

cen *Mondialita*

NUMERO 9 - APRILE 1992

IL DIARIO

La cronaca del passato
sul giornale di domani.



MENSILE DI EDUCAZIONE INTERCULTURALE

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

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

Direttore responsabile: Domenico Milani

Impaginazione: Studio Zani (PR)

Direzione, Redazione e Amministrazione: Viale San Martino, 8 - 43100 Parma - Tel. (0521) 54357-583301 - Fax: (0521) 583340
c.c.p. N. 13601430
Quota annuale di abbonamento: (10 numeri da giugno a maggio) L. 30.000.
Prezzo di un numero separato L. 3.000

Abbonamenti CEM/estero:

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

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

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

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

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



L'IRRUZIONE DELL'ALTRO DAL CONFEITTO AL DIALOGO

SOMMARIO

LIMINARE	IL CAMPO DEL SANGUE <i>Domenico Milani</i>	1
NEVÈ-SHALOM WAHAT SALAAM	<i>a cura di Rita Passera</i>	2
IL PUNTO DI VISTA PSICOLOGICO	LE BARRIERE COMUNICATIVE <i>Rita Vittori</i>	3
SPAZIO NIDO	I GIOCHI CANTATI <i>Angela Biagini</i>	6
ITINERARIO DIDATTICO	IL DIARIO <i>R. Mantegazza e R. Morselli</i>	8
	CUORI MESSI A NUDO <i>R. Mantegazza e R. Morselli</i>	9
SCUOLA MATERNA	LEGGERE IERI, LASCIARE SEGNI PER DOMANI <i>Maria Teresa Turbini</i>	12
SCUOLA ELEMENTARE	DIARIO: IL PRESENTE COME PONTE TRA PASSATO E FUTURO <i>Maria Ferrando e Daniela Bello</i>	15
OTTAGONO DELLA MONDIALITÀ	UMANESIMO INTERCULTURALE <i>a cura di Antonio Nanni</i>	19
SCUOLE MEDIE	ROBINSON CRUSOE E "VENERDI" <i>Marco Cannito</i>	24
SCUOLE SUPERIORI	«MANENT VERBA» <i>R. Mantegazza e R. Morselli</i>	25
EUROSCUOLA	IL SISTEMA EDUCATIVO NELLA GERMANIA UNIFICATA <i>Claudio Economi</i>	28
TECNICHE DI ANIMAZIONE	LUPO CHE DORME NON PIGLIA... <i>Mauro Carboni</i>	31
ECOLOGIA A SCUOLA	L'IMPORTANZA DI FARE BURATTINI A SCUOLA <i>Gianfranco Zavalloni</i>	33
IL SETTIMO ANGELO	CRISTO <i>Brunetto Salvarani</i>	35
VOCI DAL TERRITORIO	NEL BAZAR DEI LIBRI DI VIAGGIO <i>Marco Cannito</i>	38
CORSI, CONCORSI, CONVEGNI		39
SPAZIO CEM		40
DISEGNI:	Archivio - A. Costalonga e M. Ferrando	

Apro il Libro, al capitolo quarto.

E mi ritrovo a pensare a quella desolata solitudine dei primordi, a quel «campo» sterminato, grande come l'universo, a quella smisurata piattaforma, troppo esigua, peraltro, per contenere l'odio di cui sarà, tra breve, l'immenso palcoscenico.

Un angolo di terra di quel «campo» porta tracce di lavoro umano: utensili, ancora primitivi, ne stanno disegnando gli incerti solchi. Caino maneggia, con fare maldestro, la sua zappa di legno che risuona, sinistra, sul suolo appena scalfito.

È il meriggio, l'ora dell'odio. Dalla collina, intanto, lungo il tratturo, sta arrivando Abele, seguito dal gregge...

L'occhio di Caino lo scorge e, secco come un colpo di tuono improvviso, esplode l'odio nel suo

animo. Egli lascia cadere lo strumento del lavoro, raccoglie una pietra e, veloce come corre una belva, s'avventa sul fratello, lo atterra. E con la pietra aguzza batte sulla sua testa una, due, tre volte.

Il braccio si alza e si abbassa, scatenato, senza tregua.

Un rantolo.

Un rivo di sangue si forma alle commissure delle labbra, poi un fiotto, una pozza.

La TERRA ha bevuto il sangue del primo uomo — così racconta il Libro — massacrato da suo fratello.

* * *

La pianta amara dell'odio è così seminata, per sempre, nel «campo» di quella sterminata solitudine. La gleba rossa di sangue avvelena



IL CAMPO DEL SANGUE

DOMENICO MILANI

l'universo.

— «Dov'è tuo fratello?»

— «Sono forse io il suo garzone?»

— «Va via!».

Viviamo i giorni di spavento di quel terrore ancestrale, quando la Voce ingiunse a Caino la sua erranza. Ancora affannati singulti di madri dietro bare ove s'assiepa la calca degli impassibili volti degli uomini del potere.

Hanno già concesso l'intervista ai pappagalli del giornalismo durante la quale, assieme alla solidarietà con la vedova, hanno assicurato che «un'accuratissima inchiesta sul delitto è già stata aperta» e che «indizi non sospetti» sono già in possesso della magistratura.

Ed il consueto cordoglio recitato dagli uomini della religione, in quegli strani paludamenti.

La gente, stipata, guarda il catafalco.

Sguardi spauriti di bambini.

Sguardi di donne, vestite a lutto, che premono sugli occhi fazzoletti bianchi per singhiozzi di circostanza.

Sguardi vestiti di odio contro il potere sconfitto.

E sguardi di complici e mandanti: dietro le lenti affumicate ammicca il ghigno della vendetta.

L'uomo della religione ha terminato il suo dire.

Poi, le volute d'incenso attorno alla bara e l'acqua spruzzata sulle immense corone di fiori che ricoprono il feretro, inutili cuscini per il riposo delle vittime.

E allora la tromba squarcia il silenzio, come una sciabolata.

E il corteo si muove — la gente e gli assassini insieme — seguendo la salma di Abele, massacrato ancora una volta da suo fratello.

ANCHE IN ITALIA "SI FA" NEVÉ-SHALOM / WAHAT AS SALAM

a cura di RINA PASSERA

Notiamo con piacere che la «Campagna» di solidarietà con Nevé Shalom/Wahat as Salaam sta coinvolgendo sempre più profondamente persone, gruppi e anche istituzioni.

Non più, quindi, soltanto parole di simpatia o raccolta fondi — anche questi continuano, certamente ma qualcosa di più sta venendo in rilievo. Insomma, si sta «facendo» NSH/WS anche qui.

Eccovi alcuni esempi significativi:

1. Coinvolgimento individuale:

Dietro al bollettino il versamento, Chiara ci scrive:

*Questi soldi sono per NEVÉ-SHALOM
perché voglio aiutare la crescita
di questo villaggio.
Sono Chiara e ho 2 anni*

— In una cedola di prenotazione-materiale c'era una simpatica nota:

«La Provvidenza ha posto sul mio cammino questo fascicolo. Prima vivevo per una divisione netta tra le religioni, ed una solamente era per me veramente giusta. Ora, invece, penso che la mia vita sarà NEVÉ-SHALOM, non solo come villaggio, ma come ideale cui tendere, come unico scopo della mia vita!».

Cara Zilla, ti auguriamo di vivere fino in fondo la tua identità ebraica, aperta al dialogo con tutti. È quello che auguriamo anche a noi stessi.

2. Nei gruppi:

Da Venezia

Insieme all'assegno, la nostra Mirella ci scrive: «La Commissione Giustizia e Pace della diocesi di Venezia consegna il frutto della colletta avvenuta il 25 gennaio in occasione della marcia e veglia ecumeniche per la Pace, organizzata insieme alla chiesa evangelica luterana e con l'adesione delle rappresentanze islamiche».

Da Mantova

Il gruppo Agesci — Mantova 5 — ha organizzato il 21 febbraio un incontro fra quelli che hanno cominciato a sostenere varie operazioni di solidarietà in Palestina-Israele:

- Salaam ragazzi dell'olivo
- Time for Peace
- Scout del Libano
- Nevé Shalom/Wahat as Salaam

Oltre ai resoconti del lavoro svolto e ai progetti futuri delle 4 operazioni, tenuti da altrettanti rappresentanti (Rina è andata per NS/WAS, a nome di CEM/Mondialità),

erano state allestite nella sale quattro mostre molto efficaci.

Si vede come a Mantova si siano unite le forze per sostenere queste solidarietà e come i vari gruppi, pur nel cammino differenziato e specifico, non siano in competizione, ma in collaborazione. Anche questo è fare Nevé Shalom/Wahat as Salaam.

3. A. livello istituzionale

Dal Comune di Cossato (Vercelli) riceviamo:

«...lo scorso 10 febbraio è stato a Cossato, nell'ambito della giornata di ufficializzazione del gemellaggio della nostra città con NS/WAS, padre Bruno Hussar. Per noi si è trattato di un eccezionale arricchimento umano; gli incontri molto partecipati e sentiti con gli studenti del Liceo cittadino, con il Consiglio Comunale e con la popolazione e le forze sociali hanno consentito alla nostra comunità di ascoltare dalla viva voce di P. Hussar il racconto di un'esperienza di cui intendiamo essere *fraterni compagni di cammino...* (la sottolineatura è nostra).

Vi alleghiamo il nostro progetto di gemellaggio...».

Segue un progetto — che, come avete notato — è stato già «ufficializzato», molto bello e articolato in 5 punti, e che coinvolge tutti i settori sociali.

Anche stavolta ringraziamo tutti quelli che ci hanno scritto e continueranno a farlo. Ciò che più ci rallegra è il constatare come il messaggio profondo di Nevé Shalom, spinga a vivere qui come abitanti del villaggio della Pace.

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

Per i vostri versamenti, servitevi:

a) del conto corrente n. 13601430,
specificando per Nevé-Shalom;

b) del conto corrente bancario n.
08800829, Cassa di Risparmio, AG.
6 - 43100 Parma.

Hanno aderito 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.

LE BARRIERE COMUNICATIVE

RITA VITTORI

LE PROFEZIE AUTOAVVERAN- TESI

Credere che il nostro punto di vista sia l'unico possibile, ci rende difficile prendere in considerazione altri punti di vista, o riconoscerli dignità e attenzione.

Stolzenberg (1) ritiene che dare per scontati atteggiamenti, credenze, abitudini di pensiero impedisce di riconoscerli. Accettarli senza evidenziarli significa ritenere molte esperienze ovvie, trasformare le nostre ipotesi in dati reali, impedendoci di metterle in discussione.

Quando osserviamo una persona o un fatto non ci poniamo domande, perché non ci sembrano necessarie: abbiamo le nostre certezze. «Tali atti sono potenziali fonti di errore; che tale errore venga commesso può talvolta essere visto dal punto di vista di un osservatore esterno. L'aspetto significativo di accettare una cosa in quanto tale sta nel fatto che poi si agisce di conseguenza» (2).

Tale accettazione può avvenire:

— a livello del processo conoscitivo: succede quando una teoria o un modello diventa per noi assoluta, da difendere *a priori*;

— a livello dei valori: accade pur di non tradire i valori in cui crediamo, che non riusciamo a cambiare il significato di un evento, o ad ammettere che possano esistere interpretazioni anche opposte alle nostre a cui dare pari dignità.

Accade allora che gli aspetti della realtà che noi cogliamo e le informazioni che recepiamo sono solo quelle che vanno a confermare le nostre ipotesi. Oltre a ciò mettiamo in atto determinate strategie di comportamento in modo da far accadere ciò

Da quanto scritto precedentemente appare chiaro come nella comunicazione (quindi nella relazione) il sottofondo dei criteri e dei valori del trasmittente e del ricevente condizionano lo svolgimento del dialogo. Spesso il conflitto tra persone o gruppi nasce dal fatto che si parte da visioni diverse che non vengono esplicitate e ritenute assolute.

che avevamo previsto.

Determinate situazioni o avvenimenti, per il fatto di essere state pensate o predette, possono alla fine realizzarsi, confermando così la veridicità delle credenze o delle teorie.

Può sembrare strano, ma chi, ad esempio, è pessimista, e quindi attende di fallire nei propri progetti, consciamente o inconsciamente farà in modo che questo accada, o comunque interpreterà ciascuna difficoltà incontrata come fallimento e si arresterà nell'attuazione.

Tale processo, noto anche come effetto *Pigmalione*, da una serie di esperimenti delle Oak School di Harvard, mette in evidenza come aspettative di prestazioni alte o di insuccessi nei confronti degli allievi da parte degli insegnanti si avverino nella realtà.

Concentrare l'attenzione solo sulle difficoltà o le disfunzionalità di un rapporto, di un gruppo, di una persona, impedisce quindi di poter vedere le potenzialità positive da rafforzare per poter attuare un cambiamento.

LE BARRIERE COMUNICATIVE

Questo atteggiamento ha una notevole influenza sullo stile comunicativo di una persona; lo porta con più probabilità ad usare un linguaggio in cui è evidente il rifiuto. Gordon (3)

individua dodici categorie di possibili messaggi del rifiuto, che impediscono all'altra persona di sentirsi compresa e accettata.

1) Ordinare, comandare, esigere.

Supponiamo che in una classe uno

studente disturbi e si agiti mentre lavora. L'insegnante allora lo riprende: «Smettila di parlare e finisci l'esercizio».

Questo messaggio fa capire allo studente che i suoi problemi, le sue esigenze, i suoi sentimenti non sono importanti, ma deve adeguarsi alle necessità dell'insegnante. Spesso provocano risentimento o rabbia negli studenti e possono spingerli a comportamenti ostili.

2) Avvertire, minacciare. Esempio: «Smettila di piagnucolare, altrimenti ti faccio piangere sul serio», «Se non termini l'esercizio non esci dall'aula», «Se non la smetti, ti dò una nota».

Questi messaggi sono simili a quelli precedenti, ma le conseguenze sono esplicite.

Inducono nello studente paura e sottomissione, quindi evocano sentimenti di ostilità. A volte lo studente, per reazione, può rispondere «Non mi importa» o fare esattamente ciò che gli è stato appena detto di non fare.

3) Far la predica, rimproverare, dire cosa si deve o non si deve fare. «Non devi dire le bugie, lo sai che non sta bene», «Lo sai che è una cosa molto brutta litigare con i compagni», «Devi accettare tutti», «Devi rispettare gli altri». Questi messaggi comunicano allo studente che non è in grado di esprimere giudizi, valori, opinioni accettabili. Il senso di colpa che ne deriva spesso porta o ad un atteggiamento conformista o a difendere ancor più strenuamente le proprie posizioni.



4) Consigliare, offrire soluzioni.

«La prossima volta studia di più». «Dovresti proprio essere più gentile», «Se fossi più attento, non faresti tutti questi errori».

Tali messaggi vengono interpretati come la prova più evidente che l'insegnante non ha fiducia nelle capacità dello studente. Ciò lo induce ad essere sempre più dipendente dall'insegnante e a non aver fiducia in se stesso. Il consigliere è particolarmente insopportabile agli adolescenti che invece desiderano affermare la propria indipendenza. Una conseguenza potrebbe essere anche l'incapacità di formarsi delle proprie idee.

5) Redarguire, ammonire, fare argomentazioni logiche. Soprattutto quando uno studente manifesta un problema, usare la logica per ottenere un cambiamento provoca difesa e risentimento dal momento che implicano che lo studente sia piccolo, ignorante.

«Ormai sei grande, certe cose non dovresti più farle», «È inutile piangere o dispiacersi, la prossima volta ti impegnerai di più e otterrai risultati migliori».

6) Giudicare, criticare, disapprovare.

«Sei il solito disordinato», «Non fai mai una cosa giusta», «Potevi fare molto meglio», «Che idea stupida, la tua». Questi messaggi fanno sentire lo studente inadeguato, stupido, inferiore. La critica negativa viene poi rimandata all'insegnante, che viene a sua volta criticato. Lo studente proverà rabbia e umiliazione, e poco per volta, crederà di essere come l'insegnante lo vede.

7)) **Apprezzare, valutare positivamente.** «Non te la prendere, lo sai che sei in gamba», «Non dire che non sei capace. Sono sicuro che ce la farai!», «Come un bambino tranquillo come te fa tutto questo chiasso?».

Spesso una valutazione positiva, quando discorda con l'immagine che lo studente ha di sé, può provocare rabbia. Tali messaggi appaiono come tentativi di manipolazione, per costringerli a fare ciò che l'insegnante desidera.

8) **Definire, stereotipare, ridicolizzare.** «Ti stai comportando come un bambino piccolo», «Quando fai così, dimostri di essere proprio infantile».

Tali messaggi sono aspetti della critica negativa, che non aiutano lo studente a migliorare.

9) **Interpretare, analizzare, diagnosticare.** «Fai questo per attirare l'attenzione su di te», «Stai proprio cercando di disturbarmi».

Tali messaggi evidenziano che l'insegnante è l'esperto, colui che sa leggerli dentro senza ombra di dubbio. Da una parte lo studente si sente allo scoperto, per cui cercherà di difendersi ancora di più; dall'altra accusato ingiustamente.

10) **Rassicurare, consolare, incoraggiare.** «Ti capisco, ma devi sopportare il dolore», «Non prendertela, con il tempo ti passerà», «Non sei l'unico a trovarti di fronte ad un compito difficile».

Se all'apparenza tali messaggi sembrano poter aiutare lo studente, spesso egli si sente incompreso nei propri sentimenti. Egli comprende che l'insegnante desidera che egli non provi più tali sentimenti.

11) **Interrogare, indagare, mettere in**

dubbio. «Hai fatto i compiti come ti avevo detto di fare?», «Dubito che tu abbia studiato e a sufficienza», «Per quale motivo hai detto una parolaccia al tuo compagno?».

Gli studenti si sentono spesso minacciati dalle domande, specialmente se capiscono che l'insegnante lo fa per giudicarlo o ammonirlo.

12) **Eludere, fare del sarcasmo, fare dello spirito.** «Non piangere, vieni che giochiamo insieme», «Non parliamo di questo, raccontami qualcosa di piacevole», «Ti sei svegliato con il piede sbagliato?».

Messaggi simili possono comunicare allo studente che l'insegnante non ritenga importante ciò che sta provando, per cui possono diventare sfiduciosi nei confronti degli altri.

(1) (2) Stolzenberg in Watzlawick, «La realtà inventata» Feltrinelli - MI.

(3) Gordon «Insegnanti efficaci», Giunti Lisciani.

ABBONAMENTI CUMULATIVI:

CEM + MISSIONE OGGI:

L. 50.000

(invece di 60.000)

CEM + QOL:

L. 45.000

(invece di 55.000)

CEM + CONFRONTI:

L. 65.000

(invece di 85.000)

CEM + ASPE:

L. 65.000

(invece di 80.000)

INVIATE I VOSTRI

ABBONAMENTI A:

CEM - Via S. Martino, 8

43100 PARMA

Tel. 0521/54357 - 583301

Fax 0521/583340

Servitevi del c/c: N. 13601430

I GIOCHI CANTATI

ANGELA BIAGINI

Questi giochi favoriscono e stimolano esperienze funzionali, relazionali e anche cognitive, che possono contribuire positivamente alla costruzione dell'io e si possono situare in maniera ottimale nell'arco della scuola materna e nel primo ciclo della elementare, come pure nel nido e nel secondo ciclo, convenientemente scelti ed elaborati in relazione ai bisogni delle differenti età.

Vanno quindi letti nelle loro possibili valenze e proposti — a mio avviso — né come «riempitivi» né come esercizi finalizzati a richieste pedagogiche: perderebbero il loro valore,

perderebbero quella carica emotiva e genuina che li caratterizza.

Innumerevoli possono essere le chiavi di lettura, ne individuo alcune come la valenza funzionale, relazionale, cognitiva; la struttura del gioco, flessibile e facilmente suscettibile di variabili; la possibilità di piste aperte per altre attività; le facilitazioni per i bambini portatori di handicap... e, non ultima, la struttura musicale (1).

Tutti questi aspetti, ed altri ancora, coesistono sempre in questi giochi come in tutte le attività dell'uomo, in quanto l'uomo è uno, intero, globale e impossibile sarebbe scinderlo in settori, frammentarlo; e può essere interessante vedere come e quanto questi aspetti sono presenti esplicitamente o implicitamente per farli evolvere ed eventualmente elaborarli.

Ora una serie minima di proposte da agire, elaborare, arricchire partecipando al gioco con i bambini stessi, con l'invito a costruirsi uno strumento di lavoro agevole e flessibile: osservare e annotare via via l'agito può favorire un'ampia riflessione sulle possibilità di ogni gioco e, forse, co-

I giochi cantati di movimento propongono in chiave ludica i temi centrali dell'attività psicomotoria. Sono per lo più giochi della tradizione popolare, giochi da cortile, tramandati per via orale da generazioni e che presentano tematiche emotive, melodie e gesti simili in differenti Paesi e lingue. Fanno parte quindi di un patrimonio dell'uomo, rispondono forse ad esigenze e bisogni primari di tutti, se sopravvivono all'usura del tempo senza perdere in freschezza e capacità di procurare piacere, coinvolgendo chi vi partecipa: bambini ed anche adulti, quando se ne presenti l'occasione.

Sono in genere ricchi di metafore e simbolismi, linguaggi nei quali il bambino si ritrova a suo agio e che utilizza spontaneamente, non trovando sovente una risposta idonea da parte dell'adulto.

me da un gioco ne possano nascere altri! Con l'attenzione a non forzare la mano, a non pretendere che i bambini facciano ciò che noi desideriamo facciano.

Le varianti, gli arricchimenti, le piste aperte che seguono sono venute da molteplici situazioni vissute con bambini di differenti età, quindi vanno lette pensando di tararle: non tutto è adatto a tutti e nello stesso momento. All'inizio c'è solo il gioco per il piacere del gioco, ed è un piacere che non va «bruciato», ma lasciato vivere quanto occorre.

Jerome K. Liss

LA COMUNICAZIONE ECOLOGICA

Manuale per la gestione dei gruppi di cambiamento sociale
presentazione di Henri Laborit



la meridiana
partenze

L. 22.000

DA RICHIEDERE ALLO CSAM

ANDANDO PER «GIROTONDI»

In Italia:

Giro giro tondo
il pane è cotto in forno
un mazzo di viole
da dare a chi le vuole
le vuole la...
giù per terra la più piccina...!

In Germania:

Ringel Rangel Rosen
gelbe Aprikosen
Veilchen blau, Vergissmeinnicht,
alle Kinder setzen sich...!

*Gira e balla bella rosa
albicocca giallorosa
nontiscordardimé, violetta blu,
tutti quanti cascan giù!*

In Francia:

Dansons la ronde
pour contenter le monde
les grands et les petits
les tout petits, petits, petits.

*Cantiamo il girotondo
per rallegrare il mondo
i grandi e i piccolini
i piccolini, ini, ini.*

In Spagna:

En lugar de las papas
comeremos ensalada
como comen los señores
naranjitas y limones
Alup é, Alup é...
sentadita me quedé.

*Non vogliamo le patate,
mangeremo l'insalata
come mangiano i signori
belle arance coi limoni.
Alup è, Alup è...
tutti insieme giù per terra*



Se può essere banale il ricordare la molteplicità e la varietà dei «girotondi», può d'altra parte essere significativo il recuperare una valenza specificamente affettivo-sociale dei giochi «in» cerchio o «di cerchio», che riporta a riti e a cerimonie di gruppi primitivi celebranti la storica quotidianità con il canto, con la danza, con il silenzio anche, «insieme»... Esprimere globalmente con il corpo e con i suoi prolungamenti le emozioni relative alla vita e alla morte, alla gioia e alla paura, alla pace e alla guerra... propone una opportunità di comunicazione, di relazione, di adattamento l'uno all'altro in un tempo «del cerchio» comprensivo di tutto e di tutti, rassicurante e gratificante per ognuno.

(1) «Nei bambini piccoli l'esperienza musicale si presenta legata a quella del gioco, del movimento, a quella della scoperta del proprio corpo. È attraverso la scoperta e l'«uso» del proprio corpo in movimento che si avviano e si consolidano sia la coscienza del suono sia quella del ritmo. «È per mezzo di movimenti del corpo intero che noi possiamo realizzare e percepire il ritmo», scriveva Dalcroze quasi cento anni fa. Il corpo e il movimento sono per il bambino il primo, inesauribile, strumento musicale... Il gioco cantato è canto che si sostanzia di movimento, in cui il movimento rende il ritmo concreto, comprensibile per il bambino, e che si arricchisce di testo ritmicamente conseguente e volutamente evocativo».

G. STACCIOLI - R. SCHMID, «È arrivato l'ambasciatore», De Agostini, Novara, 1980.

IL DIARIO

Il diario tra supporto per l'io e istanza di controllo

Itinerario didattico a cura di R. MANTEGAZZA e R. MORSELLI

Da qualche decennio li fanno anche con i lucchetti; e con quelle chiavettine piccole di latta, che si rischia sempre di perdere o di confondere con le chiavi del ciclomotore. E forse è un male. Perché rischia di togliere alla cosa stessa quella delicata fragilità che spingeva a nasconderla nel fondo dei cassetti, o sotto qualche pila di vecchi giornali; perché fa sfumare il gusto del pericolo, l'idea di essere sempre in bilico sul baratro del "venir scoperti".

Verrebbe voglia di spiare, dalla fessura della porta semiaperta, un giovane mentre stende le note private che prendono corpo in **un diario**; il gesto curato o frenetico della mano, le lunghe pause di riflessione tra un periodo e l'altro oppure l'irrefrenabile fiume di parole che non smettono di ripetere il Medesimo, lo scricchiolio dei fogli che si amalgama al silenzio della stanza in penombra. Così, solo per leggere nei gesti più riposti un sapore di intimità, oppure, al contrario, la posa pretenziosa di chi vuole consegnarsi imperituro alla posterità.

Perché questa è l'ambiguità del diario. Da occasione di ripiegamento su se stessi, parola che stilla dopo una sofferta ricerca intima, a possibile offerta sull'altare del mercato, o al voyeurismo malcelato dei lettori futuri.

Forse un diario non si scrive mai per se stessi: è un'illusione l'identificazione tra scrivente e destinatario, che tanto romanticismo ha voluto vedere nella produzione diaristica. Si scrive, forse, per sopravvivere alla propria immagine che sbiadirà: anche solo in nome di quel *testimone immaginario* (Horkheimer e Adorno) che sostituisce la retorica delle masse o l'attuale problematicità dell'individuo. Come cantavano i Navajo: «*Tutto quello che hai visto, ricordalo / perché tutto ciò che dimentichi / ritorna a volare nel vento*». Ricordo che si fa possibile testimonianza per il futuro, volontà estrema di una memoria che non cede alle lusinghe dell'oblio.

Se così fosse, se questa consapevolezza del voler durare (o del dover durare) penetrasse il gesto del diarista, forse scrivere diari oggi sarebbe davvero impossibile: troppo pesante la responsabilità, troppo caricato di valenze e significati il semplice impugnare la penna. È quasi impensabile trovare, oggi, la concentrazione e la sensibilità per lasciare alla posterità una traccia di sé che sia davvero incisiva (al di là del fatto che la lingua stessa dei grandi diaristi ci è oggi sconosciuta, e la loro capacità d'osservazione forse perduta per sempre). Per fortuna, non è solo così: e nel gesto contorto di chi scrive, una possibile apertura al futuro s'insinua non vista, anche nella semplice descrizione di una banale giornata,

«Non una parola, non un gesto. Non scriverò più». La risolutezza dell'ultima pagina del diario di Cesare Pavese racchiude forse la consapevolezza del carattere titanico dell'impresa: ma scrivere diari è anche un dovere, per sfuggire alle trappole

della banalità. E leggere i diari degli altri, se conserva un po' della barbarie che caratterizza lo spiare negli incartamenti del figlio adolescente, è comunque indice di un rispetto per oggetti ed eventi che in pochi altri modi si può manifestare.

Così, il successo editoriale del diario del giovane tossicodipendente (*Scusa i mancati giorni* di Danilo Leandri): non un monito per le giovani generazioni (quanta falsa coscienza nel moralismo dei «moniti»!), ma semplicemente uno sguardo sugli oggetti, anche e soprattutto sui più «scabrosi»: da leggersi allora in sintonia con *Sull'hascisch* di Walter Benjamin, testimonianza di un tempo in cui la droga era prima di tutto esperienza, programmatico smantellamento delle barriere del Sé rispetto al mondo, tentativo (forse fallito in partenza) di ridiscutere i condizionamenti di una cattiva oggettività. Come nei *Diari Intimi* e nel *Mio cuore messo a nudo* di Charles Baudelaire, laddove la stessa Parigi diventa droga in quanto metropoli molto più allucinata di qualunque possibile paradiso artificiale. Facile scandalizzarsi con uno spasmo da piccolo-borghese; più difficile «guardare nell'abisso / senza restarne affascinati». Impossibile, forse, quell'immedesimazione nell'autore che certa estetica vorrebbe mettere al centro dell'approccio con la diaristica.

Il diario è luogo per eccellenza del sogno e dei sogni: sogni annotati al risveglio, o ancora mezzo assonnati, durante la notte. Per ricordare a se stessi la presenza oscura dei fantasmi del proprio intimo, oppure, più tardi, per sottoporli ad una problematica interpretazione (*Deutung*) che riveli la faccia più velata di sé. Tentati-

vo di dire l'indicibile: «di ciò di cui non si può parlare si deve parlare».

Il diario è viaggio, ed è strumento del viaggio. È viaggio nell'interiorità, come nelle *Confessioni*, che Jean Jacques Rousseau ereditò, e non solo nel titolo, da quell'*Agostino di Ippona* che non a caso dedicò la più profonda delle riflessioni al tempo (dimensione fondante del diario nella sua essenza di sfida alla temporalità). Ma è anche viaggio nel mondo esterno, visto con occhi diversi, non da turista ma da vero osservatore: come colui che vuole tornare dal viaggio intrapreso «arricchito di immagini visive, non di teorie» (Walter Benjamin, *Diario Moscovita*). Un *Giornale di bordo* è certamente quello tenuto da Cristoforo Colombo (domenica 14 ottobre 1492: «Che se le Altezze Vostre ordinassero o di condurli tutti in Castiglia o di tenerli schiavi nella loro stessa isola, agevolmente potrebbero farlo, perché con una cinquantina d'uomini li terranno tutti sottomessi e potranno far di essi quel che vorranno») in cui emerge l'istanza del dominio. Ma diario di bordo è anche il *Taccuino lucchese* di Theodor Wiesengrund Adorno: «Pensare che chissà quanti milioni di persone emigrano da questo paese nel Canada, negli Stati Uniti, in Argentina mentre dovrebbe avvenire il contrario. Senza tregua, come un rito, si ripete la cacciata dal Paradiso», nel quale la prossimità ed il rispetto per le persone e le cose — anche con i vicoli in ombra ed i consunti rosoni delle chiese — diventa cifra della loro possibile emancipazione (o redenzione, *Erlosung*). Il viandante, vero osservatore, annota soprattutto le cose piccole, insignificanti, marginali: non si concede all'illusione che l'affresco segnalato sulla guida Mi-

chelin contenga più elementi di verifica della pietra smussata sulla quale il piede distratto inciampa. Ma parla dell'affresco e della pietra, cercando tra i due impossibili connessioni mai viste né notate. Il viaggio allora diventa vera e propria possibilità di conservare nella memoria le tracce degli oggetti, ed il dovere di scrivere diventa suggello contro l'oblio (cfr. nostra scheda *Altre rotte*, in *Mondialità*, dicembre 1991).

Annotare i particolari, descrivere le situazioni, strappare gli eventi all'aleatorietà: è questa, in fondo, l'inconfessata tensione del diario. E le radici di questo tentativo di sfidare l'attimo giungono dalla tarda antichità, da quei quaderni personali in cui il cristiano potenziale peccatore annotava ogni proprio peccato, ogni cattiva azione o pensiero, ogni tentazione: possibile strumento di controllo nelle mani di un'élite che tutto voleva sapere perché tutto voleva dominare. Il supporto per un sé che si va costituendo si trasforma (o è forse sempre stato anche questo) in strumento per la coercizione del Sé, istanza di sapere che immediatamente rinvia alla presenza di un potere (che tutto vede restando nella discreta invisibilità). È la stessa istanza che vediamo all'opera nella confessione (Michel Foucault, *La volontà di sapere*), matrice del potere pastorale, ma con l'aggiunta, rispetto a quella, dell'oggettivazione della parola che lo scritto permette, una volta per sempre. Scrittura ed analisi del Sé hanno intrecciato i loro sguardi in una perversa dialettica che domina il soggetto nel momento stesso in cui lo costituisce come tale.

Istanza eminentemente pedagogica, questa (con tutto il fascino e la perversione che la pedagogia ha da



sempre nell'anima): che si sostanzia nel diario pedagogico, giornale di bordo dei successi o degli insuccessi di un educatore. Basti pensare a Jean Itard ed alla sua *Memoria* sull'educazione dell'*enfant sauvage* Victor de l'Aveyron, dove progressi e regressi del discente sono annotati con scrupolosa passione (un misto, ovviamente, di amore ed atteggiamento da dissezionatore). E se questi diari

pedagogici vengono ritrovati e ripresi a decenni di distanza, è allora possibile scriverci sopra, produrre una sorta di «scrittura seconda», analisi sociologica e pedagogica in cui la figura concreta del bambino discente sfuma senza possibilità di rievocazione: si legga lo splendido saggio *Segni d'infanzia* curato da Egle Becchi e da una serie di giovani collaboratori, che rilegge con attenzione micrologica il diario giornaliero del dottor Herroard, pedagogo del futuro Luigi XIII. È tutto un intrecciarsi di sguardi e mani che toccano, palpano, sfiorano il sacro corpo dell'erede al trono; corpicino per sempre preso in una rete di oggettivazioni e di teorizzazioni che non lo lasceranno mai, fino alla morte. Alla fine il diario stesso espropria il soggetto della possibilità stessa di scrivere: in Luigi XIII viene scritto da altri, ed il bambino con la sua sensibilità ne ha paura (dopo ogni marachella chiede al medico: «Lo scriverà sul diario?»). Si giungerà poi all'estremo pervertimento: ed ognuno sarà censore di se stesso, come nelle *Mémoires* dei carcerati e dei condannati a morte, estremo tributo alla Norma che li sacrifica. Forse George Orwell non ha sbagliato, in 1984 a pensare che il supremo gesto di ribellione di Winston Smith consistesse nel tenere un diario. Ma forse il Big Brother, penetra nella mente dello stesso protagoni-

sta, avrebbe permesso questo gesto: ed il diario si sarebbe rivelato una reiterazione delle plurime parole del romanzo: «He loved Big Brother». «perversamente ripetuta dalla prima all'ultima pagina» (Borges).

O forse no. Forse lo spazio bianco tra una riga e l'altra, certe annotazioni marginali che sembrano voler dilatare la pagina, certe macchie informi di inchiostro che esplodono in

figure mai viste, il pudore che lascia lo spazio bianco alla fine della pagina, possono essere cifre del non-visto e del non-detto, della stessa problematica salvazione del progetto.

Forse la possibile redenzione dai giorni monotoni e sempre uguali a se stessi del diario già scritto in anticipo, che contiene ogni nostro peccato ed ogni nostro pentimento, sta proprio in quei «mancati giorni», in quei luoghi senza colore della resistenza individuale alla barbarie, che rifiutano di consegnarsi alla perversione di un controllo senza fine.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AA.VV., *Segni d'infanzia*, Angeli.
 Agostino di Ippona, *Confessioni*.
 Adorno, Theodor W., *Taccuino lucchese*, in *Parva Aesthetica*, Feltrinelli.
 Baudelaire, Charles, *Diari intimi*, Mondadori; *Il mio cuore messo a nudo*, Mondadori.
 Benjamin, Walter, *Diario moscovita*, Einaudi; *Sull'hascisch*, Einaudi.
 Foucault, Michel, *La volontà di sapere*, Feltrinelli; (ed.), *Io, Pierre Rivière, avendo sgozzato mia madre, mia sorella e mio fratello*, Einaudi.
 Last-Heat Moon, William, *Strade blu*, Einaudi.
 Leandri, Danilo, *Scusa i mancati giorni*, Einaudi.
 Moravia, Sergio, (ed.), *Il ragazzo selvaggio dell'Aveyron*, Laterza.
 Orwell, George, 1984, Mondadori.
 Pavese, Cesare, *Il mestiere di vivere*, Einaudi.
 Rousseau, Jean-Jacques, *Confessioni*, UTET.

LEGGERE IERI, LASCIARE SEGNI PER DOMANI

MARIA TERESA TURBINI

La valorizzazione del ricordo segna una tappa fondamentale nel percorso che conduce alla conquista dell'identità personale. Sia che si tratti di esperienze individuali o collettive o dall'individuale al collettivo, investono sempre le sfere della logica e della relazione da un lato, del ricordo e delle codificazioni dall'altro.

È sempre un riferirsi ad uno spazio, ad un tempo, ad una sequenza di fatti e di azioni, a cose e a persone; è sempre un chiamare in causa sentimenti, emozioni, un rimandare all'esperienza passata, un proiettarsi nel futuro.

C'è sempre la necessità di fermare

con un codice la parola, renderla leggibile a distanza, comprensibile a tutti. Anche così si va a ricostruire la storia dei singoli e quella di un gruppo. Imparando a valorizzare le piccole storie si impara a capire quelle più grandi; non si banalizza, si ritrovano, anche nel quotidiano, elementi salienti.

PROPOSTE DI ATTIVITÀ

Ogni mattina al momento dell'accoglienza, ritroviamoci, dopo esserci contati, a dar voce ai nostri racconti; senza dubbio tra noi ci sarà chi ha qualcosa di interessante da raccontare, capitato la sera prima a casa o la mattina durante il tragitto per la scuola.

Mettiamoci, nella posizione più adatta per parlare: il bambino che racconta starà bene in vista, seduto verso i compagni; gli altri ascolteran-

«La carta è più paziente degli uomini»; rimuginavo entro di me questa massima in una delle mie giornate un po' melanconiche mentre sedevo annoiata con la testa fra le mani, incerta se uscire o restare in casa; e finivo col rimanere nello stesso posto a fantasticare. Proprio così, la carta è più paziente, e siccome non ho affatto intenzione di far poi rileggere ad altri questo quaderno rilegato di cartone che porta il pomposo nome di «diario», salvo il caso che mi capiti un giorno di trovare un amico o un'amica, che siano veramente l'AMICO o l'AMICA, così la faccenda non riguarda che me. Eccomi al punto da cui ha preso origine questa idea del diario: io non ho un'amica».

(IL DIARIO DI ANNA FRANK - Einaudi Editore)

no in silenzio seduti attorno a lui.

Al termine del racconto potremo illustrare con un disegno l'accaduto e l'insegnante potrà aggiungere sul disegno, oltre al nome dell'autore, alcune note a penna, di rinforzo al racconto.

Il disegno verrà poi esposto su un cartellone murale dotato di «tasche» trasparenti, sotto la voce COMUNICAZIONI PERSONALI.

Il cartellone murale è composto da diversi settori:

— Condizioni metereologiche.

Ad ogni condizione meteo corrisponde un simbolo. Si tratterà di rilevare, con l'osservazione, il tempo del giorno e poi riportarlo sul cartellone in simboli. Ma c'è uno sforzo maggiore, quello di ricordare come era ieri e di ipotizzare come sarà domani. Già a questo livello c'è il tentativo di puntualizzare i concetti temporali di «già passato», «presente», «ancora

da venire», in relazione alle corrispondenti operazioni mentali: ricordo, rilevazione, formulazione di ipotesi.

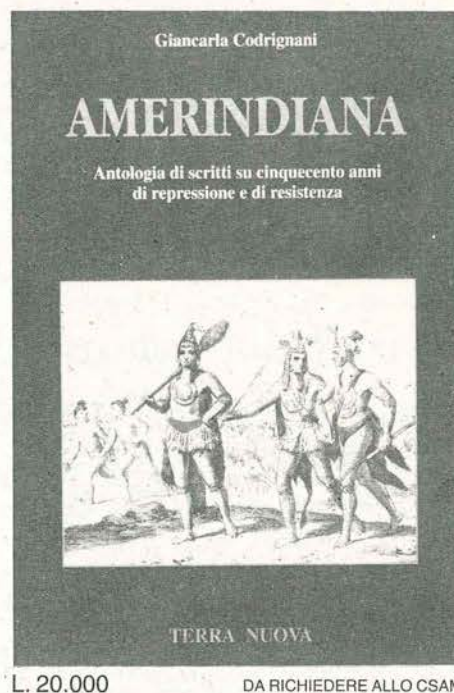
— **Notizie dal mondo.** Inseriamo nelle tasche di questo settore articoli di giornale, pubblicità, pagine di libri, copertine, titoloni, notizie TV, tutto quello insomma che è notizia, ch   ci attrae, che ci coinvolge. Gli articoli del giornale sono scritti dai bambini in base all'attrazione esercitata dalle foto o dalla clamorosit   della notizia, o dalle insegnanti che ritengono il testo particolarmente stimolante.

L'occasione della lettura del giornale, d   lo spunto per puntualizzare i diversi tipi di testo che si possono incontrare. L'articolo, il messaggio pubblicitario, la ricetta, lo slogan, sono caratterizzati da un linguaggio e da uno stile espositivo particolare. Essere in grado di riconoscerli e distinguerli significa aver chiaro un contesto comunicativo e dare per ogni occasione risposte adeguate.

— **Attivit   in immagini.** In questa colonna saranno graficamente riportate le attivit   principali che si svolgono a scuola ogni giorno. La rilettura di questo settore aiuter   il bambino a fare il punto sulle proprie esperienze scolastiche e ancora una volta a districarsi nella complessit   dei concetti di tempo.

La letteratura a questo proposito sostiene che aiutare il bambino a regolare nel tempo l'attivit  ,    alla base dello sviluppo di qualit   come la capacit   di organizzarsi, di concentrarsi, di porre finalit   precise alle proprie azioni.

Ai bambini bisogna «far vedere il tempo».



L. 20.000

DA RICHIEDERE ALLO CSAM

Ci   si pu   realizzare proprio con attivit   come quelle precedentemente descritte: «concretizzando delle unit   e delle relazioni temporali presenti nei fenomeni della vita e delle attivit   che costantemente si ripetono». (1)

L'esposizione di tutto questo materiale informativo aiuter   a valorizzare dei momenti, a creare dei riti, a ritrovarsi ogni giorno, con consapevolezza nelle modalit   della scuola. Ma    importante che venga raccolto e, perch   acquisti significato, conservato con cura in un grande librone, facile da maneggiare, disponibile alla consultazione, di lettura immediata. (2)

Sfogliando il LIBRO-DIARIO della scuola scopriremo l'intracciarsi e la complessit   dei fatti: «Il giorno del mio compleanno pioveva», «il mio amico Gabriele    arrivato a scuola dicendo che in casa sua c'   un nuovo fratellino che si chiama Cristian», «a scuola sono iniziati i laboratori con il racconto della storia di...».

Ci    nato
GIACOMO SALVARANI
figlio di Brunetto e di Rossella.
E' festa grande per tutti noi.

MA CHE COSA È UN DIARIO?

Per la maggior parte dei bambini della scuola materna è un quaderno che amici e fratelli più grandi portano ogni giorno a scuola per segnare compiti e lezioni. Per aiutarli ad avvicinarsi al suo significato più autentico dopo aver parlato un poco possiamo:

— costruire su un cartoncino la «copertina» di un diario personalizzato con la propria foto o disegni, scritture con codici convenzionali o inventati per l'occasione;

— inserire poi una simbolica pagina interna, dove rappresentare un ricordo con il disegno;

— al termine del lavoro pratico, invitare i bambini a partecipare al gruppo il loro ricordo. A turno ciascuno «legge» la sua pagina del diario:

SAMUEL: «Caro diario... ho scritto di quando è arrivato Babbo Natale...».

L'insegnante legge un brano di un diario «famoso» senza fare ai bambini anticipazioni di alcun genere. Al termine della lettura si richiede un loro commento e alcune considerazioni.

«Domenica 14 Ottobre 1492. Quando spuntò il giorno feci preparare il battello del mio naviglio e le barche delle caravelle ed uscii a costeggiare in direzione Nord/Nord-est per esaminare la costa...».

Sull'autore: chi era?
che cosa ci voleva raccontare?
perché ha scritto il suo diario?
era felice nel momento in cui scriveva?
che cosa voleva comunicare col suo racconto?

Sulla situazione: dove si svolge l'azione?

in che tempo?

che cosa è successo prima del fatto narrato?

cosa può succedere dopo?

come si conclude la storia?

Tentiamo con i più grandicelli semplici considerazioni sul come e il perché diari personali siano diventati storia di tutti.

(1) Tamara Davydovna Richter - *«Il senso del tempo nei bambini in età prescolare»* - La Nuova Italia.

(2) M. A. Di Capita - M. T. Turbini - *«Una rete di percorsi»* in *«L'Istituto di Pace»* - D. Novara (a cura di) - EGA, 1990, TO.

Leonardo Boff

Con la libertà DEL VANGELO



La Piccola Editrice

Pagg. 160

1992

£. 20.000

DA RICHIEDERE ALLO CSAM

DIARIO: IL PRESENTE COME PONTE TRA PASSATO E FUTURO

MARIA FERRANDO e DANIELA BELLO

Pur avendo evidenziato quattro piste di lavoro, gli spunti didattici che seguono si riferiscono nello specifico al punto 2 (diario come analisi della propria interiorità), sia perché si ritiene che siano questi i fondamenti per avviare un'educazione alla nonviolenza e all'accettazione dell'altro, sia perché il materiale che si propone è fatto di un'effettiva esperienza messa in atto in alcune classi di scuola elementare. A questo proposito è il caso di evidenziare l'importanza delle componenti socio-affettive nei processi di apprendimento. "Una conoscenza tutta mentale, che non sa avvalersi della sfera emotiva, affettiva, interiore, si atrofizza facilmente. Promuovere occasioni di apprendimento attraverso il

gioco, l'incontro umano, l'attività pratica, le varie facoltà espressive, non è qualcosa di voluttuario da praticare nei momenti di svago ma è la

Diario di bordo, diario personale, diario scolastico... Tornano alla mente immagini di viaggi e navigatori per i quali il diario era strumento per registrare rotte, scoperte, tappe e mete raggiunte... Ma allo stesso modo, il diario può essere memoria di un viaggio interiore, all'interno di se stessi o di un gruppo, testimonianza di "rotte", "scoperte", "tappe" e "mete" raggiunte nel corso della nostra storia personale. Il diario però non ha valore in se stesso ma per ciò che lascia trasparire dell'Uomo... È proprio l'uomo concreto, con la sua situazione esistenziale ed i suoi immensi problemi che diventa la misura di tutto: protagonista e destinatario della storia. Per questo deve necessariamente vivere una profonda inquietudine e manifestarla interrogando ed interrogandosi. Ecco il diario come strumento di riflessione sul passato per progettare il futuro in maniera consapevole, "... l'attualizzazione di accadimenti lontani che possono cambiare l'oggi e preparare un futuro diverso" (dal n. programmatico).

componente prioritaria dei processi di sviluppo cognitivo, per qualsiasi età." (Novara - *Educazione ai rapporti*, Ed.ni EGA, Torino)

COME RACCOLTA DI DOCUMENTI SULLA PROPRIA VITA

"Si descrivono i momenti salienti, le avventure, gli incontri e tutto quello che un domani, può risultare di qualche utilità..."

1

COME ANALISI DELLA PROPRIA INTERIORITÀ

"Importante per ogni uomo è poi quel diario che trascrive il viaggio della vita interiore..."

2

DIARIO

COME RICOSTRUZIONE STORICA

"Il diario è allora, una finestra sul passato che si introduce al presente; è la storia che ci interpella, che ci educa..."

3

COME MEMORIA ETNICA

"... l'esigenza di non dimenticare e di non essere dimenticati..."
(* dal n. programmatico di "Mondialità", giugno 1991)

4

DIARIO DELLA SCOPERTA DI SÉ

In ogni società il bambino forma l'immagine di sé attraverso l'opinione che "gli altri" si formano di lui e che gli trasmettono creando un continuo processo di rimando positivo o negativo. La conoscenza di sé non passa solo attraverso l'introspezione ma anche attraverso il confronto costruttivo con l'altro. Proprio per questo motivo le attività che si propongono sono spesso adatte ad essere svolte in gruppo in forma di gioco, e possono essere annotate su un quaderno formando, appunto, un diario.

1) Gioco con il mio nome:

— *Nomi associati.* Ciascuno riflette per due minuti su cosa gli suggerisce il proprio nome, se gli piace o no, se richiama alla mente fatti, storie o persone, poi lo racconta al gruppo. (1)

— *Palla nome.* Un giocatore con la palla in mano dice il proprio nome e spiega una sua paura, lanciando quindi la palla ad un altro giocatore, che fa altrettanto. Quando tutti hanno ricevuto la palla una prima volta, si ripete il gioco, aggiungendo il nome e la paura del concorrente al quale verrà lanciata la palla.

— *Trenino dei nomi* (vedi Loos - 99 GIOCHI - EGA, Torino).

— *Computer impazzito* (vedi Loos - 99 GIOCHI - EGA, Torino).

2) Scopro il mio corpo:

— Il mio corpo è (attribuire un colore).

— A gruppi, invenzione di storie con gli omini colorati.

— Lettura di "Giacomo di cristallo" di G. Rodari.



— Ti piacerebbe essere trasparente? Perché?

— Cosa immagini dentro il tuo corpo trasparente?

— Cosa puoi fare con il corpo? (Andature, posture).

— *Statua di gruppo:* un partecipante va in mezzo al gruppo e con il corpo mima una statua. Gli altri via via si aggiungono legandosi al primo, formando così una nuova statua. Il gioco continua finché tutto il gruppo si ritrova in centro a fare un'unica statua.

— Se il mio corpo fosse di (legno, ferro, paglia, sasso: scegliere un materiale e spiegare le sensazioni, inventare storie, disegnare).

— Faccio il mio autoritratto osservandomi allo specchio.

— Trasformo il mio viso con la fantasia.

— Fabbro una maschera di cartapesta.

— Trasformo il mio piede (la mia mano) con la fantasia.

— Disegno un personaggio sulla pianta dei miei piedi e lo uso come un burattino.

— Dipingo il mio piede e lo uso per stampare.

3) Scopro i miei gusti:

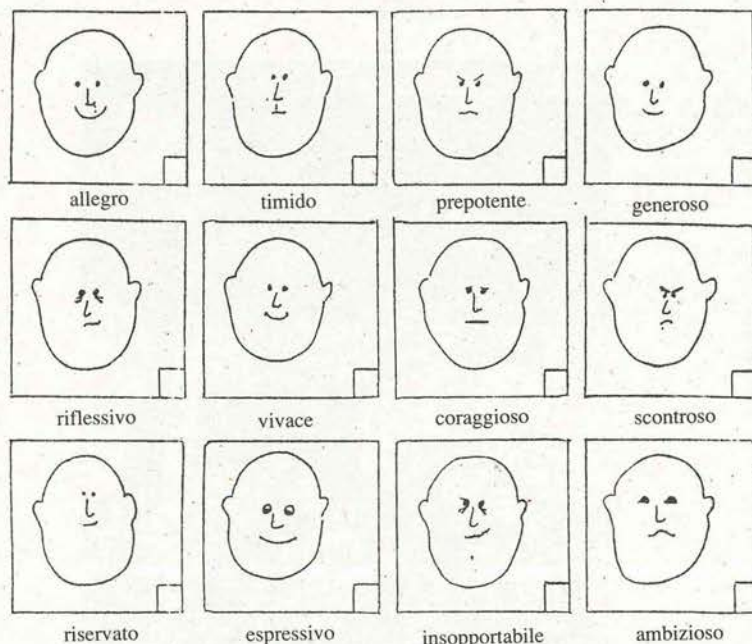
— Cosa mi piace (...mangiare, indossare, giocare...).

— Cosa non mi piace.

— Cosa vorrei essere (colore, animale, personaggio...).

IL MIO CARATTERE

A me pare di essere così:



SCHEDA 1

4) **Scopro il mio carattere:**

— Griglia del carattere (vedi SCHEDA 1).

5) **Scopro i miei sentimenti:**

— Sono allegro, quando
 — Ho paura quando
 — Di che colore è (la rabbia, la paura, la gioia...)

— *Saluti con sentimento*: con un sottofondo musicale tutti passeggiano e, incontrando gli altri, li salutano secondo le consegne date via via dall'insegnante (con rabbia, con gioia...).

6) **Scopro i miei pensieri:**

— Di che colore sono?
 — Che forma hanno?
 — Cosa mi piace pensare?
 — Cosa non mi piace pensare.

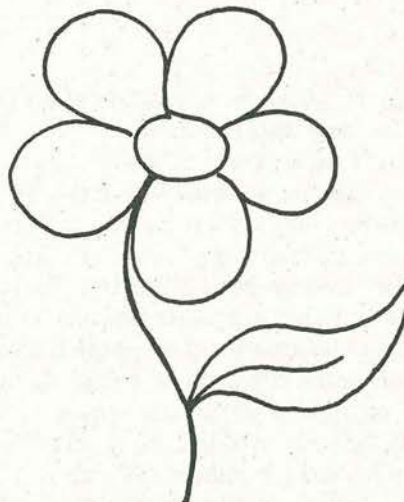
DIARIO DELLA FIDUCIA IN SE STESSI

Le persone hanno bisogno di avere coscienza delle proprie capacità, delle proprie qualità positive per acqui-

sire fiducia in se stessi ed intraprendere attività costruttive. Sovente, purtroppo, la valorizzazione di sé viene scambiata per presunzione, la si vuole invece intendere come aiuto per credere nelle proprie capacità nell'uscire dalle difficoltà, quale indispensabile presupposto per accettare e stimare se stessi.

1) *Ho fiducia in me perché so fare...*:

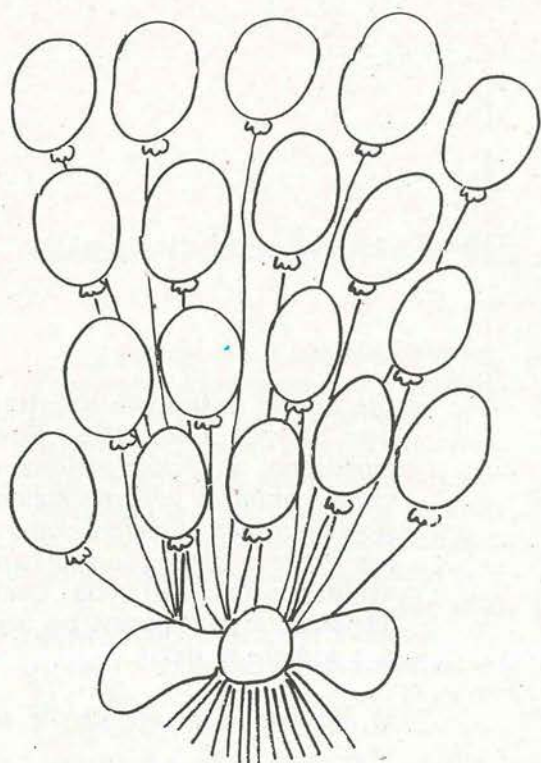
- Cosa so fare?
- Cosa vorrei saper fare?
- *Fiore delle capacità*: ciascuno disegna un grosso fiore stilizzato con 5 petali e una foglia:



Al centro si scrive il proprio nome, su ogni petalo una cosa che si sa fare e nella foglia una cosa che si vorrebbe saper fare.

— *Sono bravo a*: ciascuno illustra con un disegno una propria capacità. I disegni vengono poi appesi e spiegati al gruppo.

SCHEDA 2



- SCRIVI IL TUO NOME NEL FIOCCO
- SCRIVI NEI PALLONCINI IL NOME DI:
 - CHI CONOSCI MEGLIO (rosso)
 - CHI CONOSCO MENO (azzurro)
 - CHI VORREI CONOSCERE (verde)

2) *Ho fiducia in me perche so stare insieme agli altri:*

— *I palloncini (SCHEDA 2)*

— *Sociogramma (SCHEDA 3).* Si colorano le caselle della griglia in modo da "tabulare" i risultati emersi dalla scheda dei palloncini. Es.: se Barbara conosce bene Simona la casella nella quale i due nomi convergono verrà colorata di rosso, se non la conosce di azzurro e così via. Risulterà così visibile a colpo d'occhio quali sono i bambini più "conosciuti", quelli con più difficoltà di rapporto e così via. Potrà essere il punto di partenza per un'interessante discussione nella quale si cercherà sia di motivare la scelta di un colore piuttosto che un altro rispetto a un certo bambino, sia di progettare attività per un miglioramento dei rapporti all'interno della classe.





UMANESIMO INTERCULTURALE

a cura di ANTONIO NANNI

Con il presente inserto ci avviamo verso la conclusione del nostro percorso intorno all'ottagono della mondialità. Nella prossima puntata daremo una bibliografia che consenta di continuare la ricerca su ognuno dei segmenti illustrati.

Al centro della nostra attenzione v'è ora il compito di esplorare la possibilità (dopo la «decostruzione») di costruire un nuovo umanesimo, diverso da quello che ha caratterizzato l'epoca moderna. Tale umanesimo, infatti, appare oggi viziato e riduttivo, benché avanzasse pretese di universalità e di assolutezza. Il suo vizio forse più evidente è il soggettivismo: si trattava, in buona sostanza, di un *umanesimo dell'io* (egologico) nel quale i bisogni e i diritti degli «altri» non venivano presi in considerazione se non in via subordinata, quasi una generosa concessione dell'io nei riguardi del *tu*.

Oltre al vizio soggettivistico questo umanesimo presentava, inoltre, un carattere fortemente riduttivo: era essenzialmente un umanesimo

mono-culturale, eurocentrico, occidentale. E per di più espressione di una cultura maschilista, aggressiva (bellicismo, colonialismo, imperialismo...) e poco rispettosa della natura.

Il nuovo umanesimo interculturale, *eterologico*, conviviale di cui parliamo sarà invece caratterizzato dalla coesistenza di punti di vista diversi, dalla valorizzazione delle differenti identità culturali, dallo specifico apporto di una immaginazione «al femminile», dal principio della nonviolenza e della pace, da una consapevole dimensione ecologica.

L'UMANESIMO DELL'ALTRO UOMO (Lévinas)

È la svolta antropologica cui ci sollecita il pensiero di Emmanuel Lévinas, filosofo ormai noto ai lettori della nostra rivista. Parlare semplicemente di umanesimo non serve più, anzi può essere un inganno. Che cosa vuol dire, infatti, mettere al centro l'uomo? Dinanzi al volto

dell'altro sono possibili almeno due atteggiamenti di fondo (ognuno dei quali è alla base di un preciso umanesimo): uno è l'atteggiamento del «me ne frego», per dirlo col celebre motto fascista; l'altro è l'atteggiamento dell'«I care» (m'interessa, mi sta a cuore), per dirlo con lo slogan di Don Milani e la scuola di Barbiana.

L'umanesimo dell'altro uomo, cioè l'etica del volto, è una grande contestazione nei confronti dell'Occidente, il cui pensiero ha preteso di dare una definizione del soggetto umano prescindendo completamente dall'«altro». Alla via dell'*interiorità* che identifica l'essenza del soggetto nella coscienza, nella razionalità, nello spirito, nell'anima, ecc. Lévinas preferisce la via dell'*esteriorità* che giunge a comprendere chi è l'io partendo dal volto dell'altro. Bisogna allora andare al di là dell'Occidente, oltrepassarlo, portarlo a maturazione fino alla scoperta antropologica decisiva: chi sono io? *Io sono «eccomi»*.

Le conseguenze educative di questa scoperta sono profonde ed esaltanti. Quando negli ambienti educativi si parla degli «altri» bisogna aver chiaro il principio che la priorità non spetta alla conoscenza ma alla responsabilità. Lévinas parla del primato dell'etica sulla gnoseologia. La vera filosofia prima è l'etica. Ciò che più conta non è conoscere l'altro ma sentirsi responsabile del suo destino. Facciamo un esempio paradigmatico: è certamente apprezzabile che in una scuola, al tempo del nazismo, si promuova una ricerca conoscitiva sulla cultura degli ebrei, ma ciò che rende veramente educativo e umanizzante l'intervento della



scuola è l'appello alla coscienza morale dei soggetti affinché sentano di essere responsabile della sorte degli ebrei.

IL PRINCIPIO-RESPONSABILITÀ (H. Jonas)

Anche il principio-responsabilità, teorizzato da Hans Jonas, è parte integrante di un umanesimo interculturale e di un *ethos* mondiale. Un'etica del futuro dovrebbe farci sentire responsabili non solo del presente ma anche delle generazioni che verranno. Questa responsabilità ci impone una «auto-disciplina». Anche la scienza e la tecnica devono fare i conti con la coscienza del «limite».

La salvezza del mondo avvenire impone sacrifici: rinunciare oggi a una porzione di libertà in modo da salvare l'essenziale per i posteri. L'alternativa è la tirannia.

Il pensiero di Jonas è chiaro: l'uomo è l'unico essere a noi noto che può aver responsabilità. E dunque l'*ha* di fatto, poiché la *può* avere. La capacità di responsabilità implica già l'essere sottomessi al suo comando: il potere stesso porta con sé il dovere. La capacità però di responsabilità — una capacità etica — poggia sull'attitudine *ontologica* dell'uomo a scegliere tra azioni alternative, sulla base della sua conoscenza e della sua volontà. La re-



NON SOLO PAROLE

PER UNA PEDAGOGIA DEI GESTI

Potrà apparire un titolo un pò curioso per un convegno di educatori, il cui compito specifico è, appunto, quello di far passare all'azione attraverso la parola. Ma, e se la scuola avesse smarrito il suo specifico e avesse trasformato in bla-bla sterili tutta la forza d'incidenza del suo "esser scuola"? Si tratta quindi di un'operazione di recupero che vorremmo tentare. Ne sentivamo il bisogno da tanto tempo. Avvertivamo tutta la sterilità delle montagne di carta, dei discorsi a vuoto, della parola che scivola via, che non si ferma e che non graffia. Che fare, allora? Continuare a produrre un'infinità di altre parole che si "avviluppano" sulle parole precedenti o avere il coraggio di "cambiare rotta", incrociando i linguaggi e costringerli a provocare la forza educativa del gesto? Questa, dunque, la nostra scommessa.

OBIETTIVI DEL CONVEGNO

- **A**iutarci insieme a scoprire il valore e il potere educativo del gesto, del fare, dell'azione concreta.
- Progettare insieme nuove strategie di cambiamento in grado di incidere sulle strutture e sui rapporti;
- Individuare i modi concreti per riappropriarci della comunicazione e restituire autenticità alle nostre parole;
- Iniziare un cammino per "umanizzare" l'economia, cioè per mutare i nostri comportamenti economici quotidiani facendoli diventare "atti rivoluzionari" in un mondo ove la psicosi consumistica generalizzata orchestrata dalla pubblicità, ha operato la cancellazione collettiva del senso della responsabilità.

DA UNA CONCEZIONE NOZIONISTICA DELL'INSEGNAMENTO ALLA PEDAGOGIA DEI GESTI

Pare a noi che il sistema scolastico italiano si configuri sostanzialmente come sistema educativo cognitivo-centrico, non tanto nelle varie carte programmatiche, quanto piuttosto nella prassi reale.

Ciò che infatti sembra stare molto a cuore alla maggior parte degli insegnanti è il conseguimento di *obiettivi cognitivi*: offrire informazioni e conoscenze, formare competenze e abilità, promuovere le capacità critico-espressive ecc. Solo una minoranza di educatori sembra aver compreso l'importanza pedagogica di accompagnare lo studio dei problemi e dei conflitti sociali con la *ricerca delle ipotesi di soluzione* e la possibilità di

compiere gesti, azioni concrete, piccoli comportamenti individuali e/o collettivi che vadano nella direzione del *cambiamento*.

QUANDO IL GESTO SI FA EDUCAZIONE

Siamo costretti ad ammettere una cosa: viviamo nella società della chiacchiera! Nell'arco di una giornata ogni individuo è sommerso da una pioggia di notizie e informazioni, immagini e segnali che finiscono per produrre un effetto di "ridondanza" e per cancellare la comunicazione del messaggio. E siccome non abbiamo niente da fare, ci "divertiamo" a prenderci in giro per le papere o i qui pro quo commessi nel campo dell'informazione. Vedi il successo dei vari "blob" di certa produzione televisiva.

In questa perversione, fattasi costume, della banalità e dell'equivoco, le parole non bastano più. Ciò che può avere ancora la forza di cambiare, e dunque di "educare" le coscienze, forse non è più l'informazione scritta o l'insegnamento verbale, quanto piuttosto l'azione simbolica, il comportamento, il gesto.

Il gesto è sempre una provocazione. Non per questo, però, possiamo sopravvalutare la forza del gesto, scivolare in una involontaria idolatria del gesto. Quando proponiamo una *pedagogia dei gesti* non lo facciamo in contrapposizione alla "parola" ma in vista della sua nuova autenticità.

Il gesto, da solo, non ce la fa a cambiare il mondo, però ha la forza di mettere in moto un processo, di creare le condizioni di un cambiamento strutturale, e in ogni caso senza gesto non si cambia niente.

È significativo, ci sembra, osservare la convergenza sulla pedagogia dei gesti, che può diventare (e in parte già lo è) un obiettivo comune di percorsi culturali diversi. L'educazione alla pace, ad esempio, propone il tema dei "rapporti", della competenza al conflitto e della sua gestione, dei comportamenti nonviolenti; l'educazione all'ambiente propone gesti ecologici; l'educazione alla cooperazione Nord/Sud propone comportamenti e gesti di solidarietà; l'educazione all'accoglienza e alla tolleranza propone atti concreti di antirazzismo; l'educazione *al femminile* propone una rivalutazione della donna e l'affido "politico" alla donna di competenze specifiche, ecc.

Particolarmente significativa – per il suo potenziale educativo e politico e per i risvolti che potrebbe assumere nel prossimo futuro – è la campagna "per un commercio equo e solidale" e l'azione di "sfondamento nella cultura economica" che stanno compiendo le *Botteghe del Terzo Mondo* in Italia (sono già 40) e in Europa.

È dunque sulla triplice polarità della COMUNICAZIONE, del CAMBIAMENTO e di una nuova ECONOMIA che porterà la sua attenzione il nostro 31° Convegno Nazionale che sarà anche quello del 50° Anniversario del CEM.

LA DIREZIONE

LABORATORI DI RICERCA

1 SONSOLOPAROLE - *Lingua, gesto, storia* - Raffaele Mantegazza e Roberto Morselli

Il gesto muto è meteora. La parola cieca è fantasma. Interpretazioni, concetti, teorie sono strumenti fondamentali per dare coerenza ai gesti quotidiani; ma le parole sono solo parole, incorpori spettri? O sono già abitate dallo spessore del mondo reale? Scaveremo nelle parole (della famiglia, della scuola, del quotidiano) per evidenziarne l'intreccio con la storia e con la realtà. Daremo voce alla meteora e corpo al fantasma.

2 LE AMERICHE: TRA TRADIZIONE E CAMBIAMENTO

Claudio Economi e Alessio Surian

Materiali: "Progetto Amerindia" - kit didattico multimediale. *Area di lavoro:* filo conduttore del laboratorio sarà la riflessione sul concetto di CAMBIAMENTO che verrà affrontato tanto a livello di proposte pedagogiche attive, quanto con esempi che muovono dall'analisi dei 500 anni di incontro/scontro tra Europa e Americhe. *Esercitazioni:* il lavoro didattico prenderà le mosse dai materiali contenuti nel kit "Progetto Amerindia" e verterà su tre momenti principali: storia, cultura, attualità.

3 IL GESTO MUSICALE - Mauro Carboni e Luca Sticcotti

Il semplice atto di produrre un suono su un qualsiasi strumento si trasforma inevitabilmente in un gesto, ma allo stesso tempo ogni gesto, ogni coinvolgimento motorio di chi suona, si traduce in una carica espressiva sonora. Nella dimensione musicale dell'uomo il *fare* e l'*essere* sono elementi indistinti, una espressione dell'altro; così porre l'attenzione verso i propri gesti musicali e verso quelli degli altri, ci indica la via, un possibile percorso di scoperta di noi stessi, nella nostra unicità e nel nostro essere sociale. In tal senso useremo simulazioni musicali di situazioni stimolo, giochi di interazione sonora, improvvisazioni e attività di creazione collettiva.

4 PER UNA PEDAGOGIA DELLA PRESENZA - Alberto Dazzi

Il laboratorio vuole offrire stimoli per una riflessione sulle proprie competenze comunicative, soprattutto in ambito educativo. La capacità di essere ascoltatori attenti e comprensivi e di sapersi comunicare all'altro autenticamente sono il terreno indispensabile per una relazione significativa, relazione che diviene "nutrimento" per entrambi, e che è presenza. Il percorso si snoda seguendo la dimensione fondamentale del "saper essere per saper fare", sperimentando anche alcuni aspetti del metodo Gordon (corso di formazione finalizzato ad accrescere le competenze relazionali in ambito educativo): *ascolto attivo, messaggio in prima persona, gestione del conflitto*.

5 GENITORI "NATURALI" - Marilena Cardone e Raffaella Momo

Quando un genitore accoglie un figlio fra le braccia, si interroga: "Quale sarà il suo futuro?". Ma il senso del futuro si perde nel labirinto del consumismo. La propria umanità e la coscienza di appartenere alla natura dalle cui braccia ci siamo allontanati, si dissolvono nei meandri delle proposte allettanti. Mettiamoci in cerca per ritrovare la dimensione del semplice e dell'essenziale attraverso i gesti e le scelte quotidiane, affinché il figlio, tra le nostre braccia, possa sognare un futuro che ha il sapore della terra risanata.

6 DALL'ESISTENTE AL POSSIBILE - a cura dell'Associazione Giolli (R. Mazzini)

Non basta aver coscienza che il mondo deve essere trasformato, bisogna trasformarlo! (A. Boal)

Il laboratorio si propone con l'utilizzo delle differenti tecniche del Teatro dell'Oppresso di stimolare nello spettatore trasformato in spett-attore cioè protagonista di un'azione drammatica, il desiderio di cambiare la realtà. Inventare un cambiamento di vita nella finzione teatrale, dove non lo si pensa soltanto teoricamente e mentalmente, ma lo si sperimenta, lo si "prova" con corpo, linguaggio, sensazioni, emozioni, diventa propedeutica di cambiamento nella realtà.

7 SCRITTURA IN CORPO LIBERO (psicomotricità e scrittura) - Angela Biagini

Movimento, gesto, segno, scrittura nascono o rinascono nella progressiva ricerca di liberarsi dalle pastoie delle preoccupazioni formali e dagli spettacoli imposti, andando ad esprimere il rapporto di reciprocità e di integrazione insito in un fatto comunicativo, facilitando e potenziando i differenti canali espressivi corporei.

8 IO VEDO, TU SENTI, PARLIAMOCI - Maria Ferrando, Gruppo Scuola Torino

Un percorso per "comunicare" attraverso i sensi, i gesti, l'ascolto, la parola, in un'atmosfera non competitiva, condotto con il metodo *training* attraverso giochi, attività di gruppo e riflessioni.

Ciak, si gira! Un film ad episodi:

- 1) SENZA PAROLE (con il tatto, il gusto, la vista, l'olfatto)
- 2) TU NON PARLI... MA IO TI SENTO (per comunicare al di là della parola)
- 3) TU PARLI E IO TI ASCOLTO (per una comprensione più attenta del messaggio verbale)
- 4) PARLIAMOCI (per una comunicazione verbale più efficace).

9 CULTURA, AMBIENTE, SVILUPPO: NODI DA NON SCIOGLIERE - Piera Gioda, CISV Torino

Il laboratorio si rivolge ad insegnanti delle scuole superiori o ad animatori di associazioni giovanili.

Per affrontare la complessità e l'interdipendenza delle problematiche dell'AMBIENTE, dello SVILUPPO e del DIRITTO DEI POPOLI ALLA DIFFERENZA, una scelta metodologica: *i giochi di simulazione e di ruolo*.

Si gioca per confrontarsi con la categoria del "possibile", per ampliare la percezione della realtà, per entrare nei panni dell'altro.

Per far emergere una nuova consapevolezza che sappia mettere in dubbio l'indiscutibilità della scienza e dello sviluppo.

10 DALL'INTERROGARE AL DOMANDARSI - Enrico Euli

L'insegnante in questione:

- è possibile una relazione nonviolenta in un rapporto per sua natura asimmetrico come quello insegnante-allievo? Possiamo smetterla di "interrogare altri"?
- è possibile un approccio che favorisca il sorgere di comunicazioni non aggressive, ma neppure obbedienti?
- è possibile valorizzare atteggiamenti "(auto)-riflessivi" in una

RITAGLIARE E SPEDIRE IN BUSTA CHIUSA A CEM/MONDIALITÀ VIA S. MARTINO, 8 - 43100 PARMA

Con la presente intendo:

☐ partecipare al Convegno

☐ versare la quota di iscrizione di £. 65.000 tramite il c/c postale n° 13601430 intestato a CEM/Mondialità via S. Martino 8 - 43100 Parma

☐ alloggiare presso DOMUS PACIS

CAMPEGGIO ☐

SISTEMAZIONE PROPRIA ☐

☐ iscrivermi ai seguenti laboratori in ordine di preferenza (indicare i numeri dei laboratori): ☐ ☐ ☐

IL MIO INDIRIZZO È (in stampatello)

COGNOME _____

NOME _____

VIA _____

CAP _____ CITTÀ _____

TELEFONO _____

DATA _____

FIRMA _____



comunicazione abitualmente fondata su VERBI-AZIONI "attivi-passivi"?

– è possibile una "pedagogia della domanda"?

Queste sono le domande che mi faccio di continuo, nel mio lavoro di insegnante-educatore. Rispondere è complesso. Se sono anche le vostre, mi piacerebbe continuare a porle insieme a voi.

11 "DONNE, CHE FARESTE PER CAMBIARE QUESTO?"

M. Antonietta Di Capita e Rita Vittori

Nel labirinto della nostra identità, un filo immaginario ci condurrà a riscoprire la bellezza di comunicare attraverso la metafora, il silenzio, i linguaggi del corpo. Perché il cambiamento non resti un'intenzione di principio che non lascia posto all'emozione, perché da un sogno nasca un progetto e da questo un sogno ancora più grande.

Un percorso al femminile, non solo per donne.

12 TROTTOLE DELL'ALTRO MONDO - Roberto Papetti

Costruire con materiali poveri per avvicinarsi all'altro che gioca nel disagio, nella povertà e nell'abbandono. Confrontare un utilizzo dell'essenziale, con lo spreco, l'eccesso. Creare giocattoli di tutto il mondo con *umilissime cassette di legno da frutta*. Lavorare per una cultura planetaria del gioco che unisca i bambini di tutto il mondo nel divertimento, nell'impertinenza, nel riso e nel pensiero divergente. Ricercare quel tipo di distacco che allontani l'attenzione da se stessi e ispiri una qualche forma di saggezza e di diletto conviviale.

13 ECONOMIA E NONVIOLENZA - Gianfranco Tusset e Beatrice De la Vega, Rete di formazione alla Nonviolenza

Obiettivo generale del *training* è di porre in evidenza gli "aspetti di violenza" (cause, elementi...) insiti nei momenti fondamentali dell'economia (produrre, scambiare, consumare), sia da un punto di vista delle strutture che dei comportamenti.

Questo per giungere a riflettere e ripensare il nostro agire economico quotidiano (come singoli e come collettività) secondo una visione nonviolenta della società e dei rapporti sociali ed economici.

14 I FIGLI DELLA NUTELLA - Gianni Caligaris e Beppe Percudani

La Nutella ha accompagnato due generazioni; nello stesso arco di tempo in cui essa passava, come nello spot televisivo, di madre in figlia, il consumo è diventato fenomeno sociale e comunicativo, prima ed oltre che fatto economico o commerciale. La pubblicità è l'alfabeto, la grammatica di questo nuovo linguaggio e, come tutti i sistemi, evolve. Il caso Benetton: il prodotto parla "della" e non più "alla" società. Il caso Swatch: l'edificazione di una mania. La pubblicità "sociale": buona comunque?

Un viaggio multimediale in un mondo che non è più ad una dimensione.

RESPONSABILI DEL CONVEGNO

Domenico Milani (Presidente), Antonio Nanni (Direttore), Rita Vittori (Direttrice dei Laboratori), Brunetto Salvarani (Campagna Nevè-Shalom), Gianni Zampini (Materiali didattici), Antonella Munetti, Maria Teresa Noberini e Angelo Savi (Segretariato).

N.B. - Gli organismi o associazioni che avessero materiale da esporre prendano preventivamente contatto con **Gianni Zampini** (Via S. Martino, 8 - PARMA - Tel. 0521/54357-583301)

SEDE DEL CONVEGNO

DOMUS PACIS, p. Porziuncola, 1
S. MARIA DEGLI ANGELI - ASSISI

SEGRETERIA DEL CONVEGNO

CEM/Mondialità - via S. Martino, 8 43100 PARMA
Tel. 0521/54357-583301
Fax: 0521/583340

Per le iscrizioni:

- a) versare la quota di L. 65.000 sul conto corrente postale n. 13601430 specificando la causale (*iscrizione convegno*) entro il 30 giugno '92;
- b) ritagliare e spedire la cartolina qui allegata entro la stessa data.

Saranno accolte le prime 250 iscrizioni.

L'accoglienza ai convegnisti sarà organizzata dalle ore 15 del giorno 24 agosto in poi, presso l'albergo DOMUS PACIS. All'arrivo ciascuno potrà effettuare il pagamento per l'alloggio.

COSTO DI PARTECIPAZIONE

Iscrizione L. 65.000
Alloggio c/o DOMUS PACIS pensione completa per persona al giorno:
* Camere da 2-3-4 posti letto, dotate di servizi e telefono interni. L. 68.000
* Camera singola L. 83.000

Solo pernottamento:

* Camera doppia L. 34.000
* Camera singola L. 47.000

Vi è in questo caso la possibilità di:

- pranzo turistico L. 16.000 (bevande escluse)
- pranzo a scelta L. 20.000 (bevande escluse)

Per i bambini al di sotto dei 7 anni sarà praticato lo sconto del 20%.

I parenti (moglie, marito o figli) non partecipanti al Convegno, non sono obbligati a pagare l'iscrizione. Le altre spese, come da tabella.

C'è inoltre la possibilità di un Camping a km 2,5 da S. Maria degli Angeli e del self-service interno alla DOMUS PACIS.

Informazioni per il camping:

tel. 075/813710 - 816816; fax 812335

INDICAZIONI STRADALI

L'albergo DOMUS PACIS si trova a fianco della Basilica di S. Maria degli Angeli.

Per chi arriva in treno, l'albergo è a circa 300 metri dalla stazione.

PROGRAMMA

LUNEDI
24 agosto

pom.
ore 19,30
ore 21,00
Accoglienza convegnisti
Cena
Proiezione di un film

MARTEDI
25 agosto

ore 9,00
Apertura del Convegno
IL 31° CONVEGNO NAZIONALE E IL 50° ANNIVERSARIO DEL CEM
A. Nanni
ore 13,00
ore 15,30
ore 21,30
Pranzo
Laboratori
Presentazione kit "Progetto Amerindia" - (Nanni-Surian)

MERCOLEDI
26 agosto

ore 9,00
SOPRAVVIVERE ALLO SVILUPPO - Vandana Shiva
ASIMMETRIA ECONOMICA INTERNAZIONALE: QUALI PROSPETTIVE? - Lucia L Lanzanova
ore 15,30
IPOTESI DI CAMBIAMENTO - Don Luigi Ciotti
RAPPORTO E COMUNICAZIONE - Rita Vittori
QUALE ECONOMIA? Nanni Salio

GIOVEDI
27 agosto

ore 9,00
ore 15,30
ore 21,30
Laboratori
Ripresa laboratori
Spazio Danza

VENERDI
28 agosto

ore 9,00
ore 18,00
ore 21,00
Laboratori
MOMENTO DELLO SPIRITO - Condotto da Don Benedetto Calati (Camaldoli)
Festa

SABATO
28 agosto

ore 9,00
ore 12,30
ASSEMBLEA GENERALE
Autovalutazione, verifica, proposte
Pranzo - Chiusura Convegno



31° CONVEGNO NAZIONALE CEM/MONDIALITÀ 24 - 29 Agosto 1992

DOMUS PACIS
p. Porziuncola, 1
S. MARIA DEGLI ANGELI - ASSISI
Tel. 075/8051911

Il 31° Convegno di CEM/Mondialità è autorizzato dal Ministero della P.I. - Conta su un contributo del Ministero degli A.E.

sponsabilità è dunque complementare alla *libertà*. È il peso della libertà di un soggetto attivo: io sono responsabile della mia azione in quanto tale (come anche della sua omissione) e questo indipendentemente dal fatto che vi sia qualcuno — ora o in seguito — che me ne renda responsabile. La responsabilità sussiste quindi con o senza Dio, e naturalmente a maggior ragione, con o senza un tribunale terreno. Tuttavia essa è non solo responsabilità *per* qualcosa, ma verso qualcosa — verso un'istanza obbligatoria a cui si deve rendere conto.

IL CORAGGIO DELLA SINTESI: PER UN'ETICA MONDIALE (H. Kung)

Il nuovo umanesimo dovrà essere interculturale e interreligioso. Solo in questo modo potremo considerarlo come un "ethos" universale. Nella sua interessante ricerca sull'argomento, Hans Kung (cfr. *Progetto per un'etica mondiale. Una morale ecumenica per la sopravvivenza umana*, Ed. Rizzoli, Milano, 1991) esprime una posizione che troviamo molto coraggiosa: *non evitare il rischio della sintesi*. Non si tratta di cadere nella trappola del sincretismo ma di avere il coraggio di procedere verso la "ricomposizione" del discorso umano (Ricoeur). Scrive Hans Kung:

"Io stesso; nel corso di una vita, ho imparato moltissimo da storici, filosofi, teologi e specialisti cristiani, come pure di altro orientamento. Ma con i più capaci di loro — precursori del dialogo interreligioso, come il filosofo ebreo Martin Buber, lo studioso canadese delle

religioni Wilfred Cantwell Smith e il teologo cristiano Raymundo Panikkar — sono del parere che l'analisi di testi e di reperti archeologici, l'elencazione di fatti e dati e la descrizione di persone e avvenimenti non bastano per comprendere realtà altamente complesse come l'ebraismo, il cristianesimo e l'islamismo — per non parlare delle religioni di origine indiana e cinese. Proprio lo specialista non può evitare il rischio di una sintesi.

In altre parole, bisogna tenere presente, per quanto possibile, la *totalità di una religione*.

La complessità del dialogo interreligioso esige, per la reciproca comprensione a tutti i livelli, non soltanto buona volontà e disponibilità ma anche — secondo i vari livelli — solide conoscenze. Spesso però queste mancano ancora, non da ultimo in ambito teologico-scientifico, dove la problematica fondamentale è ancora troppo poco elaborata. Perciò riassumiamo in tre affermazioni-base il progetto unitario che ci guida:

- *non c'è convivenza umana senza un ethos mondiale delle nazioni;*
- *non c'è pace tra le nazioni senza pace tra le religioni;*
- *non c'è pace tra le religioni senza dialogo tra le religioni".*

L'OCCIDENTE E L'ALTRO (A. Rizzi e D. Tracy)

Per comprendere in maniera più approfondita che cosa intendiamo quando poniamo la questione di un nuovo umanesimo (e dunque di una nuova "paideia") riteniamo utile rinviare a due contributi di grande

interesse e suggestione: il libro di Armido Rizzi, che è forse il teologo più originale negli ultimi vent'anni in Italia, *"L'Europa e l'altro"* (Ed. Paoline, Cinisello Balsamo, 1991) e il saggio del teologo americano David Tracy *"Quale nome dare al presente"* (Concilium, 1, 1990, pp. 76-99).

Armido Rizzi, sulla scia di Lévinas, compie un'analisi attenta delle ragioni che hanno portato alla crisi del pensiero europeo come pensiero dell'identità. La scoperta dell'altro potrebbe portare l'umanesimo europeo a trovare nell'alterità un nuovo orizzonte fondativo "dove l'io non è destinato ad essere espunto, ma certo a essere situato e ridefinito".

Se Armido Rizzi entra in dialogo soprattutto con Lévinas, Todorov e, naturalmente, i teologi della liberazione, David Tracy va ad indagare nel policentrismo della post-modernità e finisce comunque per incrociare gli stessi autori, con particolare riferimento a Lévinas e a Julia Kristeva.

Ecco le convinzioni di David Tracy:

"Viviamo in un'epoca che non è in grado di darsi un nome. Per alcuni siamo ancora nell'epoca della modernità con il suo trionfo del soggetto borghese. Per altri, viviamo in un tempo di livellamento di tutte le tradizioni e attendiamo il ritorno del soggetto tradizionale e comunitario represso. Per altri ancora, siamo in un momento post-moderno, dove la morte del soggetto ora ci sovrasta come l'ultima onda di risacca della morte di Dio.

Queste tre definizioni conflittuali della situazione attuale si pongono al cuore del conflitto delle interpre-

tazioni, in quel luogo che un tempo fu costruito come il centro della storia — l'Occidente, inclusa la sua cultura teologica cristiana.

Per chiunque si trovi in questo centro, problematico e litigioso, di privilegio e di potere (e, in quanto professore e sacerdote bianco, maschio, appartenente al ceto medio, cattolico americano, non posso voler essere in qualche altro posto), il nostro bisogno più profondo, come mostrano la filosofia e la teologia del nostro tempo, è la spinta ad affrontare l'alterità e la differenza. Gli *altri* devono includere tutti quegli *altri* soggiogati dalla cultura dell'Europa occidentale e del Nord America, gli altri al di fuori di questa cultura, specialmente i poveri e gli oppressi che ora parlano con chiarezza e con forza, l'alterità che ci fa paura e che si cela nella nostra psiche e nelle nostre culture, le altre grandi religioni e civiltà, le differenze disseminate in tutte le parole e le strutture delle nostre lingue indo-europee.

Ma persino questa svolta verso gli altri e i diversi, da parte dell'Occidente moderno, è fatta troppo spesso con il segreto desiderio di essere ancora noi il centro e di poter chiamare gli altri per nome. Gli altri restano ai margini. Marginali rispetto a cosa? Nei confronti di un centro che non è più tale.

Gli altri devono diventare autenticamente degli altri per noi — non proiezioni dei nostri timori e dei nostri desideri. Gli altri non sono marginali rispetto ai nostri centri, ma sono centri a loro volta. I loro conflitti e le loro autodefinizioni liberazioniste chiedono l'attenzione seria del nostro centro ai loro termini propri".

Segue da pag. 18

	BARBARA	SIMONA	SIMONE	CLAUDIO	DIEGO	ENRICO	MARIA	DANIELE	IRENE P.	ROSANNA	IRENE - G	DEBORA	ALESSANDRO	CINZIA	ADRIANA	MARCO	FEDERICO	MAURIZIO	ANGELA	MARISA	ALESSANDRA	VERONICA	DOMENICO	MICHELE
BARBARA																								
SIMONA																								
SIMONE																								
CLAUDIO																								
DIEGO																								
ENRICO																								
MARIA																								
DANIELE																								
IRENE P.																								
ROSANNA																								
IRENE - G																								
DEBORA																								
ALESSANDRO																								
CINZIA																								
ADRIANA																								
MARCO																								
FEDERICO																								
MAURIZIO																								
ANGELA																								
MARISA																								
ALESSANDRA																								
VERONICA																								
DOMENICO																								
MICHELE																								

SCHEDA 3

3) *Ho fiducia in me perché gli altri mi dicono...*

— *Diario della fiducia*: in un nastro lungo la parete dell'aula ciascun bambino appende un quaderno sul quale annota giornalmente tutte le osservazioni positive che sente fare su di sé, e nei momenti di sconforto cerca di trarre incoraggiamento dalla rilettura del quaderno.

DIARIO DELLE NOVITÀ

“... Ma ancor più il contributo della scuola si realizza nel facilitare la comunicazione. Infatti il riconoscimento dell'altro come simile a sé passa attraverso la comunicazione, lo scambio, la condivisione delle emozioni e dei sentimenti.” (3)

— Per facilitare la comunicazione la condivisione è possibile compilare giornalmente un vero e proprio “diario delle novità”, dove annotare al

mattino i fatti accaduti nelle ultime ore al singolo bambino (es.: oggi mi è caduto un dente), e alla fine della giornata le novità riguardanti la classe (es.: oggi siamo andati ai giardinietti). Il diario potrà poi essere riutilizzato anche per la ricostruzione del tempo storico e per la presentazione dei concetti di tempo oggettivo e soggettivo.

Abbiamo osservato, annotato, registrato aspetti del nostro io, momenti del nostro quotidiano, sia attraverso l'introspezione, sia relazionandoci con gli altri. Il nostro diario dovrebbe averci aiutato a costruirci un'identità più salda. Quando il “presente” non sarà più presente forse

se ci sarà più facile avvicinarci all'altro, così diverso da noi, con più disponibilità a conoscerlo e a condividerne desideri, ansie, emozioni... certi che nessuno potrà privarci della parte più profonda di noi stessi.

BIBLIOGRAFIA

- (1) Sigrid Loos, *Viaggio a Fantasia*, Ega, Torino.
- (2) Sigrid Loos, 99 GIOCHI, Ega, Torino.
- (3) Novara, *Educazione ai rapporti*, Ega, Torino.
- (4) Bonino, *Bambini e nonviolenza*, Ega, Torino.

ROBINSON CRUSOE E "VENERDÌ"

MARCO CANNITO

Il più noto libro di viaggio per mare della letteratura inglese è certamente l'avvincente "Robinson Crusoe" di *Daniel Defoe*, che è anche il primo autore a portare il mare nel romanzo (1). Questo libro è ancora popolare dopo più di 270 anni dalla sua pubblicazione (1719). Il ti-

tolo completo è "*The life and strange surprising adventures of Robinson Crusoe of York, mariner*". Ciò che è poco noto è che esso fu ispirato all'autore, che non era uomo di mare, ma mercante e giornalista, da una storia realmente accaduta, e cioè dalle avventure di Alexander Selkirk, un marinaio scozzese che era stato abbandonato sull'isola deserta di Juan Fernandez dove visse, solo, per circa cinque anni finché non fu liberato dal capitano *Woodes Rogers*. Rogers, che aveva intrapreso un viaggio intorno al mondo, nel 1712 pubblicò un resoconto della storia. Abbiamo visto che egli non fu il primo inglese a descrivere viaggi per mare. E Defoe forse non conobbe personalmente Selkirk, ma certamente aveva letto l'opera di Rogers, intitolata "*A cruising voyage round the World*".

Ma ciò che è pochissimo noto è il fatto che, una ventina di anni prima della pubblicazione di Robinson, era stato tradotto in inglese un romanzo dell'arabo *Ibnd Tufail* (secolo XII) dove si narrava di un giovinetto cresciuto su un'isola deserta: anche egli aveva sviluppato una visione del mondo deista molto simile a quella del nostro Robinson (salvo alcuni particolari islamici). E Defoe ne aveva letto una versione volgarizzata: con una battuta potremmo dire che Robinson è un inglese quasi arabo!

Ora la proposta che facciamo è che questo romanzo, in cui si trova il prototipo del colonizzatore inglese,

In un contesto di educazione interculturale (cfr. Circolare ministeriale 205 del 26.7.90) proponiamo per le scuole medie — ove si impara e si parla l'inglese — un celebre romanzo di viaggio in mare della letteratura inglese: "Le avventure di Robinson Crusoe". Il personaggio "VENERDÌ" diventa la metafora dello "straniero" che ci educa.

sia anche rivisitato alla luce del rapporto tra identità (Robinson) e differenza (l'altro che Robinson incontra sull'isola). Quando perlustrando l'isola in cui si è perduto, Robinson vede per la prima volta l'orma dell'identico (una forma di piede umano), immagina subito che questo essere estraneo ma anche simile che abita sull'isola avrà un'immagine orrenda, terribile, mostruosa. E questo conferma che non solo il sonno della ragione genera mostri ma anche l'ignoranza dell'altro genera paura e dunque reazioni abnormi di difesa. Tuttavia, dopo l'incontro con l'altro, che nel romanzo si chiama "Venerdì", il rapporto tra Robinson e il diverso si modifica. Nasce un'amicizia e anche qualcosa di più: Venerdì diventa in qualche misura "maestro" di Robinson, suggerendogli le maniere per sopravvivere sull'isola. La differenza — per stare in metafora — può arricchire la nostra identità, può addirittura aiutarla a sopravvivere. Se pensiamo, ad esempio, alla minaccia ecologica che incombe sull'umanità viene da pensare: non sono proprio gli "altri" (i popoli del Sud) che possono suggerire all'uomo occidentale i modi e gli stili di vita per assicurare la sua sopravvivenza sul pianeta Terra?

NOTA

(1) Testo consultato e consigliato: Daniel Defoe, "*Robinson Crusoe*", Garzanti, pagg. 328.

Occorre sempre, crediamo, quando si parla di fenomeni appartenenti alla sfera estetico-letteraria, fare molta attenzione alle differenze; generi che sembrano essere sovrapponibili in realtà depositano, nella loro diversità reciproca e nella storia che l'ha generata, significati e valori assolutamente fondamentali per la comprensione della dinamica storico-sociale che li ha prodotti e che li sostiene. Scopo di una educazione intelligente e critica alla fruizione di un prodotto estetico (fruizione: termine purtroppo già compromesso con la barbarie dell'uomo contemporaneo, condannato a restare esterno ai cosiddetti beni culturali senza penetrarne l'ultima spiritualità), dovrebbe essere proprio il ricostruirne la storia interna ed esterna, cercando di portarne alla luce l'irriducibilità ai generi apparentemente consimili. Le opere artistiche e letterarie rifiutano l'idea stessa del Pantheon, nel quale allineare quietamente Baudelaire e Bergson, Picasso e Klimt: insita in ognuna di esse è la conflittualità nei confronti delle altre, di ogni altra, la loro potenziale soppressione.

Così guidare gli studenti attraverso le magie del diario e della diaristica, potrebbe voler dire condurli anche in un percorso che si insinui nelle pieghe di quelle produzioni letterarie che al diario sembrano affini, ma che, appunto nelle loro dimensioni riposte, nascondono differenze essenziali e spiritualmente imprescindibili.

Cominciamo, ad esempio, dalla tradizione delle **memorie**, che spesso si pongono proprio sotto la forma del diario postumo (Rousseau ed Agostino, ad esempio: ma anche

"Bisogna scrivere quando si sa qualche cosa. Non troppo tempo prima e, possibilmente, non troppo tempo dopo."

Ernest Hemingway

le memorie dei carcerati e quel rovente blocco di acciaio fuso che ha nome *Io, Pierre Rivière*, avendo sgozzato mia madre, mio fratello e mia sorella... e che la sensibilità di Michel Foucault ha potuto riportare alla luce). Nella dimensione temporale, ed in modo particolare in quello spazio bianco che la temporalità insinua tra evento puntuale e sua trascrizione, sta la differenza tra diario e memoria. Essenziale al diario è infatti il paradosso della quasi-contemporaneità tra l'evento e lo scritto: paradosso, appunto, perché comunque al gesto dello scrivere è essenziale quel distacco, quella presa di distanza dai "facta bruta" che permette (fino a che punto non è dato dirlo) una sorta di obiettività, di riposo, di distacco dalle passioni, di riflessione "sine ira ac studio". Distacco che, però, si fa tematico nelle memorie: e proprio il richiamo alla dimensione della memoria esplicita questa tematicità. La memoria è essenzialmente distacco dall'immediatezza delle cose, sorta di velata reminiscenza che permette un rapporto non più direttamente complice con le strutture della mondanità. Ma nemmeno il ricordare sfugge del tutto alla complicità: e lo stimolo che spinge al ricordo, la decisione di scrivere, l'impulso che muove la memoria si svela assai più intricato con il reale della freschezza dell'annotazione diaristica.

Freschezza che ritroviamo nell'**epistolario**, che in comune con il diario ha la data posta in capo alla pagina, suggello della contemporaneità tra pensiero ed azione. Ma la differenza, qui, sta nell'inestricabile dua-



lismo, insito nella struttura medesima della lettera, tra fedeltà alla cosa e cedimento alla comunicazione. La lettera, infatti, prevede un destinatario: non come funzione esteriore, ma come struttura immanente, che pervade ogni sillaba, la stessa disposizione delle parole nel foglio. La lettera vincola al gioco di finzioni della comunicazione, e porta prima o poi all'aporia fondamentale: fino a che punto è lecito tradire l'oggettività della cosa per rendere "comprensibile" il proprio pensiero? Fino a che punto il rispetto per il destinatario può far cedere alla barbarie dell'ipersemplificazione. Bisognerebbe scrivere lettere senza alcun rispetto per chi le riceverà, abbandonandosi unicamente alla cosa stessa; e questa sarebbe la più sublime forma di rispetto per l'interlocutore. Ma questo non è possibile nemmeno nel diario: nel quale, come già detto nella scheda introduttiva, destinatario implicito e sotterraneo è il mondo che sopravviverà all'estensore.

Forse una maggiore vicinanza all'oggetto è reperibile nei **quaderni**. Esemplari quelli gramsciani, ma da non sottovalutare, quanto ad afflato

filosofico, quelli scientifici: comune ad essi è la fedeltà all'oggetto, che diventa tematico, e che non permette cedimento alcuno. Ci si svincola dall'illusione della comunicazione a qualche ipotetico lettore, nonché dalla tirannia delle date e dei giorni: il quaderno vive di autonomia propria, sembra addirittura sconfiggere le barriere dello spazio e del tempo, librandosi in una dimensione "altra", propria dell'oggetto. Ma qui sta l'insidia del quaderno: tale dimensione altra, semplicemente non esiste. Ed i quaderni gramsciani sono comunque stati scritti in carcere, e risentono in ogni singola fibra della coercizione e della violenza fascista. Esemplari, allora, essi diventano proprio per il gesto che rinnega la loro autonomizzazione dal contesto per rendere tematica la violenza del medesimo: ma senza mai accennarvi direttamente. Aleggiano sui *Quaderni del carcere* tutta la barbarie dei misfatti camerateschi soprattutto quando non vi si accenna direttamente. Ma questo lo capirebbe solo colui che volesse leggerli nell'edizione originale, sulla carta ruvida dei quaderni scolastici. La *brochure* dell'edizio-

ne italiana tradisce quella promessa che la copertina nerastra del quadernetto mal conservato ancora cerca disperatamente di enunciare: la liberazione dalla sofferenza.

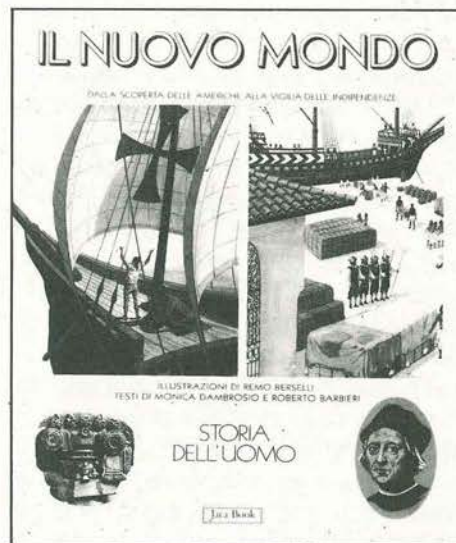
Infine, la tradizione del **Journal**, di quella sorta di cartella clinica, eminentemente pedagogica, sulla quale i precettori del XIX secolo segnavano scrupolosamente i progressi o i regressi dei pupilli della nobiltà. Diario che si fa conteggio preciso delle colpe e delle punizioni, registro di una vita infante che trova la possibilità non tanto di parlare quanto invece di essere detta. Si tratta della struttura di una istanza di controllo che trova la sua perfetta incubazione nel collegio gesuitico: e che prende il soggetto in una inestricabile rete di visibilità, instaurando un perverso conteggio ragionieristico dei segreti e dei peccati. Tutto viene scritto, perché tutto può essere oggetto di punizione o ricompensa. È l'origine del potere clinico, della coercizione pannotica che vorrà studiare il soggetto per meglio punirlo. È il punto di indifferenza da cui si origineranno il registro scolastico con le note disciplinari, la cartella clinica, l'archivio con tutto il suo potere fascinatore e perverso. La mano che verga il diario si fa irrimediabilmente altra dal soggetto delle azioni: ed in questa alterità trova lo spazio per la definizione del suo potere inquietante ed intrinsecamente violento.

Intricata nelle reti di un potere sempre più impersonale; resa oggetto di uno scambio all'interno del quale l'oggetto della discussione sembra svanire; tematizzata in una serie di osservazioni micrologiche o pseudoscientifiche; la memoria, in tutte le figure del suo rendersi scrittura, svela sempre più la sua intrinseca pro-

blematicità. Nel permanere della parola scritta, qualcosa va irrimediabilmente perduto: la freschezza dell'attimo, certo, ma anche la profondità dell'immergersi nella cosa, l'ineffabilità di uno sguardo che per la prima ed ultima volta coglie una crepa nel muro, o un campanile visto di sghembo.

Ma la cifra della salvazione della memoria sta nel suo rifiutarsi alla volontarietà. E la forza di suggestione del diario sia tutta qui, nell'appunto preso senza intenzione, quasi meccanicamente, quasi a voler sfiorare l'Utopia di un oggetto che parla da sé, senza bisogno della mediazione volontaria del soggetto (ma che solo nella mediazione involontaria del medesimo trova la possibilità di articolare le sue parole).

La memoria involontaria parla il linguaggio delle cose proprio quando in essa la soggettività traboccante sembra abdicare: al fondo di tutte le sue figure giace, mai gustato, l'indefinibile sapore della "madeleine" proustiana.



L. 25.000

DA RICHIEDERE ALLO CSAM

IL SISTEMA EDUCATIVO NELLA GERMANIA UNIFICATA

CLAUDIO ECONOMI

Sinora il sistema educativo, colaudato dal rigore della sua funzionalità perfetta, ha resistito; ma, ora, viene sollecitato ad un riadattamento dei modelli, per diventare un attivo motore di trasformazione sociale e culturale: il sistema educativo, in Germania, viene chiamato, sostanzialmente, a divenire un efficace strumento di educazione alla tolleranza ed alla comprensione.

PRINCIPI PEDAGOGICI-ISTITUZIONALI

L'ex Germania comunista, a partire dal 3 ottobre del 1990, ha assunto tutto il quadro giuridico e istituzio-

nale, proprio della Germania Federale (RFT), e si assiste pertanto a un progressivo assorbimento culturale — inteso in senso lato — della Germania dell'Est in quella dell'Ovest.

Del resto, a motivo dell'identità linguistica, nel sistema educativo scolastico divenuto unico nell'intero territorio tedesco, la ex Germania dell'Est ha potuto pienamente adeguarsi ai contenuti e alla impostazione valoriale della scuola tedesca dell'Ovest, adottandone anche i libri di testo (1).

Venendo, ora, ai fondamenti pedagogico-istituzionali della Scuola dell'Ovest, divenuto modello unico, si può dire che, nella Costituzione approvata dallo Stato federale tedesco del 1949, alla scuola viene dedicato un rilievo particolare:

1) gli articoli 5 e 7 ne determinano la configurazione, pur riconoscendo agli stati federali (Laender) la potestà normativa e legislativa in materia di scuola e di educazione (art. 70-75 del Testo costituzionale);

2) ogni stato regionale è tenuto,

La Germania, politicamente unificata dopo la caduta del muro di Berlino avvenuta nel 1989, a livello socio-politico e culturale-educativo si trova a vivere una fase storica molto problematica caratterizzata da spinte contraddittorie: da una parte, si profila il mantenimento del tradizionale spirito di ordine, rigore, gerarchia e rispetto alla cultura ufficiale, tutti elementi che mirano ad estromettere o ad emarginare ciò che fa problema ad un "ordine socio-politico precostituito"; dall'altra, si profila l'insoddisfazione nei riguardi dell'ordine presente, la contestazione degli schemi precostituiti, la protesta giovanile, l'emergenza dei nuovi arrivati dall'Est e il boomerang, sempre più consistente, causato dalla presenza e dalle richieste di identità e di status degli extracomunitari.

però, ai seguenti principi comuni: vigilanza da parte dello Stato, libertà di scelta dell'insegnamento religioso, diritto alla istituzione di scuole private nel quadro della regolamentazione stabilita, complementarietà fra sistema pubblico e privato (2).

Gli attuali valori pedagogico-educativi che guidano il sistema educativo tedesco sono, essenzialmente, due:

a) l'idea di un apprendimento ordinato e rigoroso secondo un modello accademico-scientifico, sostenuto da un grandissimo patrimonio culturale, letterario, filosofico e scientifico, al quale si sono sempre ispirati gli ordinamenti di tutti gli stati regionali;

b) la finalizzazione di quanto espresso alla promozione di un ideale educativo di uomo fondato sui seguenti valori: "il rispetto di Dio e delle convinzioni religiose; il dominio di sé; il senso della responsabilità e l'iniziativa (quest'ultima poi, con l'avvento dell'epoca industriale, si è tradotta in una seria e funzionalmen-

te organizzata struttura dell'apprendistato e della formazione professionale), l'abitudine ad aiutare gli altri a una formazione che apra lo spirito a tutto ciò che è vero, buono e bello" (3).

STRUTTURA ED ASPETTI ORGANIZZATIVI DEL SISTEMA EDUCATIVO TEDESCO

Si è già detto che i Laender in Germania hanno pieno potere in campo scolastico, sia nel settore legislativo che in quello amministrativo. Però, grazie all'esistenza di accordi di cooperazione tra stati regionali ed a vincoli presenti a livello nazionale, nei singoli ordinamenti scolastici regionali esistono i seguenti tratti comuni:

1) la scuola dell'obbligo è per tutti i soggetti dai 6 ai 18 anni;

2) il periodo dell'obbligo è articolato in due fasce: 9 anni con frequenze a tempo pieno e 3 anni con frequenza a tempo parziale;

3) in particolare la scuola dell'obbligo è così articolata:

— 4 anni di istruzione primaria (6-10 anni)

— 5/6 anni di istruzione secondaria inferiore (10-15/16 anni)

— 2/3 anni di istruzione secondaria superiore (15-16-18 anni).

L'istruzione secondaria inferiore è formata da tre tipi di scuole: Gymnasium, Realschulen e Hauptschulen che garantiscono tipi differenziati di apprendimento con l'obiettivo comune di far proseguire gli studi a livello di istruzione secondaria superiore, sia a carattere generale che professionale.

A livello di istruzione secondaria superiore esistono, attualmente, tre modelli educativi fondamentali:

— istruzione a carattere generale



(si conclude con l'esame di "Abitur");

— istruzione a carattere generale/professionale;

— istruzione a carattere professionale.

L'ultimo modello è, certamente, quello più complesso come struttura, contenuti ed organizzazione, essendo articolato in molti indirizzi e numerose specializzazioni che sono soggetti ai cambiamenti indotti dall'andamento del mercato del lavoro (4).

IL PROBLEMA DELL'INTEGRAZIONE CULTURALE IN GERMANIA

La Germania, attualmente, ha il problema della integrazione dei tedeschi dell'Est ed ha il problema di quattro milioni e mezzo di lavoratori stranieri: in concreto la Germania è, ormai, uno stato multinazionale, nel quale convivono razze, culture o religioni diverse. Tutto questo non può non mettere in discussione certi modelli di convivenza sociale che investono anche e soprattutto il problema dell'integrazione culturale e del sistema educativo.

Nei primi anni '60, a livello scolastico, si trattava di evitare che "alcuni" alunni stranieri si sentissero emarginati all'interno di una classe tedesca; oggi, invece, i bambini stra-

nieri sono moltissimi: principalmente turchi, ai quali, nei primi anni '80, si sono aggiunti immigrati e rifugiati politici extraeuropei, soprattutto asiatici, e, da ultimo, è stata la volta dei provenienti dell'ex blocco socialista.

Ora, in Germania, nella parte Ovest, quando era solo RFT, gli stranieri sono sempre stati considerati come "gente di passaggio" e relegati all'interno di quartieri specifici nelle città più industrializzate. Attualmente però non si può più ragionare in questi termini: già nel 1983 più del 60% dei cosiddetti Gastarbeiter (gli stranieri) viveva da almeno otto anni nella RFT e, di loro, almeno il 40% affermava che non sarebbe mai rientrato in patria.

Attualmente, perciò, l'atteggiamento nei riguardi dei Gastarbeiter non è omogeneo: alcuni Laender attuano una politica di *assimilazione*, un vero e proprio processo di "germanizzazione" che finisce per generare, nel bambino straniero, dei veri e propri pregiudizi nei confronti della patria d'origine; altri Laender, invece, attuano una politica di *segregazione*, in base alla quale un bambino straniero non ha accesso ad una classe regolare, ma sosta a tempo indeterminato in una classe differenziale all'interno di una scuola tedesca, oppure viene mandato in una scuola tedesca, oppure viene mandato in una scuola "nazionale". Nei pochi casi, invece, in cui quello che si pensa e progetta è una politica di *integrazione*, il bambino straniero viene educato insieme a quello tedesco ma con direttive e piani didattici mirati, in cui trovano spazio, elementi e richiami delle diverse culture. Questa concezione, che richiede tra l'altro un'attiva partecipazione dei genitori,

per ora è stata applicata solo negli asili e si è rivelata estremamente positiva per la socializzazione dei bambini: il bambino turco acquista in questo modo coscienza della dignità delle sue radici... e i coetanei tedeschi..., imparando a conoscere la cultura dell'altro, comprendono che "diverso" non è sinonimo di "negativo" e possono guardare con maggiore comprensione alle "stranezze" dell'altro, arrivando persino ad educare a loro volta le famiglie spesso cresciute nel pregiudizio" (5).

Se in alcuni Laender sono allo studio ed in via di realizzazione molte esperienze di integrazione culturale, non è ancora recepita, totalmente, dalla cultura e dal sistema educativo tedesco, una assunzione ed una pianificazione coerenti con una politica di integrazione culturale.

È questa una sfida importantissima, alla quale è chiamata non solo la Germania, ma anche l'intera Europa che è chiamata sempre più ad aderire ad una prospettiva mondialistica, i cui assi valoriali di riferimento siano: la salvaguardia della dignità culturale di ogni popolo e la solidarietà e cooperazione di tutti gli uomini, riconosciuti a pieno titolo come cittadini del mondo.

NOTE BIBLIOGRAFICHE

(1) B. ORIZIO, *Fedeli a più patrie* in *La Scuola si aggiorna*, 1991, n. 1, pp. 16-23; p. 23.

(2) G. GOZZER, *Scuola a confronto. Sistemi e ordinamenti scolastici nell'Europa e nel mondo*, Armando Editore, Roma, 1984, p. 39.

(3) Ibidem, p. 43.

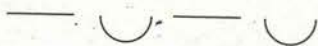
(4) F. IMBERCIADORI, *Undici scuole a confronto*, in *La Scuola si aggiorna*, 1991, n. 1, pp. 24-34; p. 33.

(5) M. CUCONATO, *Giovani Turchi, Assimilati o Segregati*, in *Rossoscuola*, 1991, n. 56, pp. 25-27; p. 26.

LUPO CHE DORME NON PIGLIA...

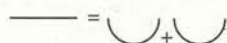
MAURO CARBONI

A questo canale privilegiato della memoria affettiva che ci consente di individuare la caratteristica forse più tipica della ninna-nanna: un ritmo cadenzato, medio-lento, un movimento oscillatorio, una andatura dondolante... quasi lievemente zoppicante, data proprio dal continuo alternare di durate lunghe e brevi.



Poi è intervenuta la nostra mente

un po' ripetitiva e ordinatrice a raggruppare in senso binario (due a due) le cellule ritmiche di base, ed inoltre il nostro desiderio di proporzionalità ha fatto in modo che tra breve e lunga si instaurasse un rapporto di 1 a 2.

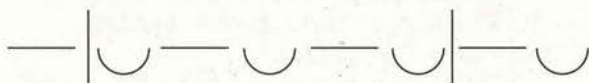


perciò

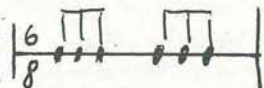
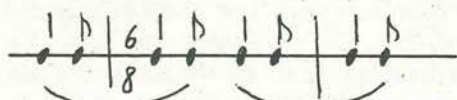


l'insieme dei due movimenti viene internamente suddiviso in 3 parti, guarda caso tipiche nei movimenti "a pendolo": slancio, distensione, riposo.

Che noi trasformiamo e traduciamo nella notazione musicale convenzionale con il ritmo di 6/8



ovvero



La ninna-nanna è una delle manifestazioni primarie attraverso cui il bambino entra in rapporto con la musica, intesa come evento sonoro, come struttura organizzata.

A riprova di ciò possiamo semplicemente osservare come gli elementi costitutivi delle ninne-nanne siano da noi riconosciuti in modo pressoché immediato, in una specie di "fotografia mnemonica", una sorta di *imprinting* musicale che ha sedimentato in noi una serie di moduli melodici, ritmici e dinamici, in una indistinta fusione di ricordi vocali/verbali e di partecipazione motoria.

Allo stesso modo riconosciamo (e riproduciamo) subito con estrema chiarezza il colore e l'uso vocale più consono alla ninna-nanna: una vocalità giustamente sommessa, uniforme, omogenea, senza salti improvvisi, anzi caratterizzata da scivolamenti della voce da un' altezza ad un'altra, per poi ritornare a giocare con le parole più o meno intorno alla stessa nota di base, quasi un piccolo recitativo.

L'ampiezza del movimento melodico in tal senso supera molto di rado l'intervallo di quarta, assestandosi piuttosto intorno alla terza minore discendente (Sol-Mi).

Ma veniamo a presentare:

LA NINNA-NANNA IMPOSSIBILE

Non è di certo la solita ninna-nanna, è forse un po' irriverente nei confronti del bimbo, ma penso di avere la complice solidarietà di molti babbi e mamme insonni!

È la storia di una mamma che non sa davvero cosa fare per addormentare il pupo, tanto che le prova davvero tutte, prima lo adagia amorevolmente sul cuscino morbidone, sul lettone di famiglia, sul mitico divano, sulla poltrona in pelle firmata...

... dedicata a Emanuele

N. 9 APRILE '92

L'IMPORTANZA DI FARE BURATTINI A SCUOLA

GIANFRANCO ZAVALLONI

La realizzazione di uno spettacolo di burattini può essere riassunto in cinque fasi:

1. *La costruzione di burattini;*
2. *La scelta del testo e la caratterizzazione dei personaggi;*
3. *La costruzione del teatrino;*
4. *Le prove;*
5. *Lo spettacolo.*

LA COSTRUZIONE DEI BURATTINI

È la fase in cui vengono messe a prova le competenze creative e manuali dei bambini o dei ragazzi. Le teste dei burattini possono essere realizzate in carta pesta, cartone, nastro adesivo da carrozziere, oppure con bottigliette di plastica di varie forme o (per i più esperti) in legno.

Modellare (cercando di definire le forme e le espressioni giuste di naso, bocca, occhi, orecchie e mani), incollare, cartavetrare, lisciare... sono tutte operazioni che necessitano e sviluppano una discreta "manualità fine".

Si passa poi alla colorazione delle teste: qui è necessario mano ferma e tocco artistico. Infine c'è la costruzione del vestito (il buratto) che abbisogna di un minimo di pratica di cucito.

SCELTA DEI TESTI E CARATTERIZZAZIONE DEI PERSONAGGI

Per scegliere il testo dello spettacolo ci si può servire del vasto patrimonio di storie, racconti e fiabe della tradizione popolare, di cui ogni realtà locale è ricca. È possibile, altrimenti, inventare un vero e proprio

Proporre a bambini o ragazzi la costruzione di burattini e la loro messa in scena per uno spettacolo è una di quelle esperienze educative che potremmo definire "complete". I burattini permettono, infatti, di lavorare e stimolare diverse potenzialità presenti nei bambini e nei ragazzi, riuscendo a far emergere anche attitudini nascoste o comunque non espresse.

"canovaccio". In entrambi i casi emergeranno personaggi ben "caratterizzati". Come fra i protagonisti delle fiabe, anche i personaggi dei burattini permettono di far emergere paure, angosce, difficoltà e conflitti dei burattini (in questo caso dei bambini o dei ragazzi).

Con la scelta del canovaccio e di personaggi "tipici" si avrà così la possibilità di portare alla luce (rappresentandolo) un conflitto interiore o esteriore, cercando di favorire la ricerca di una soluzione positiva.

Pensiamo ai conflitti che sorgono nel piccolo gruppo o alle difficoltà insite nella propria crescita personale (il periodo di latenza o della preadolescenza).

Il burattino, in questo senso, può essere definito "oggetto transizionale": dando vita ad un corpo inanimato si avrà, cioè, una identificazione e si riuscirà a far dire ai bambini o ai ragazzi (nascosti dietro il telo del teatro) cose che apertamente non direbbero mai.

LA COSTRUZIONE DEL TEATRINO

Il teatrino (detto anche castello o baracca) preferibilmente va costruito in legno. Misurare, segare, trapanare, avvitare, incollare e inchiodare...

sono lavori apparentemente semplici. È necessario poi posizionare l'impianto di illuminazione, le quinte, il sipario ed i vari fondali intercambiabili.

L'effetto spettacolare finale è dato dalla combinazione armonica di tutti questi elementi, dove entrano in campo anche piccole carrucole, corde che salgono e scendono, luci nascoste da teli.

LE PROVE

Al di là del testo prescelto, la fase delle prove è estremamente importante. I burattini non necessitano di recitazione; non si deve cioè imparare a memoria una ad una le battute da dire. Si tratta invece di conoscere il canovaccio accordandosi sulle battute fondamentali. Poi, come in una armonia, ogni burattinaio deve sapere quando intervenire. Le prime volte i personaggi tenderanno a parlare contemporaneamente, sovrapponendo le battute. Autocontrollo e capacità di attendere il proprio turno saranno gli ingredienti necessari da sviluppare con i "futuri burattinai", evitando tentazioni egocentriche.

LO SPETTACOLO

Entrare in scena è sempre un momento magico ed emozionante. Il teatro dei burattini permette, però, di nascondere al grande pubblico l'attore, cioè il burattinaio.

Ragazzi timidi, silenziosi, poco sicuri di sé potranno così "rimettersi in gioco" attraverso un proprio prolungamento: il burattino.

Il telo rappresenta perciò una difesa che rende possibile l'esperienza.

E gli spettatori? A differenza di uno spettacolo televisivo o cinematografico, nel teatro dei burattini gli spettatori sono "protagonisti". Possono infatti fermare la battuta, far domande, rispondere e interloquire coi burattini. Lo spettatore non ha perciò un ruolo passivo; è anzi attivamente coinvolto... quasi un secondo attore.

A MO' DI EPILOGO

Non saprei dire in quante scuole oggi si usano i burattini. Di sicuro posso affermare, per esperienza personale (da 12 anni faccio il Maestro di Scuola Materna) che i burattini sono un ottimo strumento per aiutare i bambini e ragazzi (soprattutto chi ha difficoltà di vario genere) a crescere nel proprio cammino personale. Provate per credere!!

A tutti voi che conosciamo ed amiamo, a tutti voi che non conosciamo ma amiamo ugualmente, di vero cuore
BUONA PASQUA!

CRISTO

BRUNETTO SALVARANI

IL SETTIMO ANGELO

Ma il mestiere più strano di tutti è quello del *batlen* ebreo orientale, un buffone, un matto, un filosofo, un cantastorie. In ogni piccola città vive almeno un batlen. Rallegra gli invitati ai matrimoni e ai battesimi, dorme nell'oratorio, inventa storielle, ascolta attentamente gli uomini che disputano fra loro e si lambicca il cervello su cose da nulla. Nessuno lo prende sul serio. Eppure non c'è uomo più serio di lui... gli riesce difficile lavorare, sposarsi, mettere al mondo dei figli e diventare uno stigmatato membro della società. Non fa la fame, ma è sempre sul punto di farla. Non muore, ma si priva volontariamente di molte cose..." (!). Buffone, girovago, narratore ambulante, chassid, folle: Josseph Roth, che fu tutto questo e altro ancora, trascorre un'esistenza breve, ma difficilmente eguagliabile per intensità; un'esistenza da "batlen", appunto. Era nato, nel 1894, in una regione centrale dello sterminato impero austro-ungarico, la Galizia; suo padre, però, aveva abbandonato ben presto la moglie, destinato a finire i propri giorni in un manicomio. Studiò a Vienna, fu volontario alla Grande Guerra, si appassionò al sogno della rivoluzione russa, visse a Berlino e Parigi, lavorò come giornalista, ma in nessun luogo incontrò la pace; gli capitò, per giunta, di sposare una donna che venne colpita da disturbi psichici sempre più gravi, fino a dover essere ricoverata, anche lei, in un manicomio viennese. Nel frattempo, Roth sente dentro di sé un unico, bruciante imperativo morale: raccontare con passione lo sfacelo che lo sta divorando e che gli sta tutt'intorno. Non si tratta, del resto, solo del dramma privato di una famiglia (e di una personalità) lacerata, ma

**Signore, a quel tempo non soffrivo —
gioivo delle mie ferite
e attraverso la cortina delle ore buie
camminavo sulla via dell'amore verso**

[la luce.

**Ma ora mi sconvolge questo tormento
dei fratelli che si odiano l'un l'altro:
io non posso staccarmi dalla mia croce
e muoio mille volte al giorno.**

**Signore, questi giorni sono rossi
perché nuotarono nel sangue caldo
e tutte le notti ci sono solo fiamme
del cui fuoco arde il cielo...**

**io nascondo silenzioso il mio volto
e attendo la mia resurrezione:**

perché — Signore — ora voglio di nuovo

[camminare

verso la luce nella via dell'amore per il mondo.

del progressivo declinare di una gigantesca utopia, quella dell'impero mitteleuropeo, di poter coagulare interessi tali da tenere assieme con motivazioni sufficientemente valide così diversi, con tradizioni, culture, religioni differenti.

IN PRIMA LINEA

Le pagine di Roth si fanno carico, consapevolmente direi, di tale fallimento; i personaggi dei suoi maggiori romanzi — da *"Fuga senza fine"* a *"Giobbe"*, da *"La cripta dei cappuccini"* a *"La leggenda del santo bevitore"*, riletto qualche tempo fa in una fortunata versione cinematografica da Ermanno Olmi — appaiono, nella maggior parte dei casi, come dei vinti, sconfitti irrimediabilmente sul piano sociale, politico e anche individuale (2). Meno noto, però, è il Roth poeta. *"Cristo"* ci viene dagli anni del primo conflitto mondiale; fu composta probabilmente in trincea, tra il '14 e il '16, e riflette bene il paradosso di un interventista dedito al pacifismo e all'antimilitarismo,

diffuso allora in tanti altri giovani intellettuali europei (basti pensare al nostro Ungaretti, su cui varrà la pena ritornare). In una lettera ad un amico, datata 1916, in effetti Roth scriveva: "Eravamo dell'avviso che l'unico posto adatto per poeti in guerra fosse il servizio in prima linea. Perché soltanto là si impara a conoscere la vita e la morte anche se si è pacifisti". E secondo il gusto in voga nella lirica tedesca di allora, che reagiva al naturalismo e all'impresionismo dominanti, egli sceglie — coerentemente — uno stile forte, espressionistico, nel quale si susseguono immagini potenti e prepotenti: "la cortina delle ore buie", "questo tormento/dei fratelli che si odiano l'un l'altro", "e muoio mille volte al giorno", i giorni "rossi/perché nuotarono nel sangue caldo", le "fiamme/del cui fuoco arde il cielo"...

Tali squarci sono incorniciati da una forma liturgica, una preghiera a Cristo — Signore affinché — oltrepassando l'epoca presente drammatica e cieca — l'umanità possa giungere ad un tempo nuovo, tempo di luce e di resurrezione (4)».

VERSO LA LUCE

Ma Roth, mi pare, gioca apertamente sull'altra eventualità, per cui sembra che le parole della poesia rappresentino la preghiera di Cristo stesso a Dio. In tal caso, l'identificazione tra Cristo e l'uomo sarebbe totale, la sofferenza di Cristo sulla croce risulterebbe la prefigurazione di ogni sofferenza di tutti i poveri cristi succedutisi lungo lo scorrere della storia, e in particolare di quanti sono costretti, dalle circostanze, dalla



guerra, ad odiarsi reciprocamente. Fa un effetto diverso, così, rileggere i versi finali: "io nascondo silenzioso il mio volto/e attendo la mia resurrezione:/perché — Signore — ora voglio di nuovo camminare/verso la luce sulla via dell'amore per il mondo", fortemente impregnati del "grande codice" biblico, dal motivo antico testamentario del nascondimento del volto divino al tema giovanneo del "camminare verso la luce". Su tutto, promana comunque un'esigenza profonda di fratellanza e di umanitarismo (paradossale, nel contesto in cui la colloca l'autore) che mi pare il reale messaggio che interessa comunicare a Roth, e che si ritrova in altre sue composizioni di quel periodo, come "Soldati" — ad esempio — che si chiude però in un'invocazione dal sapore apocalitti-

co: "Signore, fa' venire la fine! O Signore metti fine!...".

È in questo senso, per l'appunto, che — rileggendo il testo rothiano — mi è tornata subito alla mente una delle poesie più commosse fra quelle presenti ne *"L'allegria"*, la prima raccolta di Giuseppe Ungaretti: si tratta di *"Fratelli"*, datata "Mariano il 15 luglio 1916". Sono pochi versi, in cui, come capita spesso nel periodo spezzato, nudo del primo Ungaretti, le pause e le assenze contano più dei suoni e delle presenze; e in cui il poeta di Alessandria d'Egitto riscopre, ha annotato la critica, "all'interno del discorso comune, per forza di sillabazione interiore, l'assoluto quasi religioso della parola vergine, originaria". C'è meno linguaggio ritorto; ma c'è il medesimo anelito, la stessa sconsolata constatazione dell'immensa fragilità umana, dell'insensatezza di qualsiasi conflitto bellico: e soprattutto la stessa parola, "fratelli", pronunciata in un ambiente in cui essa ci appare insensata, lontana dal vero, irrealistica. E coi versi di Ungaretti, perciò, credo sia importante concludere: perché, persino all'interno di una guerra, la voce del-

la "pietas" delle esistenze possa trovare spazio. *"Di che reggimento siete/fratelli?/ Parola tremante/nella notte/Foglia appena nata/Nell'aria spasimante/involontaria rivolta/dell'uomo presente alla sua/fragilità/Fratelli"*.

NOTE

(1) ROTH J., *Ebrei erranti*, Milano, Adelphi '85, p. 52.

(2) L'*opera omnia* narrativa di Roth è oggi reperibile in due volumi antologici curati dal germanista Italo Alighiero Chiusano per i "Classici Bompiani"; mentre la più esauriente monografia in italiano resta ancora quella, notissima, di Claudio Magris, *Lontano da dove*, Torino, Einaudi '71.

(3) La poesia "Cristo" si trova in ROTH J., *Poesie*, Faenza (RA), ed. Moby Dick '90, pp. 44-45; la traduzione dal tedesco è di Claudia Sartoni.

(4) Interessante è notare che la poesia, in lingua originale, mantiene la consuetudine classica della rima (lo schema è: ABBA, CDDC...): un contenuto moderno, dunque, espresso con una forma decisamente meno moderna!

Fondata ufficialmente la UNIVERSITÀ DEI BURATTINI

Domenica 23 febbraio 1992, in quel di Bologna, è stata fondata ufficialmente l'Associazione UNIVERSITÀ DEI BURATTINI. Scopo della Università è quello di sviluppare l'arte burattinaia, rivolgendosi a studiosi, artisti e operatori di questa.

Per chi è interessato, può contattare la Università dei Burattini, scrivendo a UB viale Roma, 28 - 47042 Cesenatico (FO).

NEL BAZAR DEI LIBRI DI VIAGGIO

MARCO CANNITO

La relazione di viaggio diventerà "esempio di scrittura" solo in secoli a noi molto vicini. Questo genere piacerà moltissimo nel Cinquecento, il secolo che, attraverso le possibilità date dalla stampa, vede la proliferazione di questo tipo di testi. Il centro di raccolta delle novità geografiche viene ad essere Venezia. E proprio in questa città, che rappresentò il più grande nucleo dell'editoria del tempo in Europa, vennero pubblicati i tre volumi delle "Navigazioni e viaggi", diventati i "classici" della letteratura di viaggio. Tanto classici che alcuni degli autori di quella ancora fondamentale silloge, vengono ripresentati in: "Scopritori e

viaggiatori del Cinquecento e Seicento, tomo I "Il Cinquecento", a cura di Ilaria Luzzana Caracci, testi e glossario a cura di Mario Pozzi, Ricciardi, Milano, 1992, pagg. XXIX-1304.

Non di poco interesse appare poi un genere minore: *la letteratura sui naufragi*. Un testo fondamentale allo studio di questa creazione artistica, della quale vengono individuate le fonti, il modello narrativo, gli apporti di novità e sottolineato il sottostante, impietoso richiamo a una realtà che si oppone a quella trionfalistica e giustificazionistica del potere, mi sembra essere il libro di Giulia Lanciani, "Tempeste e naufragi sulla via delle Indie", Bulzoni Editore, Roma, 1991, pagg. 292. Costituisce una raccolta di diari di viaggio lusitani dei Colombo... falliti, prima e dopo la "scoperta" dell'America.

Infine, mi pare utile guidare il lettore alla conoscenza di qualche interessante libro di viaggio che può sfuggire o perché non si riesce a notarlo in mezzo al caos che fa da padrone in libreria o perché pubblicato

Con l'occasione del quinto centenario della "scoperta/conquista" dell'America, si sono moltiplicati in questi due ultimi anni in maniera incontrollabile i volumi che hanno per argomento non solo Cristoforo Colombo, ma anche il settore della scrittura abitualmente catalogato sotto la generica etichetta di *letteratura di viaggio*. Questi testi sono considerati del tutto particolari. Per diversi motivi: per molti secoli, infatti, autori e pubblico non recepiscono la relazione di viaggio come testo strettamente letterario, da cui attendersi quindi una ben precisa struttura formale, così che essa è considerata principalmente per i suoi contenuti (e ciò sorprende se si riflette sulle fortissime connessioni simboliche e antropologiche tra viaggio e letteratura).

da una piccola editrice. Premetto che parlo di opere non legate alla "scoperta" dell'America e non fondamentali. In Italia non sono stati tradotti né i viaggi di Ibn Battuta, né esiste una collana sull'argomento che sia riuscita a durare una ventina d'anni. L'unica eccezione è la ristampa nei "Millenni", Einaudi, del Ramusio, in 6 volumi. Il resto è da cercare con pazienza. Comincio con le "Meraviglie dell'India" (1): un titolo che nasconde tre testi. Oltre alla conosciuta "Lettera del Prete Gianni" (di cui si ha una recente edizione per la casa editrice Pratiche di Parma), ecco "La lettera di Alessandro ad Aristotele" (scritta nel VII secolo) e l'incantevole testo medievale "Le meraviglie dell'Oriente". Un insieme di sguardi, visioni e prospettive con cui penetrare la favola dell'immenso Oriente, sempre amata dall'immaginario occidentale.

Il secondo testo, che è veramente ghiotto e importante, tratta di un "Itinerario in Terra Santa" di Daniil Egumenò, uno scritto del XII secolo che Marcello Garzanti ha tradotto

per la prima volta in italiano (2). Un'opera dalle connotazioni cristiane inesplorate e di valore indescrivibile. Il pellegrino veniva dall'attuale Kiev e con questo scritto forgiò un modello di genere letterario che ebbe grande fortuna tra gli Slavi orientali.

Soprattutto è un atto di fede e di speranza, nonostante sedici mesi di umiliazioni in Terra Santa.

L'ultimo libro che vorrei ricordare non nasce dal profondo Medioevo, ma in un certo senso ne ha il sapore. L'autore è Hans Christian Andersen, che nel 1842 pubblicò *"Il bazar di un poeta"* (3), frutto di un lungo viaggio durato nove mesi che portò lo scrittore in Germania, Italia, Grecia, Oriente e, sulla via del ritorno, a risalire il Danubio fino a Vienna. Per quanto riguarda l'Italia l'occhio di Andersen rimane ammaliato da Roma, dalle chiese e dai palazzi, dalle fontane, dalla natura.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

(1) AA.VV., *Le meraviglie dell'India*, Archivio Guido Izzi, Roma, 1991, pp. 208.

(2) DANIIL EGUMENO, *Itinerario in Terra Santa*, Città Nuova, Roma, 1991, pp. 208.

(3) HANS CHRISTIAN ANDERSEN, *Il bazar di un poeta*, Biblioteca del Vascello, Roma, 1991, pp. 192.

IL CEM ALLA FIERA DI BOLOGNA.

Dall'8 al 12 aprile 1992,
al Padiglione 22, A-10,
esposizione di testi
sulla "Mondialità".

Veniteci a trovare. Grazie!

CORSI, CONCORSI, CONVEGNI

Segnaliamo, con piacere, i seguenti Corsi e Convegni di cui è stata inviata una documentazione pubblicitaria:

1. L'VIII PREMIO «F. PAGANO», promossa da vari organismi come il Centro di Educazione alla Pace dell'Università di Napoli, la Comunità Promozione e Sviluppo di Vico Equense e le Edizioni Gruppo Abele di Torino.

— Richiedete di bando di Concorso al comitato promotore, Via Martiri di Ungheria, 35 — 84018 SCAFATI (Salerno). Telefono: 081/8630652.

2. IL CENTRO NUOVO MODELLO DI SVILUPPO, via della Barra 32 - 56019 VECCHIANO (Pisa) presieduto da Francesco Gesualdi, promuove una campagna contro alcune MULTINAZIONALI (come Ciquita, Dole e Del Monte) alla quale ci associamo di tutto cuore. Chiedete informazioni al tel. 050/82635.

3. BIBLIA, Associazione Laica di Cultura Biblica, promuove un convegno per le date del 2-3 maggio, a Prato, sul tema: IL CIBO E LA BIBBIA. - Per informazioni, telefonate al n. 055/8825055, fax 055/8824704.

4. IL CENTRO PSICOPEDAGOGICO PER LA PACE di Piacenza promuove un Corso per Educatori, dal 9 al 15 luglio prossimo, a Villa Guastavillani - Bologna. Richiedete il programma telefonando al n. 0523/27288, fax 0523/457627.

SPAZIO CEM

MESTRE, 9.2.91: Invitato dall'Associazione "ESODO" nel quadro del Seminario sul tema: "Unità e conflitto con la fede dell'altro" al quale hanno partecipato illustri oratori, come Luigi Sartori, Fouad Allam, Amos Luzzatto, Massimo Cacciari ecc., il Direttore del CEM ha parlato di Nevè-Shalom/Waahat as Salaam come "luogo di pace" e di "convivialità delle differenze".

FIORENZUOLA D'ARDA (PC), 11.2.92: Su invito degli Organizzatori della "Libera Università della Terza Età", P. Milani ha trattato il tema del rapporto Nord-Sud, partendo dallo studio della nuova carta Peters, di cui è stato illustrato il significato "rivoluzionario" nei confronti di stereotipi di un passato sul quale la "collacazione geografica" di una parte del mondo aveva finito per degenerare nei confronti dei Popoli del Terzo Mondo.

PORDENONE, 14.2.92: «Per educare alla differenza» è stato il tema che P. Milani ha svolto, su invito, rispettivamente, della Dr.ssa Maria José Mores, Presidente dell'A.C. diocesana, del Vice-Presidente T. Mondini e di Don Orioldo di Portogruaro. Conserviamo il più gradito ricordo degli Studenti dell'Istituto Tecnico «Don Milani», del pubblico di Portogruaro e dell'incontro serale a Pordenone.

PARMA, 13.2.92: la città di Parma ha avuto l'onore di ospitare P. Bruno Hussar nel contesto di un incontro organizzato dalla Cooperativa Giromondo sul tema: CENTRI EDUCATIVI INTERCULTURALI, REALTÀ E PROSPETTIVE. La testimonianza di P. Hussar, come straordinario «operatore di pace» è stata di altissimo valore. L'incontro con P. Hussar è stato possibile grazie all'operazione congiunta del Gruppo Abele di Torino, di CEM/Mondialità e del Centro Psicopedagogico di Piacenza e della Cooperativa Giromondo di Parma.

RUBIERA (RE), 18.2.92: su invito del Dr. G. Cioccia e per l'interessamento della Dr.ssa Maria Grazia

Cavicchi, P. Milani ha tenuto un incontro, presso la scuola «L. Ariosto» con tutti gli Insegnanti del Circolo Didattico, sul tema: «Educare alla mondialità: perché?».

BRESCIA, 19.2.92: il Prof. A. Tosolini, Direttore di «Alfazeta» e P. Milani hanno aperto, presso la CISL di via Castellini, il corso «Mondialità» su: «EDUCARE ALLE DIFFERENZE NELLA SCUOLA». Ringraziano il Dr. A. Ungari, Presidente del Servizio Volontario Internazionale, e il Dr. Claudio Donneschi, Direttore del Corso.

ROMA, 22.2.92: su invito di Suor Floredana, Responsabile Nazionale della Federazione Italiana Religiosa Educatrice, P. Milani ha potuto rivolgere la parola alla numerosa assemblea presentando il CEM. Graditissimo l'incontro con la Prof.ssa Matilde Parente, dell'Università Lateranense, già legata al CEM da antichi ricordi di collaborazione.

VARESE, 25.2.92: presso il Centro di documentazione «Don Milani» di via S. Imerio, su invito del Prof. Guido Ghiringhelli, il Direttore del CEM ha presentato la rivista CEM/Mondialità, ad un attento pubblico. Ringraziamo il Dr. Luca Chiarelli per l'ospitalità.

CREMONA, 27.2.92: presso il salone della Prefettura, conferenza stampa per la presentazione del corso «Mondialità» di fronte ad un pubblico qualificato, in presenza degli Assessori alla Cultura e ai servizi Sociali. P. Milani ha spiegato il significato del corso, nel contesto del più vasto e articolato Progetto L'ALTRO MONDO che la Provincia si appresta a celebrare.

FIDENZA, 28.2.92: su invito di Rita Spada, dell'Agesci di Fidenza, P. Milani ha svolto, presso il centro Culturale S. Michele, il tema: EDUCAZIONE ALL'ACCOGLIENZA. Un vivo grazie agli animatori e partecipanti al simpaticissimo incontro.

PISTOIA, 3.3.92: visita del Direttore del CEM, accompagnato da Don Dino Lucchesi, Direttore del CMD, al provveditore agli Studi per la proposta di un corso «Mondialità». Ottima accoglienza da parte della Dr.ssa Angela Bardi.

PADOVA, 4.3.92: su invito di D. Benvenuto Mendeni, Direttore del Centro Giovanile «Antoniano» di Padova, incontro del Direttore del CEM che ha parlato di Nevè-Shalom / Waahat as-Salaam come paradigma di pace intesa come «convivialità delle differenze».

FERRARA, 5.3.92: proveniente da Padova, il Direttore del CEM ha fatto visita a Ferrara, presso le Suore Orsoline, ove, alle ore 17, ha parlato ad un gruppo di genitori e di studenti delle classi terminali, sul tema: «Nuove prospettive etiche nel comportamento di educatori ed educandi».

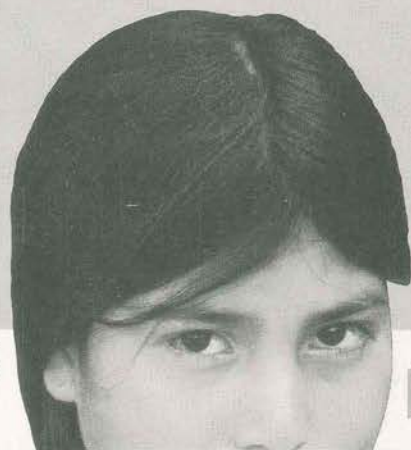
PARMA, 8.3.92: presso la sede del CEM ha avuto luogo l'incontro preparatorio al nostro prossimo 31° Convegno Nazionale, dei CONDUTTORI di Laboratori Didattici. 19 i presenti, 4 assenti giustificati. Il prossimo Convegno Nazionale avrà luogo ad Assisi, presso la «Domus Paacis» dal 24 al 29 agosto prossimo. Leggere, in questo numero della rivista, l'inserito sul programma del convegno con i titoli e i percorsi dei 14 laboratori che costituiscono — come sempre — l'asse portante del Convegno stesso.

MILANO, 14.3.92: presso i Salesiani di via Copernico 9, ha avuto luogo il Corso di Studi per Religiose Insegnanti (cfr. l'incontro del 22.2.92 di Roma, ricordato più sopra) animato da esperti qualificati quali il Prof. Paolo Calidoni, il Prof. Cesare Scurati e la Prof.ssa Rina Gioberetti. Il Direttore del CEM ha fatto un intervento sul tema della educazione alla mondialità, di fronte ad un vasto pubblico che ci pare abbia recepito il messaggio trasmesso.

PROGETTO  AMERINDIA

KIT DIDATTICO MULTIMEDIALE

a cura di
ANTONIO NANNI e ALESSIO SURIAN



FASCICOLO
GUIDA

LE VARIE COMPONENTI DEL KIT DIDATTICO MULTIMEDIALE

POSTER

4 COLORI - FORMATO 50x70
L. 4.000

VIDEO CASSETTA "AMERINDIA" E DIATAPE

L. 50.000

MUSICASSETTA "I SUONI DI AMERINDIA"

L. 15.000

10 FASCICOLI

Libretti da 32 e 64 pagg. ciascuno
L. 77.400

3 RACCOLTITORI A SCHEDE

da 32 e 64 schede ciascuno
L. 29.700

2 OPUSCOLI

"PAGINE GIALLE" DELLA SCOPERTA
L. 12.000

FASCICOLO GUIDA

Pagg. 36
L. 5.000

L. 5.000



ISBN 88-307-0358-3



L'IRRUZIONE DELL'ALTRO DAL CONFETTO AL DIALOGO

BIMBO MIO!

*Quando ti porto giocattoli variopinti mio bimbo, so
perché c'è tanto sfolgorio di colori nelle nubi, nell'acqua,
e perché i fiori sono colorati così vagamente.*

quando ti regalo giocattoli variopinti, bimbo mio.

*Quando canto per farti danzare, so perché c'è musica
nelle foglie, e perché le onde mandano il coro delle loro
voci fino al cuore della terra in ascolto.*

quando canto per farti danzare.

*Quando verso dolci nelle tue avide mani, so perché
c'è il miele nel calice del fiore e perché le frutta
segretamente si empiono di gradevoli succhi.*

quando verso dolci nelle tue avide mani.

R. TAGORE (India)

Da: Sulla Spiaggia dei Mondi
a cura di Bruno Rossi
Edizioni EMI
1985, Bologna