

Mensile
di educazione
interculturale

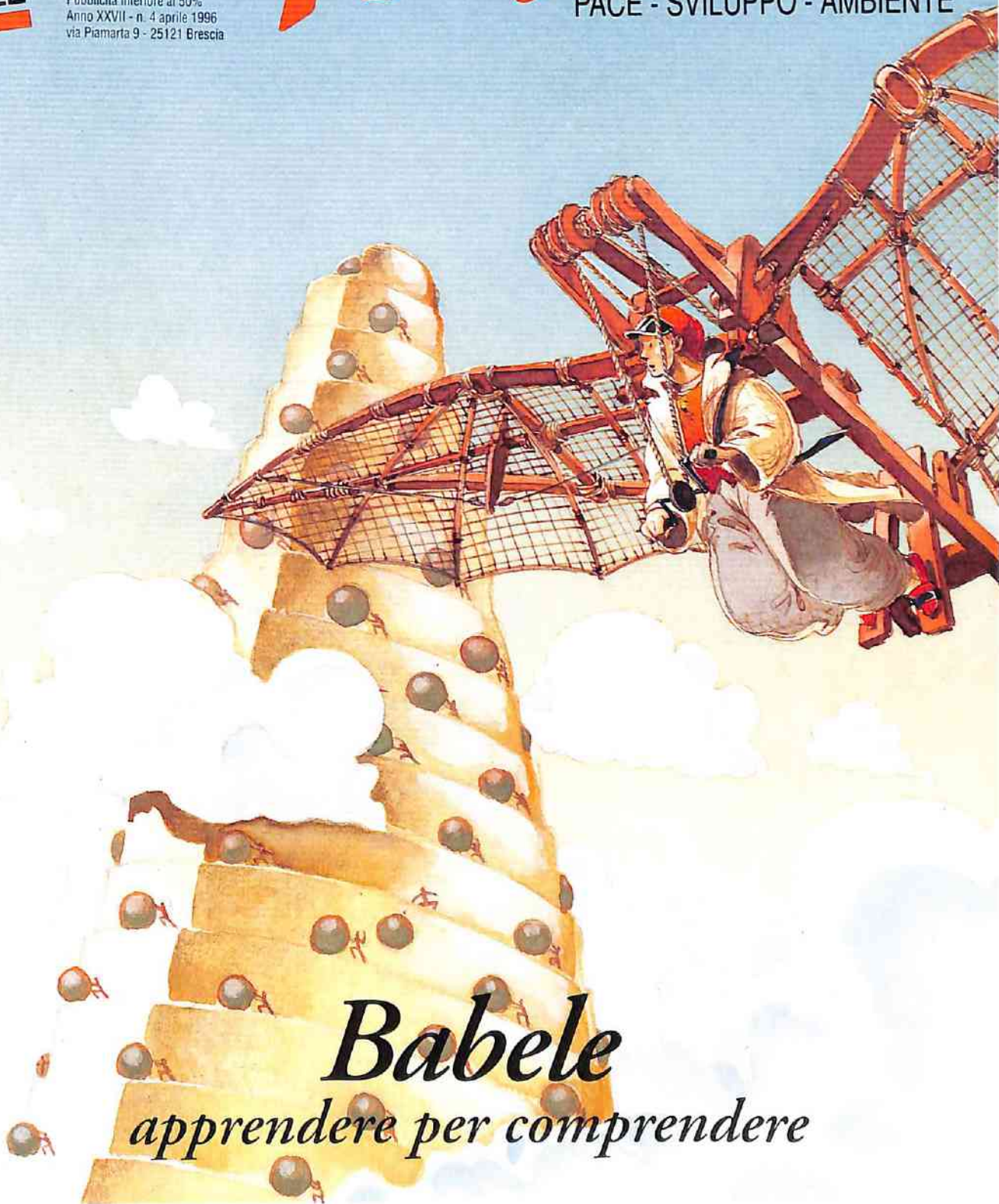
Rivista
del Centro Educazione
alla Mondialità (CEM)
dei Missionari Saveriani
di Parma,
con sede a Brescia

APRILE

Spedizione in abbonamento postale
Pubblicità inferiore al 50%
Anno XXVII - n. 4 aprile 1996
via Piamarta 9 - 25121 Brescia

CEM Mondialità

PACE - SVILUPPO - AMBIENTE



Babele

apprendere per comprendere

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 Berretini, 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 Sini-scalchi, 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 Pasini, Pino Gulia, Francesco Meloni (Caritas Italiana).

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



sommario

LIMINARE	LETTERA DAL FRONTE di Domenico Milani	1
LA PAGINA DI GIOVANNI CATTI	CHE CONFUSIONE! di Giovanni Catti	2
INTRODUZIONE AL TEMA	L'ANNO PROSSIMO A GERUSALEMME, SARAJEVO O BEIRUT di Fabio Ballabio	4
VOCI DAL TERRITORIO	UNA CONSULTA GIOVANILE PER LA PACE di Roberto Nicoletti	10

Materiali per la didattica

SCUOLA MATERNA	DIVERTIRSI A BABELE di Maria Teresa Turbini Maria Antonietta Di Capita	12
SCUOLE ELEMENTARI-MEDIE	MARCOVALDO AL CINEMA di Daniela Bello, Mariella Bo, Maria Ferrando	15
SCUOLE SUPERIORI	"B" COME BABELE di Francesca Pains - Valentina Pellizzoni Mea Tamborini	20

IL LIBRO RITROVATO	GIUDA E PILATO, I DUE AVVERSARI di Brunetto Salvarani	23
MINIMA URBANA	LA BIBLIOTECA di Raffaele Mantegazza	27
OSSERVATORIO EUROPEO	STUDIARE NEL CYBERSPAZIO di Alessio Surian	30
DIDATTICA INTERCULTURALE	DIDATTICA INTERCULTURALE DELLA MATEMATICA di Antonio Nanni	32
PSICOLOGIA ED INTERCULTURALITÀ	L'AMICA TV di Rita Vittori	37
EDUCAZIONE E SOCIETÀ INTERCULTURALE	PER UNA PEDAGOGIA DELLA SPERANZA IN V.E. FRANKL di Alessio Surian	40
DIARIO DI UN CONSIGLIERE COMUNALE	LE RISORSE NASCOSTE A SERVIZIO DELLA SCUOLA di Gianfranco Zavalloni	43
AL CINEMA CON IL MONDO	LA LEZIONE DELL'IMMONDIZIA di Lino Ferracin e Margherita Porcelli	45
SPAZIO CEM	a cura della Redazione	48

Ho ricevuto ieri, mentre mi accingeva a scrivere le "2 righe" tradizionali del "Liminare", una lettera dallo Zaïre. Un mio carissimo confratello mi dà notizie sulla situazione drammatica che sta vivendo la città di Goma.

La città di Goma, costruita alla punta nord-est del lago Kivu, era uno dei siti turistici più straordinari dell'altopiano dei SEIVULCANI (I "Virunga"), a 1400 mt. sul livello del mare. All'ombra dell'immenso cratere del Nyiragongo, un vulcano semispento, la città è stata costruita interamente su roccia vulcanica.

La mano dell'uomo ne aveva fatto un giardino e le ville allineate sul litorale del lago e lungo l'arteria principale, erano sepolte nel verde del clima tropicale e ricoperte dai festoni multicolori delle buganvillea e attorniate da aiuole variopinte di fiori dai mille colori.

Questo paradiso, dopo la decadenza estrema dal 1960 a quest'oggi, ha subito ultimamente l'irruzione di circa un milione di profughi, cacciati dal Rwanda, paese limitrofo, durante la terribile sporca guerra ancora in atto. Ciò che restava ancora in piedi di questa città, è stato spazzato via da questa spaventosa tracimazione umana.

Ma sentiamo P.G.V.:

Goma, 30/01/96

Carissimo P. Milani,

da ottobre sono a Goma e lavoro alla Caritas Diocesana nel settore della formazione degli animatori Caritas dunque a un buon osservatorio della situazione non solo per i problemi che vengono alla Caritas e relative informazioni ma anche per i viaggi nelle parrocchie, almeno là dove si può ancora andare. A causa delle vere battaglie con "combattenti armati" che i Baunde e i Bahutu si stanno dando, ci sono già 4 parrocchie distrutte e svuotate dalla maggior parte della popolazione che si è rifugiata altrove, moltissimi in città a Goma o dove hanno creduto più sicuro conoscendo la miseria già grave nella regione.

Cosa succede veramente all'interno e che spessore abbiano le battaglie è difficile contabilizzarlo ma vedendo la gente che arriva a frotte, i feriti e i racconti sul numero dei morti, su cui certo bisogna fare le tare, la cosa è molto grave e di questi fatti del Masisi nessuna radio più informa. Anche in città la vita è molto difficile: la città è in mano ai soldati che fanno il bello e il cattivo tempo secondo i gruppi a cui appartengono e in maniera apparentemente casuale ma probabilmente orchestrata almeno come volontà di avere una situazione generale di paura e di insicurezza e così sfruttare quel che resta, in assoluta impunità.

Tutti i pascoli del Masisi sono ormai vuoti tolto qualcuno che ha potuto permettersi il lusso di pagare privatamente i soldati e in maniera salata per difenderli e là dove si può ancora andare non si vede più una capra o una gallina tolto forse nei recinti delle parrocchie e nelle case di qualche capo.

In città hanno imparato anche a minare le case di notte ogni settimana, due o tre, con spesso dei morti, in maniera indiscriminata solo per creare panico eppoi il resto: forse avrai



sentito da P.S. della notte di Natale in cui, in seguito a una lite, forse per una ubriacatura festiva tra militari e civili, ci sono stati più di 20 morti e una trentina di feriti perché i soldati, dopo essersi accoppiati tra di loro, hanno sparato lungo una strada sui civili, colpendo anche molti bambini. Io però, per il posto in cui sei, volevo specialmente informarti della situazione della scuola, in modo da poter informare i tuoi molti ascoltatori della lotta che sta conducendo questa parte della nostra umanità che è qui per salvare uno dei pochi segni di "bene comune" che ancora esiste, nonostante l'assenza del Governo che neanche si preoccupa più dell'esistenza della scuola.

Ogni tanto fra gli arretrati arrivano dei salari ridicoli che nessuno si preoccupa neanche di esigere, tanto non servono neanche a comprarsi da mangiare per una giornata. Tolto che in città dove sono affluite decine di migliaia di profughi dall'interno di entrambi i gruppi, il numero degli alunni delle scuole è molto diminuito, talvolta ridotto di più di un terzo o di metà in alcuni casi. Se pensi che per far funzionare una scuola ogni alunno deve pagare un minimo di 2 dollari al mese e alle secondarie anche 4 o 5 e che ogni famiglia ha sempre la media di tre o quattro ragazzi a scuola, ti rendi conto che a trovare i 10 o 15 dollari - qui si paga tutto in dollari, tanto siamo ricchi! - almeno alla metà della popolazione non è possibile.

Prima hanno tolto dalle scuole le bambine, poi tutti quelli che dovevano entrare in prima e alcune famiglie hanno lasciato a scuola quello più avanzato nella speranza che... e sai bene quanta speranza c'è alla fine delle secondarie.

Una quindicina di giorni fa ero nella parrocchia di Matande, a una cinquantina di Km. da Goma, una parrocchia ancora in piedi anche se nella paura perché è ai confini delle zone dove si affrontano i gruppi. E' sovrappopolata anche senza gli sfollati che si sono aggiunti: i piccoli appezzamenti di terreno supercoltivati e da anni che rendono perciò poco, senza più mercati a causa delle insicurezze sulle strade con decine di soldati da mantenere con la loro questua settimanale presso i capi-villaggio che poi si rivolgono alla gente, tutto e sempre molto liberamente dato che l'esercito è al servizio della gente!; qui metà dei ragazzi non riesce più a pagare e alle scuole secondarie molto più di metà: la suora che dirige la scuola secondaria diceva che i più grandi non può più mandarli a casa come mezzo di pressione per far pagare le rette perché quelli già grandini se sono messi fuori dalla scuola sono subito obbligati ad entrare nelle brigate combattenti. Questo è il lato nero della medaglia, ma c'è il lato chiaro ed è quello del miracolo che fanno tanti genitori, non poveri ma in miseria, per far sopravvivere la scuola e dare ai maestri quel minimo per farli lavorare (in genere ricevono 30/40 dollari al mese e in città anche 50 dove la vita costa di più). Fanno salti mortali, specie le mamme per trovare quei soldi.

Tutta la famiglia è mobilitata a vendere qualcosa; questa lotta per tenere in vita un aspetto di umanità merita altro che medaglie d'oro. Questa lotta per sopravvivere e far sopravvivere alcune cose importanti, mandate avanti spesso alla "zairese" senza far drammi e anche ridendoci su, fino a quando davanti ai drammi quotidiani non si sa se sia incoscienza o desiderio di vivere a tutti i costi, comunque è sempre una formidabile lezione per chi ha poca voglia di vivere e di lottare. Forse da quest'Africa quando si potrà fare veramente la storia di questi anni verranno fuori dei valori chiave per tutta l'umanità nonostante la presenza numerosa di autentici assassini più o meno manipolati. Tutto questo per darti ancora qualche contatto più concreto con questa realtà che tu hai amato e ami e ancora ti ispira nel tuo impegno anche senza bisogno di ricevere tante informazioni.

La situazione ecclesiale non c'è male: troviamo sempre tanta gente che ascolta anche per impegni poco gratificanti come per quello che sto chiedendo io agli animatori: lottare contro l'assistenzialismo. I preti locali stanno dando molto spesso un bell'esempio specie quando sono insieme nella stessa comunità, membri di gruppi in lotta fra loro: questo bisogna apprezzarlo, alcuni hanno avuto anche occasioni di esporre la propria vita per salvare l'altro, cascato nelle mani dei propri fratelli un po' estremisti. Deo gratias.

Questo fa bene ai cristiani molto più dei discorsi sulla fraternità e il tribalismo.

Prega per noi. Ti saluto e abbraccio

G.V.

Penso di interpretare i sentimenti dei nostri lettori assicurando la nostra solidarietà più assoluta a P.G.V., non ancora stanco dopo questi lunghi decenni "sul fronte".

Malgrado tutto, la famiglia umana continua a distendersi, a spargersi, a propagarsi, a diffondersi sul pianeta, nel cosmo. Torna, almeno in qualche luogo, almeno qualche volta, a essere assalita dal timore e dal tremore per la confusione e per la dispersione, per la differenza e per la diversità.

CHE CONFUSIONE!

Dicono gli esperti che sia di buon gusto fare umorismo senza scherzare con i nomi, e senza scherzare sui difetti fisici. Ma chi potrà mai dire una volta per tutte che cosa sia di buon gusto e che cosa non sia di buon gusto, e che cosa siano o che cosa non siano il buon gusto e il cattivo?

La questione assume una certa importanza a proposito del nome della città di Babilonia e del nome della Torre di Babele.

Immaginiamo che esista una città chiamata Confusione, con la *a* finale, *a* come Ancona. Chi impedirà a una persona di cattivo gusto di scherzare con questo nome, di dire che gli abitanti di questa città sono confusionari? Un fenomeno di questo genere sarebbe accaduto per una città chiamata Babilonia, nome venuto da una radice semitica BBL. Poiché una certa idea di confusione si esprime con parole venute dalla radice semitica BBL, non sono mancate le persone pronte a scherzare su questa somiglianza: dire babilonese sarebbe come dire confusiona-

rio. Alcuni studiosi della Bibbia, come A. Sanda e G. Cloesen, immaginarono una narrazione ipotetica sulla base del volume della Genesi (11,1-9). Un aggruppamento di persone venne a stare nella Mesopotamia del Sud, e incominciò a usare i laterizi per edificare monumenti assai alti. In questo umano aggruppamento erano presenti caratteri comuni: somatici, culturali, e soprattutto linguistici. Sopravvenne quindi il progetto politico, di garantire l'unità di questo aggruppamento intorno a un luogo fortificato, eretto come fulcro dell'apparato difensivo di una città.

Si volle dare a questo fenomeno culturale il significato, l'importanza di un culto. Al luogo fortificato fu data forma di tempio altissimo, di torre posta fra i cieli e la terra. Il progetto umano pretendeva di diventare divino. La divina Rivelazione manifestava un altro progetto, di dimensione planetaria, cosmica. A questo punto è il caso di ricorrere anche ad altri studiosi della Bibbia, come A. Cla-

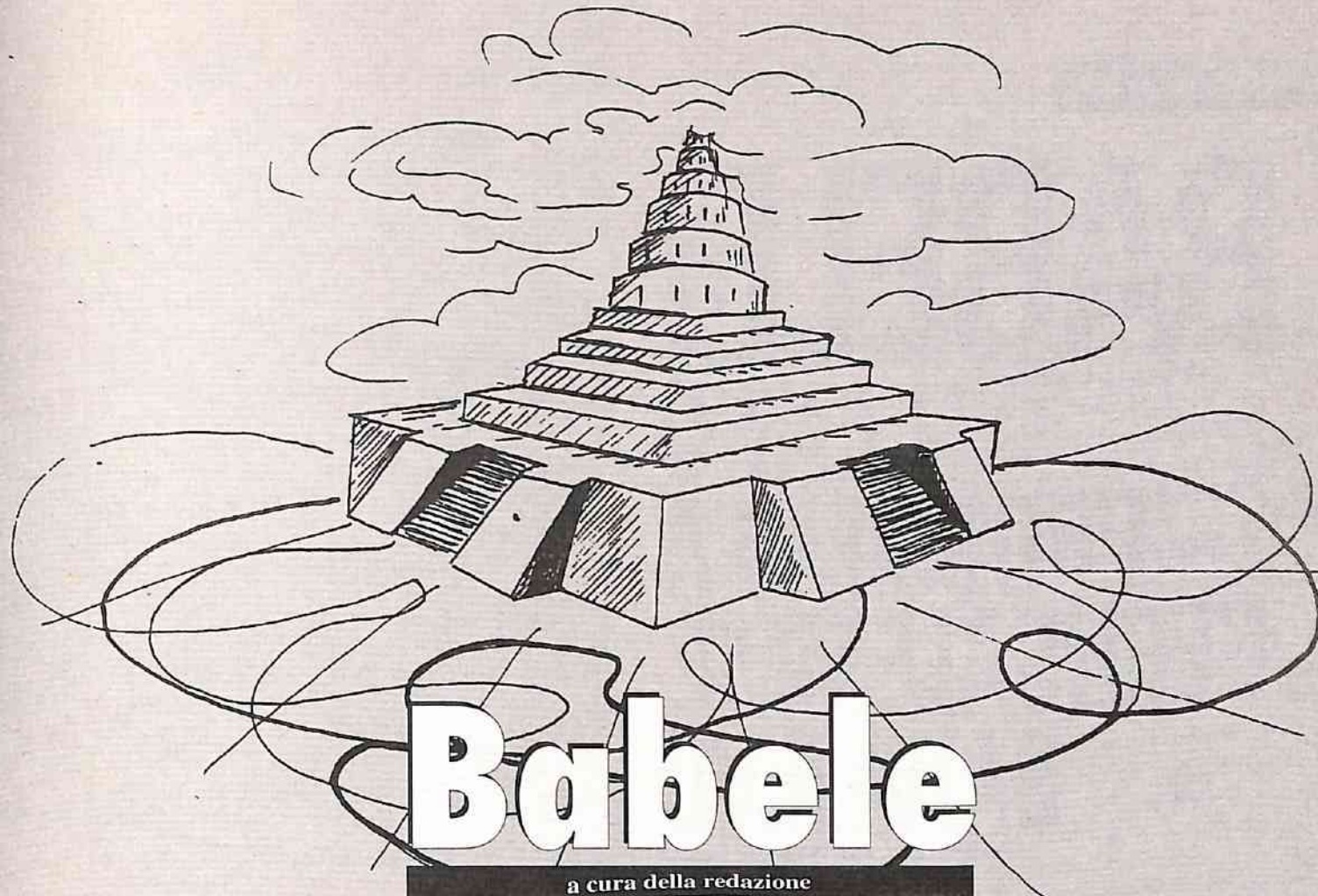
mer e R. De Vaux. E' specialmente il caso di ritornare al testo e al contesto del racconto biblico, nel volume della Genesi (9-11).

Un nuovo ordine del mondo è prospettato quando Iddio benedice Noè e i suoi figli dopo il diluvio, e dice a loro di essere fecondi, di moltiplicarsi e di riempire la terra (9,1). Quindi è raccontata la vicenda connessa con tale benedizione. Le famiglie dei figli di Noè si espandono come le ali di un volatile sulla terra, e ciò a qualcuno appare come una rottura, mentre ad altri appare come una disgiunzione opportuna (10,32). Lo scopo dei costruttori della città, legata al nome di Babel, è che la loro unità non sia mai in discussione, non sia mai spezzata, e che loro non siano mai dispersi. Ma il Signore discende, l'Altissimo viene giù per vedere la città e la torre, le costruzioni materiali e ideali dei Figli di Adam: della famiglia umana, chiamata alla unità su tutta la terra (9,5). Forse a ragione, forse a torto, ci vengono in mente due gesti, antichi eppure nuovi. Il primo è il gesto della cuoca, intenta a riversare l'olio nella farina, per preparare la focaccia: è una confusione buona. Il secondo è il gesto del seminatore, intento a spargere il seme sulla terra in maniera appropriata: è una dispersione giusta.

Conservando nella mente queste due idee, osiamo pensare all'evento di una confusione in senso buono, a una dispersione in senso giusto: a favore dei Figli di Adam avviati "in tutte le direzioni sulla faccia di tutta la terra" (11,9).

La benedizione di Babele è il titolo di una pubblicazione, curata da G. R. Franci dell'Istituto di Glottologia dell'Università di Bologna (ed. Clueb, Bologna 1994). E se fosse vero che Babele è stata una benedizione, non solo per gli studiosi delle varie lingue, altrimenti disoccupati?

Malgrado tutto, la famiglia umana continua a distendersi, a spargersi, a propagarsi, a diffondersi sul pianeta, nel cosmo. Torna, almeno in qualche luogo, almeno qualche volta, a essere assalita dal timore e dal tremore per la confusione e per la dispersione, per la differenza e per la diversità. Dante evoca questo timore, evoca questo tremore, quando associa l'idea del diverso con l'idea dell'orribile, a proposito delle lingue e delle favelle, con un'implicita citazione della Genesi: "Diverse lingue, orribili favelle, / parole di dolore, accenti d'ira, / voci alte e fioche, e suon di man con elle/ facevano un tumulto, il qual s'aggira / sempre in quell'aura senza tempo tinta, / come la rena quando turbo spira" (*Inferno* III, 25-30). Timore e tremore diventano cattivi consiglieri, quando suggeriscono l'idea della città, della città grande, della città capitale, come centro e simbolo: "Non è questa la grande Babilonia, che io ho costruito come reggia per la gloria della mia maestà, con la forza della mia potenza?" si domanda Nabucodonosor (Dan. 4,27). Come Babilonia, anche Roma, anche Gerusalemme corrono il rischio di essere interpretate quali centri e simboli di un potere avverso alla varietà, alla differenza, alla diversità (Ap. 11,8). Siamo partiti, per le nostre considerazioni, dai nomi di Babilonia e della Torre di Babele. Facciamo del nostro meglio per non scherzare sui nomi. Anzi, consideriamoli con rispetto, nella loro molteplicità, nella loro pluralità. Nella Bibbia sono assai pregiati i nomi, specialmente i nomi propri, i nomi propri di luogo e più ancora i nomi propri di persona. Tale pregio ci sembra il riflesso del rispetto dovuto a ogni luogo, a ogni persona, a motivo delle loro differenze, delle loro diversità. E' questo il grembo della unità "sulla faccia della terra", dei "Figli di Adam".



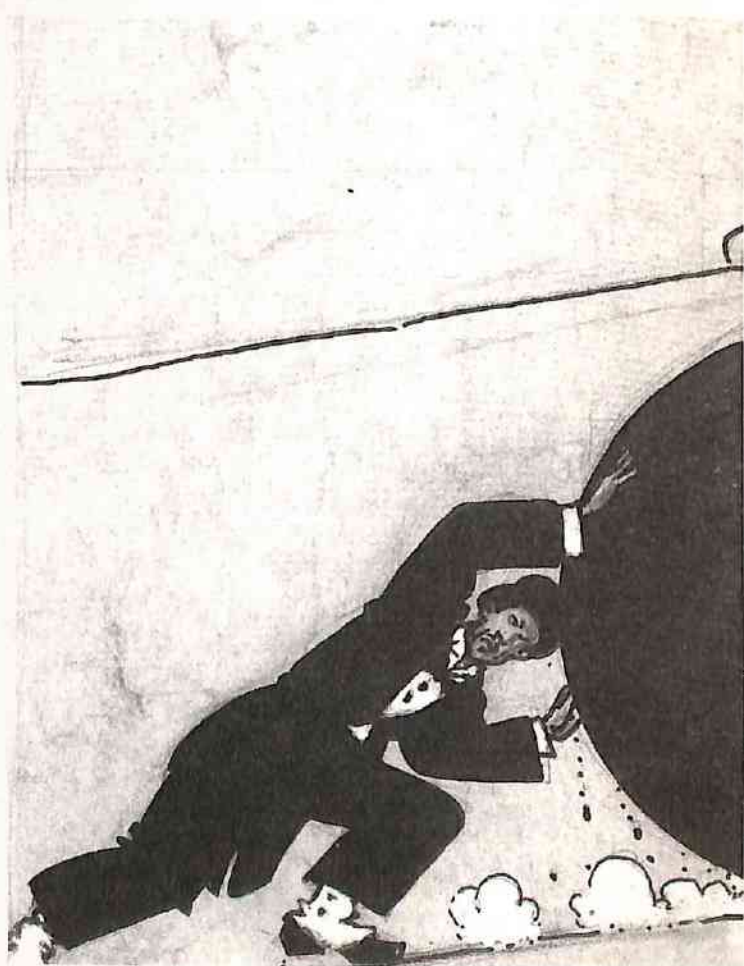
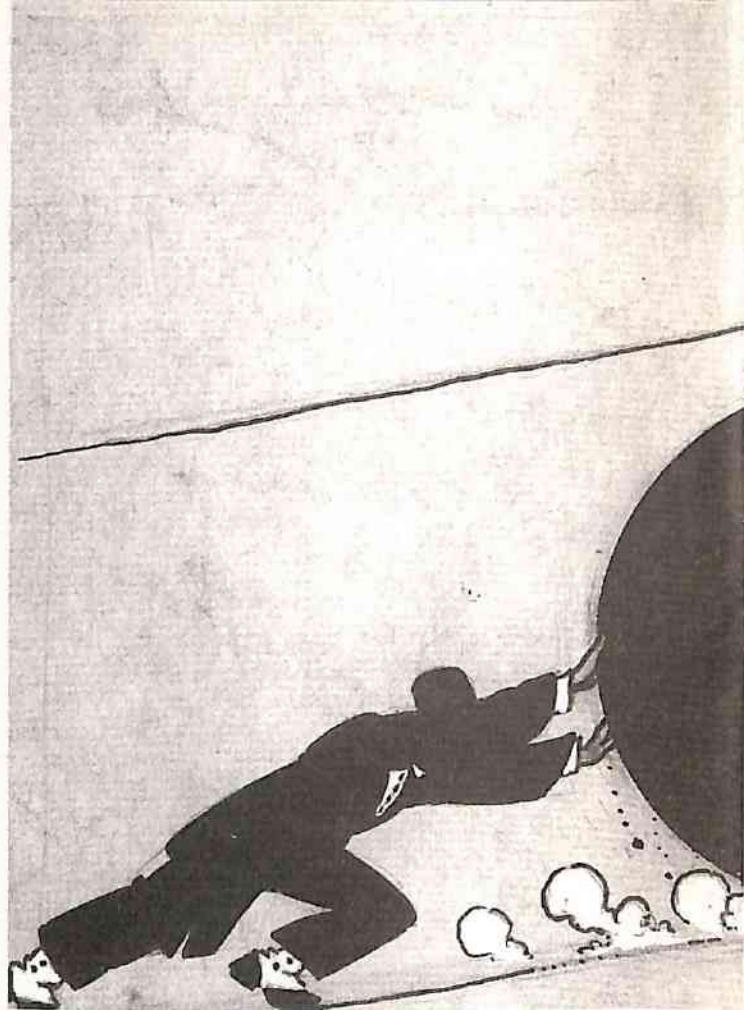
"Or tutta la terra fu un labbro solo e uguali imprese. E avvenne, nel loro vagare dalla parte di Oriente, che gli uomini trovarono una pianura, nel paese di Shine'ar e vi si stabilirono" (Gn 11,1-2). Per spiegare questo passo biblico il commentatore ebraico medioevale Rashi di Troyes si richiama ad un versetto del capitolo precedente nel quale si dice che "la loro sede fu [...] un monte dell'oriente" (Gn 10,35). Scrive Rashi: "Emigrando dall'oriente - Gli uomini avevano abitato là [...]. Da lì, essi emigrarono alla ricerca di un luogo che potesse contenerli tutti, e non lo trovarono prima di Shine'ar" (*Commento alla Genesi*, Marietti, Casale M. 1985). "Con questo nome anticamente si indicava la Mesopotamia", specifica il commento della TILC (*La Bibbia. Traduzione Interconfessionale in Lingua Corrente*, Elle Di Ci Leumann, Torino 1994), "regione tra i fiumi Tigri ed Eufrate. E' il territorio che oggi fa da confine tra l'Iran e l'Iraq". "E (gli uomini) si dissero l'un l'altro: 'Orsù! Facciamoci dei mattoni, e poi cuociamoli al fuoco'. Il mattone servì loro invece della pietra ("Questo perché non vi sono pietre in Babele", specifica Rashi, "che è una pianura") e il bitume invece della malta. Poi essi dissero: 'Orsù! costruiamo a nostro vantaggio una città con una torre, la cui cima sia nei cieli, e facciamoci un nome, per non esser dispersi sulla superficie di tutta la terra. Ma JHWH discese per vedere la città con la torre che stavan costruendo i figli dell'uomo ("Dio non aveva bisogno di scendere a vedere", commenta Rashi, "la Scrittura, però, ha voluto in tal modo insegnare ai giudici che essi non devono dichiarare colpevole l'im-

putato, prima di aver esaminato e considerato il caso di persona"). [...] E JHWH li disperse di là sulla superficie di tutta la terra ed essi cessarono di costruire la città. Per questo il suo nome fu detto Babel, perché colà JHWH mescolò il labbro di tutta la terra" (Genesi 11,4.8-9). Oggi dell'antica città di Babele non è rimasto nulla se non "una gigantesca zigurrath, il tempio eretto su piattaforme multiple [...] opera di Ur Nammu della Terza Dinastia (2060-1950 a.C.), grande legislatore e costruttore, che si fece ritrarre, in una stele della quale ci è giunto un frammento, nelle vesti di un operaio che porta un piccone, una cazzuola e un compasso misuratore". Questo è quanto, almeno secondo l'opinione dello storico inglese Paul Johnson, "negli anni '20 Sir Leonard Woolley trovò e portò alla luce" (*Storia degli ebrei*, Longanesi & C., Milano 1987). Una lettura storico-critica di questo brano biblico (Gn 11,1-9) ci conduce a smascherare le intenzioni dell'autore sacro. Un'etimologia popolare trasformò l'antico nome preaccadico di *Babele*, derivato da una pianta silvestre, in *Babilonia*, in accadico *la porta di Dio*, città che con il dio Marduk divenne il centro del culto mesopotamico. Ma l'autore biblico preferisce leggerci, dall'aramaico, *mistura*, confusione di labbro e di mente, di regime e di popoli. Ecco allora che la *torre di Babele* è in realtà una *zigurrath*, un edificio a gradoni sulla cui cima si trovava un vero e proprio tempio, ove si riteneva abitasse il dio Marduk in persona. Di qui la necessità di innalzare il più possibile la costruzione per esprimere la pietà religiosa e al tempo stesso la potenza della città che tanto si poteva permettere in onore della sua divinità.

BABELE: L'ANNO PROSSIMO A GERUSALEMME, SARAJEVO O BEIRUT "CAMMINANDO SUL FILO" DELLA CONVIVENZA PACIFICA TRA DIVERSI

A Dio parve inadeguata all'uomo la povertà di una sola lingua. Che siano le tigri siberiane a possederne una adatta a intendersi con le loro simili dislocate nel Bengala. Gli uomini invece stentini, siano costretti ad apprendere per potersi capire. (Erri De Luca)

di Fabio Ballabio



C'è un palazzo di nome Babele (Gang, Una volta per sempre, CGD 1995)

Scrive Gerhard von Rad (*Teologia dell'Antico Testamento*, Paideia, Brescia 1972): "Nella storia biblica delle origini la linea storica che parte dalla creazione del mondo finisce nell'universo dei popoli. Qui si perviene ad una conclusione, perché nella pluralità etnica s'è attuato un disegno creativo di Dio". Questo è il vero significato del capitolo (Gn 10) che precede il racconto della dispersione di Babele: la pluralità etnica che discende dai tre figli di Noè (Sem, Cam e Jafet) è volere di Dio o, secondo una definizione più laica, è sempre più un dato di fatto del processo di mondializzazione a cui l'umanità, dopo averlo innescato, è giocoforza sottoposta. In questo senso la Babele biblica è qualcosa che appartiene al nostro presente molto più che ad un quantomai remoto passato. Nello stesso tempo però, sostiene von Rad, la coscienza biblica "esprime, con una chiarezza che non trova confronti nel mondo antico, l'idea dell'origine unitaria dell'umanità nella creazione". La tradizione rabbinica coglie con forza questo aspetto. Alla domanda: "Perché fu creato in Adamo un solo uomo?", risponde: "Per amore della pace fra gli uomini. Un uomo, infatti, non deve dire all'altro: 'Mio padre era più grande del tuo'. E ancora: 'Per insegnarti che, se qualcuno distrugge anche una sola persona, la Sacra Scrittura ne tiene conto come se avesse distrutto tutto il mondo e se qualcuno mantiene in vita una sola persona, la Sacra Scrittura ne tiene conto come se avesse mantenuto in vita tutto il mondo' (Mishnah Sanhedrin 4,5, tratto da J.J. Petuchowski, *I nostri maestri insegnavano...*, Storie rabbiniche scelte, Morcelliana, Brescia 1986; si veda anche il film *Schindler's list* di S. Spielberg).

Perché il male dalla terra non fu tolto (De Andrè F., Si chiamava Gesù, Ricordi 1970)

Prosegue von Rad: "Ma a tale apprezzamento positivo sull'innunere varietà di popoli tratti da un unico ceppo, ne fa seguito uno molto negativo nella storia della torre di Babele. Questa va intesa come la conclusione di un cammino che l'uomo ha intrapreso commettendo il peccato, e che ha condotto

Dio ha, sì, scacciato dal giardino i primi uomini, ma li ha rivestiti, e insomma ha lasciato loro la vita. Caino è stato cacciato dalla "adamà", ma anche da maledetto è pur sempre rimasto in uno stato di protezione, affatto paradossale...

a manifestazioni peccaminose sempre più gravi. La caduta (Gn 3) - Caino (Gn 4,1-16) - il canto di Lamec (4,17-24) - le nozze con gli angeli (Gn 6,1-4) - l'erezione della torre (Gn 11,1-9) - tali sono le tappe che segnano nel testo il crescere del peccato. Dio ha punito il suo manifestarsi con condanne sempre più gravi. Tuttavia, in un misterioso rapporto con tali punizioni, è al tempo stesso riconoscibile una divina opera salvifica, che sostiene e accompagna gli uomini.

Dio ha, sì, scacciato dal giardino i primi uomini, ma li ha rivestiti, e insomma ha lasciato loro la vita. Caino è stato cacciato dalla 'adamà', ma anche da maledetto è pur sempre rimasto in uno stato di protezione, affatto paradossale (viene alla mente l'associazione internazionale contro la pena di morte *Nessuno tocchi Caino*). Il giudizio universale del diluvio ha subito un rinvio perché Dio ha statuito un nuovo inizio. Insieme con le condanne si era quindi manifestata anche una volontà salvifica da parte di Dio; insieme con l'accrescersi della potenza del peccato, più potente era divenuta la grazia. Una grazia che cresce con il peccato, una volontà di salvezza che aumenta con il grado di perdizione, una sete di vita che si amplia seguendo una realtà di morte: una vera e propria *resistenza* da parte di Dio al propagarsi del male nel mondo.



Nel 1920 il "piccolo Libano" (4.500 chilometri quadrati), governato da un cristiano nominato da Istanbul con il consenso di Francia e Inghilterra, lasciò il posto al "grande libano" (10.400 chilometri quadrati), proclamato da un generale francese in virtù di un mandato. Improvvisamente drusi e maroniti, che insieme costituivano la maggioranza, divennero minoranze: i cristiani, divisi in maroniti, greci ortodossi e greci uniati, costituivano in totale il 53% della popolazione libanese, mentre i musulmani, divisi in sunniti, sciiti e drusi, formavano il rimanente 47%.

Per un altro dopo che vorrà capire (Guccini F., *Radici*, EMI 1972)

Le interpretazioni ebraico-cristiane, ma anche quelle laiche, del brano biblico in cui si narra della "confusione delle lingue" sono varie ma, nella loro negatività, univoche: alcuni scorgono in questo episodio l'idea di un dio timoroso e vendicativo (tra gli altri anche J. L. Borges), altri quella di una giusta punizione della presunzione umana (molta parte della tradizione cristiana), altri ancora la condanna dello sforzo di creare un unico impero mondiale (condanna da ribadire con forza soprattutto dopo Auschwitz). Perché invece non scorgervi il desiderio di Dio di condurre gli uomini alla fatica dell'apprendimento per potersi comprendere? di essere nominato in mille lingue perché la ricerca non si esaurisca? di demolire la pretesa umana di agguantare l'universo per virtù di tecnica e di ingegneria? La dispersione delle lingue e delle fedi avvenuta a Babele per mano di Dio, come sostiene Erri De Luca, è la prova di "una provvidenza che non siamo ancora riusciti ad apprezzare" (*Una nuvola come tappeto*, Feltrinelli, Milano 1994).

Provvidenza che del resto era destinata a ripetersi: "Il giorno della Pentecoste (festa ebraica del dono della Torah sul monte Sinai) volgeva al suo termine, ed essi (gli apostoli o, meglio, la prima comunità giudeo-cristiana di Gerusalemme) stavano riuniti nello stesso luogo. D'improvviso vi fu dal cielo un rumore, come all'irrompere di un vento impetuoso, che riempì tutta la casa in cui si trovavano. E apparvero ad essi delle lingue come di fuoco che si dividevano, e che andarono a posarsi su ciascuno di loro (anche la tradizione rabbinica parla della divisione della voce di Dio in 70 lingue diverse sul monte Sinai).

Tutti furono riempiti di Spirito Santo, e cominciarono a parlare in altre lingue, secondo che lo spirito dava ad essi il potere di esprimersi" (At 2,1-4).

Come fu possibile, per i cristiani, trarre da questa provvidenza la conclusione che occorreva ricondurre l'umanità dispersa in Babele verso un unico altare? Come fu possibile non comprendere che Dio aveva scelto volontariamente di essere nominato in mille lingue e in mille modi diversi? Ma questa incomprensione non si limitò solo al mondo cristiano. Si diffuse ben presto, o forse lo aveva già fatto prima di quella Pentecoste, tra le altre fedi (religiose e laiche) e sopravvive ancora oggi.

E innalzerò le mie dita di rami (Guccini F., *Due anni dopo*, EMI 1970)

Tempo fa un amico libanese mi fece un regalo: quattro cartoline dal Libano. La prima raffigura il "Quartiere dei Grandi Alberghi" di Beirut: alcuni parchi verdi, alcune piscine, un piccolo porto per piccole imbarcazioni, il mare di un azzurro da sogno, e molti palazzi a più piani che sembrano costruiti con i "Lego" (ma forse l'effetto è dovuto solamente alla scelta del punto di osservazione).

La seconda mostra l'"Aeroporto Internazionale": sullo sfondo il mare e il pendio scosceso della collina, al centro alcune superfici sterrate (tipiche di un paese non ancora totalmente urbanizzato) che contrastano con il verde ben curato di grandi siepi e piccole palme, sull'ala sinistra del moderno edificio dell'aeroporto alcune scritte in inglese, francese e arabo. Quasi un epitaffio della storia più recente del Libano.

La terza è un collage di 8 piccole foto: alcune località montane, una stazione sciistica, due coppie di libanesi (quale etnia? quale religione?) vestiti con i costumi tradizionali. Dappertutto (la neve, le case, i vestiti) quello stesso bianco, bordato da due strisce rosse, che costituisce il colore dominante della bandiera libanese: forato nel bel mezzo da un robusto e rigoglioso cedro del Libano dalla folta chioma. L'ultima riporta una foto in bianco e nero, evidentemente ricolorata in un secondo momento, della "Place de l'Etoile" o "Star Square" o "Piazza della Stella" (tralascio la traduzione in arabo perché comunque noi occidentali non la sapremmo né leggere né scrivere). Un enorme palazzo marchiato "Shell" troneggia su una piazza in cui i passanti sono tanto minuscoli che il "coloritore" neppure ha provato a ricoprirli con il rosso degli autobus, il verde delle persiane, il rosa di un palazzo antico o il giallo del tendone di un negozio.

Fu un sogno, fu un sogno, ma non durò poco (De André F., *Non al denaro non all'amore né al cielo*, Ricordi)

Nel 1920 il "piccolo Libano" (4.500 chilometri quadrati), governato da un cristiano nominato da Istanbul con il consenso di Francia e Inghilterra, lasciò il posto al "grande libano" (10.400 chilometri quadrati), proclamato da un generale francese in virtù di un mandato. Improvvisamente drusi e maroniti, che insieme co-

stituivano la maggioranza, divennero minoranze: i cristiani, divisi in maroniti, greci ortodossi e greci uniati, costituivano in totale il 53% della popolazione libanese, mentre i musulmani, divisi in sunniti, sciiti e drusi, formavano il rimanente 47%. Una vera e propria "babele" di lingue, etnie, religioni e culture, soprattutto se pensiamo alle incomprensioni che ancora esistevano tra chiesa d'oriente (gli ortodossi bizantini) e chiesa d'occidente (i maroniti che intorno al XII secolo vennero integrati nella chiesa cattolica), oppure tra sunniti, sciiti e drusi (una setta caratterizzata da elementi gnostici e considerata eretica dai sunniti). Le incomprensioni vennero comunque affrontate sulla base di un compromesso: il "Patto nazionale" del 1943 affermava che il Libano era un paese "a fisionomia araba" in cui i cristiani rinunciavano alla protezione della Francia ed i musulmani scioglievano il loro legame con la Siria (che aveva fatto parlare di un "solo popolo in due Stati differenti"). Il patto stabiliva anche una spartizione dei poteri tra le comunità: ai maroniti toccava la presidenza della Repubblica, ai sunniti quella del Consiglio, agli sciiti quella della Camera dei deputati, ai greci ortodossi il ministero degli affari esteri e così via. Quello che seguì fu un periodo di grande prosperità in cui Beirut, ponte disteso tra Oriente e Occidente, fu considerata un'oasi di pace in un territorio ostile quale era quello del Medio Oriente. Il tutto ebbe termine nel 1975 quando i drusi, che nel XVI secolo costituirono la prima vera entità libanese, vennero relegati all'ultimo posto tra le comunità del Libano e reagirono con una rivolta armata. "La civiltà di un paese si misura sulla considerazione che la maggioranza ha delle minoranze", commentavamo con l'amico libanese. Da un lato il territorio libanese divenne una base armata per le organizzazioni di guerriglieri palestinesi, dall'altra Israele considerò troppo semplicisticamente tutti i libanesi colpevoli di spalleggiamento ai palestinesi. Così esplose una guerra di tutti contro tutti che portò i maroniti a desiderare di tornare al "piccolo Libano", i drusi e i musulmani a far propria la causa dei palestinesi, i falangisti a pretendere con la forza di rappresentare tutti i cristiani, i gruppi di Amal e Hezbollah a disputarsi l'egemonia in seno alla comunità sciita. Ricordo ancora l'espressione scritta sul volto del mio amico libanese mentre passava in rassegna le cartoline e mi indicava tutto ciò che era stato distrutto. La "pax siriana" regna ora sul Libano e le autorità libanesi volano ogni settimana in Siria a procurarsi le direttive di governo del loro

RIFIUTO DELLA VIOLENZA

Facciamo pace

"E' difficile sperare che i bambini sappiano un giorno costruire un mondo migliore, quando è mancato un preciso impegno per la loro educazione alla pace. Essi hanno bisogno di "imparare la pace". E' un loro diritto che non può essere disatteso" (Giovanni Paolo II). Il diritto dei bambini ad "imparare la pace" corrisponde al dovere degli adulti di "insegnare la pace". Là dove si produce violenza, prevaricazione e sfruttamento delle persone non c'è la pace. Nella violenza contro i minori dentro e fuori la famiglia non c'è la pace. Nello stupro, nel fatto che nel corpo viene

offesa la dignità della persona femminile, non c'è la pace. Nella mercificazione dei corpi e delle persone non c'è la pace. Nella pornografia, nell'uso, ai fini di spettacolo, di ragazze "decorative", di casi umani pietosi, di violenza sanguinaria, non c'è la pace. Nell'assumere e proporre il denaro e il "successo" quali obiettivi primari nella corsa della vita, non c'è la pace. Nell'indifferenza colpevole di fronte ad ogni male sociale, di fronte a usura e mafia, non c'è la pace. Nella disoccupazione e nella solitudine, nella povertà e nella ignoranza, non c'è la pace. Dunque non solo nella guerra non c'è la pace, ma anche in tutte quelle situazioni in cui l'uomo è contro l'uomo e contro la sua propria umanità. Al crocevia di tutte quelle realtà di vita in cui si può incontrare il senso ed il significato del "dare" la vita, come maternità che si rinnova quotidianamente, le donne gridano il loro richiamo contro la violenza di cui è

permeata la nostra società. La pace è pienezza e abbondanza della vita, *dono di Dio* "ma dipende dagli uomini accoglierlo per costruire un mondo di pace" (Giovanni Paolo II). Le donne vogliono indicare le vie che portano alla pace: il perdono, la solidarietà anche nei confronti delle future generazioni, la giustizia, l'uguaglianza, la condivisione, la reciprocità. Le donne sono convinte che la pace si costruisce a partire dal cuore dell'uomo. Il rifiuto della violenza è perciò il primo gesto di pace. Quando le donne rifiutano la violenza su di sé, rifiutano di esercitare qualunque forma di violenza, nell'ambito privato come in quello pubblico, nelle forme dell'economia come in quelle della politica. A questo compito di costruire la pace le donne credenti sono impegnate con tutte le donne, con tutte le persone di buona volontà a "fare la pace".

da "Adista", 9.3.1996

paese (per un approfondimento si veda Massoulié F., *I conflitti del Medio Oriente*, Giunti-Castelman, Firenze 1993, ma anche alcune scene del film *Finale di coppa* di E. Riklis). Una lezione, quella del Libano, che pochi, purtroppo, hanno studiato a fondo.

Questo è l'ombelico del mondo (Jovanotti, Lorenzo 1990-1995, CGD)

Scriva Dzevad Karahasan (*Il centro del mondo. Sarajevo, esilio di una città*, Il Saggiatore, Milano 1995): "Sarajevo è la città più grande e più importante della Bosnia, costruita nella valle del fiume Miljacka e circondata da montagne che quasi la recingono. Il centro commerciale della città, la Carshija (l'equivalente della City nelle città europee di oggi) si stende sul fondo pianeggiante della conca, mentre intorno, sulle pendici delle montagne (le stesse da cui i cecchini sterminavano la popolazione), sono cresciuti i quartieri dove la gente abita e che si chiamano *mahale*. In questo modo il centro è doppiamente separato dal mondo: dalle montagne che circondano la città e dalle *mahale*. Forse perché questa duplice recinzione la costringe a 'guardarsi dentro' Sarajevo è diventata ben presto metafora del mondo". Sarajevo è dunque divenuta un microcosmo, quel centro del mondo che, come ogni centro secondo l'insegnamento

La "pax siriana" regna ora sul Libano e le autorità libanesi volano ogni settimana in Siria a procurarsi le direttive di governo del loro paese.

RAPPORTO DI AMNESTY INTERNATIONAL

Diritti umani in Messico, questi sconosciuti

San Cristóbal de Las Casas - Adista. Se gli imputati sono indigeni, abbandonino pure ogni speranza. Ad attenderli c'è un mondo ostile, dove si parla un'altra lingua e si applica una legge che essi ignorano e dove saranno processati su fatti che si sono svolti in un luogo e in un contesto etnico che il giudice non conosce e non cerca neppure di conoscere. E' la denuncia che emerge, oltre che dagli studi condotti dall'Istituto Nazionale Indigenista e dalla Procura Generale della Repubblica, dall'ultimo rapporto di Amnesty International sulle violazioni dei diritti umani in Messico. "Chi non si può permettere gli elevati costi di un avvocato privato - e gli indigeni difficilmente possono permetterseli - viene lasciato senza difesa legale durante la fase del procedi-

mento". Ed è in questa fase, si legge ancora nel rapporto, che con maggiore probabilità "avvengono violazioni dei diritti umani, in particolare le confessioni estorte con la forza allo scopo di comprovare le accuse". Senza contare che la "maggioranza degli appartenenti alle comunità indigene che non parlano spagnolo continua a non avere l'assistenza di un interprete durante il procedimento". Non certo più rassicurante la situazione complessiva dello Stato messicano del Chiapas fotografata dal rapporto di Amnesty: esecuzioni extragiudiziali, "sparizioni", ricorso alla tortura, arresti arbitrari, minacce di morte verso gli osservatori sui diritti umani e violazioni della neutralità dei medici. E, naturalmente, completa impunità per i responsabili dei crimini. La maggior parte delle violazioni dei diritti umani documentate da Amnesty International risale all'intervento dell'esercito messicano per sedare l'insurrezione zapatista nel gennaio del 1994, ma anche all'offensiva ordinata dal governo il 9 febbraio 1995 per riprendere il pieno controllo territoriale del Chiapas. Violenze ed abusi confermati anche dal rapporto pubblicato lo scorso 6 febbraio dall'organizzazione umanitaria americana Human Rights Watch, intitolato "Tortura e altri abusi commessi durante l'offensiva del 1995 contro persone sospettate di far parte dell'Esercito zapatista".

Sarajevo è diventata così una nuova Babele e insieme una nuova Gerusalemme: la città di una nuova confusione linguistica dove, con un solo sguardo, è anche possibile abbracciare fedeli di tutte le religioni del Libro. Questa mescolanza di lingue, fedi e popoli, destinati a vivere insieme in uno spazio così ristretto, ha prodotto una forma di cultura davvero specifica che caratterizza la Bosnia-Erzegovina.

degli esoterici, contiene in sé tutto il mondo (perlomeno quello ad occidente dell'India). Già dalla sua fondazione, essa fu popolata da genti "di tre religioni monoteistiche" (islam, cattolicesimo ed ortodossia: qui Karahasan usa il termine *religione* anche per le chiese cattolica e ortodossa che sono, invece, due diverse confessioni della religione cristiana) e vi si parlava il turco, l'arabo e il persiano, il bosniaco, il croato e il serbo, l'ungherese, il tedesco e l'italiano. Poi, cinquanta anni dopo, quando i pii governanti Ferdinando e Isabella scacciarono dalle loro terre spagnole gli ebrei, alcuni di loro si rifugiarono a Sarajevo, portando con sé "la quarta confessione monoteistica", altre lingue e una nuova cultura, costruitasi intorno a questa religione in un errare di secoli. Sarajevo è diventata così una nuova Babele e insieme una nuova Gerusalemme: la città di una nuova confusione linguistica dove, con un solo sguardo, è anche possibile abbracciare fedeli di tutte le religioni del Libro. Questa mescolanza di lingue, fedi e popoli, destinati a vivere insieme in uno spazio così ristretto, ha prodotto una forma di cultura davvero specifica che caratterizza la Bosnia-Erzegovina (frammenti di questa cultura si possono trovare in Roth J., *La cripta dei cappuccini*, Adelphi, Milano 1991, e soprattutto in Andric I., *Racconti di Sarajevo*, Newton Compton, Roma 1993). Tale sistema culturale, e qui con cultura Karahasan intende ciò che Claude Lévi-Strauss ha definito come "modo di vita", vale

a dire "l'insieme dei comportamenti e dei fatti che danno forma alla quotidianità", si potrebbe descrivere come "drammatico", e definire in opposizione con quello "dialettico". Scrive Karahasan: "Se in un sistema culturale drammatico il rapporto essenziale è la tensione, nel sistema dialettico il rapporto fondamentale è il divorarsi reciproco. A ciascun membro del sistema drammatico l'Altro è necessario come prova della propria identità, mentre in un sistema dialetticamente costruito l'Altro è solo apparentemente Altro, mentre in realtà è un Io mascherato". E' questa la differenza fondamentale fra Sarajevo e le babeliche mescolanze contemporanee delle nostre città occidentali.

Gli occhi ancor velati dalle briciole dei sogni (Guccini F., *L'isola non trovata*, EMI 1971)

Secondo Karahasan il sistema culturale drammatico si vede con chiarezza perfetta nell'organizzazione di Sarajevo. Le *mahale* sono disposte a raggiera intorno al centro, così che da una parte del centro si trova la *mahala* musulmana chiamata Vratnik, dall'altra quella cattolica detta Latinluk, dalla terza parte la *mahala* ortodossa chiamata Tashlihan, dalla quarta quella ebraica chiamata Bjelave; inframmezzate fra le grandi si trovano le *mahale* piccole - Bistrik, Mejdash, Kovaci -, segnate come le prime da una fede, da una lingua, da un sistema di abi-

Ad un anno da quell'offensiva, definita dagli zapatisti come un "tradimento del governo contro la volontà di pace giusta e degna dell'EZLN", il popolo del Chiapas non ha dimenticato. Il 10 febbraio, primo anniversario dell'occupazione militare da parte dell'esercito messicano, le comunità della Selva Lacandona, "fortezza" degli zapatisti, hanno infatti promosso una marcia civile e pacifica per chiedere "la libertà dei prigionieri politici e la cessazione dell'occupazione militare". E per denunciare che "mentre il governo degli Stati Uniti militarizza la fascia di frontiera con il nostro Paese, ai soldati messicani si ordina di militarizzare la frontiera del Messico con il Messico", perseguitando "gli indigeni in Chiapas, Tabasco, Guerrero, Veracruz, Oaxaca, Hidalgo, Chihuahua, Michoacán, Campeche, Yucatán, Jalisco, Nayarit e qualunque altro Stato sospettato di ospitare messicani poveri". Non sono serviti ad allentare la pressione militare nel Chiapas neppure gli accordi firmati dal governo e dall'EZLN a San Andrés Larráinzar: Marco Antonio Bernal Gutiérrez, capo della delegazione ufficiale, ha già fatto sapere che gli accordi non comportano "in nessuna maniera" misure di distensione da parte delle Forze armate.

da "Adista", 9.3.1996

tudini. Il centro della città, che è anche il centro geometrico dello spazio circoscritto dalle *mahale*, è la Carshija, uno spazio in cui non si abita perché è riservato a botteghe e a negozi e ad altre forme di commercio. Qui ciascuna delle culture delle *mahale* articola la propria componente universale, perché nella Carshija si realizzano valori umani che ciascuna cultura contiene naturalmente in sé: si guadagna e ci si assicura la base economica dell'esistenza in questo mondo, ma contemporaneamente si manifesta solidarietà umana, bisogno di comunicare, apertura nei confronti dell'altro. Perché nella Carshija si incontrano, comunicano, collaborano e vivono, gli uni accanto agli altri, uomini delle *mahale*, di tutte le *mahale* disposte al suo intorno. Con tutte le differenze che fra loro esistono, nella Carshija sono solamente uomini e "Sarajlije", commercianti o artigiani.

Allontanandosi dalla Carshija, tutti i Sarajlije si ritraggono dalla universalità umana e tornano nella particolarità delle proprie culture. Ogni *mahala* vive la chiusa esistenza della cultura che in essa prevale statisticamente, così che, per esempio, Bjelave è una *mahala* marcatamente ebraica, che nella quotidianità realizza consequenzialmente e completamente tutte le specificità della cultura ebraica, così come a Latinluk si vive in conformità con quella cattolica, e a Tashlihan secondo le culture ortodosse. "Grazie a questa vicinanza e a questo contatto continuo", scrive Karahasan, "il cattolico e il musulmano di queste *mahale* riconoscono perfetta-

mente le proprie peculiarità e sviluppano con perfetta chiarezza la coscienza della propria identità". Scoprendo l'altro, scopro me stesso, conoscendo l'altro riconosco me stesso.

Evaporato in una nuvola rossa (De André F., *Amico fragile*, Ricordi 1975)

Della fine di Sarajevo conosciamo già tutto (ma a tutti coloro - e spero siano molti - che non si lasciano abbagliare da questa mia affermazione segnalo, oltre al libro di Karahasan, anche Janigro N., *Questione jugoslava*, in *I viaggi di Erodoto*, n° 22 gennaio-aprile 1994, e Dizdarevic Z., *Giornale di guerra. Cronaca di Sarajevo assediata*, Sellerio, Palermo 1994). Quello che forse non sappiamo è che coloro che intendevano radere al suolo Sarajevo, così come Beirut, in realtà volevano fare a pezzi la possibilità di una convivenza pacifica tra diversi, volevano liquidare una delle poche città in cui ciò avviene ancora, volevano rendere valida per sempre l'equazione "etnia = nazione". Una contesa niente affatto lontana dalle preoccupazioni italiane (si veda Rusconi G.E., *Se cessiamo di essere una nazione. Tra etnodemocrazie regionali e cittadinanza europea*, Il Mulino, Bologna 1993, o ancora Commissione "Giustizia e Pace" della Diocesi di Milano, *Autonomie regionali e federalismo solidale*, Centro Ambrosiano, Milano 1996). Come del resto niente affatto lontani dalle nostre vicende mi sono parsi la scorsa estate, mentre accompagnavo in auto alla stazione di Milano un'insegnante bosniaca e una giornalista croata (con il suo tenerissimo bimbo addormentato sulle ginocchia), tutti gli avvenimenti dell'ex - Jugoslavia. Il libro di Karahasan si conclude con queste parole: "La notte tardi, di quel giorno in cui abbiamo visto partire i nostri ebrei, ho sentito, con un dolore che spezza il respiro, che la mia Città si era già trasferita nell'ideale immaginario. Dietro le palpebre chiuse, ho visto come Sarajevo si sollevava da terra, iniziava a volare e volava via, volava là dove tutto è placido e beato, volava nella più profonda interiorità della realtà. Ma questo allora vuol dire, Dio mio, che alla mia Sarajevo ho già rinunciato? Vuol dire che in questo mondo non esiste più la Sarajevo che conoscevo e amavo? Continueremo, i miei concittadini e io, nei prossimi cinquecento anni, la notte di ogni festa e nelle notti in cui comincia un giorno che vorremmo bello, a pronunciare come sogno, giuramento e preghiera: l'anno prossimo a Sarajevo". Gerusalemme, Sarajevo o Beirut, noi continueremo con loro.

"Se in un sistema culturale drammatico il rapporto essenziale è la tensione, nel sistema dialettico il rapporto fondamentale è il divorarsi reciproco. A ciascun membro del sistema drammatico l'Altro è necessario come prova della propria identità, mentre in un sistema dialetticamente costruito l'Altro è solo apparentemente Altro, mentre in realtà è un lo mascherato". E' questa la differenza fondamentale fra Sarajevo e le babeliche mescolanze contemporanee delle nostre città occidentali.

UNA CONSULTA GIOVANILE PER LA PACE

Le idee che mi hanno ispirato nella creazione di una consulta giovanile per la pace nella scuola in cui lavoro sono sostanzialmente tre: la prima è quella che i ragazzi hanno una propria cittadinanza, che si realizza soprattutto attraverso il riconoscimento del diritto ad esprimersi liberamente e, quindi, della legittimazione dell'errore, vissuto come tappa esperienziale e non come colpa; la seconda parte dalla necessità di valorizzare la loro propositività nel dialogo che si realizza tra i diversi soggetti della società; la terza si rifà all'urgenza di innovare la pratica educativa. A tre anni dall'inizio di questo lavoro posso affermare di aver conseguito risultati positivi per quanto riguarda i primi due obiettivi, ma certamente è ancora lunga la strada per avere significativi cambiamenti per quanto riguarda il terzo. Tuttavia, prima di addentrarci in un'analisi di quest'ultima considerazione, vediamo un po' cos'è e cosa ha fatto questa consulta. Si tratta di un organismo che riunisce in orario extra scolastico, che richiede una partecipazione volontaria, che elabora iniziative sui temi della pace e della solidarietà in grado di coinvolgere sia gli alunni della scuola sia la cittadinanza. In tutto questo tempo, la consulta si è prodigata nelle adozioni a distanza di bambini profughi della ex Jugoslavia, promuovendo anche un dibattito al riguardo; si è impegnata in un gemellaggio con una scuola di audiosesi di una favela di Pouso Alegre in Brasile; ha curato l'edizione di un libro per la pace, che è stato scritto in collaborazione con altre 12 scuole medie della provincia di Brescia, e quest'anno lo ha riproposto; è responsabile di un giornale che viene pub-

blicato mensilmente e diffuso sia tra i ragazzi che tra la popolazione; si è attivamente adoperata per una serie di iniziative che caratterizzano il mese di dicembre come mese per la solidarietà; ha aderito alla "Campagna Senegal" promossa dal CEM.

In tutto questo, il ruolo degli adulti è progressivamente diventato quello di interlocutori, compreso il mio. Di particolare interesse, anzi, è il rapporto che la consulta ha instaurato con l'Amministrazione comunale di Provaglio d'Iseo, con la quale i ragazzi si coordinano sia per la proposizione delle proprie iniziative sia di quelle presentate dalla medesima. Questi fatti non mi permettono, però, di parlare di pieno successo. Se, infatti, la partecipazione passiva alle iniziative della consulta è sempre alta, quella attiva resta limitata ancora ad una minoranza (alle riunioni non partecipa più del 20-25% degli alunni della scuola). Questa situazione è in parte ricollegabile alla geografia del paese, diviso in tre grossi centri distanti alcuni chilometri fra loro e privi di collegamenti pubblici (non a caso spesso la mia auto si trasforma in un affollato pulmino), in parte alla scarsa ricettività dell'istituzione scolastica di fronte ad ogni proposta innovativa.

Questo ci porta alla passività del bilancio in corso di stesura. Di fatto il Collegio dei docenti non ha mai voluto approfondire questa proposta, perché è sempre stata considerata deviante di fronte alla necessità imprescindibile di "svolgere il programma"; questo dio scolastico rispetto al quale è considerata bestemmia ogni considerazione relativa alla scarsa efficacia che ha fin qui dimostrato nell'incidere sui processi educati-

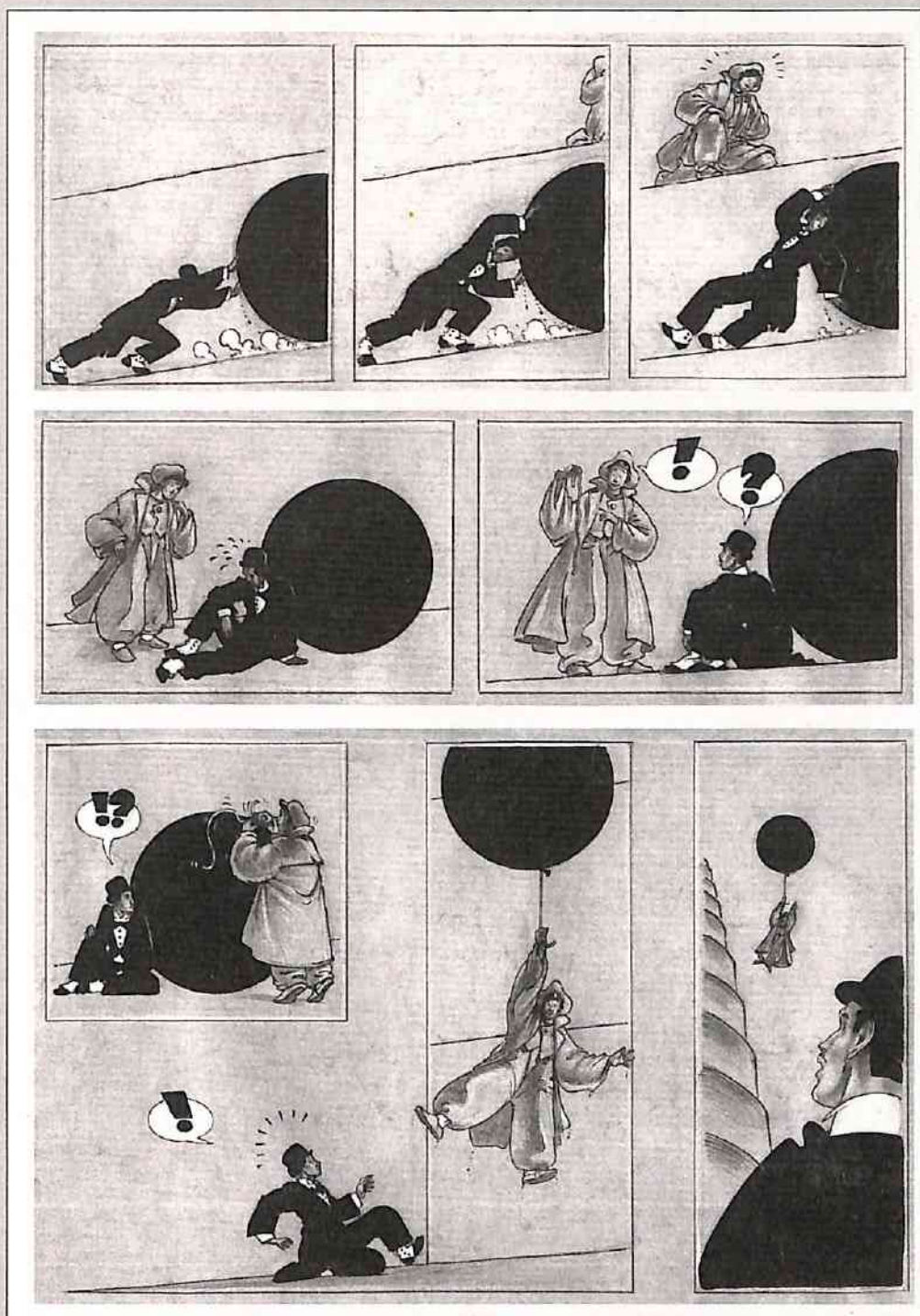
vi e culturali dei ragazzi a cui si rivolge. Oggi, sono propenso a credere che questo atteggiamento sia solo il frutto di una povertà propositiva. Un atteggiamento che porta molti docenti (non tutti per fortuna!), pur essendo consapevoli che alla base dell'insuccesso scolastico di tanti ragazzi ci sia una profonda crisi motivazionale, a optare per corsi di recupero (di che cosa?) oppure ad un drammatico palleggiamento di responsabilità tra scuola e famiglia. Grazie a Dio, invece, ho sempre conservato un profondo agnosticismo verso "Il programma", ciò mi permette di analizzare meglio come il lavoro svolto nella consulta abbia inciso sulla mia attività di insegnante di educazione tecnica e, in base a ciò, di valutare le occasioni perdute. La base resta sempre quella del riconoscimento della cittadinanza e della propositività dei ragazzi, perché solo partendo da questo è possibile il superamento della pratica anacronistica delle "domande illegittime", ossia di quelle domande da cui si attendono solo risposte scontate, conosciute, quelle cioè fornite dagli stessi docenti che le hanno poste. Questo ingenera nel ragazzo la paura di sbagliare, perché sbagliare significa avere un giudizio negativo, una punizione. Così, di paura in paura, l'alunno si spoglia delle proprie convinzioni ed assume quelle, anche diverse fra loro, degli insegnanti. In pratica, in questo modo, la scuola finisce per rafforzare i processi di alienazione che già si verificano nella nostra società, cosiddetta dell'informazione.

I ragazzi, invece, hanno preteso nelle mie ore quegli stessi atteggiamenti che vivevano nella consulta e ciò mi ha costretto a profonde revisioni della mia comunicazione formativa. Ho introdotto giochi di simulazione, brainstorm, discussioni, un'attività narrativa che li ha portati a scelte importanti, ma che partono tutte da un'unica base: un'approfondimento che anziché essere improntato all'aver (io ho la conoscenza), in una proiezione individualistica, punta all'essere (io

conosco) e all'esigenza di mettere in comune le conoscenze, di dialogare. In pratica cosa significa tutto questo? Ad esempio, per studiare la città hanno preteso che non mi limitassi alle solite lezioni, ma che proponessi qualcosa che li aiutasse a mettersi a confronto. Così, quando ho lanciato l'idea di un piano particolareggiato delle strutture e dei servizi per i bambini e gli adolescenti da presentare in Comune, in occasione della revisione del piano regolatore, con un dibattito pubblico, loro vi hanno subito aderito. La stessa cosa vale per un'altra idea che ho presentato in un'altra classe, quella cioè di organizzare un convegno di studi, con comunicazioni loro e di esperti, sui temi della povertà e della fame nel mondo e rivolto a loro coetanei.

Ma i riflessi sono rintracciabili anche nell'attività più spicciola. A loro, infatti, ho proposto un diverso tipo di verifica, attraverso una reinterpretazione fantastica di ciò che hanno appreso, non di rado anche in gruppo. Ciò che posso dire è che sono rari i casi di ragazzi che si lascino trascinare, nella stesura del lavoro di gruppo. Ma forse gli esempi ci permettono di capire meglio quanto tento di dire. Nella terza media ho sempre svolto un corso di economia, per aiutare i ragazzi nell'orientamento, tuttavia in questa attività permaneva un impianto tradizionale che produceva, inevitabilmente delle selezioni. I ragazzi se ne sono lamentati, perciò ho dovuto modificare notevolmente l'impianto di queste lezioni. La verifica risultante è stato un grosso gioco di ruolo nel quale i ragazzi, divisi in gruppi, interpretano i personaggi dell'equipaggio di un'astronave, si tratta di persone costrette ad abbandonare una Terra non più abitabile e che devono inventarsi uno sviluppo per i loro futuri pianeti di destinazione. Sono partiti da una costituzione ed ora stanno elaborando un progetto di sviluppo che sarà discusso, alla fine, in un dibattito con industriali e sindacalisti. Ciò che tuttavia è più importante è che nessuno si è sottratto, tutti hanno detto la loro.

Roberto Nicoletti



materiali per la didattica

Babele
 apprendere per comprendere

DIVERTIRSI A BABELE

di MARIANTONIETTA DI CAPITA

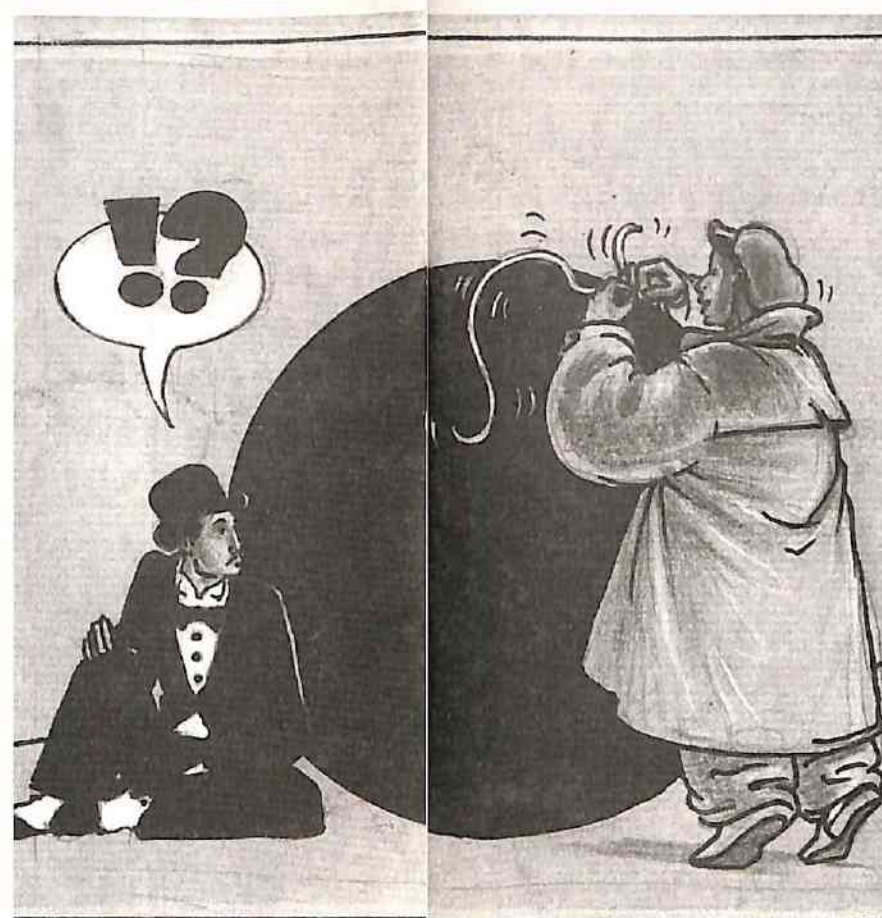
"Questo è l'ombelico del mondo dove si incontrano facce strane di una bellezza un po' disarmante, pelle di ebano di un padre indigeno e occhi smeraldo come il diamante, facce meticce da razze nuove come il millennio che sta arrivando, questo è l'ombelico del mondo e noi stiamo già ballando.

Questo è l'ombelico del mondo dove non si sa dove si va a finire e risalendo dentro se stessi alla sorgente del respirare; è qui che si incontrano uomini nudi con un bagaglio di fantasia questo è l'ombelico del mondo, senti che sale questa energia.

Questo è l'ombelico del mondo, è qui che c'è il pozzo dell'immaginazione, dove convergono le esperienze e si trasformano in espressione; dove la vita si fa preziosa e il nostro amore diventa azioni, dove le regole non esistono, esistono solo le eccezioni.

Questo è l'ombelico del mondo, è qui che nasce l'energia, centro nevralgico dell'universo, da qui che parte ogni nuova via; dalle provincie del grande impero sento una voce che si sta alzando: questo è l'ombelico del mondo e noi stiamo già ballando".

(Jovanotti, *L'ombelico del mondo*)



"Perché sono salito quasi?... per ricordare a me stesso che dobbiamo sempre guardare le cose da un'angolazione diversa...": è questo il messaggio "trasgressivo" del professore di lettere ne *L'attimo fuggente*.

Questo rimane, secondo me, il cuore dell'intervento educativo, oggi più che mai!

Non si tratta semplicemente dell'unica strada percorribile, ma della costruzione intenzionale di un'attitudine, un modo di essere che porti naturalmente a pretendere il meglio: il miglior mondo possibile per tutti. Il miglior mondo possibile è quello in cui ognuno possa abitare intero; decidere di cambiare e avere la possibilità di farlo attraverso la conoscenza e il confronto con gli altri e con "altro".

E' quello in cui ciò che per noi è trasgressione, per altri è norma: e questo non è la prova che qualcosa

e qualcuno sia "meno" o "peggio", ma che la nostra cultura è relativa! E' quello in cui la logica del vero/falso, sì/no, o/o, bianco/nero, non funziona più perché la realtà è una tavolozza di colori e quando li avremo combinati all'infinito ricavandone cento o mille... tutti continueranno a chiamarsi "colori"... e ognuno ne avrà buon diritto.

E' quello in cui la conoscenza prende il posto del pregiudizio e dello stereotipo; e si conosce in situazioni di "laboratorio" quotidiano. Incontrandosi, parlando, ponendo domande, cercando faticosamente le possibili risposte... anche più di una!

La conoscenza non avviene per "schede", (così il bambino nero non è automaticamente collegato alla capanna di paglia, quello esquimese allo igloo...), ma fa i conti con la complessità della cultura e della società. ... e la lingua diversa dalla no-

stra, è una formula alchemica che si vuole imparare al più presto... "Pur di poter comunicare con tutti, conoscere uomini e problemi nuovi, ridere dei sacri confini delle patrie".¹

E i segni che la compongono, un modo diverso dal nostro giocare tra mano, pennarello, matita, carboncino... I bambini stranieri inseriti nelle nostre scuole, le loro famiglie, i loro racconti, ci renderanno più semplice il viaggiare. Cominciamo giocando... come fanno i bambini: poi sediamoci a tavola insieme e usciamo per il quartiere... aspettando di essere abbastanza "grandi" per girare il mondo. Sicuramente non rimpiangeremo la torre che voleva raggiungere il cielo... "per essere chiamato con molti nomi Dio disfece la torre, la grandezza possiccia di uomini ridotti a maestranze. Scelse di essere nominato in mille lingue perché non si esaurisse la

ricerca. E' ancora lì, alla superficie del caos".²

Conoscersi per gioco

I bambini cinesi giocano al "folletto d'acqua" (che assomiglia un po' al nostro "4 cantoni").

Uno dei bambini è il *folletto*: gli altri formano 2 gruppi che si mettono in riga, l'uno di fronte all'altro. Nel mezzo scorre un simbolico fiume. Il folletto si pone al centro e fa un cenno ad un giocatore che, a sua volta, fa cenno ad un compagno della squadra opposta. I due devono scambiarsi il posto correndo attraverso il "fiume" e stando ben attenti a non lasciarsi acchiappare dal bambino/folletto.

"Un risalto del tutto particolare spetta all'educazione alla multiculturalità (noi preferiamo parlare di interculturalità! n.d.r.) ... A tale proposito è utile che l'insegnante si soffermi accuratamente sugli elementi di somiglianza che accomunano le esigenze proprie di ogni essere umano e sugli elementi di differenza riscontrabili nelle diverse risposte culturali, in modo da renderli comprensibili anche ai bambini" (dai *Nuovi Orientamenti*).

☐ Attività di conoscenza e condivisione: - i giochi; - i cibi; - le fiabe; - la musica; - le immagini dell'arte...

☐ Narrazioni personali: - le emozioni; - le scoperte; - ...

"Una quarta articolazione riguarda lo sviluppo di un corretto atteggiamento nei confronti della religiosità e delle religioni e delle scelte dei non credenti, che è innanzitutto essenziale come motivo di reciprocità, fratellanza, impegno costruttivo, spirito di pace e sentimento dell'unità del genere umano..." (dai *Nuovi Orientamenti*).

☐ "Fare" anche le feste degli "altri" che vivono a scuola con noi;

☐ Visitare i luoghi di culto delle nostre città.



"Una terza articolazione (del Campo d'Esperienza "Il sé e l'altro", n.d.r.) attiene allo sviluppo etico-morale, in cui emergono i significati sulla base dei quali si definiscono e si strutturano le regole per l'appartenenza alla comunità e la condivisione dei valori" (dai *Nuovi Orientamenti*).

☐ Attività di condivisione ed empatia;

☐ Esposizione e discussione delle regole comuni;

☐ Giochi con/su regole/regole dei/ per i giochi;

☐ Attività di assunzione di responsabilità.

Le esperienze promosse nella scuola dovranno inserire la originaria curiosità del bambino in un positivo clima di esplorazione e di ricerca, nel quale si attivino - confrontando situazioni, ponendo problemi, costruendo ipotesi, elaborando e confrontando schemi di spiegazione - adeguate strategie di pensiero" (dai *Nuovi Orientamenti*).

☐ Far "sgambetto" allo stereotipo: attività di ricerca su temi vari con materiali vari: - libri (di immagini o da cui leggere); - riviste (da sfogliare e da ritagliare); - fotografie; - video; - incontri con testimoni; - ...

I bambini messicani, a Natale, giocano a "la piñata" e noi, la domenica dopo Carnevale, rompiano "la pentolaccia"

Per quei pochi che non la conoscessero... Un recipiente (pentola di coccio... o meglio, uno scatolone rinforzato e addobbato) viene appeso ad una trave, ad un albero... Un capo della corda servirà ad abbassarla o sollevarla per rendere il gioco più complicato.

I giocatori bendati, a turno, tenteranno di romperla picchiandola con il bastone, in modo che il contenuto ricada sul fortunato del momento. Saranno caramelle, coriandoli, dolci... ma, volendo, potremo lasciare che i bambini "corrano il rischio" scegliendo tra più pentole: quella della farina, delle foglie, dell'acqua...

I bambini spagnoli, a Carnevale, giocano a "il pelele" (il manichino); (anche i bambini esquimesi hanno un gioco simile)

Si gioca in tanti, tutti intorno ad un grande telo che ognuno contribuisce a tenere teso. Il "fantoccio" (o una bambola grande, un orso di pezza...) viene posto sul telo e, a questo punto, viene fatto saltare il più alto possibile (e stando attenti a non farlo cadere!) sollevando ritmicamente il velo. I salti possono essere accompagnati da una filastrocca o da una canzone. Bel gioco cooperativo!

I bambini della Nuova Zelanda giocano a "seguì il capo".

Un gruppo di bambini e un "capo" che si mette in marcia davanti al gruppo. Tutti devono imitare i suoi movimenti seguendolo ovunque deciderà di portare. Via, via, il capo sfolterà il gruppo mandando a casa quelli che non avranno fatto "esattamente" come lui. L'ultimo rimasto diventerà, a sua volta, capo.

... e poi acqua, terra, sabbia... giocattoli universali: elementi che fanno parte della vita da sempre e che, da allora, suscitano in bambini e adulti la voglia di manipolare, toccare, creare forme e immagini che

nascono da dentro, da lontano... nello spazio e nel tempo.

Gusto e dis-gusto

"...con i piedi per bagaglio e il mondo per famiglia / mangiare le cucine dei paesi più lontani / con le forchette, con i bastoncini, con le mani / i paesi più lontani, ma lontani da che, / lontani da cosa, lontani da dove... / Con le radici nel tuo cuore e i rami nell'altrove..."

(Jovanotti - Marco Polo)

A fare la spesa

Anche nei nostri supermercati, da un po' è arrivata la "roba dell'altro mondo"³. Potremo organizzare con i bambini una uscita per la spesa. ... meglio avvisare o accordarsi prima con questi negozi perché... non passeremo inosservati! Faremo la spesa come Marcovaldo: una finta spesa... Nel senso che riempiamo i carrelli di quello che ci piace... per poi comprare solamente... qualcosa di simbolico rispetto al gusto e al "disgusto". La discussione inizierà tra gli scaffali del supermercato e continuerà a scuola dove ci scambieremo affinità e differenze "alimentari".

Un negozio molto particolare

Altra visita, altra esperienza: questa volta usciamo a visitare una Bottega che commercia "equo e solidale" (ormai quasi tutte le nostre città ne hanno una). Già il "colpo d'occhio" ci farà capire che si tratta di un negozio molto particolare! L'artigianato dell'America Latina, i giocattoli di legno... così diversi da quelli con cui passiamo il tempo normalmente! Se saremo fortunati, il negoziante ci regalerà un po' del suo tempo per raccontare la storia: da dove vengono, di che materiali sono fatti, quanto hanno viaggiato per arrivare fin qui... E poi le spezie... con quel loro odore così particolare! Il pranzo di molti bambini un po' lontani da noi, ha questo profumo...: chissà se ci piacerebbe più degli spinaci che lasciamo puntualmente nel piatto?...

Per immaginare altre immagini...

Quella grafico-pittorica è una delle attività dominanti alla scuola materna: nei momenti liberi o in quelli più strutturati dove le consegne sono ben precise. Per non correre il rischio, anche in questo caso, di riprodurre e lasciare che si riproducano all'infinito forme e figure stereotipate, offriamo ai bambini l'occasione dell'incontro con l'arte: non solo con i grandi della pittura occidentale, realista e astratta, ma con l'arte tipica delle varie culture. Da quella islamica a quella africana, da quella degli indiani d'America a quella giapponese. Da quella ebraica a quella latino-americana, da quella cinese a quella indigena...

Teniamo a disposizione - esposte o riposte - un'ampia gamma di immagini d'arte: ci saranno utili, per esempio per... il gioco-attività dei "falsi d'autore"... che risulterà molto avvincente per i bambini e a noi riserverà piacevoli sorprese. Si tratta, molto semplicemente, di affidare ad ogni bambino il compito di *osservare e riprodurre* il più fedelmente possibile, quadri d'autore, particolari di decorazioni, affreschi... Il contatto e la conoscenza dei mille linguaggi dell'arte figurativa, si rifletterà presto anche sul disegno libero dei bambini. Le differenze culturali si esprimono, in arte, attraverso la diversa ricerca del segno, la scelta del colore, la prevalenza di una forma rispetto ad un'altra. Anche ai bambini diamo la possibilità di scegliere tra più *forme*; oltre al solito foglio rettangolare, mettiamo a disposizione fogli rotondi, a semicerchio, quadrati, triangolari... perché ogni emozione trovi la sua casa.

Bibliografia: Regione Toscana, *Tantipoli*, Fatatrac, Firenze 1994. Warner S., *Il piccolo artista*, Red, Como 1994.

¹ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1986, p. 22.

² De Luca Erri, *Una nuvola come tappeto*, Feltrinelli, Milano 1991, p. 18.

³ Pane arabo e ingredienti della cucina cinese si trovano ormai quasi ovunque.

Anche nei nostri supermercati, da un po' è arrivata la "roba dell'altro mondo". Potremo organizzare con i bambini una uscita per la spesa. ...meglio avvisare o accordarsi prima con questi negozi perché... non passeremo inosservati! Faremo la spesa come Marcovaldo: una finta spesa..

MARCOVALDO AL CINEMA

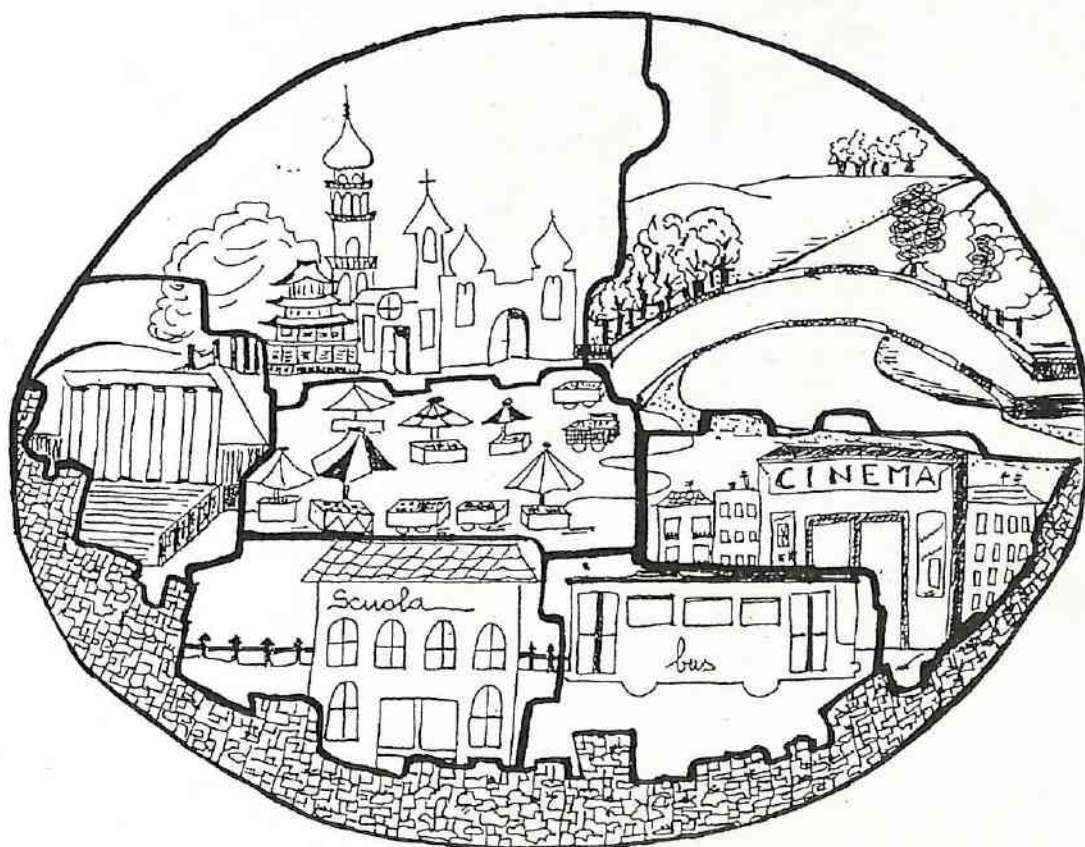
DANIELA BELLO - MARIELLA BO - MARIA FERRANDO

"Per chi ha in uggia la casa inospitale, il rifugio preferito nelle serate fredde è sempre il cinema. La passione di Marcovaldo erano i film a colori, sullo schermo grande che permette d'abbracciare i più vasti orizzonti: praterie, montagne rocciose, foreste equatoriali, isole dove si vive coronati di fiori. Vedevo il film due volte, usciva solo quando il

cinema chiudeva; e col pensiero continuava ad abitare quei paesaggi e a respirare quei colori. Ma il rincasare nella sera piovigginosa, l'aspettare alla fermata il tram numero 30, il constatare che la sua vita non avrebbe conosciuto altro scenario che tram, semafori, locali al seminterrato, fornelli a gas, roba stesa, magazzini e reparti d'imballaggio, gli

facevano svanire lo splendore del film in una tristezza sbiadita e grigia. Quella sera, il film che aveva visto si svolgeva nelle foreste dell'India: dal sottobosco paludoso s'alzavano nuvole di vapori, e i serpenti salivano per le liane e s'arrampicavano alle statue d'antichi templi inghiottiti dalla giungla".

(Calvino I., *Marcovaldo*, Einaudi, Torino 1966, pp.80)



scuole elementari-medie

Forse c'è stato un momento in cui si è pensato di risolvere il problema dell'incomprensione tra gli uomini cercando di uniformare il linguaggio... L'esperanto per l'Europa, l'inglese per tutti... Si è tentato di risolvere la confusione di Babele abbattendo le barriere linguistiche, cercando di appiattire le differenze idiomatiche, inconsapevoli forse che in contemporanea a questa opera di demolizione se ne stava instaurando un'altra, opposta, di costruzione di barriere di cemento, sia reali, sia metaforiche, capaci di rendere incomunicabili gli uomini che seggono sulla stessa panchina. E questa è la città di oggi, più metropoli che città: varia, molteplice, accelerata, che contrappone, mescola, incrocia. E tutto questo incrociarsi porta all'indifferenza, all'isolamento, all'incomunicabilità. Più s'ingrandisce, più si moltiplicano i ghetti; ce n'è uno dietro a ogni finestra, intorno a ogni passante e le case diventano pile di scatole allineate, inospitali, come la casa di Marcovaldo, costruite con il materiale più adatto all'anonimato e all'incomunicabilità: il cemento. Così dialogare su "Babele" ci può spingere a cercare i linguaggi "sconosciuti" della città, della campagna, della natura; ci può sollecitare a cogliere anche il linguaggio metropolitano del Cinema, che può provocare letture diverse; ci può far riflettere che, ormai, anche intorno alla scatola nera della televisione si propagano onde sonore che a causa dello zapping e dei mille canali provocano incomunicabilità, confusione di linguaggi e che persino le parole misteriose e i codici segreti tanto cari ai bambini appartengono al linguaggio privato di chi li pronuncia. "Tutto conduce a far cogliere il segnale della presenza del soggetto nel linguaggio (come afferma Giovanni Scibilia ne: *"L'infanzia e il cinema di Federico Fellini"*), e come tale che è proprio dalla differenza che esiste, fra tutti gli uomini, che nasce la lingua, proprio come la relazione, e come la vita". E allora come non scorgere anche noi, nella Babele della genesi, il desiderio di Dio di condurre gli uomini alla fatica di apprendere, di conoscere per meglio comprendersi?

Si è tentato di risolvere la confusione di Babele abbattendo le barriere linguistiche, cercando di appiattire le differenze idiomatiche, inconsapevoli forse che in contemporanea a questa opera di demolizione se ne stava instaurando un'altra, opposta, di costruzione di barriere di cemento, sia reali, sia metaforiche, capaci di rendere incomunicabili gli uomini che seggono sulla stessa panchina. E questa è la città di oggi, più metropoli che città: varia, molteplice, accelerata, che contrappone, mescola, incrocia. E tutto questo incrociarsi porta all'indifferenza, all'isolamento, all'incomunicabilità.

1) Graffiti Attività per tutti

Obiettivo: sviluppare l'osservazione su un tipo di linguaggio metropolitano.

Con la macchina fotografica, che ha accompagnato una delle attività proposte mensilmente nella nostra sezione, l'insegnante guida i ragazzini a caccia di graffiti, murali, scritte alle fermate degli autobus, o nella metropolitana o sui muri, o sui monumenti, tutto sarà fotografato e quindi esposto e commentato nella mostra finale della scuola. Si potrebbe approfondire il significato dei linguaggi murali metropolitani, il loro carattere rivoluzionario: ora denuncia, ora grido di rabbia, o ancora forma di scrittura giovanile (si pensi ad es. agli appuntamenti scritti alle fermate degli autobus, o alle dichiarazioni d'amore non più incise sui tronchi degli alberi ma sui lampioni della luce...).

2) E se la cipolla parlasse? Attività per tutti

Obiettivo: ri-appropriarsi di un linguaggio della campagna ormai in via di estinzione.

Si potrebbe proporre ai ragazzini di informarsi presso i nonni o i contadini delle zone limitrofe circa tradizioni popolari tendenti a leggere negli elementi della campagna linguaggi oggi sconosciuti.

Per esempio chi sapeva che...

La notte di Capodanno si taglia a metà una cipolla, se ne ricavano 12 scodellini che sono messi su un piatto con qualche granello di sale dentro ciascuno di essi.

Ogni pezzo scodellino di cipolla corrisponde a un mese dell'anno. Si pone il piatto in una zona umida della casa, come la cantina o il sottoscala. Il mattino dopo si controllano le cipolle: se all'interno degli scodellini c'è dell'acqua il mese corrispondente sarà piovoso, altrimenti sarà secco!

3) Ne ha viste di storie, la luna! Attività per tutti

Obiettivo: ricercare in elementi naturali, ad es. la luna, i linguaggi che, senza parlare, hanno trasmesso ai popoli di tutte le latitudini, influenzandone usi e costumi della vita quotidiana.

"...Un viandante nella notte, fuori città, cammina sul ciglio del reale, lungo l'abisso del cielo notturno. Quando nell'alto compare la luna, egli vi riconosce la vecchia eterna viandante sulla volta rovesciata della notte. Abbassa lo sguardo per non subire l'incantesimo, e la incontra riflessa in uno stagno, o in una pozzanghera. La luna vuol dire qualcosa. Ne ha viste di storie quaggiù, e le racconta, ma senza parole. E' un mimo silenzioso, un Pierrot che coprendo e scoprendo la sua veste bianca sul palcoscenico nero propone i suoi racconti come giochi di luce.

Dimmi tu, Luna in ciel, dimmi che fai, silenziosa Luna? Come sei andata a finire lassù, sollevandoti da questa umida pozza? Nasci, cresci, ti gonfi, ti consumi e muori, la tua storia è la storia della vita, ma il tuo volto è bianco come la morte. Sei casta e sei maculata, volti la schiena al sole, ma ti lasci raggiungere, ridi innocente nel gioco dell'inseguimento, e poi scompaia in una sospetta oscurità. Prima di lasciare ogni notte la scena del cielo, tingi d'arancio il volto reclinato, ma il tuo tramonto non colora il cielo, che indifferente ti lascia dissolvere nel tuo rossore. La storia della luna è stata raccontata tante volte, da sempre. E' la storia di un oggetto lanciato nella notte e rimasto lassù o di una fanciulla bianca che si solleva tra le stelle, insieme al fratello Sole. Quella fanciulla si chiama Luna, ma non è già luna quando nasce. Luna diventa perdendo la natura umana e restando come un volto senza vita e senza parola perduto nelle altitudini sovraterrane..." (Sermonetti G., *Fiabe di luna*, Rusconi, Milano 1986, pp.11).

Dalla lettura-spunto si può articolare una serie di domande:

- ☐ La luna influenza i tempi della semina?
- ☐ Quando è più opportuno imbottigliare il vino? O mettere in composta la frutta? O preparare la conserva di pomodori?
- ☐ E presso altri popoli quali linguaggi trasmette il calar della luna o il nascondersi di lei dietro il sole?
- ☐

4) TV sì, ma...

Attività per il secondo ciclo di scuola elementare e media

Obiettivo: guidare a uno dei tanti possibili usi "intelligenti" della TV per contrastare la confusione linguistica e mentale derivata dallo zapping. (Attività tratte da: A.I.A.R.T., *Curiosando nel villaggio dei "media"*, Geda, Torino 1992, pp.26-29).

Così dialogare su "Babele" ci può spingere a cercare i linguaggi "sconosciuti" della città, della campagna, della natura; ci può sollecitare a cogliere anche il linguaggio metropolitano del Cinema, che può provocare letture diverse

5) Cameramen in erba!

Attività per il secondo ciclo di scuola elementare e media

Obiettivo: avvicinare in modo attento e mirato ad un altro tipo di linguaggio, quello filmico, ponendosi come registi e produttori di un cortometraggio scolastico.

Attività di gruppo
L'uso della telecamera in "interno" ed in "esterni"

Senza pretese di professionalità, ma ben al di là di uno svago sofisticato, l'uso della telecamera si affronta seriamente e con precisi obiettivi:

- a) che cosa vogliamo filmare? con quale scopo?
- b) l'uso della telecamera *fissa*, abbinata a qualche "zoom", che cosa potrà farci evidenziare nei dettagli? Ognuno di noi, accanto al compito di "produttore di immagini",

può imparare anche l'arte del "critico di se stesso", a saper sorridere di sé e scoprire di aver bisogno dell'aiuto e della comprensione degli altri;

c) i diversi "punti di vista", con la ripresa da diverse *posizioni* della telecamera all'interno dell'aula e con diverse *angolazioni* (panoramica verso l'alto - verso il basso - orizzontale) ci consentono di cogliere piccole e grandi differenze di visione.

A questo punto, alla ripresa di immagini subentra un'altra attività:

d) tradurre quanto si è visto con l'occhio della telecamera in *linguaggio*. Ad ogni *inquadratura*, poi ad una intera *sequenza*, su un momento di vita scolastica, segue la descrizione con l'uso delle parole: ci si accorge allora dell'importanza di scegliere la parola "giusta" per definire quello che si è visto e ripreso. Le parole, in questo caso, non si riducono a un semplice "bla-bla",

Attività singola o di classe:
telegiornale e stampa quotidiana a confronto

Taccuino e cronometro alla mano, esaminare lo svolgimento di un Telegiornale, da confrontarsi poi con altri di diverso canale, ma emessi nella stessa fascia oraria (mattino - pomeriggio - prima o seconda serata). Si può scegliere di *seguire una sola notizia*. Molto utile poter disporre di un videoregistratore. Quindi, confrontare la stessa notizia sui quotidiani che la presenteranno. Si può seguire questo *Schema*:

- ☐ la notizia al *Telegiornale* (canale, ora)
- ☐ la stessa notizia sul *Quotidiano* (titolo, giorno)
- ☐ è stata anticipata nel sommario? a che punto nell'elenco delle notizie?
- ☐ in quale pagina è comparsa? in quale posizione nella pagina? preceduta da un "occhiello"?
- ☐ durata in minuti primi e secondi e confronto con la durata *media* delle altre notizie.
- ☐ lunghezza dell'articolo in rapporto agli altri della pagina
- ☐ è stata accompagnata da filmati, foto, grafici?
- ☐ è stata corredata di foto, disegni, grafici?
- ☐ completata con interviste?
- ☐ tener conto della *firma* del giornalista, reporter

Si può anche esaminare **tutto un telegiornale e tutto un quotidiano**: in questo caso annotare i contenuti e lo spazio accordato a *categorie* come politica (interna - estera), cronaca (nera - altra - giudiziaria), lavoro, economia, scandali, cultura, sport, spettacoli.

Attività per un lavoro individuale
Una trasmissione alla "moviola"

Titolo della trasmissione televisiva.....
Rete che l'ha trasmessa.....
giorno *ora*.....

1) *Perché* hai scelto di seguire questa trasmissione? (traccia una crocetta sulla voce interessata; puoi dare più risposte)

☐ mi interessava l'argomento, ☐ per il conduttore, ☐ per gli attori-personaggi intervenuti... per il seguente motivo

2) *Quali sentimenti* ha suscitato in te? (ansia, gioia, tristezza, desideri, ecc.).....

3) *Quale attore - o personaggio* - ti ha colpito di più? perché?

4) C'è stato qualche aspetto dell'intera trasmissione che ti ha disturbato e che tu non avresti trasmesso? Che cosa e perché?

5) Pensi che parlerai con qualcuno di questa trasmissione? Con chi e perché?.....

6) Complessivamente, come valuteresti la trasmissione con una parola? ☐ interessante, ☐ divertente, ☐ sciocca, ☐ inutile, ☐ discreta (una crocetta).

7) Su trasmissione del genere di questa, vuoi comunicare qualcosa tramite l'AIART ai Programmatori della Rete o al suo Direttore?.....

perché devono correttamente indicare quello che le persone assenti non hanno potuto seguire.

e) Padroneggiato l'uso della telecamera in classe o all'interno del plesso scolastico, si potrà estendere il lavoro ad esperienze "in esterni". Due esempi: le interviste fuori della scuola e l'utilizzo della "camera segreta" mascherata agli occhi dei passanti, per riprendere determinati spaccati di vita quotidiana.

N.B. Con il video si lavora a piccoli gruppi e con la dotazione di alcune attrezzature di cui ognuno deve conoscere la *funzione* e le *modalità d'uso*, anche se personalmente non è incaricato di impiegarle.

La produzione di una sequenza realizzata dalla classe potrà essere confrontata con quella svolta da un'altra sezione sullo stesso argomento. Questo "ri-esame" consente di acquisire un utile atteggiamento critico e di riflettere sulle rimanegiate e spettacolari riproduzioni della realtà che la televisione dei professionisti giornalmente ci offre.

6) Al cinema insieme

Attività per il secondo ciclo di scuola elementare e media

Obiettivo: sviluppare l'idea che uno stesso film può risuonare in ciascuno in modo diverso; avvicinare anche a film di culture lontane dalla nostra.

Andare al cinema tutti insieme è una cosa ormai abbastanza possibile: esistono sale che proiettano anche di mattina e si aprono alle scolaresche. Allora perché non utilizzare questa occasione non solo come momento di svago, ma soprattutto per riflettere sull'occasione che un luogo della città, quale il cinema, che offre uno specifico tipo di linguaggio, può aiutare a confrontare le sensazioni che uno stesso prodotto evoca in ciascuno di noi?

Proponiamo la visione di un film-fiaba di un regista iraniano "Il palloncino bianco" di Jafar Panahi, che è in proiezione in parecchie città italiane in questo periodo, ovvia-

mente non si tratta che di uno spunto estendibile ad altro a seconda di cosa offrono le diverse sale cinematografiche.

Il film è un'avventura metropolitana di una bambina di 7 anni, Razieh, guance paffute, occhio vispo, testa testarda, che vuol festeggiare come si deve il 21 marzo, l'inizio della primavera, il capodanno sciita. La tradizione impone ai bimbi di esibire un bel pesciolino rosso sul davanzale della propria casa. Razieh è fin troppo una buona bimba. Scruta nella vasca in cortile: "No, non valgono niente questi pesci, ne comprerò io uno grasso, grasso!". Convince la mamma, agguanta il soldo, esce, si inebria di incantatori di serpenti, perde i soldi, li ritrova, li riprende dentro un tombino, discute con il droghiere, con il sarto, conosce un soldato in licenza, poi un soldato profugo afgano e solitario che vende palloncini. Parla, discute, si apre, ha paura, è disperata, s'intimidisce, è testarda.

Diventa un po' grande, vive l'avventura della vita... L'ha voluto. Il pesciolino era solo un pretesto, il vero obiettivo di Razieh è, approfittando delle mille faccende della vigilia della festa, mettere il naso fuori casa, perché senza "vedere quel che non è bene vedere", non si cresce mai.

Semplice fiaba dunque che offre spunti di lettura diversi e mille approfondimenti!

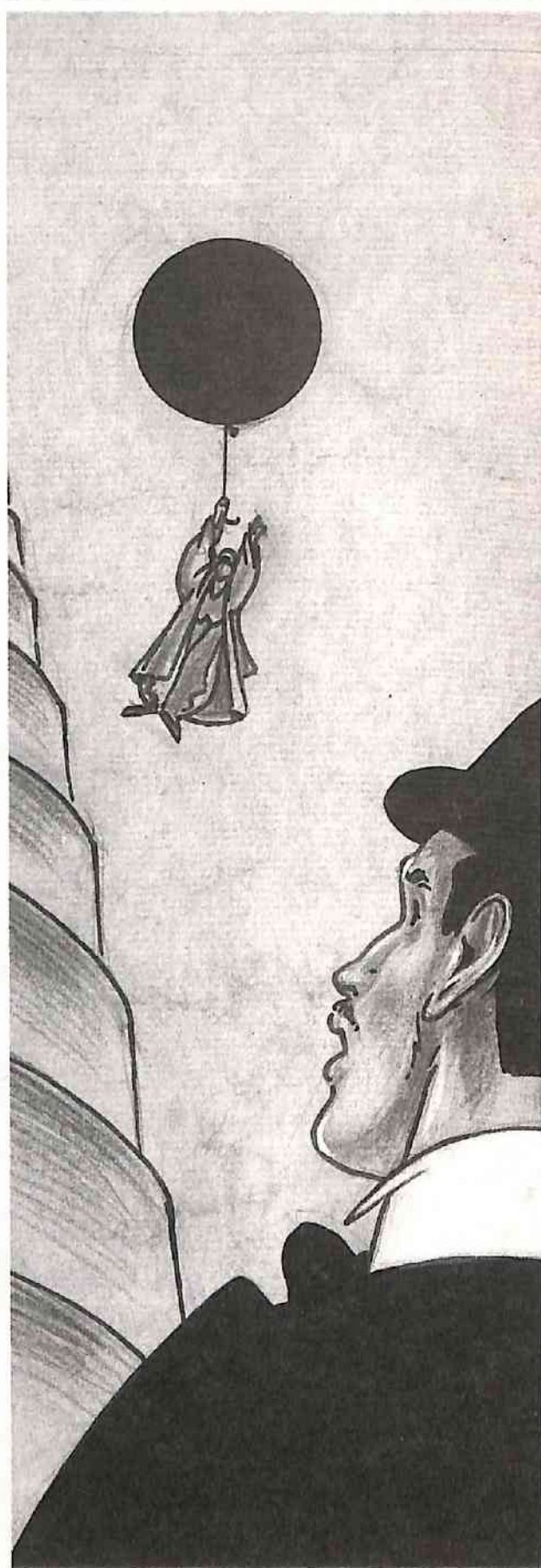
7) Parole inventate

Attività per tutti

Obiettivo: far divertire confondendo suoni, associando significati, associandosi insieme per trovare altri significati, creando testi fantastici e strani.

Utile come spunto iniziale o ulteriore approfondimento divertente la lettura del libro: Benni S., *Stranalandia*, Universale Economica Feltrinelli, Milano 1984, pp.30-33; 77-79.

L'attività seguente è tratta da: Zamponi E., *I draghi locopei*, Einaudi, Torino 1986, pp.74-77.



Parole inventate

Il gioco riesce molto divertente se fatto in gruppo: ma - volendo - si potrebbe giocare anche individualmente. Noi abbiamo seguito questo procedimento: Il capogioco inventa dieci parole inesistenti, e chiede agli altri di attribuire a ciascuna di esse un significato: si tratta di ascoltare con attenzione ogni parola, e dire un nome comune di persona, di animale o di cosa corrispondente all'immagine che il suono della parola inventata ha suggerito. Io ho proposto le seguenti parole: 1. cirà, 2. gragliano, 3. ariello, 4. zépilo, 5. lonco, 6. fondura, 7. rumella, 8. senzone, 9. morondo, 10. tranzo.

I ragazzi ascoltavano ogni parola, e subito proponevano un significato; se le proposte erano più di una, si sceglieva a maggioranza. Ecco i significati attribuiti alle parole inventate: 1. strega, 2. bosco, 3. ragazzo, giovane, 4. flauto, 5. grotta, 6. osteria, 7. formaggio, 8. uomo saggio, 9. scimmia, 10. vino.

Dopo aver scritto questi dieci nomi, si compone una breve favola che li utilizzi tutti. Quindi, partendo dal testo prodotto, si comincia il gioco di sostituzione: ai dieci nomi iniziali si restituisce la corrispon-

dente forma inventata (le dieci parole inesistenti con cui s'era incominciato il gioco); e per tutti gli altri nomi, verbi e aggettivi si cercano parole nuove: non si dà limite alla fantasia; l'unica regola è che le parole devono «sembrare» italiane, ma - naturalmente - non devono figurare nel vocabolario (in caso di dubbio si controlla).

Per esempio, la prima frase della nostra storia, in lingua italiana, era così: "C'era una volta una strega cattiva che abitava in un bosco". Sostituendo 'strega' e 'bosco' (che erano parole iniziali) con i corrispondenti vocaboli inventati ('cirà' e 'gragliano'), restavano da sostituire 'cattiva' e 'abitava'. Tra le varie proposte dei ragazzi, abbiamo scelto quelle che piacevano di più alla maggioranza; ne è derivata quindi la nuova frase: "C'era una volta una garosa cirà che romitava in un gragliano". Abbiamo conservato "C'era una volta" in lingua italiana, perché serve a dare una connotazione di genere alla composizione (favola, fiaba o comunque racconto fantastico).

Proseguendo il gioco, frase per frase, alla fine risulta un testo misterioso, che presenta la struttura e la

sonorità della lingua italiana, ma che appare incomprensibile. Il gioco è divertente proprio per la sorpresa sonora del risultato finale. Ecco la favola (in lingua locopea) inventata dai ragazzi:

La Garosa Cirò. C'era una volta una garosa cirà che romitava in un gragliano. Un giorno, voltendo martare un ariello, cruse il suo zépilo serace e cominciò ad artusare. L'ariello, curito dalla fosa ametosa, golci la cirà che lo combò in un lonco e lo missicò in un morondo. Ma un picirò aveva voltito la sace e squirò a braciare. Alla fondura suscì un senzone che gli tasti: - Sattoio come tantirlo! Cruse una rumella e un tarente di tranzo, e col picirò si vessi al lonco. Il senzone fonsì il tranzo alla cirà che maniò e si offossò. Il morondo gnammò la rumella serace e invò l'ariello di prima. Zippati, invarono al casù e soffestarono nella vusa. Le parole inventate nella seconda fase del gioco:

Verbi

artusare = suonare
braciare = chiedere aiuto
combare = condurre
crudere = prendere
fonsere = offrire
gnammare = mangiare
golciare = seguire
invare = ritornare
maniare = bere
martare = passare
missicare = trasformare
offosare = addormentare
romire = abitare
sattare = sapere
soffestare = fare festa
squirare = correre
suscire = trovare
tantire = liberare
tastire = dire
vessire = avviare
voltire = vedere

Nomi

casù = paese
fosa = melodia
picirò = bambino
sace = scena
tarente = fiasco
vusa = piazza

Aggettivi

ametoso = dolce
curito = affascinato
garoso = cattivo
serace = magico
zippato = felice

Proseguendo il gioco, frase per frase, alla fine risulta un testo misterioso, che presenta la struttura e la sonorità della lingua italiana, ma che appare incomprensibile. Il gioco è divertente proprio per le sorpresa sonora del risultato finale.

Girromondo

Campi di attività estive: una proposta di educazione all'avventura e alla pace per bambini dai 7 ai 14 anni

Pradeltomo - Val Pellice (TO)
Pian dei Rocchi - Premilcuore (FO)
San Floriano - Polcenigo (PD)
Colle Strada (PG)
Altopiano di Asiago - Cesuna (VI)

Perché i campi "Girromondo"?

Uno stare bene che ci rimanda alla possibilità di educare alle nostre diversità per trasformare ogni rapporto da barriera a ricchezza. La vita comunitaria, il modo di prendere decisioni all'interno di essa, l'esperienza diretta e la naturale tendenza del bambino ad essere "esploratore" sono gli strumenti che pensiamo di proporre in questa esperienza.

Per info:
COOPERATIVA BILOBA
Corso Vittorio Emanuele II, 76
10121 TORINO
Tel e fax 011/540481

Orari:
9.30 / 13.30

L'estate è il momento in cui i bambini e i ragazzi possono finalmente sperimentare la loro voglia di esplorazione, di spazio, di movimento, di nuovi incontri e di socialità.

**CENTRO
PEDAGOGICO
PACE**

Indirizzo Via Genocchi, 22
29100 Piacenza
Tel e Fax 0523/327288

"B" COME BABELE

di FRANCESCA PAINI - VALENTINA PELLIZZONI - MEA TAMBORINI

In tutti i sensi

E' stato un dono di Dio l'aver disperso gli uomini che lavoravano alla Torre, essi credevano, così facendo, di poter incidere il loro nome nell'eternità, salvaguardando la loro unica lingua. Ma a Dio parve sterile una sola lingua, e così indusse gli uomini a dover imparare l'arte della comprensione, studiando i diversi linguaggi. A parere di Erri De Luca, Dio aveva però anche un altro scopo che si prefiggeva mediante l'uso di molteplici linguaggi: "Forse Dio apprezza di più i molti nomi con cui i popoli lo hanno rivestito nelle varie lingue. La gutturale comune degli anglosassoni, la dentale dei mediterranei, la levissima *iod* degli Ebrei sono le iniziali di un'inesauribile pronuncia del suo nome. Dai trentasei angoli del mondo i bisbigli delle persone di fede declinano innumerevoli volte i titoli astrusi e soavi del Creatore. Sparse in terra in litanie e sussurri, è bello credere che le note che compongano in cielo un solo nome, i canti un solo accordo.

Per essere chiamato con molti nomi Dio disfece la torre, la grandezza posticcia di uomini ridotti a maestranze. Scelse di essere nominato in mille lingue perché non si esaurisse la ricerca. E' ancora lì, alla superficie del caos.

C'era una torre in Scin'ar, fu smembrata in Babele. Quando si dice "torre di Babele", si confonde un edificio col nome del suo crollo, una nave con la tempesta che l'affonda.

Gli uomini coltivano con ostinazione residua il sogno di un'unica fabbrica che arrivi all'origine del-

Babele evoca il cielo, gli astri, l'infinito, e basta questo esempio per rendere consapevoli della natura umana, per comprendere come le singole persone non bastino a se stesse, una parte dell'animo di ognuno percorre eterni cammini di ricerca, per unirsi ad altri uomini, per unirsi a Dio, per trasformare in oggetti tangibili le proprie mete.

Per Edoardo Bennato i grigi grattacieli sembrano un'immagine solo un po' ritoccata dell'antica torre di Babele, dove il volo verso l'alto significa solo ricerca di potere, di predominio sull'intero universo: "Non vi fermate / dovete costruire la vostra torre / la Torre di Babele / sempre più grande / sempre più bella / ... Siete o non siete i padroni della terra? / strappate tutti i segreti della natura / e non ci sarà più niente / che vi farà paura / e sarete voi a far girare la terra / con un filo, come una trottola / dall'alto di una stella. / E quella stella sarà il quartiere generale / per conquistare / quello che c'è ancora da conquistare / e da quella stella / per tutto l'universo / l'uomo si spazia, per superare se stesso. / Non vi fermate / dovete costruire la vostra torre / la Torre di Babele / costi quel che costi / anche guerra dopo guerra / siete o non siete i padroni della terra? / Non vi fermate / dovete costruire la vostra torre / la Torre di Babele / si deve fare e serve a dimostrare / che l'uomo è superiore / a ogni altro animale!".¹

L'infinita varietà. Dio demolì a Scin'ar la pretesa di agguantare per virtù di tecnica, di ingegneria, l'universo. Non ne siamo rimasti persuasi. La dispersione lì avvenuta delle lingue e delle fedi da parte di Dio costituisce prova di una provvidenza che non è stata ancora apprezzata.²

La diversità soggiace alle ceneri della torre di Babele abbattuta: il senso di ogni cosa è insito nella molteplicità di significati che la cosa stessa fa nascere, così l'Uno non è altro che la somma di Diversi. Paolo De Benedetti, ci insegna che: "In un'opera rabbinica medievale, *Orijot de rabbi Aqiva* ("Alfabeto di rabbi Aquiva"), si raccoglie l'opinione antica che ogni parola della Torà abbia settanta sensi". Ma chi, o cosa, dona alle parole queste settanta definizioni? De Benedetti osserva che vi sono "quattro datori di

senso": il primo è il canone, il secondo è la Scrittura stessa, il terzo la comunità e il quarto e più importante è la singola persona che crea il settantunesimo senso: "Quindi la parola viene contemporaneamente dal di fuori e abita in quelli che l'ascoltano. A questo proposito Levinas fa un'affermazione di importanza fondamentale per noi che parliamo di settantunesimo senso: "Tutto si svolge come se la molteplicità delle persone... fosse la condizione della pienezza della 'verità assoluta', come se ogni persona con la sua unicità, assicurasse alla Rivelazione un aspetto unico della verità, e come se alcuni dei suoi lati non si sarebbero mai rivelati nel caso in cui determinate persone fossero mancate nell'umanità... La molteplicità delle persone irriducibili è necessaria alle dimensioni del senso, i molteplici sensi sono le perso-

ELEFANTE

la proboscide serve per bere, per spruzzare, per difendersi **filippo**
 ha le zampe e la proboscide lunga fino alla testa **matteo**
 ci ha tre zampe **flavio**
 no quattro, scrivi quattro **matteo**
 per farsi il bagno **matteo**
 è grandissimo **andrea**
 come un gigante **matteo**
 vive nelle foreste **genny**
 mangia l'erba **matteo**
 le noccioline **mattia**
 le ghiande **martino**
 è grigio **matteo**
 ha la coda corta **paolo**
 dorme nella stalla **genny**



PINGUINO

è bianco e nero, ha le zampe piccole piccole,
 riesce a nuotare nel ghiaccio **martino**
 no, cammina **matteo**
 pattina **filippo**
 sta al polo sud **martino**
 ha il becco e i piedi giallo-arancioni,
 le ali sono nere e bianche dentro, le ali sono grandi **andrea**
 no, sono piccole, non vola **martino**
 ha l'uovo sotto i piedi e poi il figlio **matteo**
 mangia i pesci **andrea**⁴



ne molteplici" (in Levinas E., *L'al-dilà del versetto*, Napoli 1986, p. 218). Non perché noi personifichiamo i sensi, ma perché veramente i sensi nascono da persone molteplici. A questo punto potremmo anche fermarci: siamo arrivati a capire che non c'è limite nel trovare sensi, e che questo settantunesimo senso è in sé una pluralità infinita. (...) Set-tanta voleva dire tutti, settantuno vuol dire tutti più qualcosa. Noi siamo l'ultima delle fonti di senso che abbiamo citato (il canone, la Scrittura, la comunità in movimento, la persona), siamo questo qualcosa in più. Ma, in quanto portatori di settantunesimo senso, non possiamo stare a bocca aperta, aspettando che ci piova dentro".³

Ognuno deve scavare dentro di sé, cercando il proprio settantunesimo senso, solo quando tutti lo troveranno la ricerca sarà completa:

**La diversità
 soggiace alle
 ceneri della
 torre di Babele
 abbattuta: il
 senso di ogni
 cosa è insito
 nella
 molteplicità di
 significati che la
 cosa stessa fa
 nascere, così
 l'Uno non è altro
 che la somma di
 Diversi.**

l'Uno è composto da Molteplici, ma non bisogna dimenticare che anche il molteplice è composto da singoli.

Sguardi che si guardano

La lingua non è l'unico elemento che pone gli uomini davanti ad uno scoglio da superare per comprendersi, esistono altri fattori, più difficili da abbattere, che sembrano rinchiudere gli uomini. Il più pericoloso è la molteplicità degli sguardi: nemmeno un'unica lingua potrà mai annullare le incomprensioni che nascono da due modi differenti di guardare, questo non perché si a nocivo il fatto che ognuno si ponga in modo differente dall'altro (semmai questo è un elemento positivo), ma che nessuno abbandoni la propria ottica per abbracciarne un'altra.

Bisognerebbe ancora una volta imparare dai bambini i cui sguardi differenti si incrociano e si incastrano armonicamente, anche nella semplice descrizione degli animali (vedi a fianco).

Un mondo opaco

Parlamo sempre più spesso di moltitudine, ma questo concetto rimane come fluttuante in un cielo di irrealtà, il pensiero non riesce a donargli un peso concreto, così la nostra mente associa le masse ad un agglomerato informe di persone passive, escludendo immediatamente che ogni persona sia un uomo con la propria storia, con le proprie debolezze o passioni.

Salvatore Satta descrive in un suo romanzo gli abitanti di Nuoro, agli inizi del secolo, che si affannano con le loro mansioni quotidiane a rendere la propria vita serena nel rapporto con se stessi e con gli altri, senza capire che è la condizione stessa dell'uomo che porta tutti verso un'inesorabile solitudine. Ed è proprio in questa solitudine che Satta meglio coglie ciò che si nasconde dietro una moltitudine di persone: "Io credo che non si andrebbe, se ci contassimo, oltre le 1500-2000 persone. Sono poche nell'astratto mare della vita, sono molte nel concreto spazio in cui le persone acquistano un volto e un nome; non sono mille, ma uno più uno più uno e così via, e ciascuna deve vivere, vivere per conto suo e nello stesso tempo vivere con l'altro. Questo in fondo era il grande problema di Nuoro. C'erano preti, avvocati, medici, professionisti, mercanti, c'erano poveri manuali, il ciabattino e il muratore, il maestro delle scarpe e il maestro del muro, c'erano gli oziosi, i miseri e i ricchi, i savi e i matti, chi sentiva l'impegno della vita e chi non la sentiva, ma il problema di tutti era quello di vivere, di comporre col suo essere lo straordinario e lugubre affresco di un paese che non ha motivo di esistere. Di un paese, come del mondo, forse. Perciò non vi era odio, non vi era amore: c'era la contestazione dell'altro, che diventava la contestazione di se stessi. L'odio

e l'amore si compensavano e si componevano nella necessità di conservare gli altri per conservare se stessi".⁵

Ci sono al mondo culture diverse per linguaggi, per 'sguardi', ma anche per consapevolezza di sé: nella Sardegna di Satta il singolo si sottopone alla legge per cui gli uni hanno bisogno degli altri, e lo fa solo per sopravvivere, ma in altre parti del mondo la moltitudine di uomini e di culture è l'essenza della vita stessa: " (...) Glissant propone un interessante confronto tra il mondo del Mediterraneo e quello dell'arcipelago caraibico. "Il Mediterraneo è un mare che tende a concentrare. Le forze al suo interno tendono allo stesso ideale, all'esaltazione dell'Uno. Non è un caso che tra le maggiori religioni monoteistiche, cristianesimo, ebraismo e islam, siano nate proprio nell'ambito mediterraneo. Al contrario l'arcipelago è un mondo che divide, il regno della diversità.

L'arcipelago disgrega, non concentra". La creolizzazione non è mai prevedibile, è una sorta di laboratorio sperimentale dove sfuggire all'uniformità dell'essere. L'arcipelago frammenta e polverizza ogni cosa. L'identità dei suoi abitanti non è solo un sovrapporsi di strati diversi, succedutesi nel tempo. L'identità degli antillani si nasconde sempre dietro a un'altra faccia di cristallo che sembra mutare colore continuamente. La troppa definizione, la trasparenza portano all'apartheid: di qua i neri, di là i bianchi. "Non ci capiamo", si dice, e allora viviamo separati. No, dico io, non ci capiamo completamente, ma possiamo convivere. L'opacità non è un muro, lascia sempre filtrare qualcosa".⁶

Cocido Madrilen

La diversità, la confusione, la molteplicità è visibile, concreta, la si sente e la si vede: forse la cucina, meglio di qualsiasi altra cosa ci offre l'esempio perfetto, dove profumi, spezie, si mescolano come un crogiolo di popoli, il colore dei piatti che degustiamo rimandano ai paesaggi di origine; mi-

gliaia di persone nei secoli passati si sono saziati con ricette che oggi noi stessi assaporiamo. E' bello pensare a quei piatti che sono alla base dell'alimentazione di molti paesi, ma che alla fine risultano tutti differenti, poiché ogni popolo aggiunge ad essi una parte della propria cultura culinaria, questa trasformazione si può notare nella *Minestra madrilen con bollito (Cocido Madrilen)*: "Carvalho cominciò a dissertare sulle radici comuni con il *pot-au-feu* appena vide l'eccellente *cocido*. I ceci, disse, caratterizzano la cultura del *pot-au-feu* alla spagnola e quasi sempre i legumi secchi apportano la sfumatura caratteristica. Per esempio, nello Yucatàn fanno il *cocido* con le lenticchie e in Brasile con i fagioli neri. Tra i bolliti con i ceci delle diverse località spagnole, quello di Madrid si distingue per il salaminio piccante e quello della Catalogna per il sanguinaccio e la *pelota*, il loro polpettone. (...)

(Per sei persone)

Preparazione: 30 minuti; cottura da 2 ore e mezza fino a 3.

600g di carne di vacca (o manzo), preferibilmente del garretto; 1 grosso osso di ginocchio di vacca (o manzo); ½ gallina; 1 etto di prosciutto (gambetto); 1 etto di pancetta; 1 piedino di maiale; 2 salamini piccanti; 1 sanguinaccio; 500g di ceci; 1 grosso cavolo; 1 etto di fagiolini; 1 carota; 1 cipolla con un chiodo di garofano infilzato; 1 gambo di sedano; 6 patate media; 2 spicchi d'aglio; 1 decilitro d'olio; 400g di pomodori; 150g di pasta corta o riso; sale, pepe.

Nota. La sera prima i ceci vanno messi a bagno in acqua tiepida con un po' di sale, e il piedino di maiale in acqua fredda per dissalarlo.

Mettere in una pentola la carne, l'osso del ginocchio, la gallina, il prosciutto, la pancetta, il piedino di maiale, e coprire con circa tre litri d'acqua fredda. Al primo bollore, schiumare ripetutamente con cura; si aggiungono i ceci, ammollati, la cipolla, la carota e il sedano. Salare. Far cuocere lentamente e senza in-

terruzioni per circa due ore, fino a quando i ceci diventano teneri.

In un'altra pentola, con acqua e sale, bollire il cavolo e i fagiolini, insieme ai salamini e al sanguinaccio, per tre quarti d'ora circa.

Soffriggere in una padella uno spicchio d'aglio nella metà dell'olio, ritirarlo e friggere i pomodoro pelati, privi di semi e tagliati a tocchetti; salare e pepare prima di finire la frittura.

In seguito, quando il bollito sarà quasi pronto, si aggiungono le patate una dopo l'altra, facendo attenzione a non interrompere il bollore, per un'altra mezzora.

Nel frattempo, soffriggere in una padella un altro spicchio d'aglio nell'olio rimasto e ritirarlo; ripassare nell'olio le verdure bollite, ben sgocciolate, insieme al sanguinaccio e ai salamini.

Una volta cotte le patate, utilizzare il brodo, filtrato attraverso un tessuto sottile a mo' di colino, con l'aggiunta di un po' del liquido di cottura delle verdure per preparare una minestra con la pasta o il riso, a piacere.

Si serve per prima la minestra; subito dopo, in un vassoio, i ceci circondati dalle carni tagliate a pezzi e allo stesso tempo, ma in un altro vassoio, le verdure e le patate, con il sanguinaccio e i salamini affettati.

Si accompagna con il pomodoro fritto servito in salsiera".⁷

La lingua non è l'unico elemento che pone gli uomini davanti ad uno scoglio da superare per comprendersi, esistono altri fattori, più difficili da abbattere, che sembrano rinchiudere gli uomini.

¹ BENNATO EDOARDO, *La Torre di Babele*, dall'album *La Torre di Babele*.

² DE LUCA ERRI, *Una nuvola come tappeto*, Feltrinelli, Milano 1991, pp. 18-19.

³ DE BENEDETTI PAOLO, *Ciò che tarda avverrà*, Edizioni Qiqajon Comunità di Bose, Magnago (VC) 1992, pp. 8, 14-15.

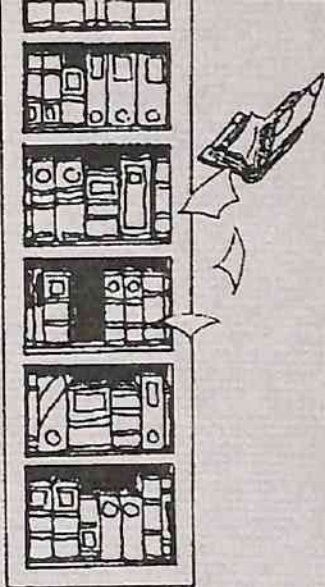
⁴ TRUCCO PAOLA, *A come asino*, Mil-lelire Stampa Alternativa, Viterbo 1994, pp. 9, 21.

⁵ SATTA SALVATORE, *Il giorno del giudizio*, Adelphi, Milano 1992 (3), pp. 77-78.

⁶ AIME MARCO, *Creolo, cioè molteplice*, nella rivista *Nigrizia*.

⁷ MONTALBAN MANUEL VASQUEZ, *Le ricette di Pepe Carvalho*, Feltrinelli, Milano 1994, pp. 77-78.

LA BIBBIA il libro ritrovato



GIUDA E PILATO, I DUE AVVERSARI

Il Nuovo Testamento li presenta come due avversari irriducibili di Gesù di Nazareth, l'arte e la letteratura nel corso dei secoli li hanno ripresi e ripasmati più e più volte, subendone l'innegabile fascino.

A) Giuda Iscariota, il traditore

Giuda Iscariota, secondo il Vangelo di Giovanni (12,3-6), amministrava la cassa dei discepoli di Gesù, e in maniera piuttosto disonesta: per questo critica Maria, in quello stesso episodio, che unge il Signore con nardo prezioso. L'evento che lo consegna drammaticamente alla celebrità imperitura è però il suo tradimento del Maestro, dietro ricompensa di trenta denari d'argento (Mt. 27,3-10): il botta e risposta durante l'ultima cena, il bacio che consegna Gesù a chi lo giustizierà, il rimorso tardivo e il suicidio costituiscono la trama di una tragedia nella tragedia, sullo sfondo del Golgota e delle tre croci. Il Nuovo Testamento, oltre all'avarizia, suggerisce altre motivazioni dell'accaduto, come il possesso di Satana (Lc. 22,3; Gv. 6,70) o l'appartenenza di Giuda al partito estremista degli Zeloti, che avrebbe visto in Gesù il possibile liberatore politico di Israele e che, deluso, l'avrebbe per questo consegnato alle autorità ebraiche e romane. Qualche critico, negli ultimi anni, riferendo del successo del personaggio

dell'Iscariota presso scrittori e registi ha teorizzato addirittura un "ritorno di Giuda": "Ma che significato ha questo ritorno di Giuda? Desiderio ancora inappagato di ricostruire l'effettiva vicenda storica al di là dei dati evangelici? Oppure recupero di una figura mortificata da un marchio secolare in una società come quella attuale, che talvolta fa cadere le linee di demarcazione tra il razionale e l'irrazionale, tra il normale e l'anormale e suggerisce un tipo di esistenza al di là del bene e del male?"¹

Sia come sia, è inevitabile constatare un'abbandante letteratura su Giuda nel corso del '900, dalle "Tre versioni di Giuda" di J.L. Borges al romanzo di Taylor Caldwell "Io, Giuda" a "L'opera del tradimento" di Mario Brelich. Passando per altri Giuda più letterariamente convincenti: come quello dell'inglese Anthony Burgess ne "L'uomo di Nazareth", in cui il personaggio - quasi capovolto rispetto ai vangeli - si presenta ingenuo e disinteressato, sino a mettere Gesù nelle mani del Sinedrio con la convinzione che in tal modo potrà porsi in salvo, e riprendere successivamente la propria missione. Traditore perché disilluso è invece un Giuda "ebraico", quello nichilista del ceco amico di Kafka Max Brod ne "Il maestro" (1952): il quale, postosi alla sequela di Gesù avendone inteso la predicazione come "inizio della liberazione" e della "grande ascesa", si rende conto troppo tardi che la mitezza cristiana, all'apparenza autolesionista, è un elemento costruttivo di "una salvezza a partire dall'interno". Per Brod, il ruolo peculiare di Giuda nella cerchia degli apostoli è accentuato sia dal suo carattere debole sia anche dalla sua particolare fedeltà al leader. Nel dramma di Paul Claudel "Morte di Giuda" (1936), Giuda era invece un posseduto dall'orgoglio, incapace di fede e di amore. E nel romanzo del greco Nikos Kazantzakis "L'ultima tentazione" (1955), rielaborazione personale e

di Brunetto Salvarani

Procuratore romano della provincia di Giudea dal 26 al 36 d.C., Ponzio Pilato risiedeva a Cesarea Marittima e si recava a Gerusalemme soltanto in occasione delle grandi feste. Secondo lo storiografo ebreo Giuseppe Flavio, egli ricorse al tesoro del tempio per edificare un acquedotto, reprimendo in maniera cruenta i moti di ribellione sorti fra il popolo per quello che aveva percepito come un sacrilegio.

originalissima del materiale evangelico, egli si mostra di nuovo come il più pio dei discepoli, che opta per il tradimento "necessario" per la morte sacrificale ed espiatrice di Gesù. Potremmo continuare. Nel complesso, non può esser considerata casuale l'attenzione dei letterati per Giuda, visto nei secoli come "il malvagio" per eccellenza (molte figure di traditori sono modellate su di lui, da Gano di Maganza allo shakespeariano Jago), mentre il Romanticismo accentua il suo carattere complesso e tormentato e il nostro secolo ne coglie tutta l'umanità angosciata: basti pensare all'intellettuale protagonista de *"La gloria"* di Giuseppe Berto, che narra la storia del Cristo dal suo punto di vista di discepolo predestinato, non per propria volontà, al tradimento fatale.

B) Ponzio Pilato, il trionfo della mediocrità

Procuratore romano della provincia di Giudea dal 26 al 36 d.C., Ponzio Pilato risiedeva a Cesarea Marittima e si recava a Gerusalemme soltanto in occasione delle grandi feste. Secondo lo storiografo ebreo Giuseppe Flavio, egli ricorse al tesoro del tempio per edificare un acquedotto, reprimendo in maniera cruenta i moti di ribellione sorti fra il popolo per quello che aveva percepito come un sacrilegio. Il Nuovo Testamento lo ricorda soprattutto per la sua partecipazione al processo contro Gesù, che interrogò e fece flagellare e che - pur riconoscendone la sostanziale innocenza (Lc. 23,14) - alla fine consegnò al supplizio della croce, al fine di evitare una sommossa popolare, non senza essersi lavato esemplarmente le mani (secondo Mt. 27,24) rifiutando la responsabilità dell'accaduto. Sappiamo di lui che, a causa di un'ennesima violenza nei confronti dei Samaritani, venne privato della sua carica dal legato di Siria Vitellio, e rimandato a Roma per render conto dell'operato. Qui, probabilmente nel 39, Pilato si sarebbe suicidato.

Per quanto riguarda la sua "storia degli effetti" letterari, se Giuda possiede, nel male, una propria drammaticità grandiosità, Ponzio Pilato resta, nel corso dei secoli, all'ombra di una disprezzabile mediocrità: tanto da divenire solo raramente un modello, sia pur negativo, capace di ispirare scrittori ed artisti per nuovi personaggi. "Se la storia non ci offre tanti Ponzi Pilati è forse non solo perchè a lui toccò in sorte di essere complice nella condanna del figlio di Dio - ha commentato la critica - ma anche perchè egli, con la sua codardia, rappresenta una parte di noi troppo ingombrante e scomoda, troppo ricor-

rente nella quotidianità di ciascuno, per poter essere vista senza disagi". Meglio, dunque, dimenticare: come fa il Pilato del bel racconto del francese Anatole France *"Il procuratore della Giudea"* (1892), che di fronte ad un amico che gli rievoca un avvenimento di tanti anni prima, allorché a Gerusalemme venne crocifisso un tale chiamato Gesù, rimane perplesso perchè non lo rammenta più. E qualcosa del genere capita anche al Pilato de *"Il maestro e Margherita"* del russo Michail Bulgakov (1928 ss.), perennemente afflitto da fastidiosi e psicosomatici mali di testa. Nella farsa dello svizzero Max Frisch *"La muraglia cinese"* (1946), invece, il Nostro non riesce a liberarsi dal ricordo di Gesù, ma si considera innocente della morte di lui perchè non sa cosa sia la verità, fino ad incarnare il tipo dell'intellettuale scettico che si illude di potersi sottrarre alla responsabilità nei confronti dell'ingiustizia e della sofferenza. E un altro gigante della letteratura elvetica, Friedrich Dürrenmatt, in un brano in prosa intitolato proprio *"Pilato"* (1952), lo presenta come una sorta di impotente scosso dall'ansia e dalla paura che - a fronte del Dio sofferente - entra in uno stato di profonda crisi, sino a venire sconfitto. In un testo di grande suggestione, (*"Ponzio Pilato"*, 1961), Roger Cailliois, raffinato studioso francese, ci racconta le ventiquattro ore che intercorrono fra l'arresto di Gesù e l'inattesa liberazione da parte del procuratore romano. Il processo decisivo non è quello, farsesco e crudele, che vede protagonisti sacerdoti e centurioni solidali contro Gesù di Nazareth, ma quello, interno e lacerante, che si svolge nell'anima di Pilato.

Solo Paul Claudel, nel 1933, per limitarci ad uno sguardo letterario sul nostro secolo, ha tentato una sua pseudoriabilitazione (*"Il punto di vista di Ponzio Pilato"*); mentre non è mancata, infine, un'interpretazione cristiana, come quella che risulta dalla novella di Gertrud Von Le Fort *"La moglie di Pilato"* (1955). Qui Pilato, nonostante il sogno ammonitore della moglie Claudia, decide per la condanna di Gesù in nome del bene dell'impero. Claudia giungerà a farsi cristiana, per assumere su di sé la colpa del marito, ed è lo stesso procuratore che - per ordine dell'imperatore - la relega al martirio: ma è proprio la consapevolezza che lei è morta per lui, come il Rabbi di Nazareth, a salvarlo dal suicidio.

C) I Testi

1) Io, Giuda, il diverso

Undici ne avevi chiamati, e in qualche modo si sapeva che dovevano essere dodici - dodici le tribù d'Israele - uno ne mancava, e il dodice-

simo non potevo essere che io - chi avrebbe potuto ciò ch'io potevo? - ma Tu esitavi, forse per via di Giovanni, che mi odiava. Infine, senza guardare né me né Giovanni, dicesti: "Giuda, figlio di Simone". E io, guardandoTi, dissi forte: "Il mio sguardo in quello del tuo Unto, o Signore". Ma il Tuo sguardo mi mancò.

Così io, che ero stato il primo a seguirTi a offrirti morte e vita, fui nominato per ultimo, e ultimo sono sempre quando elencano i dodici, gli apostoli. Sono il reietto, colui che poi Ti tradì.

In effetti, pur vivendo nel gruppo, stavo in disparte. Ero diverso, non avevo patito povertà se non per averlo voluto, conoscevo la Legge e le Scritture, mentre essi erano rozzi e ignoranti, ad eccezione di Giovanni, forse, bello ed elevato dalla sua ambizione. Era giovanissimo, ancora quasi un ragazzo. Dovette intuire il patto non detto che c'era tra noi, e subito mi odiò. Ma lui, sarebbe stato capace?

Anche Tu mi lasciavi da parte, mi trascuravi. Soltanto quando Ti prendevano pensieri di morte - la previsione dell'ora ultima, mistero ed angoscia - allora soltanto i Tuoi occhi, di sfuggita, mi cercavano, e io con gli occhi Ti rispondevo ch'ero pronto alla chiamata, non sarei mancato.

Così accadde: non mancai. Ma, obiettivamente, che bisogno c'era di tradimento? Perché certe profezie dovevano essere adempiute? E io, impiccato ad un ramo? Tu, la Tua morte, che volevi, avresti potuto raggiungerla senza difficoltà né complicità, se era soltanto la Tua morte che volevi. Ma quale altro impegno, o necessità, era nella Tua mente, Rabbi, o nel Tuo cuore, che coinvolgeva e vincolava tutti? Chi mancò poi, a parte quelli che abbandonarono, come previsto? Io? Tu? Il padre? Io arrivai all'albero interrogandomi, e interrogando l'Eterno. Non ci fu, nemmeno allora, risposta, e ciò che per disperazione feci è giudicato indegno di misericordia.

Ma Tu, Rabbi, lo sai: feci quel che potei. Non avevo messaggeri del Signore dalla mia parte, io ero soltanto un uomo. (Giuseppe Berto, da "La gloria").

2) L'errore di Giuda

James Knight sorrise senza aggiunger parola. La luce della lampada posata accanto a lui rischiarava la parte inferiore del suo viso, il taglio sottile della bocca lunga con le labbra bluastre, ma i suoi grandi occhi tristi rimanevano nella penombra. "So che non vi piace che vi si parli di religione", riprese a dire. "Soprattutto se chi vi parla non è della "vostra" religione. E, voi e io, non crediamo nelle stesse cose, però abbiamo appreso dallo stesso Vangelo. Io non vi parlerò di religione, ma voglio leggersi quattro ver-

setti e sono certo che li ricorderete anche quando io non ci sarò più, poiché, con ogni probabilità, io me ne andrò prima di voi. Sono parole che non si notano molto, forse perché si crede di saperle a memoria". Aprì la Bibbia, dov'era il segno del dito, e lesse: "Or ecco i nomi dei dodici apostoli: il primo, Simone, a cui mise nome Pietro, e Andrea suo fratello; Giacomo, figlio di Zebedeo, e Giovanni, suo fratello; Filippo e Bartolomeo; Tomaso e Matteo, il pubblicano; Giacomo, figlio di Alfeo, e Taddeo; Simone il Cananeo... e James Knight, quello che lo tradì".

Wilfred ebbe un sussulto. "Perché dite così?" gli chiese. "Non vi sembra possibile che James Knight abbia tradito Gesù?" disse il signor Knight abbassando il libro sulle ginocchia. "E allora, mettiamoci un altro nome... E il dodicesimo si chiamava Wilfred, quello che lo tradì".

Il giovane si alzò e aprì la bocca, ma non gli uscì nessuna parola. "Notate", disse il signor Knight, "che tutti noi, quanti siamo, potremmo mettere il nostro nome al posto di quello di Giuda. Non avete mai riflettuto su queste cose?"

"Sì". "E allora perché tanta sorpresa? Gesù voleva bene a Giuda. E quindi, se tradire Gesù era un grande peccato, era però perdonabile. L'errore di Giuda fu quello di credere che non sarebbe stato perdonato, e di impiccarsi. Immaginate se tutto fosse accaduto in altro modo..." (Julien Green, da "Ciascuno la sua notte").

3) Bacio di Giuda

Spira il Verbo umanato aura celeste, / spiriti di paradiso; e Giuda spira / turbini di nequizia e fiati d'ira, / aneliti infernali, Euri di peste. / E pur s'inclina, e pur Gesù da queste / labbra lascia baciarsi, e non s'adira. / L'appella amico, e senza sdegno mira / quelle luci esecrabili e moleste. / Ben crederò ch'ogni motor superno, / per l'immenso stupor fatto di gelo, / tralasciasse in quel punto il moto eterno. / Sofferenza del cielo, ardir d'Averno! / Si solleva l'inferno e bacia il cielo, / s'inchina il cielo a ribaciar l'inferno. (Tommaso Gaudiosi, prima metà del '600)

4) Pilato e il prigioniero

- E' tutto? - chiese Pilato al segretario.

- No, purtroppo, - rispose inaspettatamente questi, e porse a Pilato un altro pezzo di pergamena. - Che altro c'è? - chiese Pilato aggrottando la fronte. Dopo che ebbe letto, il suo volto mutò ancora di più espressione. Un sangue scuro gli affluì al viso e al collo, o qualcos'altro successe, fatto sta che la sua pelle perdette il colore giallognolo, diventò brunastra, e gli occhi sembrarono sprofondare nelle orbite. La colpa era probabilmente del sangue che era affluito di

Nella farsa dello svizzero Max Frisch "La muraglia cinese" (1946), invece, il Nostro non riesce a liberarsi dal ricordo di Gesù, ma si considera innocente della morte di lui perché non sa cosa sia la verità, fino ad incarnare il tipo dell'intellettuale scettico che si illude di potersi sottrarre alla responsabilità nei confronti dell'ingiustizia e della sofferenza.

BIBLIOGRAFIA MINIMA

- BERTO G., *La gloria*, Mondadori, Milano 1980.
 BROD M., *Il maestro*, SEI, Torino 1970.
 BULGAKOV M., *Il maestro e Margherita*, Einaudi, Torino 1967.
 BURGESS A., *L'uomo di Nazareth*, Editoriale Nuova, Milano 1978.
 CAILLOIS R., *Ponzio Pilato*, Einaudi, Torino 1982.
 DEL RIO D., *E Giuda disse: Gesù, chi sei*, Paoline, Cinisello B., 1989.
 DEL VASTO L., *Giuda*, Jaca Book, Milano 1975.
 DURRENMATT F., *Pilato*, in PORZIO D., a cura, *Incontri e scontri col Cristo*, Ferretto ed., Milano 1971, pp. 737-749.
 FABBRI F., *Giuda il prediletto*, La Locusta, Vicenza.
 GREEN J., *Ciascuno la sua notte*, Bompiani, Milano 1962.
 GURGO O., *Pilato*, Rusconi, Milano 1987.
 IMBACH J., *Gesù nella letteratura contemporanea*, Città Nuova, Roma 1983.
 MAZZOLARI P., *Nostro fratello Giuda* (omelia), varie ediz.
 MONTEROSSO C., *Il sale della terra*, Rizzoli, Milano 1965.
 PANAS H., *Il Vangelo secondo Giuda* (Apocrifo), Ed. E/O, Roma 1981.
 PAZZI R., *Vangelo di Giuda*, Garzanti, Milano 1989.
 PORZIO D., a cura, *Incontri e scontri col Cristo*, Ferretto Ed., Milano 1971.
 ROSSI V., *Il governatore*, Traccedizioni 1991.
 SAVIANE G., *Getsemani*, Mondadori, Milano 1980.
 THEISSEN G., *L'ombra del Galileo*, Claudiana, Torino 1990.
 ULIVI F., *Trenta denari*, Rusconi, Milano 1986.

¹ PIFANO P., *Tra teologia e letteratura*, Paoline, Cinisello B. 1990, pp.29-30

² BULGAKOV M., da *"Il maestro e Margherita"*.

³ CAILLOIS R., da *"Ponzio Pilato"*.

nuovo alle tempie e vi pulsava, fatto sta che al procuratore si turbò la vista. Gli sembrò infatti che la testa del prigioniero dileguasse in un punto e che al suo posto ne apparisse un'altra. Su questa testa calva era posata una corona d'oro dalle punte distanziate. Sulla fronte si vedeva una piaga rotonda che corrodeva la pelle ed era unta di unguento. Una bocca infossata, senza denti, dal capriccioso labbro inferiore pendulo. A Pilato sembrò fossero scomparse le rosee colonne del porticato e i tetti lontani di Jerushalajim, e che tutto annegasse nel denso verde dei giardini capresi. Anche al suo udito stava succedendo qualcosa di strano: aveva l'impressione che in lontananza delle trombe suonassero lievi e minacciose, e percepì con grande chiarezza una voce nasale che strascicava arrogantemente le parole: "Legge di lesa maestà..."²

Passarono in un lampo pensieri brevi, sconnessi e straordinari. "Sono perduto!..." Poi: "Siamo perduto!..." e un altro ancora, del tutto assurdo tra quelli, su chi sa quale immortalità, un'immortalità che provocava un'angoscia intollerabile. Pilato fece uno sforzo, scacciò la visione, rivolse nuovamente lo sguardo al balcone, e si ritrovò davanti gli occhi del prigioniero.

- Senti, Hanozri, - disse il procuratore guardando Jeshua con una strana espressione: il suo volto era minaccioso, ma gli occhi inquieti, - hai mai parlato del grande Cesare? Rispondi! Ne hai parlato?... O... non... ne hai parlato? - Pilato prolungò la parola "non" alquanto più di quanto si convenga in tribunale, e lanciò un'occhiata a Jeshua come se volesse suggerirgli un pensiero. - E' facile e grato dire la verità, - osservò l'arrestato. - Non m'interessa, - ribatté con voce strozzata e cattiva Pilato, - se ti è grato o no dire la verità. Ma tu la dovrai dire. Però dicendola, pesa ogni tua parola se non vuoi una morte non solo inevitabile, ma anche tormentosa. Nessuno sa che cosa succedesse al procuratore della Giudea, ma egli si permise di alzare la mano come per proteggersi da un raggio di sole, e dietro quella mano, come al riparo di uno scudo, di lanciare al prigioniero uno sguardo d'intesa...

5) Un procuratore mediocre

Alla sua età, ritrovarsi semplice procuratore ai confini dell'Impero non era molto brillante, soprattutto per un discendente di Ponzio Cominio, che nel 387, quando Roma fu assaltata dai Galli, discese il corso del Tevere su una zattera e rianimò gli assediati, facendo loro conoscere la vittoria di Camillo. Ma Pilato non ricavava nessuna fierezza da tale discendenza e nemmeno dall'essere imparentato con Ponzio Telesino, la cui testa Silla aveva fatto portare in giro infil-

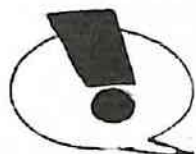
zata su una picca attorno ai bastioni di Preneste per spaventare i soldati di Mario, o con Lucio Ponzio Aquila, uno dei congiurati che avevano pugnalato Cesare le Idi di Marzo.

Pilato non soffriva per la sua mediocrità. Viveva oscuro, e dimenticato nel suo posto lontano. Pur essendo senza ambizioni, avrebbe tuttavia ambito d'essere inviato in un'altra provincia, perchè sopportava con difficoltà i Giudei. Era giunto ben disposto nei loro riguardi, benevolo per politica e per fiacchezza. Dopo poco tempo la loro intolleranza religiosa lo aveva disgustato. Ogni credenza strana era possibile, in un certo senso era persino normale: retaggio scontato di un'umanità ancora nelle tenebre della barbarie. Però c'era un limite a tutto. La stoltezza, se impediva ai fanatici di ammettere le virtù altrui, non dava però il diritto d'essere intransigenti. Ogniquale volta Pilato s'era studiato di convertire i Sommi Sacerdoti, quasi tutti farisei, al punto di vista che considerava umano e ragionevole, aveva suscitato più odio e indignazione che se, invece di pretendere di convincere, si fosse accontentato di ordinare. Allora, preso nella sua stessa trappola, trascinato dall'aver, sin da principio, proponendo di discutere, rinunciato ai suoi vantaggi, cedeva il più delle volte, ma ne serbava un'amarezza, che si andava depositando in lui come sedimento avvelenato. Di tanto in tanto, aveva cercato invece di tener fermo e s'era acquistato solo una reputazione di crudeltà. Poco dopo il suo arrivo, aveva fatto entrare in Gerusalemme dei legionari a insegne spiegate. Sotto le aquile, esse recavano l'effigie dell'Imperatore. Quell'immagine della figura umana era negli occhi dei Giudei sacrilegio e, fino a quel momento, i Romani per rispetto verso le loro credenze, avevano sempre lasciato le insegne alle porte della città. Il giorno dopo, una deputazione degli abitanti si recò a Cesarea per chiedere che venissero tolte le insegne. Supplicarono per sette giorni. Alla fine Pilato intimò loro di tornare a casa. Al loro rifiuto minacciò di ucciderli e i legionari misero mano alle spade. I Giudei gridarono che erano disposti a morire per la fede. Impressionato da quel fatto il Procuratore tornò sulla sua decisione e consentì al ritiro delle insegne. In un'altra occasione, aveva impiegato il denaro del Tempio per la costruzione d'un acquedotto. Quando venne a Gerusalemme, i Giudei attaccarono la sua residenza. Il Procuratore ricorse alle armi; e ci furono parecchi morti e feriti. Questa volta, almeno, Pilato aveva portato a termine la costruzione dell'acquedotto, tanto gli era parso ridicolo non impiegare, per la prosperità di tutti, un tesoro destinato a rimanere improduttivo.³

Plato e Zero sono due personaggi che popolano le caserme un po' anticonvenzionali create dal fumettista statunitense Mort Walker (nell'esercito di Beetle Bayley e del sergente Snorkel, per intenderci). Il primo è un intellettuale, il secondo è un po' lo scemo del villaggio. Un giorno Plato accompagna Zero a visitare la biblioteca: in essa sono conservate migliaia di libri di tutti gli autori e su tutti gli argomenti. Passato il momento iniziale di smarrimento, Zero attacca un dialogo: "- Hai letto tutti questi libri? Una parte. - E cosa c'è dentro? - La saggezza del passato che ci guida verso il futuro. - Oh! Io credevo solo pagine incolate".

La battuta di Zero, per chi si è formato sui libri ed ha imparato ad apprezzarne il profumo, la fragranza, la delicatezza con cui l'inchiostro ha tracciato le sue orme sul foglio, ha lo stesso effetto di spaesamento che il riso della donna di Tracia ebbe sul povero Zenone caduto nel pozzo (e forse anche la stessa miserabile inconcludenza!).

Ma possiamo riportare questa battuta alla suggestione che ci proviene dalla lettura di una poesia di Pablo Neruda: "*Libro, quando ti chiudo / apro la vita / (...) Ho imparato la vita / dalla vita, / l'amore lo appresi da un solo bacio / e non potei insegnare nulla a nessuno / se non ciò che ho vissuto, / ciò che ebbi in comune con*



*"Guardati dall'uomo
di un solo libro"*

Tommaso D'Aquino

di Raffaele Mantegazza



LA BIBLIOTECA

Con buona pace dei mangiaintellettuali più o meno nostrani (da Goering in giù), la Biblioteca può essere luogo di dannazione o di morte, così come di ricerca della saggezza e della verità: anzi, questi due aspetti sono dialetticamente legati, come nel "Il Nome della Rosa" di Umberto Eco.

altri uomini, / ciò per cui lottai con loro / ciò che di tutti espressi nel mio canto". (Pablo Neruda, *Ode al libro I*).

Un canto, del resto, che lo stesso poeta affida al magico potere del libro: "descrivici / di nuovo il mondo, / le sorgenti / nei folti boschi, / gli alti albereti, / i pianeti / polari, / e l'uomo / sui cammini / sui nuovi cammini, / che avanza / nella selva, / nell'acqua, / nel cielo, / nella nuda solitudine marina, / l'uomo / che scopre / gli intimi segreti, / l'uomo / che ritorna / con un libro, / il cacciatore che ritorna / con un libro, / il contadino / che ara / con un libro". (Pablo Neruda, *Ode al libro II*).

Con buona pace dei mangiaintellettuali più o meno nostrani (da Goering in giù), la Biblioteca può essere luogo di dannazione o di morte, così come di ricerca della saggezza e della verità: anzi, questi due aspetti sono dialetticamente legati, come nel *Il Nome della Rosa* di Umberto Eco. Il libro è intriso di veleno, perchè la verità è velenosa, perchè penetrare nella biblioteca significa attingere "il cuore velenoso delle cose" (Foucault), significa andare con l'umano al di là dell'umano. Ogni *Index librorum prohibitorum* è anche un invito alla scoperta: ogni affondo del tagliacarte nella pagina non ancora letta è al contempo metafora di un suicidio. Come in Neruda, aprire un libro significa chiudere la vita, ma non nel senso antintellettualistico, bensì in un senso più profondo, che attinge il mistero sotteso alla dimensione intellettuale dell'esistere. Come nell'*Epigrafe per un libro condannato* di Baudelaire. "Ma se, senza restarne affascinato / negli abissi il tuo occhio sa calarsi / leggimi, per imparare ad amarmi; / anima curiosa e tormentata / che cerchi il tuo paradiso prediletto / compiangimi! O sii maledetto!". (Charles Baudelaire, *Epigrafe per un libro condannato*, dai *Fiori del male*).

La Biblioteca è allora tutto un mondo, anzi, infiniti mondi, e gli infiniti mondi sono biblioteche: "L'universo, (che altri chiama la Biblioteca), si compone di un numero indefinito, e forse infinito di gallerie esagonali, con vasti pozzi di ventilazione nel mezzo bordati di basse ringhiere. Da qualsiasi esagono si vedono i piani superiori e inferiori, interminabilmente. (...) La Biblioteca è una sfera il cui centro esatto è qualsiasi esagono, e la cui circonferenza è inaccessibile". (J. L. Borges, *La biblioteca di Babele*, in *Finzioni*).

Una biblioteca quantitativamente diversa (forse non qualitativamente) dallo spazio intimo e personale che il bambino Bastiano Baldassarre Bucci si ritaglia, nella soffitta della scuola, per leggere il suo libro personale: "La soffitta era grande e buia. Odorava di polvere e di naftalina. All'in fuori del tamburellare leggero della pioggia sulle lastre di rame del gran tetto, non si sentiva volare una mosca. Travi possenti, nere di vecchiaia, si levavano a intervalli regolari dal pavimento, si incontravano più in alto con altre travi del tetto, per perdersi poi da qualche parte, nel buio. Qua e là pendevano ragnatele grandi come amache, che si muovevano avanti e indietro nella corrente d'aria, lievi e silenziose come spiriti. Dall'altro di un finestrino che si apriva nel tetto scendeva un lattiginoso raggio di luce". (Michael Ende, *La storia infinita*, pag. 17).

Certamente Bastiano sa bene che: "Se un ragazzo dodicenne ha visto una volta il padre prendere dalla propria biblioteca un libro acquistato in un'occasione molto precisa che ora gli racconta, e se poi la sua attenzione viene attirata su un passo di questo libro, allora egli sa che cos'è un libro; a questo punto per lui una biblioteca cessa di essere una semplice montagna di carta. Il bambino assimila mimeticamente questa esperienza". (Max Horkheimer, *Studi di filosofia della società*) e per questo prova la vertigine del bibliotecario borgesiano, nel rendersi conto che dietro ogni libro c'è l'universo intero, e tutti gli universi possibili, e quelli impossibili, e quelli inclassificabili; come ci sono tutti i tempi e tutte le ere; "La Biblioteca esiste ab eterno. Di questa verità, il cui corollario è l'eternità futura del mondo, nessuna mente ragionevole può dubitare". (J.L. Borges, cit.).

Come ogni buon lettore, Bastiano si mette in viaggio, nomade nella selva dei libri (anzi, del suo libro). E' un viaggio di scoperta, che lo porterà alle soglie della sconfitta e della disperazione, ma anche a ritrovare veramente se stesso. Nella Biblioteca di Babele la ricerca si ripiega su se stessa, alla fine: "Come tutti gli uomini della Biblioteca, in gioventù ho viaggiato; ho peregrinato in cerca di un libro, forse del catalogo dei cataloghi; ora che i miei occhi quasi non possono decifrare ciò che scrivo, mi preparo a morire a poche leghe dall'esagono in cui nacqui". (J.L. Borges, cit.) quasi spegnendo l'entusiasmo iniziale nella constatazione amara dell'assenza di un Senso: "E' ormai risaputo: per una riga ragionevole, per una notizia corretta, vi sono leghe d'insensate cacofonie, di

farragini verbali e d'incoerenze. (So d'una ragione barbarica i cui bibliotecari ripudiano la superstiziosa e vana abitudine di cercare un senso nei libri, e la paragonano a quella di cercare un senso nei sogni o nelle linee caotiche della mano"). (J. L. Borges, cit.).

Tutti abbiamo provato l'entusiasmo vertiginoso dell'aver ancora "libri da sfogliare" (Guccini), e la voglia di leggere un libro in più per conoscere di più, per cercare il significato del nostro esistere: "Quando si proclamò che la Biblioteca comprendeva tutti i libri, la prima impressione fu di straordinaria felicità. Tutti gli uomini si sentirono padroni di un tesoro intatto e segreto. Non v'era problema personale o mondiale la cui soluzione non esistesse: in un qualche esagono. L'universo era giustificato, l'universo attingeva bruscamente le dimensioni illimitate della speranza (...) Anche si sperò, a quel tempo, nella spiegazione dei misteri fondamentali dell'umanità: l'origine della Biblioteca e del tempo". (J.L. Borges, cit.).

Ma tutti proviamo, prima o poi, lo scoramento di una scoperta essenziale: nei libri non c'è la verità, e forse non c'è nemmeno senso. Forse ha torto Horkheimer ed ha ragione Zero; le biblioteche sono solo ammasso di carta incollata: "Alla speranza smodata, com'è naturale, successe una eccessiva depressione. La certezza che un qualche scaffale d'un qualche esagono celava libri preziosi e che questi libri preziosi erano inaccessibili, parve quasi intollerabile". (J. L. Borges, cit.).

Ma oggi, come ieri, c'è chi i libri li brucia. O con le parole, in ignobili trasmissioni televisive, o con i fatti, come a Sarajevo: "brucia la biblioteca i libri scritti e ricopiati a mano / che gli Ebrei Sefarditi portano a Sarajevo in fuga dalla Spagna / s'alzano i roghi al cielo / s'alzano i roghi in cupe vampe". (Consorzio Suonatori Indipendenti, Cupe vampe).

Ma se i nuovi fascisti bruciano i libri, come in *Fahrenheit 451* di Bradbury, come in *Alexanderplatz*, è perché i libri fanno ancora paura; è perché nei libri c'è ancora una traccia di verità. Non una verità che sia depositata nelle pagine incollate, ma nel campo di forza, magico e splendido, che si crea tra il libro ed il lettore, tra gli sguardi di chi sfoglia le pagine di un nuovo volume e le occhiate oblique di Anna Karenina, di Jean Valjean o di Davide Copperfield. Forse è tutto come da ragazzi: quando in camera da letto, con la torcia, sotto le coperte, prolungavamo la lettura oltre le ore concesse. Forse è tutto come allora, in quel caldo un po' soffocante,

con quella luce proibita: l'incontro tra due sguardi, tra due sensibilità: un libro sempre riscritto dal lettore, in un campo di forze che sfiora l'assurdo e la magia.

Il racconto di Borges termina con una desolazione geometrica: "Non posso immaginare alcuna combinazione di caratteri "dhemrlchdtj" che la divina Biblioteca non abbia previsto e che in alcuna delle sue lingue segrete non racchiuda un terribile significato. Nessuno può articolare una sillaba che non sia piena di tenebre e di terrori; che non sia, in alcuno di quei linguaggi, il nome ponderoso di un dio: parlare è incorrere in tautologie. (...). La Biblioteca è illimitata e periodica. Se un eterno viaggiatore la traversasse in una direzione qualsiasi, constatterebbe, alla fine dei secoli, che gli stessi volumi si ripetono nello stesso disordine (che, ripetuto, sarebbe un ordine: l'Ordine)". (J.L. Borges, cit.).

Ma forse c'è un altro ordine, stavolta con la iniziale minuscola. Non un ordine estensivo, dell'aggiungere libro a libro, ma un ordine intensivo, dello sprofondarsi nel libro (anche sempre lo stesso), fino a coglierne la verità essenziale. Non su di lui, o sui suoi personaggi, ma su di noi.

"In quello stesso istante accadde contemporaneamente parecchie cose: Il guscio del grande uovo fu spezzato dal dirompere di una forza violentissima e andò in mille pezzi, liberando un cupo rimbombo di tuono. Poi si levò un vento di tempesta che veniva da lontano e uscì dalle pagine del libro che Bastiano teneva sulle ginocchia, così che esse cominciarono a svolazzare furiosamente. Bastiano sentì la raffica nei capelli e sul viso, gli toglieva quasi il respiro; le fiammelle delle candele nel candeliere a sette bracci cominciarono a danzare come impazzite, piegandosi fino a diventare orizzontali; e poi venne un secondo, ancor più violento turbine di vento che entrò nel libro e spense tutte le luci. Il campanile batté le dodici". (Michael Ende, cit., pag. 203).

Nell'attimo in cui ci accoglie come suoi riscrittori, come suoi coautori, il libro schiude al mistero di un altro mondo, di altri mondi. Immersi nel libro, sprofondati nella biblioteca, siamo come richiamati alla responsabilità delle nostre storie da inventare e da narrare, attraversando senza posa quelle degli altri. Quando apriamo un libro, allora, apriamo la vera vita. "Questa elegante speranza rallegra la mia solitudine". (J.L. Borges, cit.).

Tutti abbiamo provato l'entusiasmo vertiginoso dell'aver ancora "libri da sfogliare" (Guccini), e la voglia di leggere un libro in più per conoscere di più, per cercare il significato del nostro esistere.

Dove va la cultura? La domanda è stata al centro del Forum "La cultura nel mondo di domani" organizzato dal Comune di Barcellona così come una serie di iniziative che vorrebbero arrivare a fare della capitale catalana la Città Europea della Cultura per l'anno 2001. Uno dei temi centrali è stato naturalmente l'impatto dei mezzi di comunicazione e delle nuove tecnologie sui processi di produzione e sulle forme di espressione culturale. In due parole la "società dell'informazione", tema al centro di qualsiasi dibattito sui destini dell'Unione Europea. A "La preparazione degli europei alla società dell'informazione" è dedicato, per esempio, il volume curato da Alain Dumort e Werner Herrmann che raccoglie i contributi dei diversi esperti intervenuti in occasione di un seminario organizzato circa un anno fa dall'Unesco e dalla Commissione (il Consiglio dei Ministri) dell'Unione Europea. Già a maggio del 1994, la Commissione aveva pubblicato un Rapporto su "L'Europa e la Società dell'Informazione" dichiaratamente ambizioso: "Nel mondo intero, le tecnologie dell'informazione e delle telecomunicazioni provocheranno una nuova rivoluzione industriale". Secondo il Rapporto, la società dell'informazione dovrebbe creare benefici per cittadini e consumatori, per i suoi stessi promotori (per esempio le università a distanza), per l'espressione culturale e l'integrazione delle diverse regioni, per le aree più emarginate e per un migliore funzionamento di governi ed amministrazioni, potenzialmente più vicini ai bisogni locali. Senza parlare dei vantaggi economici specifici per le imprese del settore...

STUDIARE NEL CYBERSPAZIO

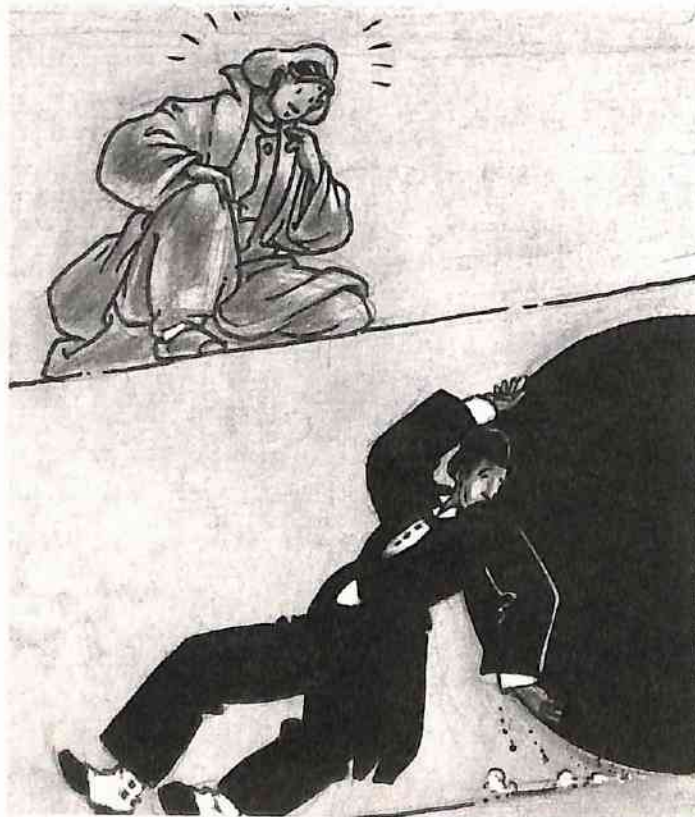
Fra le raccomandazioni del Rapporto Bangemann (dal nome del Commissario europeo che l'ha curato), figurano lo sviluppo dell'insegnamento a distanza come mezzo di formazione permanente in una società in perenne mutamento, la messa in rete delle università e dei centri di ricerca europei e la creazione di autostrade dell'informazione urbana che rendano capillare l'accesso alle nuove tecnologie. Punto di contatto e di scambio di esperienze in merito è l'agenzia dell'Unione Europea ISPO (Information Society Project Office, Commissione Europea, BU 24

2/78, Rue de la Loi 200, B-1049 Bruxelles) che dispone di una linea telefonica gratuita in ogni paese (in Italia il numero è: 1678 76790), di un corriere elettronico (ispo@ispo.cec.be) e di due siti visitabili in Internet (<http://www.ech.lu/eudocs/en/bangemann.html> e <http://www.echo.lu/eudocs/en/comasc.html>). Quali saranno le principali conseguenze di una politica di investimenti in questo settore? Prendiamo l'università. Le Mazine, la rivista edita dall'Unione Europea sui temi dell'Educazione e della Formazione ha ospitato nell'ultimo numero (il quarto) del 1995 un articolo di

Glyn Martin, dell'Open University, in cui l'autore si dice certo che nelle università il corpo docente dovrà assumere sempre più funzioni di "distribuzione di conoscenze organizzate altrove". Oltre a chi insegna direttamente a chi viene ai corsi, acquisterà sempre più importanza la figura di chi si incaricherà di "gestire" informazioni e conoscenze senza compiti didattici. Nonostante sia ancora possibile completare un corso universitario in Europa senza aver mai visto un computer, l'acquisto da parte degli istituti universitari e delle scuole superiori di cd-rom educativi, l'uso di Internet e l'accesso a una o più delle oltre 5.000 banche dati disponibili è aumentato in modo esponenziale. Riguardo a Internet e banche dati, gli ultimi due o tre anni sono stati rivoluzionari: con il crescere delle reti fra università si è anche massimizzato l'uso di Internet fra i diversi istituti e la consultazione dei principali archivi informatici. Oggi l'ISI (l'Istituto di Informazione Scientifica britannico) concede a Super-Janet (la rete delle università britanniche) accesso a prezzo forfettario ai suoi principali archivi informatici. Uno dei nodi più importanti in questo panorama è situato a Firenze. Si tratta del CeSIT, il Centro di Servizi Informatici e Telematici dell'Università di Firenze, che ospita la banca dati Ortelius, archivio informatico dell'Unione Europea sull'insegnamento superiore. Tre banche dati, in particolare, sono state create sui programmi specifici dell'Unione Europea su insegnamento superiore e mobilità, sui documenti ufficiali e sugli studi e ricerche.

L'educazione interculturale nel cyberspazio

Ma quali sono gli indirizzi chiave per mettere in comunicazione e accedere ai materiali di



scuole di diversi paesi? Quali gli approdi navigando via Internet? Ecco qui di seguito una breve selezione, non certo esaustiva, di alcuni dei siti (o pagine) Internet e degli indirizzi di posta elettronica più interessanti, quasi tutti rigidamente dominati da chi parla inglese, ma non per questo meno interessanti quanto ad offerta di contatti, collaborazioni ed utilizzo di metodologie didattiche.

The Global Classroom Youth Congress:

<http://www.mit.edu:8001/afs/athena/user/a/w/awillis/www/G-CYC/GlobalCR.html>

Global School House Project

<http://www.aldea.com> (dal menù selezionare "Schoolhouse") che edita anche la pagina *InfoList*. <http://www.electricti.com/~rlakin> e-mail: andresyv@cerf.net, aggiornamento "online" su molte iniziative e ricerche a carattere educativo via Internet.

Global SchoolNet Foundation, 7040 Avenida Encinas, 104-281, Carlsbad, CA 92009 (tel. 00 1 619 4390914)

<http://www.gsn.org/gsn/gsn.home.html>. Dal menù di questa fondazione si possono selezionare una ventina di progetti e di siti informativi: dal concorso per il miglior progetto curricolare via Internet agli studenti ambasciatori agli articoli su come integrare Internet nella pratica scolastica quotidiana.

Anche il non disinteressato Bill Gates è presente nella rete Internet in coordinamento proprio con la Global SchoolNet Foundation, con proposte sull'uso educativo delle nuove tecnologie. Lo fa in due modi: sponsorizzando un luogo di incontro virtuale che ha per oggetto le risorse educative (Global Schoolhouse) e con suggerimenti della sua casa Microsoft per la scuola (Microsoft k-12):

Global Schoolhouse

<http://www.gsh.org>

Microsoft® k-12

<http://www.microsoft.com/k-12>

I*EARN

e-mail: ed1@ige.ape.org
International Education and Resource Network, 345 Kear St. Yorktown Heights, NY 10598 (tel. 00 1 914 962 6472)

K12Net

e-mail: rreilly@mit.edu
Robert Reilly, Lanesboro School, P.O. Box 1509, Lanesboro, MA 01237 (tel. 00 1 413 443 0027)

Kidlink - Global Networking for Youths 10-15

e-mail: opresno@extern.uio.no
4815 Saltrod, Norway (tel. 0047 370 31204)

Questi ultimi tre sono indirizzi interessanti, così come l'ultimo (World Classroom), per mettersi in contatto con scuole e progetti in altri paesi e per avere accesso a materiali educativi da adattare nel proprio ambito scolastico.

KidsCom

<http://www.kidscom.com/adults.html>

Fra i pochi ad offrire le proprie pagine in inglese, francese, spagnolo e tedesco. Aperto ai bambini dai 4 ai 14 anni, propone una decina di attività diverse, da giochi a carattere geografico a esperienze narrative collettive a luoghi di libero scambio di esperienze e desideri.

One World Online

<http://www.oneworld.org>

La pagina del One World Group of Broadcasters, gruppo di televisioni particolarmente attente ai temi dell'educazione alla mondialità con un'ampia proposta di video e clip (alcuni "scaricabili" gratuitamente via Internet, in genere intorno ai 2,5 megabite), una sezione sulle informazioni recenti provenienti

da organizzazioni come Amnesty International ed una tutta sull'educazione e le attività giovanili e di volontariato.

World Classroom

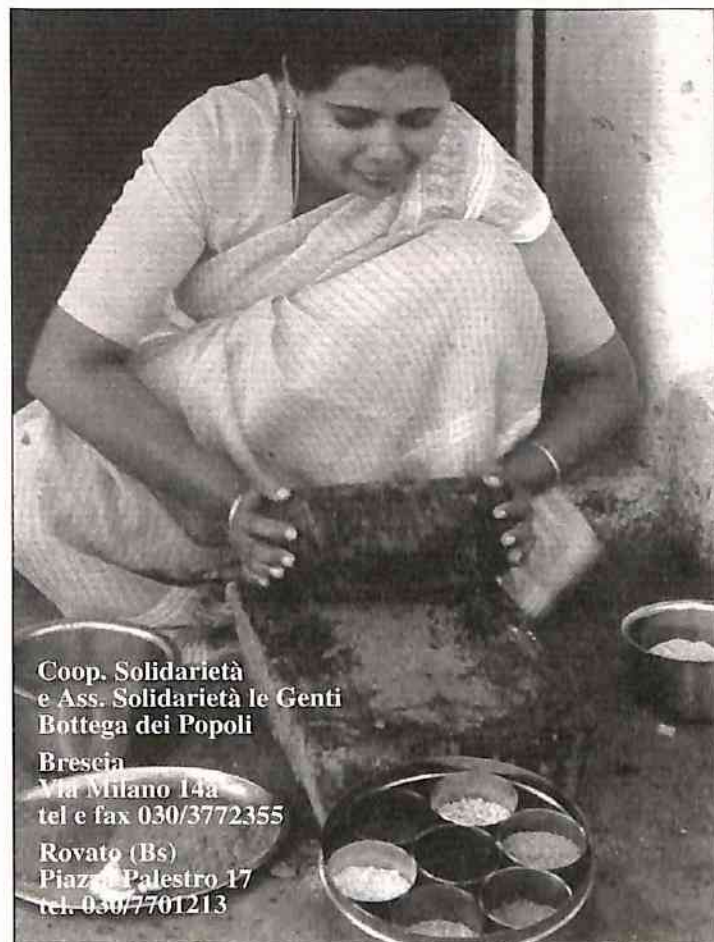
e-mail: Global@gle.dallas.tx.us
Global Learning Corp., P.O. Box 201361, Arlington, TX 76007 (tel. 00 1 800 866 4452).

Un discorso a parte, naturalmente, meriterebbero le ONG, le organizzazioni non governative attive sui temi della pace, dell'ambiente, dello sviluppo, dei diritti umani. Le più conosciute (Amnesty International, Greenpeace etc.) possono essere consultate oggi ognuna pres-

so la propria pagina. Ma già dieci anni fa, le reti di servizio alle ONG GreenNet e IGC si sono associate nell'Association for Progressive Communications (APC) che raccoglie oggi altre 18 reti in 133 paesi per un totale di circa 30.000 gruppi.

La rete è particolarmente importante per lo sviluppo di queste forme di comunicazione anche nei paesi del Sud e fornisce gli indirizzi di tutti i contatti utili nei vari paesi.

Maggiori informazioni sulla storia e le attività dell'APC alla pagina: <http://www.ige.ape.org/igc/ape.html>



Coop. Solidarietà
e Ass. Solidarietà le Genti
Bottega dei Popoli

Brescia
Via Milano 14a
tel e fax 030/3772355

Rovato (Bs)
Piazza Palestro 17
tel. 030/7701213

Commercio equo con il Terzo Mondo

ctm

per un commercio
equo e solidale

I programmi raccomandano, ai vari livelli scolastici, di tener conto della problematica dell'evoluzione delle idee della matematica, ma gli strumenti dove sono? Il nodo della questione a questo punto è come sviluppare metodologicamente un percorso di tipo storico?

1. C'è qualcosa da cambiare nella didattica della matematica

Quante volte abbiamo sentito ripetere dai genitori: "Mio figlio non è portato per la matematica", come fosse una materia per predestinati. Del resto i pitagorici, i primi matematici, erano una setta e per entrarvi si doveva essere iniziati.

Qualcosa dell'origine di questa scienza deve essere rimasto, se ancora oggi la matematica è considerata una materia per pochi. Il primato delle insufficienze in matematica è uno dei dati più vistosi, emersi dopo il primo anno in cui i corsi di recupero hanno sostituito gli esami di riparazione (cfr. *L'Unità* del 6 luglio 1995).

Tutti siamo stati studenti e molti di noi hanno avuto paura della matematica, almeno quelli che non avevano il cosiddetto "bernoccolo" per la matematica. V'è chi ha sperimentato una vera e propria "ansia da matematica" che veniva dal fatto che non si era capaci di capire, di risolvere i problemi, di trovare le soluzioni. Situazione molte volte aggravata dall'atteggiamento di alcuni insegnanti che, sin dalla più tenera età dei loro studenti, si lasciano andare a frasi del genere: "Non capisci niente di matematica e non capirai mai niente. La matematica non fa parte delle tue possibilità di comprensione...". Frasi che non aiutano molto e spengono qualsiasi entusiasmo non solo per la matematica.

2. Come si insegnava matematica in passato?

Il libro molto interessante di Michele Pelle-rey, *Per un insegnamento della matematica dal volto umano*, ci aiuta a dare una risposta. Scrive Pelle-rey: "Possiamo dire che alla fine del secolo XIX l'insegnamento della matematica si era ormai stabilizzato secondo queste grandi linee.

a) Nell'insegnamento elementare gli alunni venivano avviati alla conoscenza dei numeri secondo il sistema posizionale decimale; venivano esercitati nei meccanismi di calcolo dell'addizione, sottrazione, moltiplicazione e divisione, con numeri naturali e decimali comprendenti fino alla seconda cifra decimale; venivano portati a riconoscere le principali figure geometriche e a calcolare le misure; venivano spinti a risolvere problemi pratici di misurazione, di compravendita, ecc. Ho usato il termine "venivano" perché, a dispetto dell'insistenza di grandi studiosi di pedagogia e di didattica come Comenio, Froebel, Pestalozzi, ecc., i metodi adottati erano molto ripetitivi e l'apprendimento

La matematica viene abitualmente presentata come la scienza dei problemi. Ma con una caratteristica singolare: i problemi matematici si risolvono quando si raggiunge un risultato unico ed esatto. Tutto questo fa diventare in qualche modo secondario domandarsi cosa la matematica sia e fa diventare prioritaria la ricerca di una qualsiasi procedura "tecnica" per arrivare alle benedette soluzioni. Scrive Morris Kline (*La matematica nella cultura occidentale*): "le tecniche sono matematica spogliata di motivazione, ragionamento, bellezza e significato". Il che rende molto più difficile insegnare ed imparare la matematica. C'è dunque una questione didattica per la matematica che viene prima della questione dell'interculturalità. Ma forse proprio partendo da quest'ultima prospettiva si può avviare a soluzione anche la prima.



DIDATTICA INTERCULTURALE DELLA MATEMATICA



meccanico, non disgiunto da severità portata fino alle punizioni corporali. Questo d'altra parte era lo stesso metodo che possiamo rintracciare nelle testimonianze dell'età greca, relative al modo con il quale si insegnava a questo livello.

b) Nella scuola secondaria veniva studiata la Geometria razionale secondo gli Elementi di Euclide o trattazioni analoghe. Accanto si collocava l'apprendimento dell'Algebra classica e della Trigonometria. In alcuni paesi e in alcune scuole più orientate all'accesso ai Politecnici si dava una prima conoscenza del Calcolo infinitesimale. L'insegnamento aveva carattere magistrale, basato sul ritmo: spiegazione, studio ed esercizio, interrogazione, compito in classe. La matematica nella scuola secondaria costituiva uno dei cardini di una selezione assai pronunciata. Abbiamo già notato come questo carattere fosse presente anche nell'antica Grecia.

Questo stato di cose è rimasto sostanzialmente immutato per tutta la prima metà del secolo XX, salvo iniziative particolari e lo svilupparsi di scuole a carattere tecnico-professionale, che accentuarono il carattere strumentale della matematica".

3. La matematica nei programmi scolastici

Forse il nesso strutturale più profondo tra l'insegnamento della matematica e l'interculturalità (anche se, per la verità, non viene mai esplicitato nei vari programmi scolastici) sta nel fatto che il pensiero matematico, come in generale il sapere scientifico, offre all'educazione un contributo fondamentale per l'elaborazione di un atteggiamento razionale e critico idoneo a contrastare il dogmatismo e il pregiudizio propri di una versione etnocentrica e razzista.

Nella scuola materna vi è un campo di esperienze (chiamato "lo spazio, l'ordine, la misura") che si rivolge in modo specifico alla capacità di raggruppamento, ordinamento, quantificazione o misurazione di fatti e fenomeni della realtà ed alle abilità necessarie per interpretarla e per intervenire consapevolmente su di essa. Di fondamentale importanza è l'affermazione che "la elaborazione e la conquista dei concetti matematici avviene quindi attraverso esperienze reali potenziali e fantastiche".

Collegamento diretto, dunque, fra l'apprendimento delle abilità matematiche e la vita, l'esperienza reale. Importante tener conto, ad esempio, come si osserva negli stessi "Orientamenti" che: "Intorno a tre anni il bambino esprime le prime intuizioni numeriche, come valutazioni approssimate della quantità nel contare gli

Tutti siamo stati studenti e molti di noi hanno avuto paura della matematica, almeno quelli che non avevano il cosiddetto "bernoccolo" per la matematica. V'è chi ha sperimentato una vera e propria "ansia da matematica" che veniva dal fatto che non si era capaci di capire, di risolvere i problemi, di trovare le soluzioni.

Nei programmi di matematica per la scuola elementare si parte da un'osservazione autocritica. Si riconosce, cioè, che: "l'insegnamento della matematica nella scuola elementare è stato per lungo tempo condizionato dalla necessità di fornire precocemente al fanciullo strumenti indispensabili per le attività pratiche".

oggetti e nel confrontare le quantità e le grandezze direttamente, mentre trova difficoltà ad ordinarle serialmente.

Incomincia inoltre ad avvertire, esprimendo le linguisticamente, alcune collocazioni spaziali e a riconoscere alcune proprietà comuni degli oggetti. Verso i sei anni - operando con oggetti, disegni, persone, ecc. - è in grado di contarli, di valutarne la quantità e di eseguire operazioni sempre sul piano concreto, di ordinare più oggetti per grandezza, lunghezza e altezza, di classificarli per forma e colore, di localizzare le persone nello spazio, di rappresentare dei percorsi e di eseguirli anche su semplice consegna verbale. Nei programmi di matematica per la scuola elementare si parte da un'osservazione autocritica. Si riconosce, cioè, che: "l'insegnamento della matematica nella scuola elementare è stato per lungo tempo condizionato dalla necessità di fornire precocemente al fanciullo strumenti indispensabili per le attività pratiche (...)".

La vasta esperienza compiuta ha però dimostrato che non è possibile giungere all'astrazione matematica senza percorrere un lungo itinerario che collega l'osservazione della realtà, l'attività di matematizzazione, la risoluzione dei problemi, la conquista dei primi livelli di formalizzazione (...). Di conseguenza le nozioni matematiche di base vanno fondate e costruite partendo da situazioni problematiche concrete, che scaturiscono da esperienze reali del fanciullo". Ad esempio, la localizzazione degli oggetti nello spazio è una buona base di partenza per lo studio della geometria: davanti/dietro/sotto, a destra/a sinistra, vicino/lontano, dentro/fuori.

Sempre a partire da problemi reali bisogna far conoscere ai bambini le principali unità internazionali e pratiche per la misura di lunghezze, aree, volumi/capacità, pesi: saperle usare correttamente per effettuare stime e misure; fino a saper classificare gli oggetti mediante diagrammi di Venn, di Carroll.

Tuttavia, si aggiunge nei Programmi, una riflessione sulle unità di misura locali del passato e, dove permangono ancora, del presente, così come sulle unità di misura di **altri popoli e di altri tempi**, potrà servire a consolidare l'idea della convenzionalità del sistema in uso. Inoltre, i programmi di matematica per la scuola elementare suggeriscono, per il passaggio dall'esperienza alla rappresentazione, un collegamento con il gioco e rilevano: "Ogni attività di gioco e di lavoro, ben impostata e condotta, favorisce una attività intellettuale controllata ed educa al confronto di idee, comportamenti, soluzioni alternative, in un clima positivo di socializzazione".

Gli stessi programmi rilevano che "l'introduzione dei primi elementi di probabilità, che può trovare alla fine del corso elementare, ha lo scopo di preparare nel fanciullo un terreno intuitivo su cui si possa, in una fase successiva, fondare l'analisi razionale delle situazioni di incertezza". Si tratta di un ulteriore contributo per la formulazione di un atteggiamento mentale aperto e problematico. Nel biennio delle scuole superiori i Programmi della Commissione Brocca stabiliscono dieci obiettivi di apprendimento ma solo uno di essi, l'ultimo, prevede che lo studente debba **saper inquadrare storicamente** qualche momento significativo dell'evoluzione del pensiero matematico.

4. Da dove partire per l'innovazione?

Le considerazioni fin qui espresse mostrano una situazione di grave difficoltà in cui versa l'insegnamento della matematica. A noi, però, interessa in questa sede soprattutto aggredire il problema sotto il profilo dell'**interculturalità "negata"** nell'impostazione che di fatto si dà alla didattica della matematica. In sostanza: se la matematica non viene mai ricostruita anche nella sua "storia" e dunque considerata come parte della "cultura" di un'epoca... ogni tentativo di riprogettazione dell'insegnamento della matematica in prospettiva interculturale è destinato al fallimento.

Da dove si può partire per operare un rinnovamento in questa direzione? A noi sembra che una delle elaborazioni più avanzate e più significative in proposito sia quella realizzata da Bruno D'Amore (docente di didattica della matematica nell'Università di Bologna) e da Francesco Speranza (docente di storia della matematica e di matematiche complementari dell'Università di Parma). Tra i vari testi che hanno curato raccomandiamo *La matematica e la sua storia* (Angeli, Milano 1995), ma segnaliamo tutta la collana diretta dal Prof. D'Amore in Italia, non a caso, *Matematica: cultura e didattica*. Dove la parola chiave che fa da collegamento tra la matematica e la didattica è, per l'appunto, "cultura". E solo a partire da questa impostazione è pensabile un incrocio didattico tra matematica e interculturalità. Purtroppo, quando si insegna matematica - osservano D'Amore e Speranza - non c'è tempo, non c'è voglia, talvolta non c'è preparazione culturale, per dedicare tempo ed attenzioni alla storia del suo sviluppo. Si finisce senza dirlo esplicitamente con il fare credere che la matematica sia già stata fatta trovare all'uomo, tutta bella confezionata, pronta: un per-

fetto strumento al quale l'uomo può apportare solo banali perfezionamenti ma non radicali modifiche. Molti studenti (ma, ahimè, anche molti insegnanti) manifestano sorpresa e stupore quando apprendono che la matematica ha una storia come ce l'hanno la tecnica, l'arte, la chimica, il teatro... E lo stupore si fa intensa meraviglia, piacere, interesse, quando qualcuno li introduce al fascino sottile e misterioso della nostra disciplina in evoluzione.

I programmi raccomandano, ai vari livelli scolastici, di tener conto della problematica dell'evoluzione delle idee della matematica, ma gli strumenti dove sono? Il nodo della questione a questo punto è come sviluppare metodologicamente un percorso di tipo storico?

La prima constatazione da fare è che si debba passare da un insegnamento disciplinare ad un insegnamento interdisciplinare, nell'accezione più ampia del termine.

La matematica è stata influenzata dall'agricoltura, dal commercio, dalla tecnica, dalle guerre, dalla filosofia, dalla fisica, dall'astronomia e da ogni altro tipo di attività pratica e intellettuale dell'uomo e, allo studio della trasmissione delle conoscenze matematiche e astronomiche - come dice Otto Neugebauer - è fra gli strumenti più efficaci per accertare l'esigenza di rapporti fra civiltà differenti. Perché "nascondere" ai nostri allievi questo aspetto veramente "umanizzante" della matematica?

Credo che, sviluppata in questo modo, finalmente la matematica perderebbe quella aridità che la pone, secondo allievi di ieri e di oggi, sul "banco degli accusati" come imputato principale dei loro insuccessi.

Più che di somma di notizie "erudite", si tratta di sviluppare opportuni itinerari didattici immersi, per così dire, nel loro habitat naturale. Il valore posizionale di una cifra, ad esempio, acquista importanza soprattutto nel confronto con le poco maneggevoli numerazioni additive. **Ma dove e perché si sono sviluppati i diversi tipi di numerazione? Quali condizioni storico-geografiche ne hanno determinato differenze e analogie?** Non v'è nulla nella matematica di oggi che non abbia le sue radici nel passato. Euclide, Pitagora, Talete, Archimede... sono tanti nomi di studiosi di problemi matematici di oltre duemila anni fa. Presso quasi tutti i popoli antichi specialmente in Oriente (si pensi ai Sumeri, ai Babilonesi, agli Egizi) si trovano tracce di conoscenze matematiche, ma solo nella cultura greca - così si afferma alla voce "Matematica" del *Dizionario enciclopedico di Filosofia*, vol. 5 - la matematica viene coltivata per

35° CONVEGNO NAZIONALE DEL CEM

Il nomade e la bussola

Il viaggio: metafora della relazione educativa.

Assisi 24-28 agosto 1996

Due dimensioni della cultura, due qualità della vita...

Forse è già successo, in qualche luogo, in qualche tempo della nostra vita, di sentirsi parte di un "mondo nomade", di condurre quasi un'esistenza parallela, senza nessuna pretesa di "spiegare", tutt'al più di poterci raccontare ed essere ascoltati... un cogliere negli eventi ciò che serve senza implicare in questo una subitanea trasformazione delle abitudini. Una cultura (una qualità dell'essere) che per sopravvivere "si sposta" tra culture "altre", per mantenere un senso di continuità che possa resistere, nella ciclicità di ciò che è rituale e noto, alla inesorabile linearità di un "cambiamento" che assomiglia troppo spesso ad una "fuga in avanti". In questo senso il nucleo metaforico a cui ci rinvia la carica evocativa connessa a "Il Nomade" ci offre lo spunto per riflettere su una dimensione dell'identità fortemente centrata sulla ricerca / affermazione del sé, in un'idea di "nomade" che si e / radica costantemente nei suoi "spostamenti", proprio perchè consapevolmente legato alle proprie radici culturali-sociali-relazionali che gli vivono dentro e che conduce (e che lo conducono) verso un confronto spesso difficile con le culture (e le identità personali "altre").

... nell'eterno gioco degli opposti.

"La Bussola", ovvero viaggiare per tornare, ... prima o poi, per esplorare, per scoprire, conoscere certo, ma

anche per ordinare, sistematizzare, controllare, "pensare al territorio come ad una mappa", e le cose non cambiano nella geografia delle relazioni umane; ecco qui, in breve, la vivace e contraddittoria dimensione dell'altro versante di questo gioco di metafore. E' un invito a considerare una diversa concezione del porsi nel tempo e nello spazio (e quindi nelle relazioni), e il filo dei nostri pensieri si snoda nella riflessione (o nel ricordo) verso quei tipi di "personalità" (nuclei e aggregazioni sociali) che sentono la necessità dell'impiego di "strumenti" per orientarsi in senso dinamico e culturale nel mondo delle relazioni. E' quella parte di noi che più spesso ci induce a vivere la dimensione dello sradicamento, della perdita e della assenza, ma che allo stesso tempo ci fa tendere verso il desiderio del riconoscimento, dell'incontro come radicamento in uno scambio biunivoco, del cambiamento come tensione verso l'altro, in una debolezza che diventa forza creativa e trasformativa.

Viaggio come incontro-scontro di culture "diverse", la scoperta delle diverse dimensioni dell'identità nel rispecchiamento con la "alterità", l'accettazione della propria singolare "diversità" come percorso per giungere alla relazione come ad una "comunione di differenze". Viaggio come ricerca delle proprie radici nei termini di una dinamicità delle origini, dove ha trovato forma il nostro nucleo vitale, che ci ha sostenuto, nutrito, messi a nostro agio, eppure altrettanto spesso ci ha inibiti e limitati, conformati alle regole, ma è solo nella profonda consapevolezza di questo che possiamo progettare il nostro cambiamento e "orientarci" (anche) verso una cultura-identità "nomade".

Alle radici del cambiamento nella relazione educativa.

La fisicità del viaggio / relazione è quella dell'incontro, del cammino insieme ad un'altra/o, dello stare insieme

sapendo che può essere solo per un po', ma proprio per questo viver in piena consapevolezza il valore assoluto di quei momenti di vita, di questo percorso comune, come una attenzione alla reciprocità che si rinnova ad ogni attimo. La dimensione "virtuale" del viaggio / relazione è quella definita dalla disponibilità stessa dei soggetti della relazione, è lo spazio vitale condiviso che risulta proprio da un atto di rinuncia consapevole, un IO e un TU che reciprocamente lasciano spazio a un NOI. E l'arco di tempo è dato dal desiderio, volontà capacità, di sintonizzare il proprio ritmo di vita con quello dell'altra/o, nella reciproca ricerca di darsi un tempo per vivere quel particolare stare insieme. La relazione educativa come viaggio perciò, come incontro di diverse identità, dove il contesto operativo può e deve fungere da luogo comune di scoperta e riconoscimento, come nucleo relazionale che si fa forte di questo andare l'una/o verso l'altra/o. Ed anche educazione intesa come un viaggio-percorso "alchemico", ovvero di ricerca interiore, di trasmutazione della "materia" / identità in un riconoscimento processuale e progressivo del sé, come equilibrio tra la conoscenza e il mistero di una "rivelazione". Incontro, cammino, confronto, convivialità, esplicitazione delle dinamiche conflittuali, il volto dell'altro, cultura della pace, interculturalità, ...tutti contenuti-chiave di una progettualità educativa che vuole delineare la continuità di intenti che esiste tra una pedagogia dei gesti e una pedagogia narrativa. E' in questo senso che possiamo parlare della relazione (educativa) come di un viaggio nel mondo sconosciuto dell'altra/o, per ritornare (...prima o poi) con occhi nuovi a riscoprire il proprio mondo, ...e poi ancora quello dell'altra/o, ...ed ancora il proprio...

a cura della Redazione

se stessa, al di là delle immediate applicazioni che poteva avere nella vita sociale. Fra i documenti più importanti della matematica eutica meritano una menzione speciale gli *Elementi* di Euclide (circa 300 a.C.).

Fin dall'antichità la matematica appare nella sua duplice articolazione: da una parte l'**aritmetica**, intesa come scienza della quantità "discreta", cioè del numero; e la **geometria**, intesa come scienza della quantità "continua" cioè dell'estensione. Si capisce, quindi, l'importanza di un insegnamento storico che non si fermi all'Europa ma che ne oltrepassi i confini.

Indicazioni bibliografiche

1) Agazzi E. - Palladino D., *Le geometrie non euclidee e i fondamenti della geometria*, Mondadori, Milano 1978.

2) Bourbati N., *Elementi di storia della matematica*, Feltrinelli, Milano 1963.

3) Boyer C.B., *Storia della matematica*, Mondadori, Milano 1980.

4) D'Amore B. - Speranza F. (a cura), *Lo sviluppo storico della matematica*, vol. 1, Armando, Roma 1989, Volume 2, 1992.

5) D'Amore B. - Speranza F., *La matematica e la sua storia. Alcuni esempi per spunti didattici*, Angeli, Milano 1995.

6) Giacardi L. - Roero C.S., *La matematica delle civiltà arcaiche*, Stampatori Editore, Torino, 1976.

7) Ifrah G., *Storia universale dei numeri*, Mondadori, Milano 1983.

8) Kline M., *La matematica nella cultura occidentale*, Feltrinelli, Milano 1964.

9) Melzi G., *Perché la matematica*, La Scuola, Brescia 1973.

10) Pellerrey M., *Per un insegnamento della matematica dal volto umano*, Sei, Torino 1983.

11) Piaget J. - Szentinska A., *La genesi del numero nel bambino*, La Nuova Italia, 1968.

12) Resnik L.B. - Ford W.W., *Principi della matematica e apprendimento scolastico*, Sei, Torino 1991.

13) Russull B., *Introduzione alla filosofia matematica*, Longanesi, Milano 1968.

14) Struik D.J., *Matematica, un profilo storico*, Il Mulino, Bologna 1981.

15) Wittgenstein L., *Osservazioni sopra i fondamenti della matematica*, Einaudi, Torino 1971.

16) Zellini F., *Breve storia dell'infinito*, Adelphi, Milano 1980.

5. Ricostruire la storia dei concetti matematici. Ad esempio lo "zero"

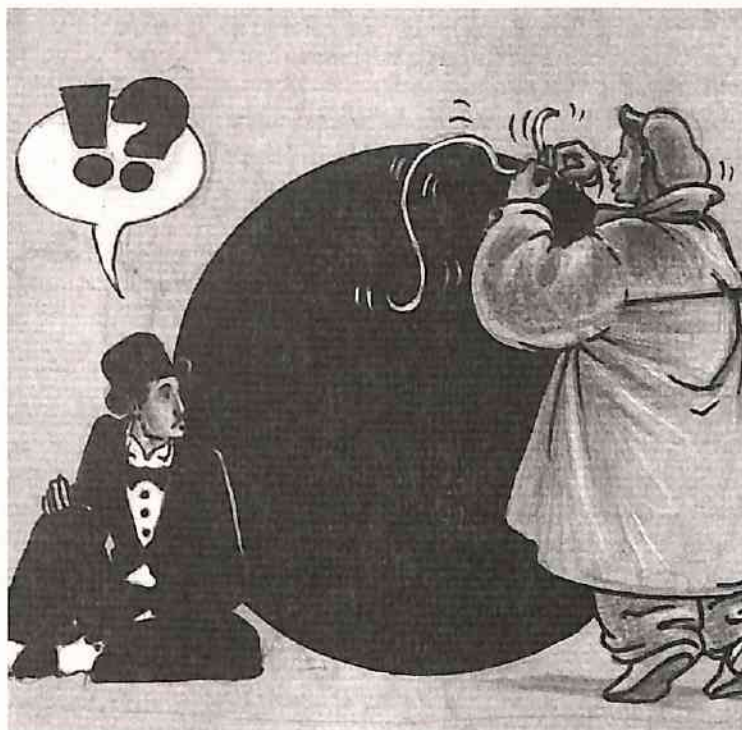
Concetti matematici particolarmente importanti sui quali intrattenersi con i ragazzi e programmare ricerche e confronti sono i seguenti: il concetto di numero, lo "zero", il concetto di limite, il concetto di "indefinito", il calcolo infinitesimale, il concetto di frazione, il concetto di "classe" e quello di "insieme", il significato di "assioma", le geometrie "non Euclidee", il concetto di parametri, il sistema internazionale di unità di misura, ecc. Prendiamo ad esempio: **lo zero**. Sul piano etimologico la parola "zero", e così gli altri nomi ormai scomparsi "zefir, zephyrum, zefiro, zevero", provengono dall'arabo sifr, nulla, vuoto, aria, che a sua volta deriva dal sanscrito sunya, vuoto. Sul piano storico, lo zero compare nella matematica occidentale nel *Liber Abaci* di Leonardo Pisano detto il Fibonacci (1170 - 1228) la cui prima edizione risale al 1202. Nel primo libro di questa opera l'Autore introduce le "nuove cifre degli Indiani" con le quali e con l'aggiunta dello zero "che gli Arabi chiamano zefiro" ("*quod arabico zephyrum appellatur*") "si può scrivere qualsiasi numero".

L'etimologia indica che il primo uso dello zero è stato quello dell'indicazione di un posto vuoto tra due numeri di ordine diverso e non successivo in una scrittura posizionale, come può accadere, ad esempio, nel caso del numero 705 nel quale lo zero stabilisce appunto che tra le sette centinaia e le cinque unità vi è la zona vuota per le decine, cioè non vi sono decine. E' chiaro che tale esigenza non sarebbe nata in un sistema di scrittura di numeri semplicemente additivo di tipo egiziano o romano, ma solo in un sistema più elaborato di tipo posizionale. Infatti i primi a sentire la necessità di stabilire spazi vuoti tra i vari simboli numerici furono i matematici babilonesi che per primi avevano usato un metodo posizionale di base sessanta.

Lo "spazio vuoto", inizialmente da intendersi in senso letterale, fu poi riempito, per dir così, da un segno che ne indicasse la presenza senza possibilità di incertezza. Questo importante miglioramento avvenne però solo attorno al III secolo a.C. Anche i Maya, circa agli inizi della nostra era, usarono simboli per indicare le assenze di particolari numeri. Ad esempio i Maya dello Yucatan utilizzano, nell'indicazione degli intervalli di tempo riportati nel calendario, una notazione di tipo posizionale; nel codice di Dresda, uno fra i documenti fondamentali della numerazione maya, troviamo un simbolo a forma di occhio semiaperto per contrassegnare le posizioni vuote. Dobbiamo però arrivare al matematico indiano Brahmagupta (attivo verso il 628) per trovare un certo uso dello zero che diverrà più consapevole con Maavira, o Mahavicarya (830 circa) e specialmente con Bhaskara (1114 - 1185 circa). Riassumendo, come fa Giorgio T. Bagni, nelle matematiche preelleniche, greca classica e romana non troviamo alcun simbolo per indicare lo zero. La necessità di un simbolo specifico per indicare lo zero è collegata al passaggio alla notazione posizionale. Con questo nuovo ed assai più pratico sistema, il valore di un simbolo utilizzato nella scrittura di un numero dipende, oltre che dal simbolo, dalla posizione nel numero stesso. L'ingresso definitivo dello zero nella storia delle matematiche è fatto risalire dalla maggior parte degli studiosi alla matematica indiana. Si ha però notizia di almeno altre due distinte tradizioni culturali nelle quali compaiono simboli atti ad indicare una quantità nulla nella notazione posizionale: la scrittura delle ampiezze angolari nell'**Almagesto tolemaico**, opera fondamentale della matematica ellenistica, e l'indicazione del tempo nel **calendario maya**. Una delle più antiche notazioni per indicare lo zero appare nelle tavole trigonometriche dell'*Almagesto* di Tolomeo (redatto intorno al 150 a.C.), in cui troviamo il simbolo "0". L'indicazione di zero propria della **matematica indiana** è poi ritrovata nella **matematica araba** a partire dal 700 d.C., sembra a seguito di contatti con gli stessi matematici indiani. **Le cifre indo-arabe** si diffondono rapidamente nell'Europa medievale grazie a tre autori operanti nella prima metà del XIII secolo: Alessandro di Villedieu, autore del *Carmen de algorismo*, Giovanni di Halifax detto Sacrobosco, autore dell'*Algorismus vulgaris*, e Leonardo Pisano detto il Fibonacci, autore di una delle opere maggiori della matematica di ogni tempo, il *Liber abaci* (1202).

I pregi della TV

O rmai si è abituati a parlare della televisione con toni apocalittici ed estremi: il rischio è di farla diventare il capro espiatorio a cui si attribuiscono tutte le responsabilità del disagio delle nuove generazioni. Occorre non commettere l'errore di demonizzare uno strumento che comunque fa parte integrante della nostra vita quotidiana con il quale dobbiamo imparare a rapportarci limitando i possibili effetti negativi, perché a determinare i comportamenti delle persone concorrono una complessità di fattori socio-politico-culturali, quindi non possiamo attribuirne ad un solo aspetto la causa. Esistono poi delle azioni concrete, che come educatori possiamo compiere e che vanno nella direzione di una maggiore tutela dei bambini e nostra rispetto agli effetti della televisione. Oltretutto non bisogna dimenticare che ogni generazione guarda all'infanzia con occhio diverso,



di Rita Vittori

L'AMICA TV

I bambini di oggi crescono in un ambiente totalmente diverso, dove le informazioni creano "verità virtuali", dove il tempo e lo spazio tendono ad assumere significati nuovi, dove anche la memoria si modifica, non solo a causa di risignificazioni continue della mente, ma anche a causa di stratificazioni artificiali, prodotte dai mass media.

proiettandovi le proprie aspirazioni, valori, dubbi. Se è vero che l'infanzia e l'adolescenza sono cambiate, sarebbe errato dare dei giudizi di valore (è cambiata in meglio o in peggio), perché essi sono dovuti anche al fatto che le generazioni di adulti hanno difficoltà a riconoscere nei giovani ciò che essi erano un tempo.

E' chiaro che da quando la televisione è entrata nelle nostre case ha consentito di essere informati su quanto succede nel mondo in tempi molto rapidi, se non addirittura quasi reali. Si dice spesso "abbiamo il mondo in casa"; se la let-

tura del giornale implica una maggiore quantità di tempo, l'ascolto della radio e della televisione può essere fatta anche mentre facciamo delle altre cose: quindi ci consente di essere più informati anche su argomenti di carattere storico, geografico, scientifico, appannaggio un tempo solo della classe intellettuale. Maggiore informazione uguale a maggiore cultura uguale a maggiore democrazia, è stato un motto degli anni '60-80. Non è la televisione in se stessa ad essere negativa, ciò che è dannoso è l'uso che se ne fa, oltre al fatto di essere comunque diventata

Molti bambini nascono e trovano già in casa la televisione, che fa parte dell'arredamento e della vita familiare come altri elettrodomestici: le sue immagini e le sue voci accompagnano la loro crescita e si radicano profondamente nella loro psiche.

Dalla "scatola luminosa e parlante" i bambini osservano un pezzo di mondo che esula spesso dalle normali esperienze di vita: banditi che si rincorrono e si uccidono senza alcuno scrupolo, macchine che nella città fanno acrobazie e poi volano dai ponti, oppure si scontrano, si incendiano; guerre dove morti, feriti sono una conseguenza necessaria, ma non dolorosa; spot pubblicitari dove invece il mondo è un sogno bellissimo che ognuno amaramente non ritrova nella realtà che lo circonda.

uno strumento di dominio e manipolazione utilizzato in tal senso dai gruppi che hanno in mano il potere politico-economico.

Se utilizzata bene può diventare un supporto utile per l'apprendimento e la democrazia.

A. Oliverio - Ferraris nel suo ultimo saggio *"TV per un figlio"* cerca di analizzare anche le potenzialità della televisione: "I bambini lenti nell'apprendere possono trarre profitto dal vedere almeno un po' di televisione; più in generale, tutti i bambini che fanno un uso moderato del mezzo possono essere avvantaggiati nell'apprendimento delle capacità lessicali, se i programmi sono di buon livello, adatti alla loro età "e in sintonia con le loro curiosità" I. Negli Stati Uniti anni fa era stato ideato da psicologi ed esperti della comunicazione un programma per i bambini in età prescolare, con lo scopo di svolgere un'azione di prevenzione al disagio scolastico tra le fasce meno abbienti della popolazione. Grazie a questa trasmissione i bambini imparavano già a tre-quattro anni a leggere i nomi associati ai vari e buffi personaggi, a riconoscere i numeri entro il 5, a fare dei piccoli calcoli.

In Italia abbiamo l'esempio del programma *Albero Azzurro* che cerca di coinvolgere i piccoli spettatori in attività, giochi, suggerendo loro delle idee o *Solletico* di RAI Uno. Sono programmi che non hanno come unico fine l'audience o la pubblicizzazione di qualche prodotto, ma nascono con intenti educativi.

La televisione ha avuto anche l'effetto positivo, soprattutto nei primi anni, di rendere più omogenea dal punto di vista culturale e linguistico il nostro paese dove, fino agli anni '50, esistevano zone in cui si parlava esclusivamente il dialetto locale. Guardando i telefilm, i films, il bambino può accostare temi dolorosi, come il divorzio, la morte, la guerra, ascoltando le persone che parlano dei loro sentimenti rispetto a questi eventi, e quindi aumentare la propria capacità empatica nei confronti di chi soffre o è vittima di ingiustizie. Ci possono essere programmi che promuovono valori sociali quali l'amicizia, la solidarietà, la giustizia, proponendo personaggi positivi in cui identificarsi, modelli positivi di comportamento a cui ispirarsi.

Un altro aspetto positivo è che alcuni programmi o films, mostrando situazioni complesse in cui i protagonisti devono prendere delle decisioni, fare delle scelte, aiutano i bambini a considerare la realtà nei suoi molteplici aspetti e cercare soluzioni originali. Anche per alcuni apprendimenti la televisione può essere un valido aiuto: si pensi ai documentari sulla natura, sull'ambiente, i programmi di ricostruzione storica, di divulgazione scientifica e antropologica.

In termini di didattica molti bambini con difficoltà legate alla lettura possono comunque acquisire una serie di informazioni potendo disporre di un approccio multimediale.

Gli effetti dannosi della TV

Sugli effetti negativi di una prolungata esposizione alla TV comincia ad esserci una letteratura nutrita. Addirittura filosofi come Gadamer e Popper intravedono pericoli di omologazione e dominio delle coscienze, nuove forme di dittatura di massa che sono più striscianti, ma non per questo meno pericolose. Il fatto di essere sottoposti ad una quantità esagerata di immagini e informazioni finisce per "intossicare" la mente delle persone portando ad una incapacità critica nei confronti di ciò che si vede. Non si ha più il tempo di "digerire" le informazioni, di dare loro cioè un significato personale, per il quale occorre tempo e lavoro interiore, quindi tranquillità e silenzio. Le si immagazzina una dopo l'altra, come tanti pezzi senza connessione, di fatto indigeribili, metabolizzabili. Tutto viene trasformato in una serie di immagini, su cui non ci si può fermare, perché mancano le pause di riflessione e di silenzio, dal ritmo incalzante che affollano la nostra mente, pre-occupandola in modo invasivo. Siamo sempre più abituati alle notizie flash, che passano da un argomento all'altro, mescolando emozioni diversificate, per cui il particolare serve per leggere l'universale e, soprattutto, data la loro velocità, non ci soffermiamo più sulla loro collocazione in un contesto di significazione personale, ma accettiamo quella fornita dal giornalista del momento. La televisione propone cioè un modello semplificato della realtà che disabitu le persone a relazionarsi con i dati complessi ed ambigui dell'esperienza reale, dove siamo noi a dover dare un significato, a scegliere quali dati prendere in considerazione, quali decisioni attuare. Il tempo, il saper attendere, hanno nella realtà una grande importanza, misconosciuta dal tempo televisivo o di un film, dove una vita può scorrerci davanti agli occhi nel giro di due ore. Nella realtà, gli effetti delle nostre decisioni hanno tempi diversi da quelli dei film, dove, dopo alcuni momenti, vediamo le conseguenze positive o negative di un comportamento; e allora, noi siamo presi dall'ansia di non saper più aspettare che le cose evolvano, che maturino, non sappiamo più aspettare il momento giusto per le nostre azioni.

I bambini sono nella disposizione psicologica di recepire i messaggi e le immagini con la massima apertura, in quanto li associano con l'ambiente rassicurante della casa. Il fatto di as-

300°
ANNIVERSARIO**Ricordato
in Brasile il 300°
anniversario
della morte
del leader
della rivolta
dei neri**

Oltre 20 mila persone, fra neri e meticci, hanno ricordato nel Santuario di Nossa Senhora Aparecida, il Santuario mariano nazionale del Brasile situato nei pressi di S. Paolo, il 300° anniversario della morte di Zombi, il leader della rivolta degli schiavi nel

secolo XVII in Brasile. La cerimonia nel santuario ha concluso una marcia organizzata dal sindacato indipendente dei lavoratori, dei disoccupati di colore e dei "sem terra". Durante la cerimonia è stata cantata (e danzata) la famosa "Missa dos Quilombos" un'opera controversa, composta dal musicista Milton Nascimento, dal poeta Pedro Terra e dal Vescovo Pedro Casaldaliga. Cantata per la prima volta a Recife nel 1981 alla presenza di mons. Helder Camara, la Messa fu disapprovata dalla Congregazione per il culto divino.

Aimis, 2574/96

sorbire un quantitativo molto alto di immagini e messaggi crea l'abitudine a ritenere reale ciò che si vede, a non soffermarsi a riflettere sul significato emotivo di ciò che si vede, perché le immagini successive prendono il posto delle precedenti. Mentre nella lettura di un libro il ritmo è determinato da chi legge, perché può fermarsi, saltare dei pezzi, rileggere, interrompere, nella visione di un programma televisivo il ritmo è quello determinato dal palinsesto. Il video-registratore permette invece questo uso più personalizzato della visione di un programma, potendo interrompere, rivedere, rallentare le immagini o farle scorrere più velocemente, lascia il tempo di commentare insieme, riflettere.

E' chiaro che i bambini abituati a vedere la televisione da soli, senza alcun commento degli adulti su quanto si vede, interiorizzeranno un atteggiamento passivo, acritico, in cui i tempi di attenzione sono frazionati come le notizie flash, la capacità di comprensione superficiale perché non abituati a discutere con altri su ciò che hanno visto e capito; la capacità di ragionamento logico-deduttivo resa più difficoltosa dall'abitudine a programmi dove non si commentano le notizie, non ci si ragiona intorno, ma dove si propongono filmati, interviste apparentemente solo descrittive, ma che in realtà passano una visione del problema proprio per la scelta delle immagini o delle domande. Oltre al fatto che il bambino che guarda molto la televisione inco-

mincherà a ritenere importanti quelle tematiche o quei valori che vengono proposti con più frequenza: per questo ci si ritrova spesso ad essere felici o infelici a seconda se ci si adegua ai modelli televisivi, ai risultati dei sondaggi o a seconda se ci si percepisce in coerenza con i valori che pensiamo nostri, ma spesso sottilmente indotti dalle immagini.

Dal vedere al fare

Gli educatori si confrontano allora con una realtà in cui i tempi e i modi dell'apprendimento e dell'esperienza emotiva stanno cambiando.

Inoltre c'è l'interiorizzazione di modelli di una realtà solo rappresentata, in cui è sempre più difficile per il bambino distinguere il reale dal fantastico, e i ricordi sono sempre più contaminati dal flusso delle immagini, destrutturando il senso della storia e rendendo incerta la scansione temporale. Ciò induce a riproporre l'importanza a scuola e negli altri ambiti educativi dell'"esperienza diretta", grazie alla quale il bambino (ma anche l'adulto) può incontrare concretamente l'altra persona, la natura, l'altro diverso da sé, non mediato da tecnologie varie. E' grazie alla relazione diretta che si sperimentano le emozioni proprie e dell'altro, la differenza tra le intenzioni e ciò che viene recepito, la ricchezza e l'ambiguità del processo comunicativo. E' coltivando veramente i fiori o curando veramente i giardini che si crea un legame positivo di protezione dell'ambiente, osservando ciò che ci succede intorno come se ogni evento fosse un "miracolo", cioè nuovo e unico, che possiamo aiutare le nuove generazioni ad ampliare la capacità di dare dei significati unici alla propria vita, a dare loro il senso della ricerca continua, che si snoda attraverso domande successive che comportano il tollerare di non avere risposte certe, a renderli capaci di modificare la realtà e non solo contemplarla, ma di modificarla in base a valori di cura e protezione e non quelli di dominio e sfruttamento.

E' reimpinando ad emozionarsi di fronte alla vita che si potrebbe riuscire a contrapporsi all'indifferenza emotiva nei confronti del mondo e degli altri, perché è la capacità di "sentire" le risonanze emotive degli eventi che ci dà la forza di lottare contro le ingiustizie. Ma per ascoltarci abbiamo bisogno di spazi di silenzio, di ritmi lenti, di cicli di lavoro e riposo, di stare fuori e tornare dentro, di essere puliti mentalmente dalle immagini sempre più "spazzatura" proposte dall'attuale televisione, in modo che ritorniamo ad essere attori della nostra vita e non semplici spettatori.

**Per molti bambini
la televisione più che
un oggetto è un amico
con cui trascorrere
del tempo quando
non si sa cosa fare,
e non solo, ma di cui
si avverte il bisogno
ad orari fissi.**

1 Oliviero Ferraris A, *TV per un figlio*, Laterza, Bari 1995, p.26.

PER UNA PEDAGOGIA DELLA SPERANZA IN V.E. FRANKL

di Claudio Economi
(terza parte)



V.E. Frankl ha sempre sostenuto che il cosiddetto "vuoto esistenziale" è un vero problema per l'uomo d'oggi, a qualunque popolo e cultura egli appartenga. E ciò per una ragione molto semplice, ma anche molto profonda: mentre l'animale è guidato dall'istinto e non deve decidersi verso qualcosa, in quanto tutto in esso è determinato meccanicisticamente; l'uomo non ha un istinto che gli dica che cosa deve fare e inoltre, oggi, si assiste ad una decadenza delle tradizioni storiche che, fino a ieri, nei vari paesi del mondo, prescrivevano alcune linee-guida di comportamento in relazione all'assunzione di specifici doveri da compiere.

Senso della vita, speranza e profezia

In ogni caso, per Frankl, la decadenza delle tradizioni ha messo in crisi la permanenza di certi valori che in passato erano ritenuti intoccabili, ma tutto ciò non ha minimamente scalfito l'anelito, tipicamente umano, di esigere dei valori e, soprattutto, di ricercare un senso personale, originale, irripetibilmente unico che ogni persona accoglie e riconosce, come tale, a partire dalla propria singolare esperienza.

Ovviamente nessuno può dire ad un altro quale sia il senso della sua vita: ognuno, infatti, deve compiere questa esperienza per conto proprio. Ciò, però, secondo Frankl, non deve indurre alcuno a sentirsi un perenne naufrago che dispera di trovare un approdo! Per Frankl, la vita ha sempre senso, persino la tragedia, la sofferenza di un innocente e la stessa morte accidentale hanno un senso: occorre scoprirlo, tirandolo fuori da quelle tracce "profetiche" che si na-

scondono anche in ciò che il nostro Autore definisce come la "tragica triade", costituita dal "dolore", dalla "morte" e dalla "colpa".

Assumendo, allora, come paradigmatico, "l'*experimentum crucis*" dell'esperienza di Frankl, vissuto in ben quattro campi di concentramento, e rileggendone il resoconto nel suo libro, tradotto in italiano con il titolo *Uno psicologo nei Lager*¹, si possono cogliere le tracce di una "pedagogia della speranza" che, a noi, sembrano equivalere ad una sorta di educazione a saper cogliere i "segni della profezia".

Le componenti antropologiche di una pedagogia della speranza

Nella prefazione di Giambattista Torellò, teologo e psicologo, all'edizione italiana di *Uno psicologo nei lager* si legge: "V. E. Frankl resterà nella storia della psichiatria come terapeuta del male del secolo XX, come strenuo difensore della libertà umana contro ogni cieco determinismo scientifico-naturale, come splendido fenomenologo dell'amore, come ottimo scopritore dell'essere umano aperto alla trascendenza: infatti, chi arriva a capire l'esistenza come 'compito' giunge a incontrarsi presto o tardi con il 'Committente'²."

Gli elementi della "libertà umana contro ogni cieco determinismo scientifico-naturale", dell'"amore", dell'"apertura alla trascendenza" e dell'"esistenza come compito" costituiscono - a nostro avviso - i fondamentali presupposti antropologici di una pedagogia della speranza.

Tentando, ora, una rapida analisi di alcuni di questi elementi, si può affermare, in prima battuta, un dato: nel libro di Frankl emerge che la vita trascorsa nel lager mise ogni uomo veramente "a nudo" nel senso che ad ogni deportato non poteva rimanere altro che la pura esistenza, completamente privata di "accessori" di "qualsiasi tipo" (affetti, ruolo sociale, avere, ecc.).

Ma proprio la nudità della pura esistenza rivela l'umano per ciò che realmente è: "un amalgama di bene e di male"³.

Già questo induce a ritenere che, anche in un contesto di esistenza indefinitamente precario, l'uomo rimane aperto ad una duplice possibilità: o lasciarsi andare, rinunciando a poco a poco alla sua umanità o realizzarsi proprio in un modo inedito, addirittura persino "poetico" come nel caso di una giovane deportata che, sapendo di dover morire, disse al dottor Frankl "Sono grata al mio destino, per avermi colpita così duramente... perché nella mia vita di prima, quella

borghese, ero troppo viziata e non avevo nessuna vera ambizione spirituale"⁴.

Certamente, storie di casi come questo erano rari, ma Frankl ha sempre compreso - e non in modo speculativo bensì sempre in modo pratico - come "in linea di principio... ogni uomo, anche se condizionato da gravissime circostanze esterne, può in qualche modo decidere che cosa sarà di lui - spiritualmente - nei lager: un internato tipico o un uomo, che resta uomo anche qui e conserva intatta la dignità di uomo"⁵.

Ciò è segno di speranza e di profezia, in quanto ogni uomo, a meno che non la voglia sopprimere, sente venir su, dal proprio inconscio spirituale, la voce della speranza che è come se gli dicesse: "Ma non solo la vita creativa e quella ricettiva hanno un senso: se la vita ha un significato in sé, allora deve avere un significato anche la sofferenza. La sofferenza, in qualche modo, fa parte della vita, proprio come il destino e la morte. Solo con miseria e morte, l'esistenza umana è completa!"⁶.

Quanto riportato, a prima vista, potrebbe sembrare qualcosa di pessimistico. In realtà, a nostro avviso, è solo autentica rivelazione della straordinaria possibilità di ogni uomo di realizzare, anche quando il dolore è inevitabile, un destino in grado di nobilitare, pure per un solo istante, un'intera esistenza.

Dice infatti Frankl: "Dal modo in cui un uomo accetta il suo ineluttabile destino e con questo destino tutta la sofferenza che gli viene inflitta, dal modo in cui un uomo prende su di sé la sofferenza come la sua 'croce', sorgono infinite possibilità di attribuire un significato alla vita, anche nei momenti più difficili, fino all'ultimo atto di esistenza"⁷.

In altri termini, a seconda se una persona accetta di vivere in modo "dignitoso" e "altruista" o se dimentica di essere uomo "cosificandosi" negli a volte spietati meccanismi della realtà, egli potrà realizzare o perdere degli autentici significati morali che gli renderanno possibile di esercitare, con dignità, anche l'"ultima libertà" del suo spirito, quella di vivere con significato anche la sua morte.

All'uomo Frankl, dunque, la vita si rivela come un tutto costituito da innumerevoli sentieri. Sarà la specifica "situazione" che, apparentemente a caso, investe l'esperienza del singolo uomo, a dargli l'opportunità di riflettere sulle tracce profetiche contenute in quelle indicazioni. Riconoscerle, accoglierle e sentirle come un "compito" da realizzare non è facile! Ci si potrebbe sbagliare, ma Frankl avverte che, quando

la nostra coscienza - vero "organo" del significato - è guidata dall'amore ed il nostro spirito procede non solo secondo una dimensione "orizzontale" (ciò che è immediatamente verificabile), ma anche secondo una dimensione "verticale" (cioè secondo una personale apertura a un "Tu", sentito come "Amore Personalissimo"), allora, veramente, la nostra coscienza di uomini potrebbe sentirsi "appagata".

Osservazioni conclusive

Si potrebbe concludere questo breve saggio su alcuni aspetti del pensiero di V. E. Frankl ponendo in risalto che, per lui, in ogni persona, la dimensione psicofisica e quella spirituale sono qualcosa di intrinsecamente unitario e di aperto al trascendente: una apertura che ha anche un valore profetico e che, nel segno della speranza, scopre quella trascendentalità ontologica che nasce, vive e continua attraverso il "dia-logos" tra il "tu" e l'"io". Proiettata nel futuro, nella costruzione di un destino d'amore che salva dalla banalità e dall'angoscia del quotidiano, la logoterapia di V. E. Frankl apre alla "speranza in una significatività totale che sarà il frutto di una maturazione lenta e faticosa dell'uomo singolo e dell'umanità intera"⁸. Ancora una volta, tutto ciò può essere autorevolmente confermato e ribadito da Eugenio Fizzotti che così, ha scritto: "Frankl crede nell'uomo e nelle sue risorse umane e morali, crede nella capacità di difendere la propria dignità in qualunque situazione, crede nel compito che ciascuno è chiamato a realizzare nel corso della propria esistenza. Una tale fede è basata sulla testimonianza di tanti che sono morti per difendere la propria dignità. La logoterapia, perciò, assume quasi un valore profetico: essa è un segno di speranza per tutti coloro che annaspino nel vuoto alla ricerca di se stessi e della propria libertà"⁹.

E, per finire, lasciamo l'ultima parola allo stesso Viktor Frankl: "In un'epoca, in cui per molti uomini i dieci comandamenti hanno perduto la loro incondizionata validità, l'uomo ha bisogno d'imparare ad ubbidire ai diecimila comandamenti che gli detta la voce della sua coscienza. E anche la psichiatria deve prendersi a cuore - uno dei suoi compiti è proprio questo - di ridare all'uomo la capacità di trovare nella vita, nella singola situazione della propria vita, un senso, malgrado lo sprofondarsi dei valori tradizionali. E secondo la dottrina della Logoterapia, la vita ha un senso - per ogni singolo uomo! E conserva questo suo senso letteral-

mente fino all'ultimo respiro. Ovviamente, lo psichiatra non può dire al suo paziente quale è il senso della vita: questo deve trovarlo il paziente stesso. Ma lo psichiatra può mostrare che un tale senso della vita esiste, in ogni situazione e condizione. La Logoterapia insegna che persino gli aspetti tragici e negativi dell'esistenza umana - la sofferenza ineluttabile, per esempio - possono essere trasformati in prestazione, in quanto l'uomo di fronte ad essi riesce a prendere il giusto atteggiamento. Al contrario di alcuni indirizzi esistenzialisti, la Logoterapia non è affatto pessimista, bensì semplicemente realistica: essa vuole che il paziente guardi in faccia quel ch'io chiamo la triade tragica dell'esistenza umana: dolore, morte, colpa. Inoltre, la Logoterapia è financo ottimista: essa mostra come questi aspetti apparentemente negativi recano nel seno possibilità di senso altamente positive. Si diceva sopra che la coscienza ci lascia scoprire il senso (essa non è un 'organo dei sensi', ma un 'organo del senso', si potrebbe dire). Di fatto il senso dev'essere trovato coscienziosamente, non può esserci dato arbitrariamente. Noi non possediamo la libertà d'inventare un senso qualunque, bensì abbiamo la responsabilità di scoprire in concreto 'il' senso! Con ciò non si dice nulla contro la libertà, ma dobbiamo renderci coscienti che la libertà minaccia di degenerare in arbitrio se non è vissuta come responsabilità. Per questo motivo raccomandavo spesso ai miei ascoltatori americani di completare la statua della libertà, alzata sulla loro costa orientale"¹⁰.

¹ FRANKL V. E., *Uno psicologo nei Lager*, Edizioni Ares, Milano 1991, (6ª edizione).

² *L'uomo Viktor Frankl*, Prefazione di Giambattista Torelli all'edizione italiana di FRANKL V. E., *Uno psicologo nei Lager*, cit., pp. 15-22; 22.

³ FRANKL V. E., *Uno psicologo nei Lager*, cit., p. 144.

⁴ Ibidem, p. 119.

⁵ Ibidem, p. 115.

⁶ Ibidem, pp. 116-117.

⁷ Ibidem, p. 117.

⁸ FIZZOTTI E., *Prefazione*, in *La sofferenza di una vita senza senso. Psicologia per l'uomo d'oggi*, LDC, Leumann 1978, pp. 5-8; 8.

⁹ Ibidem.

¹⁰ Riportato in *L'uomo Viktor Frankl*, pp. 20-21.

ABBONAMENTO CUMULATIVO

**CEM
MONDIALITÀ'**

mensile di
educazione
interculturale



ASPE

periodico di
informazione
su disagio
pace ambiente

A sole L. 85.000

ccp 11815255
Cem-Mondialità
via Piamarta 9
25121 Brescia
Tel. (030) 3772780

ccp 155101 Aspe
Gruppo Abele Periodici
via Giolitti 21
10123 Torino
Tel. (011) 8142745

appunti di un consigliere comunale.

LE RISORSE NASCOSTE A SERVIZIO della SCUOLA

A cura di
GIANFRANCO
ZAVALLONI

LE AMMINISTRAZIONI COMUNALI POSSONO
OFFRIRE DA SUBITO ALLE SCUOLE ALCUNI SERVIZI,
METTENDO A DISPOSIZIONE IL PERSONALE, I MEZZI E LE
ATTREZZATURE, E I LOCALI.

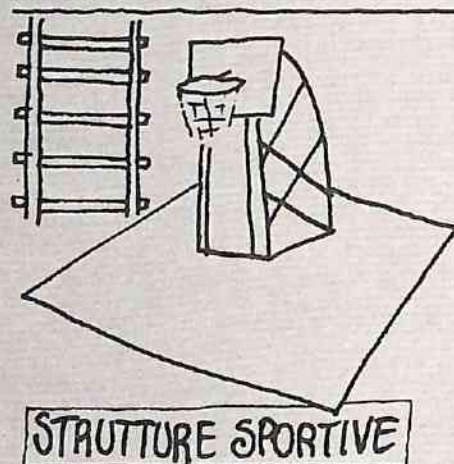
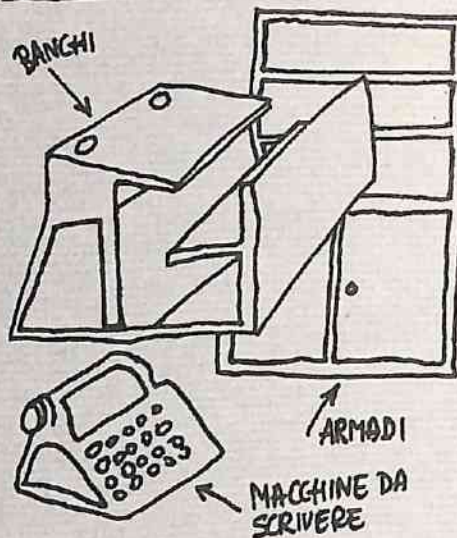


L'INCONTRO CON GLI OPERATORI
COMUNALI E' UN'OTTIMA
OCCASIONE DI EDUCAZIONE
CIVICA.

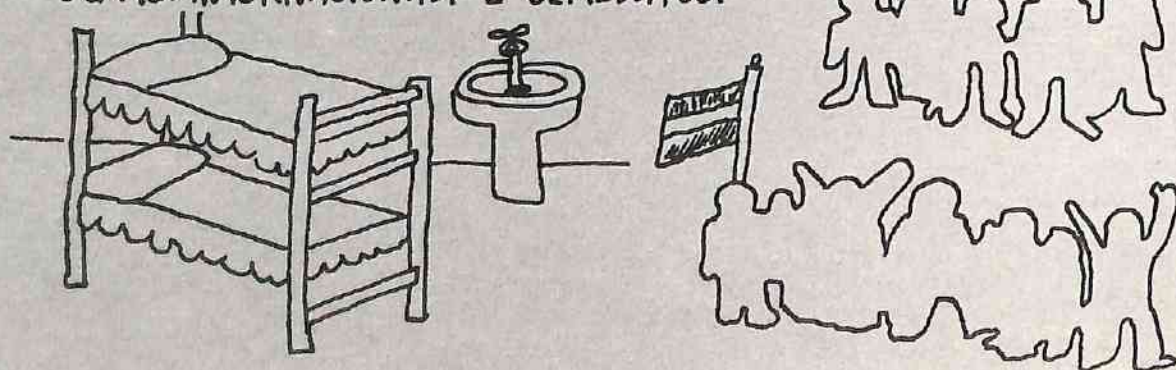
CENTRO STAMPA COMUNALE



DEPOSITO COMUNALE



SCUOLE INUTILIZZATE PER FAVORIRE SCAMBI INTERNAZIONALI E GEMELLAGGI



NYAMANTON

Regia: Cheick Oumar Sissoko

Paese origine: Mali

Interpreti: Macirè Kante (Kalifa), Ada Thiocary (la sorella), Diarra Sanogo (il padre), Chaka Diarra (la madre), Alikaou Kante (amico)

Durata: 90'

Distribuzione video: ISG - Sviluppo e Ambiente

Premi: 1986 - Gran premio del Terzo Mondo festival di Mannheim; Tanit di bronzo al festival di Cartagine; 1987 - Premio COE e Premio del Pubblico al festival di Perugia

Ambientazione: città africana

Pubblico: medie inferiori e superiori

Attraverso la storia di Kalifa, bambino di nove anni che la società emargina perché povero, il regista ci porta a riflettere su tematiche forti quali la conservazione dei propri valori, il senso del sacrificio e della famiglia, la tenacia della lotta, il significato dell'ingiustizia, la capacità di scelta del proprio domani.

AL CINEMA
CON IL MONDO

LA LEZIONE DELL'IMMONDIZIA

Trama

All'apertura dell'anno scolastico schiere di bambini percorrono le strade della città trasportando pesanti banchi perché per andare alla scuola pubblica è necessario pagare le tasse e procurarsi un banco, e chi non l'ha, come Kalifa e Fanta, sua sorella, è cacciato, e a nulla valgono le suppliche o le proteste. I due fratelli sono però animati da un grandissimo desiderio di frequentare la scuola e, a forza di insistere, convincono il padre ad accollarsi altri debiti per far fronte all'acquisto dei banchi mentre loro, di pomeriggio, lavoreranno per aiutare la famiglia. Kalifa affitta un carrettino e gira per i quartieri ricchi a raccogliere le immondizie, la sorella vende arance o altro per le vie della città. La vita, tra scuola e lavoro, si fa durissima e di sera i due ragazzini sono stremati. Altre tasse arrivano e i guadagni non bastano più, Kalifa e la sorella saranno cacciati dalla scuola ma resteranno nella ferma determinazione di ritornarvi perché hanno capito

che studiare è l'unica possibilità per i poveri di uscire da una condizione di miseria e di sfruttamento. Il girovagare di Kalifa per le vie e il suo ficcare il naso dentro ai cortili delle case bene, offre al regista la possibilità di confrontare poveri e ricchi in base al loro quotidiano ed ai loro valori. La morte per parto di una vicina di casa sembra portare allo stremo le speranze di riscatto, ma di fronte al piccolo orfano i poveri genitori di Kalifa e Fanta troveranno la forza di adottarlo e di riprendere la lotta per un mondo migliore.

Il regista. Nato nel 1955 a Bamako, capitale del Mali, si laurea e studia cinema a Parigi; ritornato in patria, lavora nel Centro Nazionale di Produzione Cinematografica, esprimendo nei suoi lavori un forte impegno per la democrazia nel paese. Dopo alcuni cortometraggi, nel 1986 realizza *Nyamanton*, utilizzando fondi stanziati dal governo per un soggetto completamente diverso; il dover mascherare il suo vero soggetto, non gli ha permesso durante le riprese un'assoluta libertà di movimento.

di Lino Ferracin
e Margherita Porcelli

Sono così comprensibili sbavature nella recitazione e nel montaggio. Nel 1989 Sissoko realizza *Finzan*, intenso lavoro sul tentativo di una donna di ribellarsi all'oppressione di regole matrimoniali tradizionali.

Il mondo di Nyamanton

Nyamanton in lingua bambara, la lingua originale del film, significa "la lezione dell'immondizia". Il protagonista del film è Kalifa, un ragazzino di nove anni, che ha grinta e voglia di riuscire ma deve scontrarsi con la società che lo emargina perché povero. Partendo dall'esempio di un padre e di una madre che si sfiancano nel lavoro per dare almeno ai figli la possibilità di cambiare, Kalifa affitta un carrettino e si mette a girare per la città raccogliendo a pagamento immondizia. La sua nuova scuola sarà la strada, conoscerà altri ragazzi che ormai la strada ha svuotato di interessi per la scuola e per un avvenire diverso, osserverà la vita comoda dei ricchi, ma non la prenderà a modello perché altri sono i suoi valori: "I ricchi sono falsi, rinnegano i figli, tradiscono le mogli". Diversa è infatti la sua famiglia, ben strutturata nei suoi ruoli tradizionali, ma nella quale ci si confronta, si discute, si è educati, si cresce, si ride.

La famiglia di Kalifa vive in una povertà dignitosa che non corre dietro ai falsi modelli occidentali dei ricchi, (la sorella di Kalifa si annoia davanti alla televisione che trasmette film di karaté), che lavora duramente per tirare avanti, che crede nel valore dell'istruzione per migliorare, che è capace di rinunciare a tutti i risparmi per aiutare i vicini nel bisogno.

L'occhio della cinepresa segue minutamente i gesti e le parole di Saram, la madre di Kalifa, che si sfianca a fare la serva in una casa di ricchi, che ama i figli senza inutili smancerie ("I ricchi sono meschini e fanno come gli occidentali e chiamano i figli tesoro, joli, carina, bijou"), che seriamente pensa al loro futuro e la notte è angosciata da sogni nei quali i figli percorrono la strada della delinquenza e della prostituzione; una donna che, tra le faccende di casa e il servizio, quasi non ha più tempo per vivere ma trova comunque la forza e il coraggio di adottare il piccolo orfano della vicina. In contrasto è invece fortemente e negativamente connotata la signora presso cui lavora Saram: "Una donna finta, ipocrita, che non vuole invecchiare" e che arriva al punto di rinnegare in pubblico il proprio figlio per non sembrare più vecchia.

Kalifa ed il suo amico trascinano il carretto

per le strade di una capitale africana di oggi, dove ancora il villaggio è presente nella tipologia delle case e nelle strade di terra rossa, dove le macchine non sono ancora padrone assolute delle strade e ci si può sedere contro un muro a riposarsi, si può giocare a pallone o fermarsi a chiacchierare in mezzo alla piazza, ma dove già di là dai muri di recinzione scattano le differenze, le discriminazioni, le distorsioni provocate da tradizioni perdute e dall'assimilazione di modelli occidentali.

Il film alterna sorrisi, lacrime, commedia e tragedia; ha momenti di acra satira sociale ed altri di forte tensione emotiva; è costruito attorno ad un preciso discorso politico, e sceglie di comunicare idee e valori in un modo chiaro, esplicito, anche troppo semplice per noi abituati alla comunicazione filmica di Hollywood; un discorso pensato esattamente per il suo pubblico, che non siamo noi, ma gli abitanti del Mali e dell'Africa; un discorso finalizzato ad una presa di coscienza della propria realtà e dei propri diritti.

Significative in questo senso alcune frasi più volte ripetute dai protagonisti: "Queste cose non si possono più accettare, se no i figli dei poveri finiranno come noi, ignoranti e sottomessi." - "Scuola e ospedale dovrebbero essere liberi." - "Non siamo stati promossi: è colpa della povertà." - "Tu sarai come la mamma e io come papà." - "Perché non siamo morti da piccoli?" - "Il mondo cambia e anche questo finirà!".

Suggerimenti per un uso didattico

Consideriamo il film come "testo", vale a dire come rappresentazione di una forma di cultura che stabilisce tra l'autore che l'ha prodotto e il pubblico che ne fruisce una interazione comunicativa, espressa attraverso gli interrogativi, le suggestioni, i bisogni, gli stimoli attivati dal testo e al testo rimandati. Risulta pertanto fondamentale dal punto di vista didattico il saper valutare il livello di problematicità del testo, cioè lo spessore psicologico delle sollecitazioni, delle attese, dei disagi suscitati dal film stesso e la complessità delle tematiche affrontate in relazione ai destinatari della comunicazione filmica.

Ci sembra che Nyamanton, grazie alla sua linearità narrativa e alla sua agevole leggibilità espressiva, offra la possibilità di avvicinare i giovani spettatori a tematiche forti quali la conservazione dei propri valori, il senso del sacrificio

**Il protagonista
del film è Kalifa,
un ragazzino di nove
anni,
che ha grinta
e voglia di riuscire ma
deve scontrarsi con la
società
che lo emargina
perché povero.**

cio e della famiglia, la tenacia della lotta, il significato dell'ingiustizia, la capacità di scelta del proprio domani.

Kalifa e Fanta prendono gradatamente coscienza che la loro povertà costituisce un ostacolo insormontabile alla costruzione di un domani migliore, ma non si arrendono, scelgono di lottare, si aggirano nei quartieri occidentali, raccogliendo immondizia, si guardano attorno e leggono i difetti di una società che ha ormai perso i suoi valori più autentici.

A contatto con la città la mentalità dei nuovi ricchi è cambiata, la ricchezza ha portato con sé frivolezze, meschinità, ipocrisia, finzione. L'unico rifugio rimasto è la loro casa, dove si vive come in un villaggio, con il cortile dove si mangia e si dorme all'aperto, dove le abitudini cittadine non hanno ancora spezzato i legami con le proprie origini.

Ma per Kalifa e Fanta non basta lottare, le sole energie non sono sufficienti per vincere perché i poveri sono in balia delle circostanze, delle pressioni che la società loro impone. Il sogno di frequentare la scuola svanisce, restano la strada, l'incertezza, l'instabilità, l'amarezza, la delusione, ma anche la consapevolezza di dover resistere per poter migliorare il proprio domani. Ecco l'immagine di un mondo in cui speranza e disperazione sono le due facce di una stessa realtà, destinata a sottomettersi ai casi del destino, ma anche a modificarsi grazie alla tenacia, alla fatica, alla forza.

Idee per fare

Riprendiamo il tema del villaggio in rapporto con la città e confrontiamone la realizzazione nei due film: *Nyamanton* e *Yaaba*, presentato nel mese di settembre.

In entrambi il villaggio simboleggia le radici, la cultura di un popolo, tutto ciò che è buono e incontaminato in antitesi alla città, sede di tutti i mali, di estraniamento e di corruzione.

In *Yaaba* la descrizione puntuale, a tratti ironica di usi e costumi tradizionali, ritrae paesaggi e volti, collocandoli quasi fuori dal tempo, in una dimensione in cui ognuno può ritrovare il sapore delle proprie origini senza costrizioni o vani ripensamenti.

In *Nyamanton* invece le radici sono state strappate e ripiantate in una periferia cittadina, dove si confrontano e scontrano con una realtà manipolata dalla cultura occidentale.

servizio informazione religiosa



La Chiesa italiana informa

*una agenzia di informazione religiosa
un servizio per i professionisti
dell'informazione...*

*ma del quale possono servirsi
vantaggiosamente anche coloro
che hanno responsabilità pastorali,
sociali e politiche a tutti i livelli.
Uno strumento utile per comunità
parrocchiali, associazioni, scuole,
istituti religiosi, centri culturali...*

Trasmissioni quotidiane e bisettimanali via Internet, modem, fax e posta:

- notizie degli organismi pastorali Cei
- notizie dalle diocesi italiane
- servizi sui convegni nazionali
- rassegne stampa
- quadri interpretativi delle iniziative
- schede informative su argomenti d'attualità
- quadro degli avvenimenti previsti per la settimana
- documenti Chiesa

Centinaia di fonti di informazione

Servizio Informazione Religiosa

Via Aurelia, 468 - 00165 ROMA

Telefono (06) 6640334/5/6

Telefax (06) 6640337/8

Indirizzo Internet: www.glauco.it/sir

E-Mail: sir@rm.nettuno.it

Per abbonamenti ordinari 1996/97

(spedizione postale):

quota annua L. 200.000

Per abbonamenti Modem - Internet

quota annua L. 1.000.000

da versare sul c/c postale n. 38581005

intestato a: SIR s.r.l.

Via Aurelia, 468 - 00165 Roma

Ma per Kalifa e Fanta non basta lottare, le sole energie non sono sufficienti per vincere perché i poveri sono in balia delle circostanze, delle pressioni che la società loro impone. Il sogno di frequentare la scuola svanisce, restano la strada, l'incertezza, l'instabilità, l'amarezza, la delusione, ma anche la consapevolezza di dover resistere per poter migliorare il proprio domani.

Corsi "COASIV" nel Triveneto - da fine settembre 1995 a fine marzo 1996.

I Corsi "Mondialità" organizzati nel Triveneto da fine settembre u.s. a fine marzo 1996 meritano una particolare menzione ed una cronaca un po' più ampia. Un primissimo incontro col Dr. Leopoldo Rebellato, Presidente del COASIV (Coordinamento delle Associazioni di Solidarietà Internazionale del Veneto) ebbe luogo a Padova fin dal 17 dicembre 1994, in presenza di Rappresentanti di una ventina di Associazioni e del Direttore del CEM (cfr. CEM/ Mondialità, febbraio 1995, pag. 46). Da allora, grazie soprattutto al Segretario del Centro Missionario diocesano di Verona nella persona di Chiara Peroni, Claudia Mantovani e Silvana Valpiana, i vari corsi sono stati strutturati presso i vari centri e il CEM ha provveduto alla ricerca, (anche al di fuori della propria cerchia), e alla designazione dei vari esperti che si sono sobbarcati il disagio di spostarsi nei vari luoghi e che meritano, anche a questo titolo, di esser nominati e ringraziati. Eccoli in ordine d'alfabeto: Luciano Ardesi, Marco Bano, Claudia Butturini, Gianni Caligaris, Chiara Cecotti (referente per "Mani Tese", Milano), Flavia Favero, Paolo Magatti, Raffaele Mantegazza, Milani Domenico, Roberto Morselli, Antonio Nanni, Gianfranco Tusset.

I temi svolti ruotavano attorno al tema dell'*interdipendenza culturale*, su scala mondiale, ed erano stati così enunciati: 1) *Interdipendenza e Intercultura*; 2) *Interdipendenza nell'ottica pedagogica*; 3) *Interdipendenza economica*; 4) *Interdipendenza negativa: l'informazione*; 5)

Interdipendenza politica.

Questi vari temi sono stati trattati, in tre ore di tempo e lasciando ai vari esperti di seguire una propria metodologia, nei seguenti centri: **Schio (Vi)** dal 28 settembre al 26 ottobre 1995. Referente locale: *Lanaro Emanuela*. **Camposampiero (Pd)**, dal 2 al 30 ottobre 1995. Referente locale: *Anna Maria Scantamburlo*. **Mestre**, dal 18 ottobre al 22 novembre 1995. Referente locale: *Marina Gavagnin*. **Padova**, dal 6 novembre al 14 dicembre 1995. Referente locale: *Eva Grassman*. **Mirano (Ve)**, dal 12 gennaio al 2 marzo 1996. Referente locale: *Emmanuela Da Rio*. **Verona**, dal 22 febbraio al 21 marzo 1996. Referente locale: *Chiara Peroni*. **Cittadella (Pd)**, dal 29 febbraio al 25 marzo 1996. Referente locale: *Giovanni Tonello*. A chiusura di questa vasta attività, che ci ha offerto l'occasione di trattare i temi del corso, complessivamente, ad oltre 500 operatori scolastici (dalle scuole materne alle Superiori, con partecipazione di Presidi e Direttori Didattici), ringraziamo il COASIV nella persona del suo Presidente, il Dr. Leopoldo Rebellato, e i vari collaboratori che hanno facilitato il nostro compito presso le varie sedi ove hanno avuto luogo gli incontri.

Brescia, 2-3 febbraio '96: Il Liceo Pedagogico "Maddalena di Canossa" di Via S. Martino 13, ha organizzato l'assemblea d'Istituto sul tema: *Il processo di pace in Israele*. Per l'occasione sono stati invitati: a) Il Dr. Bruno Segre, Presidente dell'Associazione Nazionale "Amici di NS/WAS" che ha trattato il tema proposto, seguito poi da un lavoro di gruppo nelle varie classi. b) Il Diret-

tore del CEM che ha diretto un Cineforum sul film "Oltre le sbarre (Regista: Uri Barbash, 1985) che tratta del difficile rapporto tra Arabi ed Ebrei in terra d'Israele. Un grazie agli organizzatori e alle studente.

Milano, 10.2.'96: Roberto Moselli, del Direttivo del CEM, ha svolto il tema *"L'incontro con l'altro, tra ascolto e narrazione"*, invitato dalla Caritas Ambrosiana e dagli Uffici Diocesani per la Pastorale Missionaria e Giovanile dell'arcidiocesi. L'incontro è stato molto apprezzato dagli Organizzatori e dal numeroso pubblico composto da operatori scolastici ed animatori della pastorale.

Reggio Emilia, 14.2.'96: All'interno di un Corso organizzato dal CMD e dall'Istituto di scienze religiose per Animatori Missionari, è stato invitato il Direttore del CEM a trattare il tema: *"I volti dell'altro. Per una spiritualità missionaria"*. All'intervento, ha fatto seguito una "consultazione" in gruppo e un interessante dibattito. Grazie agli amici Fulvio e Andrea e a tutto il "gruppo" CMD/RTM.

Brescia, 22, 23, 24 febbraio 1996: Nelle date indicate è stato tenuto un Corso rivolto al Biennio del Liceo Pedagogico Sperimentale dell'Istituto Magistrale "Maddalena di Canossa", diretto dal nostro Roberto Morselli che ha seguito la traccia dei seguenti temi proposti: *Le città dell'uomo* (il 22/2), *Il volto della memoria* (il 23/2) e *L'immagine del futuro*. Un grazie particolare alla Presidente, Sr. Chiara, e al Prof. Ettore Sartorio.

Brescia, 18.2.1996: Nel contesto della manifestazione "Rincov Er XA" sulla riconversione delle fabbriche d'armi in produzione di strumenti di uso civile, il nostro Roberto Morselli ha animato, durante l'intera giornata del 18 febbraio, un laboratorio dal tema: *Il rapporto tra conflitto e potere in una prospettiva educativa*, riscuotendo un sincero consenso da parte degli operatori scolastici e sociali che hanno partecipato all'incontro.

Brescia, 24.2.'96: Il Direttore del CEM, in occasione di un incontro diocesano di obiettori Caritas, presso il Centro Pastorale Paolo VI, ha trattato il tema *dell'educazione alla mondialità, tra cultura, identità nazionale e intercultura*. L'intervento è stato preceduto dal rapporto che Giorgio ha fatto relativo al questionario antirazzista precedentemente passato agli obiettori. Il lavoro in gruppo ha permesso ai partecipanti di approfondire l'esposto e di animare il pubblico con interessanti domande durante il dibattito. Un grazie a Don Antonio e a Giorgio.

Villasanta (Mi), 27.2.'96: All'interno di un intenso programma proposto ai giovani di Villasanta ("Varcare la soglia della speranza"), il Direttore del CEM ha trattato il difficile tema: *"Un Dio-Amore: ma perché tanto male?"* (cfr. capitoli 10, 11 e 12 del libro intervista del Papa, a cura di V. Messori). Grazie a Don Umberto e a Gerosa Giovanna per l'occasione offertaci e al pubblico giovanile particolarmente attento.

Brescia, 1.3.'96: S'è chiuso oggi, con "un'appendice d'amicizia", il Corso resi-

denziale che si è tenuto presso il CEM dal 22.12.'95 al 22.2.'96: fu, appunto, il 22 che il Prof. Salvarani chiuse, in bellezza il corso di cui era già stato annunciato il programma (cfr. CEM/Mondialità, febbraio '96, pag. 47). Se facciamo ancora un cenno al Corso è per ringraziare il Dr. Roberto Nicoletti e P. Sergio per l'apporto dato alla organizzazione e all'animazione dei gruppi di lavoro dei partecipanti ai quali chiedendo scusa di non poterli citare per nome come meriterebbero. Come ci siamo detti il 1 marzo, scriverò ancora ai partecipanti al Corso per riaffermare il progetto della costituzione del Gruppo AMICI DEL CEM DI BRESCIA (A.C.B.) e per richiamare gli obiettivi e le possibili attività. Un incontro retrospettivo si svolgerà il 19 aprile p.v.

Brescia, 2.3.'96: Col patrocinio dell'Assessorato alla P.I. di Brescia e a cura dell'Associazione SIEM (Società Italiana Educazione Musicale di Brescia) s'è tenuto, presso l'auditorium della Scuola Media "F. Lana" di via Zadei, 76, un corso di aggiornamento musicale in contesto interculturale. L'introduzione al Corso è stata tenuta dal Direttore del CEM, seguita poi dalla relazione di Mauro Carboni, del Direttivo del CEM e Docente presso il Conservatorio di Castelfranco Veneto e da Pippo Biassoni e Patrizia Zocchio, del Gruppo "Conduttori Laboratori CEM / Convegno", che la domenica 3 marzo hanno animato, per un giorno intero, un laboratorio musicale. Un grazie agli Organizzatori e, in particolare, al Maestro Cherubini Oliver.

CAMPAGNA SENEGAL

di Claudio Cernesi

"Carissimo Cernesi, ti mando questa lettera per darti le ultime informazioni che ho avuto da Sall e da Moussa.

Due settimane fa ho sentito Moussa Ndiaye, il futuro segretario di Takku Ligey, per chiedergli se avevano delle iniziative nuove o delle idee nuove riguardo al problema dell'acqua al villaggio.

Lui mi ha detto che il problema sta diventando sempre più complicato perché dopo tre mesi della stagione delle piogge i lavori erano andati molto bene perché tra miglio, fagioli e arachide avevano raccolto tanto e quindi da mangiare ce n'era abbastanza ma un mese dopo due famiglie se ne erano andate e si erano trasferite a Touba.

Moussa mi ha detto che dopo la raccolta nei campi i membri dell'Associazione hanno costruito una casa di accoglienza dove hanno messo delle capanne per dormire e altre per fare incontri. Mi ha detto che l'Associazione sta lavorando per trovare dei fondi per contribuire alla costruzione del pozzo e alla realizzazione di un'aula per insegnare a leggere e a scrivere perché il problema non è solo l'acqua, come sai anche tu, ma non esiste né scuola, né sanità, solo che senza acqua tutto si ferma.

Stanno cercando di legalizzare l'Associazione a livello di burocrazia, hanno tutto e gli manca solo la firma di Abdoulaye Sall vice-presidente che in questo periodo sta lavorando in un altro progetto di sviluppo nel sud del paese, in Casamance.

Appena torna va a firmare e così Takku Ligey sarà in regola a livello istituzionale, ma Takku Ligey in-

tanto sta organizzando delle feste nei villaggi attorno per raccogliere fondi e per avere la somma necessaria chiesta dalla Legge per regolarizzarci.

Io sto mandando le informazioni raccolte qui in Italia riguardo al Progetto di scambio con Teraanga e la Campagna Cem.

Ho detto che stiamo organizzando degli incontri nelle scuole e parlando dei problemi del villaggio e loro rispondono con pazienza. Quello che ti volevo dire io è che il racconto che hai fatto la sera della fondazione di Takku Ligey al villaggio, il racconto della storia della scimmia che non conosce il pesce e lo toglie dal ruscello per aiutarlo e lo fa morire, è rimasto un simbolo molto importante.

E' stata la scoperta di una storia comune perché esiste anche da noi una storia simile anzi uguale a quella della scimmia, per cui nella nostra mente sappiamo che senza gli altri non riusciremo a far niente.

Voglio dire che senza gli aiuti non riusciremo a far niente ma anche che senza l'aiuto a noi stessi gli altri non ci possono aiutare, quindi Takku Ligey sta lottando con le sue forze chiedendo aiuto a chiunque ha forza da dare, da scambiare e dialogare tra le due culture Senegalese e Italiana".

Mandiaye Ndiaye

Oggi ero a Modena e per la seconda volta, incontravo la classe 3^a L dell'Istituto Superiore "G. Deledda": 20 ragazze curiose che mi hanno aiutato molto a dialogare, a parlare del tema della diversità e a presentare qualche elemento della vita e della cultura africana. Ho terminato parlando del Pro-

getto di scambio con il Senegal e ho ricordato loro la possibilità di conoscersi anche attraverso un viaggio nella terra degli immigrati.

Io credevo che alla fine dell'incontro precedente stessero scherzando e invece mi hanno detto che ne avevano già parlato a casa e se ero disposto a incontrare i loro genitori per spiegare i termini della cosa.

Mi chiedevano se era possibile andare anche al villaggio e io ho risposto che non vi erano strutture di accoglienza, che forse era possibile passare ma non fermarsi.

Ci siamo salutati con l'impegno di risentirci.

Anche Sabato, a Savona, la classe di un Istituto Magistrale mi diceva la stessa cosa.

Oggi, al mio rientro, ho trovato questo fax di Mandiaye a cui avevo chiesto di aggiornarmi sugli ultimi sviluppi poiché nel mio recente viaggio in Senegal avevo incontrato alcuni membri della Associazione ma, non essendo riuscito a passare dal villaggio, mi mancavano alcune informazioni.

Nel fax, come avete letto, c'è la notizia della costruzione della casa per l'accoglienza e il parallelo di due storie che non si conoscevano e si sono incontrate. Ho pensato a questa coincidenza, a questi gesti e a queste parole che corrono a distanza e che si incontrano.

Non so se queste ragazze verranno in Senegal però quando le rivedrò potrò dir loro che è possibile fermarsi al villaggio dove Takku Ligey ha preparato il necessario per favorire la conoscenza, per accogliere, per rispettare il senso della Teraanga, che è, prima di tutto, la sacralità dell'ospitare.

RICHIEDETECI
IL NUMERO PROGRAMMATICO
GIUGNO 1995 (PREZZO L. 3.500)

PER ABBONARSI ALLA RIVISTA

ABBONAMENTO ORDINARIO
(da gennaio a dicembre '96) **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. 60.000**
(invece di L. 65.000)

CEM + CONFRONTI **L. 85.000**
(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. 134.000**
(invece di L. 145.000)

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

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

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

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

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

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

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

AVVENIMENTI
c/o Libera Informazione Editrice
Via dei Magazzini Generali 8e/10
00154 Roma - tel. 06/571051

sedici bare bianche

Il loro vocio s'è, infine, spento da quando la maestra, Gween Mayor, li aveva allineati nella palestra per dare inizio alla lezione di educazione fisica.

Eccoli là, in fila, nelle loro tute da ginnastica. Sono esattamente in 29, bambini e bambine, dai 5 ai 6 anni di età.

Gli ultimi sorrisetti e ammiccamenti sono cessati non appena la musica ha invaso la modesta palestra della Scuola Elementare della cittadina di Dunblane (Scozia), tutta costruita con materiale prefabbricato, dipinta di grigio e con le finestre azzurre.

I 29 bimbi accennano a passi di danza, movendosi al richiamo della voce dell'insegnante e al ritmo della musica.

Sono le ore 9,30 del 13 marzo.

ricordando i bambini di Dunblane

Il "lupo" si sta avvicinando alla Scuola. Sulla neve ghiacciata che ingombra il cortile, i suoi passi risuonano sinistri.

Si incammina, strisciando, lungo la parete esterna, verso la palestra. Si arresta.

Ode la musica e la voce dell'insegnante. Con una spallata violenta, spalanca la porta e irrompendo come una furia, fa fuoco con quattro pistole, scaricate l'una dopo l'altra, sui piccoli, sulla maestra.

E' il terrore.

L'insegnante e 16 bimbi, uno dopo l'altro, si afflosciano a terra falciati dalle raffiche, come fragili steli, mentre i feriti urlano di terrore e di dolore.

La polizia, allertata, giunge sul posto.

E poi, mamme, papà, famiglie intere... Dunblane vive la sua ora di disperazione.

* * *

Sedici bare bianche
cullate dall'onda del mare,
gonfia la vela del vento dell'aurora,
vògano verso il sole.

P.D.M.