

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

GIUGNO-LUGLIO

Spedizione in abbonamento postale
Comma 27 - art. 2 - legge 549/95
Autorizzazione Filiale di Brescia
Anno XXVII - n. 7 giugno-luglio 1996
via Piamarta 9 - 25121 Brescia

Mondialità

Mensile di educazione interculturale



il viaggio:
metafora
della relazione
educativa

Il nomade
e la
bussola

Numero programmatico

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

Direttore generale: Domenico Milani

Vice-Direttore del CEM: Antonio Nanni

Vice-Direttore di «Mondialità»: Sergio Cambiganu

Segreteria: Ester Vecchi

Gruppo Redazionale: Fabio Ballabio, Mariacristina Bonometti, Mauro Carboni, Giovanni Catti, M. Antonietta Di Capita, Claudio Economi, Lino Ferracin, Ida Malchiodi, Raffaele Mantegazza, Domenico Milani, Roberto Morselli, Antonio Nanni, Lucrezia Pedrali, Margherita Porcelli, Brunetto Salvarani, Alessio Surian, M. Teresa Turbini, Rita Vittori, Gianfranco Zavalloni.

Collaboratori: Paola Berrettini, Angela Biagini, Mauro Bigi, Gianni Caligaris, Patrizia Canova, Claudio Cernesi, Piera Gioda, Maria Teresa Noberini, Roberto Papetti 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: Elvio Damoli, Pino Gulia, Francesco Meloni (Caritas Italiana).

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



LIMINARE	QUATTROMILA DISPERATI <i>di Domenico Milani</i>	1
LA PAGINA DI GIOVANNI CATTI	DISAGIO, TEMPO E MUSICA <i>di Giovanni Catti</i>	2
INTRODUZIONE AL TEMA	IL NOMADE E LA BUSSOLA Il viaggio: metafora della relazione educativa <i>di Mauro Carboni</i>	3
	IL VIAGGIO LUNGO IL CORSO DELL'ANNO <i>di Mauro Carboni e Roberto Morselli</i>	4
L'ALTO DELL'ALTRO	SE DUE DI VOI SULLA TERRA <i>di Fabio Ballabio</i>	9
Materiali per la didattica		
SCUOLA MATERNA	LA PRIMA AVVENTURA-VIAGGIO DEL BAMBINO <i>di Maria Teresa Turbini, Maria Antonietta Di Capita</i>	12
SCUOLA ELEMENTARE	IL "SÈ" E "L'ALTRO DA SÈ" <i>di Lucrezia Pedrali</i>	13
SCUOLA MEDIA	UN ITINERARIO ALLA RICERCA DELL'ALTRO <i>di Mariacristina Bonometti, Ida Malchiodi</i>	14
SCUOLA SUPERIORE	NOMADI E BUSSOLE <i>di Fabio Ballabio</i>	16
VOCI DAL TERRITORIO	LABORATORIO SULLA NARRAZIONE <i>di Raffaele Mantegazza</i>	18
EDUCARSI COI FUMETTI	EDUCARSI COI "BALLOONS" <i>di Raffaele Mantegazza e Brunetto Salvarani</i>	20
IL LIBRO RITROVATO	L'APOCALISSE UNO SGUARDO SULLA FINE <i>di Brunetto Salvarani</i>	23
EDUCAZIONE E SOCIETÀ INTERCULTURALE	I PENSIERI CONCETTUALI INTERCULTURALI DELLA RUBRICA <i>di Claudio Economi</i>	27
OSSERVATORIO EUROPEO	LE INIZIATIVE DELL'UNIONE EUROPEA <i>di Alessio Surian</i>	30
DIDATTICA INTERCULTURALE	UN VIAGGIO NELL'INTERCULTURA <i>di Claudio Economi</i>	32
PSICOLOGIA ED INTERCULTURALITÀ	IN UN MONDO DI VIANDANTI <i>di Rita Vittori</i>	33
PER UNA ECOLOGIA DELLA DIDATTICA	PER UNA ECOLOGIA DELLA DIDATTICA <i>di Gianfranco Zavalloni</i>	36
VOCI DAL TERRITORIO	PRESENZA/ASSENZA DELL'ISLAM NEI LIBRI DI TESTO DI RELIGIONE CATTOLICA <i>a cura di A. Bonelli, M. Donatello, A.R. Ermini</i>	38
AL CINEMA CON IL MONDO	AL CINEMA CON IL MONDO <i>di Lino Ferracin e Margherita Porcelli</i>	40
CINQUE DOMANDE A...	CINQUE DOMANDE A DUCCIO DEMETRIO <i>di Antonio Nanni</i>	43
BIBLIOMONDO	<i>di Sergio Cambiganu</i>	46

La "Bulk Challenge" era stata costruita come la nave della "Grande Sfida", come può voler dire il suo nome in inglese. Destinata, quindi, a sfidare il mare e gli oceani, come grosso cargo commerciale, e finita a dover fare la spola tra un porto e l'altro dei Paesi Africani che si affacciano sull'Atlantico.

L'ultima sua "sfida" fu quella di aver imbarcato quattromila disperati, tra soldataglia fuggiasca che trasportava un immenso bottino frutto della depredazione e tantissima povera gente: in particolare mamme e bambini.

Sotto la guida dell'ennesimo avventuriero assoldato al comando di questo relitto della marina britannica, la "Bulk Challenge" aveva lasciato la Liberia il 4 maggio scorso dopo aver caricato i quattromila disperati che abbandonavano il loro Paese, ormai in preda al saccheggio e agli orrori della guerra civile. E aveva così affrontato l'infinita distesa d'acqua dell'oceano.

I quattromila al momento in cui la nave si staccava dal porto di Monrovia, dopo che lotte furibonde avevano avuto luogo per ricacciare indietro altre centinaia di "disperati" che si aggrappavano alle scalette di imbarco, avevano intonato l'inno nazionale liberiano per iniziativa - suppongo - dei miliziani.

Era un inno di nostalgia o di liberazione? Le voci di questo canto si spegnevano lontano, mentre la nave faceva solco nelle acque dell'Atlantico.

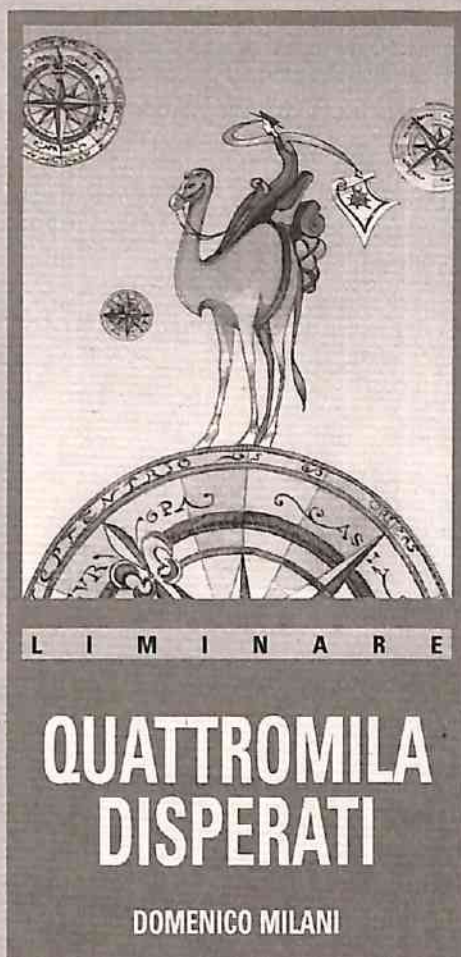


Ma il vecchio relitto non doveva resistere a lungo all'impatto delle onde: ben presto la stiva comincia ad imbarcare acqua che raggiunge rapidamente i due metri di altezza. E' il panico.

Il capitano riesce a riportare il cargo verso il porto di S. Pedro (Costa d'Avorio). I quattromila sono già allo stremo delle loro forze, sotto la sferza del sole (38° gradi) e senza più acqua da bere, essendo stata la scarsa riserva di acqua potabile posta in vendita dalla soldataglia e pagata in dollari.

La Costa d'Avorio accetta l'attracco per solo 48 ore. Il cargo è costretto a riprendere il largo ma per dirigersi verso il porto di Takoradi (Ghana) ove spera di trovare ospitalità.

Scrivete Stefania Di Lellis su "La Repubblica": "Alle 22 e 20 di giovedì sono stati rimandati tutti via, uomini, donne, bambini, sulla stessa nave, che continua a imbarcare acqua, che non ha dispositivi di sicurezza, che a do-



dici ore dalla partenza da San Pedro ha smesso di rispondere ai messaggi radio della sala di controllo del porto di Accra. "E' un inferno. Stanno tutti in piedi, stretti uno all'altro, non hanno neanche lo spazio per stendersi a terra. C'è qualche panca a bordo, se la dividono a turno o cercano di strapparsela con la violenza", racconta al telefono da Abidjan James Wickins, direttore dell'ufficio ivoriano del Pam, l'agenzia delle Nazioni Unite che si occupa di emergenze alimentari. Il dramma della "Bulk Challenge" Wickins l'ha visto in diretta. I suoi uomini sono saliti a bordo della nave durante la sosta a San Pedro, insieme con gli operatori dell'Unhcr (l'Alto commissariato Onu per i rifugiati) e con quelli di altre organizzazioni non governative. Ce l'hanno messa tutta per cercare di farsi dare dalle autorità della Costa d'Avorio l'ok allo sbarco dei profughi. Hanno insistito, hanno spiegato che la nave può cedere da un momento all'altro. Basta che qualcuna delle toppe arrangiate dai tecnici americani intervenuti durante la sosta non tenga e può esserci una strage. Niente da fare. Abidjan ha detto di no.

Scrivete ancora Stefania Di Lellis: "E' stata l'ennesima beffa. Li hanno fatti scendere a terra, controllati da centinaia di soldati, li hanno visti accasciarsi al suolo uno dopo l'altro. Denutriti, disidratati, malati, senza neanche la forza di parlare. Li hanno chiusi in un

recinto, guardati a vista. Un trattamento da animali, ma pur sempre un barlume di speranza: tra imponenti misure di sicurezza, ieri il Ghana sembrava aver accettato di far fermare nel porto di Takoradi i disperati della "Bulk Challenge", i quattromila profughi liberiani da nove giorni in cerca di asilo nel golfo di Guinea. Ma è bastata una manciata di ore perché diventasse chiaro che il dramma non era ancora arrivato all'epilogo: ieri notte la nave è stata costretta a salpare nuovamente. Qualcuno ha cercato di ribellarsi: una trentina di profughi ha aggredito i soldati incaricati di gestire il reimbarco. Li hanno ricacciati a bordo a colpi di bastone".

Al momento in cui descriviamo le tappe di questa odissea dell'orrore, il Ghana ha accettato finalmente, dopo sfiibranti trattative a livello internazionale, di permettere lo sbarco "per una settimana" ai "quattromila disperati", che sono stati confinati nel campo di concentramento di Essipong a dieci chilometri dal porto di Takoradi. I sopravvissuti sono assistiti da Organismi Internazionali.

Saranno ancora costretti ad imbarcarsi sulla "Bulk Challenge"?



Sì, ci sono tante altre vicende umane, lieti e tristi, di cui potremmo occuparci.

Se sono state scritte queste due righe sulla vicenda dei "quattromila disperati" è perché, chi scrive, vede in questo fatto il segno di un altro crimine internazionale perpetrato dal Nord del mondo ai danni del Sud: sul cargo fatiscente della marina britannica, è tutta l'Africa delle Indipendenze che sta traghettando verso l'inferno.

La Liberia, ora, si iscrive sulla ormai troppo lunga lista dell'Africa dell'orrore: dal Sudan al Burundi, dal Rwanda alla Sierra Leone. Passano le notizie di quest'Africa suicida e gli antichi "conquistatori", nella migliore delle ipotesi, intervengono con gli "aiuti umanitari".

I giornali cosiddetti cristiani dedicano un trafiletto o un riquadro a questi drammi immani. Altri giornali (come quello citato in questa pagina) danno maggior spazio. La televisione ignora. Ma poi tutto sarà dimenticato perché occorre fare un titolo a quattro colonne sulle corde vocali di Pippo Baudo.

E la "Bulk Challenge" che trasporta l'Africa continuerà ad imbarcare acqua dall'oceano fino al giorno in cui si inabissierà.

«**L**o scorgete, questo ragazzo, soprattutto di fronte ai suoi. Fa soffrire, sente di far soffrire, ma non riesce a non far soffrire, perché non vuol cedere.

Arriva a casa dalla scuola, è stato fino adesso il più allegro nella banda dei compagni, con cui è tornato assieme.

Hanno riso, hanno saltato; è stato il re della festa.

Entra in casa, cala la saracinesca, mette un muso così lungo, non dice una parola, entra in camera, sbatte la porta.

Lo chiamano per la colazione, si mette a tavola con un grugnito e sbatte il cucchiaino sul piatto.

"Ma che cosa hai, caro?"

"Niente".

"Il professore ti ha interrogato?"

"No".

"Che cosa ti ha detto il professore stamattina, perché tu sia così?"

"Niente".

E il dialogo continua così, per quella giornata, a meno che non venga un fattore qualsiasi, il più insulso, a far cambiare il tempo improvvisamente». (Lercaro G., *Generazione che sale*, La Scuola ed., Brescia 1959).

Questo ritratto, disegnato e dipinto da Giacomo Lercaro, è localizzato e datato: Bologna, settembre 1953.

È un ragazzo di città, ma probabilmente lo si ritrova anche fuori di città, in un abitato di poche case o in una casa sperduta. Vive la propria ricerca di autonomia nel 1953, eppure ci sembra di vederlo e di riascoltarlo qui oggi.

Passeranno anni e decenni, e studiosi parleranno di condizione giovanile e di disagio giovanile, di rivoluzione silente e di giovani sulla soglia: senza il coraggio di scendere dalla soglia dell'uscio della casa materna. Sono i temi e i problemi del ragazzo ritratto in un tempo appa-



DISAGIO, TEMPO E MUSICA

rentemente lontano. A far cambiare il tempo improvvisamente verrà un fattore opportuno? Nuovosità, addensamenti, precipitazioni, peggioramento, fino a quando?

La parola *tempo* è evocatrice di molte idee, di molti pensieri.

Palpitava il cuore della madre, respiravano i suoi polmoni, quando palpitò anche il cuore del figlio, e i suoi polmoni si disposero a respirare.

Due ritmi differenti, diversi, furono finalmente a confronto.

Queste origini ci rimandano alle origini del cosmo.

"Dio disse: 'Sia la luce'. E la luce fu. Dio vide che la luce era cosa buona e separò la luce dalle tenebre, e chiamò la luce Giorno e le tenebre Notte. E fu sera e fu mattina: giorno uno".

"Dio disse: 'Ci siano luci nel firmamento del cielo, per distinguere il giorno dalla notte; servano da segni per le stagioni, per i giorni e per gli anni e servano da luci nel firmamento del cielo per illuminare la terra' (Gn 1,3-5.14-15). Sono a confronto i ritmi di due esseri umani, sono a confronto i loro ritmi

con i ritmi del cosmo. Un confronto fa venire in mente l'affronto.

Nidi d'infanzia, scuole d'infanzia, scuole elementari, scuole medie, scuole superiori, corsi universitari seguono ritmi e tempi, assumono ritmi e tempi dando luogo a confronti e probabilmente anche ad affronti.

Riflettiamo sui calendari scolastici e accademici, sugli orari; sull'ora di lezione praticata dai livelli universitari a quelli di scuole superiori, di scuole medie, e ormai anche a livelli di scuole elementari e di scuola della infanzia. Qui si parla di ore di religione.

Un desiderio di diventare in qualche modo e in qualche misura signori del tempo si avverte nell'esperienza musicale.

Ci avverte Gino Stefani: "Anche il free jazz ha liberato il suo tempo, abbattendo lo stecato del beat regolare. Su questo terreno, dunque, s'incontrano vari generi musicali di punta. Forse è questo un segno dei tempi che meriterebbe di essere scrutato; o almeno una metafora sui modi in cui costruiamo i no-

stri ritmi, personali e sociali. La libertà è solo fuori dalla misura? La salvezza è solo nella misura? O il senso del tempo nasce da entrambe le radici?". (*Il linguaggio della musica*, EP, Roma 1982, p. 135).

E i giovani defraudati nelle scuole superiori del loro diritto alla musica si ritrovano come per un rito, capace di fare di questo giorno un giorno diverso dagli altri.

Rispettosamente, dolorosamente è forse il caso di far memoria del Sabato sera, delle sue gioie e delle sue speranze, dei suoi dolori e delle sue sofferenze, dei suoi lutti.

Osiamo pensare che una specie di riappropriazione del tempo, del ritmo della propria vita e delle proprie esperienze, irrompa nel Sabato sera. Irrompe dopo lunghi tempi di oppressione, quando i ritmi del mangiare, del bere e del dormire, dell'ascoltare suoni e del fare silenzio, dello studio e della festa sono tenuti assai lontani dai segnali biblici del luminare maggiore e del luminare minore.

Vengono gli esperti a ricordarci, se ce lo fossimo dimenticato, che le parole *ritmo* e *tempo* vantano origini diverse e assai remote.

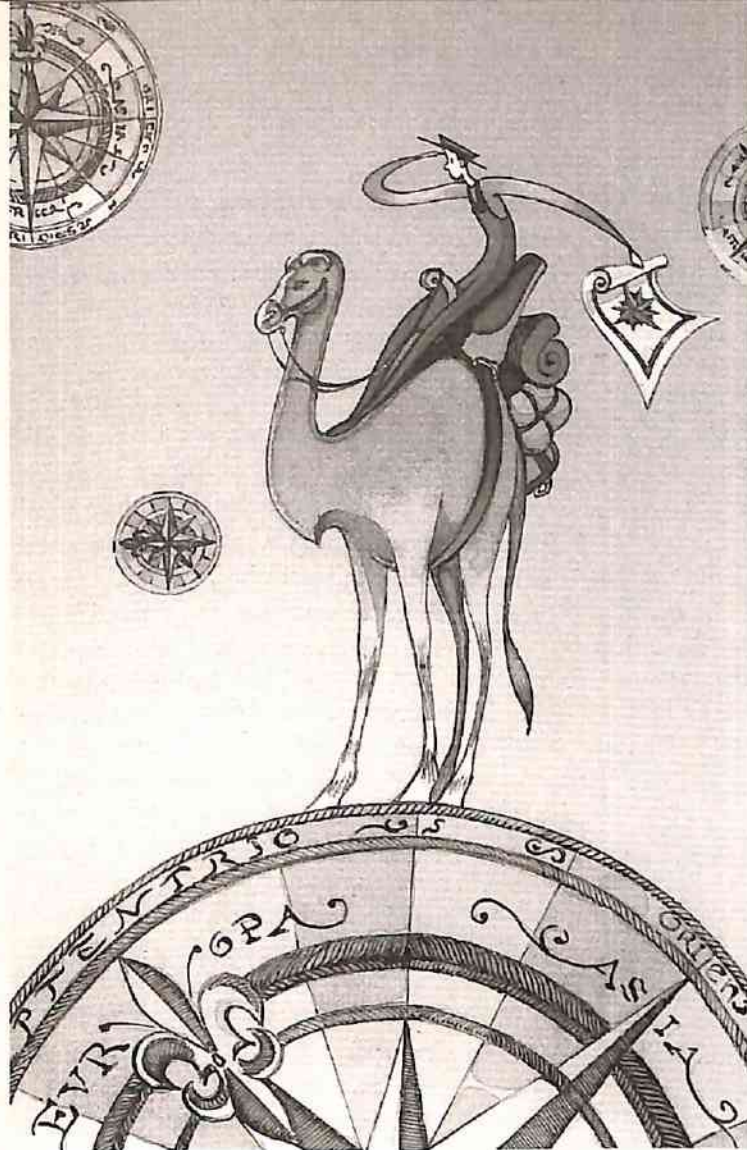
Ritmo si connette con l'idea di scorrere, di trascorrere, di passare.

Tempo si connette con l'idea di tagliare, di separare e anche di mescolare.

Tali accostamenti ci fanno riflettere sul tentativo di tagliare un'ora dall'altra, di ridurre le ore a merce, di impadronirci del tempo, fino al delirio dell'onnipotenza, riflesso nell'idea del *mio* tempo.

Ma ci fanno anche riflettere sul proposito di temperare i nostri ritmi, di riaccostarli a quelli del giorno e della notte, delle stagioni, dei giorni e degli anni.

La musica, il canto, la danza ci sono di aiuto. ■



IL NOMADE E LA BUSSOLA

IL VIAGGIO: METAFORA DELLA RELAZIONE EDUCATIVA

di Mauro Carboni

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 s/radica costantemente nei suoi "spostamenti", proprio perché 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". Proprio per questo noi possiamo ritrovarvi gli elementi di una attitudine/disponibilità alla tra-

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"

sformazione come "attraversamento" (topos dello scambio), di una consapevolezza di ciò che in una relazione si pone come "limite" e che diviene valore di riconoscimento della propria identità nella reciprocità, per una crescita personale in termini di "processo" e di "integrazione".

...nell'eterno gioco degli opposti

"La Bussola", ovvero viaggiare per tornare, ...prima o poi, esplorare, 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. È 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. È quella parte di noi che più spesso ci induce a vivere la dimensione dello s/ radicamento, 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 tra-

sformativa. 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". Il mio "prossimo" è colui verso il quale io vado, non basta la semplice vicinanza o comunanza di aspetti relazionali, conviviali, culturali, sociali, etnici, e altro ancora, è in questo che la relazione diviene una "tensione creatrice" verso l'Altro e il viaggio/relazione assume la forza di un processo strutturante.

Quindi diverse sono le dimensioni metaforiche attraverso cui narrare il concetto, l'idea, l'area significativa ed esperienziale di ciò che per ciascuno di noi può essere "VIAGGIO".

Una di queste è quella che raccoglie nel suo ambito di vissuti e di riflessione una serie complessa di percezioni dove VIAGGIO corrisponde ad un arco di spazio/tempo/relazione compreso tra un inizio ed una fine (provvisoria?), tra "una" (una soltanto?) partenza ed un arrivo

Il viaggio lungo il corso dell'anno

(Mauro Carboni e Roberto Morselli)

Settembre

VIAGGIARE Immaginando l'altrove

Qual'è il momento in cui si può dire che un viaggio ha avuto inizio? Forse quando lo sguardo diventa nuovamente consapevole della diversità dell'orizzonte? O quando, richiusa la porta dietro alle nostre spalle ci

allontaniamo passo dopo passo dalla nostra casa - città - universo? O più semplicemente quando con il pensiero, le parole e le immagini, abbiamo dato forma al desiderio di un altrove? Quale è allora il modo in cui abbiamo intrapreso il nostro "viaggio" nella dimensione educativa, attraversando una miriade di relazioni sia come docenti che discenti? Qualcuno ha assunto il ruolo

lo dell'esploratore, ricercando e sperimentando "nuove vie" dell'apprendimento e dell'insegnamento, altri invece hanno optato per un viaggio in qualità di "passaggeri", delegando ad altri la responsabilità di un tragitto che già in partenza appare definito nelle sue tappe e nei suoi sviluppi.

È perciò essenziale prendere coscienza di quanti e quali sono i modelli ("relazionali") educativi che vengono messi in atto, e infine nella riflessione pedagogica quali i valori e i riferimenti di un "pensiero nomade" e/o di un "pensiero orientato". (M.C.)

Ottobre

TRACCE La via e il cammino

I viaggi e le relazioni educative sono segnati da orme e da tracce, da indizi e da impronte. Quelle di cammini già fatti, lungo vie già percorse, quelle lasciate da altri nel nostro cuore e nella nostra memoria, ma anche quelle che seminiamo lungo il cammino presente. Sono segni, parole, silenzi, sguardi e gesti che talvolta, per leggerezza e distrazione, non vediamo, troppo intenti a seguire la rotta tracciata in anticipo, che pure

potrebbero diventare occasioni per nuovi inizi, per nuove inaspettate esperienze. Occasioni perdute per un pensiero orientato, chiuso in se stesso, che pensa la relazione educativa come un viaggio a tappe definito a priori, e occasioni preziose per un pensiero nomade, aperto, accogliente, capace di lasciarsi suggestionare dalle tracce che incontra lungo la via, nel qui e ora. Un continuo oscillare tra la pianificazione di percorsi educativi, che comprimono il futuro dentro uno schema fisso e la disponibilità a mettersi ogni volta in ascolto del nuovo, ogni volta in gioco

(tappa o meta?), insomma un essere in movimento, sia all'esterno che all'interno di noi stessi, in altri termini una dimensione potenziale dell'infinito. Questo esistere senza esserci, questo stare in un luogo che cambia costantemente, questo movimento interno/esterno che trasforma la nostra identità, insomma... il VIAGGIO in questo modo viene ad assumere i connotati consueti della dimensione onirica, contrapposta alla presunta stabilità dei dati del mondo "reale". E così avviene di definire il sogno come un viaggio ed altrettanto dicasi per i viaggi nella fantasia, dove spesso (e non a caso) in entrambe le situazioni la dinamica narrativa e di sviluppo è proprio quella di un viaggio.

Viaggio quindi come atto virtuale, come agire non agito, come vissuto non esperito, come simulazione sensoriale e ancora come dis/equilibrio interno ad un equilibrio apparente, come precarietà e temporaneità contenuta entro le forme di un'esistenza stabile e determinata". E ancora altro, ed altro ancora, in un gioco di specchi, immagini e rimandi che ci riporta perplessi alla labirintica complessità della nostra esistenza.

Ma la metafora "VIAGGIO" non si esaurisce di certo nella dimensione onirica-virtuale, integrandosi piuttosto con la concreta dimensione reale di VIAGGIO inteso nella sua fisicità più accentuata. Non più solo un movimento della

Associazione Italiana
Amici di Nevé-Shalom Wahat as-Salaam
Via Buschi, 19 - 20131 Milano
Tel e Fax 02/2664699

Comunicato stampa

Il conflitto nel Vicino Oriente, le sue origini, i suoi sviluppi e risvolti attuali, nonché le prospettive e gli ostacoli con cui il processo di pace è chiamato ora a confrontarsi. Sarà questo l'oggetto del Seminario per stranieri in lingua inglese che la Scuola per la pace di Nevé-Shalom/Wahat as-Salaam (NSh/WAS) bandisce per il luglio 1996, da domenica 7 a giovedì 11. Articolata in tre giorni di lezioni e dibattiti e in due giorni di escursioni e incontri "sul terreno", l'iniziativa è rivolta a responsabili di comunità e, più in generale, a persone che operano in campo educativo o che, nei loro Paesi, sono a vario titolo impegnate nella gestione dei conflitti, oppure militano in organizzazioni pacifiste. Nei due giorni di escursioni i partecipanti, provenienti da tutto il mondo, avranno incontri in Israele e nei territori dell'Autonomia palestinese con ebrei e arabi attivi nel settore dell'educazione e nel concreto, giorno per giorno, operano quali "artigiani di pace". NSh/WAS è un villaggio al centro di Israele, tra Gerusalemme e Tel Aviv, in cui ebrei e palestinesi di cittadinanza israeliana hanno scelto da oltre vent'anni di costruire una comunità insieme, affrontando i problemi della coesistenza nella vita quotidiana. I membri del villaggio dimostrano in modo tangibile che ebrei e palestinesi possono senz'altro coesistere quando

diano vita a una comunità basata sull'accettazione, il rispetto reciproco, la cooperazione. Gestito in modo democratico, NSh/WAS è di proprietà dei suoi stessi abitanti e non è affiliato ad alcun partito o movimento politico. La Scuola per la pace fu fondata nel 1979 come istituzione capace di far sentire in massima misura verso l'esterno l'impatto educativo di NSh/WAS. Tramite una varietà di corsi e seminari diretti a molteplici strati sociali delle popolazioni ebraica e palestinese, la Scuola per la pace opera per accrescere la consapevolezza della complessità del conflitto e migliorare - con l'esclusivo ricorso a metodi educativi - la comprensione reciproca tra palestinesi ed ebrei. Il Seminario per stranieri di quest'anno mette a frutto le esperienze, le conoscenze e le ricerche che gli educatori della Scuola per la pace sono andati raccogliendo in oltre 15 anni di attività, svolta nell'aspra temperie conflittuale del Vicino Oriente. Esso si raccomanda a chiunque sia interessato alle problematiche della multiculturalità e della civile convivenza tra etnie differenti e particolarmente "lontane": problematiche che si stanno affacciando con urgenza sempre più pressante e drammatica anche nel nostro Paese. Coloro che intendano ricevere ulteriori informazioni e chiedere l'iscrizione, sono pregati di rivolgersi per tempo a:

The school for Peace,
Neve Shalom/Wahat as-Salaam,
Doar Na Shimshon, 99761 Israele
Fax: 00972 2 99 12 098
Tel: 00972 2 99 16 282

nella tensione con il presente. (R.M.)

Novembre

IL BAGAGLIO

Tra vissuto e progetti

Cosa portiamo con noi quando scegliamo le cose necessarie al nostro viaggio? I "viaggiatori" più esperti sanno attenersi a ciò che è utile, essenziale, mentre solitamente a tutti accade di non sapere rinunciare a certi oggetti, apparentemente inutili e superflui, ma che ugualmente poniamo con cura nella nostra ideale

"valigia" di educatori (o di allievi) anche solo per un maggiore senso di sicurezza.

Preparare il bagaglio per un "viaggio-relazione" in campo educativo vuol dire attivare un pensiero che contiene il possibile, significa "programmare" nella paradossale certezza dell'imprevisto, è comunque un modo particolare di gestire il cambiamento e di ridefinire di volta in volta le competenze.

I preparativi che precedono ogni nostra "partenza" sono il momento cruciale in cui scegliamo quali saranno gli "strumenti" e le "tattiche"

del nostro lavoro di educatori", e questo ancora una volta fa emergere nella nostra esistenza la dimensione dell'essere e quella dell'esserci, nel momento in cui tentiamo di capire quanto e come per noi sia importante il "possesso" e la dimostrazione di ciò che "sappiamo",

così come possiamo provare a renderci consapevoli della nostra disponibilità all'ascolto e al disincanto rispetto alla metodologie preconfezionate, "usa e getta". (M.C.)

Dicembre

L'IGNOTO Sorpresa e mistero

Quante volte non abbiamo saputo dare una ragione a ciò che i nostri occhi avevano visto o che avevamo "toccato con mano"? In quante occasioni nemmeno l'intuito e la sensibilità ci

hanno permesso di comprendere la portata di certi cambiamenti repentini e risultati imprevedibili, vere e proprie "rivelazioni" in ambito educativo? Si tratta perciò di "viaggiare" ben sapendo che "la mappa non è il territorio", e che i test d'ingresso, prerequisiti, la programmazione, ecc., altro non sono che "palliativi" (più o meno efficaci) per affrontare la complessità e il mistero che aleggia in ogni relazione, quindi anche tra insegnanti e allievi. Questo approccio pedagogico risulta ancor più pertinente (e in un certo senso "inevitabile") nella scuola di oggi che



La fisicità del viaggio/relazione è ad esempio 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 vivere in piena consapevolezza i valori assoluti di questo percorso comune, quindi con una attenzione alla reciprocità che si rinnova di momento in momento.

mente o dello spirito, ma una partecipazione attiva e determinata del nostro corpo che ci conduce (a volte non senza impegno, sforzo, fatica), attraverso un delicato equilibrio di previsioni ed imprevisti, a realizzare un itinerario, una somma di tappe, che ci permette di confrontare e verificare le molte "tappe concettuali" di cui è composto il nostro bagaglio con le "mappe esperienziali" che via via andiamo vivendo.

Questo percorso può così implicare un progetto, una pianificazione, alcune strategie di fondo ed infiniti adattamenti di tipo tattico, secondo le diverse circostanze, così come potrebbe venire implicitata l'idea di una programmazione, ovvero la volontà di preconstituire le sequenze di esperienze secondo un ordine significativo e funzionale al progetto di cui sopra, oppure (come quasi sempre avviene) l'antitesi di tutto quanto appena espresso, dove tutto avviene durante il percorso, viene "lasciato al caso", seguendo il flusso delle occasioni e "cogliendo l'attimo" vitale di ogni singolo momento ed incontro.

È pertanto inevitabile pensare questo viaggio-itinerario-percorso come un agire determinato che cambia le sue forme anche in relazione allo scopo a cui è finalizzato: il viaggio... di piacere, ... di studio ..., di routine (meglio sarebbe definirlo come semplice "spostamento"), ... di commercio-scambio, ... di formazione, ... come visita a..., e così via.

Alle radici del cambiamento nella relazione educativa

Vi è di fatto almeno una terza dimensione metaforica di "VIAGGIO", che in sostanza tende a cogliere, a riunire in senso dinamico diversi aspetti sia della dimensione onirica-virtuale che di quella reale-progettuale, ovvero il rapporto biunivoco tra relazione e VIAGGIO, quindi un ambito esperienziale e di significazione dove la nostra attenzione-partecipazione è focalizzata sull'"umano". La fisicità del viaggio/relazione è ad esempio 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 vivere in piena consapevolezza i valori assoluti di questo percorso comune, quindi con una attenzione alla reciprocità che si rinnova di momento in momento.

E, se come necessaria conseguenza, anche le forme di questo viaggio/relazione variano secondo le modalità di interazione: da soli, in coppia, in gruppo, con o senza leader, ecc., allora è altrettanto probabile che a ciò corrisponda un diverso grado/modulazione/intensità di messa in gioco dell'identità di ciascuno.

La relazione inoltre come viaggio virtuale compreso in uno spazio che è quello definito dalla disponibilità stessa dei soggetti della relazione, lo spazio vitale condiviso che risulta proprio a partire da un atto di rinuncia consapevole, un "io" e un "tu" che reciprocamente lasciano

sempre più si rispecchia la dimensione multi-etnica della società, dove il confronto quotidiano con la "diversità" ci fa esperire concretamente il "mistero" (la paura ed il fascino) di mondi infinitamente lontani, "ignoti territori" umani che vivono al nostro fianco, così semplicemente vicini.

Ecco allora l'opportunità di partire accettando il senso del "limite" nostro personale e reciproco, valorizzando con particolare attenzione l'inconoscibile che sussiste nella relazione educativa, ed anche attraverso una diversa qualità del silenzio e dell'ascolto giungere a dare

consistenza a quello spazio condiviso che nasce dalla rinuncia e dal rispetto, ad aprire le singole identità di docenti e discenti a nuove dimensioni di crescita personale. (M.C.)

Gennaio

L'INCONTRO Crocevia di esperienze

Ogni relazione educativa, come un viaggio, è sempre un incontro: con gli altri e con se stessi, con se stessi attraverso gli altri. Si viaggia per conoscere tradizioni di-

verse, altre esperienze, altre culture, per far entrare in sé frammenti di vita che altrimenti rimarrebbero irrimediabilmente estranei.

Ci si nutre di parole, di gesti, di sguardi donatici da altri, ma anche di sensazioni e di emozioni che nascono in noi, a volte in modo improvviso e impensato: se solo ci si pone in ascolto di una differenza, interna a noi stessi. Provare a lasciarle spazio, farla crescere, non pretendere di comprimerla entro schemi rigidamente predefiniti.

Ogni persona, ogni alunno, ogni collega rappresentano un incontro potenziale, una

breccia attraverso la quale possono entrare nuove esperienze. È possibile ridurre le distanze che ci separano?

Possiamo provare concretamente a con-vivere le storie personali di chi per etnia e/o per "cultura" vive piccole ritualità quotidiane che spesso già bastano a metterci in crisi, e sono fatte di sguardi, colori, odori e abitudini alimentari, e in senso più profondo di spiritualità e filosofie di vita intimamente diverse da quella europea-occidentale o più semplicemente della nostra?

Tentare di approssimarci, pur preservando le rispetti-

ve differenze? Varcare la soglia della paura e della diffidenza? Far i conti con il proprio senso di inadeguatezza? Occorre saper rischiare. (R.M.)

Febbraio

IL CAMBIAMENTO Metamorfosi silenziose

Gli individui si formano entro le relazioni, sono nodi di relazioni, e non possiamo concepirli al di fuori di queste. Sono un ordito di storie, una trama di esperienze che si intrecciano costantemente

spazio al "noi". È in questa concezione dinamica dello "spazio relazionale" che si compie il viaggio comune di due o più identità. Allo stesso modo l'arco di tempo in cui si compie il "viaggio virtuale" che definisce metaforicamente una relazione è dato dal desiderio / volontà/capacità delle persone di "sintonizzare" il proprio "ritmo" di vita con quella dell'altro/a, nella ricerca reciproca di "darsi tempo" per vivere quel particolare stare insieme che assume "fisicamente" le forme di un incontro e di un cammino comune.

Ed è ancora un tendere verso "la lentezza", verso una trama di silenzi e narrazioni, di ascolto e partecipazione, verso l'incanto episodico dell'estasi, dove il tempo e lo spazio non hanno più soluzione di continuità.

A questa dimensione "utopica" della relazione/viaggio la quotidianità contrappone spazi ristretti, isolamento, distanze e separazioni, tempi spezzati, frazionati, che limitano e a volte impoveriscono la crescita personale di ciascuno proprio per questa carenza/difficoltà di "contatti" ed "attenzione".

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



te in un tessuto relazionale. Tant'è che per definizione l'approccio educativo interculturale è "un processo multidimensionale di interazione tra soggetti di identità culturali diverse" che nella relazione dinamica, tra accoglienza e gestione dei conflitti, crea l'opportunità per una complessa e profonda esperienza di cambiamento nella dimensione culturale o sociale di ogni persona.

È questo dunque il luogo stesso della metamorfosi: si cambia per il solo fatto di essere in relazione. Possiamo essere soggetti a cambiamento, quando lo subia-

mo passivamente, ma anche soggetti di cambiamento, quando lo assumiamo consapevolmente e diventiamo protagonisti di una storia di formazione. In questo caso possiamo diventare maggiormente responsabili, certi e sicuri di noi stessi: obiettivi educativi fondamentali. Forse siamo chiamati, come educatori, non solo a trasmettere conoscenze, a veicolare contenuti, a verificare il loro corretto apprendimento, ma anche a creare condizioni e a fornire strumenti affinché gli educandi possano leggere criticamente e codeterminare i processi di cambia-

mento, sempre meno lineari e cumulativi, sempre più discontinui e frammentari, nei quali sono coinvolti. A tal fine occorre riservare particolare attenzione alle condizioni di lavoro, al clima della classe, agli stili relazionali, alle modalità comunicative e alle metodologie di insegnamento adottate. (R.M.)

Marzo

FUORI ROTTA Oltre lo smarrimento

Capita talvolta di trovarsi fuori rotta, lontano dai segni tracciati sulla mappa e dalle

tappe predisposte lungo il viaggio. Si tratta di circostanze nelle quali si ha la sensazione che una corrente sorda e indolente ci spinga alla deriva, verso approdi non previsti, oppure in cui si fa esperienza di arresti improvvisi, di blocchi e di inceppamenti. Eventi che calano nello smarrimento e possono portare a crisi profonde. È qui che entra in gioco uno degli "elementi strutturali" della processualità pedagogica interculturale: la decostruzione, ovvero la disponibilità personale a leggere gli eventi con modalità e sguardi che usualmente non ci appartengono e

ancor più l'essere disposti a "relativizzare il proprio punto di vista". Dalle crisi, se si accetta di guardarle in faccia, di starvi dentro con pazienza, è possibile uscire più forti e più ricchi di prima. Rappresentano infatti un momento di svolta, un passaggio fondamentale, che permette di ridefinire percezioni consolidate (di se stessi e degli altri) e di aprire nuovi spazi di ricerca. Chi pretende di uscirne subito, chi le nega, chi, preso da impazienza, va alla ricerca immediata di punti di riferimento, rischia di precludersi una grande occasione di cambiamento. (R.M.)

**Viaggio quindi come
atto virtuale, come
agire non agito, come
vissuto non esperito,
come simulazione
sensoriale e ancora
come dis/equilibrio
interno ad un
equilibrio apparente,
come precarietà e
temporaneità
contenuta entro le
forme di un'esistenza
stabile e
determinata".**

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".

E le modalità, le metodologie di questa interazione educativa possono essere concepite pensando al VIAGGIO esperienziale comune dell'apprendimento, appunto come ad un cammino insieme, ricercando un passo ed un respiro che dia a tutti l'agio, il piacere di compiere questo tragitto in modo condiviso. È in tal senso che devono essere interpretati e vissuti i diversi strumenti che la pedagogia interculturale ha messo a punto: i giochi di simulazione e quelli di ruolo, i giochi di cooperazione, la Carta Peters, il brainstorming e la scrittura collettiva, ecc.. Dato che è nella quotidianità che tale processo di valorizzazione vuole essere efficace, per valorizzare le culture d'appartenenza senza cadere in modellizzazioni etnocentriche, ripensando non solo le pratiche educative della "trasmissione culturale" ma rigiocando nei termini dinamici di un pluralismo interpersonale e multietnico l'atto stesso del costituirsi del sapere comune in forma di cultura.

Per potere vivere davvero questo viaggio / relazione educativa, anche e soprattutto negli ambiti istituzionali, in una situazione in cui concretamente esiste uno spazio vitale condiviso dove i rispettivi "IO" ottengono una reale spinta evolutiva, di crescita personale, proprio nel para-

dosso apparente della "rinuncia", per lasciare emergere appunto una dimensione dinamica dello spazio/relazione, dando a tutti l'opportunità di un tempo condiviso di apprendimento e maturazione personale.

In questi termini vogliamo proporre quest'anno l'idea / metafora di VIAGGIO come sfondo integratore significativo, secondo una prospettiva educativa interculturale che desidera porre come prioritarie categorie come tempo - spazio - ambiente - persona - ..., in un contesto che possa calibrare la propria attenzione orientandosi puntualmente verso la qualità della relazione, delle differenti e plurali relazioni tra persona e persona, in una articolazione necessariamente complessa rispetto a ciascuna delle categorie prese in esame.

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. È 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...

Aprile

IL RITORNO

Approdare a se stessi

Come è strana la sensazione del ritorno, anch'essa pervasa di ambivalenza, da una parte il piacere di ritrovare i luoghi, gli oggetti, le persone a noi care e familiari ed al tempo stesso un sottile disagio che ci portiamo addosso come una seconda pelle. Chi è partito? E chi è tornato? Certamente non la stessa persona. Abbiamo ritrovato molti dei nostri antichi riferimenti, la bussola ha ripreso ad indicare con certezza le direzioni cardinali,

ma dentro si agita ancora un'anima nomade, durerà ancora molto questo desiderio? Oppure ci accontenteremo accondiscendenti al senso rassicurante della ritualità quotidiana? Eppure vi sono anche "viaggiatori" per i quali è come se non fossero mai partiti, quasi che non esiste un altrove o che semplicemente non accettano di cambiare, ed altri invece che pur rimanendo hanno viaggiato molto, e continuano a farlo, negli spazi infiniti della loro anima. Viaggi "fisici" e viaggi "virtuali" di entrambi è costituita la relazione che gli insegnanti e allievi conti-

nuano giorno dopo giorno a intrecciare più o meno consapevolmente, quali sponde sceglieremo per l'attracco, a quale molo legheremo la gomina? (M.C.)

Maggio

IL RICORDO

Perdersi ancora

Tutto sembra concluso. La clessidra ha già ripreso a scorrere. Se il viaggio dell'educatore e degli allievi ha avuto un esito positivo allora esistono anche le condizioni per una autonomia delle scelte di ciascuno, ed

una relazione per essere veramente formativa deve potersi sciogliere al momento del suo "naturale" compimento, per dare nuovi spazi, vie e "viaggi" al discente, nell'incontro con gli altri, ragazzi, persone come lei/lui, in nuovi intrecci, nuove narrazioni. È il momento degli addii consapevoli, del sapere che la creazione di attese e speranze non è di certo il dare spazio a rapporti di dipendenza (affettiva, sociale, culturale, economica, ...). È anche l'inizio di un nuovo cammino, interiore, nel quale possiamo sentire come "gli altri e l'altrove" che hanno costellato il nostro viag-

gio non sono affatto persi, ma ci vivono dentro, sono la storia inestricabile del nostro nome. Sì, tutto sembra davvero concluso e nella clessidra la sabbia scorre inesorabilmente. Ma ogni "viaggiatore" sa che prima di mettersi di nuovo in cammino è importante che le esperienze maturate diventino conoscenza e saggezza e che soprattutto diventino conquiste operative nella propria comunità educante. Ed il ricordo, nel suo tenue sussistere, e come la brace sotto la cenere, che altro non attende che una folata di vento per divampare a nuova luce. (M.C.)

Un panorama complesso

Avvicinarsi per la prima volta al mondo delle religioni (qualunque sia la condizione di partenza: credenti o no, praticanti / osservanti o no, religiosi o laici) è come scartare un pacco regalo e scoprire che contiene un **puzzle**. Un puzzle di quattro miliardi e duecento milioni di pezzi (a tanto ammontava la popolazione mondiale nel 1982). Un gioco che, a causa della sua rilevante complessità, induce molti a non sollevare neppure il coperchio della scatola. Basta escludere a priori l'esistenza di un essere superiore e bollare tutti i bisogni religiosi degli uomini (quelli che Freud defi-



SE DUE DI VOI SULLA TERRA

niva come "le realizzazioni dei desideri più antichi, più forti, più pressanti dell'umanità") come futuri superstizioni. Spesso il regalo viene così "riciclato" girandolo ad altri o, in molti casi, viene conservato in qualche polveroso anfratto in attesa della curiosità di una qualche posterità (secondo la pratica borghese di "chiamare in causa la religione nei momenti nodali della vita", come sostengono Muller e Schoenherr, "per disfarsene subito dopo").

Ma allo sguardo di chi decide di non sottrarsi alla partita, e per questo scopercchia la scatola, ecco apparire **una miriade di pezzi colorati** in una massa alquanto confusa. Ad una prima osservazione è facile scoprire che nella forma tutti i pezzi si assomigliano (Einstein direbbe che appartengono tutti alla "razza umana") ma che ciascuno è inevitabilmente diverso dagli altri (e qui sta l'essenza del gioco oltre che la possibilità di un suo compimento). In ogni pezzo, poi, è solitamente prevalente un colore (identificabile con una fede religiosa) che, in

Insisto sul paradigma della "dualità", che è cosa diversa dal "molti". Il due è un numero veramente drammatico, ed esprime il più difficile conflitto, la sfida più aspra alla **ri-composizione**. L'essere a tu per tu, faccia a faccia, il dire "noi e loro", designa un campo di tensioni maggiore che non il rapporto tra "molti". (Stefano Levi Della Torre)

taluni casi, può anche essere neutro come il bianco o il nero (così come agnosticismo e ateismo risultano essere "religiosamente" neutri). Ciascun colore può infine avere differenti tonalità (esistono ad esempio, come direbbe Paolo De Benedetti, cristiani consapevoli e "sociologici" e altri ancora) e, addirittura, nello stesso pezzo possono convivere, con minore o maggior gusto, anche più colori (nel primo caso ci si riferisce ad un certo "sincretismo" o "irenesmo" di maniera e nel secondo ad una scelta consapevole e non immune da elevati costi personali).

Partendo dal presupposto che **ogni religione è indubbiamente portatrice di un messaggio di**

pace e di un progetto di liberazione per tutta l'umanità (nessun pezzo può mancare per rendere davvero completo il puzzle) è dunque possibile procedere al divertimento compositivo. Anche le cosiddette "sette" devono essere, almeno inizialmente, comprese nel gioco (la parola "setta" deriva dal latino "sequor" che significa "seguire un maestro" e anche i primi cristiani venivano definiti una "setta"). Solo successivamente, secondo il criterio "dai loro frutti li riconoscerete" (Matteo 7,16), sarà possibile rimetterne in questione la partecipazione a seconda del fatto che esse consentano o meno lo svolgimento pacifico del gioco (il riferimento è ad

di Fabio Ballabio

Ad una prima osservazione è facile scoprire che nella forma tutti i pezzi si assomigliano ma che ciascuno è inevitabilmente diverso dagli altri.

La rubrica "L'Alto dell'altro: sul dialogo tra fedi diverse" si propone dunque di tenere insieme la dimensione del microcosmo e quella del macrocosmo, l'intercultura come struttura mentale e l'intercultura come scenario

una certa incapacità di tollerare il "diverso" e ad una certa attitudine alla movimentazione di un vertiginoso giro di miliardi in favore di pochi).

La ricomposizione della dualità

Solitamente per procedere nella composizione di un puzzle si preferisce dapprima **suddividere i pezzi per colore (ateismo, agnosticismo, induismo, buddhismo, ebraismo, cristianesimo, islam e quant'altro)** e, ancora meglio, per tonalità (nel cristianesimo, ad esempio, è ulteriormente possibile distinguere tra cattolici, protestanti, ortodossi ed altri ancora). L'incapacità di discernere un colore dall'altro (una specie di "daltonicità religiosa" oggi piuttosto diffusa) influisce pesantemente sulla possibilità di riuscita del gioco. Questa suddivisione per colore è in realtà provvisoria (ed ha avuto, nella fase iniziale di ciascuna religione, la funzione di comporre una comunità e di tramandare una tradizione) e non impedisce a chiazze dello stesso colore di collocarsi separatamente in differenti spazi del puzzle (in una cartina del mondo colorata per appartenenze religiose il colore dei protestanti occuperebbe gran parte del Nord-America e del Nord-Europa oltre che il Sudafrica e quasi tutta l'Australia) e neppure a singoli pezzi di confondersi (come una farfalla su un cespuglio fiorito) con la tonalità prevalente in una data zona.

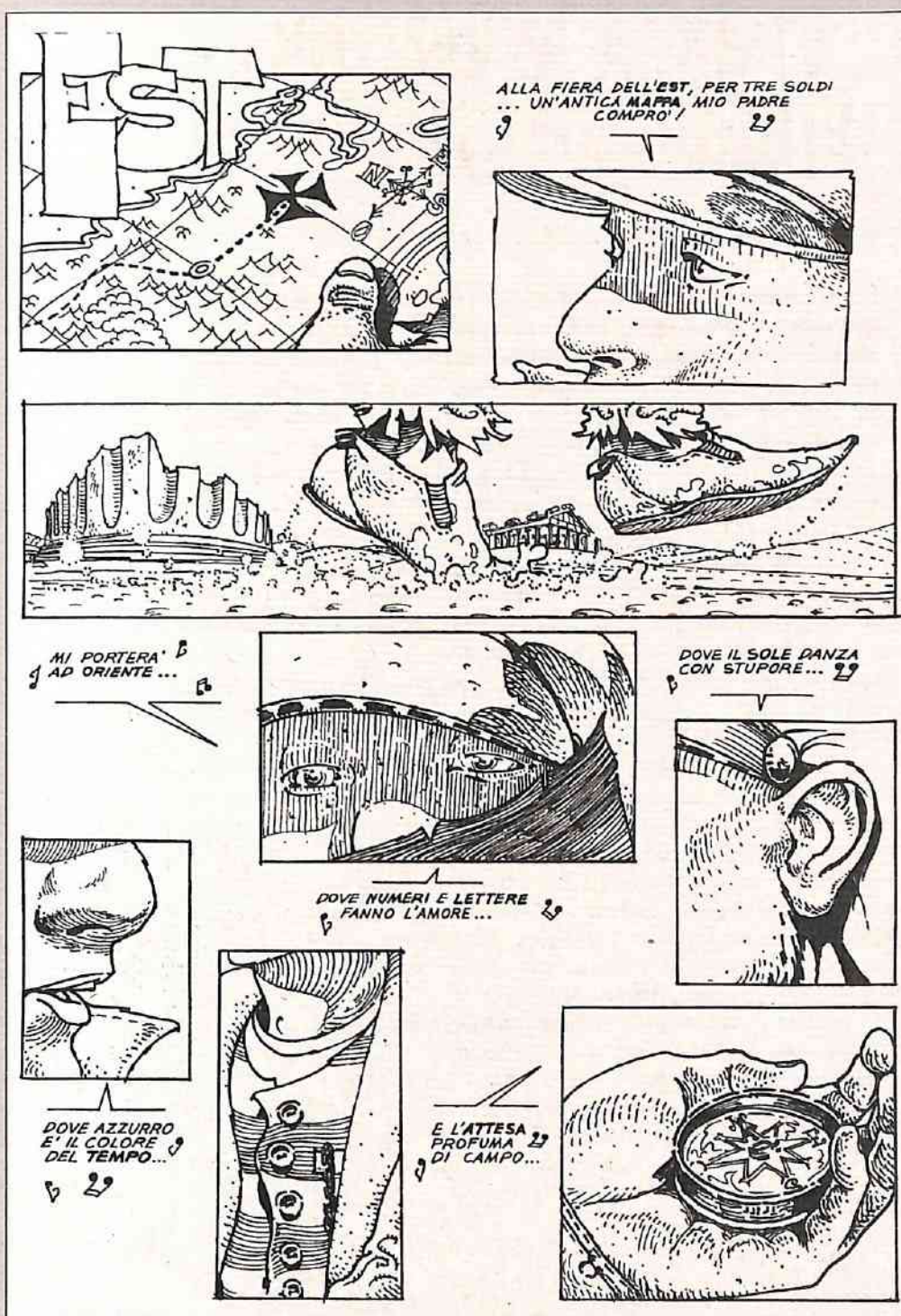
Ma il puzzle in via di composizione (e qui sta il **limite della metafora**) è alquanto strano. Non solo per il fatto che il numero dei pezzi è in costante aumento (i dati relativi al 1982 andrebbero aggiornati di momento in momento), ma anche perché le chiazze di colore sono soggette a delle continue espansioni e contrazioni (lo sterminio degli ebrei 50 anni fa, l'islamizzazione dell'Europa oggi e così via) e, sostanzialmente, il soggetto finale del puzzle è a noi sconosciuto (anche se ciò non scalfisce affatto l'esigenza e l'ur-

genza del lavoro di composizione). Il compito quotidiano che ci attende (e che ci spetta) è quello di **considerare, di volta in volta, un pezzo del puzzle in relazione ad un altro**. A partire innanzitutto dal nostro colore, dalla nostra tonalità e dalle nostre sfumature. Dobbiamo considerare poi la nostra attitudine a combaciare con altri pezzi del nostro stesso colore (per comporre una comunità religiosa) o di un diverso colore (in atteggiamento di dialogo e di apertura all'"Alto dell'altro"). Non sarà inutile, infine, considerare la possibilità di aiutare altri pezzi a combinarsi tra loro senza pretendere che divengano come noi (e qui si apre il vasto campo della dialettica tra dialogo e missione). Ma ciò non può che avvenire, istante per istante, con due soli pezzi per volta. Ecco dunque che il nostro compito risulta essere il più difficile ma, contemporaneamente, il più gratificante. "L'unità sarà allora", per usare le parole di Stefano Levi Della Torre, "la capacità di reggere il *due*, faccia a faccia; sarà la sostenibilità della fratellanza e della condizione umana". Perché "se due di voi sulla terra saranno d'accordo su qualche cosa da chiedere, qualunque essa sia, sarà loro concessa dal Padre mio che è nei cieli" (Matteo 18,19).

L'Alto dell'altro: sul dialogo tra fedi diverse

La rubrica "L'Alto dell'altro: sul dialogo tra fedi diverse" si propone dunque di tenere insieme la dimensione del microcosmo (l'identità di ciascun fedele) e quella del macrocosmo (l'essenza di ciascuna religione), l'intercultura come struttura mentale (quello che Raimundo Panikkar chiamerebbe "il dialogo intrareligioso" interno alla persona stessa) e l'intercultura come scenario (l'ecumenismo tra le chiese e il cosiddetto "dialogo" tra le religioni), l'esigenza di richiamarsi ai contenuti metafisici e metastorici delle religioni (le dottrine o i principi ispiratori) e quella di verificare l'incarnazione e la realizza-

zione storica (il passaggio dalla teoria alla prassi o dalla atemporalità alla quotidianità). L'obiettivo della rubrica rimane comunque quello di provare a parlare di temi come questi (in un'epoca in cui alla "sconfitta di Dio" sembra aver fatto seguito una "rivincita di Dio" o più probabilmente, come sostiene Enzo Bianchi, un ritorno dei "fondamentalismi capaci di dare sicurezza in un tempo di incertezze e di ricerca di nuovi riferimenti") cercando di **facilitare anche ai non esperti l'accesso ad un mondo (quello, appunto, del "dialogo tra fedi diverse")** bisognoso di chiarificazioni: perché quantomai in evoluzione ma, ciò nonostante, ancora alle prese con atavici pregiudizi. Ecco perché la metodologia utilizzata sarà quella di introdurre pochi elementi per volta cercando di lasciar parlare il più possibile le esperienze esistenti (con riferimento concreto alle realtà a noi geograficamente più vicine e quindi maggiormente fruibili) e limitandoci dunque alla messa a disposizione di semplici chiavi di lettura. Ecco perché, nel far questo, si cercherà di prendere in considerazione la più ampia gamma possibile di mezzi espressivi (testi, musiche, film). Ecco perché si ricorrerà all'utilizzo di ausili didattici supplementari ("non per annacquare pedagogicamente la teologia", direbbe Hans Kung, "ma per offrire al lettore il massimo di chiarezza e di trasparenza") come grassetto, sigle, grafici, cartine geografiche e piccoli dizionari. Nella speranza di **coinvolgere quanti più pezzi possibile nel tentativo di ricomposizione del puzzle**. Nella profonda convinzione che è nella dimensione della "parrocchia" (dal greco "pàroikos" che significa "abitare a fianco di un vicino o di uno straniero"), prima che in quella della "chiesa" (dal greco "kyriaké" che significa "di proprietà del Signore"), che ciascuno di noi è chiamato ad essere, come sostiene Fadiey Lovsky, "ambasciatore della riconciliazione". Che sia Dio a decidere escatologicamente (dal greco "eschatòs" che significa "ultimo") il soggetto finale del puzzle. Buon lavoro.



programmi per la didattica

Il nomade e la bussola

il viaggio: metafora
della relazione educativa

LA PRIMA AVVENTURA -VIAGGIO DEL BAMBINO

di MARIANTONIETTA DI CAPITA

Breve avventura quella del bambino che entra alla Scuola Materna, ma tanto intensa, tanto importante da non avere confronti in nessun altro periodo della vita. Questa esperienza fatta di carne, pensieri, emozioni, paure, certezze è la cultura del bambino che abbiamo di fronte: è la sua storia. La storia della sua famiglia! del "come sono fatto", "come sento" di mamma e papà, dei racconti dei nonni, dello spazio che ha a disposizione, della rete di relazioni, della qualità delle relazioni. Della visione del mondo che hanno gli adulti che lo circondano e che sono significativi per lui: del loro modo di intendere i rapporti umani, del loro modo di viverli... Delle opportunità che gli vengono offerte: di apprendimento, conoscenza, esperienza diretta, assunzione di responsabilità... Questa varietà di esperienze e valori è la prima difficoltà-opportunità di vivere l'intercultura.

Educare è, per l'insegnante di scuola materna, predisporre una regia flessibile, attenta e discreta che crei occasioni di ulteriori esperienze. Che sottolinei, almeno in un primo momento, quello che ci accomuna e che è il sentire: la gioia, la tristezza, il dolore, la delusione, l'entusiasmo... Il desiderare - più o meno cosciente - di essere amati, di essere ascoltati, di essere apprezzati... ma anche perdonati...

In questa "comunanza", ognuno si sviluppa in quanto se stesso. Se devo pensare al concetto di sviluppo, se devo definirlo con una immagine, penso subito ad un albero; non

solo perché all'inizio è piccolo e ha bisogno di acqua e luce per diventare grande... Non solo perché ogni albero è quell'albero e il fatto che si appartenga alla stessa specie non permette che ve ne sia uno uguale all'altro... Non solo perché è inserito nel ciclo della natura e della vita e si lascia "dire" dalla vita stessa...

E' perché contiene in sé tutte le stagioni: la quiete feconda dell'inverno, il rendersi visibile, dapprima timidamente, della primavera, la tangibilità dei frutti dell'estate, lo spogliarsi del vecchio dell'autunno... E' perché in ognuna di queste fasi sono già presenti tutte le altre:

l'embrione della rinascita nei momenti di stasi, il sogno di nuovi frutti quando alcune conquiste diventano "poca cosa" e, anzi, diventano un peso...

Non sarà per i miei momenti di aridità o per i miei silenzi che verrò giudicato perché rispetteranno i tempi che mi darò per aver voglia di rifiorire, tornare ad esserci; non sarà perché in alcuni momenti sembrerò vuoto, nudo che rinunceranno ad attendere i frutti per gustare con me i risultati... Un albero, perché ogni albero una cavità, un buco nella corteccia in cui accoccolarmi, farmi piccolo e stare solo... Un albero perché uno (io!) del bosco: con tanti altri alberi, tutti diversi (di altezza, di età, di specie...) da osservare e da cui farsi vedere... Un albero come possibilità di ospitare altre forme di vita che sono scambio, conoscenza, cultura... un modo di viaggiare con le radici ben piantate nella terra ma pronte a prendere mille altre direzioni appena poco prima non previste... Un albero perché nel confronto continuo con gli altri e con le situazioni, sarò libero di essere molto grande oppure piccolo piccolo, senza per questo sentirmi fuori dalla norma, strano o motivo di delusione per chi ha su di me aspettative... lineari... Concretamente, quando l'albero è un bambino o una bambina, che frequenta la nostra scuola... cosa ci chiede? il rispetto per i propri tempi individuali: lavoro / riposo, concentrazione / svago, partecipazione/silenzio, crescita / stasi...; attenzione alle "piccole" trasformazioni: nella stima in

sé, nel grado di autonomia, nel livello di socialità; attenzione per le motivazioni nascoste e palesi che cambiano il nostro modo di programmare e di osservare.

Fare l'esperienza del rispetto, predispone al rispetto. L'adulto (altra cultura) che, rimanendo adulto, si confronta con il bambino, lo ascolta, si lascia cambiare, è l'esempio più lampante che entrare in relazione con l'ALTRO, con un modo di sentire diverso, con diverse modalità di espressione, non solo non toglie niente al tuo "essere", ma arricchisce il tuo sapere e il tuo fare.

In viaggio allora, ancora un anno, sapendo che la strada che faremo insieme sarà solo il contenitore dei viaggi personalissimi che ognuno di noi sperimenterà: su di sé con i bambini con cui camminerà.

«Presi a passeggiare in giardino. E mi ritornò in mente un'idea che mi era passata per la testa: quella di una roccia sulla quale incidiamo le nostre lacrime perché gli altri possano ritrovarle e non provare quindi lo stesso dolore. Mi dissi: "Non è possibile. Ogni veliero deve fare il suo viaggio. Per ogni viaggio c'è una vela."

E per ogni vela un colpo di vento. Il vento cambia continuamente direzione. E ciò che spinge un veliero verso il nord, spinge gli altri verso il sud. Ciò che spinge la gente verso ovest, poi la obbligherà ad andare verso est. Tuttavia ciò che lasciamo sulla roccia serve a rendere più sicura la bussola di chi è incerto». (Khalifah S., *La svergognata*, Giunti, Firenze 1989).

scuola elementare

IL "SÈ" E "L'ALTRO DA SÈ"

UN POSSIBILE VIAGGIO NELLA SCUOLA ELEMENTARE

di LUCREZIA PEDRALI

La Circolare Ministeriale "Ragazzi 2000" (c.n. 240 del 2.8.1991) recita: "Si tratta di coltivare insieme l'io e il noi, in una prospettiva che veda un reciproco rafforzamento tra crescita individuale, appartenenza e crescita comune. Si possono ricondurre alla prima polarità: l'educazione fisica, sanitaria e alimentare; l'educazione sessuale; la lotta contro la dispersione scolastica (Progetto DISCO); le attività di orientamento. Alla seconda polarità si riferiscono: l'educazione ai diritti umani e alla pace; l'educazione alla cooperazione e allo sviluppo; l'educazione all'integrazione fra diversi; l'educazione ambientale.

Uno star bene dinamico, aperto sul mondo e sugli altri significa insieme una possibilità e un messaggio, un proposito e una parola d'ordine. La possibilità è come una finestra che si apre, per far entrare aria e luce dove c'è buio e oppressione. Il messaggio è una novità che rimette in moto immaginazione e pensieri. Il proposito è un impegno a cambiare, in una direzione che appare possibile e buona, anche se difficile. La parola d'ordine è un segnale un po' misterioso, che ha però l'autorevolezza sufficiente per garantire un'intesa e un salvacondotto, dove la situazione è complicata e ostile." (...)

Tutto ciò riguarda sia l'utilizzo didattico delle discipline curricolari, di cui occorre approfondire la capacità di mobilitazione delle potenze intellettuali, immaginative e affettive della vita dei ragazzi, sia l'elaborazione di progetti trasversali alle diverse discipline, dentro e fuori i tempi curricolari.

Questa valorizzazione della scuola come istituzione positiva, amichevole, capace non solo di "contenere" e di proteggere i piccoli, ma di aiutarli con positive e suggestive esperienze in comune a "collocarsi nel mondo", implica lo sviluppo di un sano "patriottismo di scuola", intesa non tanto come isola felice, quanto come penisola che aiuta i ragazzi a spingersi oltre e fuori, perché li mette in contatto con esperienze e con protagonisti altrimenti inaccessibili. Occorre valorizzare le "differenze di potenziale" che caratterizzano la vita scolastica: la diffe-

renza e la pari dignità fra i sessi, fra ragazzi di diversi ambienti e di diverse culture, la differenza fra i diversi ordini di scuola, in riferimento al fascino dei più grandi, all'attenzione un po' paternalistica ma feconda nei riguardi dei più piccoli, nella prospettiva di una continuità che sia anche ricordo, capacità di anticipazione, capacità d'integrazione e di reciproco arricchimento.

Si tratta di promuovere e organizzare lo scambio fra interno ed esterno fra esperienze e risorse capaci di arricchire e di orientare, di aumentare il patrimonio di conoscenze e di relazioni che fanno di uno scolaro rassegnato e di un figlio talora insoddisfatto e distratto, un ragazzo o una ragazza curiosi, disponibili allo scambio e alla collaborazione."

Nel corso della vita di ciascuno di noi, mille sono le partenze, mille le prefigurazioni dei luoghi da rag-





giungere, mille le prove da superare, mille i ritorni. Ogni frammento di questo percorso produce un cambiamento dentro di noi, cosicché siamo, ad ogni partenza, viaggiatori "nuovi" e i luoghi da raggiungere mantengono contorni diversi e misteriosi.

Viaggiare è accettare di lasciare una dimensione spazio-temporale nota per raggiungere l'ignoto; è affidarsi talvolta ad una guida (medium tra noi e l'altro da noi); è lasciar affiorare la paura desiderio di raggiungere un affascinante e (forse!) pericoloso "laggiù" partendo da un rassicurante "qui".

Il viaggiatore, lasciando la tranquillità del suo porto, sperimenta sentimenti quali il disorientamento, l'abbandono, lo stupore; mette in gioco tutte le sue facoltà per guardare ciò che di nuovo e di sconosciuto viene incontrando; lascia fluire dentro di sé ciò che lo pervade dall'esterno e dal suo interno rimanda emozioni e sensazioni.

Si viaggia quando fisicamente ci si sposta da un luogo all'altro, ma certamente il viaggio non è solo spostamento fisico (anzi, può non esserlo affatto). Può accadere di viaggiare all'interno di una stanza esplorando pensieri e idee; oppure può accadere di viaggiare dentro l'aula di scuola "navigando" tra corpo e mente, fra oggetti ed emozioni, fra sé e l'altro. Ogni interazione può essere letta attraverso la metafora del viaggio considerato

come percorso verso la scoperta di sé e dell'altro da sé (dove nell'"altro da sé" si colloca tutto quanto non immediatamente riconoscibile e riconducibile alla identità del soggetto-viaggiatore). La relazione è l'essenza di ogni processo educativo e la conoscenza dei termini che la definiscono costituisce la finalità del percorso che si sta qui delineando, la cui meta ultima può essere meglio dichiarata come conoscenza di sé e conoscenza degli altri, nella consapevolezza che la diversità fra il sé e l'altro è data dal punto di vista particolare che ciascuno di noi assume nella osservazione della realtà. Un viaggio così considerato si annuncia lungo e faticoso e prevede necessariamente delle soste. Ma quali saranno e dove avverranno sarà lo stesso percorso ad indicarlo: l'atteggiamento di totale disponibilità e di vigile attenzione produrrà il bisogno di volta in volta di fermare il cammino per riflettere e accogliere nuove suggestioni e conoscenze in grado di far progredire il viaggiatore verso la sua meta.

Certo è comunque il luogo di partenza: il sé, con l'esplorazione del corpo come territorio da identificare, riconoscere e amare e come fondamento di ogni ulteriore possibile relazione. Attività psicomotorie, manipolazioni, elaborazioni grafico-pittoriche, drammatizzazioni, conversazioni, letture di testi e immagini, visioni di documenti filmati, ascolto e produzione di suoni: queste le tracce operative.

scuola media

UN ITINERARIO ALLA RICERCA DELL'ALTRO

di MARIACRISTINA BONOMETTI
e IDA MALCHIODI

Siamo due insegnanti in viaggio nella scuola media, un viaggio che ci spinge verso orizzonti e traguardi sempre nuovi. Viviamo in una società delle differenze ma con una cultura della identità ed è in questa società che si colloca l'educazione interculturale. Essa non si esaurisce nella risoluzione dei problemi dati dalla presenza di alunni stranieri ma si estende alla complessità del confronto tra le persone, fra le culture. Essa comporta una disponibilità a conoscere e a farsi conoscere nel rispetto dell'identità di ciascuno. Sono numerosi i riferimenti normativi che promuovono l'educazione alla mondialità nell'ambito della scuola media. In particolare la circolare 205 del 1990, il Progetto Ragazzi 2000 ma anche una "Pronuncia di propria iniziativa" del C.N.P.I. a firma di Luciano Corradini del 24/03/1993.

"La scuola sta prendendo coscienza che la partita si gioca proprio nella capacità di includere, non di escludere, di pensare in termini di universalità e di reciprocità, non di particolarità e di superiorità, di integrare e di accettare la sfida dell'integrazione fra etnie, popoli e culture, senza pretese di esclusività, di indipendenza, di assoluta sicurezza.

Vi sono attualmente nella scuola fermenti, idee, esperienze capaci di sostenere questi tentativi e di scommettere sul futuro dell'umanità e del pianeta che lo ospita. Si stanno attuando progetti di educazione ai diritti umani, alla pace, allo sviluppo, all'interculturalità, all'ambiente, all'Europa che non contrastano in nessun modo il compito tradizionale della scuola, e che, al contrario, ne esaltano la prospettiva valoriale...

Per questa educazione vanno innanzitutto utilizzati dati e concetti, ma anche impulsi, sentimenti, processi comunicativi, valori, istituzioni: tutto ciò che può fare sviluppare motivazioni capaci di **tener viva la speranza**, di dare concretezza alle attese e alle scelte dei giovani".

La figura del viaggio rappresenta una metafora significativa del processo educativo di un preadolescente ed è inseparabile rispetto alla metafora della vita umana.

In questo processo è fondamentale scoprire che viaggio si vuole intraprendere e che persona si vuole formare.

E' certo che non c'è separazione fra il percorso che scegliamo e la trasformazione personale che ne ricaviamo, è altrettanto certo che il viaggio di un preadolescente ha bisogno, per la sua realizzazione di un progetto ben definito. Siamo fortemente convinte che, tanto più il ragazzo impara a conoscere se stesso, la sua originalità ed unicità, tanto più è in grado di "aprirsi" al mondo, di riconoscere nuove originalità e unicità e di apprezzare la ricchezza delle diversità.

Il soggetto protagonista di questo viaggio si "allontana da" un modo di essere per portarsi verso un altro modo di essere ancora del tutto sconosciuto ma certamente affascinante

te e misterioso. In questa fase è importante conoscere *chi* è il viaggiatore, che caratteristiche di personalità possiede, qual'è il luogo che vuole raggiungere e perché.

Ecco che allora bisogna progettare il viaggio che diventa la costruzione della storia di ciascuno, una storia che però è inserita e integrata con la storia di altri.

Questo progetto pedagogico-didattico di educazione interculturale è contrassegnato dai seguenti passaggi: una consapevolezza della propria unicità ed identità; la scoperta della propria appartenenza ad un gruppo etnico, religioso...; la scoperta di far parte, pur nella propria specificità, di un mondo molto più grande.

Nella progettazione non entra solo il viaggiatore ma anche diversi accompagnatori, adulti, educatori, coetanei che instaurano relazioni personali diverse, assumono compiti specifici e ampliano il nucleo originario della relazione familiare in un rapporto sociale più ampio che funge da orizzonte di senso.

Lungo questo percorso l'educatore è colui che fa fare esperienze, propone ma non impone il viaggio e prende il passo del ragazzo: percorre con lui uno spazio e un tempo entro il quale si muove continuamente fra la fantasia e la realtà, fra il vissuto e l'immaginario, fra una relazione di confronto e una di scontro, di ricerca e di allontanamento. Egli lo aiuta ad impegnarsi per acquisire i compiti di sviluppo tipici e caratteristici di questa età evolutiva. Nel corso

Nella progettazione non entra solo il viaggiatore ma anche diversi accompagnatori, adulti, educatori, coetanei che instaurano relazioni personali diverse, assumono compiti specifici e ampliano il nucleo originario della relazione familiare in un rapporto sociale più ampio che funge da orizzonte di senso.

del viaggio l'adulto come partner significativo modificherà il suo modo di essere vicino al ragazzo mano a mano che questi acquisisce autonomia, capacità di iniziativa e di scelta. Se crescere significa diventare **individuo, persona, soggetto** è inevitabile che ciò implichi paure, incontri con il mistero della vita, dubbi, ansia e una, se pur limitata, dose di rischio.

Rispetto al tema del Convegno e alle tematiche monografiche proposte per l'anno 1996/97 intendiamo proporre attività volte a favorire la realizzazione delle proprie potenzialità, a conoscere chi è diverso da noi, ad imparare nuovi linguaggi, a scoprire terreni comuni e a sperimentare altre modalità di incontro.



NOMADI E BUSSOLE

LA SCUOLA SUPERIORE IN CERCA DI UNA DIREZIONE

di FABIO BALLABIO

Fa parte della cultura contemporanea l'immagine dell'uomo nomade, senza fissa dimora, spaesato e apolide, più che affezionato alla sua terra e cittadino del mondo. La scuola risente tra l'altro anche di questa concezione: e invece che luogo in cui si sperimentano la gioia del cercare e del comunicare, diventa talvolta un luogo povero di significati, in cui non si riesce a fare quella "provvista" di idee e di esperienze, che alimenti l'impegno di tutta la vita. (direttiva M.P.I. dell'8.2.1996 n. 58)

Sono trascorsi ormai tre anni da quando, in coppia con Roberto Morselli, ho cominciato ad occuparmi dei materiali per la didattica della scuola superiore per Cem-Mondialità. Tre anni di lavoro durante i quali ho avuto modo di mettermi nei panni dei nostri lettori (trasformando in unità didattiche alcuni suggerimenti forniti dalla rivista e verificandone di persona i risultati) e di interpellare diversi insegnanti di scuola superiore che (da assidui o saltuari lettori di Cem-Mondialità) hanno provato a dare una valutazione dello spazio a loro dedicato. A distanza di così tanto tempo (tempo soggettivo ovviamente perché oggettivamente tre anni, nel mondo scolastico, non sono molti) e, soprattutto, all'inizio di un nuovo ciclo (contraddistinto da un nuovo gruppo di insegnanti che proverà a farsi carico di questo compito) mi sembra opportuno indicare (senza troppe pretese di esaustività e del resto da una posizione che renderebbe troppo facile esprimere pareri senza poi doverli mettere alla prova sul campo) alcune bussole per i molti nomadi che, mi auguro, si avventureranno con noi in questo nuovo viaggio (l'anno scolastico '96/'97). Un viaggio, quello della scuola superiore, che più di altri è caratterizzato da elementi di incertezza (istituzionale ma non solo) che lo rendono davve-

ro piuttosto arduo. Ma un viaggio durante il quale (come indicato anche dal M.P.I. che ravvisa nella nostra Costituzione un "indicatore di marcia anche per la scuola" e un "messaggio di speranza che le generazioni anziane consegnano ai giovani") occorre fare notevole attenzione a non perdere la bussola per evitare di smarrire la direzione e di finire per girare in tondo su se stessi.

Interculturalità

Vale la pena di cominciare questo nostro percorso tra le bussole parlando di quella che Cem-Mondialità (*mensile di educazione interculturale*) considera come la principale. Per farne solo un breve accenno riproponiamo uno stralcio della C.M. 205 (26 luglio 1990): "Il compito educativo in questo tipo di società assume il carattere di mediazione fra le diverse culture di cui sono portatori gli alunni: mediazione non riduttiva degli apporti culturali diversi, bensì animatrice di un continuo, produttivo confronto fra differenti modelli. L'educazione interculturale avvalorata il significato di democrazia, considerato che la 'diversità culturale' va pensata quale risorsa positiva per i complessi processi di crescita della società e delle persone. Pertanto l'obiettivo primario dell'educazione interculturale si

delinea come promozione delle capacità di convivenza costruttiva in un tessuto culturale e sociale multiforme. Essa comporta non solo l'accettazione e il rispetto del diverso, ma anche il riconoscimento della sua identità culturale, nella quotidiana ricerca di dialogo, di comprensione e di collaborazione, in una prospettiva di reciproco arricchimento". (Nanni A., *Educare alla Convivialità*, EMI, Bologna 1994). Ma, come sosteneva lo stesso Nanni nel numero programmatico dello scorso anno, per molti degli insegnanti che leggono la rivista "il problema non è più: perché l'interculturalità, ma come fare interculturalità?" (Cem-Mondialità n. 6/1995).

Rispondere a questa domanda con esempi concreti (esempi che siano applicabili in classe ma che contemporaneamente non esentino l'insegnante dalla fatica di costruire

le singole unità didattiche) dovrebbe essere il compito dello spazio riservato alle scuole superiori. In questo senso un lavoro sulla fruibilità di tali proposte (pur nella considerazione della difficoltà di un tale compito) risulterà quantomai importante.

Interdisciplinarietà

Scrive ancora Nanni "L'interculturalità non è una nuova disciplina, non richiede la presenza di un 'esperto' nella materia. E' invece una prospettiva globale, una dimensione trasversale e pervasiva che investe l'intero sistema educativo, dalla scuola materna all'Università. (...) In termini generali, tuttavia, l'educazione interculturale si esplica nell'attività quotidiana dei docenti, sulla base di una rinnovata professionalità e si sviluppa in un impe-

gno progettuale e organizzativo fondato sulla collaborazione e sulla partecipazione". In particolare "la presentazione di altre culture in un'ottica interdisciplinare, che investa le espressioni letterarie, artistiche e musicali, gli elementi storici e geografici e gli aspetti della tecnica e del lavoro risulta alquanto significativa.

Più in generale l'allineamento temporale dei programmi a livello secondario consente di cogliere gli intrecci delle correnti di pensiero, letterarie ed artistiche di determinati periodi storici". Se il primo passo per gli insegnanti è dunque un percorso che, parafrasando Panikkar, potremmo chiamare di "dialogo interculturale" (di auto-motivazione e di auto-formazione soprattutto attraverso esperienze significative e non solamente per conoscenze astratte), il secondo passo è quello di un'esplorazione delle potenzialità di educazione interculturale della propria disciplina (si veda la rubrica di "Didattica interculturale" in Cem-Mondialità dello scorso anno), e il terzo è quello di una collaborazione progettuale e organizzativa tra insegnanti per sfruttare al meglio tali potenzialità in un percorso comune.

"Talvolta si tratta anche di sostituire attività e contenuti usuali con altri contenuti e altre attività", sostiene la recente direttiva del M.P.I., "e questa evenienza non va sempre considerata come un tradimento, ove si consideri che certi comportamenti appartengono non alla scuola come tale, ma a certi modi storicamente determinati, e cioè contingenti, di esercitare le sue funzioni: e se il sapere e la società avanzano, anche i contenuti scolastici vanno continuamente ripensati. (...)

L'autonomia, la Carta dei servizi scolastici e il P.E.I. aiutano la scuola a prendere coscienza dei suoi mezzi e dei suoi compiti".

In questo senso non bisogna quindi attendersi che i suggerimenti didattici che saranno presenti in questo spazio possano evitare la fatica di metterli in opera, contestualizzandoli e verificandoli, in modo interdisciplinare.

Interculturalità, interdisciplinarietà e utilizzo delle tecniche animative: queste le tre bussole che dovranno guidare questo nostro viaggio della scuola superiore affinché si possa davvero "sperimentare la gioia del cercare e del comunicare". Non, però, senza lo sforzo di tutti coloro che in tale viaggio saranno impegnati. Noi compresi.

Tecniche animative

Scrive I. Paganotto: "Se è vero che animare significa dare vita, influire su situazioni minacciate di morte animare la scuola significa anche farsi carico della stanchezza vissuta spesso da insegnanti e docenti, legati da rapporti troppo formali per essere relazioni educative, e dalla sconfitta di entrambi nell'apprendimento del sapere, nell'acquisizione dei metodi di studio, nell'assunzione di una effettiva capacità critica e di ragionamento, nella mancanza di interessi culturali, nell'impossibilità di sentirsi parte attiva di un processo personale di crescita" (*Lavorare in classe: alla ricerca di nuovi modelli*, in *Animazione sociale*, n. 6-7/1995). Se il riferimento globale è quello dell'animazione culturale, la sfida principale è quella di scommettere sulle capacità e potenzialità di ogni alunno nel diventare protagonista attivo e creativo dei propri processi di crescita ed emancipazione. "(La didattica contemporanea) diviene sempre più consapevole della complessità dell'insegnare", si legge ancora nella direttiva sopra citata, "e suggerisce non tanto di compiere scelte drasticamente alternative quanto piuttosto di mediare, con responsabile attenzione ai vincoli e ai risultati, fra svolgimento del programma e autorizzazione degli studenti, fra conoscenze e valori, fra nucleo di valori condivisi e personale visione della vita, fra sapere consolidato e sapere emergente, fra approccio cognitivo e approccio relazionale, fra attenzione alle prestazioni e attenzione ai vissuti, fra programmazione rigorosa e promozione della creatività degli allievi, fra linguaggi tradizionali e nuovi linguaggi multimediali, fra quantità e qualità degli apprendimenti".

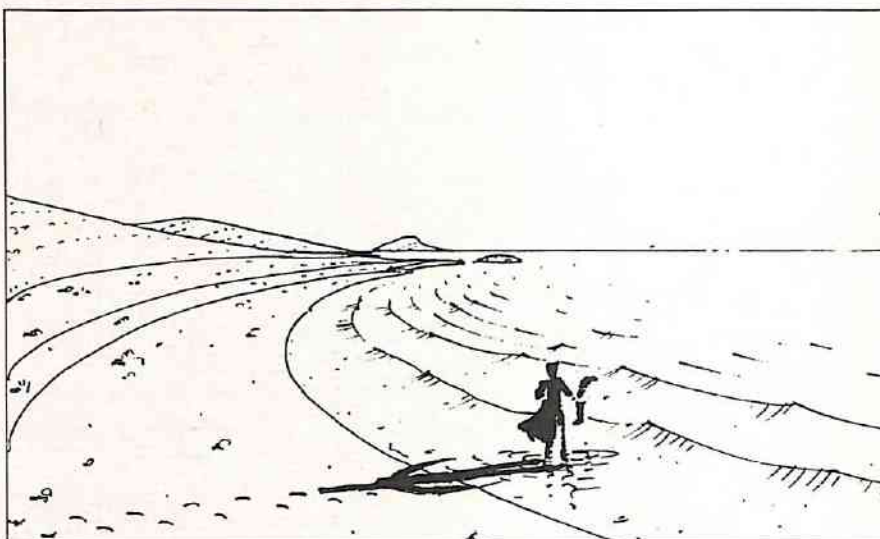
Interculturalità, interdisciplinarietà e utilizzo delle tecniche animative: queste le tre bussole che dovranno guidare questo nostro viaggio della scuola superiore affinché si possa davvero "sperimentare la gioia del cercare e del comunicare". Non, però, senza lo sforzo di tutti coloro che in tale viaggio saranno impegnati. Noi compresi.



LABORATORIO SULLA NARRAZIONE

RIVOLTO ALLE CLASSI III
DELLA SCUOLA MEDIA

di RAFFAELE MANTEGAZZA



La proposta del Laboratorio di Narrazione nasceva come tentativo di concretizzare in un laboratorio con studenti le intuizioni attorno alla pedagogia narrativa che il gruppo di ricercatori che gravitano nell'area del Centro di Educazione alla Mondialità (Cem) di Brescia da qualche anno sta formulando al livello teorico (per tale elaborazione teorica si rimanda alle ultime due annate della rivista "Mondialità", organo del Centro sopra citato). Tali intuizioni nascono dalla consapevolezza che una pedagogia astrattamente normativa o appiattita sulle dimensioni, peraltro centrali, della didattica, perde la sua capacità di interrogare gli ORIZZONTI DI SENSO che costituiscono i MONDI VITALI dei giovani in formazione, come anche dei formatori medesimi. Negli ultimi tre anni i formatori del Cem hanno testato le categorie della pedagogia narrativa in oltre duecento interventi in corsi di formazione dei formatori e di aggiornamenti in servizio per insegnanti su tutto il territorio nazionale. Il

tentativo di intervenire direttamente con una attività rivolta ai ragazzi permette di leggere le categorie della pedagogia narrativa nel loro funzionamento concreto, nell'area del lavoro formativo. Riferendoci in particolare alla Scuola Media Inferiore, crediamo che l'accompagnamento alla lettura dei ragazzi e dei giovani non possa essere separato dalla tematizzazione delle pratiche di narrazione presenti in ogni soggetto e più in generale ed in modo diffuso nella nostra società.

Raccontare se stessi ed ascoltare le narrazioni altrui è infatti una attività di apertura al magico mondo delle storie che permette poi il passaggio alla fruizione dei diversi canali narrativi (non solo il libro, dunque, ma il fumetto, la canzone, il videoclip).

La lettura si inserisce in questo contesto come autentica immersione nelle storie narrate da un altro che, compreso come soggetto narrante come lo sono io, può davvero comunicare con i miei mondi vitali.

Il percorso

I Incontro: narrarsi per conoscersi (3 ore)

Il primo incontro si apriva con una drammatizzazione (un po' "gassmaniana") da parte del conduttore di una breve narrazione (si tratta della fiaba *Il principe ranocchio* dei fratelli Grimm). La drammatizzazione si svolgeva in una saletta attigua alla Biblioteca, che per tutta la durata del Laboratorio, attrezzata con luci soffuse e sedie in cerchio, era destinata a "Sala Teatrale", mentre la sala grande della Biblioteca era la "Sala Produzione" delle narrazioni che poi sarebbero state esposte al gruppo.

Seguiva la presentazione del conduttore attraverso storie minimali della sua vita personale narrate con il supporto di oggetti quotidiani. Gli oggetti (un cucchiaino, una nacchera, un soldatino, ecc.) erano fatti passare tra le mani dei ragazzi, e poi ripresi uno alla volta dal conduttore e posti su un tappeto steso per terra, in mezzo al cerchio

delle sedie. Il tutto contribuiva a creare un clima di attesa e di complicità, all'interno dei quali i ragazzi si sentivano "accolti" e soprattutto si liberavano delle scorie di timori da valutazione. Il Laboratorio si presentava come uno spazio depurato e bonificato, nel quale le narrazioni di ognuno erano prese in considerazione per il loro stesso essere narrate, e non erano sottoposte a valutazione.

La prima attività richiesta ai ragazzi era la loro presentazione attraverso la medesima tecnica: ogni ragazzo aveva portato al Laboratorio un proprio oggetto, che esibiva ai compagni, raccontandone la provenienza e la storia personale che vi era legata, ponendo poi i propri oggetti sul tappeto, che diventava una sorta di "tappeto volante", contenente l'identità di gruppo della classe.

Si passava poi ad illustrare la tecnica narrativa del binomio fantastico, che veniva immediatamente posta "in azione" attraverso l'invenzione a gruppi di una storia su due oggetti accoppiati casualmente. I ragazzi divisi in gruppi "pescavano" da una busta due oggetti per gruppo (un tappo, una biglia, un sigaro...) e costruivano una storia

che mettesse in relazione i due oggetti medesimi. La storia doveva avere un titolo, ed essere poi drammatizzata in gruppo. Se nel caso della presentazione di sé attraverso un oggetto il volto consueto e banale dell'oggetto veniva relativizzato (e superato) dalla riappropriazione che ne faceva la memoria, qui si trattava di inventare nuove contestualizzazioni per oggetti banali, costretti dallo stridere delle relazioni tra oggetti irrelati a cercare nuove costellazioni di senso.

Chiudeva la giornata il gioco della storia proseguita. Ogni ragazzo sceglieva l'oggetto di un compagno e, ricordandone la narrazione, la proseguiva per iscritto, rendendola fantastica o aggiungendo varianti fantasiose. In questo modo la fantasia, scatenata nel gioco del binomio fantastico, era come vincolata alle storie degli altri, e presupponeva l'ascolto dell'altro e la identificazione almeno parziale dei suoi mondi vitali e nell'orizzonte dei suoi significati.

Il Incontro: le narrazioni degli altri (3 ore)

Il secondo incontro si apriva con la lettura di alcune narrazioni che erano utilizzate per la presentazione delle seguenti tecniche narrative:

- a) variazioni nel peso e nelle dimensioni di un oggetto: *I viaggi di Gulliver* di Swift J.
- b) moltiplicazione di un oggetto: *I cinque fratelli cinesi*, fiaba popolare cinese
- c) decontestualizzazione di un oggetto: *Una viola al Polo Nord*, di Rodari G.
- d) animazione di un oggetto: *Il semaforo blu*, di Rodari G.
- e) rovesciamento di una situazione: *L'uomo che andava d'accordo con tutti*, di Benni S.

Si passava poi alla produzione in gruppo di storie con le tec-

niche presentate. Ogni sottogruppo estraeva a sorte una tecnica e passava in seguito alla drammatizzazione delle storie prodotte. Le tecniche presentate mettono in moto strategie cognitive peculiari, che prevedono comunque (e questo è il lato formativo essenziale delle attività previste) la conoscenza precisa del/i contesto/i e la buona capacità di osservazione dell'oggetto e di previsione del suo funzionamento in condizioni mutate.

La seconda parte del secondo incontro era invece destinata all'Horror come strategia narrativa. Si apriva con una "galleria" di personaggi del cinema, della letteratura, del fumetto horror; aiutati dai ragazzi, si procedeva ad un elenco e a una analisi dei "mostri" più noti, cercando per ognuno di essi di individuare le strategie narrative che presiedono alla sua "invenzione" da parte dell'autore. La lettura individuale del fumetto *Grog* (da un albo speciale del fumetto *Dylan Dog*) permetteva il confronto con un mostro un po' differente, ovvero di un "anormale" che solo la crudeltà degli uomini definisce "mostro", e che ritrova la sua "normalità" in un conclusivo gesto umano.

Assunta la relatività delle definizioni di normale / anormale (e di mostruoso), si passava al gioco del finale modificato, dove i ragazzi inventavano per il nostro amico Grog un finale differente da quello previsto dal fumettaro; e poi al gioco del mostro collettivo; i ragazzi, suddivisi in cinque gruppi, dovevano creare un mostro. Ogni gruppo doveva indicare una sua caratteristica:

- a) come si muove?
- b) in quali ambienti vive?
- c) cosa mangia?
- d) come si esprime?
- e) come fa per conquistare la sua fidanzata?

Infine ogni ragazzo doveva produrre una storia che avesse come protagonista il mostro creato dalla fantasia di gruppo. Non stiamo a scomodare Jung e l'inconscio collettivo, ma è chiaro che qui stiamo lavorando sulla messa in comune (nel sottogruppo prima, nel gruppone poi) delle paure dei ragazzi, per poi cimentarsi individualmente con quella specie di contenitore (e di anestetizzatore) delle ansie collettive che era il Mostro in carne e... squame!

III Incontro: narrare per sopravvivere (3 ore)

L'ultimo incontro, nella sua prima parte, era dedicato all'analisi del codice narrativo musicale. Quando l'incontro è stato gestito dai ragazzi, che hanno portato al Laboratorio le loro canzoni preferite, il successo è stato notevole, mentre la proposta dei pezzi musicali un po' troppo distanti dai mondi musicali dei giovanissimi ha incontrato qualche difficoltà. Si è partiti infatti dall'ascolto di canzoni che, senza l'ausilio dei testi, narrassero l'atmosfera e l'ambiente di una città: Intillimani: *Ciudad HCM*; Kraftwerk: *Metropolis*; Area: *Megalopoli*; Pink Floyd: *Time*.

Sono poi state proposte tre canzoni riferite al rapporto padre/figlio, ovvero tre pezzi in cui un figlio scrive una lettera, da adulto, al padre: Masini: *Caro babbo*; Springsteen: *Independence Day*; Lolli: *Quando la morte avrà*.

Ogni ragazzo ha poi tentato una risposta ad una canzone a scelta (lettera, canzone, poesia) mettendosi dalla parte del padre. Il Laboratorio si è concluso con un momento finale di libera narrazione e di lettura; ogni ragazzo è stato invitato a portare con sé un libro cui era particolarmente affezionato e a legger-

ne un passo al gruppo. I ragazzi sono stati "congedati" dal conduttore con il "dono" di brevi frammenti iniziali di narrazioni fantastiche, da proseguire poi liberamente a casa o in classe.

Elementi di valutazione

Personalmente concludo questa attività con la consapevolezza della sua straordinaria fertilità pedagogica e sempre più convinto dell'ineludibilità dell'approccio narrativo in pedagogia e nella formazione dei ragazzi. Più in particolare:

Sul contesto e sull'ambiente

Un elemento positivo che è stato fatto notare da tutti i ragazzi in sede di valutazione scritta è consistito nel clima ludico non scolastico creatosi nel Laboratorio e nella libertà di espressione concessa ai ragazzi. In particolare la narrazione come gioco non valutato né valutabile ha permesso lo scatenamento delle fantasie degli adolescenti, e il loro sentirsi accolti e a proprio agio nel contesto proposto. La Biblioteca ha costituito un setting assolutamente formidabile per tutte le attività svolte.

Sulla qualità delle narrazioni

Anche se il "contratto formativo" prevedeva la non valutabilità delle narrazioni prodotte, non possiamo non notare l'alto tasso di fantasia presenti in alcune delle storie dei ragazzi e, in casi non sporadici, la buonissima capacità di drammatizzazione degli stessi. ■

**Cercheremo di
indagare e studiare le
strutture narrative
delle storie proposte,
evidenziando per
ogni personaggio e
per ogni autore le
invenzioni a livello
di originalità
del racconto,
di "taglio"
del montaggio delle
vignette,
di stile iconico**



EDUCARSI COI "BALLOONS"

**PICCOLA COSMOGONIA TASCABILE
PER UN BUON USO DEL FUMETTO**

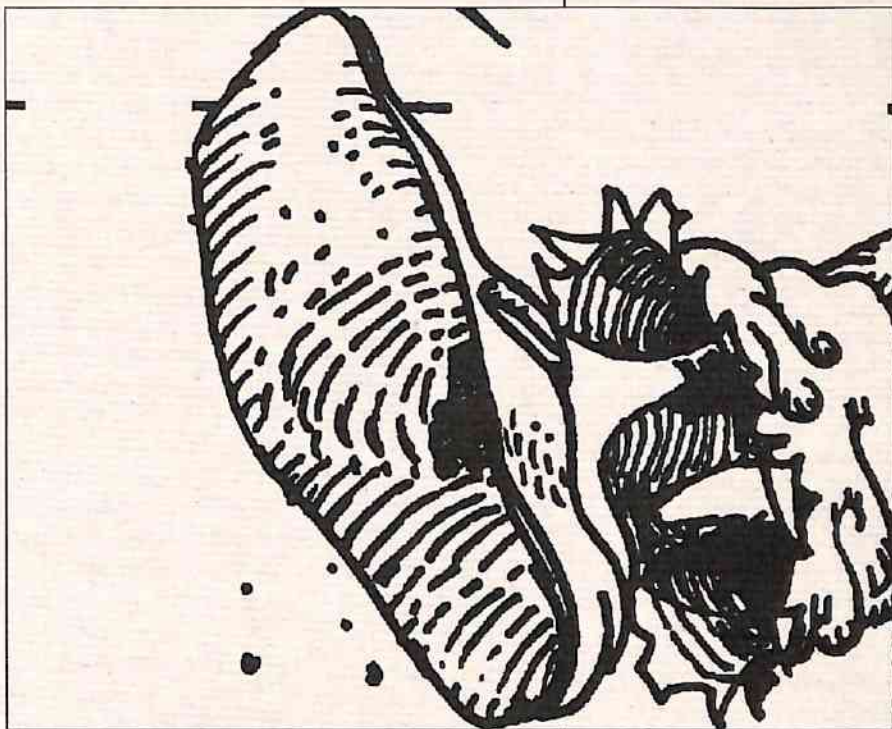
**di Raffaele Mantegazza
e Brunetto Savarani**

Per chi come noi crede nell'educazione alla pace e alla mondialità nonché nel dialogo interculturale, non poteva mancare, su **Mondialità** una rubrica sui fumetti. Questo spesso bistrattato mezzo di espressione (anche artistica!) ha da sempre uno strano destino: si caratterizza come vera iniziazione alla lettura "adulta", permeando il mondo dei ragazzi (e non solo il loro) di storie narrate con finezza e raro senso del "montaggio"; e viene snobbato da alcuni educatori e formatori, che ne vedono soprattutto i lati tenebrosi, banali e superficiali.

Noi abbiamo lavorato sul fumetto scrivendo il nostro librettino *Se una notte d'inferno un indagatore*, pubblicato nel 1995 dalle edizioni Unicopli. Ci interessava in quella sede il "fenomeno" Dylan Dog, vero e proprio oggetto di culto per le giovani generazioni. Al di là delle facili generalizzazioni sul carattere presuntamente antieducativo del gusto per il macabro (e Poe? e Lovecraft? e Huysmans?), delle immagini di morte e di tortura (e i Dante dell'*Inferno*? e *Tarass Bulba*?) e dell'atmosfera cimiteriale (e Wordsworth? e Foscolo? e E. L. Masters?), ci sembrava che proprio a partire dagli elementi per certi versi più criticabili della passione adolescenziale per le storie del Rupert Everett di carta fosse possibile problematizzare eventi e vicende educative e formative che altrimenti non troverebbero spazio ("purtroppo") nella scena educativa "tradizionale".

Ma che centra l'intercultura in tutto ciò? C'entra, secondo noi, proprio perché ogni fumetto propone un paradigma di confronto con l'Altro (di volta in volta l'indiano pellerossa, l'extra-terrestre, l'adulto o... Paperinik!) che i

ragazzi possono apprezzare (e discutere) proprio perché passato attraverso un medium non serio e ufficiale, ma lieve e leggero come il "balloon"... Ci è venuto in mente, allora, di proporre a **Mondialità** una contaminazione con il fumetto: nella logica (che ci pare propria di tutta la rivista) dello "sporcarsi le mani" con i linguaggi della modernità (o della post-modernità), partendo dai mondi vitali dei ragazzi e cercando di condurli ad una fruizione adulta del medium che la nostra epoca mette a loro disposizione. Ogni mese proporremo allora l'analisi e la lettura di un fumetto, suddivisa in quattro mini-rubriche:



Il timido e simpatico Dylan Dog, indagatore dell'incubo sempre a contatto con le mille metamorfosi dell'Altro; il bel Tex Willer, amico dei Navajo, controcorrente in un genere "western" dove spesso pellerossa significa automaticamente nemico; il piccolo e mordace Asterix e il suo confronto quotidiano con un "nemico" un po' grottesco (e per una volta, visto dall'"altra parte"; e ancora, i "mysteri" di Mystère, quasi sempre a contatto con situazioni che ci portano verso "altre" civiltà e "altri" mondi; Paperino e la Banda Disney, animali parlanti che vivono esistenze quasi umane rendendo più labile il confine tra uomo e animale; il mondo dell'infanzia riscoperto da Mafalda, Linus, Calvin & Hobbes...

1. I personaggi e le storie

Cercheremo di indagare e studiare le strutture narrative delle storie proposte, evidenziando per ogni personaggio e per ogni autore le invenzioni a livello di originalità del racconto, di "taglio" del montaggio delle vignette, di stile iconico ecc... Vedremo allora cosa caratterizza la trama narrativa di un fumetto piuttosto che del suo concorrente, quali sono le tecniche più usate, in che cosa insomma il fumetto si può avvicinare all'idea di una pedagogia narrativa. Siamo infat-

IL FUMETTO, UNO STRUMENTO CREATIVO?

Ogni eroe del fumetto è per certi versi un personaggio romanzesco, letterario, legato al suo testo di appartenenza, ma per altri aspetti si rende autonomo acquisendo un'identità extratestuale; se però nella letteratura è stata una certa critica a valorizzare i tratti, le identità dei personaggi rendendoli autonomi, sicché donne e uomini, storicamente esistenti o inventati, venivano estrapolati da ogni contesto diventando, attraverso le varie interpretazioni consolidate, tipi dell'enciclopedia umana, nel mondo dei media, al contrario, è il meccanismo consumo-comunicazione a generare la vita extratestuale e il nomadismo dei propri eroi.

Di conseguenza, chi sale sulla giostra del luna park può scegliere di affiancarsi ad Aladino, Paperino, Peter Pan, Pocahontas, o al Re Leone secondo una sintagmatica immaginaria, generata da un pantheon in incremento continuo. L'extracomunitario vende sulla strada l'oleografia del Redentore accanto allo stereotipato paesaggio montano e al ritratto di Che Guevara; il gruppo

degli 883 insinua che l'Uomo Ragno sia stato ucciso da "quelli della mala" ma forse addirittura da agenti pubblicitari; un'azienda ci propone via posta un'offerta commerciale in cui James Dean e Marilyn Monroe, trasformati in personaggi dei fumetti, dialogano in qualità di testimonial per sostenere una proposta vantaggiosa; un quotidiano titola che «Peter Pan» cura "Superman", per dire che "Robin Williams paga le spese mediche di Reeve" (come correttamente avverte il sommario: "La stampa", 2 gennaio 1996); Céline Dion canta commossa del bimbo che si è ucciso gettandosi nel vuoto perché voleva emulare Superman... Tutto si muove nella pratica del remake che porta alla illimitata rifunzionalizzazione tecnologica dei media. A questo proposito Gino Frezza ha osservato che l'"incontestabile realtà della memoria e delle competenze audiovisive acquisite dagli spettatori edifica una vita propria dei materiali narrativi, figurali e ritmici-sonori". La circolarità fra media e prodotti di consumo crea di conseguenza effetti paradossali di cui nessuno più s'accorge; possiamo incontrare i personaggi delle produzioni disneyane - destinati anzitutto a film e

televisione - effigiati sull'abbigliamento e sulle confezioni dei prodotti alimentari, prima ancora che nelle sale cinematografiche...

E' indispensabile pertanto non limitarsi a essere spettatori, utenti, clienti e destinatari. Perché la nostra coscienza non si trasformi essa stessa in gadget, è necessario contrastare i condizionamenti, non solamente dal punto di vista individuale ma anche nelle istituzioni educative, creare e sostenere forme di (auto) critica all'interno dei media radiotelevisivi, promuovere un rapporto fruttuoso tra arti visive, realtà produttive delle imprese e formazione alla comunicazione. Così anche il fumetto potrà legittimamente ispirare a essere riconosciuto come strumento creativo - espressivo e comunicativo - a vocazione insieme (o alternativamente) artistica e educativa, sottraendosi al rischio di risultare un *medium* in cui si ritrovano raggelati, come relitti archeologici, i miti da esso stesso prodotti.

(Caprettini G.P., *Le metodologie frammentarie nell'epoca delle icone*, in AA.VV., *Gulp!*, 100 anni a fumetti, Electa, Milano 1996, pp. 21, 22).

ti convinti che proprio le tecniche narrative fumettistiche costituiscono un ottimo "ponte" verso la letteratura nonché verso la cinematografia e le altre forme contemporanee di narrazione.

2. Il gioco delle contaminazioni

Proprio partendo dall'idea di "ponte" che abbiamo sopra esposto, sfrutteremo la molteplicità di sfaccettature che il fumetto presenta per leggere trasversalmente le vicende dei nostri amici di carta, mostrando le possibili contaminazioni letterarie, storiche, artistiche, musicali, cinematografiche, ecc., nella logica della fruizione trasversale (intertestuale?) dei media. Già a questo livello sarà possibile per gli educatori progettare interventi pedagogici che si muovano con spregiudicatezza nei labirinti dei linguaggi e dei codici che presenteremo e di altri che ognuno potrà scoprire con la sua fantasia.

3. Tracce educative

Sempre con un occhio ben fisso alla tematica del confronto con l'Altro, evidenzieremo le possibili tracce pedagogiche relative all'uso del fumetto in esame, cercando anche di proporre delle piste di utilizzo didattico concreto. Non si tratterà solo di indicazioni didattiche ma anche di percorsi educativi che possono essere messi alla prova nella scuola come fuori da questa istituzione. In questo senso, ovviamente, ci interessa il confronto con coloro tra i nostri lettori che già hanno provato a lavorare con il fumetto. Attendiamo materiale e proposte che ci impegniamo a leggere ed eventualmente a pubblicare... spazi permettendo!

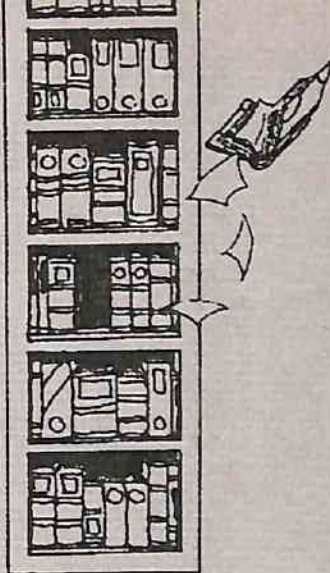
4. Per approfondire

Chiuderemo con una serie di indicazioni bibliografiche (ma anche discografiche, cinematografiche...) rivolte agli educatori che volessero... saperne di più sui temi trattati dalle storie che analizziamo (il west per Tex Willer; la fantascienza per Nathan Never ecc...).

5. Chi era costui?

Abbiamo previsto infine che la presenza di una breve "finestra" su un fumetto... minore, meno noto al grande pubblico ma, secondo noi, da salvare almeno quanto il filosofo scettico che il parroco manzoniano non conosceva... senza vergognarsene! A rivederci, allora. E buona lettura (dei balloons!).

LA BIBBIA il libro ritrovato



L'APOCALISSE UNO SGUARDO SULLA FINE

Nel corso dei secoli, l'ultimo libro del canone biblico è stato interpretato nelle maniere più svariate nelle chiese e al di fuori di esse: da Lawrence a Eco, da Dürer ai Litfiba, gli intellettuali si sono serviti dell'Apocalisse per fornire una lettura pessimistica della realtà.

A) La rivelazione di Giovanni

"Questo libro contiene la rivelazione che Gesù Cristo ha ricevuto da Dio, per far conoscere ai suoi servitori quel che fra breve deve accadere. Gesù ha mandato il suo angelo al suo servo Giovanni, per farglielo sapere. Giovanni è testimone di tutto quel che Dio ha detto e che Gesù Cristo ha rivelato. Questo è ciò che egli ha veduto. Le cose qui scritte accadranno tra po-

co: beato dunque chi legge e chi ascolta questo messaggio profetico, e fa tesoro di quanto qui è scritto": così esordisce l'ultimo volume della Bibbia, l'Apocalisse (= dal greco "rivelazione"), un testo che presenta una sua originalità letteraria e teologica, al punto da farne - a giudizio di molti - un vero e proprio capolavoro. Occorre dire da subito che spesso tale libro, denso di immagini, simboli numerici, metafore, tradizionalmente attribuito alla penna dell'evangelista Giovanni, è stato frainteso: interpretato come realmente "apocalittico", nel senso dell'opposizione - così tipica nel pensiero giudaico della crisi postesilica - tra un presente (doloroso) ed un futuro (immancabilmente radioso), e nella prospettiva di un progressivo azzerarsi della storia umana.

Invece la sua chiave di lettura più corretta - secondo alcune recenti interpretazioni assai convincenti - è fortemente teologica, e rivelativa: si tratterebbe dunque di una profezia sull'oggi di una comunità che si ripensa alla luce del proprio passato, delle proprie radici ebraiche, di una fedeltà all'attualità (pur tanto dura) che essa accetta consapevolmente anche se criticamente. Giovanni avrebbe elaborato l'Apocalisse, infatti, attorno alla fine del I secolo d.C., sotto l'impero di Domiziano, nell'esilio dell'isola di Patmos, per riprendere il lavoro ad Efeso: un'epoca difficile, di persecuzioni e di lotte interne, di contrasti con le autorità giudaiche e di ansia di vedere concretamente l'inaugurarsi del Regno di Dio. E' in un simile contesto che va situato l'annuncio giovanneo di un rinno-

di Brunetto Salvarani

Nelle arti figurative, gli "effetti" dell'estremo libro biblico sono stati molti: dovendo compiere una scelta, mi piace riandare alla meravigliosa e terribile "I quattro cavalieri dell'Apocalisse", un'incisione su legno del tedesco Albrecht Dürer risalente al 1498 ca., attualmente a S. Pietroburgo.

vamento prossimo di cielo e terra, dell'annientamento definitivo dei Grandi Nemici (i nemici di sempre: morte, lutto, dolore...), dell'offerta dell'"acqua della vita", concessa gratuitamente a chiunque abbia sete (Apoc. 21,1 - 8).

Ed è, ancora, in tale contesto che Dio viene ripetutamente definito "colui che è, era e verrà" (Apoc. 1,48; 4,8; 11,17), e Cristo "il primo e l'ultimo", "l'alfa e l'omega" (Apoc. 1,7; 2,8; 22,13), in una tensione escatologica costante: "il tempo infatti è vicino" (Apoc. 1,3), e "Gesù conferma la verità di questo messaggio e dice: "Sì, sto per venire". Amen. Vieni, Signore Gesù!" (Apoc. 22,20). Di fronte ad un oggi opprimente, scialbo, insopportabile, da sempre i lettori (religiosi o no) dell'Apocalisse hanno inteso questo messaggio come un'apertura di credito verso un futuro migliore: all'interno, oppure al di fuori, della storia.

B) La storia degli effetti

"Anche se ci sono state, all'inizio, delle difficoltà da parte della chiesa orientale ad accogliere l'Apocalisse nel canone dei libri ispirati, la sua presenza nell'ambito della vita della chiesa è stata sempre particolarmente stimolante"

Ma non sempre nello stesso modo, e vari studi sullo sviluppo della presenza dell'Apocalisse nella vita delle chiese cristiane hanno messo in risalto due aspetti che stanno in tensione tra loro: da una parte l'influsso profondo esercitato costantemente dall'ultimo libro contenuto nel canone, dall'altra gli approcci di lettura differenti di cui è stato fatto oggetto nel corso dei secoli. Ricchissima, in effetti, è la storia degli effetti dell'Apocalisse - diretti o indiretti - sulla letteratura, l'arte, la musica e il cinema: anche se è il "genere" apocalittico, soprattutto, ad aver costituito un vero e proprio filone che, dal "Pastore di Erma" (140 d.C.) ai racconti futuribili della fantascienza, attraversando la "Commedia" dantesca e "1984" di Orwell, ha prodotto una "visione del mondo" di solito epicamente pessimistica, segnata dal diffondersi del male e da un'attesa di una rigenerazione proiettata sul futuro. Col suo fascino allegorico e la potenza delle sue visioni simboliche, poi, l'Apocalisse è stata il repertorio di numerosissimi poeti, da Blake a Lamartine, da Hugo a Turollo; mentre non è difficile ritrovare accenti apocalittici in autori che, peraltro, hanno spezzato i legami col pensiero biblico in chiave squisitamente religiosa. E' il caso, ad esempio, del "Prometeo liberato" di Shelley (1820), nel cui quarto atto viene

descritta la disfatta delle forze del male, o del "Crepuscolo degli dei" di Wagner (1874). Ed è il caso, soprattutto, del bellissimo "Apocalisse" del tormentato scrittore inglese D. H. Lawrence, scritto nel 1929 alla vigilia della morte. Verosimile testamento di un'esistenza spesa nella dura battaglia contro la disumanizzazione dell'individuo, in nome di un misticismo laico di struggente purezza interiore, il libretto (esiguo solo per le sue dimensioni) può essere colto come un grido di ribellione a difesa della libertà della fantasia artistica.

L'Apocalisse giovannea offre a Lawrence una filigrana potente per opporsi alla continuità di un cristianesimo incapace di rispondere ai problemi collettivi dell'umanità e per profetizzare il ritorno all'antico spirito religioso della civiltà dei padri, quando l'uomo di trovava in perfetta azione simbiotica con il cosmo, in vista della ricostruzione di un'antica coscienza cosmica che secoli di "civiltà" hanno provveduto a distruggere.

Lo stesso Umberto Eco, ne "Il nome della rosa" (1980), utilizza uno schema apocalittico immaginando che gli omicidi commessi nel monastero nel 1327 seguano l'ordine delle predizioni dell'apertura del "Settimo sigillo", quello conclusivo (Apoc. 8,1): al quale allude anche, con il titolo omonimo, un celebre film del regista svedese I. Bergman (1956) che riallacciava i due significati del termine "apocalisse" (quello medievale di fine del mondo, con peste, carestia e morte, e quello escatologico di "rivelazione"). Ed è impossibile, parlando di cinema, non ricordare almeno il drammatico "Apocalypse now" di F. Ford Coppola, sulla guerra del Viet-Nam. Per quanto riguarda la musica colta, vanno citati - limitandoci ad uno sguardo sul Novecento - il "Libro dei sette sigilli" di Franz Schmidt (1937), una serie di opere di Olivier Messiaen (dal "Quartetto per la fine dei tempi", del '41, a "Dai canyon alle stelle", del '74) e "l'Apocalisse di Giovanni" di Pierre Henry (1968).

Nelle arti figurative, gli "effetti" dell'estremo libro biblico sono stati molti: dovendo compiere una scelta, mi piace riandare alla meravigliosa e terribile "I quattro cavalieri dell'Apocalisse", un'incisione su legno del tedesco Albrecht Dürer risalente al 1498 ca., attualmente a S. Pietroburgo: una sintesi felice tra l'elemento nordico, fatto di pensosa serietà, sensibilità finissima, trasognata fantasia e meticolosa accuratezza, e il grandioso mondo formale dei suoi modelli rinascimentali italiani. Chissà se Giovanni da Patmos vi si sarebbe riconosciuto...

C) I testi

1) La visione della bella signora

I. - Chi mi aveva allevato a Roma mi vendette a una certa Rode. La ritrovai dopo molti anni e incominciai ad amarla come sorella. Trascorso qualche tempo, la vidi che si bagnava nel fiume Tevere, le diedi la mano e la tirai dal fiume. Vedendo la sua bellezza, dissi nel mio cuore che "Sarei felice se avessi una moglie come questa per bellezza e per carattere". Desideravo solo ciò e null'altro. Qualche tempo dopo, mentre andavo verso Cuma, contemplando le opere di Dio perché grandi, splendide e potenti, mi addormentai lungo la strada. Uno spirito mi prese e mi portò in una parte impraticabile per dove l'uomo non poteva camminare.

Era un luogo dirupato e franato dalle acque. Attraversando il fiume, venni alla pianura e piegando le ginocchia incominciai a pregare il Signore e a riconoscere i miei peccati. Mentre pregavo, il cielo si spalancò e vidi quella donna, che avevo desiderato, salutarmi dicendomi: "Salve, Erma". Fissando lo sguardo su di essa le chiesi: "Signora, che fai tu là?". Essa mi rispose: "Sono stata elevata in cielo per accusare i tuoi peccati al Signore". Soggiungo: "Ora tu sei la mia accusatrice?". "No, dice, ascolta le parole che voglio dirti. Dio che abita nei cieli e fece da ciò che non era le cose che sono, moltiplicandole e accrescendole per la sua santa Chiesa, è adirato con te perché hai peccato contro di me". Rispondendo le dico: "Ho peccato contro di te? In che modo? Quando ti ho detto una parola sconvolgente? Non ti ho sempre considerato come una creatura divina? Non ti ho sempre rispettato come una sorella? Come mai, inventi, o donna, tali cattiverie e brutture?". Sorridendo mi dice: "Nel tuo cuore salì il desiderio della cattiveria. Non ti sembra che sia cosa malvagia per un uomo giusto che un desiderio cattivo entri nel suo cuore? E' un grande peccato, dice. Infatti l'uomo giusto desidera le cose giuste, e col volere le cose giuste, la sua sua gloria si dirige ai cieli ed ha propizio il Signore in ogni cosa. Quelli che nel loro cuore vogliono cose malvagie si preparano la morte e la schiavitù; soprattutto chi si afferra a questo mondo, magnifica le sue ricchezze e non si preoccupa dei beni futuri. Si pentiranno le anime di coloro che non hanno speranza ma hanno disperato di sé e della loro vita! Ma tu prega Dio ed egli guarirà i tuoi peccati, quelli di tutta la tua casa e di tutti i fedeli".

II. - Dopo aver detto queste parole, i cieli si chiusero ed io rimasi tutto inorridito e addolorato. (Da "Il pastore di Erma", prima visione).

2) "Così è fatta l'Apocalisse"

Molto semplicemente, Apocalisse vuole dire rivelazione, pur trattandosi di qualcosa di meno semplice di quanto si pensi, se per circa duemila anni gli uomini si sono lambiccati il cervello per scoprire cosa mai esattamente sia rivelato in quell'orgia mistificatoria che rende questo testo il meno attraente fra tutti i libri della Bibbia.

Fu questa almeno la mia prima opinione. Fin da piccolo, come ogni creatura evangelica, fui alimentato di insegnamenti biblici, fino alla saturazione. Assai prima che iniziassi a pensare e potessi anche soltanto intendere il linguaggio biblico, i "passi" della Bibbia mi furono *iniettati* nella mente fin quando non ne fui del tutto intriso, e perciò ogni procedimento del mio pensiero e dei miei sentimenti ne fu influenzato in modo tale che oggi, pur avendo dimenticato del tutto la mia Bibbia, mi è sufficiente cominciare a leggere un capitolo per rendermi subito conto che già "lo so" con fastidiosa precisione.

Debbo confessare che la mia prima reazione è di repulsa, quasi di ribellione. Il mio istinto più segreto, davanti alla Bibbia, si *ribella*.

Oggi ne capisco la ragione. Non solo la Bibbia mi fu inculcata nella mente di fanciullo a furia di "passi" giorno dopo giorno, anno per anno, volente o nolente, la coscienza l'assimilasse o meno, ma essa mi veniva anche quotidianamente, annualmente, spiegata dogmaticamente e moralmente, sia durante la scuola regolare, che in quella Domenicale, e nei circoli religiosi. Sempre la medesima interpretazione, sia dal pulpito per mezzo di un dottore in teologia, sia dalla Scuola Domenicale, di cui era monitore un fabbroferraio. E non soltanto la Bibbia mi veniva impressa nella mente una parola dopo l'altra come una infinita serie di impronte stampate su di una superficie ben dura, ma quelle impronte erano sempre meccanicamente uguali, la stessa interpretazione, stereotipata, per cui ogni interesse cadeva miseramente.

Nessun altro risultato era possibile ottenere con questo metodo. Mentre la poesia ebraica filtra nel sentimento e nell'immaginazione, e la morale ebraica finisce per permeare gli istinti, la mente diventa ottusa, resistente, e alla fine ripudia l'intera autorità della Bibbia, ne viene come fuorviata da una sorta di invincibile ripugnanza. E' stata questa l'esperienza di molti uomini della mia generazione.

Molto semplicemente, Apocalisse vuole dire rivelazione, pur trattandosi di qualcosa di meno semplice di quanto si pensi, se per circa duemila anni gli uomini si sono lambiccati il cervello per scoprire cosa mai esattamente sia rivelato in quell'orgia mistificatoria che rende questo testo il meno attraente fra tutti i libri della Bibbia.

BIBLIOGRAFIA MINIMA

- Barsotti D., *Meditazione sull'Apocalisse*, Queriniana, Brescia 1992
- Bianchi E., *Apocalisse di Giovanni*, Qiqajon, Magnano 1990
- Cannizzo A., *Apocalisse. Ieri e oggi*, D'Auria, Napoli 1990
- Chierigatti A., *Apocalisse. Lettura spirituale*, EDB, Bologna 1993
- Corsani B., *L'Apocalisse. Guida alla lettura*, Claudiana, Torino 1987
- Corsini E., *Apocalisse prima e dopo*, SEI, Torino 1993
- Delcor M., *Studi sull'apocalittica*, Paideia, Brescia 1987
- Gobbi R., *I figli dell'Apocalisse*, Rizzoli, Milano 1993
- Homer G.C., *Apocalisse*, EDB, Bologna 1993
- Koch K., *Difficoltà dell'apocalittica*, Paideia, Brescia 1978
- Lancillotti A., *Apocalisse*, Paoline, Milano 1981⁵
- Lohse E., *L'Apocalisse di Giovanni*, Paideia, Brescia, 1975
- Maggioni B., *L'Apocalisse*, Cittadella, Assisi 1990⁴
- Marconcini B., *Apocalittica*, Elle Di Ci, Torino -Leumann 1985
- Mollat D., *L'apocalisse. Una lettura per l'oggi*, Borla, Roma 1985
- Perkins P., *Apocalisse*, Queriniana, Brescia 1993
- Placanica A., *Segni dei tempi. Il modello apocalittico nella tradizione occidentale*, Marsilio, Venezia 1990
- Prigent P., *L'Apocalisse*, Borla, Roma 1985
- Quinzio S., *La speranza nell'Apocalisse*, Paoline, Cinisello B. 1984
- Ravasi G., *Il libro dell'Apocalisse*, EDB, Bologna 1991
- Sacchi P., *L'apocalittica giudaica e la sua storia*, Paideia, Brescia 1990
- Schick E., *L'Apocalisse*, Città Nuova, Roma 1984
- Schmitals W., *L'Apocalittica*, Queriniana, Brescia 1985
- Vanni U., *L'Apocalisse. Ermeneutica, esegesi, teologia*, EDB, Bologna 1988
- Vögtle A., *Il libro dei sette sigilli. Commento all'Apocalisse di Giovanni*, Elle Di Ci, Torino -Leumann 1990.

NOTE:

¹ Corsini E., *Apocalisse prima e dopo*, SEI, Torino 1980.

² Vanni V., voce "Apocalisse", in AA.VV., *Nuovo Dizionario di teologia biblica*, Paoline, Cinisello B. 1988, p. 95.

E' ben noto che un libro vive fin quando non sia del tutto scandagliato, dopo di che muore. E' straordinario come un libro sembri del tutto diverso se viene riletto a cinque anni di distanza.

(...) Forse l'*Apocalisse*, fra tutti i libri della Bibbia presi un po' superficialmente, è il più detestabile. Sono sicuro di averlo letto a dieci anni, almeno dieci volte, giuro, quasi senza rendermene conto e senza alcun interesse. Inconsapevolmente me ne ero sempre più distaccato con disgusto. Fin da ragazzo, ho sempre provato un sacro orrore per le tonalità magniloquenti, solenni, miracolistiche, oratorie, che ritengono di dover catturare ogni lettore, sia esso sacerdote, maestro o uomo qualunque. In me c'è qualcosa che reagisce alla voce "parroco"; e ricordo che proprio nella lettura dell'*Apocalisse*, quel genere di voce si accentuava. Ancora oggi, persino quelle frasi che pure hanno conservato per me un certo fascino, mi fanno fremere al solo ricordo della voce solenne, declamatoria, del pastore. Mi sembra di riascoltarla: "E io vidi i cieli aperti, ed ecco apparire un cavallo bianco e Colui che lo montava si chiama...", al che la memoria si rifiuta di continuare, pronta ad obliterare le parole seguenti "il Fedele e il Verace". Il mio odio per le allegorie risale alla fanciullezza. Uomini che assumono il nome di semplici qualità come questi su un cavallo bianco "il cui nome è il Fedele e il Verace"!

Per la medesima ragione, non mi è mai riuscito di leggere *Il pellegrinaggio del cristiano*. Da Euclide ho appreso che "il tutto è più grande di una parte" e ho capito che ciò risolveva per me il problema dell'allegoria. Un uomo è qualcosa di più che "la Fedeltà e la Verità", e quando diventa la pura identificazione di una qualità, cessa per me di essere uomo. Da giovane amavo Spencer e la sua *Regina fatata*; ma che fatica ingoiare tutta quella allegoria! L'*Apocalisse* mi è e mi fu sempre antipatica.

Prima di tutto, sono di cattivo gusto quelle sue abbaglianti immagini, non sono naturali... "... e in faccia al trono stava come un mare trasparente, come cristallo, e in mezzo al trono tutt'intorno stavano quattro creature viventi, piene di occhi, davanti e dietro. La prima creatura vivente sembrava simile a un leone, la seconda a un toro, la terza aveva il volto come di un uomo e la quarta pareva aquila volante. Ognuna ha sei ali, ed è tutta coperta di occhi intorno e dentro, e giorno e notte continua a dire: *Santo, santo è il Signore Iddio Onnipotente, che era, che è e che viene*".

Un brano di tal fatta irritava e dava fastidio alla mia mente di fanciullo, con la sua rigonfia innaturalità. Se questa è immaginazione, essa

è tale da non poter venire immaginata; come è possibile che quattro creature viventi siano "piene di occhi avanti e dietro" e come è possibile che stiano "intorno al trono e in mezzo al trono"? E' chiaro che non possono stare in due luoghi diversi. Ma così è fatta l'*Apocalisse*... (Da David Herbert Lawrence, "L'*Apocalisse*")

3) Apocalisse 9, versetto 15 e seguenti

Vai vendi quello che hai...
e comprati montagne
d'amuleti
gli "esorcismi dei preti"
non giovano più:
nell'anno (1999?)
saranno sciolti i quattro angeli
i cavalli avranno teste di leoni
e i pani diventeranno pietre.

(David Maria Turoldo, da "Il sesto angelo").

4) El diablo! 666!

Giro di notte con le anime perse
sì, della famiglia io sono il ribelle
vendimi l'anima e ti mando alle stelle
e il paradiso è un'astuta bugia
tutta la vita è una grassa bugia - sì!
La vita dura è una gran fregatura
ma a volte uno strappo è una necessità
a chi va bene, a me va male
e sono un animale... e sia!
Tutta la storia è una grossa bugia
tutte le vite e per primo la mia
Mama mia, el Diablo!
Arriba, arriba el Diablo!
Mama mia, el Diablo! 6 6 6!
Spara al serpente della prima mela
che rubò le forze a chi lo condannò
e io con la musica mi cambio la pelle.
Ma il paradiso è un'astuta bugia
tutte le vite e per primo la mia
Mama mia, el Diablo!
Arriba arriba el Diablo!
Mama mia, el Diablo!
Sua santità el Diablo!
6 6 6!
6 6 6!

(Pelù - Renzulli, "El Diablo" cantata dai "Litfiba" nel CD "El Diablo")

La rubrica, iniziata lo scorso anno, continuerà nel corso della presente annata e ciò per diverse ragioni. La prima è dovuta all'istanza pedagogico-educativa che un progetto di educazione interculturale necessita dell'ineliminabile apporto costituito dalla cosiddetta "memoria storica".

Infatti, in una società complessa, multiethnica e poliforme, quale è quella dell'attuale contesto relazionale del mondo, sembra di fondamentale importanza prendere coscienza delle "memorie", cioè delle tradizioni, dei valori, delle speranze, delle utopie e delle progettualità che hanno connotato le differenti realtà culturali dei popoli. Tali "memorie", lungi dall'essere dei folcloristici ricordi da archiviare, sono una sorta di livello che, incessantemente, potrebbe essere usato come il riferimento idoneo a far crescere ciò che, da anni, il CEM ha individuato come il modello della "Società Conviviale" delle "differenze", proprie dei popoli e delle culture.

Le memorie, che dovrebbero incontrarsi, esplorarsi, confrontarsi e che saranno prese in considerazione in questa rubrica, saranno quelle dei grandi maestri della sapienza educativa, quali s'incontrano nelle aree culturali extraoccidentali, in particolar modo in Asia, America Latina, Africa.

La seconda ragione, connessa alla prima, è quella che attiene alla preferenza e valorizzazione che il CEM ha ritenuto rivolgere alla Pedagogia Narrativa.

E' questa una pedagogia che, tra i suoi obiettivi educativi, si pone appunto l'educazione all'ascolto dei punti di vista dell'"altro" e ciò secondo una modalità di reciprocità tra un

IO e un *TU* in vista della costruzione di un *NOI*. A tal riguardo, i profili di alcuni grandi maestri extraoccidentali dell'educazione potrebbero essere utilmente utilizzati al fine di educare al "pensiero genealogico", cioè alla ricostruzione attenta e rigorosa di altri punti di riferimento nel panorama educativo interculturale.

Tutto ciò perché la ricognizione di visioni e prospettive diverse potrebbe contribuire in modo idoneo alla creazione di una sempre maggiore coscienza

planetaria ed alla progressiva configurazione di una paideia o cultura pedagogico-formativa, all'interno della quale ognuno possa coesistere e reciprocamente convivere con l'altro. Una terza ragione legittimatrice della rubrica è la tematica che la rivista del CEM si è proposta per questa annata: "Il viaggio: metafora della relazione educativa".

Nel rapporto educativo si viaggia tutti insieme, in direzione di una meta, non priva di risvolti ignoti e comunque mi-

I PENSIERI CONCETTUALI INTERCULTURALI DELLA RUBRICA

Gli autori che di volta saranno presentati, tutti di area culturale extraoccidentale, saranno una buona occasione per riflettere su alcuni perni concettuali che - a nostro avviso - si dovrebbero strutturare nella mappa cognitiva di chi, con intelligenza e spirito empatico, si apre alla conoscenza e comprensione dell'altro.

di Claudio Economi

steriosi, e soprattutto secondo una mappa. La meta è ciò che dovrebbe configurarsi - lo si è già affermato come la "Convivialità delle differenze", proprie dei popoli e delle culture; la mappa è data dai diversi punti di riferimento che contrassegnano un percorso, nella fattispecie, educativo. La rubrica si inserisce in tale contesto operativo. Ogni autore presentato nelle sue linee essenziali, finalizzate ad evidenziare il nucleo o proprium specifico della sua concezione sapienziale-educativa, a nostro avviso, dovrebbe costituire un tassello del dialogo interculturale, a cui tutti - ed in modo particolare i giovani - sono chiamati.

**Ogni autore
presentato nelle sue
linee essenziali,
finalizzate ad
evidenziare il nucleo
o proprium specifico
della sua concezione
sapienziale-educativa,
a nostro avviso,
dovrebbe costituire
un tassello del
dialogo interculturale,
a cui tutti - ed in modo
particolare i giovani -
sono chiamati.**

□

Gli autori che ogni volta saranno presentati, tutti di area culturale extraoccidentale, saranno una buona occasione per riflettere su alcuni perni concettuali che - a nostro avviso - si dovrebbero strutturare nella mappa cognitiva di chi, con intelligenza e spirito empatico, si apre alla conoscenza e comprensione dell'altro. Ecco, allora, alcuni di questi perni concettuali che si potrebbero definire propri di un viaggio interculturale. La conoscenza dell'altro, in quanto non è un processo finalizzato al possesso di qualcosa di "materiale", dovrebbe produrre in chi la sperimenta un vissuto spontaneo di interesse, di integrazione e gioia. Pertanto la ricompensa per chi si apre all'alterità è data da un allargamento del proprio Io che si struttura nella propria identità personale a partire dal riconoscimento e dall'accettazione integrale degli altri, della loro identità e dei loro progetti di

vita. La conoscenza e la comprensione dell'esperienza e del punto di vista altrui dovrebbe avvenire all'interno di un dialogo, in cui colui che conosce (nella fattispecie della rubrica, il lettore) il messaggio di un determinato autore, lo possa rivivere operando, dentro di sé, una sorta di "conversione personale". In altri termini, la presenza di un altro e ben qualificato punto di vista nel panorama sapienziale-educativo dovrebbe indurre il lettore a sentirsi "diverso", nel senso che, prima ancora di accettare o rifiutare il messaggio ricevuto, dovrebbe "fare spazio", dentro di sé, al dialogo con l'altro e ciò allo scopo di costruire un'esperienza comune che, anche nei casi in cui non fosse condivisa, sarebbe, comunque, sempre compartecipata.

Lo spazio interiormente vissuto dovrebbe far riferimento ad una consapevolezza che, al contempo, sia una manifestazione di intelligenza solidale e di un autentico spirito di reciprocità: perché una comunicazione produca un effettivo dialogo occorre che, tra i comuni-

Le donne "Dos Indios" difendono l'identità della loro gente

BRASILIA, Brasile

Il Governo di Fernando Henrique Cardoso è accusato di utilizzare per altri fini i finanziamenti provenienti dall'estero - e soprattutto dalla Germania - per la demarcazione delle terre. Il governo preferisce appoggiare i latifondisti e i

canti, si verifichi un vero ed autentico scambio, reciprocamente arricchente, che si fonda sul paradigma somiglianza / differenza. Infatti, qualora i dialoganti fossero perfettamente identici la comunicazione sarebbe inutile e, d'altro canto, se fossero completamente diversi sarebbe impossibile.

Tutto ciò, nella fattispecie della rubrica, sta a significare

DECALOGO

Un sogno che cambia il mondo

1. Creatività culturale e sviluppo della civiltà sono prodotti dell'incontro tra i popoli, non della separazione delle genti. La chiusura nei confronti dell'altro è all'origine del decadere delle civiltà ed è strumento utilizzato per soffocare i fermenti di libertà.
2. La diversità non è mai assoluta, è relativa. Siamo tutti diversi rispetto a qualche cosa.
3. Ogni diverso è anche un simile. Molte più cose ci accomunano agli altri di quante non ce ne dividano: sul piano biologico, così come su quello psicologico, dei sentimenti e della ragione.
4. Non bisogna aver paura di trovarsi simili nella diversità.
5. Non tutto ciò che è diverso è di per se stesso buono, né tutto ciò che è diverso è di per se stesso cattivo.
6. La diversità può anche essere una straordinaria ricchezza. Valorizzarne gli aspetti positivi non è un dovere soltanto delle istituzioni, ma per ciascuno di noi.
7. La tolleranza è importante, ma non basta. Per costruire una società più giusta occorre simpatia e partecipazione.
8. La difesa dei diritti degli altri promuove e assicura i diritti di tutti.
9. Razzismo e xenofobia sono espressione di paura e di ignoranza. Il rifiuto dell'altro è un modo per mascherare la propria debolezza e la propria invidia, la propria incapacità a rischiare nell'incontro.
10. Il pluralismo è una sfida da vincere per chi non vuole un'esistenza povera e rinsecchita: la gioia si costruisce nell'incontro, la felicità ha il volto della novità e della sorpresa.

**Commissione di studio per il rispetto della diversità
Dipartimento per gli affari sociali - 21 marzo 1994**

cercatori d'oro che gli indios, i quali - si dice - volendo la demarcazione delle terre, impediscono lo sviluppo.

Lo Stato più esposto in questo senso è Roraima, i cui deputati sono tutti contro gli indios.

Questi stanno reagendo come possono.

A capo della protesta ci sono spesso le donne, una delle quali ha detto: «Con l'arrivo dei latifondisti e dei garimpeiros sono state minacciate le nostre radici culturali, alle quali le donne sono particolarmente legate.

Una delle nostre principali attività è di carattere artigianale, ma l'invasione che subiamo quotidianamente ha

costretto molte di noi a rinunciarvi. Inoltre la presenza dei bianchi ha coinciso con il diffondersi di molte malattie che hanno colpito il nostro popolo e in particolare i nostri bambini.

Come donne abbiamo cercato di preservare la nostra cultura organizzando delle scuole bilingue, tramite le quali far apprendere ai giovani, influenzati facilmente da valori a noi estranei, le nostre tradizioni.

Abbiamo anche attrezzato delle aree di salute, dove abbiamo rivalutato la medicina tradizionale, distrutta dai garimpeiros». (Aimis, 2621/96)

che sia chi lancia il messaggio e sia chi lo riceve, da un lato, devono valorizzare la propria differenza specifica, in quanto questa arricchisce la comunicazione, ma, dall'altro, dovrebbero ricercare quel qualcosa in comune che renda possibile la realizzazione di un autentico dialogo.

Il paradigma somiglianza/differenza, proprio in quanto si qualifica come il cuore di una relazione interattiva tra dialoganti, postula anche il processo di una "corretta introiezione dell'immagine dell'altro". Quanto affermato mette in causa il curatore della rubrica, in quanto, essendosi preso tale incarico, dovrà rendere, nel modo più trasparente e documentato possibile, il punto di vista dell'autore presentato. E' evidente, allora, che solo la corretta fruizione di un certo messaggio permetterà al lettore, allargando i suoi interessi e documentandosi ulteriormente su quanto gli è stato prospettato, di introiettare l'immagine dell'altro in un modo non distorto e carente. Tale processo implica, da parte del fruitore

del messaggio, una serie di atteggiamenti:

a) atteggiamento esplorativo (conoscenza del punto di vista dell'altro, attraverso ben documentate visioni prospettiche);

b) atteggiamento ideale di reciprocità (porsi in modo empatico nei riguardi dell'autore operando, al proprio interno, una messa tra parentesi della propria visione del mondo per accogliere un altro punto di vista);

c) atteggiamento progettuale (la conoscenza e comprensione di un altro punto di vista dovrà essere elaborato non tanto a misura di quell'autore, per quanto grande possa essere, quanto piuttosto in funzione della valorizzazione di ciò che egli rappresenta: un percorso di vita, un contesto umano e culturale, una esperienza personale che ci induce a rivedere il nostro modo di pensare, a mettere in crisi pregiudizi, intolleranza, ecc.).

Si potrebbe concludere questa rassegna di perni concettuali di tipo interculturale, facendo riferimento a tre com-

portamenti che si dovrebbero evitare in un contesto di educazione interculturale, cui dovrebbe contribuire la nostra rubrica. Il primo comportamento da evitare è costituito dall'emettere giudizi di valore sull'altro. Infatti, dare un giudizio di valore significa non accogliere l'altro nella sua autenticità, ma solo in funzione del proprio sistema di valori, oltre che dei propri pregiudizi e stereotipi personali che, se non chiarificati e risolti, non permettono alla mente di "decentrarsi". Alla luce degli studi di psicologia transculturale, un modo per risolvere il problema di emettere giudizi di valore, sarebbe quello di considerarli non come riferiti all'altro, ma solo come delle informazioni sulla propria identità e sul proprio progetto di vita.

In altri termini, se proprio non si possono evitare, i giudizi di valore non dovrebbero essere usati per stigmatizzare qualcuno, ma solo per capire, ed eventualmente mettere in crisi i nostri punti di vista. Il secondo comportamento da evitare riguarda l'applicazione di etichette sugli altri, ma anche su se stessi, magari sulla base di modelli teorici di riferimento. Allora, occorrerà evitare di definire un autore in base ad una sorta di artefatta pre-comprensione, ma ci si dovrà predisporre ad una conoscenza o nuova conoscenza dello stesso, in modo del tutto nuovo. Il terzo comportamento da evitare è quello che concerne il superamento del dualismo IO e TU. Questi, infatti, andrebbero intesi non come delle polarità accostate in modo accidentale, ma come soggetti di una relazione che può suscitare una reale comunicazione solo perché esiste un NOI che viene prima dell'IO e del TU. ■

Alla luce degli studi di psicologia transculturale, un modo per risolvere il problema di emettere giudizi di valore, sarebbe quello di considerarli non come riferiti all'altro, ma solo come delle informazioni sulla propria identità e sul proprio progetto di vita.

Questa rubrica è nata un anno fa. Prende spunto dal fatto che il suo autore risiede a Bruxelles e cerca di sondare tre aree di lavoro nell'ambito dell'educazione interculturale:

- ☐ iniziative delle istituzioni europee, Consiglio d'Europa e Unione Europea in particolare
- ☐ modelli educativi significativi proposti da associazioni e insegnanti
- ☐ interviste e riflessioni utili a stimolare la riflessione sugli aspetti culturali e sociali della nostra idea di "Europa".

In questo numero cercherò di riallacciarmi all'articolo scritto per il numero programmatico di un anno fa per presentare l'iniziativa attualmente più importante riguardo all'educazione interculturale in Europa, il capitolo Comenius del programma Socrates dell'Unione Europea. A circa un anno dalla sua messa in atto vale certamente la pena fare il punto sull'impatto di Comenius nei quindici paesi dell'Unione. Prima però, qualche breve dato riguardo al contesto.

LE INIZIATIVE DELL'UNIONE EUROPEA

L'Unione europea e l'educazione interculturale

Quasi il 10% della popolazione dell'Unione Europea è costituito da cittadini originari di paesi diversi da quelli in cui si trovano a vivere. Circa il 50% degli alunni è quotidianamente a contatto con persone che parlano lingue diverse dalla propria. Praticamente tutti i paesi dell'Unione Europea, sono almeno dagli anni '80, paesi d'immigrazione. Il concetto di educazione interculturale dell'Unione Europea non corrisponde esattamente a quel-

lo decisamente ampio e fondante a livello pedagogico affrontato spesso dalle pagine di questa rivista, ma si riferisce soprattutto alle azioni intese a favorire l'integrazione scolastica e il mantenimento delle origini culturali dei figli dei migranti. A questo proposito va ricordato che la legislazione dell'Unione si occupava del tema già con il primo programma di azione comunitaria in materia di istruzione del 1976, dedicando poi ai figli dei lavoratori migranti una specifica direttiva del 1977. I riferimenti oggi sono l'articolo 126 del trattato di Maastricht e, a livello operativo, il program-

ma Socrates sull'istruzione. Socrates si differenzia da tutte le iniziative precedenti dell'Unione Europea in ambito educativo dato che comprende al suo interno tutti i diversi livelli di istruzione. Comenius, il secondo capitolo del programma, si occupa delle scuole materne, inferiori e superiori e cerca di favorire in particolare la cooperazione fra scuole a livello europeo. A sua volta Comenius è diviso in tre azioni:

- ☐ l'azione 1 è tesa a sostenere la cooperazione fra scuole di diversi Stati membri
- ☐ l'azione 2 si occupa di progetti transnazionali per l'educazione dei migranti e dell'educazione interculturale in genere
- ☐ l'azione 3 vuole favorire la formazione degli insegnanti finalizzata a rispondere ai bisogni di alunni con particolari esigenze riguardo al processo di apprendimento.

In Italia l'azione 1 e 3 sono coordinate dalla Biblioteca di Documentazione Pedagogica (via Buonarroti, 10 - 50122 FIRENZE), l'azione 2 dalla Direzione Generale Scambi Culturali del Ministero della Pubblica Istruzione (Via Ippolito Nievo, 35 - 00153 ROMA).

Comenius: un anno dopo

Anche se una valutazione vera e propria sarà pronta solo alla fine di questo mese, è già possibile fare il punto, almeno quantitativamente, sulle attività generate da Comenius nel suo primo anno di vita (è un programma quinquennale).

L'azione 1 ha generato 500 progetti di cooperazione fra scuole per un totale di 1600 scuole coinvolte. La Commissione ha anche ricevuto 700 richieste di scambi di insegnanti e altre 700 per permettere le visite preparatorie finalizzate alla messa a punto della cooperazio-



ne fra scuole. L'azione 3 ha avuto meno successo: alla Commissione sono arrivati 67 progetti per la formazione degli insegnanti di cui la metà dalla Gran Bretagna. Ne sono stati selezionati solo 47. Il fatto però che nel 1995 si sia dato sostegno finanziario a 100 visite di preparazione autorizza a pensare che il numero dei progetti dovrebbe decisamente aumentare in futuro. Veniamo ora all'azione che ci riguarda più da vicino, l'azione 2 per la promozione dell'educazione interculturale. La Commissione ha ricevuto nel 1995 250 progetti e ha deciso di sostenerne 175 destinando ad ogni progetto circa 30.000 ECU, circa 60 milioni di lire. Oltre un terzo dei progetti riguarda figli di migranti, poco meno di un terzo alunni zingari e figli di lavoratori itineranti ed un terzo dei progetti ha per oggetto l'educazione interculturale in senso lato. Dal 1996 la procedura standard per l'introduzione dei progetti prevede la presentazione delle domande entro il primo febbraio con approvazione o meno entro giugno ed inizio dei progetti con l'avvio del successivo anno scolastico.

La Commissione ha anche cominciato a fare i conti con le difficoltà incontrate a livello locale nel presentare progetti europei. L'ostacolo principale rimane la ricerca di partner in altri paesi dell'Unione (e presto anche in sei paesi dell'Europa Centrale e Orientale che la Commissione intende includere nel programma). Fra le iniziative ideate per ovviare a queste difficoltà troviamo:

□ la messa in rete telematica delle varie agenzie nazionali che coordinano il programma

□ il sostegno a progetti europei mirati alla messa a punto di banche dati con informazioni su scuole e organizzazioni interessate all'educazione interculturale

□ l'identificazione di "promotori nazionali" (per esempio associazioni presidi ed insegnanti) per una maggiore diffusione dell'informazione a livello locale.

La Commissione sta inoltre organizzando una serie di seminari tematici per facilitare la messa in comune delle esperienze fra i progetti già avviati e permettere incontri mirati all'elaborazione di nuovi progetti a carattere europeo.

Fra le priorità che la Commissione si è data per i prossimi anni troviamo l'attenzione ai grandi centri urbani e l'educazione linguistica in ambito interculturale. Va segnalata a questo proposito una recente pubblicazione (marzo 1996) curata dal professore Arturo Tosi per la rete DIECEC (Cooperazione tra le città nel campo dell'educazione interculturale) e pubblicata dalla Commissione Europea e dalla rete Eurocities.

Educazione linguistica e relazioni interculturali

In *Imparare dalla diversità* (Ceca-Ce-Ceca e Eurocities, Bruxelles 1996), un gruppo di diversi esperti europei coordinati dal prof. Tosi fa il punto sull'educazione linguistica e le relazioni interculturali nei grandi centri urbani con esempi relativi a Bologna e Torino per l'Italia, Birmingham e Bradford (Gran Bretagna), Anversa (Belgio), Atene (Grecia), Berlino (Germania), Cork (Irlanda), Marsiglia (Francia), e Rotterdam (Paesi Bassi).

Importanti le premesse: "quando la collaborazione tra il gruppo di maggioranza e di minoranza riesce a diffondere la consapevolezza che la diversità multietnica della città non è causa di deperimento, ma anzi può essere utilizzata come risorsa positiva nell'istruzione

scolastica, questo equilibrio nei rapporti etnici può promuovere un nuovo senso di cittadinanza e quindi combattere l'esclusione sociale della popolazione immigrata". La prima parte del testo è dedicata al confronto fra i contesti locali e nazionali dei paesi presi in esame e ai progressi di cooperazione europea. Nella seconda parte viene offerto un quadro teorico per il confronto e la valutazione dove si sottolinea che l'"educazione all'uso della lingua nazionale è un fenomeno che non può essere valutato come un insieme di tecniche, perché deve essere messo in relazione con tutto il complesso di teorie e principi che riguardano il rapporto lingua e società in uno stato nazionale, e come tali finiscono col

regolare il processo di integrazione linguistica, il bilinguismo etnico e in ultima analisi anche il rendimento scolastico (...). Il progetto non poteva che approdare alla conclusione che non esiste un modello unico per risolvere i problemi dell'educazione linguistica delle minoranze in qualsiasi ambiente interculturale". C'è tuttavia accordo su un elemento essenziale: "lo sviluppo di buone relazioni etniche dipende dal coordinamento degli sforzi di quanti lavorano a contatto con le minoranze nei diversi settori dei servizi della città, e queste a loro volta hanno enormi conseguenze nell'educazione linguistica e nel rendimento scolastico delle minoranze". Coraggio, non solo scuola!

Campagna Internazionale per la legittimazione politica della difesa nonviolenta 1995-1996 Iniziata da SHANTI SAHYO (Cooperazione per la pace, India)

OGNI SINGOLO CITTADINO CHE VIVE IN UNA DEMOCRAZIA HA IL POTERE DI LIBERARE IL PIANETA DALLA GUERRA

L'articolo 18 della Convenzione ONU sui Diritti Umani dice:
"Ogni individuo ha il diritto alla... libertà di coscienza"

Il preambolo alla Carta delle Nazioni Unite afferma:
"Noi, popoli delle Nazioni Unite siamo determinati a liberare le generazioni dal flagello della guerra".

Perciò, Noi Popolo d'Italia, chiediamo al nostro governo quanto segue:

1. Destinare l'equivalente di un giorno delle spese militari annuali dell'Italia (circa 70 miliardi di lire) alle ONG che si impegnano per la nonviolenza.
2. Istituire, senza abbandonare l'attuale difesa militare, una difesa non armata parallela, basata sulle tecniche di azione nonviolenta, la "Difesa Popolare Nonviolenta".
3. Istituire l'opzione legale ad essere addestrati nella difesa nonviolenta piuttosto che nell'attuale sistema militare.
4. Istituire l'opzione legale per i contribuenti a destinare le loro tasse alla difesa nonviolenta anziché alla difesa militare.

Che cosa è stata la nostra rubrica fino ad oggi se non un "viaggio nei labirinti dell'intercultura, al crocevia dell'educazione possibile"?

Programma 1996-1997

Settembre 1996

Il viaggio come metafora dell'interculturalità

Ottobre 1996

Didattica interculturale del diritto e dell'educazione civica

Novembre 1996

Didattica interculturale dell'economia

Dicembre 1996

Didattica interculturale dell'arte

Gennaio 1997

Didattica interculturale della pedagogia

Febbraio 1997

Fra internet e interculturalità: l'intelligenza collettiva

Marzo 1997

Perché l'interculturalità non è una sorta di "New Age" dell'educazione

Aprile 1997

Interculturalità e "Political correct"

Maggio 1997

A che punto è l'educazione interculturale in Italia. Un bilancio provvisorio.

Dovendo presentare l'itinerario futuro non ci resta che dire: "Signori, in carrozza, il viaggio continua". Abbiamo, infatti, rivisitato tanti saperi disciplinari in una prospettiva di interculturalità (storia, geografia, religione, filosofia, lingue, matematica, scienze, musica) ma ancora altri dovranno essere visitati.

Nel frattempo, proprio il lavoro continuo sui temi, le strategie e gli strumenti della didattica interculturale,

ma soprattutto il confronto diretto con gli educatori - penso ai numerosi corsi di aggiornamento e formazione dei docenti in ogni parte d'Italia - mi hanno portato a riflettere su altri aspetti e dimensioni del sistema educativo-scolastico che devono essere affrontati, in modo complementare e sinergico, se vogliamo evitare che anche l'interculturalità si risolva, di qui a qualche anno, in un buco nell'acqua, in una occasione sprecata, in una moda consumata persino in tempi più brevi del previsto. Il fatto da capire è semplice: **c'è una crisi dell'educazione** che viene "prima" dell'intercultura, che "eccede" l'intercultura, e che questa da sola non potrà mai risolvere.

Per sua natura l'educazione interculturale dovrebbe agire come uno stimolante, qualcosa che eccita l'organismo, e invece finisce il più delle volte per avere l'effetto di un analgesico, tant'è potente la forza d'inerzia dell'organismo che

la riceve. Ma non ovunque e non sempre è così, grazie al cielo! Se in tante scuole domina il torpore e la sonnolenza, in tante altre domina la vitalità e l'entusiasmo. Esistono, di fatto, diverse "Italie" dell'educazione e della scuola. La nostra impressione è che non esista un'unica "terapia" né un'unica "proposta" che, da sola, sia in grado di rivitalizzare tutto l'organismo e di operare un "ri-orientamento" di tutto il sistema educativo.

Neanche l'interculturalità, neanche l'educazione civica e la cultura istituzionale, neanche l'aziendalizzazione della scuola (anzi!).

Condividiamo, in breve, la diagnosi che fa la pedagogista Maria Teresa Moscato dell'Università di Bologna (sì, proprio l'autrice del bel libro *Il viaggio come metafora pedagogica. Introduzione alla pedagogia interculturale*, La Scuola, Brescia 1994) quando scrive: "Ciò che vogliamo dire è che manca, al momento, una visione essenziale e globale del processo educativo, che sia - almeno per grandi linee - **socialmente condivisa**; manca un linguaggio scientifico **comune** intorno ai problemi dell'educazione.

Molte difficoltà nel quotidiano dell'educazione scaturiscono da una **insufficiente mediazione di tipo pedagogico**: principi di metodo e strategie didattiche vengono derivate direttamente da fonti psicologiche, antropologiche o etiche e diventano così non confrontabili, nella prassi".

Come dire: la crisi è più profonda di quello che si pensa. La crisi, cioè, è a monte. E il viaggio da fare insieme, cari amici, è ancora lungo.

UN VIAGGIO NELL'INTERCULTURA

Dovendo presentare l'itinerario futuro non ci resta che dire: "Signori, in carrozza, il viaggio continua". Abbiamo, infatti, rivisitato tanti saperi disciplinari in una prospettiva di interculturalità (storia, geografia, religione, filosofia, lingue, matematica, scienze, musica) ma ancora altri dovranno essere visitati.

di Antonio Nanni

Il culto della tecnica e la cultura dell'azienda

E' innegabile che viviamo in una società dove la tecnologia è entrata a tal punto nella nostra vita da non poter più fare a meno di essa pur non controllandola. Un mondo dove la tecnica da strumento si sta trasformando in finalità e l'uomo in suo funzionario, come afferma Galimberti. Anche le categorie del pensiero umano risentono di tale cambiamento: non riusciamo più a ragionare con le categorie del bello, del vero, del buono, ma solo dal punto di vista dell'utile, dell'efficienza, del vantaggio, dell'efficacia. In tale società l'uomo e la donna hanno valore non per quello che sono, ma solo in funzione della loro attività lavorativa, di quale ruolo hanno al suo interno. Non a caso,



di Rita Vittori

IN UN MONDO DI VIANDANTI

In questo momento storico affrontare il tema dell'interculturalità a livello psicologico significa ancora indagare il ruolo della cultura nella formazione della personalità dei singoli soggetti. Ma, al di là dell'affermazione generale che esista un'interazione tra individuo e cultura, occorre oggi dare dei contenuti più concreti a questa cornice, in modo da riflettere e diventare più consapevoli di come le nostre modalità di pensiero, la nostra strutturazione del discorso e dei comportamenti siano in stretta connessione con determinati valori culturali, nati all'interno di una precisa organizzazione economica.

quando si incontrano persone nuove, una delle prime domande che si pone loro è del tipo: "Di cosa ti occupi? Che lavoro svolgi?". La professione fa l'identità. Alla professione l'uomo di oggi dedica molto del suo tempo-vita, sacrificando molti aspetti della sua vita privata ed affettiva. Sono scomparse vecchie comunità, come quelle legate al territorio, ne sono sorte delle nuove a garantire il bisogno di legami di identi-

ficazione collettivi e di appartenenza: sono soprattutto legate al posto di lavoro e al tempo libero. All'interno dell'azienda si sta verificando un mutamento significativo: l'attenzione alla gestione delle risorse umane, in modo che i propri membri trovino all'interno non solo un posto di lavoro, ma anche una comunità con cui condividere obiettivi, trovare affinità elettive, stringere rapporti di collaborazione basati sulla crea-

La professione fa l'identità. Alla professione l'uomo di oggi dedica molto del suo tempo-vita, sacrificando molti aspetti della sua vita privata ed affettiva

Il viandante, in quanto soggetto, accetta di mettersi ed essere messo in discussione non in tutto, ma quanto basta, di avere dentro emozioni contraddittorie che lo fanno sentire confuso. La sua forza sta allora in una nuova creatività, nel saper generare novità e vita, riconoscendo ciò che gli deriva dal passato e dalle generazioni, che lo hanno preceduto e la responsabilità verso le generazioni future

tività. L'azienda non solo come luogo di lavoro, ma come luogo di vita. Sempre più spesso oggi l'azienda si fa promotrice di cultura, sviluppa il mecenatismo, dando fondi per le arti, difende l'ambiente, sovvenzionano le università, sostengono gruppi sportivi. Insomma l'azienda si sta facendo carico, poco per volta, dello sviluppo economico, sociale, culturale, civico della nazione. L'azienda sta diventando il modello a cui ogni organizzazione fa riferimento, il modello da imitare: i valori dell'efficienza e della professionalità stanno diventando imperanti in ogni campo, anche in quello privato, che portano con sé una cultura dell'*in-differenza*, che nega la differenza come valore.

L'etica del viandante

Quale tipo di uomo si sta prefigurando? Galimberti² ci parla del "*viandante*" come metafora dell'uomo che abita il mondo così come ci viene descritto dalla tecnica: un uomo che ha perso il suo ordine, le sue finalità e le sue gerarchie, un mondo indagabile con i moderni strumenti tecnologici e quindi prevedibile, un mondo non più descrivibile attraverso le parole della filosofia, della religione, delle ideologie politiche, "parole stabili"², che consentivano di avere una bussola sicura per orientarsi nel mondo. Il viandante, come l'uomo occidentale odierno, si sente ovunque "straniero", non possiede né patria, né casa, né amori, né verità stabili. E' un uomo costretto al "nomadismo", a spostarsi continuamente e vivere spesso lo "spaesamento"; un uomo che viaggia non per arrivare ad una meta definitiva, ma che transita di luogo in luogo: per questo può assaporare una libertà diversa, perché meno soggetto alle leggi del paese e sempre più costretto a fare appello a valori che trascendono le leggi del singolo territorio in cui soggiorna. Il viandante, ad ogni tappa del suo viaggio, ha la possibilità di cogliere ogni novità e caratteristica del luogo ove si ferma. E' cosciente che tutto ciò che ha appreso durante le tappe precedenti potrebbe essere di impedimento per incontrare le persone del suo presente. Sa che per mantenere viva in sé la curiosità, l'ingenuità, la capacità di stupirsi non deve essere schiavo di pregiudizi. Sa che ogni terra che tocca possiede la sua verità, i suoi riti, le sue tradizioni. Il viandante è un *soggetto*, come lo intende Enriquez³, che incontra ogni giorno la "differenza", è un uomo "capace di abbracciare le sue contraddizioni e che fa dei suoi conflitti, delle sue paure, delle sue metamorfosi la condi-

zione stessa della sua vita; un uomo che non sa dove condurrà il cammino intrapreso né quali conseguenze avranno esattamente le sue azioni, un uomo pronto a rimettere in gioco la sua vita e a correre dei rischi"³.

E, come dice Galimberti, è "un uomo non garantito, che forse non ha rinunciato al senso, a cui conferisce però la durata di un giorno: sono sensi limitati, sensi dell'uomo, non sono sensi eterni... un uomo... che diserta le prospettive escatologiche per vivere la ricchezza del presente e che rinuncia ad indossare le maschere..."⁴.

Il viandante non possiede abitudini, ma rinnova continuamente il suo punto di vista con l'incontro di persone sempre diverse. La sua cultura non ha nulla di certo, rassicurante, ripetitivo. Egli, per sopravvivere, deve elaborare continuamente la "diversità" dell'esperienza, per cui la sua identità non è fissa, bensì "errante", sempre in trasformazione grazie al contatto con persone sempre nuove. Proprio per questo suo continuo peregrinare, egli è sempre "straniero" dappertutto, anche a se stesso, sempre in ricerca di un equilibrio tra mutamento e continuità, tra essere identico e diverso, tra il perdersi e il ritrovarsi, tra la coerenza e la consistenza. Possiede un progetto esistenziale, ma non è incollato ad un'identità collettiva, di cui si fa cinghia di trasmissione; può stare ai margini della società come esiliato pur mantenendo il suo progetto. La sua forza consiste nel saper percepire e concepire "altro" da ciò che esiste. Sentirsi "stranieri" con un proprio progetto, la propria via, permette di riconoscersi estraneo a sé e agli altri, di proporre a chi si incontra una ricerca comune e condivisa, rapporti di reciprocità invece che di dominio. Il viandante, in quanto soggetto, accetta di mettersi ed essere messo in discussione non in tutto, ma quanto basta, di avere dentro emozioni contraddittorie che lo fanno sentire confuso. La sua forza sta allora in una nuova creatività, nel saper generare novità e vita, riconoscendo ciò che gli deriva dal passato e dalle generazioni, che lo hanno preceduto e la responsabilità verso le generazioni future. Solo questi nuovi soggetti, capaci di stare con i propri genitori e i propri figli, che sanno essere responsabili e liberi, solo essi sapranno essere disponibili all'incognita di un vero incontro con l'altro.

¹ Galimberti U., *Anime mangiate dalla tecnica*, in *Animazione sociale*, EGA, Torino gennaio 1996

² Galimberti U., *L'etica del viandante*, in *Animazione sociale*, EGA, Torino febbraio 1996

³ Enriquez E., *Il ruolo del soggetto umano nella dinamica sociale*, in *Animazione sociale*, EGA, Torino gennaio 1996, p. 33

⁴ Galimberti U., op. cit., p. 96



Convegno
Nazionale
del
CEM

33

Assisi 24-28 agosto 1996

Invitiamo tutti i nostri abbonati e amici al convegno annuale che si terrà anche quest'anno ad Assisi dal 24 al 28 agosto 1996.

Nella quarta di copertina trovate notizie

di ordine pratico ed organizzativo. Tredici laboratori di ricerca intercul-

turale, compreso uno dedicato ai ragazzi e uno agli adolescenti, costituiranno l'asse portante del Convegno.

Confidiamo nell'abilità persuasiva di ogni nostro lettore nel "reclutare" almeno tre colleghi che lo accompagnino al Convegno!

La scuola italiana ha bisogno, in questo momento storico, non solo di stimoli o suggerimenti sui contenuti. C'è esigenza di riflettere anche sui cosiddetti metodi, cioè sulla didattica. A proposito di educazione alla pace Giovanni Catti è solito affermare che "c'è un modo violento di proporre e parlare su tematiche di pace e c'è un modo nonviolento di trattare il tema della guerra". In effetti è tutta questione di stile, di modi con cui, in ambito scolastico, si relazionano adulti e bambini.

PER UNA ECOLOGIA DELLA DIDATTICA

di Gianfranco Zavalloni

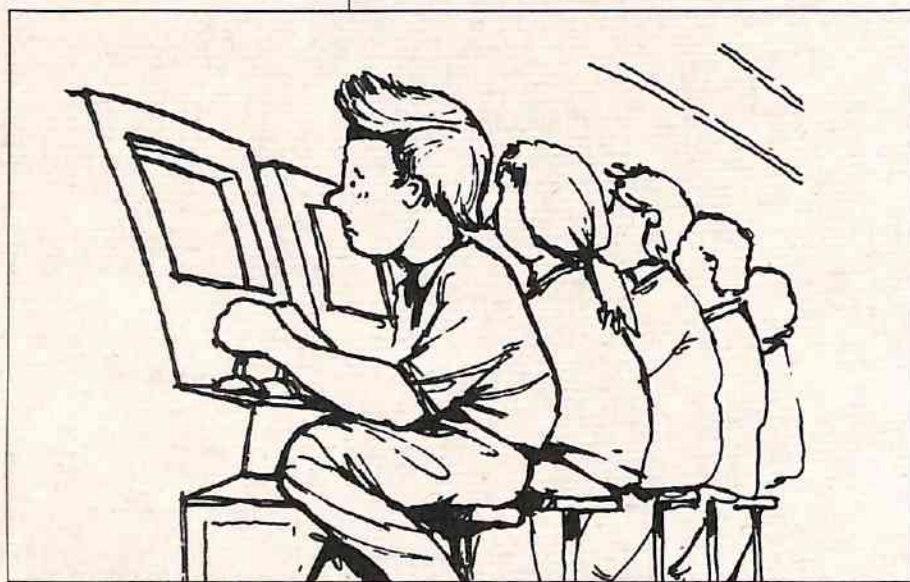
Nel corso di questa prossima annata di CEM il mio intento sarà quello di riflettere a proposito degli stili di insegnamento, dei metodi didattici, soffermandomi su alcune questioni che possono apparire di secondaria importanza, ma che alla resa dei conti rendono più o meno "dolce" il clima scolastico.

Un esempio per capire questo taglio è la gita scolastica.

Chi ha visto il film di Pupi Avati su questo tema ricorderà senz'altro il clima di attesa, la preparazione, le fantasie e i sogni dei ragazzi e delle ragazze che si preparavano a questo avvenimento, che un tempo (come nel film di Avati) si faceva a piedi. La gita scolastica rimane un avvenimento unico della nostra giovinezza, qualcosa di indimenticabile. Non è un di più da aggiungere alla routine scolastica, ma è la sintesi, un concentrato di esperienza scolastica. Non a caso quando si torna da una gita si ha la sensazione di essere stati lontano da casa per giorni. E', a mio parere, l'effetto intensità.

Un altro tema che tratterò è quello dell'intervallo. E' una sorta di "zona franca", di tempo autogestito dai ragazzi.

Mentre sulle gite scolastiche, soprattutto dopo una serie di tragici incidenti, esiste una circolare ministeriale che ne regola tempi, autorizzazioni, modi e procedure, per l'intervallo credo esista il vuoto legislativo o normativo. Seguendo il detto anarchico che "il miglior governo è quello che non governa affatto", forse per



l'intervallo è meglio così. Strettamente legato all'intervallo c'è la questione del *cortile*.

Ci sono poi questioni che direi di vitale importanza nella scuola attuale. Mi riferisco alla questione della *programmazione* e della *valutazione*. Su questi temi oggi esistono vere e proprie scuole di pensiero e teorie pedagogiche a cui spesso noi insegnanti aderiamo o meno. Direi anzi, a cui spesso ci "adeuiamo".

In particolare oggi è di gran moda la questione della valutazione della qualità della scuola. In questo anno si sta celebrando il rito obbligatorio della elaborazione della *carta dei servizi* e del *progetto educativo di circolo* o d'istituto.

Un grosso tema resta a mio parere quello dei *libri di testo*.

Oltre alla questione di come sono fatti, c'è il problema squisitamente metodologico di come vengono usati, o come facilmente sono sottoutilizzati e sostituiti dalle fotocopie di altri testi. Verrebbe da chiedersi se non sia più opportuno (cosa che chiaramente non auspico) dotare ogni plesso scolastico di una buona fotocopiatrice e di testi vari, da cui gli insegnanti possano trarre il materiale didattico necessario di volta in volta

Ea proposito di fotocopie; c'è chi afferma che questo agevola l'insegnante che altrimenti dovrebbe dettare o far copiare disegni fatti alla *lavagna*. Si scopre così che nelle scuole è praticamente inesistente la pratica del *dettato*. Si perde così il valore della lentezza, della bella calligrafia, del "perder tempo" a ricopiare. Ma sarà davvero una perdita di tempo?

Rischiamo di immolare sull'altare del tempo questioni di importanza educativa. D'altronde il rischio che sto percependo è quello di doversi adeguare fin da piccoli alle esigenze del mercato. Così la scuola invece di crescere persone (uomini e donne) prepara "forza-lavoro" per il mondo dell'impresa.

Entra così di prepotenza il *computer* e ci si dimentica facilmente che il computer è come il Sabato: è fatto per l'uomo e non viceversa.

Un'altra pratica didattica in disuso e di cui vorrei fare approfondimento è quella delle *formule semplificatorie*.

"Are ere ire acca fanno fuggire!", "Li, là l'accento va, qui qua, l'accento non va!". Possono sembrare banalità, ma se provassimo a chiedere ai genitori dei ragazzi che abbiamo a scuola alcune di queste formule, probabilmente ce le snocciolerebbero ancora come un tempo. Vuol dire che qualcosa ha funzionato.



Sul versante dei ragazzi c'è poi una questione su cui la scuola non si è mai soffermata: il problema del *diario*.

Il diario scolastico è un grosso affare per le case editrici.

Ce ne sono di storici, di belli e di brutti. Ma al di là delle fattezze, mi interessava soffermare l'attenzione sulla funzione pedagogica-educativa di questo strumento. Dal diario e da tutto quanto c'è dentro emerge uno spaccato di vita dei ragazzi e delle loro fasi di crescita. Per gli insegnanti, invece, c'è il problema del *registro* e della sua compilazione. Ora, con i nuovi ordinamenti il numero dei documenti burocratici è cresciuto e la quantità di tempo trascorsa alla compilazione è incredibilmente aumentata.

Infine è mia intenzione affrontare la questione delle grandi o *piccole scuole*, delle *pluriclassi*, dei *moduli* delle elementari e dell'orario scolastico.

Ci sono poi questioni che direi di vitale importanza nella scuola attuale. Mi riferisco alla questione della programmazione e della valutazione. Su questi temi oggi esistono vere e proprie scuole di pensiero e teorie pedagogiche a cui spesso noi insegnanti aderiamo o meno. Direi anzi, a cui spesso ci "adeuiamo".

"Insegnamento della religione cattolica e didattica dell'interculturalità": su questo tema si è tenuto a Chianciano un seminario di studio organizzato dalla Diocesi di Latina e coordinato da Fausto Luigi Lanzuis e Antonio Nanni. Nell'ambito di questo seminario si è sviluppato un piano di ricerca che comprendeva, tra gli altri obiettivi, una indagine sulla presenza/assenza dell'Islam nei libri di testo di religione cattolica per la scuola elementare, media e superiore. Qui descriviamo sinteticamente i risultati dell'indagine rinviando ad altra sede un resoconto più dettagliato che comprenda anche la scheda di rilevazione da noi utilizzata e l'elenco di tutti i libri di testo che abbiamo preso in esame.

PRESENZA/ASSENZA DELL'ISLAM NEI LIBRI DI TESTO DI RELIGIONE CATTOLICA SINTESI DI UNA INDAGINE

a cura di ALESSANDRA BONELLI, MARIELLA DONATELLO E ANNA RITA ERMINI

a) L'Islam nei libri di religione cattolica per la scuola elementare

Nell'indagine effettuata sui libri di testo della scuola elementare, sono stati analizzati 20 testi: (10 per il primo ciclo e 10 per il secondo ciclo).

Lo spazio pertinente è risultato piuttosto esiguo: sulle 320 pagine complessive del 1° ciclo sono presenti 3 righe; nelle 1280 pagine complessive del 2° ciclo soltanto 5 pagine e mezza si riferiscono all'Islam!

I testi sono tutti incentrati, o intorno alla vita di Cristo o intorno alla comunità cristiana e i suoi simboli, come d'altra parte i programmi prevedono.

La trattazione, quindi, non presenta una sufficiente contestualizzazione storica: infatti, i riferimenti sono più che altro in relazione a preghiere musulmane, messe a confronto con preghiere ebraico-cristiane.

Gli unici elementi informativi riguardo i riti, il pellegrinaggio, la città santa, il libro sacro e le regole di vita dei musulmani.

Si afferma l'universalità della fede in Dio: tutti gli uomini lo invocano pur chiamandolo con nomi diversi. A tal proposito in

quasi tutti i testi si affronta il tema del dialogo tra le chiese cristiane e le grandi religioni del mondo, dando rilievo all'incontro ecumenico tenutosi ad Assisi, dove rappresentanti di culti diversi hanno pregato insieme per la pace.

b) L'Islam nei libri di religione cattolica per le scuole medie inferiori

Dall'indagine effettuata sui libri di testo della scuola media inferiore (10 libri di Religione Cattolica) si rileva la scarsa incidenza che i riferimenti alla religione islamica hanno nel complesso dei contenuti esposti. Di fatto già i titoli di molti testi utilizzati fanno da spia direzionale indicando implicitamente l'ottica entro cui ci si pone: la centralità del cattolicesimo, nel quale gli aspetti che si individuano nelle altre religioni, tra le quali quella islamica, trovano giustificazione e fondamento. Un dato vale per tutti: la percentuale delle pagine dedicate all'Islam, nei libri di testo IRC analizzati, oscilla tra il 2 - 3% sul totale delle stesse. Lo spazio maggiore in tutti i testi è dedicato alla parte informativa-espositiva, che illustra il sistema religios-etico-dottrinale, in nuclei espo-

sitivi più o meno brevi, della religione islamica: il fondatore, le feste religiose, il libro sacro, i pilastri della spiritualità, i luoghi di culto.

Nella gran parte dei testi il corredo iconografico è dedicato alle cartine che indicano la diffusione della religione islamica nel mondo; altre immagini rappresentano i luoghi di culto o scene di culto del popolo musulmano. Raramente vengono rappresentate scene di vita quotidiana. Rarissime sono le proposte di fonti pertinenti: solo un libro riporta pochissimi versetti del Corano.

L'unico elemento comune a tutti i testi, dal punto di vista del dialogo ecumenico, è il riferimento allo storico incontro di preghiera per la pace, tenutosi ad Assisi del 1986.

c) L'Islam nei libri di religione cattolica per le scuole superiori

L'analisi effettuata riguarda 19 volumi di Religione Cattolica per la scuola media superiore, per un totale di circa 6.000 pagine, e lo spazio pertinente al tema specifico risulta complessivamente del 3%.

La maggior parte dei manuali sviluppa il tema prevalentemente nel biennio, nell'ambito di un discorso generale sulle grandi religioni.

La struttura compositiva alterna la trattazione verbale al testo figurativo, l'apparato illustrativo assume una funzione informativa, ma spesso sommaria. Solo due testi si caratterizzano per il loro repertorio iconografico, in quanto incuriosiscono le "vignette" e le "strisce" che propongono descrizioni e pratiche fondamentali musulmane come per es. la "salat" o il "haji". Le unità didattiche dedicate all'Islam propongono del materiale per una conoscenza "elementare" di questa esperienza religiosa. "Velati" (quan-

do ci sono!) gli aspetti riferiti all'interculturalità. Appena accennato il ruolo che, nella società islamica, ricoprono l'uomo, la donna, la famiglia, i bambini.

Scarsa è la presenza di fonti ufficiali, sia occidentali che islamiche, ad eccezione di alcuni testi che riportano interessanti documenti di epoca medioevale di autori islamici come Ibn Haldun, Ibn Jabir, storici musulmani.

Così come degni di nota sono i brani di fonte cristiana occidentale, per es. Erasmo da Rotterdam, e Raimondo Lullo, teologo mistico, che con la sua opera: *"Il libro del Gentile e dei tre Savi"*, illustra la possibilità di salvezza data ugualmente a

musulmani, ebrei e cristiani: una proposta di dialogo che veniva già fatta nel medioevo.

Gli obiettivi delle varie unità didattiche sono generalmente non esplicitati, ma pertinenti.

Si tratta, il più delle volte, di obiettivi informativi, intrecciati talora a quelli etici-educativi, ora a quelli metodologici.

Difficilmente viene fatto riferimento ai processi di cambiamento politico, economico e culturale di emigrazione.

Sembra che questi popoli non abbiano origini né progettualità, come fossero al di fuori della storia. Privilegiata l'origine dell'Islam e non la sua diffusione nel mondo. Per ciò che riguarda i contatti tra l'occidente e l'Islam, singolare la posizione

di un testo che mentre afferma che "il contributo del mondo arabo nella cultura occidentale... non ebbe mai, all'origine, il desiderio di un effettivo scambio culturale... quanto invece un desiderio di espansione", al contempo lo stesso testo parla di rapporti pacifisti: "i cristiani fanno pagare ai musulmani, sul loro territorio, una tassa applicata in perfetta buona fede. A loro volta i mercanti cristiani pagano, sul territorio musulmano, per le loro mercanzie. L'intesa fra loro è perfetta, l'equità assicurata in ogni circostanza".

Per la maggior parte dei testi i contatti tra l'occidente e l'Islam sono stati e sono, prevalentemente di tipo religioso oltre che di conquista e di colo-

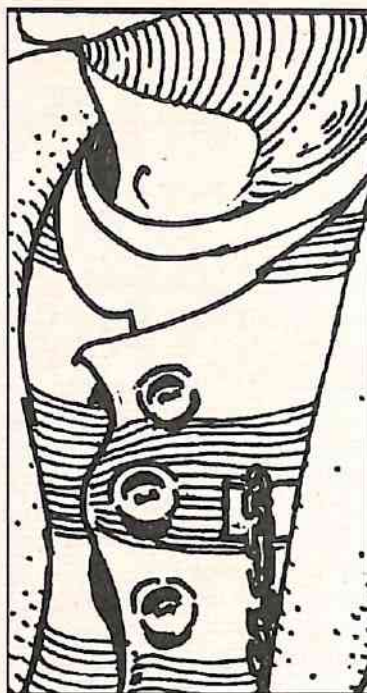
nizzazione. Gli esiti di questi contatti sono visti soprattutto dall'ottica occidentale e quasi sempre considerati dalla Chiesa Cattolica. Presenti in tutti i testi riferimenti al documento conciliare "Nostra Aetate" sulle relazioni della Chiesa Cattolica con le religioni non cristiane.

La venerazione a Maria, madre di Dio, per i cristiani, e Madre di Gesù per i musulmani è "ancora" tra gli elementi che avvicinano Islam e Cristianesimo.

A conclusione, dell'indagine effettuata, si potrebbe concordare che gli elementi rintracciati rappresentano piccoli "input interculturali", ma chi fosse interessato ad ampliare la ricerca dovrebbe cercare altrove, come consigliano, talvolta, gli stessi autori dei testi. ■



L'uomo di oggi, nomade in un mondo di nomadi, consulta spesso gli educatori come se fossero bussole, come se potessero, pur essendo loro stessi nomadi, orientare, dare senso eappare una realtà che sembra infinita nelle possibilità e vuota di senso come un deserto. Nel rispondere, alcuni educatori si pongono come guida sicura, come chi possiede la mappa segreta che porterà certo alla meta, altri abbandonano ancora di più il discepolo al disorientamento, spesso illudono o ingannano, pochi sono gli educatori, coscienti del loro nomadismo, capaci di dare stru-



menti di significazione del reale e della vita, di educare alla ricerca, alla ridefinizione continua di un orizzonte.

Partendo da queste riflessioni, riprende il suo viaggio la rubrica "Al cinema con il mondo", che, attraverso l'utilizzo del film come testo, come rappresentazione di diverse forme di cultura, intende offrire metodologie, suggerimenti operativi e stimoli di ricerca, atti a fare del prodotto cinematografico uno strumento di studio e di analisi critica. Crediamo infatti che il saper leggere criticamente pagine di film di una riconosciuta rilevanza artistica e formativa e l'abitudine ad una visione che superi il legame emotivo ed epidermico, che lega al film, possano aiutare i lettori a guardarsi dentro, a riconoscersi in una esperienza e in una speranza, a mettersi in comune nel tracciare una mappa del deserto.

Il nostro viaggio muoverà i suoi passi soprattutto all'interno del cinema non occidentale, prodotto cioè al di fuori della cultura statunitense ed europea, proponendo film che siano sguardo dall'interno su culture e ambienti diversi dai nostri e che ci aiutino a ridefinire o superare i nostri preconcetti o pregiudizi, quasi un'enciclopedia di immagini, situazioni e volti del mondo; e, all'interno di questo cinema "altro", ma non solo, dedicheremo una attenzione particolare alla tipologia dei rapporti interpersonali, dei modi di relazionarsi tra persone e culture diverse, convinti che dietro ad ogni volto ci sia un'identità da riconoscere, un legame da ricostruire, una storia da raccontare, che annulli l'anonimato e riempia di significato i diversi luoghi dell'incontro.

AL CINEMA CON IL MONDO

Il nostro viaggio muoverà i suoi passi soprattutto all'interno del cinema non occidentale, prodotto cioè al di fuori della cultura statunitense ed europea, proponendo film che siano sguardo dall'interno su culture e ambienti diversi dai nostri.

di Lino Ferracin
e Margherita Porcelli

Una scheda tecnica aprirà ogni articolo e permetterà al lettore una rapida consultazione dei dati essenziali del film. La presentazione critica, che seguirà, cercherà di ripercorrere l'itinerario creativo che ha condotto alla sua realizzazione, ricostruendo, attraverso un'operazione di sintesi, il sistema di relazioni che lega reciprocamente gli elementi essenziali del film, e ne fornirà la chiave interpretativa.

L'analisi, condotta attraverso la decodificazione della grammatica del film e la ricostruzione della sua dimensione narrativa e comunicativa, permetterà di analizzare il film non solo come oggetto della comunicazione ma anche come luogo in cui avviene lo scambio comunicativo, in cui vengono stabiliti ruoli, atteggiamenti, scopi e modalità dell'interazione tra emittente e destinatario. L'identificazione e l'interpretazione dei personaggi, dei luoghi, dei tempi, dei temi, del variare delle focalizzazioni e del punto di vista, esemplificata attraverso la ricerca di dialoghi, monologhi e situazioni particolarmente significativi e visualizzata con tabelle che facilitano l'utilizzo didattico, offrirà stimoli di riflessione, discussione e interiorizzazione di esperienze; il riconoscimento delle tracce presenti nel film consentirà, attraverso i modi in cui le immagini e i suoni operano nel film, la ricostruzione della situazione comunicativa in cui il film stesso intende collocarsi.

"Al cinema con il mondo" ritorna dunque non solo nella convinzione della validità didattica dell'utilizzo del film come induttore di una metodologia di comunicazione e interpretazione ma anche nella speranza che l'abitudine a una vi-

sione critica del film, appresa in un momento educativo, si trasformi in atteggiamento quotidiano.

Il film allora non come miraggio suscitatore di falsi idoli, distorti valori o vacui progetti di vita, ma il film come sguardo che interpreta la complessità del reale, il film come camera dei sogni, che gli antichi nomadi interpretavano come ca-

sa di essere pensati per un utilizzo in ambito didattico e che nasceranno attorno a film scelti per i ragazzi più che per gli educatori, vuole offrire, per una volta, uno spazio di riflessione esclusivamente rivolto all'adulto per stimolare un'attenzione alle dinamiche che possono essere attivate nel rapporto educativo.

Tra i tanti film costruiti at-

L'ATTIMO FUGGENTE (Dead Poets Society)

Regia: Peter Weir

Paese origine: USA, 1989

Interpreti: Robin Williams (prof. John Keating), Robert Sean Leonard (Neill), Ethan Hawke (Todd), Josh Charles (Knox), Gale Hansen (Charlie)

Durata: 123'

Distribuzione video: Touchstone Home Video

Ambientazione: collegio di Welton, Vermont 1959

Pubblico: medie - medie superiori

Trama:

Il prof. Keating, nuovo arrivato al collegio Welton attraverso la poesia intende educare i suoi allievi all'anticonformismo e al libero pensiero infrangendo le rigide regole dell'istituto ed entrando in conflitto con i modelli puritani delle famiglie di molti allievi. Alcuni allievi percorrono la sua proposta arrivando a scontrarsi duramente con l'istituzione e con le famiglie. Quando

uno di essi si suicida di fronte al rifiuto della famiglia di permettergli di continuare la carriera di attore la responsabilità di quell'atto ricade sul professore che viene cacciato lasciando però nei suoi allievi una nuova capacità di vivere.

Il regista:

Peter Weir si è imposto all'attenzione mondiale nel 1975 con *Picnic ad Hanging Rock*, storia di un gruppo di ragazze che durante un picnic ai piedi di un picco roccioso svaniscono nel mistero. Del 1977 è *L'ultima onda*, incontro tra un avvocato di Sidney e una tribù aborigena; del 1981 *Gli anni spezzati* (Gallipoli) le trincee della prima guerra mondiale come palestra di vita per tre giovani atleti australiani; del 1985 *Witness* - Il testimone, un poliziotto per lavoro è costretto a vivere tra gli amish; del 1986 *Mosquito coast*, ambientato nelle foreste del Centroamerica ed infine del 1991 *Green card* - Matrimonio di convenienza tra un francese ed una americana per poter restare negli USA. Al centro del cinema di Weir troviamo sempre la riflessione sullo scontro tra culture diverse, tra mondo razionale e mondo naturale, irrazionale, vitalistico.

nali comunicativi degli dei per darsi risposte e per scegliere una strada. Da nomadi abbracciati da un sole ingannatore a uomini capaci di cogliere nella sabbia e negli aliti di vento segnali seppur minimi, accenni di vie per cui andare. Il primo di questi incontri inizia oggi tra le vostre mani e diversamente dagli altri articoli, che avranno la caratteristica preci-

torno alla figura di un educatore o incentrati sulla storia di un rapporto di crescita abbiamo fermato la nostra riflessione sull'atmosfera di contrasti, di grovigli tra ordine e disordine, di angolazioni divergenti, di pedagogie contrapposte, di risposte antitetiche del film di Peter Weir "L'attimo fuggente", che fin dalla prima visione ci era sembrato un efficace

**Una scheda tecnica
aprirà ogni articolo
e permetterà al
lettore una rapida
consultazione dei dati
essenziali del film. La
presentazione critica,
che seguirà, cercherà
di ripercorrere
l'itinerario creativo
che ha condotto alla
sua realizzazione,
ricostruendo,
attraverso
un'operazione di
sintesi, il sistema di
relazioni
che lega
reciprocamente gli
elementi essenziali
del film, e ne fornirà
la chiave
interpretativa.**

percorso alla ricerca della validità del proprio modello educativo.

Tradizione, onore, disciplina, eccellenza suggeriscono perentoriamente le regole del Vermont college: "rispetto delle gerarchie, dei riti, delle inviolabili istituzioni" ordinano i docenti; "carpe diem" suggerisce, invece, Keating, il nuovo professore, ai suoi allievi. Invito a gridare la propria voglia di libertà e fantasia, guida alla scoperta, alla creatività, all'immaginazione è il suo insegnamento; rigore, obbedienza, dovere tuona il padre di Neill; ordine, moralità, punizione, condanna risponde il preside Nolan.

Gesti pedagogici profondamente differenziati che lasciano trasparire intenzionalità e ambiguità: educare alla copia, all'adattamento, alla passività oppure educare alla ricerca, al rischio, all'affermazione di sé e della propria individualità? Difendere dall'incognito, dall'ignoto, proteggere dal nuovo, dall'imprevisto, legare a sé e alle proprie verità, oppure invitare ad un atteggiamento autonomo e critico di fronte al reale, prevedere la sofferenza e la fatica del crescere, investire nella capacità dell'adolescente di guardarsi dentro, di scoprirsi cambiato, di rinascere diverso, cosciente e responsabile delle proprie pulsioni? Quale esperienza pedagogica privilegiare per far sì che ogni intervento educativo si trasformi in un momento significativamente formativo per l'adolescente?

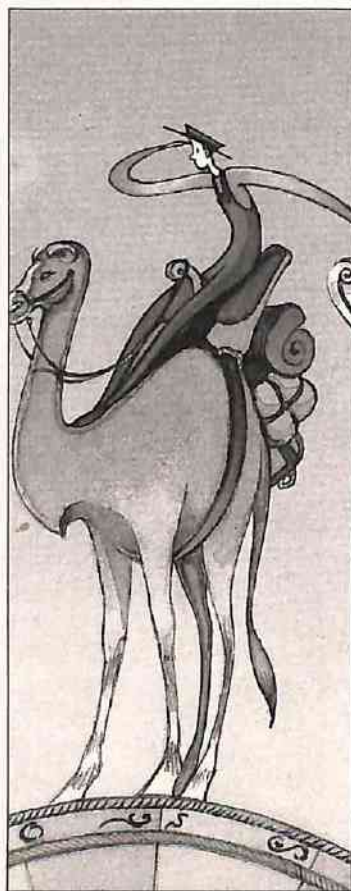
Keating spinge i suoi allievi a interrogarsi, a far emergere la personalità nascosta e sommersa in ognuno di loro, a essere se stessi sempre, a liberarsi interiormente. Tod, timido, chiuso, introverso, riesce a su-

perare la propria inibizione e a recitare la sua poesia facendo affiorare la propria interiorità repressa; Neill, sottomesso, abituato al silenzio e all'obbedienza indiscussa, riesce a comunicare al padre la sua vocazione per il teatro. Keating sembra regalare ai suoi ragazzi una nuova filosofia di vita, che punta sulla ricerca dell'indipendenza dal conformismo e sulla riscoperta della propria libertà interiore. Eppure qualcosa sfugge a Keating: Dalton, ribelle e creativo, sfida apertamente il preside Nolan e l'istituzione superando il confine tra lecito e illecito; Neill, visti negare definitivamente dal padre il permesso di recitare, si toglie la vita. Keating attiva una strategia educativa forte, che mette in discussione tutti gli equilibri prestabiliti, scatena dinamiche confusive nella visione del mondo reale dei suoi allievi e poi sembra tro-

varsì impreparato nel controllarne i risvolti psicologici; innesca un processo di crescita ma sembra non essere riuscito ad approfondire il rapporto educativo e a controllarne l'evoluzione; sembra che la potenza e la fascinazione della sua proposta esaltino gli allievi al punto da rendere loro impossibile la mediazione con il quotidiano, incapaci di procrastinare, di conservare il poco possibile già per un pieno possibile domani.

Quale spazio di libertà rimane all'allievo tra il mandare acriticamente a memoria le teorie estetiche del manuale di letteratura e l'invito perentorio a strappare quelle pagine inutili, ridicole e false? Quale altro spazio o via di fuga rimane a Neill tra l'ottusa rigidità paterna e l'irresistibile fascinazione di un sogno nuovo, mai prima sperimentato? Ecco dunque ritornare, inevitabile e preoccupante, la problematicità e l'ambivalenza del rapporto educativo, la violenza positiva e negativa del lavoro pedagogico con cui l'adulto deve costantemente confrontarsi per non lasciare nell'adolescente vuoti, solitudini, silenzi.

Il nostro lavoro di quest'anno, anche se modesto, si propone di aiutare chi ci legge a interrogarsi sul significato del proprio essere formatori, vuole lasciare meno soli nella fatica dell'educare alla crescita e alla consapevolezza di sé, nella speranza che alla fine del nostro viaggio educativo relazionale non ci sia una cacciata e che soprattutto dietro a noi non restino maledizioni e cadaveri. Mettiamolo dunque nella valigia all'atto della partenza: potremmo ritrovarlo tra le cose utili che abbiamo portato con noi.



CINQUE DOMANDE A DUCCIO DEMETRIO



1. Da molti anni Lei, prof. Demetrio, si sta occupando di "educazione degli adulti", di metodo autobiografico, e di interculturalità. Si sarà anche accorto che la nostra rivista è molto attenta e sensibile alla sua elaborazione pedagogica. In breve: quali sono i tratti essenziali del suo "impianto" pedagogico?

Una ricerca, quando diventa ragione di vita, dura tutta una vita: e, come la vita, subisce accelerazioni, arresti, variazioni, a seconda degli incontri intellettuali, delle vicende personali, delle stasi o pause che attraversa. Tra quotidianità del lavoro e momenti esaltanti in cui un'idea, un'esperienza, una relazione diventano poi libro, proposta, confronto umano e scientifico. Rivedendo a ritroso questo cammino, ritrovo le mie ragioni, il senso di quel che ho fatto o potevo fare e convengo con me stesso che le mie idee, sulla pedagogia e sulla formazione umana, sono scaturite e si sono approfondite grazie allo sguardo sempre attento e indagatore sul mio percorso di aduttizzazione. Quando, qualche anno fa, ho avuto piena coscienza di tutto questo, l'approccio autobiografico ai processi educativi non poteva che esserne la "logica" conseguenza. Il solo indagare costante nella nostra storia personale per svelarne ogni senso (io preferisco dire le innumerevoli biografie successive, o parallele, che ci è dato scrivere) è al contempo già fare teoria e fare educazione rispetto a se stessi e agli

Dal momento che noi siamo "tutti gli altri" che abbiamo incontrato e dai quali abbiamo tratto qualche cosa che ci è servito, l'adozione di una pedagogia rivolta a se stessi corrisponde alla riscoperta continua della necessità degli altri. Un tempo, le mie convinzioni muovevano dalla ricerca della relazione, della comunicazione, dello scambio dinamico con gli altri. Oggi, attraverso l'invito agli altri affinché raccontino la loro storia di vita e di formazione, ottengo risultati straordinari che aumentano le capacità delle persone di stare meglio progettando educazione fra di loro e con se stesse.

a cura di Antonio Nanni

Duccio Demetrio insegna Educazione degli Adulti all'Università degli studi di Milano. Si occupa da molti anni dei problemi di inserimento degli adulti e dei giovani migranti. La sua ricerca si serve del metodo autobiografico per ascoltare coloro che vivono l'emigrazione anche come un processo di crescita e formazione. Presso l'Università in cui insegna ha costituito un gruppo permanente di ricerca sull'educazione interculturale e sulla condizione adulta cui partecipano insegnanti e operatori sociali.

La "mia" pedagogia - che ha sempre indagato la condizione adulta in quanto momento, segmento, dimensione elettiva (apicale) del sapere educativo - è la storia del divenire della mia esistenza che crea, strada facendo, norme, scelte, affetti per sé e attorno a sé.

altri. La ricerca, applicata a se stessi, delle componenti vitali ed irrinunciabili della propria identità sempre in variazione ci consente di capire le nostre "missioni", le tensioni e passioni che ci abitano, e che desideriamo ci tengano il più a lungo possibile occupati; e, soprattutto, ci consente di dispiegare il testo narrativo della nostra esistenza. La "mia" pedagogia - che ha sempre indagato la condizione adulta in quanto momento, segmento, dimensione elettiva (apicale) del sapere educativo - è la storia del divenire della mia esistenza che crea, strada facendo, norme, scelte, affetti per sé e attorno a sé. Quando iniziai ad occuparmi di educazione degli adulti (lavorando come assistente sociale, come alfabetizzatore, come "formatore" di strada) mi accorgevo già - senza ancora alcuni strumenti teorici sofisticati che avrei cercato molto più tardi - che il fare e creare esperienze significative arricchivano la mia giovane biografia. Non c'era evoluzione quando queste esperienze non riuscivano a "marcare" il libro interiore che andavo scrivendo in una sintesi continua tra sviluppo cognitivo e, sempre nuovi, attaccamenti affettivi. E' molto pedagogico guardare retrospettivamente la propria vita scoprendo che ciò che è contato per te, per la tua formazione, potrà contare anche per quella degli altri. Ben al di là infatti del succedersi delle generazioni ci sono esperienze (d'amore, di lavoro, di gioco e di morte) che strutturano ogni vita. Ne consegue che il mio criterio di analisi - nel lavoro con giovani, adulti e anziani - mira subito ad esplorare queste costanti per riproporle nei luoghi della formazione come altrettanti momenti dai quali ripartire: con sguardi e discorsi più riflessivi, introspettivi, consci della straordinaria importanza della ricognizione interiore. Infatti posso affermare che, ormai, e voglio dedicare il tempo futuro a questa impresa, soltanto una *pedagogia della interiorità* (che nasce dai nostri "ricettacoli" - seguendo Agostino - e torna ad essi avendoli rischiarati) specie di questi tempi di alienazione mentale da se stessi (di espropriazione di una tradizione millenaria di costruzione del pensiero per sé e come cura di sé intesa in senso sacro e profano) potrà appassionarmi.

Non mi si equivochi, però. Pedagogia dell'interiorità è pedagogia (rubo a Paul Ricoeur l'immagine) del "sé come un altro". La scoperta, l'ascolto defaticante, la condivisione profonda di un progetto in comune trascorre e si impone quanto più evitiamo di distinguere non più l'anima dal corpo, bensì l'*ego* dall'*alter*. Dal momento che noi siamo "tutti gli altri" che abbiamo incontrato e dai quali abbiamo tratto qualche cosa che ci è servito, l'adozione di una pedagogia rivolta a se stessi corrisponde alla risco-

perta continua della *necessità* degli altri. Un tempo, le mie convinzioni muovevano dalla ricerca della relazione, della comunicazione, dello scambio dinamico con gli altri. Oggi, attraverso l'invito agli altri affinché raccontino la loro storia di vita e di formazione, ottengo risultati straordinari che aumentano le capacità delle persone di stare meglio progettando educazione fra di loro e con se stesse.

2. Se è così importante la biografia come "lavagna piena di segni" che è dentro di noi, può comunicare ai nostri lettori qualcuno dei "segni" principali della sua lavagna interiore?

Lasciando tracce in noi stessi nel corso della vita, che si rivela quindi la grande - tutta nostra - opera pedagogica in fieri, non tutti restano per sempre. La memoria cancella, sempre, quel che non le serve più, non le interessa rivisitare periodicamente (anche per il gioco piacevole del ricordare), non l'aiuta ad organizzare il futuro, il possibile, ad immaginare. Ne consegue che un ricercatore che si muove con premesse di natura autobiografica per educare gli adulti (giunti pericolosamente alla loro ultima possibilità di ravvedimento; ricordo che le grandi conversioni sono adulte, mai senili) vede affiorare soltanto alcuni segni - coscientemente evocati - e il suo lavoro anche di formatore deve fermarsi a questo. Per evitare di rendere confusivamente clinico il suo intervento: la "clinica" è lasciata a chi si racconta; gli interrogativi che ogni autobiografia accende sono restituiti al soggetto. L'autobiografia pedagogica potrà così apparire come un lavoro a metà, sospeso, interrotto: e così vogliamo che sia; poiché il facilitatore autobiografo (colui o colei che aiuta a far affiorare i ricordi più significativi con le parole, i disegni, le musiche, le mappe e i diari, ecc.) non promette nessuna impresa o avventura terapeutica. Aiuta soltanto la mano di chi decide di parlare di sé (metaforicamente riscrivendo la propria vita) a continuare poi da sola. Sì, è vero; la pedagogia dell'interiorità si serve della autobiografia per avviare un processo, per mostrare che vale la pena di ripensarsi, poiché la *nostra* vita - nei suoi confini spazio-temporali ma nei suoi infiniti immaginali, onirici e desideriali - è - quale essa sia o sia stata - l'unico vero sapere al quale possiamo continuare ad accedere perché si rialimenta incessantemente. Non esploriamo quindi i segni latenti, inconsci, rimossi, i ricordi "di copertura", ecc: esploriamo soltanto la disponibilità delle donne e degli uomini a completare la loro storia con sguardi più trasparenti e vigili. Per questo il metodo autobiografico non genera dipendenza (come in clinica), transfert, assuefa-

zione: il riproporre agli altri l'analisi della loro vita seleziona, certo, chi sa già farlo e chi no. Per questo possiamo affermare che l'autobiografia nella pratica della ricerca-formazione è una sorta di *propedeutica* pedagogica. Si ferma laddove i segni "incancellabili" vengono rischiarati con la partecipazione delle persone che decideranno di continuare da soli o, magari, di rivolgersi all'analista professionale: qualora si accorgano che l'incontro con questi segni è avvenuto troppo dolorosamente o laddove troppo pochi siano stati i segni apparsi.

3. La scuola tra l'azienda e la vita. In un intervento che ho trovato molto stimolante di Umberto Galimberti su "Repubblica" del 7 maggio 1996, dal titolo "Che brutta questa scuola senz'anima", si criticava una concezione "aziendalistica" dell'educazione scolastica. A suo parere, di che cosa ha veramente bisogno la nostra scuola per essere quello che una scuola dovrebbe essere?

Io mi occupo assai poco di scuola e moltissimo di insegnanti. La distinzione è opportuna. Lavoro infatti con adulti che sono *anche* insegnanti e pertanto raccolgo i loro discorsi sulla scuola soltanto di riflesso. Aggiungo, allora, che la scuola, oggi, ha bisogno di insegnanti che prima di lavorare per gli altri devono apprendere a lavorare su stessi (sulle rappresentazioni, sulle immagini, sulle credenze che hanno, si sono costruiti, dei loro compiti e dei ragazzi). In azienda il lavoro su di sé continua ad essere una chimera di qualche psicosociologo ottimista: l'azienda non ha tempo di farti pensare, liberamente, a quel che sei o potresti essere. Come fai a crescere in azienda secondo i tempi della pedagogia interiore (lunghi, faticosi, condivisi con altri) quando la competizione, fosse anche di "squadra", è l'impulso dominante, aggressivo, subdolo che è l'esatto opposto di quanto invece persegue, come ho già risposto, un lavoro autobiografico profondo? Dove l'unica competitività ammessa è quella con se stessi, con la difficile e non sempre piacevole esplorazione dei propri vizi e di qualche virtù. Più lavoro autobiografico a scuola, in classe, altrove, significa accrescere il senso di amicizia, comunanza, solidarietà anche organizzativa. Speriamo che questi valori entrino anche nelle imprese e nelle aziende; ma, per carità non usiamo l'autobiografia per produrre di più. Semmai per pensare di più e pensarsi al plurale: tanti in uno, multicolori e multi-possibili.

4. Prof. Demetrio, Lei ha creato presso la sua Università un gruppo permanente di lavoro sull'educazione interculturale. Ebbene, da

questo suo osservatorio come caratterizzerebbe l'attuale situazione della didattica interculturale nella scuola italiana?

Il mio lavoro in questo campo - iniziato nella metà degli anni '70 con adulti analfabeti africani - è strettamente connesso alla metodologia autobiografica. Anzi, è stato proprio il lavoro con gli immigrati che mi ha educato ad utilizzare le loro storie di vita per riconsegnarle ai legittimi proprietari senza sensi di colpa per la loro diversità. Le nostre ricerche proseguono nella formazione degli insegnanti affinché nessuna storia bambina "venuta da lontano" vada dispersa. Si stanno profilando oggi due scuole di pensiero in educazione interculturale fino a pochi anni fa impensabili: gli assimilazionisti e gli interazionisti. I primi se ne infischiano (mi si passi il termine, ma mi è spontaneo) delle storie dei ragazzi o dei bimbi stranieri, del loro diritto ad essere educati bi-culturalmente anche con il sostegno degli insegnanti italiani; i secondi sono convinti che - ed io ed il mio Gruppo di questo siamo accesi sostenitori - soltanto la interazione tra mondi diversi, valorizzando le differenze e le corrispondenze - le comunanze - umane e culturali, al contempo aiuti a vincere la partita in terra straniera e a vincere la partita, nondimeno, con il proprio passato. La cui rimozione corrisponde ad una cancellazione identitaria che ci coinvolge tutti. Gli interazionisti - di cui ho sempre scritto e faccio parte - hanno una concezione plurima dei processi di identizzazione. Gli assimilazionisti sono restati a logiche "binarie": o l'uno, o l'altro. Credono che nel bambino straniero i segni sulla sua lavagna interiore si siano cancellati e che lui, veramente, voglia cancellarli.

5. Per concludere, vorrei farle una domanda molto egoista e interessata: ha un suggerimento da regalare alla nostra rivista e al CEM nel suo complesso?

La vostra rivista, nel suo interazionismo così efficace e palese non ha bisogno di consigli. Già fate molto all'insegna della pedagogia della narrazione (e narrativa) che così bene si incontra con la prospettiva autobiografica e con la pedagogia dell'interiorità. Siete impegnati nella battaglia delle idee e non cercate consensi dove non potreste trovarli. Cerchiamo insieme in futuro, quindi, di arricchire un movimento di pensiero che, tra laici e credenti nel valore della storia irriducibile, unica e irripetibile (seppur multipla al suo interno) di ciascuno, accetti la sfida dell'individualismo contemporaneo orientandolo verso un individualismo *solidale* all'insegna di quell'Io come un Altro per il quale stiamo già lavorando.

Io mi occupo assai poco di scuola e moltissimo di insegnanti. La distinzione è opportuna. Lavoro infatti con adulti che sono anche insegnanti e pertanto raccolgo i loro discorsi sulla scuola soltanto di riflesso.

Autori: Mottura Giovanni - Pinto Pietro

Titolo: **Immigrazione e cambiamento sociale. Strategie sindacali e lavoro straniero in Italia**

Casa editrice: Ediesse

Città: Roma

Anno di pubbl.: 1996

Prezzo: £. 20.000

Tutti noi conosciamo le difficoltà in cui si dibattono i sindacati italiani e come il loro lavoro sia interpretato in modi diametralmente opposti, tuttavia dobbiamo dire che forse sono l'istituzione che più si è interessata a portare avanti un discorso sufficientemente valido, in campo legislativo, nella difesa dei diritti degli emigrati. Le strategie e i comportamenti messi in atto sono diversi da regione a regione e il presente libro li esamina con cura, mettendo in risalto le profonde trasformazioni sociali determinate dal flusso migratorio.

Autore: Welch James

Titolo: **La luna delle foglie cadenti**

Casa editrice: Rizzoli

Città: Milano

Anno di pubbl.: 1996

Prezzo: £. 30.000

Gli Indiani d'America stanno diventando una memoria storica non soltanto per lo sterminio perpetrato nei loro confronti dai bianchi americani, ma quasi un simbolo di tutti i popoli che, nella loro grandezza d'animo, si sono fidati del bianco (cristiano) e ne sono stati ricambiati con la distruzione. Questo romanzo, scritto da uno di loro, ripercorre la storia di una tribù, centrandola sulla vita di un uomo che vive in sé i momenti gloriosi e quelli tragici di tutti gli altri. L'interessato e ottuso egoismo degli invasori bianchi si esprimerà in una terribile, quanto inutile strage di donne, vecchi e bambini.

Autore: Degli Espositi Alessandro

Titolo: **Le culture diverse. Tolleranza e integrazione**

Casa editrice: Thema - Loescher

Città: Torino - Bologna

Anno di pubbl.: 1996

Prezzo: £. 19.000

L'autore propone a studenti e docenti di scuola media superiore (ma anche a tutti coloro che si interessano di intercultura, sotto i diversi aspetti) "alcuni percorsi di lettura, comprensivi di un insieme di testi tra loro organicamente coordinati e articolati, in riferimento ad un unico tema: la diversità delle culture." Potremo trovare quindi espressioni sul rifiuto del diverso, sul razzismo, sulla conoscenza e l'accettazione del diverso, sui pregiudizi delle teorie riduzioniste ed evolucioniste e sulla difficoltà della convivenza.

Autore: Terreri Francesco (a cura)

Titolo: **Banca etica. La proposta della banca non profit**

Casa editrice: Cooperativa Verso la Banca Etica

Città: Padova

Anno di pubbl.: 1996

Prezzo: £. 5.000

Queste sessantaquattro pagine sono un proclama per tutti coloro che desiderano venire incontro alle esigenze economiche del cosiddetto Terzo Mondo in un modo non paternalistico e tanto meno neocolonialista. La Banca Etica si propone come fine di essere veramente alternativa al sistema finanziario vigente affinché ci possa essere un nuovo modello di sviluppo basato sulla solidarietà. E' una banca non profit per tutti coloro che vogliono risparmiare e che sono favorevoli a impiegare il loro risparmio con finalità sociali ed etiche.

Autori: Papini Roberto Petrovic Rade (a cura)

Titolo: **Balcani in fiamme. Quale pace etnica?**

Casa editrice: Edizioni cultura della pace

Città: San Domenico di Fiesole (FI)

Anno di pubbl.: 1995

Prezzo: £. 22.000

E' una pubblicazione che vuole essere prima di tutto "una testimonianza, uno sforzo per capire una tragedia europea, la complessità dei meccanismi della guerra e della pace in quell'area e il calvario che ha segnato questi difficili anni 90". Il tutto è basato su testimonianze rigorose dei fatti e su considerazioni dei diversi aspetti della tragedia: politico, economico, culturale e religioso. "Anche per questo contributo, domani non si potrà dire che non sapevamo".

Autori: Novara Daniele - Londero Patrizia

Titolo: **Scegliere la pace. Educazione al futuro**

Casa editrice: Edizioni Gruppo Abele

Città: Torino

Anno di pubbl.: 1996

Prezzo: £. 26.000

L'educazione è la forma tipica per guardare al futuro con occhi nuovi, che sono quelli dei bambini e degli adolescenti. Questo libro si pone in una posizione critica - nel senso più completo del termine - riguardo al presente, in modo che i ragazzi possano guardare i problemi della nostra società con occhi disincantati. Anche il futuro viene prospettato come 'fattibile' e non soltanto come una luminosa utopia, in modo che tutti si sentano coinvolti ad operare perché esso sia veramente migliore del presente. Gli autori hanno profuso la loro esperienza perché gli insegnanti trovino delle piste percorribili.

Libri ricevuti

Autori: Favalli Angelo - Boato Michele

Titolo: **Erre magica riparare riusare riciclare**

Casa editrice: Edizioni Smog e dintorni

Città: VE - Mestre (V.le Venezia, 7 - 30171; Tel./Fax 041/935666)

Anno di pubbl.: 1996

Prezzo: £. 2.000

Autori: Camanni Enrico - Da Pra Pocchiesia Mirta

Titolo: **L'ultimo messaggio**

Casa editrice: Edizioni Gruppo Abele

Città: Torino (Via Giolitti, 21 - 10123; Tel. 011/8142715)

Anno di pubbl.: 1995

Prezzo: £. 22.000

Autore: Regione Toscana

Titolo: **Scuola in campo**

Casa editrice: Fatatrac

Città: Firenze (Via G. Lanza, 64/a)

Anno di pubbl.: 1995

Prezzo: n.c.

Autore: Fabris Gianugo

Titolo: **Brasile (Guide turistiche Calderini)**

Casa editrice: Calderini

Città: Bologna (Via Emilia Levante, 31 - 40139; Tel. 051/492211, Fax 051/490200)

Anno di pubbl.: 1995

Prezzo: £. 25.000

Autore: Boz Pierre

Titolo: **L'Islam. Un pianeta da scoprire**

Casa editrice: Paoline

Città: Milano (Via Francesco Albani, 21 - 20149)

Anno di pubbl.: 1996

Prezzo: £. 16.000

Autore: Jaffe Hosea

Titolo: **Via dall'azienda mondo. Dove destra e sinistra stanno dalla stessa parte**

Casa editrice: Jaca Book

Città: Milano (Via V. Gioberti, 7 - 20123; Tel. 02/4699044, Fax 02/48193361)

Anno di pubbl.: 1995

Prezzo: £. 14.000

Verona, 27- 30 giugno 1995: Non avevamo ancora avuto modo di far menzione del Corso "Gio-chiamami" tenutosi a Verona dal 27 al 30 giugno 1995, per l'iniziativa della Dr.ssa Giovanna Righetti Borotto e animato dai nostri Adriano Busani e Antonella Munetti, sulla ampia strategia del "gioco" visto come tramite privilegiato della comunicazione. Un grazie alla Dr.ssa Righetti che sta già progettando un secondo corso per quest'anno.

Macomer, 14. 3. '96: In occasione dell'incontro con il Clero e il Vescovo della Diocesi di Alghero - Bosa presso la sede dei Saveriani a Macomer, il Direttore del CEM, presentando la figura di Mons. Conforti, fondatore dei Saveriani, ha avuto modo di trattare il tema della "mondialità" com'è dedotto da passaggi interessanti dei documenti pastorali di questo illustre Vescovo di Parma che, anche in questo settore, fu un precursore.

Cavalese (TN), 20.3.'96: Su invito dell'insegnante Paola Broch presso la Direzione Didattica di Cavalese ha avuto luogo un incontro con il Consiglio di classe, presente il Direttore Didattico, Dr. Marco Cristellon, in funzione di un progettato Corso "Mondialità" per gli operatori scolastici della zona. Un grazie ai partecipanti per la loro simpatica accoglienza.

Rodengo Saiano (BS), 22.3.'96: Il Direttore del CEM ha preso parte ad una tavola rotonda sul tema: *Una società multietnica*, organizzata dal GLES (Gruppo di lavoro per l'educazione alla salute) nel contesto del "Progetto Genitori" promosso dal Ministero della P.I. Un grazie sincero a Marinella Cagliari e a Cristina Bonometti.

Urbino, 24.3.'96: Organizzato dall'Ufficio Catechistico Diocesano, nella persona del suo Presidente Dr. Paolo Ninfali, s'è tenuta a Trasani - Urbino una intera giornata di animazione per Insegnanti e Catechisti della Diocesi di Urbino, alla presenza del Vescovo Mons. Donato Bianchi. Il tema svolto è stato quello della educazione alla "mondialità" intesa come nuovo modo di animare l'insegnamento, nella scuola, e la catechesi degli operatori del settore. L'intera giornata è stata dedicata ai lavori di gruppo, di intergruppo, di dibattito ecc. Considero questa giornata come uno dei momenti "alti" della recezione del messaggio di cui l'educazione alla mondialità è portatrice. Un grazie particolare a Paolo e Daniela NINFALI e alle loro bambine, per l'accoglienza riservatami, come pure per l'ampio spazio che hanno riservato nel giornale diocesano "Il nuovo amico", alla cronaca puntuale del nostro incontro.

Peschiera (BS), 26.3.'96: Sul tema *Uno stile di vita sobrio come testimonianza di pace* ha parlato P. Milani, nel contesto di un corso organizzato presso la parrocchia del "Beato Andrea" dal Direttore Didattico, Francesco Casali, che ringraziamo vivamente.

Mirano (VE), 27.3.'96: Oltre 200 studenti del locale Istituto "8 marzo" per Periti Geometri, hanno assistito, in due gruppi successivi, alla trattazione del tema: *Asimmetrie Economiche tra Nord e Sud del mondo: perché?*, condotto dal Direttore del CEM. Un grazie vivissimo a Maria Caterina De Marchis per l'accoglienza e l'occasione offertaci.

Milano, 28.3.'96: S'è tenuta a Milano, presso l'Ambrosianeum di Via delle Ore, 3 la commemorazione del P.

Bruno Hussar, fondatore di Nevé - Shalom /Wahat as-Salaam, ad un mese e mezzo dalla sua scomparsa. Presenti i rappresentanti di NS/WAS, Abdassalam Najjar e Dorit Shippin come pure i rappresentanti del mondo ebraico, cristiano, islamico. P. Milani ha diretto l'incontro durante il quale sono state udite, fra l'altro, le testimonianze di Abdessalam, Dorit, del rabbino Elia Kopciowski, di Paolo De Benedetti, Bruno Segre e Franca Fabris. L'incontro è stato reso particolarmente sentito grazie ai canti ebraici eseguiti, con accompagnamento di chitarra, dalla bravissima Emanuela Sorani. La commemorazione si è chiusa con la lettura di un messaggio di condoglianze del Card. Carlo Maria Martini, Arcivescovo di Milano.

Brescia, 29.3.'96: Con l'intervento comico Anatoli Balas s'è chiuso, presso la sede del CEM, il corso *Pensare la società multietnica* promosso dall'Associazione "L'Arco" di Brescia. Si

sono alternati i seguenti esperti: Rainero La Valle, Romano Madera, Gianni Tognoni e Silvana Benzon. Complimenti agli Organizzatori Luca Ghisleri e Enrico Mattinelli.

Milano, 31.3.'96: Nel quadro della XIX Esposizione Internazionale della Triennale di Milano, è stato trattato il tema: *IDENTITA' E DIFFERENZE. Come convivere tra diversi in conflitto*. Da parte del CEM, Brunetto Salvarani si è inserito nel vasto discorso dell'epoca della Mondialità quale emerge dalle istanze dell'attualità sociale e relazionale (vedi l'impatto con la scuola). Nel pomeriggio, la presenza in Italia di Abdassalam Najjar e di Dorit Shippin come pure la partecipazione dei Sindaci di Fiorano Modenese, di Novellara, di Cossato e di Carpi, (altrettante "città" gemellate con Nevé - Shalom - Wahat as-Salaam) hanno permesso al pubblico di verificare, attraverso l'esperienza di questo "Villaggio della Pace",

un'aspetto fondamentale del superamento dei conflitti tramite la gestione pacifica delle convivenze messe a confronto.

Firenze, 27.4.'96: Su invito di Maria Chiara Ballanti del Centro Missionario Diocesano di Firenze, nel programma di un corso di educazione alla mondialità, il nostro Raffaele Mantegazza, in linea con il programma della rivista CEM/Mondialità, annata 1995-'96, ha trattato il tema: *Le città invisibili*, suscitando un interessante dibattito tra gli educatori presenti. Un grazie a Maria Chiara Ballanti.

Chiavari, 5.5.'96: La Caritas di Chiavari ha organizzato, durante l'anno in corso, diversi Seminari formativi per Educatori, della scuola e della catechesi, che hanno registrato la presenza di vari relatori. L'ultimo seminario è stato animato dal Direttore del CEM durante tutta la giornata di domenica 5 maggio '96. Il tema della *mondialità* ha permesso ai presenti di approfondire, sul piano interreligioso e interculturale, gli impegni che attendono gli educatori di oggi di fronte alle sfide della modernità. Un grazie vivissimo a Don Enrico Bacigalupo per l'ospitalità e a Rita ed Annarita per l'accoglienza.

Brescia, 7.5.'96: Il gruppo universitario "Dialogo e Rinnovamento" ha organizzato, nei cortili dell'Università Cattolica di Brescia, un simpatico "Pranzo dei popoli" che ci ha consentito di assaggiare alcuni piatti tipici del Terzo Mondo e di intrattenerci con gli studenti. Due le comunicazioni in programma: *Il Commercio Equo e Solidale*, proposto da Agnese Micheletti, e *Libri e riviste per andare più lontano* proposto da P. Milani. Un grazie a Laura Giarin e a Stefano Bonometti.

Il Comune di Nonantola, Assessorato alla cultura, in collaborazione con A.T.E.R. Emilia Romagna

con il patrocinio delle Ambasciate di Israele e di Palestina,

organizzano dal 26 al 30 giugno p.v. la III edizione di

TAM TAM Rassegna di musica e danza etnica

Un viaggio di suoni e immagini che parte dal Medio Oriente, culla di grandi civiltà, luogo di incontro e molteplici relazioni tra le grandi religioni monoteiste, tra la cultura orientale e quella occidentale, ancora oggi, come da secoli, percorso da forti tensioni e conflitti.

Gli spettacoli si terranno alle ore 21 presso il giardino dell'Abbazia di Nonantola (MO).

Per informazioni: Comune di Nonantola tel. 059/549020

Dal 21 al 31 lugno 1996 si terrà a Carraia (LU) un campo di lavoro rivolto ai/alle giovani dai 18 anni in poi. Si tratta di un *campo di lavoro missionario*, pertanto si alternano momenti di formazione missionaria a momenti di lavoro pratico, il cui ricavato viene finalizzato ad una microrealizzazione in missione. Per informazioni telefonare al Centro Animazione Missionaria C.P. 2 - 55061 Carraia (LU) - Tel. 0538/98.01.58 chiedendo della coordinatrice del campo Teresa Maria Gasparini.

Il Carcafucio, un'associazione che opera a favore della nonviolenza organizza, anche quest'anno, due periodi di vacanza: dal 3 al 12 agosto a Chianale (CN) in Val Varaita e dal 6 al 16 agosto a Sereto presso Montegonzi (AR) in Toscana, ospiti di una casa contadina ristrutturata. Le iniziative di quest'anno andranno a finanziare le attività del PBI (Peace Brigades International), un'organizzazione che lavora in difesa dei diritti umani e quelle del MAIS (Movimento per l'Autosviluppo e l'Interscambio e la Solidarietà) tra cui il progetto a Santa Rosa del Perron in Nicaragua che si propone di promuovere l'autosviluppo del settore agricolo. Per ulteriori informazioni contattare l'Associazione Il Carcafucio c/o Maspoli Emanuele str. Roschia, 131 - 10023 Chieri (TO) tel. 011/94.25.702.

Come ogni anno la Segreteria Nazionale di **Pax Christi Italia** organizza dal 3 all'11 agosto una **Route Internazionale**, occasione di vacanza e di riflessione per giovani provenienti da diversi paesi e da diverse esperienze. Quest'anno la Route, organizzata dal gruppo PC Ungheria, sarà incentrata sui diritti delle comunità che vivono negli stati multietnici. Domenica 4 agosto da Budapest partiranno 10 diverse subroutes che confluiranno tutte a Domaszek in Ungheria per sabato 10 agosto, dove è prevista la condivisione delle diverse esperienze. Per informazioni contattare Pax Christi Italia - Via Petrocelli, 6 - 70052 Bisceglie (BA) Tel. 080/87.53.507 - Fax 080/87.53.450.

Il gruppo **L.A.Mi.Co.** (Laici per l'animazione missionaria comboniana) organizza dal 18 al 25 agosto una *settimana di condivisione* a Foligno (PG). La proposta è rivolta a singoli e famiglie interessati a fare un'esperienza di vita comunitaria con momenti di preghiera e visita alle località caratteristiche dell'Umbria. Per informazioni scrivere o telefonare a Stefania e Luca Calciolari, via Mameli, 29, 21049 Tradate (VA). Tel. 0331/84.30.93.

Dal 29 agosto al 1° settembre p.v. si svolgerà a Roma il XX Forum Internazionale dal titolo

"Convivere con l'altro". Organizzato da una Segreteria che comprende Associazioni di Volontariato (LVIA, Cooperation et Developpement, FOCSIV) e l'Università Internazionale Giorgio La Pira, sotto il patrocinio di Justitia et Pax; il Forum mira a raccogliere autorevoli contributi in termini interculturali per riflettere sul severo monito proposto all'assemblea ONU da Papa Wojtyla: **"Purtroppo il mondo deve ancora imparare a convivere con la diversità"**. Per informazioni contattare la Segreteria LVIA di Cuneo: Tel. 0171/696975 - Fax 0171/602558 oppure la Segreteria LVIA di Torino: Tel 011/7412507 - Fax 011/745261.

Il **volonterurope**, la rete internazionale per la promozione del volontariato in Europa, organizza dal 3 al 6 ottobre prossimi a Roma il **Quinto Congresso Europeo di Attività sul volontariato**. Ecco i temi del Seminario: la gestione dei volontari, sviluppo di politiche sociali, coinvolgimento dello staff privato e pubblico in attività civiche e volontarie, il volontariato e i giovani, il volontariato della terza età, volontariato e educazione permanente, volontariato e disoccupazione. Per ulteriori informazioni rivolgersi a Sandra Turner 237 Pentonville Road London N1 9NJ - Gran Bretagna, Tel. 0044/171/27.86.601 - Fax 0044/171/27.81.020.

**CENTRO SAVERIANO
DI ANIMAZIONE MISSIONARIA - CSAM**
CANCELLERIA DEL TRIBUNALE DI BRESCIA REG. SOC. 17671

**BILANCIO D'ESERCIZIO
CHIUSO AL 31-12-1995**

STATO PATRIMONIALE	Esercizio in corso 31/12/1995	Esercizio preced. 31/12/1994
ATTIVO		
B) IMMOBILIZZAZIONI		
i) Immobilizzazioni materiali	568.277.321	466.924.326
meno fondi di ammortamento	304.977.208	332.576.226
immobilizzazioni materiali nette	173.300.113	134.348.100
ii) Immobilizzazioni finanziarie	22.500.000	27.480.558
Totale B)	195.800.113	161.828.658
C) ATTIVO CIRCOLANTE		
i) Rimanenza	733.572.154	701.595.129
ii) Crediti	511.517.018	482.663.521
di cui esigibili oltre l'esercizio successivo	0	3.201.075
iv) Disponibilità liquide	288.740.873	225.193.067
Totale C)	1.631.630.045	1.409.448.717
D) RATEI E RISCONTI ATTIVI	1.768.250	424.250
TOTALE PATRIMONIALE ATTIVO	1.729.395.408	1.571.699.625
PASSIVO		
A) PATRIMONIO NETTO		
i) Capitale sociale	140.000	140.000
iv) Riserva legale	605.736.051	608.280.115
ix) Ut. (perdita) dell'esercizio	144.409.095	122.103.027
Totale A)	850.285.146	870.523.142
B) FONDO PER RISCHI ED ONERI	0	4.149.111
C) TRATTAMENTO DI FINE RAPPORTO DI LAVORO SUBORDINATO	34.566.800	25.096.799
D) DEBITI		
di esigibili oltre l'esercizio successivo	736.343.742	713.023.177
	324.695.643	324.695.643
E) RATEI E RISCONTI PASSIVI	8.199.720	8.307.308
TOTALE PASSIVO	1.729.395.408	1.571.699.625
CONTO ECONOMICO		
A) VALORE DELLA PRODUZIONE		
1) ricavi delle vendite e delle prestazioni	2.115.344.236	2.018.949.115
5) altri ricavi e proventi	99.309.672	121.152.855
di cui contributi in c/esercizio	99.309.672	102.954.855
TOTALE A)	2.214.733.910	2.140.101.970
B) COSTI DELLA PRODUZIONE		
5) per materia prima, aus., di consumo e merci	790.819.236	788.478.207
7) per servizi	948.041.306	897.190.817
9) per il personale:	258.808.281	237.350.930
a) stipendi	193.781.268	161.327.575
b) oneri sociali	60.417.403	64.123.753
c) trattamento di fine rapporto	14.609.610	11.889.602
10) ammortamenti e svalutazioni	64.838.251	62.349.105
10a) ammortamento delle immobilizzazioni materiali	62.400.982	62.349.105
10b) svalut. crediti comprati nell'attivo circol. e disp. liquide	2.437.269	0
11) variazioni delle rimanenze di materie prime, sussidiarie, di consumo e merci	31.977.025	103.217.060
12) accantonamenti per rischi	0	2.290.952
14) oneri diversi di gestione	151.496.390	154.395.302
TOTALE B)	2.099.584.439	2.036.838.253
DIFFERENZA TRA VALORE E COSTI DELLA PRODUZIONE (A-B)	114.749.471	103.263.717
C) PROVENTI E ONERI FINANZIARI		
15) proventi da partecipazione	2.405.050	3.379.560
16) altri proventi finanziari:	12.831.564	4.655.534
16a) proventi finanziari diversi dai precedenti	12.831.564	4.655.534
17) interessi e altri oneri finanziari	0	12.205
TOTALE C (15+16+17)	15.236.614	8.022.988
D) RETTIFICHE DI VALORE DI ATTIVITA' FINANZIARIE		
TOTALE D) (18-19)	0	0
E) PROVENTI E ONERI STRAORDINARI		
20) proventi	15.905.000	10.959.590
21) oneri	0	143.268
TOTALE E (20-21)	15.905.000	10.816.322
RISULTATO PRIMA DELLE IMPOSTE (A-B)+C+D+E	145.891.095	122.103.027
22) IMPOSTE SUL REDDITO DELL'ESERCIZIO	1.482.000	0
23) RISULTATO DELL'ESERCIZIO	144.409.095	122.103.027
25) UTILE (PERDITA) DELL'ESERCIZIO	144.409.095	122.103.027

CAMPAGNA SENEGAL

di Claudio Cernesi

Questa è la presentazione di una delle Associazioni di base che partecipano al Progetto.

L'ASCABS

L'ASCABS (Associazione Sportivo Culturale ed Artistica di Boucotte Sud a Ziguinchor, capitale della Regione della Casamance) è nata il 10 gennaio 1984 a seguito della sua Assemblea Costitutiva. Conta più di 250 membri e ha come strutture di Direzione: un Comitato Direttivo di 39 membri; un Ufficio Esecutivo di 12 membri con differenti Commissioni.

L'Associazione dispone di uno Statuto e di un regolamento interno che definiscono i suoi modi di funzionamento.

Si aderisce attraverso l'acquisto della tessera sociale. L'ASCABS mette in vendita dei propri prodotti di artigianato.

Settore culturale

Sono stati organizzati: degli incontri per scambi di esperienze e di idee con Associazioni di altre Regioni del Senegal e recentemente, con l'Associazione del Quartiere di Quélélé in Guinea Bissau; una Troupe Teatrale; dei dibattiti su temi interessanti la gioventù, lo sviluppo, la formazione, la Sanità.

Settore economico

Cercando di rispondere efficacemente ai bisogni della popolazione del quartiere, il Comitato Direttivo ha deciso di fare dell'ASCABS una ADQ (Associazione per lo Sviluppo del Quartiere) e a mettere la quasi totalità delle sue risorse finanziarie, morali e fisiche nella creazione di microprogetti da farsi insieme alla popolazione del quartiere.

Così l'ASCABS ha creato un Gruppo di Produzione Femminile composto da 50 donne del quartiere, di tutte le età, a beneficio delle quali ha destinato un progetto per la realizzazione di Mulini per il Miglio e di Avicoltura che è stato elaborato e depositato al FED (Fondo Europeo di Sviluppo) ed ha gestito un terreno di circa 200 metri quadri destinandolo ad orticoltura e un pollaio di 350 pulcini.

Settore educativo

Costituzione di una Scuola coranica anche in previsione di una sana occupazione dei bambini al di fuori delle ore dei Corsi. L'ASCABS assicura il sostegno scolastico agli allievi delle classi dell'Istituto Tecnico locale e degli allievi nelle classi con esame. Dei Corsi durante le vacanze sono organizzati ogni anno per elevare il livello scolastico degli allievi del quartiere.

Settore sportivo

Vengono organizzati dei Tornei di calcio e delle gare di Atletica.

Settore sociale e territoriale

L'ASCABS si occupa anche della organizzazione di Laboratori per l'apprendimento di mestieri e ne assicura il sostegno.

Organizza ogni anno delle operazioni di pulizia e sistemazione del quartiere tese a migliorare il proprio luogo abitativo.

Settore sanitario

L'ASCABS organizza: ogni anno prima della stagione delle piogge una campagna cloroquinizzazione e disinfezione dei pozzi; delle sessioni di proiezione di films seguiti da dibattito sulle malattie sessualmente trasmissibili; una campagna di vaccinazione dei bambini in situazioni difficili.

Prospettive

L'Associazione punta a moltiplicare i Microprogetti: sviluppare i Gruppi di interesse economico; creazione di un centro di tessitura e tintura per le ragazze; favorire gli incontri internazionali tra Artisti per uno scambio di esperienze e per permettere la promozione dei giovani talenti; favorire gli scambi economici, culturali e sportivi in scala nazionale ed internazionale; condurre dei corsi d'Alfabetizzazione in Francese e in lingua nazionale per le ragazze in situazioni difficili; rinforzare il rimboschimento delle grandi arterie del quartiere; moltiplicare la proiezione di films su temi vari: cloroquinizzazione, disinfezione dei pozzi e vaccinazione dei bambini su scala più grande.

**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

Sede del Convegno

DOMUS PACIS, p. Porziuncola 1
S.MARIA DEGLI ANGELI - ASSISI

Segreteria del Convegno

CEM/MONDIALITA'
Via Piamarta 9 - 25121 Brescia
tel. 030/3772780 - Fax 030/3772781

Per le iscrizioni

a) versare la quota di £ 120.000 (adulti) e £ 90.000 (giovani fino a 25 anni) sul conto corrente postale n° 11815255 specificando la causale (**iscrizione convegno**) entro il 15 agosto 1996;

b) ritagliare e spedire la cartolina qui allegata entro la stessa data

Saranno accolte le prime 250 iscrizioni. E' necessario iscriverne i bambini dai 6 ai 12 anni entro il 15 agosto.

L'accoglienza ai convegnisti sarà organizzata dalle ore 15 del giorno 24 agosto in poi, presso l'albergo DOMUS PACIS. All'arrivo ciascuno potrà effettuare il pagamento per l'alloggio.

Costo di partecipazione

Alloggio presso DOMUS PACIS o ALBERGO: pensione completa per persona al giorno (pernottamento, pasti e bevande), Camere da 2-3-4 posti letto, dotate di servizi e telefono interni

Camera singola (disponibilità limitata)	£ 75.000
Solo pernottamento camera singola	£ 90.000
Solo pernottamento camera doppia	£ 55.000
Pranzo a scelta (bevande escluse)	£ 40.000
Pranzo self-service (bevande escluse)	£ 23.000
Pranzo self-service (bevande escluse)	£ 16.000

Per i bambini al di sotto dei 7 anni sarà praticato lo sconto del 20%
I parenti (moglie, marito o figli) non partecipanti al Convegno non sono obbligati a pagare l'iscrizione. Disponibilità di un servizio di baby-sitter per bambini di età inferiore ad anni 6

Le altre spese, come da tabella

C'è inoltre la possibilità di un Camping a km 2,5 da S. Maria degli Angeli e del self-service interno alla DOMUS PACIS. Informazioni per il camping: tel. 075/813710-816816 - fax 812335

Indicazioni stradali

L'albergo DOMUS PACIS si trova a fianco della Basilica di S. Maria degli Angeli. Per chi arriva in treno, l'albergo è a circa 300 metri dalla stazione.

Programma

VENERDI' 23 agosto	ore 13,30 ore 17,00 ore 19,30	Arrivo dello staff e pranzo Riunione dello staff Cena
SABATO 24 agosto	ore 9,30 ore 13,00 ore 17,00 ore 19,30 ore 21,00	Accoglienza convegnisti di laboratorio Pranzo Apertura convegno con relazione introduttiva di Antonio Nanni Introduzione ai 12 laboratori Cena Spazio della Narrazione.
DOMENICA 25 agosto	ore 8,00 ore 9,00 ore 13,00 ore 15,30 ore 19,30	Colazione Intervento del prof. DUCCIO DEMETRIO. Dopo l'intervallo, dibattito Pranzo Inizio laboratori Cena Serata Libera
LUNEDI 26 agosto	ore 8,00 ore 9,00 ore 13,00 ore 15,30 ore 19,30 ore 21,00	Colazione Laboratori Pranzo Ripresa Laboratori Cena Momento dello spirito (Brunetto Salvarani)
MARTEDI 27 agosto	ore 8,00 ore 9,00 ore 13,00 ore 15,30 ore 19,30 ore 21,00	Colazione Laboratori Pranzo Ripresa laboratori Cena Da programmare
MERCOLEDI 28 agosto	ore 8,00 ore 9,00 ore 12,00 ore 13,00 ore 15,00 ore 17,30	Colazione Visite ai laboratori Conclusione del convegno Pranzo e partenze dei convegnisti Riunione dei conduttori per la verifica delle attività Chiusura e... arrivederci all'anno prossimo!!!

FINE DEL CONVEGNO: ARRIVEDERCI!



35° CONVEGNO NAZIONALE CEM/MONDIALITA'

24-28 AGOSTO 1996

**DOMUS PACIS - p. PORZIUNCOLA 1
S.MARIA DEGLI ANGELI - ASSISI
tel. 075/8043530**

Il 35° Convegno di CEM/MONDIALITA'
è autorizzato dal Ministero della P.I.
Spera su un contributo del Ministero degli A.E.

In collaborazione con Caritas Italiana