

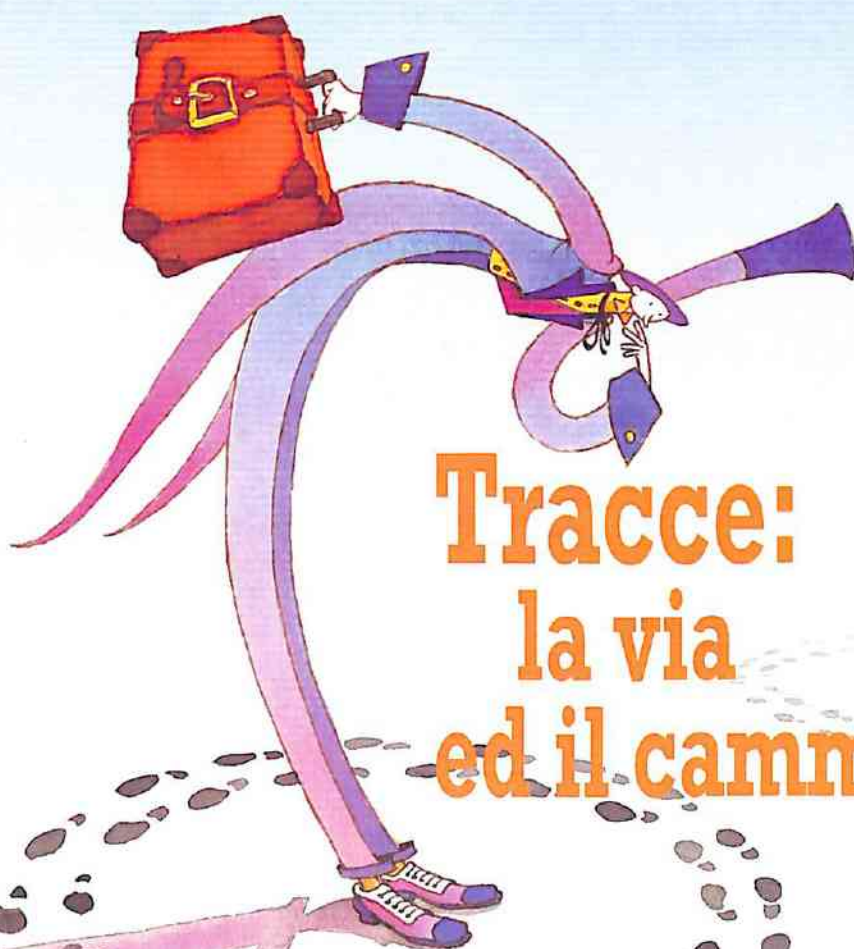
Rivista del Centro Educazione
alla Mondialità (CEM)
dei Missionari Saveriani di Parma,
con sede a Brescia

OTTOBRE

Spedizione in abbonamento postale
Codice 26 - Art. 2 - legge 549/95
Autorizzazione Filiale di Brescia
Anno XXVII - n. 8 ottobre 1996
Via Piemonte 9 - 25121 Brescia

cem Mondialità

Mensile di educazione interculturale



Tracce:
la via
ed il cammino

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, Sergio Cambiganu, Mauro Carboni, Giovanni Catti, M. Antonietta Di Capita, Claudio Economi, Lino Ferracin, Giuliana Gatti, Ida Malchiodi, Raffaele Mantegazza, Domenico Milani, Roberto Morselli, Antonio Nanni, Lucrezia Pedrali, Margherita Porcelli, Laura Maria Presta, Brunetto Salvarani, Ettore Sartorio, Alessio Surian, 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 Siscalchi, 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 7/3/1987

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 Gullia, Francesco Meloni (Caritas Italiana).

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



LIMINARE

MONDIALITÀ: UN NOME NUOVO PER DIRE LA MISSIONE

di Domenico Milani

1

LA PAGINA DI GIOVANNI CATTI

L'OCCHIO DELLA CAROVANA

di Giovanni Catti

2

INTRODUZIONE AL TEMA

LA RELAZIONE EDUCATIVA TRA LA VIA ED IL CAMMINO

di Roberto Morselli

3

CINQUE DOMANDE A...

PAULINE OGHO AWETO

a cura di Laura Maria Presta

6

Materiali per la didattica

SCUOLA MATERNA

PASSO-RESPIRO TRACCIA

Maria Antonietta Di Capita

10

LA VIA DEI SUONI

di Gatti Giuliana

12

SCUOLA ELEMENTARE

TU CHI CREDI CHE IO SIA? TRACCE DI SE' E DEGLI ALTRI

di Lucrezia Pedrali

13

SCUOLA MEDIA

POSSEDERE IL PASSATO PER PROGETTARE IL FUTURO

di Mariacristina Bonometti, Ida Malchiodi

16

SCUOLA SUPERIORE

LE TRACCE: UN METODO PER CONOSCERE

a cura di Ettore Sartorio

19

DIALOGO INTERRELIGIOSO

DAL MITO ALL'ETHOS

di Fabio Ballabio

23

OSSERVATORIO EUROPEO

INSEGNARE L'EUROPA

di Alessio Surian

27

DIDATTICA INTERCULTURALE

EDUCAZIONE CIVICA E INTERCULTURALITÀ

di Antonio Nanni

29

EDUCAZIONE E SOCIETÀ INTERCULTURALE

IL MESSAGGIO EDUCATIVO DI AYAKO SONO

di Claudio Economi

33

PSICOLOGIA ED INTERCULTURALITÀ

L'EDUCATORE E I LIMITI

di Rita Vittori

36

VOCI DAL TERRITORIO

IL CEM SOSTIENE LA CAMPAGNA PER LA MESSA AL BANDO DELLE MINE

22

EDUCARSI COI FUMETTI

OLTRE LA SOGLIA DYLAN DOG

di Brunetto Salvarani e Raffaele Mantegazza

39

PER UNA ECOLOGIA DELLA DIDATTICA

IL DIRITTO A RI-CREARSI

di Gianfranco Zavalloni

43

AL CINEMA CON IL MONDO

L'ALTRO: SCOPERTA O CONQUISTA?

di Lino Ferracin e Margherita Porcelli

45

BIBLIOMONDO

di Sergio Cambiganu

47

SPAZIO CEM

a cura della Redazione

48

Mi è stato chiesto: "Ma lei, col Movimento del Centro di Educazione alla Mondialità (CEM) e con la rivista che dirige, in rapporto al mondo cristiano e alla Chiesa, *dove si colloca?*". La domanda per il sottoscritto che ha fatto 26 anni di missione in Africa Centrale (Zaire) sa di provocazione ed allora, per rispondere, mi concedo volentieri questo spazio del *liminare* di Ottobre per affermare ad alta voce ciò che tutti i nostri lettori sanno a memoria ed hanno sempre letto fra le righe.

Il Papa Paolo VI^o concludeva la sua enciclica "Populorum Progressio" del 28 marzo 1967, un testo che ho sempre considerato come uno dei riferimenti essenziali in ordine alla "mondialità", con queste parole: "*lo sviluppo dei popoli è il nome nuovo della pace*".

Ispirandomi a queste parole potrei affermare che la *mondialità* è il nome nuovo della missione.

E' chiaro, però, che noi dobbiamo dare alla *educazione alla mondialità* il significato profondo che essa contiene e che possiamo richiamare, brevemente, con le considerazioni che seguono.

Il termine "mondo" (da cui deriva la *mondialità*) dev'essere letto in un contesto biblico che veniva tradotto in greco con la parola "cosmos": splendida *casa dell'uomo* descritta nei versi del salmo 104 e cantata nel Cantico delle Creature di S. Francesco d'Assisi; questa estrema bellezza che strappò al Creatore il grido di stupore, richiamato nel testo della Genesi (Cap. 1 e 2), ogni volta che la sua onnipotenza si riposava di fronte ai prodigi usciti dal suo "braccio destro".

Nel Secondo Testamento (il cosiddetto: Nuovo Testamento), poi, la tenerezza di Dio per il "mondo", inteso ancora una volta come "casa degli uomini", è riassunto da Giovanni nell'affermazione sconcertante: "Dio ha tanto amato il mondo da dare il suo *Unico Figlio*" (Gv 3, 16). Il termine "mondo" in questa accezione è seminato in tutte le pagine del Nuovo Testamento.

E' l'uomo, dunque, còlto nella sua identità nativa, abitante sotto qualunque



cielo, appartenente a qualsiasi "razza" (mi si permetta questa parola proibita) l'oggetto primo dell'*educazione alla mondialità*. Si tratta, dunque, di *educare l'uomo all'uomo*.



Si tenta di *educare alla mondialità* (perché il tentativo è immane) nella misura in cui:

- a) L'altro da me si erge davanti a me come soggetto di cultura e di diritto;
- b) L'altro da me rappresenta, nella sua differenza, il connotato specifico della sua identità;
- c) L'altro da me è considerato come una "via arata da Dio" quando si dispone all'atto del culto.

Il termine "educazione alla mondialità" è dunque sinonimo di:

1 - *Educazione all'interdipendenza* come presa di coscienza di un fatto oggettivo e di un obbligo etico;

2 - *Educazione alla convivialità delle differenze* come accettazione della condivisione dei beni, primo dei quali il patrimonio culturale;

3 - *Educazione all'interculturalità* intesa come confronto aperto che mi porti, sul piano della più assoluta razionalità, ad accettare una relativizzazione delle mie certezze filosofiche e religiose tenuto conto che la loro formulazione è necessariamente condizionata dall'evolversi della cultura;

4 - infine l'*educazione alla mondialità* è sinonimo di *educazione interreligiosa* nella misura in cui l'opera cristiana della missione alle genti, esige:

- a) una preparazione previa di conoscenze sistematiche in antropologia culturale;
- b) una seria preparazione nella lingua parlata dalle genti visitate;
- c) una conoscenza approfondita del fatto religioso come è vissuto dal popolo che offre la sua ospitalità al missionario;
- d) l'umile e ardita proposta della sconvolgente rivoluzione culturale del Vangelo.



Nella misura in cui la missione si spoglierà dell'idea di *conquista* che ne ha inquinato, lungo i secoli, il suo porsi nel mondo e si vestirà del concetto di *educazione alla mondialità*, come qui sopra accennato, riconquisterà efficacia e novità come avvenne quando, lungo le strade della Palestina, al passare di Gesù Signore, si allineavano il cieco, il lebbroso, lo zoppo, la donna, i bambini e si sentivano *invitati* a seguirlo.

Una nostalgia cocente ci prende di udire quella stessa voce e di sentirci accarezzati da quella stessa mano che "fece un po' di fango e lo mise sugli occhi del cieco...; quegli andò, si lavò e tornò indietro che ci vedeva". (Gv. 9,6).

"Il padre mio era un Arameo nòmade;
scese in Egitto, vi stette come un forestiero con poca
gente e vi diventò nazione grande, forte e numerosa.
Gli Egiziani ci maltrattarono, ci umiliarono
e c'imposero una dura schiavitù;
allora gridammo al Signore, Iddio dei padri nostri, e il
Signore ascoltò la voce nostra, vide l'umiliazione nostra,

la miseria nostra e l'oppressione nostra.

Il Signore ci fece uscire dall'Egitto con mano potente e
con braccio teso, spargendo terrore e operando segni e
prodigi; e ci condusse in questo luogo, ci diede questo
Paese, dove scorre latte e miele.

Adesso, ecco: io presento le primizie dei frutti del suolo,
che tu, Signore mi desti" (Dt 26,5-10).

L'occhio della carovana

Con queste parole Israele
presenta le primizie e
professa la fede nell'Al-
tissimo, raccontando il proprio
percorso di nòmade diventato
sedentario, ma non troppo.

Pare provenga dal provenzale
antico, questa parola *viaggio*,
capace di suggerire a noi anche
le operazioni tecniche dei nostri
trasferimenti; eppure si presta a
dire tutta la vicenda di Israele.
Il viaggio d'Israele però rimane
il viaggio del migrante, del fug-
gitivo, del commerciante o del
pellegrino; non diventa quasi
mai il viaggio di piacere.

Chi intende studiare il viaggio
d'Israele, piuttosto che immagi-
nare l'esperienza del turismo,
pensi all'esperienza della rapina:
"i Signori di Sichem posero
agguati... sulla cima dei monti,
rapinando chiunque passasse
vicino alla strada" (Gdc 9,26).
La mano e il braccio dell'Altis-
simo incutono terrore, dimo-
strano prodigi: altrimenti Israe-
le sarebbe facile preda dei Si-
gnori della rapina: "la mano
d'Iddio nostro era su noi: egli ci
liberò dagli assalti degli avver-
sari e dei briganti lungo il cam-
mino" (Esd 8,25).

Signori della rapina non si na-
sce, ma si diventa; in questo
ruolo entrano anche rispettabili
sacerdoti: "Come banditi in ag-
guato, una ciurma di sacerdoti

assale sulla strada di Sichem e
commette scelleratezze" (Os
8,9). Non ci stupiamo se "un
uomo scendeva da Gerusa-
lemme a Gèrico e incappò nei
briganti, che lo spogliarono, lo
percossero e poi se ne andaro-
no, lasciandolo mezzo morto"
(Lc 10,30). Ci stupiamo perché
un Samaritano, che era in viag-
gio, passandogli accanto lo vide
e provò compassione per lui.
Non ci stupiamo se Paolo apo-
stolo, esperto in viaggi, associa
l'idea dei viaggi con l'idea dei
pericoli: "spesso in viaggi: peri-
coli di fiumi, pericoli di ladroni,
pericoli dalla mia Stirpe, peri-
coli dai Gentili, pericoli in città,
pericoli nel deserto, pericoli in
mare, pericoli in falsi fratelli; in
fatica e pena, spesso in veglie,
in fame e sete, spesso in digiuni,
in freddo e nudità" (2 Cor
11,26-27).

Tali esperienze dicono quanto
sia opportuno viaggiare in co-
mitiva. I mercanti della Persia
furono famosi per la loro tecni-
ca di viaggiare in comitiva, per
motivi di sicurezza, e da loro
viene anche a noi la parola *ca-
rovana*.

Nel deserto, una carovana sif-
fatta appariva come una visio-
ne: "alzando gli occhi, videro
arrivare una carovana di Ismae-
liti provenienti da Galaad, con
i cammelli carichi di résina, di

balsamo e di làudano, che anda-
vano a portare in Egitto" (Gn
37,25).

Mosè conosce l'importanza del
viaggiare in comitiva, e del farsi
condurre da una guida compe-
tente. Per questo insiste perché
Obab, il Madianita suo suocero,
non abbandoni la carovana di
Israele: "Non ci lasciare, poiché
tu conosci i luoghi dove ci ac-
camperemo nel deserto; sarai
per noi come gli occhi. Se vieni
con noi, qualunque bene il Si-
gnore farà a noi, noi lo faremo
a te" (Nm 10,31-32). Nel lin-
guaggio dei beduini, ancora og-
gi la guida della comitiva è
chiamata *occhio della carova-
na*.

Rileggiamo il racconto della
presentazione delle primizie dei
frutti del suolo e notiamo che
gl'Israeliti gridano al Signore,
Iddio dei loro padri, il Signore
ascolta la loro voce, li fa uscire
dall'Egitto e dà a loro i frutti del
suolo della Terra promessa.

Ancora una volta il punto di vi-
sta è di chi riconosce importan-
tissimo e degnissimo di atten-
zione, di considerazione e di cu-
ra questo Signore: Henri Bre-
mond c'insegna a chiamare teo-
centrico questo punto di vista.
Si tratti di un viaggio in senso
proprio, o si tratti di un viaggio
in senso traslato, come nel caso
di un itinerario educativo, peda-

gogico, è da riconoscere la dif-
ferenza, anzi è da riconoscere la
diversità tra un punto di vista
teocentrico e un punto di vista
antropocentrico.

Alludiamo al monoteismo ap-
passionato di chi afferma: "Tu
sei l'Unico per me". Quindi al-
ludiamo allo "spirito di finezza"
di questa dichiarazione oltre
che allo "spirito geometrico" di
una conclusione filosofica:
"dunque esiste un solo Iddio".
Un riflesso del punto di vista
teocentrico è probabilmente
nella umiltà di chi viaggia, co-
me nella umiltà di chi forma e
di chi è formato, di chi educa e
di chi è educato.

La sapienza del marinaio anzia-
no dice che "al mare si dà sem-
pre del voi". Per analogia si po-
trebbe soggiungere che la for-
mazione e la educazione sono da
riguardare con modestia, nel ri-
conoscimento dei propri limiti.
E' l'umiltà di chi sente come sia
opportuno procedere, sulla terra
e nella vita, in comitiva; e in
questo senso procede.

E' l'umiltà di chi sente che il
proprio occhio non basta per
guidare ovunque e sempre tutta
la carovana; e in questo senso
rimane sempre pronto a essere
formato, a essere educato.

Quasi tentando di risalire dal
senso traslato al senso proprio,
riconosciamo infine il significa-
to e l'importanza del viaggio in
senso proprio, del viaggio reale,
della terra e del suolo, delle
estremità inferiori e delle even-
tuali calzature, dell'attrezzatura
giusta.

Se c'è una strada sotto il mare
Prima o poi si troverà

Se non c'è strada dentro il cuore degli altri
Prima o poi si tratterà.

(Ivano Fossati, *Mio Fratello che guardi il mondo*)

LA RELAZIONE EDUCATIVA TRA LA VIA ED IL CAMMINO

Vorrei sviluppare il mio intervento a partire dagli spunti
fornitimi dalla rilettura di una ricerca sui giovani condotta
dal gruppo di "clinica della formazione" coordinato da

Riccardo Massa all'Università Statale
di Milano. Questa indagine, pubblicata
nel 1991 con il titolo di "Le vite norma-

li", ha coinvolto 40 giovani lombardi di età compresa fra i 18
e i 24 anni, appartenenti alla cosiddetta area della "normalità",
ai quali è stato chiesto di raccontare in una serie di colloqui
la loro storia di formazione. Ai ricercatori interessava sondare
in particolar modo la dimensione soggettiva, il lato interno
dei percorsi di formazione di questi ragazzi, per poterne far
emergere la concretezza esistenziale, sia sul versante cogniti-
vo che su quello affettivo¹. Le mie riflessioni, alimentate da
questi spunti, riguarderanno soprattutto, ma non esclusiva-
mente, la relazione educativa con adolescenti entro il contesto
scolastico, ancora lacerato dalla tensione non risolta e spesso
occultata tra personalismo valoriale e cognitivismo didattico,
tra educazione e istruzione, tra vocazione e tecnicismo.

*il proprio modo di vedere la realtà, il proprio
modo di affrontare le cose come l'unico modo
possibile. Secondo me è indispensabile per po-
ter crescere apprendere anche come crescono
le altre persone, confrontarsi con gli altri". La
relazione viene vista da questi giovani "come*

di **ROBERTO MORSELLI**

Un bisogno di relazione e di confronto

Come ci insegna una ricca letteratura sociologica, ma anche la nostra esperienza di vita, il singolo prende forma e si individua pienamente solo entro una rete di relazioni (che non escludono un riferimento al contesto materiale e culturale entro il quale si danno), al punto che possiamo considerarlo come una sorta di nodo di relazioni, "una rete polimorfa e multiversa di rapporti" (Natoli)². Nessun individuo si costruisce a partire da se stesso, chiuso su se stesso, indipendentemente dal mondo che lo circonda, ma solo entrando in relazione con gli altri, imitandoli, accogliendone le sollecitazioni, condividendo esperienze, confrontando pensieri e comportamenti.

Questo dato ci viene confermato anche da una lettura attenta delle interviste ai ragazzi della nostra ricerca. Dice Agnese (22 anni, lavoratrice): "Secondo me per crescere è indispensabile il confronto con gli altri ed è indispensabile non chiudersi in se stessi senza lasciare la possibilità di accogliere quelle che sono le esperienze altrui, cioè non limitarsi a considerare

Ai genitori i ragazzi chiedono soprattutto sicurezza materiale, un contenimento affettivo, e il presidio di funzioni di accompagnamento, sostegno, ascolto e attenzione. La loro presenza dovrebbe essere tangibile ma discreta, non particolarmente conflittuale, tendenzialmente flessibile e contrattabile. Gli amici sono spesso complementari ai genitori, ma raramente sono occasione di contrapposizione e di fuga rispetto al controllo familiare.

condizione necessaria del vivere e del formarsi"³, così come il dialogo, il discorso a due, il confronto, sembrano porsi come un "dispositivo centrale, determinante, del processo quotidiano di crescita"⁴.

Questi bisogni di confronto e di relazione vengono orientati verso tre interlocutori privilegiati: i parenti, il gruppo dei pari e un insieme di figure di educatori, tra le quali vengono annoverati gli insegnanti, gli animatori di luoghi di aggregazione, i preti, i frati, le suore, alcuni amici adulti che riescono ad uscire dagli schemi relazionali convenzionali⁵.

Ai genitori i ragazzi chiedono soprattutto sicurezza materiale, un contenimento affettivo, e il presidio di funzioni di accompagnamento, sostegno, ascolto e attenzione. La loro presenza dovrebbe essere tangibile ma discreta, non particolarmente conflittuale, tendenzialmente flessibile e contrattabile. Gli amici sono spesso complementari ai genitori, ma raramente sono occasione di contrapposizione e di fuga rispetto al controllo familiare. Permettono di fare le cose che altrimenti non si farebbero, di esprimere alcuni sentimenti che non si vivono in famiglia, di trovare modelli e soluzioni da confrontare. Ai mentori si chiede una relazione aperta, franca, sincera, che permetta di affrontare i temi e le domande cruciali della vita. Non sono visti come erogatori di valori e di saperi, come depositari di certezze assolute, ma come figure che sanno accogliere, ascoltare, valorizzare la parola dei giovani e offrire loro supporto e orientamento nelle scelte. Spesso sono un illuminante "fuori" capace di mettere in crisi, di aprire il conflitto, ma anche di aiutare a leggere i cambiamenti interni.

A queste figure i giovani chiedono di garantire una relazione "educativa", contrassegnata indubbiamente da una dissimmetria di potere, di esperienze e di conoscenze, ma nella quale sia possibile ritrovare una circolarità comunicativa e non la sola trasmissione unidirezionale di valori, di norme e di consigli.

Padri e figli

Credo che questa riflessione sui bisogni di relazione espressi dai giovani debba essere collocata dentro le attuali trasformazioni strutturali, soprattutto dei rapporti intergenerazionali. Oggi sono in molti a rilevare un abbassamento del livello di scontro e di opposizione tra giovani e adulti. Da un lato sembra che si siano fortemente ridotti gli aspetti ribellistici, trasgressivi,

contestativi dei figli nei confronti dei padri, tratti che un tempo tendevano a contrassegnare, non senza un pizzico di mitizzazione, la condizione giovanile. Nello stesso tempo si registra una riduzione di esplicito controllo sociale e di atteggiamenti sessuofobici e repressivi da parte del mondo adulto. Prende forma, di conseguenza, una relazione maggiormente pacifica, che può essere collocata, come suggerisce Pietropolli Charmet⁶, dentro il passaggio della famiglia da un modello educativo di tipo "etico" a uno di tipo "affettivo". "La famiglia attuale sembra infatti aver assunto come compito primario quello di farsi obbedire per amore e non per paura, di dover somministrare presenza e affetto più che principi, norme o valori desunti dall'esterno; il che comporta che il processo educativo viaggi attraverso una lunga fase di negoziazione e contrattazione delle norme, delle regole e delle relative sanzioni previste in caso di trasgressione della norma concordata"⁷. La famiglia diventa meno etica, meno prescrittiva, meno rigida, e maggiormente affettiva e contenitiva, si rende disponibile a contrattare le regole della vita in comune, soprattutto lascia maggior spazio al desiderio, alla fantasia e al talento dei figli, che vengono ora visti come risorse da valorizzare e diritti da rispettare. Occorre anche ricordare la crisi dell'autorità paterna (il disarmo dei padri è indubbiamente collegato al pacifismo dei figli) e il massiccio ingresso delle madri nel mondo del lavoro, che le porta a desiderare bambini più autonomi dal punto di vista affettivo (da qui uno stimolo, talvolta troppo forte, delle madri verso una socializzazione precoce dei figli). Ciò fa sì che questi non desiderino uccidere simbolicamente il padre, che vedano la famiglia come risorsa e non come ostacolo, che desiderino rimanervi a lungo e non solo per oggettive difficoltà di autonomia economica garantita da un buon inserimento nel mondo del lavoro.

Questo pacifismo intergenerazionale determina poi che "i figli trasferiscano dalla famiglia sulle istituzioni para familiari - ad esempio, la scuola - il sistema di aspettative e di motivazioni maturato nelle relazioni affettive originarie con i genitori; così, ciò che essi vogliono dalla scuola non è tanto distruggerla o liberarsene, ma essere capiti, amati, vedere prese in carico le loro aspettative affettive, relazionali, i loro problemi della crescita, ecc.". Una affermazione, confermata anche dalle interviste ai ragazzi della nostra ricerca, che interroga indubbiamente tutti coloro che sono implicati, a vario titolo, in relazioni di tipo educativo.

La scuola

Come risponde la scuola a queste richieste (di supporto, di contenimento, di orientamento, di accompagnamento), come interpreta questi nuovi bisogni? Riprendiamo i dati fornitici dalla nostra ricerca sulle storie di formazione dei giovani lombardi. Sembra che la scuola, stando al racconto dei ragazzi, sia incapace di offrire risposte significative a questi bisogni, mancando tanto sul piano istruzionale che su quello prettamente relazionale. La scuola emerge attraverso immagini sbiadite, spesso rimosse, come lo scenario che, pur occupando un tempo enorme della vita dei giovani e chiedendo impegno e applicazione, lascia in loro tracce poco significative per la crescita e il cambiamento. In alcuni casi, non pochi, riesce a generare un vero e proprio disinteresse, se non un rifiuto, per lo studio e le questioni culturali. Alla scuola superiore, in particolar modo, si imputa un totale disinteresse per le problematiche relazionali e un continuo venir meno degli insegnanti al loro ruolo di educatori e di mediatori di contenuti culturali. Rarissimi, infatti, sono gli incontri significativi con i professori delle superiori. "Gli insegnanti sembrano rappresentare piuttosto incontri mancati, relazioni inesistenti, aspettative deluse"⁸. La grande maggioranza del corpo docente viene giudicata o incapace, o troppo severa, o indifferente e chiusa in una distanza incolmabile. La presenza di un insegnante diviene significativa nel momento in cui questi riesce a porsi "fuori" dagli schemi istituzionali, in una posizione di critica, se non di rottura, di equilibri rigidi e soffocanti, soprattutto per via di una didattica alternativa e particolarmente implicante, oppure di determinate caratteristiche personali.

Inoltre "la scuola è memorizzata come esperienza significativa più nella discontinuità che nella continuità, più negli interstizi che negli spazi deputati, più per ciò che vi accade di eccentrico che per la sua routine codificata"⁹. Sembra che alla scuola *capiti* di essere educativa, di incontrare i desideri e i bisogni dei ragazzi, ma quasi senza intenzione, come per un caso fortunato.

In un simile contesto, così svalutato e screditato, assume un particolare rilievo il rapporto con i compagni di classe e con gli amici, considerati spesso come la sola motivazione per frequentare la scuola. Lo testimonia Sergio (21 anni, studente) quando afferma: *"Io della scuola cancello tutto... ero in un collegio privato di preti... non mi hanno insegnato assolutamente niente dal punto di vista scolastico... la scuola*

mi è servita poco o niente, mi sono serviti tantissimo i miei amici". Oppure Luciano (20 anni, studente): *"Io penso che gli insegnanti non possano insegnare molto dal punto di vista dell'educazione e del comportamento. Penso che possano insegnare molto di più i compagni di classe".* O ancora Eugenia (20 anni, studentessa): *"Questi qui, professori più professionali, che più che di D'Annunzio o della filosofia antica non parlavano, ovviamente, non potevano contribuire alla mia formazione. Quindi questa è stata giocata tutta nell'ambito della famiglia e degli amici"*¹⁰.

Desiderio di raccontarsi

Le interviste ci dicono che i ragazzi esprimono anche un forte desiderio di raccontarsi, di parlare dei propri problemi, delle difficoltà che sono connesse ai loro processi di cambiamento¹¹. Lo testimonia anche Pietropolli Charmet quando dice che "come psicologi siamo rimasti trasecolati quando, aprendo gli spazi di ascolto nelle scuole superiori - i cosiddetti sportelli -, i ragazzi sono arrivati a centinaia a raccontarsi; trasgredendo in tal modo le sacre regole che affermano che intanto a scuola non si parla di queste cose, non se ne parla con l'adulto e comunque la dimensione del desiderio, del sogno la si sbriga in coppia o in gruppo, non certo in questi rapporti verticali"¹². I ragazzi chiedono agli adulti (genitori, insegnanti, mentori) di essere innanzitutto accolti e ascoltati, ma anche di essere aiutati a compiere dei passaggi, a superare delle soglie. Non si aspettano ricette preconfezionate e risposte sicure, ma qualcuno che li aiuti a elaborare una risposta personale, che li aiuti a confrontarsi con i loro limiti e le loro possibilità. Non rifiutano dunque la relazione con il mondo adulto, ma la cercano prevalentemente con figure che non siano eccessivamente istituzionalizzate e rigide, ma che siano soprattutto "competenti". Si tratta in particolar modo di quelle che più sopra abbiamo definito mentori (alcuni insegnanti, animatori di luoghi di aggregazione, preti, suore, alcuni amici adulti, a volte di pochi anni più vecchi, che riescono ad uscire dai tradizionali modelli relazionali)¹³.

La crisi del mondo adulto

Nella scuola superiore manca dunque sia lo scopo di istruire che quello di educare, non riesce a creare e a garantire relazioni significative con i giovani, non li aiuta a entrare in un mondo sempre più complesso e sottoposto a cambia-

Alla scuola superiore, in particolar modo, si imputa un totale disinteresse per le problematiche relazionali e un continuo venir meno degli insegnanti al loro ruolo di educatori e di mediatori di contenuti culturali. Rarissimi, infatti, sono gli incontri significativi con i professori delle superiori. "Gli insegnanti sembrano rappresentare piuttosto incontri mancati, relazioni inesistenti, aspettative deluse".

¹ Demetrio D. & Massa R. (a cura di), *Le vite normali. Una ricerca sulle storie di formazione dei giovani*, Unicopli, Milano 1991. Non intendo certo attribuire ai dati di questa ricerca un valore esaustivo e pienamente rappresentativo della situazione giovanile nazionale, essendo riferiti a un contesto territoriale comunque delimitato e per molti aspetti privilegiato.

² Il filosofo danese Søren Aabye Kierkegaard aveva identificato l'io "come un rapporto che si rapporta a se stesso" o, meglio, l'io "è nel rapporto, il rapportarsi che si rapporta a se stesso" (*La malattia mortale*, Sansoni, Firenze 1965, p. 215, citato in Natali S. *L'esperienza del dolore. Le forme del patire nella cultura occidentale*, Feltrinelli, Milano 1986).

³ Rezzara A., *La vita materiale*, in *Le vite normali*, cit. p. 96 (corsivo nostro).

⁴ Ivi, p. 99 (corsivo nostro).

⁵ "Praticamente in ogni intervista e quindi in ogni vita esiste una figura di questo tipo, che potremmo anche definire *mentore* con un termine più preciso" (Mottana P. *Le sorgenti: figure della ripetizione*, in *Le vite normali*, cit. p. 149).

⁶ Si veda l'intervista a Gustavo Pietropolli Charmet a cura di Roberto Camarlinghi, intitolata *Il pallore del futuro. Una lettura della condizione giovanile*, in *Animazione sociale* 3 (1996), pp. 3-10.

⁷ Ivi, p. 4. 8 Ivi, p. 5.

⁸ Rezzara A., cit. p. 93.

⁹ Mottana P., cit. p. 121.

¹⁰ Vedi le interviste alle pp. 197-198.

¹¹ Scrive Massa che "tutti i giovani hanno testimoniato alla fine la propria soddisfazione per avere finalmente avuto occasione di parlare di sé in maniera disinteressata" (*Il disegno della ricerca*, in *Le vite normali*, cit. p. 13).

¹² Intervista a Gustavo Pietropolli Charmet, cit. p. 10.

¹³ "Cosa poi sia questo adulto competente è difficile dirlo; ho l'impressione che sia più che altro un mentore, uno zio, nel senso tradizionale del termine, ossia colui che, non avendo responsabilità di controllo educativo marcate, accompagna verso l'avventura, verso la libertà, verso l'apprendimento esotico, verso lo sviluppo di competenze" (ibidem).

¹⁴ Fabbrini A. & Melucci A., *L'età dell'oro. Adolescenti tra sogno ed esperienza*, Feltrinelli, Milano 1992, pp. 127-128.

¹⁵ In questa sede mi rivolgo in particolare agli insegnanti, invitandoli a fare un lavoro di riflessione critica sulle loro metodologie di insegnamento e sulle loro modalità relazionali, ben consapevole che la crisi della scuola non può essere risolta esclusivamente da questo prezioso lavoro degli operatori su se stessi. Occorre infatti porre, a monte, il problema della loro formazione universitaria e del loro aggiornamento in servizio, e interrogarsi soprattutto, ma questa non è questione che riguarda i soli addetti ai lavori, sulla "collocazione" della scuola rispetto alle sfide del presente e del futuro (ambiente, multiculturalità e intercultura, distribuzione e gestione delle risorse, pace...).

menti accelerati, che spesso non si comprendono e non si dominano. Ma il fallimento della scuola, soprattutto per quanto concerne gli aspetti relazionali, credo che debba essere collocato, fatte salve le sue indubbie specificità, entro la crisi più generale del mondo adulto. Anche gli adulti sono coinvolti nelle stesse trasformazioni strutturali che interessano il mondo giovanile e vivono i disagi che i giovani testimoniano in modo più diretto. Ma spesso sembrano voler occultare tale condizione, da un lato rifugiandosi in certezze consolidate, ma poco credibili, che nascondono i dubbi e le indecisioni, dall'altro, inseguendo un atteggiamento giovanilistico, troppo impregnato di incertezza e di debolezza, che impedisce loro di assumersi pienamente le responsabilità del loro ruolo adulto di garantire un confronto. Una oscillazione pericolosa tra fragilità e rigidità, disarmo e sicurezza, che gli adulti non sanno sempre governare. Forse perché non sanno vivere fino in fondo se stessi e la loro crisi, temono di dichiararla. Come scrivono Anna Fabbrini e Alberto Melucci, con parole preziose per chi lavora nel mondo della scuola, "l'alternativa oscilla tra il silenzio e l'arrogante imposizione di schemi astratti e ideali, mai vissuti da nessuno, dunque realmente inutili... Gli adulti sognano l'esistenza di esperti che possiedano le soluzioni ed hanno rinunciato a dar credito alla loro narrazione. Non ritengono che il loro "romanzo" sia abbastanza bello, abbastanza degno, o abbastanza giusto. Non si credono a sufficienza. Rinunciano troppo facilmente alla parola di insegnamento che hanno da dire. Pensano che non sia ascoltabile. Oppure, all'opposto, diventano presuntuosi ed arroganti: allora parlano del dover essere, non di quello che sono, fabbricano una verità inesistente, che non è altro che un modo facile per tenersi lontani dalla propria verità fatta di contraddizioni. Ed eliminando così ogni possibilità di rispecchiamento, insegnano a loro insaputa solo la paura e la delusione. De questo i ragazzi, giustamente, vogliono tenersi lontani"¹⁴.

Tra la via e il cammino

Detto in altri termini a noi sembra che il mondo adulto viva, in campo educativo come nella generale esperienza di relazione intergenerazionale, una tensione continua tra la via e il cammino. La prima vede protagonista un adulto che si ritiene custode di certezze sulla base delle

quali poter tracciare in anticipo tappe e percorsi, che ritiene di poter prevedere, soppesare e incasellare ogni elemento della relazione, che si ritiene depositario di un sapere certo e sicuro che lo pone al riparo da spiacevoli inconvenienti e imprevisti. Qui la relazione si dà entro una distanza che spesso rischia di diventare abisso e

Gli adulti sognano l'esistenza di esperti che possiedano le soluzioni ed hanno rinunciato a dar credito alla loro narrazione. Non ritengono che il loro "romanzo" sia abbastanza bello, abbastanza degno, o abbastanza giusto. Non si credono a sufficienza.

incontro continuamente mancato. A prevalere sono la maschera e la corazza, dietro le quali si nascondono spesso paure e debolezze che non si vogliono ammettere. Al contrario, il cammino si pone come modo diverso, alternativo, di concepire e di vivere la relazione educativa, dunque il cambiamento, la comunicazione, la conoscenza e il conflitto, quali sue dimensioni strutturali. Qui abbiamo a che fare con un adulto che accetta di entrare in una relazione senza una direzione anticipata, senza una meta prestabilita, sapendo ascoltare, lasciandosi suggestionare dalle tracce che incontra strada facendo, disposto ad accogliere il nuovo e gli imprevisti, con spirito di ricerca e di esplorazione, senza avere risposte preconfezionate, quanto domande da abitare con altri. Un adulto che, pur non rinunciando al proprio compito di porre limiti e termini di confronto, non rivendica il possesso certo di un sapere da trasmettere e si sente costantemente confrontato e in discussione. Il campo della relazione educativa è dunque attraversato da questa tensione tra una esigenza di sicurezza e di distanziamento, che rischia di chiudersi in un arroccamento, e una, opposta e complementare, di apertura, di dialogo, di ridefinizione continua di rotte e di percorsi, che rischia tuttavia di naufragare nel regno del disorientamento. Personalmente credo che sia molto difficile, e per certi aspetti poco proficuo, uscire da tale tensione, ma credo anche che il mondo della scuola, al quale ci rivolgiamo in particolar modo, abbia la necessità, in questo momento, di confrontarsi soprattutto con la dimensione del cammino, che le permetterebbe forse di uscire da una inerzia e da una omeostasi soporifera. Ma qui occorre saper porre in discussione se stessi, le proprie certezze e le proprie maschere¹⁵.



CINQUE DOMANDE A... PAULINE OGGHO AWETO

**NIGERIANA E
VICE PRESIDENTE
DELLA ASSOCIAZIONE
DONNE IMMIGRATE
AFRICANE**

1. Vorremmo conoscere più da vicino l'attività che svolgete. Quali sono i principali problemi che incontrano le donne immigrate nel nostro Paese e che tipo di sostegno offrite loro?

La nostra Associazione è l'A.D.I.A., cioè Associazione Donne Immigrate Africane. Persegue fondamentalmente i seguenti scopi: 1) la sensibilizzazione dell'opinione pubblica in generale e delle organizzazioni femminili italiane, in particolare sulla situazione delle donne immigrate; 2) la presa di coscienza delle associate circa i diritti ed i doveri loro spettanti nel paese dell'immigrazione; 3) il miglioramento del livello culturale delle associate e la valorizzazione delle loro abilità professionali; 4) la promozione della vita sociale delle associate.

Fin qui l'associazione si identifica con gli obiettivi di tantissime altre associazioni femminili che operano nell'ambito dell'immigrazione. Ma la specificità della nostra Associazione sta proprio nel fatto di essere un'associazione di carattere culturale che raccoglie intorno a sé le donne africane che hanno una formazione multiculturale e una certa preparazione intellettuale. Senza nessuna banalizzazione, direi proprio che

siamo alla ricerca delle donne intellettuali africane che si possono proporre non solo come mediatrici del dialogo interculturale nel paese di immigrazione, ma anche come promotrici del miglioramento della condizione femminile nei paesi d'origine.

I principali problemi che incontrano le donne immigrate in Italia sono quelli legati alla casa, al lavoro, alla salute, alla burocrazia, all'inserimento socio-culturale e linguistico e, per qualcuna, anche la discriminazione razziale. Personalmente sono allergica al termine "razzismo" e preferisco parlare di "non conoscenza dell'altro" o di "paura del totalmente o parzialmente altro", paura che scaturisce dalla mancanza di dialogo e di conoscenza del perché è fra di noi chi non è dei "nostri". Sono convinta che per incontrare l'altro sono necessari il riconoscimento della sua identità culturale, e A.D.I.A., in questo senso, è un valido interlocutore. Il primo sostegno che offriamo alle donne che bussano alla nostra porta è la solidarietà e l'ascolto, oltre ad una lista di indirizzi utili. A volte si sentono sollevate solo dal fatto di essere ascoltate e questo per noi è già una soddisfazione.

a cura di
LAURA MARIA PRESTA

La diversità dell'esperienza delle donne immigrate rispetto a quella degli uomini è immediatamente evidente: ad esempio l'uomo può adattarsi alla mancanza di un alloggio sicuro, può dormire per le strade, ma la donna non lo può fare senza essere esposta al rischio della violenza.

2. Donne ed immigrate: la vostra identità è doppiamente esposta al rischio della discriminazione. In che cosa l'esperienza di "ospiti" al femminile in un Paese come l'Italia si differenzia da quella degli uomini?

In generale ho sempre creduto che uomo si nasce, donna si diventa e questo processo di crescita faticoso è a volte doloroso. All'inizio della pubertà la giovane donna si alza una mattina per sentirsi dire dalla madre "stai diventando una donna", "benvenuta nel mondo delle donne".

Da quel momento il suo orologio biologico non manca all'appuntamento mensile per ricordarle che è donna. L'arrivo della menopausa mette fine a un pezzo della sua storia e da quel momento si rende conto di non essere più in grado di fare proprio tutto.

La vita della donna è paragonabile alle onde, o meglio ancora, alle previsioni del tempo. Oggi è "sereno variabile" e poi "mosso", "poco mosso", "nuvoloso", "poco nuvoloso con rischio di precipitazioni". Essere donna è già un'impresa e vivere la propria femminilità, con tutte le sue precarietà, in un paese straniero è ancora più drammatico. Ho sempre insistito affinché lo

specifico dell'universo femminile venisse trattato come una realtà diversa da quella degli uomini. Oltre a essere più esposte al rischio della discriminazione, infatti, le nostre esperienze sono diverse in quanto donne. Prendiamo il semplice caso del diritto alla salute: chi tra gli immigrati non ha un lavoro regolare e un permesso di soggiorno valido non può iscriversi al Servizio Nazionale Sanitario ed avere la tessera sanitaria. Mentre l'uomo può fare a meno di questo servizio, la donna non può: mentre l'uomo frequenta l'ospedale solamente quando è malato, la donna lo frequenta anche quando è sana, come avviene in caso di maternità. Visite ed esami ginecologici di routine, prevenzione, contraccezione e menopausa. L'Italia ha capito il bisogno specifico della donna in materia di salute e, grazie alle lotte delle donne, i consultori familiari sono una realtà dal 1974.

La diversità dell'esperienza delle donne immigrate rispetto a quella degli uomini è immediatamente evidente: ad esempio l'uomo può adattarsi alla mancanza di un alloggio sicuro, può dormire per le strade, ma la donna non lo può fare senza essere esposta al rischio della violenza. La donna viene sfruttata specialmente attraverso la prostituzione e, oltre al possibile contagio dell'AIDS, rischia una gravidanza non desiderata, un figlio non programmato e così via.

3. Vivete immerse in una società molto diversa da quella in cui siete cresciute: cosa avete trovato di valido e cosa di non condivisibile nel modello culturale femminile italiano?

In verità il primo impatto con la cultura italiana ha sempre provocato una specie di "crisi culturale" per tutte le donne immigrate che hanno vissuto e digerito altre culture e valori prima di emigrare. Per la maggior parte di queste donne che provengono da paesi dove si sono sentite sottomesse, la sensazione è quella di un paradiso ritrovato e, in questa fascinazione, si perde ogni senso di giudizio e la scala di valori perde la sua gerarchia. L'imperativo categorico, a questo punto, è prendere tutto e purtroppo il rischio è sempre quello di copiare scelte a volte contrarie e contraddittorie rispetto alla cultura di provenienza. L'ideale sarebbe una vita culturale equilibrata ma, come in tutte le faccende umane, è più facile che si cada negli estremi.

La donna italiana ha senza dubbio conquistato il suo spazio nella vita sociale, culturale ed anche politica del paese. Invidiabile e valida nel

La lettera che pubblichiamo è un piccolo esempio di come l'interculturalità vissuta può diventare una narrazione, che ti lascia col sorriso sulle labbra e una spinta verso l'Altro nell'animo.

VR. 26 maggio 1996

Carissimo Padre D. Milani,

E' tanto che sento la voglia di scrivere a lei alla redazione del suo giornale che trovo sempre così aperto! Non trovavo mai l'ispirazione, dovevo aspettare, lasciare scorrere il tempo... Stasera è arrivato il momento di una piccola *narrazione* avvenuta nei pressi della stazione di una città... Tutto è accaduto la settimana scorsa. Scendo da un treno, esco dalla stazione di BS... i miei occhi come sempre sfiorano le persone che danno vita a questo luogo... Esco, mi fermo a guardare una vetrina, i miei occhi si posano su collane d'ambra, mi piacciono, mi lascio invadere da quel colore... sento di dover girarmi. Mi giro e mi vedo circondata da 3 ragazzi extra

comunitari, mi allontanano da quel colore, ma me lo porto dentro e continuo la mia strada. Spontaneamente mi viene da togliermi lo zaino dalle spalle, ma una sensazione mi invade. Do voce a quell'emozione "Perché devi pensare che ti rubino qualcosa? La carta d'identità, il biglietto per il ritorno, quei pochi soldi che hai, le chiavi di casa tua. Lo zaino resta lì sulle mie spalle. Passo dopo passo i miei piedi si fanno strada... si fermano ad un semaforo, mi sento toccare, mi giro sono circondata dai 3 ragazzi visti prima. Quello alle mie spalle ha la mano nel mio zaino. I miei occhi si incontrano con i suoi, mi sento invadere da un sentimento a cui non so dare un nome, ci guardiamo, non so per quanto, non è molto ma non è poco e poi sussurro:

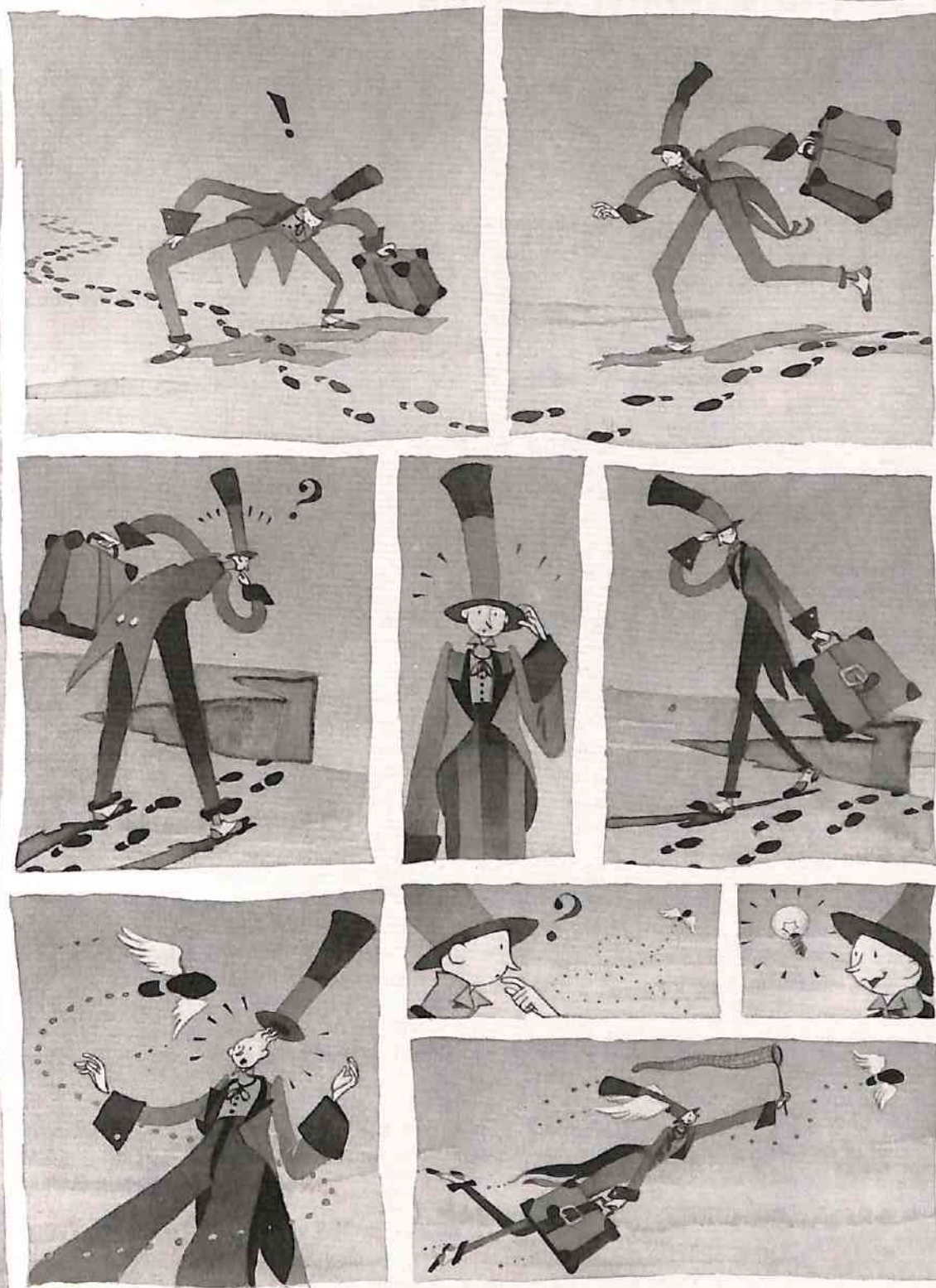
"no, non farlo". Il ragazzo dai riccioli e dai capelli neri ritira la mano e mi dice "controlla, non ho preso niente" rispondo "non serve". Mi dice "scusa". Lo saluto con un ciao. Proseguo con lo zaino sulle spalle, entro poi in un bar e prendo un cappuccino... Ritorno alla sera a casa. Ora sono qui nel mio letto con il cuore pieno di gratitudine per quell'incontro e nel mio cuore prima di addormentarmi cullo lo smarrimento di quegli occhi... di quello sguardo...

Ho solo una punta di rammarico, di non aver invitato i 3 ragazzi a prendere il cappuccino con me. Ma forse chissà... sarà un altro attimo che potrà accadere... per poi andarsene... un attimo straordinario del quotidiano.

Franca Filippini

CONTINUA A PAGINA 22

Rin... Tracciando



materiali per la didattica

Tracce: la via ed il cammino

PASSO-RESPIRO TRACCIA

di MARIANTONIETTA DI CAPITA

"A Beppo piaceva quell'ora prima dell'alba, quando la città dormiva ancora e faceva il suo dovere volentieri e a fondo. Sapeva che era un lavoro assai necessario. Quando spazzava le strade andava piano ma con ritmo costante: a ogni passo un respiro e a ogni respiro un colpo di granata.

Passo-respiro-colpo di scopa. Passo-respiro-colpo di scopa - di tanto in tanto si fermava un momento e guardava, pensieroso, davanti a sé. E poi riprendeva. Passo - respiro - colpo di scopa (...). "Vedi Momo", le diceva, "è così: certe volte si ha davanti una strada lunghissima. Si crede che è troppo lunga; che mai si potrà finire, uno pensa".

Guardò un po' in silenzio davanti a sé e poi proseguì: "E allora si comincia a fare in fretta. E sempre più in fretta - e ogni volta che alzi gli occhi vedi che la paura non è diventata di meno. E ti sforzi ancora di più e ti

viene la paura e alla fine resti senza fiato... E non ce la fai più. E la strada sta sempre là davanti. Non è così che si deve fare". Pensò ancora un poco, poi seguì: "Non si deve mai pensare alla strada tutta in una volta, tutta intera, capisci?

Si deve soltanto pensare al prossimo passo, al prossimo respiro, al prossimo colpo di scopa. Sempre e soltanto al gesto che viene dopo".

Di nuovo si interruppe per riflettere, prima di aggiungere: "Allora c'è soddisfazione; questo è importante, perché allora si fa bene il lavoro. Così deve essere". E poi, dopo una nuova lunga pausa, proseguì: "E di colpo uno si accorge che, passo dopo passo, ha fatto tutta la strada - non si sa come - e non si è senza respiro". Assentì, approvandosi, e disse a mo' di chiusura: "Questo è importante".

(Ende M. - *Momo* - Longanesi & C, Milano, 1984).

Riapre la scuola: solo per noi. Mentre i bambini e le bambine si godono gli ultimi sprazzi di "vacanza". Tra spiaggia, giardini e TV, mentre le famiglie organizzano il ritorno alla quotidianità... noi siamo chiamate a programmare, e riempire di obiettivi e strumenti un contenitore neutro, talmente neutro che potrebbe contenere qualunque bambino/a; dal sud al nord dell'Italia, dal sud al nord del mondo. Talmente neutro da non essere fatto per nessuno! Non conosciamo i bambini di tre anni e ricordiamo gli altri per come li abbiamo lasciati tre mesi fa...; troviamo il coraggio di dirci e di dire che non siamo in grado di programmare ora, che non abbiamo intenzione di masticare per un anno una programmazione "precotta".

Usiamo questo prezioso periodo iniziale per sederci e parlare, dell'anno passato e di quello che è iniziato; per progettare e vivere, per tutto il tempo di cui ci sarà bisogno, l'accoglienza. Per organizzare lo spazio scolastico, per costruirlo e ri-

costruirlo ogni giorno insieme ai bambini, perché ognuno di loro lo possa percorrere in lungo e in largo per renderlo proprio. Per predisporre e svolgere una serie di attività in cui ciascuno possa sperimentarsi e sperimentare "cosa fa per me".

Per selezionare i materiali: scegliere fra quelli esistenti, acquistare ciò che manca, buttare via alla fine, quello brutto e, a volte, pericoloso. Renderli, per disposizione e quantità, fruibili; oggetto di scelta secondo il momento, secondo la necessità. Facciamo che la scuola sia un terreno malleabile su cui lasciare tracce; impariamo insieme a leggerle, predisponiamo strumenti leggeri e flessibili che ci permettano di non perderle.

Ci sono angoli che uno o più bambini prediligono! Sono spazi prevalentemente di tipo "comunitario", cooperativo o "nidi" in cui riposare o giocare da soli?

Ci sono attività pericolose, nella forma di quelle proposte per cui i bambini dimostrano più interesse? Ci sono consuetudini che, note in

modo naturale, chiedono di diventare riti quotidiani?

Ci sono luoghi, situazioni, relazioni che costituiscono un problema che può diventare risorsa?

Uno spunto che ci interroghi e ci impegni nella ricerca di una possibile soluzione che ancora nessuno di noi, bambini e adulti, conosce?

Diamoci un tempo per il disvelamento; e se non bastasse, diamocene ancora. E in questo periodo di attesa andiamo alla ricerca delle tracce, non come esploratori con intenti scientifici, ma come contemplatori che camminano alla ricerca del cuore delle cose; di quello che le cose già contengono e di quello da mettere al centro dei nostri progetti. Perché anche una programmazione può essere fatta "di carne" e non "di pietra".

Osserviamo, osserviamoci, chiediamo ai bambini/e che osservino, si osservino, ci osservino... e poi leggiamoci insieme, leggiamo le nostre tracce che cominciano a delineare la nostra narrazione comune, fatta di quello che ognuno di

LA VIA ED IL CAMMINO

insegnanti	bambini/e	famiglie
■ Rileggiamo le nostre "impronte". Attività autobiografica.	■ Dove portano le mie tracce?	
■ Incontri quindicinali per confrontare le osservazioni, fare la mappa delle varie tracce, aggiungere, togliere, aggiustare le proposte.	■ "Galleria dei Bebé": attività di autoconsapevolezza (per i bambini di 5 anni)	■ Compito a casa ■ II° Assemblea: tracce di casa, tracce di scuola. Racconti reciproci Famiglia / insegnanti

noi è stato prima di arrivare qui, di quello che abbiamo portato a scuola e di quello che ogni giorno lasciamo a casa, di quello che vorremmo fare insieme e che potrebbe aiutarci ad essere e diventare... Tutto senza fretta, un'impronta dopo l'altra.

*"Chi sa attendere è attento a percepire l'impercettibile mutamento, il variare di ombra e luce sul volto che ha di fronte. Attesi imprevisi, attesi proprio in quanto imprevisi sono allora gli errori e i beni, imprevedibili e plurali perché molte e diverse sono le intelligenze, le mille fessure schiuse dal quotidiano"*¹.

Schiudiamo opportunità, proponiamo linguaggi diversi perché ognuno possa esprimersi al meglio; sperimentiamoli con i bambini con l'umiltà e la genuina curiosità dei non esperti. Il "linguaggio musicale", per esempio: accompagnamo il nostro percorso con una colonna sonora, nuova e personalissima. Produciamola, ascoltiamo, riconosciamola nel silenzio. Per non lasciarvi sole in questo viaggio, vo-

Non conosciamo i bambini di tre anni e ricordiamo gli altri per come li abbiamo lasciati tre mesi fa...; troviamo il coraggio di direi e di dire che non siamo in grado di programmare ora, che non abbiamo intenzione di masticare per un anno una programmazione "precotta".

gliamo iniziare a sperimentarlo con voi, da questo numero del CEM e per tutto l'anno, con Giuliana in "La Via Dei Suoni". E' uno dei tanti linguaggi possibili...; intanto è il primo passo...

Le tracce delle insegnanti

Rileggiamo le nostre impronte

Anche noi siamo state piccole: abbiamo avuto tre, quattro, cinque anni. Raccontiamoci di noi, rileggiamo le tracce di benessere e malessere che le esperienze di quegli anni hanno lasciato in noi... quelle che ricordiamo! Ci potranno essere utili per progettare spazi e tempi dell'accoglienza dei bambini. Creiamoci una traccia comune che contenga le varie esperienze, es.:

- Il gioco che preferivo;
- I momenti di noia;
- Le cose (e le persone) che mi hanno aiutato nell'autonomia;
- Quello (cose o persone o situazioni) che mi dava la sensazione di essere completamente dipendente (es. una maniglia troppo alta, oggetti irraggiungibili, dover chiedere il permesso di fare, non poter "non fare");
- Le frasi che mi rivolgevano più frequentemente; quelle che mi facevano piacere o quelle che non avrei voluto sentire;
- ecc.

Sarà bello parlare di noi; sono un ottimo esercizio di simpatia verso i bambini e certi loro atteggiamenti che, a volte, proprio non riusciamo a capire.

...dei bambini

Dove portano le mie tracce!

Siamo a scuola da un po' di giorni: abbiamo fatto amicizia o riscoperto gli spazi. Abbiamo usato i vari materiali, sperimentato la possibilità dei vari giochi, preso confidenza con i giocattoli.

Siamo passati da maestra a maestra, a "provare a fare"; a dipingere, a manipolare, a danzare, suonare, a giocare con il corpo, liberi di rotolare, strisciare, gattonare.

Ripercorriamo, seduti in cerchio, tutte le esperienze vissute insieme; quelle che ci hanno fatto stare bene e quelle che non vorremmo ripetere... e ora intingiamo le nostre mani e i nostri piedi nei colori a dita o nelle tempere e andiamo a lasciare una traccia visibile della nostra preferenza; orme di piedi se si tratta di un luogo o di un angolo in particolare, impronte di mano per un'attività o un oggetto specifico. La scuola tutta sarà una mappa che parla da sé!

Galleria di Bebé: compito a casa

Chiediamo ai bambini più grandi di cercare, a casa, con mamma e papà, una foto di quando erano appena neonati.

Domandiamo la collaborazione delle famiglie perché con i propri figli riflettano su una traccia comune;

■ Come andavano le cose quando ero piccolo come nella foto

■ Che cosa so / che cosa voglio sapere di quel periodo?

■ Che cosa è cambiato? Perché?

■ E' meglio essere "grandi" o piccini?

■ Cosa ho imparato quando ero un bebè?

■ Cosa voglio imparare che ancora non so?

■ Cosa vorrei fare da grande?

■ Mi piace quello che faccio adesso?

■ Vorrei fare qualcosa di meglio?

■ Da dove potrei cominciare?²

Una volta tornati a scuola, appenderemo le nostre foto come in una galleria, parleremo delle nostre "scoperte" ...in cerchio.

¹ Anedda A., *Elogio dei cento presente*, in "Il manifesto", del 28.7. 1996.

² Liberamente tratto da W. Vopel K., *Giochi di interazione per bambini e ragazzi*, vol. I, Elle Di Ci, Leumann (To), 1996.

La Musica viene percepita e vissuta dal/ dalla bambino/a di 3-4-5 anni come un "Esse-re e Fare" Musica!!

Essa è: Ascolto motivato e sentito interiormente dal piccolo alunno + Movimento partecipato, incoraggiato e guidato dall'educatrice, attraverso tre fondamentali momenti didattici:

■ **Esplorazione-Percezione**

■ **Ascolto**

■ **Produzione in gruppo / personale.**

Il binomio **Movimento-Musica** è quindi la base che caratterizza qualsiasi produzione sonora e/o musicale da parte del bambino e che pure definisce ogni progetto e percorso musicale a questa età.

Suono e Gesto liberi, non intenzionali, spesso goffi e non coordinati ma ricchi di espressività, fantasia ed intensa interpretazione soggettiva ne costituiscono perciò il paradigma fondamentale.

Il primo passo verso il *viaggio* nel mondo del suono e del silenzio ha come finalità l'esplorazione dello strumento più vicino a noi, con cui dovremmo avere più dimestichezza: **il nostro corpo**.

Affinché questa occasione sia pure momento di rieducazione all'*armonia* che c'è in noi e che possiamo esprimere a chi ci è vicino, come paradigma nuovo di convivenza sociale, l'educatrice dovrà abbandonare ogni atteggiamento rigido e poco partecipativo, ma calarsi con tutta se stessa nel suo fondamentale compito di guida autorevole (non più autoritaria).

Proposte operative



la via dei suoni

di GATTI GIULIANA

L'educazione sonoro-musicale deve essere svolta nella scuola dell'infanzia tenendo presente i principi educativi generali progettando gli specifici itinerari didattici e individuando per ogni singolo campo di esperienza le connessioni e le intersezioni con il linguaggio musicale e le sue espressioni al fine di integrare armonicamente e coerentemente l'educazione al suono e al rumore nella programmazione annuale.

Nella considerazione delle poche possibilità al giorno d'oggi di fruizione attiva degli elementi del mondo musicale da parte del bambino e del bombardamento di messaggi d'ogni tipo a cui è inevitabilmente sottoposto nella vita quotidiana attraverso i mass-media ho ritenuto opportuno indirizzare l'attività didattica e le strategie di intervento, nella delicata fase della scuola dell'infanzia verso un aspetto particolarmente interessante ed attuale: **l'Educazione all'Ascolto**.

Grandi e piccoli siamo ormai diseducati all'abitudine di vivere momenti di **Ascolto e Silenzio**, tanto ne risente il nostro organo uditivo, sempre meno sensibile ed attento ai "piccoli" suoni: ogni momento di educazione musicale (Attenzione: non l'ora di musica!) nelle attività di sezione e intersezione, diviene così occasione privilegiata per recuperare questa dimensione.

Ascoltare, che cosa?

Imparare ad ascoltare i suoni ma anche i rumori, suoni che conosciamo (magari registrati dagli stessi bambini) perché fanno parte del nostro ambiente culturale e pure rumori sconosciuti o addirittura immaginari. L'ascolto sarà sempre motivo per il fare, l'esprimersi, l'attuare qualcosa in modo attivo e coinvolgente; un ascolto quindi prevalentemente legato al movimento (la musica stessa è fondata sul dinamismo, sul ritmo e sulla successione di interventi mutevoli e sempre

diversi) e al gioco (3/4 anni) e per i più grandi associato all'attività di verbalizzazione di segmenti accuratamente scelti di un brano ascoltato assieme (5/6 anni).

Spazio rilevante sarà dedicato all'abitudine ad *ascoltare il Silenzio*, sottolineando il bisogno di un silenzio concreto, come un suono fra altri suoni come momento suggestivo che induce a pensare, a riflettere, come realtà impalpabile ma possibile, ricca di implicazioni anche a livello di attenzione, di sensibilità, di percezione.

Il silenzio calma e rasserena ed è sempre ben accolto, anche dai più scatenati e chiassosi, se non viene imposto in modo autoritario e intransigente.

Ma non è educazione vera se rimane limitata all'ambiente scolastico o addirittura all'ora di educazione musicale: deve invece risultare da un lungo percorso di pazienza e di esempi concreti, di modelli sia a casa che a scuola.

Infine, è bene ricordare come *l'educazione al silenzio* acquisti nella prospettiva di un'educazione alla mondialità il significato di apprendere, in modo graduale, ad essere disponibili all'*ascolto degli Altri*, ad attendere il proprio turno, ad accettare opinioni e risposte alternative, ad acquisire atteggiamenti comportamentali rivolti al rispetto e alla tolleranza.

Proposte Operative:

■ **Ascolto, percepisco suoni e rumori = mi muovo e canto**

■ **proviamo ora, invece, a vedere chi per primo sente... il Silenzio!**

■ **i bambini di questa fascia d'età (in particolare i piccoli) ci sorprendono sempre per l'incredibile capacità di percepire, con immensa meraviglia e sorpresa, frammenti di suoni lontani, inusuali, quasi invisibili.**



TU CHI CREDI CHE IO SIA? TRACCE DI SE' E DEGLI ALTRI

di **LUCREZIA PEDRALI**

L'Universo come specchio

Il signor Palomar soffre molto della sue difficoltà di rapporti col prossimo. Invidia le persone che hanno il dono di trovare sempre la cosa giusta da dire, il modo giusto di rivolgersi a ciascuno; che sono a loro agio con chiunque si trovino e che mettono gli altri a loro agio; che muovendosi con leggerezza tra la gente capiscono subito quando devono difendersene e prendere le loro distanze e quando guadagnarsi la simpatia e la confidenza; che danno il meglio di sé nel rapporto con gli altri e invogliano gli altri a dare il loro meglio; che sanno subito quale conto fare d'una persona in rapporto a sé e in assoluto. "Queste doti, - pensa Palomar col rimpianto di chi ne è privo, - sono concesse a chi vive in armonia col mondo. A costoro riesce naturale stabilire un accordo non solo con le persone ma pure con le cose, con i luoghi, le situazioni, le occasioni, con lo scorrere delle costellazioni nel firmamento, con l'aggregarsi degli atomi nelle molecole. Quella valanga d'avvenimenti simultanei che chiamiamo l'universo non travolge il fortunato che sa sgusciare per gli interstizi più sottili tra le infinite combinazioni, permutazioni e catene di conseguenze, evitando le traiettorie dei meteoriti micidiali e intercettando al volo solo i raggi benefici. A chi è amico dell'universo, l'universo è amico. Potessi mai, - sospira Palomar, - essere anch'io così!"

Decide di provare a imitarli. Tutti i suoi sforzi, d'ora in poi, saranno tesi a raggiungere un'armonia tanto

col genere umano a lui prossimo quanto con la spirale più lontana del sistema delle galassie. Per cominciare, dato che col suo prossimo ha troppi problemi, Palomar cercherà di migliorare i suoi rapporti con l'universo. Allontana e riduce al minimo la frequentazione dei suoi simili; s'abituva a fare il vuoto nella sua mente, espellendone tutte le presenze indiscrete; osserva il cielo nelle notti stellate; legge libri d'astronomia; si familiarizza con l'idea degli spazi siderali finché questa non diventa una suppellettile permanente del suo arredamento mentale. Poi cerca di fare in modo che i suoi pensieri tengano presenti contemporaneamente le cose più vicine e le più lontane: quando accende la pipa l'attenzione per la fiamma dello zolfanello che alla prossima tirata dovrebbe lasciarsi aspirare fino in fondo al fornello dando inizio alla lenta trasformazione in brace dei fili di tabacco, non deve fargli dimenticare nemmeno per un attimo l'esplosione d'una supernova che si sta producendo nella Grande Nube di Magellano in questo stesso istante, cioè qualche milione d'anni fa. L'idea che tutto nell'universo si collega e si risponde non l'abbandona mai: una variazione di luminosità nella Nebulosa del Granchio o l'addensarsi d'un ammasso globulare in Andromeda non possono non avere una qualche influenza sul funzionamento del suo giradischi o sulla freschezza delle foglie di crescione nel suo piatto d'insalata.

Quando è convinto d'aver esattamente delimitato il proprio posto

in mezzo alla muta distesa delle cose galleggianti nel vuoto, tra il pulviscolo d'eventi attuali o possibili che si libra nello spazio e nel tempo, Palomar decide che è venuto il momento di applicare questa saggezza cosmica al rapporto coi suoi simili. S'affretta a tornare in società, riallaccia conoscenze, amicizie, rapporti d'affari, sottopone a un attento esame di coscienza i suoi legami e i suoi affetti. S'aspetta di vedere estendersi davanti a sé un paesaggio umano finalmente netto, chiaro, senza nebbie, in cui egli potrà muoversi con gesti precisi e sicuri. E' così? Nient'affatto. Comincia a impelagarsi in un garbuglio di malintesi, vacillazioni, compromessi, atti mancati; le questioni più futili diventano angoscianti, le più gravi s'appiattiscono; ogni cosa che lui dice o fa risulta maldestra, stonata, irrisolta. Cos'è che non funziona?

Questo: contemplando gli astri lui s'è abituato a considerarsi un punto anonimo e incorporato, quasi a dimenticarsi d'esistere; per trattare adesso con gli esseri umani non può fare a meno di mettere in gioco se stesso, e il suo se stesso lui non sa più dove si trova. Di fronte a ogni persona uno dovrebbe sapere come situarsi in rapporto a essa, esser sicuro della reazione che ispira in lui la presenza dell'altro - avversione o attrazione, ascendente subito o imposto, curiosità o diffidenza o indifferenza, dominio o sudditanza, discepolanza o magistero, spettacolo come attore o come spettatore - e in base a queste e alle controreazioni dell'altro stabilire le regole del gioco da applicare nella loro partita, le mosse e le contromosse da giocare. Per tutto questo uno prima ancora di mettersi a osservare gli altri dovrebbe sapere bene chi è lui. La conoscenza del prossimo ha questo di speciale: passa necessariamente attraverso la conoscenza di se stesso; ed è proprio questa che manca a Palomar. Non solo conoscenza ci vuole, ma comprensione, accordo con i propri mezzi e fini e pulsioni, il che vuol dire possibilità d'esercitare una padronanza sulle proprie inclinazioni e azioni, che le controlli e diriga ma non le coarti e

non le soffochi. Le persone di cui egli ammira la giustezza e naturalezza d'ogni parola e d'ogni gesto sono, prima ancora che in pace con l'universo, in pace con se stesse. Palomar, non amandosi, ha sempre fatto in modo di non incontrarsi con se stesso faccia a faccia; è per questo che ha preferito rifugiarsi tra le galassie; ora capisce che è col trovare una pace interiore che doveva cominciare. L'universo forse può andar tranquillo per i fatti suoi; lui certamente no.

La strada che gli resta aperta è questa: si dedicherà d'ora in poi alla conoscenza di se stesso, esplorerà la propria geografia interiore, tratterà il diagramma dei moti del suo animo, ne ricaverà le formule e i teoremi, punterà il suo telescopio sulle orbite tracciate dal corso della sua vita anziché su quelle delle costellazioni. "Non possiamo conoscere nulla d'esterno a noi scavalcando noi stessi, - egli pensa ora, - l'universo è lo specchio in cui possiamo contemplare solo ciò che abbiamo imparato a conoscere in noi". Ed ecco che anche questa nuova fase del suo itinerario alla ricerca della saggezza si compie. Finalmente egli potrà spaziare con lo sguardo dentro di sé. Cosa vedrà? Gli apparirà il suo mondo interiore come un calmo immenso ruotare d'una spirale luminosa? Vedrà navigare in silenzio stelle e pianeti sulle parabole e le ellissi che determinano il carattere e il destino? Contemplerà una sfera di circonferenza infinita che ha l'io per centro e il centro in ogni punto?

Apri gli occhi: quel che appare al suo sguardo gli sembra d'averlo già visto tutti i giorni: vie piene di gente che ha fretta e si fa largo a gomitate, senza guardarsi in faccia, tra alte mura spigolose e scrostate. In fondo, il cielo stellato sprizza bagliori intermittenti come un meccanismo inceppato che sussulta e cigola in tutte le sue giunture non oliate, avamposti d'un universo pericolante, contorto senza requie come lui.

da *Calvino I., Palomar*, Oscar Mondadori Milano 1994

Il viaggio prosegue: la conoscenza di sé e la scoperta/affermazione della propria identità assumono significato solo in rapporto alla conoscenza dell'altro. Si tratta di imparare a leggere le tracce disseminate intorno a noi per scoprire in quanti modi diversi ci manifestiamo e nel contempo per cogliere gli elementi di uguaglianza, quelli che conducono al riconoscimento della identità, fondata sulla comune appartenenza ad una "sola" umanità. I giochi e le attività proposte in questo numero tendono al raggiungimento di obiettivi che costituiscono i prerequisiti essenziali per l'avviamento di un percorso interculturale di più ampio respiro:

- 1 - conoscenza corporea di chi mi sta accanto
- 2 - capacità di cogliere e leggere le diversità
- 3 - sviluppo della capacità di accettare e agire modalità relazionali non stereotipate.

1° obiettivo: Conoscenza "corporea"

■ a) **Tunnel**: I bambini si dividono in 2 gruppi. Un gruppo forma con i corpi una sorta di tunnel mobile. I partecipanti dell'altro gruppo cercano in ogni modo di passare attraverso il tunnel. I ruoli vengono successivamente invertiti. Tutti devono sperimentare sia la situazione "tunnel" sia la situazione "passaggio".

■ b) **L'Abbraccio**. I bambini camminano liberamente. Incontrando un compagno possono abbracciarlo, stringergli la mano, dargli una carezza. L'abbraccio, la stretta di mano, la carezza, possono essere accettati o no.

■ c) **Cosa penso di te**. Ciascun bambino è invitato a scrivere considerazioni positive sui compagni su foglietti precedentemente intestati con i vari nomi. Le comunicazioni vengono lette a voce alta e sistemate poi su cartellini visibili a tutto il gruppo.

■ d) **Le Sagome**. Si recuperano le sagome già utilizzate in precedenza come corpo-casa. Ciascun bambino sceglie una sagoma che

non sia la sua, la distende sul pavimento e cerca di "abitarela" adattandosi per quanto è possibile ad essa. L'attività di verbalizzazione che segue ad ogni proposta diventa un momento fondamentale per consentire l'emergere dei vissuti e il racconto delle emozioni positive-negative di ogni bambino.

2° obiettivo: capacità di cogliere le avversità

■ a) **Di chi è...** Gli alunni si dividono in due gruppi. Un gruppo siede davanti ad un telo (o un foglio grande) che nasconde alla vista l'altro gruppo. Nel mezzo del telo viene praticato un foro. A turno uno degli alunni dietro il telo sporge il naso dall'apertura. I bambini al di qua del telo devono indovinare a chi appartiene. Si ripete lo stesso gioco con la mano, l'occhio, la voce. (Tutti a turno devono produrre lo stesso suono).

■ b) **Come ti vedo**. Ogni bambino è invitato a disegnare un compagno o più compagni individuando una o più caratteristiche che permettano di identificare senza ambiguità la persona prescelta.

■ c) **Siamo uguali perché... Siamo diversi perché...**

□

Uno e sette

Si tratta di imparare a leggere le tracce disseminate intorno a noi per scoprire in quanti modi diversi ci manifestiamo e nel contempo per cogliere gli elementi di uguaglianza, quelli che conducono al riconoscimento della identità, fondata sulla comune appartenenza ad una "sola" umanità.

Ho conosciuto un bambino che era sette bambini. Abitava a Roma, si chiamava Paolo e suo padre era un tranviere. Però abitava anche a Parigi, si chiamava Jean e suo padre lavorava in una fabbrica di automobili.

Però abitava anche a Berlino, e lassù si chiamava Kurt, e suo padre era un professore di violoncello.

Però abitava anche a Mosca, si chiamava Juri, come Gagarin, e suo padre faceva il muratore e studiava matematica.

Però abitava anche a Nuova York, si chiamava Jimmy e suo padre aveva un distributore di benzina.

Quanti ne ho detti? Cinque. Ne mancano due: uno si chiamava Ciù, viveva a Shanghai e suo padre era



"L'affermazione della uguaglianza, punto di arrivo di un faticoso cammino della cultura occidentale, riguarda l'uguaglianza dei diritti, ma non certo l'omologazione degli individui". Si tratta perciò di "sottolineare la similarità tra individui che presentano per altri aspetti differenze: ad esempio maschi e femmine, gruppi etnici diversi, gruppi sociali diversi, offrendo reali e concrete occasioni di condivisione".

un pescatore; l'ultimo si chiamava Pablo, viveva a Buenos Aires e suo padre faceva l'imbianchino.

Paolo, Jean, Kurt, Juri, Jimmy, Ciù e Pablo erano sette, ma erano sempre lo stesso bambino che aveva otto anni, sapeva già leggere e scrivere e andava in bicicletta senza appoggiare le mani sul manubrio.

Paolo era bruno, Jean biondo, e Kurt castano, ma erano lo stesso bambino. Juri aveva la pelle bianca, Ciù la pelle gialla, ma erano lo stesso bambino. Pablo andava al cinema in spagnolo e Jimmy in inglese, ma erano lo stesso bambino, e ridevano nella stessa lingua. Ora sono cresciuti tutti e sette, e non potranno più farsi la guerra, perché tutti e sette sono un solo uomo.

da Rodari G., *Favole al telefono*, Einaudi Ragazzi, Trieste 1993.

Gioco: ciascuno individua almeno un elemento che lo rende uguale ad uno o più compagni e lo segna sul cartellone dell'uguaglianza. Individua poi uno o più elementi che lo differenziano e lo segna sul cartellone delle differenze. E' importante che la differenza venga evidenziata non come mancanza (non ho / non ha / non so / non è) bensì come dato positivo (ho/ha... sono/è...).

A questo proposito vale la pena di sottolineare che "... tutte le persone sono diverse, sia sul piano biologico che psicologico. L'affermazione dell'uguaglianza, punto di arrivo di un faticoso cammino della cultura occidentale, riguarda l'uguaglianza dei diritti, ma non certo l'omologazione degli individui". Si tratta perciò di "sottolineare la similarità tra individui che presentano

per altri aspetti differenze: ad esempio maschi e femmine, gruppi etnici diversi, gruppi sociali diversi, offrendo reali e concrete occasioni di condivisione. Infatti solo il riconoscimento di una comune umanità, di un comune sentire rende possibile la comunicazione empatica, che a sua volta è alla base del comportamento cooperativo e prosociale, di una riduzione dell'aggressività, oltre che di tutte le relazioni sociali come l'amicizia, l'amore ecc.¹.

3° obiettivo: Sviluppo della capacità di accettare e agire modalità relazionali diverse

1a) Il Personaggio. Si evidenziano tramite la conversazione alcune caratteristiche comportamentali che consentono di individuare una persona e si trascrivono su tanti foglietti quanti sono i bambini (ad esempio: il simpatico, il burlone, il seccellone, il timido, lo sportivo ecc. ecc.). A caso, senza che l'interessato possa leggerlo, sulla fronte di ciascun bambino viene incollato uno dei foglietti. Tutti allora si comporteranno con il compagno "come" se lui davvero fosse il personaggio rappresentato dalla caratteristica che porta in fronte. Sulla base del comportamento dei compagni ogni bambino cercherà di scoprire quale è il personaggio che gli è toccato in sorte.

1b) I Residenti e gli stranieri. A gruppi: il gruppo dei residenti elabora e definisce regole e comportamenti da adottarsi in un determinato spazio (aula - corridoio - parte del cortile). In quello spazio giungono in visita "gli stranieri" e attraverso i comportamenti dei residenti cercano di capire quali siano le regole alle quali adeguarsi. (Non sono ammesse domande e risposte verbali). In assemblea: ogni bambino comunica ai compagni il proprio vissuto, cosa lo ha aiutato nella comprensione delle regole e cosa invece lo ha ostacolato.

¹ Petrini J. e Tosi L. (a cura), *Il sé e l'altro*, EMI, Bologna 1995.

POSSEDERE IL PASSATO PER PROGETTARE IL FUTURO

di MARIACRISTINA BONOMETTI e IDA MALCHIODI

"C'erano lassù piccole valli e tumuli ricoperti d'erba, avanzi di templi pagani, forse fortificazioni, forse tombe. Egli sedette su uno di questi tumuli, la crepitante erba d'autunno offriva un sedile asciutto e l'occhio dominava tutta l'ampia valle e, al di là del fiume, le colline e le montagne, catene dietro catene, fin dove cielo e monti s'incontravano in un gioco di luci azzurognole e non si distinguevano più. Tutto questo nostro paese, più oltre ancora di dove l'occhio potesse giungere, egli l'aveva percorso a piedi; tutte queste regioni che ormai si perdevano nella lontananza e nel ricordo erano state un giorno vicine e presenti (...)

Tutti questi luoghi dispersi, lande e boschi, città e villaggi, castelli e conventi, tutte queste persone, vive o morte che fossero, esistevano dentro di lui, unite fra loro, nel suo ricordo, nel suo amore, nel suo pentimento, nella sua nostalgia".

(da Hess H., *Narciso e Boccadoro*).

Lande, boschi, città e villaggi, persone presenti nella realtà o nel ricordo: queste sono le tracce che, più o meno consapevolmente, sono segnate dentro di noi e sulle quali possiamo costruire la nostra vita e progettare il nostro futuro. Infatti gli incontri, le esperienze vissute, le narrazioni ascoltate contribuiscono a darci la nostra formazione culturale. La cultura alla quale sentiamo di appartenere "concerne tutto ciò che un uomo acquisisce in quanto partecipa di una società: tutti gli usi, tutte le capacità che egli apprende per tradizione ed esperienza". (Corriere UNESCO 7.8.92).

E' un concetto di cultura molto ampio e complesso che va dalla natura delle relazioni interpersonali al sistema di valori, dal modo di abbigliarsi alle abitudini alimentari, allo stile architettonico, dall'atteggiamento nei confronti degli altri alla concezione di spazio e di tempo.

E' importante comprendere che molti atteggiamenti invalsi nel costume e nella mentalità, considerati

come tipici della nostra civiltà, altro non sono se non la somma o l'insieme di tradizioni e culture diverse elaborate nel tempo, per giungere ad un prodotto che, senza un'adeguata riflessione, può sembrare invece originale ed autoctono.

Bisogna recuperare il senso del famoso "Historia magistra vitae" per far sì che il passato ci aiuti a comprendere il presente e a riflettere sugli errori commessi dall'umanità. Tale presa di coscienza ci permetterà di conoscere meglio noi stessi e ci renderà più disponibili e aperti a nuove relazioni e al nostro conseguente arricchimento. Un'apertura che ci porterà anche a rifiutare atteggiamenti xenofobi e d'intolleranza che purtroppo fanno parte della nostra storia non solo passata, ma anche attuale.

Una scelta accurata dunque dovrebbe essere posta nel proporre ai giovani i testi adatti per non dimenticare e non falsificare il passato. Attraverso una metodologia che educi alla cooperazione, ma anche alla capacità di formulare giudizi in

base all'evidenza e al ragionamento, si cercherà di superare forme di settarismo e di pregiudizio per aprirci ad una dimensione mondiale. Se la memoria storica diventasse labile fino a negare o a minimizzare deliberatamente i fatti, se la vigilanza degli storici, del pubblico e delle istituzioni democratiche dovesse allentarsi, tutte le nefandezze compiute rischierebbero di essere scagionate.

Oltre alla riflessione sul passato è altresì necessario utilizzare le esperienze collettive e personali come occasioni per nuovi inizi e come orientamento per un cammino futuro. Poiché il significato da dare al nostro vivere non si improvvisa né si acquisisce con la maturità cronologica, ciascuno cerca dentro e fuori di sé le indicazioni per comprendere e raggiungere la propria meta. L'adolescente è come un astronomo, che deve individuare nelle galassie, lontane migliaia di anni luce, un singolo gruppo di stelle o una sola stella. Per scoprire le varie costellazioni, deve sapere dove dirige-

re lo sguardo e disporre di diversi punti di osservazione e di strumenti capaci di cogliere "la luce" delle stelle. A seconda dello strumento scelto le costellazioni, i tracciati appaiono sotto diverse prospettive più o meno individuabili.

La capacità di utilizzare sapientemente tracce e narrazioni consente perciò al ragazzo di guardare il mondo attraverso i filtri della propria leggenda personale e del proprio contesto sociale.

La conoscenza e il sapere non sono però gli unici strumenti per individuare le traiettorie del nostro destino, né la bussola con i suoi punti di riferimento può essere l'unica risorsa, quando si vivono cambiamenti fisici, emotivi e psicologici piuttosto rapidi come nell'età evolutiva, in cui l'adolescente non è consapevole né del come né del perché dell'evento. In questa fase così delicata il giovane per non "sparire" come persona ma non avendo ancora acquisito una chiara coscienza della propria identità, ha bisogno di far parte di un gruppo di

coetanei ai quali conformarsi. L'educatore ha il compito di aiutarlo ad uscire dai confini di una esistenza egocentrica per scoprire esistenze intorno a sé, stimolando in lui la curiosità ad aprirsi all'imprevisto e all'ignoto.

Il ragazzo scopre così che, attraverso le lenti dei diversi osservatori, realtà che sembrano lontanissime delineano costellazioni comuni che hanno la forma della guerra e della violenza, ma anche dei sentimenti e delle emozioni; in una parola del proprio futuro.

Con uno sguardo ancora più ampio il ragazzo saprà individuare il modo in cui le costellazioni si addensano in galassia; le singole identità in storia collettiva. Solo con uno "spirito erratico" si può affrontare questa ricerca, che pur portando con sé una certa dose di inquietudine e di paura, ci consente di crescere come persona e come membri di una società.

Attività n. 1: Poesie da tutto il mondo

Tutto ciò che mi hai dato, Africa

Tutto ciò che mi hai dato, Africa
Laghi, foreste, lagune nebbiose
Tutto ciò che mi hai dato,
Musica, danze, storie lunghe una notte, narrate attorno
al fuoco Tutto ciò che mi hai inciso sulla pelle
I pigmenti dei miei antenati
Indelebili nel mio sangue
Tutto ciò che mi hai dato, Africa
Mi fa camminare
Con un passo che non si confonde con gli altri
Anca rotta dal peso del tempo,
Piedi larghi dai viaggi,
Tutto ciò che mi hai lasciato
Anche questa spossatezza attaccata ai talloni,
La sopportazione con fronte fiera
La mia salute non dovrà più andare perduta
E io vado avanti
Glorificando la mia razza che non è migliore
O peggiore di nessuna altra
Tutto ciò che mi hai dato, Africa,
L'oro delle savane nel sole di mezzogiorno
Le tue bestie che gli uomini chiamano maligne,
Le tue miniere, tesori inesplorabili
Obsessione di un mondo ostile
Le tue sofferenze per paradisi perduti,
Tutto questo, io proteggo con mano implacabile

Bisogna recuperare il senso del famoso "Historia magistra vitae" per far sì che il passato ci aiuti a comprendere il presente e a riflettere sugli errori commessi dall'umanità. Tale presa di coscienza ci permetterà di conoscere meglio noi stessi e ci renderà più disponibili e aperti a nuove relazioni e al nostro conseguente arricchimento.

materiali per la didattica

Fino agli orizzonti limpidi
Così che il tuo compito dato dal cielo
Sia al sicuro per sempre.

Anoma Kaniè
(tradotto dal francese da K. Weaver)

La poesia di Anoma Kaniè è una celebrazione della ricchezza e della varietà del continente africano che ha permesso alla poetessa di formare e modellare la sua personalità e la sua stessa vita.

Dopo aver letto attentamente la poesia, suddividiamo la classe in gruppi, ognuno dei quali stende una lista di tutto ciò che l'Africa ha dato, ricordando che non tutti gli aspetti messi in luce sono necessariamente positivi.

Ora, sempre in gruppo, i ragazzi sono invitati a fare un elenco di caratteristiche simili che si possono individuare rispetto al nostro paese. Tali caratteristiche possono essere naturali, culturali, sociali, politiche... Ricorrendo all'elenco che si è compilato all'interno del gruppo, ogni ragazzo scrive la sua poesia intitolata: "Tutto ciò che mi ha dato...", scegliendo il proprio paese d'origine.

Alla fine i singoli alunni leggono il proprio componimento discutendo dei tratti tipici che hanno messo in luce.

Le domande di riflessione potrebbero essere:

■ le tue percezioni sul tuo paese corrispondono a quelle degli altri?

■ senti anche tu di appartenere ad un paese, ad una cultura?

Se all'interno della classe fosse presente un ragazzo di altra nazionalità, questo potrebbe favorire un maggior confronto e una più ampia visione del mondo.

Arcobaleno

Non siamo entrati nelle vostre città
con arroganza ed armati di fucili,
ma con rispetto.
I nostri volti colorati e sorridenti ravvivano le vostre
città grigie e monotone. / Vi portiamo la nostra amicizia
i nostri valori umani
la nostra cultura con dialetti nuovi musica, danze ed
una cucina forte e piccante. / Come il nostro carattere.
In cambio riceviamo i vostri sguardi ostili
Ma se ci sfruttate,
se ci trattate come se venissimo

a sporcare le vostre città già inquinate. / Se ci odiate prima ancora di conoscerci o se ci commiserate per mettervi la coscienza in pace, avete sbagliato tutto.

(Shirin Ramzanali Fazel - da "Lontano da Mogadiscio", Milano, Datanews, 1993)

Anche questa poesia è di una poetessa africana, una somala immigrata in Italia.

Individua il punto di vista dell'autrice e, dopo aver confrontato e commentato le due poesie con l'aiuto dell'insegnante, ritrova altri testi, in poesia o in prosa, che raccontino la storia "dal punto di vista degli altri" cercando di identificarti in coloro che la raccontano.

Attività n. 2: La sabbiera

Con questa attività si consente al bambino di comunicare attraverso un linguaggio non collegato alla parola, ma a delle immagini simboliche. Per la realizzazione di tale gioco ci si serve dei seguenti materiali:

■ cartoncino di dimensioni 50x70

■ sabbia

■ oggetti in miniatura, quali pupazzetti, conchiglie, sassi, casette, alberi, animali, automobili, ecc...

■ carta crespata

■ cannuccie, foglie, rametti ed altro...

Col cartoncino si costruisce una sabbiera entro cui disporre gli oggetti in modo che ciascuno possa rispecchiare il proprio mondo senza alcun limite alla sua creatività. Questa tecnica può essere preziosa per conoscere la storia personale del bambino e far emergere eventuali problemi che talvolta non è in grado di esprimere verbalmente.

Attività n. 3: Il fiume della mia vita

Questo gioco chiama in causa la conoscenza intuitiva che gli adolescenti hanno del corso della loro vita passata e futura. I ragazzi fanno un disegno in cui la loro vita è rappresentata da un fiume la sorgente

Basta che noi ci spostiamo anche di poco, nell'ambito della nostra vita quotidiana e subito sotto i nostri occhi cadono infiniti segnali dai quali possiamo cogliere, se lo vogliamo e lo sappiamo fare, una quantità di informazioni sulla evoluzione storica dello spazio geografico e sulle cause che hanno modificato il paesaggio nel quale viviamo.

del quale è il giorno in cui sono nati, sulla base della seguente traccia:

■ quale tipo di fiume rappresenta al meglio il corso della vostra vita?

■ dove nasce questo fiume?

■ dove scorre?

■ passa per paesi e città?

■ attraversa montagne e pianure?

■ qual'è la portata d'acqua di questo fiume?

■ com'è l'acqua? E' pulita o inquinata?

■ ci sono dei pesci?

■ ci sono rapide o sbarramenti?

■ il corso del fiume viene in qualche modo regolato?

■ dove sfocia?

■ a quale parte del fiume corrisponde il momento attuale della vostra esistenza?

■ come sarà la vostra vita in seguito?

■ quali speranze e timori avete?

■ come potete esprimere tutto ciò nel disegno del fiume?

Al termine del disegno (tempo a disposizione circa 30 m) i ragazzi devono trovare un titolo adatto e scambiare con un compagno le impressioni sul lavoro svolto.

Attività n. 4

Lo spazio geografico si carica intorno a noi dell'intero spessore storico degli eventi umani, quale momento migliore per leggere in questo spazio, nei paesaggi vissuti dagli uomini, il romanzo affascinante dell'antichissimo rapporto uomo-ambiente?

Basta che noi ci spostiamo anche di poco, nell'ambito della nostra vita quotidiana e subito sotto i nostri occhi cadono infiniti segnali dai quali possiamo cogliere, se lo vogliamo e lo sappiamo fare, una quantità di informazioni sulla evoluzione storica dello spazio geografico e sulle cause che hanno modificato il paesaggio nel quale viviamo.

Proponiamo ai ragazzi di esplorare una zona del paese o della città e la realizzazione fra territorio e uomo, utilizzando le seguenti tracce di riflessione:

■ quali sono i punti più importanti del paese/quartiere (crocicchi, piazze...)? Tali punti rappresentano

luoghi d'incontro delle persone? Per fare che cosa?

■ come sono raggruppate le case? Sono isolate? Sono agglomerati rurali? Sono quartieri residenziali? ecc...

■ ci sono luoghi di divertimento? Da chi vengono principalmente frequentati?

■ ci sono feste di carattere religioso, sagre a cui la popolazione partecipa numerosa?

■ come è cambiato il territorio negli ultimi 50 anni? Intervista qualche persona anziana.

■ esistono leggende o aneddoti particolari riguardanti persone o luoghi?

■ sono rimasti, nel territorio, testimonianze di eventi storici particolari? (monumenti, nomi di località...)

■ vi sono costruzioni, oggetti di vita comune, attrezzi di lavoro, strumenti musicali, giocattoli caratteristici?

■ esistono danze e canti caratteristici?

■ prova a immaginare e a descrivere con un racconto o un disegno il luogo che vorresti abitare?

Attività n. 5

Particolari situazioni della nostra vita ci inducono a riflettere e a rivisitare la nostra storia ed a esaminare con occhi diversi aspetti del nostro passato.

Bibliografia:

Durina Allegri *Verso una scuola interculturale* - La Nuova Italia, Firenze 1995.

H. Hesse: *Narciso e Boccadoro* - Oscar Mondadori, Milano 1959, pag. 222.

Dal periodico *Medicina Naturale* del 2.3.96 articolo di Rosa Napoliello pag. 54

K. Vopel, *Giochi di interazione per adolescenti e giovani*, Vol. 4, LDC, Torino 1994.

Bertocchi, Brasca, Citterio, Corno, Ravizza *Antologia: Libertà leggere*, Vol. 3, La Nuova Italia, Firenze 1995.

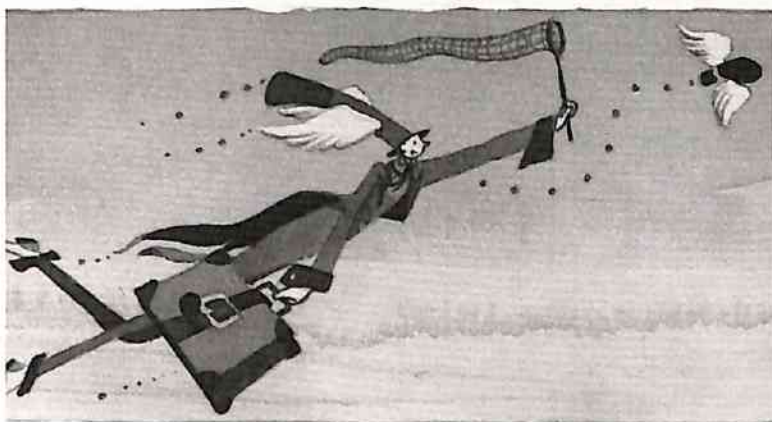
Manuale sulle Nazioni Unite per la Scuola Media "Conoscere l'ONU" 1995.

LE TRACCE: UN METODO PER CONOSCERE

A cura di **ETTORE SARTORIO**

"Io non posso comprendere se non quello che risponde a qualche cosa di me stesso".

Jean Guitton



"Come le maree andiamo, veniamo, lasciando la memoria delle nostre orme sulla dura superficie della nostra vita".

Kuki Gallmann

Finalmente ci siamo messi in viaggio! Troppo forte dentro di noi la "voce" che evoca, che chiama al compimento di sé. Eppure siamo assaliti, subito, da mille domande, da mille paure: come sarà il cammino? chi incontreremo strada facendo? ci sarà qualcuno pronto ad aiutarci in caso di bisogno, ad indicarci la via per non perderci?

E nei momenti di fatica, di incomprendimento, nei periodi di "deserto", quando tutto appare indistinto o uguale per cui una scelta vale l'altra, ci sarà chi ci saprà incoraggiare, valorizzare, capire perché anche a noi sia dato di percorrere quello spazio così breve, ma nello

stesso tempo immenso, tra il nostro "io" e il suo significato profondo?

Attenzione poi alle *Sirene*! E' un suono, una canzone bellissima la loro, talmente bella che ti conquista, ti prende e ti avvolge il corpo e l'anima fino a perderti... E' la voce soave di chi ti consiglia di accettare l'istante, perché non gli interessa più il domani, e di accontentarti dell'orizzonte:

Calipso *"Perché continuare? che t'importa che l'isola non sia quella che cercavi? C'è un po' di terra e un orizzonte. Qui puoi vivere sempre... In questo vuoto non c'è nulla da rimpiangere, bada. Ma non senti anche tu certi giorni un silenzio, un arresto, che è come la*

traccia di un'antica tensione e presenza scomparse?..."

Odisseo *"Quel che rimpiango è parte viva di me stesso come di te il tuo silenzio. Che cosa è mutato per te da quel giorno che terra e mare ti obbedivano? Hai sentito ch'eri sola e ch'eri stanca e scordato i tuoi nomi. Nulla ti è stato tolto. Quel che sei l'hai voluto".*

Pavese C., *L'isola*, in *Dialoghi con Leucò*, Einaudi, Torino 1994, pp. 101-102.

Ecco una prima verità che interessa tutti: "quel che sei l'hai voluto!" Come nel viaggio della vita, così a scuola. Possiamo scegliere. Siamo chiamati continuamente a scegliere, nonostante i nostri mille timori, se continuare a viaggiare o fermarci, se metterci in gioco o cercare un riparo tranquillo, se esplicitare i nostri desideri o nasconderli per paura di essere "scoperti" di fronte agli altri, se uscire da noi stessi, dai nostri schemi, tanto sedimentati da sembrare persino immutabili, o essere aperti, accoglienti, pronti a cambiare rotta per "un di più". L'una o l'altra scelta delineano una immagine di vita, una figura di uomo dalle caratteristiche, dalle attitudini molto diverse fra loro. Ecco perché dentro la metafora del viaggio vi è una *pedagogia*: le caratteristiche che esso assume ci esprimono qualcosa, anche solo un frammento della nostra esistenza, dei nostri modi di essere, delle possibili esperienze, delle scelte che se fatte con coraggio, pur nell'inevitabile rischio, ci fanno crescere, ci educano. Partiamo, dunque, insieme per scoprire alcuni di questi *tratti essenziali e dimensioni profonde* del nostro viaggiare, perché ci aiutino a cambiare, a scoprire qualcosa di bello e di vero per la nostra vita.

Materiali

1.

Ancora una volta la narrazione mitologica ci offre un'immagine potente di uomo disposto a rischiare pur di sapere, di conoscere. Ulisse, l'eroe viaggiatore per antono-

masia, non teme "il diverso" anche se questi si impone con segni straordinari, quasi terrificanti, che ridurrebbero chiunque alla paura e alla fuga. A differenza dei suoi compagni la curiosità, l'esperienza del nuovo, il desiderio di incontrare "l'altro", ma soprattutto la possibilità di imparare nuove cose, giustificano il rischio da correre.

"Rapidamente nell'antro arrivammo, ma dentro non lo trovammo; pasceva nei pascoli le pecore pingui". Entrati nell'antro, osservammo ogni cosa; dal peso dei caci i graticci piegavano: steccati c'erano, per gli agnelli e i capretti, e separata ogni età vi stava chiusa, a parte i primi nati, a parte i secondi, a parte ancora i lattonzoli, tutti i boccali traboccavano di siero, e i secchi e i vasi nei quali mungeva. Subito allora, mi supplicarono con parole i compagni, che, rubati i formaggi, tornassimo indietro; che in fretta all'agile nave gli agnelli e i capretti spingendo fuori dai chiusi, rinavigassimo l'acque del mare; ma io non volli ascoltare - e sarebbe stato assai meglio per vederlo in persona, se mi facesse i doni ospitali. Ah! non doveva essere amabile la sua comparsa ai compagni.

Odissea, Libro IX, vv. 216-230

2

La figura del "principe" che Dino Buzzati ci presenta in un suo racconto è l'esempio dell'uomo mosso dal fascino dell'ignoto, dal bisogno di ricercare i significati che guidano l'esistenza. Il confine del regno rappresenta il mistero sempre cercato, a dispetto della derisione degli amici e dei familiari stessi, per tutta la vita, ma non ancora trovato. Per riconoscerlo occorre essere capaci di leggere i segni, le tracce che la realtà continuamente ci offre.

I sette messaggeri

Partito ad esplorare il regno di

E nei momenti di fatica, di incomprensione, nei periodi di "deserto", quando tutto appare indistinto o uguale per cui una scelta vale l'altra, ci sarà chi ci saprà incoraggiare, valorizzare, capire perché anche a noi sia dato di percorrere quello spazio così breve, ma nello stesso tempo immenso, tra il nostro "io" e il suo significato profondo?

mio padre, di giorno in giorno vado allontanandomi dalla città e le notizie che mi giungono si fanno sempre più rare.

Ho cominciato il viaggio poco più che trentenne e più di otto anni sono passati, esattamente otto anni, sei mesi e quindici giorni di ininterrotto cammino. Credevo, alla partenza, che in poche settimane avrei facilmente raggiunto i confini del regno, invece ho continuato ad incontrare sempre nuove genti e paesi: e dovunque uomini che parlavano la mia stessa lingua, che dicevano di essere sudditi miei.

Penso talora che la bussola del mio geografo sia impazzita e che, credendo di procedere sempre verso il meridione, noi in realtà siamo forse andati girando su noi stessi, senza mai aumentare la distanza che ci separa dalla capitale; questo potrebbe spiegare il motivo per cui ancora non siamo giunti all'estrema frontiera.

Ma più sovente mi tormenta il dubbio che questo confine non esista, che il regno si estenda senza limite alcuno e che, per quanto io avanzi, mai potrò arrivare alla fine.

Mi misi in viaggio che avevo già più di trent'anni, troppo tardi forse. Gli amici, i familiari stessi, deridevano il mio progetto come inutile dispendio degli anni migliori della vita. Pochi in realtà dei miei fedeli acconsentirono a partire.

Sebbene spensierato - ben più di quanto sia ora! - mi preoccupai di poter comunicare, durante il viaggio, con i miei cari, e fra i cavalieri della scorta scelsi i sette migliori, che mi servissero da messaggeri...

Procedemmo ancora. Invano cercavo di persuadermi che le nuvole trascorrenti sopra di me fossero uguali a quelle della mia fanciullezza, che il cielo della città lontana non fosse diverso dalla cupola azzurra che mi sovrastava, che l'aria fosse la stessa, uguale il soffio del vento, identiche le voci degli uccelli. Le nuvole, il cielo, l'aria, i venti, gli uccelli, mi apparivano in verità cose nuove e diverse; e io mi sentivo straniero.

Avanti, avanti! Vagabondi incontrati per le pianure mi dicevano che i confini non erano lontani. Io

incitavo i miei uomini a non posare, spegnevo gli accenti scoraggianti che si facevano sulle loro labbra. Erano già passati quattro anni dalla mia partenza; che lunga fatica. La capitale, la mia casa, mio padre, si erano fatti stranamente remoti, quasi non ci credevo...

Non esiste, io sospetto, frontiera, almeno nel senso che noi siamo abituati a pensare. Non ci sono mura di separazione, né valli divisorie, né montagne che chiudano il passo. Probabilmente varcherò il limite senza accorgermene neppure, e continuerò ad andare avanti ignorando...

Una speranza nuova mi trarrà domattina ancora più avanti, verso quelle montagne inesplorate che le ombre della notte stanno occultando. Ancora una volta io leverò il campo, mentre Domenico scomparirà all'orizzonte dalla parte opposta, per recare alla città lontanissima l'inutile mio messaggio.

Buzzati D., *La boutique del mistero*, Mondadori, Milano.

3.

Esiste un modo di viaggiare che non implica uno spostamento da un posto all'altro, un muoversi nello spazio fisico; si può viaggiare anche stando sempre nello stesso posto se si è capaci di uno sguardo diverso sulle cose, di una attenzione a tutte le tracce, gli indizi, le prove che la realtà e le persone ci offrono. Novecento non era mai sceso dal Virginian, un piroscafo che fra le due guerre faceva la spola tra Europa e America, con il suo carico di miliardari, ma anche di emigranti. Dicono che la sua storia fosse pazza, che fosse nato su quella nave e da lì non fosse mai sceso. Eppure...

Laggiù, in sala macchine, quella notte, Novecento e io diventammo amici. Per la pelle. E per sempre.

Fu in quella notte che gli chiesi se quella storia era vera, quella di lui e la nave, insomma che ci era nato sopra e tutto il resto... se era vero che non era mai sceso da lì. E lui rispose: "Sì".

"Ma vero veramente?"

Lui era tutto serio.

"Vero veramente."

E io non so, però in quel momento quello che sentii dentro, per un istante, senza volerlo, e non so perché, fu un brivido: ed era un brivido di paura. Paura.

Una volta chiesi a Novecento a cosa diavolo pensava, mentre suonava, e cosa guardava, sempre fisso davanti a sé, e insomma dove finiva, con la testa, mentre le mani gli andavano avanti e indietro sui tasti. E lui mi disse: "Oggi son finito in un paese bellissimo, le donne avevano i capelli profumati, c'era luce dappertutto ed era pieno di tigri".

Viaggiava, lui.

E ogni volta finiva in un posto diverso: nel centro di Londra, su un treno in mezzo alla campagna, su una montagna così alta che la neve ti arrivava alla pancia, nella chiesa più grande del mondo, a contare le colonne e guardare in faccia i crocefissi. Viaggiava. Era difficile capire cosa mai potesse saperne lui di chiese, e di neve, e di tigri e... voglio dire, non c'era mai sceso, da quella nave, proprio mai, non era una palla, era tutto vero. Mai sceso. Eppure, era come se le avesse viste, tutte quelle cose. Novecento era uno che se tu gli dicevi "Una volta son stato a Parigi", lui ti chiedeva se avevi visto i giardini tal dei tali, e se avevi mangiato in quel dato posto, sapeva tutto, ti diceva "Quello che a me piace, laggiù, è aspettare il tramonto andando avanti e indietro sul Pont Neuf, e quando passano le chiatte, fermarmi e guardarle da sopra, e salutare con la mano".

"Novecento, ci sei mai stato a Parigi, tu?"

"No."

"E allora..."

"Cioè... sì."

"Sì cosa?"

"Parigi."

Potevi pensare che era matto. Ma non era così semplice. Quando uno ti racconta con assoluta esattezza che odore c'è in Bertham Street, d'estate, quando ha appena smesso di piovere, non puoi pensare che è matto per la sola stupida ragione che in Bertham Street, lui, non c'è mai stato. Negli occhi di qualcuno, nelle parole di qualcuno, lui, quell'aria, l'aveva respirata davvero. A modo suo: ma davvero. Il mondo,

magari, non l'aveva visto mai. Ma erano ventisette anni che il mondo passava su quella nave: ed erano ventisette anni che lui, su quella nave, lo spiava. E gli rubava l'anima.

In questo era un genio, niente da dire. Sapeva ascoltare. E sapeva leggere. Non i libri, quelli son buoni tutti, sapeva leggere la gente. I segni che la gente si porta addosso: posti, rumori, odori, la loro terra, la loro storia... Tutta scritta, addosso. Lui leggeva, e con cura infinita, catalogava, sistemava, ordinava... Ogni giorno aggiungeva un piccolo pezzo a quella immensa mappa che stava disegnandosi nella testa, immensa, la mappa del mondo, del mondo intero, da un capo all'altro, città enormi e angoli di bar, lunghi fiumi, pozzanghere, aerei, leoni, una mappa meravigliosa. Ci viaggiava sopra da dio, poi, mentre le dita gli scivolavano sui tasti, accarezzando le curve di un ragtime.

Baricco A., *Novecento*, Feltrinelli, Milano, pp. 33-34, 44.

4.

La Città che Marcovaldo intravede in agosto, anche solo per un momento, forse è un sogno. Ma talvolta i sogni sono più veri della realtà.

Estate

La città tutta per lui

A un certo punto dell'anno, cominciava il mese d'agosto. Ed ecco: s'assisteva a un cambiamento di sentimento generale. Alla città non voleva bene più nessuno: gli stessi grattacieli e sottopassaggi pedonali e autoparcheggi fino a ieri tanto amati erano diventati antipatici e irritanti. La popolazione non desiderava altro che andarsene al più presto: e così a furia di riempire treni e ingorgare autostrade, al 15 del mese se ne erano andati proprio tutti. Tranne uno. Marcovaldo era l'unico abitante a non lasciare la città...

Ma capì che il piacere non era tanto il fare queste cose insolite, quanto il vedere tutto in un altro modo le vie come fondovalli, o letti di fiumi in secca, le case come blocchi di montagne scoscese, o pareti di scogliera. Certo, la mancanza di

Esiste un modo di viaggiare che non implica uno spostamento da un posto all'altro, un muoversi nello spazio fisico; si può viaggiare anche stando sempre nello stesso posto se si è capaci di uno sguardo diverso sulle cose, di una attenzione a tutte le tracce, gli indizi, le prove che la realtà e le persone ci offrono.

qualcosa saltava agli occhi ma non della fila di macchine parcheggiate, o dell'ingorgo al crocevia, o del flusso di folla sulla porta del grande magazzino, o dell'isolotto di gente ferma in attesa del tram; ciò che mancava per colmare gli spazi vuoti e incurvare le superfici squadrate, era magari un'alluvione per lo scoppio delle condutture dell'acqua, o un'invasione di radici degli alberi del viale che spaccassero la pavimentazione. Lo sguardo di Marcovaldo scrutava intorno cercando l'affiorare d'una città diversa, una città di cortecce e squame e grumi e nervature sotto la città di vernice e catrame e vetro e intonaco. Ed ecco che il caseggiato davanti al quale passava tutti i giorni gli si rivelava essere in realtà una pietra di grigio arenaria porosa; la staccata d'un cantiere era d'assi di pino ancora fresco con nodi che parevano gemme; sull'insegna del grande negozio di tessuti riposava una schiera di farfalline di tarme, addormentate. Si sarebbe detto che, appena disertata dagli uomini, la città fosse caduta in balia d'abitatori fino a ieri nascosti, che ora prendevano il sopravvento: la passeggiata di Marcovaldo seguiva per un poco l'itinerario d'una fila di formiche, poi si lasciava sviare dal volo d'uno scarabeo smarrito, poi indugiava accompagnando il sinuoso incedere d'un lombrico. Non erano solo gli animali a invadere il campo: Marcovaldo scopriva che alle edicole dei giornali sul lato nord, si forma un sottile strato di muffa, che gli alberelli in vaso davanti ai ristoranti si sforzano di spingere le loro foglie fuori dalla cornice d'ombra del marciapiede. Ma esisteva ancora la città. Quell'agglomerato di materie sintetiche che rinserrava le giornate di Marcovaldo, ora si rivelava un mosaico di pietre disparate, ognuna ben distinta dalle altre alla vista e al contatto, per durezza e calore e consistenza... Agli occhi di Marcovaldo, accecato e stordito, la città di tutti i giorni aveva ripreso il posto di quell'altra intravista solo per un momento, o forse solamente sognata.

Calvino I., *Marcovaldo*, Mondadori, Milano 1996, pp. 108-111.

A mio parere se la nuova generazione degli immigrati verrà subito inserita nelle scuole, la questione dell'integrazione non si porrà, perché la discriminazione per motivi razziali, fra i bambini, è inesistente. La loro mente è come una tabula rasa e riescono facilmente dove la mente adulta, offuscata dai pregiudizi, fallisce.

modello femminile italiano è l'idea della donna libera, capace di fare le proprie scelte di vita senza le vecchie etichette, limitazioni e ruoli tradizionali prestabiliti e sigillati.

Tutto ciò che non è condivisibile scaturisce da questo stesso concetto della donna libera e autonoma che, a volte, porta le donne italiane a scelte troppo lontane da tutto ciò che è connesso alla femminilità tradizionale. Oggi ci sono meno matrimoni, meno nascite, più divorzi e l'aria che si respira è quella di una crisi dei valori dovuta soprattutto alle scelte delle donne.

Vorrei fare un riferimento particolare alla strumentalizzazione del corpo femminile a scopi pubblicitari che riduce l'essenza della donna alla sua sessualità e sensualità. A mio avviso è solo qui in Italia che la pubblicità non vale se non scopre un pezzo del corpo femminile anche per reclamizzare attrezzature per il giardinaggio. L'immagine della donna italiana e la sua integrità vengono compromessi da queste immagini che ci giungono dallo schermo, per cui manca un ideale per la gioventù femminile. Non hanno aspirazioni se non quella di essere modelle e attrici: preferiscono farsi vedere piuttosto che farsi valere. Preferiscono la vita artistica a una formazione culturale intellettuale rigorosa, ma se vogliono veramente proporsi per la società del 2000, è meglio cambiare direzione.

4. Le nuove generazioni di immigrati nascono e si formano in un contesto culturale lontano da quello della loro famiglia. Può illustrarci quali sono attualmente le difficoltà da superare e le tappe fondamentali dell'integrazione di questi ragazzi nella scuola e nella società?

La ringrazio per aver toccato questo argomento molto importante e di grande emergenza, ma molto trascurato. Il vero problema della nuova generazione degli immigrati è quello di un'identità culturale. Sono nigeriana, non solo perché sono nata lì, ma soprattutto perché ho ricevuto la mia formazione socio-culturale e quindi ho gli stessi diritti e doveri di tutti i nigeriani. I miei figli sono nigeriani perché lo sono i loro genitori, ma il contesto culturale in cui sono nati e crescono è quello italiano. Se fossero nati in altri paesi europei, avrebbero ricevuto subito la loro cittadinanza, acquisendo gli stessi diritti e doveri degli altri cittadini. Gli immigrati nati in Italia non sono considerati italiani. Possono chiedere la cittadinanza italiana al 18° anno di vita e solo dopo aver frequentato tutte le scuole in Italia. Chissà se dopo che avranno faticato tanto per diventare italiani avranno gli stes-

si diritti degli altri? Questo non mi risulta ancora. A mio parere se la nuova generazione degli immigrati verrà subito inserita nelle scuole, la questione dell'integrazione non si porrà, perché la discriminazione per motivi razziali, fra i bambini, è inesistente. La loro mente è come una tabula rasa e riescono facilmente dove la mente adulta, offuscata dai pregiudizi, fallisce.

Certo, possono prendere un bambino nero in giro a causa del suo colore, ma lo fanno con lo stesso spirito con cui prendono in giro un bambino grasso. Si può parlare di integrazione solo quando due culture si incontrano e, per la nuova generazione degli immigrati, la cultura è quella italiana, italiani o no.

5. Quali proposte farebbe per una scuola del futuro, intesa come luogo di educazione multietnica in cui la formazione di ogni individuo tenga conto della sua identità culturale, ma anche della necessità di superarla?

"Multietnicità", "interculturalità" e "mondialità" sono termini che rispondono ai cambiamenti nella società grazie soprattutto all'immigrazione e al bisogno di una convivenza pacifica. Per la scuola del futuro farei due proposte. La prima riguarda i progetti dell'interculturalità già avviati in alcune scuole. Purtroppo vanno avanti a livello locale e sporadico, per cui manca la continuità e un impegno fisso. Ho partecipato a moltissimi di questi progetti e ho notato, accanto all'entusiasmo degli alunni, la mancanza di strutture e personale adatto.

Suggerirei di sensibilizzare l'opinione pubblica circa l'importanza di questo progetto e la necessità di esigere provvedimenti non più rinviabili da parte dello Stato.

In un secondo momento suggerirei l'inserimento e l'approfondimento delle materie che riguardano altri continenti nell'insegnamento scolastico. Per esempio le religioni africane vengono identificate, anche dai più autorevoli studiosi, con il cristianesimo, l'islamismo o l'animismo. mentre uno studio più approfondito dimostra che non è così. L'autonomia della religione tradizionale africana è ormai una realtà riconosciuta a livello mondiale. Si può dire lo stesso della filosofia africana, che spiegherebbe per esempio perché è così difficile far uscire le ragazze africane dal giro della prostituzione. Alcuni tratti che caratterizzano gli stili di vita degli immigrati e che per ora risultano incomprensibili agli occidentali diventeranno meno difficili da accettare solo attraverso un impegno che ci aprirà il mondo altrui.

Dialogo interreligioso

DAL MITO ALL'ETHOS: TUTTO IL MONDO E' SACRO

Introduzione

Il primo capitolo è stato solo un assaggio della medicina con cui stiamo provando a curare la nostra *daltonicità religiosa* proprio come si fa con una malattia. Ora ci sembra di aver cominciato a distinguere timidamente tra loro i primi colori. Eppure il desiderio di giungere alla fine del lavoro per poter vedere l'immagine completa del puzzle, si fa già sentire. Proviamo ad osservare **la fotografia riprodotta sul coperchio della scatola**: H. Kung ci presenta i risultati di una ricerca della *World Christian Encyclopedia* di Oxford. Sono dati del 1982 che ci restituiscono un'immagine parziale ma chiara della diffusione dei fenomeni religiosi nel mondo. Esistono sulla terra 4 miliardi e 200 milioni di persone. Le religioni più diffuse sono nell'ordine: cristianesimo, islam, induismo e buddhismo [ctr. Testo n.° 1]

Tuttavia **il numero dei pezzi del nostro puzzle è in costante aumento e le chiazze di colore sono soggette a continue espansioni e contrazioni**. Alcuni dati riportati da A. Nanni in un suo libro dimostrano che il soggetto finale del puzzle non è ancora definito. Si tratta di proiezioni per l'anno 2000 (e quindi ormai per l'oggi). Le persone al mondo sono 6 miliardi. Il cristianesimo rimane la religione più diffusa ma solo a patto di sommare i dati relativi alle diverse confessioni (cattolici, ortodossi, protestanti). Questo proietta lunghe ombre sul movimento ecumenico: la *riconciliazione* tra le Chiese non sarà un modo per fronteggiare la flessione del numero dei cristiani? Confrontando infatti questi dati con quelli forniti da Kung risulta che, a

fronte della stabilità di induismo e buddhismo, il cristianesimo è in recessione mentre ad essere in espansione è l'Islam (e a naso lo sono anche i nuovi movimenti religiosi). Ma ecco una tabella riassuntiva dei dati [ctr. Tabella e Testo n.° 2].

Religione	Diffusione (mil.)	Proporzione (%)
islamismo	1200	20
cattolicesimo	1100	18,34
agnosticismo	1070	17,84
induismo	800	13,34
protestantesimo	500	8,34
buddhismo	360	6
ateismo	260	4,33
ortodossi	200	3,33
religioni cinesi	180	3
nuove religioni	140	2,33
ebraismo	20	0,34
altre religioni	168	2,81

Una significativa fotografia del pianeta, poi, ce la fornisce la rivista *Jesus* su un numero speciale dedicato all'incontro tra le religioni tenutosi ad Assisi nell'86. Questa immagine (che qui riportiamo rimpicciolita e in bianco e nero) necessita del seguente commento. **L'Europa**, al cui interno si segnala il fenomeno della *secolarizzazione*, è suddivisa a metà tra nord e sud: se al nord la maggioranza è protestante e la minoranza più rilevante è quella cattolica, al sud avviene il contrario. **L'Europa dell'est e l'ex Unione Sovietica** sono a maggioranza ortodossa con alcune eccezioni: i cattolici in Polonia, i musulmani nei Balcani, le religioni tribali nella fascia contigua al polo. **Il Medio Oriente**, con

In origine Dumia avrebbe dovuto essere un edificio con tre angoli: uno per ognuna delle tre religioni abramitiche (ebraismo, cristianesimo, islam) che convivono pacificamente nel villaggio di Neve Shalom / Wahat as Salaam. "E gli altri?", mi chiese dunque un abitante del villaggio, "non ne puoi aggiungere uno anche per gli altri?". Fu così che quel piccolo duomo bianco, simbolo del silenzio, divenne rotondo (Bruno Hussar).

di FABIO BALLABIO

l'esclusione dello stato d'Israele, è a maggioranza musulmana sunnita. In alcune zone le minoranze più consistenti sono composte da cattolici e protestanti, in altre da musulmani sciiti. Questi ultimi sono maggioranza solo in Iran e in alcune regioni dell'Iraq e dello Yemen. In **Oriente** la situazione è complessa. L'India è a maggioranza induista e, a seconda delle zone, la minoranza più rilevante può essere cristiana o musulmana sunnita. Il Bangladesh e il Pakistan sono musulmani. La Mongolia e il Nepal sono a maggioranza buddhista lamaista. La Cina è spezzata in tre parti: a ovest prevale l'Islam sunnita, al centro il Buddhismo lamaista e a est il Confucianesimo.

L'Estremo Oriente si chiude con il Giappone shintoista e buddhista. Il ponte tra l'Oriente e l'**Australia** è composto dall'Indonesia musulmana, con una significativa minoranza confuciana, e dalle Filippine a maggioranza cattolica.

Nell'Australia al protestantesimo fanno eccezione solo alcune zone legate alle religioni tribali. Il **continente Africano** è spezzato in due: a nord i musulmani sunniti prevalgono nelle regioni centrali e in quelle a ridosso del Mediterraneo e dell'Oceano Indiano, nel resto del continente sono le religioni tribali a mettere in minoranza il cristianesimo.

In questo panorama uniforme le due sole eccezioni sono la chiesa etiopica (copta ortodossa) e il Sudafrica protestante. Nel **continente Americano** l'Alaska, gli Stati Uniti e il Canada sono a maggioranza protestante (tranne alcune zone che vedono una presenza equilibrata con i cattolici). Fanno eccezione i mormoni nello Utah e gli ebrei nella zona di New York. L'**America centromeridionale** è invece pressoché uniforme: alla maggioranza cattolica fanno eccezione i protestanti nella Guyana, nel Suriname e, quali minoranze significative, nel sud del Brasile e in Cile [cfr. Cartina].

K. Hoheisel ci spiega quindi il motivo per cui, nell'ultimo secolo, è sorta una scienza chiamata *geografia religiosa* che studia le **connessioni tra l'ambiente e le religioni**. Se è vero, infatti, che l'ambiente geografico influenza i contenuti delle diverse religioni, è anche vero che le dottrine e le pratiche religiose influenzano l'ambiente. Ma al di là di tutto è l'uomo, con la sua percezione dell'ambiente e di Dio, a influenzare la geografia e le religioni e a esserne, a sua volta, influenzato. E' facile intuire allora il significato del recente risveglio di sensibilità del movimento ecumenico, e più in generale

dell'insieme di tutte le religioni, nei confronti dell'ambiente [cfr. Testo n.° 3].

Interessante diviene, a questo punto, la riflessione di uno scrittore cristiano come S. Quinzio a proposito del contributo dato dall'ebraismo alla modernità. Egli, citando alcuni autori di rilievo, sottolinea la tendenza ebraica ad aprire il concetto di sacro a tutta la vita dell'uomo. Se tutti gli uomini sono uguali dinanzi a Dio ecco che **non solo tutta l'esistenza è sacra ma tutte le esistenze (cioè tutte le vite di tutti gli uomini) sono sacre agli occhi di Dio**. Questo potrebbe portare alla frettolosa conclusione secondo cui il popolo ebraico, non essendo più *sacro* degli altri, non è più il popolo eletto. Secoli di antisemitismo cristiano, però, sono lì ad indicarci la pericolosità di questa affermazione. Se ogni vita umana (ebraica o no) è sacra agli occhi di Dio solo il popolo ebraico (e non quello italiano o curdo o indios) è il popolo eletto: questo è il messaggio biblico. Ciò, peraltro, non modifica affatto il diritto di ogni popolo alla propria autodeterminazione. Semmai l'elezione del popolo ebraico è a servizio dell'umanità. Quanto questo sia vero è un problema specificatamente ebraico.

Per concludere potremmo dire che mettersi a contare i fedeli delle diverse religioni è un'operazione sterile ai fini di un dialogo tra fedi diverse. Un'operazione che talvolta rivela una mentalità di tipo colonialistico per cui quel che importa è prevalere numericamente sugli altri. I dati hanno un significato solo nella misura in cui vengono contestualizzati e servono a fornirci una coscienza planetaria del fenomeno religioso.

In questo senso comprendere che l'ambiente e le religioni si influenzano reciprocamente consente un arricchimento della prospettiva. Tuttavia l'importante è ricordare che nel nostro puzzle ogni pezzo si incastra con pochi altri; non serve conoscere la distribuzione planetaria delle religioni se non si modifica il proprio atteggiamento nei confronti di chi, tra coloro che ci vivono accanto, ha una fede diversa (anche molto diversa) dalla nostra.

Dumia (la casa del silenzio), che avrebbe dovuto essere un edificio con tre angoli, è ora una cupola. Il tutto per merito di una domanda posta non da un teologo, né da un consacrato, bensì da una persona qualunque del villaggio. Qualcuno che certamente sa che una cupola è ancora soltanto mezzo mappamondo.

Mettersi a contare i fedeli delle diverse religioni è un'operazione sterile ai fini di un dialogo tra fedi diverse. Un'operazione che talvolta rivela una mentalità di tipo colonialistico per cui quel che importa è prevalere numericamente sugli altri. I dati hanno un significato solo nella misura in cui vengono contestualizzati e servono a fornirci una coscienza planetaria del fenomeno religioso.



il viaggio:
metafora
della relazione
educativa

Il nomade e la bussola

"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...". Così si leggeva, nel dépliant di presentazione, a proposito del Convegno di Cem-Mondialità tenutosi ad Assisi dal 24 al 28 agosto e dedicato a "Il nomade e la bussola" (sottotitolo: "Il viaggio metafora della relazione educativa", appunto).

il 35° convegno nazionale di cem/mondialità

assisi
24-28
agosto
1996

il viaggio: metafora della relazione educativa

Nelle foto alcuni ospiti e scene
del Convegno: D. Milani, D. Demetrio,
A. Soliani, A. Nanni, R. Vittori,
B. Salvarani, Mamadoce Diop.



il nomade e la



Il convegno

Si è trattato del 35° appuntamento annuale-l'esordio del movimento legato ai Saveriani risale addirittura al 1942, nel pieno del conflitto bellico - e dunque di un ritrovo abituale per quanti, ormai alla vigilia del nuovo anno scolastico, intendano ricaricare le batterie in vista degli imminenti impegni futuri; pur se, da un po' di anni, non vi partecipano solo gli insegnanti, gli interlocutori tradizionalmente privilegiati di CEM e del suo omonimo "mensile di edu-

cazione interculturale", ma anche educatori di ogni genere e addetti alla formazione, pezzi significativi dell'universo del volontariato e delle Organizzazioni Non Governative, appartenenti a movimenti ecclesiali, pacifisti ed ecologisti... stavolta, complessivamente, oltre 300, quasi un piccolo "boom" se si pensa alle cifre in rosso di altri movimenti della stessa area e al fatto che quest'anno mancavano i nomi altisonanti di relatori stranieri (gli Hussar, i Lévinas, i Galtung o gli Illich delle

scorse tornate) o un personaggio di richiamo mondiale come Rita Levi Montalcini, convenuta e festeggiatissima ad Assisi nel '95.

Un buon segnale, dunque, da ascrivere senz'altro anche al fascino insito nella metafora del viaggio, un tema non nuovo per il Cem che però aveva scelto di metterla ulteriormente a fuoco sia per evidenziarne l'estrema ricchezza nel campo della riflessione educativa, sia per l'occasione che essa gli forniva al fine di proseguire ancora



oussola



L'intervento introduttivo del prof. Nanni

Nanni ha giustificato l'adozione del titolo del convegno, piuttosto originale, con la constatazione che l'esperienza del nomadismo è, in realtà, quella che meglio caratterizza la condizione dell'uomo nel presente scorcio di fine millennio: a partire dalla consapevolezza che è la stessa nozione di verità ad essere divenuta profondamente nomade, ad impedirci di divenire stanziali. "Che ci faccio qui?", si è domandato sin dall'esordio, alludendo al best-seller dello scrittore inglese Bruce Chatwin nonché all'essenza di radicamento e di meta di cui sempre più spesso soffre l'umanità attuale: una situazione rispetto alla quale occorre imparare a fare un passo indietro, a sperimentare la "contrazione", affinché anche l'altro possa positivamente visitarci. In tale direzione, il viaggio (anche semplicemente metaforico) può rappresentare la palestra ideale per educare all'ascolto e al senso della misura, stimolare alla fantasia e inventare l'"isola che non c'è", capace di illuminare la presente epoca di passaggio in cui le bussole collettive appaiono smagnetizzate...



il cammino nella formulazione della "pedagogia narrativa" quale strategia da tempo felicemente adottata.

I due interventi principali erano affidati, rispettivamente, al vicedirettore del Cem, il filosofo e pedagogista Antonio Nanni, e a Duccio Demetrio, docente di Educazione degli Adulti all'Università di Milano, che da parecchi anni ha concentrato la propria attenzione sui problemi di inserimento degli adulti e dei giovani migranti.

La relazione del prof. Duccio Demetrio

Con una relazione sapiente e particolarmente sentita, è toccato poi a Duccio Demetrio provare a suggerire nuove piste pedagogiche sulla base del "giardino di simboli" offerti dall'idea di viaggio: assumendo a tesi la riflessione di A. Camus per cui "il viaggio è come una scienza più grande e più grave: ci riporta a noi stessi". Viaggiando e imparando a viaggiare, ad esempio, apprenderemo la fondamentale pluralità dell'io, le diverse tappe che costituiscono i vari approdi del nostro nomadismo interno; saremo in grado di attraversare le penombre, di entrare nell'oscurità, di trovare il coraggio di non coprire gli specchi, di ascoltare se stessi, di andare verso l'"altrove"... E se l'esistenza, soprattutto, è un cammino, occorrerà in primo luogo riconquistare il senso delle stagioni della vita, la "pedagogia delle generazioni", ad esempio sperimentando il racconto di sé scrivendo la propria autobiografia e conquistando così una tregua. "Un tempo, le mie convinzioni muovevano dalla ricerca delle relazioni, della comunicazione, dello scambio dinamico con gli altri: - ha ammesso Demetrio - Oggi, attra-

verso 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".

Il momento dello spirito

Anche il "Momento dello Spirito", quindi, affidato a chi scrive si è incentrato sul medesimo tema, sino a verificare la caratterizzazione di "grandi viaggiatori" di tutti i fondatori delle principali fedi e a soffermarsi in particolare su tre "figure" del nomadismo religioso: l'ebreo della diaspora, il cristiano "pellegrino e straniero" della Lettera a Diogneto ed il musulmano immigrato in occidente negli ultimi anni. E lo stesso è successo, naturalmente, per i 12 laboratori di ricerca interculturale che, da sempre rappresentano il cuore del convegno

del Cem, al solito fortemente caratterizzati in chiave interdisciplinare (avendo coinvolto, fra l'altro, musica, danza, letteratura, psicologia, giochi, cinema, e così via); con la novità, quest'anno, di un paio di laboratori appositamente destinati ai bambini - dal titolo "Nella città di marzapane" - e ai ragazzi dai 13 ai 16 anni, dalla suggestiva denominazione conradiana "La linea e l'ombra", entrambi partecipatissimi e coloratissimi.



L'intervento di Albertina Soliani sottosegretario al Ministero della P.I.

Un'ultima annotazione la si deve riservare alla presenza della sottosegretaria alla Pubblica Istruzione, Albertina Soliani, in rappresentanza del ministro Berlinguer, che ha descritto la riforma della scuola in atto, evidenziandone l'obiettivo fondamentale nell'incontro con l'altro, in tutta la sua "diversità", mai come oggi così globale e decisivo e richiamandosi in tal senso alla centrale e profetica lezione di padre Ernesto Balducci. Parole, è facile immaginarlo, pienamente in sintonia con l'itinerario storicamente proposto dal Cem, che hanno strappato convinti applausi da parte dei convegnisti: nella speranza che si traducano, al più presto, in strategie concrete, in leggi operanti, in opportunità

reali... affinché il popolo della scuola italiana, nel suo viaggio perennemente accidentato e troppo spesso frustrante per alunni, docenti e famiglie, possa rinvenire nelle istituzioni un codice credibile per decifrare la bussola smagnetizzata che oggi si trova tra le mani.

Brunetto Salvarani

A queste brevi ma essenziali note di cronaca, farà seguito la pubblicazione degli atti del Convegno ove saranno ripresi, letteralmente, i vari interventi come pure la relazione dei 12 laboratori di ricerca interculturale. (N.d.R.).

Foto di: Sergio Cambiganu e, l'ultima, di Luciana Pederzoli

I testi

1) La situazione nel 1982

Su questa terra vivono quattro miliardi e duecento milioni di uomini. Di essi *un miliardo e quattrocento milioni si dichiarano cristiani* - esattamente un terzo della popolazione mondiale. Di fronte a essi stanno 723 milioni di musulmani, 583 milioni di indu e 274 milioni di buddhisti. Già queste cifre - frutto della pluriennale faticosa ricerca svolta dal gruppo redazionale della *World Christian Encyclopedia* (Oxford 1982) - ci dicono che cosa sia qui in gioco. (tratto da Kung H., *Cristianesimo e religioni universali. Introduzione al dialogo con islamismo, induismo e buddhismo*, Mondadori, Milano 1986, p. 3).

2) Le proiezioni per il 2000

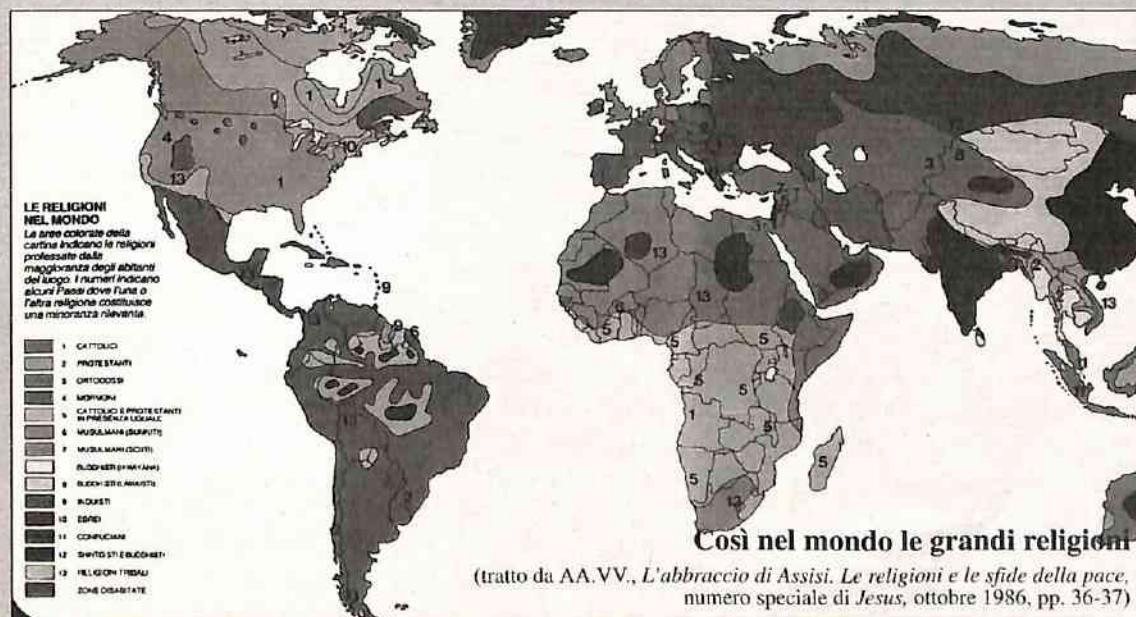
Se guardiamo le *proiezioni* per il 2000, le grandi religioni presenteranno questa diffusione in cifre: 1) i *musulmani* saranno circa un miliardo e duecento milioni; 2) i *cattolici* un miliardo e cento milioni 3) i *protestanti* circa mezzo miliardo; 4) gli *induisti* 800 milioni; 5) i *buddhisti* 360 milioni; 6) gli *ortodossi* 200 milioni; 7) la *religione cinese* 160 milioni; 8) le *nuove religioni* 140 milioni; 9) gli *animisti* 100 milioni; 10) i *sikhs* 23 milioni, 11) gli *ebrei* 20 milioni; 12) le *altre religioni* 45 milioni. A queste cifre si deve aggiungere anche la stima prevista di un miliardo e 70 milioni di *agnostici* e 260 milioni di *atei*. (tratto da A. Nanni, *Educare alla Convivialità*, EMI, Bologna 1994, p. 190).

3) Reciproca influenza

I dati geografici entrano a determinare l'organizzazione e il contenuto (dottrinale) delle religioni. Non è difficile riconoscere dietro i racconti cosmogonici di diverse città egiziane l'esperienza del ritirarsi della piena del Nilo, dove la buia sterminata distesa delle acque (*tehom*) richiama le pianure sommerse. Il monachesimo itinerante buddhistico tiene conto dell'alternanza di stagioni di pioggia e di stagioni secche, e la materia di molti sacramenti alimentari della storia delle religioni è una guida sicura per individuare i luoghi dove hanno avuto origine. Rappresentazioni del paradiso o dell'inferno sono spesso un fedele riflesso dell'ambiente fisico del loro fondatore, e le linee di separazione, sottili come una lama, che si possono vedere anche oggi dall'aereo, fra zona coltivabile e deserto nella valle del Nilo, hanno un seguito nella separazione, così caratteristica proprio per la religione dell'antico Egitto, fra vita e morte, aldilà e aldilà.

La geografia religiosa indaga sulle tracce regolari lasciate dagli adepti di una religione. Vi rientrano le manifestazioni esteriori del culto (luoghi di culto, luoghi di formazione, scambio culturale), i presupposti e le conseguenze di questo (es. la coltivazione e la diffusione di certi tipi di frutti o di animali da usare nei sacrifici culturali), ma anche l'intero modo di vita influenzato dalla religione (quantità delle nascite, forme di insediamento, vita economica, mobilità ecc.). Perciò si dovranno includere nella ricerca il modo in cui una regione è stata scoperta e civilizzata (es. da gruppi religiosi), le migrazioni, fughe

La geografia religiosa indaga sulle tracce regolari lasciate dagli adepti di una religione. Vi rientrano le manifestazioni esteriori del culto (luoghi di culto, luoghi di formazione, scambio culturale), i presupposti e le conseguenze di questo (es. la coltivazione e la diffusione di certi tipi di frutti o di animali da usare nei sacrifici culturali), ma anche l'intero modo di vita influenzato dalla religione (quantità delle nascite, forme di insediamento, vita economica, mobilità ecc.).



o espulsioni per motivi religiosi, la formazione di ghetti, la dialettica fra centro e periferia in singoli sistemi religiosi e gli influssi che certe volte più religioni esercitano contemporaneamente su altre articolazioni spaziali (economiche o politiche). (tratto da K. Hoheisel, alla voce *Geografia religiosa*, in *Nuovo Dizionario delle Religioni*, a cura di Hans Waldenfels, Paoline, Milano 1993, p. 387-388).

4) Tutto il mondo è sacro

Sulla *dimensione sacra di tutta l'esistenza* Heschel insiste particolarmente: "Tutta l'esistenza è situata nella dimensione del sacro, né si può concepire qualcosa che viva al di fuori di essa. *Tutta l'esistenza sta di fronte a Dio: qui e ovunque, ora e sempre*". Per questa via il sacro ebraico si lega sempre più strettamente alla corporeità umana: "Santità non significa un'atmosfera che prevale nella solennità di un santuario, una qualità riservata agli atti supremi, un avverbio dello spirituale, qualcosa che distingue gli eremiti e i sacerdoti... In origine, sacro (qadosh) voleva dire una cosa messa da parte, isolata, segregata. Nella religiosità ebraica esso assume un significato nuovo, e indica una qualità che si trova coinvolta, immersa nei comuni sforzi terrestri, che si trova più negli atti individuali, privati, semplici che nelle pubbliche cerimonie... *Non esiste dualismo fra il terrestre e il sublime: tutte le cose sono sublimi*" (A. Heschel, *L'uomo non è solo*).

Nell'ebraismo "tutto il profano è immediatamente e spontaneamente sacralizzato, ma anche... il sacro viene *profanato*. Fra dire la preghiera e tagliarsi le unghie non c'è, in realtà, alcuna differenza... L'oratorio dove i fedeli dicono la loro preghiera in comune, la piccola sinagoga dei religiosi e dei talmudisti, non sono luoghi consacrati... Così pure non costituisce affatto cosa spiacevole se vi si parla di affari, o vi si mangia o vi si dorme" (A. Mendel, *La via del chassidismo*). La tradizione ebraica giunge dunque ad abbattere la barriera che, in altre tradizioni religiose, separa il sacro dal profano.

Questa posizione è la più profondamente consona alle autentiche istanze del pensiero biblico: quelle che porteranno il cristianesimo a concepire l'incarnazione e la morte di Dio... Per Levinas, l'ebraico passaggio dal *sacro* al *santo*: è il passo fondamentale che conduce la storia dell'umanità dall'*incantesimo del mito* al "*senso etico come ultima intelligibilità dell'umano e anche del cosmico*" (E. Levinas, *Dal sacro al santo*). (tratto

da S. Quinzio, *Radici ebraiche del moderno*, Adelphi, Milano 1991)

Dizionario

(tratto da Devoto G. - Oli G.C., *Il dizionario della lingua italiana*, Le Monnier, Firenze 1995)

Sacro: in arcaico *sagro* dal latino *sacer*. 1. Di quanto è connesso alla presenza o al culto della divinità o, più genericamente, all'oggetto di una particolare riverenza o venerazione (esempio: *persona sacra*; *arredi sacri*; *fuoco sacro*, nell'antica Roma, il fuoco tenuto perennemente acceso dalle Vestali). 2. Con riferimento alla religione cattolica: *la Sacra Famiglia*, Gesù, Maria e Giuseppe; *le Sacre Scritture*, i libri della Bibbia; *arte sacra*, di soggetto religioso; *musica sacra*, destinata alle funzioni del culto; *Sacro Romano Impero*, l'istituzione politico-religiosa fondata al tempo di Carlo Magno.

Secolarizzazione: derivato dal latino *saeculum*, "*secolo*". 1. Passaggio di cose o istituzioni dalla dipendenza del potere ecclesiastico a quella del potere civile. 2. Passaggio di religiosi dal clero regolare al clero secolare attraverso lo scioglimento dei voti religiosi (*secolare*: mondano, terreno, contrapposto a spirituale, appartenente al secolo, cioè allo stato laico o alla vita civile).

Agnostico: dal greco *agnostos* "*inconoscibile*". Che segue l'agnosticismo, dottrina filosofica che afferma l'incapacità della mente umana a conoscere l'assoluto, in quanto estraneo alla scienza positiva.

Mito: dal greco *mythos* "*parola, narrazione, favola, leggenda*". 1. Fatto esemplarmente idealizzato in corrispondenza di una carica di eccezionale e diffusa partecipazione fantastica o religiosa (esempio: *i miti dell'antica Grecia*; *il mito dei Dioscuri*). 2. Vicenda o immagine che nella filosofia, specialmente platonica, ha il duplice intento di esemplificare o riassumere un processo logico oppure di sostituirsi alla razionalità nell'estremo tentativo di cogliere unità non altrimenti raggiungibili. 3. Quanto, pur concettualmente valido, sembra destinato a non trovar riscontro nella realtà effettuale (esempio: *il mito del disarmo universale*), utopia, illusione.

Etico: dal greco *ethikos* derivato di *ethos* "*costume*". Che riguarda l'attività umana, in quanto valutabile col criterio di distinzione tra bene e male (esempio: *principio etico*; *problema etico*).

Bibliografia

Imbrighi G., *Lineamenti di geografia religiosa*, Studium, Roma 1961.

Vlora A.K., *La geografia delle religioni*, Adriatica, Bari 1969.

Di Nola A.M., *Geografia e religione*, in *Enciclopedia delle religioni*, 2, Vallecchi, Firenze 1970.

Monti S., *Religione e geografia*, Loffredo, Napoli 1983.

Deffontaines P., *Geografia e religioni*, Firenze, Sansoni 1957.

AA.VV., *Le scienze della religione oggi*, LAS, Roma 1981.

AA.VV., *Le religioni del mondo*, Paoline, Roma 1984.

Insegnare l'Europa

Sarà vero che la parola più frequentemente associata al nome Europa è il nome di una cittadina dei Paesi Bassi, Maastricht? Si può ridurre la controversa riflessione sull'identità ai soli confini dell'Unione Europea? Chi ha a cuore i temi dell'educazione interculturale e della solidarietà internazionale lamenta spesso il definirsi dell'Unione Europea sempre più come fortezza contrapposta alle altre regioni del pianeta: ma quali elementi positivi sono invece a disposizione di chi vuole educare a un approccio culturalmente aperto della definizione di identità europea? Quali sono gli strumenti a disposizione di chi voglia affrontare in ambito educativo il tema dell'Europa? Gli strumenti teorici sono numerosi, le proposte didattiche non altrettanto. Ecco qui di seguito tre pubblicazioni recenti pensate per essere utilizzate in ambito educativo.

"L'Europa delle culture" è un volume di 120 pagine pubblicato dalla Fondazione Cariplo per le iniziative e lo studio sulla multietnicità (ISMU) in occasione della Giornata dell'Europa (9 maggio) 1996. E' stato curato dal professor Antonio Marazzi che così conclude la sua introduzione al lavoro:

"E venendo a oggi, l'Europa si trova al centro di flussi migratori da est, da sud, da ovest, che ancora una volta, ma in modo nuovo, ci mettono in contatto con le mille diversità, le mille potenzialità del mondo intero. Ancora una volta, l'Europa si trova ad essere un luogo privilegiato d'incontro. E ancora una volta, sta a noi cogliere l'occasione, o respingerla. Si tratta di un ingranaggio potente ma anche delicatissimo, in mano ad ognuno di noi. Basta invertire la direzione nel senso della chiusura, per interessi immediati o anche solo per un fastidio verso ciò che contrasta con le nostre

abitudini e credenze, per innescare un contagio contrario. Andando in questa direzione, noi, cittadini europei uniti non da un passaporto ma perché ci riconosciamo tali al di là delle differenze, non solo tradiremmo la nostra più caratteristica identità, la nostra natura ma metteremmo concretamente in pericolo la nostra stessa sopravvivenza sociale economica culturale".

Collaborano al volume Alberto Martinelli ("L'identità culturale europea"), Simonetta Tabboni ("Cenni storici sulla costruzione dell'Europa"), Gianluca Bocchi ("Una storia di unità e diversità"), Paola Schellenbaum ("Oltre il mosaico di culture" e "Tempo di migrare"), Mara Clementi ("S-Paesamenti" e "Migrazioni e mutamenti linguistici"). Il lavoro si rivolge agli alunni e insegnanti delle scuole medie superiori ed alla sua realizzazione ha partecipato un folto gruppo di quest'ultimi.

Un secondo strumento è **"Eur & Opá"**, sussidio pubblicato da Elle Di Ci nel 1994 e elaborato da un gruppo di animatori che ormai da cinque anni, con modalità diverse, partecipa attivamente alla creazione di strumenti "narrativi" per l'animazione. Si tratta della Cooperativa Vedogiovane di Borgomanero, Novara. E' un volume di 230 pagine, diviso in sette parti.

① Per cominciare, poche pagine molto utili a comprendere la struttura di questo libro-game attraverso sette paragrafi:

1. L'introduzione si intitola, significativamente, "Un saluto - un sussidio che nasce da una piccola tradizione narrativa".

2. "La storia", il primo assaggio con Tempazio, la macchina del professor Pincus, protagonista del libro-game.

3. "Il tema generatore" mette a fuoco le radici del nome "Europa" e la volontà di raccontarla da un punto di vista interculturale.

4. "Gli obiettivi" sono, guarda caso, sette

■ avviare alla presa di coscienza esperienziale dell'essere cittadini europei

■ educare all'Europa per educare all'oggi

■ educare alla presenza degli altri, del diverso da noi (educare a una cultura della solidarietà)

■ educare ad essere coscienti che esiste un sistema di regole nella società europea

■ educare a un'Europa aperta al mondo

■ ma a quale Europa educare? (economica, est/ovest, Chiese etc.?)

5. L'approccio narrativo e centrato sul lavoro in piccoli gruppi viene brevemente descritto in "Dal metodo di animazione... ai criteri metodologici"

6. "Progetti educativi per età" dedica quattro utili tavole all'organizzazione delle attività secondo quattro tipologie di bambini e giovani

7. "Tempazio, ovvero dello spazio e del tempo", alcune indicazioni su come affrontare e come organizzare queste due dimensioni che attraversano l'intero lavoro e il viaggio fra i diversi paesi dell'Unione Europea (per la verità solo dodici in questo testo)

② I possibili riferimenti ai curricula dell'educazione formale vengono messi in evidenza in *Un sussidio per la scuola?*

③ Le indicazioni utili all'organizzazione del lavoro ed una breve bibliografia sono contenuti in *Strumenti*

④ Con il *Prologo* si entra nel libro-game vero e proprio e si fa la conoscenza dello scienziato che ha prodotto Tempazio, una specie di sintesi dei vari veicoli utilizzati da Mr. Fogg nel suo giro del mondo in 80 giorni.

⑤ Di "landia" in "landia", il giro vero e proprio, a partire dai nostri stereotipi più comuni (Mulinolandia, Torolandia etc.)

⑥ Come andrà a finire? L'*Epilogo* propone due finali, anzi cinque, nella migliore tradizione dei libri-game

⑦ *Canti*, quattro canzoni sui temi trattati dal sussidio i cui spartiti e versioni registrate sono disponibili presso la Cooperativa Vedogiovane.

Vale la pena di citare, infine, **"Un filo verde per l'Europa"**, curato direttamente dalla Direzione Generale per l'Informazione, la Comunicazione, la Cultura e l'Audiovisivo della Commissione Europea (numero di catalogo: CC-83-94-224-IT-C). Si tratta di un sussidio di circa ottanta pagine formato A4 che "non pretende di sostituirsi ai manuali scolastici", ma "piuttosto come supporto didattico integrativo per parlare ai giovani dell'Europa". Quale sia la fascia di età precisa a cui la pubblicazione si rivolge non è specificato e tantomeno facilmente deducibile dalla varietà dei materiali a disposizione, che utiliz-

zano di volta in volta linguaggi più o meno adatti a gruppi scolastici diversi: si va da esercizi molto semplici per la fascia elementare a informazioni sicuramente ben organizzate, ma proponibili non prima delle scuole superiori. Il testo è comunque un utile viaggio all'interno delle principali tematiche ambientali dei quindici paesi dell'Unione Europea. "L'immagine simbolica di un filo verde ci introduce nel mondo rurale: nei paesi dell'Unione Europea, la superficie del territorio rurale occupa l'80% del suolo contro il 20% del territorio urbano. Tuttavia solo il 50% della popolazione abita la campagna. Il numero degli agricoltori, primi abitanti della campagna, diminuisce costantemente: dal 1970 al 1990 il loro numero è diminuito della metà. Questa tendenza al ribasso minaccia l'esistenza di molti villaggi che rischiano così di essere abbandonati. Varie cause spiegano questo fenomeno:

- le moderne macchine automatiche sostituiscono il lavoro dell'uomo;

- l'utilizzazione di meno mano d'opera ma di maggiore tecnologia accompagnate dall'uso di fertilizzanti porta ad una sovrapproduzione;

- un numero notevole di agricoltori, in particolare quelli che vivono sui piccoli appezzamenti, non hanno un reddito sufficiente;

- la città esercita molto fascino perché essa idealmente offre servizi che non si trovano in campagna.

Ma l'abbandono dei villaggi porta con sé i rischi del degrado della natura e del paesaggio. Capiamo così che l'agricoltore oltre alla funzione di coltivatore della terra, ha anche quella di custode-paesaggista della natura. Il nostro filo verde ci guida attraverso pianure e colline, attraverso prati e boschi... Scopriamo così anche alcuni prodotti che l'Europa agricola ci

offre e che costituiscono la nostra alimentazione di base. Un rapido sguardo a boschi e foreste ci farà capire la loro funzione vitale: ma anche i pericoli che li insidiano: in particolare le piogge acide dell'Europa del nord e gli incendi del sud. Scopriamo lungo il nostro viaggio i molteplici pericoli che si combinano, sommandosi:

- l'abbandono dei villaggi

- i rischi di degrado della natura e del paesaggio

- l'inquinamento del suolo e delle acque dovuto all'allevamento e all'agricoltura intensiva

- i pericoli che minacciano le foreste.

L'insieme di questi rischi rientra nel quadro di prevenzione e di protezione dell'ambiente... Diventa perciò importante sensibilizzare i giovani e accompagnarli alla scoperta del mondo rurale che è il complemento essenziale del mondo urbano. Il libretto si apre e si richiude su alcune conoscenze riguardanti l'evoluzione dell'Unione Europea. Noi consideriamo infatti che la dimensione europea deve proporre un'articolazione tra i dati storico-costituzionali e le proposte di soluzione ai problemi dei cittadini europei".

Per ulteriori informazioni e per richiedere le pubblicazioni:

Fondazione Cariplo-ISMU.
Foro Bonaparte 22, 20121 Milano - Tel. 02.72023375 oppure 02/72023398 - Fax 02/876049
Cooperativa Vedogiovane,
corso Roma 132, 28100 Borgomanero - Novara - Tel. e Fax 0322/846110

Commissione Europea - Direzione Generale X (Informazione, Comunicazione, Cultura, Audiovisivo) - Unità "Reti d'Informazione" - 200, rue de la Loi, B-1049 Bruxelles.

Corsi, Concorsi, Convegni

■ Il Prof. Carlo Brusa, Ordinario di Geografia presso l'Università di Macerata e coordinatore, presso il C.N.R. di un gruppo di ricerca sulla multiculturalità, ci segnala un Convegno di Studi che si svolgerà presso l'Università di Macerata, dal titolo: *Immigrazione e multiculturalità nell'Italia di oggi*. L'incontro avrà luogo dal 9 all'11 ottobre e si articolerà secondo le seguenti sfaccettature: Problemi nazionali dell'immigrazione e realtà marchigiana; I problemi della conflittualità etnica, e della religione, della famiglia e della donna; Luoghi di partenza e di arrivo degli immigrati; Didattica e intercultura nella scuola di oggi. Per venerdì 11 ottobre è prevista un'escursione guidata nelle principali città marchigiane. Per iscrizioni: Università di Macerata: Fax: 0733/25.84.05; Prenotazione Alberghiera: Tel. 0734/93.18.23; Fax: 0734/93.30.11.

■ Il C.N.C.A. in collaborazione con la Caritas Italiana, Il Regno e il Gruppo Abele organizzano, anche quest'anno un convegno dal titolo: *VIVERE LA SPERANZA: Esclusione sociale, Responsabilità economica, Diritti di cittadinanza*. L'incontro si terrà al Teatro Tenda di Firenze dal 18 al 20 ottobre p.v. Per informazioni e preiscrizioni contattare la Segreteria Organizzativa C.N.C.A. - Via Vallescura, 47 - 63010 Capodarco di Fermo (AP) Tel. 0734/67.25.04 - 67.21.20 - Fax: 0734/67.55.39 - 67.62.36.

■ L'Associazione Insegnanti e Ricercatori di Storia in collaborazione con la Fondazione Civiltà Bresciana, l'IRRSAE Lombardia e il Provveditorato agli Studi di Brescia, organizza un seminario nazionale di studi dal titolo: *IL CURRICOLO DISTORIA NELLE SCUOLE ITALIANE*. Il Seminario, che avrà decorrenza dal 22 al 25 ottobre, si propone di sviluppare considerazioni e riflessioni su "Ricerca, documentazione, didattica ed editoria per lo sviluppo dei processi della conoscenza storica nelle scuole italiane". Si tratta quindi di un'iniziativa culturale e didattica insieme. Per informazioni e iscrizioni (entro il 15 ottobre), Segreteria AIRS (Fax: 030/377.43.65, Vicolo S. Giuseppe, 5 - 25122 Brescia). Per l'alloggio contattare la Segreteria della Fondazione Civiltà Bresciana (tel. 030/37.57.267).

Confronti



...NON PERDIAMOCI DI VISTA!

Confronti: una copia lire 8.000; abbonamento annuo lire 65.000; (sostenitore lire 120.000 con libro in omaggio).

Versamento sul ccp 61288007 intestato a coop. Com Nuovi Tempi, via Firenze 38, 00184 Roma.

Per informazioni: telefono 06-4820503, fax 4827901, (indirizzo Internet: <http://hella.stm.it/market/set/home.htm>).

*"Delineare una paideia per il terzo millennio": questo chiede alla scuola e alle forze sociali il CNPI nella pronuncia del 23 febbraio 1995 su "Educazione civica, democrazia e diritti umani". In un contesto storico di sgretolamento (localismo) e insieme di nuove aggregazioni territoriali (transnazionalità) l'educazione è chiamata a dare il suo contributo per la rifondazione del senso e delle regole della convivenza civile: a livello locale, regionale, nazionale, europeo, mondiale. Ma questo obiettivo si potrà conseguire soltanto ponendosi in una visione interculturale. Nelle pagine che seguono ci proponiamo di esprimere considerazioni e suggerimenti per una didattica interculturale dell'educazione civica valorizzando al massimo (quasi sempre *ad litteram*) i documenti elaborati dalla Commissione ministeriale per la revisione dei programmi di educazione civica.*



EDUCAZIONE CIVICA E INTERCULTURALITÀ

1. Colmare il ritardo della scuola italiana

Prima ancora di mettersi a ragionare su come "incrociare" l'educazione civica con l'interculturalità è bene rendersi conto che c'è un lavoro preliminare da svolgere: ossia, colmare il ritardo delle scuole italiane rispetto alla *formazione del senso civico e democratico* dei suoi cittadini.

L'aver creato una Commissione ad hoc per la revisione dei programmi di educazione civica, fermi in sostanza al DPR 13-6-1958 n. 585 è un atto meritorio che va giustamente riconosciuto al Ministro Lombardi e al Prof. Luciano Corradini che tale Commissione ha presieduto.

Il CNPI, che è il Parlamento della scuola, ha appoggiato questo sforzo notevole di colmare un ritardo che appariva abissale, se solo si pensa

a ciò che è oggi la "Nazione" italiana, l'Unione europea e l'ONU rispetto al 1958, l'anno di emanazione del decreto presidenziale sull'educazione civica. L'educazione civica ha finora sofferto di un'incerta collocazione culturale e istituzionale. Deve invece diventare una dimensione comune all'intera vita scolastica, oltre che autonomo insegnamento, che si qualifica anche come "cultura costituzionale", per il rilievo strategico, civile, politico, formativo che la Costituzione italiana è venuto manifestando in questi cinquant'anni di vita democratica.

Infatti i profondi cambiamenti intervenuti a livello internazionale e nazionale hanno fatto emergere bisogni formativi nuovi. Un Paese in cui l'educazione civica recita la parte di "Cenerentola" dimostra di non aver capito che i pro-

di ANTONIO NANNI

Non v'è alcun dubbio che tra educazione civica e interculturalità esiste un legame molto stretto dal momento che convergono entrambe verso il comune valore della convivenza democratica. Questo emerge chiaramente, ad esempio, dalla circolare Ministeriale n. 73 del 2 marzo 1994 che ha per oggetto, appunto, "dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola".

blemi della complessità e della conflittualità sono in buona sostanza problemi di civismo, di partecipazione responsabile, di legalità, di convivenza democratica di senso del bene comune. Si deve tener ben presente che *i valori dell'educazione civica sono trasversali a tutte le discipline scolastiche* e a tutte le attività della scuola in quanto partecipe di un compito che non può non essere dell'intera società. Ecco perché l'educazione civica va collocata non ai margini ma al centro della proposta formativa della scuola. In realtà questo processo è già iniziato da tempo ma non v'è ancora né una consapevolezza diffusa né uno "scuotimento" delle coscienze degli stessi operatori della scuola che sarebbe, invece, necessario e auspicabile.

2. Uno stretto legame tra interculturalità ed educazione civica

Non v'è alcun dubbio che tra educazione civica e interculturalità esiste un legame molto stretto dal momento che convergono entrambe verso il comune valore della convivenza democratica. Questo emerge chiaramente, ad esempio, dalla circolare Ministeriale n. 73 del 2 marzo 1994 che ha per oggetto, appunto, "dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola".

E' da sottolineare che l'educazione interculturale non si esaurisce nei problemi posti dalla presenza di alunni stranieri a scuola, ma si estende alla complessità del confronto tra culture, nella dimensione europea e mondiale dell'insegnamento, e costituisce la risposta più alta e globale al razzismo e all'antisemitismo.

E' in questa prospettiva, e in rapporto al tema della convivenza democratica, che si inserisce la considerazione delle "minoranze linguistiche" e delle varietà regionali e locali della nostra società nazionale. Dovrebbe essere a tutti noto che, all'interno dell'Unione Europea, l'Italia è lo Stato con il più alto numero di minoranze.

Si possono distinguere le minoranze delle c.d. "penisole linguistiche" di territori di confine (francesi, tedesche, ladine, slovene), maggiormente tutelate, anche in virtù di accordi internazionali, e le minoranze delle c.d. "isole linguistiche", (albanesi, catalane, croate, franco-provenzali, friulane, greche, ladine, occitane, tedescofone, sarde).

Gli zingari, poi, si caratterizzano come gruppo etnico, che si presenta nella nostra società in parte come minoranza interna, per l'avvenuta assunzione della cittadinanza italiana, e in parte come componente straniera, per un più recente ingresso in Italia, soprattutto dai territori della

ex Jugoslavia. Forse l'elemento che più di ogni altro accomuna l'interculturalità e l'educazione civica è la "trasversalità", il loro carattere globale, sinottico, olistico che colloca entrambe al centro della proposta formativa e ne fa un **asse culturale generale**.

3. Orientamenti e sollecitazioni da parte degli organismi internazionali

Come scrive in un articolo di ricognizione apparso sul "Bulletin Europein" la prof. Anna Paola Tantucci (membro della Commissione per la riforma dei programmi di educazione civica), a livello internazionale è aperto da tempo un vasto dibattito sul ruolo e lo statuto epistemologico dell'educazione civica.

Al di là della diversità delle denominazioni in uso nei vari passi (educazione al senso civico, introduzione alla vita democratica, educazione morale-civica, educazione alla cittadinanza, studio della società, educazione alla democrazia, ecc.) il dibattito riguardante lo stato epistemologico e didattico dell'educazione civica ha raggiunto le certezze e i consensi seguenti:

a) l'educazione civica è un processo d'acquisizione progressiva delle regole e delle norme che regolano i rapporti fra l'individuo e la società; b) l'educazione civica è un processo complesso che consiste nel comprendere il funzionamento della società democratica e l'esercizio graduale delle responsabilità e degli obblighi che derivano dalla vita collettiva;

c) l'educazione civica si basa sulla definizione dei valori e dei concetti fondamentali della cittadinanza democratica.

Da una recente inchiesta, condotta sotto l'egida dell'UNESCO, sono state raccolte a questo proposito le risposte di 26 Paesi europei, dell'Europa centrale e orientale e 18 dell'Europa occidentale. La gerarchia dei valori è la seguente: cittadinanza, democrazia e coscienza nazionale sono i tre valori privilegiati dall'Europa centrale e orientale, mentre i Paesi occidentali hanno scelto, nell'ordine, l'educazione interculturale, l'intesa internazionale e l'antirazzismo. In molti paesi europei, l'Italia compresa, si ha una "Carta dei diritti degli studenti" elaborata in base alle proposte dei giovani che ha come scopo la democratizzazione della vita scolastica, esistono anche dei sistemi di decisioni collettive, per esempio il caso del "Parlamento degli alunni" in Polonia, in Svizzera e in Francia.

I ministri riuniti a Ginevra per la 44° Conferenza Internazionale dell'UNESCO (1994) si sono impegnati fra l'altro a prendere provvedimenti

per instaurare nelle scuole "un clima che contribuisca al successo dell'educazione alla comprensione internazionale, perché (le scuole) diventino luoghi privilegiati di esercizio della tolleranza, del rispetto dei diritti umani, di pratica della democrazia e di apprendimento della diversità e della ricchezza delle identità culturali.

4. Il Codice internazionale dei diritti umani e la Carta costituzionale

Con il termine **cultura costituzionale** s'intende indicare la comprensione del processo storico e del patrimonio ideale, che è stato elaborato democraticamente e istituzionalizzato al più alto livello, in un testo al quale sono connesse, più che ad ogni altro, le prospettive di futuro del nostro paese, e non solo di questo.

Col termine **educazione civica**, accreditato in ambito internazionale, s'intende riferirsi a quell'area di valori e di problemi che riguardano essenzialmente la dimensione del cittadino, senza però dimenticare le due connessioni con la problematica etica, civile, sociale ed economica relative alla persona e al lavoratore. Viene in tal modo riqualficato quel concetto generico d'insegnamento minore, il nozionistico e il moralistico, che non è parso significativo per identificare le coordinate della nuova cittadinanza.

La dichiarazione universale dei diritti dell'uomo (ONU, 1948), con l'enunciazione di valori di generale consenso, costituisce un riferimento essenziale sia per l'educazione interculturale, sia per l'educazione civica. Ma sono anche da sottolineare opportunamente le significative consonanze tra la Dichiarazione del 1948 e la nostra costituzione, entrata in vigore nello stesso anno e alimentata dalle medesime radici storiche e culturali. Sono state successivamente introdotte nel nostro ordinamento, per effetto di leggi di ratifica, la convenzione europea dei diritti dell'uomo del 1950 (legge 4 agosto 1955, n. 848) la Convenzione internazionale contro il razzismo e l'eliminazione di ogni forma di discriminazione razziale del 1966 (legge 13 ottobre 1975, n. 654) e la Convenzione internazionale sui diritti del fanciullo del 1989 (legge 27 maggio 1991, n. 176). L'insistenza sull'espressione "cultura costituzionale" è dovuta al fatto che la Costituzione appare come una specie di "giacimento" etico, politico e culturale per lo più sconosciuto, che possiede la singolare caratteristica di fondare in una visione unitaria i diritti umani e l'identità nazionale, l'articolazione autonomistica e l'apertura sovranazionale, la scuola come istituzione e il compito di ricerca,

d'insegnamento, di garanzia e di promozione della persona. In questo senso la costituzione assume il ruolo di indicatore di marcia anche per la scuola e di messaggio di speranza che le generazioni anziane consegnano ai giovani che si affacciano sulla scena del mondo.

5. Indicazioni programmatiche

Riprendiamo le seguenti indicazioni programmatiche dal testo elaborato dalla Commissione ministeriale per la revisione dei programmi di educazione civica. Noi selezioneremo ovviamente le parti che più ci interessano in una prospettiva interculturale di tale insegnamento, articolando le secondo gli ordini e gradi di scuola.

A) L'educazione civica nella scuola dell'infanzia

Occorre che, sin dalla scuola materna, i diritti dell'infanzia siano rispettati e promossi nella concreta attività formativa. Il gioco è il primo connotato essenziale della metodologia che la scuola dell'infanzia mette al servizio dell'educazione civica. Esso costituisce in questa età "una forma privilegiata di apprendimento e di relazioni". Le condotte ludiche dei bambini spaziano, infatti, "dai giochi liberi a quelli di regole, dai giochi con materiali a quelli simbolici, dai giochi di esercizio a quelli programmati, dai giochi imitativi a quelli popolari e tradizionali". I notevoli spunti di educazione civica presenti negli "Orientamenti" vanno necessariamente tradotti nelle programmazioni - predisposte dai docenti delle singole scuole - e chiaramente indicati nei progetti educativi di circolo. Significativi appaiono in proposito i progetti Ascanio e Arcobaleno.

B) L'educazione civica nella scuola elementare

Nei programmi didattici per la scuola primaria 1995 l'educazione civica è stata configurata come "studi sociali" e abbinata, nella programmazione curricolare, alla storia e alla geografia. Costituisce così un apposito paragrafo, riservato a "studi e conoscenza della vita sociale". Spetta dunque alla scuola avviare un primo processo di conoscenza dello "statuto della persona" e dei diritti fondamentali riconosciuti e affermati dalla Carta costituzionale italiana, oltre che dagli organismi internazionali quali l'ONU, l'UNESCO, il Consiglio d'Europa, con particolare riferimento alla Convenzione internazionale dei diritti del minore del 1989. In una prospettiva di formazione continua è inoltre indispensabile far acquistare al bambino la iniziale consapevo-

Alcuni documenti di organismi internazionali:

- la Dichiarazione Universale dei diritti dell'uomo (1948);
- Raccomandazione R (85) 7 del comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa sull'insegnamento e l'apprendimento dei diritti umani nelle scuole (14 maggio 1985);
- la Dichiarazione dei diritti del bambino (1989);
- la Convenzione dei diritti del Minore (1989);
- il Progetto triennale (1994-1996) del Consiglio d'Europa: diritti umani, democrazia, minoranze, aspetti educativi e culturali;
- la Campagna europea triennale del Consiglio d'Europa contro il razzismo, la xenofobia e l'intolleranza;
- il Decennio ONU per l'educazione ai diritti umani 1995-2005

Bibliografia

Amnesty International, *Il tempo dei diritti. Piccolo "ideario" per l'educazione ai diritti umani*. ECP, Fiesole, 1996 (in particolare la bibliografia generale ragionata, curata da Giuseppe Giliberti e la filmografia sui diritti umani curata da Maria Laura Marescalchi); si consiglia di consultare il CEDU (Centro per l'Educazione ai diritti umani) presso Amnesty International, Via Irma Bandiera, 1 - 40134 Bologna - Fax 051/37515406.

Archivio Pace Diritti Umani, numero monografico sull'Educazione ai diritti umani, n. 2, 1994 (il Bollettino è pubblicato dal Centro di studi e di formazione dei diritti dell'uomo e dei Popoli dell'Università di Padova, Via Anghinoni 10, 35121 Padova - Fax 049/8752951).

Bori P.C., *Per un consenso etico tra culture*, Maretti, Genova, 1995 (II edizione).

Cassese S., *I diritti umani nel mondo contemporaneo*, Laterza, Roma-Bari, 1989.

Danuvola P., *I diritti umani. Riflessioni tecniche e indicazioni didattiche*, Ed. La Scuola, Brescia, 1992.

Drerup A., *Educare ai diritti. Una cassetta degli attrezzi*, Amnesty International, Bologna, 1995.

Flores D'Arcais G. e Altri, *Diritti dell'uomo, diritti dei popoli. Temi operativi di educazione economico-giuridica*, SEI, Torino, 1993.

Giliberti G., *Strumenti internazionali sui diritti umani*, Amnesty International, Bologna, 1994.

Papic A., *Democrazia internazionale, via di pace*, Angeli, Milano, 1988 (II edizione).

Rigaux F., *La Carta di Algeri, la dichiarazione universale dei diritti dei popoli*, ECP, Fiesole, 1988.

lezza dello "statuto del cittadino", sia attraverso la scoperta delle prime regole di vita associativa e delle norme che consentono la presa di decisioni secondo il metodo democratico, sia ampliandone le possibilità di comprensione verso l'organizzazione politica e sociale dello stato, anche nella prospettiva di sopranazionalità rappresentata dall'Unione europea. L'approfondimento dei temi connessi all'indipendenza dei popoli, al diritto alla sicurezza di singoli e di gruppi, della tutela assicurata dalle Convenzioni internazionali verso le nazioni più deboli e povere, può concorrere a radicare, nei bambini, sentimenti di fiducia nelle istituzioni, disponibilità alla partecipazione democratica, affermazione del diritto alla pace per tutti.

C) L'educazione civica nella scuola media

Nella scuola media l'educazione civica va intesa, da un lato, come educazione alla democrazia e ai diritti umani, civili, economici e culturali, alla pace, allo sviluppo, alla salute, all'ambiente, dall'altro come un insegnamento specificamente dedicato all'acquisizione di una cultura costituzionale. In tale prospettiva la scuola media attua il suo impegno educativo attraverso una fertile e produttiva interazione conoscitiva e operativa con la società e i problemi che essa oggi pone ai cittadini e alle nuove generazioni.

Con l'educazione civica la scuola media si propone di favorire e sviluppare negli allievi la consapevolezza dell'interdipendenza dei fenomeni ambientali, demografici, sociali, culturali, politici e della necessità della cooperazione di ciascuno, ai diversi livelli, regionale, nazionale e internazionale per affrontare e risolvere i problemi che ne derivano. Pertanto, sarà necessario ampliare l'orizzonte della trattazione a quei documenti internazionali, quali, ad esempio, la Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo, la Convenzione sulla eliminazione di ogni forma di discriminazione nei confronti della donna, la Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia, la Convenzione europea per la salvaguardia dei diritti e delle libertà fondamentali, i documenti dell'Unione Europea e del consiglio d'Europa contro il razzismo e l'intolleranza e sulle prospettive dei valori espressi dalla nostra stessa Costituzione.

D) L'educazione civica nella scuola superiore

Come sappiamo, è in atto nella scuola secondaria la sperimentazione di nuovi programmi alcuni dei quali già in ordinamento, che prevedono lo svolgimento nei primi due anni dell'insegnamento di "diritto ed economia", in funzione del-

l'educazione "civile, civica e sociopolitica". Con la nuova direttiva dell'8 febbraio 1996 n. 58, si stabilisce che "nei bienni in cui sia presente l'insegnamento di economia e diritto, l'educazione civica e cultura costituzionale è prevista all'interno di tale insegnamento, assicurando in ogni caso i necessari raccordi interdisciplinari con gli altri insegnamenti, in particolare con quello di storia". L'insegnamento della disciplina denominata Educazione civica e cultura costituzionale, in sinergia con tutti gli insegnamenti e le attività della scuola, promuove e sviluppa:

- graduale passaggio dalla presa atto del carattere multiculturale di ogni società, cultura e persona alla formazione di un'identità personale aperta al confronto con l'alterità, vista sia come problema, sia come risorsa, diritto, valore, e al dialogo interculturale;

- la consapevolezza della crescente mondializzazione e interdipendenza dei fenomeni ambientali, demografici, economici, sociali, politici e culturali, e l'attitudine ad analizzare alcuni dei massimi problemi del mondo attuale, alla luce dell'educazione ai diritti umani, alla pace, allo sviluppo, alla salute, all'ambiente, al dialogo interculturale e alle pari opportunità;

- la comparazione fra diversi quadri costituzionali e assetti istituzionali, a partire dalla coppia oppositiva fra totalitarismo e democrazia.

Fra i principali obiettivi da raggiungere sottolineiamo i seguenti:

- prendere coscienza dell'importanza dell'ascolto, del riconoscimento e del rispetto dell'altro e sperimentare una serie di approssimazioni successive al diverso, che dalla tolleranza muova verso il riconoscimento reciproco dell'identità personale come valore, diritto e risorsa, e verso il dialogo e la convivialità delle differenze;

- partecipare attivamente, nell'ambito delle proprie possibilità, alla costruzione di una cultura di pace, fondata sui diritti umani, sui principi democratici e sulla non violenza;

- cogliere, nel presente e nel passato, alcuni esempi di processi di mondializzazione e di interdipendenza e gli intrecci fra variabili ambientali, economiche, sociali, politiche, e culturali (per esempio a proposito di sviluppo sostenibile e di sviluppo/sottosviluppo);

- riconoscere i principali soggetti politico-istituzionali operanti a livello locale, nazionale, europeo e mondiale e individuarne caratteristiche e funzioni;

- utilizzare conoscenze e competenze acquisite nello studio dell'educazione civica e cultura costituzionale per orientarsi nella complessità del presente e per inserirsi in modo critico nella scuola.

Sono, nel 1979, pubblicava a puntate un romanzo di 555 pagine dal significativo titolo "Le mani sporche di Dio" che ben presto raggiungeva una tiratura di 777 mila copie. Il romanzo, tradotto in molte lingue, è apparso anche in italiano relativamente tardi nel 1990, e, pur essendo stato quasi ignorato dalla critica ufficiale del nostro paese, da altri critici è stato definito un vero e proprio caso letterario. L'autrice, presentando il romanzo, ha dichiarato che era sua precisa intenzione mostrare l'"altra faccia" del Giappone, quella tragica e disumana, che non è così nota come quella che si riferisce al progresso e al benessere del paese del Sol Levante. Secondo lei, dopo la terribile conclusione della seconda guerra mondiale, il Giappone, preso dal mito del successo e del benessere, è stato attraversato da gravi processi sociali di tipo involutivo che stanno ad indicare il travaglio di una nazione alla ricerca di una nuova identità, in cui l'aspetto del progresso, caratteristica piuttosto occidentale, possa essere coniugata con la scoperta di una sfera di valori, quali sono il rispetto per la vita nascente, la valorizzazione di una concezione integrale dell'uomo, il senso di Dio, l'elaborazione costruttiva del senso di colpa e della morte.

Il romanzo della Sono, dunque, si prospetta come un affresco realistico, dai toni descrittivi e concreti, mai inclini alla retorica e al moralismo, tanto meno alimentati dal proselitismo; è invece un affresco rivelatore di un problema molto serio in Giappone: la pratica dell'aborto. Questa viene presentata attraverso la storia delle avventure di un ginecologo

che dell'aborto fa la sua ragione di vita e la sua occupazione quotidiana. Nel romanzo, però, la problematica dell'aborto suscita tutta una serie di problemi esistenziali, morali e religiosi, la cui soluzione non può non costituire un ripensamento del senso più profondo ed autentico della vita, delle relazioni tra le culture e i popoli, dell'incontro tra le religioni e dell'ideazione e progettazione dell'opera educativa¹.

1. Le due facce del Giappone moderno

Il protagonista del romanzo è il dottor Nobeji Sadaharu, tipico esponente della mentalità

pragmatica ed efficientistica del Giappone moderno. E' un uomo dalla personalità piuttosto povera: è tiepido sentimentalmente, con scarsi interessi intellettuali, agnostico, senza ideali, inclino all'alcool ed ha un rapporto fiacco e deludente con la moglie. In compenso è imbattibile nel campo professionale: infatti, oltre ad essere proprietario e direttore di una efficiente e redditizia clinica di ginecologia ed ostetricia, ha una notevole capacità come medico-chirurgo che, in poco più di dieci anni di professione, gli hanno consentito di praticare dai due ai tremila interventi abortivi. Sadaharu non ha la sensazione di uccidere;

Il protagonista del romanzo è il dottor Nobeji Sadaharu, tipico esponente della mentalità pragmatica ed efficientistica del Giappone moderno. E' un uomo dalla personalità piuttosto povera: è tiepido sentimentalmente, con scarsi interessi intellettuali, agnostico, senza ideali, inclino all'alcool ed ha un rapporto fiacco e deludente con la moglie.

IL MESSAGGIO EDUCATIVO DI AYAKO SONO

Ayako Sono - pseudonimo di Chizuko Machida Miura - è una scrittrice nata a Tokio nel 1931 ed appartiene al gruppo di scrittori cattolici giapponesi, quali sono, tra gli altri, Shusaku Endo, Hisashi Inoue, Shumon Miura e Takako Takahashi che attualmente nel loro paese costituiscono un'agguerrita schiera di pensatori capaci di cogliere i più profondi valori spirituali ed esistenziali dell'animo umano.

di CLAUDIO ECONOMI

Senza tetto né legge: "il salto a testa in giù" dei boscimani

ADISTA. "Appena un colono vede un Boscimane, spara immediatamente o aizza il suo cavallo ed i cani per inseguirlo con più accanimento e furia che se cacciasse un lupo o qualsiasi altro animale feroce". Così dichiarava nel 1700 un testimone del genocidio dei boscimani meridionali ad opera dei boeri: testimonianza ripresa nel dossier di "Nigrizia" (luglio-agosto 1996) sui primi abitanti dell'Africa australe, dal titolo "Giorni contati". Nel nome degli antichi cacciatori, i segni di una storia di violenze: boscimani, ossia uomini della boscaglia, parola usata dai coloni europei per indicare i ladri di bestiame. Oppure San, il termine usato dai loro vicini, gli Otentotti, e che significa "primitivi", "aborigeni", "ladroni". Scacciati dai Bantu, i grandi uomini neri provenienti dalle savane settentrionali, i Boscimani o San ripiegarono, scrive l'autore del Dossier Mauro Burzio, "sulle fredde montagne e ai margini delle terre fertili, dove gli allevatori neri stabilirono le loro mandrie e i loro campi". Ma ciò non impedì che tra Bantu e Boscimani si sviluppasse rapporti di scambio, tanto da rendere possibile la convivenza tra le due civiltà. Finché non giunse l'uomo europeo a spazzare via i San, nel giro di pochi decenni, dalle terre dove avevano cacciato per

decine di migliaia di anni. "Fu lo scontro - si legge sul dossier di "Nigrizia" - tra i fondamentali interessi di due culture antagoniste": quella "trasformativa e innovativa dei Boeri, miranti all'espansione dei terreni coltivati e all'accumulazione di mandrie sempre più numerose e pascolanti su terreni sempre più estesi" e quella "conservatrice ed ecologica dei San, cacciatori raccoglitori organizzati in una economia di sussistenza, in un sapiente millenario rapporto di equilibrio tra la domanda umana e le risorse di un ambiente durissimo ed avaro". Fu lo sterminio. Ancora negli ultimi anni di vita del regime rhodesiano, "da cui nel 1980 sarebbe sorto l'attuale Zimbabwe", la polizia aveva l'ordine di sparare a vista sui San che avessero osato avvicinarsi alle fattorie o alle città. "Il tutto - prosegue "Nigrizia" - con l'avallo e la benedizione" dei pastori della Chiesa olandese riformata e di molti missionari protestanti, "per i quali il cacciatore San" non ha né religione né leggi né governo né autorità riconosciuta né patrimonio né fissa dimora, un'anima degradata, è vero, e completamente asservita e legata alla sua natura animale". Quasi nulla è cambiato da allora.

Nel romanzo perciò il problema dell'aborto affonda le radici in una concezione generale della vita e dell'uomo intrisa di egoismo e di nichilismo che, seppur dilaganti, non impediscono ad alcune persone di pensarla diversamente.

infatti afferma: "naturalmente, parlo di embrioni fino a due o tre mesi [...]. Non ho la sensazione di uccidere un essere vivente dato che l'embrione non riesce ancora a vivere fuori dell'utero"². Quando, però, gli succede di praticare aborti su feti di sei o più mesi, allora dentro di sé, sente qualcosa di sgradevole e cerca di dissuadere gli altri.

Se il dottor Sadaharu rappresenta il Giappone oltremodo secolarizzato ed orientato a garantire più la vita, i diritti e le esigenze speciose di chi ha già uno status giuridico-sociale - per intenderci di coloro che già vivono e sono inseriti nel

contesto sociale - piuttosto che il diritto di chi è stato solo concepito, nel romanzo risaltano altri personaggi che, concretamente, rappresentano l'altra faccia non meno significativa, anche se non così appariscente, del Giappone. Uno di quelli, molto significativo, è la signora Kakei Yoko, spesso portatrice dell'Autrice, che, oltre a cercare di dissuadere l'amico ginecologo dal praticare aborti, esprime una concezione cristiana della vita in termini molto esistenziali, niente affatto intellettualistici - diremmo quasi agostiniani - come quando, ad esempio, nei riguardi di coloro che vogliono sbarazzarsi di un bambino colpito dal talidomide, affermerà che chiunque è in grado di prendersi cura di un bambino normale, ma è più bello e meritorio prendersi cura di chi non lo è: Dio, infatti, "si rallegra per quel tanto in più che è necessario"³.

Accanto alla signora Yoko si snoda la figura di padre Munehika, un singolare tipo di parroco, che, anziché far leva sulle condanne morali o su un indottrinamento intellettualistico, di tipo coercitivo e proselitistico, cerca semplicemente di essere un compagno di viaggio del dott. Sadaharu: lo ascolta in un clima di stima e rispetto reciproci. Il dottore, aprendosi con lui arriverà a deporre la sua maschera di conformismo ipocrita dichiarando: "i nazisti uccisero vari milioni di ebrei. Non li uccisero, forse, perché non desideravano che gli ebrei fossero su questa terra? Noi affermiamo che quanto fece Hitler era riprovevole, ma ci sono ancora molti individui come Hitler! Ce n'è uno anche davanti a lei! E' uno che, quando gli si chiede un intervento abortivo perché c'è un

bambino di cui non si ha bisogno, asseconda subito la richiesta, in cambio di denaro"⁴.

Da quanto riportato fin qui, emergerebbe che Sadaharu pratici l'aborto esclusivamente per denaro e, paradossalmente, per sentirsi utile e realizzato; ma in realtà, oltre all'interesse economico, si agitano in lui, come spinte propulsive, motivi ideologici che sono paradigmatici di una mentalità attualmente diffusa non solo in Giappone, ma anche in molti altri paesi del mondo: "Sadaharu pensava che tutti, anche chi non fosse medico, facessero del bene e del male. Era convinto che chiunque facesse vivere e morire. L'unica differenza consisteva nel fatto che i medici lo facevano direttamente, mentre la maggior parte degli uomini aveva la possibilità di farlo solo indirettamente"⁵.

Insomma, secondo il ginecologo, in ogni uomo si agiterebbe una sorta di "negatività aggressiva" che - poiché "gli uomini possono fare tranquillamente qualsiasi cosa, purché venga riconosciuta come ordine sociale"⁶ - si esprime nell'annientamento di chi non conta, di chi è debole o dà fastidio, come nel caso del diversi di qualsiasi tipo, e nel mantenimento di interi popoli nel sottosviluppo, sempre che pochi privilegiati possano vivere e prosperare nell'abbondanza.

Nel romanzo perciò il problema dell'aborto affonda le radici in una concezione generale della vita e dell'uomo intrisa di egoismo e di nichilismo che, seppur dilaganti, non impediscono ad alcune persone di pensarla diversamente. E' questo il caso dei coniugi Lorry - lei giapponese, lui americano - che allevano 18 fi-

gli - otto naturali e 10 adottivi - prediligendo tra questi i più indigenti e ciò per due motivi: uno tipicamente religioso come quando si afferma: "gli occhi di Dio si posano proprio sui bambini che gli altri sembrano evitare"; l'altro, potremmo definirlo di tipo antropologico-umanistico, che suona così: "non vanno bene le mele bacate o le patate marce. Per gli esseri umani, invece, non si può badare alla qualità. Gli esseri umani [...] non si possono mettere a confronto con le mele o con le pere. Non dicono forse anche i giapponesi che i bambini sono tesori? Noi riceviamo un tesoro"⁷.

2. Interrogativi e senso della vita

Come si è già detto, nel romanzo, il problema dell'aborto diviene il perno catalizzatore di molte problematiche. Ne ricordiamo alcune. La vita umana è qualcosa di casuale o discende da un creatore? In ciò che fa, l'uomo è del tutto lasciato a se stesso o, anche se in maniera inconscia, si sente di rispondere ad un appello che lo trascende? Le risposte di Ayako Sono non sono dirette perché il suo scopo e quello di osservare la realtà umana e non di emettere giudizi-sentenze, ma sono indotte e soprattutto positive. Come quando la scrittrice fa dire ad un cliente di Sadaharu, che gli mostrava al microscopio un campione di muco cervicale della moglie durante l'ovulazione, la seguente osservazione: "Oh! E' splendido, vero? - mormorò Nakanishi, come se fosse rimasto affascinato dalla visione al microscopio [...]. I cristalli risplendevano nel loro colore argenteo e si formavano figure che facevano

pensare a foglie acuminate di giunco. Quello splendore costringeva a pensare che la vita umana non era né una suggestione né una realtà apparsa a caso. Era una realtà creata e messa in movimento secondo un piano esatto e ben determinato da qualcuno"⁸. Altre risposte provengono da altri personaggi del romanzo come quando Yoko afferma che, dal punto di vista biologico, gli esseri umani rappresentano o riproducono la struttura e l'ordine finalistico dell'universo⁹; oppure come quando padre Munechika dichiara che "la vita non è solo biologica"¹⁰; o, infine, quando lo stesso Sadaharu, di fronte ad aborti di feti - che prima della loro soppressione - non emettevano neanche un gemito di vita, avvertiva un senso di malessere: "[...]. In ogni caso non poteva fare a meno di pensare che fosse profondamente innaturale che persone preparate per tutelare la vita fossero obbligate a troncarla"¹¹.

3. Le mani sporche di Dio

Ed arriviamo al titolo fortemente significativo ed evocativo del romanzo. Sadaharu, entrando nella chiesa di padre Munichika, vede un quadro di "Gesù di Nazareth". Ha le mani sporche come quelle di un contadino e ciò contrasta con il suo volto luminoso dalle caratteristiche divine. Come mai questo dualismo? Anche in questo caso la risposta è molto umana ed esistenziale. A scoprirla è proprio Sadaharu ascoltando una canzone di Elvis Presley che fa: "Dio ha abbandonato la gloria ed è venuto da me. / Ha vissuto con gli esseri insignificanti come me. / Per me, e in vece mia, si è rassegnato a prendere su di sé vergogne e umiliazioni.

Essere oggetto di attenzioni simili!

Chi sono io?

Per me il re è morto versando il suo sangue.

Chi sono io?

Egli ha pregato per me"¹².

Il Dio che prega, che gioisce, che soffre in silenzio senza strepiti e che si sporca le mani con ogni uomo nel difficile campo di terra della vita è un tema molto caro alla spiritualità degli scrittori cattolici giapponesi. A tal riguardo si potrebbero vedere anche i romanzi di Shasaku Endo, quali "Silenzio", "Il Samurai", "Vita di Gesù"¹³. In conclusione, al di là del significato strettamente religioso del titolo del romanzo, la tematica delle "mani sporche" di terra ha una pregnanza fortemente educativa. A nostro avviso è questo, in fin dei conti, il messaggio di Ayako Sono: per costruire un mondo migliore fondato sul benessere materiale, morale e spirituale di tutti occorre che ognuno si sporchi le mani, cioè si immerga nella realtà concreta progettando insieme con gli altri, secondo una visione prospettica ed orientata al bene comune, un presente ed un futuro degni di ogni uomo della terra.

¹ Ayako Sono, *Le mani sporche di Dio*, Spirali/Vel, Milano 1990.

² id., p. 42.

³ id., p. 326.

⁴ id., p. 332.

⁵ id., p. 410.

⁶ id., p. 198.

⁷ id., p. 322.

⁸ id., p. 61.

⁹ id., p. 41.

¹⁰ id., p. 225.

¹¹ id., p. 351.

¹² id., p. 540.

¹³ I romanzi "Silenzio" e "Il Samurai" sono stati editi da Rusconi rispettivamente nel 1982 e nel 1983. La "Vita di Gesù" invece è stata edita dalla Queriniana nel 1977.

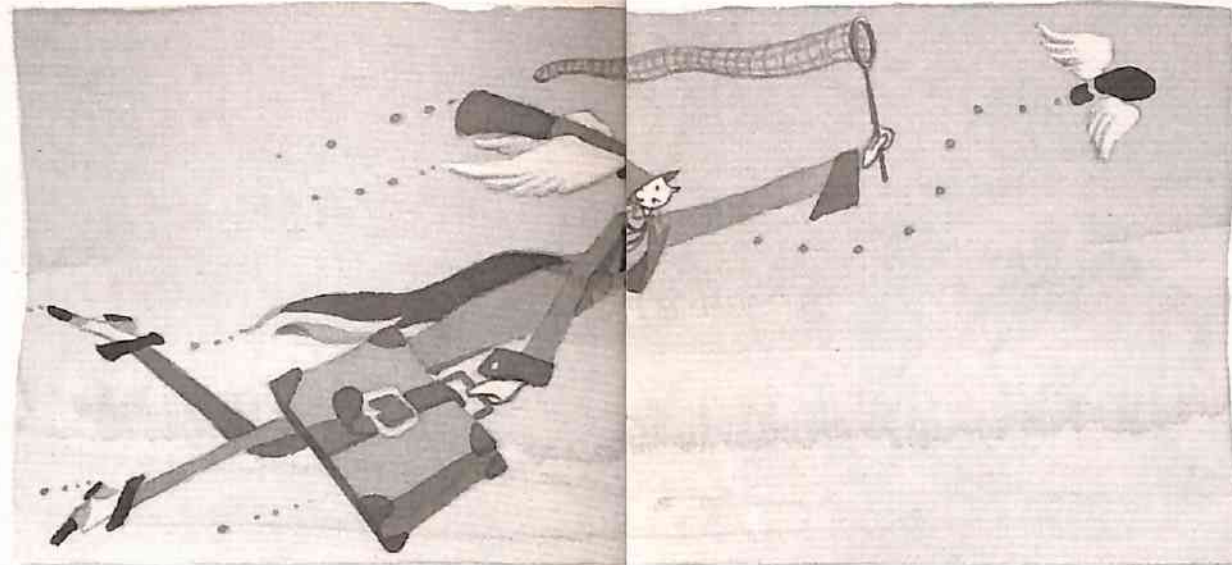
Il Dio che prega, che gioisce, che soffre in silenzio senza strepiti e che si sporca le mani con ogni uomo nel difficile campo di terra della vita è un tema molto caro alla spiritualità degli scrittori cattolici giapponesi. A tal riguardo si potrebbero vedere anche i romanzi di Shasaku Endo, quali "Silenzio", "Il Samurai", "Vita di Gesù".

Un'azione se vuol essere educativa deve continuamente essere messa in relazione con il contesto in cui si vive. Uno degli errori che le istituzioni scolastiche commettono più di frequente è quello di alimentare al suo interno un'immagine non realistica, perché parziale e scissa, dell'allievo. Chi lavora al loro interno non può non aver notato come si sono modificate alcune caratteristiche della personalità delle "persone in apprendimento". Abbiamo di fronte sempre più bambini e ragazzi che di fronte allo sforzo e alla sofferenza mentale dell'apprendere tecniche e contenuti reagiscono con ansia, depressione, sfiducia nelle proprie capacità e arroganza. La scuola incolpa la famiglia, la famiglia incolpa la scuola. Non si tratta di ricercare i possibili

L'EDUCATORE E I LIMITI

Reinterrogarsi sull'identità degli educatori, sul loro ruolo in una società attraversata da presenze appartenenti ad altre culture, ma che di fatto coltiva i valori di una individualità narcisistica incapace di vedere, accettare l'"Altro diverso da Sé", è un compito primario. Soprattutto se vogliamo che la nostra azione educativa non rimanga chiusa nelle sfere dell'idealità, del "dovrebbe essere", ma emerga dal complesso incontro con una realtà che si muove al di là e forse in opposizione ai nostri desideri. E' innegabile che noi educatori ci stiamo scontrando da un lato con le conseguenze di modelli educativi centrate solo sul "puer", dell'altro con la sempre più viva consapevolezza di dover "cambiare rotta", di praticare zone dove orientarsi è sempre più difficile.

di RITA VITTORI



"colpevoli", per poterli mettere alla berlina, ma di analizzare fenomeni inquietanti, per certi versi, che ci debbono attivare degli interrogativi per poter modificare i nostri atteggiamenti come adulti educanti. Il bullismo nelle classi, i frequenti suicidi per insuccessi scolastici, la mortalità scolastica, i ripetuti atti di violenza apparentemente gratuita da parte di bambini ci pone di fronte a una realtà che ci fa paura, perché ci chiama in causa come adulti. Adulti che hanno rifiutato di farsi cinghie di trasmissione di una cultura educativa cosiddetta "autoritaria" dove il rapporto tra genitori e figli (educatori ed educandi) era basato sulla paura delle punizioni, sul ricatto, sul dover essere, sul conformismo a norme sociali così predefinite da soffocare ogni moto individuale e creativo. Anche allora la "diversità" era una caratteristica da abbattere; per essere accettati e far parte della società occorreva aderire alle sue norme e alle sue regole. La conflittualità intergenerazionale toccò il suo apice nel '68 e negli anni successivi, dove tutta una generazione pensò di poter cambiare i rapporti all'interno e all'esterno della famiglia.

In effetti la famiglia è cambiata profondamente. Da una dimensione "etica" è passata a privilegiare la dimensione "affettiva" (Charnet, 1995)¹. Essa sembra aver assunto come compito primario non le trasmissioni di norme, sapere, provenienti dall'esterno, bensì di assicurare presenza, affetto, sicurezza. Un luogo sicuro ove rifugiarsi di fronte ad un mondo percepito come pericoloso e pieno di cattiveria; un utero materno dove la conflittualità è bandita e con essa la differenziazione dei mali. E la famiglia si organizza sui bisogni dei figli, regredisce non al servizio della crescita, ma per mantenere di sé un'immagine positiva, scevra di errori e aggiu-

stamenti. Se il riconoscimento del valore del "puer" ha portato ad un'immagine dell'infanzia come mancante di..., un ricettacolo di istinti da domare, un vaso da riempire, riconoscendo una sua dignità da tutelare con il concetto di "diritto", ha fatto sì che la generazione di famiglia post '68 ne abbia fatto un oggetto di "culto". Si è estremizzato il concetto di adulto al servizio della crescita del bambino, per farne il "tiranno" domestico. Da recenti studi dei Centri evolutivi di Venezia emerge l'immagine di un'infanzia fagocitata dal desiderio degli adulti di essere riconosciuti come perfetti, uguali a loro per non far percepire la differenza di modi che i genitori vissero nella loro infanzia come lontananza affettiva. Adulti che cercano in tutti i modi di non far confrontare i bambini con la sofferenza della crescita, che significa abbandono degli ideali di onnipotenza narcisista dove tutto ruota intorno ai loro desideri, che devono essere soddisfatti nel più breve tempo possibile.

I bambini non sono aiutati dall'adulto ad elaborare il dolore di sentirsi piccoli, incapaci, bisognosi di imparare da altri; vengono nutriti continuamente con frasi del tipo: "Sei il più bel bambino del mondo, il più bravo, il più intelligente". Dall'altra parte i bambini sono sottoposti a continue richieste a comportarsi da "grande", ad ascoltare discorsi da "grande", a relazionarsi con eventi e situazioni per farlo diventare forte e sicuro. Negandogli in questo modo il diritto di non sapere, di non conoscere, di non essere sicuro. Ne consegue che i bambini e i ragazzi alimentano di sé solo un'immagine onnipotente, dove ogni restrizione, limite, regola, insuccesso, o la semplice esistenza di un Altro che limita la sua onnipotenza viene assunta come un "oggetto" interno ed esterno da abbattere,

eludere, rifiutare. Se l'onnipotenza, come dice Winnicott, è una fase importante da vivere perché crea fiducia nel mondo esterno, il suo prolungamento nel tempo ha effetti deleteri sulla crescita. Nei dati raccolti in questi Centri emerge come i bambini ripetono continuamente che chi non è capace, bravo, all'altezza di piacere a tutti, non ha nessun valore. Bambini a cui gli adulti negano il senso del tempo della crescita.

Si ripresenta qui il nodo della concezione del tempo nella nostra società. Negli articoli dello scorso anno si è evidenziato come l'accelerazione delle comunicazione interpersonali, abbia modificato il senso del tempo nella società odierna. Non è più un tempo circolare, ciclico, fatto di attività e riposo, di vuoto e pieno, di lentezza e fatica, bensì un tempo lineare, veloce, dove gli obiettivi devono essere raggiunti nel minor tempo possibile, e dove la qualità è identificata con la quantità.

Troviamo così piccoli che vogliono diventare grandi senza darsi il tempo di crescere; ormai ci troviamo di fronte piccoli che si sentono grandi per difendersi dal dolore di non sapere, di non saper fare, di non saper essere. Ma in fondo essi rispondono semplicemente all'illusione che noi adulti rimandiamo loro. Siamo gratificati dalla loro somiglianza a noi in quanto adulti; li valorizziamo quando ci dimostrano d'essere capaci, ma non li aiutiamo ad accettare la loro dipendenza "funzionale". Non forniamo loro gli strumenti per poter decidere, li facciamo decidere; non li aiutiamo a trovare dentro di sé la forza di lottare contro le difficoltà, gliele evitiamo; non li sorreggiamo nel loro desiderio di conquistare le cose, gliele diamo appena le desiderano. Ma, come afferma Paola Scolari, citata dallo Charnet: "Negare la differenza tra l'infanzia e l'età adulta è negare illusoriamente la morte? Ai bambini viene assegnato il compito di non crescere per non far morire gli adulti? Gli adulti nascondono ai bambini e a loro stessi la differenza tra le generazioni per rimanere magicamente tutti sempre giovani". Non a caso si è elaborato il concetto di "adulità", quasi a voler nuovamente affermare la naturale differenza per tanti anni negata nell'illusione di voler essere sempre giovani, attraenti, confusi con i nostri figli. Riconquistare la nostra adulità significa accettare le tracce del tempo su di noi, riconoscerci il diritto di avere un ruolo qualificato in una società che esalta solo la giovinezza, visi senza rughe e corpi smaglianti. Significa mettere a disposizione delle generazioni future la nostra capacità di vivere nel mondo una vita piena di significato. Potremo anche noi dire di ogni vecchio che muore che è morta una biblioteca?

Si ripresenta qui il nodo della concezione del tempo nella nostra società. Negli articoli dello scorso anno si è evidenziato come l'accelerazione delle comunicazione interpersonali, abbia modificato il senso del tempo nella società odierna. Non è più un tempo circolare, ciclico, fatto di attività e riposo, di vuoto e pieno, di lentezza e fatica, bensì un tempo lineare, veloce, dove gli obiettivi devono essere raggiunti nel minor tempo possibile, e dove la qualità è identificata con la quantità.

¹ Charnet U., *Animazione sociale*, marzo-aprile 1996

Il Cem sostiene e promuove la campagna per la messa al bando delle mine

Una campagna: perché

Più di 100 milioni di mine giacciono inesplose e disperse in 64 paesi del Mondo e altrettante sono ammassate negli arsenali in attesa di essere installate. Una minaccia che causa oltre 500 vittime la settimana, una ogni 20 minuti. Il 90% sono civili, il 20% bambini. Inoltre le mine rimangono attive per decenni e non riconoscono nessun trattato di pace così anche dopo la guerra continuano a colpire in modo indiscriminato le generazioni presenti e future, ostacolano lo sviluppo umano sociale ed economico, impediscono il ritorno dei profughi nei villaggi, costringono a vivere nell'incertezza e nell'incubo per qualcosa che potrebbe succedere a chiunque, dovunque. E' un fatto inconfutabile: le mine antipersona rappresentano una grave violazione dei diritti umani e delle stesse "leggi di guerra", fino a costituire ormai una minaccia per l'intero ecosistema.

Per far fronte a questa tragedia a dimensione planetaria, è nata nel 1992 la Campagna internazionale per la messa al bando delle mine terrestri, di cui la Campagna italiana fa parte. Attualmente la campagna è so-

stenuta da oltre 350 organismi in tutto il mondo, dai paesi produttori ai paesi che da questi ordigni sono colpiti, a volte infestati.

Gli obiettivi della Campagna sono seri e chiari: chiediamo alla comunità internazionale e ai singoli governi:

1. *La messa al bando definitiva di produzione, utilizzo e commercio di ogni tipo di mina antipersona, a livello internazionale e nazionale;*
2. *L'impegno di assistenza alle vittime e loro riabilitazione;*
3. *Incentivare lo sminamento e la bonifica delle aree infestate;*
4. *L'impegno a riconvertire le aziende produttrici di mine.*

L'appello per la messa al bando è promosso anche dal segretario delle Nazioni Unite, dall'Unicef, dall'Acnur, dal Papa e dal Pontificio Consiglio Giustizia e Pace, dalle maggiori personalità delle grandi religioni del mondo. La Campagna italiana, a cui aderiscono oltre 40 associazioni ed Enti, si è impegnata in questi anni in numerose attività ed iniziative, volte a sensibilizzare l'opinione pubblica, a denunciare il ruolo dell'Italia nella produzione e commercio delle mine, a sollecitare il governo e parlamento italiano

per una politica ed una legislazione appropriata.

Il progetto educativo

Nell'ambito delle diverse attività, particolare attenzione è stata rivolta al mondo della scuola e della gioventù, con la produzione di materiali didattici e l'attivazione di un concorso "Disegna un Poster contro le mine". Cem Mondialità ha presentato l'iniziativa in quarta pagina di copertina (Febbraio '96), facendosi portavoce dell'appello della Campagna. Anche grazie al Cem, il concorso ha avuto una rispondenza ampia, al di sopra delle migliori aspettative, con la partecipazione attiva di migliaia di studenti e giovani in incontri, dibattiti e ricerche interdisciplinari sul tema. Sono pervenuti alla Campagna più di 600 poster, trenta dei quali sono stati selezionati per rappresentare l'Italia nella Mostra itinerante internazionale.

Considerata l'urgenza del dramma delle vittime di mine, che invocano giustizia e solidarietà, la Campagna italiana intende attivare anche per l'anno scolastico '96-97 un progetto didattico per le scuole elementari e medie, inserito nell'ambito dell'Educazione alla Pace e alla Mondialità. I sussidi didat-

tici saranno disponibili, a richiesta, per la fine di ottobre '96. Forniranno un approfondimento storico, sociale ed umanitario, presentando, tra l'altro la realtà di alcuni paesi più colpiti ed offriranno percorsi di ricerca ed attività. Il Cem, assieme ad altri organismi, si fa promotore del progetto educativo preparato dalla Campagna e chiede agli insegnanti la disponibilità a lavorare con gli studenti su questo tema, ognuno nel proprio ambito, attivando tutte le risorse possibili. Il personale del Cem e della Campagna sono disponibili a concordare percorsi didattici ed attività da avviare ed attuare nel corso dell'anno scolastico, anche in vista della *Giornata nazionale di sensibilizzazione sul problema delle mine*, fissata per sabato-domenica 12 e 13 aprile 1997.

Contattateci:

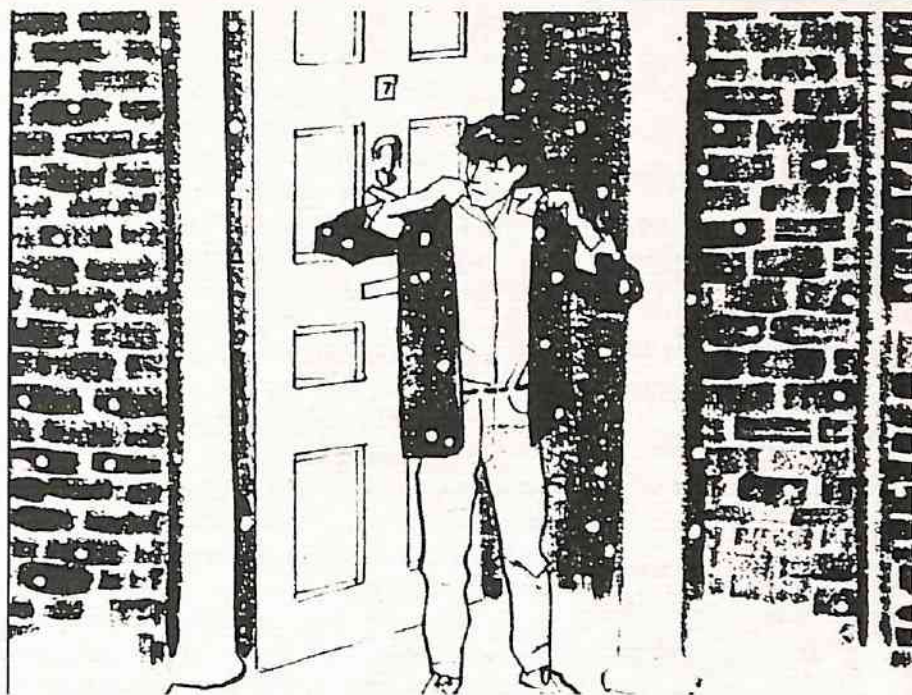
per richiesta di materiali: Marcello Storgato, Via Piamarta 9 - 25121 Brescia. Tel. 030/3753474 - Fax 030/3772781.

per percorsi didattici: Raffaele Mantegazza Tel. e Fax 031/771122

per informazioni sulla Campagna: Marinella Gentile, c/o Caritas Italiana Tel. e Fax 06/54192257 - Fax 06/5410300.



"Sono uno strano tipo, l'unico investigatore al mondo, per quanto ne so, che si interessi a fenomeni come fantasmi, licanthropi e vampiri. Il fatto che io creda o meno all'autenticità di tali fenomeni è del tutto irrilevante. Ciò che conta è che non rifiuto a priori di crederci, come fa la maggior parte della gente seria". Una simile autodefinizione, a firma di Dylan Dog, evidenzia il motivo per cui, per cominciare la nostra cavalcata lungo le rotte meravigliose del fumetto, abbiamo deciso di affidarci all'ormai mitico "indagatore dell'incubo" creato dalla magica ispirazione di Tiziano Sclavi. Si tratta oltretutto, di un vero e proprio fenomeno di costume - circa un milione di copie vendute ogni mese, tra originale e ristampe - che ha costretto sociologi e pedagogisti, psicologi e persino teologi ad interrogarsi sui motivi di un successo che ha superato le più rosee previsioni della casa editrice Bonelli, già allenata del resto, ad inter-



OLTRE LA SOGLIA. DYLAN DOG

pretare sogni e bisogni giovanili dall'esperienza di Tex e di Martin Mystère.

C'è chi ha sottolineato, ad esempio, che il personaggio di Dylan Dog raccoglie un esasperato bisogno di socializzazione primaria e di maturazione individuale attualmente sempre più negato alle giovani generazioni, oppure chi lo legge - è il caso di A. Faeti, docente di Letteratura dell'infanzia all'Università di Bologna - come la cronaca secolare di un'andata verso i morti, ma con la ricerca di percorsi attuali, legati al nostro esistere oggi nel pianeta. Occorre evidenziare, in ogni caso, che il trentacinquenne londinese, mezzo "ghostbuster" e mezzo Philip Marlowe, conquista il lettore a partire dal suo eroismo profondamente umano, pieno di debolezze, fragilità e paure, nel quale è possibile trovare un amico, un fratello maggiore, oppure (stando alle statistiche, che parlano di tantissime ragazze appassionate del Nostro) un amante gentile, riflessivo ed onesto. E un ruolo non secondario, tra le ragioni della fortuna di questo albo, ce l'ha senz'altro Groucho, l'assistente factotum-reincarnazione dell'omonimo Marx brother, la tipica spalla portata a sdrammatizzare le situazioni estreme in cui il suo capo si vie-

"Sono uno strano tipo, l'unico investigatore al mondo, per quanto ne so, che si interessi a fenomeni come fantasmi, licanthropi e vampiri. Il fatto che io creda o meno all'autenticità di tali fenomeni è del tutto irrilevante. Ciò che conta è che non rifiuto a priori di crederci, come fa la maggior parte della gente seria".

ne a trovare, sfornando a raffica battute, giochi di parole, *calembours* che fanno da perfetto contrasto agli eventi più "splatter".

Da parte nostra (abbiamo proposto una rilettura di Dylan Dog in *"Se una notte d'inferno un indagatore..."*, Unicopli 1995, se ci è concessa la "pubblicità-progresso"...), ci pare non sia stata abbastanza messa in luce la sua funzione di narrazione che sceglie consapevolmente di mettere-in-scena la tradizionale o-scenità che riveste la morte nella nostra società, aiutando sia il

**di RAFFAELE MANTEGAZZA
BRUNETTO SALVARANI**

L'elaborazione simbolica della morte presente nel nostro fumetto permette al giovane non solo una identificazione con l'eroe che la morte l'affronta e la vince o perlomeno cerca di comprenderla, ma anche una rassicurazione interiore per quanto riguarda la legittimità psicoevolutiva delle sue tensioni di distruzione.

ragazzo sia l'adulto a riappropriarsene positivamente, aiutando entrambi a crescere e a formarsi. Dylan Dog, in tal senso, può essere anche un invito per gli adulti a riscoprirsi padri e fratelli maggiori: con tutta l'ironia grouchiana di chi prende sul serio la vita proprio allorché non la drammatizza ma, attraverso le mille finestre del linguaggio, fa esplodere la carica anarchica insita in essa; e con tutta la tenerezza di Bloch, il padre buono di Dylan, tanto buono da anestetizzare il lato cattivo della paternità, simboleggiato dal cattivo per eccellenza, Xabaras... un padre che sa rimproverare il suo "old boy" quando ce n'è bisogno, che lo accarezza quando è triste, e la sera, come ogni buon papà, sta in trepidante attesa davanti alla finestra, cullando dietro l'aria da duro un caldo, infinito amore. Anche da questo punto di vista Dylan si trova, nelle sue peripezie variopinte, regolarmente "sulla soglia", quella che il critico Todorov ha descritto come il luogo attraverso cui il soprannaturale e il fantastico e l'impossibile irrompono nella realtà del quotidiano, giungendo a distruggerne l'ordine - solo apparentemente razionale - e la finta coerenza. Ecco perché gli zombies, i licantropi, i vampiri, i devianti di ogni genere e gli emarginati dalla brutalità della vita contemporanea vedono in lui (sia che lo interpellino per ottenere aiuto sia che ne vengano coinvolti nel corso delle sue indagini) un proprio simile, perennemente incerto tra l'interpretazione razionale e quella irrazionale dell'accaduto, fino a creare un insistito gioco di specchi. Tanto che, in "Morgana", ad esempio, mentre una nutrita serie di figure da incubo scorrazzano per le vie di Londra, l'affascinante co-protagonista domanda a Dylan: "E' un sogno?", sentendosi emblematicamente replicare: "Forse non è un sogno, ma una storia a fumetti". Ma che differenza c'è - ci verrebbe da chiedere a nostra volta - tra un sogno e una storia a fumetti?

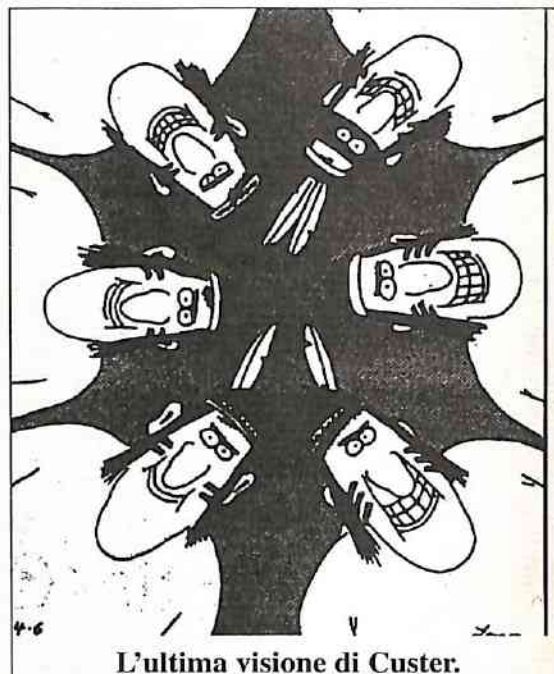
Tracce Educative

Utilizzando intelligentemente Dylan Dog è possibile lavorare su alcune interessanti suggestioni:

a) l'idea di **morte**, così tipicamente affascinante per gli adolescenti, che nel nostro fumetto viene così fortemente alla ribalta. Ci permettiamo di citare dal nostro *Se una notte d'inferno un indagatore* (cfr. Bibliografia): "L'adolescente deve (e questo è il suo compito evolutivo essenziale, dal punto di vista individuale e sociale) **morire alla propria infanzia**. Deve cessare di

essere un bambino, e dunque teme la regressione e vorrebbe sfuggire la sua tentacolare presenza, che lo confermerebbe in quelle dimensioni di dipendenza e passività dalle quali sta cercando di sfuggire; e deve diventare un adulto in senso originale e individualizzato, e teme l'omologazione acritica e l'appiattimento dei suoi sogni, delle sue speranze, della sua voglia di contestare e di ribellarsi".

Inoltre "il ragazzo deve decidersi a uccidere i propri genitori: nell'esperienza simbolica del parricidio e del matricidio egli sperimenta il suo distacco dalla famiglia d'appartenenza e vive, ovviamente non senza una profonda angoscia,



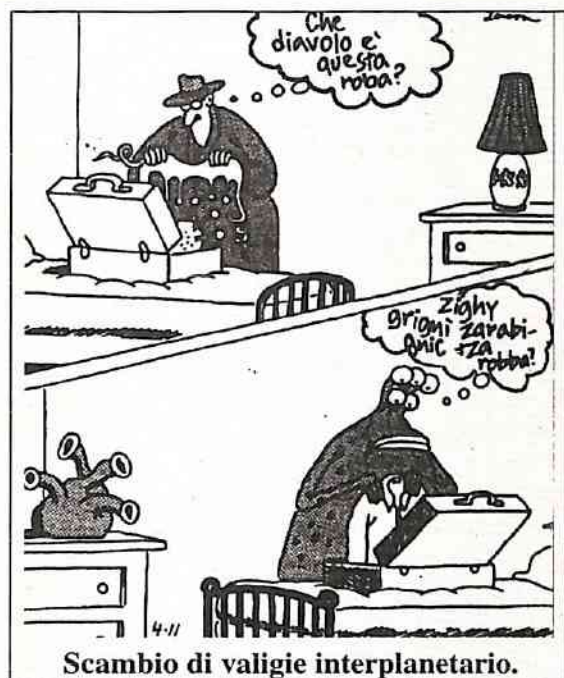
L'ultima visione di Custer.

i primi tentativi di progettarsi al di fuori dal protettivo abbraccio paterno/materno. Si tratta di vissuti caratterizzati da forte ambivalenza emotiva, e che dunque sono accompagnati dai temi del ritorno, della riconciliazione, della richiesta di perdono, dell'espiazione. Ovviamente tutto ciò è foriero di sensi di colpa, a volte difficilmente gestibili". L'elaborazione simbolica della morte presente nel nostro fumetto permette al giovane non solo una identificazione con l'eroe che la morte l'affronta e la vince o perlomeno cerca di comprenderla, ma anche una rassicurazione interiore per quanto riguarda la legittimità psicoevolutiva delle sue tensioni di distruzione;

b) l'idea di **paura**; anche qui abbiamo una pacificazione interiore possibile, una sorta di catarsi: non solo è giusto aver paura (di crescere, di diventare adulti, ma anche del buio, dei ragni

ecc.) ma lo stesso eroe ha paura. L'unica paura che manca a Dylan è quella di **affrontare le proprie paure** e di parlarne con qualcuno. L'idea di adulto che viene così proposta come oggetto di identificazione non è dunque quella - irraggiungibile - di chi non ha paura di niente, ma quella di chi sa fare i conti con le proprie paure, anche se forse non riuscirà mai a superarle del tutto (e questa è l'essenza dell'umano!)

c) l'idea di **corpo**, centrale per la definizione di sé dell'adolescente. Citiamo solamente due suggestioni: anzitutto l'idea del **morto vivente** come metafora di colui che non ha saputo fare i conti con la propria finitudine e con il compito



Scambio di valigie interplanetario.

evolutivo della crescita; in secondo luogo, l'idea del **corpo che viene squartato, sventrato, scannato** come possibile luogo dell'elaborazione di un desiderio di distruzione/esplorazione corporea che è propria dei ragazzi e delle ragazze in età post-puberale e che viene qui brillantemente risolta in chiave simbolica.

Il gioco delle combinazioni

Ci limitiamo per motivi di spazio ad una sola contaminazione a livello tematico, costituita dalle immagini dell'Inferno che letteralmente "pullulano" nel nostro fumetto. L'Inferno (anzi: gli inferni) di Dylan sono dei veri e propri labirinti, "universi paralleli", che si diversificano radicalmente per il tipo di "ambiente" nel quale precipitano le anime dannate. Vi sono inferni si-

mili a quelli danteschi, altri invece che hanno il volto fisso ed implacabile della burocrazia, altri ancora che ripropongono situazioni di vita quotidiana.

Ovviamente è possibile partire dalla *Commedia* di Dante, dove il luogo della dannazione è leggibile attraverso la ben nota legge del contrappasso; ci si può arrivare direttamente tramite l'albo *Inferni*; sarà utile qualche confronto con la iconografia, a partire dall'inevitabile Giotto (l'affresco della Cappella degli Scrovegni di Padova) per passare alla fantasia visionaria di Hieronymus Bosch (a partire dal *Giardino delle delizie*). Sempre a proposito di fantasie visionarie ci viene in mente il *Marriage of Heaven and Hell* di William Blake.

E' possibile poi passare al *Castello* o ancor meglio all'*America* di Kafka, per indagare le strutture della burocrazia come metafore terrene della colpa e della pena; a questo proposito, sempre di Kafka, sono utili i racconti *Nella colonia Penale*, *La condanna* e *Davanti alla legge*. Una simile metaforizzazione della pena è ravvisabile anche nel *Deserto dei tartari* di Dino Buzzati.

Sul motivo della hybris e del Nulla come possibile punizione è interessante il racconto di Isaac Asimov *Nulla!* (in *Testi e note*, vol. II, Milano, Mondadori, 1975, pag. 135), nel quale è proprio il Nulla ad essere scelto come pena per gli incauti astronauti che hanno sfidato le leggi eterne dello Spazio.

A volte qualche emissario degli inferni sale sulla superficie del pianeta per poter compiere il suo dovere e portare con sé qualche succulenta preda umana: è da citare la lotta con la morte sostenuta da Antonius Bloch nel *Settimo Sigillo* (e ripresa nell'albo *Partita con la morte*).

Concludendo, ci sembra interessante un confronto con il... Purgatorio e la sua storia, narrate da Jacques le Goff ne *L'invenzione del Purgatorio*, Torino, Einaudi, 1982.

La bibliografia

Genere letterario, filmico, musicale, oltre che fumettistico (come dimostra la fortuna di Dylan Dog), ormai l'horror rappresenta qualcosa di più di una nicchia riservata, come qualcuno talvolta pretenderebbe, a giovanotti dotati di scarso buon senso o ad adulti cresciuti malamente e con qualche turba psichica di troppo... Tanto che la bibliografia disponibile per entrare meglio nei suoi meandri risulta davvero vastissima, e gli antenati illustri richiamabili alla mente in

L'unica paura che manca a Dylan è quella di **affrontare le proprie paure** e di parlarne con qualcuno. L'idea di adulto che viene così proposta come oggetto di identificazione non è dunque quella - irraggiungibile - di chi non ha paura di niente, ma quella di chi sa fare i conti con le proprie paure, anche se forse non riuscirà mai a superarle del tutto (e questa è l'essenza dell'umano!).

L'Inferno (anzi: gli inferni) di Dylan sono dei veri e propri labirinti, "universi paralleli", che si diversificano radicalmente per il tipo di "ambiente" nel quale precipitano le anime dannate. Vi sono inferni simili a quelli danteschi, altri invece che hanno il volto fisso ed implacabile della burocrazia, altri ancora che ripropongono situazioni di vita quotidiana.

tal senso vanno dal soprannaturale all'orrido, dal macabro nel teatro elisabettiano alla cultura gotica, dai racconti di fantasia alle storie psicanalitiche di materializzazione dell'inconscio; e si potrebbe continuare. Perciò, qui facciamo una scelta altamente selettiva, a partire da film che lo stesso Dylan, nel suo albo d'esordio (*"L'alba dei morti viventi"*, ottobre 1986), dichiarava di aver visto almeno 14 volte: "Un lupo mannaro americano a Londra", scritto e diretto da John Landis nell'81. Qui, il regista americano utilizza felicemente il tradizionale mito dell'uomo-lupo in chiave di favola tra l'horror e l'humour per affrontare il tema dell'Altro, del Diverso che alberga, volenti o nolenti, in ciascuno di noi: e proprio in questa direzione il film potrebbe essere letto, e accostato all'interpretazione che abbiamo cercato di dare di Dylan Dog nell'ormai celebratissimo "Se una notte d'inferno un indagatore".

Sul piano letterario, suggeriamo per un primo approccio l'aureo volumetto intitolato *"Le più belle pagine della letteratura dell'horror"* (edizioni e/o, Roma 1993), sorta di antologia minima dalla quale si può prendere le mosse per un'analisi più impegnativa, che riporta fra l'altro racconti e poesie di Kafka e Benn, Poe e Praga, Maupassant ed Ellis, fino a William Burroughs. Chi non disdegna la musica classica, si rivolga invece ad un brano famosissimo e particolarmente amato dal Nostro (per motivi che sfiorano l'ovvio), da lui suonato in una versione per clarinetto ogniquale volta sia chiamato ad una riflessione più impegnativa del solito. E' la sonata in Sol minore del compositore e violinista istriano Giuseppe Tartini (1692-1770) comunemente nota come "Il trillo del diavolo", ritmica e patetica insieme, dotata di accenti quasi romantici, un brano modernissimo se si considera l'epoca in cui fu composta.

Infine, per quanti volessero approfondire la conoscenza diretta dello stesso "indagatore dell'incubo", proponiamo un paio di titoli tra i più interessanti fra quelli che ci sono passati sotto le grinfie... Il primo è il bel *"Raccontare Dylan Dog"*, a cura di Michele Masiero (Alessandro Distribuzioni, Bologna 1990), dedicato in particolare alle modalità narrative del fumetto; l'altro rappresenta una vera e propria *"Enciclopedia di Dylan Dog"* - così il titolo - tracciata con cura puntigliosa da Dario Abrescia (Mondadori, Milano 1995), che riporta in oltre 3000 voci tutti i personaggi, gli eventi, le città, gli animali, le strade e le località citati negli albi dylandoghiani. Un'opera coraggiosa, utile per i fans più accaniti ma anche per gli apprendisti cultori. Da

parte nostra, naturalmente, ne abbiamo acquistate un centinaio di copie: per essere sicuri di possederla se la dovessimo smarrire, Giuda Ballerino!

Chi era costui?

The Far Side di Gary Larson

"Le mucche sono gli animali assurdi per eccellenza". Con queste parole Gary Larson, l'autore di *The Far Side*, una delle più amate e contestate strips degli Stati Uniti, commentava il "fiasco" ottenuto da una sua striscia, uscita sul Washington Post. La vignetta si intitolava "Cow Tools" (Utensili muccheschi) e vi era rappresentata una mucca davanti a una serie di utensili di uso incomprensibile. Nessuno la capì. "Avevo letto da qualche parte che l'uomo è l'unico animale a costruire utensili" dice Gary "il che non è vero perché anche alcuni volatili lo fanno, e allora ho pensato a quali avrebbero potuto essere gli utensili costruiti da una mucca".

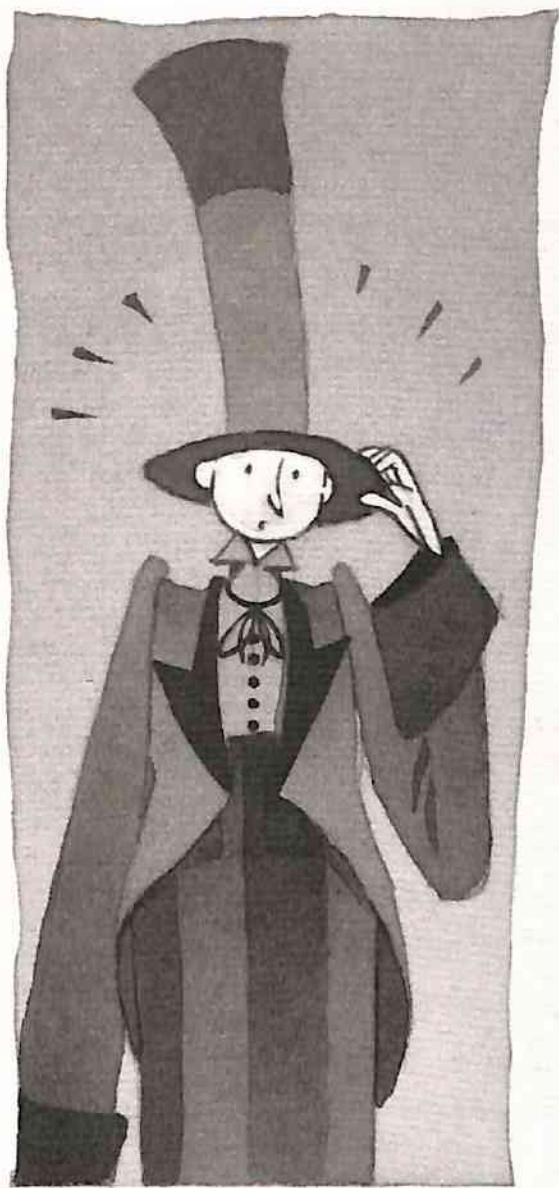
Ecco, questo è il mondo folle di *The Far Side*: una natura dominata dal senso dell'assurdo, del bizzarro, dell'estremo: vitelli e giovani galline che vanno a fumare dietro la fattoria, quartieri di condomini per pitoni con le pelli stese ad asciugare, "band" di pecore rockettate che suonano il "Be-baa", ragni che abbelliscono le loro ragnatele con composizioni di ali di mosca; e ancora, entrando nel campo dell'"umano", genitori che affidano i loro bambini ad una baby-sitter strega e si indignano (non si terrorizzano, ma si indignano) per il fatto che lei li mangia, un padre che torna dal lavoro con una "sorpresa per i bambini" costituita da un gigantesco scarafaggio, è così via. Fino ai capolavori, come la vignetta che rappresenta un cammello adulto che entra arrabbiatissimo nella cameretta di un cammellino e chiede "Ma come, ancora? Non ti ho già dato un bicchiere d'acqua sei mesi fa?"

Quella di Larson è una natura talmente antropomorfizzata da assumere su di sé tutto il ridicolo della civiltà umana e da restituire all'uomo stesso tutto il nonsenso, il bizzarro e l'assurdo che è in agguato dietro ogni comportamento quotidiano. Una natura che ribalta sull'uomo tutta la sua stranezza, e che ci appare, quasi per magia, ancora più affascinante, liberata di tutti i sogni romantici con i quali da secoli siamo abituati a soffocarla.

Gary Larson è pubblicato in Italia da *Linus* e *Comix*. Esiste un bellissimo volume di *The Far Side* in lingua inglese.

IL DIRITTO A RI-CREARSI

OWERO "PERCHE' E' IMPORTANTE L'INTERVALLO A SCUOLA"



Non può esistere un intervallo fatto obbligatoriamente solo con i propri compagni di classe. L'intervallo è l'occasione per fare nuove amicizie, per incontrare l'amico o l'amica del cuore che però è in un'altra classe, per crescere nei nuovi affetti.

Nei vari articoli del **Testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione** (Decreto Legge n. 297 del 16.4.1994) che trattano il tema delle attività didattiche non si parla né si accenna mai alla questione della **ricreazione**, cioè **dell'intervallo**. L'unica eccezione di cui si fa menzione è il "tempo-mensa" che per i progetti di cosiddetto tempo lungo deve rientrare nelle trentasette ore complessive. Ai sensi degli art. 129 e 166 del sopraindicato Testo Unico, possiamo perciò affermare che poiché l'orario delle attività didattiche è di 27 ore settimanali per le scuole elementari e 30 per le medie, la ricreazione rientra a pieno titolo fra le attività didattiche. Sempre nell'ambito della legislazione scolastica non si fa alcun accenno alla questione del **cortile**. Il comma due dell'art. 89 che rientra fra quelli che trattano di **Edilizia e attrezzature scolastiche** afferma che "tutti gli edifici scolastici devono comprendere un'area per le esercitazioni all'aperto". Ma lasciamo perdere il fatto burocratico-legislativo e veniamo alla sostanza delle questioni, cioè parliamo di **ricreazione** e di **cortile**. E' indubbio che se lasciassimo fare a bambini e bambine nessuno di loro azzarderebbe a progettare una giornata

di GIANFRANCO ZAVALLONI

La critica che spesso gli insegnanti elementari fanno alla scuola materna è che arrivano alle elementari bambini che non sanno star seduti. Il bimbo e la bimba "sani", hanno, d'altronde, bisogno di movimento, hanno un corpo in crescita che necessita di azione, di moto.

scolastica centrata sullo star seduto 4 ore (e a volte più) davanti ad un banco. La critica che spesso gli insegnanti elementari fanno alla scuola materna è che arrivano alle elementari bambini che non sanno star seduti. Il bimbo e la bimba "sani", hanno, d'altronde, bisogno di movimento, hanno un corpo in crescita che necessita di azione, di moto. Giungere in prima elementare a scuola e pensare di dover accettare per quattro ore una posizione innaturale è uno sforzo non indifferente. Noi stessi, insegnanti-adulti, non riusciamo a seguire qualsiasi lezione (vedi corsi di aggiornamento) per più di due ore e abbiamo, giustamente, bisogno di un break, di una pausa. Ed è molto comune che una pausa di 15 minuti si trasformi di fatto in un break di mezz'ora.

Il diritto alla ricreazione

Posso quindi affermare che l'intervallo, la ricreazione è un diritto, uno di quei diritti che giuridicamente fanno parte del *diritto naturale*. E

sui banchi, nella stessa posizione in cui erano stati nelle due ore precedenti, a consumare in maniera composta lo spuntino. Ho avuto la sensazione che ci fosse qualcosa di crudele in quell'intervallo. Il secondo aspetto importante è che l'intervallo è qualcosa che potremmo paragonare a quei luoghi che negli aeroporti o nelle zone di frontiera si chiamano *duty free*, cioè zona franca, un'area di libertà. In questo tempo deve essere data la possibilità a chiunque di poter incontrare chiunque altro. Non può esistere un intervallo fatto obbligatoriamente solo con i propri compagni di classe. L'intervallo è l'occasione per fare nuove amicizie, per incontrare l'amico o l'amica del cuore che però è in un'altra classe, per crescere nei nuovi affetti. Terzo elemento di grande importanza è la **durata**. Qui si entra nella discrezionalità e in quello che potrei definire l'assillo dei programmi. "L'intervallo è finito, veloci che dobbiamo tornare in classe!". E' una delle frasi tipiche dell'insegnante che deve completare il programma. Ricordo con grande piacere gli intervalli trascorsi nei primi anni delle elementari andando al fiume, con la maestra, a vedere l'acqua della cascata nella diga della centrale idroelettrica. Oppure quei lunghi intervalli che si trasformavano spesso in passeggiate verso la collina. Anche quella era scuola, una scuola fatta di esperienza comunitaria, un vissuto che ha segnato la mia vita. E non sono banalità. Non sento di aver perso assolutamente tempo. Anzi, credo che il senso di positività maturato in quegli anni sia una molla che ha poi accompagnato tutta la vita e che mi fa provare ancora il piacere di operare nella scuola, di studiare e di conoscere. Mia figlia, ancora l'anno scorso, in seconda media, non aveva spesso il tempo, durante la durata dell'intervallo, di finire il panino preparato per la merenda. Infine c'è la questione del **cortile**. Ci sono scuole con cortili stupendi sottoutilizzati, con i bambini costretti a trascorrere l'intervallo nei corridoi. E ci sono scuole con cortili, che a fatica potremmo definire tali, che invece utilizzano ogni spazio e ogni angolo. Ho visto, in questi cortili, bambini e bambine costruirsi angoli di gioco affascinanti con legni, cartoni e stoffe d'ogni genere, e attendere nuovamente l'intervallo per tornare a giocare. A mio parere l'intervallo si dovrebbe vivere il più spesso possibile in cortile, anche d'inverno. E' un rigenerarsi dei polmoni ed è soprattutto il cambiar aria. Smog permettendo!

1.3 Miliardi poveri secondo la banca mondiale

New York-Adista. Un quinto della popolazione mondiale è costretto a vivere con meno di un dollaro al giorno: è questa la drammatica situazione che emerge dall'ultimo rapporto della Banca Mondiale, "Riduzione della povertà e Banca Mondiale - Progresso e sfide negli anni '90". Secondo gli analisti, circa il 90% dei poveri del mondo è concentrato nelle zone dell'Asia meridionale, dell'Africa sub-sahariana, dell'Indocina, Mongolia, America Centrale, Brasile e delle regioni interne della Cina. A fronte della crescita dei redditi medi nei Paesi in via di sviluppo, si registrano ancora mezzo milione di donne che muoiono ogni anno per complicazioni legate alla maternità e 8 milioni di bambini uccisi dalle malattie conseguenti all'inquinamento dell'acqua e dell'ambiente.

per essere tale, un diritto ha bisogno anche di essere definito in alcune sue caratteristiche che qui provo ad elencare. Prima di tutto l'intervallo ha come caratteristica la possibilità data ai bambini di **muoversi e correre**. Proviamo ad assistere all'inizio di un intervallo in una giornata di sole in un cortile di una scuola comune. Possiamo spesso vedere una operazione che è simile al colpo di pistola che segnala l'inizio della corsa del Palio di Siena. I ragazzi e le ragazze sembrano dei cavalli imbizzarriti. C'è una vera e propria esplosione di forza. Il potersi muovere e il poter correre è perciò una delle necessità vitali per definire un intervallo vera ricreazione. Ho assistito alcuni mesi fa ad un intervallo che vedeva i bimbi e le bimbe di 1° elementare seduti

Trama:

Dalla metà del XVII secolo nelle terre di confine tra Argentina, Paraguay e Brasile prosperano, con il lavoro agricolo e artigianale, le riduzioni, comunità di indios controllate dai padri gesuiti ma amministrate da funzionari indigeni e caratterizzate da uno spirito comunitario fondato sulla comunione dei beni e sull'uguaglianza. Le riduzioni sono però di ostacolo agli interessi economici e schiavistici dei governi spagnoli e portoghesi, che ne richiedono la soppressione.

E' questo il problema che il cardinale Altamirano è venuto a dirimere con il suo viaggio ad Asuncion nel 1750 e che relaziona in una lettera al papa.

Fallito il tentativo di mediazione per salvare le riduzioni, il cardinale, prima di cedere alle richieste dei due governi, visita le missioni restando affascinato dal livello di civiltà e di fede degli indios; nella missione di Rodrigo e Gabriel chiede ai gesuiti e ai capi del villaggio di abbandonare la missione prima che arrivi l'esercito a sottometterli, ma gli indios rifiutano; padre Gabriel resisterà con la preghiera, padre Rodrigo invece sceglierà le armi, organizzando la difesa del villaggio. Lo scontro con l'esercito è durissimo e la strage completa. Unici superstiti alcuni bambini che abbandonano il villaggio reimmergendosi nudi nella foresta. Al cardinale non restano che i dubbi, l'amarezza e la coscienza di una sconfitta.

Dentro al mondo di Mission

Il film inizia con una immensa cascata che sputa, quasi corpo estraneo, un missionario legato ad una croce, e termina con il fiume che riaccoglie nudi bambini indios, non più innocenti però, perché hanno visto la civiltà e se ne ritraggono portando con sé solo un violino mentre abbandonano un crocifisso. L'acqua è elemento costantemente presente, con forte carica simbolica; ora fiume che fa confine, ostacola, rifiuta, ingoia,

Mission

Regia: Roland Joffè

Paese origine: Inghilterra 1986

Interpreti: Robert de Niro (Rodrigo Mendoza); Jeremy Irons (padre Gabriel); Ray McAnally; Ronald Pickup; Charles Low; membri del popolo Guarany

Durata: 124'

Distribuzione video: Warner Home Video

Pubblico: medie - superiori

Il regista: l'inglese Joffè Roland ha diretto nel 1984 *Urla del silenzio* (The killing fields), sui casi drammatici della Cambogia negli anni Settanta; nel 1989 *L'ombra di mille soli* (Fatman and Little Boy), una ricostruzione storico documentaristica delle vicende legate alla creazione della bomba atomica; nel 1992 *La città della gioia* (City of joy), esperienze umane di un chirurgo nelle povertà di Calcutta.

L'ALTRO: SCOPERTA O CONQUISTA?

"Non potevo fare a meno di chiedermi se non sarebbe stato meglio per questi indios che il mare ed il vento non avesse trasportato nessuno di noi fino a loro".
(cardinale Altamira).

separa, ora pioggia che lava, purifica e rigenera Rodrigo, che sale con la sua soma di violenza al villaggio scontando il suo passato.

Mission è la relazione di un cardinale, chiuso difeso prigioniero nel suo ruolo, che ricorda, racconta, si domanda, riflette. Cardinale: "Padre Gabriel, cosa credete che sia in gioco?" - P. Gabriel: "Io credo che sia in gioco la legge di Dio." - Cardinale: "No, in gioco qui è l'esistenza stessa dell'ordine dei gesuiti, e non solo

qui, ma anche in Europa." - P. Gabriel: "Ma Eminenza, sarà questo a ostacolarci?" La risposta fu silenzio. Ma il problema, sul quale spesso ritorna il regista, era davvero quale Chiesa e quale Dio scegliere, per non correre il rischio, come avviene, che un crocifisso, cioè la fede, sia abbandonato perché diventato simbolo di potere, sopraffazione, morte. Ad animare la storia cinque occidentali, che in modi diversi concepiscono e si rapportano con l'altro:

di LINO FERRACIN
MARGHERITA PORCELLI

Gabriel ammansisce con il flauto i feroci selvaggi, il canto del piccolo indios è prova della sua anima, il cardinale è affascinato dalla musica nelle riduzioni, gli indios alla fine porteranno con sé, del loro incontro con la civiltà, solo un violino.

i due governatori irrimovibili nel loro progetto politico e chiusi in un assoluto giudizio di non umanità degli indios; il cardinale, aperto sì alla bellezza e ai valori di quel nuovo mondo, ma incapace poi di cambiare; padre Gabriel coerente fino in fondo nella sua fede e nella sua dedizione totale agli indios; infine Rodrigo, ex cacciatore di schiavi, capace di un percorso di conversione e di scoperta, accettazione e difesa dell'altro.

Anche i "selvaggi" guarany cambiano, accettando il rapporto con il bianco ma ne rimangono violentati e distrutti e si ritirano nella loro "inciviltà". Un po' schematico, ma efficace, il regista nel contrapporre il bene al male: la foresta e la sua idilliaca vita alla città luogo di raggiri, di falsità, di tradimenti e di morte; i buoni ai cattivi; i "selvaggi" ai "civili". Importante in Mission il ruolo della musica, capace di comunicare e di creare rapporti tra culture diverse: Gabriel ammansisce con il flauto i feroci selvaggi, il canto del piccolo indios è prova della sua anima, il cardinale è affascinato dalla musica nelle riduzioni, gli indios alla fine porteranno con sé, del loro incontro con la civiltà, solo un violino.

Infine il film ci porta anche a riflettere su ciò che ognuno è e fa per la realtà in cui vive; è un film sulle responsabilità di ognuno di fronte al mondo: dietro ad ogni grande scelta della storia c'è un uomo e dietro a lui milioni di piccole scelte o non scelte. Governatore portoghese: "Non avevate altra scelta, Eminenza. Dobbiamo lavorare nel mondo. Il mondo è così". - Cardinale: "No, signor Hontar, così l'abbiamo fatto noi questo mondo; così l'ho fatto io".

Uno sguardo particolarmente attento a... l'inizio del film

Proviamo questa volta ad analizzare le sequenze iniziali del film alla ricerca delle tracce che da un lato rivelano il progetto comunicativo dell'autore e dall'altro suggeriscono le operazioni di lettura dello spettatore.

Seq. n° 1 Didascalia: Gli avvenimenti storici rappresentati nel film sono realmente accaduti nelle terre di confine tra Argentina, Paraguay e Brasile nell'anno 1750.

Seq. n° 2 Musica over¹: Il cardinale Altamirano, messo pontificio, inizia a dettare al segretario una lettera-resoconto al Papa.

Seq. n° 3 Voce off²: Scorrono immagini di vita di una missione che illustrano allo spettatore quanto il cardinale sta dettando al segretario. *Flashback. Musica over. Stacco su un particolare*: la croce al collo di un indios guarany. *Musica over*.

Un uomo crocifisso gettato nel fiume dagli indios della foresta, precipita nei flutti di un'immensa cascata. *Rumori in*³

Seq. n° 4: Titoli di testa sullo sfondo delle cascate. *Rumori in*

Seq. n° 5 Il cardinale prosegue la dettatura del resoconto al segretario. *Voce over. Stacco su un particolare*: la penna del segretario

Seq. n° 6 Voce off. Continua il resoconto del cardinale, a cui si sovrappongono in flashback le immagini di tre gesuiti (inquadrati dal basso) che, giunti ai piedi delle cascate, sostano in preghiera sulla tomba del confratello ucciso dagli indios. Proseguono i titoli di testa. *Musica over*.



Passiamo ora all'interpretazione degli elementi raccolti, suddividendoli tra presenze extradiegetiche, la cui fonte cioè è estranea al piano della storia (come ad esempio la musica over che nella sequenza n. 2 ha la funzione di accompagnamento della scena, nella sequenza n. 3 di concludere in crescendo la sequenza, o nella n. 6 di accentuare il distacco dalla sequenza seguente), e figure di informatori cioè di personaggi che raccontano, parlano, ricordano (come ad esempio la figura del cardinale Altamirano).

Ricordando ancora che la loro lettura è già quasi predeterminata dalle esperienze che ognuno si porta dentro, presentiamo la chiave di lettura del film che il regista

ci suggerisce nelle prime sequenze.

La didascalia iniziale e il dettaglio della penna d'oca del segretario, che scrive sotto dettatura, sembrano voler dare ai fatti valore documentario e alle parole del cardinale il valore della testimonianza diretta di un protagonista.

Diversi elementi sembrano sottolineare la presenza di due mondi, di due concezioni. La musica, a tratti forte e vigorosa, a tratti soave e seducente, accompagna una storia sofferta e tormentata ma parla anche di una quiete interiore piena e appagata; l'incontro-scontro tra lotta e preghiera, tra fede e azione, sembra tradurre due risoluzioni di vita altrettanto totali e definitive; la luce e il colore sottolineano una vicenda dai contorni a volte tesi e angoscianti, a volte calmi e confortanti, la vicenda cioè di un popolo che dal rifiuto (l'immagine del missionario crocifisso gettato nel fiume) passa all'accoglienza e costruisce un rapporto con il nuovo (la croce al collo dell'indio) per ritornare infine all'abbandono finale del crocifisso.

Mentre la voce ferma e risoluta del cardinale ci accosta agli eventi con un'attenzione logica e ragionata, la ripresa dal basso dei tre missionari, che come giganti emergono dalle acque del fiume, accompagnata da una musica catturante e avvolgente, ci fa immediatamente schierare dalla loro parte e ci mette dietro di loro, sulle loro orme, pronti a ripercorrere la loro storia e a fare della loro una nostra esperienza di vita.

Ulteriori attività sul film e sul tema della conquista si possono trovare sul numero 15 della Collana Mondialità "America Latina: scoperta o conquistata?", supplemento a Volontari per lo Sviluppo, dicembre 1991.

¹ *Musica over*: musica estranea al piano della storia, la cui fonte non appartiene allo spazio raffigurato, destinata ad accompagnare, ritmare, commentare o guidare l'azione.

² *Voce off*: voce appartenente al piano della storia, la cui fonte di emissione è presente nello spazio della vicenda rappresentata ma non è inquadrata.

³ *Rumori in*: rumore appartenente al piano della storia, la cui fonte di emissione è presente nello spazio della vicenda rappresentata ed è inquadrata; utilizzato per dare alla scena un effetto di naturalezza e riprodurre in modo più verosimile la realtà.

Autore: O' Grady Ron

Titolo: **Schiavi o bambini? Storie di prostituzione infantile e turismo sessuale in Asia**

Casa editrice: Edizioni Gruppo Abele

Città: Torino

Anno di pubbl.: 1995

Prezzo: L. 22.000

La prostituzione infantile è da considerare "un crimine contro l'umanità": questo volume lo dimostra ampiamente, senza lasciare alcun dubbio. Mano a mano che si procede nella lettura ci si rende conto della vastità e della gravità del problema. L'indignazione che sorge nello scoprire lo sfruttamento dei membri più deboli e vulnerabili della società può aiutarci a trovare delle soluzioni appropriate a risolvere alla radice questo orribile commercio.

Autore: Balducci Ernesto

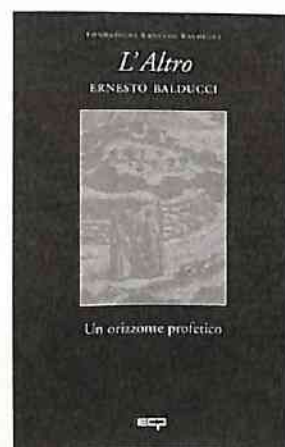
Titolo: **L'Altro. Un orizzonte profetico**

Casa editrice: E. C. P.

Città: San Domenico di Fiesole (FI)

Anno di pubbl.: 1996

Prezzo: L. 20.000



La figura di Ernesto Balducci è nota non soltanto fra i cattolici, ma forse molto di più fra i laici, anche perché le sue idee evangeliche visse in prima persona lo hanno portato a subire delle

condanne e dallo stato civile e dalla gerarchia ecclesiastica.

Il fatto però che esse si siano affermate e siano diventate di dominio comune indica e la forza dell'uomo e delle sue idee.

Questo libro presenta un po' il culmine e il centro attorno a cui si è sviluppata la riflessione e la vita di questo sacerdote che si considerava ed era un 'uomo planetario'.

Autore: Mantegazza Raffaele

Titolo: **Nessuna nota si perde. Dietrich Bonhoeffer e la pedagogia della resistenza**

Casa editrice: Nova Cultura Editrice

Città: S. Bellino (RO)

Anno di pubbl.: 1996

Prezzo: L. 12.000

I nostri lettori conoscono da lungo tempo l'impegno di Raffaele Mantegazza nella ricerca di nuovi apporti pedagogici per il nostro tempo. Questo volume è il frutto di un lungo impegno di riflessione e di sperimentazione all'Università di Milano. La figura del Bonhoeffer viene qui esaminata sotto l'aspetto della sua resistenza al regime nazista nel carcere di Flossenbürg.

Le sue lettere ad amici e familiari permettono di trovare delle luci che illuminano la sua testimonianza di uomo libero e che sono faro a noi e ai nostri giovani nella resistenza quotidiana a un mondo che ci vuole fagocitare.

Autori: Ferrari Angelo - Scalettari Luciano

Titolo: **I bambini nella guerra. Le storie, le stragi, i traumi, il recupero**

Casa editrice: EMI

Città: Bologna

Anno di pubbl.: 1996

Prezzo: £. 20.000

Le tragedie dei bambini ci toccano sempre più da vicino perché ci accorgiamo che

toccano la vita nel suo momento più fragile e più innocente.

Questo libro ci porta l'esperienza di tanti volontari che hanno visto con i propri occhi queste tragedie, che hanno cercato di porvi in qualche modo rimedio e che si portano nel cuore una sofferenza che, nonostante il tempo, è rimasta ancora in quei bambini con tutte le loro conseguenze. Ringraziamo queste persone che hanno avuto il coraggio di parlarcene.

Autore: Quintavalle Uberto Paolo

Titolo: **Il memoriale di Pinocchio**

Casa editrice: Shakespeare and Company - Florentia

Città: Firenze

Anno di pubbl.: 1993

Prezzo: L. 26.000



Tutti conosciamo la storia di Pinocchio, il burattino scolpito da maestro Geppetto, ma questo libro ne ricostruisce la storia vista dal burattino e dal suo costruttore.

Certamente troveremo dei risvolti che non abbiamo mai immaginato e un finale che contraddice completamente quello che conoscevamo, tuttavia capiremo che è la diversità quella che arricchisce la persona e il mondo ed è inutile e dannoso voler cambiare quello che si è.

Libri ricevuti

Autore: Nigris Elisabetta (a cura)

Titolo: **Ecologia della differenza**

Casa editrice: Edizioni Junior

Città: Bergamo (Via Pescaria, 2 - 24123)

Anno di pubbl.: 1996

Prezzo: L. 16.000

Autori: IRRSAE dell'Umbria: Zuccherini Renzo (a cura)

Titolo: **Le culture della scuola. L'interculturalità nel progetto educativo**

Casa editrice: Gesp editrice

Città: Perugia (Chedere a: IRRSAE, Via Martiri dei Lager, 58)

Anno di pubbl.: 1995

Prezzo: L. ---

Autori: IRRSAE Toscana: Serenella Macchietti Sira e Ianni Giuseppe (a cura)

Titolo: **Educazione interculturale. Questioni e proposte**

Casa editrice: IRRSAE Toscana

Città: Firenze (Via C. Lombroso, 6)

Anno di pubbl.: 1996

Prezzo: L. ---

Autori: Vari

Titolo: **Come Dove Quando del tempo libero, del turismo, della formazione del volontariato**

Casa editrice: Edizioni Ambiente

Città: Milano (Via Guerrazzi, 27 - 20145; Tel. 02/33602977; Fax 02/33604241)

Anno di pubbl.: 1996

Prezzo: L. 17.000

Autori: Iscos - Isfel - Macondo: Gandini Andrea e Stampini Marco (a cura)

Titolo: **Crescita economica o sviluppo umano?**

Casa editrice: CDS edizioni

Città: Ferrara (c/o USR/CISL, Via Milazzo, 16 - 40122 Bologna; Tel 051/25681; Fax 051/6593380)

Anno di pubbl.: 1996

Prezzo: L. 20.000

N.B. Apriamo questa nostra rapida cronaca degli incontri CEM di ottobre, "richiamando" tre incontri che sono stati inaugurati nel '95 e dei quali non si era ancora fatto menzione.

CASTELCOVATI (BS), 20.3.'95 - 18.5.'95. Organizzato grazie all'impegno del Dr. Aldo Onger, Preside della Scuola Media di Castelvati in tre tappe successive, sul tema: *L'interculturalità: nuovo impegno progettuale della scuola*. Gli incontri con i Docenti (una cinquantina) hanno avuto luogo: a) il 20 marzo 1995 (relatore: P. Milani che ha svolto il tema ripreso nel titolo); b) l'11 maggio '95 (relatrice: Laura Zocchi che ha svolto il tema: *Aspetti antropologici e psicologici della differenza*); c) il 18 maggio '95 (relatore: Roberto Morselli che ha trattato il tema: *La carta Peters: per una "pedagogia" della Mondialità*). Un vivissimo grazie al Dr. Onger ed agli attenti partecipanti.

ARCISATE (VA), 7.11.'95 - 23.1.'96. Per la terza volta, in tre anni consecutivi, la Presidenza della Scuola Media Statale di Arcisate ha fatto appello alla consulenza del CEM per organizzare un corso per i docenti dal titolo: *Star bene: tra ascolto e comunicazione*. I cinque incontri previsti sono stati magistralmente condotti dalle nostre Rita Vittori e Maria Ferrando che si sono alternate, animando i docenti sui temi iscritti al programma: *Ascoltare se stessi, Mettersi nei panni di...*, *Attività di ascolto e comunicazione*, *"C'era una volta un bimbo che nessuno ascoltava"* (drammatizzazione), *Ascoltare i desideri degli altri*. Un grazie al Sig. Preside Roberto Oggioni.

CASTIGLIONE DELLE STIVIERE (MN): Nel periodo che va dal 5 ottobre 1995 al 12 aprile 1996, s'è tenuto a Castiglione delle Stiviere un grande "Corso Mondialità". Dico grande per la metodologia innovativa che è stata portata alla struttura interna del corso, come pure per l'apporto dato dai vari esperti che ora citerò. Prima, comunque, di ogni altra informazione, l'espressione della nostra gratitudine va all'animatrice del corso, Graziella Simoncelli, ed al nucleo di validi collaboratori di cui ha saputo avvalersi. Tema del corso: *La narrazione come strategia pedagogica*.

Il corso è stato suddiviso in 2 tronconi successivi:

a) *Narrare per sperimentarsi*, condotto dalla Dr.ssa Simonetta Beffa con rara competenza durante due fasi successive: 1. sperimentare se stessi; 2. sperimentazione sui bambini. *Riscoprire la narrazione nella scuola* (5.10.'95); *Partire dalle uguaglianze: gli archetipi nelle fiabe* (6.10.'95); *Il circuito mitico nella fiaba africana* (10.10.'95); *Il potere magico della parola* (12.10.'95); *Definizione del quadro teorico di riferimento e scelta dei percorsi didattici per scuola materna ed elementare* (19.10.'95); *Verifica delle attività didattiche* (25.1.'96).

b) *Narrare per conoscersi*. Questa seconda fase è stata animata dai seguenti esperti: 1. Brunetto Salvarani (*la narrazione come strategia pedagogica* - 14.3.'96); 2. Harda Kalid (*la narrazione nella cultura maghrebina* - 21.3.'96); 3. Uduak Ukih (*la narrazione nella cultura nigeriana* - 28.3.'96); 4. Agostino Nguyen Von Du (*la narrazione nella cultura vietnamita* - 5.4.'96); 5. Adriana Quer-

zé, Direttrice Didattica (*Esperienze interculturali nella scuola*, 12.4.'96). 6. Il ciclo è stato concluso con un intervento di Graziella Simoncelli, a nome del gruppo "Senza Confini" di Castiglione che ha tratto le somme, invero molto positive, del duplice percorso effettuato.

GUSSAGO (BS), 10.6.'96: la Direzione di "Cuore Amico", ha organizzato, presso "Villa Pace" a Gussago, un incontro con vari organismi diocesani, missionari e laici, per dibattere il tema dell'aiuto ai Paesi in via di sviluppo, attraverso il sostegno a progetti presentati, di volta in volta, da persone interessate. Sono stati posti vari quesiti:

a) Ha ragion d'essere l'aiuto a fondo perduto?
b) Si potrebbero sostenere progetti proposti da enti o persone disposte a "restituire" il fondo ricevuto, a tasso zero, dopo un certo periodo?
c) Come potrebbe "Cuore Amico", inserirsi in iniziative, anche a livello internazionale, come "contribuente parziale" a progetti in atto?

Il dibattito su questi temi s'è svolto tra i partecipanti (una quindicina di personalità) e s'è chiuso convivialmente alle ore 13.

BRESCIA, 14.6.'96: Presso la sede del CEM s'è tenuto un incontro con due Quarte Classi del Liceo Pedagogico delle Canossiane di Brescia, già proposto in data 31.5.'96 dalle docenti Anna Masserdotti e Lella Tomasini. Accompagnava il gruppo di studentesse Sr. Eliana. Dopo un incontro in sala conferenze, sul tema dell'interculturalità, è stato proiettato il filmato sulla "Carta Peters", prima della visita alla libreria "Mon-

dialità", saccheggiata (ma non troppo!) dall'amabile clientela.

FOLLONICA (Grosseto) 20-21 giugno '96: Su proposta della Dr.ssa Pieraccini (Via Adamello, 27 - Follonica), Vicaria della Direttrice Didattica, s'è tenuto un breve corso di due giorni così programmati:
- il 20 giugno, P. Milani, in due incontri successivi (mattino e pomeriggio) ha trattato il tema *dell'interculturalità e dell'educazione interdisciplinare*, secondo il dettato della C.M. n° 73 del 2 marzo 1994;
- il 21 giugno, Roberto Morselli ha trattato il tema *della nuova cartografia Peters* (mattino e pomeriggio) e delle *componenti educative* che emergono da questo importante documento. Nonostante le condizioni "spartane" che l'incontro ha richiesto, siamo particolarmente soddisfatti dell'interesse espresso dagli insegnanti.

PRESEZZO (BG), 10.7.'96: Invitato dagli amici Renato Togni e Liviana, presso il Municipio di Presezzo, alla presenza del Sindaco, di membri della Giunta, del Parroco e di un simpatico gruppo di amici, P. Milani ha trattato il tema: *l'accoglienza dell'altro* e questo nella prospettiva alla quale la cittadinanza di Presezzo si accingeva a far fronte: l'accoglienza di una trentina di ragazzi di Cernobyl. Un grazie a tutti, compresa Angela Facheris per l'ospitalità.

ROCCA DI MEZZO (L'AQUILA), 23.7.'96: Su invito di Don Gianni Brusoni, Direttore del MAC (Movimento Apostolico Ciechi) e accolto dal cordialissimo Don Paolo Braida, il Direttore del CEM è salito fino a Rocca di Mezzo (un paesaggio fiabesco)

per incontrarvi un gruppo di una cinquantina di giovani non-vedenti. Tema proposto dell'incontro: *Educhiamoci alla mondialità per aprire nuove vie di fratellanza tra i popoli*. Esprimo la mia più viva riconoscenza agli organizzatori dell'incontro e un plauso ai carissimi non-vedenti per l'interesse mostrato alle tematiche proposte.

AMELIA (Terni), 2.8.'96: Su invito di Don Giuseppe Stoppiglia, operatore ecclesiastico a Pove del Grappa (Vi), a nome dell'Associazione per l'incontro e la comunicazione tra i popoli MACONDO, s'è tenuto al Romitorio, a 4 Km da Amelia, minuscolo paradiso terrestre, un incontro con una quarantina di giovani provenienti da ogni parte d'Italia. Tema proposto: *I popoli: problema o mistero?* L'incontro si è svolto in due tempi, mattinata e pomeriggio. Abbiamo riportato l'impressione che il messaggio sia stato recepito.

ASSISI, 24 - 28 agosto '96: troverete nell'inserito il resoconto del nostro 35° Convegno Nazionale del CEM che ha segnato, senza ombra di dubbio, una data storica nella vicenda del Centro di Educazione alla Mondialità. Da questa scarna cronaca dello "Spazio CEM", un ringraziamento particolare ai "protagonisti" del nostro recente Convegno: il prof. Duccio Demetrio dell'Università di Milano, la Dr.ssa Alberta Soliani, Sottosegretario del Ministero della P.I., i Conduttori di Laboratorio, i Convegnisti (290 iscritti!), i giovanissimi del laboratorio N° 12 e i ragazzi del Laboratorio N° 13, il Segretariato del Convegno. Bravissimi tutti!

CAMPAGNA SENEGAL

di Claudio Cernesi

La Campagna Cem-Senegal entra in azione

Nel Convegno CEM dell'agosto '95 abbiamo "lanciato" la Campagna CEM-SENEGAL. In occasione del recente Convegno, fine agosto '96, la Campagna CEM-SENEGAL è stata ufficialmente inaugurata e la consideriamo partita. Lungo tutto lo scorso anno s'è dovuto mettere a punto l'organizzazione, in Italia e in Senegal, della Campagna e gli accordi stipulati ci danno, ora, piena sicurezza.

Ricordo, ancora una volta, il duplice obiettivo che la Campagna si propone:

a) **Sul piano interculturale:** una maggiore conoscenza del Paese "visitato" e lo scambio di iniziative tra le nostre scuole e gli enti referenti in Africa;

b) **Sul piano finanziario:** un aiuto specifico a 3 progetti la cui realizzazione, in Senegal, è affidata ad enti riconosciuti e operanti in terra africana.

Per quanto riguarda il progetto interculturale, oltre ad un materiale semplice che sarà spedito prossimamente in tutte le scuole, vi invitiamo - in primo luogo - a documentarvi con i testi suggeriti nella 3ª pagina di copertina del libretto che riceverete. Nel frattempo, curemo l'edizione di un libro vero e proprio sul SE-

NEGAL e stiamo prendendo contatti per la preparazione di un documentario cinematografico girato in Senegal. Nel frattempo, per visite alle vostre scuole, è bene fare riferimento alla Associazione TERAANGA, indirizzando le vostre domande di informazione a: CLAUDIO CERNESI, Via Guido d'Arezzo, 18-41049 Sassuolo (Mo). Telefono: 0536/873537.

Per quanto riguarda i progetti da finanziare, eccoveli:

■ A) L. 30.000.000 da raccogliere in due anni per coprire i costi per lo scavo del pozzo nel villaggio di Dioll Kadd sostenuto dalla Associazione Takku Li-gey (Regione del Baol, centro del Senegal) e assicurato dall'ASSOCIAZIONE DI VOLONTARIATO LVIA di Torino che lavora sul posto.

■ B) L. 10.000.000 per coprire il 50% dei Costi dei Microprogetti della Associazione Wally Dann per un laboratorio di sartoria femminile e di animazione e formazione musicale a sostegno della piccola economia di auto-sostentamento nel Comune di Guadiawaye (Cintura suburbana della città di Dakar), assicurato dall'Associazione francese ENDA che lavora sul posto.

■ C) L. 15.000.000 per coprire il 50% dei costi dei Microprogetti della Associazione ASCABS per una unità di produzione avicola e di un Centro di Formazione per giovani tessitrici nel paese di Ziguinchor (Regione della Casamance, sud del Senegal, confine con la Guinea Bissau), assicurato dall'Associazione francese ENDA che lavora sul posto.

Potete inviare i vostri contributi al seguente indirizzo:

A) CEM/Mondialità, Via Piamarta, 9 - 25121 BRESCIA sul conto corrente N° 11815255, specificando, nella causale del versamento, "per la Campagna Senegal".

B) CEM/Mondialità, Via Piamarta, 9 - 25121 BRESCIA presso il conto bancario N° 12745 della BANCA S. PAOLO - Agenzia 2 - 25121 BRESCIA, specificando, sempre, che si tratta di un contributo "per la Campagna Senegal".

La Direzione del CEM

RICHIEDETECI
IL NUMERO PROGRAMMATICO
GIUGNO 1996 (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)

CEM + ALFAZETA L. 62.000
(invece di L. 145.000)

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

ALFAZETA
Via Val Parma 183/A - Panocchia (Pr)
tel. 0521/635168 - fax 635158

novità

**Il nuovo
modo
di essere
educatori**

CENTRO DI EDUCAZIONE ALLA MONDIALITÀ

Per una pedagogia narrativa

Riflessioni, tracce, progetti



COLLANA
MONDIALITÀ

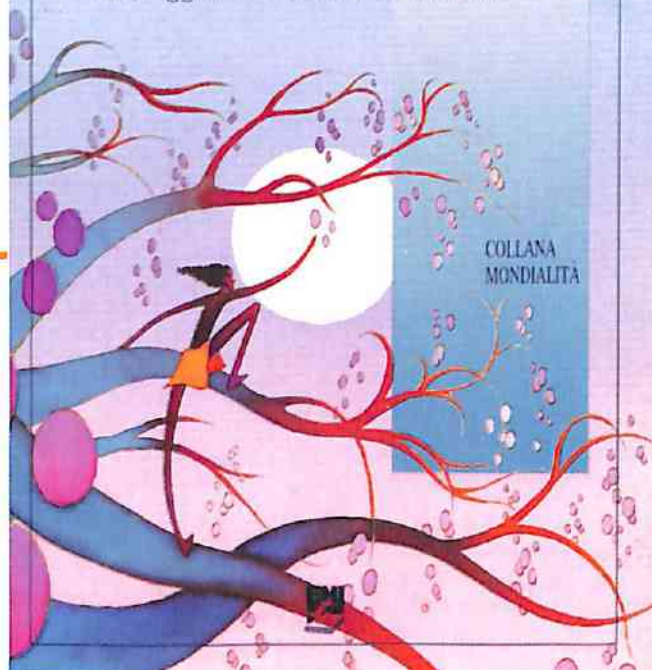


**La nazione
eritrea
nei suoi
miti,
racconti
e leggende**

HABTÉ WELDEMARIAM

La terra di Punt

Miti, leggende e racconti dell'Eritrea



COLLANA
MONDIALITÀ

**Prezzo di copertina
dei 2 volumi L. 40.000.
Per i nostri
abbonati L. 30.000.**

Per acquisti rivolgersi a:
CEM/MONDIALITÀ
Via Piamarta 9 - 25121 Brescia
tel. 030/3772780
Fax 030/3772781