

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

MAGGIO

Spedizione in abbonamento postale
Comma 26 - art. 2 - legge 549/95
Autorizzazione filiale di Brescia
Anno XXVIII - n. 5 maggio 1997
Via Piamarta 9 - 25121 Brescia

cem Mondialità

Mensile di educazione interculturale



**Il ricordo:
perdersi
ancora**

Direttore generale: Domenico Milani

Vice-Direttore del CEM: Antonio Nanni

Vice-Direttore di «Mondialità»:
Arnaldo De Vidi

Segreteria: Ester Vecchi

Gruppo Redazionale: Fabio Ballabio, Mariacristina Bonometti, Sergio Cambinagu, 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

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



1997



LIMINARE	UN SERPENTE LUNGO 800 METRI di Domenico Milani	1
LA PAGINA DI GIOVANNI CATTI	UN CANTICO E' LA MIA EREDITA' di Giovanni Catti	2
INTRODUZIONE AL TEMA	IL RICORDO: PERDERSI ANCORA di Mauro Carboni	3
	BLOCK NOTES SUL RICORDO di Arnaldo De Vidi	4
CINQUE DOMANDE A...	PAOLA TRENTI a cura di Laura Maria Presta	7
CAMPAGNA SENEGAL	PIACEVOLE SORPRESA a cura di Claudio Cernesi	9

Materiali per la didattica

SCUOLA MATERNA	RIANNODARE, RIANNODARSI... di Maria Antonietta Di Capita	10
	LA VIA DEI SUONI di Gatti Giuliana	12
SCUOLA ELEMENTARE	IL RICORDO... E ALTRI VIAGGI di Lucrezia Pedrali	13
SCUOLA MEDIA	TUTTO PORTAVANO CON SE' di Mariacristina Bonometti e Ida Malchiodi	16
SCUOLA SUPERIORE	ARS MEMORIAE a cura di Carlo Baroncelli	19
VOCI DAL TERRITORIO	TRE INTERVENTI S. Musumeci, P. Tomasi, C. Chiolerio	22
DIALOGO INTERRELIGIOSO	MANEGGIARE CON CURA: USI E ABUSI DEL DIALOGO di Fabio Ballabio	23
OSSERVATORIO EUROPEO	FRONTIERE di Alessio Surian	27
DIDATTICA INTERCULTURALE	INTERCULTURALITÀ 'AL PLURALE' di Antonio Nanni	29
EDUCAZIONE E SOCIETÀ INTERCULTURALE	L'APPELLO ALLA SOLIDARIETÀ INTERNAZIONALE NELLA CONCEZIONE TEOLOGICA DI L. BOFF a cura di Laura Maria Presta	33
PSICOLOGIA ED INTERCULTURALITÀ	QUALE ASCOLTO? di Rita Vittori	36
EDUCARSI COI FUMETTI	MAUS: FARE FUMETTI DOPO AUSCHWITZ di Raffaele Mantegazza e Brunetto Salvarani	39
PER UNA ECOLOGIA DELLA DIDATTICA	NELL'AULA CHE PARLA di Gianfranco Zavalloni	43
AL CINEMA CON IL MONDO	L'ODIO, IL PROBLEMA NON E' LA CADUTA MA L'ATTERRAGGIO di Lino Ferracin e Margherita Porcelli	45
BIBLIOMONDO	a cura della Redazione	47
SPAZIO CEM	a cura di P. Domenico Milani	48

Aridosso della montagna si anida il grande villaggio di Kyondo (Nord-Kivu, Zaïre), in una cornice di sogno, proprio al centro di quella terra d'Africa chiamata l'Africa dei Grandi Laghi. Siamo nella regione che prende nome dal lago Kivu, formato da decine di bocche di vulcani spenti che sono diventate una corolla di laghi i quali si estendono per oltre 100 chilometri, da Bukavu a Goma. Quando sorvoli il lago non sai se si stende sotto di te un arcipelago di isole, dalla più minuscola con solo un albero sopra, a quella più grande come l'isola di Idjwi.

L'avvenimento che sto per raccontare accadde nel 1981 quando il lago Kivu non era ancora diventato il centro geografico dell'inferno di questi giorni. La notte africana copriva col suo velo uno dei più splendidi scenari del mondo.

A Kyondo lavorano, fra gli altri, due volontari italiani di "Mondo Giusto", Angelo e Marino.

Hanno "raccontato" alla gente e ai bambini del posto la più splendida favola del mondo: *costruiamo una centrale idroelettrica*. E via a parlare del fiume che scorre non lontano, della diga da costruire per imbrigliare l'acqua, delle turbine da montare, della corrente elettrica da produrre, della luce da dare per le sale operatorie dell'ospedale, per i mulini, la falegnameria, le officine dell'artigianato, le opere sociali, le celle frigorifere e l'illuminazione di oltre mille capanne.

Gli anziani del villaggio scuotono la testa, increduli, mentre i bambini sognano la strada principale di Kyondo con tante stelle accese sopra i lampioni, come se fosse la notte di Natale.

Angelo e Marino sono riusciti a convincere la gente e tutti si mettono all'opera per aiutare questi due "Wazungu" (= europei). E dopo lunghi mesi di lavoro il "prodigio" accade: ecco la centrale idroelettrica con la diga, le turbine, la corrente, la luce: *"proprio come in città"*, dicono quelli che hanno viaggiato.



Ma... un sogno tira l'altro. Sono ancora Angelo e Marino che parlano, ma ormai parlano a della gente che ha visto il prodigio uscire dal lavoro delle proprie mani e della propria fatica.

— Che ne direste se portassimo la luce elettrica della nostra centrale fino a Luotu? Luotu è un villaggio che sorge sulla sponda della montagna di fronte e, per raggiungerlo, occorre attraversare tutta la vallata: ci sono 16 Km di distanza da Kyondo e non c'è nessuna strada rotabile che lo congiunga a Luotu, ma solo sentieri. La gente si dice d'accordo e allora viene ordinato in Italia e trasportato un'enorme rotolo di cavo elettrico lungo 800 metri e pesante 3 tonnellate e mezzo. Ma come fare per trasportare il cavo elettrico attraverso la valle, risalendo fino a Luotu? I due volontari italiani chiamano a raccolta la gente e propongono loro un piano: srotolare il cavo elettrico e chiedere il soccorso di 800 ragazzi delle scuole elementari, metterli in fila, caricare sulle loro spalle il peso corrispondente ad un me-

tro di filo: 800 metri di cavo elettrico per 800 ragazzi. Il piano viene discusso e approvato. Per gli 800 ragazzi scelti è una doppia festa: otterranno un giorno di vacanza e faranno una bella passeggiata.

È appena sorto il sole ed eccolo pronto il lungo serpente di 800 metri, sorretto dagli 800 ragazzi, ognuno con il suo metro di cavo sulle spalle. Tutto il villaggio è riunito quando, al segnale dato da un fischietto da arbitro, il "serpente" comincia a divincolarsi e ad avviarsi in una lunga fila tra gli applausi della folla. Gli 800 ragazzi percorreranno così, a tappe, i 16 Km che separano Kyondo da Luotu e lungo il tragitto, su pali elettrici predisposti, viene issato, a debita distanza, il cavo. La gente di Luotu, intanto, si è riunita nella piazza del villaggio e accoglie festante i nostri ragazzi che arrotolano, ai loro piedi, le ultime "spire" del serpente che ha attraversato la valle per arrivare fin quassù. E fu così che anche in questo antico villaggio africano, sperduto nella foresta, la "magia" della corrente elettrica fu trasportata. Grazie alla mini-centrale idroelettrica costruita sul posto, è stato aperto un ospedale con 450 posti letto, le macchine dei mulini hanno cominciato a cantare, le macchine delle falegnamerie a mettersi in moto, altre opere sociali ad essere realizzate.

Il villaggio di Luotu è sorto a nuova vita. Varie casette in muratura, con tetto in lamiera, si affiancano alle capanne e lungo la strada principale, ancora in terra battuta, si allineano i lampioni accesi durante la notte. Anche i piloti che sorvolano il piccolo villaggio dicono: — "Quello laggiù è il villaggio di Luotu"

... ma non tutti conoscono l'avventura del serpente lungo 800 metri.

¹ L'associazione di volontariato "Mondo Giusto" ha la sua sede centrale a Lecco in via Zanella 5. È stata fondata dal dott. Domenico Colombo, medico chirurgo. Fu alla ribalta della cronaca quando alcuni dei suoi volontari vennero uccisi nel 1996, mentre erano in visita al Parco dei Virunga. È un'associazione altamente benemerita. Tel. dott. Domenico Colombo, 0341/363696.

Un cantico è la mia eredità

La terra è fertile, il clima è dolce, a nord del Mar Morto, a est del fiume Giordano. Dalle steppe di Moab saliamo alla catena montuosa dei monti Abarim, dalla parte chiamata Pisga. Saliamo al monte chiamato in arabo *Gebel-en-Naba*: il monte Nebo. "Sali su questo monte degli Abarim, sul monte Nebo, che è nel paese di Moab, di fronte a Gèrico, e mira il paese di Canaan, che io dò in possesso agli Israeliti. Tu morirai sul monte, sul quale stai per salire, e sarai riunito con gli antenati tuoi, come Aronne, fratello tuo, è morto sul monte Or ed è stato riunito con gli antenati suoi, perché siete stati infedeli verso me in mezzo agli Israeliti alle acque di Mèriba di Kades nel deserto di Sin, perché non avete manifestato la mia santità. Tu vedrai il paese davanti a te, ma là, nel paese che io sto per dare agli Israeliti, tu non entrerà (Dt 33,48-52).

Questa terra ci attrae e c'inquieta. Non è distante di qui il confine fra il Regno di Giordania e i territori occupati dallo stato d'Israele. Ma qui risuonano ancora le parole consegnate alla memoria del popolo d'Israele a proposito di Mosè e del suo morire.

Si tratta di una correzione, in ebraico *musar*: rimprovero, castigo, sempre in vista del dono della sapienza. "Il timore del Signore è il principio della scienza; sapienza e correzione disprezzano gli stolti" (Prov. 1,7). Molte volte la parola *musar* è resa in italiano con la parola *educazione*. Se il rimprovero, il castigo inflitti a Mosè ci sembrano eccessivi, notiamo che a ogni modo nella Bibbia la correzione è indis-

solubilmente unita all'amore: chi ama corregge. Ma soprattutto notiamo che il correttore è corretto: Mosè rimproverava, castigava, e adesso in vista del dono della sapienza riceve la nuovissima e ultima correzione.

"Poi Mosè salì dalle steppe di Moab sul monte Nebo, cima del Pisga, che è di fronte a Gèrico. Il Signore gli mostrò tutto il paese: Gàlaad fino a Dan, tutto Nèftali, il paese di Efraim e Manasse, tutto il paese di Giuda fino al Mar Mediterraneo e il Negheb, il distretto della valle di Gèrico, città delle palme, fino a Zoar. Il Signore gli disse: 'Questo è il paese per il quale io ho giurato ad Abramo, a Isacco e a Giacobbe: Io lo darò alla tua discendenza. Te l'ho fatto vedere con i tuoi occhi, ma tu non vi entrerà' (Dt 34,1-4).

La fedeltà divina è ben presente in queste parole. Ma la misericordia divina è forse assente? Il racconto sembra fatto per provocarci e per interpellarci. Sicuramente i sentimenti e i pensieri di Mosè sono attratti nella direzione della discendenza, e il patriarca biblico è tipicamente confortato nel suo morire dall'idea di

continuare a vivere nella discendenza, non solo e non tanto dalla idea di essere rammentato, ricordato dalla discendenza.

In tale prospettiva Mosè si è già mosso con una risoluzione stupefacente. Che cosa lascia alla sua discendenza, nell'atto di morire? Al di là di quanto fecero patriarchi e profeti, al di là delle nostre immaginazioni e delle nostre fantasie, è la risposta a questa domanda. Sapevamo che Mosè e gli Israeliti dopo essere passati nel mare sull'asciutto cantarono: "Voglio cantare in onore del Signore, perché ha mirabilmente trionfato" (Es. 15,1ss). Sapevamo che Maria la profetessa, sorella di Aronne, fece cantare il ritornello di questo cantico: "Ha gettato in mare cavallo e cavaliere" (Es 15,21). Adesso sappiamo che Mosè lascia alla sua discendenza, nell'atto di morire, un altro cantico: "Ascoltate, o cieli, io voglio parlare; oda la terra le parole della bocca mia" (Es 32,1).

Il cantico contiene la dottrina fatta propria da Mosè nella sua vita, e detta in modo che tutto il creato ne sia *mémore*: "Stilli come pioggia la mia dottrina, scenda come rugiada il mio dire; come scroscio sull'erba del prato, come spruzzo sugli steli di grano" (Es 32,2).

Il cantico rivendica al Signore Iddio le prerogative della Roccia e del Padre: "Voglio proclamare il Nome del Signore, date gloria all'Iddio nostro./Lui è la Roccia, perfetta è

l'opera sua; tutte le vie sue sono giustizia./ È un Dio verace e senza malizia, Lui è giusto e retto./ Peccarono contro Lui i figli degeneri, generazione tortuosa e perversa./ Così ripaghi il Signore, popolo stolto e insipiente?" (Es 32,3-6a).

Da qui innanzi il cantico narra azioni e parole: azioni e parole divine, azioni e parole umane, nel panorama intorno a Israele, nelle vicende di questo popolo. Narra esperienze, le narra in modi memorabili. La narrazione è poesia, ma è anche addestramento a interpretare ogni azione, ogni parola.

Diventa quindi eredità preziosa, in forma di cantico.

"Mosè venne con Giosuè, figlio di Nun, e pronunziò agli orecchi del popolo tutte le parole di questo canto" (Dt 32,44). Poi gli Israeliti lo piansero nelle steppe di Moab per trenta giorni, e c'è da supporre che nel corso delle loro lamentazioni cantassero il cantico lasciato a loro in eredità. Nel popolo d'Israele si ricanta tra gli altri anche questo cantico, e del resto noi pure mentalmente almeno lo ricantiamo.

Nel momento della sua composizione ribollivano in Mosè sentimenti e pensieri, si riversavano sugli Israeliti quindi le parole del cantico, con l'annuncio del prossimo ingresso nella Terra promessa.

È da notare che le idee di ribollire, riversare parole, annunciare e quindi cantare, animati da uno spirito divino, si ritrovano nella radice ebraica *nabha*. Ed è pure notevole l'assonanza del nome del *Gebel-en-Neba*, il nome del monte Nebo. Chi si dedica ad alimentare spiritualmente altre persone trova qui un suggerimento: lasciare come eredità anche un cantico, un canto, una canzone, in modo che il congedo rimanga aperto a una continuata presenza. Anche il Cantico di frate Sole, di Francesco di Assisi, è probabilmente un modello interpretabile in questa prospettiva.



Il ricordo: perdersi ancora

1.
"Dar forma a una durata
è l'esperienza della bellezza,
ma è anche quella della memoria.
Ciò che è informe è inafferrabile,
non memorizzabile".

Milan Kundera

Anticamente si riteneva che la sede della memoria fosse il cuore, tant'è che *ricordare* in senso etimologico significa propriamente questo, riandare nuovamente al passato, tornare a ciò che di prezioso il nostro cuore custodisce. L'approssimazione biologica non diminuisce per questo la verità profonda contenuta nel senso originale delle parole. Semplicemente mutando il luogo e il nome dello scrigno, da cuore a cervello, il significato non cambia: le emozioni, gli affetti, i sentimenti, sono una chiave determinante (se non la più importante) per l'accesso a quella incredibile banca dati che è la nostra memoria, la storia della nostra vita, del nostro fare e del nostro sapere, di ciò che per noi è essere nel mondo.

Ma ciò non basta, se la memoria ci rimanda all'eros e questi alla bellezza, è da qui imprescindibile il tentativo e la necessità al tempo stesso di cogliere o di dare una forma a questo senso di "bellezza", una sorta di imprinting estetico che caratterizza l'uomo. Quello che non posso (o non voglio) ricordare è ciò che per eccesso di piacere (o di dolore) trascende il limite contenitivo della mia co-

scienza, della mia capacità di dare una "forma" alla vita. E infatti l'investigazione etimologica ci conduce esattamente su queste stesse tracce, in quanto se è pur vero che *mente*, nel suo viaggio a ritroso dal latino *mentem* al greco *metis* fino al sanscrito *matis*, significa invariabilmente *pensare, conoscere, intendere, ... misurare*; ugualmente la stessa radice indoeuropea *MA* ci rinvia nello zendo al termine *mananh* ovvero *senno, spirito*; e ancora oltre verso incroci e sviluppi lessicali che giungono fino a *mater*, e quindi *madre, materia*, ovvero ad una idea/immagine di /mente/ come "generatrice" di idee, come capacità (di) estesa di creare, formare. Infine anche il termine *memoria*, dal latino *memorem* risale alla radice indoeuropea *smar, mar* e alla parola sanscrita *smrtis*, che designa certamente *memoria* ma anche *ricordo* (*smar-anam*) e *desiderio*. "Che sarebbe ognuno di noi senza la sua memoria? È una memoria che in buona parte è fatta di risonanza ma che è essenziale. Non è necessario che io ricordi, ad esempio, per sapere chi so-

di MAURO CARBONI

no, che ho vissuto a Buenos Aires, a Ginevra, in Spagna. Allo stesso tempo, io devo sentire che non sono chi sono stato in quei luoghi, che sono un altro. Questo è il problema che non potremo mai risolvere: il problema dell'identità mutevole. E forse la parola stessa *cambiamento* è sufficiente". (...) "Quando San Paolo disse - Muoio ogni giorno -, non era un'espressione patetica la sua. La verità è che moriamo ogni giorno e nasciamo ogni giorno. Stiamo morendo e nascendo di continuo".

Non a caso il CEM già dal 1993 ha proceduto a sviluppare le tematiche inerenti una "pedagogia dei gesti" verso quelle della "pedagogia narrativa" individuando tre "parole chiave" fondanti per questo itinerario di riflessione e costruzione educativa, ovvero Memoria - Identità - Progetto. In un rapporto tra termini che non ha soluzione di continuità, dove la co-

scienza del *qui ed ora* è allo stesso tempo coscienza "storica" e spinta progettuale verso il futuro attraverso la spinta vitale del "desiderio"; questo in modo indistinto sfuma in quel "processo di identizzazione" che nasce dalla relazione, dall'io-Tu, e procede all'acquisizione del Sé nell'attenzione al rispetto, alla reciprocità, verso l'Altro, nella "convivialità delle differenze". Ma tutto questo è già Progetto, volontà, desiderio, necessità di costruire, di credere nel cambiamento e nella realizzazione di scenari umanamente compatibili, una tensione verso l'Utopia che non perde il senso della praticità e di un sorriso nell'autoironia.

"Non è il sentirsi consegnati alla vita che ci deve spaventare, piuttosto la tentazione di rinnegare tale esperienza (...). Sentirsi in balia di sé stessi significa capire che più nulla può proteggersi, ma vuol dire anche cominciare a tro-

Block notes sul ricordo

di ARNALDO DE VIDI

Il super-computer della memoria

Si dice che l'uomo più potente del mondo sia Bill Gates, il proprietario della Microsoft. Egli è quasi un dio, perché è il Signore del computer, e il computer è quasi una persona: ha cervello e memoria. La nostra memoria però supera il computer. Registra i dati e li immagazzina come su un *hard disc*, ma ne fa anche una selezione e riduzione per evitarci di andare *in tilt*. Il mio computer molte volte mi avverte che un'operazione non è possibile (è gretto nella sua logica; è pedante nell'esigere che si seguano tutte le leggi). La memoria della mia mente è più duttile. E anche più creativa, perché interpreta i fatti che registra; li arricchisce e li aggiusta ogni volta che io li richiamo. Non so quanti *MB di memoria ram* abbia la mia mente: ma è un fatto che non ho mai sentito necessità di cancellare dati per alleggerire la memoria ram della mia mente. M'è successo di darmi una manata in fronte per aver inavvertitamente cancellato qualcosa dal mio computer, ma non dalla mia mente. Psicologi e psichiatri dicono che noi abbiamo tutto registrato, al punto che una esperienza traumatica della primissima infanzia può origina-

re turbe psichiche attuali. E noi possiamo far riemergere tali esperienze a distanza di decenni e decenni, e risolverle. Questo mi fa pensare anche che io ho immagazzinato immagini, sensazioni, ricordi, di studi e di anni di attività missionaria e di viaggi in una ventina di paesi, che contribuiscono a rendermi quello che sono. E credo/spero di ispirare pace/serenità/saggezza proprio per quello che sono, senza che sia neppure necessario che io scriva libri per trasmetterlo, senza dover usare la *stampante*. S'è scoperto che in alcuni casi i glossologi parlano, incoscientemente, lingue antiche, già parlate sulla faccia della terra e ora "morte". Da questo dovremmo concludere che il super-computer della nostra mente è *in rete* con quello degli altri esseri umani perfino dell'antichità. In noi l'elemento comunitario è più forte di quanto si pensi comunemente. Grazie a Dio, nessuno di noi è "tabula rasa" che parte da zero. Insomma, Bill Gates può giocare ad essere dio, ma è ancora soltanto un apprendista stregone.

2. La memoria nell'epilogo di Ulisse

Come tutte le realtà umane la memoria è realtà ambigua, è *yin e yang*, è moneta con due facce: *testa e croce*. Chi aiuta a capire l'ambivalenza della memoria è il racconto della fine della vita di Ulisse. Omero ce ne parla come "croce", come riposo, un ripiegamento su se stesso. Dante come "testa", come stimolo, un impulso a non arrendersi. Rileggiamo i due brani in questione. In Omero, Ulisse per farsi riconoscere dal vecchio padre Laerte, dà ali al torrente dei ricordi.

"Gli alberi ti dirò che, nel bel culto / orto, donasti a me che, fanciulletto, / passo per passo ti seguivo, e intanto / ogni mio dubbio si facea domanda; / passando, tu li nominasti e i miei / desideri di bimbo accontentasti. / Tredici peri, lo rammento, e dieci / meli mi desti e

ben quaranta fichi; / e cinquanta filari (...). / Quali mai potea dar più certi segni? / Di subito a Laerte il cuor si sciolse / e vacillarono le ginocchia; e al collo / del figlio si gettò, del figlio suo, / che lui, presso a mancar, si strinse al cuore.

(Omero, *Odissea*, libro XXIV)

Siamo alla fine dell'*Odissea*. Omero ci lascia un Ulisse che si riposa, va in pensione con molte avventure da ricordare.

Non così Dante. Egli insinua che la memoria dell'esperienze passate sprona a nuove esperienze. Dante non lascia Ulisse morire con Penelope accanto, nel suo letto ricavato dal ceppo di un ulivo. Ecco come Ulisse descrive a Dante la sua ultima avventura.

"Né dolcezza di figlio, né la pietà / del vecchio padre, né 'l debito amore / lo qual dovea Penelope far lieta / vincer poter dentro da me l'ardore / ch'io ebbi a divenir del mondo esperto, / e de li vizi umani e del valore; / ma misi me per l'alto mare aperto / sol con un legno e con quella compagna / picciola da la qual non fui deserto. (...) / 'O frati', dissi, 'che per cento milia / perigli siete giunti a l'occidente, / a questa tanto picciola vigilia / de' nostri sensi ch'è del rimanente, / non vogliate negare l'esperienza, / dietro al sol, del mondo senza gente! / Considerate la vostra semenza: / fatti non foste a viver come bruti, / ma per seguir virtute e conoscenza'. / Li miei compagni fec'io sì aguti, / con questa orazione picciola, al cammino, / che a pena poscia li avrei ritenuti; / e volta nostra poppa nel mattino, / de' remi facemmo ali al folle volo".

(Dante, *Inferno*, canto XXVI)

3. La memoria romantica

Di solito il ricordo, frutto della memoria, è considerato più nella linea omerica che in quel-

vare quell'autonomia personale che è il segreto e l'essenza di quel tipo di vita che consideriamo realmente umana e matura²².

"...basta talvolta un gesto affettuoso a farci sentire di colpo vitali, come se il sapere di vivere nel pensiero e nel sentimento di un altro potesse garantirci benessere, energia e fiducia. (...) si tratta invece di raggiungere un tipo di libertà che consente di attingere all'interno di noi stessi la forza necessaria per il proprio benessere psichico e per essere disponibili verso i propri simili²³. Cambiare, crescere, trasformarsi senza de-formarsi, diventare adulti senza rinnegare la propria storia, quelle identità di bambino - ragazzo - giovane che in modo gioioso e a volte inquieto vivono dentro di noi, in un ricordo che non è fatto solo di parole o di immagini, ma di voci e colori, odori e profumi, gesti e carezze, ... nella migliore delle ipotesi.

2.

"Modificare il passato non è modificare un fatto isolato; è annullare le sue conseguenze, che tendono ad essere infinite".

J.L. Borges

Tutto sembra concluso. La clessidra ha già ripreso a scorrere. Se il viaggio dell'educatore e degli allievi ha avuto un esito positivo allora esistono anche le condizioni per una autonomia delle scelte di ciascuno, ed una relazione per essere veramente formativa deve potersi sciogliere al momento del suo "naturale" compimento, per dare nuovi spazi, vie e "viaggi" al discente, nell'incontro con gli altri, ragazzi, persone come lei/lui, in nuovi intrecci, nuove narrazioni. È il momento degli

la dantesca; più croce che testa, volendo restare nell'immagine della moneta. Oppure più yin che yang. È femminile, notturno, sistole, fenomeno autunnale, senile. Dice un proverbio: "Quando in me i ricordi sono più forti della speranza, è segno che sono diventato vecchio". In questo senso si dice che la Domenica del villaggio è meno stimolante del Sabato del villaggio. La mietitura con la spiga e la falce è più banale della seminazione con il seme e la zappa. Questo perché chi è arrivato al luogo a cui tendeva, prova una breve ebbrezza e poi si abbandona ai ricordi.

Anche come realtà melanconica, il ricordo non è però negativo, è intenso. Ci ha dato le ineguagliabili canzoni napoletane, i sonetti di Foscolo, versi come quelli del capitolo VIII del Purgatorio. *Era già l'ora che volge il disio/ ai naviganti e intenerisce il core/ lo di c'han detto ai dolci amici addio;/ e che lo novo peregrin d'amore/ punge, s'e' ode squilla di lontano/ che paia il giorno piagner che si more.*

A 85 anni, mio padre aveva nostalgia dei suoi commilitoni (andammo - invano - a cercarne qualcuno); e questo lo rendeva umanissimo.

In Cina i bar/ristoranti che si rispettano hanno il piano superiore per gli amici che, ritrovandosi dopo anni, vogliono sfogare l'onda dei ricordi.

Io stesso mi sorprendo a canticchiare canti scout: "Ah, io vorrei tornare anche solo per un dì/ lassù nella valle alpina".

In America ho visto i vecchi italiani piangere senza ritegno al ricordo del paese natò e degli amici dell'infanzia che mai avevano rivisto. Mi auguravo però che non ritornassero in Italia per non provare l'amara delusione di vedere quanto il paese natò e gli amici sono cambiati.

Temo che il nostro tempo abbia pagato il progresso con la moneta della memoria. Quando penso al ritmo sacro e lento della civiltà agricola della mia infanzia e alla profondità di certe sere pie-

ne di mistero, compiangio la generazione dei clips televisivi che neanche immagina certe emozioni.

La scuola è maestra nel creare ricordi (e non deve arrossire per questo): certi aneddoti, incidenti e scherzi goliardici del tempo di scuola, ci accompagnano tutta la vita, come mostra Fellini in *Amarcord*.

4. La memoria storica

La memoria è anche stimolo, recupero di elementi utili per avanzare meglio. È "testa", è yang. È in tale senso che le dedichiamo questo numero della rivista. Alla fine dell'anno scolastico dobbiamo far tesoro dei mesi passati insieme - delle difficoltà, delle sconfitte e delle vittorie - non per riposare sugli allori, ma per renderci idonei a partire per nuovi allori. Dopo un anno scolastico concepito come viaggio, si può rivedere il *giornale di bordo*, proprio in vista di altri viaggi che aspettano il docente e i discenti.

La scuola deve insegnare a *far memoria storica*: si tratta di una lezione fondamentale. La memoria sta alla radice della storia, che è maestra di vita. "Chi non ha memoria storica del passato, ha visione isterica del presente e del futuro" dice un adagio brasiliano. Se non ci fosse la memoria saremmo sempre "marinai di primo viaggio", inesperti, fragili, soggetti ad errori, senza bussola o punti di riferimento. La memoria ci offre il punto di vista di ieri come complementare a quello di oggi.

Ci basti un esempio che prendiamo dalla Bibbia: il popolo ebraico dopo la conquista della terra promessa si sentiva minacciato dalla presenza di stranieri sul territorio. Ecco allora che Dio, nel dare al suo popolo il decalogo, dice: "Non opprimete lo straniero: anche voi sapete cosa prova un forestiero perché siete stati stranieri in Egitto" (Esodo 23,9). Questo passaggio biblico è stimolante per noi ita-

liani, già popolo di emigranti e ora sfidati dal problema dell'immigrazione.

4. Noi siamo il Popolo della Memoria

Come cristiani abbiamo la memoria al centro del nostro credo. Vediamo come. Il popolo ebraico nacque dall'attraversamento del Mar Rosso che fece passare gli ebrei (allora un pugno di individui che vivevano di piccoli espedienti) dalla schiavitù alla libertà e li costituì come popolo. Ogni anno, obbedendo ad un decreto divino, il popolo ebraico si riuniva per fare la memoria di quel passaggio (Pasqua). Il popolo non si limitava a ricordare ma *celebrava la memoria*. Si immaginava anche fisicamente di passare coi padri il Mar Rosso. E di fatto misteriosamente lo passava. Ancora oggi il popolo di Israele passa il Mar Rosso annualmente attualizzando la Pasqua nella celebrazione.

Quando Cristo nell'Ultima Cena stava celebrando con gli apostoli l'antica Pasqua, l'ha sostituita con la nuova Pasqua. È la sua vittoria: è lui che passa il suo *sangue rosso* dalla vecchia alla nuova vita, e gli apostoli con lui. Noi a ogni celebrazione della Pasqua del Signore non ci limitiamo a ricordare, ma ci immaginiamo anche fisicamente di passare con gli apostoli il sangue rosso di Cristo. E di fatto ci passiamo. Attualizziamo la Pasqua.

C'è una novità nel cristianesimo rispetto all'ebraismo; ed è che noi non celebriamo la Pasqua una volta all'anno ma ogni settimana e perfino ogni giorno, insomma ad ogni celebrazione di messa. Ogni messa contiene la memoria della Pasqua, chiamata "anamnesi". In tal senso la memoria (della Pasqua di Cristo) è evento fondante del nostro essere popolo cristiano. Noi siamo "il Popolo della Memoria". Ad ogni celebrazione di messa, facendo la memoria della morte e resurrezione di Cristo, ci uniamo a lui e agli apostoli e ci impegniamo a continuare la sua missione.

“La danza è diversa dal danzatore, tuttavia non può esistere senza di lui. anche volendo non potete portarvela a casa in una scatola. Nel momento in cui il danzatore si ferma, la danza stessa cessa di esistere”

addii consapevoli, del sapere che la creazione di attese e speranze non è di certo il dare spazio a rapporti di dipendenza (affettiva, sociale, culturale, economica, ...). È anche l'inizio di un nuovo cammino, interiore, nel quale possiamo sentire come “gli altri e l'altrove” che hanno costellato il nostro viaggio non sono affatto persi, ma ci vivono dentro, sono la storia inestricabile del nostro nome.

“La danza è diversa dal danzatore, tuttavia non può esistere senza di lui. anche volendo non potete portarvela a casa in una scatola. Nel momento in cui il danzatore si ferma, la danza stessa cessa di esistere”¹. Da una metafora ad un'altra, sempre uguale il soggetto: la vita, la nostra e quella degli altri, e l'educazione come crescita della persona nella sua unica originalità. Dal viaggio/relazione alla danza nel tempo. Altri scenari per l'immaginario, per un nuovo senso di lettura (e di narrazione) dei nostri ricordi, il libro virtuale della nostra memoria. Sant'Agostino, tra le tante cose, parla anche di questo e dice: “Non in tempore, sed cum tempore Deus creavit coela et terram” (Dio creò i cieli e la terra non nel tempo ma col tempo), in questo senso la creazione, l'esistenza stessa dell'universo segna l'inizio di ciò che noi definiamo come tempo nell'attesa di sapere cosa mai sia, in qualsiasi caso da quel momento primordiale in poi tutto è successivo. Così è per gli Indù, per i quali Dio è il Danzatore e la Creazione il mistero di una Danza complessa ed infinita.

“C'è un legame segreto fra lentezza e memoria, fra velocità e oblio. Prendiamo una situazione delle più banali: un uomo cammina per la strada. A un tratto cerca di ricordare qualcosa, che però gli sfugge. Allora istintivamente, rallenta il passo. Chi invece vuole dimenticare un evento penoso appena vissuto accelera inconsapevolmente la sua andatura, come per allontanarsi da qualcosa che sente ancora troppo vicino a sé nel tempo”².

Il Ricordo. Perdersi ancora. Un titolo che può dare luogo a fraintendimenti, ecco perciò qualche opportuno segnale indicatore. Innanzitutto, si può perdere ciò che si ha e non quello che si è, questo crediamo sia il significato essenziale dell'essere oggetti o soggetti di/in una relazione (educativa, affettiva, politica, economica, ecc.). Inoltre allontanarsi dai propri ricordi (ecco la vertigine della velocità) implica un allontanamento virtuale e al tempo stesso concreto da sé stessi, può volere dire estraneazione o peggio ancora dissociazione, sostanzialmente corrisponde ad un indebolimento, impoverimento, del senso di iden-

tità, ad una narrazione negata, una storia mutilata che non possiamo narrare nemmeno a noi stessi, ... questo è perdersi.

Altro da questo è ritrovare e percorrere strade note o dimenticate, scoprire i segni del nostro passaggio e itinerari impreveduti, rallentare, sostare, riprendere il cammino nella piccola grande certezza di avere ripreso in mano uno o più fili di quel gomitolo che abbiamo dipanato (e che continuiamo a fare) nel labirinto invisibile della nostra esistenza, e forse in questo Borgea aveva ragione a pensare la vita come ad un libro o come ad un labirinto, o a qualcosa che somma queste immagini, un po' come scriveva San Bonaventura nel XIII secolo “creatura mundi est quasi quidam liber in quo legitur Trinitas”. La creatura del mondo è come un libro nel quale si legge la Trinità.

“... quello che lui cercava era sempre qualcosa davanti a sé, e anche se si trattava del passato era un passato che cambiava man mano che egli avanzava nel suo viaggio, perché il passato del viaggiatore cambia a seconda dell'itinerario compiuto, (...) l'estraneità di ciò che non sei più o non possiedi più t'aspetta al varco dei luoghi estranei e non posseduti...”³.

Sì, tutto sembra davvero concluso e nella clessidra la sabbia scorre inesorabilmente. Ma ogni “viaggiatore” sa che, prima di mettersi di nuovo in cammino, è importante che le esperienze maturate divengano conoscenza e saggezza e che soprattutto divengano conquiste operative nella propria comunità educante. Ed il ricordo, nel suo tenue sussistere, è come la brace sotto la cenere, che altro non attende che una folata di vento per divampare a nuova luce.

3.

“La storia è un immenso testo liturgico, nel quale le iote e i punti non valgono meno dei versetti o capitoli interi, ma l'importanza degli uni e degli altri è per noi indeterminabile e sta profondamente nascosta”.

Leon Bloy

¹ J.L. Borges, *Oral*, Ed. Riuniti, Roma 1981, p.70;

² A. Carotenuto, *Eros e Pathos*, Bompiani, Milano 1995, pp. 174-175;

³ A. Carotenuto, op. cit., pp. 108-109;

⁴ A. de Mello, *Il canto degli uccelli*, Ed. Paoline, Torino 1986, pp. 30-31;

⁵ M. Kundera, *La lentezza*, Ed. Adelphi, Milano 1995, p. 45;

⁶ I. Calvino, *Le città invisibili*, Einaudi, Torino 1972, p. 34.

Paola TRENTI

**PRESIDENTE DI AGESCI
ASSOCIAZIONE GUIDE
E SCOUTS
CATTOLICI ITALIANI**



1. Introduciamo con una presentazione dell'AGESCI: può illustrarci le attività svolte dalla vostra Associazione?

L'Agesci conta oggi oltre 192.000 soci, 32.000 dei quali adulti educatori. Le attività che l'Agesci svolge sono prevalentemente educative, ed anche quelle di servizio all'esterno dell'associazione, acquistano il loro significato all'interno dell'orizzonte educativo in cui nascono e di cui sono espressione.

L'Agesci si propone di offrire ai ragazzi e alle ragazze da 8 a 21 anni la possibilità di vivere una autentica esperienza educativa, percorrendo un cammino del quale essere protagonista ed artefice. Un cammino da percorrere in gruppo, nello stile e nel metodo *scout*, avendo sempre la figura dell'adulto come riferimento. Un cammino che pur ritagliandosi all'interno di precisi obiettivi educativi, non ha tappe prefissate e si presta ad essere "inventato" da ciascuno secondo le sue caratteristiche e peculiarità.

I gruppi sono oltre 1.900 distribuiti in tutte le regioni ed ar-

ticolati al loro interno in fasce di età (le "branche") che sviluppano il cammino educativo secondo stili e linguaggi appropriati, nei quali le dimensioni del gioco, del dialogo e del servizio si intrecciano in un insieme armonioso. La proposta educativa dell'Agesci ricalca il metodo messo a punto oltre 90 anni fa da Baden-Powell coniugandolo anno dopo anno con l'evoluzione della situazione sociale, dei contenuti storici e delle esigenze educative dei ragazzi.

Le attività di servizio si realizzano in primo luogo all'interno del gruppo o dell'unità educativa, successivamente nel territorio nel quale il gruppo vive, per arrivare, in alcuni casi, ad esprimersi in servizi alla comunità a livello nazionale (calamità naturali, servizi di protezione civile, progetto "scuola sicura", accoglienza di profughi, ecc.) ed internazionale (progetti educativi di sviluppo, campi estivi in Albania, nella ex-Jugoslavia, ecc.). Da non trascurare infine le centinaia di attività "relazionali" che gli scout dell'Agesci intre-

ciano con altri scout del mondo attraverso il rapporto con le altre associazioni scout, i campi all'estero, le proposte degli uffici mondiali dello scoutismo.

2. Dal vostro osservatorio siete in grado di ascoltare e raccogliere le nuove domande espresse dai ragazzi. Come stanno cambiando i giovani?

I cambiamenti dei giovani riflettono, sia pure in riferimento alle tematiche tipiche dell'età (identità, sessualità, scelta di un lavoro, ecc.), le crisi ed i problemi della società contemporanea. In generale si tratta di reazioni di un'età in cui la moderazione fa difetto per mancanza o per eccesso. Così alla caduta degli ideologismi si è potuto registrare una tendenza ad un disinteresse per le questioni politiche; in chiave positiva si possono a tutt'oggi osservare compensi quali l'aumento dell'interesse per il volontariato e per la solidarietà sociale. In altri campi, quale quello della tecnica, dell'informatica, i giovani non sembrano così smarriti come spesso appaiono gli adulti; alla

a cura di
LAURA MARIA PRESTA

Gli obiettivi dello scoutismo, basandosi su valori che trascendono il tempo, restano quelli della tradizione educativa scout: formazione del carattere, educazione alla creatività e alla salute nell'accettazione più ampia che include la mente ed il corpo, educazione al servizio

crescita esponenziale del progresso scientifico la nostra impressione è quella di trovarci di fronte ad una generazione ben più preparata alle trasformazioni della società, comunque molto più flessibile rispetto alle generazioni precedenti.

Nel nostro osservatorio associativo siamo favoriti, a differenza di quanto si verifica nell'attività scolastica che favorisce più l'apprendimento che l'educazione, nella considerazione rivolta alla formazione della personalità del giovane nella sua globalità. Non sfugge, pertanto, anche ad un osservatore meno attento, il privilegio che ci deriva dalla rilevazione dei mutamenti in tematiche profonde del giovane quale quello dell'affettività e della religiosità. In riferimento ai cambiamenti affettivi abbiamo l'impressione che i processi di sviluppo in tema di sessualità, creazione di legami di amicizia, attribuzione di valore nelle relazioni umane, siano oggi elaborati con una maggiore consapevolezza e minori sentimenti di colpa. Complessivamente possiamo dire che i giovani di oggi sono tendenzialmente meno nevrotici.

Per contro, appaiono spesso confusi nell'assimilazione dei valori e nella formazione di una identità stabile e ciò non deve apparire strano in una società sempre più materialista in cui lo spazio per l'interiorizzazione viene considerato improduttivo. Queste situazioni nuove, talvolta completamente estranee ad altre generazioni (quali ad esempio quella postessantottina e degli anni '70), hanno ripercussioni non indifferenti sulla religiosità e sulla spiritualità dei giovani di oggi, come ad esempio nella richiesta di una spiritualità di tipo trascendente e contemplativo che, pur appartenendo alla più antica tradizione del cristianesimo, non sempre trova una risposta ecclesiale adeguata.

3. Qual'è lo specifico del metodo che utilizzate nel rapporto educativo e quali gli obiettivi che perseguite?

Crediamo innanzitutto in un metodo il cui valore è basato sulla relazione educativa tra adulti e giovani, in una dimensione di gruppo con caratteri di omoge-

neità per problematiche evolutive (noi utilizziamo il termine di *branche*) ma sufficientemente verticale per consentire la trasmissione del sapere sia tra adulti e ragazzi come tra giovani e ragazzi più piccoli: non a caso nel nostro saluto il pollice sorregge il mignolo della stessa mano per sottolineare questo concetto.

Un altro cardine importante è la crescente responsabilizzazione dal bambino al ragazzo e da questo al giovane; la progressione della crescita è per noi specifica ed individualizzata: *specifica* perché lo scopo dello scoutismo è quello di aiutare i giovani e scoprire le proprie naturali tendenze, ivi compresi i talenti nella infinita possibilità umana; *individualizzata* perché i nostri adulti non si rivolgono genericamente ai giovani, come ad esempio in una lezione scolastica o, peggio ancora, in una sovraffollata aula accademica; crediamo che in ogni caso la proposta deve adattarsi a quello specifico giovane in un determinato territorio. Gli obiettivi dello scoutismo, basandosi su valori che trascendono il tempo, restano quelli della tradizione educativa scout: formazione del carattere, educazione alla creatività e alla salute nell'accettazione più ampia che include la mente ed il corpo, educazione al servizio (che in altri ambienti assume il nome di volontariato e di solidarietà). Nel nostro specifico di associazione cattolica introduciamo la proposta scout nel disegno più grande della proposta di fede, coerentemente alla scelta cristiana dei nostri capi a cui chiediamo di essere in comunione con la Chiesa.

4. In che modo ritenete di poter contribuire alla costruzione di un dialogo interculturale?

Lo scoutismo ed il *guidismo*, pur essendo nati in Inghilterra ad opera di Baden-Powell, non sono stati pensati esclusivamente per la società inglese. Al contrario lo scoutismo sin dai primi decenni della sua fondazione ha assunto un carattere mondiale e sovraculturale. Gli scout sono presenti in tutte le razze, nella maggior parte delle confessioni, anche al di fuori delle confessioni

e soprattutto nei paesi democratici, perché la visione dell'uomo proposta dallo scoutismo non può essere separata da una concezione democratica. prova ne sia che lo scoutismo è stato quasi sempre soppresso dai regimi totalitari o comunque ridotto al silenzio educativo.

La nostra storia mondiale ha consentito il confronto delle culture in tempi in cui i nazionalismi laceravano l'Europa ed il mondo; un esempio vale per tutti: sin dai primi decenni della fondazione lo scoutismo ha proposto un incontro tra scout di tutto il mondo (viene chiamato *jamboree*) in cui si celebra la pace tra le culture; ma il confronto sul perseguimento di valori che superano le culture avviene soprattutto attraverso quelle bellissime attività che caratterizzano l'età evolutiva: il gioco, la scoperta, l'avventura, l'entusiasmo per la sorpresa. La nostra esperienza nel dialogo interculturale è certamente rinforzata dalla nostra esperienza di fede naturalmente aperta all'ecumenismo e al dialogo interconfessionale. Per quest'ultimi aspetti il Santo Padre, in un'udienza riservata ai nostri bambini, ha fatto specifica raccomandazione. Nelle nostre unità, infine, si inseriscono in maniera del tutto naturale ragazzi di qualsiasi provenienza e condizione economica; quest'ultima condizione è ulteriormente favorita dalla scelta di strumenti educativi non costosi che gravano in maniera limitata sui bilanci familiari dei nostri associati.

5. Perché l'esperienza scout è ancora così attuale oggi e perché continuerà ad esserlo domani?

Forse le ragioni dell'attualità della proposta educativa dell'Agesci risiedono proprio nella capacità di mettere insieme valori immutabili e riferimenti certi con un metodo flessibile e personalizzato. In una società che fra la produzione stagionale di miti e il vuoto di valori non riesce a costruire modelli accessibili e duraturi, la proposta di un cammino serio e graduale che accompagna il ragazzo e la ragazza dall'infanzia alla maturità conserva la sua validità e il suo fascino.

Piacevole sorpresa: dopo il rientro da Dakar di fine gennaio sono iniziate a giungere richieste per una presentazione della idea che sta alla base del Progetto, una presentazione del paese africano e una valutazione sui possibili percorsi di collegamento.

In base alla disponibilità, io e Mandiaye ci rechiamo da soli o insieme ad incontrare o animare la serata o la giornata a seconda se la richiesta è provenuta da

scuole, Associazioni o gruppi d'interesse.

Viene socializzata la filosofia dello scambio, della conoscenza; non di un aiuto unidirezionale, ma della possibilità di attivarsi per conoscere elementi della cultura africana attraverso le opportunità già predisposte (seminari, laboratori, viaggi, momenti narrativi, incontri diretti con scrittori, artisti, immigrati, ecc. ecc.) oppure attraverso il concordare insieme un programma per una iniziati-



va da sviluppare insieme.

Il 7 marzo mi sono recato a Ferrara, ospite di

Ferrara Terzo Mondo, per presentare il Progetto, ad un pubblico di soci e amici della Associazione. E' stato un incontro colloquiale che si è concluso con una ipotesi di finanziamento al progetto e di una iniziativa successiva dedicata all'incontro con l'Africa.

L'11 e il 18 marzo, grazie al collegamento creato da Valeria del Centro di Accoglienza di Cesena, ho invece gustato la mitica pasta e fagioli di Don Pasquale presso il castello di Sorrivoli, insieme ad una ventina di persone che hanno a che fare con la tematica della immigrazione e stanno valutando se e come collegarsi al Progetto. Di Don Pasquale e della sua "pedagogia della tavola" ha già parlato, tra l'altro, Gianfranco Zavalloni nel numero di Marzo del CEM. Sono proprio contento di avere avuto anch'io questa occasione di conoscenza.

Il 25 marzo mi sono invece recato nel nostro Appennino, a Serra Mazzoni, per partecipare alla iniziativa organizzata dalla Paola dell'Ufficio Scuola del Comune e parlare anche della immigrazione co-

me occasione di incontro con l'Africa.

Il Liceo Scientifico "V. Vecchi" di Bari ha chiesto informazioni sul come poter sviluppare attività collegate alla Campagna e lo stesso una Scuola Media Inferiore di Fano.

Con l'Associazione "La Casa di Zena" di Carpaneto Piacentino stiamo discutendo di come organizzare una giornata dedicata all'Africa e alla presentazione del Progetto e cercando i collegamenti con Associazioni locali che operano su tematiche analoghe.

L'11 aprile sono stato all'Istituto Tecnico "L. Einaudi" di Piacenza per dedicare una mattinata all'incontro con ragazzi e ragazze dell'Istituto sul tema dell'incontro con le altre culture e sulle possibili adesioni alla Campagna.

Il 21 aprile io e Mandiaye siamo andati presso la Scuola Elementare di Concorezzo (Monza) per incontrare i bambini e per la narrazione serale delle "Due calebasse" con i genitori e chiacchierate susseguenti.

Vanno aggiunte le richieste di singole persone, tra cui partecipanti al Laboratorio di Assisi di agosto e la grande quantità di informazioni e potenziali adesioni al secondo viaggio in Senegal previsto per agosto.

Colgo l'occasione per ringraziare tutti e per scusarmi se a volte invio un po' in ritardo le risposte alle richieste, causa il mio essere spesso fuori paese per lavoro.

Comunque arrivano. Grazie ancora.

Da giovedì 3 a sabato 5 aprile 1997, si è svolto a Palermo il Convegno Nazionale dal titolo:

Arte del narrare e arte del convivere. Incontro tra immigrati, educatori ed artisti narratori

Il Convegno è stato organizzato dal Comune di Palermo in collaborazione con la Casa-Laboratorio di Cenci e il Movimento di Cooperazione Educativa. Ecco, in dettaglio, il programma svolto:

giovedì 3 aprile

Pomeriggio: Introduzione narrativa
Marco Baliani:
Tracce. Intorno allo stupore e all'incantamento.

Interventi

Fiorenzo Alfieri (Assessore alle politiche educative del Comune di Torino): *Il progetto educativo come narrazione.*

testimonianze: Animatori e immigrati del progetto educativo: *"Una moltiplicazione di storie a Palermo". Percorsi di una ricerca educativa.*

interventi: **Brunetto Salvarani** (Educatore di CEM/Mondialità): *Babilonia, città dell'altro*; **Raffaele Mantegazza** (Università Statale di Milano): *Dall'orlo. Narrare dopo Auschwitz.*

venerdì 4 aprile

Mattina: incontri

Questioni, ipotesi, domande sul narrare. Discussione aperta con la presenza di **Marco Baliani**, **Mimmo Cuticchio**, e **Eise Marie Lauvik**.
Testimonianze intorno ad esperienze narrative sperimentate a Palermo.

Pomeriggio: introduzione narrativa:

Vinicio Ongini (insegnante, curatore di progetti interculturali): *I cento Giufà del Mediterraneo*

interventi: **Duccio Demetrio** (Università Statale di Milano): *Raccontarsi come cura e conoscenza di sé*; **Sandro Portelli** (Università "La Sapienza" di Roma): *Esperienze di popoli orali d'America.*

testimonianze:

Immigrati protagonisti del progetto interculturale: *Il confronto tra memorie di terre lontane.*

interventi: **Piergiorgio Giacché** (Università di Perugia): *Lo spettatore, ovvero intorno all'arte dell'ascoltare.*

sabato 5 aprile

Mattina:

interventi: **Mirella Grieco** (Direttrice di Cooperazione Educativa): *Centralità della narrazione: il racconto orale, il racconto scritto. Prove di Laboratorio*; **Roberto Papetti** (Animatore del centro "La Lucertola di Ravenna"): *Gli oggetti narrano... incontri*; **P. Baldassare Meli** (Animatore del Centro di Accoglienza Santa Chiara): *Educazione e arte di fronte al tema dell'interculturalità.*

Pomeriggio introduzione narrativa:

Gianfranco Bettin (Prosindaco di Venezia): *Tentare di narrare la complessità sociale, tentare di amministrarla...*

interventi: **Marco Martinelli** (Regista di "Ravenna Teatro"): *Una esperienza artistica interculturale.*

testimonianze: **Madiaye N'diaye** (Direttore della casa teatro a Guédiawaye, Senegal): *Racconti e teatro tra Ravenna e Dakar.*

interventi: **Franco Lorenzoni** (Casa-Laboratorio di Cenci): *Quali assonanze tra imparare a narrare e imparare a convivere tra diversi?*

RIANNODARE, RIANNODARSI...

di MARIANTONIETTA DI CAPITA

"Ti ho raccontato tutto esattamente come lo ricordo. Alcuni particolari li ho dimenticati, altri li ho sicuramente inventati: succede, quando quello che dobbiamo raccontare è accaduto tanto, tanto tempo fa. Ma ho cercato di essere fedele a quello che ricordavo meglio. Credo che ogni notte dimentichiamo un po' di quello che abbiamo visto e vissuto, ma è proprio nel sonno che la nostra testa lavora più intensamente. Sprofondiamo nel nostro personale mondo dei sogni, ed è come se uscissimo da questo mondo per entrare in una realtà completamente diversa. Mi sembra stra-

no a pensarci. Forse di notte sogniamo perché le nostre menti cercano di riempire il vuoto lasciato da tutto quello che dimentichiamo mentre dormiamo. E la mattina, al risveglio, quello che abbiamo sognato si dilegua come rugiada al sole. Credo che le cose che ci accadono di giorno siano talmente tante che nelle nostre teste non c'è posto per tutti i sogni. Ricordare un sogno è difficile quasi come acchiappare un uccellino con la mano: a volte, però, è come se l'uccellino venisse a posarsi sulla nostra spalla spontaneamente".

(J. Gaarder, C'è nessuno?, Salani Editore, Firenze 1996)

Anche i ricordi ci sorprendono spesso posandosi, nei momenti più impensati, come uccellini (o grossi falchi) sulle nostre spalle. È come se, ogni tanto, volessero ricostruire un pezzo della nostra esperienza, fare un riassunto che renda il senso all'essere qui, ora, così, con... I ricordi prima che *narrazioni*, sono *auto-narrazioni*, che di volta in volta ricorrono la nostra vita e il suo significato... L'atto del ricordare può essere paragonato, in alcuni momenti del nostro vivere, ad un riaggomitolare il filo di lana che è diventato una matassa intricata, scomposta, annodata, difficile da sbrogliare: piano, piano (avete mai provato?), capendo quando passare sotto o sopra, riannodando i capi che si sono strappati... il gomitolo si ingrossa nelle nostre mani... Che soddisfazione quando quella pallina ordinata prende il posto del groviglio confuso! Riaggomitolare le esperienze: è questo un po' l'impegno di fine anno... Ripercorrere il filo, riannodare le esperienze apparentemente sconnesse, ricostruire il gomitolo. L'anno prossimo useremo la stessa lana per costruire ... chissà?

"Si ricorda per mettere ordine nella propria casa interiore, senza fretta e ossessione. Ma se questo ricordare si rende troppo faticoso è meglio smettere. Deve essere un gioco: non è concepibile un gioco che ci toglie libertà. Non giochiamo mai, se giochiamo veramente, per dovere o costrizione.

Possiamo giocare con molta serietà, con metodicità, con caparbia. Però, nel momento in cui ci accorgiamo che manca a quel che facciamo questo sentore - da adulti nelle cose dell'amore o della professione - e viene meno la motivazione ludica, è bene abbandonare questa occupazione.



ZEN © 1994 C. Rinaldi

PERDERSI ANCORA

INSEGNANTI	BAMBINI/E	FAMIGLIE
SOUVENIRS	SOUVENIRS Frugando nella busta delle mie opere d'arte...	
Raccontiamoci reciprocamente attraverso 3 oggetti/metafore che simboleggino il nostro anno scolastico	"questo mi ricorda"	
	AUTOVALUTAZIONE Le due sedie — Quel giorno mi sono piaciuto/a — Quel giorno mi sono arrabbiato/a	SPETTATORI DI UN FILM LUNGO UN ANNO

Si gioca con i propri ricordi per felicità spontanea o perseguita, rimiscolando il bello e il brutto.

Nel primo caso la sensazione di benessere e gioia ci prende quando ci gingilliamo con quanto si è vissuto, nell'autogrificazione che ciò sia accaduto a noi; nel secondo, quando lo scavo interiore porta alla luce eventi e circostanze che ci mostrano quanto siamo cambiati (si spera in meglio) nel corso del tempo. (...)

In tal modo, la scoperta di questa minuscola felicità (possiamo chiamarla autobiografica?) è anche la rivelazione che occorre darle più tempo e spazio affinché possa emergere. Proprio come l'avvenire — così facendo e provando ciò che Proust provava — il passato lo si assapora a poco a poco, e non tutto insieme."

Disfare i bagagli delle insegnanti

Durante una delle ultime interclassi...: disfiamo un bagaglio metaforico. Panni sporchi, cose mai usate... souvenirs.

Raccontiamoci alle altre attraverso 3 oggetti — reali o immaginari — che simboleggino un momento particolare, un ricordo che ci portiamo dentro e che può rappresentare in modo sintetico l'anno che sta finendo. Il passato prossimo è il primo passo verso un fu-

turo che inizierà tra soli 3 mesi... Un altro viaggio che inizia, altri bagagli, altre incognite, altri incontri...: un altro ritorno da cui ricominciare.

Disfare i bagagli dei bambini/e

Ogni scuola avrà senz'altro un suo modo originale ed efficace per riunire, a fine d'anno, tutta la documentazione che servirà al bambino per ripercorrere le esperienze vissute. Sedianoci in cerchio, in piccolo gruppo (magari di sezione) e "peschiamo" dal nostro librone o dalla grande busta che contiene tutte le nostre produzioni, quelle a cui siamo più affezionato. Perché ricordiamo meglio l'occasione in cui l'abbiamo creato, perché è quello che ci è venuto meglio, perché rappresenta una "prima volta". Spieghiamo ai compagni e alle maestre, perché proprio questo disegno, o questo collage, o questa "scultura"... possono raccontare un po' il nostro anno scolastico. Perché, "se dovessi sceglierne solo uno, mi terrei proprio questo..." come ha detto Paolo un po' di tempo fa. "Pe' l'icoldo" (= Per ricordo).

Autovalutazione

In grande gruppo, seduti in cerchio. Al centro stanno 2 sedie, ca-

atterizzate da noi per esprimere il positivo e il negativo (una bianca e una nera, una alta e una bassa...).

A turno potremo occuparle per raccontare

► QUEL GIORNO IN CUI MI SONO PIACIUTO...

► QUEL GIORNO IN CUI MI SONO ARRABBIATO...

► QUEL GIORNO IN CUI...

Non necessariamente tutti parleranno. Non occorre chiedere di andare a parlare: l'unica regola è quella di occupare la sedia quando è vuota! Che "c'è un momento per parlare ed uno per ascoltare..." ... è regola da non ripetere neppure, visto che ce lo siamo detto per tutto l'anno!

Disfare i bagagli delle famiglie

La festa di fine anno è una tradizione che ormai hanno quasi tutte le scuole... Buona parte di queste hanno a disposizione una video-camera che, durante l'anno, è servita a "fissare" i momenti significativi delle nostre giornate scolastiche e delle nostre attività.

(Fotografie e, soprattutto, diapositive suppliscono molto bene alle tecnologie più "avanzate"...)

Facciamo che l'ultimo giorno, prima di festeggiare, di brindare alle vacanze, di dirsi "arrivederci a settembre", genitori e nonni possano finalmente partecipare ad alcuni momenti importanti da cui, durante l'anno sono rimasti esclusi. Mentre scorreranno le immagini, saranno i bambini stessi a ripercorrere le esperienze e narrarle agli altri... Per noi, per chi "c'era" sarà il momento dei ricordi: per le famiglie sarà la scoperta di potenzialità e capacità dei propri figli, non ancora esplorate a casa. Sarà l'apprendimento in "carne e ossa", che i figli sono anche "altro": che l'importante non è esserci sempre, ma narrarsi l'uno all'altro perché le culture — adulti/genitori/bambini in un contesto extrafamiliare — si conoscano e si stupiscano a vicenda... Ricordare per ricominciare con più entusiasmo, fiducia, voglia di meravigliarsi ancora...

¹ D. Demetrio, *Raccontarsi*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1996

L'atto del ricordare può essere paragonato, in alcuni momenti del nostro vivere, ad un riaggomitolare il filo di lana che è diventato una matassa intricata, scomposta, annodata, difficile da sbrogliare: piano, piano (avete mai provato?), capendo quando passare sotto o sopra, riannodando i capi che si sono strappati... il gomito si ingrossa nelle nostre mani...

Music for a while

La musica per un momento distrarrà tutte le tue preoccupazioni

(Music for a while shall your cares beguile)

Henry Purcell, *Musick's hand-maid*,

Grazie all'improvvisazione abbiamo scoperto e sperimentato come tutti siamo in grado di costruire e creare nuove e personali forme musicali. Attraverso il *gioco*, poi, ci siamo divertiti ad inventarle, a provarle, a modificarle per ottenere e ricercare gli effetti sonori da noi immaginati mentalmente.

Solo in seguito a qualcuno è venuto in mente di "fissare" le proprie note su un foglio bianco.

Ma, attenzione: la PARTITURA SCRITTA che permettere di trascrivere le idee musicali scoperte non è sempre indispensabile, né deve essere ritenuta come ultima tappa esclusiva di un percorso musicale con i/le bambini/e di questa fascia d'età.

Il bambino/compositore molte volte non sente il bisogno di scrivere, proprio per il carattere dinamico del suo "fare musica".

Il passaggio dal sonoro al grafico deve quindi risultare graduale e svolto in un primo tempo in maniera personalissima, affinché la fase di SIMBOLIZZAZIONE consenta realmente di precisare e affinare le intenzioni e modulazioni musicali. Dunque, non un'imposizione esterna, ma come necessità interiore di ogni piccolo compositore. Libero di vivere la musica! Infine, nel lungo percorso verso una notazione più ufficiale non scordiamoci dell'anima creatrice e vagabonda del bambino, alla ricerca e alla scoperta sorprendente di sé, tra infinite possibilità timbriche e linee dinamiche

la via di GATTI GIULIANA dei suoni

danzanti. "Non si tratta di avviare a scrivere la musica riconoscendo le note, bensì alla comprensione di una realtà complessa, che sta alla base della stessa lettura e scrittura, utilizzando il suono come proposta. Il principio su cui si basa tale attività sta nell'individuare il SIGNIFICATO SONORO che si nasconde dietro un SIMBOLO GRAFICO, simbolo che acquista un significato complesso, giacché determina l'intervento di più sensazioni, emozioni, sentimenti". *

GRAFIE SONORE: SEGNI DI ESPRESSIVITÀ IN MOVIMENTO

Attenzione! non limitiamo(c) a proporre e conoscere un solo tipo di notazione (come spesso avviene oggi nel campo dell'educazione musicale). "Ciò comporta l'affermarsi di un utilizzo meccanico e non "comunicativo" della lettura e scrittura musicale, tanto che il bambino si avvicina allo scritto musicale con un atteggiamento non esplorativo, non problematico e non ipotetico/deduttivo, ma solamente come se dovesse applicare e memorizzare meccanicamente un codice". **

SIMBOLIZZAZIONE E VOCE

Collegare particolari emissioni vocali a specifici *segni* proposti dall'insegnante o da un alunno (poi letti ed eseguiti sia con voce che strumenti): $\curvearrowright$ = voce ascendente-discendente, ad arco / $\bullet$ = suono corto / $—$ = nota tenuta e prolungata / $—$ = suono lungo / $\sim$ = su una vocale qualsiasi, oscillare la voce rapidamente;

oppure: (fase inversa) Dettato musicale: suoni emessi con la voce dall'insegnante trascritti poi in modo personale da ogni bambino. Accompagniamo l'emissione della voce con movimenti del *corpo* e della *mano*: questo primo "codice corporeo" comprensibile anche ai bambini di 3 anni, faciliterà poi la traduzione in simboli.

Esempio: mano aperta = suono; chiusa a pugno = silenzio; che sale = suono che sale (acuto) ecc.; che si apre lentamente/velocemente.

► GIOCO (per bambini di 4/5 anni): oggi la mia mano vi farà emettere dei suoni nuovi, però bisogna saper leggere con attenzione: mano in basso, in alto, tremolante, che disegna le onde del mare, che dà pugni in aria... ecc.

Successivamente si scriveranno i vari segni sulla lavagna o su un grande foglio e si inviteranno i bambini ad interpretarli, affinché ideati e "provati", vengano poi CODIFICATI in modo da renderli leggibili PER TUTTI.

SIMBOLIZZAZIONE CON STRUMENTI

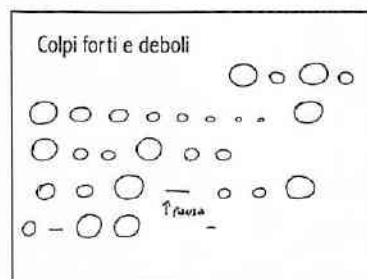
triangolo; maracas; sonagli ecc.; tamburo; legnetti; piatti

► abbinare in principio l'intervento dell'insegnante all'immagine dello strumento stesso (riprodotto su piccoli cartoncini, simili a segnali stradali)

► eseguire poi in gruppo brevi sequenze di suoni e rumori scritte su grandi fogli. Dopo un po' di allenamento, inserire eventualmente pause o voci/sillabe.

SIMBOLIZZAZIONE DI RITMI

Utilizzando sempre il *corpo*: mani, piedi, schiocchi, colpetti sulle guance, sul petto, piedi ecc., la voce, gli *strumenti*.



* Gian Luigi Zucchini, *Il Silenzio, il Suono, la Musica per i bambini dai 2 ai 7 anni*, La Nuova Italia, 1990

** *Musica Domani*, Trimestrale di cultura e pedagogia musicale, dicembre 1996, n. 101, Siem Ricordi

IL RICORDO... E ALTRI VIAGGI

di **LUCREZIA PEDRALI**

Su un viaggio

Apriamo le porte
chiudiamo le porte
passiamo le porte
e la mèta dell'unico viaggio
né città
né porto.
Il treno deraglia
la nave naufraga
l'aereo s'abbatte
un biglietto è stampato sul ghiaccio.
Se potessi
ricominciare o no questo viaggio
ricomincerei.¹



Il viaggio nei ricordi della propria storia consente di attuare una fondamentale attività di riflessione sulla percezione del tempo e sulla natura della memoria. Acquisire la consapevolezza del passato costituisce il presupposto per la comprensione del presente e ciò vale sia per la storia individuale che per la storia collettiva. Il passato, anche se prossimo, non è sovente richiamato alla memoria, mentre invece la sua esplorazione potrebbe costituire una straordinaria estensione del viaggio sia alla conoscenza di sé che dell'altro. Sono molti gli avvenimenti cruciali che si susseguono nel tempo trascorso individuale e collettivo; fissarne il ricordo attraverso la loro ricostruzione e narrazione è il solo modo per comprenderli, per renderli vitali, per superare i limiti e andare oltre, crescere, sperimentando nuove possibilità. Il ricordo diventa un

tempo ritrovato, quasi un dono che si rivela a chi sa "perdersi" nella ricerca di tracce, segni, presenze.

... "Svegliati, Alice cara!" diceva sua sorella. "Che dormita, hai fatto!"

"Oh, ho fatto un sogno così strano!" disse Alice e raccontò alla sorella tutto quel che poté ricordare di queste strane Avventure che tu hai appena letto; e quando ebbe finito, sua sorella le diede un bacio e disse: "È stato proprio un sogno strano, mia cara: ma adesso corri a bere il tuo tè, si sta facendo tardi".

Così Alice si alzò e corse via, pensando a quello strano, meraviglioso sogno.

Sua sorella rimase seduta dove Alice l'aveva lasciata, appoggiò la testa sulla mano e guardò il tramonto, pensando alla piccola Alice e a tutte le sue meravigliose Avventure, finché anche lei cominciò a fantasticare e questo fu il suo so-

gno: Innanzitutto, le venne in mente di quando Alice era piccola: le sue manine si aggrappavano, come un tempo, alle sue ginocchia e gli occhietti vivi e curiosi guardavano nei suoi... sentiva i toni della sua voce, e rivedeva quel piccolo movimento della sua testa per mandare indietro i capelli che le ricadevano comunque sugli occhi... e mentre ascoltava, o le pareva di ascoltare, ancora la sua voce, tutto intorno a lei cominciò a brulicare delle strane creature del sogno della sua sorellina.

L'erba alta frusciava sotto i suoi piedi mentre il Coniglio Bianco se ne andava via di fretta... il Topo spaventato nuotava nel laghetto... sentiva il rumore delle tazze mentre la Lepre Marzolina e i suoi amici facevano la loro infinita merenda, e la stridula voce della Regina che ordinava di decapitare i suoi sfortunati ospiti...

**CENTRO SAVERIANO
DI ANIMAZIONE MISSIONARIA - CSAM**
CANCELLERIA DEL TRIBUNALE DI BRESCIA REG. SOC. 17571

**BILANCIO D'ESERCIZIO
CHIUSO AL 31-12-1996**

STATO PATRIMONIALE	Esercizio preced. 31/12/1995	Esercizio in corso 31/12/1996
ATTIVO		
A) CREDITI VSDCI PER VERSAMENTI ANCORA DOVUTI		
1) non richiamati	0	0
2) non richiamati	0	0
Totale A)	0	0
B) IMMOBILIZZAZIONI		
I) immobilizzazioni immateriali	0	0
meno fondi di ammortamento	0	0
immobilizzazioni immateriali nette	0	0
II) immobilizzazioni materiali	663.394.664	569.277.321
meno fondi di ammortamento	450.162.822	394.977.208
immobilizzazioni materiali nette	204.231.842	173.300.113
III) immobilizzazioni finanziarie	22.500.000	22.500.000
Totale B)	226.731.842	195.800.113
C) ATTIVO CIRCOLANTE		
I) Rimanenze	846.050.154	733.572.154
II) Crediti:	547.765.553	511.517.018
di cui esigibili oltre l'esercizio successivo	0	0
III) Attività finanziarie che non costituiscono immobilizzazioni	0	0
IV) Disponibilità liquide	190.754.563	268.740.873
Totale C)	1.584.569.400	1.531.830.045
D) RATEI E RISCONTI ATTIVI	427.380	1.765.250
TOTALE PATRIMONIALE ATTIVO	1.811.739.622	1.729.395.408
PASSIVO		
A) PATRIMONIO NETTO		
I) Capitale sociale	100.000	140.000
II) Riserve da sovrapprezzo azioni	0	0
III) Riserve di rivalutazione	0	0
IV) Riserva legale	934.062.573	865.736.051
V) Riserva per azioni proprie in portafoglio	0	0
VI) Riserve statutarie	0	0
VII) Altre riserve	0	0
VIII) Utile (perdita) portato a nuovo	0	0
IX) Utile (perdita) dell'esercizio	157.565.588	144.409.095
Totale A)	1.091.758.481	950.285.146
B) FONDO PER RISCHI ED ONERI	0	0
C) TRATTAMENTO DI FINE RAPPORTO DI LAVORO SUBORDINATO	48.078.065	34.566.000
D) DEBITI		
di cui esigibili oltre l'esercizio successivo	662.879.463	738.343.742
	324.895.943	324.895.943
E) RATEI E RISCONTI PASSIVI	9.023.633	8.199.720
TOTALE PASSIVO	1.811.739.622	1.729.395.408
CONTO ECONOMICO		
A) VALORE DELLA PRODUZIONE		
1) ricavi delle vendite e delle prestazioni	2.345.191.354	2.115.344.238
2) Variaz. rim. prodotti in corso di lav. semil.	0	0
3) Variazione dei lavori in corso su ordinazione	0	0
4) Incrementi di immobilizzazione per lavori inte.	0	0
5) altri ricavi e proventi	125.419.459	99.385.672
di cui contributi in esercizio	129.119.459	99.385.672
Totale A)	2.480.610.803	2.214.733.910
B) COSTI DELLA PRODUZIONE		
6) per materie prime, suss., di consumo e merci	1.001.458.944	700.612.236
7) per servizi	927.814.094	948.041.306
8) per godimento beni di terzi	0	0
9) per il personale:	291.860.703	268.606.281
(9a) stipendi	200.673.152	193.781.268
(9b) oneri sociali	76.716.250	60.417.493
(9c) trattamento di fine rapporto	14.471.271	14.609.610
10) ammortamenti e svalutazioni	68.090.257	64.838.251
10a) ammortamento delle immobilizzazioni materiali	54.185.814	62.400.982
10b) svalut. crediti compresi nell'attivo circol. e disp. liquide	2.507.643	2.437.269
11) variazioni delle rimanenze di materie prime, sussidiarie, di consumo e merci	112.488.040	31.977.025
12) accantonamenti per rischi	0	0
13) altri accantonamenti	0	0
14) oneri diversi di gestione	153.253.493	151.496.390
Totale B)	2.325.600.561	2.009.584.439
DIFFERENZA TRA VALORE E COSTI DELLA PRODUZIONE (A-B)	152.010.142	114.749.471
C) PROVENTI E ONERI FINANZIARI		
15) proventi da partecipazione	0	2.405.080
16) altri proventi finanziari	6.662.249	12.831.564
16a) proventi finanziari diversi dai precedenti	6.662.249	12.831.564
17) interessi e altri oneri finanziari	0	0
Totale C (15+16+17)	6.662.249	15.236.644
D) RETTIFICHE DI VALORE DI ATTIVITA' FINANZIARIE		
Totale D)	0	0
18) rivalutazioni	0	0
19) svalutazioni	0	0
Totale D)	0	0
E) PROVENTI E ONERI STRAORDINARI		
20) proventi	2.695.016	15.905.000
21) oneri	(3.801.919)	0
Totale E (20-21)	-1.106.903	15.905.000
RISULTATO PRIMA DELLE IMPOSTE (A-B + C + D + E)	157.565.588	140.891.095
22) IMPOSTE SUL REDDITO DELL'ESERCIZIO	0	1.482.000
23) RISULTATO DELL'ESERCIZIO	157.565.588	144.409.095
24) UTILE (PERDITA) DELL'ESERCIZIO	157.565.588	144.409.095

ancora una volta il bebè-porcellino starnutiva in braccio alla Duchessa, mentre i piatti e le stoviglie s'infrangevano tutt'intorno...ancora una volta lo strillo del Grifone, lo scricchiolio della matita del Ramarro e il tossicchiare dei Porcellini d'India "soppressi" riempivano l'aria, mescolandosi con i lontani singhiozzi della sconsolata Tartaruga Finta.

Così si mise seduta, con gli occhi chiusi, e quasi credeva di essere anche lei nel Paese delle Meraviglie, sebbene sapesse che le sarebbe bastato aprirli di nuovo e tutto sarebbe tornato alla monotona normalità: l'erba avrebbe fruscioato mossa dal vento e l'acqua dello stagno si sarebbe increspata all'agitarsi delle canne, il tintinnio delle tazze da tè sarebbe tornato quello delle campane delle pecore e gli strilli acuti della Regina sarebbero ritornati le grida del pastorello, e lo starnutire del bambino, il grido del Grifone, e tutti gli altri rumori curiosi sarebbero diventati (lo sapeva) il confuso brusio della fattoria indaffarata, mentre il belare delle pecore in lontananza avrebbe preso il posto dei malinconici singhiozzi della Tartaruga Finta.

Immaginò, infine, come la sua sorellina, in futuro, sarebbe di-

ventata lei stessa una donna adulta, e come avrebbe mantenuto, nel corso degli anni, il cuore semplice e adorabile della sua infanzia; avrebbe radunato intorno a sé altri bambini e avrebbe fatto luccicare di curiosità i loro occhi con tante storie curiose, forse anche il sogno del Paese delle Meraviglie di tanto tempo prima; avrebbe provato dispiacere per i loro piccoli dispiaceri e avrebbe provato gioia per ogni loro semplice gioia, ricordando la sua fanciullezza e le felici giornate di sole.

Obiettivi

1. Far riflettere sul "punto di vista" che condiziona la narrazione dei ricordi

2. Far riflettere sul "cambiamento" avvenuto rispetto al passato attraverso l'analisi dei ricordi

3. Esprimere desideri, sentimenti ed emozioni rispetto a sé e agli altri nella prospettiva del cambiamento.

Attività

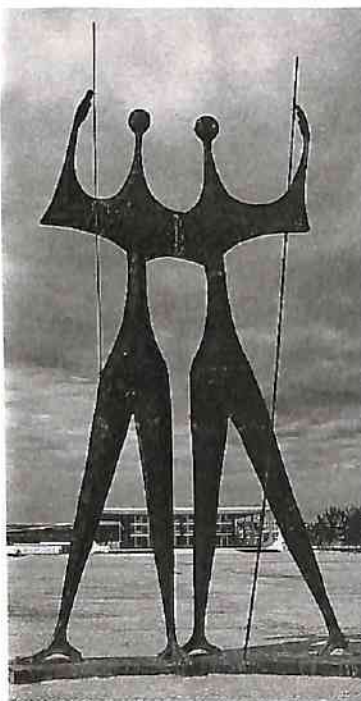
1. Quando ero piccolo

a) La posizione nello spazio condiziona la percezione della realtà. Si invitano i bambini a raccontare quale ricordo abbiano di ambienti loro familiari in passato (la scuola materna, la casa, i mobili ecc.) e a confrontare il ricordo di allora con la percezione attuale.

b) Il ricordo si può estendere agli eventi quotidiani che permangono nel tempo: i pasti e il cibo, il momento di andare a letto, l'abbigliamento e il gioco ecc. ecc. Il racconto consentirà di effettuare poi una discussione sulle differenze tra il ricordo che abbiamo e la realtà come la vediamo e viviamo oggi.

I "personaggi"

Nella vita di ognuno ci sono persone che più o meglio di altre hanno avuto importanza per la nostra crescita. Attraverso il ricordo si possono identificare ed è possi-



Un floppy disk per educare alla pace

Si chiama Peacebit ed è il frutto della collaborazione tra la Provincia di Cremona e il Gruppo volontari ex Jugoslavia.

Comprende un progetto d'educazione alla pace rivolto ai bambini/e delle scuole elementari. Dopo una presentazione degli obiettivi e delle indicazioni metodologiche e didattiche sono proposti differenti percorsi didattici per i due cicli della scuola elementare.

Alle maestre sono offerti vari suggerimenti e proposte d'attività da compiere con i bambini/e, fiabe, testi per interviste, role play, realizzazione dei giochi con gli alunni nei quali

far confluire le indicazioni emerse durante l'attività scolastica ecc... Il progetto è inoltre corredato, oltre che dalle indicazioni legislative in merito all'educazione interculturale e alla pace, di un utile e pratico sussidio rivolto ai bambini/e del primo ciclo.

Per informazioni contattare:

Provincia di Cremona, Ufficio promozione educativa e culturale. Tel. 0372/406322 - Fax 0372/406318 e il Gruppo volontari ex Jugoslavia: Elena Spelta: 0372/459692.

bile anche cercare di capire perché siano state così significative.

Si tratta di individuarne gli avvenimenti, alcuni comportamenti "speciali", le situazioni che si ritengono più importanti e che rendono tali persone indimenticabili.

Confronto

Si propone di operare un confronto tra i propri ricordi e quelli di uno o più adulti "testimoni" della crescita (genitori, nonni, fratelli maggiori ecc.) rispetto ai dati raccolti nella attività di "QUANDO ERO PICCOLO".

Diventare

Su di un foglietto i bambini scrivono il proprio nome. Poi devono completare in tutti i modi possibili la frase: "Sto diventando una persona che...". Quando tutti hanno scritto, uno alla volta leggono la propria dichiarazione.

Il contratto

Ogni bambino scrive su di un foglio un contratto (che poi comunica ad uno o più compagni) nel quale specifica e promette di fare entro un certo tempo una determinata cosa.

Cassette della posta

Ciascun bambino riceve un piccolo contenitore (scatola o barattolo) e un pacchetto di cartoncini (tanti quanti i compagni). Su ogni cartoncino viene scritto un messaggio indirizzato ad un compa-

Sono molti gli avvenimenti cruciali che si susseguono nel tempo trascorso individuale e collettivo; fissarne il ricordo attraverso la loro ricostruzione e narrazione è il solo modo per comprenderli, per renderli vitali, per superare i limiti e andare oltre, crescendo, sperimentando nuove possibilità.

gno. Alla fine i messaggi vengono imbucati nei contenitori di ciascuno.

I doni

I bambini immaginano di scambiarsi dei doni, ma lo fanno solo verbalmente. Ciascuno si pone davanti ad un compagno e, guardandolo in viso, "consegna" il suo dono.

Pensare e sentire

Ciascun bambino riceve due fogli: su uno deve scrivere una frase che inizi con le seguenti parole: "Ora mi sento..." e sull'altro una frase che inizi con le parole "Ora penso...". I fogli vengono ritirati; si leggono le frasi alternando sentimenti e pensieri e si analizzano.

Rimpianti

I bambini sono invitati ad immaginare di andarsene, di partire e di girarsi a guardare il luogo che stanno lasciando. Devono riuscire a immaginare cosa rimpiangono di non aver detto o fatto prima di partire e di lasciare per sempre i compagni¹.

1 N. Hikmet, *Poesie*, Newton Compton Italiana, Roma 1972, p.82

2 L. Carroll, *Alice nel Paese delle Meraviglie*, Edizioni C'era una volta, Pordenone 1995, pp. 117-118

3 Le attività sono tratte da:

P. Marcato, C. Del Guasta, M. Bernacchia, *Gioco e dopogioco*, edizioni La Meridiana, Molfetta 1995, pp. 40-41

Campagna Chiama l'Africa

il perché della campagna



perché
si promuova
un nuovo patto
di solidarietà
a 500 anni
dall'inizio
del dominio
coloniale
perché il 1998
venga dichiarato
anno internazionale
di solidarietà
con l'africa

perché
si trovi una
soluzione equa al
problema del debito

perché cessi
il commercio iniquo
e si stabilisca
una nuova
cooperazione

perché si promuovano
ad ogni livello
missioni di pace
e di mediazione
politica

perché
si possa usufruire
di una
migliore
informazione
sul continente

TUTTO PORTAVANO CON SÉ'

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

"L'uomo lasciò la locanda la mattina dopo. C'era un cielo strano, di quelli che corrono veloci, hanno fretta di tornare a casa. Soffiava vento da nord, forte, ma senza far rumore. All'uomo piaceva camminare. Prese la sua valigia piena di carta e si avviò lungo la strada che se ne andava, di fianco al mare. Camminava veloce senza voltarsi mai. Così non la vide, la locanda

Almayer staccarsi da terra e disporsi leggera in mille pezzi che sembravano vele e salivano nell'aria, scendevano e salivano, volavano, e tutto portavano con sé, lontano, anche quella terra e quel mare e le parole e le storie, tutto, chissà dove, nessuno lo sa, forse un giorno qualcuno sarà così stanco che lo scoprirà".

(da *Oceano mare* di A. Baricco')

Il nostro viaggio sta per terminare e come sempre alla conclusione di un viaggio si sente la necessità di non perdere nulla dell'esperienza appena vissuta. Nel corso dell'anno scolastico, alunni ed insegnanti hanno instaurato rapporti interpersonali e quando questi subiscono una interruzione, sia definitiva quanto temporanea, la paura di dimenticare, di essere dimenticati o di perdere qualcosa di valore, assume una grande importanza. Questo fa sì che studenti e docenti ricerchino "prove" che dimostrino di avere ottenuto buoni risultati e sentano la necessità di tradurle in azioni concrete e visibili.

Questo desiderio spinge i ragazzi a conservare, portandoli a casa alla fine dell'anno, i propri disegni, i lavori in legno, le sculture, i libri di scuola. Per i ragazzi di terza assume invece grande rilievo il diploma di licenza che indica la conclusione di un ciclo di scuola e l'avvio verso un percorso certamente più impegnativo e più "scelto".

Alla fine dell'anno si effettuano spettacoli, rappresentazioni teatrali, mostre..., queste esperienze di "lieto fine" aiutano i protagonisti della scuola a conservare il ricordo di un passato di cui si può essere orgogliosi. Ma è importante che a questa conclusione siano



partecipino i genitori dei ragazzi perché, avendo assistito a questi riti, siano capaci di aiutare i propri figli a conservare il ricordo dell'istituzione e delle persone che ci lavorano e a salvaguardare interiormente ciò che si è rivelato prezioso nell'esperienza appena trascorsa.

Se tutti noi, adulti e ragazzi, riuscissimo ad essere grati per ciò che abbiamo ricevuto e a ricorda-

re più con affetto che con rabbia, più con gratitudine che con risentimento, riusciremmo anche in futuro ad "aggrapparci" a quello che di buono questi rapporti ci hanno offerto.

Questo rende anche possibile l'inizio di un viaggio-relazione senza che ciò comporti la negazione o la distruzione del precedente e permette anzi di trasferire

nella nuova situazione le speranze e i sentimenti positivi acquisiti.

L'apprezzamento e la gratitudine per quello che abbiamo ricevuto può portarci a desiderare di contribuire ad arricchire la vita degli altri e, per i ragazzi, a proseguire e sviluppare il lavoro dei propri insegnanti costituendo così la base e la motivazione principale per nuovi viaggi nell'incontro con altre persone, in nuovi intrecci e nuove narrazioni².

Attività

1. Viaggio nei ricordi

Prima di iniziare il gioco ciascuno si cerca nell'ambiente circostante un oggetto piccolo, che in qualche modo sia per se stesso caratteristico o che in quel momento lo ispiri. Questo oggetto gli serve come pedina di gioco. Tutti sono seduti intorno ad un tavolo su cui è posto un grande foglio bianco. Ognuno disegna una "casa" di partenza (un fiore, una figura geometrica...). Inizia il gioco un ragazzo e tira il dado. Se ha fatto 5 disegna cinque cerchietti partendo dalla sua casa e posa la sua pedina sull'ultimo cerchietto. Poi racconta al gruppo un episodio della sua vita, scrivendo il tema scelto accanto all'ultimo punto. Per esempio: il mio primo giorno di scuola, il giorno del mio dodicesimo compleanno... Il giocatore successivo tira il dado e procede nello stesso modo, proseguendo la traccia iniziata dal compagno. Lo scopo è di attraversare possibilmente tutte le case degli altri giocatori. Se si arriva in una casella vuota si pensa ad un nuovo avvenimento e lo si scrive accanto. Si crea così un percorso che permette a tutti di raccontare qualcosa di sé e di ascoltare qualcosa degli altri³.

2. Le aree dei ricordi

Si chiede ai ragazzi di utilizzare un quaderno sul quale riportare fatti, situazioni... che appartengono alla loro vita e di cui conservano un ricordo piacevole o no. Le varie esperienze possono essere rappresentate da un disegno, da

una poesia, da un racconto... Se è possibile si può completare con fotografie recuperate a casa con l'aiuto dei genitori. Ogni ragazzo assegnerà un nome al suo quaderno. Si costruisce poi, a scuola, un cartellone sul quale si evidenziano delle aree: "le persone, i fatti, le parole, le immagini, le sensazioni... che ricordo". Ogni alunno scrive nelle varie aree i suoi ricordi utilizzando due pennarelli di colore diverso a seconda che si tratti di un ricordo positivo o negativo.

3. I ricordi affettivi

Il mondo degli affetti è popolato sia dai volti dei familiari e degli amici più cari, sia dai luoghi legati ai ricordi dell'infanzia. Iniziando il nostro cammino interiore, possiamo sentire infatti, che "gli altri e l'altrove" che hanno costellato il nostro viaggio non sono affatto persi, ma ci vivono dentro, fanno parte inestricabile della nostra storia. Sugeriamo perciò la lettura e l'analisi di poesie e brani legati al mondo degli affetti, per far prendere coscienza ai ragazzi del proprio vissuto e saperlo valorizzare in narrazioni personali. Prendiamo come esempio due poesie nelle quali viene ricordata la figura paterna.

Padre di Camillo Sbarbaro

*Padre, se anche tu non fossi il mio padre, / per te stesso ugualmente t'amerei. / Ché mi ricordo d'un mattin d'inverno / che la prima viola sull'opposto / muro scopristi dalla tua finestra / e ce ne desti la novella allegro. / E subito la scala tolta in spalla / di casa uscisti e l'appoggiavi al muro. / Noi piccoli dai vetri si guardava. / E di quell'altra volta mi ricordo / che la sorella, bambinetta ancora, / per la casa inseguivi minacciando. / Ma raggiuntala che strillava forte / dalla paura, ti mancava il cuore: / t'eri visto rincorrere la tua / piccola figlia e, tutta spaventata, / tu vacillando l'attiravi al petto / e con carezze la ricoveravi / tra le tue braccia, come per difenderla / da quel cattivo ch'eri tu di prima. / Padre, se anche tu non fossi il mio padre...*³

Ritratto di mio padre di Anton Machado

*Io ho quasi un ritratto / del mio caro padre, nel tempo, / ma il tempo se lo porta via. / Mio padre, cacciatore sulla riva / del Guadalquivir un giorno luminoso! / Ecco la canna azzurra del fucile / e del tiro sicuro il fumo bianco! / Mio padre nel giardino della nostra casa, / mio padre, tra i suoi libri, che lavora. / Gli occhi grandi, l'alta fronte, / il viso scarno, i baffi lisci. / Mio padre scrive (caratteri minuti), / medita, sogna, soffre, parla forte. / Passeggia, oh padre mio, ancora / sei lì e il tempo non ti ha cancellato! / Ormai sono più vecchio di te, padre mio, quando mi baciavi! / Ma nel ricordo, sono anche il bimbo che tu conducevi per mano.*⁴

■ Nella poesia di Sbarbaro, l'autore ricerca due episodi della sua infanzia legati al padre. Quali?

■ Individuali sul testo e riscrivili con le tue parole.

■ Secondo te, quale immagine del padre voleva trasmettere il poeta?

■ Quali sentimenti traspaiono dalle parole della poesia?

■ Nel testo di Machado, al primo verso, l'autore dice: "Ho quasi un ritratto del mio caro padre..."

■ Perché utilizza la parola *quasi*?

■ Come sono i suoi ricordi?

■ Individua nel testo le parole che indicano gli elementi più impressi nella memoria del poeta.

■ Quali emozioni ci comunica l'autore nei due versi finali?

■ Confronta questa poesia con la precedente ed evidenzia i sentimenti che accomunano le due liriche.

■ Rievoca anche tu momenti, episodi, particolari, caratteristiche fisiche che più ti sono rimaste impresse di una persona cara della tua infanzia.

Riscopriamo i nostri sensi

1. La galleria degli odori

■ Si preparano una serie di piccoli contenitori con coperchi (i ba-

Il mondo degli affetti è popolato sia dai volti dei familiari e degli amici più cari, sia dai luoghi legati ai ricordi dell'infanzia.

rattoli di rullini fotografici). In ogni barattolo si mette un'erba aromatica o qualche altro ingrediente alimentare con un odore caratteristico: per esempio pepe, maggiorana, basilico, prezzemolo, menta... Per conservare meglio l'odore conviene coprire l'ingrediente con un batuffolo di cotone. Si mescolano tutti i barattoli e si mettono in fila e sotto ognuno si incolla un foglio di carta, in modo che chi annusa l'ingrediente, può scrivere la sua scoperta.

► Ciascuno poi cerchi di associare l'odore con qualche ricordo del passato, con una persona o una situazione.

► Queste evocazioni potrebbero poi fare l'oggetto di una storia, una fiaba, un racconto di fantascienza inventato dai partecipanti che poi viene rappresentato o drammatizzato⁵.

2. Ti ricordi com'era?

Tutti i partecipanti girano nell'aula e la studiano bene sotto ogni aspetto e angolo.

Due volontari escono mentre gli altri cambiano qualche oggetto non troppo ovvio ma nemmeno troppo nascosto. Poi i due "detective" tornano in classe e devono scoprire cosa è cambiato. A turno tutti escono per ricordare⁶.

3. I sensi nella poesia

In un testo poetico sono spesso presenti dati sensoriali, parole o espressioni che fanno riferimento ai cinque sensi: proponiamo una parte della lirica di G. Leopardi "A

A Silvia, di G. Leopardi

*Silvia, rimembri ancora
quel tempo della tua vita mortale
quando beltà splendea
negli occhi tuoi ridenti e fuggitivi,* dati visivi
*e tu, lieta e pensosa, il limitare
di gioventù salivi?*

*Sonavan le quiete
stanze, e le vie dintorno,
al tuo perpetuo canto,* dati uditivi
*allor che all'opre femminili intenta
sedevi, assai contenta
di quel vago avvenir, che in mente avevi.*
Era il maggio odoroso: e tu solevi dati olfattivi
così menare il giorno.

*Io gli studi leggiadri
talor lasciando e le sudate carte,
ove il tempo mio primo
e di me si spendeva la miglior parte,
d'in su i veroni del paterno ostello
porgea gli orecchi al suon della tua voce,* dati uditivi
*ed alla man veloce
che percorrea la faticosa tela.*
Mirava il ciel sereno, dati visivi
*e le vie dorate e gli orti,
e quinci il mar da lungi, e quindi il monte.*
*Lingua mortal non dice
quel ch'io sentiva in seno...*

► Cerca altre liriche in cui i dati sensoriali introducono il tema del ricordo.

► Prova anche tu a narrare un episodio della tua infanzia in cui metti in evidenza i diversi dati sensoriali.

Silvia" nella quale sono evidenti dati visivi, olfattivi e uditivi.

Animazione alla lettura

Ricordi il personaggio

A tutti gli alunni si propone la lettura di uno stesso testo narrativo in cui le figure siano ben delineate e coinvolte in piacevoli avventure. Per questa animazione suggeriamo il libro *Apparve alla mia finestra* di A. Gómez Cerdá⁷.

L'insegnante scrive su dei cartoncini brevi frasi tratte dal testo riguardante l'aspetto fisico, i sentimenti, i comportamenti, le caratteristiche psicologiche dei diversi personaggi.

Ciascun ragazzo riceverà 2 o 3 cartoncini, leggerà ad alta voce la propria frase, individuerà il personaggio e, se possibile, ricollocherà la situazione nel contesto narrativo.

Una volta individuati i protagonisti e i personaggi secondari, i cartoncini verranno applicati su cartelloni predisposti alle pareti dell'aula, indicanti i loro nomi.

Al termine gli alunni, disposti in gruppetti, prendendo spunto dal cartellone riassuntivo, ricorderanno tutte le caratteristiche dei soggetti descritti.

Ancora contro gli indigeni dell'Amazzonia brasiliana

ROMA-ADISTA. Prima l'inquinamento dell'ambiente, ora la sua (interessata) difesa. Ma nell'uno e nell'altro caso i popoli indigeni sono di troppo. E dunque via libera agli invasori delle loro terre, siano essi colonizzatori, tagliatori di legna, cercatori d'oro o - novità! - ecoturisti. Sulle minacce ai popoli originari legate alle politiche di protezione della biodiversità e di promozione dell'ecoturismo si sofferma il Consiglio indigenista missionario (CIMI), organo della Conferenza dei vescovi brasiliani, nel testo base della Settimana dei popoli indigeni in programma dal 14 al 19 aprile, dedicato alla resistenza degli indios al neoliberalismo, un testo centrato sulle "nuove forme di dominazione imposte dal modello", dall'esclusione

all'"omogeneizzazione" e allo sfruttamento delle culture, delle risorse naturali e della saggezza millenaria indigena; sulle colpevoli mancanze della politica indigenista ufficiale e le responsabilità del governo brasiliano nei riguardi dei popoli originari; sulle rivendicazioni e le lotte di resistenza dei popoli indigeni a livello nazionale e internazionale. Resistenza che - si legge nel testo base della Settimana dei popoli indigeni - ha trasformato gli indios "in uno dei principali oppositori al processo di omogeneizzazione mondiale, nella lotta per il diritto a una identità specifica e differenziata e nella difesa della base materiale-spirituale della loro continuità etnica e culturale: la terra e il territorio, tra gli altri diritti".

⁷ A. Baricco, *Oceano Mare*, Rizzoli, Milano 1994, p. 227.

² I. Salzberger-Wittenberg, G. William Polacco, E. Osborne, *L'esperienza emotiva nel processo di insegnamento e di apprendimento*, Liguori, Napoli 1993, pp. 240, 241.

³ S. Loos, *Viaggio a Fantasia*, EGA, Torino 1991, p. 57, p. 72.

⁴ V. Principi, Bardelli, Landriani, Soavi, *Sul leggio vol. 2*, Mursia, Milano 1996, pp. 198, 199.

⁵ S. Loos, op. cit.

⁶ S. Loos, op. cit.

⁷ A. Gómez Cerdá, *Apparve alla mia finestra*, Piemme Jr, 1993.

ARS MEMORIAE

a cura di CARLO BARONCELLI

Si deve cominciare a perdere la memoria, anche solo a brandelli di ricordi, per capire che in essa consiste la nostra vita. Senza memoria la vita non è vita.

Louis Buñuel

L'uomo con una buona memoria non ricorda nulla perché non dimentica nulla.

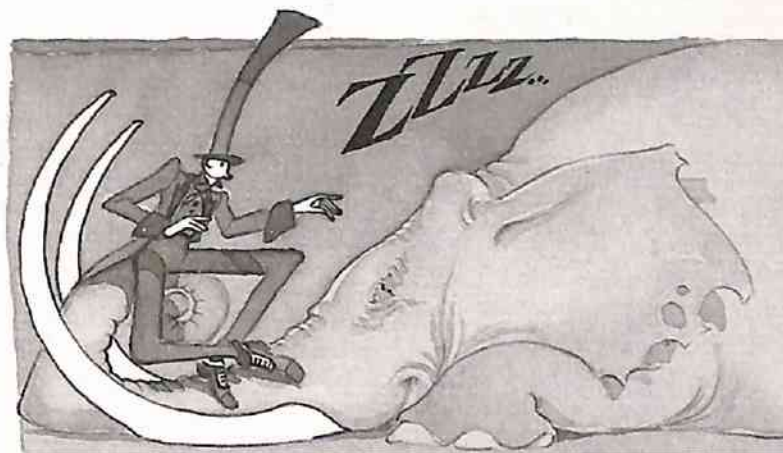
Samuel Beckett

Immaginazione e memoria sono una cosa sola che, in conseguenza di considerazioni differenti, prende nomi diversi.

Thomas Hobbes

L'arte della memoria ha perso gran parte della sua importanza a partire dal XVII secolo e i trattati di mnemotecnica medioevali o rinascimentali rappresentano ormai solo delle curiosità di cui sorridere. Forse quei trattati possono ancora parlarci, considerato anche che l'uso di queste tecniche era collegato al tentativo di costruire una lingua universale. Una lingua che abbattesse le barriere linguistiche, permettendo una condivisione quanto più ampia possibile del sapere.

Ma la capacità di ricordare gioca forse un ruolo ancor più fondamentale. In una bella scena del film *Mon oncle d'Amerique*, diretto nel 1980 da Alain Resnais in collaborazione con il neurofisiologo Henri Laborit, una voce fuori campo afferma che senza il ricordo di ciò che è piacevole o spiacevole, non sarebbe possibile es-



sere felici, angosciati o in collera, tanto che si potrebbe dire che noi siamo *memoria in azione*. Il ricordo delle esperienze passate ci plasma profondamente e determina gran parte dei nostri comportamenti e azioni futuri. Senza ricordi vivremmo in un eterno presente, privi di passato e incapaci di immaginare o progettare un futuro. Ma il ricordo è sempre ricordo degli altri o delle relazioni che abbiamo instaurato con altri: attraverso la memoria ed il ricordo "gli altri" vengono a far parte ineliminabile della "nostra" persona. Possiamo paradossalmente affermare che noi siamo gli altri! Più avanti, nel film citato, la stessa voce ci ricorda che quando noi moriamo sono gli altri a morire. Nel ricordo la nostra identità più intima (o quella che crediamo essere la nostra identità) è fondamentalmente connessa con l'altro da noi.

Materiali

1. Una questione di identità

Forse niente come il resoconto di casi clinici relativi ai disturbi della memoria ci pone

drammaticamente di fronte alla giustezza della affermazione di Buñel. Possiamo con sicurezza affermare che noi siamo la nostra memoria. Non sappiamo se questo valga per il mondo animale, ma per la specie umana è questa la realtà. Il medico e neuropsichiatra Oliver Sacks, con la sua prosa al confine tra prosa e saggio clinico, ci introduce nel tunnel dell'oblio.

«Che cosa le do oggi?» dice sfregandosi le mani. «Due etti di crudo? Un po' di affumicato?».

(Evidentemente mi vedeva come un cliente; spesso rispondeva al telefono del reparto con un «Gastronomia Thompson»). «Oh, Signor Thompson!» esclamo io. «Per chi mi prende?» «Buon Dio, con questa luce non ci si vede proprio: ti avevo scambiato per un cliente, caro il mio vecchio Tom! Io e l'amico Tom Pitkins» sussurra all'infermiera «andavamo sempre alle corse insieme». «Si sbaglia di nuovo signor Thompson».

«Eh già» continua lui, per niente turbato. «Perché portaresti un grembiule bianco se tu fossi Tom? Sei Hymie, il macellaio qui di fianco. Però non hai macchie di sangue sul grembiule. Pochi affari oggi? Alla fine della settimana

sembrerai uscito da un mattatoio!». Sentendomi anch'io risucchiato da questo vortice di identità, giocherello con lo stetoscopio che mi ciondola dal collo.

«Uno stetoscopio!» esplode Thompson. «E vuol far credere di essere Hymie! Adesso voi meccanici vi date arie da dottori, con i vostri camici bianchi e gli stetoscopi!... E così sei il mio vecchio amico Manners del distributore Mobil qui all'angolo. Entra che ti do un panino con la mortadella...»

William Thompson si sfregò ancora le mani, da perfetto salumiere, e cercò con lo sguardo il banco. Non trovandolo mi sbirciò di nuovo con aria strana.

«Dove sono?» chiese, con un lampo di sgomento negli occhi.

E, a questo proposito, come non ricordare almeno la strana epidemia che si diffonde fra gli abitanti di Macondo, l'indimenticabile (mi si passi l'aggettivo) paese di Cent'anni di solitudine. La malattia determina dei varchi sempre più ampi nella memoria degli abitanti di Macondo. Ben presto ogni cosa viene etichettata con cartelli che ne indicano il nome e la funzione: «Il cartello che appese alla nuca di una vacca era un modello esemplare del modo in cui gli abitanti di Macondo erano disposti a lottare contro la perdita della memoria: Questa è una vacca, bisogna mungere tutte le matine in modo che produca latte e il latte bisogna farlo bollire per aggiungerlo al caffè e fare il caffè-latte. Così continuarono a vivere in una realtà sdruciolosa, momentaneamente catturata dalle parole, ma che sarebbe fuggita senza rimedio quando avessero dimenticato i valori delle lettere scritte»².

Per riflettere

Saper ricordare è un'arte che alcuni mostrano di possedere ed usare con disinvoltura, ma è anche un'arte che può e deve essere appresa. In assenza di metodi adatti ci si riduce inevitabilmente come il signor Thompson del brano: per salvare la faccia si cerca di tirare ad indovinare con tutte le conseguenze del caso e grande dispendio di energie. È importante avere una strategia come disperatamente dimostrano gli abitanti di Macondo.

► Hai mai provato a riflettere sulle strategie che usi quando devi memorizzare un brano che hai letto?

► Prova ad analizzare le fasi che segui quando ti viene chiesto di memorizzare una lettura.

► È molto utile confrontare la tua esperienza con quella dei tuoi compagni, soprattutto con quelli «bravi» a ricordare.

2. Funes, o della memoria

La citazione di Beckett ci porta a considerare un altro aspetto del tema. Non solo la perdita di memoria rappresenta un dramma, ma anche il suo contrario: non poter dimenticare nulla è forse altrettanto devastante per la persona umana. In una delle sue cristalline finzioni letterarie lo scrittore argentino Jorge Luis Borges ci racconta di un certo Ireneo Funes, el memorioso.

«Ireneo cominciò con l'enumerare, in latino e in spagnolo, i casi di memoria prodigiosa registrati dalla *Natura Istoria*: Ciro, re dei persiani, che sapeva chiamare per nome tutti i soldati del suo esercito; Mitridate Eupatore, che amministrava la giustizia nelle ventidue lingue del suo impero; Simonide, inventore della mnemotecnica; Metrodoro professava l'arte di ripetere fedelmente ciò che avesse ascoltato una sola volta. Con evidente buona fede, si meravigliò che simili casi potessero sorprendere. Mi disse che prima di quella sera piovigginosa in cui il cavallo lo travolse, era stato ciò che sono tutti i cristiani: un cieco, un sordo stordito, uno smemorato. (Cercai di ricordargli la sua percezione del tempo, la sua memoria dei nomi propri, ma non m'ascoltò). Per diciannove anni aveva vissuto come chi sogna: guardava senza vedere, ascoltava senza udire, dimenticava tutto, o quasi tutto. Cadendo, perdettero i sensi; quando li riacquistò, il presente era quasi intollerabile tanto era ricco e nitido, e così pure i ricordi più antichi e banali. Poco dopo s'accorse della paralisi; la cosa appena l'interessò; ragionò (sentì) che l'immobilità era un prezzo minimo; ora la sua percezione e la sua memoria erano infallibili.

Noi, in un'occhiata, percepiamo: tre bicchieri su una tavola; Funes: tutti i tralci, i grappoli e gli acini d'una pergola. Sapeva le forme delle nubi australi dell'alba del 30 aprile 1882, e poteva confrontarle, nel ricordo, con la copertina marmorizzata d'un libro che aveva visto una sola volta, o con le spume che sollevò un remo, nel Rio Negro, la vigilia della battaglia di Quebracho. Questi ricordi non erano semplici: ogni immagine visiva era legata a sensazioni muscolari, termiche ecc. Poteva ricostruire i sogni dei suoi sonni, tutte le immagini dei suoi dormiveglia. Due o tre volte aveva ricostruito una giornata intera; non aveva mai esitato, ma ogni ricostruzione aveva chiesto un'intera giornata. Mi disse: - Ho più ricordi io da solo, di quanti non ne avranno avuti tutti gli uomini insieme, da che mondo è mondo -. Anche disse: - I miei sogni, sono come la vostra veglia -. E anche: - La mia memoria, signore, è come un deposito di rifiuti -. Un cerchio su una lavagna, un triangolo rettangolo, un rombo, sono forme che noi possiamo intuire pienamente; allo stesso modo Ireneo vedeva i crini rabuffati d'un puledro, una mandria innumerevole in una sierra, i tanti volti d'un morto durante una lunga veglia funebre. Non so quante stelle vedeva nel cielo. Queste cose che mi disse, né allora né mai le posi in dubbio. (...) Questi, non dimentichiamolo, era quasi incapace di idee generali, platoniche. Non solo gli era difficile di comprendere come il simbolo generico cane potesse designare un così vasto assortimento di individui diversi per dimensioni e per forma; ma anche l'infastidiva il fatto che il cane delle tre e quattordici (visto di profilo) avesse lo stesso nome del cane delle tre e un quarto (visto di fronte). Il suo proprio volto nello specchio, le sue proprie mani, lo sorprendevo ogni volta»³.

Per riflettere

Saper ricordare è importante ma non ha senso ricordare tutto indiscriminatamente.

► Quali pensi possano essere i presupposti per un uso adeguato della memoria?

► In base a quali criteri cerchi di ricordare quello che devi studiare?

► Come distingui quello che è "importante" da quello che non lo è o che non ritieni tale?

► Quali aspetti tendi a ricordare meglio (immagini, parole, suoni)? Ti consideri un "videoregistratore" o un "mangianastri"?

3. Lo mnemonista e l'arte di dimenticare

E' impressionante ritrovare il parto della labirintica fantasia di Borges fattosi realtà nelle pagine del grande psicologo russo Aleksandr Romanovic Lurija. In un suo saggio, (*Viaggio nella mente di un uomo che non dimenticava nulla* - è la traduzione del titolo originale -), Lurija condensa circa trent'anni di osservazioni sistematiche condotte sulle eccezionali capacità mnemoniche di Seresevskij, (nel testo signor S.), che aveva inconsapevolmente e suo malgrado riscoperto e sviluppato le tecniche della memoria degli antichi autori, di cui sia lui che Lurija erano all'oscuro. Il brano che riportiamo si concentra su di un aspetto insolito e interessante del tema che siamo trattando. (Nel brano Lurija riporta stralci da una lettera di S.).

"Siamo giunti così all'ultimo problema che ci resta da chiarire, per avere un profilo completo della memoria di S. E' un problema, di per sé, paradossale, non solo, ma la sua soluzione rimane confusa. E tuttavia, non possiamo far a meno di affrontarlo. Molti di noi pensano: come trovare un modo per migliorare la memoria? Nessuno si cura del problema: quale il modo migliore per dimenticare? Nel caso di S., accade tutto il contrario. Come imparare a dimenticare? Ecco il problema da cui egli è assillato più che da ogni altro. Già in quanto si è detto sopra, circa le difficoltà di comprendere e di mandare a memoria un testo letterario, si è incontrato questo problema. In un testo, i dettagli sono molti, ciascuno genera immagini nuove, le immagini fanno deviare dall'essenziale, e via via le parole

ulteriori suscitano nuove immagini: ne nasce un caos. In che modo liberarsene, non vedere più tutto ciò che complica tanto la diretta comprensione del testo? Non vedere più, arrestare il pullulio delle immagini: così S. stesso formulava il compito che gli si parava innanzi. Ma il suo lavoro di professionista della mnemonica lo poneva di fronte anche a un secondo compito: in che modo dimenticare, in che modo cancellare le immagini, che ormai non servissero più?

Al primo dei due problemi, è relativamente facile dare una risposta. Nel suo lavoro sulla tecnica delle immagini, S. si perfeziona sempre più nell'abbreviazione di queste ultime, e i dettagli superflui si ritraggono in secondo piano.

Ieri sera, per esempio, ho ascoltato alla radio l'atterraggio di Levanevskij. Un tempo, avrei veduto ogni cosa: l'aerodromo, la folla, il recinto... Ora non più. Io non vedo l'aerodromo, mi è indifferente se l'arrivo sia avvenuto a Tusino o a Mosca: vedo soltanto un piccolo spiazzo sul lastrico di Leningrado, dove mi riesce più comodo accoglierlo... M'interessa di non perdere una parola di quanto egli dice, ma dove la cosa si svolga, mi è indifferente. Se fosse stato un paio d'anni fa, avrei sofferto a non vedere l'aerodromo a non vedere tanti particolari. Ora mi piace, invece, di non vedere nient'altro che l'essenziale: la cornice non ha importanza, mi appare solo quello che è necessario, mentre tutte le circostanze collaterali non appaiono più: e questo costituisce per me un'enorme economia¹.

Per riflettere

Non è una esperienza comune quella di trovarsi nelle condizioni del signor S. Ma è pur vero che anche saper dimenticare è un'arte: non abbiamo (per fortuna) bisogno di ricordarci tutto! Anche in questo caso è di grande importanza cercare di analizzare i propri procedimenti meccanici.

► Confronta la tua esperienza con altri: chi riesce più facilmente a ricordare ricorda effettivamente tutto?

► Quando ricordi bene un argomento? Che caratteristiche deve possedere?

► In quali situazioni tendi a dimenticare ciò che ti eri prefisso di ricordare?

4. Il mito della memoria

Ma che cos'è la memoria? La citazione di Hobbes anticipa quello che le neuroscienze moderne ci dicono a proposito dei meccanismi della memoria: la memoria non è un magazzino di ricordi, anzi, i ricordi "puri" non esistono. Come per Hobbes, la memoria è una forma di immaginazione. Questo è un meccanismo del tutto inconscio che spesso ci confonde determinando una alterazione delle nostre esperienze passate, nascondendo tale artificio dietro il luccichio di un ricordo vivido e "reale". *L'invenzione della memoria* è l'esplicito titolo dell'interessante saggio divulgativo del medico Israel Rosenfield. Il brano che citiamo conferma ed esemplifica l'anticipazione di Hobbes. Rificendosi alle intuizioni dello psicologo inglese Frederick C. Bartlett e alla teoria del neurofisiologo Edelman, Rosenfield sostiene che il ricordo è una ricostruzione (ricategorizzazione), immaginativa a partire dalla massa delle esperienze passate: "E' quindi difficile che il ricordo possa mai essere esatto, persino nei casi più rudimentali di mera ripetizione a memoria, e non è affatto importante che debba essere così"². Riportiamo un breve brano dal libro di Rosenfield:

"Una spia seduta in teatro può provare simultaneamente il desiderio di localizzare la donna che ha appena detto: 'Domani alle nove' e quello di continuare ad ascoltare *Casta diva*. Un insieme di mappe cerebrali localizzerà la persona che ha detto 'alle nove' mentre un altro insieme gli permetterà di godersi l'ascolto di *Casta diva*. I suoni da lui uditi sono stati categorizzati dal suo cervello in modi diversi in accordo con i suoi bisogni adattivi: attività professionale e piacere. Più tardi, quella sera stessa, la spia può rendersi conto di aver dimenticato la faccia della donna che ha osservato durante il concerto. Irritato, mormora la melodia di *Casta diva* e rimane sorpreso nell'accorgersi che, nella sua immaginazione, la melodia è cantata proprio dalla stessa donna che aveva attratto la sua attenzione"³.

¹ O. Sacks, *L'uomo che scambiò sua moglie per un cappello*, Adelphi, Milano 1986, pp. 150-151.

² G. Marquez, *Cent'anni di solitudine*, Feltrinelli, Milano 1981, p. 55.

³ J. L. Borges, *Finzioni*, Mondadori, Milano 1974, pp. 89-91.

⁴ A. R. Lurija, *Una memoria prodigiosa*, Editori Riuniti, Roma 1972, pp. 62-63.

⁵ F. C. Bartlett, *La memoria*, Franco Angeli, Milano 1974, citato in I. Rosenfield, *L'invenzione della memoria*, p. 215.

⁶ I. Rosenfield, *L'invenzione della memoria*, Rizzoli, Milano 1989, p. 214.

Tre interventi

Quali significati, valori, trasformazioni, può creare la presenza di una persona con handicap in famiglia, in una scuola, in un quartiere, in una città? In una società che investe su idoli di bellezza, sulla ricerca della perfezione, sulla produttività a tutti i costi, sulla frenetica corsa all'accumulo, sulla preoccupazione costante di certezze e punti fermi, in che modo un bambino con handicap ci interroga con la sua presenza? Forse ci destabilizza, allora lo evitiamo, arginiamo l'ostacolo.

Eppure la "diversità" è un concetto che appartiene ad ogni essere umano, nessuno escluso (...).

È peggio ancora quando l'handicap diventa un business. Più bambini possono essere istituzionalizzati, maggiori sono le sovvenzioni; più bambini un operatore ha in carico in una giornata lavorativa e maggiori saranno le rette pagate, più bambini... più bambini... stringi qua, stringi là, alla fine ognuno ha la sua buona fetta e, mentre ciascuno è intento a far calcoli, chi è spinto dalla solidarietà lavora isolato.

Il bambino con handicap è un preciso campanello d'allarme di fronte "... ad un mondo che sta soffocando in un mare cronologico, cronometrico", dove il tempo è prezioso, è caro, è DENARO!

Nella cultura del nostro tempo due fondamentali conquiste sono state raggiunte per i diritti di tutti i bambini e quindi anche per i portatori di handicap: mi riferisco alla frequenza obbligatoria della scuola primaria e al riconoscimento che classi differenziate e scuole speciali sono strutture inadeguate e anacronistiche rispetto al principio di integrazione e di accoglienza del di-

verso, inteso come portatore di valori e non come colui che turba l'armonia in un ordine costituito. (legge quadro 104/82) Ma ciò nonostante tuttora continuano ad esistere, in alcuni istituti di Catania per bambini con handicap, le scuole speciali (solo per bambini handicappati), scuole dove l'handicappato, (ma sono presenti anche alcuni bambini svantaggiati senza un handicap), diverso, particolare, si trova insieme ad altri handicappati, tutti appassionatamente insieme, mentre ognuno manifesta la sua particolarità: lontano dagli occhi dei cosiddetti "normali".

Perché non si comprende che una persona con handicap non può evolversi come individuo "intero", "globale", "unico", se non è inserito in un "AMBIENTE TUTTO INTERO" fra i cosiddetti "normali"? E noi, noi *normali* come rimaniamo poveri miseri senza i loro bisogni i loro sorrisi, senza almeno una esperienza di condivisione con loro, per poi ritrovarci arricchiti dalla diversità.

**Stefania Musumeci
Catania**

Care amiche e amici della redazione di CEM-Mondialità da qualche tempo pensavo di scrivervi, per ringraziarvi dell'aiuto e del sostegno che mi date, con i vostri articoli, per quanto riguarda sia la mia crescita personale che il mio lavoro professionale. (Io lavoro come insegnante in una scuola dell'infanzia).

La sequenza dei temi degli ultimi tre numeri: l'incontro... la metamorfosi... la conseguente necessità di superare lo "smarrimento" del trovarsi "fuori rotta" rispetto alla rotta indicata dalla nostra mentalità corrente, sono stati potrei dire, profetici, per quel che mi riguarda. E questo, sono sicura,

non vale solo per me. La lettera aperta di G. Ferrari, che avete pubblicato sul numero di marzo, mi offre lo stimolo per rendere reale la mia intenzione di scrivervi.

Perché io vorrei proprio chiedervi di non cambiare il vostro modo di "parlare per immagini". E lo chiedo perché sono convinta che questo tipo di linguaggio pedagogico, che G. Ferrari definisce "vano e impotente", sia invece molto efficace e molto potente.

E non solo per i bambini. È molto efficace e molto potente

Carissimi tutti di CEM-Mondialità, approfitto di questa mia per farvi i più sentiti complimenti per la rivista che apprezzo tantissimo!

Trovo che sia la più bella nel settore "educazione" perché tratta i problemi da una angolatura meravigliosa: quella del "villaggio globale", quella della Fedel, quella del rispetto per la persona umana in qualunque situazione si trovi o in qualunque momento della sua crescita. Apprezzo tantissimo i



anche per gli adulti: è dimostrato scientificamente da studenti e indagini psicologiche e psicoanalitiche molto recenti.

È un linguaggio usato nei corsi di formazione per educatori e nei lavori di psicoterapia di gruppo. Per approfondire l'argomento, posso citare due libri: *Fuochi blu* di G. Hillman, Ed. Adelphi; *Intelligenza emotiva*, di D. Goleman, Ed. Rizzoli, e l'articolo *Aprite quelle porte*, pubblicato sulla rivista *Essere* di marzo. Per concludere, vorrei ringraziare anche per le immagini grafiche della vostra rivista: la *mappa del tesoro fuori rotta* della penultima pagina, l'ho gustata fino all'ultima parola e all'ultima immagine. Bellissima! (...)

Grazie. Con affetto.

Insegnante Paola Tomasi

vostri sforzi e, lo ripeto, mi piacete molto!!!

Purtroppo scrivo anche per un motivo poco simpatico: regolarmente la vostra cara rivista mi arriva con più di un mese di ritardo rispetto ai tempi ritenuti "normali"!!! (...)

Con simpatia.

Chiara Chiolerio

Noi diamo un voto di fiducia alle poste italiane, ma temiamo che ci siano casi simili a questo di Chiara e vi preghiamo di segnalarceli per prendere, se necessario, dei provvedimenti.

Dialogo interreligioso

Maneggiare con cura: usi e abusi del dialogo

Introduzione

Un puzzle, una volta terminato, è un oggetto fragile che va maneggiato con cura. I pezzi che lo compongono non sono saldati o incollati tra loro e possono quindi staccarsi a ogni minimo spostamento. **Anche il puzzle delle fedi (termine che ormai preferiamo a religioni) planetarie è soggetto alla stessa fragilità e va dunque maneggiato con cura. E' molto facile abusarne e mandarlo, seppur inavvertitamente, in pezzi.** Per questo è importante, al termine del lavoro di composizione, evidenziare alcuni pericoli e precisare alcune regole di comportamento. Per far questo utilizzeremo un articolo apparso recentemente sulla rivista *Qol* da cui sono tratti tutti i testi qui proposti (F. Ballabio, *Tacere non è lo stesso che esser muti. Fratture e crepe in un certo dialogo*, in *Qol* n.° 65/66, ottobre-dicembre 1996, pp. 12-14). Esso si apre con alcune considerazioni di scenario. Questo nostro tempo è caratterizzato da un ritorno del sacro (la *rivincita di Dio* di Kepel) e da una complessità che per contrasto suscita reazioni semplificatorie: la tentazione di una *reductio ad unum* (diversa da quella "capacità di reggere il due, faccia a faccia" di cui si diceva nello scritto programmatico di questi inserti) è oggi assai diffusa in ogni campo [cfr. Testo n.° 1]. L'articolo prosegue con la messa in guardia da **tre pericoli che minacciano ogni dialogo tra fedi diverse** (anche se qui gli esempi si riferiscono al dialogo ecumenico): la presenza di un nemico comune da affrontare [cfr. Testo n.° 2], un secondo fine mascherato da atteggiamenti di apertura e di disponibilità [cfr. Testo n.° 3], la confusione tra i concetti di evange-

lizzazione e colonizzazione [cfr. Testo n.° 4]. Ognuno di questi testi si conclude con una domanda provocatoria. L'articolo termina con l'enunciazione di **quattro principi o regole di comportamento utili in ogni dialogo tra fedi diverse** (anche se qui gli esempi si riferiscono al rapporto tra ebraismo e cristianesimo): cominciare da se stessi mettendosi nei panni dell'altro [cfr. Testo n.° 5], riconoscere con sincerità i propri errori [cfr. Testo n.° 6], preferire l'ortoprassi all'ortodossia per trovare un terreno comune su cui operare (detto in termini cristiani *privilegiare la carità*) [cfr. Testo n.° 7], agire tenendo sempre presente l'obiettivo di una convivialità delle differenze a dimensione planetaria [cfr. Testo n.° 8].

Per concludere potremmo dire con Bonhoeffer che "oggi molti cercano un orecchio disposto ad ascoltarli e non lo trovano fra i cristiani, che parlano sempre, anche quando sarebbe il caso di ascoltare" (*Vita comune*, Queriniana, Brescia 1994). Questa indisponibilità all'ascolto è in stridente contrasto con la sovrabbondanza di parole caratteristica della nostra epoca. A sua volta questo mare di parole contrasta con il deserto - fortunatamente mai privo di oasi - di azioni concrete contro il propagarsi del male nel mondo. Abbiamo mai pensato a quanto questa debole prassi sarebbe in contrasto con la piena comunione delle chiese cristiane - o delle religioni - qualora venisse raggiunta? Per questo occorre ribadire con forza l'inutilità di una comunione tra chiese o religioni che non incida in modo significativo sulla realtà circostante. A questo genere di dialogo è preferibile il silenzio. Per dirla con Bonhoeffer: "Tacere non è lo stesso che esser muti, così come la parola non equivale alla loquacità. Il mutismo non procura la solitudine, né l'esser loquaci la comunione".

L'incontro e il dialogo con Dio sono al centro della Bibbia: ma di queste parole oggi si abusa. Si parla anche troppo di dialogo senza riflettere a sufficienza che dialogare significa parlare e ascoltare allo stesso tempo. L'uomo odierno sa parlare fino al logorio delle parole ma non tollera l'ascolto (Paolo De Benedetti).

di FABIO BALLABIO

I Testi

1) Il tempo del Dio che viene

L'epoca in cui viviamo sembra essere il tempo "degli dèi fuggiti e del Dio che viene". L'atmosfera che vi si respira è quella di un pressante bisogno di ricerca, di domanda e di dialogo, e allo stesso tempo anche di identità e di appartenenze che rischiano di sfociare in atteggiamenti integralistici e fondamentalistici. Per utilizzare un'immagine piuttosto suggestiva potremmo dire che la concezione delle diverse luci che rischiaravano l'umanità - e che facevano di tutto per oscurarsi reciprocamente - ha lasciato il posto all'idea di un'unica luce che, nell'impatto col mondo, si scompone come attraverso un prisma (*pluralismo religioso*). Allo stesso tempo - tramontata l'epoca di categorie occidentali quali la secolarizzazione e l'eclissi del sacro - questa luce è tornata ad assumere un forte connotato religioso che si rifrange ormai in tutte le culture e le tradizioni (*rivincita di Dio*).

Alla complessità dello scenario che si va delineando esistono almeno due tipi di risposte che appaiono inadeguate per eccesso di semplificazione. La prima, molto nota, è quella del fondamentalismo religioso. In esso la luce riflessa prende il posto della fonte e finisce per essere essa stessa considerata fonte: un vero e proprio processo di *sostituzione*. La tentazione che ne deriva è quella di *estro-mettere* (*mettere fuori o eliminare*) dal proprio mondo coloro che non la pensano allo stesso modo. **La seconda, molto meno nota ma altrettanto insidiosa, è quella dell'unificazione religiosa.** In essa la fonte di luce acceca a tal punto da non consentire più di vederne le rifrazioni: un vero e proprio *abbaglio*. La tentazione che ne deriva è quella di *includere* (*chiudere dentro o inghiottire*) nel proprio mondo tutta l'umanità. Entrambi gli atteggiamenti rispondono a logiche di monocromaticità che rifiutano di considerare provvidenziale, o quantomeno realisticamente ineludibile, il fenomeno di rifrazione.

"Il fine del dialogo", scrive R. Panikkar, "non è vincere l'uno sull'altro e neppure arrivare a un accordo totale o a una religione universale. Alcuni possono anche desiderare di raggiungere la comunione, ma questo non implica affatto che il fine ricercato sia un'unità uniforme o una riduzione di tutta la varietà pluralistica dell'uomo a una sola religione, a un solo sistema, a una sola ideologia, a una sola tradizione". La tentazione di una *reductio ad unum* è insita tanto nei comportamenti fon-

damentalistici quanto in quelli unificanti. **Solo un atteggiamento disincantato circa le appartenenze religiose - ma anche etniche o linguistiche - può servire da antidoto contro entrambe le tentazioni.** La religione a cui ciascuno di noi appartiene è molto più un incidente di nascita che una questione di scelta personale. "Siamo cristiani", sosteneva Montaigne, "allo stesso titolo per cui siamo del Perigord, o tedeschi". Un relativismo che appare quanto mai attuale e ragionevole.

2) Un nemico comune

Nell'XI secolo alcune tribù turche, da poco convertitesi all'Islam, si stabilirono a Baghdad, presero il controllo della Palestina e minacciarono l'imperatore di Costantinopoli. A quell'epoca la società europea era tormentata da conflitti tra piccoli signorotti locali e la cristianità aveva da poco subito lo scacco dello scisma tra la chiesa cattolica di Roma e quella greco-ortodossa di Costantinopoli. Papa Urbano II invocò allora una tregua nelle guerre tra cristiani e, nel 1095, dichiarò una *guerra della croce o crociata* con l'obiettivo di riconquistare Gerusalemme. **Un pericolo imminente servi dunque a rinsaldare, anche se solo temporaneamente, legami ormai sciolti.** La situazione attuale presenta alcuni punti di contatto - solo alcuni fortunatamente - con quella dell'epoca delle crociate. L'immigrazione di massa dai paesi del *terzo mondo* a quelli del *primo* ha alcune similitudini con l'avanzata medioevale turca. L'Islam, pur se in modo pressoché pacifico, sembra minacciare ancora una volta l'occidente cristiano. Anche dal punto di vista quantitativo, a fronte della relativa stabilità di induismo e buddhismo, il cristianesimo è in recessione e ad essere in espansione sono l'Islam e i nuovi movimenti religiosi. Alcune proiezioni per l'anno 2000 (e quindi ormai per l'oggi) evidenziano che il cristianesimo rimane la religione più diffusa nel mondo solo a patto di sommare i dati relativi alle diverse confessioni. Lunghe ombre si proiettano sul movimento ecumenico. **La riconciliazione tra le Chiese non sarà solo un modo per fronteggiare la recessione?**

3) Un secondo fine

Fortunatamente le chiese hanno un'esigente concezione dell'unità voluta da Dio. Giovanni Paolo II nell'enciclica *Ut unum sint* (n.º 78) presenta un elenco pesante degli argomenti da trattare nel dialogo ecumenico: le relazioni tra Scrittura e tradizione, l'Eucaristia, l'ordinazione, il magistero e la mariologia. Eppure sono decenni che quei temi elencati dal

Alla complessità dello scenario che si va delineando esistono almeno due tipi di risposte che appaiono inadeguate per eccesso di semplificazione. La prima, molto nota, è quella del fondamentalismo religioso. La seconda, molto meno nota ma altrettanto insidiosa, è quella dell'unificazione religiosa.

papa hanno provocato al lavoro numerose commissioni interconfessionali. Resta ancora molto da fare su altri piani: pastorale, pratico, di vera stima reciproca, di attenzione ai problemi dell'uomo. Ma **a livello teologico appare quasi difficile progredire di più, se ogni chiesa prende rigidamente solo se stessa come metro e misura della verità. Che l'ecumenismo sia un modo più raffinato e più elegante di proporre la teoria del ritorno all'ovile delle pecore smarrite?**

4) Un continente da colonizzare

La sfida che sta di fronte al movimento ecumenico non è solo quella del dialogo teologico ma anche quella della comune testimonianza di fronte alle questioni centrali del nostro tempo. La realtà non lascia scampo ad alcuna illusione. Nell'ex-Jugoslavia i croati combattono con la croce latina cucita sull'uniforme e i serbi aggiungono la croce ortodossa alle loro insegne militari: è un'aberrante strumentalizzazione dell'appartenenza religiosa, certo, ma anche il segno della divisione e delle lacerazioni della cristianità. Il documento preparatorio alla seconda assemblea ecumenica europea, che si terrà a Graz nel '97 sul tema della *riconciliazione*, riconosce che "le chiese hanno parte in molti conflitti e in molte strutture dominate dall'assenza di riconciliazione. I loro rapporti tra di loro e verso terzi sono spesso contrassegnati da steccati e da rotture, mentre spesso deboli sono i segnali che indicano il riconoscimento della colpa e la disponibilità alla riconciliazione". **Riusciranno i cristiani ad accettare l'idea di un'Europa multietnica, multiculturale e multireligiosa, e a rinunciare al progetto di una ricristianizzazione del vecchio continente?**

5) Partire da se stessi

"Comincia malgrado tutto", sostiene S. Quinzio, "a venir meno l'interpretazione della storia degli ebrei che fino a ieri era sembrata ovvia e nella quale potevano consentire con i Padri sia Pascal che Lutero: il popolo *deicide* doveva restare miserabilmente ramingo fino alla fine del mondo, proprio per testimoniare con la sua esistenza emarginata e infelice la sua colpa, e attraverso la punizione della sua colpa la verità della fede in Gesù Messia e Figlio di Dio. Ma abbandonare la via vecchia non vuol dire automaticamente trovarne una nuova". Abbandonata la teoria agostiniana della *felix culpa* si fatica a trovare qualcosa che possa colmare la profonda lacuna rimasta. Una corretta modalità di incontro tra ebrei e cristiani oggi sembra essere rintracciabile nel-

la struttura del romanzo *Il signor Mani* di A. Yehoshua. Si tratta di un'opera scandita in cinque dialoghi in cui le battute di uno dei due interlocutori sono cancellate e si indovinano soltanto dalle reazioni, dalle provocazioni o dalle proteste dell'io parlante. E' questo il modo in cui i cristiani dovrebbero porsi di fronte agli ebrei. Non occorre andare alla spasmodica ricerca di un ebreo per poter dialogare con lui. **Bisogna piuttosto mettersi - da uomini - nei panni degli ebrei e - da cristiani - di fronte alla tradizione, alla cultura e alla storia ebraiche. Ciò scatenerà tali reazioni, provocazioni e proteste, che l'uomo e il cristiano non potranno più essere gli stessi di prima.**

6) Ammettere le proprie colpe

"Ciò che conta maggiormente", sostiene C.M. Martini, "è l'acquisizione della coscienza, nei cristiani, dei loro legami con il gregge di Abramo e le conseguenze che ne derivano per la dottrina, la disciplina, la liturgia, la vita spirituale della chiesa e per la sua missione nel mondo di oggi". La necessità che la chiesa si autocomprenda nella sua natura e nella sua missione in relazione al popolo ebraico richiede innanzitutto attenzione a ciò che il popolo ebraico dice e pensa di se stesso. Occorre evitare che i cristiani correggano l'ebraismo a modo loro tacendo di temi come la terra, il Tempio e le norme alimentari, per parlare addirittura troppo, ad esempio, dei profeti. Occorre inoltre che i cristiani evitino di nascondersi dietro una pudica ignoranza delle relazioni intrattenute in passato con gli ebrei. Questi ultimi le conoscono e ne risentono ancora. **Le dispute forzate con i domenicani in Spagna, la predica coatta a Roma, il caso Mortara a Bologna, le intenzioni della liturgia del venerdì santo - fino alla soppressione voluta da papa Giovanni - rendono gli ebrei estremamente sensibili, diffidenti e restii a un dialogo religioso, soprattutto con una confessione che per la sua stessa preponderanza e potenzialità missionaria trova molte difficoltà ad assumere un volto credibile nel dialogo. Di fronte al clima di sospetto, conseguente a un passato da deplorare, occorre innanzitutto riconoscere le proprie responsabilità.**

7) Prediligere l'ortoprassi

Esiste una corrente rabbinica contemporanea che considera i cristiani come dei *gerè-to-shav* - stranieri che condividono la maniera di vivere ebraica in forma minimale - per il fatto che non solo essi riconoscono l'Antico Testamento come sorgente di rivelazione, ma

Ma a livello teologico appare quasi difficile progredire di più, se ogni chiesa prende rigidamente solo se stessa come metro e misura della verità. Che l'ecumenismo sia un modo più raffinato e più elegante di proporre la teoria del ritorno all'ovile delle pecore smarrite?

che vivono anche le esigenze minimali dell'alleanza noachide (cioè del fatto di Dio con Noè). La loro concezione trinitaria della Divinità non elimina la loro fede in Dio. Questa è la posizione delle autorità rabbiniche nell'Europa cristiana, dove esse si sono trovati più a lungo in relazione con il cristianesimo. Alla rigidità ebraica per l'ortoprassi corrisponde una grande apertura, sconosciuta al cristianesimo, per l'ortodossia. **"Proprio questa differenza di peso di fede e prassi nell'ebraismo e nel cristianesimo", sostiene P. De Benedetti, "rendono così difficile per i cristiani rivedere la propria posizione sulla questione della missione nei confronti degli ebrei".** Il rapporto con l'ebraismo è per il cristianesimo ben più che una questione di dialogo (semmai, come disse Karl Barth, "è l'unica vera questione ecumenica"). Il vero dialogo con l'ebraismo la Chiesa deve condurlo, prima, in e con se stessa: al cospetto di Israele ma con se stessa. **"Infatti", sostiene Remaud, "la comunione con Israele è iscritta nell'identità cristiana stessa" e qui va trovata.**

8) Operare per una convivialità planetaria

"Ebrei e cristiani", sostiene M. Cunz, **"hanno come base comune la Torah.** Dopo la controversia di Gerusalemme (At 15) gli apostoli esortarono la cristianità a rispettare i precetti cosiddetti *noachidi* che Dio consegnò all'umanità dopo il diluvio. Tali precetti fanno parte della Torah e costituiscono il minimo comune denominatore per ebrei e cristiani". Secondo gli apostoli i cristiani sono dunque chiamati a una prassi di resistenza contro il diffondersi del male nel mondo. Ma quale tipo di male? **"L'orizzonte nel quale l'ebraismo biblico e il cristianesimo apostolico pongono le loro domande circa il male"** scrive S. Quinzio **"è, almeno all'apparenza, elementare ma proprio per questo radicale. In esso il male è immediatamente sentito come qualcosa di fisico che danneggia l'uomo nel corpo, nella vita e nella proprietà. Non c'è posto per un male metafisico attribuibile alla volontà di un Dio che ha fatto tutte le cose molto buone (Gn 1,31). Non c'è posto neppure per un male morale in un orizzonte in cui tutto è dichiaratamente stabilito in vista di un fine pratico da conseguire".** **La prassi che oggi accomuna e separa ebrei e cristiani, e cristiani tra loro, è la convivialità di un pranzo (Seder ed Eucaristia) che, almeno per la cena pasquale ebraica, prevede l'obbligo di ricevere chiunque si presenti a casa la sera del Seder e di introdurlo a far parte degli invitati.** **"Non possiamo permettere che la vita ecclesiale del mondo occidentale",** scrive J.B. Metz, **"si pre-**

senti sempre più sotto l'apparenza di una religione del benessere e della sazietà, mentre in altre parti del mondo avremmo una religione d'infelici che per mancanza di pane vengono letteralmente esclusi dalla nostra Cena eucaristica". Ecco allora che un punto di convergenza per ebrei e cristiani, e cristiani tra loro, è una più equa redistribuzione delle risorse mondiali. **Spesso si dice che ebrei e cristiani devono parlare di questo. Ma di questo si parla con tutti gli uomini.**

Dizionario

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

Integralismo (Fondamentalismo): dal latino tardo *integralis* derivato di *integer-gri* come *intero, intero* (dal latino tardo *fundamentalis* derivato di *fundamentum* come *fondamento*). 1. Indirizzo ideologico che, partendo dal presupposto dell'assoluta validità dei propri principi, mira a stabilire la propria egemonia in campo religioso, politico e culturale, rifiutando qualsiasi alleanza o collaborazione con partiti o movimenti d'ispirazione ideologica diversa. 2. Linea conservatrice e intransigente in materia religiosa o anche politica.

Mistica: dal greco *mistikos* come *relativo ai misteri* e a sua volta da *myo* come *esser chiuso*. 1. Dottrina che afferma la possibilità, nell'uomo, di giungere all'assoluto, prescindendo da ogni procedimento logico oltre che dai dati dell'esperienza sensibile, facendo appello a segrete, soprannaturali capacità di cui l'uomo appare misteriosamente dotato. 2. Presunta sublimazione, sul piano etico, dell'adesione a un programma politico (esempio: *mistica fascista*).

Ortodossia: dal greco composto da *orthos* e *praxis* come *retta dottrina*. Caratteristica di una dottrina religiosa in quanto ritenuta vera e normativa dalla comunità, chiesa o istituzione che la professa, e anche atteggiamento intellettuale di chi vi aderisce. L'ortodossia è tipica delle religioni dotate di una rivelazione, un contenuto dottrinale, un magistero. Si dice anche ortodossia l'osservanza rigorosa, intransigente e talvolta conservatrice, in contrasto a posizioni come il progressismo religioso, l'aggiornamento, l'innovazione. [N.d.R. Tratto da: Biblia, *Vademecum per il lettore della Bibbia*, Morcelliana, Brescia 1996].

Ortoprassi: dal greco composto da *orthos* e *doxa* come *retta prassi*. Termine che, in correlazione e talvolta in opposizione a quello di ortodossia, definisce una concezione o un comportamento religioso caratterizzato dalla piena osservanza dei precetti. La frequente definizione di ebraismo come ortoprassi si appoggia a Esodo 24,7: «tutto ciò che ha detto il Signore, lo eseguiranno e lo ascolteranno»; ciò viene inteso come primato e precedenza della esecuzione del precetto rispetto a una teologia. Anche il cristianesimo è una ortoprassi, cfr. Matteo 7,21; Giovanni 3,21; 1 Giovanni 1,6. [N.d.R. Tratto da: Biblia, *Vademecum per il lettore della Bibbia*, Morcelliana, Brescia 1996].

Convivio: dal latino *convivium* derivato di *convivere* come *vivere insieme*. Banchetto, convito (da cui *convitare* come *accogliere alla propria mensa, ospitare, invitare*).

Bibliografia

- R. Panikkar, *Il dialogo intrareligioso*, Cittadella, Assisi 1988
 AA.VV., *Chi è come te fra i muti?*, Garzanti, Milano 1993
 C. Brazier, *Breve storia del mondo*, Sonda, Milano-Torino 1992
 L. Sartori, *Nodi e difficoltà del dialogo ecumenico*, in *Testimoni nel mondo*, n.° 128/1996
 Documento preparatorio alla seconda Assemblea ecumenica europea (Graz 1997), *Riconciliazione dopo il 1989*, in *Il Regno* n.° 3/1996
 S. Quinzio, *Radici ebraiche del moderno*, Adelphi, Milano 1991
 C.M. Martini, *Ebraismo e cristianesimo*, in *Città senza mura*, Dehoniane, Bologna 1985

“Oltre la siepe”. Sarà il tema del prossimo convegno annuale CEM. Un’occasione per esplorare un ambito essenziale dell’educazione interculturale: il concetto di frontiera.

Naturalmente è un concetto che suggerisce numerose metafore ed interpretazioni e che a me fa subito venire la voglia di rubare da letture più o meno recenti. In *The silent Language* (Doubleday 1959, ried. 1981), Edward T. Hall afferma convinto che “lo spazio parla” e dedica un capitolo importante al modo in cui la “territorialità” viene percepita nelle diverse culture. Mi sembra comunque importante soffermarsi anche sul significato più immediato di frontiera, quello di divisione fra stati. Lo storico Arnold J. Toynbee ricorda ne *Il racconto dell’uomo* (Garzanti, Milano 1977) che “sebbene gli stati europei fossero stati locali sovrani, nel 1911 l’autore doveva scoprire che nessuno fra loro, eccettuate Romania e Turchia, esigevano che un viaggiatore fosse provvisto di passaporto, mentre nei villaggi di Grecia, poteva cambiare *sovrane* e *napoleoni d’oro* in monete d’argento che potevano essere indifferente-mente francesi o italiane o belghe, oltre che greche. Le frontiere politiche non erano diventate barriere monetarie né erano d’ostacolo ai movimenti dei privati cittadini”. Quando mi capita di riassumere in una battuta un atteggiamento interculturale aperto, dico che si tratta di imparare a dialogare con gli altri senza chiedergli prima il passaporto. All’inizio del 1982 mi recai con un gruppo di studenti in Russia. Alla frontiera con la Finlandia tutti i nostri bagagli vennero passati minuziosamente al setaccio. Arrivato al mio zaino il doganiere pescò per primi una serie di pentagrammi musicali: l’ufficiale fino ad allora imper-scrutabile mi strizzò l’occhio, dette un’occhiata a che tipo di musica suonavo e considerò terminata la perquisizione.



Anche in tempi di fascino per gli spazi virtuali, il tema delle frontiere rimane una questione centrale, specie per l’Unione Europea che da un lato si industria ad applicare gli accordi di Shengen e dall’altro non è riuscita ad assumersi le proprie responsabilità di fronte a conflitti e tensioni nei paesi vicini, con conseguenze spesso drammatiche, in particolare per quanto riguarda l’altra sponda dell’Adriatico.

Fra le testimonianze che mettono a fuoco i quarantadue mesi più bui di Sarajevo, mi hanno colpito soprattutto i racconti de *Il giorno dopo la guerra - Tra la Bosnia di oggi e un’Italia lontana* (Feltrinelli, Milano 1996) di Toni Capuozzo. Più ancora delle frontiere politico-geografiche, la guerra modifica i confini interiori, le strategie di sopravvivenza degli individui e *Il giorno dopo la guerra* coglie con sensibilità i paralleli fra queste frontiere che saltano. Basti pensare agli 864 metri del tunnel che conduce fuori da Sarajevo ne *La distanza di Jasmina*. O ai ponti e alle identità di Milorad Filoni, italo-serbo che sceglie il percorso inverso e a Sarajevo ci va ad abitare. O ancora ai sentieri da riscoprire nei rapporti fra due compaesani che hanno indossato divise diverse: “Mi ricordo la prima volta che ho visto Mehmet, dopo la tregua. Facevamo parte dei

due gruppi di quelli che discutevano i dettagli, e solo alla fine ci siamo salutati, restando un po’ in disparte. Lui mi ha chiesto se potevamo incontrarci, in quel prato, il giorno dopo, che era domenica. Ho detto di sì. Ci sono andato senza armi, e ho portato mia moglie, forse proprio perché non mi fidavo, e volevo vedere cosa avrebbe fatto lui, che a casa nostra ci veniva, prima. Quando siamo arrivati, lui stava già arrostando della carne, e con lui c’era sua moglie che lo aiutava. Le mogli si sono messe a chiacchierare, e io sono tornato a casa per prendere qualcosa di buono da bere. Con Mehmet non abbiamo parlato di quello che è successo, abbiamo fatto come se la guerra non ci fosse stata. Si è chiacchierato dei figli, e di quanto costa la vita, e cose così. Alla fine mi ha chiesto un favore: se lo accompagnavo la domenica dopo, se lo aiutavo ad attraversare dei campi per andare a trovare certi suoi parenti che non vedeva da prima della guerra. Era l’unica strada, in quella specie di tregua, ma c’erano dei campi minati, e si trattava di mine nostre, perciò lui non sapeva come fare. L’ho accompagnato, e abbiamo fatto assieme un pezzo di strada. Poi gli ho spiegato dove c’erano altre mine e come avrebbe dovuto fare al ritorno. Lui mi ha detto all’incirca dove erano le

mine loro. Sai, sono stati confini mobili, campi che ci rubavamo a vicenda, e ognuno ha messo le sue mine”.

Riflettere sulla nostra idea di Europa credo sia in buona misura acquisire consapevolezza dei suoi confini incerti e delle frontiere che la nostra storia ha scavato dentro e fuori di noi. Qui di seguito vengono riportati tre brani che mi sembrano significativi del passato prossimo e del presente dell’Europa e della sua dimensione est-ovest. Riprendo queste testimonianze da tre libri recenti di Slavenka Drakulic e Ryszard Kapuscinski, autori pubblicati con successo anche in Italia.

1.

“Nell’avvicinarsi a Berlino Est da Kreuzberg, pur senza che vi fosse un confine visibile, provai uno strano disagio. Immagino sia un’esperienza comune a tutti, o almeno a tutti quelli che in passato hanno fatto almeno una volta la fila alla fermata sulla Friedrichstrasse, l’unica uscita possibile dalla metropolitana (o entrata, se preferite) per Berlino Est. Dopo un lungo tratto a piedi lungo corridoi sotterranei, si arrivava a un ampio atrio attraversato da una barriera di posti di blocco, le cui strette porticine permettevano alle persone di passare solo una alla volta. Dovevi aspettare lì senza mai sapere per quanto tempo, finché non arrivava finalmente il tuo turno di passare fra le due sbarre opache. A questo punto un poliziotto esaminava a lungo il tuo passaporto, poi guardava te, poi di nuovo il passaporto, e intanto passavano minuti lunghi come ore. Era il tuo sguardo che mi irritava ogni volta, quello sguardo familiare da ufficiale sospettoso che si trovava a ogni frontiera comunista. Tu sai che non sei colpevole, ma sai altrettanto bene che ciò non

ha alcuna importanza, perché lui pensa che tu lo sia e perché stai per entrare in un mondo dove non ci sono innocenti, dove ognuno è ritenuto colpevole fintantoché non venga provata la sua innocenza. Il fatto stesso che tu stia viaggiando da un paese all'altro è già abbastanza grave. Una volta che sei dall'altra parte dell'atrio, che stai entrando a Berlino Est, il mondo avrà un aspetto diverso, e tu lo guarderai con occhi diversi. (...) Invece di essere diventato un simbolo, un monumento, il Checkpoint Charlie (quella mitica via d'accesso a una vita migliore, immaginaria, utopica, dove le persone venivano fredde se cercavano di superare la barriera, dove aspettavano di passare non fosse altro per dare una rapida occhiata all'altro tipo di vita, qualcosa che loro chiamavano libertà e che erano disposti a pagare con la morte per averne un assaggio) è ora un mercatino delle pulci, un ripostiglio della Storia... (...) Di fronte a questo genuino desiderio di libertà, alla fragilità dei mezzi usati per raggiungerla, sentii che il Muro non avrebbe dovuto essere cancellato dalla faccia della terra. Avrebbe dovuto stare dov'era, non tutto intero, ma almeno qualche tratto, in tutta la sua assurdità, come un vivido, solido monumento del passato (un simbolo di divisione, sofferenza, terrore, ingiustizia) nel nome di quanti sono stati uccisi e delle generazioni che hanno vissuto nella sua ombra per quasi trent'anni". (Slavenka Drakulic, da *Penso a Ulrike in questa notte di novembre*, in *Come siamo sopravvissute al comunismo riuscendo persino a ridere*, Il Saggiatore, Milano 1994).

2.

"A Baku ho alloggiato nell'appartamento di una signora russa che riuscì a lasciare la città quando cominciarono le rivolte, i saccheggi e gli incendi dolosi. L'avevo conosciuta a Mosca dove ora viveva con la sua famiglia. Consegnandomi

le chiavi dell'appartamento mi disse convinta: "Non ritornerò mai più laggiù". Era ancora impaurita, terrificata da quella città che era caduta preda delle bande armate aggressive e brutali.

Mi raccontò di aver raggiunto l'aeroporto solo grazie ad un autista di ambulanza che aveva consentito a portarcela, altrimenti non avrebbe mai avuto il coraggio di scendere in strada. (...) Mi torna in mente l'Africa, gli anni sessanta, scene agli aeroporti di Algeri, Leopoldville, Usumbura; poi, negli anni settanta le stesse scene agli aeroporti di Luanda e Lourenço Marques. Accampati sui propri fagotti, semicoscienti per la spossatezza e la paura, folle di rifugiati bianchi. Sono i colonizzatori di ieri, i vecchi padroni di queste terre. Oggi, però, il loro unico desiderio è di andarsene da qui, andarsene immediatamente, lasciando tutto, case immerse nei fiori, giardini, piscine, barche a vela. Da dove nascono questa fretta e questa determinazione disperate? Che cosa li conduce tanto improvvisamente in Europa? Quali forze titaniche li espellono così violentemente e crudelmente da quei luoghi confortevoli e magnifici riscaldati dal sole tropicale? Si tratta degli indigeni che hanno cominciato lo sterminio di massa dei loro padroni bianchi? O dell'incendio dei loro quartieri residenziali? No, niente di tutto questo. È la consapevolezza del colonizzatore che l'inferno si sta rimescolando, un inferno interno. La sua coscienza impura – fin'ora celata e addormentata in mille modi, e spesso semplicemente non capita chiaramente o completamente – si è svegliata ed è salita in superficie. Questa coscienza impura non ha bisogno di colpire ciascun individuo nella folla dei colonizzatori. Molte di queste persone si sentono – e sono – completamente innocenti. Ma anche loro sono vittime di una condizione che loro stessi han-

no contribuito a creare, la condizione coloniale, la cui essenza è il principio di asimmetria, la subordinazione del colonizzato al colonizzatore.

Il paradosso sta nel fatto che anche se non desidero essere colonizzatore ed ho persino protestato contro il colonialismo, rimango un colonizzatore per la mia semplice appartenenza alla nazione che ha colonizzato le altre. Solo a costo di rinunciare al mio paese e alla mia nazione, e forse a costo di cambiare il colore della mia pelle (ipotetica eventualità) potrei evitarmi quest'infezione, questo biasimo. Ma visto che queste sono scelte impossibili, la scena all'aeroporto è affollata e nervosa; una dozzina di anni fa all'aeroporto di Luanda e oggi, nel 1990, all'aeroporto di Baku". (Ryszard Kapuscinski, da *Imperium*, Granta Books, Londra, 1994).

3.

"Durante una delle mie escursioni settimanali per fare la spesa negli alimentari di Trieste portai con me un amico, un vicino che abita nella mia piccola città sulle colline [in Istria, ndr.]. Avvicinandoci alla frontiera croata estrasse il suo passaporto croato. Ma entrando in Slovenia mostrò al poliziotto un passaporto sloveno. Con mia sorpresa la storia non era finita qui: giunti in Italia esibì un terzo documento, un passaporto italiano tutto nuovo! Gli chiesi perché possedesse tre passaporti. "È una questione di sopravvivenza; non si sa mai cosa può accadere da queste parti" mi rispose semplicemente. Io ero curiosa di sapere come se li era procurati. Era nato in Croazia ed qui aveva ricevuto il passaporto croato. Ma aveva anche lavorato a lungo in Slovenia e questo gli dava diritto ad un passaporto sloveno. E quello italiano? A febbraio del 1992 il parlamento italiano promulgò una nuova legge sulla cittadinanza che dava la possibilità agli istriani che non avevano optato per l'Italia prima

del 1955, ed erano quindi cittadini jugoslavi, di ottenere nuovamente la cittadinanza italiana richiedendola entro due anni. Questa legge generò una serie di proteste in Croazia perché venne accolta come un tentativo di riconquistare l'Istria. Gli istriani la presero comunque molto pragmaticamente, come c'era da aspettarsi. Gli veniva offerta la possibilità di ottenere una pensione italiana, di lavorare lì quando non ci fosse lavoro in Istria e di educare i propri figli in Italia, tutte cose che non li trasformano necessariamente in italiani e tantomeno in traditori, come sono stati ritratti dalla stampa ufficiale in Croazia. A sentire il mio amico la sua identità non è definita dal cambiare una nazionalità con un'altra o ancora con una terza, ma dall'incorporarle tutte. Anche lui è un convinto regionalista e un difensore del transregionalismo, la pratica del connettere a livello economico parti della stessa area geografica divise dalle frontiere. Per Zagabria, naturalmente, questo suona come l'ennesima minaccia da parte della gente delle tre frontiere. Ma quel che al mio amico piacerebbe fare sopra ogni altra cosa sarebbe poter fare a meno di tutti i suoi passaporti. È più che consapevole che nell'odierna Europa unita sono gesti arcaici erigere nuove frontiere ed avere tre passaporti invece di uno. "Pensa, – mi dice – un giorno, forse fra pochi anni, sia la Slovenia sia la Croazia diventeranno membri dell'Unione Europea. Tutti questi documenti e queste tensioni, tutte le nostre paure e insicurezze diverranno improvvisamente obsolete. E nessuno ci costringerà ad identificarci con una sola parte di ciò che viviamo come la nostra identità. Sogno quel giorno, quando nessuno mi odierà per il cibo che preferisco, la mia memoria o la lingua che parlo". (Slavenka Drakulic, da *People from the Three Borders*, (Gente delle tre frontiere), in *Café Europa*, Abacus, Londra 1996).

Non esiste interculturalità senza pluralismo. La matrice cognitiva dell'educazione interculturale è la pluralità e la sua definizione è da sempre "al plurale". Il nemico naturale dell'interculturalità è pertanto il pensiero unico, la globalizzazione come processo di azzeramento delle differenze e trionfo dell'omologazione. Anche per questo motivo è importante imparare a declinare "al plurale" la presentazione dell'interculturalità, la caratterizzazione del concetto, del suo statuto epistemologico, dei suoi obiettivi e delle sue metodologie. Già sul CEM-Mondialità del febbraio 1994 abbiamo avuto modo di pensare (in questa rubrica) quindici diversi approcci e definizioni della pedagogia interculturale. In questo numero della rivista ne offriamo altri otto che ci sembrano particolarmente meritevoli di attenzione e approfondimento.

Interculturalità "al plurale"



1) S. Di Carlo Ciò che l'interculturalità non è.

La pedagogia interculturale non può e non deve essere:

► l'introduzione nei curricula globali o di singole materie, di elementi di folklore, cioè di pezzi senza senso delle culture delle minoranze, perché non riproposti come parti di una unità-sistema, come ogni cultura sempre è;

► percorsi particolari (una materia aggiuntiva, una lingua aggiuntiva, che riguardano gli *altri*) scollegati dal percorso culturale, dai curricula seguiti dalla maggioranza degli allievi, cioè dagli autoctoni;

► proposte episodiche di confronto tra culture, quando il programma lo permette e che fatalmente riducono in condizioni di oggetto di valore minore le culture *altre*;

► trasmissione scolastica delle altre culture come *fatti*; la storia della Cina, l'arte della Cina, la lingua cinese... per fare un esempio e ignorare il soggetto portatore di una delle mil-

le forme della cultura cinese, quale è il bambino cinese che abbiamo in classe.

La pedagogia interculturale non postula l'assemblaggio meccanico o giustapposto di culture diverse (o di loro parti) presenti nelle società multiculturali, ma muove i suoi obiettivi e fonda i suoi metodi nel vissuto reinterpretativo di queste culture che i soggetti, siano essi autoctoni o appartenenti alle comunità di nuova minoranza, elaborano negli scambi quotidiani. La pedagogia interculturale aspetta ancora il suo Rousseau, ma alcune idee, originatesi in più luoghi, attraverso molteplici esperienze, in diversi livelli istituzionali, nazionali e sovranazionali, si sono via via definite e costituiscono il patrimonio comune di tutti coloro che si sono affaticati per dare alle società multiculturali ipotesi educative, che rispondessero ai bisogni di educazione di bambini e giovani, che attraversano esperienze interculturali. Siamo sempre più convinti, per tutte le esperienze con cui ci siamo con-

di ANTONIO NANNI

frontati a livello europeo, per la letteratura consultata, per le raccomandazioni degli organismi sovranazionali, per le risultanze delle nostre ricerche, che l'ipotesi pedagogica, che ha ormai assunto una precisa fisionomia di metodo, cioè l'approccio interculturale all'educazione, sarà gran parte dell'azione pedagogica di domani.

(S. Di Carlo, *Proposte per una educazione interculturale*, Tecnodid, Napoli 1993)

2) S. Petracchi Multiculturalità, pluriculturalità e psicologia transculturale

Un chiarimento pregiudiziale. Si è ricordata la "multiculturalità" nella scuola: è ovvio che questo status è possibile in una società multiculturale. Questa condizione può essere detta anche "pluriculturalità"? Esprimiamo riserve, perché "pluriculturalismo" è termine che significa presenza di più culture in una comunità sociale. "Multiculturalità", invece, nell'accezione attuale connota una situazione diversa: quella della convivenza di portatori di tradizioni culturali fra loro differenti. Ancora, nella dimensione del pluralismo culturale aveva posto la tolleranza (cioè, si accetta la convivenza, ma non si riconosce valore alle culture di cui sono portatori coloro verso i quali si manifesta la tolleranza); la multiculturalità riconosce la compresenza di culture diverse e postula la creazione di un contesto socio-politico nel quale gli individui possano sviluppare sane identità e positive disponibilità alla interazione culturale (...).

Le ricerche della psicologia transculturale vanno verificando che i processi psicologici subiscono i condizionamenti delle culture di appartenenza. Come dire che il bambino cinese, o quello senegalese, o quello indiano, di fronte ad una esperienza a loro comune, manifestano comportamenti diversi. In campo cognitivo, ad esempio, si è trovato che i bambini africani inizialmente esplicano la capacità di classificazione sulla base del colore; solo più tardi in base alla forma ed alla funzione. In ciò diversamente dai bambini delle culture occidentali, i quali classificano in primo luogo per la forma e poi per la funzione. Questo è prova della incidenza delle culture sui processi cognitivi e di ciò deve tener ben conto chi ha compiti educativi nella situazione di multiculturalità.

(S. Petracchi, *Multiculturalità e didattica. Con il contributo della psicologia transculturale*, La Scuola, Brescia 1994, p.17 e p.7)

3) D. Demetrio Non c'è interculturalità senza "progetto" (esplicito)

"Il concetto di interculturalità, per il pedagogista, è un concetto forte, perché l'interculturalità non appartiene ai fenomeni naturali, ma deve essere voluta e provocata. L'educazione interculturale non avviene per caso; è una forma di educazione che va provocata e progettata. È un'interferenza nei confronti delle nostre nicchie psico-sociali e antropologiche. Il ruolo della scuola e delle altre agenzie educative è determinante. Non si crea una metropoli interculturale se non c'è un progetto di intercultura nella città. Si può creare, nel migliore dei casi, una metropoli "insalatiera etnica" (melting pot), multi-etnica o, come dicono altri che credono ancora che le razze esistano, multirazziale. In realtà tutto ciò che fa riferimento alla multi-etnicità e alla multiculturalità non richiede un progetto educativo, perché essa è intrinseca nelle fenomenologie storiche, nei processi di immigrazione irreversibili che viviamo oggi e che abbiamo sempre vissuto. Tuttavia, nel momento in cui pensiamo all'interculturalità nella scuola, nelle piazze, nei quartieri e nelle città, emerge la dimensione progettuale. Se il nostro atteggiamento è soltanto multiculturale, di tolleranza nei confronti delle altre nicchie, è troppo poco. Si tratta di andare oltre la tolleranza come valore. Si tratta di andare verso una prospettiva di interculturalità viva e inevitabilmente progettuale".

(D. Demetrio, *Educare al confronto interetnico*, in "Animazione sociale", dicembre 1994, pp. 81-82)

4) Carlo Nanni (salesiano) Una prospettiva "innovativa" per la pedagogia generale

"La prospettiva interculturale si pone come una rottura della tradizione di un sapere universale, che nel nostro tempo di complessità e di mutamento intenda proporsi come "paideia" perenne, staccato da ogni riferimento storico, sociale, politico e personale, senza peraltro cadere nel relativismo culturale "tout court". Infatti come viene rigettata una sintesi culturale, oggettiva e precostituita, che si dovrebbe trasmettere e che sarebbe da far apprendere, così pure viene respinto un puro insegnamento di diverse posizioni culturali autonome ed irrelate, al massimo da ricomporre in un sapere enciclopedico personale. Allo

Il ruolo della scuola e delle altre agenzie educative è determinante. Non si crea una metropoli interculturale se non c'è un progetto di intercultura nella città. Si può creare, nel migliore dei casi, una metropoli "insalatiera etnica" (melting pot), multi-etnica o, come dicono altri che credono ancora che le razze esistano, multirazziale.

stesso tempo la prospettiva dell'intercultura può essere vista come un cambiamento di paradigma pedagogico che coinvolge non solo i contenuti, ma anche i metodi e i modi del sapere educativo (e conseguentemente la formazione ad esso), nel senso che, rispetto ad una pedagogia dell'integrazione assimilativa del diverso si pone come pedagogia della formazione culturale che permetta ad ognuno di essere soggetto storico, individuato e differenziato, all'interno della cultura sociale.

Dal punto di vista epistemologico-disciplinare, una pedagogia interculturale non va necessariamente circoscritta ad una forma di pedagogia speciale o ad un capitolo all'interno di essa. La pedagogia interculturale va pensata anche come modo innovativo dell'educazione di tutti, soprattutto per ciò che concerne la formazione dell'identità personale e di quella socio-culturale. Ed in tal senso può essere legittimamente pensata come una impostazione qualificante in senso innovativo la pedagogia generale nella sua globalità".

(Carlo Nanni, *L'interculturalità, prospettive pedagogica innovativa*, in "Orientamenti pedagogici", 39, 1992, pp.253-264)

5) O.Filtzinger

Programmare situazioni di esperienza

Non basta aiutare i bambini stranieri a superare la loro posizione culturale ambigua ed a ridurre i deficit d'integrazione; non è sufficiente neanche combattere tendenze ostili dei giovani autoctoni verso gli stranieri. Un'educazione interculturale dovrebbe aiutare giovani autoctoni e stranieri ad arrivare ad una nuova identità allargata basata sulla propria socializzazione e cultura che porta ad una capacità di immedesimazione reciproca nonché alla tolleranza nei confronti del diverso. Un'educazione interculturale significherebbe, quindi, stimolo e arricchimento della propria identità culturale tramite il contatto "vivo" e diretto e tramite l'integrazione col "diverso". In questo modo lo scambio culturale diventa principio d'apprendimento collettivo tra bambini tedeschi e stranieri.

In pratica vorrebbe dire che nelle scuole dovrebbero essere preparate *situazioni d'esperienza* e di apprendimento affinché bambini tedeschi e stranieri, ognuno con le proprie capacità individuali e culturali, in una interazione simmetrica, possano svilupparsi partendo dalla loro propria storia di vita e dalla propria situazione sociale. Per tradurre un concetto di

educazione interculturale nella pratica quotidiana delle scuole, s'incontrano diverse difficoltà organizzative, tecniche e didattiche. Queste possono essere superate solo in seguito ad un cambiamento d'idea e di atteggiamento della maggioranza autoctona nei confronti del "gruppo problematico straniero" nonché ad un atteggiamento di autostima, di un processo di apertura e di emancipazione da parte della minoranza straniera.

(O. Filtzinger, *Prospettive educative dell'interculturalità in Europa*, in ASPEI, *Verso un'educazione interculturale*, Bulzori, Roma 1993, pp. 69-70)



6) A. Aluffi Pentini - W. Lorenz

Educazione interculturale ed educazione antirazzista

Ciò che pedagogia interculturale ed educazione hanno in comune è l'obiettivo di rendere equilibrato il rapporto con la diversità che oscilla generalmente tra paura, diffidenza, enfasi, ma spesso anche disprezzo (...).

L'educazione antirazzista, partendo a tutti i livelli dalle diffidenze della convivenza con la diversità e con l'immagine della diversità che ognuno ha sedimentato, appare meno idilliaca e attraente dell'educazione interculturale così come questa viene spesso proposta oggi in Italia, ma ciò non significa che gli aspetti positivi della diversità che l'educazione interculturale

rale mette in luce non siano di aiuto per avviare la riflessione sui temi più "scomodi" (...).

La pedagogia interculturale come momento informativo sulla diversità delle culture si addice ad una società dove non esistono tensioni di tipo sociale perché tutti i membri della società godono di una sostanziale parità. Questa situazione ideale evidentemente non esiste in nessun luogo, e la conoscenza reciproca in termini informativi può costituire solo una tappa di un percorso che non appaga e non soddisfa tutta la complessità dell'esigenza formativa (...). L'educazione antirazzista lungi dal negare gli aspetti centrali e positivi degli altri approcci educativi di tipo informativo, psicologico e culturale deve tuttavia recuperarli in una prospettiva più ampia dei rapporti di potere sia sul piano nazionale che internazionale (...). La pedagogia interculturale può creare degli spazi bellissimi di rapporto interpersonale gratificante in una classe o in una scuola. Nondimeno ciò che accade al di fuori della scuola plasma il bambino se non di più almeno quanto il tempo trascorso a scuola: l'accompagnamento dell'identità non può costruire l'identità stessa ma solo sostenerla e confermarla.

(A. Aluffi Pentini - W. Lorenz, *Per una pedagogia antirazzista*, Ed. Junior, Bergamo 1995)

7) M. Santerini **È la relazione (inter) che tiene per mano identità e differenza**

L'educazione interculturale si colloca tra l'universalismo e il relativismo, ma supera ambedue in una nuova sintesi. Come scrive H. Hannoun, la "scuola interculturale è quella che saprà rispondere al pluriculturalismo con la sua capacità di assumere sia la diversità delle culture che la propria unità". L'universalismo in senso classico, infatti, è largamente inadeguato a risolvere i problemi posti dalla effettiva presenza e dalla pari dignità delle culture. L'apporto relativista permette di mantenere i fondamenti morali e culturali, oltre a quelli epistemologici del sapere, ma vagliati e "filtrati" dalla varietà di tradizioni e di culture nelle quali sono espressi. Allo stesso tempo, l'approccio interculturale mantiene la validità della prospettiva universalistica nel senso "escatologico" di P. Ricoeur. Un dialogo, cioè, ancora da realizzare, che evita il sincretismo attraverso una comunicazione creativa.

L'interculturale in campo pedagogico può essere definito come uno "sguardo" nuovo

che tiene conto della diversità, evitando sia di cancellarle sia di reificarle e cristallizzarle, anche se con un intento di rispetto e di difesa.

(M. Santerini, *Cittadini del mondo. Educazione alle relazioni interculturali*, La Scuola, Brescia 1994, pp. 184-185)

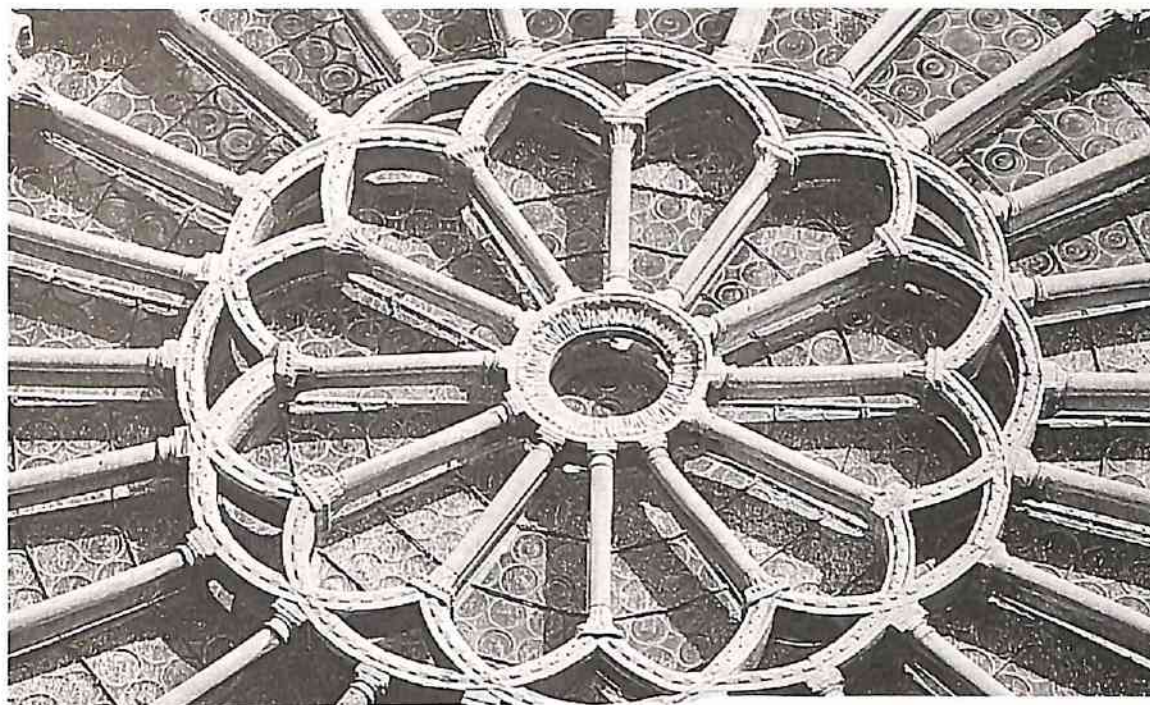
8) A. Mangano **Il monoculturalismo non basta più**

Non possiamo continuare a pensare secondo ottiche ego-attive, di chiusura; abbiamo bisogno di pensare secondo prospettive ecosistemiche, di apertura critica plurilaterale, di interazione costruttiva attenta ai problemi comuni dell'umanità. Nel mondo, con grande difficoltà, sta cominciando ad emergere una identità mondiale, planetaria come molti la chiamano. Questa non può svilupparsi attraverso la soppressione delle identità locali. L'identità deve crescere da quella familiare prima di tutto, a quella regionale, nazionale, continentale, sino a quella di cittadino del mondo, senza che nelle tappe successive si perda o si rinunci, per imposizione esterna, l'identità precedente. Si tratta di un'identità che si va strutturando in maniera concentrica, a spirale, senza recidere il cordone ombelicale che ci lega all'identità di origine (...).

Se vogliamo per un momento riflettere sulla nostra scuola, ci accorgiamo che il monoculturalismo scolastico è una appendice di quello generale. Storicamente, da quando è sorta la scuola dell'obbligo in Italia, c'è stato un monoculturalismo. Si è creduto che la cultura sia una, che la lingua che conta sia quella nazionale standard e che i linguaggi dialettali siano depositi di visioni errate, non abbiano a che vedere con la cultura. Abbiamo sempre valorizzato ben poco, o non valorizzato affatto, l'esperienza vissuta (che è cultura di prima mano); non abbiamo mai apprezzato il distillato umanistico dell'esperienza dei secoli, attraverso cui gran parte della nostra popolazione si sviluppa in umanità (...). Allora noi, o riusciamo a gestire l'interculturalità all'interno della scuola ordinaria, anche a prescindere dalla presenza di stranieri, oppure secondo me non riusciremo ad avviare i processi di interazione neanche quando nelle aule - e ciò accade - si troveranno alunni di nazionalità diverse che chiedono di essere istruiti ed educati.

(A. Mangano, *Dalla multiculturalità all'interculturalità: prospettive non violente in educazione*, in UNICEF, *Verso una scuola interculturale: realtà e prospettive*, Comitato provinciale di Catanzaro, 1994)

Nel mondo, con grande difficoltà, sta cominciando ad emergere una identità mondiale, planetaria come molti la chiamano. Questa non può svilupparsi attraverso la soppressione delle identità locali.



L'appello alla solidarietà internazionale

nella concezione teologica di L. Boff

Leonardo Boff, è probabilmente, il teorico più conosciuto in Occidente della Teologia della Liberazione che si qualifica, essenzialmente, come un'attenta rivisitazione critica della concezione cristiana dell'esistenza e dei rapporti sociali concernenti la realizzazione del Regno di Dio già a partire dalla storia concreta di tutti i giorni, cioè, in sintesi, incominciando da una profonda conversione degli spiriti e dall'irrinunciabile cambiamento delle strutture economiche e politiche che sorreggono le sorti di tutti i popoli della terra. Padre Boff, brasiliano, ha studiato teologia e filosofia prima a Curitiba e Petropolis (Brasile) e poi a Monaco di Baviera. Ha scritto diversi e fortunati saggi e colla-

bora, attivamente alla rivista *Concilium*. Fra le sue opere ricordiamo: *Gesù Cristo Liberatore* (Assisi 1976), *Una prospettiva di liberazione* (Torino 1987), *Nuova Era, la civiltà planetaria. Sfida per la società e il cristianesimo* (Assisi 1994). La Teologia della Liberazione è nata come un movimento Latino-Americano anche se, attualmente da più parti, si parla della possibilità e dell'efficacia di una Teologia della Liberazione nel Primo Mondo (Cfr. il teologo Norbert Greinacher). Essa – attraverso illustri rappresentanti, quali Juan Luis Segundo, Jon Sobrino, Gustavo Gutierrez e Leonardo Boff – si fonda su tre principi fondamentali:

a) si ispira all'Esodo ed agli insegnamenti dei Profeti relativamente alla realizzazione

di **CLAUDIO ECONOMI**

Per Boff la verità, quando è universale ed integrale, rivela un messaggio autenticamente liberatorio perché, scevro da errori, da distorsioni e da ignoranza, si manifesta, nella storia dei popoli, carico di inaudite novità e portatore di ogni speranza di bene.

della giustizia ed all'annuncio, inaugurazione del Regno da parte della persona di Gesù il Cristo;

b) offre una radicale lettura di tutta la Sacra Scrittura nella prospettiva della liberazione integrale dell'uomo, sia nella dimensione spirituale ed escatologica (concernente cioè il versante della Trascendenza), che in quella sociale, comprendente gli aspetti socio-politici, economici, ecologici, culturali ed educativi dell'umanità;

c) ha posto le proprie radici specialmente in quelle aree geografiche dove strutture di ingiustizia e di oppressione economica tengono nello sfruttamento e nella miseria grandi masse dei poveri, ai quali la Teologia della Liberazione propone un modo nuovo di essere uomini e donne nella Chiesa.

Un modo – come ha insegnato il padre Leonardo Boff – che passa anche attraverso l'educazione alla solidarietà.

1) Verità e solidarietà internazionale

Per Boff la verità, quando è universale ed integrale, rivela un messaggio autenticamente liberatorio perché, scevro da errori, da distorsioni e da ignoranza, si manifesta, nella storia dei popoli, carico di inaudite novità e portatore di ogni speranza di bene. Agli uomini, però, non occorre possedere l'intera verità in quanto questa è trascendente e dunque oltrepassa la storia; è sufficiente avere, invece, un sola scintilla della verità universale perché essa possa produrre molti frutti. Offrendo alcune prospettive degli effetti liberatori della verità, Boff, quale segno incontrovertibile di essa, indica la necessità di un effettivo cambiamento fra il Primo ed il Terzo Mondo e ciò in base all'esigenza che occorre un "rovescio della storia". Osserva, infatti, il teologo: "I paesi del Terzo Mondo sono sottosviluppati perché la loro economia non è autonoma, ma è mantenuta sotto controllo attraverso il potente capitale estero. (...) Questa terribile situazione può essere superata soltanto quando arriveremo ad un nuovo sistema economico internazionale. Questo sistema deve basarsi sulla solidarietà internazionale negli scambi, avendo come obiettivo la sopravvivenza di tutta l'umanità al di là dei confini di ogni nazione"¹. Boff lancia, dunque, un appello alla solidarietà tra tutti i popoli che, in termini concreti, traduce in atto la verità liberatrice cui si è accennato, cioè "la verità della mano tesa, la verità del rispetto per la dignità altrui, la com-

prensione per le sue lotte, le sofferenze e le vittorie".

In sostanza "soltanto laddove esiste questa compassione, fiorisce la solidarietà: la capacità di condividere la fatica dell'altro, di prendere parte alla lotta contro l'oppressione. È solidale chi è capace di dire di no allo sfruttamento del prossimo"².

È interessante, però, far riferimento ad una sottolineatura molto opportuna del teologo brasiliano: la solidarietà è un processo che si snoda sempre a due corsie.

Infatti, allorché i paesi ricchi dovessero interagire solidariamente con i paesi poveri, quest'ultimi potrebbero sicuramente aprirsi anche agli interrogativi del Primo Mondo, volendo sapere – ad esempio – come le esperienze dei gruppi religiosi, in particolare dei cristiani, possano contribuire, nelle aree occidentali, alla realizzazione "in fieri" del Regno di Dio e questo già a partire dalla trasformazione delle realtà terrestri.

In tale prospettiva "abbiamo un vasto campo di attività comune, perché tutti soffriamo quando ci asserragliamo nei nostri problemi e ci isoliamo dagli altri. Ci manca la generosità per guardare dalla cima delle mura della nostra cittadella. Il dramma che esiste in ogni parte non deve lasciarci indifferenti. Che l'indifferenza delle persone che vivono nell'agiatezza venga denunciata come mancanza di umanità e che si spieghi che esse stesse sono vittime della cecità contro il prossimo"³.

2) Dio nel rovescio della Storia, ripartendo dal Vangelo

Quanto accennato fin qui sull'esigenza di rendere operante – nel concreto terreno della storia – la verità che ci libera e che si traduce nell'impegno quotidiano della speranza e della resistenza per la realizzazione duratura della solidarietà internazionale, conduce Boff a scoprire una nuova esperienza di Dio ed una comprensione più profonda e "comunione" della verità sul Cristo, lo Spirito Santo e la Santissima Trinità (è diffuso l'adagio in Brasile che "la Santissima Trinità è la migliore comunità"). Infatti si possono avere diverse concezioni di Dio e, dunque, tante conseguenziali concezioni filosofico-teologiche, ma una cosa è certa: l'attuale sistema socio-economico, in cui in larga parte si produce lo sfruttamento e l'oppressione di molta gente, non può piacere al Dio dell'Antico e del Nuovo Testamento. Il Dio biblico è il Dio Vivente, è Colui

che assicura a tutti gli uomini della terra tanto la vita presente quanto quella futura e, soprattutto, fa sua la causa di coloro che soffrono perché, secondo l'insegnamento della Sacra Scrittura, i diritti dei poveri sono i diritti del Signore. Da ciò consegue che, secondo Boff, il culto da rendersi a Dio dovrebbe essere quello che lo riconosce come Dio dei "poveri", intendendo, con quest'espressione, non solo coloro che lo sono realmente (dal punto di vista socio-economico), ma anche quelli che si preoccupano di loro facendosi poveri e partecipando integralmente delle speranze, dei diritti e delle esigenze di giustizia di tutti gli oppressi del mondo. Insomma, secondo il teologo della liberazione, il Dio biblico "ci costringe a leggere la Storia a rovescio. Questo significa mettere al centro ciò che si trova ai margini della Storia: quindi ridefinire le priorità. Al primo posto non si trova l'accumulo dei beni, ma il lavoro per garantire il sostentamento della vita; seguono poi gli altri diritti fondamentali e integrali (...).

La contraddittoria realtà della nostra società ci permette di scoprire in Gesù il liberatore totale e integrale degli uomini (...). Gesù affrontò varie sfide del suo tempo. Visse una spiritualità di conflitto e di martirio. Morì a causa del messaggio che aveva annunciato e vissuto. Al giorno d'oggi sappiamo di essere suoi seguaci quando facciamo brillare la dimensione liberatrice del Vangelo, quando sopportiamo incomprensioni e malvagità, conseguenze inevitabili di questa impresa. E se le Chiese non assumeranno in tutto il mondo una missione liberatrice, allora – di questo sono certo – difficilmente potranno conservare la loro fedeltà a Cristo¹. Occorre, allora, che le Chiese di ogni confessione cristiana si uniscano secondo una comunione autenticamente ecumenica, fondata sulla riscoperta del messaggio, essenzialmente liberatorio, del Vangelo che proclama l'opera nell'unità dell'enunciato "perché il mondo creda".

Le Chiese e i cristiani – secondo Boff – possono essere fedeli operatori del Vangelo e trasmettere a tutti la fede in Dio e nella presenza del Regno, solo se collaborano ecumenicamente a far prevalere la Giustizia. Questa si persegue quando la vita è promossa, sostenuta, migliorata – attraverso, soprattutto, un processo educativo, inteso come formazione della persona – e quando i poveri di tutto il mondo vedono salvaguardati i loro diritti.

La riscoperta del senso genuino del Vangelo significa, allora, ripartire dalle comunità che – secondo Boff – dovrebbero trasformat-

si in luoghi, nei quali i carismi camminino a fianco dell'istituzione e, laddove si producano tensioni, dovrebbe prevalere il carisma, portatore della novità, dello spirito nuovo che "soffia dove vuole".

3) Solidarietà internazionale ed educazione al futuro

Scrive Boff: "Non c'è futuro per i paesi ricchi se, contro ogni giustizia, moltiplicheranno le proprie fortune a spese dei paesi poveri. Non ci sarà futuro nemmeno per i paesi oppressi, se si rassegnano all'oppressione e alla dipendenza senza cercare nuove alternative. Non ci sarà nessun futuro, in modo assoluto, se non verrà instaurato, con l'aiuto di tutti, un nuovo ordine e non verrà eliminata, a livello internazionale, l'ingiustizia dominante"².

Il futuro è il banco di prova della solidarietà. Infatti ancorarsi al passato significa non solo rimanere anacronistici, ma anche conservatori; del resto, appiattirsi sul presente, significa permanere in una situazione statica e, soprattutto nel caso dei paesi ricchi, ciò favorirebbe la coscienza della loro condizione di beneficiari del sistema vigente. Occorre, invece, favorire la prospettiva di una piena responsabilità da parte di tutti nei riguardi del futuro, promuovendo nelle giovani generazioni un'educazione critica, ricca di progettualità e finalizzata al perseguimento di valori non solo personali, ma anche collettivi, orientati perciò ad una continua ricerca del bene comune. Ai processi di cambiamento dovranno collaborare, impegnandosi con spirito di umiltà e con il coraggio che deriva loro dallo spirito del Vangelo, (anche) i cristiani di tutte le Chiese della terra. A tal riguardo, osserva Boff: "Quanto più nettamente la Chiesa farà sua la causa dei poveri, nei rispettivi paesi e in tutto il mondo, tanto più profetica e pastorale deve risuonare la sua parola. Per la vita della Chiesa sarà decisivo se essa prenderà sul serio il problema dei poveri. Con questo atteggiamento potrà diventare attendibile e conquistare un'immagine modellata sul Vangelo"³.

Le note del presente articolo si riferiscono, tutte, a citazioni tratte da un recente testo di: L. Boff, H. Kung, N. Greina Cher, *Il grido degli Ultimi. La chiesa dei poveri tra Nord e Sud del mondo*, I Tascabili Datanews, Roma 1997.

¹ Idem, p. 10

² Id., p. 18

³ Ivi

⁴ Id., p. 12

⁵ Id., p. 15

La contraddittoria realtà della nostra società ci permette di scoprire in Gesù il liberatore totale e integrale degli uomini (...). Gesù affrontò varie sfide del suo tempo. Visse una spiritualità di conflitto e di martirio. Morì a causa del messaggio che aveva annunciato e vissuto.

L'ascolto come dialogo ha delle caratteristiche proprie che lo connotano. Non basta avere orecchie per ascoltare, non basta saper porre delle domande per essere interessato, non basta stare in silenzio per aiutare. Una situazione di ascolto coinvol-

Quale ascolto?

È naturale che nell'ascoltatore il suo mondo emotivo risuoni al racconto dell'altro, non è quindi pensabile eliminare le emozioni dal processo di ascolto; occorre però distinguere ciò che appartiene all'ascoltatore e quanto appartiene all'ascoltato. Per questo motivo ascoltare rappresenta un lavoro psichico a volte gravoso. Le emozioni che circolano possono essere forti: confusione, depressione, rabbia, dolore possono colorare il racconto. Se è vero che al di là di esso, sono le emozioni a dover ricevere accoglienza, chi fa lavoro di ascolto ha bisogno di comprendere molto bene quali emozioni non riesce a tollerare dentro di sé, perché è proprio su quelle che interviene il giudizio: in altre parole io giudico in base a ciò che accetto o non accetto dentro di me.

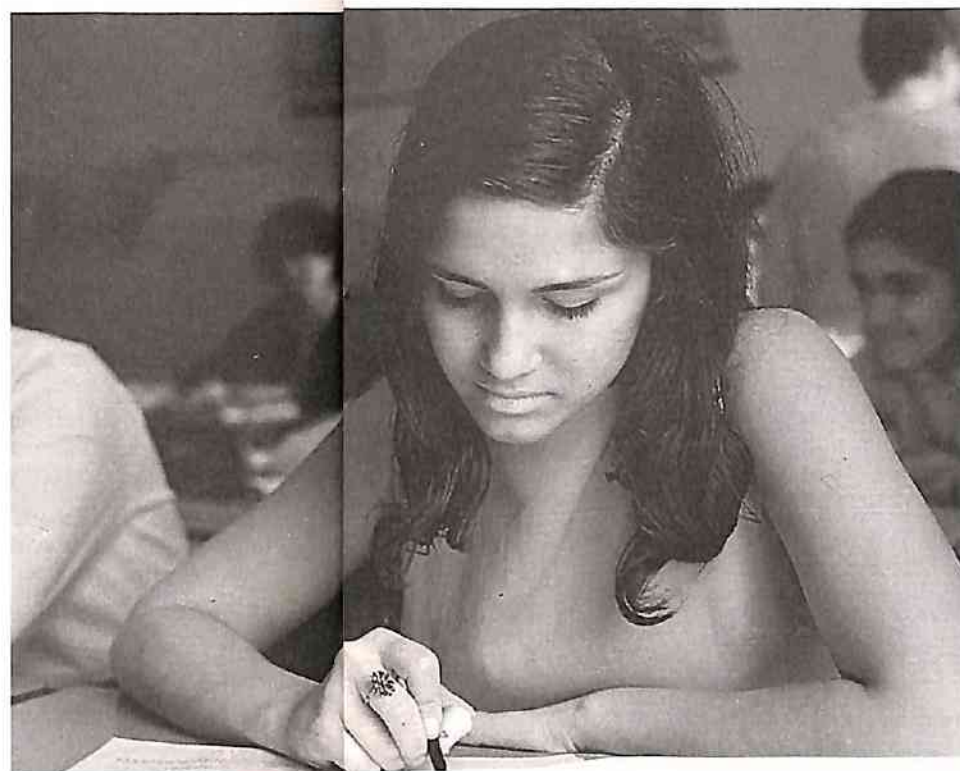
Ascoltare per non giudicare

Possiamo riflettere sull'origine della parola "ascoltare". Sembra che sia formata da "aus-os", forma indoeuropea che significa "orecchio", e "colere" che significa in latino "coltivare, proteggere, interessarsi". Quindi ascoltare indica un'azione intenzionale, una decisione che spinge la persona ad essere più attenta. Non a caso si dice "drizzare le orecchie" per indicare che nell'ascolto esiste una modificazione dello stato psicofisico della persona. Mentre si drizzano le orecchie, tutto il corpo si prepara a cogliere, ricevere la maggior parte dei segnali dall'esterno, anche quelli meno evidenti.

E, come quando si coltiva, l'attenzione sta anche nel rispettare i tempi per ottenere i frutti: i tempi del seme e non del contadino. È colui che coltiva a cercare di comprendere le leggi che sovrintendono alla trasformazione del seme in frutto. Egli si adatta: cerca di conoscerle e rispettarle per ottenere il frutto che lo nutrirà. E così nell'ascolto: la relazione diventa un "campo" dove l'altro (il seme) ha bisogno di determinate condizioni per far usci-

re fuori da sé parole significative. Una delle più importanti è l'assenza di giudizio. Il giudizio, infatti, viene avvertito come emesso da un giudice (interno o esterno) che ha il potere di vita o di morte su ciò che accade dentro la persona. In verità ha il potere di decretare ciò che si deve o non si deve provare in una certa circostanza, di accettare o rifiutare determinati pensieri ritenuti colpevoli o impuri. La presenza del giudizio condiziona l'ascoltatore che cercherà di riformulare una versione dei fatti che possa essere accettata da chi ascolta. Ma questo non è certo il fine dell'ascolto: il vero obiettivo è che chi racconta diventi sempre più consapevole di ciò che sente, prova, desidera. Se avverte che in qualche modo, anche indiretto, l'ascoltatore lo giudica, anche solo aggrottando la fronte, il processo che si attiva in lui può essere momentaneamente interrotto. Quindi l'attenzione dell'ascoltatore va rivolta a non distorcere il significato che l'altro attribuisce all'evento o serie di eventi che sta narrando. Invece ciò che avviene normalmente in chi ascolta è una continua rielaborazione di ciò che viene raccontato alla luce dei propri desideri, paure, valori. L'ascol-

ge tutta la personalità: non si ferma alla mera registrazione dei suoni e delle parole, al contenuto della narrazione, ma determina in chi ascolta una gamma di reazioni emotive, alcune delle quali qualitativamente forti.



tatore reagisce in modo anche inconsapevole, con un aggrottare di ciglia, con un assenso, con un diniego del capo, con uno sguardo interrogativo, con una smorfia di dolore a quanto sente. Perché se la capacità empatica fa percepire le cose come l'altro le sente, possono intervenire moti di disapprovazione, rifiuto di contenuti "moralmente" inaccettabili per chi ascolta. È certo difficile accogliere dentro di sé narrazioni dove si percepisce una mescolanza di dolore, rabbia, odio, rancore, sofferenza. È altrettanto difficile accettare dentro la felicità dell'altro se chi ascolta è per esempio in una situazione di sofferenza e insoddisfazione personale. Ascoltare risulta difficile proprio per questo: perché indirettamente, mentre si ascolta l'altro, si ascolta se stessi e la propria situazione interiore. L'abitudine a non distinguere se il fastidio proviene da noi o dall'altro, se la rabbia che proviamo appartiene all'altro o a noi, se la paura che ci inquieta è nostra oppure no, non fa cogliere il significato che l'altro sta esprimendo. L'ascolto reale diventa invece fecondo quando si valorizza la differenza tra chi ascolta e chi è ascoltato. L'opera di rispecchiamento che fa l'ascoltatore si configura allora come

l'operazione più efficace e nel contempo irta di pericoli: restituire all'altro l'immagine non distorta, ricevuta grazie al suo raccontarsi, permette all'altro di continuare nella sua opera di scavo e di ri-significazione della sua esperienza. Ecco perché spesso consigli, giudizi, valutazioni, esortazioni nell'ambito di una relazione di ascolto vengono vissute come delle barriere: chi narra lo fa per conoscere meglio ciò che prova, ciò che veramente desidera, quali aspetti della sua visione della vita si stanno modificando ecc. Ogni interferenza o distorsione dall'esterno costituiscono delle griglie che soffocano ciò che sta emergendo, invece di fornire un appoggio su cui far leva per raggiungere prima la luce.

L'ascolto e la narrazione

Quando si è in relazione di ascolto quindi non sono le trame a interessare gli interlocutori, ma soprattutto le connessioni tra gli eventi che danno origine a visioni diverse dell'esperienza. Non si racconta mai lo stesso evento, la stessa storia; ma, grazie alle nostre esperienze generiamo e ri-generiamo il passato con nuovi significati. Chi ascolta diventa paradossalmente un "pre-testo", un'occasione per poter riformulare la stessa storia alla luce di quanto accaduto nel frattempo. Esso è sia interlocutore esterno che interno, che richiama alla memoria nuovi particolari e permette nuove connessioni tra ciò che si ricorda di essere stati e ciò che si sta diventando. Dello stesso evento, ad esempio una malattia, una volta il narratore può mettere in luce il dolore provato, in un altro momento può coglierne altri aspetti, come le riflessioni sulla vita che ha avuto il tempo di fare; in un altro ancora può evidenziarne le relazioni affettive che ha rinsaldato. Quindi il raccontare ciò che è accaduto diventa un'esplorazione continua dei significati plurimi che un'esperienza ha avuto alla luce del presente. Narrare e ri-narrare fa convivere con una complessità di significati che evita la banalizzazione dell'esperienza, alla ricerca di "possibili" altre letture. Chi narra può allora scoprire, ad esempio, di avere vissuto la malattia con senso di colpa, perché ha interrotto le attività; oppure come una "liberazione" perché gli ha permesso di avere del tempo per sé; o ancora come un modo per ricevere attenzioni di cui sentiva la mancanza,

Quando si è in relazione di ascolto quindi non sono le trame a interessare gli interlocutori, ma soprattutto le connessioni tra gli eventi che danno origine a visioni diverse dell'esperienza.

Oggi spesso l'educatore ha il timore di dire ciò che pensa, ciò che ritiene giusto per il timore di condizionare il bambino: ma di fatto, se il bambino non può confrontare ciò che pensa lui con ciò che pensa l'educatore, assorbirà altri punti di vista, magari meno confacenti alla sua crescita.

o addirittura come un modo per denunciare una sofferenza nell'ambito di un rapporto... insomma il significato è strettamente personale. Chi ascolta, allora, non deve porre la sua attenzione sui fatti così come sono realmente accaduti, o accertarsi sulla veridicità dell'accaduto, ma considerare "quel" racconto come una delle possibili versioni, resa "vera" della lettura che ne fa chi la narra. La domanda che guida l'ascolto può allora diventare non "Cosa è successo?", ma "Come l'interlocutore racconta e connette gli eventi?" "Come ha vissuto tali accadimenti?". La storia narrata diventa allora un sistema di significati organizzati da una struttura narrativa. Spesso chi narra è vittima delle premesse con cui organizza il suo discorso e non vede altri significati. Ad esempio, la sofferenza è molte volte legata a tali premesse: se il narratore parte dalla premessa epistemica che tutto quanto accade è sua responsabilità, la malattia può essere vista come una punizione meritata per qualche colpa insondabile, un evento ineluttabile. Se, invece, la struttura epistemica è basata su premesse di altro tipo, come: "Io sono la vittima di un mondo cattivo" nel racconto della malattia si metteranno in evidenza tutti gli ostacoli, le contrarietà, gli incontri negativi. Altro punto: se si parte dalla premessa che ogni esperienza ha da insegnarci qualcosa, la persona punterà la sua attenzione sulle trasformazioni interiori che la malattia ha portato nel tempo a maturare. Ogni situazione, seppur dolorosa, appare allora come un osservatorio di se stessi, in quanto sono i comportamenti e i pensieri generati dall'esperienza a parlare del proprio modo di porsi nel mondo. L'ascolto dell'altro ha come argomento privilegiato allora i temi esistenziali che la persona trae dalla propria esperienza. E i temi evolvono a seconda dell'età, della cultura che circola nella società e nei gruppi di appartenenza, dell'ideologia di riferimento.

L'educatore in ascolto

Bisogna però chiarire che l'educatore nella relazione educativa, pur dovendo rimanere in ascolto, non deve dimenticare la sua funzione di *accompagnatore* (da *ex-ducere*, portare da un luogo all'altro).

Riconoscere al bambino/ragazzo punto di vista, anzi, ancor prima aiutarlo ad esprimerlo liberamente, non significa che l'educatore non debba esprimere il proprio. Il suo ruolo nella relazione educativa è quella di aiutare il bambino a riconoscere, i sentimenti che prova, dando loro un nome e a comprendere cosa li ha provocati, quali sono i bisogni che tali emozioni esprimono, ma poi ha il dovere di

aiutarlo a distinguere *dove, come, quando* tali bisogni possono essere soddisfatti.

Oggi invece l'ascolto del bambino viene confuso con il suo "monologante" volere. L'adulto lo interpella continuamente per sapere cosa desidera, cosa vorrebbe fare, cosa sceglie. In tal modo il bambino si trova solo di fronte a varie possibilità senza possedere altri criteri di scelta, se non il proprio piacere (mi piace o non mi piace) o la fuga da difficoltà o situazioni che lo mettono alla prova. Egli ha indirettamente bisogno di una persona con più esperienza che gli possa far cogliere le diverse conseguenze delle sue scelte, in modo da trovare quelle più coerenti con i suoi bisogni reali. Il bambino da solo, infatti non riesce a sondare e distinguere bisogni apparenti o di copertura da quelli più profondi. Come fa, per esempio, a capire con la sua sola esperienza che dietro alle sue continue richieste di giocattoli sta magari la sensazione di essere poco amato; o dietro il suo bisogno di muoversi continuamente la paura dovuta a pensieri negativi che gli popolano la mente; o dietro il suo disinteressamento per la scuola la paura di sbagliare e di non essere all'altezza delle proprie e altrui aspettative? Da solo si fermerà al suo desiderio di giocattoli, al suo desiderio di muoversi, alla sua avversione per la scuola. Di conseguenza quello che all'apparenza per il bambino è un bisogno, per l'adulto può essere l'espressione distorta di un bisogno più profondo. La vera funzione dell'educatore è quello di non rispondere al bisogno apparente del bambino, ma di condurlo ad accettare di soddisfare i suoi bisogni scegliendo temi e modalità adatte alle situazioni reali.

Oggi spesso l'educatore ha il timore di dire ciò che pensa, ciò che ritiene giusto per il timore di condizionare il bambino: ma di fatto, se il bambino non può confrontare ciò che pensa lui con ciò che pensa l'educatore, assorbirà altri punti di vista, magari meno confacenti alla sua crescita. Occorre anche qui che l'educatore distingua quando il proprio punto di vista può diventare un freno alla maturazione del bambino e quando, invece, rappresenta un allargamento della visione dello stesso. L'educatore come viandante che accompagna i "piccoli" viaggiatori su un percorso deve avere chiari in sé i confini tra la sua strada e quella degli altri, deve osservare bene come loro reagiscono di fronte alle difficoltà, non per toglierle, ma per fornire loro gli strumenti per renderli autonomi.

Non è un compito semplice, quello dell'educatore, ma qui la posta in gioco è il futuro: non solo il futuro del singolo, ma quello dell'umanità intera.

TUTT'INTORNO ERA ODORE TREMENDO CHE NON SO SPIEGARE...DOLCIASTRO...COME GOMMA CHE BRUCIA. E GRASSO.



ERA ABRAHAM, NIPOTE DI MANDELBAUM!



MAUS

fare fumetti dopo Auschwitz

Il filosofo Theodor Adorno, nel 1955, si domandava se fosse ancora possibile fare poesia, dopo Auschwitz. Non si trattava solo di un modo provocatorio per sottolineare la discontinuità, nella storia della civiltà occidentale, di quanto accadde prima e quanto sarebbe accaduto successivamente la Shoah: ma anche dell'occasione di evidenziare la profonda crisi sul piano linguistico che l'evento connesso ai lager aveva manifestato, la carenza di una parola o di una narrazione capace di rappresentarlo, l'inespressività di qualsiasi linguaggio... È per questo, crediamo, che la critica ed il pubblico, compatti, hanno giudicato in maniera straordinariamente positiva il coraggioso tentativo dello statunitense Art Spiegelman (classe 1948, oggi docente alla "School of visual art" di New York) di ricorrere ad un medium tradizionalmente ritenuto povero ed infantile come il fumetto per "osare" narrare la Shoah: utilizzando, per di più, un sistema fondato sull'appartenenza a razze animali, per cui gli ebrei-vittime assumono le

sembranze di topi, i tedeschi nazisti quelle di gatti, mentre i polacchi "indifferenti" diventano dei maiali e gli americani dei cani.

Così l'autore motiva la sua scelta originale, nell'anno della prima uscita del volume (1980): "Se voi sentiste qualcuno che dice di voler rappresentare il genocidio degli ebrei sotto forma di fumetto, ciò suonerebbe come una terribile idea. Ma usare gli animali vi permette di defamiliarizzare gli eventi per presentarli in nuova veste, perché arrivano a voi in un linguaggio che non siete abituati ad ascoltare". La trama, in fondo, è semplice. Si parte dalla volontà, da parte di Art, di riuscire a raccontare adeguatamente la storia del padre, l'ebreo polacco Vladek, scampato con la moglie Anja al lager in cui erano stati internati (lei, in seguito, si suiciderà, accompagnata sin da allora da una depressione senza fine): da modesto commerciante a ricco imprenditore di una fabbrica di tessuti, da un'iniziale prigionia in cui comincia ad intuire quale sarà la tragica sorte del suo popolo alla fuga, dalla



di RAFFAELE MANTEGAZZA
e BRUNETTO SALVARANI

Come educare dopo
Auschwitz? E come
educare alla rilettura di
Auschwitz senza cadere
nel pietismo, nel
celebrazionismo o
addirittura nella
stimolazione di sadismi
latenti ed inconfessati?

morte del piccolo figlio Richieu, di appena cinque anni, sino alla cattura da parte della Gestapo, destinazione Auschwitz, con la quale termina il primo tomo di *Maus*. Nel secondo, e conclusivo, ci si sposta nell'universo concentrazionario del campo, descritto con poetico realismo: dalla lotta per la sopravvivenza di Vladek alla straziante vita quotidiana del lager, con frequenti spostamenti temporali sull'attualità del difficile rapporto di Art con l'ormai anziano padre fatto di incomprensioni, disillusioni, fraintendimenti. Si noti che il disegno, nel dipanarsi delle vicende, si mantiene sempre essenziale, semplicissimo, producendo caricature in cui è assente il senso del grottesco e della satira, e che servono più a smorzare che a caricare i toni: "I suoi animali umanizzati riescono a dare un tono di crepuscolare quotidianità e individualità a un dramma cosmico come l'olocausto ebraico della Seconda Guerra Mondiale. In questo modo Spiegelman ci permette di rivivere quella storia, spogliandola di tutta la retorica che le si è ammassata addosso nel tempo" (D. Barbieri, *I linguaggi del fumetto*, Bompiani, Milano 1991, p. 90). Nella sovracoperta dell'edizione in lingua italiana, viene citato un giudizio di Umberto Eco, che non si può non condividere: "Maus è una storia splendida. Ti prende e non ti lascia più. Quando due di questi topolini parlano d'amore, ci si commuove, quando soffrono si piange. A poco a poco si entra in questo linguaggio di vecchia famiglia dell'Europa orientale, in questi piccoli discorsi fatti di sofferenze, umorismo, beghe quotidiane, si è presi da un ritmo lento e incantatorio, e quando il libro è finito, si attende il seguito con la disperata nostalgia di essere stati esclusi da un universo magico". Attenzione però. La novità di *Maus*, a nostro parere, e il segreto — del re-

sto evidente — della fortuna dell'impresa di Spiegelman sta nel fatto che essa non si limita a soffermarsi sulla sorte dei sopravvissuti, ma piuttosto si concentra sul dramma "indiretto" dei "figli della Shoah", di quanti hanno udito parlare dello Sterminio solo al passato e vogliono capire, cercano di capire, dedicano l'intera esistenza a capire: eredi di un occidente senza memoria e senza futuro, delusi dall'oggi, al modo del piccolo Momik, il protagonista di *Vedi alla voce: amore* dell'israeliano David Grossmann. E poi, come scrivevamo in apertura, del fatto che, grazie al Nostro, il fumetto sperimenta le proprie possibilità inesplorate su argomenti quanto mai duri e scabrosi, con risultati insospettabili: dimostrando, per l'ennesima volta, una duttilità eccezionale, a dispetto dei suoi non pochi e rumorosi detrattori.

Tracce educative

Come educare dopo Auschwitz? E come educare alla rilettura di Auschwitz senza cadere nel pietismo, nel celebrazionismo o addirittura nella stimolazione di sadismi latenti ed inconfessati? Proponiamo tre percorsi didattico/formativi che noi stessi abbiamo sperimentato con buon esito presso scuole e gruppi di ragazzi/e; comune ai tre percorsi è l'idea che proprio Auschwitz permetta la riflessione sui meccanismi di espropriazione presenti qui ed ora nella società del dopoguerra e sulla memoria individuale e collettiva come strategia di resistenza ad ogni forma di dominio.

1. Raccontare dopo Auschwitz. Narrazione e resistenza.

Per ragazzi e ragazze del Triennio della media superiore.

Primo incontro: 2 ore

Breve introduzione al percorso e presentazione del lavoro di gruppo. Analisi in gruppo di alcuni testi

► a) Curcio, *L'alfabeto di Estè*, Sensibili alle Foglie. Consegna: analizzare il testo e i disegni cercando di evidenziare: le strategie di resistenza che l'individuo mette in gioco nei confronti dell'istituzione; le caratteristiche della particolare individualità/soggettività presentata da Sebastiano nella sua contrapposizione ad una soggettività "normale"; i tratti eventualmente generalizzabili dell'esperienza di confronto tra individuo e potere simbolizzata dalla vicenda di Sebastiano.



► b) Bonhoeffer, *Resistenza e resa*, Ed. Paoline. Consegna: lettura e discussione delle lettere di D. Bonhoeffer cercando di individuare: le strategie concrete di elaborazione del dolore e di lettura della propria esperienza di sofferenza e di espropriazione; gli sfondi di senso alla luce dei quali l'esperienza di dolore e di espropriazione viene letta e ridefinita; l'importanza dell'elemento narrativo/epistolare nella elaborazione della propria esperienza; le proposte di resistenza spirituale al dominio ed alla vessazione che possono emergere dalla lettura di questi testi.

► c) Guidetti Serra, *Compagne*, Einaudi. Consegna: lettura e discussione delle interviste cercando di evidenziare: le strategie di resistenza messe in atto dagli individui; la specificità femminile delle storie di resistenza narrate; il ruolo della memoria e della narrazione nella costruzione di una identità "resistente".

Secondo incontro: 3 ore

Restituzione dell'analisi di testi e dibattito. Ascolto di brani musicali: individuo, dolore, resistenza e resa.

a) "Eurialo e Niso" (Gang); b) "Christmas Card from a Hooker in Minneapolis" (Waits); c) "Quello che mi resta" (Lolli); d) "L'uomo coi capelli da ragazzo" (Fossati); e) "Non farti cadere le braccia" (Bennato); f) "Il bagno alla bianca" (C. de André).

Compilazione tramite tecniche non verbali della carta di identità dell'individuo "resistente"

2. Ricordare il futuro

Per ragazzi e ragazze della scuola media inferiore. Un incontro di 2 ore. Durante la lezione del relatore ai ragazzi vengono distribuiti degli oggetti che passano di mano in mano e vengono poi depositati sul "tavolo della memoria" in mezzo all'aula/sala.

► Lettura dei nomi dei morti per strage in Italia dal 1948 a oggi

► Canzone introduttiva: *Non maledire questo nostro tempo* (Gufi).

"VENTOTTO OTTOBRE '22: L'EQUIVOCO DELL'OBEDIENZA"

Oggetti: a) libro autobiografico del Duce (il culto della personalità); b) un teschiotto di plastica (il culto della morte); c) una zolletta di zucchero (microespropriazioni e micromemorie); d) un fiammifero (i roghi dei libri). Letture: *Corrispondenza commerciale Auschwitz/IG Farben*.

"OTTO SETTEMBRE '43: RESISTENZA O RESA?"

Oggetti: a) carta di identità (definizione di sé e nome di battaglia); b) una bottiglia (strumenti di resistenza quotidiana); c) la radio (Radio Londra); d) una mappa (conoscenza del territorio). Letture: *Lettere dei condannati a morte della Resistenza*.

"VENTICINQUE APRILE '45: ESSERE LA LIBERTÀ"

Oggetti: a) una sciarpa dell'Inter (strumenti di definizione di sé); b) una pagnotta (memoria concreta); c) un binocolo (il passato che non passa: l'attenzione vigile). Letture: *A coloro che verranno* (Brecht).

"FINALE"

Oggetto: a) un floppy-disk (la memoria si può perdere, come la libertà).

3. Da quelle tenebre. La shoah e la pedagogia della resistenza

Laboratorio interdisciplinare per le ultime classi della scuola media superiore

I. Lezione frontale sull'esperienza della Shoah (2 ore)

Temi trattati: la società del "dopo" Auschwitz; la dimensione della Shoah; il feno-

Maus è una storia splendida. Ti prende e non ti lascia più. Quando due di questi topolini parlano d'amore, ci si commuove, quando soffrono si piange.



meno Gulag e il revisionismo storico; la società della mobilitazione totale; le dinamiche della "nuova guerra"; la costituzione degli stereotipi; la ghettizzazione; il potere assoluto; gli uomini e la Shoah: carnefici, vittime, spettatori; le procedure di spersonalizzazione.

II. Lavori di gruppo: un approccio interdisciplinare a tema (2 ore)

► a) la musica classica e leggera. Arnold Schoenberg, *Un sopravvissuto di Varsavia*, *Funk kleine Klavierstücke*, *Trio per Archi*;

Chi era costui? Lupo Alberto

Speriamo proprio che non ci stia leggendo, il sentimentalissimo Lupo Alberto, e che non si metta a frignare nel constatare che lo stiamo confinando nella presente rubrica giocata all'imperfetto... Sì, perché la fortunata creatura del modenese Guido Silvestri, in arte Silver, poco più che quarantenne e cresciuto all'ombra di Bonvi — è in realtà viva e vegeta e di enorme successo, beniamina degli adolescenti più o meno cresciuti che rivedono in essa le loro storie aggrovigliate, i loro problemi, le loro passioni. Nato come il protagonista di una striscia in cui la gallina Marta, innamorata di lui, fa di tutto per portarlo all'altare, Lupo Alberto viene pubblicato inizialmente nel 1973 su "Undercomics" e poi sul "Corriere dei Ragazzi" e su "Eureka", per raggiungere quindi il privilegio di una testata mensile tutta sua: nella quale la critica sociale e politica si accompagna costantemente ad una straordinaria carica umoristica, fino ad assurgere a "testimonial" di una non lontana e discussa campagna per l'educazione sessuale dei nostri giovani. Le sue vicende si svolgono tutte nella fattoria dei McKenzie, situata in un non meglio precisato angolo di verde dove gli uomini non appaiono mai e gli animali — come capita spesso nel fumetto — la fanno da padrone: da Marta, già citata, al cane guardiano Mosè, contrario ai raids del

buon Lupo nell'apparente quiete del ranch; dalla talpa Enrico, inverosimilmente miope, al papero Glicerina, lo stupidotto di turno; dal prepotente toro Krug, temuto da tutti, al colto e un po' supponente maiale Alcide... La cornice perenne resta, in ogni caso, l'impossibile love story tra l'innamorata Marta ed il tenero Lupo, geloso della propria privacy e comunque indisponibile a convolare con lei a giuste nozze, nonostante un'indubbia simpatia che lui prova per l'appassionante gallina: una cornice che apre di frequente,



come si accennava, a tematiche "importanti" come i mutamenti politici e persino il terrorismo, intorno al '77, la difesa dell'ambiente e lo sterminio degli animali da pelliccia, in seguito, per giungere ad una coraggiosa e non certo facile riflessione sull'omosessualità, allorché Enrico la talpa ha scoperto la propria "diversità", e sulla necessità di difendere i diritti civili. Anche un bestiario sgangherato, pieno di gags e di soggetti decisamente "border line", infatti, può servire a mandare dei messaggi. Che i ragazzi, anche grazie al lineare e accattivante tratto di Silver, mostrano di non disdegnare.

Mahler, *Kindertotenlieder*; Gang, *Eurialo e niso, La pianura dei 7 fratelli*;

► b) la pittura e i codici iconici. Edvard Munch, Georg Grosz, I disegni dei bambini del Lager di Terezin, i disegnatori politici inglesi negli anni 30 e 40, il fumetto: Art Spiegelmann e Tiziano Sclavi;

► c) la poesia. Yiztak Katsenelson, *Canto del popolo ebraico massacrato*, Primo Levi, *Ad ora incerta*, Danilo Dolci, *Non sentite l'odore del fumo?*, Poesie dei bambini del Lager di Terezin;

► d) la filosofia e la teologia. Theodor Adorno, da *Minima moralia*, da *Dialettica negativa*, Vladimir Jankelevich, da *Perdonare?*, Hans Jonas, da *Il concetto di Dio dopo Auschwitz*, André Neher, da *L'esilio della Parola*;

► e) il teatro. Karl Kraus, *Gli ultimi giorni dell'Umanità*, Peter Weiss, *L'istruttoria*, Samuel Beckett, *Pezzi brevi per teatro*;

► f) le strategie di resistenza. Primo Levi, Elie Wiesel, Lidia Beccaria Rolfi, Liana Mil-lu, Dietrich Bonhoeffer.

III. Restituzione dei lavori di gruppo e conclusioni (1 ora)

Sarebbe interessante che i ragazzi provassero a restituire il lavoro di gruppo con modalità non solo verbali (magari anche coerenti con il codice del quale si sono occupati).

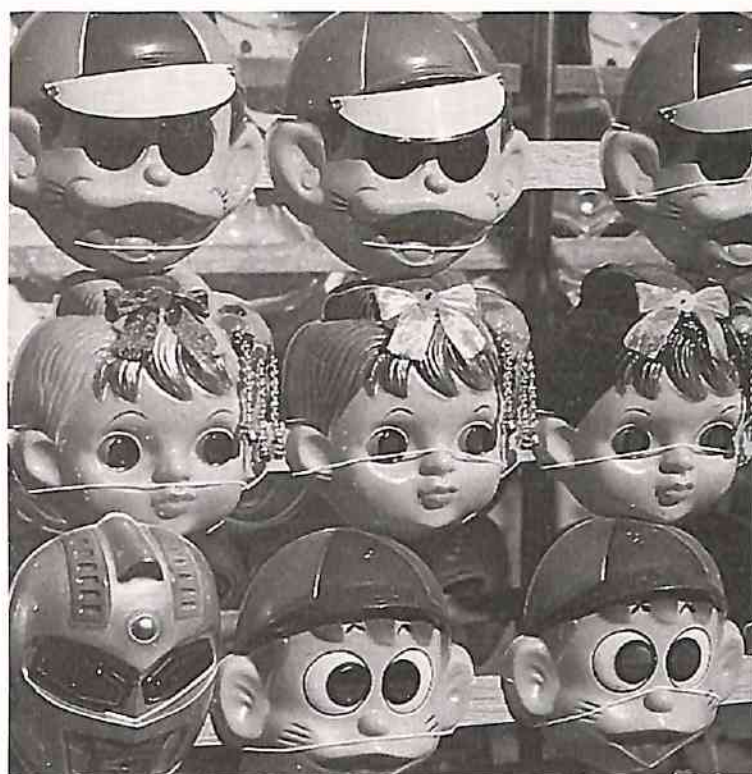
Bibliografia Mausiana

Resta poco spazio per la bibliografia su Maus, del resto sparsa — almeno per quanto riguarda quella in lingua italiana — su diverse riviste, a cominciare da quelle che hanno ospitato per prime il capolavoro di Spiegelman, *Alter* e *Linus*. Rimandiamo dunque soprattutto alla lettura diretta dei due volumi, pubblicati entrambi dalla milanese Rizzoli: col titolo, rispettivamente, di *Mio padre sanguina storia* e *E qui cominciarono i miei guai*, e oggi disponibili anche in un unico tomo intitolato *MAUS. Racconto di un sopravvissuto*. E poi, ad un prezioso libretto curato da *La centrale dell'arte* nel 1994 in occasione della prima mostra su Spiegelman organizzata in Italia, dal titolo *Note su la scrittura di Maus*, realizzato da Natalia Indrimi. Vi si trova, fra l'altro, uno studio sulle tecniche fumettistiche utilizzate dall'autore newyorkese e una bibliografia essenziale in lingua americana.

Ci sono scuole pensate più di un secolo fa al pari di altre istituzioni totali quali i manicomi, le caserme o gli ospedali. Queste scuole il più delle volte hanno una pianta rettangolare con lunghi corridoi e altezze esagerate. Erano i tempi in cui in una scuola superaffollata potevi incontrare chi era portatore di malattie gravi dell'apparato respiratorio e così c'era bisogno di molta aria e di spazi ampi. Da qui le altezze esagerate che oggi scandalizzano chiunque affronti il problema del risparmio energetico. Ci sono poi scuole rimediate, cioè edifici non certo nati come scuole ma adattati a questo scopo. Possiamo perciò avere una serie di appartamenti, una vecchia casa colonica, un ex capannone di polli. Fra questa ultima tipologia di scuola troviamo le famose "scuole sgaruppate". Paradossalmente, però, oggi noi possiamo imbatterci in aule che esprimono creatività, desiderio di sperimentazione, scuola attiva in strutture antiche o adattate e nel contempo incontrare aule piatte e spoglie e fredde all'interno di strutture pensate e nate come scuole soltanto pochi anni fa. Ora io credo che l'aula di una scuola esprima fino in fondo quello che si vive in quella scuola. Va posta perciò grande attenzione a come viene organizzata dagli insegnanti e vissuta dagli scolari e dalle scolare.

Un'aula accogliente

C'è ad esempio la questione dell'accoglienza. Un conto è arrivare in una aula spoglia e con pareti bianche, un conto è giungere il primo giorno di scuola, in prima elementare, in un'aula abbellita da alcune delle produzioni artistiche dei bimbi e delle bimbe che l'anno prima frequentavano la scuola d'infanzia. In questa aula i remigini sicuramente ritrovano una parte di loro e soprattutto



Nell'aula che parla

trovano chi li sa accogliere e valorizzare per quello che sono e che sono stati fino ad allora. C'è poi la questione di quegli elementi che potremmo definire classici come ad esempio l'alfabetiere, le carte geografiche, l'orologio. Sicuramente noi tutti abbiamo, fra i nostri ricordi, l'immagine della parete con i disegni che accompagnavano le lettere dell'alfabeto che abbiamo imparato a conoscere in prima elementare, oppure con le prime carte geografiche. Pensiamo alla carta geografica dell'Italia "fisica" e dell'Italia "politica". Sono elementi che per mesi e per anni ci hanno accompagnato nel nostro iter scolastico, che si sono impressi nella nostra memoria visiva e che pro-

tabilmente non dimenticheremo mai. Ma non si dimenticherà mai nemmeno l'emozione di vedere valorizzata una propria produzione scolastica (un disegno tecnico, un quadro, un'opera plastica...) esposta sulle pareti di un'aula o di un corridoio della scuola. Recentemente, in un'aula di una scuola del circolo didattico in cui lavoro, ho trovato esposte su una parete, le produzioni poetiche dei bambini e delle bambine di quella classe. È un bell'esempio di come valorizzare lo sforzo creativo e letterario di coloro che in quella classe ci passano a volte un terzo del loro tempo quotidiano. Nella stessa classe ho visto la buona abitudine di raccogliere e appendere sulla parete del-

di GIANFRANCO ZAVALLONI

l'aula gli articoli trovati sui giornali inerenti uno dei temi che in quel periodo veniva trattato in classe. Una sorta di quello che un tempo era definito da-tze-bao, cioè giornale murale. E un tempo erano di gran moda anche i murales. Perché non progettare e realizzare insieme, allievi e insegnanti un bel murale nella parete bianca di un corridoio? In fondo i murales non sono stati certo inventati nel Cile di Allende, ma da coloro che hanno commissionato l'affresco della Cappella Sistina o della Basilica Maggiore di Assisi e forse ancor prima da chi ha inciso sulle rocce della Val Camonica o sulle pareti della grotta di Lesaux.

Un luogo in cui stare bene

Come tutti gli altri elementi che intervengono in ambito educativo, possiamo perciò affermare che anche l'aula, con le pareti, non è neutrale. E per questo che andrebbero fatti alcuni interventi di non poco conto. C'è chi, ad esempio, ha ricavato dall'aula un angolo del libro. È questo un angolo molto accogliente, dove a volte si ritrova un tappeto con dei cuscini o un divano e soprattutto una piccola biblioteca di classe con libri adatti ai bambini della fascia di età in cui rientra quella classe. È l'angolo in cui i bambini possono, nel corso della giornata scolastica, rifugiarsi e andare a leggere brani di un libro o semplicemente sfogliarlo per guardarne le illustrazioni. In alcune aule, soprattutto per scolari e scolari di prima e seconda elementare, ho visto far questo anche con i giocattoli e con i giochi da tavolo. Ad esempio i giochi ad incastro, i puzzle, le carte da gioco, le tombole, le dame. Questa scelta è a mio parere estremamente appropriata. Se siamo attenti e sensibili scopriremo che questo alleggerisce il clima scolastico che può risultare a volte pesante e

nel contempo ci dice che anche da questi giochi si può apprendere.

Pensiamo alla infinite operazioni matematiche che stanno dietro una partita di "briscola", di "scopa" o di un "solitario". Oppure pensiamo alla educazione stradale che può essere appresa con le macchine e un tappeto rappresentante la mappa di una città.

E il mobilio?

Anche a proposito dei mobili di una classe potremmo riflettere. In fondo il banco è connotato con l'idea di scuola. Qui si tratta davvero di ripensare le maniere di organizzare uno spazio che è limitato ma che può offrire una varietà di opzioni a nostra discrezione.

Credo che sia importante non farsi prendere dal pseudomodernismo. Penso al periodo in cui sono andati al macero e quindi distrutti migliaia di armadi, cattedre e banchi in legno naturale per essere sostituiti dai più moderni e igienici banchi con il pianale in materiale plastico.

E per pareti gli alberi

Vorrei concludere questa mia riflessione ricordando a tutti noi come sia importante anche avere chiara l'idea che c'è un altro tipo di classe, una classe che a volte non ha pareti di mattoni, ma alberi, case, ruscelli, siepi. È la classe che sta fuori dalle pareti della scuola e che possiamo incontrare quotidianamente.

Ora io credo che l'aula di una scuola esprima fino in fondo quello che si vive in quella scuola. Va posta perciò grande attenzione a come viene organizzata dagli insegnanti e vissuta dagli scolari e dalle scolare.

Questa pubblicità non promuove un prodotto ma un diritto. **IL DIRITTO ALL'INFORMAZIONE.**

ADISTA

**La più informata agenzia di notizie e
documentazioni sul mondo cattolico e dintorni.**

■ Un occhio "laico" sui fatti religiosi ■ Uno sguardo "religioso" sul mondo laico ■ Un osservatorio permanente sulla chiesa, le chiese e le religioni ■ Una rassegna plurilaterale di teologia, teologie, fede e politica ■ Una informazione leale per una comunicazione reale ■ Dentro e fuori le chiese e le istituzioni ■ Accanto e insieme a chi è d'accordo e a chi dissente ■ Per conto e a favore di chi non ha voce ■

90 numeri all'anno

Due numeri a settimana di:

NOTIZIE - RASSEGNE - DOCUMENTI - ANTICIPAZIONI -
CONVEGNI - DIBATTITI - OPINIONI

Un numero al mese "internazionale" di:

SAGGI E REPORTAGES DALLE MIGLIORI RIVISTE ESTERE

Rassegne stampa:

COMMENTI LAICI SUGLI AVVENIMENTI RELIGIOSI REAZIONI E
POSIZIONI DEI CRISTIANI SUGLI AVVENIMENTI POLITICI

ABBONAMENTI Italia: L. 100.000 - Sostenitore: L. 300.000
Estero (Europa): L. 140.000 - Extraeuropa: L. 180.000

VERSAMENTI SUL C.C.P. 33867003 O ASSEGNO BANCARIO NON TRASFERIBILE INTESTATO A: **ADISTA**, VIA ACCIAIOLI, 7
00186 ROMA - TEL. 06/6868692 - 68801924 - 6832704
FAX 06/6865898

Trama

Cité di Muggets, *banlieu* a 30 km da Parigi. La notte è passata in durissimi scontri tra migliaia di giovani e la polizia, colpevole di aver brutalizzato un maghrebino, che ora è in coma.

10.38, mattina. Inizia la giornata di tre amici inseparabili: Said, maghrebino, che si arrangia grazie ai suoi piccoli traffici; Hubert, nero, che sogna una carriera da pugile e tenta di fare breccia nella rabbia dei compagni con riflessioni pacifiste; Vinz, ebreo, che pensa che l'unica via di sopravvivenza passi per l'odio ed è deciso a vendicare la morte dell'amico in coma, stendendo un poliziotto qualsiasi con la 44 Smith & Wesson cromata, che un agente ha perso durante gli scontri e che lui ha tro-

L'odio (La haine)

Regia e sceneggiatura: Mathieu Kassovitz

Paese d'origine: Francia 1995

Interpreti: Vincent Cassel, Hubert Kounde, Said Taghmaoui, Karim Belkhadra

Durata: 95'

Premi: Miglior regia Cannes 1995

Distribuzione video: Mondadori Video

Pubblico: Scuole medie superiori, v.m. 14

Il regista: Il ventottenne Kassovitz, di origine ebraica e che nel film recita la parte del naziskin terrorizzato dalla Smith & Wesson dell'ebreo Vinz, è alla sua seconda regia; nella sua prima opera, *Metisse*, del 1993, racconta a metà tra il serio e il comico di tre giovani parigini, le cui relazioni sono complicate da questioni di razza e di gelosia. Al termine, mentre i titoli di coda scorrono su una fotografia del pianeta Terra – la stessa collocata sui titoli di testa così come all'inizio e alla fine de *L'odio* –, una voce fuori campo, con un tono da politico razzista, avvisa: "Voi conoscete i loro obiettivi: vogliono che tutti i bambini, bianchi e neri, siano gettati nel calderone integrazionista; il risultato sarebbe disastroso: una razza imbastardita e impoverita, un mondo in cui la differenza tra bianchi e neri sarebbe completamente eliminata". *Metisse* (titolo originale: *Café au lait*) è stato premiato alla Mostra di Venezia del 1993.

L'odio.

Il problema non è la caduta ma l'atterraggio

vato. Said, Vinz e Hubert iniziano a girovagare per il quartiere, senza una meta precisa; vi è una calma tesa, gli scontri della notte hanno lasciato ferite nelle strade e nella gente, ogni incontro con un poliziotto può facilmente degenerare in uno scontro. Per riscuotere un credito da uno spacciatore, i tre prendono il metrò per Parigi, ma la città si dimostrerà, durante la lunga notte, lontana, estranea, incomprensibile e violenta: come due mondi chiusi non sapranno entrare in rapporto. Al mattino, al ritorno in periferia, alle 06.01, l'ultimo tragico epilogo prima dell'atterraggio.

Dentro al mondo di... L'odio

Inizio (immagini televisive): un dimostrante da solo urla contro poliziotti schierati: "Non siete che degli assassini; facile sparare eh?, ma noi abbiamo solo

pietre. Quadro: bomba molotov che cade sulla Terra (il taglio dell'immagine è quella tipica di spedizioni spaziali). Voce off: "Questa è la storia di un uomo che cade da un palazzo di cinquanta piani: mano a mano che, cadendo, il tipo passa da un piano all'altro, per farsi coraggio si ripete: 'Sino a qui tutto bene, sino a qui tutto bene, sino a qui tutto bene...'. Il problema non è la caduta ma l'atterraggio".

Schermo: la molotov esplode. Solo – bomba – tanti (manifestazione, la polizia si prepara, scene di scontri, feriti, arresti, operatori TV, incendi, assalti a negozi). La Tv si spegne. 10.38. Volto di Said con occhi chiusi, li apre. La cinepresa inquadra la nuca e si avvicina diventando il suo sguardo. Così inizia la giornata, meglio una giornata come tante altre, vuote, senza una meta, senza un senso, più giocata contro che per.



E il racconto ha la scansione di un orologio che batte il tempo, quasi un meccanismo ad orologeria che scorre verso lo scoppio; ha la frenesia di un linguaggio assillante, onnipresente, ripetuto, sporco di parolacce e vuoto per le parolacce, che non sembra fare comunicazione

**di LINO FERRACIN
MARGHERITA PORCELLI**

profonda di vissuti ma solo mezzo di espressione di una violenza che ribolle dentro; ha la fotografia che sceglie un bianco e nero spietato, sporco, che esce dalle morbide tonalità in grigio dei ritratti e si fa reportage di guerra, dove il bianco e il nero si odiano sporcandosi a vicenda.

Un film disseminato di strappi. Un racconto che non vuole avvicinare lo spettatore o ammaliarlo o fargli perdere il controllo, anzi, ogni tanto, strani movimenti di macchina, come quello che presenta i tre su una balconata di Parigi con la torre Eiffel sullo sfondo, o l'inquadratura di un cartellone pubblicitario con la stessa immagine iniziale della Terra, sono espliciti richiami allo spettatore a riposizionarsi rispetto allo schermo, a riaccendere attenzioni critiche. *L'odio* non è un film che spinge all'imitazione, non presenta modelli distorti di comportamento in modo suggestivo o inconsciamente attraente, non alletta, non fa identificazione. È questo un film che non appartiene al genere del cinema di conforto, quel cinema cioè che qualsiasi cosa racconti, o terribile tema affronti, riesce sempre a trovare un lieto fine, riesce comunque ad offrire allo spettatore una via di fuga, una possibilità di redenzione o di soluzione; che l'intenzione sia un'altra, il finale in modo esplicito ce lo dice. Scatto dell'orologio: 6.00-6.01. Voce fuori campo: *È la storia di una società che precipita e che, mentre sta precipitando, si ripete per farsi coraggio* (Quadro: Said chiude forte gli occhi quasi a negarsi ciò che vede: un poliziotto e Hubert che si puntano alla testa una pistola): *"Fino a qui tutto bene; fino a qui tutto bene; fino a qui tutto bene. Il problema non è la caduta, (sparo) ma l'atterraggio"*.

Uno sguardo particolarmente attento a...

Ci sembra appena il caso di ricordare che l'intensità e la complessità del tema affrontato e la durezza del linguaggio usato richiedano un'attenzione particolare che crediamo debba essere rivolta alle dinamiche interattive che potrebbero scatenarsi all'in-

terno della classe a seguito della visione di questo film. Un'accurata indagine e una esplorazione del vissuto individuale dei propri allievi ci pare necessario prerequisito per avviare un'operazione didattica che può essere coinvolgente sul piano personale.

Secondo noi l'attenta valutazione della realtà culturale della classe, la chiarezza del livello di maturità raggiunto dai singoli alunni, l'esatta conoscenza dei loro effettivi bisogni è fondamentale per conoscerne la capacità recettiva e quindi per attivare, smorzare o indirizzare interrogativi, riflessioni, sensibilità collegati alla realtà del film o a realtà simili. Se questo è valido sempre, diventa irrinunciabile per film che affrontano tematiche di un forte spessore umano e sociale, che suscitano spesso resistenze, arroccamenti della propria cultura e provocano talvolta suscettibilità, rifiuti o ipocrisie. È utile quindi che dopo la visione si stimoli, con una delle usuali tecniche di dinamica di gruppo, come ad esempio la parola stimolo sulla lavagna o il *brain storming*, la riflessione prima e la discussione poi su quanto visto; è sempre bene ricordare come le singole prese di posizione debbano sempre trovare giustificazione all'interno di ciò che si è visto; il film va preso come un testo che è sì aperto alla lettura interpretativa ma che comunque presenta una sua resistenza ad una qualsiasi libera e personale lettura. Il primo stimolo potrebbe essere quello di partire da un momento particolarmente significativo o forte come la scena dello scontro dei tre protagonisti con la banda di naziskin, ricordando qui come il regista, di origine ebraica, abbia scelto di filmarsi tra i naziskin, proprio quello che, con la svastica sulla testa, Vinz minaccia con la pistola. Perché una scelta così provocatoria? Oppure si può iniziare riflettendo su una situazione più aperta, immediatamente meno chiara, come la scena in cui Said, incontrando per un via di Parigi un manifesto pubblicitario che rappresenta la Terra e che riporta la scritta "Le monde est à vous" corregge Vous con Nous, o ancora il racconto del vecchio nei gabinetti pubblici, racconto che termina con la domanda di

Said che si potrebbe qui rilanciare al gruppo: "Che ce l'ha raccontato a fare?" Buona domanda questa da riproporre alla fine sul film nel suo complesso.

Riportiamo qui per comodità il racconto integrale del vecchio nei bagni pubblici, con la brutalità di alcune espressioni, che però nel film sono fortemente attenuate, nella loro volgarità, dall'atteggiamento innocente ed ironico del vecchietto e dalla sorpresa attenta e incredula dei tre ragazzi. Il vecchietto, uscendo da un bagno: "Ci si sente meglio dopo una bella cacata. Voi credete in Dio? Non bisogna domandarsi se si crede in Dio, ma se Dio crede in noi. Avevo un amico che si chiamava Grunvalski, siamo stati deportati insieme in Siberia. Quando ti portano in Siberia nei campi di lavoro, si viaggia nei carri bestiame e si traversano steppe ghiacciate per giorni e giorni senza vedere anima viva. Ci si scalda l'uno con l'altro ma il problema è che per liberarsi, per cacare, nel vagone, non si può e le sole fermate sono quando bisogna mettere l'acqua nella locomotiva. Ma Grunvalski era parecchio timido e già quando dovevamo lavarci in gruppo si sentiva molto a disagio, io lo prendevo un po' in giro per via di questa storia. Insomma il treno si ferma e tutti noi ne approfittiamo per andare a cacare dietro al vagone.

Ma io gli avevo talmente rotto le scatole al povero Grunvalski che lui decide di andarsene un po' lontano. Insomma il treno riparte, tutti saltano su al volo perché il treno non aspetta. Il problema è che Grunvalski, che se ne era andato via dietro dei cespugli, stava ancora cacando. Allora io vedo correre fuori da dietro un cespuglio reggendosi con le mani i pantaloni per non farli cadere e tentando di raggiungere il treno. Io gli tendo la mano ma come lui mi tende le sue, deve mollare, deve mollare i pantaloni che gli cadono alle caviglie. Ritira su i pantaloni e si rimette a correre e i pantaloni gli cascano tutte le volte che Grunvalski prova a tendermi le mani". Said: "Allora?, insomma, che è successo?" Vecchio: "Niente. Grunvalski è morto di freddo. Arrivederci, arrivederci, arrivederci". (Il vecchietto esce. Pausa). Said, guardando gli altri: "Che ce l'ha raccontato a fare?"

Fino a qui tutto bene.
Oddio, i pantaloni?
Fino a qui tutto bene.
Oddio, i pantaloni?

Autore: Maria de Lourdes Jesus

Titolo: *Racordai. Vengo da un'isola di Capo Verde.*

Casa Editrice: Sinno

Città: Roma

Anno di Pubbl.: 1996

Prezzo: £. 15.000

Racordai è lo strumento e la canzone che si possono ascoltare a Capodanno per le strade delle isole di Capo Verde. Dopo la mezzanotte, si va in gruppo di casa in casa, allegramente suonando e cantando *racordai*. È un augurio di Buon Anno, ma è soprattutto un canto di speranza per tutte le persone che aprono la porta della loro casa, e che quindi, partecipano all'attesa di un tempo migliore. Allo stesso modo, anche l'autrice pretende di entrare nelle nostre case, per stare insieme con noi condividendo auguri e promesse. Questo libro rientra nella collana "I Mappamondi": testi bilingui per ragazzi che hanno compagni di scuola stranieri, o per ragazzi stranieri che hanno compagni di scuola italiani. *Racordai* è scritto con testo portoghese a fronte.

Autore: Mariano Aguirre

Titolo: *I giorni del futuro. La società internazionale nell'era della globalizzazione.*

Casa Editrice: Asterios

Città: Trieste

Anno di Pubbl.: 1996

Prezzo: £. 29.000

Una lettura che coglie, in un'aggiornata, documentata e sconvolgente panoramica, alcune delle prospettive di trasformazione dello scenario internazionale. Un libro per interpretare i processi, le tendenze e i conflitti che contribuiranno a plasmare decisiva-

mente il mondo in cui vivremo nel XXI secolo.

Autore: Claude B. Levenson

Titolo: *Tibet. Storia di una tragedia.*

Casa Editrice: Edizioni Lavoro

Città: Roma

Anno di Pubbl.: 1997

Prezzo: £. 15.000

Da una profonda conoscitrice della cultura tibetana, nasce questo libro che ricostruisce la drammatica vicenda storica che ha portato alla occupazione del Tibet da parte della Cina. L'autrice sottolinea la profonda diversità tra il mondo tibetano e quello cinese, cercando, al tempo stesso, di fornire la chiave di lettura per comprendere quella che non è solo una crisi politica regionale e internazionale, ma la distruzione programmata di una civiltà.

Autore: Paco Ignacio Taibo II

Titolo: *Senza perdere la tenerezza. Vita e morte di Ernesto Che Guevara.*

Casa Editrice: Il Saggiatore

Città: Milano

Anno di Pubbl.: 1997

Prezzo: £. 29.000

Senza perdere la tenerezza è la biografia più completa e appassionata di Ernesto Che Guevara. L'autore ha scavato in una massa ingente di lettere personali e pubbliche, diari, appunti, articoli, poesie, discorsi, conferenze, interviste, frasi riportate da testimoni attendibili. È entrato nei recessi degli archivi cubani e ha attinto largamente al famoso "Diario del Ministero dell'Industria", ancora inedito. Ne esce un ritratto virile e dolce, secondo un

famoso motto guevarista: "bisogna essere duri senza mai perdere la tenerezza", ma molto più complesso e introverso dell'icona oggi divulgata.

Autore: Marco Aime

Titolo: *Taxi Brousse. Sulle strade d'Africa.*

Casa Editrice: Stampa Alternativa

Città: Roma

Anno di Pubbl.: 1997

Prezzo: £. 14.000

Spesso associamo l'Africa ad immagini di "occhioni sgranati, pancioni gonfi su corpi scheletrici, soldati impazziti o colonne di profughi"; o la consideriamo l'ideale scenario per racconti o romanzi esotici: questa è l'Africa degli stereotipi. L'autore in questo libretto cerca invece di narrare dell'Africa vera che lui ha cercato di scoprire, con i suoi problemi, le sue frustrazioni, ma anche le speranze, i sogni, la vita quotidiana, le feste, le danze.

Autori: AA.VV.

Titolo: *Noci di cola, vino di palma. Letteratura dell'Africa subsahariana in un'ottica interculturale.*

Casa Editrice: Cres Edizioni Lavoro

Città: Roma

Anno di Pubbl.: 1997

Prezzo: £. 45.000

Al lettore viene proposto un viaggio che lo porterà ad inoltrarsi nel seducente mondo di culture lontane, ancora in gran parte ignote e misteriose. Si tratta di un testo sulle letterature africane, punto di avvio per un progetto di educazione interculturale, ma anche testo che, nello stesso tempo, si offre come guida per accostarsi alla complessità dei fenomeni e

delle problematiche emergenti. Il volume — che nella terza parte presenta schede per autori ed opere, divisi per aree linguistiche e perciò di facile consultazione — si rivolge, oltre che agli insegnanti, a tutti coloro che sono sensibili e curiosi di ogni cultura.

Autore: Luce Irigaray

Titolo: *Il respiro delle donne.*

Casa Editrice: Il Saggiatore

Città: Milano

Anno di Pubbl.: 1997

Prezzo: £. 25.000

C'è un'identità divina nelle donne? La risposta è sì, ma essa è stata sopraffatta, nei secoli, dal patriarcato che imponeva una religione più rituale, speculativa e non mistica e incarnata cioè più congeniale per le donne. Teologhe di diverse confessioni, filosofe, pedagogiste, terapeute muovono alla ricerca della propria identità divina. Reinterpretando i testi e gli avvenimenti del passato, rivelano le chiavi di una fede e di una spiritualità al femminile, insegnano quella parte di verità necessaria alla pa-

ce e all'alleanza tra donne e uomini.

Autrice: Sigrid Loos

Titolo: *L'importante è partecipare.*

Casa Editrice: Elle Di Ci

Città: Torino

Anno di Pubbl.: 1996

Prezzo: £. 10.000

Questo manuale si rivolge a tutti coloro (insegnanti, animatori, operatori sociali) che vogliono introdurre un nuovo modo di interazione nel loro gruppo, spostando l'attenzione da un atteggiamento competitivo (che sta alla base della maggior parte dei giochi tradizionali) ad una formula ludica più cooperativa, allo scopo di favorire una maturazione socio-affettiva, personale e di gruppo. Le schede-gioco presentate in questo libro, sono raggruppate per argomenti, in modo tale da costituire un percorso graduale: giochi di conoscenza, di movimento, di collaborazione, di creatività, di espressione, di confronto e riflessione sui temi dell'interculturalità.

Autore: AA.VV.

Titolo: *Il grido degli ultimi. La chiesa dei poveri tra nord e sud del mondo.*

Casa Editrice: Datanews

Città: Roma

Anno di Pubbl.: 1997

Prezzo: £. 8.000

Sono tre importanti esponenti della Teologia della Liberazione gli autori di questo libro: si tratta di Leonardo Boff, Hans Küng e Norbert Greinacher. In questo piccolo testo essi spiegano cosa sia veramente questo *modo nuovo* di essere uomini e donne nella Chiesa, di vivere e di vedere il mondo dal punto di vista dei poveri, degli oppressi, degli sfruttati.



GAZZOLO (BS), 5.3.'97: Su invito dell'insegnante Amalia Viero, il Direttore del CEM ha animato in frazione di Gazzolo, gli alunni delle III.e e IV.e elementari (il mattino) e gli alunni delle V.e (il pomeriggio), proponendo due temi: - **COSTRUIRE LA PACE** (partendo dal documentario su Nevé-Shalom); - **LE ROTTE DELLA MONDIALITÀ** (partendo dal documentario sul planisfero Peters). Ringrazio i simpaticissimi alunni, l'Insegnante Viero e il corpo insegnante.

MELEGNANO (MI), 13.3.'97: Visita all'interessantissima mostra sul Senegal, organizzata dagli amici Raffaella Levi Roncaglia e Alberto Mazzarotto che ringrazio vivamente. Bravi!

MILANO, 13.3.'97: Presso "Mani Tese" (via Cavenaghi, 6), incontro col Vice-Direttore del CEM, Antonio Nanni, col quale è stato fatto il punto sulla tematica del nostro prossimo Convegno Nazionale.

AGRATE (MI), 13.3.'97: Incontro di lavoro con la collaboratrice CEM Patrizia Canova che ringrazio per l'accoglienza e l'ospitalità.

MILANO, 14.3.'97: Rispondendo all'invito rivolto dal Coordinatore del Centro Ecumenico Europeo per la Pace, Gianfranco Bottoni, P. Milani ha partecipato al "Forum sul tema: **Europa: quadrare il cerchio? Efficienza economica, soggettività della società, governo democratico**", che ha avuto luogo nella Sala del Consiglio di Palazzo Isimbardi. Hanno affrontato il tema i seguenti esperti: Mario Monti, Commissario europeo, Presidente dell'Università commerciale di L. Bocconi, che ha svolto il primo intervento e condotto il forum al quale hanno partecipato come oratori:

Ralf Dahrendorf, Lord, Rettore del St. Antony College di Oxford, già Commissario europeo,

Jacques Delors, Presidente del Groupement d'Étude et de Recherches Notre Europe, già Presidente della Commissione europea,

Bronislaw Geremek, Presidente della Commissione Affari esteri del Parlamento polacco,

Carlo Maria Martini, Cardinale, Arcivescovo di Milano, che ha chiuso l'esposto degli altri illustri ospiti, con un magistrale intervento.

BRESCIA, 19.3.'97: Il Direttore del CEM ha partecipato al primo incontro del Ce.S.D.I. (Centro Studi per il Dialogo Interculturale e Interreligioso), tenutosi presso l'Università Cattolica e onorato dalla presenza della Dr.ssa Matilde Callari Galli

del Prof. Mauro Ceruti. Ringraziamo Don Mario Pasini dell'amabile invito.

PROVAGLIO D'ISEO (BS), 20.3.'97: Incontro con una ventina di operatori scolastici, presso le Scuole Elementari, in funzione della organizzazione di un vero e proprio "corso mondialità". I presenti hanno mostrato vivo interesse per la proposta. Un grazie all'Ins. Maria Baù per aver favorito questo incontro.

GARDONE V.T. (BS), 20.3.'97: Su invito e proposta del Dr. Valentino Maffina, Assessore, il Direttore del CEM ha svolto, nell'uditorio delle locali Scuole Medie di via Diaz, il tema: *La via dell'interculturalità, progetto della scuola italiana*. Il messaggio è stato favorevolmente accolto, tanto più che, sul territorio,

si sono già verificati positivi esempi di "integrazione" di nuovi immigrati presso le famiglie e le istituzioni scolastiche.

BELLINZONA (CH), 21.3.'97: I giovani del Liceo di Bellinzona, per una giornata assembleare autogestita, hanno invitato il nostro Fabio Ballabio che ha intrattenuto l'uditorio sul tema: *Il multiculturalismo come risorsa*. L'accoglienza riservata al Prof. Ballabio fa sperare in altre occasioni di incontro. Un grazie agli studenti.

PADOVA, 3.4.'97: Su invito del Dr. Gerson Guimaraes, P. Arnaldo De Vidi ha partecipato ad un corso interculturale promosso dalle ACLI e tenutosi presso la Chiesa della Natività. Il Vice-Direttore del CEM ha messo in evidenza il fatto che l'esistenza di culture diverse, in contesto mondiale, si rivela essere una sfida positiva per la proposta dell'interculturalità, come fenomeno "aggregante". Un grazie, per l'invito, al Dr. Guimaraes.

PALERMO, 3-5.4.'97: Hanno partecipato al Convegno Nazionale "Arte del Narrare e Arte del convivere", organizzato dal Comune di Palermo, in collaborazione con la Casa Laboratorio di Cenci e la Cooperazione Educativa, vari esperti dell'area del CEM. Siamo lieti di riportare, nel riquadro a pag. 8, il programma di questa importante manifestazione culturale, gentilmente segnalato dall'amico Franco Lorenzoni. Ci è gradita l'occasione per esprimere alla Dr.ssa Alessandra Siragusa, Assessore alla P.I. del Comune di Palermo, la nostra più viva amicizia.

ASOLA (MN), 5.4.'97: Organizzato dall'Associazione "Lion's Club Chiese Mantovano", s'è tenuto il meeting *Un ponte tra l'uomo e l'uomo*, al quale hanno partecipato, come

esperti, vari oratori come il Dr. Zaniboni, la Dr.ssa Gabriella Meroni, la Dr.ssa Lidia Keklikian. In questa occasione, il Direttore del CEM, ha svolto il tema: *Diverso come me. Alle radici della solidarietà*. Ringraziamo ancora una volta il Sig. Redini e Stefania, sua figlia, per il collegamento tenuto col CEM.

BRESCIA, 6.4.'97: Presso la sede del CEM, ha avuto luogo l'incontro annuale con i membri del Comitato Redazionale della rivista *CEM/Mondialità*. S'è potuto, così, fare il punto sui seguenti argomenti: andamento degli abbonamenti, lanci programmati dal periodico, nuove strategie da mettere in opera; verifica della formula redazionale della rivista, come contenuto e come veste tipografica; programmazione per la prossima annata scolastica, partendo dal tema del prossimo Convegno Nazionale (24-29 agosto '97): *Oltre la siepe. Educare alla mondialità nell'era della globalizzazione*. A nome del Comitato Direttivo del CEM, un sentito ringraziamento ai nostri preziosi collaboratori per la redazione della rivista.

PADOVA, 7.4.'97: Nel programma de "I lunedì col Sud del mondo" Don Ruggero Ruvoletto, Direttore del C.M.D., assecondato dalla Segretaria Giannina Bortolotto, ha invitato Antonio Nanni, Vice-Direttore del CEM, a tenere una conferenza ad un pubblico di circa 200 persone, rappresentanti la Scuola, il Volontariato, le Associazioni. Il prof. Nanni ha brillantemente svolto il tema: *Convivialità delle differenze, nell'era della globalizzazione*, animando poi, l'interessante dibattito che ha fatto seguito all'intervento. Ringraziamo vivamente, anche per l'occasione offertaci di presentare la rivista "Mondialità", mensile di educazione interculturale del CEM, e il recentissimo libro di Antonio Nanni: *Il mio zaino interculturale*.

Convegno di Missione Oggi

Brescia
sabato 17 maggio 1997

Difronte al "nuovo disordine internazionale" Quale convivenza dei popoli?

mattino

GIANNI TOGNONI

Segretario generale del Tribunale permanente dei popoli

A vent'anni dalla Carta di Algeri:
dal diritto dei popoli ai popoli senza diritti

Interventi liberi introdotti dalla Redazione di M.O.
Conclusioni del relatore

pomeriggio

HENRY TEISSIER

Arcivescovo di Algeri

Vangelo, persecuzione, martirio:

l'esperienza di una chiesa che continua a credere ostinatamente
nella convivenza e nel dialogo

Interventi liberi introdotti da E. Bianchi e M. Toschi
Conclusioni del relatore

Aula magna
della facoltà
di Medicina
(vicino pronto soccorso
Ospedale Civile)

ore 9,15-18

Per ulteriori
informazioni
tel. 030/377.71.80

C'era un signore
di Ono San Pietro
che i suoi ricordi
mise sottovetro.

Nessuno però visitò
il suo MUSEO
e lui ci rimase
come un balteo.

Quell'illuso signore
di Ono San Pietro!



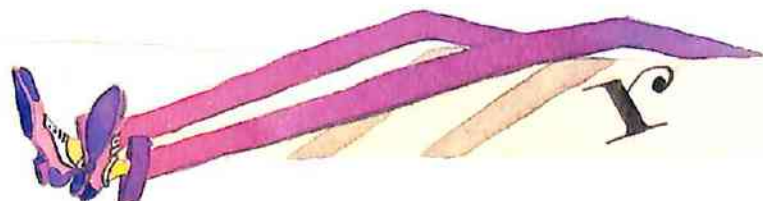
C'è chi affida i
propri ricordi ai
musei e chi prefe-
risce confidarli agli
amici più veri.
Così è per il Signor
MONDO di MORIMON-
DO, che di ritorno
dai suoi viaggi biz-
zarri fa visita im-
mancabilmente a
DANTE L'ELEFAN-
TE, amico di lunga
data e di grande
memoria.

Dante ascolta paziente con le palpebre a mezz'asta, come
immerso in un sogno. Il parlare cadenzato del narratore
è accompagnato da uno ZZZ... di sottofondo che ad orec-
chie profane potrebbe sembrare un sommesso russio.
Ogni tanto il dubbio assale il nostro viaggiatore: "Non si
sarà appisolato?". Ma, proprio nel mentre, riecheggia inattesa



la risata cristallina dell'elefante che, con sorprendente
prontezza di spirito, ricorda un episodio analogo accadu-
togli 1000 e più anni addietro.
E di nuovo i suoi occhi si infiammano di gioventù e
una lacrima, allegra, traversa l'aspro reticolo delle an-
tiche rughe...

"RICORDARE": TORNARE COL CUORE.
Portare in dono una storia perché
sia seme per altre storie, che si in-
tersechino con la nostra e la faccia-
no nuova.



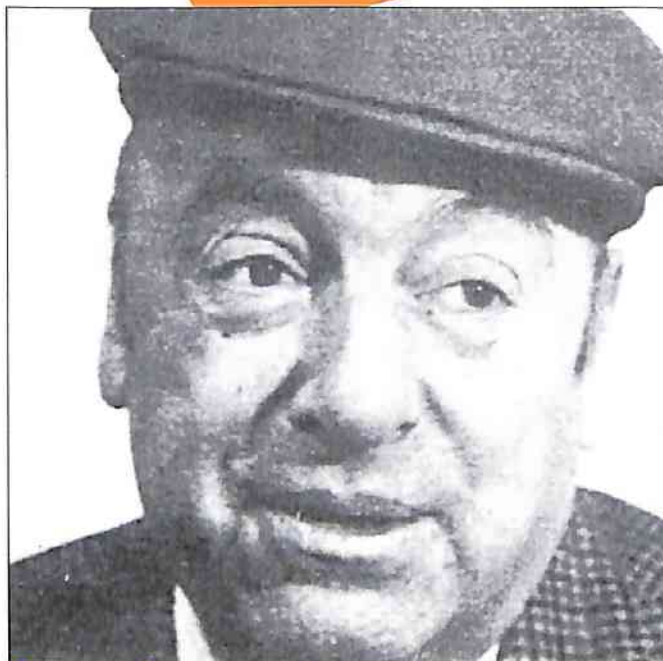
IL POPOLO

Io mi ricordo di quell'uomo, e non son passati
che due secoli da quando l'ho visto,
non ha camminato né a cavallo né in carrozza:
soltanto a piedi
disfece
le distanze
e non portava spade né armature,
ma reti sulla spalla,
un'ascia o un martello o un badile,
mai bastonò nessuno della sua specie:
l'impresa sua fu contro l'acqua o contro la terra,
contro il grano perché vi fosse pane,
contro l'albero gigante perché desse legna,
contro i muri per aprire le porte,
contro la rena per costruire i muri
e contro il mare per farlo partorire.

Io lo conobbi e ancora non lo scordo.

Caddero a pezzi le carrozze,
la guerra distrusse porte e muri,
la città fu un pugno di cenere,
ma lui per me sussiste,
sopravvive nella rena,
quando prima sembrava
imperituro tutto meno lui.

(Pablo Neruda)



Pablo Neruda¹⁹⁰⁴⁻¹⁹⁷³

Pablo Neruda (Neftali Ricardo Reyes Basolatto) nasce il 12 luglio del 1904 in Cile e perde la madre un mese dopo la sua nascita. Muore il 23 settembre 1973 a brevissima distanza dal "golpe" cileno che poneva fine alla democrazia in Cile. Per professione diplomatica e per impegno socio-politico vive in India, Spagna, Francia e Italia. Il suo nome è legato alla poesia. Il suo primo libro poetico è del 1923, l'ultimo del 1972. Nel 1971 gli viene conferito il Premio Nobel per la letteratura. "Sull'influsso di Neruda si potrebbero riempire molti volumi, documentando le tracce lasciate nella poesia ispano-americana dalle sue immagini e dalla ricchezza di lingua e di stile, che toccò quasi tutti i versi e culminò nel capolavoro americanista *Canto general*". (M. Ravoni)

"La funzione della poesia, per Neruda, è molto chiara: essa è al servizio dei popoli perché appartiene ai popoli stessi, essendovi dentro la vita così com'è". (A. Nanni, *Timonieri. Uomini e donne sulla rotta del terzo millennio. Dalle Americhe*, EMI, Bo 1997)