

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

GENNAIO

Spedizione in abbonamento postale
Comma 26 - art 2 - legge 549/95
Autorizzazione filiale di Brescia
Anno XXVIII - n. 1 gennaio 1997
Via Piamarta 9 - 25121 Brescia

cem Mondialità

Mensile di educazione interculturale

L'incontro:



crocevia di esperienze

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»:

Arnaldo De Vidi

Segreteria: Ester Vecchi

Gruppo Redazionale: Fabio Ballabio, Maria-cristina 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



LIMINARE	MENINO DE RUA di Arnaldo De Vidi	1
LA PAGINA DI GIOVANNI CATTI	VENUTI NELLA CASA di Giovanni Catti	2
INTRODUZIONE AL TEMA	L'INCONTRO. CROCEVIA DI ESPERIENZE di Roberto Morselli	3
CINQUE DOMANDE A...	PAULO COELHO a cura di Laura Maria Presta	7

Materiali per la didattica

SCUOLA MATERNA	FAMMI-TI VEDERE... Maria Antonietta Di Capita	10
	LA VIA DEI SUONI di Gatti Giuliana	12
SCUOLA ELEMENTARE	L'INCONTRO: CONFLITTO, CONOSCENZA, CONDIVISIONE di Lucrezia Pedrali	13
SCUOLA MEDIA	OGNI VIVERE E' INCONTRARE di Mariacristina Bonometti, Ida Malchiodi	16
SCUOLA SUPERIORE	L'INCONTRO: ATTESA DELL'ALTRO a cura di Ettore Sartorio	19
VOCI DAL TERRITORIO	DONNE EMIGRATE di Fabio Ballabio	22
DIALOGO INTERRELIGIOSO	UNA DOVUTA CONVERSIONE: CRISTIANI DI FRONTE A ISRAELE di Fabio Ballabio	23
OSSERVATORIO EUROPEO	SCENARI DELLA MONDIALIZZAZIONE di Alessio Surian	27
DIDATTICA INTERCULTURALE	PEDAGOGIA E INTERCULTURALITA' di Antonio Nanni e Claudio Economi	29
EDUCAZIONE E SOCIETA' INTERCULTURALE	E. LÉVINAS E IL PRIMATO DELL'ALTRO di Claudio Economi	33
PSICOLOGIA ED INTERCULTURALITA'	EDUCAZIONE E MODELLI INCONSCI di Rita Vittori	36
EDUCARSI COI FUMETTI	LINUS. NON SOLO "NOCCIOLINE"... di Brunetto Salvarani e Raffaele Mantegazza	39
PER UNA ECOLOGIA DELLA DIDATTICA	FAR SCUOLA PER STRADA LA VIA DEL MAESTRO di Gianfranco Zavalloni	43
AL CINEMA CON IL MONDO	SANKOFA di Lino Ferracin e Margherita Porcelli	45
		47
BIBLIOMONDO	a cura della Redazione	47
SPAZIO CEM	a cura di P. D. Milani	48

Siamo lieti di pubblicare, in prima pagina, questa poesia di P. Arnaldo De Vidi, nuovo Vice-Direttore della nostra rivista CEM/Mondialità. Il testo è tolto dal volumetto *Sapore di Terra e di Cielo*, stampato dalla Grafica "San Giuseppe Lavoratore"

di San Donà di Piave (VE), agosto 1996.

P. Arnaldo De Vidi ha già lavorato al CEM negli anni '80 e vi ritorna dopo 3 anni di esperienza cinese (TAIWAN) e 20 anni di lavoro in Brasile ove s'è distinto per il suo impegno radicale a favore dei senza terra e dei meninos de rua. La Direzione del CEM, gli dà il benvenuto ed è lieta del suo arrivo all'interno del nostro Comitato Direttivo. (P.D.M.)

ARNALDO DE VIDİ menino de rua



*Lui che fa il bagno nella fontana
della piazza del duomo
Lui che chiede di lustrare le scarpe
a chi accompagna il funerale
Lui che chiede una sigaretta
e l'accende alle candele della chiesa
Lui che con disinvoltura lava parabrezza
ai semafori... senza riuscire ad asciugarli
Lui che mente chiedendoti un'offerta
per il latte del fratellino
Lui che sale la scala mobile
a balzi dalla parte che scende
Lui che si chiama Pelè e dribbla le macchine
giocando a pallone sulla strada
Lui che ascolta musica a tutto volume
e balla il rock nella zona di silenzio
Lui che "lavora" come mini-scippatore
e deve consegnare il bottino allo "zio di strada"
Lui che beve con sei cannuce
dai fondi delle bottiglie
Lui che finge di leggere il giornale
trovato nelle immondizie
Lui che dorme sul marciapiede coprendosi
coi giornali pieni di vuote promesse
Lui che surfa suicida sul tetto dei treni
perché "tanto nessuno mi vuol bene"
Lui che annusa colla di calzalai,
la droga dei meninos de rua
Lui che è inseguito dalla polizia...*

sarà il nostro Giudice nel giorno del Signore!

VENUTI NELLA CASA

Nel cielo di Betlemme appariva il bianco dell'alba, appariva l'oro dell'aurora, quindi sorse il sole. Che cosa accadeva, che cosa avveniva, chi c'era là, dove sorgeva il sole? Per indicare quella direzione si usava il plurale "orienti", in una maniera indeterminata. Là erano state costruite città grandissime, come Ninive, Ecbatana, Persepoli e Babilonia, e là c'era grandissima quantità di metalli, di oro: di oro conservato, di oro lavorato. Fumi e aromi inebrianti si sprigionavano dall'incenso, da gommoresine rare prodotte da arbusti, specialmente sulla catena montuosa del Libano.

Aromi resinosi, usciti in forma di lacrime da arbusti, specialmente in Arabia australe erano la mirra usata per liquori e profumi, per farmaci efficaci contro il dolore e per unguenti indicati per imbalsamare salme. In una casa di Betlemme, in quel giorno, c'era un bimbo insieme con la sua mamma. Il bimbo le dava la gioia di essere mamma; la mamma dava al bimbo la sicurezza di essere custodito. Poteva ripetere le parole scritte in un volume assai letto nelle riunioni del suo popolo: "un bimbo è nato per noi, ci è stato dato un figlio" (Is 9,5). Per lei il bimbo era nato, un figlio le era stato donato. L'idea del dare, l'idea del dono era presente anche negli "orienti", specialmente nella vita di persone abituate a guardare in cielo, a cercare sulla terra sentieri giusti, piste giuste, vie giuste, strade giuste. Per loro la luce delle stelle, della luna e del sole erano doni. Per loro era un dono trovare la direzione giusta nella vita. Alcuni di loro erano tutti presi dall'impegno

di trovare la direzione giusta.

E dicevano di loro: sono "partécipi del dono", sono magi. Nella lingua dei Persiani antichi, per dire "partécipe del dono" si diceva mago. Poi questa parola fu usata anche per dire altre cose, per indicare personaggi come il mago Merlino, la maga Circe o il mago Sabino. Intanto c'erano dei Magi sulla soglia dell'uscio di quella casa in Betlemme. "E, venuti nella casa, videro il Bimbo con Maria, la sua mamma. E, caduti in ginocchio, lo adorarono. E, aperti i loro tesori, diedero a lui doni, oro, incenso e mirra.

E, rivelato a loro in sogno di non ritornare a Erode, per altra via si ritrassero al paese loro" (Mt 2,11.12). L'Autore ci dà in dono una narrazione singolare e organizzata. L'episodio ci è narrato con un linguaggio poetico e, nel medesimo tempo, con suggerimenti. Accogliendo questi suggerimenti troviamo l'importanza per noi di tale narrazione.

Se è vero che mago è parola dell'antico persiano, è anche vero che per venire dalla Persia a Betlemme occorrono giorni e giorni, settimane e settimane, mesi e forse anni.

Osiamo immaginare una prima fase assai umana, di slancio vivace, per seguire una buona ispirazione; una seconda fase ombrosa, di stanchezza non soltanto fisica, di prova e finalmente una terza fase, caratterizzata dalla gioia e dalla speranza connesse con la esperienza di seguire una buona ispirazione. Per questo torna sempre opportuna una vita interiore, vissuta per coltivare nell'intimo la buona ispirazione accolta da principio. Il gesto di cadere davanti al Bimbo

significa una resa, reputata ragionevole, e una meditazione diventata finalmente contemplazione, senza parole.

L'oro, l'incenso e la mirra portati in appositi contenitori dicono e ripetono a ogni passo un obiettivo vivido, pur nella lontananza dello scopo da raggiungere. Perché l'oro? Perché l'incenso? Perché la mirra? Siamo sicuri che la scelta dei doni è stata suggerita ai Magi dalla loro cultura, dal significato e dalla importanza di queste cose nel contesto della loro civiltà. Siamo sicuri che i doni prescelti siano stati graditi alla Mamma del Bimbo, e utili al Bimbo? Non sappiamo immaginare che uso ne sia stato fatto, durante la fuga verso l'Egitto. Però ottimo viatico è sempre un amore dichiarato, e tanto profondo da conservarsi e da crescere nella distanza dello spazio e del tempo. Il ritirarsi al paese di provenienza

per altra via corrisponde con un suggerimento venuto dall'alto, e sembra corrispondere anche a una buona abitudine di agire senza rassegnazione passiva, senza violenza. Sa di un'arte, di una tecnica imparata e appresa nell'affrontare frontiere, diversità di lingue e di mentalità. Ritornarono dunque in Persia? Oppure mutarono deliberazione, e risolsero di andare oltre la Persia, in oriente? Venne dall'alto un nuovo suggerimento? Resistiamo alle provocazioni delle mille ipotesi suggerite dalla immaginazione, dalla fantasia galoppante. Resistiamo sul fondamento della parole scritte nel Vangelo secondo Matteo, su una loro casta interpretazione, e non tardiamo a seguire la buona ispirazione: in qualche modo e in qualche misura riguarda sempre un lungo viaggio, oltre le solite frontiere, oltre le solite diversità.



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»

AMANECCER 1997

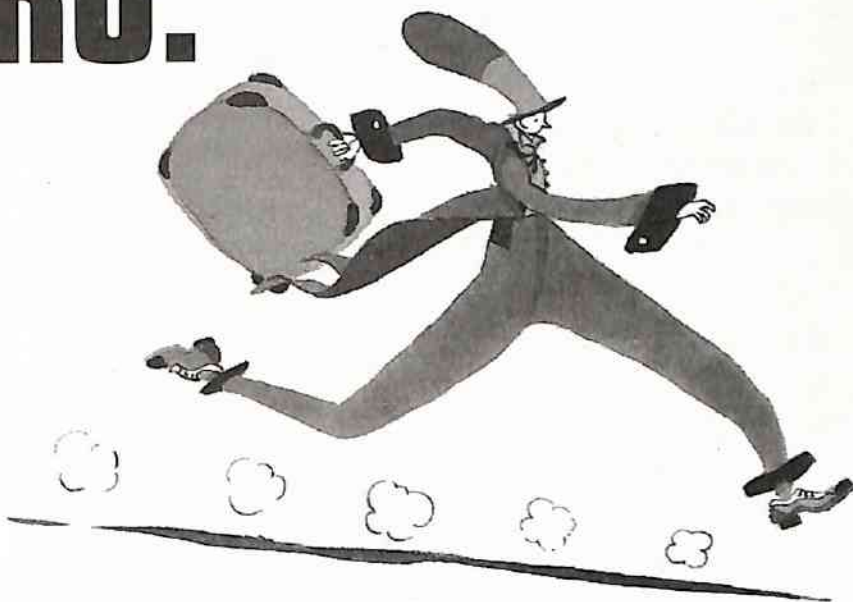
L'INCONTRO.

CROCEVIA DI ESPERIENZE

Viaggiare per conoscere il valore degli uomini

Uno dei viaggiatori più originali del nostro secolo, Bruce Chatwin, ha annotato su un suo taccuino un suggestivo proverbio moresco: "Chi non viaggia non conosce il valore degli uomini". Sembra, stando alle indicazioni del proverbio, che solo nella dimensione del viaggio sia possibile una vera conoscenza del genere umano. Non servono letture attente e studi approfonditi se non si fa esperienza "sul campo", se non si indossano ogni tanto scarpe e zaino per andare a "sperimentare" come vivono, come sentono, come parlano, come amano gli uomini. Non esiste conoscenza se non dentro gli incontri che facciamo lungo le strade del nostro viaggiare. E viaggiamo per incontrare persone e luoghi che abbiano storie da raccontare.

Viaggiare significa dunque predisporre a un incontro, ascoltare una parola inaudita, inedita, non ancora ascoltata. Una parola che, come un piccolo sassolino, potrebbe far barcollare le fragili certezze della nostra ragione, ma indicare anche una nuova via, la direzione di un nuovo cammino. Un viaggio di questo tipo, infatti, è costellato di imprevisti, di elementi ignoti, di pericoli che possono disorientarci, fino al punto di farci perdere la bussola, "il dominio" sulle condizioni stesse del nostro viaggiare. Ma in questo disorientamento, in questo perdersi, si aprono spazi per esperienze inedite, per il nuovo, per il cambiamento. Timore, dubbio, incertezza, sono compagni inseparabili di un andare per il mondo. Ma anche compagni inseparabili di ogni autentico incontro.



Viaggiare significa dunque predisporre a un incontro, ascoltare una parola inaudita, inedita, non ancora ascoltata. Una parola che, come un piccolo sassolino, potrebbe far barcollare le fragili certezze della nostra ragione, ma indicare anche una nuova via, la direzione di un nuovo cammino. Un viaggio di questo tipo, infatti, è costellato di imprevisti, di elementi ignoti, di pericoli che possono disorientarci, fino al punto di farci perdere la bussola, "il dominio" sulle condizioni stesse del nostro viaggiare.

Viaggi organizzati

Eppure, sembra che la maggior parte degli uomini occidentali preferisca i viaggi perfettamente organizzati, in cui tutto è stato adeguatamente previsto in anticipo. In un vecchio numero del mensile *Jonathan* (12/87) veniva presentato un viaggio esclusivo in Egitto per soli possessori di Range Rover, il famoso fuoristrada inglese. Nel servizio si leggeva che "il viaggio si preannuncia carico di emozioni e molto piacevole perché l'organizzazione ha pensato a tutto". Stando a queste parole sembra che sia impossibile oggi

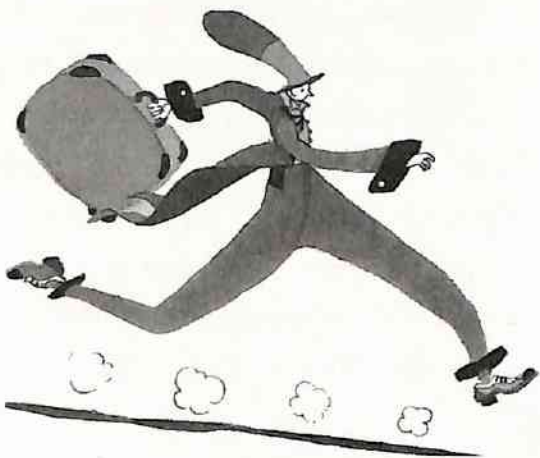
di ROBERTO MORSELLI

Che tipo di incontri si possono dare su una nave da crociera per milionari annoiati, vestiti allo stesso modo, rispettosi della stessa "etichetta", per i quali sono previsti gli stessi divertimenti e le stesse cerimonie mondane? Per costoro i volti della differenza prendono forma solo attraverso le lenti di un cannocchiale con cui osservano, fintamente interessati e debitamente a distanza, dal ponte della nave.

pensare a una dimensione di viaggio e di avventura al di fuori di contesti predefiniti e controllati. Detto diversamente, al di fuori di condizioni che negano la scoperta.

Che tipo di incontri si possono dare su una nave da crociera per milionari annoiati, vestiti allo stesso modo, rispettosi della stessa "etichetta", per i quali sono previsti gli stessi divertimenti e le stesse cerimonie mondane? Per costoro i volti della differenza prendono forma solo attraverso le lenti di un cannocchiale con cui osservano, fintamente interessati e debitamente a distanza, dal ponte della nave.

Il piacere non risiede nello sconosciuto, ma nel riconoscimento delle immagini stereotipate, viste e riviste mille volte, dei *dépliants*. Il piacere del viaggio è solo quello del *déjà vu* e della ripetizione di un modello. Al limite, della ripetizione di se stessi e della propria cultura di appartenenza: non mancano infatti cataloghi che assicurino "cucina italiana", "organizzazione svizzera", "personale europeo", "gusti anglosassoni", e via dicendo.



Il nuovo anno 1997 è fiorito. Fra tre anni, per quelli di noi che... resisteranno, scoccherà il terzo millennio: siamo, dunque, entrati nel "triduo annuale" che ci introduce alla fatidica scadenza.

E' con sincera amicizia che, a mio nome personale e a nome di tutta la "carovana" del CEM, auguro ai nostri lettori ed amici, un cordialissimo Buon Anno!

p.d.m.

Una cultura che evita gli incontri

Non si tratta allora di "esperienze" di viaggio pensate appositamente per ridurre al minimo il "rischio" di incontro con una differenza, dove incontro significa anche spiazzamento, decentramento, messa in crisi, se non addirittura potenziale perdita? Non si sta forse diffondendo un forte desiderio di evitamento della relazione faccia a faccia? Qualche anno fa era comparso sul quotidiano *Il Manifesto* un articolo che raccontava degli *otaku*, una delle nuove tribù metropolitane giapponesi, un autentico "esercito di giovani intelligenti, spesso geniali, socialmente insensibili e maestri della comunicazione virtuale" (D'Emilia P. Shinna per *dimenticare*, *Il Manifesto*, 3 gennaio 1993). La parola *otaku* in giapponese significa innanzitutto "casa", "abitazione", ma è anche un modo formale — che marca la distanza tra due interlocutori — per indicare il prossimo. Una sorta di "voi" che si utilizza quando non si ha interesse a intrecciare alcuna relazione con un interlocutore. E gli *otaku*, grandi divoratori di informazioni, hanno un ottimo rapporto con le cose e le tecnologie, ma rifiutano qualsiasi relazione sociale, al punto di affermare che è preferibile "guardare video, leggere fumetti e soddisfare da soli i propri desideri sessuali" piuttosto che avere incontri con persone reali: "Non si rischia di essere coinvolti. Gli oggetti non tradiscono". Agli *otaku* si affiancano numerose altre "comunità virtuali", che comunicano fra loro e si "incontrano" solo in uno spazio mediatico, in Internet, grande rete di computers collegati a livello mondiale, dove è possibile viaggiare e "navigare" senza esporsi eccessivamente agli inconvenienti degli incontri reali. Questi sono fenomeni estremi ma che esprimono il diffondersi di alcune tendenze, come la paura delle relazioni sociali e il desiderio di stare a distanza, in un mondo che svuota il reale del suo spessore materiale, corporeo, per viverlo prevalentemente nella dimensione della rappresentazione e di un virtuale controllabile.

Una cultura fragile

Le situazioni sopra descritte ci dicono che in Occidente viviamo entro una cultura e un sistema sociale che tendono a escludere, a isolare, a evitare il confronto, proprio nel momento in cui il nostro mondo diviene multiculturale, dunque differenziato, e nomade, in continuo movimento. Questo atteggiamento

non vale solo nei confronti dei volti della differenza che i processi migratori, soprattutto dal Sud del mondo, portano nelle nostre città. Qui non pensiamo solo al rifiuto di entrare in contatto con gli immigrati stranieri, ma anche alla difficile convivenza con le differenze interne alla cultura occidentale: donne, anziani, "pazzi", minoranze linguistiche, etniche e religiose, omosessuali, disabili. Barriere architettoniche, sbarre, cartelli di divieto, ci circondano quotidianamente, nella loro materialità, che il nostro mondo rifiuta ancora il diverso e fatica a integrare molti, che sempre più sono posti ai margini.

Crediamo che in questa cultura si nasconde una segreta e atavica debolezza, che si maschera di forza e risponde con il dominio dove non riesce a capire, a rispettare, ad ascoltare gli altri. una cultura che si spaventa di fronte agli abissi della differenza, a un vuoto che non riesce a colmare, a una parola che non riesce a incasellare. Una cultura che mette tutti al lavoro nella logica del profitto e dello spreco, escludendo e sottomettendo che questa logica non la condivide. Arrecando, alla fine, un danno agli altri, ma anche a se stessa.

Come contrastare questa logica? Come affrontare questa tensione al dominio? Crediamo che si tratti di domande nelle quali è opportuno dimorare, anche se inizialmente ci sembrano fredde e inospitali.

Come calzature strette, renderanno magari scomodi e incerti i nostri primi passi, ma poi si riveleranno compagne insostituibili di lunghi viaggi per il mondo. Viaggi alla ricerca di volti da incontrare e di storie da ascoltare.

Viaggi quotidiani

Occorre dunque accettare almeno il pensiero di entrare in relazione, con disponibilità a mettersi in gioco, a lasciarsi suggestionare, a lasciarsi portare fuori e oltre gli schemi consolidati. Ogni incontro contiene infatti, potenzialmente, aperture inedite e spazi inesplorati, che aspettano solo di essere attraversati. Ma dobbiamo recarci tanto lontano per avvicinarci a qualcuno che ci permetta di vivere questa esperienza di decentramento? Non è sufficiente gettare uno sguardo meno superficiale e distratto ai contesti della nostra vita quotidiana per scoprire che anche qui possiamo trovare le risorse per il cambiamento? Gli sguardi, i volti, i gesti delle persone conosciute non sono forse una breccia verso un mondo diverso, non sono lo strumento di una continua omologazione? Noi crediamo che la

IL DRAMMA DEI GRANDI LAGHI

TESTIMONIANZE DI MISSIONARI SAVERIANI

a cura di MARCELLO STORGATO

I Missionari Saveriani lavorano in quattro diocesi dello Zaire Orientale. Come ve la siete cavata in questi tempi difficili?

Da ottobre ad oggi è stato per noi tutti un periodo di grande prova spirituale e di serio discernimento, perché abbiamo dovuto decidere se restare in Zaire o partire. Io e tanti altri missionari siamo rimasti, e siamo molto contenti di questa nostra scelta. Per tutto il tempo dell'uragano e soprattutto adesso la nostra presenza è stata e continua ad essere veramente utile, necessaria.

Come va nella zona di Uvira?

La diocesi di Uvira, sul lago Tanganika, è stata interamente occupata. C'era stata una grande dispersione, e nessun prete locale o missionario è potuto

rimanere sul posto. Tre confratelli Saveriani, considerati dispersi per oltre 25 giorni, avevano trovato scampo a Uvira, ma senza poter dare alcuna comunicazione, perché completamente isolati. Erano fuggiti con la popolazione, quando c'era stato l'attacco alla città, dopo essere stati minacciati più volte di morte. Missionari e popolazione si sono aiutati a vicenda. La situazione è ancora disastrosa. Alcuni giorni fa abbiamo appreso della morte di due seminaristi. Sono morti per fame, stenti e malattia, mentre fuggivano dalla zona degli scontri. E' proprio vero, qui la gente muore per mancanza di viveri e di assistenza!

E la diocesi di Bukavu?

Nella diocesi di Bukavu, sul lago Kivu, da un giorno all'altro ci si aspettava

il peggio. Da tutte le parti d'Europa ci invitavano a partire e tutti gli Organismi umanitari per l'aiuto ai rifugiati e i missionari di tante Congregazioni sono partiti, creando il panico tra la gente.

Quei giorni sono stati veramente difficili, perché i numerosi militari zairesi invece di organizzarsi per difendere la città, si erano organizzati per saccheggiarla: passavano in tutte le case dei privati, delle comunità religiose, nei centri parrocchiali e missionari, e rubavano tutto e di tutto. Molti ci siamo trovati il mitra puntato al cuore e ci chiedevamo chi fossero i nemici: i nostri o gli altri? Parecchie volte anch'io ho avuto a che fare con i militari, ma in un modo o nell'altro, sono riuscito a cavarmela.

CONTINUA A PAG 21

nostra vita quotidiana offra comunque molte occasioni per mettersi in gioco e per cambiare attraverso un incontro. Se solo siamo capaci di accoglierle e di ascoltarle, se non temiamo il vuoto e la perdita. Qui pensiamo innanzitutto ai contesti educativi e formativi che pratichiamo ogni giorno, alle persone, alunni, corsisti, colleghi, personale non docente, che sono la "sostanza umana", mai pienamente classificabile, misurabile, e incasellabile, del nostro stesso lavoro.

Pensiamo a loro, soprattutto agli alunni, non come a una dimensione statistica, quantificabile, che un tecnicismo adeguato ci permetterebbe di gestire, ma come a mondi di esperienza e di significato che forse conosciamo solo in modo superficiale. E non li pensiamo come oggetti del nostro intervento, destinatari dei nostri messaggi, ma come persone con le quali entrare in relazione per co-

Ogni incontro contiene infatti, potenzialmente, aperture inedite e spazi inesplorati, che aspettano solo di essere attraversati. Ma dobbiamo recarci tanto lontano per avvicinarci a qualcuno che ci permetta di vivere questa esperienza di decentramento?

Entrare in relazione significa mettersi in gioco, accettare di giocare un gioco non previsto nei contenuti e nelle forme. Qui non intendiamo proporre una relazione educativa perfettamente simmetrica e paritaria tra docente e discente, perché evidenti e innegabili sono le differenze di potere, che spesso il contesto conferma e rinforza, a vantaggio indubbio del primo.

struire un insieme di pratiche e di significati condivisi.

Un nuovo atteggiamento nella relazione educativa

Entrare in relazione significa mettersi in gioco, accettare di giocare un gioco non previsto nei contenuti e nelle forme. Qui non intendiamo proporre una relazione educativa perfettamente simmetrica e paritaria tra docente e discente, perché evidenti e innegabili sono le differenze di potere, che spesso il contesto conferma e rinforza, a vantaggio indubbio del primo. Ma crediamo che si debba agire per creare condizioni nelle quali le differenze siano accolte e preservate, senza essere reciprocamente escludenti, possano vivere una esperienza di apprendimento partecipato, senza essere oggetto di omologazione culturale. Crediamo che si debba procedere nella direzione non di una trasmissione di valori e di un sapere, ma di un travaso di conoscenza da chi sa a chi non sa, ma di un confronto continuo e aperto, alla ricerca di modi per costruire insieme un senso condiviso. Stare in relazione significa allora vietarsi di imporre agli altri, ma anche a se stessi, una direzione e una meta, bensì avere attenzione alle persone, saperle ascoltare, desiderare di incontrarle per abitare con loro con delle domande generatrici di senso e cercare con loro delle possibili risposte. Non una sola risposta. Non ci aiuta qui la cultura della programmazione, che anticipa e definisce a priori contenuti e metodi, spazi e tempi di un percorso. Un simile modello, che va bene per la trasmissione dei contenuti, per la ripetizione del noto, non per la scoperta del nuovo, ha segretamente paura degli eventi, degli imprevisti, delle dimensioni indecidibili a priori. Noi crediamo, al contrario, che sia opportuno porre attenzione sia alle dimensioni indefinite, informi, che agli eventi imprevisti, che nella attuale cultura educativa, soprattutto scolastica, sono vissuti come deboli, ma rispetto ai quali nessuno è nella condizione di rivendicare un rapporto privilegiato di verità. In questo caso, l'evento è portatore di differenze, favorisce un incontro-scontro di differenti punti di vista nella costruzione del senso di un mondo che continuamente cambia.

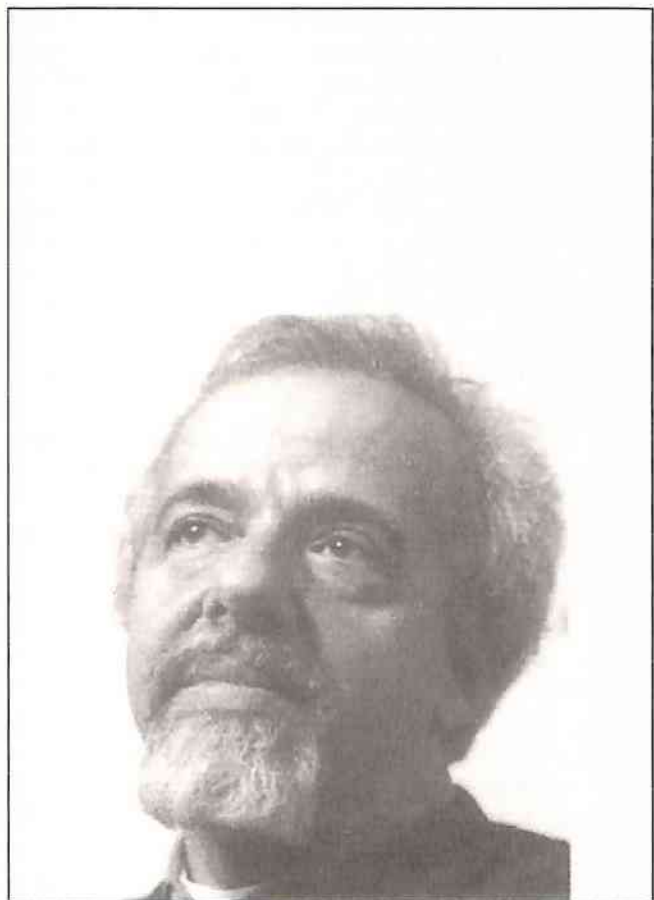
In questa prospettiva l'insegnante, l'educatore, il formatore non sono i depositari di conoscenze e di valori da trasmettere a qualcuno che non sa, non sono centrati prevalentemente sui contenuti, non attivano processi

che vanno in una sola direzione, ma sono portatori di un sapere formale, di strumenti e di metodi che permettono di agire contenuti, costruire piste di ricerca comuni, elaborare esperienze, abitare spazi del conflitto e della negoziazione, in più direzioni. E solo coloro che sanno stare in relazione, non la evitano, ma agiscono intenzionalmente al fine di promuovere crescita, apprendimento e cambiamento. Queste figure sanno che l'incontro con l'altro significa anche fatica e disagio, responsabilità e senso del limite. Dove la fatica è quella di vivere con gli altri, di riconoscere e preservare i loro spazi, il disagio è quello di essere in relazione con una differenza che ci decentra, ci manda in crisi, ci fa vacillare, la responsabilità si manifesta come capacità di accogliere la parola dell'altro e di rispondere alla sua domanda di crescita, dove senso del limite è capacità di contenersi, di sospendere il giudizio, di non valutare.

Ma queste figure sanno anche che i frutti del loro lavoro maturano solo ai crocevia di esperienze, in terreni arati da molte parole, in strade percorse da molti viaggiatori. Se queste strade crediamo che debba incamminarsi ciascuno di noi, senza bussole fissate su una sola direzione e senza rotte tracciate in anticipo sulla mappa.

Bibliografia

- Bion W.R., *Apprendere dall'esperienza*, Armando, Roma 1990.
Gargani A.G., *Transizioni tra codici e intrecci testuali*, Pluriverso n.1, dicembre 1995.
Massa R. (a cura di), *Linee di fuga. L'avventura nella formazione umana*, La Nuova Italia, Firenze 1989.
Morelli U. & Weber C., *Passione e apprendimento*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1996.
Pagliarani L., *Violenza e bellezza*, Guerini e Associati, Milano 1992.

CINQUE
DOMANDE A...PAULO
COELHOSCRITTORE BRASILIANO
NATO A RIO DE JANEIRO NEL 1947

“Ho studiato alchimia per undici anni. La semplice idea di trasformare metalli in oro o di scoprire l'Elisir di lunga vita era già di per sé abbastanza affascinante da attrarre l'attenzione di qualunque apprendista nel campo della magia”. Così Paulo Coelho, scrittore brasiliano, nato a Rio de Janeiro nel 1947, introduce il suo romanzo *L'alchimista*, con il quale ha raggiunto fama internazionale: tradotto in 28 lingue, ha venduto in 58 Paesi qualcosa come 12 milioni di copie. Nella prefazione del libro l'autore dice di essere stato attratto dall'alchimia, quella dottrina, cioè, che conferiva sacralità alle antiche esperienze artigianali connettendole con i problemi dell'origine del mondo e dell'uomo, con il profondo desiderio di scoprire, comprendere e decifrare anch'egli il cammino che porta



Ospitiamo nello spazio riservato alla nostra rubrica l'intervista di Grazia Grillo allo scrittore brasiliano Paulo Coelho, autore del romanzo *L'alchimista* (Bompiani, Milano 1995) e *Sulla sponda del fiume Piedra mi sono seduta e ho pianto* (Bompiani, Milano 1996). Insieme a Grazia Grillo ringraziamo anche Vittorio Sammarco, Direttore del settimanale *Segno-Sette*, che ha gentilmente autorizzato la pubblicazione.

a cura di
LAURA MARIA PRESTA

Tutti noi, afferma Paulo Coelho, abbiamo un sogno da realizzare, una "Leggenda personale" da compiere, "quello che si è sempre desiderato fare". "Sono le forze che sembrano negative, ma che in realtà ti insegnano a realizzare la tua Leggenda personale. Preparano il tuo spirito e la tua volontà... Perché esiste una grande verità su questo pianeta: chiunque tu sia o qualunque cosa tu faccia, quando desideri una cosa con volontà è perché questo desiderio è nato nell'anima dell'Universo. Quella cosa rappresenta la tua missione sulla Terra".

alla conoscenza di sé e del principio che muove tutte le cose.

L'alchimista è la storia del viaggio verso questa conoscenza. Un viaggio avventuroso, di apprendistato reale e simbolico che il protagonista del romanzo compie alla ricerca di un tesoro sognato. Tutti noi, afferma Paulo Coelho, abbiamo un sogno da realizzare, una "Leggenda personale" da compiere, "quello che si è sempre desiderato fare". "Sono le forze che sembrano negative, ma che in realtà ti insegnano a realizzare la tua Leggenda personale. Preparano il tuo spirito e la tua volontà... Perché esiste una grande verità su questo pianeta: chiunque tu sia o qualunque cosa tu faccia, quando desideri una cosa con volontà è perché questo desiderio è nato nell'anima dell'Universo. Quella cosa rappresenta la tua missione sulla Terra". Per mezzo della rivelazione, del riconoscimento e della comprensione dei segni delle coincidenze, dei segreti che sottendono la nostra vita è possibile raggiungere l'anima del mondo, o quello che Jung definisce "inconscio collettivo". "E' il principio che muove tutte le cose. Nell'alchimia è chiamato l'anima del mondo. Quando desideri qualcosa con tutto il cuore, sei più vicino all'anima del mondo, che è sempre una forza positiva".

Questo è il messaggio dell'autore: "Ascolta il tuo cuore. Esso conosce tutte le cose, perché è originato dall'Anima del mondo, e un giorno vi farà ritorno (...) e nessun cuore ha mai provato sofferenza quando ha inseguito i propri sogni, perché ogni momento di ricerca è un momento di incontro con Dio e con l'Eternità". Una miscela che ha fatto dello scrittore brasiliano, ex hippy, giornalista, paroliere malvisto dalle dittature militari brasiliane, uno dei narratori più citati dai giovani di tutto il mondo. Adesso Coelho ci riprova, con un nuovo romanzo, *Sulla sponda del fiume Piedra mi sono seduta e ho pianto*, che ha rappresentato in questi giorni a Roma. Lo abbiamo intervistato.

1. Compiere la propria Leggenda personale significa che esiste un destino?

Significa che c'è una ragione di vita. Noi siamo liberi di accettarla o rifiutarla. Ma se la accettiamo compiamo la volontà di Dio che coincide con la nostra missione, con la nostra Leggenda personale. Ognuno di noi è uno specchio di Dio, vivendo con questa coscienza la relazione con l'universo intero cambia e questo ci richiede molto coraggio. Ci richiede di scegliere. Molto spesso ci allontaniamo da questa coscienza, pensiamo che si deve obbe-

dire alla volontà altrui e ci chiudiamo in una vita che qualcun altro ha pianificato per noi dimenticandoci che esiste una ragione per cui siamo qui. Però io credo che arriveremo ad un punto in cui sempre più persone vivranno la propria Leggenda personale, ma perché questo si realizzi è necessario arrivare ad una coscienza critica collettiva, alcuni di noi sono all'avanguardia di questa coscienza.

2. Che cosa ci impedisce di realizzare il nostro destino?

Dobbiamo esercitarci molto per arrivare a vivere la nostra Leggenda personale. Se fosse facile sarebbe anche molto noioso. Non basta vivere la propria Leggenda personale, bisogna essere consapevoli di viverla e saperle dare valore. Per esempio oggi mentre camminavo per strada mi sono fermato vicino a dei ragazzi che suonavano la chitarra e ho cominciato a parlare con loro. Mi sono rivisto in questi ragazzi. Ho cominciato a ripercorrere la mia vita passata.

Ho cominciato a pensare a quanta strada ho fatto per arrivare fin qui. Quante cose diverse ho fatto sempre con lo stesso sogno. Ed è stato il modo per crescere, per plasmarmi, per apprendere a comportarmi nel modo migliore davanti al successo. Le difficoltà come quelle che incontra il pastore nell'*Alchimista*, o di Pilar nel libro *Sulla sponda del fiume Piedra mi sono seduta e ho pianto*, non sono reali difficoltà, ma sono il cammino, sono opportunità. Opportunità per esercitarsi a vivere.

3. Come si riconosce la propria "storia personale", come ci accorgiamo di percorrere il "nostro cammino"?

Sempre si riconosce. Molto spesso riconosciamo la "nostra storia" quando non la stiamo vivendo, perché prima di compiere la "nostra Leggenda personale" c'è un periodo in cui la neghiamo totalmente ed è un periodo molto importante. È il gioco, la corrispondenza tra le tenebre e la luce: per poter vedere la luce sono necessarie le tenebre o rischieremo di rimanere completamente ciechi. Proprio quando siamo lontani dalla Leggenda personale è il momento che cominciamo ad ascoltarci, a chiederci "cos'è buono per me?" e se abbiamo coraggio troviamo la strada e la percorriamo.

4. È necessario far riferimento a qualche dottrina religiosa per compiere la propria Leggenda personale?

Non a una dottrina religiosa, ma a una esperienza di fede. Una volta chiesi a un monaco cosa fosse la fede in Dio ed egli mi rispose che non lo sapeva. Quello che conosceva era la propria esperienza di fede. Dio è una

comunione totale, è un presente in tutto. La fede è un modo per guardare attorno a sé e vedere la sua presenza. Ciò nonostante io ho bisogno di una religione di riferimento; ho bisogno di condividere l'esperienza dell'adorazione e della preghiera. Mi è necessaria una disciplina perché appartengo alla generazione che ha esaltato la rottura con le regole. Era l'epoca del sincretismo operato individualmente, della religione costruita da sé, ma non è questa la via. Ritengo che si debba avere un certo rispetto per l'autorità.

Un'autorità che non viene dall'uomo, ma da qualcosa di superiore, da una sapienza, come la sapienza presente nei rituali, per esempio. La messa, a parer mio, è il rituale più completo che esista. E dire che conosco bene i rituali, ho viaggiato molto, ho vissuto all'interno di alcune sette, ho osservato dal di dentro i rituali fino ad arrivare alla semplicità della messa: un altare, un'offerta e la trasmutazione. La sua forza è in questo. E io ho bisogno di questo rituale.

5. Va' dove ti porta il cuore, Il piccolo principe, L'alchimista, tre successi mondiali che hanno in comune il tema del guardare dentro di sé. Del cercare le risposte nel proprio cuore. C'è un riavvicinamento dell'umanità ad una coscienza spirituale?

Senz'altro. Sono convinto di questo. Parlo con i miei lettori, sia qui che in paesi come Giappone, Corea, Svezia, Messico e mi rendo conto dell'esistenza di una idea collettiva di cambiamento interiore, che parte dai sentimenti, da se stessi, e che non ha niente a che vedere con le sette. Si comincia a parlare di Linguaggio universale.

Le culture non sono più le stesse, si mescolano, ne abbiamo un esempio con la musica. È la condivisione che crea questo cambiamento. Pensiamo al primo miracolo di Cristo, molto simbolico nella sua vita. Non è stato un miracolo "politicamente corretto". Non ha curato un cieco o un sordo ma ha trasformato, alla festa, l'acqua in vino, e non viceversa. Questo è molto significativo. Cristo partecipava alla vita, viveva l'esperienza della gioia della comunione. È anche lì il suo esempio di ricerca spirituale.

6. Lei ha affermato che il cammino della spiritualità è il cammino della gente comune, che tenta ogni giorno il miracolo della vita. In che misura ha un riscontro di questo nel suo paese?

La visione del Brasile da parte dell'Europa non corrisponde totalmente alla realtà. Il Brasile non è solo il carnevale o i bambini di strada. Il brasiliano è un popolo che ha il sen-

so della gioia ed è un popolo molto in contatto con l'universo, dentro l'universo. Voglio dire che è un popolo che sa trovare un equilibrio tra il rigore, la difficoltà della vita quotidiana e l'amore per la vita, la felicità di essere vivo. Anche se io non scrivo sul Brasile, il Brasile mi ha dato tutto questo, mi ha dato ali e radici allo stesso tempo.

7. C'è una continuità nel libro *Sulla sponda del fiume Piedra mi sono seduta e ho pianto* rispetto all'*Alchimista*, riguardo il tema della realizzazione del proprio destino?

I libri, nella vita di uno scrittore, sono un po' come le stelle in un cielo, ognuna è distinta, ognuna è un angolo dell'universo. Le stelle non sono disposte in una linea retta, ma sono mischiate, creano una confusione nel cielo e così ogni libro è come un angolo dell'universo dello scrittore che crea con gli altri una costellazione.

8. Nel suo romanzo più recente, *Sulla sponda del fiume Piedra mi sono seduta e ho pianto*, si parla dell'esercizio dell'altro. In che consiste?

L'altro è la parte di noi che ci condiziona, quello che noi non siamo realmente. Dobbiamo vedere questa parte "altra" che tenta continuamente di farci agire ed essere quello che non siamo e dobbiamo allontanarla, non lasciarle potere, non ascoltarla. È un altro da noi, è artificiale, non è una creazione di Dio ma dell'uomo che ha molto a che vedere con l'idea che è diventata un mito del "vivere una vita che non è la nostra" e che ha a che vedere con la paura. La paura di amare, e quindi di osare.

9. È indispensabile viaggiare per "trovare se stessi"?

Non so se è indispensabile viaggiare per comprendere la propria strada, però per me lo è stato. Il viaggio è un'esperienza ascetica perché ci si trova obbligati a rinunciare, a ridurre le pretese, a condurre una vita molto più semplice, a non sapere quanto può valere il proprio denaro, e ci si rende conto, comunque, della bellezza e ricchezza del mondo, di quanto c'è di straordinario attorno a noi. Quando siamo nel nostro ambiente, nella nostra casa, ci sentiamo sicuri, siamo abituati a tutto e non cambiamo.

Credo che il significato della processione cattolica, del pellegrinaggio, sia questo. Il muoversi da un punto a un altro dà la possibilità della trasformazione. Il pellegrinaggio è il viaggio archetipo. Un viaggio che mi ha cambiato completamente è stato il pellegrinaggio a Santiago de Compostela.

Le culture non sono più le stesse, si mescolano, ne abbiamo un esempio con la musica. È la condivisione che crea questo cambiamento. Pensiamo al primo miracolo di Cristo, molto simbolico nella sua vita. Non è stato un miracolo "politicamente corretto". Non ha curato un cieco o un sordo ma ha trasformato, alla festa, l'acqua in vino, e non viceversa. Questo è molto significativo.

FAMMI-TI VEDERE...

DI MARIANTONIETTA DI CAPITA

Zia Pilar e zia Marta si incontrarono un pomeriggio vari anni, figli e uomini, dopo aver terminato le scuole elementari. E si misero a chiacchierare come se avessero ottenuto il diploma di bimbe diligenti il giorno prima. Avevano ricevuto lo stesso bagaglio di fissazioni, paure e coraggio. Ciascuna ne aveva tratto qualcosa di diverso. Al primo sguardo rivelarono la misura del proprio coraggio e la qualità delle proprie manie, diedero tutto ciò per scontato e passarono a raccontarsi che cosa avevano fatto delle proprie paure. La zia Pilar aveva gli stessi occhi trasparenti con cui guardava il mondo

a undici anni, ma la zia Marta vi trovò l'impeto incancellabile di chi avendo attraversato un mare di guai non si è fermato a piangere un dolore senza cercare di porvi rimedio. Pensò che la sua amica fosse bellissima e glielo disse. Glielo disse in caso non glielo avessero detto abbastanza, per tutte le volte in cui ne avesse dubitato e perché era la pura verità. Si accomodò quindi in poltrona, felice perché le donne possiedono il privilegio di elogiarsi senza scandalizzare".

(Mastretta A., *Donne dagli occhi grandi*, Zanzibar, Milano 1990)

Arriva un momento in cui i compagni di viaggio, dopo essersi affiancati per giorni e giorni, si **incontrano**! Come scoprirono improvvisamente che dietro ogni nome si nasconde una persona, un mistero, un viaggio nel viaggio... Può succedere che insieme si faccia la stessa esperienza: che io ne sia uscito entusiasta e tu impaurito con tanta voglia di piangere... Ma allora... non sei come me? E chi sei? Come sei fatto? Cosa ti piace e cosa ti fa diventare triste? Raccontati! Raccontami: ora ti sto di fronte e non più a fianco. ...Perché voglio anche guardarti meglio e magari fare altre scoperte...: quel neo, per esempio... non l'avevo mai visto! Poi toccherà a me: sarà il momento di narrarmi... E tu sarai il mio specchio... uno specchio molto particolare, uno specchio "interattivo"! E senza neanche doverti chiedere: "Chi è la più bella del reame?", tu mi rimanderai tutte le mie bellezze, le mie abilità, i miei desideri, i miei propositi di "essere più...", di "diventare..." come ho appena fatto con te!

E nell'incontro ci ritroveremo piacevolmente uguali e sorprendentemente diversi. Questa è la sorpresa da cui partire! Questa è la

ricchezza del nostro gruppo: fare le stesse cose diversamente.

Fare delle differenze una fonte di apprendimento: un gioco a volte faticoso ma quasi sempre avvincente. E c'è di più! C'è che più mi scopro perché gli altri mi incontrino, più mi svelo a me stesso! E fare questo è l'incontro più emozionante! Ho mani per lasciare tracce e accarezzare; piedi per far volare un pallone e per spostarmi quando non voglio stare più qui. Un cuore per ascoltare il rumore delle emozioni, un respiro

che posso trattenere o trasformare in vento... e la paura non c'è più!

E se mi ascolto bene, posso capire che sono felice, che sono triste, arrabbiato, annoiato, euforico: se ci penso posso dirti quello che mi piace, che non sopporto, che mi rassicura, che mi fa star male... Se mi osservo fare, mi scopro ogni giorno più "sapiente" più competente... E più profondo è l'incontro con me, più riuscirò ad incontrare te: che sei..., che hai..., che senti..., che stai..., che sai..., che sai fare...

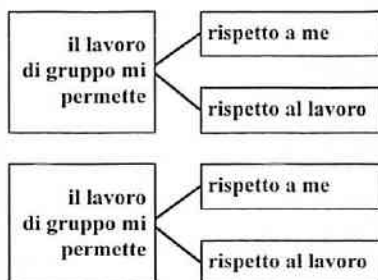
CROCEVIA DI ESPERIENZE

INSEGNANTI	BAMBINI/E	FAMIGLIE
A metà percorso "Io in questo gruppo"	Giochi di valorizzazione Attività reciproca L'incontro con sé: "Questo sono io" L'incontro con l'altro: "Fatti conoscere"	Compito a casa: La prima volta che ci siamo visti... Quando abbiamo deciso di incontrarci

L'esperienza delle insegnanti

È gennaio sono quattro mesi che lavoriamo insieme sullo stesso progetto educativo. Ci siamo mai fermati/e a chiederci come stiamo? Qual'è il livello di benessere o di eventuale frustrazione nel lavorare in questo gruppo?

Abbiamo ancora un po' di tempo per aggiustare il tiro, se necessario: per migliorare ancora... se è possibile. Usiamo una delle nostre interclassi per fermarci a parlare di noi: una per una. Di noi in questo gruppo. Sarà, prima, un lavoro individuale in cui ognuna rifletterà sulla stessa questione.



Si tratterà, poi, di condividere con le altre/i le cose emerse: vissuti e problemi potranno essere delle utili scoperte... persino per noi stesse...!

L'esperienza dei bambini

L'incontro con me: "Questo sono io!" Parte prima

1. Mentre i bambini sono seduti in cerchio ripetete la seguente cantilena eseguendo i gesti appropriati. *Massaggio la testa, Picchietto la testa, Sento i capelli, Tocco le orecchie, Picchietto le orecchie, Massaggio il collo, Picchietto il collo.*

2. Dopo questa dimostrazione date questa consegna (facendo pause e ripetendo le frasi per essere più chiari): "Ora toccatevi la testa dappertutto e cercate di scoprire se avete dei bernoccoli. Adesso passate le dita intorno al lobo delle orecchie e cercate, tastando, le parti molli, le parti dure e quelle irregolari. Potete piegare le orec-

Fare delle differenze una fonte di apprendimento: un gioco a volte faticoso ma quasi sempre avvincente. E c'è di più! C'è che più mi scopro perché gli altri mi incontrino, più mi svelo a me stesso! E fare questo è l'incontro più emozionante! Ho mani per lasciare tracce e accarezzare; piedi per far volare un pallone e per spostarmi quando non voglio stare più qui. Un cuore per ascoltare il rumore delle emozioni, un respiro che posso trattenere o trasformare in vento... e la paura non c'è più!

chie? Chiudete gli occhi. Con molto garbo e leggerezza toccate le palpebre e sentite il bulbo oculare sotto di esse. Siate garbati con voi stessi. Toccate le sopracciglia e sfregatele in un senso, poi nell'altro. Che cosa succede? Ora sfregatele di nuovo in entrambi i sensi. Rimettetele come erano. Spostate i polpastrelli giù verso il naso. Sentite l'osso vicino agli occhi e dove termina, all'estremità del naso. Sentite il respiro entrare e uscire sopra le vostre dita. È caldo o freddo? Vi piace il modo in cui si sente? A questo punto diamo spazio alle narrazioni... Lasciamoci con un nuovo appuntamento.

**"Questo sono io!"
Parte seconda**

1. Mentre i bambini sono seduti in cerchio ripetete la cantilena eseguendo i gesti appropriati.

2. Ora dite qualcosa come "Ricordate quando abbiamo esplorato le nostre teste? Ora esploreremo una parte diversa". Chiedete ai bambini di sdraiarsi in posizione comoda.

3. Dite: "Ora, mettete le mani sulla bocca, toccatela con i polpastrelli. Quante labbra avete? Sembrano simili? Sono morbide o ruvide? Mettete le dita sulla parte inferiore del collo. Ora fate un rumore. Ascoltate con le orecchie e sentite i polpastrelli. Da dove viene il rumore? Potete sentire la vostra voce con i polpastrelli? Mettete i polpastrelli sul torace e fate un leggero rumore. Che cosa sentite lì? Ora mettete le dita sul naso ed emettete un suono. Cosa sentite lì?". "... Via libera all'espressione di sentimenti".

Proposte: Lo stesso tipo di attività può essere indirizzato a incoraggiare i bambini ad esplorare ossa, legamenti e muscoli nelle loro mani, nei piedi, nelle braccia e nelle gambe.

**L'incontro con l'altro:
"Fatti conoscere"**

1. Per un periodo di molti giorni (o addirittura settimane) registrate, in un ambiente tranquillo, una breve intervista personale con ogni bambino del vostro gruppo (circa cinque minuti ciascuno).

Fate delle domande del tipo. Qual'è uno dei tuoi cibi preferiti? Qual'è uno dei tuoi giocattoli preferiti? Qual'è uno dei luoghi in cui ti piace andare? Nomina qualcosa che ti rende triste (felice, arrabbiato o spaventato). State attenti a non accennare al nome del bambino nell'intervista. Una volta completate tutte le interviste, scegliete un'intervista da trasmettere per il gruppo.

2. Riunite i bambini e dite che vorreste far ascoltare una delle interviste. Dopo che avranno ascoltato, chiedete di identificare l'intervistato e ripetete i punti più importanti dell'intervista. Sottolineate l'idea che ora il gruppo sa su quel bambino più di quanto sapeva prima. Chiedete ai bambini di identificare altri commenti importanti fatti dal bambino.

3. Fate ascoltare le altre interviste nei giorni successivi non più di una al giorno. Confrontate (non giudicate) ogni intervista con quelle trasmesse precedentemente sottolineando che abbiamo sentito differenti opinioni e diversi sentimenti... È interessante, vero?²

L'esperienza delle famiglie

Compito a casa: mamma e papà raccontano della prima volta in cui si sono visti... Di come e perché hanno avuto voglia di conoscersi meglio, di incontrarsi ancora... Per i genitori sarà un'occasione per ripensare un po' alla propria storia: uscire un attimo dal proprio ruolo di padre e madre e rivedersi come uomo e donna, partners in una relazione.

Per i bambini... un passo nella propria "preistoria"... un diverso modo di leggere le "coincidenze": la certezza di essere venuto da molto lontano...

¹ L'attività ci è stata proposta in un corso di formazione insegnanti da Rita Vittori

² Le tre attività per i bambini sono tratte da: Smith C.A., *La promozione dello sviluppo sociale nel bambino*, Zanichelli, Bologna 1987

Insieme perché differenti

In una prospettiva realmente interculturale e nello sforzo indispensabile di rivedere la nostra identità sonora, il proprio fare e vivere la Musica, i nostri modelli e schemi/strutture sono occidentali, per ripensarli in rapporto all'essere-percepire-immaginare la Musica-Altra, il concetto di differenza e il momento di incontro/scontro con l'estraneo non deve essere vissuto come una minaccia alla nostra identità (personale-professionale-strettamente musicale), né deve suscitare sentimenti di paura, ansia o sospetto.

Ma al contrario: la differenza va' considerata e vissuta positivamente come *valore, risorsa, diritto*; secondo il principio "insieme, non solo benché differenti, ma proprio perché differenti"¹.

Infatti, la specie umana è unica e le varie culture sono simili alla struttura interna dell'Orchestra Africana, in cui, partendo dalla comune base ritmica, ogni strumento ha il diritto di tracciare la sua identità e la sua autonomia. Il tutto si conclude in una compagine armonica delle diverse autonomie².

È nel momento della scontro/avvicinamento *Io/Altro* da me che assume tanta importanza la figura dell'insegnante.

Affinché l'interculturalità non sia soltanto un'utopia irrealizzata è indispensabile che la si consideri come ipotesi di lavoro reale e necessario, come imperativo educativo che ci pone di fronte alla nostra inadeguatezza di fronte a tale sfida

la vita
di GATTI GIULIANA
dei suoni

quotidiana, affinché anche il mondo e il linguaggio musicale non divengano forme e momenti di auto-esclusione, di isolamento, di rinnovata colonizzazione!

È qui che si mette in gioco la professionalità dell'insegnante, professionalità che, a mio avviso, necessita sì del raggiungimento di competenze e sapere specifico, ma ancor di più richiede che la coppia dialettica *identità-alterità* si risolva, non senza difficoltà, impegno e piena partecipazione "a rischio" dell'adulto educatore, attraverso:³

- modalità di comunicazione molteplici, aperte, alternative (gesti, tono di voce, atteggiamenti...)

- la costruzione, giorno per giorno, di un clima scolastico che offra sicurezza e tranquillità e risponda al bisogno del bambino straniero di essere ascoltato

- l'attenzione al rapporto: strumento - oggetto musicale = portatore di cultura

- lavoro di ricerca, informazione, studio non solo dello strumento musicale come cassa armonica produttrice di suoni e timbro particolare, sconosciuto (es. la differenza tra il tamburo navajo e i tabla dell'India) ma come l'oggetto stesso è simbolo di espressione musicale a livello socioculturale, non paragonabile ad alcun contesto europeo, né formalmente né esteticamente.

Da tali riflessioni e pratiche scolastiche, scaturisce la necessità prioritaria di studiare e utilizzare il fenomeno musicale *senza astrarlo dal contesto* in cui è inserito. Nella scuola dell'infanzia è prematuro eseguire un'analisi ritmica/melodica degli elementi singoli e della struttura complessa di un brano di musica extraeuropea, ma ciò non toglie che con i bambini più grandi, attraverso una globalità di approccio che implichi le sfere della corporeità, dell'affettività e della razionalità, privilegiando l'ascolto guidato accompagnato da semplici racconti/fiabe di altri popoli, si susciti la curiosità sincera e rispettosa verso storie di vita di bambini/e in terre lontane da noi.

Un esempio di frammenti di vita lontana rivissuta a scuola:

Africa: - in un cerchio tutti i bambini assistono ansiosi all'arrivo dello stregone (un'insegnante con maschera e vestiti tipici) che con i suoi bongos tutti fa ballare come per magia. Con un po' di carta crespa marrone e rossa ai polsi e alle caviglie è facile ricreare e vivere il fenomeno musicale nel suo significato misterioso-aggregativo, caratteristico di questo continente.

■ sempre in cerchio, seduti per terra, al centro del villaggio di capanne, tra i canti di variopinti uccelli e i suoni naturali della foresta, i piccoli abitanti della terra marrone vengono invitati a cantare una "preghiera" per guarire il cucciolo di antilope ferito (peluche).

L'atmosfera carica di preoccupazione per la sua guarigione e della forza misteriosa delle nostre parole, ha permesso ad un bambino slavo di superare le sue profonde difficoltà linguistiche, per esternare per la prima volta, attraverso una cantilena a fil di voce, ricordi ed immagini agghiaccianti dei suoi primi anni trascorsi in un paese ferito e distrutto come la Jugoslavia (rammento ancora i brividi che mi percorrevano nell'ascoltare quella melodia dolcissima dal contenuto straziante che ci ha immobilizzati tutti — grandi e piccoli — per quasi cinque minuti). [Scuola d'infanzia "Sorelli" (Bs) AS. 94/95]

¹ Nanni A., Rivista Cem, *Pedagogia del volto, Educare a partire dall'altro*

² Convegno SIEM '92, *Educazione musicale in una società multietnica*, dall'intervento dell'antropologo Pedro Miguel, pp. 19-32

³ Farina G., Morra C., *Ding Dang Deng Doeng Dong. Viaggio nell'universo della musica extraeuropea*, Ed. Ricordi '90 (con cassetta allegata)

L'INCONTRO conflitto, conoscenza, condivisione

DI LUCREZIA PEDRALI

"La diversità, benché sia una risorsa, può anche diventare, nel momento dell'incontro con l'altro, un elemento di conflitto: l'altro può avere idee, atteggiamenti, sentimenti, valori, scopi contrastanti con i nostri."

Dalla contesa per un giocattolo nella prima infanzia, fino alla disputa ideologica nell'adolescenza, le occasioni di conflitto con i coetanei sono quotidiane. Occorre superare a questo riguardo una radicata concezione pedagogica che vede nel conflitto un'esperienza sostanzialmente negativa, e considera perciò l'evitamento del conflitto tra i bambini come la prima meta da realizzare¹.

1° obiettivo:

Scoperta del conflitto come "possibile" elemento costitutivo della relazione

■ a) In palestra: utilizzando materiali diversi liberamente scelti (stoffe, cerchi, palle, corde ecc.) esprimere sentimenti, quali la rabbia, il risentimento, l'ostilità.

■ b) Quando litigo io sento... Ogni alunno è invitato ad indicare in quale parte del corpo "sente" il risentimento o la "rabbia"; viene poi invitato a descrivere quali modificazioni questi sentimenti inducano a livello corporeo (rigidità, tensione, dolore ecc.).

■ c) A coppie: senza toccare il corpo del compagno che sta di fronte, mimare un litigio, assumendo posture ed espressioni adeguate alla situazione.

■ d) Io litigo quando:
a scuola succede:...;
a casa succede:...;
con gli amici succede:...

Ogni alunno verbalizza il proprio vissuto nelle diverse situazioni per operare successivamente un confronto con le elaborazioni dei compagni.

2° obiettivo:

Capacità di riflettere e di rielaborare una situazione di conflitto

...La ricerca psicologica riconosce sempre più al conflitto con i coetanei una funzione positiva, di propulsione della competenza sociale e di stimolo allo stesso sviluppo cognitivo. Ciò a condizione che si rimanga nell'ambito della sicurezza individuale di una valutazione positiva dell'altro e di una fiducia reciproca².

L'attività centrale di questa seconda fase è costituita dalla invenzione di storie partendo da elementi verosimili adatti a rappresentare situazioni di conflitto. Per la drammatizzazione di queste storie si può ricorrere alla mediazione di burattini, al fine di consentire il contenimento dell'ansia e quindi una maggiore libertà espressiva degli alunni.

Gli elementi di partenza vanno ricercati nelle esperienze reali che originano i conflitti, tra i bambini: rivalità nel gioco, dispetti, invidie ecc.. Collettivamente si procede alla elaborazione di un testo che conduca alla necessità di decidere sul tipo di finale ovvero sulle pos-

sibili strategie di soluzione del conflitto.

3° obiettivo:

Acquisire la capacità di risoluzione dei conflitti

... "I nostri studi sulla cooperazione e competizione (Bonino, 1991, Tenzi, 1991) indicano che i bambini che vivono, in famiglia e all'asilo, in situazioni non dogmatiche, in cui è loro consentito di sperimentare la soluzione autonoma dei conflitti, sono maggiormente cooperativi e meno aggressivi. Non si tratta, si badi bene, di climi educativi permissivi e senza regole (che come abbiamo detto sono al contrario unanimemente ritenuti quelli che generano la maggiore aggressività), ma di climi in cui l'adulto svolge la propria opera educativa soprattutto nella preventiva preparazione di materiali, situazioni, tempi e spazi idonei; anziché in un continuo intervento nelle attività dei bambini, ed in particolare nelle loro contese... Molti studi hanno evidenziato che per risolvere cooperativamente il conflitto bisogna staccarsi da esso sia emotivamente che cognitivamente, per trasporlo su un piano simbolico... Trovare una soluzione cooperativa significa infatti sapere ristrutturare la situazione conflittuale, in modo da inventare una soluzione più complessa e mediata, che tenga conto sia delle esigenze proprie che altrui (Bonino, 1991)³.

La soluzione

A gruppi (tre o quattro alunni) si analizza la storia e si cerca di ri-

spondere a domande tipo: quali sono i fatti realmente accaduti; come agiscono i diversi personaggi; quali sono i sentimenti di ciascun personaggio; per quale ragione i diversi protagonisti hanno agito in quello specifico modo.

Si confrontano poi le risposte in intergruppo. Successivamente si ricostruiscono i gruppi ai quali è affidata la consegna di individuare una o più modalità di risoluzione del conflitto.

I vari finali vengono rappresentati con i burattini e sottoposti alla analisi/valutazione dell'intero gruppo. La domanda alla quale i bambini devono rispondere è: "Questa soluzione può funzionare per risolvere il conflitto?"

Tutte le proteste vengono discusse e valutate in base al loro potenziale di risoluzione positivo del conflitto.

Il lavoro sulle storie inventate dai bambini permette di sviluppare una grande capacità di analisi e di riflessione. Inoltre consente di far acquisire al bambino la capacità di vedere sistematicamente le cose anche dal punto di vista dell'altro e di trasferire quindi dalla drammatizzazione alla realtà la possibilità di risoluzione positiva del conflitto attraverso la sua scomposizione/interpretazione/ridefinizione.

Il prepotente

C'era un prepotente nella classe di Peter; si chiamava Barry Tamerlane. Non aveva l'aria da prepotente. Non era di quelli sempre tutti sporchi; non aveva una faccia brutta, e neppure lo sguardo da far paura o le croste sopra le dita, e non girava armato. Non era poi tanto grosso. Ma nemmeno di quei tipi piccoli, ossuti e nervosi che quando fanno la lotta possono diventare cattivi. A casa non lo picchiavano, come spesso succede ai prepotenti, e neanche lo viziavano. Aveva genitori gentili ma fermi, che non sospettavano nulla. La voce non ce l'aveva né acuta né rauca; gli occhi, non particolarmente piccoli e cattivi, e non era neppure troppo cretino. Anzi, a guardarlo era bello morbido e tondo, pur senza essere grasso; portava gli oc-

chiali e, sulla sua faccia soffice e rosa luccicava l'argento dell'apparecchio dei denti. Spesso metteva su un'aria triste e innocente che a certi grandi piaceva e che gli tornava comoda quando doveva togliersi dai guai.

Come si spiega allora che Barry Tamerlane riuscisse tanto bene a fare il prepotente? Peter aveva dedicato a questa domanda un bel po' di pensieri. Ed era giunto alla conclusione che il successo di Barry avesse due spiegazioni. La prima era che Barry sembrava capace di ridurre al minimo i tempi tra il volere una cosa e l'ottenere. Supponiamo ad esempio che gli andasse a genio il giocattolo che aveva un bambino in cortile: lui non faceva altro che strapparglielo di mano. Oppure se in classe gli serviva una matita, si voltava e "prendevo in prestito" quella di un compagno. Se c'era da fare una coda, lui si metteva per primo. Se ce l'aveva con qualcuno, glielo diceva in faccia e poi lo picchiava senza pietà. La seconda ragione del successo di Tamerlane era che di lui avevano tutti paura. Non si sapeva bene perché. Bastava sentirlo nominare per provare una specie di pugno gelato alla bocca dello stomaco. Uno aveva paura, perché ce l'avevano gli altri. Barry metteva paura, perché aveva la reputazione di uno che mette paura. Vedendolo arrivare, la gente se ne stava alla larga, e se chiedeva caramelle o un giocattolo, se le vedeva subito consegnare. Facevano tutti così, perciò sembrava logico non fare in modo diverso.

Barry Tamerlane era potente in tutta la scuola. Nessuno poteva impedirgli di prendersi quel che voleva. Neanche lui stesso. Era una forza cieca. A volte Peter pensava che fosse come un robot programmato per fare tutto quel che doveva. Che strano che non gli importasse di essere senza amici, o di essere odiato ed evitato da tutti. Naturalmente, Peter si teneva lontano da quel prepotente, ma provava per lui un interesse speciale. Barry Tamerlane era un mistero. Quando compì undici anni, Barry invitò a casa una dozzina di compagni. Peter cercò di salvarsi, ma i suoi genitori furono irrimediabili. Dal canto loro trovavano simpatici la mamma e il papà di Barry e perciò, in base ad una logica adulta, Peter doveva trovare simpatico il figlio.

Il festeggiato tutto sorridente accolse i bambini sulla porta di casa. — Salve Peter! Grazie! Ehi, Mamma, guarda che cosa mi ha regalato il mio amico Peter!

Quel pomeriggio, Barry fu cortese con tutti i suoi ospiti. Partecipava alle gare, senza pretendere di vincere

sempre, soltanto perché era il suo compleanno. Rideva con i genitori e versava da bere, e aiutò addirittura a rimettere in ordine e a lavare i piatti. A un certo momento della festa, Peter sbirciò nella stanza di Barry. C'erano libri dappertutto, una pista da trenino montata sul pavimento, un vecchio orso di pezza sul letto appoggiato sul cuscino, una scatola del piccolo chimico, un gioco elettronico: una stanza identica in tutto e per tutto alla sua.

Alla fine del pomeriggio, Barry salutò Peter con una pacca sul braccio e gli disse: — A domani Peter.

Fu dunque così che quel giorno durante la ricreazione, Peter si ritrovò da solo ai margini del cortile. Guardando, chiunque avrebbe visto un bambino vicino al muro che fissava lo sguardo nel vuoto, senza fare niente. In realtà, Peter pensava molto intensamente. Era stato sul punto di addentare la mela, quando ecco un'altra delle sue idee brillanti. Un'illuminazione. Se la vita era un sogno, allora la morte doveva essere il momento in cui ci si sveglia. Era talmente semplice che non poteva non essere così. Uno moriva, il sogno era finito, e ci si svegliava. Ecco perché la gente parlava di paradiso. Era come svegliarsi. Peter sorrise. Stava quasi per concedersi la ricompensa di un morso di mela, quando sollevò lo sguardo e si ritrovò gli occhi puntati sulla faccia rosa e tondetta di Barry Tamerlane, il prepotente della scuola.

Sorridente, ma non aveva l'aria contenta. Sorrideva, perché voleva qualcosa. Aveva attraversato il cortile in diagonale, senza badare agli altri che giocavano a pallone, a campana e a saltare la corda.

Tese molto semplicemente la mano e disse: — Voglio quella mela —. Poi tornò a sorridere. Un raggio di sole illuminò l'argento del suo apparecchio.

Dovete sapere che Peter non era un codardo. Una volta era sceso zoppicando da una montagna del Galles con una caviglia slogata, senza un solo lamento. E un'altra volta, si era gettato nel mare in burrasca tutto vestito, per andare a salvare il cane di una signora dalle onde. Ma non aveva coraggio per le risse.

— Avanti, — disse Barry Tamerlane in tono ragionevole. — Passami quella mela, se non vuoi che ti disfi la faccia.

Peter sentì il gelo salirgli dai piedi e diffondersi in tutto il corpo. La mela era gialla striata di rosso. La buccia era un po' vizza, perché se l'era portata a scuola una settimana prima ed era rimasta nel banco tutto quel tempo, emanando un profumo dolce

Il lavoro sulle storie inventate dai bambini permette di sviluppare una grande capacità di analisi e di riflessione. Inoltre consente di far acquisire al bambino la capacità di vedere sistematicamente le cose anche dal punto di vista dell'altro e di trasferire quindi dalla drammatizzazione alla realtà la possibilità di risoluzione positiva del conflitto attraverso la sua scomposizione/interpretazione/ridefinizione.

di legno. Valeva la pena di farsi disfare la faccia per così poco? Certamente no. E d'altra parte, era giusto cederla, solo perché un prepotente la voleva?

Rivolse lo sguardo su Barry Tamerlane. Si era fatto un po' più vicino. La sua faccia rotonda, da rosa era diventata rossa. Le lenti gli ingrandivano gli occhi. Una bollicina di saliva brillava sospesa tra il ferretto e uno dei denti davanti. Non era più grosso, e di sicuro, nemmeno più forte di Peter.

Peter si sentiva il cuore battere forte dentro le orecchie. L'ultima volta che si era trovato in una situazione del genere, lui era un gatto che poteva contare sui trucchi di un essere umano, questa volta non era così facile. Cercando di prendere tempo, si passò la mela da una mano all'altra e disse: — La vuoi davvero questa mela?

— Hai sentito benissimo, — replicò Tamerlane con voce monotona. — Quella mela è mia.

Peter osservò il bambino che si stava preparando a colpirlo e gli venne in mente la festa di compleanno di tre settimane prima, quando Barry era stato così affettuoso e cordiale. E adesso, eccolo lì a fare tutte le smorfie possibili per sembrare cattivo. Che cosa gli faceva credere che quando era a scuola aveva il diritto di fare e di prendersi tutto ciò che voleva?

Peter osò distogliere un attimo lo sguardo dall'avversario e vide il cerchio di facce spaventate che gli si accalcavano intorno. Gli occhi spalancati, le bocche appese. Tamerlane il terribile stava per mettere a terra un bambino e nessuno poteva farci granché. Che cosa rendeva tanto potente il roseo, il paffuto Barry? E all'improvviso, dal nulla, Peter trovò la risposta. Ma è ovvio, pensò. Siamo noi. Siamo noi che lo abbiamo sognato come il prepotente della scuola. Non è più forte di nessuno di noi. Tutta la sua forza e il potere, ce la siamo sognata noi. Noi abbiamo fatto di lui quel che è. Quando va a casa e nessuno gli crede se fa il prepotente, allora torna se stesso.

Barry tornò a parlare. — È la tua ultima occasione. Dammi quella mela o preparati a fare un volo che ti porterà diretto dentro la settimana che viene.

Per tutta risposta, Peter si portò la mela alla bocca e ne staccò un gran morso. — Vuoi sapere una cosa? — gli disse lentamente, senza smettere di masticare. — Io non ti credo. Anzi, se proprio vuoi saperlo, non credo nemmeno che tu esista. La folla trattenne il fiato, qualcuno azzardò una risatina.

Barry Tamerlane era potente in tutta la scuola.

Nessuno poteva impedirgli di prendersi quel che voleva.

Neanche lui stesso. Era una forza cieca. A volte Peter

pensava che fosse come un robot

programmato per fare tutto quel che

doveva. Che strano che non gli importasse di essere senza amici, o di essere odiato da tutti.

Peter sembrava talmente sicuro di sé. Magari era vero.

Persino Barry aggrottò le ciglia e smise di ondeggiare. — Che cosa hai detto?

La paura di Peter era scomparsa del tutto. Se ne stava in piedi di fronte a Barry e gli rivolgeva un sorriso, come se avesse pietà del suo non esistere. Dopo settimane di elucubrazioni intorno alla natura di sogno della vita, Peter aveva deciso che nel caso del prepotente Barry le cose stavano sicuramente così, e che perciò, se anche l'avesse colpito in faccia con tutta la forza che aveva, non gli avrebbe fatto più male di quanto poteva fargliene un'ombra.

Barry si era ripreso e si preparava a combattere.

Peter staccò un altro morso di mela. Mise la faccia vicina a quella di Barry e lo squadrò come se avesse di fronte una vignetta buffa disegnata sul muro. — Tu non sei altro che un grasso budino rosa... coi denti di ferro.

Ci fu uno scroscio di risa tra la folla che si diffuse, differenziandosi in risolini, sghignazzi e grida. I bambini si davano di gomito, battendosi sulle ginocchia. Fingevano, naturalmente. Ciascuno voleva dimostrare agli altri che gli era passata la paura. Frammenti di quell'insulto rimbalzarono di bocca in bocca: — Budino rosa... denti di ferro... un budino coi denti! — Peter sapeva di aver detto una crudeltà. Ma che importanza poteva avere? Tanto Barry non era vero. Adesso appariva di un bel rosa acceso, più di qualunque budino mai visto. Chissà come odiava essere lì.

Peter incalzò, prima che l'altro recuperasse la rabbia. — Sono stato a casa tua. Ti ricordi? Per il tuo compleanno. Tu sei un bambino normale, tranquillo. Ti ho anche visto aiutare tua mamma a lavare i piatti...

— Aaaaaaah, — fece eco la folla accompagnando l'esclamazione con una nota di caloroso disprezzo.

— Non è vero, — vomitò Barry. Aveva gli occhi lucidi.

— E poi ho guardato in camera tua e ho visto l'orsacchiotto ben rincalzato sotto le coperte.

— Aaaaaaah, — gridò la folla, procedendo dalla sorpresa al più sincero sberleffo. — Uuuuuuuuh! Piccolino... pisciasotto... dorme soltanto con l'orsacchiotto... aaaaah.

È probabile che Barry Tamerlane avesse ancora in mente l'idea di picchiare Peter. Con il crescere delle grida di scherno, la sua mano si sollevò in un pugno poco convinto. E proprio a quel punto accadde una cosa terribile. Barry si mise a piangere. Inutile far

finta di niente. Le lacrime gli correvano ai lati del naso senza che lui riuscisse a controllarle. Sussultava con tutto il corpo e di tanto in tanto tirava su un po' d'aria per respirare.

Peter, col passare delle ore, incominciò a sentirsi vagamente diverso. Le parole che aveva detto si misero a ossessionarlo. Le aveva dette davvero? Non poté non notare la sagoma ricurva di Barry Tamerlane davanti a lui. Peter si chinò e gli batté sulla schiena con il righe. Ma Barry scosse la testa e non rispose... Peter trasalì al ricordo di quel che aveva detto. Si sforzò di far mente locale su tutte le atrocità commesse da Barry. Cercò di concentrarsi sulla sua vittoria, ma non provava più alcuna soddisfazione. Si era preso gioco di Barry solo perché era grasso e portava l'apparecchio e aveva un orsacchiotto e aiutava sua mamma a lavare i piatti. Certo, aveva voluto difendersi e dare una buona lezione a Barry, ma aveva finito col trasformarlo in un oggetto di scherno per tutta la scuola. Le sue parole gli avevano fatto molto più male di qualsiasi pugno sul naso. Lo avevano umiliato. E adesso il prepotente chi era?

Uscendo per l'intervallo del pranzo, Peter appoggiò un biglietto sul banco di Barry. C'era scritto, "Ti va di giocare a pallone? PS. Ce l'ho anch'io un orsacchiotto e devo sempre aiutare mia madre a lavare i piatti. Peter".

Barry era terrorizzato al pensiero di dover affrontare gli altri nell'intervallo, perciò accettò volentieri. I due ragazzini organizzarono una partita e vollero a tutti i costi essere messi nella stessa squadra. Si aiutarono a segnare, e uscirono dal campo tenendosi sottobraccio. Non aveva più senso continuare a prendere in giro Barry. Lui e Peter divennero amici, non proprio del cuore, ma amici, comunque. Barry appese in camera sua il biglietto che Peter gli aveva scritto, e del prepotente, come succede con i brutti sogni, ci si scordò presto.

(Brano di lettura, tolto e adattato da: *L'inventore dei sogni*, di Mc Ewan, Einaudi, Torino 1994)

Bibliografia:

Bonino S., *Bambini e nonviolenza*, Gruppo Abele, Torino 1987;
AA., *Il sé e l'altro. Parole, movimenti, colori, suoni... Fantasia per educare alla pace*, EMI, Bologna 1995

OGNI VIVERE E' INCONTRARE

DI MARIACRISTINA BONOMETTI e IDA MALCHIODI

Ognuno di noi può sperimentare nella sua vita la fragilità frequente delle forme di incontro effettivamente realizzabili e, spesso anche all'interno dell'esperienza scolastica, le relazioni interpersonali sono effimere e deludenti. Nasce da questa situazione la tendenza a chiudersi in se stessi, a diffidare degli altri, a rifiutare, consciamente o inconsciamente, il "bene" della apertura e dalla disponibilità all'incontro.

Se però decidiamo, sorretti dal desiderio di realizzarci e di promuovere l'altro, di stare accanto a ..., impariamo a sperimentare i nostri limiti e le nostre grettezze.

Comprendiamo allora che la nostra povertà è lo spazio interiore dentro il quale potremo accogliere ogni persona che incontriamo. Cosa significa incontrare l'altro? Cosa succede quando ci si pone di fronte agli alunni e si incontra la differenza?

Ci si rende conto che ogni volta si sperimenta la diversità e si verifica l'interdipendenza con l'altro? Infatti la relazione fra due persone non è che *dipendenza reciproca*: i due sono protesi l'uno verso l'altro e si rapportano l'uno all'altro. Ogni giorno l'insegnante vive una serie di relazioni, di rapporti sempre diversi: mentre la relazione fra identici sarebbe un non senso, il rapporto fra diversi sprigiona una grande novità perché ogni volta che si afferma il valore della differenza dell'altro, si produce la capacità di creare qualcosa di nuovo.

È chiaro che ogni incontro è un'avventura di cui non possiamo predire gli sviluppi ma è solo allo stesso tempo un mezzo per cono-

scere se stessi. Rifiutare la reciprocità significa non soltanto isolarsi, ma anche ignorarsi. L'altro quindi non è un limite ma piuttosto una fonte di promozione e di autopercezione. È questa la grande scommessa che gli operatori scolastici devono vincere: educare i ragazzi a comprendere e a sperimentare che per l'essere umano esistere è coesistere, crescere è crescere con, lavorare è collaborare. L'obiettivo pedagogico a cui l'educatore in genere e quindi anche il docente dovrebbe fare riferimento, è la costruzione di una personalità nella quale prevalgono atteggiamenti positivi di cooperazione anziché di competizione e di antagonismo. Questi atteggiamenti si costruiscono soprattutto nell'età evolutiva, nel microcosmo della vita quotidiana e vengono poi utilizzati nella vita sociale e trasferiti nelle relazioni fra i popoli. Allora, per viaggiare, per incontrare l'altro ci vuole coraggio, occorre mettersi nei panni di chi, spesso, non sa che viaggio sta facendo. Occorre camminare insieme, dare il passo, ma seguire anche il passo dell'altro.

La scuola può diventare allora luogo vivo e reale di scambio, confronto, incontro e cambiamento reciproco nel momento in cui gli insegnanti:

- accolgono i bambini, tutti i bambini, e diventano iniziatori-accompagnatori del loro viaggio nel mondo;

- facilitano e sostengono progetti di accoglienza e di inserimento di bambini stranieri;

- valorizzano gli apporti culturali diversi diventando loro stessi narratori di altri mondi e di altra cultura;

- sono attenti al clima relazionale in classe e con gli adulti;

- stabiliscono con le famiglie, tutte le famiglie, modalità comunicative basate sull'ascolto e la negoziazione;

- modificano e rivedono la programmazione didattica e i contenuti disciplinari elaborando, all'interno dei saperi eurocentrici, unità di lavoro che aiutino a scoprire e incontrare altre forme di pensiero.

La scuola nel suo aspetto relazionale promuove: 1. *la valorizzazione*; 2. *la condivisione*; 3. *la collaborazione*.

Attività di valorizzazione

1. Iniziali e qualità: per creare una atmosfera positiva e facilitante l'incontro, ogni partecipante ricorda le iniziali del proprio nome e cognome e cercherà di trovare due qualità che lo descrivono. Farà poi la stessa cosa con le iniziali del proprio vicino trovando anche per lui due caratteristiche positive che lo rappresentano.

2. Notes di buon compleanno: ciascuno ha un foglio su cui esprime con parole e disegni un pensiero valorizzante sulla persona che festeggia il compleanno. Alla fine, i fogli vengono raccolti in un libretto che viene consegnato alla persona festeggiata.

Attività di condivisione

1. Chi incontri? Quali sono le persone che incontri nel tuo mondo? Tra le persone da te elencate, scegli quelle con le quali hai un rapporto significativo e riporta i loro nomi nei cerchi della figura

VALORIZZAZIONE

riconoscere ed apprezzare le qualità come capacità positive di ciascuno

OBIETTIVO DIDATTICO	CONTENUTO	STRUMENTO
► conoscere se stessi e le proprie capacità	► il proprio corpo ► le proprie abilità ► la propria storia ► la propria famiglia	► giochi di conoscenza ► narrazioni ► diario personale
► stimarsi	► rappresentare graficamente, verbalmente e concretamente i propri aspetti positivi	► circle time ► giochi di valorizzazione
► stimare gli altri	► riconoscere gli aspetti positivi degli altri	► giochi di valorizzazione ► brainstorming ► circle time

CONDIVISIONE

come capacità di essere partecipi di sentimenti, idee...

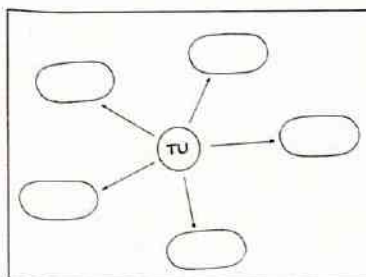
OBIETTIVO DIDATTICO	CONTENUTO	STRUMENTO
► identificazione con l'altro	► aspetti comuni fra le persone ► esperienze di reciproca conoscenza	► giochi di presentazione ► interviste
► capacità di rapporto empatico	► esprimere i propri sentimenti	► circoli di condivisione
► saper assumere le prospettive e il ruolo di un altro	► osservare le proprie reazioni di fronte alle altrui emozioni	► letture e rappresentazioni di testi

COOPERAZIONE

come capacità di costruire un progetto comune insieme

OBIETTIVO DIDATTICO	CONTENUTO	STRUMENTO
► creare un clima cooperativo	► cos'è il gruppo-classe ► suddivisione dei ruoli	► lavori di gruppo ► gioco dei ruoli
► sapersi porre dei limiti e saperli rispettare	► individuare le regole ► rispettare le regole	► discussioni ► giochi ► attività sportive
► sapersi porre delle mete ed impegnarsi a raggiungerle	► costruire un progetto comune	► discussione ► brainstorming ► circle time
► tollerare la frustrazione	► incontrare le difficoltà e trovare soluzioni per superarle	► giochi di risoluzione dei conflitti

sottostante. Se i cerchi non ti bastano, aggiungine altri. Segna poi, sul "filo" del rapporto il tipo di legame che ha con loro. Puoi anche colorare i vari rapporti e, per quelli che ti suscitano sentimenti simili, usare lo stesso colore. Otterrai così una specie di "mappa" delle tue relazioni sociali più importanti.



Osserva ora il disegno che ne è uscito. Che ne pensi? Sei soddisfatto dei tuoi rapporti? Vorresti averne di più? O forse sono troppi? La qualità del rapporto è buona o vorresti cambiarla?

2. Il diario delle emozioni: un diario delle emozioni è una raccolta di scritti e disegni di un ragazzo intorno ai propri stati d'animo. Si tratta di narrare le proprie sensazioni e illustrarle, oppure di esprimerle senza parole su un disegno. Le pagine vengono via via messe da parte per poi, alla fine, costituire un libro personale di cui il ragazzo realizza anche la copertina.

Attività di cooperazione

1. Ascolta e racconta: Tutti i ragazzi si siedono in circolo. Uno inizia a raccontare una storia. Per creare la giusta atmosfera, l'animatore stesso potrà iniziare a narrare una vicenda che catturi l'attenzione del gruppo, fermandosi poi ad un certo punto. Il ragazzo alla sua destra dovrà continuare la storia.

2. Cos'è un conflitto? Proponiamo ai ragazzi tre esempi di conflitto da una fonte a piacere (esperienza personale, un fatto di cronaca, un fatto immaginario), accompagniamo gli esempi con disegni o foto di riviste; per ognuno degli esempi rispondiamo alle

seguenti domande: come si svolge un conflitto? è violento o no? quali sono le cause reali o apparenti? in che modo il conflitto è o potrebbe essere utile?

A. L'incontro attraverso la narrazione

"Il ragazzo immobile,ritto davanti al recinto del lupo. Il lupo va e viene. Gira in lungo e in largo senza mai fermarsi. "Che scocciatore quel tipo..."

Ecco quel che pensa il lupo. Sono ormai due ore che il ragazzo sta davanti alla rete, piantato lì come un albero gelato, a guardare aggirarsi il lupo.

"Che vuole da me?"

Questo si chiese il lupo. Quel ragazzo lo turba. Non lo spaventa (un lupo non ha paura di niente), ma lo turba.

"Che vuole da me?"

Gli altri bambini corrono, saltano, gridano, piangono, fanno la linguaccia al lupo e nascondono il viso nella gonna della mamma. Poi vanno a fare i buffoni davanti alla gabbia del gorilla e ruggiscono davanti al naso del leone che frusta l'aria con la coda. Ma quel ragazzo lì, no. Rimane in piedi, immobile, silenzioso. Solo i suoi occhi si muovono: seguono il viavai del lupo, lungo la rete.

"E che, non ha mai visto un lupo?" Dal canto suo, il lupo non riesce a scorgere il ragazzo che una volta su due. Perché non ha che un occhio, il lupo. Ha perduto l'altro lottando contro gli uomini, dieci anni fa, il giorno che fu catturato. All'andata dunque (se quella si può chiamare andata), il lupo vede lo zoo tutto intero con le sue gabbie, i bambini che impazzano e, in mezzo a loro, quel ragazzo del tutto immobile.

Al ritorno (se quello si può chiamare ritorno), il lupo non vede che l'interno del recinto. Un recinto vuoto, perché la lupa è morta la settimana passata. Un recinto triste, con la sua unica roccia grigia e il suo albero morto. Poi il lupo fa dietro front, ed ecco lì di nuovo il ragazzo, col respiro regolare che emana vapore bianco nell'aria fredda. "Si stancherà prima di me" pensa il lupo

continuando il suo andirivieni. E aggiunge: "Sono più paziente di lui". E aggiunge ancora. "Io sono il lupo".

Ma il mattino dopo, svegliandosi, la prima cosa che il lupo vede è il ragazzo, in piedi davanti al recinto, sempre nello stesso punto. Per poco, il lupo non è trasalito. "Non avrà mica passato la notte qui!". Si è controllato in tempo e ha ripreso il suo andirivieni come se niente fosse.

È un'ora, ormai, che il lupo trotta. Un'ora, che gli occhi del ragazzo lo seguono. Il pelo azzurro del lupo sfiora la rete.

"Che ho, da interessarlo tanto?"... Tuttavia il giorno dopo il ragazzo è sempre là. E il giorno seguente. E l'altro ancora. Così che il lupo è obbligato a ripensare a lui...

Il giorno dopo, come tutti gli altri giorni, il ragazzo è là, più che mai, tutto solo davanti al recinto, nel giardino zoologico completamente deserto.

"Oh, no!" geme il lupo.

Eh sì!

Improvvisamente il lupo si sente molto stanco. C'è da pensare che lo sguardo del ragazzo pesi una tonnellata.

"D'accordo" pensa il lupo.

"D'accordo!"

L'hai voluto tu!"

E, bruscamente, si ferma. Si siede eretto, proprio davanti al ragazzo. E anche lui si mette a fissarlo. Non quello sguardo che vi passa attraverso, no: il vero sguardo, lo sguardo FISSO...

Ma c'è qualcosa che disturba il lupo; un particolare stupido: lui non ha che un occhio, mentre il ragazzo ne ha due. A un tratto il lupo non sa in che occhio del ragazzo fissare lo sguardo. Esita. Il suo unico occhio salta da destra a sinistra e da sinistra a destra. Il ragazzo non batte ciglio. Il lupo è maledettamente a disagio; per niente al mondo stornerebbe lo sguardo, di riprendere la marcia non se ne parla. Così il suo unico occhio impazzisce sempre più e ben presto, attraverso la cicatrice dell'occhio morto, spunta una lacrima. Non è dolore, è impotenza, collera. Allora il ragazzo fa una cosa curiosa, che calma il lupo, lo

mette a suo agio. Il ragazzo chiude un occhio. Ed eccoli là che si fissano, occhio nell'occhio, nel giardino zoologico deserto e silenzioso, con un tempo infinito davanti a loro."

(da: "L'occhio del lupo" di D. Pennac)

Dopo aver letto attentamente il brano, rispondi alle seguenti domande. Quale atteggiamento assume il ragazzo di fronte al lupo?

Perché il lupo, che inizialmente si mostra infastidito, comincia a "gradire" la sua presenza? In cosa, infatti, il ragazzo si differenzia dagli altri visitatori dello zoo?

Quale gesto del ragazzo fa scattare la molla che instaura un rapporto di confidenza e poi di amicizia tra i due? Hai mai provato a metterti in relazione con qualcuno? Prova a riflettere se hai preferito essere in una posizione di vantaggio oppure hai cercato di adeguarti al tuo "interlocutore". Racconta.

B. L'incontro attraverso la religione

A pochi anni dal terzo millennio siamo coscienti che nessun problema e nessuna esperienza presenti nel mondo ci lasciano indifferenti.

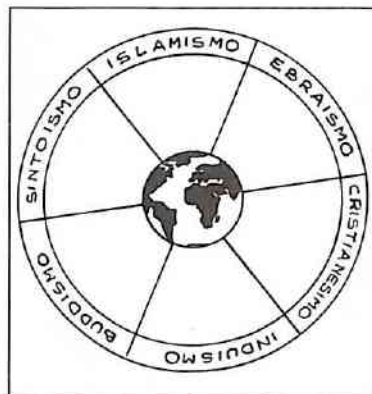
Non siamo estranei alle esperienze di popoli e culture un tempo lontani dal mondo occidentale perché ormai persone appartenenti a queste lontane culture e civiltà vivono e lavorano in mezzo a noi.

Conoscere queste esperienze diverse, confrontandole con quelle proprie della nostra tradizione culturale, significa comprendere davvero il mondo in cui viviamo, in cui vivremo.

Vi proponiamo ora un'attività di conoscenza delle diverse religioni.

Non potendo sceglierle tutte provate a cercare informazioni sulle tre religioni monoteiste, l'islamismo, il cristianesimo e l'ebraismo e su tre religioni politeiste, induismo, buddismo e shintoismo, tenendo presenti i seguenti parametri: secolo di nascita, fondatore, località geografica, numero aderenti, principali divinità, punti dottrinali, idea di liberazione, versetto di una preghiera.

Disegnate ora un grande cerchio e uno più piccolo concentrico. Quello più grande suddividetelo in 6 spicchi, tanti quante sono le religioni da voi studiate e, nel cerchio centrale, disegnate la carta tematica riguardante le religioni del mondo, che si trova sull'atlante di Peters (Edizione: Rizzoli). Completate ora con le informazioni che avete trovato i vari settori del cerchio.



Quale gesto del ragazzo fa scattare la molla che instaura un rapporto di confidenza e poi di amicizia tra i due? Hai mai provato a metterti in relazione con qualcuno? Prova a riflettere se hai preferito essere in una posizione di vantaggio oppure hai cercato di adeguarti al tuo "interlocutore".

Bibliografia

- Tabucchi A., *Sostiene Pereira*, Feltrinelli, Milano 1995, pp. 143-44
 Pennac D., *L'occhio del lupo*, Collana gli Istrici, Salani Ed., 1996, pp. 7-16
 Bonino S., *Bambini e non violenza*, EGA, Torino 1987
 AA.VV., *Percorsi Educativi*, CPM, Trezzano sul Naviglio, Milano 1996 p. 106
 AA.VV., *La radice di Jesse*, III volume, SEI, Torino 1994
 Rinaldi G., Zanetta D., *Un mondo di religioni*, Gregoriana, Padova 1988
 Favaro G., *La scuola luogo di incontro fra culture*, da Educare al cambiamento, CRES, Edizioni Lavoro, Roma 1995, pp. 51-52
 Ivana L., *Orientarsi facendo*, Ed. La scuola, Brescia 1992, p.56

L'INCONTRO: ATTESA DELL'ALTRO

a cura di ETTORE SARTORIO

"Noi dobbiamo accogliere la nostra esistenza quanto più ampiamente ci riesca; tutto, anche l'inaudito deve essere possibile".

(Rilke R.M., Lettere ad un giovane poeta)

"Vi sono de' momenti in cui l'animo, particolarmente de' giovani, è disposto in maniera che ogni poco d'istanza basta a ottenere ogni cosa che abbia un'apparenza di bene e di sacrificio: come un fiore appena sbocciato, s'abbandona mollemente sul fragile stelo, pronto a concedere le sue fragranze alla prim'aria che gli aliti punto d'intorno. Questi momenti, che si dovrebbero dagli altri ammirare con un timido rispetto, son quelli appunto che l'astuzia interessata spia attentamente e coglie di volo, per legare una volontà che non si guarda".

(Manzoni A., I Promessi sposi, cap. X)

La nostra esistenza personale, sin dal suo nascere, è profondamente intessuta e formata di incontri, di relazioni, di aperture. L'uomo è fatto per incontrare l'altro, perché questo è l'unico modo che ha per riconoscersi. Ecco perché anche ogni relazione educativa, come un viaggio, è sempre un incon-

tro e diventa così un momento privilegiato per scoprire l'altro da sé, ma anche se stessi attraverso gli altri.

Non c'è possibilità di educazione senza che vi sia incontro di vite, di storie, di culture, ma anche più semplicemente di parole, di gesti, di sentimenti ed emozioni che veicolino non solo contenuti e informazioni, ma ipotesi di spiegazione di sé e della

realtà intera. Il vero

dramma dell'uomo è quello di credere di bastare a se stesso, di accontentarsi delle facili spiegazioni, di ritenere troppo faticosa – perché ti costringe a cambiare opinioni, abitudini, comportamenti – l'apertura all'altro.

Si può vivere quotidianamente fianco a fianco di tanti altri uomini, di tanti nostri alunni, senza mai incontrarli veramente, soggiogati dalla paura di non comprometterci troppo, dalla diffidenza reciproca, dall'incapacità di rischiare. Si possono vedere con gli occhi luoghi, abitare ambienti, percorrere strade diverse come se tutto fosse uguale. Nei materiali qui sotto proposti, vi è il tentativo – evidentemente limitato – di ricucire all'interno de *I promessi sposi* di Manzoni un filo, talora invisibile, fatto di aperture e di chiusure, di sguardi curiosi perché carichi di attesa o spenti, di incontri pieni di promesse o di meschini calcoli, di moti del cuore carichi di egoismo e bramosia o tesi all'ascolto di tutto ciò che può risultare inatteso, inaspettato.

Materiali

Tutti i brani utilizzati sono tolti da Manzoni A., *I promessi sposi*, Atlas, 1994 (di seguito vengono specificati i capitoli e le pagine)

1. Le descrizioni manzoniane non sono mai accessorie, ma rivelano profondità di sguardo sulla realtà circostante che, incontrata, pare partecipare alle dolorose vicende umane.

"Il cielo era tutto sereno: di mano in mano che il sole s'alzava dietro il monte, si vedeva la sua



luce, dalle sommità de' monti oposti, scendere, come spiegandosi rapidamente, giù per i pendii, e nella valle. Un venticello d'autunno, staccando da' rami le foglie appassite del gelso, le portava a cadere, qualche passo distante dall'albero. A destra e a sinistra, nelle vigne, sui tralci ancor tesi, brillavan le foglie rosseggianti a varie tinte; e la terra lavorata di fresco, spiccava bruna e distinta ne' campi di stoppie biancastre e luccicanti dalla guazza. La scena era lieta; ma ogni figura d'uomo che vi apparisse, rattristava lo sguardo e il pensiero. Ogni tanto, s'incontravano mendichi laceri e macilenti, o invecchiati nel mestiere, o spinti allora dalle necessità a tender la mano. Passavano zitti accanto al padre Cristoforo, lo guardavano pietosamente, e benché non avesser nulla a sperar da lui, giacché un cappuccino non toccava mai moneta, gli facevano un inchino di ringraziamento, per l'elemosina che avevan ricevuta, o che andavano a cercare al convento. Lo spettacolo de' lavoratori sparsi ne' campi, aveva qualcosa d'ancor più doloroso. Alcuni andavan gettando le lor semente, rade, con risparmio, e a malincuore, come chi arrischia cosa che troppo gli preme; altri spingevan la vanga come a stento, e rovesciavano svogliatamente la zolla. La fanciulla scarna, tenendo per la corda al pascolo la vaccherella magra stecchita, guardava innanzi, e si chinava in fretta, a rubarle, per cibo della famiglia, qualche erba, di cui la fame aveva insegnato che anche gli uomini potevan vivere. Questi spettacoli accrescevano, a ogni passo, la mestizia del frate, il quale camminava già col tristo presentimento in cuore, d'andar a sentir qualche sciagura". (Cap. IV, p.137)

2. Vi sono molte circostanze nelle quali la conoscenza dell'altro non nasce da un reale desiderio di incontrarlo, ma risponde a disegni nascosti, inespressi, come avviene nel colloquio tra Lucia e la Signora – la famosa monaca di Monza – sempre in bilico fra voler sapere e non poter o non dover dire.

Si può vivere quotidianamente fianco a fianco di tanti altri uomini, di tanti nostri alunni, senza mai incontrarli veramente, soggiogati dalla paura di non comprometterci troppo, dalla diffidenza reciproca, dall'incapacità di rischiare.

"Accostatevi, quella giovine," disse la signora a Lucia, facendole cenno col dito. "So che il padre guardiano è la bocca della verità; ma nessuno può esser meglio informato di voi, in quest'affare. Tocca a voi a dirci se questo cavaliere era un persecutore odioso." In quanto all'accostarsi, Lucia ubbidì subito; ma rispondere era un'altra faccenda. Una domanda su quella materia, quand'anche le fosse stata fatta da una persona sua pari, l'avrebbe imbrogliata non poco: proferita da quella signora, e con una cert'aria di dubbio maligno, le levò ogni coraggio a rispondere. "Signora... madre... reverenda..." balbettò, e non dava segno d'aver altro a dire... "Reverenda signora," disse Lucia, "quanto le ha detto mia madre è la pura verità. Il giovine che mi discorreva," e qui diventò rossa rossa, "lo prendevo io di mia volontà. Mi scusi se parlo da sfacciata, ma è per non lasciar pensare male di mia madre. E in quanto a quel signore (Dio gli perdoni!) vorrei piuttosto morire, che cader nelle sue mani. E se lei fa questa carità di metterci al sicuro, giacché siam ridotte a far questa faccia di chieder ricovero, e ad incomodare le persone dabbene; ma sia fatta la volontà di Dio; sia certa, signora, che nessuno potrà pregare per lei più di cuore che noi povere donne." "A voi credo," disse la signora con voce raddolcita. "Ma avrò piacere di sentirvi da solo a solo. Non che abbia bisogno d'altri schiarimenti, né d'altri motivi, per servire alle premure del padre guardiano," aggiunse subito, rivolgendosi a lui, con una compietezza studiata...

La signora, che, alla presenza d'un provetto cappuccino, aveva studiati gli atti e le parole, rimasta poi sola con una giovine contadina inesperta, non pensava più tanto a contenersi; e i suoi discorsi divennero poco a poco così strani, che, in vece di riferirli, noi crediam più opportuno di raccontar brevemente la storia antecedente di questa infelice; quel tanto cioè che basti a render ragione dell'insolito e del misterioso che abbiain veduto in lei, e a far com-

prendere i motivi della sua condotta, in quello che avvenne dopo. (Cap. IX, pp. 249-250)

3. Nel rapporto tra il Principe (e gli altri familiari) con la figlia Gertrude, l'unica possibilità di incontro è dominata da una crudele ipocrisia, per cui l'entrata in monastero diventa per lei, paradossalmente, l'unico modo di entrare a far parte effettivamente della famiglia.

"Al legger quella lettera, il principe *** vide subito lo spiraglio aperto alle sue antiche e costanti mire. Mandò a dire a Gertrude che venisse da lui e aspettandola, si dispose a batter il ferro, mentr'era caldo". Gertrude comparve, e, senza alzar gli occhi in viso al padre, gli si buttò in ginocchioni davanti, ed ebbe appena fiato di dire: "perdono!" Egli le fece cenno che s'alzasse; ma con una voce poco atta a rincorare, le rispose che il perdono non bastava desiderarlo né chiederlo; ch'era cosa troppo agevole e troppo naturale a chiunque sia trovato in colpa, e tema la punizione; che in somma bisognava meritarglielo. Gertrude domandò, sommessamente e tremando, che cosa dovesse fare. Il principe (non ci regge il cuore di dargli in questo momento il titolo di padre) non rispose direttamente, ma cominciò a parlare a lungo del fallo di Gertrude; e quelle parole frizzavano sull'animo della poveretta, come lo scorrere d'una mano ruvida sur una ferita. Continuò dicendo che, quand'anche... caso mai... che avesse avuto prima qualche intenzione di collocarla nel secolo, lei stessa ci aveva messo ora un ostacolo insuperabile; giacché a cavalier d'onore, com'era lui, non sarebbe mai bastato l'animo di regalare a un galantuomo una signorina che aveva dato un tal saggio di sé. La misera ascoltatrice era annichilita: allora il principe, raddolcendo a grado a grado la voce e le parole, proseguì dicendo che però a ogni fallo c'era rimedio e misericordia; che il suo era di quelli per i quali il rimedio è più chiaramente indicato: ch'essa doveva vedere, in questo triste accidente, come un avviso

che la vita del secolo era troppo piena di pericoli per lei...

"Ah, sì!" esclamò Gertrude, scossa dal timore, preparata dalla vergogna, e mossa in quel punto da una tenerezza istantanea.

"Ah! lo capite anche voi," riprese incontanente il principe. "Ebbene, non si parli più del passato: tutto è cancellato. Avete preso il solo partito onorevole, conveniente, che vi rimanesse; ma perché l'avete preso di buona voglia, e con buona maniera, tocca a me a farvelo riuscir gradito in tutto e per tutto: tocca a me a farne tornare tutto il vantaggio e tutto il merito sopra di voi. Ne prendo io la cura." (Cap. X, p. 269)

4. La figura dell'Innominato, potente e inquietante nello stesso tempo, è l'immagine di un uomo che dopo una vita scellerata si imbatte nelle domande ultime che agitano la coscienza umana e attraverso l'incontro-scontro con Lucia sua prigioniera si riconosce bisognoso di perdono e, cambiato, capace di opere di bene.

Ma appena rimase solo, si trovò, non dirò pentito, ma indispettito d'averla data. Già da qualche tempo cominciava a pro-

Si possono vedere con gli occhi luoghi, abitare ambienti, percorrere strade diverse come se tutto fosse uguale.

vare, se non un rimorso, una cert'uggia delle sue scelleratezze. Quelle tante ch'erano ammontate, se non sulla sua coscienza, almeno nella sua memoria, si risvegliavano ogni volta che ne commettesse una di nuovo, e si presentavano all'animo brutte e troppe: era come il crescere e crescere d'un peso già incomodo. Una certa ripugnanza provata ne' primi delitti, e vinta poi, e scomparsa quasi affatto, tornava ora a farsi sentire. Ma in que' primi tempi, l'immagine d'un avvenire lungo, indeterminato, il sentimento d'una vitalità vigorosa, riempivano l'animo d'una fiducia spensierata: ora all'opposto, i pensieri dell'avvenire eran quelli che rendevano più noioso il passato. - Invecchiare! morire! e poi? - E, cosa notevole! l'immagine della morte, che, in un pericolo vicino, a fronte d'un nemico, solea raddoppiare gli spiriti di quell'uomo, e infondergli un'ira piena di coraggio, quella stessa immagine, apparendogli nel silenzio della notte, nella sicurezza del suo castello, gli metteva addosso una costernazione repentina. Quel Dio di cui aveva sentito parlare, ma che, da gran tempo, non si curava di negare né di rico-

noscere, occupato soltanto a vivere come se non ci fosse, ora, in certi momenti d'abbattimento senza motivo, di terrore senza pericolo, gli pareva sentirlo gridar dentro di sé: Io sono però. (Cap. XX, pp. 487-488). È viva costei, - pensava, - è qui; sono a tempo; le posso dire: andate, rallegratevi; posso veder quel viso cambiarsi, le posso anche dire: perdonatemi... Perdonatemi? io domandar perdono? a una donna? io...! Ah, eppure! se una parola, una parola tale mi potesse far bene, levarmi d'addosso un po' di questa diavoleria, la direi; eh! sento che la direi. A che cosa son ridotto! Non son più uomo, non son più uomo!... Via! - disse poi, rivoltandosi arrabbiatamente nel letto divenuto duro duro, sotto le coperte divenute pesanti pesanti: - via! sono sciocchezze che mi son passate per la testa altre volte. Passerà anche questa. E se volle trovare un'occupazione per l'indomani, un'opera fattibile, dovette pensare che all'indomani poteva lasciare in libertà, quella poverina. - La libererò, sì; appena spunta il giorno, correrò da lei, e le dirò: andate, andate. (Cap. XXI, p.514).

Il dramma dei grandi laghi

Quali sono stati i momenti più brutti?

Il 29 ottobre è cominciata l'occupazione: nel primo pomeriggio cominciano a sparare, non si sa bene da quale parte. L'arcivescovo di Bukavu Mons. Munzihirwa, mentre tornava da una riunione, è ucciso come chiunque altro che si trovava in strada. L'abbiamo saputo solo l'indomani. Io, alla mia radio, continuavo a trasmettere e a gridare a tutte le comunità di non muoversi da casa, di scegliere il posto più sicuro in un angolo della casa, di restare calmi. Anche molti laici hanno la radiolina ricetrasmittente, unico mezzo di comunicazione. Pur non potendo tra-

smettere, anche loro ascoltavano e seguivano i miei consigli. L'ho saputo dopo una settimana, quando incontrandoci per strada, tanti mi ringraziavano dicendo che se erano ancora vivi, lo dovevano ai miei consigli "gridati" alla radio. Tanti altri (alcune centinaia) purtroppo erano stati uccisi mentre, presi dalla paura, cercavano di salvarsi scappando dalla città. I "nuovi occupanti" sparavano su tutti e su tutto ciò che si muoveva.

La radio, dunque, è stata molto utile.

Missionari e suore mi chiamavano da qualunque posto si trovassero, notte e giorno, per sapere quello che avrebbero dovuto fare, come avrebbero dovuto comportarsi, ma anche e soprattutto mi chiamavano per avere qualcuno sicuro con cui parlare, in

momenti così critici. L'ondata dei bombardamenti e delle sparatorie arrivava immancabilmente a tutti, in modo progressivo e violento, e spesso travolgeva ogni cosa.

Può portare qualche esempio concreto, accennando a qualche centro delle vostre missioni?

PANZI - Sull'asse stradale Bukavu - Uvira, poco fuori dalla città di Bukavu, sulla collina "Panzi", appunto, i missionari Saveriani hanno costruito il noviziato per i missionari africani. All'arrivo dei primi gruppi di profughi, abbiamo messo a disposizione oltre metà della casa per accoglierli e per allestire un piccolo ospedale per feriti e ammalati. Il missionario procurava riso e fagioli e le donne cristiane

della comunità, a turno, preparavano per profughi e malati il cibo ogni giorno. E' stata davvero una accoglienza esemplare. Il mese scorso, un giorno che i novizi erano partiti per Kinshasa, tutti questi rifugiati, a incominciare dai più stretti collaboratori, hanno saccheggiato la casa, divelto finestre e porte, svuotate completamente le stanze, ridotto in frantumi i vetri... Insomma sono rimaste solo le mura. Iniziata la guerra, i rifugiati sono scappati via; forse adesso si trovano verso Goma.

MURHESA - Sulla strada verso Goma, al nord. A 30 chilometri da Bukavu i due campi profughi di Kashusha e Inera ospitavano più di 300.000 persone. A Murhesa hanno saccheggiato la casa principale delle Suore zai-

CONTINUA A PAG 28



DONNE EMIGRATE

N.B.: Il 26 ottobre 1996 s'è tenuto a Stoccarda un Colloquio Internazionale sul tema Processi migratori in Europa, promosso dai Padri Scalabriniani, in particolare da P. Angelo Negrini.

Durante la "tavola rotonda" ha preso la parola, tra gli altri, la signora Maddalena Vitolo di cui riportiamo il testo che costituisce una testimonianza vissuta di rara intensità. (N.d.R.)

Appartengo a quella classe di emigrati della prima emigrazione in Germania, per la quale la preoccupazione più importante era soprattutto lavorare e guadagnare e, sul posto di lavoro, tacere e ubbidire. In quanto "figlia femmina" non ho goduto, in famiglia, di particolari privilegi in relazione alla mia istruzione scolastica. Sono cresciuta con una educazione "all'antica", così come tuttora è praticata da molte famiglie italiane. La mia preparazione culturale non ha previsto e non ha mai messo in conto l'impatto e l'incontro con il "diverso", data l'omogeneità culturale che, ieri molto più di oggi, vi era in Italia. In Germania ho trovato una società multicolore: tanti gruppi di stranieri avevano trovato un posto di lavoro in una società che, da parte sua, aveva bisogno e chiedeva semplicemente braccia per lavorare e basta. Questo ha creato in me un senso di provvisorietà. Mi dicevo: "questa vita di sacrifici mi consente di mettere in disparte quel tanto che mi permetterà, presto, di condurre una vita serena e senza preoccupazioni in Italia". Per me la Germania, allora, mi appariva, sempre più, come un luogo di passaggio. Sentivo troppo forte il bisogno di appartenenza alla mia cultura di origine, per

pensare, anche lontanamente, a qualsiasi forma di integrazione in questa società. Mi sentivo sola, quasi svuotata di me stessa, immersa e confusa in una società senza volto.

Per questo ho deciso di sposarmi giovanissima: desideravo delle persone con le quali entrare in rapporto di vita e di comunione assolutamente personale: un marito, un figlio. Un figlio che appartenesse a me sola e al quale offrire una educazione secondo i "miei" principi, la "mia" formazione culturale. Un figlio che avrei portato con me in Italia, prima dell'obbligo scolastico, per salvaguardarlo da "questa" cultura. Ecco dunque il mio stato d'animo di allora: una terra assolutamente estranea, oltretutto straniera, una lingua quasi incomprensibile, una società impermeabile, solitudine e isolamento. Anch'io mi sentivo sempre più di passaggio, sempre più provvisoria. Lavoravo, guadagnavo denaro, ma non mi guardavo attorno: la mia vita trascorreva senz'anima. Un giorno, in cui mi sentivo particolarmente depressa, ebbi la fortuna di incontrare una persona che avrebbe trasformato la mia vita: Anna era una personcina minuta, ma piena di vita, un carattere dolce e forte nello stesso tempo, pieno di entusiasmo, sempre allegra, sempre

ottimista. Una passeggiata con lei era sufficiente per trasformarmi completamente: tutto quello che vedevamo era, per lei, un miracolo. Un semplice paesaggio acquistava, sulla sua bocca, colori caldi, vivacissimi. Le immagini prendevano vita. Da parecchio tempo ormai mi trovavo in Germania e di tante bellezze non mi ero neppure accorta. Una porta interiore, chiusa da anni, si era ormai spalancata: attraverso le bellezze naturali della terra in cui vivevo ho incominciato ad apprezzare, via via, le sue tradizioni, gli usi, i costumi.

Questa terra diventava, sempre più, mia. Incominciavo a dare una nuova dimensione alla mia vita, a recuperare serenità e armonia: "entravo" sempre più, nella vita di qui, senza tuttavia rinnegare il mio passato, le mie origini, senza togliere nulla al mio modo di pensare, alla mia cultura, alla mia identità. La mia esperienza in Germania poteva diventare un'occasione per arricchire me e i miei figli. Ora, a distanza di venticinque anni, nella mia cerchia di lavoro, di famiglia, della associazione che dirigo a Heilbronn, cerco di trasmettere questa mia convinzione: è necessario aprire, sempre più, la nostra testa e il nostro cuore se desideriamo rendere più ricca la nostra vita. Osservo i miei figli, ormai

giovannotti, cresciuti con una cultura assolutamente originale: italiani nell'anima, tedeschi nella testa. Figli di italiani, cresciuti in Germania, amano la Germania senza rinnegare l'Italia. Figli di due culture che essi cercano di integrare nella loro persona. Una vita di volontaria segregazione dalla società in cui ci troviamo non potrà mai garantirci un vero arricchimento. Abbracciare una cultura diversa dalla nostra, non significa affatto dovere abbandonare la nostra, ma creare qualcosa di completamente nuovo e inedito che, forse, solo noi emigrati abbiamo la possibilità e la fortuna di creare.

Sento i miei figli che, in famiglia, passano indifferentemente dall'italiano al tedesco e ripenso ai miei primi anni di vita in Germania: la lontananza dall'Italia, l'indifferenza di una società che a volte mi appariva addirittura ostile, barriere insormontabili di lingua e cultura che mi facevano sentire sempre più sola. Ora nei miei figli vedo rispecchiata quella che, certamente, sarà, sempre più la società di domani in cui le persone saranno aperte a diverse culture. Dobbiamo assolutamente uscire dal "ghetto", non solo il ghetto sociale ma anzitutto e soprattutto dal ghetto interiore, che ci portiamo dentro, per aprirci a tutti gli altri, per quanto diversi da noi e recuperare una nuova dimensione, una nuova e più ricca identità personale. La vita di emigrazione deve diventare per tutti noi una esperienza che arricchisce e non ci isola o deprime. Ora mi sento più ricca anche come donna, sposa e madre: l'incontro con il diverso nella società in cui vivo mi ha insegnato ad accettare le "diversità", le contraddizioni che trovo in me stessa, nei confronti di mio marito, nei confronti dei miei figli. L'esperienza migratoria mi ha assicurato una ricchezza, come donna e come persona, che desidero ora investire per arricchire gli altri.

Dialogo interreligioso

Una dovuta conversione: cristiani di fronte a Israele

Introduzione

Nell'inserto precedente abbiamo lavorato su una prima composizione del nostro puzzle: l'ecumenismo cristiano. Ora siamo chiamati a fare un passo indietro (e non avanti, come si è soliti pensare!) per provare ad accostare tra loro *pezzi ebraici e pezzi cristiani*. Il passo indietro è d'obbligo se si pensa alla metafora usata da Paolo (cfr. Romani 11,16-24), e ripresa in un suo libro da Martini (*Israele, radice santa*), del **tronco ebraico ben radicato a terra su cui si innestano (in maniera non esclusiva) alcuni rami corrispondenti alle chiese cristiane**. E. Bartolini, in un suo recente saggio (*Il dialogo cristiano ebraico nel movimento ecumenico*, Studi ecumenici n.° 2, aprile-giugno 1996, pp. 255-271) parla di uno *scisma del tronco* fra chiesa e sinagoga che, pur rimanendo distinto dagli scismi cristiani d'occidente e d'oriente definiti *dei rami*, costituisce una *ferita alla radice* che mette in pericolo la sopravvivenza dell'intero albero.

E' questo il modo corretto di guardare al complesso mondo dei rapporti tra cristiani ed ebrei. L'ebraismo è una questione di autocoscienza cristiana (non si dà identità cristiana senza ebraismo) che va affrontata ecumenicamente (insieme a cristiani provenienti da altre chiese). In questa prospettiva si colloca anche Lovsky quando, in un libro sull'ecumenismo, indica nella rottura tra chiesa e sinagoga la madre di tutte le divisioni. Egli sottolinea l'esigenza di una vera e propria *conversione* (nel senso di un'automobilistica inversione a "U") da parte dei cristiani affinché smettano di pensare di aver sostituito gli ebrei rigettati da Dio. **L'alleanza con il popolo ebraico non è mai**

stata revocata perché le promesse di Dio sono senza pentimento. I cristiani non sono il *Nuovo Israele*, né lo sono mai stati, né lo saranno mai. L'atteggiamento che essi avranno nei confronti degli ebrei sarà il modello dei loro rapporti reciproci [cfr. Testo n.°1].

Quando i cristiani pensano al popolo ebraico chiamano in causa lo stato di Israele, dimenticando che la maggior parte della storia ebraica si è svolta in diaspora (cfr. Dizionario) e che molti ebrei sono ancora oggi sparsi per il mondo. Spesso poi la dispersione del popolo ebraico viene vista come risultato di una punizione di Dio per il mancato riconoscimento di Gesù. **Ma la diaspora ha avuto inizio molti secoli prima di Cristo e, come sostiene Levi Della Torre, rappresenta la vocazione del popolo ebraico**. L'ebraismo è l'elaborazione culturale dello stato di precarietà incarnato anche da Gesù (cfr. Matteo 8,20: "non una pietra su cui posare il capo") [cfr. Testo n.° 2].

La diaspora ebraica, tranne l'eccezione degli Stati Uniti, è oggi molto meno visibile di quanto lo è stata fino ad alcuni secoli fa. Ciò è dovuto al ritorno degli ebrei nello stato d'Israele, nato poco dopo la fine della seconda guerra mondiale, ma soprattutto allo sterminio dell'ebraismo europeo avvenuto nei campi di concentramento nazisti. Secondo Metz **ad Auschwitz stanno le radici del dialogo** e da qui i cristiani devono partire per creare un rapporto davvero nuovo con gli ebrei [cfr. Testo n.° 3].

Occorre dunque chiedersi se dopo Auschwitz, anche come conseguenza delle responsabilità cristiane, abbia ancora senso parlare di dialogo. Se esso nasconda segrete intenzioni di conversione. Se sui temi dei valo-

"Esiste, in ultima analisi, un solo grande problema ecumenico: quello delle nostre relazioni con il popolo ebraico"
(Karl Barth)

di FABIO DALLABIO

Il rapporto tra ebrei e cristiani è asimmetrico. La sproporzione numerica è tale che ogni ebreo al mondo dovrebbe impegnarsi nel confronto con almeno 90 cristiani. Ma non è questo il punto. Esistono dei cristiani che sono riusciti a rivedere la propria identità alla luce di un corretto rapporto con il popolo ebraico. Il dialogo deve dunque avvenire tra questa minoranza e la maggioranza degli altri cristiani.

ri umani e della giustizia non sia da estendere a tutti gli uomini anziché tenerlo relegato nell'ambito religioso. **Se più che tra ebrei e cristiani non debba svolgersi all'interno delle chiese poste di fronte a Israele** [cfr. Testo n.° 4].

Il rapporto tra ebrei e cristiani è asimmetrico. La sproporzione numerica è tale che ogni ebreo al mondo dovrebbe impegnarsi nel confronto con almeno 90 cristiani. Ma non è questo il punto. Esistono dei cristiani che sono riusciti a rivedere la propria identità alla luce di un corretto rapporto con il popolo ebraico. Il dialogo deve dunque avvenire tra questa minoranza e la maggioranza degli altri cristiani. Ecco perché Stefani esprime **una preferenza per il termine incontro piuttosto che dialogo e propone un'inversione da ebraico-cristiano a cristiano-ebraico**. Il mantenimento di questo legame è possibile solo come conseguenza di un confronto interno alle chiese sul significato di Israele per il cristianesimo [cfr. Testo n.° 5].

"Gesù è ebreo e lo è per sempre", sostiene un documento cattolico (Sussidi III,1). Per molti cristiani il messaggio del Vangelo è a volte incomprensibile e spesso inattuabile a causa della sua radicalità. La conoscenza da parte cristiana della tradizione ebraica consente di recuperare alcune dimensioni importanti dell'uomo Gesù di Nazareth. Lapidè ne fornisce un elenco che culmina nella considerazione che la Bibbia ebraica per Gesù e per gli ebrei è l'unica Scrittura sacra e può essere interpretata in 70 modi diversi. Risulta **molto più facile comprendere il messaggio di Gesù da ebrei che da comuni cristiani** [cfr. Testo n.° 6]. Le chiese sono dunque chiamate a **ridefinire la propria identità e la propria prassi alla luce di questo nuovo rapporto con il popolo ebraico**. La chiesa ambrosiana, nel suo ultimo sinodo, ha approvato un testo innovativo in materia [cfr. Testi n.° 7 e 8]. Non mancano le difficoltà nella trasformazione delle dichiarazioni di principio in mentalità e consuetudini. Il cammino è lungo ed è appena cominciato. Ma se si pensa ai traguardi raggiunti in ambito ecumenico, seppur in tempi molto lunghi, è perlomeno lecito sperare.

Per concludere potremmo dire che riconoscere la validità permanente dell'alleanza di Dio con il popolo ebraico (attribuendo le ammonizioni profetiche a un padre che non smette di attendere il ritorno di Israele anche quando costui si comporta da *figliol prodigo*) richiede una profonda revisione dell'identità cristiana. Prendere le mosse da Auschwitz significa, da parte cristiana, **rivedere criticamente il proprio rapporto privilegiato con il potere** (risalente all'epoca costantiniana al-

lorché il cristianesimo divenne *religione dell'impero*) **per tornare ad apprezzare lo stato di precarietà che si incarna nell'ebraismo**. Solo così sarà possibile comprendere la radicalità del messaggio evangelico originario e provare a reimpostare un nuovo rapporto con il popolo ebraico. Questo è oggi il compito delle chiese nei confronti dell'ebraismo. Questo è oggi il solo grande problema ecumenico.

I testi

1) La madre di tutte le divisioni

L'ecumenismo comincia quando cessiamo di ritenere che i cristiani da cui siamo separati siano rigettati. Non si tratta di un semplice mutamento di ordine sentimentale, bensì di una *metanoia*, di una vera e propria conversione di ordine spirituale e teologico, che esige **il rifiuto e la condanna di ogni teoria del "rigetto" degli ebrei, e della pretesa sostituzione di Israele da parte della chiesa**. Il nostro atteggiamento verso la perennità dell'elezione di Israele è davvero la radice che porta, oppure no, le nostre divisioni, per riprendere un'espressione di Paolo. Ecco, c'è qui il presupposto dell'unità o della divisione della chiesa, a seconda che abbandoniamo oppure manteniamo questi pseudorigetti ai quali sarebbe inconcepibile che ci rassegnassimo. Noi dobbiamo riconoscere al popolo di Israele e ai cristiani con cui abbiamo delle divergenze, lo statuto che Dio mantiene loro, e rispettare la loro elezione. E se è vero che è nei confronti degli ebrei che abbiamo fatto l'apprendistato di una coscienza indurita, pronta a tutte le scomuniche, è altrettanto vero che **il nostro atteggiamento verso lo scisma tra gli ebrei e la chiesa appare come il prototipo di ogni riconciliazione ecumenica**. Il mistero di Israele vissuto dalla chiesa appartiene alla speranza ecumenica della chiesa finalmente una. (tratto da F. Lovsky, *Ebrei e cristiani: l'apprendistato della divisione*, in id., *Verso l'unità delle chiese*, Qiqajon, Bose 1993, pp. 29-30)

2) Ebraismo: uno stato precario

Gli ebrei non hanno soltanto subito la diaspora, ma hanno avuto (ed hanno) per essa una vocazione, vi hanno più o meno consolidato del modi di vita, vi hanno trovato il modo di comporre l'attrito tra codice religioso e codice nazionale, e il modo di assecondare la loro pretesa «diversità». Mi sembra infatti che ciò che chiamiamo ebraismo non solo racconta se stesso come nato fuori dalla terra di

Israele, non solo è vissuto in diaspora per la maggior parte della sua storia, ma è anche **un'elaborazione culturale dello stato di diaspora**, o più precisamente, dello stato precario, oscillante tra insediamento e diaspora. (tratto da S. Levi Della Torre, *Essere fuori luogo. Il dilemma ebraico tra diaspora e ritorno*, Donzelli, Roma 1995, pp. 37-38)

3) Auschwitz: le radici del dialogo

Noi cristiani **non possiamo ritornare indietro oltre Auschwitz**, e da Auschwitz, a ben vedere le cose, non possiamo mai soli ma sempre con le sue vittime. Stanno qui, a mio avviso, le radici dell'ecumenismo giudaico-cristiano. La svolta nel rapporto tra ebrei e cristiani risponde alla radicalità della fine inaugurata ad Auschwitz. E soltanto se la fronteggeremo riusciremo a capire quella che è o potrebbe essere la *novità* nel rapporto tra ebrei e cristiani. (tratto da J.B. Metz, *Cristiani ed ebrei dopo Auschwitz*, in id., *Al di là della religione borghese. Discorsi sul futuro del cristianesimo*, Queriniana, Brescia 1981, p. 27)

4) Dialogo? Ma quale dialogo?

Vi dico subito perché sono contrario a parlare di dialogo. Dialogare di che cosa? su che cosa? con chi? Il dialogo intracristiano è un'altra questione: è finalizzato all'intento di raggiungere o avvicinarsi all'unità. Il dialogo con l'ebraismo, se ci fosse, non sarebbe certamente finalizzato a fare diventare gli ebrei cristiani o i cristiani ebrei. Non solo: ma presupporrebbe anche il riconoscimento pacifico che le due parti intendono parlare. Ma di che cosa? Dei valori umani, della giustizia? Spesso si dice che ebrei e cristiani devono parlare di questo; ma di questo si parla con tutti gli uomini. Il dialogo non sarà una di quelle parole da mettere nel dizionario delle parole morte o che stanno per morire o che meritano di morire, che noi usiamo come segnaposti e che ci vanno bene purché non ci guardiamo dentro? Un dialogo cristiano-ebraico è necessario: ma è **il dialogo della chiesa con sé stessa al cospetto di Israele, il dialogo dell'aspetto forte con l'aspetto debole dentro la chiesa**. (tratto da P. De Benedetti, *Un balbettio necessario*, in *Qol* n.° 40-41, p. 26).

5) Asimmetria di un incontro

La scelta editoriale di intitolare questo volume, *Lessico dell'incontro cristiano-ebraico*, invertendo in tal modo, rispetto al titolo originale [*Lexikon der jüdisch-christlichen Begegnung*], la successione dei due termini *ebraico e cristiano*, non è casuale. Si è rite-

nuto infatti opportuno conformarsi a un uso sempre più in vigore presso gli studiosi italiani più attenti e sensibili a questi temi. Le ragioni di questa formulazione vanno ricercate, innanzitutto, nella espressione, ormai classica, di *asimmetria del dialogo*, in base alla quale **i cristiani sono più interessati a questioni teologiche e alla ricerca della propria radice**, mentre da parte ebraica ci si preoccupa maggiormente di temi pratici relativi alle attuali condizioni di vita del popolo ebraico.

Per quanto, a detta di molti (e noi tra essi), tale *asimmetria* non vada spinta fino alla posizione radicale secondo cui il cristianesimo non può in alcun modo prescindere dall'ebraismo, mentre quest'ultimo può definirsi in modo del tutto autonomo rispetto al primo, resta ben vero che l'urgenza e le modalità dell'incontro si esplicano in modo marcatamente diverso se si parte dall'uno e dall'altro estremo. (tratto da P. Stefani, *Nota del curatore*, in J.J. Petuchowski e C. Thoma, *Lessico dell'incontro cristiano-ebraico*, Queriniana, Brescia 1992, p. 8).

6) Gesù si è incarnato ebreo

Io avverto l'esistenza di cinque legami con Gesù, che me lo avvicinano forse più che a qualche odierno teologo cristiano europeo. Anzitutto, il contesto vitale: sia la geografia che la topografia, anzi l'intero mondo circostante del paese di Israele, insieme al suo clima, alla sua fauna, alla sua flora, alla sua atmosfera e agricoltura, insomma l'intero mondo fisico del Nazareno mi è noto e lo condivido con lui. In secondo luogo, la lingua. Io parlo ebraico e penso in questa lingua, che è un idioma gemello dell'aramaico. L'ebraico è per me tanto la lingua del paese quanto la lingua sacra della preghiera e del servizio divino, precisamente come lo era **per Gesù**. In terzo luogo, la comprensione della Bibbia. Per lui come per me **la Bibbia ebraica è l'unica Scrittura sacra**, che io riconosco come tale e che entrambi interpretiamo secondo le regole rabbiniche, per cui ci è chiaro che ogni proposizione della Bibbia, come ben ci dice il nostro Talmud, **ha 70 possibilità d'interpretazione** e non c'è nessun papa ebreo che possa elevare a dogma un'unica esegesi e accusare d'eresia le altre 69. In quarto luogo, la fantasia orientale. Essa pensa per immagini e allegorie ed è contraria alla literalità occidentale, che mette sotto il microscopio ogni parola di Gesù. La vite, la vigna, il fico, i figli del Regno, i cattivi vignaioli, il figlio prodigo e cento altri discorsi in parabole di Gesù sono chiare allusioni, che solo l'ebreo esperto della Bibbia e il suo orecchio potevano intende-

"Gesù è ebreo e lo è per sempre", sostiene un documento cattolico (Sussidi III,1).

Per molti cristiani il messaggio del Vangelo è a volte incomprensibile e spesso inattuabile a causa della sua radicalità.

La conoscenza da parte cristiana della tradizione ebraica consente di recuperare alcune dimensioni importanti dell'uomo Gesù di Nazareth.

re. Non appena vengono tradotti in greco o perfino in tedesco, questi discorsi non suonano solo estranei, ma addirittura deformati e innaturali. E, infine, la preoccupazione per Israele. Come un tempo Lui dovette temere per il suo popolo d'Israele, tanto di fronte alla forza dei pagani dall'esterno, quanto di fronte all'incredulità dall'interno, così noi, i credenti d'Israele, viviamo oggi in apprensione. (tratto da H. Kung e P. Laped, *Gesù segno di contraddizione. Un dialogo ebraico-cristiano*, Queriniana, Brescia 1980)

7) La conoscenza della tradizione ebraica vivente

Nella storia delle Chiese non sono mancati gravi pregiudizi antiebraici che hanno favorito la diffusione dell'antisemitismo. Nella predicazione e nella prassi pastorale occorre eliminare pertanto quei pregiudizi e modi di esprimersi erronei e offensivi nei confronti di ebrei e di ebraismo che hanno generato in passato un diffuso sentimento antiggiudaico. **Non è sufficiente condannare l'antisemitismo. E' necessario "essere per il popolo ebraico"** cioè venerarne il mistero, conoscerne la storia e le tradizioni religiose, la cultura e le ricchezze spirituali. Pertanto venga proposto lo studio dell'ebraismo nel seminario teologico e negli istituti di formazione religiosa. I fedeli e i presbiteri si educino a vivere un atteggiamento di vera e fraterna amicizia e collaborazione con gli appartenenti alla comunità ebraica con cui vengono in contatto e a sviluppare la comune responsabilità di credenti di fronte ai problemi della società. L'annuale giornata dell'ebraismo, istituita dai vescovi italiani a partire dal 17 gennaio 1990, venga celebrata in tutte le comunità e adeguatamente illustrata nelle assemblee liturgiche della domenica precedente. Essa ha lo scopo di introdurre i fedeli a una conoscenza più profonda dell'ebraismo e intende favorire la crescita di un sincero amore verso il popolo ebraico. Gli uffici diocesani competenti preparino i sussidi adeguati.

8) L'integrale accoglienza della rivelazione ebraico-cristiana

Nella predicazione e nelle celebrazioni liturgiche si abbia cura di presentare le Scritture dell'Antico Testamento nella loro specificità e nel loro contesto storico-salvifico. Infatti l'estensione del senso apportata dal Vangelo non elimina ogni altro senso e il pieno adempimento della Legge e dei Profeti da parte di Gesù non li abolisce (cf Mt 5,17). Il riconoscimento della ebraicità di Gesù e del-

la Chiesa madre a Gerusalemme fa prendere coscienza dei legami con il popolo di Abramo e delle conseguenze che ne derivano per la dottrina, la disciplina, la liturgia, la vita spirituale della Chiesa e addirittura per la sua missione nel mondo di oggi. I pastori educino le comunità cristiane a riconoscere il ruolo singolare di Israele nella storia della salvezza e a **non intendere la Chiesa in termini sostitutivi o antitetici al popolo ebraico**. La Congregazione per il rito ambrosiano nella revisione dei libri liturgici sia attenta a modificare eventuali espressioni, che risentano di pregiudizi antiggiudaici o che possano prestarsi a interpretazioni meno corrette. Gli uffici competenti vigilino affinché i sussidi liturgici, catechetici e pastorali siano coerenti con le indicazioni offerte dai documenti della Commissione per i rapporti religiosi con l'ebraismo dell'allora Segretariato per l'unione dei cristiani. (tratti da Diocesi di Milano, *Sinodo 47°*, Centro Ambrosiano - ITL, Milano 1995)

Dizionario

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

Diaspora: dal greco *diaspora* come *dispersione*. Dispersione (non necessariamente provocata o imposta da una forza esterna) di un popolo e delle sue istituzioni nel mondo (esempio: *quella del popolo ebraico*).

Ebreo: dal greco tardo *hebraios* risalente al nome del presunto capostipite Eber. 1. Appartenente agli Ebrei, popolo di antica civiltà, costituitosi in unità nazionale e religiosa nel secondo millennio a.C., con lo stanziamento in Palestina (la *Terra Promessa*), donde poi si diffuse in tutto il mondo e dove oggi si è ricostituito come unità etnica e politica (Stato d'Israele). 2. Con riferimento all'abilità che una tradizione antisemita riconosce agli Ebrei nel commercio e nella finanza, il termine fu usato in senso polemico o come epiteto ingiurioso come sinonimo di *strozzino* e *usuraio*.

Asimmetria: dal greco *asymmetria* come *manca di proporzione*. Mancanza di corrispondenza o di proporzione fra due o più parti di una stessa configurazione.

Elezione: dal latino *electio-onis* derivato di *eligere* come *scegliere*. 1. Designazione fondata sull'esito di una o più votazioni (esempio: *l'elezione dei deputati al parlamento*; *l'elezione del papa*). 2. Scelta conforme alle proprie motivate preferenze (esempio: *elezione di domicilio*; *patria di elezione*), dove non si è nati, ma dove si è scelto di vivere. [Nota dell'A.: tra gli esempi di *eletti da Dio* c'è Paolo, l'apostolo delle genti, e non il popolo ebraico a cui la categoria di *elezione* è stata sottratta da chi, per secoli, si è definito *Nuovo Israele*].

Sostituzione: dal latino tardo *substitutio-onis* derivato di *substituere* come composito di *sub* (sotto) e *statuere* (collocare). 1. Collocazione di una cosa o di una persona nel luogo o nella funzione di un'altra (esempio: *la sostituzione di un quadro autentico con una copia*). 2. In diritto la *sostituzione di persona* è un reato diretto ad indurre qualcuno in errore per procurarsi un vantaggio, sostituendo la propria all'altrui persona [Nota dell'A.: la cosiddetta *teologia della sostituzione* cristiana dell'ebraismo si configura quindi come reato].

BIBLIOGRAFIA

- P. Stefani, *Introduzione all'ebraismo*, Queriniana, Brescia 1996
B. Segre, *Gli ebrei in Italia*, Feltrinelli 2000, Milano 1993
M. Remaud, *Cristiani di fronte a Israele*, Morcelliana, Brescia 1985
E. Bartolini e C. Vasciaveo, *Gesù ebreo per sempre. Proposta per una presentazione della Rivelazione ebraico-cristiana a partire dalla Bibbia, testo sacro fondante, in riferimento al dialogo ebraico-cristiano*, Dehoniane, Bologna 1991
AA.VV., *Ebrei ed ebraismo nel Nuovo Testamento*, a cura dell'Associazione Amicizia Ebraico-Cristiana di Roma, voll. I-II-III, Dehoniane, Roma 1989
D. Flusser, *Il cristianesimo. Una religione ebraica*, Paoline, Cinisello Balsamo 1992
L. Sestieri e G. Cereti, *Le chiese cristiane e l'ebraismo. Raccolta di documenti (1947-1982)*, Marietti, Casale Monferrato 1983

Può ancora avere un senso innovatore educare alla mondialità? "Noi siamo i primi esseri umani a vivere quotidianamente la mondializzazione dell'economia, della finanza, dell'informazione, del traffico di droga e della disoccupazione" ci ricorda Riccardo Petrella. Chi non ha ancora avvertito l'urgenza di integrare nei curricula scolastici i temi dello sviluppo, dell'ambiente, della pace e dei diritti umani non va più convinto: va messo di fronte alle sue responsabilità di educatore decisamente male equipaggiato a fare scuola oggi (e se è per questo anche ieri). Il problema di chi intende educare alla mondialità è semmai un altro: evitare di confondere l'ispirazione solidale e interculturale con gli inviti sempre più frequenti "ad adattarsi" alle logiche della mondializzazione dei mercati e del lavoro. Ad agosto di quest'anno, dalle colonne di *Le Monde Diplomatique*, Susan George ricordava in che modo il "pensiero diviene unico" e ricostruiva i retroscena (economici) del celebre dibattito sulla "fine della storia" e il "trionfo del capitalismo". Accennava brevemente a quanto poco indipendente sia il

Centro Olin per lo studio della teoria e della pratica della democrazia dell'Università di Chicago, 3,6 milioni di dollari all'anno in bilancio direttamente dalla Fondazione Olin, un'istituzione che già nel 1988 destinava 55 milioni di dollari l'anno a "rafforzare le istituzioni economiche, politiche e culturali su cui si fonda l'impresa privata". Richiamava la conferenza organizzata da questo centro "universitario" nel 1988 che chiama come oratore un "oscuro funzionario del dipartimento di stato". Qualcuno crede al caso quando la sua conferenza viene ripresa in forma di articolo da *The National Interest*, una rivista che riceve un milione di dollari l'anno dalla Fondazione Olin e sulla quale l'articolo viene commentato da "autorevoli" esperti universitari, tutti in realtà legati alla Fondazione Olin da finanziamenti ai loro istituti? Ebbene, è stato il modo più efficace di far giungere questo dibattito sulle colonne dei maggiori quotidiani e periodici statunitensi e, in seconda battuta, europei e di lanciare Francis Fukuyama, l'autore de *La fine della storia*.

Scenari della mondializzazione

Segnali di rivolta?

Per chi ha tuttora difficoltà a credere che la storia sia già finita, l'esplorazione dei processi e delle logiche della mondializzazione rimane una sfida urgente e affascinante. Per cominciare, sarebbe utile potere identificare e analizzare queste logiche. Il numero 32 di *Manière de voir*, il trimestrale di *Le Monde Diplomatique*, intitolato "Scénarios de la mondialisation" offre un contributo in questa direzione, con una serie di articoli che si dimostrano decisamente critici verso le attuali tendenze macro-economiche del mondo occidentale, riassumibili in una frase: "Il mercato governa. Il governo amministra" non più provocazione, ma amara constatazione del sindacalista francese Marc Blondel. Gli fa eco l'editoriale di Ignacio Ramonet: "Ognuno lo sente. È nell'aria, in Europa, un profumo di rivolta. Nelle città, nelle periferie e nelle campagne la tensione monta. Il fuoco cova. Si minaccia l'e-

splorazione. La minima scintilla può provocare la deflagrazione.

Il prezzo dello "sviluppo"

A guardarli da vicino questi programmi sono spesso riassumibili nell'apertura ai mercati e ai capitali stranieri che vanno invogliati ad investire grazie ad iniziative di deregolamentazione e privatizzazione e ad alcune garanzie: interventi dello Stato cancellati o ridotti al minimo, soprattutto per quanto riguarda eventuali sovvenzioni e controllo dei prezzi, riduzione della spesa pubblica, delle spese per la salute e l'educazione, dei salari e del numero dei dipendenti statali. Perfino lo Zimbabwe che aveva cercato con determinazione una sua indipendenza anche a livello economico si è piegato qualche anno fa a questa logica per avvitarci, come molti altri paesi prima di lui, in una spirale in cui l'economia certo non decolla, mentre si assiste ad un evidente deterioramento delle precedenti conquiste in ambi-

to educativo e sanitario. Per de Brie, a grandi linee, l'Unione Europea sta decisamente spingendo nella stessa direzione. Dopo la deregolamentazione forzata a l'apertura ai mercati dei servizi pubblici (telecomunicazioni, elettricità, trasporti) è la volta dei criteri da raggiungere a tappe forzate per rientrare nella moneta unica, impresa forse lodevole di per sé: ma che ne è dei 18 milioni di disoccupati (l'11% della popolazione attiva) che sono destinati ad aumentare di fronte all'impatto di tali scelte su una crescita economica già molto modesta? Come mai, per esempio, un tetto massimo di disoccupazione non è stato incluso fra i criteri da rispettare per "entrare in Europa"? La risposta di *Le Monde Diplomatique* è in un precedente numero di *Manière de voir* (il 28), tutto dedicato ai "nuovi padroni del mondo", le multinazionali. Per Edward Goldsmith, autorevole direttore della rivista *The Ecologist*, questi fenomeni, legati alla globalizzazione dei mercati,

fanno pensare ad una "seconda giovinezza" dell'iniziativa coloniale, oggi impegnata a tutto campo, a Nord come a Sud. E cita Jules Ferry di fronte alla Camera dei deputati, Parigi, 1885: "La questione coloniale per un paese come il nostro, dove il carattere stesso dell'industria è legato a un considerevole volume di esportazioni, è vitale per la conquista dei mercati. Da questo punto di vista (...), la fondazione di una colonia è la creazione di un mercato", un discorso sintetizzabile nella frase dello storico D.K. Fieldhouse "Il colonialismo non è stato una scelta, ma un'estrema via d'uscita".

Quali alternative?

Per lo scrittore Paul Thibaud si tratta di rimettere al centro il concetto di cittadinanza, di ripensare ad Unione Europea che sappia coinvolgere i suoi cittadini alla costruzione stessa dell'idea di Europa. A metà strada fra pragmatismo e provocazione, Riccardo Petrella suggerisce

di mettere la parola fine alle istituzioni nate a Bretton Wood (FMI e Banca Mondiale) e di fonderle con l'Organizzazione Mondiale del Lavoro (ILO) e l'Organizzazione Mondiale per il Commercio (WTO) in un nuovo Organismo Mondiale per lo Sviluppo Sociale. Per Petrella si tratta di riconoscere il fallimento di queste organizzazioni rispetto all'obiettivo di un mondo più giusto e di riformare le Nazioni Unite avendo in mente un "contratto sociale" a livello planetario. In teoria l'ONU promuove con il Programma per lo Sviluppo Umano (UNDP) e con la Conferenza per il Commercio e lo Sviluppo (UNCTAD) obiettivi di equità a livello planetario. Nella pratica, però, queste organizzazioni mancano di una reale volontà politica e, spesso, anche dei mezzi necessari ad un qualsiasi intervento realmente incisivo. Tre gli obiettivi che dovrebbero definire un miglioramento dello sviluppo sociale a livello planetario:

- la promozione di un programma di ricostruzione delle ricchezze di base della popolazione: alloggi, acqua potabile, energia, alimentazione, infrastrutture per i trasporti, informazione, comunicazione e educazione; tale programma dovrebbe coinvolgere imprese finanziarie e industriali multinazionali disposte a ripresentare la propria "cittadinanza"

- stimolare la creazione di reti interregionali di mutuo sostegno fra paesi, città e regioni ricche e paesi, città e regioni povere

- incoraggiare la redistribuzione delle risorse su scala mondiale soprattutto a favore dei settori più deboli della popolazione, per esempio finanziando microprogetti che diano accesso al lavoro ai giovani.

Petrella non dubita che le risorse per questi programmi potrebbero essere immediata-

mente mobilitate e si domanda con quale legittimità Europa, Stati Uniti e Giappone destinino circa 300 miliardi di ECU alle autostrade dell'informazione piuttosto che ad altri urgenti interventi di natura sociale.

Limiti della competizione

In realtà queste idee Petrella le va sviluppando già da alcuni anni e le ha articolate in almeno due libri recenti, *Le Bien commun. Eloge de la solidarité* (Labor, Bruxelles, 1996) e *Limiti alla competizione - Per un nuovo contratto mondiale*, elaborato un paio d'anni fa insieme al cosiddetto Gruppo di Lisbona e pubblicato in Italia anche dalle edizioni Manifestolibri. Secondo questa analisi, le organizzazioni non governative che hanno saputo federarsi e trovare partner a livello internazionale sono "gli enzimi" di un nuovo approccio globale. In "Limiti alla competizione", il Gruppo di Lisbona articola ulteriormente l'idea di un contratto sociale e la declina in quattro contratti mondiali:

- contratto dei bisogni fondamentali (superare le ineguaglianze)

- contratto culturale (tolleranza e dialogo fra le culture)

- contratto democratico (verso un sistema di governo mondiale)

- contratto della terra (sviluppo sostenibile)

Il merito di questo lavoro, elaborato da diciotto "esperti" europei, giapponesi e nordamericani, è quello di cercare un approccio globale ai problemi di più scottante attualità. Certo, quando il Gruppo di Lisbona richiama una stretta collaborazione con le imprese multinazionali e obiettivi quali "fornire acqua potabile a due miliardi di persone, dare alloggio a un miliardo e mezzo di persone, fare in modo che quattro miliardi di per-

sone abbiano accesso a fonti di energia efficaci e rispettose dell'ambiente" sembra di trovarsi di fronte ad un nuovo piano Marshall su scala planetaria e pare di sentire i campanelli di allarme suonati da Ivan Illich e Wolfgang Sachs riguardo all'idea di sviluppo che l'occidente si è premurato di esportare al mondo intero. Il volume offre comunque un quadro d'insieme e alcune proposte operative di grande utilità per impostare un lavoro sugli scenari della mondializzazione anche a livello educativo. Oltre ai quattro contratti proposti, vengono enunciate, per esempio dieci grandi tendenze che definiscono lo scenario planetario dei prossimi vent'anni (aumento degli squilibri, rispetto dell'ambiente come potenziale risorsa di rinnovamento industriale, le città al centro dei processi di

globalizzazione economica etc.) e sette aspetti della mondializzazione (delle finanze, dei mercati, delle tecnologie, dei modelli di consumo e culturali, dei modelli di potere, dell'integrazione politica, delle coscienze). La competizione appare oggi come il modello dominante nei rapporti e nelle scelte strategiche. I suoi eccessi possono però essere nefasti per le sorti dell'intero pianeta. Ecco, per il Gruppo di Lisbona la necessità del ricorso a dei contratti a livello planetario: coraggio, c'è ancora chi ragiona di etica! Particolarmente interessante per gli argomenti trattati da questa rivista, l'idea di pubblicare un rapporto periodico sul dialogo fra le culture, un documento che dovrebbe essere redatto da un gruppo di "paesi minori" e di organizzazioni non governative.

Il dramma dei grandi laghi

resi, che vivono lavorando i campi e facendo piccoli allevamenti. Hanno portato loro via tutto. C'è anche una comunità di suore di clausura: prima i militari zairesi si sono impadroniti dei veicoli e carburanti: poi sono entrati i profughi e non è rimasto più niente.

Hanno portato via letti, materassi, lenzuola, pentole, piatti, i secchi di plastica vuoti, e - quelli che erano pieni - li hanno svuotati buttando via miele e marmellata. Nel frattempo, alcuni militari Hutu che accompagnavano i profughi saccheggiatori, hanno sparato sui vetri mandandoli in frantumi e sventrato tutte le porte.

Sono entrati varie volte in due giorni, mentre le 23 suore sono rimaste per tutto il tempo in preghiera nella loro chiesetta.

Cosa riuscite a fare per salvare la gente?

Mentre "i nuovi occupanti" avanzano verso l'interno, le strade diventano meno rischiose. Ero riuscito a nascondere la mia vecchia Land Rover in un bananeto. L'ho tirata fuori e ho cominciato a visitare le missioni dell'interno, portando con me un po' di viveri e medicinali alle varie comunità, facendo così vedere alla gente che eravamo ancora vivi. Io ero la prima persona che vedevano arrivare da Bukavu: era un modo per rassicurarli e per dimostrare che ora si poteva uscire allo scoperto. Ma che disastri dappertutto! E' stato peggio di una scossa tellurica del 10° grado. In tutta Bukavu, soltanto due grandi commercianti non sono stati saccheggiati e avevano scorte di riso. Ho comprato tutto il riso e tutti i fagioli che avevano e con il camion ho cominciato a passare per le diverse missioni a distribuire viveri al

CONTINUA A PAG 31

La pedagogia in prospettiva interculturale avrebbe il compito di riflettere sulla possibilità concreta di costruire un nuovo umanesimo, allo scopo di riformulare una teoria dell'educazione in modo del tutto diverso da quella che ha prevalentemente caratterizzato il mondo moderno, attualmente permeato da una crisi profonda e generale.



Pedagogia e interculturalità

L'umanesimo propugnato nell'epoca moderna è stato caratterizzato dalla cosiddetta *egologia*, cioè dall'esaltazione autoreferenziale dell'"io", chiuso in se stesso perché ritenuto del tutto autosufficiente. Di conseguenza gli "altri" venivano intesi come entità altre, da non prendere in considerazione se non per quel tanto di esotico o di folcloristico che potevano rivestire o, peggio, in alcuni casi, limitare eventuali danni scaturienti da una forzata vicinanza; in altri, invece, per creare sistemi di colonizzazione, di emarginazione e di sfruttamento di vario genere.

Oltre al soggettivismo autoreferenziale, l'umanesimo in questione, nell'ambito della riflessione pedagogica, ha dato vita a degli indirizzi di pensiero, caratterizzati da una prospettiva educativa monoculturale, eurocentrica, occidentale e segnata da elementi di ma-

schilismo, di aggressività e di poco rispetto per la natura: anche questa, infatti, al pari degli "altri", è stata intesa come una risorsa (inesauribile) su cui l'"io" può esercitare il suo incontrastato ed assoluto dominio.

Nell'epoca attuale, contrassegnata da crisi di vario genere, si sente — da più parti — l'**esigenza del cambiamento** e ciò a partire dalla riflessione ermeneutico-epistemologica concernente una nuova paideia: in altri termini, a partire dalla configurazione di un nuovo umanesimo, cui non può mancare, ovviamente, una riformulazione, in senso autenticamente interculturale, della scienza dell'educazione.

A tal riguardo così ha scritto il pedagogista Giuseppe Acone: "Oggi la filosofia dell'educazione, dopo la via del nichilismo, ha programmaticamente davanti un'altra via: cioè quella che, pur non sottovalutando la diagnosi del nichilismo stesso, indichi il programma

di ANTONIO NANNI
e CLAUDIO ECONOMI

Il modello antropologico della multiculturalità fa riferimento a uomini di diversa esperienza e tradizione culturali che vivono l'uno accanto all'altro senza un vero "movimento di reciprocità": si conoscono, magari si frequentano anche, ma la loro diversità non entra mai in circolo in termini di arricchimento reciproco, quale potrebbe scaturire, invece, dal semplice riconoscimento del punto di vista dell'altro.

di una sorta di neo-umanesimo, rivolto ad assicurare non solo la sopravvivenza e la convivenza degli uomini sul pianeta, ma anche a perseguire l'istanza-progetto dell'umanizzazione crescente dell'uomo, secondo una costellazione di valori-significati... Così l'educazione etica, civile, giuridica ed ecologica troverebbero un orizzonte di senso, in cui collocarsi". (Cfr. Acone G., *L'ultima frontiera dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1986).



1. Multiculturalità e Interculturalità: due paradigmi pedagogico-educativi.

Spesso si parla di "multiculturalità" e di "interculturalità" come se fossero indicazioni terminologiche simili se non addirittura sinonime. In realtà esse esprimono due antropologie e due modi diversi di impostare le relazioni tra le culture e i loro rispettivi popoli.

Il modello antropologico della multiculturalità fa riferimento a uomini di diversa esperienza e tradizione culturali che vivono l'uno accanto all'altro senza un vero "movimento di reciprocità": si conoscono, magari si frequentano anche, ma la loro diversità non entra mai in circolo in termini di arricchimento reciproco, quale potrebbe scaturire, invece, dal semplice riconoscimento del punto di vista dell'altro. Secondo la prospettiva multiculturale l'incontro tra le culture e le loro differenze è visto solo come un processo storico-naturale, la cui ricaduta, a livello pedagogico-educativo, si delinerebbe come un modo di limitare i danni su di sé e gli altri, creando solo un modo di adattamento. In fondo, si potrebbe affermare, è la pedagogia dell'assemblaggio o anche del "couscous", un'insalata mista, sincretica, i cui pezzi sono uniti per giustapposizione, ma non per armonica interazione reciproca.

Nella concezione antropologica e nella prospettiva socio-culturale, proprie dell'interculturalità, si fa strada l'operatività di un progetto pedagogico-educativo, caratterizzato dall'intenzionalità di creare, su una realtà storico-processuale che si impone da sé nelle sue manifestazioni sociali, una vera e propria esperienza interculturale.

In quest'ottica, si passa dal multiculturale all'interculturale quando si assume una scelta di questo tipo: concepire l'intercultura non come un oggetto di studio, giocato su una materia predisposta "ad hoc" o su un sapere di tipo enciclopedico di tipo estrinseco, ma, essenzialmente, come un "evento" che si fa tale

nell'esperienza cognitiva dei soggetti, nel momento in cui in essi – così si esprime Ducio Demetrio – si realizza un "vissuto sintetico-reinterpretativo di più culture". Ciò sta a significare che l'esperienza interculturale è tale solo se l'"io" di ogni soggetto si allarga in direzione dell'"altro", cioè fa spazio al punto di vista, alla memoria storica, alla narrazione, al pensiero comunque divergente rispetto al proprio, alle attese di vita in senso lato, all'immaginario e al futuro dell'altro.

Perché ci sia effettiva esperienza interculturale non è necessario però che ogni soggetto faccia suo ciò che è dell'altro – anche perché è difficile se non addirittura impossibile trovare casi di assoluta identificazione –, **ma è sufficiente che ciascuno colga ciò che è diverso dal "suo" e, se crede, possa trasferirlo o no all'interno del suo sistema cognitivo.** Da ciò consegue che, nell'esperienza interculturale, avviene comunque una **transitività cognitiva**, uno spiazzamento del proprio orizzonte nei riguardi di un pensiero divergente: l'altro entra in me anche se ciò non conduce necessariamente ad un processo di assimilazione. In ogni caso, a vantaggio di un'interazione di reciprocità, si profileranno almeno due elementi favorevoli:

■ **l'empatia:** di fronte alle varie forme di alterità culturale, il soggetto vive forme di apprezzamento e di stima senza dover necessariamente condividere gli aspetti più profondi di quelli;

■ **il decentramento:** il soggetto che si apre ai punti di vista dell'altro perde la sua esclusiva autoreferenzialità, ma anzi diventa un ricercatore molto abile delle idee altrui.

2. Ripensare anche l'educazione dopo Auschwitz e prospettive interculturali.

Che cosa ha significato Auschwitz?

Indubbiamente il fallimento di un umanesimo, la lacerazione di un sistema etico, la apparente disintegrazione del migliore dei mondi possibili nel caos. Come è stato possibile tutto ciò dopo quasi duemila anni di Cristianesimo e dopo molte esperienze culturali, siano state di tipo letterario, filosofico, artistico, ecc., che hanno dato ragione dei progressi e dello sviluppo dell'umanità in tutti gli svariati campi del sapere? Alla luce di quanto accennato a proposito dell'"egologia", a noi sembra che Auschwitz sia stata la tragica rivelazione della disumanizzazione implicita in quell'antropologia: **l'assenza dell'Altro.**

Infatti solo una continua e perversa educazione senza l'altro, tutta protesa a enfatizzare

la cultura dell'identità e a rimuovere la cultura della valorizzazione etico-antropologica della "differenza", poteva condurre l'Occidente sulla strada dell'Olocausto.

Ma, arrivati a questo punto, occorre precisare che il reale fallimento dell'etica non è per ciò stesso sinonimo di mancanza assoluta di valori etici e che parlare di assenza dell'altro non significa impossibilità di intraprendere un dialogo autentico in direzione dell'affermazione di un nuovo umanesimo, autenticamente planetario.

Pertanto si può parlare ancora di educazione dopo Auschwitz? "Sì", risponde il filosofo Emmanuel Lévinas, uno dei più grandi del nostro secolo: "l'insegnamento - egli dice - è molto importante e ciò perché, nonostante il fallimento, l'umanità non è mai senza valori" (Cfr. due brevi articoli di Lévinas, ora in *Difficile libertà*, La Scuola, Brescia 1986: *Educazione e preghiera*; *Antiumanesimo e educazione*).

Ma è a partire dalla sua radicale e spietata critica all'antropologia dell'io solitario che Lévinas ha decisamente affermato il primato dell'altro, come luogo della verità fondamentale dell'uomo e come fonte permanente per non perdere mai il senso della speranza, dell'utopia, del futuro e dunque della riflessione operativa sull'educare che, proprio per la sua apertura all'alterità, non può non annunciarsi che interculturale. Da ciò possiamo ricavare che ogni interpretazione dell'uomo, basata sul primato del "cogito" e dell'orientamento verso il dominio del mondo materiale, dell'affermazione di sé, dell'imperialismo e dell'oggettivazione cosificata dello stesso Dio, ha determinato una concezione antropologico-storica segnata dalla volontà di potenza e viziata dal mito della totalità, anziché dall'apertura all'"epifania del volto". Questa, invece, sulla scia di quanto indicato da Lévinas, potrebbe essere intesa come una delle idee-forza della riflessione pedagogico-interculturale: il primato dato al rapporto con l'altro conferisce anche una certa superiorità, in termini di eticità e di responsabilità, al "Tu", rispetto all'"Io": il "Tu", infatti, è una presenza esigente che eleva le relazioni interpersonali al di là della sola sfera intimistica e privata. Questo riconoscimento non è solo giustizia ma anche bontà.

Del resto, recentemente, in Italia, il CNPI (Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione), nella "pronuncia" del 23 febbraio 1955 su "Educazione civica, democrazia e diritti umani", ha chiesto alla scuola e alle forze sociali di "Delineare una paideia per il terzo millen-

Il dramma dei grandi laghi

la gente, che adesso non ha più niente da mangiare. I prezzi della poca roba che si trova ancora, sono alle stelle. Un sacco di riso (50 chili) costa più di 100.000 lire!

Di che cosa avete bisogno? C'è qualcosa che possiamo fare?

Si parla tanto di "aiuti umanitari" che dovrebbero arrivare dalle Naizoni Unite o da chissà dove. In realtà, fino ad oggi, siamo gli unici che, senza aver ancora ricevuto aiuti dall'esterno, riusciamo ad aiutare la gente in qualche modo. Prima, in tempo di pericolo, siamo rimasti con loro condividendo la loro sorte; adesso stiamo condividendo anche tutto quello che abbiamo tra mano. Non sappiamo fino a quando riusciremo a tirare avanti. Abbiamo bisogno di comprare di tutto: riso, fagioli, olio, pesce secco, farina di mais, sapone, medicinali... E poi anche materassi, pentole, piatti, bicchieri. Hanno

portato via tutto. Non c'è rimasto più niente. Fortuna che siamo riusciti a salvare dal saccheggio la farmacia della diocesi. Così, per ora, riusciamo a coprire le urgenze più gravi. Ma fino a quando?

Per il resto i nostri falegnami sono già al lavoro: stanno facendo porte, riparando finestre, costruendo letti... Sembra che il ritmo di vita stia riprendendo, con tutti i lavori necessari alla riorganizzazione e alla ricostruzione.

Come sta reagendo la comunità cristiana? Riuscirete a rimetterla insieme?

Il 29 novembre scorso ricorreva il trigesimo dell'assassinio del nostro vescovo. Abbiamo celebrato la Messa di suffragio in cattedrale. Prima non avevamo potuto farlo. Erano presenti anche alcune "nuove" autorità. In cattedrale c'erano più di cento preti locali e missionari; la chiesa era piena zeppa; attorno alla chiesa, fuori, un gran massa di gente. Tutti cantavano e pregavano a una sola voce. Quelle autorità non avevano mai visto una cosa del genere.

Alcuni giorni prima, ad un comizio organizzato apposta per presentarsi alla popolazione, c'era stata solo una piccola parata, senza entusiasmo. Oggi, la chiesa di Bukavu si è presentata con tutta la sua forza dell'amore, sostenendo con chiarezza i valori della vita, della riconciliazione, della pace: nel nome di Cristo e del nostro vescovo martire, che fino all'ultimo giorno era stato l'unico ad alzare la voce di fronte a tutti, fino alle porte delle grandi potenze, per difendere questi stessi valori, contro ogni discriminazione razziale e etnica. Oggi, quelle autorità "nuove" hanno visto una chiesa unita, compatta e forte, anche se ferita e sanguinante.

Nota Bene: Per ragioni di sicurezza personale, si è preferito mantenere il più stretto riserbo sui nomi delle persone coinvolte.

Chi desiderasse aiutare le popolazioni del Kivu, può rivolgersi a: **Missionari Saveriani**; Via Piamarta 9 - 25121 Brescia (Tel. 030/3753474); oppure **Procura Missioni Saveriane**, Via S. Martino 8 - 43100 Parma (Tel. 0521/960466).

nio". Una paideia che si potrà conseguire soltanto attraverso la promozione nelle nuove generazioni di una **visione interculturale** che potrà essere gradualmente realizzata a partire da una didattica interculturale dell'educazione civica (cfr. Nanni A., *Educazione Civica e Interculturalità*, in CEM/Mondialità n. 8 (1996), pp. 29-32). In sostanza la "pronuncia" in questione invita a rivedere il valore dell'educazione che è chiamata a dare il suo contributo per la rifondazione del senso e delle regole della convivenza civile: a livello locale, regionale, europeo e mondiale.

3. Scrittura e Oralità: un'indissolubile relazione pedagogico-interculturale

Il nuovo umanesimo - quello cui dovrebbe tendere l'elaborazione di una paideia interculturale - ha bisogno di recuperare, fa-

Il processo di decostruzione della ragione moderna pone in causa quello che personalità come Paul Ricoeur, Roland Barthes, Jérôme Bruner, tanto per citare i più conosciuti, ma l'elenco potrebbe diventare molto lungo, hanno ben evidenziato: il pensiero umano si manifesta essenzialmente secondo due modalità: "argomentativa, logico-paradigmatica", la prima; "narrativa, descrittiva e contemplativa", la seconda.

cendola riaffiorare, e di valorizzare la memoria storica dell'intera umanità di tutti i tempi: una memoria consegnata sia alla tradizione scritta che a quella orale.

Ernesto Balducci ha espresso che "gran parte dell'umanità ha vissuto e vive ancora la storia secondo una memoria che non è quella affidata agli scritti, ai documenti, ma è quella orale" (cfr., Balducci E., *Verso l'uomo planetario*, in *Il Delfino*, 5, 1989, pp. 20-21).

Basti pensare a molti gruppi umani che vivono in aree del cosiddetto Terzo Mondo in genere e che offrono la loro presenza culturale, fatta di tradizione orale e di identità narrativa, anche nelle aree occidentali, soprattutto nel corso degli attuali flussi migratori.

Di fronte a tale situazione socio-culturale che — si può affermare — dovrebbe impegnare la coscienza civile in direzione di una **scelta progettuale di tipo epocale**, si dovrebbero evitare due pericoli: quello dell'**assimilazione culturale di interi gruppi sociali**, che vengono svuotati del loro deposito più sacro, cioè delle proprie radici e peculiari caratteristiche spirituali e comunicative, imponendo loro un modello culturale egemone e monolitico. (Cfr. Panikkar R., *La torre di Babele*, E.C.P., Fiesole 1990); e quello, al contrario, di **fuggire dal modello, diciamo di un umanesimo filologico, per puntare verso l'adozione di un modello esclusivamente etnologico**.

Contro le difficoltà e le disarmonie presenti nell'attuale contesto mondiale occorrerebbe, invece, ricercare — attraverso uno sforzo continuo — la sempre perseguibile soluzione (perché mai forse storicamente realizzabile, ma, proprio per questo, ricca di ulteriori possibilità umane) di **costruire codici comunicativi comuni fra le varie culture**.

A tale scopo, l'Occidente, anziché monopolizzare la coscienza mondiale o, peggio, piangersi addosso, dovrebbe **mettersi in ascolto** di quella parte di umanità che spesso viene ignorata. Da tutto ciò scaturisce un'indicazione molto importante per l'elaborazione di una pedagogia autenticamente interculturale: "viene proposto un **processo di decostruzione della ragione moderna** evidenziandone limiti e contraddizioni, a favore di una riscoperta dello spirituale e del mito, dimensioni dimenticate nella costruzione di una vita

pienamente umana" (Nanni A., *Educare alla Convivialità*, EMI, Bologna 1994, p. 185).

Il processo di decostruzione della ragione moderna pone in causa quello che personalità come Paul Ricoeur, Roland Barthes, Jérôme Bruner, tanto per citare i più conosciuti, ma l'elenco potrebbe diventare molto lungo, hanno ben evidenziato: il pensiero umano si manifesta essenzialmente secondo due modalità: "argomentativa, logico-paradigmatica", la prima; "narrativa, descrittiva e contemplativa", la seconda.

Queste due modalità non vanno separate e non sono neanche coincidenti: sono due dimensioni della mente che vanno entrambe valorizzate, anche se è indubbio che, nella teoria e pratica educativa veicolata dai modelli formativi dell'Occidente, la modalità narrativa del pensiero è stata sempre fortemente penalizzata.

A rinforzo del fatto che **non esiste un'unica spiegazione dell'uomo**, diventa stimolante per la successiva ricerca di riferimento

alla teoria delle "in-

telligenze multi-

ple", elaborata

dallo psicopeda-

gista america-

no Howard Gard-

ner (tra le sue opere segnaliamo

Formae mentis, Feltrinelli,

1987; *Nuova scienza della*

mente, Feltrinelli

1993; *Il bambino come*

artista, Anabasi 1993; *In-*

telligenze multiple, Anbasi,

1994). Gardner, in-

sieme con i suoi

collaboratori, ha indivi-

duato sette tipi di "intelligenza umana" che naturalmente non si escludono a vicenda, ma prevalgono diversamente negli individui: **l'intelligenza linguistica; l'intelligenza logico-matematica; l'intelligenza spaziale; l'intelligenza musicale; l'intelligenza corporeo-cinestesica; l'intelligenza interpersonale e l'intelligenza intrapersonale.**

Alla luce di queste diverse e tutte legittime potenzialità e manifestazioni umane, Gardner sostiene che occorre abbattere il "pregiudizio occidentalista", secondo cui solo la modalità intellettuale, tipica del pensiero logico-matematico, assumerebbe valore, quando invece uomini illustri di tutti i continenti, vere "personalità interculturali", hanno posto in luce l'esigenza di far risaltare diversi "punti di vista" di più ampio respiro.



Nel saggio "La Traccia dell'Altro" (1967) il grande filosofo ebreo-lituano Emmanuel Lévinas ha scritto così: *"La filosofia occidentale coincide con quel disoccultamento dell'Altro, in cui, manifestandosi come essere, l'Altro perde la sua alterità. Dalla sua infanzia, la filosofia è colpita da orrore per l'Altro che rimane Altro, è colpita da un'insuperabile allergia. Per questo è essenzialmente una filosofia dell'essere: la comprensione dell'essere è la sua ultima parola e la struttura fondamentale dell'uomo. Per la stessa ragione diventa filosofia dell'immanenza e dell'autonomia, e ateismo. Il Dio dei filosofi, da Aristotele a Leibniz, passando per il Dio degli scolastici, è un Dio adeguato alla ragione, un Dio oggetto di comprensione, incapace di turbare l'autonomia di coscienza che ritrova da sola la sua strada attraverso tutte le sue avventure, che ritorna a casa come Ulisse, il quale, attraverso tutte le sue peregrinazioni, non fa altro che andare verso l'isola natale. Nella filosofia che ci è trasmessa non solo il pensiero teoretico, ma ogni movimento spontaneo della coscienza viene ricondotto a tale ritorno a sé"*¹



E. LÉVINAS

E IL PRIMATO DELL'ALTRO

Con queste parole Lévinas fa un atto di accusa alla filosofia, tradizionalmente intesa come scienza prima o teoresi dell'essere, ma anche alla cosiddetta civiltà occidentale in genere che ha grandi responsabilità storiche nel non essersi disposta ad accogliere l'Altro nella sua misteriosità, nella sua gratuità irrompente e, dunque, nella sua eccedenza rispetto all'Io assoluto. Questo, nelle forme storiche della sua supremazia, ha mirato a fagocitare l'Altro, rendendolo un oggetto di dominio. Ciò è stato esercitato sia a carico dei popoli giudicati, di volta in volta, inferiori e sottosviluppati o all'interno delle singole relazioni Io-Tu; infine anche in rapporto all'Altro per eccellenza, cioè a Dio che, spesso, è stato "cosificato" ed, in qualche modo, occultato dietro i volti che gli sono stati attribuiti dall'orgoglio umano.

Pertanto la decostruzione della ragione moderna diviene un imperativo etico, diremmo anche pedagogico-educativo per Lévinas, il quale – nella Sua opera e nel suo pensiero – ci ha lasciato in consegna l'elaborazione di una nuova pedagogia e di una diversa educazione: educare a partire dall'altro, perché "in principio è l'altro". Tale principio, peculiarmente etico, perché non fondato sulla teoresi o sull'Io del "Cogito" cartesiano, ma, invece, sull'Io etico che, responsabilmente, supera il proprio egoismo, costringe ogni uomo a prendere una posizione, a uscire dall'indifferenza, a dare una risposta alla cosiddetta "epifania del volto". Dopo alcuni cenni sulla vita e l'opera di E. Lévinas, proviamo a chiarire la categoria che il filosofo ha indicato con l'espressione di "epifania del volto", declinandola in cinque livelli fondamentali che, in mo-

di CLAUDIO ECONOMI

Per Lévinas, solo un essere trascendente il mondo può lasciare una traccia che sta lì a testimoniare come l'infinito — in quanto del tutto altro dall'essere sostanzialmente determinato — non potrà mai farsi presenza, non potrà mai essere tematizzato. Il volto, nella sua indigenza, esprime allora un infinito che ci visita senza apparire: e, proprio perciò, per noi, costituisce una testimonianza.

do equivalente, convergono nel descrivere il "primato" dell'altro: a livello etico; a livello conoscitivo; a livello socio-politico; a livello religioso; a livello pedagogico-educativo.

1. Chi è Lévinas

Emmanuel Lévinas è nato a Kaunas (Lituania) il 30 dicembre 1905. Dopo gli studi secondari emigra a Strasburgo in Francia, dove nel 1923 inizia a studiare filosofia. In questo periodo conosce molte personalità, dalle quali può attingere molto: tra gli altri, Blondel e Pradines. Studia fenomenologia a Friburgo e, ritornato in Francia, continua gli studi presso la Sorbona di Parigi. Intanto, nel 1930, acquisisce la naturalizzazione francese e partecipa ai famosi incontri del sabato sera in casa di Gabriel Marcel. Diviene il primo traduttore, in lingua francese, delle *Meditazioni cartesiane* di E. Husserl ed è, tra i primi, ad approfondire l'analitica esistenziale di Heidegger. A livello professionale, Lévinas ottiene l'incarico di insegnante di filosofia presso la Scuola Normale Israelita Orientale, di cui diventerà direttore (1946-1961). Poi sarà chiamato all'Università di Poitiers (1964-67), quindi a Paris Nanterre (1967-73) ed, infine, alla Sorbona di Parigi (1973-76). Grazie alla sua crescente fama ed all'originalità di pensiero, accompagnato da uno stile molto particolare di scrittura, è divenuto dottore "honoris causa" presso le università Loyola di Chicago, di Leida e di Leuven. Oggi Lévinas è riconosciuto, per lo più, come uno dei più grandi "filosofi dell'etica" e, tra le sue opere, ricordiamo le seguenti: *La traccia dell'altro* (Pironti, Napoli 1979); *Totalità e Infinito* (Jaka Book, Milano 1980); *Altrimenti che essere o al di là dell'essenza* (Jaka Book, Milano 1984); *Etica e Infinito* (Città Nuova, Roma 1984); *Di Dio che viene all'idea* (Jaka Book, Milano 1986); *Il tempo e l'altro* (Il Melangolo, Genova 1985).

2. L'Etica dell'"epifania del volto"

Lévinas è conosciuto come il filosofo dell'epifania del volto che, nelle sue opere, si presenta come la "parabola-grembo" capace cioè di custodire questi significati ed evocazioni. Il volto, che ci viene incontro, è il Tu dal volto nudo, inerme, esposto e dagli occhi vulnerabili nel contesto della totale nudità. L'io, nei riguardi del Tu, è disarmato perché ciò che emerge è un volto (=visage) che prende l'iniziativa, che avanza e che "ci fa visita".

Pertanto, l'epifania del volto non è rivelazione, non è disvelamento, non è segno, nel

senso che non è qualcosa che segnala una presenza che l'io possa oggettivare, fare sua, fagocitare come una sorta di fichtiano "non-io" che deve essere conosciuto e superato. Il volto è "visitazione" che, accolto nell'esperienza del soggetto, interrompe la volontà di egoistico possesso del soggetto metafisico, cioè dell'io puro soggetto (quello che Cartesio definiva maestro, professore del mondo) e ci appella, cioè ci chiama responsabilmente a decentrarci, ad aprirci incontro alla "traccia d'infinito" che, impressa sul volto dell'altro, irrompendo in noi, ci visita. Ora la traccia non è un segno, ma semmai, è un segno cancellato, un'orma impressa — in un passato immemorabile — da un'assenza anonima ed irrecuperabile. Un'assenza, che è tale, perché è passata, ma che, al contempo, è presente nella traccia d'infinito che ha lasciato sul volto d'ogni uomo. Per Lévinas, solo un essere trascendente il mondo può lasciare una traccia che sta lì a testimoniare come l'infinito — in quanto del tutto altro dall'essere sostanzialmente determinato — non potrà mai farsi presenza, non potrà mai essere tematizzato. Il volto, nella sua indigenza, esprime allora un infinito che ci visita senza apparire: e, proprio perciò, per noi, costituisce una testimonianza. In altri termini, l'io — decentrandosi e rompendo la corazzatura che lo isola dagli altri — fa entrare l'"altro nel medesimo" ed il Tu, accolto, entra a far parte di una "soggettività", diversa dalla coscienza. Quest'ultima, infatti, si fonda, sulla specularità e sulla reciprocità simmetrica della relazione IO-TU; invece la soggettività — di cui parla Lévinas — è data da una nuova ipseità che si costruisce sulla preminenza etica ed appellante del volto del Tu sull'io (dunque, c'è una relazione asimmetrica) e sull'"Egli", inteso come il fondo del Tu. In questa relazione triadica, esiste, dunque, l'Egli che è il prossimo dell'altro; pertanto si viene a creare una pluralità di rapporti, di facce con facce, il cui incontro spinge ad agire con amore e soprattutto con giustizia. Dio, quale essere trascendente che "ha fatto posto" agli altri, è colui che si fa l'Egli per eccellenza (=l'illeità): ecco, perché Lévinas non designa la Trascendenza come la "Totalità" che la circoscriverebbe, ma come l'infinito che, all'atto della creazione, si è "ritirato" per poi emergere nelle tracce di infinito che ha impresso sul volto di ogni uomo. È nella relazione d'amore e di giustizia, che lega tra loro l'io, il Tu e tutti gli altri, che l'Altro e l'Egli per eccellenza può essere testimoniato: il "Deus Absconditus" che — da Desiderabile qual'è — ha scelto di stornare il Desiderio (orientato verso di sé) in direzione della bontà che ogni uomo dovrebbe sentire nei riguardi degli altri.

3. I livelli del "primato" dell'altro

Già si è visto come il "primato" dell'altro fonda una relazione asimmetrica che si costruisce a partire dall'irruzione del Tu che esige di essere prossimo nei riguardi dell'io. Allora la reciprocità, di cui aveva parlato M. Buber, alla luce della filosofia etica di Lévinas, dà luogo ad una sorta di eccedenza del Tu sull'io; la "prossimità" consiste proprio in questo: la valorizzazione dell'altro come "differenza", la quale è traccia d'infinito, è risorsa-diritto nell'amore. Vediamo, allora, come si declina il primato dell'altro.

A livello etico, Lévinas sostiene che tale primato non è dato dall'idea dell'affermazione di sé. Al contrario, esso si manifesta come una presenza esigente che eleva le relazioni interpersonali al di là della sola sfera intimistica e privata. Questo riconoscimento non è solo giustizia, ma anche bontà. Scrive Lévinas: "Sguardo dello straniero, della vedova e dell'orfano, sguardo che non posso riconoscere in altro modo che nel dono o nel rifiuto; sono libero di donare o di rifiutare; ma passo necessariamente per il tramite delle cose. Le cose non sono come pensa Heidegger, il fondamento del luogo, la quinta essenza di tutte le relazioni che costituiscono la nostra presenza nel mondo (.....). Il fatto ultimo è il rapporto dell'ego con l'altro, e cioè della mia accoglienza dell'Altro; qui le cose non si manifestano come ciò che viene costruito, ma come ciò che viene donato"¹.

A livello della conoscenza, il primato dell'altro si coglie nel fatto che l'attenzione, l'ascolto e il dialogo, intenzionalmente intrapresi nei riguardi del Tu, rompono gli schemi dell'antropologia dominata dall'io solitario che tende a ridurre tutta la realtà alla ragione esplicativa dell'uomo, tutte le cose nello stesso sistema razionale pensato dall'ego. Ciò che invece, per Lévinas, è essenziale è la scoperta dell'"Eccomi" (io sono: Eccomi). Questa è la verità di ciò che l'io propriamente è: risposta, prossimità, essere per l'altro e grazie all'altro. Per il primato dell'altro, il conoscere è dunque subordinato all'imperativo etico ed alla responsabilità che nasce dalla richiesta di attenzione e di rispetto di ogni persona. Si potrebbe affermare che, per Lévinas, l'intenzionalità, cioè "volere" il bene dell'altro, è ciò che dà il senso autentico anche alla conoscenza.

A livello sociale e politico, il primato dell'altro depone a favore di una prassi conviviale di tipo fraterno, agapico ed antimperialista. Infatti, l'antropologia solitaria genera la guerra, che non è altro che il tentativo di estendere il proprio potere sopra gli altri, eli-

minandoli ed asservendoli ai propri scopi: al primo posto non si colloca l'uomo, ma sono esclusivamente gli interessi economici o il potere militare e politico ad essere in posizione preminente. Per Lévinas, ogni uomo dovrebbe farsi carico degli altri, riscoprendo la propria "messianicità". L'umanità messianica è l'aspirazione di Lévinas: una società messianica che, però, comincia a partire da noi, dal nostro gesto di bontà che sostiene tutti gli altri possibili gesti. Il messianismo è la concretezza dell'altrimenti che essere, il modo con cui l'etica precede e significa l'ontologia.

A livello religioso: la relazione personale, in cui si esperisce il primato dell'altro, è il luogo dove l'assolutamente Altro, cioè Dio, si manifesta. L'esigenza dell'altro, la sua presenza sovrana è qualcosa di trascendente e di assoluto. Trovarsi faccia a faccia con il prossimo è anche trovarsi al cospetto dell'Altissimo, il quale, nell'esigenza di riconoscimento dell'altro, esige di essere riconosciuto, la dimensione divina si apre a partire dal volto umano².

A livello pedagogico-educativo, per Lévinas, innanzi tutto, esiste sempre il rischio che l'educazione possa diventare una forma di coercizione e ciò emerge con molta chiarezza quando, alla luce del primato dell'altro, si ripensa il concetto di educazione. Infatti, nell'ottica dell'asimmetria del Tu nei riguardi dell'io, andrebbe decostruito il modo in cui viene tradizionalmente descritto nella letteratura pedagogica "e-ducere": tirare fuori, azione maieutica. Questo modo di intendere l'azione educativa risulterebbe legata ancora all'io del Cogito, cioè all'io che conosce intellettualmente e che predilige lo schema costruito sulla centralità – magari non direttiva – ma, sempre preminente, dell'educatore sull'educando. Invece, educare dopo Lévinas, significa perseguire il paradigma educativo di Abramo, anziché quello di Ulisse. Ulisse è la metafora dell'uomo – in questo caso l'educando – che, partito dalle proprie radici per la sua avventura formativa, ritorna a casa, carico di esperienze, ma con un'identità fortemente auto-referenziata su di sé, diremmo sulla propria coscienza che tutto riconduce a sé. La metafora di Abramo sta a significare, invece, rispondere all'appello dell'Altro, uscire da sé per intraprendere un itinerario che, nell'incontro con molte situazioni nuove, conduce l'allievo non a difendere e affermare la propria identità di partenza (che, comunque, rimane sempre un patrimonio inalienabile), ma a valorizzare la differenza, il volto dell'altro, la Trascendenza e la scoperta-dono di un'identità nuova in una terra e sotto un cielo che gli sono assolutamente e gratuitamente donati.

BIBLIOGRAFIA

¹ Penzo G., Gibellini R. (edd.), *Dio nella Filosofia del Novecento*, Queriniana, Brescia 1993, p.366.

² Cfr., Lévinas E., *La traccia dell'altro*, Ed. Pironti, Napoli 1979.

³ Lévinas E., *Totalite et infini*, L'Aia, Nijhoff 1968, p.49

⁴ Idem, p.50

Abbiamo visto che l'attività educativa in generale ha delle risonanze emotive molto forti, in quanto richiama alla nostra memoria aspetti del nostro processo di crescita. La memoria della nostra infanzia ci aiuta a "indossare i panni" dei nostri educandi per comprendere meglio i possibili significati che i nostri comportamenti possono portare con sé, evitando così grossolani errori di cui noi stessi abbiamo fatto le spese. Ma occorre imparare a distinguere i confini tra il nostro Io-bambino che rivive e la peculiarità dei nostri ragazzi. Ma soprattutto occorre riflettere quali modelli di educatore agiscono in modo inconsapevole in noi, tanto da caratterizzare le nostre scelte ed azioni educative. Eugène Enriquez¹, in un famoso lavoro sulla formazione, afferma che ogni attività formativa ed educativa è animata da una serie di modelli inconsci o fantasmi, che hanno il compito di orientare l'educatore, ma possono diventare l'unica fonte di ispirazione. In tal caso l'educatore concepisce il suo progetto solo in base ai suoi bisogni inconsci, rischiando di voler creare un mondo di "doppi", di simili a sé. Ecco quali modelli egli individua.



EDUCAZIONE E MODELLI INCONSCI

Il formatore (come colui che da' una buona forma)

Colui che si ispira a tale modello, di fronte a chi ha di fronte e ritiene possedere una forma imperfetta, si assume il compito di fargli assumere nel tempo la *forma ideale*. E ciascuno ha dentro di sé un'immagine di quello che vuole realizzare, quali sono le qualità che vuole vedere incarnate, o quale forma buona analoga per tutti gli esseri debba vedersi realizzata. Da ciò ne consegue che la necessità che sia l'educatore a incarnare la forma buona, l'esempio da seguire e interiorizzare fedelmente. Enriquez mette in luce come questo atteggiamento non fa altro che privare le persone educande dei loro vissuti, della loro esperienza e del significato personale da attribuire ad essa. È l'essenza di un rapporto dogmatico, dove non si fa altro che tentare di riprodurre nella realtà dei pensieri sull'educando, dove la teoria prevale sui bisogni reali delle persone. L'educatore si trova naturalmente ad agire "in

nome del suo bene", dove il "bene" è una verità immutabile nella sua testa. Prevalgono l'etica della colpa e del peccato, un rigido moralismo detta sanzioni e punizioni improrogabili. Di conseguenza il bambino per essere accettato dall'adulto diventa come lui vuole, nascondendo la sua vera personalità, arrivando a odiare di sé ciò che l'adulto cerca di modificare.

Il terapeuta (colui che guarisce)

Ogni educatore si trova a confrontarsi con la propria volontà terapeutica. Ogni volta che egli si trova di fronte ad una serie di comportamenti ritenuti "anormali" o che denunciano un disagio, sente il bisogno di *guarire* i propri allievi in modo che possano avere una vita *normale*. L'idea sottostante a questo bisogno di guarigione, sembra essere quella che la *salute* fisica o mentale si identifichi con l'assenza di patologia, conflitti, disagi, tensioni. Oggi si vede l'organismo umano sano come

di RITA VITTORI

Il Maieuta



Accanto al desiderio terapeutico si profila quello maieutico, per cui non si tratta di guarire, ma di *far nascere*, di favorire lo sviluppo delle potenzialità inibite o represses. Per questo occorrerà solo rispettare l'altro, ascoltarlo empaticamente senza valutarlo. In questa prospettiva l'educatore non tenterà di dare la propria forma, ma solo di dar fiducia all'educando, in modo che possa far emergere da solo la propria forma liberandola dai veli che la ricoprivano. Il rischio di questo modello è quello che si intenda per rispetto la giustificazione di qualsiasi comportamento e che l'educatore tenda a impostare una relazione dove l'idealizzazione reciproca porti a eliminare tutte le differenze e i sentimenti negativi. Se l'educatore è troppo accettante il ragazzo non potrà elaborare il distacco da lui perché presupporrebbe sentire l'odio dentro di sé. E, come si fa a odiare un educatore troppo buono? Ciò che si sviluppa nel ragazzo è un senso di colpa che lo lega inconsapevolmente al desiderio dell'educatore e lo fa restare dipendente. Nell'atteggiamento comprensivo, da parte sua, l'educatore trova una grossa rassicurazione narcisistica, la certezza di essere "un buon educatore", riesce a mantenere di sé un'immagine gradevole e abbellita.

L'interpretante

Con la divulgazione della cultura psicologica e psicoanalitica, spesso gli educatori hanno la tentazione di interpretare, spiegare, ricercare le cause dei comportamenti ritenuti "anormali". Se un bambino è aggressivo si dice che non ha affetto o comprensione dei genitori; se non si adatta ai ritmi di apprendimento della classe si dirà che in famiglia non ha avuto sufficienti stimoli ecc. Questo meccanismo può risultare pericoloso perché si cerca di dare una spiegazione universale a tutto; si trasforma il desiderio di comprendere le dinamiche di un evento in una tecnica di soluzione di indovinelli; e soprattutto si attribuisce il proprio significato ad azioni che appartengono ad altri. Quasi un imperialismo culturale, che nasconde una volontà di potenza da parte dell'educatore: essere colui che ha il diritto di creare una realtà con l'attribuzione del proprio significato, in quanto è il depositario del sapere, colui che identifica gli altri spiandone le parole, gli atteggiamenti.

Ogni educatore si trova a confrontarsi con la propria volontà terapeutica. Ogni volta che egli si trova di fronte ad una serie di comportamenti ritenuti "anormali" o che denunciano un disagio, sente il bisogno di guarire i propri allievi in modo che possano avere una vita normale. L'idea sottostante a questo bisogno di guarigione, sembra essere quella che la salute fisica o mentale si identifichi con l'assenza di patologia, conflitti, disagi, tensioni.

quello non che non è mai malato, ma quello che è in grado di affrontare la malattia. Analogamente la personalità integrata non è quella che non soffre mai, non è mai depressa, ferita, bensì quella che riesce a reggere tali periodi senza farsene catturare, ma contenendole in modo da non rimanerne imprigionati. Agire in base a tale modello porta l'educatore a controllare continuamente i propri figli o allievi in modo da intervenire appena appaiono quelli che per lui rappresentano sintomi di disagio.

Da parte sua il ragazzo si sente braccato, sorvegliato ogni volta che si trova in una situazione problematica. Sente l'insicurezza dell'educatore e il messaggio inconscio che riceve è quello che avere tensioni, conflitti, problemi sia preoccupante e non faccia parte della vita.

Messaggi prolungati di questo tipo lo renderanno sempre più insicuro di se stesso e soprattutto non riuscirà più a distinguere quando può affrontare le situazioni da solo e quando è necessario che chiedi aiuto.

Per alcuni versi ciò significa dare morte a ciò che è vivo e cambia. Ogni interpretazione arbitraria o come causa unica dell'evento è una trappola in cui l'altro viene racchiuso, senza dargli la possibilità di farsi vedere per come si evolve.

Il militante (cambiare il mondo)

Questo è il modello per cui si crede che facendo educazione si possono guidare le trasformazioni sociali. Non si tratta di formare, di guarire, di far crescere l'individuo, ma di dare l'opportunità a persone appartenenti a gruppi sociali sfavoriti o emarginati di prendere coscienza della propria situazione e di conseguenza di lottare. Come nel precedente caso l'educatore si sente portatore di una verità e della certezza che basti prendere coscienza per incitare gruppi di persone a cambiare la loro vita. L'educatore militante deva allora apparire, ai propri occhi e a quelli degli altri, come colui che si fa portatore di una posizione legittimata scientificamente o filosoficamente non contestabile, che è in grado di restituire ideali a chi li ha perduti, una visione del futuro che trasformi la percezione della realtà. Tale educatore parte dal punto di vista che il male risieda tutto nella società e che le persone sono solo delle vittime, senza alcuna responsabilità. Paradossalmente egli continua ad avallare la connivenza tra persecutori e perseguitati, perché non aiuta le persone a riflettere anche sulle proprie responsabilità, sui rapporti reali di forza. Tanto più ci si avvicina al modello del "militante" tanto più si usano "slogan", che però impediscono la capacità di *pensare* cioè di leggere la realtà e adattare la propria azione al contesto reale.

Il riparatore (dedicarsi, farsi carico)

Anche in questo caso la società è percepita come cattiva, inadeguata e colpevole delle condizioni di violenza in cui molte persone vivono. Ma, mentre nel caso precedente, era la lotta la risoluzione, in questo caso la lotta appare inattuabile e appartenente ad un ordine di problemi che non gli competono. Tale educatore allora cerca di aiutare direttamente tutti i bambini e ragazzi che si trovano in condizioni disagiate, in modo da *riparare* in qualche modo al male che è stato loro fatto.

L'educatore si trasforma in un buon samaritano, ritiene di dover farsi carico dei problemi sociali, sacrificandosi per gli altri e si immergerà nel suo lavoro che ritiene essere una

missione. Anche la sua vita privata sarà sacrificata ad attività di assistenza. Il rischio di questo atteggiamento è che riparando, aiutando, facendo solo assistenza contribuisca a mantenere in piede le strutture di esclusione della società e che dietro il suo continuo sacrificarsi si nasconda la paura di prendersi cura di sé. Come se prendendosi cura degli altri oppressi in verità cercasse di farsi carico delle proprie parti sofferenti. Gli altri sono allora uno specchio, e sono visti come incapaci di mutare la propria situazione, se non aiutati dal "riparatore", che potrà mantenere di sé un'immagine di persona buona, integra, amorevole.

Il trasgressore (liberare dai tabù e dai divieti)

Per tale figura d'educatore è la società ad essere eminentemente repressiva, le regole sociali sono emanazione diretta degli interessi della classe dominante, e quindi si sente come colui che deve favorire la liberazione degli istinti repressi, della spontaneità, la ribellione alle istituzioni e alle regole sociali. Cerca allora di far scoprire i piaceri del corpo e dei sensi, lo splendore dell'istante e del momento, senza preoccuparsi per il futuro. Essa denota una eccessiva semplificazione dei meccanismi sociali: i divieti non sono solo repressivi, ma anche strutturanti; le regole non sono solo restrittive, ma permettono anche di gestire i rapporti sociali che, in assenza di regole, scatenebbero anche violenza. Tale figura spinge a relazioni effimere, al godimento fine a se stesso, alla ricerca delle soddisfazioni delle pulsioni, abolendo ogni sforzo implicito nella durata, nella ricerca delle modalità più realistiche di soddisfacimento dei bisogni.

Quali i nostri modelli di riferimento?

Partendo dal presupposto che non esistono modelli sbagliati, ma rischi in ciascuno, è importante osservare i propri vissuti per riuscire a non rimanervi intrappolati ed elaborarli. Metterli cioè in discussione cogliendone i pericoli, domandandosi quali sono i bisogni nostri nell'aderire ad essi. Questo comporta un lavoro su di sé continuo, ma proficuo perché più siamo attenti a noi e più, nel tempo, riusciremo a cogliere le differenze tra i nostri bisogni e quelli dei nostri educandi.

¹ Enriquez E., *Ulisse, Edipo e la Sfinge. Il formatore tra Scilla e Cariddi*, in *Formazione e percezione psicoanalitica*, Armando, Roma.

L'educatore militante deva allora apparire, ai propri occhi e a quelli degli altri, come colui che si fa portatore di una posizione legittimata scientificamente o filosoficamente non contestabile, che è in grado di restituire ideali a chi li ha perduti, una visione del futuro che trasformi la percezione della realtà.

LINUS.

Non solo "noccioline" ...

di RAFFAELE MANTEGAZZA - BRUNETTO SALVARANI

"Se usi la fantasia, puoi vedere un sacco di cose nella formazione delle nuvole... cosa ti sembra di vedere, Linus?", chiede una ragazzina, di nome Lucy, ad uno dei suoi due partners sdraiati con lei sull'erba e il naso all'insù. "Bè, quelle nuvole lassù mi ricordano la carta dell'Honduras Britannico nei Caraibi... - le risponde quello al quale si è rivolta - Quella nuvola là sembra un po' il profilo di Thomas Eakins, il famoso pittore e scultore... e quel gruppo di nuvole là sopra mi fa pensare alla lapidazione di Stefano... riesco a vedere l'apostolo Paolo in piedi da un lato". "Uh huh... ottimo - prosegue lei, con fare un po' da maestra - e TU che cosa vedi nelle nuvole, Charlie Brown?" "Bè, stavo per dire che vedevo un'ochetta e un cavallino - ammette il terzo bambino - ma ho cambiato idea!"

Sei vignette fulminanti, che racchiudono (quasi) tutta la filosofia della fortunatissima serie dei Peanuts - vale a dire "Noccioline" - nata come striscia quotidiana dalla magica creatività di Charles Monroe Schulz nel 1950 e a tutt'oggi capace di far riflettere e sorridere più di mezzo mondo grazie alla pubblicazione su ben 1800 giornali. Ma mettiamo a fuoco uno dei principali protagonisti dei Peanuts, il bimbo (quanti anni potrà avere? cinque, al massimo sette...) che giocando con le nuvole, come abbiamo fatto tutti da piccoli - noi, lo confessiamo, lo facciamo ancor oggi -

intravede l'Honduras e tutto il resto, sino alla lapidazione di Stefano protomartire... È Linus Van Pelt, il nevrotico ma imperturbabile filosofo-teologo del gruppo, e la femminuccia è la sua arcigna sorella Lucy, una tirannica e petulante matriarca che arriva a gestire uno "psychiatric help" per pochi centesimi, con la quale ingaggia frequentemente duetti gustosissimi.

Fisicamente, ha radi capelli lunghi spesso spettinati, una leggera pinguedine e indossa quasi sempre una maglietta a strisce orizzontali. È superstitioso quanto estroso e il suo rapporto con una coperta che è sia la sua migliore compagna sia il suo personale antidoto contro lo stress del vivere moderno è ormai proverbiale: non l'abbandona mai, e talvolta giunge a maneggiarla, con grande destrezza, a mo' di lazo o di frusta, e fa la parte del bambolotto di pezza che ogni bambino che si rispetti ha preteso di tenere con sé nelle lunghe notti d'inverno (noi, lo confessiamo, lo facciamo ancor oggi, e non solo d'inverno...). Fra l'altro, Linus, che ha dato il nome ad una rivista di fumetti gloriosa che dal '65 campeggia nelle edicole italiane, è una sorta di "sacerdote supremo" del culto del "Grande



Oltre a Linus, parecchi altri sono i personaggi di Schulz, tutti bambini ad eccezione del bracchetto schizoide Snoopy, scrittore dilettante e asso dell'aviazione: attraverso i quali vengono affrontate le questioni fondamentali dell'esistere, la ricerca dell'identità e dell'integrazione sociale, le sconfitte e le nevrosi, i sogni e le frustrazioni.

Cocomero" durante le celebrazioni di Halloween, la vigilia di Ognissanti, dal quale attende instancabile e fiducioso la risposta ai mille perché metafisici che lo attanagliano, nonché la soddisfazione di tutti i suoi mille desideri inappagati.

Oltre a Linus, parecchi altri sono i personaggi di Schulz, tutti bambini ad eccezione del bracchetto schizoide Snoopy, scrittore dilettante e asso dell'aviazione: attraverso i quali vengono affrontate le questioni fondamentali dell'esistere, la ricerca dell'identità e dell'integrazione sociale, le sconfitte e le nevrosi, i sogni e le frustrazioni. Così, il timido e complessato Charlie Brown e la terribile Lucy, l'iperattiva Piperita Patty e il musicista post-beethoveniano Schroeder, il "sempresporco" Pig Pen che sentenzia "Su di me è la polvere dei secoli" e il negretto Franklin, omaggio consueto al "politically correct", disegnati dall'autore in maniera semplicissima con poche linee tondeggianti e un po' tremolanti, sono divenuti in qualche anno una delle più efficaci e poetiche metafore della condizione umana di questa seconda metà del Ventesimo secolo, oltre ad aver ridato il sorriso ad un'America triste e pesantemente condizionata dalla guerra fredda allora imperante. Qualcuno ha scritto addirittura che i Peanuts sono stati capaci di raccontare il nostro tempo non meno di Joyce e di Beckett; e non è un caso, del resto, che un Andy Warhol abbia scelto di ritrarre nelle sue tele - autentici totem dell'epoca dell'effimero e della cultura di massa - non solo Marilyn Monroe e la zuppa Campbell, ma anche Linus e Snoopy. Grazie a loro, comunque, possiamo dire che il fumetto sia definitivamente divenuto, da "genere inconsapevole", un "genere consapevole" e davvero rivoluzionario nella sua concezione di "teatrino minimale" e psicodrammatico. Finalmente, con Linus e la sua banda, i fumetti li leggono anche gli adulti, e senza vergognarsene: proprio quegli adulti, guarda caso, che si vedono totalmente esclusi dal microcosmo dei Peanuts, come facevamo notare prima. Ma è veramente così?

Tracce educative e gioco delle contaminazioni

Linus ci fa venire in mente i bambini; anche gli adulti, ovviamente (e c'è chi sostiene, non a torto, che i bambini di Linus sono straordinariamente simili agli adulti!), ma questi ultimi solo indirettamente, un po' come capita nel fumetto (nel quale essi non com-

paiono mai) o nella riduzione a cartone animato (che li presenta in modo geniale, come suoni di trombone fuori campo!).

I bambini hanno avuto qualche spazio nella letteratura solo quando sono stati oggetto di violenza o di prevaricazione; dal Gavroche dei *Miserabili* all'Usepe nella *Storia* di Elsa Morante, sembra che per entrare nell'ambito letterario l'infanzia debba per forza essere violentata o offesa. È vero che esiste una **specificità** infantile nel vissuto dell'offesa, che è ben indagata, a proposito della Shoah, dal classico *Diario* di Anna Frank (ma cfr. la lettura disincantata di Bruno Bettelheim in *Il destino dei Frank: una lezione ignorata* nel libro *Sopravvivere e altri saggi*) allo splendido *Anni d'infanzia* di Jona Oberski, ovvero, nel campo cinematografico, dall'*Arrivederci ragazzi* di Malle all'*Europa Europa* della Holand (in cui il protagonista è un adolescente).

Ma qui ci interessa proporre una lettura un po' meno tragica dell'infanzia, e recuperarla nel suo portato giocoso, gioioso e trasgressivo (se questa parola avesse ancora un senso, nell'abuso indiscriminato che oggi se ne fa!). Si potrebbe allora partire dal *Mondo salvato dai ragazzini* di Elsa Morante, straordinario poema dedicato ai "piccoli", passando per le *Lettere dal domani* lettere a cura di Romano Battaglia, raccolta di lettere (autentiche) di bambini da tutto il mondo; non c'è qui il voyeurismo un po' perverso di *Io speriamo che me la cavo* e di tutte le varie imitazioni cui questo libro ha dato luogo; ci sono invece i volti dei bambini e delle bambine che raccontano le loro storie, tragiche, serene o allegre, ma sempre con una vena di salutare pensiero magico e spesso di irresistibile umorismo.

Un autore che - essendo scrittore di fantascienza! - è spesso sottovalutato - o taciuto -, ma che ha un rapporto particolare con l'infanzia è lo statunitense Ray Bradbury. Il suo *L'estate incantata* è una splendida opera sul risveglio adolescenziale di un dodicenne americano; ma i bambini di Bradbury sono più simpatici quando sono sfigurati da quei sentimenti adulti che sono l'odio, la rabbia, la violenza; così in magistrali racconti brevi quali *Il piccolo assassino*, *I miracoli di Jamie*, *Gioco d'ottobre*, *Il veldt*, l'autore americano ci mostra un volto anticonvenzionale dell'infanzia: i bambini sono crudeli, sadici, perversi (grazie Sigmund!), e sono uno specchio della perversione del mondo adulto, che spesso cade però ai loro piedi come vittima. In controluce ci sono già le analisi disincantate di Marie Winn, che in *Bambini senza infanzia* indaga sulla fine dell'infanzia negli USA; i

bambini diventano piccoli adulti; perciò, anche piccoli assassini. Passiamo infine al mondo della canzone. Le canzoni per figli e figlie si sprecano nel panorama canzonettistico nostrano; ci permettiamo però, in mezzo a uno stuolo di cantanti che augurano ogni bene ai pargoletti, di citare un "augurio" controcorrente, quello di Roberto Vecchioni in *Figlia*: "E figlia, figlia, non voglio che tu sia felice/ ma sempre CONTRO finché ti lasciano la voce/ vorranno la foto col sorriso deficiente/ diranno "Non ti agitare che non serve a niente"/ e invece tu gridi forte/ la vita contro la morte."

Rimane classica, a proposito di infanzia la dissacrante *Quando sarai grande* di Edoardo Bennato: "Il vuoto, e poi/ ti svegli, e c'è/ un mondo intero/ intorno a te./ Tu allora osservi/ gli altri giocare;/ è un gioco strano:/ devi imparare./ Devi stare zitto,/ solo ascoltare;/ devi leggere più libri che puoi/ devi studiare./ È tutto scritto,/ catalogato,/ ogni segreto,/ ogni peccato." Ed è il processo di educazione del bambino che viene sottoposto a critica dallo stesso Bennato in *In fila per tre*: "Sei già abbastanza grande, sei già abbastanza forte, ora farò di te un vero uomo:/ ti insegnerò a sparare, ti insegnerò l'onore, ti insegnerò ad ammazzare i cattivi./ E sempre in fila per tre, marciate tutti con me e ricordatevi i libri di storia:/ noi siamo i Buoni e perciò abbiamo sempre ragione e andiamo dritti verso la Gloria!"

Renato Zero e Marco Masini, invece, erano quasi di prepotenza nel cuore del conflitto generazionale; il primo con *Padre nostro*: "Tuo padre dice "No" ma neanche lui è convinto/ che intorno a te sia tutto finto./ Magari lui non sa che in silenzio stai cambiando/ che hai in mente un più accogliente mondo./ Non sarà colpa sua se ignora/ che dal letame un bocciolo prima o dopo affiora./ Tuo padre dice "No". Tu lascialo parlare./ Ormai sei a un passo dall'amore."; il secondo, con *Caro babbo*: "E ho portato come un lutto il tuo sangue nelle vene/ ma il mio cuore per dispetto ti voleva ancora bene:/ e ora babbo te lo scrivo come quando ero bambino/ come quando per trovarci giocavamo a nascondino."

Il rapporto tra infanzia e ingiustizia sociale, povertà, disparità economiche, viene trattato con ironia nel dialogo *Io mi chiamo G* di Giorgio Gaber nel quale un bambino ricco e un bambino povero discutono: "Il mio papà guadagna trentun miliardi al mese, che diviso trentuno che sono i giorni che ci sono in un mese fa... un miliardo al giorno"; "Il mio papà guadagna diecimila al mese, che diviso trentuno che sono i giorni che ci sono in un mese fa... diecimila al giorno. Il primo giorno. Poi

dopo basta"; e in modo invece altamente poetico nella splendida *Topolino* della Premiata Forneria Marconi: "Sfogliando vecchi Topolino/ mi ricordo quando da bambino/ sentivo un uomo gridare, e io attento a sentire/ "Diventa grande e te ne accorgerai", diceva./ Poi con le mani nelle tasche vuote se ne andava via/ da quell'unica stanza gialla di periferia."

Forse però il vero volto dell'infanzia si lascia scorgere, a tratti (come diceva già il Walter Benjamin di *Infanzia Berlese* e *Orbis Pictus*) solo nelle dimensioni della speranza e dell'addio. Il vero bambino o la vera bambina sono allora colui o colei che ci spinge a immaginare un futuro a misura di bambino e di bambina, come in *Culodritto* di Francesco Guccini: "Vola tu/dove io vorrei volare/ verso un mondo/ dove è ancora tutto da fare/ e dove è ancora tutto/ o quasi tutto/ da sbagliare"; o, meglio, colui o colei che ci accontentiamo di guardare da lontano, come se fosse sempre sul punto di scomparire, come in uno dei *Kindertotenlieder* musicati da Gustav Mahler: "Spesso penso che siano solamente usciti/ presto torneranno ancora a casa./ È un giorno meraviglioso, non angustiarti./ Sono solo usciti per una lunga passeggiata./ Sì, davvero, sono solamente usciti/ e presto torneranno a casa./ Non angustiarti, è un giorno meraviglioso./ Sono solo usciti per una passeggiata sulle alture./ Essi ci precedono lassù/ e non vogliono tornare più a casa./ Li troveremo su quelle alture, lassù nella luce solare./ È un giorno meraviglioso su quelle alture."

"Come tutte le più belle cose", anche l'infanzia ci si svela del tutto quando l'abbiamo perduta; ci mostra in pieno il suo volto radioso e irraggiungibile solo nelle tristi e malinconiche dimensioni del commosso ricordo e del definitivo addio.

Bibliografia Linusiana

"Trovavo persone che ridevano leggendo Charlie Brown, e cercavo questa parte di comico senza trovarla. Però a un certo punto è avvenuta proprio una specie di rivelazione: ho scoperto che i fumetti di Charlie Brown sono assolutamente realistici. È avvenuta addirittura un'identificazione: Charlie Brown sono io. Da questo punto ho cominciato a capirlo. Altro che comico, era tragico, una tragedia continua. Ed ecco finalmente che ho cominciato a ridere. Un fumetto come diagnosi, prognosi ed esorcismo". Così Oreste Del Buono, critico ed intellettuale tra i più noti nel nostro paese, dichiarava ad Umberto Eco in

Linus ci fa venire in mente i bambini; anche gli adulti, ovviamente (e c'è chi sostiene, non a torto, che i bambini di Linus sono straordinariamente simili agli adulti!), ma questi ultimi solo indirettamente, un po' come capita nel fumetto (nel quale essi non compaiono mai) o nella riduzione a cartone animato (che li presenta in modo geniale, come suoni di trombone fuori campo!).

un'intervista comparsa nel numero d'esordio di "Linus", uscito nel 1965, accanto ad un'altra allo scrittore Elio Vittorini. Gli intellettuali, verrebbe dunque a dire, finalmente si accorgono di quello straordinario medium che può essere rappresentato dai fumetti, almeno quando sono intelligenti e poetici come lo sono i Peanuts. Basterebbe prendere in mano il bellissimo saggio dello stesso Eco, già in "Apocalittici e integrati" del '64 ed ora ristampato come introduzione al libretto di Schulz "Arriva Charlie Brown!" (Baldini e Castoldi, Milano 1995), che punta a scoprire il segreto del loro successo in pagine ricche di riferimenti colti e variegati.

"La poesia di questi bambini - vi si legge fra l'altro - nasce dal fatto che in essi ritroviamo tutti i problemi, tutti i patemi degli adulti che stanno dietro le quinte... Questi bambini ci toccano da vicino perché in un certo senso sono dei mostri: sono le mostruose riduzioni infantili di tutte le nevrosi di un moderno cittadino della civiltà industriale. Essi ci toccano da vicino perché ci accorgiamo che se sono dei mostri è perché noi, gli adulti, li abbiamo resi tali..."

Oltre a rimandare, ovviamente, alla rivista mensile "Linus", per conoscere le ultime sui Peanuts, in questo spazio vogliamo citare un curioso volumetto, edito in inglese nel '65 e in traduzione nel '68 presso Gribaudi, che conferma in qualche modo l'ammissione di Schulz: "Ogni sorta di persone impegnate nel campo religioso mi ha scritto per ringraziarmi di predicare nel mio modo attraverso i fumetti. Questa è una delle ragioni che mi fanno andare avanti" (il disegnatore, in effetti, è "lay preacher" nella protestante "Chiesa di Dio"). Si intitola "Il Vangelo secondo Charlie Brown" ed è un curioso ed attrezzato libro del teologo americano Roberto L. Short, sapiente cocktail di strisce e riflessioni bibliche che ha l'intenzione di dimostrare come i Peanuts assumano spesso "la forma di una parabola cristiana dei giorni nostri". Secondo Short, infatti, essi possono giocare nella vita della chiesa un ruolo essenziale, offrendo "elementi di discorso" densi di significato tra la cultura e la chiesa, e fornendo a quest'ultima una possibilità creativa di dare una testimonianza anche più diretta al suo Signore.

È una lettura, lo assicuriamo, tanto affascinante quanto sorprendente, in grado di suscitare più di un sorriso e parecchie considerazioni non banali, grazie ai frequenti paralleli tra Lutero e Linus, tra Kierkegaard e Snoopy... un po' troppo pessimistici, forse: anche se il finale, molto bello, apre giustamente

il cuore alla speranza. Eccolo: "Ma sta' allegro, Charlie Brown! Poiché, dopo tutto quel che si dice o si fa, c'è qualcuno che ti vuole bene - e questo "qualcuno" è soltanto un rappresentante molto umile, a misura di nocciolina, di Qualcuno molto più grande di lui".

Chi è costui? Asterix il gallico

Per la verità, questo mese dedichiamo il presente spazio ad una vera e propria celebrità anche al di fuori dell'universo dei fumetti, il gallico Asterix, creato dal genio narrativo di René Goscinny e dalla sorvegliata fantasia artistica di Albert Uderzo per il numero d'esordio della rivista "Pilote" (1959). Si tratta, com'è noto, di un simpatico guerriero piccoletto di dimensioni - il suo nome deriva da "asterisco" - ma dalla forza enorme a causa della magica pozione appositamente preparata dal venerabile druido Panoramix, tutta dedicata alla lotta inesaurita contro i legionari romani intenti a conquistare l'ultima porzione della Gallia ancora non sottoposta al loro dominio. Il contesto storico, dunque è quello descritto da Giulio Cesare nel "De bello gallico", certo visto con gli occhi "altri" delle minoranze invase: il che fornisce peraltro agli autori la possibilità di dar fiato allo sciovinismo e alla tradizionale "grandeur" francesi, interpretazione tra le più abituali nella lettura di Asterix, che si accompagna del resto a quella che tende invece a privilegiare la gioia e il *divertissement* del racconto, caratterizzato dal ritmo frenetico delle vicende descritte e dalle continue invenzioni linguistiche. Al baffuto protagonista si accosta costantemente, a mo' di felicissima coppia comica, il grasso e ingenuo Obelix, il trasportatore di menhir assieme al quale viaggia in lungo e in largo per tutto il mondo antico al fine di mettere in scacco il trionfo Cesare, che detta legge dal Reno all'Atlantico salvo che sul villaggio del Nostro... È l'occasione per mescolare sapientemente parodia storica, avventura, umorismo, oltre che per ironizzare sui tic e sulle manie dei diversi popoli di allora (e di oggi), dai romani/italiani ai goti/tedeschi, dai britanni/inglesi agli elveti/svizzeri e così via. Il successo di Asterix è testimoniato dal vastissimo merchandising che ha prodotto, dalla sua traduzione in ben 57 lingue e dal fatto che è giunto a dare il nome al primo satellite transalpino lanciato nello spazio, nel 1975. Mica male, per il battagliero "cripto-gollista" che non sembra conoscere la stanchezza degli anni...

Il successo di Asterix è testimoniato dal vastissimo merchandising che ha prodotto, dalla sua traduzione in ben 57 lingue e dal fatto che è giunto a dare il nome al primo satellite transalpino lanciato nello spazio, nel 1975. Mica male, per il battagliero "cripto-gollista" che non sembra conoscere la stanchezza degli anni...

L'esperienza didattica è di per se unica. Ognuno di noi ha ricordi, esperienze vissute, momenti di vita scolastica da poter narrare. Gli insegnanti dovrebbero prendere l'abitudine di appuntarsi il lavoro fatto su un quaderno o un diario. E dovrebbero, a mio parere, far fruttare questa esperienza per se stessi e per gli altri. Anche questo è un aspetto importante dell'insegnare. In Italia abbiamo pochissimi esempi di didattica narrata e documentata. Sicuramente l'esempio più eclatante è stato quello del maestro D'Orta, col suo *Io speriamo che me la cavo*, dove insieme alla spontaneità poetica delle sgrammaticature infantili è anche emersa, a livello di opinione pubblica, una ridicolizzazione della scuola. Per fortuna che, prima dei ragazzi di Arzano, ab-



FAR SCUOLA PER STRADA

La via del maestro

L'esperienza didattica è di per se unica. Ognuno di noi ha ricordi, esperienze vissute, momenti di vita scolastica da poter narrare. Gli insegnanti dovrebbero prendere l'abitudine di appuntarsi il lavoro fatto su un quaderno o un diario. E dovrebbero, a mio parere, far fruttare questa esperienza per se stessi e per gli altri. Anche questo è un aspetto importante dell'insegnare. In Italia abbiamo pochissimi esempi di didattica narrata e documentata.

biamo avuto i ragazzi di Barbiana. È infatti con don Milani e la scuola di Barbiana che possiamo vantare un esempio storico di didattica vissuta e divulgata. Il secondo esempio storico di pedagogia vissuta e narrata è certamente l'esperienza di Mario Lodi. Nei suoi libri c'è il vissuto di un maestro che ha scelto di "mettere radici" in un luogo e lì operare per una educazione in senso globale, con una metodologia attiva, vissuta e sperimentata nel quotidiano. Oggi, per fortuna, stanno emergendo nuove figure di

maestri che riescono non solo a "far scuola" ma anche a "fare pedagogia" a partire dalla loro esperienza concreta.

Carlo Doglio, un maestro all'università

Nella mia esperienza di studente-allievo devo confessare di essere stato molto fortunato. Soprattutto nella mia ultima esperienza scolastica, quella universitaria. All'università di Bologna ho conosciuto un vero maestro, Carlo Doglio. Era il mio professore di Pianificazione e or-

ganizzazione territoriale e nel suo far lezione è riuscito a darmi gli elementi essenziali per capire cos'è una scuola. Vorrei qui riassumerli e comparteciparli con chi, prima o poi, leggerà queste note.

È maestro colui che sa creare legami

Carlo Doglio aveva reso obbligatoria la frequenza alle sue lezioni. In una epoca in cui spesso ci si accingeva alla sessione di esame avendo solo letto sui libri, Doglio

di GIANFRANCO ZAVALLONI

Le lezioni che Carlo Doglio teneva presso la facoltà di Discipline Arti Musica Spettacolo (DAMS) di Bologna e da noi frequentate non vedevano un unico professore. Per sua scelta aveva voluto che su un tema così controverso qual è quello della Pianificazione territoriale non ci fosse un unico punto di vista.

aveva chiarissimo la distinzione fra maestro e libro di testo. Un libro per quanto esauriente possa essere non potrà mai divenire maestro. Il libro è certamente uno degli strumenti fondamentali per documentare, per comunicare, per far riflettere, per informare e formare. Ma non c'è libro che possa sostituire la persona. E non c'è lettura che possa sostituire la relazione umana che comunica un vissuto, una esperienza. Per crescere educativamente bisogna creare relazioni, comunicare con i gesti, la parola, gli sguardi, gli umori, i sapori, gli odori, le mani, il tempo. Per questo Carlo Doglio ci voleva presenti e vivi. Ma anche lui era presente, vivo e attivo. Ricordo con grande emozione le volte che per discutere e leggere le prime bozze della tesi di laurea veniva a casa mia. Con grande umiltà saliva sul locale che da Bologna lo conduceva a Cesena e qui lo vedevo apparire sulla banchina del secondo binario, sempre accompagnato dal suo tascapane di cotone verde. Poi a casa mia si discuteva di tecnologie appropriate e di Perù (erano gli argomenti della mia tesi) e lui insisteva perché parlassi soprattutto di me, delle mie esperienze di vita, delle mie impressioni, delle mie idee. E insieme si concludeva a tavola, con i miei genitori, attorno ad un piatto di erbe e piadina romagnola. Aveva creato un legame. E, da buon maestro, questo legame unico lo sapeva creare con tutti gli studenti, soprattutto con coloro che seguiva nell'avventura della tesi. L'ultima volta che ho visto Carlo è stato il giorno del mio matrimonio.

Non volevo che mancasse, lui mio maestro e amico, in un momento di grande gioia quale è stato per me quel giorno.

È maestro colui che sa farti vedere i più punti di vista su cui puoi inoltrarti

Le lezioni che Carlo Doglio teneva presso la facoltà di Discipline Arti Musica Spettacolo (DAMS) di Bologna e da noi frequentate non vedevano un unico professore. Per sua scelta aveva voluto che su un tema così controverso qual è quello della Pianificazione territoriale non ci fosse un unico punto di vista. Lui anarchico, libertario, non-violento, aveva voluto accanto l'allora assessore comunista all'urbanistica del Comune di Bologna, il professore PierLuigi Cervellati. Facevano lezione alternandosi nel dialogo, nella esposizione e nella conversazione. Sullo stesso argomento emergevano, così, quasi sempre, due punti di vista. Ma non erano i soli. C'erano anche i rispettivi assistenti, sempre presenti e sempre stimolati ad intervenire. È vero maestro non colui che ti dice qual è la strada da percorrere, ma colui che ti apre gli occhi e ti fa vedere le tante strade sulle quali tu puoi liberamente inoltrarti.

È maestro colui che percorre insieme a te un tratto di strada e si siede alla mensa accanto a te

Carlo Doglio ci portava in strada. Lui professore di Pianificazione territoriale aveva colto l'importanza del far esperienza concreta. Sapeva perfettamente che dai libri si apprende in maniera mediata, non diretta. Così ci ha fatto conoscere una Bologna che forse nemmeno la quasi totalità dei bolognesi conosce: la Bologna delle acque, dei canali che passano in mezzo alla città, in buona parte cementati e tombinati, ma ancora in parte "a cielo

aperto". Carlo ci conduceva là dove esistevano ancora squarci di canali in quella che, grazie alla presenza di tanta acqua, divenne la prima città industriale d'Europa. E poi la bolognina, uno dei primi quartieri popolari pianificati secondo criteri di vivibilità. Si andava insieme, camminando per strada, soffermandoci per ascoltare commenti, per far domande, per vedere meglio un dettaglio, gli ambienti, le case, il verde. E poi, insieme, si andava al convivio. C'erano i prati di Mugnano, sull'Appennino bolognese, con la trattoria agrituristica. Non era goliardia. Era la pedagogia della strada e della tavola. Banalità? Sciocchezze?!! Riflettiamo per un attimo alla pedagogia di Gesù Cristo. Non era forse stata, anche la sua, una pedagogia della strada e della tavola? Cosa c'è di più conviviale della strada e della mensa?

E gli esami?

Qualcuno si sarà sicuramente già chiesto: sì ma poi all'esame, cosa avete fatto? Non abbiamo sostenuto un esame classico, cioè una interrogazione fatta a domande e risposte. L'esame è consistito nella recensione di tre libri a scelta fra quelli consigliati per quella materia. Devo confessare che nel fare quelle "recensioni" ho provato per la prima volta una grande difficoltà, ma anche un grande piacere. Il piacere di chi non è chiamato solo a conoscere e a ripetere il pensiero e le opinioni di altri, ma ad esprimere un proprio, personale, individuale pensiero e/o giudizio. Doglio è stato davvero un educatore, ha cioè aiutato ciascun allievo a venir fuori, ad emergere nelle proprie potenzialità. Grazie maestro Carlo.

Trama

Sankofa in dialetto akan significa: "ritornare al passato e rivolgersi verso il futuro". Mona, una top-model americana, viene posseduta dagli spiriti del castello di Cape Coast in Ghana, dove in passato venivano rinchiusi gli schiavi in attesa di essere imbarcati per le Americhe, viaggia nel passato e s'incarna in Shola, una schiava di una piantagione di canna da zucchero, costantemente violentata dal suo padrone. Le violenze, a cui Shola assiste, sono continue e terribili fino a spingere alla ribellione altri due schiavi, Nunu e Shango, l'uomo di Shola. Spinta dalla loro determinazione, Shola decide anch'essa di sfidare il sistema e divenire padrona del suo destino. Il suo spirito ritorna così in Mona che, riscoperte le proprie radici storiche e culturali, si unisce a Sankofa, custode di Cape Coast.

Dentro al mondo di... "Sankofa"

Sankofa non è un film per noi, nel senso che non ci riguarda, come chi orecchia discorsi di altri. Il regista infatti non si rivolge mai a noi bianchi se non per dirci di andare via o per condannarci; invece si rivolge in modo esplicito e ripetuto a Mona e a tutti quelli che, come lei, si sono assimilati alla cultura dei bianchi e ne sono diventati oggetto (il fotografo). L'esperienza di Mona è metafora di un popolo che deve ritrovare le proprie radici nella storia di sradicamento, sofferenza e sfruttamento del popolo nero, schiavo nelle Americhe. Solo così, recuperando le proprie radici, sarà possibile sedersi accanto e tra gli altri membri del grande popolo nero che abita il mondo.

Questa è una storia che non ci riguarda ed è la stessa sensazione percepita durante la visione dei film nati all'interno

Sankofa

Regia, Sceneggiatura, Montaggio: Hailé Gerima

Paese origine: Etiopia/Usa 1993

Interpreti: Oyafunmike Oguniano, Alexandra Duah, Dofi Ghanaba, Nick Medley

Durata: 125'

Distribuzione video: COE

Pubblico: triennio superiori. Consigliamo la visione alle classi terminali della scuola superiore, data la forza e la profondità del messaggio comunicato. Le immagini fortemente educative, capaci di suscitare emozioni forti e pregnanti rendono necessaria un'attenta valutazione da parte dei docenti della capacità recettiva degli alunni e della loro conseguente possibilità di interiorizzare un'esperienza di tale portata emotiva.

Il regista: Hailé Gerima è nato a Gonder, in Etiopia, nel 1946; giovanissimo ha praticato il teatro nella compagnia del padre, specializzata in opere centrate sulla cultura e la storia dell'Etiopia. Ha studiato cinema negli Stati Uniti e attualmente insegna alla Howard University. *Sankofa* è la sua settima opera. È considerato un precursore del nascente movimento cinematografico afro-americano, il creatore di un nuovo cinema nero.

SANKOFA

del movimento nero afro-americano; movimento che tanto successo ha oggi negli USA e che ha nel suo recente passato una figura significativa come Malcolm X. La storia della distribuzione del film conferma questa ipotesi: rifiutato da parte della distribuzione ufficiale in USA, ha invece un successo, e grande, tra il pubblico nero di ogni estrazione sociale quando coraggiosamente il regista organizza con pochi fondi una distribuzione alternativa nelle principali città americane.

Una verifica di questa ipotesi, e cioè che Hailé Gerima abbia esattamente scelto il pubblico a cui rivolgere il suo messaggio, la possiamo avere ripensando o rivivendo Campo Thiaroye (Cem, ottobre 1995), nel quale il regista racconta con forza un episodio di presa

di coscienza di un gruppo di soldati neri, reduci dalla prima guerra mondiale, ma costruito in modo da coinvolgere tutti, africani e non.

Uno sguardo particolarmente attento a... la ricostruzione del percorso creativo

Abbiamo già riflettuto sulla funzione dell'immagine all'interno della comunicazione cinematografica. Vogliamo tuttavia riprendere la nostra riflessione per riconoscere, attraverso la lettura delle immagini, considerate come tracce lasciate dal regista nel suo testo per comunicare la sua intenzionalità, il suo progetto creativo e ideologico che ha determinato l'opera e rico-

Un itinerario interiore alla ricerca di una identità perduta

**di LINO FERRACIN
MARGHERITA PORCELLI**



struire così un corretto rapporto individuale con l'oggetto creato. Proviamo a ripercorrere insieme il rapporto regista-immagine-spettatore.

Nell'intenzionalità del regista un'immagine può essere stata ideata per illustrare e accompagnare lo svolgimento della vicenda narrata, per porsi come affresco di una realtà, colta nei suoi aspetti più significativi, oppure può nascere per assumere una profondità di significato relativamente indipendente dalla storia narrata. Molto verosimilmente però in ogni film possono convivere e a volte scontrarsi entrambe le tendenze (accompagnamento e autonomia), anche se la composizione di immagini complesse che sollecitano un lavoro interpretativo è tipica di un tipo di cinema critico-espressivo che mira all'approfondimento e all'elaborazione critica del fluire delle immagini mentre la creazione di un'immagine che cattura lo spettatore e lo afferra portandolo dentro all'illusione da lei creata è tipica di un cinema più propriamente spettacolare.

Un'immagine d'altro canto può suscitare reazioni diverse nello spettatore, soggettive ed individuali, riferite alla sensibilità e personalità di ognuno: può affascinare, catturare, trascurare oppure può indurre a interiorizzare un'esperienza, suscitando emozioni, pensieri, riflessioni che esulano dalla vicenda narrata, e creare una sorta di fondo comune tra il soggetto che vede e l'oggetto visto.

Ogni spettatore costruisce perciò un proprio rapporto individuale con l'oggetto creato dal regista: un rapporto di identificazione, se provocato dallo stupore magico vissuto davanti all'immagine o un rapporto di interpretazione, se volto all'elaborazione critica dell'immagine o più verosimilmente da entrambi i momenti. Infatti crediamo che in ogni spettatore possano coesistere e contrapporsi fascinazione e identificazione da un

lato, evocazione ed interpretazione dall'altro, anzi crediamo di poter affermare che l'evocazione e l'interiorizzazione dell'esperienza, unita all'interpretazione e all'elaborazione critica dell'immagine passino, siano filtrate e rese possibili proprio dalla fascinazione, dallo stupore magico provato davanti all'immagine e dall'identificazione, primariamente passiva, che l'hanno precedute. È dunque essenziale possedere gli strumenti, per poter stabilire un corretto rapporto individuale con il testo filmico, saper individuare le tracce lasciate dal regista nella sua opera e riconoscere, nello scarto esistente tra l'oggetto e l'immagine, che dell'oggetto ci viene restituita, il progetto creativo del suo autore. Uno di questi strumenti crediamo possa essere la corretta lettura dell'immagine, in quanto indizio della mano del regista, che decide intenzionalmente di riprendere la realtà in quel certo modo, di trasmetterci la sua soggettiva visione del mondo; quello che vediamo non è la realtà, ma la rappresentazione che della realtà ci ha dato il regista, filtrata dalla sua sensibilità e personalità. In base alle considerazioni fin qui fatte proviamo a ricostruire il percorso creativo che ha determinato il nostro film. A noi sembra che si possano individuare tre momenti essenziali, che si manifestano a livello di denotazione nelle modalità di ripresa della protagonista, che da una situazione di straniamento da sé, di assenza di coscienza della propria identità, viaggiando all'interno della propria intimità e sentendo il bruciore della propria colpa, riscopre il significato profondo del ritorno alle proprie radici.

Pensiamo all'immagine iniziale di Mona, che esibisce il proprio corpo provocante davanti al fotografo e guarda con diffidenza e quasi con ribrezzo il vecchio custode del castello abbandonato dal mondo dei vivi, che l'apostrofa du-

ramente, mentre un gruppo di turisti passa indifferente e si guarda attorno senza veramente capire, pensiamo all'immagine finale di Mona che, dopo aver vissuto la vita di Shola, schiava marchiata nel corpo e nello spirito, averne patito le sofferenze e le umiliazioni, aver attinto da lei la forza e il coraggio del restare, del non tradire, del ritrovarsi, siede in mezzo al gruppo di neri, di cui si sente finalmente e orgogliosamente di far parte in modo definitivo e totale. Insieme a Mona entriamo nel labirinto del suo cuore, chiuso al ricordo e al passato (il vecchio castello), dove lei stessa si è persa nel buio del suo oblio (l'oscurità delle prigioni), insieme a lei sentiamo impotenti l'accusa del suo popolo (i neri incatenati che la fissano silenziosi nell'ombra); insieme a lei tentiamo invano la fuga, ma con lei siamo ricacciati indietro, alle origini della storia sua e di un popolo (il castello ritornato vivo e fonte di dolore e di persecuzione). Con Mona ritroviamo un passato dimenticato di Shola e con questa donna, nuova e diversa, dove passato e presente si ritrovano e si scontrano, riviviamo un'esperienza di vita e di morte, di morte e di rinascita. La macchina da presa ci immerge nel suo passato, ci porta dentro la piantagione di canna da zucchero, che sembra risucchiarcì senza possibilità di uscita; poi con un movimento uguale e inverso, dallo stesso punto, ci allontana, ci risollewa, riportandoci con l'uccello migratore nella terra delle origini, alle radici della sua storia. E il suono ritmato del tamburo scandisce i tempi del ritorno, della riconquista di sé, del ritrovamento della propria terra e dei propri ricordi, mentre l'invocazione dello spirito dei morti riecheggia forte e pregnante il suo grido "Spiriti africani, Spiriti dei morti, levatevi e impossessatevi del vostro uccello migratore!"

Autore: Daniel Pennac
Titolo: *Come un romanzo*
Casa Editrice: Idee/Feltrinelli
Città: Milano
Anno di pubbl.: 1996
Prezzo: £. 15.000



In questo saggio il professore e romanziere, Daniel Pennac affronta il problema di come rendere piacevole per i giovani la lettura, cercando di riproporre i libri come complici, come amici attraverso i quali si ampliano i propri orizzonti e si costruiscono mondi inediti. *Come un romanzo* è insomma un libro intelligente e spassoso che aiuta a ricordare che il tempo della lettura, così come il tempo dell'amore, dilata il tempo della vita.

Autore: AA.VV. (V.I.S.)
Titolo: *Condividere il mondo. Per educare i bambini alla mondialità.*
Casa Editrice: EMI
Città: Bologna
Anno di Pubbl.: 1996
Prezzo: £. 13.000

Presentato dal V.I.S. (Volontariato Internazionale per lo Sviluppo), il sussidio propone la presentazione di varie tavole-schede su bambini italiani e di altri popoli (gli esquimesi, i kenyoti, i guatemaltechi, i cinesi). Per ogni popolo sono poi presentate delle situazioni tipiche della vita quotidiana. Il testo, che si rivolge soprattutto agli insegnanti e agli alunni della

scuola materna, è un valido supporto all'educazione alla mondialità a partire dall'infanzia.

Autori: Battistutta., Iob
Titolo: *Ascoltare il futuro. Il mondo possibile dei preadolescenti.*
Casa Editrice: La Meridiana
Città: Molfetta
Anno di Pubbl.: 1996
Prezzo: £. 24.000



Questo libro rientra in una ricerca sui preadolescenti promossa dal Centro Psicopedagogico per la Pace in varie zone d'Italia ed è una indispensabile guida per chi vuole ascoltare i ragazzi e non solo giudicarli come soggetti a un'età di "passaggio". È infatti giunto il momento di considerare anche i ragazzi, con la loro voglia di partecipare, di rendersi utili, di contare di più, capaci di contribuire concretamente e creativamente al miglioramento della società.

Autori: AA.VV.
Titolo: *Il futuro che ci unisce.*
Casa Editrice: EMI
Città: Bologna
Anno di Pubbl.: 1996
Prezzo: £. 14.000

Il futuro ci unisce quando a partire dalla consapevolezza della supremazia economica del Nord del mondo, che produce miseria, disordine sociale e sofferenza, nutriranno, insieme, il sogno della democratizzazione

ne del mondo, a livello planetario per costruire una catena di solidarietà universale al fine di edificare una società civile planetaria. È l'auspicio di alcuni esperti (tra cui Alex Zanotelli e Susan George) i cui interventi sono riportati in questo libro.

Autori: Lotti F., Giandomenico N.
Titolo: *L'ONU dei popoli.*
Casa Editrice: Gruppo Abele
Città: Torino
Anno di Pubbl.: 1996
Prezzo: £. 30.000

Realizzato a cura del Coordinamento per il 50° anniversario dell'Onu il testo recita come sottotitolo: *Progetti, idee e movimenti per riformare e democratizzare le Nazioni Unite.* Il mondo ha bisogno di un centro in cui affrontare i suoi problemi e, per quanto malandata, l'Onu resta il solo punto di riferimento credibile e se non ci fosse bisognerebbe inventarla.

Autori: AA.VV.
Titolo: *Fuori dal nido. Educare alla sessualità: attività e itinerari con i preadolescenti.*
Casa Editrice: SEI
Città: Torino
Anno di Pubbl.: 1996
Prezzo: £. 26.000



Questo volume rivolto agli insegnanti della scuola media e agli educatori ed ani-

matori che si occupano di preadolescenti, intende offrire delle tracce, dei percorsi, quasi delle suggestioni per educare alla sessualità e alla relazione i ragazzi dagli undici ai tredici anni. L'obiettivo è quello di preparare gli educatori a mettersi in comunicazione positiva con i ragazzi per "far uscire" da essi il patrimonio dei loro vissuti, assecondando il loro desiderio di esprimere se stessi.

Autore: S. Palumbieri
Titolo: *Antropologia e sessualità.*
Casa Editrice: SEI
Città: Torino
Anno di Pubbl.: 1996
Prezzo: £. 35.000

Sabino Palumbieri

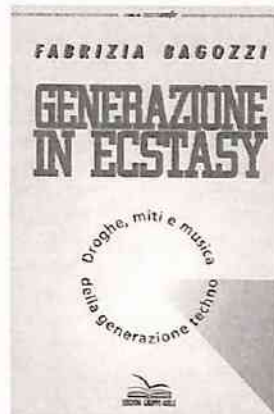
ANTROPOLOGIA E SESSUALITÀ
 Presupposti per un'educazione permanente



La sessualità dovrebbe essere una delle dimensioni più naturali della persona umana. Eppure aumentano le crisi di coppia, aumentano le perversioni e le violenze. Ci si dovrebbe ricordare che "sessuali si nasce e sessuali si diventa", ma grazie ad una educazione permanente. È quella che traccia l'autore antropologo in questo libro usando un linguaggio brillante, ricco di citazioni e accessibile a tutti.

I libri recensiti o pubblicati dalla nostra rivista, possono essere richiesti presso: Libreria CSAM, via Piarmata 9 - 25121 Brescia - tel. 030/3773780.

Autore: Fabrizia Bagozzi
Titolo: *Generazione in ecstasy*
Casa Editrice: Gruppo Abele
Città: Torino
Anno di Pubbl.: 1996
Prezzo: £. 20.000



Si tratta di un viaggio nel mondo giovanile degli anni '90, che è quasi invisibile se non per l'uso di ecstasy e gli incidenti stradali del sabato sera; un viaggio nel mondo dell'ecstasy: quante varietà ne esistono, come viene richiesta, con quali nomi, come la si consuma e quali effetti ha; un viaggio nel business che produce e per finire, gli interventi concreti e la prevenzione.

Autori: AA.VV.
Titolo: *Media, guerra e pace.*
Casa Editrice: Gruppo Abele
Città: Torino
Anno di Pubbl.: 1996
Prezzo: £. 14.000

I due saggi di questo volume analizzano il ruolo che i mezzi di comunicazione di massa, rivoluzionati dalle nuove tecnologie, rivestono oggi e potranno giocare domani di fronte alle sfide della pace e della giustizia: limiti e risorse di uno strumento in cui i rischi dell'omologazione convivono a fianco delle potenzialità di cambiamento.

CREMONA, 18-29 ottobre '96: Con un lieve ritardo dovuto ad un disguido postale, diamo il resoconto del Corso Mondialità "LE RADICI DEGLI ALTRI" svoltosi a Cremona l'ottobre scorso e diretto dal Prof. F. Verdi. Invitati presso l'Istituto Professionale di Stato "Einaudi", di via Bissolati tramite i buoni uffici della Dr.ssa Adele Ferrari, il CEM ha partecipato al corso introdotto dalla Dr.ssa Rita Vittori che ha trattato il tema: *Il pensare, l'essere e il sentire nella relazione*, (1° 11 ottobre '96) e poi proseguito con l'intervento di *Harda Kalid* (cultura del Marocco) e di *Uduak Ukih* (cultura nigeriana). Il collegio docenti, in fine, in seduta conclusiva, ha svolto un lavoro di verifica per gruppi in funzione di una autentica educazione "interculturale". Un grazie sentitissimo alla Dr.ssa Adele Ferrari.

MILANO, CANALE 5, 19.11.'96: Invitato da Maria Cecilia Sangiorgi, Direttrice della Redazione televisiva: "Le frontiere dello Spirito", P. Milani ha concesso un'intervista sugli ultimi avvenimenti drammatici che stanno succedendo nell'area dei Grandi Laghi (Burundi, Rwanda, Zaïre) in questi giorni. L'intervista, che portava il titolo: *La "pazienza" dell'Africa*, è andata in onda il 24 novembre e si è avvalsa del contributo di testimonianze di vescovi e teologi africani che non hanno mancato di mettere in rilievo le responsabilità passate e presenti del mondo occidentale in ordine a quanto sta accadendo nell'area geografica dei "Grandi Laghi" ed hanno sottolineato che l'Africa non è solo quella degli "orrori" che i mass-media si accaniscono a diffondere ma è anche quella che fonda, per tanti aspetti della sua cultura, un avvenire di speranza. Un grazie sentito a Maria Cecilia, ad Alessandra e a Piera per l'accoglienza.

PADOVA, 21.11.'96: Nel contesto del nutritissimo corso d'aggiornamento promosso dalle Acli/Padova, tramite la mediazione dell'animatore Gerson J. da Silva Guimarães, il Direttore del CEM ha svolto il tema: *L'incontro con l'altro e la scuola*, davanti ad un pubblico di una quarantina di Operatori Scolastici o del volontariato. Ringrazio vivamente per la cordialità dell'accoglienza.

MILANO, 22.11.'96: In quanto Direttore della rivista *CEM/Mondialità*, P. Milani ha partecipato a un incontro che si è tenuto presso il PIME, viale Monte Rosa, n° 81, e che ha visto riuniti i Direttori delle principali testate missionarie d'Italia. Il fatto va sottolineato, in modo particolare, per l'intervento introduttivo di P. Franco Cagnasso, Superiore Generale del PIME, sull'appassionante tema di una "missione" che,

lentamente, riscopre il significato evangelico del suo esser posta in essere.

COMO, 25.11.'96: Le ACLI di Como, con l'appoggio di moltissime Associazioni operanti su area Nazionale e Regionale, hanno organizzato, presso il Centro Pastorale "Card. Ferrari" in via C. Battisti, 8, un incontro-dibattito sul tema: *Zaïre: una tragedia inevitabile?* P. Milani ha partecipato portando il suo contributo di anziano dello Zaïre. Apprezzato anche l'intervento-testimonia di Romano Viscardi, volontario di "Mondo giusto". Al di là della cronaca dei fatti sanguinosi di cui è teatro la zona dei Grandi Laghi, l'occidente non può non interrogarsi sulle sue gravissime responsabilità, del passato e del presente, che stanno a monte di questa tragedia. Un grazie ad Italo Nessi per la sua mediazione in ordine all'orga-

nizzazione dell'incontro che — nonostante il clima invernale — ha richiamato tanta gente.

MILANO, 27.11.'96: Grazie ad accordi intercorsi tra l'Unicef di Milano, nella persona del suo Presidente Regionale Prof. Giovanni Peterlongo, e l'Università Statale di Milano, nella persona del suo Rettore il prof. Paolo Mantegazza, è stato aperto il III° Corso Universitario Multidisciplinare di *Educazione allo sviluppo*. Dal 27 novembre 1996 al 7 maggio 1997, si susseguiranno 27 Esperti delle varie discipline che interessano i principali temi della mondialità, come è proposta dal CEM.

Ad aprire il corso è stato invitato il Direttore del CEM che, alla presenza di circa 150 studenti, di vari docenti universitari e di numerosi operatori scolastici ha trattato il tema: *L'Università per una cultura del confronto. Educa-*

re alla mondialità. Un grazie particolarissimo alla Dr.ssa Lorella Boccalini per il suo ruolo efficientissimo di mediatrice organizzativa e per la sua squisita accoglienza. Riportiamo, sotto, il calendario completo dei corsi.

BRESCIA, 1.12.'96: La sede del CEM è stata scelta dall'EMI (Bologna) per la riunione della commissione "Animazione nella Scuola". È stato trattato un nutrito ordine del giorno che andava da un esame della produzione EMI riguardante la Commissione "Scuola", dai testi di religione in progetto, dall'andamento dei volumi apparsi nella Collana "Mondialità", al carico che si fa l'EMI di stampare i "Quaderni dell'interculturalità" (5 Quaderni previsti per il 1997 e 5 per il 1998) ecc. Ringraziamo il Direttore Amministrativo dell'EMI, P. O. Raimondo, e il Segretario Editoriale, Francesco Grasselli, per aver scelto la nostra sede per questo importante incontro.

BRESCIA, 8.12.'96: Si è riunito a Brescia, presso la sede del CEM, il Comitato Direttivo del Centro di Educazione alla Mondialità. L'ordine del giorno prevedeva la trattazione di vari argomenti, tra i quali sono da sottolineare i seguenti: saluto al nuovo Vice-Direttore della rivista *CEM/Mondialità*, P. Amaldo De Vidi; rapporto sul 35° Convegno Nazionale dell'agosto scorso; scambio sul tema del prossimo 36° Convegno Nazionale; rapporto amministrativo sul CEM; campagna rinnovo abbonamenti e lanci di propaganda della nostra rivista, attorno alla quale si infoltiscono i consensi dei nostri lettori; la campagna CEM/Senegal. Un grazie ai carissimi collaboratori che, ancora una volta, hanno dato prova di qualificata e profonda attenzione alle tematiche che affrontano le sfide della educazione nel mondo d'oggi.

CALENDARIO DEI CORSI - UNIVERSITÀ STATALE DI MILANO

Mercoledì 27 novembre 1996: *L'Università per una cultura del confronto. Educare alla mondialità*. Padre Domenico Milani.

Mercoledì 4 Dicembre 1996: *Relatività culturale del concetto di sviluppo*. Dott.ssa Antonella Delle Fave - Prof. Ugo Fabietti.

Mercoledì 11 Dicembre 1996: *Assetto sociale, sviluppo economico, sviluppo umano: nuovi indicatori di sviluppo integrato*. Dott.ssa Lucia Lanzanova - Prof. Giovanni Peterlongo.

Mercoledì 18 Dicembre 1996: *Geopolitica e conflitti futuri: uno scenario inevitabile?* Prof.ssa Enrica Colotti Pischel - Dott. Gertraud Bacher.

Mercoledì 15 Gennaio 1997: *Le convenzioni internazionali e la violazione dei diritti umani nei Paesi in via di Sviluppo*. Prof. Maria Ines Bussi - Secondo relatore.

Mercoledì 22 Gennaio 1997: *Crisi degli organismi internazionali e nuove prospettive di intervento*. Prof. Luigi Condorelli - Prof.ssa Simona Beretta.

Mercoledì 29 Gennaio 1997: *Nuove esigenze educative in una società multiculturale*. Dott.ssa Graziella Favaro - Prof.ssa Susanna Mantovani.

Giovedì 6 Febbraio 1997: *Le ambiguità della comunicazione: un'utopia dagli effetti concreti*. Dott. Giovanni De Mauro - Dott. Fabio Fazio.

Mercoledì 19 Febbraio 1997: *Nuove prospettive per la sicurezza alimentare dopo il World Food Summit*. Prof. Giovanni Galizzi - Prof. Oscar Garavello.

Mercoledì 5 Marzo 1997: *Dalle priorità sanitarie internazionali all'etica della salute per tutti*. Dott. Roberto Marinello - Prof. Barouk Maurice Assael.

Mercoledì 12 Marzo 1997: *Il ruolo delle donne nell'Islam tra insegnamenti e tabù sociali*. Prof. Gabriele Mandel - Dott.ssa Samia Kouider.

Mercoledì 19 Marzo 1997: *Nuove tecnologie e diritto dell'ambiente: quali strategie per uno sviluppo sostenibile?* Prof. Ettore Tibaldi - Prof. Tullio Scovazzi.

Mercoledì 9 Aprile 1997: *Interdipendenza economica ed etica dei consumi*. Dott. Alberto Castagnola - Dott. Francesco Gesualdi.

Mercoledì 16 Aprile 1997: *La fine degli imperi coloniali e la nascita delle letterature post coloniali il controdiscorso degli scrittori*. Prof.ssa Itala Vivan - Scrittore sudafricano.

Mercoledì 7 Maggio 1997: *Cooperazione internazionale e prospettive occupazionali*. Dott. Eduardo Missioni - Dott. Roberto Barbieri.

Coordinatrice del corso: Dott.ssa Lorella Boccalini - UNICEF Lombardia.

CAMPAGNA SENEGAL

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

Per quanto riguarda i *progetti da finanziare*, eccoveli:

■ A) L. 30.000.000 da raccogliere in due anni per coprire i costi per lo scavo del pozzo nel villaggio di Dioll Kadd sostenuto dalla Associazione Takku Ligey (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 Bisau), 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

INCONTRI ...

