

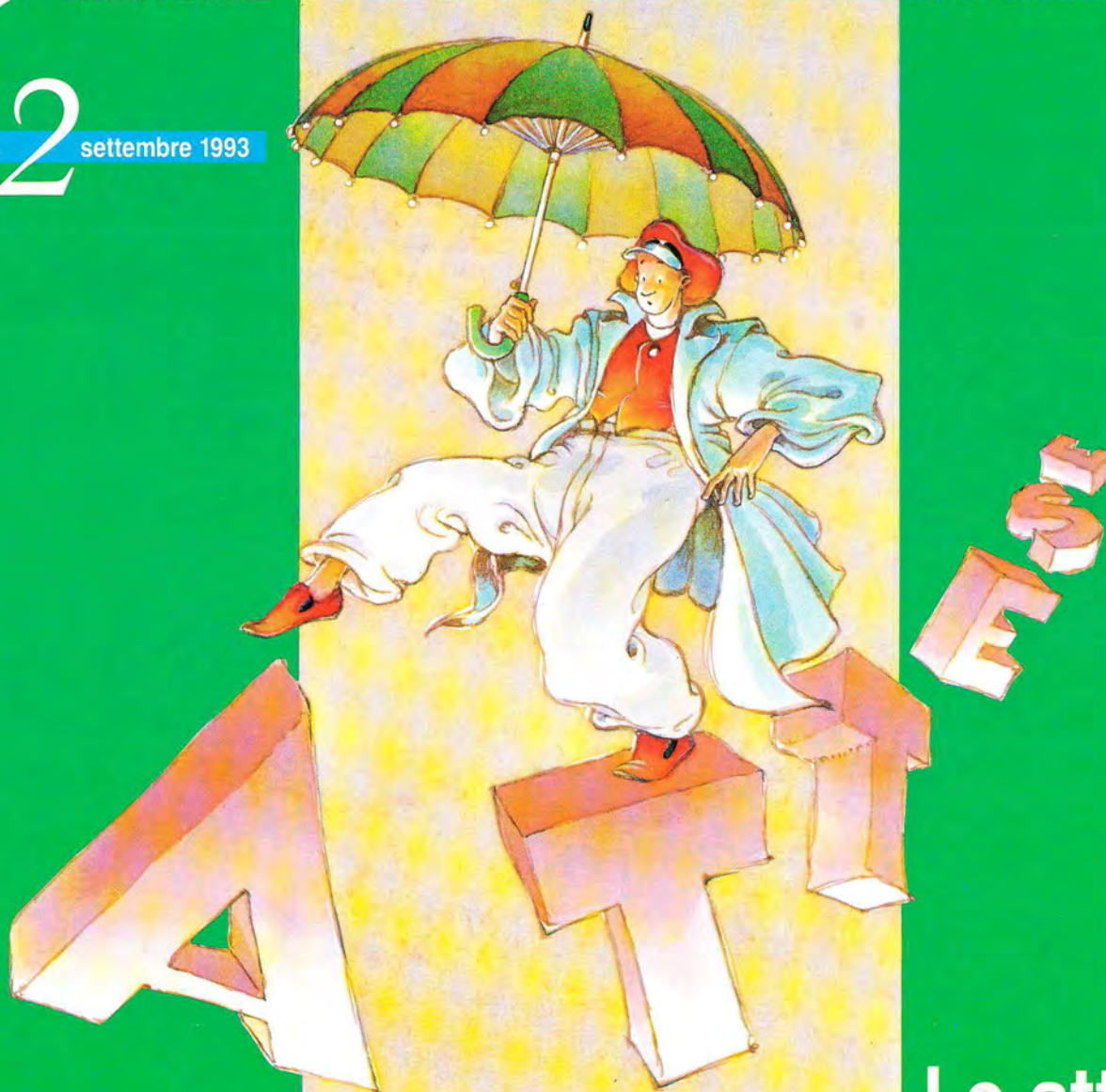
oem

Mondialità

PACE • SVILUPPO • AMBIENTE

MENSILE DI EDUCAZIONE INTERCULTURALE

n. 2 settembre 1993



Le attese

per una pedagogia
narrativa

Direzione: Domenico Milani

Vice-Direttore: Antonio Nanni

Segreteria: Ester Vecchi

Gruppo Redazionale: Mauro Bigi, Mauro Carboni, Claudio Cernesi, M. Antonietta Di Capita, Claudio Economi, Piera Gioda, Raffaele Mantegazza, Roberto Morselli, Munetti Antonella, Roberto Papetti, Anna Pasolini, Brunetto Salvarani, M. Teresa Turbini, Rita Vittori, Gianfranco Zavalloni.

Collaboratori: Danilo Amadei, Daniela Bello, Paola Berrettini, Daniela Berti, Angela Biagini, Gianni Caligaris, Marco Cannito, Giovanni Catti, Luigi De Carlini, Maria Ferrando, Orlando Ghirardi, Sigrid Loos, Paolo Macconi, Giuliana Martirani, Arcangela Miceli, Silvia Montevecchi, M. Teresa Nobellini, Rina Passera, Angelo Savi, Saveria Sechi, Sabina Siniscalchi, Alessio Surian.

Direttore responsabile: Domenico Milani

Direzione, Redazione e Amministrazione: Via Piamarta 9 - 25121 Brescia - Telefono 030/3772780 - Fax 030/3772781 - c.c.p. N. 11815255

Autorizzazione Tribunale di Parma, n° 401 del 7/3/1967

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.

Quota annuale di abbonamento:
(10 num. da gennaio a dicembre) L. 30.000
Prezzo di un numero separato L. 3.000

Abbonamenti CEM/estero:
Europa: via sup. L. 54.000
Bacino Mediterraneo: L. 60.000
America e Asia: L. 72.000
Africa: L. 69.000
Oceania: L. 82.500

Impaginazione: D.G.M. - via Malta 12 - Brescia - tel. 030/225917

Disegno di copertina: Silvio Boselli

Disegni interno: Vittorio Belli

Stampa: M. Squassina - via Voltolina 25 - Brescia - Tel. (030) 2420570.

Comitato Promozionale: Giuseppe Pasi, 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.



RICORDARE IL FUTURO.
MEMORIA - IDENTITÀ - PROGETTO

sommario

2/93

LIMINARE	IL CIELO SPOSA LA TERRA <i>Domenico Milani</i>	1
CORSI, CONCORSI, CONVEGNI	<i>a cura di Ester Vecchi</i>	2
LE RELAZIONI INTERPERSONALI	L'ATTESA DEL GRUPPO TRA FANTASIA E REALTÀ <i>Rita Vittori</i>	3
IL SETTIMO ANGELO	IL VERO PELLEGRINAGGIO <i>Brunetto Salvarani</i>	8
LA LUNA NEL POZZO	IL SUONO DENTRO DI NOI <i>Mauro Carboni</i>	11

Le attese

INTRODUZIONE AL TEMA	TEMPO D'ANGOSCIA, TEMPO D'UTOPIA L'attesa tra speranza tradita e rinnovata promessa <i>Raffaele Mantegazza</i>	13
	ATTESA E... TEMPO REALE <i>Gianfranco Zavalloni</i>	17

Materiali per la didattica

SCUOLA MATERNA	SPERIMENTARE IL GUSTO DI VIVERE <i>Maria Antonietta Di Capita</i>	20
INSERTO N.1	INTERCULTURALITÀ <i>a cura di Antonio Nanni</i>	23
SCUOLA ELEMENTARE	BAOBAB <i>a cura di D. Bello - M. Ferrando</i>	27
SCUOLA MEDIA	IL TEMPO DELL'ATTESA <i>a cura di Alessio Surian</i>	30
SCUOLA SUPERIORE	LA DOMANDA E L'ATTESA <i>a cura di Fabio Ballabio</i>	32

PER UNA LUDOTECA DEI POPOLI	CERVI VOLANTI <i>Roberto Papetti - Gianfranco Zavalloni</i>	35
I PERSONAGGI	LA PEDAGOGIA DI EUGÈNE DÉVAUD <i>Claudio Economi</i>	37
VOCI DAL TERRITORIO	PROGETTO RAGAZZI 2000 <i>Giuseppe Coviello</i>	40
INIZIATIVE, ESPERIENZE	MANIFESTO SULLA FORMAZIONE <i>a cura di R. Mantegazza</i>	42
L'OPINIONE	L'OCCIDENTE? UNA RISPOSTA <i>a cura di Antonio Nanni</i>	46
BIBLIOMONDO	<i>a cura di Ester Vecchi</i>	47
SPAZIO CEM		48

Saranno una quindicina. Tutte in fila, e tutte con sulla schiena un bimbo che dorme, r avvolto stretto, attorno alla vita, dal «Kikwembe»¹ e obbligati a seguire il ritmo ondulatorio delle mamme che, zappando la terra, già coltivata, stanno seminando il piccolo fagiolo africano, rosso con macchie bianche. Non scavano molto a fondo: proprio solo una piccola nicchia.

E dalla bocca vi «sputano» dentro, con precisione perfetta, i fagioli che poi, risollevato il manico della zappa, sono subito ricoperti di terra.

Un passo avanti e, al ritmo di una nenia, la semina continua. Ogni tanto interrompono il lavoro per riempirsi la bocca di un'altra manciata di fagioli.

Sono ora, circa le tre del pomeriggio e tutto il campo è seminato. Fra poco verrà certamente la pioggia: siamo nella stagione propizia.

Le quindici mamme rincasano, frettolose. Il cielo è già coperto di nubi. E quando i primi goccioloni cominciano a tamburellare sulle enormi foglie del banano, tutti dicono: «il cielo sposa la terra. Avremo un buon raccolto».

L'africano dice: «mimba ni mambo ya Mungu»².

E alla semina dei campi non sono ammesse che le mamme, le donne che sono state capaci di dare la vita a un figlio. Lo sbocciare della vita della se-



L I M I N A R E

IL CIELO SPOSA LA TERRA

DOMENICO MILANI

mente, nascosta sotto terra, è affidata alle mamme, portatrici di vita. Noi — spiriti frettolosi — potremmo esser tentati di considerare il detto africano come il frutto di una mentalità «pre-scientifica».

E cosa sai tu — soprattutto se sei un uomo — di che cose succede, durante i lunghi nove mesi d'attesa, fra madre e figlio? Che cosa sai tu delle mille cose che il bambino apprende, mentre nuota nel dolcissimo mare del grembo materno? E' una vastissima enciclopedia di «nozioni» che il piccolo d'uomo capta attraverso le emozioni, le commozioni, le sofferenze, la gioia, la tristezza, il canto, la musica che la madre percepisce e trasmette. Il detto africano non mi pare davvero un'ingenuità: che cosa sappiamo noi, di certo e di sicuro, sul mistero della vita?

Ho dieci anni e sto facendo i compiti, ma di malavoglia. Seguo il discorso che mia mamma, in cucina, sta facendo con mia nonna. Ho l'impressione che si stiano confidando qualcosa di misterioso e di segreto. Ad un certo punto, odo chiaramente queste parole:

— Marisa «aspetta».

La Marisa di cui si parla la conosco: è mia zia ed è la mamma di Marco. La parola che mi intriga è l'affermazione di mia madre: «Marisa aspetta». Non capisco. Chi aspetta, o che cosa? Adesso sono grande e conosco bene «chi» era l'oggetto di quella attesa, espressa con una frase tronca, senza complemento oggetto: è mia cugina Paola che ha appunto dieci anni e qualche mese meno di me.

Ripenso alla zia Marisa con profonda tenerezza. Essa era la gioia fatta persona e inondava la casa e le strade del paese di un suo modo di ridere altissimo, cristallino, prolungato, a cascate intermittenti.

— Sentite, è Marisa che ride!, dicevano.

Zia Marisa morì di parto e lasciò la piccola Paola tutta sola.

Ma io so perché Paola sbotta, a volte, in una delle sue risate incontenibili, contagiose, che rimbalzano come una cascata di perle lungo una parete di vetro: Paola ride col cuore di sua madre.

¹ Pezzo di stoffa.

² La gravidanza di una mamma è un'imprezza divina.

L'Università degli Studi di Padova, ci segnala, in un comunicato stampa, le modalità di ammissione alla «Scuola di Specializzazione in Istituzioni e Tecniche di tutela dei diritti umani», per l'anno accademico 1993 - '94. La scuola ha il compito di formare competenze professionali nel campo dei diritti umani sul piano nazionale ed internazionale. Al corso, che dura tre anni, sono ammessi laureati di qualsiasi Facoltà, italiani e stranieri. Il bando per la presentazione della domanda si può ritirare dal mese di settembre presso la segreteria delle scuole di specializzazione dell'Università di Padova (via del Portello, 19) e presso la sede della scuola (via Vescovado, 66 - tel. 049/8751044).

Il WWF, ci prega di pubblicizzare la sua iniziativa dal titolo: «La riconquista della città», che ha lo scopo di rendere più vivibile le nostre città. L'iniziativa che sarà promossa nell'anno scolastico che si sta per aprire, raggiungerà tutte le scuole italiane e tutti i livelli di istruzione. Ci saranno anche corsi di aggiornamento per gli insegnanti.

I docenti interessati a ricevere informazioni possono contattare il WWF Italia - Settore Educazione, via Donatello, 5 20131 Milano. Tel. (02) 29404260; fax (02) 29404903.

Si svolgerà a Gradara, dal 17 al 26 settembre nell'ambito di **Gradara Ludens**, il IV° Festival Italiano dei Giochi. Il programma, molto variegato, comprende: mostre, spazi ludici attrezzati, seminari, convegni, librerie ecc...

NEVÈ - SHALOM/WAHAT AS SALAAM

Corrispondenza dal «Villaggio della pace»

In seguito al viaggio — che ha avuto luogo dall'8 al 13 di aprile a Nevè - Shalom/Wahat as Salaam — da parte di una delegazione di alcuni collaboratori della nostra rivista, sono giunte in redazione due lettere di due protagonisti delle iniziative per la «Scuola per la pace».

Si tratta della lettera (del 13 aprile scorso) di Coral Aron che si dice entusiasta della visita appena conclusa e spera che l'incontro si possa ripetere quando i bambini frequentano la scuola così che i visitatori possano assistere a qualche lezione tipo. L'altra lettera è quella di Abed (stretto collaboratore di P. Husar) che annunciava la sua permanenza in Italia per la seconda metà di agosto, allo scopo di migliorare un po' la sua conoscenza della lingua italiana e di incontrare alcuni amici, tra cui, si augurava, anche quelli del CEM/Mondialità. Proponeva inoltre di pianificare per il prossimo anno, alcune attività e laboratori da creare e realizzare insieme anche all'Associazione degli Amici di Nevè - Shalom/Wahat as - Salaam.

Chi volesse avere maggiori informazioni sul «Villaggio della pace» e ricevere delle copie di «La lettera dalla Collina», può contattare l'Associazione Amici di Nevè - Shalom con sede a Milano in via Buschi al n. 19 tel. (02) 70105016.

Per qualsiasi informazione rivolgersi a Studiogiocchi S. Polo 3083 - 30125 Venezia tel. 041/5211029; fax: 5240881.

Il 26 settembre avrà luogo la marcia per la pace Perugia/Assisi dal titolo: «La guerra nella ex - Jugoslavia: Fermiamola! Ognuno deve fare qualcosa».

Per informazioni, manifesti e volantini rivolgersi a: Comitato Marcia Perugia/Assisi, via della Viola, 1, 06100 Perugia tel. 075/5722479 - 66890; fax 075/5721234.

L'Università Cattolica del Sacro Cuore e l'ISMU (Istituto

Studio Multietnicità) organizzano per il 22 ottobre a Milano una giornata di studio dal titolo: «La famiglia in una società multietnica». Per informazioni rivolgersi al Centro Studi e Ricerche sulla famiglia in Largo Gemelli, 1 Milano tel. (02) 72342347) ore 11 - 13).

L'associazione **Biblia** organizza dal 18 al 20 novembre un corso di aggiornamento dal titolo: «Un classico da insegnare, il **Qohelet**. Origine e fortuna di un testo biblico».

Per informazioni ed iscrizioni rivolgersi a Biblia via A. da Settimello, 129 50040 Settimello (FI) tel. 055/8825055; fax: 055/8824704.

L'ATTESA DEL GRUPPO TRA FANTASIA E REALTÀ

RITA VITTORI

Ogni nascita o inizio implica un'attesa. L'attesa possiede una forte connotazione emotiva, che tratteggia e colora il tempo tra l'«annunziazione» e la «nascita». Come la donna nel periodo che intercorre tra l'inizio della gravidanza e il parto, vive una serie di fantasie rispetto al nascituro, così il conduttore, il facilitatore, l'insegnante vivono aspettative e ansie rispetto al gruppo che dovranno incontrare. Da parte loro, anche i membri del gruppo elaborano nella loro fantasia un'immagine del conduttore o dell'insegnante legata alle esperienze passate nel caso in cui essi sono già conosciuti, legate al «sentito dire», o totalmente sganciate da ogni informazione realistica, nel caso in cui non se ne sa nulla.

Questo momento solitamente non viene considerato importante o degno di essere «raccontato»; rimane nel vissuto di ciascuno come un «non detto» accennato, fraseggiato, sottinteso, ma mai oggetto di consapevolezza personale o di gruppo.

Ma tutto ciò che rimane sullo sfondo non scompare, continua ad esistere malgrado noi, ci influenza senza che noi lo sappiamo, ci fa vivere momenti di sconforto ed euforia, di confusione mentale e certezze assolute, senza che possiamo attribuire queste emozioni a fatti particolari.

Occorre allora che tutto ciò passi dallo sfondo al centro della nostra attenzione per farne oggetto di riflessione in modo da poter vivere questi stati emotivi con maggiore consapevolezza, aiutando il processo di distanziamento da essi.

Le ansie e le aspettative del conduttore rispetto al gruppo

Ogni volta che riceviamo una richiesta da parte del committente di lavorare con un gruppo, ogni volta che un insegnante deve preparare la pro-

grammazione per il successivo anno scolastico, soprattutto nel caso in cui debba iniziare un nuovo ciclo, si sperimenta una serie di ansie connesse al processo lavorativo e all'incontro con l'ignoto, rappresentato dal gruppo con cui si dovrà lavorare.

F. Fornari ha studiato i sogni e le fantasie elaborate dalle donne in gravidanza sul frutto del proprio parto: esse passavano dalla fantasia che il proprio figlio sarebbe stato eccezionale, avrebbe avuto una vita di successi, alla fantasia che invece avrebbero partorito un essere con qualche malformazione fisica o psicologica, un bambino che avrebbe disatteso in qualche modo le loro aspettative. Egli ha chiamato queste fantasie «angosce genetiche» perché legate al generare, al creare in quanto processo che sfocia in un prodotto prima inesistente.

Le stesse ansie e aspettative sono allora proprie di ogni lavoro creativo; sono sperimentate ogni qualvolta ci apprestiamo a elaborare dei progetti di formazione, di intervento, di programmazione didattica che non siano una ripetizione di quanto già fatto in precedenza, ma implicino la ri-

formulazione del nostro «saputo», o addirittura ci apprestiamo a predisporre esperienze anche noi sperimentali.

In questi momenti è facile che vengano riattivati dei processi mentali regressivi, che ripropongano cioè una scissione netta tra gli aspetti positivi e negativi della Realtà. Il gruppo che non conosciamo e che dobbiamo incontrare è vissuto come un nemico, una situazione dove incontreremo persone pronte ad attaccarci e a mettere indubbio la Bontà del nostro lavoro, quindi a intaccare la nostra identità.

Se l'ansia non è molto forte, o comunque abbiamo una sufficiente tolleranza all'ansia, essa funziona da stimolo continuo per migliorare il prodotto del nostro lavoro.

Ci accorgiamo dei nostri limiti, che diventano un punto di partenza per approfondire le nostre competenze; gli errori costituiscono una fonte di apprendimento in quanto ci costringono a rivedere e correggere la nostra visione o a cercare sempre nuove informazioni.

Se invece la Quantità di ansia è più forte di quello che riusciamo a tollerare o abbiamo una debole sopportazione dell'ansia, essa blocca i processi ideativi che intervengono nell'elaborazione del progetto.

Interviene il cosiddetto «pensiero catastrofico» che anticipa già fin dall'inizio del lavoro il fallimento, l'insuccesso. Fin dalle prime battute siamo insoddisfatti di ciò che abbiamo pensato e formulato, anticipiamo nella nostra mente le possibili critiche che ci rivolgeranno.

Scriviamo e poi cancelliamo, scartiamo continuamente le idee che ci vengono in mente, non riusciamo a essere soddisfatti di ciò che abbiamo prodotto. Una difesa nei confronti di questi vissuti è di tipo maniacale, e

consiste nel progettare le cose solo per dimostrare la propria Superiorità sul gruppo, o facendo la fantasia «Glielo farò vedere io chi sono e di che cosa sono capace».

Naturalmente questi pensieri possono avere Intensità diverse, ma il contenuto è simile.

Rappresentano un modo di difendere la propria autostima da attacchi che provengono non tanto dall'esterno, quanto dal proprio Super-Io che può in certi momenti ritornare particolarmente crudele, avere nei nostri confronti delle aspettative molto alte.

Un'altra difesa invece può assumere la forma di una sicurezza estrema nei confronti della passata esperienza, per cui si fa una progettazione di massima, non curando i particolari, non approfondendo le informazioni sul gruppo, con la scusa che «Poi si vedrà sul momento».

Questo atteggiamento non prende vita dalla sicurezza interiore che si raggiunge con anni di esperienza, bensì dalla fuga dal dolore che comporta

ECOSOLIDARIETÀ IN AZIONE
... altri popoli, turismo responsabile e consapevole, commercio equo e solidale, diritti umani, handicap, nonviolenza, pace, ecologia e consumi, alimentazione biologica, animalismo, vegetarianesimo...

il Giornale della natura
parole che son fatti

Abbonatevi subito: due edizioni al mese (20 numeri l'anno), a sole lire 59.000, inviate la somma a mezzo assegno, vaglia o ccp n. 36314201 intestato a: Federico Ceratti Editore, via XXV Aprile 11, 20060 Vignate (Mi)

il prendere contatto con l'ansia di non essere all'altezza delle aspettative dei partecipanti.

È senz'altro doloroso anche solo nella propria mente concepire l'idea che qualcuno potrebbe non apprezzare il nostro lavoro, giudicarlo banale o frutto di incompetenza; ci riporta nel periodo dell'infanzia quando l'appro-

vazione delle persone per noi importanti rappresentava l'elemento fondante la nostra sicurezza di valore e avere in cambio il loro affetto.

Ora le persone importanti possono essere altre, ma la nostra ricerca di continue conferme

può essere rimasta immutata se non abbiamo ricevuto sufficienti conferme nel nostro passato.

Ogni esperienza con i gruppi, ogni classe che affrontiamo diventa la metafora del nostro rapporto con le figure genitoriali, da cui ci aspettiamo riconoscimento, affetto in cambio del nostro lavoro.

Gruppo e grembo materno

Il gruppo a livello fantasmatico rappresenta la madre che ci accoglie, nutre, difende dagli eventi esterni, il luogo della realizzazione di ogni desiderio; ma essa potrebbe diventare crudele se il conduttore non sottostà alle sue leggi. La profonda aspettativa di ciascun conduttore è quella di essere ammirato, accettato, apprezzato dai membri del gruppo che possono rappresentare ora i suoi fratelli su cui vuole primeggiare, ora dei possibili figli che accudisce, nutre e fa crescere con le sue Attività e il suo sapere. Essere riconosciuto per lo sforzo e la Bontà del proprio lavoro co-

stituisce un obiettivo nascosto ma presente in qualche angolo recondito della sua mente; e quando ciò avviene la sua identità viene rafforzata. Gli aspetti positivi della sua Personalità prendono a poco a poco il sopravvento sulle parti distruttive, rafforzando la capacità di confrontarsi con i propri limiti, accettando di confrontare il suo prodotto con il proprio ideale. Tollerare la Diversità tra l'ideale e il prodotto reale è uno degli aspetti fondanti l'esame di Realtà, grazie al quale rendiamo il nostro comportamento sempre più adatto alle esigenze esterne.

Nel caso in cui il conduttore o l'insegnante conoscano il gruppo, ma ci siano dei periodi di separazione (come ad esempio le vacanze o il periodo tra un intervento e un altro), le fantasie del lavoro già svolto insieme condiziona le aspettative positive o negative del conduttore.

Se con un gruppo ha trovato difficoltà, il conduttore nel periodo di separazione dovrà confrontarsi con l'odio che una tale situazione gli scatena. Potrà attribuirsi totalmente la colpa di queste difficoltà, svalutando e rinnegando ogni valore al proprio lavoro, e quindi a se stesso; oppure, al contrario, accuserà il gruppo di tutta la colpa delle difficoltà.

In ambedue i casi il processo di esame della realtà viene impedito da vissuti depressivi o aggressivi. Nel primo caso ci si sente distrutti dal gruppo, o meglio si pensa di aver rovinato con la propria incapacità delle cose che di per sé erano buone; nel secondo caso ci si sente molto aggressivi e si vorrebbe distruggere il gruppo che è la causa di ogni sofferenza.

Quando invece si nutre fiducia in se stessi, l'attesa diventa un momento in cui poter mentalizzare, pensare, elaborare, arricchirsi di nuovi conte-

Ogni esperienza con i gruppi, ogni classe che affrontiamo diventa la metafora del nostro rapporto con le figure genitoriali, da cui ci aspettiamo riconoscimento, affetto in cambio del nostro lavoro.

nuti e esperienze che potranno essere utili al gruppo; questo non è vissuto come minaccioso né seduttivo; le difficoltà non vengono nascoste, mascherate, giustificate. Esse vengono guardate per poter individuare le motivazioni e cercare delle ipotetiche soluzioni da sperimentare. L'imprevisto viene preso in considerazione come stimolo all'attenzione, all'osservazione, alla verifica continua dell'esattezza di quanto si era pensato e immaginato, pronti a modificare le attività non appena ci si accorge che non sono adatte all'obiettivo.

Le attese del gruppo nei confronti del conduttore

Come abbiamo già detto, anche i membri del gruppo che attendono di lavorare con un determinato conduttore o insegnante vivono ed elaborano precise fantasie.

Pensiamo a una classe di bambini che per la prima volta entra nella scuola elementare; nella loro mente immaginano l'insegnante in vari modi. A seconda se le loro precedenti esperienze con gli adulti sono state positive e hanno potuto interiorizzare figure che li hanno aiutati ad avere fiducia in se stessi oppure hanno sperimentato rapporti svalutanti, essi elaboreranno fantasie diversificate che incideranno sul loro modo di avvicinare l'esperienza scolastica.

Nel primo caso il bambino, pur essendo spaventato dalla novità della situazione, arriva con un atteggiamento di apertura nei confronti dei compagni e dell'insegnante. Sarà attento, magari un po' diffidente all'inizio, osserverà attentamente come l'insegnante si muove, parla, si relaziona con lui e con gli altri. Cercherà semplicemente di verificare se si può fidare di lei, se essa può essere considerata amica o nemica.

Nel caso in cui ha sperimentato rapporti con figure di adulti svalutanti, inattendibili, dall'umore variabile, sarà per lui naturale trasferire queste immagini anche sul nuovo adulto da conoscere. Nella sua fantasia anche l'insegnante con cui verrà a contatto potrebbe riproporre lo stesso modello di relazione: egli si aspetta di ritrovare ciò che conosce già. Per questo l'ansia può raggiungere livelli tali che, appena varcata la soglia della scuola il primo giorno, qualche bambino scoppia in lacrime.

Oppure l'insegnante è visto attorniato da un'aura magica, che lo fa diventare onnipotente capace di operare magie tali da far diventare l'apprendimento un divertimento e non uno sforzo, di allontanare quindi ogni forma di dolore mentale ogniqualvolta ci si trova di fronte a una difficoltà da affrontare, una cosa che non si comprende, una regola che impedisce di fare quello che si vuole. Il bambino, nella sua fantasia, pensa che stando vicino a una persona del genere, potrà acquisire le stesse sue capacità. Andando a scuola diventerà anche lui grande, come i suoi genitori e l'insegnante.

Anche negli adulti possiamo ritrovare, più sfumati naturalmente, questi atteggiamenti. Pensiamo ad un gruppo che deve iniziare un corso di formazione o di aggiornamento. Se interpellano degli esperti di cui hanno sentito parlare in modo positivo li caricano di un'aura per cui ci si aspetta da loro un contributo che in qualche modo modifichi il proprio pensiero o modo di essere. Questa aspettativa di tipo magico solitamente viene disconfermata dalla realtà; non per

Oppure l'insegnante è visto attorniato da un'aura magica, che lo fa diventare onnipotente capace di operare magie tali da far diventare l'apprendimento un divertimento e non uno sforzo....

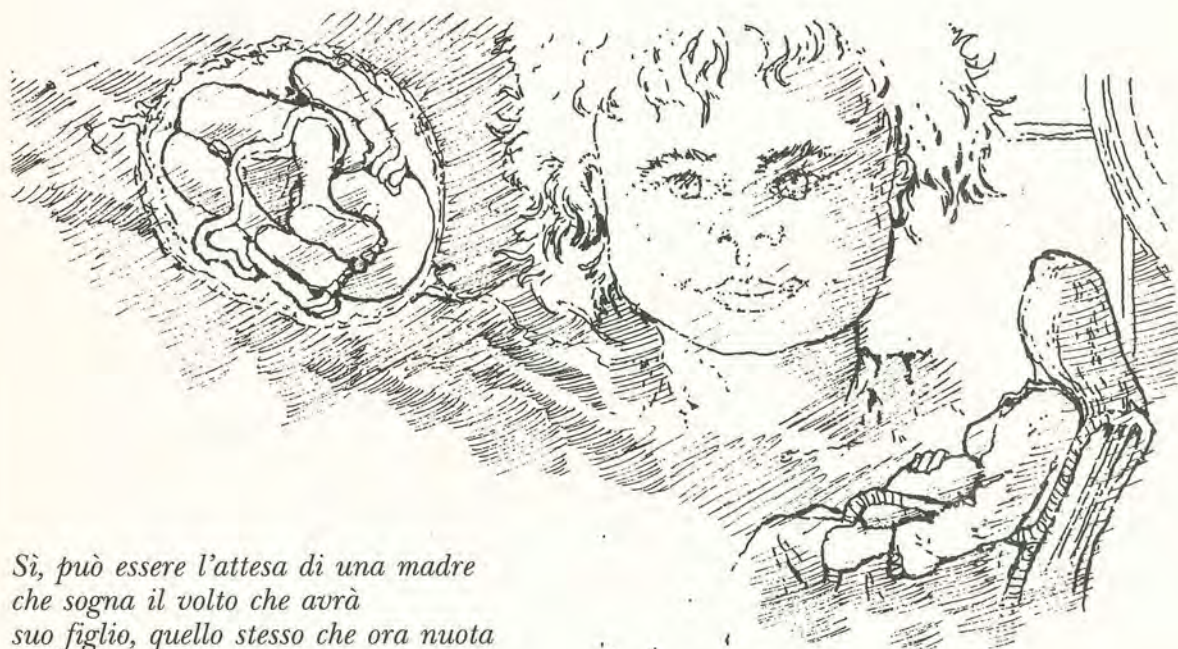
niente, spesso i commenti finali sono del tipo: «Mi aspettavo di più...Non ha detto nulla di più di quanto non sapessi già...Sono sempre le solite cose...».

L'idea che il cambiamento possa provenire solo da un evento esterno senza che la persona affronti la confusione di contenere parti apparentemente contraddittorie, il dolore di dover abbandonare vecchi modi di pensare, vecchi comportamenti per un nuovo carico di interrogativi, fa sì che molte persone siano alla ricerca di sempre nuovi corsi da cui sperano di ottenere quei cambiamenti immaginati come un atto magico che una figura carismatica provoca.

Per contro alcuni, per mantenere positiva la propria immagine di sé, devono svalutare gli altri, soprattutto quelli che si percepiscono in qualche modo in posizione superiore: il corso e il conduttore sono immaginati

già guasti fin dall'inizio, non in grado di offrire degli stimoli positivi. L'impossibilità di poter prendere dagli altri delle cose positive, seppur minime, è causata da attacchi invidiosi nei confronti di chi si avverte essere pieno di idee, qualità, benessere, felicità, successo in quanto si sente di essere vuoti, senza alcuna qualità che si ammira negli altri.

Chi invece ha un atteggiamento positivo nei confronti di se stesso sa che il conduttore o l'esperto sono delle persone con competenze diverse o simili alle proprie, che potranno offrirgli delle occasioni da cui apprendere; ma che questo avverrà solo se si sente partecipe ed osservatore di ciò che succede. ■



*Si, può essere l'attesa di una madre
che sogna il volto che avrà
suo figlio, quello stesso che ora nuota
nel tiepido mare del suo grembo...*

IL VERO PELLEGRINAGGIO

BRUNETTO SALVARANI

«**L**a musica è religione. La musica nasce come il suono, la produzione del suono. Diceva già il sufi Rûmî che se lui avesse rivelato il segreto che si nasconde dietro le cadenze musicali, l'avrebbe sconvolto»¹. Sono parole di Franco Battiato, il noto compositore siciliano, che — alludendo al rapporto fra musica e religione — si sente in dovere di convocare, quale testimone di rango, il persiano Rûmî. Quello di Gialal ad — Din Rûmî, purtroppo, è però un nome piuttosto sconosciuto in occidente, e al contrario assai celebrato in tutto l'universo musulmano: ennesima riprova della nostra pesante ignoranza della cultura orientale. Nato a Balkh, nel Khurasan, nel 1207, e scomparso a Konya, nell'Anatolia, nel 1273 (per un raffronto, quando Dante era in vita da 8 anni), così lo descrive — con un pizzico di retorica — una sua studiosa, Eva de Vitray-Meyerovitch: «Un uomo del suo tempo e di tutti i tempi: una presenza viva e fraterna in tutto il mondo dell'Islam, dal Cairo a Tangeri, da Djakarta a Lahore, coi suoi 800 milioni di musulmani. Nell'India, in Afghanistan, in Iran i suoi poemi sono salmodiati dalle folle durante i pellegrinaggi; nel più umile villaggio turco — e, ancora oggi, in Bosnia Erzegovina — la sua memoria è venerata; a Istanbul esiste un cimitero in cui molti chiedono di essere sepolti, vicino a coloro che furono «gli innamorati» di Rûmî; monasteri in tutto

l'Oriente, ivi compresi i Balcani; cattedre dalle quali per sette secoli fu insegnata la sua dottrina; il riconoscimento, da parte degli orientalisti occidentali, della sua opera come di quella del più grande poeta mistico di tutti i tempi, opera che — per gli orientali — è seconda solo al Corano... Ma, soprattutto, il portatore di

*O gente partita in pellegrinaggio! Dove mai siete, dove mai siete?
l'Amato è qui, tornate, tornate!*

*L'Amato è un tuo vicino, vivete muro a muro;
che idea v'è venuta di vagare nel deserto d'Arabia?*

*A ben vedere la forma senza forma dell'Amato,
il Padrone e la Casa e la Ka'ba siete voi!*

*Dieci volte siete ormai andati per quella via a quella casa,
provate una volta da questa casa a salire sul tetto!*

*Bella è la casa di Dio, ne avete narrato i segni:
provate ora a darci un segno del padrone di quella casa!*

*Dov'è il mazzo di fiori, se avete visto quel Giardino?
Dov'è la perla dell'anima, se uscite dal mare di Dio?*

*Possa tanta fatica vostra divenirvi un tesoro,
sebbene, ahimé, siete voi stessi velo al tesoro!*

Rûmî

un messaggio di bruciante attualità, perché fondato su un'esperienza vissuta, emanante da un uomo che — anche se divenne un santo — non era un prete...»².

La danza e la fede

La sua fama, del resto, è inversamente proporzionale alle scarse notizie biografiche di cui disponiamo (forse perché, come notò una volta l'islamista A. Bausani, Rûmî «non ama parlar troppo della propria vita storica

e visibile su questa terra»), a cominciare dal tentativo di assegnargli una nazionalità.

Egli, infatti, nacque in quello che oggi è l'Afghanistan, ma la sua origine era iraniana, compose le sue liriche in persiano ma sin da bambino vagò a lungo nell'altopiano iraniano, esule, insieme al padre che aveva rotto col proprio sovrano a causa delle sue tesi teologiche, non distanti dall'eterodossia.

Tesi che influenzarono profondamente il giovane Rûmî, come fu evi-

tondo, con l'accompagnamento di strumenti musicali, tenendo le braccia allargate, mentre uno di essi balla nel centro del cerchio, muovendosi in senso antiorario.

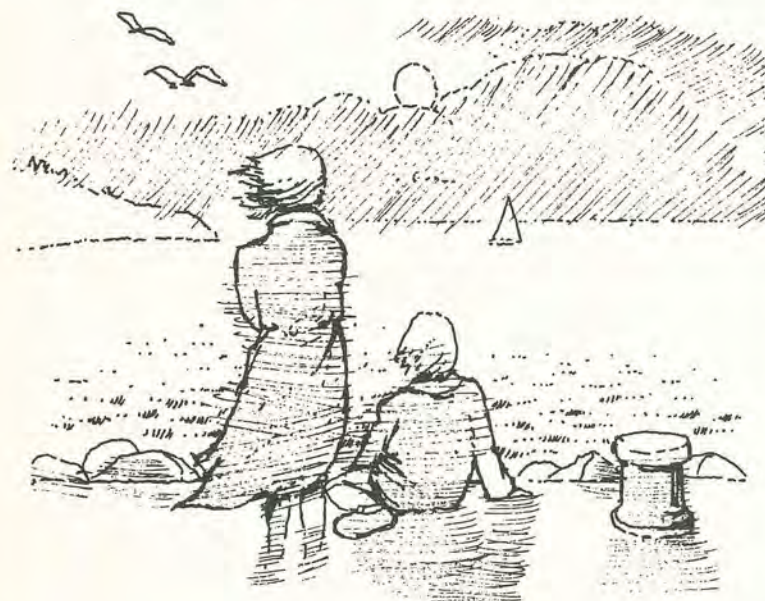
A Konya, il futuro poeta studiò dapprima matematica, e poi fu discepolo del grande maestro, mistico errante, Shams-i Tabriz, che — secondo la leggenda — gli illuminò la mente grazie ad una sola frase, e dello spagnolo Ibn al'-Arabi, filosofo sottile e sapientissimo.

L'opera principale di Rûmî, senza dubbio, è il «Diwan» («Canzoniere»), una raccolta sterminata di 50.000 distici, dal quale è tratta anche «Il vero pellegrinaggio»; ma occorre ricordare almeno il «Masnavi» («Poema spirituale»), di 26.000 versi inframezzati ad una serie infinita di aneddoti e riflessioni.

L'Amato è vicino

Passando al nostro testo, si tratta di uno dei suoi più emblematici, tutto giocato — come buona parte della sua produzione — sulla simbologia amorosa applicata al rapporto tra il pio musulmano ed Allah; una simbologia che Rûmî non inventa ex novo, ma che con lui giunge ad alcune delle sue vette più elevate. Non la inventa, dato che era già ben diffusa, ad

esempio, nella tradizione ebraica: basterebbe pensare al «Cantico dei Cantici», del quale il grande Rabbi Aqiba affermava che il mondo aveva raggiunto il suo senso quando venne composto. Rûmî la utilizza per dichiarare provocatoriamente, contro la tradizione del pellegrinaggio alla Mecca (uno dei cosiddetti «5 pilastri» islamici), la preminenza del «viaggio mistico», l'unico che realmente è in grado di farci penetrare l'essenza divina. «L'Amato è vicino», la vera



*...oppure,
sulla
spiaggia,
l'attesa del
ritorno di
chi rischia
la vita tra
le onde
di un mare
ben
più infido...*

dente allorché, stabilitosi definitivamente nel cuore della Turchia, nella città santa di Konya, vi fondò la confraternita sufi dei «Dervisci Mewlewî» (cioè, dei «Mendicanti di nostro Signore»): i cui appartenenti eseguivano — ed eseguono tuttora, visto che la confraternita è ancora vivace e operante — tutti i venerdì, come esercizio spirituale, danze rituali finalizzate al raggiungimento dell'estasi. I religiosi, disposti in doppio cerchio, ruotavano in una sorta di giro-

Ka'ba (il «santo dei santi» della Mecca, che racchiude la Pietra nera) è l'umanità, se si dispone alla ricerca di Dio; occorre tornare, rientrare in noi stessi, affaticarci in un'investigazione spirituale. Solo così, secondo il poeta, raggiungeremo il tesoro: sebbene — è la chiusa, un po' pessimista — molto spesso siamo proprio noi, noi uomini, coi nostri inganni, a costituire un «velo» al tesoro che vorremmo conseguire.

Folli di Dio

Un altro testo, rivelativo, di Rûmî confessa: «Quell'anima che non ha per costume l'Amore, è meglio che non sia... Inebriati dunque d'amore, perché Amore è tutto quel che esiste»³. I suoi versi, in conclusione, sono pieni di stupore, gioia, meraviglia, pianto e commozione, e testimoniano di un autore provocante, capace di vivere da vero amante la sua vocazione di nomade di Dio.

La sua opera, come scriveva il monaco Enzo Bianchi a proposito dei cosiddetti «ubriachi di Dio», «è per tutti i «religiosi autentici», cioè per quelli che almeno tentano di essere tali, è per i girovaghi, i clowns, gli hippies, i giullari, gli innamorati, tutti quelli che hanno avuto il coraggio di lasciare tutto perché la terra dove sono caduti dal ventre della madre non bastava loro, tutti quelli che si son messi a cercare senza stancarsi mai perché il presente non bastava loro, tutti quelli che vogliono amare senza possedere, convinti che l'Amore basta all'amore»⁴. Ecco la «razza» di Rûmî: destinata irrimediabilmente alla marginalità — e spesso anche all'emarginazione — dai potenti delle istituzioni, civili e religiose, poiché smaschera l'apparenza e i suoi vuoti riti, per condurci all'essenzialità delle cose...

La «razza» dei Padri del deserto, di Teresa, d'Avila e di Giovanni della Croce, dei narratori ebrei chassidici e dell'intero sufismo musulmano: destinati alla sconfitta e a trascorrere la notte, come la sentinella di Isaia, domandando incessantemente quanto manca al sopraggiungere dell'alba; e a esser presi per pazzi, perché — sono di nuovo versi di Rûmî — «dovunque arriva il profumo di Dio, le creature diventano folli».

¹ BATTIATO F., *Sono solo l'ombra della luce*, in Troia P., a cura, La Musica e la Bibbia, Roma, Garamond 1992, p. 302.

² Cit. in BERARDINELLI A., *Cento poeti*, Milano, Mondadori 1991, p. 200.

³ Rûmî, *Poesie mistiche*, a cura di A. Bausani, Milano 1980.

⁴ BIANCHI E., Presentazione a Lassus L.A., *I nomadi di Dio*, Torino, Gribaudi 1976, p. 6.



IL SUONO DENTRO DI NOI

MAURO CARBONI

La musica che gira intorno...

(I. Fossati)

In tutto questo universo di suoni, io dove sono, cosa sono? Forse «un re in ascolto» come quello di Italo Calvino, un orecchio, un cervello assorbente che si nutre di suoni?

La mia identità sonora emerge solo in quanto figura su questo sfondo sonoro? Oppure è qualcosa in più di un semplice pensare e riconoscere suoni? Nella quotidianità noi viviamo costantemente in una *integrazione sonora* con la quale manteniamo relazioni («feedback») di tipo mediato. Ovvero *il sonoro* o, in senso più concreto, il musicale viene filtrato da codici, da correlazioni interpretative, da rapporti simbolici d'ordine metaforico oppure metonimico.

Restringendo il campo possiamo affermare che per noi «musica» vuol dire mettere in gioco un sistema culturale definito che ci mantiene in costante contatto con il nostro mondo/cultura, che rinvia e ricontestualizza il nostro pensare sonoro negli schemi della «realtà». D'altro canto è vero che in quanto «homo sapiens»

il nostro rapporto con la dimensione sonora (nel nostro caso) dà luogo a processi di «semiosi», ovvero stimola in noi appunto «produzioni di senso» che coincidono inevitabilmente con un «allontanamento» rispetto agli «oggetti-situazioni» della nostra esperienza.

È però altrettanto vero che questa *distanza culturale* tra il nostro «essere» in musica e la musica stessa è sempre più segnata da un rapporto d'uso, da un rapporto di estraniamento che ci divide imponendoci quasi la relazione antinomica Soggetto-vs-Oggetto.

Come se, paradossalmente, le strutture e le forme della musica avessero una origine «immanente», «astratta», incredibilmente avulsa dalla origine antropomorfa del «gesto musicale». Possiamo dire, semmai, che questo è vero soltanto in parte, in tutte quelle occasioni in cui ci troviamo a subire, come soggetti passivi, la cultura musicale, intesa qui come «sovrastuttura».

Dentro di noi ... il suono

In questi termini la nostra esperienza musicale assume i connotati di un

Da qualche parte sta suonando una radio, sento la musica che arriva, che cos'è, leggera? classica? Jazz?, chi canta?, chi suona? Da piacere o mi disturba?

Cambiamo scenario.

Sono seduto, qui in cucina, e scrivo.

Fuori tira vento, forte, arrivano sfumati aloni di suoni, rumori e voci, a volte appena percettibili. Voci di donna confuse, qualche latrato di cane, il fantasma sonoro del rombo di un jet, pigolii e canti di uccelli. È anche questa musica? Sì? No? Perché? In che senso?.

vissuto, di qualcosa che comunque è passato, che non è un «qui ed ora», insomma non è mai un *vivendo*, cioè un atto vitale e presente del nostro «essere in musica».

Si tratta perciò di spostare la nostra attenzione dal passato (più o meno prossimo) al presente, per cogliere in senso dinamico il nostro vivere con i suoni.

Questo vuole dire anche andare oltre la consueta e ipercodificata cognizione di «musicalità» (esteriore?), per procedere verso una condizione di *atto musicale* «primordiale».

Infatti affermare che «il musicale è nell'uomo» non può essere solo la ricerca di giustificazioni antropologiche o cognitive di sovrastrutture culturali; piuttosto deve servire a ritrovare il senso profondo della convivenza del soggetto umano con la propria dimensione sonora.

Per riconoscere e ritrovarsi con il «proprio» essere/ suono, essere/ ritmo, e (in prospettiva culturale) con il proprio divenire musicale. ■

(continua)

*...oppure l'attesa dell'anziano,
stroncato dalla solitudine,
per il quale l'attendere s'è perso
tra le nebbie di un illusorio oblio...*



FILOSOFIA DELLA LIBERAZIONE

LIRE 35.000

Enrique Dussel

Filosofia della liberazione

Edizione italiana a cura di Armando Savignano



QUERINIANA

L'OCCULTAMENTO DELL'"ALTRO"

LIRE 30.000

ENRIQUE DUSSEL

L'OCCULTAMENTO DELL'"ALTRO"

All'origine del mito della modernità



La Piccola Editrice

TEMPO D'ANGOSCIA, TEMPO D'UTOPIA

L'attesa tra speranza tradita e rinnovata promessa

di RAFFAELE MANTEGAZZA

Luoghi e momenti di un presente a venire

Lo spazio ed il tempo dell'attesa sono ritagliati dal *continuum* spaziotemporale della quotidianità: non c'è attesa possibile senza il ricordo di un passato che condiziona l'attimo presente, o senza un futuro da raggiungere, sognare, immaginare. E passato e futuro sono incrociati delle tinte della quotidianità che qui ed ora ci accoglie e ci circonda: nell'attesa che spera ricordiamo quanto di meglio il passato ci offre per sopravvivere al presente; nell'attesa che teme prefiguriamo la gravità dell'evento futuro correlandolo ad analoghi attimi vissuti in precedenza.

Attendere significa sempre giocare la quotidianità e giocare in essa: accogliere la sfida che essa ci pone di fronte, lanciare i dadi dell'attimo presente per determinare le coordinate del giuoco futuro. L'attesa richiede la *continuità* del tempo: un passato che si faccia possibile patrimonio, tradizione, anche peso da portare sulle spalle; un futuro soggetto alla prevedibilità, alla programmazione, comunque non troppo oscuro o indecifrabile. Tra quei due poli, l'attimo presente come distacco, tempo simile a quello della festa per il suo dilatare gli istanti e tingervi di colori nuovi. Ma se il tempo della festa si staglia sul presente come *tempo dell'adempimento*, l'attesa si caratterizza come *rinvio della prassi*: i rituali dell'attesa sono tesi a incastonare oggetti, simboli, spazi del quotidiano in un *tempo di sospensione*. Gli oggetti che ogni giorno maneggiano diventano, nell'attesa, non valori d'uso ma *cifre*

«Aspettarti, sai,
mi fa ridere;
a 20 anni aveva un
senso, adesso è inutile»
(Roberto Vecchioni, Alighieri)

le attese

di una alterità in arrivo. Per questo ha ragione la volpe nel dialogo con il Piccolo Principe: «ci vogliono i riti» per punteggiare l'attesa di tutte le tinte dell'emotività e della sensibilità.

Il rituale dell'attesa trasforma ogni particolare insignificante — *soprattutto se insignificante* — in possibile prefigurazione dell'Utopia: «la piccola porta da cui entrerà il Messia» (Benjamin). L'attesa attua la *salvazione del particolare*, leggendo in ogni attimo il possibile squarcio verso l'Eterno. La giornata cessa di essere indifferente ammasso di ore vuote, incastrate le une nelle altre come le ossa del cranio: diventa costellazione di attimi qualitativamente diversi; tra l'uno e l'altro di essi corre il baratro infinito che separa l'umano tempo dell'attendere dalla dimensione metafisica dell'Eternità.

La clessidra vuota

«Ma ormai non abbiamo più giornata/ Abbiamo solo una nera colata indivisibile/ che potrebbe arrestarsi, non si sa/ a vantaggio di chi». (Montale). Nel mondo amministrato del XX secolo l'attesa muta di significato: la giornata dell'uomo della metropoli sembra sempre più simile al trascorrere vuoto delle ore per l'ergastolano. La *condanna a vita*, ancor più della condanna a morte, disumanizza l'essere umano sottraendogli letteralmente la dimensione dell'attesa. Si aspetta il rancio, il calare delle tenebre o l'ora d'aria con il ritmo ormai meccanizzato degli automi: scompare ogni traccia di ritualità. Esperienze di questo genere furono sperimentate nei campi di concentramento nazisti: un tempo le-

vigato e piatto lasciava apparire, a squarci, tracce d'una irrazionalità assassina che era troppo brutale ed improvvisa per poter dar luogo ad una attesa, anche angosciosa.

Si è realizzata, nel volgere di anni che ha caratterizzato l'ultimo secolo del II millennio, una torsione nell'esperienza del tempo, uno svuotamento interno delle sue ritualità e delle sue tinte emotive: il tempo scorre indifferente, come per l'ergastolano, e la ritualità dell'attesa è espulsa dall'unidimensionalità di una giornata che sembra non avere né inizio né fine. La misurazione del tempo potrebbe al limite avvenire mediante una clessidra vuota, tanto è indifferente il suo trascorrere per uomini che hanno disimparato a sperare.

Ma proprio nella radicalità di questo svuotamento covano le ceneri del meglio: la condanna a vita si trasforma in *condanna a morte*, ma allora proprio l'ultimo istante del condannato a morte, carico di tutte le attese della sua vita, di tutte le speranze bruciate, di tutti i possibili passati che egli non è stato in grado di attualizzare, proprio questo infinitesimale brandello di tempo si staglia sulla temporalità vuota del quotidiano con una innegabile differenza qualitativa. Proprio nell'attimo in cui *si getta via la vita*, si coglie la potenzialità di una attesa che possa giuocare altre partite su un tavolo che ormai si sta per abbandonare. Un «miracolo segreto» può forse ancora avere luogo, come nella novella di Borges in cui il millesimo di secondo che trascorre dal momento in cui il plotone d'esecuzione carica i fucili all'ordine di fare fuoco, si muta per il condannato nell'anno che gli serve per concludere mentalmente il poema cui sta lavorando. La radicalità della distruzione si muta così in nuova possibilità di Redenzione: dalle ceneri di una tempora-

La figura «passa», lasciando il campo a nuove costellazioni, forse ad una nuova configurazione della vita umana sulla Terra: ma occorre vegliare, perché l'attimo decisivo, il momento dell'implosione, che gli uomini dovranno prendere tra le mani per effettuare il «balzo di tigre nel passato» (Benjamin), è tanto prossimo quanto inatteso.

lità assassinata può risorgere un nuovo tempo dell'Utopia.

Un tempo che implode

È un tempo che letteralmente si ripiega su se stesso, *imploendo*, lasciando apparire dimensioni mai viste: l'attesa si giuoca qui nell'azione, decisa e non più solo passivamente subita, di coloro che «hanno da guadagnarci tutto un mondo». Così i rivoluzionari parigini, la sera, dopo gli ultimi scontri con le forze reazionarie sparano sugli orologi dei campanili. Forse «*pour arrêter le jour*» (Benjamin), ma certo anche per impadronirsi dell'attesa, per mostrare la dimensione umana dell'Utopia, che sa sconfiggere l'unidimensionalità del tempo cristallizzando in eternità il momento dell'azione.

Se il tempo implode, nell'attesa attiva del rivoluzionario, in questo ossimoro in cui giace tutta la paradossale potenza dell'azione illuminata, allora occorre stare all'erta perché «il tempo si è fatto breve, e passa la figura di questo mondo». (I Cor.). La figura «passa», lasciando il campo a nuove costellazioni, forse ad una nuova configurazione della vita umana sulla Terra: ma occorre vegliare, perché l'attimo decisivo, il momento dell'implosione, che gli uomini dovranno prendere tra le mani per effettuare il «balzo di tigre nel passato» (Benjamin), è tanto prossimo quanto inatteso. Attendere significa non distrarsi, ma essere tutti tesi in una contemplazione che è già preludio all'azione. Forse il vissuto dei primi cristiani era tutto compreso in questa attesa nutrita di forze lasciate per il momento a riposare, ma con un occhio aperto, come riposa la pantera. Venne però il momento della *istituzionalizzazione dell'attesa*: sia la Chiesa come istituzione che rimanda la Redenzione ed amministra gli attimi ormai infinitamente lunghi che dovrebbero precederla (Natoli), siano i partiti co-



munisti che compiono la medesima operazione sull'idea di Rivoluzione, l'attesa viene prolungata indefinitamente, e, in questo senso, tradita. La forza dirompente dell'implosione del tempo viene scongiurata attraverso la procrastinazione all'infinito dell'evento decisivo. E la soggettività degli uomini, che dovrebbe se non provocare l'evento, almeno apprestare il terreno al suo verificarsi e cogliere al volo l'attimo della sua venuta, viene svuotata, disidratata: il pericolo dell'attesa utopica è disinnescato; attendere sarà da un lato il presupposto per un grande business da sfruttare, dall'altro l'estrema, inutile speranza degli sconfitti dalla Storia. Lo spazio che dovrebbe ospitare l'attesa si trasforma di nuovo nel simbolo della reclusione: ma stavolta viene sottratto alla prigionia ogni brandello di senso, e l'uomo si trova espropriato della capacità di sperare senza neppure sapere quale condanna stia scontando, e per quale colpa. Samuel Beckett provvede due simboli di questa disidratazione dell'attesa: per Hamm e Clov, protagonisti di *Endgame*

*...ma anche l'attesa
di chi, di fronte
al dolore o di fronte
ad una scelta di vita,
fa ricorso
alla preghiera...*

me il rituale del guardare fuori dalla finestra è svuotato di tutto il suo significato, diventa parodia di se medesimo, comicità involontaria e patetica. E per chi attende Godot nessuna azione sarà più possibile: l'attesa appassisce nell'autismo e nella catatonìa, naufraga nell'assenza di azione di chi non riesce più nemmeno a trovare un albero a cui impiccarsi.

Alla finestra

Ma qualcuno ancora attende. Noi siamo ancora attesi, e se abbiamo disimparato ad attendere occorre *imparare a farci attendere*. Chi ci attende sono i nostri figli, veri soggetti di una attesa che di solito sembra essere prerogativa del padre o della madre. Ma quando una madre attende un figlio, è in realtà la soggettività nascente del figlio che attende un padre e una madre per poter nascere, e costituirsi in soggetto del proprio essere al mondo. Così, il mondo è popolato di solitudini, presenti o future, in attesa di padri e di madri; così i ragazzi e le ragazze che ci circondano si consumano nell'«attesa, se volete ingenua, della parola che dica la verità» (Horkheimer).

Disseccato nelle sue radici politiche, il tempo dell'attesa rigioca tutte le sue *chances* nella costellazione del rapporto educativo. E se la pedagogia può e deve farsi politica, è proprio in questo costitutivo *incontro di tre solitudini in attesa* (quella del Maestro nei confronti di chi possa ascoltare la sua lezione, per poi contestarla e magari tradirla; quella dell'Allievo nei confronti di chi possa illuminare un oggetto con calde parole di verità; quella dell'oggetto stesso, e dunque del mondo che viene a costituirsi solo nella relazione tra due soggetti creata in suo nome), è solo in questo incontro che possono rigiocarsi le ritualità dell'attendere - e dello spera-

re. E tale incontro si fa fecondo perché crea un *setting* spaziotemporale di *cambiamento*: cambia la soggettività di chi insegna, presa nel giuoco affettivo di uno scambio di sguardi che modifica ogni pretesa di autosufficienza; cambia la soggettività di chi impara, intricata nella rete di un effetto Pigmaliione che può essere limitato, nei suoi possibili esiti perversi, dal riferimento puntuale all'oggetto di studio; e cambia l'oggetto medesimo, che si ridefinisce nella *transazione* tra le due soggettività che in nome suo si sono istituite ed incontrate.

L'ultima *chance* dell'attesa utopica è nell'incontro quotidiano tra chi insegna e chi impara, incontro che ritaglia ancora nella quotidianità quel brandello di spaziotempo in cui si giuoca tutto un mondo.

Come ben sa il maestro, e come presto imparerà l'allievo, dalla piccola porta, probabilmente, il Messia non potrà mai entrare, e la sua figura luminosa non percorrerà mai le strade delle nostre città stanche e vuote. Colui che è atteso potrebbe mancare per sempre l'appuntamento con la Storia. «Ma tu stai alla finestra, e ne sogni, quando viene la sera» (Kafka). ■

Riferimenti bibliografici

BECKETT S., *Aspettando Godot*, Einaudi; *Finale di partita*, Einaudi.

BENJAMIN W., *Tesi di filosofia della Storia*, Einaudi; *Il Narratore. Considerazioni sull'opera di Nicola Leskov*, Einaudi.

BORGES J.L., *Il miracolo segreto*, da «Finzioni», Mondadori.

HORKHEIMER M., *Responsabilità e studi universitari*, da «Studi di filosofia della società», Einaudi.

KAFKA F., *Il messaggio dell'Imperatore*, Mondadori.

MONTALE E., *Attesa*.

NATOLI S., *L'esperienza del dolore*, Feltrinelli.

PAOLO DI TARSO, *Iª Lettera ai Corinti*.

Chi ci attende sono i nostri figli, veri soggetti di una attesa che di solito sembra essere prerogativa del padre o della madre. Ma quando una madre attende un figlio, è in realtà la soggettività nascente del figlio che attende un padre e una madre per poter nascere, e costituirsi in soggetto del proprio essere al mondo.

IL POLIZIOTTO E LA MASCHERA

LIRE 24.000

Augusto Boal

IL POLIZIOTTO E LA MASCHERA

Giochi, esercizi e tecniche del teatro dell'oppresso



UNA LITE NELL'ARCA DI NOÈ

LIRE 15.000

UNA LITE NELL'ARCA DI NOÈ

OLIVA MONTEVECCHI



I libri recensiti o pubblicizzati dalla nostra rivista, possono essere richiesti presso:
LIBRERIA MONDIALITÀ, via Piamarta 9
25121 Brescia, telefono 030/3772780.

ATTESA E... «TEMPO REALE»

di GIANFRANCO ZAVALLONI

Dell'ulivo

E di gran moda, dalle nostre parti, avere un ulivo secolare in giardino. Peccato che dove oggi si costruiscono ville, un tempo non c'erano uliveti. E se si piantassero piccole pianticelle di ulivo? Ma ci vorrebbero decine e decine di anni. Chi ha il tempo di attendere!! Allora esistono ditte specializzate che espuntano alberi secolari (come gli ulivi) e li ripiantano anche a pochi metri dalla porta di casa. Il tutto è favorito dal fatto che raccogliere olive per produrre olio non è più (si dice) conveniente. Le olive necessitano forzatamente di una raccolta manuale e per ogni quintale di olive in genere si ottengono 12-14 litri d'olio. Morale della favola: meglio vendere l'ulivo secolare dell'orto al «dotto», che lo trapianterà nel giardino della villa. Ma passiamo ad un altro esempio.

Dello scrivere lettere, del telefonare o «faxare»

Chi ha più il tempo di attendere l'arrivo di una lettera. Oggi è possibile alzare la cornetta e sentire la persona con cui si vuol comunicare in pochi secondi. Che vantaggio c'è nello scrivere lettere. E poi, se tutto va bene, c'è da attendere una settimana. Molto meglio il telefono. Se poi si vuol trasmettere una lettera in tempo reale...oggi c'è anche il fax.

È nata così la categoria dei «faxisti». Tutto quello che un tempo andava in busta oggi viene inghiottito da questo strumento mangiacarta che è il fax. Avanti, con un altro esempio.

Il tema monografico scelto per questo numero di CEM mi stimola a metter nero su bianco una riflessione su cui spesso mi ritrovo a «perder tempo»: la perdita della capacità di saper attendere e il mito incalzante del tempo reale. Mi servirò, per questa riflessione di alcuni esempi.

Delle notizie in «tempo reale»: i network telematici

Pare che una biblioteca, un centro di documentazione non sia tale se non può collegarsi immediatamente con altrettanti biblioteche o centri documentazione in tutto il resto del paese...o meglio del mondo. Anni fa, durante un corso per documentalisti, Charles Foubert raccontava della «sindrome da fotocopia» che affetta spesso i documentalisti. In sostanza, ogni documento che si ritiene (a partire da titolo o dall'autore) importante si «fotocopia». Da quel momento in documentalista è convinto di conoscere il documento, ne parla, ne discute e a volte è persino in grado di farne una «conferenza». Grazie alla televisione prima e alle reti internazionali telematiche oggi, è di gran voga, a mio parere, la «onnipotenza da notizia immediata». Si è cioè convinti di poter di più se si è collegati in tutto il mondo con un computer. A cosa serve questo, spesso non si sa. Si sa, però, di essere collegati con tutto il mondo. Forse c'è un grande senso di sicurezza, di protezione rispetto alla sensazione di «essere soli».

Il senso del tempo

Jeremy Rifkin, che tutti ricordiamo per il suo **Entropia** ha in maniera stupenda affrontato il problema del tempo nella società attuale con il suo **Guerre del tempo** (Ed. Bompiani, Milano 1989... ma è quasi introvabile).

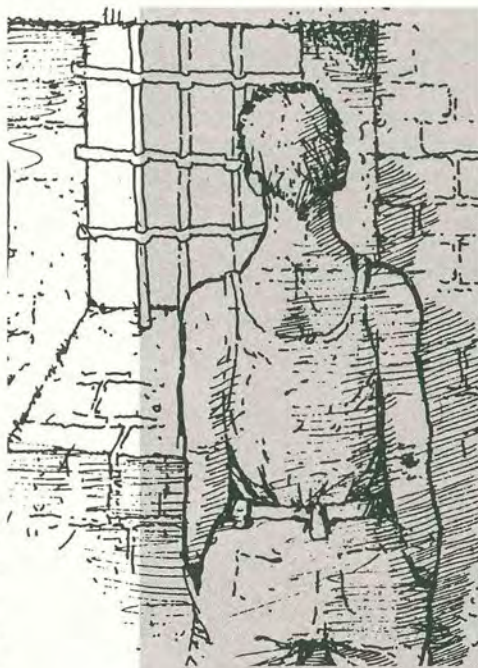
Rifkin ci ricorda che «...la razza umana si è basata, nel corso della storia, su quattro dispositivi fondamentali di assegnazione del tempo: i rituali vita-

li, i calendari astronomici, le campane e gli orari, e ora i programmi dei calcolatori. Con l'introduzione di ogni nuovo dispositivo, la razza umana si è staccata sempre più dai ritmi biologici e fisici del pianeta. Siamo passati da una stretta partecipazione ai ritmi della natura all'isolamento pressoché totale dai ritmi della terra».

Siamo in sostanza, dice Rifkin a ragione, nell'epoca del tempo reale. E questo ha delle ripercussioni incredibili nel nostro «modo di vivere». Non abbiamo cioè più il tempo di «attendere»...vogliamo «tutto e subito»; in tempo reale. Le teorie psicologiche sono concordi nel pensare che la differenza fra i bambini e gli adulti sta nel fatto che *i bambini vivono col principio di piacere* (tutto e subito), mentre *gli adulti vivono con principio di realtà* (saper fare sacrifici oggi, per godere poi domani).

Mi pare che oggi gli adulti, grazie anche alla società del consumismo esasperato, siano pienamente nel principio di piacere, siano cioè dei bambini dentro il corpo di adulti.

Sapremo ritrovare un «tempo naturale», sapremo attendere una lettera, sapremo piantare una ghianda o una piccola pianta di ulivo sapendo che saranno i nostri pronipoti a vederne la maestosità secolare...sapremo attendere? ■



*...che dire delle
giornate
che non passano mai
di un uomo
che attende dietro
le sbarre
di una prigione?...*

IL SOGNO DI UNA COSA

LIRE 22.000

Il sogno di una cosa

ERNESTO BALDUCCI



DAL VILLAGGIO
ALL'ETÀ PLANETARIA

IL NEONATO DALLA BARBA BIANCA

LIRE 20.000

SILVANO GALLI

IL NEONATO DALLA BARBA BIANCA

Racconti Africani





LE ATTESE

Sì, può essere l'attesa di una madre che sogna il volto che avrà suo figlio, quello stesso che ora nuota nel tiepido mare del suo grembo.

Oppure, sulla spiaggia, l'attesa del ritorno di chi rischia la vita tra le onde di un mare ben più infido.

Oppure l'attesa dell'anziano, stroncato dalla solitudine, per il quale l'attendere s'è perso tra le nebbie di un illusorio oblio.

Ma anche l'attesa di chi, di fronte al dolore o di fronte ad una scelta di vita, fa ricorso alla preghiera.

Che dire delle giornate che non passano mai di un uomo che attende dietro le sbarre di una prigione?

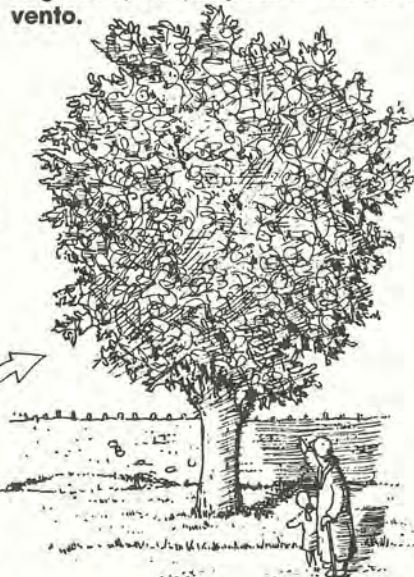
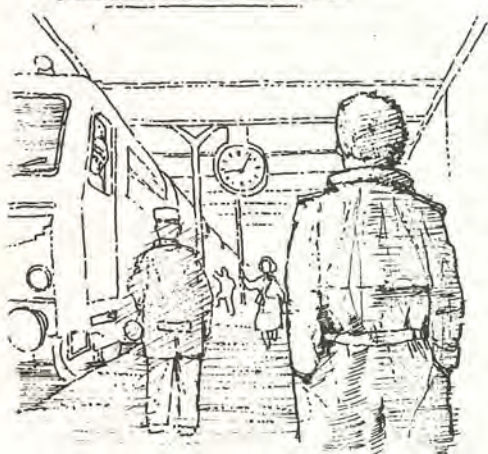
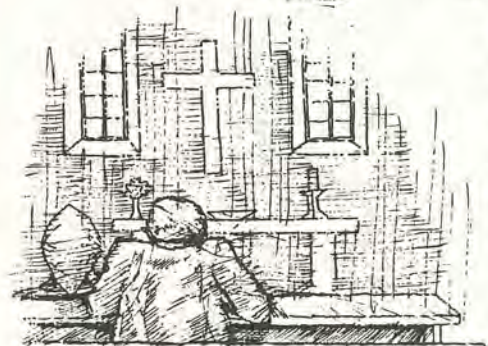
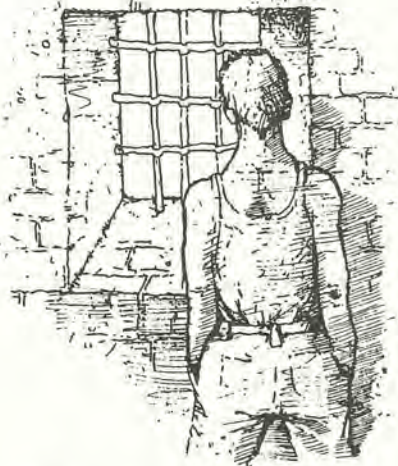
O di colui che attende l'arrivo del treno da Londra e che intravede, da lontano, il caldo abbraccio che lo ripagherà delle lunghe ore della separazione?

L'ospedale è il luogo delle ansie e delle attese più drammatiche, quando il rianimarsi del battito del polso riaccende la speranza.

Ma poi c'è chi prepara un esame importante: è una tappa di vita.

Il cimitero è il luogo ove l'uomo, qualunque uomo, custodisce i suoi morti perchè l'uomo, qualunque uomo, non vorrebbe mai morire.

Come il bimbo che accarezza la terra ove un virgulto è appena stato messo a dimora. E sogna di un albero grande, vivo, capace di sfidare il vento.



SPERIMENTARE IL GUSTO DI VIVERE

di MARIA ANTONIETTA DI CAPITA

Papà si radeva nel piccolo bagno che aveva la serratura difettosa e perciò la porta restava dischiusa. Mi accostai allo spiraglio e chiesi il permesso di fargli una domanda. «Sentiamo», rispose continuando a radersi allo specchio. Presi sul tragico un mio pensiero ridicolo: che allo specchio erano in due, perciò diceva «sentiamo». Avrei voluto rinunciare perché quella sua espressione mi metteva di fronte a un uditorio ufficiale. Quella che era una mia iniziativa di chiedere si rivoltava in cuor mio in un'interrogazione da parte loro. Oggi so che in ogni frase pronunciata c'è l'anima di una domanda, allora temevo che in ogni domanda fosse contenuta una risposta che non sapevo riconoscere. Ero lì a prendere la parola davanti agli uomini. Volevo sapere perché, quando gli eventi tardano, uno è in attesa. Pensavo alla tua caduta in una stizza, in una tensione che trasformava d'improvviso tutta una porzione di tempo in una fisicità, in un indurimento di nervi, in un'attesa. Chiesi perciò attraverso la porta socchiusa del bagno:

— Perché esiste l'attesa?

— L'attesa di che cosa?

Feci una pausa. Riprese con tono più gentile: L'attesa di cosa?

— Se mamma non viene, tu l'aspetti?

— Certo.

— Se manca la luce aspettiamo che torni?

— Non riesco a seguirti, ma non fa niente.

Sì aspettiamo che torni.

— Per ogni cosa che fa tardi e bisogna aspettare, noi siamo sempre in attesa?

A questo punto la mia dizione si fece più increspata.

— Papà, se io non voglio stare in attesa e voglio stare senza attesa posso?

Allora interruppe di radersi, aprì del tutto la porta e, come se avesse capito una cosa, non so quale, disse solo così: «Se tu sarai capace di stare senza attesa, vedrai cose che gli altri non vedono».

(Erri De Luca, *Non ora, non qui*, Feltrinelli, 1989, MI)

materiali
per la didattica

Quando gli eventi tardano...

3 anni: i bambini di questa età sono «freschi» di attesa!

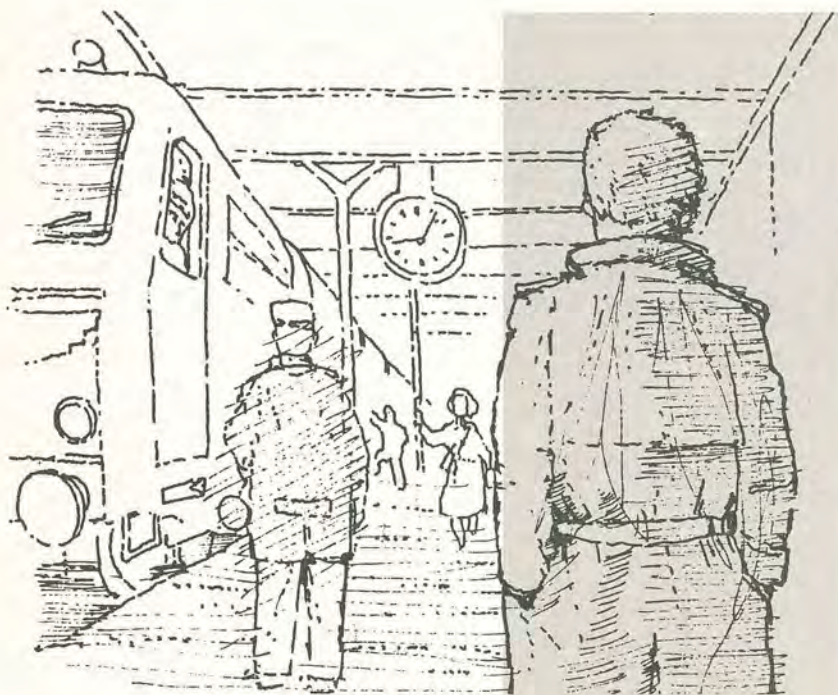
9 mesi di sogni, fantasie, ipotesi fatte in due; gli occhi della mente hanno già visto anche questa scena: il bambino entra alla scuola materna e si separa, nella maggior parte dei casi, per la prima volta dalla madre.

L'angoscia da separazione è certamente quella che più frequentemente affiora nella vita di un essere umano; l'attesa e la realizzazione di questo avvenimento può essere un momento altamente educativo per genitori e figli.

Le differenze tra bambini nell'adattarsi in più o meno alla novità della convivenza con altre figure adulte e con il gruppo dei pari, dipendono, in buona parte, dai segnali che hanno ricevuto dalla madre nel periodo di preparazione/attesa di questo evento: se invece che la sua preoccupazione, i suoi sensi di colpa per il distacco e le sue perplessità rispetto alla scuola, la madre avrà comunicato convinzione nella scelta e fiducia nell'utilità di questo cambiamento nella vita del bambino e della famiglia, sarà più facile per lui accettare il nuovo ambiente, incuriosirsi alle proposte e trovare gusto nelle esperienze.

Il bambino lascia la mano dei genitori, per seguire un adulto che entra per la prima volta nella sua vita; dobbiamo metterci in condizione di chiamarlo al più presto per nome, perché non si senta uno fra tanti ma unico come gli altri.

L'attività in gruppo (giochi di presentazione, per esempio) si alterneranno



ai momenti individuali in cui ognuno «esplorerà» a suo modo spazi, materiali, compagni e adulti.

Il primo giorno di scuola è in genere per il bambino, un'attesa; più o meno lunga, più o meno dolorosa. Succede spesso che, anche avendo trascorso una mattinata serena e divertente, scoppi in un pianto di commozione rivedendo la madre, segno questo che il momento del ricongiungimento è stato sempre presente nelle sue aspettative, immaginato e atteso con un'ansia crescente. Da domani questo entrerà a far parte di una memoria rassicurante; sarà più facile per lui affrontare un'altra giornata scolastica nella sicurezza, questa volta, che il «rito» del ritorno si ripeterà, alla stessa ora, ogni giorno. Solo conquistando questa sicurezza e acquistando fiducia negli adulti della scuola, potrà lasciarsi andare allo «stare senza attesa».

«Non basta accogliere: bisogna attendere»

Bettelheim confronta i metodi educativi occidentali basati sul «precedere»

*...o di colui che attende
l'arrivo del treno da
Londra e che
intravede, da lontano,
il caldo abbraccio che
lo ripagherà delle
lunghe ore della
separazione...*

e sull'«incalzare», con quelli giapponesi e degli indiani d'America.

«La sua pazienza (della madre giapponese) non solo serve a dare l'esempio, sottintendendo anche la convinzione che, se gli si concede il tempo necessario, il bambino arriverà da solo a prendere la decisione giusta: e anche questo non può che accrescere il rispetto di sé del bambino»¹.

Tempo, programmi, orientamenti, incombono sugli/Ile insegnanti chiamati da genitori e «superiori» a mantenere fede soprattutto agli obiettivi cognitivi/nozionistici. E, parafrasando il titolo di un famoso libro di Colette Dowling, il «mito dell'insegnante perfetto diventa una mela avvelenata» che nuoce all'adulto e, di conseguenza, al bambino: la naturale attesa, quella che anche la natura ci insegna, viene letta come «perdere tempo...».

Sempre Bettelheim, nello stesso libro, ci fa un esempio che riguarda questa volta il momento dell'uscita da scuola; siamo abituate ad uscite frettolose. In genere il genitore entra, pone fine a qualsiasi attività il bambino stia facendo, lo veste (lui!), saluta velocemente ed esce *tirandosi* dietro il figlio... tutto sotto gli occhi dell'insegnante...

La madre giapponese, invece, «...entrava in classe e si sedeva in silenzio, senza cercare di attirare l'attenzione della figlia. Dopo un po' la chiamava a bassa voce, ma senza fretta, come senza fretta era la bambina che continuava tranquillamente le sue faccende. A volte il processo di lasciare l'asilo richiedeva un'ora buona, ma alla fine madre e figlia se ne andavano di ottimo umore.

Ecco una bambina che sapeva che i suoi bisogni sarebbero stati rispettati, che sua madre non avrebbe dato la priorità alla propria voglia di tornare a casa rispetto al bisogno della figlia di, operare una lenta transizione dalla situazione dell'asilo a quella di casa»¹. L'attesa è segno di speranza e di fiducia; un adulto, insegnante o genitore

che sia, esprime, aspettando, il rispetto e la sicurezza sulle capacità del bambino, sul fatto che arriverà... quando sarà tempo.

Questa certezza da parte di una persona «infallibile» ai suoi occhi, si riflette su di lui come una iniezione di ulteriore fiducia in sé e nel futuro.

Ci sono poi altre attese, quelle che a scuola si possono vivere tutti insieme: le ore del giorno, le stagioni, le festività, i compleanni. Sono, queste, attese vigili: attese che preparano se stesse, piene di magia, di entusiasmo perché promettono felicità. Assomigliano un po' all'attesa della mamma che aspetta il suo bambino: lo immagina, lo sogna e intanto prepara tutto quello che renderà bello e caldo il suo arrivo.

Utilizziamo anche questa volta, per un argomento così importante, lo strumento che abbiamo chiamato «*compito a casa*»: prepariamo un foglio che consegneremo ad ogni bambino...

«**Mamma e papà mi raccontano come hanno trascorso il tempo in cui attendevano me; come mi immaginavano, cosa pensavano, cosa sognavano, progettavano e "costruivano"**» e chiediamo ai genitori di «compilarlo» narrando al proprio figlio. Sarà bello, una volta a scuola, scambiarsi i ricordi e le emozioni che ci riconduranno poi al senso di questo atteggiamento di fronte alla vita che è l'attesa. All'esperienza di «essere stati attesi» ci si potrà ricondurre quando ad attendere saremo noi; come mamma e papà, ci scambieremo i nostri sentimenti, le nostre aspettative, i nostri sogni e progetti.

E a questi, tutti insieme, daremo gambe e braccia per essere protagonisti di quello che verrà e che dipenderà in buona parte proprio da noi. Attendere, sarà allora «sperimentare il gusto di vivere»²

¹ BETTELHEIM B., *Un genitore quasi perfetto*, Feltrinelli, 1987, Milano.

² BELLO A., «*Maria donna dell'attesa*», in *Maria donna dei nostri giorni*, Ediz. San Paolo, 1993, Cinisello Balsamo (MI).

La madre giapponese, invece, «...entrava in classe e si sedeva in silenzio, senza cercare di attirare l'attenzione della figlia. Dopo un po' la chiamava a bassa voce, ma senza fretta, come senza fretta era la bambina che continuava tranquillamente le sue faccende. A volte il processo di lasciare l'asilo richiedeva un'ora buona, ma alla fine madre e figlia se ne andavano di ottimo umore.

ECOLOGIA MONDIALITÀ MISTICA

LIRE 22.000

Leonardo Boff

ECOLOGIA MONDIALITÀ MISTICA



Cittadella Editrice

COSI' NERO CHE PIU' NERO NON SI PUO'

Itinerario di immagini per una società dell'accoglienza

Mostra fotografica in 30 pannelli 50x70 cm, a colori, che illustrano l'immagine dello straniero nel passato, nei messaggi pubblicitari di oggi, e le condizioni di vita dei lavoratori immigrati. Utile per le scuole e i gruppi di base.

Contributo richiesto L. 60.000
catalogo guida L. 8.000

da richiedere a

CIPSI, viale Baldelli, 41 - 00146 Roma - tel. 06/5414894
AIFO, via Borselli 4 - 40135 Bologna - tel. 051/433402



investiamo nel futuro dei popoli.

INTERCULTURALITÀ

OBIETTIVI - VALORI

STRATEGIE - ESPERIENZE - STRUMENTI

A CURA DI ANTONIO NANNI

Perché un inserto mensile sull'educazione interculturale

Era una scelta obbligata. Dopo gli inserti sull'ottagono della mondialità e sulla pedagogia della decostruzione abbiamo ritenuto che un nuovo ciclo di inserti mensili dovesse riguardare l'interculturalità. In verità noi siamo convinti che in questo momento storico servirebbe qualcosa di molto più consistente. Con alcuni amici stiamo anche pensando ad un «Bollettino - Interculturalità» (uno strumento agile di otto, al massimo sedici pagine mensili che potrebbe essere pubblicato come «supplemento» del CEM-Mondialità ma con un abbonamento specifico, cioè con una quota a parte). D'altra parte, come ciascuno può verificare, la nostra rivista porta come sottotitolo «mensile di educazione interculturale». Era dunque maturo il tempo per dedicare al grande tema dell'interculturalità uno spazio congruo, specifico e permanente.

1. La situazione dell'educazione interculturale in Italia

Come osserva il Prof. Antonio Perotti, Presidente del «Gruppo esperti di Educazione interculturale del Consiglio d'Europa». «Le ricerche relative al ruolo della scuola italiana di fronte all'affermarsi dell'etno-culturale o più in generale di fronte alle situazioni di multiculturalità che caratterizzano larghe trazioni delle società europee contemporanee sono recenti e tuttora molto limitate. Quasi inesistente risulta, inoltre, in Italia la ricerca sul ruolo e i compiti dello stato e della società civile di fronte alla pluriculturalità specifica che caratterizza oggi la società italiana» (dalla Prefazione del libro di F. Rizzi, *Educazione e società interculturale*, La Scuola, Brescia, 1992, p. 5).

Ci auguriamo per «l'interculturalità» non accada, di qui a dieci anni, quello che già è accaduto in passato per un'altra dimensione educativa, «l'interdisciplinarietà».

Anch'essa a suo tempo ha vissuto un momento di «boom» di esplosione: tutti si riempivano la bocca con la parola «interdisciplinarietà». Poi pian piano si è fatta strada la distinzione tra l'interdisciplinarietà e altre realtà come la multidisciplinarietà, la pluridisciplinarietà, la transdisciplinarietà.

La stessa cosa si sta verificando ora con l'interculturalità che viene giustamente distinta dalla multi-culturalità e dalla trans-culturalità.

È tuttavia positivo registrare alcuni interventi di orientamento generale da parte degli Organi Istituzionali. Ci riferiamo alla C.M. 8/9/1989 n. 301 e alla C.M. 26/7/1990 n. 205 che hanno fornito indicazioni e suggerimenti sul tema generale dell'educazione interculturale e su quello più specifico della presenza di alunni stranieri nella scuola italiana.

Per la scuola secondaria superiore le CC.MM. 15/7/1989, n. 246; 27/4/1990, n. 114; 30/11/1990, n. 327; 2/8/1991, n. 241 relative al Progetto Giovani '93 svolgono in prospettiva interculturale i tre temi «star bene con se stessi, in un mondo che stia meglio, star bene con gli altri, nella propria cultura, in dialogo con le altre culture, star bene nelle istituzioni in un'Europa che conduca verso il mondo».

La C.M. 2/8/1991 n. 240, concernente il Progetto Ragazzi 2000 richiama la scuola dell'obbligo a temi di chiaro respiro interculturale, proponendo «l'educazione ai diritti umani ed alla pace, alla cooperazione ed allo sviluppo, all'integrazione fra i diversi, l'educazione ambientale».

La C.M. 20/2/1992 n. 47 precisa i raccordi pedagogici, organizzativi e finanziari individuati dal Ministero della P.I. fra questi progetti e la legge 162/1990 relativa alle tossicodipendenze, aggiungendovi un progetto genitori particolarmente adatto a consentire quello scambio fra scuola e famiglia che dell'educazione interculturale può essere considerato insieme premessa e risultato.

Il Convegno sul tema «Migrazioni e società multiculturale; il ruolo della scuola» organizzato nel dicembre 1991 dal Ministero della P.I. e lungamente preparato da un comitato interdirezionale sulla educazione interculturale, ha messo in luce sia la complessità degli aspetti del problema, sul piano nazionale ed internazionale, sia le prospettive pedagogiche e didattiche per affrontarle, sia le ricche esperienze che si stanno di fatto conducendo in alcune aree del nostro Paese.

La C.M. 7/3/1992 n. 632 promuove lo svolgimento di una settimana per il dialogo interculturale dal 27 aprile al 2 maggio 1992, al fine di coinvolgere in modo diffuso le scuole di ogni ordine e grado nell'affermazione del valore positivo del rapporto con l'altro e nel consolidarsi di una cultura del rispetto, della solidarietà e della convivenza pacifica.

2. Orientamenti generali di Educazione Interculturale

In una importante «pronuncia di propria iniziativa sull'educazione interculturale nella scuola» (del 23 aprile 1992), il CNPI esprime alcune osservazioni di grande interesse. Vogliamo richiamarle in sintesi:

- Indipendentemente dalla presenza fisica nella scuola e nelle classi di ragazze e ragazzi appartenenti ad altre culture, una educazione che sia all'altezza dei problemi di una società complessa e mobile come è la nostra non può che prospettarsi come interculturale, con tutte le valenze, in parte ancora inesplorate, che questa prospettiva comporta.
- La proposta interculturale, assunta in sede pedagogica per fornire ad ogni persona prospettive di crescita e di autonomia nel contesto attuale, per rafforzare l'attitudine al confronto in una difficile situazione multiculturale, implica un ripensamento sia del momento della trasmissione, sia di quello della elaborazione della cultura.
- Secondo il punto di vista interculturale, le culture non debbono essere intese come corazze che impediscono la crescita né venerate come santuari intoccabili, perché esse sono pur sempre prodotto umano e la loro funzione non è solo quella di proteggere, ma anche quella di sorreggere lo sforzo che ogni uomo deve fare per affrancarsi dalle condizioni di partenza allargando lo sguardo non solo alla varietà dei modelli di umanità esistenti, ma anche a quelli possibili.
- Sono i valori, in ultima analisi il valore universale della persona, i fondamenti transculturali di quella comune cultura (in parte già presente, in gran parte ancora da costruire) del *rispetto*, del *dialogo*, e dell'*impegno*, che rendono possibile pensare e vivere l'interculturalità non come indifferenza, confusione, sopraffazione o cedere, ma come prospettiva educativa per tutti, giocata su due indisgiungibili versanti del rispetto e della promozione di ciascuno.
- Bisogna evitare che rigidità mentali e fantasmi di varia origine facciano evolvere le legittime differenze personali e culturali, etniche e religiose, linguistiche e territoriali, in chiusure di tipo localistico o nazionalistico o addirittura in processi di intolleranza razzistica, che sono tanto più frequenti quanto più culturalmente superficiali e psicologicamente fragili sono le persone colpite da queste sindromi.
- All'assunzione di un compito tanto urgente quanto difficile, non delegabile a un «docente specialista» né relegabile nell'ambito di una sola disciplina o di un'altra delle varie «educazioni» di cui parlano i programmi della elementare e della media, la scuola si sta disponendo con crescente consapevolezza sia delle sue potenzialità sia dei suoi limiti.
- In conclusione l'educazione interculturale implica il raggiungimento dei seguenti obiettivi generali: la conoscenza e la comprensione dei processi attraverso i quali si sono venute costruendo la propria cultura e le altre culture che si incontrano nel corso dell'esperienza; l'elaborazione e il possesso individuale e collettivo di valori su cui fondare i diritti di ciascuno al rispetto della propria storia e alla costruzione di una storia comune; l'interiorizzazione nel corso degli studi di conoscenze e di capacità metodologiche che facciano vivere l'intelligenza del confronto e della interazione fra diversi; l'acquisizione di un atteggiamento solidale nei riguardi di ogni persona e specificatamente di chi ha avuto di meno.
- In tema di educazione interculturale si dovrebbero proporre e sostenere iniziative sperimentali (ex artt. 2 e 3 del D.P.R. 419), alla ricerca di soluzioni soddisfacenti per una problematica tanto importante quanto difficile da impostare e da condurre a risultati certi.

Perché l'educazione interculturale sia seguita e monitorata costantemente, occorre anzitutto conoscere le esperienze in atto, a partire dall'indagine, attivata dalla C.M. 308, sull'educazione interculturale e sulla presenza di stranieri nelle scuole dell'infanzia, elementari e medie. In secondo luogo occorre pensare ad un vero e proprio osservatorio sulla educazione interculturale, per valutare l'efficacia delle singole iniziative e per formulare proposte di adeguamento.

Dalla monocultura all'interculturalità		
Dimensioni	Atteggiamento monoculturale	Atteggiamento interculturale
Dimensioni	Considera il tempo come successione e passaggio da una fase all'altra: come cumulativo, irreversibile: intrinsecamente finalistico.	Vive il tempo come una contemporaneità di esperienze che fra loro interagiscono senza soluzione di continuità. Il tempo è una produzione interiore e casuale.
Lo spazio	Valuta lo spazio come un punto di riferimento unico e immodificabile, da difendere o dilatare in funzione di un potere maggiore sugli spazi degli altri. Lo spazio è il proprio territorio che ci si porta appresso anche nel viaggio.	Ritiene lo spazio un bisogno contingente e, soprattutto, un dato psicologico necessario alla propria autonomia. È disponibile ad abitare più spazi contemporaneamente e a crearli in funzione delle necessità, riconoscendo agli altri il loro.
L'identità	Considera l'identità una struttura immodificabile e data una volta per tutte, sulla quale poggiare la manifestazione dei valori ritenuti gli «organizzatori» stabili della realtà e del rapporto con gli altri. L'identità qui si afferma a spese degli altri o nel conflitto, perché le proprie mappe possano sostituire quelle degli altri.	L'identità è un processo in continuo divenire nelle sue alterazioni progressive, dove continuità e discontinuità si avvicinano. È necessariamente relazionale e quindi aperta al cambiamento delle esperienze e alla sostituzione dei punti di riferimento. I valori sono qui mappe e bussole provvisorie: si accetta di confrontare le proprie con le mappe degli altri per migliorarle.
L'educazione	L'educazione si è compiuta una volta per tutte e non sopporta revisioni e innovazioni. Poggia sui valori che possono fornire al soggetto quella e soltanto quella configurazione mentale, affettiva e comportamentale. Poggia su fondamenti e certezze e sulla loro ripetizione e trasmissibilità.	L'educazione si compie in una perenne dialettica tra il vecchio e il nuovo, l'educazione è un'esperienza che conferisce un'identità contingente e pratica, necessaria a risolvere problemi sempre diversi. Poggia sul metodo per affrontare l'incertezza, accettata come condizione vitale.
(da: D. Demetrio - G. Favaro , <i>Immigrazione e pedagogia interculturale</i> , La Nuova Italia, Firenze, 1992, p. XII).		

BAOBAB

A cura di D. BELLO - M. BO - M. FERRANDO

Perché questo simbolo?
Perché un inizio così bizzarro per introdurre un percorso educativo che vuole andare verso una pedagogia narrativa?

Per uno, due, tre ... mille motivi!

1) Perché educa allo stupore e alla meraviglia, a causa della sua imponenza e maestosità.

2) Perché è un albero «altro» che non troviamo nei nostri viali o nei nostri giardini, ma che ha una storia (vive 400 anni!) ed una vita che deve essere letta con il suo piccolo codice... (per la presenza di due stagioni secche i baobab fanno ogni anno due cerchie legnose anziché una sola!).

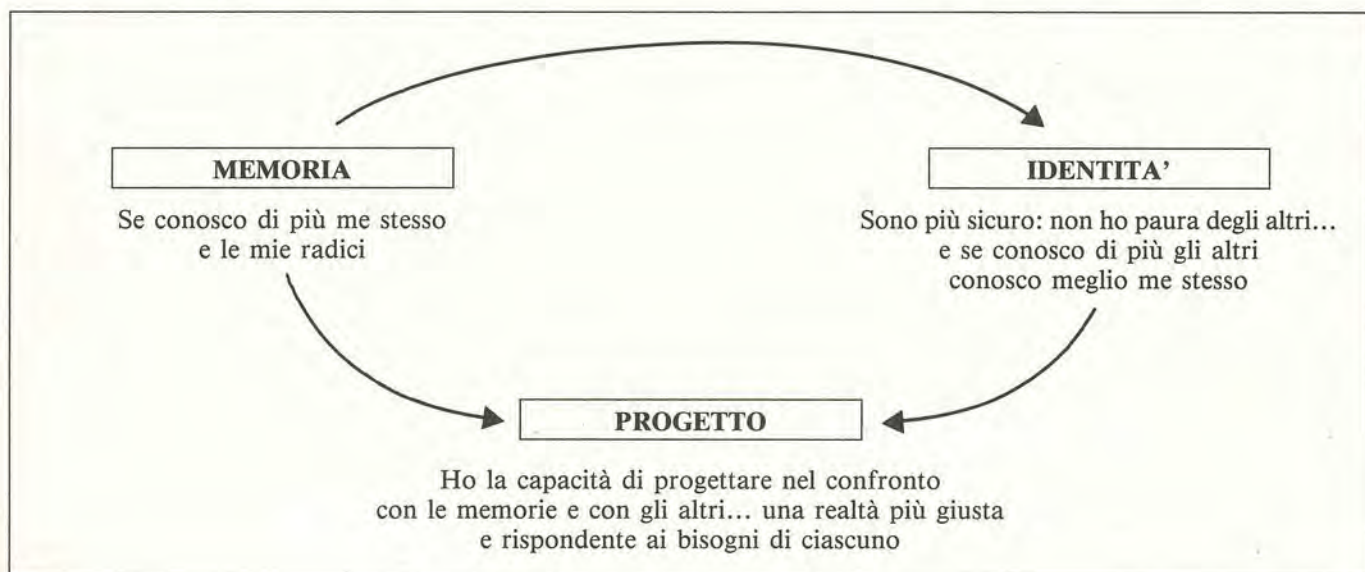
3) Perché è una figura emblematica di «natura» che si fa protagonista e che lascia l'uomo in disparte, come mero osservatore, ma che proprio in quanto tale può incominciare a «guardare fuori», ad allargare i propri orizzonti, come sollecita F. Carbone in «Racconti



di acqua e di neve», per farsi «altro» da sé, per godere delle bellezze della natura, dei suoi colori, delle sue trasformazioni, dei suoi insegnamenti.

4) Perché pensando ad un albero sifatto nascono immediate un'immagine e una similitudine: **radicarsi ed allargarsi = aprirsi agli altri senza perdere la propria identità**. È proprio su questo che vorremmo fissare le nostre riflessioni, nell'arco del prossimo anno scolastico che ci vede impegnati su un triplice cammino fatto di Memoria - identità - progetto quali punti cardine di una circolarità volutamente chiamata *Pedagogia narrativa*.

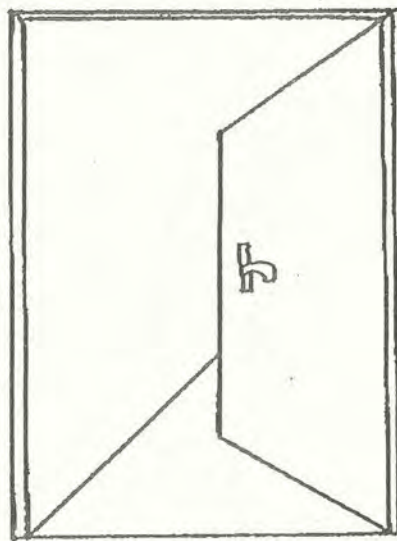
Perché non c'è *progetto* senza identità e d'altra parte non c'è *identità* senza *memoria*. È proprio dall'inizio della memoria che prende avvio il nostro viaggio, cioè da quando... il «Baobab» è ancora seme, morbido e plasmabile, quasi privo di identità e non ha altro che sogni, *attese...* progetti.



ATTENDERE

QUI E IN LUOGHI LONTANI

- «chi ero» si coniuga con «chi sarò» nell'«io sono»:
alla ricerca della propria identità
- il tempo paziente: vivere pienamente l'oggi
- precarietà come: essere ospiti della terra



ESSERE ATTESO

QUI E IN LUOGHI LONTANI

ti si cerca
ti si desidera
ti si vuole
ti si aspetta
ti si teme

[se non rispondi alle loro aspettative]

ATTENDERSI

QUI E IN LUOGHI LONTANI

- sognare a occhi aperti
- immaginare
- temere

In questo numero della rivista si parla di **attese**...

Attese dei genitori, dei nonni, degli insegnanti, degli amici... sul bambino, che possono aiutarlo nella formazione della sua *identità*, ma anche ingabbiarlo in schemi rigidi e stereotipati.

Attese del bambino nei confronti di se stesso, dei genitori, della scuola, degli amici, degli altri... che, fortemente segnalate da *memorie* positive e negative, possono contribuire allo sviluppo della sua *identità progettuale*.

Attese che cambiano nel tempo e nello spazio...

Si propongono qui di seguito alcune attività desunte dallo schema precedente.

Essere atteso

«Sbuffo era un piccolo pesce blu e nero. Viveva segregato in una grotta marina, per la verità piuttosto angusta e stretta. Nessuno si accorgeva di lui. Escogitò quindi un piano: di attendere che intorno alla grotta vi fosse un momento di pace e di tranquillità, in quei frangenti la potenza dei suoi colpi di coda forse potevano essere percepiti. In effetti fu proprio così. Nella tranquillità della notte i movimenti che Sbuffo vibrava con la sua coda scuotevano la grotta marina e bollicine meravigliate si diffondevano intorno, propagando le vibrazioni con piccoli cerchi concentrici».

(da un racconto di una mamma al 5° mese di gravidanza)

1) *Cosa si aspettavano da me: intervista a nonni e genitori*

- Cosa pensavi di me, quando non ero ancora nato?
- Come desideravi che fossi?
- Come vorresti che diventassi da grande e cosa vorresti che facessi? Perché?
- Quando eri piccolo/a tu, come avresti voluto diventare?
- I tuoi genitori come volevano che diventassi? Perché?

2) *Loro raccontano di me...*

Raccolta di episodi narrati da parenti su di me.

3) *Il desiderio segreto*

Ogni bimbo viene invitato a scrivere su un foglietto un proprio desiderio segreto e a consegnarlo, piegato e anonimo, all'insegnante. Dopo che tutti hanno consegnato il proprio foglio, l'insegnante apre il foglietti e legge a voce alta i vari desideri. I bimbi dovranno individuare l'autore del biglietto. Sarà facile non lasciarsi condizionare da pregiudizi e stereotipi?

N.B.: Il desiderio può anche essere *orientato*, es.: cosa desideresti che facesse tuo padre?...

Attendere

*«Garzoncello scherzoso,
cotesta età fiorita
è come un giorno d'allegrezza pieno,
giorno chiaro, sereno,
che precorre alla festa di tua vita.
Godi, fanciullo mio; stato soave,
stagion lieta è cotesta.
Altro dirti non vo':...»*

(Leopardi, «Sabato del villaggio»)

1) *L'albero*

Si sottopone ai bambini una scheda con immagini di alberi molto diversi tra loro, invitandoli a scegliere quello in cui si identificano meglio, spiegandone per scritto il perché. I bambini lavorano con un sottofondo musicale (ad es. Le quattro stagioni di Vivaldi), ver-

Le attività qui presentate potrebbero essere proposte ad «amici di penna» di mondi lontani.

Può essere interessante il confronto tra i valori, le abitudini e i sogni che stanno alla base delle scelte di vita in paesi lontani...

«Quando sarò grande vorrei avere una moglie e due bambini, uno maschio e uno femmina e una grande casa e due cani e la libertà»

(Morgi anni 8, Soweto)

balizzano in piccolo gruppo parlando dell'albero in prima persona; es. «Io sono un grande ulivo, perché mi sento solido; porto molti frutti perché ho scoperto tante mie qualità...». I bimbi si appuntano sul petto le immagini dell'albero scelto e passeggiano per il «bosco». Ogni volta che incontrano un albero leggono a voce alta la scritta sotto l'albero del compagno, ad es.: «Mario, tu sei solido e hai molte qualità...».

2) *Racconti allo specchio*

Ogni bimbo ha un cartellone suddiviso in 3 spazi con i seguenti titoli: *le mie radici; cosa voglio far sapere agli altri di me; i miei progetti*. I bimbi sono invitati a riempire i tre spazi attraverso la narrazione.

Attendersi

«... Così il cuore comincia a battere per eroici e teneri desideri, si assapora la vigilia delle cose meravigliose che si attendono più avanti: ancora non si vedono, no, ma è certo, assolutamente certo che un giorno ci arriveremo».

(Buzzati, «Il deserto dei tartari»)

1) *Racconti fantastici: Come sarà la scuola dove andrò?*

2) *Contratto con se stessi*

Ogni bimbo ha a disposizione un foglietto sul quale, in un certo lasso di tempo, scrivere i propositi e gli impegni che decide di assumere, vincolando in qualche modo se stesso a realizzarli. I biglietti vengono poi appesi al muro e ci restano fin tanto che i progetti non vengono del tutto, o in parte, realizzati. È stimolante staccare dal muro tutti i propri biglietti.

Bibliografia

AA.VV., *Percorsi di formazione alla non violenza*, Viaggio in training, Satyagraha.
VOPEL, *Giochi di interazione per adolescenti e giovani*, LDC.
CALCAGNO - CAMINO, *Italia, India: incontro di culture*, Assefa.

IL TEMPO DELL'ATTESA

a cura di ALESSIO SURIAN

Cominciamo con due culture molto diverse, attraverso due libri reperibili in italiano. La lettura di simili brani non intende costituire occasione per presentare esempi «esotici», ma può invece essere accompagnata da altri elementi che, contestualizzando i racconti, stimolino anche noi ad un recupero di tali concetti nelle diverse forme in cui sono presenti anche nella nostra cultura.

«I primi viaggiatori riferirono che gli aborigeni non collegavano il rapporto sessuale al concepimento: una prova, se prova mancava, della loro mentalità irrimediabilmente "primitiva". Naturalmente questa era un'assurdità: un uomo sapeva benissimo chi era suo padre.

Tuttavia esisteva in aggiunta una sorta di paternità parallela che legava la sua anima a un punto particolare del paesaggio. Si credeva che ogni Antenato, mentre percorreva il paese cantando, avesse lasciato sulle proprie orme una scia di "cellule di vita", o "bambini-spirito". Si pensava che il canto stesse sospeso sul terreno sotto forma di un'ininterrotta catena di distici: uno ogni due passi dell'Antenato, ciascuno composto dai nomi che egli "buttava fuori" mentre camminava. Bisognava immaginare una donna già incinta che va a fare il suo giro quotidiano in cerca di cibo. D'improvviso, pesta un distico e il bambino-spirito salta su, passa per l'unghia dell'alluce e sale nella vagina, o entra in un callo aperto del piede o si installa nel grembo dove feconda il feto con il canto. Il primo calcio del bambino corrisponde al momento del concepimento da

Proviamo a seguire questo e i prossimi otto numeri della rivista con alcune letture e spunti didattici utili ad esplorare il ciclo della vita così come viene concepito nella nostra ed in altre culture. Presteremo attenzione soprattutto ad alcuni popoli lontani.

parte dello spirito. Allora la futura madre contrassegna il luogo e va di corsa a cercare gli Anziani, i quali interpretano la configurazione del terreno e stabiliscono quale Antenato percorse quella via, e quali strofe saranno proprietà privata del bambino. Gli riservano un "luogo di concepimento" che coincide col punto più vicino della Via del Canto. (...) Sentieri invisibili coprono tutta l'Australia. Gli europei li chiamano "Piste del Sogno" o "Vie dei Canti", e gli aborigeni "Orme degli Antenati" o "Via della Legge". I miti aborigeni sulla creazione narrano di leggendarie creature totemiche che nel Tempo del Sogno hanno percorso in lungo e in largo il continente cantando il nome di ogni cosa in cui si imbattevano — uccelli, animali, piante, rocce, pozzi — e col loro canto avevano fatto esistere il mondo». (da: «Le Vie dei Canti» di Bruce Chatwin, ed. Adelphi, Milano, 1987).

Chatwin, così come Werner Herzog nel film «Dove sognano le formiche verdi», ha contribuito efficacemente a chiarire come per gli aborigeni australiani il territorio non sia un pezzo di terra circondata da frontiere, ma piuttosto un reticolato di vie, di percorsi. Il rapporto particolare che la comunità assegna ad ogni individuo con una parte del territorio attraverso il suo Canto viene predisposto, come si è visto, fin dal concepimento «spirituale» del bambino. In molte altre culture, la madre comincia un dialogo con il figlio che è anche un'introduzione all'ambiente che lo circonda. Ciò avviene spesso ben pri-

ma della nascita. Ecco un esempio famoso, ripreso dai Maya Quichè del Guatemala:

«(...) Quando la donna arriva al settimo mese, è il momento che si deve porre in relazione con tutta la natura, come vuole la nostra cultura. Uscirà per i campi, se ne andrà a camminare per i monti. E così il bambino comincia ad affezionarsi alla natura. La madre è come obbligata a queste uscite, deve insegnare al bambino la stessa vita che vive lei. La madre, ad esempio, e tanto più se è incinta, si alza alle tre del mattino. Sbriga i suoi lavori, poi esce a camminare, in comunione con gli animali e con tutta la natura, ben consapevole che il bambino sta assorbendo tutto questo, e inizia un dialogo costante con il figlio, mentre è ancora nel suo ventre. Gli dice che dovrà avere una vita difficile. È come se stesse accompagnando un turista, a cui spiega ogni cosa. Gli dice ad esempio: "Di questa natura che ci circonda non dovrai mai abusare e dovrai vivere la tua vita allo stesso modo che la vivo io"». (da «Mi chiamo Rigoberta Menchù», a cura di E. Burgos, ed. Giunti, Firenze, 1987. Rigoberta Menchù ha ricevuto nel 1992 il Premio Nobel per la Pace per il suo impegno a fianco del suo popolo: i Maya).

Esercitazione:

Come presenteremmo noi ad un nuovo fratellino l'ambiente che ci circonda? Immaginiamo che ci stia per na-



L'ospedale è il luogo delle ansie e delle attese più drammatiche, quando il rianimarsi del battito del polso riaccende la speranza...

scere un fratellino o una sorellina e di voler fare una fotografia un po' speciale del nostro quartiere (o della nostra città, regione, paese...) in modo che quando sarà grande sia in grado di conoscere il suo territorio nel momento in cui è nato(a).

Ci dividiamo in gruppi di 4/5 persone. Ad ogni gruppo l'insegnante consegna (gli stessi) 15 brevi articoli di giornale. Ogni gruppo deve selezionare gli otto articoli che ritiene più significativi ed organizzarli come se dovesse preparare la prima pagina di un quotidiano.

Al termine, i gruppi confrontano il lavoro (gli articoli possono anche venire in parte integrati o sostituiti con fotografie da commentare con didascalie).

LA DOMANDA E L'ATTESA

a cura di FABIO BALLABIO

Gregor Samsa è il protagonista de «*La metamorfosi*», uno dei più noti racconti di Franz Kafka. Vi si narrano le vicende di un commesso viaggiatore che «una mattina, destandosi da sogni inquieti, si trovò mutato in un immondo scarafaggio»¹. Con questa metafora di assoluto ermetismo e di terrificante immediatezza ha inizio una nuova esistenza ad un tempo terribile (era disteso sul dorso e una quantità di gambe gli si agitava dinanzi agli occhi) e piacevole (si sentiva benissimo, anzi aveva una fame eccezionale). Attraverso un risveglio apparentemente simile a molti altri, un parto illusoriamente privato delle proprie inseparabili doglie, Gregor Samsa rinasce a nuova vita. Ma questa rinascita porta con sé tutta l'inclemenza di una tremendamente gravosa legge del vivere.

«Il suono chiaro e metallico che fece la serratura scattando finalmente, risvegliò del tutto Gregor». È nel mezzo di questo faticoso tentativo di aprire una porta chiusa a chiave che proviamo a cogliere, come in un'istantanea immaginaria, le sensazioni del protagonista del racconto. Poco prima, ancora mollemente adagiato nel suo letto, Gregor pensava tra sé: «Questo alzarmi presto mi istupidisce proprio. L'uomo ha bisogno di dormire». Si sentiva ancora un «uomo», anche se forse un poco «istupidito». Eppure l'autore, in apertura di racconto, aveva già avvertito il lettore che quella metamorfosi «non era un sogno». Ma Gregor, dal canto suo, non era ancora riuscito a stabilire con esattezza se ciò che stava vivendo fosse la dura realtà o una semplice fantasia da sogna-

«Seguendo il progresso della chiave che si volgeva nella serratura, egli vi ballonzolava attorno, rimanendovi appesa per la bocca, e, secondo il bisogno, ora tirava in giù la chiave e ora vi premeva sopra con tutto il peso del suo corpo».

tore al confine tra la veglia e il sonno. Fuori dalla porta la madre, il padre e il gerente del negozio per cui lavorava, attendevano frementi «una spiegazione immediata e convincente» per quei suoi strani comportamenti che lo portavano a «trascurare i suoi doveri professionali in modo veramente inaudito». Non appena, aperta la porta, la meschina figura dell'insetto apparve ai loro occhi, Gregor «udì il gerente emettere un lungo «oh!», e subito lo vide premersi la mano sulla bocca aperta e indietreggiare lentamente, come se una forza invisibile e costante lo ricacciasse indietro». Questo suono rotondo (pareva il vento quando sibila) pone Gregor come di fronte a uno specchio che gli rimanda quel frammento di verità che in quell'istante assume per lui un'importanza a dir poco vitale: è la scoperta della propria identità, di ciò che, in quel preciso momento, egli è veramente.

Chiedere agli altri: chi sono io?

Ogni rapporto educativo autentico si gioca in realtà su questa continua attesa di una parola salvifica che dica la verità. Una dimensione, questa, rigorosamente biunivoca: l'educatore attende almeno quanto l'educando. O, perlomeno, tale dovrebbe essere il suo sincero atteggiamento. Ma forse siamo in presenza di un paradigma invero universale, che riguarda ogni rapporto interpersonale. Nemmeno Gesù, da buon Rabbi o «maestro» si sottrae a quest'attesa. Almeno questo è quello che sostiene Schalom Ben-Chorin in quel suggestivo «punto di vista ebraico sul Naza-

reno» esposto in un suo libro significativamente intitolato «Fratello Gesù». Il riferimento è ai vangeli sinottici, e in particolare a quello di Luca (9,18-21): «Un giorno, mentre Gesù si trovava in un luogo appartato a pregare e i discepoli erano con lui, pose loro questa domanda: «Chi sono io secondo la gente».

Essi risposero: «Per alcuni Giovanni il Battista, per altri Elia, per altri ancora uno degli antichi profeti che è risorto». Allora domandò: «Ma voi chi dite che io sia?». Pietro, prendendo la parola, rispose: «Il Cristo di Dio». Egli allora ordinò loro severamente di non riferirlo a nessuno».

Chi sono io secondo la gente? E voi chi dite che io sia?»: come al solito l'attenzione ebraica è attratta più dalle domande che dalle risposte. Martin Bu-

*...ma poi c'è chi
prepara
un esame importante:
è una tappa
di vita...*

ber osservò scherzosamente che Gesù «non intese qui porre ai suoi discepoli una domanda d'esame», né attese da loro una risposta dogmaticamente corretta sul modello di un certo tipo di catechesi.

Piuttosto in questa domanda, secondo Ben Chorin, si avverte «lo smarrimento di un uomo che, profondamente coinvolto nell'avventura della fede, pone l'interrogativo della sua propria esistenza e del suo mistero». Egli attende dai discepoli una parola che gli consenta di conoscere la verità su sé stesso, sulla propria identità.

Sulla consapevolezza di Gesù della sua missione messianica molto è stato scritto, né qui si intende aggiungere alcunché a tale argomento. Ma non è così

assurda l'ipotesi secondo la quale il rimando al segreto messianico di Gesù, chiaramente espresso dalle parole di Pietro, possa essere un'aggiunta postuma della tradizione kerigmatica².

Quel dubbio comunque, rimane. Ed è proprio in questo significativo senso di incertezza, che ha motivato la doppia domanda di Gesù, che sentiamo la possibilità che egli «possa avvicinarsi maggiormente a noi».

E siamo pronti a riconoscerci in quello che è l'interrogativo dell'uomo in senso assoluto in quella stessa domanda inespressa che muove Gregor



Samsa ad aprire la porta chiusa a chiave: «Chi sono io?».

Come ogni parola dell'ebreo Gesù ha una sua connotazione specificamente ebraica, così questa domanda la si ritrova al plurale nella liturgia sinagogale: «Che cosa siano noi, che cos'è la nostra vita, che cosa sono i nostri meriti e la nostra giustizia, che cosa la nostra salvezza, la nostra forza?». Ancora un volta: «Che cosa siamo?».

Silenziosa, piccola voce

Marco Piatti in un suo libro intitolato «Gandhi e l'educazione» sostiene che quella «silenziosa piccola voce» che confidava al Mahatma delle «ipotesi di verità», è frutto del rapporto tra l'io e l'essere, che si attua su due piani distinti: quello spirituale interiore della preghiera e dell'autopurificazione, o di un più laico rapporto con la propria «coscienza» (del resto in Gandhi quest'ultimo non viene escluso dalle prime due), e quello materiale esteriore della relazione con l'uomo. È significativo che lo stesso Gesù, in quel brano del vangelo di Luca, ponga le proprie domande ai discepoli in un luogo di preghiera.

Ma questa «voce», così come la rotonda espressione del gerente o le più spigolose locuzioni dei soggetti a cui è rivolta la nostra tensione educativa, «non giunge durante una tempesta che mette in pericolo la vita dell'uomo», come sostiene Martin Buber nel suo «Il cammino dell'uomo», ma è piuttosto una «voce di silenzio simile a un soffio» (1 Re 19,12), facile da soffocare.

È forse questa la sfida più grande per l'educatore: riappropriarsi di quella «capacità dell'attesa» che può condurre allo svelamento di un salvificio

Ma questa «voce», così come la rotonda espressione del gerente o le più spigolose locuzioni dei soggetti a cui è rivolta la nostra tensione educativa, «non giunge durante una tempesta che mette in pericolo la vita dell'uomo», come sostiene Martin Buber nel suo «Il cammino dell'uomo», ma è piuttosto una «voce di silenzio simile a un soffio» (1 Re 19,12), facile da soffocare. È forse questa la sfida più grande per l'educatore: riappropriarsi di quella «capacità dell'attesa» che può condurre allo svelamento di un salvificio frammento di verità. L'incapacità di essere «quello che non aspetta» diviene allora, parafrasando Roland Barthes, «la fatale identità dell'innamorato».

frammento di verità. L'incapacità di essere «quello che non aspetta» diviene allora, parafrasando Roland Barthes, «la fatale identità dell'innamorato».

¹ La versione citata riporta in verità la più inusuale espressione: «insetto mostruoso».

² Oscar Cullmann definisce il «kerigma» come «un riassunto del messaggio cristiano concepito alla maniera di una formula che raccoglie i fatti della vita di Gesù e la loro interpretazione teologica» (Cfr. 1 Cor 15, 3-5).

Bibliografia

- BARTHES, ROLAND, *Frammenti di un discorso amoroso*, Einaudi, Torino 1979, pg. 42.
BEN-CHORIN, SCHALOM, *Fratello Gesù - Un punto di vista ebraico sul Nazareno*, Tea Due, Editori Associati, Milano, 1991, pp. 175-177.
BUBER, MARTIN, *Il cammino dell'uomo*, Edizioni Qiqajon, Magnano (VC), 1990, pg. 22.
CULLMAN, OSCAR, *Studi di teologia biblica*, An. Veritas Editrice, Roma, 1969, pg. 213.
KAFKA, FRANZ, *La metamorfosi*, Biblioteca Universale Bilingue Rizzoli, Milano, 1992, pp. 53, 55, 71, 79.
PIATTI, MARCO, *Gandhi e l'educazione*, EMI, Bologna, 1983, pp. 14-15.

Integrazione bibliografica

Barthes dedica alcune pagine (40-42) alla problematica dell'attesa, analizzata in riferimento al linguaggio dell'innamorato. L'originalità del suo approccio consiste nel fatto di assemblare in uno spazio ristretto materiali tratti da differenti discipline (letteratura, psicanalisi, musica, poesia etc.).

Max Horkheimer (*La nostalgia del totalmente Altro*, Queriniana, Brescia, 1982, pg. 85) offre un'interessante prospettiva sull'argomento, indicando nell'attesa che l'azione positiva verso l'altro possa rendere migliore la vita di chi la compie, una possibile fonte della morale. Lea Sestieri (*La spiritualità ebraica*, Edizioni Studium, Roma, 1987, pagg. 55-58) offre un'efficace sintesi dell'attesa messianica ebraica, la stessa che muove Pietro a riconoscere in Gesù il Cristo.

CERVI VOLANTI

ROBERTO PAPETTI - GIANFRANCO ZAVALLONI

La stabilità dei giochi nel tempo e nello spazio è sconcertante e sbalorditiva. Passano gli imperi e le istituzioni, i giochi restano. Nella loro permanente insignificanza e gratuità si cela una forza arcana. Vivono per brevi tempi per la gioia dei praticanti, vengono dimenticati, sostituiti da altri, diventano perfino mode e follie culturali per essere giocati con furore in una sorta di continuità mobile e tenace.

Similmente alle foglie degli alberi, ai disegni sulle ali delle farfalle, alle spirali su cui si avvitano i calcari delle conchiglie, vivono qualche stagione ma ritornano identici.

Assumono mille forme, trasmigrano da continente a continente, si mischiano a culture e società con sconcertante rapidità e facilità. Pochi sono i giochi che si riconoscono provenienti da aree definite del mondo tanto è il loro universale radicamento e la mescolanza tra i popoli.

Tra questi un'eccezione è sicuramente l'aquilone. Sebbene giocato in tutti i luoghi della terra, ne riconosciamo la provenienza nei paesi dell'antico oriente.

Fu Marco Polo nel libro *Il Milione*, che descrisse per la prima volta in Occidente questo oggetto volante.

Riporta lo strano caso osservato di un uomo appeso ad un congegno sostenuto da un filo, commentando che si tratta probabilmente di un condannato, di un ubriaco in punizione o di un pazzo che si cimenta in una impresa paurosa e inumana.

Da quei tempi l'idea di volare ha fatto molta strada, l'aquilone ha lasciato

il posto all'aereo per ritornare oggetto di svago e di divertimento per grandi e piccini.

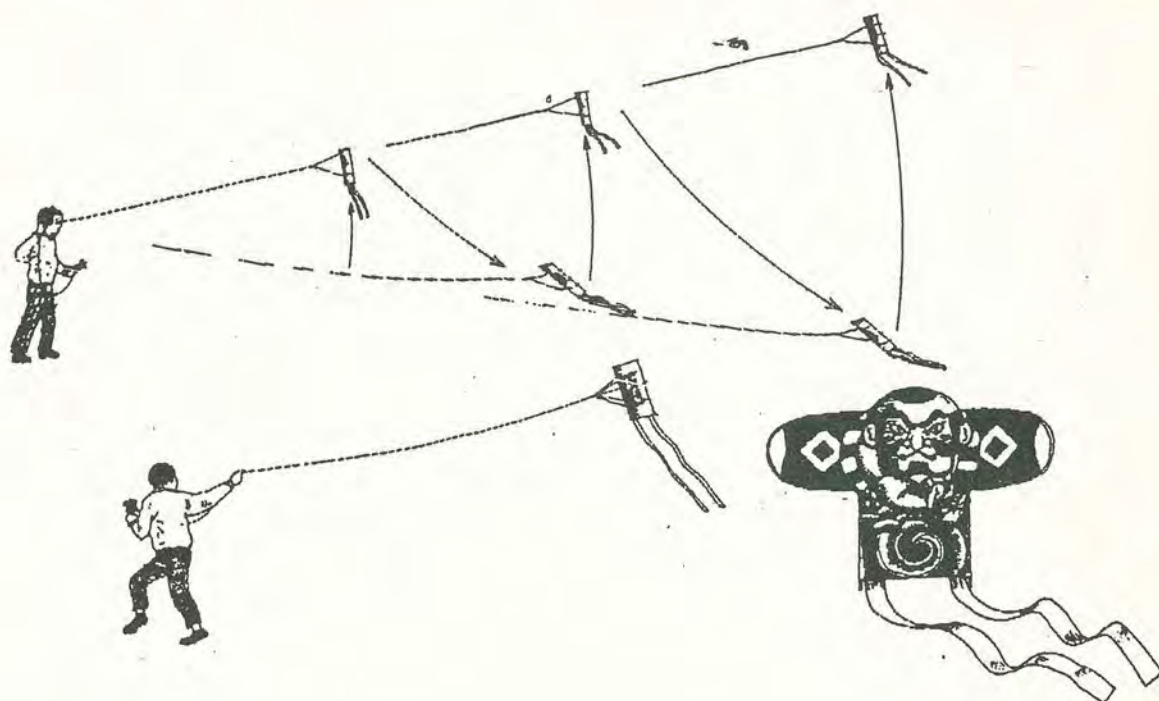
Nei paesi asiatici ancora oggi gode di una popolarità straordinaria, tanto che si organizzano grandi e spettacolari feste dell'aria con sfilate di modelli, gare di altezza e di acrobazia, duelli aerei.

In Giappone è talmente raffinata l'arte della costruzione degli aquiloni che se ne sono codificate forme, strutture, materiali e i «tako» (cioè i polipi) si riconoscono per stili regionali.

I cervi volanti rappresentano in questi paesi, episodi leggendari, eroi, dei, le immagini figurali vengono dipinte con cura da artisti ed artigiani di riconosciuto prestigio.

La fantasia popolare proietta sullo schermo del cielo il proprio immaginario figurale. Si è rappresentato spesso nell'aquilone che va per il cielo l'anima staccata esteriore del suo proprietario rimasta a terra, ma collegata magicamente e realmente ad un esile filo.

In Corea e in Malesia esiste la consuetudine di scrivere sul suo dorso le sventure e le pene del vivere. Quando è ben in alto nel cielo, il filo viene



bruciato e l'aquilone se ne va lontano con il suo triste carico di lamenti. In taluni di questi paesi si fanno volare di notte, sopra le case, per allontanare gli spiriti maligni. In Irak si costruiscono lanterne leggere con ali e

vele che si accendono di notte e volano puntinando il firmamento di reticoli di stelle raddoppiate.

Ma l'aquilone è un bellissimo giocattolo che nelle mani di un bambino permette il gioco degli elementi: l'aria, il vento, le spinte ascensionali, la terra, le traslazioni e i movimenti dei corpi.

Nessun oggetto vola se non c'è almeno una bava di vento, un refolo, un venticello gagliardo o birbante.

Bisogna costruirlo con cura e precisione, calcolando pesi, bilanciamenti, attacchi delle briglie, code e decorazioni, in modo tale che sia sicura l'involo.

Per farlo salire è necessario sostenerlo con una mano mentre con l'altra si tiene la cordicella. Con una piccola corsa, appena si impenna, alzandosi si cede a poco a poco il filo svolgendolo dal rocchetto. Ed eccolo là che vola... «a dialogare con i ministri del cielo, con i signori delle nuvole», a giocare con le azzurrità del cielo. ■



**Bastano,
per essere informati un anno
su quanto avviene nel "sociale"**



RES - Risposte Esperienze Servizi
Agenzia di informazione sociale
promossa dalla Comunità di Capodarco

Abbonamento 1993 - L. 50.000 - quindicinale
Versamento su c.c.p. 12118634

RES - Risposte Esperienze Servizi
Via Vallescura, 47 - 63010 Capodarco di Fermo (AP)
Telefono 0734/674888-674318 Telefax 0734/674668
Iscriz. Reg. Nazion. Stampa n.3868 del 29.07.92
Assoc. USPI - Assoc. Fed. Period. Volontariato Sociale

LA PEDAGOGIA DI EUGÈNE DÉVAUD

CLAUDIO ECONOMI

1) «Per una scuola attiva secondo l'ordine cristiano»

La principale, o almeno la più celebre opera scritta dal Dévaud, è senza alcun dubbio il saggio: «Per una scuola attiva secondo l'ordine cristiano», pubblicato nel 1934.

Sotto questa denominazione complessiva sono compresi una serie di articoli di 158 pagine, suddivisi in otto capitoli ed un saggio finale di 26 pagine, concernente «Il sistema Decroly e la pedagogia cristiana», i cui estremi cronologici vanno dal 1926 al 1933; la traduzione italiana risale al 1940. Come già ricordato, si tratta dell'opera pedagogicamente più valida del nostro autore, anche se interrotta da un lungo intervallo di tempo e composta dall'insieme di vari appunti.

Nonostante questa limitazione di base, gli scritti in questione presentano un quadro sufficientemente unitario; ciò, non tanto e non solo perché impostano uno stesso proble-

ma, quanto perché sono collegati tra di loro da un'intima essenza non formale, ma sostanziale. La scuola attiva non cristiana, viene esaminata a fondo e viene colta nelle sue impostazioni, specialmente in quelle di Ferrière, di Claparède e di Decroly. «L'obiezione di fondo — afferma l'Agazzi — avanzata dal Dévaud nei confronti della scuola attiva non cristiana è fondata su una *critica essenziale al naturalismo*.

Questo termine è purtroppo un termine ambiguo ed equivoco. Deriva da natura: ma assume un ben diverso significato, a seconda che si parli di un naturalismo derivante dall'idea della natura umana, ossia dell'essen-

za propria e completa dell'essere umano; oppure di un naturalismo derivante dall'idea di natura fisico-vivente, a livello, nell'uomo, solo di bisogno e di psichismo¹.

Si tratta quindi del controverso problema dell'interpretazione del termine natura.

La questione, tuttavia, non riguarda i termini per se stessi, ma investe, in modo più

Cenni biobibliografici. Eugène Dévaud (1876-1942) nacque il 17 maggio 1876 da contadini della terra friburghese, a Vallaz-Saint-Pierre (Svizzera). Fu ordinato sacerdote nel 1901.

Nel 1904 ottenne il Dottorato in pedagogia con una tesi su *La scuola primaria friburghese e la repubblica elvetica*. Intraprese quindi numerosi viaggi scientifici attraverso l'Europa: Parigi, Lovanio, Jena, Halle; comunicando poi ai compatrioti le informazioni riportatene.

Tornato a Friburgo, fu ispettore scolastico fino al 1906: nel 1910 fu chiamato all'Università e, contemporaneamente, ebbe l'incarico di un corso di catechetica nel Seminario maggiore; nel 1921, poi, venne nominato professore alla Scuola Normale di Hauterive, della quale fu direttore dal 1923 al 1931. Dal 1933, Mons. Dévaud visse gli anni più fruttuosi della sua vita. L'allora direttore dell'Istruzione di Friburgo, Pillar, organizzò dal 1934 i Corsi estivi ai quali invitava successivamente il corpo insegnante delle diverse circoscrizioni.

A questi corsi Mons. Dévaud collaborò con ammirabile generosità. Dopo una vita generosamente dedicata alla formazione dei maestri e al rinnovamento della scuola, lasciò per sempre il campo terreno del suo lavoro il 25 gennaio 1942.

consistente e determinante, l'esercizio finalistico che di tali termini viene fatto.

Il Dévaud, in «Per una scuola attiva secondo l'ordine cristiano», rimprovera, appunto, questa distorsione dei principi di attività e questa più o meno voluta forma di richiamo alla natura umana, intesa però non come personalità e spiritualità, ma come interesse e bisogno.

A A tal riguardo, così si esprime il Dévaud: «*La vita è attività spontanea immanente; ma la vita ha parecchi gradi: è vegetativa, sensibile, spirituale.*

Mentre alcuni innovatori concepiscono l'attività in relazione ad uno slancio vitale oscuro e indifferenziato, noi affermiamo che l'attività propriamente umana ha per causa e per fine la vita spirituale.

L'interesse, per il Ferrière, sembra consistere in una corrispondenza sentita tra l'oggetto e le inclinazioni istintive dell'alunno.

Consiste per noi nella corrispondenza tra la natura umana ed i suoi veri fini, enunciati da un giudizio di valore formulato dall'intelligenza: i fini secondari si coordinano in rapporto al fine supremo della vita.

I fanciulli sono perfettamente capaci, sin dalla prima età, di concepire questi giudizi di valore, di desiderarne l'attuazione e di poggiare su essi per amare e per obbedire, con una volontà efficace e personale.

Vi è gran differenza tra il modo di concepire la scuola attiva del Ferrière ed il nostro: differenza che esiste tra la nozione confusa e indifferenziata dell'istinto e la nozione distinta e precisa dell'anima spirituale, «forma» dell'essere umano.

Noi pure abbiamo «fiducia nella natura», ma nella natura vera, purificata e battezzata, corretta da una gra-

zia che la pedagogia del Ferrière ignora»².

Queste affermazioni sollevarono logicamente delle dure critiche da parte dei pedagogisti laicisti, che accusarono di confessionalità e di dogmatismo il Dévaud e la sua opera.

In effetti alcune espressioni in «Per una scuola attiva secondo l'ordine cristiano» possono talvolta apparire troppo catechetiche e troppo «attac-



**tuttogiovani
notizie**
OSSERVATORIO
DELLA GIOVENTÙ

**Periodico Internazionale Trimestrale
sulla Condizione Giovanile
a cura dell'Osservatorio della Gioventù
(Facoltà di Scienze dell'Educazione
Università Salesiana - Roma)**

- ☐ Quattro tascicoli l'anno di ricerche, saggi, informazione, documentazione e aggiornamento sul mondo giovanile italiano, europeo e internazionale.
- ☐ Ogni numero, monografico, è costituito da:
 - tgn-monografia**
 - tgn-bibliografia**
 - tgn-libri**
 - tgn-informazioni:** 4 rubriche fisse
 - ☐ studi e ricerche
 - ☐ notizie e opinioni
 - ☐ riviste e centri
 - ☐ convegni e incontri
 - tgn-dentro la ricerca**

ABBONAMENTO

Italia: L. 25.000; Estero: L. 35.000
da versare sul ccp 57492001 intestato a:
Pontificio Ateneo Salesiano - LAS
Piazza Ateneo Salesiano, 1 - 00139 Roma

Direzione e Redazione

OSSERVATORIO DELLA GIOVENTÙ
UNIVERSITÀ SALESIANA
Piazza dell'Ateneo Salesiano, 1
00139 ROMA (Italia) - Tel. 06/87290.270 - 87290.405

RICHIEDI COPIA SAGGIO

cate» a formulazioni dogmatiche; ce ne rendiamo conto.

Riconosciuto questo però, non possiamo non riconoscere che, il richiamo ad alcuni concetti come la necessità della grazia, l'importanza degli interessi spirituali e dei fini ultimi nella vita umana, servivano al Dévaud per esprimere la sua grande e giusta preoccupazione: quella cioè, che la scuola attiva non cristiana avviasse le sorti dell'infanzia ad una formazione che non sarebbe poi stata affermatrice di vita.

Tale concezione educativa venne poi tradotta in atto nell'altro importante libro del Dévaud: «La scuola affermatrice di vita».

continua

Bibliografia

I - Fonti (opere di E. Dévaud)

DÉVAUD E., *La lecture intelligente à l'Ecole primaire. Essai de technique pédagogique*, Bloud et Gay, Parigi 1914.

DÉVAUD E., *Dieu à l'école*, Librairie de l'Université, Fribourg 1941.

DÉVAUD E., *La scuola affermatrice di vita*, La Scuola, Brescia 1951.

DÉVAUD E., *Per una scuola attiva secondo l'ordine cristiano*, La Scuola, Brescia 1955.

DÉVAUD E., *L'insegnamento della storia naturale*, La Scuola, Brescia 1957.

DÉVAUD E., *Leggere, parlare, comporre*, La Scuola, Brescia 1957.

DÉVAUD E., *Pédagogie du Cours supérieur*, Trad. ital. a cura di S. Salucci, La Scuola, Brescia 1957.

II - Studi

AGAZZI A., «Prefazione» a E. Dévaud, *Per una scuola attiva secondo l'ordine cristiano*, La Scuola, Brescia 1955.

AGAZZI A., *Prospettive pedagogiche*, La Scuola, Brescia 1959.

Note

¹ A. AGAZZI, *Prospettive Pedagogiche*, La Scuola, Brescia 1959, 292.

² E. DÉVAUD, *Per una scuola attiva secondo l'ordine cristiano*, La Scuola, Brescia 1955, 64-65.

Il cimitero è il luogo ove l'uomo, qualunque uomo, custodisce i suoi morti perchè l'uomo, qualunque uomo, non vorrebbe mai morire.



PROGETTO RAGAZZI 2000

GIUSEPPE COVIELLO

La scuola è impegnata dall'a.s. 85/86 nella elaborazione e nella realizzazione di un progetto educativo specifico di educazione alla *pace*, alla *solidarietà*, ai *diritti umani*, parte integrante della programmazione della vita e dell'attività della scuola di competenza del Consiglio di Istituto e della programmazione educativa-didattica del Collegio dei docenti.

In questa ottica il collegio dei docenti ha inteso dare corpo a quanto previsto dai principi e fini generali dei programmi della scuola media di 1° grado: la realizzazione di una scuola dell'uomo e del cittadino, cercando di offrire occasioni di sviluppo della personalità in tutte le direzioni.

È opportuno, pertanto, riportare quanto scritto e approvato dal Collegio dei docenti nello specifico progetto educativo.

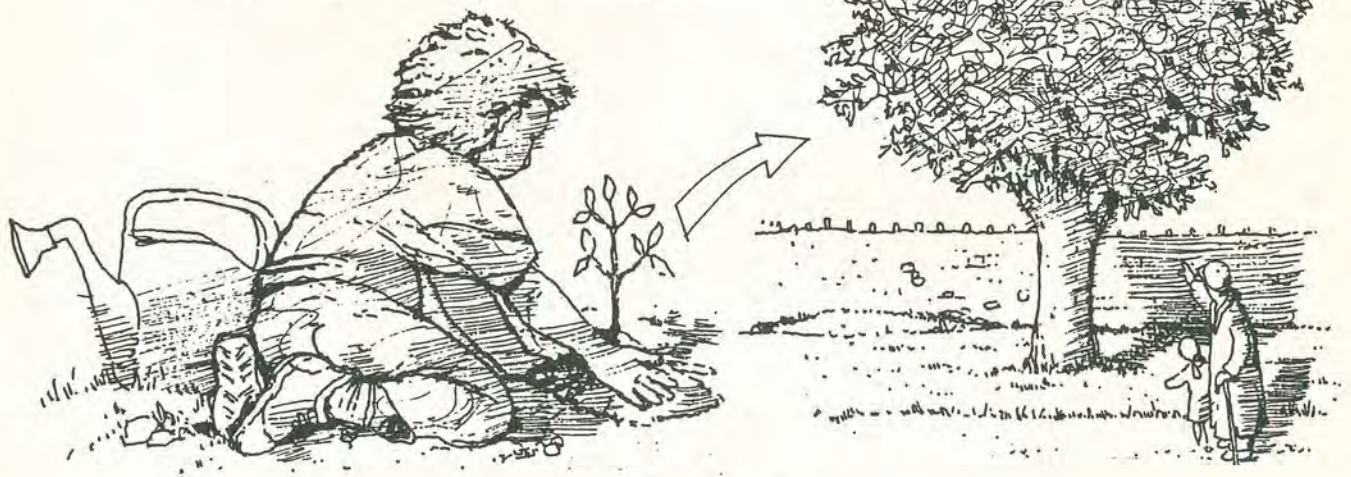
«...Educare alla *pace* significa innanzitutto instaurare con i ragazzi un rapporto di reciproca stima, fiducia e rispetto; stimolare il desiderio e la collaborazione, stimolare lo sviluppo di capacità progettuale e decisionali,

VIII GIORNATA REGIONALE

LA PACE E LA SOLIDARIETÀ TRA I POPOLI

Lagopesole (PZ) - 8 maggio '93

*...come il bimbo che accarezza
la terra ove un virgulto è appena
stato messo a dimora. E sogna
un albero grande, vivo, capace di
sfidare il vento*



superare e risolvere i conflitti che nascono nella dinamica dei rapporti interpersonali. In una società in cui prevale, spesso, la violenza e la sopraffazione, che lascia poco spazio alla libera scelta dell'individuo e al reciproco rispetto fra gli uomini, educare alla *pace* è anche avere fiducia e speranza nell'uomo, nelle sue possibilità e capacità di agire e crescere per la costruzione di un mondo migliore».

La manifestazione annuale a carattere regionale, il concorso di poesie, disegni e teatro riservato agli alunni della scuola dell'obbligo della regione Basilicata, vuole essere la conclusione di un percorso educativo realizzato nell'anno scolastico.

L'8ª Giornata Regionale e il 3º concorso «Io...gli altri... il mondo» sono stati progettati, quest'anno, tenendo presente le problematiche evidenziate dal progetto ministeriale «*Ragazzi 2000*» e l'esperienza maturata negli anni precedenti.

Anche quest'anno la scuola di Basilicata ha risposto con entusiasmo all'iniziativa, partecipando con proprie rappresentanze al «*meeting*» di Lagopesole dell'8 maggio.

I circa 1000 alunni presenti della scuola dell'obbligo si sono lasciati coinvolgere in un interessante dialogo educativo, esprimendo riflessioni e ponendo domande agli illustri interlocutori: P. Domenico Milani direttore del C.E.M. e della rivista «*Mondialità*» e della prof.ssa Maria Schettini responsabile dell'Unicef Basilicata. Il tutto si è svolto in un clima di gioiosa partecipazione delle scolaresche, con ritmi, danze e canti che hanno caratterizzato i momenti più significativi del meeting.

Significative sono state le parole pronunciate all'inizio della giornata dagli alunni della nostra scuola (Sez. Staccata di S. Angelo): «*Voi adulti la chiamate guerra chirurgica, voi adulti avete inventato le bombe intelligenti, a noi restano le sofferenze, la*

morte; voi adulti la chiamate pulizia etnica. Guerra chirurgica, bombe intelligenti, pulizia etnica cos'altro sono se non morte, distruzione?».

Così come significative sono le parole del brano poetico dell'alunno Donato Mazzeo della classe 2ª B della scuola media statale «Giovanni XXIII» di Barile (PZ): «*Mondo, focolaio di disprezzo nascono su di te. Ti stai frantumando, ma molte mani giovani cercano di tenerti unito, stretto nel loro abbraccio. È vero, l'odio è tanto e lo sforzo di quelle mani è ancora poco e chiama altre mani pronte a sorreggerti, altro impegno, altri giovani disposti a sperare in un mondo di pace*».

A

I meeting per la Pace e la solidarietà tra i popoli hanno partecipato ben 15 scuole della zona. Al concorso si è avuto la partecipazione di n. 17 scuole della regione, per un totale di 205 tra brani poetici, elaborati grafici e testi teatrali dattiloscritti o trasportati su videocassette. La commissione giudicatrice del concorso, nel ritenere tutti i lavori meritevoli di premiazione per l'originalità e il valore educativo evidenziato, ha tenuto presente nell'assegnazione dei premi soprattutto l'aderenza alla specificità del tema proposto. Oltre al primo premio assegnato alla poesia «*Mondo in frantumi*» di Donato Mazzeo, gli altri premi sono stati così assegnati: 2º premio: *Testo teatrale* della classe 3ª D della Scuola Media di Irsina (MT); 3º premio ex equo: *Lavoro grafico* della cl. 4ª C e 4ª D della Scuola elementare di Montescaglioso (MT); *Lavoro grafico* degli alunni della Scuola elementare della Direzione Didattica di Posidente (PZ).

Gli alunni della nostra scuola hanno partecipato al concorso interno e la relativa premiazione sarà fatta al termine dell'anno scolastico. ■

MANIFESTO SULLA FORMAZIONE

a cura di R. MANTEGAZZA

1. Le ragioni di un manifesto

A quali condizioni un intervento può essere definito come formativo? Quali rapporti fra processo formativo, scelte politiche, azioni gestionali? Quali responsabilità e garanzie in ordine alla sua attuazione? Quali legami tra valutazione dei risultati della formazione e valutazione dei risultati dei servizi? Quali garanzie sulla qualità dei formatori e sulle loro agenzie di riferimento? Quali rapporti fra qualità della formazione e costi della formazione?

Il manifesto sulla formazione nasce da questi interrogativi da tempo presenti a chi opera nel settore.

Essi risultano rafforzati dalla diffusione di programmi formativi dediti al mantenimento di equilibri già definiti o voluti solo da alcune parti in causa: direzioni tecniche, corporazioni professionali, committenze interessate ad usare la formazione unicamente come sistema di autolegittimazione, agenzie interessate ad accreditarsi sul mercato con pacchetti formativi preconfezionati e standardizzati, a volte di alta qualità tecnica, ma spesso asettici e disancorati dal contesto degli operatori a cui vengono somministrati.

L'attuale fase di forte trasformazione culturale e sociale non fa altro che rendere tali interrogativi più evidenti e meno eludibili.

Gli squilibri di questo andamento compromettono la qualità delle proposte e fanno segnare il passo alla riflessione teorica e metodologica, ali-



**Centro Studi e Formazione Sociale
FONDAZIONE
EMANUELA ZANCAN**

Dal Centro Studi e Formazione Sociale «Emanuela Zancan» di Padova riceviamo e volentieri pubblichiamo questo Manifesto sulla formazione redatto da esperti e ricercatori nell'area sociologica, psicologica e pedagogica. Ci sembra che l'importanza di questo documento risieda nel suo caratterizzare precisamente che cosa si debba intendere come intervento formativo, quali ne possano e debbano essere i soggetti, i metodi, le strategie. In particolare ci interessa sottolineare il paragrafo sulle garanzie che l'intervento formativo deve comunque fornire ai soggetti in esso coinvolti: ci sembra che la base per un ripensamento in senso democratico della pedagogia e delle pratiche di formazione si situi proprio nell'assunzione di queste garanzie, per una sfida formativa e politica alla preoccupante diffusione di una concezione privatistica e manageriale della formazione, cara ad una visione aziendalistico-proprietaria della società e della politica.

Per quanto riguarda il CEM e la nostra rivista, ci piacerebbe poter essere il polo catalizzatore di un dibattito sul tema «Fare formazione nel II millennio», che potrebbe accogliere in parte o totalmente le opzioni politiche espresse da questo manifesto, o ripensarle e ridiscuterle in una tribuna aperta. Restiamo perciò in attesa di contributi, suggerimenti, critiche su questa tematica fondamentale per la programmazione pedagogica e politica della crescita delle nuove generazioni.

mentando invece una tendenza al «fare comunque», dove *teorie e prassi* vengono confuse, spesso a danno dei destinatari (operatori e cittadini) ignari dei danni perpetrati nei loro confronti e conseguente inevitabile spreco di risorse.

Tutto questo avviene nella formazione di base, dove persistono modalità tradizionali e spesso arcaiche di operare. Ma avviene soprattutto nella formazione in servizio, dove l'intrin-

seca fragilità delle proposte risulta spesso mimetizzata con strumentazioni e tecnologie, che tendono più a sedurre che a formare.

La scelta di circoscrivere i riferimenti del manifesto alla *formazione nei servizi alle persone* è soprattutto motivata dall'esigenza di meglio caratterizzare i problemi su un'area che ha di fatto un ruolo centrale *nello sviluppo della cultura del bene comune*.

Le attuali scelte di politica sociale e sanitaria non incentivano a camminare in questa direzione. Le ragioni di efficienza sono prevalenti su quelle di efficacia. Le prospettive costituzionali di tutela e di promozione delle persone risultano marginali e subordinate a priorità di bilancio o di altra natura.

Le attuali scelte di politica sociale e sanitaria non incentivano a camminare in questa direzione. Le ragioni di efficienza sono prevalenti su quelle di efficacia. Le prospettive costituzionali di tutela e di promozione delle persone risultano marginali e subordinate a priorità di bilancio o di altra natura.

Le attuali scelte di politica sociale e sanitaria non incentivano a camminare in questa direzione. Le ragioni di efficienza sono prevalenti su quelle di efficacia. Le prospettive costituzionali di tutela e di promozione delle persone risultano marginali e subordinate a priorità di bilancio o di altra natura.

Di conseguenza i servizi si trovano oggi ad operare in un terreno conflittuale e intermedio fra cittadini e pubblica amministrazione: incentivati da ragioni qualitative ma, nel contempo, richiamati a istanze di razionalizzazione delle risorse e pressati dalla domanda implicita di ammortizzare l'impatto dei molti problemi in attesa di risposta.

Nel breve periodo gli esiti di queste spinte contraddittorie potrebbero compromettere le risorse disponibili (umane e professionali), mortificando l'impegno, tuttora vivo, nel radicare i valori solidaristici nelle comunità locali.

2. Quale ruolo e quale valore per la formazione

Il valore della formazione è assicurato e nutrito dal significato originario

dell'impegno formativo: *favorire processi vitali*, sostenerli nei momenti di cambiamento, orientare le potenzialità, offrire strumenti efficaci per operare.

Tutto questo coniugando due ambiti di interesse: l'interesse dei servizi per qualificare la loro azione, l'interesse delle persone nel vedere più compiutamente realizzati i propri diritti. In questa direzione possono essere colti alcuni valori e criteri, culturali e tecnici, per pensare e per fare formazione:

- la promozione dei *diritti e delle responsabilità* dei cittadini;
- il riferimento centrale alle persone e alla loro storia, per consentire che le loro domande trovino espressione;
- l'impegno di servizio ai progetti dei cittadini;
- il radicamento culturale nelle situazioni locali.

3. La formazione. un diritto-dovere

Una prassi diffusa colloca di fatto la formazione in una posizione residuale, strumentale ed esterna ai servizi. Spesso essa risponde unicamente alla necessità di utilizzare fondi a disposizione, se non a ragioni speculative o clientelari. In questo modo viene facilitata la proliferazione di iniziative segmentate, non collegate fra loro, «private», cioè esterne all'area di responsabilità e di sviluppo del sistema dei servizi.

Questa situazione si collega a fenomeni a forte connotazione negativa, nel momento in cui l'organizzazione persegue obiettivi intrinsecamente in contrasto con il significato stesso di ogni vera azione formativa, rendendola di fatto impossibile e nel contempo chiedendo una formazione attuata come azione rituale e propiziatrice.

4. Condizioni necessarie

La formazione, dando evidenza ai fatti e ai problemi, prepara il cambiamento: essa può mettere in crisi, ma la crisi è necessaria per evitare la stasi e l'involutione e diventare così creativa di un'esperienza nuova. Quando la natura del cambiamento è posta oltre la semplice acquisizione di abilità e di tecniche, tutti sono chiamati a modificare i propri criteri, le condizioni, gli schemi per operare nella realtà, primi fra tutti i responsabili dell'organizzazione e dei centri di decisione, intesi come committenza della formazione. Questo è il primo livello di un possibile cambiamento, perché contribuisce a definire in modo chiaro gli obiettivi da porre a fondamento dei processi formativi.

5. L'incontro delle responsabilità

Il *contratto formativo*, visto nella logica appena delineata, diventa il luogo in cui sono esplicitati il sistema di obiettivi, le condizioni organizzative, le compatibilità, i sistemi di formazione, i metodi di formazione, i risultati attesi, le condizioni e gli strumenti per fare valutazione, le ragioni di costo, le responsabilità.

Esso diventa cioè la sede per definire il codice generativo dell'intero processo di formazione. In esso, soggetti diversi mettono in gioco interessi complementari: il committente, la sua organizzazione, il formatore, l'agenzia, le competitività di mercato, i fruitori immediati (l'operatore ai diversi livelli di ruolo e di funzioni, con le sue appartenenze di gruppo, di servizio...), i fruitori finali (le persone e i gruppi destinatari del servizio). In questa fase «costitutiva» del processo devono poter trovare colloca-

zione culturale e tecnica le condizioni per un ambiente produttivo di crescita, pensate a vantaggio di tutte le parti in causa, cioè andando oltre la logica istituzionale o dei fruitori immediati.

Ad essa si collega l'*impegno di valutazione*, che vincola chi è coinvolto nel contratto alla fedeltà nei confronti dei progetti di crescita personali, del progetto di crescita del servizio, nei confronti dei diritti e dei bisogni che esso è chiamato a tutelare, sotto forma di standard di accessibilità, di risultato.

6. Come operare

Il «che fare» della formazione deve necessariamente tener conto dei suoi regolatori interni ed esterni. Essi possono essere colti nel rapporto tra formazione di base e formazione in servizio, nel rapporto con l'organizzazione, con i contesti operativi, nella fase di costruzione delle condizioni, nell'impegno a valutare il processo e i suoi risultati.

La formazione di base deve creare le premesse per una storia professionale radicabile nella realtà di servizio. Difficilmente questo avviene, stanti le persistenti carenze nella definizione dei profili professionali e degli standard operativi caratterizzanti le diverse situazioni di servizio.

L'inerzia istituzionale a rivedere funzioni divenute obsolete, la rigidità dei sistemi formativi e degli ordinamenti didattici, alla luce dei mutamenti via via intervenuti nel sistema normativo e dei servizi, colludono nel rendere strutturalmente ancora più debole il contesto in cui la formazione di base si realizza.

La non chiarezza su questi nodi agisce da moltiplicatore nella gestione della domanda formativa, con esiti che ripropongono dinamiche di sepa-

razione tra formatori e formati, tra aula e lavoro, tra teoria e prassi. Anche per questo, la fase di *negoziazione*, come pure il contratto che essa produce, non può essere considerata un «prima», preparatorio all'esercizio dell'azione formativa. Essa infatti, è parte interna, integrante dell'intero processo e, stante la sua capacità di incidere sulle sue condizioni di sviluppo, di fatto ne prefigura anche i possibili risultati.

Se va evitato l'errore di considerare la negoziazione un fatto preliminare, e quindi esterno al processo, nella stessa misura va evitato il rischio di

La nostra proposta si muove in queste direzioni e, proprio per questo, vuol essere un invito a condividere con altri, impegnati sullo stesso terreno, i frutti del confronto e della ricerca. Potrebbe avvantaggiarsene la cultura della formazione, ma soprattutto crescerebbe la considerazione per le ragioni fondamentali del nostro agire: le persone, i loro diritti-doveri, i loro progetti.

considerare la valutazione un fattore successivo, da attivare «dopo» che si è formato. In questo modo si finisce per marginalizzarle en-

trambe, lasciando ampi spazi alla delega e a prassi dove le responsabilità risultano attenuate e amputate dei loro elementi vitali.

7. Garanzie

La crescente consapevolezza di questo andamento rende intollerabile che chi fa formazione:

- *non dichiari comunque le proprie premesse;*
- *proponga pacchetti formativi buoni per ogni contesto;*
- *si mascheri dietro stereotipi di neutralità;*
- *riproduca acriticamente metodi e tecniche in ogni situazione;*
- *accetti di perseguire obiettivi irraggiungibili;*

- *non espliciti i propri criteri di valutazione e non faccia valutazione;*
- *non conosca in modo approfondito la realtà in cui è chiamato a formare o non sia disposto a conoscerla;*
- *non documenti un impegno di elaborazione e ricerca;*
- *eviti di confrontare e verificare i risultati delle proprie esperienze.*

Come dunque contenere queste difficoltà, cercando di superarle? Una tendenza, oggi frequente, è quella di ricorrere a vincoli di natura deontologica, sotto forma di codici o di prescrizioni provenienti da organismi di controllo della professione. In questo andamento è insita la speranza di poter delegare a un codice o a un organismo esterno quanto dovrebbe stare dentro le coscienze e le scelte etiche, personali e professionali. L'esperienza insegna come le declamazioni, anche se codificate e sottoscritte, si accompagnano al rischio di accreditare competenze professionali di fatto compromesse. Vanno piuttosto cercate nuove condizioni per un controllo qualitativo delle scelte e delle prassi professionali. Esse possono essere conseguite costruendo situazioni garantite da responsabilità comuni, in cui cioè l'esercizio della responsabilità professionale si attua con:

- *investimenti documentati nella ricerca;*
- *impegno comprovato nella propria formazione; disponibilità alla comunicazione e al confronto delle esperienze;*
- *accessibilità ai curricula dei formatori e delle agenzie;*
- *disponibilità a esplicitare i criteri di costo;*
- *accessibilità e trasparenza dei bilanci.*

Roma, 15 giugno 1993.

Milena Canevini, Annamaria Cavallone, Guido Coggi, Maria De Benedetti, Duccio Demetrio, Elda Busnelli Fiorentino, Roberto Merlo, Giovanni Nervo, Francesco Novara, Raffaele Occulto, Augusto Palmonari, Carlo Trevisan, Tiziano Vecchiato.

L'Occidente? Una risposta

a cura di ANTONIO NANNI

Sul tema dell'Occidente ci sono pervenute in questi ultimi mesi alcune osservazioni critiche anche se di segno opposto: chi sostiene che siamo troppo anti-occidentali e chi, al contrario, che lo siamo troppo poco. Per questo abbiamo ritenuto opportuno dare una risposta non privata ma pubblica, scegliendo due interlocutori: Giuseppe Mari e Federico La Sala.

Il Dott. Mari, redattore della rivista «Pedagogia e Vita» ha pubblicato su «Nuova Secondaria» (gennaio 1993, pp. 18-21) un articolo veramente interessante intitolato «Educazione interculturale e cultura della differenza», dove, tra le altre cose, fa esplicito riferimento ad alcune pagine del mio libro «Progetto Mondialità» (Emi, Bologna, 1985) in cui esprimevo una valutazione su taluni aspetti della cultura occidentale.

Il Dott. La Sala, autore del libro «La mente accogliente. Tracce per una svolta antropologica» (Ed. Pellicani, Roma, 1991), ci ha invece inviato una lettera in cui avanza alcuni rilievi sulla decostruzione del concetto di «Occidente» così come è apparsa sul numero di febbraio 1993 di Cem-Mondialità. All'uno e all'altro sono rivolte queste precisazioni sintetiche. Iniziamo con Mari. Anzitutto un sentimento di gratitudine per aver esplicitamente riconosciuto il ruolo della nostra rivista nella promozione di una cultura della mondialità. E' sostanzialmente condivisibile anche l'affermazione secondo cui l'educazione interculturale sembra una «traduzione sul terreno didattico e pedagogico in senso proprio di ciò che fino ad oggi abbiamo chiamato educazione alla mondialità».

Ma veniamo al punto che più interessa. Ciò che Mari rimprovera è la nostra considerazione particolarmente critica e severa dell'Occidente come di una «cultura sorda», autoreferenziale, gonfia della propria identità e poco incline a riconoscere il valore della differenza. Insomma, la pretesa di essere una cultura superiore e di possedere la verità. E, in nome di questa certezza, la continua negazione dell'alterità: ora dell'arabo e dell'ebreo, ora dell'indio e del nero, ora dell'eretico e dello zingaro, ora dell'omosessuale e perfino della «donna». Negazione, come si vede, del «diverso» in generale.

A dire il vero, Mari non ha difficoltà a riconoscere tutto questo: «sarebbe certamente scorretto — egli scrive — negare che l'Occidente abbia nella propria matrice culturale i fattori (e fra questi l'etnocentrismo) che hanno prodotto le espressioni coloniali che la storia ci testimonia. Se gli europei si sono macchiati in diverse circostanze di abusi, se il colonialismo europeo ha interessato tutte le aree geografiche, se l'Europa è stata la patria dei più feroci totalitarismi, evidentemente ci deve essere nel «genoma» culturale europeo un orientamento etnocentrico, talvolta razzista, totalitario e violento».

Si direbbe che il Mari vada ben oltre la nostra visione dell'Occidente come di una cultura sorda e piena di sé. Ma il Mari ritiene che questa nostra visione sia stata influenzata

da alcuni movimenti di pensiero, come ad esempio, il «pensiero debole» e di conseguenza dalla cultura post-moderna e post-metafisica.

In parte questo è vero, almeno nella misura in cui il pensiero debole si collega con l'ermeneutica filosofica di cui è certamente uno degli esiti possibili e più interessanti. Se dovessi fare alcuni nomi dei filosofi che hanno inciso di più nella mia formazione direi indubbiamente Heidegger, Gadamer, Ricoeur, Lévinas. E per l'Italia Pareyson, Vattimo e Italo Mancini.

Che cosa, dunque, non ci convince delle considerazioni del Mari? Il suo tentativo un po' apologetico di legittimazione dell'Occidente attraverso l'esibizione di un nutrito elenco di innegabili meriti storici e di valori culturali. Mari si sforza soprattutto di dimostrare che c'è nella tradizione occidentale un filo rosso che va proprio nella direzione di una cultura della differenza: dal parricidio platonico (nei confronti di Parmenide) al cosmopolitismo della civiltà alessandrina, dall'Humanitas latina (di un Seneca o del circolo degli Scipioni) al personalismo cristiano, dall'Umanesimo moderno ai Diritti umani e alla Solidarietà internazionale (compresi, naturalmente, il principio della tolleranza e della democrazia, ma anche i valori della scienza e della tecnica). In questo modo, emerge un profilo dell'Occidente che ha sostanzialmente le carte in regola per consentire la fondazione dell'interculturalità, avendo la cultura occidentale una ricca consuetudine con i temi della differenza e del pluralismo.

Proprio per questo non avrebbe alcun senso prendersela con l'Occidente, semmai bisognerà promuoverne la conoscenza e la riappropriazione dell'identità.

Sulla sponda opposta si colloca la critica del Dott. La Sala: siamo stati troppo teneri con l'Occidente. Non di cultura sorda bisogna parlare ma, anche sul piano etimologico, di cultura che «uccide». Ossia: «Occidente, colui che uccide (dal latino «occido»)), senza mezzi termini. Senza dubbio siamo di fronte ad una provocazione, che però fa pensare.

Per La Sala, certi eventi storici, come Hiroshima e Auschwitz, non sono incidenti di percorso. Al contrario, sarebbero in piena coerenza con il carattere violento del pensiero occidentale, egologico e monadologico, incapace intrinsecamente di accogliere l'altro, la diversità. Che dire? Se la posizione del Mari ci sembra troppo tiepida e giustificazionista quella di La Sala appare troppo estrema e carica di risentimento. A noi sembra che il vizio di fondo di questa polemica risieda nel fatto che tutti e tre siamo occidentali in qualche modo alle prese con l'inquietudine che la nostra appartenenza culturale genera in noi. Per capire più in profondità che cos'è l'Occidente forse occorre fare silenzio da parte nostra e metterci in ascolto di chi parla dell'Occidente ma non è occidentale. Penso ad autori africani come Jean Marc Ela, alla economista asiatica Vandana Shiva, ai teorici della filosofia della liberazione latinoamericani o alla testimonianza della guatemalteca maya Rigoberta Menchu. Chiediamo a loro che cos'è l'Occidente e abbiamo l'umiltà di ascoltare. Può darsi che neanche loro possiedano la verità, ma sarebbe tuttavia interessante e utile per tutti ascoltare il loro punto di vista. Sappiamo anche che questo punto di vista è già espresso in alcune loro opere. Andiamo a rileggerle. Forse troveremo in quelle pagine più verità che nelle nostre autoanalisi. In questi ultimi anni mi vado sempre di più convincendo di una cosa: se vogliamo capire qualcosa di nuovo di noi stessi, di ciò che siamo, facciamo in modo di assumere un altro punto di vista: lo «sguardo» dell'altro su di noi.

Autore: Enrique Dussel
 Titolo: **Filosofia della liberazione**
 Casa Editrice: Queriniana
 Città: Brescia
 Anno di pubblicazione: 1992
 Prezzo: L. 35.000

Ecco la presentazione di due libri redatti dal relatore principale al nostro Convegno Nazionale di Assisi: il Professore latino-americano Enrique Dussel. Il primo testo: «*Filosofia della liberazione*» vuole proporre alle filosofie di pensiero europeo o nordamericano un'ipotesi di riflessione alternativa che parte dal mondo periferico, sottosviluppato e oppresso come quello dell'America Latina. Dopo la sua scoperta essa deve diventare teatro di una giustizia più giusta, di una migliore libertà, di una felicità più completa largamente condivisa dagli uomini.

Autore: Enrique Dussel
 Titolo: **L'occultamento dell'«altro»**
 Casa Editrice: La Piccola Editrice
 Città: Celleno
 Anno di pubblicazione: 1993
 Prezzo: L. 30.000

Il 1492 rappresenta la nascita della modernità e il mondo periferico. Soprattutto l'America Latina, è parte costitutiva di questa modernità. Quest'opera si inserisce nel problema della definizione della modernità e nel dibattito della post-modernità, criticandole ambedue come veicolo di eurocentrismo.

Autore: Leonardo Boff
 Titolo: **Ecologia Mondialità Mistica**
 Casa Editrice: Cittadella Editrice
 Città: Assisi
 Anno di pubblicazione: 1993
 Prezzo: L. 22.000

L'ecologia non deve essere vista come una prerogativa di pochi ambientalisti o partiti politici, ma come affare di tutti, poiché la terra è un bene comune che mette in interdipendenza tutti i popoli per il rischio apocalittico che coinvolge tutto il creato. Ecco che l'ecologia si deve coniugare con la mondialità e progettare degli in-

terventi di carattere tecnico e analitico per conservare l'ambiente in tutto il mondo. Ma la mondialità raggiunge la sua pienezza se sviluppa anche le dimensioni etiche, mentali e spirituali. Il nuovo ordine etico deve essere ecocentrico, perché crea l'equilibrio di tutta la comunità cosmica.

Autore: Gian Leonildo Zani
 Titolo: **Pedagogia comparativa e civiltà a confronto**
 Casa Editrice: La Scuola
 Città: Brescia
 Anno di pubblicazione: 1993
 Prezzo: L. 28.000

Il libro è diviso in due parti: nella prima si pone la pedagogia a confronto di altre scienze come l'antropologia, la psicologia, la psicoanalisi; nella seconda si fa una comparazione tra la società europea e quella africana. Si toccano all'interno delle due realtà i diversi significati rivestiti dall'infanzia e i rapporti che legano l'educazione, la famiglia, la società. La comparazione è condotta attingendo anche dalle figure più rappresentative delle due civiltà.

Autore: AAVV
 Titolo: **Educazione allo sviluppo (2 volumi)**
 Casa Editrice: Celim
 Città: Bergamo
 Anno di pubblicazione: (1) 1988; (2) 1991

Si tratta degli atti del secondo corso di aggiornamento per insegnanti tenutosi a Bergamo nell'anno scolastico 1987-88, in collaborazione con le Acli e la Cisl locali. La prima parte riguarda uno studio dei concetti di sviluppo e di sottosviluppo da approfondire attraverso discipline specifiche come l'economia, la socio-politologia, l'antropologia e la psicologia dello sviluppo. Nella seconda parte si presentano progetti di unità didattiche sul tema, sperimentate poi nelle classi.

Di seguito ecco gli atti del terzo corso di aggiornamento per insegnanti svoltosi sempre a Bergamo nell'anno scolastico 1989-'90. Si parla di educazione allo sviluppo in una prospettiva interculturale, di diritti umani in generale, in rapporto alla Chiesa e esaminati nell'avvicinarsi dei fenomeni stori-

ci. Per concludere vengono presentate delle Carte e delle Dichiarazioni dei diritti sul territorio e sugli animali.

Autore: AAVV
 Titolo: **Verso una società interculturale**
 Casa Editrice: Celini
 Città: Bergamo
 Anno di pubblicazione: 1992

In questo piccolo testo bilingue si propongono tre interventi sui temi dell'intercultura dal titolo: «L'intercultura come occasione di sviluppo»; «Le condizioni di base dell'interculturale»; «L'educazione interculturale nelle esperienze del Consiglio d'Europa».

Autore: Silvano Galli
 Titolo: **Il neonato dalla barba bianca**
 Casa Editrice: EMI
 Città: Bologna
 Anno di pubblicazione: 1993
 Prezzo: L. 20.000

È una raccolta di racconti orali africani, raccolta che intende proprio celebrare la fonte più genuina di tutta la letteratura africana: la seduta narrativa.

Autore: Augusto Boal
 Titolo: **Il poliziotto e la maschera**
 Casa Editrice: La Meridiana
 Città: Bologna
 Anno di pubblicazione: 1993
 Prezzo: L. 24.000

Con la traduzione e l'adattamento di uno dei nostri collaboratori Roberto Mazzini, (del Teatro dell'oppresso) si propongono, in questo testo, degli strumenti per trasformare la realtà, per affrontare, capire e modificare le nostre oppressioni, a livello corporeo, psicologico e socio-politico. Nel teatro dell'oppresso, lo spettatore generico viene aiutato a liberarsi dalla sua passività, dai suoi freni, dal suo poliziotto, per divenire, tramite il teatro, la maschera, il soggetto - protagonista non solo del presente, ma anche del futuro.

(a cura di Ester Vecchi)

Brescia, 27.5.'93: Incontro della Direzione del CEM con Don Vincenzo Zani, Direttore del Segretariato Diocesano per la Scuola. Proponiamo un lancio della nostra rivista nel settore delle Scuole della Diocesi, con accompagnamento di una lettera da parte del Segretariato Diocesano a sostegno di CEM/Mondialità. La proposta è accolta favorevolmente. La stessa proposta è fatta presso il Segretariato dello S.V.I. e del C.M.D.: il territorio della provincia sarà, così, a conoscenza del nostro lavoro e ci auguriamo che l'eco suscitata porti frutto.

Cittadella (PD), 28.5.'93: All'interno del programma della Settimana per la pace e la Mondialità, che si è svolta a Cittadella dal 24 al 30 maggio u.s. a cura dell'Associazione «Una proposta diversa», ha avuto luogo una tavola rotonda alla quale hanno preso parte, come relatori, un giornalista della ex-Jugoslavia, un rappresentante dell'Unesco e il Direttore del CEM. Interessante il dibattito che ha permesso ai relatori di fare il punto su vari aspetti dei temi esposti. Un grazie particolare al Dr. Giovanni Tonelotto.

Toscolano (BS), 1.6.'93: Proiezione del filmato sulla Carta Peters ad un gruppo di alunni delle Scuole Medie, presentato da P. Milani. Vivace e simpatica la reazione dei ragazzi.

Viadana (MN), 2.6.'93: Apertura del Corso Mondialità voluto dalla Direzione Didattica del II° Circolo, Dr.ssa Ronco-

letti, e rivolto all'intero Consiglio di Classe. Più ampie notizie saranno date in seguito.

Parma, 6.6.'93: Ha avuto luogo a Parma, un'importante riunione dei responsabili delle Edizioni CEM, che hanno trattato il seguente o.d.g.:

- Esame della proposta dell'Editrice EMI di affidare al CEM il sotto-settore Scuola.
- Composizione della Commissione: «Collane CEM».
- Compiti specifici del Coordinatore e dei Direttori delle varie collane.

Nel pomeriggio è intervenuto anche il Direttore Editoriale dell'EMI, il Dr. Francesco Grasselli, che ci ha sottoposto una bozza di convenzione tra l'Editrice e il CEM. Prima della fine dell'anno, speriamo di poter pubblicare il primo volume di ogni collana: per ora ne sono previste 3: a) Collana «Pedagogia narrativa» (Dir. B. Salvarani); b) *Nuove metodologie. Strumenti* (Dir. R. Vittori, e M.A. Di Capita); c) *Educazione-Mondialità* (Dir. R. Mantegazza e R. Morselli). Coordinatore delle Collane è stato designato il Prof. Antonio Nanni.

Sarnico (BG), 15.6.'93: Abbiamo partecipato, per le vie di Sarnico, alla «Marcia per la pace» ideata da varie organizzazioni locali. Numerosa la partecipazione ed interessanti gli interventi ad ogni «stazione». Un grazie vivissimo a Fulvia Trapletti.

Brescia, 16.6.'93: Presso il C.M.D. riunione in Comitato ristretto, con i responsabili del-

la pastorale scolastica della diocesi. Il Direttore del CEM ha fatto il punto sul contesto nel quale il CEM è dispostissimo ad attivare una collaborazione.

Berlino, 15-18.6.'93: In attesa di pubblicare, per esteso, il rapporto che il nostro Collaboratore e Membro della Consulta Nazionale del CEM, Claudio Cernesi, sta preparando, diamo in anticipo la notizia della sua partecipazione, a Berlino, alla conferenza che portava il titolo: «**Combattere il razzismo e la xenofobia: azioni pratiche a livello locale**». Il Dr. Cernesi, che era «testimone» di quanto si fa, nel Comune di Fiorano (MO), nel campo dell'accoglienza dei nuovi immigrati (detti, maldestramente, «extracomunitari»), si è fatto portaparola anche di quanto fa il CEM nel campo della Scuola. Grazie, Claudio.

cem **Mondialità**

UNA RIVISTA PER

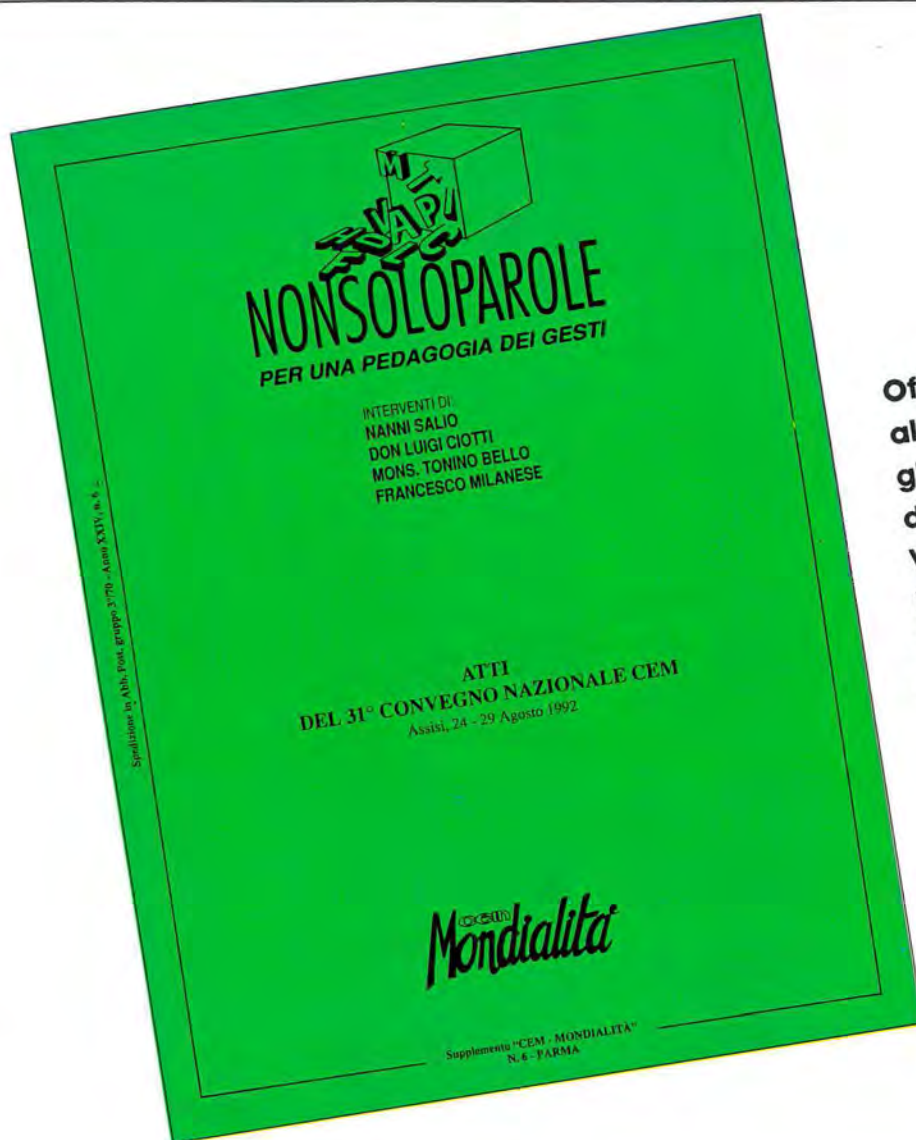
- ★ Presentare la "differenza" come valore, risorsa e diritto.
- ★ Prepararsi a vivere consapevolmente in una "società delle differenze".
- ★ Promuovere una cultura mondiale.
- ★ Produrre e diffondere strumenti e materiali didattici finalizzati ad un'educazione interculturale.
- ★ Diffondere la cultura del cambiamento attraverso una pedagogia dell'azione.

Abbonamento
annuale
L. 30.000

VERSAMENTO
su CCP n° 13601430
intestato a:

CEM/Mondialità
via Piamarta, 9
25121 - Brescia
Tel. 030/3772780
Fax 030/3772781





Offriamo ai nostri lettori,
al prezzo di L. 10.000,
gli ATTI
del Convegno di Assisi '92.
Vi leggerete, fra l'altro,
il «testamento»
di don Tonino Bello
agli Educatori

Ricordiamo che la DIREZIONE DI CEM/MONDIALITA' si è trasferita, dal gennaio scorso, a BRESCIA e precisamente, in via Piamarta 9, cap. 25121. Telefono 030/3772780 - fax 030/3772781 ■ Il decorso dell'abbonamento va da GENNAIO A DICEMBRE (e non più da giugno a maggio) ■ Il numero che avete fra le mani è il secondo dell'annata 1993-94, la cui scansione tematica è riprodotta in quarta pagina di copertina. ■ Per qualsiasi informazione rivolgetevi alla segreteria del CEM (ai numeri di telefono di cui sopra), nelle ore di ufficio. ■ Il nostro numero di ccp è il 11815255

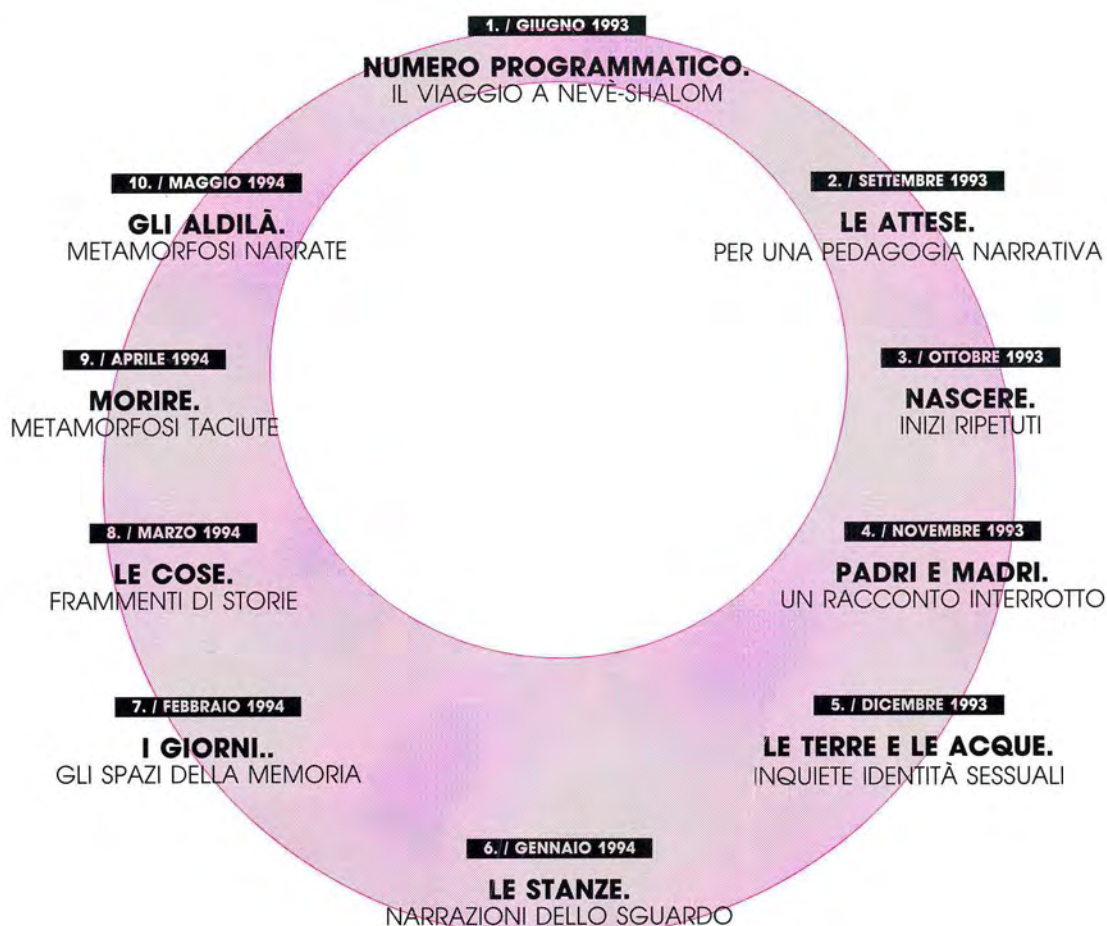
RICHIEDETECI IL NUMERO PROGRAMMATICO, GIUGNO 1993 (PREZZO L. 3.000)

PER ABBONARSI ALLA RIVISTA:

ABBONAMENTO ORDINARIO (da gennaio a dicembre)	L. 30.000
ABBONAMENTO SOSTENITORE	L. 50.000
ABBONAMENTO D'AMICIZIA	L. 60.000

PER UNA PEDAGOGIA NARRATIVA

PROGRAMMA DELLA RIVISTA CEM/MONDIALITÀ PER L'ANNO SCOLASTICO 1993/1994 (giugno 1993 - maggio 1994)



CSAM

VIA PIAMARTA 9 - 25121 BRESCIA - TEL. 030/3772780 - FAX 030/3772781

SPEDIZIONE IN ABBONAMENTO POSTALE GRUPPO 3°/70 - ANNO XXIV - N.7 • AUTORIZZAZIONE TRIBUNALE DI PARMA N. 401 / 7 MARZO 1967

ABBONAMENTO ANNUO (10 MESI) L. 30.000 (DA GENNAIO A DICEMBRE)