

Mensile
di educazione
interculturale

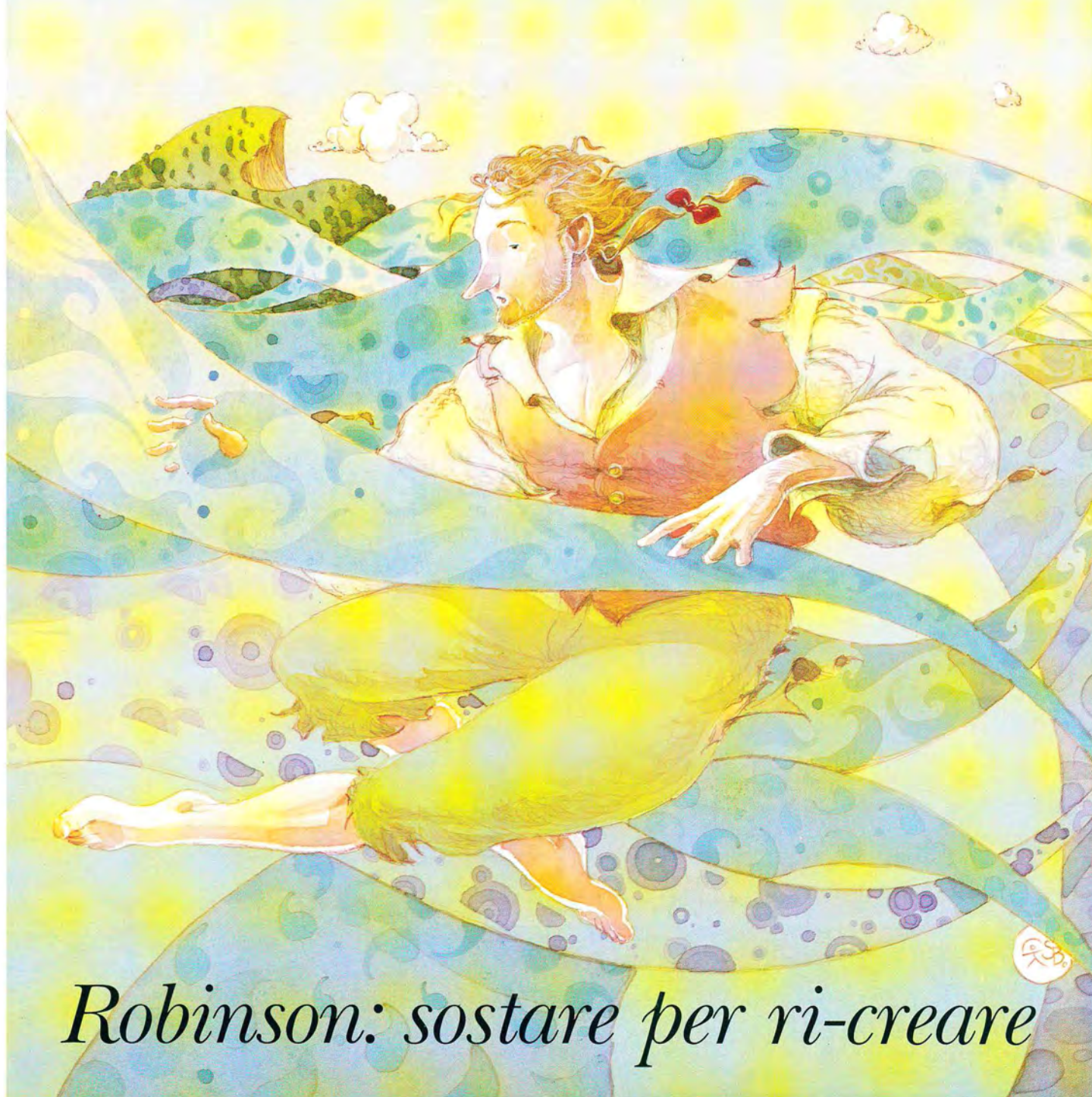
Rivista
del Centro Educazione
alla Mondialità (CEM)
dei Missionari Saveriani
di Parma,
con sede a Brescia

NOVEMBRE

Spedizione in abbonamento postale
Pubblicità inferiore al 50%
Anno XXV - n. 9 novembre 1994
via Piamarta 9 - 25121 Brescia

cem Mondialità

PACE - SVILUPPO - AMBIENTE



ESB

Robinson: sostare per ri-creare

Direttore generale: Domenico Milani

Vice-Direttore del CEM: Antonio Nanni

Vice-Direttore di «Mondialità»: Sergio Cambiganu

Segreteria: Ester Vecchi

Gruppo Redazionale: Fabio Ballabio, Daniela Bello, Mariella Bo, Mauro Carboni, Giovanni Catti, M. Antonietta Di Capita, Claudio Economi, Maria Ferrando, Raffaele Mantegazza, Domenico Milani, Roberto Morselli, Antonio Nanni, Roberto Papetti, Brunetto Salvarani, Bruno Segre, Lavinia Sommaruga, Alessio Surian, M. Teresa Turbini, Rita Vittori, Gianfranco Zavalloni.

Collaboratori: Danilo Amadei, Paola Berrettini, Angela Biagini, Mauro Bigi, Gianni Caligaris, Patrizia Canova, Claudio Cernesi, Lino Ferracin, Piera Gioda, Sigrid Loos, Antonella Munetti, Maria Teresa Noverini, Anna Pasolini, Rina Passera, Sonia Rota, Sabina Siniscalchi, Gianfranco Tusset.

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., via Piamarta 9 - 25121 Brescia, reg. Tribunale di Brescia n° 50127 in data 19/02/1993.

Quota annuale di abbonamento: (10 num. da gennaio a dicembre) L. 35.000
Prezzo di un numero separato L. 3.500

Abbonamenti CEM/estero:
Europa: via sup. L. 59.000
Bacino Mediterraneo: L. 65.000
America e Asia: L. 77.000
Africa: L. 74.000
Oceania: L. 87.500

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

Disegno di copertina: Silvio Boselli

Disegni interno: Silvio Boselli, Paola Ferrari

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.



sommario

LIMINARE	LA SCUOLA DEL BORGO <i>Domenico Milani</i>	1
LA PAGINA DI GIOVANNI CATTI	NEL CORSO DI EVENTI UMANI <i>a cura di Giovanni Catti</i>	2
INTRODUZIONE AL TEMA	PERDUTI INCONTRI <i>Piccola storia delle occasioni mancate di Raffaele Mantegazza</i>	3
INTERCULTURALITÀ	SOCIETÀ MULTIRELIGIOSA E INTERCULTURALITÀ <i>di Antonio Nanni</i>	8
IL PUNTO DI VISTA DELLO PSICOLOGO	LA MIGRAZIONE: UN NAUFRAGIO INIZIATICO <i>di Rita Vittori</i>	13
PEDAGOGISTI DI ALTRE CULTURE	UNIVERSALITÀ NELLA CASA DELLA PACE <i>di Claudio Economi</i>	17
ORIZZONTI SUD-NORD	LO SVILUPPO: QUALE PROSPETTIVA? <i>Sviluppo sostenibile nel sud, investimenti dal nord di Lavinia Sommaruga</i>	18
INSERTO IL LIBRO ASSENTE	LA BIBBIA E L'OCCIDENTE <i>di Brunetto Salvarani</i>	23
MUSICA NEL MONDO	UN RACCONTO DI S. RAMBISAI CHIWESHE <i>a cura di Alessio Surian</i>	27

materiali per la didattica

SCUOLA MATERNA	SIGNORI SI CAMBIA <i>di M. Teresa Turbini</i> <i>M. Antonietta Di Capita</i>	30
SCUOLE ELEMENTARI-MEDIE	FANTASTICANDO IL LUOGO DELL'APPRODO <i>Daniela Bello, Mariella Bo, Maria Ferrando</i>	33
SCUOLA SUPERIORE	IL NOME RUBATO, IL NOME TROVATO <i>Roberto Morselli</i>	39
PER UNA ECOLOGIA DELLA SCUOLA	LA DOLCE AVVENTURA DELL'ARRIVARE A SCUOLA <i>di Gianfranco Zavalloni</i>	41
VOCI DAL TERRITORIO	NON FERMIAMO IL GIROTONDO <i>di Raffaele Mantegazza</i>	43
BIBLIOMONDO	<i>a cura di Ester Vecchi</i>	45
SPAZIO CEM	<i>a cura della Redazione</i>	46
CORSI, CONCORSI, CONVEGNI	<i>a cura di Ester Vecchi</i>	47
IL DIBATTITO	<i>a cura di Raffaele Mantegazza</i>	48
NEVÈ SHALOM / WAHAT AS-SALAM	<i>a cura di Bruno Segre</i>	49

Era lo scorso agosto. Tu eri seduta sul seggiolone, nella sala, vicino alla finestra, con un ricamo tra le mani. Hai interrotto il lavoro e io, fatto loquace per la gioia di poterti ancora incontrare, ti raccontavo brandelli della mia vita vagabonda, ripercorrendo a ritroso la strada dei ricordi.

Tenevo le tue piccole mani nelle mie e tu mi seguivi, in silenzio, con quel tuo tipico sguardo racchiuso nell'attenzione delle tue palpebre ravvicinate, come per fissare, dei giorni passati, i ricordi che io andavo evocando e con quel tuo sorriso che navigava fra gli scogli verdi della meraviglia, della sorpresa e dell'incantesimo.

Anche stasera, scrivendoti questa lettera in occasione del tuo compleanno (il centesimo!), mi rivedo nello stesso luogo e stiamo ancora parlando, continuando a raccogliere, di tra le siepi del tuo lungo cammino, i bioccoli bianchi e rossi dei nostri ricordi.

* * *

Sei approdata a Minozzo ancora ragazza, nel 1917: avevi 23 anni. Da allora, la tua vita s'è iscritta nella storia del nostro paese, tra i nostri monti diventati, a te, famigliari, protetta nel «nido» del Borgo cui sovrastano i contrafforti in arenaria rossiccia e i resti delle antiche muraglie della Rocca. E sei diventata un **personaggio**. Tu eri la **maestra** (la «Maistra», diceva la gente nel nostro dialetto) e lo sei stata per lunghi anni. Quante generazioni son passate alla tua scuola?

La scuola (finivo allora la prima elementare) era al Borgo, a due passi da casa tua.

Ho già avuto occasione di parlarti della nostra scuola di allora quando, nell'aprile del '59, dalle pagine di questa stessa rivista, ti salutavo alla vigilia della mia partenza per l'Africa come missionario.

Di allora, riemergono nella mia mente alcuni ricordi: la tua voce, il gioco della piastrella nella piazzetta davanti



alla scuola, quando eri costretta a mandarci «dietro la lavagna» per una punizione, i ritratti del re e del duce che inquadravano, nella parete di fondo, una stilizzata riproduzione in legno del monumento al milite ignoto, l'inchiestro regolarmente rovesciato sul banco dalla sbadataggine di uno di noi. E poi, il momento magico della lettura di «Pinocchio» con la quale, negli ultimi dieci minuti di scuola, riuscivi ad inchiodare al banco anche me che ero — senza dubbio — il più vivace (scusa l'eufemismo!) dei tuoi scolari.

Un ultimo ricordo, fra i tanti che fanno ressa nel mio spirito: lo sbocciare improvviso della primavera! Si aprivano le finestre e il vento tiepido dello scirocco entrava a folate.

Ed era la festa dei campi!

Iniziava la sciolta della neve, i fossi (Rio Grande, il Fosso di Garfagno e la Prampola) si gonfiavano, i rigagnoli, lungo i prati, gorgogliavano

d'acqua chiacchierina e i biancospini profumavano l'aria con le loro magiche fiorite. Le bambine ti portavano i primi mazzi di viole, legate con un filo di refe, e tu le ponevi sul tuo tavolo, entro un bicchiere.

* * *

Poi, siamo cresciuti e ci siamo dispersi ai quattro venti.

In tre — ti ricordi — dopo la terza elementare abbiamo cominciato ad andare a Villa per seguire il secondo ciclo delle elementari: il tuo Lalo, Pasquo ed io. Lalo ed io ci siamo poi ritrovati in Seminario per poi perderci di nuovo quando lui intraprese un altro indirizzo di vita.

Quest'oggi, però, io debbo parlare un istante di Lalo e tu mi perdonerai perché so di aprire una tua grande ferita. Ma se c'è una persona che oggi dev'esser qui con noi per i tuoi cento anni, è, per primo, lui, «rievocato» dalla nostra fede e dai nostri ricordi ad esser presente alla festa.

Fu «crocefisso» il 30 luglio 1944, (aveva 23 anni e tu ne avevi, allora, 50) dopo un'amara e durissima «via crucis». Era la guerra. Era l'ora di Caino. Non gli fu risparmiato neanche «l'interrogatorio davanti a Pilato», né la «flagellazione», né «la negazione di Pietro». La paura chiuse la bocca a tutti. Nessuno lo conosceva!

La pietà di alcune tra le più coraggiose donne del paese ne venne a raccogliere la spoglia nel prato, sotto casa mia, alla Prampola. E fu, per te, l'ora della spada nel cuore.

* * *

Perché ti ricordo questo, oggi, nel tuo compleanno centenario? Perché, da quel giorno, tu sei diventata, per noi tutti, un **segno** di coraggio e di forza straordinaria. Quando si parla di te si pensa anche al martirio di Lalo. Da quel giorno, soprattutto, sei diventata la **nostra maestra**. Di tutti. Grazie e Buon compleanno!

NEL CORSO DI EVENTI UMANI

A Filadelfia il 4 luglio 1776 fu approvata la Dichiarazione d'indipendenza dai rappresentanti dei Tredici Stati Uniti d'America.

«Quando nel corso di eventi umani, sorge la necessità che un popolo scioglia i legami politici che lo hanno stretto a un altro popolo e assuma tra le potenze della terra lo stato di potenza separata e eguale, a cui le Leggi della Natura e del Dio della Natura gli danno diritto, un conveniente riguardo alle opinioni della umanità richiede che quel popolo dichiari le ragioni per cui è costretto alla secessione.

Noi riteniamo che sono per se stesse evidenti queste verità: che tutti gli uomini sono creati uguali; che essi sono dal Creatore dotati di certi inalienabili diritti, che fra questi diritti sono la Vita, la Libertà, e la ricerca della Felicità; che per garantire questi diritti sono istituiti tra gli uomini governi che derivano i loro giusti poteri dal consenso dei governati; che ogni qualvolta una qualsiasi forma di governo tende a negare questi fini, il popolo ha diritto di mutarla o abolirla e d'istituire

un nuovo governo fondato su tali principi e a organizzare i poteri nella forma che sembri al popolo meglio atta a procurare la sua Sicurezza e la sua Felicità».

A Parigi il 16 agosto 1789 l'Assemblea costituente approvava la Dichiarazione dei Diritti dell'Uomo e del Cittadino.

«I rappresentanti del Popolo francese, costituiti in *Assemblea nazionale*, considerando che l'ignoranza, la dimenticanza o il disprezzo dei diritti dell'uomo sono le sole cause delle sventure pubbliche e della corruzione dei governi, hanno stabilito di esporre, in una Dichiarazione solenne, i diritti naturali, inalienabili e sacri, dell'uomo...

In conseguenza, l'*Assemblea Nazionale* riconosce e dichiara, in presenza e

sotto gli auspici dell'Essere Supremo, i Diritti seguenti dell'Uomo e del Cittadino:

Art. 1°: Gli uomini nascono e rimangono liberi ed eguali nei diritti. Le distinzioni sociali non possono essere fondate che sulla utilità comune».

Lo sappiamo, che questi documenti sono reperibili anche su testi di scuola, e che forse lo spazio delle nostre pagine sarebbe da riempire da discorsi nostri più che da citazioni.

Però è vero che abbiamo parlato nei numeri precedenti di persone come Henri David Thoreau e John Brown, e di fenomeni come la disobbedienza civile, e quindi l'obiezione di coscienza.

Ora, per comprendere queste persone e questi fenomeni occorre conoscere alcuni precedenti, come le Dichiarazioni da

noi citate. È anche vero, nella prospettiva di un futuro entro breve tempo, che il 10 dicembre sarà ancora una volta la *Giornata dei Diritti dell'Uomo*.

È una occasione opportuna per incominciare o ricominciare, o eventualmente proseguire, un'attività di ricerca e d'insegnamento sui Diritti dell'Uomo, attività da continuare incessantemente: altrimenti sarebbe il caso di respingere e di fare respingere la proposta della Giornata dei Diritti dell'Uomo.

Nella prospettiva di un futuro anche a medio e lungo termine è ben prevedibile che nel corso di eventi umani si riconosca la necessità di riaffermare i Diritti dell'Uomo, nella considerazione del fatto che il disprezzo dei Diritti dell'Uomo sono cau-

se delle sventure pubbliche e della corruzione dei governi. Ci si chiederà allora se sia opportuno andare alle fonti in questo modo selvaggio, o se sia meglio, andarvi premuniti di una specifica erudizione.

Sicuramente questo modo selvaggio sarebbe criticabile e condannabile, se non si ponesse in una struttura di ricerca, rispettosa dell'attività, del pensiero e anche del sentimento di chi ascolta, di chi legge.

Sono fonti, non sono ancora la sorgente, donde profluiscono i diritti universali, inviolabili e inalienabili.

Però con i loro limiti, con i loro difetti segnalano un ritorno alla sorgente: «e quando i rapporti della convivenza si pongono in termini di diritti e di doveri, gli esseri umani si aprono sul mondo a dei valori spirituali, e comprendono che cosa sia la verità, la giustizia, l'amore, la libertà; e diventano consapevoli di appartenere a quel mondo. Ma sono pure sulla via, che li porta a conoscere meglio il vero Dio, trascendente e personale». Questo scrive Giovanni XXIII nella Enciclica «Pacem in terris».

OUVERTURE

«Mi fai giocare a pallone?». La vocina di Franco S. quasi si perde nell'allegria baraonda che gli altri bambini hanno iniziato a fare da ormai mezz'ora, nel campetto di calcio di fianco all'Oratorio. È un ragazzino di dieci anni, piccolo e magro, con due occhi nerissimi, di famiglia meridionale. Suo fratello è stato mio compagno di scuola alle medie. Io ho ormai diciott'anni, e faccio l'animatore all'oratorio estivo. I ragazzi più grandi hanno occupato il campo

di pallone e stanno giocando la loro partitella quotidiana sotto lo sguardo vigile di Giordano, il nostro amico arbitro. Per i ragazzini più giovani sono previsti altri giochi: ma Franco vuole giocare a pallone. Mi guarda e me lo chiede sorridendo, con il sorriso sfottente nel quale riconosco certi atteggiamenti del fratello. Ma io non ho tempo: ho altri bambini da seguire, altri giochi, altri posti dove andare. La partita a pallone deve essere rimandata. Franco S. concluderà la sua corsa quella sera stessa,

raggomitolato sull'asfalto come se dormisse, a pochi metri dalla macchina che l'ha investito e dalla bicicletta che costituiva il suo gioco preferito. Ora sono con Giordano, al funerale, e nessuno dei due trova le parole per dire qualcosa. A me risuona ancora nelle orecchie quella richiesta «Mi fai giocare a pallone?», e il mio diniego. Vorrei aver avuto il tempo di farla, quella partita, vorrei averlo ora. Ma il tempo, il maledetto tempo, manca sempre; come un sogno non completato, il tempo non c'è mai.



Perduti incontri

Piccola storia delle occasioni mancate

A Samantha batte il cuore da morire mentre Andrea rimane muto.

Francesco Guccini
«Samantha»

Non licet

La storia dell'Umanità così come si è svolta fino ad ora è storia di occasioni perse. Mancanti incontri, incomprensioni letali, parole dette troppo presto, troppo tardi o mai, hanno caratterizzato le tappe decisive dello sviluppo della civiltà occidentale — e non solo di quella. Se dovessimo scegliere un concetto-chiave per l'umanità al giro di volta del II millennio, sarebbe quello del rimpianto; se dovesse voltarsi a guardare le tracce che ha vergato nei registri della Storia, l'uomo non potrebbe fare a meno di incresparsi le labbra in un amaro sorriso di autocompatimento.

Facile parlare di Socrate e di Cristo. Jorge Luis Borges afferma che è impossibile immaginare l'Umanità senza «la sera della cicutu e la sera della Croce». Hanno in comune, questi due crepuscoli, la tristezza infinita che fece comprendere al centurione come a qualche discepolo del filosofo che qualcosa di irrimediabile si era compiuto. Certo, le morti dei due personaggi non saranno definitive; essi permarranno nella forza lieve dell'insegnamento e nella paradossale sfida della fede. Eppure è difficile non cogliere nell'ultimo saluto del «corrotto della gioventù» («Io a morire, voi a vivere. Ma chi dei due vada verso il meglio è oscuro a tutti, fuorché a Dio») come nell'«alto grido» del bestemmiatore di Na-

di RAFFAELE
MANTEGAZZA

IL PERSONAGGIO
DEL MESE

Robinson Crusoe

di Marina Gibertini

Robinson Crusoe di Daniel Defoe è generalmente riconosciuto come il primo romanzo moderno inglese. Pubblicato nel 1719, riscosse un immediato successo di pubblico grazie al linguaggio semplice e concreto, continuando ad esercitare, nel tempo, una notevole influenza culturale.

Robinson è un giovane ambizioso che lascia la famiglia spinto da un forte desiderio di navigare. Il suo primo viaggio si conclude con un naufragio, seguito da un periodo di schiavitù in Marocco.



Robinson, però, non si perde d'animo: salvato da una nave portoghese raggiunge il Brasile, dove diventa un ricco coltivatore. Diretto in Guinea

per acquistare schiavi da impiegare nelle sue piantagioni, subisce un altro naufragio. Unico superstite del disastro, rimane su un'isola deserta per

oltre vent'anni e con l'ausilio di provviste ed utensili recuperati dal relitto della nave riesce a garantirsi la sopravvivenza finché viene salvato da una nave inglese che lo riporta in patria.

Scritto in forma di diario, il romanzo descrive con minuzioso realismo ogni dettaglio della vita quotidiana del protagonista che si costruisce un riparo e una zattera, si procura il cibo, addomestica alcune capre selvatiche e quando sull'isola sbarca un gruppo di cannibali riesce persino a trasformare uno di loro in un fedele servitore, dandogli il nome di Venerdì. Robinson rispecchia i vizi e le virtù dell'uomo borghese del suo tempo: è individualista, egocentrico, ambizioso, ma anche intraprendente e pieno di risorse. Supera ogni problema grazie alla sua capacità di osservazione e ad una fede incondizionata nell'aiuto di Dio, ma, al tempo stesso, non riesce a fare a meno di affermare la sua superiorità su Venerdì che considera come

zareth un senso di abbandono e di desolazione. Socrate e Cristo condivisero il destino di molti altri «sovvertitori» dell'ordine costituito che si scontrarono con l'ottusità di società totalitarie o di Stati di polizia. La società, le sue strutture di potere non possono e non vogliono sentire le parole del Diverso e del Ribelle; e ciò è ovvio. Ma la sconfitta più radicale è che, alla fine, la grande occasione dell'incontro con una alterità totale, con una sconvolgente immagine della Diversità, viene persa anche da discepoli, da coloro che — a tratti — erano sembrati scorgere le immense potenzialità del nuovo messaggio. La paura, l'attitudine al conformismo, il sonno dogmatico che ottunde le coscienze fa perdere l'op-

portunità di rimettersi in discussione, e di mettere in discussione il mondo: «gli apostoli han chiuso le gole alla voce/fratello che sanguini in croce»¹.

Curioso come, quindici secoli dopo, i protagonisti di quella occasione perduta invertiranno i loro ruoli; gli eredi ideali della filosofia greca, custodi dell'aristotelismo più intransigente, si alleeranno con gli irrigiditi guardiani dell'ortodossia che all'ombra della croce era nata e si era sviluppata. Le fiamme che il 16 febbraio 1600 avvolgeranno il corpo di Giordano Bruno in Campo de' Fiori ridurranno in cenere anche la possibilità per l'Occidente di incontrare una metafisica «altra», non più appiattita sul dogma del principio di contraddizione, ma

essere inferiore.

Daniel Defoe (1660-1731) fu uno scrittore prolifico e versatile. Commerciante, giornalista, autore di opuscoli satirici, agente segreto, iniziò la carriera di romanziere all'età di 59 anni. Il suo pubblico era costituito prevalentemente dalla borghesia (mercanti, artigiani e banchieri) che stava acquistando prestigio e potere nell'Inghilterra del tempo.

La stretta aderenza al realismo che Defoe manifestò nella sua prosa deriva dalla lunga pratica di giornalista. Inoltre, essendo puritano, riteneva che le opere di finzione fossero immorali, perciò si preoccupava sempre di garantire almeno una parvenza di autenticità alle storie che scriveva. Le vicende narrate in *Robinson Crusoe* sono infatti basate sulle esperienze vere di un marinaio scozzese, Alexander Selkirk, vissuto all'inizio del XVIII secolo, che riuscì a sopravvivere 5 anni su un'isola deserta al largo delle coste sudamericane.

aperta agli infiniti giochi del caso, dell'alea, dell'azzardo. Bruno aveva cercato di emancipare il pensiero filosofico dalle prigioni di una Ragione troppo arida a cuasa dei suoi dogmi: aveva cercato di liberare la fantasia filosofica, l'immaginazione dialettica, rischiando forse di venire inghiottito dai suoi baratri. Le riflessioni di Bruno aprono la porta ad una osservazione sui giochi d'azzardo del destino, sull'infinito riverberarsi di immagini speculari, ma anche sulla straordinaria dignità dell'uomo che, riconoscendosi immagine passeggera, indaga l'infinito sfidando le ire della Logica. Dopo la triste sera romana, non sarà più possibile, per secoli, ragionare *De l'infinito Universo e mondi*, e se lo si farà sarà solo

per matematizzare quelle che erano state profonde intuizioni metafisiche e financo morali. Sarà un altro eretico, bandito dai guardiani di tre Chiese (ebraica; cattolica; protestante), a raccogliere la sfida: ma sarà solo tra le righe di Baruch Spinoza che la vertigine del messaggio di Bruno potrà in parte trasparire. Il resto sarà sacrificato a ciò che è Principio e Causa prima, e che, nella sua cristallizzata intolleranza, annulla la sfida eterna della infinita molteplicità².

L'autre, mon enfer³

Per Robinson, come per chi condannò Bruno, l'Altro non si presenta all'improvviso: si fa annunciare da presagi, tracce, segni che chiedono di essere decodificati, e che solamente l'ignoranza può leggere come minacce. Eppure l'approccio dell'Occidentale è di porsi immediatamente sulla difensiva, riducendo l'Altro ad una sorta di proiezione di Sè, come un prolungamento del proprio corpo che abbia avuto, per un magico sortilegio, vita propria.

Lo sguardo di Robinson sul reale è analogo allo sguardo di Colombo sulle sue «Indie»: non si tratta solo della fame di conquista (su questo argomento hanno «detto» tutto gli Indios, che nella celebrazione del V centenario hanno tinteggiato le loro case di nero, il colore del lutto). Si tratta di una profonda esperienza psicologica: invece di accettare la sfida che l'ambiente nuovo pone di fronte allo sguardo dell'europeo (nuovi codici, paesaggi inediti, un modo nuovo, per gli oggetti, di essere «cose»), l'uomo cerca sicurezza e salvezza rifugiandosi negli accoglienti abbracci del Noto. Nulla di ciò che si vede o si sente, nessuna sensazione, nessuna percezione deve uscire dai rigidi schemi sperimentati nei porti di Siviglia o nei lupanari madrileni: nessun profumo di aurore mai intuite, nessuna frescura di terre bagnate dalla rugiada sotto la pianta nuda del piede può mettere in discussione una identità ormai sclerotizzata. Forse Colombo e i suoi uomini non *videro* davvero gli Indios, le case, le donne, i sorrisi profumati dei bambini e gli azzurri suoni del vento: i loro organi di senso erano a tal punto preformati che non poterono cogliere la assoluta novità di quelle sensazioni. Come Ulisse di fronte alle Sirene, anch'essi si fecero legare all'albero

Non è un caso che a comprendere in parte il linguaggio della Natura siano rimasti solo i mancati interlocutori dell'ultimo incontro fallito che intendiamo analizzare: i bambini. Il rapporto del bambino o del ragazzo con la natura è stato troppo spesso visto solo dal lato falsamente poetico sfruttato abilmente dai creativi per la pubblicità del cibo per cani.

maestro della loro volontà di conquista; come i sacerdoti del Tempio, non ascoltarono, stracciandosi le vesti non tanto per ciò che sentivano, ma per il fatto di non poter sentire le parole nuove, rivoluzionarie, aliene della natura e degli uomini. Lo sterminio degli Indios come l'asservimento di Venerdi è una rivolta contro se stessi: nelle torture imposte alla giovane donna india l'uomo conquistatore fa pagare all'Altro il prezzo della propria assoluta impotenza.

Ma l'occasione perduta dall'Occidente nell'incontro con le popolazioni che la nostra ipocrisia ci fa ancora chiamare precolombiane (come se con Colombo iniziasse la Storia d'America!) ci permette ancora di salvare la faccia, se non l'anima; è infatti facile (e un tantino snob), per noi oggi, genufletterci di fronte agli Indios, fare professione di pentimento ed ammettere le colpe dell'Occidente. Il problema nasce quando ci si trova di fronte ad occasioni perdute in cui è più difficile discernere il torto dalla ragione, il giusto dall'errore, il bene dal male. Con la presunzione dell'estremismo, «malattia infantile», mi sono recato in Israele, due anni fa, credendo di aver già capito tutto. Da una parte le ragioni degli oppressi, dall'altra i torti degli oppressori. Lo choc che si prova quando queste apparenti certezze vengono messe tra parentesi o addirittura sgretolate è il ricordo più forte che mi rimane di Gerusalemme e di Nevè Shalom/Wahat as Salaam. Aveva ragione Filippo Gentiloni, quando diceva che la guerra che feriva Gerusalemme era diversa dalle altre guerre, e che la pace a Gerusalemme poteva essere simbolo di un futuro utopico di pace per tutte le genti⁴. Un Dialogo tra due religioni, due civiltà, due modi di intendere la vita e le sue sfide come quelle che popolano la terra d'Israele sarebbe davvero dirompente per le logiche chiuse e totalizzanti che hanno purtroppo caratterizzato l'una e l'altra parte, e per l'ipocrita indifferenza che è stata propria degli osservatori esterni. Ed il sogno di Nevè Shalom/Wahat as Salaam è proprio l'idea di recuperare questa occasione persa, facendone il perno di una sfida che va al di là della cooperazione o della convivenza pacifica: si tratta invece di far reagire, all'interno di un villaggio fatto di essenzialità e di silenzio, la solare cultura palestinese troppe volte ridotta al silenzio e l'anima profonda e lesa della coscienza ebraica. Quel che potrà uscirne - e lo vediamo in questi

giorni in cui si parla di pace, di accordi e di territori - potrebbe davvero essere un'ennesima scossa per tutto il mondo, un'altra grande, irripetibile occasione per ripensare la pace.

E questa occasione potrebbe scuotere le coscienze di altri due interlocutori che, come Robinson con il suo «servo», non hanno saputo parlarsi perché ognuno ha voluto ridurre il discorso dell'Altro alle sue proprie categorie. Mi riferisco da un lato al marxismo, dall'altro al cristianesimo che, tranne rare eccezioni, non sono stati in grado di dialogare, di cogliere ciascuno nelle parole dell'altro le tracce di possibili itinerari comuni. Da un lato la retorica della religione come «oppio dei popoli» (è vero ed è assolutamente ovvio che, come ogni interpretazione del mondo, anche la religione si può trasformare in ideologia, che occulta le ferite dell'esistente; ma che dire allora del Diamat, del materialismo dialettico staliniano eretto a vera e propria religione per mascherare le nefandezze del regime sovietico? Che cosa c'entra tutto questo con l'emancipazione del proletariato? Con la Rivoluzione?); dall'altra la facile e scontata accusa di ateismo (che ha spesso taciuto gli aspetti radicali della predicazione di Cristo e dei Profeti, per accomodare la religione, in prospettiva tattica anticomunista, nei salotti buoni della conservazione se non della reazione): questi atteggiamenti di opposto ed infantile estremismo hanno reso difficile un dialogo che invece avrebbe molto da proporre non solo a chi vuole interpretare il mondo, ma anche e soprattutto a chi vuole trasformarlo. Ho già scritto qualcosa sulle pagine di *Cem/Mondialità* su questo argomento (cfr. *I conti con Marx*, numero programmatico, giugno 1994) e mi permetto di rimandare a quel contributo. Segnalo solamente le ricerche sul versante marxista di Franco Fortini e di Claudio Napoleoni in Italia e in Enrique Dussel in America Latina; sul versante teologico suggerisco invece la lettura del classico *Teologia della liberazione* di Gustavo Gutierrez e del voluminoso ma essenziale *Mysterium Liberationis*, a cura di Ignazio Ellacuria e Jon Sobrino. E' eretico infine ravvisare tracce di comunismo tra gli zeloti, l'unico gruppo politico che Gesù non condannò mai apertamente, o addirittura in alcune pagine degli *Atti degli Apostoli*? E' eterodosso, è infedele alla Linea, dire che ravviso tracce del messaggio originale cristiano

quando l'*Internazionale* intona il verso
«Fratelli tutti esser vogliamo/nella famiglia
dell'amor»?

«Questi posti davanti al mare»

Per finire, il più triste e forse il più radicale degli incontri mancati, probabilmente quello che è alla radice di tutti gli altri, comunque il più lacerante: il fallito dialogo tra l'uomo e la natura. Tutta la grande arte dal romanticismo in poi è segnata dall'aspra lacerazione che rende l'uomo straniero sul suo tesso pianeta, e la natura un fantasma da temere, da esorcizzare, da sconfiggere: da Turner e Constable a Federico Garcia Lorca e Walt Whitman; da Mahler e Brahms a Schoenberg e Berio; dal malinconico sguardo di Checov alle occhiaie disseccate di Samuel Beckett, la coscienza che qualcosa di definitivamente triste è avvenuto nel rapporto tra uomo e natura caratterizza le coscienze estetiche, almeno dopo la Rivoluzione Industriale. La natura è diventata materiale di produzione o residuo del processo produttivo: viene comunque trattata come oggetto da sfruttare, modificare, violentare con progetti che non tengono conto della sua specificità e della sua sensibilità. L'uomo occidentale è andato ben al di là del segno — già «imperialistico» — di Francis Bacon: questo affermava che per poter «comandare» la natura era necessario conoscere le sue leggi; a quello non importa nulla delle leggi della natura: l'unica norma conosciuta è quella dello sfrenato dominio,

che non si ferma davanti a nulla, né alla grandiosa violenza del maremoto né al tenero giuoco dei cuccioli. Ma questo irrazionale esercizio del potere assoluto (irrazionale perché ignora le radici stesse della ragione, che sono naturali e biologiche) sconta presto le sue colpe: e nella bomba atomica che spazza via una civiltà riecheggia il fragore del tuono che, agli esordi della avventura umana, terrorizzò i corpi radunati nella grotta. Una natura di cui si crede di non aver più paura si vendica amplificando fino alle soglie dell'autodistruzione il meno «naturale» (il più storico) degli istinti: il dominio dell'uomo sull'uomo.

Non è un caso che a comprendere in parte il linguaggio della Natura siano rimasti solo i mancati interlocutori dell'ultimo incontro fallito che intendiamo analizzare: i bambini. Il rapporto del bambino o del ragazzo con la natura è stato troppo spesso visto solo dal lato falsamente poetico sfruttato abilmente dai creativi per la pubblicità del cibo per cani. In realtà questo rapporto prevede tutte le sfumature emotive di cui è capace l'essere umano: dall'amicizia al terrore, dalla gioia alla paura più profonda. Non si comprende nulla del linguaggio della natura se non si è rimasti per ore, da ragazzi, a spiare una tana nell'attesa che facesse capolino qualche essere mostruoso, o se non ci si è ritratti con disgusto dal contatto con il corpo di un ragno che si supponeva velenoso. È proprio il carattere globale dell'esperienza della natura a rendere il bambino e l'adolescente autentico interprete del-

CONTINUA A PAGINA 47

NOTE

¹ FABRIZIO DE ANDRÈ, *Via della Croce* in *La Buona Novella*.

² Una sfida al Dio costruito sul modello del Motore Immobile aristotelico e sulle orme della metafisica cristallizzata dello Stagirita, viene oggi dai teologi della liberazione e dai più raffinati interpreti della tradizione biblica e dell'ebraismo.

³ «L'altro, il mio inferno» (Jean Paul Sartre).

⁴ Cfr. Atti del XXXII Convegno di Cem/Mondialità, Assisi, Agosto 1993.

NOTE BIBLIOGRAFICHE

Una interessante interpretazione di Robinson e dei suoi «incontri mancati» è presente nella *Memoria del fuoco* di Eduardo Galeano, vol. I, Sansoni, '89. Sulla figura di Cristo, oltre al classico *L'assassinio di Cristo* di Wilhelm Reich (SugarCo, '72), cfr. l'«eretico» *Vangelo secondo Maria* di Barbara Alberti (Mondadori, '79). Doveroso uno sguardo al *Dio Crocifisso* di Juer-gen Moltmann (Queriniana, '73). Le opere di Bruno sono ben tradotte in Italia dalla U.T.E.T.; per una introduzione al suo pensiero cfr. *Giordano Bruno* di Michele Cili-

berto (Laterza, '90); un accenno agli «eretici della metafisica» è presente in *Dialettica Negativa* di Theodor Adorno (Einaudi 1966) di cui cfr.: soprattutto il capitolo conclusivo, *Meditazioni sulla metafisica*. Per le possibili suggestioni di una metafisica «altra» cfr. la *Prefazione gnoseologica del Dramma Barocco tedesco* di Walter Benjamin (Einaudi, '71) e, dello stesso autore, *Tesi di filosofia della Storia* (in *Angelus Novus*, Einaudi, '62). Di Enrique Dussel è interessante vedere *Filosofia della liberazione*, Queriniana, '92. Di Franco

Fortini, tra gli altri, suggeriamo il libro *Extrema Ratio* Garzanti, '90. Pensatore di soglia, Walter Benjamin ci aiuta anche per quanto riguarda il rapporto tra uomo e natura: da *Strada a senso unico* (Einaudi, '83) al saggio *Sulla lingua in generale e sulla lingua degli uomini* (in *Angelus Novus*, cit) vi sono tracce di questa tematica. *Foglie d'erba* di Walt Whitman (Mondadori, '50) e il *Poema del conte jondo* di Federico Garcia Lorca (in *Tutte le poesie*, Garzanti, '83) ne sono la sedimentazione poetica; alcuni racconti di Ray Bradbury con-

tenuti nelle antologie *Cronache marziane* (Mondadori, '54) e *Il popolo d'autunno* (Nord, '93) e il suo romanzo *L'estate incantata* (Mondadori, '85), quella letteraria nel campo della fantascienza. Su una nuova possibile definizione del rapporto con l'infanzia cfr. il Benjamin di *Orbis Pictus* (emmelibri, '81) e di *Infanzia berlinese* (Einaudi, '73) nonché il saggio di Giorgio Agamben *Infanzia e storia* (Einaudi, '78) e la raccolta di saggi curata da Egle Becchi *Il bambino sociale* (Feltrinelli, '77).



Anche l'Italia sta diventando una società sempre più multiculturale.

Su questa constatazione non sembra che vi siano dubbi.

Si discute invece se tale carattere di multiculturalità sia

più o meno positivo ed accettabile.

Ci sono momenti di vita quotidiana in cui si ha veramente l'impressione che ci stiamo incontrando a «Babele» e che intorno a noi sia

predominante il caos dei linguaggi misti.

La coesistenza di soggetti che appartengono a culture e religioni diverse non si improvvisa e, anche dopo molti sforzi, rimane comunque un

Società multireligio

**Obbiettivi,
valori, strategie,
esperienze,
strumenti**

Le religioni emigrano con gli uomini

Dei 925 mila stranieri regolarmente residenti in Italia, il 54% sono Cristiani di cui il 32% Cattolici e il 22% di altre confessioni cristiane (soprattutto ortodossi dei paesi dell'Est e della Grecia); il 33% sono Musulmani, solo il 3% Buddisti, il 2% Induisti, l'1,3% Animisti, lo 0,9% Ebrei, lo 0,8% Confuciani.

A queste appartenenze si devono poi aggiungere le molteplici presenze che rimandano al fenomeno dei nuovi movimenti religiosi, dalla New Age agli Hare Kreshna, dai seguaci di Sai Baba ai Testimoni di Geova. Stando ai risultati di una recente indagine condotta la CSER (Centro studi ed emigrazione di Roma) dei Padri Scalabriniani per conto del Ministero della Pubblica Istruzione, il numero di alcuni stranieri nelle scuole materne, elementari e medie statali e non statali, al 31 ottobre 1991, è di 26.654 unità (comprehensive di 3.307 alunni con doppia cittadinanza: italiana e straniera). In considerazione delle risposte mancanti e di quelle pervenute in ritardo, la cifra può essere arrotondata a 27.000 unità di cui 14.300 maschi e 12.700 femmine. Gli alunni stranieri sono risultati 6.419 (24%) nelle scuole materne, 14.366 (54%) nelle scuole elementari e 5.839 (22%) nelle scuole medie. Gli alunni provengono per il 27,86% dall'Europa, in prevalenza da quella extracomunitaria, per il 23,76% dall'Africa, per il 17,88% dall'Asia, per il 16,66% dall'America, in prevalenza quella Latina, per lo

0,20% dall'Oceania. La conoscenza della lingua italiana da parte degli alunni è buona nel 40,42% dei casi, sufficiente nel 37,61% dei casi, è insufficiente nel 21,97% dei casi. Il fenomeno della presenza scolastica straniera in Italia rimane peraltro di modeste proporzioni rispetto agli altri Paesi europei, come la Francia, e la Germania, che rispettivamente superano o sfiorano il milione di unità (dati Euridice 1989-90). Dal punto di vista educativo ci si chiede: che fare? E sono possibili diverse risposte e strategie. Quella fondamentale ci sembra essere l'educazione interculturale sia come rinforzo della propria identità sia come scoperta della differenza come valore, risorsa e diritto. Non v'è dubbio che nella scuola pubblica vanno potenziati i momenti che aprono il cammino di crescita del ragazzo alla conoscenza dei grandi codici religiosi dell'umanità, dalla Bibbia al Corano, dai Veda alla Bhagavat-Gita, dal Canone Pali del Buddismo all'Avesta del Parsismo, dal Libro dei Morti della religione egiziana... fino al Popol Vuh della civiltà Maya.

L'appartenenza religiosa degli immigrati in Italia (Dati del 1992)

Stranieri in Italia 925.000. 54% Cristiani (500.000, dei quali 32% Cattolici (300.000) e 22% altri cristiani (200.000) soprattutto Ortodossi provenienti dall'Est e dalla Grecia). 33% Musulmani (310.000); 3% Buddisti (28.000) e Scintoisti; 2% Induisti

di ANTONIO NANNI

coefficiente di conflittualità sociale.

Oggi appare con evidenza che l'interdipendenza e il pluralismo culturale sono insieme una realtà e una sfida.

Come recita il testo di un Anonimo.

*Il tuo Cristo è ebreo
la tua auto è giapponese
la tua piazza è italiana
la tua democrazia è greca*

*il tuo caffè è brasiliano
la tua vacanza è turca
i tuoi numeri sono arabi
la tua scrittura è latina
e il tuo prossimo
è solo
uno straniero?*

sa e interculturalità

(18.000); 1,3% Animisti (12.300); 0,9% Ebrei (8.000), cioè ebrei non italiani; 0,8% Confuciani (7.000)

Come si vede, i cristiani sono più numerosi nel loro complesso: invece, se ripartiti nelle varie confessioni appare come i cattolici siano in numero inferiore ai musulmani. Le altre confessioni cristiane sono rappresentate in prevalenza dagli ortodossi di rito russo-bizantino dei Paesi dell'Europa Orientale e della Grecia e dai protestanti degli altri Paesi.

La presenza dell'Islam in Italia

Il punto della situazione sulla presenza dell'Islam in Italia è stato fatto recentemente da Stefano Allievi e Felice Dassetto nello studio «*Il ritorno dell'Islam*» (Ed. Lavoro, Roma, 1993).

Certamente in altri paesi europei tale presenza appare ben più diffusa e sta ponendo da tempo problemi sociali e politici. È il caso della Francia e della Germania, dell'Inghilterra, del Belgio. In quest'ultimo paese si sta discutendo sulla «legittimità» dell'insegnamento del Corano nelle scuole cattoliche che sono frequentate dal 63% della popolazione scolastica.

In Italia i Musulmani dichiarati sarebbero 277 mila provenienti dal Marocco (98.000), dalla Tunisia (40.000), dal Senegal (30.000), dall'Egitto (25.000) e da altri paesi.

In senso stretto, le moschee riconoscibili anche dal punto di vista architettonico sono

soltanto tre: a Catania, a Milano, a Roma. Ma se si vanno a contare le moschee come luogo di culto operanti se ne possono contare 59 (si arriva anche a 120 se si considerano anche centri di preghiera e punti di riferimento religioso).

Fra i problemi giuridici più sentiti da parte musulmana ci sono: la somministrazione di alimentazione «halal» (conforme alle norme coraniche) in ambienti pubblici, come mense ed ospedali; la possibilità di rispettare il ramadam, gli orari di preghiera, la festività del venerdì; la facoltà di svolgere assistenza religiosa nelle carceri, negli ospedali, nelle caserme; la libertà di applicare la «sharia» (legge coranica) nei rapporti di famiglia (matrimonio, divorzio/ripudio, tutela dei figli, diritto successorio...); per non citare che i principali.

A tal proposito, appare particolarmente delicata la prospettiva di un'intesa con lo Stato, non dandosi nell'Islam un concetto di rappresentatività paragonabile a quello diffuso nella cultura giuridica occidentale. Anche in Italia si prevede, prima o poi, la firma di un'intesa con i musulmani dopo quelle sottoscritte con i valdesi, gli ebrei, gli avventisti e i pentecostali.

La bozza dell'intesa è composta da 30 articoli. Il punto di riferimento è la Costituzione Italiana che all'articolo 8 recita: «Tutte le confessioni religiose sono ugualmente libere davanti alla legge. Le confessioni religiose diverse dalla cattolica hanno il diritto di organizzarsi secondo i propri statuti, in quanto non contrastino con l'ordi-

Il fenomeno della presenza scolastica straniera in Italia rimane peraltro di modeste proporzioni rispetto agli altri Paesi europei, come la Francia, e la Germania, che rispettivamente superano o sfiorano il milione di unità

namento giuridico italiano. I loro rapporti con lo Stato italiano sono regolati per legge sulla base di intese con le relative rappresentanze».

Gli articoli prendono in esame aspetti concreti e specifici della vita religiosa islamica. Si sostiene che i musulmani dipendenti dallo Stato, da Enti pubblici o privati, o che esercitano attività autonome o commerciali, i militari e quelli assegnati al servizio civile sostitutivo «hanno diritto di partecipare, su loro richiesta, alla preghiera nei luoghi di culto islamico».

Per il cibo si chiede che la macellazione, eseguita secondo il rito musulmano, continui ad essere regolata dal decreto ministeriale dell'11 giugno 1980. L'articolo più lungo dell'intesa riguarda i matrimoni: si chiede che il matrimonio venga trascritto nei registri dello Stato civile. Altri capitoli riguardano i cimiteri e i beni culturali ed ambientali dell'islamismo in Italia.

Presenze buddiste in Italia

Da una ricerca condotta in Italia nel 1993 dal centro studi «Res» di Roma, diretta da Crescenzo Fiore, risulta che il buddismo italiano conta 28 centri affiliati, legati ai tre principali filoni in cui si suddivide: 20 per la tradizione tibetana e 4 ciascuno per quella Zen Theravada, in maggioranza nel Nord (12 ad esempio, fra Piemonte e Lombardia e solo un paio al Sud, in Puglia e Sicilia).

Gli italiani che vi fanno stabilmente riferimento sono 11.000 e altrettanto sono gli asiatici immigrati; ma almeno il triplo dunque, oltre 60.000 sarebbero coloro che vi ruotano attorno e dieci volte tanto i simpatizzanti (per un totale di circa mezzo milione). I buddisti stranieri presenti sul territorio italiano provengono per lo più dalla Thailandia, dallo Sri Lanka e dalla Cina e lavorano in ristoranti o esercizi commerciali.

I centri esercitano una doppia attività di studio e di pratica: seminari, meditazione, yoga, arti marziali, shatzu, e così via.

Un dato interessante è la netta prevalenza della componente femminile (7 su 10), di età per lo più giovanile (tra i 20 e i 40 anni) provenienti dal ceto medio-alto e con una buona scolarizzazione. A Pomaia (Pisa), ormai da molti anni, agisce l'Istituto Lama Tsong Khapa che promuove, tra l'al-

tro, corsi di meditazione, dotato di una propria rivista «Siddhi» e dispone di una propria casa editrice denominata «Chiara Luce». I centri Zen sono in tutto 18, dei quali 4 affiliati all'UBI e 14 all'Associazione Italiana Zoto Sen.

Nel frattempo, è iniziata ufficialmente la trattativa tra lo Stato italiano e l'Unione Buddhista Italiana (UBI), per arrivare alla stipula di un'intesa ai sensi dell'articolo 8 della Costituzione italiana. Parlando della presenza del Buddhismo in Italia vorremmo ancora segnalare il significato del discreto successo che ha avuto il film «Piccolo Buddha», dal regista Bernardo Bertolucci. Grande risalto è stato dato dai mezzi di stampa e dalla televisione. Ma soprattutto ha suscitato dibattiti su temi come la Reincauzione, l'Illuminazione, la possibilità di liberarsi dal dolore, il fascino dell'Oriente, la vita contemplativa.

Alcune tendenze in atto: assimilazione, sincretismo, fondamentalismo

Anche nel nostro Paese è oggi possibile costatare alcuni fenomeni che interessano i rapporti tra portatori di culture e religioni diverse. Semplificando la complessità del problema possiamo individuare almeno tre processi:

■ un processo di *assimilazione*: la cultura autoctona che integra e assimila i portatori di culture «altre» (quasi sempre minoritarie in quel dato contesto sociale);

■ un processo di *sincretismo*: ossia di scambio e di prestiti, di ibridazione e di inesti fra culture diverse;

■ un processo di *fondamentalismo*: inteso come arroccamento nei valori della tradizione e rifiuto della laicità e del pluralismo come presupposto fondamentale di uno Stato democratico.

Soffermiamoci un po' di più su ciascuno delle tre tendenze in corso.

a) Sull'assimilazione

Come ha osservato Francesco Susi non è agevole definire esattamente la portata effettiva di nozioni come «assimilazione» o «integrazione» quando le si consideri in termini di strategie operative concretamente in campo.

Come si fa a riconoscere se un'azione porta implicito un progetto di assimilazione? Come si traduce operativamente un proget-

to di integrazione? Secondo il tedesco Filtzinger vi sono, nel campo politico-sociale-culturale, tre possibili declinazioni della nozione di integrazione:

— l'assimilazione: un'integrazione monistica, possibile solo a condizioni di schiacciarsi sui valori della società in cui si risiede, sopprimendo o occultando i propri;

— la coesistenza: un'integrazione pluralistica, in cui si conservano i propri valori a prezzo, in taluni casi, della marginalità e di una esistenza da ghetto;

— la convivenza tra «partner»: un'integrazione interazionista che chiama in causa anche gli autoctoni e in cui ciascuno si sviluppa a partire da ciò che è.

Non c'è dubbio che si debba optare per l'integrazione intesa come «convivenza tra partner», ma bisogna riuscire a tradurla in strategia educativa.

Un nuovo principio educativo per una società multietnica, non può limitarsi ad affermare i tradizionali valori della tolleranza e della convivenza, e neanche i valori del riconoscimento delle identità e del rispetto delle differenze.

Se l'interculturalità vuole essere veramente un movimento di reciprocità e un nuovo principio educativo allora essa va intesa, piuttosto, come il diritto di ognuno a svilupparsi a partire da ciò che è, sulla base dei propri bisogni, attraverso i propri progetti in una logica di relazioni che, in una società multietnica, comporta di necessità il confronto e lo scambio con altri soggetti, con altri valori, con altre rappresentazioni culturali, con altri codici.

È solo con l'assunzione di un tale nuovo principio educativo — conclude Francesco Susi — che si può evitare un rischio incombente: e cioè che il riconoscimento dell'identità culturale, che di per sé costituisce un grande avanzamento, si trasformi paradossalmente, in uno svantaggio per i diversi.

b) Sul sincretismo

La nostra stessa cultura europea è il risultato evidente ed esaltante di un lento sincretismo. Ad esempio, la mia identità culturale di uomo bianco, occidentale e cattolico è una identità sincretica poiché contiene un'anima greca, una latina, una biblica, una cristiano-medioevale, una rinascimentale, illuministica e altre ancora più recenti.

Allora il problema deve essere posto diversamente. Non si tratta di dire sì o no al sincretismo ma piuttosto di precisare «quale»

sincretismo. D'altra parte, ogni volta che la Bibbia vive un processo di «inculturazione», necessariamente si espone ad un percorso culturale caratterizzato dal sincretismo.

In tutte le grandi civiltà del passato possiamo incontrare elementi di sincretismo, che a maggior ragione sono riscontrabili nelle società multiculturali nel villaggio globale. Certamente sarebbe negativo e da rifiutare un *sincretismo programmatico*, ideato a tavolino, perché sarebbe un processo artificiale; ma un *sincretismo spontaneo* dal basso, realizzato a partire dalla «sintesi» che il soggetto stesso riesce a fare tra culture diverse, non vediamo come possa essere contraddetto.

Nel suo studio «Trasformazione della fede. Documenti di apprendimento interculturale nella Bibbia» (In «Concilium», 1, 1994, pp. 17-31) la teologa Silvia Schroer osserva che il *sincretismo* è una caratteristica che troviamo nel passato, quando il testo biblico si viene elaborando. Infatti, «sia la fede d'Israele sia quelle delle prime generazioni cristiane sono scaturite da processi di inculturazione e hanno attraversato fasi «sincretistiche».

La Bibbia — il cui messaggio viene oggi tradotto nelle culture asiatiche, latino-americane ed africane — è essa stessa un documento dell'*approfondimento interculturale* e della ricerca d'identità tipica dell'epoca in cui fu redatta (p. 19). In particolare, la Schroer si sofferma sul *Libro della Sapienza* in cui «la Sofia è il simbolo di un dialogo interreligioso e interculturale in una società multiculturale del I secolo a.C.. Questa società cerca di accogliere positivamente la pluralità di religioni e culture caratteristiche del tempo interpretando in modo nuovo la propria tradizione aprendosi volentieri ad influssi estranei e traendone ispirazione» (p. 31).

Il riferimento al sincretismo interno agli stessi testi biblici vuole mostrare che un rifiuto netto e pregiudiziale del sincretismo non appare né opportuno né coerente.

c) Sul fondamentalismo

Uno dei compiti principali dell'educazione in questo periodo è senz'altro quello di evitare la ricaduta nei fondamentalismi. Per gli studiosi il meccanismo ideologico che scatena il fondamentalismo è abbastanza chiaro: «La certezza di avere un fondamento di fede produce la sindrome dell'accer-

Il punto di riferimento è la Costituzione Italiana che all'articolo 8 recita: «Tutte le confessioni religiose sono ugualmente libere davanti alla legge. Le confessioni religiose diverse dalla cattolica hanno il diritto di organizzarsi secondo i propri statuti, in quanto non contrastino con l'ordinamento giuridico italiano. I loro rapporti con lo Stato italiano sono regolati per legge sulla base di intese con le relative rappresentanze».

chiamento, la paura del mondo, l'idea che il male si incarni di volta in volta miticamente in un Nemico. Il fondamento restituisce identità. Permette di circoscrivere la propria presenza in un enclave sociale determinato, dai confini precisi. Tutto ciò che, allora, resta fuori da questo dominio diventa terra straniera, ostile presenza di forze avverse. Queste vanno combattute» (E. Pace, *Il regime della verità. Il fondamentalismo religioso contemporaneo*, Il Mulino, Bologna, 1990, p. 107).

Ma da tempo il fenomeno del fondamentalismo viene osservato e declinato al plurale: i *fondamentalismi*: quello islamico, certamente, ma anche il fondamentalismo evangelico protestante degli Stati Uniti, il neointegralismo di vari settori della Chiesa cattolica, l'ultraortodossia ebraico-sionista, il fondamentalismo «a due tagli» dei sikh, le varie forme dell'induismo organizzato, il revival del confucianesimo nell'Asia orientale industrializzata, il fondamentalismo politico-religioso giapponese, ecc.

Caratteristiche comuni a ogni fondamentalismo sono la *convizione di possedere la verità*; il *presupposto che il dominio sugli altri sia un fatto naturale*; il *bisogno di avere un Nemico da combattere*; la *pretesa di ave-*

re Dio al proprio fianco nella difesa della verità e nella lotta contro gli altri.

Nel volume edito da C. Jagg - D. Krieger, *Fondamentalismo. Un fenomeno del presente*, Ed. Orelli Fussli, Zurich-Wiesbaden, 1991, che a giudizio di molti rappresenta la più ampia esposizione del problema, il fondamentalismo sarebbe in sostanza una «conseguenza dell'estraniamento», cioè dello sradicamento culturale, della marginalizzazione sociale, dell'isolamento personale che molti vivono nella nostra società multiculturale e complessa.

Sono varie le manifestazioni del sistema fondamentalista. Ma tutte contengono un aspetto totalizzante.

In campo dottrinale il fondamentalismo assume le sembianze del dogmatismo e del tradizionalismo; nel settore dell'organizzazione socio-politica indossa la veste dell'*autoritarismo*; a livello di psicologia collettiva si esprime in varie forme di *fanatismo*.

Dal punto di vista educativo è importante anzitutto che si cerchi di comprendere le ragioni che producono il fondamentalismo, quindi la sua tipologia e le conseguenze sociali. Aiutare a capire che si tratta di una provocazione interreligiosa (Moltmann), di un fenomeno «globale» e non soltanto islamico (J. Coleman, *Il fondamentalismo globale*, in «Concilium», 3, 1992, pp. 63-76). L'obiettivo di studiare gli aspetti singolari e comuni dei vari tipi di fondamentalismo è già un buon approdo al problema. *Il fondamentalismo è interconnesso con i temi della secolarizzazione e della modernità, della globalizzazione e della differenziazione.*

Forse il tentativo di superarlo deve passare necessariamente — come suggerisce il teologo luterano Geiko Muller-Fahrenholz, che insegna etica della pace e teologia ecumenica in Costa Rica — per una *educazione dei soggetti all'incontro, alla tolleranza, all'empatia e alla capacità di immedesimazione con l'altro*, proprio per evitare il processo di ipostatizzazione dell'altro come Nemico da abbattere. Se questo è vero, «il fondamentalismo non può essere combattuto frontalmente» (G. Muller - Fahrenholz, *Che cos'è oggi il fondamentalismo*, in Concillium, 5, 1992, p. 44).

INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

Sulla società multireligiosa

AA.VV., *I nuovi movimenti religiosi*, LDC, Torino, 1990.

AA.VV., *Immigrati e religioni in Italia*, AER, Roma, 1994.

ALLIEVI S. - DASSETTO F., *Il ritorno dell'Islam in Italia*, ed. Lavoro, Roma, 1993.

Concilium, *Cristianesimo e Culture: un arricchimento reciproco*, numero monografico, n. 1, 1994.

Concilium, *Il fondamentalismo come sfida ecumenica*, numero monografico, n. 3, 1992.

FILORAMO G., *I nuovi movimenti religiosi*, Laterza, Roma-Bari, 1986.

INTROVIGNE M., *Le nuove religioni*, Sugarco, Milano, 1989.

ONGINI V., *La biblioteca multiethnica*, Ed. Bibliografica, Milano, 1991.

PACE E., *Il regime della Verità. Il fondamentalismo religioso contemporaneo*, Il Mulino, Bologna, 1990.

TERRIN A.N., *Nuove religioni. Alla ricerca della terza promessa*, Morcelliana, Brescia, 1985 (2ª edizione 1987).

Sull'educazione interculturale

AA.VV., *La scuola nella società multiethnica*, Ed. «La Scuola», Brescia, 1993.

AA.VV., *Pedagogia e interculturalità*, «La Scuola», Brescia, 1992.

DEMETRIO D. - FAVARO G., *Immigrazione e pedagogia interculturale*, «La Nuova Italia», Firenze 1992.

NANNI A., *Educare alla convivialità*, EMI, Bologna, 1994.

NANNI A. - WELDEMARIAM H., *Stranieri come noi. Dal pregiudizio all'interculturalità*, EMI, Bologna 1994.

POLETTI F., *Educazione interculturale*, «La Nuova Italia», Firenze, 1992.

RIZZI F., *Educazione e società interculturale*, «La Scuola», Brescia, 1992.



La figura di Robinson Crusò può anche essere paragonata a chi, per motivi non dipendenti dalla sua precisa volontà, abbandona la sua terra e «fa naufragio» in terre sconosciute. La migrazione è simile ad un naufragio: la tempesta degli eventi esterni costringe una persona o un nucleo familiare ad abbandonare la propria terra per approdare in un'altra terra,

spesso lontana e sconosciuta, immaginata solo attraverso la televisione o la pubblicità. Essa è un'esperienza di sradicamento dai propri oggetti, dalle persone a cui si è legati affettivamente, da spazi, tempi, abitudini significativamente compresi. Il viaggio porta con sé speranze, dolore, ricordi, ansie, paure. E l'arrivo non sempre è come ci si aspettava: le difficoltà sono

innumerevoli. Di fatto si entra in un universo simbolico spesso molto distante da quello di origine, quello stesso che struttura in gran parte l'identità di una persona. Perché cultura non è solamente il patrimonio artistico, scientifico, religioso di un popolo, ma è anche tutto il patrimonio di significati condivisi che determina una certa visione del mondo, di se stessi e della natura.

La migrazione: un naufragio iniziatico

Nel corso della propria vita ciascuno, prendendo parte alle interazioni sociali, nel vivere quotidiano, attribuisce via via una serie di significati alle proprie azioni in relazione al tipo di società in cui è inserito, grazie al livello verbale e non verbale della comunicazione. La maggior parte dei bambini stranieri arriva in Italia per seguire un genitore o entrambi, distaccandosi da tutta una serie di figure parentali di riferimento, come i nonni, gli zii, i cugini ecc. E, naturalmente, più grandi sono più vivo in modo drammatico lo sradicamento. La diversità di abitudini, dovuta a una diversa organizzazione del territorio, dei ritmi di vita, del clima stesso, dei modi di aggregazione sociale blocca spesso questi bambini in una percezione della nuova ca-

sa come l'unico luogo sicuro, mentre l'esterno appare oscuro e minaccioso perché con significati sconosciuti.

È naturale un blocco più o meno prolungato dello sviluppo psichico: l'arrivo in un nuovo paese mette in discussione tutta la sua identità, quella del proprio corpo, della propria pelle, del proprio pensiero, del proprio linguaggio.

Nel nuovo paese il bambino incontra un mondo che deve capire da solo, con l'aiuto di figure quali l'insegnante, gli educatori, operatori sociali che fungono da iniziatori.

Spesso sono bambini che diventano presto adulti perché diventano gli interpreti, le guide, la «voce» dei genitori, assumendo ruoli spesso in contraddizione con le gerarchie e le modalità comunicative dei genitori.

di RITA VITTORI

Gli oggetti di identità

In tutte le società, nel quale il bambino vive, l'ambiente favorisce e propone una serie di relazioni, di simboli, di situazioni che favoriscono l'apprendimento di determinate competenze culturali, di significati sociali valorizzati dalla cultura di appartenenza (intendendo per ambiente gli oggetti, l'organizzazione degli spazi e del tempo, le risposte e le attese, le richieste e le domande di chi si occupa di lui). Due autori americani, Super e Harkness, parlano di «nicchia di sviluppo» parlando del complesso di sistemi interagenti e interdipendenti che presiedono allo sviluppo socio-psicologico del bambino.

Nella nicchia di sviluppo gli autori definiscono in particolare tre sotto-sistemi:

■ L'ambiente fisico e sociale, cioè il clima, lo spazio, la struttura familiare, l'organizzazione sociale in cui il bambino vive.

■ I metodi educativi adattati al contesto, ai valori e al sistema economico.

■ Le rappresentazioni dell'infanzia e dello sviluppo infantile che possiedono gli adulti.

A influenzare il percorso di crescita del bambino interagiscono tutti questi fattori che, a loro volta, subiscono l'influenza del contesto fisico e socio-culturale.

Gli studi comparati condotti hanno permesso di individuare alcuni elementi universali e altri specifici di ogni cultura.

Nel libro «*I bambini della nostalgia*» G. Favaro e T. Colombo forniscono alcuni interessanti spunti di riflessione su temi che hanno a che fare con la cultura del quotidiano che tanta importanza ha per rapportarsi con i bambini immigrati.

Un elemento che viene preso in considerazione è il diverso sistema di attribuzione del nome nelle varie culture. Conoscerlo è importante per poter stabilire un rapporto rispettoso con questi bambini.

Il cognome, ad esempio, non compare in tutti i gruppi e i paesi. In alcuni, come in quello eritreo, l'individuo porta il nome del nonno, quello del padre e il nome proprio. Alla generazione successiva il nome del nonno scompare e si aggiunge quello del nuovo nato.

Nella tradizione cinese solo i signori possedevano il cognome e le loro genti lo assumevano pur non avendo legami di sangue con il proprio signore.

Però esiste una differenza importante che riguarda l'ordine in cui compaiono i nomi: il patronimico deve comparire sempre per primo, sia nello scritto che nel linguaggio orale, quasi a sottolineare la priorità del gruppo di appartenenza sull'individuo.

Esistono alcune famiglie ghanesi i cui figli hanno cognomi differenti: i genitori hanno spiegato il fenomeno con il fatto che i primi due figli appartengono alla famiglia paterna e portano il cognome del padre, gli altri due nati successivamente appartengono alla famiglia della madre.

Anche l'attribuzione del nome ha tempi diversi dopo la nascita del figlio. *Dare il nome* significa affermare l'importanza, in alcune culture, dell'individuo e potrebbe attirare l'invidia degli spiriti maligni. Alcune mamme eritree raccontano come i neonati vengano vestiti malamente, nella cultura tradizionale, affinché non attirino le forze del male.

Le mamme del Ghana

Anche le mamme del Ghana dicono che, durante i primi mesi di vita i bambini vengono accuditi con poca attenzione poiché potrebbero morire. Quando si è sicuri della sopravvivenza del bambino allora gli si potrà dare un no-

CPP

CENTRO PSICOPEDAGOGICO
PER LA PACE

Programmi di formazione inverno '94-'95

1. UNA DIDATTICA PER L'EDUCAZIONE ALLA PACE

Conduttore: Daniele Novara, pedagogista.
Data: 3-4 dicembre 1994
Località: Milano
Orario: 9.30-13 / 15-18
Partecipanti: minimo 15, massimo 20.

2. IL CONFLITTO COME RELAZIONE

Conduttori: Luca Ferrari, formatore e Alberto Dazzi, psicologo
Data: 21-22 gennaio 1995
Località: Milano
Orario: 9.30-12.30 / 14.30-18
Partecipanti: minimo 15, massimo 20.

3. BAMBINI E CULTURE DIVERSE COME RISORSA EDUCATIVA

Conduttore: Mario Bolognese, scrittore per l'infanzia e ricercatore
Data: 28-29 gennaio 1995
Località: Genova
Orario: sabato 15-19
domenica 9-12.30 / 14.30-18
Partecipanti: minimo 15, massimo 30.

4. DALLA CONSAPEVOLEZZA AL SUPERAMENTO DEL PREGIUDIZIO: un approccio teorico-pratico

Conduttore: Rita Vittori, insegnante e formatrice
Data: 18-19 febbraio 1995
Località: Genova
Orario: 9.30-12.30 / 14.30-18
Partecipanti: minimo 10, massimo 25.

L'iscrizione è di L. 150.000 per ogni corso (week-end), da inviare a mezzo vaglia postale al CPP (CENTRO PSICOPEDAGOGICO PER LA PACE), Stradone Farnese 74 - 29100 Piacenza, entro 10 giorni dalla data di inizio del corso.
Per informazioni: CPP tel e fax 0523/327288



me. Dare il nome significa anche presentarlo alla comunità; la scelta quindi cercherà di fornire elementi di riconoscimento (il sesso, il clan, una qualità ecc.), sia a declamare legami di devozione (verso un antenato, una testimonianza, un ricordo).

Nella tradizione cinese, ad esempio, il nome non permette di identificare il sesso e i genitori possono addirittura inventare un nome ai propri figli. Il nome dà notizie sul carattere o sulla professione che i genitori augurano al proprio figlio: alcune sono le parole di natura profetica considerate di buon auspicio. Se il figlio nasce già in territorio straniero i genitori possono scegliere di mantenere la loro tradizione o, al contrario, sceglierne uno del luogo per proteggere il figlio da future emarginazioni. Oppure scelgono nomi neutri come Sonia, Nadia, Miriam frequenti sia nel paese di origine che di residenza.

Anche il cibo rappresenta un elemento simbolico di centrale importanza nella vita umana. Esiste un cibo «buono» che nutre e un cibo «cattivo» che avvelena; esistono diversi modi di mangiare e di assaporare i sapori e i profumi. Il cibo è centrale nel legame con la tradizione, per mantenere il ricordo della terra lontana. Insegnare a mangiare certi cibi è un modo per trasmettere credenze religiose, culturali, la lingua d'origine. Per questo motivo il rifiuto del cibo tradizionale da parte di molti bambini,

che tendono a preferire quelli del nuovo paese, viene vissuto spesso come un tradimento. Può far sentire le madri inadatte a proteggere, prevenire le malattie, così come è nella credenza tradizionale.

Al cibo sono anche legati prescrizioni e divieti, come modalità di ricerca del benessere e di assimilazione dei poteri degli alimenti. In ogni cultura si possono trovare cibi puri e impuri, momenti dedicati alla convivialità e momenti di digiuno. Oltre a queste forme di rifiuto legate alla religione possono essere presenti forme di rifiuto nei confronti di cibi ritenuti non commestibili. Un ragazzo eritreo non riusciva a mangiare un piatto di rane fritte perché nella sua cultura la rana simboleggia il male e la malattia.

Anche per quanto riguarda l'atteggiamento nei confronti della lingua madre e dell'italiano le situazioni sono variegate: in alcune situazioni le due diverse lingue possono convivere o confondersi o sovrapporsi. Se il bambino vive nella vita quotidiana nella famiglia di origine e questa vuole conservare la propria lingua, la lingua materna viene usata nella comunicazione affettiva e rimane legata all'interno della casa o del gruppo di appartenenza, mentre l'italiano viene utilizzato a scuola e in ambiti extrafamiliari. Infatti generalmente la lingua materna viene utilizzata in modo privilegiato fino al momento di inserimento

In tutte le società, nel quale il bambino vive, l'ambiente favorisce e propone una serie di relazioni, di simboli, di situazioni che favoriscono l'apprendimento di determinate competenze culturali, di significati sociali valorizzati dalla cultura di appartenenza (intendendo per ambiente gli oggetti, l'organizzazione degli spazi e del tempo, le risposte e le attese, le richieste e le domande di chi si occupa di lui).

negli ambiti educativi scolastici. Fino a qui essa soddisfa tutte le esigenze comunicative tra i bambini, i genitori e gli altri adulti. La lingua italiana arriva dalla televisione o viene utilizzata nei contatti con i vicini e conoscenti. Essa è una lingua appresa solo per motivi pratici di inserimento sociale, quindi priva di tutte quelle sfumature affettive ed emotive caratteristiche invece della lingua materna. Il bilinguismo viene spesso vissuto come un problema, perché si pensa che il bambino possa utilizzare solo una lingua. Allora è frequente che molti genitori stranieri preferiscano rivolgersi ai bambini in lingua italiana, ritenuta più utile per l'inserimento e più prestigiosa della propria.

La prima «pelle»

Questa posizione viene assunta anche se si pensa che la lingua non sia un elemento strutturante lo sviluppo del bambino. Invece gli studi di linguistica dimostrano come la lingua materna rappresenti la prima «pelle» dell'individuo, ne modella il modo di ragionare e di porsi nei confronti del mondo.

Usare la seconda lingua con i figli può determinare dialoghi più freddi e poveri da un punto di vista emotivo perché essa non è legata alla propria memoria e si limita al qui ed ora, al contesto quotidiano e raramente viene usata per racconti, fantasie e narrazioni.

I bambini immigrati spesso dimenticano o rifiutano la lingua madre in quanto rifiutano di sentirsi dei «diversi», hanno bisogno per un certo periodo di tempo (la cui durata è variabile) di omologarsi agli altri bambini, di sentirsi uguali agli altri nascondendo la propria diversità che viene comunque sempre messa in evidenza dalla stessa realtà. Non bisogna stupirsi allora se in classe il bambino immigrato non parla o parla malvolentieri del proprio paese di origine o racconta solo quegli aspetti che lo rendono simile al paese di accoglienza. Quello che ai nostri occhi di educatori mondialisti può rappresentare un'occasione da cogliere per valorizzare le altre culture, se fatto troppo precocemente, quando il bambino ha ancora bisogno di sentirsi sicuro e appartenente al gruppo classe, viene vissuto come un volerlo esporre deliberatamente alla berlina. Come dire «se qualcuno non avesse col-

to la sua differenza, allora lo facciamo con un lavoro di comparazione».

Bisogna allora essere molto attenti a lavorare per parecchio tempo sui rapporti interpersonali in classe in modo da valorizzare la personalità di ciascuno affinché anche negli altri non scattino meccanismi di invidia nei confronti del bambino immigrato che può essere visto come un privilegiato, perché l'insegnante fa molto riferimento a lui. Prima è necessario lavorare sulle cose che rendono simili per poter accettare le differenze senza sentirsi emarginati o autoemarginarsi da soli.

Sentirsi uguali è la base fondante dell'accettazione dell'essere in qualcosa diversi. Puntare solo sulla differenza rischia di aggravare la crisi di identità del bambino immigrato che ha bisogno, oltretutto, di acquisire padronanza nel leggere e orientarsi nella nuova realtà.

Ridefinire e rinominare le cose significa, per il bambino straniero, trovarsi di fronte al caos e allo sconosciuto, ristrutturare la propria identità su parametri che devono essere inferiti dai comportamenti degli altri, senza avere la certezza di essere nel giusto per farsi accettare. Possono insorgere anche reazioni di rifiuto nei confronti della nuova realtà perché il bambino si sente solo e indifeso e quindi pone delle barriere molto forti per non far entrare significati diversi da quelli acquisiti in famiglia, che rappresenta la sua sicurezza emotiva. Non esistono chiaramente regole standardizzate che possano far prevedere come questo o quel bambino possano reagire. Occorre essere molto attenti nell'osservare il loro comportamento per intuire il momento che si trovano a vivere, tenendo presente che esiste un dinamismo anche nei vissuti per cui bambini che all'inizio sembrano accettare serenamente la loro diversità possono, ad un certo punto, rifiutarla in seguito a episodi nella loro vita privata o scolastica che li abbia feriti. Quindi l'attenzione va esercitata continuamente, senza spaventarsi di momentanee situazioni di difficoltà che possono risolversi con il tempo.

Bibliografia

FAVARO-COLOMBO, *I bambini della nostalgia*, Mondadori 1993, Milano.

Robindronath Tagore è stato un «Poeta Universale»: così lo consacrò l'assegnazione del Premio Nobel per la Letteratura nel 1913.

Tagore fu riconosciuto un poeta mistico e spirituale e così rimase sia per i paesi del mondo che, in particolare, per la sua patria, l'India. Ma non fu solo un poeta, fu anche un grande educatore. La Scuola che

Tagore progettò fu una scuola «diversa», pervasa di «universalità» e di «pace», in quanto in essa la mente dei bambini non veniva esercitata a credere che la idolatria del proprio paese fosse l'ideale più grande da accogliere ed erano invitati a capire che il mondo dell'uomo è il regno di Dio, alla cui cittadinanza essi devono aspirare.

Una scuola «dove il vecchio e il giovane; il maestro e lo scolaro siedono alla stessa tavola per dividere il cibo quotidiano».

Universalità nella casa della pace

1. La formazione di Tagore

Robindronath Tagore nacque a Calcutta nel 1861 e vi morì, ottanta anni dopo, nel 1941.

Il suo ambiente familiare era molto stimolante dal punto di vista artistico e religioso e vi si respirava la moderna cultura del Bengala caratterizzata, di fronte alla dilagante cultura inglese, da un accento di nazionalismo in ogni settore della vita: nel vestire, nei costumi, nella poesia, nel canto, nell'arte, nel teatro, nella religione e nel patriottismo.

Prima di conoscere la scuola, Robin aveva conosciuto le fiabe dei più grandi poemi epici dell'India: il «Mahabharata», che canta la lotta fra i cugini Panduidi e Kuruidi ed il «Ramayana» che canta le gesta di Rama

(settima incarnazione di Visnù) contro il male.

Il mondo delle favole fu per Tagore una grande lezione perché, attraverso di esse, era convinto si potesse sedere ed ascoltare senza il minimo desiderio di apprendere: così il cuore semplice, senza istruzione, avrebbe potuto comprendere la verità essenziale delle cose: una verità che spesso, nel corso della vita, sarebbe stata falsata dalle bugie a guisa di una «maschera sul volto».

In seguito Tagore andò a scuola e, qui, il suo desiderio di apprendere in modo semplice e gioioso, così come gli si era presentato attraverso le favole e i poemi, si trasformò in desiderio di evasione verso la conoscenza del mondo naturale ed umano, di un mondo, in definitiva, vivo, vero e libero. Nella raccolta di poesie «Sissu» — dedica-

di **CLAUDIO ECONOMI**

L'ideale educativo di Tagore si colloca pertanto in netta opposizione con il modello dell'educazione tradizionale. Quest'ultima viene configurata da Tagore come «l'educazione del pappagallo». Il pappagallo, nonostante la gabbia dorata, muore: evidentemente la causa della sua morte è determinata dalla mancanza di libertà.

ta al bambino che, per Tagore, è tale e quale era centinaia di migliaia di anni fa — così, in «Desideri Vari», il poeta esprime il proprio punto di vista sulla scuola e sulla educazione tradizionali:

Quando vado a scuola per la strada di casa alle dieci ogni mattina incontro un venditore con la sua mercanzia. «Braccialetti, orecchini!» grida. Nel suo cesto ci sono pupazzi di terracotta e va per la strada dove più gli piace; va a mangiare a casa quando egli vuole. Suonano le dieci e le dieci e mezzo: non ha paura di rimproveri e arrivare tardi. Vorrei gettare via la cartella e andare così pel mondo.

Ma, ad undici anni, ebbe finalmente soddisfazione del suo desiderio di evasione dal mondo artificiale della scuola verso un mondo libero ed incontaminato: il padre lo condusse con sé in un lungo viaggio per fargli conoscere e soprattutto comprendere le solitudini quiete dell'Himalaia. Nella prima parte del viaggio Robin passò alcuni giorni a Santiniketon, località che il padre aveva comprato anni prima ed a cui aveva dato quel nome che significa «casa della pace»: lì, infatti, aveva costruito una casa e un giardino

2. La «Casa della Pace» a Santiniketon

Santiniketon, in seguito, sarebbe stata resa celebre da Tagore perché, qui, nel 1901, volle fondare una scuola diversa da quella che aveva conosciuto nell'infanzia. Era una scuola sperimentale mista: per la prima volta, i ragazzi e le ragazze avrebbero potuto stare insieme nella stessa classe.

Inoltre sarebbe stata una scuola d'avanguardia perché gli alunni avrebbero imparato: il sanscrito, il bengoli, l'inglese, la matematica, le scienze, la storia e la geografia; inoltre si sarebbero impegnati *anche* in attività agricole ed artigianali ed espressi attraverso il canto e la recitazione.

La scuola di Tagore fu veramente sperimentale in quanto si costituì come una struttura indipendente dal controllo governativo e si reggeva su quattro obiettivi fondamentali:

- sviluppo delle relazioni fra educazione e bisogni/esigenze dell'individuo;
- sviluppo delle relazioni fra educazione e comunità;
- sviluppo delle relazioni fra educazione e rinascita della propria memoria storica e della propria identità culturale;
- connessione dell'educazione con le aspirazioni universali dell'umanità.

L'ideale educativo di Tagore si colloca pertanto in netta opposizione con il modello dell'educazione tradizionale.

Quest'ultima viene configurata da Tagore come «l'educazione del pappagallo».

Il pappagallo, nonostante la gabbia dorata, muore: evidentemente la causa della sua morte è determinata dalla mancanza di libertà.

Tagore, a differenza di questo modello educativo, auspica una scuola, nella quale il processo educativo vada di pari passo con la vita, alla scoperta dell'ambiente, del popolo che lo abita e della cultura che questo autonomamente costruisce.

In sostanza, la scuola non dovrà essere pesante e libresca, ma fondamentalmente legata alla natura, visitata in tutti i suoi aspetti, ed alla società e cultura in cui è inserita. Da una parte l'alunno dovrà conoscere i problemi della società in cui vive, ma, dall'altra, avverte Tagore, non può ignorare chi lo ha preceduto e pertanto si renderà necessario che si impadronisca dei «semi» del pensiero dei grandi del passato, principalmente degli scrittori.

ARMADILLA

l'agenda di chi abita il pianeta

Cento suggerimenti e proposte concrete per sperimentare nella nostra vita quotidiana l'alternativa ai modelli violenti e consumisti in cui siamo immersi. Cento modi per cambiare i consumi, i risparmi, le vacanze, il lavoro, i rapporti con gli altri. E' la proposta 1995 di Armadilla, l'agenda che da undici anni è segno di riconoscimento di chi è impegnato a costruire rapporti di solidarietà tra persone, popoli e generazioni, in Italia e nel mondo.

Armadilla è edita dall'ASAL con la partecipazione di oltre cento associazioni di solidarietà, cooperazione, volontariato.



**448 pagine
L. 20.000**

Armadilla può essere acquistata in libreria, o richiesta per telefono, lettera e fax a: ASAL Via Tacito, 10, 00193 Roma - Tel. 06/3235389 - Fax 06/3235388

Se, con la scuola di Santiniketon, Tagore si è dedicato ad una scuola vista soprattutto in prospettiva indiana; in seguito, sollecitato dalla sua premiazione con il Nobel per la Letteratura del 1913 e dalla sua desolazione per le miserie della prima guerra mondiale, verrà indotto a trasformare Santiniketon in una casa di incontro per uomini di tutto il mondo, a qualunque gruppo etnico, classe sociale o credo appartenessero. Per lui, la scuola di Santiniketon doveva diventare un ponte tra l'India ed il mondo: un centro di cultura umanistica per tutti gli uomini, al di là dei nazionalismi ed in prospettiva dell'avvento di una grande fratellanza in tutto il mondo.

La piccola scuola della «Casa della Pace» si trasformò, allora, in una Università mondiale e prese il nome di Bisso Bharoti. L'Università di Bisso Bharoti (Vishva Bharoti) significa nello stesso tempo «Cultura universale» e «India universale» perché il termine «Bharoti» significa tanto cultura che India. L'Università di Bisso Bharoti venne inaugurata nel 1921 e gli obiettivi fondamentali che con essa Tagore intendeva perseguire potevano essere indicati come le mete di tutti quegli educatori, i quali, in ogni parte del mondo, si sentono uniti nell'impegno di trasformare il sistema di vita, attualmente vigente sulla terra, in un modello di vita più umano, fondato sulla fratellanza internazionale, sulla libertà e sulle divergenze intese come differenze che, convivialmente, si incontrano lungo la via della pace universale.

Ecco, in sintesi, gli obiettivi fondamentali dell'Università di Bisso Bharoti:

- studiare gli sforzi, compiuti dall'uomo nei suoi tentativi di ricerca parziale della verità, esaminandoli dal punto di vista delle culture in cui si vanno realizzando;
- favorire la conoscenza delle culture orientali da parte dell'Occidente, e viceversa, intendendo, tutto ciò, come reciproca conoscenza dei punti di vista;
- promuovere, attraverso questa conoscenza, la realizzazione di condizioni fondamentali di pace per il mondo, attuando il libero scambio di idee e, progressivamente, l'integrazione reciproca di valori tra i due emisferi.

A tal riguardo, così si esprime Tagore: «Noi dobbiamo accettare le cose belle che troviamo nelle civiltà europee: il grande dono del-

la scienza e l'attitudine scientifica delle loro menti; dobbiamo accettare la cultura positiva dell'Occidente, senza dimenticare che in ricambio noi dobbiamo offrire qualche cosa di nostro. Vivere sulla carità degli altri non è umano, né dignitoso»¹.

3. I momenti dell'«Amore Universale» in Tagore

Tagore ha avuto tre momenti nell'esplorazione del suo amore che è stato sempre universale, nel senso che non è mai stato particolaristico, ma si è rivolto estensivamente alla natura, a Dio e all'uomo, realizzando così un realismo spirituale ed un umanesimo universale. Provando a sintetizzare i punti salienti che qualificano l'Amore Universale, quale è espresso da Tagore in molte sue poesie, se ne ricava il seguente quadro:

a) *L'amore per la natura.* La natura viene sentita dal poeta come il «seno», nel quale e dal quale l'umanità è uscita e si evolve ed egli si sente all'unisono in essa e con essa, avvertendo il desiderio di «rituffarsi nella terra».

b) *L'amore per Dio.* Dio, per Tagore, è il Dio della vita, è la Forza Universale che agisce nell'universo e all'interno di ogni uomo. In sostanza è Colui che dà l'autentico significato alla vita, sia nei momenti dolorosi che gioiosi dell'esistenza: occorre però aprirsi a questo Dio che cammina, ispira e guida ogni uomo. Tagore sente Dio principalmente nella sua ispirazione poetica e lo canta, amandolo.

c) *L'amore per l'uomo.* Il premio Nobel conferito a Tagore nel 1913 ed i problemi causati dal primo conflitto mondiale maturarono, in lui, la convinzione che «la storia umana è la storia degli sforzi dell'uomo per creare il suo ambiente, per usare i materiali che Dio gli ha dato per costruire qualche cosa di divino, degno del suo lavoro, del suo vivere e del suo morire: perché... l'uomo in qualsiasi posto egli sia, se ha prodotto qualcosa di valore eterno, non può reclamarlo esclusivamente per se stesso e per il suo popolo, perché appartiene, come i diritti acquisiti sin dalla nascita come essere umano, ad ogni uomo. Tutte le grandi Letterature, le opere d'arte, le predicazioni religiose dei grandi uomini e le loro vite, sono di ogni uomo»².

NOTE BIBLIOGRAFICHE

¹ Cit. in RIGON P. MARINO, *Universalismo di Tagore*, Esca-Vicenza 1985, 136.

² Ibidem.

BIBLIOGRAFIA CONSULTATA

- 1) CHISTOLINI S., *Tagore, Aurobindo, Krishnamurti. Unità dell'uomo e universalità dell'educazione*. Ed. La Goliardica, Roma 1990.
- 2) TAGORE R., *Sissu*, ed. Guadagnoli, 1979.
- 3) Idem, *Santiniketon*, Esca-Vicenza, 1878.



**ORIZZONTI
SUD-NORD**

a cura della C.D.L. - Svizzera



**Materie prime vegetali:
canna da zucchero**

Lo sviluppo: quale prospettiva?

Sviluppo sostenibile nel Sud, investimenti dal Nord

**a cura di
LAVINIA SOMMARUGA**



Modifichiamo il nostro modo di vivere e far economia

In materia di promozione allo sviluppo, le relazioni con i paesi del sud devono d'ora innanzi essere viste e considerate nel loro insieme e non semplicemente nel quadro della sola cooperazione allo sviluppo. Questa linea è stata adottata dal Consiglio federale svizzero nel ridefinire le nuove direttive e il ruolo futuro della Svizzera in materia di relazioni Nord-Sud. Politica di sviluppo, dunque, non sarà più solo cooperazione ma dovrà riguardare l'insieme delle relazioni fra i paesi partner. Ha contribuito a questa apertura di orizzonte anche la conferenza sull'ambiente e lo sviluppo di Rio del 1992, nella quale il Ministro degli Esteri svizzero Cotti, si era detto pronto ad aumentare in modo sostanziale il volume della cooperazione pubblica.

Il Consiglio federale svizzero ha poi stanziato un credito pari a ca. 3,9 miliardi di Fr. svizzeri (valuta di riferimento che convertita in lire equivale a ca. 1165 miliardi di Lit. al cambio attuale delle divise di ca. 1220 Lit. per 1 Fr.) per la cooperazione tecnica e l'aiuto finanziario che la Svizzera accorda ai paesi più poveri durante il periodo dal 1995 al 1998. (Il Consiglio federale svizzero stanziava altri 5 tipi di crediti: per l'aiuto umanitario, per la politica economica commerciale, per il contributo di capitali alle banche regionali per lo sviluppo, per delle misure di sdebitamento, per delle misure ambientali).

La CdL (Comunità di Lavoro degli Organismi Svizzeri per lo sviluppo: Swissaid, Sacrificio Quaresimale, Pane per i Fratelli, Helvetas, Caritas) si chiede ora se questa somma, leggermente inferiore ai 4 miliardi di Fr. francesi previsti, sia un segnale politico che lascia pensare ad una insufficiente cooperazione allo sviluppo.

Se il Nord esige uno sviluppo sostenibile nel Sud deve però investire gratuitamente a bassi interessi proprio in questo periodo, dal 1993 al 2000, annualmente 125 miliardi di Dollari. Questa somma corrisponderebbe al raddoppio della cooperazione pubblica effettuata finora a livello mondiale: il raggiungimento dello 0,7% richiesto già da tempo dall'ONU ma seguito solo dai Paesi Scandinavi e dall'Olanda.

La Confederazione Svizzera è preoccupata e deve tener conto delle sue finanze. La Svizzera aveva preso degli impegni: il Consiglio federale si era prefissato di raggiun-

MARIE-CLAIRE

Marie-Claire non è il titolo di una rivista o il nome di una bella ragazza. Niente di tutto questo, «Marie-Claire» è semplicemente il soprannome che i contadini di una regione del Burkina danno ad un alcool ottenuto dallo zucchero distillato. Questo autentico «torci budella» fa strage nella campagna. Anche i quartieri poveri di Ouagadougou ne sono sempre più colpiti. «Marie-Claire» o ancora

«Koutoukou» o «Patassi» viene miscelato con una bevanda locale di forte consumo: lo «dslo». Malgrado «Marie-Claire» sia ufficialmente proibito, il suo consumo non è mai stato così elevato come adesso. Il suo successo è tale che lo zucchero alimentare viene dirottato verso le distillerie clandestine, imbevendo la macchia umida situata lungo la fascia di frontiera con il Ghana.

Sie Offi Somé
(Ouaga 20.3.1994)
(trad. di Gian Marino
Martinaglia)



ZUCCHERO AMARO

Da quando la Coca Cola si dolcifica con lo sciroppo di mais e l'aspartame è raccomandato contro i chili superflui, la canna da zucchero nei paesi del Sud conosce difficoltà crescenti. Eppure lo zucchero di canna ha segnato secoli di storia. Originaria delle coste del Bengala, questa pianta tropicale, dall'aspetto di un bambù, era già coltivata per estrarne il suo dolce «miele vegetale» qualche migliaio di anni fa in India. I porti di Genova e soprattutto di Venezia lo fecero conoscere all'aristocrazia europea. Venezia lo importava greggio e lo raffinava per tutta l'Europa. Lo zucchero divenne una prelibatezza ricercata, una merce di lusso e persino una sorta di medicinale. Con le grandi scoperte inizia un'era

che sarà molto amara per gli schiavi neri africani, trapiantati a forza assieme alla canna nelle aree fertili del Nuovo Mondo, per dar vita ad un primo lucroso affare commerciale. Una nave inglese ad esempio, in cambio dei suoi prodotti manifatturieri riempiva le stive di schiavi raccolti sulle coste africane, faceva rotta verso le piantagioni del Brasile o delle Antille, ripartiva di nuovo verso l'Europa carica di zucchero, ottenendo la massima resa da questi traffici triangolari. In Gran Bretagna nel 1800 si consumano ben 150.000 t di zucchero, 15 volte tanto quanto nel 1700. Dopo la rivoluzione francese avviene un cambiamento importante nel commercio dello zucchero: la Francia decreta il blocco navale contro l'Inghilterra e si inizia così a produrre lo zucchero dalle barbabietole. A poco a poco i paesi consumatori europei diventeranno produttori e poi esportatori, per arrivare sino ai nostri giorni in cui la CE è il primo fornitore mondiale di zucchero. La sua produzione è cresciuta nel 1992 del 7,7% (+ 1,2 t), mentre i consumi si sono ridotti

dell'1% e le enormi eccedenze sono aumentate rimpolpando le quote esportate, stimate in 5 milioni di t, di ben 600.000 t. Proprio queste eccedenze, assieme alle barriere doganali e alle sovvenzioni, che compensano i costi maggiori di lavorazione delle bietole europee, costituiscono una forte concorrenza sleale nei confronti dei paesi del sud, eredi delle piantagioni e dei sistemi coloniali del passato. Il mercato mondiale verso il quale devono rivolgersi i produttori del sud è in forte fluttuazione: lo scorso decennio il corso è variato fra 3,75 cts (35 Lit.) e 61,5 cts (578 Lit.) la libbra, fissandosi nel giugno 1993 a 34,3 cts (322 Lit.) (al cambio di ca. 1060 Lit. per 1 Fr. nel luglio 1993). Solo il mercato organizzato, fondato su accordi bilaterali e forniture regolari garantirebbe loro prezzi più equi e la copertura dei costi di produzione. Qualcosa di simile propone il protocollo dello zucchero firmato nel quadro degli accordi di Lomé, in ossequio al quale la CE importa zucchero greggio, a prezzo garantito ed esente da dogana, da alcuni paesi ACP (Africa, Caraibi,

Pacifico), malgrado il fabbisogno interno sia largamente coperto. Questa importazione, che stona con la politica protezionistica e delle eccedenze, permette pure di far funzionare le raffinerie portoghesi e quelle inglesi di Tate & Lyle e di tassare in seguito al 100% lo zucchero raffinato nelle dogane europee. Una proposta analoga di accordo bilaterale è stata avanzata dalla Comunità di Lavoro delle organizzazioni per la cooperazione allo sviluppo, appoggiata anche dai contadini svizzeri. Si suggerisce con essa di acquistare zucchero greggio dall'isola Maurizio, dove le condizioni di lavoro sono accettabili, di raffinarlo in Svizzera sostituendo parte delle quote di zucchero importate dalla CE (più del 95%). In tal modo il pagamento di un prezzo garantito superiore alla quotazione di mercato non graverebbe sui consumatori e permetterebbe il sostegno dei piccoli coltivatori e dei lavoratori della canna.

Ram Etwarea/Infosud,
Gian Marino Martinaglia

gere lo 0,4% entro l'anno 2000 (ora siamo allo 0,34% del PNL).

La cooperazione allo sviluppo è in fin dei conti un buon affare: circa 100.000 persone in Svizzera (15 milioni di Europei) guadagnano la loro vita occupandosi attraverso un impiego legato allo sviluppo. Nel messaggio sulla cooperazione, l'analisi viene confermata nel 1992: per es. la cooperazione internazionale allo sviluppo ha fatto incassare più di 1,5 miliardi di Fr. all'economia svizzera, una somma molto superiore al volume totale della sua cooperazione allo sviluppo per lo stesso anno che era di 1,3 miliardi.

Politica del Sud come priorità nella politica estera svizzera

S secondo la CdL, al fine di garantire un mutamento globale questa politica del Sud dovrebbe appoggiarsi sui seguenti tre punti cardini:

■ la lotta alla povertà per soddisfare bisogni basilari e creare dei posti di lavoro;

■ una politica delle risorse naturali compatibile con l'ambiente;

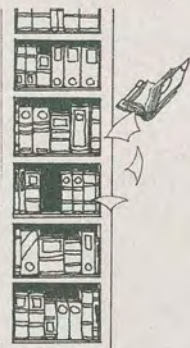
■ la partecipazione per la decentralizzazione, per i diritti umani, per la democrazia ecc. La Comunità di Lavoro desidera che questi punti siano messi in pratica con coerenza da questa politica.

Verso quale mutamento economico?

Negli ultimi due decenni il Sud è stato marginalizzato economicamente. La colpa è da ricercare in parte nei governi degli stessi paesi del Sud anche se il protezionismo, le regole del mercato mondiale non sono da sottovalutare. Le caratteristiche della situazione economica odierna possono essere illustrate dalla disoccupazione sia al Nord che al Sud ove si assiste ad una crescita economica senza creazione di posti di lavoro a causa dell'aumento della produttività attraverso le nuove tecnologie. Una disintegrazione interna anche al Nord mette in pericolo l'integra-

CONTINUA A PAGINA 47

inserto



LA BIBBIA E L'OCCIDENTE

di BRUNETTO
SALVARANI

«Gli italiani vivono in un paese dove non c'è un aspetto della nostra cultura (compreso il marxismo) che non sia stato influenzato dalla cultura espressa dalla Bibbia»: così scriveva, alcuni anni fa, Umberto Eco in una delle sue «bustine di Minerva» nell'ultima pagina de «L'espresso». A ben vedere, se una simile considerazione è assolutamente indiscutibile, la si può anche ragionevolmente allargare all'Europa e persino — si pensi ad esempio ai Padri pellegrini che nell'«inventare» gli Stati Uniti si ritenevano il «nuovo Israele» giunto alla terra promessa avendo abbandonato la schiavitù inglese — all'intero Occidente. «Per oltre un millennio — come rileva il pastore valdese Giorgio Girardet —, dal IV ad almeno il XVII secolo, la Bibbia è stata il testo base della cultura sia religiosa che secolare, dal quale si attingevano le verità da credere e spesso le norme da seguire e che, con la sua presenza nelle cattedrali, nei monaste-

ri, nelle scuole e nella letteratura popolare, ispirava intellettuali, scrittori e artisti, influenzava la mentalità dei popoli europei e ne plasmava il linguaggio»². Sorta da un incrocio fecondo tra l'universo greco-latino e quello ebraico-cristiano, la civiltà occidentale ha colto dal primo, in particolare, i fondamenti della filosofia e delle arti, delle scienze e del diritto; mentre dal secondo ha ricevuto soprattutto le basi della religione e dell'agire etico, il senso della storia, la priorità della coscienza nonché un originale contributo — pur se non di rado frainteso o disatteso — alla laicità della politica. E il filosofo Salvatore Natoli è giunto a sostenere che solo la lettura del testo biblico ci consente di fare una seria ermeneutica dell'Occidente: «proprio per la ragione che la Bibbia è diventata nelle sue linee essenziali la civiltà dell'Occidente, l'Occidente attraverso la Bibbia interpreta le sue stesse radici»³.

1. LA QUESTIONE

Edipo e l'Esodo

Fra i numerosi apporti, ne vorrei sottolineare almeno un paio, fra i tanti possibili: il senso del tempo e della storia, da una parte, e la nuova idea di Dio. Solo con la Bibbia, infatti, si può chiaramente percepire la prevalenza del tempo lineare sul tempo ripetitivo, ciclico (caratteristico, quest'ultimo, della mentalità greca)⁴.

Il modello del tempo circolare è sostanzialmente statico, è un eterno rivolgersi su se stesso legato ai cicli naturali, per cui «non c'è nulla di nuovo sotto il sole»; un girare a vuoto che costringe l'uomo — che vive in questo tempo come in una gabbia: basterebbe citare il classico mito di Edipo — a cercare scampo al di fuori della storia, nella fuga e liberazione dal cerchio eterno che lo inchioda al fato.

La concezione biblica è agli antipodi di questa. Il tempo vi è visto come una linea retta ascendente, dotata di un inizio e di una meta finale («telos»); come un insieme di «Kairoi», di interventi salvifici di Dio, che scandiscono la realizzazione progressiva del suo disegno: «tempo storico (...) in quanto legato alla storicità radicale dell'uomo, alla sua struttura di essere-che-decide, e in quanto capace di conferire a questa storicità una valenza assoluta: dalla decisione dell'uomo (dell'israelita, singolo e comunità) dipende il suo destino; questa scelta non è tra beni opzionali, ma tra vita e morte, tra salvezza e perdizione (Dt. 31,15 ss)»⁵. È indubbiamente da qui che — anche se la tesi di Cullmann è oggi parzialmente messa in discussione — l'Occidente ha appreso ad interrogarsi sul senso della storia e sul suo fine, cercando di interpretarne il tracciato in costruzioni ora utopiche ora rivoluzionarie, ora escatologiche ora messianiche: dall'«età dello Spirito» di Gioacchino da Fiore allo Spirito della fenomenologia hegeliana, dal trionfo del proletariato nel marxismo al «principio speranza» di Ernst Bloch.

E si tratta di un dinamismo storico — senza voler approfondire ulteriormente il concetto — che in ogni caso è praticamente assente nelle culture non occidentali, dalle religioni indiane a quelle cinesi.

Un Dio «straniero»

La seconda novità appare senz'altro una nuova concezione di Dio. Al posto della divinità statica e identica a se stessa, impassibile e trascendente, aristotelicamente «Primo motore immobile», garante dell'ordine cosmico e protettore del potere politico, il Dio biblico è un Dio dinamico, capace di compassione e di misericordia, perennemente alla ricerca del suo popolo che si è scelto fra le nazioni, aperto persino alla profezia straniera di un re Ciro (Is. 45,1-7), disposto alla lotta con un Giacobbe o un Giobbe, alla discussione con un Giona, allo scandalo provocato dal messaggio sconsolato di un Qohelet. In termini moderni, un Dio «dialettico» e «laico», contraddittorio e incontrollabile: da questo, fra l'altro, nascerà legittimamente una dottrina che, propriamente parlando, non è biblica, quella della Trinità. Davanti a un Dio siffatto — commenta Girardet⁶ — è possibile e legittimo agli umani ripensare e rivedere le cose antiche e ritenute immutabili; è possibile criticare la tradizione e partire per iniziative nuove; è possibile e legittimo il dissenso; ed è anche possibile rinnovare i pensieri e «riformare» le istituzioni».

Secondo Sergio Quinzio, infine, «il pensiero ebraico «religioso» o «laico», direttamente o attraverso i fermenti sparsi ovunque dalla sua «eresia cristiana», ha avuto un ruolo assolutamente decisivo nella formazione e nello sviluppo della modernità, fino ai suoi esiti contemporanei»⁷. Paradossalmente, ciò è avvenuto nonostante e attraverso una lunga serie di conflitti alla cui radice risiedeva proprio l'interpretazione della Bibbia, e che spesso hanno conosciuto momenti drammatici e violenti. Pensiamo, ad esempio, all'affermazione machiavelliana sullo sganciamento del politico dal campo della morale; alla condanna di Galileo a proposito del geocentrismo del testo biblico; ai numerosi filoni antireligiosi del «secolo dei Lumi»; o alla controversia attorno all'«Origine della specie» di Darwin, tra «creazionisti» ed «evoluzionisti». Tutto ciò — peraltro — non fa che confermare la nostra tesi fondamentale, segnalando che la modernità occidentale si costituisce anche «contro» la Bibbia, ma comunque confrontandosi co-

¹ Eco U., «Perché l'Iliade e non la Bibbia», in L'Espresso.

² GIRARDET G., *Bibbia perché*, Torino, Claudiana '93, p. 196. Dell'analisi di Girardet, alla quale rimando per un quadro più completo, mi servirò anche successivamente.

³ NATOLI S., «Ermeneutica laica di un libro sacro», in AA.VV., *Bibbia il libro assente*, Casale M., Marietti scuola '93, p. 101.

⁴ È la tesi di fondo del testo classico di O. CULLMANN, *Cristo e il tempo*, Bologna, Dehoniane '75.

⁵ RIZZI A., «Categorie culturali odierne nell'interpretazione del tempo», in AA.VV., *L'anno liturgico*, Casale M., Marietti '83, p. 20.

⁶ GIRARDET G., *op. cit.*, p. 197.

⁷ QUINZIO S., *Radici ebraiche del moderno*, Milano, Adelphi '90, p. 11.

stantemente con essa e col suo messaggio. Del resto, il processo è circolare. Potremmo dire, infatti, che è proprio la modernità ad «inventare» la Bibbia così come la conosciamo oggi, grazie all'esegesi storico-critica che utilizza largamente i metodi scientifici più moderni. Come ammette un recente documento della Pontificia commissione biblica su «L'interpretazione della Bibbia nella chiesa» con termini che non abbisognano di ulteriori commenti: «Il metodo storico-critico è il metodo indispensabile per lo studio scientifico del significato dei testi antichi. Poiché la Sacra Scrittura, in quanto «parola di Dio in linguaggio umano», è stata composta da autori umani in tutte le sue parti e in tutte le sue fonti, la sua giusta comprensione non solo ammette come legittima, ma richiede, l'utilizzazione di questo metodo»⁸.

2. I MATERIALI

A) L'invenzione della storia

«S» ebbene l'orizzonte mentale biblico, anzitutto all'interno stesso della chiesa, sia stato pesantemente ricoperto dal rivestimento culturale greco, ha finito tuttavia, a lungo andare, per prevalere. Certo non nel senso che siano prevalsi i valori ebraico-cristiani, che il mondo cioè sia diventato fedele all'unico Dio e alla sua legge, ma nel senso che la *forma mentis* biblica, quel modo di percepire la condizione dell'uomo nel mondo, ha largamente e profondamente segnato di sé la prospettiva moderna. Come molti hanno già detto, il mondo moderno è comprensibile come secolarizzazione della religione ebraico-cristiana. Il passaggio essenziale dall'antico al moderno è il passaggio dal sacro al profano, dall'eterno allo storico, dall'essenziale all'esistenziale.

È una riflessione che è già stata fatta molte volte, e che mi vergogno un po' di ripetere. Ma l'inizio di questo capovolgimento, di questa che è stata sentita come la frattura, la cesura irrovocabile fra antico e moderno, sta nella Bibbia. È la Bibbia a concentrare nell'unico Dio trascendente tutta la sacralità, e a lasciare di conseguenza all'uomo la terra, liberata dalle forze presunte divine che vincolano l'uomo alla venerazione e alla soggezione a ogni potenza della natura. L'uomo biblico non è più soggetto né

alle forze sacre immanenti alla natura, né a un fato che tutto domina e sovrasta. È aperto per lui un grande spazio di autonomia, di libertà: quello in virtù del quale, nel vincolo reciproco di un patto di alleanza, Abramo può discutere quasi da pari a pari con Dio sul castigo di Sodoma, e Giacobbe può lottare con Lui al guado dello labbok. Per quanto sconvolgenti possano essere le differenze, nell'uomo moderno, che sente e vive tutto all'interno del suo orizzonte storico ed esistenziale, che gioca tutto il proprio senso negli eventi e nel tempo, è ancora nettamente riconoscibile questa dimensione fondamentale dell'uomo biblico.

L' influsso della Bibbia sulla cultura dell'Occidente ebraico-cristiano va compreso dunque molto al di là della trasmissione di modelli, di archetipi, di immagini, di singoli contenuti e singole forme. Forse proprio il carattere radicale di questo influsso ci rende difficile il riconoscerlo, perché noi stessi siamo cambiati, e non soltanto qualcosa intorno a noi il cui cambiamento, essendo noi rimasti sostanzialmente immutati, ci risulti perciò ben evidente. Per usare un linguaggio che a me appare già riduttivo, si potrebbe dire che l'«invenzione» biblica — che non solo è stata accolta dalla modernità, ma l'ha determinata — è l'invenzione della storia.

Henri-Charles Puech, nella sua opera *Sulle tracce della gnosi*⁹, ha pagine davvero illuminanti su questo argomento. I profeti biblici, che aspettano la salvezza dal loro Dio, e non gli storici greci, che raccontavano le vicende del passato per trarne esempi e insegnamenti, hanno inventato la storia, e con la storia la nostra cultura che concepisce il mondo come storico».

B) Il futuro di Dio

«S» e nelle religioni pagane il tempo storico è *sacro* in quanto un avvenimento riproduce la storia *primordiale* degli dei, e la festa si lega ai cicli naturali, per Israele il tempo è *santo* perché Dio svolge in esso il suo disegno per interventi che sono i suoi atti quaggiù. Non tutte le feste liturgiche israelitiche sono legate ad avvenimenti storici: la nuova luna, la festa delle primizie, degli azzii-

⁸ PONTIFICIA COMMISSIONE BIBLICA, *L'interpretazione della Bibbia nella chiesa*, in «Regno-Documenti» n. 5 (1-3-1994), p. 132. Per uno sguardo approfondito sulle problematiche qui affrontate, segnalo il numero monografico della rivista «Annali di Storia dell'esegesi» (n. 7, 1990) su «Antropologia biblica e pensiero moderno»; una lettura che mette in guardia dalle eccessive semplificazioni è stata recentemente proposta da CARDINI F., *Noi e l'Islam. Un incontro possibile?*, Roma-Bari, Laterza 1994 (si vedano in particolare le pp. 13-17).

⁹ SERGIO QUINZIO, «La Bibbia come testo generativo di cultura», in AA.VV., *Bibbia il libro assente*, op. cit., pp. 105-106.

mi e della Pasqua primitiva, della mietitura, sono riti agrari legati al ciclo delle stagioni.

Ma le feste determinanti per Israele trasformano queste feste tradizionali; la Pasqua diventa la liberazione dell'Egitto; la festa della mietitura diventa la Pentecoste, festa dell'alleanza del Sinai. Questi avvenimenti sono santi non perché ripetano il tempo primordiale; ma perché negli eventi umani accade qualcosa di nuovo, una tappa in avanti, e si scioglie quel nodo centrale che è il rapporto tra Dio e il suo popolo, il disegno divino segreto che abita il futuro degli avvenimenti umani. E le tappe si festeggiano, restano nella memoria, sedimentano in tradizioni.

Il fascino del principio e del cerchio si rompe e si perde; non il tornare, l'eterno tornare del principio, ma l'intervento di Dio negli avvenimenti umani esprime il polo su cui si concentra la speranza di Israele; i suoi interventi nuovi che di volta in volta dischiudono il disegno di Dio, esprimono l'aspetto più marcato di quella eternità di Dio che è la sua signoria sul tempo. Quel disegno segreto infatti nasconde il futuro che Dio prepara all'uomo e al suo mondo, e compie.

L'età dell'oro, se si vuol chiamare così, non sta al principio; né essa torna. In principio Dio crea dal nulla il cosmo, e l'uomo; ma la storia umana non comincia lì; comincia dal peccato dell'uomo e dal giudizio divino. Inizia il dramma della storia, dove due

dimensioni si incrociano, il possibile futuro dell'uomo che sta in quella storia segnata dalle gesta di Dio nel tempo e il suo possibile decadere. La creazione assume il senso di un invito a riflettere: il futuro di Dio non è il ritorno del principio, ma il *novum*, il *telos*. La creazione non è l'origine del mondo presente, ma di un disegno divino sul mondo, origine di quel futuro, di quell'*escaton* in cui la storia umana incrocia col suo peccato il disegno divino.

Quel disegno, inoltre, ha per compiersi i suoi *Kairoi*. *Kairos* significa oggettivamente la possibilità data da Dio; temporalmente il momento irripetibile di una possibilità decisiva¹⁰.

¹⁰ GIUSEPPE PIROLA, *Tempo moderno ed escaton del regno di Dio*, in AA.VV., *Il senso del tempo*, Modena, Mucchi 1998, p. 64.

BIBLIOGRAFIA — TESTI E VERSIONI ANTICHE DELLA BIBBIA

Antico testamento ebraico:

K. ELLIGER — W. RUDOLPH (ed.), *Biblia Hebraica Stuttgartensia*, Masora curata da G. Weil, Stuttgart 1968 ss., in volume unico dal 1977 (in commercio anche in fascicoli separati), 4° ed. 1990.

I Settanta:

A. RALFS (ed.), *Septuaginta. Id est Vetus Testamentum graece iuxta LXX interpretes*, 2 voll., Stuttgart 1935, ristampa 1979 (esiste ora anche un'edizione in volume unico).

Nuovo Testamento greco:

K. ALAND, M. BLACK, C.M. MARTINI, B.M. METZGER, A. WIRGREN, *The Greek New Testament*, London, 3° ed. 1975 (ristampa corretta nel 1975; differisce dalla Nestle-Aland nel carattere tipografico, nell'introduzione, nei titoli dei paragrafi in inglese e nell'apparato critico in cui da valutazioni del grado di pubblicità delle variazioni proposte).

A. MERCK (ed.), *Novum Testamentum Graece et Latine*, Roma, 10° ed. 1984.

A. MERK e G. BARBAGLIO, *Nuovo Testamento greco italiano*, EDB, Bologna 1990, 3° ed. riveduta e corretta 1993. Testo greco del Merk 10° ed. 1984 - testo italiano CEI 1971.

E. NESTLE - K. ALAND (edd.), *Novum Testamentum Graece*, Stuttgart, (1° ed. Nestle 1898), 26° ed. 1979, ristampa corretta.

M. ZERWICK, *Analysis philologica Novi Testamenti Graeci*, Pontificio Istituto Biblico, Roma 1953 e ristampe, 4° ed. 1966. Sostituito da M. ZERWICK e M. GROSVENOR,

Grammatical analysis of the greek New Testament, Roma 1974, 4° ed. riveduta 1993.

Versioni latine:

Biblia Latina Nova Vulgata, Città del Vaticano 1970-1971.

- R. WEBER - B. FISCHER - J. GRIBOMONT - H.F.D. SPARKS - W. THIELE (ed.), *Biblia Sacra iuxta Vulgatam versionem*, voll. 2, Stuttgart 1962, 2° ed. 1975, disponibile 3° ed. in volume unico.



Il racconto che segue (pubblicato in parte dal «Manifesto» del 29 luglio scorso) è frutto dell'incontro con Stella Rambisai Chiweshe nella sua camera d'albergo, il giorno prima del suo concerto al Festival di Reading, il 24 luglio. Durante il racconto suonerà spesso dei brani con la mbira per chiarire alcune immagini con esempi musicali e per dedicare una canzone alla gente del Rwanda, un brano che la commuove fino alle lacrime. Il concerto del giorno dopo sarà altrettanto intenso, con il solo accompagnamento del suo percussionista abituale, Gilson e una sentita partecipazione del folto pubblico presente. Pubblico che Stella Rambisai Chiweshe si preoccupa fin dall'inizio di coinvolgere in canti, balli «stretching». L'unica nota stonata sono probabilmente i ferrei limiti di tempo del Womad che impongono di contenere in un'ora un concerto per molti versi «appena cominciato».

Un racconto di S. Rambisai Chiweshe

«7 seconds away», l'ultimo successo, anche video, di Youssou N'Dour ha fatto breccia anche da noi e non è un caso isolato nella musica africana contemporanea. Proprio la volta scorsa, in questa rubrica, veniva ripreso un testo di Youssou N'Dour: un invito ed andare oltre lo stereotipo dell'«ottima musica da ballo» per ascoltare anche la volontà di cambiamento che questi pezzi cercano di trasmettere. Mi chiedo però se sia utile far riferimento alla musica solo attraverso il suo prodotto più immediatamente commercializzabile, la canzone incisa su cassetta o compact disc. In particolare per quanto riguarda

tradizioni come quella dei Griot (in Africa Occidentale) o delle cerimonie Bira (in Africa Australe), il rapporto con la comunità e quindi la dimensione della musica suonata dal vivo sono fondamentali ed alla base anche delle produzioni discografiche. Vale allora la pena di andare oltre il semplice testo di una canzone e lasciare la parola al musicista per cercare di recuperare il contesto più generale in cui la sua arte si esprime. Voglio proporre quindi un racconto, frutto dell'incontro al recente festival di Reading con Stella Rambisai Chiweshe, musicista dello Zimbabwe ed in passato stella di primo piano della Compagnia Nazionale di danza del

suo paese. Prima donna a venire riconosciuta come musicista professionista suonando la mbira (il piano a pollice, strumento tradizionale degli Shona e di molte altre popolazioni africane), ha al suo attivo varie incisioni per la casa discografica di Berlino «Piranha Records» sia da sola, sia con il gruppo Earthquakes. Famosa come musicista, non ha però mai abbandonato l'esercizio della danza ed ama lavorare con gruppi di donne in ogni parte del mondo. La si può contattare direttamente, a questo proposito, al seguente indirizzo: Stella Rambisai Chiweshe - Goltzstr. 24 - 10781 Berlin - Germania fax. 49.30.2154180

a cura di
ALESSIO SURIAN

**STELLA RAMBISA
CHIWESHE**

Come l'acqua

Quando sei entrato stavo suonando. L'ufficio stampa del Womad mi aveva avvertito che sarei venuto e avevo bisogno di suonare prima di incontrarti. Suonavo piano per non disturbare quest'albero proprio di fronte alla mia finestra. E poi avevo bisogno di preparare questo spazio, distendere una stuoia per potersi sedere per terra, disporre del tabacco da fiuto e dell'acqua a portata di mano (è la stessa cura con cui preparerò personalmente il palco prima del concerto, ndr). Tutto questo perché non si tratta solo di un incontro fra di noi: parleremo di musica e la musica esisteva prima di noi. Così come fanno i giornalisti, anch'io mi pongo domande sulla musica e mi rivolgo agli anziani per cercare di avere risposte.

Queste due mbira che suonano hanno origini diverse. La più grande mi è stata regalata poco prima di partire ed è veramente uno strumento come l'ho spesso sognato, un incontro molto fortunato. L'altra mbira è quella che suono di solito ed è stata costruita da Chris Mlanga. È un artigiano eccezionale: hai solo bisogno di dirgli di che cosa hai bisogno e lui è in grado di rifinirti una mbira proprio come vuoi tu. Molti anni fa mi rubarono la borsa con dentro la mia mbira: è stato allora che ho incontrato Chris Mlanga. Da principio ero rimasto così toccato dal furto che pensavo di non suonare più. Poi una notte ho sognato una mbira ed il giorno dopo l'ho ritrovata al mercato: era proprio lo stesso strumento. Mi sono seduto con quell'uomo e gli ho chiesto che cosa avessi fatto di male, in che cosa avessi mancato verso la terra perché mi rubassero la mbira.

«Tranquillizzati — mi disse — la sola disattenzione che puoi aver commesso è di aver lasciato che altre persone toccassero la mbira». Subito dopo ho incontrato una donna che mi ha presentato a Chris e appena ho visto gli strumenti che costruisce gli ho ordinato 8 mbira! Chris Mlanga fa le mbira di tanti altri musicisti dello Zimbabwe, come quelli che suonano con Thomas Mapfumo.

Siamo tutti una grande famiglia. In genere non ci troviamo per suonare, ma ci teniamo in contatto. Ma può accadere che ti piaccia il modo particolare con cui un musicista interpreta una canzone ed allora ci incontriamo per suonarla insieme. Anche nei testi, i musicisti dello Zimbabwe hanno stili e personalità molto diverse. John Chibadura, per esempio, può raccontarti dei suoi matrimoni, descrivere le personalità della gente che incontra in modo umoristico. Nelle sue canzoni ritrovi la moglie che parlava troppo, quella che non sapeva cucinare... Oliver Mtukudzi ha tutt'altro stile. Può parlare di fatti sociali o di sé stesso, ma sempre con ironia, magari usando doppi sensi. Thomas Mapfumo è stato veramente «food for the souls», ha nutrito gli animi, durante la lotta per la liberazione, quella che noi chiamiamo «Chimurenga», un termine shona che significa «lottando insieme». Thomas sa prevedere le cose. Incide un disco che può parlare di avvenimenti sociali o politici e proprio quando il disco esce questi fatti sono sulla bocca di tutti: lui vede più in là di chiunque altro. Io sono piuttosto un ponte con il passato, porto qui le voci del passato.

In realtà, pur avendo cominciato ad incidere in Zimbabwe nel '74, registro per lo più in Germania (per la Piranha Records), dove la gente mi spinge a farlo. La gente in Zimbabwe si dimentica che io ho bisogno di essere forzata a registrare. Per conto mio non ne sento la necessità. Ma di sicuro è un buon modo per raggiungere tanta gente lontana. In ogni caso le sedute di registrazione sono veramente veloci con me. Per una delle ultime sono bastate due ore! Mi interessa di più lavorare con le donne. Mi piacerebbe poter organizzare un incontro in Zimbabwe con molte delle donne con cui ho lavorato negli ultimi anni, in Africa, in America Latina, in Russia, in Europa... Avere del tempo a disposizione per stare fra di noi in un luogo tranquillo.

In Europa ti chiedono a volte di fornire in anticipo il programma delle canzoni che suonerai, di non andare oltre certi tempi nei concerti... Ma da noi non funziona così. Le nostre cerimonie, «bira», durano tutta la notte.

C'è bisogno di tempo per chiamare gli spiriti, accoglierli e ascoltarli e infine salutarli. Per ognuno di questi momenti la mbira ha le sue canzoni. È davvero rilassante poter suonare fino al mattino, poter ascoltare come i suoni della mbira si modificano a poco a poco, diventano più profondi.

Anch'io sono stata scelta per suonare la mbira durante una bira. È stata mia nonna a scegliermi insieme ad altri nipoti. Voleva che fossero dei membri della sua famiglia a continuare la tradizione. Io ero molto spaventata all'idea. Per due anni non ci ho voluto pensar, me ne ero praticamente dimenticata. Poi improvvisamente ho cominciato a sentire in me i suoni della

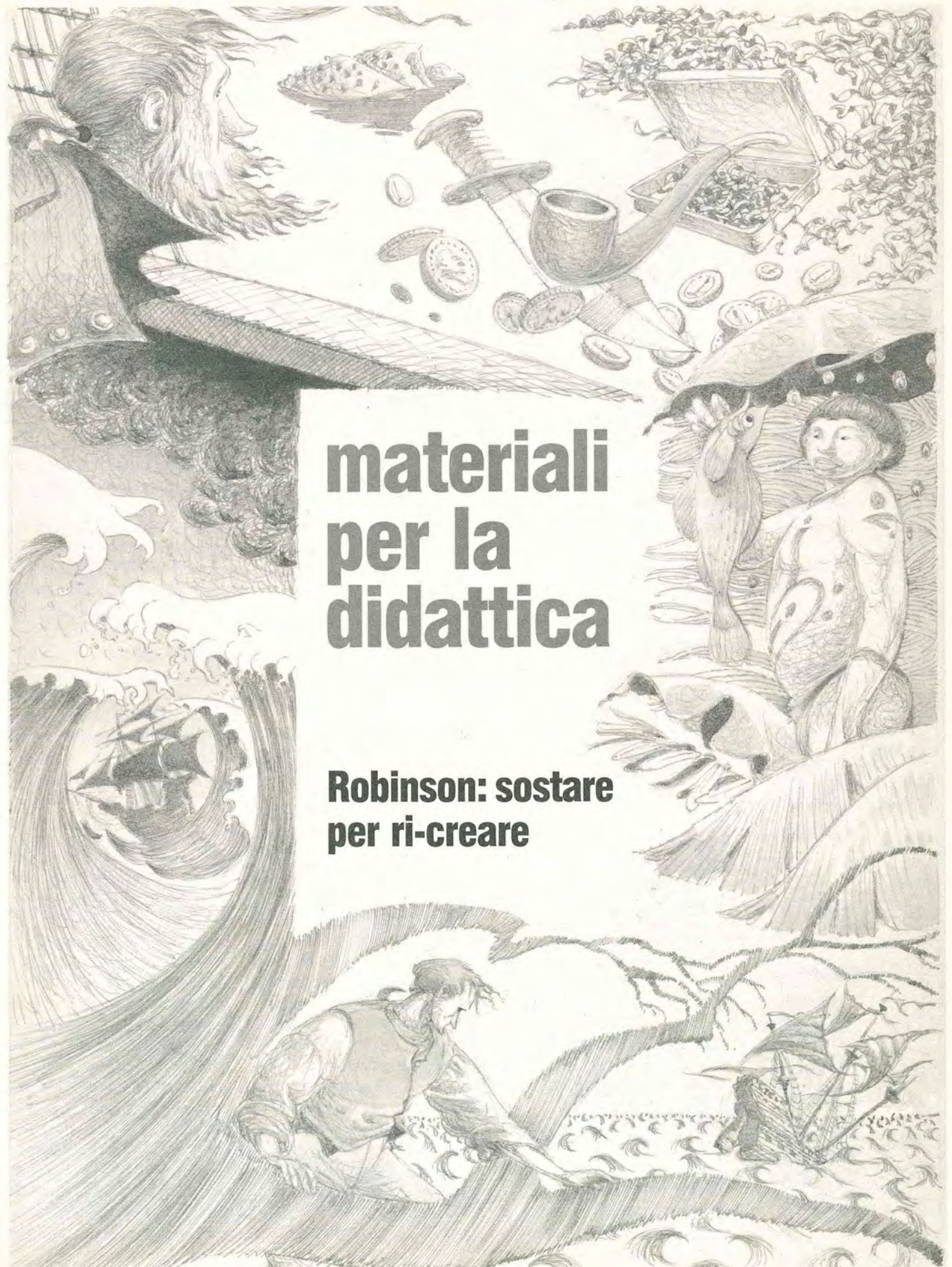
mbira. È come essere tagliati fuori da tutto il resto: dovevo imparare a suonarla! Bisogna sapere che dove io sono cresciuta la chiesa cattolica non permetteva di suonare la mbira. Sono state le suore cattoliche a battezzarmi, mi hanno chiamata Maria Stella Maris, ma ho mantenuto solo il nome Stella di quel battesimo. In ogni caso la chiesa scacciava dalla comunità chiunque suonasse la mbira e ci proibivano di incontrarli.

Più tardi durante gli anni delle lotte di liberazione, quando il mio paese si chiamava ancora Rhodesia, era la polizia che non permetteva alla gente di trovarsi per suonare la mbira. Ricordo che negli anni '70 arrivò un poliziotto vestito di tutto punto con i suoi anfibì per fermare la musica. I suoi anfibì facevano rumore mentre avanzava fra la gente, ma proprio quando pensavamo che stesse per fermare la musica si immobilizzò: posseduto! Di sicuro allo spirito non piaceva com'era vestito perché lo lasciò lì fermo fino al giorno seguente. Qualcuno suggerì di far piacere allo spirito e portargli via gli anfibì. Ma la maggioranza pensò fosse meglio lasciar stare e lo lasciammo in pace.

Può accadere a chiunque di venire posseduto, in Zimbabwe come in qualsiasi altro luogo del mondo. Certo la gente spesso ha paura di venir posseduto. Mi ricordo quando da bambina scappavamo di fronte ad un anziano che credevamo potesse trasformarsi in leone! In seguito, però, quando ho deciso di imparare la mbira ho capito che suoniamo per la natura: è a lei che la musica appartiene. Oltre ai miei parenti è stata la famiglia Machoani a farmi capire queste cose, soprattutto il loro modo di credere e rispettare la natura.

In realtà, nella natura sono presenti gli spiriti dei nostri antenati. Da principio prendevano le forme delle pietre. In seguito poteva accadere che possedessero piante o animali, un leone, un serpente o qualsiasi altro essere. È per questo che a volte ci si rivolgeva alle rocce o agli alberi. Ma i tempi sono mutati e gli spiriti hanno cominciato a possedere le persone. E quando accade è difficile distinguere fra la persona e lo spirito. Spesso lo spirito viene proprio per indicare il tuo vero io. In ogni caso bisogna saperlo ascoltare, perché lo spirito non viene per nulla. Quando vai alla bira devi quindi essere accompagnato da qualcuno che conosca la differenza fra uomini e spiriti, che sappia distinguere in quello che si vede e che viene detto il messaggio degli antenati. Molti non sono coscienti dello spirito che li accompagna. Quando ho incontrato per la prima volta Gilson, il percussionista con cui suono attualmente, ho visto come una figura di anziano che lo conteneva. Cercavo qualcuno che suonasse la marimba e gli ho chiesto di suonare con me. Ma al suo posto continuavo spesso a vedere questo anziano. Quando ne abbiamo parlato non

si è mostrato sorpreso: «Lo so — mi ha detto — è il padre di mia madre, mio nonno». Anche i bambini hanno questa capacità di vedere spiriti che noi non vediamo, di comunicare per esempio con un «ambuya», una nonna. È per questo che a volte piangono senza apparente motivo. Ma spetta ai genitori cercare di capire e interpellare gli anziani se non sanno vedere quello che vede il bambino. Mi fa soffrire vedere madri che lasciano piangere il proprio bambino senza cercare di capire. Bisognerebbe dar loro la possibilità di imparare a capire i motivi per cui piangono i bambini. Per me suonare è come cullare un bambino. È così che dovrebbe essere la musica. Gli Shona pensano che la musica possa aiutare chi sta male. Quando una persona è molto malata si chiede l'aiuto di un suonatore di mbira perché faccia parlare lo spirito che possiede l'inferno. A volte è sorprendente come il malato possa improvvisamente alzarsi e ballare. Ma prima c'è bisogno di ascoltare attentamente le voci degli spiriti. Mi è successo anche qui in Europa di essere inviata a suonare in un ospedale per malati di mente. I medici sono rimasti esterefatti nel vedere che persone che da anni non davano segni di vita reagivano e si muovevano con la musica. In seguito non mi hanno più invitata. Probabilmente sono rimasti spaventati. Anche a me è capitato di cadere gravemente malata. È successo quando facevo parte della National Dance Company dello Zimbabwe. Volevano a tutti i costi che in uno spettacolo assumessi il ruolo di una grande «ambuya», un'eroina delle lotte di liberazione. Io però mi sono rifiutata, non potevo assumere un ruolo tanto impegnativo. È stato allora che sono stata vittima di una fattura. Nel sonno ho visto chiaramente un nuvola di fumo che si impossessava di me e prima che me ne rendessi conto mi avevano già ricoverato d'urgenza nel reparto rianimazione dell'ospedale. Lì sono stata fra la vita e la morte, ma infine mi è venuta a trovare la direttrice della compagnia, una donna spesso in compagnia degli spiriti. Mi ha messo la mano sulla testa e mi ha detto: «Stai tranquilla, da oggi ti sentirai forte e ti sentirai ogni giorno più giovane». Allora ho visto come in un sogno me stessa in un cimitero. Tutte le tombe tremavano e gli spiriti dei morti uscivano e assumevano sembianze umane. Vestivano tutti di nero e tutti insieme mi dicevano: «No!». Il giorno stesso sono uscita dall'ospedale, fra la sorpresa generale. Suonando la mbira il mio compito è raggiungere gli spiriti degli antenati. Quando vedo la mbira nei miei sogni ha le sembianze di una persona che vive sotto il mare. A volte viene a trovarci, ogni volta in forme diverse. L'acqua è la base della vita e la musica è come l'acqua.



materiali per la didattica

**Robinson: sostare
per ri-creare**

Signori, si cambia

M. TERESA TURBINI - M. ANTONIETTA DI CAPITA

«Sono passati tre anni, dall'episodio iniziale, da quando andai a ritirare l'esito, e cinque da quando, sconvolta dalla delusione dovuta al crollo di un mito, sentii nascere in me la malattia. Cinque anni di sofferenza, di caduta libera nel più profondo dei baratri, faccia a faccia con i fantasmi del passato, con i mostri degli incubi.

Il dolore non ha avuto limiti, nè confini; non percepivo nemmeno più la differenza tra quello fisico e quello psicologico. Cinque anni in cui è accaduto di tutto: ho conosciuto l'inferno, ho riscoperto le radici della mia esistenza, ho viaggiato nell'infinito spazio dell'inconscio. Quando sono rientrata nel mondo reale l'ho trovato diverso, ovvero ero io talmente diversa che tutto intorno a me sembrava aver subito lo stesso radicale cambiamento».

(Anonimo femminile - IL DONO - Il cancro, una donna, la vita, La Meridiana-Editrice, Molfetta, 1994).

Nella vita di ognuno di noi i cambiamenti sono all'ordine del giorno, anche se non sempre ce ne accorgiamo, anche se non vogliamo accettarli. A volte ce ne accorgiamo in ritardo, quando si vedono, ormai chiaramente, gli effetti positivi o negativi. Prendiamo in considerazione, ripensando a Robinson, i cambiamenti più repentini, più traumatici, quelli che da un momento all'altro, ribaltano, l'esistenza; a volte, anche se positivi, lasciano senza fiato e comunque costringono a fare i conti con il nuovo, a rimpostare il dentro e il fuori, a fare scelte che non avremmo

mai preso in considerazione. Quando accade un fatto del genere ad un adulto, questi, reagisce sulla base di una consolidata esperienza: i fatti possono ulteriormente evolversi... dopo un primo momento di sconforto c'è una inevitabile rassegnazione... qualcosa o qualcuno può venirci incontro...

Pensiamo, invece, al bambino, che ha poca storia dietro di sé e di conseguenza poca esperienza di «naufrazi». Anche se ogni giorno ci sono nuove scoperte, tutto, nella migliore delle ipotesi, avviene sotto la coltre ovattata delle certezze affettive familiari. Si dice sovente che i

bambini sono più corazzati, rispetto agli adulti nei confronti del cambiamento, più facili ad aprirsi a nuove realtà, ma ci siamo veramente mai domandati cosa accade loro dentro; quali delicati meccanismi emotivi va ad intaccare ogni nuova porta che si apre?

I genitori e gli educatori in genere dovrebbero domandarselo spesso, quando con innocente leggerezza buttano i bambini in nuove acque; non per evitare, ma per seguire passo passo il percorso emotivo.

Prendiamo in considerazione il momento dell'inserimento alla scuola materna. Il bambino a tre anni, si trova costretto a riorganizzarsi la vita. Piange, a volte non mangia per alcuni giorni, altre fa pipì addosso, solo perché lascia mamma e papà per alcune ore della giornata?

In realtà questo è il più evidente dei cambiamenti, ma ce ne sono molti altri, meno identificabili a prima vista, ma ugualmente emozionanti. Prendiamone in considerazione alcuni e tentiamo qualche strategia di soluzione.

Consapevoli del valore che il cambiamento assume nella personalità in crescita dobbiamo cercare di renderlo un evento non traumatico ma stimolante; si può tentare, ripensando, come già detto, con più attenzione spazi, tempi e relazioni, ma si può anche pensare a modalità di gioco che rendano i bambini meno paurosi e più curiosi verso tutto ciò che è nuovo.

Proponiamo giochi con materiali non strutturati (sabbia, terra, acqua, stoffe, cartoni, corde ecc.) che aprano nuove dimensioni di manualità e

IN ME:

- nel mio corpo
- nelle mie sensazioni

INTORNO A ME

- in famiglia
- in casa
- nelle amicizie
- a scuola

C'E STATO UN CAMBIAMENTO

HO BISOGNO DI

**UNA PAUSA
DI RIFLESSIONE**

- prendo tempo
- ho paura
- sono curioso

HO IMPARATO A

.....
.....
.....
.....
.....

RIORGANIZZARMI

- le esperienze
- le relazioni
- le conoscenze



Nella vita di ognuno di noi i cambiamenti sono all'ordine del giorno, anche se non sempre ce ne accorgiamo, anche se non vogliamo accettarli. A volte ce ne accorgiamo in ritardo, quando si vedono, ormai chiaramente, gli effetti positivi o negativi. Prendiamo in considerazione, ripensando a Robinson, i cambiamenti più repentini, più traumatici, quelli che da un momento all'altro, ribaltano, l'esistenza; a volte, anche se positivi, lasciano senza fiato e comunque costringono a fare i conti con il nuovo, a rimpostare il dentro e il fuori, a fare scelte che non avremmo mai preso in considerazione.

creatività. Favoriamo situazioni di animazione, verbalizzazione, narrazione e progettazioni collettive dove il nuovo, sognato, può trasformarsi in realtà.

Pensiamo, infine, all'importanza del rapporto tra pari nelle situazioni insolite che il

bambino può incontrare nella sua storia alla scuola materna; la mediazione degli altri e la loro interpretazione di quello che sta accadendo danno al bambino la giusta dimensione tra il veder valorizzata la propria scelta e il credere di avere in mano la

soluzione unica e giusta. Lo stesso sforzo deve essere compiuto dagli educatori, nel confrontarsi ogni giorno con le risorse e le difficoltà del lavoro di gruppo; solo così non correremo il rischio di ritrovarci come Robinson fossilizzati sulle nostre certezze.

A scuola crollano le abitudini e le certezze di casa	
Situazione di partenza	Strategie di intervento
■ Occorre orientarsi in ambienti infinitamente più grandi, pieni di oggetti e materiali stimolanti, ma che «confondono».	■ <i>Allestiamo gli spazi in vista del benessere del bambino e non dell'ordine o della praticità adulta. Oggetti e materiali devono essere presentati e disposti in modo ordinato ma invitante (ad altezza di bambino).</i>
■ Occorre sbrigare da soli mansioni che a casa gli adulti spesso svolgono per loro.	■ <i>Favoriamo l'autonomia semplificando e chiarendo ai bambini ogni compito, senza premura e senza svolgerli per loro.</i>
■ Ci sono tempi da rispettare: a quell'ora si entra, si esce, si mangia, si gioca, si riorcina.	■ <i>Aiutare il bambino ad orientarsi nel tempo scolastico preparandolo al fatto che sta per accadere qualcosa di nuovo.</i> ■ <i>Rendere rito alcuni momenti quali: l'accoglienza, il pranzo, il riposo ecc... (la scuola non è un ospedale o un carcere).</i>
Dalla certezza delle relazioni familiari all'esperienza dell'altro estraneo.	
Situazione di partenza	Strategia di intervento
■ Nella scuola ci sono tanti bambini: tutti hanno esigenze, tutti richiedono l'attenzione degli adulti, tutti vogliono usare i giochi a disposizione.	■ <i>Rendere partecipi i bambini delle disposizioni comuni (perché non risultino imposte ma condivise).</i> Chiarire le regole del grande gioco, in partenza, pronti a discuterle collettivamente e a modificarle se non sono più adatte alla situazione.
■ Nella scuola ci sono tanti adulti che non si comportano come mamma e papà (insegnanti e personale ausiliario).	■ <i>Favorire il maggior numero di contatti con tutti gli educatori attraverso l'apertura della sezione: nei momenti di laboratorio e di grande gruppo (adunanza, accoglienza, giochi all'aperto).</i> ■ <i>Inserire il personale ausiliario in alcune attività didattiche o uscite.</i>

Fantasticando il luogo dell'approdo

DANIELA BELLO - MARIELLA BO - MARIA FERRANDO

«Si trattava di fantasticare un viaggio verso un'isola deserta e sconosciuta. L'immagine mi piaceva perché il viaggio è sempre stato metafora di conoscenza, da prima ancora che Odisseo si perdesse nella sua strada di ritorno verso casa. E poi immaginare di viaggiare diverte sempre i bambini».

(F. Lorenzoni, *L'ospite bambino*, Theoria, Roma-Napoli, 1994).

È Robinson, emblema del «naufrauto fortunato», creativo e solitario che ci conduce per mano lungo il nostro *Viaggio* del mese di novembre verso un'isola deserta alla scoperta di *Nuove tribù e nuovi linguaggi*. E' proprio Robinson che passa dalle sicurezze della «condizione media» all'incertezza del nuovo e dell'imprevisto che ci spinge a cercare le qualità su cui far leva, di cui favorire lo sviluppo per facilitare nei no-

stri bambini-ragazzi una crescita sana capace di scegliere la rotta migliore per raggiungere la meta. Prima o poi capita ad ogni b/R di dover «sostare per ricreare», cioè riorganizzare la propria vita per intraprendere strade nuove.

Coniugando il Progetto Continuità con quello di Educazione alla Salute, si può auspicare di facilitarne il processo di autorealizzazione e quindi una crescita sana che durerà per tutta la vita. Se ci rifacciamo, ancora una volta, a Maslow (*Motivazione e personalità*, Armando, Roma, 1973) troviamo elencate le caratteristiche tipiche degli esseri autorealizzati:

- 1 - percezione realistica degli individui e dell'ambiente;
- 2 - accettazione di sé, degli altri, della natura;
- 3 - spontaneità, semplicità, naturalezza;
- 4 - capacità di individuare e risolvere i problemi;
- 5 - godimento della compagnia degli altri, ma anche della solitudine;
- 6 - autonomia e indipendenza;
- 7 - capacità di cogliere aspetti nuovi nella realtà;
- 8 - carattere democratico, equilibrio morale;
- 9 - umorismo, creatività, originalità;
- 10 - capacità di vivere intensamente ogni esperienza.

Ma si può insegnare ad autorealizzarsi?

Forse si può facilitarne il processo con il metodo dell'educazione socio-affettiva che prevede il soddisfacimento dei bisogni primari di sicurezza, di appartenenza, di stima, di affetto.

Alcune delle attività che proponiamo possono aiutare a condurre alla realizzazione delle proprie potenzialità.

Viaggio

I primi giorni di scuola sono spesso sottovalutati e trascorrono nel caos più totale. I problemi principali di cui ci si occupa sono di ordine tecnico: compilare registri, domandare le date di nascita e gli indirizzi, a volte somministrare test di abilità o ancora proporre schede di verifica dei prerequisiti... Insomma, l'unico interesse è mettere le cose a posto sia dal punto di vista burocratico, sia da quello didattico. Pensiamo invece a quanto è im-

portante accogliere in un ambiente nuovo chi dovrà trascorrere in esso tante ore della sua giornata e della sua vita.

Raccogliendo spunti e lasciando spazi alla creatività, si possono immaginare proposte concrete da rivolgere ai bambini e ai ragazzini in questa delicata fase dell'anno scolastico.

Utilizzando appunto il Viaggio come sfondo integratore, in particolare del passaggio tra ordini di scuola diverse (materne-elementari; elemen-

tari-medie; medie-superiori), le suggestioni non mancano!

1) Che cosa arriverà?

Proposta valida per elementari e medie

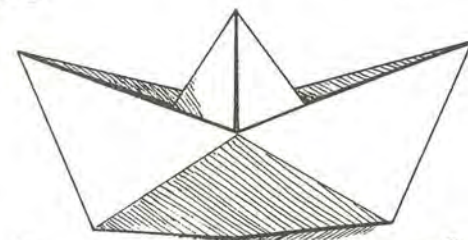
Si racconta che l'indomani è previsto l'arrivo di una grossa valigia vuota. Ognuno potrà portare un disegno o un testo significativo fatto l'anno precedente e un oggetto (bambola, musica, robot...) a lui caro. Tutte queste cose saranno messe all'inizio della lezione di domani nella valigia. Inoltre si chiederà a cia-

scuole elementari-medie

IN VIAGGIO

Scegliere la rotta migliore per raggiungere la meta che ci si è posta, e nei passaggi da una tappa all'altra manovrare il timone in modo da affrontare le tempeste.

FANTASTICANDO



IL LUOGO DELL' APPRODO

NUOVE TRIBÙ, NUOVI LINGUAGGI

Conoscere chi è diverso da me, imparare linguaggi nuovi, scoprire terreni comuni, sperimentare altre modalità di incontro.

SULL' ISOLA

Riscoprire ciò che è essenziale per sopravvivere sull'isola deserta.

scuno di portare una piccola cosa da mangiare insieme agli altri.

2) Cosa c'è nella valigia?

Proposta valida per elementari e medie.

L'insegnante tirerà fuori dalla valigia un oggetto e il suo possessore è invitato a spiegare che cosa è, perché gli è caro, poi se lo porterà a posto sul banco. Tutti i componenti della classe fanno questa esperienza; in seguito ci sarà un secondo giro in cui a turno ciascuno illustrerà il proprio disegno o testo sottolineando quando l'ha fatto e perché è significativo per lui. Quindi si lasceranno, se è possibile, per tutto l'anno, in modo da incominciare la storia del viaggio nella nuo-

va scuola. Sicuramente per orientarsi nel viaggio si ha bisogno di strumenti, di saggiare le proprie forze e quelle degli altri, di riflettere sulla capacità di prendere decisioni, cioè in una parola di ampliare la conoscenza di sé. Ecco che il tema dell'*Orientamento scolastico*, che ancora troppo spesso nella scuola media viene relegato al I quadrimestre del terzo anno, dovrebbe invece divenire uno dei tanti «fili» che accompagnano l'allievo in tutto il ciclo di studi. Per fortuna sono molte le scuole che già applicano questo criterio e molte le agenzie che si occupano di fornire un servizio alle classi che lo richiedano in tutti i tre anni.

Gli obiettivi generali interdisciplinari che gli allievi di pri-

ma media dovrebbero, a nostro avviso, raggiungere, riferiti alla conoscenza di sé e del mondo del lavoro, potrebbero essere i seguenti:

Conoscenza di sé

- conoscere le caratteristiche personali fisiche e comportamentali;
- enunciare e analizzare i propri interessi extrascolastici;
- comprendere che scegliere è un aspetto quotidiano della vita;
- lavorare individualmente e lavorare in gruppo;
- utilizzare abilità creative e divergenti.

Conoscenza del mondo del lavoro

- conoscere e utilizzare le fasi del processo informativo;

- acquisire il concetto di lavoro come strumento per soddisfare bisogni;
- conoscere le attività lavorative della famiglia;
- conoscere le attività lavorative del quartiere.

In linea dunque con il discorso da noi proposto quest'anno che fa riferimento all'importanza dello «Star bene a scuola» e della Continuità educativa, proponiamo una delle molteplici attività per le classi prime basata sull'importanza di comprendere che scegliere è un aspetto quotidiano della vita.

3) I percorsi di scelta

Proposta valida per la prima media.

L'attività si struttura fornendo una o più situazioni, ad esempio: «Gli amici di Carla hanno deciso di trascorrere la domenica pomeriggio in bicicletta. A Carla piacerebbe molto andare con loro, ma Giovanna, la sua migliore amica, ha l'influenza. Carla deve dunque decidere se andare o no con gli amici»; oppure: «Giacomo ha un serio infortunio al ginocchio, il dottore gli ha detto di non effettuare attività sportive per un mese. Ma c'è un'importante partita di pallavolo in cui la squadra di Giacomo è impegnata nella settimana successiva».

Quindi si invitano i ragazzi a:

- identificare una lista di possibili alternative;
- identificare una lista di criteri o fattori da prendere in considerazione in merito a cosa decidere di fare;
- costruire una tabella che incroci alternative e criteri. Assegnare a ogni fattore, per ogni alternativa, un punteggio in più o in meno rispetto al prevedi-

bile grado di soddisfazione che ci si può attendere da ogni alternativa;

- prendere la decisione, scegliendo l'alternativa più soddisfacente.

(Cfr. Cosp, *Manuale dell'Orientamento*, n° 9, maggio 1989, Torino, Toringraf).

«Le cose, nell'isola deserta di Robinson assumono improvvisamente un valore diverso: non valgono niente quelle per cui si sarebbe data la vita, diventano tesori quelle che si ritenevano scontate» (cfr. Di Capita, n° programmatico).

L'isola

Dunque una delle possibili mete del nostro Viaggio potrebbe essere un'Isola deserta e sconosciuta, utilizzando questa immagine di territorio secondo l'attività che proponiamo di seguito, e anche ricollegandoci creativamente alle proposte precedenti considerando la nuova scuola come un'isola sconosciuta ed elaborando quindi degli itinerari tra i sogni e le aspettative che gli alunni portano con sé.

1) Un'isola deserta

Proposta valida per elementari e medie

L'attività si articola in tre fasi.

a) Come tutti i viaggiatori occorre fantasticare il luogo dell'approdo. Così si invitano gli allievi a disegnare su una cartolina bianca l'isola verso cui si veleggerà; è necessario immaginarla e poi disegnarla, sapendo solo che è deserta e che non si può contare su nulla per sopravvivere.

b) Avendo tutti la prima immagine dell'isola, si pensa ora ai bagagli. Si tratta di individuare quali siano le cose

davvero indispensabili per la vita.

Si domanda a ciascuno di scrivere un elenco di tutto ciò che ritengono indispensabile portare con loro sulla barca che li condurrà all'isola. Nei diversi elenchi emergeranno sicuramente aspetti intimi ed emotivi, che starà all'insegnante riprendere in momenti successivi o tenerne conto come dato di conoscenza ulteriore dei propri alunni.

c) Si tratta ora di disegnare nuovamente l'isola, ma raccontando adesso con il disegno come sarà in futuro, una volta abitata. Questo secondo disegno dovrà inoltre essere coerente rispetto a ciò che ciascuno ha portato con sé nel viaggio.

Da ciò si aprono innumerevoli riflessioni. Ad esempio: come salvare quelli che non sopravvivono? Oppure come vivono i sopravvissuti? E pensare al fatto che la sopravvivenza sia legata maggiormente a relazioni con la natura e con i suoi cicli e che pertanto se vogliamo capire qualcosa del nostro linguaggio e della nostra organizzazione sociale non possiamo dimenticare il sole e il cielo stellato.

L'ottica è quella di un Robinson alla rovescia.

Il problema dell'uomo di oggi, esattamente contrario a quello di Robinson, è quello di riuscire a «vedere» e a «ricordarci» che la natura non solo esiste, ma ancora oggi è all'origine del nostro vivere e di ogni nostro costruire, riscoprendo le nostre radici, ritrovando il nocciolo concreto su cui si fonda ogni costruzione economica e culturale. Rispetto a Robinson costruttore e creatore di oggetti, la nostra opera educativa, dovrà essere più di scultura che di pittura; si tratta in qualche

«Le cose, nell'isola deserta di Robinson assumono improvvisamente un valore diverso: non valgono niente quelle per cui si sarebbe data la vita, diventano tesori quelle che si ritenevano scontate»

Sull'isola i sentimenti manifestano la loro forza esplosiva, si riappropriano del loro nome, diventano veicolo di comunicazione per soddisfare il bisogno di appartenenza e di affetto. Anche il comportamento sessuale deve essere inteso non soltanto come una necessità fisiologica, ma soprattutto come bisogno di affetto e di tenerezza.

modo di ritrovare il silenzio e lo spazio dell'attesa, si tratta di ricercare intorno all'ascolto dei suoni del mondo e delle parole degli altri. Si tratta di sperimentare la possibilità di essere «passivi e attenti». ...Guardando l'isola della felicità, l'isola vuota, l'isola del vento, l'isola serena e l'isola dei sogni, ci si rende conto che stiamo incominciando a scavare e a ricercare quali sono le relazioni essenziali che permettono la vita.

Sull'isola i sentimenti manifestano la loro forza esplosiva, si riappropriano del loro nome, diventano veicolo di comunicazione per soddisfare il bisogno di appartenenza e di affetto.

Anche il comportamento sessuale deve essere inteso non soltanto come una necessità fisiologica, ma soprattutto come bisogno di affetto e di tenerezza.

Si diceva «ri-nominare i sentimenti», qui si direbbe «dare nome», di nuovo «mettere in parola» le fantasie e le curiosità sessuali.

Attività che meriterebbero maggiori spazi per aiutare b/R al raggiungimento della consapevolezza e alla auto-realizzazione sono quelle inerenti all'educazione sessuale per ogni grado di scuola. Proprio in questo campo, quindi, trova uno spazio l'Educazione alla Salute.

La metodologia proposta dal Centro studi Hansel & Gretel di Torino si fonda su giochi psicologici e simulati per facilitare la verbalizzazione dei vissuti all'interno del gruppo con una particolare attenzione alla soggettività e alle emozioni, quali strumenti primari di conoscenza di sé e degli altri.

Si premette che nell'ambito dell'educazione sessuale a scuola e in famiglia ciò che si

chiede all'educatore non è solo «un sapere scientifico», pur necessario, e un «saper fare». All'educatore, in campo sessuale, è indispensabile anche e soprattutto un «saper essere», che consiste nelle qualità emotive facenti parte della struttura di personalità, ma sempre passibili di riflessione, di maturazione e di sviluppo: ci si riferisce all'empatia, alla tolleranza, alla capacità di valutare e di vivere in termini positivi, al rispetto, alla disponibilità a dare e ricevere fiducia, a mettersi in discussione... Naturalmente ciò non significa che solo i genitori o gli insegnanti che possiedono in modo ottimale tutte queste qualità potranno essere in grado di fare educazione sessuale, bensì che chiunque desideri portare avanti questa attività dovrebbe cercare di rendere coscienti e quindi di elaborare e modificare le proprie «controattitudini» alla educazione sessuale, tentando di sviluppare, per quanto possibile, le qualità positive necessarie. Per controattitudine s'intende, per esempio, il rifiuto a riflettere sul proprio atteggiamento personale verso la sessualità, la non accettazione del proprio e dell'altrui disagio, la non disponibilità all'ascolto, il fastidio e l'intolleranza di fronte a manifestazioni sessuali diverse da quelle del proprio modello ideale. I soggetti in età evolutiva hanno voglia di comunicare, sono gli adulti che eventualmente bloccano la comunicazione. È l'adulto che ha paura di parlare di sessualità. È l'adulto che «lascia cadere» la comunicazione. A titolo esemplificativo suggeriamo due attività, una più specifica per la scuola elementare e una per la scuola media, quale primo approccio a queste tematiche. Sot-

tolineando però la necessità da parte degli educatori che fossero interessati a trattare questi argomenti con simile metodologia, di approfondirne la conoscenza leggendo almeno il testo: «*L'abuso sessuale sui minori*» di C. Roccia-C. Foti, ed Unicopli, 1994, Torino.

1) «Disegnate su un foglio una donna e un uomo nudi»

Proposta specifica per la scuola elementare.

Dopo aver esplicitato la consegna suddetta, i bambini sono invitati, ma non obbligati a mostrare ai compagni il proprio disegno, accompagnandolo da brevi osservazioni.

La realizzazione del disegno suscita in molti bambini imbarazzo, disagio, vergogna; non mancano risatine e commenti che servono per scaricare la tensione. Il gioco però serve per facilitare una comunicazione più autentica sul tema della sessualità, per far mentalizzare ai bambini, in un secondo tempo superare, il disagio legato alla verbalizzazione di tematiche sessuali. Le loro osservazioni, domande e dubbi sono utili per la lezione successiva.

2) Bigliettini

Proposta per i preadolescenti

Si propone di scrivere su un bigliettino che rimarrà anonimo: «Una paura e un desiderio sulla sessualità», invitando ad essere il più autentici possibile. I bigliettini vengono poi mischiati e distribuiti in modo casuale ai partecipanti che li leggeranno a turno a voce alta. Tale metodologia serve molto all'adolescente, così come l'anonimo lo preserva dalla paura di non adeguatezza. Le lezioni di educazione sessuale diventa-

no anche il luogo dove si possono riporre le paure, le preoccupazioni; un luogo dove poter pensare, condividere insieme ad altri.

I veri protagonisti di questi incontri sono i bambini-ragazzi. L'esperto dovrebbe essere un adulto disponibile ad ascoltarli, a dare loro il «permesso» che loro stessi si negano, di parlare delle proprie parti deboli, confuse, infantili in campo sessuale senza essere colpevolizzati, giudicati o immediatamente corretti. Solo successivamente al contenimento di queste parti è possibile avviare una chiarificazione.

«Non si cambia nulla che prima non si sia accettato», affermava Jung. Non è possibile né informare, né educare se prima non s'impara ad ascoltare.

Infine, ampliando gli orizzonti, se estendessimo l'ascolto a territori lontani, per rovesciare l'ine-sauribile Robinson che cova nella nostra cultura, sorgerebbe il problema cruciale del rapporto con il «selvaggio» Venerdì.

Quali strade ci possono avvicinare e aiutare a intendere un altro popolo e un'altra cultura? In quale modo i bambini possono incontrare il pensiero e le percezioni di un «altro»? Continuamente constatiamo quanto questo è difficile, quando l'«altro» parla la nostra lingua e vive nella nostra cultura. Figuriamoci se si tratta di pensieri e comportamenti di donne e di uomini che appartengono a «altri» popoli e a «altre» culture! Ci si pone queste domande perché si è convinti che pretendere di insegnare la storia e la geografia riguarda esattamente la nostra capacità di approssimarci a ciò che

si presenta come irriducibilmente «altro» da noi.

«Altro» perché lontano nel passato, «altro» perché distante nello spazio. (liberamente tratto da: F. Lorenzoni, *L'ospite bambino*, Theoria, Roma-Napoli, 1994). «Peraltro gli individui pienamente realizzati percepiscono cose e persone con correttezza ed esattezza senza essere ottenebrati dai pregiudizi» (D. Francescato, *Star bene insieme a scuola*, NIS, Roma, 1986).

La tribù

Pregiudizi e stereotipi fanno parte del nostro quotidiano: non possiamo negarli, ma almeno impariamo a confrontarci con essi e a tentare in parte di superarli.

1) Cosa penseranno?

Proposta per il secondo ciclo della scuola elementare e scuola media

Su un cartellone l'insegnante avrà incollato, abbinandole, fotografie di personaggi che possono essere oggetto di pregiudizi (ad es. il marocchino sulla spiaggia e la bagnante stesa al sole, ma anche il bambino hc e il suo compagno di classe, la donna pilota di aerei e il suo passeggero uomo). I bambini dovranno creare un fumetto per ogni personaggio con una frase che rappresenti ciò che egli sta pensando in quel momento. Tutti i fumetti saranno poi incollati su un cartellone e verranno letti insieme cercando di scoprire pregiudizi «nascosti» per discuterne e prenderne coscienza.

Quali sono i sentieri per ascoltare il punto di vista di



Venerdì circa lo sviluppo dell'isola imposto da Robinson?

2) «Quei selvaggi...»

Proposta per un secondo livello per entrambi i tipi di scuola

Proprio attraverso i libri di testo passano numerosi pregiudizi. Un modo per superarli può essere quello di studiare, ad esempio, la storia, provando a esaminare gli avvenimenti da diversi punti di vista. Numerose sono le proposte in questo senso pubblicate negli ultimi anni per quanto riguarda la scoperta-conquista dell'America (cfr. CEM, annata 1991/92).

Dal fascicolo: «*America latina: scoperta o conquistata?*», pubblicato dal CISV nel 1991, abbiamo tratto la scheda in allegato e l'idea di proporre in classe il seguen-

Quali strade ci possono avvicinare e aiutare a intendere un altro popolo e un'altra cultura? In quale modo i bambini possono incontrare il pensiero e le percezioni di un «altro»? Continuamente constatiamo quanto questo è difficile anche quando l'«altro» parla la nostra lingua e vive nella nostra cultura.

SCHEDE PER LA SCUOLA ELEMENTARE

CULTURA EUROPEA

La terra

- ☐ Bene comune
- ☐ Proprietà privata
- ☐ Altro...

Il lavoro

- ☐ Lavoro collettivo
- ☐ Lavoro individuale
- ☐ Soprattutto agricoltura e artigianato
- ☐ Altro.....

Le classi sociali

- ☐ Nobili
- ☐ Re-Sacerdote
- ☐ Re
- ☐ Artigiani
- ☐ Popolo
- ☐ Sacerdoti

Quali invenzioni e tecnologie si usano in Europa nel 1500? (es.: la moneta in oro e argento)

Quale era il loro uso e in quali campi? (Agricoltura, artigianato, guerra, studio, ecc.) (es.: l'accumulo di moneta nelle banche serviva anche a finanziare le guerre).

Alla domanda «Chi era più sviluppato?» quale di queste risposte sceglieresti?

- ☐ Erano più sviluppati gli europei
- ☐ Erano più sviluppati gli indigeni
- ☐ Ciascuno segue un proprio modello di sviluppo, così come ogni essere umano si sviluppa in modo diverso
- ☐ Altro.....

Sei d'accordo che ci si può sviluppare in tanti modi?

Segna quelli che ti sembrano più importanti:

- ☐ **Numericamente** (a casa mia eravamo in 3, ora siamo in 4).
- ☐ **Fisicamente** (io ero piccolo ora sono cresciuto)
- ☐ **Affettivamente** (prima volevo bene solo alla mia famiglia, ora anche...).
- ☐ **Spiritualmente** (Francesco d'Assisi prima pensava solo a sé, poi imparò ad amare tutti, anche gli animali e le cose).
- ☐ **Geograficamente** (l'Europa conquistò l'America).
- ☐ **Economicamente** (l'Europa prese tanto oro e pietre preziose dall'America per arricchirsi).
- ☐

Chi per sviluppare se stesso, blocca e distrugge lo sviluppo degli altri si sta veramente sviluppando?

CULTURA INDIGENA

La terra

- ☐ Bene comune
- ☐ Proprietà privata
- ☐ Altro.....

Il lavoro

- ☐ Lavoro collettivo
- ☐ Lavoro individuale
- ☐ Soprattutto agricoltura e artigianato
- ☐ Altro.....

Le classi sociali

- ☐ Re
- ☐ Contadini
- ☐ Quelli di sotto
- ☐ Nobili
- ☐ Sacerdoti
- ☐ Re-Sacerdote e suo gruppo

Quali invenzioni e tecnologie in America Latina nello stesso periodo?

Quale era il loro uso e in quali campi? (Agricoltura, artigianato, guerra, studio, ecc.)

te tema: «Immagina di essere un indigeno che durante un viaggio esplorativo approda in una terra sconosciuta (Spagna-Portogallo). Descrivimi come ti comporteresti con il popolo con cui vieni a contatto, utilizzando le conoscenze acquisite».

«A proposito di nuove tribù di parlanti che si possono incontrare nel tentativo di «rinominare sentimenti e cose» un contributo capitatoci tra le mani nella ricerca di spunti utili alla stesura di questo articolo merita un'attenzione particolare non tanto come proposta concreta di attività, quanto come aiuto a formarci una mentalità attenta e aperta. Ci riferiamo all'articolo: «A heart at home» - *un cuore trova casa. L'insegnamento della lingua inglese e gli alunni «disturbati»*. In esso l'autrice racconta l'esperienza di insegnamento della lingua inglese a un'alunna psicotica, sottolineando come una lingua sconosciuta per la ragazzina adolescente può diventare offerta di una possibilità nuova di varcare i confini di quel suo silenzio... Citando direttamente dall'articolo: «...Partiamo dalla citazione di F. Dolto: «L'adolescenza è come una seconda nascita», la meraviglia ai miei occhi è sempre stata quel corpo che cresce e propone il suo discorso. Un corpo adolescente che non si lascia imbrigliare (o imbrogliare) dal silenzio rigido del bambino autistico o psicotico. (...) I turbamenti e le emozioni di questa età riecheggiano in modo certamente più acuto, più disperato nell'animo di un bambino che si è chiuso, che non sa cosa gli stia capitando, e si accorge di non poter nemmeno chiedere spiegazioni... È grazie a questo spiraglio, aperto dalla disperazio-

ne e dallo sconcerto, che la lingua sconosciuta può significare una possibilità nuova anche per lui! Dopo tutto è la lingua di un altro paese, è offerta pure ai compagni, anch'essi presi nel passaggio dalle elementari alle medie, anch'essi principianti, costretti a sillabare, balbettare, girandosi e rigirandosi tra suoni sconosciuti... che tante volte seminano allegria in classe. Perché non concedersi un attimo di libertà... e varcare i confini... i confini di quel suo silenzio... oppure di un nuovo paese! C'è di più, la richiesta avviene a scuola, quindi è la società che reclama il suo ingresso nella «tribù» dei parlanti, si tratta della lingua di un altro paese... come se il mondo intero fosse lì a offrirgli una possibilità nuova... è un grande invito! Offrirà la possibilità di aprire l'atlante, controllare la posizione dei mari, delle terre, dei paesi, consentirà di esercitarsi sui colori, sui cibi, sulle parti del corpo... tutto come se si ricominciassero ogni discorso d'accapo... praticamente giustificando l'ignoranza di ciascuno, sua come dei compagni. (...) «A heart at home» («Un cuore trova casa» dicevo nel titolo. «Home» è parole speciale, riassume in sé due significati: è sia edificio che focolare domestico, luogo delle radici, casa del soggetto parlante dice la grammatica inglese: è emozionante per me constatare quanto «home» possa essere contenuta in una scuola, in una lingua, in un insegnamento significativo». (cfr. L. Strocchi, «A heart at home»: *Un cuore trova casa. L'insegnamento della lingua inglese e gli alunni «disturbati»*, in Handicap & Scuola, Anno IX, n. LXII, maggio-agosto 1994, Torino).

Il nome rubato, il nome trovato

ROBERTO MORSELLI

Abbiamo ritenuto che il tema di questo mese, *sostare per ricreare*, potesse subire una «curvatura» tale da fargli assumere il senso di un *sostare* per ri-nominare, per riscoprire il valore del nome e della parola. Il linguaggio è qui inteso come una dimensione fondamentale della vita umana, entro la quale prende forma il nostro rapporto con il mondo esterno e con noi stessi, come unità realmente esistenti di pensiero e mondo, soggetto e oggetto. Entro questa cornice devono essere collocati i materiali proposti, che definiscono tre momenti:

- a) il rogo dei libri come cancellazione della memoria storica di un popolo;
- b) la pratica, tipica degli occidentali, di ri-nominare i volti e i luoghi dei popoli conquistati;
- c) la possibilità di restituire alle cose e ai sentimenti un nome che ne sappia custodire il significato.

1. Per prima cosa desideriamo proporvi alcune riflessioni sui roghi dei libri, che rappresentano un atto materiale e simbolico con il quale molte culture hanno inteso cancellare la memoria storica di altri popoli. Come scrive Elena Loewenthal, «il rogo dei libri è per eccellenza l'estinzione della storia, della memoria, dell'individuo; l'estremo atto dell'ansia di rimozione, di un'autorità che per imporsi non può che rifondare la storia, riproporre una creazione del mondo»¹. Tra i roghi dei libri della storia, che non riguardano esclusivamente la cultura oc-

cidentale², vi proponiamo quello di Manì del 1572, dove gli spagnoli diedero alle fiamme la letteratura dei maya, come ci viene raccontato dallo scrittore uruguayano Eduardo Galeano:

«Fra' Diego de Landa getta tra le fiamme, l'uno dopo l'altro, i libri dei maya.

L'inquisitore maledice Sathana e il fuoco crepita e divora. Intorno al rogo, urlano gli eretici a testa in giù. Appesi per i piedi, scorticati a frustate, gli indios ricevono getti di cera bollente mentre divampano le fiamme e i libri scricchiolano, come in un lamento. Questa notte si trasformano in cenere otto secoli di let-

teratura maya. In questi lunghi fogli di carta di corteccia parlavano i segni e le immagini: narravano le opere e i giorni, i sogni e le guerre di un popolo nato prima di Cristo. Con pennelli di setole di cinghiale, i conoscitori delle cose avevano dipinto questi libri illuminati, illuminanti, perché i nipoti dei nipoti non fossero ciechi ma capaci di vedere se stessi e la storia della loro gente, perché conoscessero il movimento delle stelle, la frequenza delle eclissi e le profezie degli dei, e perché potessero invocare le piogge e i buoni raccolti di mais.

Al centro l'inquisitore brucia i libri. Intorno all'immenso rogo punisce i lettori. Nel frattempo gli autori, artisti-sacerdoti morti da anni o da secoli, bevono cioccolata alla fresca ombra del primo albero del mondo. Loro stanno in pace, perché sono morti sapendo che la memoria non si può bruciare. Non si canterà, forse, e non si danzerà, per i tempi dei tempi, ciò che essi avevano dipinto?

Quando le bruciano le sue cassette di carta, la memoria trova rifugio nelle bocche che cantano le glorie degli uomini e degli dei, canti che rimangono di gente in gente, e nei corpi che danzano al suono dei tronchi cavi, dei gusci di tartaruga e dei flauti di canna».

Tratto da: GALEANO EDUARDO, «*Memoria del fuoco*», Sansoni, Firenze, 1989, vol. I, p. 170.

Esiste una variante di questa pratica di estinzione della parola che consiste nel vietare di usare in pubblico e nel privato alcune parole ritenute particolarmente sovversive. Una testimonianza di questo provvedimento, tipico delle dittature, ci viene offerta sempre da Galeano. Siamo in

scuola superiore

Ma sostare per rinominare può significare anche il desiderio di restituire alle cose e ai sentimenti il loro nome, la volontà di perpetuare la memoria di una persona particolarmente significativa, assumendone il nome, la possibilità di scoprire che un solo nome conserva la speranza e il desiderio di riscatto di milioni di esseri umani.

Uruguay nel 1976, in un regime del terrore retto dai militari: «Qualsiasi parola che non menta è sovversiva. Non può essere menzionato nessuno delle migliaia di politici, sindacalisti, artisti e scienziati messi fuori legge. Il termine guerrigliero è ufficialmente proibito, e al suo posto si deve dire malvivente, criminale, delinquente o malfattore. Le murgas (compagnie di suonatori ambulanti) di carnevale, impertinenti per tradizione, sempre burlone verso il potere, non possono cantare le parole riforma agraria, sovranità, fame, clandestino, colomba, verde, estate né controcanto. Non possono cantare nemmeno la parola pueblo, anche se usano pueblo nel senso di piccola città e non di popolo. Nel regno del silenzio, il più importante carcere per prigionieri politici si chiama Libertad».

Tratto da: EDUARDO GAETANO, «Memoria del fuoco», Sansoni, Firenze, 1989, vol. III, p. 307.

Anche i muri, tipografia dei poveri, mezzo di comunicazione per i dimenticati e i danni della terra, dovevano sottostare a questo divieto: a Buenos Aires se ne andava in carcere chi non cancellava, entro ventiquattro ore, ciò che trovava scritto sulla facciata della sua casa.

2. Gli spagnoli non si sono limitati a bruciare i libri degli indiani, hanno anche cancellato i nomi che i loro antenati avevano dato ai luoghi e alle cose, per conferirne altri, in modo da sancirne il possesso. Per rendersi conto di questa violenza nominatrice dei conquistatori basta leggere questo brano tratto dalla lettera scritta da Cristoforo Colombo a Santàngel nel febbraio del 1493:

«Alla prima [isola] da me incontrata ho dato il nome di San Salvador, in onore dell'Alta Maestà che mi ha meravigliosamente concesso tutto questo; gli indiani chiamano quest'isola Guanahani. La seconda l'ho chiamata Santa Maria della Concepción, la terza Fernandina, la quarta Isabela e la quinta Juana; in questo modo ho dato a ciascuna di esse un nuovo nome».

Questi «Battesimi» avvengono cronologicamente secondo il seguente ordine gerarchico (che ci testimonia delle radicate convinzioni religiose di Colombo e della sua fedeltà alla corona spagnola): Dio, la vergine Maria, il re di Spagna Ferdinando, la regina Isabella, la figlia, erede al trono, Giovanna.

Un destino analogo è toccato agli indiani. Infatti, i primi indigeni condotti in Spagna vennero ribattezzati da Colombo Don Juan de Castilla e Don Ferdinando de Aragón. Questa pratica di imposizione del nome giunse fino al punto di marchiare a fuoco il corpo e il volto degli schiavi. Così scrive Vasco de Quiroga in una lettera al Consiglio delle Indie: «Vengono marcati a fuoco in viso e vengono loro impresse nelle carni le iniziali dei nomi di coloro che via via diventano loro proprietari; passano così di mano in mano, e alcuni hanno anche tre o quattro nomi, di guisa che il volto di quegli uomini che furono creati ad immagine di Dio è trasformato per i nostri peccati in carta».

Capiamo allora perché, non appena scappati dalle piantagioni, gli indios del Nuovo Messico cercassero un fiume nel quale immergersi e potersi lavare: volevano, come ci ricorda Galeano, «cancellare l'olio del battesimo e togliersi i nomi cristiani».

3. Ma sostare per rinominare può significare anche il desiderio di restituire alle cose e ai sentimenti il loro nome, la volontà di perpetuare la memoria di una persona particolarmente significativa, assumendone il nome, la possibilità di scoprire che un solo nome conserva la speranza e il desiderio di riscatto di milioni di esseri umani. Ancora una volta ci affidiamo alle parole di Galeano.

«Arturo Alape mi racconta che Manuel Marulanda Vélez, il famoso guerriero colombiano, non si chiamava così. Quarant'anni fa, quando si ribellò, si chiamava Pedro Antonio Marin. A quel tempo Marulanda era un'altra persona: un negro enorme, di professione muratore, mancino di pensiero. Quando i poliziotti pestarono a morte Marulanda, i suoi compagni si riunirono in assemblea e decisero che Marulanda non poteva avere fine, e così, all'unanimità, misero il suo nome a Marin che lo porta da allora. Anche il messicano Pancho Villa portava il nome di un suo amico ucciso dalla polizia».

Tratto da «Il libro degli abbracci», Sansoni, Firenze, 1992, p. 153.

¹ LOEWENTHAL, Elena Introduzione, in Löwenthal, Leo I roghi dei libri, Genova, il melangolo, 1991, pag. 14.

² Basti ricordare che il primo imperatore cinese, Shih Huang-ti, quello che fece erigere la grande muraglia, aveva ordinato di dare alle fiamme tutti i libri delle epoche precedenti il suo regno, e che gli aztechi, sotto Itzcoatl, avevano distrutto i libri antichi dei toltechi per poter riscrivere la storia del passato.



«32, 33, 34, trentacinqueee!! Alè, nuovo record». È appena arrivato a casa Francesco, 2^a media, con la sua bici da cross. La sua casa dista circa 1 chilometro dalla scuola materna e dalla fermata della corriera che raccoglie gli studenti delle scuole medie per portarli in città. Da quel punto Francesco inforca la sua bicicletta e cronometro alla mano calcola in

quanti secondi riesce ad essere a casa... e per abbassare questo tempo evita l'ultima curva e taglia nel campo di ulivi. Io, che di solito porto i bimbi e le bimbe della scuola materna a casa di Francesco (che come tutte le case coloniche è ricchissima di stimoli e curiosità), resto sbalordito da questo eccitante arrivo e immediatamente la memoria

corre agli anni delle elementari, delle medie e delle superiori. Anch'io, come Francesco correvo a scuola in bicicletta, un mezzo che metteva e mette alla prova i muscoli, ma soprattutto l'autonomia di un bambino o di un ragazzo. La bicicletta è libertà, scoperta, vagar senza meta, tentativo di fuga quando in classe attende una prova aspra.

La dolce avventura dell'arrivare a scuola

La bicicletta: nuovo simbolo di libertà e armonia

Trovare studenti che si recano a scuola in bicicletta è oggi, soprattutto nelle grandi città, rarissimo. Eppure è lo strumento adatto ai bambini fin dal primo ciclo delle elementari. Però, oggi, andare in bicicletta «è pericoloso!». La frase più ricorrente da parte di un genitore è «...vedi partire tuo figlio in bicicletta e questo non ti torna più a casa». Ritengo questa preoccupazione più che giusta, ma sostengo anche che ormai è giunto il tempo per gridare a gran voce «genitori, organizziamoci!!! la strada è di tutti, anche dei nostri figli cicloattrezzati...». Non possiamo

pensare alla strada come ad una «roulette russa». Dobbiamo iniziare a far sì che si creino delle corsie preferenziali (quando è veramente impossibile pensare alle *piste ciclabili*) nell'ora in cui si va o si torna da scuola. Dar la possibilità di recarsi a scuola coi propri amici in bicicletta... questa è la vera opportunità per imparare l'*educazione stradale* (oggi anche materia obbligatoria). Il baby-sitteraggio imposto ai bambini e ai ragazzi, che sono costretti altrimenti ad essere accompagnati quotidianamente a scuola, rischia di creare ragazzi sempre più insicuri e adulti-dipendenti, incapaci di muoversi in armonia e libertà fra i due luoghi in cui trascorrono buona parte della loro vita: la casa e la scuola.

di GIANFRANCO
ZAVALLONI

Il pulminista: nuova o vecchia figura educativa

Non me ne intendo né di greco né di latino. Il mio amico Giovanni, però, mi ha raccontato che la parola «educatore» deriva da un termine antico per definire il servo che accompagnava a scuola il bambino e che, per la sua posizione sociale, doveva lasciare sulla soglia della scuola. In questo tragitto (da casa a scuola) l'allievo veniva istruito ed educato al viver quotidiano, forse in maniera più concreta del saggio che attendeva a scuola. Ecco la vera figura dell'educatore. Per chi ha visto il film Jhonny Stecchino può facilmente ritrovare questa figura nell'autista — protagonista Roberto Benigni — che gioca il ruolo del *pulminista*, dedito ad accompagnare i ragazzi da casa a scuola e viceversa. Io che da anni faccio il maestro di scuola materna in una piccola frazione di collina devo confermare questo fatto. Uno degli educatori della nostra scuola è Alvaro, l'autista del pulmino, che tutti i giorni accompagna i bimbi dai tre ai sei anni a scuola. È in questo tragitto di alcuni chilometri (e per molti bimbi vuol dire mezz'ora di trasporto) che la maggior parte dei bambini di tre anni fa il cosiddetto «inserimento», giungendo a scuola in piena tranquillità.

È Alvaro che conosce i luoghi in cui vivono i bimbi e le bimbe (quanti di noi insegnanti sono a conoscenza del luogo di vita dei bambini?), che relaziona quotidianamente con i genitori o coi nonni. È in quel pulmino in cui inizia la prima socializzazione fra coetanei ed inizia così la scoperta di un nuovo mondo. Teniamolo presente.

La Babele scuola

In fine c'è tutto quel tempo/luogo di incontro che è dato dall'arrivo nei dintorni della scuola alla campanella d'entrata. È un tempo fatto di bar, merende, figurine, giochi e giocattoli, scherzi, incontri, sbirciate, saluti, appuntamenti, foglietti, scambi, innamoramenti e tutto quanto non è ufficialmente scuola, pur essendo già a scuola. Ricordo a mò di esempio gli anni '70, nel Liceo Scientifico. Era uno dei momenti più attesi: volantini, discussioni politiche, confronti, affetti...

Era ed è uno dei momenti della giornata di grande vivacità: la mente è ben fresca, riposata e lucida. C'è come una ebbrezza che attraversa i gruppetti riuniti attorno ad un interesse. Perché non investire di più e capire meglio questi momenti? Forse capiremo meglio i «nostri fratelli più piccoli».

amanecer.
1995

**PERIODICO DI RIFLESSIONE
DALL'AMERICA LATINA**

Una rivista indispensabile

- * per aprirsi alle sollecitazioni del Terzo Mondo
- * per capire e sostenere le lotte e le speranze dei popoli
- * per leggere con occhi nuovi le vicende italiane
- * per dare storicità all'utopia

Abbonamento annuale
£. 50.000 su ccp N.10976017
intestato a:
Coop. Centro Comunitario
Via Roma, 5 - 01020 CELLENO (VT)

PER SAPERNE DI PIÙ!

Le Banche Dati del Centro studi e documentazione **Gruppo Solidarietà** sul **DISAGIO SOCIALE**

- ☐ LIBRI, EDITORI
- ☐ ARTICOLI, RIVISTE
- ☐ LEGISLAZIONE
- ☐ ASSOCIAZIONI

Un servizio per conoscere il sociale attraverso libri, articoli, documenti, legislazione regionale e nazionale, associazioni, enti, servizi.



«È incredibile che vi siano degli uomini e delle donne che dedicano la loro vita a studiare come rendere più devastante l'effetto dello scoppio di una mina, come renderla il più simile possibile ad un giocattolo, come fare in modo che la sua esplosione storpi e non uccida, in modo da creare un disabile che pesi sul bilancio delle famiglie. E magari costoro sono affettuosi padri di famiglia».

Non fermiamo il girotondo

È una delle frasi che ho raccolto per caso nell'atrio della facoltà di Medicina di Brescia, durante la «tre giorni» intitolata *Non fermiamo il girotondo* che ha visto centinaia di persone, tra le quali moltissimi giovani, discutere e manifestare per la messa al bando delle mine anti-uomo. La manifestazione, promossa dal Comune di Brescia e dalla Consulta per la Pace e la Solidarietà tra i Popoli, ha visto l'adesione di decine di associazioni, tra cui anche Cem/Mondialità e Missione Oggi. Significativa la scelta della sede: Brescia, a una manciata di chilometri da Castenedolo, sede della Valsella Meccanotecnica, i cui prodotti bellici sono tristemente noti a tante famiglie di bambini storpiati nel cosiddetto «Terzo Mondo». L'apertura della kermesse anti-mine è sta-

ta affidata ad uno spettacolo di cabaret intitolato significativamente *C'è ridere e ridere*, svoltosi venerdì 23 settembre 1994 presso il Teatro Tenda di Brescia: hanno partecipato tra gli altri Anatoli Balasz, Antonio Cornacchione, Grazia de Marchi, Luciana Littizzetto, Gae Manfredini, Anna Meacci, Maurizio Milani, Marina Miritello e Lella Costa che ha fornito a nostro parere la performance migliore con un commovente pezzo sulla strage di Piazza Tianan-Men (una volta tanto visto con una chiave di lettura comunista).

Il sabato 24 settembre è stato la volta della riflessione dell'approfondimento: presso l'Aula C della Facoltà di Medicina, popolata di banchetti dove associazioni di volontariato espongono il proprio materiale, si sono alternati relatori ed ospiti. Dopo la

di RAFFAELE
MANTEGAZZA

proiezione di un filmato a cura di Mines Advisory Group, Roberto Cucchini, per la Consulta per la Pace, ha introdotto Jody Williams, della Vietnam Veterans Foundation, coordinatrice della Campagna internazionale, che ha parlato dei risultati della campagna internazionale per la messa al bando delle mine. L'Italia tra l'altro ha approvato un documento che costituisce un primo passo in direzione di questo bando definitivo. Si è insistito molto sul fatto che il bando deve riguardare la produzione delle mine, e non solo il loro commercio: infatti se si colpisse solo il commercio, il mercato nero sarebbe alimentato, come dimostrano le «regolari» violazioni delle industrie anche italiane all'embargo alla vendita di armi a Saddam Hussein. Ha chiuso la mattinata un filmato della Croce Rossa Internazionale sugli effetti medici dello scoppio delle mine.

Il pomeriggio si è aperto con un intervento straordinariamente denso del prof. Massimo Tedeschi del Centro di Scienze Religiose di Bologna: il prof. Tedeschi ha tratteggiato le responsabilità etiche dei produttori di ar-

mi rileggendo acutamente pagine di Lorenzo Milani. Altrettanto suggestivo l'intervento di Rae Mc Grath, direttore di Mines Advisory Group, che ha mostrato nei particolari la struttura e gli effetti delle mine antiuomo e anticarro. La seconda parte del pomeriggio è stata dedicata ad una tavola rotonda cui hanno partecipato tra gli altri il sen. Edo Ronchi, coordinatore dei Verdi (vedi nostra intervista), e l'on. Emma Bonino, di Forza Italia (protagonista di un battibecco con parte del pubblico che le rinfacciava le sue posizioni filogovernative... verso un governo che aumenta il bilancio della Difesa!). Brillavano per la loro assenza (pur invitati) il Ministro della Difesa on. Previti, il Ministro dell'Industria on. Gnutti, il rappresentante della Confindustria Cipolletta, i rappresentanti della Fiat e della Valsella Meccanotecnica.

La giornata di domenica 25 settembre è stata invece dedicata alla testimonianza: una marcia pacifista è partita da Piazza della Loggia verso Castenedolo, dove ha avuto luogo un incontro con la popolazione locale ed un momento interreligioso di preghiera con Padre Alex Zanotelli ed il Monaco buddista Tairyu Furukawa, impegnato in una coraggiosissima opera di scambio interreligioso ed ecumenico.

INTERVISTA

AL...

Senatore Edo Ronchi

Una sua impressione su questa giornata, che ha visto una larga rappresentanza giovanile fra il pubblico.

La manifestazione è pienamente riuscita, grazie al rapporto con la città di Brescia e il Comune di Carpenedolo, dove il Consiglio Comunale ha riunito la cittadinanza e ha preso posizione sul problema. Questo nonostante le varie implicazioni, anche occupazionali, che

scaturiscono dalla presenza sul territorio della Valsella Meccanotecnica.

Si sono toccati temi molto concreti. Uno più generale è stato solo sfiorato: come incide il problema della riconversione industriale sulla logica di mercato. Alla luce delle sue precedenti battaglie sul tema, pensa sia possibile, partendo da quest'ottica, rimettere in discussione il modo di produzione dominante verso un nuovo modello di sviluppo?

Credo sia questa la strada da seguire. Partire da concetti astratti sulla necessità di porre dei limiti al mercato, spesso non porta alla concretizzazione dei risultati. Se, invece, si

scelgono alcuni temi «forti» e da questi si imposta una strategia generale di riconversione è possibile mettere in discussione il modello di sviluppo.

Diventa una sfida essenziale per l'opposizione trovare linguaggi e modi di porsi nuovi, soprattutto nei confronti dei più giovani. Cosa può fare la sinistra per aumentare la propria credibilità in questa fascia di popolazione? *Più che le tante prediche, i «bombardamenti» psicologici sui giornali, servirebbero iniziative concrete, da portare avanti e realizzare compiutamente insieme. Per migliorare il nostro mondo. Personalmente ritengo ciò un obiettivo possibile.*

Straordinario il successo di pubblico dell'iniziativa, inversamente proporzionale all'interesse suscitato nella stampa nazionale; se ce lo si concede, abbiamo solo due appunti da fare. Uno di metodo: è mancato lo spazio per il dibattito con il pubblico, forse per l'eccessiva densità degli interventi; uno di merito: approviamo incondizionatamente l'iniziativa per la sua precisione o puntualità, ma forse andava ampliato lo sguardo, anche in sede di Convegno, verso le realtà economiche strutturali che rendono possibile simili obbrobri. Non è forse un determinato modo di produzione, un determinato modello di sviluppo a permettere che i «nuovi mercati» per l'industria pesante siano da sempre conquistati con il sangue degli innocenti? A storpiare i bambini sono solo le mine, o non è anche la storpiata organizzazione socioeconomica che prende il nome di capitalismo?

N.B.: ringrazio Fabio Baietti per la preziosissima collaborazione.

Autore: Pierantonio Zavatti
Titolo: «Qui fa molto freddo»
Casa Editrice: EMI
Città: Bologna
Anno di pubblicazione: 1994
Prezzo: L. 15.000



Questo libro, particolarmente adatto a studenti e insegnanti, è suddiviso in tre parti: I: 60 lettere di immigrati stranieri che scrivono ai propri parenti e amici; II: canti, poesie, tradizioni rivissute con intensa nostalgia; III: gli atteggiamenti degli studenti italiani nei confronti dei loro coetanei stranieri.

Autore: Marco Luciano
Titolo: **Strade senza uscita?**
Storie di meninos de rua del Brasile.
Casa Editrice: EMI
Città: Bologna
Anno di pubblicazione: 1994
Prezzo: L. 14.000



Si tratta di un testo ricco di testimonianze di sofferenza, abbandono, violenza di cui ogni giorno tanti «meninos de rua» sono oggetto. Davanti a tali drammi non si può restare indifferenti.

Autore: Centro nuovo Modello di Sviluppo (a cura di)
Titolo: **Lettera ad un consumatore del Nord.**
Casa Editrice: EMI
Città: Bologna
Anno di pubblicazione: 1994 (nuova edizione)
Prezzo: L. 18.000



Lettera ad un consumatore del Nord

Ci sono generi alimentari come il caffè, il cacao, le banane, gli ananas che compriamo abitualmente nei supermercati senza pensare che dietro a questi prodotti si cela il degrado ambientale, il deficit alimentare, la speculazione, che condannano milioni di famiglie del Sud del mondo alla miseria. Questo libro ci suggerisce come dare al nostro consumo uno sbocco di solidarietà e di liberazione per le popolazioni del Sud.

Autore: R. Casadei; A. Ferrari
Titolo: **Rwanda Burundi**
Casa Editrice: EMI
Città: Bologna
Anno di pubblicazione: 1994
Prezzo: L. 10.000



Due giornalisti scrivono dal vivo gli avvenimenti succedutisi in Rwanda con impressionante velocità. Cercano di

capire dall'interno le ragioni di tanti massacri, di tante sofferenze, che ai nostri occhi sembrano assurdi.

Autore: V. Savaldi; L. Gjerji
Titolo: **Resistenza non-violenta nella ex-Jugoslavia**
Casa Editrice: EMI
Città: Bologna
Anno di pubblicazione: 1994
Prezzo: L. 8.000



Questo libretto narra gli sforzi sostenuti da coloro che, pur in clima di guerra e di repressione, si prodigano per la pace, praticando la non-violenza come resistenza alla condizione bellica e alimentando sempre la speranza nei cuori di queste popolazioni martoriate.

Autore: Marco Moschini
Titolo: **Diritti (e rovesci) del popolo dei bambini.** Una proposta di educazione alla pace.
Casa Editrice: EMI
Città: Bologna
Anno di pubblicazione: 1994
Prezzo: L. 20.000

Attingendo dalla «Dichiarazione dei Diritti del Bambino» e dalla «Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia» stipulate rispettivamente nel 1959 e nel 1989 dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite, l'autore, premettendo che la pace nasce dal rispetto dei diritti, propone degli itinerari didattici di educazione alla pace secondo 4 punti: offrire una scuola gioiosa che accetti il bambino nella sua totalità, educare ai rapporti tra bambini e fra adulti e bambini; educare al rispetto delle «culture altre»; educare alla solidarietà e alla collaborazione.

LIBRI RICEVUTI

E. Damoli - A. Lavorati,
Carcere e società. Oltre la pena.

Piemme Edizioni, Casale Monferrato (AL) (Via del Carmine, 5 - 15033 - Tel. 0142/3361; Fax 142/74223), 1994, L. 15.000.

M. Barbieri Stefanelli, B. Nicolini.
Zingari. Rom e Sinti

Piemme Edizioni, Casale Monferrato (AL), 1994, L. 15.000.

A. Mastrantuono,
Volontariato

Piemme Edizioni, Casale Monferrato (AL), 1994, L. 15.000.

Giovanni Zincone,
Uno schermo contro il razzismo. Per una politica dei diritti utili
Donzelli Editore, Roma (Via Mentana, 2 - 00185 Roma - Tel. 06/4440600; Fax. 06/4440607), 1994, L. 18.000.

Jozko Kragelj,
Io prete nelle pregioni dell'Ex Jugoslavia
Edizioni Paoline, 1994, L. 18.000.

Gina Primo Cella,
Non di solo mercato
Edizioni Lavoro (Via Boncompagni, 19 - 00187 Roma - Tel. 06/4746420), Roma, 1994, L. 20.000.

Jean-Yves Calvez,
La chiesa di fronte al liberalismo economico
Edizioni Lavoro, Roma, 1994, L. 12.000.

Giuseppe Dosseti,
Sentinella, Quanto resta della notte? Riflessioni sulla transizione italiana
Edizioni Lavoro, Roma, 1994, L. 6.000.

Manitese (a cura di),
Questo mondo è anche il nostro. La partecipazione dei popoli per una nuova società mondiale
Edizioni Lavoro, 1994, L. 20.000.

Elio Damiano (a cura di),
Dinamiche Multiculturali e processi formativi. Una nuova frontiera per l'Europa
Celim, Bergamo (Via M. Gavazzoni, 3 - 24100 Bergamo Tel. 035/319457 - Fax. 035/310239), 1994.

Comunità Papa Giovanni XXXIII°,
Operazione Colomba. Abitare il conflitto. Un cammino non-violento con i popoli Croato, Musulmano, Serbo
Edizioni Alfazeta (b.go del Naviglio, 17 - 43100 Parma - Tel. 0521/200377 - Fax. 0521/200529), Parma, 1994, L. 18.000.

Lugagnano (PC), 7.9.'94: Su invito di Sr. Mara Borsi, Salesiana, il Direttore del CEM ha partecipato alla «Due giorni» riservata alle educatrici di Scuola Materna (religiose e - più numerose - laiche) operanti presso varie scuole della «regione» Emilia-Lombardia-Veneto-Piemonte. Il tema, *L'intercultura e l'impegno progettuale della scuola italiana*, è stato affrontato in due momenti:

- a) Cultura e intercultura: per l'apprendimento concettuale;
- b) La multidisciplinarietà come «forma» dell'educazione interculturale.

Ottima l'accoglienza e il

clima, sia atmosferico che umano. Un grazie particolare a Sr. Mara.

Bedizzole (BS), 7.9.'94: Il Dr. Adriano Busani, del CEM, ha diretto l'incontro: *Il gioco come approccio all'adolescenza* presso gli animatori vocazionali dei Padri della Consolata. Purtroppo, il tempo dell'incontro è stato troppo breve ma gli echi raccolti presso la comunità di Bedizzole sono altamente favorevoli.

Vicenza (Dueville), 10.9.'94: Nei giorni 9, 10 e 11 settembre scorsi, s'è svolto a Dueville il 19° Convegno Diocesano (Tre giorni) per

Catechisti e Animatori Missionari, promosso dal Centro Missionario Diocesano. Vari oratori si sono alternati di fronte ad un uditorio di circa 800 partecipanti i quali, alle ore 9 del 10 settembre, hanno potuto seguire anche la conferenza di P. Milani sui temi: *La mondialità e la nuova evangelizzazione*. Un grazie agli organizzatori e, in particolare, a Don Valerio Grolla.

Nonantola (MO), 15.9.'94: L'Assessorato alla Cultura del Comune di Nonantola ha organizzato, con la collaborazione del CEM, la manifestazione culturale, *«L'Isola che non c'è»* alla quale hanno preso parte, come relatori, personalità di rilievo come i professori Duccio Demetrio, dell'Università di Milano, Gunther Sander dell'Università di Mainz e Otto Filtzinger dell'Università di Coblenza. I gruppi di lavoro del pomeriggio sono stati animati fra altri relatori, dai vari collaboratori del CEM: R. Mantegazza, D. Milani, B. Salvarani e Alessio Surian. Perfetta l'organizzazione dell'incontro, introdotto dal Sindaco Dr. Walter Reggiani. Consideriamo questa assise interculturale come un fatto che pone Nonantola tra i Comune-Piloti d'Italia. Un grazie speciale a Elena, Daniela e Stefano.

Roma, 19/22.9.'94: Il Direttore del CEM s'è

recato a Roma per trattare alcune pratiche presso il Ministero della P.I. (deposito presso 12 Direzioni Generali della proposta di abbonamenti a «Mondialità») e il Ministero degli A.E. (introduzione pratica in favore del Convegno '95). Ho motivo per ringraziare il Dr. Lauria, Direttore della Segreteria Particolare del Ministro, e il Prof. D'Amore, Direttore Generale del Ministero. Presso il Ministero agli A.E., un grazie alla Dr.ssa O. Profili.

Verona, 1.10.'94: Presso la Scuola Elementare Parificata «Sacra Famiglia» (Via Nascimbeni, 10) il Direttore del CEM ha

presentato ai Genitori, Insegnanti ed Alunni, il programma dell'annata scolastica '94-'95, che riprende il tema del nostro ultimo Convegno Nazionale: *«Sulle strade del desiderio. Sostare, Perdersi, Narrare»*. Nell'occasione del nostro incontro, gli alunni di 1a Elementare hanno celebrato il loro ingresso ufficiale nella scuola, appendendo ad un grande albero disegnato, altrattante foglie verdi ove erano incastonate le loro fotografie. Una autentica fioritura primaverile a controsenso dell'autunno che incalza: la parabola della vita che si contrappone al grigiore di tutte le nebbie autunnali.

Bologna, 4.10.'94: S'è riunita a Bologna, presso la sede dell'EMI, la Commissione Scuola nella quale figurano anche i Direttori della *Collana Mondialità*. Per il CEM, presenti il Direttore, Antonio Nanni e Brunetto Salvarani. Scusati gli assenti (Mantegazza, Vittori e Di Capita) perché impegnati a scuola. Dopo un bilancio generale dell'attività editoriale del settore, si sono discusse le proposte per l'annata 1995. È emerso l'auspicio che gli organismi che propongono, presso l'EMI, libri che, in un modo o nell'altro, rientrano nel tema generale della *Mondialità*, stabiliscano un programma convergente per evitare doppioni editoriali.

MISSIONE OGGI



Un mensile
che non ti parla di un solo continente
ma di tutto il mondo,
che non ti dà solo informazioni
ma proposte per il cambiamento

ABBONAMENTO PER IL 1995: £ 35.000
C.C.P. 11820255 intestato a MISSIONE OGGI
Via Piamarta 9 - 25121 BRESCIA - TEL. 030/3772780

UN CORSO DI FORMAZIONE RESIDENZIALE A BRESCIA NELLA SEDE DEL CEM DA FEBBRAIO A GIUGNO 1995

Il laboratorio

Quello che le parole non dicono...

Espressione e identità al di là del linguaggio

Condotta da A. Biagini - M. Carboni - A. Surian nell'ambito del 33° Convegno CEM - Agosto '94 che ha avuto luogo ad Assisi presso la Domus Pacis, si propone come **attività residenziale da elaborare e sviluppare in cinque week-end a scadenza mensile** presso la Sede CEM a Brescia.

A chi è rivolto questo corso di formazione? Senz'altro i più probabili fruitori di questa attività laboratoriale sono gli insegnanti di ogni ordine e grado, senza alcuna distinzione e/o limitazione disciplinare, quindi gli educatori in genere, chi opera in vario modo nel sociale o in strutture istituzionali riabilitative, anche se ciò non esclude affatto la presenza di partecipanti con interessi professionali e/o personali di diversa specie.

Il laboratorio di formazione è centrato su un progetto di riflessione personale (oltre che di ricerca educativa) dove espressione creativa e ricerca dell'identità interagiscono in una attivazione sinestesica di tre mediatori come lo *Sguardo*, il *Gesto* ed il *Suono*, per riscoprire il «senso evocativo della comunicazione» attraverso il corpo, l'esperienza sonora e le immagini, ed al tempo stesso per esplicitare le «qualità amodali» dell'esperienza che appunto prescindono da uno specifico canale sensoriale.

Il costo di iscrizione per i cinque week-end (minimo 60 ore di attività) è di L. 850.000 in tre rate, comprensivo dell'eventuale pernottamento (sabato notte). Sarà inoltre possibile consumare i pasti in un locale convenzionato ad un prezzo forfettario intorno alle L. 15.000. Numero di partecipanti: minimo 22/massimo 28.

Nei numeri di Dicembre e Gennaio di CEM - Mondialità verrà incluso un inserto ove saranno riportati con dovizia di particolari il Programma del Corso specificando date, orari e modalità. L'inizio del Corso di Formazione orientativamente è previsto per l'ultimo week-end di Febbraio 1995.

Per informazioni/preiscrizioni telefonare alla segreteria del CEM
030/3772780 - Fax 030/3772781

SEGUE DA PAGINA...

7 la sua civiltà: l'adulto fa presto disimparare al bambino il sapore di quelle zone di soglia tra civiltà e natura, come le pattumiere dall'odore dolciastro o gli umidi sottoscala, dove forse riposano ancora le ultime possibilità di redenzione per un'umanità malata. Ed è questo, tra l'altro, uno dei motivi per l'incontro mancato tra padri e figli, adulti e bambini, istituzioni educative e mondi vitali dei ragazzi. Presto, per il ragazzo la natura deve diventare oggetto di investimento economico o solletico domenicale nella svogliata carezza al gatto. Ma chi ha scavato una tomba improvvisata per un uccellino trovato morto nell'orto dietro casa sa che finché l'educazione non prenderà in considerazione la globalità di questo rapporto e le tracce di rilettura della natura in esso insite, sarà sempre più vera la tremenda frase: «Educare un bambino/è insegnargli il potere/di tradire». Si deve finire qui. Perché altri incontri sarebbero tematizzabili: quelli con la trascendenza, con l'assoluta alterità; quegli *Incontri ravvicinati* di cui si parla in un poetico film di Spielberg, in cui altre creature, forse più felici di noi, vengono a portare il messaggio di pace che da millenni i ribelli di ogni epoca hanno visto sfiorire nel vento. Ma di questa alterità, di questi incontri «non si può parlare: si deve tacere». (Wittgenstein). Occorre prepararsi, rimettendo in discussione i possibili incontri che abbiamo ancora l'occasione di compiere, mettendosi umilmente in attesa ed in ascolto, per cogliere parole che vengono dalle azzurre immensità delle Galassie o dalle sconosciute crepe dei cuori.

E chissà che in questo modo non ci si schiuda un altro mondo: quello in cui fratello e fratello vanno ai campi ma solo per condividere il peso del lavoro e la gioia del raccolto; in cui l'Altro si trasforma da inferno promesso o paradiso vagheggiato in possibile occasione terrestre; in cui Andrea, arrossendo e balbettando, trova finalmente il coraggio di dire a Samantha che vuole stare con lei, perché le vuole bene.

22 zione verso l'esterno. La solidarietà verso l'esterno presuppone proprio una politica sociale all'interno. La globalizzazione dei mercati va a profitto soprattutto delle ditte transnazionali nei paesi industrializzati. La solidarietà con i più svantaggiati fa parte dell'identità svizzera anche se essa deve continuamente venir (ri)conquistata. Oltre alla solidarietà, la politica del Sud deve corrispondere agli interessi della Svizzera stessa. Essendo uno Stato piccolo e ricco la Svizzera deve continuamente giustificare la sua esistenza in un mondo sempre più lacerato. Una politica nel Sud coerente è un'occasione per la Svizzera di potersi profilare in modo costruttivo sulla scena internazionale. È proprio il nostro modo di vivere e di fare economia che deve venir modificato affinché possa essere globalizzato e imitato. Ciò significa che il nostro modello dev'essere ecologicamente sicuro, politicamente consensuale, socialmente tollerabile ed economicamente duraturo.

IL DIBATTITO

a cura di Raffaele Mantegazza

«Ricordo, per esempio, che da bambino passavo molte ore assieme ai miei compagni di scuola gironzando per le strade di Porta Magenta ad annotare su di un taccuino i numeri delle targhe delle macchine che passavano (che non dovevano essere molto numerose, visto che anche un bambino di scuola elementare aveva il tempo di scriverne la targa). Era uno dei giochi allora più popolari: la gara era fra chi raccoglieva più targhe e quelle di fuori Milano erano naturalmente le più «pregiate». Verrebbe mai in mente ad un bambino di oggi di giocare a chi raccoglie più «scritte»? E poi, quali scritte raccogliere? Quali sarebbero, oggi, le scritte più «pregiate»?

(ALBERTO MUNARI, *L'alfabetizzazione selvaggia* in Piromallo Gambardella, ed., *Luoghi dell'apparenza*, Milano, Unicopli 1994, pag. 196).

Ho voluto esordire con questa citazione perché essa mi riporta al mondo della mia infanzia — non milanese bensì provinciale — ma scandita dagli stessi riti dell'alfabetizzazione che Munari rievoca. Anch'io andavo con l'indimenticabile nonno Giusepin (uno dei più straordinari Maestri della mia vita) a raccogliere i numeri di targa su un taccuino («A dare le multe», come dicevamo): erano le targhe

La rubrica «IL DIBATTITO» è stata aperta fin dal numero di giugno di «CEM/Mondialità» (cfr. pag. 34, «I conti con Marx»), e intende provocare la risposta dei nostri lettori che volessero contestare il contenuto dell'articolo, esprimere critiche o eventuali consensi. Questa volta pubblichiamo questa «Lettera aperta al ministro della P.I.». «IL DIBATTITO» vuole essere una modesta palestra per saggiare le vostre reazioni e invitarvi a scriverci.

Indirizzate a: «IL DIBATTITO», CEM/Mondialità, via Piamarta 9 - 25121 Brescia

estere a valere doppio (segno dell'europeizzazione del nostro Paese, dell'allargamento delle frontiere). Ma non ci limitavamo a quello: copiavamo su una lavagnetta magnetica (il giuoco più bello della mia infanzia) i titoli di apertura del quotidiano della sera, conteggiavamo le età dei defunti al cimitero a partire dalle date di nascita e di dipartita, copiavamo i nomi delle vie su un taccuino dalla indimenticabile copertina nera ruvida. Il risultato fu che andai a scuola sapendo leggere, scrivere e far di conto; ma non si trattò solo di questo. Il risultato più vero di quelle splendide lezioni fu che, letteralmente, *imparai ad imparare*, capii — inconsciamente — che cosa significasse apprendere: esprimere in una sintesi feconda l'amore per chi ti insegnava qualcosa e per la cosa imparata. Come dice Munari nel saggio citato «educare vuol dire modificare il rapporto

tra l'oggetto conosciuto e il soggetto conoscente» (pag. 202). Ed era la realtà del paesotto comasco che mi si modificava sotto gli occhi, imparando a decodificarne le scritte, le cifre, gli arabeschi: imparavo a muovermi nel mio paese, ed anche ad amarlo, mediandolo con l'amore per il nonno e per la sua grande pazienza.

Oggi sono un po' di moda le lamentele sul fatto che i ragazzi, vivendo in una società ipermediata, perdano la capacità di fare esperienze come quella qui sopra narrate, divengano insensibili all'amore per l'apprendimento e per i maestri; si sente sempre più spesso dire che i ragazzini sono sempre più incapaci di «leggere» i contesti in cui sono inseriti, che mancano di «spirito critico», che non sono attenti, concentrati, acuti.

Ma si è mai osservata la prontezza di riflessi di un bambino mentre



controlla con un compagno, tra decine di figurine, quelle che mancano alla sua collezione? O mentre enumera le formazioni delle squadre di calcio — senza sbagliare un solo giocatore (avevo un amico che a quindici anni ricordava le formazioni di tutte le squadre nazionali del mondo)? Si è mai pensato alla rapidità ed alla precisione con cui i ragazzi citano nomi e cognomi dei cantanti favoriti, anni di pubblicazione dei loro dischi, ordine esatto delle canzoni in esse contenute? Si fa mai caso alla capacità adolescenziale di riconoscere esattamente i modelli delle motociclette o delle auto, magari azzeccando al volo la cilindrata e la velocità di punta?

Si dirà che questa è sottocultura. Ma allora, lo era anche l'età dei defunti al cimitero, il toponimo sulla via davanti a casa... Il problema è che

l'ambiente della scuola e della formazione (con la sua sacrosanta discontinuità dalla vita quotidiana) deve avere il coraggio di rimettere in discussione i suoi codici, i suoi linguaggi, smettendola di credere di essere l'unico depositario dell'alfabetizzazione dei bambini e dei ragazzi che invece passa attraverso altri canali, extrascolastici.

La scuola e la formazione non devono temere né demonizzare tutti i media attraverso i quali passa l'alfabetizzazione «selvaggia» dei nostri giorni. Né si devono porre con essi in concorrenza. Devono invece portare alla consapevolezza quell'*imparare ad imparare* che anche oggi i ragazzi sperimentano in modo inconsapevole, inconscio: farsi lume critico per mostrare ai giovani che essi stanno apprendendo non solo quando ripetono il coro dell'*Adelchi* ma anche quando memorizzano gli schemi dettati dall'allenatore di pallacanestro.

La scuola che insegna ad apprendere: sarebbe la più grande vittoria pedagogica. Ma chi va in giro oggi coi ragazzi a copiare i numeri delle targhe? Chi è in grado di misurarsi, nella scuola, con la Babele dei nuovi codici? Quali competenze e professionalità sostituiranno, domani, l'immensa saggezza spontanea di nonno Giusepin?

NEVÈ SHALOM / WAHAT AS-SALAM

a cura di Bruno Segre

Anwar Daud ed Ety Edlund, che a Nevè Shalom/Wahat al-Salam condividono la responsabilità dell'educazione elementare e media inferiore, si dedicano con impegno costante all'ampliamento del bacino d'utenza del Sistema educativo del Villaggio, indirizzando da sempre in questa direzione una quota considerevole delle loro energie e dei loro sforzi organizzativi. Tale politica ha dato sin qui risultati molto lusinghieri; tant'è che attualmente ben più del 50 per cento dei ragazzini che frequentano la scuola di NSh/WAS provengono da località vicine (a po-

polazione tanto araba quanto ebraica): un chiaro segno che varie decine di famiglie del circondario sono ormai disposte a privilegiare il singolarissimo approccio educativo - fondato sul bilinguismo e sull'interculturalità - assicurato dal sistema scolastico del Villaggio, ancorché tale scelta educativa comporti per i ragazzini spostamenti che superano anche i venti chilometri, e per le famiglie un aggravio di spese non indifferente rispetto alla frequentazione normale delle scuole monoculturali delle rispettive località di residenza.

Alla realizzazione di que-

sto servizio educativo ad ampio raggio riesce utilissimo da qualche anno lo scuola-bus che, per interessamento dell'Associazione degli Amici tedeschi di NSh/WAS, è stato messo a disposizione del Villaggio dal governo del Land Renania settentrionale-Westfalia: un veicolo robusto e confortevole, che assicura efficienza e puntualità al trasporto quotidiano dei bambini e dalla scuola.

Dal corrente anno scolastico 1994-95, Anwar ed Ety hanno messo a punto, a sostegno della propria scuola, un nuovo programma di sponsorizzazione, che propongono all'attenzione di quanti, consapevoli della validità del tipo d'educazione impartito nella scuola di NSh/WAS, intendono contribuire all'allargamento della sua utenza.

Il programma prevede, in sostanza, la presa in carico da parte di singole persone, o di gruppi di sponsor, o anche di classi scolastiche, del costo necessario all'educazione a NSh/WAS di un bambino per l'intero anno scolastico, da settembre a giugno. La quota richiesta per sponsorizzare l'educazione di un ragazzino durante l'anno scolastico in corso ammonta a 660 dollari. La scuola di NSh/WAS accetta con riconoscenza questo tipo di sostegno, pregando gli sponsor di versare i loro contributi sul conto bancario seguente: *Bank Hapolim, Jerusalem Main Branch 690, No. 355000.*



RICHIEDETECI
IL NUMERO PROGRAMMATICO
GIUGNO 1994 (PREZZO **L. 3.500**)

PER ABBONARSI ALLA RIVISTA

ABBONAMENTO ORDINARIO
(da gennaio a dicembre) **L. 35.000**

ABBONAMENTO
SOSTENITORE **L. 60.000**

ABBONAMENTO
D'AMICIZIA **L. 80.000**

ABBONAMENTI CUMULATIVI

CEM + MISSIONE OGGI **L. 50.000**
(invece di L. 70.000)

CEM + QOL **L. 55.000**
(invece di L. 65.000)

CEM + CONFRONTI **L. 80.000**
(invece di L. 100.000)

CEM + MOSAICO **L. 65.000**
(invece di L. 75.000)

CEM + ASPE **L. 85.000**
(invece di L. 95.000)

CEM + AVVENIMENTI **L. 120.000**
(invece di L. 145.000)

INVIATE I VOSTRI ABBONAMENTI A:
CEM - VIA PIAMARTA 9
25121 BRESCIA
Tel. 030/3772780 - fax 030/3772781
ccp n. 11815255

Chi volesse mettersi in contatto con la direzione delle riviste con cui CEM/Mondialità propone un abbonamento cumulativo o chiedere una copia-omaggio, si rivolga, rispettivamente, agli indirizzi seguenti:

MISSIONE OGGI - Via Piamarta 9 - 25121 Brescia - tel. 030/3772780

QOL - Piazza Unità d'Italia 8 - 42017 Novellara (RE) - tel. 0522/654251

CONFRONTI - Via Firenze 38 - 00184 Roma - tel. 06/4820503

MOSAICO - Via D'Azeglio 46 - 70056 Molfetta (BA) - tel. 080/9340399

ASPE - Via Giolitti 21 - 10123 Torino - tel. 011/8395443

AVVENIMENTI - c/o Libera Informazione Editrice - Piazza Dante 12
tel. 06/70452270 - 00185 Roma
c.c.p. n° 10087005

cem *Mondialità*

Abbiamo bisogno di te!

Carissimo abbonato,
lo scorso mese di ottobre ti abbiamo spedito, acclusa alla rivista, una cartolina nella quale ti dicevamo: abbiamo bisogno della tua amicizia.
L'ora del rinnovo del tuo abbonamento a "Mondialità", sta per suonare e noi ti invitiamo a rinnovarlo al più presto.

Ti offriamo il vantaggio di rinnovare il tuo abbonamento a sole £ 30.000 annue, per tutto il 1995. (Mentre da gennaio 1995 in poi, la quota d'abbonamento è di £ 35.000). Puoi servirti dell'annesso conto corrente. Nella causale di versamento aggiungi questa frase: **risposta vostro appello ottobre**.

Un altro vantaggio: puoi ottenere il nostro volume "Educare alla Convivialità" di Antonio Nanni, appena uscito di tipografia, al prezzo £ 20.000 invece di £ 25.000. E' un testo che non può mancare nella tua Biblioteca di educatore.

Ti chiediamo, come gesto d'amicizia, di segnalarci, tramite la cartolina che hai già ricevuto, **3 nominativi** di persone amiche alle quali, a nome tuo, invieremo per tre mesi la rivista.

Abbiamo davvero bisogno di te.

Ti diciamo grazie perchè hai risposto al nostro appello.

Con viva simpatia P. Domenico Milani