". Nel primo caso il bambino comprende che la critica è rivolta ad un suo comportamento, mentre nel secondo la generalizzazione usata nella comunicazione verbale implica una critica al bambino in quanto persona.

Abituato a essere criticato nel tempo non accetterà il punto di vista degli altri, soprattutto se discordante dal suo: la diversità viene vissuta come un attacco alla sua persona. Ma

soprattutto non sarà capace ad apprezzare le qualità positive degli altri, perché esse indirettamente gli ricordano la propria incapacità e inattitudine. Tenderà a essere invidioso nelle sue relazioni interpersonali soprattutto di chi appare più felice, soddisfatto, brillante di lui. Non trovando sicurezza in se stesso, svilupperà un atteggiamento conformista e moralista: il mondo sarà diviso in "buoni" e "cattivi", i primi da salvare, i secondi da sopprimere. La necessità della guerra non è proprio fondata su questo ragionamento?

c) *Disconferma*: questa possibilità, secondo la teoria sistemica, è quella più pericolosa. Mentre nel rifiuto si presuppone il riconoscimento dell'altro, seppur limitato, nella disconferma il messaggio risulta essere il seguente: "Tu non esisti". In altre parole B non prende affatto in considerazione i sentimenti, le intenzioni, le motivazioni, i desideri di A, per attribuirgli invece i propri.

Di conseguenza A, vedendosi sottratto il significato che ha per lui la sua esperienza, si sente totalmente mistificato e alienato.

Un esempio di tale modalità relazionale potrebbe essere il seguente. Un bambino corre da un adulto tenendo in mano un sasso ed esclama: "Guarda che bel sasso ho trovato!" L'adulto replica: "Ma come ti sei conciato! Vai a lavarti subito! Sei tutto sporco".

La risposta dell'adulto in questo caso non riguarda il fatto di aver raccolto il sasso, esprimendo approvazione o disapprovazione, ma sposta la sua attenzione su qualcosa che il bambino non ha preso in considerazione, o che per lui non ha importanza, e cioè sul fatto di essere pulito o sporco. L'adulto avrebbe potuto dire: "Non mi interessa guardare il sas-

so finché tu sei sporco". Ma nell'altro caso, sebbene l'adulto non abbia apertamente disapprovato il fatto che il bambino abbia raccolto il sasso, l'indifferenza provoca nel bambino uno stato di confusione, colpa e angoscia perché nel futuro può pensare che:

— può raccogliere sassi solo se è pulito

— può raccogliere i sassi solo se la madre non lo sa

— raccogliere i sassi è una cosa inutile

— l'unica cosa importante è essere puliti.

Tale modalità di relazione, se perduta nel tempo, è quella più distruttiva per la personalità, in quanto mina il senso di realtà dell'individuo e sembra essere alla radice dei comportamenti schizofrenici.

BIBLIOGRAFIA

BUSO-STRADONI, *Come comunicare con gli altri*, 1990, Sonda, Torino.

LAING R., *L'io e gli altri*, 1988, Universale Sansoni, Firenze.

WATZLAWISKI, BEAVIN, JACKSON, *Pragmatica della comunicazione umana*, 1971, Astrolabio, Roma.

IL GIOCO DELLA CUNA

ROBERTO PAPETTI

Troviamo in questo gioco le stesse posture del corpo, il districarsi con destrezza delle mani, l'agrovigliarsi dei fili, il vertiginoso comporsi e ricomporsi di centinaia di figure a cui spesso si dà lo stesso identico nome.

È un gioco che vede protagonista la mano, la stessa che rende partecipi dall'inizio il neonato dell'allattamento, che in seguito con la crescita del-

l'infante uomo diverranno il tramite per gli oggetti del mondo.

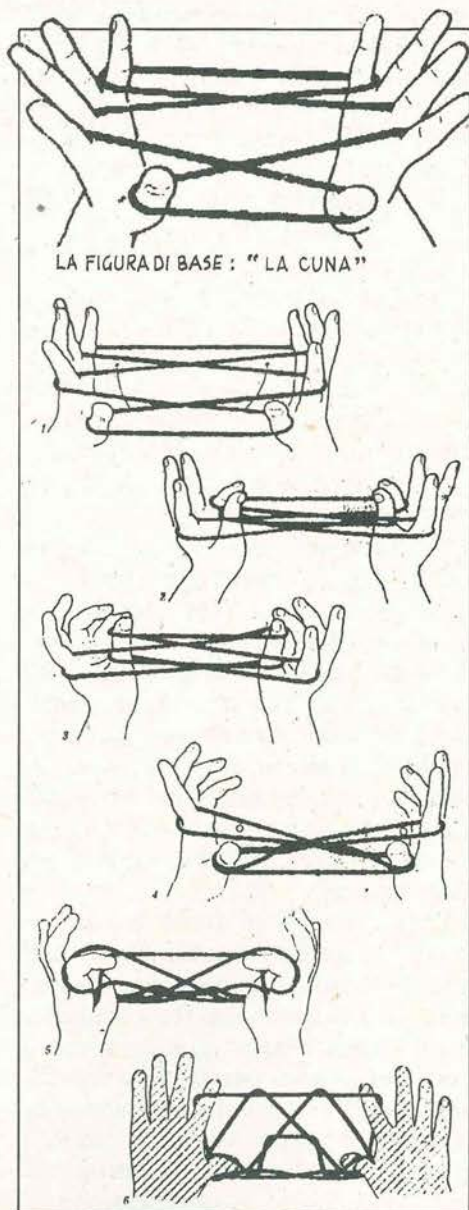
Organo di percezione primaria, la mano stabilisce i primi legami affettivi attraverso la tattilità del contatto, il differenziarsi in tante piccole percezioni quante sono le differenti piccole parti delle dita che nelle filastrocche e nelle antiche fiabe, come quella di Pollicino, diverranno protagonisti.

La culla è la magia delle mani che nell'abilità e nel racconto del giocatore diverranno specchio del mondo. Così gioca utilizzando una cordicella di 2 metri, morbida, flessibile, unita all'estremità da un solido nodo. La corda si intreccia tra le dita partendo dalla figura base della culla che è la matrice originaria di tutte le altre composizioni. Talvolta per le figure complicate ci si aiuta con labbra e denti. Si gioca singolarmente o in coppia, in questo caso invitando il compagno a continuare nell'invenzione di figure. Curioso come in culture diverse lo si associ a significati culturali o religiosi, a interdetti di tipo rituale o di genere sessuale.

In Giappone è un gioco eminentemente femminile anche se praticato dai nonni di ambo i sessi.

Gli Esquimesi lo giocano d'inverno associandolo ai riti e ai racconti di ricomparsa del sole dopo la lunga notte artica.

La cuna o culla è un gioco universale straordinario, praticato in tantissimi luoghi del mondo. Prende il suo poetico nome dalla figura di base che rappresenta la culla, un contenitore di tante immaginose trasformazioni. È senza dubbio uno dei giochi più primitivi e non sappiamo attraverso quali misteriosi mezzi sia passato da una cultura all'altra del mondo, spaziando dai Maori della Nuova Zelanda, agli Esquimesi del Circolo Polare Artico, dai Pigmei dell'Africa ai Giapponesi e come mai sia giocato pressoché nell'identico modo.



Gli anziani lo sanno giocare accompagnandolo con filastrocche e ritornelli. Le figure rappresentano canoe, uccelli, slitte, orsi, volpi, igloo e luoghi dell'ambiente artico. Gli Esquimesi dicono che esiste uno "Spirito della Culla" che s'impadronisce anche dei giocatori di luoghi lontani, che so... di Conegliano Veneto.

Gli Indiani Navajo costituiscono con abilità figure e passano da una all'altra raccontando storie che così si tramandano di generazione in generazione.

Tra i Pellerossa il maestro di questo gioco è il Briccone Divino, il Wakojankaga (Colui-che-gioca-dei-tiri) lo spirito briccone del gioco, della leggiadria e del ridicolo. Figuratevi che le mani di questo briccone degli Indiani Winnechago bisticciavano tra loro come nel gioco della culla, dicendosi parole e improprie, senza che lui riuscisse però a concigliarle e dominarle, fino al giorno che la mano destra prese il sopravvento sulla sinistra mettendo un po' d'ordine nel mondo.

Se ogni gioco ha caratteristiche tali da costituire una visione del mondo, come dicono studiosi del gioco, si può affermare della "culla" e del suo universo di figure che è un modello perfetto del mondo con il divenire continuo delle cose e il futile e modesto destreggiarsi del suo giocatore, l'uomo.

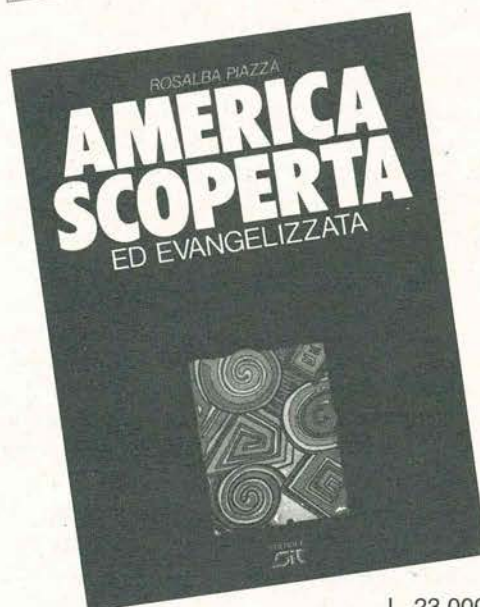
Il quale talvolta, però, sa raccontare e trovare un senso, parlando del cielo dove tutto viaggia eternamente, dell'uomo che accarezza una bestia addormentata, di chi compie un dovere che non nuoce e anzi dà gioia, del fiore che fiorisce quietamente, di una rete per catturare le stelle, proiettando il tutto su un'esile schermo di funicelle e di spago.



L. 20.000



L. 13.000



L. 23.000

DA RICHIEDERE ALLO CSAM

L'ALFABETO DEI BURATTINI

GIANFRANCO ZAVALLONI

A come Animazione

Animare ha la stessa origine linguistica di "anima". Animare vuol dire "dare l'anima", dare la vita a qualcosa che non ha vita. È l'arte del burattinaio, di colui che "dà vita" ad un pezzo di legno o di carta pesta, rendendolo personaggio reale, capace di movimento, pensiero e parola.

B come Burattino

Secondo diversi studiosi, Burattino è una maschera anteriore al 1580, il cui nome deriverebbe dal "buratto", il tessuto a trama larga adoperato in passato per abburattare la farina, cioè separarla dalla crusca. Con del "buratto" pare siano state rivestite le prime teste di legno. Da qui il termine burattino.

Buratto è oggi il vestito che riveste i burattini e serve per infilare dentro la mano e manovrare così, con le dita, la testa e le braccia del burattino.

I burattini, a differenza di pupi e marionette, sono mossi dal basso.

C come Canovaccio

Nel teatro dei burattini in genere la rappresentazione è basata su un canovaccio di riferimento, che serve al burattinaio per ricordarsi dei passaggi fondamentali dello spettacolo. Come nelle fiabe, le storie "tradizionali" di burattini hanno generalmente tre parti: l'introduzione (che serve a far presentare i personaggi con i loro caratteri), lo sviluppo dell'azione (che porta in genere ad un conflitto) e la risoluzione finale (l'ultimo scontro e la vittoria dell'eroe protagonista).

Al di là della tradizione e con un occhio particolare, rivolto al mondo della educazione, le storie dei burattini possono:

Per avventurarci nel mondo dei burattini alla ricerca di esperienze nei vari continenti è importante — come un bimbo che si inizia al mistero della scrittura — conoscere l'alfabeto dei burattini. In questo numero di CEM/Mondialità abbiamo, così, voluto presentare — dall'A alla Z — i termini-chiave per capire questa forma di teatro di animazione.

— intrattenere e divertire con racconti che abbiano uno sfondo;

— mostrare situazioni del mondo reale, facendo così riflettere su queste;

— motivare bambini/bambine e ragazzi/ragazze a discutere su questi temi;

— far in modo che i più timidi e restii a partecipare si integrino con gli altri ed esprimano le loro opinioni.

D come Donne

Le figure femminili del teatro dei burattini, pur essendo nate in epoca in cui le donne erano sottomesse all'uomo, sono molto rispettate. Raramente, infatti, a differenza dei personaggi maschili, si esasperavano i tratti somatici. Uniche eccezioni a questo sono la Pulonia, moglie di Sandrone, e Isabella, moglie di Fagiolino, che storpiava spesso il nome in Brisabella (in bolognese = per niente bella). La donna del teatro dei burattini ha il corpo rigido e i movimenti del capo e delle braccia dipendono quasi sempre da quelli del busto, retto da un bastone che parte dal capo e arriva fino alla gonna. Tutto questo perché nella tradizione era ritenuto poco pudico introdurre le mani sotto il vestito della figura femminile.

E come Effetti Speciali

Gli effetti speciali rendono veramente magico uno spettacolo di burattini. Vediamone alcuni:

— la fiammata: si realizza soffiando in una lunga pipa dove si pone una manciata di "pece greca" resa in polvere, che viene incendiata da una candela accesa. La fiammata ac-

compagna, in genere, l'entrata di un diavolo o di una strega, oppure l'apparizione della Minghina, cioè la morte;

— la pioggia: si ottiene facendo scorrere sulla pelle di un tamburo dei chicchi di riso;

— il tuono: si scuote in maniera più o meno forte un pezzo di lamiera. Se lo si vuole più forte e pastoso si usa il tamburo;

— il battito delle ali: si sventola

energicamente un pezzo di cartone rettangolare;

— piatti rotti, si getta per terra un sacchetto di tappi metallici privati di sughero.

F come Faggiolino

Nasce alla fine del '700 per opera di burattinai bolognesi. Il nome, forse, deriva o dai fagioli (il piatto tipico dei poveri) che il nostro è solito sbafare insieme all'amico Sganapino (da sganapare, cioè sbafare), oppure dal faggio, legno col quale è stata scolpita la testa e di cui è fatto il suo bastone.

A servizio del Dottor Balanzone, che gli garantisce una sorta di impunità, Faggiolino è furbo, sveglio e pronto a reagire ai soprusi dei prepotenti col suo bastone.

G come Guarattelle

Le guarattelle napoletane sono burattini più piccoli di quelli della tradizione settentrionale. Il teatro delle guarattelle è estremamente essenziale: un'unica persona anima tutti i



personaggi. Pulcinella è sempre in scena, sorretto dalla mano destra del burattinaio, che gli dà "voce" con l'aiuto della "pivetta" (che viene tenuta sul palato, e messa sotto la lingua ogni volta che parla un altro personaggio). La pivetta, formata da due lamine di ottone e una membrana che vibra mentre si parla, conferisce al personaggio Pulcinella la tipica voce metallica. Oltre a Pulcinella, i personaggi delle guarattelle (discendenti della Commedia dell'Arte) sono: Teresina (elemento femminile), la Morte (elemento di angoscia), il Carabiniere (l'autorità), il Boia (strumento della legge), il Guappo (personaggio prepotente ma al contempo generoso), il Cane (elemento negativo), il Padrone (antagonista di Pulcinella) e Frate Braciola (che richiama la coscienza a Pulcinella).

H come Handicap

Da alcuni anni a questa parte si stanno utilizzando i burattini e le marionette per affrontare problematiche che sorgono da "svantaggi" di diverso tipo.

Sono sorte, così, associazioni nazionali di "marionette-terapia", che hanno come obiettivo l'utilizzo dei burattini e delle marionette per uso terapeutico e didattico. L'ambito di interesse è quello dello svantaggio fisico, delle problematiche psicologiche e psichiatriche, della devianza e del disadattamento.

I come Interruzione

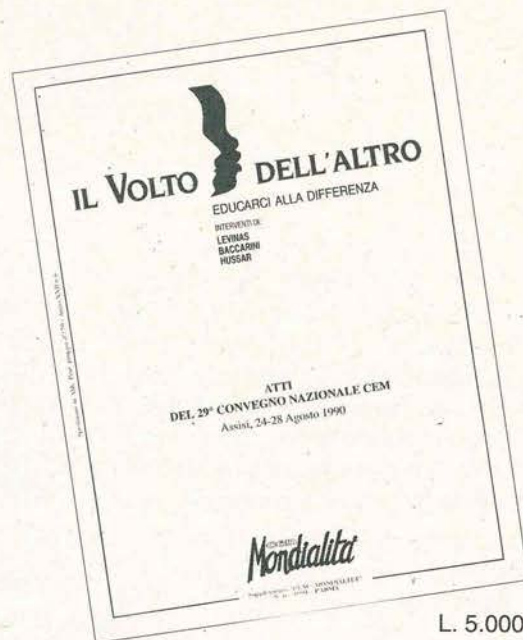
I burattini non temono l'interruzione del pubblico o del singolo spettatore. L'esperienza dice, infatti, che il burattinaio esperto sa cogliere l'interruzione e renderla occasione di dialogo e confronto con il pubblico. A volte, facendo tesoro dell'interruzione avvenuta durante una rappresentazione, il burattinaio arricchisce il suo repertorio di battute o il canovaccio stesso.

L come Luci

Le luci servono per ben illuminare i personaggi in scena e gli scenari. Uno spettacolo di burattini deve poter essere visto, infatti, anche da notevole distanza. Non dimentichiamo che i burattini sono nati per essere rappresentati nelle piazze, dove potevano trovarsi poche persone oppure una grande folla di spettatori. L'uso delle luci permette anche alcuni effetti: la lampada blu rende l'effetto notte, un faretto acceso e spento immediatamente da l'effetto fulmine, e così via.

M come Marionette

Si racconta che le marionette nacquero in Italia in occasione della Festa veneziana delle Marie. Durante questa festa sfilavano in processione alcune grosse statue lignee di ragazze, dette "marione", in ricordo del



L. 5.000

rapimento e del loro successivo salvataggio, di alcune spose veneziane, avvenuto da parte di pirati. Gli ambulanti ed i girovaghi iniziarono a vendere, in occasione di tale ricorrenza, figurine animate che riproducevano in miniatura le "marie di legno". Da qui il nome di "marionette". Mentre i burattini sono il tipico "teatro di piazza", le marionette (che necessitano di attrezzature più complesse) si impongono storicamente come "teatro nobile", portato nei palazzi signorili, dove spesso c'è una sala riservata alla rappresentazione delle marionette. Lo stesso Goldoni scrive testi per essere rappresentati con le marionette.

Le marionette, come i pupi, sono animate dall'alto verso il basso. Tramite sottili fili si collegano alcuni punti del corpo del personaggio alla "croce di controllo", sorretta dalla mano del marionettista.

N come Nomade

Il teatro dei burattini è essenzialmente un teatro "nomade", "girova-gio", che fa tappa nei piccoli teatri, nelle piazze, nelle scuole. I suoi costi sono, infatti, ridotti, gli spazi di allestimento limitati, il montaggio della baracca per la rappresentazione veloce.

Questo è anche garanzia di grande libertà ed autonomia per l'artista-burattinaio.

(CONTINUA)

LA SCUOLA IN GRAN BRETAGNA: UN SISTEMA IN CONTINUA EVOLUZIONE

CLAUDIO ECONOMI

1. PRINCIPI PEDAGOGICO-ISTITUZIONALI DELLA SCUOLA BRITANNICA TRA PASSATO E PRESENTE

La Gran Bretagna è sempre stata considerata, per antonomasia, la cul-

la dei regimi democratici, in quanto è stata la prima nazione in cui venne concordato il primo testo di ordinamento "parlamentare" rappresentativo, la "Magna Charta libertatum", ratificata nel 1214.

Da allora, la Gran Bretagna è sempre stata caratterizzata da una costituzione non rigida, flessibile e soprattutto non onnicomprensiva. In essa non sono contenuti articoli riguardanti la scuola, in quanto l'attività educativa del Regno Unito è regolata solo da stringatissime leggi che enunciano "principi" generali, cui devono attenersi le amministrazioni locali.

Attualmente, le caratteristiche fondamentali del sistema scolastico britannico divergono a seconda che si tratti della scuola in Inghilterra o nel Galles che si presenta alquanto omogenea, oppure di quella diversificata rispetto alle prime della Scozia o dell'Irlanda del Nord.

Consideriamo le caratteristiche del sistema scolastico inglese che, secondo G. Gozzer, si possono ridurre a quattro fulcri fondamentali:

— "largo decentramento di poteri. Il Ministero (DES = Department of Education and Science, istituito nel 1964) ha solo compiti finanziari e di coordinamento generale. La gestione è decentrata ai livelli locali con notevoli autonomie decisionali (le autorità scolastiche locali, di natura elettivo-rappresentativo sono chiamate "LEA" = Local Education Authorities).

La Scuola in Gran Bretagna è un sistema educativo in continua evoluzione ed esprime una intensa elaborazione dialettica tra due polarità: la difesa del secolare spirito di libertà ed autonomia e la ricerca di miglioramenti strutturali e qualitativi attraverso la via della Riforma Globale.

— Mancanza di una uniformità di tipo latino (come è, invece, nei sistemi scolastici, francese e italiano) nei sistemi didattici, programmi e curricula.

— Sistemi di esami finali (le nostre maturità) non rigidi: si potrebbero chiamare in certo modo "esami per materie".

— Non esistenza di titoli legali in senso specifico, in quanto ogni "diploma scolastico" è valutato in rapporto alla scuola che lo rilascia e la ricevente (università, datore di lavoro, ente) che lo prende in considerazione" (1).

Analogo sistema scolastico si registra nel Galles, mentre in Scozia e nell'Irlanda del Nord i rispettivi sistemi scolastici sono più rigidi e organizzati in base ad una maggiore uniformità di principi. Si deve comunque precisare che in tutto il territorio del Regno Unito la durata dell'obbligo scolastico va dai 5 ai 16 anni d'età.

2. LA PROBLEMATICHE CENTRALE DEL SISTEMA EDUCATIVO BRITANNICO: LA VALUTAZIONE/SELEZIONE SCOLASTICA

Non è possibile certo negare che, in tutti i sistemi scolastici, soprattutto del mondo occidentale, uno dei problemi più importanti e vitali al buon funzionamento dell'attività educativa è senz'altro quello docu-

mologico, inerente alle conoscenze, alle abilità, e ai livelli di comprensione raggiunti dagli alunni nelle diverse fasce d'età.

Innanzitutto è da premettere che in Gran Bretagna, tradizionalmente, non sono mai esistiti programmi di studio a carattere nazionale obbligatorio: i curricula dei diversi ordini



scolastici, cioè l'insieme delle discipline d'insegnamento, e il "Syllabus", cioè il programma di ogni disciplina, sono sempre stati stabiliti, fuorché l'insegnamento della religione che è obbligatorio, dai docenti e dai dirigenti di ogni scuola. Alle LEA è sempre spettato, comunque, il controllo dei programmi nelle scuole statali, mentre, per le scuole private o indipendenti (le cosiddette scuole pubbliche), tale compito spetta solo ai capi d'istituto.

A partire dagli anni '60 in Gran Bretagna si è venuto a costituire un movimento di accese discussioni, caratterizzato da contrapposizioni ideologiche, sulla esigenza educativa di creare, dopo la scuola primaria, una scuola secondaria onnicomprensiva (la "comprehensive school") che superasse la tripartita specificità della scuola secondaria in tre indirizzi ("modern schools", "technical schools" e "grammar schools") quali erano stati formulati in base all'"Education Act" del '44.

A nostro giudizio, è in relazione alla realizzazione di una scuola media comprensiva, quale di fatto si è venuta a realizzare quasi del tutto in Gran Bretagna a partire dagli anni '80, che si sono cominciate a profilare le posizioni culturali ed ideologiche prevalenti sul problema della valutazione che ha chiamato in causa l'altro problema, collaterale al primo, relativo alla selezione. Le tre po-

sizioni emergenti sono state le seguenti:

A tale scopo il DES inglese, insieme con il Galles, aveva pubblicato per la prima volta, nel 1981, una guida intitolata "The school curriculum", concernente le discipline irrinunciabili nella scuola secondaria.

Accanto alla posizione degli egualitaristi che hanno sostenuto la "comprehensive school" non è mancata, però, quella di teorizzatori di forme più avanzate e coinvolgenti che sostengono forme organizzative "deregolate", alimentate dal pensiero scolastico negativo di Illich, di Reimer, dei teorici della morte della scuola ed anche, per l'Italia, del messaggio di un Don Milani. Ora, se da un punto di vista istituzionale, l'attuazione quasi generalizzata, in gran parte della Gran Bretagna, di una "comprehensive school" ha risolto in senso democratico l'accesso di tutti ad un sistema unitario di scuola secondaria, favorendosi così una nuova riconsiderazione della scuola, tesa a valutare in termini positivi un'effettiva uguaglianza delle opportunità educative per tutti e per ognuno, rimane il problema, molto sentito attualmente, di aver garantiti, da parte di ogni scuola, risultati effettivi corrispondenti ad un miglioramento qualitativo del sistema educativo attraverso l'introduzione di una certa uniformità nella individuazione degli obiettivi, dei programmi, dei metodi

e dei criteri di valutazione.

L'autonomia scolastica della scuola britannica, coltivata e custodita gelosamente per secoli, infatti, ha sempre creato una notevole differenziazione degli standard qualitativi e perciò dei livelli formativi.

Per ovviare a tale situazione è stata scelta la via della riforma globale con l'approvazione dell'"Education Reform Act" 1988 (Era 88), riguardante tutti gli ordini di scuola in Inghilterra e Galles e la sola istruzione universitaria in Scozia e in Irlanda del nord.

A tale proposito, afferma R. Rondini: "la riforma in questione... è in realtà l'ultimo atto di un travaglio politico, in certi casi molto aspro, che ha caratterizzato anche sul piano educativo la lotta tra laburisti e conservatori" (2).

La riforma prevede l'introduzione, per la prima volta nella storia inglese, di un "National curriculum" per tutti gli alunni dai 5 ai 16 anni che dovrebbe assicurare una istruzione comune per tutti ed un innalzamento degli standard qualitativi. Eccone i punti salienti:

a) materie fondamentali (inglese, matematica e scienze) e sette "foundation subjects", storia, geografia, tecnologia, arte, musica, educazione fisica, lingua moderna per gli alunni della secondaria (11-16 anni);

b) obiettivi di conseguimento che si propongono di indicare le conoscenze, le abilità e il livello di comprensione presenti negli alunni alla fine di quattro periodi-chiave rappresentati dalle età di 7/11/14/16 anni, secondo 10 livelli di raggiungimento;

c) programmi di studi;

d) disposizioni sulla valutazione che si articolano in quattro fasi di ve-

rifica corrispondenti alle età di cui sopra e ai dieci livelli di conseguimento. I controlli saranno il frutto di uno sforzo combinato tra prove di verifica stabilite a livello nazionale e valutazioni continue da parte dei singoli docenti.

3. ANNOTAZIONE CONCLUSIVA

Abbiamo definito la scuola in Gran Bretagna come "un sistema in continua evoluzione" e abbiamo cercato di renderne ragione.

Ma, soprattutto in relazione al problema della valutazione/selezione degli alunni, si è constatato che l'evoluzione del sistema educativo britannico si gioca, principalmente, sulla dialettica: spirito di conservazione/innovazione. In altri termini, su una continua tensione tra un tradizionale e secolare passato, carico di spirito di libertà e di riconoscimento geloso delle singole autonomie, ed un presente che, in vista dei nuovi traguardi europei degli anni '90 e di nuove ricostruzioni ed attese per l'assetto mondiale, richiede una formazione scolastica maggiormente comprensiva e idonea, dal punto di vista qualitativo, ad effettuare incidenze positive sul corso degli attuali processi storici.

NOTA BIBLIOGRAFICA

(1) G. GOZZER, "Scuole a confronto, Sistemi e ordinamenti scolastici nell'Europa e nel mondo", Rosa, Armando, 1984, p. 85.

(2) R. RONDINI, *Torre di controllo del curriculum. La valutazione in Inghilterra*, in *Riforma della scuola*, 6 (1991), 46-47.

LA TREMULA VOCE

BRUNETTO SALVARANI

La tremula voce" è una bella poesia del più noto autore indiano moderno, Rabindranath Tagore (1861-1941), il cui cognome — in realtà — è la versione anglicizzata

del termine bengali "Thakur". Tagore, in effetti, originario di Calcutta scrisse sempre i suoi testi — narrativa, teatro, saggistica, oltre che poesia — prima in lingua bengali. Di famiglia nobile, nel '77 fu inviato, come tutti i rampolli dell'aristocrazia coloniale, a frequentare una scuola in Inghilterra, dove studiò diritto, rimanendovi tre anni; ritornato in patria, decise di dedicarsi definitivamente alla letteratura. Qualche anno dopo, quando già aveva pubblicato i suoi primi libri di versi, il padre lo inviò nei possedimenti familiari, come amministratore: lì Tagore, cresciuto in una casa benestante di una grande città, conobbe, come si narra nell'epopea buddhista di Siddharta Gautama, la povertà, le difficoltà materiali e le malattie dei piccoli contadini e degli affittuari. Si può dire che da quell'esperienza gli derivò quella sensibilità sociale, oltre che umana, che sempre lo contraddistinse: fino alla fondazione, nel 1901, a Santiniketan ("Asilo di pace") — un centinaio di chilometri da Calcutta — di una scuola dove gli alunni potevano vivere in libertà, in pieno contatto con la natura, e in cui le lezioni consistevano in conversazioni all'aperto, a imitazione dei metodi usati nell'India antica; e in seguito, nel '18, addirittura di una sorta di università internazionale che doveva fungere da spazio di raccordo fra Oriente e Occidente. Nel frattempo, nel 1913, gli era stato conferito il premio Nobel per la letteratura.

PARLARE IN SILENZIO

Questo, per contestualizzare almeno minimamente la poesia citata,

**La tremula voce
della sorgente nascosta;
la linea delle piante,
la densa ombra delle montagne
nella nebbia e nelle nubi
sono lo stesso incantesimo:
tutto è voce del Creatore
che parla in silenzio.**

tratta da una raccolta esistente solo in lingua italiana, e correttamente intitolata "Sfulingo", cioè "Scintille" (1). "La tremula voce", è come la maggior parte delle liriche di Tagore e comunque secondo la tradizione orientale, una poesia breve, fulminante, assai semplice e piana sul piano linguistico anche se ben densa dal punto di vista simbolico. Mi è piaciuta proprio per la sua esemplarità, perché vi si trova la motivazione fondamentale della poetica tagoriana: con l'obiettivo di mettere in versi la sensibilità dell'antica religiosità indiana, rappresentata dalle Upanisad e dal sistema filosofico dei Vedanta, descrivendo in innumerevoli frammenti rivelativi i segni del panteismo mistico insito nella realtà.

Così, nella poesia in questione Tagore contempla le cose della natura, innalzando ad esse un cantico d'amore: una sorgente d'acqua, le piante, le montagne, la nebbia, le nuvole. Vi incontra l'immanenza di Dio, evocato nel penultimo verso col suo appellativo più ricorrente nella tradizione orientale, in quanto "Creatore". E non è importante domandarsi l'identità di tale Creatore: Tagore predicò sempre la tolleranza religiosa, e inoltre mi sembra un problema sentito semmai in una cultura occidentale, ma, nel complesso, insignificante in un contesto estremo-orientale. Da sottolineare, poi, è l'accento al "nascondimento" della sorgente citata nel v. 2; così come il riferimento all'"incantesimo" del v. 6: la realtà è magica, se riusciamo a vederla con occhi puri, e tutto è meraviglioso, se letto nell'ottica dell'armonia creatrice (viene in mente un altro

brevissimo brano di Tagore: *"In cielo due stelle/ camminano insieme/ per dare luce al tempio dell'universo"*). La chiave di lettura del testo risiede comunque negli ultimi due versi, che proclamano non solo ogni cosa come "voce del Creatore", ma anche che il linguaggio da Lui preferito è il linguaggio del silenzio. L'ossimoro conclusivo, il parlare in silenzio, si riferisce ad una sorta di "via apofatica" a Dio, così cara alle religioni orientali e a Tagore stesso (2).

LA FOGLIA NEL VENTO

Qualcuno ha evocato, a proposito del suo stile, una sorta di "neoromanticismo", anche se, talvolta, io parlerei piuttosto di "realismo simbolico", come in una breve improvvisazione che ci aiuta anche a comprendere "La tremula voce": *"C'è un poeta/ dentro il cuore dell'universo!/ Descrive sempre/ la bellezza dei fiori:/ cancella spesso/ le insoddisfazioni del cuore,/ ma non può far tacere/ il grido del dolore"*.

Ritendo le indicazioni di Tagore notevoli anche in vista di un serio dialogo interreligioso. È (anche) per questo che ho deciso di scegliere questa poesia. Perché ci ricorda la necessità di fare silenzio, per adeguarsi al linguaggio di Dio; perché — nella completa assenza di ogni attività umana — ci aiuta a fare memoria che c'è un tempo in cui occorre allontanarci, e non ritenerci, come specie, al centro di tutto, invitandoci piuttosto ad entrare in sintonia con la natura (nel '41, poco prima di morire e assistendo sconsolatamente allo spettacolo offerto dal secondo conflitto mondiale, scriverà: "L'uomo prospera con la malvagità, conquista ciò che sembra desiderabile, sconfigge i suoi nemici, ma muore al-

la radice"). C'è la conclusione di un racconto di Tagore, intitolato "La voce", che parla di una ragazza, la cui vitalità "la fa simile alla foglia sulla cima di un albero di bambù: trema incessantemente al minimo soffio di vento". Quella ragazza, però, un giorno improvvisamente, si ferma, "immobile come l'arcobaleno dopo una tempesta": "Continuava a piovere, anche dopo che era scesa la sera. La ragazza era sempre lì, immobile. All'inizio del mondo il primo linguaggio della creazione fu quello dell'acqua e del vento. Dopo milioni e milioni di anni quella stessa lingua richiamava con la musica della pioggia la fanciulla che, superando ogni limite, si era persa in una dimensione infinita. Il tempo è interminabile, il mondo è vasto, sulla terra per secoli e secoli si è consumato il dramma della vita. Attraverso l'ombra delle nuvole e la musica della pioggia, l'Essere Supremo, il Sempre-Lontano, oggi contemplava il volto di quella fanciulla impetuosa. E così lei rimaneva immobile, come un'immagine ultraterrena, con i suoi grandi occhi sbarrati" (3). La voce che stava udendo, era la tremula voce della poesia: era la voce del silenzio, erano i "Sovrumani silenzi" e la "profondissima quiete" dell'"*Infinito*" leopardiano. Era il nobile silenzio della paradossale epifania di Dio.

NOTE

(1) TAGORE R., *Sfulingo*, Guanda, Parma, 1971.

(2) "La tradizione ricorda l'amore del Buddha per il silenzio, la sua cura per il silenzio e i suoi consigli per conservarlo, tanto che le assemblee buddhiste erano caratterizzate dall'assenza di rumori. IL NOBILE SILENZIO è una caratteristica dello spirito buddhista..."

(3) TAGORE R., *La voce* in LIPIKA, Milano, SE 1990, pp. 15-16.

VIAGGIO E ORIENTAMENTO TRA STORIA E FORMAZIONE

R. MANTEGAZZA e R. MORSELLI

PARTENZE E MORTI

Difficile tornare al sottile entusiasmo con cui si contavano le ore che separavano dal momento della partenza, riandare al profumo un po' arcano sprigionantesi dalla valigia semiaperta sul letto, dalle stanze che per qualche settimana avrebbero dovuto restare chiuse e solitarie, riassaporare il senso intimo dell'ultimo saluto al cane lasciato alle cure di qualche parente.

Partire da bambini è un'esperienza che non è dato ripetere: mista di un senso di freschezza e di attesa, la partenza si colorava delle tinte della possibilità e dell'apertura al futuro. E se il rito della partenza era compiuto da soli, magari in segreto, il gusto del proibito si aggiungeva al sapore del viaggio: "A una cosa non si può mai più porre rimedio: all'aver tralasciato di scappare da casa" (Benjamin, *Strada a senso unico*). Infine, quel tanto di malinconia sempre legato al dover abbandonare i luoghi della quotidianità, era smussato dall'attesa di vedere per la prima volta i luoghi del Nuovo, o di cogliere per l'ennesima volta quel sapore silenzioso che si era lasciato, segretamente custodito, l'anno prima nel luogo abituale di villeggiatura.

Che acquisti la fisionomia della vacanza, della fuga o dell'avventura, l'attesa della partenza è il tratto fondamentale del viaggio infantile: promessa, cui può indifferentemente far

"Poi gli dissero: tutto quello che hai visto ricordalo perché tutto ciò che dimentichi ritorna a volare nel vento"
(versi da un antico canto Navajo)

È difficile riandare con la memoria alle viglie di partenza proprie dell'infanzia, a quei giorni ed a quelle ore che precedevano l'accensione del motore di un'auto o il rombo di un aereo, che avrebbero condotto verso i lidi delle vacanze o verso la realtà quotidiana di altri continenti.

seguito l'adempimento o la delusione.

Più facile e banale, rievocare il gusto adulto della partenza: gusto più consueto, abitudine sedimentata. Quasi che l'aereo che decolla verso nuove spiagge sia il medesimo che ogni settimana porta il passeggero al suo lavoro, o ad una visita d'affari in una popolata città. Il viaggio dell'adulto è talmente organizzato, nelle sue tappe, nei suoi pericoli, nelle stesse delusioni o adempimenti, da far sfumare nell'indifferenza il gusto dell'attesa. E la fuga, semmai, è un tentativo organizzato in anticipo di andare "via dalla pazza folla"; verso affollati lidi riminesi o desolati picchi alpini. Il Nuovo non è più tale, perché già ghermito dalle chele del Medesimo; il Consueto non custodisce più misteriosi appuntamenti cui presentarsi: al massimo, promette qualche piatto tipico da gustare svogliatamente per l'ennesima volta.

Fin da quando si sono abbandonate le fresche ambivalenze adolescenziali, partire non è già più morire.

Anzi, partenza è morte in un senso differente, opposto diretto a quello sperimentato nell'infanzia. Da bambini partire è morire al quotidiano per acquisire il coraggio e l'incoscienza di rinascere alla novità: è distaccarsi dal già-visto per abbracciare il Totalmente-Altro, trovando nella speranza e nell'attesa la forza di rielaborare il lutto che il distacco comunque provocava. Per l'adulto, invece partire è morire nel senso che è conferma della propria morte quotidiana, dell'immobilità senza soluzioni in cui si trova a vivere. Così ogni partenza ha in sé la rigidità cadaverica di chi non accetta la sfida del cambiamento possibile, di chi non si lascia guidare dai flutti verso qualche possibile Novità.



percorso già compiuto, e la possibile tensione alla strada ancora da compiere. Si tratta del viaggio in cui il viandante impara, magari solo facendo crescere quantitativamente le informazioni in suo possesso. Ed alla fine, si trova in un punto diverso da quello dal quale era partito. È il viaggio dell'emigrante, anche quello di Kunta Kinte: abbandono dei lidi dell'infanzia, ai quali si sa che non si dovrà più tornare. Viaggio illuministico che si vieta ogni forma di regressione, relegando le stazioni oltrepassate nello scrigno di una memoria funzionale, che ne conserva solo quanto basta per l'utilizzazione concreta e strumentale.

Il viaggio di Ulisse è invece a **spirale**. L'eroe parte da Itaca, ad Itaca torna, ma non è possibile congiunge-

La morte della partenza, per l'a-

dulto, è solo una delle tante facce della morte, consueta e banale, che tinteggia il suo monotono giorno. Al viandante in partenza balena, come un sospetto, che forse il pedaggio da pagare per l'ingresso nel Cosmo adulto sia quello presagito da Bertold Brecht: che di tutto si dica — è normale.

RETTE, CIRCOLI ED ALTRE FIGURE

Il viaggio segue linee geometriche: disegna perimetri, traccia segni sulla carta, si sovrappone a rotte tracciate in precedenza o le ignora, avventurandosi al di fuori dei confini e dei limiti.

Il viaggio della tradizione occidentale è in **linea retta**: figura dell'accumulazione e della cumulatività, in cui ogni punto, pur essendo esterno al precedente come al successivo, contiene in sé la possibile storia del

re in un cerchio perfetto la linea tracciata dal viandante: egli torna diverso da quando era partito, o almeno differente è l'immagine sociale che egli proietta sulla moglie, sul figliolo, sui crudeli compatrioti. Ma il cambiamento è prescritto dalle circostanze, anche solo da quelle presenti nella mente del cieco aedo greco la cui fantasia partorì tutta la vicenda. Ulisse torna a casa, da bravo eroe borghese, e crede che la sua vicenda abbia il significato che lui stesso le ha assegnato. Ma questo dominio immaginato sulle circostanze è fasullo: la spirale seguita da Odisseo era tracciata in anticipo. L'Astuto è un sogno nella mente di un cieco sognatore, forse a sua volta incubo di una Grecia malata di "ellenocentrismo". Il suo nome si svela alla fin fine quello che egli si attribuì, per gioco, o per sfuggire al pericolo costituito dal confronto con l'Altro (per di più così Diverso, con quel mostruoso monocolor): Nessuno.

Il cerchio è invece la figura chiave del viaggio del carcerato, durante l'ora d'aria concessagli dalle autorità poliziesche. Viaggio nella cui monotona ripetizione, egli non fa che riprodurre la scontata monotonia della sua pena; viaggio dell'industria culturale, delle agenzie turistiche, dei week-end al lago: che non fanno altro che ricordare al recluso cittadino del XX secolo la sua condizione di banalità e dell'ottusità. Il ritorno a casa, dopo le chilometriche file al casello, non è altro che un ricominciare da capo, come se nulla fosse accaduto. Anzi, proprio perché nulla, di fatto, è accaduto.

Infine, il salto della pulce costituito dal viaggio **puntuale**, che saltabecca da un estremo all'altro di questo mondo amministrato, senza carpire — o capire — nulla di ciò che vede o sente (al limite, senza vedere o sentire). Qui il soggetto cambia: ma lo fa in modo camaleontico, quasi mutando pelle per meglio adattarsi ai luoghi in cui si reca. È il cambiamento opportunistico dell'integrazione forzata, che non tocca le strutture costitutive del soggetto ma lo rende debole manichino nelle mani delle circostanze. Viaggio utile, dunque, per chi se lo può permettere, solo per poter vantare fantasiosi tatuaggi da isole lontane o massaggi thailandesi in parti del copro che è bene tacere. Viaggio che riflette il carattere del soggetto della nostra epoca: un insieme di punti, come in certi giochini dell'enigmistica moderna. Collegati i quali, però, nessuna figura dotata di senso emerge più, ma solo un ingarbugliato sistema di righe senza significato.

LA PIETRA INCISA

“Proclamerò al mondo le imprese di Gilgames, l'uomo a cui erano note tutte le cose, il re che conobbe i paesi del mondo. Era saggio; vide misteri e conobbe cose segrete; un racconto egli ci recò nei giorni prima del Diluvio. Fece un lungo viaggio, fu eshausto, consunto dalla fatica; quando ritornò si riposò, su una pietra l'intera storia incise.” (*L'Epopea di Gilgames*, Adelphi, pag. 85).

Il viaggio di Gilgames sembra riassumere in sé le caratteristiche dei viaggi precedentemente illustrati: la sua progressione è anche *in linea retta*, in quanto egli apprende a non tornare sui suoi passi una volta che ha lasciato una tappa (e lo capisce quando deve constatare l'irrevocabilità della morte dell'amico Enkidu); è anche *a spirale*, contenendo nel ritorno i segni del mutamento dell'eroe, che indubbiamente non è più lo stesso, una volta tornato a casa; è anche *circolare*, essendo immerso nel tempo ciclico proprio nel mito. Non è *puntuale*: l'uomo d'affari con valigetta e dopobarba alla moda non si sovrappone all'eroe mitologico della più antica storia del mondo.

Ma Gilgames è diverso da tutte le figure di viandanti precedentemente esposte, perché alla fine del viaggio egli decide *di scrivere*. E la sua decisione apre la porta alla possibilità della testimonianza, unica apertura al futuro per chi, adulto, non vuole perdersi nella muta ed estatica contemplazione del proprio passato, né vuole obliare la sua identità nell'amalgamata pace nirvanica promessa dall'industria culturale.

Per chi sa di non poter tornare fanciullo, ma non vuole essere adulto nel senso di vivere un tempo in cui



LOCALISMO E TRANSNAZIONALITÀ

a cura di ANTONIO NANNI

Nel mondo sono oggi in atto due grandi tendenze: una centrifuga (transnazionalità) e una centripeta (localismo). Al processo di omologazione (universalizzazione, mondializzazione, planetarizzazione...) le comunità di minoranza rispondono con la rivendicazione orgogliosa della propria "differenza". È questo il senso più profondo del "revival etnico", come d'altra parte della esplosiva diffusione delle "sette" religiose cui si assiste in ogni parte del mondo. Si tratta di un fenomeno inquietante e ambiguo. Basta dare uno sguardo alla quantità e alla varietà dei conflitti etnici che sono presenti nel nostro pianeta.

La spinta all'omologazione culturale si scontra dunque con la contropinta autonomistica: pensiamo all'*esplosione delle "leghe"*. In questa luce andrebbe dunque letto il fenomeno montante delle autonomie e delle "piccole patrie", la riviscenza di tradizioni folkloristiche e i *nuovi movimenti religiosi e settari*. Ciò che sembra accomunare

tutta questa variegata fenomenologia nativista e revivalistica è il *ritorno alle proprie radici*, alle tradizioni, ai costumi, alle lingue vernacolari: in una parola all'identità originaria o presunta tale.

La crisi delle nazionalità e il revival etnico è un fenomeno che attraversa tutti i continenti e ogni singolo paese. Il problema, allora, diventa quello di *trovare un sano equilibrio tra identità e differenze*, tra tendenza centripeta e centrifuga, tra planetarizzazione ed etnicismo, fra transnazionalità e localismo.

Oggi, in una dimensione sempre più europea e mondializzante si deve e si può perfezionare il sistema delle autonomie. Si possono e si devono valorizzare le etnie, le tradizioni culturali, le autonomie linguistiche, salvando il più possibile un patrimonio che è ricchissimo e che si è conservato nel tempo anche nel dolore, nell'oppressione e nell'incomprensione. Si deve però respingere ogni tentazione disgregatrice, ogni spinta che pur partendo da sa-

ESERCIZIO

Provare a definire, dopo la consultazione di più Dizionari e un dibattito in classe, che cosa significano le seguenti parole: Popolo, Stato, Nazione, Etnia, Minoranza, Razza, Civiltà. Quindi applicarle alle seguenti realtà:

	POPOLO	STATO	NAZIONE	ETNIA	MINORANZA	RAZZA	CIVILTÀ
KURDI							
JUGOSLAVIA							
CROAZIA							
PALESTINA							
LITUANIA							
BRASILE							
INDIOS YANOMANI							
STATI UNITI							
ITALIA							
LOMBARDI							
SICILIANI							
ECC. ECC.							

crosante radici etniche rischia di unirsi ad altre e striscianti frammentazioni corporative, sociali, economiche, a movimenti localistici che, qualche volta, sconfinano in tentazioni razzistiche.

OLTRE I NAZIONALISMI

Sul fenomeno dei nazionalismi di ritorno si è acceso in questi anni un ampio dibattito. Si cerca di capire per quali ragioni si stiano attenuando le spinte universalistiche e stiano sopravvenendo al contrario, le spinte localistiche.

Di grande interesse potrà risultare, al riguardo, la lettura del volume di Etienne Balibar e Emmanuel Vallertsein, *Razza. Nazione. Classe. Le identità ambigue* (Edizioni Associate, Roma, 1990).

Anche il noto sociologo francese Alain Touraine ritiene che l'idea di Nazione non ha futuro, mentre si accentueranno ancor più le dimensioni contrapposte della *transnazionalità* (si pensi all'Europa del '93) e del localismo (si pensi alle Leghe e allo sbriciolamento degli Stati artificiali).

Nel libro *Nazioni e Nazionalismo* (Einaudi, Torino, 1991) lo storico Eric Hobsbawm descrive la crisi dello Stato moderno e lascia intravedere un processo di balcanizzazione globale in contrapposizione all'ipotesi di confederazioni sovranazionali.

Il ragionamento di Hobsbawm è molto simile a quello illustrato da Galtung nella sua relazione al convegno del Cem-Mondialità (1991): soltanto una dozzina di Stati-Nazioni che esistono oggi nel mondo (oltre 170) sono tali anche nel senso di una piena omogeneità etnico-lin-

guistica. Tutti gli altri presentano al loro interno caratteristiche multietniche e plurilinguistiche che rendono del tutto impraticabile la prospettiva del nazionalismo nel senso classico-ottocentesco.

AMBIGUITÀ DELLE PAROLE

Crediamo sia importante comprendere il significato e l'uso di termini e categorie che sono altamente conflittuali in questo momento storico perché si trovano al centro di cambiamenti profondi nel sistema delle istituzioni politiche e dei rapporti internazionali: pensiamo a parole come Stato, Nazione, Popolo, Minoranza etnica. Ma anche ad altri termini, come: Classe, Razza, Patria, Civiltà ecc.

DALL'INTERNAZIONALISMO ALLA TRANSNAZIONALITÀ

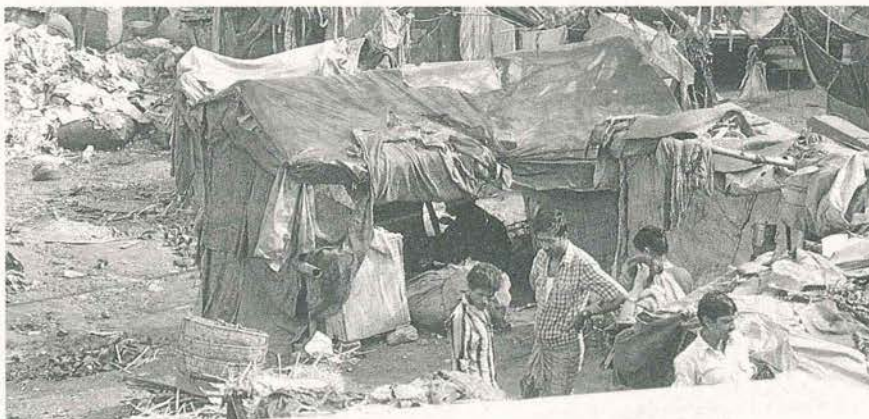
Eravamo abituati, fino a qualche tempo fa, a pensare alla politica "estera" in termini di internazionalismo. Oggi, invece, si sta affermando un nuovo paradigma politico: la "transnazionalità". Che cosa signifi-

ca questo cambiamento? E perché si sta verificando nel nostro tempo?

L'internazionalismo, osserva Renè Rémond, è la tendenza a supera-

re i limiti delle frontiere nazionali. Esso risale all'Ottocento ma è nel nostro secolo che assume un'ampiezza senza precedenti sotto la doppia spinta di realtà oggettive e di aspirazioni ideologiche. Negli internazionalismi di ispirazione socialista, ad esempio, si contrapponeva l'universalismo del movimento operaio (la solidarietà internazionale del proletariato) alla ristrettezza dello Stato-Nazione. Si giungeva anche a denunciare il carattere artificiale delle unità nazionali e a sottolineare, invece, la centralità dei popoli e il proprio diritto all'autodeterminazione (che però venivano smentite in maniera flagrante da altre dottrine, come ad esempio quella della necessità di un paese-guida).

Oggi tutti sono pronti ad ammettere che i processi di internazionalizzazione ad ogni livello della vita sono più il risultato di fatti oggettivi (materiali, economici, massmediati, tecnologici, ecc.) che non di aspirazioni ideali o ideologiche. Ma si è altrettanto pronti a riconoscere che la moltiplicazione dei rapporti internazionali non ha portato con sé la scomparsa delle Nazioni. E allora, che cosa realmente è avvenuto e sta avvenendo? Mentre le dottrine internazionaliste stanno perdendo la loro forza, i rapporti oggettivi di internazionalità registrano un vertiginoso aumento. Ha ragione Renè Rémond: l'internazionalizzazione "dottrinale e ideologica" appare da tempo in crisi; invece l'internazionalizzazione "pratica e oggettiva" appare ormai un fatto irreversibile.



Oggi l'orizzonte territoriale dello Stato-Nazione non basta più. Così come ieri non bastavano più gli spazi di vita e di movimento assicurati dalla città, dalla provincia, dalla signoria, dal cantone ecc., così oggi non basta più lo spazio assicurato dallo Stato-Nazione. Come l'Ottocento europeo è stato dominato dai movimenti nazionalisti così il nostro tempo (d'ora in avanti) sarà dominato con ogni probabilità da movimenti transnazionali che porteranno necessariamente alla formazione di nuove istituzioni politiche per la realizzazione di un Governo Mondiale (transnazionale). Dall'attuale ONU degli Stati-Nazione si passerà, forse, ad una nuova ONU dove ci sarà spazio anche per popoli indigeni, minoranze etniche e culturali, movimenti di base, organismi non governativi.

Bisogna tuttavia essere consapevoli che il passaggio dal paradigma internazionale a quello transnazionale è ancora tutto da approfondire sul piano culturale, da caratterizzare più visibilmente sul piano organizzativo e da orientare verso obiettivi più precisi sul piano politico.

UNA GRAVE CONTRADDIZIONE

La contraddizione più grave che abbiamo davanti a noi sta nel fatto che continuiamo a credere di poter affrontare e risolvere problemi che sono per loro natura, "transnazionali" (o sovranazionali), come per esempio l'emergenza ambiente, il debito estero, la fame, l'AIDS, la tossicodipendenza, il commercio

delle armi, lo sviluppo dei popoli... con strutture politiche ed economiche che appaiono ancora saldamente radicate nel sistema degli stati/nazione. Di qui la flagrante contraddizione e l'urgenza di rivedere "ab imis" il sistema complessivo dell'ONU e delle sue agenzie.

Oggi il problema non è tanto quello di moltiplicare nuove Carte e nuove Convenzioni, ma di assicurare, attraverso la Costituzione e la garanzia di un'Autorità (anche giuridica) Mondiale, riconosciuta da tutti, il rispetto sia dei diritti dell'uomo, sia dei diritti dei popoli. Per questo occorre costruire una "terza generazione" di istituzioni internazionali che, superando i limiti della Lega delle Nazioni e dell'ONU, sia veramente all'altezza dei tempi nuovi e dei nuovi orizzonti planetari.

L'URGENZA DI UN GOVERNO MONDIALE

La guerra del Golfo ha dimostrato che il villaggio globale, in cui da tempo viviamo, diventa inevitabilmente globale anche nei conflitti. Ma questa crisi così lacerante ha dimostrato anche un'altra grande verità: in questo villaggio globale non esiste un "capo villaggio", non esiste, cioè, una forma democratica di Autorità riconosciuta da tutti i popoli. Esistono problemi mondiali, conflitti mondiali, risorse mondiali... ma non esiste ancora un Governo Mondiale che assicuri la giustizia e il rispetto dei diritti per tutti. Ecco, noi crediamo che educare alla mondialità significhi anche preparare le coscienze, le culture e gli strumenti operativi affinché in futu-

ro l'umanità non abbia più a conoscere il ricorso alla guerra come mezzo per la soluzione dei conflitti.

La crisi dell'ONU attuale è dimostrata da alcuni avvenimenti di grande rilievo. Ad esempio, la nascita della cosiddetta "ONU delle patrie perdute", un organismo composto, per ora, da 12 popoli che, non avendo la "patente" di stato-nazione non possono accedere all'ONU.

D'altra parte, nella stessa ONU è in preparazione la carta per i diritti dei popoli indigeni che interesserà circa trecento milioni di persone. Pensiamo soltanto al caso dei Kurdi. Questo popolo che comprende circa 25 milioni di persone è distribuito in cinque Stati diversi: Iraq, Iran, Turchia, Siria, Urss. Certo, siamo di fronte ad un caso esplosivo, ma bisognerebbe ricordarsi che vi sono nel mondo ben 227 minoranze etniche a rischio (23 in Europa, 28 in Unione Sovietica e Cina, 50 in Asia meridionale, e orientale, 26 in Africa del Nord e Medio Oriente, 71 nell'Africa Nera e 28 in America Latina e nei Caraibi). In tutto, circa un miliardo di individui.

Ciò che negli ultimi anni si è verificato in Unione Sovietica e in Jugoslavia ha mostrato con ogni evidenza che non c'è corrispondenza simmetrica tra il perimetro degli Stati e il perimetro dei Popoli. Tant'è che le tre repubbliche baltiche (Lituania, Estonia, Lettonia) sono già state ammesse all'Assemblea dell'ONU — che ora conta ufficialmente 166 stati — e lo stesso potrà accadere in futuro per moltissime altre realtà.

ogni esperienza resta puntuale e scissa da tutte le altre (fino al limite di non avere più esperienza in senso proprio), l'unica via di uscita è la testimonianza, *il narrare*. Non si tratta del reportage giornalistico, dell'asettico resoconto di fatti accaduti e constatati con la fredda professionalità del Peter Arnett di turno. Si tratta di un umile e lucido tentativo di allineare parole non banali su un foglio sempre sfuggente: che non si rivolga alle Masse, o al Soggetto, o a chissà quale caricatura di Persona. Semmai, senza pretese, ad un "testimone immaginario, cui lo lasciamo in eredità perché non scompaia insieme a noi" (Adorno ed Horkheimer, *Dialettica dell'Illuminismo*).

Dopo il massacro dei profughi palestinesi nei campi di Sabra e Chatila, un vecchio palestinese risparmiato per negligenza o per pietà dagli eserciti avversari, così si rivolse ad una bionda occidentale che proveniva dai campi: "Vieni da là in fondo?". "Sì". "Hai visto tutto?". "Sì". "Lo scriverai?". "Sì".

In quel triplice *sì* è celata la possibilità e la promessa che il viaggio non sia inutile. Almeno come possibile omaggio a chi non deve essere caduto invano.

SOPRAVVIVENZE E RITORNI

"Al bambino che rientra dalle vacanze la casa in cui abita appare nuova, allegra, festosa, nonostante che non vi sia cambiato nulla dal giorno in cui l'ha lasciata. Solo il fatto che sia stato dimenticato il dovere a cui altrimenti richiama ogni mobile, ogni finestra, ogni lampada, ripristina, per così dire la sua pace sabbatica, e per qualche minuto ci sentiamo



L. 16.000

DA RICHIEDERE ALLO CSAM

a nostro agio nel labirinto delle stanze, dei camerini e dei corridoi (...)" (Theodor Wiesengrund Adorno, *Minima Moralia. Meditazioni della vita offesa*).

Circondati dalle vestigia in disuso del viaggio di formazione (*Bildungsreise*), che cambia il viaggiatore e lo rende altro da ciò che era, mettendo in atto tutte le procedure di una pedagogia, viviamo nell'epoca in cui forse non è dato neppure sperare in un ritorno carico della potenza re-dentrica del Cambiamento. Viandanti sperduti nella selva dei cartelli indicatori propri del software di moda, possiamo solo accennare ad un possibile futuro, di cui non saremo noi i protagonisti, e forse nemmeno i figli dei figli. Un futuro lasciato nelle fragili mani del testimone immaginario, per il quale "il mondo, quasi immutato, apparirà nella luce stabile del suo giorno festivo, quando non sarà più soggetto alla legge del lavoro, e il dovere sarà lieve, a chi torna, come il gioco lo è stato nelle vacanze".

VIANDANTI SENZA BUSSOLA

R. MANTEGAZZA e R. MORSELLI

*L'idea, a quanto ci attesta un'amica studiosa di germanistica, risale ai tempi in cui l'Austria-Ungheria era qualcosa di ben più tangibile di una espressione geografica, e la Prussia non aveva ancora il coraggio storico di chiamarsi Germania. I figli dei nobili, o, alla meno peggio, i pargoli della borghesia mercantile, erano soliti partire per un viaggio di formazione: il **Bildungsreise**, che li avrebbe portati a visitare le capitali europee, alla ricerca di una identità che avrebbero acquisito osservando la propria immagine nello specchio degli sguardi alieni di parigini, londinesi, italiani.*

Il viaggio di formazione era un dispositivo che potremmo definire pedagogico: forse un rimasuglio di quei riti di iniziazione che Van Gennep ha brillantemente descritto, ed attraverso i quali l'adolescente veniva esplicitamente accolto in seno alla collettività adulta; assumendo così una sua propria identità, funzionale al ruolo sociale che avrebbe dovuto assumere.

È riflettendo su questa tradizione, attraverso cui la società adulta — ovvero l'adulto con una identità definita, un ruolo sociale sicuro e stabile, una immagine di sé non ancora del tutto frammentata — si faceva carico in qualche modo della acquisizione di identità del ragazzo; è riflettendo su questa affascinante immagine, dunque, che abbiamo pensato ad una scheda sull'adolescenza, sul suo trattamento e sulle problematiche dell'acquisizione di identità nell'attuale contesto sociale.

La tematica del viaggio è forse un contenitore banale per un discorso sull'adolescenza. Ma ha il vantaggio di rendere conto di una connotazione essenziale dell'età della vita di cui

stiamo parlando. L'adolescente, infatti, dovrebbe essere messo in grado di rigiocare, in modo possibilmente autonomo ed originale, tutti i codici, le norme, i "valori" che durante l'infanzia in un certo senso lo hanno giocato, iscrivendosi nel suo corpo e sulla sua pelle attraverso l'azione delle agenzie formative. Il ragazzo o la ragazza, *occupando uno spazio critico, un campo di forze distaccato dal quadro di riferimento* che avevano sino a quel momento accettato in modo apparentemente passivo (in realtà procedure di distacco dal contesto sono già attive in età infantile), hanno così la possibilità di mediare dialetticamente le richieste del mondo esterno (ruolo, comportamenti, interiorizzazioni di norme e di divieti), e le pressioni di un inconscio che non smette di far valere le proprie "ragioni".

Il viaggio è dunque una metafora che vuole indicare, nella nostra prospettiva, non tanto e non solo la meccanica ed in qualche modo scontata *transizione* dall'infanzia all'età adulta, ma anche e soprattutto la possibilità di modificarsi modificando il proprio atteggiamento nei confronti del mondo esterno — ora vissuto non come semplice scenario passivo per le proprie azioni ma come *orizzonte di possibilità*.

Ora, per poter strutturare questo spazio di possibilità in modo che il viandante non vi si perda, non smarrisca la sua meta pervenendo al contrario dell'acquisizione dell'identità, ovvero all'*anomia*, occorrono a nostro parere alcune precauzioni di metodo:

1. Il viaggio deve essere condotto entro uno spazio prescrittivo, ovvero non in un deserto all'interno del quale è più facile perdersi che viaggiare,

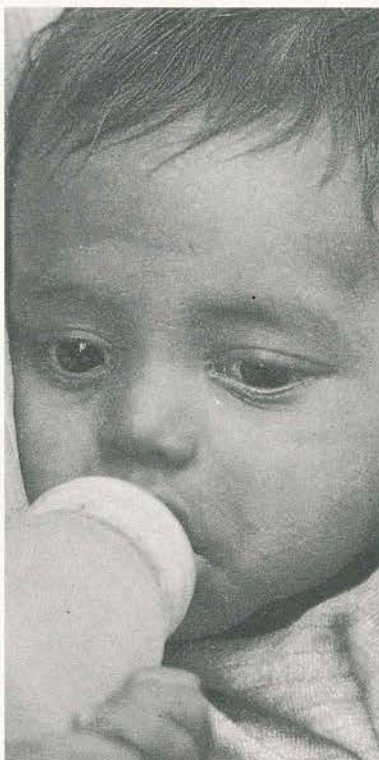
bensi entro dei binari che rendano possibile la valutazione sulla strada percorsa. Dunque, si deve intendere l'adolescenza non come qualcosa da "lasciar passare" (come la varicella), bensì come una età che necessita la presenza non intrusiva ma verificabile dell'adulto.

2. La strada all'indietro non deve essere sbarrata, ma deve essere lasciata aperta con alcune riserve. Ovvero, si deve permettere all'adolescente di compiere quelle regressioni che sono necessarie, quasi per prendere respiro durante il viaggio, ma

evitando di permanervi in un beato attaccamento ai lidi dell'infanzia (come in un binario morto in cui si sta troppo bene per proseguire il viaggio).

3. Occorre lasciare comunque lo spazio per la possibilità di uscire dai binari, intervenendo al momento del deragliamento non per condannare il deragliamento medesimo ma per ovviare agli inconvenienti che ne conseguono. Ciò, fuor di metafora, significa cogliere il valore formativo della norma trasgredita, della disubbidienza. Alla quale non occorre rispondere né con la inutile repressione, né con la tolleranza che finge di non vedere (che cristallizzerebbe così il senso di colpa del ragazzo in una immobilità priva di sbocchi).

4. Il viaggio non può essere solitario. Nel senso che il ragazzo ha bisogno della dimensione orizzontale del rapporto con il gruppo dei pari e della dimensione verticale del rapporto con l'adulto. La prima dimensione non può travestirsi dei panni della seconda (ovvero: il gruppo dei pari non è una entità adulta, e non può accollarsi tutti i costi della formazione), né può accadere il viceversa (l'adulto non è adolescente, e non deve



perdersi nei patetici tratti di giovanilismo oggi di moda).

5. Occorre fornire i viandanti di una mappa e di una bussola, ossia mettere i ragazzi in condizione di comprendere, giudicare, contestare i percorsi formativi che vengono loro proposti e, se lo vogliono, di modificarli, con la supervisione adulta. Allora, la prescrittività di cui sopra, dovrà essere flessibile. Anche da parte dell'adulto stesso, che nel percorso potrà di volta in volta adeguare la sua stessa immagine di sé alle mutate condizioni storico-culturali, ed agli

sguardi — anch'essi mutevoli — dei ragazzi con i quali lavora, dai quali traspaiono i loro bisogni.

6. Il viaggio non può essere di tipo spirituale-intellettuale. L'adolescente è corporeità, e tutte le dimensioni della corporeità devono essere tematizzate e vissute, sdrammatizzandole ma non banalizzandole. Ed, al centro, la dimensione della sessualità, chiarendo senza falsi moralismi che il diritto all'acquisizione di una libera sessualità adulta è il compito evolutivo centrale per il ragazzo e per la ragazza.

7. Il viandante, in questo itinerario, il protagonista fondamentale del viaggio è l'adolescente, e non l'adulto. Nel senso che l'educatore non deve sostituirsi al ragazzo, non deve combattere l'errore di riciclare una propria adolescenza mal elaborata sulla pelle dell'adolescente concreto con il quale compie un percorso. Adulto e ragazzo sono compagni di strada: ma l'adulto viaggia in quanto adulto, con mezzi adulti e consapevolezza adulta. Il ragazzo, semplicemente, viaggia in quanto ragazzo. Perciò sono pericolose quelle interpretazioni che vedono nell'adolescente il tedorio di chissà quale ri-

volgimento sociale o politico. Un conto è dire che nei ragazzi c'è la freschezza e la tensione al futuro che l'adulto dovrebbe avere per cambiare l'esistente. Altro è caricare sulle spalle dell'adolescente, come se non avesse già abbastanza problemi, anche il fardello della Storia Universale.

8. Infine, caratteristica essenziale del viaggio, la rottura della quotidianità, che altri acutamente chiama avventura o ludicità. Si tratta comunque di permettere l'acquisizione degli strumenti della progettualità e della speranza che portino al di là delle frontiere del già-dato, verso la possibile costruzione di frammenti di Nuovo.

Si è trattato, forse di un lungo sogno. Il sogno di una possibile iniziazione socialmente controllata e gestita, da contrapporre alla dimensione implicitamente violenta e condizionante di quella pedagogia latente che oggi bombarda i ragazzi e le ragazze con i suoi suadenti messaggi. Il sogno, soprattutto, di un adulto capace di fare tutto ciò, di sopportare il dolore, la frustrazione, le difficoltà, gli insuccessi che un viaggio fianco a fianco ai ragazzi può comportare.

Se un tale adulto ci sia, e dove sia, è problema che non osiamo affrontare. Anche se un velato pessimismo ci suggerisce la triste risposta.

Forse occorrono anche e soprattutto per l'adulto dei viaggi e dei binari. Altri viaggi, altre rotte, altre dimensioni di educazione permanente e di ininterrotta formazione, per andare al di là di quella solitudine adolescenziale eternamente cristallizzata dentro di noi.

IL POPOLO KURDO UN GIORNO...

La morte in questi giorni
spadroneggia sarcastica
su tutta la terra.
Il cuore dei fanciulli kurdi
in ginocchio in queste ore
brucia
in un martirio
e una solitudine
crudeli.

Dove ci nasconderemo un giorno
quando il popolo kurdo
scenderà a valle
nelle nostre città
sulle nostre strade?
Balbetteremo ancora con arroganza
l'ordine internazionale
la convivenza, le regole civili?

Dove ci rintanneremo, come schiveremo
la vergogna...
Il popolo kurdo un giorno
scenderà dalle montagne
col peso dello sterminio
nell'anima
con l'angoscia di queste notti
terribili e queste nevi
con il terrore glaciale
dei fucili puntati
le bombe sul capo.

Come potremo menzionare ancora
l'amore
come potremo menzionare ancora la vita.
Non ci sarà alcun riparo
non troveremo alcun
riparo.
Il popolo kurdo tornerà
a valle
un giorno...

Non troveremo più, non troveremo più
chiarimenti spiegazioni
da nessuna parte.

Ferruccio Brugnaro

aprile 1991

Conoscere" alcune dimensioni di uno spazio-nido, in questo sentito, significa andare verso ciò di cui vorremmo svelare un segreto, ciò con cui vorremmo entrare autenticamente e profondamente in relazione mediante diversificati approcci occasionali. E in un contesto chiaramente

educativo il termine "occasionale" non è da confondere con "casuale", in quanto è esplicita una intenzionalità educativa caratterizzata sia da una congrua dose di flessibilità sia da un idoneo potenziale di sistematico rigore metodologico; entrambi pretendono e presuppongono un andamento non predeterminato in uno sfondo ove emergono significativamente alcuni fondamentali punti di riferimento (v. anno 1990/91) facilmente rintracciabili con l'utilizzo di una metafora bussola.

UNA "BUSSOLA" (1)

(1) Il paragrafo costituisce una libera riduzione operata dall'autore di una parte del 4° capitolo di *Educazione psicomotoria*, (A. Biagini, Nicola Milano, Bologna 1990).

Orientarsi non significa procedere sempre in modo lineare, ma potersi permettere di intraprendere percorsi differenziati: articolazioni, deviazioni, facilitazioni per il singolo/per il

"Conoscere qualcosa, o cercare di conoscere qualcosa, presuppone guardare l'oggetto di cui desideriamo fare la conoscenza attribuendogli una forza seduttiva, un segreto, un mistero. La forza seduttiva è ciò che ci attira verso quell'oggetto, il segreto è ciò che vorremmo e potremo forse svelare, il mistero è ciò che resterà tale, ad indicarci la limitatezza della relazione possibile, e dunque della conoscenza di qualunque cosa".

(P. Bertolini, M. Dallari (a cura di), *Pedagogia al limite*, La Nuova Italia, 1988), Firenze)

gruppo, soste per prolungare situazioni gratificanti, coerentemente all'ipotesi del progetto globale del viaggio.

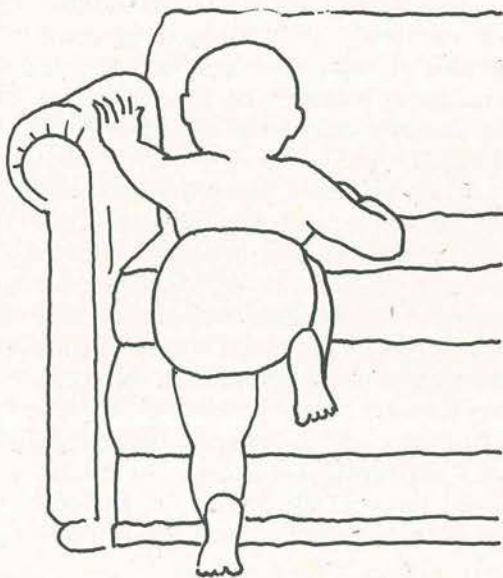
Un uso appropriato dello strumento "bussola" consente di intraprendere serenamente anche un percorso sconosciuto, di cui sono noti alcuni punti di riferimento, forse alcune tracce di memoria di precedenti passaggi. E punti di riferimento, tracce, soste, direzioni, percorsi articolati, non possono coesistere con un modello di pratica educativa competitiva, ove le conoscenze personali non vengono elaborate e riorganizzate, ove è l'adulto-educatore che ha l'iniziativa assoluta e determina la progressione delle attività ed ove il bambino non ritrova alcun collegamento tra conoscenze ed apprendimenti, in quanto l'adulto stabilisce tempi, modi, contenuti, non lasciando aperti i problemi, non problematizzando le situazioni in modo da farle evolvere in una possibile ri-elaborazione individuale.

In un viaggio impostato in tal senso occorrono certamente altri strumenti oltre ad una bussola; occorre sicuramente un *paniere di strumenti* idonei al prevedibile e all'imprevedibile. Ciò che può andare bene in una situazione non sempre va bene in un'altra; pertanto la scelta e l'uso di strumenti non è mai pre-determinata, altrimenti verrebbero snaturati nella loro significatività: se fossero meccanicamente ripetuti e non con-



testualizzati alla situazione contingente non "vivrebbero" della creatività personale dell'adulto-educatore, non sorgerebbero dalla sua continua riflessione e ri-elaborazione di esperienze mirate ad una reciproca interazione tra teoria e pratica, tra pratica e teoria.

Ogni proposta educativa si rivolge alla globalità ed alla unitarietà della persona nelle differenti aree della sua personalità: area funzionale, area cognitiva, area socio-affettiva, in quanto ogni attività umana presenta inevitabilmente tutte le dimensioni dell'essere; pertanto ogni proposta deve offrire l'opportunità di agire e di evolvere situazioni esistenzialmente positive, che esplicitano il piacere di essere al mondo. Un bambino, per stare bene al mondo, deve potersi esprimere con tutto il suo corpo ed i suoi prolungamenti, quali il gesto, la voce, lo sguardo, il tono, la mimica...; deve agire il movimento motivato e motivante e vivere il piacere senso-motorio, anche con e attraverso oggetti progressivamente investiti di valenze simboliche, oggetti che



mediano relazioni e organizzano attività; deve essere ascoltato nei suoi bisogni, trovando adeguate e soddisfacenti risposte; deve poter comunicare e relazionarsi con gli altri, per vivere lo spazio ed il tempo dove un "io" ed un "tu" si incontrano per costruire e condividere un "poi", e deve, infine, poter riflettere sull'agito per elaborare ed integrare dati di conoscenza.

Il gioco è un mediatore eccellente, come pure l'aspetto ludico ed il sapore del gioco che sono insiti in ogni ipotizzabile proposta-strumenti: è il gioco che promuove gli interessi, fornisce le motivazioni all'azione, facilita gli apprendimenti. Partire dal gioco, dal movimento, non è pratica occasionale, è semmai una costante, in quanto un bambino non procede soltanto per percorsi mentali lineari, ma anche per percorsi analogici e metaforici.

I giochi, specialmente quelli "giocati", si possono modificare, adattare, destrutturare, ristrutturare, aprire ad evoluzioni e/o chiudere, viceversa, se molto aperti. Le situazioni "libere", con o senza materiali, possono iniziare dal piacere del movimento, dal piacere senso-motorio e proseguire ed essere gestite in tal modo da chi le conduce... o possono anche essere progressivamente dirette verso obiettivi specifici, ove la situazione lo richieda o lo proponga.

Le strade sono percorribili nei due sensi, senza soluzione di continuità.

RITI DI PASSAGGIO: SEPARAZIONE-NOSTALGIA-APPRODO

MARIA TERESA TURBINI

La storia dell'Arca di Noè racconta di uomini e di animali diversi fra loro, di tutte le specie, che si trovano ad affrontare insieme una situazione di grande pericolo...

Questa avventura si divide in due parti: "i preparativi per la partenza" e "il viaggio". Costruire l'arca non è un compito facile: bisogna adattarla

alle esigenze di spazio e alle altre necessità degli animali, deve tenere conto delle provviste di cibo e di bevande e di tutti quegli altri problemi di sopravvivenza; Noè avrà bisogno dell'aiuto e dell'impegno di tutti gli animali, per progettare come si deve...

Quando l'arca è pronta, giunge il momento del distacco, anche partire è difficile, abbandonare i luoghi dove si è vissuto, i propri cari...

Poi inizia il viaggio. L'arca di Noè è un luogo piccolo e chiuso, un microcosmo isolato dal mondo, nel quale gli animali sono costretti a sopportare molti disagi, la mancanza di spazio, di tranquillità, di svago, forse fame e sete, l'incompatibilità tra i diversi caratteri e bisogni delle varie specie, la sporcizia...

Saranno capaci gli animali di trovare una soluzione per i loro problemi, tenendo conto che ciascuno di essi deve arrivare alla fine del viaggio sano e salvo e che non è in alcun modo possibile combattersi e farsi violenza gli uni con gli altri?

Con queste parole gli animatori della Cooperativa Passaparola di Cagliari iniziano l'esposizione di un'esperienza didattica veramente affascinante e creativa.

La metafora del viaggio nel loro caso viene utilizzata per affrontare, come loro stessi spiegano, con i bambini della scuola elementare «la conoscenza degli animali, le loro abitu-

"La vita della strada e del mercato, il gioco di sole ed ombra sull'acqua e sulla terra, la forma di un albero, il verso e il movimento di un animale, l'andatura e il comportamento delle persone. E chi si mette in viaggio senza cercare questo dentro di sé, torna a mani vuote, e al massimo ha appesantito un poco il proprio bagaglio culturale".

(Hermann Hesse, *La natura ci parla*, Arnoldo Mondadori Editore, Milano 1990, pag. 86)

dini, i loro bisogni, i rapporti con l'ambiente»; nello stesso tempo vuole dedicare una speciale attenzione al problema dei rapporti interpersonali...

Il simbolismo del viaggio in ogni caso può rivelarsi prezioso per rivisitare una vasta gamma di esperienze umane, soprattutto quelle dove entrano in gioco aspettative, scoperte, relazioni, emozioni, conflitti. Tra queste, l'incontro del bambino con la scuola materna.

Pensiamo ai preparativi: non si tratta solo di compilare i documenti per l'iscrizione e di dotare il bambino di tutto l'occorrente: grembiolino, tovagliolo, zainetto di gran moda. Si tratta per un genitore attento di uno sforzo a motivare alla novità. È un percorso che inizia molto prima del fatidico giorno della apertura della scuola materna, quando si matura la convinzione che il figlio è una persona pronta a vivere autonomamente le proprie esperienze. Questa convinzione si traduce in atteggiamenti di fiducia verso l'ignoto e l'imprevedibile, che rassicurano il bambino ad allontanarsi e a vivere le esperienze al di fuori della famiglia, "sicuro di ritornare".

Cosa può fare la scuola per aiutare il bambino nei preparativi per il suo viaggio?

Innanzitutto può e deve aprire le porte alle nuove famiglie, senza troppe formalità; a questo proposito sa-

ranno molto importanti le riunioni informative sullo stile educativo e programmatico della scuola, ma saranno altrettanto importanti e rasserenanti le occasioni di incontro meno formali. Durante le visite occasionali e le feste della scuola, i genitori, più spaventati a volte dei bambini, potranno rendersi conto del rapporto che intercorre tra adulti e bambini e tra bambini e bambini e scoprire che la scuola non è un sostituto della madre, né un'istituzione di assistenza, ma uno spazio per il bambino, dove si cresce giocando.

Viene poi il momento del distacco. Il primo impatto del bambino con la scuola è di grande ansia.

ANSIA da parte dei genitori che spesso, per la prima volta, affidano il figlio a degli estranei, seppur per qualche ora.

ANSIA da parte delle maestre: un nuovo anno di lavoro davanti, bambini nuovi da conoscere, da "intrattenere" e poi le colleghe, la programmazione, la formazione dei gruppi...

ANSIA da parte del bambino: gli hanno parlato tanto della scuola, a volte lo hanno incuriosito raccontando di giochi e di bambini, a volte lo hanno persino spaventato: "se non fai il bravo ti ci lascio anche di notte"...

La porta si apre e il bambino si trova davanti un volto sorridente ma estraneo, spazi nuovi da esplorare, bambini, tanti, rumorosi, piangenti e poi il grande problema: la mamma deve restare fuori.

Tenendo presente che non possiamo in alcun modo attutire l'impatto del distacco e che anche se problematica è un'esperienza che fa crescere, possiamo predisporre strategie di accoglienza tali da incuriosire il bambino ed invogliarlo ad esplorare il nuovo ambiente.

Poi comincia il viaggio. Il cammino non è solo difficile per il bambino

che deve adattarsi a nuovi spazi e a nuovi rapporti, ma lo è anche per l'adulto che se è un vero educatore saprà dall'inizio che ogni anno di lavoro non è uguale ai precedenti; che incontrerà bambini nuovi, con genitori nuovi e stabilirà con loro relazioni nuove; del resto anche i bambini che già conosce daranno risposte nuove, perché è passata un'estate e sono cresciuti un po'.

Così non potrà per questo nuovo viaggio aprire la vecchia guida che segna una traccia di percorso valida in ogni occasione. La traccia prefissata stabilisce con chiarezza da dove si parte e dove si deve arrivare, in termini di programmazione: "si stabiliscono le occasioni di apprendimento volte a produrre cambiamenti negli alunni e l'accertamento del grado in cui hanno avuto luogo"...

Uno dice: *L'insegnante programma, i bambini recepiscono!*

... Ma così facendo trascura "la qualità della relazione educativa incomoda, portatrice di una serie di variabili difficili da isolare e da gestire". (1)

Che fare allora perché sia un buon viaggio?

Chiudere la vecchia guida e partire con poco bagaglio, perché si arricchirà per strada, facendo tesoro dei suggerimenti che derivano dai vissuti dei bambini, dalle loro risposte agli stimoli.

In altri termini, per fare un buon "viaggio didattico" non occorre privilegiare il cognitivo a scapito dell'affettivo, basta avere occhi bene aperti per osservare e capire la realtà infantile in modo da far coincidere i nostri obiettivi con quelli dei bambini tenendo valida "un'idea di sapere come saper domandare, saper interrogare gli altri e le cose". (2)

(1) e (2) Scuola di Pace Boves, *Verso la pace: il contributo della pedagogia*, Editrice Elledici

EDUCAZIONE ALLA MONDIALITÀ E "LAVORO STORICO"

ARCANGELA MICELI

Ci sono alcuni aspetti della cultura contemporanea che destano un certo stupore, soprattutto in chi considera l'interazione didattica propedeutica della cultura stessa; uno è l'enorme scollamento tra fondamenti teorici e la loro applicazione, visione globale e scelte parziali, comunità scientifica e richieste sociali.

Nell'ambiente scolastico — luogo principe di valori culturali (ipotetici) — sembra che nessun legame intercorra tra il momento della riflessione e della problematizzazione e quello in cui tali elementi costitutivi debbano trovare invero, verifica e applicazione.

Eppure il momento teorico non è che elaborazione concettuale dell'esperienza e la visione globale generale, "sinottica percezione" della realtà.

Nonostante infatti tutti i presupposti culturali — che una volta tanto comprendono anche il dettato costituzionale, almeno per la scuola elementare (programmi dell'85) e media (riforma del '79) — propendano per una netta precedenza del metodo sui contenuti, nella maggior parte dei casi si continuano a ignorare tali indicazioni e si persiste, per esempio, nell'insegnamento della storiografia interpretativa, evenemenziale e cronologica.

Nell'ambito storico dunque il divario si fa ancora più profondo e incolmabile, malgrado che le istanze epistemologiche degli ultimi trent'anni vadano in una direzione costruttiva e "operativa" della storia come disciplina e come curriculum transdisciplinare.

Già nel '42 Bloch poneva le basi teoriche del "lavoro storico" e delle sue potenzialità anche didattiche.

L'ultimo capitolo (*Apologia della storia*), rimasto insieme ad altri incompiuto per la sua tragica morte, doveva riguardare l'insegnamento della storia, ma tutto il discorso si muove logicamente, quasi naturalmente, verso un senso della storia vissuta come "comprensione" del reale. "Giudicare o comprendere?" è il titolo del primo paragrafo del capitolo quarto, e a commento: "Lo studioso registra, anzi, meglio, provoca l'esperienza che forse capovolgerà le sue più care teorie" (M. Bloch).

Potenzialità che sul piano pedagogico-didattico soddisfano in pieno l'orientamento "prassico" della nuova pedagogia; e che sul piano formativo ed educativo consentono di superare l'ottica miope del nazionalismo e le varie correnti storiografiche che di volta in volta condannano o redimono "passati" più o meno lontani.

D'altra parte *"i nuovi equilibri della storia divenuta mondiale hanno messo in crisi ovunque il quadro dello Stato-nazione ed in particolare il principio della sovranità... L'idea che il colonialismo fosse apportatore di civiltà e fosse in grado di inserire i popoli rimasti nell'infanzia lungo la strada maestra dello sviluppo è stata colpita da un discredito senza pari"* (Guarracino). Mentre nuovi potentati economici e nuove forme di colonialismo tentano di dimostrare che nulla di fatto muta nella storia, se non la coscienza di essere comunque protagonisti di un nuovo mondo che ogni giorno ci si rivela "quello dell'uomo quotidiano, dalle grandi strutture ambientali, demografiche, culturali, dotate di una propria temporalità del tutto indipendente da quella su cui si era concentrata l'attenzione degli storici" (Furet).

CON L'OCCHIO RIVOLTO ALLA STELLA...

La continuità dunque tra concezione mondialista e "lavoro storico" sembra quasi scontata in quanto solo il lavoro storico, come *ricostruzione* e non come *interpretazione*, consente sia di avere una visione globale dei problemi, sia di attivare una sorta di "coscienza riflessa", secondo la quale la catena delle interdipendenze non attraversa solo il piano economico-politico ma anche quello sociale e culturale e dove la stessa identità trova necessità, invero e spessore umano nella "transculturata".

Una programmazione a lungo termine che intendesse soddisfare sia la prospettiva mondialista che quella della "nuova storia" non dovrebbe allontanarsi da questi concetti-chiave analizzati in modo speculare:



VERITÀ E METODO

Un altro aspetto abbastanza curioso — tornato alla ribalta nelle contestazioni universitarie dell'89 — riguarda la distinzione tra ambito scientifico e ambito umanistico. Che se dovesse riguardare una distinzione di contenuti, non ci sarebbe motivo di scandalo. Il "distinguo", invece, fa riferimento all'aspetto metodologico e assume coloriture "moralistiche" conferendo al primo validità incontrovertibile e relegando il secondo a una sorta di scontata, improduttiva e opinabile conoscenza, della quale si può fare benissimo a meno e sulla quale ognuno può dire la sua.

Ora, al di là di questo discutibile atteggiamento, purtroppo sempre

Il viaggio presuppone una rotta da seguire, una traccia, a volte netta e sicura, altre volte tratteggiata e quasi persa nella selva degli altri segni che le si sovrappongono: è il corollario della mappa che si spiega davanti al viandante, sulla quale si deve tracciare il segno di penna o di matita che anticipi in un certo senso i passi da compiere sul terreno reale. E la rotta presuppone una rosa dei venti, una bussola, la capacità di individuare la Stella Polare sulla quale orientarsi.

Orientamento: parola magicamente evocata quando si parla di viaggio, di itinerario da seguire. Parola strettamente connessa alla possibilità stessa del viaggio: parola che scongiura il rischio di perdersi, di smarrirsi, di non ritrovare la strada maestra. È sulla capacità (o in-capacità) di ritrovare il proprio Oriente, in connessione alla scheda sul viaggio come metafora dell'adolescenza (cfr. scheda materiali n. 1), che ci siamo, interrogati sulla possibilità di estendere tale metafora: se l'adolescente è il viandante, il viaggiatore, allora le strutture materiali della società civile dovranno essere (e sono, al di qua di ogni intenzionalità) le stelle polari del suo itinerario; e gli adulti, saranno gli esperti astronomi che spiegano al ragazzo come utilizzare bussola, astrolabi e sestanti.

Ma chi fa orientamento oggi nella scuola, nelle strutture educative, sul territorio? Chi risponde in modo adeguato ai bisogni di orientamento propri dell'adolescente (cfr. scheda materiali), aiutandolo ad elaborare il disagio procuratogli dal sentirsi straniero nella terra straniera dell'età adulta? È a partire da queste domande che abbiamo pensato di proporre percorsi possibili di orientamento, semplici tracce che vanno ovviamente contestualizzate a seconda della realtà geografica, sociale, politica, istituzionale nella quale si intende realizzarle. È a partire da tali quesiti che ci siamo messi ad immaginare dei possibili percorsi, che potessero aiutare i ragazzi a gestire, con una presenza adulta, la crisi derivante dal loro spaesamento. Si tratta di pensare a viaggi controllati e guidati, percorsi che possono essere proposti ai ragazzi ed esplorati con loro. Con l'occhio fisso ad una stella, che orienti il cammino, per non perdersi o alienarsi.

Ma, giunti alla fine del nostro lavoro, ci siamo accorti che qualcosa mancava, perché i nostri percorsi potessero diventare progetti (passo indispensabile, per non lasciare la loro esecuzione legata all'attività di figure carismatiche, una volta esaurite le quali si rischia di perdere lo slancio e far sgretolare tutto lo spessore dell'intervento). Mancavano i referenti istituzionali, i soggetti politici che dovrebbero farsi carico di tali passi da compiere. E siamo stati così rinviiati, con un po' di tristezza, alle domande che avevano dato lo spunto per l'inizio del nostro lavoro.

Non crediamo, ovviamente, che le proposte qui sotto allineate siano inutili: crediamo invece che manchi ad esse lo scheletro costituito da una precisa

più diffuso, ciascuna delle discipline "umanistiche" è dotata di uno statuto epistemologico, di validi contenuti e di un metodo.

La storia è una di queste. L'unico "distinguo", se vogliamo, consiste nell'oggetto. Tra tutte le scienze la storia ha come oggetto l'uomo nella sua totalità e quindi nella sua complessità. Questo tuttavia non deve cedere il passo a un indistinto e arbitrario modo di procedere nella ricerca; e ancor meno cedere alle lusinghe di pretese *superiorità* culturali che classificano popoli e uomini in un nuovo e sconcertante manicheismo di mestiere. "La lezione dello sviluppo intellettuale dell'umanità è, nondimeno, chiarissima: le scienze sono sempre mostrate tanto più feconde e, di conseguenza, tanto più utili alla pratica, quanto più deliberatamente abbandonavano il vecchio antropocentrismo del bene e del male. Oggi si riderebbe di un chimico, che mettesse da un lato i gas cattivi... dall'altro i buoni.

Ma se la chimica ai suoi primordi, avesse adottato questa classificazione, avrebbe rischiato fortemente di impantanarsi a tutto scapito della conoscenza dei corpi" (Bloch).

Infatti la nuova storiografia ha come obiettivo primario la "ricostruzione" del passato, senza avere la pretesa di dire l'ultima parola sugli avvenimenti. In modo affatto diverso dal metodo scientifico della verificabilità per tentativi ed errori, l'indagine storica non può che pervenire a una formulazione ipotetica che non interpreta ma descrive, non dimostra ma raccoglie dati, non predica ma ricostruisce.

Pertanto un'ipotesi storiografica è sempre di natura provvisoria e relativa in quanto come elemento principe

soggettività politica (laica, democratica, pluralista) che possa condurle a buon fine. Che siano i Distretti scolastici, che sia il CITE, che siano gli IRRSAE, i sindacati, i Provveditorati, il privato sociale, lo si dovrà decidere nelle sedi adeguate. Quel che ci premeva è far comprendere come la dimensione della progettualità comprenda ineludibilmente in sé l'individuazione dei soggetti politicamente responsabili del progetto; sul quale sono poi chiamati a confrontarsi, ed a lavorare, gli operatori.

Altrimenti finisce che il lavoro educativo viene appaltato ai vari Clark Kent di passaggio: che diventano Superman, ahinoi, solo nelle fantasie dei ragazzini avidi di fumetti.

Identità e lavoro. Due proposte operative

Iniziamo con due percorsi operativamente realizzabili soprattutto in due contesti: in un contesto scolastico, dunque nella classe, o in un contesto extrascolastico costituito da gruppi più o meno formali che però *garantiscono la continuità dell'intervento*. Pensiamo ovviamente agli Oratori, ai gruppi Scout, a tutte (tutte?) quelle realtà che aggregano ragazzi ed adolescenti su progetti continuativi e non su mode passeggere.

In questo senso, il "viaggio" che il ragazzo deve compiere all'interno di due dimensioni essenziali per la sua crescita (ossia la scoperta di se stesso e l'approccio alla dimensione del mondo lavorativo) possono essere seguite, controllate ed educativamente finalizzate in modo razionale e professionale.

Percorso di orientamento all'identità

Parlare di identità a proposito di adolescenza è ad un tempo imprescindibile e quasi impossibile. Imprescindibile per chi come noi crede che il *compito evolutivo* fondamentale per l'adolescente sia l'acquisizione dell'identità adulta che il contesto sociale in cui vive ritiene desiderabile/indispensabile; quasi impossibile perché l'identità del ragazzo mette in discussione la stessa identità adulta, scuotendola e facendone risuonare le corde profonde, a volte dissestandola al punto di farne apparire le zone d'ombra e di vuoto. Come sa ogni educatore, per il quale il contatto con *questo adolescente* rievoca i drammi, le solitudini e le paure di *quell'adolescente* che una volta si è stati.

La proposta è articolata su una serie di incontri, per ragazzi/e in età adolescenziale, da prevedere se possibile non in contesto scolastico. Sarebbe interessante che la iniziativa venisse gestita in un gruppo strutturato (es. gruppi scout) all'interno del quale un operatore adulto interno al gruppo garantisce la continuità dell'intervento medesimo nei confronti dei programmi e delle attività svolte durante l'anno; una coppia di esperti dovrebbe invece gestire l'intervento nel suo specifico, tenendo le fila degli incontri e guidando le simulazioni, i dibattiti, etc.

Il percorso è limitato nel tempo, estendendosi per soli 4 incontri di 3/4 ore ciascuno. Ci si rivolge a gruppi composti da un minimo di 12 ad un massimo di 20 ragazzi/e. La metodologia prevede:

— un incontro assembleare iniziale in cui vengono eventualmente ripresi i temi emergenti dagli incontri precedenti, e viene tematizzato l'argomento del giorno;

di comprensione del percorso dell'esperienza umana più che la necessità predicativa e interpretativa comprende l'esigenza "comprensiva" e di visione globale. Non la ricerca di una causa dunque ma di concause; non in determinismo rigoroso ma la ricostruzione intorno a un "concetto organizzatore", l'uso delle fonti come percorso possibile e non come conferma di una teoria. "Poiché infatti una reazione dell'intelligenza o della sensibilità non si produce mai da sé, essa esige a sua volta che se si verifica, ci si sforzi di scoprirne le ragioni. Per dirla in una parola, le cause, in storia non più che altrove, non si postulano. Si cercano..." (Bloch).

In una prospettiva mondialista, tale criterio che tende a dare valore a un itinerario didattico programmato senza pregiudizi e che restituisce dignità alle "storie" più che alla "Storia", agli uomini più che alle istituzioni, alla storia materiale più che alla storia politica, non può non essere condivisibile.

Infatti, nonostante i vari popoli siano attraversati da grandi mutamenti esterni "resta una matrice della storia di ogni paese, ed è quella dominante che segna la coscienza collettiva di ogni società. Diviene però importante conoscere gli elementi costitutivi della matrice. I racconti e miti che la formano — si tratti delle grandi imprese dell'eroe guerriero Shivaij in India... o delle avventure di Chaka, re degli Zulù — hanno una pregnanza ben più forte di ogni analisi; è questa la ricompensa dello storico..." (Ferro).

Gli effetti sul piano concettuale e formativo di una programmazione che tenesse conto di questi orientamenti sarebbero notevoli:

- un lavoro in piccoli gruppi di 5/7 elementi;
- una fase assembleare conclusiva in cui vengono tirate le somme dell'incontro e vengono progettati materiali (scritti, disegni, al limite un diario di bordo) di verifica e valutazione di quanto realizzato.

L'attenzione è rivolta ovviamente oltre ai *risultati* ed ai *contenuti*, ai *processi* di gruppo che si verificano durante il lavoro: processi che dovranno essere rilevati ed analizzati dai membri del gruppo medesimo.

L'impianto del processo dovrebbe essere il seguente:

I. *Io chi siamo.* Identità personale ed identità di gruppo

— Gioco delle presentazioni indirette incrociate: ogni ragazzo, dopo un breve colloquio con il compagno, lo presenta al gruppo. Lo stesso meccanismo di presentazione viene seguito dagli animatori. L'immagine che ognuno ha di sé stesso viene così letta nello specchio della percezione che di sé ha l'altro.

— Discussione su parole-chiave: io, identità, personalità, a partire da una immagine stimolo (immagine pubblicitaria, scena da film). La discussione può essere condotta con la tecnica della ragnatela, in cui ad un concetto scritto su un cartellone i partecipanti associano altri concetti o immagini collegate da tratti di pennarello.

— Lavoro in piccoli gruppi: l'identità personale ed il corredo di identità (viene chiesto ai ragazzi di elencare il proprio corredo personale di identità, ovvero di enumerare gli *oggetti* che secondo loro definiscono il loro rapporto personale con il mondo e con gli altri. Idea di *rettangolo dell'identità*, cioè di spazio privato all'interno del quale solo il soggetto gestisse spazi, tempi, oggetti).

— Assemblea generale: role-playing (gioco di ruoli) in cui viene destrutturata la auto-comprensione del singolo (magari stimolata dalla richiesta per ogni ragazzo di indicare 3 aggettivi che lo qualificano) facendogli assumere ruoli del tutto divergenti dalla propria immagine di sé (o, al contrario, ruoli che differiscono dalla propria percezione di sé, solo per un piccolo particolare).

II. *Noi chi sono:* il gruppo come rafforzamento dell'identità

— Gioco di simulazione sulle dinamiche di gruppo.

— Discussione su parole-chiave: società, socializzazione, gruppo, aggregazione.

— Lavoro in piccoli gruppi: destrutturazione dell'immagine sociale dei gruppi e dell'immagine dell'individuo all'interno del gruppo (esempio: immagine di sé nel gruppo "ultras" e confronto con l'immagine sociale del gruppo-squadra).

— Assemblea generale: dibattito sui differenti modi di essere nel e del gruppo.

III. *Io chi saremo?* Il proprio progetto

— Brainstorm su una immagine relativa al futuro (proprio e del proprio gruppo).

— Lavoro in piccoli gruppi: il mio progetto sul futuro. Condizioni, possibilità di realizzazione, ostacoli possibili. (Il tutto potrebbe essere condotto su una simulata: due ragazzi si incontrano su un aereo nel 2040 e discutono della loro vita — sulla base del progetto esplicitato all'inizio del gioco).

<i>superamento</i>	dell'enocentrismo
»	dell'eurocentrismo
»	della dominanza culturale
»	della dominanza politica
»	della dominanza ideologica
<i>acquisizione</i>	del rispetto
»	della tolleranza
»	del senso critico.

IPOTESI DI UNA PROGRAMMAZIONE VERTICALE

L'ultimo, ma non certo il meno significativo, aspetto riguarda l'organizzazione didattica dell'insegnamento della storia nella scuola italiana. Per ben tre volte nei vari ordini e gradi (elementari, medie e superiori) si ripete la scansione cronologica che riguarda gli avvenimenti storici. Varia, e questo è veramente singolare, la trattazione più o meno articolata delle tematiche, con adattamenti argomentativi che nel migliore dei casi si riferiscono alla veste linguistica o alla presenza di iconografie più o meno significative. Non una parola sul metodo, non un accenno ad altre culture, se non quelle che in qualche modo sono collegate alla storia europea.

Senza considerare che, come tutte le discipline, la storia ha bisogno di far acquisire agli alunni delle abilità e delle competenze gradualmente, dal concreto all'astratto, dal noto al meno noto.

Ora secondo l'attuale consuetudine scolastica si richiedono come uniche abilità quelle della capacità sintetica e della memorizzazione cronologica, alle quali solo nelle classi delle

— Gioco di ruoli: il futuro difficile. Uno dei ragazzi interpreta il ruolo del possibile futuro "fallito" che sottostà ad un tribunale che giudica i suoi atti. Da questo gioco dovrebbe emergere anche la possibile critica all'immagine sociale del "fallito"... È ovviamente interessante ripetere il gioco anche per il presunto "realizzato", o mettere direttamente a confronto i due personaggi.

— Dibattito su parole-chiave: progetto, realizzazione, aspettativa (sguardo ovviamente puntato sul rapporto scuola-lavoro).

IV incontro: *io contro*. Il conflitto

— Gioco di simulazione su un conflitto internazionale (suggeriamo, a titolo esemplificativo, il gioco delle matite nella cassetta illustrata nel testo di Daniele Novara *Scegliere la pace*; riteniamo questo gioco molto utile per mostrare come lo scambio tra membri di gruppi differenti sia determinato dalle condizioni materiali all'interno delle quali i gruppi medesimi si muovono).

— Giochi di ruolo in piccoli gruppi sulla gestione del conflitto locale e personale (inter- ed intra-personale). Un interessante contributo a questa tematica è dato dal volume a cura di A. Martinelli, F. Beretta, D. Novara *Il litigio*, ERI.

— Discussione sulla risoluzione violenta o nonviolenta dei conflitti, a partire da esempi storici.

— Gioco di cooperazione.

— Valutazione finale del percorso.

Ovviamente questa impalcatura generale e generica del percorso dovrà poi essere integrata e precisata a livello di metodi, materiali, ruoli degli operatori, etc.

SCHEDA DIDATTICA - Area: ORIENTAMENTO

PERCORSO DI ORIENTAMENTO AL LAVORO

Il percorso che qui proponiamo viene realizzato nelle ultime classi di alcuni centri di formazione professionale della provincia di Como dal Movimento Primo Lavoro, servizio che, in seno alle A.C.L.I., opera nel campo della disoccupazione giovanile e dell'orientamento al lavoro. Ringraziamo la sig.ra Francesca Paini, responsabile del MoPL di Como, per la collaborazione fornitaci.

Il percorso viene realizzato in classe, con la attiva collaborazione degli insegnanti (di solito dell'area Cultura Civica e Sociale), i quali garantiscono la continuità di quanto proposto dal MoPL con i programmi svolti durante l'anno. È importante notare che un percorso analogo viene svolto nelle terze classi della scuola media inferiore, e che moduli sperimentali sono stati attuati nelle classi IV di un Istituto Magistrale di ~~nonché~~ in un corso di 150 ore per lavoratori.

Il lavoro in classe prevede dunque la presenza dell'operatore del MoPL in qualità di animatore, e del docente che dovrebbe riprendere quanto detto inserendolo in un quadro organico. L'intervento si snoda su un totale di circa 28 ore, suddivise in 4 unità didattiche (U.D.) che presentiamo di seguito.

superiori si può aggiungere quella analitica e "critica".

Tuttavia sul piano pedagogico il senso critico e la attitudine analitica e sintetica sono il punto di approdo, l'obiettivo a lungo termine, al quale si perviene solo dopo essere passati da fasi intermedie; le cui competenze propedeutiche potrebbero essere — nel caso dell'insegnamento storico di nuova tendenza —: la capacità di distinzione tra reale e fantastico, tra ricordo e osservazione; di catalogazione di documenti (iconografico, scritto, monumento, letterario, archivistico, testamentario ecc.), di dati, di testimonianze, di fonti orali; di "lettura"; di comprensione; di rielaborazione; di ricostruzione; di individuazione di concetti organizzatori; di ricognizione topologica; di determinazione di costanti ecc.

Un piano programmatico di questo tipo richiederebbe due condizioni:

a) che l'insegnamento della storia fosse articolato in verticale (dalle abilità della scuola di base alle competenze della scuola superiore);

b) che la scelta metodologica considerasse la ricerca storica come "lavoro storico" nel tentativo di "allargare il dominio della storia mediante l'uso di concetti generalizzanti... aderenti alla varietà dei fenomeni, ma a patto che fossero adeguati a cogliere e a definire realtà collettive, sia psicologiche sia sociali, fino ad allora trascurate dalla storiografia" (Arnaldi);

c) che come obiettivi educativi fossero assunti quelli indicati dal Manifesto CEM: *"Offrire all'alunno un orizzonte antropologico che gli consenta di sentirsi parte di un tutto... e accenda in lui il desiderio di conoscere ciò che l'uomo ha creato"*

U.D. 1. Io ed il lavoro (5 ore)

In questa U.D., di carattere introduttivo, l'operatore si propone di testare le aspettative dei ragazzi nei confronti del mondo del lavoro in connessione con una valutazione realistica di quanto appreso nel loro curriculum scolastico. Gli incontri si susseguiranno dunque nel seguente modo:

- presentazione dei ragazzi e degli operatori
- brainstorm su una frase-stimolo: se lavorassi potrei...;
- idea di mercato del lavoro basata su una metafora-chiave (il mercato del lavoro paragonato ad un cinematografo);
- svolgimento di un tema sulla traccia "Il mio primo giorno da pensionato";
- analisi critica dei temi su una griglia di questo tipo:
 - strumenti di ricerca del lavoro,
 - connessione del lavoro trovato con gli studi effettuati,
 - soddisfazione/insoddisfazione,
 - retribuzione ed aspetti economici,
 - problematiche giuridico/contrattuali,
 - relazioni e rapporti sul posto di lavoro;
- dibattito su alcune parole-chiave: aspettativa, realizzazione, progetto, indipendenza etc.

U.D. 2. Eccomi! (7 ore)

In questa seconda U.D. i ragazzi vengono messi a conoscenza dei principali strumenti per la ricerca attiva del lavoro. Trattandosi di un intervento basato sull'animazione, non si procede ad una presentazione asettica dei materiali, basata su lezioni frontali, ma si invitano i ragazzi, attraverso simulate e giochi di ruolo, a comportarsi come se fossero in effetti alla ricerca del posto di lavoro. Si affrontano in questo modo i seguenti argomenti:

- la ricerca attiva del lavoro: caratteri generali;
- il ruolo dell'ufficio di collocamento;
- come preparare il proprio curriculum vitae;
- gli annunci di offerta di lavoro sui quotidiani: come leggerli, come rispondere, come pubblicarne di propri;
- il colloquio di selezione del personale (di solito avviene tramite una simulata di colloquio con un settore che collabora con il MoPL).

U.D. 3. Pronto, buongiorno è l'azienda... (12 ore)

Si cerca, in questa terza U.D., di dare una immagine dell'azienda e del mercato del lavoro che smonti i "miti" che i ragazzi hanno più o meno assorbito, nella loro permanenza nel mondo della scuola. Inoltre, si problematizza il disagio all'interno del mondo del lavoro e si cerca di mettere ordine in quel complesso intrico di concetti che definiamo "relazioni umane".

- La singola azienda ed il mercato del lavoro;
- la contrattazione ed i contratti per i giovani;
- i diritti ed i doveri del lavoratore dipendente;
- retribuzione e costo del lavoro;
- il disagio: la disoccupazione;
- il disagio: il lavoro nero;
- il disagio: la tutela sanitaria e la prevenzione degli infortuni;
- il sindacato: incontro con un sindacalista;
- ruoli, professionalità e relazioni umane.

nel mondo, muovendo da ciò che è vicino nel tempo e nello spazio verso ciò che è lontano, e da ciò che è simile verso ciò che è diverso" (Nanni).

Un esempio di scansione programmatica potrebbe essere la seguente:

1. Scuola elementare (abilità e obiettivi)

- *I ciclo*
 - Rapporto memoria/immaginazione
 - Rapporto realtà/immaginazione
- *II ciclo*
 - Rapporto testimonianza/fonte
 - Fonte orale/fonte scritta
 - Classificazione delle fonti
 - Lettura di un documento iconografico
 - Lettura di un documento scritto.

2. Scuola media (periodizzazione e concetti)

Ricostruzione seguendo gli itinerari classici della periodizzazione intorno a concetti organizzatori quali, i bisogni o per esempio concetti-chiave tipo lavoro, comunicazione, territorio.

- *I media*
 - Utensili e metalli
 - Civiltà dei fiumi (compresa l'India)
 - Civiltà dei mari
 - Civiltà della conquista
- *II media*
 - Tre problematiche sul Medioevo, anche asiatico e africano
- *III media*
 - Tre problematiche dell'età moderna (es. commercio, economia, viaggi e/o conquiste) estese all'India, alla Cina e all'Africa.

U.D. 4. Per finire... (4 ore)

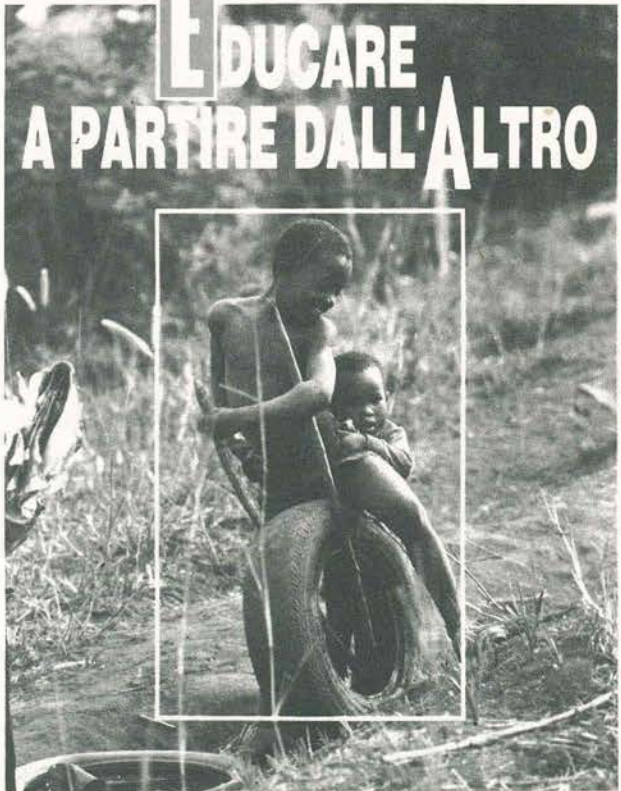
Oltre a invitare i ragazzi ad uno sguardo attento sulla realtà locale, per evitare che quanto detto si fossilizzi in una serie di precetti non contestualizzati, scopo di questa U.D. conclusiva è riprendere le fantasie espresse nel tema di cui all'U.D. 1 per valutarne il grado di realismo alla luce di quanto appreso durante il corso.

- Il mercato del lavoro locale: possibilità e tendenze;
- ripresa del tema "Il mio primo giorno da pensionato";
- valutazione del percorso;
- verifica finale.

Per tutti gli incontri è prevista la distribuzione ai ragazzi di materiale cartaceo, che potrà al termine del corso essere raccolto in una dispensa.

R. MANTEGAZZA e R. MORSELLI

EDUCARE A PARTIRE DALL'ALTRO



GUIDA METODOLOGICA, DIDATTICA E BIBLIOGRAFICA PER GLI EDUCATORI

COORDINAMENTO REGIONALE
ACCOGLIENZA EXTRACOMUNITARI
IN COLLABORAZIONE
CON CEM-MONDIALITÀ - PARMA

L. 5.000

3. Scuola superiore (interazioni con l'attualità)

Le scelte concettuali si articolerebbero in un arco di tempo più limitato (dal 700 ai nostri giorni) e consentirebbero di allargare le analisi storiche anche ai continenti (tipo: Africa e Asia) non solo nelle loro interazioni attuali, ma anche del loro passato più o meno remoto. A questo punto si potrebbe inserire una periodizzazione cronologica più stretta e parallela.

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV., *La storiografia contemporanea*, Il Saggiatore, 1987.
M. Bloch, *Apologia della storia*, Einaudi, 1969.
M. Bloch, *La grande disfatta*, Guida, 1957.
B. Bellerate, *Pluralismo culturale ed educazione*, Ed. "Orientamenti ped.", 1979.
J.S. Bruner, *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, 1972.
L. Febvre, *Problemi di metodo storico*, Einaudi, 1969.
M. Ferro, *Uso sociale e insegnamento della storia*, SEI, 1982.
F. Furet, *L'atelier de l'histoire*, in "Fare storia", Einaudi, 1981.
S. Guarracino, *Guida alla storiografia e didattica della storia*, Ed. Riun., 1983.
J. Le Goff, *Ricerca e insegnamento della storia*, Giunti, 1988.
A. Miceli, *La didattica della storia attraverso il metodo simpatetico*, in "Cem/Mondialità" n. 4, 1987.
A. Miceli, *I diversi e la nostra storia: programmi scolastici e libri di testo*, in "Scuola viva", n. 12, 1990.
A. Nanni, *Progetto mondialità*, Quaderni Cem, 1985.
F. Pitocco, *Didattica della storia e storiografia*, in "Quaderni storici", n. 46, 1981.
M.M. Postan, *Storia e scienze sociali*, Einaudi, 1976.

BIBLIOMONDO

Autore: Graca Andreatta
Titolo: Città sulla palude
Casa Editrice: EMI
Città: Bologna
Anno di pubblicazione: 1990
Pagine: 188
Prezzo: L. 16.000

La storia di un barrio, di un popolo e di una chiesa come metafora del Brasile. La loro storia si confonde nel quotidiano della vita del Rione S. Pedro: la solidarietà degli umili che lotta per affrontare miserie e degrado, vivendo tra le immondizie e "delle" immondizie. Questo libro vuole proclamare, davanti al mondo, la miseria brasiliana.

L'autrice parla, nella sua opera, di innesto di vite, però non sappiamo se è stata la sua vita che è calata in quella del popolo o se è stata la storia di quella gente che si è immesimata con la sua.

"Città sulla palude" è anche un libro di speranza, dal momento che — osserva l'autrice, — anche l'amore di Dio ha fatto l'uomo dal fango. Perché Rione di S. Pedro oggi è anche luogo dove fioriscono comunità ecclesiali di base e dove ha preso vita il movimento popolare. (H.W.)

Autore: John F. Kavanaugh
Titolo: Cristiani in una società consumistica
Casa Editrice: Cittadella
Città: Assisi
Anno di pubblicazione: 1990
Pagine: 255
Prezzo: L. 20.000

L'autore di questo libro si rivolge, come afferma nella prefazione, ad un "pubblico paradossale". Cioè ad un pubblico costituito da coloro che, pur avendo una fede sincera, non riescono ad autenticarla nella ricerca quotidiana della giustizia sociale e da coloro, invece, che, pur essendo attivisti, non riescono ad arricchire la loro esperienza con la fede e i mezzi di cui questa si avvale: i sacramenti, la preghiera, la famiglia, la comunità.

A questo pubblico, l'autore dedica il libro, che è di carattere interpretativo suddividen-

dolo in due parti: nella prima si critica il modello consumistico, tipico della società americana, che è frutto di una profonda crisi spirituale dai toni idolatrici; nella seconda si evidenziano le implicazioni che il credere in Cristo ha nella politica e nella società. Ne consegue pertanto che non è autentica la fede senza la ricerca della giustizia. (C.E.)

Autore: Naghib Mahfuz
Titolo: **Il tempo dell'Amore**
Casa Editrice: Pironti
Città: Napoli
Anno di pubblicazione: 1990
Pagine: 126
Prezzo: L. 18.000

Da una parte l'integrità, la fierezza, il fascino dell'autorità materna; dall'altra la castità, la ricchezza, la misericordia e la carità donata con un sorriso degno di benedizione: questo in sintesi il carattere di Sitt Ain che Naghib Mahfuz — il primo scrittore arabo a vincere il premio Nobel per la letteratura — attribuisce a una donna vedova e ricca. La gente sussurra mentre lei passava per i vicoli — "Che uomo!" (detto popolare egiziano per indicare una donna di carattere). La virilità di Sitt Ain sta nel suo modo di trattare gli affari in quel vicolo che ella conosce a fondo, anche perché metà della sua ricchezza è condivisa con i poveri. Una carità intensa e reale, dal momento che anche i gatti ed i cani vengono trattati con la stessa animazione con cui tratta gli esseri umani più poveri.

Una virtù di generosità e fede incrollabile, tipica della figura femminile nella letteratura araba. (H.W.)

Autore: Bosello A.P.
Titolo: **Scuola e valori. L'educazione morale**
Casa Editrice: LCD
Città: Torino-Leumann
Anno di pubblicazione: 1991
Pagine: 116
Prezzo: L. 10.000

La questione è di altissimo significato pedagogico: la scuola come deve porsi nei confronti dei valori etici? Può ritenersi neutrale? Verso quali valori morali vanno indirizzate le giovani generazioni? Il ruolo degli alunni sarà passivo o protagonista nella ricerca dei valori? Come conciliare il pluralismo culturale, etico e religioso con l'esigenza di un interven-

to preciso, riferito a valori chiaramente condivisi e autenticamente umani?

Quindi, prima ancora di indicare le linee di intervento scolastico per una educazione ai valori etici, sarà necessario risolvere il "problema morale": e tuttavia, di educazione morale pare che non si parli più. Né pedagogisti né insegnanti sembrano curarsi di quello che per secoli fu considerato uno dei fini dell'educazione, se non addirittura il fine essenziale. L'aggettivo "morale" è ormai scomparso dai programmi scolastici, i quali mostrano così un certo ossequio al soggettivismo etico oggi tanto diffuso.

L'attualità, invece, ripropone insistentemente appelli educativi per affrontare i problemi personali e sociali nati con i fenomeni emergenti della droga, dell'inquinamento, della scarsa solidarietà sociale, del mancato interessamento dei giovani alla politica.

Autore: Chistolini Sandra
Titolo: **Tagore, Aurobindo, Krishnamurti. Unità dell'uomo e universalità dell'educazione**
Casa Editrice: La Goliardica
Città: Roma
Anno di pubblicazione: 1990
Pagine: 173
Prezzo: s.i.p.

Nella collana di "Saggi di pedagogia e scienze dell'educazione" diretta da Mauro Laeng, è stato pubblicato questo studio intorno a tre grandi figure di cultura indiana che hanno lasciato un'impronta significativa nella storia della pedagogia orientale e occidentale.

Il messaggio di Tagore, Aurobindo, Krishnamurti conserva un valore universale in quanto capace di parlare alla coscienza e alla responsabilità di ogni persona. Le radici delle riflessioni dei tre pensatori risalgono allo studio attento degli antichi testi a cui la spiritualità indiana si mantiene ancorata, primi tra tutti i "Veda", le "Upanishads", la "Bhagavad-Gita".

Lo scopo di questo studio è quello di tornare a far luce sulla profondità del pensiero di tradizione indiana dal quale si sono snodate esperienze pedagogiche interessanti e per certi versi ancora poco conosciute in Italia, come dimostra la scarsa bibliografia in lingua italiana presente sull'argomento.

(a cura di A. Nanni)

SPAZIO CEM

VIADANA (MN), 5.9.91: Apertura del corso "mondialità", incentrato sul tema: **SCUOLA APERTA AI VALORI TRANSNAZIONALI**, da parte del Direttore del CEM seguito poi, nelle lezioni successive, dai Proff. Gianfranco Tusset (dell'Università di Padova), A. Tosolini, Luca Ferrari. Il corso si è svolto dal 5 al 13 settembre alla comune soddisfazione dei partecipanti. Un ringraziamento particolare al Prof. U. Chiarini per i collegamenti tra la Scuola Media "A. Parazzi" e il CEM di Parma.

S. BENEDETTO DEL TRONTO, 5-6.9.91: Nei giorni 5 e 6 settembre il prof. Antonio Nanni insieme al Dott. Alessio Surian ha coordinato un corso di aggiornamento per insegnanti di cinque scuole medie del Provveditorato di S. Benedetto del Tronto sul tema: *1492-1992: dalla conquista alla riscoperta*. Durante i lavori è stato anche presentato il kit didattico multimediale "*Progetto Amerindia*" in corso di pubblicazione. All'incontro ha portato anche il suo saluto il Provveditore, Dott. Maraglino e l'assessore alla cultura, Dott.ssa Spampinato.

PESARO, 9.9.91: Inaugurato dal Direttore del CEM, s'è tenuto a Pesaro, presso il IV Circolo, un corso di educazione alla mondialità centrato su **UNA CULTURA DELL'ACCOGLIENZA**. Si sono succeduti, nelle lezioni, i relatori seguenti: A. Tosolini, C. Cernesi e Marco Mascia dell'Università di Padova.

TRENTO, 9.9.91: *Impostare una programmazione di Istituto in prospettiva di educazione alla mondialità: perché e come*. Questo il tema che Antonio Nanni, Vice-direttore del CEM ha illustrato alla presenza dei colleghi docenti di due scuole medie e rispettivi presidi. Molto vivace il dibattito che ne è seguito.

MONTAGNANA (PD), 15.9.91:

Culture diverse a confronto: questo il tema generale del 13° raduno del GMA di Montagnana, cui hanno preso parte circa 600 persone. Tra i relatori: il Dott. Sandro Calvani, funzionario dell'ONU (Programma dell'OMS per l'Africa), Mons. Luigi Di Liegro, direttore della Caritas romana e il Prof. Antonio Nanni che ha trattato il tema "*Quando il gesto si fa educazione*".

SANTARCANGELO DI ROMAGNA, 16.9.91:

Il Direttore del CEM ha aperto il corso mondialità sul tema dell'**INTERDIPENDENZA**, presso la scuola media "Teresa Franchini", seguito, poi, nei giorni successivi dai relatori: A. Tosolini, Leila Ziglio, Chiara Cecotti di "Mani Tese". Un ringraziamento sincero alla Preside, Dr. G. Martinini, per l'accoglienza e la collaborazione.

GENOVA, 17-18.9.91: Per due giorni il collegio dei docenti della scuola media di Genova "Barabino" ha svolto un corso di aggiornamento coordinato dal vicedirettore del CEM Antonio Nanni. Il tema generale è stato quello della *scoperta/conquista dell'America* che in una città come Genova è particolarmente sentito. I materiali del kit "*Progetto Amerindia*" hanno rappresentato un utile supporto per la programmazione didattica.

CARPINETI (RE), 22.9.91: Il Direttore del CEM ha animato la celebrazione eucaristica a chiusura del 4° Meeting dei Giovani della Montagna, convenuti a centinaia alla "Pagoda" di Carpineti. Tema dell'incontro: **PER UNA SOLIDARIETÀ OLTRE I CONFINI**. Il rito è stato accompagnato da canti eseguiti in malgascio e in songho. La serata si è conclusa con la rappresentazione teatrale "*Morte e vita severina*" con testi del poeta brasiliano Joao Cabral de Melo Neto e con musiche originali di Chico Buarque de Hollanda. Complimenti a tutti.

AI NOSTRI ABBONATI,

è proprio il caso di dirlo ad alta voce: quest'anno c'è stato da parte di tutti voi un lo-
devole sforzo di buona volon-
tà che vi ha permesso:

a) di apprezzare lo sforzo della Direzione di rendere la nostra rivista ancor più bella, portandola — tra l'altro — da 30 a 40 pagine;

b) di non aver troppo risen-
tito l'aumento della quota
d'abbonamento che è stato
portato a L. 30.000 annue.

NB. Per chi ne avesse la
possibilità, proponiamo
l'abbonamento sostenitore
(L. 50.000) o d'amicizia
(L. 60.000).

Beh!, c'è ancora qualche
abbonato ritardatario, ma
siamo certi che, ormai, dato
il via alla scuola e sistemati
nelle vostre nuove classi, tro-
verete il modo di fare un salto
alla posta per spedire il vo-
stro conto-corrente (che por-
ta il n. 13601430).

Non tutti sanno che abbia-
mo lanciato l'OPERAZIONE
 $UNO + UNO = DUE$. E cioè?
Vuol dire che se, oltre al tuo
abbonamento, ne procuri un
altro di un tuo collega o ami-
co, rientri nella categoria de-
gli Abbonati Sostenitori. E mi
spiego:

a) Se tu (come spero) hai
già rinnovato il tuo abbona-
mento, basta che tu ce lo se-
gnali e che scriva, nella cau-
sale del versamento, l'indiriz-
zo del tuo amico o collega e
ci spedisca le sue 30.000 lire
d'abbonamento, dicendoci
che aderisci all'OPERAZIO-
NE $1 + 1 = 2$.

b) Se per caso non avessi
ancora spedito la tua quota,
fallo entro il 10 novembre
prossimo (data ultimissima!)
spedendo su un unico conto-
corrente la tua quota e quella
del tuo amico o collega (tota-
le: L. 60.000), dicendo che
aderisci all'operazione
 $1 + 1 = 2$.

Tra tutti coloro che aderi-
scono all'operazione $1 + 1$,
saranno estratti a sorte i se-
guenti premi:

- 1 - Una bicicletta.
- 2 - Un apparecchio elettro-
domestico per fare i gelati.
- 3 - I due superbi volumi
"Fascino di terre lontane"
(prezzo L. 170.000), con com-
mento di F. Quilici, G. Torelli
e foto di A. Costalonga.
Buona fortuna!

D.M.

L'IRRUZIONE DELL'ALTRO DAL CONFETTO AL DIALOGO

SONO L'UOMO UNIVERSO

Io sono l'abitante delle pietre
senza memoria, sete d'ombra verde;
il popolano di tutti i villaggi
e delle prodigiose capitali;
sono l'uomo universo,
marinaio di tutte le finestre
della terra stordita dai motori.
Sono l'uomo di Tokyo che si nutre
di pesciolini e bambù,
il minatore d'Europa, fratello della notte;
l'operaio del Congo e della spiaggia,
il pescatore della Polinesia,
sono l'indio d'America, il meticcio,
il giallo, il nero:
io sono tutti gli uomini.
Sopra il mio cuore firmano le genti
un patto eterno
di vera pace e fraternità.

(Jorge Carrera Andrade - Ecuador)