

Mensile
di educazione
interculturale

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

SETTEMBRE

Spedizione in abbonamento postale
Pubblicità inferiore al 50%
Anno XXVI - n. 7 settembre 1995
via Piamarta 9 - 25121 Brescia

CEM Mondialità

PACE - SVILUPPO - AMBIENTE

*Gerico:
città senza
mura*



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

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 Bertellini, Angela Biagini, Mauro Bigi, Gianni Caligaris, Patrizia Canova, Claudio Cernesi, Lino Ferracin, Piera Gioda, Sigrid Loos, Antonella Munetti, Maria Teresa Noberini, 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, Guido Zamperoni

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

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

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



sommario

LIMINARE	NEL SOLCO, DI NUOVO	1
	<i>Domenico Milani</i>	
INTRODUZIONE AL TEMA	GERICO: UNA CITTÀ DI VILLAGGI	4
	<i>di Fabio Ballabio</i>	
LA PAGINA DI GIOVANNI CATTI	LUNGO LA VIA	8
	<i>a cura di Giovanni Catti</i>	

Materiali per la didattica

SCUOLA MATERNA	BRECCE... PASSO DOPO PASSO	10
	<i>di Mariantonietta Di Capita - M. Teresa Turbini</i>	
SCUOLE ELEMENTARI-MEDIE	MARCOVALDO LUNGO LE MURA	22
	<i>di Daniela Bello - Mariella Bo - Maria Ferrando</i>	
SCUOLE SUPERIORI	I GIARDINI DI GERICO	19
	<i>a cura di Emanuela Tamborini e Francesca Painsi</i>	
MINIMA URBANA	LA STAZIONE	22
	<i>di Raffaele Mantegazza</i>	
IL LIBRO RITROVATO	IL PATRIARCA ABRAMO	25
	<i>di Brunetto Salvarani</i>	
DIDATTICA INTERCULTURALE	DIDATTICA INTERCULTURALE DELLA STORIA	28
	<i>di Antonio Nanni</i>	
PSICOLOGIA ED INTERCULTURALITÀ	SIAMO FIGLI DEL NOSTRO TEMPO	32
	<i>a cura di Rita Vittori</i>	
PEDAGOGISTI DI ALTRE CULTURE	L'EDUCAZIONE APERTA DI A. CAPITINI	35
	<i>a cura di Claudio Economi</i>	
OSSERVATORIO EUROPEO	OSSERVATORIO EUROPEO	38
	<i>a cura di Alessio Surian</i>	
DIARIO DI UN CONSIGLIERE COMUNALE	PIANO REGOLATORE GENERALE	40
	<i>a cura di Gianfranco Zavalloni</i>	
CINEMA	INSIEME AL CINEMA CON IL MONDO	42
	<i>a cura di Lino Ferracin e Margherita Porcelli</i>	
BIBLIOMONDO		45
	<i>a cura di Sergio Cambiganu</i>	
SPAZIO CEM		46
	<i>a cura della Redazione</i>	
CORSI, CONCORSI, CONVEGNI		47
	<i>a cura di Elena Piazza</i>	

Il "liminare" del mese di settembre intende essere, più che altro, un cordiale saluto ed un augurio ad educatori ed alunni, piccoli e grandi, che si ritrovano sui banchi della scuola, all'inizio di questo anno di lavoro.

Il titolo mi è suggerito da quel passaggio del Vangelo ove, appunto, si parla di aratro e di solco e della necessità di non abbandonare le stive dell'aratro, e di non perdersi a guardare indietro, mentre la terra si apre sotto la lunga ferita che il vomero scava nel campo: ferita autunnale che permetterà, poi, il prodigio verde della primavera.

Anche noi – al CEM – ci siamo messi in movimento da sempre, e il nostro primo solco, nel campo, è già inoltrato.

Eccovi, allora, una parola di resoconto ed un cenno alle iniziative che pensiamo di mettere in opera durante il prossimo anno. Per prima cosa – pensando alla redazione della rivista, alle conferenze e ai corsi di formazione e di aggiornamento promossi dal CEM in tutta l'Italia, è mio dovere rendere omaggio a tutti i nostri "esperti", operanti in area CEM, ai professori di Università o membri di altri organismi, che hanno reso possibile tutto questo, in un atteggiamento di servizio volontario di cui ogni Associazione avrebbe ragione di andar fiera.

In particolare, un grazie sincero ai Membri del Consiglio Direttivo, del Comitato redazionale della rivista, della Consulta Nazionale e del Gruppo "Conduttori di Laboratorio". Non faccio nomi per non ferire la modestia di nessuno.



Una breve statistica riepilogativa: sono stati tenuti, in tutta l'Italia e anche all'estero, più di 80 incontri-conferenze e sono stati animati, grazie alla consulenza del CEM, 25 corsi di formazione-aggiornamento. Complessivamente, abbiamo interessato circa 8000 persone tra educatori, genitori, studenti, alunni, alle tematiche della mondialità e dell'interculturalità. Del seme, dunque, ne è stato gettato nel solco.

Un'altra notizia importante: lo scorso anno sono stati presi contatti diretti con le Università di Pavia e di Milano per portare anche a livello universitario il programma dell'INTERCULTURALITÀ.

Con l'aiuto di docenti dell'Università di Pavia, stiamo preparando un TESARIO INTERCULTURALE da proporre ai nostri laureandi.

Mi pare di dover sottolineare tre novità:

1) Abbiamo migliorato i due nuclei principali da cui è composta la rivista: l'approccio culturale al tema mensile proposto e l'approccio didattico per i vari ordini delle scuole dell'obbligo, con l'offerta di vari "materiali" di pronto utilizzo, sempre però "mediati" dalla intraprendenza e dalla genialità dei nostri educatori.

Assieme poi alle rubriche di sempre, tre nuove rubriche sono state introdotte: a) l'osservatorio europeo; b) insieme al Cinema, con il mondo; c) Minima urbana. La rubrica: "Il

libro assente" diventa "Il libro ritrovato". Da sottolineare la nuova rubrica MULTIDISCIPLINARE trattata dal nostro Vice-Direttore.

2) Le nuove tematiche mensili sono ispirate al nostro 34° Convegno Nazionale di Assisi, UNA CITTA' PER NARRARE. SPAZI DELLA PAROLA. "Percorreremo" varie città del mondo, legate a grandi fatti della storia e, pertanto, assurte a significare grandi lezioni da "dissapellire" da sotto le vecchie macerie (cfr. il tracciato sintetico, disegnato dalla nostra Paola Ferrari, a pagina 2).

Invitiamo tutte le nostre classi a mettersi in viaggio con noi, all'avventura e alla scoperta.

3) Dopo il lancio della Campagna Senegal che sarà fatta al Convegno di Assisi, la rivista si farà portaparola per la pubblicità della Campagna, come già facemmo per la Campagna in favore di Nevè Shalom/Wahat As-Salaam.

Ne definiremo gli scopi ed inviteremo tutte le scuole che ricevono la nostra rivista ad unirsi a noi, seguendo il motto "Takku Ligey" che, tradotto in italiano, vuol dire "DIAMOCI DA FARE" (i romani direbbero: "diamoci una mossa!"). Ci "daremo da fare" su un doppio fronte: a) lo scambio interculturale con un interessantissimo gruppo tribale del Senegal; b) la costruzione di un pozzo altrimenti il villaggio di Dioll sarà cancellato dalla faccia della terra.

Da queste pagine, ancora un saluto e un augurio a tutti. La strada è lunga e il cammino meraviglioso.

l'itinerario 1995-96

1. GERICO
città senza mura

**"SOSTANDO"
IN VARIE CITTÀ
PER NARRARE**

5. PAPEROPOLI
il mito del capitalismo
e del "sempre identico"

2. SAMARCANDA
lo scambio
di un mondo
di squilibri
socioeconomici

6. CARTAGINE
il razzismo
e la distruzione
dell'altro

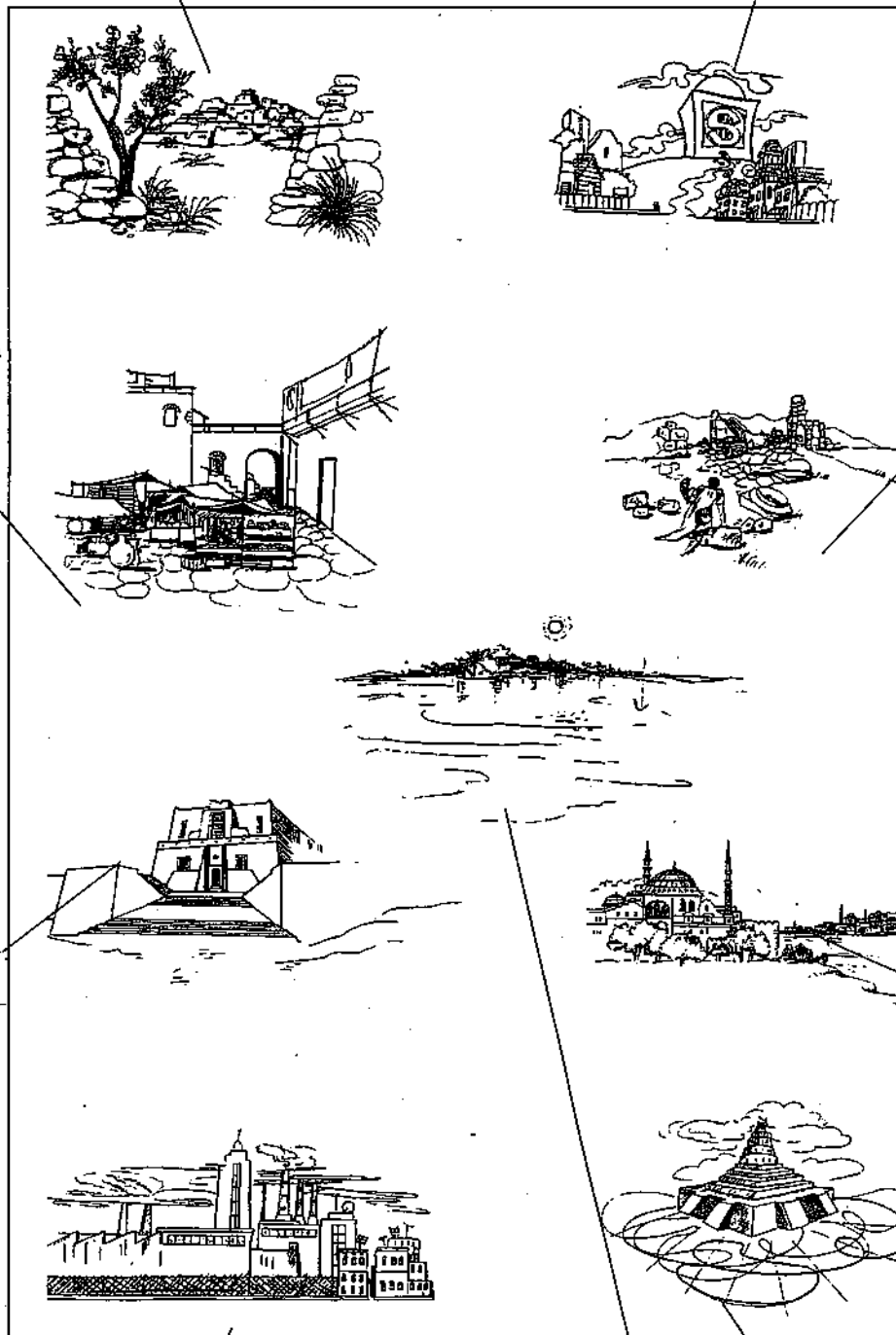
3. GERUSALEMME
l'incontro-scontro
con l'altro
e l'Altro

7. BISANZIO
terre di mezzo

4. METROPOLIS
alienazione e claustrofobia
nelle megalopoli
contemporanee

9. CITTÀ INVISIBILI
per uno sguardo
diverso
sul mondo

8. BABELE
apprendere
per comprendere

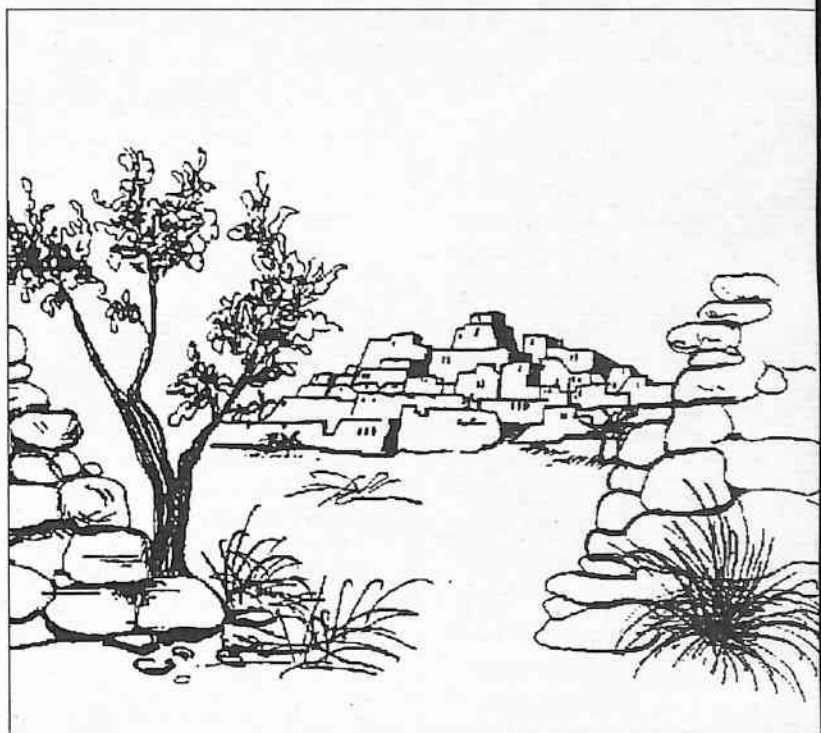


Gerico

**"Gerico si trova
in mezzo
al deserto di Giuda,
non lontano
da Gerusalemme,
dal fiume Giordano
e dal Mar Morto"**

di Brunetto Salvarani

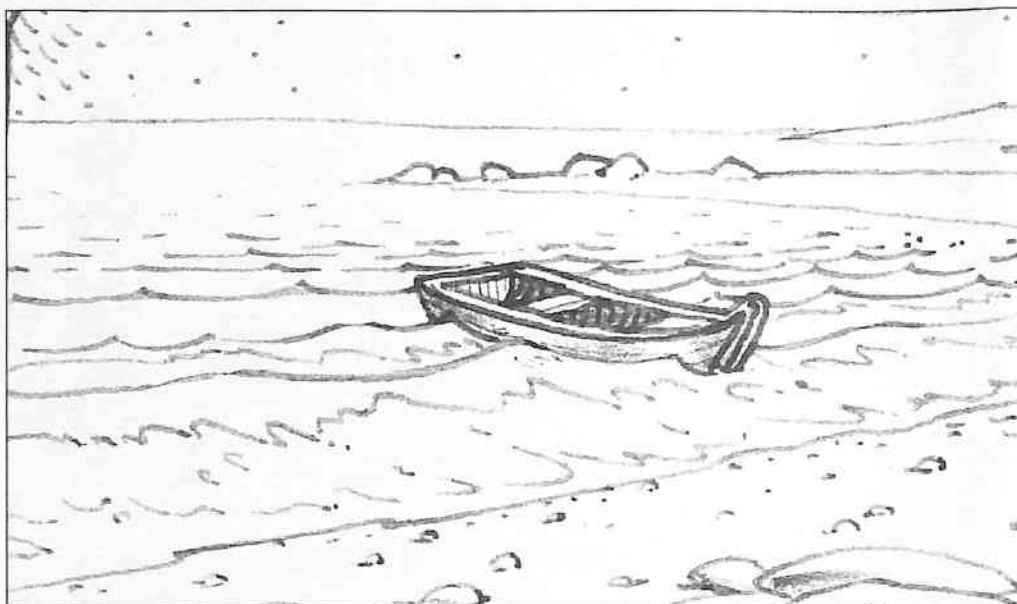
È difficile non innamorarsi di Gerico. Se volessimo usare uno slogan, potremmo presentarla come la più antica città del mondo e insieme la capitale dello stato più giovane, quella Palestina che si sta avviando - pur tra mille contraddizioni, ad un reale futuro di pace. Gerico si trova in mezzo al deserto di Giuda, non lontano da Gerusalemme, dal fiume Giordano e dal Mar Morto, e ancora oggi la grande abbondanza di acque insieme alla fertilità del suolo circostante sono in grado di spiegare il suo appellativo biblico di "città delle palme" (Deut. 34,3; Giud. 1,16; 3,3). Il primo insediamento umano nei dintorni, sul luogo attualmente definito "Tell es Sultan" risalirebbe, stando agli scavi archeologici, all'epoca mesolitica (8.000 a. C.), mentre già agli inizi del Neolitico, un millennio più tardi, Gerico dovette assumere l'aspetto di un sito fortificato, con mura, torri e un fossato costruiti per difendersi dagli attacchi delle popolazioni nomadi. ? arduo, invece, collocare storicamente il famoso racconto del libro di Giosuè (Gs. 2-6) in cui si narra del crollo delle sue mura al suono degli "shofarim" e dell'Arca dell'alleanza condotta in processione attorno alla città assediata, nonché l'anatema lanciato dallo stesso Giosuè sulle sue rovine e il massacro degli abitanti sconfitti, eccetto la prostituta Raab che aveva ospitato gli emissari di Israele. In ogni caso, Gerico venne ricostruita da Acab nel



9° secolo, e successivamente fortificata al tempo dei Maccabei, sei secoli dopo, mentre Erode vi fece sistemare un bel palazzo; e non mancano memorie evangeliche, dalla guarigione di due ciechi da parte di Gesù (Mt. 20,29) alla riconciliazione con Dio del pubblicano Zaccheo (Lc. 19,1-9). Ma soprattutto la parabola del Buon Samaritano di Lc. 10 ha quale scenario, tuttora fantastico anche dal punto di vista ambientale, la strada che scende da Gerusalemme a Gerico (che si tratti realmente di una "discesa" lo si coglie ad occhio nudo, poiché si giunge fino a 300 metri sotto il livello del Mediterraneo).

Attualmente, Gerico è un centro relativamente fiorente, abbastanza ricco di edifici moderni e di vegetazione: a noi piacerebbe fosse considerata, col suo enorme carico di storia e tradizione, la capitale planetaria della speranza. La speranza che davvero, secondo le profezie di Isaia, le lance si possano anche lì trasformare in vomeri e le spade in aratri, e che le fatiche dei suoi cittadini abbiano finalmente il sapore della pace e della giustizia.

**Appunti
per una
sintesi
tra il
moderno
e l'antico**



Una città di vil

Adam raised a Cain

(B. Springsteen, *Darkness on the edge of town*, CBS 1978)

La Bibbia narra di Gerico come di una fortezza inespugnabile (Giosuè 6,1). Di fronte a tale ermeticità Dio venne chiamato ad intervenire di persona: escludendo infatti l'idea di *una sorta di guerra psicologica* (J.B. Pritchard, *Atlante del mondo biblico*, Elle Di Ci, Torino 1991), il racconto della conquista di Gerico, che *non ha nulla di storiografico* (J. A. Soggin, *Storia d'Israele*. Dalle origini a Bar Kochbà, Paideia, Brescia 1984), appare più simile ad una processione liturgica, che non ad una battaglia vera e propria (Giosuè, 6,2-5). Ma l'esito non sarà affatto diverso: gli abitanti di Gerico verranno sterminati e Giosuè lancerà sulla città una maledizione secondo cui l'uomo che la ricostruirà dovrà gettarne le fondamenta sui propri figli (Giosuè 6,21.26). Dopo circa quattro secoli la maledizione biblica si avvererà: durante il regno del malvagio re Acab, Chiel di Betel ricostruirà Gerico al prezzo della vita di Abiram e Segub, il primo e l'ultimo dei suoi figli (1 Re 16,29-30.34).

In questo breve spaccato biblico c'è tutta la portata di violenza comunemente connessa all'idea

di città. Dalla nascita alla morte, dall'edificazione alla demolizione, dal mito di una fondazione – con l'immane sacrificio umano – al racconto storico di una conquista – mai priva di uno straziante sterminio –, tutte le metropoli sembrano segnate da una sorta di misteriosa comunanza con la pratica della violenza.

Anche il fratricidio commesso dal figlio del primo uomo si iscrive in questo contesto. Il *coltivatore del suolo* Caino che uccide il *pastore delle greggi* Abele (Genesi 4,1-12), simbolo dell'attività agricola che nel neolitico soppiantò la pastorizia e della cultura stanziale che prese il posto della cultura nomade (E. Testa, a cura di, *Nuovissima versione della Bibbia* – Genesi, Paoline, Milano 1992), è infatti chiamato dalla Bibbia *costruttore di città* (Genesi 4,17).

Dal letame nascono i fior

(F. De André, *Via del campo*, Ricordi 1970)

Eppure un antico poema mesopotamico narra che il pastore era tutt'altro che male accetto quando portava le sue greggi nei campi dell'agricoltore. Grazie al concime, dunque, nomadi e stanziali avrebbero potuto convivere pacificamente, e due diverse percezioni del mondo – l'una dinamica che consiste

di **FABIO BALLABIO**



laggi

nel percorrere lo spazio prendendone coscienza (*spazio itinerante*), l'altra statica che permette di ricostruire attorno a sé cerchi successivi che vanno attenuandosi fino ai limiti dell'ignoto (*spazio radiante*) (A. Leroi-Gourhan, *Il gesto e la parola* vol. II, Einaudi, Torino 1977) — avrebbero potuto coesistere, esprimersi simultaneamente e contaminarsi a vicenda. Proprio come avviene nella storia del bambino dell'Intifada sedotto dai sogni di una bimba gitana nel film *Contes des trois diamants* del regista palestinese Michel Khleifi (M. Passa, *L'infanzia rubata a Gaza*, l'Unità 24 maggio 1995). La città, infatti, ha il potere di riunire, entro un'area limitata, funzioni precedentemente disseminate e disorganizzate, mantenendo in una condizione di tensione dinamica e di azione reciproca le varie componenti della comunità (L. Mumford, *La città nella storia*. Dal santuario alla Polis, Bompiani, Milano 1987).

Piuttosto lo stanziamento nel villaggio neolitico e la successiva comparsa della città, misero in crisi la figura del cacciatore paleolitico. Progressivamente, non subito, l'agricoltura uccise la caccia.

Ma i cacciatori, conservando l'abilità nell'uso delle armi, rimasero gli unici in grado di proteggere il villaggio dagli animali predatori. Non è

da escludere che su questa strada essi si siano evoluti naturalmente in condottieri politico o, ancora peggio, che abbiano rinunciato alle funzioni di *cane da guardia* per vestire i panni del *lupo*, offrendo protezione a pagamento (L. Mumford, op. cit.). La violenza, bandita da un accordo tra cittadini e nomadi, si sarebbe dunque presa la rivincita.

A questo punto è lecito pensare che il Caino biblico, più che un agricoltore, sia stato un cacciatore, e che la sua offerta sia stata rifiutata da JHWH (Genesi 4,5) in quanto risultato di un comportamento di tipo mafioso, più che di un lavoro diretto della terra o di una onesta attività di guardiano.

Allora il deserto diventerà un giardino (Isaia 32,15)

Ma Gerico non è nota solamente per l'episodio narrato nel libro di Giosuè. Essa è anche uno degli insediamenti urbani più antichi che si conoscano: i suoi abitanti costruirono fortezze molto tempo prima di addomesticare taluni animali, di coltivare certe piante, e di imparare a fabbricare punte di freccia di pietra o di bronzo. La cosiddetta *rivoluzione agricola* fu molto probabilmente preceduta da una *rivoluzione sessuale* in cui la donna venne ad assumere una posizione determinante nella nuova economia: era lei che maneggiava il foraterra e la vanga, lei che s'occupava dell'orto, lei che fabbricò i primi recipienti, intrecciando canestri e modellando il primo vaso di terracotta (L. Mumford, op. cit.).

Del resto ancora oggi la maggior parte del lavoro agricolo nelle aree rurali viene svolto dalle donne: secondo una recente ricerca della FAO (1990), se sono soprattutto gli uomini a dissodare la terra (95%), ad ararla (70%) e a cacciare (90%), spettano in egual misura alle donne la semina e l'allevamento degli animali, e in misura maggiore tutti gli altri lavori agricoli come la sarchiatura e la mietitura (70-80%), la lavorazione, il trasporto, la conservazione e la commercializzazione dei prodotti (60-90%), il trasporto di acqua e combustibile (90%), oltre che il nutrimento della famiglia (95%). Spesso, inoltre, tale lavoro non viene retribuito, oppure è soggetto ad un compenso nettamente inferiore (dal 50 al 70%) a quello degli uomini (M. Dinucci, *Geografia dello sviluppo umano*, Zanichelli, Bologna 1995).

In uno degli strati più bassi del tumulo archeologico di Gerico è stata scoperta una città murata dotata di grandi cisterne in grado di assicurare un flusso continuo di acqua di quattromila litri al minuto. Le più antiche case ritrovate, composte da stanze circolari con pavimenti infossati,

**La cosiddetta
voluzione
agricola fu molto
probabilmente
preceduta da
una rivoluzione
sessuale in cui la
donna venne ad
assumere una
posizione
determinante
nella nuova
economia: era lei
che maneggiava
il foraterra e la
vanga, lei che
s'occupava
dell'orto, lei che
fabbricò i primi
recipienti,
intrecciando
canestri e
modellando il
primo vaso di
terracotta**

I villaggi neolitici erano in realtà un mondo a parte, isolati soprattutto da una sorta di sonnolento e narcisistico assorbimento in sé stessi. E del resto erano in grado di riprodursi e moltiplicarsi senza sentire alcuna necessità di mutare il loro sistema di vita.

fanno pensare ad un tipo di civilizzazione primitiva e matriarcale, che poneva al primo posto i bisogni fondamentali dell'alimentazione e della riproduzione (L. Mumford, op. cit.). Il villaggio è dunque fondamentalmente una creazione femminile, essendo, prima di ogni altra cosa, un nido collettivo in cui proteggere e allevare i piccoli.

Dormono, dormono sulla collina (F. De Andrè, *Non al denaro non all'amore né al cielo*, CGD 1971)

Ma dal villaggio si esce malvolentieri. E così quando, nell'immediato dopoguerra, il piccolo Francesco di Vacca d'un cane si trasferisce in treno dalla campagna modenese verso la Città della Motta, al primo giro in tram con la zia - per scacciare la malinconia - la gente sconosciuta è quella che *immagina ben presto conoscerà tutta*, come avveniva nel villaggio-nido. Ma poi il tram gira ancora, *chi sale e chi scende* e il piccolo Francesco, non senza timore, comincia a pensare che non ce la farà mai a *conoscerli tutti* (F. Guccini, Vacca d'un cane, Feltrinelli, Milano 1993).

I villaggi neolitici erano in realtà un mondo a parte, isolati soprattutto da una sorta di sonnolento e narcisistico assorbimento in sé stessi. E del resto erano in grado di riprodursi e moltiplicarsi senza sentire alcuna necessità di mutare il loro sistema di vita.

Fino a quando la nutrizione e la riproduzione furono i fini principali della vita, la cultura del villaggio fu in grado di sopperire ad ogni bisogno. E col passare del tempo anche l'agricoltura divenne sempre più autarchica e conservatrice: gli avventurosi esperimenti per distinguere le piante commestibili da quelle immangiabili o velenose, per scoprire i segreti del piantare e del seminare, della fecondazione incrociata e della selezione, per scegliere gli animali docili e addomesticabili che sarebbero divenuti i collaboratori dell'uomo, si fecero sempre più rari (L. Mumford, op. cit.).

Così anche nel XX secolo Fontamara è un villaggio come tanti altri, *ma per chi vi nasce e cresce è il cosmo* e l'italiano è una lingua straniera e il forestiero - uno di città - risulta incomprensibile.

E quando i fontamarensi assistono ad una sfilata di uomini in camicia nera *con teschi e ossa di morti come ornamento tanto sul petto che sulle loro bandiere*, Marietta non può far altro che identificarli con i loro morti che *il cittadino don Circostanza, l'Amico del popolo*, non notificava al comune, facendoli rimanere vivi sulla carta per lasciarli votare a modo suo ad ogni elezione (I. Silone, Fontamara, Mondadori, Milano 1978).

Son morto in un esperimento sbagliato

(F. De Andrè, *Un chimico*, in op. cit.).

Ecco dunque che il codice più propriamente femminile e materno del villaggio sembra contrapporsi a quello più propriamente maschile e paterno della città. E ciascuno di essi presenta un duplice aspetto: se la città, che appare sostanzialmente intrisa di violenza, è anche il luogo in cui risulta più facile imbattersi nel diverso e doverci confrontare, il villaggio, apparentemente più legato al ciclo vitale, corre anche il rischio di trasformarsi nel luogo di un'assoluta autarchia. Ma nulla è certo ed incontrovertibile: le equazioni città = maschio e villaggio = femmina, città = violenza e villaggio = vita, città = confronto e villaggio = autarchia sono soggette a continue permutazioni. Occorrerebbe più propriamente parlare di un'instabile alchimia di tutti questi termini.

Così nelle Città della mafia i codici paterno e materno sembrano mescolarsi in una miscela letale: la violenza maschile del padrino si fonde con l'omertoso silenzio femminile, mentre la vita degli uomini d'onore, che rischiano ad esempio di essere messi a tacere per sempre se lasciano trapelare segni di debolezza, si mescola con la fedeltà ai tradizionali valori familiari di stampo matriarcale (G. Falcone e M. Padovani, Cose di cosa nostra, Rizzoli, Milano 1992).

Così nella città marocchina di Fez, in cui un processo di sovrapposizione disordinata ha messo a contatto fra loro la civiltà araba, quella ebraica e quella europea (Leroi-Gourhan, op. cit.), domina un'autarchia dissimulata che consiste nel dare lezioni di buone maniere e di civiltà al resto del paese sprangando le porte *sulle proprie ricchezze, sui propri gioielli e sulle proprie fanciulle*, non consentendo cioè agli arabi (contadini) e ai ghibali (montanari) di introdurvisi (T. Ben Jelloun, La preghiera dell'assente, Edizioni Lavoro, Roma 1990).

Così nel ghetto, la prima tra le tappe che portano al campo di concentramento, prende forma l'idea di uno spazio apposito nel reticolo urbano per consentire una gestione asettica delle differenze, mentre le porte chiuse da cancelli e filo spinato esorcizzano i cittadini dalla paura ingenerata dal contatto quotidiano con il diverso (R. Mantegazza, Teoria critica della formazione. Espropriazione dell'individuo e pedagogia della resistenza, Unicopli, Milano 1995).

Così nel villaggio senegalese di Dioll Kadd, al termine della stagione delle piogge, ci si è accorti che l'unico pozzo che ancora garantiva l'acqua si è prosciugato: il villaggio sta passando dalla savana coltivata alla fascia predesertica Saheliana, mentre i giovani sono pressoché tutti andati a vivere a Dakar. Ma la città che espro-

pria il villaggio della sua caratteristica vitale, spesso non riesce a mantenere le proprie promesse. In molti casi, infatti, la crescita abnorme e caotica degli agglomerati urbani sradica intere popolazioni dai villaggi non per farne dei cittadini ma piuttosto dei *derelitti ammassati nelle bidonville* (M. Dinucci, op. cit.).

Un posto ci sarà dove si spera ancora

(P. Daniele, Sicily, in *E sona mo'*, CGD 1993)

La mondializzazione dell'economia sta tracciando una nuova geografia i cui centri nevralgici sono raccolti nella triade Stati Uniti - Europa - Giappone. E ciò sta producendo un modello urbano che risponde esclusivamente alle esigenze di massima funzionalità dell'economia di mercato, e che, nel contempo, accresce gli squilibri sia sul piano internazionale che su quello nazionale, tra aree urbane sviluppate ed emarginate.

Un diverso modello di sviluppo dovrebbe provvedere da un lato alla decentralizzazione delle attività economiche e dall'altro ad una diversa organizzazione dello spazio urbano.

La città futura dovrebbe superare lo schema della conurbazione - cioè della città che si espande inglobando i centri urbani adiacenti - per configurarsi come un reticolo di nodi urbani, ciascuno costituito da un piccolo centro autonomo e collegato agli altri (M. Dinucci, op. cit.).

Questa *città di villaggi* permetterebbe di abolire le metropoli e le periferie, contribuendo a ridurre l'emarginazione sociale e gli squilibri nello sviluppo economico, e creando un diverso rapporto tra l'uomo e l'ambiente. Questa nuova struttura urbana dovrebbe essere tesa al recupero delle migliori qualità della città e del villaggio, consentendo di coniugare, attraverso una nuova alchimia, le possibilità di un confronto tra diversi nel rispetto dei bisogni fondamentali dell'uomo.

Per ogni scemo c'è un villaggio

(F. De Andrè, *Un matto*, in op. cit.)

Ma come è possibile misurare il grado di adeguatezza raggiunto da una città nei confronti delle potenzialità e dei bisogni umani? Attraverso la lettura delle condizioni di vita dei diversi, degli ammalati, dei disadattati.

Il disagio sociale, infatti, è soprattutto un fenomeno urbano. *In città uno guarda, passa e chi s'è visto s'è visto. E la solitudine continua*, si legge nell'editoriale di un giornale di strada in un numero monotematico dedicato alla malattia mentale (Terre di mezzo. Il giornale di strada, n. 6, Milano 1995). La città è più tollerante nel

senso che sostanzialmente se ne frega. Gli spazi sono concepiti in modo tale che anche se un malato di mente si mette a parlare ad alta voce oppure ad urlare, nel complesso non dà noia a nessuno, preoccupa poco. Semplicemente lo si accetta girando l'angolo.

Non è un caso che, secondo alcuni recenti studi, la schizofrenia nei paesi di sviluppo sia perfettamente identica a quella riscontrata nel mondo industrializzato, ma abbia in generale una prognosi migliore.

Questo dato è da ascrivere alle condizioni sociali più favorevoli dei paesi in via di sviluppo, quali un atteggiamento più tollerante nei confronti delle disfunzioni e dei sintomi del malato, o le migliori opportunità di integrazione derivanti dal fatto che la mancata industrializzazione determina la possibilità di svariati compiti che possono essere svolti anche da individui gravemente disabili (J. Leff, *Psichiatria e culture*. Una prospettiva transculturale, Sonda, Torino 1992).

Quando Roma sarà occupata, o liberata, come dite voi

(R. Rossellini, *Roma città aperta*, copia restaurata, Cinecittà International 1995)

P.P. Pasolini concludeva i suoi *Appunti per un'orestiade africana* con l'affermazione secondo cui l'Africa nuova, l'Africa del futuro - quella che ebbe il suo simbolo in Senghor, presidente del Senegal negli anni '60 - non poteva che essere una sintesi dell'Africa moderna, indipendente e libera, quella che si richiamava in qualche modo alle democrazie europee, e dell'Africa antica, quella ancestrale dei riti tribali (P.P. Pasolini, *Appunti per un'orestiade africana*, IDI Cinematografica, 1970).

Vorremmo anche noi concludere queste nostre riflessioni - partite dalla constatazione che una Gerico imperiale ha in qualche modo soffocato un precedente villaggio matriarcale finendo per essere sopraffatta a sua volta da una violenza altrui, specchio della propria - rivolgendo agli abitanti della nuova Gerico palestinese, e più in generale a quelli di tutte le metropoli del mondo, un invito ad *occupare la propria città per liberarla*.

Nella consapevolezza che l'abilità di progettare una città nuova o una città del futuro - che a noi piace immaginare sul modello della *città senza mura* profetizzata in un suo scritto da C.M. Martini (C.M. Martini, *Città senza mura*, Dehoniane, Bologna 1985) - passa obbligatoriamente attraverso una sintesi del meglio della città moderna e dell'antico villaggio.

La città futura dovrebbe superare lo schema della conurbazione - cioè della città che si espande inglobando i centri urbani adiacenti - per configurarsi come un reticolo di nodi urbani, ciascuno costituito da un piccolo centro autonomo e collegato agli altri

Nelle terre degli Slavi del Sud è stato bombardato un tratto di autostrada, e questo è bastato perché il conflitto in armi prendesse nuovo vigore. Intanto lungo le piste, lungo i sentieri nell'Africa nera persone, famiglie tribù trasmigrano per la paura del massacro. Piste, sentieri, strade sembrano sempre attori nel grande teatro del mondo, come direbbe Calderon de la Barca. Sul pianeta Terra l'idea di trasportare con carri, di carreggiare, di pavimentare, di massicciare è congiunta con l'idea della via. "Via strata", dicono i Latini. C'è la via della nostra abitazione, c'è la via della grande comunicazione; c'è la strada carreggiata, c'è la strada massicciata. Le nominiamo, e nel nominarle forse proviamo sentimenti, emozioni.

«Si attraversa la vita a passo di marcia, e il cammino è lungo, se si è fortunati. Mia sorella è morta a soli quattro anni, quattro anni e mezzo», dice Ginny, Virginia per l'anagrafe, in età di dieci anni. Robert Coles (*La vita spirituale dei bambini*, Rizzoli, Milano 1992) ascolta Ginny, si consiglia con sua moglie: «Affrontano la vita a passo di marcia, sono pellegrini, insisteva mia moglie: sono viaggiatori con una meta spiri-

Lungo la via

tuale in mente». E' da notare che il nonno di Ginny era stato militare di carriera, mentre il padre era rimasto inabile a camminare dopo un incidente automobilistico. Conclude Coles: «In questo modo ci colleghiamo l'uno con l'altro, entriamo ed usciamo dalla vita altrui, impariamo, ci guariamo, ci confermiamo reciprocamente nel nostro essere al mondo, nello spazio e nel tempo. Tutti noi viandanti, esploratori, avventurieri, sbandati e vagabondi, girovaghi e barboni, perfino fuggiaschi, ma sempre pellegrini: come bambini...».

In modo vivido il nostro Autore ci dà una idea di questo "progressivo moltiplicarsi di rapporti nella vita sociale" chiamato "socializzazione", facendoci notare il significato e l'importanza del camminare, dell'andare in viaggio, in pellegrinaggio lungo la via, lungo la strada. Nell'udire "via", nell'udire "strada", Ginny rammenta le narrazioni, i racconti delle marce del nonno. Riguarda il babbo in carrozzella, condivide il suo desiderio di ritornare sulla via, sulla strada. Insieme con lei distinguiamo la via, la strada come realtà e la via, la

strada come simboli di altre realtà. Distinguiamo, non separiamo: che ne sarebbe di queste nostre realtà se non dessero luogo ai sogni; che ne sarebbe dei nostri sogni, se non fossero nutriti di realtà?

«Strada. Che cosa pensi quando senti dire "strada"? Alcune bimbe, alcuni bimbi rispondono alla domanda.

»Il fumo dei motori». «Le montagne». «Le scarpe». «I sandali». «Le automobili». «Un fiume, un fiume di asfalto». «La carreggiata». «Lo spostamento d'aria, dei veicoli in moto». «Anche i sentieri, anche i vicoli». «I pedoni». «Le luci, i fari, la notte». «Le ringhiere, i guard-rail». «I palazzi ai lati». «Il servizio, la comunità». «Il carico e lo scarico». «Le banche».

Sono numerose, queste risposte improvvise; sono più numerose del

previsto. Sono varie; spesso sono occidentali, tipiche di chi sia nato e viva in occidente.

Il fumo dei motori, lo spostamento d'aria dei veicoli in moto sembrano segni di avversità temuta.

Le montagne ed il paesaggio, i sentieri e i vicoli sembrano invece segni di incontri desiderati. Le scarpe ed i sandali, le luci ed i fari nella notte sembrano segni di esperienze vissute con varie emozioni.

Fiume d'asfalto, servizio e comunità sembrano infine segni di fantasia, di sentimento.

Alcune bimbe, alcuni bimbi, ci riconducono a considerare le vie, le strade a confronto con il tempo: come fa Ginny, come fanno i coniugi Coles. Si attraversa, si marcia, si galoppa con la fantasia, si cammina: a lungo o brevemente, in un certo tempo, secondo un certo ritmo. Se con il fatto meccanico dell'andare lungo la via, lungo la strada, compiamo l'atto di tendere a un obiettivo, a uno scopo, a un fine spirituale, torna opportuno parlare di pellegrini.

Queste bimbe, questi bimbi sono reputati pellegrini da alcuni adulti. Ma loro si reputano pellegrini? Qualcuno di loro può dire: «Io sono pellegrino?».

Qualcuno di loro lo può dire, diventando cosciente del proprio andare nel rapporto con la via, con la strada.





materiali per la didattica

**Gerico:
città senza mura**

Brecce... passo dopo passo

di MARIANTONIETTA DI CAPITA

«Ma lui era Leonardo: decise che quel che voleva fare era una veduta aerea della città: una pianta, esatta, fatta come una fotografia da un aeroplano (...). Non si è sicuri di come sia riuscita a farla. Ma una delle due ipotesi più fondate è commovente: si è fatto tutta la città contando i passi e misurando gli angoli: e alla fine ha preso tutti quei numeri e li ha convertiti nello sguardo di un'aquila di passaggio. Il fatto è che io me lo vedo camminare rasente i muri, e scavalca pozzanghere e merde di cavallo, sempre a testa bassa, contando. E poi annotando. E poi passando all'isolato successivo, e la gente, intorno, a pensare ma guarda sto pazzo. E alla fine, nel suo studiolo, con inchiostro e acquerelli, compiere con divina naturalezza uno sforzo titanico e mettere su carte l'immagine che quei numeri erano, sì, ma solo allo sguardo di un aereo, o di Dio. E non riesco a non pensare che esattamente questo sarebbe bello, e salvifico, saper fare mappe del genere, ma non di Imola, della vita; misurare passo dopo passo quel che ti succede e poi riuscire a decollare e guardarlo da lassù, saper misurare gli istanti, ma anche vedere gli anni, riuscire a camminare e volare, vivere e capire, simultaneamente».

(A. Baricco, «In volo con Leonardo da Vinci» in Barnum, Feltrinelli, 1995, Milano).

Mura per difendersi, per segnare confini, per impedire l'incontro, per farti sentire «straniero». Mura per ritagliarsi uno spazio in cui crescere abbastanza da poterne uscire; mura in cui aprire brecce per ricevere visite, costruire porte da aprire e chiudere all'occorrenza... Se mura devono esistere nella città-scuola, siano quelle che delimitano lo spazio del gruppo, lo segnano, lo configurano come spazio dell'«intimità» in cui vigono regole particolari, si usano codici condivisi da chi lo abita. In questo spazio, esplorato giorno per giorno e fatto proprio attraverso aggiunte e cambiamenti quotidiani, i bambini e le bambine intessono relazioni, scelgono amicizie, conquistano nuove competenze, scoprono attitudini, scelgo-

no e si assumono le responsabilità personali che permetteranno la vita del gruppo nella «città». Sotto le «mura», quotidianamente sostano, intimoriti e incuriositi, le mamme, i papà, i nonni...: ogni giorno arrivano alle porte della città fortificata con i bambini e li accompagnano con lo sguardo mentre il labirinto li inghiotte. Molti, tornando sui propri passi, si voltano a cercare un ultimo saluto attraverso i vetri delle finestre, che li rassicuri sul fatto che la «fortezza» non abbia il potere di inghiottire anche il ricordo di loro... C'è bisogno di varchi nelle mura delle nostre scuole che lascino circolare l'aria che arriva da fuori! Che è l'aria di casa, ma è anche l'aria del quartiere, del paese, della città; che è sciocco, libeccio, phon... brezza, raffica, uragano...

Così, se i primi giorni di scuola saranno dedicati a costruire le pareti del «nido» in cui il gruppo potrà nascere, crescere, fare i primi esperimenti di volo insieme agli altri o in autonomia... la fase seguente vedrà i muri «spostarsi» - spazi sempre più ampi, confini sempre meno definiti -, per arrivare al loro «smaltellamento», ad «una scuola grande come il mondo».

Gli spazi chiusi che abitiamo ogni giorno diventeranno l'oasi a cui ritornare per ripensare e narrare le esperienze, il granaio da riempire o a cui attingere secondo le necessità, il luogo del fuori ospitato dentro.

Il laboratorio coperto per i giorni di pioggia e di freddo; l'osservatorio in cui vivere la curiosità per le cose piccole e lontane aspettando il «tempo per...».

Ospitare il bambino intero

«Le nostre prime e più profonde radici affondano nella famiglia e nella casa in cui siamo nati; vanno a formare quei solidi sentimenti positivi verso noi stessi e i tenaci legami emotivi con gli altri...» (Bettelheim).

Il bambino intero è fatto anche della sua storia e delle figure parentali che fino al momento dell'ingresso al nido o alla scuola materna, sono state il punto di riferimento.

Abbiamo già affrontato il rapporto scuola-famiglia sulle pagine del CEM di aprile e maggio '95. Abbiamo parlato delle Assemblies condotte con metodo attivo da cui emergano, per esempio, all'inizio, le aspettative e l'immaginario dei genitori rispetto all'ambiente scuola, periodicamente, le valutazioni della famiglia rispetto alle attività scolastiche, al metodo, alla ricaduta sul modo di essere del bambino a casa...; della comunicazione, anche informale ma continua, tra tutte le persone che si occupano del bambino (la Cassetta della Posta, le Feste, le visite alle case...).

Sarà bello e rassicurante per i nuovi genitori, poter entrare in contatto con chi, genitore a sua volta, ha già vissuto l'esperienza del «distacco» e dell'ansia dei

«L'ambientamento e l'accoglienza rappresentano un punto privilegiato di incontro tra la scuola e le famiglie, in quanto forniscono preziose opportunità di conoscenza e collaborazione, che possono venire avviate tramite contatti ed incontri già prima della frequenza dei piccoli». (dai Nuovi Orientamenti).

- Lettera «Da genitore a genitore»;
- Assemblee condotte con metodo attivo: Aspettative (I^a assemblea); Verifiche (tutto il positivo che c'è – quello che «non va» – proposte per proseguire);
- la Cassetta della Posta;
- le Feste; le visite a casa...

«I processi di socializzazione sono favoriti dal gruppo dei pari, che si presenta come totalità dinamica nella quale, attraverso le sue varie articolazioni, ogni soggetto influenza gli altri ed è a sua volta influenzato da loro, e consente di sperimentare diverse posizioni sociali (di attività o di passività, di iniziativa o di acquiescenza, di autonomia e di dipendenza) in una situazione di coesione e di vicinanza interpersonale. Nelle relazioni con i coetanei, oltre che in quelle con gli adulti, il bambino sperimenta l'esistenza di regole e norme sia specifiche che generali, giungendo anche a cogliere le ragioni della loro necessità». (Dai Nuovi Orientamenti)

- Attività di comunicazione, empatia, condivisione (ti parlo di me);
- Attività di cooperazione (la sagoma speciale);
- Riti collettivi e festa (Il cantauguri).

MURI FINESTRE PORTE...

«La prospettiva della scuola dell'infanzia consiste nel rafforzamento dell'identità personale del bambino sotto il profilo corporeo, intellettuale, psicodinamico. Ciò comporta sia la promozione di una vita relazionale sempre più aperta, sia il progressivo affinamento delle potenzialità cognitive». (dai Nuovi Orientamenti).

- Attività di consapevolezza dell'io corporeo (sagome, impronte, ombre, giochi allo specchio);
- Attività di valorizzazione attività: (sono bravo a...);
- Il corpo (e io intero!) nello spazio condiviso (giochi di empatia giochi su possibilità e limiti dello spazio e la persona).

«Appare importante sviluppare nel bambino la libertà di pensiero, anche come rispetto della divergenza personale, consentendogli di cogliere il senso delle sue azioni nello spazio e nel tempo e di prendere coscienza della realtà nonché della possibilità di considerarla e di modificarla sotto diversi punti di vista». (Dai Nuovi Orientamenti)

- Attività di osservazione e riflessione (escursione sensoriale);
- Attività di intervento creativo sulla realtà (mappa reale e mappa virtuale).

Se mura devono esistere nella città-scuola, siano quelle che delimitano lo spazio del gruppo, lo segnano, lo configurano come spazio dell'«intimità» in cui vigono regole particolari, si usano codici condivisi da chi lo abita. In questo spazio, esplorato giorno per giorno e fatto proprio attraverso aggiunte e cambiamenti quotidiani, i bambini e le bambine intessono relazioni, scelgono amicizie, conquistano nuove competenze, scoprono attitudini, scelgono e si assumono le responsabilità personali che permetteranno la vita del gruppo nella «città».

primi giorni di frequenza. Per questo, dallo scorso anno, per esempio, tutti i genitori dei nuovi iscritti ricevono durante l'estate una lettera «Da genitore a genitore» in cui, le mamme e i papà narrano, con il metodo della Scrittura Collettiva (vedi CEM n. 10, «Troveremo la chiave?»), di un'esperienza già fatta: delle emozioni, delle paure, dei sensi di colpa... della fiducia che cresce e della serenità che torna...

«Secondo il dizionario, appartenere significa avere il posto che ci spetta: e il posto che ci spetta non è quello che ci viene assegnato da chi detiene il potere; sarebbe una base troppo labile, per un autentico senso di appartenenza. Il posto che ci spetta è quello che ci conquistiamo noi, dapprima attraverso l'amore dato e ricevuto nel modo giusto, quindi attraverso lo spazio personale» (Bettelheim).

Lo spazio e la persona

Attività per la consapevolezza del corpo e della sua capacità / impossibilità di occupare lo spazio

In uno spazio largo e aperto che permetta attività di movimento, chiediamo ai bambini che si distanzino il più possibile l'uno dall'altro.

Cominciando da una mano, un braccio, una gamba, diamo loro la consegna di occupare il maggior spazio possibile; proponiamo ora che, raggomitolati o in piedi, occupino lo spazio minore possibile. Facciamo ripetere l'esperienza più volte, quindi, riuniti i bambini in cerchio avviano la riflessione sull'esperienza e la discussione sulle possibilità del corpo di occupare lo spazio nei diversi luoghi dell'ambiente scolastico e non (automobile, autobus, ecc.).

Il gioco può continuare usando vari contenitori... scatoloni, armadietti... provando anche varie combinazioni nelle posizioni e nel numero dei bambini.

PER FARE UN GRUPPO

«Ti parlo di me».

Attività di narrazione e ascolto

A coppie: a turno un bambino ascolta (come Momo nell'anfitratro...) e l'altro gli racconta di sé: di un sogno, del suo gioco preferito,.... Quando ci si riunisce in cerchio ognuno riferisce al resto del gruppo, quello che il compagno gli ha raccontato! La fase finale è quella grafica: si ricostituiscono le coppie e ognuno rappresenta quello che ha ascoltato. In questa fase può fare domande perché il risultato finale sia il più attendibile possibile (es. di che colore sono i pavimenti della tua camera? Quanti vagoni ha il tuo trenino? ecc.).

«La Sagoma "speciale"»

Attività di cooperazione su somiglianze e differenze

Faremo una persona di carta molto «speciale»: sarà composta da parti del corpo di ognuno di noi. I bambini decideranno quale parte essere: si stenderanno sulla carta come per l'attività classica della sagoma, ma, in questo caso, verranno contornate solamente le parti che andranno a formare la «persona» di carta.

Ritagliate le parti necessarie, si costruirà la «sagoma speciale»; la riflessione che seguirà l'attività sarà utile, per discutere su somiglianze e differenze tra i bambini che fanno parte del gruppo.

«Il cantauguri»

Attività di conferma affettiva

Persino la «sagoma speciale» avrà un nome e una data in cui festeggiare di essere nata. Sarà bello tenere a scuola un «calendario dei compleanni» e trovare un modo speciale, un rito da ripetere ogni volta che faccia comprendere al bambino (o alla maestra) che ha un anno in più, che siamo contenti che ci sia e che ci auguriamo di fare ancora tanta strada insieme. Potremo addirittura costituire un gruppo di «musicanti» (fisso o che ruoti) in costume che in modo molto speciale apriranno ogni volta i festeggiamenti.

MISURARE-DECOLARE

«Escursione sensoriale»

Attività di osservazione, ascolto e consapevolezza sensoriale

Scegliamo una zona da esplorare: una stanza, un cortile, un punto del quartiere. Chiediamo ai bambini di riconoscere i vari odori, strutture, suoni e colori che abitano i luoghi scelti.

Esploriamo lo spazio con i bambini; a volte saranno loro a guidare, a volte potremo suggerire percorsi particolari o «tane» di odori e suoni... condividendo l'entusiasmo generale. Dove possibile, lasciamo che il percorso sia fatto a piedi nudi.

Al termine... riflessione ed eventuale rappresentazione (sonora, grafica, corporea) dell'esperienza.

«Mappa reale e virtuale»

Attività di osservazione e intervento creativo sulla realtà

Dopo varie escursioni nel quartiere, saremo in grado di costruirne una mappa: la fotografia del quartiere com'è.

Un foglio di carta trasparente posto sulla rappresentazione reale, potrà farlo diventare il «Quartiere che vorremmo»: giardini, giochi, fiori ai balconi...

Da dove cominciamo per fare in modo che il sogno diventi realtà? «Costruire significa collaborare con la terra, imprimere il segno dell'uomo su un paesaggio che ne resterà modificato per sempre: contribuire inoltre a quella lenta trasformazione che è la vita stessa delle città.

Ricostruire significa collaborare con il tempo nel suo aspetto di «passato», coglierne lo spirito e modificarlo, protenderlo, quasi verso un più lungo avvenire; significa scoprire sotto le pietre il segreto delle sorgenti. (M. Jourcenar)

Bibliografia

B. BETTELHEIM, *Un genitore quasi perfetto*, Feltrinelli, 1987, Milano.
A. SMITH, *La promozione dello sviluppo sociale nel bambino*, Zanichelli, 1987, Bologna.
M. JOIRCENAR, *Memorie di Adriano*, Einaudi, 1981.

Marcovaldo lungo le mura

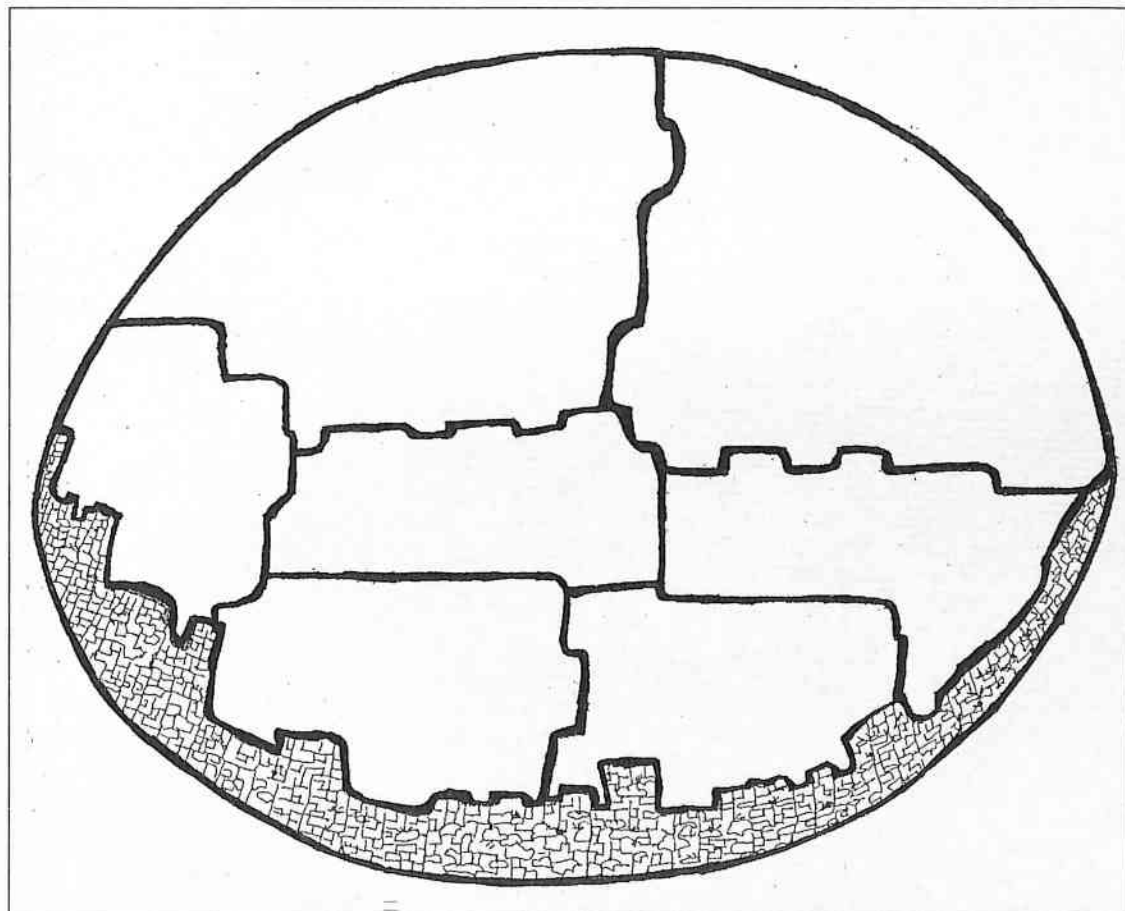
DANIELA BELLO, MARIELLA BO, MARIA FERRANDO

«Aveva questo Marcovaldo un occhio poco adatto alla vita di città: cartelli, semafori, vetrine, insegne luminose, manifesti, per studiati che fossero a colpire l'attenzione, mai fermavano il suo sguardo che pareva scorrere sulle sabbie del deserto. Invece, una foglia che ingiallisse su un ramo, una piuma che si impigliasse ad una tegola, non gli sfuggivano mai: non c'era tafano sul dorso di un cavallo, pertugio di tarlo in una tavola, buccia di fico spiacciata sul marciapiede che Marcovaldo non notasse, e non facesse oggetto di ragionamento, coprendo i mutamenti della stagione, i desideri del suo animo, e le miserie della sua esistenza».

(I. Calvino, Marcovaldo, Torino, Einaudi, 1966)

«Caro Wenders, Credo che per conquistare un luogo, una città o un paesaggio al nostro animo prima ancora che all'architettura abbiamo bisogno di due cose: che in quel luogo (o con quel luogo) si lavori concretamente non solo lo si visiti e che qualche Virgilio ci introduca, ci accompagni, ci aiuti. Altri che, come noi e prima di noi, abbiano frequentato, interpretato, amato quel luogo. Non parlo solo delle cose o di coloro, importantissimi, a cui sono enormemente debitore, vivi o del passato, che dall'interno ci abbiano fatto da interpreti: le opere letterarie, i monumenti, la storia, gli amici del luogo, ma proprio di quegli stranieri al luogo che ci hanno fatto da traduttori, da tramite, lungo un percorso che essi stessi avevano compiuto per conoscere».

(V. Gregotti, Sopraluoghi: un colloquio con Wim Wenders)



Scuole elementari-medie

L'obiettivo ambizioso è quello di riconsiderare angoli e luoghi della città con occhio nuovo, capace di leggerli con maggior attenzione e rispetto, per interpretarli in una chiave educativa carica di speranza di mutamento. E' possibile un itinerario di lettura dal negativo al positivo con le inevitabili contraddizioni che tutto ciò comporta nella convinzione di cogliere al di là della «nostra porta» mille piccole storie degne di essere narrate, tutte cariche del loro passato, che magari arriva da lontano, ma che si fondano mirabilmente scambiandosi odori, profumi, colori, sensazioni.

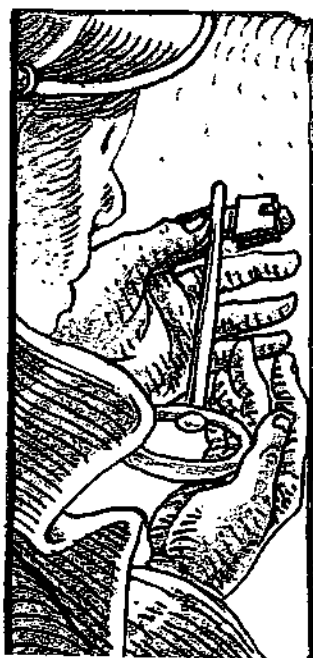
Abbiamo terminato l'annata del Cem 94/95 narrando. Narrando per ricavarsi spazi di intimità, per costruire speranza, per darci un futuro...

La pausa estiva non ci ha permesso di spezzare il filo della narrazione, anzi lo ha fortificato a tal punto da spingerci ad ipotizzare di riuscire a «far narrare» la Città! Se crediamo che la via narrativa possa ristabilire un rapporto di comunicazione non solo tra gli uomini, ma anche tra gli uomini e le cose; se crediamo che il territorio, così come la città, sia un archivio, un elemento unificatore di storie che hanno potuto riguardare gruppi umani differenti, che si sono succeduti lasciando tracce numerose e diverse del loro rapporto con esso; che cosa più della Città ci può offrire spunti narrativi capaci di accogliere o ascoltare o trasmettere comunicazioni che vadano al di là della stereotipata immagine di «città tentacolare»? L'obiettivo ambizioso è quello di riconsiderare angoli e luoghi della città con occhio nuovo, capace di leggerli con maggior attenzione e rispetto, per interpretarli in una chiave educativa carica di speranza di mutamento.

E' possibile un itinerario di lettura dal negativo al positivo con le inevitabili contraddizioni che tutto ciò comporta nella convinzione di cogliere al di là della «nostra porta» mille piccole storie degne di essere narrate, tutte cariche del loro passato, che magari arriva da lontano, ma che si fondano mirabilmente scambiandosi odori, profumi, colori, sensazioni.

Lo sviluppo delle città nelle varie parti della Terra ha avuto storie diverse, evoluzioni ed involuzioni, ma ad uno sguardo più attento non possono sfuggire tratti che accomunano tutte le città del mondo e che non consentono più di chiudersi dentro le proprie mura allo scopo di celarsi al nemico. Il «nemico» è dentro le mura, mescolato tra i vari «noi», aiutiamolo a posare sguardi nuovi e attenti su luoghi che quasi non si vedono più perché troppo fuggacemente guardati.

Per realizzare ciò, dato che di *narrazione*, pur sempre, si tratta, abbiamo ipotizzato di leggere «ad alta voce» Calvino per farci accompagnare dal fantomatico personaggio di Marcovaldo, così



«capace» di vivere in città, fra le città simbolo, scelte dalla redazione, in un percorso fra il metaforico e il reale, cercando in ciascuna di esse un «luogo» attorno al quale riflettere, quasi fosse la stalla, il camino, la piazzetta, l'osteria... Ormai negato e abbandonato, «in cui...» «di cui...» narrare. Ma proprio perché riteniamo che educare voglia dire porsi da punti di vista diversi, cogliere la complessità e le interconnessioni, anche in questi spunti didattici vorremmo riappropriarci di quella sana interdisciplinarietà che permette di vedere la Città, così come il Bambino, sfaccettata, poliedrica e complessa nella sua globalità.

L'intento è quello di condurre ad una intercultura interdisciplinare in cui la pedagogia dell'ascolto e dell'incontro tra racconti passi attraverso i diversi codici e i diversi approcci disciplinari.

Così, in questo viaggio di città in città si parte da Gerico, uno dei più antichi insediamenti urbani in cui pare, dai ritrovamenti archeologici, vigesse uno stile di vita matriarcale in cui protezione, prudenza e aggregazione erano le norme di convivenza, venute meno col tempo perché sopraffatto da codici comportamentali diversi dominati dal desiderio della conquista e della supremazia. «Ma l'intima solidarietà di tipo materno e la stretta associazione

con le forze della natura non si persero nel nulla: furono in seguito trapiantate nella città e, se si smarrirono nell'insieme della comunità urbana, continuano a sopravvivere nel quartiere e nel rione» (cfr: Programmatico Morselli e Ballabio).

Anche noi, compressi dalla città nella sfera dei rapporti interpersonali, rivalutiamo i valori positivi del Quartiere e, dopo aver fatto cadere al suono di una tromba le mura di Gerico, partiamo per costruire insieme un «Puzzle» di una città dell'Utopia senza mura e senza confini...

Le attività che proponiamo in questo numero possono rientrare in una ricerca di ambiente all'interno dell'area specifica di Studi sociali per la scuola elementare e in un lavoro interdisciplinare Italiano-Artistica-Tecnica-Scienze per la scuola media.

1) Macchina fotografica

Attività per scuola elementare e media

Obiettivo: è un gioco che può essere utilizzato con valenze diverse. In questo caso vuole essere uno stimolo all'osservazione della città per scoprirne aspetti insoliti ed inattesi.

L'educatore avrà preventivamente preparato un percorso più o meno esteso nel quale sperimentare questa proposta (isola pedonale delle grandi città, centro storico, quartieri contrastanti...) A coppie, uno sarà l'obiettivo della macchina foto (e terrà gli occhi chiusi) e l'altro il fotografo. Il fotografo «punterà» l'obiettivo guidandolo ad inquadrare oggetti, particolari, prospettive non osservati abitualmente.

Quando presume di aver impostato la corretta inquadratura, il fotografo dirà: «Click»: a questo segnale l'«obiettivo» aprirà gli occhi cercando di imprimere nella propria memoria l'immagine che vedrà davanti a sé. Dopo aver scattato alcune foto, si darà tempo all'«obiettivo» di appuntarsi le immagini che ha scattato. Dopo un tempo prestabilito si invertiranno i ruoli, per concludere con un momento di verifica e controllo all'interno della coppia e poi del gruppo.

2) In città per stare insieme

Attività per la scuola elementare e media.

Obiettivo: far riflettere su come il vivere insieme ad altri sia in fondo una necessità dell'uomo, un bisogno paragonabile a quello di bere o di mangiare (spunto di collegamento: «...Mi trovavo su quell'isola da circa dieci mesi e la speranza di partirne si affievoliva ogni giorno di più... Decisi di perlustrarla con cura... Trovai diversi frutti... Scesi in fondo a quella

bella valle guardandomi intorno con piacere e, insieme, con pena. Infatti non ci può mai essere gioia completa se essa non è condivisa con un altro essere umano. Ecco - mi dicevo - sono io il re e il padrone di tutti questi luoghi... ma non c'è nessuno al quale possa dire: - Guarda com'è bello! La mia vera infelicità era quella di essere solo... D. De Foe, «Robinson Crusoe»).

L'attività consiste in una vera e propria ricerca sul modo di stare

insieme degli abitanti del proprio quartiere.

Il punto di partenza potrebbe essere il seguente questionario. Per la ricerca che stai elaborando, proponiamo il seguente esempio di questionario: il questionario andrà proposto ad un campione di abitanti scelto precedentemente, in cui figurino persone diverse per età, sesso, professione.

Un altro metodo di indagine potrebbero essere le escursioni nelle strade, negli impianti sportivi, centri culturali, biblioteche... per

Questionario

Sesso _____ M ☐ F ☐

Quanti anni hai?.....

Abiti in questo quartiere? _____ sì ☐ no ☐

Ti trovi spesso con altre persone? _____ sì ☐ no ☐

Senti il bisogno di stare con gli altri? _____ sì ☐ no ☐

Di solito ti trovi, o preferisci trovarti, soltanto con coetanei? _____ sì ☐ no ☐

Scegli tu le persone con cui stare insieme? _____ spesso ☐ a volte ☐ mai ☐

Perché?.....

Quali luoghi frequenti quando stai con gli altri?.....

Perché frequenti questi luoghi e non altri?.....

Scegli tu i luoghi dove stare con gli altri? _____ spesso ☐ a volte ☐ mai ☐

Perché?.....

Ti sei trovato con gli altri in luoghi che non hai scelto? _____ sì ☐ no ☐

Se hai risposto sì, in quali luoghi ti sei trovato?.....

Ti è già capitato di stare insieme a persone che non conoscevi, almeno inizialmente? sì ☐ no ☐

In quali casi ti capita di stare con persone sconosciute, almeno inizialmente? (puoi segnare più di una risposta)

☐ quando sono ammalato / ☐ quando sono in vacanza / ☐ quando sono a scuola

☐ quando sono al lavoro / ☐ quando sono allo stadio / ☐ quando sono.....

Secondo te, quando si sta insieme, si devono rispettare delle regole? sì ☐ no ☐ Perché? ☐

da: G. Galli - W. Veronesi - Il bisogno di stare insieme, 1983, Milano Ed. Scuola Vita

Lo sviluppo delle città nelle varie parti della Terra ha avuto storie diverse, evoluzioni ed involuzioni, ma ad uno sguardo più attento non possono sfuggire tratti che accomunano tutte le città del mondo e che non consentono più di chiudersi dentro le proprie mura allo scopo di celarsi al nemico. Il «nemico» è dentro le mura, mescolato tra i vari «noi», aiutiamolo a posare sguardi nuovi e attenti su luoghi che quasi non si vedono più perché troppo fuggacemente guardati.

osservare direttamente ambienti e situazioni ed intervistare gli operatori. I dati andranno poi tabulati in grafici e discussi, in modo da trarne delle conclusioni e da suggerire possibili ed eventuali modifiche della realtà. Ulteriori campi d'indagine potrebbero essere il modo di stare insieme al tempo dei nonni.

Compila, contemporaneamente ai tuoi compagni, la tavola o tabella a doppia entrata, qui sotto riportata. Indica con una crocetta i luoghi nei quali ti trovi con gli altri spesso, qualche volta, mai.

Tabella a doppia entrata

Dove \ Tempi	Spesso	Qualche volta	Mai
casa			
cortile			
campo gioco			
aree verdi			
campi sportivi			
palestra			
campeggio			
discoteche			
bar/pasticceria			
strada			
nido d'infanzia			
scuole			
oratorio			
chiese			
.....			
.....			

Dove \ Tempi	Spesso	Qualche volta	Mai
biblioteche			
musei			
cinema			
teatro			
sedi org. sindacali			
uffici comunali prov.			
uffici regionali/statali			
banche			
caserme			
ospedali/ambulatori			
farmacie			
ricoveri per anziani			
.....			
.....			

Confronta i dati con quelli dei compagni, tabulali e costruisci i grafici di sintesi, relativi alle situazioni emerse.

Sez. A	Spesso	Sez. A	Spesso	Sez. A	Spesso
n. scelte		n. scelte		n. scelte	
Dove		Dove		Dove	

Interpreta i grafici e scrivi qui sotto le tue osservazioni (e quelle dei tuoi compagni, se sono diverse dalle tue)

- ☐ Noi ragazzi preferiamo trovarci spesso.....
- ☐ Noi ragazzi non vorremmo trovarci mai.....

A questo punto nasce il Problema:

Perché ci troviamo insieme (noi ragazzi e anche gli adulti, gli anziani) in certi luoghi piuttosto che in altri?

Che cosa puoi rispondere a questa domanda?

- ☐ Noi.....
- ☐ Gli adulti.....

Confronta le tue risposte con quelle dei tuoi compagni e scrivi alcune loro risposte, se sono diverse dalle tue.

Momenti necessari alla verifica

1) Raccolta Internazionale dei dati da effettuarsi con i seguenti strumenti:

a) Tavole a una o due entrate

Nel caso specifico della ricerca che stai conducendo, utilizza la tavola a doppia entrata di pag. 12 («Dove stiamo insieme»). Questa tavola va consegnata a:

- ☐ un campione di coetanei (ad es. i coetanei di altre sezioni o classi);
- ☐ un campione di giovani;
- ☐ un campione di adulti (ad es. i tuoi genitori e quelli dei tuoi compagni);
- ☐ un campione di anziani (ad es. i tuoi nonni e quelli dei tuoi compagni);
- ☐ e/o in altri paesi del mondo.

La Tokyo degli studiosi e dei librai

Kanda - una località che può aspirare al titolo di «quartiere latino» di Tokyo - è il paradiso dei bibliofili: forse un centinaio e più di librai d'occasione si susseguono uno dopo l'altro lungo i due lati della strada principale e nelle strade vicine.

Vi si trova di tutto.

Non solo libri giapponesi e cinesi, ma anche occidentali, di ogni disciplina. Divenuto ormai il Giappone un Paese ricco, i suoi mercanti battono intensamente l'Europa per comprarsi i libri che poi rivendono in patria a prezzi altissimi. In compenso i librai di Kanda sono assai gentili e pazienti con i visitatori che si soffermano per delle ore nelle loro botteghe, a volte senza comperar nulla, sfogliando un libro dopo l'altro, magari prendendo appunti come se stessero nella sala di lettura di una biblioteca pubblica...

Di tanto in tanto, fra una bottega e l'altra, si trovano delle piccole sale da tè, oscure e polverose, dove si possono ascoltare a richiesta dei dischi di musica classica, e c'è chi si prenota qualche ora in anticipo pur di riuscire a sentire il disco preferito.

Da «Qui Tokyo», Touring Club Italiano da: G. Galli - W. Veronesi - *Il bisogno di stare insieme*, 1983, Milano, Ed. Scuola Vita

3) «Buon vicinato»

Attività per scuola elementare e media

Obiettivo: creare rapporti diversi

Vivere in comunità. Essere vicini di casa. La maggior parte delle persone vive in abitazioni vicine ad altre abitazioni: si tratti di appartamenti di uno stesso edificio o di case unifamiliari (abitate da una sola famiglia), tutti prima o poi ci troviamo a dover andare d'accordo con qualche vicino. Sapresti citare qualche esempio di disturbo o di danno che non si dovrebbe arrecare ai vicini?

.....

.....

Prova ora a verificare, attraverso il questionario, la tua capacità di essere un buon vicino.

Questionario

Sei un buon vicino? (segna le risposte che potrebbero facilitare i rapporti tra vicini di casa):

1. Al 5° piano, la famiglia XXX è veramente rumorosa. I bambini saltano e strillano in continuazione. Il televisore è sempre acceso al massimo del volume. Quali consigli daresti alla famiglia XXX?

- ☐ Alzare al massimo il volume del televisore solo per mezz'ora al giorno.
- ☐ Regolare il volume del televisore.
- ☐ Mandare i bambini a giocare fuori.
- ☐ Proporre di fare giochi più tranquilli in casa.
- ☐ Lasciare che i bambini gridino solo per cinque minuti ogni ora.

2. Che cosa consiglieresti invece ai Signor YYY, inquilino del 4° piano?

- ☐ Picchiare sul soffitto con un manico di scopa ogni volta che sente il più piccolo rumore.
- ☐ Spiegare alla famiglia XXX che dal suo alloggio si sente il baccano dei bambini e della TV, pregandola gentilmente di essere meno rumorosa.
- ☐ Mettersi il cotone nelle orecchie.
- ☐ Alzare anche lui al massimo il volume del televisore.

3. Immagina di essere una persona che non ama i cani. Due dei tuoi vicini ne possiedono. Come risolveresti il problema?

- ☐ Tenti di avvelenare i cani.
- ☐ Chiedi ai vicini di tenerli legati, almeno durante la giornata.
- ☐ Chiedi loro di tenere i cani al guinzaglio quando li portano fuori.
- ☐ Telefoni ai Carabinieri appena vedi un cane che circola libero davanti a casa tua.

Come sai, anche per questi tipi di convivenza (il vicinato) esistono delle regole; alcune sono scritte e valgono per quel gruppo di persone (ad esempio il regolamento di un condominio); altre sono comunque regole riconosciute di rispetto degli altri (la cosiddetta buona educazione).

Nella casa in cui abiti o nel quartiere esiste qualche regolamento per non arrecare danno ai vicini? Se sì, prova a ricordare qualcuno degli articoli e riportalo con parole tue:

.....

.....

Se no, prova a formulare qualche regola che in genere tutti dovrebbero rispettare:

.....

.....

Così, in questo viaggio di città in città si parte da Gerico, uno dei più antichi insediamenti urbani in cui pare, dai ritrovamenti archeologici, vigesse uno stile di vita matriarcale in cui protezione, prudenza e aggregazione erano le norme di convivenza, venute meno col tempo perché soprafatto da codici comportamentali diversi dominati dal desiderio della conquista e della supremazia

**Gli spazi
esterni delle
scuole, se
esistono, sono
spesso
inadeguati
alle esigenze
dei bambini,
poco
stimolanti e, a
volte,
pericolosi.
Anche il cortile
è un luogo
dove si può
stare insieme
in modo
gradevole:
perché non
riprogettarlo
insieme?
L'esperienza è
già stata
tentata dai
bambini di due
scuole
elementari
di Rivalta (To)**

4) Progettambiente

Attività per scuola elementare e scuola media

Obiettivi: riprogettare spazi usuali. Gli spazi esterni delle scuole, se esistono, sono spesso inadeguati alle esigenze dei bambini, poco stimolanti e, a volte, pericolosi. Anche il cortile è un luogo dove si può stare insieme in modo gradevole: perché non riprogettarlo insieme? L'esperienza è già stata tentata dai bambini di due scuole elementari di Rivalta (To), che per prima cosa hanno proposto ai loro compagni il seguente questionario:

1) Sei già stata/o nel cortile della scuola?

2) Il cortile ti piace così, oppure potrebbe essere più bello?

3) Tra queste cose indica quella che ti piace di meno:

- ☐ il terreno è pieno di sassi
- ☐ c'è poco spazio
- ☐ non ci sono alberi
- ☐ mancano i giochi
- ☐ non ci sono panchine all'ombra
- ☐ non ci sono fiori
- ☐ in alcuni angoli le maestre non ci vedono
- ☐ manca una fontana
- ☐ altro (specificare)

4) Che cosa vorresti nel cortile?:
(max 3 cose)

- ☐ terreno più soffice
- ☐ un grande prato per giochi liberi
- ☐ un campo da calcio
- ☐ giochi tipo scivolo...
- ☐ tanti alberi
- ☐ aiuole con fiori
- ☐ una fontana
- ☐ una pista per correre
- ☐ un teatro
- ☐ un campo da pallavolo
- ☐ un orticello
- ☐ un monumento
- ☐ spazio per il pattinaggio
- ☐ altro...

I bambini hanno tabulato i dati, quindi è stato consegnato ad ogni bambino un disegno della pianta topologica dell'edificio con lo spazio per progettare in scala 1/200 e lì si è invitati a disegnare il loro progetto.

I progetti sono poi stati rielaborati in un unico progetto finale che è stato ridisegnato in forma idonea per un incontro con i tecnici e coloro che dovranno decidere e ap-

provare la proposta, nonché bambini e maestre hanno predisposto un programma di pubblicizzazione del progetto all'interno delle altre classi della scuola.

La positività dell'esperienza è stata quella di dare la possibilità ai bambini di fare precise richieste di ristrutturazione ambientale e i tecnici hanno dovuto in qual-



che modo «inventare» risposte adeguate alle domande puntuali dei bambini.

5) Fotografie della città dall'alto

Attività per la scuola elementare e scuola media

Obiettivo: sviluppare le capacità tecniche e di osservazione.

I bambini sono invitati a fotografare dall'alto «particolari» della loro città (dal 4°, 5°, 6°, 7°... piano, dalla collina, da un monumento..., da tutti i punti più in alto che ci sono nelle diverse città). Si potrebbe ipotizzare un percorso fotografico, come quello da noi suggerito, lasciando a ciascuno il gusto di adeguarlo ai suoi spazi e alla sua realtà, che abbia la durata dell'anno scolastico, in modo da avere materiale per una mostra finale.



Africa e Mediterraneo

TRIMESTRALE DI CULTURA,
POLITICA, ECONOMIA E SOCIETÀ

Abbonamento annuale:

Italia L. 50.000 - Estero L. 90.000

Sostenitore L. 100.000

Vaglia postale o assegno bancario intestato a:

Africa e Mediterraneo

Via San Mamolo, 24 - 40136 - Bologna

Tel/fax 051/6448707

I giardini di Gerico

a cura di EMANUELA TAMBORINI e FRANCESCA PAINI

Gerico e i suoi giardini. Persino una fonte restia a slanci poetici come è l'Enciclopedia Treccani, se ne lascia un po' incantare: «Aveva giardini splendidi ed alberi da balsamo, per questo Marco Antonio la regalò a Cleopatra». Gli alberi di Gerico, dunque: le loro radici, e le nostre nella città di Gerico, la «prima città», la città delle origini. Di qui il desiderio di occuparcene parlando proprio di radici, una grande metafora per indicare ciò che in noi è profondo e legato alla terra, ciò che ci avvicina di più alla nostra storia, alla nostra identità.

E davvero le radici di metafore ne offrono in quantità a chi va cercando le proprie. Ci sono, ad esempio, piante che possono mettere radici solo nell'acqua, o solo nella terra, perché ognuno deve trovare il proprio modo di crescere. O ancora: generalmente le dimensioni del sistema aereo della pianta equivalgono a quelle del sistema radicale, di modo che «Ogni volta che ti sentirai smarrita, confusa, pensa agli alberi, ricordati del loro modo di crescere. Ricordati che un albero con molta chioma e con poche radici viene sradicato al primo colpo di vento, mentre in un albero con molte radici e poca chioma la linfa scorre a stento. Radici e chioma devono crescere in egual misura, devi stare nelle cose e starci sopra, solo così potrai offrire ombra e riparo, solo così alla stagione giusta potrai coprirli di fiori e frutti»¹. A questo equilibrio tra il sistema aereo e radicale si sottraggono solo piante che hanno uno sviluppo di superficie rapidissimo (ad esempio, i rampicanti). In questo caso ad una crescita «esteriore», non corrisponde una crescita «in profondità»: la metafora, ad educatori e giovani, parla quasi da sola.

Citiamo un'ultima curiosità «botanica»: le radici hanno una zona di qualche centimetro in cui, sempre secondo la Treccani, «è localizzato il crescere in lunghezza delle radici

onde, se tale zona si asporta, la radice che ne è rimasta priva non può più crescere in lunghezza e produce in compenso radici laterali». Sarebbe ben interessante per ciascuno conoscere la propria zona di accrescimento, curarne le cicatrici o le eventuali mutilazioni, coltivarla infine con la cura ed il tempo che sono necessari.

Anche per aiutare ciascuno a scoprire la propria «zona di accrescimento», ci siamo proposte di offrire materiali volutamente poco strutturati, affinché ciascuno potesse modificarli, elaborarli, farli propri, ma anche (e soprattutto) cercarne di nuovi. Crediamo che la ricerca di spunti di riflessione sia un'attività così integrante da poter essere facilmente proposta anche ai ragazzi ed alle ragazze delle scuole.

Le loro agende, i libri che leggono, le canzoni che ascoltano, sono serre in cui gli alberi fruttificano in ogni stagione. Vi invitiamo a cercare insieme a loro, poiché «tutti, ma proprio tutti, abbiamo qualcosa da dire agli altri, qualcosa che merita di essere celebrata dagli altri, o perdonata»².

1. Le radici nelle cose

Le radici le mettiamo nei posti più strani. Spesso, le troviamo negli oggetti, nelle «cose» che ci hanno accompagnato nel tempo.

Ci sono oggetti che parlano della storia di una persona, altri che parlano di una famiglia, un gruppo, un paese, un popolo. Quali sono i luoghi delle nostre radici? e poi, «no» di chi? Iniziamo con una citazione facile: una canzone di Guccini, scritta molti anni fa, che si intitola proprio «Radici».

«La casa sul confine della sera, oscura e silenziosa se ne sta. Respiri un'aria limpida e leggera e senti voci forse di altre età. La casa sul confine dei ricordi, la stessa sempre come tu la sai e tu ricerchi là le tue radici se vuoi capire l'anima che hai.

Quanti tempi e quante vite sono scivolte via da te, come il fiume che ti passa attorno, tu che hai visto nascere e morire gli antenati miei, lentamente, giorno dopo giorno. Ed io, l'ultimo, ti chiedo se conosci in me qualche segno o qualche traccia di ogni vita, o se solamente io ricordo in te risposta ad ogni cosa non capita.

Ma è inutile cercare le parole, la pietra antica non emette suono, o parla come il mondo o come il sole, parole troppo grandi per un uomo (...).»³

Talvolta le nostre «radici nelle cose» ci sono strappate. Ci si pone così il compito di cercare dentro di noi. Qual è la nostra capacità di sviluppare radici immateriali? Quale rapporto abbiamo con gli oggetti? Come custodiamo la nostra memoria, dentro e fuori di noi?

Ci guida Eduardo Galeano, scrittore latinoamericano, la cui vita e la cui opera coniugano con grande poesia impegno civile e «cura per le radici».

«Ho perso molte cose a Buenos Aires. Per fretta o sfortuna, nessuno sa che fine hanno fatto. Me ne sono andato con un po' di biancheria e un pugno di carte.

Non mi lamento. Con tante persone scomparse, piangere per le cose sarebbe mancare di rispetto al dolore. La memoria conserverà quel che vale la pena. La memoria sa di me più di me; e non perde quel che vale la pena che sia salvato»⁴.

2. Le nostre radici interiori

Gli alberi ce lo mostrano chiaramente: di radici, ognuno ha le sue. Ciascuno ha il compito di sviluppare un apparato radicale capace di nutrirlo e tenerlo ben saldo.

Ci accompagna un libretto di pic-

Scuole superiori

Talvolta le nostre «radici nelle cose» ci sono strappate. Ci si pone così il compito di cercare dentro di noi. Qual è la nostra capacità di sviluppare radici immateriali? Quale rapporto abbiamo con gli oggetti? Come custodiamo la nostra memoria, dentro e fuori di noi? Ci guida Eduardo Galeano, scrittore latinoamericano, la cui vita e la cui opera coniugano con grande poesia impegno civile e «cura per le radici».

cole dimensioni, ma di grande valore. Il filosofo Martin Buber ci parla del «Cammino dell'uomo». «E' compito di ogni uomo conoscere bene verso quale cammino lo attrae il proprio cuore e poi scegliere quello con tutte le forze (...). Per quanto infimo possa essere – se paragonato alle opere dei Patriarchi – ciò che noi siamo in grado di realizzare, il suo valore risiede comunque nel fatto che siamo noi a realizzarlo nel modo a noi proprio e con le nostre forze (...). Con ogni uomo viene al mondo qualcosa di nuovo che non è mai esistito, qualcosa di primo e unico (...). Ciascuno è tenuto a sviluppare e dar corpo a questa unicità e irripetibilità, e non invece a rifare ancora una volta ciò che un altro – fosse pure la persona più grande – ha già realizzato. Quando'era già vecchio e cieco, il saggio Rabbi Bunam disse un giorno: «Non vorrei barattare il mio posto con quello del padre Abramo. Che ne verrebbe a Dio se il patriarca Abramo diventasse come il cieco Bunam ed il cieco Bunam come Abramo?».

La stessa idea è stata espressa con ancora maggiore acutezza da Rabbi Sussja che, in punto di morte, esclamò: «Nel mondo futuro non mi si chiederà: «Perché non sei stato Mosè?», mi si chiederà invece: «Perché non sei stato Sussja?».

Siamo qui in presenza di un insegnamento che si basa sul fatto che gli uomini sono ineguali per natura e che pertanto non bisogna cercare di renderli uguali (...). E' infatti la diversità degli uomini, la differenziazione delle loro qualità e delle tendenze che costituiscono la grande risorsa del genere umano (...).⁵

Ci sono situazioni particolari che mostrano con evidenza una situazione comune a tanti: come nelle proprie radici si trovi il senso della propria storia. A noi, qui, lo racconta Luigi Pintor, giornalista e scrittore in un suo scritto di straordinaria intensità. Racconta Pintor di come la sua storia si sia costruita a partire dalle esperienze della guerra, di come, quindi, le sue radici si siano sviluppate proprio in quell'esperienza.

«Senza la guerra, io non so dire come sarei cresciuto e cosa avrei fatto. Non avevo da ragazzo nessuna attitudine particolare e neppure facilità di apprendimento (...). Ma avevo quattordici anni quando la guerra è cominciata e venti quando è finita, così che si è sovrapposta alla

la mia adolescenza con la precisione di una calcomania. Mi ha risparmiato e non posso dire di averla combattuta, se non marginalmente. Ma in quei pochi anni e in una rapidissima successione di eventi ho visto andare in pezzi tutto il mondo che mi era familiare, quello che avevo conosciuto da bambino e che era ancora vivo in me (...). Quelle vicende hanno deciso interamente del mio futuro, formando tutto il mio modo di pensare e di comportarmi. Senza la guerra il mio carattere mi avrebbe tenuto certamente lontano dalla vita pubblica. Non volevo diventare re o papa, non avevo quel bisogno infantile di primeggiare e di dominare gli altri che nutre negli adulti l'ambizione politica, spesso senza ritegno (...). Così anche la mia vita privata, senza la guerra, sarebbe stata meno carica dei doveri e dei fraintendimenti che l'hanno accompagnata (...). Avrei camminato con passo più leggero e con più indulgenza per quel bisogno di allegria che è nella natura di tutti.

Sarei stolto se attribuissero a fattori esterni tutto quanto mi è accaduto di buono o di cattivo. E' probabile che per un difetto del carattere o una congenita debolezza io fossi in partenza più disposto di altri a subire l'eredità della guerra. Scritta sotto un ritratto di un antenato mi colpì, quand'ero piccolissimo, una misteriosa parola latina: «servabo». Può voler dire conserverò, terrò in serbo, terrò fede, o anche servirò, sarò utile. Ma conservare o servire sono termini sconvenienti, che implicano una soggezione, il senso di un limite, un vincolo. Può darsi dunque che se la mia psicologia è rimasta prigioniera della guerra e di altri sfavorevoli eventi, sia tutta colpa di quell'antenato e del suo enigmatico precetto».⁶

La guerra ha molto da dire sul tema delle radici. Introdurre questo brano è però particolarmente difficile. Nedžad Maksuni, poeta e regista teatrale bosniaco, più che parlarci di radici, è radicale al di là di ogni lirismo. «Era un anno fertile per il grano come mai in passato, era tutto in abbondanza... Quelli che erano malati cronici e che tanto desideravano la morte, consegnarono finalmente con un sorriso l'anima a Dio. Nei giorni dei grandi temporali il cielo era rosso. La pioggia portava con sé la polvere dei deserti d'oltre mare. I vecchi dissero: ci sarà la guerra!

Nessuno prestò credito alle loro parole. E nessuno fece nulla. Giacché, cosa si poteva fare contro la profezia! Solo cantammo per intere giornate, fino a restare senza voce, per poter consumare tutte le vecchie canzoni, perché non ne restasse nessuna che venisse sporcata dal tempo.

1. Quando intravedono il primo cadavere per strada, le persone voltano la testa, vomitano e perdonano i sensi. Senti il tremore per primo nelle ginocchia, poi ti manca l'aria, ti gira la testa.

Sono di aiuto in questi casi l'acqua fredda, leggeri schiaffi. Se lo svenuto non rinviene, sdraialo sulla schiena e sollevagli le gambe in aria. Se il cadavere di quel giorno era un suo parente o comunque un vicino, non permettergli di avvicinarsi e di guardarlo. Le ferite causate dalle granate sono in genere causa di un nuovo svenimento. E non si ha tanto tempo a disposizione. E' raccomandabile piangere, fa bene al cuore. Ma neppure per questo c'è tanto tempo a disposizione.

2. Se la città è in stato di assedio occorre mandare i più coraggiosi a tentare di portare i sacchi di plastica opachi per i cadaveri. Se questi non tornano, bisogna avvolgere i morti in lenzuoli bianchi. Non è raccomandabile seppellirli senza. Ciò fa diffondere il panico e la paura della morte diventa facilmente la paura di essere sepolti allo stesso modo.

3. La sepoltura si svolge di notte, per motivi di sicurezza. Perciò, prima della sepoltura, bisogna accertarsi per bene dell'identità del defunto. Nel caso di corpi dilaniati, bisogna stabilire con precisione i pezzi che appartengono a ciascun corpo. Se si verificano ugualmente degli errori, è meglio evitare di ammetterlo successivamente. Tanto per i morti è lo stesso. Se vicino alla persona che è stata sepolta, sul posto dell'uccisione, si trovano altre parti del corpo, e si è però già provveduto alla sepoltura, non bisogna gettare i resti nella spazzatura, poiché lì in genere si radunano i cani affamati. La cosa migliore, se si ha tempo e voglia, è di raccogliere in un sacchetto tutto quello che è rimasto e di seppellirlo in superficie vicino alla tomba. Bisogna stare attenti che non se ne accorgano i familiari, perché loro concepiscono il cadavere come un tutt'uno e tale frantumazione rappresenterebbe per loro un'ulteriore dolorosa frustrazione.

4. In guerra nessuno è matto. O almeno ciò non si può asserire nei confronti di nessuno. Molti di quelli che erano matti prima della guerra, in guerra si mettono in mostra molto bene. Come combattenti coraggiosi, convinti delle idee dei loro capi.

5. In guerra nessuno è intelligente. Non devi credere alla verità di nessuno. Le lunghe disquisizioni sull'insensatezza della guerra del professore di una volta, in un batter d'occhio si trasformano in un selvaggio grido di guerra appena egli viene a conoscenza del fatto che il suo bambino gli è morto per la strada.

6. Non ricordarti di nulla. Prova a dormire senza sonno. Devi ornarti di amuleti e abbi fede nel fatto che ti aiuteranno. Abbi fede in qualsiasi segno. Ascolta attentamente il tuo ventre. Agisci secondo le sensazioni. Se pensi che non bisogna camminare per quella strada, allora vai per un'altra.

7. Non avere paura di niente. La paura genera nuova paura. Ti blocca. Devi credere fermamente di essere stato prescelto per restare vivo.

8. Non lasciare lavori compiuti a metà. Salda i debiti. Devi essere pulito. Non fare nuove amicizie. Già con quelle vecchie avrai abbastanza preoccupazioni.

9. Proteggi i ricordi, le fotografie, le prove scritte del fatto che sei esistito. Se brucia tutto, se perdi tutto, se ti prendono tutto... dovrai dimostrare anche a te stesso che una volta eri. Ammassa tutto nei sacchi di plastica, seppellisci nella terra, mura nelle pareti, nascondi, e solo ai tuoi più cari svela la mappa per raggiungere il tesoro.

10. Non ti legare alle cose, alla terra, ai muri, alle case, ai gioielli, alle automobili, agli oggetti d'arte, alle biblioteche... Trasforma in denaro tutto ciò che ha ancora un prezzo. E tuttavia, non legarti in alcun modo al denaro. Appena puoi, scambialo con la tua libertà.

11. Adoperati per il bene delle persone. Sempre. Il più delle volte non lo meritano, ma fallo egualmente. Non aspettarti alcuna riconoscenza. Non chiedere per chi fai il bene. Non legarti alle tue azioni.

12. Non dire ciò che pensi. Non essere così stupido a tal punto. Perché appena pensi non appartieni più a loro. Non tacere, perché non possano pensare che pensi a qualcosa. Parla, così, giusto per parlare.

13. Se ti imbatti nel pericolo, non

essere coraggioso, anche spinto dalla disperazione. Tenta di sopravvivere. Fai tutto quanto è nelle tue possibilità. Soltanto devi stare attento a non mettere altri in pericolo con i tuoi tentativi. Finché non sei morto sei vivo. Sembra comprensibile. Non togliertelo mai dalla testa. Se devi sacrificarti, fallo per le persone cui vuoi bene, non farlo mai, in nessun modo, per delle idee. Il tuo sacrificio verrà giudicato dagli altri sempre in maniera scorretta, a seconda della loro coscienza e della loro prospettiva. Le idee passeranno, si rovineranno, diventeranno comiche. Se resti vivo, vedrai quanto sarà difficile credere in loro.

14. Non supplicare per nessun motivo. Non supplicare nessuno. Neanche se c'è di mezzo la vita. E' una questione di buon gusto. Pensa solo cosa vuoi dire vivere sullo stesso pianeta con una persona che ti ha risparmiato la vita.

15. Non devi metterti a capo di nessuno. Per nessuna ragione. Quando ti volti a cercare aiuto, dietro a te non ci sarà nessuno. Non fare affidamento su nessuno, ma non sottrarti al fatto che quelli che ami fanno affidamento su di te. Questo è salutare anche per te. Devi sapere: perché? Gli obiettivi non devono essere grandi, in nessun modo di carattere generale. Conoscevo una persona che per tutto il tempo ha desiderato di bere una birra. E' vero: non ci è riuscito, ma era splendido vivere desiderandolo.

16. Non devi stupirti di nulla. Di ogni possibile prodigio. Non devi farti deprimere da nessuna cosa. Anche prima erano tutti fatti così, solo che le condizioni erano diverse da quelle di adesso. Questa è la prima occasione per mettersi alla prova. Così tanti sono delusi da sé stessi che in confronto la tua delusione è un nonnulla. Se qualcuno ti tradisce una volta, non lasciargli la possibilità di farlo un'altra volta.

17. Cerca di essere prudente. Se hai bisogno di una buca in cui ripararti, scavatela da solo. Se qualcun altro lo fa per te, la buca potrebbe rivelarsi troppo piccola.

18. Non hai il diritto di adirarti con nessuno. E tuttavia, non devi dimenticare nulla. Quando tutto è finito, decidi di cosa non vuoi più ricordarti. Se tutto è passato. Non dimenticare gli esami che alcuni non hanno superato.

19. E però, non fondarti su questo. Non aspettare l'occasione per poterti rivalere. La vendetta ti deve es-

sere estranea. Una questione che appartiene ad altri. Se sopravvivi, vivi per te e per quelli che sono sopravvissuti insieme a te.

20. E ancora, non credere mai di essere il Signore della Verità. Nessuno lo è. A te è sembrata in questo modo. A un altro è sembrata diversamente. Mantieni per te il pezzetto della tua verità. Servirà soltanto a te. Rinuncia al diritto di scrivere la storia dell'assedio. Non contrapposti ai nomi di quei morti che sono stati scelti come eroi. Non sperare di riuscire a mettere a posto qualcosa, neanche un'ingiustizia rimasta in sospeso. In quel momento, quando hai intravisto il primo cadavere sulla strada, la storia del dopoguerra era già stata scritta. Poi ci metteranno solo i nomi delle persone, delle città, delle montagne, i baluardi che si sono gloriosamente difesi e i baluardi che sono gloriosamente caduti. Non c'è posto qui per la tua verità. Ora che sai tutto, prova a proteggere te stesso e forse a salvarli la testa. Se non ti riesce, almeno non ti annoierai».

3. Aver cura delle radici degli altri

Le radici non solo sono le nostre, personalissime. Ciascuno ha le sue, ma non è l'unico al mondo ad averne. Si impone, quindi, la necessità, o forse il desiderio, il bisogno, il piacere, di aver cura delle radici degli altri. Gli altri vicini e lontani. Dove sono le radici degli altri? E noi, quali abbiamo già coltivato? Quali vorremmo coltivare?

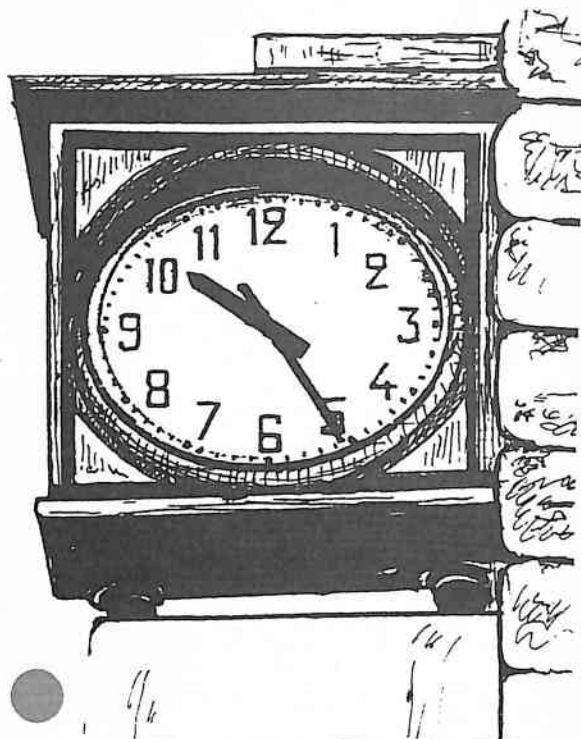
Abbiamo scelto un breve stralcio da un romanzo di una giovane donna giapponese. «Mikage, volevo dirtelo perché ho molta fiducia in te. Io l'ho capito quando avevo Yui-chi piccolo da tirare su. Ci sono stati anche tanti, tanti brutti momenti. Le persone che vogliono farcela da sole dovrebbero prima di tutto curare qualcosa che cresce. Un bambino, una pianta, che so. Facendolo si capiscono i propri limiti. E' un punto di partenza».

Note:

- 1 S. TAMARO, *Va dove ti porta il cuore*.
- 2 E. GALEANO, *Il libro degli abbracci*.
- 3 F. GUCCINI, *Radici*.
- 4 E. GALEANO, *idem*.
- 5 M. BUBER, *Il cammino dell'uomo*.
- 6 L. PINTOR, *Servabo*.
- 7 N. MAKSMUC, *Indicazioni stradali sparse per terra*.
- 8 B. YASHIMOTO, *Kitchen*, Ed. Feltrinelli.

La guerra ha molto da dire sul tema delle radici. Introdurre questo brano è però particolarmente difficile. Nedžad Maksuni, poeta e regista teatrale bosniaco, più che parlarci di radici, è radicale al di là di ogni lirismo. «Era un anno fertile per il grano come mai in passato, era tutto in abbondanza... Quelli che erano malati cronici e che tanto desideravano la morte, consegnarono finalmente con un sorriso l'anima a Dio. Nei giorni dei grandi temporali il cielo era rosso. La pioggia portava con sé la polvere dei deserti d'oltre mare. I vecchi dissero: ci sarà la guerra!».

La rubrica "Minima Urbana" ci porrà di fronte, mese per mese, a situazioni e mondi delle nostre città che "non dicono più nulla" a noi, viandanti distratti, ma che hanno pur sempre "qualcosa da dire", solo che noi possedessimo un orecchio più attento ed un occhio meno svagato. Tanto più che questi "angoli morti" delle nostre città e metropoli sono diventati il rifugio di tutte le emarginazioni possibili e ricettacolo di creature umane di cui tanti di noi non suppongono neanche la disumana sopravvivenza.



La stazione

«Era già buio quando arrivai a Bonn. Feci uno sforzo per non dare al mio arrivo quel ritmo di automaticità che si è venuto a creare in cinque anni di continuo viaggiare: scendere le scale della stazione, risalire altre scale, deporre la borsa da viaggio, levare il biglietto dalla tasca del soprabito, consegnare il biglietto, dirigersi verso l'edicola dei giornali, comperare le edizioni della sera, uscire, far cenno ad un tassì. Per cinque anni quasi ogni giorno sono partito da qualche luogo e sono arrivato in qualche luogo, la mattina ho disceso e salito scale di stazioni, il pomeriggio ho disceso e risalito scale di stazioni, ho chiamato un tassì, ho cercato la moneta nella tasca della giacca per pagare la corsa, ho comperato giornali della sera alle edicole e, in un angolo riposto del mio io, ho gustato la scioltezza perfettamente studiata di questo automatismo».

Heinrich Böll, *Opinioni di un clown*

Per Hans Schnier, il povero clown del romanzo di Böll, la stazione non narra quasi più nulla. E' diventato un posto banale, consueto, qualcosa

di scontato e di ripetitivo, che non vale più nemmeno la pena di osservare bene, anzi che è meglio lasciare il prima possibile. Forse anche per Hans da bambino la stazione aveva avuto un altro significato: quello connesso al fascino della partenza, al gusto dell'andar via; forse anche lui avrà giocato con la fantasia, tra i treni che partono e quelli che arrivano, tra le mille pieghe nascoste dei cartelloni con gli orari. Ma ormai la voce metallica che annuncia i ritardi dei convogli è diventata solo un fastidio. Hans è cresciuto, è diventato un uomo "adulto", un uomo "normale" (dal romanzo però si vedrà che non è così) e dunque deve eliminare da questo come dagli altri spazi urbani tutta la poesia e l'allegria che coloravano le giornate d'infanzia.

Così per gli "adulti" che viaggiano sui treni, approcciare una nuova città (Hopper, *Approaching a new city*, fig. 1) sarà altrettanto banale e monotono; la città che si raggiunge non avrà nulla di "nuovo", sarà vecchia e banalmente uguale alle altre, come sono uguali tra loro tutte le periferie e i depositi dei bagagli.

E' la banalità del quotidiano, che assale il viaggiatore in ogni stazione, da Firenze S. Maria

a cura di
RAFFAELE MANTEGAZZA

Novella a Milano Porta Garibaldi, la stessa descritta con lucidità in una pagina di Bianciardi:

«Alle cinque cominciano a entrare i primi treni in stazione e a buttar giù battaglioni di gente grigia, con gli occhi gonfi, in marcia spalla a spalla verso il tram, che li scarica all'altro capo delle città, dove ci sono le fabbriche. Per due, tre minuti, sotto le volte della sala biglietti, sfilano a passi lenti, poi tutto ritorna vuoto e silenzioso, fino al prossimo treno, al prossimo sbarco di gente assonnata e frettolosa.

Non puoi fermarne uno, chiedergli come si chiama, che cosa fa (...) Li guardi e sono già sfilati via, senza voltare gli occhi attorno. E anche più fretta hanno la sera, perché c'è la paura di perdere il treno, un treno qualunque sempre disponibile perché tu lo prenda, ed è mezzora sottratta al sonno. Anche se dall'orologio è chiaro che non ce la faranno, gli uomini grigi e intabarrati, con una sciarpa di lana al collo, o il passamontagna calato sugli occhi, non rallentano la marcia verso la banchina dei treni, e continuano ad arrancare anche quando il convoglio si è messo in moto, e gli vanno dietro ostinati e febbrili»

Luciano Bianciardi, *La vita agra*

Sì, le stazioni delle nostre metropoli sono decisamente luoghi stanchi, luoghi in cui non è possibile una sosta ristoratrice o un libero pensare. Nelle stazioni incontriamo la banalità e la piatezza del quotidiano, triste parodia della tragica banalità del male incontrata da milioni di deportati nella banchina-stazione di Birkenau (fig. 2), prolungamento della logica razionale ed efficientista all'interno dell'irrazionalità dello sterminio.

Ma alla banalità del male come alla piatezza del quotidiano è possibile rispondere; come fa la stazione di Bologna, così tragicamente diversa dalle altre sue sorelle per quell'oscena unghia rimasta nel muro della sala d'attesa di II classe dopo l'attentato del 2 agosto 1980, per quella lapide con i nomi dei morti e per quella pietra squarciata all'angolo della sala. Il viaggiatore che passa da Bologna, che si ferma anche solo per cambiare treno nella sala d'aspetto è strappato con forza dal suo pensare, e si trova catapultato nello spazio del ricordo e della memoria consapevole e politica. Una stazione che "fa politica", una "memoria pericolosa" per chi vorrebbe dimenticare; e una memoria ed una politica che si fanno quotidianità, come nel viaggio compiuto ogni anno dal sopravvissuto alla strage che è protagonista del film *Per non dimenticare* di Massimo Martelli (cfr. fig. 3) che riflette, nella scena finale, davanti alle età delle vittime, tragicamente giovani:

«Vado lì, leggo i loro nomi, e poi torno a casa. Queste persone erano tutte impegnate in una co-

sa che da sola basterebbe a farmi tornare. Erano tutte impegnate a vivere».

Ma allora, se anche nelle stazioni è possibile recuperare il ricordo e la lotta quotidiana, è anche possibile trovare un poco della umanità, della poesia che sembrava da esse essere evaporata per sempre. E lo si può fare osservando gli abitanti delle stazioni, mendicanti, prostitute, controllori insonnoliti o giovani suonatori di chitarre. La loro umanità è aggrappata a scarsi residui (pezzi di pane, qualche spicciolo, la macchinetta per fare i buchi nei biglietti da obliterare) ma è proprio a partire da tali frammenti che è ricostruibile una idea nuova di individuo. Purché da questi supporti minimali di identità l'individuo sia condotto ad uscire, a liberarsi dalla propria staticità ed avventurarsi verso il Nuovo, con un atto coraggioso.

Come capita al protagonista del bel racconto di Peter Bichsel, fino ad allora esperto di orari ferroviari, che imparava a memoria, convinto com'era che "solo la gente che ha cattiva memoria prende il treno, perché se avessero buona memoria potrebbero tenersi a mente gli orari di partenza e di arrivo e non dovrebbero viaggiare per fare la prova dei tempi". Ma poi, un certo giorno, l'uomo con la memoria prodigiosa compie un atto strano ed inspiegabile:

«Ed egli andò e contò i gradini della scala della stazione e si fissò il numero nella memoria, nella quale ora non c'erano più orari dei treni. Allora non lo si vide più alla stazione. Egli andava ora per la città di casa in casa e contava i gradini e li imparava, e adesso sapeva dei numeri che non sono in alcun libro del mondo. Ma quando ebbe imparato il numero dei gradini di tutta la città, giunse alla stazione, andò alla biglietteria, si comprò un biglietto e salì per la prima volta in vita sua su un treno, per andare in un'altra città e contare anche lì i gradini e poi per andare ancora oltre a contare i gradini in tutto il mondo, così da sapere qualcosa che nessuno sa e che nessun impiegato può leggere in un libro».

Peter Bichsel, *L'uomo con la memoria*

Allora la stazione può anche essere un collage possibile di atti umani; come in fondo è S. Maria Novella per i quattro *Amici miei*, in particolare per l'ultimo film della serie, nel quale gli amici non riescono -per la vecchiaia- a raggiungere i volti dei passeggeri in partenza per schiaffeggiarli, ed anzi prendono a loro volta le sberle che un tempo erano soliti distribuire ai malcapitati.

Recupera in questo senso una dimensione umana anche l'addio, soprattutto se disperato e desolato; da quello della coppia che non riesce a credere che tutto sia finito:

Ma allora, se anche nelle stazioni è possibile recuperare il ricordo e la lotta quotidiana, è anche possibile trovare un poco della umanità, della poesia che sembrava da esse essere evaporata per sempre. E lo si può fare osservando gli abitanti delle stazioni, mendicanti, prostitute, controllori insonnoliti o giovani suonatori di chitarre. La loro umanità è aggrappata a scarsi residui (pezzi di pane, qualche spicciolo, la macchinetta per fare i buchi nei biglietti da obliterare) ma è proprio a partire da tali frammenti che è ricostruibile una idea nuova di individuo.

Ma non tutti gli addii lasciano solo vuoto e paura: ci sono gli addii che riescono a trovare lo spazio della elaborazione, addii che si colorano di memoria e di gratitudine, nei confronti dei quali la stazione diventa il collettore delle emozioni.

«Una storia troppo bella, una vita da Balilla per volerti bene; / un telefono che suona, come dire "Ti perdono"...ma non è più amore. / Quattro passi in riva al mare, quattro frasi senza dire che il treno è là; / come è triste quel lamento, non lo vuole neanche il vento mentre questa vita va».

Enzo Jannacci, *Due gelati*

a quello dei due amici d'infanzia destinati a non rivedersi mai più:

«Ti ricordi, Michel, quei due saluti alla stazione, e i lacrimoni venir giù / quando la macchina cominciò a far pressione, e tu dovevi salir su? / Ti ricordi, Michel, che fretta che avevano tutti di far partire la vettura? / Mentre lento il tuo vagone se ne andava / ritornava la paura».

Claudio Lolli, *Michel*

Ma non tutti gli addii lasciano solo vuoto e paura: ci sono gli addii che riescono a trovare lo spazio della elaborazione, addii che si colorano di memoria e di gratitudine, nei confronti dei quali la stazione diventa il collettore delle emozioni. In questo caso partire è un po' meno morire e un po' più rinascere. Anche se a partire è "solo" una prostituta:

«Alla stazione c'erano tutti, dal commissario al sacrestano / alla stazione c'erano tutti, con gli occhi rossi e il cappello in mano / a salutare che per un poco, senza pretese, senza pretese, / a salutare chi per un poco portò l'amore nel paese. / C'era un cartello giallo con una scritta nera diceva "Addio Bocca di rosa, con te se ne parte la primavera". / Ma una notizia un po' originale non ha bisogno di alcun giornale / come una freccia dall'arco scocca, vola veloce di bocca in bocca: / alla stazione successiva molta più

gente di quando partiva, / chi manda un bacio, chi getta un fiore, chi si prenota per due ore».

Fabrizio de Andrè, *Bocca di Rosa*

Ed allora la stazione recupera la possibilità di essere il luogo da cui si parte: luogo per inventare le proprie ribellioni e riscoprirsi, ribelli, uomini e donne nuove:

«Oh certo che può sembrare inutile / una stazione a chi non parte mai / ma i treni che davvero portano via / non han fiori sui sedili ma da fuori non lo sai / devi entrarci per sapere dove vai. / E a volte la musica non viene più / e allora vorrei che mi capissi tu / e guardassi con rabbia insieme a me / tutti i giorni da borghesi persi a coltivar ninfee / senza mai capire gli uomini e le idee».

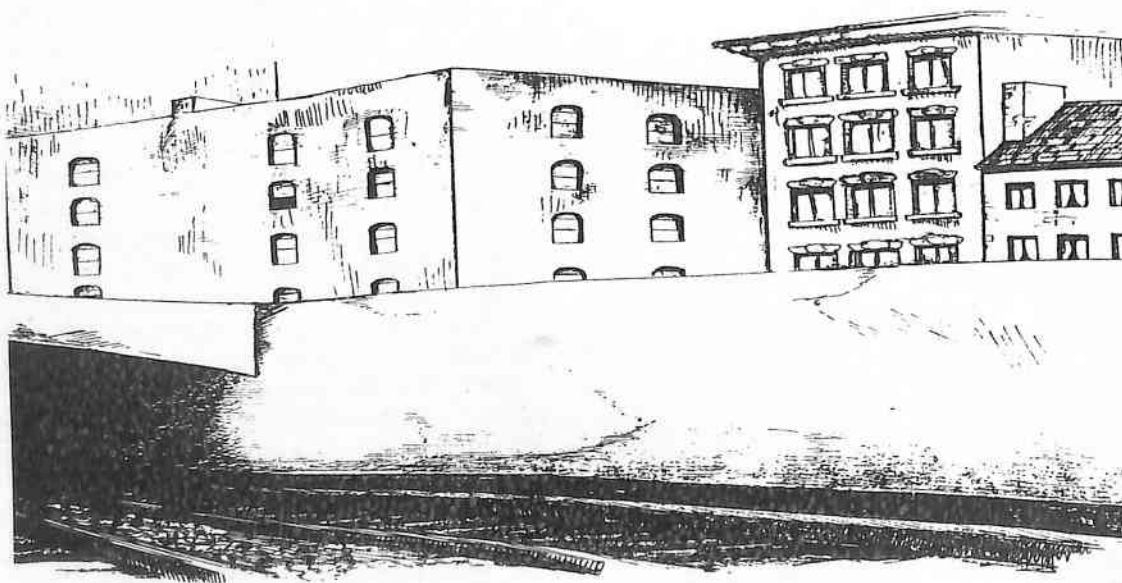
Roberto Vecchioni, *Irene*

o ritrovare, ragazzi disobbedienti per amore, le proprie radici:

«Sette in comportamento, un cinque in aritmetica / quattro in lettura eccetera, mi salvo in geografia: è la pagella mia. / Ma perchè non me la prendo? Conosco già la musica / le botte e poi la predica stasera a casa mia...una burrasca e via. Invece di discutere, ritornerei a Napoli / a stare coi miei nonni: salto sul treno e via, lungo la ferrovia. / Sembrava così facile quando studiavo a Napoli / capire la lezione. / C'era più confusione ma c'era più allegria / nella famiglia mia perchè / era la terra mia».

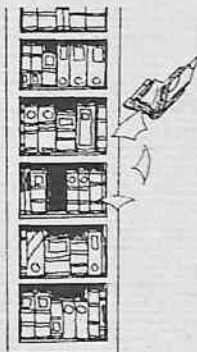
Ron, *Era la terra mia*

perchè per i ribelli, per le ragazze stanche della banalità, per i giovani che vogliono ritrovare se stessi e le proprie radici, il bello della stazione è proprio questo. Che i treni comunque partono. Che non stanno fermi mai.



LA
BIBBIA

il libro ritrovato



Il patriarca Abramo

1) Abramo nella Bibbia

Il contesto

Quella di Abramo è senz'altro una delle figure più importanti della Bibbia (anzi, «delle Bibbie», se ricordiamo correttamente che esistono più canoni biblici, quello ebraico oltre a quelli cristiani), e forse il primo personaggio del «Libro dei libri» a tutto tondo, riconoscibile, con una propria personalità, dei caratteri distintivi e dei codici comportamentali. La saga letteraria riguardante il capostipite dei patriarchi – che si trova in Genesi 11,10-25,11 – proviene da antiche tradizioni orali collegabili a clan seminomadi, pastori di piccolo bestiame transumanti in cerca di pozzi per l'acqua e di terreni stepposi. Si tratta, per lo più, di narrazioni brevi, episodiche, legate a vari luoghi di culto della Palestina, contrassegnate da una congerie di genealogie, etimologie popolari, racconti doppi causati dalle diverse tradizioni fuse al tempo dell'esilio a Babilonia (6° secolo a.C.). Storicamente, non esistono certezze assolute: possiamo ritenere, in ogni caso, che il clan di Abramo appartenesse a quel gruppo

di semiti nord-occidentali che all'inizio del 2° millennio prima di Cristo ricoprirono un ruolo politico non secondario nelle dinamiche del vicino Oriente. Sono due le ipotesi sul nome proprio: o forma abbreviata di *Abiram*, «il padre mio è eccelso», oppure «padre della moltitudine», «del popolo».

Il racconto

Terach, padre di Abramo, muore ad Haran dopo esser emigrato da «Ur dei Caldei»: di qui il figlio, divenuto a sua volta capoclan, passa a Canaan dove avviene la prima comunicazione divina. E' l'ordine di lasciare quella terra in vista della promessa di una posterità numerosa, fonte di benedizione per tutti i popoli del mondo (Gen. 12,1-3). Abramo, dopo varie peregrinazioni – da Sichem a Bethel, dal Neghev in Egitto – e successivamente ad una dolorosa separazione col nipote Lot, riceve anche la promessa di avere un figlio a conclusione della stipula di un'alleanza perenne col Dio che gli si era rivelato (15,1ss): la moglie Sarai, la sterile, contro ogni aspettativa umana genererà, e il suo erede non sarà Ismaele,

di **BRUNETTO
SALVARANI**

Abramo viene spesso citato, nel Nuovo Testamento, in qualità di «padre dei credenti». Le allusioni principali, però, si trovano nelle lettere di Paolo, ai Galati e ai Romani, dove l'apostolo utilizza il suo esempio per provare che il patriarca ottenne la giustificazione, più che attraverso le «opere buone» e la legge, tramite la fede, vale a dire l'assoluta fiducia nella parola di Dio: «Sappiate dunque che i veri discendenti di Abramo sono quelli che hanno fede (...).

il bambino avuto con la schiava Agar. La promessa viene ribadita in occasione di una visita alla tenda di Abramo da parte di tre uomini misteriosi (18,1-22), che fornisce al redattore biblico la possibilità di magnificare una tipica virtù della cultura del deserto, l'ospitalità. Ed ecco che nasce Isacco (21,1-7), il figlio tanto atteso, rispetto al quale Abramo verrà duramente messo alla prova in quello che la tradizione cristiana chiamerà «il sacrificio» – fortunatamente non portato a termine – e la tradizione ebraica «akedah», «legatura».

Quando Sarai muore, Abramo acquista un terreno ad Hebron per darle una degna sepoltura, è la prima proprietà di una porzione di quella terra promessa a lui e ai suoi discendenti (23,1-2). Negli ultimi capitoli, infine, il patriarca cerca una moglie per Isacco, che sarà Rebecca, e muore a sua volta all'età di 175 anni, «dopo una lunga vecchiaia serena, piena di soddisfazioni» (25,8).

Abramo nel Nuovo Testamento

Abramo viene spesso citato, nel Nuovo Testamento, in qualità di «padre dei credenti». Le allusioni principali, però, si trovano nelle lettere di Paolo, ai Galati e ai Romani, dove l'apostolo utilizza il suo esempio per provare che il patriarca ottenne la giustificazione, più che attraverso le «opere buone» e la legge, tramite la fede, vale a dire l'assoluta fiducia nella parola di Dio: «Sappiate dunque che i veri discendenti di Abramo sono quelli che hanno fede (...). Abramo credette a Dio e fu benedetto, e così tutti quelli che credono sono benedetti con lui» (Gal. 3,7-9).

2) Abramo oltre la Bibbia

E' ricchissima la «storia degli effetti» suscita dal personaggio di Abramo, davvero sterminata se si considerano i diversi ambiti del sapere: letteratura, filosofia, arti visive, musica, cinema e altro ancora. Per questo, siamo costretti a muoverci per cenni, rimandando alla bibliografia per ulteriori approfondimenti senza dimenticare che, fra l'altro, Abramo è uno dei protagonisti non solo della tradizione ebraico-cristiana, ma anche di quella musulmana, essendo presente quale grande profeta nel Corano sotto il nome di «Ibrahim».

Ma andiamo per ordine. In campo letterario, si possono ricordare i numerosi misteri medievali, che non di rado accostano il sacrificio di Isacco a quello, descritto dalla tragedia greca di Euripide («Ifigenia in Aulide»), della fanciulla Ifigenia, ma anche, all'epoca del Rinascimento, i drammi teatrali di Teodoro di Beza («Il sacrificio di Abramo», 1550) e di Feo Belcari («Abramo e Isacco», 1449).

Nel «Paradiso perduto» di Milton (1667), l'arcangelo Michele annuncia ad Adam la missione riservata ad Abramo; in seguito, si afferma la lettura tipologica, tipicamente cristiana, soprattutto con lo spagnolo Calderon de la Barca («Primo e Secondo Isacco», 17° sec.) e con l'arcade Pietro Metastasio («Isacco, figura del Redentore», 1740). Fra i tanti testi riportabili, però, ho scelto un passo decisivo tratto dal breve romanzo di Melville «Billy Budd», ancora inedito alla morte del suo autore, nel 1891. Secondo una bella interpretazione, il rapporto drammatico che s'instaura tra il capitano Vere e il ragazzo Billy, capro espiatorio di un malessere complessivo, allude al rapporto tra Abramo ed Isacco, un padre addolorato chiamato a colpire un figlio innocente.

In ambito filosofico, almeno un paio di riferimenti, assai rilevanti nell'evoluzione del pensiero occidentale. Da una parte, il francese Pascal, che in uno dei suoi «Pensieri» (1654) più celebrati contrappone il «Dio di Abramo, Dio di Isacco, Dio di Giacobbe» al «Dio dei filosofi e dei sapienti».

Dall'altra, il danese Kierkegaard in «Timore e tremore» (1843), dove il patriarca appare sospeso tra il dovere etico dell'amore per il figlio e il dovere religioso di obbedire a Dio e sacrificare Isacco: un dilemma che gli causa, esistenzialisticamente, angoscia e tentazione, timore e tremore, appunto, senza le quali la fede resta totalmente oscura e incomprensibile.

Per quanto riguarda le arti visive, due sono state le tipologie privilegiate: il sacrificio di Isacco, nuovamente, e l'ospitalità di Abramo verso i tre angeli. La prima, in una rapidissima carrellata, ha suscitato fra l'altro l'interesse di artisti quali Donatello (formella per il campanile di S. Maria del Fiore a Firenze, 1421), Brunelleschi e Ghiberti per la porta del Battistero sempre a Firenze, Andrea del Sarto, Rembrandt, lo scultore ligure spagnolo Alonso Berruguete, Tiepolo (1726).

La seconda, oltre a parecchi portali di chiese romaniche, ha ispirato autori diversissimi quali l'ortodosso Andrej Rublev (1427) e l'ebreo contemporaneo Marc Chagall (1954).

Per la musica, almeno alcuni titoli: un oratorio di Giacomo Carissimi del 17° secolo, «Abramo e Isacco», in cui la narrazione biblica è ampliata e assai drammatizzata; un altro di Alessandro Scarlatti (1703), «Il sacrificio d'Abramo»; e una bella ballata sacra per baritono e orchestra da camera di Igor Stravinsky (1964), ancora intitolata «Abramo e Isacco». Per concludere il rapidissimo panorama, vorrei riprendere però lo straordinario, ultimo romanzo dello scrittore ebreo americano Bernard Malamud, scomparso pochi anni or sono. In «Dio mio, grazie», infatti, il protagonista è Calvin Cohn, un paleontologo miracolosamente scampato ad un secondo dilu-

vio universale per un errore divino, che trova il coraggio di ricominciare daccapo educando alcuni scimpanzé narrando loro le più brillanti storie bibliche. Gli animali, tramite tale «pedagogia narrativa», giungono a dialogare con Cohn, ma prendono talmente sul serio quei racconti che il volume si chiude col sacrificio dell'uomo su di un monte, ad opere degli stessi scimpanzé, che giudicavano incompiuto, purtroppo per Cohn, l'episodio dell'akedah di Isacco...

3) I testi

a) La bella storia di Abramo

C'era una volta un uomo che aveva sentito da bambino quella bella storia di Abramo (Gen., 22, 1 sgg.): come Dio tentò Abramo e come Abramo resistette nella tentazione, conservò la fede e riebbe per la seconda volta il figlio contro ogni aspettativa. Ormai avanti negli anni, egli leggeva la stessa storia con una ammirazione ancora più grande, poiché la vita aveva separato ciò che la pia semplicità dell'infanzia aveva unito. Più avanzava negli anni e più spesso egli volgeva il suo pensiero a quel racconto, il suo entusiasmo cresceva sempre più, ma tanto meno egli riusciva a capire il racconto stesso. Alla fine dimenticò ogni altra spiegazione del fatto; la sua anima spasimava di un solo desiderio, quello di vedere Abramo, e di una sola nostalgia, quella di essere stato testimone di quell'evento. La sua brama non era quella di vedere le belle regioni d'Oriente né la magnificenza della Terra Promessa, né quei due più coniugi la cui vecchiaia fu benedetta da Dio, né la venerabile figura del decrepito Patriarca, né l'esuberante giovinezza d'Isacco donatogli da Dio – per lui era indifferente che l'evento fosse accaduto in una landa deserta. La sua aspirazione era di accompagnarsi al viaggio di tre giorni quando Abramo camminava preceduto dal dolore e avendo al fianco Isacco. Il suo desiderio era di essere stato presente nell'ora quando Abramo alzò gli occhi e vide in lontananza il monte Moria, l'ora in cui rimandò indietro gli asini e solo con Isacco salì sulla montagna: poiché ciò che l'interessava, non erano gli artificiosi tremori della filosofia ma il brivido del pensiero.

Quell'uomo non era un pensatore, non sentiva nessun impulso di oltrepassare la fede; per lui la cosa più splendida era di essere ricordato come quel Padre della fede e una sorte invidiabile quella di averla anche se nessuno lo sapesse. Quell'uomo non era un esegeta erudito, non sapeva leggere l'ebraico. Se l'avesse saputo, avrebbe forse compreso facilmente e il racconto e Abramo.

(Soeren Kierkegaard, da «Timore e tremore»).

B) Billy Budd, il nuovo Isacco

In navigazione, anticamente, l'esecuzione mediante impiccagione di un marinaio militare veniva fatta generalmente dal pennone di trinchetto. Nel caso in questione, per motivi particolari, fu scelto l'albero maestro. Il prigioniero fu portato dunque sotto un braccio di quel pennone, con a fianco il cappellano. Fu notato in quel momento e fatto notare in seguito, che in questa scena finale il brav'uomo si attenne ben poco, o quasi per nulla, al cerimoniale consueto. Egli ebbe invero un breve colloquio con il condannato ma l'autentico Vangelo era, più che sulla sua lingua, nel suo aspetto e nelle maniere che usava verso di lui. Gli ultimi preparativi furono rapidamente compiuti da due assistenti del nostromo; l'esecuzione era ormai imminente. Billy era in piedi, faccia rivolta a poppavia. All'ultimo momento le sue parole, le sue uniche parole, pronunciate chiaramente senza impedimento alcuno, furono queste: «Dio benedica il capitano Vere!». Queste sillabe così inaspettate – provenienti da chi aveva l'ignominioso laccio intorno al collo, la benedizione di un comune criminale rivolta a poppavia verso i posti d'onore – parole pronunciate inoltre con l'accento melodioso di un uccello canterino sul punto di staccarsi dal ramo – ebbero un effetto straordinario, accresciuto anche dalla rara bellezza personale del giovane marinaio, spiritualizzata ora dalle ultime esperienze così cocenti e profonde. Al di fuori di ogni volontà, proprio come se la ciurma della nave non fosse che il veicolo di una corrente elettrica vocale, un'eco risonante, solidale, venne all'unisono dal basso e dall'alto: «Dio benedica il capitano Vere!». E tuttavia in quell'istante Billy solo doveva essere nei loro cuori, come nei loro occhi. A quelle parole e all'eco spontaneo che le aveva ingigantite, il capitano Vere, grazie a uno stoico autocontrollo o a causa di una specie di paralisi momentanea provocata dall'emozione, stette rigido in piedi, eretto come un fucile nella rastrelliera. Lo scafo, lentamente sollevandosi dal rollio periodico a sottovento, stava riprendendo l'andatura normale, quando fu dato l'ultimo segnale, un muto segnale concertato in precedenza. Nel medesimo istante accadde che il vello di vapori sospeso sul filo dell'orizzonte a oriente fosse investito da una tenue aureola, come il vello dell'Agnello di Dio contemplato in una mistica visione, e contemporaneamente Billy, su cui erano appuntati tutti gli sguardi dei visi volti in alto, ascese. E ascendendo fu illuminato in pieno dalla rosea luce dell'alba.

Con stupore di tutti, nella figura legata, giunta al pennone, non vi fu movimento alcuno, tranne quello provocato dal movimento della chiglia, così maestoso, se il tempo è tranquillo, in una grande nave armata di pesanti cannoni.

(H. Melville, dal cap. 26 di «Billy Budd, marinaio»)

4) Bibliografia minima

- Collin M., *Abramo*, Roma, Borla 1991.
De Vaux R., *I patriarchi ebrei e la storia*, Brescia, Paideia 1967.
Kilian R., *Il sacrificio di Isacco*, Brescia, Paideia 1974.
Levi D., *Vita di Abramo*, Roma AVE 1993.
Lohfink N., *La promessa della terra come giuramento*, Brescia, Paideia 1975.
Martini C.M., *Abramo nostro padre nella fede*, Roma, Borla 1988.
Mesoniat C. – Moccetti A., *Il compito di Abramo*, Milano, Jaca Book 1988.
Michaud R., *I patriarchi. Genesi 12-36*, Brescia, Queriniana 1979.
Neri U., a cura, *Genesi*, Torino, Gribaudi 1986.
Rashi di Troyes, *Commento alla Genesi*, Genova, Marietti 1989.
Riemer J., Dreifuss G., *Abramo: l'uomo e il simbolo*, Firenze, La Giuntina 1994.
Segre A., *Abramo nostro padre*, Roma, Carucci 1982.
Testa E., *Genesi*, Milano, Paoline 1986.
Von Rad G., *Il sacrificio di Abramo*, Brescia, Morcelliana 19...
Von Rad G., *Genesi*, Brescia, Paideia 1978.

«Se vogliamo ridimensionare la nostra autosufficienza culturale, il nostro etnocentrismo, e riuscire ad invalidare i nostri stereotipi e pregiudizi, è conveniente ricostituire i nostri percorsi disciplinari a partire dall'altro. Questo procedimento introdurrebbe dei profondi cambiamenti nella maniera di programmare le unità didattiche, i temi, le lezioni...

L'approccio interculturale nell'insegnamento della storia è fondamentale per la comprensione della pluralità culturale delle società europee...

L'etnocentrismo dei testi scolastici di storia e degli stereotipi che essi trasmettono sono stati oggetto di parecchi studi del Consiglio d'Europa...»

Con queste parole Antonio

Perotti, presidente del gruppo di esperti di educazione interculturale presso il Consiglio d'Europa, riassume le implicazioni essenziali per l'insegnamento scolastico («La via obbligata dell'interculturalità», EMI, Bologna, 1994); riprendendo quanto noi stessi abbiamo affermato sulla nostra rivista qualche tempo fa.

Didattica interculturale della storia

Ma che cosa vuol dire, con più precisione, insegnare la storia in prospettiva interculturale? Senza alcuna pretesa di esaurire l'argomento nel perimetro corto di un articolo, vogliamo almeno richiamare l'attenzione su alcuni aspetti che riteniamo di grande interesse: a) Allargare la visuale: da una narrazione europea ad una narrazione planetaria della storia; b) Ridefinire i paradigmi storiografici; c) Ripensare a fondo le "matrici" della lettura storica della realtà di ieri e di oggi; d) Un esempio paradigmatico: come le donne stanno riscrivendo la storia "al femminile"; e) Proviamo, insieme, a formulare un "questionario" di verifica della cultura storica dei nostri studenti?

1. Allargare la visuale: da una narrazione europea a una narrazione planetaria della storia umana

Una didattica interculturale della storia deve necessariamente allargare gli orizzonti della memoria, delle fonti e dei documenti, delle narrazioni. Un cammino è stato già compiuto in questo senso

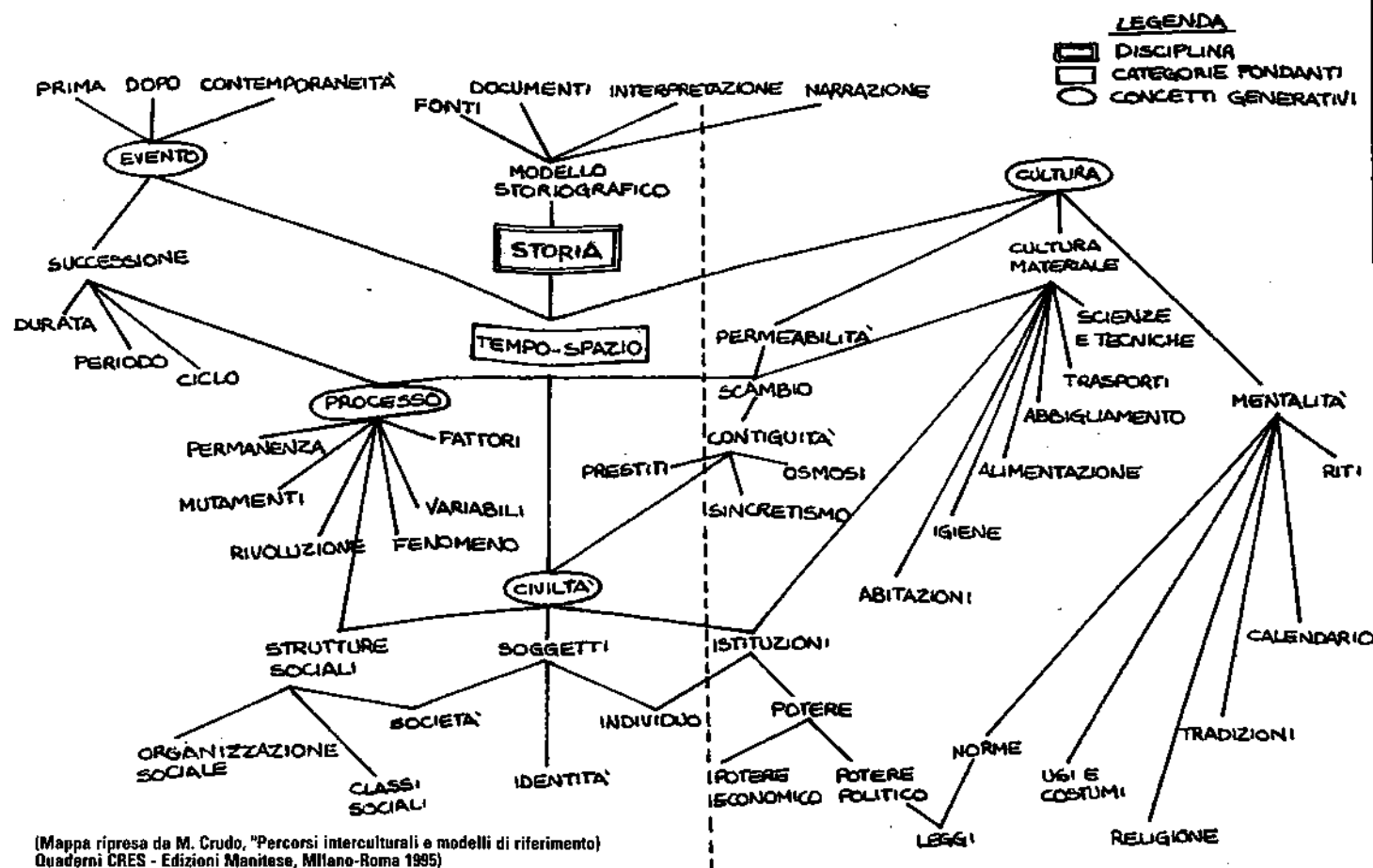
nell'ambito della ricostruzione della storia europea. Da una visuale "nazionale" (e talora nazionalista) ad una visuale europea. Ma in una prospettiva interculturale non ci si può limitare a questo, è indispensabile "aprire" alla mondialità, e dunque a popoli, culture e religioni non europee. A nostro avviso le "raccomandazioni" che sono state adottate nelle Conferenze sull'insegnamento della storia, organizzate dal Consiglio della cooperazione culturale del Consiglio d'Europa (CDCC) hanno una grande utilità anche per la didattica interculturale della storia. Per questo riteniamo opportuno richiamarle in questa sede. Tali "raccomandazioni" sono state infatti riassunte nei seguenti cinque punti principali.

Analogamente, la storia dell'Europa dovrebbe iscriversi in una prospettiva mondiale implicante l'apertura internazionale, l'interdipendenza delle nazioni, gli apporti di diverse civiltà e culture, specialmente attraverso le migrazioni.

1. L'insegnamento della storia mondiale fa parte dello studio della storia contemporanea, ma è ugualmente essenziale per uno studio adeguato

a cura di
ANTONIO NANNI

MAPPA CONCETTUALE



della storia del passato dell'Europa. Lo studio delle civiltà non europee e del loro influsso sui paesi europei non dovrebbe essere trascurato. Per evitare il pericolo di una visione eurocentrica del mondo, è augurabile che ogni alunno di scuola secondaria approfondisca una delle culture non europee. E' comunque indispensabile sviluppare la ricerca sull'insegnamento della storia mondiale.

2. L'insegnamento della storia non dovrebbe limitarsi agli aspetti politici. Deve essere una sintesi di tutti gli aspetti della civiltà studiata, abbracciando tutti i dati spirituali, religiosi, sociali, culturali, tecnici, economici. La razionalità non è il monopolio di alcuna civiltà né di alcuna cultura: essa caratterizza il pensiero umano espresso nel corso della storia.

3. L'insegnamento della storia dovrebbe inserire gli avvenimenti della storia nazionale nel panorama europeo (importanza ed influenza dell'Europa negli avvenimenti nazionali), e nella scoperta di una civiltà comune, senza trascurare le specificità che caratterizzano questa civiltà.

4. L'insegnamento della storia contemporanea è capitale; dovrebbe fare parte del normale corso di studi. I programmi di storia delle classi secondarie terminali dovrebbero prendere come punto di partenza l'analisi dei problemi contemporanei.

5. I corsi di storia dovrebbero privilegiare la capacità di comprensione e la dialettica storica piuttosto che la memorizzazione di dettagli. I bambini dovrebbero essere esercitati ad utilizzare i documenti di cui hanno bisogno ed essere formati ad un atteggiamento critico, compresa la lettura dei giornali. Queste raccomandazioni riflettono bene la preoccupazione dei padri fondatori del Consiglio d'Europa, preoccupazione legata al triste ricordo del ruolo svolto, negli anni '30, dall'utilizzazione abusiva di testi scolastici di storia destinati a promuovere dei sentimenti di superiorità nazionale e razziale.

Su tali argomenti si suggerisce la lettura di Emilio Lastrucci, *L'insegnamento della storia nella madre Europa: iniziativa e programmi del Consiglio d'Europa*, in "Scuola e Città", 13 (1992), n. 5-6, pp. 234-242.

Una didattica interculturale della storia deve necessariamente allargare gli orizzonti della memoria, delle fonti e dei documenti, delle narrazioni. Un cammino è stato già compiuto in questo senso nell'ambito della ricostruzione della storia europea.

**Tutto un
paradigma di
conoscenze
storiografiche è
stato
interamente
rinnovato o
rovesciato, ma di
questo si trovano
labili e
sporadiche
tracce nei
manuali e nelle
programmazioni
degli insegnanti.
Eppure questo
modello offre
degli spunti reali
e degli agganci
concreti per
accostare
lo studio della
storia alla
sensibilità e alla
curiosità
degli allievi.**

2. Ridefinire i paradigmi Storiografici

Allargare la visuale non basta. Il problema è soprattutto di tipo epistemologico e chiama in causa la "ristrutturazione epistemica" della storia come disciplina scolastica. Questo lavoro, però, non si fa in un giorno né può farlo qualcuno che confonde il suo isolamento con un'illuminazione che non c'è. Qualcosa, però, è possibile fare fin da ora. Vediamo, ad esempio, come Michele Crudo ha adattato il modello storiografico della scuola delle "Annales" (cfr. M. Crudo, *Percorsi interculturali e modelli di riferimento*, CRES-Edizioni Lavoro, Milano-Roma, 1995).

Non si può più prescindere dal prendere in esame le feste, le credenze, le paure, i riti vissuti dalle comunità tanto è cambiato lo statuto della disciplina storica dall'epoca di Bloch e Febvre e da quando Brandel e Le Goff avviarono le prime riflessioni sui cicli, le durate e l'organizzazione sociale del tempo. Il loro lavoro di ricerca costituisce un modello che: a. ha introdotto nel pensiero storiografico nuovi concetti (breve, media, lunga durata, ecc.); b. ha esteso il campo d'indagine a nuovi settori della ricerca (demografia storica, modi di essere, mentalità, ecc.); c. ha sperimentato nuove metodologie dando la dignità di fonte agli oggetti della vita quotidiana, ai registri parrocchiali ecc.; d. ha inaugurato nuovi vocaboli (geografia antropica, cultura materiale, ecc.) e ha avviato la decodifica dei messaggi espliciti ed impliciti contenuti nelle rappresentazioni simboliche (le immagini del potere, i monumenti, ecc.); e. ha formulato una più organica e inscindibile interdipendenza fra spazio e tempo nella sintesi di un'unica dimensione spazio temporale.

Tutto un paradigma di conoscenze storiografiche è stato interamente rinnovato o rovesciato, ma di questo si trovano labili e sporadiche tracce nei manuali e nelle programmazioni degli insegnanti. Eppure questo modello offre degli spunti reali e degli agganci concreti per accostare lo studio della storia alla sensibilità e alla curiosità degli allievi. Per quanto riguarda la storia, si può dimostrare un efficace strumento di lavoro e di organizzazione concettuale la preparazione di una griglia di analisi, che, facendo riferimento al significato di civiltà presente nella mappa concettuale della disciplina, si articola nelle seguenti voci: territorio e popolazioni; organizzazione della società; vita quotidiana; scienze e tecniche; attività produttive e commerciali; religione.

Le voci possono essere adoperate come selettori sotto le colonne dei quali inserire le informazioni che di volta in volta vengono ricavate dai brani letti, dalle illustrazioni dalle cartine e dall'analisi delle fonti.

Non di rado, infatti, gli insegnanti confondono concetti e contenuti, e scambiano la spiegazione nozionistica delle civiltà per l'autentica operazione di classificazione e gerarchizzazione degli indi-

catori e delle variabili che configurano le civiltà in un dato luogo e in un determinato periodo. La composizione preliminare della mappa concettuale delle materie può rimediare a questo errore di confusione, perché, consente di individuare e mettere a fuoco i concetti-chiave senza la comprensione dei quali verrebbe peraltro a mancare il filo conduttore che collega e aiuta ad interpretare la massa dei fatti, dei fenomeni e dei processi. Tanto più che i concetti-chiavi (come si vedrà dopo la lettura delle mappe) si rivelano indispensabili nel momento della scelta degli argomenti.

3. Ripensare a fondo le "Matrici" della lettura storica

Abbiamo appena visto quanto sia arduo e complesso ridefinire i paradigmi del sapere storico e ci siamo limitati appena a qualche suggerimento. Siamo tuttavia convinti che noi stessi e i nostri studenti avranno una nuova "cultura storica" soltanto se saremo in grado di ripensare a fondo le "matrici" della lettura storica. Per matrici qui intendiamo gli "schemi mentali generativi dell'interazione", i sistemi interpretativi di interconnessione. Un esempio per capire: quando pensiamo ai diversi rapporti che nella storia si sono avuti tra l'Europa e l'altro, con quali "schemi mentali generativi dell'interazione" siamo abituati a pensare e a raccontare questi rapporti? Ebbene, questi schemi, quelle strutture ermeneutiche, quei sistemi di interazione devono essere ripensati a fondo. Pensiamo, ad esempio, alle "matrici" di lettura storica che sono sottese alle seguenti dieci storie di incontro/scontro tra l'Europa e l'altro: 1) L'Europa e i "barbari"; 2) L'Europa e gli Ebrei; 3) L'Europa e l'Islam; 4) L'Europa e gli indios; 5) L'Europa e i "negri"; 6) L'Europa e gli zingari; 7) L'Europa e le donne; 8) L'Europa e gli eretici; 9) L'Europa e gli atei; 10) L'Europa e gli omosessuali.

Non v'è alcun dubbio che il problema dell'altro è centrale quando si parla di storia in prospettiva interculturale. Si tratta, infatti, di ascoltare la voce dell'altro, di guardare la realtà anche dal suo "punto di vista".

In questo senso va anche la recente circolare ministeriale nr. 73 del 2 marzo 1994, che in merito all'insegnamento della storia afferma: "L'insegnamento della Storia deve riconoscere gli apporti e i valori autonomi delle diverse culture e liberarsi da rigide impostazioni a carattere etnocentrico o eurocentrico, per un'analisi obiettiva dei momenti di incontro e di scontro tra popoli e civiltà. Allo stesso tempo la storia può aprirsi alle problematiche della pacifica convivenza tra i popoli e affrontare il tema del razzismo, nelle sue manifestazioni e nei suoi presupposti e il tema delle migrazioni, come vicenda storica ricorrente".

Interi capitoli di molti testi scolastici dovrebbero allora essere completamente riscritti. Studiare, per esempio, la scoperta e la conquista dell'America

partendo dal punto di vista degli Amerindi; studiare le crociate a partire dai Musulmani (gli storici arabi), rivedere il modo di presentare il passaggio dalla preistoria alla storia; mettere in discussione l'idea di civiltà ed il modo di stabilire la genealogia delle civiltà umane; de-costruire il nostro concetto di "popoli barbari" e di invasioni ed affrontare il tema delle migrazioni come eventi ricorrenti nell'arco di tutta la storia dell'umanità; ridiscutere il periodo coloniale a partire dallo sguardo di chi ha subito il colonialismo, mettendo in evidenza anche le connotazioni razziste di questo periodo della storia europea; studiare la storia delle eresie a partire dagli eretici e dai discepoli... studiare, infine, ogni problema a partire dall'altro: con gli occhi dell'altro.

Questo modo di guardare alla storia ci spingerebbe ad una forma di "decostruzione" degli strumenti, dei materiali o dei supporti culturali e didattici che circolano nelle nostre scuole e società: I testi scolastici "unidirezionali" (sempre dalla parte dei "vincitori"); e ogni testo, infine, che non renda "visibile" il "debito di riconoscenza" dell'Occidente nei confronti di altri popoli e culture. Ma per essere più efficaci nel cambiamento di mentalità crediamo che sia utile selezionare gli ambiti di intervento e concentrarsi magari su poche cose ma veramente decisive. Ad esempio: Il concetto di tempo; Il passaggio dalla preistoria alla storia (quando un popolo entra nella storia?); Il filo genealogico delle civiltà (dove sono quelle asiatiche, quelle amerinde, quelle africane...?); L'incontro/scontro tra i barbari e l'Europa (le invasioni); L'incontro/scontro tra l'Europa e l'Islam (le crociate); L'incontro/scontro tra l'Europa e l'America (la scoperta/conquista); Il colonialismo e il neocolonialismo; Auschwitz; Il revisionismo storico.

4. Un esempio paradigmatico: come le donne stanno riscrivendo la storia "al Femminile"

La storia che conosciamo è, in gran parte, la risposta del passato alle nostre domande. Tanto storia sembra non esistere, semplicemente perché nessuno ha posto le domande giuste per farla esistere. Una società maschilista crea una "storia" al maschile. Una società eurocentrica crea una storia "senza l'altro". E' inevitabile che sia così. Questo però vuol dire anche che se la voce degli "altri" torna a parlare, allora è possibile sperare in un' "altra storia". Non dunque la storia degli altri, ma un'altra storia. Questo dovrebbe essere l'obiettivo fondamentale della didattica interculturale della storia. Le donne hanno già realizzato un tratto di strada, il cantiere è aperto e si fa sul serio.

La Società Italiana delle Storiche è nata nel 1989, in una foresta. "Le donne nei libri di storia sono un soggetto che non c'è: qualche regina, qualche santa e basta. Quando i libri si definiscono neutri, parlano solo di uomini".

All'inizio le storiche femministe hanno cercato l'eccezione, le donne che uscivano dalla norma, cominciando dalle streghe, dalle simulatrici di santità, dalle sante: poi le ricerche si sono spostate sul corpo della donna, e il parto, per esempio, è diventato un elemento di storia.

All'università di Torino c'è un centro interdisciplinare di ricerche e studi delle donne, a Torino, Napoli e Bologna c'è un dottorato di storia della famiglia e delle identità di genere tra '700 e '900, l'università di Siena con la Società delle storiche organizza da cinque anni una scuola estiva molto frequentata.

Non esiste per ora in Italia una cattedra di storia delle donne, comunque la maggior parte degli accademici ignora o è molto diffidente verso questo tipo di studi, definiti "troppo specialistici".

Nel frattempo, possiamo iniziare a utilizzare una serie di studi molto interessanti, tra i quali segnaliamo: 1) AA.VV., *Generazioni. Trasmissione della storia e tradizione delle donne*, Rosenberg & Sellier, Torino 1993. 2) AA.VV., *La donna e la conquista [dell'America]*, Edizioni Cultura della Pace, Fiesole 1991; R. De Mais, *Donna e Rinascimento*, Il Saggiatore, Milano 1987. 3) S. Rowtohan, *Esclusa dalla storia. Trecento anni di lotte della donna per la sua liberazione*, Editori Riuniti, Roma 1977; A. Galoppini, *Il lungo viaggio verso la parità. I diritti civili e politici delle donne dall'Unità ad oggi*, Zanichelli, Bologna 1980. 4) Alic M., *L'eredità di Ipazia. Donne nella storia delle scienze, dall'antichità all'Ottocento*, Editori Riuniti, Roma, 1989. 5) Schussler Fiorenza E., *In memoria di lei. Una ricostruzione femminista delle origini cristiane*, Claudiana, Torino, 1990. 6) Milano A. (a cura di), *Misegina. La donna vita e malvita nella cultura occidentale*, Ed. Dahoniane, Roma, 1992.

5. Proviamo a costruire una unità didattica o un "questionario" di verifica

Alcuni lettori della nostra rivista ogni tanto mi telefonano o mi scrivono in merito agli argomenti trattati su questa rubrica. Allora, perché non segnalare o inviare "materiali o idee" relativi alla didattica interculturale delle discipline? E più precisamente, perché non provare ad elaborare insieme una unità didattica o un "questionario" di verifica della cultura storica (più o meno interculturale) dei nostri studenti di quinta elementare, di terza media o della maturità? Un questionario, cioè, che consenta di misurare il grado di etnocentrismo/interculturalità della propria preparazione storica. Chiediamo a tutti gli insegnanti che avessero già formulato o utilizzato qualcosa del genere di darcene notizia scrivendo o telefonando a: Antonio Nanni, Sede nazionale Acli, Via Marcora 20, 00153 Roma (tel. 06/5840569; fax 06/5840575).

6. Bibliografia utile per l'insegnamento della storia in prospettiva interculturale

- AA.VV., *La storia: fonti orali nella scuola*, Marsilio, Venezia, 1982.
AA.VV., *Verso la pace. Come imparare la pace. Come imparare la pace studiando la storia*, LDC, Torino - Leumann, 1988.
Antiseri D., *Didattica della storia ed epistemologia contemporanea*, Armando, Roma, 1971.
Attali J., 1992. *Inventare l'Europa, inventare la storia*, Sperling-Kupfer, Milano, 1992.
Balducci E., *Montezuma scopre l'Europa*, ECP, Fiesole, 1992.
Bernad M. - Atena Nera. *Le radici afroasiatiche della civiltà classica*, Pratiche Editrice, Parma, 1991.
Bettini M. (a cura), *Lo straniero ovvero l'identità culturale a confronto*, Laterza, Roma-Bari, 1992.
Brusa A., *Guida al manuale di storia*, Editori Riuniti, Roma, 1985.
Brusa A., *Il manuale di storia*, La Nuova Italia, Firenze, 1991.
Brondino M. - Di Giomine A., *Colonialismo e neocolonialismo nei libri di storia per le scuole medie inferiori e superiori*, Angeli, Milano, 1988.
Crudo N., *Percorsi interculturali e modelli di riferimento*, CRES-Edizioni Lavoro, Milano-Roma, 1995.
Del Boca A., *L'Africa nella coscienza degli italiani*, Laterza, Roma-Bari, 1992.
Di Caro G., *Insegnare storia*, Angeli, Milano, 1992.
Dussed E., *L'occultamento dell'altro. Alle origini del mito della modernità*, Ed. La Piccola, Celerno, 1993.
Ferro N., *Uso sociale e insegnamento della storia. Come si racconta la storia ai ragazzi di tutto il mondo*, Sei, Torino, 1982.
Gabrieli F. (a cura), *Storici arabi delle crociate*, Einaudi, Torino, 1987.
Girardi G., *La conquista dell'America. Dalla parte dei vinti*, Boringhieri, Roma, 1992.
Guaracino S., *Guida alla storiografia e alla didattica della storia*, Editori Riuniti, Roma, 1983.
Guaracino S. - Ragazzini D., *L'insegnamento della storia*, La Nuova Italia, Firenze, 1991.
Le Goff J. (a cura), *La nuova storia*, Mondadori, Milano, 1990.
Lewis B., *Europa barbara e infedele. I musulmani alla scoperta dell'Europa*, Mondadori, Milano, 1983.
Maalouf A., *Le crociate viste dagli Arabi*, Sei, Torino, 1989.
Todorov T., *La conquista dell'America. Il problema dell'altro*, Einaudi, Torino, 1992.
Wright R., *Continenti rubati. Le Americhe vista dagli indiani*, Corbaccio, Milano, 1993.

La narrazione, oggetto di attenzione nella scorsa annata, ha molteplici risvolti ed estrinsecazioni, a seconda della società presa in esame. Abbiamo visto come ogni prodotto della cultura umana sia in fondo da considerarsi una "narrazione" di chi la produce utilizzando forme e linguaggi diversi. Anche l'organizzazione economica, sociale, territoriale, i modi di vita, la tecnologia, le varie forme del sapere condizionano e narrano la visione del mondo di chi le ha elaborate ed utilizzate. Oggi si è sempre più consapevoli di come tutto ciò incide sulla formazione della personalità dell'uomo che vive in una determinata società. Aspetti che solitamente si considerano naturali sono in verità frutto delle interazioni complesse fra "natura" e "cultura".

Siamo figli del nostro tempo

La parola, stampata e personalità

Il mondo occidentale, ad esempio, ha sviluppato in questi tre millenni una tecnologia che opera un'estensione del nostro corpo in senso spaziale. La "macchina" come simbolo della rivoluzione industriale altro non è che il prolungamento delle mani e delle gambe che permette all'uomo di fabbricare utensili e oggetti senza il suo intervento diretto. L'epoca della macchina è anche stata l'epoca della parola scritta: l'invenzione della stampa ha rappresentato la circolazione delle idee e della cultura, prima appannaggio delle classi nobili, in ambiti più estesi, prima di tutto nella classe borghese. Un'economia sempre più impostata sul concetto di mercato e di produzione ha prodotto, tra gli altri effetti, anche quello della cosiddetta democratizzazione delle informazioni, che hanno raggiunto strati sempre maggiori della popolazione. Spazio e tempo hanno così poco per volta assunto nuovi significati: il sapere non era più legato alla trasmissione orale, quindi alla persona, ma veniva oggettivato nella parola scritta che poteva circolare al di là della persona. Era più facile quindi entrare in contratto con idee



di RITA VITTORI

provenienti da altre parti di Europa, era più facile collegarsi al passato.

Una cultura basata sulla parola stampata era una cultura dove già iniziava il predominio della vista sugli altri organi di senso e di percezione della realtà, dove l'immaginazione e l'interpretazione cominciavano ad avere un ruolo minore rispetto a culture improntate sulla oralità.

Sul piano psichico il libro stampato ha intensificato la prospettiva e il punto di vista fisso, dando vita alla concezione che lo spazio sia visivo, continuo e uniforme. La linearità, la precisione diventarono delle caratteristiche richieste alla persona occidentale.

Sul piano sociale la diffusione della stampa significò il nazionalismo, l'alfabetismo e l'istruzione di massa. L'uomo divenne più distaccato emotivamente, ebbe la possibilità di riflettere prima di reagire, di elaborare un comportamento disinteressato, che solo recentemente ha assunto il significato di "colui a cui non importa niente", ma che in passato significava lontano dal suo interesse personale.

Il potere frammentante e analitico della parola stampata sulla vita psichica ha portato alla dissociazione tra pensiero ed emozione, tra conoscenza ed affettività, tra linguaggio e pensiero. L'uniformità e la ripetibile costruirono un'idea del tempo e dello spazio come quantità misurabili, generando il distacco anche del mondo naturale da quello umano.

L'invenzione dell'elettricità e personalità

E' chiaro che anche l'invenzione dell'elettricità ha portato nuovi modelli sociali, sviluppando nuovi aspetti della personalità. McLuhan la considera tale invenzione come l'espansione del sistema nervoso dell'uomo grazie alla quale possiamo vedere anche di notte, possiamo vedere cosa succede nel mondo alla televisione, possiamo ascoltare musica e discorsi di persone lontane alla radio. Essa ha cambiato il nostro concetto di velocità: l'informazione si sposta alla velocità dei nostri segnali nervosi per cui i vecchi sistemi di adattamento psichico e sociale non servono più. E' cambiata anche l'organizzazione della giornata, non più legata alla luce solare, l'organizzazione spaziale non più legata all'altezza (si pensi all'invenzione dell'ascensore). L'energia elettrica ha abolito la divisione tra giorno e notte, interno ed esterno, sotterraneo e terrestre, tra terrestre ed aereo ecc.

L'illuminazione elettrica espande le nostre possibilità in una città disegnata dalla luce artificiale, possiamo fare tutta una serie di cose non più legate all'ora, al clima, al luogo. Si pensi al recente sviluppo del raggio laser quante nuove possibilità ha introdotto per la luce. Esso rappresenta un'intensificazione della radiazione:

ha permesso di modularla in modo da portare informazioni, come le onde radio. Mentre la stampa sconvolse i vincoli dell'uomo tribale con la sua comunità, la velocità dell'epoca dell'elettricità, dove le informazioni arrivano da tutte le parti della terra, porta la persona a rendersi conto emotivamente dei suoi rapporti di interdipendenza con il resto del mondo.

«L'elettricità, infatti, ha ridotto il globo a poco più di un villaggio e, riunendo con repentina implosione tutte le funzioni sociali e politiche, ha intensificato in maniera straordinaria la consapevolezza della responsabilità» dice McLuhan (1990, pg. II) (1), intensificando l'esigenza di sviluppare l'empatia, l'unità dell'essere umano. La nuova strutturazione della vita quotidiana intorno all'elettricità fa sentire superati procedimenti di analisi basati sulla frammentazione e la linearità. Le stesse merci acquistano sempre più carattere di informazione, anche le vite personali e collettive sono viste come processi di comunicazione, proprio perchè la *luce elettrica è informazione pura*, senza un contenuto che ne limiti il potere di informare e trasformare, ma in questo ultimo periodo lo studio del significato del messaggio sta cedendo il passo allo studio del suo *effetto*, in quanto questo implica la situazione totale: alla linearità succede il *concentrico*, con la sua infinita intersezione di spazi, in quanto qualità istantanea della velocità elettrica. Sia lo spazio che il tempo non appaiono più continui ed uniformi, abbiamo ora una pluralità di spazi e di tempi. Si pensi ad esempio alla fotografia che isola nel tempo momenti singoli in uno spazio che non era quello reale, così si pensi al cinema che trasporta in uno spazio che è quello interiore del regista, visto cioè dal suo punto di vista, si pensi ai telegiornali che portano il mondo in casa. E i tempi di questi tre mass media sono particolari: il tempo fisso, immobile della fotografia, il tempo che si srotola e si arrotola, scorre, ma si ripete ogni volta che vediamo il film, il tempo quasi reale o reale nelle dirette televisive.

I Mass Media e la nuova personalità

Quando McLuhan afferma «Noi oggi viviamo nell'era dell'informazione e della comunicazione perchè i *media* elettrici creano istantaneamente e costantemente un campo totale di eventi interdipendenti ai quali partecipano tutti gli uomini» (1990 pg. 263) (1) ci fa capire quanto la visione dell'uomo e del mondo di una certa epoca e di un certo territorio siano dipendenti dalla tecnologia sviluppata. Ora nel nostro mondo la comunicazione elettrica, mediante il suo impiego tecnologico nel telefono, nella radio, nella televisione, nel computer, nell'aereo, nella navicella spaziale ecc., ha determinato la consapevolezza di un

Sul piano sociale la diffusione della stampa significò il nazionalismo, l'alfabetismo e l'istruzione di massa. L'uomo divenne più distaccato emotivamente, ebbe la possibilità di riflettere prima di reagire, di elaborare un comportamento disinteressato, che solo recentemente ha assunto il significato di "colui a cui non importa niente", ma che in passato significava lontano dal suo interesse personale.

Si potrebbe quasi dire che nel mondo occidentale di quest'ultimo ventennio "l'uomo comunica dunque è". E può comunicare in modo veloce con tutte le parti del mondo. Il telefono ad esempio ci permette di mantenerci in contatto con le persone che conosciamo malgrado la lontananza, ma può diventare un mezzo che ci allontana da relazioni emotivamente più coinvolgenti.

mondo complesso, dove l'interdipendenza tra le varie parti pone alla ribalta l'essere cittadini del mondo, dove il destino di uomini lontani è sentito sempre più legato al proprio e viceversa, dove le frontiere perdono di significato. Il mondo, grazie alle fotografie dalle sonde spaziali appare diverso a seconda del punto di vista da cui lo si guarda, e anche nell'epistemologia delle scienze si supera il punto di vista unico, l'oggettività dell'osservatore e dello scienziato. Si entra in un mondo non più oggettivo, bensì in stretta dipendenza dal punto di vista di chi lo osserva. L'attenzione viene fissata sul concetto di comunicazione e di informazione.

Anche la personalità dell'uomo viene guardata attraverso la lente della comunicazione interpersonale e collettiva. Tutto diventa informazione e significato: si scopre l'importanza della cultura come sistema di significati costruiti e condivisi collettivamente a strutturare il comportamento delle persone.

Si potrebbe quasi dire che nel mondo occidentale di quest'ultimo ventennio "l'uomo comunica dunque è". E può comunicare in modo veloce con tutte le parti del mondo. Il telefono ad esempio ci permette di mantenerci in contatto con le persone che conosciamo malgrado la lontananza, ma può diventare un mezzo che ci allontana da relazioni emotivamente più coinvolgenti. Grazie al telefono o al fax possiamo da casa nostra o dal nostro ufficio avere rapporti con persone di cui non conosciamo il volto e forse mai conosceremo. Siamo quindi immersi in un sistema di relazioni sempre meno dipendenti dalla vicinanza spaziale, che da una parte crea legami forti anche con persone lontane, dall'altra però ci rende sempre meno capaci di vivere le relazioni con le persone fisicamente vicine a noi. E' più facile un'amicizia dove ci si vede poco e ci si mantiene in contatto con il telefono piuttosto di una amicizia stretta con qualcuno con cui si ha un contatto continuo. La rete telematica che ci dà la possibilità di ricevere informazioni nel giro di pochi minuti dall'angolo più sperduto della terra, purché faccia parte di questa rete, ci dà la misura di come si allentino i rapporti fisici diretti tra le persone per privilegiare i rapporti virtuali. Siamo sempre più partecipi emotivamente ad eventi mondiali che ci entrano in casa grazie alla televisione e sempre meno disposti a vivere quelli del quartiere come emotivamente importanti. Questo sta producendo un progressivo allontanamento dalle proprie radici e allentamento dei legami di appartenenza alle comunità del territorio: come conseguenza si è avuto un aumento di forme di disagio psicologico legate alla solitudine, all'ansia, alla perdita di significato della vita, alla precarietà dei legami affettivi. Ecco perché si sta riscal-

prendo a livello allargato l'importanza delle proprie radici etniche, ecco perché ha comunque un certo successo in politica il federalismo che solo cinquant'anni fa sarebbe stato considerato un'eresia. Una eccessiva mondializzazione ha sradicato la persona facendola diventare individuo con la sua solitudine ed angoscia. Si è progressivamente entrati in un mondo dove l'immagine ha soppiantato la realtà vissuta. La conoscenza non è più legata all'esperienza vissuta dalle persone, ma dalle informazioni che esse ricevono dai mass media, soprattutto la televisione. E' il mondo degli esperti: le persone hanno sempre più sfiducia nelle proprie capacità, delegano sempre più la scelta del proprio comportamento alle tendenze degli esperti: si consulta il dottore per ogni malattia, lo psicologo su come essere dei buoni genitori, insegnanti, venditori, una buona moglie, un buon marito. Per questo si avverte sempre più l'esigenza di recuperare la propria e altrui esperienza, il sapere trasmesso dalle generazioni precedenti, i legami con il territorio, forme dirette di partecipazione alla gestione della cosa pubblica.

Il senso di solitudine che avviluppa l'uomo è vinto grazie alla presenza nelle case di radio, stereo, televisione che riempiono di voci spazi privati silenziosi, perché sempre maggiore è il numero di persone che vivono sole, o di famiglie con pochi componenti. E se sopperiscono alla mancanza di relazioni sociali possono anche allentare quelle esistenti, dando l'illusione di essere partecipi a dialoghi, discussioni che non si verificano in casa bensì in TV.

Le case si riempiono di voci, rumori, suoni, dando l'impressione di essere vive, abitate, ma spesso nascondono la paura delle relazioni, il vuoto di chi sente di essere privo di cose da dire o da pensare, perché non sono abbastanza interessanti, di chi sente la fatica di abitare un mondo frenetico, pieno di stimoli, troppi da non riuscire a metabolizzarli.

Ma nello stesso tempo conosciamo di più, siamo più informati su moltissimi aspetti del sapere, fino a cinquant'anni fa appannaggio di pochi scienziati. E non sempre sapere aiuta a vivere serenamente: pensiamo all'ansia che ci attanaglia guardando il telegiornale, leggendo i quotidiani, dove si fa un uso spettacolaristico della notizia, per colpire, far emozionare il pubblico. Ed ecco che si parla di stress come della malattia del secolo, del sovraeccitamento nervoso che fa sentire le persone bombardate. Ma demonizzare non serve; serve comprendere i meccanismi su cui fanno leva i mass media per poter scegliere, per utilizzarli senza esserne schiavi. Non esistono tecnologie buone e tecnologie cattive. E' il loro uso che li qualifica. Dunque comprendiamo ciò che ci circonda per comprendere chi siamo!

¹M. McLuhan, *Gli strumenti del comunicare*, Il Saggiatore, Milano 1990.

Erede del migliore spiritualismo, Aldo Capitini (nato a Perugia nel 1899 ed ivi morto nel 1968) ha perseguito gli ideali del dialogo, della libertà, della religiosità e delle istanze sociali, politiche ed educative, finalizzate al cambiamento e proprie dei valori universali presenti nella coscienza, intesa come interiorità "aperta" di ogni uomo.

In particolare – osserva R. Fornaca – Capitini "parlava di rivoluzione totale, corale, aperta come liberazione dal dolore, dalla morte, dal male morale e sociale, in nome di tutti, tentando tutte le trasformazioni possibili".¹ In tale prospettiva, per lui, l'educazione doveva essere "aperta", nel senso che questa doveva "dare il senso di una tensione, di una

insoddisfazione per ciò che è".²

E' proprio nel rapporto educazione/società che il pensiero di Capitini coglie il senso del dramma fra realtà "attuale e realtà liberata, ma anche i motivi di speranza, relativi alla sua soluzione.

L'educazione aperta di A. Capitini

1) Il concetto di educazione "aperta"

Aldo Capitini è stato un filosofo ed un pedagogista che, tra i primi, ha divulgato in Italia l'ideale e la prassi della non violenza di Gandhi, non solo attraverso l'insegnamento universitario, ma anche attraverso la promozione di iniziative, quali: l'appoggio all'obiezione di coscienza, la fondazione del movimento non violento ed il sostegno all'azione non violenta, avviata in Sicilia da Danilo Dolci. Questi, a somiglianza di Paulo Freire in Brasile, ha realizzato un preciso intervento educativo di coscientizzazione, esempio di una possibile azione di cambiamento relativamente ad una situazione di oppressione e sfruttamento, quale era quella radicata nella Sicilia Occidentale negli anni '50.

L'ideale di vita e di educazione di Aldo Capitini è stato improntato ad una concreta testimonianza personale dell'amore universale e dell'impe-

gno politico, ispirato sia al senso della solidarietà internazionale che della cooperazione culturale anche economica tra tutti i popoli.

La radice della sua ispirazione universalistica si riscontra nel concetto di educazione "aperta". Il senso della "apertura", che Capitini sostiene di aver elaborato autonomamente a partire dalla lettura di Bergson, fa riferimento all'interiorità di ogni uomo in quanto, al fondo di ogni persona, pulsa una coscienza che fa appello a dei valori universali, capaci di migliorare la realtà secondo "una liberazione progressiva dell'essere umano, in una crescita permanente, per cui egli dispieghi tutto ciò che può dare".³

Ne scaturisce un ideale di vita sociale, alla cui realizzazione deve concorrere la scuola e l'educazione, in cui la fratellanza e la solidarietà siano il frutto di un impegno laico, umanistico e razionale che, però, si abbevera alle sorgenti della religiosità.

di **CLAUDIO ECONOMI**

**Un'altra
conseguenza
pedagogica e
socio-culturale
consiste
nell'educare le
giovani
generazioni a
pensare -
potremmo
affermare - in
modo
"divergente":
pensare ed
operare in modo
diverso e nuovo,
non più cioè in
modo
stereotipato e
secondo la logica
del principio
utilitaristico, ma
secondo la logica
della creatività,
della originalità e
della gratuità.**

La religiosità, e non il confessionalismo, entra a far parte integrante del concetto di "apertura" che dovrebbe essere il motore di ogni autentica educazione. Infatti l'interiorità di ogni uomo si può aprire ad una sorta di dimensione verticale o di "teismo morale", così configurato dal Capitini: l'apertura alla «compresenza di tutti gli esseri, nessuno escluso, come appartenenti ad una realtà che possa essere migliore e liberata dai limiti che in essa colpiscono i singoli esseri (il male, la morte)».⁴

Questa realtà, che unisce tutti gli uomini, è intesa come una unità creatrice; è la realtà di un "Uno-Tutti", inteso come Dio, totalmente dalla parte dell'uomo.

2) Educazione alla "compresenza" ed alla convivialità

Parlare della religiosità si è fatto cenno al concetto di "compresenza". Essere compresenti significa camminare insieme con gli altri, nessuno escluso, condividendo e partecipando con ognuno quello "spirito di unità creatrice" che, nonostante i limiti, le debolezze, i dolori ed i numerosi mali della condizione umana - una volta scoperto e valorizzato - si traduce in uno strumento di aiuto e di educazione permanente, rivolto a tutti.

«L'esperienza vissuta da Capitini di una fragilità fisica durante la giovinezza, poi della guerra e del carcere, contribuiscono a questo senso di solidarietà... con tutti gli altri quelli che non sono forti, ma molto limitati, ridotti, sfiniti. Anche i pallidi, i morti, i pazzi, i cattivi, i malati, i sofferenti, possono nella compresenza aiutare invisibilmente i forti».⁵

Con ciò Capitini non intende sottovalutare il male presente nel mondo o diminuire la portata della sofferenza; intende, invece, far presente che, nonostante gli aspetti irrazionali e disgregatori dell'umanità che vanno sempre combattuti, tutti gli uomini, magari in modo misterioso, possono cooperare tra loro: i deboli con i forti, i malati con i sani, i vivi con i morti, in quanto anche quest'ultimi - seppur in modo invisibile - rimangono sempre presenti e comunicanti nell'unità creatrice della realtà.

Alcune conseguenze pedagogiche di questa impostazione consistono, innanzi tutto, nel netto superamento delle concezioni vitalistiche in educazione, secondo le quali al bambino, per forza di cose, tutto dovrebbe essere prospettato al meglio, trascurando gli aspetti tristi della vita. Capitini suggerisce, invece, che i bambini vadano, progressivamente, verso gli anziani e gli emarginati e ciò perché, attraverso il riconoscimento delle differenze sociali e culturali, si proceda oltre le differenze stesse "nell'amare ciò che non è più vitalistico, ma che fa parte della vita, nel compensare chi è vecchio di quello che la vita gli ha tolto"; è una lezione pedagogica

che Capitini non approfondisce ulteriormente nei suoi scritti, ma che evidenzia il valore educativo della compresenza.⁶

Un'altra conseguenza pedagogica e socio-culturale consiste nell'educare le giovani generazioni a pensare - potremmo affermare - in modo "divergente": pensare ed operare in modo diverso e nuovo, non più cioè in modo stereotipato e secondo la logica del principio utilitaristico, ma secondo la logica della creatività, delle originalità e della gratuità.

In questa direzione si pone la concezione mondialistica di Capitini che ha pensato ad una Confederazione di popoli, le cui economie, anziché contrapporsi, si colleghino pariteticamente secondo una totalità, in cui ogni cultura ed ogni popolo rivendichino la propria identità ed originale differenza.

3) Il nesso azione/educazione non violenta

Se, sul piano politico, Capitini dichiara: «non possiamo accettare che la società e la realtà restino come sono, con il male, che è anche sociale, ed è l'oppressione, lo sfruttamento, la frode, la violenza, la cattiva amministrazione, le leggi "ingiuste"; così, in campo educativo, si esprime in modo che »l'educazione debba dare il senso di una tensione, di una insoddisfazione per ciò che c'è, creando un elemento di tensione che disciplina il passato e chiede il futuro».⁷

A

ppunti

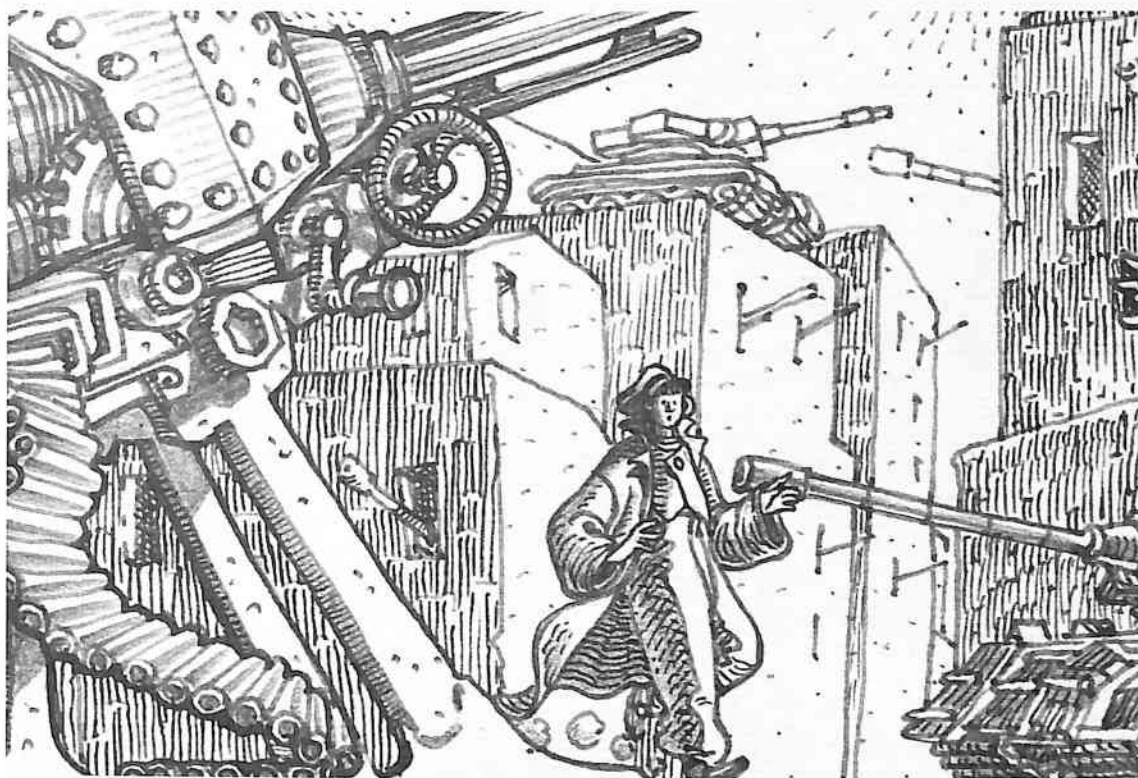
uno strumento in più

Dossier 1995

- Economia solidale
- Lavoro e handicap
- Ripartire dal territorio
- La violenza del carcere
- Informazione e disagio
- Pace e pacifismo

Abbonamento 1995 - L. 22.000
 ccp 10878601 intestato a
 Gruppo Solidarietà
 Via Calcinaro, 12
 60031 CASTELPLANIO (AN)





La tensione alla liberazione, oltre che esigenza religiosa, diventa anche esigenza di rivoluzione. Ciò significa volontà di cambiamento, rinascere come persone liberate, unite ed aperte al nuovo: una rivoluzione incisiva, ma non violenta. Nel saggio: "Educazione aperta" Capitini delinea, in particolare, i compiti della Scuola nel contribuire a collegare l'azione del cambiamento alla prassi della educazione non violenta; i principali di essi sono:

a) Educare alla disubbidienza: «Si è fatto nella scuola l'errore, caro alle classi dominanti che avevano bisogno di obbedienti che non ragionassero, di esigere l'obbedienza ai gruppi di autorità invece che allo spirito di una democrazia in continuo allargamento»;

b) Educare alla non violenza: «Il passato presenta – in genere – violenti che vincono o non violenti che subiscono e non si crede possibile, per ignoranza e per mancanza di apertura all'avvenire, che la lotta sia attivissima e non violenta nello stesso tempo. Tutti gli adolescenti e tutti gli adulti dovrebbero conoscere le tecniche del metodo non violento, perché solo mediante esse, nell'uso del consenso e del dissenso, le società di pochi diventeranno veramente società di tutti».

c) Educare democraticamente: anche riguardo la didattica, Capitini, in ordine al principio gandhiano che non deve esserci contraddizione tra mezzi e fini, suggerisce che si tratta di «organizzare la scuola come comunità, con alcune forme democratiche, e dividere la classe in

gruppi per le ricerche, per abituare alla collaborazione, alla discussione, alla libera critica da applicare alle ricerche stesse».⁸

A conclusione di questa breve presentazione dei motivi ispiratori del pensiero pedagogico/educativo-sociale di Capitini, si può dire che sarebbe ancora difficile trovare, nella scuola istituzionale italiana, concreti riscontri esperienziali alle sue idee. In verità, Capitini è stato ed è ancora un profeta inascoltato per la maggior parte degli educatori. Alcune sue intuizioni sono state raccolte da educatori che, non a caso, hanno operato fuori dalle strutture scolastiche tradizionali: in particolare, Danilo Dolci in Sicilia e don Lorenzo Milani nella scuola di Barbiana.

Aldo Capitini è stato un filosofo ed un pedagogista che, tra i primi, ha divulgato in Italia l'ideale e la prassi della non violenza di Gandhi, non solo attraverso l'insegnamento universitario, ma anche attraverso la promozione di iniziative, quali: l'appoggio all'obiezione di coscienza, la fondazione del movimento non violento ed il sostegno all'azione non violenta, avviata in Sicilia da Danilo Dolci.

¹ FORNACA R., "Storia della Pedagogia", La Nuova Italia, Firenze 1991, p. 257.

² CAPITINI A., "Religione aperta", Parenti, Firenze 1958, p. 26.

³ IDEM, "Educazione aperta", (2 voll.), La Nuova Italia, Firenze 1967, pp. 171-172.

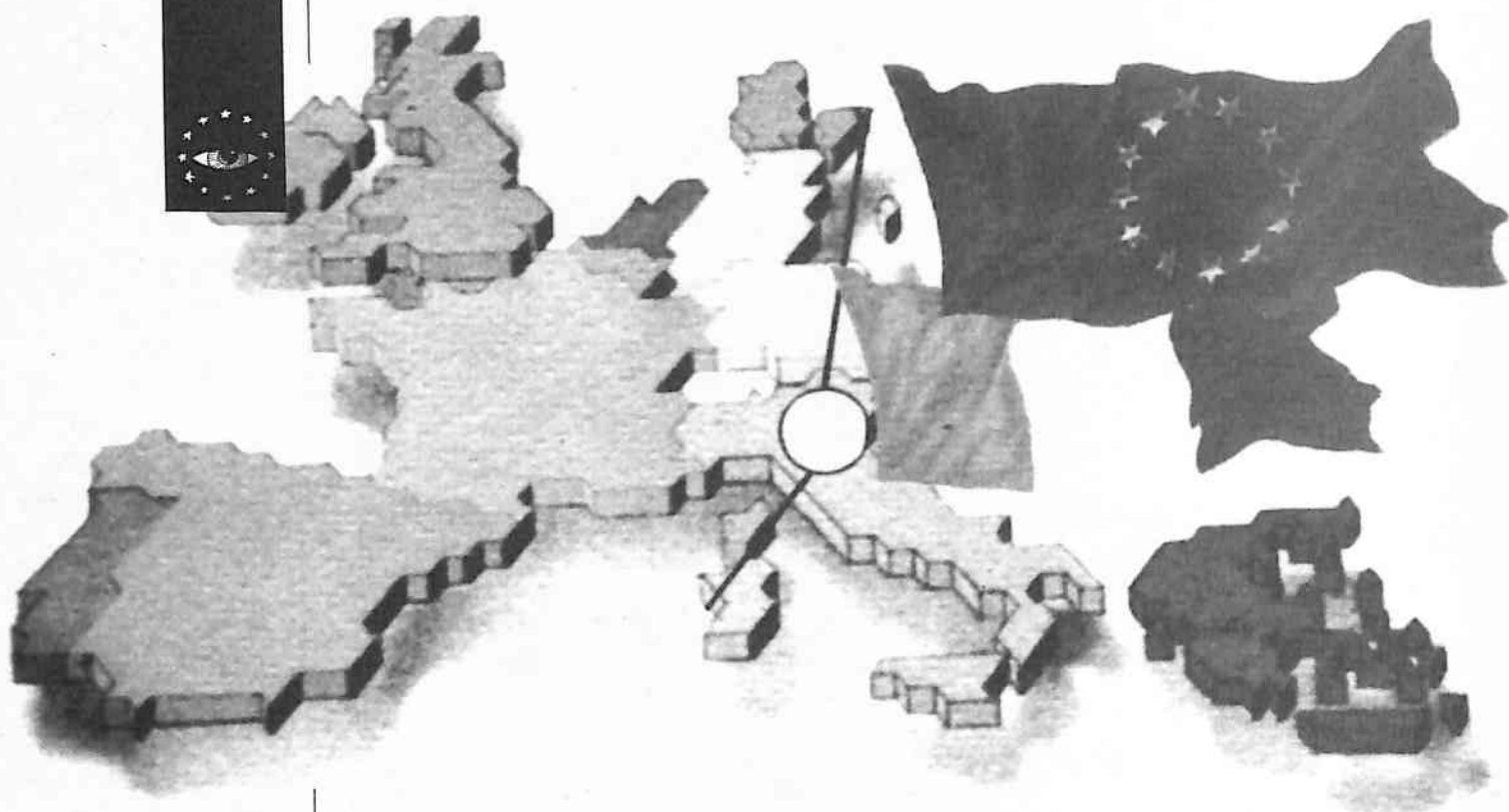
⁴ Ibidem, p. 175.

⁵ SANTERINI M., "Cittadini del mondo - Educazione alle relazioni interculturali", La Scuola, Brescia 1994, p. 86.

⁶ Ibidem, pag. 86.

⁷ CAPITINI A., "L'atto di educare", La Nuova Italia, Firenze 1951, p. 3.

⁸ IDEM, "L'educazione aperta", cit., pp. 277-284.



Osservatorio Europeo

"Osservatorio Europeo" costituisce una nuova "rubrica" della rivista CEM/Mondialità, curata dal nostro collaboratore Alessio Surian che abita, ora, a Bruxelles con sua moglie Halge e la sua bimba, appena nata, Dafny.

Saremo, mensilmente, informati di iniziative che è facile cogliere dalla città che ospita la sede della U.E.

di ALESSIO SURIAN

Progetto Europeo di sensibilizzazione all'Educazione Ambientale

Il Centro Europeo per la Ricerca e la Formazione sull'Educazione Ambientale (ERTCEE) è nato all'indomani della conferenza di Rio sull'ambiente e lo sviluppo (1992). I suoi programmi di ricerca coinvolgono partner in 60 paesi diversi. Ha sede all'Università di Bradford (Gran Bretagna) ed ha appena lanciato un progetto teso a sviluppare un modulo di respiro europeo sull'educazione ambientale. Il progetto si intitola "Euro-awareness" ed intende produrre soprattutto materiali utili alla formazione di docenti di scuole secondarie superiori. Il modulo formativo principale si chiamerà Messages e dovrebbe presentare caratteristiche di flessibilità interculturale tali da indurne l'utilizzo nella formazione di insegnanti in diversi paesi europei. Copie della newsletter pubblicata dall'ERTCEE e del suo rapporto annuale possono essere richieste a:

Kathryn O'Loan, ERTCEE
University of Bradford
Bradford, BD7 1DP, England, UK
Tel. 441 274 385 391
Fax 441 274 384 231

ni un museo visitato da migliaia di persone ogni anno. Meno famose, ma di ottima qualità sono le iniziative di educazione interculturale dell'associazione Anne Frank che ha sede nell'edificio adiacente al museo ed ha sviluppato, nel corso degli anni, un intraprendente dipartimento educativo. Sono così stati concepiti i pacchetti didattici "Questi siamo noi" (purtroppo solo in olandese e tedesco) e una mostra itinerante che ha già fatto il giro dell'Europa Centrale ed Orientale. La mostra documenta gli orrori dovuti all'intolleranza e alle persecuzioni razziali legate al nazismo e alla seconda guerra mondiale, ma rappresenta anche un concreto invito ad agire in senso antirazzista e solidale. A tal fine viene promossa insieme a momenti formativi ed iniziative rivolte ad un vasto pubblico. Le didascalie della mostra sono appena state rinnovate in forma modulare e permettono un facile adattamento in diverse lingue. Per ulteriori informazioni:

Anne Frank House
P.O. Box 730
NL-1000 AS Amsterdam
Tel. 00 31 20 556 71 00
Fax 00 31 20 620 79 99

Due iniziative olandesi per la tolleranza

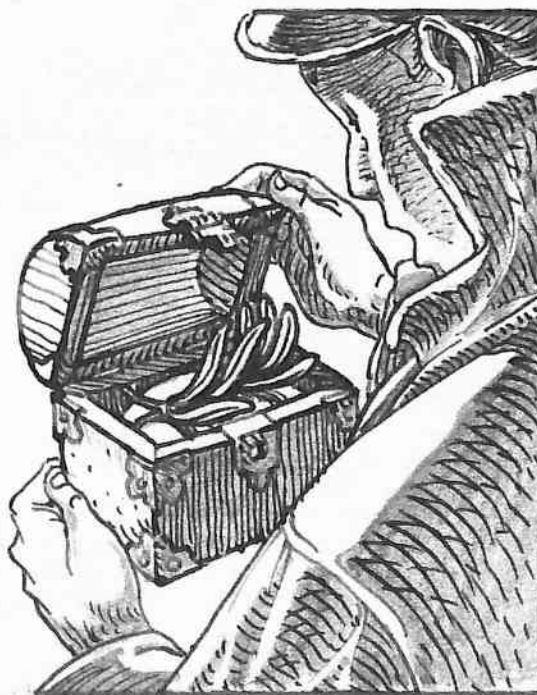
Il Centre for International Media Research (Utrecht, Paesi Bassi) offre due pacchetti audiovisivi particolarmente stimolanti e frutto di una lunga collaborazione con agenzie specializzate in questo settore a livello internazionale.

I protagonisti del primo pacchetto audiovisivo sono "The New Europeans": una raccolta di 50 programmi video e film sugli immigrati che vengono in Europa dal Sud del mondo e sui "nuovi" paesi dell'Europa dell'Est.

Una seconda raccolta, sempre di 50 titoli, riguarda "The Amerindian, Pacific and Arctic Peoples Film Project" e ci ricorda che è appena cominciata, in sordina, la decade delle Nazioni Unite per le Popolazioni Indigene. Per ogni ulteriore informazione potete indirizzarvi a:

Leonard Henny
Centre for International Media Research
Mijndensedijk 74
3631 Nieuwersluis, Utrecht, Paesi Bassi
Tel. 00 31 29 433459
Fax 00 31 29 431877

Una seconda iniziativa che viene dai Paesi Bassi riguarda la Fondazione Anne Frank. In molti sapranno che la casa di Anna Frank è da molti an-



VALORI BASE

CHE FONDANO
UN PROGETTO
TERRITORIALE

- Rispetto di tutti
a partire dai
più deboli
 - Tutela e salva-
guardia del
patrimonio
ambientale
 - Valorizzazione
del patrimonio
storico, artistico,
culturale
 - Equilibrio
fra territorio-
ambiente naturale
e antropizzato
 - Priorità delle
persone su qual-
siasi struttura
 - Uso saggio delle
risorse non rinnova-
bili → società
sostenibile
 - Azioni di investi-
mento nel futuro
 -
- è fondamentale porsi
queste domande per
regolare "la città dell'uomo"

Idee di un consigliere comunale sul
(Gianfranco Zavalloni)

PIANO (PRG) REGOLATORE GENERALE

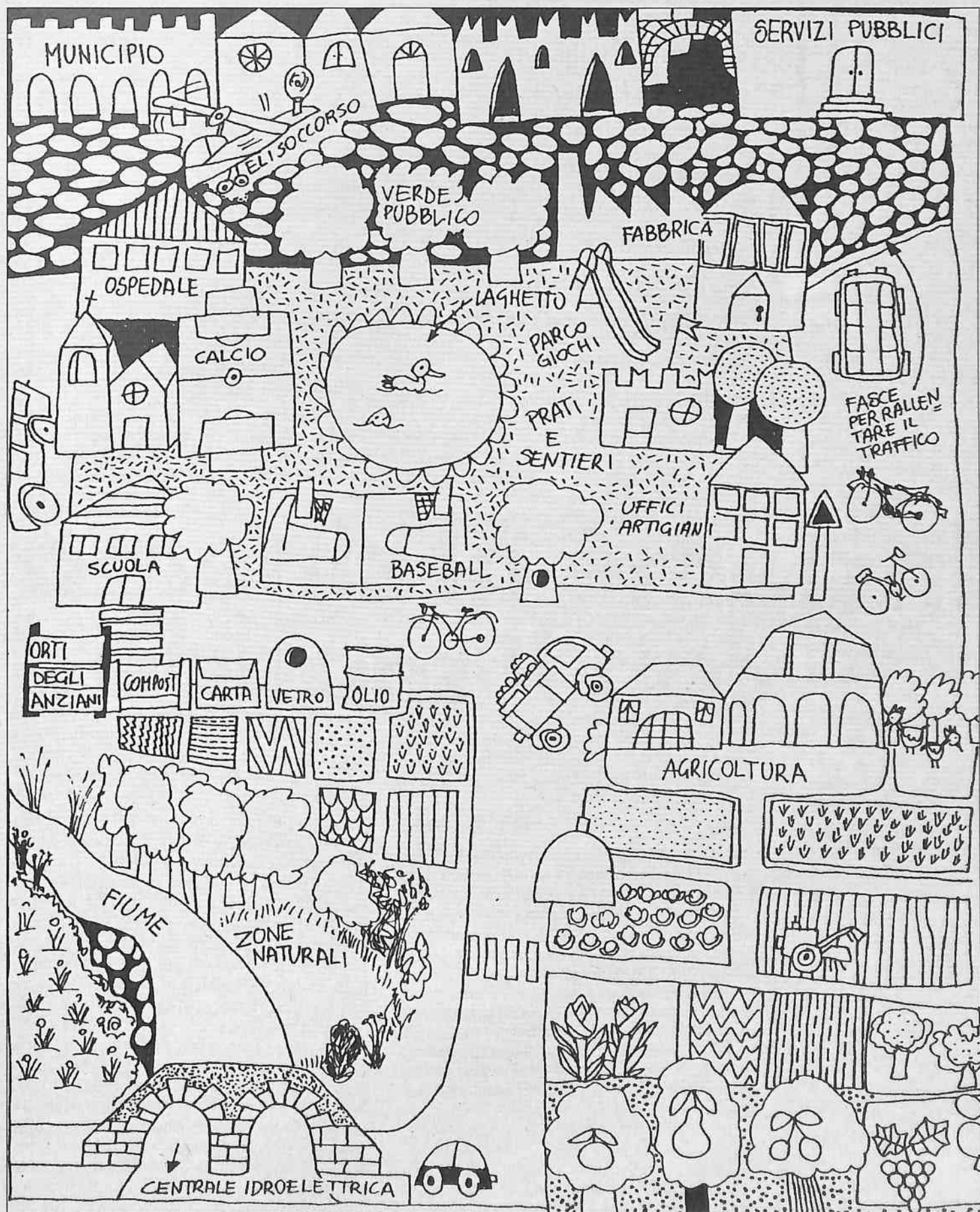
IL PIANO REGOLATORE GENERALE (PRG) È LO STRUMENTO CON CUI OGNI COMUNE ORGANIZZA IL PROPRIO TERRITORIO. ESPANSIONE EDILIZIA, SERVIZI E SPAZI PUBBLICI, ATTIVITÀ PRODUTTIVE, RAPPORTO CITTÀ-CAMPAGNA, SISTEMA STRADALE, VERDE PUBBLICO, TUTELA AMBIENTALE... SONO GLI ARGOMENTI FONDAMENTALI DEL PIANO REGOLATORE. IL PRG È GENERALMENTE COMPOSTO DA

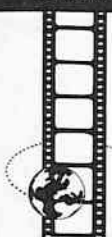
1. UNA RELAZIONE
2. LA NORMATIVA TECNICA
3. LA CARTOGRAFIA

IL PRG È ADOTTATO DAL COMUNE DOPO IL VOTO A MAGGIORANZA DEL CONSIGLIO COMUNALE. TUTTI I CITTADINI POSSONO FARE DELLE "OSSERVAZIONI", ENTRO 60 GIORNI. POI LA GIUNTA COMUNALE "CONTRODEDUCE" E LO INVIA PER LA VERIFICA-APPROVAZIONE AGLI ORGANI COMPETENTI (REGIONE, ASSEMBLEA DEI COMUNI)

(P.S. UN MODO PER CAPIRE COME FUNZIONA E SI ORGANIZZA UN P.R.G. È SOPRATTUTTO PER SPIEGARLO E FARLO CAPIRE AI RAGAZZI È QUELLO DI FARE DELLE PROPRIE E VERE MAPPE O CARTE, O DEI MODELLINI... POSIZIONANDO TUTTE LE ESIGENZE, DA QUELLE DEI BIMBI E DELLE BIMBE, A QUELLE DEI NONNI)

VEDERE A MO'
DI ESEMPIO
LA CARTA
CHE SEGUE





Ricompare, su
CEM/Mondialità, la
pagina dedicata alla
"lettura dei film" a
carattere interculturale,
curata dai nostri
collaboratori L. Ferracin e
M. Porcelli ai quali
esprimiamo, fin da questo
numero, la nostra
riconoscenza.

YAABA

Regia: Idrissa Ouedraogo

Paese origine: Burkina Faso 1989

Interpreti: Sanga Fatimata, Noufou Ouedraogo, Roukietou Barry, Adama Ouedraogo

Lingua originale moore, sottotitolato

Durata: 90 min.

Distribuzione video: Mondadori video

Premi: Premio della Critica Internazionale Cannes 1989; Premio speciale della Giuria, Festival di Ouagadougou 1989

Ambientazione: Africa - Sahel - Burkina Faso - Villaggio rurale

Pubblico: Elementari - Medie inferiori e superiori

Insieme al cinema con il mondo

Trama

In un villaggio del Burkina Faso il giovane Bila stringe amicizia con la vecchia Sana, che è stata relegata ai margini della comunità perchè considerata strega e fonte di male. Bila, attento a chi gli vive accanto, soprattutto a chi è solo e soffre, chiama la vecchia Yaaba, che in lingua moore significa "nonna", la protegge dalle cattiverie dei suoi coetanei e dalle maldicenze della gente, aiutandola come può. Quando Nopoko, la piccola compagna di giochi di Bila, si ammala di tetano, saranno le misteriose erbe di un vecchio guaritore amico di Sana che la salveranno dalla morte, nonostante l'opposizione dell'intero villaggio.

Il regista

Idrissa Ouedraogo è nato nel 1954 a Banfora, Burkina Faso. Ha studiato a Kiev e a Parigi. I

suoi film più famosi oltre a Yaaba sono: Tilai (1991), la storia di un amore impossibile perchè in contrasto con le leggi ataviche del villaggio; Samba Traoré (1993), crisi di un rapinatore tornato ricchissimo al villaggio ma che non trova più pace; Le cri du coeur (1994), un ragazzino passa dal villaggio africano alla grande metropoli europea ma non si adatta e rischia la sua salute mentale; Afrique, mon Afrique (1994) un contadino musicista va in città scontrandosi con la violenza e l'aids.

"Essere africano vuol dire essere un uomo come gli altri, e non dover più lottare per dimostrare di esserlo. Ci sono stati dei momenti molto duri della nostra storia. Per anni abbiamo subito tacendo. Poi abbiamo reagito e abbiamo sentito il bisogno di magnificare tutto della nostra tradizione ("Nero è bello"). Sono stati dei momenti legittimi. Oggi tutto questo ci rimane nella memoria, ma viviamo in un mondo in cui comuni-

di LINO FERRACIN
e MARGHERITA PORCELLI

chiamo con altri popoli: dunque il miglior modo di far vedere che esistiamo non è gridarlo, ma di essere ciò che siamo, semplicemente. (...) Ci sono leggi e costumi che regolano la vita della gente. Talvolta essi sono ingiusti, ma non si può far altro che denunciarli. Così io non ho proposto di abatterli ma solo di fare attenzione a tutte quelle persone che vengono emarginate. Esse sono numerose e molto spesso i motivi per cui vengono allontanate dalla società si rivelano futili, falsi, frutto di pregiudizi più che di fatti acquisiti". (Il manifesto 17.5.1989).

Il mondo di Yaaba

Il mondo della storia è un piccolo villaggio color ocra, fatto di capanne di terra e fango, suddiviso da bassi muretti in piccoli cortili, seminascondito nella rada boscaglia della savana semidesertica del Burkina Faso. La macchina da presa non lo guarda mai dall'alto o nella sua totalità, ma lo visita in un modo intimo nei cortili, dove le donne lavorano al cibo, o nello spiazzo, dove gli uomini siedono a discutere o dove si balla la sera attorno al fuoco e la comunità celebra i momenti forti. L'occhio della macchina da presa si allarga solo quando guarda il paesaggio, come all'inizio e alla fine del film quando i due bambini Bila, il ragazzino, e Nopoko, la ragazzina, giocano a rincorrersi come se affrontassero la vita e allora la savana sembra la vita ed il villaggio il cuore.

Yaaba, in lingua moore, significa "nonna" e in questo modo Bila, il nostro eroe, chiama la vecchia Sana. "Mai nessuno mi ha chiamata nonna", sorride lei sorpresa, mentre tutti al villaggio la considerano una strega, una iettatrice, una maledetta dagli dei; e non potrebbe essere diversamente per una la cui nascita è stata causa di morte per il padre e la madre e che non si è mai sposata né ha avuto figli. E così, se brucia un piccolo granaio o se Nopoko si ammala di tetano, la colpa è naturalmente della vecchia che vive isolata, lontano dal villaggio, in una capanna tra gli arbusti, nella savana rossa e semiarida: è giusto per i bambini prenderla a sassate, per le donne insultarla e maledirla, per gli uomini bruciarle la casa, perché lei è una strega, una fonte di male per tutti.

Le cose cambiano, anche se lentamente e faticosamente, grazie a Bila che è attento a chi gli vive accanto, soprattutto se solo, perché rifiutato o non ascoltato.

Bila è un ragazzino come milioni di altri e gioca a nascondino tra i cespugli, bisticcia con i compagni, fa disperare il padre, va a prendere l'acqua per la madre, si bagna nel torrente, fa offerte rituali ai defunti. E proprio in una di queste occasioni incontra la vecchia Sana, alta, magra, austera, dignitosissima nella sua condizione di esclusa dalla comunità. Colpito da questa donna

un po' misteriosa, Bila si rivolge a lei chiamandola Yaaba, cioè nonna, e lei ne è profondamente sorpresa; tra i due inizia un rapporto fatto di visite, di camminate solitarie, di racconti di fiabe, di cibo sottratto alla famiglia e portato di nascosto nella povera capanna isolata nella savana. La savana, a differenza del villaggio, luogo della legge e della sicurezza, è lo spazio della trasgressione (i due amanti), del pericolo (la ferita di Nopoko, gli scontri con i coetanei), dell'inganno (il falso guaritore).

Bene e male però non sono così schematicamente divisi: "Non giudicare - dice Yaaba a Bila, parlando di una moglie infedele - potrebbe avere i suoi motivi"; difatti anche al villaggio le cose non vanno benissimo: una donna, particolarmente acida e cattiva con Yaaba e Bila, è dal marito cacciata di casa insieme ai figli, una giovane sposa insoddisfatta lascia il marito ubriaccone ed impotente per fuggire con l'amante, qualcuno brucia un piccolo magazzino e il falso guaritore se può ingannarti e derubarti lo fa senza pensarci due volte, ma, a differenza delle nostre civilissime civiltà, la comunità è viva e presente e partecipa alle disgrazie dei suoi componenti, trepida accanto agli ammalati, assiste ai bisticci e ne soffre, gioisce e balla alla felicità di una nuova coppia. Il film racconta tutto questo con una calma, serenità e semplicità che da una parte disarmano e dall'altra trasformano volti e gesti concreti e lontani da noi in volti e gesti universali così vicini e significativi anche per noi. E sì perché quel villaggio è come tutti i villaggi del mondo, come i nostri quartieri o i nostri condomini, pieno di pregiudizi e di problemi e la proposta del regista è quella di essere attenti, di non dare troppo in fretta giudizi, di capire, di starci vicini. E allora il villaggio sono i nostri rapporti e il cuore il modo per viverli.

Suggerimenti per un uso didattico

Crediamo indispensabile e preliminare ad ogni attività di programmazione didattica un'attenta esplorazione della realtà culturale dei propri allievi e una concreta conoscenza della loro capacità recettiva, al fine di operare una proposta educativa rispondente a bisogni ed interessi reali. In particolare evidenziamo la necessità per la scuola di proporre un'educazione alla lettura del linguaggio audiovisivo che stabilisca tra lo spettatore e il prodotto una distanza che, pur non escludendo tensione, reciprocità ed emotività, permetta di fare del prodotto cinematografico uno strumento di studio e di analisi critica. In questa direzione ci sembra che Yaaba, quasi una fiaba popolare, abbia gli ingredienti giusti sia per catturare i giovani spettatori, affascinandoli e coinvolgendoli emotivamente, sia per facilitare una lettura critica dell'opera, attraverso la presentazione di una

Yaaba, in lingua moore, significa "nonna" e in questo modo Bila, il nostro eroe, chiama la vecchia Sana. "Mai nessuno mi ha chiamata nonna", sorride lei sorpresa, mentre tutti al villaggio la considerano una strega, una iettatrice, una maledetta dagli dei; e non potrebbe essere diversamente per una la cui nascita è stata causa di morte per il padre e la madre e che non si è mai sposata né ha avuto figli.

Molteplici e ricche potenzialità didattiche emergono dalla limpidezza e fluidità della narrazione, dal valore documentario della proposta, dalla sensibilità e delicatezza con cui vengono affrontate tematiche forti e complesse, dalla capacità di stimolare riflessioni e indurre scelte.

dimensione narrativa e stilistica essenziale. Molteplici e ricche potenzialità didattiche emergono dalla limpidezza e fluidità della narrazione, dal valore documentario della proposta, dalla sensibilità e delicatezza con cui vengono affrontate tematiche forti e complesse, dalla capacità di stimolare riflessioni e indurre scelte. La semplice bellezza di Yaaba, unita ad una sorta di cultura dell'immagine, il valore universale del messaggio trasmesso, il rigore stilistico essenziale, la descrizione puntuale della vita del villaggio ci inducono a proporre la visione sia ad alunni della scuola elementare sia ad alunni di scuola media e superiore. La nostra ipotesi di lavoro prevede un utilizzo del testo filmico:

a) come documento di una realtà diversa: L'analisi delle principali caratteristiche della vita nel villaggio vista nella sua quotidianità, nei suoi momenti importanti, nella sua stessa sussistenza può fornire un possibile itinerario per avvicinare i bambini della scuola elementare alla conoscenza di un tipico villaggio bourkinabè durante il periodo della siccità.

b) come avviamento alla lettura critica di un testo: L'analisi dell'azione attraverso la suddivisione del testo in sequenze logico-temporali, l'analisi dei personaggi attraverso la descrizione del loro aspetto fisico, della condizione economica e sociale, del comportamento, del carattere, dei sentimenti, delle idee, la descrizione dei luoghi e del ruolo dell'ambiente nella vicenda narrata possono costituire fasi operative di diverso livello di complessità da sottoporre ad alunni di scuola elementare o media. D'altro canto la descrizione e l'analisi dei ruoli dei personaggi nella vicenda narrata e l'esame dello sviluppo dei temi ricorrenti nel testo possono diventare oggetto di indagine per alunni di scuola media o superiore. Pensiamo a figure come il bambino, che grazie alla sua innocenza, vede le cose senza la lente deformante del pregiudizio,

l'anziano, il guaritore, la donna, la madre, il padre, il saggio, la strega, il ciarlatano; oppure a temi come l'amicizia, l'innocenza, il gioco, la verità, il pregiudizio, la tolleranza, la superstizione, la tradizione, la stregoneria, la morte, la sepoltura, la sessualità, il culto degli antenati, i rapporti generazionali, l'economia rurale.

c) come stimolo alla riflessione e alla discussione delle problematiche emergenti. Di diversa complessità e difficoltà sono gli elementi proponibili per una discussione: dalle caratteristiche della vita di villaggio (scuola elementare) all'analisi del rapporto uomo/donna (scuola media), dal valore della medicina tradizionale al problema dell'identità culturale africana (scuola superiore).

Idee per fare:

Proponiamo un metodo di lettura e di analisi del testo filmico, suggerendo una tabella operativa utilizzabile da docenti e alunni come griglia per la raccolta di informazioni relative a momenti dell'azione, personaggi, figure, luoghi, elementi di vita quotidiana, temi. A seconda dell'ordine di scuola o del livello di maturità raggiunto dagli alunni la tabella potrà essere presentata ed usata con modalità diverse. Per gli alunni della scuola elementare può ad esempio essere richiesto di stabilire una corrispondenza tra sequenze, personaggi e luoghi già forniti, oppure di individuare, date le sequenze, gli elementi di vita quotidiana emergenti in ognuna. Per gli alunni di scuola media è proponibile l'individuazione autonoma delle sequenze, dei personaggi e delle figure, dei luoghi e degli elementi di vita quotidiana. Per gli alunni di scuola superiore suggeriamo l'individuazione dei temi e la loro corrispondenza ad ogni sequenza. Diamo un esempio delle prime cinque sequenze.

sequenze	personaggi	figure	elementi di vita quotidiana	temi	luoghi
Al cimitero Bila e Nopoko offrono libagioni su una tomba. Altrettanto fa la vecchia Sana	Bila, Nopoko, Yaaba	bambino	culto per i morti	pregiudizio	savana cimitero
Ritornando, cambiano strada per non incontrarsi con Sana. Bila si nasconde per gioco e Nopoko viene aiutata nella ricerca da Sana che le suggeriscono il nascondiglio	Bila, Nopoko, Yaaba	bambino anziano	giochi di bimbi	rapporto bambini-anziano	savana
Al villaggio la gente sta tentando inutilmente di spegnere l'incendio di un granaio Noaga, l'ubriaco, ha visto il colpevole ma non viene creduto	abitanti del villaggio Noaga	ubriaco	vita economica vita sociale	rapporto con il diverso	villaggio
Arriva da lontano la vecchia: le donne, in particolare Tegba, l'accusano di essere la causa delle loro disgrazie e intendono cacciarla. Bila cerca di difendere la vecchia dalle accuse ma viene sgridato dal padre. La gente del villaggio ricostituisce le scorte della famiglia a cui è bruciato il granaio	Tegba Abitanti del villaggio	aggressore difensore	vita sociale	partecipazione solidarietà pregiudizio	villaggio
Incontro tra Koudi e Rozougo	Koudi Rozougo	amanti	rapporti di coppia	trasgressione delle regole sociali	villaggio savana

Autrici: Sigrid Loos, Elena Passerini

Titolo: Giocambiente
10 giochi per l'educazione ambientale

Casa editrice: Gruppo Abele

Città: Torino

Anno di pubblicazione: 1995

Prezzo: L. 26.000



E' un kit di dieci giochi adatti per tutti coloro che desiderano approfondire il tema del rapporto tra la terra e i suoi abitanti. E' usufruibile da tutti gli educatori (insegnanti, genitori, animatori ecc.), ma soprattutto dai giovani che sentono particolarmente questo problema dell'ambiente come qualcosa che li tocca da vicino e a cui si accostano con rispetto, mentre invece coloro che detengono il potere spesso nascondono le loro grosse responsabilità dietro una moltitudine di bellissime parole che servono soltanto a confondere le persone.

Autrice: Aury Lessa

Titolo: Vite sulla strada

Casa editrice: EMI

Città: Bologna

Anno di pubblicazione: 1995

Prezzo: L. 11.000

L'autrice descrive la vita di cinque ragazzi di strada, che è uguale a quella di quindici milioni di ragazzi in Brasile. Lo stile immediato e coinvolgente è quello di una persona che ha vissuto e vive il dramma di queste persone, che sono rifiutate da tutti, anzi sono condannate, ancora prima di un giudizio, come piccoli malviventi. Per chi ha veramente un cuore materno, come Aury Lessa, è impossibile accettare che queste vite vengano destinate a condurre una vita infernale in mezzo a tutte le insidie della strada, senza alcun affetto, e spesso ad una fine orrenda per mano di una inqualificabile forza di ordine

pubblico, che difende solo gli interessi di quei ricchi a cui dà fastidio la vista di una povertà messa lì, in mezzo alla strada.

Autori: Alessandro Micheletti - Saidou Moussa Ba

Titolo: La memoria di A.

Casa editrice: Edizioni Gruppo Abele

Città: Torino

Anno di pubblicazione: 1995

Prezzo: L. 20.000



«Questo romanzo è la storia di Antonio, un ragazzo di quattordici anni che non sopporta gli immigrati. Ma è anche la storia di suo nonno Guerino, del professor Franz Wertheimer, collezionista di memorie, e di A., la donna misteriosa, il cui nome ha la stessa iniziale di un luogo tremendo: Auschwitz. E' la storia di un viaggio ricco di suspense e di avventure, che cambierà la vita del protagonista. E' un romanzo contro ogni razzismo. «Per tutti coloro che non vogliono stare a guardare».

Autrice: Silvia Montevecchi

Titolo: Aldo e Mariolina a scuola una mattina

Casa editrice: EMI

Città: Bologna

Anno di pubblicazione: 1995

Prezzo: L. 10.000

La pedagogista Silvia Montevecchi porta i ragazzi a ragionare su ciò che spesso viene considerato un dovere faticoso: la scuola. Un po' alla volta i ragazzi si accorgono che il loro è un privilegio e quindi si coscientizzano che la prima cosa da imparare è la solidarietà con tutti coloro che purtroppo non solo non hanno la possibilità di istruirsi, ma sono anche sfruttati, perché la povertà spesso non ha alcuna difesa contro la so-

praffazione del ricco prepotente. Ecco allora che gli scolari



sono invitati ad intervenire perché tutti gli uomini possano usufruire delle conquiste civili.

Autore: Augusto Boal

Titolo: Racconti della nostra America.

Casa editrice: La Meridiana

Città: Molfetta (BA)

Anno di pubblicazione: 1995

Prezzo: L. 18.000

Conoscevamo Augusto Boal come fondatore del teatro dell'oppresso, ora si presenta a noi come scrittore di racconti. Prende spunto dalla vita quotidiana del popolo per presentarci delle situazioni grottesche, che, pur facendoci sorridere, ci riconducono a tratti della nostra esistenza. Boal si ferma alla sua America Latina, senza indulgere alla moda che ci mette continuamente davanti l'America degli USA. «Queste sono tutte storie della Nuestra America... Nuestros Americanos. Quelli che soffrono e lottano, e che un giorno si libereranno».

Autori: Isabella Petrini - Luisa Tosi (a cura di)

Titolo: Il Sé e l'altro. Per la scuola dell'infanzia ed elementare



Autori: Lucia Bonemazzi - Alessio Surian (a cura di)

Titolo: Il viaggio. Per la scuola media inferiore



Autori: Giuseppe Papagno - Ernesto Perillo (a cura di)

Titolo: Memoria - Ragione - Immaginazione. Per la scuola media superiore



Autori: Maurizio Gusso - Lucia Nadin - Michele Serra (a cura di)

Titolo: Culture e identità in gioco. Per la formazione degli adulti



Sono quattro volumi di percorsi didattici interdisciplinari di educazione alla pace e al dialogo interculturale prodotti dalla

collaborazione della Regione Veneto e dell'IRRSAE Veneto, assieme alla nostra casa editrice EMI. Essi sono il risultato del lavoro di un gruppo di docenti delle scuole del Veneto, col contributo di esperti e di ricercatori.

LIBRI RICEVUTI

Autrice: Serena Di Carlo

Titolo: Proposte per una educazione interculturale.

Casa editrice: Tecnodid

Città: Napoli (Piazza Carlo III, 42 - 80137 tel. 081/441922; fax 294083)

Anno di pubb.: 1994

Prezzo: L. 30.000

Vengono esplicitati gli obiettivi della pedagogia interculturale, che dovrebbe essere posta a fondamento dell'educazione di tutti gli alunni d'Europa. Vi sono sintetizzate le forme e i metodi e viene chiarita soprattutto la funzionalità come salvaguardia della democrazia e come lotta contro il razzismo

Autore: Michele Crudo

Titolo: Percorsi interculturali e modelli di riferimento

Casa editrice: Edizioni Lavoro

Città: Roma (Via Boncompagni, 19)

Anno di pubb.: 1995

Prezzo: L. 10.000

Autori: Dino Barra - Wilma Beretta Podini (a cura di)

Titolo: Le migrazioni. Educazione interculturale e contesti interdisciplinari

Casa editrice: Edizioni Lavoro

Città: Roma

Anno di pubb.: 1995

Prezzo: L. 12.000

Autori: M. Antonello - P. Eramo - M. Polacco

Titolo: Le voci dell'altro

Casa editrice: Loescher editore

Città: Torino (Via Vittorio Amedeo II, 18 - 10121 Tel. 011/5624622; 5625357)

Anno di pubb.: 1995

Prezzo: L. 21.500

S. Pietro in Campiano (RA), 6.05.'95: Presso la Scuola Media di S. Pietro in Campiano Raffaele Mantegazza è intervenuto ad un incontro con 150 allievi di III^a media sul tema Memoria e Resistenza. Al termine di alcune comunicazioni di partigiani, Mantegazza ha parlato ai giovanissimi ed attentissimi allievi del senso della Resistenza nella nostra vita quotidiana.

Brescia, 9.5.'95: Presso la Scuola Media Statale "A. Franchi", organizzato dalla Preside Rosangela Comini, si è chiuso il lungo corso di aggiornamento culturale, il cui tema era: "Conoscere le culture altre", con la partecipazione del Provveditore agli studi, Dr. Nino Santilli, dell'assessore regionale alla P.I., Dr. Carlo Bisleri, e di P. Milani, Direttore del CEM. Un vivissimo grazie alla Preside Comini e congratulazioni per l'andamento dell'intero corso.

Mondovì (CN), 13/14.05.'95: Grazie alla solerte organizzazione di Lucia Melino si è svolto a Mondovì un Convegno sull'educazione alla mondialità. Vi hanno partecipato circa cinquanta insegnanti che hanno ascoltato la relazione di Raffaele Mantegazza sul tema "L'immagine del diverso in Occidente", ed hanno poi effettuato dei lavori di gruppo. I laboratori erano curati tra gli altri da Piera Gioda (sulla narrazione nella scuola e nei contesti educativi) e dallo stesso Mantegazza (sull'immagine dell'altro nel turismo e nella musica leggera). Il Convegno è stato realizzato grazie all'apporto logistico della CISL.

Milano, 15.05.'95: Grazie all'invito di un gruppo di studenti universitari, Raffaele Mantegazza ha parlato ad una trentina di giovani, presso un pensionato studentesco, del tema "Pedagogia della

memoria, pedagogia della resistenza".

Terni, 19-20-21/06.'95: Si è svolto a Terni un Corso dal titolo "Il Gioco: strategia per una educazione alla pace". Conduttore il nostro collaboratore Adriano Busani. Il corso era rivolto agli insegnanti della Scuola Materna ed Elementare. Visto l'alto numero delle iscrizioni (ben 80) si è ritenuto opportuno dividere i corsisti in due gruppi e ripetere gli incontri il pomeriggio. Sono stati presentati giochi: del Teatro dell'Oppresso, riguardanti aspetti della comunicazione umana; Giochi di approccio alla musica, giochi cooperativi e giochi con la carta. Si ringrazia per la collaborazione e la gentile ospitalità Vera Sabatini.

Brescia, 20/21.5.'95: Presso la sede del CEM sono convenuti i Conduttori di Laboratorio di ricerca interculturale del nostro 34° Convegno Nazionale. I lavori sono stati diretti dalla Dr.ssa Rita Vittori. Ogni conduttore ha illustrato il percorso del suo Laboratorio e dal confronto sono sorti utili suggerimenti per tutti. Ci si dà appuntamento subito dopo il Convegno (il 29 agosto) per una "verifica a caldo" del lavoro svolto.

Pistoia, 20/21.05.'95: Si è svolto a Pistoia grazie all'attivissimo gruppo CEM locale il Convegno Provinciale del Centro di Educazione alla Mondialità. Il tema del Convegno era "Radici dell'oggi. Educare al resistere". Le due giornate sono state condotte da Raffaele Mantegazza che ha tenuto una conferenza sul tema "Ricordare per resistere" ed ha poi condotto un lavoro di gruppo sulla resistenza dell'individuo in situazioni di alienazione e di spersonalizzazione. Graditi saluti epistolari sono giunti ai partecipanti da parte del Direttore Nazionale del CEM Domenico Milani e di Giuseppe Dossetti. Si

ringraziano Mauro Matteucci, Paola Bellandi e tutti gli amici del CEM di Pistoia per l'organizzazione dell'iniziativa.

Cantù (CO), 23.05.'95: Presso il Centro di formazione professionale Enaip "A. Grandi" di Cantù, Raffaele Mantegazza ha parlato di pedagogia della resistenza in una serata organizzata da Fabio Ballabio e dall'Enaip canturino. La serata è stata introdotta da canti partigiani e di rivolta interpretati dal gruppo "D'altro canto" e conclusa da un recital intitolato "Cieli di fango" su testi di Primo Levi ed Elie Wiesel al quale hanno partecipato Omar Riva, Alberto Ratti, Fabio Mondelli, Lorena Sinigaglia, e, come autori ed esecutori delle musiche, Emanuele Radice e Donato Matola. Numeroso ed attento il pubblico.

Torino, 27.05.'95: Emanuele Rebuffini, redattore di Radio Proposta, ha organizzato una serata sulla Resistenza e la Memoria, alla quale hanno partecipato Anna Maria Bruzzone, autrice di una ricerca sulle donne nella Resistenza, Giuliana Tedeschi, ex deportata a Birkenau, e Raffaele Mantegazza che ha introdotto la serata parlando della pedagogia della resistenza.

Piacenza, 1.6.'95: Presso la sede dell'Istituto Magistrale "G.M. Colombini" si è chiuso il Corso "fare educazione interculturale" con la lezione tenuta dal Direttore del CEM sul tema: "L'intercultura come nuovo impegno progettuale della scuola". Allo svolgimento di detto corso ha collaborato altro personale del CEM con contributi specifici: il Vice Direttore A. Nanni, per due incontri e R. Mantegazza per un incontro, in data 28 marzo scorso. Un grazie al Dr. Brunello Buonocore, del Comune di Piacenza, che ha svolto il ruolo di referente e di coordinatore.

Brescia, 3.6.'95: Per interessamento della Prof.ssa Gabriella Linetti, si è tenuto presso l'Istituto "Gambara" di via delle Grazie, un incontro sul CEM/Mondialità e la pedagogia interculturale, animato da Raffaele Mantegazza. Ottima l'accoglienza delle studentesse delle Terze Magistrali.

Padova, 5.6.'95: Organizzato dalla rivista "Appunti", s'è tenuta a Padova, presso l'Antoniano, una tavola rotonda alla quale hanno partecipato vari esperti, tra i quali il Direttore del CEM, sul tema: "Una comunicazione altra". Nonostante il cattivo tempo s'è notata la presenza di molti giovani ed insegnanti che hanno seguito con vivo interesse il dibattito. Un grazie ad Elisabetta Francescon e a Stefano Galvagni per l'ottima accoglienza.

Brescia, 8.6.'95: Il CEM lancerà, in occasione del nostro prossimo Convegno Nazionale di Assisi, la CAMPAGNA SENEGAL in favore della quale sollecitiamo, fin da ora, l'attenzione e l'interesse dei nostri lettori. E' stato costituito un Comitato "ad hoc" composto da Sergio Cambiganu, Claudio Cernesi e Marianonietta Di Capita. La Direzione del CEM ne assume la responsabilità e la consulenza tecnica. Un incontro di carattere organizzativo ha avuto luogo, presso il CEM, in data odierna e si è occupato, in modo particolare, del lancio, attraverso stampa e volantaggio, della Campagna stessa.

Brescia, 13.06.'95: Raffaele Mantegazza ha incontrato sessanta studentesse dell'Istituto Magistrale "Gambara" di Brescia presentando le iniziative del CEM e parlando della pedagogia interculturale.

Verolanuova (BS), 14.5.'95: Il Direttore Didattico, Dr. Ercole Melgani, ci ha invitato per un incontro con il Consiglio di classe della Sua Direzione in vista della programmazione, per il prossimo autunno, di un corso vero e proprio la cui scansione tematica ci è poi stata comunicata in questi giorni. Un grazie sincero.

Brescia, Università, 19.6.'95: Su suggerimento del Dr. Mauro Salvatore, Direttore di Sede dell'Università Cattolica di Brescia, si è costituita presso la stessa Università un nucleo di operatori e di studenti che si propone la promozione dell'intercultura all'interno delle facoltà. Una prima proposta è stata fatta: costituire un "fondo biblioteca" a carattere interculturale (referente: la Biblioteca Michela Mazza). Si sono detti disposti a collaborare in questo senso gli studenti Diego Zordan, Francesca Zana e Bernadette Caruso. Coraggio, ragazzi!

Siena, 21.6.'95: Nel contesto di una "Tre giorni" promossa dall'Ufficio Scuola dell'Arcidiocesi di Siena, Colle Val d'Elsa - Montalcino, nella persona del Direttore di detto Ufficio signorina Osanna Luchi, il Direttore del CEM ha avuto il piacere di animare la prima giornata sulle tematiche della mondialità, intercultura, missione, intrattenendo gli Insegnanti di Religione delle classi Superiori, Medie ed Elementari della zona pastorale in oggetto. La giornata è stata scandita da quattro incontri, lavori di gruppo ecc. Ringrazio della cordialissima ospitalità e dell'interesse mostrato dal qualificato pubblico alle tematiche proposte. Un particolare saluto a Osanna e Giuliana.

L'Associazione **Centro di Accoglienza "E. Balducci"** di Zugliano Pozzuolo del Friuli (UD) organizza il suo 3° Convegno dal titolo: "Fede e Religioni per la pace, la giustizia, la salvaguardia del creato, nel ricordo di Ernesto Balducci". L'incontro si svolgerà l'8 settembre per proseguire da venerdì 15 a domenica 17. Per informazioni più dettagliate contattare l'Associazione "E. Balducci" - P.zza della Chiesa, 1 - 33050 Zugliano (UD). Tel. 0432/560699 - Fax: 0432/562097.

La Caritas, il Gruppo Abele, il C.N.C.A. e Il Regno, hanno programmato dal 22 al 24 settembre prossimi al Teatro Tenda di Firenze, una tre-giornate sul tema: "Annunciare la carità Pensare la solidarietà". Si tratta di un tentativo di risposta ai quesiti che la società degli anni '90, che ancora produce sofferenza e ingiustizia, oggi pone alla Chiesa. Per informazioni telefonare alla Segreteria Organizzativa del C.N.C.A. - Via Vallescura, 47 - 63010 Capodardo di Fermo (AP) -

Tel. 0734/672504-672120 - Fax: 0734/675539- 676236.

Il Centro Nuovo Modello di Sviluppo di Vecchiano (PI) ha organizzato per il 1° ottobre 1995 al Palazzo dei Congressi di Pisa, una conferenza dal titolo: "Sud/Nord: nuove alleanze per la dignità del lavoro". L'incontro a cui interverranno movimenti del Sud (sindacati, associazioni dei diritti umani, dei bambini, delle donne e ambientaliste) e movimenti del Nord (ONG, sindacati, associazioni di consumatori e del commercio equo e solidale) si pone come momento iniziale nella costruzione di un coordinamento permanente fra organizzazioni popolari del Nord e lavoratori del Sud per scambiarsi informazioni utili e soprattutto organizzare rapidamente iniziative comuni a sostegno dei lavoratori. La conferenza sarà articolata su tre giornate e la prima (1° di ottobre) sarà aperta al pubblico. Per informazioni più dettagliate telefonare al Centro Nuovo Modello di Sviluppo Via della Barra,

32 - 56019 Vecchiano (PI) - Tel. 050/826354.

La Segreteria Internazionale di **"Scuola chiama Scuola" c/o Edizioni Ambiente** di via Guerrazzi, 27 - 20145 Milano - Tel. 02/33602362 - Fax: 02/33604018, propone un gemellaggio nazionale e internazionale sui temi dell'ambiente. Le classi possono essere iscritte da un insegnante (di qualsiasi materia) e vengono gemellate ad un'altra classe di pari livello che vive in una regione geograficamente e ambientalmente diversa oppure in un paese straniero. Tra i materiali disponibili per organizzare il lavoro si annovera un volume per gli insegnanti, suddiviso in otto sezioni: le prime due trattano le popolazioni (umane, animali e vegetali) e le loro dinamiche sul territorio, le due successive analizzano le risorse, un'altra "la casa e la tana", ecc. Per informazioni contattare la Segreteria Internazionale di cui sopra.

Il Gruppo Bilanci di Giustizia di Verona,

propone l'**Operazione Bilanci di Giustizia**: si tratta di operare, tramite l'economia alla risoluzione di alcune contraddizioni che creano squilibri mondiali, in particolare nel 1) rapporto Nord/Sud; 2) rapporto Uomo/Gaia a sfavore di Gaia; 3) rapporto Uomo/Uomo a sfavore dell'Uomo. Si è convinti che la famiglia con le sue quotidiane scelte di mercato possa modificare i suoi consumi secondo fini di giustizia, contribuendo così a far crescere e maturare una nuova coscienza economica. Per questo detta iniziativa prevede l'invio mensile da parte delle famiglie o gruppi autogestiti dei propri bilanci mensili. Nel giro di tre anni si potranno quantificare complessivamente i consumi, i risparmi e gli investimenti alternativi. I dati vanno spediti al Coordinamento Nazionale MAG Venezia - Via dell'Ongaro, 2 - 30175 Marghera (VE) - Tel. 041/5381479. Si può contattare anche il Referente per Verona: Mastella Cristiano Via

Bassone, 28 - 37139 Verona - Tel. e Fax 045/8510726.

Festambiente organizza la sua settima edizione, alla Spineta di Braccagni, a pochi chilometri da Grosseto, dall'11 al 20 agosto 1995. Quest'anno l'ormai noto festival ecologista sarà dedicato principalmente al mare ed in particolare al Mediterraneo. Ogni giorno della festa verrà dedicato ad un animale o una pianta in pericolo di estinzione, con pannelli e schede illustrative. Lo "Spazio Bambini" intratterrà i più piccini con giochi di animazione sulle spiagge durante il giorno, laboratori didattici nel pomeriggio e burattini, saltimbanchi, cantastorie e trampoli la sera. Sarà allestito anche uno spazio Video dove verranno presentati video naturalistici sulla fauna e flora protetta e sugli ambienti mediterranei da tutelare. Per informazioni: Festambiente, Via Tripoli 27 - Grosseto - Tel. 0564/221130 - Fax: 0564/414948

CENTRO SAVERIANO DI ANIMAZIONE MISSIONARIA - CSAM

CANCELLERIA DEL TRIBUNALE DI BRESCIA REG. SOC. 17671

BILANCIO D'ESERCIZIO CHIUSO AL 31-12-1994

PUBBLICATO AI SENSI DELL'ART. 2 DEL D.L. 30 GIUGNO 1994 n. 421

STATO PATRIMONIALE

ATTIVO

	Esercizio in corso 31/12/1994	Esercizio precedente 31/12/1993
B) IMMOBILIZZAZIONI		
li) Immobilizzazioni materiali (ammortamenti)	468.924.326	388.035.911
lii) Immobilizzazioni finanziarie	332.576.226	270.227.121
	27.480.556	28.853.931
C) ATTIVO CIRCOLANTE		
l) Rimanenze	701.595.129	598.378.069
li) Crediti:		
esigibili entro 12 mesi	479.362.446	433.472.823
esigibili oltre 12 mesi	3.291.075	0
iv) Disponibilità liquide	225.198.067	193.574.658
D) RATEI E RISCONTI ATTIVI	424.250	696.296
TOTALE ATTIVO	1.571.699.625	1.372.814.567

PASSIVO

A) PATRIMONIO NETTO		
i) Capitale	140.000	120.000
iv) Riserva legale	698.280.115	631.314.857
ix) Ut. (perdita) dell'esercizio	122.103.027	69.036.348
B) FONDO PER RISCHI ED ONERI	4.149.111	2.745.352
C) TRATTAMENTO DI FINE RAPPORTO DI LAVORO SUBORDINATO	25.696.799	13.807.197
D) DEBITI:		
esigibili entro 12 mesi	388.127.534	324.031.581
esigibili oltre 12 mesi	324.895.643	324.895.643
E) RATEI E RISCONTI PASSIVI	8.307.396	6.863.589
TOTALE PASSIVO	1.571.699.625	1.372.814.567

CONTO ECONOMICO

A) VALORE DELLA PRODUZIONE		
1) ricavi delle vendite e delle prestazioni	2.018.949.115	1.788.958.196
5) altri ricavi e proventi:		
a) altri ricavi e proventi	18.198.000	33.398.383
b) contributi in conto esercizio	102.954.835	88.283.434
B) COSTI DELLA PRODUZIONE		
6) per materie prime, suss., di consumo e merci	786.478.207	660.139.675
7) per servizi	897.190.817	709.476.457
9) per il personale:		
a) salari e stipendi	237.350.930	200.400.150
b) oneri sociali	161.337.676	133.472.510
c) trattamento di fine rapporto	64.123.753	57.612.598
10) ammortamenti e svalutazioni	11.889.602	9.314.997
b) ammortamento delle immobilizzazioni materiali		
11) variazioni delle rimanenze di materie prime, sussidiarie, di consumo e merci	62.349.105	62.323.217
12) accantonamenti per rischi	103.217.060	24.008.374
14) oneri diversi di gestione	2.250.952	0
	154.385.302	235.748.941
DIFFERENZA TRA VALORE E COSTI DELLA PRODUZIONE (A-B)	103.263.717	66.559.892
C) PROVENTI E ONERI FINANZIARI		
15) proventi da partecipazione	3.379.660	1.830.845
16) altri proventi finanziari:		
c) proventi diversi	4.655.534	4.308.468
17) interessi e altri oneri finanziari	12.206	0
TOTALE C (15+16+17)	8.022.989	5.939.313
E) PROVENTI E ONERI STRAORDINARI		
20) proventi, con separata indicazione delle plusvalenze da alienazioni i cui ricavi non sono iscritti al n.5:		
b) sopravvenienze attive	759.590	198.222
c) altri proventi	10.200.000	10.200.000
21) oneri, con separata indicazione delle minusvalenze da alienazione, i cui effetti contabili non sono iscritti al n. 14 e dalle imposte relative a esercizi precedenti:		
a) minusvalenze da realizzo	0	2.469.441
b) sopravvenienze passive	143.268	1.139.421
c) altri oneri	0	10.253.317
TOTALE DELLE PARTITE STRAORDINARIE (20-21)	10.816.322	-3.462.957
RISULTATO PRIMA DELLE IMPOSTE (A - B + C + D + E)	122.103.027	69.036.348
22) imposte sul reddito dell'esercizio	0	0
UTILE (PERDITA) DELL'ESERCIZIO	122.103.027	69.036.348

La scelta del Progetto Educativo di quest'anno scolastico - nella linea di una Pedagogia narrativa dello scorso anno - è motivata dal fatto che il Desiderio rappresenta un ambito di osservazione privilegiato e di riflessione metodologica; costituisce una pregnante significatività pedagogica nella vita quotidiana; è una dimensione dello spirito di cui realisticamente e responsabilmente è necessario prendere coscienza per valorizzarne la portata come spinta vitale verso una migliore finalità del nostro essere in senso strutturale, sociale, culturale e relazionale.

Un vivere sociale partecipe nell'affrontare difficoltà esistenziali chiede a ciascuno di noi: insegna, genitori, alun-

Sulle strade del desiderio

sostare-perdersi-narrare

dalla scuola "S. Famiglia"
via Nascimbeni 10 - Verona

ni, una sosta coraggiosa; un perdersi consapevole nelle dinamiche del desiderio; il tempo di narrare e di dedicarsi all'ascolto dei bisogni / desideri nostri e dell'altro, affinché sia possibile accogliere i bisogni con la stessa dolce leggerezza dei desideri e allo stesso tempo rispondere ai desideri con la stessa attenta responsabilità che dovremmo riservare ai bisogni.



Nel corso dell'annata CEM / Mondialità 1995-96 accoglieremo in questa rubrica le segnalazioni di quelle Scuole di ogni ordine e grado che hanno già progettato, o avranno intenzione di farlo, percorsi e strategie di intervento educativo-didattico in ordine a finalità di educazione interculturale. Particolarmente gradite saranno anche le indicazioni su singole discipline e/o aree disciplinari, riscoperte nella loro valenza di educazione interculturale. Le varie segnalazioni potranno essere inviate alla Direzione.

OBIETTIVI	OPERAZIONALIZZAZIONE	STRATEGIE	INIZIATIVE
COGNITIVO			
Conoscere la significatività del desiderio	Sa capire il concetto di desiderio Sa prendere coscienza dei suoi vissuti di desiderio Sa distinguere fra i vari desideri; Sa conoscere l'attesa paziente del desiderio Sa percorrere le strade del desiderio;	Racconto Fiaba Fumetto Diario Cronaca Lettura delle immagini Proiezioni video	Settembre: inizio dell'anno scolastico: paraliturgia con gesti di accoglienza dei bambini di prima. Sulle strade del desiderio: La famiglia in cammino (camminata). Ottobre: il desiderio si fa solidarietà (confezione e vendita di torte per le missioni). Novembre: un pezzetto di cielo su questa terra: sulle orme dei Santi. Dicembre: Dio si è narrato in Gesù di Nazareth. Gennaio: Celebrazione eucaristica della Sacra Famiglia ponendo in risalto i momenti di silenzio (soste). Febbraio/Marzo: Quaresima: l'amore tenace, testardo di Dio narrato in Gesù Crocifisso. Via Crucis celebrata in comunione con la parrocchia, la scuola, la famiglia. Aprile/Maggio: bazar del desiderio (vendita di lavoretti artigianali). Giugno: fine dell'anno scolastico: S. Messa con gesto di saluto ai ragazzi di quinta. Giocolang: il campo dei giochi. Incontri formativi per genitori e insegnanti a carattere pedagogico e religioso, concordati tra scuola e A.G.E.S.C.
RELAZIONALE			
Sostare perdersi, narrare: in se stessi, negli altri, tra gli altri	Sa prendere tempo e prendere fiato, per ascoltare se stesso e gli altri Sa ripensare alla strada fatta e a quella da percorrere, per orientarsi; Sa partecipare e coinvolgersi emotivamente nei propri stati immaginativi e in quelli degli altri; Sa ascoltare il detto e il non detto degli altri; Sa narrare di sé e degli altri per comunicare; Sa narrare per darsi un futuro migliore e vivibile	Silenzio Ascolto Dialogo Conversazione Musica e Canto Poesia Gestualità Lavoro di gruppo Interviste	
ANTROP. RELIGIOSO			
L'uomo e il desiderio di Dio: una ricerca fatta di soste, perdite, narrazioni	Sa valutare le proprie risorse spirituali; Sa rispettare e promuovere i desideri degli altri; Sa perdere e vincere; Sa ascoltare nel proprio cuore il desiderio di Dio; Sa gustare il senso di una sosta di fronte a Dio; Sa ripensare la propria esperienza per cogliere i passaggi di Dio	Ascolto di è Pregheira personale e di gruppo Esperienze di fraternità e solidarietà Lectio biblica: Esodo, Giobbe e Vangelo Celebrazioni liturgiche e paraliturgiche; Audiovisivi	

CAMPAGNA SENEGAL

a cura di Claudio Cernesi

Con questo numero della rivista iniziano le pagine dedicate alla Campagna Senegal promossa da Teranga, CEM e Takku Ligey.

Tocca a me iniziare.

Domenica ero a Milano e parlavo con Mandiaye e Seidou della possibilità di scrivere su questa pagina e abbiamo iniziato a pensare come articolare gli interventi ma loro non riuscivano a scrivere in questi giorni e così scrivo io. Di cosa?

Più avanti si potrà parlare di cosa è Teranga e cosa è Takku Ligey, che già nello scorso numero programmatico venivano un po' presentati, ma ora mi piace di più proporre due immagini.

Una è l'immagine di Dioll Kadd, del villaggio che ho incontrato nel Settembre del 1993 e che ha un ruolo importante nella Campagna.

Uno degli obiettivi infatti è quello di contribuire al riportare l'acqua a Dioll, dove manca da ormai 7 mesi. Ma vorrei chiedervi di immaginarlo questo villaggio.

Cosa vedete? Provate a sospendere per un attimo la lettura ed elencare alcuni nomi di ciò che vi appare agli occhi...

Fatto? Ecco, non so se a voi è apparsa la parola allegria, serenità, ma credo che sia la prima immagine che viene in mente a me ed è il contenuto della risposta che mi dette Abdoulaye Sall quando gli chiesi «Ma cosa dispiace di più a te quando senti come noi occidentali ve-

diamo la tua cultura? Cosa vorresti fosse visto e non lo è?»

- «Vorrei che vedeste la nostra allegria e la grande importanza che noi diamo alla relazione, allo scambiare e conoscersi tra gli uomini». L'altra immagine è quella delle classi dove vado ad incontrare bambini o ragazzi italiani, anche per parlare dell'Africa e del Senegal e sempre più incontro disagio, violenza, solitudine. Non tutti i gruppi e non in tutti i gruppi ma aumenta: aumenta la fatica di ascoltare, la fatica di contrapporsi, la fatica di stare nel silenzio, aumenta il "girare a vuoto", roteare lo sguardo, deridere l'altro... E collego le due immagini. Ognuna sa poco dell'altra. Il mondo dei "bianchi", dei *toubab*, è visto come un mondo ricco, ma spesso non è vista la miseria che vi sta prendendo piede sempre più. Il mondo dei "neri" è visto come mondo misero ma non è vista la dignità della povertà e la serenità che ne può far parte. Diceva l'Antropologa Margaret Mead diversi anni fa: «Ma quanti sono i cultori di scienze sociali, oggi, che tentano di escogitare i modi in cui i popoli primitivi, dove ancora oggi esistono, possono diventare nostri alleati e collaboratori nella ricerca di quel sapere che, alla fine, potrebbe salvare i loro figli e i nostri?».

Domenica volevo spiegare a Seidou da dove avevano preso il via le attività che promuovevo sotto

la sigla Teranga.

Mi sono uscite queste frasi che sono anche il senso della mia partecipazione alla Campagna: «Vorrei ritrovare la parola. La parola che non abita più tra la mia gente. La mia gente ha fretta, la mia gente ha paura, la mia gente è violenta... sempre più violenta. Vorrei ritrovare il silenzio, il silenzio che parla al cuore della gente. La gente non ha paura se incontra il calore del proprio cuore. La gente non ha fretta se incontra la quiete dell'anima del mondo. La mia gente non sa più ascoltare e uccide la parola e chi la pronuncia. In Africa ho incontrato la pazienza, il silenzio, l'ascolto... e la parola ha preso posto dentro di me. Vorrei continuare a incontrare l'Africa e farla incontrare alla mia gente... per ritrovare la parola. La parola che segue il cammino verso la fonte delle parole, la Parola Madre. La parola che ha come meta l'origine per riconquistare l'unità nella multiforme varietà, nella differenza. L'uomo e la donna, diversi tra loro, generano una ulteriore diversità quando si uniscono scambiando una "parola buona"»

COMUNICATO DA NEVE'- SHALOM/ WAHAT AL-SALAM

Il prossimo martedì 19 settembre il Villaggio per la pace di Nevé-Shalom/Wahat al-Salam inaugurerà un nuovo edificio. Si tratta della scuola Jesse Zel Lurie. Ci complimentiamo con gli animatori del "Villaggio per la pace" che proseguono efficacemente la loro opera quotidiana e assidua per la costruzione della pace. Chi volesse avere notizie più dettagliate su questa iniziativa può chiamare il numero 00972 2 9916421 - fax 00972 2 9911072.

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. 130.000
(invece di L. 156.000)

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

VERSO QUOTA 5.000

Sei già a quota 3000 d'altitudine. Ti concedi una sosta, dopo la salita, nello spiazzo vicino alla fontana che sgorga, per te, freschissima, dalla roccia. Il tuo sguardo, nella splendida mattinata, si spinge a valle aprendosi su uno scenario fiabesco e noti i campanili a segnare l'agglomerato dei paesini, laggiù in fondo. Ma poi, ti volgi verso il picco dei 5000 metri che si erge - imponente - davanti a te e che è la tua meta. E' LASSU' CHE DEVI SALIRE!

Anche noi di CEM/Mondialità siamo diretti a "Quota 5000". Ci stiamo arrampicando ma la scarpata è ripida e faticosa. Però arrivare a "quota 5000" è questione di vita o di morte per la nostra rivista.

Per realizzare questo sogno, ci rivolgiamo ancora a voi, nostri abbonati, in questo inizio di anno scolastico, per chiedervi di rinnovare entro il dicembre prossimo il vostro abbonamento per il '95-'96 (L. 35.000).

A CHI RINNOVA IL SUO ABBONAMENTO ENTRO IL 31 DICEMBRE '95, OFFRIREMO IL LIBRO DI A. PEROTTI "LA VIA DELL'INTERCULTURA" PER SOLE L. 10.000 ANZICHÉ L. 15.000 (Versando, in una sola volta, L. 45.000).

AIUTATECI AD ARRIVARE A QUOTA 5000!