

Mensile
di educazione
interculturale

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

FEBBRAIO

Spedizione in abbonamento postale
Pubblicità inferiore al 50%
Anno XXVI - n. 2 febbraio 1995
via Piave 6 - 25121 Brescia

cem Mondialità

PACE - SVILUPPO - AMBIENTE



Alice: perdersi per crescere

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.



SULLE STRADE DEL DESIDERIO

sostare, perdersi, narrare

sommario

LIMINARE	LA SANTA SEDE, LA SANTA CHIESA <i>Domenico Milani</i>	1
LA PAGINA DI GIOVANNI CATTI	IN PIEDI NELL'AIA <i>a cura di Giovanni Catti</i>	2
INTRODUZIONE AL TEMA	CHE VENGA A ME... <i>L'infanzia tra nostalgia e Utopia</i> <i>di Raffaele Mantegazza</i>	3
INTERCULTURALITÀ	NEL MOSAICO DELL'INTERCULTURA <i>di Antonio Nanni</i>	8
PSICOLOGIA E INTERCULTURALITÀ	RESPONSABILIZZAZIONE E SOFFERENZA PSICHICA <i>di Rita Vittori</i>	12
PEDAGOGISTI DI ALTRE CULTURE	IL MODELLO DI SVILUPPO STADIALE DI J. PIAGET <i>di Claudio Economi</i>	15
ORIZZONTI SUD-NORD	LA POLITICA DI SVILUPPO IN SVIZZERA <i>di Lavinia Sommaruga</i>	18
MUSICA NEL MONDO	SI FA PRESTO A DIRE AFRICA... <i>a cura di Alessio Surian</i>	21
INSERTO IL LIBRO ASSENTE	LA BIBBIA A SCUOLA <i>di Brunetto Salvarani</i>	23

materiali per la didattica

SCUOLA MATERNA	VEDERE PER... CRESCERE <i>di M. Teresa Turbini</i> <i>M. Antonietta Di Capita</i>	30
SCUOLE ELEMENTARI-MEDIE	NON È CHE UN PUNTO DI VISTA... <i>Daniela Bello, Mariella Bo, Maria Ferrando</i>	33
SCUOLA SUPERIORE	IL MARE DI LOMBARDIA <i>Fabio Ballabio - Roberto Morselli</i>	40
PER UNA ECOLOGIA DELLA SCUOLA	I CESSI <i>Questi sconosciuti luoghi di socializzazione</i> <i>di Gianfranco Zavalloni</i>	43
BIBLIOMONDO	<i>a cura di Sergio Cambiganu</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 Antonio Nanni</i>	48
NEVÈ SHALOM / WAHAT AS-SALAM	<i>a cura di Bruno Segre</i>	49

Ho letto sull'«Osservatore Romano» (lunedì, martedì 9-10 gennaio 1995) un titolo che mi ha fatto impressione, sulle intere 5 colonne della prima pagina, ripreso poi, sulla giustezza di cm. 54,5, nel paginone centrale: «**La Santa Sede è la voce che la coscienza umana attende**». Sottotitolo: «*È in gioco la dimensione trascendente dell'uomo: essa non deve essere sottoposta ai capricci degli uomini di Stato o alle ideologie*».

Ed era riportato, in prima pagina, in brevi paragrafi riassuntivi, il discorso di Giovanni Paolo II al Corpo Diplomatico accreditato presso la «Santa Sede», ripreso poi per intero, in lingua francese e in italiano nel paginone centrale.

Niente da ridire sul nobile — anche se scontato — messaggio del S. Padre. Quanto al Corpo Diplomatico accreditato presso la «Santa Sede» sarebbe un altro lungo discorso, ma da non fare qui. Ciò che mi ha davvero disorientato è il constatare che, per l'«Osservatore Romano», dire «**Santa Sede**» e dire «**Santa Chiesa**» è la stessa cosa. Anche se, in tempi passati, si è potuto pensare che dire «santa Sede» e dire «il Papa» fosse la stessa cosa, nell'accezione corrente oggi, tra la gente che vive nel 1995, la «**Santa Sede**» è identificata con il Vaticano come organismo *politico* (del resto, anche nel citato quotidiano il «politico» passa davanti al «religioso»): basterebbe una semplice inchiesta condotta fra la gente per convincersene. Non è mio intento discutere il ben fondato da questa istituzione politica, i suoi meriti (moltissimi) e i suoi errori (anche questi, senza numero). È sul piano *giornalistico* che il titolo mi ha scosso.

L'istituzione che dovrebbe davvero essere «*la voce che la coscienza umana attende*», è la **Santa Madre Chiesa**, nella misura in cui questa, nell'umiltà e nella povertà, è fedele al suo Maestro Divino, Gesù Benedetto e Santo, e ne trasmette alla «coscienza umana» gli insegnamenti autentici, contenuti nel Vangelo. Gesù non è stato per nulla «diplomatico» (basta pensare a come è finito!) e quando lo stavano mandando a morte, è stato zitto, di fronte al



potere (il «Corpo Diplomatico»!) tanto che a Pilato venne la mosca al naso: «ma come: tu rifiuti di rispondere a me?!» (Giov. 19,10). Però, è alla Chiesa che Gesù ha dato l'incarico di essere «*la voce che la coscienza umana attende*», non al «Vaticano» o alla «Santa Sede».

Gia la Santa Madre Chiesa (cfr. i paragrafi 33,34,35,36... della lettera apostolica «Tertio millennio adveniente») «santa, insieme e sempre bisognosa di purificazione» (L.G., 8), è stata chiamata a raccolta dal Papa per fare penitenza, tra l'altro, «per l'acquiescenza manifestata, specie in alcuni secoli, a metodi di intolleranza e persino di violenza nel servizio della verità» come pure per tante altre gravi colpe commesse nel corso della storia. Ciononostante, è alla Chiesa che Gesù ha detto: «io sarò con voi fino alla fine dei secoli (Mt. 28,20) e non alla «Santa Sede» o al Vaticano!. È proprio per dare ad ognuno il suo

(«unicuique suum», dice l'«Osservatore Romano») che occorre fare una distinzione tra le responsabilità, i compiti, la natura, il *mandato* che sono propri delle diverse istituzioni. E questa distinzione ci può aiutare, in parte, a diminuire lo scandalo che noi cristiani (che siamo poi la **Chiesa**) continuiamo a dare «alla coscienza umana in attesa» quando permettiamo che la gente continui a confondere l'*Apparato* col *Vangelo*!.

Tutti ci chiediamo, con un vivo sentimento di angoscia, perché la gente abbia abbandonato, in massa, la Chiesa; perché ci sia tanta disperazione nel mondo; perché ci si massacra — su tutta la faccia della terra — con una ferocia che avrebbe fatto sorridere Caino.

La gente, nel mondo intero, non è quella che si vede in Piazza S. Pietro, all'Angelus: quelli sono due o tre! Anche i giovani che il Papa ha incontrato a Manila, sono — su scala mondiale — una goccia. Gli è che la gente (soprattutto i giovani) li ritrovi allo stadio, nelle discoteche, nelle fasce spaventose degli estremismi, nelle case di recupero per i tossicodipendenti. Parlo dell'Occidente. Che dire del «Terzo Mondo»?

Non ci siamo ancora neanche accorti come sia ridicolo il paludamento di un cardinale (tant'è vero che, in mondo-visione, non abbiamo ancora neanche supposto che si possa aver vergogna a trasmettere la cerimonia della consegna delle berrette cardinalizie) e come volete che si abbia la più pallida idea di come «crepano», per esempio, i quasi due milioni di rifugiati rwandesi, disseminati nelle mega-tendopoli del Kivu?

* * *

Queste ed altre gravissime interrogazioni, la «coscienza umana», su scala mondiale, le pone alla Chiesa di Cristo, non alla «Santa Sede» né al Vaticano perché, appunto, non sono la «sede» giusta a cui l'uomo d'oggi possa sperare di trovare un sollievo alla sua angoscia.

Un amico mi scrive per raccontarmi un fatto, accaduto durante l'estate scorsa. Un ragazzo ebreo era stato suo compagno di banco in liceo. Sono passati trent'anni, il compagno di banco è in Israele. Qualche cartolina, quattro incontri sono stati occasioni per tener viva un'amicizia.

«Recentemente un convegno di studi ha riportato questo amico a Bologna. Mi telefona che ha una mattina libera e mi chiede di accompagnarlo con l'auto a cercare un luogo della pianura bolognese dove, bambino, fu ospitato e protetto, assieme ai genitori, dalla persecuzione fascista».

«Non è stato difficile individuare il luogo, né le persone. All'entrata della frazioncina l'amico si ricorda all'improvviso dei nomi, e poi dei cognomi; indicazioni raccolte sulla strada tra gli anziani del luogo ci portano a una casa di campagna che l'amico riconosce immediatamente da molti particolari».

«Gli attuali abitanti conoscono bene la famiglia che ospitò il mio amico e alla quale sono subentrati una decina di anni fa; le comuni conoscenze e memorie accendono una comunicazione e

un'intesa immediata». «Così, in piedi nell'aia, persone assolutamente estranee prendono a parlare con naturalezza di fatti e di sentimenti vissuti cinquant'anni prima; scorrono, facili e semplici, parole di gratitudine e di compassione».

«A questo, e ad altri analoghi incontri di quella mattina, erano per caso presenti alcuni giovani, che hanno assistito con grande attenzione e in silenzio assoluto: quell'uomo venuto da lontano è stata per loro la prima conferma autentica di storie tante volte ascoltate come favole o celebrazioni».

«Dalle poche parole scambiate emergeva con chiarezza assoluta la corallità e la grandezza della Resistenza: giorno dopo giorno, senza sapere quando sarebbe finita, uomini e donne hanno rischiato la vita propria e dei propri figli piccoli per cercare di salvare degli estranei perseguitati

ingiustamente». Il fatto è raccontato, la lettera del mio amico continua e culmina in una domanda: «perché questi fatti, vissuti da un'intera popolazione, non sono diventati patrimonio e orgoglio di tutti?»

Sarebbe interessante per il mio amico, per me, e forse per qualche altra persona, conversare su questo argomento, mentre ci domandiamo se la scuola e la televisione parleranno della Resistenza nel suo cinquantenario, e come eventualmente ne parleranno.

«Viene da pensare che si impari solo attraverso l'esperienza diretta. Ma che cosa si impara e a chi serve se non viene comunicata?». «Quale valore ha l'insegnamento senza l'esperienza personale? Come si può trasmettere la sostanza delle esperienze? Si può evitare di cadere nella retorica o nell'esercitazione disciplinare?».



Intanto la lettera dell'amico trova una sua continuazione nella poesia *a un ragazzo* (1956-57) di Pier Paolo Pasolini.

Ragazzo è Bernardo Bertolucci, figlio di Attilio. «Tu vuoi sapere, da noi: anche se non chiedi / o chiedi tacendo, già appartato e in piedi, / o tenti qualche domanda, gli occhi vergognosi / ben sentendo in cuore ch'è vano ciò che osi, / se di noi vuoi sapere ciò che noi ai tuoi occhi / ormai siamo, vuoi che le perdute notti / del nostro tempo siano come la tua fantasia / pretende, che eroica, com'è eroica essa, sia / la parte di vita che

noi abbiamo spesa / disperati ragazzi in una patria offesa».

Poi ragazzo è il fratello minore di Pier Paolo, partigiano in Friuli fucilato da partigiani in una malga. «Ciò che potevamo risponderti è perduto. Può parlarti — se, tu ragazzo, sai il muto / suo nuovo linguaggio di ragazzo — soltanto / chi è rimasto laggiù, nella luce del pianto...».

Se fosse dunque vero che solo un amore di offerta, e non di possesso, può far sapere «la parte di vita che noi abbiamo spesa»? Forse su un'aia, senza schermi, senza pareti.

OUVERTURE

Ferocemente impellicciata in un visone che un tempo era stato anche selvaggio, le mani che chiudono nervosamente il borsellino, la signora si agita all'interno del piccolo negozietto adatto per le quotidiane «spese». «Io il suo futuro l'ho già programmato» dice. «Gli faccio fare tutti i lunedì e i mercoledì ginnastica,

poi pianoforte il martedì e il sabato. L'anno prossimo lo iscriverò ad un corso di tedesco, perché sai le lingue saranno sempre più importanti. Poi c'è la scuola, e lì voglio che vada bene, non perché debba essere per forza il primo, capisci, ma siccome poi dovrà rilevare l'azienda del padre...». Mi ci vuole qualche minuto per capire che sta parlando del figlio, e non del cagnolino.



Pensarci bene chisà, chisà, che fin hann faa
chi me cumpagn balurd de s'ceppà el mund.

Ma poeu la vita va, fa quel che voeur
chi va, chi resta, e gh'è chi invece moeur

(A ben pensarci chissà che fine hanno fatto
quei miei compagni balordi da spaccare il mondo

Ma poi la vita va, fa quello che vuole,
c'è chi va, chi resta, e c'è chi invece muore)

Enzo Jannacci
«El me indiriss»

Che vengano a me...

L'infanzia tra nostalgia e Utopia

Ambarabaciccicoccò

C'era quella classica con le tre civette che «facevano l'amore con la figlia del dottore». Poi c'era la «Scarpa blu scarpa nera»: si mettevano tutti i piedi dei bambini in fila, e poi si «contava» partendo dalla prima scarpa a sinistra, fino ad arrivare al numero stabilito dall'età di uno dei bambini. Ce n'era poi una dialettale che, tra i *nonsense* tipici delle conte, incastonava uno splendido «Ascoltare le carte in Francia». E ce n'erano di irripetibili (almeno su queste pudiche pagine) per il loro riferimento imbarazzante a parti del corpo che si volevano sempre... ben coperte. Si contava, con le conte: si mimava un'operazione che nella vita adulta e cosiddetta «civile» avremmo ripe-

tuto mille e mille volte: stabilire «chi sta sotto», «a chi tocca», chi «ce l'ha». Gioco con l'azzardo e con il caso, così simile a quello, giocato tanti miliardi di anni or sono, da cui è forse nata la vita, recitando una conta da tempo dimenticata tra la materia e l'antimateria, tra neutroni e protoni. Era un inserirsi, bambini incoscienti, nel grande gioco della vita: fatto dell'inconsapevolezza del perché tocchi proprio a noi, del sentimento di essere «sotto» quando potrebbe toccare a qualcun altro, dell'«avercela» quando in fondo non si ha nessuna voglia di giocare.

Ma quanto era invece dolce, straordinariamente dolce, quello «star sotto» nei lunghi giorni dell'infanzia. Quanto era pieno di emozione e di paura l'avvicinarsi della «conta» alla fine, quando si anticipavano

di RAFFAELE
MANTEGAZZA

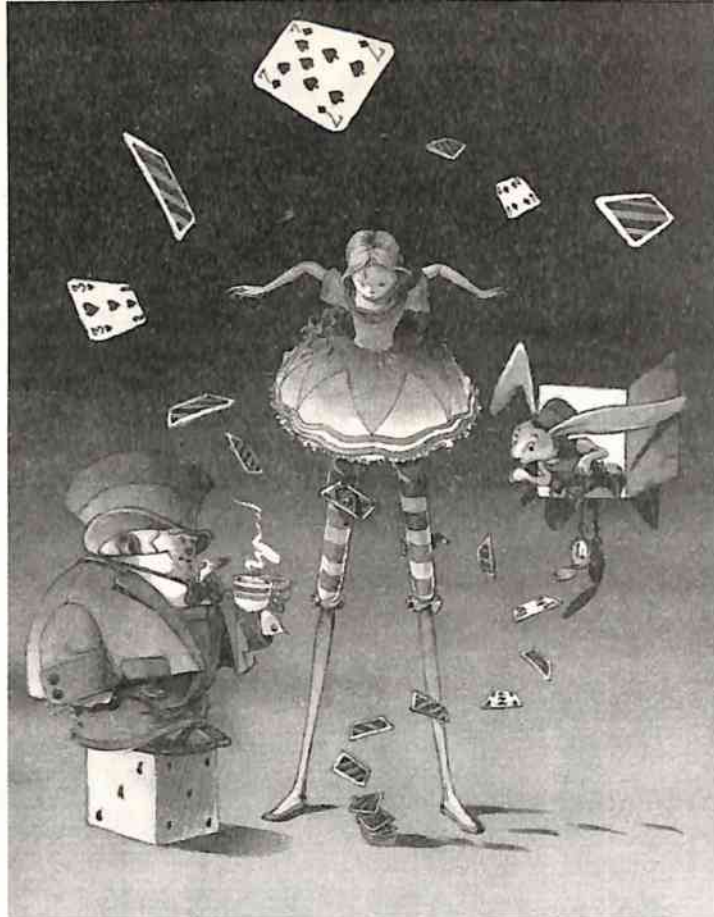
IL PERSONAGGIO

DEL MESE

Alice

di Maria Antonietta Di Capita

Ho motivo di credere che «Alice nel paese delle meraviglie» sia stato letto da alcune centinaia di bambini inglesi di età compresa fra i cinque e i quindici anni. Ma anche quelli che ne hanno dai quindici ai venticinque e dai venticinque ai trentacinque. E credo che lo abbiano letto anche quei «bambini» (ce ne sono) nei quali né il declinare della salute e delle forze, né il fastidio per le vuote apparenze e i falsi splendori, né le sofferenze senza rimedio della vita, hanno potuto disseccare quella pura fonte di gioia che zampilla nei cuori infantili. Sono bambini che hanno ormai una certa età e la cui lunga storia chiede solo di essere protetta da un rispettoso silenzio.» Lewis Carroll, Pasqua 1890. È grazie alla piccola Alice



Pleasance Liddell la bambina in carne ed ossa per cui Charles L. Dodgson, il professore di matematica, inventa le avventure dell'altra Alice, che in questi altri centocinque anni, tanti, tanti bambini di ogni età hanno continuato a visitare il Paese delle Meraviglie. Nata come una fiaba estemporanea raccontata durante una gita in barca, la storia di Alice viene ricopiata a mano in stampatello, illustrata dall'autore con 37 disegni,

rilegata in verde e regalata ad Alice Liddell, per il Natale 1864, dal trentaduenne professore che si firma però Lewis Carroll. L'anno seguente, la storia viene affidata ad un editore; Lewis Carroll insiste per pagarne le spese di pubblicazione... non immagina neanche lontanamente che si tratterà di un grande successo! In tanti si lasceranno affascinare dalla bambina curiosa che in un pomeriggio di maggio rincorre la sua avventura seguendo le

tracce dei vari passaggi di un coniglio bianco che ha una grande fretta... E mentre lo insegue non disdegna di «perdere tempo» nelle situazioni e con gli strani personaggi che abitano il Paese delle Meraviglie: Cappellai Matti, gatti, bruchi, fiori, carte, re e regine, biscotti da mangiare e rosoli da bere se si è disposti a diventare grandi e poi piccoli e poi grandi... Poi, a novembre, un'avventura attraverso lo specchio, in un mondo tutto al contrario che si muove su una scacchiera... Altre stranezze, altri incontri, altre avventure per crescere...

Lewis Carroll, alla luce del grande successo di Alice, prevede in seguito una edizione della storia dedicata ai bambini fino a cinque anni: «Alice dei bambini» (pubblicato anche in Italia dalle Edizioni Sonda)... Con altri modi ma con le stesse esigenze: esperienze per crescere, realtà da esplorare, curiosità da esprimere e soddisfare... prima di tornare a casa... Il professore l'aveva capito... «La storia di Lewis Carroll e delle tante bambine con le quali ebbe a che fare è pertanto la storia di un rapporto privilegiato tra un adulto curioso ed eccentrico e un'infanzia che lo segue perché avida di storie e insofferente di regole». (A. Petrosino)

le sillabe finali, per vedere se il ditino dell'amico, nel fatidico «Coccò», sarebbe stato puntato o meno sul nostro petto. E poi, quando era chiaro che sarebbe toccato proprio a noi, quanto era emozionante il chiudere gli occhi, contare (saltando almeno quindici cifre) fino a trentuno, e poi gridare con tutto il fiato che era rimasto «Arrivo!» (più per confortare se stessi che per spaventare gli altri). E infine, quale sottile spavento quando si scopriva, dietro il muro del garage o sotto il salice del giardino, il «nemico» accovacciato pronto a scattare verso la «casa» o «toppola» che fosse. Il gioco d'infanzia, inconsapevole prima

metafora della vita, trasporta nella sua logica onirica tutti gli elementi della vita «diurna» o adulta, modificandone il senso. Per chi gioca, il nemico è da braccare, come per il soldato appostato nella giungla: ma il risultato finale non è l'abbraccio mortifero della raffica di mitra, ma l'abbraccio caldo dell'amico, che scioglie la tensione in una risata. Contare significa inoltrarsi in quelle che poi saranno le oscure selve della matematica, ma con dolcezza e quasi con ironia, piegando numeri e cifre alla logica del gioco. Le conte dialettali non utilizzano il dialetto delle nuove Razze Ariane ma un lieve idioma che è quello dei con-

tadini che richiamano le bestie, la sera, nel campo o della nonna che recita il rosario trasformando Gesù in un falegname can-turino.

La logica del gioco è proprio il suo non avere logiche, transcendendo tutte le pseudo-logiche umane ed adulte. Lo sanno bene i bambini che non dicono «Io sono un astronauta» ma usano, con quel sublime imperfetto di cui parlava Rodari, l'espressione «Io ero l'astronauta». Non perché non credono di esserlo, ma proprio per meglio poterlo essere, per ritagliare, con il gioco, il recinto sacro all'interno del quale tutte le regole e le convenzioni della vita borghese sono sospese. Agisce nel gioco infantile quella strana logica che presiede anche al sogno ed all'arte: nello spazio delimitato dai «demani» di queste attività umane, niente è più ciò che appare, o forse tutto è ridotto alle pure leggi dell'apparenza.

Così la pipa magritiana è e non è una pipa, proprio nel suo esibire questa contraddizione; così i maglioni riposti con cura sull'erba sono e non sono i pali delle porte del campo di calcio. Lo sono pur non potendo esserlo (ricordo le mille discussioni sull'altezza di un tiro che era passato sì tra i due maglioni ma...sopra o sotto un'inesistente traversa?), e proprio mimando questa contraddizione tra essenza ed apparenza risultano portatori di senso per il bambino.

Dice Adorno: «Il camioncino non va in nessun posto, e i minuscoli recipienti sul cassone sono vuoti; ma essi restano fedeli alla propria funzione in quanto non la esercitano e non partecipano al processo delle astrazioni che la livella in essi, ma restano immobili, quasi tacite allegorie di ciò per cui specificamente esistono.

Esclusi e dispersi, ma non irretiti, attendono il giorno in cui la società cancellerà su di essi lo stigma sociale, in cui il processo vitale tra uomo e cosa, la prassi, cesserà di essere pratica. L'irrealtà dei giochi rivela che il reale non è ancora reale. Essi sono esercizi inconsapevoli alla vera vita». (*Minima Moralia*)

Il gioco del bambino attua la salvezza dell'oggetto, lo sottrae a tutte le logiche per gustarne la nuda essenzialità, così come accade per il numero nelle conte. Non per niente il bambino si serve per il suo gioco di quei materiali di scarto, di quegli «scarti del mondo fenomenico» che la logica economicista adulta ha messo da parte: il regno del gioco è il regno dell'effimero, del

fuoco d'artificio, di ciò che scompare; è il territorio della pietra di scarto che diventa pietra angolare, ma per costruire un regno la cui bellezza sta nello sfaldarsi, «come sulla riva del mare un volto di sabbia» (Foucault), come forse dovrebbe essere anche per l'uomo e le sue vanità.

L'edificio più saldo del mondo non ha allora la sicura precarietà del retrobottega della falegnameria: non ne ha la poesia, la capacità di farsi portatore di senso, l'aleatoria beltà. Il prossimo Avvento avrà luogo nelle umide ombre di un sottoscala.

Arimo (o rognà)

O anche rialzo, o toccacolor. Era lo spazio, o la frase, o il gesto che ti «liberava», che ti permetteva di essere al sicuro da chi ti dava la caccia. Poteva bastare incrociare le dita, oppure si doveva toccare un muro, o mettere la mano su un oggetto di un determinato colore. Lo spazio della salvezza, la «casa» con tutto il suo accogliente calore che scioglieva la paura, era raggiungibile comunque da tutti; ben diversamente che nella vita adulta, l'inciviltà della quale ha permesso di dover creare lo slogan «prima le donne e i bambini» per regolamentare dall'esterno ciò che l'uomo non riesce ad agire spontaneamente. L'infanzia vive in questi luoghi di salvezza: anzi vive di questi luoghi, e lo spazio dell'infanzia si sovrappone ad essa. Se l'adolescenza è il periodo che Erikson definì di «moratoria sociale», lo spazio dell'infanzia è invece di sospensione delle regole e delle leggi della società, quasi un'incunearsi anarchico del principio di piacere nel principio di realtà.

Per questo è connaturata all'infanzia l'idea del nascondersi, e il nascondino è il gioco che ricordiamo con un misto di piacere e terrore.

Scriva Walter Benjamin: «Io li conoscevo uno per uno i nascondigli dell'appartamento e vi rientravo come in una casa in cui si è sicuri di trovare tutto come prima. Mi batteva il cuore, trattenevo il fiato. Là io ero tuffato nel mondo della materia, esso mi diveniva sorprendentemente intelligibile, comunicava con me senza bisogno di parole. (...) Il bambino che sta nascosto dietro la tenda diviene egli stesso qualcosa di ondeggiante e bianco, uno spettro. Il tavolo da pranzo sotto il quale si è accoccolato lo

La logica del gioco è proprio il suo non avere logiche, transcendendo tutte le pseudo-logiche umane ed adulte. Lo sanno bene i bambini che non dicono «Io sono un astronauta» ma usano, con quel sublime imperfetto di cui parlava Rodari, l'espressione «Io ero l'astronauta». Non perché non credono di esserlo, ma proprio per meglio poterlo essere, per ritagliare, con il gioco, il recinto sacro all'interno del quale tutte le regole e le convenzioni della vita borghese sono sospese.

trasforma nel ligneo idolo di un tempio, le cui quattro colonne sono le gambe intagliate» (*Infanzia berlinese*).

Spazio e tempo di una identità debole, che sente di essere ad ogni istante sull'abisso dell'autodissoluzione, ma che da questa precarietà trae la sua forza, la sua bellezza: «Colui che mi scopriva poteva farmi irrigidire come un idolo sotto il tavolo, svanire per sempre confuso nella tenda come uno spettro, imprigionarmi per tutta la vita nella pesante porta» (Ibidem). Il «mondo della materia» non è separato dallo spazio dell'io, che non ha ancora appreso l'arrogante lezione del dominio e della proprietà. Assistiamo alla creazione di uno spazio misto tra l'io e il mondo: uno spazio in cui «attraverso la fessura della dispensa appena socchiusa la mia mano si protendeva come un amante attraverso la notte (...) E come si concedeva carezzevole alla mano il miele, come si concedeva l'uva passa, come persino il riso. Com'era appassionato il loro incontrarsi, ora finalmente liberato dalla mediazione del cucchiaino». Spazio senza mediazioni, che però porta ad una sorta di ammorbidimento dell'io: cede la muscolatura facciale come nel pianto e nel canto (Adorno, *Teoria estetica*), il mondo viene affrontato con meno volgarità ed aggressività violenta. È l'esperienza che si prova nella malattia, in cui i confini del reale scolorano: la malattia del bambino riporta all'essenzialità (di una minestrina, o di una spremuta di limone, o di un piccolo dono). Le sensazioni provate da bimbi sul letto del morbillo o dell'influenza ci riportano ad un possibile rapporto «allentato» con il mondo, in cui si potrà attingere l'oggetto «senza la mediazione» della violenza o del graffiante dominio.

Il mondo è allora colore, forma liberata dalla funzione: «L'interiorità di questa visione risiede nel colore, e nell'elemento del colore si svolge la vita onirica che le cose conducono nella mente del bambino. I bambini imparano dal variopinto» (Benjamin, *Libri per l'infanzia vecchi e dimenticati*). E imparano in modo variopinto, impiastriandosi mani e faccia dell'elemento che vogliono conoscere - acqua, tempera o terra. Conoscenza non aggressiva, o meglio di una aggressività nonviolenta: un *ad-gredior*, un procedere verso le cose che è anche portare le cose a sé e alle cose: gioco di seduzione nel quale le cose portano nel loro mondo l'io e quest'ultimo attua la salva-

zione dell'oggetto dalla dittatura della funzione, trasformandone i contorni in una nuova logica.

Gli spazi del segreto, del mistero, del sacro trovano così una anticipazione nell'infanzia: anticipazione del mondo vero e libero che giace per ora inascoltato sotto la consueta e consunta superficie degli oggetti del quotidiano.

Enchetechenchete puff tinè (abele kabele dominè)

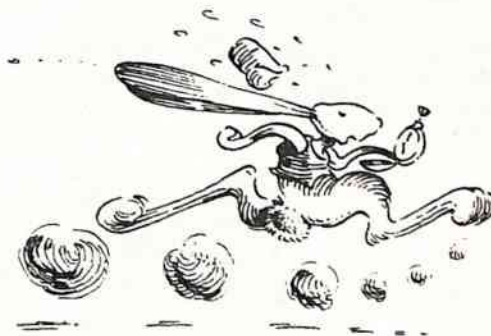
Si potrebbe anche dire «Auliulè che t'amusè» o discettare sulla disarcivescovicostantinopolizzazione o sui trecento biribaulini della biribaula (che forse non li sbiribaulinerà!).

L'infanzia gioca con il linguaggio, lo abita dall'interno, lo rende plasmabile, ne fa qualcosa di indefinito: è una specie di ritorno al di qua delle barriere dell'etimologia, un tentativo di attingere a quel linguaggio prebabelico nel quale, secondo Benjamin, era salvaguardata l'identità costitutiva tra parola e cosa (Benjamin, *Sulla lingua in generale e sulla lingua dell'uomo; Il compito del traduttore*). Se il distanziamento del soggetto dall'oggetto è stato e rimane fondamentale per la conoscenza scientifica e per l'orientamento dell'essere umano all'interno di un mondo complesso, rimane comunque al bambino, in sede di apprendimento del linguaggio, la possibilità di far esplodere, per gioco o per errore, la fissità delle sue regole. Purchè si tratti di un gioco infantile e non di una lusinga commerciale (ricordo la deprimente pubblicità della «Tinsemmhal»), lo sconvolgere le regole sintattiche e grammaticali rende il bambino padrone della lingua in un senso non repressivo; la metafora, la metonimia, la sineddoche, la condensazione: logiche che presiedono, ancora una volta, al sogno, alla follia, al gioco, all'arte e che abitano ad andare al di là del dato e del consueto. Dice ancora Benjamin, in *Infanzia berlinese*: «Se io deformavo in questo modo me stesso e la lingua, facevo solo ciò che dovevo fare per metter radici nella vita. Assai per tempo appresi ad avvolgermi di parole come di vere e proprie nuvole. Il dono di scorgere analogie altro non è che un pallido retaggio dell'antica coazione all'identificazione ed alla mimesi. Su di me la esercitavano le parole». La mimesi infantile è

altro dall'istinto mimetico che lega l'uomo della folla al dittatore o al demagogo di turno. Si tratta di una identificazione che porta l'Io sulle soglie della perdizione ma lo salva, quasi con un colpo di reni finale, salvando al contempo il contesto e l'oggetto della mimesi stessa. Fedele alla promessa della vita vera anche se circondato dalle tracce della falsa, il bambino ne mima i frammenti nel gioco, nella deformazione linguistica, nell'approccio all'oggetto. Tra gli oggetti del quotidiano e tra di essi e i loro nomi, i bambini tessono segrete alleanze, che sfuggono allo sguardo diretto e positivistico degli adulti «“Principe è una parola che racchiude una stella” diceva un ragazzino di sette anni», ricorda Benjamin (*Sbirciando nel libro per bambini*). E nel libro d'infanzia, nel vecchio abbecedario, occorre sbirciare: non gettare uno sguardo diretto, ma un'occhiata obliqua, un raggio

nutre del ricordo nostalgico delle lunghe serate d'infanzia, e non ne prova vergogna o paura: è «*mémoire involontaire*», non ricordo che si lascia classificare nelle gerarchie dell'utile, ma memoria leggera e discreta, che sfuma le tinte degli oggetti e degli eventi con il sottile velo colorato della speranza. E il viaggio all'indietro verso il recupero e la salvazione della memoria riporta all'equilibrio sconvolgente dell'universo amniotico, all'idea dell'«essere totalmente abbracciati», all'interno di un corpo caldo ed accogliente, senza aver paura di nulla: «Non abbiamo altro pegno di ciò che un giorno potremmo essere fuorché il sogno di non essere mai nati». (Adorno)

Non siamo stati davvero bambini, allora, se non lasciamo che la nostra infanzia ci pro-vochi, chiamandoci fuori da un mondo in cui l'infanzia è calpestata perché non ne viene riconosciuto il carattere altro dal-



di luce che colpisce «di sbieco» l'oggetto, riverberandosi su altri «che iniziano a scintillare» (Adorno).

L'obliquità dell'infanzia, la sua ambiguità, devono essere salvaguardate nei tempi in cui tutto sembra essere ridotto alla legge della pura funzionalità, alla semplicità tremenda del principio di scambio. Come per il Piccolo Principe non è la stessa cosa incamminarsi lentamente verso una fontanella e mangiare una pillola che toglie la sete, così per il bambino il mondo non è lo stesso se lo si osserva dalla visuale deformata e deformante del sogno o del gioco. Per l'adulto la cifra sotto cui osservare la realtà è invece quella duplice della nostalgia e dell'Utopia. Ogni Utopia ha il volto di Giano, rivolgendosi alle speranze tradite del passato la promessa di Redenzione che attinge un diverso futuro. Ogni Utopia allora si

le logiche dell'adulterità. Non siamo davvero adulti se non lasciamo tramontare il bimbo che fummo, e non ci lasciamo chiamare al ricordo dalla sua delicata voce. «Al bambino che torna dalle vacanze la casa in cui abita appare nuova, allegra, festosa, nonostante che non vi sia cambiato nulla dal giorno in cui l'ha lasciata. Solo il fatto che sia stato dimenticato il dovere a cui altri-menti ci richiama ogni mobile, ogni finestra, ogni lampada, ripristina, per così dire, la sua pace sabbatica (...) Sarà proprio così che il mondo, quasi immutato, apparirà nella luce stabile del suo giorno festivo, quando non sarà più soggetto alla legge del lavoro, e il dovere sarà lieve, a chi torna, come il gioco lo è stato nelle vacanze». (Adorno) Non siamo veramente liberi se non lasciamo che il fanciullo che siamo stati venga, o torni, finalmente da noi.

L'infanzia gioca con il linguaggio, lo abita dall'interno, lo rende plasmabile, ne fa qualcosa di indefinito: è una specie di ritorno al di qua delle barriere dell'etimologia, un tentativo di attingere a quel linguaggio prebabelico nel quale, secondo Benjamin, era salvaguardata l'identità costitutiva tra parola e cosa



**Verso una
descrizione
operativa
dell'educazione
interculturale**

È importante pensare all'interculturalità non come a qualcosa di eccezionale, di speciale, ma come alla nuova normalità dell'educazione.

Nel suo ultimo libro, ora apparso in traduzione italiana presso l'Emi con il titolo *«La via obbligata dell'interculturalità»*, Antonio Perotti sostiene che «l'edificazione della società dell'avvenire non può attendere che il ciclo delle generazioni diluisca o assorba le attuali differenze. La sfida politica consiste nel trovare — oggi, non domani — un giusto rapporto tra le diversità culturali e la coesione sociale. Non solo perché la diversità nella società non scomparirà mai, ma perché tutto questo è implicito nella vera democrazia. L'educazione interculturale costituisce un tentativo per tradurre questa sfida politica in termini educativi e culturali» (p. 16).



Nel mosaico dell'intercultura

di ANTONIO NANNI

Tutti convengono, anche se con accenti diversi, che l'interculturalità sia una prospettiva pedagogica innovativa. Non appare tuttavia esagerato affermare che l'educazione interculturale è destinata a riassumere per un certo tempo l'insieme di tante «educazioni» che negli ultimi due decenni hanno attirato l'attenzione degli educatori più attivi e più impegnati per rinnovare la scuola. Pensiamo alla stessa educazione alla mondialità che oggi viene a coincidere, nella metodologia didattica,

con l'interculturalità. Qualcosa di analogo sta avvenendo per l'educazione allo sviluppo, alla pace, alla differenza, ai diritti umani, al dialogo, alla comunicazione ecc. A conferma di quanto stiamo dicendo possiamo riferirci ad un interessante documento approvato dall'Assemblea delle ONG a Milano il 16 gennaio 1993: «le ONG italiane considerano le attività interculturali, realizzate a livello territoriale e nazionale, in campo scolastico ed extrascolastico come un momento integrante dell'educazione allo

sviluppo. Sono due ambiti tematici che perseguono gli stessi obiettivi e sono intimamente connessi».

Come ha osservato il Prof. Luciano Corradini «la pedagogia interculturale non ha ancora acquisito un posto ben preciso nell'ambito delle scienze pedagogiche, perché gli studi sui fatti educativi interculturali sono relativamente recenti, nel senso che il loro inizio si può collocare in quel momento in cui, finita l'epoca del colonialismo, incominciò a farsi strada l'idea che non esisteva una cultura superiore, cioè quella dei colonizzatori, da trasmettere con la scuola ai popoli incivili perché progredissero». E ancora: «i contributi delle ricerche psicologiche, sociologiche e linguistiche sull'interculturalità richiedono una rielaborazione pedagogica per essere adoperati in campo educativo, cioè per conseguire la crescita in libertà e in responsabilità dei giovani, i quali, partendo dal dato fattuale della situazione di multiculturalità in cui vivono, devono raggiungere la meta della interculturalità normativamente intesa».

Nel suo significato più profondo, tuttavia, l'educazione interculturale è più che un'occasione di innovazione scolastica, ma è una scelta politica, o meglio una scelta di «umanesimo», una opzione antropologica: aprire il soggetto all'alterità culturale, all'altro come «dono» per noi, alla differenza come possibilità di rinnovamento della «identità» di ciascuno.

In concreto, per noi che operiamo in Europa, l'educazione interculturale diventa un'alternativa al modello di acculturazione occidentale da cui non siamo ancora usciti nonostante la crescita retorica sulla cultura planetaria e sull'uomo-cittadino del mondo.

Verso una descrizione operativa

I lettori che seguono con attenzione la nostra rivista sanno che da molto tempo ci stiamo occupando di interculturalità offrendo indicazioni, spunti di riflessione, strumenti operativi e riferimenti bibliografici. Questa volta presentiamo una descrizione operativa dell'educazione interculturale, un tentativo di capire l'oggettiva complessità dell'interculturalità. È questa la ragione per cui cercheremo di essere quanto più possibile didascalici.

Richiamiamo anzitutto l'attenzione su alcuni elementi che riteniamo strutturali del processo di educazione interculturale e poi proporremo una descrizione operativa in 15 «passaggi».

Alcuni elementi strutturali dell'educazione interculturale

Ascolto. Prima delle parole è l'ascolto. Non si dà educazione interculturale senza una preliminare e coestensiva educazione all'ascolto.

Narrazione. La narrazione è la via maestra dell'interculturalità. Il dialogo apre la strada che porta all'altro e prepara il tempo e il terreno per la «fusione degli orizzonti narrativi».

Conoscenza. Conoscere l'altro è conoscere meglio se stessi. Esplorare la differenza per rinnovare la propria identità. Non si dà educazione interculturale senza una reciprocità cognitiva e un confronto critico a tutto campo.

Empatia. L'incontro interculturale investe anche l'area delle emozioni, dei sentimenti, dei vissuti. E questo significa decentramento, mettersi nei panni dell'altro, assumere il punto di vista dell'altro. Di più: sentire con l'altro.

Esperienza diretta. Non basta un accostamento esteriore alle altre culture attraverso il libro, l'immagine, il film. È importante favorire un'esperienza diretta, un incontro interpersonale, un fatto di vita.

(Auto) decostruzione. Quando due culture si incontrano non assistiamo solo allo scambio di valori ma (forse ancora più spesso) all'esplosione di nuovi conflitti. Per questo è importante che ognuno sia disposto alla «decostruzione», cioè a relativizzare il proprio punto di vista.

Divergenza/convergenza cognitiva. L'interculturalità rimane sempre un processo ambivalente di convergenza o di divergenza cognitiva. Per questo si richiede una competenza al conflitto, una capacità di «gestione della complessità», una disponibilità ad apprendere modi plurali di vita.

«Fare» insieme. Conoscersi meglio per costruire insieme una società più accogliente e più giusta. Dalla conoscenza al gesto, alla cittadinanza attiva. Il fine ultimo dell'educazione interculturale è trans-cognitivo: è la formazione di atteggiamenti cooperativi e solidali.

Nel suo significato più profondo, tuttavia, l'educazione interculturale è più che un'occasione di innovazione scolastica, ma è una scelta politica, o meglio una scelta di «umanesimo», una opzione antropologica: aprire il soggetto all'alterità culturale, all'altro come «dono» per noi, alla differenza come possibilità di rinnovamento della «identità» di ciascuno.

Verso una descrizione operativa dell'educazione interculturale

Dopo aver messo in evidenza in modo molto sintetico alcuni essenziali momenti dell'educazione interculturale cerchiamo adesso di commentarli dipanandoli ancor più in un processo segmentato in 15 «passaggi» che nella loro coerenza interna e nelle istanze che evocano dovrebbero far luce su ciò che intendiamo quando parliamo di interculturalità come esperienza educativa. Ecco, in sequenza, i quindici punti:

1) *L'educazione interculturale è un processo...* Tutti coloro che per varie ragioni hanno approfondito il tema dell'interculturalità sottolineano anzitutto che si tratta di un «processo», cioè di un cammino aperto, complesso e polivalente.

2) *Multidimensionale...* Questo processo chiama in causa una molteplicità di fattori e di dimensioni: la persona e il gruppo sociale, la cultura e la religione, la lingua e l'alimentazione, i pregiudizi e le attese, l'organizzazione scolastica e i libri di testo, la preparazione del personale docente ecc.

3) *di interazione...* L'educazione interculturale è dunque un processo multidimensionale tra soggetti portatori di culture diverse. L'interazione è importante perché indica non un semplice rapporto di conoscenza, ma una relazione di scambio e di reciprocità. Non c'è interculturalità se il processo avviene in una sola direzione. Occorre realizzare una circolarità e una fecondazione reciproca. È dunque ineliminabile il contagio, la contaminazione che veicola il «virus» dell'arricchimento. Interazione vuol dire pertanto reciproco travaso di «magma culturale» e possibilità di nuovi «innesti» nella genealogia culturale di un soggetto o di un gruppo sociale.

4) *tra soggetti...* Al centro dell'incontro interculturale c'è sempre la persona in carne e ossa, con un volto ed un nome, la persona con tutti i suoi diritti e la sua dignità.

5) *di identità culturali diverse...* I soggetti che prendono parte ad esperienze di educazione interculturale possono anche appartenere alla stessa cultura ma devono essere tuttavia consapevoli del confronto in atto con altre culture. Più coinvolgente e per varie ragioni più auspicabile è la presenza (anche fisica) di rappresentanti di queste altre culture.

6) *che attraverso l'incontro interculturale* La parola «incontro» ha la sua importanza in un contesto di intercultura. In fondo questa si configura proprio come una pedagogia dell'incontro fino alle sue ultime conseguenze per cui, quando l'incontro non c'è, bisognerà provocarlo, altrimenti l'altro rischia di rimanere soltanto un oggetto esotico che riguarda la curiosità o l'immaginazione, l'incontro/scontro di volti e di storie, di memorie e di progetti.

7) *vivono un'esperienza profonda e complessa...* Questo incontro/scontro di narrazioni diverse viene a configurare l'educazione interculturale come un'occasione di crescita per il soggetto, un'esperienza non superficiale e non ordinaria, ma profonda, complessa e forse anche rischiosa. Comunque un'avventura da vivere come si vive un viaggio.

8) *di conflitto/accoglienza...* In questo processo ambivalente che è l'interculturalità non si può mai prevedere del tutto quale potrà essere l'esito finale, l'approdo.

Rimarrà sempre un «gioco aperto» tra il conflitto e l'accoglienza, non tanto di tipo morale quanto di tipo cognitivo. Si tratta cioè di verificare se avviene o non avviene una «transitività cognitiva», cioè una contaminazione che produce effetti nella stessa matrice cognitiva del soggetto.

9) *come preziosa opportunità di crescita...* Questo deve essere il fine ultimo dell'incon-



tro interculturale: una opportunità di «crescita» per la persona, vale a dire la possibilità di un incremento culturale e antropologico.

10) *della cultura personale di ciascuno...* Se l'educazione interculturale è un «movimento di reciprocità» allora ciò che viene a modificarsi è la stessa cultura personale dei soggetti interessati.

11) *nella prospettiva di cambiare tutto quello che è di ostacolo...* Ecco un altro dei punti focali del processo interculturale: il cambiamento, la trasformazione dell'esistente, la tensione verso il nuovo. È chiaro che i soggetti che partecipano consapevolmente e attivamente ai percorsi di educazione interculturale si renderanno anche disponibili a cambiare tutto quello che impedisce di costruire insieme una società più giusta e più rispettosa delle identità culturali di ciascuno.

12) *alla costruzione comune di una nuova convivenza sociale...* L'interculturalità, infatti, è intrinsecamente connessa con la democrazia e dunque con una società più libera, più giusta e più conviviale.

13) *il conseguimento di questi obiettivi esige almeno tre cambiamenti del sistema scolastico: l'attuazione del principio delle pari opportunità...* Come ha osservato il prof. Guglielmo Malizia (cfr. «Solidarietà, eguaglianza delle opportunità ed educazione interculturale» in *Orientamenti Pedagogici*, 38, 1991, pp. 501-508) ormai l'educazione interculturale deve essere vista come un principio strettamente legato all'eguaglianza delle opportunità.

Secondo il prof. Malizia, «l'educazione interculturale richiede di guardare agli immigrati non come a cittadini di serie B, ma di serie A con diritti e doveri eguali ai nazionali e, quindi, di riconoscere loro un ruolo attivo nella elaborazione, scelta e messa in opera delle strategie educative. Inoltre, si dovranno ridisegnare le funzioni, i contenuti e i metodi della scuola in modo da porre fine ad ogni eventuale monoculturalismo di tale istituzione. Bisognerà anche focalizzare prioritariamente gli interventi di natura interculturale sull'educazione prescolastica, l'istruzione dell'obbligo e la formazione professionale.

14) *il rifacimento dei libri di testo e l'adozione di tecniche attive e di strumenti multimediali...* L'educazione interculturale richiede profonde trasformazioni nel modo di insegnare. La pratica educativa è chia-

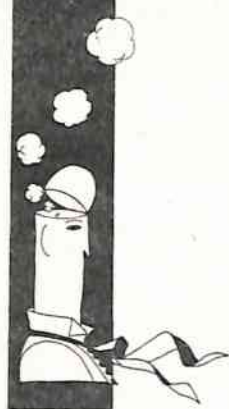
mata a farsi sempre più interdisciplinare e multimediale. In particolare si dovranno utilizzare le tecniche e le metodologie attive, dal gioco alla drammatizzazione. Ma soprattutto si dovrà porre mano al rifacimento dei libri di testo. Infatti, come osserva il Prof. Carlo Nanni (cfr. «L'interculturalità, prospettiva pedagogica innovativa», in *Orientamenti Pedagogici*, 39, 1992, pag. 253-264) i libri di testo, oggi in adozione, «sono per lo più scritti esclusivamente "dalla parte" di alunni della "nostra cultura" (che poi risulta essere la "nostra cultura" ufficiale, prevalente ed egemone) e non per alunni appartenenti alle "molte culture", differenti tra loro, anche e proprio nell'interpretare fatti, eventi, modelli di comportamento, idee, valori. E magari vengono utilizzati da alunni che appartengono esattamente a quelle culture "altre", fatte oggetto di giudizi pesanti rispetto alla "nostra cultura"».

15) *La riqualificazione degli educatori...* È forse il problema decisivo, quello da cui dipende il successo o il fallimento dell'impresa interculturale. Sono loro, come dice Carlo Nanni, a trovarsi nell'occhio del ciclone, «perché sono messi in questione i modi tradizionali e consolidati dell'educare e perché più profondamente ne va di mezzo la mentalità personale, i modi di rapportarsi con gli altri, di operare nelle situazioni concrete, di aiutare le persone a crescere e ad essere.

Si potrebbe dire che essi non si trovano fuori dal campo dove viene giocata la partita pedagogica interculturale. Ed in essa non possono ridursi al ruolo di arbitri neutri ed imparziali.

Quanto sopra è stato indicato quale pista educativa per i soggetti in formazione, vale, a suo modo, anche per gli educatori. In particolare, la presa di coscienza circa i modi e i contenuti della propria inculturazione; l'evidenziazione dei propri atteggiamenti di fondo di fronte alla molteplicità e al mutamento culturale; la conoscenza dei propri modi di relazionarsi, di porsi e di intervenire nel rapporto educativo; l'applicazione della prospettiva interculturale degli interventi educativi: sono alcune delle piste entro cui si dovrebbe muovere nell'aggiornamento e nella revisione della pratica educativa di formatori, educatori, insegnanti, genitori, catechisti, animatori, operatori di volontariato, o di altre figure a valenza formativa».

Secondo il prof. Malizia, l'educazione interculturale richiede di guardare agli immigrati non come a cittadini di serie B, ma di serie A con diritti e doveri eguali ai nazionali e, quindi, di riconoscere loro un ruolo attivo nella elaborazione, scelta e messa in opera delle strategie educative.



Abbiamo visto che è facile scambiare la responsabilizzazione come un atteggiamento che si crea dal senso di colpa, dall'obbedienza. Purtroppo questa non è una mentalità scomparsa a livello educativo. Anche gli educatori sono stati figli, cresciuti secondo precisi modelli educativi, che spesso vengono interiorizzati a tal punto da sembrare «naturali». E la propria esperienza passata li guida

solitamente nello scegliere di privilegiare un aspetto o un altro nell'educazione degli altri, sia ripercorrendo le stesse strade o strade opposte, basandosi sul ricordo delle proprie esigenze non soddisfatte. Certo l'esperienza vissuta è una grossa risorsa, ma può diventare una prigione attraverso la quale si attribuiscono agli altri le stesse proprie esigenze, rendendo tutto uguale anche dove

esistono bisogni differenti. Attraverso il rapporto con gli allievi o i figli spesso gli educatori cercano di rivivere la propria infanzia, tutte quelle problematiche che sono rimaste irrisolte per poterle elaborare in modo indiretto. E spesso gli educandi diventano degli specchi su cui l'educatore si riflette per controllare, guardare con maggior distacco, compensare rapporti che nell'infanzia sono stati causa di sofferenza.

Responsabilizzazione e sofferenza psichica

L'elaborazione della sofferenza psichica

Il concetto di sofferenza psichica o dolore mentale è ricorso più volte negli ultimi articoli, ed è un nodo centrale nella maturazione psicoemotiva di una persona, correlata direttamente con la capacità di prendersi cura degli altri, di partecipare del loro destino, uscendo dalla protezione del proprio Io e permettersi la fatica emotiva di comprendere (nel senso di prendere dentro di sé) anche gli altri.

Rifacendosi alla teoria di Bion, Meltzer-Harris¹ suddividono la sofferenza psichica in tre categorie: 1. persecutoria; 2. confusionale; 3. depressiva.

La *sofferenza persecutoria* si riferisce a quella provata quando si sente minacciato

il proprio Sé, quando l'esterno viene percepito come pericoloso rispetto alla propria integrità fisica o psicologica.

Il Sé interno si sente debole, svalorizzato per cui ogni estraneo, diverso da sé, ogni esperienza nuova, ogni contatto con chi non è riconosciuto all'interno di significati familiari, viene vissuto come un nemico da tenere a distanza o da abbattere in quanto mette in discussione una identità fragile e traballante, senza fiducia nelle proprie capacità di far fronte a eventuali difficoltà. Ogni comportamento degli altri viene interpretato come un attacco personale o comunque riferito a se stessi. È il classico ragionamento di chi si sente perseguitato dal resto dell'umanità, dal destino e che si esprime facilmente in «...è evidente che ce l'ha

di RITA VITTORI

con me... L'ha fatto apposta... Chi si crede di essere... Sono il solito sfortunato...» Gli altri sono evidentemente lì per sfruttarlo/a, per fregarlo/a, per farsi beffe di lui/lei, e tutto ciò che succede viene interpretato in questa chiave.

Siamo nel caso della «profezia autoavverantesi» di cui ci parla Watzlavich, secondo la quale la lettura che si dà della realtà la determina fino a ricercare quelle esperienze che la convalidino per poi dire: «Vedi che avevo ragione!»

La sofferenza confusionale implica invece una minaccia alla capacità di pensare, intesa come capacità di riflettere e nominare le emozioni vissute, di capire ciò che permette un migliore adattamento alla realtà. È la confusione che ciascuno di noi ha provato in vari momenti della propria vita quando non siamo in grado di dare corpo a emozioni dolorose, non riusciamo a capire in che situazione ci troviamo, in quali giochi relazionali siamo implicati, avvertiamo solo una sofferenza magari sottile, ma prolungata, quando non riusciamo a collegare dentro di noi le nostre azioni con le reazioni degli altri e diciamo: «Non capisco perché gli altri si comportino così, o perché mi stia succedendo questo».

La sofferenza depressiva invece riguarda la sensazione che siano attaccati i nostri oggetti d'amore interni, la nostra capacità di amare ed essere amati. Ci sentiamo allora incapaci di tollerare le frustrazioni perché ci riteniamo indegni di essere oggetto di attenzioni, ci svalutiamo oppure ci teniamo a debita distanza dalle relazioni affettive per il timore di essere grati agli altri per ciò che fanno per noi.

Questi tre tipi di sofferenza sono presenti fin dalla nascita e accompagnano lo sviluppo psicoemotivo verso lo stato adulto, dove non è che scompaiano, ma cambia il modo di affrontarle ed elaborarle; anzi per il punto di vista psicoanalitico l'apprendimento e il cambiamento passa attraverso il riconoscimento e la «modulazione» della sofferenza stessa.

Le sofferenze psichiche, chiamate solitamente «angosce», vengono affrontate fin dalla nascita tramite la relazione con gli altri: inizialmente il rapporto sarà con la figura materna che, nei primi mesi, viene vissuta come un seno o comunque una presenza che nutre o consola, che fa crescere, o frustra perché non soddisfa immediatamente i bisogni. La sofferenza allora viene in-

corporata nella struttura della personalità, più o meno modificata. Questa struttura all'inizio poco integrata, vivrà gli aspetti gratificanti e quelli frustranti come separati, opposti e appartenenti a persone diverse. Tali aspetti vengono interiorizzati a formare il nucleo organizzatore del Sé, verranno idealizzati per separarli da quelli che possono provocare sofferenza (soprattutto la scomparsa dell'oggetto d'amore o l'attesa del suo ritorno). In questo modo anche il Sé risulterà scisso in parti idealizzate e parti cattive, distruttive che reagiranno alla frustrazione con violenza ed invidia. Il Sé, che rappresenta gli aspetti funzionali della personalità, infatti ha una parte istintuale (l'Es) e delle potenzialità di sviluppo (l'Io), avrà una crescita armonica in cui le capacità intellettuali, linguistiche e lo sviluppo sessuale si dispiegheranno per scopi costruttivi se le figure educative aiuteranno il bambino ad affrontare le frustrazioni mantenendo un atteggiamento di amore, speranza e fiducia nei confronti suoi e della vita. Se invece anche le figure educative avranno solo un atteggiamento dispregiativo nei confronti del bambino, o lo soffocheranno con le loro attenzioni per evitargli ogni frustrazione in modo da convincerlo di non essere in grado di affrontare da solo le difficoltà, allora il Sé rimane sotto il dominio della parte distruttiva, ed è probabile che avvenga un impoverimento e preziose attitudini non possano emergere. Il risultato è una personalità molto fragile, insicura, timorosa che reagisce con violenza distruttiva, invidia nei confronti di ogni esperienza e confronto con l'esterno.

Il ruolo della sofferenza psichica

Il funzionamento della personalità ha principalmente lo scopo di modificare la sofferenza. Essa ha a disposizione tre atteggiamenti nei confronti delle esperienze di sofferenza: 1. modulare la sofferenza; 2. modificare la sofferenza; 3. evitare la sofferenza.

I modi attraverso i quali ciò avviene sono molteplici e personali e il modo in cui si legano tra loro vanno a creare quello che solitamente viene chiamata personalità.

La *modulazione della sofferenza* avviene principalmente attraverso il *pensiero*, che permette di attribuire un nome, un signifi-

Le sofferenze psichiche, chiamate solitamente «angosce», vengono affrontate fin dalla nascita tramite la relazione con gli altri: inizialmente il rapporto sarà con la figura materna che, nei primi mesi, viene vissuta come un seno o comunque una presenza che nutre o consola, che fa crescere, o frustra perché non soddisfa immediatamente i bisogni. La sofferenza allora viene incorporata nella struttura della personalità, più o meno modificata.

La capacità di tollerare la sofferenza coincide con quella di sostenere responsabilità; per questo motivo la crescita emotiva non è vista come la capacità di non soffrire per sé e per gli altri, bensì di accettarla dentro di sé senza sentirsi distrutti e senza essere sopraffatti dalla disperazione. Da questo punto di vista tutti i ruoli di assistenza e servizio sociale hanno il ruolo di aiutare a contenere la sofferenza, di fornire a chi usufruisce del loro servizio gli strumenti per renderla più tollerabile.

¹ D. MELTZER - M. HARRIS, *Il ruolo educativo della famiglia*, To, Centro Scientifico Torinese, 1986.

cato alla propria sofferenza; permette di guardarla con un certo distacco per capire quali bisogni si nascondono sotto, di immaginare quali cambiamenti possono aiutare a cambiare una situazione frustrante. Anche di fronte ad aspetti di se stessi ritenuti negativi o distruttivi si è in grado di non ritenerli assoluti, di mantenere viva la speranza di migliorarli modificandoli.

Se non si ha paura della propria sofferenza anche quella degli altri non spaventerà, mobilitando la capacità di identificarsi, sentirla come propria senza sentirsi distrutti e quindi mantenere la capacità di agire per alleviarla.

Le principali modalità di modulazione della sofferenza sono la fantasia, il pensiero, il pensiero verbale inteso come capacità di descriverlo interiormente prima della comunicazione agli altri e la comunicazione verbale vera e propria.

Se l'obiettivo è quello di modulare la sofferenza occorrerà allora scoprire il significato dell'esperienza emotiva e le nuove idee su di sé e sull'esterno che questa comporta. Questo è il vero motore di sviluppo della crescita emotiva, che porta con sé la percezione dell'importanza degli altri nella vita, del legame con gli altri in quanto appartenenti all'umanità, del senso di responsabilità nei confronti di tutto ciò che ci circonda.

La *modificazione della sofferenza* avviene attraverso fantasie onnipotenti di vario tipo (meccanismi di difesa) che possono essere utilizzate in modo più o meno massiccio per non prendere contatto con la propria sofferenza psichico.

Assistiamo a meccanismi per cui la persona cerca di attribuire la causa di ciò che succede all'esterno, il negativo è sempre attribuito agli altri, alimentando una visione onnipotente di se stessi che nasconde la profonda squalifica che si vive, l'invidia predomina sulla gratitudine per cui viene negato ogni sentimento di riconoscenza di fronte all'aiuto ricevuto e si è incapaci di percepire il bisogno degli altri, perché da un lato gli si attribuisce una felicità e una fortuna fantastici, dall'altro la percezione del bisogno dell'altro mette in risonanza il proprio per cui si è spaventati. Una delle conseguenze di queste operazioni è la rimozione, per cui si distorce o annulla il ricordo di un'esperienza. Si assiste ad un proliferare di bugie o falsificazioni della realtà che rappresentano un veleno per la men-

te, che faranno di tutto per dimostrare a se stessi che non è accaduto nulla di importante, che sono gli altri ad essere colpevoli, da eliminare, da correggere, che noi non dobbiamo modificare nulla della nostra visione del mondo. Predominano allora confusioni di vario genere: confusione tra giusto e ingiusto, buono e cattivo, interno ed esterno, tra atteggiamenti infantili e adulti, tra reale e irreale, confusioni di identità. L'*evitamento* della sofferenza accentua i meccanismi di difesa, che possono sfociare in varie patologie più o meno gravi. La persona può chiudersi in un sistema di pensiero delirante, ove la fantasia di tipo onnipotente serve per non incontrare la sofferenza insita nell'incontro con la realtà esterna. Il pensiero di tipo logico-deduttivo viene intaccato, le emozioni acquistano un carattere talmente concreto che la persona scambia il proprio mondo emotivo per la realtà esterna.

La capacità di tollerare la sofferenza coincide con quella di sostenere responsabilità; per questo motivo la crescita emotiva non è vista come la capacità di non soffrire per sé e per gli altri, bensì di accettarla dentro di sé senza sentirsi distrutti e senza essere sopraffatti dalla disperazione. Da questo punto di vista tutti i ruoli di assistenza e servizio sociale hanno il ruolo di aiutare a contenere la sofferenza, di fornire a chi usufruisce del loro servizio gli strumenti per renderla più tollerabile. Infatti i modi in cui le persone evacuano la sofferenza sugli altri, abbiamo visto, possono essere anche distruttivi, sotto un'apparente obbedienza o conformismo al pensar comune.

Chi non riesce a riconoscere il proprio dolore, soprattutto quello provato durante l'infanzia, sarà molto concentrato a difendersene continuamente, perché la parte infantile continua a viverlo come se il tempo non fosse passato, anzi spesso volte cerca continuamente quelle esperienze che possano farglielo ripetere in modo da poterlo agire in quanto attore per cercare di superarlo. La tortura dell'altro diventa allora un modo per ripetere l'annientamento vissuto nell'infanzia, la persecuzione dell'altro diventa un modo per vendicarsi di quanto subito. Quando il dolore vissuto è troppo forte per essere solo ricordato, non resta altro che proiettarlo su qualcun altro nella speranza che ci aiuti a tollerarlo.

Jean Piaget ha elaborato un modello di psicologia dell'età evolutiva che ha offerto interessanti contributi nel campo dell'educazione e della didattica applicata: un modello centrato sulla concezione del cosiddetto «Sviluppo Stadiale».

Occorre però premettere che, fino a qualche decennio fa, erano particolarmente diffusi i modelli detti a «stadi di sviluppo»; ma il più noto di questi è stato quello elaborato, in più di mezzo secolo di ricerche, da Jean Piaget. Come è noto i modelli di sviluppo psicologico a stadio interpretano l'evoluzione psichica del bambino come il susseguirsi di una serie di

«periodi» (e stadi), ciascuno dei quali costituisce un'evoluzione, un passo in avanti rispetto a quello precedente ed una premessa alle abilità che saranno conseguite in quello successivo. Ad ogni stadio di sviluppo il bambino presenta un determinato livello di capacità cognitive tipiche dell'età. L'insegnante deve dunque attenersi alle capacità già «mature» e non sono previsti «salti» in avanti né ricadute. Inoltre tutti i bambini percorrono lo stesso itinerario psicogenetico, anche se il ritmo di sviluppo può essere (salvo situazioni patologiche) leggermente più rapido o più lento.

Questo modello di sviluppo psicologico armoniosamente graduato negli ultimi decenni è stato criticato da più parti e attualmente si tende a credere che l'evoluzione maturativa del bambino non sia lineare e progressiva, ma si realizzi soprattutto per «salti» e per possibili ricadute. Ciò in quanto si tende a ridurre il fattore fisiologico della maturazione e ad accentuare il fattore dell'interazione sociale ed, in particolare, l'efficacia dell'ambiente scolastico quando questo è caratterizzato da un'istruzione di qualità elevata.

Il modello di sviluppo stadiale di J. Piaget

1) La psicologia dell'età evolutiva secondo Jean Piaget

Jean Piaget, psicologo svizzero (1896-1980), è stato l'iniziatore del cognitivismo: infatti ha creato il Centro internazionale di Epistemologia Genetica (1955) ed ha offerto uno dei massimi contributi al processo di chiarificazione dei problemi di psicologia e di epistemologia genetica attraverso opere fondamentali come: «La nascita dell'intelligenza nel fanciullo» (1936); la «Psicologia dell'intelligenza» (1947) e le «Conferenze sull'epistemologia

genetica» (1970). La psicogenetica di J. Piaget (J.P.) rappresenta ancor oggi un punto di riferimento essenziale per la psicopedagogia in quanto, al di là della sua struttura stadiale, contiene una descrizione sistematica e ricchissima di dettagli sullo sviluppo cognitivo del bambino.

Prima di procedere alla descrizione dei «periodi» dell'età evolutiva, occorre tuttavia prendere in esame alcuni principi psicologici che rappresentano le «costanti» del suo sistema.

A) Il postulato fondamentale della psicogenesi piagetiana è il principio per cui l'in-

di CLAUDIO ECONOMI

telligenza si adatta all'ambiente mediante un movimento pendolare tra un'attività di *assimilazione* e una di *accomodamento*. Quando opera in assimilazione l'io prevale sul non-io, nel senso che interpreta gli eventi esterni sulla base di schemi cognitivi che già possiede. Per esempio, il bambino possiede lo schema della «suzione» e quindi per lui il mondo è un «universo da succhiare». L'accomodamento invece opera in modo inverso: il non-io costringe l'io a modificare i precedenti schemi cognitivi in quanto non più idonei a consentire una conoscenza funzionale della realtà e quindi l'io è costretto a trasformarsi. Assimilazione ed accomodamento possono essere l'una o l'altro prevalente in una data attività, ma generalmente funzionano in termini di equilibrio reciproco.

B) Una seconda importantissima teoria del sistema psicogenetico piagetiano è la gran-

de e diretta importanza della *azione* nella *costruzione* dei concetti, mentre scarsa rilevanza viene attribuita alla *percezione*. Secondo J.P., nell'età da 0 a 2 anni, il bambino matura una complessa capacità di ordine senso-motorio, cioè di agire in modo intelligente sugli oggetti. Per esempio, è capace di riunire o di separare oggetti. Ancora: dato un oggetto fuori dalla portata delle sue mani, ma posto su una coperta a sé vicina, il bambino raggiunge l'oggetto tirando la coperta sulla quale è posto.

Le future *operazioni* mentali di addizionare e di sottrarre (cioè i rispettivi concetti matematici) hanno la loro origine da queste *azioni* che il bambino apprende nei primi due anni di vita e che continua a praticare negli stadi successivi. Da questa ipotesi J.P. trae la sua più importante teoria didattica: il *costruttivismo*. Ciò significa che il bambino *costruisce* le operazioni concettuali in-



quanti saranno?

quelli a cui la Bosnia, l'Africa e il Sud del mondo fanno ancora problema. quelli che si chiedono come educare alla pace e alla nonviolenza in famiglia e a scuola. quelli che pensano che lo sviluppo non può prescindere dall'ambiente e la Chiesa deve fornire risposte anche contro la mafia e tangenteopoli. quelli per cui la pace è giustizia innanzitutto ma anche molto di più.

mosaico di pace

rivista promossa da Pax Christi

diamoci appuntamento

abbonamento annuale: L. 40.000

abbonamento con adesione
a Pax Christi: L. 60.000

versamento sul c.c.p. 10475705 intestato a: Coop.
La meridiana, via M. d'Azeglio 46, 70056 Molfetta BA

Richiedi una copia saggio allo **080.9340399**





**tuttogiovani
notizie**

**OSSERVATORIO
DELLA
GIOVENTÙ**

Periodico Internazionale Trimestrale
sulla
CONDIZIONE GIOVANILE
a cura dell'
OSSERVATORIO DELLA GIOVENTÙ
Facoltà di Scienze dell'Educazione
Università Salesiana - Roma

☐ Ogni numero:
tgn-monografia
tgn-bibliografia
tgn-libri
tgn-informazioni:

4 rubriche fisse

☐ studi e ricerche
☐ notizie e opinioni
☐ riviste e centri
☐ convegni e incontri

tgn-dentro la ricerca

Direzione e Redazione

OSSERVATORIO DELLA GIOVENTÙ

Piazza dell'Ateneo Salesiano, 1 - 00139 ROMA
Tel. 06/87.290.270 - 87.290.405

RICHIEDI COPIA SAGGIO

teriorizzando le azioni manuali. Da qui discende la conseguenza che l'attività di *manipolazione* è necessaria al bambino per giungere alla astrazione. Quindi il *fare* più che il *vedere* è basilare ai fini di una *costruzione* attiva dei concetti.

C) Un terzo decisivo aspetto della teoria piagetiana consiste nel fatto che più che come *psicogenetica* questa si presenta come una *epistemologia genetica*. L'epistemologia è la scienza che definisce i contenuti, i metodi e il linguaggio specifici di ogni singola scienza.

Ebbene, di fatto, J.P. non ha studiato lo sviluppo cognitivo in modo generico, ma sempre in diretto riferimento alle nozioni specifiche di ciascuna scienza. Dopo gli studi di J.P. non è più possibile concepire l'apprendimento scolastico seguendo un metodo uguale per tutte le materie, ma occorre invece tener conto della specificità della genesi del sapere in ogni disciplina. Con J.P. termina l'epoca del maestro «tuttologo», che insegnava secondo una strategia metodologico-didattica di tipo rapsodico o episodico, legata ad alcuni «centri d'interesse», mentre incomincia l'epoca del maestro «interprete» del costruttivismo dell'allunno che impara ad apprendere secondo ben precise e verificate strategie cognitive. Dopo tali premesse di carattere generale, possiamo procedere ad individuare gli stadi (che J.P. chiama «periodi») dello sviluppo mentale, citando anche la loro suddivisione in *sottostadi* (che J.P. chiama «stadi»). Si tenga presente che, nella psicologia genetica piagetiana, ad ogni stadio e sottostadio si assiste al raggiungimento di un *livello* più evoluto di ciascuna abilità. Inoltre, il bambino non può comprendere una nozione finché non ha maturato il livello cognitivo adeguato a quella nozione. In pratica, secondo J.P., *l'apprendimento segue lo sviluppo e non lo anticipa mai*.

2) Le caratterizzazioni degli stadi di sviluppo per J. Piaget

Gli stadi dello sviluppo possono essere così brevemente caratterizzati:

A) *Pensiero preoperatorio* Stadio senso-motorio (età 0-1,6). - Il pensiero non è rappresentativo e si limita al campo delle azioni del bambino. In questo stadio prelinguistico l'intelligenza è immediatamente legata alla realtà presente e gli og-

getti assenti non possono essere evocati mentalmente.

Stadio preconconcettuale (età 1,6-4). - Questo stadio comincia con la nascita del linguaggio. Il pensiero diviene rappresentativo e la realtà si lega strettamente al linguaggio. Di conseguenza, l'intelligenza non è più legata alla realtà immediata. Il pensiero è egocentrico, in quanto il bambino non è capace di considerare un problema da un punto di vista diverso dal suo. Emergono le prime forme rudimentali di ragionamento. Sebbene l'idea di oggetto permanente sia ormai formata, il pensiero non è ancora concettuale.

Stadio intuitivo (età 4-7). - In questo stadio comincia la concettualizzazione. Il pensiero è ancora prelogico, nel senso che le operazioni mentali logiche non sono funzionali e sono ancora incomplete. Il fanciullo è ancora legato alle percezioni, come risulta evidentemente dal fatto che egli concentra la sua attenzione sulla fase finale e statica delle trasformazioni. In questo stadio non è possibile la coordinazione delle relazioni.

B) *Pensiero operatorio*. Stadio delle operazioni concrete (età 7-11 o 12). - Le operazioni mentali divengono funzionali. L'emergenza e la coordinazione delle operazioni e delle relazioni mette i fanciulli in condizione di conservare la quantità, il peso, il volume, ecc. Il pensiero è ancora legato alla situazione concreta.

Stadio delle operazioni formali (età 11 o 12 in su). - In questo stadio il fanciullo è in grado di riflettere o operare sulle operazioni che sono emerse nello stadio precedente. Il ragionamento, sganciandosi dalla realtà, può ora esistere indipendentemente da questa, come nella matematica pura. Qui si può cominciare con premesse che sono ipotetiche e possono non avere alcuna validità empirica. Da queste ipotesi si possono dedurre conclusioni.

NOTE BIBLIOGRAFICHE

PIAGET J., «La nascita dell'intelligenza nel fanciullo» (1936), trad. it. Giunti-Barbera, Firenze 1968.
ID., «Psicologia dell'intelligenza» (1947) trad. it. Giunti-Barbera, Firenze 1952.

ID., «Conferenze sulla epistemologia genetica» (1970), trad. it. Armando, Roma 1972.
Su Piaget: PETTER G., «Lo sviluppo mentale nelle ricerche di J. Piaget», Editrice Universitaria, Firenze 1960; EL-

KIND D. - FLAVELL J.H. (a cura di), «J. Piaget», trad. it. Armando, Roma 1972.

DROZ R. - RAHMY M., «Guida alle letture di Piaget», trad. it. La Nuova Italia, Firenze 1974.



**ORIZZONTI
SUD-NORD**

a cura della C.D.L. - Svizzera



**Nepal - Il nuovo Governo
saluta l'iniziativa propria
delle organizzazioni di base.
I contadini ricevono una
consulenza specialistica
dagli animatori che qui
intervengono in un corso
sulla coltivazione degli
alberi da frutta
(foto: Fritz Berger)**

La politica di sviluppo in Svizzera

**a cura di
LAVINIA SOMMARUGA**



Secondo la signora B. Messner, «Quando, negli anni '50, la Confederazione cominciò (dopo le organizzazioni private) ad occuparsi di assistenza tecnica, l'aiuto allo sviluppo si era ormai trasformato in uno strumento della guerra fredda, perdendo gran parte del suo contenuto pacifista. Alla fine della seconda guerra mondiale, in un momento in cui la stima internazionale per la neutralità aveva raggiunto il punto più basso per la politica estera Svizzera, l'aiuto tecnico si dimostrò un gradito strumento di reinserimento nella comunità dei popoli».

Nell'insieme del periodo esaminato che comprende circa quattro decenni, la Confederazione si è limitata ad attuare, in modo più o meno coerente, i progetti internazionali di aiuto allo sviluppo, attuali in quel momento, elaborati dapprima dall'ONU e dalle sue istituzioni specializzate. Agli inizi degli anni '50, si riteneva che lo sviluppo consistesse unicamente nel colmare il divario tecnico-scientifico e l'attuazione dei diversi provvedimenti risenti della crescente influenza esercitata dalle associazioni economiche.

L'importanza di queste ultime aumentò verso gli anni '60 quando i due dipartimenti federali più interessati - Dipartimento Politico Federale (DPS) e Dipartimento Federale dell'Economia Pubblica (DFEP) - effettuarono una netta ripartizione dei compiti. Il primo si assunse la responsabilità dell'assistenza tecnica a cui accluse lo studio dei progetti di cooperazione allo sviluppo, mentre il DFEP affidò l'aiuto allo sviluppo economico-commerciale alla sua divisione di commercio.

«Trade not aid»: concetto del 1964!

Il grande pubblico prese coscienza relativamente tardi degli sviluppi sopra descritti. Infatti, nonostante che le singole personalità avessero sostenuto la necessità di un'ampia azione popolare a favore dei paesi in via di sviluppo, solo verso il 1960 le organizzazioni assistenziali private fecero dell'aiuto allo sviluppo uno dei fulcri delle loro attività all'estero. Nonostante che, su scala internazionale, l'UNCTAD avesse lanciato il concetto di «Trade not aid» già nel 1964, solo nel 1970 iniziò nell'opinione pubblica una critica di fondo ai principi che avevano retto le vecchie concezioni di aiuto. «Arrivò la nuova generazione di specialisti dello sviluppo che fondò lobbies che furono fonte di violente controversie anche all'interno delle organizzazioni assistenziali, delle Chiese e dei sindacati», commenta la signora Messner coautrice del saggio. Il loro influsso acquistò vieppiù peso come dimostra l'emanazione della legge federale sulla cooperazione internazionale per lo sviluppo e l'aiuto umanitario del 1976 e il successo del referendum contro un nuovo credito a favore delle organizzazioni internazionali per lo sviluppo. Tra il 1955 e 1960, Max Petitpierre propose una riunione dove chiaramente si cominciò a fare un distinguo tra la visione economica e la visione tecnica ed è dal 1960 che il ruolo delle ONG non rimase solo tecnico, ma divenne anche politico. Nel 1960 Max Petitpierre chiese, personalmente, ad alcuni parlamentari del Consiglio nazionale e di partiti di richiedere l'aumento del finanziamento per l'aiuto allo sviluppo.

Nell'insieme del periodo esaminato che comprende circa quattro decenni, la Confederazione si è limitata ad attuare, in modo più o meno coerente, i progetti internazionali di aiuto allo sviluppo, attuali in quel momento, elaborati dapprima dall'ONU e dalle sue istituzioni specializzate.

In seguito a una ricerca svoltasi sotto forma di seminario bimestrale all'Istituto di storia dell'Università di Berna negli anni '92-'93, sono state raccolte da Peter Hug e Béatrix Messner innumerevoli riflessioni nel volume «Dall'aiuto allo sviluppo alla politica di sviluppo». «Nonostante l'idea che l'aiuto si possa far risalire all'epoca della società delle nazioni, questa ha iniziato a esercitare una certa influenza sulla politica estera svizzera solo nel corso della seconda guerra mondiale, periodo in cui i progetti multilaterali di sviluppo sono diventati un elemento essenziale delle discussioni sul nuovo aspetto che l'ordine mondiale avrebbe dovuto assumere nel dopoguerra». Ciò è quanto è stato espresso da P. Hug uno degli autori del saggio, il quale ha sottolineato che la politica era tesa a mantenere la pace evitando ulteriori conflitti.



**ORIZZONTI
SUD-NORD**

a cura della C.D.L. - Svizzera

Democrazia-diritti sociali e umani

Dall'origine passiamo alla prospettiva. All'invito del Direttore della DSA (Direzione svizzera della cooperazione allo sviluppo e dell'aiuto umanitario), Walter Fürst, sul tema «Origine e prospettive della politica di sviluppo in Svizzera» lo scorso 23 settembre a Berna, il parlamentare H.R. Nebiker, consigliere nazionale e presidente della commissione consultiva per il lavoro di cooperazione, ricordava che la legge per la cooperazione allo sviluppo oggi non sarebbe passata senza un referendum. Secondo lui le condizioni quadro sono diverse: dal punto di vista economico, il concetto Nord-Sud non esiste più come allora. La politica ambientale è un nuovo aspetto da considerare: ci sono nuovi conflitti regionali come il problema dei rifugiati. Alcuni paesi hanno cambiato veramente statuto, forse anche a causa dell'aiu-



to allo sviluppo. Le posizioni strategiche rimangono la democrazia, l'aumento dei diritti sociali e dei diritti umani. «Nella democrazia c'è l'autorità del Parlamento, tra chi fa regia e reggenti. La gente, e non solo lo Stato, si sta isolando, con paura del cambiamento in questo momento. La Svizzera è un paese difficile da dirigere e c'è una grossa distanza tra gli esperti e il popolo», ha riferito il parlamentare che s'interroga su come chiarire ai votanti la politica di sviluppo ufficiale e i suoi legami.

In questo momento si parla di tagli finanziari, però il consigliere federale Cotti ha promesso 80 milioni all'Africa del Sud. Purtroppo gli sbagli vengono troppo emozionalizzati e si sa che gli insuccessi non sono da escludere. Non esistono metodi generali e la soluzione non può esserci per tutto. Dal punto di vista interno Nebiker pensa

che l'aiuto bilaterale che va a 17 paesi abbia bisogno di una maggiore concentrazione, visto che oggi i paesi sono in una situazione di concorrenza.

Una scelta: la solidarietà

Madame Gabrielle Nanchen, presidente di Swissaid e delegata della DSA per le questioni Nord-Sud presso il Consiglio d'Europa, ha preferito parlare dell'io singolare femminile, mescolando i vari registri (personale, lavoro e concetti). Ha rilevato nella sua storia personale come abbia attraversato diverse tappe: da bambina l'elemosina, da adolescente il viaggio esotico, da universitaria le lotte dell'uomo sull'apartheid, da Consigliera nazionale l'applicazione della legge federale a livello di politica Svizzera. Da casalinga la conferenza di Nairobi nell'85 con 15.000 donne le ha fatto capire che aveva bisogno del Sud per difendere i suoi valori e che ci vuole l'impegno di tutti per far dominare la giustizia. Nell'88 con la DSA per la campagna Nord-Sud si situò in un lavoro di piano europeo. Come rappresentante del pubblico, esprime la sua maggior aspettativa consistente nel richiedere la vera solidarietà, come visione alternativa del mondo.

Una nuova chiave: la complicità

Se il Nord, che ha riconosciuto la dignità della persona come valore fondamentale, deve cessare di nuocere cambiando il suo modello di consumo, il Sud, che ci insegna l'accoglienza dell'escluso, deve risolvere i problemi esistenziali delle popolazioni indigene. Rispondendo alla riflessione richiesta dal direttore Fürst, la parola «condividere» mi sembra illustrare il concetto di solidarietà e rispettare la coerenza politica. Significa dare la pari opportunità sia al cittadino abitante in Svizzera che a quello vivente nel sud del mondo. Se come moglie e madre non ho la complicità dei miei non posso vivere una vita armoniosa. Se come lavoratrice non ho la complicità del mio capo non posso svolgere pienamente il mio compito. Se come donna non ho la complicità della società civile, del mondo politico ed economico non posso sentirmi pienamente rispettata. E se in fin dei conti non fosse la stessa chiave nel campo della politica di sviluppo?

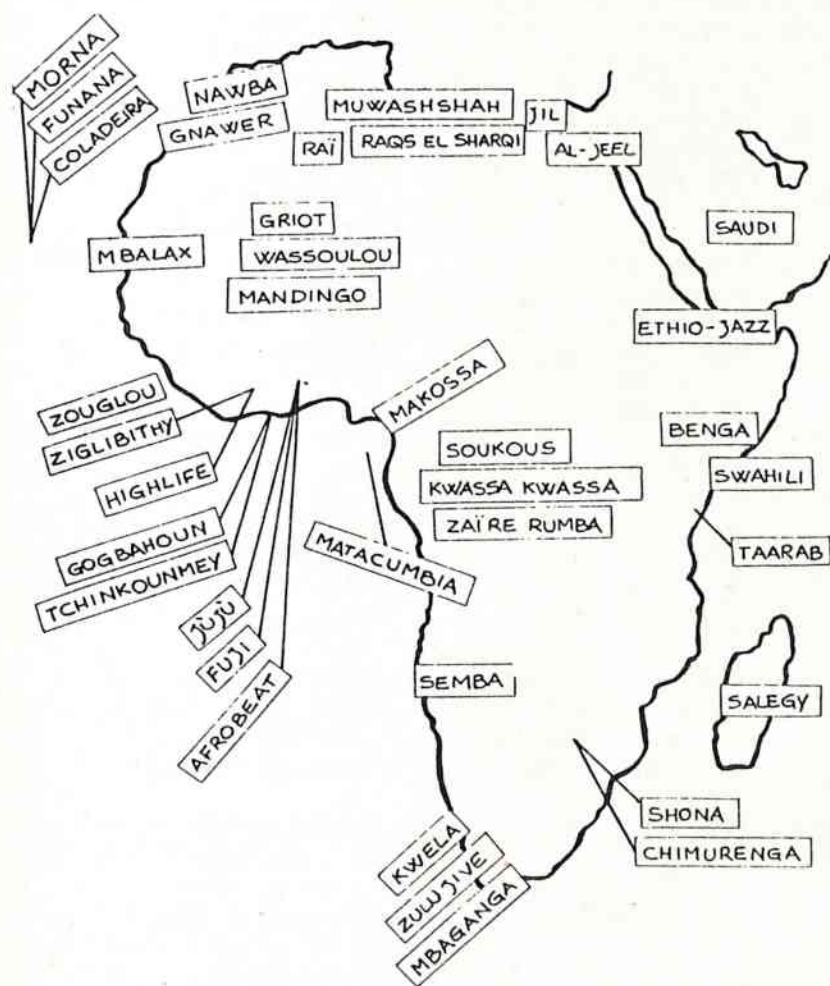


La musica non offre risposte a tutto ciò, ma può contribuire a mantenere viva la memoria. Soprattutto può restituirci il sapore della speranza. Sono canti di speranza, per esempio, i dischi recenti di CECILE KAYIREBWA (Rwanda) e del gruppo vocale tutto femminile ZAP MAMA ("SABSYLMA"). Forse non a caso sono risultati

fra i dischi più ascoltati nel circuito World Music l'anno scorso. Entrambi frutto della diaspora da quelle regioni tormentate all'Europa, sanno rilanciare, con energia, sonorità "contaminate" dall'esperienza dell'emigrazione africana. E, per non mitizzare il tema del "dizionario" di cui si occupano questo e lo scorso articolo di

"Musica nel mondo", anche se vengono dallo Zaïre e dal Rwanda, non sono necessariamente nè "Soukous" nè "Zaïre Rumba"

Si fa presto a dire Africa...



Rwanda, Zaïre... sono stati sulle prime pagine di tutti i giornali, hanno aperto i notiziari televisivi giusto il tempo di un mese estivo. Con il consueto, colpevole ritardo i media si sono cibati delle ennesime immagini traumatizzanti, giusto il tempo di ricordarci che, secondo loro, l'Africa è un continente senza speranza. E poi, anche questo ormai prevedibile, il buio. Che succede oggi in quella regione? Quali conflitti attraversano il quotidiano di migliaia di profughi a Bukavu, a Goma, a... È ancora possibile cercare di prevenire l'acuirsi dei conflitti o ci siamo abituati alla conta dei morti?

di ALESSIO SURIAN - seconda parte

DIZIONARIO

Lundum: ritmo tradizionale di Sao Tomè.

Macinko: lira a una corda caratteristica dell'Ethio-jazz.

Madiaba: stile da ballo zaïrese molto popolare, dopo la Kwassa kwassa, alla fine degli anni '80.

Makassi: ritmo reso popolare dal camerunense Sam Fan Thomas.

MAKOSSA: ritmo da ballo diffuso soprattutto nella parte meridionale del Camerun e originario della costa di Douala, è ora popolare in tutto il mondo grazie alla canzone di Manu Dibango «Soul Makossa», primo grande successo internazionale di un musicista africano.

Mandaga: incastro ritmico dato da tre tamburi della Guinea Bissau, utilizzati, per esempio, nella musica di Kaba Mane.

Mandiana: tamburo della Guinea Bissau.

MANDINGO: cultura dell'Africa Occidentale legata alla mitica figura dell'imperatore Sundiata e al ruolo dei «griots», le «biblioteche viventi», memoria di questo popolo.

Magam: sistema di scale su cui si basa molta musica araba.

Marabi: stile popolare nelle township sudafricane dagli anni '30 agli anni '50.

Marimba: piano a pollice (conosciuto anche come «mbira», «sanza», «kalimba» etc., secondo le regioni).

Marrabenta: stile urbano molto popolare in Mozambico.

Masenqo: violino etiope ad una sola corda.

Maskanda: musica tradizionale Zulu il cui nome viene dalla parola afrikaans «musikant».

Masmoudi: ritmo caratteristico di un certo pop egiziano in 8/4.

MATACUMBIA: conosciuto anche come «socope», stile di Sao

Tomè e Principe, ma probabilmente originario dell'Angola. Fa uso dei tamburi zabumba e mussumba, di flauti di bambù, maracas e piano a pollice.

Matsoum: ritmo pop egiziano in 4/4.

Mawal: tipo di improvvisazione vocale in stile Shaabi.

MBALAX: ritmo Wolof (Senegal) caratterizzato da accenti sincopati e ampiamente utilizzato e modernizzato da Youssou N'Dour ed altri musicisti contemporanei senegalesi.

MBAQANGA: stile fra i più popolari fra quelli nati nelle township sudafricane e che ha molto influenzato anche i musicisti jazz come Chris McGregor e Abdullah Ibrahim Dollard Brand a partire dagli anni '60.

Mbeung-mbeung: tamburo Wolof (Senegal) caratteristico dei ritmi Mbalax.

Mbila: xilofono della gente Chopi (Mozambico).

Mbira: piano a pollice Shona (Zimbabwe) oggi conosciuto in tutto il mondo sia in forma acustica (Stella Chiweshe) sia in modo elettrificato (Thomas Mapfumo).

Mbube: stile vocale di molta musica corale Zulu, sudafricana. Prende il nome dall'omonima canzone che significa «leone».

Mbumba: musica del Malawi riservata alle donne in occasione di particolari cerimonie.

Mchiriku: stile musicale diffuso fra i giovani in Tanzania che aggiorna elementi tradizionali.

Merdoum: stile sudanese basato sull'intreccio di linee vocali e ritmi di percussioni originario di Kordofan e reso popolare da Abdel Gadir Salim.

Milo Jazz: stile della Sierra Leone.

Mi-solo: la chitarra che negli arrangiamenti zaïresi per tre chitarre elettriche può suonare sia la parte solista, sia quella d'accompagnamento.

Molo: chitarra tamachek a una corda, fra gli strumenti di Ali Farka Toure.

MORNA: forma canzone di Capo Verde caratterizzata

dall'accompagnamento della «viola». Già popolare negli anni '50, ha conosciuto un revival a partire dagli anni '80 con cantanti come Bana e Cesaria Evora.

Mtindo: stile della Tanzania che da il nome sia ad alcuni gruppi sia ad un modo di ballare.

Mussumba: tamburo di ampie dimensioni utilizzato nella musica Maticumbi a Sao Tomè e Principe.

MUWASHSHAH: forma base della musica classica araba e legata ad opere letterarie del primo medioevo.

M'vett: strumento a corde camerunense.

Nanga: arpa a sette corde dell'Uganda, utilizzata anche da Geoffrey Oryema.

Nay: flauto maghrebino.

NAWBA: suite in 5 parti che caratterizza molta musica nordafricana all'interno della musica classica araba.

Ndend: tamburo Wolof (Senegal) dal suono grave utilizzato nei ritmi Mbalax.

Nder: tamburo Wolof (Senegal) dal suono acuto utilizzato nei ritmi Mbalax.

Ndjarka: violino a una corda Songhai (Mali) con una calabas come cassa armonica.

Ngoma: grosso tamburo angolano, ma anche termine generico usato nelle lingue Bantù per indicare i tamburi, suonare e cantare, danzare.

Ngombi: arpa del Gabon.

Ngoni: liuto mandingo a tre o cinque corde.

Ngoumbone: piccolo tamburo della Guinea Bissau.

Nodaga: stile musicale e nome di un ballo popolare in Gambia e Senegal che riprende elementi della musica latinoamericana «salsa» e ha per protagonista il «tama».

Nuba: la forma classica della suite marocchina.

Nyatiti: lira a sette corde del Kenya Occidentale.

Ondolè: tamburo usato dai «griots» in Congo e Zaïre e, per esempio, da Papa Wemba.

Orutu: violino con una corda sola originario del Kenya Occidentale e nome di un popolare stile musicale.

Oud: liuto presente in tutto il mondo arabo, recentemente legato alle fortune, anche in Europa, di Anouar Brahem.

Palm wine: termine con cui ci si riferisce a molta musica acustica di varie regioni dell'Africa Occidentale e che prende il nome dell'omonima bevanda.

Pata Pata: danza delle township sudafricane degli anni '50 e titolo di un pezzo portato al successo da Miriam Makeba.

Penny-whistle: flauto a becco con 6 buchi ampiamente diffuso in Africa Australe e caratteristico di molta musica Mbaqanga.

Pinta: tamburo forato della musica Maticumbi (Sao Tomè) su cui viene strofinata una bacchetta bagnata.

Pito o Pitu dosci: piccolo flauto in bambù della musica Maticumbi di Sao Tomè.

Puita: maracas della musica Maticumbi di Sao Tomè.

Pungwe: termine che in Zimbabwe indica una notte intera di incontro e balli.

Omutibo: stile kenyano che combina il suono della chitarra acustica e di bottiglie di vetro vuote usate come percussioni.

Qanun: arpa araba a 75 corde.

RAI: originaria di Orano (Algeria) è oggi la musica più popolare fra i giovani sia figli dell'emigrazione maghrebina in Europa, sia in Algeria, Tunisia e Marocco. Il nome più conosciuto è quello di Khalad (in «esilio» in Francia), la prima vittima ad opera dei fondamentalisti algerini - Cheb Hasni.

RAQS EL SHARQI: musica araba, utilizzata anche per accompagnare la danza omonima, in origine riservata alle celebrazioni matrimoniali e conosciuta in Europa come danza del ventre.

CONTINUA A PAGINA 27

inserto

LA BIBBIA A SCUOLA

Il celebre critico letterario Francesco De Sanctis, in un passo della sua autobiografia, faceva menzione di uno dei suoi primi corsi di «lirica», esteso anche alla poesia ebraica, concludendo con queste parole: «Mi meraviglio come nelle nostre scuole, dove si fanno leggere tante cose frivole, non sia penetrata un'antologia biblica, attissima a tener vivo il sentimento religioso, ch'è lo stesso sentimento morale nel suo senso più elevato¹».

di BRUNETTO
SALVARANI

1. LA QUESTIONE

Così De Sanctis, più di un secolo fa, ma la situazione attuale in Italia, a livello scolastico, non è certo migliorata, anzi. È venuta a mancare, infatti, quella conoscenza popolare della Bibbia (e del fenomeno religioso nel suo complesso) che nel passato era discretamente diffusa, almeno come narrazione di storie sacre e catechismo. Al di là della proposta metodologica desantisiana, fortemente impregnata, com'è ovvio, del clima tardoromantico-positivista nel quale nasceva, il suo lamento appare drammaticamente attuale ancor oggi: proprio nel momento in cui il fatto religioso, nei diversi volti che ha assunto, è da cogliersi come uno dei fenomeni dominanti del nostro pianeta, si può quotidianamente constatare, purtroppo, una tremenda ignoranza a tale proposito¹. Si nota infatti un vistoso silenzio, da parte della scuola e — normalmente — delle altre agenzie educative, come della stampa, sul fenomeno religioso, anche quello che ci tocca più da vicino (il cristianesimo nella sua variante cattolica), e sul libro che ne è alla base, la Bibbia, fatti salvi gli aspetti di carattere folcloristico o le notizie e i viaggi papali.

I vari volti di Dio

Ancora scarsi si mostrano i segnali in grado di indicare, sia pur timidamente, una certa inversione di tendenza: come l'eco della pubblicazione anche da noi, qualche anno fa, dell'importante libro del critico letterario canadese Northrop Frye *Il grande codice. La Bibbia e la letteratura*², titolo che allude esplicitamente all'espressione di William Blake secondo cui «l'Antico e il Nuovo Testamento sono il grande codice dell'arte», del quale ci occuperemo più diffusamente nella prossima puntata del nostro itinerario.

Nel complesso, però, a tutt'oggi, la Bibbia (e a fortiori il Talmud. Il Corano e le rispettive tradizioni) sono praticamente sconosciuti nella scuola italiana. Col risultato, fra i tanti, di rendere sostanzialmente incomprensibili opere come la *Commedia* dantesca e solo parzialmente percepibili i manzoniani *Promessi Sposi*³, per non citare che i due esempi più clamorosi, trattandosi di testi presenti, com'è noto, nei programmi ministeriali per tutte le scuole superiori. «Nel mezzo del cammin di nostra vita»: com'è possibile aprirsi alla *Commedia* e al riferimento alla «metà vita» che

fa Dante ignorando la sua cultura biblica profonda, che spazia dal salmo 90,10 («Gli anni della nostra vita sono settanta; ottanta per i più robusti») a Isaia 38,10 («Io dicevo: «A metà della mia vita me ne vado alle porte degli inferi»)? Anche in questo caso gli esempi si potrebbero moltiplicare. Gli italiani stanno venendo a contatto con variopinti volti di Dio e rischiano di coglierne solo gli aspetti esteriori, di porre in campo i tradizionali preconcetti positivi, perdendo l'occasione storica di una reale apertura all'altro, anche nel suo modello differente di vivere la propria fede. Ben vengano, dunque, le esperienze che vanno in controtendenza, fra le quali vorrei almeno citare i due convegni di «Bibbia», rispettivamente su «L'arte e la Bibbia»⁴ e «La musica e la Bibbia»⁵ e quello del Centro studi religiosi della Fondazione San Carlo di Modena, dedicato a: «Le provocazioni di Giobbe. Una figura biblica nell'orizzonte letterario»⁶, in cui si è verificata, per l'appunto, la consistenza della *Wirkungs-geschichte* letteraria relativa al «grande lottatore». Più recentemente, si deve ricordare l'attività del Comitato «Bibbia Cultura Scuola», sorto nel '90 quale esito di un appello di «Bibbia» e attualmente composto da 12 realtà fra associazioni e riviste di diverso orientamento. Si tratta di: Amicizia Ebraico-Cristiana, Firenze; ANIR; AsPIR; Bibbia aperta, Padova; Bibbia; Associazione laica di cultura biblica; CI-SEC, Bologna; Rivista «Confronti»; Fondazione «La Porta», Bergamo; Rivista «Il Foglio»; «Nuova Corsia dei Servi», Milano; Rivista «QOL»; Rivista «SeFeR»). Fra le iniziative più riuscite a cura del Comitato, un partecipatissimo convegno nazionale su «Il libro assente: Bibbia, cultura e scuola in Italia» (Bologna '91), e tre corsi di aggiornamento per insegnanti, rispettivamente su «Interpretazione e rilevanza culturale di alcuni testi biblici» (Firenze '92), «Il Qohelet, un classico da insegnare» (Modena '93) e «Il Cantico dei Cantici e la poesia d'amore» (Brescia '94).

Si sono registrati, in tutti i casi, un ottimo seguito di pubblico e risultati scientificamente assai incoraggianti. Segnali che, insieme ad altri, ci permettono di cogliere la ricchezza ipotetica dello studio, nella nostra scuola, di una simile fonte decisiva della cultura occidentale, uno studio da collocarsi, ovviamente, nel quadro della laicità della scuola come istituzione pubblica e che eviti un rischio ricorrente, stanti gli attuali orientamenti scolastici: poiché, da una parte, una presunta «neutralità» della cultura tenderebbe a lasciar fuori la Bibbia (assieme alle varie ideologie)

¹ DE SANCTIS F., *La giovinezza*, Garzanti, Milano, 1981, p. 193.

² Si veda il dossier, da me curato, «I volti di Dio», in «Cem Mondialità», 1991, 6, pp. 12-18.

³ FRYE N., *Il grande codice. La Bibbia e la letteratura*, Einaudi, Torino, 1986.

⁴ Cito un testo scolastico per le scuole superiori che, finalmente, dedica una rilevante attenzione alla dimensione del patrimonio biblico come grande codice culturale: MANZONI A., *I promessi sposi*, a cura di E. Raimondi e L. Bottoni, Principato, Milano, 1988. Per quanto riguarda Dante, mi permetto di ricordare BALTHASAR H.U. VON, *Dante, Viaggio attraverso la lingua, la storia, il pensiero della Divina Commedia*, Morcelliana, Brescia, 1973, nonché il bellissimo LAGERCRANTZ O., *Scrivere come Dio. Dall'inferno al paradiso*, Marietti, Casale Monferrato, 1983.

⁵ VERDON T. (a cura di), *L'arte e la Bibbia: Immagine come esegesi biblica*, Bibbia, Firenze, 1992.

⁶ TROIA P. (a cura di), *La musica e la Bibbia*, Garamond, Roma, 1992.

⁷ AA.VV., *Le provocazioni di Giobbe*, Marietti, Genova, 1992.

dalla programmazione, mentre, dall'altra, una certa preoccupazione educativa volentieri la farebbe rientrare dalla finestra, seppur puramente in chiave di «agenzia etica», alla ricerca di ricette spendibili contro la presente crisi morale. Sottolinea opportunamente, invece, l'ebraista Piero Stefani: «Il problema vero è invece quello di riuscire a trarre la Bibbia dalla sua condizione periferica, presentandola per quello che anche è: un libro culturale in quanto sorto all'interno di determinate civiltà, un libro che al proprio interno contiene, nelle visioni relative all'esistenza di una pluralità di popoli, lingue e culture; una serie di scritti diventati testo grazie ad un certo numero di operazioni culturali; un libro che ha esercitato degli influssi determinanti su innumerevoli manifestazioni della civiltà occidentale, anzi della storia del mondo»⁸. Per questo, essa è troppo importante per poter essere confinata a uno specifico insegnamento confessionale ma anche a una singola disciplina scolastica aconfessionale (senza scordare i problemi sul piano dell'orario curricolare che tale ipotesi susciterebbe).

Bibbia, Cultura, Scuola

Più che preoccuparsi dell'istituzione di una materia specifica, occorrerà favorire la crescita della consapevolezza culturale dell'inevitabilità di un ricorso, sostanzioso quanto serio, alla Scrittura, che potrebbe essere, già da oggi, affrontato: nell'ora di religione cattolica⁹; nell'ambito della storia antica del Vicino Oriente; nel corso della programmazione di filosofia (che attualmente prevede, in linea di massima, pochi e generici riferimenti al «messaggio morale» di Gesù di Nazareth); negli spazi dedicabili alla poesia epica; in greco (Settanta, Nuovo Testamento e padri) e in latino (Vulgata e padri latini) per non accennare che a qualche spunto minimo. Non certo — a mio parere — in un'ora a parte¹⁰, ma piuttosto a mo' di apprendimento diffuso, come auspicano, fra gli altri, il teologo cattolico Luigi Sartori: «la sento come una necessità, non della chiesa ma della cultura stessa, dell'uomo, della nobiltà della letteratura e dell'arte pittorica: come si fa a capirle senza un riferimento biblico?». Il filosofo di tradizione evangelica Mario Miegge: «Nell'indirizzo liceale della scuola media superiore ci si dovrebbe orientare, nell'ambito della storia della filosofia, verso una lettura scientifica di testi come l'Esodo, i Profeti, i Vangeli e l'epistolario paolino. È una prospettiva irrimediabilmente strabica quel-

la di occuparsi di Platone e Aristotele trascurando la precedente e coeva tradizione biblica: si rischia, ad esempio, di scoprire l'esistenza di una teologia della storia nata all'improvviso dalle pagine agostiniane del *De civitate Dei*» o Luigi Franco Pizzolato, docente di letteratura cristiana antica: «Sono convinto che la conoscenza della Bibbia, indipendentemente dal suo valore di testo rivelato, permetta di cogliere, assieme alla cultura classica, l'*éthos* dell'uomo occidentale. Decisivo è però il metodo dell'accostamento»¹¹.

In realtà, la maggior parte dei problemi ci stanno davanti e andranno discussi con la dovuta calma e la necessaria serenità, nelle sedi opportune. Per ora, rimanderei quanti fossero interessati al problema, all'attività del già citato Comitato «Bibbia Cultura Scuola», che fra l'altro sta raccogliendo materiali relativi ad esperienze già effettuate a scuola, e che può offrire utili indicazioni in vista di un approccio didattico¹².

2. I MATERIALI

A) L'appello di «Bibbia»

Le periodiche discussioni sulla riforma dei programmi di insegnamento hanno contribuito a mettere in luce, sia pure indirettamente, una carenza storica gravissima della scuola italiana: l'assenza di una informazione aconfessionale di cultura biblica. Tale situazione si riflette negativamente anche sulla comprensione della letteratura, dell'arte, della musica, e, in generale, della storia culturale dell'Occidente, spesso e profondamente ispirate a temi biblici. Consapevoli di ciò, i membri del consiglio direttivo e del comitato scientifico di Bibbia, che si riconoscono in orientamenti culturali e religiosi diversi, chiedono al ministro della pubblica istruzione e alle forze parlamentari che venga istituito nelle scuole, secondo le modalità proprie dei vari livelli, un *programma aconfessionale di cultura biblica*. Non si intende qui prendere posizione circa un insegnamento confessionale della religione nella scuola di stato (sul quale l'associazione Bibbia non è qualificata per statuto a intervenire), né interferire con le modalità di lettura biblica proprie delle varie confessioni religiose, ma chiedere che sulla Bibbia si fornisca una solida formazione di tipo tematico, storico, filosofico e letterario, che potrà essere assunta dai suoi destinatari sia come arricchimento culturale sia come stimolo per un approfondi-

⁸ STEFANI P., *Anche nella scuola il pluralismo della Bibbia*, in «Confronti», n° 4 (1990), p.32.

⁹ Come propone (in un articolo il cui titolo ammette implicitamente come questo attualmente non avvenga) Giavini G., *E se nell'ora di religione insegnassimo la Bibbia?*, in «Avvenire», 17 novembre 1989, p. 14.

¹⁰ Si spiega con tale impossibilità, oltre che con una certa carenza di sensibilità in proposito, lo scarso successo editoriale di un testo scolastico, peraltro intelligente e ben costruito, quale FILORAMO G., *Mito, leggenda, storia nell'Antico Testamento. Alle origini della nostra cultura*, Loescher, Torino, 1990.

¹¹ I pareri di Sartori, Miegge e Pizzolato sono riportati assieme a diversi altri, nel supplemento a QOL nn.32/33 (1991) intitolato «Il libro assente. Bibbia, cultura, scuola».

¹² Per qualsiasi informazione sul Comitato «Bibbia, Cultura, Scuola», ci si può rivolgere alla sua Segreteria: Via A. Da Settimello, 129, 50040 Settimello (Fi), tel.055/8825055, fax 055/8824704.

mento religioso personale. I proponenti sono coscienti delle difficoltà metodologiche, didattiche e organizzative, e anche ideologiche, inerenti a questa proposta, ma ritengono che la soluzione migliore non sia quella di ignorare ulteriormente il problema. Perciò chiedono agli uomini e alle donne di scuola e di cultura di appoggiare, o comunque discutere, la proposta enunciata nel presente appello. (Appello per l'insegnamento della Bibbia nella scuola, a cura del Consiglio Direttivo di **Bibbia**, Associazione laica di cultura biblica, 1989).

B) Le funzioni della Bibbia

Il documento «Bibbia» svolge il suo ruolo principalmente a proposito di quattro aree di informazione. Apporta notizie essenziali, anzi uniche, a proposito delle *origini della religione ebraico-cristiana*. È la funzione normalmente più appariscente e sviluppata nella scuola, in quanto la religione cristiana è un dato storico, una grandezza oggettiva misurabile nelle coordinate spaziali, temporali, istituzionali, culturali...

Ma chiaramente la religione cristiana non è detta solo dall'impianto strutturale, nozionistico, categoriale, fenomenico dei dati biblici. Infatti dalla Bibbia, tramite per lo più la religione ebraico-cristiana, sono derivati immensi effetti postbiblici, di segno religioso (ad es. la celebrazione liturgica della messa) e di segno laico (arte, letteratura, diritto, educazione...). Per rendersene conto si provi anche solo a sfogliare gli otto poderosi volumi della collana *Bible de tous les temps* (Beauchesne, Parigi). Anche a proposito dei suoi effetti, la Bibbia vale come documento fontale. Può lasciare sorpresi, ma non troppo, sentendo che in Francia un ministro richiama lo studio della Bibbia nella scuola, per non far cadere nell'oblio una formidabile, plurisecolare cultura, ad esempio, pittorica! Ma

oltre che funzione storica, il documento biblico ha la capacità di proporre una singolare, suggestiva visione del mondo, della vita, dell'uomo. Si parla perciò di compito *ermeneutico* della Bibbia, per cui la si accosta per il suo spessore esistenziale, ricavando una comprensione originale del problema dell'uomo, nella direzione molteplice delle sue manifestazioni: l'uomo nel confronto delle cose, nel confronto degli altri, nel confronto di se stesso, nel confronto dell'assoluto. Charamente questa funzione tiene conto delle due precedenti, specie della seconda, ma non vi si esaurisce. Far conoscere l'uomo davanti a Dio e Dio davanti all'uomo rimane lo scopo sostanziale del documento biblico al di dentro dell'immenso, talora frammentato, scenario di nomi, date, personaggi, vicende di cui è ripiena la Bibbia. Infine la Bibbia consegna con i contenuti un suo caratteristico linguaggio comunicativo (racconto, simbolo, miracolo, parabola, inno, massima sapienziale...). È chiamata la *funzione linguistica o comunicativa* della Bibbia. A volere essere precisi si dovrebbe dire che il linguaggio fa parte dei contenuti che veicola. Ma è vero che di fatto ci si accosta a questi, dimenticando il primo. Quante volte il discorso biblico su Dio, così complesso, variato, faticoso ed entusiasmante nel libro sacro, è stato nella scuola riportato a categoria statistica e scarnificata quasi banale, del tipo «Dio è...», invece di ricercare anzitutto come «Dio viene detto...», per giungere alla scoperta di identità con la ricchezza di un cammino linguistico straordinario rispetto a ogni altra letteratura religiosa antica (almeno nell'Occidente). In realtà la Bibbia non poteva dire il suo messaggio se non attraverso le forme espressive che si è data. Conoscerne a fondo almeno le più importanti è come dare la melodia alle note di uno spartito, gusto e sapore ad un pane impastato... (Cesare Bissoli, *Lineamenti fondamentali di didattica biblica* in «Religione e Scuola» n°10, giugno 1991, pp.40-41).

Cultura e storia bibliche

- F. CASTEL, *Storia d'Israele e di Giuda*, Ed. Paoline, Cinisello Balsamo, 2a ed. 1987 (chiara e aggiornata esposizione, con cronologie, tabelle, cartine e testimonianze letterarie).
H. CAZELLES, *Storia politica d'Israele*, Borla, Roma, 1986.
A. CHOURAQUI, *La vita quotidiana degli uomini della Bibbia*, Mondadori, Milano, 1988.
H. CONZELMANN, *Le origini del cristianesimo. I risultati della critica storica*, Claudiana, Torino, 2a ed., 1977.

BIBLIOGRAFIA

- R. DE VAUX, *Le istituzioni dell'Antico Testamento*, Marietti, Casale Monferrato, 3a ed., 1977 (libro fondamentale per conoscere le istituzioni civili, familiari, religiose e militari dell'antico Israele).
G. FOHRER, *Storia d'Israele*, Paideia, Brescia, 1980 (Opera di uno dei più noti biblisti, comprende anche una panoramica del periodo post-biblico e moderno).
L. GOPPELT, *L'età apostolica e sub-*

- apostolica*, Paideia, Brescia, 1976.
S. HERRMANN, *Storia di Israele*, Queriniana, Brescia, 1977.
A. LEMAIRE, *Storia del popolo ebraico*, Queriniana, Brescia, 1988.
E. LOHSE, *L'ambiente del Nuovo Testamento*, Paideia, Brescia, 1980.
M. NOTH, *Storia d'Israele*, Paideia, Brescia, 1975.
R. PENNA, *L'ambiente storico-culturale delle origini cristiane*, Ed.

Dehoniane, Bologna, 2a ed., 1986 (una ampia documentazione ragionata di testi originali sull'ambiente socio-culturale delle origini cristiane).

- J.J. PETUCHOWSKI, *I nostri maestri insegnavano...*, Morcelliana, Brescia, 1983; IDEM, *Come i nostri maestri spiegano la Scrittura*, ivi, 1986 (due brevi antologie, la prima di parabole e detti rabbinici su versetti biblici, la seconda di commenti classici ebraici alla Bibbia).
H.CH.PUECH, *Storia dell'ebraismo*, Laterza, Bari, 1985.
J.A. SOGIN, *Storia d'Israele*, Paideia, Brescia, 1984.

DIZIONARIO

Rebab: liuto ad arco del mondo arabo.

Rumba: musica da ballo zaïrese degli anni '60 fortemente influenzata dalla musica cubana e che ha in Franco un esponente di primo piano. Getta le basi per lo sviluppo del Soukous.

Sabar: grosso tamburo Wolof (Senegal) utilizzato per i ritmi Mbalax.

Saiyidi: musica tradizionale dell'Alta Valle del Nilo, spesso caratterizzata da testi arguti. Il suo ritmo è alla base di molta musica pop in stile Jil.

Sakara: piccolo tamburo nigeriano di argilla e bambù che dà anche il nome ad uno stile musicale precursore del Fuji.

SALEGY: musica del Madagascar, originariamente costituita da canti a cappella, poi sostituiti da numerosi strumenti fra cui spiccano il «vali» e il «gorodao». Il chitarrista Jajobi Eusèbe ne ha lanciato nel 1986 una versione rock.

Samba: tamburo di dimensioni ridotte e di forma quadrata usato anche nella musica Juju (Nigeria).

Sanza: piano a pollice.

SAUDI: stile musicale dell'Arabia Saudita, popolare anche in Egitto.

Sax Jive: musica da ballo popolare nelle township sudafricane a partire dagli anni '60 che ha le sue radici nel Pennywhistle jive.

Sawahili: musica tradizionale egiziana. Il nome significa «costa» e ne indica la provenienza: la regione costiera che dà sul mediterraneo.

Seben: sezione improvvisata e guidata dalle chitarre che costituisce il marchio distintivo della musica Soukous.

SEMBA: ballo angolano, probabile antenato della «samba» brasiliana.

Shaabi: forma canzone e stile ampiamente diffuso in Egitto con testi a volte di impegno sociale.

SHONA: cultura e lingua dell'Africa Australe (Zimbabwe, Mozambico etc.). È la lingua di molta musica Mbira e Chimurenga.

Sigoma: versione moderna della musica Salegy influenzata dalla Mbaqanga sudafricana.

Siiri: violino a due corde diffuso in varie regioni africane.

Simsimaya: chitarra egiziana caratteristica di molta musica Sawahili.

Sinhou: calabas utilizzata come percussione nella musica Tchinkounmey (Benin).

Singbing: chitarra mandinga che ha da tre a sette corde, probabile predecessore della «kora».

Snitra: strumento a corde dei pastori della regione dell'Atlante (Marocco) fatto con un guscio di tartaruga su cui vengono tese le corde e utilizzato anche da gruppi marocchini come Nass El Ghiwan.

SOUKOUS: indica molta musica moderna e da ballo proveniente dallo Zaïre (Franco e molti altri), ma con un'influenza in molte altre regioni africane. È caratterizzata da arrangiamenti che danno ampio spazio alle chitarre elettriche. La sua vitalità è testimoniata, per esempio dal video della serie Rhythms of the World (BBC), «Groove Zaïre».

Soundama: fra gli stili da ballo emergenti in Zaïre con radici nei ritmi tradizionali.

SWAHILI: cultura e lingua ampiamente diffusa in Africa Orientale, Centrale e in parte dell'Africa Australe. È la lingua di moltissima musica proveniente dal Kenya e dalla Tanzania.

Taar: tamburo di forma quadrata maghrebino e della musica Rai.

TAARAB: musica legata alle cerimonie matrimoniali con chiare influenze sia dell'Africa Orientale, sia arabe, oggi diffusa lungo le coste dell'Africa Orientale e nelle isole di Zanzibar e Pemba.

Tabala: grande tamburo della confraternita musulmana dei Khadrias che ha una sua

influenza sulle musiche di Senegal, per esempio Doudou Ndiaye Rose, e Mauritania.

Takht: è il classico gruppo musicale arabo composto di quattro o cinque strumenti principali: «oud», «rabab», «riq» e «kanun».

Talking drum: denominazione inglese di «tama».

Tama: o «talking drum», tamburo parlante, di ridotte dimensioni e a forma di clessidra ha entrambi i lati ricoperti da pelli. Queste sono tese da lacci che «compressi» o «rilasciati» dal musicista ne modulano il suono. In genere viene tenuto sotto braccio (quello che ne modula il suono) e percorso con una bacchetta ricurva. È spesso protagonista di molta musica Highlife e Mbalax dell'Africa Occidentale.

Tambi: flauto Peul (Senegal).

T'bal: tamburo del mondo arabo e caratteristico della musica Gnawa.

Tchiloli: stile di teatro musicale di Sao Tomé.

TCHINKOUNMEY: stile che viene dalla regione centrale del Benin ed ha le sue radici nella musica suonata in occasione di un rituale di sepoltura. Fa uso delle calabas come percussioni («gotta», «tohoun»).

Tchink-system: stile che fonde elementi della musica Tchinkounmey e Soukous ed ha avuto la sua influenza negli anni '80 sullo stile di Angélique Kidjo.

Tidinit: liuto della Mauritania caratteristico della musica Maure e riservato agli uomini.

Tohoun: calabas girata su un recipiente pieno d'acqua che viene percossa con delle bacchette, per esempio nella musica Tchinkounmey (Benin).

Tufo: musica corale mozambicana in origine legata alla religione islamica e riservata alle donne.

Tumba: tamburo della Tanzania.

Ukupika: stile Zulu basato sugli arrangiamenti di chitarra, molto popolare negli anni '50, soprattutto ad opera di John Bhengu.

Undu: arco musicale angolano simile al «semba» e al birimbao brasiliano.

Vali o Valiha: strumento a corde malgascio il cui corpo centrale è costituito da una grossa canna di bambù. Può avere da 18 a 54 corde ed ha fra i suoi virtuosi Justin Vali.

Ventilateur: danza Wolof riservata alle donne.

Viola: chitarra capoverdiana a 10 o 12 corde, suonata, per esempio, da Paulino Vieira.

Vugo: danza tradizionale Swahili riservata alle donne anziane.

Xalam: lira Wolof (Senegal) di 3-5 corde e nome di un famoso gruppo senegalese, pioniere del Mbalax moderno.

Waharani: musica algerina che fonde elementi della musica Egiziana, Andalus e Rai.

Waka: stile Yoruba (Nigeria) riservato alle donne.

Washint: flauto etiope.

WASSOULU: stile che prende il nome dall'omonima regione del Mali ed è stato reso popolare da cantanti come Oumou Sangaré e Sali Sidibé con testi impegnati e spesso a favore del riscatto della condizione della donna, accompagnate da strumenti sia tradizionali sia moderni.

Zabumba: tamburo della musica Maticumbi (Sao Tomé).

Zamr: flauto arabo.

Zekete: stile da ballo reso popolare a metà degli anni '80 da Zaiko Langa Langa.

ZIGLIBITHY: ritmo tradizionale della Costa d'Avorio, arrangiato in modo moderno da Ernesto Djedje.

Zomgquashiye: variante della Mbaqanga legata alle fortune delle Mahotella Queens.

ZOUGLOU: musica popolare e ballo della Costa d'Avorio, legata anche al movimento di protesta studentesco.

ZULU JIVE: stile sudafricano.

Mi chiamo Solange

di Giancarlo Goracci

Quando frequentavamo la scuola media superiore io e i miei compagni avevamo un'insegnante di lettere che rimase nei nostri ricordi per molti anni, per la sua severità e in particolar modo per un episodio. Una mattina la professoressa cominciò a fare l'appello e noi sapevamo già che quello in genere era il suo promemoria per decidere chi interrogare. Il suo sguardo era solito alzarsi e abbassarsi, dietro i suoi occhiali, tra l'elenco dei nostri nominativi e i nostri volti atterriti. Si sentiva spesso nell'aria odore di interrogazione tanto che trattenevamo il respiro fino a quando capivamo che avrebbe spiegato o interrogato lo sfortunato di turno. Quel giorno forse presa da pietà, guardandoci in faccia, ci disse: «Potete anche respirare!» ed una risata smorzò quel silenzio pesante. L'unico a non ridere fu un nostro compagno che udì subito dopo il suo nome e fu invitato alla cattedra per l'interrogazione. Quell'appello, che doveva servire per controllare la presenza di noi studenti, diveniva così anche il rischio di una prova scolastica, a cui non potevamo sottrarci e comunque ci faceva sentire coinvolti in prima persona a rendere ragione della nostra preparazione. Era un nostro dovere ma anche un diritto di rispondere adeguata-

mente a chi ci «chiamava». È di circa un mese fa la notizia di un'insegnante che al Santa Caterina da Siena di Milano, viene accusata di razzismo per aver fatto l'appello in classe, omettendo il nome di «Solange», una ragazza originaria della Costa d'Avorio (Corriere della Sera 8/10/1994). Al di là di altre accuse, che le vengono attribuite, l'insegnante si difende così: «... l'appello lo faccio per ricordarmi le facce dei miei alunni. Quello di quella ragazza non si può certo dimenticare, è l'unica di pelle scura nella scuola...». Strana giustificazione per saltare un nominativo... e un volto, divenuto agli occhi della professoressa così riconoscibile da divenire troppo scontato. Nella mentalità biblica e non solo, la conoscenza di una persona ha due componenti fondamentali: conoscere il suo nome e averla vista in faccia. Il nome e il volto di una persona si corrispondono e una volta conosciuti non sono dissociabili. Verrebbe da chiedersi cosa succederebbe se qualcuno rispondesse «presente» al posto di un amico che

non è venuto a scuola! Si dice, e a ragione, che ogni persona è unica e irripetibile... peccato che Solange sia così unica e «diversa» da non permettersi neppure di essere sostituita per sbaglio da un compagno all'appello, dato che il suo nome è taciuto e la sua presenza un evento straordinario, un «extra», pre-visto troppo in fretta tanto da essere sorvolato (escluso) dall'elenco del registro di classe. Purtroppo ancora la nostra scuola non è preparata ad accogliere l'altro e a volte anche tentativi di educazione alla diversità rischiano di ripetere stereotipi o riduzionismi come nel caso di «Yellow», un'agenda guida, pensata dalla Seat con il patrocinio del Comune di Roma e il contributo culturale del Provveditorato agli studi. Questo «diario per il 1994-95», distribuito gratuitamente in alcune scuole romane, propone tra le pagine da mettere in copertina, un cowboy che, circondato da indiani dice: «visi pallidi, uomini rossi... un solo popolo» dove emerge il tentativo di riscattare l'immagine dell'epopea americana di

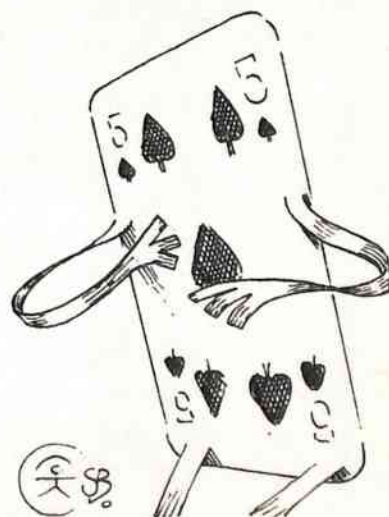
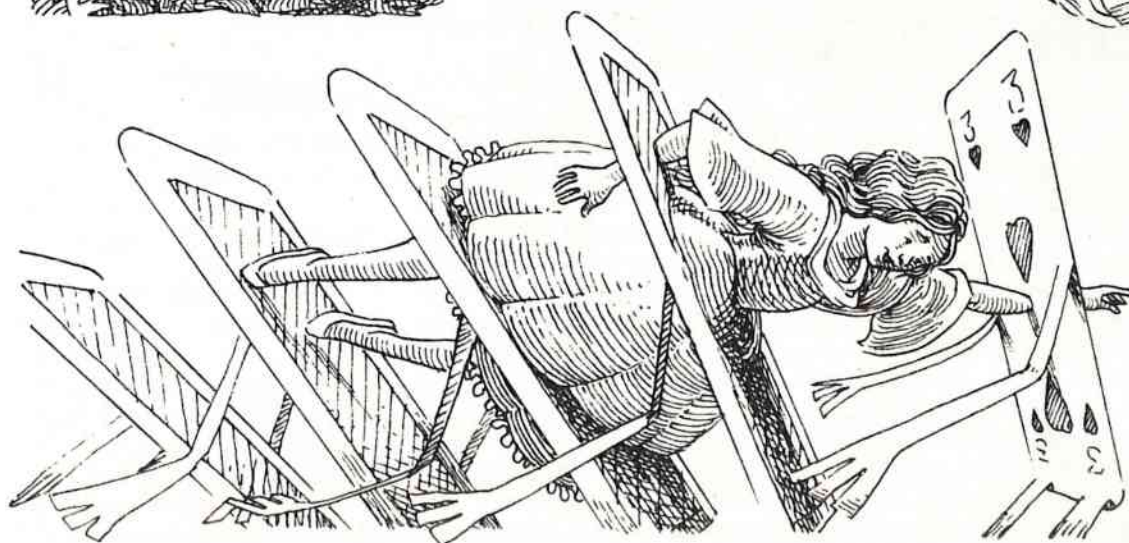
tanti films e fumetti, che hanno deformato la storia a vantaggio dei conquistatori (visi pallidi), ma ripropone gli stessi stereotipi, evidenziabili nei costumi e nel colore della pelle come se fossero i soli segni che contraddistinguono la ricchezza culturale dei diversi popoli. Tra le pagine gialle poi della stessa guida (p. 174) viene disegnata una vignetta con una faccia bianca eguagliata ad una faccia nera, con il sottotitolo «per un mondo di colori»: messaggio ambiguo che passa allo stesso tempo attraverso l'omogeneità, che cancella o rimuove ogni differenza, e la valorizzazione della diversità dei colori della pelle. Sembra questo un modo scorretto di gestire a livello educativo due valori irrinunciabili quali l'identità e l'uguaglianza. Infatti, anche se non intenzionalmente, si creano delle concettualizzazioni che distorcono comunque la realtà e rallentano il processo di decostruzione dei modi di pensare razzisti. In questo senso un utile strumento di lavoro immediato ed operativo per gli educatori è il libro di A. Nanni - H. Weldemariam, *Stranieri come noi*, ed. Emi, 1994, che si propone tre obiettivi fondamentali: a. informazione e coscientizzazione; b. «decostruzione», ossia smascheramento dei «miti» e superamento dei «pregiudizi»; c. proposta culturale e azione politica (pedagogia dei gesti) finalizzata alla promozione di una convivenza democratica e ad uno spirito di cooperazione.

Per pensare ad una scuola ristrutturata per l'altro e a partire dall'altro, Antonio Nanni ritiene che: «... il diverso che fa irruzione nella comunità dei simili, dovrebbe essere «accolto» non perché viene cancellata o rimossa la sua diversità ma perché questa sua «differenza» viene percepita da tutti come «valore», come «risorsa», come «diritto» che può anche generare conflittualità ma che non per questo legittima una discriminazione» (A. Nanni, *Educare alla convivialità*, ed. Emi, 1994, pag. 104). L'Italia, che peraltro accoglie oggi nelle scuole 114 nazionalità di provenienza di ragazzi stranieri, sta passando da un sistema sociale monoculturale ad uno differenziato, multietnico e multiculturale. È questa una delle ragioni che giustifica la circolare 205, primo intervento legislativo dell'autorità scolastica in materia di educazione interculturale. La circolare oltre a dare indicazioni ed orientamenti afferma che «l'educazione interculturale deve ormai essere considerata «una condizione strutturale della società multiculturale» e non una scelta facoltativa a discrezione dell'insegnante».



materiali per la didattica

**Alice: perdersi
per crescere**



Vedere per... crescere

MARIA ANTONIETTA DI CAPITA

«Il viaggio per me è rompere rigidità, mi obbliga ad aprirmi. Un'altra cultura è un'altra mente, altro punto di vista, altri valori, altri ritmi, e a questi mi devo adattare flessibilmente. L'altro punto di vista... già, dopo la prima immersione in un'altra cultura ho cominciato a domandarmi quale fosse il centro del mondo. Da fuori l'Europa mi sembrava così lontana, piccola e fredda... Non ho più ritrovato il centro del mondo, così la febbre nomadica è diventata cronica. Non riesco a stare ferma, devo andare a sentire l'«altro» punto di vista, simultaneo a «questo» punto di vista, almeno ogni tanto ma regolarmente. Una differente prospettiva, da quella più vicina, dietro l'angolo, a quella contrastante o lontana. A volte basta appena varcare il confine, basta trovarsi in un qualsiasi paese in cui si parla una lingua diversa dalla nostra che cambiano i suoni e le espressioni dei visi e delle mani, basta una differenza di clima e cambiano i colori, la luce e l'odore dell'aria, l'alimentazione e i sapori, il ritmo del vivere quotidiano e gli odori delle case. Un bombardamento percettivo».

Raffaella Rossellini, «La liquidazione del corpo», Sonda, '89, Torino).

«**M**eglio veder una volta che sentire mille volte» è un proverbio che mi sono riportata dal Senegal... Probabilmente anche Alice la pensava così mentre, seduta accanto alla sorella, sulla riva del fiume, si chiedeva cosa mai lei potesse trovare di così interessante in un libro senza figure né dialoghi... L'avventura inizia dalla noia non accettata: lo strano Paese si spalanca per lei che ha voglia di guardare, le «meraviglie» non aspettano che qualcuno si perda cercandole... e, finalmente, le trovi. Ed ogni incontro, ogni scoperta è, in

fondo, un'esperienza di te nell'esperienza; è andare dritti al cuore entrando e uscendo da te e dal tuo «paese». Occorre fare l'esperienza del toccare, assaggiare, dell'ascoltare, del «sentire» a cui il più delle volte mancano le parole; del non capire, del non capirsi, del credere di aver capito per poi trovarsi a ricominciare da capo. Sentirsi e vedersi grande o piccolo di fronte alle cose — «È più grande di me...» «È più forte di me» —; districarsi tra il nascosto e il palese, il continuo e il discontinuo, il pertinente e l'impertinente. Crescere diventa così, perdersi e ri-

trovarsi mille volte: in un luogo, in un tempo, in un incontro...

Se da qui mi spostassi a...

«**L**a tappa è una discontinuità del percorso, l'unità di misura in cui si può scomporre e frazionare il continuo di un viaggio, non importa quanto lungo sia il tragitto»¹. La Scuola Materna è, nel viaggio del bambino che cresce, una tappa, lo spezzarsi di una continuità data, nella maggior parte dei casi, dal rapporto quasi esclusivo con le figure parentali.



È una «stazione raggiunta» in cui essere accolti, parlare di sé per farsi conoscere, riposarsi e vivere il tempo fino alla prossima partenza. È questo il tempo della scoperta di sé — corpo, pensieri, desideri —, del narrarsi ai compagni di viaggio, del fare progetti insieme: chi sono oggi, cosa mi piacerebbe fare o diventare domani... Ma chi c'è oltre me? Chi potrei incontrare se da qui mi spostassi a...

**LA MERAVIGLIA CHE
SONO IO CHE**

- vedo
- sento
- annuso
- danzo
- ascolto
- comunico

.....

**VOGLIO VEDERE
VOGLIO CONOSCERE
PERCHÈ**

- non sarò bambino
per sempre
- (forse) non diventerò
adulto del tutto

**OGGI (DATA)
SONO UN BAMBINO/A**

- mi chiamo
- mi piace
- voglio bene a
- oggi mi piacerebbe
- oggi non ho voglia
- oggi mi sento un bambino
grande/piccolo

.....

**VEDO/SENTO/ANNUSO/
SPERIMENTO
LA MERAVIGLIA
DELLA NATURA
E DELLE COSE**

- la natura
- l'acqua
- la terra
- l'aria
- il fuoco
- gli oggetti
- forme
- colori

.....

**ASCOLTO O SPERIMENTO
LA MERAVIGLIA DEI
SUONI E DELLE PAROLE**

- la natura
- il ritmo della musica
- la magia del narrare
- il nostro parlare
- le parole che giocano:
il non senso
- le impertinenze
- le lingue degli altri

.....

.....

.....

**RICERC-AZIONE
LA MERAVIGLIA
DEL CRESCERE**

**DOMANI MI PIACEREBBE
(SOGNO DI...)**

- incontrare
- vedere
- leggere
- dipingere
- andare
- diventare

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**VEDO/SPERIMENTO
LA MERAVIGLIA
DEI CORPI**

- capirsi senza parole
(i gesti)
- stare insieme nel movimento
(la danza)
- «stare» senza «fare»
(il rilassamento)

.....

.....

.....

**CURIOSI
DI «MERAVIGLIA»**

- cos'è?
- in quale paese si trova?
qui
- molto vicino
- molto lontano

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

IMMAGINIAMO DI ARRIVARE IN UN PAESE SCONOSCIUTO:

chi vi abita sono esseri piccolissimi, stanno tutti vicini gli uni agli altri; per salutarsi si pizzicano; parlano in un modo strano che noi non comprendiamo, ecc.

Come sono le case?

Se fossimo piccolissimi come loro, che cosa ci darebbe più fastidio?

Per che cosa invece potrebbe essere più piacevole.

Costruiamo la loro città, usando scatole di scarpe, barattoli, lattine, ditali, altri oggetti di piccole dimensioni.

Proviamo ad entrarvi e passeggiare...

Come facciamo a comunicare con loro?

Se fossimo alti come loro che cosa vedremmo? Proviamo a disegnare.

E se arrivassimo nel paese dei «megagiganti»? E in quello degli «extrasottili», degli «striscialoni», dei «largaccioni», delle «testangiu».

(tratto da «I bambini della nostalgia»).

Nello straordinario paese in cui siamo approdati, anche il suono è un altro suono: la musica afro, le melodie medio-orientali, i ritmi dell'America Latina potranno costruire la colonna sonora del **gioco della danza**. È un gioco semplice e naturale per i bambini: si tratta di muoversi liberamente, di improvvisare lasciandosi guidare dal ritmo e dal suono. Con il solo corpo o usando, in un secondo tempo, materiali quali stoffe, corde, bastoni, palline e palloni. Da soli o entrando in contatto con gli altri.

Saremo noi a suggerire ai bambini più modi di improvvisare:

Improvvisazione tecnico-motoria: sarà una improvvisazione a tema. Potremo chiedere ai bambini di muoversi come se fossero «spigolosi», o «rotondi», «pesanti», «leggeri», ecc.

Improvvisazione ritmica: l'attenzione sarà rivolta ai suggerimenti che arriveranno dalla musica stessa: pausa-movimento, ritmo veloce-lento, ecc.

Improvvisazione per composizione successiva: in piccoli gruppi. A turno, ognuno mostrerà la sequenza di gesti e movimenti che la musica gli ha ispirato; tutto il gruppo la ripeterà creando una mini-coreografia.

Improvvisazione sui colori: ognuno rappresenterà un colore e interpreterà il brano musicale come se fosse «rosso», «blu», «giallo», ecc.

Improvvisazione sul corpo: il brano potrà essere agito concentrando su alcune parti del corpo e sulle sue possibilità: strisciando senza raggiungere la posizione eretta, con le sole spalle e braccia, con collo e testa, ecc.

Improvvisazione sulla natura: muoviamoci come se fossimo... un albero, l'acqua, la terra, una nuvola, ...

E ora, **rappresentiamo graficamente la nostra danza e quella degli altri:** scegliamo i colori più adatti, tracciamo i segni, i percorsi, le forme che più assomigliano ai movimenti che abbiamo fatto guidati dalla musica.

«Preoccupati del senso e i suoni andranno a posto da soli»

Se seguiremo Alice nel suo straordinario viaggio, arriveremo anche noi nel «bosco dove le cose non hanno nome».

«Beh, in ogni modo è un gran sollievo, — si disse inoltrando — sotto gli alberi, — dopo aver patito tanto caldo, entrare nel... nel... che cosa? — continuò, piuttosto sorpresa di non riuscire a ricordare la parola». («Attraverso lo Specchio»)

Qui dentro, per parlare delle cose agli altri, occorre raccontarle, riportarle alla vita, al significato; si tratterà, allora, di imparare a ri-nominare gli oggetti e gli avvenimenti della quotidianità, gli elementi della natura in una sorta di «nuova creazione», di riconquistata consapevolezza... perché tutto proceda un po' meglio.

«Tra me, le mie parole e la mia anima» (De Gregori).

Da questo sforzo diventato poi un bellissimo gioco — di osservazione, gioco di parole, indovinello — è nato il nostro **«parolario»** ragionato della lingua italiana. Qualche esempio?

Animali: hanno le zampe, il muso, la coda... Non possono usare le armi, le forchette e neanche i coltelli. Non parlano e fanno dei versi. Alcuni vivono in acqua, altri sulla terra e sugli alberi, altri nel cielo. **Cose:** Si costruiscono perché non nascono. Hanno sempre bisogno delle persone per muoversi... Sono tutte diverse e possono essere di ferro, di plastica... Ci sono cose «vere» (= minerali), che si possono toccare o no...

Festa: quando qualcuno compie gli anni, quando qualcuno si sposa... Quando si va in vacanza, quando si prendono le ferie... Ci si veste eleganti, si sta bravi col sorriso, si mangia, si balla.

Genova: la nostra città. C'è il mare, il porto, le navi, gli ae-

rei che atterrano sul mare, l'Acquario... I giardini, le ville, le gallerie, le salite e le discese.

Ombra: è una cosa che facciamo quando c'è il sole. È una cosa che si ricopia... e ha forma di corpo.

Sabbia: cosa a pezzettini rotondi piccolissimi, marroni e sparpagliati. È morbida e fredda. Quando è sparpagliata è leggera, quando è tanta, nel sacco, è pesante. Con l'acqua diventa più calda, più scura e «appiccicata».

Senza cervello: uno senza idee. Gli amici gli dicono delle cose e lui dice «no» perché vuole pensare da solo... ma non gli viene niente.

«Questo gioco ha un altro vantaggio, cioè che oltre a rappresentare una fonte continua di divertimento, risulterà anche moderatamente istruttivo per i giocatori. Ma questo non è un gran danno, se potete divertirvi abbondantemente». (Lewis Carroll)

¹ In «Sfera» n. 7, dicembre 1990 - Editrice Sigma-Tau.

BIBLIOGRAFIA

LEWIS CARROL, *Alice nel Paese delle Meraviglie e Attraverso lo Specchio*, Einaudi, 1978, Torino.
LEWIS CARROL, *Il gioco della logica*, Astrolabio, 1969, Roma.
G. FAVARO - T. COLOMBO, *I bambini della nostalgia*, Mondadori, 1993, Milano.
RIZA SCIENZE n. 84 - novembre 1994 - «Dance/Movement Therapy».
M. DALLARI, «Impertinenti» in «Infanzia», settembre 1994, La Nuova Italia Editrice, Firenze.

Non è che un punto di vista...

Una parabola moderna

DANIELA BELLO - MARIELLA BO - MARIA FERRANDO

Tanto tempo fa, quando il mondo era stato creato da poco, una certa aragosta decise che il Creatore aveva fatto un errore.

Così fissò un appuntamento per discutere con Lui la questione.

«Con tutto il dovuto rispetto», disse l'aragosta, «vorrei protestare per il modo in cui hai disegnato il mio guscio. Vedi, appena mi abituo al mio rivestimento esterno, ecco che devo abbandonarlo per un altro scomodo e oltre tutto è una perdita di tempo».

Al che il Creatore replicò: «Capisco, ma ti rendi conto che è proprio il lasciare un guscio che ti permette di andare a crescere dentro un altro?».

«Ma io mi piaccio così come sono», disse l'aragosta. «Hai proprio deciso così?», chiese il Creatore. «Certo!», rispose l'aragosta. «Molto bene» sorrise il Creatore, «d'ora in poi il tuo guscio non cambierà e tu continuerai ad essere così come sei ora». «Molto gentile da parte Tua» disse l'aragosta e se ne andò.

L'aragosta era molto contenta di poter continuare ad indossare lo stesso vecchio guscio, ma giorno dopo giorno quel che prima era una leggera e confortevole protezione cominciò a diventare ingombrante e scomodo. Alla fine arrivò al punto di non riuscire neanche più a respirare dentro al vecchio guscio e, con grosso sforzo, tornò a parlare al Creatore.

«Con tutto il rispetto», sospirò l'aragosta «contrariamente a quello che mi avevi promesso, il mio guscio non è rimasto lo stesso. Continua a restringersi sempre di più». «No di certo», sorrise il Creatore, «il tuo guscio potrà essere diventato più duro col passare del tempo, ma è rimasto della stessa misura. Tu sei cambiata dentro, all'interno del guscio».

Il Creatore continuò: «Vedi, tutto cambia... continuamente. Nessuno resta lo stesso. È così che ho creato le cose. La possibilità più interessante che tu hai è quella di poter lasciare il tuo vecchio guscio, quando cresci».

«Ah... Capisco!», disse l'aragosta, «ma devi ammettere che ciò è abbastanza scomodo». «Sì», rispose il Creatore, «ma ricorda... ogni crescita porta con sé la possibilità di un disagio... insieme alla grande gioia nello scoprire nuovi aspetti di se stesso.

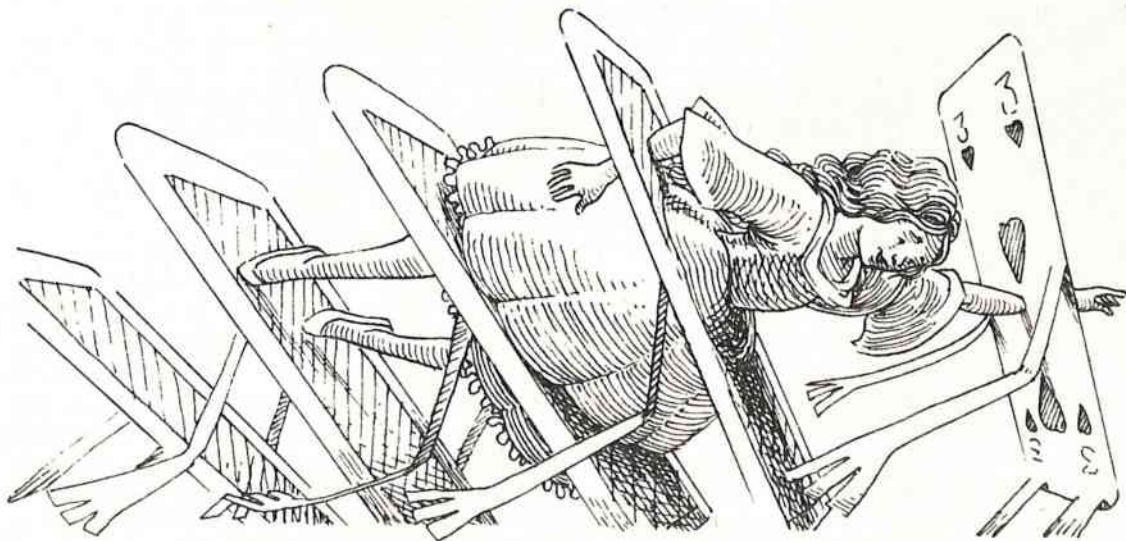
Ma non si può avere l'una senza l'altra».

«Tutto ciò è molto saggio», disse l'aragosta.

«Se permetti, ti dirò qualcosa ancora», disse il Creatore. «Te ne prego!», rispose l'aragosta.

«Ogni volta che lascerai il tuo vecchio guscio e sceglierai di crescere, costruirai una forza nuova in te. E in questa forza troverai nuova capacità di amare te stessa e di amare coloro che ti sono accanto... di amare la vita stessa. È questo il mio progetto per ognuno di voi».

Cfr. NET WORK LETTER n. 16
della Commission of the Churches participation
in Development - GB



scuole elementari-medie

Normalmente gli insegnanti seguono con attenzione lo sviluppo fisico dei bambini dal momento che la statura, la forza, le abilità e la coordinazione condizionano le attività possibili.

La lettura della parabola moderna dell'Aragosta lascia poco spazio ai commenti e alle riflessioni poiché contiene essa stessa spunti sufficienti di analisi su quanto la crescita possa essere faticosa, a volte dolorosa, ma al contempo esaltante e arricchente. La crescita è confronto, scontro, smarrimento, ma anche strumento per accettare e capire il cambiamento. Se ci si mantiene aderenti alla nostra ipotesi iniziale che prevedeva di coniugare in questi contributi didattici la Continuità e la Salute, non è difficile ipotizzare un *filet rouge* che unisca il progetto Continuità con quello di Educazione alla Salute attorno al concetto di crescita se ci si pone il quesito su che cosa significhi crescere.

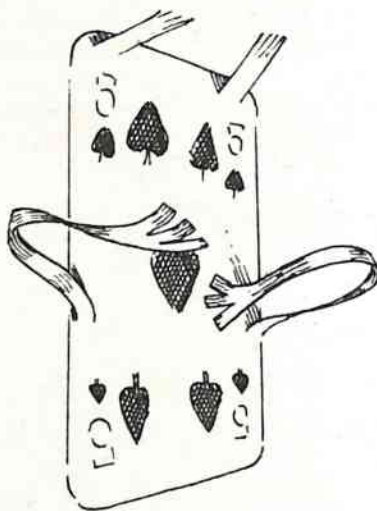
Normalmente gli insegnanti seguono con attenzione lo sviluppo fisico dei bambini dal momento che la statura, la forza, le abilità e la coordinazione condizionano le attività possibili.

Si segue con altrettanta attenzione lo sviluppo intellettuale, cioè l'acquisizione delle conoscenze e delle capacità che saranno alla base di un ulteriore sviluppo: gli obiettivi educativi possono essere ben definiti e le acquisizioni intellettuali possono venire misurate, specie se si segue la «linea retta», quella della «normalità»... quella stessa che ad Alice stava scomoda e stretta, specie se si dimentica la continua alternanza fra «nano e gigante» che c'è in ciascuno di noi.

Problemi ben più difficili di contenuti, di metodo e di organizzazione sono invece proprio quelli legati allo sviluppo sociale e affettivo. La maggior parte degli insegnanti accetta come proprio compito quello di stabilire quali bambini hanno difficoltà nel fare amicizia, quali sono timidi, impauriti, spesso turbati e così via e di aiutarli a superare questi problemi. Eppure benché queste

dimensioni della crescita siano tra le più importanti, spesso manca a bambini e ragazzi l'opportunità di esplorare attivamente, riconoscere e affrontare le proprie emozioni e quelle delle altre persone. L'interesse potenziale del bambino verso nuovi gruppi nel fare nuove amicizie, nel reagire a una nuova condizione o responsabilità si può sciupare se non lo si fa riflettere attentamente su questo aspetto della sua crescita.

Se si è consapevoli di tutto ciò si può ipotizzare di aiutare i b/R ad osservare la propria crescita e il mondo, cioè la relazione con gli altri in mille modi diversi, da sotto in su, da destra a sinistra, dalla Vetta, dal Piano dell'orizzonte, dal Centro della terra... «da mille punti di vista: quello del Consiglio Bianco, dei Fiori, del Bruco, del Gatto, dei Fanti, della Regina di cuori...



Con tutti Alice ha interloquito, a tutti ha fatto domande; alle loro risposte ha contrapposto la sua conoscenza-verità, al non senso il suo buonsenso... fino ad accorgersi che, a volte, l'uno poteva diventare l'altro e viceversa ...» (cfr. Di Capita, n. programmatico).

DALLA VETTA

Si diceva che la crescita può essere osservata da vari punti di vista che si potrebbero identificare non solo come punti di vista spaziali, ma anche temporali. Così... «salire sulla Vetta» per allontanarsi dal presente, rileggere il passato, riscoprire la propria infanzia più o meno vicina, constatare quanto si sia progredito nel tempo, rassicurarsi per quanto, nostro malgrado, si sia cresciuti, supportati dalla presenza di figure importanti.

1) DA SOTTO IN SU

Attività per il 2° ciclo elementare e scuola media

Obiettivo. Far riflettere sul mutamento del punto di vista fisico (corpo/spazio).

Con quali occhi e da quale punto di osservazione un bambino di pochi anni vede la realtà?

Quanto i ricordi della nostra infanzia sono influenzati dalla prospettiva, del tutto particolare, da cui perceivamo luoghi e avvenimenti? Non è impossibile chiedere ai bambini di rivisitare luoghi che frequentavano quando erano molto piccoli (es. sc. materna, località di villeggiatura, casa in cui abitavano) o almeno di riprendere in mano vecchi oggetti (carrozzina, vecchi peluches, abitudini...) per discutere poi insieme sulla differenza tra il ricordo di luoghi e cose e la percezione che abbiamo oggi, ad es. delle distanze, delle dimensioni, dell'aspetto delle cose... Per mettere a parte gli altri delle scoperte fatte, proponiamo una rassegna fotografica o un video realizzato dai ragazzi con un obiettivo «ad altezza di bambino»: gli effetti e le sensazioni che ne otterremo potrebbero essere davvero inattese.



1. SULLA VETTA

SALIRE IN ALTO PER VEDERE LONTANO NEL TEMPO, RISCOPRIRE PERSONE, LUOGHI, SENSAZIONI DELLA NOSTRA INFANZIA: GLI INNUMEREBILI PUNTI DI PARTENZA NEL NOSTRO PERCORSO DI VITA

2. SUL PIANO DELL'ORIZZONTE

ESPLORARE IL NOSTRO PRESENTE PIANO D'AZIONE PER OSSERVARLO DA PUNTI DI VISTA DIVERSI, E SCOPRIRE CHE, COME LA REALTÀ, ANCHE IL NOSTRO LO È SFACCETTATO

3. NEL CENTRO DELLA TERRA

SCENDERE NEI MEANDRI SCONOSCIUTI DEL FUTURO, PER RACCOLGERE LE ESPERIENZE PRESENTI E PASSATE E TROVARE, INSIEME AGLI ALTRI, L'IMPULSO A CRESCERE

2) INCIDENTI? NO, GRAZIE!

Attività per il 2° ciclo e scuola media

Obiettivo. Mettendosi dal punto di vista di un piccolo, affrontare il tema della sicurezza domestica

Dall'attività precedente si potrà prendere spunto, per un approfondimento legato all'educazione alla salute, sui pericoli presenti nelle nostre abitazioni. Dopo aver constatato quanto sia enorme una sedia vista da un bambino piccolo, sarà semplice notare come possa essere pericoloso per lui arrampicarsi, o come sia attraente una gigantesca presa della corrente per le sue piccole dita. Dopo un'indagine sulle principali cause di infortuni domestici, proponiamo di pro-

gettare, e se possibile realizzare, una mostra-gioco, rivolta ad altri ragazzini che aiuti il visitatore a riconoscere il pericolo attraverso la ricostruzione di ambienti domestici molto ingigantiti (ad es. un grosso forno da cucina, realizzato in cartone, con segnali di pericolo e relative spiegazioni). Laddove si disponga di ingegni e di mezzi adeguati sarà d'effetto l'utilizzo di segnali luminosi e sonori per evidenziare le azioni da non commettersi perché particolarmente pericolose.

3) LE PIETRE MILIARI

Attività per il 2° ciclo elementare e per la scuola media

Obiettivo. Ricordare i punti di vista di altre persone del pro-

prio passato e far riflettere su quanto abbiano inciso sulla propria formazione.

L'attività prevede una riflessione scritta che descriva i punti di vista di persone del passato che hanno insegnato qualcosa e che per questo sono ricordate. Si tratta di far emergere le frasi significative di parenti, amici, adulti, insegnanti o ragazzi più grandi che hanno espresso il loro parere su questioni importanti, che hanno stimolato una discussione, o che comunque hanno «lasciato un segno».

Sul foglio si potrebbe scrivere: il nonno (la maestra, il mio amico Luca, il lattaio...) mi ha detto che:...; questo mi ha insegnato:...; oppure questo mi ha fatto riflettere su...

Il gioco di ruolo prevede una lettura e una breve spiegazione della situazione, la distribuzione dei bigliettini sui quali sono scritti i diversi ruoli, un momento di silenzio perché ciascuno possa entrare nel ruolo affidatogli, l'azione vera e propria. Al termine una discussione guidata che analizzi che cosa è successo, come ci si è sentiti nel ruolo, come lo si è giocato, che cosa si sarebbe voluto fare e in ultimo una riflessione più generale sulle situazioni in cui il pregiudizio incide sui comportamenti individuali e di gruppo e le strategie per fronteggiare questi atteggiamenti.

SUL PIANO DELL'ORIZZONTE

Il Passato è... stato; con l'occhio dell'Oggi molte cose paiono superate, atteggiamenti, reazioni, comportamenti vengono classificati infantili: è ora di osservare il presente, di volgere lo sguardo sul Piano dell'orizzonte, è ora di cogliere, più critici, consapevoli e cresciuti, i mille punti di vista esistenti in ogni realtà e in un Io sfaccettato.

1) C'È UN LADRO TRA NOI... (gioco di ruolo)

Attività per il 2° ciclo elementare scuola media

Obiettivo. Analisi dei pregiudizi. Il gioco di ruolo prevede una lettura e una breve spiegazione della situazione, la distribuzione dei bigliettini sui quali sono scritti i diversi ruoli, un momento di silenzio perché ciascuno possa entrare nel ruolo affidatogli, l'azione vera e propria. Al termine una discussione guidata che analizzi che cosa è successo, come ci si è sentiti nel ruolo, come lo si è giocato, che cosa si sarebbe voluto fare e in ultimo una riflessione più generale sulle situazioni in cui il pregiudizio incide sui comportamenti individuali e di gruppo e le strategie per fronteggiare questi atteggiamenti.

Situazione.

Nella vostra classe è inserito un ragazzo zingaro. Durante l'intervallo a Mario/a è sparito il resto dei soldi con cui ha comprato la merenda al mattino. Lo dice all'insegnante che si preoccupa di ritrovarli. Inizia la discussione. Avete un quarto d'ora di tempo per ritrovare i soldi. In questo particolare gioco di ruolo c'è la regia, costituita dall'insegnante/conducente

che ha la funzione di intervenire quando si rende conto di momenti si stallo o di difficoltà.

Ruoli

Mario/a. Dopo l'intervallo ti sei accorto/a che ti mancano i soldi del resto della merenda. Sei molto preoccupato/a perché temi di essere sgridato/a dai tuoi genitori.

Vladimir. Sei arrivato da poco nella classe e non riesci ancora ad ambientarti: Sei un po' amico di Giorgio/a perché fai la strada con lui/lei e gli hai già fatto conoscere la tua famiglia.

Sandro/a. Sei molto timido/a, non parli quasi mai e avresti tanta voglia di diventare amico/a di Vladimir, ma non hai il coraggio di farti avanti.

Stefano/ia. Sei il vicino/a di banco di Vladimir e non lo sopporti più perché ti fa sempre domande.

Luciano/a. Durante l'intervallo sei andato/a in bagno e hai trovato per terra 3000 L., le hai raccolte e te le sei tenute. Ora sai che sono di Mario/a e non osi dirlo perché temi che t'incolpino e ti diano del ladro/a.

L'insegnante. Vuoi assolutamente che Mario/a rientri in possesso dei suoi soldi.

Il bidello/a. Vieni vicino alla regia. Ti sarà detto quando dovrai intervenire. (Porti una circolare e puoi aiutare a risolvere la situazione).

Silvio/a. Sei amico di Mario/a, vuoi aiutare a ritrovare i suoi soldi.

Giampiero Forcisi

Non colpevoli, ma responsabili

Colpevolezza o responsabilità da parte del Nord del mondo verso il Sud?

Una raccolta di scritti sul divario Nord-Sud, il processo di revisione critica del "ter-

zomondismo", la nozione di "giustizia", le proposte di solidarietà possibili, il ruolo del volontariato internazionale.

Edizioni Focsiv

144 pagine, L. 14.000

Richiedere a: Federazione Organismi Cristiani di Servizio Internazionale Volontario (Focsiv), Via del Conservatorio 1, 00186 Roma, tel. 06/6877796, fax 06/6872373.

Pagamento: su ccp 87781001, intestato a Focsiv, Via del Conservatorio 1, Roma (con la causale) oppure in contrassegno postale.

Giampiero Forcisi

non colpevoli, ma responsabili



edizioni focsiv

Giorgio/a. Tutti i giorni percorri un tratto di strada con Vladimir e conosci bene anche la sua famiglia.

Francesco/a. Sei compagno/a di banco di Luciano/a e gli vuoi molto bene.

Ruoli per i restanti, equamente distribuiti:

L'indifferente. Non t'interessa nulla di quello che è successo perché Mario/a ti è antipatico/a.

Il «rigido». Odi gli zingari e pensi che Vladimir sia il ladro.

Suggerimenti della regia:

- far intervenire il bidello con il suo ruolo
- chiamare il preside
- chiamare la polizia
- ognuno controlla le proprie tasche
- l'insegnante controlla nelle tasche
- non si esce da scuola fino a che...

2) Nano o gigante?

Attività specifica per la scuola media, in cui i ragazzi siano già abituati a fare esercizi di rilassamento

Obiettivo. Aiutare i preadolescenti attraverso la fantasia a ritrovare il «fanciullino» che c'è in ognuno per creare un'intesa tra la vitalità infantile e l'io in crescita.

L'insegnante propone un viaggio nella fantasia, dopo aver fatto una breve introduzione che metta in luce il periodo particolare in cui i ragazzi si trovano a vivere. Il non essere «né carne né pesce», la nostalgia dell'«età dell'oro» della fanciullezza... Quindi si esplicita l'obiettivo.

In seguito si guida l'attività dicendo le seguenti cose: «Assumi una posizione comoda, rimanendo seduto oppure sdraiato... Chiudi gli occhi e concentrati sul tuo corpo...

scopri cosa succedendo all'interno del tuo corpo... (30 sec.) Stai comodo?... Ti senti rilassato?... Lasciati andare completamente... Se una parte del corpo non è completamente rilassata tendi i muscoli di quella parte e poi improvvisamente rilasciali, ripeti alcune volte (30 sec.)

Ora ascolta il tuo respiro... Come respiri?... Il respiro è come l'onda del mare... (30 sec.) Ripensa alla tua infanzia, quando ancora non andavi a scuola: a quel tempo eri una piccola bambina/o... Che aspetto aveva questa bambina?... Com'era vestita?... Dove abitava? Cosa le piaceva fare? Che esperienze ha avuto?



to?... (2 min.). Cerca di identificarti con il bambino/a... Dove ti trovi in questo momento? Che stai facendo di bello? (30 sec.)

In qualsiasi posto ti trovi, immagina di avere di fronte uno specchio... Specchiati e guarda i tuoi capelli, stai vedendo il tuo viso, i dentini, le mani, i piedi e come sei vestita... (30 sec.)

Ora vedi un'altra immagine nello specchio che si fa sempre più nitida, quella che sei tu adesso. Vi trovate l'uno di fronte all'altro nello specchio e i vostri sguardi si incontrano... Incominciate a parlare, tu nelle vesti di bambino e tu in quelle di adolescente. Continuate a parlare guardando

nello specchio oppure rivolgendovi direttamente a voi stessi...

Parlate della vostra vita: com'è la vita di un bambino e quella di un adolescente, quali sono gli aspetti positivi di una e dell'altra età e che cosa provate nei confronti del vostro interlocutore... (2-3 min.). Terminata la conversazione, continuate a guardare nello specchio e piano piano il bambino e l'adolescente si fonderanno e diventeranno una persona sola, ossia «tu» adolescente racchiuderai in te il «tu» bambino... (1 min.) Prova a percepire dentro di te la presenza del tuo «io bambino» con tutte le qualità interiori tipiche

dell'infanzia, ossia la felicità, la vivacità... Ora puoi goderti questi stati d'animo e richiamarli alla mente ogni momento che vorrai... (30 sec.)

Cercate in futuro di tenere sempre a mente la sensazione che state provando in questo momento: la sicurezza e la fermezza dell'adolescente e la vivacità e la serenità del bambino.

Avete un minuto per tornare in voi stessi e in questa stanza... Aprite gli occhi lentamente quando sarete pronti, poi alzatevi e guardatevi intorno... Cosa avete provato?...

(liberamente tratto da: K.W. Vopel, *Giochi d'interazione per adolescenti e giovani*, vol. 2, 1991, L.D.C., Leumann, Torino)

L'insegnante propone un viaggio nella fantasia, dopo aver fatto una breve introduzione che metta in luce il periodo particolare in cui i ragazzi si trovano a vivere. Il non essere «né carne né pesce», la nostalgia dell'«età dell'oro» della fanciullezza... Quindi si esplicita l'obiettivo.

NEL CENTRO DELLA TERRA

Per essere stimolati a crescere si progetta un futuro che va più in là della linea dell'orizzonte, scende nelle viscere della Terra, incuriositi dal nuovo, guardinghi per le esperienze passate, consapevoli del sé, dei propri mutevoli comportamenti, desiderosi di appartenere a nuovi gruppi di amici e di assumersi maggiori responsabilità.

Consci del fatto che si sta crescendo, che si ha bisogno di guide e di aiuto, ma anche che la crescita non è mai individuale, come vorrebbe il Ghiro, ma è una coevoluzione «... come dice Alice in tono combattivo: — Sai benissimo che stai crescendo anche tu —».

Ulteriore spunto di riflessione può essere offerto dalla rivista *Ecole* (anno VI, n°26, novembre 94) nel dossier «*Colorati ma invisibili*», in cui il bambino immigrato diventa occasione per la crescita di tutti.

1) BABAU E AFFINI

Attività proponibile, opportunamente adattata, a tutti i livelli

Obiettivo. Far constatare come il nostro passato abbia influito sulla nostra formazione. Quale insegnante non ha lavorato sui cambiamenti che avvengono nei suoi alunni e sulla loro crescita? Chi non ha evidenziato insieme ai bambini le variazioni di peso, altezza, gusti, abitudini, l'evoluzione del carattere perché ciascuno di essi potesse ricostruirsi una storia personale? Un'ottica un po' diversa da cui partire per vedere in cosa si è cresciuti potrebbe essere analizzare la paura.

Su dei cartelloni colorati di nero, arancio e viola, l'insegnante scriverà come titolo le seguenti domande:

(nero) Di che cosa avevo paura un tempo? Perché? Cosa facevo per vincere o sopportare meglio le mie paure? (Ad es.: avevo paura dei ladri perché ci avevano rubato la macchina e ogni sera per rassicurarmi controllavo che non ci fosse nessuno sotto il letto...)

(arancio) Come mi pongo ora rispetto alle stesse paure? Le provo ancora? Si sono modificate? Come sono riuscito a superarle?

(viola) Quali sono le mie paure di oggi? Da dove nascono? Che strategie posso mettere in atto per superarle o conviverci il più serenamente possibile?

2) IL VOLTO DELLA PAURA

Attività proponibile a tutti i livelli

Obiettivo. Aiutare a esorcizzare la propria paura.

Dopo aver affrontato l'attività precedente potremo proporre ai bambini/ragazzi di materializzare la propria paura in una maschera da realizzarsi con la Cartapaco (cfr. D. Novara, *L'istinto di Pace*, EGA, Torino, 1990, p. 95).

Sulla base così costruita ognuno incollerà materiale messo a disposizione dall'insegnante (Chiodi, rondelle, bottoni, ri-

tagli di carta, stoffa, plastiche varie, alluminio, pezzetti di legno,...) che esprimano nel miglior modo possibile la propria paura. Per concludere il lavoro la paura potrà essere drammatizzata con l'uso delle maschere e di una musica adeguata (ad es.: J. Michel Jarre - *Zoolook*; Andreas Vollenweider - *Dancing with the lion*).

3) CRESCERE CON...

Attività per il 2° ciclo sc. elementare e la scuola media

Obiettivo. Far scoprire quali persone e luoghi sono importanti per la propria crescita

1ª fase: si consegna il questionario allegato di seguito che ciascuno dovrà completare individualmente;

2ª fase: divisi in gruppetti di 4 si comunica agli altri almeno due delle risposte date, raccontando che cosa significano le persone e i luoghi menzionati;

3ª fase: ciascuno scriverà una cartolina a una delle persone ricordate nel questionario. Le si parlerà del gioco svolto e del perché è venuta in mente proprio quella persona;

4ª fase: si rifletterà tutti insieme sul significato di questa attività.

Consci del fatto che si sta crescendo, che si ha bisogno di guide e di aiuto, ma anche che la crescita non è mai individuale, come vorrebbe il Ghiro, ma è una coevoluzione «... come dice Alice in tono combattivo: — Sai benissimo che stai crescendo anche tu —».



Questionario

Chi ti fa bene (per cui sei contento quando la vedi o quando le sei vicino)?

.....

Chi è un buon ascoltatore (qualcuno che si concentri su di te e ascolti attentamente quello che tu dici)?

.....

Chi ti vuole bene come persona (con le tue specifiche qualità e particolarità)?

.....

Chi è il migliore insegnante che hai mai avuto (qualcuno da cui impareresti volentieri di più)?

.....

Quale persona più anziana ammiri (qualcuno della generazione dei tuoi genitori, al quale in un modo o nell'altro vorresti somigliare)?

.....

Quale dei tuoi coetanei rispetti perché è leale nei tuoi confronti (qualcuno che dice ciò che pensa e pensa ciò che dice)?

.....

Se adesso squillasse il telefono, chi vorresti che fosse?

.....

Quale posto ti è piaciuto così tanto che vorresti passarvi una settimana?

.....

In che posto ti senti più libero?

.....

A quale luogo (a parte casa tua) senti davvero di appartenere?

.....

Dove hai riso l'ultima volta così tanto da sentirti poi stremato?

.....

liberamente tratto da: K.W. Vopel, «Giochi di interazione per adolescenti e giovani», 1991, L.D.C., Leumann (TO).

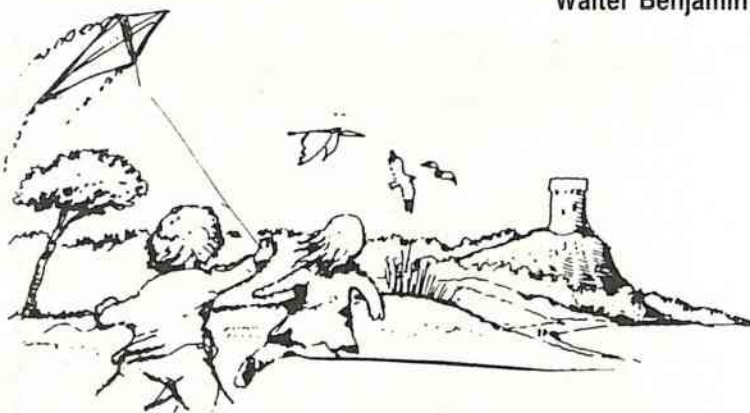
Quale insegnante non ha lavorato sui cambiamenti che avvengono nei suoi alunni e sulla loro crescita? Chi non ha evidenziato insieme ai bambini le variazioni di peso, altezza, gusti, abitudini, l'evoluzione del carattere perché ciascuno di essi potesse ricostruirsi una storia personale? Un'ottica un po' diversa da cui partire per vedere in cosa si è cresciuti potrebbe essere analizzare la paura.

Il mare di Lombardia

FABIO BALLABIO - ROBERTO MORSELLI

«Non sapersi orientare in una città non vuol dir molto. Ma smarrirsi in essa come ci si smarrisce in una foresta, è una cosa tutta da imparare. Ché i nomi delle strade devono suonare all'orecchio dell'errabondo come lo scricchiolio dei rami secchi e le viuzze interne gli devono scandire senza incertezze, come le gole montane, le ore del giorno».

Walter Benjamin



Materiale n° 1

«A CACCIA DI FARFALLE»

Per crescere gli uomini ricorrono a quello che definiamo «istinto mimetico». Aristotele, uno dei padri del pensiero occidentale, scrive nella *Poetica* che «l'imitare è un istinto di natura comune a tutti gli uomini fin dalla fanciullezza; ed è anzi uno dei caratteri onde l'uomo si differenzia dagli altri esseri viventi in quanto egli è di tutti gli esseri viventi il più inclinato all'imitazione. Anche, si noti, che le sue prime conoscenze l'uomo le acquista per via di imitazione; e che dei prodotti dell'imitazione si di-

lettano tutti»¹. Esiste dunque un istinto mimetico come «uno dei mezzi di apprendimento, specialmente in quei primi stadi, ancora inconsci di sviluppo che determinano il carattere dell'individuo, i suoi tipi di reazione, i suoi generali schemi di comportamento»². Questo istinto permette di «perdersi per crescere»: i gesti, le intonazioni della voce, il modo di ridere, di piangere, di giudicare, il portamento, le reazioni emotive, non sono, infatti, prevalentemente frutto di una radicata educazione razionale «quanto vestigia ataviche dovute a una tradizione mimetica»³. Ci si deve «perdere» in un altro per poter crescere⁴. Walter Benjamin, filosofo te-

desco cui abbiamo fatto riferimento parecchie volte, ci dice che è possibile perdersi, per poi ritrovarsi diversi, in altre forme, negli uomini, ma anche in oggetti, nomi e animali. Tratto da *Infanzia berlinese*, vi proponiamo un brevissimo racconto dal quale emerge la portata formativa di questo concetto.

A caccia di farfalle

Pur senza rinunciare a qualche viaggio occasionale, ogni estate, quando ancora non frequentavo la scuola, ci si trasferiva in una residenza dei dintorni. A lungo me lo rammentò, alla parete della mia cameretta, la spaziosa bacheca che custodiva un abbozzo di collezione di farfalle, i cui più vecchi esemplari erano stati catturati nel giardino ai piedi del Brauhausberg. Cavolaie dalle ali corrose agli orli, gialle farfalle dalle ali troppo pallide ricordavano le ardenti cacce che tante volte mi avevano strappato dai viali ben curati del giardino verso la libera campagna, dove io assistevo, escluso, all'alleanza di vento e profumi, di fronde e sole, cui soltanto spettava presiedere al volo delle farfalle. Esse svolazzavano verso un fiore, vi si libravano sopra. Con l'acchiappafarfalle pronto, io me ne stavo ad aspettare che arrivasse a concludersi quell'attrazione, che dal fiore sembrava esercitarsi su quel paio d'ali ed ecco l'esile insetto se ne scivolava via a piccole scosse per librarsi, altrettanto immoto, su un altro fiore, e per lasciarlo, altrettanto repentinamente, senza averlo toccato. Così, quando una vanessa o una sfinge, che mi pareva di poter raggiungere facilmente, mi esasperava col suo temporeggiare, ondeggiare, sostare, allora avrei desiderato confondermi alla luce e all'aria, solo per avvicinarmi inosservato alla preda e potermene impadronire. E il mio desiderio giungeva a

tal grado di saturazione, che ogni palpito e vibrazione delle ali, in cui m'ero completamente perduto, erano anche un fremito e un brivido mio. Cominciava a valere tra noi la primordiale legge della caccia: quanto più io stesso mi identificavo con la preda in tutte le fibre, quanto più nell'intimità mi facevo farfalla, tanto più il comportamento di quest'insetto si colorava di umana determinazione, ed alla fine era come se la sua cattura fosse il prezzo in virtù del quale unicamente mi era possibile riappropriarmi della mia umanità. Ma quando tutto era consumato, come faticoso era il cammino che mi doveva portare dal teatro delle mie fortune venatorie là dove avrei potuto sfoderare dalla mia cassetta d'erborista l'etere, l'ovatta, le pinzette e gli spilli dalle testine multicolori! E com'era ridotta la bandita di caccia alle mie spalle! L'erba era stata calpestata, i fiori giacevano recisi; lo stesso predatore aveva, ultima insania, gettato il suo proprio corpo dietro all'acchiappafarfalla; e sopra tanta devastazione, rozzezza e vio-

lenza la spaventata farfalla se ne stava, tremante e tuttavia piena di grazia, annidata in una piega della reticella. Lungo questo faticoso cammino lo spirito della vittima migrava nel carnefice. Quel segreto linguaggio, nel quale questa farfalla e i fiori s'erano intesi sotto i suoi occhi - ora egli ne aveva appreso alcuni insegnamenti. Era diminuita la sua crudeltà, di contro era cresciuta la sua confidenza. Ma l'aria in cui allora questa farfalla si cullava, è oggi tutta satura di un nome, che da decenni non m'era mai più venuto alle orecchie o sulle labbra. Esso aveva conservato l'arcano con cui le parole dell'infanzia vengono incontro all'adulto. Quel lungo esser state taciute le ha rese più limpide. Così trema ora, per l'aria vibrante di farfalle, la parola «Brauhäuser». Sul Brauhäuser presso Potsdam avevamo la nostra residenza estiva. Ma il nome ha consumato la sua compostità, non serba proprio niente di una «casa della birra», ed è semmai un monte corrusco d'azzurro che sorgeva d'estate per offrire una ca-

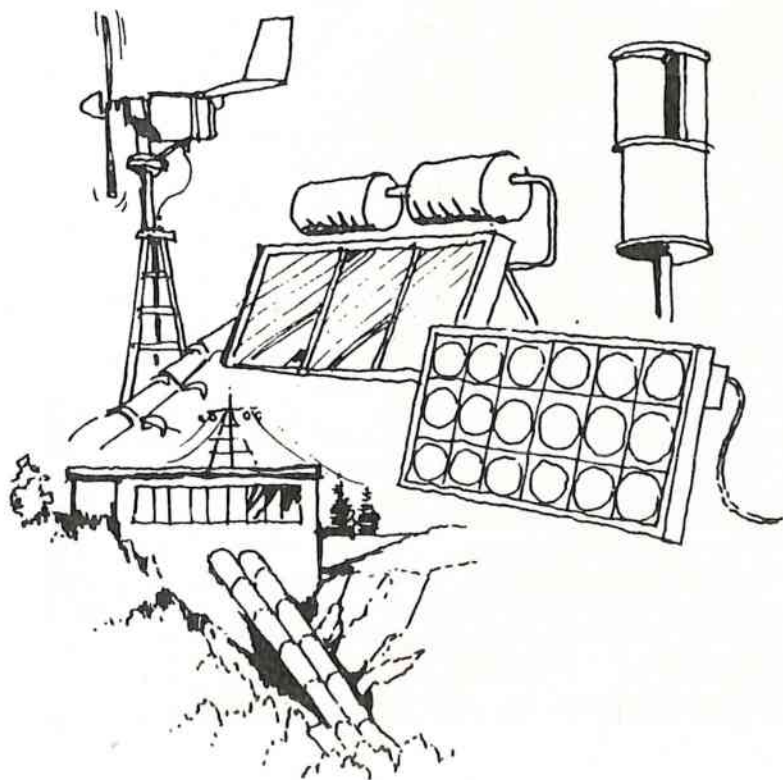
sa a me e ai miei genitori. Ed è per questo che la Potsdam della mia infanzia respira in un'aria così azzurra, come se le sue antiope o i suoi ammiragli, le sue pavonie e le sue aurore costellassero uno di quegli splendidi smalti di Limoges, dove i merli e le mura di Gerusalemme campeggiano su uno sfondo azzurro cupo.

Materiale n° 2

L'ELETTRONICA E PRIMO LEVI

Di fronte agli elogi della purezza della razza, concretatesi nelle leggi antiebraiche promulgate da Mussolini nel 1938, Primo Levi maturò la propria fiera di essere «impuro», esprimendola attraverso un esempio preso in prestito dal suo mestiere di chimico. «Il così tenero e delicato zinco, così arrendevole davanti agli acidi che ne fanno un solo boccone, si comporta invece in modo assai diverso quando è molto puro: allora resiste ostinatamente all'attacco. Se ne potevano trarre due conseguenze filosofiche tra loro contrastanti: l'elogio della purezza, che protegge dal male come un usbergo (armatura metallica medioevale), o l'elogio dell'impurezza, che dà adito a mutamenti, cioè alla vita. Scartai la prima, disgustosamente moralistica, e mi attardai a considerare la seconda, che mi era più congeniale. Perché la ruota giri, perché la vita viva, ci vogliono le impurezze, e le impurezze delle impurezze: anche nel terreno, come è noto, se ha da essere fertile. Ci vuole il dissenso, il diverso, il grano di sale e di senape: il fascismo non li vuole, li vieta, e per questo tu non sei fascista; vuole tutti uguali e tu non sei uguale» (tratto da «Il sistema periodico», Primo Levi, Torino 1979, p. 40).

Aristotele, uno dei padri del pensiero occidentale, scrive nella «Poetica» che «l'imitare è un istinto di natura comune a tutti gli uomini fin dalla fanciullezza; ed è anzi uno dei caratteri onde l'uomo si differenzia dagli altri esseri viventi in quanto egli è di tutti gli esseri viventi il più inclinato all'imitazione».



Ogni individuo rappresenta un piccolo mondo in cui vigono «regole» che non valgono per gli altri, e che sono conseguenti a logiche che trovano spiegazione solamente nella sua storia. «Ascoltare» è dunque un atteggiamento di disponibilità e ricettività rivolto a cogliere non solo l'aspetto verbale e strettamente razionale della comunicazione, ma anche ciò che di psicologico ed emotivo li ha generati

Il mio personale «elogio all'impurezza» prese forma, a mia insaputa, dallo studio delle pagine di quello che dai tecnici della mia generazione era considerato la «bibbia» dell'elettronica: il «Gasparini-Mirri». Ma la «rivelazione» avvenne in classe, in seguito alla domanda di uno studente in difficoltà. La mia risposta, in sintesi, fu di questo tipo: «i principali dispositivi elettronici (diodi, transistor, circuiti integrati) vengono realizzati con alcuni materiali semiconduttori (germanio, silicio ed altri) che allo stato puro presentano una conducibilità (proprietà di un materiale di farsi attraversare dalla corrente elettrica) piuttosto ridotta. Solo attraverso un'operazione chimica di drogaggio (immissione di elementi aventi una diversa struttura atomica) è possibile aumentare tale conducibilità trasformando questi materiali, altrimenti improduttivi, in dispositivi che sono alla base di ogni moderna apparecchiatura elettronica. Le impurità (donatori pentavalenti e accettori trivalenti) risultano cioè essere degli elementi in grado di rinnovare, sottraendola al continuo confronto con la «normalità», la vitalità di alcuni materiali (i semiconduttori) che di per sé risultano essere «inerti» o quantomeno «sterili» (cfr. «Dispositivi e circuiti elettronici», vol. 1, M. Gasparini e D. Mirri, Calderini, Bologna 1980, pp. 74-80).

Materiale n° 3 TORNARE E PENSARE

La possibilità di capire è il fondamento dell'ascolto, ma spesso, di fronte a parole che a prima vista sembrano incomprensibili, si è portati a ritenere insignificante il messaggio comunicato e a non prestarvi alcuna attenzione: è il caso de «L'uomo coi capelli da ragazzo», il pro-

tagonista di un brano scritto da Ivano Fossati e incluso nell'album «La pianta del the». Eppure il termine «significato» non sottintende l'esistenza «della» realtà, intesa come un modo uniforme di intendere gli avvenimenti che accadono, quanto piuttosto di un individuo che fornisce «una» spiegazione «possibile» ed un significato particolare della realtà. Ogni individuo, infatti, rappresenta un piccolo mondo in cui vigono «regole» che non valgono per gli altri, e che sono conseguenti a logiche che trovano spiegazione solamente nella sua storia. «Ascoltare» è dunque un atteggiamento di disponibilità e ricettività rivolto a cogliere non solo l'aspetto verbale e strettamente razionale della comunicazione, ma anche ciò che di psicologico ed emotivo li ha generati (La comunicazione nelle relazioni di aiuto, Stefano Mambriani, Cittadella, Assisi 1992, pp. 14, 147).

«L'uomo avrà quarant'anni e i capelli da ragazzo, in mezzo al cortile tiene l'anima per sé, e il medico lo guarda/il medico tranquillo lo ascolta, lo lascia servire in tavola/tutte le volte che c'è./Così parlano del tempo,/di questo vento che porta via e poi/ancora del mare/di questo bel mare di Lombardia,/che cresce intorno ai muri come/seminato a grano/dove di notte canta e soffia/qualche vapore lontano./Chi venisse a prenderlo/una domenica vedrebbe/che bel mare/che c'è./Qui un ricordo non è uomo/e il più delle volte nemmeno donna qui,/nel tempo che sta seduto/a mettere i numeri in colonna./Non per tracciare una rotta che non si può dare,/una via,/quando a un acuto dolore segue/una più acuta fantasia./L'uomo avrà quarant'anni e i capelli da ragazzo, in camera ha un ritratto che/si è fatto da sé./Chi venisse a prenderlo/una domenica vedrebbe/che bel mare/che c'è.

¹ ARISTOTELE, *Poetica* (4, 1448 b 5-9), Roma-Bari, Laterza, 1983, pag. 198. Si consulti sulla parola in Aristotele il libro di Anna Cazzullo *La verità della parola*, Milano, Jaca Book, 1987.

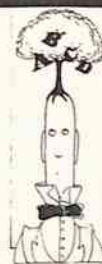
² HORKHEIMER MAX, *Eclisse della ragione*, Torino, Einaudi, 1969, pag. 101.

³ Ibidem, pagg. 101-102.

⁴ Ermanno Bencivenga afferma che ciascuno di noi è costituito da un insieme di pezzi che vengono da fuori, come prestito e furto da altri attori. Parlando di se stesso, in quanto professore universitario, afferma: «C'è il modo in cui scrivo alla lavagna, retaggio di un insegnante delle medie; il modo in cui rispondo alle domande, frutto più recente di un soggiorno in Pennsylvania; il modo in cui tratto le lamentele per un cattivo voto, che affonda le sue radici in un antico, meritocratico maestro degli anni cinquanta. C'è il mio camminare avanti e indietro, il mio sedermi sulla cattedra e il mio guardare fuori dalla finestra, il mio aggrottare la fronte e il mio rimbocarmi le maniche, forzare la voce e sorridere incoraggiante. Ogni tattica, ogni risvolto e ogni tic appartiene a qualcuno, ha la sua origine in un oggetto paradigmatico ed esterno, un modello (parziale, certo, ma insieme molto efficace) di vita» (*Oltre la tolleranza*, Milano, Feltrinelli, 1992, pag. 90).

Poco oltre, il nostro scrive che gli esseri umani sono caratterizzati da «una disponibilità infinita a raccogliere frammenti e spezzoni di comportamento, una scimmiesca *vis imitativa*, una sorprendente capacità di copiare dettagli in apparenza inoffensivi, irrilevanti. Non da tutti, ma certo da tutti coloro che sanno aprirsi una strada verso la nostra attenzione, farsi notare, proporsi come oggetti d'amore o di odio» (ibidem).

⁵ Significato letterale dei primi due componenti del composto *Brauhausberg* (monte della casa della birra), che probabilmente suggerisce a Benjamin il successivo impiego dei tre vocaboli separati: *Bläue* (azzurro), *bebausen* (offrire una casa) e *Berg* (Monte).



I cessi a scuola: credo che il bagno, il gabinetto o più semplicemente «i cessi» abbiano una importanza notevole in una scuola. Direi anzi che il rapporto che i bambini hanno col cesso è direttamente proporzionale al loro rapporto col mondo, a partire dall'asilo nido fino a giungere alla Università.

I cessi: questi sconosciuti luoghi di socializzazione

All'*asilo nido* il momento del bagno, il cambio del pannolino, fa parte della cosiddetta «routine».

Pappa, nanna, cacca ovvero la routine all'asilo. È il titolo di una tesi di laurea in pedagogia discussa alcuni anni fa presso la Università di Bologna, a dimostrare quanto i tre momenti del «mangiare-dormire-evacuare» siano importanti, fin dai primi anni. Ed è su questi temi su cui il bimbo o la bimba mettono in crisi il loro inserimento scolastico: rifiuto del cibo, paura di dormire a scuola, non andare in bagno.

primi giorni di scuola materna da una bimba. Nel bagno, spesso, poi i bimbi si nascondono. Vi giocano con l'acqua. E giocano anche per scoprirsi nel corpo. Alcuni anni fa ho avuto anche l'occasione di scoprire quanto il problema sessuale per i bimbi della materna sia del tutto naturale e quanto, invece, non lo sia per noi adulti. Un bimbo e una bimba, senza che noi insegnanti ce ne accorgessimo, si nascosero nel bagno e si esplorarono nel corpo. Alcuni genitori, saputo la cosa, fecero una tragedia, insinuando una sorta di istigazione da parte di noi insegnanti.

Alla *materna* (o meglio alla scuola d'infanzia) i bimbi e le bimbe vivono i bagni come luogo di scoperta, di incontro, di conoscenza. Spesso è nel bagno che «prendono coscienza» della diversità sessuale. «Lui fa la pipì in piedi!!». È una delle frasi che possiamo ascoltare nei

Alle *elementari* il bagno inizia ad essere un vero e proprio «rifugio». È il luogo in cui si possono scaricare le prime «ansie» pre e post «interrogazione». Con gli amici si confidano i segreti, i primi innamoramenti, i primi pettegolezzi. Per i più grandi, gli specchi dei bagni

di GIANFRANCO
ZAVALLONI

di scuola sono la cartina tornasole di una crescita che li porterà nel giro di pochi anni dalla parte della maturità.

Poi ci sono le scuole *medie*: l'età più strana per eccellenza. Il bagno diviene il luogo di trasgressione, dove si inizia a scarabocchiare sui muri, dove ci si ritrova complici del pacchetto di sigarette, per sentirsi più grandi. È un periodo di grande insicurezza, di bisogni non manifestati, anzi, molto spesso, repressi. Non si è capiti... e l'unica maniera per molti rimane il «diario» o «i muri dei cessi».

Esiamo così giunti alle medie *superiori*. Qui c'è tutta una «escalation» di situazioni, sia nel bene che nel male. Nel cesso di scuola — purtroppo — ci si va anche a «fare». Ed è nel cesso che si srotolano le «cartucce» con i compiti per l'esame di Stato. Difficilmente uscirà il tema previsto... ma ci si può accontentare di quello più simile. Così, immancabilmente, si va «fuori tema».

Eterminiamo questo «escursus» con i cessi dell'*Università*. Qui siamo nell'universale e direi anche nell'«intellettuale».

Con le scritte dei muri dei bagni dell'Università si potrebbero fare dei veri e propri dizionari o meglio delle «antologie». Vorrei chiudere con due semplici considerazioni rivolte a noi insegnanti: entriamo, ogni tanto, magari quando non ci sono i ragazzi, nei loro bagni. Anche questi ci parlano di questi nostri fratelli più piccoli; rendiamo i nostri bagni scolastici un po' meno neutrali, un po' meno «caserma». Uno specchio, una scritta, un bel asciugamano. Forse saranno di aiuto nel nostro compito educativo. E poi, ai progettisti, prima di «progettare un nuovo plesso», andate in qualche vecchia scuola e parlate coi ragazzi, e parlate anche dei cessi.

LIBRI

Raffaele Mantegazza

Teoria critica della formazione

Espropriazione dell'individuo e pedagogia della resistenza

pp. 208 - in libreria da gennaio 1995

A partire dal complesso di concetti filosofici che viene tradizionalmente indicato con il termine «teoria critica», questo libro cerca di affrontare i

problemi di fondazione e di legittimazione di una nuova teoria della formazione. Viene analizzato il processo storico che ha portato alla nascita del concetto moderno di «individuo» ed alla sua crisi profonda che è sfociata nella drammatica realtà della Shoah. Proprio la lettura delle pratiche di «pedagogia dell'espropriazione» attuate ad Auschwitz e nelle società post-totalitarie permette al formatore di rendere esplicito e padroneggiare quel dispositivo pedagogico che è presente in tutte le istituzioni e le pratiche sociali (in particolare, in quelle rivolte all'infanzia e all'adolescenza) e del quale lo spazio, il tempo, il discorso, il corpo, il

rituale sono operatori essenziali. Uno studio approfondito di tale dispositivo permette al formatore di giocarlo in chiave emancipatoria e rivoluzionaria per la strutturazione di una pedagogia della resistenza nei confronti di ogni forma di dominio.

Raffaele Mantegazza, laureato in filosofia e dottore di ricerca in pedagogia, è membro della direzione nazionale del Centro di educazione alla mondialità (Cem) di Brescia.

Il libro è pubblicato dalle Edizioni Unicopli, 20127 Milano Via Soperger 13; Tel. 02/66984682, e costa L. 25.000.

LIBRI RICEVUTI

I quaderni del «Seme»

Atti del Corso: **Il potere del risparmio.**

Cooperativa «Il Seme», Bergamo (Via Bonomelli, 9 - tel. 035/242829), 1994

G.M. Chiari (a cura di)

Tu mi interessi.

Edizioni Dottrinari, Brescia, 1994, L. 8.000

Guido Quarzo

Chi trova un pirata trova un tesoro

Piemme Junior, 15033 Casale Monferrato (AL) - Via del Carmine, 5, Tel. 0142/3361, Fax 0142/74223, 1994, L. 9.000 (a partire dai 7 anni)

Antòn Cortizas

La matita di Rosalia.

Piemme Junior, (cfr. sopra), 1994, L. 8.500 (primi lettori)

Maria Gripe

Il mistero di Agnes Cecilia.

Piemme Junior, (cfr. sopra), L. 11.000 (a partire dai 12 anni)

Autori: F. Marchesi, G. Me-regalli, C. Tricella

Titolo: El Salvador, terra in cerca di pace.

Casa Editrice: Centro di Solidarietà Internazionale Nord-Est Milano

Città: Cernusco sul Naviglio (MI)

Anno di pubblicazione: 1993

Prezzo: L. 25.000



Autori: A. Manzotti, D. Origo, R. Resnati, C. Tricella

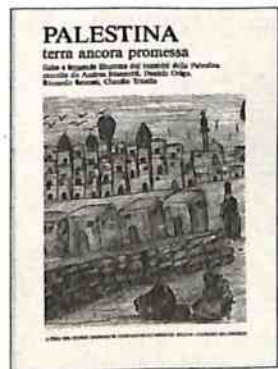
Titolo: Palestina, terra ancora promessa.

Casa Editrice: Centro Solidarietà Internazionale Nord-Est Milano

Città: Cernusco sul Naviglio (MI)

Anno di pubblicazione: 1994

Prezzo: L. 25.000



Si tratta di due raccolte di fiabe e leggende di due popoli che hanno sofferto e soffrono ingiustizie perpetrate contro di loro e per le guerre che ancora li dilanano. Attraverso questi racconti essi riescono a mandare ai bambini — piccoli e grandi — vivi messaggi di saggezza, di pace, di

accorato richiamo al loro grido di dolore. Tutti e due i volumi sono illustrati da disegni molto intensi fatti dai bambini di El Salvador e della Palestina.

Autore: AA.VV. (tra cui il nostro Roberto Morselli)

Titolo: Bambini per le strade tra nord e sud del mondo

Casa Editrice: Volontari per lo Sviluppo

Città: Torino

Anno di pubblicazione: 1994

Prezzo: L. 10.000



Il quaderno, supplemento della rivista «Volontari per lo sviluppo», offre una panoramica molto ampia del problema dei bambini di strada. E' molto interessante il fatto che non sia solo un elenco delle sofferenze psichiche che vengono inferte dagli adulti a milioni di minorenni nel mondo, ma che vengano anche prospettate delle possibili soluzioni a questa o a quella situazione, basandosi su esperienze già effettuate sul campo. Il quaderno, infine, è corredato da una bibliografia essenziale e da una filmografia, che possono certamente essere di grande aiuto per coloro che vogliono affrontare l'argomento.

Autore: GRTA-CIN Cesena
Disegni di Vittorio Belli

Titolo: Vivere semplice. Per un' economia della solidarietà.

Prezzo: L. 18.000

Questa mostra, in 10 pannelli (50x35 cm.), si propone di sensibilizzare a uno stile di vita semplice, ma allo stesso tempo impegnativo da un

punto di vista sociale, culturale, economico e politico. Le 10 tavole (il risparmio, la pubblicità, il denaro, l'investimento, la solidarietà, il consumo, le risorse, la giustizia, l'educazione, l'ambiente), sono state realizzate in bianco e nero per poter permettere a chi le utilizza di personalizzarle, magari colorandole. Esse non hanno un ordine particolare perché ogni ambito e ogni aspetto della vita umana è collegato agli altri. Lo scopo di questa mostra è quello di aiutare a risolvere il problema della fame nel mondo, sensibilizzando i singoli individui ad impegnarsi in prima persona, con proposte alternative concrete.

Autore: Marco Moschini

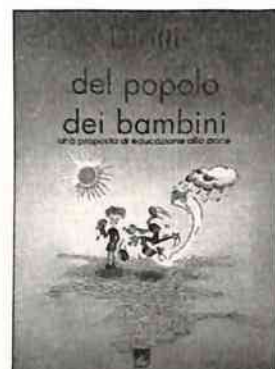
Titolo: Diritti (e rovesci) del popolo dei bambini. Una proposta di educazione alla pace.

Casa Editrice: EMI

Città: Bologna

Anno di pubblicazione: 1994

Prezzo: L. 20.000



Il libro è diviso in due parti: la prima, per gli adulti, è una piccola esposizione didattica di ciò che verrà detto ai bambini nella seconda sotto forma di filastrocche illustrate. Siamo convinti, tuttavia, che gli adulti sapranno apprezzare, con un sorriso, proprio la seconda parte che permette di discutere coi bambini, in famiglia, e a scuola, sulla situazione mondiale dell'infanzia. Il testo si presta facilmente ad una riproduzione anche a colori, che, ingrandita, può essere presentata ad un gruppo di persone.

Le «giornate» del 1995

GENNAIO

- 1 28ª Giornata mondiale della Pace. Tema: «La donna: educatrice alla pace».
- 6 Giornata mondiale dell'infanzia missionaria.
- 10 Manila (Filippine), celebrazione straordinaria della 10ª Giornata mondiale della Gioventù. Tema: «Come il Padre ha mandato me, anch'io mando voi». (fino al 15)
- 17 6ª Giornata per l'approfondimento e lo sviluppo del dialogo religioso ebraico-cristiano. Tema: «La coscienza cristiana di fronte all'elezione di Israele».
- 18 Settimana di preghiera per l'unità dei cristiani. Tema: «Koinonia: comunione in Dio e tra noi». (fino al 25)
- 29 42ª Giornata mondiale per i malati di lebbra.

FEBBRAIO

- 5 17ª Giornata per la vita. Tema: «Ogni figlio è un dono».
- 11 3ª Giornata mondiale del malato. Tema: «Ascolta ciò che non dico».

MARZO

- 8 Giornata della donna.
- 21 Giornata contro il razzismo.
- 24 Giornata di preghiera e digiuno per i missionari martiri.

APRILE

- 9 10ª Giornata mondiale della Gioventù. (celebrazioni diocesane)
- 14 Giornata mondiale per i Luoghi Santi.
- 30 71ª Giornata nazionale per l'Università Cattolica. Tema: «Investire in cultura per dare un futuro alle nuove generazioni».

MAGGIO

- 1 Giornata mondiale del lavoro.
- 7 32ª Giornata mondiale di preghiera per le vocazioni. Tema: «Ti ho chiamato per nome».
- 28 29ª Giornata mondiale delle comunicazioni sociali. Tema: «Cinema, veicolo di cultura e proposta di valori». (La Chiesa italiana celebra la Giornata l'8 ottobre)

GIUGNO

- 23 49ª Giornata mondiale di santificazione sacerdotale.
- 25 Giornata mondiale per la carità del Papa.

LUGLIO

- 2 Giornata mondiale della cooperazione.

SETTEMBRE

- 8 29ª Giornata mondiale dell'alfabetizzazione.

OTTOBRE

- 8 29ª Giornata nazionale delle Comunicazioni sociali. (A livello mondiale, la Giornata si celebra il 15 maggio)
- 16 15ª Giornata mondiale per l'alimentazione indetta dalla FAO. Tema: «Nutrire il mondo».
- 22 69ª Giornata missionaria mondiale. Tema: da stabilire.

NOVEMBRE

- 5 Giornata nazionale di sensibilizzazione per il sostentamento del clero e per il sostegno economico della Chiesa.
- 12 Giornata nazionale del Ringraziamento.
- 19 81ª Giornata nazionale delle migrazioni. Tema: «La donna e l'emigrazione».
- 21 Giornata mondiale per le Claustrali.

DICEMBRE

- 1 8ª Giornata mondiale contro l'Aids.
- 3 4ª Giornata mondiale sull'handicap.
- 5 Giornata mondiale del volontariato.
- 10 47ª Giornata mondiale per i diritti umani. In Italia anche Giornata nazionale dell'alfabetizzazione.

L'Onu ha proclamato il 1995 «Anno internazionale della tolleranza» (da: «SIR 88», 9.12. '94)

Diamo un resoconto dei nostri «movimenti» (almeno di quelli di cui ci è giunta notizia) seguendo l'ordine delle date in cui queste «presenze CEM» sono state effettuate:

Trento, 20.10.'94: Antonio Nanni, ha fatto una relazione dal titolo: «*La geografia attraverso la Carta Peters*». L'incontro è stato organizzato dall'IRSAE Veneto.

Chianciano (SI), 29.10.'94: Il Vice-Direttore del CEM, ha partecipato ad una tavola rotonda (con Alberto Monticone), sul tema: «*Pace e giustizia in una politica coerente*». L'incontro è stato organizzato dall'Associazione degli ex allievi salesiani.

Portogruaro (VE), 4.11.'94: Antonio Nanni è intervenuto sul tema: «*Il volto dell'altro. Verso una cultura di pace*».

Padova, 5.11.'94: Antonio Nanni è intervenuto sul tema: «*Volontariato, una strada verso l'uomo*», organizzato dalla Consulta del Volontariato di Padova.

Ferrara, 18.11.'94: Accolto con squisita ospitalità dagli amici organizzatori del corso di aggiornamento ferrarese, Raffaele Mantegazza ha intrattenuto insegnanti e formatori con una conferenza dal titolo: «*Resistenza o resa?*».

Latina, 7. e 14. 12.'94: La Diocesi di Latina ha organizzato due incontri sul tema: «*L'educazione alla pace e l'insegnamento della religione cattolica*», su cui è intervenuto il nostro Antonio Nanni.

Roma, 9.12.'94: L'Azione Cattolica ha organizzato una tavola rotonda dal tema: «*Educazione alla mondialità*», incontro al

quale hanno partecipato anche il nostro Brunetto Salvarani oltre a Stella Morra.

Reggio Emilia, 10.12.'94: Nel contesto del corso di preparazione al Concorso Magistrale organizzato dall'AIMC di Reggio Emilia (1 ottobre - 17 dicembre '94) è stato incluso il tema: *Nuove frontiere del sistema formativo*, a svolgere il quale è stato invitato il Direttore del CEM. È stata propizia l'occasione per portare alla conoscenza del numeroso uditorio (circa 200 candidati) i documenti ministeriali, relativi all'Intercultura. Un grazie alla Dr.ssa Astra Braglia, Presidente Provinciale dell'AIMC e alla Dr.ssa Maria Grazia Cavicchi, Direttrice del Corso.

Trieste, 12.12.'94: Le ACLI hanno organizzato un incontro dal tema: «*Diritti umani nella società contemporanea*», il cui

relatore è stato Antonio Nanni.

Desio (MI), 13.12.'94: Nel quadro degli «*Incontri Missionari*» organizzati dalla Casa Saveriana di Desio, P. Milani è stato invitato a parlare dell'educazione alla mondialità, con riferimento alla storia del CEM e al contenuto delle Circolari Ministeriali in merito all'educazione interculturale. Un grazie all'attento pubblico e a P.M. Giavarini, Rettore della Casa.

Brescia, 18 nov. - 9 dic. '94: Come seguito del Corso «*Diverso, come me*» organizzato dalla IIIa Circoscrizione del Comune di Brescia tramite l'Assessore alla Cultura, Prof. Alberto Martinuz, il nostro Adriano Busani ha svolto, in 4 date successive, i temi seguenti: a) *L'altro da me. Specchio e provocazione*; b) *Comportamento e*

automazione; c) *A tu per tu con l'altro*; d) *Prima non ti conoscevo*.

Lungo tutto il corso sono state applicate tecniche ispirate al «gioco di gruppo», portando tutti i partecipanti a prendere una parte attiva di fronte alle varie problematiche proposte come obiettivo. L'esperto, A. Busani, ci ha lasciato un rapporto esemplare del lavoro svolto.

Roma, 16.12.'94: Organizzato dall'Istituto d'Arte di Roma, Antonio Nanni è intervenuto sul tema: «*Narrazione ed educazione*».

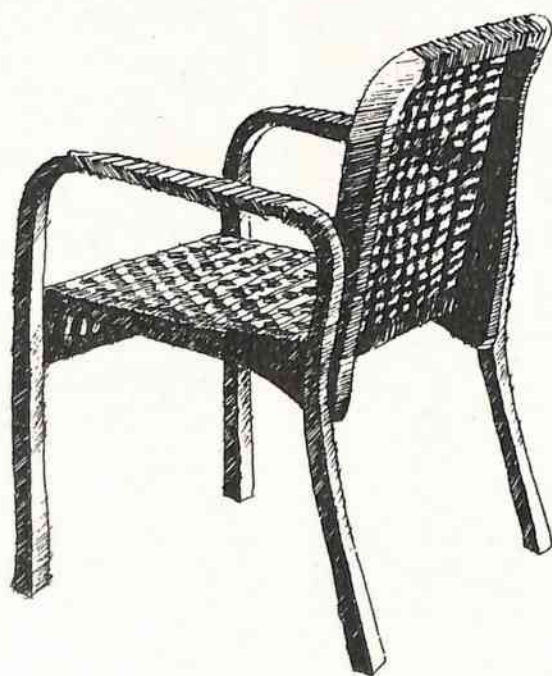
Padova, 17.12.'94: Presso la sede dei Comboniani, in via S. Giovanni da Verdara, s'è tenuto un incontro di una quindicina di Organismi, fra ONG e Associazioni, convocate dal Coordinamento delle Associazioni di Solidarietà Internazionale del Veneto (in sigla: COASIV). L'incontro è stato diretto dal Dr. Leopoldo Rebellato. L'obiettivo dell'incontro era il coordinamento, per il prossimo anno (verso settembre) di una vasta rete di Corsi di formazione di cui gli organismi presenti all'incontro si faranno promotori, presso le rispettive città, nel contesto dell'educazione interculturale promossa, come obiettivo primario, dal CEM che, nella persona del Direttore, è stato chiamato in causa come consulente. Promettendo di dare più ampie informazioni in seguito, ringraziamo intanto il Dr. Rebellato.

Asti, 18.12.'94: Su invito del Direttore dell'Oratorio «Don Bosco» e su segnalazione di Raffaele Mantegazza, la nostra Antonella Munetti ha animato, nella mattinata e nel pomeriggio, di domenica 18 dicembre, un doppio Laboratorio dal titolo: «*In tutti i sensi. Gesto - gioco - creatività*», coinvolgendo i ragazzi cui le tecniche del gioco erano

destinate e riscuotendo la loro piena partecipazione. Un grazie sincero agli animatori locali Lorenzo e Camillo.

Pavullo n. Frignano (MO), 20.12.'94: Presso l'Istituto Tecnico «G.A. Cavazzi» è stato organizzato un lungo ciclo di incontri sul tema *dell'Educazione e Intercultura*, rivolto agli studenti del III IV e V anno. Il ciclo è stato preparato da un questionario, dal titolo evocativo «L'altro come noi», al quale tutti gli oltre 250 studenti hanno risposto, fornendo così un dato di partenza indispensabile per poter «piazzare» gli interventi previsti per i vari esperti. Il ciclo delle «lezioni», di tipo assembleare, è stato aperto da P. Milani che ha trattato il tema: *Introduzione al concetto di interculturalità*. Gli studenti, poi, a livello di classe hanno lavorato, come gruppo, attorno al questionario; nella riunione intergruppo, data la «tirannia del tempo», non s'è potuto rispondere alle interessanti provocazioni emerse. Un vivo grazie al Sig. Preside, Prof. Domenico Ghibellini, e alla Prof.ssa Maria Rubbiani anche per la cordiale ospitalità.

Brescia, 4.1.'95: Facendo seguito all'incontro organizzato dall'Università Cattolica locale in data 16.12.'94, il Direttore del CEM ha ricevuto la visita della Prof.ssa Teresa Barbera con la quale sono stati fissati accordi per l'intervento del Direttore del CEM nel contesto della professionalizzazione, in programma nel Nuovo Corso di Laurea in seno alla Facoltà di Scienze dell'Educazione. Riservandoci di dare - in altra occasione - un rilievo più ampio all'apertura dell'Università ai programmi di educazione interculturale, ringraziamo il Direttore di Sede, Prof. Mauro Salvatore, e il Prof. Luigi Prati, Ordinario della facoltà.



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

Angela Biagini - Mauro Carboni - Alessio Surian

Quello che le parole non dicono...

Espressione e identità al di là del linguaggio

LINEE GENERALI DI CONTENUTO. Abbiamo individuato tre parole chiave che, crediamo, possano meglio esplicitare la direzione del percorso di ricerca inter-multi-extra/disciplinare che intendiamo proporre in questa attività laboratoriale: **Processo**, come atto significativo inteso a favorire l'evoluzione dinamica di una situazione, di una proposta...; **Pluralità**, come dimensione non univocamente riduttiva e parziale di un evento, di una attività, di una proposta, di una intenzione educativa...; **Opportunità**, come modalità relazionale intenzionalmente educativa che si situa nell'ambito di un panorama teorico complesso ed articolato nella direzione di approccio globale della persona...

In questi termini il nostro progetto/laboratorio di formazione interattivo 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 ri/scoprire il «senso evocativo della comunicazione» attraverso il corpo, l'esperienza sonora e le immagini, ed al tempo stesso per esplicitare le «qualità amodali» della esperienza che appunto prescindono da uno specifico canale sensoriale.

Questo proprio per poter dare vita ad una **pluralità di opportunità**, tale da favorire un positivo **processo** di crescita globale di una persona / di un gruppo di persone. Dai temi dell'interculturalità verso l'intersoggettività, un cambio di registro all'interno di uno stesso discorso. Un laboratorio che nasce da un'idea di musica / immagine / gestualità come veicolo ideale per riconoscere il senso ambiguo e a volte fittizio dei confini tra culture diverse, per muovere verso una dimensione personale della ricerca espressiva in termini di identità.

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.

ORGANIZZAZIONE E CALENDARIO INCONTRI. Cinque week-end per un totale di 60 ore di attività (minimo). Date previste: 25/26 Febbraio; 25/26 Marzo; 22/23 Aprile; 27/28 Maggio; 24/25 Giugno. Ogni conduttore sarà presente in quattro incontri su cinque, dei quali il primo e l'ultimo (febbraio e giugno) condotti collegialmente in tre, mentre i restanti incontri verranno gestiti di volta in volta da un accoppiamento diverso dei conduttori e delle attività. Orari: Sabato 10 - 13 (pranzo) 15 - 18.30; Domenica 9 - 12.30 (pranzo) 14 - 16. Versamento iscrizione su conto corrente postale n° 11815255, specificando la causale, entro il 15 febbraio 1995.

ISCRIZIONI. Quota complessiva di L. 850.000 in tre rate, ovvero L. 200.000 all'iscrizione, L. 300.000 al 2° incontro e L. 350.000 al 4° incontro. Per chi ne farà richiesta sarà possibile il pernottamento per il sabato notte senza alcuna quota aggiuntiva. Sarà inoltre possibile consumare i pasti in un locale convenzionato ad un prezzo forfettario di L. 12.000/15.000.

NUMERO DI PARTECIPANTI. Minimo 22 / massimo 28.

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

L'Associazione Laica di Cultura ebraica Biblica Bibbia, per quest'anno organizza il suo Seminario invernale a Sorrento, dal 23 al 26 Febbraio prossimi. Il titolo del Seminario è il seguente: «**Saul o l'infelicità di regnare**». Il corso si svolgerà all'Hotel Excelsior Vittoria di Sorrento. Per informazioni e iscrizioni telefonare a Bibbia, Via A. da Settimello, 129 - 50040 Settimello (FI), tel. 055/8825055 - fax. 055/8824704.

Il Movimento per la Vita Italiano, organizza un Seminario di bioetica per insegnanti di ogni ordine e grado, per educatori e genitori. Esso si svolgerà a Roma presso la Domus Mariae di Via Aurelia, 481. Il tema è il seguente: «Le nuove frontiere della bioetica». Il Seminario, promosso oltre che dal Movimento per la vita, dall'Istituto di Bioetica dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Roma, e da molte associazioni «para-scolastiche», avvia un percorso di formazione triennale e si articolerà in relazioni di carattere scientifico e culturale e in lavori di gruppo per individuare percorsi didattici su ambiti disciplinari e trasversali. Il Corso è stato autorizzato dal Ministero della P.I. La quota di iscrizione è di L. 30.000. Per iscrizioni e informazioni rivolgersi al Movimento per la Vita - Via dei Scipioni, 252 - 00192 Roma. tel. 06/3216083-3211474 Fax: 3221481.

Telemaco
l'Associazione culturale per l'educazione e l'animazione alla lettura, organizza per la primavera 1995, una seconda serie di corsi (distribuiti su tutto il territorio nazionale) di aggiornamento per insegnanti di scuola elementare e media inferiore sulla animazione alla lettura. Il Corso ha per tema: «La letteratura per ragazzi: un mondo da animare», esso dura 10 ore complessive, distribuite in tre pomeriggi. L'iscrizione al corso ammonta a L. 75.000. Per informazioni e iscrizioni telefonare ai seguenti numeri: 0142/336240 - 336239.

La Cooperativa Biloba, di C.so Roma, 78 - 10024 Moncalieri (TO), che da anni gestisce attività di Educazione Ambientale, propone una serie di progetti per la Scuola Materna. Ogni progetto comprende due moduli: un percorso di formazione per insegnanti; un laboratorio di animazione con i bambini. È possibile optare per entrambi i moduli o per uno di essi. I temi trattati vanno dal riciclaggio dei rifiuti a giochi basati su suoni - colore - movimento, a giochi sensoriali ed esperimenti per la scoperta dell'ambiente. Per conoscere in dettaglio i percorsi proposti rivolgersi a: Cooperativa Biloba - C.so Roma, 78 - 10024 Moncalieri (TO) tel. 011/6050457.

Sulla nostra rivista abbiamo affermato più volte che la tolleranza non basta più. Che è un principio-guida necessario ma insufficiente. Ma se la realtà ci dimostra che sta nascendo nel mondo l'intolleranza e il razzismo... allora ben venga la tolleranza! È almeno un primo passo verso una società più giusta e più conviviale, per la quale ci sentiamo impegnati. Com'è noto, l'ONU ha proclamato il 1995 anno internazionale della tolleranza e anche l'Europa sta concentrando i suoi sforzi nella stessa direzione.

Infatti, i 32 Stati del Consiglio d'Europa, tra cui anche l'Italia, hanno sottoscritto un «Piano d'azione sulla lotta contro il razzismo, la xenofobia, l'antisemitismo e l'intolleranza» che impegna i Paesi firmatari a rivedere le proprie legislazioni qualora siano discriminanti nei confronti di minoranze e cittadini stranieri, impegna a «rafforzare la mutua cooperazione tra gli Stati per sviluppare l'educazione nel campo dei diritti dell'uomo ed il rispetto delle diversità culturali» e prevede «una vasta campagna europea dei giovani a favore di

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. «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



1995: anno internazionale della tolleranza

una società della tolleranza».

Recentemente in Italia il Ministero degli Affari Esteri ha lanciato la campagna italiana della gioventù contro «il razzismo, la xenofobia, l'antisemitismo e l'intolleranza».

La campagna sarà articolata in iniziative per sensibilizzare i giovani ai valori della tolleranza e del rispetto dell'altro che si protrarranno fino al 1996. Contemporaneamente, analoghe campagne si terranno negli altri Paesi d'Europa. Il Consiglio d'Europa ha organizzato

anche una serie di manifestazioni, che si sono aperte il 10 dicembre u.s. (Giornata mondiale dei diritti umani) e si terranno a Strasburgo. «Tutta questa azione — ha spiegato Paolo Ungari, membro italiano del Comitato d'esperti contro il razzismo del Consiglio d'Europa — ha per scopo la difesa e la promozione di uno dei valori fondanti della nostra società democratica: la tolleranza. Senza di essa non ci può essere rispetto per i diritti dell'uomo né, tantomeno, civiltà giuridica. È necessaria

perciò una vasta azione di sensibilizzazione, anche nel nostro Paese».

È quanto ha ribadito nel suo intervento anche Hector Gross Espiell, dell'Alto Commissariato Onu per i diritti umani: «La tolleranza è riconoscere l'esistenza dell'altro, riconoscere che l'altro può essere diverso da noi, ma che nonostante tutto ha gli stessi nostri diritti perché è uomo come noi». Ciò non vale solo per gli individui, ha precisato Gross Espiell, ma «anche per le formazioni sociali in cui l'uomo vive e si

esprime, perché i diritti individuali e collettivi sono connessi tra loro e vanno promossi insieme».

«Dalla tolleranza bisogna passare alla solidarietà», ha aggiunto Maria Rita Saulle, ordinario di «Organizzazione internazionale» all'Università di Roma «La Sapienza». «Educare alla tolleranza — ha spiegato la Saulle — può infatti voler anche dire «educare all'indifferenza», al non considerare le difficoltà ed i bisogni dell'altro. La vera tolleranza, invece, è quella che sa tradursi in concreta e fattiva solidarietà umana».

Particolare richiesta a sensibilizzare l'opinione pubblica alla tolleranza ed al rifiuto del razzismo e della xenofobia è stata rivolta ai mass media.

«Sul mondo dell'informazione grava la responsabilità della diffusione e promozione del valore della tolleranza e dei diritti dell'uomo. I giornalisti e gli operatori dell'informazione devono costantemente tenerlo presente nello svolgimento del proprio lavoro», ha sottolineato Carlo Russo, Giudice della Corte europea dei diritti dell'uomo.

NEVÈ SHALOM / WAHAT AS-SALAM

a cura di Bruno Segre

I protagonisti del processo politico di pacificazione, che da oltre un anno è in atto nel Vicino Oriente, mostrano sempre più spesso di riconoscere l'importanza dell'esperienza ultradecennale di Nevè Shalom/Wahat as-Salam e di apprezzarne il valore, in particolare sul delicatissimo terreno dell'educazione alla pace. Così, nello scorso ottobre una delegazione di diciassette membri di NSH/WAS è stata ufficialmente ricevuta a Gaza dal leader palestinese Yasser Arafat che, durante una cordiale conversazione di oltre mezz'ora, ha rivolto agli ospiti una serie di domande concernenti le iniziative in corso e i programmi futuri del villaggio della pace.

Fra l'altro Arafat ha detto: «Siate i benvenuti. Le vostre idee sono eccellenti, e vi invito a lavorare perché esse si rafforzino e si diffondano. Quando decidemmo di siglare la pace fra coraggiosi, sapevamo che questo passo avrebbe significato, per tutte le parti coinvolte, la mobilitazione di grandi energie. Occorre compiere un simile sforzo per dare fondamenta e vigore a una pace destinata alle generazioni che verranno, onde assicurare loro le condizioni per vivere nella

prosperità, nella fratellanza e nella stabilità». Durante l'incontro — di cui la stampa, la televisione e la radio dell'Autonomia palestinese hanno dato ampia notizia —, i delegati di NSH/WAS hanno rivolto ad Arafat l'invito a visitare il loro villaggio: invito che è stato successivamente formalizzato mediante una lettera, alla quale la segreteria del leader palestinese ha offerto sollecitamente una risposta di positiva adesione.

Prima di lasciare Gaza, i membri di NSH/WAS si sono recati in visita a un circolo giovanile del movimento Fatah (del

quale Arafat è da molti anni il capo), dove hanno avuto un vivace scambio di idee con un gruppo di dirigenti. L'intera spedizione nel capoluogo dell'Autonomia palestinese è stata organizzata da alcuni degli uomini e delle donne di Gaza che in quel periodo stavano frequentando, presso la Scuola per la pace di NSH/WAS, uno dei seminari destinati congiuntamente a responsabili palestinesi e israeliani di comunità. Tutti i partecipanti all'incontro di Gaza hanno concordemente dichiarato d'averne tratto un'impressione decisamente favorevole.

Un gesto di solidarietà

Richiedeteci i «Calendarietti della Pace», diffuso allo scopo di augurare Buon Anno! agli amici e anche, perché no?, di raccogliere un vostro contributo in favore del «Villaggio della Pace Nevè-Shalom / Wahat-As-Salaam».

Potete servirvi dell'accluso conto corrente del CEM, specificando che è per NS/WAS.

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 Informazio-
ne Editrice - Piazza Dante 12
tel. 06/70452270 - 00185 Roma
c.c.p. n° 10087005

ANTONIO PEROTTI

La via obbligata dell'interculturalità

COLLANA
MONDIALITÀ

Permette a tutti gli educatori (insegnanti, genitori, operatori sociali, ecc.) di affrontare in modo adeguato le sfide lanciate dalla presenza di tante etnie, diverse dalla nostra, che mettono in discussione molteplici rapporti che l'istituzione scolastica tradizionale non può mediare. L'autore, Antonio Perotti, è il Presidente degli esperti di educazione interculturale presso il Consiglio d'Europa e Direttore del Centro di Informazione e di Studi sulle Migrazioni Internazionali a Parigi.

Il libro viene offerto agli abbonati che ne facciano richiesta entro il 31 marzo 1995 con lo sconto del 20%, al prezzo di L. 12.800.