

cem *Mondialità*

NUMERO 5 - DICEMBRE 1991

IL NOME

L'«altro» è lì, a due passi da te. Lo vedi.
Che nome gli darai?



MENSILE DI EDUCAZIONE INTERCULTURALE

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, Morcelli 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 Pardini, 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.



L'IRRUZIONE DELL'ALTRO DAL CONFEITTO AL DIALOGO

SOMMARIO

LIMINARE	QUALE NOME PER IL MONDO NUOVO <i>Savino Mombelli</i>	1
NEVE'-SHALOM	VOCI AMICHE PER IL VILLAGGIO DELLA PACE <i>a cura di D. Milani</i>	2
IL PUNTO DI VISTA PSICOLOGICO	COMUNICARE, CHE CONFUSIONE! <i>Rita Vittori</i>	3
ITINERARIO DIDATTICO	IL NOME <i>Mauro Carboni</i>	6
SCUOLA ELEMENTARE	LE COSE E I LORO NOMI <i>Clara Rossi</i>	9
SPAZIO NIDO	GIOCARE IL GIOCO (2°) <i>Angela Biagini</i>	14
SCUOLA MATERNA	QUAL'È IL TUO NOME <i>Maria Teresa Turbini</i>	17
OTTAGONO DELLA MONDIALITÀ	I VOLTÌ DELLA DIFFERENZA <i>a cura di A. Nanni</i>	19
TECNICHE DI ANIMAZIONE	AJAQUAQ <i>R. Papetti</i>	24
ECOLOGIA A SCUOLA	BURATTINI A SCUOLA: CANOVACCIO O COPIONE? <i>Gianfranco Zavalloni - disegni di Vittorio Belli</i>	25
IL SETTIMO ANGELO	A NEW YORK <i>Brunetto Salvarani</i>	27
EUROSCUOLA	LA SCUOLA IN SVEZIA <i>Claudio Economi</i>	30
VOCI DAL TERRITORIO	CORSO DI EDUCAZIONE INTERCULTURALE <i>Claudio Cernesi</i>	32
CI SCRIVONO COSÌ	"MI CHIAMO LUCIA BRIATICO" <i>di L. Briatico</i>	38
BIBLIOMONDO	<i>a cura di Antonio Nanni</i>	39
SPAZIO CEM	<i>A cura di D. Milani</i>	40

Quando qualcosa di sconosciuto — un minerale, una pianta, un paesaggio, una persona — desta in noi interesse, cerchiamo anzitutto di saperne il nome. Perché il nome è una luce che illumina, un sentiero che si apre dinanzi a noi e può condurci all'essenza intima delle cose. Il nome tratteggia la natura delle cose, la loro funzione, il loro fascino. Pensiamo per esempio ai nomi scientifici di certe piante: *musa paradisiaca* (incanto del paradiso, la banana); *euphorbia pulcherrima* (euforbia bellissima, la stella di Natale); *victoria regia* (la pianta acquatica più bella del mondo, dedicata dal suo scopritore alla Regina Vittoria d'Inghilterra). Il nome ci avvicina alle cose e ce le rende familiari nello stesso tempo in cui le esalta davanti a noi e le ammantava di splendore inconfondibile.



QUALE NOME PER IL MONDO NUOVO

SAVINO MOMBELLI

Di interesse ancora più sottile e, forse, più fascinosa sono i nomi che vari popoli attribuivano a se stessi, ai loro avversari o alle cose che vedevano intorno. Caraibi viene da caribi e vuol dire assaltanti, rapinatori: è il nome che i popoli dell'Amazzonia assegnavano agli uomini bianchi venuti dal mare. Bantu vuol dire uomini: è il nome che si sono dati i popoli dell'Africa centrale per distinguersi dagli altri esseri (spiriti, piante, animali, pietre). Olorum vuol dire volta celeste: è il nome che vari popoli africani attribuiscono a Dio per significare che è colui che tutto vede e tutto protegge.

Dice il Libro della Genesi: "Con un po' di terra Dio, il Signore, fece tutti gli animali della campagna e

tutti gli uccelli del cielo e li condusse all'uomo per vedere come li avrebbe chiamati" (2,19). Queste parole della Bibbia lasciano intendere che l'uomo è stato posto al di sopra degli animali e deve servirsene per il suo bene; non c'è da meravigliarsi se l'uomo chiama gli animali e le cose a partire dai suoi interessi, dal bene o dal male che ne può ricevere.

In modo analogo ma assai discutibile, Colombo attribuiva nomi nuovi ad ogni cosa. Alle terre che scopriva dava il nome che avrebbe assicurato al re di Spagna il dominio totale su di esse. Sia che le chiamasse con nomi sacri (S. Salvador, S. Domingo) o con nomi relativi alla Spagna e alla famiglia regnante: Hispaniola (Haiti), Juana (Cuba), Fernandina (Long Island), Isabela (Crooked Island). La pensava a questo modo anche quando parlava dei nativi e diceva

che erano innocenti, pacifici e portati all'obbedienza, ossia pronti a servire la Spagna.

A cinque secoli di distanza abbiamo il diritto e il dovere di discordare da questa maniera apparentemente biblica di dare il nome alle cose degli altri e di giustificare così lo sfruttamento che ne sarebbe derivato. Ma, per questo, rinunceremo a dare un nome al mondo nuovo che vorremmo scoprire e far crescere nel cuore degli uomini?

Non possiamo sottrarci all'opportunità di assegnare un nome azzecato al mondo nuovo che oggi cerchiamo, un nome che sia capace di affascinarci in vista di una nuova storia per tutta la famiglia umana. Quale?

VOCI AMICHE PER IL VILLAGGIO DELLA PACE

AMICIZIA EBRAICO-CRISTIANA
Firenze, 21 ottobre 1991.

*Caro P. Milani,
con piacere e con rinnovato impegno
ci uniamo tutti nel rilancio della*

Campagna in favore di Nevè-Shalom/Wahat as Salam. Abbiamo aderito e solidarizzato in pieno e da sempre per NS, pertanto gradiremmo che la nostra Associazione comparisse tra i nomi di coloro che aderiscono e collaborano.

NS è sempre stato ed è veramente nel nostro cuore e Bruno Hussar ci è amico da sempre, più volte è stato a Firenze nostro ospite e la sua opera è faro e punto di riferimento. Continueremo con costanza e con impegno a far conoscere questo seme così importante per tutti, nella speranza e nella certezza che non mancheranno i frutti anche se non si sa quando.

Vi siamo grati perché in Italia avete dato una spinta grossa che permette a tutti noi di essere utili ed efficaci.

La saluto molto cordialmente a nome di tutti noi.

Manuela Sadun Paggi

Gent.ma Segretaria di Nevè - Shalom presso CEM/Mondialità

Ho ricevuto la "Lettera dalla collina" con il Notiziario di Nevè-Shalom/Wahat as Salam. Ho comprato diversi libri, tra cui quello di P. Bruno Hussar "Quando la nube si alzava", che ho letto con grande avidità, perché era semplicemente meraviglioso.

Sono veramente sconvolta e ammirata da questo villaggio. Ho spedito

la vostra cartolina a N.S./W.A.S., incoraggiandoli a continuare in questa profezia di pace.

Sono desiderosa di continuare ad essere informata della vita del villaggio

Presto sarà Natale. Scriviamo una LETTERA ai nostri piccoli Amici di Nevè-Shalom/Wahat as Salam proprio in questi giorni in cui i grandi della terra discutono della pace nel Medio-Oriente.

gio e delle difficoltà dei suoi abitanti.

Roma, 20-9-91

Daniela Ninni, Roma

Alla Direzione di CEM/Mondialità,

Vorrei sapere se — come mi sembra sia stato detto al Convegno — si continua la sensibilizzazione su Nevè-Shalom, come poter ricevere del materiale per la scuola. Vorrei parlarne ai ragazzi e anche ai colleghi: ce ne sono molti di sensibili a questi problemi, ma non conoscono CEM, per cui da noi l'anno scorso questa campagna non si è svolta.

Insegno religione nell'Istituto Tecnico Industriale di Foligno, ormai da diversi anni.

Foligno, 16 settembre 1991

Gabriella Arcangeli

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

Per i vostri versamenti, servite-

vi:

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 alla Campagna Nazionale: Acli, Altritalia, Ass. per la Pace, Arci, Agesci, Avvenimenti, Fed. Chiese Evangeliche,

Fed. Giovanile Evangelica Italiana, Mani Tese, Missione Oggi, Qol, Pax Christi, Amicizia Ebraico-Cristiana di Firenze.



COMUNICARE, CHE CONFUSIONE!

RITA VITTORI

IL DIVERSO SIGNIFICATO ATTRIBUITO AI GESTI E ALLE PAROLE

Ricordando come nella comunicazione esistano due piani, quello verbale e quello non verbale, una delle possibili fonti di confusione

nella relazione interpersonale è il diverso significato attribuito a un dato segnale (gesto, comportamento, parole, simbolo), a meno che non intervenga una «metacomunicazione» a spiegare, esplicitandola, tale diversità. Si pensi alle miriadi di comportamenti condivisi da tutti i membri di una data società o cultura, di cui si è spesso inconsapevoli e che ci vengono trasmessi attraverso l'educazione.

Gli etnologi, infatti, ci dicono che in culture diverse esistono svariate maniere di salutare, esprimere gioia, dolore, rifiuto, accoglienza, ecc. Si pensi ad esempio alla distanza interpersonale tra due estranei in culture differenti. Un europeo del Nord, o dell'America settentrionale, mantiene la proverbiale lunghezza di un braccio quando deve rapportarsi con una persona estranea. Nei paesi meridionali dell'America Latina, tale distanza è notevolmente riaccurciata. Ipotizzando un loro incontro, ciascuno tenderà ad assumere quella che ritiene la distanza giusta. Il latino si avvicinerà, il nordico si allontnerà a disagio; il latino, a sua volta a disagio, tenderà di riavvicinarsi e il nordico sentirà invaso il suo territorio di sicurezza... Entrambi penseranno che l'altro sia scorretto ed entrambi cercheranno di correggere la situazione, incolpandosi a vicenda del proprio disagio.

Questo può succedere nell'incontro tra culture diverse, ma anche tra persone della stessa cultura e ambiente sociale può causare conflitti e

Perché la comunicazione riesca occorre che il messaggio sia trasmesso correttamente, in modo che abbia l'effetto desiderato sul ricevente. In caso contrario la confusione sarebbe l'effetto di una comunicazione "fallita" che lascia il ricevente in uno stato di incertezza più o meno grande. Quali sono le condizioni che danno luogo a tale confusione?

insoddisfazioni. La coppia, nell'ambito della quale l'incontro tra due visioni del mondo il linguaggio avviene in modo più stretto e intimo, vede spesso la causa dei litigi legata a come l'altro dovrebbe comportarsi per esprimere amore, affetto, comprensione o nelle varie situazioni.

Anche in classe assistiamo a fenomeni analoghi. Spesso si attribuiscono agli allievi caratteristiche in base a comportamenti manifesti, che nascondono motivazioni differenti da quelle che supponiamo. Un bambino all'apparenza silenzioso non sempre è timido o poco interessato o passivo; una risatina o uno sguardo ammiccante non sempre sono rivolti all'insegnante, o il chiacchierio non sempre è sintomo di disattenzione.

LA CONTRADDIZIONE TRA PIANO VERBALE E PIANO NON VERBALE

Affinché un messaggio sia decodificato correttamente occorre anche che ci sia coerenza tra quanto si dice e come lo si dice. È diverso dire a qualcuno *"Sono contento di vederti"* con tono gioioso, accompagnato da un gesto affettuoso, dal dirlo con tono piatto e rigidità corporea. Anche la reazione di chi riceve il messaggio sarà differente: nel primo caso comprenderà e ricambierà altrettanto calorosamente, nel secondo entrerà in confusione perché la gioia espressa verbalmente non troverà conferma

sul piano corporeo. Il ricevente potrà pensare che l'altro sia falso oppure opportunisto o formale.

La coerenza tra tali due piani è

molto importante nelle relazioni educative; è una delle condizioni che creano sicurezza nel bambino, in quanto sente di poter percepire correttamente il mondo esterno.

Spesso gli adulti non tengono in debita considerazione questo aspetto e si stupiscono di come i loro discorsi non riescano ad incidere sul comportamento dei ragazzi. Ma non si chiedono se anche essi sono coerenti con quanto vanno affermando. Infatti ciò che viene interiorizzato dai ragazzi non è solo "il dover essere" trasmesso dalle ingiunzioni verbali, ma soprattutto l'atteggiamento dell'adulto nei loro confronti e nei confronti delle varie situazioni.

Immaginiamo allora un insegnante che continua ad affermare davanti alla classe che bisogna essere amici di tutti i compagni, che non bisogna litigare, ma risolvere i problemi dialogando e confrontandosi. I ragazzi però osservano che rispetto ai colleghi l'insegnante si relaziona solo con alcuni, con altri si limita al saluto; oppure sente commenti duri sui colleghi.

Altre volte l'insegnante ripete di non prendere in giro i compagni, ma è il primo ad usare l'ironia o il sarcasmo con coloro che non si adeguano alle sue aspettative.

Questo naturalmente non significa pretendere la perfezione dall'adulto e dall'insegnante. È più auspicabile e importante che attraverso una continua autosservazione, egli rilevi le contraddizioni tra quanto dice e il suo comportamento, in modo da procedere verso una maggiore coerenza e aiutare i ragazzi a fare altret-



tanto aiutandoli ad analizzare le situazioni.

Tale coerenza deve essere ricercata soprattutto da tutti coloro che vogliono impegnarsi nell'educazione alla pace e alla mondialità, in modo che essa non si riduca alla sola trasmissione di contenuti ma incida sulle personalità dei ragazzi. Si può educare alla mondialità solo parlando delle culture, delle situazioni di altri popoli e poi soffocare le differenze tra i ragazzi in classe?

Si può parlare contro la violenza, o lo sfruttamento del Sud del Mondo e poi non permettere che i ragazzi possano esprimere le proprie idee sulle problematiche, o vengano accettate solo quelle che concordano con la visione degli insegnanti?

LA COMUNICAZIONE PARADOSSALE

Un'altra grossa fonte di confusione nella comunicazione sono i messaggi paradossali, quelli che contengono una contraddizione logica (antinomia) in modo da bloccare la persona.

Possiamo distinguere tre variazioni del paradosso:

1) Un individuo viene punito per la percezione corretta del mondo esterno o di se stesso da un altro "significativo" (per esempio un bambino da un genitore o dall'insegnante).

— "Sei arrabbiata con me, mamma?"

— "No", risponde la mamma allontanando il figlio in modo brusco.

— "Sono stato bravo ad apparec-

chiare il tavolo?"

— "Hai fatto solo il tuo dovere".

— "Sei stupido se pensi così".

Di conseguenza tali bambini troveranno difficile comportarsi in modo appropriato sia nei contesti impersonali che interpersonali, in quanto diffideranno dei dati dei propri sensi. Si affanneranno a ricercare inutilmente il significato giusto da attribuire alla realtà e al comportamento degli altri, sempre con la sensazione di non capire correttamente.

2) Un "altro" significativo si aspetta da una persona che abbia sentimenti diversi da quelli che realmente prova: quest'ultimo si sentirà sempre in colpa per essere incapace di sentire ciò che dovrebbe sentire per ottenere l'approvazione dell'"altro" significativo. Di fronte alla scontentezza o alla depressione del figlio quanti genitori o adulti, sen-

tendosi indirettamente dei falliti, affermano: *"Dopo tutto quello che facciamo per te, ci ricompensi così; dovresti invece essere felice!"*.

O quando un bambino piange per avere avuto un giudizio negativo, a volte gli si dice: *"Invece di piangere, adesso, avresti dovuto pensarci prima e studiare! Perché non vai a giocare e a divertirti?"*.

3) Se un individuo riceve da un "altro" significativo degli ordini che contemporaneamente esigono e proibiscono talune azioni, insorge una situazione paradossale in cui l'individuo può obbedire soltanto disobbedendo. Il prototipo di questo messaggio è *"Sii spontaneo"*. Chiunque riceva una tale ingiunzione si trova in una posizione insostenibile, perché dovrebbe essere spontaneo in uno schema di obbedienza che esclude la spontaneità.

Altre varianti di questo tipo di in-



giunzione sono:

— *"Dovresti amarmi."* *"Devi essere libero di scegliere."* *"Non essere sempre così obbediente, cerca di avere una personalità tua!"*

— *"Fai quello che credi giusto, non preoccuparti se mi fa soffrire."*

Il paradosso in cui è stretta la persona che riceve tali messaggi consiste nella contraddizione tra il contenuto e la relazione che implica sempre la subordinazione e l'obbedienza passiva. Per cui nel caso del messaggio *"Devi avere delle tue idee, non devi pensare come gli altri vogliono,"* entrambe le alternative che il bambino ha sono insoddisfacenti: od obbedirà, facendo valere le proprie idee, e ciò significa che penserà come i genitori vogliono, o continuerà ad adeguarsi alle idee degli altri, ma in questo caso disobbedirà ai genitori.

È possibile in tali contesti comportarsi in modo logico e coerente?

IL NOME

MAURO CARBONI

Ho scelto di iniziare con questi frammenti di pensiero di Italo Calvino per almeno due fondamentali motivi, uno privato e l'altro "pubblico":

credo innanzitutto che al di là del senso le parole, ed in particolare quelle di questa citazione, abbiano in sé un fascino indescrivibile, fatto di suoni del nostro stesso corpo e da ritmi che s'intrecciano, e da una voce reale o immaginaria che già ci racconta delle emozioni che precedono e accompagnano il fluire delle parole;

in secondo luogo ci mettono di fronte ad una questione antica e fondamentale: la riflessione sul linguaggio è in realtà un interrogarsi dell'uomo sul suo esistere nel mondo e tra gli altri.

In senso riduttivo è come se il linguaggio potesse essere rappresentato da un semplice oggetto, come una moneta: una faccia ludica, magica, edonistica, e quella opposta pragmatica, razionale, speculativa.

"Il sentire sta al pensare come l'essere al rappresentare." dice Novalis (2) in uno dei suoi "Frammenti", altre parole, ancora parole, per esprimere similmente la stessa opposizione, lo stesso inevitabile conflitto, dove l'uomo è parte del mondo ed allo stesso tempo, pensandosi come tale, s'accorge d'essere "altro", ed i nomi, le parole, sono il veicolo di questa estraniamento infinita.

"L'uomo cammina per giornate tra gli alberi e le pietre. Raramente l'occhio si ferma su una cosa, ed è quando l'ha riconosciuta per il segno d'un'altra cosa; un'impronta sulla sabbia indica il passaggio della tigre, un pantano annuncia una vena d'acqua, il fiore dell'ibisco la fine dell'inverno. Tutto il resto è muto e intercambiabile; alberi e pietre sono soltanto ciò che sono. (...)

(...) Ci si addentra per vie fitte d'insegne che sporgono dai muri. L'occhio non vede cose ma figure di cose che significano altre cose: la tenaglia indica la casa del cavadenti, il boccale la taverna, le alabarde il corpo di guardia, la stadera l'erbivendola. (...)

Se un edificio non porta nessuna insegna o figura, la sua stessa forma e il posto che occupa nell'ordine della città bastano a indicarne la funzione: la reggia, la prigione, la zecca, la scuola pitagorica, il bordello.

(...) Lo sguardo percorre le vie come pagine scritte: la città dice tutto quello che devi pensare, ti fa ripetere il suo discorso, e mentre credi di visitare Tamara non fai che registrare i nomi con cui essa definisce se stessa e tutte le sue parti." (1)

"Coleridge osserva che tutti gli uomini nascono aristotelici o platonici. Gli ultimi sentono che le classi, gli ordini e i generi sono realtà; i primi che sono generalizzazioni; per questi, il linguaggio non è altro che un approssimativo giuoco di simboli; per quelli è la mappa dell'universo. Il platonico sa che l'universo è in qualche modo un cosmo, un ordine, per l'aristotelico, può essere un errore o una finzione della nostra conoscenza parziale." (3)

C'è nell'atto del "de/nominare" una sensazione di onnipotenza, dove le cose, i luoghi, le persone, sembrano iniziare la loro esistenza nel mo-

mento in cui vengono "nominate", nell'istante in cui vengono inglobate dal nostro universo semantico, è l'esercizio di un potere che si costituisce in sapere, talmente difficile da gestire che spesso assume la forma della prevaricazione e dell'oppressione, piuttosto che quella dello scambio comunicativo.

Il confronto tra due lingue è più dell'incontro di diverse culture, è l'impatto tra due modi distinti di pensare il mondo stesso, perciò il "pensiero armato" è definito innanzitutto da un uso aggressivo del linguaggio, in cui le parole cessano di essere il soffio che dà vita per tramutarsi in strumenti di morte.

"... non sarà forse inutile ricordare che per il pensiero magico, o primitivo, i nomi non sono simboli arbitrari ma parte vitale di ciò che definiscono. Così gli aborigeni dell'Australia ricevono nomi segreti che non devono udire gli individui della tribù vicina. Tra gli antichi egizi prevalse un simile costume: ogni persona riceveva due nomi: il nome piccolo che era conosciuto da tutti, e il nome vero o grande nome, che si teneva nascosto." (4)

È dunque un uso armato del linguaggio quello di colui che si presenta in territori stranieri con l'intento di colonizzare o, peggio ancora, con la presunzione di "scoprire" un nuovo mondo, nella convinzione d'essere il portatore di valori assoluti di civiltà e nell'incredibile presunzione di fare tutto ciò nel nome di... qualche re o regina o, assurdamente, nel nome di Dio. In questo si gioca la sostanziale differenza che divide Marco Polo da Colombo, il viaggiatore dallo "scopritore", nella disposizione allo stupore del primo contrapposta allo "sguardo ordinatore" del secon-



do, nell'arroganza di un Colombo che si sente votato ad una "missione suprema", là dove il mercante veneziano con umiltà e intelligenza comprende che la vera ricchezza è nello scambio e nel riconoscimento dei valori dell'altro.

Perciò se è vero che il pensiero nasce con forme proprie di espressione ma prende poi le forme del linguaggio, è allora determinante il progetto comunicativo e relazionale che informa l'impiego del "medium" verbale/orale, in quanto capace di strutturare l'insieme stesso dei rapporti tra distinte "entità culturali", siano esse interne ad una collettività o dovute all'incontro di comunità di diversa origine.

I nomi, le parole, l'atto verbale, possono perciò essere compresi in un'altra parola, un pensiero unificante, ovvero in una metafora: l'immagine di una porta, che può senza dubbio suggerire e rinviare per contiguità all'idea di apertura e scambio, ma in modo altrettanto "naturale"

può assumere in sé l'idea di separazione e chiusura,... una porta irrimediabilmente chiusa.

"Io però non vi dirò il mio nome, perlomeno non ancora. (...) Innanzitutto ci vorrebbe troppo tempo: il mio nome cresce costantemente, e io ho vissuto molto, molto a lungo, perciò il mio nome è come una storia. I nomi propri narrano le vicende delle cose a cui appartengo nella mia lingua (...) È una lingua stupenda, ma per dire una cosa qualsiasi s'impiega un'infinità di tempo, perché noi preferiamo non dire una cosa, se non vale la pena di perdere molto tempo per dirla e ascoltarla."(5)

"... notoriamente, non c'è classificazione dell'universo che non sia arbitraria e congetturale.

La ragione è molto semplice: non sappiamo che cosa è l'universo." (6)

Nominare dunque non è solo dichiarare l'esistenza di un luogo, un oggetto, una persona, è ancora di più, in senso proiettivo è l'affermazione prioritaria del proprio esistere, potremmo quasi parafrasare *"nominare ergo sum"*.

Il linguaggio dunque visto nella sua rassicurante azione di controllo e di possesso del mondo, inteso così nel gioco logico della definizione/differenziazione, sezionando il tempo e lo spazio in cataloghi infiniti di ricordi e rappresentazioni.

Pensiamo ai primi uomini, a quei poveri esseri spaventati dall'immensità dell'ignoto, non sono molto differenti da noi è un'angoscia che forse non è affatto differente da quella di un pensatore come Pascal, *"infinita immensità di spazi che ignoro e che mi ignorano"*(7); è quindi comprensibile e umano il senso di esplorazio-

ne/appropriazione che l'uso dei nomi e della lingua gioca nell'estensione della propria coscienza di esistere.

Così se il de/nominare luoghi e spazi rappresenta un bisogno concreto e "terreno", l'idea di controllare il tempo attraverso il linguaggio rinvia al desiderio immanente di sconfiggere la morte.

"Noi cerchiamo dappertutto l'assoluto e troviamo sempre soltanto cose." (8)

NOTE

(1) ITALO CALVINO, *Le città invisibili*, pp. 21-22, Einaudi, Milano 1972;

(2) NOVALIS, *Frammenti*, n. 549, pp. 165, Rizzoli, Milano 1976;

(3) JORGE LUIS BORGES, *Altre inquietudini*, pp. 122, Feltrinelli, Milano 1973;

(4) J.L. BORGES, op. cit., pp. 161;

(5) JOHN RONALD REUEL TOLKIEN, *Il signore degli anelli*, Rusconi, Milano 1977;

(6) J.L. BORGES, op. cit., pp. 105;

(7) J.L. BORGES, op. cit., pp. 99;

(8) NOVALIS, op. cit., n. 206, pp. 90.

LE COSE E I LORO NOMI

CLARA ROSSI

*La terre est bleue
comme une orange
J'aurais une erreur
les mots ne mentent pas.*

Questo esempio, tratto dalle ricerche di E. Ferreiro e A. Teberosky (1) sulla riflessione linguistica nel bambino, è indicativo proprio di un particolare percorso di avvicinamento alla scoperta della relazione esistente, nello scrivere, tra i nomi e le cose.

Per il bambino in una fase già avanzata di riflessione, la scrittura è una "scrittura di nomi", ma i "portatori" di questi nomi possiedono caratteristiche che la scrittura, secondo i bambini, dovrebbe quantomeno rispecchiare.

In altri termini, inizialmente, il nome ha un "rapporto fisico con l'oggetto", ovvero esiste la necessità di una corrispondenza tra le qualità reali dell'oggetto e quelle della parola.

In un secondo momento il bambino giunge poi a scoprire, proprio all'interno della sua personale riflessione sul linguaggio, che ogni oggetto in quanto "unico" deve avere "il proprio nome".

E qui, nell'apprendimento, cominciano i problemi, derivanti dal fatto che gli risulta difficile trovare "elementi di regolarità" nella lingua: la maggior parte dei bambini (se non già guidati e "normalizzati" nel loro autonomo percorso di riflessione metalinguistica) nelle prove di scrittura spontanea (2) fa corrispondere *Nomi diversi* anche a *Cose dello stesso genere* ma con caratteristiche e qualità differenti.

Se ad essi viene domandato il perché di questo impiego di nomi differenti loro rispondono spesso in modo meravigliato, ad esempio: "Ma non è *la stessa palla!*", in quanto è evidente che nel loro pensiero un nome particolare è legato ad uno specifico e singolare referente.

Un bambino di cinque anni che ogni giorno chiede al suo educatore di scrivere il proprio nome una mattina gli dice: "Scrivi il mio nome, però stai attento, devi farlo più lungo perché oggi ho compiuto gli anni".

È ancora più interessante osservare come queste problematiche emergano nel rapporto con la lingua scritta e non nella sua dimensione orale, infatti viene "oralmente" usato il termine comune /palla/ che però non viene scritto allo stesso modo per /oggetti palla/ differenti o appartenenti a qualche altro bambino, quindi il nome scritto in questa fase rispetta in un certo qual modo le qualità delle cose.

Comunque bisogna ancora sottolineare che si parla di bambini i quali non possiedono ancora competenze (ovviamente pratiche) di analisi fonologica.

Credo personalmente che questa differenza di livelli di riflessione sia riconducibile al fatto che lingua orale viene assimilata "naturalmente", in modo preconfezionato e con uno spazio relativamente limitato per un'autonoma scoperta individuale del linguaggio.

LE PAROLE E IL MONDO DEI GRANDI

Anche la lingua scritta viene trasmessa in realtà in modo preconfezionato, ma l'apprendimento di quest'ultima avviene all'interno di un conflitto tra le personali teorie linguistiche proprie del bambino e il sistema convenzionale proposto/imposto dall'adulto.

"Il nome proprio è un elemento che il bambino impara a scrivere molto presto in modo convenzionale, non solo perché ha frequenti occasioni per farlo, ma soprattutto perché rappresenta un 'oggetto' sulla cui unicità e stabilità il bambino non ha dubbi." (3)

A conferma di questo non è affatto infrequente che i bambini handicappati denotino un atteggiamento decisamente contrario, ovvero l'ultima parola che imparano a scrivere è spesso proprio il loro nome.

A ciò possiamo rispondere con due ipotesi, la prima di tipo psicologico collega questo particolare ritardo alla non accettazione di sé, la seconda appartiene più alla riflessione linguistica, in quanto il bambino non riconosce e non sente riconosciuta dagli altri la propria "unicità" e quindi torna ad essere un oggetto tra gli altri, senza particolari privilegi.

Penso sia importante soffermarci ancora sulla questione dell'autonomia riflessione linguistica del bambino contrapposta agli stili di conoscenza che l'adulto ha costruito in relazione ai bisogni della propria cultura.

Se è sostanzialmente vero che l'approccio linguistico del bambino appare in un certo senso più rispettoso, potremmo quasi dire "democratico", dell'unicità delle cose che lo circondano, è altrettanto evidente come questa singolarità dell'uso dei nomi risulti poco "economica" e quindi di "scarsa funzionalità" come sistema linguistico, anche se questo "difetto" è in realtà relativo al riconoscimento delle cose e non alla conoscenza delle cose stesse.

Infatti l'adulto ha costruito una rete di convenzioni che danno un nome alle cose appiattendole in un si-

stema che le fa solo ri/conoscere.

È allora importante che nel rapporto educativo l'adulto ricerchi strategie, metodi, percorsi non direttivi, che permettano al bambino di scoprire come questo ordine del mondo, in senso linguistico, è in realtà uno dei tanti possibili modi di conoscere e di conoscersi.

...IL MONDO COME "VOLONTÀ" DI RAPPRESENTAZIONE!

La letteratura psicologica della prima infanzia ci ha ormai convinti che i bambini hanno bisogno per crescere di punti di riferimento stabili, di cose ben riconoscibili, di piccole "forme di verità": il dubbio è una cosa da "grandi"!??

... tranne poi lamentarci che i nostri bambini scrivono in modo stereotipato, disegnano, giocano, pensano per stereotipi.

Si sprecano le teorie sugli archetipi culturali.

Se si dice ad un bambino di qualunque età di disegnare una cosa che *si chiama casa* quasi con certezza possiamo affermare che disegnerà questa figura:



mentre quest'altra rappresenterà senza dubbio la cosa che si chiama *albero*:



A 3 anni ogni bambino traccia uno scarabocchio (nome dispregiativo dato dagli adulti) e poi dà/dice il nome di quella "cosa"; purtroppo NOI non sappiamo spesso sostenere l'angoscia di domande senza risposta,

... è una sua rappresentazione?

... è un'interpretazione?

(Ma non sono le stesse domande che inquietanti che ci poniamo davanti a Mirò, Klee o a Pollock?)

Non è forse allora l'adulto ad avere bisogno di stabilità che di fronte ad un'esperienza che si allontana dalla norma (lo "scarabocchio" come il quadro di Mirò) addotta rispettivamente soluzioni di questo tipo:

*non lo sa fare
gli insegno...*

*non lo capisco
non mi piace*

... la casa ha UN TETTO



... UN CORPO



... UNA PORTA



... LE FINESTRE



... UN CAMINO



Non importa se nessuno di noi ha mai visto una casa così!

Allora non bisogna scomodare gli archetipi, frughiamo nella nostra memoria più recente per cercare quel momento in cui, in modo più o meno chiaro, abbiamo insegnato ad uscire dallo scarabocchio facendo *corrispondere un segno ad un nome*.

Sono sicura che se un bambino ci

avesse fatto vedere questa casa

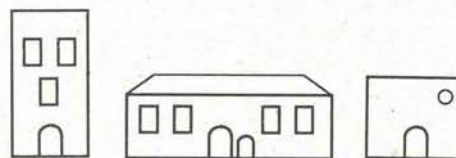


noi avremmo probabilmente esclamato qualcosa come: "Che CASA è mai questa?!".

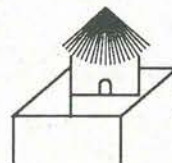
Allora proviamo a dire:



questa è *una* casa, ma possiamo disegnare tante altre cose/case che hanno questo nome:



E domandare (anche a noi stessi) perché queste /case/ hanno un altro nome?



COME CHIAMARE IL PROPRIO GATTO

T.S. Eliot

Ecco un'altra situazione/stimolo, la lettura e la discussione di un testo poetico, come questo di Eliot:

È un'arte delicata, quella di chiamare il proprio gatto: battezzare non è un semplice passatempo.

Io non faccio complimenti, credetemi, ma sappiatelo, un gatto ha tre nomi differenti.

Un gatto ha, per prima cosa, il nome di tutti i giorni, come Pietro o Giampaolo, Amedeo o Pippo, come Silvano o Luca, Cipriano, nomi ragionevoli per il tran-tran quotidiano.

Estrosi, affascinanti, altri nomi sono più dolci, alcuni per gatti, altri per gatte, come Platone, Elettra, Elzeviro o Camelia.

Sono tutti nomi seri, giusti per noi.

Ma un gatto ha bisogno, ed è importante che si sappia,

di un vero nome personale, un nome più maestoso. Senza questo nome non può sollevare la coda, affermare la sua fierezza, rizzare i baffi.

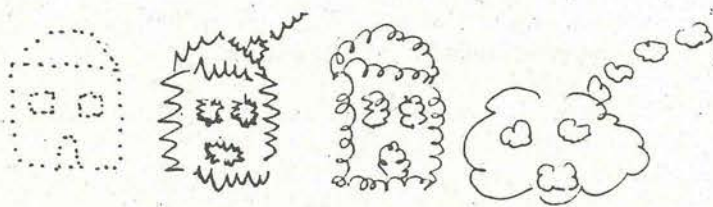
Nomi di questa specie se ne vuoi... eccone, Come Nitroglicerina, Tuttapalla, Caligola, come Psicologia, Presidente, Gran Visir...

questi sono nomi giusti da appartenere a un solo gatto.

Ma sotto tutto questo resta ancora un nome, è il nome che mai nessuno può indovinare, è il nome del quale mai nessuno saprà il nome, IL GATTO CHE LO CONOSCE non vuole rivelarlo.

Quando voi vedete un gatto, meditare, silenzioso, la causa, sappiatelo, è la sua domanda insondabile: egli ha lo spirito perso nella contemplazione del pensiero del pensiero del pensiero del suo nome, il suo nome ineffabile, affabilmente ineffabile, il suo nome singolare, indicibile, profondo.

Non solo con altre forme ma anche usando altre tracce, altri segni...



i bambini ne avranno tante in repertorio e ci si potrà "giocare" per un anno intero.

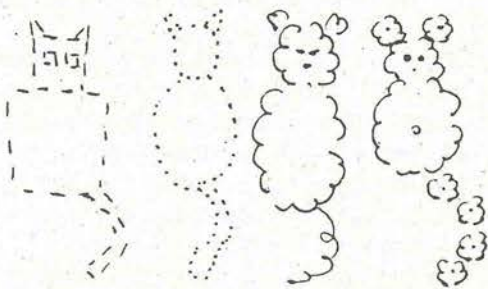
Che storie hanno queste case?

Chi mai ci potrà abitare!?

Quali sono amiche e quali nemiche?

Quanto pesano?
Che carattere avranno? ecc.

Così nasceranno tanti personaggi, tanti nomi e altrettante storie.



Magritte ci ricorda che l'uomo ha paura che gli appaia il segreto delle cose: allora le definisce, le denomina, intrappolandole in una rete di parole per avere l'illusione di possederle e conoscerle.



QUADRO - "CECI NE PAS UNE PIPE"

Lo spaesamento che ci coglie davanti a Ceci ne pas une pipe nasce nel conflitto della comunicazione paradossale ma anche nel sospetto, più che giustificato, che l'autore possa avere in qualche modo ragione; il messaggio che Magritte ci invia può essere il seguente: "Non pensate che sia una semplice cosa, uguale a tante altre, solo perché usualmente si chiama così,... non nominatela!", ci chiede insomma di cogliere il senso... al di là del senso.

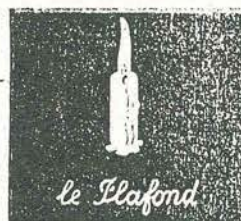
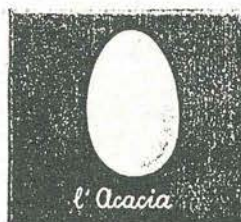
QUADRO - "LA CLEF DES SONGES"

L'inquietudine cresce osservando Les clef des songes.

Le cose stanno lì, così semplicemente davanti ai nostri occhi, chiare e riconoscibili, più che familiari, ma ad esse viene associato un nome che non appartiene a loro.

E allora che cosa sono?

Magritte dirà poi... "Le parole nei miei quadri sono scelte in modo tale da impedire anche di situare le immagini in una regione rassicurante, che lo svolgimento automatico del pensiero potrebbe trovare loro... I nomi devono essere una protezione supplementare destinata a scoraggiare qualsiasi tentativo di ridurre la vera poesia ad un gioco senza conseguenze..." (4).



NOTE

(1) EMILIA FERREIRO, ANA TEBEROSKZ, *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Giunti, Firenze, 1985.

(2) JOLE PIPPO, GIACOMO STELLA, *Le difficoltà di apprendimento della lettura e*

della scrittura, Parte I, Ed. Moderne, Padova, 1987;

(3) J. PIPPO, G. STELLA, op. cit., pp. 87;

(4) Conferenza - Museo Reale delle Belle Arti, Anversa, 1938.

GIOCARE IL GIOCO (2°)

ANGELA BIAGINI

E' nel giocare, infatti, che fin da bambino l'uomo sperimenta con successo, e quindi con intima soddisfazione, la possibilità di intervenire sugli elementi che lo attorniano, sia nel senso di trasformarli all'interno del proprio vissuto per andare oltre il loro intrinseco significato, sia nel senso di modificare per renderli più congruenti alla progettualità ipotizzata, sia ancora per costruire nuove esperienze e nuove si-

tuazioni da cui prendere il via per ulteriori scoperte, conquiste, cambiamenti. Questi comportamenti, ed altri ancora, sono facilmente riscontrabili, pur nella loro complessità, nell'agire di un bambino/di un gruppo di bambini, a condizione che questo agire nel e con il gioco sia osservato da un adulto in modo non pregiudicante, perché il pregiudizio rifiuta il dubbio, la messa in discussione; il pregiudizio va alla ricerca di conferme, di riconoscimenti, di rinforzi rispetto a schemi razionalmente precostituiti, funzionalmente convenzionali all'approccio con un altro-da-sé.

Può essere allora coerente alla scelta educativa indicata attuare una sorta di sospensione del giudizio, per permettersi l'opportunità di giungere ad una individuazione più autenticamente intersoggettiva ed intenzionale, valorizzante l'originaria diversità di ogni individuo, favorente la reciprocità nella relazione educativa.

E con cosa si gioca, se non con il CORPO proprio e degli altri e con le COSE dell'ambiente circostante?

È banale forse dire che il corpo è il primo oggetto con il quale un bambino entra in relazione, vivendo e maturando progressive esperienze tra il sé e l'altro-da-sé; è interessante, invece, per il nostro discorso, sottolineare

Giocare il gioco implica e pretende una sorta di licenza e di libertà di muoversi verso comportamenti non del tutto congruenti e/o ripetitivi, ed in tal senso presenta una caratteristica centrale, quella cioè di essere orientato verso la creatività (intesa come capacità combinatoria ed anche come capacità di risposta desueta a dati noti) o, forse meglio, verso il possibile, inteso come una delle categorie interpretative qualificanti di un essere umano che, proprio in quanto è aperto al possibile, è autore di una storia cumulativa ed evolutiva, e si sottrae, pure in presenza di molteplici condizionamenti, ad ogni forma di assoluto determinismo.

re che l'appropriarsi del proprio corpo come uno costituito da più parti (all'inizio un bambino non si percepisce unitariamente) è una tappa significativa nel processo di conoscenza e il come viene vissuto, permesso, accompagnato, favorisce o no la costruzione di una positiva immagine di sé, manifestandosi in seguito come fiducia nelle proprie potenzialità, come coscienza delle proprie capacità operative, comunicative, simboliche.

Le prime esperienze di succhiare e di toccare, ad esempio, o di essere cullato ed accarezzato, sono di natura corporea, e l'ambiente/il mondo risulterà buono o cattivo a seconda della qualità del vissuto; il corpo, pertanto, è un primo strumento di conoscenze per aprirsi ed agire sulle cose, veicolando esperienze orientate a rispondere a bisogni affettivi, funzionali, cognitivi, e costruendo progressivamente i sistemi di rapporto con l'esterno. Reciprocità, alterità, intersoggettività si attuano in una dimensione dinamica ove il movimento e l'azione accompagnano il processo di crescita e di interscambio favorendo la costruzione di una personalità equilibrata nella sua complessità socio-affettiva, funzionale, cognitiva, giocando quindi — in quanto primo mezzo di espressione, comunicazione, esplorazione, conoscenza — un

ruolo di primo piano nello sviluppo di un bambino.

La qualità, e la quantità anche, di queste esperienze corporee agevola l'organizzazione di una realtà progressivamente agita/conosciuta/gestita... facilitando il passaggio dall'atto inconsapevolmente agito all'atto coscientizzato, permettendo una positiva strutturazione dell'immagine di sé.

Emerge, a tal punto, una dimensione del termine corpo che si amplifica ad una dimensione di **CORPOREITÀ** come concezione di un "IO" che si volge al mondo, muovendosi sempre più consapevolmente nella progressiva conoscenza delle proprie potenzialità e del loro effetto sul mondo circostante. **CORPOREITÀ** come dimensione autenticamente reale e globale di un "essere al mondo", esprimendosi con e attraverso un corpo, sulla base di un sapere avente gli strumenti per rendersi operativo e che, da questa operatività, procede aprendosi alla ricerca di sempre nuove e differenziate opportunità.

In tale direzione è possibile che "educazione psicomotoria", "educazione al-col-del movimento", "educazione corporea" divengano facilmente sinonimi, rifiutando di considerare il corpo strumento di qualsivoglia addestramento, di tecniche prestabilite, di schemi prefissati, di situazioni da laboratorio... cogliendo invece la valenza di una concezione ove l'essere al mondo con il proprio corpo e con la espressione della propria corporeità assume il valore di presenza al mondo significativa, anche e non solo per la sfera espressiva e reciprocamente comunicativa tra un sé ed un altro-da-sé.

GIOCARRE A NASCONDINO

Di tutto ciò tiene conto UNA PRASSI EDUCATIVA sensatamente orientata ad un bambino nella unicità della sua realtà storica; ad un bambino che va gradualmente a scoprire se stesso, le proprie potenzialità, la topologia stessa del proprio corpo e delle differenti parti di esso, nella prospettiva di viverle unitariamente e globalmente nella progressiva coscientizzazione socio-affettiva, intellettuale, funzionale.

Un adulto che intenzionalmente accompagna, sostiene, facilita, partecipa a questa evoluzione opera e riflette sulle proprie esperienze, su se stesso, sul proprio corpo, sulla propria corporeità, affinando progressivamente la capacità di ascolto, la capacità di registrare e di sentire empaticamente l'emotività di un bambino/di un gruppo di bambini, andando a recuperare le note di agio e di disagio... Un altro che vive per primo il piacere del movimento e dell'azione, del gioco e della relazione, affina la propria gestualità, la propria attitudine partecipante al gioco giocato, alle successive proposte e richieste, e ad esse adegua tono, postu-



ra, voce, sguardo... con la disponibilità ad entrare in gioco nelle differenti situazioni. È un recupero ed un arricchimento della dimensione ludica, dinamicamente corporea ed affettiva di un adulto che entra in tale contesto di stile di approccio quotidiano.

Viene facile pensare ai giochi giocati con le cose di ogni giorno; penso, ad esempio, ai giochi con un panno steso al suolo ed alle numerose ri-



cerche e progressive scoperte che un bambino può agire in tale situazione, come coprire e scoprire, andare sotto e tornare sopra, nascondere e ritrovare, relativamente a se stesso, a una parte di se stesso, a un altro, a un oggetto.. Un panno per giocare a nascondino propone opportunità di vivere un attimo di timore — “non c’è più... come faccio?” — e un momento di piacere — “c’è ancora... il mondo mi risponde!” — espressi con la mimica, il vocalizzo, la risata liberatoria e le successive molteplici richieste di ripetere la situazione fino ad appropriarsi inconsapevolmente dei concetti sottintesi.

Leggere in chiave educativa tale esperienza permette di individuare valenze relative alla dimensione funzionale, qui intesa come opportunità di fare, di manipolare, di esperire, alimentando l’intelligenza concettuale e l’intelligenza spaziale (che vivono entrambe di ricerca operativa, di passaggi attraverso prove ed errori); e valenze relative alla dimensione socio-affettiva, come relazione di reciprocità con un altro che partecipa alla situazione da vicino e successivamente e progressivamente a distanza, con la voce, con lo sguardo, con una presenza silente.

Non sto certamente facendo un elogio al “panno” in quanto tale, sto cercando di evidenziare la validità di

alcune concezioni educative, che sono possibili e presenti in molti momenti del quotidiano e che a volte non sono tenute adeguatamente in conto, perché attirati da un nuovo giocattolo, da una produzione industriale per l’infanzia, esplicitandosi in giochi-giocattoli sovente raffinatamente costosi. E se da un alto risulta falso, in quanto fuori dalla realtà, eliminare tout-court il gioco-giocat-

tolo, dall’altro lato è riduttivo limitare le esperienze di un bambino ad oggetti “costruiti per lui”... Ed allora può essere utile una lettura critica delle differenti proposte, situandosi intenzionalmente in un contesto educativo ove si mira ad offrire ad un bambino tante più opportunità esperienziali possibili, ove si individua la modalità di proposta e di risposta di un adulto educatore come significativamente incisiva nel processo di crescita.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- M. ARGYLE, *Il corpo e il suo linguaggio*, Ed. Zanichelli, 1978, Bologna.
 P. BERTOLINI, M. CALARI GALLI, *Come comunicano i bambini*, Il Mulino, 1980, Bologna.
 D.W. WINNICOTT, *Gioco e realtà*, Ed. Armando, 1974, Roma.
 D.W. WINNICOTT, *La famiglia e lo sviluppo dell’individuo*, Ed. Armando, 1968, Roma.
 AA.VV., *La creatività e le sue prospettive*, Ed. Feltrinelli.
 G. BATESON, *Verso una ecologia della mente*, Ed. Adelphi, 1976, Milano.

QUAL'È IL TUO NOME?

MARIA TERESA TURBINI

Il percorso che conduce alla strutturazione dell'identità personale è senza dubbio a ostacoli, difficoltoso e pieno di trabocchetti. Sociologi, psicologi, antropologi gli hanno dedicato pagine e pagine. Eppure, ogni volta che un educatore si pone davanti ai bambini non riesce a trovare in queste pagine risposte esaurienti alle sue domande: Come aiutare il bambino a crescere senza deformare la sua personalità? A liberarsi da stereotipi e conformismi, sviluppando il senso critico? E ancora, come aiutarlo a scoprire cose

nuove mantenendo viva in lui la sua storia? Rispondere adeguatamente a queste domande sembra sempre più complesso, perché è sempre più complesso per il bambino crescere "serenamente", bombardato come è dai messaggi culturali dominanti che propongono un ideale di bambino bello, elegante, sportivo, saputello. Un raffinato lavoro è svolto a questo proposito dagli spott pubblicitari che ci presentano quotidianamente un bambino tipo, pronto a diventare un adulto rampante e consumatore.

La scuola che tenta di opporsi a questa dilagante cultura manageriale deve puntare prima che sul SAPERE sull'ESSERE.

Essere che è ESSERCI. Esserci con il proprio corpo, con la propria storia, con la propria testa, con una capacità di intervenire che è creatività. Ecco allora che si tratta di valorizzare nel progetto educativo:

La conoscenza di sé: non sempre il lavoro sulla conoscenza del sé è svolto in modo adeguato ed esauriente. Spesso ci accontentiamo che il bambino, a seguito di attività psicomotoria, pervenga alla conoscenza del proprio corpo e sappia nominare le

"Qual è il tuo nome?"

Forse è l'interrogativo più drammatico che la nostra epoca sta vivendo tant'è che ultimamente, perfino per indicare il partito più inquadrato e più definibile della storia, si è dovuti ricorrere ad una specie di stratagemma lessicale e differendo a tempi migliori la scelta di un nome, ci si accontenta di designarlo semplicemente così: "LA COSA". Non c'è che dire: la nostra, come la tua, è una lotta per il nome.

Bisogno di nomi vergini. Non corrotti dall'abuso. Nomi freschi appena pronunciati. Capaci di ridestare fremiti e di additare promesse. Di indicare fronti e di riscaldare petti".

(*Agonia di nomi*, di Antonio Bello, in "Mosaico di Pace", settembre 1990, n. 1

parti. Quello che deve soprattutto interessare è che il bambino sia consapevole, delle proprie potenzialità motorie, sia in grado di far luce nel marasma delle proprie emozioni, diventi padrone della propria esperienza e ne faccia tesoro. In questo processo di scoperta si incontra e ci si scontra con l'altro. Nella rivelazione di ciò che ci accomuna e ci separa c'è la vera crescita.

La fiducia in sé. Possiamo intendere la fiducia come una disponibilità psicofisica al mondo. Uno stato di benessere con se stessi che conduce alla fuoriuscita dall'egocentrismo, a quello star bene con sé che dispone allo stare bene con gli altri, ad accettare la novità, a rapportarsi in modo nonviolento con gli altri, le cose, le situazioni di disagio.

La cultura di provenienza. Non è sempre tutto buono e bello quello che ci portiamo da casa, eppure è nostro e noi siamo anche quello. Solo quando tutta la realtà del bambino entra a scuola, viene accettata, rispettata, quando si lavora su questa, si può crescere nei valori e nelle co-

noscenze. Se la ignoriamo, assoggettiamo il bambino a delle formalità, diamo delle nozioni.

La creatività. Non ci interessa che il bambino a scuola sviluppi capacità da artista, vogliamo risvegliare in lui una creatività che sia "strumento di umanità, un modo nuovo di sentire le cose", come scrive Mario Bolognese (1).

In questo tipo di percorso scegliere di lavorare sul nome significa lavorare sul sé e sull'altro, sulla relazione. Il nome assume così significati molto più profondi che quello etimologico. Significa:

- Scoperta e riscoperta della storia di ognuno.
- Ascolto e valorizzazione dell'altro.
- Attenzione ai fatti e alle cose.

AL MOMENTO DELL'ACCOGLIENZA

Ci sono cose che si fanno ogni

mattina, come l'appello per esempio, ma che spesso vengono "sopportate" e non vissute dai bambini.

Facciamo che delle consuetudini diventino riti, momenti che si ripetono per celebrare qualcosa di importante: in questo caso il fatto che anche stamattina siamo insieme per iniziare a vivere una nuova imprevedibile giornata.

Allora:

Chiamiamoci e contiamoci, ma con modalità e divertimenti (potremmo per esempio esporre su una parete le nostre foto o i nostri autoritratti, sotto, uno spago-stenditoio, dove terminato, potremmo, con un colpo d'occhio, renderci conto di chi man-

ca, la sua foto ci permetterà di ricordarlo ugualmente).

— Verifichiamo se c'è qualcosa di ufficiale o ufficioso da festeggiare... (2).

CANTILENE CON I NOMI

Lo scopo è aiutare il bambino a sviluppare le capacità socio-cognitive, familiarizzando con il proprio nome.

L'attività consiste nell'associare i

componenti del gruppo ai loro nomi, con una cantilena. Ogni rima viene cantata due volte, battendo le mani al ritmo di ogni sillaba pronunciata.

MARINO MARINO è un bel bambino.

SELENE SELENE non fa mai niente bene.

TIZIANA TIZIANA mangia la banana...

Mentre i bambini ascoltano e battono le mani all'unisono al ritmo del proprio nome e di quello dei compagni, iniziano a sviluppare un senso di

comunità.

(Il gioco è tratto da "La promozione dello sviluppo sociale nel bambino", Zanichelli)

FACCIAMO AMICIZIA CON IL NOSTRO NOME SCRITTO

— Scriviamo i nomi dei bambini su grandi fogli;

— consegnamo il foglio a ciascun bambino, ognuno osserverà attentamente i segni da cui è composto il proprio nome, potrà semplicemente guardarlo o seguirlo con un dito...

— invitiamo i bambini a disegnare l'autoritratto sotto la parte scritta;

— i fogli vengono poi sparsi a ter-





I VOLTI DELLA DIFFERENZA

a cura di ANTONIO NANNI

Abbiamo visto come nella nostra società, pur tra tanti conflitti e tensioni stia crescendo la cultura della mondialità. Ciò che più di ogni cosa fa problema in questo nuovo contesto storico è la presenza dei mille volti dell'altro. Altri popoli, altre culture, altre religioni, altri gruppi etnici...

La presenza del diverso genera conflitti. Il problema è allora come recepiamo, come governiamo questi conflitti, evitando paternalismi e moralismi. Ci sono molti che in maniera troppo sbrigativa e superficiale dicono che le relazioni tra stranieri e cittadini di una determinata nazione si possono conciliare e comporre con estrema facilità. Ma lo straniero è sempre stato, ieri come oggi, *portatore di conflitti*. Ieri hanno generato conflitti gli italiani emigrati in America o in Germania. Oggi provocano conflitti gli immigrati terzomondiali che sono venuti a vivere nel nostro Paese. D'altra parte, l'intolleranza nei confronti del "diverso" ha radici antiche: "I fenomeni di intolleranza, come

ideologia e pratica di non-accettazione delle diversità, non solo segnano la storia delle società umane ma sono tuttora diffusi e in molti casi crescenti. l'intolleranza, nelle sue varie e complesse manifestazioni, va innanzi tutto studiata con realismo di approccio storico e interdisciplinare, evitando le spiegazioni unilaterali e semplicistiche. Va inoltre ricordato che atteggiamenti teorici e pratiche corrispondenti all'idea di tolleranza non sono patrimonio esclusivo dell'Occidente moderno: essi hanno radici antiche e si trovano in molte altre culture". (Dal documento finale del Convegno Internazionale di Bologna "L'intolleranza: uguali e diversi nella storia" 12-14 dicembre 1985).

LA DIFFERENZA COME VALORE, RISORSA E DIRITTO

Il momento della "differenza" come valore, risorsa e diritto è un passaggio fondamentale nella descrizione dell'ottagono della Mondialità. In passato la differenza è stata

vista per lo più come una "minaccia" per la propria identità. Il "diverso" ha sempre suscitato sentimenti di paura, di ansia, di sospetto. Non c'è dubbio che siamo stati

educati, quasi tutti, fin da piccoli, ad una concezione marcatamente negativa delle "differenze". Ancora oggi le preoccupazioni degli educatori sono concentrate quasi esclusivamente sulla scoperta e sull'affermazione della propria "identità". La differenza (il volto dell'altro) viene dopo. Qualcuno ha parlato, forse giustamente, di una certa "nevrosi dell'identità". Una vera educazione alla mondialità passa invece attraverso *l'educazione alla differenza* poiché educare alla mondialità non significa diventare tutti più uguali, eliminando le differenze, camminando tutti verso qualcosa che ci accomuna e che ci rende più simili. Non è così. Personal-



mente sono convinto di un principio: o al centro del cammino di educazione alla mondialità poniamo il valore della differenza altrimenti la cultura della mondialità può risultare addirittura dannosa perché finisce per portare acqua al mulino della omologazione sociale, che certo non ha bisogno di essere incoraggiata.

Il mondo, infatti, sta marciando verso una omogeneizzazione; stiamo già diventando tutti fin troppo simili. Quello di cui oggi c'è bisogno è *riscoprire le diverse identità, i valori propri, le specificità culturali grazie a cui siamo "originali"*, cioè diversi. Ma le cose non sono così semplici. Dobbiamo essere concreti e avere il coraggio di cominciare da noi stessi. Ancora oggi quando udiamo la parola "differenza" ne riceviamo per lo più un'impressione negativa. Non siamo per

nulla abituati, dopo secoli di colonialismo culturale, a vedere l'altro, la sua alterità, la sua differenza in una dimensione positiva, come ricchezza, come un bene. *"Peccato che non siamo tutti uguali"*: forse è proprio questo ciò che scopertamente pensiamo dentro di noi. Proviamo quasi un sottile dispiacere nel dover ammettere che non tutti gli uomini sono cristiani, o che non sono bianchi, o comunque che non sono occidentali come noi. Se parlassero la nostra lingua, avessero la nostra cultura, professassero la nostra religione, appartenessero alla nostra razza... oh! certamente tutto sarebbe più bello!!! Ecco, noi crediamo che questa sia l'espressione più o meno fedele al nostro inconscio collettivo. E non ci avvediamo, invece, che proprio questa diffusa e radicata mentalità tradisce nel modo più lampante il nostro imperialismo spirituale, un razzismo implicito, involontario ma reale, di cui siamo debitori alla nostra cultura di appartenenza.

IL CARATTERE DI "AMBIVALENZA" NEL RAPPORTO TRA SOCIETÀ E STRANIERO

Lo straniero, per la sua differenza, è per natura portatore di conflittualità nella società dei simili. Dagli studi sociologici emerge con chiarezza questo rapporto di "ambivalenza" tra straniero e società. Nel senso che la società da una parte emargina lo straniero e dall'altra mostra di averne bisogno, e non solo per motivi economici o di lavoro quanto per ragioni di solidarietà interna. Lo straniero, infatti, provoca per reazione il rafforzamento dei le-

gami nella società dei simili. Ma v'è anche un altro tipo di ambivalenza che soprattutto Simmel ha messo in evidenza. È quell'ambivalenza che si accompagna ad ogni teorizzazione dell'inferiorità del "diverso". Due esempi per capire: i bianchi possono pensare che i negri siano intellettualmente inferiori, però poi pensano che siano sessualmente superiori; i non ebrei possono pensare che gli ebrei siano avari, però pensano nello stesso tempo che siano molto astuti e creativi, addirittura geniali.

LA DIFFERENZA "NELLA DIFFERENZA". L'INCHIESTA DI CASTIGLIONCELLO

Non tutte le differenze sono "uguali" per noi. Esiste una gerarchia della diversità. V'è chi tra i diversi è ancora più diverso: una diversità nella diversità. Questo fatto è confermato da una inchiesta che ha interessato un campione di 17 mila bambini italiani delle ultime tre classi della scuola elementare. I dati sono stati presentati alla fine di aprile 1989 a Castiglioncello durante un interessante convegno sul tema suggestivo "Il bambino colorato". Dall'inchiesta risulta che molti bambini sono vittime di episodi di razzismo fin dai banchi della scuola elementare. Volete sapere a chi regalerebbe il suo giocattolo un bambino bianco (occidentale e cattolico)? È presto detto: anzitutto ad un bambino di pelle chiara, può anche essere un cinese (45%), dopo ad un bambino di colore (35%) e per ultimo ad uno zingaro (18%). Con chi sceglierebbe di giocare? Non ci sono dubbi: prima con un

finlandese (55%), poi con un nero (40%) e infine con uno zingaro (solo il 3%). E se il nostro bambino bianco (occidentale e cattolico) dovesse scegliere il suo compagno di banco tra un cinese, uno zingaro, un africano e un tedesco, come si comporterebbe? La risposta va sempre nella stessa direzione: prima sceglie di stare con il tedesco (39%), poi con il cinese (33%), quindi con l'africano (23%) e sempre da ultimo con lo zingaro (3%).

Questi dati confermano il particolare disagio della società italiana ed europea nei confronti degli zingari che rimangono il paradigma più radicale della percezione sociale negativa dell'"altro", ancor più dei neri, dei portatori di handicap o di malati di AIDS.

LA DONNA (DIFFERENZA DI "GENERE") COME NUOVO SOGGETTO EPISTEMICO

Cosa accade quando facciamo agire la differenza nella cultura? Prendiamo l'esempio delle donne. La donna, se valorizzata nella sua differenza, diventa anzitutto un soggetto epistemico, cioè la donna diventa uno "sguardo" sulla realtà, un principio ermeneutico della tradizione culturale, un angolo di rilettura di tutto il passato a partire dalla sua identità di donna. In questo modo la donna costruisce una genealogia culturale "al femminile" che ancora non c'è. Infatti fino ad oggi c'è soltanto una genealogia maschilista, ora bisogna fare memoria della presenza femminile nella storia della cultura e considerare la donna non solo come "oggetto" di studio ma come soggetto di nuova cultura. La donna deve guarda-

re anche in avanti, e questo sguardo deve essere guidato da un principio teleologico per cui abbiamo bisogno anche di utopie al femminile. Ciò è possibile se la donna auto-comprende se stessa nella propria differenza sessuale facendo la scelta di far agire culturalmente la propria "parzialità". Ciò annulla lo spirito di risentimento e l'istinto di onnipotenza e conduce la donna ad un comportamento più dolce, più nonviolento. Il pensiero della differenza è infatti sempre un pensiero intrinsecamente "debole" che diviene forza intesa non come forza di scontro, bensì come capacità di sostenersi e di camminare senza l'ausilio di stampelle ideologiche. Se una donna si pone in questo nuovo sguardo allora avrà fiducia di poter emergere come donna senza passare necessariamente attraverso la misoginia. Nel passato alcune donne erano riuscite ad emergere, ad emanciparsi, ma rinunciando in parte al loro essere donne. Questo non dovrebbe più accadere. Il gruppo "Diotiama", propone, sul piano pedagogico, di trovare dei momenti specifici per le bambine separate dai maschi, al fine di favorirne una esperienza di "sororità", di sostegno tra donne. Alla luce di queste osservazioni si comprende perché educare alla differenza significhi anzitutto non aver più bisogno di ricorrere ad una bugia per ottenere il rispetto del ragazzo. "Siamo tutti uguali": questa è la bugia. Con la pedagogia della differenza questa bugia non servirà più. Basterà dire: "Siamo tutti diversi", per suscitare atteggiamenti di simpatia e comportamenti non solo di tolleranza ma anche di vera cooperazione.

Ai ragazzi dovremmo sempre ri-

cordare di non gerarchizzare le differenze perché *la differenza è incommensurabile*.

EDUCARE A PARTIRE DALL'ALTRO

La differenza può diventare il valore-guida di un nuovo paradigma educativo. Infatti, sia la metodologia didattica sia le singole discipline scolastiche potrebbero essere rivisitate e ridefinite "a partire dall'altro". Insegnare storia a partire dall'altro, e così geografia, letteratura, scienze, arte, religione. In questo modo, ci sembra, interi capitoli dei vari libri di testo andrebbero completamente riscritti. Ad esempio studiare la scoperta-conquista dell'America a partire dall'altro (gli amerindi); studiare le crociate a partire dai mussulmani (i cronisti arabi); studiare la storia delle eresie a partire dagli eretici, dai loro seguaci; studiare la geometria a partire dalle culture dove si è inizialmente affermata (ad esempio la cultura egizia e quella araba); studiare le multinazionali a partire dal Terzo mondo che subisce l'imperialismo economico occidentale; studiare la musica a partire dal suo radicamento etnico (e quanta musica sta divenendo nostra dimenticandone le origini?); studiare, insomma, ogni problema e ogni fatto *a partire dall'altro* (con lo sguardo dell'altro). A nostro avviso, ci troveremmo davanti ad una vera e propria "rivoluzione copernicana" nell'insegnamento delle varie discipline.

ra, nella stanza: a turno ogni bambino ricercherà il suo.

L'educatrice separa ora in ogni foglio il "disegno" dallo "scritto", tutte le parti vengono di nuovo disposte a terra. Si invitano i bambini a ricercare il proprio autoritratto, quindi il proprio nome.

Giochiamo con il nostro nome scritto, ricopiamolo, scomponiamolo, trasformiamolo, addobbiamolo...

Scrivere il proprio nome è un'esperienza spesso banalizzata e ridotta ad esercizio di copiatura, ma può anche diventare momento collettivo di ricerca; anche i bambini più piccoli, più problematici, più insicuri, partecipano al gioco, magari con un tranquillo scarabocchio, che avrà il solo scopo di testimoniare il loro esserci, la loro voglia di esplorare realtà sconosciute e la disponibilità a tentare strade nuove (3)

I giochi citati sono solo un piccolo esempio di come possiamo lavorare sul nome guardando allo sviluppo

dell'identità personale. Ci si potrebbe dilungare parlando della fabulazione. Brevemente ricordiamo l'importanza, durante la creazione di storie da parte dei bambini, di far dare un nome ad ogni luogo, ad ogni personaggio. Voler "battezzare" anche personaggi minori significa educare al valore "Dignità" di ognuno e delle cose, anche quelle che possono apparire marginali, significa stimolare quella creatività umanizzante che da spettatori rende attori di progetti, prima piccoli, fantastici, poi crescendo sempre più grandi, reali, concreti.

Al di là di questo ambizioso sogno c'è quello di conservare con il gioco creativo il nome originario di BAMBINO al piccolo dell'uomo.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

(1) MARIO BOLOGNESE, *Il mito e l'archetipo nella fiaba*, La Meridiana, Bari.

(2) e (3) Da *"L'istinto di pace"*, a cura di DANIELE NOVARA, Gruppo Abele, Torino.

CALENDARIETTO NEVE' - SHALOM

— Uscirà a giorni il CALENDARIETTO NEVE' - SHALOM.

— Vi saranno indicate le principali feste *Ebraiche, Cristiane, Islamiche*.

— Un calendarietto simpatico da tenere nel vostro portafoglio. Vi darà l'occasione, come si fa a Nevè-Shalom, di pensare agli altri che *pensano lo stesso Dio*.

— Chiedetene anche per i vostri alunni.

AJAQUAQ

ROBERTO PAPETTI

Nel bellissimo film documentario "Nanuk l'esquimese" del grande Robert Flaherty si descrivono per pochi attimi vicende di gioco di bambini e di scambi tra adulti e bambini del lontano Canada Settentrionale.

È un film degli anni Trenta, con immagini in bianco e nero, di struggente bellezza, girato in presa diretta seguendo le peregrinazioni vere della famiglia di Nanuk sui ghiacci del Circolo Polare Artico.

Nanuk è piccolo e coraggioso, conosce le insidie dei ghiacci, sa cosa fare quando c'è la tempesta di neve, sa dove e come costruire l'igloo. La sua vita è dedicata prevalentemente alla caccia; conosce i luoghi

abitati dalla sua tribù Inuit, sa di condividere questi luoghi con altre creature e con gli spiriti.

La comunità Inuit è legata al proprio luogo di vita, ne conosce i punti panoramici, i punti pericolosi, quelli abitati da miti, quelli che una storia rende particolari. Alcuni punti sono riconosciuti nouminosi, carichi di significato e di potere.

Nel Nord estremo abitano i giganti, e sono così alti che le loro teste toccano le nuvole. Con un solo passo i giganti superano monti e fiumi; quando vanno a caccia si appendono alle loro cinture i caribù come gli uomini comuni fanno con i topini, e ossi di balena per i loro trastulli giocosi; tuttavia essi erano generalmente buoni e servizievoli. Gli esquimesi vivono con le loro narrazioni.

Nanuk, la vecchia madre, la moglie e il figlio costituiscono il nucleo di sopravvivenza umana nelle bianche banchine di ghiaccio, tra continui spostamenti alla ricerca del cibo.

L'esquimese è un grande cacciatore, è astuto, intelligente, crudele ma

rispettoso di ogni animale che deve catturare. Apprezza gli animali come tante persone che si comportano in modo diverso. Gli uccelli volano, cantano, e danzano; raccolgono cibo per i piccoli, scompaiono e poi ritornano. I pesci respirano ed hanno colori brillanti. I mammiferi come noi si accoppiano, partoriscono ansimando e facendo le fusa; i loro piccoli si allattano nel seno materno; conoscono il terrore e la gioia; giocano.

Ecco, anche il piccolo figlio gioca,

imita i gesti del padre, possiede un piccolo arco e uno slittino, si cimenta con le astuzie della foca, si apposta paziente nella buca dei pesci, osserva con attenzione i movimenti del ghiaccio.

Il duro apprendistato alla vita procede di pari passo con il gioco. L'intimo contatto con la cruda selvatichezza del mondo si ispira, nelle finzioni del gioco, ai gesti del padre adulto e cacciatore.

Arriva il lungo inverno artico, inizia il nuovo ciclo di vita della notte polare.

Adulti e bambini conciano pelli, si riposano, raccontano le storie di Amikuk Aziwungum.

Quando l'inverno è ormai alla fine inizia il gioco con l'AJAQUAQ.

Un osso di tricheco, di narvalo, di orso o di chissà quale meraviglioso abitante di quelle terre gelate, dondola e ricade su uno stiletto appuntito. Il gioco consiste nell'infilzare l'osso forato e legato ad una stringa di cuoio con l'apice del punteruolo.

Le mani abilissime lanciano e ri-

lanciano l'oggetto cantando canzoncine dedicate al sole. Il giocattolo è stato costruito con grande perizia pur nella semplicità della fattura, perché è munito di potere magico. Egli solleciterà il tanto atteso ritorno del sole.

Sacro è l'osso forato, sacro è tutto ciò che aiuta ad uscire dal piccolo sé personale per ricondurci al di fuori, all'aperto, al sole, alle grandi correnti del cielo, al cammino dell'orso bianco, alla dura abbagliante vita sui ghiacci.



BURATTINI A SCUOLA: CANOVACCIO O COPIONE?

di GIANFRANCO ZAVALLONI
Disegni di VITTORIO BELLÌ

“Ecologia e burattini. Ma c'è davvero correlazione? Nel curare questa rubrica vogliamo sostenere che l'utilizzo dei burattini nella scuola e nelle esperienze educative in genere, rappresenta una tecnica didattica 'ecologica', cioè completa, abbordabile da più punti di vista, utilizzabile per innumerevoli stimoli”.

Come fare i burattini: la questione del testo

Per “portare in scena” i burattini possiamo adottare vari modi:

1°) Dialogo spontaneo

I burattini possono essere lo stimolo per affrontare insieme un problema. Il personaggio diviene così il mediatore, l'elemento che favorisce la discussione, che la provoca, annullando eventuali inibizioni che potrebbe suscitare la presenza diretta e visibile dell'adulto (il burattinaio).

2°) Testo preregistrato

Dal punto di vista didattico, questa maniera è — a mio parere — sconsigliata. Non c'è spontaneità, comunicazione. La situazione che si viene a creare ricorda notevolmente lo spettacolo televisivo. Leggermente diversa è invece la base musicale. Questa può supportare uno spettacolo in diretta... o essere semplicemente una base per una rappresentazione senza testo, con sola musica.

3°) Copione recitato

È il modo con cui si fanno la maggior parte degli spettacoli di burattini. In sostanza si recita un testo, un copione. Molti burattinai utilizzano in baracca un leggio su cui è posato il “quaderno dei copioni”, dove per ogni personaggio sono indicate le battute. È una situazione dove anche

il pubblico è coinvolto, nei momenti “forti”.

4°) Recita in diretta, su canovaccio

È indubbiamente il modo migliore per fare spettacoli di burattini. Personalmente è quello che preferisco. C'è una traccia da seguire. Ci sono burattini previsti per ogni scena, che si danno dei “punti di incontro”, degli “appuntamenti” a certe battute. Poi il resto è dato dal “feeling” che c'è fra i burattinai, e fra questi e gli spettatori. Si tratta di “sentire il pubblico”, di cogliere i rimandi sulle singole battute, di accettare la provocazione.

Si instaura allora un “clima magico” fra burattino (apparentemente con “la testa di legno”) e spettatori.

Provate per credere!!!

Un esempio di canovaccio

Nella pagina che segue presentiamo un esempio di canovaccio. È una storia portata in scena dalla Compagnia BARACCA & BURATTINI, che ha voluto in questo modo affrontare uno dei problemi scottanti della attuale società: la questione dei “rifiuti” ed in particolare di quelli che prima di tornare in Italia sono stati parcheggiati nelle terre d'Africa.

Segue una presentazione dei personaggi protagonisti della Compagnia.



1ª Scena: IN PIAZZA - Borgo Alto è una ridente cittadina dove vivono in pace e serenità agricoltori, commercianti, impiegati, operai, bimbe e bimbi... Nella piazza del popolo Giocondo incontra Pitin e Manaca, ai quali confessa il suo malumore, causato dal fatto che le proprietà della sua famiglia si sono ridotte unicamente ad un "gran buco". Pitin e Manaca consigliano a Giocondo di recarsi in Municipio. "Li sapranno come aiutarti... un pezzo di pane a noi non ce l'hanno mai negato!!".

2ª Scena: MUNICIPIO - Giocondo ascolta il consiglio dei due amici e

si reca in Municipio, dove incontra il Signor Tricolore, a cui racconta le sue disavventure. Ascoltandolo attentamente, Tricolore propone a Giocondo l'affare: "fare una società per riempire il gran-buco con gusci di noci di cocco".

3ª Scena: IN PIAZZA - Come dice il proverbio popolare "... i soldi guadagnati male portano male!!" Dopo un po' di tempo la gente di Borgo Alto comincia ad accorgersi del gran "puzzo" che c'è in città e dell'acqua maleodorante.

Un giudice istruttore viene incaricato di far luce sulla faccenda... e convoca così in piazza i cittadini (Galina, Sandrone, Manaca, La Capona, Burdèla...).

Inizia così ad interrogarli... ed ognuno porta la propria versione.

L'ultimo ad essere interrogato è Giocondo, che chiede consigli al suo Avvocato: Quercione.

4ª Scena: Fine dello Spettacolo - Inizia la discussione con gli spettatori presenti allo spettacolo sul PROBLEMA RIFIUTI.



IL SOGNO DI GIOCONDO

— I Personaggi —



A NEW YORK

BRUNETTO SALVARANI

A "New York" rappresenta l'ultima sezione di un trittico poetico dedicato alla metropoli statunitense (ma soprattutto alle sue intense radici nere) da Leopold Sédar Sengher: un nome che è ancor oggi un mito del continente africano, a un decennio dal suo definitivo abbandono della vita politica attiva. E per avvicinarsi meglio al senso dei versi che ho riportato, tradotti da un bel francese, credo proprio valga la pena conoscere la sua biografia intellettuale.

LA "NÉGRITUDE"

Nato a Joal, presso Dakar (Senegal), probabilmente nell'ottobre del

1906, dopo aver frequentato le scuole dei missionari cattolici nella capitale del proprio paese natale, proseguì gli studi a Parigi: dove avrebbe incontrato, nei primi anni Trenta, il poeta martinicano Aimé Césaire, al quale si legò di una profonda amicizia. E col quale diede vita, in quell'epoca turbolenta che precede il secondo conflitto planetario, al movimento per la "négritude" (negritudine), sostenuto da buona parte della diaspora africana in Europa. In tale esperienza intellettualmente eccezionale risiede, palesamente, il cuore dell'attività senghoriana, il motore primo delle sue opzioni: anche quando, poeta acclamato in tutto il mondo, sarà convinto dalle circostanze a buttarsi nella politica, divenendo — nel '59 — il primo presidente della Federazione del Mali, e — l'anno dopo — il leader indiscusso dello stato senegalese, la cui presidenza avrebbe mantenuto per venti lunghi e decisivi anni. "A New York" è contenuta nella raccolta "Etiopiche", del '56, che segue le sue prime, e più popolari,

**New York! dice New York, lascia affluire il sangue nero nel tuo sangue
Che lubrifici le tue articolazioni, come un olio di vita
Che dia ai tuoi ponti la curva delle groppe e l'elasticità delle liane.
Ecco tornare i tempi antichissimi, l'unità ritrovata, la riconciliazione del Leone del Toro e dell'Albero
L'idea legata all'atto l'orecchio al cuore il segno al senso.
Ecco i tuoi fiumi sciabordanti di caimani muschiati e di lamantini dagli occhi di miraggio. E nessun bisogno d'inventare le Sirene.
Basta aprire gli occhi all'arcobaleno d'Aprile,
E le orecchie, soprattutto le orecchie, a Dio che con un riso di saxofono creò il cielo e la terra in sei giorni.
E il settimo giorno, dormì il grande sonno negro.**

"Canti d'ombre" ('46) e "Ostie nere" ('48) (1); quando ormai la "negritudine" (nata da un complesso miscuglio culturale in cui si potevano scorgere i prodromi dell'etnologia, tracce di surrealismo, la letteratura americana dell'"Harlem-Renaissance" e la psicanalisi freudiana) si era venuta precisando come il progetto di recupero dell'identità autentica africana snaturata pesantemente dal colonialismo, sulla falsariga dell'antico Umanesimo di marca europea. "*La mia negritudine non è affatto sonno della razza ma sole dell'anima, la mia negritudine è visione e vita / la mia negritudine è cazzuola nella mano, è lancia in pugno*", cercava — nell'"Elegia degli Alisei" — di spiegare ai suoi critici Sengher, sottolineando come l'uomo nero sia per eccellenza quello maggiormente in sintonia con la natura, che "sente più di quanto non veda", dotato di una razionalità più sintetica che discorsiva, più intuitiva che analitica. Una ragione che "*corre nelle arterie delle case, ne sposa tutti i contorni per ar-*

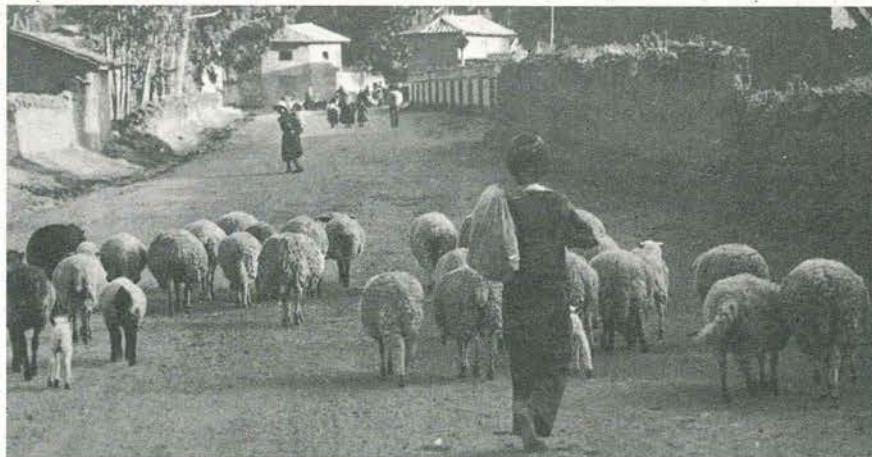
restarsi nel cuore vivo della realtà". Però nelle "Etiopiche" c'è anche di più, c'è soprattutto la ricerca ininterrotta e appassionata di una fratellan-

za universale, al di là di ogni interesse nazionalistico o economico, e l'affermazione di una precisa missione per il poeta terzomondiale: l'ipotesi di "rendere umanamente sensibile il razionalismo meccanicista dell'Europa" (2).

Questo è il quadro ermeneutico di "A New York", un'elegia notturna e quasi epica in cui si coglie tutta la passione dell'autore senegalese, il suo orgoglioso proclamarsi — in nome della "negritudine" — ambasciatore del popolo nero: in cui appare notevole, e non casuale, che egli fotografi la metropoli di notte. La notte, infatti, è un motivo ricorrente nella produzione senghoriana, come la rivelazione profonda dell'anima africana.

NOTTE DI VERITÀ

A partire dalla "Donna nera", quasi una dea pagana, sospesa fra un'entità materna e una generosità voluttuosa, nella poesia "Terra promessa", di cui egli canta *"la tua bellezza che passa, la tua forma che fissa nell'Eterno / prima che il Fato geloso ti riduca in cenere per nutrire le radici della vita"*. Fino al cuore di tenebra della *"Notte d'Africa, notte mia nera, mistica e chiara e nera e brillante"* di un altro testo lirico, *"Mi accompagna Kôra e balafong (3)"*: *"... Notte che mi liberi dai ragionamenti, dalle chiacchiere, dai sofismi, dalle capziosità, dai pretesti, dagli odi calcolati, dai carnai umanizzati / Notte che sciogli tutte le mie contraddizioni nell'unità prima della tua negritudine"*. In "A New York" la



notte africana pulsa a ritmo di jazz lungo le strade invernali di Harlem, tempo di rivelazione magica che costringe Senghor — nel secondo segmento dell'elegia (metro scelto da lui a ragione, recuperandolo dalla tradizione dell'antica malinconia latina) — a dichiarare solennemente: *"Proclamo la Notte più veritiera del giorno. / È l'ora pura in cui, nelle vie, Dio fa germogliare la vita di prima della memoria"*. È in quelle brevi e oscure ore che la capitale industriale dell'Occidente può ritrovare, come per incanto, la propria anima pura, lasciando *"affluire il sangue nero nel suo sangue"*, lubrificando *"le sue articolazioni d'acciaio come un olio di vita"*: con l'obiettivo di ridonare ai suoi ponti massicci e statuari la vivacità curvilinea delle groppe animali, nonché l'elasticità delle liane nella giungla. E il poeta si tuffa in un sogno. La riconciliazione fra Passato e Futuro gli sembra ormai a portata di mano, mentre i simboli dei miti ancestrali e tribali stanno per riprendere vita, orecchie, cuore, segno, senso. E persino le Sirene si stanno affacciando, dai gorgi dei fiumi maestosi su cui dominano i caimani: è sufficiente, come aveva scritto poco sopra, *"ascoltare i tromboni di Dio"*, e *"aprire gli occhi all'arcobaleno d'Aprile"*. E occorre lasciarsi alle spalle le notti "altre", quelle che l'avevano confuso al primo approccio, le "notti d'insonnia o notti di Manhattan! così agitate di fuochi fatui, mentre i clacson urlano ore vuote / e le acque oscure trasportano amori igienici, come i fiumi in piena cadaveri di bambini".

UN RISO DI SAXOFONO

Le notti newyorkesi riacquisteranno un senso, dice l'autore, se saranno in grado di ritrovare la loro negritudine; tenendo ben aperte le proprie orecchie... è proprio impossibile individuare in questi versi un'eco dello "Shema Israel", il precetto fondamentale della fede ebraico-cristiana, da parte del cattolico Senghor? A me pare di no: tanto più che, nella nostra poesia, l'oggetto dell'auspicato ascolto è proprio Dio; quel Dio presentato con una meravigliosa metafora, *"che con un riso di saxofono creò il cielo e la terra in sei giorni. / E il settimo giorno, dormì il grande sonno negro"*. E allora, anche dietro quella di New York, finalmente pacificata nell'accettazione del suo essere nera, vedo in controluce una lunga teoria di altre notti, dalle quattro notti del Targum ebraico (dalla creazione all'apocalisse) alla "notte oscura" del mistico San Giovanni della Croce, dalla "notte del destino" della tradizione islamica, quando il Corano discese fra gli uomini, alla notte

di Auschwitz, di cui narra Elie Wiesel nel suo romanzo più ispirato (5). Vedo l'ansia ritmica del tam-tam africano. Vedo l'affluire del sangue nero, apportatore di vita. E non so se tutto ciò esiste davvero: ma so che Senghor, nella sua elegia dolente e appassionata, è riuscito ad inventarlo; così, lasciandoci trasportare, riusciamo a vederlo, ad udire quel riso di saxofono... ecco, amico lettore: non lo senti anche tu?

NOTE

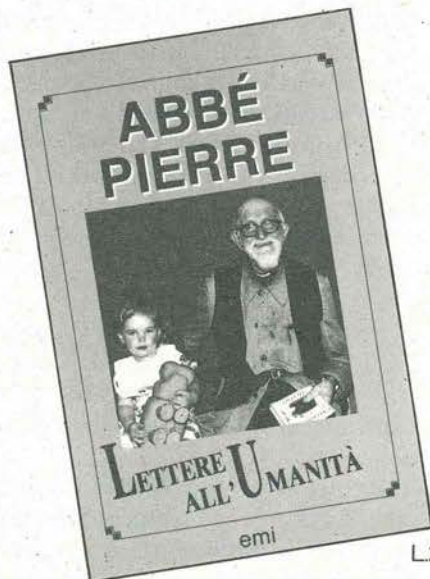
(1) Una discreta antologia dell'opera senghoriana si può trovare in SENGHOR L., *Poesie*, a cura di A. D'Anna, Lato Side, Roma, 1982.

(2) BENELLI G., voce "Senghor", in GALATI F.L. (a cura di), *Dizionario della letteratura mondiale del '900*, vol. III, Paoline, Roma, 1980, p. 2717.

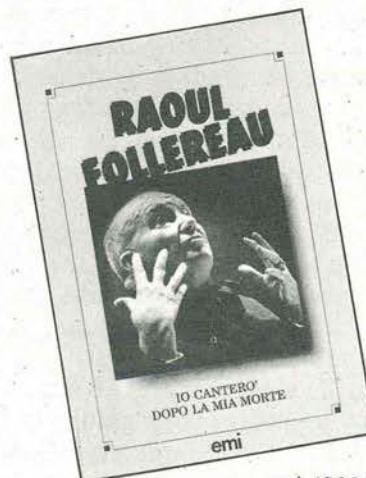
(3) Si tratta di due tipici strumenti della tradizione centrafricana: il "balafong" è una sorta di xilofono, e la "Kôra" un'arpa, da 16 a 32 corde.

(4) Cfr. ad es., il bel romanzo dello scrittore maghrebino Tahar Ben Jelloun, *Notte fatale*, Einaudi, Torino, 1988.

(5) WIESEL E., *La notte*, La Giuntina, Firenze, 1980.



L.26000



L.10000

LA SCUOLA IN SVEZIA

CLAUDIO ECONOMI

PRINCIPI PEDAGOGICO-ISTITUZIONALI

La scuola in Svezia si configura come un sistema molto centralizzato ma, contemporaneamente, ben articolato in relazione al principio dell'uguaglianza delle opportunità formativo-educative per tutti e, soprattutto, saggiamente bilanciato da strutture di natura collegiale che garantiscono una concreta "umanizzazione" al centralismo di partenza.

Esaminiamo, ora in sintesi, prima di tutto, quali sono: a) gli organismi politico-istituzionali sui quali si fonda il sistema educativo svedese e, successivamente, b) quali principi pedagogico-scolastici essi sottintendono.

a) Le linee fondamentali di politica educativa in riferimento a precisi obiettivi sono fissati dall'assemblea parlamentare e vengono attuati dal Ministero dell'Educazione e degli Affari Culturali. Questo, a sua volta, demanda rilevanti compiti a due organismi amministrativi, operanti a livello centrale: il Consiglio nazionale dell'educazione e il Consiglio nazionale delle università e dei collegi. È caratteristico osservare come i membri di questi organismi rappresentino le forze politiche, le organizzazioni sindacali e imprenditoriali, le municipalità e i consigli di contea (1).

Il consiglio nazionale dell'educazione si occupa dell'istruzione primaria e secondaria e della formazione in servizio degli insegnanti e, tra le varie attività in gestione, ha quella della valutazione complessiva di ciò che, nelle singole scuole, è stato realizzato in ordine al raggiungimento di obiettivi e standards prefissati dal Parlamento e dal governo.

Il sistema formativo educativo della Svezia è caratterizzato da un centralismo bilanciato da organismi di natura collegiale ed è all'insegna di una sorta di equilibrio omeostatico tra progresso socio-economico e uguaglianza delle opportunità formative per tutti.

Il Consiglio Nazionale delle università e dei licei si occupa, invece, dell'istruzione superiore e della ricerca.

Scorrendo la struttura dell'amministrazione scolastica svedese si osserva che la struttura centrale del sistema formativo si snoda: a livello regionale, nei consigli scolastici di contea; a livello comunale, nei consigli scolastici locali; a livello municipale, nei distretti di gestione scolastica; a livello di utenza, nelle istituzioni scolastiche.

b) Da quanto fin qui richiamato emergono i seguenti principi pedagogico-scolastici che sorreggono l'intero impianto istituzionale amministrativo, sia a livello centrale che a livello periferico:

— pianificazione politico-scolastica (obiettivi, linee guida per realizzare l'uguaglianza degli standards educativi, legislazione concernente gli interventi finanziari dello Stato) elaborata al vertice (Assemblea parlamentare) e realizzata, a livelli sempre più piccoli, attraverso l'articolazione dei vari organismi amministrativi, i cui membri sono di nomina politica o, comunque, riflettono la rappresentanza partitica come nel caso dei consigli scolastici comunali.

Pertanto nel sistema scolastico svedese si assiste ad una sorta di centralismo che è bilanciato da un "decentramento" articolato in organismi collegiali;

— un elemento di pianificazione scolastica, precedentemente richiamato, è di fondamentale importanza



e costituisce un irrinunciabile principio di pedagogia scolastica: perseguire l'uniformità degli obiettivi e l'uguaglianza degli standards educativi.

A tale scopo la valutazione del rendimento scolastico, dalla scuola dell'obbligo alla scuola secondaria superiore, si inserisce in un processo continuo di verifica, la cui rilevazione è fornita da una serie di test programmati a livello centrale perché sotto il controllo del Consiglio nazionale dell'educazione;

— un terzo principio di pedagogia scolastica garantisce, a nostro giudizio, un certo grado di adeguazione tra la pianificazione scolastica centrale a livello di valutazione degli standards di apprendimento e l'individualizzazione, a livello di singole scuole, concernente l'opportunità di adattare il lavoro scolastico alle attitudini e agli interessi degli alunni.

LA PROBLEMATICHE DELL'EDUCAZIONE DEGLI ADULTI

La Svezia, tra i paesi europei, è stata all'avanguardia nel promuovere una politica educativa disancorata dall'età scolare. Attualmente circa un terzo degli svedesi segue, a titolo diverso, vari tipi di corsi. Infatti è dal 1968 che in Svezia si sono articolati vari tipi di corsi per adulti, organizzati da scuole secondarie popolari finanziate dallo Stato, da associazioni imprenditoriali e da sindacati, dalla radio e dalla televisione di Stato ed, anche, direttamente dai Comuni. Gli scopi dei corsi per adulti, sono molteplici: fornire una preparazione a livello di scuola dell'obbligo o a livello di scuola secondaria a chi, per diversi motivi, primariamente per motivi di status sociale, non se ne è potuto avvantaggiare; fornire un arricchimento di formazione professio-

nale o una riconversione verso altre forme di impiego a chi ha già un titolo di studio; promuovere una fondamentale "educazione di base", allo scopo di favorire l'integrazione sociale per quegli adulti che sono privi di un livello minimale di conoscenze teoriche e pratiche. Gli utenti di questi corsi, circa 10.000 l'anno, di età non inferiore ai 16 anni, sono solo per un terzo cittadini di lingua svedese.

In sostanza, i corsi per gli adulti in Svezia assicurano un proficuo contributo al processo di riforma e di avanzamento sociali, attraverso l'effettivo potenziamento delle risorse umane, ed un certo superamento dei divari generazionali, attraverso l'attivazione del processo di formazione permanente.

ANNOTAZIONE CONCLUSIVA

L'impressione che si ricava da un'analisi, anche sommaria, del sistema scolastico svedese, è quella di uno Stato che ha saputo creare finora un saggio equilibrio tra un buon livello economico generale, che non conosce vistose differenze sociali, e capacità di mantenere inalterata la parità delle opportunità formative per tutti, a qualsiasi età appartengano.

Una sorta di equilibrio omeostatico, insomma, tra situazione socio-economica e livello formativo: la prima si colloca come fattore strutturale e come input per il livello formativo; quest'ultimo come crescita umanizzante e di capacità operative ai fini della promozione del progresso socio-economico.

NOTA BIBLIOGRAFICA

(1) Cfr. B. STENHOLM, "The Swedish School System", The Swedish Institute, Uppsala, 1984.

CORSO DI EDUCAZIONE INTERCULTURALE

CLAUDIO CERNESI

Come riferimento legislativo, dal 26 luglio 1990 esiste poi una Circolare Ministeriale, la 205, di particolare importanza per le attività di carattere interculturale, che ingloba

la precedente dell'8 settembre 1989 e si preoccupa di fornire, oltre alle specifiche indicazioni di carattere generale, una serie di suggerimenti concreti, al fine di attivare una prospettiva di "educazione interculturale" nella scuola.

Il Corso, nell'arco di tre anni, a partire dall'anno scolastico 1988/89, è stato sviluppato in cinque diversi Comuni, con 26 classi delle Medie inferiori e 11 delle Elementari (classi 5^a), per un totale approssimativo di 550 ragazzi.

A condurlo è lo scrivente, in qualità di operatore esterno e in collaborazione con una Cooperativa locale che si occupa, tra l'altro, di Progetti di Educazione ambientale e di Formazione, oltre a questo in oggetto.

PREMESSA

Alcuni anni fa, partecipando ad alcuni Corsi di Formazione per volontari, promossi da Organizzazioni non Governative (ONG) che gestiscono Progetti di Cooperazione nei Paesi del Terzo Mondo, ho avuto l'occasione di osservare come tali Progetti venivano ipotizzati.

Mi colpiva il fatto che, molti Progetti, partiti con determinate intenzioni, le modificavano via via, fino a dar vita a programmi piuttosto diversi da quelli ipotizzati o ridefinivano gli obiettivi stessi, mentre altri si dibattevano nel tentativo di capire come mai un'ipotesi, che sembrava così efficace, utile, per gli abitanti di una zona, non riuscisse a radicarsi, a

Il Corso di Educazione Interculturale, che viene presentato in queste pagine, si inserisce nell'ambito delle attività integrative che gli Enti Locali possono promuovere nelle Scuole Elementari e Medie, per favorire l'innovazione e la qualificazione del sistema scolastico.

trovare un suo percorso di realizzazione.

I dati a disposizione, forniti dal Ministero Affari Esteri stesso o da ricerche sul tema, permettevano poi di stimare un fallimento che si aggirava intorno al 90% del totale dei Progetti promossi. Gli obiettivi posti dalle intenzioni progettuali, cioè, non venivano raggiunti.

Mi ponevo così una domanda: "Questi 'insuccessi' possono dipendere dall'immagine che ha, chi elabora i Progetti, dell'Africa e dell'Africano? Come pensa di relazionarsi a lui, alla sua cultura?"

Se è vero che un aiuto può aiutare è altrettanto vero che ciò non è scontato in partenza.

Ognuno di noi accetta un aiuto anche in base a come gli viene proposto.

Un aiuto male offerto può umiliare, o si può non capirne l'intenzione o può comportare sforzi a cui non si è pronti, oppure cambiamenti troppo grandi, o veloci, insomma, può essere rifiutato non perché l'idea in sé non sia valida, ma perché non si tiene conto della situazione in cui la proposta va a calarsi. Cioè non ci si colloca in un atteggiamento dialogico, che comprende, obbligatoriamente, anche l'ascolto dell'altro.

Se non si cura la relazione e si sottovaluta l'aspetto comunicativo, il messaggio rischia di non passare, si può incontrare un'incomprensione dei reciproci linguaggi, che fa "fallire" l'idea, l'intenzione iniziale.

Tutti i miei interrogativi si andavano a configurare in un'unica doman-

da: *"Quale immagine abbiamo, noi occidentali, dei popoli che vivono nei Paesi che noi chiamiamo 'del Terzo Mondo'?"*.

È essenzialmente per rispondere a questa domanda che, in collaborazione con una ONG, mi sono recato in Senegal, soggiornandovi diversi mesi, in due riprese, e sviluppando una ricerca sul Progetto di volontariato promosso.

Una sera, a Dakar, discutevo con un ragazzo, a cui avevo chiesto cosa ne pensava della Cooperazione e lui mi diceva: "Voi venite qui con tante idee, soldi, ma non vi interessa conoscerci, vi interessa aiutarci e decidete voi quali aiuti ci servono e in che modo svilupparli".

"Voi di noi, vedete solo la fame, la povertà e fate Progetti che partono dall'economia, dal vostro concetto di economia; se vuoi conoscerci vai a una festa in un villaggio, lì capirai com'è la nostra vita, come la danza, la musica, ne siano parte integrante. Voi parlate un 'linguaggio' che non è il nostro, avete un'altra cultura, non riusciremo ad 'aiutarci' se continuate a venire qui per 'migliorare' la nostra economia e continuate a partire dall'economia per parlarci."

Dall'interrogarmi su quale sia il modo di relazionarsi alla diversità dell'altro per la nostra cultura e in particolare con l'alterità che ci propone la cultura del continente africano è nata l'idea base dei Corsi di Educazione Interculturale.

A seguito di ciò ho iniziato poi a raccogliere materiale documentativo, visivo e informazioni organizzate della zona in cui aveva sede il Progetto (Casamance).

Il concetto di "aiuto" implica in sé, ancora una volta, una possibile idea di potenza, se non ci chiama in



causa direttamente, al di là del bisogno specifico che esprime una persona, un popolo.

"Loro stanno male, io posso/devo aiutarli" ma, quanto del mio stile di vita, della mia cultura, metto in discussione nel fare ciò?

Un approccio centrato sul problema e non sulla persona non rischia di essere una risposta al senso di colpa che noi occidentali ci portiamo dentro per la realtà odierna e la storia che lega i nostri due popoli?

Una storia che ci ha visti protagonisti, nel continente africano e americano, degli episodi dello schiavismo prima e del colonialismo poi, i cui effetti continuano tutt'oggi e sono la base per capire quello che noi chiamiamo "sottosviluppo".

"Sottosviluppo" degli altri per permettere lo "sviluppo" nostro.

Forse, occorre ridefinire il concetto di aiuto, rendendosi disponibili a ridefinire il nostro concetto di sviluppo, aprendosi all'ascolto della cultura di questi popoli e non solo dei loro bisogni primari, rendendosi disponi-

bili soprattutto a non considerare la nostra cultura come superiore alla loro ma sentendo possibili integrazioni, cercando di vedere limiti e opportunità dei diversi tipi di sviluppo, dei diversi tipi di culture.

IPOTESI DEL CORSO

Ci sono due punti fondamentali nelle Ipotesi dei Corsi di Educazione Interculturale:

1) il primo punto si riferisce al percorso generale dei vari incontri con le classi, che potremmo chiamare: "La scoperta dell'altro".

È il filo conduttore di tutto il Corso: andare a vedere insieme dove vive

e come vive un gruppo etnico diverso dal mio.

2) Il secondo punto cerca di inserire questa conoscenza all'interno del percorso storico che ha relazionato i nostri due mondi.

Tocca quindi il tema dell'interdipendenza tra Nord e Sud del pianeta, considerando le fasi della conquista colonizzatrice come processo di lun-

ga durata, i cui effetti sono tutt'oggi visibili e ancora in corso, se pur con modalità diverse da quelle precedenti.

OBIETTIVI

Gli Obiettivi generali, conseguenti a tali Ipotesi, sono quelli di offrire momenti di informazione e confronto affinché i ragazzi, utenti della proposta, migliorino la propria consapevolezza in relazione a:

— all'esistenza di altri ambienti, altre culture, altre realtà, altre situazioni generali e giovanili, diverse e molto lontane da quelle che conosco-

no e nelle quali vivono;

— alla necessità di rispettare altre culture, di conoscerle meglio per ricevere un arricchimento personale e sociale dal confronto con esse, per sostituire il pregiudizio e la diffidenza con la curiosità;

— al carattere mondiale e planetario proprio dei grandi problemi dell'età contemporanea, con particolare riferimento al rapporto Nord-Sud del mondo, all'interdipendenza e al sottosviluppo.

STRATEGIA DIDATTICA

La strategia didattica adottata nel Corso riguarda il tentativo di mettere

in relazione e comparare, non tanto Stati e Popoli, cioè una relazione di grandi dimensioni, ma la relazione con sé e gli altri, cioè una relazione di piccole dimensioni.

Si tenta di mettere in moto un percorso legato alla sfera emotiva, al vissuto personale, insieme al fornire informazioni utili per un'acquisizione concettuale.

Si parla anche delle interrelazioni tra Europa e Africa, per affrontare il tema dell'Interdipendenza, ma ciò viene riferito all'etnia presentata precedentemente ai ragazzi, che abita una precisa regione, di uno tra i tanti Stati dell'Africa.

1) Per presentare questa cultura, a simbolo ed esempio delle altre dello stesso continente, partiamo dall'analisi delle immagini, dagli stereotipi, che i ragazzi hanno dell'Africa, per poi ricostruire le loro mappe concettuali.

Lavoriamo e riflettiamo, attraverso alcuni giochi di animazione, sul concetto di "diversità", come termine che può connotare una cosa inso-



lita, strana (che può indurre paura), ma anche nuova (che può indurre curiosità).

Rileviamo quali sono le immagini dell'Africa che più li stupiscono perché non si aspettavano di vederle (ad esempio la città con i grattacieli, i bar e le edicole...) oppure perché associano ad esse informazioni superficiali, non verificate, massificate (ad esempio la maschera come simbolo di stregoneria, cannibalismo, ecc.).

2) Poi entriamo nel mondo dell'altro e di quell'etnia (Diola della Bassa Casamance, Senegal), cerchiamo di vedere l'ambiente in cui vive, il modo di procacciarsi da mangiare, il modo di abitare, il modo di vivere le relazioni personali tra adulti, tra giovani (è sempre fonte di stupore scoprire che in Senegal esistono le squadre di calcio e il campionato con il totocalcio), tra giovani e anziani, il modo di vivere il "tempo libero", di fare festa, di vivere il Sacro, la morte.

3) Di tutto questo cerchiamo una comparazione con i nostri modi di vita per cercare nel familiare l'esotico e poi fare il percorso inverso (famiglia, adolescenza, lavoro, scuola, tempo libero...).

Ad esempio, i ragazzi di 13 anni non hanno assolutamente memoria e conoscenza di come era e cosa era la famiglia solo 30 anni fa, quando la nostra zona era zona agricola e non c'era la grande produzione industriale che la caratterizza.

Famiglia diversa, luoghi diversi, tempi e spazi irricognoscibili che offrono ai ragazzi immagini "esotiche" degli stessi luoghi in cui abitiamo.

La famiglia contadina, numerosa, che abitava nei cascinali e in cui l'anziano era presenza fondamentale, preziosa, per il sapere che portava in sé.

La tradizione che era legge rigida e dura ma anche ricchezza per affrontare momenti difficili.

Limiti e opportunità di un'epoca dietro l'angolo, di ieri, così diversa dalla famiglia attuale, quasi semplice erogatrice di servizi, che non funge da momento di orientamento dei valori, dove l'anziano è presenza scomoda, ingombrante, di cui sono rimasti i fastidi ma non più le ricchezze.

Così parliamo dei Diola, che salutano con gioia l'arrivo dei primi capelli bianchi, segno dell'avanzare del tempo, del procedere verso l'anzianità, età che porta maggiore rispetto da parte del villaggio intero, con i giovani che offrono regali, aiutano nel bisogno e gli adulti che chiedono consigli per le decisioni importanti.

Età che avvicina al momento in cui diverrò spirito "vivente invisibile" e rimarrò nel villaggio, nella foresta, per aiutare il gruppo col mio potere intermediario verso le forze sacre superiori.

4) Infine, osserviamo gli effetti della colonizzazione, oggi, le conseguenze per la zona che abbiamo conosciuto.

Osserviamo alcune ricadute dello sviluppo del nostro sistema di vita sul loro sistema, del nostro mondo sul loro mondo.

Il contributo alla siccità dato dalle colture imposte dai colonizzatori, l'esportazione del nostro inquinamento e i conseguenti squilibri naturali, la pressione/condizionamento culturale del turismo di massa e degli interessi commerciali occidentali...

Cerchiamo di verificare quindi il significato del termine "Interdipendenza" in quel preciso contesto di vita e di cultura.

Ecco, comparando un attimo la nostra e la loro cultura, guardando il

nostro modo di vivere oggi e ieri, prendendo un attimo le distanze dalle dimensioni abituali e consolidate dell'“oggi”, non esce più così “strana” la diversità dell'altro.

Diversa come forma, perché in altri luoghi, climi, usi, ma i significati, acquistano maggiore vicinanza, possibilità di riconoscimento, diviene più difficile la derisione di fronte al senso di armonia collettiva che comunica il sistema di vita di un villaggio.

STRUMENTI

Precisando che il Programma si sviluppa, per ora, nell'arco di 6 incontri, di due ore ciascuno, per classe, si possono individuare tre “strumenti” principali per la sua realizzazione:

1) Tenendo conto del fatto che il passato e l'altro sono “il regno dell'invisibile” si adotta il più possibile l'uso di strumenti di visualizzazione e simulazione.

Per la visualizzazione vengono utilizzate immagini in diapositive o in pellicola della zona specifica di cui si parla, un po' sotto forma di avvicinamento progressivo, come se stessi facendo un viaggio insieme in Senegal.

La Casamance non è più una parola ma diventano paesaggi di foresta, savana, risaie, capanne, bambini, donne, colori.

Poi utilizziamo un giornalino illustrato, pubblicato a Dakar, che racconta una giornata di un ragazzo Diola, la sveglia, i giochi, il lavoro di aiuto alle donne nei campi, la compagnia di amici, la scuola, la festa serale ecc., immagini che traducono in termini di normalità aspetti sconosciuti di un coetaneo Senegalese.

Per la simulazione, cerchiamo di costruire momenti di animazione (in collaborazione con un gruppo teatrale) centrati su aspetti equivalenti della cultura giovanile (la compagnia, il ballo, la musica, ecc.).

Il questo modo il gruppo-classe può vivere, in forma simulata, dinamiche di vita lontane che, nella ricostruzione, diventano più comprensibili.

2) Strumento centrale, all'interno di un'ottica di attenzione alla relazione con il gruppo-classe è la tecnica del racconto da testimoni diretti.

La permanenza di diversi mesi in Casamance mi permette di poter comunicare molte informazioni attraverso al forma del racconto, dell'aneddoto, dell'esperienza diretta.

Contrariamente a ciò che molti pensano, le “favole” piacciono ancora molto ai ragazzi e i momenti di maggiore attenzione li registro quando le domande toccano aspetti su cui posso comunicare attraverso il: “Mi ricordo quel giorno che ero...”.

Questo aspetto permette anche ai ragazzi di interrogare una persona della propria cultura su come lui ha vissuto gli aspetti che più li incuriosiscono o intimoriscono e le risposte ottenute in tal modo hanno capacità di radicamento maggiore rispetto alle informazioni ricevute tramite libro, documentario ecc., sono “personalizzate” e interlocutorie.

Il racconto diretto obbliga anche il narratore a mettersi un po' in gioco, a non restare solo sul piano didattico e le cose dette, riguardo alla propria esperienza personale, offrono appunto l'opportunità interlocutoria ai ragazzi e stimolano il dialogo su argomenti specifici.

3) Sempre in relazione alla tecnica del racconto è anche l'incontro diret-

to, in classe, con due immigrati Senegalesi, soggetti attivi della diversità presentata.

L'Africa non è più solo al di là del mare ma anche in casa nostra e l'immigrato, oltre alla sua condizione specifica di emigrante, coi suoi bisogni, offre anche opportunità, è anche risorsa informativa, opportunità di relazionarsi con il proprio sé e con la cultura di cui è portatore.

Dopo 10 ore passate a conoscere un po' il sistema di vita di cui Modu Mandjaie N'diaje e Mor Awa Niang sono portatori, le due ore a disposizione volano via velocemente e gli autografi di prammatica richiesti dai ragazzi alla fine degli incontri, testimoniano appunto il piacere di una "nuova" conoscenza.

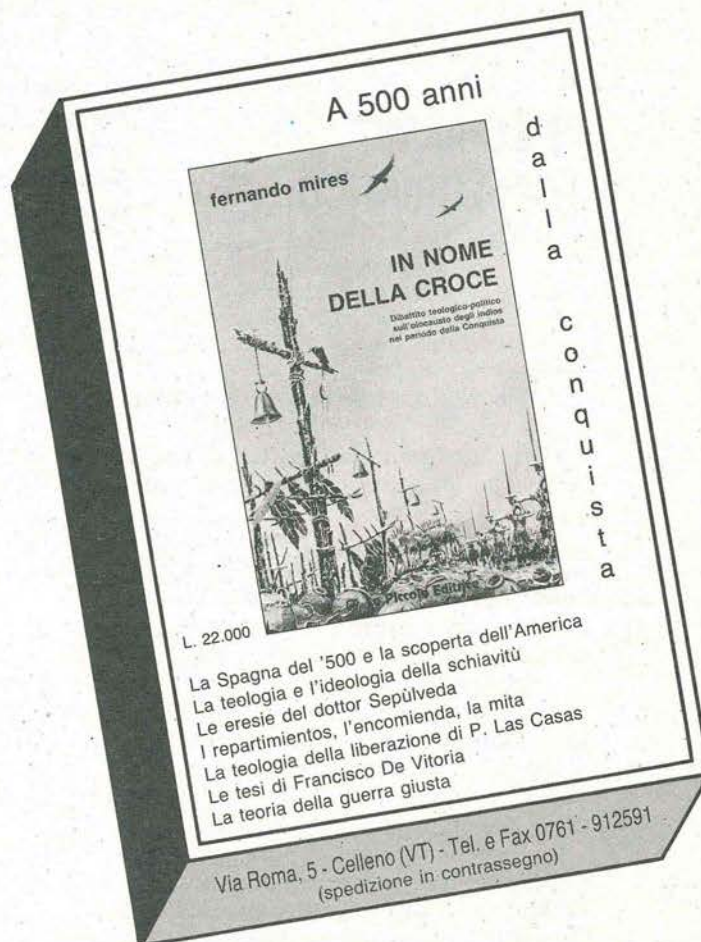
Sempre nell'ambito della conoscenza diretta va inserita anche l'attivazione di una serie di gemellaggi con scuole senegalesi, per scambi epistolari ma anche viaggi di studio reciproci.

Questo Progetto e relativo Programma sono tutt'oggi in discussione, per migliorarli e adeguarli alle esigenze dei ragazzi, in particolare stiamo verificando:

- la possibilità di renderlo Triennale per le Scuole Medie Inferiori abbinandolo a Educazione al Dialogo (classi Prime), Educazione alla diversità (classi Seconde), Educazione Interculturale (classi Terze).

- la possibilità di proporre Corsi di aggiornamento per Insegnanti, unica garanzia che il concetto di Interculturalità "attraversi" le varie materie di insegnamento "esterno" e occasionale, ma un supporto esterno ad una logica interna.

Le valutazioni attuali sull'efficacia del Corso sono rese dagli Insegnanti e dai ragazzi e in entrambi i casi sono



più che soddisfacenti, anche se diventa difficile verificarne la ricaduta sui ragazzi a lungo termine.

Complessivamente, comunque, l'immagine che ne esce è di quanto forte sia, per ognuno di noi, avere l'opportunità di "specchiarsi" per la prima volta e rendersi conto di se stessi, stupendosi del trovare in altri, diversi da noi, il bisogno di dare risposta, nella propria vita sociale e personale, alle stesse domande fondamentali.

Rischiando il retorico, riporto la frase di un bambino di quinta elementare che, alla fine del Corso, ha così risposto ad uno degli esercizi di verifica: "La parola Africa mi fa pensare a un grandissimo territorio e a persone di diverso colore con un cuore uguale a noi."

CI SRIVONO COSÌ...

"MI CHIAMO LUCIA BRIATICO..."

di LUCIA BRIATICO

Le "voci dal territorio" ci giungono così, alla rinfusa, facendoci conoscere iniziative, progetti, critiche, qualche elogio. Le portiamo alla conoscenza dei nostri lettori come si scambiano parole d'amicizia con chi si affaccia alla porta di casa.

Eh sì! Potrebbe proprio cominciare così.

C'era una volta una ragazzina che si sentiva inutile e che si poneva molti quesiti.

Un giorno decise che forse poteva essere come quei ragazzi di cui tutti parlavano, ragazzi che non si curavano del giudizio della gente, "liberi" ovvero i drogati. Come voleva essere così!

Cominciò ad avvicinarsi a quello stato di essere con l'alcool: ecco adesso si che faceva quello che voleva, ma forse con qualcosa di "meglio", poteva sentirsi più libera, arrivò così al "fumo" ma si accorse che chi si "bucava" la evitava.

Un giorno decise, si fece la prima "sniffata" ma i suoi amici dicevano che il "buco" era diverso, tutto era diverso. Nonostante avesse paura, troppi ne aveva visti finire male, c'era la voglia di dimostrare a quella polverina bianca che non era la più forte e che non avrebbe mai avuto potere su di lei.

Si fece così il primo buco, ecco ora era una di loro, ora come loro era "libera".

Non passò molto tempo che si accorse di essere caduta in una trappola mortale dalla quale è difficile uscire e così cominciò a degradarsi con le classiche azioni che una persona in quelle condizioni arriva a fare.

Quella ragazzina che si sentiva inutile sono io, anzi ero io, visto che quella Lucia è solo un ricordo.

Oggi Lucia è una persona nuova, rinata. Sono riuscita a rispondere a molti di quei perché che mi attanagliavano la mente, riuscendo a realizzarmi come persona, aiutando a salvare centinaia di ragazzi vittime della "dama in bianco" e riuscendo ad assaporare i valori della vita, tornando ad amarla come mai avevo fatto, come ad esempio vedere mia madre che finalmente sorride, come parte-

cipare alla crescita di mia figlia, perché sono riuscita anche in questo, mi sono creata una famiglia insieme a Marco, anche lui risolvendo il mio stesso problema e questo è veramente bello.

È altrettanto bello sapere di essere in grado di risolvere i problemi affrontandoli di petto senza sfuggirli come prima.

Questo non è successo grazie ad un miracolo bensì a un programma svolto all'interno della comunità Narconon, il quale è durato sei mesi. Dopo questi ho deciso di fare finalmente qualcosa di buono e quindi di aiutare gli altri così ho cominciato a fare la volontaria collaborando con altri all'interno del centro. È molto gratificante il fatto che dopo aver passato una brutta notte d'astinenza un ragazzo ti dica grazie solo perché gli sei stato vicino e l'hai fatto star bene anche solo per un attimo oppure solo perché gli hai parlato.

Questo è solo un accenno di come i valori morali della mia vita e la vita stessa siano importanti e presenti in me. Ora per essere felice non ho bisogno di polverine estranee e di nascondere la testa sotto la sabbia, mi basta guardare mia figlia, giocare con lei, i problemi vengo no poi.

Ora lavoro fuori dal centro e mi sono rifatta una vita. Un grazie anche da parte di mia figlia Martina e da Marco.

Per mettersi in contatto con uno di questi centri telefonate liberamente ai seguenti numeri:

Centro Narconon LA FENICE Tel. 0871/896149.

Centro Narconon IL GABBIANO Tel. 099/8728445.

Centro Narconon ALBATROS Tel. 0973/667248.

Centro Narconon LIFE Tel. 0583/619012.

BIBLIOMONDO

Autore: W. Vopel Klaus
Titolo: *Giochi di interazione per adolescenti e giovani*
Casa Editrice: LDC
Città: Torino-Leumann
Anno di pubblicazione: 1991
Pagine: 5 volumi, di pp. 192-224
Prezzo: 16.000-17.000

L'interesse crescente per l'utilizzazione delle potenzialità e delle risorse del gruppo si è concretizzato nell'elaborazione di particolari modalità di lavoro e di intervento nel gruppo note come *giochi di interazione*. I volumi che compongono questa serie, sono una miniera di esercizi, di tecniche di vita di gruppo, di giochi. Seguono un itinerario ideale, ma rimangono solo esercizi ed esigono quindi di essere incastonati in veri e propri itinerari formativi.

Volume primo: *Valori, obiettivi e interessi. Scuola e apprendimento. Lavoro e tempo libero.*

Volume secondo: *Identità. Pregi e capacità. Corporeità.*

Volume terzo: *Distacco dalla famiglia d'infanzia. Amore e amicizia. Sessualità.*

Volume quarto: *Programmazioni di vita. Soluzioni dei problemi. Cooperazione.*

Manuale per animatori di gruppo: *Teoria e prassi dei giochi di interazione.*

Autore: M. Musu, E. Politi
Titolo: *I bambini dell'intifada*
Casa Editrice: Editori Riuniti
Città: Roma
Anno di pubblicazione: 1991
Pagine: 283
Prezzo: 35.000

Come vivono (e come muoiono) i bambini palestinesi nei Territori occupati dove abitano e crescono in una tragica condizione di apartheid e di violenza? In questo libro-inchiesta sono state raccolte venti storie di ragazzi caduti nei primi tre anni dell'intifada. Accanto alle loro brevi esistenze scorrono i temi particolari che rappresentano i nodi della vita infantile in Palestina: la scuola, la salute, il carcere. Parlano i familiari e i coetanei dei bambini uccisi; si ricrea, attraverso i loro racconti, per chi ancora non la conosce, l'atmosfera di una vita quotidiana che non ha uguali, oggi, nel mondo. Per sei mesi gli autori di questo volume hanno raccolto cronache e retroscena di piccoli e grandi episodi di vita infantile per illuminare dal vivo la trattazione dei temi di maggiore portata. Ma non ci sono solo le accorate testimonianze: i problemi sociali, scolastici, psicologici e carcerari dei minori hanno nel volume riscontro e supporto scientifico negli studi, nelle ricerche, nelle documentazioni di fonti internazionali e nei colloqui con i maggiori esponenti di ambienti pedagogici, medici e giuridici nei Territori occupati.

Autore: S. Gindro, U. Melotti
Titolo: *Il mondo delle diversità*
Casa Editrice: Ediz. Psicoanalisi Contro
Città: Roma
Anno di pubblicazione: 1991
Pagine: 213
Prezzo: 35.000

Dopo una presentazione in forma di dialogo dei due autori, il lavoro documentato ed approfondito del sociologo Umberto Melotti analizza le cause, le modalità e gli effetti del fenomeno delle migrazioni; Alcuni capitoli; Le cause delle nuove migrazioni internazionali: le tre fasi delle migrazioni internazionali in Europa; Le immigrazioni straniere in Italia: da caso anomalo a caso esemplare; La presenza straniera in Italia: dati e tipi.

Lo psicoanalista Sandro Gindro tenta la ricostruzione di un percorso delle identità culturali costituitesi attraverso la trasmissione inconscia di un patrimonio genetico, che ha subito le trasformazioni imposte dalla storia, distruggendo archetipi e costruendo nuovi valori simbolici.

Autore: D. Heller
Titolo: *Il Dio dei bambini. Indagine scientifica sull'idea di Dio in bambini di diverse religioni*
Casa Editrice: LDC
Città: Torino-Leumann
Anno di pubblicazione: 1991
Pagine: 168
Prezzo: 12.000

Risultati di una ricerca — comprendente disegni, storie da raccontare, situazioni di gioco, interviste e lettere indirizzate a Dio — proposti con acutezza ma anche simpatia. Le concezioni infantili, i temi confessionali, quelli legati all'età, al sesso, alla personalità, alla famiglia sono stati raccolti secondo una griglia ampia di selezione e vengono presentati in forma più illustrativa che analitica, il che conferisce al volumetto i connotati di fonte più che di conclusione.

Autore: F. Pajer (a cura di)
Titolo: *L'insegnamento scolastico della religione nella nuova Europa*
Casa Editrice: LDC
Città: Torino-Leumann
Anno di pubblicazione: 1991
Pagine: 554
Prezzo: 40.000

Si tratta di un prezioso vol. che ricostituisce la mappa delle modalità e forme dell'IR nelle scuole europee. La 1ª parte illustra gli elementi teorici e culturali di riferimento. La 2ª presenta in successione alfabetica una trentina di rapporti nazionali. La 3ª propone una sintesi della tipologia dell'esistente e dei problemi che si aprono. La 4ª raccoglie invece una piccola sintesi dei documenti europei a proposito dell'IR. I 25 aa., specialisti per i loro argomenti, sono coordinati da F. Pajer, considerato fra i maggiori esperti del settore in Italia. Da consigliare a insegnanti di religione e a quanti seguono il problema.

SPAZIO CEM

REGGIO EMILIA, 15.10.'91: Il Corso Mondialità dal tema **IL VOLTO DELL'ALTRO** è stato inaugurato con la Conferenza del Prof. A. Nanni, Vice-Direttore del CEM, sul tema *"Conoscere l'altro: fondamentali pedagogici"*. Il Corso che si è avvalso della consulenza del CEM per quanto riguarda gli oratori è stato perfettamente organizzato in modo da raggiungere, a giorni successivi, un doppio uditorio: gli Insegnanti delle Scuole Elementari, e i Docenti delle Scuole Medie Inferiori e Superiori. Il Corso, che è stato chiuso il 27 novembre, prevede un'attenta verifica in date successive: il 18 e 19 febbraio 1992 e il 21 e 22 aprile. Complimenti al Dr. Mauro Bigi e ai suoi validi collaboratori di "Reggio Terzo Mondo" e del "Centro Missionario Diocesano".

ROVIGO, 17-25.10.'91: Presso la Scuola Media Statale "Bonifacio" di Rovigo è stato tenuto un Corso Mondialità sul tema della *"Convivialità delle differenze"*. Il Corso è stato aperto il 17 ottobre '91 dal Direttore del CEM, al quale sono succeduti, nelle tre lezioni successive del 18-24 e 25 ottobre i relatori Sigrid Loos, Roberto Mazzini e Claudio Cernesi che hanno svolto, rispettivamente, i temi seguenti: *Giochi di cooperazione, Il conflitto nell'età evolutiva e il Rapporto Nord-Sud*, sotto l'aspetto antropologico-culturale. Un vivo ringraziamento al Sig. Preside, Dr. Adriano Romagnolo.

PARMA, 26.10.'91: Incontro di pre-programmazione dell'incontro della Consulta del CEM che ha avuto luogo il 17 novembre scorso. Daremo più ampia notizia nel prossimo numero della rivista.

PARMA, 31.10.'91: Incontro con la Direzione del CEM del Dr. Paolo Macconi, delegato CEM per la provincia di Cremona, che reca la notizia dell'apertura del Corso Mondialità sul tema: **INTEGRAZIONE SCOLASTICA DEGLI ADULTI E BAMBINI EXTRA-COMUNITARI**, autorizzato dal Provveditore, Dr. Francesco Ariano, col Prot. n. 14149 del 25.10.'91. Il corso, aperto il 7 novembre e concluso il 9 dicembre, prevede un'attenta verifica dell'operato dei partecipanti per il prossimo mese di marzo.

ALBA (CN), 6.11-4.12.'91: Per l'interessamento personale del Sig. Preside Viberti Domenico, che ha coinvolto il Provveditorato agli Studi e il Comune di Alba, si è tenuto un Corso Mondialità sul tema dell'*Educazione alle differenze* che ha riscosso l'adesione di circa 200 partecipanti fra Insegnanti delle Scuole Elementari e Docenti delle Scuole Medie Inferiori e Superiori. Il Corso aperto dal Direttore del CEM il 6 novembre, ha avuto come relatori, rispettivamente, nelle date del 13-20-27 novembre e 4 dicembre, i Professori Claudio Cernesi, Rita Vittori, Dino Barra e Marco Mascia.

Un vivo e cordiale ringraziamento al Signor Sindaco, presente all'apertura del Corso, e al Sig. Preside D. Viberti per la squisita sensibilità pedagogica espressa nella prolusione al Corso.

CORSI, CONCORSI, CONVEGNI

La Cooperativa di Solidarietà Sociale "GIROMONDO" di Parma e il CENTRO PSICOPEDAGOGICO PER LA PACE di Piacenza, organizzano per il 25 gennaio 1992 un **Convegno sul tema: CENTRI EDUCATIVI INTERCULTURALI: REALTÀ E PROSPETTIVE**.

L'interculturalità rischia di rimanere nel limbo delle buone intenzioni se non viene assunta precocemente con i bambini provenienti dalle varie parti del mondo e presenti nelle nostre realtà.

In tutta Italia stanno nascendo progetti orientati verso esperienze interculturali per bambini dai due anni in poi: sono iniziative di frontiera che indicano nuove strade per l'educazione interculturale nel nostro Paese.

Mentre l'emergenza sociale relativa all'arrivo degli stranieri si accentua sempre più, è necessario riflettere sulle possibilità che lo spazio educativo ha di strutturare una reciproca accoglienza e una reciproca integrazione culturale.

A Parma è nata quest'anno la Cooperativa di Solidarietà Sociale GIROMONDO, con l'intento di creare un Centro Educativo Interculturale composto da Asilo e Ludoteca per bambini stranieri e italiani e per le loro famiglie.

Intendiamo promuovere questa giornata di studio da un lato per non cadere nei rischi del puro assistenzialismo (che spesso rappresenta l'unico approccio alla realtà degli stranieri) e dall'altro per un progetto pedagogico interculturale orientato alla nonviolenza, al rispetto e all'ascolto dell'altro.

Parteciperanno al Convegno: Prof. A. Scivoletto (Univ. di Parma), Orlando Ghirardi (Unicef), M. Bolognese (Pedagogista), D. Novara (responsabile del Centro Psicopedagogico per la Pace), Padre D. Milani (Direttore del CEM), Prof. Damiano (Direttore della facoltà di Pedagogia di Parma), Dr.ssa Gelati e Dr. Mazza (facoltà di Pedagogia di Parma).

È prevista la partecipazione di P. Bruno Hussar.

Il convegno si terrà presso l'auditorium della Banca del Monte, in palazzo Sanvitale (p.le Sanvitale-Parma).

Per ulteriori informazioni, chiamare i numeri telefonici:

0521/251244 Annarita Spaggiari - 0521/289694 Antonella Munetti.

UNA PROPOSTA: OPERAZIONE DOPPIA "G"

- La prima "G" sta per GENNAIO '92 e la seconda "G" per GIUGNO '92.

- Per far conoscere la nostra rivista ad un collega o ad un amico, proponiamo ai nostri abbonati di regalargli — come DONO DI NATALE — un ABBONAMENTO SEMESTRALE, da gennaio a giugno, per sole 15.000 lire.

- Per agevolare la segnalazione dell'amico potete servirvi dell'accluso conto corrente. Scrivetene chiaramente l'indirizzo, versando la modesta somma richiesta.

- Approfittiamo con gioia dell'arrivo di questo numero di dicembre dalla rivista, per augurare a tutti gli amici, grandi e piccoli, e a tutti gli uomini della terra un NATALE DI PACE E UN FELICE ANNO NUOVO.

La Direzione del CEM

COMUNICATO!

La rivista CEM/Mondialità è lieta di ospitare nella famiglia dei suoi lettori due altre RIVISTE che stimiamo altamente per il loro contenuto scientifico e per il messaggio che diffondono. Si tratta di:

- QOL (la VOCE), rivista bimestrale pubblicata a Piazza Unità d'Italia, 4 - 42017 Novellara (RE) (tel. 059/682298) che si interessa in modo particolare del dialogo ebraico-cristiano e di ecumenismo (24 pagine, formato 21 x 30). Direttore BRUNETTO SALVARANI.

- CONFRONTI, edita dalla Cooperativa Com. Nuovi Tempi, Via Banco S. Spirito, 3 - 00186 Roma (tel. 06/6864733), che si definisce (ed è!) "Un mensile di fede, di politica e di vita quotidiana" (50 pagg., formato 21 x 29). Direttore: LUCA MARIA NEGRO.

Le Direzioni rispettive delle nostre testate, offrono al loro pubblico la seguente possibilità di ABBONAMENTO CUMULATIVO:

1. CEM + QOL: L. 45.000 annue (invece di 55.000);
 2. CEM + CONFRONTI: L. 65.000 annue (invece di 85.000).
- Chiedete un Numero/Saggio di "QOL" e di "CONFRONTI".

L'IRRUZIONE DELL'ALTRO DAL CONFEITTO AL DIALOGO

Le parole del bambino

Signori presidenti
di tutti i parlamenti,
chiudete per una volta
il libro dei regolamenti
e date la parola al mio bambino.

Dovete fare uno sforzo per capire
quello che vi vuol dire
nella sua strana lingua
internazionale:
babà, bobò, bibì.
Ma un giorno anche voi
parlavate così.

La cosa è naturale:
è il suo primo discorso
da quando è arrivato
su questa terra.
Non sarà così elegante
come quello d'un deputato,
ma è molto importante.

Attenti, ha cominciato:
TA TA... TI... TI... TU... TU...

Chiarissimo, vi pare?
Significa: «*Di guerre
non se ne devono fare
mai più!*»

(Applausi in tutti i settori).

(Gianni Rodari)