

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

NOVEMBRE

Spedizione in abbonamento postale
Comma 26 - art. 2 - legge 549/95
Autorizzazione Filiale di Brescia
A/110 550/71 - al 8 novembre 1996
Via Piancam 9 - 25121 Brescia

Mondialità

Mensile di educazione interculturale

Il bagaglio
tra vissuto
e progetti



cem Mondialita

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 Siniscalchi, Gianfranco Tusset.

Direttore responsabile: Domenico Milani

Direzione, Redazione e Amministrazione:
Via Piamarta 9 - 25121 Brescia
Telefono 030/3772780 - Fax 030/3772781
c.c.p. N. 11815255

Autorizzazione Tribunale di Parma, n° 401 del 7/3/1967

Editore: Centro Saveriano Animazione Missionaria - CSAM, Soc. Coop. a r.l., via Piamarta 9 - 25121 Brescia, reg. Tribunale di Brescia n° 50127 in data 19/02/1993.

Quota annuale di abbonamento:

10 num. da gennaio a dicembre L. 35.000
Prezzo di un numero separato L. 3.500

Abbonamenti CEM/estero:

Europa: via sup. L. 59.000
Bacino Mediterraneo: L. 65.000
America e Asia: L. 77.000
Africa: L. 74.000
Oceania: L. 87.500

Impaginazione: D.G.M. - via Malta 12 - Brescia - tel. 030/225917

Disegno di copertina: Silvio Boselli

Disegni interno: Silvio Boselli, Paola Ferrari, Guido Zamperoni

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

Comitato Promozionale: Elvio Damoli, Pino Gulia, Francesco Meloni (Caritas Italiana).

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

ANNO XXVI - N° 9 - NOVEMBRE 1996



LIMINARE

IL TESTAMENTO DEL MONACO ASSASSINATO

a cura di Domenico Milani

1

LA PAGINA DI GIOVANNI CATTI

E CAMMINA, CAMMINA

di Giovanni Catti

2

INTRODUZIONE AL TEMA

IL BAGAGLIO. TRA VISSUTO E PROGETTI

di Mauro Carboni

3

CINQUE DOMANDE A...

LUCA JAHIER

a cura di Laura Maria Presta

6

Materiali per la didattica

SCUOLA MATERNA

UNO SFONDO... PER COMINCIARE

Maria Antonietta Di Capita

10

LA VIA DEI SUONI

di Gatti Giuliana

12

SCUOLA ELEMENTARE

IL BAGAGLIO

di Lucrezia Pedrali

13

SCUOLA MEDIA

BAGAGLIO CHE HAI... VIAGGIATORE CHE SEI

di Mariacristina Bonometti, Ida Malchiodi

16

SCUOLA SUPERIORE

IL BAGAGLIO COME METAFORA PER CONOSCERSI

a cura di Carlo Baroncelli

19

VOCI DAL TERRITORIO

CIVILTÀ A "MEMORIA SCRITTA" E CIVILTÀ A "MEMORIA ORALE"

22

DIALOGO INTERRELIGIOSO

DECADENZA E PROGRESSO: UNA STORIA COMPLESSA

di Fabio Ballabio

23

OSSERVATORIO EUROPEO

FUTURI POSSIBILI

di Alessio Surian

27

DIDATTICA INTERCULTURALE

ECONOMIA ED INTERCULTURALITÀ

di Antonio Nanni

29

EDUCAZIONE E SOCIETÀ INTERCULTURALE

D.T. SUZUKI: LA PARABOLA DELL'UOMO E DEL BOVE

di Claudio Economi

33

PSICOLOGIA

ED INTERCULTURALITÀ

L'EDUCATORE TRA VISSUTO E PROGETTI

di Rita Vittori

36

EDUCARSI COI FUMETTI

UN PAPERINO DAL VOLTO UMANO. PAPERINO

di Brunetto Salvarani e Raffaele Mantegazza

39

PER UNA ECOLOGIA DELLA DIDATTICA

UN PERSONAGGIO STRANO IL DIRETTORE DIDATTICO

di Gianfranco Zavalloni

43

AL CINEMA CON IL MONDO

LEON. O DEL PIANTARE RADICI PER CRESCERE

di Lino Ferracin e Margherita Porcelli

45

BIBLIOMONDO

a cura della Redazione

47

SPAZIO CEM

a cura della Redazione

48



1996



Il drammatico comunicato n° 44 del G.I.A. (Gruppo Islamico Armato) fu diffuso il 23 maggio scorso e suonava così: "Fedeli al nostro impegno, abbiamo tagliato la gola ai sette monaci. Lode a Dio! Ciò è stato eseguito questa mattina, 21 maggio 1996".



Chi erano questi monaci e perché sono stati uccisi?

Il monastero era sorto nel 1933 quando le autorità francesi offrirono ai trappisti 150 ettari di terreno montagnoso e impervio, sulle pendici dell'Atlante. Secondo la buona tradizione benedettina, il terreno fu bonificato e lavorato fino a produrre grano, verdura, frutta, latte, miele. Quando l'Algeria si rese indipendente, il terreno fu distribuito ai contadini; i monaci tennero per sé solo due ettari di terra, il necessario per difendere un clima di silenzio e preghiera. Questi ultimi tempi, l'Algeria è caduta in una atmosfera carica di odio verso tutti gli stranieri e tantissimi figli di questo martoriato paese hanno pagato col sangue la loro appartenenza a gruppi moderati.

Ma intanto, anche verso il Monastero di Tibhirine, le prime avvisaglie di pericolo si fanno sentire la vigilia di Natale 1993, fino a sfociare nella tragedia del 21 maggio scorso.

Abbiamo avuto, quasi per caso, il testamento di P. Christian, il Superiore del Monastero: non potevamo privare i lettori della nostra rivista di questo testo straordinario.



"Se mi capitasse un giorno (e potrebbe essere anche oggi) di essere vittima del terrorismo che sembra voler coinvolgere ora tutti gli stranieri che vivono in Algeria, mi piacerebbe che la mia comunità, la mia Chiesa, la mia famiglia si ricordassero che la mia vita era donata a Dio e a quel Paese.

Che essi accettassero che il Padrone unico di ogni vita non può essere estraniato da questa dipartita brutale. Che pregassero per me: come potrei essere trovato degno di questa offerta? Che sapessero associare questa morte a tan-



te altre ugualmente violente lasciate nell'indifferenza dell'anonimato. La mia vita non ha prezzo più alto di un'altra. Non vale di meno né di più. In ogni caso, non ha l'innocenza dell'infanzia. Ho vissuto abbastanza per considerarmi complice del male che sembra, ahimé, prevalere nel mondo, e anche di quello che mi può colpire alla cieca. Mi piacerebbe, se venisse il momento, di avere quello sprazzo di lucidità che mi permetterebbe di sollecitare il perdono di Dio e quello dei miei fratelli in umanità, e nel tempo stesso di perdonare con tutto il cuore chi mi avesse ferito.

Non posso auspicare una morte così. Mi sembra importante dichiararlo. Infatti non vedo come potrei rallegrarmi del fatto che un popolo che amo sia indistintamente accusato del mio assassinio. Sarebbe un prezzo troppo caro, per quella che forse chiameranno la "grazia del martirio", doverla a un algerino qualsiasi, soprattutto se questi dice di agire nella fedeltà a ciò che crede essere l'Islam. So bene il disprezzo del quale si è arrivati a bollare gli algerini glo-

balmente presi. Conosco anche le caricature dell'Islam che un certo islamismo incoraggia.

E' troppo facile mettersi la coscienza in pace identificando questa religione con gli integralismi dei suoi estremisti. L'Algeria e l'Islam per me, sono un'altra cosa, sono un corpo e un'anima. Ho proclamato abbastanza, credo, davanti a tutti, quel che ne ho ricevuto, ritrovandovi così spesso il filo conduttore del Vangelo appreso sulle ginocchia di mia madre (tutta la mia prima Chiesa), proprio in Algeria e, già allora, con tutto il rispetto per i credenti musulmani.

Evidentemente, la mia morte sembrerà dar ragione a quelli che mi hanno considerato con precipitazione un naïf o un idealista: "Ci dica adesso quel che pensa!". Ma queste persone devono sapere che la mia più lancinante curiosità verrà finalmente soddisfatta. Ecco che potrò, a Dio piacendo, immergere il mio sguardo in quello del Padre, per contemplare con lui i suoi figli dell'Islam come lui li vede, totalmente illuminati dalla gloria di Cristo, frutti della sua Passione, investiti dal dono dello Spirito, la cui gioia segreta sarà sempre stabilire la comunione, ristabilire la rassomiglianza, giocando con le differenze. Di questa vita perduta, totalmente mia, totalmente loro, rendo grazie a Dio che sembra averla voluta interamente per quella gioia, nonostante tutto e contro tutto. In questo Grazie in cui è detto tutto, ormai, della mia vita, comprendo certamente voi, amici di ieri e di oggi, e voi, amici di questa terra, accanto a mia madre e a mio padre, alle mie sorelle e ai miei fratelli, centuplo accordato secondo la promessa! E anche te, amico dell'ultimo minuto, che non sapevi quel che facevi. Sì, anche per te voglio prevedere questo Grazie e questo Addio. E che ci sia dato di ritrovarci, ladroni beati, in Paradiso, se piacerà a Dio, nostro Padre comune. Amen! Insciallah."

P. Christian Marie de Chergé
Tibhirine, 1 gennaio 1994

(Da informazioni raccolte da "Missione Oggi", agosto-settembre 1996 e da Com-Mix n° 73 dell'ottobre 1996)

E cammina, cammina

E cammina, cammina... molte volte la favola arriva a dirci queste parole. Qualcuno è in viaggio, e si assoggetta a questo viaggio dovendo raggiungere un certo luogo.

La favola non termina qui. Come continuerà?

Una prima ipotesi è che il viaggiatore interrompa il suo cammino, per un riposo.

Una seconda ipotesi è che il cammino del viaggiatore sia interrotto dall'apparizione di una luce, di un lume.

Altre ipotesi sarebbero interessanti, intanto conviene passare dalla favola al canto: "Noi eravamo lunghesso mare ancora come gente che pensa a suo cammino, che va col cuore e col corpo dimora" (*Purg 2,11*)

Virgilio e Dante sono ancora lungo il mare, dovendo passare attraverso il Purgatorio e raggiungere il Paradiso.

Riflettono sul loro cammino, e procedono con il cuore, mentre indugiano con il corpo, quando un lume trascorre sul mare con un volo rapidissimo.

Si dice che cammino sia parola di origine gallica, venuta poi in latino e in italiano con qualche variazione. Per associazione d'idee pensiamo un piccolo Asterix, condizionato dalle circostanze a viaggiare.

Invece al Romano si addice la deliberazione, la risoluzione di adottare un percorso per andare ad aggredire il Gallo.

Gli si addice l'itinerario.

Il peso del cammino, la situazione di chi dimora col cor-

po mentre va col cuore, si ritrovano nel biglietto datato da Alex Langer a Pian dei Giullari il 3 luglio 1995.

Una parola in particolare viene a dirci quale fosse il peso del cammino sull'Autore del biglietto. Il bronzo, il denaro, l'erario, i debiti, i debiti morali insistono sulla parola: *oberato*: "I pesi mi sono divenuti davvero insostenibili, non ce la faccio più. Venite a me, voi che siete stanchi ed oberati". "Anche nell'accettare questo invito mi manca la forza. Non siate tristi, continuate in ciò che era giusto".

Al presente si danno pensiero, si affannano, con il conseguente affaticamento, e nel passato sono stati caricati, aggravati di pesi non più tolti

dalle loro spalle: tali sono gli interlocutori di Gesù.

Lui li ristorerà, li ricreerà, li farà cessare dal darsi pensiero, dall'affannarsi, e quindi dall'affaticarsi, affinché le loro forze si ricostituiscano: tale è la pausa proposta da Gesù ai propri interlocutori.

"Venite a me tutti voi stanchi e aggravati, e io vi riposero" (Mt 11,28).

"E io", non altri: Gesù rivendica a sé il servizio, la cura, la guarigione degli stanchi e degli aggravati.

Può darsi che avvenga anche a noi di fare un'ultima impennata, come fa il puledro prima di essere domato.

Perché scaricare su questo nostro fratello, di nome Gesù, il peso del nostro cammino, il

pagamento di tutti i debiti da noi contratti? Lui in solitudine portava il suo peso quando "stancatosi del viaggio, si sedeva così alla fonte; era quasi mezzogiorno" (Gv 4,6).

Ma dopo l'ultima impennata, non verrà il momento opportuno per andare finalmente a lui?

Tale speranza si compone con la nostra responsabilità di praticare, sia a nostro favore, e sia a favore del nostro prossimo, l'arte della pausa: della interruzione temporanea, dell'intervallo.

Riflettiamo sul significato e sulla importanza della Domenica, della festa; della meditazione, del ritiro spirituale e degli esercizi spirituali.

Questo amore di sé dice il senso e la misura dell'amore del prossimo.

Forse lo vedemmo, forse lo stiamo vedendo, il nostro prossimo stanco e aggravato.

Forse fummo tanto coraggiosi da esortarlo a riposarsi.

Ma il coraggio più opportuno era e rimane questo, di condividere i pesi, fino al punto di ritrovarsi in una Chiesa, dove "ciascuno porta l'altro ed è portato dall'altro".

Cesena li 4 ottobre 1996

Ch.mo Signor Direttore Generale
della Rivista del Centro Educazione alla Mondialità

Via Piamarta, 9 - 25121 BRESCIA

Egregio Direttore,
ho esaminato attentamente il numero "Agosto-Settembre" di Mondialità, che propone un tema annuale, "Viaggiare immaginando l'altrove", con cadenza mensile che così riassumo, a partire dal settembre 1996 al maggio 1997: la via e il cammino, il bagaglio, l'ignoto, l'incontro, il cambiamento, la deviazione, il ritorno, la memoria.

Sebbene molto avanti negli anni, e quindi con un lungo viaggio alle spalle, sono desideroso di mettermi ancora in cammino e quindi ho rinnovato, nei giorni scorsi, il

mio abbonamento, ritenendo che "l'altrove" altro non sia che la "Mondialità" in cui fortemente credo, ma che vedo sempre più compromessa dall'imbarbarimento del "sistema economico" che, fondato sul profitto, e quindi sullo sfruttamento, da una parte e dall'altra, sullo sviluppo produttivo, con il conseguente consumo delle risorse del Pianeta e il suo degrado ambientale, pone sempre più a rischio la sopravvivenza stessa del Genere Umano.

Sono del parere che si debba opporre la ingenuità della speranza al cinismo della rassegnazione, ma proprio per questo dobbiamo sempre più avere immaginazione, dato che il viaggio stesso diventa sempre più difficile e rischioso. Porgo i più cordiali saluti e vivi auguri di buon viaggio.

Michele Massarelli

“Ogni anno è pieno di sorprese, e diventa un’occasione per maturare, per cambiare il proprio punto di vista. Se il viaggiatore è alla ricerca della saggezza, la cercherà nel suo viaggio, perché sa che ci sono dei limiti a ciò che può apprendere nella sua terra. Prepara i bagagli, raccoglie le informazioni relative al viaggio che deve affrontare, alla condizione delle strade, al clima, al tipo di gente che probabilmente incontrerà. Interroga con avidità chi è tornato da viaggi simili al suo e richiama alla mente i suoi viaggi precedenti e ciò che da questi ha imparato. Infine, conclusi i preparativi, il viaggiatore, pieno di eccitazione, si mette in viaggio. A di là di ciò che incontra, è abbastanza saggio e fiducioso di riuscire a trasformare tutte le esperienze in utili insegnamenti, in racconti da narrare. “(da Steve Lankton, *Magia Pratica*, Ed. Astrolabio, 1989)

IL BAGAGLIO.

Tra vissuto e progetti

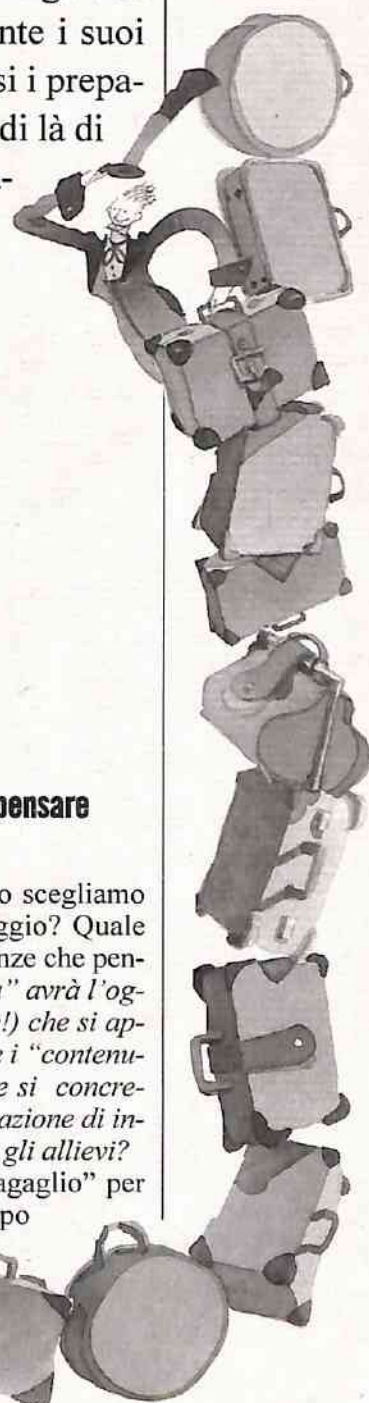
Pre/ludio

Quando, nei primi mesi del '96, ci trovammo al CEM a definire il tema ed il contenuto dei diversi numeri dell'annata della rivista ci si presentò come sempre il problema della scelta dei titoli da assegnare,... una vera e propria scommessa. Anche per noi stava per cominciare un viaggio, appunto quello di realizzare insieme (Morselli, il sottoscritto e la Redazione di CEM Mondialità) il progetto di una rivista che vuol essere al tempo stesso propositiva ed esemplificativa, momento di riflessione ma anche di stimolo e provocazione, in qualunque caso veicolo di cambiamento e crescita personale e culturale. Si trattava insomma di scegliere cosa mettere nel nostro “cahier du voyage”, un po’ “quaderno” e un po’ valigia”. Eh sì! La valigia! Era questo, o meglio doveva essere questo il titolo di questo numero di CEM Mondialità, poi saggiamente commutato in quello attuale. Eppure... se avessimo riflettuto meglio sull’etimo di “valigia”...

I nomi, le cose e l'immaginario: pensare il possibile

Cosa portiamo con noi quando scegliamo le cose necessarie al nostro viaggio? Quale contenitore è più adatto alle esigenze che pensiamo già di avere? *Quale “forma” avrà l’oggetto virtuale (e quanto mai reale!) che si appresta a ricevere, a tenere insieme i “contenuti” di quel progetto educativo che si concretizza giorno dopo giorno nella relazione di insegnamento e apprendimento con gli allievi?*

Senza dubbio, preparare il “bagaglio” per un “viaggio-relazione” in campo educativo vuol dire attivare un pensiero che contiene il possibile, che cerca di anticipare e a volte di prede-terminare il futuro, la storia di un percorso educativo che di fatto è comune e non univoco. Rispetto a questi contenuti il titolo “la valigia” ci sembrava rinviasse ad un’idea di rigidità, un contenitore



di Mauro Carboni

Insomma la "valigia" o "waliha" evoca il mondo e la cultura del nomadismo, di tappeti, tende, teli e stuoie, con una funzionalità plurima, coprire e riparare, appoggiare ed esporre, raccogliere e contenere. Tutto questo in una dimensione di vita all'insegna della veloce adattabilità, dell'effimero come anche della precarietà, un pensiero che progetta il vivere quotidiano attraverso categorie di leggerezza e duttilità, elasticità e morbidezza.

preformato, standard insomma, in qualche modo una sorta di inscatolamento delle idee. Il termine "bagaglio" nella sua onesta genericità ci affrancava da non gradite incombenze metaforiche ed associazioni semantiche.

Certo, è comunque vero che "bagaglio" deriva dal francese "bagage", o meglio da una forma più antica, dove a "bague" viene aggiunto il suffisso "age", è forse il caso di ricordare che "bague" oggi significa "anello" (spesso quelli applicati alle zampe dei volatili) e che "baguenauder" corrisponde al nostro "bighellonare". L'immagine che si forma nella nostra mente è allora quella di un "bagaglio" che assomiglia alla collezione di fagotti attaccati ad un bastone, il tutto appoggiato alla spalla di qualche vagabondo, viandante o ... nomade (e allo stesso modo... profugo ed emigrante, in uno scenario che non è solo idillio di libertà ma anche sofferenza e miseria).

L'origine etimologica di "valigia" sorprendentemente non conduce il nostro immaginario verso altri panorami, anzi... deriva dall'arabo "waliha", ovvero "sacco di grano", ricordandoci che nell'antichità il mezzo più comune per il trasporto di oggetti e merci era il sacco o la "bisaccia" (sacco doppio da tenere sul dorso di un animale da soma come anche da portare in spalla), e anche per i liquidi, visto che l'"otre" altro non era che un sacco di pelle ricucita (tant'è che la sua origine attraverso il latino, l'etrusco e il greco significa proprio sacco o "vaso" per acqua).

Insomma la "valigia" o "waliha" evoca il mondo e la cultura del nomadismo, di tappeti, tende, teli e stuoie, con una funzionalità plurima, coprire e riparare, appoggiare ed esporre, raccogliere e contenere. Tutto questo in una dimensione di vita all'insegna della veloce adattabilità, dell'effimero come anche della precarietà, un pensiero che progetta il vivere quotidiano attraverso categorie di leggerezza e duttilità, elasticità e morbidezza. La "valigia", un contenitore privo di una forma precisa, il cui irrigidimento e strutturarsi a mo' di scatola riflette un simile "conformismo" e appesantimento sociale, economico e culturale.

Cosa succederebbe nel mondo della scuola se domani stesso molti insegnanti cessassero di presentarsi in classe con le loro "valigie" robuste e ben fardite di proposte educative già definite e pronte per l'uso, e si trasformassero come per magia in una sorta di "vu imparà", di artigiani, propositori, inventori, attori della cultura e della fantasia? Anche gli allievi si troverebbero di fronte al dilemma se perdurare nel conformismo di un apprendi-

mento passivo oppure mettersi in gioco, entrare in relazione, trasformare la relazione educativa stessa in un concreto momento di crescita personale e collettivo vissuto in termini cooperativi. *"... ciò che spinge a risalire fiumi e attraversare deserti per venire fin qui / non è solo lo scambio di mercanzie (...) sparpagliate ai tuoi piedi sulle stesse / stuoie gialle, all'ombra delle stesse tende scacciamosche... Non solo a / vendere e a comprare... ma anche perché la notte accanto ai fuochi tutto / intorno al mercato, seduti sui sacchi o sui barili o sdraiati su mucchi di / tappeti, a ogni parola che uno dice (...) gli altri raccontano ognuno la sua storia... E tu sai che nel lungo viaggio che ti attende, quando... ci si mette / a ripensare tutti i propri ricordi uno ad uno, il tuo lupo sarà diventato / un altro lupo, tua sorella una sorella diversa, la tua battaglia altre / battaglie ..."* (da Italo Calvino, *Le città invisibili*, Einaudi, 1972)

Tra vissuto e progetti

I preparativi che precedono ogni nostra "partenza" sono il momento cruciale in cui scegliamo quali saranno gli "strumenti" e le "tattiche" del nostro lavoro di educatori, per questo se (come scritto poco sopra) "preparare il bagaglio per un "viaggio-relazione" in campo educativo vuol dire attivare un pensiero che contiene il possibile", è altresì vero che ciò significa "programmare" nell'ambito di una consapevolezza paradossale: la certezza dell'imprevisto.

Il "Bagaglio" rappresenta nel "qui ed ora" un modo particolare di gestire nel presente il cambiamento e di ridefinire le competenze, così come il "vissuto" ci rinvia (ma allo stesso modo recupera) al nostro passato, la nostra storia, ovvero quel molteplice intreccio di storie che è la nostra identità di persone e di educatori. In questi termini ogni momento di "formazione" e "programmazione" (individuale e collettiva) è in sostanza un'occasione preziosa per rileggere, osservare, ascoltare in modo diverso l'itinerario di esperienze che ci ha portati ad essere quello che oggi siamo diventati o quello che solo da oggi in poi potremmo diventare. E' in questa prospettiva che si colloca il termine "progetti", ovvero in una dimensione operativa rivolta verso il futuro ma non solo quello dei nostri allievi, dato che in qualsiasi caso non dovremmo mai "chiamarci fuori" dalla relazione educativa.

I "viaggiatori" più esperti sanno attenersi a ciò che è utile, essenziale, mentre solitamente

te a tutti accade di non sapere rinunciare a certi oggetti, apparentemente inutili e superflui, ma che ugualmente poniamo con cura nella nostra ideale "valigia" di educatori (o di allievi) anche solo per un maggiore senso di sicurezza.

Questo ancora una volta fa emergere nella nostra esistenza la dimensione dell'avere e quella dell'essere, nel momento in cui tentiamo di capire quanto e come per noi sia importante il "possesso" e la dimostrazione di ciò che "sappiamo", così come possiamo provare a renderci consapevoli della nostra disponibilità all'ascolto e al disincanto rispetto alle metodologie preconfezionate, "usa e getta". *"La modalità dell'essere si pone soltanto nel qui, ora (hic et nunc); la modalità / dell'avere soltanto nel tempo: passato, presente e futuro. (...) Il presente è il / punto in cui passato e futuro si uniscono, un posto di frontiera temporale, non è / però diverso, qualitativamente, dai due rami che collega. L'essere non è / necessariamente fuori dal tempo, ma il tempo non è la dimensione che governa / l'essere. (...). Ogni manifestazione dell'essere: l'esperienza dell'amore, della / gioia, dell'intuizione della verità, non si verifica nel tempo, ma nell'hic et nunc."* (da Erich Fromm, *Avere o Essere*, Mondadori, 1977).

E' in questa direzione che muove i primi passi il pensiero della "pedagogia narrativa", ripartendo dal sé e non dalla ricerca di un "metodo perfetto" o di un sapere necessariamente "diverso", creando spazi per la narrazione, evitando la "paura dell'errore" e "l'ansia del risultato", realizzando o scegliendo strumenti e dispositivi educativi efficaci nella semplicità, flessibili e modulari, ovvero adattabili alle diverse esigenze, dato che in definitiva sono le condizioni a "creare" e a dire ciò che è essenziale e importa davvero.

Perché se è vero che ogni nostro progetto educativo dovrebbe essere subordinato a "chi c'è nella stanza" è altrettanto decisivo l'approccio con cui noi ci avviciniamo a quel luogo di relazione, così come risulta essere quanto mai prezioso lo sguardo, la voce, il gesto con cui svolgiamo l'arazzo... la stuoia... il tessuto del nostro sapere e della nostra competenza e ne facciamo... dono a quelle persone in attesa, ... ai nostri allievi.

Echi dal convegno

Pubblichiamo queste brevi considerazioni inerenti al 35° Convegno nazionale del CEM, redatte da due partecipanti: il saveriano p. Flavio Besco e da un nostro "fedelissimo" convegnista Tarcisio Frigo. Lasciamo dunque libero spazio alle loro osservazioni

Carissimo p. Domenico, ti ringrazio nuovamente per avermi dato la possibilità di partecipare al Convegno CEM di Assisi. Oltre ad aver trovato delle indicazioni bibliografiche per i miei studi, mi ha dato modo di vedere un movimento vivo e fertile di idee educative.

Sono stato contento anche di constatare che pur essendo un movimento ad ispirazione cristiana, non è giocato solo sul sagrato della chiesa ma è aperto a posizioni pluralistiche.

Del Convegno non ho colto bene il filo conduttore che avrebbe dovuto legare gli interventi delle prime due giornate con il lavoro dei laboratori, ma entrambi sono stati ricchi di stimoli. Sono d'accordo con Nanni che non bisogna essere solo dei "praticanti" e che ci vuole prima l'aspetto teorico, però non sono stato solo io ad avere l'impressione che negli interventi d'apertura si è volati un po' alti e che bisognava prima o poi scendere a terra. Penso che la concretizzazione spettasse ai laboratori, ma come ho accennato sopra, non ho visto continuità sostanziale o traduzione dell'assunto teorico in spunti pedagogici concreti.

A parte questo mi pare che la gente si sia divertita e divertita in modo intelligente traendo frutto dalle varie attività. Mi domando se non fosse stato possibile magari comunicare un po' di più di quello che si stava facendo o si era fatto. Il tempo è tiranno, lo so, ma sia per il fatto che l'orario era piuttosto denso, sia per il fatto che neppure a mangiare si era tutti assieme, anche la comunicazione informale

è rimasta molto marginale. Parlando di tempo, aggiungo che la cosa che mi è piaciuta meno è stato il poco rispetto degli orari. Sarà che ritorno dal Giappone dove non c'è il quarto d'ora accademico e dove perfino i treni sono puntuali, ma sommando i minuti persi ad aspettare i pranzi e l'inizio delle riunioni, ho calcolato circa 12 ore di tempo perso, un po' troppo per un incontro di 4-5 giorni. Il posto poi è bellissimo. Meritava qualche momento libero per una passeggiata su in città. Anche l'albergo mi pare buono. Di antipatico c'era che ad ogni pasto passasse la cameriera a controllare i cartellini rossi. Non si può trovare una maniera più simpatica per controllare gli aventi diritto al pasto?

Non mi pare di avere altre cattiverie da aggiungere. Finisco ancora con un grazie, anche per avermi messo in contatto con gli asili di Reggio Emilia e congratulazioni per il CEM. Se in futuro potrò collaborare con il CEM lo farò volentieri.

Salutoni.

p. Flavio Besco



Innanzitutto volevo ringraziare l'organizzazione per i contenuti, i relatori, i laboratori del Convegno 1996. E' sempre una gradita conferma ritornare a partecipare dopo 2 anni di assenza (giustificata per motivi di famiglia). L'organizzazione è sempre ottima, la situazione logistica della Domus Pacis è ideale anche per partecipare come famiglia (come ho fatto que-

st'anno io). Volevo solo fare un appunto a chi gestisce la casa di ospitalità "francescana": ottima la gestione alberghiera, un po' deludente la cordialità e la disponibilità (quella spontanea, francescana, che ti aspetteresti da un luogo che dovrebbe avere una certa impostazione) nelle relazioni con le persone, specialmente se queste sono bambini.

Non mi riferisco solo ad episodi di insofferenza verso alcune attività scelte dagli animatori del laboratorio dei bambini, ma anche e soprattutto al personale della reception, eccessivamente serio, sempre e solo concentrato sulle incombenze da fare, vissute sempre con eccessiva preoccupazione. Un po' più di distensione, che permette di accogliere le persone con un sorriso, una battuta, soffermandosi a parlare con un bambino che momentaneamente passa per i paraggi, ecc. potrebbe dare una immagine meno "fredda e distaccata della gestione".

Tutto questo non l'ho trovato ed è stato notato da più genitori e da più persone. Forse meno attenzione all'efficienza della Casa e più al contatto con le persone.

Mi scuso della franchezza ma è un'impressione condivisa e comunque raccolta: la comunico veramente con la volontà di contribuire al miglioramento di un luogo, dove personalmente ho vissuto 5 convegni e verso il quale sono tutto sommato affezionato. Ringraziando tutti nuovamente, porgo cordiali saluti.

Tarcisio Frigo

CINQUE DOMANDE A... LUCA JAHIER

LUCA JAHIER È PRESIDENTE DEI VOLONTARI NEL MONDO FOCSIV, LA FEDERAZIONE DI 56 ORGANISMI CRISTIANI DI VOLONTARIATO INTERNAZIONALE. GIORNALISTA, È DIRETTORE DELLA RIVISTA VOLONTARI PER LO SVILUPPO, HA PROMOSSO E COORDINATO DIVERSE CAMPAGNE DI SENSIBILIZZAZIONE DELL'OPINIONE PUBBLICA TRA LE QUALI QUELLA "PER UN COMMERCIO EQUO E SOLIDALE", NEL 1988 HA PUBBLICATO PER LE EDIZIONI DEL GRUPPO ABILE DI TORINO IL LIBRO "DAGLI AIUTI ALLA FAME: STRATEGIE DI COOPERAZIONE ALIMENTARE" ED È AUTORE DI DIVERSI SAGGI SUI PROBLEMI DEI RAPPORTI NORD/SUD E DELLA COOPERAZIONE INTERNAZIONALE ALLO SVILUPPO.



1. Può illustrarci brevemente l'attività dei Volontari nel mondo FOCSIV e le sue caratteristiche specifiche nell'ambito della cooperazione internazionale?

Volontari nel mondo. FOCSIV è la Federazione degli organismi cristiani di servizio internazionale volontario, impegnati nella promozione di una cultura della mondialità e nella cooperazione tra i popoli, con l'obiettivo antico ma sempre attuale di contribuire alla lotta contro ogni forma di esclusione sociale e di povertà, all'affermazione della dignità e dei diritti dell'uomo, alla crescita delle comunità e delle istituzioni locali, affinché possano divenire i veri protagonisti del loro sviluppo.

Il volontariato internazionale è da sempre impegnato per lo sviluppo della persona e la promozione della solidarietà tra i popoli sin dalle sue origini agli inizi degli anni '50. In questi quarantacinque anni è progressivamente cresciuto, attraverso l'estensione delle attività e della presenza in Italia e nel mondo degli organismi, la costituzione della federazione agli inizi degli anni settanta, l'approvazione delle prime leggi sulla cooperazione allo sviluppo.

In questi anni, attraverso i 56 organismi di Volontari nel mondo, sono oltre 15.000 le persone che hanno prestato un servizio di volontariato internazionale per due o più anni in progetti di sviluppo nei paesi del Terzo e Quarto mondo. Attualmente sono in servizio circa 700 volontari in 60 paesi di tutti i continenti, con oltre 350 interventi di sviluppo, con un impegno finanziario annuale medio di 100 miliardi di lire. In Italia si è poi progressivamente estesa l'attività di formazione, l'impegno di animazione sul territorio con oltre 8000 soci attivi, 19.000 aderenti e 452 gruppi di appoggio degli organismi, che hanno sviluppato una molteplicità di iniziative di educazione allo sviluppo (per esempio, dalla promozione del cinema africano alla produzione di giochi di simulazione), con oltre 10.000 persone formate ogni anno ed oltre 3 milioni di cittadini raggiunti capillarmente con le diverse attività realizzate in ogni regione italiana. La scelta specifica di questi organismi è quella di realizzare una cooperazione che privilegia la valorizzazione delle risorse umane, con la convinzione che un servizio di volontariato di medio lungo periodo, la professionalità

a cura di

LAURA MARIA PRESTA

donata con gratuità e il mettersi in gioco in prima persona sono le condizioni primarie per incidere davvero sulle cause che ancora impediscono la piena emancipazione di ogni uomo. Significa riconoscere che lo sviluppo è soprattutto frutto di una relazione, che si genera nell'incontro di persone che insieme si sporcano le mani, condividono la sfida della promozione di una concreta comunità umana, si scontrano e soffrono insieme ed escono finalmente cambiate da questa relazione. A questo proposito mi ricordo sempre dell'affermazione che sentii fare da un formatore ad un corso di tanti anni fa: "la partenza di un volontario è il più completo progetto di educazione allo sviluppo".

Non solo nei paesi di servizio, ma dopo tanti anni abbiamo restituito al paese 15.000 volontari rientrati la cui visione del mondo è certamente cambiata, si è fatta più cosmopolita, più aperta alle sfide del mondo, più capaci di essere operatori di trasformazione sociale in comunità locali che sono sempre più piccoli tasselli di un processo di globalizzazione.

2. Le burrasche e gli scandali che hanno colpito il settore della cooperazione internazionale ne hanno fortemente compromesso la credibilità. Facciamo il punto della situazione presente guardando al futuro.

Io credo che si sia parlato troppo degli scandali che hanno colpito la cooperazione internazionale, del resto in modo simile a quanto avvenuto in molti altri comparti della spesa pubblica italiana. Ma visto che a seguito degli scandali nella sanità nessuno si è sognato di sospendere il servizio sanitario nazionale o chiudere gli ospedali, mentre invece nella cooperazione si è sbaraccato tutto, è necessario interrogarsi sulle motivazioni più profonde di questo blocco così generalizzato delle politiche di cooperazione di tutti i maggiori paesi europei fino all'azzeramento quasi totale nel caso italiano.

Il Presidente Mitterand, pochi mesi prima di morire, in un suo discorso memorabile all'Assemblea europea di Strasburgo aveva affermato: "Temo che fra noi, nei paesi ricchi del Nord, negli anni recenti si sia passati da una indifferenza imbarazzata ad una indifferenza senza rimorsi. Ogni Stato sembra preoccuparsi solo del cortile di casa. Ogni interesse per lo sviluppo è svanito... Non possiamo continuare ad affidare lo sviluppo del mondo alle sole regole monetarie. Dobbiamo resistere al trend attuale, per cui l'aiuto allo sviluppo è tenuto fuori dall'agenda politica dei paesi ricchi".

Nel nostro paese siamo passati da stanziamenti annui pari allo 0,42% del PIL a meno dello 0,1% a fine 1996, con peraltro gran parte dei finanziamenti non spesi. Ma inverso dietro questo attacco così massiccio agli aiuti allo sviluppo, si nasconde anche una riconversione brutale degli obiettivi, avvenuta in sordina ma con decisione: gli aiuti di emergenza sono cresciuti

a dismisura rispetto agli aiuti a medio, lungo termine, sono più mediatici, riscuotono consenso e aumentano la credibilità e il peso politico a livello internazionale. E dietro questa tendenza pubblica si è mossa anche gran parte della solidarietà privata, più coinvolta negli appelli per le urgenze che per la faticosa costruzione di solidarietà lunghe. A questo si aggiunge poi un generalizzato abbandono di ogni forma di investimento e aiuto nelle zone rurali, dove è tuttora concentrata la maggior parte della popolazione dei paesi poveri, a favore dell'appoggio di iniziative che creino spazi di mercato in realtà urbane più recettive allo sviluppo di opportunità commerciali per la piccola-media impresa europea. In qualche modo sta ritornando un approccio neocolonialista che tende ad abbandonare definitivamente a se stessi 1,4 miliardi di persone al di sotto della soglia della povertà assoluta e per le quali la Banca Mondiale non prevede alcuna possibilità di sviluppo e forse neppure di sopravvivenza a medio termine...

3. Certamente il fenomeno migratorio ha modificato lo scenario della cooperazione dei decenni passati. In che modo gli immigrati potrebbero essere aiutati a diventare protagonisti dello sviluppo dei paesi di provenienza?

E' certo che il fenomeno migratorio ha comportato delle formidabili modifiche, ma come effetto inevitabile del processo di crescente esclusione sociale e di impoverimento dei paesi del Sud del Mondo. Nel nostro paese, dove tanto clamore suscita negli ultimi anni la questione immigrazione, il fenomeno è ancora di gran lunga al di sotto degli altri paesi europei. Nell'Unione Europea si contano oggi 17 milioni di stranieri, di cui 10 cosiddetti extracomunitari. Sono il 9% della popolazione del Belgio, l'8% in Germania, il 6% in Francia e solo l'1,4 in Italia. Secondo le stime più prudenti, nel 2000 saranno il doppio, ma c'è anche chi parla di una possibile entrata di oltre 25 milioni di immigrati extraeuropei nei prossimi dieci anni. Se guardiamo soltanto alla riva Sud del Mediterraneo, riscontriamo che il differenziale con il livello di vita dei paesi europei è in aumento esponenziale. Nei paesi arabi come il Marocco, la Tunisia o l'Algeria, ogni anno entrano sul mercato del lavoro 7 persone contro una che esce per morte o pensione. Nella sola Algeria nel prossimo decennio è necessario creare 1 milione di nuovi posti di lavoro, mentre in tutti i PVS l'incremento di domanda nei prossimi 20 anni si aggira sui 720 milioni... Una sfida sempre più ingestibile e foriera di conflitti senza pari, di fronte alla quale l'abbandono di ogni strategia di cooperazione a lungo termine ci lascia nudi.

Gli immigrati sono del resto già oggi protagonisti dello sviluppo e perlomeno della sopravvivenza delle proprie comunità di origine, attraverso il meccanismo più antico, cioè le ben note rimesse degli emigranti, che si contano

Nel nostro paese, dove tanto clamore suscita negli ultimi anni la questione immigrazione, il fenomeno è ancora di gran lunga al di sotto degli altri paesi europei. Nell'Unione Europea si contano oggi 17 milioni di stranieri, di cui 10 cosiddetti extracomunitari. Sono il 9% della popolazione del Belgio, l'8% in Germania, il 6% in Francia e solo l'1,4 in Italia.

Trovare oggi un Comune o un Provveditorato che finanzia un percorso di educazione allo sviluppo sui temi della fame o sui nuovi paradigmi delle ingiustizie economiche è senza dubbio assai più raro che trovare corsi e opportunità di formazione sui temi del rapporto tra le culture.

oscillare tra il 25 e il 40% del reddito degli immigrati. Nel caso del Senegal, per esempio, le rimesse degli emigranti hanno ormai superato di gran lunga tutti i flussi di aiuto pubblico allo sviluppo. E queste risorse non finiscono certo in tangenti o nelle tasche dei satrapi locali, ma vanno direttamente nelle tasche delle famiglie e delle piccole comunità di villaggio.

Pertanto la prima forma di aiuto è non cacciarli via...

In secondo luogo, ma qui il discorso diventa lungo, è necessario uscire dalla logica fallimentare del cosiddetto "progetti di rientro", per concepire l'immigrato come una risorsa per aprire nuove relazioni, sociali, culturali ed anche economiche e commerciali con la sua zona di provenienza, dove con mirati investimenti a medio/lungo termine è certamente possibile creare opportunità di aumento del tenore di vita e dunque contrarrestare la spinta migratoria. Si tratta però di processi lunghi e complessi, i cui risultati si misurano nell'arco di una generazione e non certo nello spazio di un comizio demagogico da campagna elettorale.

4. Il Sud del mondo si è trasferito a casa nostra. S'impone oggi la necessità di accogliere qui ed ora gli stessi popoli dei quali prima si incoraggiava la crescita in autonomia dai colonizzatori di un tempo. Alla luce di questo cambiamento non pensa che l'educazione allo sviluppo dovrebbe essere profondamente ripensata e ridefinita?

Io sono convinto che l'educazione allo sviluppo in questi ultimi anni si è già profondamente modificata. Direi quasi che il suo campo di azione si è così dilatato che è difficile stabilirne i confini. Alle tematiche più tradizionali dell'educazione allo sviluppo degli anni '70 e '80 (l'approccio antropologico, poi quello strutturale della dipendenza Nord/Sud, delle ingiustizie economiche e così via) si è progressivamente affiancata l'istanza ambientalista, per giungere a parlare di educazione allo "sviluppo sostenibile", fino alla netta prevalenza negli ultimi anni della educazione interculturale.

Il confronto diretto con uomini e comunità di altre culture con tutti i problemi di convivenza nei quartieri, nella scuola, nel tessuto sempre più frammentato della città ha insomma imposto una netta riconversione alle tematiche più filosofico-umanistiche, finendo forse con il privilegiare anche in questo campo un'ottica più locale che universale. Mi scuso per la provocazione, ma mi sorge spesso un interrogativo di fronte ad una contraddizione evidente: come mai di fronte al crescente aumento della povertà, della fame e dell'esclusione sociale nel mondo e di fronte alla crescente globalizzazione dell'economia, questi temi con il necessario ripensamento dei modelli dello sviluppo, sono stati progressivamente marginalizzati nella maggior parte delle proposte più diffuse di edu-

cazione allo sviluppo? Trovare oggi un Comune o un Provveditorato che finanzia un percorso di educazione allo sviluppo sui temi della fame o sui nuovi paradigmi delle ingiustizie economiche è senza dubbio assai più raro che trovare corsi e opportunità di formazione sui temi del rapporto tra le culture. Certo all'impellente del tema che ci interroga nella vita quotidiana, fa riscontro dall'altra parte una sostanziale crisi della elaborazione teorica sui problemi dello sviluppo, per i quali le vecchie categorie della dipendenza sono ormai obsolete e troppo parziali.

Ma non vorrei che anche qui ci si stia chiudendo nel cortile di casa, concentrandosi sugli effetti e non sulle cause, che ormai sono sempre più globali.

Ritengo pertanto urgente riaprire una profonda riflessione sulla educazione allo sviluppo per riequilibrare l'approccio umanistico con l'approccio strutturalistico dei rapporti socioeconomici, valorizzando di più l'approccio dell'educazione ai diritti dell'uomo che proprio per l'unità della persona umana possono probabilmente aiutarci a rifare unità tra locale e globale, tra cultura ed economia.

5. Una domanda personale: lei spera ancora che il futuro dell'umanità possa migliorare e che i rapporti Nord-Sud possano diventare più corretti e più giusti?

Certo, lo scenario prima descritto è di una nebbia senza uscita. Ma io sono profondamente convinto che è necessario il pessimismo della ragione fondato sul rigore dell'analisi, finalmente libera dal peso delle troppe letture ideologiche, per supportare l'ottimismo della volontà. D'altro canto, la stessa ragione non può non rimanere stupita di fronte al fatto, per esempio, che i flussi migratori Sud/Nord non siano stati assai più esplosivi di quanto è avvenuto, oppure delle capacità di sopravvivenza delle economie impoverite del Sud del mondo attraverso quella rete formidabile della cosiddetta economia informale che oggi taluni economisti vanno approfondendo come possibile risorsa per le sempre più fragili economie ricche del Nord. La speranza di un futuro diverso si fonda, malgrado tutto, sulle incredibili risorse dell'uomo, sulla sacralità della vita che è presente in tutte le culture e religioni, sulle centinaia di migliaia di operatori che, nel silenzio dell'impegno quotidiano, stanno costruendo foreste di comprensione reciproca e di solidarietà e se proprio non riescono a far nascere più giustizia, perlomeno impediscono che le cose vadano ancora peggio, tenendo accesa la fiaccola di una strategia di solidarietà, in attesa che il mondo della politica internazionale si risvegli dal suo torpore e raccolga la sfida di costruire un mondo a misura di ogni uomo, di oggi e delle future generazioni.

IN RICORDO DI UNA COMPAGNA DI VIAGGIO: MARILENA CARDONE

di Franca Desiderato

Il giorno 19 settembre '96 u.s. è deceduta a Torino Marilena Cardone, amica di tante persone e organismi, come pure del CEM che ha potuto avvalersi della sua collaborazione sia come redattrice della rivista, che come animatrice di corsi e conduttrice di laboratori di ricerca ai nostri Convegni nazionali. Mentre pensavamo di farne memoria in questo numero della rivista, ci è giunto lo scritto che pubblichiamo a firma di Franca Desiderato, a nome del Gruppo "Educhiamoci alla pace" di Bari. Facciamo nostra, condividendo la, questa affettuosa testimonianza. (N.d.R.)

Ci sono momenti nella vita in cui vorremmo saper scrivere canzoni o poesia per fare memoria, vorremmo sapere mettere insieme metafore e ritmi che lascino un segno, ma non sappiamo che pregare. Ci sono momenti in cui vorremmo raggiungere chi non c'è più, come il fumo dei rituali sciamanici raggiunge il cielo. Ci sono momenti in cui la nostra intelligenza emotiva suggerisce immagini e sensazioni che vorremmo poter condividere con altri che, come noi, l'hanno conosciuta, ma non sappiamo che pregare.

Con Marilena abbiamo cominciato ad esplorare le strade dell'educazione alla pace, a San Gimignano, durante i campi per insegnanti per la non-violenza, abbiamo seguito a distanza poi il suo viaggio attraverso le pubblicazioni, l'abbiamo anche invitata a stare con noi in un percorso per genitori. Quella è l'ultima immagine che ci rimane di lei. Tre giorni nella masseria S. Anna, ai margini della valle d'Itria. Con i suoi abiti indiani e il foulard alla zingara che sostituiva i bei capelli portati via dalla terapia, ci ha accompagnati con leggerezza e discrezione, tra le difficoltà dell'essere genitori di pace. Ci restano ancora le bambole di lana, i

teatrini, le marionette che abbiamo costruito con i nostri figli in quel week-end assolato fra i trulli, come tracce del suo passaggio caldo e accogliente. Ci ha ringraziato del calore e dell'energia che portava via, dopo quell'incontro. Ha ringraziato noi, lei che si era sobbarcata di un viaggio così lungo, da Torino a Bari, per rispondere al nostro bisogno, lei che aveva dimenticato se stessa, seguendoci nella scoperta del nostro personale stile educativo. Si è spenta come il rumore nel gioco della pioggia che ci ha insegnato. Vorremmo essere poeti, cantautori, scrittori per farla ricordare, ma possiamo solo pregare con le parole del salmista: "Il giusto sarà sempre ricordato / non temerà annuncio di sventura, / saldo è il suo cuore, confida nel Signore. / Sicuro è il suo cuore, non teme / finché trionferà dei suoi nemici". Marilena era un giusto che ha trionfato sul suo nemico.

PREMIO "CUORE AMICO" Tre continenti per un premio

E' infatti dedicato ai missionari di Oceania, Africa ed America Latina il premio "CUORE AMICO '96" giunto alla sua sesta edizione. I 210 milioni, che costituiscono la dotazione annuale del premio, verranno distribuiti in tre parti uguali come riconoscimento al lavoro umile ma prezioso di coloro che hanno deciso di fare della missione una ragione di vita. Il premio alle mariste Suor Renata e Suor Agostina Dander, cento anni di missione per due sorelle, vuole rappresentare anche un riconoscimento all'Oceania, un continente spesso dimenticato, nella sua apparente inconsistente dimensione fatta prevalentemente di piccole isole, lontanissime dal mondo occidentale. Alle due sorelle che operano nello stato di Vanuatu (ex Isole Nuove Ebridi) la riconoscenza per un secolo di lavoro svolto nel più totale silenzio. In umiltà hanno curato, lavorato, sperato e pregato con la loro gente, organizzato ospedali, missioni, insegnato un mestiere, co-

struito scuole per quelli che ormai considerano i loro "figli". L'Africa, il continente più povero, distrutto dalle lotte fratricide, dal sogno di potere di troppi, dalla violenza della natura, viene premiata nella persona di Fratel Giuseppe Argese, missionario laico della Consolata che è diventato "parte integrante" del continente nero. Sessantadue anni, da 37 in Africa, fratel Giuseppe, ha costruito scuole, ponti, ospedali, acquedotti, pozzi, chie-

se fra cui la cattedrale della diocesi di Meru nel Kenya orientale. Ciò che fa di lui un "tipo speciale" è però la sua "scoperta" di enormi quantità di acqua grazie alla presenza della foresta pluviale in una zona flagellata da tremende siccità. Attraverso uno speciale sistema di raccolta e grazie ad uno strato sotterraneo impermeabile del terreno dopo opportuni scavi, Fratel Argese riesce oggi a raccogliere milioni e milioni di litri di acqua sufficien-



ti a far vivere e prosperare 250.000 persone e il loro bestiame. Il premio al sacerdote va a Padre Paolino Baldassarri, difensore della foresta amazzonica e dei popoli indigeni. Frate emiliano dei Servi di Maria, da oltre 40 anni opera nello stato dell'Acre in Brasile, nell'estremo ovest della foresta Amazzonica. Da anni lotta a fianco degli indios e dei produttori di caucciù contro i latifondisti e i distruttori di quell'immenso patrimonio dell'umanità che è la foresta amazzonica, uno degli ultimi polmoni verdi del mondo. Minacciato più volte di morte, Padre Paolino non si è mai fermato. Grazie al suo coraggio e alla sua caparbia, lo scorso luglio è riuscito a far firmare al Presidente del Brasile un decreto che per ora, ferma la distruzione della foresta e il taglio degli alberi del mogano.

Nelle foto dall'alto verso il basso:
Suor Renata e suor Agostina Dander,
fratel Giuseppe Argese,
e Padre Paolino Baldassarri

UNO SFONDO... PER COMINCIARE

di MARIANTONIETTA DI CAPITA

"Possedeva una giacca, un libro che poteva scambiare con un altro e un gregge di pecore. Eppure, la cosa più importante era che ogni giorno potesse realizzare il grande sogno della sua vita: viaggiare. (...) Il mondo era grande e inesauribile e lui, se avesse lasciato alle pecore la minima possibilità di guidarlo, avrebbe finito per scoprire altre cose interessanti.

"Il problema è che loro non si rendono conto che stanno percorrendo strade sempre nuove, giorno dopo giorno. Non capiscono che i pascoli sono cambiati, che le stagio-

ni sono diverse, perché si preoccupano soltanto dell'acqua e del cibo". "Forse è così per tutti noi", pensò il pastore. "Anche per me che non penso ad altre donne da quando ho conosciuto la figlia del commerciante" (...) "Ed è proprio la possibilità di realizzare un sogno che rende la vita interessante". (P. Coelho, *L'Alchimista*, Bompiani, Milano, 1995)



Beh! Ora è proprio tempo di partire! Cosa mettiamo in valigia? Tutto! Le aspettative delle famiglie, la curiosità in attesa dei bambini, le nostre speranze, il nostro impegno per l'anno scolastico appena iniziato. Tutto quello che abbiamo osservato, ascoltato, percepito in questi primi mesi di vigile attesa.

Le parole e i "non detto", certi sguardi delle mamme e dei papà, le domande espresse o intuite dei bambini. I loro bisogni, i loro desideri. I nostri bisogni, i nostri desideri. Gli spazi che abbiamo a disposizione e quelli ancora da creare; i materiali che già possediamo o quelli da acquistare o reperire con mezzi di fortuna. Le opportunità che la città e il quartiere offrono o potrebbero offrire.

La voglia di saperne di più, l'intenzione di camminare e di scoprire, la disponibilità a lasciarsi stupire, a farsi "rivoltare", a rimettere tutto in discussione, a sbagliare e ricominciare, a cancellare, se fosse necessario!

Mescoliamo il tutto (ma è una valigia o un pentolone?) e aggiungiamo un pizzico di ironia e voglia di divertirci. Una spruzzata di "attesa" e un briciolo di "seriosità" (ma solo un briciolo!) nel caso ci fosse richiesto: serietà quan-

to basta. Rimescoliamo con vigore e beviamone una coppa tutti insieme: un brindisi tra insegnanti all'avventura che inizia.

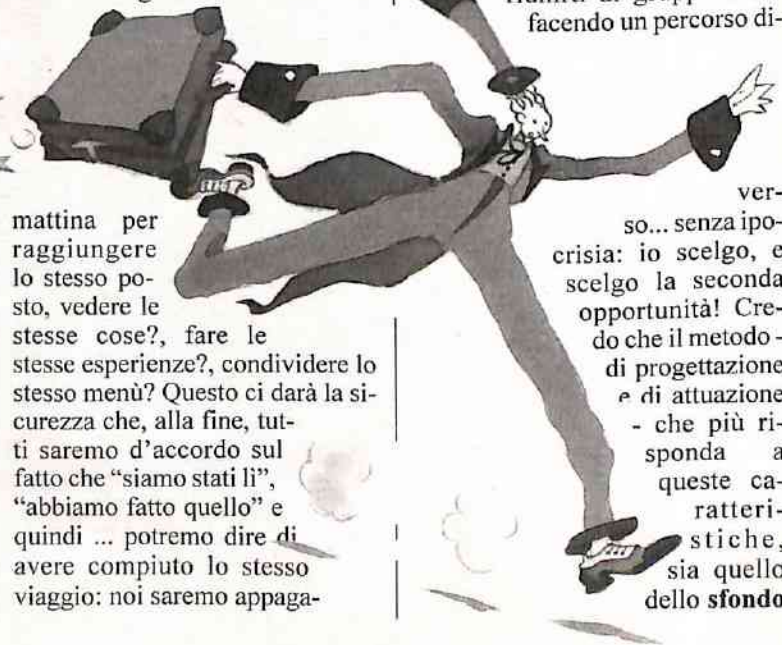
Pro-gettare

Cosa intendiamo proporre ai bambini che iniziano il viaggio con noi? Un "pacchetto" tutto compreso, da agenzia turistica in cui tutti avremo le stesse offerte, tutti saliremo sullo stesso pullmann ogni

mattina per raggiungere lo stesso posto, vedere le stesse cose?, fare le stesse esperienze?, condividere lo stesso menù? Questo ci darà la sicurezza che, alla fine, tutti saremo d'accordo sul fatto che "siamo stati lì", "abbiamo fatto quello" e quindi ... potremo dire di avere compiuto lo stesso viaggio: noi saremo appaga-

te dall'aver portato a termine quello che avevamo programmato: tutto con tutti.

O un vero viaggio? Quello che certa pubblicità definisce ironicamente "turismo fai da te"? Quello che - sì, è vero - è un pò più faticoso da gestire ... ; vai a letto la sera e non sai ancora bene dove andrai domani, con che mezzi ci arriverai, come ti sentirai a fine giornata. Se farai l'esperienza con gli altri, se sentirai la voglia di restare solo, se finirai per riunirti al gruppo... ma facendo un percorso di-



verso... senza ipocrisia: io scelgo, e scelgo la seconda opportunità! Credo che il metodo di progettazione e di attuazione - che più risponda a queste caratteristiche, sia quello dello sfondo

IL BAGAGLIO		
Insegnanti	bambini/e	famiglie
■ Raccolta dei dati, dei bisogni, degli interessi In pratica quale progetto per questi bambini? ■ Evidenziazione di possibili percorsi ■ Progettazione dei primi "nuclei progettuali"	■ Attività proposte in CEM n. 2-3 1996 ■ Un buon inizio da spettatori ad attori e creatori delle storie	■ Assemblea genitori Informazioni del percorso previsto; eventuali richieste di contributi e materiali

integratore, inteso come "programmazione educativa".

"Una programmazione che si evolve nel tempo in base all'evolversi (coevolvere) del rapporto fra gli attori (adulti e bambini).

Una programmazione evolutiva, richiede modalità di lavoro complesse che:

■ non sezionino il processo educativo in aree separate;

■ non pongano gli obiettivi in progressione lineare". (Paolo Zanelli).

Ancora, le cose che più mi affascinano in questo modo di lavorare con i bambini sono:

■ la rigidità flessibile... e la flessibilità rigorosa: seguire i sassolini lasciati dai bambini, le loro tracce... a volte rincorrendoli, altre nascondendosi tra i cespugli attente a non essere colte mentre li "spiamo".

...E farne memoria: riportare tutte le notizie e i reperti in "laboratorio" (o nell'antro... quello del pentolone!) dove la ricerca si trasforma in dati: cosa è successo? cosa è stato detto? quali piste nuove si sono aperte? quali cose si sono ripetute?... come ci stanno chiedendo di (obbligando a...) continuare?

■ l'errore come amico: sbagliare per imparare, sbagliare per ca-

Cosa intendiamo proporre ai bambini che iniziano il viaggio con noi? Un "pacchetto" tutto compreso, da agenzia turistica in cui tutti avremo le stesse offerte, tutti saliremo sullo stesso pullmann ogni mattina per raggiungere lo stesso posto, vedere le stesse cose?, fare le stesse esperienze?, condividere lo stesso menù?

pire cosa è giusto, opportuno, adeguato all'occasione. Sbagliare per poter ridere, discutere, risolvere insieme.

■ usare quello che si ha (tempi, spazi, regole, materiali...) per capire, anche attraverso limiti e confini imposti, che la cosa importante è quello che si è: quello che ci sta stretto si può allargare, quello che non c'è si può inventare.

Si ma... come procedere? Brevemente, molto lievemente, vi racconto come facciamo noi (...quindi vi rimando alla lettura di Canevaro, Lippi, Zanelli, *Una scuola, uno sfondo*, Nicola, Milano).

■ Riunite nel nostro antro **racogliamo tutti i dati necessari**, che poi sono quelli emersi dalle attività già condotte nel periodo Ambientamento-Osservazione (vedi CEM n° 2 - 3, Sett. Ott. 1996).

■ Cartina della scuola alla mano **prendiamo in esame** (per l'ennesima volta) **tutti gli spazi a disposizione**;

■ Prendendo come spunto bisogni, aspettative, desideri dei bambini, individuiamo una **"Struttura di connessione narrativa"** (Canevaro), una storia che faccia da "filo rosso" e connetta le diverse esperienze (noi che avevamo bisogno di ripensare il tempo e i tempi dei bambini (e dei genitori),

stiamo lavorando sulla vicenda di Momo): può essere una fiaba conosciuta o inventata, un personaggio reale o fantastico che entra a far parte della vita scolastica;

■ Deciso lo sfondo, lavoriamo sul **lancio della proposta ai bambini**, il momento iniziale sarà giocato sulla sorpresa e intenzionato a catturare l'attenzione e la fantasia del bambino; dovrebbe essere in grado di se-durlo, perchè abbia voglia di saperne ancora.

■ **Scegliamo lo spazio e le modalità: chi condurrà il momento, chi osserverà; prevediamo**, per iniziare (...lasciando uno spazio molto grande all'imprevedibile!) **alcuni "nuclei progettuali"**, filoni di interesse e di lavoro verso cui i bambini potrebbero indirizzarsi (es. **l'arrivo della bambina - Momo - nell'anfiteatro**). Il primo interesse dei bambini è stato l'**anfiteatro** nelle sue dimensioni di "costruzione" (rotonda, pietra su pietra ... ecc.), e di "luogo simbolico dell'ascolto" (la narrazione, il silenzio, il sedersi in cerchio...).

Prendiamo atto, con l'ansia e l'eccitazione dei grandi momenti, che, anche per noi, l'avventura sta per iniziare... Cosa ci saremo raccontate, come ci racconteremo a giugno? Cosa sarà rimasto, cambiato? Cosa sarà stato aggiunto al nostro bagaglio di oggi?

Campagna "scarpe giuste"

promossa dal Centro Nuovo Modello di Sviluppo

In collaborazione con numerosi gruppi italiani che si battono per un'economia solidale, il Centro Nuovo Modello di Sviluppo ha lanciato una campagna di pressione su Nike e Reebok per ottenere un maggior impegno contro il lavoro minorile e la violazione dei diritti dei lavoratori asiatici che producono scarpe sportive. La decisione di lanciare la campagna è stata accelerata dalle recenti denunce provenienti dagli Stati Uniti, secondo le quali i palloni a marchio Nike sono fabbricati in Pakistan da bambini di 10/12 anni, mentre le scarpe vendute sia da Reebok che da Nike sono prodotte in Asia da operai che non possono godere dei più elementari diritti sindacali e che ricevono salari al di sotto della linea della povertà. La campagna si pone questi due concreti obiettivi: 1) indurre Nike e Reebok a dotarsi di un codice di comportamento concordato con il Sindacato Inter-

nazionale e con le Organizzazioni Nongovernative che si occupano di diritti umani; 2) indurre Nike e Reebok ad accettare procedure di verifica da parte di commissioni indipendenti concordate con le organizzazioni sindacali e con le Organizzazioni nongovernative. La campagna italiana fa parte di un'iniziativa internazionale condotta congiuntamente in Francia, in Inghilterra, in Olanda, in Australia e in America. Per ora la strategia di intervento prevede l'invio di migliaia di cartoline, ma non sono da escludersi azioni più incisive qualora questa forma di protesta non dovesse dare i risultati sperati.

Per ogni ulteriore informazione contattare il Centro Nuovo Modello di Sviluppo, Via della Barra, 32 VECCHIANO (Pisa) Tel. 050/82.63.54; Fax: 050/82.71.65.

Abbiamo esplorato il nostro corpo musicale, siamo riusciti a sentire il silenzio e ad apprezzarlo (numero di ottobre di CEM/Mondialità): siamo pronti veramente per affrontare i sentieri sconosciuti del misterioso mondo delle note? Per quanto riguarda la progettazione di incontri musicali in chiave interculturale, l'educatrice dovrà accostare agli OBIETTIVI ufficiali più conosciuti e indicati in ogni testo di didattica (la pulsazione, la concezione di tempo, la relazione suono/fonema sonoro, la discriminazione fra le dicotomie forte/piano, veloce/lento, grave/acuto, i particolari timbri strumentali ... ecc.) altri traguardi e per cui anche strategie di insegnamento/apprendimento e metodologie più difficilmente individuabili, da avviare insieme ai bambini:

- coinvolgere la famiglia straniera, valorizzandone le diversità, nella ricerca di canti e musiche di altri paesi

- valorizzare l'esperienza di vita di cui ogni singolo/gruppo culturale è portatore

- integrare più contributi differenti in una visione complessiva che privilegi l'identità culturale (e quindi anche l'identità musicale) di ognuno

- entrare nella dimensione degli Altri ed imparare a comunicare con i "diversi da noi" con umiltà

- sviluppare competenze e capacità di tipo comunicativo alternative (oltre il linguaggio verbale, arido ostacolo per chi non conosce ancora la lingua italiana).

Più che obiettivi singoli o mete specifiche questi punti sono percorsi di cambiamento che deve metter in atto l'intera scuola, intesa come istituzione, ma anche come comunità, dove insegnanti, ausiliari, famiglie, genitori comunicano, dialogano, cooperano. Sono prospettive nuove che chiedono con urgenza di essere affrontate, affinché il percorso formativo della scuola possa e si adegui alle nuove caratteristiche, alle richieste ed esigenze dell'odierna società: complessa, molteplice, dinamica.

la vita dei suoni

"L'attività musicale è il teatro dove si costruiscono i rapporti fra identità e alterità" (M. Disotey, Rivista P.U.M., Identità Musicali, '95) per cui tale educazione deve essere intesa come: **"Incontro-integrazione-sviluppo delle identità sonore musicali"** (M. Piatti). ciò implica da parte dell'operatore musicale una riflessione su come la didattica musicale debba basarsi innanzitutto sull'imperativo del **fare musica**, scoprendo e riappropriandosi di un mondo sonoro esterno a noi, ma pure permettendo al bambino di realizzare e ricercare, secondo le sue motivazioni e i suoi bisogni la **propria identità sonora-musicale** nel rispetto del bisogno da parte degli altri di realizzare la propria identità.

Il quesito che tutti noi insegnanti ci dobbiamo porre, ancor prima di intraprendere il cammino in questo territorio misterioso, benché affascinante, che però ci mette a disagio a causa della nostra sentita impreparazione teorica e poca dimestichezza nell'utilizzo del linguaggio musicale, è:

"Che significato dà io al mio essere musicale? Secondo quali modalità esprimo la mia identità musicale? Come vivo, sento, la musica?"

Proposte operative (per adulti)

- abituarsi innanzitutto ad ascoltare concerti dal vivo, di ogni genere

- ripensare ai propri modelli musicali (occidentali)

- rileggere/reinterpretare le radici della storia della musica (europea)

- porre attenzione al rapporto strumento/oggetto musicale = portatore di cultura

- impegnarsi a colmare il vuoto di informazione riguardo le musiche extraeuropee come un fenomeno complesso (non minore o di scarso e limitato valore storico) indissolubilmente legata agli avvenimenti della vita individuale e collettiva dei popoli

- costruire e organizzare un'audioteca multietnica.



ANALISI
STUDI
INTERVISTE
NOTICIAS
DOSSIER
INFORMAZIONI

periodico di riflessione
dall'AMERICA LATINA

L. 50.000 su ccp. N.10976017

Centro Comunitario, Via Roma 5,

01020 Celleno (VT)

Tel/Fax 0761-912591

e-mail «lucianos@isa.it»

AMANECER 1997

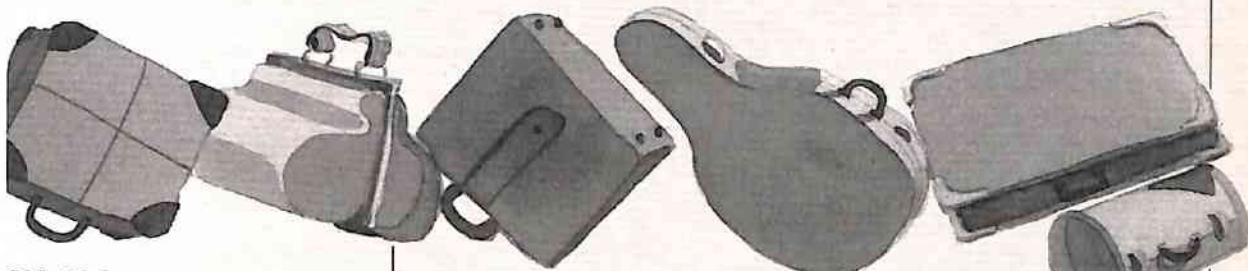
II BAGAGLIO

di **LUCREZIA PEDRALI**

La preparazione del bagaglio richiede riflessione e ripensamento sullo spazio e sul tempo vissuto e su tutto ciò che "riempie" il nostro vivere quotidiano: oggetti, persone, ma anche sentimenti, pensieri o emozioni.

Ciascuno pone in valigia ciò che riconosce come appartenente a sé e assolutamente necessario alla propria sopravvivenza. Predisporre il bagaglio implica una serie molto complessa di operazioni: riconoscimento, scelta, progettualità. Racchiudere in un piccolo contenitore come la valigia le proprie "cose" insostituibili, sottolinea e rafforza la propria identità e la propria sicurezza. Però noi non stiamo compiendo un viaggio solitario: accanto a noi ci sono altri viaggiatori e altri bagagli e la valigia degli altri può costituire una straordinaria possibilità di conoscenza, di esplorazione,

di avventura. E ancora: il bagaglio, o meglio, i bagagli sono destinati a mutare nel corso del viaggio. Alcuni "oggetti" potranno essere persi o dimenticati altri acquistati o aggiunti. Il bagaglio deve naturalmente essere predisposto in rapporto al tipo di viaggio e al luogo che ci si pone come meta, ma ci sono modalità che valgono sempre e comunque. Nel preparare la valigia si possono tralasciare elementi "pesanti" della vita quotidiana per dare spazio a cose più "leggere" oppure il contrario. Quello che è certo è che la valigia del ritorno non conterrà gli stessi elementi della valigia della partenza: il coraggio di affrontare il "viaggio" della conoscenza viene sempre premiato con tesori e ricchezze. (RODARI G. *La strada che non andava in nessun posto* da "Favole al telefono" Einaudi, pp. 987-90, Trieste, 1993).



Obiettivi:

■ Riconoscere oggetti che abitano lo spazio quotidiano proprio e altrui.

■ Sviluppare la capacità di esprimere il proprio immaginario.

■ Sviluppare la capacità di comprendere l'immaginario espresso dagli altri.

1. Prepariamo la valigia cosa - chi - portare?

a) Viene consegnata una scatola vuota a ciascun alunno. Su tanti foglietti diversi ogni bambino disegna o scrive il nome di una decina di oggetti della vita quotidiana ritenuti indispensabili o insostituibili per il viaggio. I foglietti vengono collocati nella scatola-valigia.

b) Si invitano i bambini a disegnare la fotografia delle persone che essi vogliono portare con sé. Anche le fotografie vengono sistemate in valigia.

c) Si analizzano i sentimenti e gli atteggiamenti da mettere in valigia per affrontare il viaggio:

- Curiosità per ...
- Disponibilità a ...
- Paura di ...
- Desiderio di ...
-

2. Cosa - Chi lascio a casa?

a) Su tanti foglietti diversi ciascun bambino disegna o scrive il nome di oggetti che non si possono o non si vogliono portare con sé perché ritenuti superflui o inadeguati al viaggio...

I foglietti vengono abbandonati in un angolo.

b) Allo stesso modo si disegna la "fotografia" delle persone che non si vogliono portare in viaggio. Anche le fotografie vengono abbandonate nell'angolo.

c) Si individuano e si segnano anche i sentimenti da abbandonare perché ritenuti non adatti al viaggiare.

Viene poi il tempo di chiudere la valigia. Ogni bambino porta la sua in uno spazio previsto che diventa il bagagliaio.

E' il momento della verbalizzazione: in questa fase si mettono a fuoco gli strumenti e i sentimenti nei quali ciascuno si identifica e che non si è disposti a lasciare.

3. Ho perduto - Ho trovato

a) Le scatole-valigia vengono disperse nell'aula e ridistribuite casualmente. Ciascun bambino compila un inventario delle cose che compongono il nuovo bagaglio. Inoltre si elencano/descrivono/commentano tutte le "cose" importanti perdute del bagaglio originario. Allo stesso modo si evidenzia ciò che di nuovo si è ritrovato nella valigia capitata in sorte.

b) Dove vado? Rispetto al contenuto della nuova valigia si ipotizza una destinazione al proprio viaggio sostenendo le ipotesi con le informazioni che si possono desumere dalla osservazione/interpretazione degli oggetti ritrovati.

4. La valigia comune

Si predispongono due grandi cartelloni. Sul primo si segna tutto ciò che è stato trovato di uguale nei diversi bagagli e che da tutti è stato ritenuto indispensabile.

Sull'altro cartellone si riportano le differenze. Partendo dal cartellone delle uguaglianze si prepara la valigia comune che costituisce il punto di partenza per le tappe successive e che sarà via via arricchito recuperando anche le differenze con le quali ci si confronterà nel resto del percorso.



La strada che non portava in nessun posto

di G. Rodari, op. cit.

All'uscita del paese si dividevano tre strade: una andava verso il mare, la seconda verso la città e la terza non andava in nessun posto. Martino lo sapeva perché l'aveva chiesto un po' a tutti, e da tutti aveva avuto la stessa risposta:

Ciascuno pone in valigia ciò che riconosce come appartenente a sé e assolutamente necessario alla propria sopravvivenza. Predisporre il bagaglio implica una serie molto complessa di operazioni: riconoscimento, scelta, progettualità. Racchiudere in un piccolo contenitore come la valigia le proprie "cose" insostituibili, sottolinea e rafforza la propria identità e la propria sicurezza.



Quella strada lì? Non va in nessun posto. E' inutile camminarci.

- E fin dove arriva?
- Non arriva da nessuna parte.
- Ma allora perché l'hanno fatta?
- Non l'ha fatta nessuno, è sempre stata lì.
- Ma nessuno è mai andato a vedere?
- Sei una bella testa dura: se ti diciamo che non c'è niente da vedere...
- Non potete saperlo, se non ci siete stati mai.

Era così ostinato che cominciarono a chiamarlo Martino Testadura, ma lui non se la prendeva e continuava a pensare alla strada che non andava in nessun posto.

Quando fu abbastanza grande da attraversare la strada senza dare la mano al nonno, una mattina si alzò per tempo, uscì dal paese e senza esitare imboccò la strada misteriosa e andò sempre avanti. Il fondo era pieno di buche e di erbacce, ma per fortuna non pioveva da un pezzo, così non c'erano pozzanghere. A destra e a sinistra si allungava una siepe, ma ben presto cominciarono i boschi. I rami degli alberi si intrecciavano al di sopra della strada e formavano una galleria oscura e fresca, nella

quale penetrava solo qua e là qualche raggio di sole a far da fanale.

Cammina e cammina, la galleria non finiva mai, la strada non finiva mai, a Martino dolevano i piedi, e già cominciava a pensare che avrebbe fatto bene a tornarsene indietro quando vide un cane.

"Dove c'è un cane c'è una casa, - rifletté Martino, - o per lo meno un uomo".

Il cane gli corse incontro scodinzolando e gli leccò le mani, poi si avviò lungo la strada e ad ogni passo si voltava per controllare se Martino lo seguiva ancora.

- Vengo, vengo - diceva Martino, incuriosito. Finalmente il bosco cominciò a diradarsi, in alto riapparve il cielo e la strada terminò sulla soglia di un grande cancello di ferro.

Attraverso le sbarre Martino vide un castello con tutte le porte e le finestre spalancate e il fumo usciva da tutti i comignoli, e da un balcone una bellissima signora salutava con la mano e gridava allegramente:

- Avanti, avanti, Martino Testadura!

- Toh, - si rallegrò Martino, - io non sapevo che sarei arrivato, ma lei sì. Spinse il cancello, attraversò il parco ed entrò nel salone del

castello in tempo per fare l'inchino alla bella signora che scendeva dallo scalone. Era bella, e vestita anche meglio delle fate e delle principesse, e in più era proprio allegra e rideva:

- Allora non ci hai creduto.

- A che cosa?

- Alla storia della strada che non andava in nessun posto.

- Era troppo stupida. E secondo me ci sono anche più posti che strade.

- Certo, basta aver voglia di muoversi. Ora vieni, ti farò visitare il castello.

C'erano più di cento saloni, zeppi di tesori d'ogni genere, come quei castelli delle favole dove dormono le belle addormentate o dove gli orchi ammassano le loro ricchezze. C'erano diamanti, pietre preziose, oro, argento e ogni momento la bella signora diceva:

- Prendi, prendi quello che vuoi: Ti presterò un carretto per portare il peso.

Figuratevi se Martino si fece pregare. Il carretto era ben pieno quando egli ripartì. A cassetta sedeva il cane, che era un cane ammaestrato, e sapeva reggere le briglie e abbaiare ai cavalli quando sonnecchiavano e uscivano di strada.

In paese, dove l'avevano già dato per morto, Martino Testadura fu accolto con grande sorpresa. Il cane scaricò in piazza tutti i suoi tesori, dimenò due volte la coda in segno di saluto, rimontò a cassetta e via, in una nuvola di polvere. Martino fece grandi regali a tutti, amici e nemici, e dovette raccontare cento volte la sua avventura e ogni volta che finiva qualcuno correva a casa a prendere carretto e cavallo e si precipitava giù per la strada che non andava in nessun posto.

Ma quella sera stessa tornarono uno dopo l'altro, con la faccia lunga così per il dispetto: la strada, per loro, finiva in mezzo al bosco, contro un fitto muro d'alberi, in un mare di spine. Non c'era più né cancello, né castello, né bella signora. Perché certi tesori esistono soltanto per chi batte per primo una strada nuova, e il primo era stato Martino Testadura.

In paese, dove l'avevano già dato per morto, Martino Testadura fu accolto con grande sorpresa. Il cane scaricò in piazza tutti i suoi tesori, dimenò due volte la coda in segno di saluto, rimontò a cassetta e via, in una nuvola di polvere.

Corsi, concorsi, convegni novembre 1996

Promosso dalle Acli, il 2° incontro cristiano-musulmano di Modena si terrà il 29/30 novembre presso la Fondazione S. Carlo. Verrà approfondito da studiosi e da esperti del dialogo sociale e interreligioso. Il tema: "I luoghi del dialogo sociale". L'attenzione sarà dedicata alla rappresentanza e all'associazionismo, al lavoro, al rapporto con le istituzioni pubbliche e le amministrazioni locali. Coordinatore di questo secondo incontro, che inaugura la periodicità annuale dell'iniziativa di dialogo tra i cristiani e i musulmani in Italia, è *Brunetto Salvarani*, insegnante, esperto del dialogo interreligioso e assessore alla cultura del comune di Carpi. Il Comitato Scientifico è formato da Stefano Allievi dell'Università Statale di Milano, Mario Nordio dell'Università Cà Foscari di Venezia, Hamza I. Piccardo dell'Unione delle Comunità Islamiche in Italia, Antonio Nanni di CEM/Mondialità e da dirigenti delle ACLI modenesi e regionali. Entro la metà di novembre, inoltre, verrà presentato il volume con le relazioni dell'incontro cristiano musulmano di Modena. "Così vicino così lontano: l'islam italiano" è edito dalla Coop. Cens di Milano. Per informazioni ulteriori: tel. 051/25.46.12.

Il Settore "Pace, obiezione di coscienza e servizio civile" della Caritas Diocesana di Genova, ha costituito,

da poco, il **Laboratorio Permanente di Ricerca ed Educazione alla Pace** che intende operare sui temi della pace, della nonviolenza, della giustizia e della solidarietà. Si rivolge a qualsiasi realtà sociale interessata ad approfondire questi temi ma soprattutto alla scuola, considerata l'interlocutrice principale per un progetto educativo di ampio respiro. Il Laboratorio è infatti a disposizione sia per possibili collaborazioni su questi temi sia per lo sviluppo e l'attuazione di progetti attuativi specifici. Per informazioni e comunicazioni il recapito è: Laboratorio Permanente di Ricerca e Educazione alla Pace, Caritas di Genova Via Bozzano, 12 - 16143 Genova Tel. e Fax. 010/50.07.24.

Il Gruppo "Presenza e cultura" di Pordenone anche per quest'anno organizza le "Domeniche bibliche", ossia degli incontri mensili (la terza domenica di ogni mese) guidate dal Prof. d. Renato De Zan. Il tema di quest'anno è: **"La sapienza della vita: L'uomo, l'esistenza, il futuro, la pazienza, il dolore, la speranza"**. Si tratta di riflessioni con riferimento alle fonti dell'esperienza ebraico cristiana, in particolare il libro della Sapienza e la Lettera ai Romani. Per informazioni: Via Concordia, 7 - 33170 Pordenone. Tel. 0434/35.387 - Fax: 34.584.

Sono aperte le iscrizioni per l'a.a.1996-'97 alla Scuola di

Specializzazione post-lauream in Psicoterapia ad orientamento neuropsicofisiologico diretta dal Prof. Michele Trimarchi. Il programma focalizza l'azione dell'informazione sui processi neurofisiologici e neurochimici cerebrali e mette in evidenza il continuum tra informazioni e sviluppo del comportamento fisiologico e patologico. Per ulteriori informazioni contattare il C.E.U. - Dipartimento di Scienze Psicologiche Via A. Bertolini, 26/b - 00197 Roma Tel. 06/80.73.420 Fax 06/80.77.306.

L'Associazione Verdi Ambiente e Società organizza un bando di concorso della quinta edizione di **Un Racconto e un'Immagine per l'Ambiente**. Il concorso è aperto a tutti gli studenti dalle scuole elementari alle medie superiori e agli insegnanti corrispondenti. Le sezioni di concorso sono cinque: 1) scrittura, 2) immagine fissa (disegno, fotografia, tecniche miste...), 3) fumetto, 4) video (solo per gli studenti delle superiori), 4) ricerche (solo lavori di gruppo, escluso gli insegnanti). Gli elaborati devono pervenire entro e non oltre il 15 marzo 1997, al seguente indirizzo: Associazione Verdi Ambiente e Società Concorso "Un Racconto e un'Immagine per l'Ambiente" Corso Vittorio Emanuele II°, 251 - 00186 Roma. Tel. 06/68.30.08.58 Fax: 06/68.30.08.59.

BAGAGLIO CHE HAI... VIAGGIATORE CHE SEI

di **MARIACRISTINA BONOMETTI** e **IDA MALCHIODI**

Siamo ormai pronti per partire, per andare verso quel luogo misterioso e affascinante che abbiamo immaginato, dove si realizzerà la nostra leggenda personale. "Realizzare la nostra leggenda personale è il solo dovere degli uomini... e quando tu desideri qualcosa tutto l'universo cospira affinché tu realizzi la tua leggenda personale". (P. Coelho, *L'Alchimista*, Bompiani, Milano, 1995).

Nel metterci in viaggio con i nostri ragazzi ci accorgiamo che dobbiamo allestire uno zaino in comune dove ciascuno, educatore e giovane insieme, può collocare le proprie esperienze, le proprie abilità, le proprie "memorie" per poter affrontare il cammino nel miglior modo possibile. Per preparare questa valigia bisogna saper operare delle scelte, il bagaglio che portiamo con noi dipende dal luogo che vogliamo visitare, dalle persone che desideriamo incontrare, dallo stile con cui intendiamo vivere la nostra vita, dalle storie che vogliamo raccontare.

"Le storie sono un balsamo... hanno un potere enorme, non ci chiedono di fare, essere, agire, ma di ascoltare... esse sono disseminate di istruzioni che ci guidano nel sentiero della vita". (C. Pinkola Estés, *Donne che corrono con i lupi*, Frassinelli).

E' bene che gli educatori facciano tesoro del loro bagaglio culturale e siano disposti ad utilizzare esperienze e narrazioni tratte dalla loro valigia in modo che il percorso da compiere insieme al ragazzo si trasformi in un viaggio-relazione, non in un *tour* perfettamente organizzato dal docente senza la partecipazione attiva del giovane viaggiatore. Egli infatti, seppure in proporzione alla sua

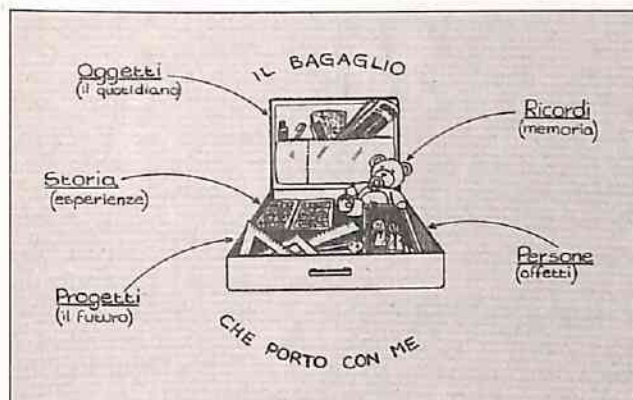
giovane età, possiede un bagaglio culturale già ricco: nel suo zaino ci sono la sua storia, i suoi affetti, la sua esperienza scolastica precedente e anche le conoscenze apprese al di fuori del contesto scolastico. E' con tutti i suoi "prerequisiti" che dobbiamo metterci in relazione per intraprendere insieme un percorso in cui non è prioritaria la dimostrazione del nostro bagaglio culturale ma è assai più importante una buona disponibilità all'ascolto e una possibile modificazione in itinere del progetto iniziale. Il nostro compito di insegnanti sarà sì quello di fornire loro il maggior numero di conoscenze, ma anche quello di sollecitare la loro naturale curiosità per realtà nuove e inesplorate e di destrutturare eventuali pregiudizi che egli già possiede.

Dobbiamo fare il conto, ad esempio, con i numerosi viaggi "consumati con gli occhi" che i ragazzi hanno fatto davanti allo schermo della televisione o, più raramente, delle sale cinematografiche. Perciò, attraverso la nar-

razione individuale e la scoperta di nuovi spazi culturali, cercheremo di far uscire le suggestioni positive e anche negative che la fruizione, spesso anche poco controllata dei mass-media, ha prodotto in loro.

Nella carovana della nostra classe ci possono essere vari tipi di viaggiatori: quelli che hanno uno spirito avventuroso sempre pronti a lanciarsi in nuove imprese, quelli timorosi che delegano ad altri la guida, quelli che hanno bisogno di sicurezze, di prevedere tutto non ammettendo l'errore e l'imprevisto, quelli che non ce la fanno da soli e infine quelli che provengono da altri paesi e che devono integrarsi in una realtà diversa. L'insegnante alla guida della sua carovana deve trovare il coraggio di rompere con i percorsi tradizionali e con lo svolgimento assillante di tutto il programma perché, come sottolinea spesso anche il ministro L. Berlinguer, "la scuola senza cuore non può dare frutti".





Attività Andiamo nello spazio

Siete un equipaggio spaziale messo inizialmente in orbita per un *rendez-vous* con la navicella madre sulla superficie luminosa della luna. Tuttavia, a causa di un guasto meccanico, la vostra navicella è stata costretta ad effettuare un atterraggio di fortuna a 320 Km. circa dal punto stabilito per l'incontro. Durante l'atterraggio le apparecchiature di bordo sono state danneggiate e, dal momento che la vostra sopravvivenza dipende dal raggiungere la navicella madre, dovete scegliere, tra le attrezzature disponibili, quelle essenziali per superare i 320 Km. che vi separano da essa. Qui di seguito sono elencati 15 oggetti rimasti intatti e non danneggiati durante l'atterraggio. Il vostro compito è quello di ordinarli in base alla loro importanza al fine di raggiungere con il vostro equipaggio il luogo del *rendez-vous*. Assegnate il numero 1 all'oggetto più importante, 2 al secondo..., fino al numero 15 per l'oggetto meno importante.

Scatola di fiammiferi, cibo concentrato, 15 Kg. di corda di nylon, seta da paracadute, fornello portatile, due pistole calibro 45, un sacco di latte in polvere, 2 bombole con 50 Kg. di ossigeno, una mappa stellare, un canotto di salvataggio, una bussola magnetica, equipaggiamento di pronto soccorso contenente siringhe, una tanica di acqua da 18 litri, torce elettriche, una ricetrasmittente ad energia solare. Alla fine riflettete sulla scelta dell'ordine degli oggetti.

E' bene che gli educatori facciano tesoro del loro bagaglio culturale e siano disposti ad utilizzare esperienze e narrazioni tratte dalla loro valigia in modo che il percorso da compiere insieme al ragazzo si trasformi in un viaggio-relazione, non in un tour perfettamente organizzato dal docente senza la partecipazione attiva del giovane viaggiatore.

Possesso

Invitiamo i ragazzi ad un veloce gioco di fantasia che ci permetterà di chiarire quali delle cose che possediamo sono al momento particolarmente significative per noi. Sediamoci comodi, ... chiudiamo gli occhi e concentriamoci sul nostro corpo. Dirigiamo la nostra attenzione all'interno di noi stessi e scrutiamo cosa succede nel nostro corpo... Ora immaginiamo di tornare a casa da una gita con i nostri genitori... appena svoltiamo l'angolo della strada notiamo che dalla casa in cui viviamo esce del fumo, vediamo il tetto in fiamme... Non senza pericolo riusciamo a entrare in casa per salvare alcune cose importanti. Quali due oggetti vorremmo salvare ad ogni costo? Ora immaginiamo di portare via i due oggetti. Nella fantasia osserviamo gli oggetti salvati... Cosa significano per noi? Cosa ci rendono possibile? Cosa proviamo quando ci concentriamo su di essi? Ora riuniamoci in gruppo... apriamo gli occhi e guardiamoci intorno... chi vuole può raccontare cosa ha immaginato. Volendo ulteriormente riflettere si possono porre le seguenti domande:

- quali oggetti avresti salvato 5 anni fa?
- quali oggetti avrebbero salvato mamma e papà?
- avresti voluto salvare più di due oggetti, quali?

Ognuno è ciò che ha

Immaginate di essere una famosa personalità e di aver deciso di vivere nell'anonimato. Un reporter di un importante quotidiano vorrebbe scrivere un articolo su di voi e deve trovare il modo di raccogliere il maggior numero di informazioni che vi riguardano. Questo giornalista è molto scaltro e decide di entrare di nascosto nella vostra casa. Entra nella vostra camera e perquisisce l'armadio, i cassetti, la libreria... in pratica registra tutti gli oggetti in vostro possesso. Dopo questa incursione nell'appartamento, il reporter pensa di poter scrivere un'interes-

sante storia su di voi. Fate ora una lista degli oggetti che, secondo il reporter, possono far capire chi siete in realtà. Poi scrivete l'articolo che il giornalista scriverebbe. Avete 30-40 minuti di tempo. Leggete il vostro articolo ad un gruppetto di 4 compagni. Scambiatevi ora le impressioni e analizzate alla luce della vostra esperienza l'affermazione: "Ognuno è ciò che ha". Per riflettere poniamoci le seguenti domande:

- che titolo potrebbe avere l'articolo?
- che tipo di libri ha trovato nella vostra libreria il reporter?
- quale degli oggetti trovati vi rappresenta di più nel vostro passato, quale nel presente e quale nel futuro?

Il bagaglio

Il materiale occorrente è: carta da disegno, pennarelli. Immaginiamo di dover lasciare i luoghi in cui viviamo e di intraprendere un viaggio. Dopo aver deciso dove andare, e mantenendo questa scelta segreta, ciascuno disegna su un foglio un "contenitore" dentro il quale mettere 3-4 oggetti che sicuramente porterebbe con sé nel corso del viaggio. Questo contenitore può essere una valigia, uno zaino, una borsa, un fagottino... Alla fine ciascuno presenta ai compagni il proprio disegno spiegando il tipo di contenitore e gli oggetti scelti.

La scatola dei ricordi

Ciascun ragazzo trova un posto dove sedersi tranquillamente. Chiude gli occhi e riflette sui pensieri che gli passano nella mente. Si deve concentrare su immagini della famiglia, sui ricordi della propria infanzia, sulle storie ascoltate e su chi le raccontava... Con la fantasia ripone queste immagini, parole, ricordi, scene... in una scatola vuota. Su questa scatola c'è un'etichetta, cosa ci scrive sopra? Alla fine ciascuno riapre gli occhi e racconta quello che ha riposto nella scatola e le sensazioni ed emozioni che ha provato nel compiere questo gesto. Sono

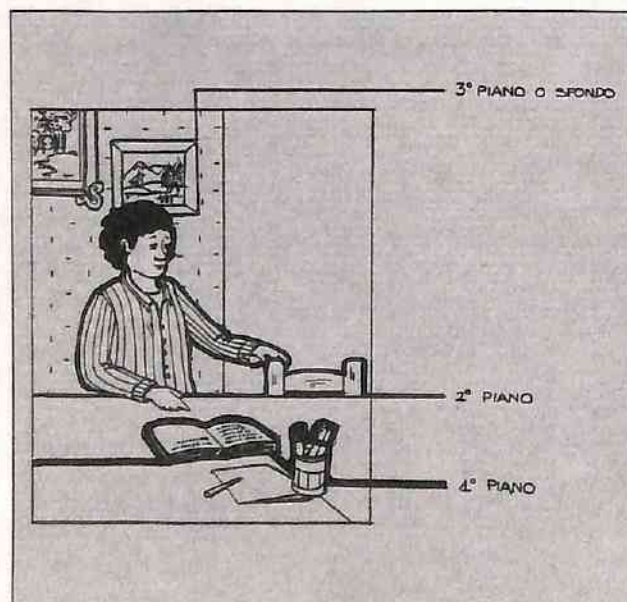
state sensazioni positive? Ho provato dolore, gioia, indifferenza, tenerezza, calore...? Ho fatto fatica a ricordare? Perché ho scritto proprio quella cosa sull'etichetta?

La piramide della vita

Proviamo a riflettere su cosa ci è necessario per vivere, cioè su quali sono le premesse per la nostra sopravvivenza e, d'altra parte per la nostra felicità e il nostro sviluppo. Abbiamo 5 minuti per scrivere tutto ciò che ci viene in mente a questo riguardo, persone, qualità, cose, ... Ora ciascuno disegna la faccia di una piramide, cioè un triangolo. Immaginiamo che gli oggetti che abbiamo scelto siano i mattoni di una piramide. I mattoni più importanti si trovano sotto e reggono il peso. Quindi metteremo gli elementi più significativi più in basso e via via in ordine di importanza gli altri. Ora in gruppi di 4 ci mostriamo a vicenda le nostre piramidi. Poi tutti insieme cercheremo di costruire una piramide comune che contenga tutto ciò che per una persona sarebbe irrinunciabile.

Il ritratto

In numerosi quadri della ritrattistica dal '500 all'800 sono raffigurati personaggi i cui interessi, attività e "status" sociale possono



L'insegnante alla guida della sua carovana deve trovare il coraggio di rompere con i percorsi tradizionali e con lo svolgimento assillante di tutto il programma perché, come sottolinea spesso anche il ministro L. Berlinguer, "la scuola senza cuore non può dare frutti".

essere identificati da vari elementi. Con l'aiuto dell'insegnante ricerca su testi di storia, di arte ecc., rappresentazioni di tale genere, utilizzando il seguente schema per la lettura dell'immagine:

■ Dopo aver elencato tutti gli oggetti per te rappresentativi, prova ad indovinare il bagaglio culturale o professionale dei personaggi.

■ Disegna ora il tuo autoritratto, inserendo nel tuo "quadro" oggetti e simboli che sono significativi per far comprendere ad un'eventuale destinatario i tuoi hobbies, ricordi, abilità e progetti.

Il bagaglio come narrazione di sé

"...La domenica, effettivamente arrivò Rebeca. Non aveva più di 11 anni. Aveva fatto il penoso viaggio da Manure con dei commercianti di pellame, che avevano avuto l'incarico di consegnarla insieme ad una lettera nella casa di José Arcadio Buendía, ... Tutto il suo bagaglio era composto dal bauletto della roba, da una poltroncina a dondolo di legno con i fiorellini colorati dipinti a mano e da un sacco di tela che faceva un continuo rumore di cloc cloc cloc, dove portava le ossa dei suoi genitori..." (da: *Cent'anni di solitudine*, di G. G. Marquez)

"...La vedova rimpicciolì i calzoni e la camicia e li adattò a Malpelo... se li lasciava sulle gambe, quei calzoni di fustagno quasi nuovi e gli pareva che fossero dolci e lisci come le mani del babbo... Le scarpe poi, le teneva appese ad un chiodo sul saccone, quasi fossero state le pantofole del papà... le metteva per terra, una accanto all'altra e stava a guardarle coi gomiti sui ginocchi e il mento sulle palme, per delle ore intere, rimuginando chi sa quali idee in quel cervellaccio". (da: *Rosso Malpelo* di G. Verga)

"... Su una sedia impagliata, accanto alla porta, c'erano le nostre due sacche, ben gonfie, con dentro della biancheria, le nostre cose da toilette, dei fazzoletti piegati. All'orologio del corridoio sono

suonate le sette. "Ecco qua" ha detto papà, "siete sistemati". Nella tasca dei vostri zaini, quella con la chiusura lampo, ci sono i soldi e un biglietto di carta con su l'indirizzo esatto Di Albert e Henri. Vi darò due biglietti per il métro, salutate la mamma e andate".

La mamma ci ha aiutati a infilare i cappotti, ad annodarci le sciarpe. Ci ha tirato su le calze. Senza fermarsi mai sorrideva e senza fermarsi mai le sue lacrime scendevano, ho sentito le sue guance umide contro la mia fronte, le sue labbra anche loro umide e salate". (da: *Un sacchetto di biglie*, di J. Joffo).

Dopo aver letto i tre racconti:

■ Individua gli elementi che costituiscono il bagaglio dei tre ragazzi.

■ Che cosa rappresentano per loro gli oggetti da te elencati? A quali persone ed esperienze li riconducono? e quale funzione hanno per la loro vita?

■ Scegli come potresti definire il loro "bagaglio": culturale, esperienziale, funzionale, affettivo,

■ In quali di questi personaggi ti identifichi di più?



Bibliografia:

- P. Coelho, *L'Alchimista*, Bompiani, Milano, Pag. 38, 1996.
C. Pinkola Estés, *Donne che corrono con i lupi*, Frassinelli, Pag. 19, 1996.
Vopel, *Giochi di interazione per giovani e adolescenti*, LDC, vol. 1-2, 1991.
G. G. Marquez, *Cent'anni di solitudine*, Feltrinelli, Pag. 48, 1976.
G. Verga, *Novelle*, Marietti, pag. 108, 1984.
J. Joffo, *Un sacchetto di biglie*, Rizzoli, pag. 33, 1976.

IL BAGAGLIO COME METAFORA DEL CONOSCERSI

a cura di CARLO BARONCELLI

"Certo niente ho appreso,
se non partendo, e niente ho
insegnato all'altro se non invitandolo
a lasciare il nido"
Michelle Serres

"La mappa non è il territorio
e il nome non è la cosa designata"
Alfred Korzybski

"Qual'è il tuo scopo in filosofia?"
"Mostrare alla mosca la via d'uscita
dalla trappola".
Ludwig Wittgenstein

Si parte, dunque. Il momento è arrivato: si tratta ora di fare i bagagli. La domanda che ci viene incontro è di quelle veramente cruciali: cosa portare, cosa lasciare? Il bagaglio è una feconda metafora all'interno di quella ancor più profonda del viaggio. Non si dà viaggiatore senza bagaglio, al punto da guardare con sospetto il turista che non lo porti con sé. Ma il bagaglio è anche fardello, impiccio, rallenta gli spostamenti ed affatica. In una società sempre più smaterializzata come la nostra, dove tutto sem-

re dei coltelli, dei martelli e delle pinze per mezzo dei quali costantemente siamo presi a smontare e rimontare, o meglio, ricreare la "nostra" realtà. Con questi strumenti noi ritagliamo, isoliamo e deformiamo l'altra, schiva e inafferrabile, (a dispetto del nome), in un instancabile lavoro di *bricolage*. Di tutto questo lavoro interiore ci accorgiamo solo quando questi nostri strumenti non funzionano a dovere, o s'incastrano momentaneamente. Accanto a questi attrezzi, troviamo anche carte e mappe, indispensabili non tanto per pianificare il viaggio, quanto per orientarsi e come base per operare delle scelte. A patto però di saperle usare. Avendo, cioè, ben chiaro in mente che la mappa non è il territorio, e che le nostre rappresentazioni

mentali non sono la realtà. Il rischio cui siamo costantemente esposti è quello di finire come quel gruppo di geografi che, in un impero imprecisato, volle tracciare una carta dall'estensione coincidente con l'intero territorio, salvo abbandonarla subito dopo la sua realizzazione a causa della sua ovvia inutilità, (il racconto è citato da Jorge L. Borges nella sua *Storia universale dell'infamia*). Questo bagaglio, si diceva, ci segue ovunque e agisce il più delle volte a nostra insaputa.

Si tratta, allora, non tanto di decidere cosa portare o cosa lasciare, ma di avere il coraggio e l'onestà di aprirlo, questo nostro bagaglio per guardarci dentro e scoprire cosa contiene, quali risorse, quali potenzialità.

bra poter viaggiare su autostrade virtuali, parlare di bagaglio suona anacronistico, evoca vecchi treni a vapore, diligenze su strade impolverate o il romantico Gran Tour. Ma c'è un bagaglio da cui non possiamo separarci. Un bagaglio che ci segue ovunque, normalmente invisibile a noi stessi eppure enorme e del quale non possiamo fare a meno. Questo altro bagaglio contiene tutta una sofisticata strumentazione, impalpabile ma determinante. Si tratta di tutto il nostro armamentario mentale, dei nostri pre-giudizi e dei nostri vizi percettivi e cognitivi. Ne fanno parte una serie ben strana di strumenti: occhiali deformanti con lenti colorate, specchi concavi e convessi, lenti divergenti e convergenti, per non parla-



Materiali

1.

Palomar, il memorabile personaggio creato da Calvino, si arrovela, con serena disperazione, alla ricerca delle leggi governanti i rapporti tra mente e materia, scavando in sé stesso, cominciando ad aprire il proprio bagaglio.

In seguito a una serie di disavventure intellettuali che non meritano d'essere ricordate, il signor Palomar ha deciso che la sua principale attività sarà guardare le cose dal di fuori. Un po' miope, distratto, introverso, egli non sembra rientrare per temperamento in quel tipo umano che viene di solito definito un osservatore. Eppure gli è sempre successo che certe cose - un muro di pietre, un guscio di conchiglia, una foglia, una teiera, - gli si presentino come chiedendogli un'attenzione minuziosa e prolungata: egli si mette ad osservare quasi senza rendersene conto e il suo sguardo comincia a percorrere tutti i dettagli, e non riesce più a staccarsene. Il signor Palomar ha deciso che d'ora in avanti raddoppierà la sua attenzione: primo, nel non lasciarsi sfuggire questi richiami che gli arrivano dalle cose; secondo, nell'attribuire all'operazione dell'osservare l'importanza che essa merita. A questo punto sopravviene un primo momento di crisi: sicuro che d'ora in poi il mondo gli svelerà una ricchezza infinita di cose da guardare, il signor Palomar prova a fissare tutto ciò che gli capita a tiro: non glie ne viene alcun piacere, e smette. Segue una seconda fase in cui egli è convinto che le cose da guardare sono solo alcune e non altre, e lui deve andarsene a cercare; per far questo deve affrontare ogni volta problemi di scelte, esclusioni, gerarchie di preferenze; presto s'accorge che sta guastando tutto, come sempre quando egli mette di mezzo il proprio io e tutti i problemi che ha con il proprio io. Ma come si fa a guardare qualcosa lasciando da parte l'io? Di chi sono gli occhi che guardano? Di solito si pensa che l'io sia uno che sta affacciato ai propri occhi come al davanzale di una finestra e guarda il mondo che si distende in tutta la

Ma c'è un bagaglio da cui non possiamo separarci. Un bagaglio che ci segue ovunque, normalmente invisibile a noi stessi eppure enorme e del quale non possiamo fare a meno. Questo altro bagaglio contiene tutta una sofisticata strumentazione, impalpabile ma determinante. Si tratta di tutto il nostro armamentario mentale, dei nostri pregiudizi e dei nostri vizi percettivi e cognitivi.

sua vastità lì davanti a lui. Dunque: c'è una finestra che si affaccia sul mondo. Di là c'è il mondo; e di qua? Sempre il mondo: cos'altro volete che ci sia? Con un piccolo sforzo di concentrazione Palomar riesce a spostare il mondo da lì davanti e a sistemarlo affacciato al davanzale. Allora, fuori della finestra, cosa rimane? Il mondo anche lì, che per l'occasione s'è sdoppiato in mondo che guarda e mondo che è guardato. E lui, detto anche "io", cioè il signor Palomar? Non è anche lui un pezzo di mondo che sta guardando un altro pezzo di mondo? Oppure, dato che c'è mondo di qua e mondo di là della finestra forse l'io non è altro che la finestra attraverso la quale il mondo guarda il mondo. Per guardare se stesso il mondo ha bisogno degli occhi (e degli occhiali) del signor Palomar. Dunque, d'ora in avanti Palomar guarderà le cose dal di fuori e non dal di dentro; ma questo non basta: le guarderà con uno sguardo che viene dal di fuori, non da dentro di lui. Cerca di far subito l'esperimento: ora non è lui a guardare, ma è il mondo di fuori che guarda fuori. Stabilito questo, egli gira lo sguardo intorno in attesa di una trasfigurazione generale. Macché. E' il solito grigiore quotidiano che lo circonda. Bisogna ristudiare tutto da capo. Che sia il fuori a guardare fuori non basta: è dalla cosa guardata che deve partire la traiettoria che la collega alla cosa che guarda. Dalla muta distesa delle cose deve partire un segno, un richiamo, un ammicco: una cosa si stacca dalle altre con l'intenzione di significare qualcosa... che cosa? se stessa, una cosa è contenta d'essere guardata dalle altre cose solo quando è convinta di significare se stessa e nient'altro, in mezzo alle cose che significano se stesse e nient'altro. Le occasioni di questo genere non sono certo frequenti, ma prima o poi dovranno pur presentarsi: basta aspettare che si verifichi una di quelle fortunate coincidenze in cui il mondo vuole guardare ed essere guardato nel medesimo istante e il signor Palomar si trovi a passare lì in mezzo. Ossia, il signor Palomar non deve nemmeno aspettare, perché queste cose accadono soltanto quando meno ci s'aspetta. (Calvino I., *Palomar*, Einaudi, Torino, 1983, pp.115-117)

2.

Con singolare coincidenza d'intenti, l'epistemologo e biologo Francisco Varela, riprende, quasi continua idealmente le riflessioni del Signor Palomar sui rapporti esistenti tra soggetto e oggetto del conoscere. E in questo campo sembra che l'arte abbia anticipato certi risultati delle moderne scienze cognitive. L'autore si riferisce ad una famosa stampa di Escher, *Galleria di stampe*, nella quale un giovane si viene a trovare contemporaneamente nella situazione di osservatore e di oggetto della nostra osservazione, essendo parte della stessa stampa che sta guardando nella galleria.

Se siamo pienamente coerenti con quanto abbiamo detto del sistema nervoso, non possiamo non vedere che la nostra esperienza si sviluppa in egual modo. E se ci rendiamo conto di ciò, dobbiamo trarne due considerazioni estremamente importanti. La prima, che non possiamo uscire dalla sfera tracciata dal nostro corpo e dal nostro sistema nervoso. Non esiste mondo se non quello che sperimentiamo attraverso i processi che ci sono dati e che fanno di noi ciò che siamo. Ci troviamo in una sfera cognitiva di cui non possiamo varcare i confini, di cui non possiamo stabilire gli inizi né le modalità. La seconda, e ugualmente importante, è che non possiamo ricondurre un'esperienza alle sue origini in modo diretto. Qualora infatti tentassimo di risalire alla fonte di una percezione o di un'idea, ci troveremmo in un frattale in continuo allontanamento, e dovunque decidessimo di scavare ci imbattemmo sempre in una dozzina di dettagli e di interdipendenze. Si tratterebbe sempre della percezione di una percezione di una percezione... O della descrizione di una descrizione di una descrizione... Non c'è punto in cui possiamo calare l'ancora e dire "la percezione comincia qui; comincia in questo modo".

Quando percepiamo il mondo così come lo percepiamo, dimentichiamo che noi abbiamo agito in modo da percepirlo come tale, avviluppato nello strano loop delle nostre azioni che si esprimono attraverso il nostro corpo. In modo molto simile al giovane dell'incisione di Escher *Galleria di stampe*, vediamo un mondo che si trasforma proprio nel substrato che

ci produce, chiudendo così il loop e incrociando i domini. Come nell'incisione di Escher, non esiste alcun luogo nel quale uscire; se tentassimo, ci troveremmo in un circolo interminabile che sfuma nello spazio vuoto al suo centro. (Varela F.J., *Il circolo creativo: abbozzo di una storia naturale della circolarità*, in "La realtà inventata", Feltrinelli, Milano, 1988, pp. 269-271).

3.

In un affascinante libro, al confine tra arte, scienza e letteratura, Ruggero Pierantoni, esperto in biofisica della visione, ci pone davanti a dati di fatto sorprendenti: i nostri sensi ci ingannano, o meglio, funzionano secondo logiche che non sono quelle che attribuiamo loro spontaneamente. Anche in questo caso, l'esperienza artistica, l'occhio di un grande pittore, ci aiuta ad alzare il velo che costantemente teniamo sugli occhi, un po' per pigrizia, un po' per timore.

La stanza ad Arles

La prospettiva artificiale, la cosiddetta "costruzione legittima", non è certo morta con la fine del Rinascimento. Anzi, come tutte le conquiste rivoluzionarie, si cristallizza in regole infrangibili, si fa accademia. Con il passare dei secoli quelle perfette costruzioni cristalline, quei colonnati decrepiti non possono non suscitare intense irritazioni. A qualcuno viene in mente di rompere il giocattolo che ha annoiato con il suo clic prevedibile. Van Gogh ha, a più riprese e con diversi mezzi, cercato di impadronirsi del mezzo prospettico. Egli ha usato per anni una sua "macchina prospettica" che avrebbe dovuto aiutarlo a sistemare il punto di fuga della composizione. Gli elementi figurativi della sua stanza, per esempio, sono pochi: un tavolo, due sedie, un letto, la finestra, poco altro. La sensazione immediata che si prova è quella di una violenta dilatazione. Le linee di giunzione dei mattoni che formano il pavimento non sono rettilinee e parallele al limite inferiore del quadro, ma seguono piuttosto un cammino arcuato, convesso, avvicinandosi all'osservatore al centro del quadro e allontanandosene ai bordi. Quindi queste linee non determinano un

Il bagaglio è una feconda metafora all'interno di quella ancor più profonda del viaggio. Non si dà viaggiatore senza bagaglio, al punto da guardare con sospetto il turista che non lo porti con sé. Ma il bagaglio è anche fardello, impaccio, rallenta gli spostamenti ed affatica. In una società sempre più smaterializzata come la nostra, dove tutto sembra poter viaggiare su autostrade virtuali, parlare di bagaglio suona anacronistico, evoca vecchi treni a vapore, diligenze su strade impolverate o il romantico Gran Tour.

piano-scacchiera rinascimentale, ma definiscono una famiglia di curve molto simili a iperboli. Tutto il quadro sembra visto attraverso un grandangolo. Per comprendere come possa la *Camera ad Arles* annunciare una crisi nelle ideologie percettive e anticipare alcuni dati della moderna psicofisica occorre descrivere un esperimento semplice e critico.

Una persona siede in una camera buia. Ha a disposizione un certo numero di piccole luci che deve disporre avanti a sé in file a colonne parallele, come se dovesse costruire con esse una scacchiera regolare. La manipolazione delle luci può essere ottenuta fornendo ad un operatore invisibile i comandi necessari affinché esso disponga le luci nel punto desiderato dall'osservatore. L'operatore quindi, dietro istruzione, muove su di un piano orizzontale le luci sino a che l'osservatore è soddisfatto dell'allineamento di esse. Quello che egli percepisce alla fine del suo lavoro è un sistema di luci parallele fra loro e convergenti in un punto all'infinito davanti a lui. A questo punto la camera viene illuminata e l'osservatore può rendersi conto di persona della reale distribuzione spaziale delle piccole luci. La luce rivela che, nella notturna partita a scacchi con lo spazio, egli ha completamente perso. Quello che appariva, al buio, una rete quadrata regolare si rivela una strana tessitura a maglie iperboliche. Osserviamo, per esempio, come l'osservatore ha costruito le file di luci parallele all'orizzonte. Le prime file, quelle a lui più vicine, sono fortemente ricurve con la concavità rivolta verso di lui. Man mano che le file (le iperboli) si allontanano, esse tendono a divenir rettilinee. Ed esiste infatti, a una certa distanza, una linea effettivamente rettilinea, al di là della quale le iperboli si rovesciano mostrando la loro convessità all'osservatore. Le ortogonali sono ancor più complicate. Ben lungi dall'essere rettilinee, esse mostrano una chiara tendenza a convergere verso il centro del campo visivo dando la loro convessità verso l'asse centrale di simmetria: unica ortogonale completamente rettilinea. Conclusione: lo spazio visivo

non è euclideo. Si può costruire un sistema analitico che faccia corrispondere ogni punto di un reticolo cartesiano a maglie quadrate a un corrispondente punto di questo nuovo spazio iperbolico. (Lunenburg, 1950). (Pierantoni R., *L'occhio e l'idea*, Boringhieri, Torino, 1981, pp. 98-101).

4.

Nel mondo orientale, i maestri Zen conoscono da secoli l'arte di interrogare la mente, sottoponendo ai discepoli delle storielle che hanno lo scopo di spiazzare l'ordinario modo di pensare, mandare in frantumi i nostri cari artifici logici, farci aprire gli occhi su ciò che costantemente abbiamo davanti al naso ma che, per abitudine, non cogliamo più. Queste apparentemente assurde storielle ci chiedono di sbarazzarci del nostro artificiale fardello mentale, in modo da poter ritornare in contatto con la purezza della semplice esperienza.

a) Nan-in, un maestro giapponese dell'era Meiji (1868-1912), ricevette la visita di un professore universitario che era andato da lui per interrogarlo sullo Zen. Nan-in servì il tè. Colmò la tazza del suo ospite, e poi continuò a versare. Il professore guardò traboccare il tè, poi non riuscì più a contenersi. "E' ricolma. Non ce n'entra più!". "Come questa tazza," disse Nan-in "tu sei ricolmo delle tue opinioni e congetture. Come posso spiegarti lo Zen, se prima non vuoti la tua tazza?"

b) Una volta Tanzan ed Ekido camminavano insieme per una strada fangosa. Pioveva ancora a dirotto. Dopo una curva, incontrarono una bella ragazza, in chimonos e sciarpa di seta, che non poteva attraversare la strada. "Vieni, ragazza," disse subito Tanzan. Poi la prese in braccio e la portò oltre le pozzanghere. Ekido non disse nulla finché quella sera non ebbero raggiunto un tempio dove passare la notte. Allora non poté più trattenersi. "Noi non avviciniamo le donne" disse a Tanzan "e meno che meno quelle giovani e carine. E' pericoloso. Perché l'hai fatto?". "Io quella ragazza l'ho lasciata laggiù" disse Tanzan. "Tu la stai ancora portando con te?". (Senzaki N. e Reps P., a cura di, *101 storie zen*, Adelphi, Milano, 1983, p. 13 e p. 29).

Civiltà a "memoria scritta" e civiltà a "memoria orale"

di **CLAUDIO CERNESI**
(in relazione alla campagna CEM/SENEGAL)

A Dioll Kadd sono arrivate molte cartoline dall'Italia. In buona parte sono le cartoline spedite dai invitati al matrimonio di Walter e Ludovica, più altre in ordine sparso. Mandiaye è rientrato dal Senegal la scorsa settimana e mi ha fatto partecipe della lettura dei saluti al villaggio tradotti in Wolof per l'occasione. "Adesso incominciamo a sentire e a capire che in Italia ci sono delle persone che stanno interessandosi a Takku Ligey". In tal senso mi ha anche ricordato quanto sia importante, soprattutto in un gruppo di persone che appartengono ad una civiltà a memoria orale, rendere conseguenti i gesti alle parole per far sì che ci sia comprensione, credibilità, verso ciò che è stato detto. A questo proposito proponevo in queste poche righe una veloce riflessione su questa caratteristica culturale che propone un confronto tra la nostra civiltà a memoria scritta e una civiltà a memoria orale. E' un confronto che può permettere di recuperare il contatto, la memoria, della parola come atto dell'individuo, come parte individuale, all'interno dei linguaggi che ogni cultura ha codificato per comunicare al suo interno. La scrittura ha infatti ristrutturato il pensiero, ha influito, diretta-

mente o indirettamente, sui processi mentali differenziando profondamente le civiltà a memoria scritta da quelle a memoria orale.

Cinque mesi fa, mentre ero in Senegal, avevo chiesto ai tecnici della LVIA (OnG Italiana che opera a Thies) di fare un sopralluogo a Dioll Kadd per verificare le possibili modalità di costruzione del pozzo. Anche in quella occasione Mandiaye mi disse che la visita dei tecnici aveva creato entusiasmo, perché qualcosa era accaduto dopo le mie parole.

Il gesto, il sopralluogo, aveva generato forza. La parola era stata verificata nel suo creare azione, nel generare un suo "contesto".

In effetti il pensiero orale viene anche chiamato o paragonato al pensiero situazionale. Il pensiero situazionale si distingue dal pensiero logico per alcune caratteristiche sue proprie di cui alcune possono essere di grande interesse per relativizzare il pensiero logico e meglio comprendere l'agire di persone appartenenti a culture illetterate.

In particolare nel pensiero situazionale c'è difficoltà a produrre un'auto-analisi articolata. Questa richiede infatti una parziale demolizione del pensiero situazionale, ha bisogno di isolare l'io, intorno al



quale ruota l'intero mondo delle esperienze vissute dall'individuo e di spostare il centro di ogni situazione quel tanto che basta per permettere di porvi l'io per esaminarlo e descriverlo.

"E voi che uomo siete, come è il vostro carattere, che qualità e difetti avete? Come vi descrivereste?"

"Sono venuto qui da un altro paese, ero molto povero, adesso mi sono sposato e ho dei bambini"

"Siete contento di voi o vorreste essere diverso?"

"Sarebbe bello se avessi più terra e potessi seminare più grano. Come posso parlare del mio carattere? Chiedete agli altri, loro possono dirvi di me, non io."

La valutazione di sé si trasforma in valutazione del gruppo ("noi") e viene poi trattata in rapporto alle reazioni degli altri. Il giudizio su un individuo viene dall'esterno, non dall'interno. Per tornare all'importanza del gesto conseguente alla parola, affinché ci si possa sentire "dentro" ad un contesto, si possa "com-

prendere" un rapporto, val poi la pena ricordare come un pensiero protratto, in una cultura orale, sia legato alla comunicazione.

La scrittura permette appunto di "fissare" dei punti, dei passaggi, che fanno memoria del contesto.

Non è così nel mondo dell'oralità dove è la parola, lo scambio della parola e l'azione conseguente, a generare una "storia", una memoria.

Quando sento i miei amici Mandiaye, Sall, Saidou dire che "i bianchi sono strani" penso spesso a come sia difficile per loro comprendere e rapportarsi a un mondo che fa del ricordo delle cose e degli avvenimenti una delle sue finalità, in cui investe una buona massa di energie; emeroteche, videoteche, nastroteche, biblioteche... e si può sempre sapere cosa è successo nel passato, è sufficiente cercarlo.

Nello stesso tempo, questo ricordo, è lontano da una "memoria" collettiva generata dallo scambio delle parole, dalla comunicazione diretta, dal racconto, dall'emozione dell'incontro con l'altro, dal senso di appartenenza ad un gruppo. E sovente, alle parole non conseguono i gesti.

Così, sento preziosissime le sorprese e gli entusiasmi che mi ha raccontato Mandiaye.

A Dioll Kadd un Progetto di aiuto giapponese ha costruito intanto la scuola. Credo sia stata costruita... e basta.

Mi sembra che sia importante fare le cose ma sento altrettanto importante che si facciano riuscendo a comunicare attraverso codici diversi, permettendo di ricredersi sulla "stranezza" dell'altro. E questo può avvenire solo se si sente attenzione, fatica ma attenzione. Vorrei così ringraziare tutti quelli che scrivono a Dioll perché queste parole hanno altrettanta importanza dell'acqua che il pozzo potrà riportare al villaggio.

Dialogo interreligioso

DECADENZA E PROGRESSO: UNA STORIA COMPLESSA

Introduzione

Nell'inserto precedente abbiamo provato a dare un'occhiata alla fotografia riprodotta sul coperchio della scatola del nostro puzzle. Abbiamo così potuto vedere una carta geografica del mondo colorata con tinte corrispondenti alle diverse religioni. Ma abbiamo anche visto come queste tinte tendano ad espandersi (*progresso*) o a sbiadire (*decadenza*) con il passare del tempo. Ora proveremo a dare **un'occhiata alla strada che sta alle nostre spalle** e che i nostri antenati hanno percorso. Avremo così modo di riepilogare la storia del mondo (profana oltre che sacra) per cercare di capire come queste macchie di colore si siano affermate a scapito di altre.

Per farlo utilizzeremo come riferimento una cronologia suddivisa in tre epoche: la pre-istoria [cfr. Testo n° 1], la storia avanti Cristo (a.C.) o avanti l'era volgare (a.e.v.) [cfr. Testo n° 2] e la storia dopo Cristo (d.C.) o dell'era volgare (e.v.) [cfr. Testo n° 3]. Brazier, l'autore di questa cronologia, scrive: **"La scuola non mi ha insegnato quasi nulla della storia dell'Asia, dell'Africa o dell'America Latina. Con l'eccezione di qualche regina, non ho imparato nulla della storia delle donne, che è rimasta per millenni sommersa da un fiume ininterrotto di guerre politiche maschili, e soltanto oggi inizia a riemergere. E ben poco mi è stato detto delle esperienze quotidiane della gente comune nel corso dei secoli, di coloro che hanno perso la vita costruendo le piramidi, o l'hanno passata arando i campi intorno al castello"**. Con questa prospettiva, pur senza tralasciare le dinastie imperiali e i conflitti tra

superpotenze, anche noi intendiamo leggere la storia del mondo.

Quello della **storia** così come la percepiamo oggi è **un concetto estraneo a molte alte culture e religioni**. Il mondo è in realtà l'insieme del movimento ciclico della natura (il succedersi delle stagioni) e di quello lineare della vita umana e animale (dalla nascita alla morte). Le culture e le religioni tendono di volta in volta a mettere l'accento su un aspetto o sull'altro. Quando prevale il movimento lineare emerge l'idea di un dialogo tra Dio che ha potere sugli avvenimenti del mondo e gli uomini che li realizzano (religioni occidentali o *profetiche*). Quando prevale il movimento ciclico la vita umana si fonde con la natura ed emerge la concezione della reincarnazione (religioni orientali o *mistiche*) [cfr. Testo n° 4].

Il rapporto tra Dio e il popolo d'Israele, che ha dato luogo al **concetto teologico di storia della salvezza**, è divenuto il modello per interpretare le vicende di tutta l'umanità. Il cristianesimo si è indebitamente appropriato di questo paradigma e ha posto Cristo al centro della storia. Da quel momento l'Occidente cristiano ha cominciato a concepire il tempo storico di conseguenza (a.C. e d.C.) [cfr. Testo n° 5]. Ma i **problemi del cristianesimo** sono cominciati proprio quando non si è più riusciti a distinguere tra storia sacra e storia profana scambiando l'espansionismo occidentale con il compiersi della salvezza.

Ma non bisogna pensare che la questione della salvezza sia uno specifico delle religioni profetiche. Ciò che in ultima analisi costituisce il compimento della vita umana è una meta anche per le religioni mistiche. La differenza tra le due concezioni consiste nella dimensione storica o meno di questa meta. Peraltro sareb-

Se si riducesse l'intera esistenza della Terra a un solo giorno, gli esseri umani veri e propri (homo sapiens) comparirebbero soltanto nell'ultimo secondo prima di mezzanotte. (Chris Brazier)

di FABIO BALLABIO

Nel profetico cristianesimo c'è posto per la dimensione mistica (il mistico S. Francesco d'Assisi) proprio come nel mistico induismo c'è spazio per la dimensione profetica (il profeta della nonviolenza M.K. Gandhi). La direzione storica che abbiamo intrapreso ci conduce contemporaneamente verso una progressiva decadenza e verso un occulto progresso. Occorre opporsi alle facili semplificazioni

be un errore pretendere di tracciare una netta linea di separazione tra religioni profetiche e religioni mistiche. De Benedetti ci ricorda che **le manifestazioni umane sono complesse e vanno interpretate con strumenti complessi**. Nel profetico cristianesimo c'è posto per la dimensione mistica (il *mistico* S. Francesco d'Assisi) proprio come nel mistico induismo c'è spazio per la dimensione profetica (il *profeta della nonviolenza* M.K. Gandhi). La direzione storica che abbiamo intrapreso ci conduce contemporaneamente verso una progressiva decadenza e verso un occulto progresso. Occorre opporsi alle facili semplificazioni [cfr. Testo n° 6].

Per concludere vale la pena di rilevare, con Brazier, come "soltanto la concentrazione di ricchezze unita allo sfruttamento del lavoro altrui fa sì che generazioni future siano impressionate dalla grandezza passata". Non è questa la storia che ci interessa. **La nostra preferenza va alle storie** (cfr. il secondo significato del termine *storia* nel dizionarietto) che ciascuno di noi può raccontare all'altro, in un rapporto di *dualità*, in tempi e luoghi che non verranno registrati dalla storiografia ufficiale. Allo stesso modo **il Dio che preferiamo**, per usare un'espressione di De Benedetti, "non è esterno al tempo ma vi agisce dal di dentro: non a caso un maestro chassidico lo descrisse come **un forestiero sulla terra** (Sal 119,19)".

I Testi

1) La pre-istoria

5 milioni di anni fa. Compaiono in Africa i primati più simili agli esseri umani (*australopithecini*). **2 milioni.** L'*homo habilis* (e le sue compagne) scheggiano pietre per fare utensili. **1 milione e mezzo.** L'*homo erectus* e la *foemina erecta* sono i primi *ominidi* a scoprire il fuoco. **800.000-500.000.** Gli *ominidi erectus* si espandono in Europa e in Asia. **300.000.** Una donna africana dà vita alla dinastia che ci comprende tutti.

2) La storia avanti Cristo ed era volgare

40.000 a.C. o a.e.v. Arrivano sulla scena gli esseri moderni. **30.000-10.000.** Nomadi attraversano i ponti di terra che portano in Australia e nella Americhe. Alla fine dell'Era Glaciale il livello degli oceani si alza e li lascia isolati. **25.000.** Si diffonde nel mondo il Culto della Dea Madre. **9000.** Le pecore palestinesi sono i primi animali addomesticati. **8500.** A

Gerico i primi raccolti addomesticati e la prima città della storia. **6500.** Sulle Ande l'agricoltura compare nelle Americhe. **4000.** Il prosciugarsi del Sahara costringe i locali a emigrare nella valle del Nilo. **3500.** Emergono le prime civiltà: Sumeri ed Egizi. In Cina si coltiva il riso. Viene inventata la ruota. **3000.** Nella regione dell'Indio la grande civiltà degli Harappa invia navi al di là del Pacifico. I Sumeri sviluppano la scrittura. **2000.** La civiltà Harappa distrutta da tribù ariane che invadono l'India e fondano l'induismo. **1800.** Hammurabi consolida l'impero babilonese. **1700.** La prima civiltà cinese governata dagli Shang. **1600-600.** Guerre tra Egitto, Babilonia e Assiria. **1500.** Colonizzazione delle isole dell'Oceano Pacifico. Gli Ebrei invadono la Palestina. **1200.** Ascesa degli Olmechi, prima civiltà americana. **1000.** I Bantù si diffondono in Africa. La dinastia Shang viene deposta da nomadi Chou che creano un sistema feudale. **800.** L'impero Kush invade l'Egitto. **771.** Spoedestata in Cina la dinastia Chou. **729.** L'esercito di Tiglath Pileser conquista Babilonia e fa dell'Assiria la superpotenza dell'epoca. **722.** L'Assiria distrugge Israele. **612.** Un'alleanza di Persiani e Babilonesi sconfigge gli Assiri e ne suddivide l'impero. **604.** Nasce Lao-tzu. **587.** Ebrei della Giudea prigionieri a Babilonia. **551.** Nasce Confucio. **538.** Babilonia conquistata dall'Impero Persiano di Dario I; gli ebrei tornano a Gerusalemme. **530.** Il Buddha raggiunge l'Illuminazione. **507.** Ad Atene la prima democrazia. **450.** Distrutta la civiltà olmeca. **347.** Morte di Platone. **338.** Filippo di Macedonia conquista la Grecia. **334.** Alessandro Magno conquista la Persia. **323.** Morte di Alessandro Magno e divisione del suo impero. **322.** Chandragupta conquista l'India: nasce l'impero Mauryano. **264.** Prima Guerra Punica tra Roma e Cartagine. **257.** Il re indiano Asoka si converte al buddhismo. **241.** Gli agricoltori romani si ritrovano senza terra. **221.** La Cina unificata dal primo imperatore Shih Huang-ti. Costruzione della Grande Muraglia. **202.** Al potere in Cina la dinastia Han. **146.** Roma distrugge Cartagine. **73.** Spartaco guida una rivolta di schiavi contro Roma. **49.** Giulio Cesare organizza un colpo di stato.

3) La storia dopo Cristo e dell'era volgare

23 d.C. o e.v. La capitale cinese Changan saccheggiata da nomadi. **Circa 30.** Ucciso Gesù Cristo. **46.** Viaggi missionari di San Paolo. **50.** Ascesa dell'impero africano di Axum. **105.** Inventata in Cina la carta. **132.** Ribellione ebraica contro Roma. **150.** Il buddhismo in Cina. **184.** Rivolta dei Turbanti Gialli in Cina.

200. I classici indiani: *Mahabharata* e *Ramayana*. 220. Caduta della dinastia cinese Han. 300. Tribù bantu in Sudafrica. 320. In India la dinastia Gupta. 324. Con Costantino il cristianesimo religione ufficiale dell'Impero Romano. 325. Axum distrugge la capitale dell'impero di Kush. 425. Angli e Sassoni invadono l'Inghilterra. 451. Attila e gli Unni saccheggiano l'Italia. 476. Con Odoacre la fine degli imperatori Romani. 520. In India Aryabhata e Varamihara inventano il sistema decimale. 600. La civiltà Maya al suo apice. 622. Maometto dalla Mecca a Medina. 626. La dinastia Tang fa rinascere arte e religione cinesi. 641. Eserciti islamici conquistano l'Egitto. 645. Il buddhismo in Tibet. 650. Ascesa della civiltà Huari nelle Ande. 651. L'Islam conquista la Persia. 661. Divisione tra sunniti e sciiti nell'Islam. 692. Costruzione del Duomo nella Rocca a Gerusalemme. 700. L'impero Ghana in Africa. 732. Musulmani sconfitti in Francia. 750. Distruzione della civiltà Teotihuaca. 800. Carlo Magno e il Sacro Romano Impero. 850. Comparsa dei Maya. 853. In Cina il primo libro. 900. I Maori lasciano Tahiti e navigano fino all'Aotearoa. 912. Vichinghi conquistano il nord della Francia: nasce la Normandia. 968. Ascesa dei Toltechi. 1054. La Chiesa Ortodossa di Costantinopoli si separa da Roma. 1055. Tribù turche conquistano la musulmana Baghdad. 1076. Il Ghana vittima di un'invasione. 1095. Papa Urbano II e la Prima Crociata. 1099. I Crociati a Gerusalemme massacrano ebrei e musulmani. 1200. Fioritura dell'impero del Mali. 1215. I Mongoli di Genghis Khan saccheggiano Pechino. 1280. Kublai Khan imperatore della Cina. 1300. Periodo d'oro della città di Ife. Il Rinascimento in Italia. 1315. Carestia in Europa. 1324. Kankan Musa, imperatore del Mali, in pellegrinaggio alla Mecca. 1325. Gli Aztechi fondano Tenochtitlan. 1341-53. La Morte Nera uccide in Asia e in Europa. 1368. Chu Yanchang primo imperatore Ming in Cina. 1415. Conquiste portoghesi in Africa. 1425. Il re dello Zimbabwe Shona Mutota allarga il suo impero. 1438. Con Pachacuti Inca l'origine dell'impero inca. 1453. I Turchi ottomani conquistano Costantinopoli. 1455. Il Papa approva il commercio degli schiavi. 1492. Colombo nelle Bahamas e nei Caraibi. 1498. Vasco de Gama dal Portogallo all'India e ritorno. 1500. L'impero del Benin in Africa. 1502. Montezuma II imperatore degli Aztechi. 1505. I Portoghesi spediscono schiavi africani nelle Americhe. 1517. Lutero sfida l'ortodossia della Chiesa. 1519. Invasione del Messico azteco da parte degli spagnoli. 1526. Baber invade l'India e crea l'impero Mughal. 1533. Gli spagno-

li conquistano Cuzco, capitale inca. 1546. L'impero del Mali distrutto. 1608. Coloni francesi fondano Québec. 1619. Gli olandesi in Indonesia. 1644. L'ultimo imperatore Ming si uccide e i ribelli conquistano Pechino. 1649. Il re inglese Carlo I muore in una guerra civile. 1652. Coloni olandesi in Sudafrica. 1653. Completato il Taj Mahal. 1683. L'esercito ottomano sconfitto a Vienna. 1715. Morte del Re Sole francese. 1776. Dichiarazione d'indipendenza degli Usa dalla Gran Bretagna. 1788. Carcerati britannici colonizzano l'Australia. 1789. Rivoluzione in Francia. 1791. Luigi XVI messo a morte e la Francia in guerra con le potenze europee. 1796. Gli inglesi conquistano Ceylon. 1799. Colpo di stato di Napoleone. 1804. Genocidio degli aborigeni in Tasmania. 1808. L'Argentina ottiene l'indipendenza dalla Spagna. 1814. Stanziamenti bianchi in Nuova Zelanda. 1815. Disfatta di Napoleone a Waterloo. Il Congresso di Vienna restaura la monarchia. 1818. La Compagnia britannica governa l'India. Shaka crea un impero Zulù. 1821. Dopo la rivoluzione il Messico dichiara l'indipendenza. Guerre civili Maori. 1822. Il Brasile ottiene l'indipendenza dal Portogallo. Creata la Liberia, patria degli schiavi liberati. 1836. I boeri del Sudafrica iniziano il Grande Viaggio per sfuggire ai britannici. 1840. La Gran Bretagna annette la Nuova Zelanda. 1842. In Australia scoperti rame e oro. Prima guerra dell'Opio tra Cina e Gran Bretagna. 1846. Gli Stati Uniti conquistano metà del Messico. 1848. Rivoluzioni in Europa: le classi medie al potere. Il Manifesto Comunista di Marx ed Engels. 1854. Guerra civile in Cina. 1857. L'India colonia britannica. 1860. Impero francese nell'Africa Occidentale. 1865. Abolizione dello schiavismo negli Usa dopo la guerra civile. Il Giappone apre le frontiere commerciali. 1867. La costituzione federale del Canada assopisce le tensioni tra le comunità inglese e francese. 1871. La Germania unita sotto il re prussiano diventa la nazione più potente d'Europa. 1886. Germania e Gran Bretagna si dividono l'Africa Orientale. 1890. Gli indiani Lakota annientati dall'esercito Usa a Wounded Knee. 1893. Le donne al voto in Nuova Zelanda. 1896. L'Abissinia sconfigge i colonizzatori italiani. Herwl invoca uno stato nazionale ebraico. 1899. La Gran Bretagna inizia la guerra dei Boeri. 1900. Rivolta dei Boxer in Cina contro le potenze occidentali. 1901. Unificazione dell'Australia. 1905. Il Giappone sconfigge la Russia zarista. Einstein enuncia la teoria della relatività. 1910. L'indipendenza del Sudafrica e il potere ai bianchi. Rivoluzione messicana. 1911. Rivoluzione nazionalista in Cina; fugge l'ultimo imperatore.

La storia, quella del genere umano e quella del singolo, è complessa, e deve essere interpretata con strumenti complessi: essa è una porta che si apre con molte chiavi e solo coloro che schematizzano l'uomo possono credere di aprirla con una sola chiave, come si presume oggi da parte di molti.

1914-18. Prima Guerra Mondiale. **1917.** Rivoluzione liberaldemocratica in Russia ma poi i bolscevichi prendono il potere. **1920.** Creata la Lega delle Nazioni. Prime trasmissioni radio. **1922.** Mussolini e i fascisti al potere in Italia. **1923.** Nella Rhodesia del Sud il potere ai bianchi. **1924.** Muore Lenin: Stalin batte Trotsky per la successione. **1926.** I Nazionalisti di Chiang Kaishek unificano la Cina e si rivoltano contro i comunisti. Sciopero generale in Gran Bretagna. **1927.** Primi film sonori. **1928.** Collettivizzazione dell'agricoltura in Unione Sovietica. **1929.** Crollo di Wall Street e Grande Depressione. **1932.** Migliaia di sindacalisti uccisi in El Salvador. **1933.** Hitler, Cancelliere in Germania, istituisce i campi di concentramento. **1934.** I comunisti cinesi sopravvivono grazie alla Lunga Marcia. **1935.** Il Terrore di Stalin. L'Italia invade l'Abissinia. **1936.** In Nicaragua al potere Somoza. Guerra Civile spagnola. **1937.** Il Giappone invade la Cina. **1938.** La Germania occupa l'Austria. **1939-45.** Seconda Guerra Mondiale. (Tratto da Brazier C., *Breve storia del mondo*, Sonda, Milano-Torino 1992, pp. 20-247).

4) Il continuo giro-tondo orientale

L'indù non crede soltanto in una continuità dell'individuo attraverso molte vite, egli crede anche in un decorso ciclico della storia, nel quale i mondi nascono, tendono lentamente al declino e vengono nuovamente creati. Questo girare in cerchio in forme sempre nuove di esistenza non è tuttavia per l'individuo senza termine. L'individuo ha piuttosto la possibilità di uscire, alla fine, definitivamente dal ciclo, dal *samsara*, e di entrare nell'assoluto. E questo ingresso nell'origine divina è certo per tutti gli esseri, al più tardi alla fine di un ciclo cosmico. (Tratto da Kung H., *Cristianesimo e religioni universali. Introduzione al dialogo con islamismo, induismo e buddhismo*, Mondadori, Milano 1986, p. 282-283)

5) La storia occidentale e il suo centro

Nella parola di Gesù, nelle sue azioni, ma soprattutto nella sua risurrezione è iniziato il regno di Dio, il cui compimento però non è ancora avvenuto. Il tempo tra la risurrezione di Gesù e il compimento del regno di Dio è il tempo della Chiesa. Da questo punto di vista Gesù è al centro del tempo: costituisce l'asse, il centro della storia. Ciò che era prima di lui acquista significato tramite lui; ciò che viene dopo di lui è il completamento della sua opera e della sua risurrezione. Anche se il compimento non è ancora avvenuto, in Gesù ha già avuto

inizio, in linea di principio, ciò che il mondo nella sua totalità ancora attende. Alla fine si compie ciò che è stato anticipato nella risurrezione di Gesù. Allora sarà palese che Dio è il Signore di tutta la storia e che la salvezza e la storia del mondo coincidono. (Tratto da Neuner P., alla voce *Storia della salvezza*, in *Nuovo Dizionario delle Religioni*, a cura di Waldenfels H., Paoline, Milano 1993, p. 925).

6) Contro le semplificazioni

La storia, quella del genere umano e quella del singolo, è complessa, e deve essere interpretata con strumenti complessi: essa è una porta che si apre con molte chiavi e solo coloro che schematizzano l'uomo possono credere di aprirla con una sola chiave, come si presume oggi da parte di molti. E' insieme vero che andiamo verso una progressiva decadenza e verso un occulto progresso, verso una rovina e verso una speranza. C'è sempre qualcosa da rimpiangere nel passato, e qualcosa di meglio del presente nel futuro; e, viceversa, c'è sempre qualcosa di deplorabile nel passato, e qualcosa da temere nel futuro. (Tratto da De Benedetti P., *Ambiguità della storia*, in *Humanitas* n° 4, aprile 1979, p.422).

Dizionario

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

Storia: letteralmente *istoria* dal greco *historia* "ricerca, indagine, cognizione". 1. Esposizione di fatti pertinenti a un determinato ambito cronologico e geografico, con prevalente interesse per gli aspetti politici, sociali ed economici (esempio: *storia antica, medievale, moderna; storia d'Italia*). 2. Successione di vicende e di casi reali o fantastici, specialmente in quanto oggetto di una narrazione (esempio: *la nonna ci raccontava tante belle storie*).

Mondo: dal latino *mundus* "volta celeste, firmamento, il pianeta Terra" su calco del greco *kòsmos*. 1. Entità geografico-astronomica corrispondente all'idea di massima ampiezza sullo sfondo della vicenda umana e naturale (esempio: *l'origine del mondo*). 2. Unità astronomica, geografica o storica riconducibile al concetto di individualità e compiutezza (esempio: *Vecchio Mondo*, l'Europa, l'Asia e l'Africa, e *Nuovo Mondo*, l'America; *Primo Mondo*, i paesi industrializzati a economia capitalistica, *Terzo Mondo*, i paesi caratterizzati da un livello economico-sociale ritenuto arretrato per confronto con quelli del Primo Mondo).

Progresso: dal latino *progressus-us*, derivato da *progredi* "andare avanti, avanzare". 1. Evoluzione, sviluppo: aumento graduale di intensità o di estensione oppure conseguimento di risultati sempre più vicini al compimento o alla perfezione (esempio: *far progressi*).

Decadenza: dal latino *decadere*. 1. Progressiva diminuzione di vitalità e di efficienza (esempio: *la decadenza di una cultura*) o periodo storico di involuzione o di esaurimento (esempio: *i poeti latini della decadenza*).

Salvezza: derivato dal latino *salvus*, dalla stessa radice di *salus* "salute". 1. Sicurezza e incolumità da pericoli raggiunta per un atto improvviso o attraverso un'opera continuata (*salute*: condizione di benessere fisico e psichico dovuta a uno stato di perfetta funzionalità dell'organismo).

Bibliografia

- AA.VV., *Le religioni dei popoli senza scrittura*, Laterza, Roma-Bari 1987.
 Puech H.C., *Storia delle religioni*, Laterza, Roma-Bari 1988.
 Zaragoza G., *Le religioni del tempo*, Fenice 2000, Milano 1995.
 Yerushalmi Y.H., *Zakhor. Storia ebraica e memoria ebraica*, Pratiche, Parma 1983.
 Cullmann O., *Il mistero della redenzione nella storia*, Il Mulino, Bologna 1971.
 Eliade M., *Il mito dell'eterno ritorno*, Rusconi, Milano 1975.
 Pannenberg W., *Teologia come storia*, Dehoniane, Bologna 1969.

Futuri possibili

Educare alla mondialità implica spesso accrescere la consapevolezza dei processi di cambiamento, inquadrare problemi globali in un processo storico che aiuti ad esplorare le alternative in gioco. Ma la dimensione della mondialità e dell'interculturalità sono anche acquisizioni relativamente recenti, e spesso parziali, per quel che riguarda l'ambito educativo. Una delle conseguenze è un frequente appiattimento dei temi in discussione al loro profilo presente: il passato viene poco osservato, ancor meno il futuro, territorio che può essere invece utilmente esplorato per restituire un senso di responsabilità e fiducia, sia a livello individuale, sia a livello collettivo, nei confronti di problemi e conflitti locali e globali.

Nel 1994 e nel 1995 sono stati pubblicati in Gran Bretagna tre lavori curati da David Hicks che raccolgono i primi frutti di un percorso iniziato nel 1989 con il Global Futures Project. Con il sostegno iniziale dell'Università di Londra ed ora di quella di Bath, David Hicks ed alcuni suoi colleghi hanno intrapreso una sistematica attività di ricerca e formazione su come incoraggiare insegnanti, educatori e studenti ad integrare nel proprio lavoro una

visione critica e creativa del futuro o, come spesso affermano, dei *futuri possibili*. Nel 1994 hanno raccolto buona parte dei suggerimenti didattici in *Educating for the Future: A Practical Classroom Guide*, una ricca selezione di attività scolastiche, ma anche una serie di proposte concrete su come integrare l'educazione al futuro nei curricula del Ministero della Pubblica Istruzione. Un'antologia di letture utili alla formazione degli insegnanti è invece raccolta in *Preparing for the Future: Notes and Queries for Concerned Educators*. Una versione preliminare di alcuni dei testi raccolti in queste due pubblicazioni era già stata tradotta in italiano a cura del MCE. Vorrei qui dedicare qualche riga alla presentazione di un terzo volume, uscito l'anno scorso e intitolato *Visions of the Future - Why we need to teach for tomorrow*, che David Hicks ha curato con Cathie Holden, dell'Università di Exeter. Il lavoro è diviso in tre parti.

Come immaginiamo il futuro?

I primi tre capitoli tracciano un ambito di lavoro particolarmente stimolante, collocando e legittimando l'attenzione al futuro in ambito educativo fra i temi chiave da sviluppare per affrontare con competenza i problemi a carattere locale e globale di un pianeta sempre più interdipendente. Come vediamo, come immaginiamo il futuro? Varie ricerche su bambini, giovani e adulti vengono presentate in questa prima par-

te del testo. Per gli educatori è questo un ambito particolarmente rivelatore non solo delle speranze e delle paure dei bambini rispetto ai temi di scottante attualità, ma anche dei propri modelli culturali. Mi ha colpito un bambino che frequenta una scuola elementare inglese e che in un disegno mostra un uomo adulto, due bambini, un neonato e un animale. La sua didascalia per spiegare come si immagina da grande recita: "Questo sono io con mia figlia, mio figlio, un piccolino e il cane. Mia moglie è di sopra che sbriga i lavori di casa". Dice un altro ragazzo inglese di diciotto anni: "Immagino che il mondo diventerà migliore ma solo quando cambieranno i nostri atteggiamenti e non ci preoccuperemo così tanto dei nostri bisogni personali. Purtroppo ho paura che ciò avverrà solo dopo un'enorme catastrofe". Fra le ricerche chiave in questo settore, gli autori richiamano le pubblicazioni di James Gillespie e Gordon Allport (*Youth's Outlook of the Future: A Cross-National Study*, New York, 1955). Si tratta di una ricerca che all'epoca coinvolse dieci diversi paesi (Stati Uniti, Nuova Zelanda, Sudafrica, Egitto, Messico, Francia, Italia, Germania, Giappone e Israele) e che è stata più volte replicata. Le domande che Gillespie e Allport si pongono sono essenzialmente due: come vedono il futuro i giovani di paesi diversi? Si possono riscontrare somiglianze in queste pre-visioni? Gli autori erano interessati a capire fino a che punto la situazione di tensione a livello internazionale dei primi anni '50 influenzasse gli atteggiamenti dei giovani.

Perciò chiesero agli studenti di scrivere un'"autobiografia del futuro" che descrivesse ciò che sarebbe successo fino all'anno 2000, e di rispondere a un questionario con domande sulla propria carriera, la fa-

miglia, i viaggi, la cosa migliore e la cosa peggiore che sarebbe potuta accadere, le probabilità che scoppiasse una guerra. I risultati presentarono soprattutto elementi di somiglianza fra le risposte date nei vari paesi: l'importanza della famiglia, l'accettazione di una serie di valori morali, l'interesse per i nuovi sviluppi della scienza e della tecnologia, il desiderio di una maggiore equità razziale, la paura di una nuova guerra mondiale. E' interessante notare che in generale le donne chiedevano più libertà per sé stesse rispetto a quella che la maggior parte degli uomini che rispondevano al questionario ritenevano che dovesse essere loro "concessa". Negli Stati Uniti, quest'inchiesta è stata ripetuta tre volte, l'ultima nel 1993 da Douglas Kleiber, Wayne Major e Guy Manaster (*Youth's Outlook on the Future IV: a third past-present comparison*, presentato per esempio nella rivista *Youth and Society*, nr. 24 (4)). E' interessante notare che gli studenti dimostrano ora di essere meno conservatori dei loro colleghi del 1982 e più conservatori rispetto ai dati del 1971. Il dato più inquietante riguarda l'aspettativa che le questioni razziali rimarranno un problema, un tema che vede i giovani di oggi decisamente più pessimisti se confrontati con le ricerche precedenti. In generale, possiamo notare che le ricerche condotte nei paesi occidentali sugli adulti e sui giovani mostrano una crescente preoccupazione per le sorti future della nostra società, una maggiore consapevolezza dell'ampio spettro dei temi di scottante attualità a livello globale, ma anche un maggiore pessimismo sulle sorti del pianeta. Non sorprende, ma dovrebbe far riflettere, che la maggior parte delle immagini del futuro sono de-legate al progresso della tecnologia e si accompagnano spesso ad un

senso di spersonalizzazione dei rapporti e di delega delle responsabilità.

Un futuro maschile e un futuro femminile?

Motivi a sufficienza, concludono Hicks e Holden al termine della prima parte del libro, per incoraggiare le persone ad immaginare anche un futuro preferibile, e non limitarsi a ciò che appare probabile. Gli autori stessi hanno condotto nel 1994 un'accurata ricerca sulle visioni del futuro di 400 bambini e giovani dai sette ai diciotto anni in Gran Bretagna. La ricerca viene presentata e confrontata con i risultati precedenti nella seconda parte di *Visions of the future*. I dati di Hicks e Holden confermano quanto già emerso da un simile lavoro condotto da Brown nel 1984: in genere sono soprattutto le ragazze ad avere un rifiuto per un futuro tecnologico, mentre sono soprattutto i ragazzi ad affermare i valori improntati al materialismo. Gli autori riprendono in quest'ambito alcuni lavori di scrittrici femministe che indicano che le donne includono con maggiore consistenza nella propria visione del futuro la necessità di rispettare l'ambiente e di lavorare in modo cooperativo per arrivare ad una società più giusta. Arnot, in *A crisis in patriarchy?* (1993) si spinge oltre e sottolinea come, mentre il sistema scolastico continua a favorire i ragazzi rispetto alle ragazze, in realtà siano proprio i ragazzi a sentirsi maggiormente inadeguati ad affrontare la società quando raggiungono i diciotto anni di età. Anche Mac e Ghaill, in *The Making of Man* (1994), affermano che vi è urgente necessità da parte degli insegnanti ed alunni di ridiscutere i valori maschili che permeano il sistema educativo. Insomma, fin da piccoli bambini e bam-

bine sembrerebbero avere idee ed aspettative diverse riguardo al futuro e queste differenze sembrerebbero continuare ed essere rafforzate durante tutto l'arco scolastico. Al momento di lasciare le scuole superiori, ragazzi e ragazze presentano, secondo Hicks e Holden, un diverso quadro di atteggiamenti ed abilità rispetto a come affronteranno il futuro e questo dovrebbe essere quantomeno motivo per creare maggiori occasioni di ascolto e di lavoro sulle dinamiche di gruppo in ambito scolastico.

In generale, comunque, questi ragazzi britannici assomigliano molto a quelli delle ricerche sugli statunitensi condotte prima da Gillespie e Alport e più recentemente da Johnson: immaginano uno stile di vita tradizionale (casa, macchina, moglie/marito) e pensano che il futuro sarà migliore del presente. Ma, come negli Stati Uniti, sono pessimisti sul fatto che le condizioni di vita miglioreranno per la maggior parte delle persone nella propria comunità e ancora più pessimisti sul futuro del resto del mondo. I temi che più preoccupano i ragazzi sono la distruzione ambientale, la criminalità e la violenza crescenti e le disuguaglianze a livello sociale. L'idea comune è che questi problemi non solo non si risolveranno, ma si aggraveranno. Hicks e Holden affermano con preoccupazione che la scuola spesso "spera" in un futuro più giusto e sostenibile, ma offre poche occasioni per riflettere ed approfondire questi temi. E' uno dei motivi per cui la visione del futuro degli alunni rimane frammentaria ed essenzialmente conservatrice in un'epoca di profondi cambiamenti.

Insegnare il futuro

La terza parte di *Vision of the future* non poteva non essere dedicata alla domanda: che fare nella scuola? In parte, naturalmente, la risposta di

David Hicks la troviamo già in *Educating of the Future: A Practical Classroom Guide*, pubblicato in Gran Bretagna nel 1994, un ottimo strumento per integrare nel curriculum alcuni degli spunti di lavoro proposti finora. In *Vision of the future* vengono segnalati anche altri lavori, da *Teaching for a Sustainable World*, pubblicato nel 1993 dall'Associazione australiana per l'educazione ambientale al programma *Reaching Out* dell'associazione britannica del WWF. E questi lavori educativi sembrano essere in buona compagnia, visto che si possono segnalare numerosi casi letterari recenti che rinverdiscono la tradizione degli scrittori innamorati dell'utopia da *Woman of the Edge of Time* di Marge Piercy a *Ecotopia Emerging* di Ernest Callenbach a *The Fifth Sacred Thing* di Starhawk. Gli autori raccolgono inoltre una serie di raccomandazioni per l'impostazione dei curricula scolastici così come sono state formulate da autorevoli gruppi di lavoro in Gran Bretagna e in Australia, un paese che ai temi dell'educazione alla mondialità sembra prestare maggiore attenzione rispetto ad altre aree del mondo occidentale. E' il caso, per esempio, di un recente rapporto del governo di Queensland sulla riforma dei curricula della scuola secondaria, in cui O'Rourke identifica cinque concetti essenziali al lavoro sul futuro in ambito educativo:

■ **visione**, l'importanza del saper formare ed approfondire una visione del futuro, nel senso del saper formulare obiettivi sia per la propria vita personale, sia per il proprio lavoro e così a livello educativo e nazionale;

■ **cambiamento sociale**, i cambiamenti a livello sociale rendono il presente turbolento e rendono ancora più importante essere in grado di immaginare una gamma di futuri possibili;

■ **futuri alternativi**, acquisire chiarezza sulle possibili alternative che abbiamo davanti, tanto quelle probabili che quelle auspicabili, aumenta la capacità di prendere decisioni nel presente ed aiuta le persone ad affrontare più efficacemente i cambiamenti;

■ **sostenibilità**, diventa sempre più importante saper lavorare a una società futura sostenibile e questa dimensione è oggi un elemento vitale di molti dibattiti a carattere ambientale ed economico;

■ **metodologie**, disponiamo di una grande varietà di tecniche per migliorare la comprensione del futuro, dalla tempesta di idee alla ruota del futuro, dalle matrici e scenari incrociati all'analisi delle tendenze ecc.

Hicks e Holdens sono ben consapevoli che su questi temi la strada a livello scolastico è ancora in salita e propongono, proprio in conclusione del loro libro cinque domande rivolte agli insegnanti per incoraggiarli ad integrare da subito la dimensione del futuro nelle proprie attività educative. Le domande sono trascritte qui di seguito.

Quando e dove, come insegnante, incoraggio i miei alunni a:

■ Condividere i propri sentimenti riguardo al futuro?

■ Conoscere i temi essenziali legati all'ambiente e allo sviluppo che sono stati discussi al Vertice di Rio (1992)?

■ Discutere il possibile impatto futuro sulle proprie vite delle attuali tendenze a livello globale?

■ Ascoltare una varietà di voci diverse sul futuro, dagli utopisti alle femministe, dalle popolazioni indigene al Terzo Mondo?

■ Esplorare il bisogno e la natura di uno sviluppo sostenibile sia a livello locale, sia a livello globale?

Sui problemi dell'economia la nostra rivista è già intervenuta in molte occasioni, presentando validi contributi sui processi di globalizzazione del mercato, sulle multinazionali, sugli organismi economici internazionali, sui rapporti Nord-Sud, sul debito estero, sulle materie prime, sull'impatto ambientale, sullo sviluppo sostenibile, sull'occidentalizzazione del pianeta, sui tentativi di uno sviluppo diverso, sul commercio equo e solidale, sulla pubblicità, ecc. Con questo breve contributo vogliamo operare un accostamento all'economia in chiave interculturale, proseguendo il nostro viaggio tra i saperi e le discipline.

ECONOMIA ED INTERCULTURALITA'



1. L'economia a scuola e "il pensiero unico"

La scuola italiana offre alle nuove generazioni qualcosa che potremmo chiamare "alfabetizzazione economica"? Crediamo di no. Certo, esistono molti spazi e occasioni per affrontare problematiche economiche, dalla scuola materna alle superiori, ma non esiste una visione globale e critica dell'economia che ormai non può essere più ridotta a questo o a quell'aspetto (estimo, economia aziendale, merceologia, scienze bancarie...) perché per comprendere criticamente una parte bisogna aver presente l'economia-mondo nella sua complessità. Invece, ancora oggi si può conseguire un diploma di ragioneria, di perito commerciale, di segretaria d'azienda... e forse anche una laurea di economia e commercio, entrare in Banca o aprire uno studio di commercialista... senza avere adeguate competenze per la lettura critica dei problemi economici a livello mondiale.

Ed è proprio questo che manca. Di qui, un diffuso analfabetismo economico che non è

solo questione degli studenti ma degli stessi educatori, costretti il più delle volte a correre ai ripari per formarsi (a proprie spese) le competenze necessarie per interpretare processi e fenomeni centrali del nostro tempo.

Nel *programma di scienze* per la scuola elementare il rapporto dell'uomo con il mondo della produzione è già un preciso oggetto di studio. Si dice infatti che l'alunno della scuola elementare verrà posto a confronto con la circostante realtà costituita dal mondo della produzione, dei prodotti e dei problemi ad esso connessi e della realtà tecnologica. (...)

I tempi di indagine riguardanti le modalità dei processi tecnologici e produttivi (considerati nelle loro fasi di ideazione, progettazione, attuazione e utilizzazione, anche con la loro eventuale riproduzione in classe, in forma semplificata) potranno opportunamente collegarsi con visite ad aziende agricole, artigiane ed industriali".

Ma poiché la scuola elementare si propone di porre le basi per la formazione del cittadino e per la sua partecipazione attiva alla vita sociale, politica ed economica del Paese, ecco allora la presenza degli "Studi sociali" per

di ANTONIO NANNI

Una strada obbligata per tutti coloro che operano per lo sviluppo dell'uomo e dei popoli è oggi l'umanizzazione dell'economia. Ogni ipotesi di vero cambiamento diventa impossibile se non incide sui comportamenti economici, sugli stili di vita, sui modelli di consumo, sulla gestione dei beni, sulle politiche reali. Il valore-guida adatto a svolgere la funzione di orientamento complessivo della vita economica non può che essere individuato nella "solidarietà".

la conoscenza della vita sociale. Ma si raccomanda opportunamente di favorire atteggiamenti di disponibilità alla verifica, per sottrarre quest'area conoscitiva ad una trasmissione ideologica.

Per la scuola media i riferimenti si collocano in una linea di continuità e di crescente approfondimento, anche con apertura all'Europa e al Mondo.

Nelle scuole superiori (Programmi della Commissione Brocca) sembra prevalere di gran lunga una visione "aziendalista" (e dunque poco interculturale) dell'economia. Soprattutto due aspetti vengono trascurati:

a) l'aspetto storico (anche pre-industriale e pre-moderno) dell'economia;

b) l'aspetto non-occidentale, non industriale, non da "primo mondo" (cioè il tema di altri modelli economici); va tuttavia riconosciuto che alcune delle finalità previste per l'insegnamento dell'Economia politica sono molto ben calibrate e interessanti:

■ la capacità di cogliere la dimensione storica dei fenomeni e dei sistemi economici;

■ la capacità di individuare la dimensione economica dei rapporti sociali;

■ la consapevolezza delle interdipendenze tra i fenomeni economici e le altre dimensioni della vita sociale;

■ la comprensione della relatività degli schemi interpretativi, sulla base della conoscenza delle specificità metodologiche delle scienze economiche;

■ la capacità di cogliere la pluralità degli esiti possibili delle dinamiche economiche e la responsabilità delle scelte relative;

■ comprendere l'informazione dei mezzi di comunicazione di massa in materia economica;

■ ricondurre formulazioni economiche agli orientamenti culturali e ai modelli analitici entro i quali assumono significato;

■ analizzare e confrontare modelli economici oggetto di studio esplicitando le ipotesi di partenza, estrapolando le conseguenze, verificandone la coerenza interna.

Per quanto poi riguarda la lettura dei testi si consiglia una scelta di letture dei seguenti autori: Smith, Ricardo, Marx, Marshall, Robbins, Shumpeter, Einaudi, Keynes, Sylos Labini, Samuelson, Friedman. A questi, però, si potrebbero anche aggiungere altri autori forse meno classici, meno conosciuti e meno allineati come Samir Amin e Amartya Sen, Vandana Shiva e Susan George, F. Von Hayek e J. Rifkin, E. F. Schumacher, W. Sachs, S. Latouche, ecc. perché soltanto confrontandosi anche con altre "voci", magari divergenti, è possibile formarsi un giudizio critico sul modello di sviluppo occidentale e sui modelli economici diversi da questo.

2. La mondializzazione dell'economia.

Nel corso degli ultimi cento anni, ma con una accelerazione dopo la seconda guerra mondiale ed in modo ancora più marcato nell'ultimo ventennio, l'economia è venuta assumendo caratteri di grande originalità che potremmo così sintetizzare:

a) sono cresciute a dismisura le interdipendenze in modo tale che ci troviamo ormai in presenza di un unico sistema mondiale. E' il fenomeno che viene riconosciuto col termine di *mondializzazione o globalizzazione dell'economia*;

b) questo sistema sembra ormai caratterizzato pressoché esclusivamente dalla logica della massimizzazione del profitto - vista la crisi di altri modelli - con imprese economiche a carattere multinazionale che presentano una concentrazione di potere e di ricchezza superiore a molti Stati; nell'ultimo rapporto dell'ONU (1996) sullo sviluppo umano si dice che *la ricchezza accumulata da 358 persone miliardarie equivale alla ricchezza di metà della popolazione mondiale, cioè di oltre due miliardi e mezzo di individui*;

c) il potere politico ed il potere economico si presentano oggi strettamente correlati, rendendo sempre più problematica la possibilità di utilizzare la politica per affermare il bene comune al di sopra delle parti.

Debolezza del potere politico di fronte a quello economico, forte enfattizzazione della ricchezza per creare nuova ricchezza e gioco a tutto campo sullo scacchiere mondiale hanno prodotto effetti degenerativi cui qui possiamo solo accennare:

Nord-Sud: un rapporto immorale

Le economie che consentono lo sfruttamento di un paese da parte di un altro sono immorali. E' peccato comprare e usare i prodotti ottenuti con lo sfruttamento del lavoro. Estendere la legge della nonviolenza nel campo dell'economia significa niente meno che introdurre i valori morali come norma di cui bisogna tener conto nel regolare il commercio internazionale.

M.K. Gandhi

■ forte polarizzazione tra Nord e Sud del pianeta, con i paesi ricchi che tendono a chiudersi come fortezze dinanzi ai paesi impoveriti e ora strangolati dal debito estero, caratterizzati in molti casi dalla miseria e dalla fame, dalla mancanza di prospettive e, per conseguenza, da consistenti flussi migratori;

■ dominanza del capitale a carattere finanziario con accentuazione delle logiche speculative su quelle produttive;

■ crescita di ruolo dell'economia criminale a livello mondiale che porta alle estreme conseguenze la logica della massimizzazione dei profitti al di fuori di ogni regola, operando soprattutto nel commercio delle armi e della droga ma anche in altri settori dell'illecito (intreccio perverso affari-politica, mafia internazionale, usura, riciclaggio del denaro sporco ecc.);

■ danni profondi all'ambiente e alla salute umana causati da questo tipo di economia. Si pensi al rischio di un uso sconsiderato dell'energia atomica che crea contaminazioni micidiali e durature (come Chernobyl ha dimostrato), ma anche a fenomeni quali l'assottigliamento dello strato di ozono stratosferico, l'effetto serra, le piogge acide ...

Tutto questo ed altro ancora porta a far sostenere che "oggi è assolutamente necessario ed urgente, sul piano etico, che la vita e l'attività economica sia studiata come problema di sussistenza della famiglia umana e non come problema di mercato" (E. Chiavacci).

Cioè bisogna in qualche modo capovolgere il paradigma tradizionale dell'etica economica che partiva dalla centralità del diritto del singolo operatore, valutata entro i limiti imposti dalla necessità di una convivenza ordinaria del gruppo in cui l'operatore agisce.

3. Dietro un sistema economico c'è sempre un'antropologia e un'etica.

Le scelte che l'uomo compie nell'ambito dell'economia non riguardano solo le leggi economiche ma implicano sempre altre dimensioni dell'esistenza che trascendono l'economia, come appunto le dimensioni dell'antropologia e dell'etica.

Una strada obbligata per tutti coloro che operano per lo sviluppo dell'uomo e dei popoli è oggi *l'umanizzazione dell'economia*. Ogni ipotesi di vero cambiamento diventa impossibile se non incide sui comportamenti economici, sugli stili di vita, sui modelli di consumo, sulla gestione dei beni, sulle politiche reali. Il valore-guida adatto a svolgere la funzione di orientamento complessivo della vita economica non può che essere individuato nella "solidarietà". Non che i parametri

economici siano da trascurare - che anzi restano alla base per un reale miglioramento delle condizioni materiali di vita - ma è necessario che vengano integrati da parametri "antropologici" ed "ecologici". In definitiva occorre prendere atto che *una Costituente mondiale dello sviluppo* richiede che si ripensino le relazioni tra mercato, Stato e società civile, quest'ultima intesa come insieme articolato di soggetti collettivi intermedi che nel loro insieme, danno vita al cosiddetto "Terzo settore" che è, appunto, il settore dell'econo-

L'idolatria del mercato

Comprendiamo la novità? La novità è che nella congiuntura mondiale il capitalismo è arrivato a una tappa in cui si presenta come un "tutto integrato": mercato, democrazia liberale e cultura capitalista e si propone, nel suo "tutto integrato", come soluzione globale al mondo intero. Non ammette perciò sistemi alternativi e non fa concessioni. Se volessimo analizzare in quali ingredienti di questa congiuntura meglio si evidenziano le menzogne religiose di questa *religione economica*, dovremmo affrontare i seguenti temi:

■ la intensa messianizzazione del mercato nel discorso neoliberale;

■ inculcamento di una mistica del mercato;

■ la cultura capitalistica come totalità;

■ l'interpretazione unilaterale del fallimento del "socialismo reale";

■ il discorso riguardo "il fine della storia";

■ la visione peculiare dell'autoregolazione del mercato (superiore alle potenzialità autoregolatrici verificabili negli organismi viventi o negli ecosistemi);

■ e soprattutto, il carattere di buona novella (vangelo) attribuita al mercato.

(Hugo Assmann).

mia civile, solidale, "non-profit". La sfida che ci sta oggi di fronte è quella di riuscire a combinare in modo nuovo questi tre vertici (Stato, Mercato, Terzo settore), superando le obsolete e unilaterali esasperazioni sia dei nuovi liberisti sia dei sostenitori delle varie forme di statalismo.

4. Ma dov'è la (pretesa) scientificità dell'economia?

Nel suo studio "quale sviluppo per gli anni '90" il belga Thierry Verhelst ci aiuta a capire un po' di più ciò che sta accadendo nel campo della ricerca economica.

Gli economisti più lucidi e coraggiosi denunciano oggi il preteso scienticismo dell'economia classica e le teorie dello sviluppo come crescita economica, così come l'approccio tecnicistico e burocratico degli "esperti". Sanno che occorre uscire dalla stretta raziona-

Le scelte che l'uomo compie nell'ambito dell'economia non riguardano solo le leggi economiche ma implicano sempre altre dimensioni dell'esistenza che trascendono l'economia, come appunto le dimensioni dell'antropologia e dell'etica.

BIBLIOGRAFIA

1. VV. *Per una civiltà capace di futuro*, a cura dell'Istituto di Wuppertal per il clima, l'ambiente e l'energia, EMI, Bologna 1996
2. Assman H. - Hinkelammert F. J., *Idolatria del mercato. Saggio su economia e teologia*, Cittadella, Assisi, 1993
3. Bombi A. S. (a cura di), *Economia e processi di conoscenza*, Loescher, Torino, 1991
4. Baccelli G., *Insegnare economia politica. Epistemologia e didattica*, La Nuova Italia, Firenze, 1995
5. Boitani A., Rodano G., *Relazioni pericolose. L'avventura dell'economia nella cultura contemporanea*, Laterza, Roma - Bari, 1995
6. Cameron R., *Storia economica del mondo*, Il Mulino, Bologna, 1993
7. Cesa M., *Politica e economia internazionale. Introduzione alle teorie di International Political Economy*, Jaca Book, Milano, 1996
8. Daly H. E. - Cobb J. B., *Un'economia per il bene comune*, RED, Como, 1994
9. *Enciclopedia dell'Economia*, Garzanti, Milano, 1992
10. Ferrucci A., *Nord-Sud che fare. Inchiesta sull'economia mondiale*, Città Nuova, Roma, 1992
11. Frassinetti, *La mano visibile. Per un'economia della liberazione*, La Meridiana, Molfetta, 1993
12. Robertson J., *Economia compatibile*, RED, Como, 1992
13. Shiva V., *Sopravvivere allo sviluppo*, ISEDI, Milano, 1990
14. Sen A., *Etica ed economia*, Laterza, Roma - Bari, 1988
15. Zamagni S., *Economia e etica. Saggi sul fondamento etico del discorso economico*, AVE, Roma, 1994.

lista è materialista del pensiero unico dominante. Le "scienze" sociali che pretendevano di risolvere i problemi con l'ingegneria sociale oggi vedono ridimensionato verso il basso il loro ruolo. E.F. Schumacher, uno dei principali protagonisti della "nuova economia", scrive: *"Abbiamo la ragione oscurata da una fede straordinaria, cieca e irragionevole, in un insieme di idee fantastiche, nemiche della vita, ereditate dal XIX secolo. La nostra ragione deve essere innanzitutto, recuperare una fede più vera di quella"*.

Occorre detronizzare la dottrina del liberismo economico e la sua pretesa razionalità scientifica come pretesa di universalità.

Elevata a scienza all'epoca del meccanicismo newtoniano, il suo riduzionismo positivista occulta mentre cerca di chiarire. Gli inverosimili contraccolpi dell'economia mondiale, spesso non previsti e mal interpretati, il cui ritorno sembra difficilmente evitabile, provano quanto siano vane queste pretese. (T.Verhelst. *Quale sviluppo per gli anni '90*, in "Volontari e terzo Mondo", n.1 - 2, 1991).

5. Quale economia politica a scuola?

Uno studio molto interessante di Giuseppe Baccelli sulla didattica dell'economia merita di essere segnalato: l'insegnamento dell'economia politica, le ragioni della scienza e le ragioni dell'educando (in "Scuola e Città", n.2, 1996, pp. 49-57; cfr. anche il suo volume: *"Insegnare economia politica. Epistemologia e didattica"*, La Nuova Italia, Firenze, 1995).

Scrivono Baccelli: "La pluralità degli approcci in economia politica potrebbe far pensare ad una scienza argomentativa ed è in effetti quanto teorizzato da alcuni studiosi ma una simile posizione è avversata da buona parte della professione. Per scongiurare un apprendimento apparente, che in nessun modo contribuisce all'alfabetizzazione dell'educando in ambito sociale, occorre *de-strutturare la disciplina fino ad individuare dei nuclei tematici capaci di stabilire un ancoraggio nelle conoscenze ingenuie dell'allievo*. Un'operazione del genere può essere realizzata solo se si prende atto dell'esistenza di un mondo di relazioni economiche *nella conoscenza ingenua* che deve essere oggetto di sistemazione immediata in un processo di apprendimento per ricezione. Non si tratta di far emergere il mondo sommerso dell'immaginario economico degli allievi quanto di proporre subito una chiave di lettura delle relazioni

economiche tra le persone che si collochi a metà strada fra le conoscenze spontanee e quelle della scienza. Nella prima fase del curriculum, quindi, occorre evitare di proporre categorie analitiche proprie di una teoria economica e puntare su "descrizioni" del sistema economico condotte sulla base dell'individuazione di categorie già presenti nelle conoscenze ingenuie.

Concetti quali "reddito", "impresa", "prezzo", "consumo", fanno parte delle conoscenze ingenuie e allora occorre partire da essi per cominciare a disegnare sulle mappe descrittive del sistema economico, via via più complesse, in cui cioè appaiono un po' alla volta nuovi soggetti e nuove relazioni. Il modello normativo neo classico però, ad onta delle sue intenzioni, è un paradigma di ricerca fondato su valori ben precisi che condizionano i risultati cui esso perviene.

C'è il rischio, quindi, di fornire all'allievo una conoscenza alta, che, come tale, viene interiorizzata come *moralmente accettabile perché conforme alla conoscenza scientifica e che invece è controvertibile* pur essendo diversa dalla mera opinione. Si rischia, in altre parole, di condizionare ideologicamente l'allievo, in una materia ben più profonda di quanto possano fare i mezzi di comunicazione di massa. Meglio sarebbe allora soprassedere e disattendere la domanda di cultura economica. L'adolescente, infatti, è maggiormente pronto ad attivare i suoi strumenti di valutazione critica di fronte ai messaggi provenienti dai mass-media che di fronte a conoscenze scientifiche rivestite, ai suoi occhi, di "sacralità". Per evitare questo *pericolosissimo condizionamento ideologico*, occorre affiancare a tale conoscenza - in veste di controtesi - uno dei *paradigmi alternativi* di cui la scienza è piena.

Il fatto stesso che vengono presentate *tradizioni diverse* spinge l'educando a non porsi passivamente di fronte alle conoscenze in campo economico. Il sistema economico finisce inevitabilmente per apparirgli non come un fatto oggettivo ma come il frutto di un processo interpretativo rispetto al quale può assumere atteggiamenti di adesione o di rifiuto. La stessa presentazione in termini antitetici del sistema lo porta a concepire la conoscenza in campo sociale come controvertibile. Nell'allievo si deve far formare l'intima convinzione che occorre necessariamente *prendere posizione nei confronti dell'organizzazione economica esistente*.



La "fede" del Buddha sorse nel Nepal, di dove si diffuse in Cina ad opera di "missionari", dei quali il più famoso fu Bodhidharma, il Primo Patriarca, al principio del VI sec. d.C. Si racconta che un suo discepolo e successore, Shen-Kuan, non avesse compreso la sua dottrina e, perciò, per dar prova della sua sincerità, si fosse tagliato il braccio sinistro. Bodhidharma, il cui silenzio durava da anni, ruppe il suo mutismo e domandò a Shen-Kuan che cosa desiderasse. Quest'ultimo rispose: "Non c'è pace nella mia mente; fammi la misericordia di concedergliela". Bodhidharma gli replicò: "Mostrami la tua mente e ti darò pace", "Quando cerco la mia mente non la trovo", gli disse l'altro. "Bene" - affermò Bodhidharma - "ora sei in pace".

Allora, Shen-Kuan ricevette un'illuminazione improvvisa, un'intuizione istantanea - che in Giappone - si chiama "satori" e che equivale a ciò che proviamo quando, di colpo, rispondiamo ad un indovinello o troviamo, in modo esatto, la soluzione di un problema. Quanto riportato ci introduce a "saggiare" qualcosa riguardante una delle sette cinesi che fu quella di Ch'an (meditazione), la quale, nel VI secolo

D.T. SUZUKI: LA PARABOLA DELL'UOMO E DEL BOVE

d.C., passò in Giappone dove prese il nome di Zen.

Lo Zen, attualmente molto conosciuto e diffuso anche in Occidente, insegna che, attraverso l'esperienza pratica di assorbire la mente in se stessi - stando seduti nella posizione del loto (è ciò che si compie nello "zazen") -, è possibile realizzare il "satori". Questo, come già si è accennato, consiste nell'illuminazione, cioè nel vivere la propria vera natura ("Kenshō"); in altri termini, consiste nell'intuire che la vera natura di tutti gli esseri si rinviene in un principio di causalità, cioè in una "Realtà Ultima" immutabile, in un "Senza-nome" - come ha affermato il grande maestro del Buddismo-Zen, Daisetz Teitaro Suzuki - che è al di là di ogni mu-

tamento. L'uomo, come tutti gli altri esseri, è espressione di questa Realtà ultima, ma la vita che scorre in lui non gli appartiene. In questo articolo, dopo una presentazione dei motivi di fondo e di valori educativi del Buddismo-Zen, esporremo la "parabola zen del bove" che tiene conto della versione che, della stessa, ha dato il maestro zen D.T. Suzuki.

1. Il Buddismo-Zen²

Un ulteriore ed importante contributo alla comprensione di se stessi, su cui è incentrato il Buddismo in genere, viene offerto da quel Movimento o Dottrina che va sotto il nome di "DYANA" (in sanscrito), "CH'AN" (in cinese), "ZEN"

di **CLAUDIO ECONOMI**

D.T. SUZUKI vede nello Zen un nuovo modo di considerare la vita grazie al quale essa ci appare più fresca, più profonda e più appagante; si tratta di stabilire un nuovo rapporto con la vita e il mondo, di acquisire una nuova visuale di questo rapporto, identificata col "satori", concetto analogo alla "illuminazione" buddhista.

(in giapponese). Fondatore di questo movimento fu il principe indiano Bodhidharma che intorno al 520 dell'era cristiana lo portò in Cina. A lui vengono attribuiti i seguenti versi che WATTS Alan W., porta a nostra conoscenza: *"Lo scopo della mia venuta in Cina fu di trasmettere l'Insegnamento della Liberazione a tutti gli illusi. In cinque petali il fiore sarà completo; Quindi il frutto giungerà naturalmente alla maturazione"*. Questo, secondo WATTS si avverò giacché la morte del 5° Patriarca successore di Bodhidharma – Hui NENG che prima di morire cita i suddetti versi – coincide con l'alto livello raggiunto dell'insegnamento e della pratica Zen e con l'età aurea della civiltà cinese (a partire dall'VIII sec. d.C. e fino alla metà del XIV sec.).

In questo periodo lo Zen, egli scrive, *"fondeva l'idealismo, l'imperturbabile serenità e la austerità del Buddhismo con la poetica fluidità del Taoismo, la sua reverenza per l'incompleto, l'imperfetto e il mutevole come segni della presenza della vita, dell'infinito scorrere del Tao"*; elementi questi che pervadono lo spirito Zen, il cui dinamismo dà loro forza e vita, prima grazie ai grandi Maestri cinesi e in seguito a quelli giapponesi. Fu Ei-Sai a fondare lo Zen in Giappone (1191) e HAKUIN (1685-1768) ne fu un grande esponente. *Una delle immagini predilette dello Zen*, spesso citata dagli studiosi, dice: *"Indicare la luna col dito è sì necessario, ma guai a coloro che scambiano il dito per la luna"*. L'intelletto è portato a distinguere e classificare; prendere troppo sul serio queste differenze, e cercare di trovarle dentro il fatto stesso della vita, significa scambiare il dito per la luna; *"la vita quale viene vissuta basta... Se volete scrutare la vita fatelo mentre fluisce e lasciandola fluire... nel punto in cui vi immergerete la sua trasparenza sarà alterata"*.

Lo Zen va direttamente all'uomo, per scoprire la sua autentica realtà; è quanto affermano le *"Quattro massime"* dello Zen: *"Speciale trasmissione del sapere al di fuori delle scritture; Indipendenza dalle parole e dalla lettera; Riferimento diretto all'animo dell'uomo; Visione della propria natura e conseguimento dello stato di Buddha"*.

D.T. SUZUKI vede nello Zen un nuovo modo di considerare la vita grazie al quale essa ci appare più fresca, più profonda e più appagante; *si tratta di stabilire un nuovo rapporto con la vita e il mondo*, di acquisire una nuova visuale di questo rapporto, identificata col *"satori"*, concetto analogo alla *"illuminazione"* buddhista. La vita dello Zen, egli dice, comincia con l'apertura del *satori* e cioè di una *"penetrazione intuitiva"* della natura delle cose, in opposizione ad una comprensione analitica e logica delle stesse; dispiace un mondo nuovo, prima non percepito dalla nostra mente dualisticamente orientata; un mondo dove antitesi e contraddizioni risultano conciliate in un tutto armonico.

E' *un'esperienza che investe la totalità della vita*, ci porta a rivoluzionare e rivalutare noi stessi come unità spirituale; l'apertura al *satori* trasforma la vita stessa che risulta purificata, liberata e dischiusa ad una ampiezza infinita che ingloba la fine dei tempi¹.

Il fine dell'uomo, sottolinea Tarcisio Alessandrini, è – secondo la prospettiva Zen – di *"armonizzarsi con tutto ciò che vive"*. Citando i versi del grande poeta giapponese BASHO (1644-1694): *"L'antico stagno! Vi salta dentro una rana. Il rumore dell'acqua!"* (dove le acque senza moto ricordano la stabilità e l'eterno; il salto della rana, il momentaneo ed il mutevole; il rumore dell'acqua, il punto d'incontro) egli rileva come in tutte le cose semplici della vita, *"mutedolezza e stabilità"*, *"mo-*

mentaneo ed eterno" si incontrano. Cogliere questo *"incontro"* è il momento del vero, il *satori*, l'illuminazione che si ottiene con un lampo di intuizione². Non è spiegabile; è una esperienza personale profonda, uno stato di coscienza, l'illuminazione del sé interiore, l'immersione nel grande *"Vuoto"* che è assenza di condizionamenti, ritrovamento del sé, pienezza di essere, beatitudine, Nirvana.

2. Il valore educativo del Buddhismo-Zen

Quale potrebbe essere, anche per noi occidentali, il valore esperienziale e, diremmo educativo, dello Zen?

Si può rispondere affermando che il silenzio, la meditazione e la solitudine, cioè il rientro in se stessi, sono le condizioni di un itinerario sapienziale per giungere alla scoperta dell'essenza delle cose e ciò allo scopo di cogliere il *"destino"* dell'uomo.

Comprendere la verità delle cose non significa, però esercitare l'attività, peculiarmente intellettuale, del *"distinguere"* e del *"classificare"*. Tali operazioni, infatti, indurrebbero il ricercatore a restare fossilizzato e relegato su un piano puramente fenomenico della realtà.

Comprendere le cose, invece, significa percepirle nella loro condizione interiore in un tutt'uno armonioso con l'intero cosmo: significa, cioè, aver raggiunto quello stato di coscienza che è: Pace interiore, Armonia, Illuminazione intuitiva, l'Inseità in se stessa (= *"Tathata"*). Quest'ultima è la medesima in tutte le cose, non conosce incremento né diminuzione, resta costante ed immutabile, ha in sé la grande luce del *"prajna"* (= intuizione), dalla quale sono banditi ogni forma di dualismo e di discriminazione. Di conseguenza, la coscienza di un'armonia superiore permette di dare il giusto valore alla relatività

delle cose e di valorizzare il primato dell'interiorità e della spiritualità. La parabola "dell'uomo e del bove", ripresa dal maestro Suzuki, permette di rintracciare le tappe di un itinerario sapienziale molto significativo proprio nel nostro tempo, caratterizzato, com'è, da dissidi e divisioni di ogni genere.

3. Chi è il maestro Zen D.T. Suzuki?

"Nato nel 1870 da una stirpe di medici, studiò all'Università di Tokyo ma finì ben presto per dedicarsi interamente al Buddhismo Zen presso il monastero Engakuji di Kamakura. Sotto la guida del famoso Rōshi Soyen Shaku, raggiunse l'illuminazione nel 1896. Poco dopo andò a lavorare con il dottor Paul Carus a Chicago, dove restò alcuni anni. Ritornato in Giappone, si consacrò a portare lo Zen nella vita di quel popolo, scrivendo a tale scopo una trentina di libri. A questi ne vanno aggiunti altri venti in inglese, scritti durante gli intervalli tra i frequenti viaggi in Europa [...]. Morì nel 1966 all'età di novantasei anni, mentre ancora lavorava, e credo che in questo secolo non ci sarà dato di conoscere un altro pari a lui. Se un giorno il tremendo messaggio del Buddhismo Zen s'integrerà nella vita spirituale dell'Occidente, a vantaggio del mondo intero, ciò sarà largamente dovuto al lavoro di questo grande maestro, studioso e uomo Zen che conosciamo e amiamo come Daisetz Teitaro Suzuki".

4. La parabola "dell'uomo e del bove"

Come osserva D.T. SUZUKI, lo Zen si propone di afferrare i fatti a mani nude affinché non ci sfuggano; lo Zen non si affida all'intelletto per la soluzione dei problemi, ma

si appella direttamente ai fatti dell'esperienza personale; proprio perché se ci riferiamo ai fatti come tali, il conflitto tra carne e spirito, tra finito ed infinito non esiste. La tradizionale parabola "dell'uomo e il bove", raffigurata in un dipinto a Kyoto - presso uno dei più importanti monasteri Zen del Giappone - ripercorre le tappe di questo cammino spirituale:

I - *Ricerca del Bove* (l'io), tra i fiumi, gli alberi e i fiori di una immensa distesa. E' l'ignoranza che separa l'uomo dal proprio io.

II - *Si scorgono le orme del Bove*, il resto scompare; è il deserto; l'esperienza del dolore fa sentire la necessità del distacco, della vacuità; si intravede la Rivelazione buddhista, i segni della salvezza.

III - *Il Bove riappare, ma solo in parte*; l'uomo si accorge di alcuni fiori, ritrova la via, le cose, l'armonia dei sensi; percepisce la Vita che trascende la vita.

IV - *Cattura del Bove*, ma questo resiste, essendo la sua natura selvaggia ancora agitata. L'uomo incontra se stesso nella lotta dell'ascesi.

V - *Riconduce al pascolo il Bove domato e docile*: grazie all'illuminazione, l'ignoranza cede il passo alla verità; sono state assoggettate le proprie facoltà.

VI - *L'uomo ritorna a casa cavalcando il Bove e suonando il flauto*: la lotta è finita, l'io ritrova se stesso ed egli torna al proprio lavoro felice, per la consapevolezza di una vita mistica che trascende ogni limite e condizionamento.

VII - *Il Bove viene dimenticato, l'uomo resta solo*: le cose sono "uno" e il Bove è un simbolo. Non occorrono più lacci o reti (meditazioni o riti). Tutto è sereno, la luna con la sua luce rivelatrice risplende da sempre: inizia lo svuotamento.

VIII - *Non si vede più né il Bove, né l'uomo, né il panorama*: il dualismo e la confusione scompaiono; è il Vuoto, do-

ve anche l'idea perde ogni valore. Quale sguardo ha mai abbracciato l'immensità del cielo? D.T. Suzuki qui cita la frase del mistico tedesco Eckhart Meister, su questo stato: "Si deve divenire veramente poveri e liberi dalla volontà creaturale così come lo si era quando non si era ancora nati".

IX - *Ritorno alle origini, alla sorgente*: il paesaggio è semplice, puro e immacolato, fin dall'inizio. L'uomo osserva la nascita e la fine delle cose, legate ad una forma, ovvero, soggette al mutamento; le acque scorrono, le montagne si innalzano tutte verdi, mentre egli risiede nella serenità immutabile della non-affermazione: è l'illuminazione, il satori, la coscienza delle cose così come sono, l'Inseità.

X - *L'uomo rientra nel mondo benedicendo*: ha le mani piene di doni e fra questi un pesce, simbolo di benevolenza e compassione, per gli uomini che ritrova felici. Ha realizzato in sé la natura del Buddha; ritorna alla sua vita normale e nulla traspare della sua vita interiore: "Non c'è bisogno del potere miracoloso degli dei; basta che egli tocchi, ed ecco! gli alberi morti sono in piena fioritura!"¹⁰

¹ Borges J.L. (in collaborazione con Alicia Jurado), *Cos'è il Buddhismo*, Newton Compton, Roma 1995, p. 81

² (Tratto da) *Cem/Mondialità* n. 4 del 1987, pp. 29-30.

³ Suzuki D.T., *Saggi sul Buddhismo Zen*, Ed. Mediterranee, Roma 1984, pp. 26-28

⁴ Suzuki D.T., *Saggi*..., cit., p. 167

⁵ Ibid., pp. 215-217.

⁶ Alessandrini T., Yamato: *Grande Pace*, in *La cultura contemporanea e il Sacro*, (Atti del 1° convegno di studi dei Quaderni di Avallon, nov. 1984, II vol. Il Cerchio), p. 206.

⁷ Prefazione (a cura di Humphreys C.) a Suzuki D.T., *Vivere Zen*, Ed. Mediterranee, Roma 1996, pp. 7-8

⁸ Cfr. Suzuki D.T., *Saggi*, cit., p. 352-360

⁹ idem, p. 357

¹⁰ idem, p. 359.

Quale potrebbe essere, anche per noi occidentali, il valore esperienziale e, diremmo educativo, dello Zen? Si può rispondere affermando che il silenzio, la meditazione e la solitudine, cioè il rientro in se stessi, sono le condizioni di un itinerario sapienziale per giungere alla scoperta dell'essenza delle cose e ciò allo scopo di cogliere il "destino" dell'uomo.

L'EDUCATORE TRA VISSUTO E PROGETTI



Al di là delle belle parole che spesso si dicono rispetto all'educazione interculturale, l'educatore che voglia intraprendere que-

sto viaggio, dentro e

fuori se stesso, si imbatte in alcuni nodi problematici che, se non affrontati, rischiano di far diventare l'educazione interculturale una forma astratta e formale. In ambito educativo l'attenzione va posta soprattutto nella coerenza tra contenuto e relazione, tra messaggi verbali e nonverbali, tra ciò che si dice e ciò che si fa.

di RITA VITTORI

Al di là delle belle parole che spesso si dicono rispetto all'educazione interculturale, l'educatore che voglia intraprendere questo viaggio, dentro e fuori se stesso, si imbatte in alcuni nodi problematici che, se non affrontati, rischiano di far diventare l'educazione interculturale una forma astratta e formale. In ambito educativo l'attenzione va posta soprattutto nella coerenza tra contenuto e relazione, tra messaggi verbali e nonverbali, tra ciò che si dice e ciò che si fa.

Uno di questi nodi riguarda le dinamiche emotive vissute dall'educatore nell'ambito della relazione educativa, riguardanti le proprie aspettative che si fanno progetto di fronte ad una realtà (l'educando) che possiede caratteristiche proprie, magari esattamente contrapposte ai suoi desideri.

Oltre a questo è importante riaprire la riflessione sulla dimensione culturale di ogni relazione, anche quella educativa. Educatore ed educando possiedono visioni del mondo e significati spesso diversi, anche se appartenenti alla stessa area culturale. Se è vero che ogni relazione implica un interscambio di significati, allora anche la relazione educativa può essere vista come profondamente interculturale, in quanto l'adulto e il bambino spesso danno significati diversi agli stessi eventi.

L'educatore e il progetto

Abbiamo già visto lo scorso anno come la realtà sia una costruzione eminentemente *culturale*. Ognuno di noi reagisce emotivamente alle esperienze in base alle interpretazioni simboliche che dà a quella esperienza, sceglie la risposta che sembra più adeguata, attraverso gli strumenti offerti dalla cultura sociale a cui appartiene e alla propria esperienza personale. Questo significa che ogni individuo diviene ciò che è in seguito all'interazione tra vari fattori: il suo progetto personale, la cultura sociale, le condizioni dell'ambiente sociale e naturale in cui vive, i processi educativi in cui è inserito, e, naturalmente, il suo patrimonio genetico. Tra tutti questi fattori prendiamo in esame la capacità progettuale. Ogni educatore, che sia genitore che sia insegnante che sia educatore di comunità, possiede un progetto in parte dettato dall'istituzione in cui lavora, in parte costruito sulla base di valori, desideri personali. Anche il bambino possiede un suo progetto di vita, che, chiaramente all'inizio sarà più di natura eteronoma, deter-

minato cioè dagli educatori; poi via via assumerà un volto personale.

Ma occorre distinguere il progetto di vita da quello educativo. Spesso gli educatori non sono consapevoli del progetto educativo che intendono portare avanti, e questo comporta la paura di sentirsi falliti ogni volta che ci si trova di fronte a problemi imprevedibili o addirittura l'incapacità di cogliere segnali di disagio reale nel comportamento degli educati. L'educazione, infatti, dovrebbe distinguersi per la sua intenzionalità, dove per intenzionalità non si intende una serie di comportamenti predeterminati, uguali e immutabili nel tempo, ma la capacità di costruire una serie di *condizioni* educative che permettano il raggiungimento di quelli che si chiamano "obiettivi educativi". Avere ben chiaro cosa si intende costruire *nel tempo, con il tempo* implica un dialogo continuo dell'educatore con se stesso per verificare continuamente la loro validità rispetto alle persone che si ha davanti e soprattutto la strada più adatta per raggiungerli. Infatti la dimensione progettuale non è la realtà; essa appartiene alla sfera del desiderabile, dei futuri possibili, quella dimensione che organizza la speranza e le energie costruttive, legate alla realizzazione e non alla distruzione. Compagna indissolubile della speranza è senz'altro la *pazienza*, legata a sua volta al tempo, non il tempo della produttività e dell'efficientismo, ma un tempo che rispetta i ritmi individuali di evoluzione, che ha vedute lontane e non miopi. Pazienza ha la stessa origine di pathos: soffrire. Imparare la pazienza significa confrontarsi dentro e fuori con la capacità di accettare una realtà apparentemente diversa da quella a cui tendevamo, sviluppare l'umiltà di saper modificare le nostre azioni perché i nostri obiettivi possano realizzarsi senza prevaricare chi ci sta di fronte, ma partendo proprio dall'ascolto di chi dobbiamo educare. Infatti, al di là delle parole, parte delle rabbie e frustrazioni da noi vissute dipendono anche dalla rigidità degli obiettivi che ci poniamo, dal fatto che li si vorrebbe vedere realizzati subito o comunque in un tempo breve, che ha il solo fine di farci sentire degli educatori "buoni" e non "cattivi", anche se solo momentaneamente.

Essere consapevoli del proprio progetto educativo implica allora il concetto di *responsabilità*, come capacità di dare delle risposte non preordinate alla complessità delle relazioni che viviamo, assumendo il conflitto tra il nostro progetto e la realtà come elemento di stimolo. La nostra responsabilità si esprime nella nostra capacità di *prenderci cura* di

chi dobbiamo seguire come fa il Piccolo Principe con la sua rosa. Egli la difende da tutti gli agenti atmosferici che potrebbero mettere in pericolo il suo essere "rosa", la bagna e le dedica del tempo, sia in senso concreto che mentale, cioè la pensa non come vorrebbe che sia, ma cercando di scoprire come essa veramente è, con i suoi silenzi, i suoi malumori, le sue gioie. Pensare i nostri educandi, tenerli mentalmente dentro il nostro spazio mentale non immaginandoli alla luce dei nostri desideri, lasciare che esprimano ciò che pensano, ciò che provano sapendo che in noi trovano una voce che accompagna, a volte guida, a volte pone dei limiti, a volte redarguisce, a volte partecipa alle loro gioie e dolori significa riconoscere la differenza tra l'educatore e l'educando, fare della relazione educativa un'occasione di apprendimento reciproco.

L'educatore e i vissuti

Ma quali sono le dinamiche emotive che impediscono a noi educatori di guardare con occhi puliti l'evolversi della personalità degli educandi, le loro possibili problematiche e le loro risorse interiori?

Non bisogna dimenticare che il peso emotivo del fare educazione è in molte situazioni gravoso, perché non siamo mai sicuri degli effetti dei nostri comportamenti su di loro, non esistono verità assolute in educazione e non esistono ricette applicabili a tutte le situazioni. Quindi nella relazione con i ragazzi vengono coinvolti tutti gli aspetti della nostra personalità, anche se con intensità diverse a seconda della loro età e della durata della relazione. Ormai è riconosciuta l'importanza delle ansie nella gestione del ruolo di educatore. Perché anche l'educatore, in quanto persona, possiede dentro di sé delle zone immature, ancora infantili che vengono risvegliate a contatto con i bambini e i ragazzi. La bellezza e il dramma della relazione educativa sta proprio nel fatto che l'educatore si trova a rivivere le stesse fasi evolutive dei propri educandi. Nel rapporto con i propri figli o allievi si rivive la propria infanzia. Grazie ad una regressione controllata dell'Io l'adulto ritorna, per così dire, un po' bambino in modo da poter comprendere meglio le comunicazioni verbali e non verbali degli educandi. Potremmo anche chiamarla empatia, come capacità di dare un nome e un senso a quanto essi vivono, cosicché essi ci percepiscono ad una distanza che non è distacco, ma permette loro di imparare dal nostro modo di porci di fronte alle varie situazioni. Ma ciascuno di noi si por-

Pensare i nostri educandi, tenerli mentalmente dentro il nostro spazio mentale non immaginandoli alla luce dei nostri desideri, lasciare che esprimano ciò che pensano, ciò che provano sapendo che in noi trovano una voce che accompagna, a volte guida, a volte pone dei limiti, a volte redarguisce, a volte partecipa alle loro gioie e dolori significa riconoscere la differenza tra l'educatore e l'educando, fare della relazione educativa un'occasione di apprendimento reciproco.

Una delle principali fonti di ansia è dovuta ad un eccesso di identificazione con i nostri educandi, per cui essi rappresentano a livello profondo le nostre parti infantili da educare come noi avremmo voluto essere educati dalle figure del nostro passato. Alcuni aspetti del nostro progetto educativo potrebbero essere allora il frutto di tutti i nostri desideri infantili non realizzati e rappresenterebbero un modo per vivere indirettamente un'infanzia idealizzata.

ta dietro dall'infanzia problematiche non risolte o zone ancora sofferenti o desideri che ritornano attuali perché risvegliate dalla presenza di questo o quel bambino che presenta degli aspetti simili ai nostri.

Una delle principali fonti di ansia è dovuta ad un eccesso di identificazione con i nostri educandi, per cui essi rappresentano a livello profondo le nostre parti infantili da educare come noi avremmo voluto essere educati dalle figure del nostro passato. Alcuni aspetti del nostro progetto educativo potrebbero essere allora il frutto di tutti i nostri desideri infantili non realizzati e rappresenterebbero un modo per vivere indirettamente un'infanzia idealizzata. Far vivere agli altri quello che avremmo voluto vivere noi. Questa è un'operazione che normalmente si compie. Ciascuno di noi, nel proprio interiore si crea un'immagine di educatore ideale a cui fa riferimento e che rappresenta il modello a cui tendere. Questo rappresenta certamente un modo per evitare alcuni errori che i nostri antichi educatori hanno commesso con noi. La sofferenza da noi vissuta in passato ci aiuta ad evitare di farci semplice cinghia di trasmissione di tutto quello che abbiamo interiorizzato. E, quindi, è un aspetto positivo. Diventa pericoloso quando l'educatore non sa riconoscere la differenza tra il suo Sé bambino e coloro che ha di fronte, sicuramente diversi da quello che lui o lei era e desiderava. In tal caso si mette in atto il tremendo meccanismo del "se farebbe bene a me, lo fa senz'altro anche a te".

Tale colonizzazione mentale rende il bambino un semplice oggetto su cui proiettare i propri desideri e di conseguenza le proprie problematiche non risolte.

Quando dentro di noi agisce un modello di educatore "perfetto", che non accetta di poter sbagliare, di essere una persona in cammino e quindi perfettibile, incatena l'educando all'immagine che ha bisogno di avere davanti a sé: un bambino felice, senza problemi, interrogativi, disagi proprio perché lui ha posto tutte quelle condizioni che pensava ideali per una crescita senza conflitti e sofferenze.

In questo caso il bisogno dell'educatore è di sentirsi buono, perfetto. Ogni discrepanza dal modello di bambino felice che vuole creare all'esterno gli suggerisce un senso di fallimento che può addebitare all'esterno (può essere la società o i bambini stessi rovinati dalla televisione, dai genitori o dagli insegnanti ecc.) o assumere come incapacità propria con relativi vissuti di profonda depressione e smarrimento. Il vero bisogno non sta nell'aiutare a crescere il bambino, ma nel mantenere un'immagine di sé positiva, come di un adul-

to potente e capace. Non è raro che l'educatore (soprattutto il genitore) manifesti un desiderio di controllo del figlio, mascherato dietro un atteggiamento di preoccupazione lodabile. Quanti genitori continuano a ripetere ai propri figli di essere gli unici amici di cui loro possono fidarsi; quanti genitori scrutano con ansia ogni giorno i figli adolescenti per individuarne eventuali problematiche e poterli proteggere dalle sofferenze che nel loro immaginario dovrebbe condurli sulla strada della droga. Facendo così non si rendono conto di mandare dei messaggi molto pericolosi del tipo: "Ti puoi fidare solo di me.", "Il mondo è talmente orribile che non sarai capace di affrontare le difficoltà da solo. Solo io ti proteggerò.", "Avere dei problemi o degli interrogativi è spaventoso, quindi devi dirmelo subito in modo che li risolviamo insieme.". Assumersi la responsabilità non è da confondere con il dare le risposte al "posto di ..."; essa è accompagnare con la propria esperienza la ricerca che l'altro fa di risposte soddisfacenti alle proprie problematiche, in modo che si assuma lui stesso la fatica del cercare, provare, verificare. Esistono poi degli educatori che al contrario ripercorrono fedelmente le orme delle figure educative del proprio passato, animati dal ragionamento: "In fondo sono cresciuto lo stesso e quindi anche tu puoi fare lo stesso". Mentre nel caso precedente la distanza affettiva tra educatore ed educando è molto ridotta, qui ci troviamo nella situazione opposta. La distanza emotiva sfocia nel distacco, che non necessariamente diventa freddezza; ma nel riproporre gli stessi atteggiamenti dei propri genitori o insegnanti, con le stesse rigidità o remissività, senza riconoscere la differenza tra sé e gli educandi. Analogamente al caso precedente il bambino si trova ad essere semplicemente un'immagine a somiglianza dell'educatore, rinchiuso nella prigione feroce del non essere visto. La tragedia fondamentale di ogni progetto educativo è quando viene costruito sulla base dei bisogni, desideri dell'educatore invece che sulla conoscenza delle persone concrete che si hanno davanti, per cui gli educandi non hanno comunque alcun ruolo nella sua costruzione. La relazione in questo caso non è una co-costruzione che passa attraverso il conflitto tra la visione dell'educatore e quella dell'educando, che modifica entrambi perché significa continua comunicazione su quanto ci si aspetta da entrambe le parti, bensì una risposta ai bisogni di rassicurazione e di ricerca di una identità sicura dell'educatore. E si sa che gli specchi prima o poi rimandano la vera immagine di noi stessi.

“Collegli e amici, quando vengono a sapere che io leggo volentieri le storie di Paperino, ridono di me, quasi fossi rim-bambito. Ridano pure. Personalmente sono convinto che si tratta di una delle più grandi invenzioni narrative dei tempi moderni” (1 - Buzzati D., *Due grandi personaggi*, Prefazione a Disney W., *Vite e dollari di Paperon de' Paperoni*, Mondadori, Milano 1968, p. 5).

Come non condividere l'accorato lamento dello scrittore ed artista Dino Buzzati sull'insensibilità dei nostri intellettuali a proposito del fumetto e sul suo ruolo centrale nella moderna cultura di massa? E come dar torto all'autore de *Il deserto dei Tartari*, se, per giustificare il suo sfogo, come esempio più calzante opta per l'inesauribile Paolino Paperino, forse il più simpatico e stralunato tra i personaggi della *Banda Disney*? Dopo una fugace apparizione nel cortometraggio delle *Silly Symphonies* dal titolo *The wise little hen* (vale a dire *La gallinella saggia*), del 1934, Paperino - Donald Duck nell'originale - fu quasi subito trasferito nelle tavole a fumetto co-

me partner-a-rovescio del già celebre Topolino: tanto sbadato, fifone e sfortunato quanto l'altro era, ed è rimasto, attento, coraggioso e risoluto. La sua nascita ufficiale, come protagonista di una storia in proprio, risale al 7 febbraio del '38, col disegnatore italo-americano Al Taliaferro che ne aveva già modificata la figura rispetto a quella originaria: divisa da piccolo marinaio, corpo a uovo, becco corto e largo, grandissimi occhi arcuati. Fu poi Carl Barks (ben presto universalmente noto presso i cultori dei comics come "l'uomo dei paperi"), nel decennio successivo, a fornire il Nostro, con un autentico colpo di genio di una vastissima teoria di "spalle", caratterizzando inoltre definitivamente la sua psicologia, sino a dar vita ad un "antieroe" a tutto tondo: petulante e facile all'ira agli esordi, ora Paperino si rende sempre più disponibile a cercare la buona sorte, pur se inevitabilmente votato all'insuccesso. La sua enorme versatilità lo conduce, in effetti, a sperimentare decine di mestieri diversi, dall'equilibrista all'incantatore di serpenti, dal pompiere all'allevatore di polli, nonché a coltivare una serie innumere-

La sua nascita ufficiale, come protagonista di una storia in proprio, risale al 7 febbraio del '38, col disegnatore italo-americano Al Taliaferro che ne aveva già modificata la figura rispetto a quella originaria: divisa da piccolo marinaio, corpo a uovo, becco corto e largo, grandissimi occhi arcuati.

UN PAPERINO DAL VOLTO UMANO. PAPERINO



**di RAFFAELE MANTEGAZZA
BRUNETTO SALVARANI**

Nervotico, collerico, permaloso e maldestro all'inverosimile, è di gran lunga il più umano dei personaggi che nel frattempo hanno cominciato a popolare la città di Paperopoli: dall'avar e ricchissimo Paperone a Gastone perennemente baciato in fronte dalla fortuna, dai giudiziosi e ingegnosiissimi nipotini Qui Quo Qua all'energica e parsimoniosa Nonna Papera, dall'eterna fidanzata Paperina alla Banda Bassotti, fonte di costante preoccupazione per il denaro accumulato da Paperone; e poi ancora lo svitato Paperoga, il geniale e confusionario Pico de Paperis, Amelia-la-fattucchiera-che ammalia, l'inventore Archimede Pitagorico, eccetera eccetera.

vole di hobbies, dalla pesca alla numismatica a quasi tutto il campionario di sport esistenti sulla faccia della terra...

Nervotico, collerico, permaloso e maldestro all'inverosimile, è di gran lunga il più umano dei personaggi che nel frattempo hanno cominciato a popolare la città di Paperopoli: dall'avar e ricchissimo Paperone a Gastone perennemente baciato in fronte dalla fortuna, dai giudiziosi e ingegnosiissimi nipotini Qui Quo Qua all'energica e parsimoniosa Nonna Papera, dall'eterna fidanzata Paperina alla Banda Bassotti, fonte di costante preoccupazione per il denaro accumulato da Paperone; e poi ancora lo svitato Paperoga, il geniale e confusionario Pico de Paperis, Amelia-la-fattucchiera-che ammalia, l'inventore Archimede Pitagorico, eccetera eccetera.

In questo straordinario microcosmo di animali che rappresentano, lungo la direttrice che collega Fedro ed Esopo con Kafka ed Orwell, vizi e virtù, difetti e manie degli umani, Paperino è insieme la quintessenza del "funny animal" e il prototipo dell'uomo medio, inutilmente protestatario e inguaribilmente pigro, pieno di debiti come di sogni nel cassetto, e nonostante tutto disponibile a non darsi mai per vinto nella lotta quotidiana per sbarcare il lunario. Proprio per questo, probabilmente, egli risulta tanto simpatico che non si può fare a meno di stare dalla sua parte: perché, chi più chi meno, ci siamo trovati a vivere le sue stesse disgrazie, a condividere le sue stesse aspirazioni per elevarci dalla disarmante mediocrità del quotidiano, a cercare di mettere in moto la nostra personale vecchissima "313" senza ottenerne alcun segno di vita ... mentre il nostro personale cugino Gastone ci sfreccia di lato, riuscendo a precederci come al solito all'agognato appuntamento con una bellissima Paperina! Sob, sigh, e ancora sob...

Tracce educative e giuoco delle contaminazioni

Chi da ragazzo, leggendo la grande epica omerica, non ha fatto un po' il tifo per Ettore contro Achille? Chi non si è schierato dalla parte di Cartagine contro la arroganza di Roma? E chi, davanti a una partita di calcio tra Brasile e Zambia non si scalda per un possibile goal per la squadra africana?

E' possibile davvero capire perché si è portati, a volte, a fare il tifo per i più deboli? E' possibile innamorarsi dei perdenti (Zambia a parte, perché vista l'evoluzione del calcio africano, adesso i perdenti rischiano di essere

i sacchiani azzurri!)? Visto che adesso vengono dedicate loro anche delle trasmissioni televisive, evidentemente sì. Al punto che sembra anche possibile riscrivere la Storia dal punto di vista dei perdenti, una volta tanto, e scoprire lo straordinario messaggio educativo che possiamo trarre dai Paperini che sembra non abbiano mai contato nulla, ma che invece hanno a modo loro fatto la storia.

Pensiamo allora alla forza pedagogica di una rilettura delle grandi sconfitte e dei grandi sconfitti della Storia; e comunque, più radicalmente, pensiamo alla possibilità di rimettere in discussione l'idea stessa di vittoria e di sconfitta, affondando l'assurda pretesa secondo la quale è importante solo vincere (le battaglie, le partite, i concorsi pubblici!). Proviamo ad applicare questa logica a qualche scontro storico tra Paperini e Gastoni!

a) la storia scritta dal basso

"Tebe dalle Sette porte, chi la costruì?". Inizia così una straordinaria poesia di Bertolt Brecht, *Domande di un lettore operaio*. I versi brechtiani ci mettono sulle tracce di una storia scritta non solo dai vincitori, ma dalla gente comune, da uomini, donne, bambini e bambine. E' interessante scegliere un evento storico, studiarlo con i ragazzi e le ragazze sui manuali "ufficiali" e poi cercare, sulla scia ad esempio della tradizione storiografica francese de *Les Annales*, le interpretazioni "popolari", "comuni" dei fatti narrati, interpretazioni che spesso sono incarnate nei costumi, negli usi, nei modi di fare e di dire della gente comune. Lo si può fare a proposito della rivoluzione francese (ricordiamo *Contadini dell'Ovest* di Paul Bois, Rosenberg & Sellier; *Il popolo di Parigi* di Daniel Roche, Mulino); a proposito delle lotte religiose in Inghilterra (a partire da *I Levellers e la Rivoluzione inglese* in Noel Brailford, Saggiatore o da *Il mondo alla rovescia* di Christopher Hill, Einaudi) e in Europa (leggendo ad esempio *La riforma radicale* di Joseph Macek, Sansoni; o *Thomas Munzer teologo della rivoluzione* di Ernst Bloch, Feltrinelli; o ancora *Riforma protestante e riforma sociale* di Hildegard Eilert, Guerini; o spostandoci su un registro teatrale, *Martin Lutero e Tommaso Munzer* di Dieter Forte, Einaudi).

Nel mondo della canzone, pensiamo al valore pedagogico di pezzi quali *La guerra di Piero* di Fabrizio de André, *Varsavia* di Pierangelo Bertoli ("Perché a stare in trincea sono gli uomini normali/non i capi di Stato e i generali/non i vescovi e nemmeno i cardinali"); o ancora, sulla scia della presa di co-

scienza del valore del rifiuto e dell'opposizione da parte di chi di solito è considerato solo una rotella nel grande ingranaggio della guerra, ci sembra utile far ascoltare ai ragazzi la canzone *Non maledire questo nostro tempo*, essa stessa uno spaesamento rispetto ai ritmi musicali di oggi, interpretata dai Gufi ("Non siamo più né carne da cannone/né voci vuote che gridano di sì;/a chi è caduto per la strada noi giuriamo:/dei loro figli non sarà così.) Infine ci sembra interessante proporre una rilettura meno convenzionale della storia della Resistenza italiana ed europea attraverso i canti popolari (cfr. l'opera di Virgilio Savona e di Armando Straniero, *Canti della Resistenza italiana*, Rizzoli o il testo *Canti popolari italiani* di Giuseppe Vettori, Newton Compton) e della lotta antifascista al femminile (a partire dal testo di Anna Bravo ed Anna Maria Bruzzone *In guerra senz'armi*, Laterza o dal classico, straordinario *Compagne* di Bianca Guidetti Serra, Einaudi).

b) nelle maglie della cronaca

Una volta acquisito, attraverso il lavoro "a contropelo della storia" come chiedeva Walter Benjamin, il costume (piuttosto che il metodo) di rileggere eventi e fatti dalla parte dei deboli, degli esclusi, dei perdenti, sarà possibile applicare questa consapevolezza alla cronaca quotidiana. Guidare i ragazzi e le ragazze a scoprire che cosa si nasconde dietro i titoli dei giornali o le trasmissioni televisive, nelle quali la "Gente" diventa protagonista solo quando fa numero (nelle statistiche elettorali) o ha qualche storia strappalacrime da mettere in piazza (quella dei *Fatti nostri*), contribuisce da un lato a mostrare quanto sia importante il diritto alla privacy ed alla dignità solitaria del dolore, dall'altro abitua a tener conto dei vissuti quotidiani di uomini, donne e bambini in sede di progettazione politica. Le lotte per un **piano regolatore dei tempi**, ad esempio, che hanno portato a risultati concreti nella Napoli di Bassolino, simboleggiano proprio il tentativo di recuperare il vissuto della città e dei suoi tempi (apertura e chiusura dei negozi; orari delle farmacie e dei centri medici; orari di scuole ed asili ecc.) a misura dei soggetti che di solito sono stati i Paperini della situazione: le donne e i bambini. Occorre infine guidare i nostri allievi a comprendere cosa ci sia dietro lo storpiamento che i mass-media compiono spesso a proposito delle notizie di cronaca che riguardano la "gente comune"; ad esempio, quanto sia differente, rispetto a fatti di cronaca simili, comporre un titolo che suona "Calabrese

tenta di strangolare la moglie" piuttosto che, se si tratta di un milanese, "Gesto disperato di un giovane in crisi"!

c) Italia-Germania 4-3

Infine una parola per chi lavora nello straordinario mondo dello sport. E' vero che è facile far innamorare i ragazzi e le ragazze dei vincenti, dei miti, dei Rambi delle cronache. Ma forse occorre raccontare (ecco la pedagogia narrativa!) storie magari minimali, come quella di Astuttillo Malgioglio, portiere dell'Inter, che lascia disgustato la Lazio sputando sulla maglia quando i suoi tifosi insultano i ragazzi handicappati per i quali egli lavora; o come quella di Denis Innocentin, campione di pallacanestro di serie A che morirà di leucemia e lascerà la sua immagine pubblica in eredità ad un centro di aiuto ai malati di questo male; o ancora quella di Jaamaal Wilkes, campione NBA, che perderà due figli in incidenti stradali a pochi anni di distanza e si dedicherà al recupero dei ragazzi di strada attraverso la pallacanestro. Storie minime di uno sport a misura d'uomo, che ci piacerebbe entrassero nei campi di periferia e nelle palestre, portate dai nostri colleghi allenatori; a fianco alle storie della mini-squadretta di calcio che ancora si allena nel fango, o dell'atleta disabile che corre i cento metri piani con una gamba sola (anche se realizza un tempo superiore ai trenta secondi).

Bibliografia Paperinesca

"Donald Duck era uno dei pochi uccelli uomini che non volevano essere mangiati e non volevano mangiare nessuno"

Questi quattro versi, tanto fulminanti quanto stuzzicanti, li ha firmati, insospettabilmente, uno dei principali intellettuali russi del Novecento, il regista Evgenij Evtusenko (che li vergò, in cirillico, a Venezia il 4 settembre 1984). Sono riportati, insieme a parecchi altri "omaggi" al palmipede più celebre al mondo, in un bel volume curato dal giornalista e fumettologo Vincenzo Mollica intitolato *I love Paperino. Scenari disneyani* (Editori del Grifo, Montepulicino 1984). Lo segnaliamo, a quanti - come noi - amano particolarmente lo sfortunato eroe parato alla marinara, perché si tratta di una vera e propria miniera di immagini, brani poetici e citazioni che lo vedono protagonista, con il coinvolgimento di moltissimi personaggi illustri, da Fellini a Pratt, da Guccini a De Gregori, da Arbore ad Umberto

Chi da ragazzo, leggendo la grande epica omerica, non ha fatto un po' il tifo per Ettore contro Achille? Chi non si è schierato dalla parte di Cartagine contro la arroganza di Roma? E chi, davanti a una partita di calcio tra Brasile e Zambia non si scalda per un possibile goal per la squadra africana?

Guidare i ragazzi e le ragazze a scoprire che cosa si nasconde dietro i titoli dei giornali o le trasmissioni televisive, nelle quali la "Gente" diventa protagonista solo quando fa numero (nelle statistiche elettorali) o ha qualche storia strappalacrime da mettere in piazza (quella dei Fatti nostri), contribuisce da un lato a mostrare quanto sia importante il diritto alla privacy ed alla dignità solitaria del dolore, dall'altro abitua a tener conto dei vissuti quotidiani di uomini, donne e bambini in sede di progettazione politica.

Eco, fino ai poeti Andrea Zanzotto e Rafael Alberti. Naturalmente, ci piacerebbe riprendere qui alcuni dei passaggi meglio riusciti, ma lo spazio - come il tempo, del resto, suo fratello di latte - è tiranno ... ci limitiamo, perciò, a segnalare la lirica del cantautore bolognese Lucio Dalla, dal titolo *Paperoski*, che ci è parsa tra le più ispirate.

Paperoski

*Paperoski,
sognatore del e nel terziario
segnato negli occhi dal destino del tre,
per provvedere ed essere salvato,
quando finirà la notte: e comincerà la sicurezza?
Sicurezza del e nel terziario
corpo segnato aggrottato cuore sfortunato
salvato al di là del nostro mondo.
Uomo bambino, nipote miliardino, uomo rinato
per provvedere ed essere salvato.
Quando finirà la notte, la noia,
il rumore dei vicini al di là del muro?*

Una seconda segnalazione la riserviamo ad una curiosità che potrebbe interessare in particolare, ma non solo, i nostri lettori docenti di lettere (ma ce ne saranno? boh ...). Il fatto è che il buon Paperino, secondo solo ad Asterix il gallico, ha conosciuto il privilegio di vedersi tradotto nella lingua gloriosa, e oggi un po' discussa nella sua valenza pedagogica, di Virgilio e Cicerone, il latino. Ecco dunque la nascita di Donaldus Anas, protagonista dell'avventura firmata da Marco Rota *Donaldus Anas atque nox Saraceni*, vale a dire "Paperino e la notte del saraceno", co-starring lo zio Scrugulus e i nipotini Titus, Totus e Tutus, rispettivamente Paperon de' Paperoni e Qui, Quo e Qua. Tradotta da uno dei templi del latino nel vecchio continente, l'European Language Institute di Recanati - al quale ci si può rivolgere per ulteriori informazioni - la storia è stata recentemente ristampata sul mensile "Zio Paperone" e, curiosità nella curiosità, ha registrato addirittura tra le quinte una discussione coltissima tra insigni latinisti, per la problematicità dell'accostamento tra il maschile Donaldus e il femminile Anas: per la cronaca, risolta col ricorso ad una fonte decisamente autorevole, il "De compositione Medicamentorum" di Scribonio. E così, "Donaldus Anas" è passato ...

Per concludere, speriamo ci sia concessa una sorta di autocitazione, il numero di gennaio 1996 di "Cem-Mondialità", dedicato alla città di Paperino, "Paperopoli. Il mito del capitalismo e del 'sempre identico'", cioè - prendendo a prestito le parole dello scrittore

Eduardo Galeano - "il simpatico giardino zoologico del capitalismo: paperi, topi, cani, lupi e porcellini si occupano di affari e compravendite, riscuotono dividendi, sognano eredità e si fanno concorrenza per avere di più e guadagnare di più". Vi si possono trovare diversi spunti in chiave economico-didattica, con abbondanti richiami a Marx e Marcuse, utilizzabili soprattutto nelle classi delle scuole superiori; oltre ad una deliziosa riflessione di don Giovanni Catti che, tra rimandi alla Bibbia e al "Manuale delle Giovani Marmotte", offre uno sguardo quanto mai originale su "Paperone e il Vangelo".

Chi era costui

Doonesbury di Gary Trudeau

"Gli ho sempre prestato orecchio, anche quando le critiche facevano male" (J. Carter); "C'è solo una cosa peggiore che essere presi in giro su *Doonesbury*: non esserlo". (H. Kissinger). "Mi sa che Trudeau la pensa su di me come io la penso su di lui. A volte mi pare stupendo, altre non ne sono così sicuro" (B. Clinton). Sono solo alcuni dei giudizi su Gary Trudeau e sul suo *Doonesbury*, autentico mito del fumetto politico statunitense, le cui storie sono pubblicate in Italia da *Linus*. Trudeau racconta da oltre 25 anni l'America e le sue contraddizioni, attraverso le storie ora parallele ora incrociandosi di un gruppo di studenti di college che, a partire dal fallimento dell'esperienza della Comune di Walden, iniziano a vivere le loro vite negli USA degli anni Settanta, e fino ad oggi sperimentano le contraddizioni dell'"american way of life". La critica di Trudeau non risparmia nessuno: si attraversano in sua compagnia, e in tempo reale, il Vietnam e l'affare Iran-Contras, la recessione e l'AIDS (memorabili le strisce sulla morte per AIDS di Andy Lippincott, un personaggio minore), la guerra nel Golfo e l'elezione di Clinton, la caduta del regime sovietico e la riorganizzazione della destra americana attorno a Newt Gingrich. E i personaggi del Potere? Trudeau li rappresenta sempre con delle efficacissime icone: Bush è una bolla che contiene il Nulla, Quayle, una piuma, Gingrich una bomba innescata e Clinton un gauffres, uno di quei dolcetti leggerissimi fatti solo di pasta sfoglia, dalla grande apparenza ma dal contenuto nullo, o quasi! Ci sembra che in Italia manchi ancora, nel campo della fumettistica (e non della vignettistica: basti pensare a Vauro e a Disegni e Caviglia) un osservatore politico così acuto e così libero dai condizionamenti del Potere.



L'articolo 396 così recita nel suo primo comma: "il personale direttivo assolve alla funzione di promozione e di coordinamento delle attività di circolo e di istituto: a tal fine presiede la gestione unitaria di dette istituzioni, assicura l'esecuzione delle deliberazioni degli organi collegiali ed esercita le specifiche funzioni di ordine amministrativo..."

UN PERSONAGGIO STRANO IL DIRETTORE DIDATTICO

Ordinamento Scolastico Art. 120 del D.L. 297 16.04.96 comma 2 "... al circolo didattico è preposto il direttore didattico, che svolge le funzioni previste dall'art. 396". E l'articolo 396 così recita nel suo primo comma: "il personale direttivo assolve alla funzione di promozione e di coordinamento delle attività di circolo e di istituto: a tal fine presiede la gestione unitaria di dette istituzioni, assicura l'esecuzione delle deliberazioni degli organi collegiali ed esercita le specifiche funzioni di ordine amministrativo..." L'articolo scende poi sul dettaglio specificando le funzioni relative alla rappresentanza del circolo, ai rapporti con gli enti territoriali (Comuni, AUSL, Comprensori...), alla presidenza degli organi collegiali, al coordinamento delle attività didattiche, di sperimentazione e di aggiornamento. Se ripensiamo alla nostra esperienza di studenti delle elementari sicuramente ci ricorderemo della mitica visita del Direttore. Era una sorta di appuntamento annuale fisso, a cui ci si preparava con una serie di esercizi che in-

evitabilmente, per la eccessiva pregnanza emotiva di cui era carico quel momento, si sbagliavano. La classica domanda del direttore era: "... bambini, pesa più un chilo di ferro o un chilo di paglia?". Per alcuni anni mi sono divertito a scherzare su questo. Ogni tanto salivo nelle scuole elementari, al primo piano del plesso scolastico in cui lavoravo, e bussavo alla porta delle classi. C'erano i bimbi e le bimbe che in precedenza erano stati nella scuola materna dove io facevo il maestro. Già nell'aprire la porta annunciavo: "sono il direttore!!". Scoppiava immediata e spontanea la risata. Così mi accoglievano i bambini, le bambine e la collega maestra. Era una sorta di gioco rituale, che in un certo senso sdrammatizzava anche la vera visita del direttore o, in quel caso, della direttrice.

Far tesoro dell'esperienza

Ora, da poco più di un mese, faccio il Direttore Didattico. La mia prima sede di servi-

di GIANFRANCO ZAVALLONI

In questo periodo da direttore didattico sono alle cosiddette prime armi, e uno degli stimoli più interessanti che mi permettono di proseguire con entusiasmo in questo cammino sono alcune figure di direttori che ho conosciuto nella mia esperienza personale e professionale. Vediamole.

zio è Moena, in provincia di Trento. E le scuole di cui sono competente sono le scuole elementari della Val di Fassa, una delle 5 valli dolomitiche in cui vive la *minoranza etnica ladina*.

In questo periodo da direttore didattico sono alle cosiddette *prime armi*, e uno degli stimoli più interessanti che mi permettono di proseguire con entusiasmo in questo cammino sono alcune figure di direttori che ho conosciuto nella mia esperienza personale e professionale. Vediamole.

Sergio Mariani, un direttore "di base"

Sergio Mariani è stato direttore negli anni '60 e '70 e lo ricordo in maniera particolare per la sua grande vivacità intellettuale, culturale e pedagogica. Le scuole elementari del quartiere Oltresavio sono state, sotto la sua guida, una sorta di faro per tutte quelle esperienze che ancora si trovavano in alto mare. Ha praticato per anni l'idea di una scuola "di quartiere", in cui i bambini e le bambine, che spesso avevano entrambi i genitori impegnati sul lavoro, potessero trovare una esperienza "a tempo pieno", ricca, stimolante e altamente formativa. Ispirandosi alla *scuola attiva* di Freinet ha "sperimentato" la tipografia a scuola. Una tipografia non fatta per gioco, una tipografia in cui si stampavano i libri di testo di storia e geografia.

Erano libri realizzati dagli insegnanti della scuola in collaborazione con gli studenti e si auto-produceva così materiale didattico adatto al proprio contesto. Nella scuola dell'Oltresavio si studiava l'*esperanto* per poter comunicare con bambini e bambine di altri paesi attraverso una lingua comune. Questo ha permesso per anni di poter fare scambi e gemellaggi con scuole di altre nazioni, in particolare con la Jugoslavia. E poi c'era la serra per la produzione di ortaggi, il laboratorio di pittura e di psicomotricità, dove si lavorava soprattutto con i bambini in difficoltà inseriti nella scuola ancor prima della famosa "integrazione". Infine ricordo l'esperienza di "teatro a scuola". Ogni anno si arrivava a realizzare con i bambini e le bambine un vero e proprio spettacolo teatrale portato spesso in scena allo stesso Teatro Comunale A. Bonci. Sergio Mariani aveva poi un altro grande pregio: conosceva i bambini e le bambine "uno per uno". Ne conosceva la storia, le difficoltà, le tappe di crescita e aveva con questi un bellissimo rapporto di amicizia. Non ho conosciuto persona (oggi i bimbi e le bimbe di allora

sono genitori in età matura) che non abbia un bel ricordo del "direttore Sergio".

Il direttore Vernacolare "Gastone"

Quanti personaggi dei romanzi, di racconti per l'infanzia, dei cartoni o dei film si chiamano Gastone? Tantissimi. E Gastone, che di cognome si chiama Pandolfini, è il nome del direttore di Sogliano al Rubicone. Oggi Gastone è in pensione, ma quando si parla del direttore di Sogliano ci si riferisce a Gastone. E' stato infatti l'unico direttore "indigeno". Essere del posto, soprattutto per un ruolo come quello da direttore didattico, è importantissimo. Tutt'altra cosa è l'essere stranieri, esperienza che sto vivendo io qui in Val di Fassa. Essere stranieri è anche una esperienza interessante e positiva, ma non sempre è vissuta così dai locali.

Gastone è stato il direttore che mi ha accolto parlando in romagnolo, profondo conoscitore della storia, dei luoghi e delle vicende delle persone dell'alta valle del Rubicone. Una vera e propria enciclopedia "vernacolare". Questo gli ha permesso spesso di intervenire sui problemi delle singole scuole con grande umiltà, ma con estrema attenzione e competenza, senza gesti di presunzione o arroganza. La sua affabilità ha reso la visita nei plessi un momento sereno, di incontro e di reciproca conoscenza. Sono grato a Gastone per questo suo "stile" che mi è oggi di grande insegnamento.

Simonetta, la direttrice più giovane d'Italia

Simonetta Ferrari ha oggi 33 anni e quando è diventata direttrice ne aveva 27.

Forse è stata la direttrice didattica più giovane d'Italia. E' dei miei ultimi anni da maestro di scuola materna. Anch'ella mi è stata e mi è ancor oggi di grande insegnamento e aiuto. La sua decisa caparbieta nell'affrontare le situazioni difficili di tipo burocratico-amministrativo (e fra queste le relazioni con i Comuni) e la sua meticolosa conoscenza dell'organizzazione scolastica non le ha mai impedito di entusiasmarci di fronte alle novità didattiche e pedagogiche. E così spesso vive, con la gioia tipica dei bimbi e delle bimbe, la conoscenza di un autore, la scoperta di una mostra, la frequenza ad un corso di aggiornamento, lo studio per inoltrarsi nella sperimentazione didattica. Così dovrebbero essere i direttori e le direttrici.

Trama

Leon è un killer professionista spietato, efficientissimo, obbediente alle direttive del mafioso Tony, che lo tratta come un padre. Leon è un isolato e non ha attenzioni che per la sua piantina, beve solo latte e dorme vestito in poltrona, sempre sul chi vive. Matilda è una dodicenne, a cui la vita ha già chiesto troppo, alla disperata ricerca di attenzioni ed affetto; rimasta sola testimone dopo la strage della sua famiglia e ricercata dagli assassini, troverà protezione da Leon. Lei gli insegnerà a leggere, lui la introdurrà all'arte del killer. Pian piano costruiranno un legame importante per la crescita di entrambi, fino ad un finale di morte e vita.

**Dentro al mondo di
"Leon"**

Ad una visione superficiale il film appare il solito prodotto carico di violenza esagerata, condita con sentimentalismi ed effetti facili; man mano però che la storia procede, le immagini tendono a spostare l'attenzione dalla superficie al profondo, sembrano invitare a non lasciarsi ingannare dal facile e dall'immediato, ma a ipotizzare letture diverse. E' buona regola concedere ai registi capaci ed intelligenti, e Besson lo è, di aver controllato interamente il testo filmico, partire dall'assunto cioè che ciò che sta dentro al fotogramma c'è perché il regista l'ha voluto e ciò che non è nell'immagine non c'è per una scelta precisa. L'estremizzazione delle situazioni, come l'impossibile e irreale assalto finale della polizia, è invito a leggere il film non come racconto di un pezzo di vita ma come metafora di una società disumanizzata, capovolta nei suoi valori fin nei rapporti sociali più intimi, che vuole distruggere a qualunque costo chi vi

Leon

Regia: Luc Besson

Paese d'origine: Francia/USA 1994

Interpreti: Jean Réno (Leon), Natalie Portman (Matilda), Danny Aniello (Tony), Gary Oldman (Stanfield)

Durata: 95 min

Distribuzione video: BMG

Pubblico: terza media e superiori

Il regista: Il suo primo film è *Le dernier combat* del 1983, cinema-scope in bianco e nero ispirato alle avventure di Mad Max; del 1985 *Subway*; vita, morte, inseguimenti e musica nella metropolitana di Parigi; il successo arriva con *Nikita* (1990), ragazza killer addestrata per lo scopo dai servizi segreti ma distrutta nella sua possibilità di vivere un amore in una normale vita: sembrerebbe il passato di Leon.

LEON O DEL PIANTARE RADICI PER CRESCERE

*"La vita è così
dura solo quando
si è bambini"
"E' sempre così"*

si oppone, che vuole negare all'infanzia ogni suo spazio (brevissima ma significativa la scena dei poliziotti corrotti che portano via il pallone ai ragazzi che giocano per strada). Leon è continuo invito a ribaltare le prime impressioni: chi si aspetterebbe che un solo killer sia l'autore della strage iniziale?; che un freddo spietato assassino sia così bambino dentro, beva solo latte e sia così tenero con una pianta? E poi poliziotti che più corrotti non si può e genitori ributtanti: nessuno è quello che sembra, nessuno è al suo posto in quella società dove vivono tenere piante come Matilda, obbligate a vivere come vasi spostati di qua e di là senza casa e senza affetto, mentre è necessario mettere radici per diventare

pianta e foresta. Il film finisce dove inizia: alla periferia della grande città; sui titoli di testa la cinepresa sorvola gli alberi, si immerge nelle strade e, restringendo sempre più il campo visivo, va a sbattere sul bicchiere di latte di Leon, obbligando lo spettatore ad uno stop, chiedendogli di guardare con un occhio nuovo, decelerato; nei momenti finali invece la macchina da presa si alza su Matilda che sta collocando nel prato la piantina di Leon, si solleva sul bosco a riguardare la grande città, con un atteggiamento mentale diverso, più pacato e distaccato. Non buttiamoci a capo fitto nella realtà, come nella sequenza iniziale, poniamoci dall'alto, per valutare con distacco la nostra società così falsamente at-

**di LINO FERRACIN
MARGHERITA PORCELLI**

Ad una visione superficiale il film appare il solito prodotto carico di violenza esagerata, condita con sentimentalismi ed effetti facili; man mano però che la storia procede, le immagini tendono a spostare l'attenzione dalla superficie al profondo, sembrano invitare a non lasciarsi ingannare dal facile e dall'immediato, ma a ipotizzare letture diverse.

tenta ai bambini: Matilda è sola, percossa e umiliata, suo fratello ucciso con indifferenza, i ragazzi non possono giocare per la strada, le madri gettano i figli nei cassonetti, decine di migliaia di bambini sono sessualmente violentati dal mondo occidentale, milioni di bambini lavorano sfruttati in tutti gli angoli del mondo. Matilda ha tutto questo nel suo sguardo iniziale, nella sua guancia gonfia di botte; Leon è inconsciamente fuori da tutto questo ma, quando ne prende coscienza attraverso l'amicizia con Matilda, si ribella con la sua glaciale violenza. Per cambiare si deve tornare a dire la verità come fa Matilda, fermarsi e mettere radici, per non far finta che il mondo sia giusto. Un film facile da vedere, accattivante, con momenti di tensione ed altri di dolcezza; una buona partenza per una discussione su problemi dell'oggi o per un primo lavoro di analisi sui personaggi.

Uno sguardo particolarmente attento alle immagini

Questa volta vogliamo fermare la nostra attenzione di spettatori consapevoli sulla funzione che ha l'immagine nell'economia della comunicazione filmica, partendo da due considerazioni preliminari. In primo luogo ricordiamo che, contrariamente al linguaggio verbale, basato su un'unica forma espressiva, la parola, il linguaggio cinematografico si presenta come politematico, in quanto si basa su più forme espressive quali la parola, le immagini e i suoni; ognuna di esse assume nel film dimensioni comunicative specifiche, in quanto si pone come traccia utilizzata dal regista per trasmettere allo spettatore la sua intenzionalità comunicativa e suscitare la reazione, stabilendo così un rapporto tra il soggetto che vede, l'oggetto visto e il progetto che lo ha determinato. In secondo luogo ri-

cordiamo che, se la parola può più facilmente lasciare aperta l'immaginazione del lettore a seconda del proprio vissuto, l'immagine può limitarla, condizionarla o addirittura negarla. A nostro parere per aiutare l'allunno a pervenire ad una corretta lettura critica dell'immagine filmica può essere utile distinguere tre tipologie di immagini:

1. L'immagine che evoca, suggerisce, allude, richiama suggestioni ed emozioni, induce pensieri e riflessioni, interiorizza l'esperienza più che narrare dal di fuori una vicenda e crea una sorta di fondo comune tra l'io che vede e l'io che agisce nella vicenda; pensiamo alle immagini usate da Olmi nel proporre le ultime notti di Andreas ne *La leggenda del Santo Bevitore*.

2. L'immagine che dichiara esplicitamente, descrive, dipinge, ritrae, fotografa, disegna, esteriorizza l'esperienza, racconta la vicenda con occhio esterno; pensiamo alle immagini spesso usate da Visconti come ad esempio quelle del ballo ne *Il Gattopardo*.

3. L'immagine che piace, affascina, appaga lo sguardo e cattura l'attenzione, trascina, colpisce il gusto estetico, armonizza, rasserena; pensiamo ad esempio alle immagini usate da Zeffirelli nel film *Fratello Sole Sorella Luna*.

Proviamo ora a ritrovare queste tipologie di immagini in alcune sequenze del nostro film.

Sequenza 4: Leon ritorna a casa e incontra Matilda. *Lettura delle immagini:* inquadratura in soggettiva di una rampa di scale; dettaglio: due gambe di ragazzina penzolanti e una mano con una sigaretta accesa; stacco; inquadratura dal basso dei piedi; carrellata in avanti e inquadratura delle gambe, corpo e viso di Matilda dietro una ringhiera; stacco; primissimo piano del viso e degli occhi di lei; inquadratura in soggettiva della ragazzina che, vedendo Leon salire, nasconde la sigaretta e lo saluta; conversazione tra i due; stacco; inquadratura in soggettiva di Leon; primissimo piano del viso di Matilda con segni di percosse; conversazione tra i due; inquadratura soggettiva di lei che guarda Leon allontanarsi ed entrare nel suo appartamento.

Sequenza 6: Leon si prepara per la notte. *Lettura delle immagini:* primo piano di Leon che guarda dal foro della porta; stacco; dettaglio: una pianta che Leon sposta dalla finestra al tavolo; stacco; piano americano di Leon che si toglie il pastrano scoprendo un arsenale di armi; stacco; primo piano di Leon sotto la doccia (movimenti lenti, l'uomo si appoggia alla parete, chiude gli occhi); stacco; campo medio in interno: Leon seduto in cucina con davanti un bicchiere di latte; stacco; piano americano di Leon che stira lentamente; stacco; primo piano di Leon che accudisce la pianta; stacco; campo medio interno: Leon si siede, posa la pistola, si mette gli occhiali, spegne la luce. Ci sembra evidente che le immagini sopra descritte, come tutte quelle legate a Leon e Matilda, rappresentino uno studio attento e meditato dei due protagonisti, alludano chiaramente alla loro condizione esistenziale, mettendone in risalto il contrasto tra la superficie e il profondo, rivelando l'abisso tra l'apparente e il nascosto, tra l'esteriore e l'interiore. Immagini dunque cariche di suggestione e di forza emotiva che danno spessore psicologico ai personaggi e inducono lo spettatore a leggere dal di dentro la vicenda.

Descrittive, atte a fotografare un ambiente, un'atmosfera, idonee a raccontare l'azione con occhio esterno, ci sembrano invece le immagini rivolte alla figurazione dei personaggi di sfondo; pensiamo alla sequenza del risveglio in casa di Matilda, dove nessuno è attento ai bisogni dell'altro, oppure a quella della strage dell'intera famiglia di Matilda.

Descrittive, atte a fotografare un ambiente, un'atmosfera, idonee a raccontare l'azione con occhio esterno, ci sembrano invece le immagini rivolte alla figurazione dei personaggi di sfondo; pensiamo alla sequenza del risveglio in casa di Matilda, dove nessuno è attento ai bisogni dell'altro, oppure a quella della strage dell'intera famiglia di Matilda.

Autrice: Maria Rabozzi

Titolo: *Stranieri sotto lo stesso cielo. Riflessioni da un'esperienza con immigrati maghrebini*

Casa Editrice: L'Harmattan Italia srl

Città: Torino

Anno di pubbl.: 1996

Prezzo: £. 23.000



Rivolto ad un pubblico di ragazzi, docenti ed educatori, il testo è frutto di una lunga esperienza condotta accanto agli immigrati. L'opera è divisa in due parti: la prima raccoglie favole e aneddoti sulla cultura maghrebina, corredati da questionari e schede di approfondimento ad uso didattico; la seconda documenti, informazioni e riflessioni di caratte interculturale.

Autore: AA.VV.

Titolo: *Percorsi di Formazione alla Nonviolenza*

Casa Editrice: Pangea

Città: Torino

Anno di pubbl.: 1996

Prezzo: £. 32.000

Il libro è un prezioso aiuto, a livello esemplificativo di come educare alla nonviolenza; esso infatti riporta esperienze di animazione, di formazione, di educazione realizzate con metodologie riprese dal "training nonviolento", sviluppate e aggiornate per favorire un adattamento al contesto italiano. Il lettore troverà anche un ricchissimo

strumentario (quasi 200 tra esercizi, giochi e proposte strutturate ecc...), necessario campionario di "cose" da portare in valigia ogni volta che si parta per un "viaggio in training". Il testo invita a partire da sé, dai propri gruppi di lavoro e di impegno sociale per una autoeducazione permanente.

Autore: Angeles Mastretta

Titolo: *Donne dagli occhi grandi*

Casa Editrice: Giunti

Città: Firenze

Anno di pubbl.: 1996

Prezzo: £. 24.000

L'autrice, messicana, presenta il lato intimo e nascosto di una società tradizionale dove donne esemplari, educate alla passività e al matrimonio, vivono e fantasticano nell'ombra delle loro case. Tutte le protagoniste di questi racconti sono colte in momenti cruciali della loro vita. Fotografate in quell'attimo fugace, impercettibile, in cui interi destini vengono decisi per sempre. Con la semplicità e l'eleganza di uno stile dolce e profondo, l'autrice crea un mondo compiutamente "femminile".

Autore: Paul Johnson

Titolo: *Facciamo un libro*

Casa Editrice: Sonda

Città: Torino

Anno di pubbl.: 1996

Prezzo: £. 28.000

Facciamo un libro è un volume assolutamente unico nel suo genere, perché fornisce agli insegnanti una guida davvero completa per realizzare libri con i bambini e i ragazzi. Sviluppando attività come la stesura del testo, l'elaborazione della storia, l'illustrazione, la rilegatura, l'autore mostra come realizzare libri possa far compiere ai bambini e ai ragaz-

zi grandi progressi in tutte le discipline del loro corso di studi.

Autori: AA.VV.

Titolo: *Diecimila generazioni. Il lungo cammino della civiltà e della lingua cinese.*

Casa Editrice: Cospe

Città: Firenze

Anno di pubbl.: 1996

Prezzo: £. 24.000



Ecco un libro di lingua cinese e di storia, che però non ha certo la pretesa di essere esaustivo nel campo storico, anche perché condensa migliaia di anni in poche pagine, ma è il tentativo di insegnare la storia (della Cina in questo caso), in modo coinvolgente per gli alunni. Gli autori affermano di aver «impostato il testo in modo interculturale, partendo dalla preistoria - (che accomuna nelle esperienze gli uomini di tutto il mondo) - ponendosi problemi di datazioni diverse, scoprendo come si sono influenzate reciprocamente culture di varie aree geografiche, arricchendosi l'una con l'altra. Vogliamo che i ragazzi si affaccino su un universo affascinante, qual'è quello della scrittura cinese e del suo sviluppo storico, una lingua che nei testi italiani viene presentata come fossilizzata nel tempo, simbolo di una cultura ripiegata su se stessa e che è invece una lingua viva, in continua evoluzione».

Autore: D. Simeone

Titolo: *Verso la scuola di Barbiana*

Casa Editrice: Il Segno dei Gabrielli Editori

Città: S. Pietro in Cariano

Anno di pubbl.: 1996

Prezzo: £. 30.000



Questo libro si presenta come uno strumento prezioso per comprendere il cammino percorso da Don Lorenzo Milani prima di giungere a Barbiana, in una piccola parrocchia di montagna (dicembre 1954). Il testo è arricchito da lettere inedite del sacerdote fiorentino, da una serie di testimonianze, portate dagli ex-alunni di Don Milani e da diversi suoi amici (tra cui P. David Turollo). «La scuola deve tendere tutta nell'attesa di quel giorno glorioso in cui lo scolaro migliore le dice: "Povera vecchia, non ti intendi di nulla" e la scuola risponde con la rinuncia a conoscere i segreti del suo figliolo, felice soltanto che il suo figliolo sia vivo e ribelle»

Autori: AA.VV.

Titolo: *Il sogno di Paolo Borsellino: organizzare la speranza.*

Casa Ed.: Gruppo Abele

Città: Torino

Anno di pubbl.: 1996

Prezzo: £. 16.000

Il piccolo testo riporta testimonianze dei parenti di Paolo Borsellino (come la

sorella e il fratello), di procuratori e magistrati che l'hanno conosciuto e frequentato; per continuare a perpetuare la memoria e la presenza di un uomo che ha vissuto una fede autentica, tradotta nella quotidianità dell'esistenza personale e profondamente incarnata nella storia del suo tempo, grande testimone della legalità in un momento storico in cui l'Italia viveva un pericolo molto serio per la giustizia.

Autore: Robert Bly

Titolo: *Il piccolo libro dell'ombra*

Casa Editrice: Demetra

Città: Bussolengo (Vr)

Anno di pubbl.: 1996 (III ristampa)

Prezzo: £. 8.000



“Un'oscurità c'è sempre stata e non l'abbiamo mai notata”.

I furtivi che compaiono nei nostri sogni, gli assassini che a volte ci procurano risvegli pieni di orrore, sono solo alcuni dei volti dell'Ombra che il poeta americano Robert Bly, ci aiuta a decifrare in questa agile ma acuta guida. “Usiamo la parola Ombra semplicemente per indicare il fatto che la maggior parte di noi non è pienamente consapevole di tutti i tratti della propria personalità”.

BRESCIA, 5 luglio '96: In data 5 settembre 1996, presso l'Istituto "Maddalena di Canossa", il nostro Roberto Morselli ha gestito un seminario di aggiornamento sugli strumenti della formazione (gruppi di lavoro, brainstorming, lavagna luminosa, lavagna a fogli mobili...) che possono essere utilizzati in modo proficuo in ambito scolastico per migliorare la didattica. Buona partecipazione di insegnanti attenti ed interessati. Si ringraziano le madri canossiane per la squisita accoglienza.

CASTELGOFFREDO (Mantova), 4-6 settembre '96: Per interessamento dell'Insegnante-Coordinatrice della Scuola Elementare Milena Perani, l'intero consiglio di classe ha partecipato al Corso Mondialità dal tema: *I destini del Corpo*. Il corso è iniziato con l'intervento del nostro Adriano Busani, animatore, che ha toccato, dal 4 al 6, in doppia seduta giornaliera, i seguenti temi: Aspetti della comunicazione, *Il concetto di gioco libero*, *Giochi cooperativi*, *La fiaba "forum" in video*, *Come inventare una fiaba*. Il pomeriggio dello stesso giorno, il Direttore del CEM, ha ricollocato gli apprezzati interventi di Busani nel contesto più ampio dell'educazione interculturale, com'è descritta dalla Circolare Ministeriale N° 73 del 2 marzo 1994. Un plauso all'attento uditorio (un'ottantina di operatori scolastici) e a Milena Perani per l'organizzazione e l'accoglienza.

TERNI, 10.11.12 settembre 1996: Per interessamento della Dr.ssa Vera Sabatini, s'è tenuto, nelle date indicate, un secondo corso per le Scuole Materne ed Elementari, condotto dal nostro Adriano Busani sul tema: *Il gioco: strategia per un'educazione alla pace*. Sono stati presentati, ed eseguiti giochi inerenti

al Teatro dell'Oppresso, alla comunicazione, all'approccio musicale, all'accoglienza. Ringraziamo Vera Sabatini per l'ospitalità e la collaborazione offerta al nostro Animatore.

DESENZANO DEL GARDA (Brescia), 16 settembre '96: Il Direttore del CEM e il Direttore della "Libreria Mondialità" hanno assistito all'intervista fatta al filosofo-teologo indù Raimundo Panikkar che ha risposto alle domande del Prof. Rosino Gibellini, Direttore della Queriniana, e del Prof. Felix Machado del Pontificio Consiglio per il dialogo interreligioso. Ancora una volta,

Raimondo Panikkar ha avuto modo di trattare del tema che emerge da tutte le sue opere: *la sfida interculturale e intrareligiosa*.

PRESEZZO (Bergamo), 25 settembre '96: Di fronte ad un attento pubblico di un centinaio di persone, il Direttore del CEM ha trattato il tema della *Convivialità delle differenze*, come atto preparatorio all'arrivo di 25 bambini russi di Cernobyl per l'accoglienza dei quali varie famiglie del grosso centro si sono mobilitate, costringendosi, perfino a seguire dei corsi in lingua russa (adulti e bambini) per poter parlare ai piccoli ospiti attesi. Un esempio di "sforzo interculturale" che merita di essere segnalato. Un grazie alla famiglia Togni per l'accoglienza e l'ospitalità, resa ancora più simpatica dalla "parlantina" di Daniele e di Ilario.

ROVIGO, 27 settembre '97: Si è chiuso con la conferenza di Raffaele Mantegazza sul tema *"Per una pedagogia narrativa"* il corso mondialità organizzato a Rovigo dalla locale "Sezione CEM". Alla riuscita di questo importante corso hanno contribuito vari relatori di cui siamo lieti di ricordare i temi svolti e i nomi:

- 1.- *Città da narrare* (R. Mantegazza, 9 settembre '96);
 - 2.- *La città e l'economia* (G. Caligaris, 13 settembre '96);
 - 3.- *Città a misura di bambino* (D. Invernizzi, 16 settembre '96);
 - 4.- *Abitare la città: uomini e idee* (B. Salvarani, 20 settembre '96);
 - 5.- *Abitare la città: globalità dei linguaggi* (G. Seveso, 23 settembre '96);
 - 6.- *Presentazione del libro: "Per una pedagogia narrativa"* (R. Mantegazza, 27 settembre '96).
- Un grazie particolare a tutta l'équipe di CEM/Mondialità di Rovigo.

CENTRO PSICOPEDAGOGICO PER LA PACE

LA COMPETENZA INTERCULTURALE MILANO 14-15 DICEMBRE 1996

Partiamo dal presupposto teorico che ciascun individuo rappresenta il prodotto di un'interazione molto complessa tra le potenzialità fisiche e psicologiche geneticamente determinate e l'ambiente. Ciascuno di noi perciò è portatore di un suo etnocentrismo, in quanto è definito da un luogo spaziale e temporale all'interno dei quali si è sviluppata la propria identità. Questa è la nicchia culturale che ci ha consentito di crescere, svilupparci, all'interno della quale abbiamo assorbito delle norme, che ci guidano nel comportamento e che rappresentano le nostre radici. Essere consapevoli di quali siano i valori su cui si fonda non solo la nostra cultura di appartenenza, ma anche la nostra vita, è il primo passo per riuscire a costruirsi una visione delle cose etnoplurima, dove cioè sono anche contemplati diversi punti di vista con altre "culture", portatrici di altri valori.

Contenuti

Sabato, 14.12.96

ore 10-13: un viaggio a ritroso per ritrovare la nostra infanzia e riscoprire i valori, le norme, i modelli di comportamento di adulti.
ore 15-18.30: alla scoperta del pregiudizio: come agisce a livello interiore e interpersonale?

Domenica, 15.12.96

ore 9.30-13: Bafa-Bafa è un gioco di simulazione grazie al quale sperimentiamo l'incontro tra culture diverse.
ore 15-18: lo choc culturale: attraverso giochi di interazione e letture ci confronteremo con letture di altri mondi e cercheremo di comprendere quali reazioni innesca l'incontro con le culture diverse.

Metodologia. La metodologia è di tipo attivo: si utilizzeranno giochi di interazione, giochi di ruolo e simulazioni, con discussioni guidate per evidenziare quali comportamenti rendono più difficile e quali invece facilitano l'incontro tra persone di diversa cultura.

N.B.: Si raccomanda a tutti i partecipanti di vestire con abbigliamento comodo.

Rita Vittori



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 SENEGAL e stiamo prendendo contatti per la preparazione di un documen-

tario 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.

Vedere il servizio complementare alla "Campagna Senegal" sotto la rubrica: "Voci dal territorio", a pagina 22.

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 autosostentamento 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. 90.000
(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
ccp n. 11815255

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

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

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

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

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

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

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

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

L'Orgoglio del Bagaglio...

Si narra
del Signor Bucci
di Timbuctù
che molto amava
i mutandoni blu.

Viaggiava sotto
il peso di sei
valigie piene
quando fu assalito
da un branco
di iene!

Quell'imprevedibile
signore di Timbuctù!



Le SIGNOR MONDO

di Morimondo ama
raccontare questa
storia prima di
mettersi in cammino.
Dedito all'ozio e
alla contemplazione
egli conosce bene
i propri limiti e
i limiti dell'animo
umano.

(il Sig. Mondo)

E' per questo che, nonostante il suo ben radicato bisogno
di sicurezza, quando viaggia, porta con se' un solo paio
di mutandoni (a pois, tra l'altro...). Non si fida delle
iene. Cosa conterrà, dunque, la sua capace valigia?

La risposta è questa:

**SCIAMI DI STELLE
DORATE...**



**BOLLE DI SAPONE
...**



**BIZZARRE NOTE
MUSICALI...**



Comodo viaggiare così, direte voi!...

Non
sempre!...

Non sempre!...

