

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

OTTOBRE 98

Spedizione in A.P. 45%
Art 2 - Comma 20/b - legge 662/96
Filiale di Brescia
Anno XXI/X - n. 8 ottobre 1998
Via Piamarta 9 - 25121 Brescia

CEM Mondialità

Mensile di educazione interculturale

Limiti della Libertà.
Possibilità della scelta

Il terzo settore
in cifre

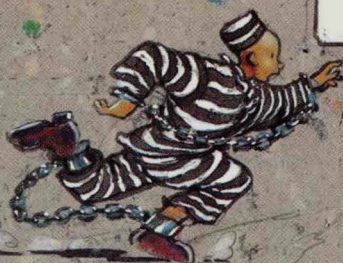
Global express,
dentro
e intorno alla notizia

1948-1998:
dalla cultura dei diritti umani
alla prassi didattica



LITTLE MEMO

LA LIBERTA'



NON SCAPPARE
TI PREGO!



IL MIO CUORE
HA BISOGNO
DI TE!



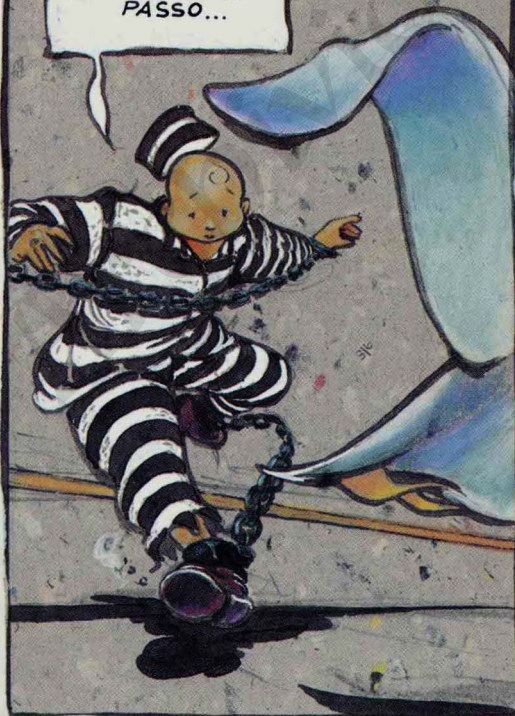
STANCHI SONO
I MIEI STIN-
CHI...



E AFFANNO-
SO IL RESPI-
RO!



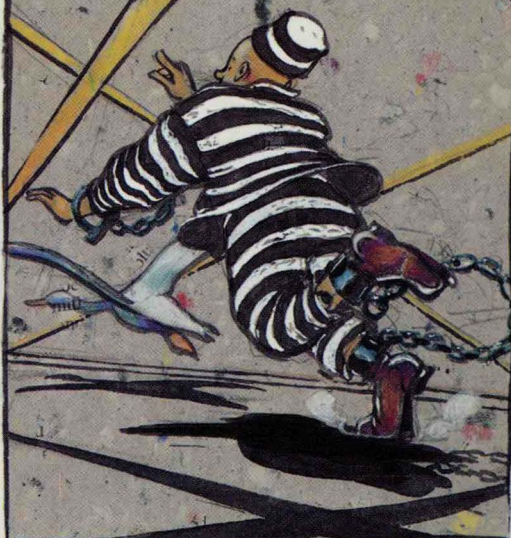
PESANTE IL
PASSO...



E
INCERTO...



MA NON MI
ARRENDERO'
LO SAI!



Noi abbiamo ancora un sogno

“I have a dream!”, proclamò un giorno Martin Luther King, profeta della convivialità tra bianchi e neri. Alla fine della II Guerra Mondiale anche i rappresentanti dei 58 paesi dell'ONU hanno un sogno: un mondo senza guerre, né schiavitù, né razzismo, né ingiustizia. Con un lavoro di tre anni essi hanno donato all'umanità la **Dichiarazione Universale dei Diritti Umani**, una *charta magna* per la convivenza civile a livello planetario. Si dice che la natura sempre partecipa alle vicende umane. Immagino allora che in quel 10 dicembre 1948 – giorno dell'approvazione della Dichiarazione – il cielo su New York fosse luminoso. Ma non privo di nubi: a sorpresa otto paesi si astennero dal voto. La famiglia umana era divisa.

Chi scorre i trenta articoli della Dichiarazione rimane edificato; difficilmente immagina gli scontri ideologici che è costata. Le tre grandi democrazie occidentali – Stati Uniti, Francia e Gran Bretagna – proposero che fosse il loro vincente “vangelo” democratico-parlamentare ad ispirare i diritti civili e politici nei rapporti interstatuali, così come li ispirava all'interno dei loro stati. Con loro si schierarono gli altri 11 paesi occidentali e la quasi totalità dei 20 paesi latinoamericani, 4 africani e 14 asiatici. Ma il blocco dei sei paesi socialisti denunciò che la concezione giusnaturalistica dell'occidente ignorava l'ambito economico e sociale, ed era sostanzialmente individualistica, per cui i diritti civili e politici che difendeva sarebbero diventati diritti del più forte. Alcune proposte su diritti eco-

nomici e sociali, avanzate dai paesi comunisti con l'appoggio dei paesi latinoamericani, furono accettate nella Dichiarazione. Ma al momento della votazione, ad astenersi sono proprio loro, i sei paesi socialisti, (oltre al Sudafrica e all'Arabia Saudita) con l'allegazione che essi stavano già vivendo i veri diritti umani.

Sono passati da allora 50 anni, durante i quali la Dichiarazione dei Diritti Umani è stata un riferimento preciso: vi si ispirarono le Costituzioni Nazionali che videro la luce dopo quella data; l'adottarono i cento nuovi paesi che entrarono a far parte dell'ONU. L'Europa la *dettagliò* in una “Convenzione” di 66 articoli...

Ora si sta preparando la celebrazione dell'anniversario, 10 dicembre 1998. Si direbbe che alle nubi del '48 è succeduta la notte. La famiglia umana conosce ora un'altra divisione: oltre un miliardo di persone non entrerà nella sala del banchetto.

Pochi saliranno sul palco. Avevano ragione i paesi socialisti quando prevedevano che l'individualismo avrebbe condotto all'oligarchia dei ricchi e dei forti, avrebbe svilito i governi e accresciuto l'esclusione. Ma ai paesi socialisti è costata cara la loro pretensione di essere l'*eldorado* dei diritti umani.

Io vorrei, chissà?, che la Dichiarazione fosse semplificata, su suggerimento di Confucio, anche perché i fini principali dell'ONU sono dichiaratamente politici: di pace e di governo.

Zigong interrogò Confucio sul buon governo.

Il Maestro disse: “*Sufficienti viveri, sufficienti soldati e la fiducia del popolo*”.

Zigong riprese: “*Nel caso che tu dovessi rinunciare a una di queste tre cose, a quale rinunciaresti?*”.

Confucio rispose: “*Ai soldati*”. Zigong continuò: “*E se dovessi rinunciare anche ad un'altra delle due rimanenti?*”. Confucio rispose: “*Rinuncerei ai viveri. Fin dai tempi antichi la morte è la sorte comune degli uomini, ma un popolo che non ha fede in chi lo governa, non può sopravvivere*”. (Dialoghi XII,7)

Il dramma del nostro tempo consiste nell'abbondanza di soldati, maldistribuzione di vi-

veri, mancanza di governo efficiente per i singoli paesi e per il pianeta. Insomma, bisognerebbe capovolgere le proporzioni. Ci ritroviamo a sognare in un momento in cui l'utopia rischia di farsi lontana, evanescente.

Dice una canzone brasiliana: “È buio, ma io canto... canto per svegliare l'aurora”. ■



sommario

Editoriale

- Noi abbiamo ancora un sogno 1
di Arnaldo De Vidi

Introduzione al tema

- Limiti della Libertà. 3
Possibilità della scelta
di Carlo Baroncelli

Punto di vista psicologico

- C'è potere e potere... 6
di Rita Vittori

Movimenti ed esperienze

- Il "Terzo settore" in cifre 9
di Laura Maria Presta

Piccole scuole

- Rontagnano. Una piccola scuola 11
che guarda il mare dalle nuvole
di Gianfranco Zavalloni

Materiali per la didattica

Osservatorio internazionale

- Dentro e intorno alla notizia 14
a cura di Alessio Surian

Interculturalità e riforma della scuola

- 1948-1998: dalla cultura 19
dei diritti umani
alla prassi didattica
di Antonio Nanni

- Scuola dell'infanzia** 24
di Giuliana Gatti

- Scuola elementare** 26
di Lucrezia Pedrali e Franca Filippini

- Scuola media** 29
di Mariacristina Bonometti e Marinella Cigolini

- Scuola Superiore** 32
Didattiche del Novecento
di Raffaele Mantegazza

- Maschile-Femminile** 37
di D. Bazzini - M. Di Capita

- Interculturalità e letteratura africana** 39
Ngugi Wa Thiong'o
e la solidarietà
di Claudio Economi

- Musica - Pedagogia Musicale** 41
I labirinti della musica
tra suono e senso.
di Mauro Carboni

- Al cinema con il mondo** 44
Sostiene Pereira
di Lino Ferracin e Margherita Porcelli

- Bibliomondo** 47
a cura della Redazione

- Corsi Concorsi Convegni** 48
a cura della Redazione

- Il Corsivo** 48
Il corteo
di P. Domenico Milani

cem **Mondialità**

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

Direttore: Arnaldo De Vidi

Vice-Direttore: Antonio Nanni

Segreteria: Ester Vecchi, Sonia Taglietti

Gruppo Redazionale: Carlo Baroncelli, Roberto Morselli, Lucrezia Pedrali

Collaboratori: Monica Amadini, Fabio Ballabio, Davide Bazzini, Angela Biagini, Pippo Biassoni, Mariacristina Bonometti, Silvio Boselli, Luciano Bosi, Adriano Busani, Gianni Caligaris, Patrizia Canova, Mauro Carboni, Claudio Cernesi, Marinella Cigolini, Mariantonietta Di Capita, Claudio Economi, Lino Ferracin, Franca Filippini, Primo Fornaciari, Giuliana Gatti, Piera Gioda, Jonsam John, Renzo La Porta, Ida Malchiodi, Raffaele Mantegazza, Antonio Nanni, Maria Teresa Noverini, Roberto Papetti, Margherita Porcelli, Laura Maria Presta, Paolo Francesco Ragusa, Brunetto Salvarani, Carla Sartori, Alessio Surian, Carla Tetti, Maria Varano, Rita Vittori, Gianfranco Zavalloni, Patrizia Zocchio.

Direttore responsabile: Domenico Milani

Direzione, Redazione e Amministrazione:
Via Piamarta 9 - 25121 Brescia
Telefono 0303772780 - Fax 0303772781
E-mail: cemmondialita@saveriani.bs.it
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.

Quote di abbonamento:

10 num. (gennaio- dicembre '99)	L. 40.000
15 num. (giugno '98 - dic. '99)	L. 60.000
Abbonamento triennale	L. 100.000
Abbonamento d'amicizia	L. 100.000
Prezzo di un numero separato	L. 4.000

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 Lippi, 6 - Brescia
- tel. 0302304666 - fax 0302309511

Disegno di copertina: Silvio Boselli

Disegni interno: Silvio Boselli

Stampa: M. Squassina - via Lippi, 6 - Brescia
- Tel. 0302304666 - fax 0302309511

Comitato Promozionale: Elvio Damoli, Pina Gulia (Caritas Italiana).

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



Le fotografie sono di Agostino Carlesso; Archivio Cem. Nel disegno di copertina, Silvio Boselli ricorre al vocabolario esperanto.

LIMITI DELLA LIBERTÀ

Possibilità della scelta

di CARLO BARONCELLI

Parlare di democrazia significa anche lottare contro tutte le forme di dominio. (*Alain Touraine*)

Non si può dare vera democrazia senza riconoscimento delle differenze e senza Definizione di uno spazio comune in cui possa esserci posto per tutte le diversità. (*Alberto Melucci*)



Oggi, i processi planetari che investono l'umanità si stanno configurando come altrettanti potenziali rischi per il futuro della libertà e della democrazia sul nostro pianeta. Fenomeni di globalizzazione, da una parte, e sviluppo di particolarismi – con conseguente differenziazione e frammentazione – dall'altra, tendono a restringere le possibilità di controllo democratico dei singoli individui nei confronti di scelte che peseranno fortemente sulla loro vita.

Partendo dal livello più alto, la globalizzazione dell'economia sta assumendo sempre più i toni di una *occidentalizzazione del mondo*¹ consistente nell'imposizione all'intero Pianeta del

modello liberista, con l'implicita premessa che quest'ultimo debba accompagnarsi inevitabilmente con regimi democratici. Ma, come ha fatto notare Alain Touraine, "ciò che appare come il trionfo della democrazia, spesso non è che la sostituzione di regimi autoritari con mercati politici concorrenti"² e "definire democratica la sola assenza di un potere politico totale significa spogliare del loro senso le parole"³ (senza considerare che spesso economia di libero mercato e regimi autoritari convivono tranquillamente).

Nei paesi non occidentali, questo processo di imposizione del modello liberista può determinare, come ha messo in evidenza Franco Cassano⁴, due tipi di risposta: a) l'accelerazione del

processo di assorbimento del modello dominante a scapito della propria cultura, b) l'assolutizzazione speculare della propria cultura in una chiusura integralista. Spesso, invero, la scelta integralista segue proprio il fallimento del tentativo di emulazione. In ogni caso ci troviamo di fronte a processi che operano una riduzione della complessità dei processi in gioco, favorendo limitazioni delle libertà democratiche o, addirittura, disconoscimento dei diritti umani più fondamentali.

Nei paesi occidentali (soprattutto in Europa) la globalizzazione si innesta – accelerandolo – su un processo di crisi degli Stati nazionali e della loro capacità di integrazione politica. La politica sembra arretrare davanti all'avanzata

apparentemente trionfale dell'economia nella sua versione liberista. Stiamo assistendo a chiari segni di sfaldamento della *fiducia* reciproca tra governati e governanti e alla crisi della *solidarietà* sociale, mentre le idee di libertà, uguaglianza e fratellanza (oggi diremmo solidarietà) diventano sempre più distanti e appaiono svuotarsi dei loro profondi significati. Il progressivo distacco tra Stato e società civile ha come conseguenza che "il processo storico di costruzione di una comune identità civica, la cittadinanza moderna, si è interrotto".⁵ Questi eventi passano letteralmente sopra alle teste dei cittadini di ogni paese e rischiano di ridurre drasticamente le loro/nostre possibilità di scelta.

Lo stesso processo di integrazione europea potrebbe leggersi in quest'ottica: un'Europa unita che si è coagulata intorno a interessi principalmente economici e monetari. Nessuno spazio in cui fosse possibile, a vari livelli, confrontarsi con finalità, analizzare alternative, ascoltare le richieste di una società civile sempre più euroscettica, è stato istituito. I cittadini europei sembrano a tutt'oggi delle comparse prive di voce. Già Rousseau sosteneva che l'importanza e le possibilità di scelta dei cittadini diminuiscono al crescere del loro numero. Dobbiamo, allora, at-

tenderci che il passaggio da un insieme di Stati a delle istituzioni sovranazionali sarà necessariamente accompagnato da un'ulteriore diminuzione di questa possibilità di controllo democratico (in analogia a quanto verificatosi al sorgere degli Stati nazionali)?

È comunque un dato di fatto che una parte sempre più consistente della popolazione mondiale (sia in occidente che altrove), corre il rischio di vedersi escludere per sempre da una possibilità di civilizzazione planetaria. E' sotto gli occhi di tutti il principale effetto di un liberismo incontrollato: approfondimento del fossato tra ricchezza e povertà, non solo tra Nord e Sud del mondo, ma anche all'interno dello stesso occidente ricco. Stiamo, forse, assistendo all'abbattimento di quella *democrazia economica* senza la quale perde di significato ogni democrazia politica?

Per Dahrendorf, "questo periodo di adattamento alla competitività globale, (...), mette alla prova la capacità delle democrazie di promuovere il cambiamento senza violenze e senza violazione dello stato di diritto", e si spinge a definire il prossimo secolo quale "secolo autoritario". Prosperità per tutti, società civili unite e stato di diritto sarebbero tre istanze non automaticamente compatibili e c'è da chiedersi, sempre con Dahrendorf, se le nostre società riusciranno a far *quadrare il cerchio*, tro-

vando un equilibrio tra benessere economico, coesione sociale e libertà.

Il nostro determinante ruolo di privati cittadini.

Questo cupo quadro di crisi può (e deve), però, rappresentare un'occasione per un ripensamento che porti all'apertura di nuove possibilità.

Una via per la quale, a nostro avviso, sarebbe importante impegnarsi passa per un ricongiungimento delle istanze dei movimenti della società civile con la politica; per un rafforzamento di pratiche di democrazia effettiva – all'interno di ogni Stato ma anche a livelli comunitari più piccoli –; ridando voce e legittimità politica alle lotte e alle rivendicazioni di quanti giornalmente subiscono soprusi e forme di sfruttamento. Battersi, infine, affinché i "cittadini possano esercitare un controllo significativo sulle questioni importanti per la loro vita quotidiana".⁷ Sacche di resistenza e di contestazione di questo *nuovo* ordine mondiale esistono per fortuna in ogni parte del mondo ed è auspicabile un loro maggiore allargamento e coordinamento (e in questo senso le reti telematiche potrebbero forse rappresentare un mezzo a disposizione dei

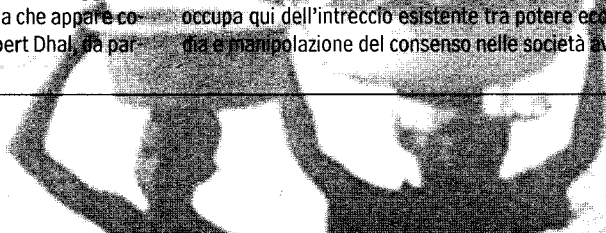
Bibliografia minima tematica

Luciani M. (a cura), *La democrazia alla fine del secolo*, Laterza, Roma-Bari 1994 - Si tratta della raccolta del primo ciclo di conferenze tenute nel 1994 a Perugia sul tema "Riflessioni sulla fine del secolo", promosso e organizzato a cura del Centro studi giuridici e politici della Regione Umbria. Come viene ricordato nell'introduzione, i quattro interventi qui raccolti partono tutti da "la comune consapevolezza della complessità della democrazia, della sua perenne incompletezza, della sua ineliminabile perfettibilità". L'intervento di Gian Enrico Rusconi parte dall'affermazione che "una democrazia, per funzionare, ha bisogno di lealismo e solidarismo civico", e continua analizzando i fenomeni di neonazionalismo e di etnonazionalismo, da una parte, e il sorgere prepotente di separatismi, localismi etnocentrici, movimenti xenofobi, dall'altra. Gianni Ferrara constata l'inattualità del tema dell'uguaglianza. Ripercorrendo in un breve excursus storico l'evolversi di questo concetto, l'autore giunge ai giorni nostri, caratterizzati dal declino del soggetto-stato, da un'economia-mondo ineguale e dall'impresa capitalistica che appare come unico vincitore. Ma la storia, fortunatamente, non è finita! Robert Dahl, da par-

te sua, affronta il deficit democratico insito nell'assetto politico della Comunità europea. Infine, Peter Haberer, nel suo lungo e articolato saggio, si sofferma, tra l'altro, sui rapporti tra democrazia e mercato prospettando una possibile terza via tra capitalismo e socialismo.

Dumont R., Paquet C., *Liberismo o democrazia*, Elèuthera, Milano 1995 - René Dumont – "grande vecchio" degli esperti del Terzo Mondo agronomo, pacifista ed ecologista – analizza la situazione di miseria e di scambio ineguale generato dall'attuale sistema economico e giunge a individuare nel liberismo il problema e non la via di soluzione dei problemi del mondo. Il liberismo sfrenato genera disuguaglianza e quindi vanifica le libertà di un numero sempre crescente di popolazione mondiale; è incompatibile con una vera democrazia. Il predominio dell'economia sul sociale, sull'ecologia e la politica, spezza i legami di solidarietà a livello locale e globale, mortifica la dignità sociale ed espone il Pianeta a rischi ecologici insostenibili.

Chomsky N., *Il potere dei media*, Vallecchi, Firenze 1994 - Il famoso linguista si occupa qui dell'intreccio esistente tra potere economico, controllo dei mass media e manipolazione del consenso nelle società avanzate. Le analisi di Chomsky si



processi di pace, di democratizzazione e di forme di resistenza). Secondo Touraine, l'azione democratica dovrà, d'ora in poi, rivolgersi più agli attori sociali che allo Stato. In questo modo "la democrazia si sposta verso il basso: dalla relazione tra Stato e sistema politico, si muove a cerniera tra sistema politico e attori sociali".⁸ "L'idea democratica deve appellarsi alla resistenza del soggetto personale, al suo desiderio di essere attore, autore della propria esistenza, contro una logica civile o storica che gli appare sempre più distruttiva della sua libertà e, più ancora, della sua identità".⁹ Si tratterebbe, dunque, "di riconoscere a ciascun individuo il diritto di coniugare, di articolare, nella propria esperienza di vita personale o collettiva, la partecipazione al mondo dei mercati e delle tecniche con una particolare identità culturale", nello sforzo di "riunificare ciò che il nostro mondo globalizzato nell'economia e frammentato nella cultura, tende con sempre maggior forza a separare".¹⁰

Dal paradigma del dominio a quello della partnership?

Ci sembra indubbio che, da quanto sommariamente riportato, emerga la necessità di un profondo ripensamento delle idee stesse di identità, individuo, relazione. Ritorna di estrema attualità

l'esortazione di Gandhi: "Se vuoi cambiare il mondo, cambia te stesso", soprattutto oggi che *"inevitabilmente e costitutivamente, il microcosmo e il macrocosmo si toccano"*.¹¹ È partendo da questa consapevolezza che ciascuno di noi può contribuire in maniera determinante a influenzare l'evoluzione delle nostre società in senso positivo. La scienza dei sistemi complessi ci insegna che a piccole cause possono corrispondere grandi effetti. In questo senso, anche il cambiamento qualitativo del comportamento in piccoli gruppi di individui potrebbe determinare – in una sorta di *effetto farfalla* sociale – effetti a ben più vasta scala. Forse si tratta di raccogliere pienamente questa sfida, superando la tendenza a ritenerci individui fondamentalmente soli, sconnessi dal resto dell'universo e perciò privi di qualsiasi effettiva incisività. Ognuno di noi ha a disposizione una possibilità, una via da intraprendere, che potrebbe rivelarsi determinante per il futuro dell'umanità: impegnarsi a tutti i livelli per *sostituire a un paradigma basato sul dominio un paradigma basato sulla partnership*.¹² Con sempre maggior forza e nei più svariati ambiti e livelli, un numero crescente di persone sperimenta giornalmente i limiti del paradigma

"dominante". Ognuno di noi può contribuire alla creazione di un nuovo mondo, partendo proprio da ciò che ci accade attorno ogni giorno, liberando le proprie potenzialità creative e ispirandosi, come indica Laszlo, a "due semplici regole pratiche": pensa in modo globale e agisci responsabilmente.¹³ ■

¹ Cfr. Latouche S., *L'occidentalizzazione del mondo*, Boringhieri, Torino 1992

² Touraine A., *Eguaglianza e diversità*, Laterza, Roma-Bari 1997, p.147

³ Ivi, p. 148

⁴ Cassano F., *L'integralismo della corsa*, in Crespi F., Segatori R. (a cura), *Multiculturalismo e democrazia*, Donzelli, Roma 1996

⁵ Ibidem

⁶ Dahrendorf, *Quadrare il cerchio. Benessere economico, coesione sociale e libertà politica*, Laterza, Roma-Bari 1997, p.56

⁷ Dahl R.A., *Efficienza dell'ordinamento versus effettività della cittadinanza: un dilemma della democrazia*, in Luciani M. (a cura), *La democrazia alla fine del secolo*, Laterza, Roma-Bari 1994, p.23.

⁸ Touraine A., *L'idea democratica è unicamente l'autosoddisfazione dei ricchi?*, in Crespi F., Segatori R. (a cura), cit., p.58

⁹ Touraine A., *Eguaglianza e diversità*, cit., p.27

¹⁰ Ivi, p.50

¹¹ Dalla presentazione di G. Bocchi e M. Ceruti al volume di Montuori A., Conti I., *Dal dominio alla partecipazione*, Etas libri, Milano 1997

¹² Vedi l'interessante lavoro di Riane Eisler, *Il calice e la spada*, Pratiche Ed., Parma 1996; la sua teoria della Trasformazione Culturale si trova alla base del citato volume di Montuori e Conti

¹³ Cfr. Laszlo E., *Terzo millennio: la sfida e la visione*, Corbaccio, Milano 1998

riferiscono agli Stati Uniti, ma la portata delle sue riflessioni travalica i confini geografici d'origine, se non altro perché si riferiscono alla principale potenza mondiale. L'autore arriva a constatare come, con l'internazionalizzazione dell'economia e lo strapotere delle imprese transnazionali, il termine democrazia venga ormai svuotato da ogni significato nel momento in cui le decisioni più importanti che riguardano o riguarderanno la vita di tutti vengono "prese in segreto, senza che la gente lo sappia. Di più, la gente non sa di non sapere", in quanto verrebbe mantenuta attivamente al di fuori e all'oscuro di questa sfera delle scelte "importanti" da un organizzatissima macchina di costruzione del consenso, che ridurrebbe i cittadini al mero ruolo di spettatori non partecipanti.

Bookchin M., Democrazia diretta, Elèuthera, Milano 1993 - Si tratta di un pamphlet in cui il principale teorizzatore dell'ecologia sociale propone di ritornare al vero significato dei termini democrazia e cittadinanza, riscoprendo un modello municipalista libertario che veda tutti i cittadini - e non solo i loro supposti rappresentanti - come soggetti attivi della politica. In una società sempre più complessa e globalizzata e minacciata ecologicamente, Bookchin vede in una rete di municipalità relativamente autosufficienti ma interrelate (confederate), un'opportunità per "trasformare radicalmente la condizione umana a livello emotivo e intellettuale, spirituale e fisico, personale e istituzionale", in cui "un'economia volta al

profitto venga ricondotta ad un'economia politica dove le municipalità, interagendo, affrontino e risolvano i problemi concreti in quanto cittadini, non in quanto professionisti, contadini, impiegati o operai. L'ecologia sociale, infatti, "nega con forza che i nostri problemi sociali siano così universali, o meglio così globali, che agire localmente sia privo di senso".

Anonimo ateniese, La democrazia come violenza, Sellerio, Palermo 1982 - Ci sembra interessante proporre la lettura di queste poche pagine che ci giungono probabilmente dal 429-424 a.C. e nelle quali il suo anonimo estensore analizza e critica il sistema politico ateniese. Queste righe ci permettono di ritornare e ripensare ai significati etimologici dei concetti di *demokratia*, *politeia*, *isonomia*. L'autore vi argomenta - come si legge nella postfazione di Luciano Cantora - "la più antica e originale critica della democrazia come sistema oppressivo e deleterio, ma a suo modo perfetto". La tesi è esposta in forma di dialogo immaginario tra un detrattore "tradizionalista" della democrazia e un oligarca "intelligente" che probabilmente esprime le posizioni dell'autore. In un modo che a noi può suonare paradossale, la democrazia viene vista come la prevalenza di un gruppo sociale (il *demos*, i poveri tra i cittadini) e non come la partecipazione paritetica di tutti alla vita pubblica della città (*isonomia*).

Ragionare intorno al "potere" significa anche individuare i plurimi significati che sottostanno a questo termine unico, con la conseguenza di non riuscire a discriminare gli aspetti dove possiamo diventare attivi. Se è vero che la definizione di "potere" da cui partiamo è "la possibilità percepita e riconosciuta di essere influenzato e influenzare, di essere modificato e modificare in una relazione di reciproca dipendenza", non possiamo però non fare alcune considerazioni sul fatto che non sempre esiste questa circolarità. Il potere rimanda anche a significati storici associati al dominio e spesso al sopruso e alla violenza. Non per niente si dice "il potere logora chi non ce l'ha". Questo detto contiene in sé una verità, che rimanda all'esperienza di essere in balia di chi aveva il controllo sul territorio, sulle risorse, sulla popolazione. Interessante ci sembra allora la differenziazione tra potere e Potere: basta un'iniziale minuscola o maiuscola a modificare il significato.



C'E' POTERE e potere....

di RITA VITTORI

Potere e potere

Ecco, una parola ambigua, il potere. Il *Potere* con iniziale maiuscola viene associato a un insieme di leggi, istituzioni e apparati che garantiscono la soggezione dei cittadini ad uno Stato. Questo è un Potere visibile, accerchiabile, identificabile perché le normative, le leggi sono lì che specificano, regolano i rapporti

fra le persone. Quello più pericoloso è invece quello che non si vede, o che non si vede più perché si è creduto di sbarazzarsene assegnandolo ad un luogo controllato, come la sede del Potere.

Il *potere* invece fa parte di qualsiasi relazione, come luogo di scambio o di comunicazione. Anzi, si può dire che ogni relazione è luogo di nascita e fondamento del potere. Foucault¹ tenta di delineare i contorni del potere, che non lo definiscono, ma lo descrivono.

1. Il potere non si acquista: esso si esercita da punti innumerevoli
2. le relazioni di potere sono immanenti ai rapporti economici, politici, sociali e culturali
3. il potere viene dal basso; non vi è opposizione tra dominatore e dominati
4. le relazioni di potere sono intenzionali e non soggettive
5. là dove c'è potere c'è anche resistenza, quindi dissimmetria.

Riprendendo la divisione tripartita in uso nella geografia politica, si può dire che una relazione di Potere ha come posta in gioco la popolazione, il territorio e le risorse. Il conflitto tra due Stati per il possesso di una regione non ha solo l'obiettivo di acquisire un pezzo di territorio, ma anche di quanto esso contiene di popolazione e/o risorse. Spesso, anzi, gli obiettivi dichiarati nascondono altre poste in gioco. Così i conflitti di frontiera tra Marocco e Algeria possono essere risignificati sapendo che nella zona contestata è presente il ferro, il cui possesso è il vero obiettivo.

Anche la popolazione è una risorsa, essendo fonte di lavoro. Essa si modifica continuamente, però può essere contata e rappresentata astrattamente tramite il censimento, grazie al quale lo Stato o qualsiasi tipo di organizzazione cerca di accrescere la propria informazione su di un gruppo e di conseguenza la propria influenza su di esso. Il censimento è un sapere, quindi un potere. Grazie ad esso lo Stato può organizzare meglio il suo sistema di tassazione e sapere quanti sono gli obbligati al servizio militare. Per tenere aggiornata questa informazione occorre ripetere periodicamente l'operazione, in modo da non avere una visione troppo lontana dalla realtà o, come succede negli Stati moderni, occorre avere degli schedari individuali che però possono essere usati anche per interventi negativi. Su queste banche dati le imprese, i partiti, le chiese costruiscono sondaggi, indagini di mercato che poi vengono utilizzati per la propaganda e la pubblicità.

Controllo dei flussi migratori

Ogni Stato cerca di mantenere un equilibrio nel numero della popolazione per assicurare la sopravvivenza tramite politiche di controllo sull'individuo in quanto procreatore: nella storia si sono alternate politiche nataliste a quelle di contraccezione. Ma una popolazione muta anche per effetto delle migrazioni interne ed esterne. È solo nell'ultimo quarto del XIX secolo che si prendono le prime misure per limitare l'immigrazione. Fino ad allora non si era posto questo problema. Attualmente, chi regola le migrazioni interne agli stati post-capitalisti sono gli investimenti delle imprese: un nuovo insediamento industriale o lo spostamento di una filiale di una multinazionale può indurre spostamenti di manodopera, che provoca una certa mobilità nella popolazione. Da alcuni studi si è evidenziato come ci sia un certo processo di deterritorializ-

zazione per la manodopera molto qualificata e per quella poco qualificata. Ma il tempo di permanenza di un'unità di multinazionale in un determinato territorio è sempre più breve, perché nella loro prospettiva deve durare solo nel periodo in cui esiste una felice combinazione di fattori di produzione.

Lo spostamento continuo crea un'instabilità nell'assetto economico regionale e una forma di economia "nomadizzante" che non si radica nel territorio, ma continuamente si sposta in cerca di condizioni sempre più favorevoli. Mentre l'economia propone impieghi instabili, la popolazione ricerca lavori stabili con salari elevati. Ciò genera un conflitto tra il bisogno di delocalizza-

zione delle multinazionali e il bisogno di territorialità delle persone, tra tempi corti e tempi lunghi. La relazione è particolarmente asimmetrica perché la popolazione per ottenere un salario è costretta ad accettare la mobilità e con ciò rompere con l'ambiente culturale e simbolico in cui è cresciuta.

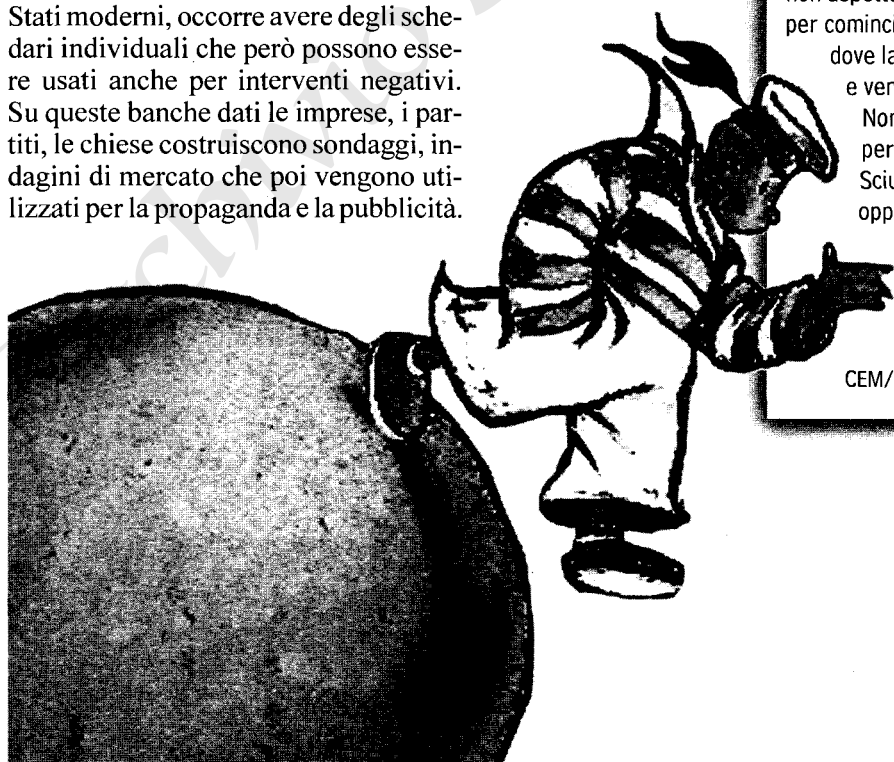
Ma la strategia che uno Stato può seguire per facilitare o impedire il flusso della popolazione verso altri territori è molto più blanda di quella dell'impresa. Quest'ultima, infatti offre un'informazione

più concreta di quella dello Stato: noi possiamo offrire questi impieghi con questi salari. Ovviamente questo tipo di informazione ha più probabilità di attivare la permanenza o un flusso migratorio. Senza dimenticare che gli uomini, oltre ad essere forza lavoro rappresentano anche un sapere, sono cioè depositari di informazioni che vengono

Il bambino che mi vive accanto

"Bambino del non"
ecco chi è il bambino brasiliano
che mi vive accanto.
Non conosce
il latte, il letto, il tetto,
non riceve giocattoli,
non dorme fra le lenzuola,
non sente odore di caffelatte caldo
allo vegliarsi,
non frequenta regolarmente la scuola,
non aspettò di compiere sette anni
per cominciare a lavorare al semaforo
dove lava parabrezza
e vende cioccolato.
Non ha documento anagrafico,
perciò il suo nome è
Sciuscia e Scippo
oppure, più facile da ricordare,
menino de rua.

A. De Vidi,
Sapore di terra e di cielo,
CEM/CSAM.



trasmesse attraverso un potente mezzo rappresentato dalla lingua.

Il potere della lingua

Non possiamo dimenticare che la lingua è uno dei veicoli più potenti d'identità di cui una popolazione dispone. Le funzioni del linguaggio, oltre a quelle di comunicazione, sono quelle di conservare, trasmettere e organizzare quei significati simbolici che vanno sotto il nome di "cultura".

In quanto tale la lingua è sempre stata al centro di relazioni e di strutture di dominio. La lingua assicura la mediazione, infatti, tra i modi di produzione e di vita quotidiana. Il gruppo dominante che impone certi modelli di sviluppo economico impone anche il proprio linguaggio. Esso diventa pertanto un elemento di penetrazione di una certa collettività, esprime relazioni asimmetriche la cui origine nasce nell'economico e nel politico e per trasfondersi anche nel sociale e nel culturale. Pensiamo ad esempio all'uso del francese, dell'inglese, dell'arabo: mediante l'utilizzo imposto di tali lingue in territori con altri linguaggi ci si identifica, si organizza la realtà, si controlla i mezzi di espressione. La lingua diventa allora il luogo dove si esprimono rapporti di forza e relazioni di oppressione di un gruppo sull'altro. Ogni volta che si impone ad altri una lingua diversa dalla propria lingua materna si perpetra tale relazione di sottomissione. Essa può avere applicazione interna ad uno Stato mediante la progressiva scomparsa dei dialetti a vantaggio di una lingua nazionale. Da una parte essa allarga la possibilità di relazioni interpersonali, dall'altra può far crescere la possibilità di controllo totale da parte dello Stato. Infatti se la distribuzione e la raccolta di informazioni sono centralizzate, si ha economia di mezzi e di energia, ma nel-



CUORE AMICO - FRATERNITA'

Il Premio Missionario Cuore Amico 1998, giunto alla sua settima edizione, è stato consegnato quest'anno a Papa Giovanni Paolo II in occasione della sua visita a Brescia avvenuta nei giorni 19-20 settembre scorsi. Contrariamente a quanto accaduto in passato, quindi, il Premio Cuore Amico 1998 viene destinato ad una singola persona, anziché ad un religioso, una suora e un laico come tradizione. La dotazione, pari a trecento milioni è stata consegnata al Santo Padre nell'ambito della solenne celebrazione eucaristica che ha avuto luogo allo Stadio Comunale di Brescia nella mattinata di domenica 20 settembre.

Il premio è stato destinato da Giovanni Paolo II ad un'opera missionaria a lui particolarmente cara. La somma verrà infatti devoluta dal Papa alla Congregazione della sacra Famiglia di Nazareth fondata dal Beato Giovanni Piamarta per la realizzazione del Centro di Formazione di Launda in Angola che, nei mesi di luglio e agosto, è stato, in parte, costruito dal Gruppo Volontari di Gavardo (Bs), un sodalizio che da anni si occupa di realizzare scuole, chiese e ospedali in Africa.



**"Signore
da chi andremo?
Tu hai parole
di Vita eterna".**

lo stesso tempo si contribuisce a emarginare o eliminare tutta quella informazione che non passa attraverso i canali ufficiali. Il potere delle organizzazioni e dello Stato cresce dove c'è diminuzione di modelli culturali a disposizione, e si spegne il potere della collettività da cui provenivano tali modelli. Il problema non si pone solo all'interno di uno Stato, ma è anche inerente al fenomeno coloniale che ha creato comunità linguistiche che parlano spagnolo, portoghese, francese, inglese, russo, arabo, riducendo le lingue autotone ad un uso marginale in spazi

sempre più piccoli e privati. Il gruppo dei colonizzatori ha progressivamente imposto l'uso della propria lingua, assurgendola a rango di "ufficiale", conservata spesso anche dopo l'indipendenza. L'esempio del francese in Africa

illustra questa dinamica di come la lingua sia uno strumento di potere, in quanto il loro uso dà o toglie l'accesso al campo culturale moderno.

Ogni tentativo di eliminare le differenze arrivando ad una situazione di omogeneizzazione porta con sé un potere oppressore che cerca di unificare, centralizzare, concentrare, schiacciare in modo da rendere l'esistente piatto e "unico". Ma si sa che ogni perdita di diversità è anche una perdita di autonomia che il mondo sta cominciando a pagare. Per questo l'attenzione alle diversità significa anche attenzione a mantenere in vita dialetti, idiomi, lingue nazionali pur riconoscendo l'importanza di una lingua che possa agevolare la comunicazione tra i popoli. Ma è proprio necessario che sia la lingua di un paese dominatore?

¹ Foucault Michel, *Storia della sessualità*, Feltrinelli, Milano 1978

Ci è sembrato di particolare utilità ed interesse in questo numero dedicare lo spazio riservato alla presentazione di esperienze, movimenti ed associazioni, alle novità emerse dal VI rapporto IREF sull'associazionismo sociale.

IL "TERZO SETTORE" IN CIFRE

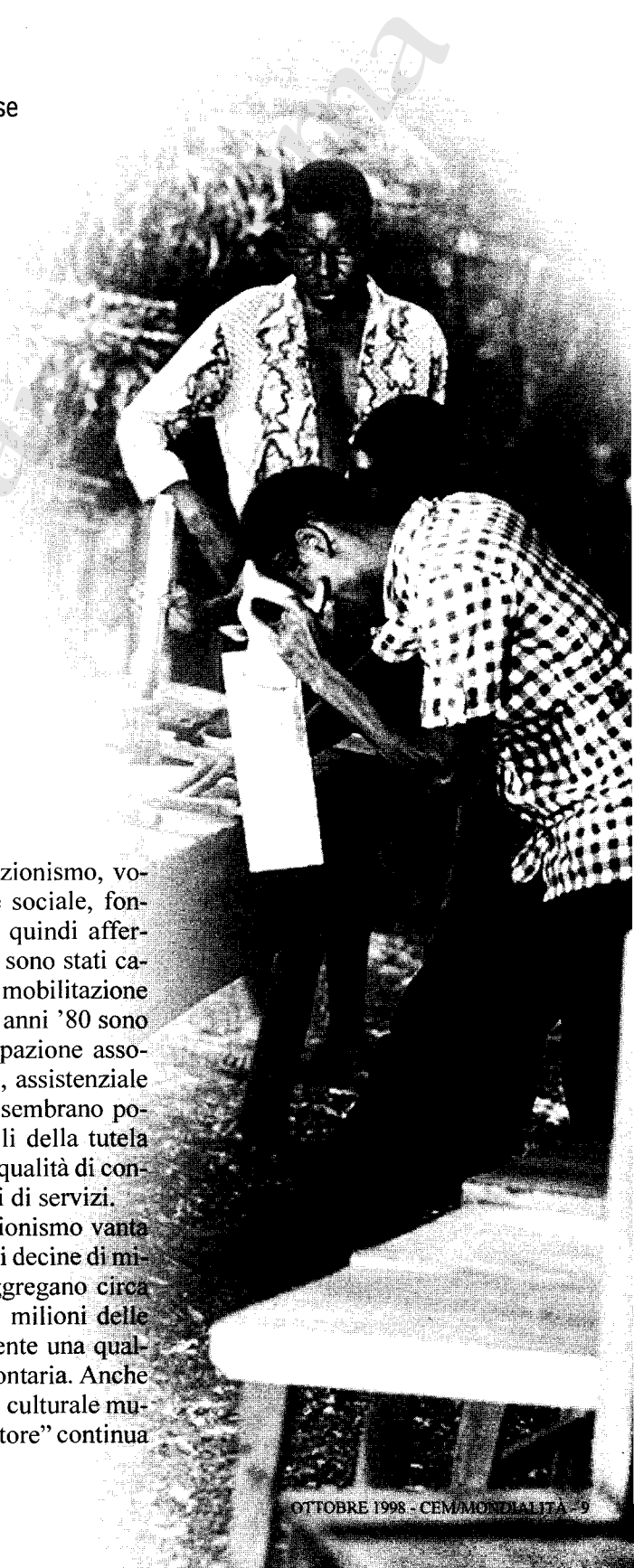
Un'indagine...

a cura di LAURA MARIA PRESTA

Da anni i rapporti IREF costituiscono un prezioso strumento di riflessione per quanti guardano con particolare interesse ad un paese diverso da quello solitamente rappresentato dai mass-media: il paese del civile organizzato, del capitale sociale. L'indagine condotta offre stavolta un ritratto sostanzialmente nuovo e diverso del cosiddetto "Terzo Settore". In sintesi, dobbiamo rilevare che rispetto al passato: si sono indeboliti i canali tradizionali di partecipazione alla vita civile del paese; è aumentata la sfiducia verso le istituzioni; si è acuita la distanza tra società e governo complessivo dei fattori societari; viene invece confermata la progressiva legittimazione societaria del

"Terzo Settore" (associazionismo, volontariato, cooperazione sociale, fondazioni ecc.). Possiamo quindi affermare che se gli anni '70 sono stati caratterizzati da una forte mobilitazione politica e sindacale e gli anni '80 sono stati quelli della partecipazione associativa in ambito sociale, assistenziale e sanitario, gli anni '90 sembrano potersi definire come quelli della tutela dei diritti dei cittadini in qualità di consumatori, utenti e fruitori di servizi.

In generale l'associazionismo vanta buona salute: conta infatti decine di migliaia di soggetti che aggregano circa 10 milioni di persone, 5 milioni delle quali svolgono direttamente una qualche forma di attività volontaria. Anche all'interno di un contesto culturale mutato, quindi, il "Terzo Settore" continua

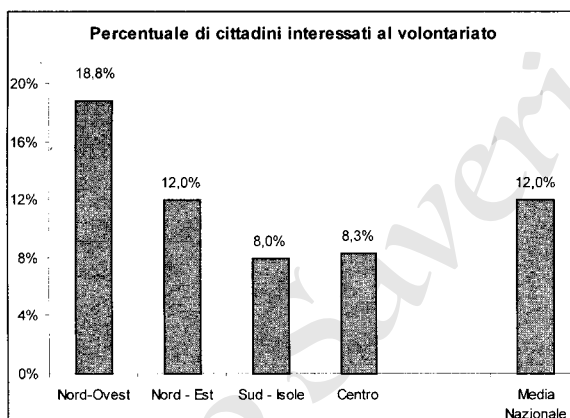


ad assolvere un ruolo fondamentale come "capitale umano" disponibile nel processo di crescita della società civile.

L'Italia appare, tuttavia, profondamente diversificata sotto il profilo territoriale: nel nord-ovest si rivela una percentuale di adesioni all'associazionismo di molto superiore a quella del sud e delle isole (il 40,91% contro il 25,5%); il volontariato stesso interessa il 18,8% dei cittadini contro l'8%. L'Italia del nord-est e del centro presenta invece stime sostanzialmente conformi alla media nazionale (solo per l'impegno volontario al centro siamo intorno all'8,3% contro il 12% di media nazionale). Va comunque sottolineato che mentre la zona del nord-ovest si caratterizza per un elevato livello di adesione ad associazioni pro-sociali (27,6% contro una media nazionale del 20,5%), mostra invece un tasso di adesione ai partiti inferiore (3,3%) alla media nazionale (4%).

Nel nord-est e nel centro invece i livelli di partecipazione politica sono ancora piuttosto elevati (5,8% e 4,8%), mentre quelli di adesione sindacale sono rilevanti nel nord (20,2% contro una media nazionale del 14,5%). Il meridione presenta un basso livello di adesione alle associazioni pro-sociali (13,8%) ed ai partiti politici (2,6%), ma è maggiormente impegnato nei settori orientamento-formazione, religioso e dei diritti civili (rispettivamente il 27%, 34% e 29%). Complessivamente il 35% degli italiani risulta iscritto a qualche associazione. Tra questi il 20,6% opera nel settore dell'associazionismo sociale, il 14,4% in quello sindacale, il 9,1% nelle organizzazioni professionali e di categoria, il 3,9% nei partiti politici. Alle attività sportive si dedica invece il 25,7% degli intervistati; a quelle culturali il 18,2% ed a quelle ricreative il 15,2%. Le organizzazioni sanitarie, religiose e di orientamento-formazione

interessano rispettivamente l'11,8%, il 10,3% ed il 5,9% del popolo dell'associazionismo. Il settore educativo, sanitario, ecologico, di difesa dei diritti civili e degli utenti e consumatori si attesta dal canto suo sul 4%. Solo il 2% delle realtà associative censite si occupa invece di pacifismo ed aiuti al Terzo Mondo. All'interno del panorama che abbiamo appena tracciato il volontariato vero e proprio coinvolge circa 5 milioni e mezzo di cittadini che svolgono la propria attività per lo più in sedi associative e parrocchie. Il volontariato tipo è più frequentemente di sesso femminile (66%), di età compresa tra i 18 ed i 33 anni (32%), coniugate (58,7%), con diploma di licenza media (32,8%), disoccupate (54,9%), di estrazione sociale media (76,5%), residente nel nord-ovest del paese (41,8%), praticante dal punto di vista religioso (56,7%), senza una precisa collocazione politica (32,5%). Nonostante quest'ultimo dato, l'orientamento politico dichiarato



dai cittadini impegnati nel sociale è per lo più di centro-sinistra: il 46,6% degli intervistati ha infatti espresso un giudizio positivo sull'operato del governo Prodi.

Per quanto riguarda poi la disposizione di questi italiani ad assegnare l'8 per mille della loro dichiarazione dei redditi, solo lo 0,5% degli intervistati finanzierebbe i partiti e l'1,4% i sindacati, mentre ben il 67,1% destinerebbe i propri soldi ad enti morali e di beneficenza ed il 21,5% ad altre organizzazioni sociali.

I dati che abbiamo sin qui riferito documentano una serie di mutamenti piuttosto rilevanti nel periodo compreso tra il 1983 ed il 1997. Cerchiamo di enunciarne i più significativi:

- il numero di donne impegnate in attività di volontariato supera ormai di gran lunga quello degli uomini;

- più adulti e più anziani (rispettivamente di età compresa tra i 45-54 ed i 65-74) dedicano parte del loro tempo a questo genere di attività: si tratta infatti di circa 1/5 dei volontari;

- i coniugati più dei "singles" scelgono di impegnarsi nel sociale, fenomeno in controtendenza rispetto al passato se si considera che, di norma, sono i "singles" a disporre di maggior tempo libero;

- il popolo dei volontari appartiene perlopiù alla fascia medio-alta e dispone di un reddito direttamente proporzionale alla propria estrazione sociale o addirittura più elevato, per un totale equivalente al 57% del campione;

- il dato della frequenza ai riti religiosi è indicativo di una profonda correlazione tra fede e volontariato (parliamo del 58,8% del campione, e la tendenza è in crescita costante);

- registriamo un'inversione di tendenza rispetto al passato relativamente alla proporzione occupati-disoccupati (rispettivamente il 44,2% contro il 55,8%);

- l'indagine rileva il protagonismo assoluto del nord-ovest (43,5% dei volontari rispetto a tutto il territorio nazionale) ed una caduta del centro e del sud;

- l'impegno sembra favorito nei piccoli centri (+ 5% nei comuni fino a 10.000 abitanti) mentre si è addirittura dimezzato nei comuni con più di 100.000 abitanti;

- la connotazione politica vede un rafforzamento della sinistra (dal 4,3% al 7,2%) e del centro (dal 13% al 20,6%) a detrimento del centro-destra, che subisce una flessione di 10 punti percentuali. Va tuttavia ricordato che 1/3 degli intervistati non sa come collocarsi.

In conclusione, se l'associazionismo riflette pienamente i cambiamenti ed i nuovi equilibri che si stanno delineando nel nostro paese, lo fa rielaborandone i contenuti in modo del tutto positivo. Mentre gli altri settori del sociale attraversano un periodo di profonda crisi e ridefinizione, il Terzo Settore, pur cambiando pelle, si conferma più che mai vivace e propositivo, operando in ogni ambito con una progettualità in crescita costante ed una incisività sempre più riconoscibile per l'originalità del suo apporto.

Fabio Molari fa il maestro elementare dopo aver svolto servizio, prima come Obiettore di Coscienza e poi come educatore, presso l'Istituto San Giuseppe di Rimini, un centro dove vivono bambini in difficoltà. Entra in ruolo nella scuola statale nel 1984, e prende servizio a Castelfranco Veneto per un anno.

Durante uno dei suoi viaggi di ritorno in Romagna viene investito da un furgone e resta per alcuni giorni in coma. Dopo e grazie ad un delicato intervento chirurgico riprende servizio e, avuto il trasferimento

nella sua natia Romagna, viaggia di anno in anno, per piccole scuole: Massamanente di Sogliano, S. Martino dei Mulini in quel di Santarcangelo, poi di nuovo nel Rubicone a Montepetra.

Dieci anni fa approda a Rontagnano. Con lui converso per conoscere questa piccola scuola della alta valle del fiume Uso, in uno spicchio di Romagna collinare, ai confini con le Marche e la Toscana.

RONTAGNANO

Una piccola scuola che guarda il mare dalle nuvole

di GIANFRANCO ZAVALLONI
disegno di VITTORIO BELLÌ



La pluriclasse non vuol dire serie B

“C” è una pluriclasse – esordisce il maestro Fabio – cioè sono insieme prima e seconda. La terza viaggia da sola e poi ci sono la quarta e la quinta. Ci sono 26 bambini e 4 insegnanti. Questa scuola, come tutte le scuole di montagna, sono un po’ come quegli animali in via di estinzione: cariche di storie, di vita, di tradizioni. C’è un grande valore nelle pluriclassi. Quando saranno chiuse ci si renderà

conto del capitale perduto. Di pluriclassi a 500 metri sul livello del mare, in Italia, ce ne sono poche e questa è una di quelle”. Azzardo chiedere quali sono i temi maggiormente trattati a Rontagnano. Capisco subito che in questi anni la scuola ha lavorato per far sì che i bambini e le bambine conoscano ed apprezzino sempre più il loro territorio, l’ambiente in cui loro vivono. Fra le tematiche trattate negli ultimi anni ci sono le ricerche sulle strutture religiose: le cellette, le piccole chiese, le edicole..., il lavoro sui grandi alberi presenti nella zona, gli animali, selvatici e non, del territorio, le grandi case rurali

di pietra. Molari vuol tornare a parlare di pluriclassi. “Sono delle scuole leggere, in grado di entrare e compenetrarsi nel territorio, attraverso gli usi e i costumi del territorio. In questi anni abbiamo anche lavorato, ad esempio, per valorizzare e conoscere le tradizioni culinarie della zona: gli stridoli (un’erba selvatica che cresce in questi ambienti), “é savour”¹, il formaggio di fossa², “é bustréng”.

La scuola come diga sociale

Qui la scuola è un po’ come una ultima diga prima dell’alluvione causata

dallo spopolamento del territorio. Per questo le iniziative che vengono fatte in certi periodi dell'anno coinvolgono tutta la popolazione. La festa di Natale è sempre organizzata insieme al Gruppo Culturale Rontagnanese, in un piccolo teatrino che un tempo fu casa del Fascio e poi casa del popolo. È una vera e propria festa di paese. So che in questa scuola si pratica molto l'arte dello scrivere poesie. Chiedo al maestro di parlarmene.

“La poesia qui è già nel territorio stesso, nell'ambiente circostante. Questo è uno degli ambienti più poetici della Romagna. Qui si vede il colle di Perticara, di San Leo, di San Marino, i monti della Carpegna, i calanchi, Montetiffi con la sua Abbazia dell'anno mille. I calanchi sono gialli d'estate, marron grigio in autunno, bianchi in inverno, verdi in primavera. È una poesia in **lingua romagnola**, la lingua che molti bambini per fortuna parlano ancora a casa. Viene offerto ai bambini uno stimolo e loro si esprimono su temi a loro cari: le ginestre, gli uccelli, i calanchi, la neve...”³

La scuola qui è vissuta anche come riscatto sociale. La scuola di Barbiana e don Milani sono solo apparentemente lontani nel tempo e nello spazio, ma ancora tremendamente attuali.

Questi bambini portano dentro il lavoro difficile dei loro genitori e dei loro nonni. C'era chi andava a zappare a mano, iniziando alle prime luci dell'alba per terminare a notte già avanzata. Questa, poi, era una zona di miniere di zolfo... e il lavoro dei minatori, insieme a quello dei campi, è ed è stato si-

curamente uno dei più duri. Oggi la scuola è istruzione ma anche esperienza educativa in senso ampio. La scuola è anche luogo di incontro delle famiglie, di gioco pomeridiano dei bambini.

Da un po' di tempo c'è una biblioteca attrezzata con più di 500 libri e ultimamente è arrivato anche il computer.

È il mondo da dove entra?

Sono curioso di sapere se qui è vissuta la problematica dell'interculturalità e della mondialità. Anche se queste tematiche possono sembrare lontane, percepisco che è tramite lui — il maestro — che l'esterno entra nella scuola. A scuola, infatti, si ascoltano le musiche degli altri popoli, si leggono riviste che trattano temi legati alla

mondialità, come Cem, Airone, Frontiere..., si ascoltano le poesie delle altre culture.

Una curiosità: la scuola, alcuni anni fa, è stata intitolata a p. Venanzio Reali, un cappuccino originario di Montetiffi (a pochissimi chilometri da Rontagnano) e morto nel 1994.

Di p. Venanzio Reali, conosciuto nel mondo francescano come frate artista, oltre ai ricordi personali oggi abbiamo sculture, disegni, affreschi, scritti e poesie di eccellente valore. Di lui, nell'aria di Rontagnano, aleggia sicuramente lo spirito.

Un ultimo pensiero, che lascio alla voce e alle parole di Fabio Molari. È un pensiero sintetico. Mi verrebbe da dire ermetico. “È ora che i governanti prendano coscienza di queste realtà!!!”.

Me mèr

Me mèr / u i è chi burdèl
ch'is divartes tl'aqua,
i noda cmè dal ranoci
invici i sua i stà là
i ciapè e' sol / cmè di bacalà

*Nel mare / ci sono quei bambini
che si divertono nell'acqua
nuotano come ranocchie
mentre i loro genitori sono là
a prendere il sole / come dei baccalà*

Sandro Pareo, anni 11

La neva ad Maz

Una matena l'à tirèt do svantlèdi
e l'à tac a bufé / ma l'era bela Maz
e u n'era neva
l'era i fiur de zares daventi chesa mia

*Una mattina ha tirato due colpi di vento
e ha iniziato a nevicare
ma era Maggio e non era neve
erano i fiori dei ciliegi davanti a casa mia.*

Marco Calbucci, anni 11

La Sagra de "Savour"

Si svolge l'ultima domenica di Settembre, nel Borgo di Montegelli, a pochissimi chilometri da Rontagnano, la sagra del "savour". E "savour" è una sorta di marmellata fatta con mosto d'uva, mandorle, mele, pere, mele cotogne, pere cotogne, e zucchero in modica quantità (3 per cento circa). Per ottenerlo si fa bollire il tutto per 8-9 ore.

I montegellesi vanno alla ricerca di altri sapori antichi: la produzione di aceti aromatici e della marmellata di sambuco.

Il formaggio di fossa

La fiera del formaggio di fossa si svolge a Sogliano al Rubicone, nelle ultime due domeniche di novembre e nella prima di dicembre. Richiama migliaia di persone da tutta la Romagna. In vari borghi e nelle campagne di Romagna esistevano conserve ipogee (fosse) per contenere il grano. A Sogliano, da tempo immemorabile, queste grandi vasche, scavate nel tufo a forma di fiasco, servono per conservare il formaggio nelle sue varie produzioni (bovino, misto e capro-pecorino). Il formaggio viene infossato ogni anno verso la metà di agosto, dentro sacchetti di stoffa, numerato e sigillato in queste conserve.

Circa cento giorni dopo viene "resuscitato" esattamente il 25 novembre, giorno di Santa Caterina (Par Santa Caterina, o che neva o che brena, o che tira la curena, o che fa la paciarena — *Per Santa Caterina o che nevicava o che fa la brina, o che soffia sciocco o che piove*). In questi granai avviene il "grande miracolo": il formaggio subisce una trasformazione di tipo batteriologico, acquistando un sapore forte e gustoso, che in parte può ricordare il tartufo.

Fabio Molari
è impegnato anche
nel recupero
delle piccole
chiese.



Ottobre 1998

Agosto-settembre 1998

Limiti del Pianeta. Terra Acqua Legno
Metallo Fuoco. Vincoli e risorse

Ottobre 1998

**Limiti della Libertà. Possibilità
della scelta**

Novembre 1998

Limiti della Scienza e della Tecnica.
Domande al limite

Dicembre 1998

Atti del 37° Convegno Nazionale Cem.
Abitare il limite. Per una cultura della
sobrietà

Gennaio 1999

Limiti delle Religioni. Verità e senso

Febbraio 1999

Limiti della Comunicazione.
Etica del silenzio

Marzo 1999

Limite rimosso: La Morte.
Etica della finitudine

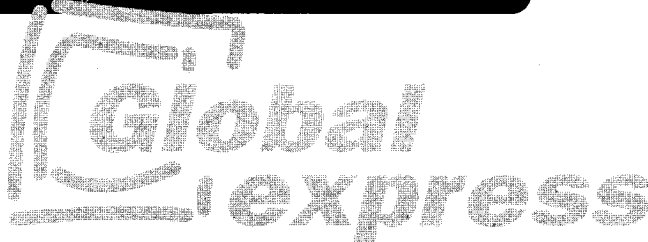
Aprile 1999

Limiti del temp e dello spazio

Maggio 1999

Limiti dell'Educazione.
Educazione al limite





Dentro e intorno alla notizia

di ALESSIO SURIAN

E' questo il primo numero di Global Express. Questo progetto è nato in Gran Bretagna a gennaio del 1997, frutto della collaborazione fra l'agenzia internazionale Panos, specializzata in comunicazione e sviluppo, e il Development Education Project (DEP) di Manchester. E' stato ripreso anche nei Paesi Bassi (CMO, Università di Nimega). Si tratta di una serie di fascicoli che si propongono di fornire a insegnanti ed educatori strumenti utili a contestualizzare e osservare in modo critico le notizie proposte dai media sui temi della globalizzazione e dei rapporti Nord-Sud.

Questi primi articoli e suggerimenti didattici vogliono essere un'introduzione generale alle tematiche dell'informazione in ambito Nord-Sud. Il progetto si rivolge in particolare ad insegnanti delle scuole medie inferiori e superiori. Maggiori informazioni possono essere richieste alla redazione di CEM/Mondialità e sono reperibili presso la pagina web di CEM (www.saveriani.bs.it/cem/Rivista/globalexpress). Ogni numero di Global Express cerca di approfondire cinque aree di lavoro:

MEDIA - Possiamo aiutare gli alunni ad una migliore lettura del modo in cui i mezzi di informazione ci presenta-

no eventi a carattere internazionale, processi di globalizzazione, rapporti Nord-Sud?

STEREOTIPI - Quali sono le nostre immagini e stereotipi riguardo alle persone e ai luoghi ritratti dai media? In che modo possiamo divenire maggiormente consapevoli e mettere in discussioni tali immagini e stereotipi?

PUNTI DI VISTA - Quali sono le diverse ragioni, i vari punti di vista in merito agli argomenti che sono al centro dell'attenzione dei media? In che modo incoraggiamo gli alunni ad ascoltare diverse posizioni riguardo allo stesso problema?

EMPATIA - Possiamo incoraggiare negli alunni un atteggiamento di empa-

tia verso le persone coinvolte negli eventi descritti dai media ed in particolare verso realtà diverse dalla nostra? In che modo sappiamo individuare legami fra gli argomenti in questione e il nostro quotidiano?

CAUSE E SOLUZIONI - Quali sono gli strumenti che permettono agli alunni di esplorare cause e soluzioni delle realtà che sono al centro dell'attenzione dei media? Possiamo individuare gesti concreti?

Come si costruisce la notizia

Nel rapporto del 1994 di Medici senza frontiere, "Popolazioni in pericolo",

Rony Braumann analizza le notizie come "costruzione dell'attualità" e individua almeno quattro condizioni che portano alla definizione di un "evento internazionale":

► sono le immagini e non più solo le parole che fanno oggi l'evento, a condizione che si presentino sotto forma di flusso continuo, dovendo essere il "rubinetto" quotidianamente utilizzabile per poter ottenere un effetto cumulativo. E' a questo prezzo che la lotta per resistere all'ondata delle altre informazioni può essere vinta. Qui, e qui soltanto, intervengono i mezzi finanziari e le scelte redazionali di un giornale.

► l'evento deve essere isolato, per evitare che venga irrimediabilmente spiazzato da un evento concorrente: un telegiornale non può, ad esempio, mettere due carestie sullo stesso piano. Forse, data la sua situazione geografica e le implicazioni politiche, il conflitto dell'ex-Jugoslavia, trattato parallelamente alla Somalia, rappresenta una particolare eccezione a questa "regola";

► è richiesta la presenza di un attore-mediatore, personalità o volontario di un'organizzazione umanitaria, per "legittimare" la vittima, consentire la canalizzazione dell'emozione provocata, instaurando la distanza e al contempo il legame tra lo spettatore e la vittima;

► al di là della costruzione scenica, però, la vittima dev'essere spontaneamente accettabile: gli sciiti iracheni non hanno, ad esempio, nessuna possibilità di superare questo filtro invisibile, non più dei palestinesi del Kuwait o degli iraniani, qualunque siano le violenze che subiscono. Non è il processo della presa di coscienza in atto in una società ma la "costruzione" dell'attualità, quello che questo insieme di regole vuole spiegare.

Miti riguardo allo sviluppo

In Europa, e l'Italia non fa eccezione, persistono miti e stereotipi sui paesi "in via di sviluppo". A questi stereotipi fanno spesso riferimento i mezzi di informazione di massa. A titolo di esempio vale la pena evidenziare alcune incongruenze:

1. "Il problema è che il Terzo Mondo è sovrappopolato, ha troppe bocche da sfamare"

Da oltre vent'anni, o perlomeno dal Rapporto FAO "Orizzonte 2000" (del 1979) sappiamo che le risorse agricole disponibili sono in grado di soddisfare l'intera popolazione mondiale. La fame è causata dalla distribuzione iniqua, dagli sprechi, dalle coltivazioni destinate esclusivamente all'esportazione. Il 20% più ricco della popolazione mondiale utilizza l'80% delle risorse. La dimensione delle famiglie, tanto nei paesi del Nord

mo paese la disponibilità di terra coltivabile pro-capite è di 0,06 ettari mentre in Bolivia è oltre dieci volte tanto (0,63 ettari).

"La gente nel Terzo Mondo è arretrata, hanno bisogno di progredire. Sviluppo significa raggiungere i nostri standard"

La "povertà" nel mondo è stata scoperta dopo la Seconda Guerra Mondiale, prima del 1940 non se ne parlava mai. Ovunque, nella prospettiva di una visione economica del mondo, un alto livello di reddito diventa segno di perfezione socia-



come nei paesi del Sud, è spesso determinata da fattori culturali e socio-economici. Soprattutto in ambito rurale si tende ad avere più figli e ciò risponde a diverse esigenze socio-economiche quali contribuire al reddito generale della famiglia, farsi carico dei genitori quando sono anziani, fare i conti con la mortalità infantile. La maggiore densità abitativa si riscontra in paesi definiti sviluppati come il Giappone e i Paesi Bassi. In quest'ulti-

le. Non appena venne stabilita una scala di reddito, si volle mettere ordine nella confusione mondiale. Fu così che mondi diversi come quello degli Zapotечи, dei Tuareg e dei Rajastani vennero classificati in maniera simile su di un livello orizzontale, mentre a livello verticale venne loro attribuita una posizione di enorme inferiorità nei confronti delle nazioni "ricche". Le fotografie via satellite della Terra, che mostrano i raccolti, i pascoli e le

foreste, simulano un falso universalismo. In quelle foto mancano gli uomini e ciò che la natura significa per loro. La gestione globale delle risorse tende a trascurare queste relazioni con lo stesso comportamento omissivo che in tempi passati veniva chiamato colonialismo". (Wolfgang Sachs, autore di *"Archeologia dello sviluppo"*, Macroedizioni, Sarsina, Forlì 1992)

"Quando vengono colpiti da una carestia o da un disastro non fanno niente per cavarsela da soli"

I meccanismi della carità internazionale favoriscono un'immagine degli aiuti esterni come unico elemento in grado di riscattare le situazioni in cui vengono portati. Anche i mezzi di comunicazione di massa si occupano in genere dei disastri solo quando sono in uno stadio già molto avanzato. Raramente si dà spazio alle iniziative prese in loco e di cooperazione Sud-Sud. Proprio questo processo selettivo dei me-

dia occidentali è una delle ragioni che motivano il progetto Global Express a cercare di restituire un quadro più completo e approfondito attorno alle notizie sulle emergenze nel Sud del mondo.

"Le foto usate nei servizi giornalistici sottolineano la passività degli africani. Mentre gli europei sono sempre immortalati mentre lavorano o aiutano gli africani, i neri, nella quasi totalità dei casi, non stanno facendo nulla. Si limitano ad aspettare. Le immagini ci mostrano soprattutto primi piani presi dall'alto, in modo che venga rafforzato il senso di potere europeo nei confronti degli indifesi". (Habte Weldemariam, sociologo eritreo, lavora presso il dipartimento internazionale delle Acli)

"I principi di sussistenza hanno dato alle società umane le basi materiali per la sopravvivenza per un numero incalcolabile di secoli, grazie all'estrazione dei mezzi di sussistenza direttamente dalla natura attraverso l'autoapprovvigionamento. I limiti naturali sono stati rispettati ed hanno indicato i limiti del consumo umano.

Nella maggior parte dei paesi del Terzo Mondo moltissime persone garantiscono il proprio sostentamento nell'economia di sopravvivenza, la quale rimane tuttavia opaca allo sviluppo orientato al mercato". (Vandana Shiva, autrice di *"Monoculture della mente"*, Bollati Boringhieri, Torino 1995)

10 punti di vista

"Inondazioni, carestie e disastri vengono abbinati a storie di corruzione e avidità. Le sole eccezioni a questo tipo d'informazione sono rappresentate dalle agenzie di viaggio... In tutte queste storie, la gente comune che si preoccupa del vivere quotidiano viene dimenticata e gli si preferisce ciò che è esotico e il drammatico".

Shaidul Alam, Drik Picture Library, Dhaka, Bangladesh

"Ciò che (i mezzi di informazione occidentali) hanno fatto è di privare noi africani della nostra vera dignità. Quando camminiamo per le strade dei paesi occidentali veniamo visti come africani in fuga da carestie, dittature o disastri. E' questo il risultato delle immagini che si sono radicate nell'opinione pubblica occidentale riguardo alla mia gente".

Sythembis Nyoni, leader della principale organizzazione rurale e ministro del governo dello Zimbabwe

"Io penso che ci sia uno straordinario etnocentrismo nel modo deformante con cui guardiamo l'Africa. (...) Dico sempre che se si vuole aiutare l'Africa, bisogna prima domandare all'Africa di aiutarci, perché non si può donare qualcosa se non si è pronti anche a ricevere. (...) Tutti i media sono strumenti straordinari di deformazione della realtà. Si tratta sempre di una ricostruzione, una messa in scena e di conseguenza una valorizzazione, uno spettacolo, si mostrano certi aspetti e non altri, si dicono certe cose e non altre".

Serge Latouche, autore di *"L'Occidentalizzazione del mondo"*, Bollati Boringhieri, Torino 1992

"Oggi siamo in una situazione in cui oramai si sposta il 'prodotto' notizia, mentre i giornalisti rimangono incollati davanti al loro terminale e quindi non posseggono essi stessi un reale controllo della notizia. Gli inviati, i reportage, sono diventati, anche a causa della crisi economica dei giornali, una vera e propria rarità. (...) Nessun quotidiano italiano ha corrispondenti nell'Africa sahariana e la stessa Ansa ha solamente tre corrispondenti per tutta l'Africa".

Redazione di AlfaZeta, nr. 61, 1997

"Chi produce informazioni crea un mercato per un certo tipo di storie. (...) Se si raccontano sempre lo stesso tipo di storie sullo stesso tipo di persone ... diventa molto difficile raccontare qualsiasi altra cosa riguardo a quelle persone".

Vanessa Baird, giornalista del mensile britannico *"New Internationalist"*



“Per smontare il mito del villaggio globale in quanto fondato da relazioni concrete fra tutte le aree del pianeta, anche solo considerando le grandi aree continentali, possiamo vedere come vi sia una *differenza sistematica fra Nord e Sud del mondo*. Il Sud, con 3/4 della popolazione dispone di solo 1/4 dei mezzi di comunicazione. Il villaggio globale non esiste nella sua dimensione Nord/Sud”.

Luciano Ardesi, autore di “Il mito del villaggio globale”, Edizioni Associate, Roma, 1992

“Per difenderci occorre commuoverci davanti alle vittime tragicamente reali senza lasciarci trascinare da quelle emozioni, progettate da qualcuno a tavolino per farci travolgere dalla loro onda. Occorrono insieme pietà e freddezza e anzitutto l’umile fatica di andare a conoscere le cose, di studiare la realtà. La verità è semplice, ma esige un minimo di riflessione elementare. Quando le televisioni di tutto il mondo mostravano le immagini di Timisoara, accettate senza discussione, ero da poco reduce dalle mie scorribande danubiane. Solo l’ultraottuagenaria Nonna Anka, che aveva viaggiato con me in quei paesi della sua vita, non si lasciava abbondolare. ‘Ma quei giornalisti che parlano di settantamila morti, diceva, si sono mai chiesti quanti abitanti ha Timisoara?’”

Claudio Magris, dall’introduzione a P. Rumiz, “Maschere per un massacro”, Ed. Riuniti, Roma 1996

“Forse il pubblico risponde meglio a immagini di bambini morenti e troverebbe poco rassicuranti altre voci, voci più forti. Dovrebbe però essere avvertita la responsabilità di dare spazio anche a queste voci più forti in termini favorevoli e rispettosi”.

Luis Hernandez, Centro de estudios para el cambio mexicano, Messico

“Un errore è quello di presentare gli avvenimenti come se fossero ‘fatti del giorno’, mentre spesso hanno una lunghissima fase di incubazione. Ci vuole allora una maggiore cura per la ricostruzione storica e genealogica dei conflitti e del-

le emergenze mettendo in risalto le cause endogene, le cause esogene e le interdipendenze tra di esse”.

Antonio Nanni, dossier Missione Oggi, marzo 1995

“Mi sono formato nella vecchia e onorata tradizione di un giornalismo equilibrato, distaccato e obiettivo. Sono passato da una zona di guerra all’altra senza rimanere eccessivamente colpito da alcuna di esse. Ma sono rimasto chiaramente colpito dalla guerra di Bosnia (...) Non sono più convinto riguardo all’obiettività. Ciò in cui credo ora preferisco chiamarlo giornalismo del coinvolgimento: un giornalismo che sia in grado di preoccuparsi oltre a essere in grado di conoscere”

Martin Bell, giornalista del quotidiano britannico “The Guardian”

Dieci letture

AlfaZeta nr. 61, “L’informazione annegata: la stampa e il sud del mondo”, Parma gennaio-febbraio 1997.

Ardesi Luciano, “Il mito del villaggio globale”, Edizioni Associate, Roma 1992.

Fracassi Claudio, “Sotto la notizia niente”, Libera Informazione Editrice, Roma 1994.

Latouche Serge, “L’occidentalizzazione del mondo”, Bollati Boringhieri, Torino 1992.

Mattelart A., “La comunicazione mondo”, Ed. il Saggiatore, Milano 1994.

Nanni Antonio e Surian Alessio, “Sud-Nord: l’informazione negata. Che fare?”, dossier di Missione Oggi, marzo 1995.

Pochettino Silvia, “Nuove Geografie”, EMI, Bologna 1998, vedi in particolare il capitolo su “Informazione - La fabbrica delle notizie”.

Rumiz Paolo, “Maschere per un massacro”, Ed. Riuniti, Roma 1996.

Sachs Wolfgang, “Dizionario dello sviluppo”, EGA, Torino 1998.

Tosolini, Aluisi, “Mondi in diretta e mondi dimenticati: luci e ombre dell’informazione”, in AA.VV., “L’aereo Sauterelle e altre storie”, ed. AlfaZeta, Parma 1996.

Per cominciare: attività con articoli e con fotografie

a) Prime impressioni - Obiettivi: mostrare come ogni foto ritrae, in realtà, solo una porzione di una situazione più ampia e complessa: un invito ad esplorare ciò che stava intorno all’obiettivo del fotografo; fornire esempi di come la stessa foto può essere soggetta a interpretazioni diverse; suscitare interesse e curiosità per le foto in esame.

Svolgimento: i partecipanti vengono divisi in gruppi di tre-quattro persone. Ad ogni gruppo viene consegnato un pezzo di una fotografia (ossia uno dei tre pezzi in cui avete precedentemente diviso la copia di una foto). Sul “pezzo di foto” potrete invitare il gruppo a rispondere a domande come: che cosa ritrae? dove è stata scattata e da chi? chi sono queste persone? che fanno? Dopo che tutto il gruppo ha avuto la possibilità di esprimersi, aggiungete il secondo pezzo e verificate se ciò modifica le precedenti opinioni. Perché? Il tutto si ripete aggiungendo il terzo pezzo (è dunque particolarmente importante il tipo di foto scelta per quest’attività e il modo in cui viene divisa). Che cosa ritrae dunque la foto intera? E’ diversa da ciò che appariva inizialmente? E che cosa possiamo immaginare oltre i margini della foto stessa (contesto)? I tre momenti di discussione possono svolgersi sia nei gruppi separatamente, sia con un primo scambio all’interno dei gruppi e quindi un momento di confronto collettivo. Si può eventualmente chiedere che oltre a ricomporre la foto, ciascun gruppo, “allarghi” l’immagine con un disegno che parta dai margini della foto.

b) Dietro le apparenze - Obiettivi: evidenziare come tutti abbiamo preconcetti e stereotipi sugli altri e su luoghi distanti da noi; sviluppare le capacità di osservazione e del saper porre domande; sviluppare capacità di empatia con le persone rappresentate nelle immagini. Svolgimento: in gruppi di due-tre persone si sceglie una foto fra quelle disposte precedentemente dal conduttore su un tavolo. La foto viene quindi brevemente analiz-

zata dal gruppo che annota (magari su un foglio murale) una lista di domande sulla foto stessa. Che cosa si vorrebbe sapere riguardo alla foto e alle persone che ritrae? Chi può averla scattata? In quale contesto? La foto viene quindi collocata al centro di un ampio foglio di carta bianca o da pacchi e "espansa": il gruppo estende con il disegno i confini della foto fino ad ottenere una nuova immagine, più grande, che contiene la prima e, dove possibile, soddisfa con l'immaginazione le curiosità espresse dal gruppo. Al termine, i gruppi confrontano i risultati. Può essere particolarmente interessante lavorare in più gruppi a partire da copie della stessa foto e magari avere a disposizione delle informazioni su fotografo, soggetto e contesto in modo da poterle confrontare con il lavoro dei gruppi.



c) Prendere decisioni - Obiettivi: evidenziare che persone diverse osservano, interpretano e preferiscono aspetti diversi in una stessa fotografia; mostrare vari modi in cui le foto possono venire raggruppate: elementi di similitudine e differenza; stimolare la discussione, riflettere sul modo in cui si prendono le decisioni ed è possibile raggiungere il consenso.

Svolgimento: si lavora prima a coppie e poi in gruppi di quattro (e se il tempo lo consente, successivamente, di otto). Ogni coppia riceve da sei a

nove fotografie. Ognuno sceglie la foto che preferisce, la mostra al compagno e spiega i motivi della scelta. Sempre a coppie si cerca quindi di raggruppare le foto secondo temi comuni.

Ogni coppia si unisce a questo punto ad un'altra coppia e illustra i criteri con cui ha raggruppato le fotografie. Ogni gruppo deve quindi disporre le foto in ordine di preferenza. La domanda da porre a ciascun gruppo può essere: "In quale di queste situazioni preferireste trovarvi?" Ogni gruppo deve cercare di raggiungere il consenso sulla foto preferita e via via su quelle che suscitano

meno simpatia. Le foto possono venir disposte secondo un rombo con la foto preferita in alto, a seguire la seconda e la terza, nella riga sotto le tre meno interessanti, poi le due più sgradite ed infine l'ultima scelta (questo nel caso in cui si abbiano a disposizione nove foto). Ogni gruppo mostra quindi il proprio rombo alla classe e racconta brevemente come si è arrivati alle decisioni. Insieme, i gruppi esplorano analogie e differenze.

L'attività può essere particolarmente interessante se a tutti i gruppi si consegnano copie dello stesso set di nove fotografie. Questa attività può aiutare ad esplorare i giudizi negativi (le foto in basso) e i modi in cui costruiamo immagini culturali ed eventualmente relazioni di chiusura nei rapporti interpersonali.

d) I media e la costruzione della notizia - Obiettivi: introdurre il concetto di "costruzione delle immagini culturali"; mostrare come i titoli influenzino la nostra interpretazione delle immagini. Preparazione: selezionate 16 articoli e immagini da riviste e giornali recenti che riguardino in modo più o meno diretto uno stesso argomento (es. Italia, Unione Europea, calcio, etc.). Fotocopiate gli stessi articoli 4 o 5 volte ed invitate i partecipanti a formare altrettanti gruppi di lavoro (meglio se di 4-5 persone per gruppo).

Svolgimento: chiedete ad ogni gruppo di leggere per circa 20 minuti gli articoli e di spendere i successivi 20 minuti nella selezione degli otto articoli che il gruppo ritiene diano l'immagine più rispondente alla propria percezione dell'argomento scelto. Per esempio, se avete scelto come argomento l'Europa, potete introdurre questa parte di attività nel modo seguente: "Fra i 16 articoli a vostra disposizione sceglietene otto e immaginate di dover comporre con questi otto la prima pagina di un giornale che dia un'idea dell'Europa a qualcuno che abiti in un altro continente. Se ne avete bisogno, aggiungete voi uno o due articoli (scritti da voi). Rivedete il tutto insieme e se non siete ancora soddisfatti cercate di aggiustare i titoli degli articoli o di inventarne voi di nuovi". Consegnate ai gruppi colla, forbici, cartelloni e pennarelli per la nuova "prima pagina". Al termine dei 40 minuti assegnati, invitate i gruppi a presentare e confrontare i lavori. Quali articoli sono presenti in tutte le prime pagine? Quali sono stati scartati? Perché? Quali immagini dell'Europa abbiamo trovato negli articoli? Quali aggiunte e integrazioni sono state ritenute importanti? etc.

(adattamento da "Il viaggio - Percorsi didattici di educazione alla pace e al dialogo interculturale", a cura di Lucia Bonemazzi e Alessio Surian, EMI, Bologna, 1995).

1948-1998: dalla cultura dei diritti umani alla prassi didattica

Seconda parte

Nella prima parte di questo nostro contributo sulla cultura dei diritti umani, in occasione del 50 Anniversario della "Dichiarazione" universale dei diritti dell'uomo, abbiamo richiamato le raccomandazioni di vari Organismi Internazionali (ONU, UNESCO, Consiglio d'Europa) e del CNPI sulla necessità di educare le nuove generazioni ai diritti e ai doveri del cittadino. In questa seconda parte offriamo una "mappa" essenziale di attività didattiche. Si tratta di suggerimenti che gli insegnanti sapranno opportunamente adattare e contestualizzare, com'è ovvio.

di ANTONIO NANNI

1. Ogni 10 dicembre: celebrare la giornata mondiale dei diritti umani

Non lasciar passare inosservata la data del 10 dicembre, cogliere invece l'occasione per far riflettere tutta la comunità scolastica sull'importanza dei diritti umani in una società che non può fare a meno delle regole che ognuno è tenuto a rispettare. Le iniziative potranno essere le più diverse e riguardare di volta in volta i bambini e le donne, i rifugiati e gli stranieri, le minoranze e i popoli nativi, gli emarginati e i condannati politici, ecc. Un modo

efficace per celebrare questa giornata è anche quello di richiamare l'attenzione dei giovani sulla testimonianza e sul messaggio di uno dei tanti "profeti" dei diritti umani nel nostro secolo: pensiamo a personaggi "planetari" come Gandhi, M. L. King, Nelson Mandela, Chico Mendes, Marianela, Iqbal Masih, Aum San Sun Ky, ecc

2. Le tre generazioni dei diritti umani

Gli osservatori sono soliti articolare il cammino storico dei diritti umani in tre generazioni, secondo l'espressione

usata da K. Vasak. Si fa partire la *prima generazione* dal 1789 e riguarda i diritti civili e politici, che maturano nel contesto storico degli Stati liberali. Questa prima generazione di diritti vengono dunque formulati a partire dalla nozione di diritti naturali (J. Locke). Promuovendo le libertà fondamentali, i filosofi dei Lumi (C. de Montesquieu, J.-J. Rousseau ecc.) hanno posto le basi della democrazia moderna.

Si tratta di diritti che hanno una matrice liberale: libertà di pensiero, di religione, di espressione, di associazione; il diritto alla vita, all'integrità fisica; il diritto alla partecipazione politica, al-



l'elettorato attivo e passivo, ecc. La seconda generazione si fa partire dalla Dichiarazione universale del 1948 e riguarda i diritti economici, sociali e culturali che hanno lo scopo di migliorare le condizioni di vita del cittadino, fra cui si annoverano l'istruzione, il lavoro, la casa, l'assistenza sanitaria e sociale.

Questa seconda generazione di diritti – ha dunque una matrice socialista.

Nel sec. XIX i filosofi socialisti (Ch. Fourier, K. Marx, ecc.) criticarono la concezione liberale dei diritti dell'uomo, di cui stigmatizzavano il carattere formale, separato dall'ambiente sociale. Essi promossero una seconda generazione di diritti dell'uomo, quelli economici e sociali, rilevando come l'esercizio delle libertà fondamentali possa sembrare derisorio a chi è privo delle condizioni minime di sopravvivenza.

La terza generazione di diritti, sono di tipo collettivo, i cosiddetti "diritti di solidarietà" di cui fanno parte l'autodeterminazione dei popoli, la pace, lo sviluppo, l'equilibrio ecologico, il controllo delle risorse nazionali, la difesa ambientale.

Possiamo datare questa nuova conoscenza dei diritti umani collocandola nel periodo che va dal 1972, quando proprio Vasak comincia ad elaborare il concetto di diritti alla solidarietà, includendo il diritto allo sviluppo, fino al 1974, quando l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite adotta una risoluzione in cui sottolinea l'importanza di un nuovo ordine economico internazionale come elemento essenziale per una effettiva promozione dei diritti umani.

Questa terza generazione di diritti ha una matrice plurale, cioè insieme liberale e socialista, ma anche religiosa.

Facciamo un esempio per capire questa più recente generazione dei diritti. Se prendiamo la *Dichiarazione sul diritto allo sviluppo* (ONU, 1986) all'art. 1 troviamo scritto: "Il diritto allo sviluppo è un diritto inalienabile dell'uomo in virtù del quale ogni individuo e tutti i popoli hanno il diritto di partecipare e di contribuire a uno sviluppo economico, sociale, culturale e politico

nel quale tutti i diritti dell'uomo e tutte le libertà fondamentali possono essere pienamente realizzati, e di beneficiare di tale sviluppo". (art.1)

Riteniamo che un ulteriore sviluppo dei diritti umani sia ancora possibile e avverrà certamente nella direzione di un *consensus omnium gentium*. Questo "consenso" sarà sempre più universale se saprà avvalersi: dell'apporto del pensiero al femminile; dell'apporto delle culture non occidentali (africani, asiatici...); dell'apporto delle minoranze e dei popoli indigeni.

3. Una ricerca sulla Magna Charta Libertarum del 1215

15 giugno 1215. Re Giovanni di Inghilterra promulga la "Magna Charta". Per la prima volta un documento di uno stato garantisce non a categorie privilegiate di persone o a particolari città ma a "tutti gli uomini liberi" una serie di diritti. Trentanovesima clausola: "Nessun uomo libero sarà catturato, espropriato, posto fuori legge, esiliato o in altro modo danneggiato, né lo assaliremo o lo faremo assalire eccetto che su giusto giudizio dei suoi pari o in base alla legge del paese".

Questo documento è all'inizio dell'evoluzione che porterà l'Inghilterra al regime monarchico parlamentare. Il fatto storico che sta alla base della concessione della Magna Charta Libertarum è il seguente:

Il sovrano inglese Giovanni Senza terra, sconfitto in Francia, a Bouvines dal re francese Filippo II Augusto, perdendo i possedimenti inglesi in Francia, compromise il prestigio della Corona tanto da dover concedere nel 1215 ai suoi baroni la sottoscrizione di un documento (Magna Charta Libertatum) che imponeva precise limitazioni al potere sovrano".

Si comprende allora perché nella ricostruzione del cammino storico relativo alla cultura dei diritti umani si faccia riferimento alla storia europea. La nozione di diritti dell'uomo è radicata nel-

la storia europea nordamericana. La Gran Bretagna ne offre le primizie: la Magna Charta nel 1215, la Petition of rights nel 1629, l'Habeas corpus nel 1679, il Bill of Rights nel 1688.

Ma soltanto alla fine del sec. XVIII la Dichiarazione americana di indipendenza nel 1776 e la Dichiarazione francese dei diritti dell'uomo e del cittadino del 1789 le diedero l'espressione moderna.

4. Che cosa comprende il codice internazionale dei diritti umani

Il codice internazionale dei diritti umani si pone alla base della cultura di liberazione e panumanizzazione planetaria, che recepisce in buona misura istanze e principi di legge naturale e che, appunto attraverso la formalizzazione di questa in termini di diritti e di vincoli giuridici su scala globale, ne sancisce, o se si vuole, ne conferma, la intrinseca universalità. Possiamo parlare di un processo di internazionalizzazione dei diritti umani che inizia con la Dichiarazione universale e si sviluppa nella progressiva opera di codificazione dei diritti umani in precise norme di diritto internazionale.

Ci riferiamo soprattutto ai due Patti o Trattati sui diritti dell'uomo adottati all'unanimità dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite nella seduta planetaria del 16 dicembre 1966. I due Patti, entrati in vigore nel 1976 dopo il deposito dei prescritti 35 strumenti di ratifica, sono giuridicamente vincolanti per gli Stati che li abbiano ratificati.

A questo insieme di testi bisogna poi aggiungere numerosi altri, tra i quali una particolare importanza hanno i seguenti:

- Convenzione europea del 1950;
- Convenzione interamericana del 1969;
- Carta africana dei diritti dell'uomo e dei popoli 198;
- Convenzione internazionale sui diritti dei bambini del 1989.

5. Un'analisi comparativa tra dichiarazione universale e costituzione italiana

La Costituzione italiana (approvata il 27 dicembre 1947 ed entrata in vigore il 1 gennaio 1948) e la Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo (proclamata il 10 dicembre 1948) sono sostanzialmente fra loro contemporanee. Non è difficile comprendere come il dibattito, che a livello internazionale preparava la seconda, abbia avuto un qualche effetto sulla prima, anche perché l'Italia usciva proprio allora da un regime autoritario, che l'aveva fra l'altro trascinata nella guerra.

Volendo esplicitare alcune specifiche corrispondenze fra Costituzione italiana e Dichiarazione universale, basti qui segnalare il tema della libertà personale, della libertà di stampa, della segretezza della corrispondenza, del diritto al lavoro, del divieto di discriminazione razziale.

6. I diritti del bambino

La Convenzione internazionale sui diritti del fanciullo è il documento internazionale giuridicamente vincolante per molti Stati. Essa definisce in modo più largo e completo come deve essere l'educazione del bambino. Perciò consigliamo di partire dall'art. 29 comma 1 della Convenzione del 1989 e di fare riferimento agli strumenti didattici elaborati da quegli organismi – come ad esempio l'Unicef – che si sono impegnati efficacemente in questo ambito guadagnandosi anche un meritato prestigio sociale.

7. I diritti della donna

Ci sono voluti secoli prima che i diritti umani delle donne fossero giuridicamente riconosciuti come diritti umani universali. Non v'è alcun dubbio, tuttavia, che ancora oggi in molti Paesi – per ragioni culturali – la donna viene sistematicamente discriminata. Da alcuni decenni, come è noto, le donne si sono organizzate dando corpo ad un Movimento e ad una nuova cultura “al femminile” che sta gra-

dualmente ristabilendo una situazione di maggiore equità un po' ovunque. Molto resta ancora da fare perché le resistenze al cambiamento sono fortissime. I nuovi strumenti di cui le donne si avvalgono sono l'approccio di genere, il mainstreaming (la critica di genere) l'empowerment (la capacità decisionale), ecc. Uno studio che può risultare molto utile ai docenti per avere informazioni su questa materia è quello curato da Anna Maria Donnarumma, “Guardando il mondo con

occhi di donna”. Dalla Dichiarazione dei diritti umani 1948 alla Conferenza mondiale della donna 1995. Una ricostruzione storico-giuridica, EMI, Bologna 1998.

Si potrà utilizzare, in particolare, un testo interessante che è riportato all'interno: “*Proposte per una dichiarazione universale dei diritti umani secondo un approccio di genere*”, (pp.54-62)

8. I diritti dei popoli

Una carta dei diritti dei popoli, veramente riconosciuta e accettata da tutti, ancora non esiste.

La Dichiarazione universale dei diritti dei popoli, adottata ad Algeri il 14 luglio 1976 da esperti di problemi internazionali e da rappresentanti di movimenti di liberazione, risponde solo in parte a questa esigenza e non dispone di quella autorevolezza morale e di quel senso universale di cui avrebbe bisogno.

Tra i diritti del singolo individuo e i diritti dei popoli vi è una intima connessione. Tutti i popoli hanno diritto all'autodeterminazione (che significa poter disporre liberamente e autonomamente del proprio destino) e quindi di proseguire in assoluta indipendenza il proprio sviluppo economico, sociale e culturale. Si ricordi che il periodo 1995-2004 è stato dichiarato dall'ONU “Decennio internazionale dei popoli indigeni”.

9. I diritti delle minoranze

Le minoranze di ogni genere (etniche, linguistiche, religiose) sono una realtà di vaste proporzioni su scala mondiale e i problemi che pongono non possono più a lungo essere disattesi. È giunto il momento di affrontare seriamente i grandi problemi delle minoranze tenendo conto dei nuovi bisogni emergenti in una società sempre più inter-etnica e trans-nazionale. Si potrebbe avviare un lavoro con gli studenti sulla presenza delle minoranze nella propria regione, poi in Italia, in Europa e a livello mondiale.



10. I diritti della Terra

I diritti della Terra: un tema che va spiegato. La Terra, infatti, non è titolare di diritti. Siamo abituati a sentir parlare del diritto "alla" terra (contro i latifondisti, contro gli invasori, contro i colonizzatori... i diritti degli indios e dei palestinesi, ad esempio, alla Terra) ma non si parla mai dei diritti "della" Terra. Ossia del nostro pianeta come "soggetto" di diritti.

A molti tale impostazione del problema potrà apparire alquanto paradossale. Solo l'uomo, si dirà, è propriamente titolare e soggetto di diritti. Non la Terra, non le piante, non gli animali. Si dovrebbe, a rigore, parlare dei "doveri" dell'uomo nei confronti di queste realtà, non dei loro diritti. Eppure anche questa impostazione tradizionale tra l'uomo e "le cose" (gli oggetti, i beni, gli esseri viventi non umani) si sta dissolvendo sotto la spinta della nuova cultura ecologica.

11. Una ricerca sul carattere universale dei diritti umani

Come è noto, non tutti i Paesi sono d'accordo sul carattere universale della Dichiarazione dei diritti umani. Dalle critiche che vengono espresse risulta che l'universalità dei diritti dell'uomo sarebbe lo strumento ideologico di una mondializzazione occidentale. Sebbene provengono soprattutto da regimi autoritari o dittatoriali, le critiche espresse alla Conferenza mondiale dell'ONU sui diritti dell'uomo, che si è tenuta a Vienna nel giugno 1993, sollevano il problema del carattere "universale" dei diritti elaborati in un contesto culturale specifico.

Nel libro di A. Cassese *"I diritti umani nel mondo contemporaneo"* (Laterza, Roma-Bari 1988) ci si chiede: i diritti umani sono davvero universali? E l'autore risponde: "Dirò subito che l'universalità e, per ora, un mito". Poi argomenta così: "Esistono anzitutto profonde divergenze nella concezione

filosofica (...) Un'altra divaricazione importante si ha riguardo alle differenti concezioni culturali e religiose (...)

In misura minore o maggiore, è questa la concezione occidentale della libertà. Diversa è la visione che ne hanno sia i Paesi socialisti, sia quelli del Terzo Mondo (...)

Ancora più radicale è la differenza tra la concezione occidentale e quella che deriva dalle grandi tradizioni culturali dell'Asia (...)

Lo stesso vale ancora per la tradizione islamica o, almeno, per la pratica dei Paesi dell'Islam, progressivamente allontanatisi, per certi versi, dai principi del Corano (...)

Nella tradizione africana, che è soprattutto una tradizione di usi e costumanze tribali, l'individuo si realizza nella comunità; questa è diretta da un leader, alla cui autorità tutti devono piegarsi. La lotta contro il leader non ha ragion d'essere, perché questi non opprime i membri della comunità, ma li guida, operando in modo da consentir loro di integrarsi pienamente nel tutto; egli dunque esige proficuamente nell'interesse della collettività. Si obietterà che tutte queste tradizioni asiatiche o africane si sono per così dire stemperate o illanguidite, a contatto con lo "Stato"; non appena in Asia e in Africa ha preso radici quella formazione tipica dell'Europa occidentale – appunto, lo stato moderno, centralizzato e burocratico-amministrativo – si è riprodotta la problematica propria di quello Stato, e con essa la dialettica autorità-libertà. Appunto, la relativa "estraneità" delle strutture statali moderne, rispetto alle tradizioni e alla cultura di quei Paesi, spiega però perché quelle strutture funzionano così stentatamente in tanti Stati africani e asiatici. È una pianta che mette solo lentamente radici, e trova troppo spesso un *humus* poco consentaneo, se non sterile.

12. L'importanza dell'art. 28

Richiamare l'attenzione sull'art. 28 della Dichiarazione significa aiutare il

ragazzo a prendere coscienza, che egli è già considerato come soggetto di diritto internazionale. L'art. 28 afferma infatti che: "Ogni individuo ha diritto ad un ordine sociale e internazionale nel quale i diritti e le libertà enunciati in questa Dichiarazione possono essere pienamente realizzati". Purtroppo non è stato fatto quasi nulla per diffondere la consapevolezza che ciascuno di noi ha un "ruolo costituente" (riconosciuto) nell'affermazione di una nuova cultura dei diritti umani.

13. L'evoluzione storica del concetto di "cittadinanza"

L'idea-guida di cittadinanza è certamente quella che ci consente di ripercorrere i passaggi culturali e giurisdizionali più importanti nell'affermazione dei diritti umani.

Dalla cittadinanza come appartenenza etnica (regolata dai principi dello *jus soli* e dello *jus sanguinis*) alla cittadinanza sganciata da vincoli particolari e fondata sullo stesso statuto di umanità.

Oggi cittadinanza non coincide più con residenza né con nazionalità. Questi vincoli non hanno più alcuna ragion d'essere. Dopo l'approdo ad una effettiva cittadinanza sovranazionale, come quella "europea" (si pensi al passaporto europeo) la cittadinanza nazionale deve oggi fare i conti soprattutto con la cittadinanza planetaria, configurata dalle norme giuridiche internazionali sui diritti umani. Lo status giuridico ordinario delle persone non è quello di cittadini di un dato stato, ma membri della stessa famiglia universale.

Il fatto che esista – almeno giuridicamente – la cittadinanza planetaria comporta che, all'interno dei singoli stati, si debba procedere a profonde trasformazioni di carattere politico-istituzionale e culturale. In concreto, educare ai diritti umani significa anche far prendere coscienza al bambino dei cerchi concentrici della sua stessa cittadinanza che è "plurale": nazionale, europea, planetaria.

14. Adottare un diritto umano

È una semplice ed interessante prova avanzata dalla Cattedra di antropologia culturale presso la Facoltà di sociologia dell'università di Roma "La Sapienza" in collaborazione con il Ministero della Pubblica Istruzione e con il patrocinio della Commissione nazionale Unesco, prendendo spunto dalla positiva esperienza dell'adozione dei monumenti storico-artistici da parte delle scuole (ad esempio Roma e Napoli) propone di passare a un altro tipo di adozione, e precisamente, all'Adozione dei diritti umani. Il progetto è coordinato dalla prof. Gioia di Cristoforo Longo. In concreto, si ipotizza che all'interno di una classe, corso o scuola, si decida l'adozione di un diritto umano (per esempio: diritto alla salute, alla parola, alla giustizia, alla vita) con esplicita dichiarazione della motivazione della scelta, delle modalità di espletamento della ricerca e con l'indicazione dei percorsi storici, letterari, economici, artistici, mass-mediologici, ecc. scelti al fine di: comprendere in tutta la sua estensione il significato del contenuto compreso nel diritto scelto; riandare alla sua genesi storica; approfondire la portata culturale, sociale, politica, educativa; calare il suo significato nelle vicende note ed in quelle meno note o del tutto sconosciute, sia a livello individuale, personale, sia a livello collettivo, sociale.

Adottare un diritto umano significa: operare una scelta sulla base di un interesse; assumere una responsabilità; prendersi "in carico" o "cura" persone, situazioni, problemi vicini e lontani; stabilire un'appartenenza e vivere un'esperienza affettiva; ampliare i propri saperi: memoria del passato, conoscenza del presente, progettazione del futuro; stabilire connessioni, interdipendenze, reciprocità mettendo in relazione la propria realtà con gli "altri"; favorire un processo di presa di coscienza che impegna alla crescita; creare eventi; moltiplicare relazioni, incontri, confronti; liberare la propria creatività; vivere un impegno in prima persona caratterizzato da continuità, fantasia, volontà, nella prospettiva di una concreta promozione di una cultura della pace: da-

re mente, cuore, braccia, gambe alle proprie speranze.

15. Lo statuto degli studenti

Procurarsi il testo ufficiale dello "Statuto degli studenti" e commentare ognuno dei 6 articoli, in particolare l'art.2 sui diritti e l'art.3 sui doveri. Dovrebbe scaturire un dibattito vivace e coinvolgente.

16. Se fossi il sindaco... i consigli municipali dei ragazzi

Importati dalla Francia, i Consigli comunali dei ragazzi si stanno lentamente diffondendo anche nel nostro Paese. Le prime esperienze pilota sono state realizzate presso i Comuni di Tolentino e Morrovalle. Ma tale esperienza educativa - un prezioso laboratorio di formazione alla partecipazione democratica e alla cittadinanza attiva e responsabile - può essere realizzata ovunque, da Roma a Milano, da Aosta a Bolzano, da Cagliari a Palermo, ma forse risulterà più incisiva in piccoli centri o nei comuni di frontiera quali possono essere Corleone, Orgosolo, Villa Literno. L'obiettivo fondamentale dei Consigli comunali dei ragazzi è quello di ripensare tutti insieme la città per renderla più vivibile, più umana, un luogo dove ognuno di coloro che la abitano possa sentirsi veramente a casa sua.

17. Sostenere gli organismi e i movimenti impegnati sul fronte dei diritti umani

Si raccomanda di informare i ragazzi circa le iniziative di azione sociale dei numerosi organismi nazionali e internazionali che operano per la tutela e la promozione dei diritti dell'uomo. Tra questi segnaliamo Amnesty International, Survival International, Acnur, Justitia et Pax, Sos Razzismo, Pax Christi, Green Peace, WWF, Unicef, Nessuno tocchi Caino, ecc.

Per una biblioteca scolastica sui diritti umani

AA.VV., *L'educazione alla legalità*, Ed. La Scuola, Brescia 1994

AA.VV., *Diritti dell'uomo e società multiculturale*, Vita e Pensiero, Milano 1983

AA.VV., *Cittadinanza e società multiculturale*, numero monografico della rivista "Per la filosofia", n.42, gennaio-aprile 1998

Abou S., *Diritti e culture dell'uomo*, SEI, Torino 1995

Amnesty International, *Il tempo dei diritti. Piccolo "ideario" per l'educazione ai diritti umani*, ECP, Fiesole 1996 (in particolare la bibliografia generale ragionata, curata da Giuseppe Gliberti e la filmografia sui diritti umani curata da Maria Laura Marescalchi)

Amnesty International, *Liberi di essere. Storie a lieto fine di Amnesty International*, ECP, Fiesole 1997

Badaloni P., Bozzetto B., *Il libro dei diritti dei bambini*, Edizione Gruppo Abele, Torino 1987

Bobbio N., *L'età dei diritti*, Einaudi, Torino 1992

Bonazzi T., Dunne M. (a cura), *Cittadinanza e diritti nelle società multiculturali*, Il Mulino, Bologna 1993

Cassese S., *I diritti umani nel mondo contemporaneo*, Laterza, Roma-Bari 1988 (1994)

Concetti G. (a cura), *I diritti umani. Dottrina e prassi*, AVE, Roma 1982

Corradini L., Peiretti A., Serio S., *I diritti umani. Presente e futuro dell'uomo*, Ediz. Pellegrini, Cosenza 1985

D'Agostino F. (a cura), *Pluralità delle culture e universalità dei diritti*, Sappichelli, Torino 1996

Danuola P. (e altri), *I diritti umani*, Ed. La Scuola, Brescia 1992

Donnarumma A.M. (a cura), *Commento alla Dichiarazione Universale dei diritti umani dell'ONU*, Ed. Palombi, Roma 1995

Donnarumma A.M., *Guardando il mondo con occhi di donna. Dalla dichiarazione dei diritti umani 1948 alla IV Conferenza mondiale delle donne, 1995. Una ricostruzione storico-giuridica*, EMI, Bologna 1998

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

Ferrari V., *Giustizia e diritti umani*, Angeli, Milano 1995

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

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

Rigaux F., *La carta di Albi. La dichiarazione universale dei diritti dei popoli*, ECP, Fiesole 1988

Revedin A.M., *Diritti dell'uomo e ideologie contemporanee*, CEDAM, Padova 1988

Zolo D. (a cura), *La cittadinanza. Appartenenza, identità, diritti*, Laterza, Roma-Bari 1994



L'adulto non ha compreso ancora

di GATTI GIULIANA

*"Alla nascita d'un bimbo
il mondo non è mai pronto".*

Wisława Szymborska
(Premio Nobel per la letteratura 1996)

L'adulto che non ha compreso ancora l'attività della mano infantile come bisogno vitale e non vi riconosce la prima manifestazione di un istinto di lavoro, impedisce al bambino di lavorare. (...)

Se il bambino cerca di pettinarsi, l'adulto invece di provare una specie di beatitudine per questo tentativo meraviglioso, si sente assalito nelle sue leggi costitutive: vede che il bambino nel pettinarsi non fa né bene né presto e non arriverà a raggiungere lo scopo: mentre egli, l'adulto, può farlo presto meglio di lui. Allora il bambino che sta compiendo con delizia questa azione costruttiva della propria personalità, vede l'adulto, questo essere alto fino al soffitto, potente oltre ogni limite, contro cui non può lottare, che gli viene vicino

e gli toglie il pettine dalle mani dicendo che sarà lui a pettinarlo.

E così fa l'adulto quando vede il suo bambino che si affatica, cercando di vestirsi o di allacciarsi le scarpe. Ogni tentativo del bambino resta spezzato. L'adulto è irritato non solo dal fatto che il bambino cerca inutilmente di compiere un'azione, ma è irritato da quel ritmo, quella maniera diversa di muoversi. (...) Quando nel movimento del bambino c'è lentezza, allora egli irresistibilmente interviene con la sostituzione. Così invece di aiutarlo nei suoi bisogni psichici più essenziali, l'adulto si sostituisce al bambino in tutte le azioni che questi vorrebbe compiere da sé, chiudendogli ogni via di attività e diventando il più possente ostacolo allo svolgimento della sua vita. (...) Chi

avrebbe mai supposto che questo aiuto inutile dato al bambino, è la prima radice di tutte le repressioni e perciò dei danni più pericolosi che l'individuo adulto può arrecare al bambino?"¹

Questo illuminante passo di Maria Montessori mi stimola a riflettere su quanto siano effettivamente liberi di agire e partecipare alla propria crescita i bambini e le bambine di oggi. E mi chiedo: chi sono i reali protagonisti della Convenzione dell'ONU sui Diritti dell'Infanzia? Quanto e come il concetto e l'immagine stessa dell'infanzia è mutata? La triste storia dei diritti negati ci mette di fronte a "figure perenni del silenzio infantile". (Egle Becchi) **"Non hanno voce"** i bambini degli esodi biblici di ieri e di oggi che caracollando han-



I GIORNI DI CITTÀ DI CASTELLO

In margine
al 37° Convegno
Nazionale del CEM

23-28 agosto 1998

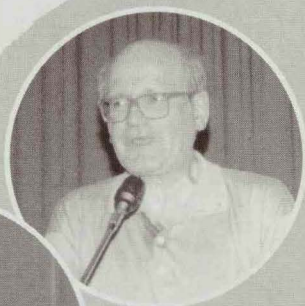
di BRUNETTO SALVARANI

“V

ivi in questo mondo non/ come un cowboy/ che si espande, travalica il limite,/ conquista sempre nuovi territori,/ cattura nuove mandrie,/ ma come un astronauta/ che accetta il suo habitat,/ fa tesoro di ogni risorsa,/ limita i consumi, evita gli sprechi/ senza fermare il viaggio,/ utilizza tutto/ proprio in funzione del viaggio,/ della meta, del traguardo./ Vivi nell'universo come/ un astronauta/ e sogna un universo tutto abitato/ da un immenso popolo di astronauti,/ con un cielo blu solcato/ da un'arancia blu,/ la navicella spaziale terra". Questi versi anonimi, che campeggiano sul depliant dell'iniziativa, risultano particolarmente adatti a sintetizzare liricamente la tematica del 37° Convegno Nazionale del CEM-Mondialità, tenutosi a Città di Castello (PG) dal 23 al 28 agosto scorsi col titolo suggestivo **"Abitare il limite. Per una cultura della sobrietà"**. E lo spostamento di sede – gli ultimi otto appuntamenti estivi proposti dal mensile di educazione interculturale sorto dai missionari saveriani di Brescia si erano svolti ad Assisi – non è l'unico cambiamento da segnalare, visto l'avvicendamento del direttore della testata (a p. Domenico Milani, chiamato a ricoprire il ruolo di promotore di un nuovo centro culturale legato al Museo di arte cinese presso la Casa Madre parmensese, è succeduto infatti il suo confratello Arnaldo De Vidi, reduce da un'esperienza di servizio ventennale nella periferia di San Paolo del Brasile).

Una doppia novità che, alla prova dei fatti, nonostante i comprensibili timori degli organizzatori non sembra aver nuociuto al successo del convegno stesso, punto di riferimento ormai consolidato per parecchi insegnanti ed educatori intenzionati a ricaricare le batterie in vista dell'imminente riapertura dell'anno scolastico: 250 i partecipanti, fra i quali peraltro non mancavano, secondo un trend in crescita negli anni più recenti, i non addetti ai lavori, operatori sociali e del volontariato, genitori, membri di associazioni religiose e una cinquantina fra bambini ed adolescenti. E proprio quest'ultima, probabilmente, sta diventando la caratterizzazione più curiosa e frizzante delle giornate di CEM-Mondialità, con due laboratori appositamente loro dedicati e un'attenzione costante che rappresenta anche un segnale strategico, un investimento esemplare su quelli che devono sempre più divenire i protagonisti di ogni azione educativa.

Il tema prescelto era pressoché obbligato, dopo la stagione dell'"irruzione dell'altro" e gli interrogativi dello scorso anno, quando gli organizzatori si erano chiesti "che fare" nel tempo della globalizzazione e del "pensiero unico" per andare "oltre la siepe" (con l'aiuto di un autentico esperto della questione come Riccardo Petrella): solo aderendo ad un'etica del limi-



Dall'alto in basso: p. Arnaldo De Vidi, Wolfgang Sachs, p. Domenico Milani, Rita Vittori, Gianni Caligaris e Antonio Nanni



te (che trasforma anche la paura dell'altro in una risorsa di responsabilità) si potrà evitare che l'umanità degeneri di nuovo in un delirio di onnipotenza. La storia, infatti – basterebbe citare il nome tremendo di Auschwitz, capitale simbolica di questo secolo che si va rapidamente chiudendo – ci dimostra che, quando si smarrisce la coscienza del limite, tutto, anche le atrocità più inimmaginabili, diventa possibile: "abitare il limite", allora, significa soprattutto fare resistenza nei confronti di coloro che, in un modo o nell'altro, invadono senza rispetto i limiti del nostro habitat naturale, culturale, soggettivo. In tal senso è apparso chiaro subito che "abitare il limite" dovrebbe diventare una proposta educativa rivolta al soggetto chiamato ad imparare ad autolimitarsi accogliendo la presenza dell'altro e il suo diritto al futuro nel proprio territorio, nel proprio spazio vitale, per poter coabitare insieme senza farsi del male e senza distruggersi vicendevolmente... e le notizie quotidiane della cronaca estiva sullo stillicidio di arrivi nel nostro paese di immigrati per scelta o per forza, non fanno che rafforzare la sensazione che il problema sia in

primo luogo culturale, unica possibilità reale di uscire da una risposta affannosa in termini di pura emergenza. È quanto ha evidenziato, nella sua relazione introduttiva ai lavori di Città di Castello, il vicedirettore di CEM, il pedagogista Antonio Nanni, richiamando altresì la necessità di leggere positivamente – al contrario di quanto si fa di solito ... – il concetto di limite quale risorsa, regola, dispositivo per immaginare strade diverse, per assumere consapevolmente la propria limitatezza e la propria creaturalità. Ecco dunque l'invito a promuovere una mentalità di sobrietà come modello di consumo, stile di vita, virtù sociale: "è un concetto ricco di significati che evocano la semplicità, l'essenzialità, l'equilibrio, il senso della misura, l'armonia, la leggerezza..." (a tale tema, è stato annunciato, sarà chiamata a fornire le coordinate essenziali l'annata 98/99 della rivista, che studierà mese dopo mese i limiti del pianeta, della libertà, della scienza, delle religioni, della comunicazione, dell'educazione e così via). A dargli man forte, secondo una struttura largamente sperimentata, è stato il "personaggio-chiave" di simili argo-

I GIORNI DI CITTÀ DI CASTELLO

mentazioni in ambito mondiale, il tedesco Wolfgang Sachs, sociologo e ambientalista, attualmente direttore di progetto all'Istituto Wuppertal per il Clima, l'Energia e l'Ambiente nonché coautore di un'autentica Bibbia in materia, il celebratissimo *Futuro sostenibile. Riconversione ecologica nord-sud. Nuovi stili di vita* la cui edizione italiana è stata curata dalla EMI. Egli ha riflettuto, in un primo intervento, soprattutto sulle parole d'ordine che ci fanno toccare con mano l'odierno impasse dell'ottimismo della modernità su scala planetaria, sospeso tra una presunta illimitatezza delle risorse in campo e l'evidente limitatezza della terra, invitando ad operare per una giustizia che trasformi la nostra ricchezza occidentale in una dote capace di futuro e metta in discussione il nostro modello di benessere rendendolo più democratico ("In fondo, i moderni sono convinti che le conseguenze delle proprie azioni avranno sempre un saldo positivo, mentre le culture non-moderne tendono ad avere maggiore consapevolezza della fragilità delle azioni umane e considerano il risultato di tali azioni come fondamentalmente incerto"). E la metafora della torta che cresce permettendo di gustare fette sempre più grandi, sembra entrata irrimediabilmente e definitivamente in crisi, anche se i Signori dell'economia fanno finta di non essersene accorti. Successivamente, assumendo a metafora le medievali mura di Città di Castello (un limite fisico che nella storia ha prodotto opportunità insospettabili per i suoi abitanti), Sachs ha invitato l'uditorio a rivalutare l'idea stessa di limite, un po' come l'arte pittorica è condizionata, ma anche favorita, dalla presenza di una cornice nella tela, senza la quale non si sarebbero dati capolavori di eccezionale fattura. Da qui, l'importanza della "lentezza" quale dimensione fondamentale del tempo, del "luogo" come criterio per una misura nuova e della "sobrietà" quale risposta necessaria all'accesso di opzioni, che paradossalmente mina la nostra libertà appunto per la sovrabbondanza illimitata delle offerte (si pensi, ad esempio, alle problematiche connesse all'uso di Internet, la "rete delle reti"). Solo in questo contesto, in definitiva, sarà credi-

bile inventare una nuova proporzione, finalmente adeguata, fra antroposfera e biosfera, un'economia più leggera, nonché un'autentica – e oggi difficilissima – "libertà per". A sperimentare concretamente una simile prospettiva, ci hanno pensato poi i 13 laboratori di ricerca interculturale, che si sono soffermati su varie tecniche di "educazione alla sobrietà" applicabili nei più diversi ambiti disciplinari, spaziando da linguaggi ludici a quelli della musica, dalla fiaba alla storia contemporanea, dalla teologia interreligiosa alle relazioni uomo-donna. Insieme – come già accennavamo – ai due rivolti, rispettivamente, ai ragazzi dai 13 ai 16 anni e ai bimbi dai 6 ai 12: durante i quali ci si è chiesti, da una parte, se nell'epoca del "trash" e del "pulp" sia possibile usare lo scarto per reinventarlo ad una funzione esistenziale, emotiva, evocativa nuova ("Vuoti a perdere?"); e dall'altra, se non valga la pena riabilitare quelli che la nostra società considera "rifiuti" per farne giocattoli tanto "poveri" quanto meravigliosi ("... a cercare l'anima delle cose"). Una serie di avvenimenti collettivi, infine, hanno, secondo consuetudine, completato le già ricche giornate tifernati. In primo luogo, la tradizionalissima serata incentrata sullo "spazio della narrazione", durante la quale il CEM continua a sperimentare la straordinaria vitalità del metodo della "pedagogia narrativa"; quindi, la socializzazione conclusiva, quando i laboratori hanno l'opportunità di "aprire una finestra" sulle tecniche appena apprese, con risultati non di rado decisamente sorprendenti. Il "momento dello Spirito", che nel corso degli anni ha ospitato personaggi autorevoli che vanno da Bruno Hussar a don Tonino Bello, stavolta ha visto quale protagonista p. Silvio Turazzi, a lungo missionario in Zaïre e ispiratore della campagna di solidarietà *Chiama l'Africa*. Grazie alla cui testimonianza l'invito ad un'esistenza caratterizzata dalla sobrietà si è tinto di profezia e – insieme – di denuncia, non più limite negativo ma dono in positivo per la storia di tutti i cittadini del pianeta terra: gli attuali, certo, ma ancor più quelli che verranno, e che rischiano di vedere compromessa la loro qualità della vita a causa della nostra miopia e del nostro egoismo.

no sempre accompagnato adulti in fuga da qualcosa, dalla guerra, dalla fame, dalla paura. Non hanno voce le bambine di ogni età che hanno accudito i più piccoli ripercorrendo con metodo gesti appresi dalle madri e dalle altre donne di casa, un sapere non scritto, tipicamente femminile, perché quel tipo di solitudine non ha mai avuto bisogno di parole. Non hanno voce infine i bambini che hanno lavorato al chiuso di opifici e di fabbriche insalubri, gobbi sui campi, la pancia vuota, soggetta a violenze e abusi, specie se femmine. (...) La domanda 'chi è un bambino' diventa quindi punto di partenza per smantellare un'idea tutta adulta dell'infanzia così come viene spesso proposta nel cinema, nella pubblicità, sui giornali".²

"Sarebbe interessante sottolineare, soprattutto nell'ambito scolastico, la crescente globalità del problema della salute infantile: sul fronte ambientale i costi del saccheggio ecologico delle risorse dei paesi africani, asiatici e latino-americani mettono a rischio la salute delle generazioni future dell'intero pianeta, mentre nuove epidemie emergenti – basta pensare all'AIDS – si diffondono su scala planetaria".³ La globalizzazione e la rete Internet⁴ sono mezzi di velocissima comunicazione ed informazione che possono essere utilizzati come formidabili strumenti di riflessione ed azione contro il lavoro minorile, a favore del diritto allo studio. (Esse assolvono tale compito o non fanno altro che sostenere le ricette – scadute – indicate dalla Banca Mondiale e dal Fondo Monetario Internazionale?).

Uno sguardo particolare alle bambine

Voglio rivolgere uno sguardo particolare alle **bambine** in particolare del Ruanda, figlie di guerre civili e di scontri etnici, "sulle cui spalle grava il fardello dei fratelli più giovani".⁵

Sono loro che spesso si assumono le responsabilità e i ruoli dei genitori che non ci sono più, e rinunciando violentemente alla loro giovinezza, diventano punto di riferimento dei più piccoli, figure mater-

ne di gruppi-famiglia costituite esclusivamente da minori orfani, escluse da ogni possibile diritto dei grandi, più esposte ai rischi di sfruttamento e di abuso sessuale anche da parte di parenti.

Nella Conferenza Mondiale sulle Donne di Pechino del 1995 è stato denunciato: "Le bambine sono spesso trattate come esseri inferiori e la società insegna loro a tenersi in disparte, indebolendo in tal modo, la loro autostima. La discriminazione e l'abbandono durante l'infanzia possono avviare una spirale negativa di privazioni e di esclusioni dalla vita sociale. Iniziative devono essere adottate per preparare le bambine a partecipare attivamente, effettivamente e al pari con i bambini a tutti i livelli della vita sociale, economica, politica e culturale".⁶

In particolare le bambine sono le prime ad essere escluse in un piano nazionale che mira a garantire l'istruzione elementare e le prime poi, da adulte, a venir ingannate nello scambio e nella vendita dei prodotti sul mercato poiché non è stata offerta loro l'occasione preziosa di imparare a fare i conti. Inoltre "questa situazione è aggravata dall'attuale crisi economica che diventa sociale: grazie ai tagli ai servizi sociali suggeriti dal Fondo Monetario Internazionale e dalla Banca Mondiale per sanare la situazione economica dei paesi, molte bambine hanno meno possibilità rispetto agli anni passati di iscriversi e continuare a frequentare le scuole".⁷

E non crediamo che il fenomeno della discriminazione per il sesso di appartenenza sia un problema solo dei paesi del Terzo Mondo o esclusivo di mentalità religiose prepotentemente chiuse e rigide nei confronti dell'altra metà del mondo o storicamente patriarcali. "Anche quando le bambine hanno accesso all'istruzione spesso all'interno dei programmi, dei materiali didattici utilizzati, o nei ruoli che ricoprono gli insegnanti donne, vedono perpetuati stereotipi e pregiudizi".⁸

Possiamo fare molto all'interno delle aule scolastiche, dando voce e uno sguardo d'amore alle giovani donne, insegnando loro a riconoscere "la grazia di nascere donne". (Anna Maria Piusi)

Sottolineando come quotidiana risorsa la presenza viva di bambine e bambini all'interno della sezione, come insegnante-donna assumo e lavoro quindi secondo un nuovo orizzonte di senso, secondo un ordine di valori differenti che mi permettono, assieme alle mie alunne, di dare forza e significato positivo all'essere donna, a partecipare all'agire ed alla cultura della propria comunità.

Si possono scoprire e rendere visibili figure femminili, dall'antichità ai giorni nostri, che hanno offerto al mondo intero il loro personale contributo nel campo della letteratura, dell'arte, della musica, della ricerca storica e scientifica (di cui sono quasi completamente assenti i nostri testi scolastici!) e divengono modelli di vita straordinarie, di libertà e fedeltà al proprio genere. Siamo di fronte al "passaggio dall'imperativo – sacrificale per le donne – dell'educazione femminile in funzione degli uomini e di una loro ordinata e pacifica convivenza familiare e sociale, al recente riconoscimento alle donne del diritto di educarsi ed istruirsi, in modo da accordare il proprio interesse ad una piena formazione intellettuale con l'interesse astratto-universalistico (in realtà maschile) del progresso civile o del bene comune".⁹

¹ Montessori Maria, *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti.

² Unicef, *Il mondodomeni*, speciale scuola, n.11 novembre 1997, p. 12.

³ Idem, p. 14.

⁴ Interessante e ben documentato l'articolo sull'uso della rete Internet da parte dei mercanti di bambini e bambine vittime di traffici di pornografia su *Il mondodomeni*, n. 3 marzo 1998.

⁵ Unicef, *Il mondodomeni*, n. 3 marzo 1998, p. 20.

⁶ Unicef, *Il mondodomeni*, n. 11 novembre 1997, p. 16.

⁷ Ibidem.

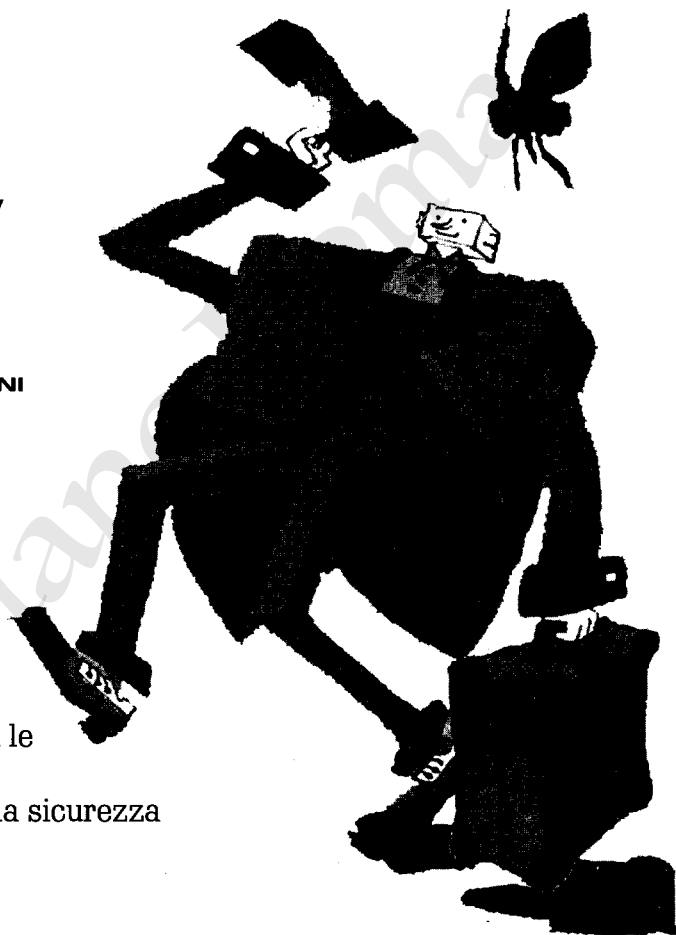
⁸ Ibidem.

⁹ Beseghi Emy e Telmon Vittorio (a cura), *Educazione al femminile: dalla parità alla differenza*, La Nuova Italia, Firenze 1992, p. 90.

Giocare, giocare, giocare...

di LUCREZIA PEDRALI - FRANCA FILIPPINI

"Le giovani generazioni devono essere allevate in uno spirito di pace, di giustizia, di libertà, di rispetto reciproco e di mutua comprensione, allo scopo di raggiungere un'uguaglianza in diritti tra gli individui e tra le nazioni, il progresso economico e sociale, il disarmo ed il mantenimento della pace e della sicurezza internazionale".¹



Le finalità educative sopra esposte sono talmente ampie e generiche da suscitare smarrimento e ansia per la difficoltà a riempirle di senso nella pratica educativa quotidiana.

L'atteggiamento di speranza manifestato nei confronti delle potenzialità dell'intervento educativo appare ingenuo se visto nel contesto della realtà di oggi. La violazione dell'infanzia attuata in mille modi e maniere, il mancato riconoscimento della soggettività (e dei diritti che essa comporta) dei minori in ogni parte del mondo, possono indurci a credere impossibile una azione educativa che si volga nella direzione di

una progettualità agente di cambiamento. È possibile una educazione ai diritti umani che abbia come fine lo sviluppo della capacità di vedere se stessi e gli altri come portatori di eguali bisogni fondamentali e di eguali diritti (compreso ovviamente il diritto alla differenza)?

I bambini non sono *naturalmente* più disponibili ed aperti verso la diversità rispetto agli adulti, ciò che però li contraddistingue è la libertà con la quale considerano la realtà e le esperienze diverse con le quali vengono in contatto. La mancanza di pregiudizi fortemente strutturati permette loro di modificare le proprie opinioni e valutazioni e di met-

tersi in discussione senza patire l'ansia e la fatica che molti adulti devono sopportare per cambiare.

Il punto di partenza di una educazione volta alla promozione dei diritti umani è costituito dal *riconoscimento* del soggetto bambino da parte degli adulti che concorrono alla sua formazione. E il *riconoscimento* reciproco pone inevitabilmente il problema del limite: come parzialità del mio essere individuale rispetto all'altro e come confine tra me e ciò che sta fuori da me.

Educare ai diritti umani non significa introdurre nella scuola l'ennesima attività da affiancare alle discipline curri-

colari in maniera episodica e frammentaria. Si tratta invece di ripensare il curricolo nelle sue varie articolazioni assumendo nuovi punti di vista. Un percorso possibile è costituito dalla rilettura delle varie attività curriculari utilizzando come asse portante i grandi temi dei diritti, dell'ambiente, dell'intercultura, della pace, dello sviluppo. Il grande obiettivo formativo di questo percorso è la modifica di atteggiamenti e comportamenti attraverso approcci metodologici che integrandosi tra di loro permettano ai bambini di sperimentare, incontrare, conoscere, agire per i diritti umani.

Fra i tanti diritti violati dei bambini affermare come primario il diritto al gioco può sembrare superfluo. Ma il gioco è un comportamento comune a tutti gli individui umani ed è assolutamente necessario.

“Il gioco è uno sbocco per l'energia ostruita e sovrabbondante, manifesta la sua esuberanza con il riso, con il chiasso, con l'euforia. Il gioco è ripetitivo, imitativo, ritmico nel saltellare, nel danzare, nell'espressione drammatica; è esercizio psicomotorio nella corsa, nel salto, nella lotta, nello spingersi, nell'urtarsi, nell'e-

quilibrarsi ed in una quantità di attività muscolari grandi e piccole. Si ricollega al passato nelle agitazioni emotive che accompagnano la caccia, il nascondersi, il rincorrersi, il combattere, e nei passatempi più tranquilli come l'esplorare, il raccogliere, l'ammucchiare, il curare piante, fiori, animali; penetrare nell'avvenire stimolando impulsi di curiosità, di esperimento, di trasformazione, di lavoro manuale... si manifesta in ricchezza di risorse, in originalità e persino in genio, in tutti esercita una funzione ricreativa. Serve

Il bambino adorno di vesti principesche, con al collo monili ingemmati, perde ogni piacere nel gioco, la sua veste lo impaccia ad ogni passo.

Per paura che si possa stracciare o che si imbratti di polvere si tiene appartato dal mondo e ha timore persino di muoversi.

Madre, a che vale tutta questa eleganza se ci tiene lontano dalla salutare polvere di questa terra, se ci priva del diritto di entrare nella grande festa del mondo?

(Rabindranath Tagore)

Andiamo sui dolci pendii
A giocare, giocare, giocare.
Sulle colline le margherite
Sono come la neve.
Noi ne faremo bianche ghirlande
domani e dopodomani,
ghirlande bianche come la neve,
lassù dove andremo a giocare.
Scendiamo alla piccola baia
a giocare, giocare, giocare.
Laggiù nella baia ove bimbi
Nuotano come dei pesci.
Laggiù dove nuotano i bimbi
Nella baia macchiata di vele.
Sui colli fioriti di margherite
Noi correremo a giocare.

(Kumalo)



ad organizzare le capacità di cui il bambino è dotato; nei momenti supremi, ne rivela la potenzialità e l'individualità". (Gesell)

Il diritto al gioco è insieme diritto alla vita, alla salute, all'educazione, è diritto al proprio tempo e ad

uno spazio vivibile, ad un ambiente rispettato e amico. I

bambini, sempre più frequentemente obbligati a vivere secondo

le regole predisposte per loro, sempre più sottoposti ad attività iperprogrammate, a schemi e schede di valutazione, hanno sempre meno tempo per giocare.

"Specchi fedeli del nostro tempo, famiglia e scuola portano la maggioranza dei bambini al disamore per la vitalità del loro

corpo, a un abbandono delle energie che ha il suo emblema nel bambino abbandonato ore e ore sul divano, con la schiena curva e lo sguardo fisso verso la televisione.

I bambini per fortuna continuano a correre e a giocare. Tuttavia moltissimi incontrano difficoltà ad avere un rapporto di gioia e di curiosità con la loro fisicità. E la scuola troppe volte si configura fin dalla prima infanzia, come spazio di drastica separazione delle energie, come luogo dell'oblio del corpo, dove la mente fatica in solitudine". (Lorenzoni F., *L'ospite bambino*, Theoria, Roma-Napoli 1994)

Le attività didattiche legate al gioco possono essere molteplici e passare trasversalmente attraverso diverse discipline ma ora si preferisce qui suggerire non una specifica attività bensì un esercizio di osservazione da parte dell'insegnante del gioco dei propri alunni considerandolo come una manifestazione dell'identità espressa attraverso fatti, gesti, movimenti che costituiscono un linguaggio ricco di significati e di progettualità.

CARO PADRE DANTE

Hai insegnato in tanti convegni, a me e a molti miei colleghi sparsi un po' ovunque, che "tutti i bambini del mondo sono fratelli". È il messaggio del CEM sul quale abbiamo costruito i nostri programmi.

Ci rallegravi con la tua fisarmonica che ora se ne sta muta in un angolo di quella cameretta dove hai tanto sofferto.

Ora ci hai lasciati per raggiungere l'immensa casa del Padre.

Grazie, padre Dante!

Insegnante Giovanni B.

In memoria di P. Dante Bertoli (4.11.'22-18.8.'98), Direttore del C.E.M. dal 1964 al '67.

¹ Principio I della Dichiarazione sulla diffusione tra i giovani degli ideali di pace, al mutuo rispetto e di comprensione tra i popoli (adottata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 7 dicembre 1965)

Bibliografia

Amnesty International, *Il grande libro dei diritti dei bambini*, Sonda, Torino 1991

Grant I., *La condizione dell'infanzia nel mondo. Sintesi del rapporto UNICEF 1994* in "Il mondo domani" n.12 dicembre 1993

Moschini M., *Diritti (e rovesci) del popolo dei bambini*, Emi, Bologna 1994

AA.VV., *Giochi del mondo (la loro storia, come costruirli, come giocarci)*, UNICEF 1975

Limiti della libertà

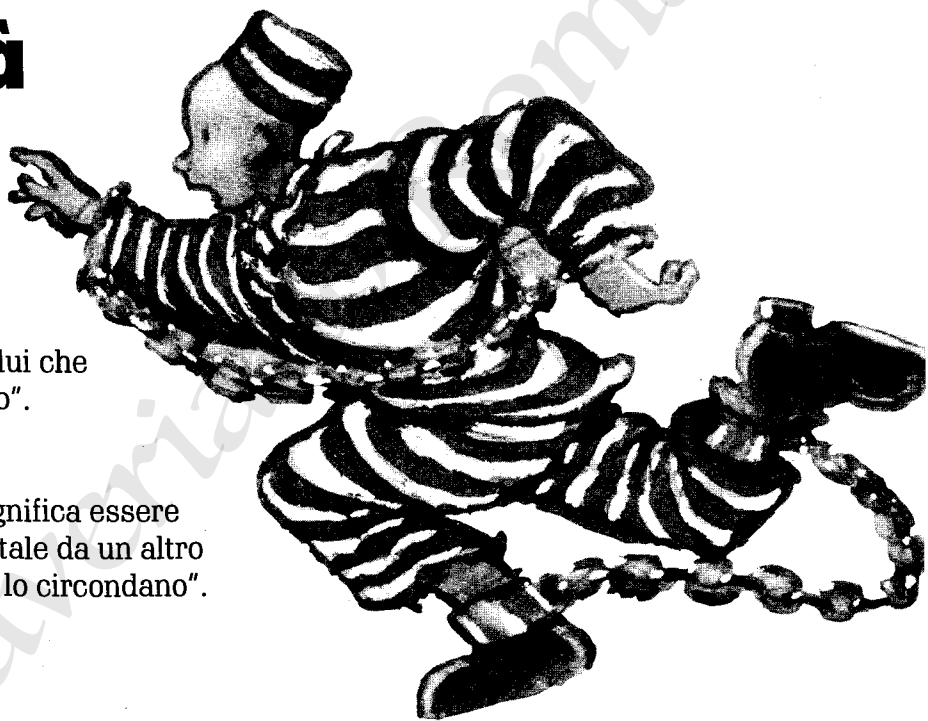
di MARIACRISTINA
BONOMETTI
MARINELLA CIGOLINI

"Nessuno è più schiavo di colui che si ritiene libero senza esserlo".

Johann Wolfgang Goethe

"Per l'uomo, essere libero significa essere riconosciuto e trattato come tale da un altro uomo, da tutti gli uomini che lo circondano".

Michail Aleksandrovic Bakunin



Essere libero

Degli indiani del Nord America conserviamo pronunciamenti importanti. Chi non conosce la lettera del Capo Seattle, manifestando il suo stupore per la proposta del Governo degli Stati Uniti di comprare la terra della sua tribù? Il pronunciamento di Giuseppe, capo della tribù dei Nasi Forati è meno famoso, ma estremamente interessante. Nella sua critica alla politica del Governo americano di rinchiudere gli indiani nelle riserve, Giuseppe offre spunti utilissimi per delle dinamiche sulla libertà.

"La terra è madre di tutti e tutti dovrebbero avere su di essa eguali diritti. Sarebbe come sperare che i fiumi po-

tessero scorrere contro corrente il credere che un uomo che è nato libero possa essere felice quando lo si rinchiede in un luogo e gli si toglie la libertà di andare dove vuole. Se si limita a un In-



diano il soggiorno su di un piccolo territorio e lo si obbliga a rimanervi, egli non sarà felice e non potrà conoscere né sviluppo, né prosperità. Quando penso alle nostre condizioni di vita, mi sento il cuore pesante.

Nessuno si aspetta che i fiumi scorranò all'indietro. E allora perché l'uomo bianco crede che il suo simile, nato libero, dovrebbe essere soddisfatto se fosse rinchiuso e se gli fosse negata la libertà di andare dove vuole? Lasciate che io sia un uomo libero, libero di viaggiare, libero di fermarmi, libero di lavorare, di scegliere i miei insegnanti, di seguire la religione dei miei padri, libero di agire, di parlare e di pensare con la mia testa".

Capo Giuseppe della Tribù dei Nasi Forati

Vorrei essere libero di

► Mettiamo i ragazzi in cerchio e attraverso un brainstorming riflettiamo insieme sul concetto di libertà. Su un cartellone al centro del quale poniamo la parola chiave della discussione, ciascuno scrive il significato del termine.

► Dopo che tutti sono intervenuti, il conduttore del gioco chiede ai ragazzi di suddividersi in 2/3 gruppi. Ciascun gruppo prepara un *decalogo dei vorrei* in cui si cercherà di dare un ordine di priorità ai desideri che maggiormente sono presenti nelle riflessioni individuali e di gruppo.

► Nel cerchio si riprendono i decaloghi e si riflette insieme sulla seguente pista di domande: Ti è mai capitato di desiderare con impazienza qualcosa o di volere fare ciò che vuoi subito? Prova a ripensare ad un fatto in particolare. Quali sentimenti provavi in quel momento? Quali sono le parole, le frasi che accentuano la fretta di ottenere quello che vuoi? Quali atteggiamenti del corpo assumi in questi casi?

► Riprendendo il decalogo proviamo ora a fare un parallelo realistico ed obiettivo fra ciò che vorremmo poter fare e le conseguenze che ci sarebbero sugli altri.

► Colleghiamo questo con il brainstorming inserendo nelle varie definizioni di libertà le conseguenze relative.

Essere liberi da....

► Disegniamo su un grande pannello di polistirolo un muro di mattoni. Ad ogni mattone devono corrispondere due fessure in cui poter inserire un mattone di cartoncino sul lato del quale potremo scrivere ciò da cui ci vogliamo liberare:

- dal condizionamento pubblicitario dalla moda
- dalle abitudini alimentari
- dalla pigrizia
- dall'uso delle parolacce
- dal fumo
- da un'idea preconcepita
-

► Lasciamo questo muro per un certo tempo e nelle varie discipline discutiamo sulle diverse libertà: di esprimersi, di creare, di credere, di giocare, di muoversi... e ricerchiamo poesie, brani narrativi e/o articoli di giornale in cui analizziamo il concetto di libertà e di non libertà e le situazioni in cui queste libertà sono violate.



► Analizziamo ora alcune frasi o luoghi comuni e proviamo a verificarne la validità o meno nelle esperienze quotidiane: la libertà di ciascuno finisce dove comincia quella degli altri; volere è volare; la libertà è fare ciò che si vuole; non si è mai veramente liberi; per piacere o per dovere.

► Attraverso la lettura dello scritto del Capo Indiano Giuseppe, riportato all'inizio, conduciamo i ragazzi a riflettere sul fatto che se non ci venisse data la possibilità di "essere liberi di" non avremmo neppure quella di poter scegliere.

Lettura dell'immagine "alla ricerca della libertà"

Meglio un uccello in mano di due che volano. (Proverbio di ieri)
Meglio un uccello che vola di due in mano. (Proverbio di oggi)

Quando ci si pone davanti ad una immagine, oltre a chiederci che cosa rappresenta è importante rendersi conto anche del *come* e del *perché*: come l'autore ha scelto di riprendere quella parte di oggetto, di paesaggio? Perché ha scelto proprio quello? Cosa vuole dirci?

Come possibili autori di immagini, fotografie, diapositive, disegni, dobbiamo innanzitutto porci queste stesse domande. L'attività qui proposta prevede la costruzione di una sequenza fotografica o di diapositive da proiettare sul tema della libertà².

Proposta: Negativo/ Positivo

Si prevedono circa 12 situazioni che siano significative per il rapporto libertà/ schiavitù.

Ad esempio:

- uccello in gabbia/ volo d'uccello
- ragazzo amputato per una mina/ ragazzo che corre
- bambino che gioca/ bambino che lavora
- grattacieli in una metropoli/ spazi aperti nella natura
-

Un'esperienza interessante sarebbe quella di utilizzare due proiettori contemporaneamente per proporre il binomio positivo/ negativo nello stesso momento: la lettura risulterebbe rafforzata. Alle immagini si può accompagnare un commento musicale.

La costruzione di una minisequenza può avvenire su affinità tematiche oppure su concatenazioni temporali (causa-effetto; prima-dopo); importante è predisporre prima un progetto per sapere cosa vogliamo comunicare, far capire agli altri. Durante la proiezione sarebbe auspicabile far scrivere ai ragaz-

La pagina della

zi, su un foglio, impressioni, emozioni, ricordi che l'immagine richiama alla memoria.

Proposta: Questionario

Tu desideri la libertà da....

► Condizionamenti esterni: ambiente familiare; ambiente scolastico; malattia; manipolazione di massa;

► Condizionamenti interiori: egoismo; pigrizia; solitudine; bisogno di possedere;

► Tu desideri essere libero per...: far valere i valori in cui credi; diventare ricco e potente; non dover essere sottomesso agli altri;

► Tu vorresti essere libero con...: i tuoi genitori; la tua famiglia futura; i tuoi fratelli e sorelle; i tuoi amici; da solo; i poveri e i diseredati del mondo; un gruppo particolare

Proposta: Domande stimolo per la discussione in gruppo

► Quali sono i condizionamenti alla tua libertà nella vita di tutti i giorni?

► Verso quali mete può condurre la strada alla libertà?

► Vi sono molte persone malate che, nonostante il dolore, riescono ad essere serene: dove sta la loro forza morale?

► Il gioco è sempre espressione di libertà? Può coesistere con essa senza il rispetto delle regole?

► L'assenza di costrizioni esterne è sufficiente per essere uomini pienamente liberi?

► In quali valori crede l'uomo che vuole essere se stesso?

► Ti senti più libero interiormente quando hai sostenuto la fatica dello studio o quando hai evaso i tuoi impegni?

► Può esserci libertà senza collaborazione?

Bibliografia

Voci di libertà, introduzione di G. Minà, EGA, 1997.
Diagroup 3, LDC, 1980, pag. 22, 23, 39.

Statuine

Se la mano libera del negro
toccasse l'argilla
che nascerebbe?

Nascerebbero brocche per farci bere,
nascerebbero pentole per farci mangiare,
nascerebbero vasi, nascerebbero muri,
nascerebbero statuine belle da vedersi.

Se la mano libera del negro
toccasse la bestia che nascerebbe?

Nascerebbero pelli per coprire la nostra nudità,
nascerebbero tappeti per coprire il nostro suolo,
nascerebbero divani per il riposo della nostra
donna o tamburi sui quali battere.

Se la mano libera del negro
toccasse la palma che nascerebbe?

Nascerebbero capanne per farci vivere,
nascerebbero amache per farci dondolare,
nascerebbero stuoie per farci dormire,
nascerebbero ventagli per darci il fresco.

Edú Lôbo e G. Guarnieri, Bossa Nova

Versetti per il nostro secolo

Rifiutare ogni prescrizione
organizzare il mondo liberamente
secondo le sue diversità
spalancare le porte dell'immaginario
alle stagioni
all'astrazione
all'azzurro
affinché la donna e affinché l'uomo
abbraccino
un'altra visione
del mondo
affinché sorgano nuove forme
e si dissolva l'angoscia.

Bachir Hadj Ali (Algeria)

Il bagno

Accanto al ponte del ruscello,
fanciulli nudi giocano nell'acqua che sfavilla,
il sole brilla sugli umidi corpi
coperti di squame lucenti.
Sbocca dalla stradetta il corteo funebre:
la bara listata di giallo

sorretta da quattro uomini abbrunati...
Con oscuro pudore i bimbi ignudi
si affrettano sotto il fornice del ponte
come temendo di offendere la morte.
Ora già sale verso il cimitero
la bara cupa con le liste d'oro.
E nell'acqua fuggente del ruscello
nuove capriole fanno i corpi ignudi
esaltati dal fremito spontaneo
e invito della vita.

Ruy Ribeiro Couto (Brasile)

Dove finisce l'arcobaleno

Dove finisce l'arcobaleno
ci sarà un luogo, fratello, dove il mondo
potrà cantare canzoni d'ogni sorta.
Noi canteremo insieme,
neri e bianchi, fratelli, una canzone.
E sarà un canto pieno di tristezza.
Non ne sappiamo il motivo
difficile a imparare.
Ma noi lo impareremo tutti insieme.
Non esiste un motivo che sia nero.
Non esiste un motivo che sia bianco.
C'è musica soltanto
e canteremo musica, fratello,
dove finisce l'arcobaleno.

Richard Rive (Sudafrica)

Il negro

La legge è fatta per tutti,
Ma domina il povero, solo.
La legge è una tela di ragno
Nella mia ignoranza la vedo.
Il ricco non la teme,
I capi mai la temono,
I grossi animali la spezzano,
Solo i piccoli vi restano presi.
La legge è come una pioggia,
Non cade, ahimè, mai uguale.
Si lamenta chi l'ha sulla schiena.
Ma, è semplice e chiaro,
La legge è come il coltello,
non ferisce colui che l'adopera.

José Hernández, La vuela de Martin Fierro



Didattiche del Novecento

Theatrum educationis

di RAFFAELE MANTEGAZZA

Una gioiosa macchina per educare

Si dirà forse: ma questa rubrica sulla didattica del Novecento parla troppo della didattica e troppo poco del Novecento; anzi, a voler ben vedere, parla troppo delle condizioni necessarie perché vi sia qualcosa di simile a una didattica, troppo poco della didattica e per nulla del Novecento. Ci sembra opportuno allora riassumere sotto forma di brevi tesi la nostra proposta per quanto concerne l'intreccio tra l'insegnamento del Novecento e il rinnovamento della didattica:

► non vi è rinnovamento possibile della didattica senza un ripensamento radicale della forma-scuola;

► una volta assodato che ogni istituzione presenta un suo proprio dispositivo spaziotemporale, segnico, simbolico, corporeo, inconscio ecc., e che solo la presenza di tale dispositivo ne permette il funzionamento, allora il ripensamento della forma scuola è forse possibile studiando le caratteristiche specifiche che il dispositivo scolastico presenta;

► tale ripensamento deve partire allora non dall'esterno dell'istituzione (e del dispositivo) ma dal suo interno (per

poi uscirne certo in sede di categorizzazione) e perciò deve essere operato in primo luogo da parte di tutte le persone che tale dispositivo quotidianamente abitano e che ne vivono le ricadute concrete;

► il Novecento si presenta come opzione formidabile di ridiscussione interdisciplinare del dispositivo scolastico nella sua forma classica e nelle sue ricadute didattiche.

Ma come è fatto questo dispositivo? E come lo studio del Novecento può contribuire a modificarlo? Se il dispositivo scolastico deve poter fare dell'isti-

tuzione scuola una specie di macchina per educare (i post-romantici ci perdonino lo slittamento semantico in direzione tecnologica), è possibile che questa macchina sia anche "gioiosa"? Ovvero che parta dai vissuti, dalle speranze, dalle angosce, dalle paure, dalle narrazioni e dai mondi vitali di coloro che vi abitano e che vorrebbero imparare a utilizzarla?

Lo scenario della scuola

Che cosa ci colpisce immediatamente appena entriamo per la prima volta in una scuola? Come si presenta lo scenario della nuova realtà istituzionale che ci prepariamo ad affrontare? Ogni proposta di rinnovamento della didattica dovrebbe partire dalla seguente domanda: cosa è la scuola nella profondità delle sue strutture e nella sedimentazione della sua materialità all'interno dei mondi vitali di coloro che vi lavorano? Proponiamo in questo numero una analisi delle domande di senso soggettive poste da quella che ormai è di moda chiamare "utenza" nel momento dell'ingresso nell'istituzione; nel prossimo numero ci occuperemo delle rappresentazioni sociali della scuola nel Novecento e del problema della sua obsolescenza in questa fine di secolo.

Che domande si pone allora una bimba che fa il suo ingresso nella scuola dell'infanzia, un neo-allievo delle scuole elementari, un preadolescente che entra nella scuola media inferiore, una ragazzina al I anno di Liceo Scientifico, una matricola dell'Università? Quali sono le loro richieste di orientamento vero (e non quello raffazzonato che si fa in III media o in V superiore con guide preconfezionate e visite guidate agli stand delle varie scuole!), le loro richieste di accoglienza (diversa dai famigerati test di ingresso che troppo spesso ci dicono cosa i ragazzi e le ragazze non sono - "ha delle lacune in matematica" - piuttosto che mostrarci quali positività essi/esse esprimono!)? Tali domande possono aprire delle finestre su quella che è la composizione strutturale del dispositivo scolastico; un dispositivo che è tipico del Novecento, peculiare del

nostro secolo, come è peculiare della fine del XX secolo la sua messa in crisi, evidenziata anche dalla fine dell'ovvietà della forma-scuola di cui è sintomo l'esplicitazione delle domande di senso da parte dei ragazzi e delle ragazze. Insomma, non è più affatto scontato né che si debba andare a scuola, né che cosa ci si debba andare a fare. E allora ci si chiedono altre cose.

Mappatura cognitiva

La prima domanda che ognuno di noi si pone quando fa il suo ingresso in una nuova istituzione è: come si presenta strutturalmente la nuova realtà? Questo significa che i ragazzi e le ragazze a scuo-

mativi, e allora ci si domanda quali le aspettative di comportamento, ovvero "che cosa ci si aspetta da me ora che non sono più alla scuola dell'infanzia/elementare/media/superiore? Posso piangere? Posso chiedere aiuto a un adulto? A un coetaneo?

Prescrittività

Proprio l'aspetto normativo dell'istituzione (di tutte: anche delle scuole più libertarie) porta a domandarsi quali siano le norme comportamentali vigenti nella nuova realtà e soprattutto quali siano le codificazioni di tali norme (regolamenti, codici, tabelle esposte pubblicamente ecc.) e come vi si acceda. Quali sono in-



la si chiedono quali siano le dimensioni spaziali, temporali, simboliche, segniche, linguistiche dell'istituzione, quali i codici comunicativi espliciti ed impliciti, quali i sottintesi cognitivi ("questa cosa non c'è bisogno di spiegarla, tanto la sapete"), i miti collettivi ("il preside è severissimo solo con i ragazzi del biennio"), i rituali dati per scontati ("quando si finisce di scrivere alla lavagna la si cancella e si rimette a posto il gesso"). La nuova realtà avrà anche degli aspetti nor-

vece le norme che rimangono implicite? E quali i premi e le sanzioni previste per le une e le altre? In ogni istituzione vi sono figure che sono specificatamente preposte a far rispettare le norme e a distribuire i premi/impartire le sanzioni. Quali elementi le rendono riconoscibili nella scuola? Infine una domanda che probabilmente riassume in parte tutte le altre e le potenzia: quale immagine di uomo/donna ragazzo/ragazza è sottesa all'universo normativo presente?

Esperienza

Il dispositivo scolastico prevede dei rituali: quali sono le chiavi di accesso esperienziali a tali rituali? Porsi questa domanda significa chiedersi quali momenti "alti" e "unici", quali spazi simbolicamente rilevanti, quali gesti ritualmente caricati permettono di esperire il contesto in modo significativo. Ai rituali si partecipa sempre in quanto singoli appartenenti a un gruppo; e la dimensione sociale/gruppale del rituale è sempre connessa e intricata con quella individuale; allora, ci si può chiedere quali esperienze scolastiche sono vissute dal singolo in solitudine e quali invece sono sempre vissute dal collettivo, quali spazi e quali tempi sono lasciati al singolo per l'elaborazione delle esperienze; ci si può inoltre chiedere se tali spazi e tali tempi siano vissuti in solitudine o prevedano la presenza di figure di supporto e di aiuto. Infine, per sottolineare una dimensione centrale di ogni esperienza umana; quanto spazio occupa nelle esperienze quotidiane la routine, l'abitudine, la ripetitività, la noia?

Relazione

Il dispositivo scolastico è relazionale, perché a scuola si va soprattutto per imparare attraverso la relazione educativa. Ma allora, quali declinazioni del rapporto tra le persone sono isolabili e classificabili all'interno della nuova realtà? Quali sono i ruoli espliciti, e quale è il tasso della loro riconoscibilità? Vi saranno relazioni implicite: a quale livello di opacità si pongono, e quale è il livello di lettura sintomale da applicare per una loro eventuale decodificazione? Una volta districato (mai del tutto) il complicato intreccio di relazioni, occorrerà imparare i codici comunicativi orizzontali e verticali le strategie di seduzione in atto, i tabù linguistici e comportamentali; verificare l'incidenza delle relazioni duali sul totale delle relazioni in atto; misurare l'estensione dell'universo del non-detto e del



non-dicibile a livello relazionale. E, come ulteriore sfumatura (forse la più importante) del quadro relazionale, occorrerà chiedersi come vengano disimpegnate nell'istituzione (con quali riti, fantasmi, simboli, ombre, tratteggiature, tabù) le relazioni tra i due sessi e quelle interne al mondo maschile e al mondo femminile.

Affettività

Nelle istituzioni si sta bene o si sta male; spesso, si sta alternativamente bene e male; ma allora, quale spazio viene lasciato nella nuova realtà alla manifestazione degli affetti, e quale vita sotterranea essi vivono, quali canali trasversali attraversano? Spazi e tempi delle scuole non sono mai neutri a livello affettivo: quanto gli spazi e i tem-

pi vengono affettivizzati, e attraverso quali ritualizzazioni? E quante e quali relazioni interpersonali vengono maggiormente caricate a livello affettivo? A scuola gli affetti devono essere in un certo senso canalizzati in direzione dell'apprendimento: non si ama la maestra come la mamma, e guai alla maestra che scoprisse di essere amata come una mamma! Vi saranno allora manifestazioni di affetti che verranno sanzionate: occorrerà capire quanto, e come. Per quanto ci si sforzi di compiere una operazione illuministica, dei codici affettivi sotterranei all'interno della istituzione: è possibile analizzarli, in parte? E quanto è esteso l'universo dei tabù affettivi e quali dimensioni comporta?

Corporeità

Quando entriamo in una istituzione non vi accediamo con il nostro corpo: la soglia di ingresso ridefinisce la nostra immagine corporea, come se l'istituzione strutturasse in noi un corpo ad hoc; i rituali di spogliazione e vestizione presenti in molte istituzioni lo sottolineano. Quale è allora lo spazio del corpo nella nuova scuola? È presente uno schema corporeo istituzionale condiviso? Quali sono i gesti previsti, i gesti prescritti, i gesti tollerati, i gesti ignorati, i gesti vietati? Se esiste un universo sommerso di rituali, esisteranno anche vie di corporeizzazione sotterranea dell'istituzione: quali sono? E quali sono i fantasmi corporei che attraversano non visti l'istituzione e i soggetti che in essa vivono? Quale è il livello e quale sono i codici relativi alla corporeizzazione delle relazioni (chi posso toccare, e dove, e come), delle sanzioni (chi può toccarmi, isolarmi, farmi fare fatica per punirmi), delle norme (cosa o chi non posso toccare)? Quali sono le modalità di abbigliamento/denudamento presenti e previsti nella istituzione (divise, travestimenti, trucchi ecc)? In ogni istituzione sono isolabili spazi e tempi della trasgressione corporea, i cosiddetti "buchi bianchi" fisici dell'i-

stituzione; quali sono, allora, nella scuola gli spazi e i tempi delle microviolenze e delle microresistenze del corpo? E infine: vi sono corpi esclusi dall'istituzione, corpi il cui accesso all'istituzione è più difficile, corpi specifici che non possono accedere a particolari spazi dell'istituzione, o che devono forzatamente accedervi?

Elaborazione del lutto

Se entrare in una nuova istituzione significa vedersi ristrutturare a livello corporeo, significa anche diventare un nuovo soggetto; e dunque, dover elaborare il tutto per la perdita di alcuni aspetti della soggettività precedente. Quale spazio e quale tempo vengono lasciati dalla istituzione per la rielaborazione del passato istituzionale del singolo? Quali linee di demarcazione, quali soglie, quali anticamere, quali vestiboli (simbolici e non!) vengono previsti per l'accesso alla nuova realtà, e come vengono presidiati/e? In quasi tutte le culture la dimensione iniziatica permette di elaborare i lutti: quali caratteristiche ha la iniziazione specifica presente nell'accoglienza nella nuova realtà e come essa si incrocia con le dimensioni iniziatiche precedentemente attraversate dai soggetti? Esiste una rete di relazioni tra questa realtà istituzionale e le altre che vengono contemporaneamente esperite dai soggetti (nel caso di una scuola: palestra, oratorio, gruppo scout, ecc.)? E qualora questa esista, è esplicita o sotterranea, e quale è il grado di consapevolezza dei soggetti a questo proposito?

Narrazione

È abbastanza di moda parlare di pedagogia narrativa; solo che (per fortuna!) non tutti per narrazione intendono la stessa cosa! Per noi la narrazione è un dispositivo pedagogico attraverso il quale è possibile presentare e rileggere tutte le dimensioni e le domande di senso precedentemente esposte. È possibile per esempio pensare la mappatura cognitiva della nuova realtà come strettamente connessa

alle dimensioni affettive, e dunque come *missione da compiere, sfida da accettare, gioco da vincere*. È possibile che gli elementi di prescrittività non vengano vissuti come semplici norme repressive ma vengano intesi come dimensioni strutturali della stessa realtà, e dunque simbolizzate come *altezza della montagna da scalare, profondità del fiume da guardare, lunghezza della strada da percorrere*. È possibile rileggere il rapporto con la nuova realtà sotto la categoria dell'esperienza unica, irripetibile e perciò significativa, e dunque pensare all'accoglienza come *storia da raccontare, romanzo da scrivere, testo da recitare*. È possibile pensare alle relazioni interumane nella istituzione come simbolicamente caricate e fantasmaticizzate al di là dei ruoli espliciti, e quindi riscrivere la rete delle relazioni dal punto di vista del/la nuovo/a arrivato/a come *intreccio di guide, di complici, di nemici, di fornitori di mezzi magici, di narratori, di ascoltatori*. Si può legittimamente pedagogicamente l'affettività presente tra le persone che operano nell'istituzione e nei confronti dell'istituzione stessa, provvedendo degli spazi da

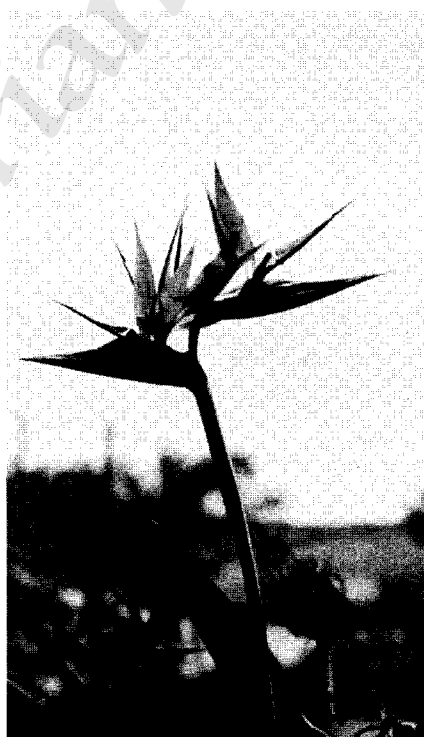
temere e/o da amare, dei tempi da fuggire e/o da ricercare, dei soggetti con cui allearsi e/o da guardarsi, degli oggetti da scansare e/o da desiderare. Sarebbe infine interessante pensare alla narrazione come a un dispositivo specificamente corporeo che permetta di leggere tutte le dimensioni attraverso le quali la corporeità è presente/assente nell'istituzione, e dunque presentare quest'ultima come intreccio di spazi e tempi per

corpi che giocano, che si mettono alla prova, che falliscono, che vincono, che perdono, che riposano, che si allenano; e dunque pensare a un dispositivo narrativo specifico di elaborazione del lutto che demarchi affettivamente ed emotivamente le soglie d'ingresso (e di uscita) dalla istituzione, e si faccia rielaboratore delle memorie dei singoli e della istituzione permettendo alle realtà istituzionali vissute precedentemente dal soggetto di morire una buona morte, e dunque presentando l'istituzione come spazio e tempo della *morte/rinascita del soggetto, funerale/battesimo di tutte le dimensioni*

strutturanti la sua identità, tomba/battesimale dei suoi ruoli sociali, necrologio/nome di battesimo di parti simbolicamente consistenti della sua vita.

Questa cosa qui è la scuola. Invitiamo colleghe e colleghi ad applicare questo schema alla propria scuola; che cosa ne emerge? Come rispondono gli/le insegnanti alle domande di senso che abbiamo proposto? Quale mappa del dispositivo scolastico è possibile disegnare in ogni singolo istituto? È a partire da tale mappa che si può tracciare solo nel nostro secolo,

anzi alla fine del nostro secolo, perché l'emergere delle domande di senso è possibile solo nel momento in cui va in crisi l'ovvietà della forma scuola e perché la complessità di tale mappa è indagabile solo con le scienze della complessità di matrice novecentesca, è a partire da tale mappa, dicevamo, che la domanda sulle didattiche del Novecento trova spazi, tempi, corpi e rituali che le conferiscano un senso.





Cercatori di pace

Durante il Convegno Nazionale CEM dello scorso mese di agosto, il laboratorio Cybercafé ha avuto modo di comunicare via internet con il Centro Giovanile di Kamenge, dove giovani del Burundi cercano attivamente di superare i conflitti che vorrebbero quel paese rigidamente diviso in etnie contrapposte. Riportiamo qui di seguito il messaggio dei giovani burundesi ai partecipanti al convegno e un messaggio inviato alla redazione CEM che riprende un'iniziativa della Campagna Chiama l'Africa per la regione dei Grandi Laghi. Invitiamo tutti i lettori a rispondere a questo appello urgente!

Dal Centre Jeunesse Kamenge:

"Vi assicuriamo una cosa solamente: è difficile vivere in guerra! Ma è terribilmente bello essere accanto ad altri, e qui, questi altri, sono 10.500 giovani che vogliono, come te, insieme a te, far scoppiare la pace.

Un giorno abbiamo detto queste cose a un giornalista francese che ci ha risposto che la pace non si fa scoppiare. E' un errore di parole. Vi assicuriamo che la pace si fa scoppiare, prima di tutto nei nostri cuori, poi nelle nostre teste, poi nelle nostre vite. Perché vale la pena dare la vita per delle cose che meritano. Non meritano forse 10.500 giovani di vivere anche solo un'ora di pace?

Grazie della vostra amicizia. Insieme si cammina meglio. E non dimenticateci. Tra i tanti "cercatori di pace" nel mondo, ci siamo anche noi.

Un grosso bacione da tutti noi del *Centre Jeunesse Kamenge*".

Appello ai lettori di Cem/Mondialità

Carissimi,

la situazione nella regione dei Grandi Laghi è sempre più preoccupante. Si sta consumando una tragedia che può sfociare in una vera e propria guerra di dimensioni regionali, tra la più grande indifferenza. A noi è parso di dover assumere un'iniziativa di pressione presso il Ministero degli Affari esteri con la richiesta di assumere un'iniziativa concreta e formale presso il Consiglio di sicurezza delle Nazioni Unite.

Vi chiediamo pertanto di inviare fax al ministro degli Esteri, riportando il documento a fianco. Stiamo nel frattempo anche preparando una cartolina da inviare al Presidente della Repubblica con le stesse richieste.

Vi chiediamo di inviare e far inviare molti fax, personalizzandoli da parte del gruppo, dell'associazione o delle persone che lo inviano.

Per poter avere un riscontro vi chiediamo, quando viene inviato il fax al Ministero di inviare una copia anche a noi, a scelta con questi numeri: 065417425-0521314269.

Chiama l'Africa
campagna per un nuovo patto di solidarietà
con i popoli africani
URL: <http://www.agora.stm.it/chiamalafrica>

On. Lamberto Dini
Ministro degli Esteri - Roma
Fax 063222850

Signor Ministro,

la guerra che si sta combattendo nella regione dei Grandi Laghi, oltre che provocare morti e sofferenze senza fine alle popolazioni, sta diventando una guerra di carattere regionale con il rischio di coinvolgere tutta l'Africa centrale e australe.

Le chiediamo perciò un intervento urgente del governo italiano perché di questa drammatica situazione venga formalmente investito il Consiglio di Sicurezza delle Nazioni Unite, il quale dia mandato ufficiale al Segretario Generale che, in accordo con l'OUA, si rechi sul posto, incontri le varie parti del conflitto, chiarisca le responsabilità ed esplori le vie possibili di una composizione pacifica a partire dal cessate il fuoco.

luogo e data.....

firma.....

Maschile-Femminile

a cura di DAVIDE BAZZINI e MARIANTONIETTA DI CAPITA

ara amica, ragionando di "limiti della libertà" mi sono venute in mente una storia ed una biografia. La storia è, a sua volta, la parte di una biografia. Sicuramente è una storia *minore*, una storia con la esse minuscola. È di un uomo che ti voglio parlare. Un calciatore. Il nome è Gigi Riva. La squadra è il Cagliari. Sono gli anni '70. Gigi Riva, capocannoniere e capitano, trascina il Cagliari in tanti esaltanti momenti. Ha un piede sinistro che incanta tutti, da Gianni Brera in giù. Il Cagliari è una squadra comunque "minore", di "provincia". Gigi Riva è corteggiato dalla prestigiosa e ricca Juventus. La squadra di Torino offre cifre esorbitanti, il calciatore è destinato ad una carriera tra le migliori, alla ribalta internazionale che la Juve gli offre. I giochi sono fatti, il giocatore è bravo, la squadra è famosa. Gigi Riva compare in Tv e dice tranquillamente: "No, grazie, a Torino non ci vado. Qui a Cagliari sto bene e mi vogliono bene. Non mi muovo...". Stupì tutti, da Gianni Brera in giù. Sono convinto che si stupì egli stesso di quella scelta, di quella dichiarazione, di quel NO sparato con gentilezza, tranquillità, sicurezza...

La biografia di cui ti racconto (vizio?, vezzo?, abitudine?) è la mia. A dire meglio, è parte della mia biografia. In quegli anni ero un ragazzino appassionato di calcio, Juventino per famiglia e per passione. Ricordo quella dichiarazione di Gigi Riva. Ricordo la sigla di "Novantesimo minuto" che sanciva l'avvento dell'insopportabile tristezza della domenica sera. Ricordo Gigi Riva. Il corpo asciutto ma nemmeno così atletico, la faccia così *normale* da diventare bella e altera, il tono pacato, i gesti semplici ma *nobili*. Viso, corpo e gesti sopra un cuore mediterraneo...

Quel "No, grazie, non vado alla Juve, sto bene qui, con chi mi vuole bene..." mi stupì, mi turbò. Non mi capacitavo di quel rifiuto, di quell'affronto...

Ma lo stile ed il gesto, percepì che mi colpivano... Inusuali, diversi. Rimandavano ad una alterità, ad una umanità, ad una *libertà* che veniva costruita accettando un *limite*. E, oggi, ragionando di "limiti della libertà" Gigi Riva ed il suo

mitico "No, grazie..." mi sono venuti alla mente. Quel "No, grazie..." delinea responsabilità, limiti, libertà...

Una libertà che scaturisce dal senso di responsabilità, che si dispiega nella decisione, nel "decidersi per...", nel *limitarsi*. Un rapporto, quello tra libertà ed etica della responsabilità, che credo abbia una forte implicazione di genere. Per me, uomo, significa ed ha significato soprattutto assumere l'idea della centralità dell'azione, del *fare*, nonché del vedere il risultato dell'azione, di trarre da questa merito, riconoscimento, addirittura identità... Gigi Riva sorprende per quel "No, grazie..." invece dello scontato "Sì, obbedisco"... Sorprende perché decide di fermarsi e di guardarsi attorno invece che correre avanti e guardare indietro... Sorprende perché resiste. Sorprende perché dire "NO" lo rende libero... Sorprende perché sembra chiedersi con Bonhoeffer "... ci sarà rimasta tanta forza di resistenza interiore contro le situazioni imposteci, tanta spietata sincerità verso noi stessi da poter rinnovare la strada della semplicità e della rettitudine?... Non esiste sentimento che renda più felici di quello di avvertire che possiamo essere qualcosa per gli altri... In fin dei conti sono proprio i rapporti umani il fatto più importante della vita, e neppure l'uomo moderno, l'uomo della prestazione, può cambiare questa realtà".¹

Il dire "No, grazie..." rimanda ad una ricerca insieme pedagogica ed estetica. Si tratta in altri termini di imparare la "responsabilità della libertà" al posto della moderna "ideologia della libertà". Si tratta anche di imparare a farlo con gusto, con stile, con creatività, inseguendo la struggente bellezza della nostra capacità di *sperare, sognare, cambiare*...

Ti ho raccontato di un uomo che ha imparato a dire "No, grazie" a scegliere, a decidersi, e ti ho parlato della difficoltà del "genere maschile" a farlo...

C'è un altro uomo che mi sembra mi aiuti a capire. Si chiama Paul Ricoeur, è un filosofo francese contemporaneo: "L'etica è l'odissea della libertà, il percorso tra la credenza nuda e cieca in un 'Io posso' primordiale e la storia reale nella quale attesto questo 'Io posso'".²

aro amico,
 è da quel tuo "io posso" che voglio partire per raccontarti di una donna che non ha tenuto conto dei limiti scavalcando una morale – lei, sì! – limitata e limitante. La storia ha molti più anni di quella che mi hai raccontato tu (anche a me è sempre piaciuta la faccia "normale" di Gigi Riva...). Lei è **Tamar** e la sua vicenda è raccontata in Esodo 38. Per me questa donna è stata una scoperta (te ne ho già accennato in un'altra lettera, ricordi?): la sua forza, la sua resistenza, la sua creativa intraprendenza, mi hanno affascinata; il posto che, proprio grazie a queste sue qualità, le è stato assegnato nella Storia della Salvezza mi ha confermata e rincuorata.

Ecco i fatti: Tamar è moglie di **Er**, figlio di Giuda, uno di quei fratelli che hanno venduto Giuseppe come schiavo.

Er è un malvagio e muore dopo poco senza aver procreato. Nel rispetto della legge del *levirato* (levir = cognato), Giuda manda il secondo figlio, **Onan**, da Tamar perché la sposi e dia un erede al fratello morto; questo permetterebbe a Tamar di riconquistare un ruolo nella società... Senza marito, senza progenie, non appartiene più alla famiglia paterna perché non più vergine, né a quella del marito perché non ancora madre. Onan, probabilmente non ha nessuna intenzione di prendersi la responsabilità sociale ed economica di Tamar e dell'eventuale figlio... e così "ogni volta che si univa alla moglie del fratello, disperdeva (il seme) per terra" (Es, 38,6). Dio condanna il suo egoismo e lo fa morire.

A questo punto toccherebbe al figlio **Sela** sposare Tamar... ma Giuda comincia a temerla come una strega e cerca di salvare la vita del terzogenito promettendo alla nuora che lo avrà come marito quando sarà cresciuto. Tamar torna a casa dal padre; non ha più nessun ruolo sociale e si trova ai margini della società israelitica... Giustizia non è fatta.

Quando arriva la notizia che Giuda è vedovo, organizza la propria liberazione. Si reca a Timma travestita da prostituta e ciruisce Giuda unendosi a lui: come pegno chiede il suo sigillo, simbolo della sua identità, il laccio a cui è appeso e il suo bastone, oggetto che solo gli uomini portavano per ap-

poggiarsi e per difendersi. Giuda li riavrà in cambio di un capretto. Quando gli arriva la notizia che Tamar è incinta, il suocero non ha dubbi: deve essere punita, bruciata perché ha sporcato l'onore della famiglia. Vuole fare "giustizia" anche per quei due figli morti...

Ma Tamar gli manda i tre oggetti: "Sono incinta dell'uomo al quale appartengono queste cose" ... e Giuda, finalmente: "Essa è più giusta di me, perché io non l'ho data a mio figlio Sele". Ora, giustizia è fatta! Libertà senza limiti quella di Tamar "orgogliosa, insoddisfatta, arrogante perché non abbastanza mediocre"? Non mi sembra; mi appare invece il suo, come un diverso "No, grazie", un gesto di **disobbedienza civile** ante litteram, un rifiuto "di rinunciare alla vita senza viverla".⁴ Meritevole di morte secondo la legge umana (questo è il limite che lei ha il coraggio di superare!), assolta e premiata sul piano della vita! Tamar non salva solo la sua esistenza – fisica e morale –, ma fa andare avanti la vita stessa oltre Davide... Per questo è ricordata con altre tre donne nella genealogia di Gesù... perché "soltanto i coraggiosi porteranno avanti la speranza umana e soltanto sul loro agire si poserà la benedizione divina. Sembra che l'esistenza abbia delle esigenze più categoriche di tutti i richiami della morale, ed è evidente che il primo urgente compito della vita è **vivere davvero in prima persona**".⁵ Come dire che la libertà, quando si coniuga con responsabilità e giustizia non conosce limiti? Molte donne della Bibbia sembrerebbero dire questo... attestando nella propria vita quel "io posso" di cui mi parlavi.



¹ D. Bonhoeffer, *Resistenza e resa*, Bompiani, Milano 1988.

² P. Ricoeur, in *Sapienza* n 28/1975, p.36.

³ E. Drewermann, *Il messaggio delle donne*, Queriniana, Brescia 1993.

⁴ Idem.

⁵ Idem. *La Bibbia delle donne*, vol. 1, Claudiana, Torino 1996.

NGUGI WA THIONG'O e la solidarietà

di CLAUDIO ECONOMI

A partire dagli anni Sessanta, il romanzo africano ha valorizzato, come non era mai accaduto prima, il legame che può intercorrere tra i singoli individui ed il contesto storico-sociale, cui essi appartengono. I protagonisti dei romanzi di Ngugi Wa Thiong'o, scrittore kenyota, esprimono molto bene tale relazione: i singoli uomini, infatti, fissano dei momenti e delle voci che richiamano l'ampia realtà sociale in cui sono immersi, rendendosene legittimi interpreti. Di conseguenza l'autore del romanzo è il narratore che fonde la sua voce con quella dei protagonisti della storia, di modo che ogni personaggio, a partire dal proprio punto di vista, diviene autore-narratore di se stesso. È quanto appare dalla lettura del romanzo di Ngugi Wa Thiong'o, *Un chicco di grano*, pubblicato in lingua inglese nel 1967.¹

Contesto, narrazione e motivi del romanzo

Ufficialmente, il Kenya – così come l'Uganda ed il Tanganica – ebbe l'“Uhru”, cioè la libertà o indipendenza nel 1969, anche se di fatto ne godeva già dal 1963. La nuova situazione si era creata in seguito ad una lunga guerra di liberazione e di resistenza nei riguardi del predominio inglese che, dopo aver schiacciato l'opposizione del movimento nazionalista dei mau mau, nel 1963, negoziò l'indipendenza del Kenya sulla base di una particolare strategia politica di stampo colonialista: far acquistare le proprietà terriere dei bianchi ad un numero limitato di possiden-

ti neri e ciò ovviamente allo scopo di intrappolare o meglio “inglesizzare” le personalità africane di maggior spicco. In tale contesto, lo stesso “Mosè Nero”, Jomo Keniatta, il padre della patria che venne imprigionato come uno degli ispiratori della rivelazione e divenne il capo carismatico della Kenya African National Union, partecipò all'acquisto di alcuni possedimenti terrieri. La situazione immediatamente postcoloniale costituì per il Kenya un brutto inizio, contrassegnato dall'abolizione del controllo sociale che la comunità del villaggio esercitava sulla terra. Raggiunta l'indipendenza, il Kenya ebbe un regime presidenziale – con qualche parvenza di democrazia – che si è ben guardato dal porre in discussione la politica neocolonialistica



delle multinazionali. Oggi, il Kenya, dopo un certo periodo di stabilità economica raggiunta negli anni Sessanta/Settanta, è crollato in una spirale perversa: indebitamento con il Fondo Monetario Internazionale ed, all'interno, una profonda spaccatura sociale tra i "pochi", che divengono sempre più ricchi, ed i "molti" che divengono sempre più poveri, e tutto a scapito dell'equilibrio, della pace e, soprattutto, della comunicazione che è autentica quando è permeata di innocenza, di valori condivisi e, nella realtà africana, ma non solo in questa, di parola-azione.

Un chicco di grano è un romanzo corale a più voci e a più protagonisti dalla trama molto complessa, che si potrebbe leggere come un giallo, in quanto la chiave di lettura si può cogliere, solo alla fine, dalle parole di una donna, Mumbi, che insieme ad un uomo, Gikonyo, dà inizio ad una nuova speranza per tutti: è evidente nel romanzo, infatti, l'identificazione tra questi due protagonisti ed una sorta di Adamo ed Eva della mitologia kikuyu. Tutti i protagonisti del romanzo sono consapevoli del proprio ruolo ed essi, attraverso una particolare ed originale modalità narrativa caratterizzata da un intreccio, senza soluzione di continuità, di ricordi del passato ed esperienze di vita presente, esprimono il dramma personale che hanno vissuto e stanno ancora quotidianamente sperimentando da quando il Kenya ha superato il regime coloniale passando ad un nuovo stato di cose.

L'intera vicenda del romanzo gravita attorno alla celebrazione dell'Uhuru e "tutti i personaggi da Mugo a Gikonyo, da Karanga all'ufficiale distrettuale, Mr. Thompson, dalla moglie di Thompson, Margery, alla dottoressa Lynd, al generale R. ("dove R. sta per Russia", scrive Ngugi), alla stessa Mumbi che ha avuto un figlio durante la prigionia del marito, hanno fondati motivi per nascondere, dimenticare e far dimenticare l'errore commesso per debolezza, vigliaccheria o mera necessità di sopravvivenza, divenuto dramma della propria esistenza".² Il dramma esistenziale, ad esempio, è vissuto da Karanja, con un passato di traditore-collaborazionista e un presente da servitore de-

gli europei; è stato provato anche da Gikonyo che, durante la guerra di liberazione, ha passato sette anni nei campi di concentramento ed, ora, ha il rimorso di aver sconfessato il Giuramento prestato ai guerriglieri.

Infine, il dramma esistenziale viene ufficializzato da Mugo che, in occasione della festa comunitaria di celebrazione della indipendenza, viene inviato a "onorare la memoria di chi è morto perché noi si possa vivere" ed, in un atto di grande coraggio ed onestà, proclama pubblicamente di aver tradito un eroe della liberazione. Mugo viene condannato e giustiziato.

Il romanzo, in sostanza, focalizza molti tempi, quali: la libertà; la continua frustrazione dei "dimenticati" che tentano una ripresa; la contrapposizione tra colonizzato/colonizzatore, una situazione – questa – che oltrepassa gli stessi confini del Kenya perché affonda la sua genesi nell'egoismo e nell'arbitrio del forte che vuole calpestare e sfruttare il debole. Questo, alcune volte, per sete di guadagno, si rende consapevolmente servo e complice del primo.

Infine, il tema centrale del romanzo è quello della "solidarietà": questa è chiamata l'"Harambe" (essere insieme, collaborazione), titolo dell'ultimo capitolo del romanzo, "in cui Mumbi indica la salvezza soltanto nell'armonia, nella solidarietà, nella collaborazione".³ La speranza di un futuro più giusto – come è stato ricordato – è indicata nelle parole di Mumbi, quando si reca, all'ospedale, a trovare il marito Gikonyo.

"Non sei venuta ieri", le disse in tono accusatore.

Mumbi sedette sul letto e senza fretta gli rispose. "Il bambino non stava bene", disse semplicemente.

"Che cosa – che cos'ha?"

"Solo un raffreddore – o influenza".

"Lo – lo hai portato all'ambulatorio?"

"Sì!" disse bruscamente. Gykonyo cercava di non guardarla. Sembrava impaziente e voleva andarsene.

"Quando lasci l'ospedale?" chiese.

"Fra due giorni". Si voltò verso di lei e colse appena i suoi occhi. Lei non lo guardava. Fu sorpreso di leggere tanta stanchezza in quegli occhi. Da tanto

tempo era così? Che cosa le era successo negli ultimi giorni?

"Adesso vado", disse. "Forse non verrò domani o dopodomani". Cominciò a sistemare le cose nella borsa, in fretta. Voleva dirle: non andare. Ma d'improvviso disse: "Parliamo del bambino".

Già in piedi Mumbi fu sorpresa da quelle parole. Risedette e lo guardò.

"Qui dentro, all'ospedale?" chiese, senza emozione alcuna.

"Sì, adesso".

"No, non oggi"; disse, quasi impaziente, come se ora fosse davvero consapevole della sua indipendenza. Gikonyo restò sorpreso dalla fermezza nuova della sua voce. "Va bene. Quando uscirò dall'ospedale", disse, e dopo un imbarazzato silenzio aggiunse: "Tornerai a casa, ad accendere il fuoco, e a vedere che tutto non cada a pezzi?"

Lei pensò a quanto aveva udito, la testa girata di lato. Poi lo guardò dritto negli occhi. "No, Gikonyo. La gente cerca di dimenticare, ma non ci riesce. Le cose non sono così semplici. Quanto è successo tra noi è troppo perché possa venire cancellato con una frase. Abbiamo bisogno di parlare, di aprirci l'un l'altro i nostri cuori, di esaminarli, e poi fare insieme progetti per il futuro che desideriamo. Ma ora devo andare, perché il bambino sta male".

"Vuoi – vuoi tornare domani?" chiese, incapace di nascondere ansia e paura. Compresa all'improvviso che in futuro avrebbe potuto fare assegnamento sui suoi sentimenti, pensieri, desideri – una nuova Mumbi. Di nuovo lei si soffermò a considerare la sua domanda.

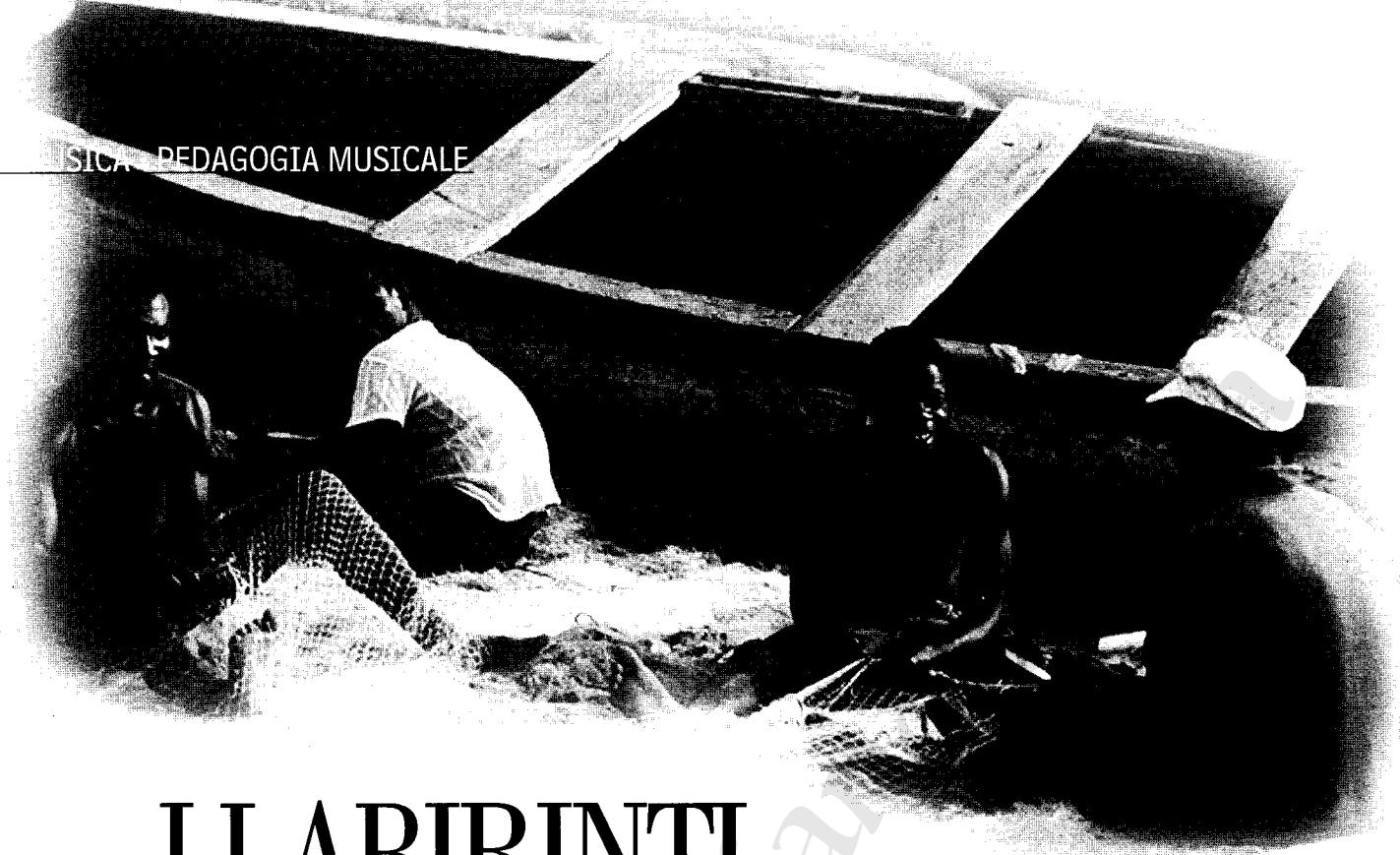
"Va bene. Forse verrò" disse, e se ne andò camminando con passo deciso, triste ma quasi sicura. Lui la osservò finché scomparve dietro la porta. Poi si adagiò indietro nel letto. Pensò al dono di nozze, uno sgabello intagliato nel legno di *mui*. "Cambierò la figura della donna. Voglio intagliare una donna incinta".⁴

¹ Ngugi Wa Thiong'o, *Un chicco di grano*, Jaka Book, Milano 1978.

² AA.VV., *Noci di cola, vino di palma*, Cres Edizioni Lavoro, Roma 1997, p.210.

³ Idem, p.212.

⁴ Ngugi Wa Thiong'o, op. cit., pp 307-308.



I LABIRINTI DELLA MUSICA

di MAURO CARBONI

tra suono e senso.

Bells and Bruites = Belli e Brutti, o (suono di) campane e rumori
À la Gare du Lion = alla gara del Leone, o alla stazione di Lione

Insegnare la musica, educare attraverso l'esperienza sonora, ritrovare il senso della storia nella scoperta di fatti, eventi e personaggi musicali significativi per la società e la cultura, imparare a suonare uno strumento musicale, ...quanta omologazione culturale e quanta limitazione alla crescita personale è passata (e passa tuttora) attraverso queste pratiche educative e formative. Può sembrare una forzatura, quasi un paradosso o una provocazione, eppure è qualcosa che avviene quotidianamente (e non solo nell'ambito delle istituzioni) dovunque un atto edu-

cativo non sia fondato sulla reciprocità dell'apprendimento tra docente e discente, ogni qualvolta viene sottovalutata o ignorata la valorizzazione della persona come preziosa risorsa/modello di espressione culturale e sociale, anche nello specifico dell'esperienza sonoro-musicale.

È cosa nota (ma non ovvia) che la riflessione pedagogica e le didattiche che ne conseguono siano un atto politico, o meglio l'assunzione di una particolare prospettiva politica entro la quale viene determinata la formazione degli individui secondo particolari modelli sociali, economici e culturali. So-

lo a volte questo avviene consapevolmente, più spesso l'educatore è una sorta di carnefice/vittima che si fa portatore inconsapevole di scelte politiche che può anche non condividere, questo comunque non diminuisce affatto le sue responsabilità.

2. L'approccio interculturale è una specie di grimaldello che può mettere a nudo questa contraddizione, queste false coscienze, attraverso gli strumenti che in ambito CEM sono già stati espressi e concretizzati in questi anni nella "pedagogia dei gesti", nella "pedagogia narrativa". Il nostro lavoro at-

tuale prosegue su questa linea evidenziando gli elementi di "conflitto" che emergono in modo più che mai evidente proprio quando la convivialità, il volto dell'altro e la sobrietà diventano "paradigma" per una nuova progettazione del fare/essere in campo educativo.

Ad esempio, una decisiva conquista (mai del tutto consolidata) è stato il riconoscimento di una necessità di confronto intergenerazionale in ambito musicale e l'introduzione successiva di esperienze di ascolto, analisi e pratiche esecutive concernenti le esperienze musicali della cultura giovanile del momento e nel suo divenire. Questo avveniva circa vent'

anni fa, anche se poi sono occorsi quasi dieci anni per affermare l'importanza di una competenza musicale di base (popular o meno) in antitesi alla competenza colta dominante. È a questo punto, (forse non a caso), alla fine degli anni ottanta, che l'iceberg dell'educazione sommersa finalmente emerge anche in ambito musicale, la *world music* si fa tramite di una corrente di pensiero e preme alle porte della didattica della musica, l'altro musicale non sta più in lande remote, vive al nostro fianco (o almeno ci prova), cammina sulle stesse strade portando con sé inevitabilmente la sua cultura e la sua identità musicale.

La necessità di un pluralismo cosmopolita in ambito educativo istituzionale si fa via via più urgente, ed ecco comparire strumenti etnici nelle aule di musica ad integrare i tradizionali strumentari didattici, così come più spesso risuonano musiche di altre culture in progetti più o meno sperimenta-

li, ma il rischio dell'"emarginazione folklorica" è sempre vicino, occorre andare oltre.

3. Una didattica interculturale della musica deve senz'altro passare attraverso l'incontro e la conoscenza di repertori musicali e delle pratiche ad essi connesse, ma questo *first step* è ancora qualcosa che rimane nell'ambito di una musicologia illuminata dalle ricerche etnomusicologiche e della antropologia musicale.

Agire l'interculturalità in musica (ovvero mondialità in antitesi a globalizzazione e omologazione culturale)

significa vivere profondamente nella propria esperienza cognitiva, sensoriale e corporea l'incontro di diverse "visioni del mondo", ovvero lo scambio di distinte modalità di concepire la propria esistenza nelle dinamiche creative dell'esperienza gestuale/corporea e musicale.

In questi termini multiculturalità significa anche pluralità di codici espressivi e di mediatori/materiali attraverso cui attivare l'esperienza, ciò implica una progetta-

zione educativa interdisciplinare e/o globale. Inoltre è imprescindibile una ibridazione tra culture sonore scritte e altre fondate sulla trasmissione orale dei repertori, delle conoscenze e delle abilità, quindi l'improvvisazione e la memoria come forma mentis e strumento didattico fondamentale.

4. "Seguendo una legge psicologica ben nota, ogni emozione un po' forte si traduce immediatamente in movimenti del corpo ed in suoni emessi dalla voce. Inversamente, questa espressione

muscolare e vocale agisce a sua volta e l'accresce: doppio effetto la cui intensità si moltiplica quando l'emozione è collettiva,...". "...Quando ascoltiamo qualcuno della nostra razza che pronuncia un discorso, cerimoniale od altro, saremmo sorpresi se si mettesse tutto ad un tratto a cantare. Eppure è proprio quello che fa il Maori (...). Tutte le volte che le sue emozioni vengono eccitate è portato ad esprimersi col canto. Pertanto, fa uso di queste forme di espressione anche nelle occasioni più prosaiche. La forma di un racconto più semplice, anche in un bambino, si accompagna a modulazioni che la rendono eufonica e gradevole all'orecchio". Se le emozioni banali e quotidiane trovano così nel canto la loro espressione spontanea, tanto più lo sarà per le emozioni violente che le cerimonie suscitano in chi vi prende parte o vi assiste.³

Gli episodi della danza, lo spettacolo delle evoluzioni degli attori, i movimenti violenti e rapidi indefinitamente ripetuti, i canti, il ritmo ed il volume dei suoni prodotti dagli strumenti, i costumi, gli ornamenti di colore, le maschere, tutto questo si fonde progressivamente, e sempre più, con il fine religioso che ispira la cerimonia in modo più o meno cosciente.⁴

5. Alle Sorgenti del Rito

(vedi anche Lab 5 nel sito internet www.saveriani.bs.it/ceim)

L'attività che viene qui proposta è lo sviluppo/integrazione di una cellula di lavoro creata dalla Danzaterapeuta Carla Alma Siciliotti (e da chi scrive) per il Laboratorio 5 - "*Il granaio è bruciato. Ora posso vedere la luna*".-, condotto dal sottoscritto nell'ambito del 37° Convegno CEM (23-28 agosto 1998 - Città di Castello - PG).

Obiettivi. - A prescindere dagli obiettivi originari relativi alla tematica del 37° Convegno CEM, in ogni caso questo percorso esperienziale mette a fuoco l'attenzione dei partecipanti sulle modalità di espressione energetica del singolo in una collettività, sulla interazione e quindi fusione delle diversità. Altri elementi che emergono sono la capacità di memorizzare in modo preciso una sequenza coreutica/gestuale e lo



stesso dicasi per i diversi pattern ritmici creati "ad hoc" da una parte del Grande Gruppo e reiterati nel tempo in modo sincrono all'andamento coreutico del restante Semigruppo. Altrettanto importante è l'aspetto creativo relativo alle varianti coreutiche/ritmiche nelle diverse coppie in Grande Gruppo (seconda fase) realizzate dal Danzatore e rispecchiate dal Musicista, qui è importante che l'invenzione sia equilibrata dal rigore esecutivo di entrambi, per riproporre in modo sostanzialmente identico i diversi materiali/sequenze sonoro-gestuali. Infine la struttura stessa della attività mette in evidenza il rapporto tra libertà delle scelte creative nelle varianti del singolo-coppia e dall'altra il limite dato dalla necessità di precisione e rigore nella sequenza coreutica assegnata al Grande Gruppo.

Descrizione.— (Prima Fase) L'attività si svolge nell'ambito del Grande Gruppo, agita come Singolo da ogni partecipante e solo nel finale si giunge ad un momento coesivo coreutico collettivo. Su una base musicale (Apache Mountain Spirits Dance Song) i partecipanti danzano lavorando sulla ripetizione di una sequenza coreutica data e sulla variazione personale che ciascuno di essi via via esprime.

Ritmo base	7/4	TA	TA	ti ti	TA	TA	TA	TA
Sequenza Dx	Sx	DxSx	Dx	braccia				
tronco								
Passi	aperto	chiuso	sul posto		aperto	avanti		
braccia								
giù								
su/chiuso								giù
vocalizzazioni								hu hA

La danza-base nella sua semplicità richiede una attenzione particolare alla qualità dei gesti, le braccia non partecipano nella prima parte della sequenza rimanendo rilassate ai fianchi, i piedi non battono con forza, si alzano appena

na; le gambe flettono appena senza dondolamenti o saltelli; quando il tronco scende le gambe flettono e il bacino arretra lasciando andare in modo rilassato spalle, braccia e testa; nella risalita l'appoggio è sul piede Dx mentre il piede Sx scivola richiudendo la leggera divaricazione delle gambe; le braccia vanno verso l'alto nella riconquista della posizione eretta ma la spinta viene controllata per non forzare l'articolazione delle spalle e della cervice.

Ovviamente è assai più pratico agire attraverso esemplificazioni piuttosto che impiegando descrizioni analitiche poco funzionali e pratiche.

Si procede ad una prima serie di ascolti della musica provando la sequenza data fino ad un buon livello di interiorizzazione, dato che poi i cambi/alternanza dovranno avvenire con prontezza e spontaneità; quindi viene data a ciascuno l'opportunità di cercare e provare le proprie variazioni coreutiche personali. La disposizione dei partecipanti è libera cercando di occupare tutto lo spazio disponibile, inizialmente nell'alternanza delle due situazioni viene dato più tempo alle variazioni, dove viene richiesto di mantenere un minimo di ripetizioni per ciascuna di esse pur nella massima libertà di scelta e composizione delle successioni da parte di ciascuno.

Poi, mano a mano che il rito-danza procede, i tempi/spazi per la variazione si riducono facendone emergere sempre più il movimento collettivo della sequenza coreutica assegnata. I passaggi

in/out da sequenza a variazioni e viceversa vengono scanditi da segnali sonori del conduttore, infine ad un segnale concordato rimane costante la sequenza data ed il gruppo lentamente forma una catena e poi un grande cer-

chio danzante, quando questo è completato la danza prosegue in forma rotatoria tenendosi per mano e muovendosi su e giù (e vocalizzando) in sincrono. Ad un segnale convenuto la danza-rito ha termine.

(Seconda Fase) - Il Grande Gruppo si divide in due Semigruppi di pari consistenza numerica, alcuni conservano il ruolo di Danzatori altri diventano Musicisti, ogni esecutore sceglie uno strumento percussivo tra quelli a disposizione e viene abbinato ad un danzatore. Anche qui vi è uno spazio di studio destinato a definire i pattern ritmici di ogni esecutore sia sulla sequenza base che sulle variazioni del proprio Danzatore, la ricerca dell'intesa e dell'affiatamento è di estrema importanza soprattutto nei cambi di variazioni e nei rientri in/out rispetto la sequenza base. La struttura generale della danza-rito rimane sostanzialmente la stessa, inizialmente la base musicale viene mantenuta insieme alle esecuzioni strumentali poi viene sfumata.

È essenziale che la sonorizzazione del Musicista sottolinei ed evidenzi le scelte gestuali del Danzatore, così come è importante che funga da sostegno nella sequenza-base. Lo schema coreutico rimane identico ed è solo la sonorizzazione dei musicisti ad accompagnare la parte finale del rito-danza e a segnare la sua conclusione.

L'esperienza poi viene ripetuta a ruoli scambiati.

Le citazioni (1, 2, 3, 4) sono tutte tratte da "Le cerimonie e le danze" in Lucien Levi-Bruhl *Sovrannaturale e natura nella mentalità primitiva*, Newton-Compton, Roma, 1973; rispettivamente alle pagine 149,150,153.

SOSTIENE PEREIRA

di LINO FERRACIN
e MARGHERITA PORCELLI

Dentro al mondo di... Sostiene Pereira

Il rapporto che caratterizza in modo più profondo e generale il senso del nostro essere è quello della vita con la morte, perché la limitazione della nostra esistenza mediante la morte è decisiva per la comprensione e la valutazione della vita." È il brano del saggio *"La morte per comprendere il senso della vita"* che Monteiro Rossi ha scritto per una rivista e che Pereira si ricopia; ma non in questo senso Pereira vive la morte ma piuttosto come assuefazione e adattamento della vita alla morte. "Mi pare - confida al sacerdote - che tutto il mondo sia morto o in procinto di morire". Pereira è un uomo che si è dato un limite, lasciando che il passato costruisse il suo presente, che il non

fatto, il non scelto si facesse cadenza di vita oggi. Ma è il dottor Cardoso che gli fa scoprire, presentandogli la teoria della confederazione delle anime, che l'oggi non è solo il passato, che non siamo prigionieri di ciò che abbiamo costruito o subito. Dalla sua quieta neutralità, né carne né pesce ma frittate, non vino né acqua ma limonate, non produ-

zione autonoma di testi letterari ma traduzioni di autori francesi dell'Ottocento, Pereira è tirato fuori dall'impegno politico di due giovani

STEFANO DIONISI NICOLETTA BRASCHI
MARCELLO MASTROIANNI



SOSTIENE PEREIRA

con MARCELLO MASTROIANNI • STEFANO DIONISI • NICOLETTA BRASCHI
DANIELA AUTEUIL • JOAQUIM DE ALMEIDA • MARTINE KELLER
Soggetto dell'omonimo romanzo di ANTONIO TABOCHI
Sceneggiatura ROBERTO FAENZA • SERGIO VELCINO
Regia ROBERTO FAENZA



che gli ricordano come anche la letteratura possa essere strumento di lettura critica del reale. Monteiro infatti gli capovolge in chiave libertaria e rivoluzionaria gli stereotipi su autori come D'Annunzio, mentre gli celebra l'impegno politico e il senso per l'oggi di poeti come Gar-

cia Lorca e Vladimir Majakovskij. Invece di scrivere necrologi di autori ancora vivi, letteratura questa che addirittura anticipa la morte, è possibile, gli ricorda padre Antonio, dire alto il proprio pensiero come hanno fatto Mauriac e

Bernanos in Francia sostenendo la lotta dei repubblicani e richiamando l'attenzione del mon-



SOSTIENE PEREIRA

Regia: Roberto Faenza

Sceneggiatura: Roberto Faenza e Sergio Vecchio dal romanzo omonimo di Antonio Tabucchi, che firma i dialoghi del film.

Paese origine: Italia Francia 1995

Interpreti: Marcello Mastroianni, Stefano Dionisi, Daniel Auteuil, Nicoletta Braschi

Durata: 104 min.

Distribuzione video: Mondadori Video

Pubblico: superiori

Trama: Nella Lisbona del 1938, soffocata dalla dittatura di Salazar e con la guerra di Spagna ai confini, un anziano cronista di nera, Pereira, attualmente responsabile della pagina culturale del giornale "indipendente" *Lisboa*, trascina il suo corpo e la sua vita, indifferente alla realtà che lo circonda; Pereira è come tutto assorbito dal tema della morte: gli unici colloqui sono quelli col ritratto della moglie morta da tempo ed il suo attuale problema è preparare "coccodrilli", i necrologi di grandi autori ancora viventi. A questo scopo, dopo avere letto in una rivista un articolo sulla morte, assume in prova come collaboratore Monteiro Rossi. I rapporti di lavoro con il ragazzo e una serie di incontri e circostanze introducono però nella vita di Pereira elementi di riflessione e di discussione del suo ruolo in quella società repressa. Monteiro Rossi, che svolge con l'amica Marta attività clandestina a favore degli antifascisti spagnoli, lo obbliga a confrontarsi con un mondo letterario e politico da lui censurato. Un filmato di propaganda sul regime, l'atteggiamento da spia della portiera del giornale, l'indifferenza dell'amico Silva alle sofferenze dell'Europa, l'invito all'autocensura da parte del suo direttore di giornale; una settimana di cure al mare e l'incontro con il dottor Cardoso; i colloqui spirituali con padre Antonio; le notizie su quanto veramente accade nel mondo che gli sussurra il cameriere Manuel al Café Orquídea; l'incontro in treno con una ebrea tedesca in fuga dalla sua patria e che lo invita ad assumersi la sua responsabilità di intellettuale, sono tut-

te circostanze che mettono in discussione l'equilibrio di Pereira preparando il terreno per un suo gesto di protesta contro il regime salazarista. Dopo aver assistito in casa all'uccisione di Monteiro Rossi da parte della polizia segreta riesce a far pubblicare sulla prima pagina del suo giornale una dura denuncia del fatto. Nella sequenza finale quello che si allontana da Lisbona verso l'esilio è un uomo diverso, asciugato fisicamente e deciso a rivivere la sua vita e a riappropriarsi del suo spazio di impegno nel mondo.

Il regista: Roberto Faenza è docente di Sociologia della Comunicazione presso l'Università di Pisa. Inizia come regista con film di protesta e con una graffiante opera di montaggio sulla politica italiana del dopoguerra, *Forza Italia!* (1978), e, dopo un thriller, *Copkiller* (1983), mette al centro del suo lavoro il testo letterario, che traduce in immagini con una fedeltà all'apparenza assoluta; e così nascono *Mio caro dottor Glaser* (1990), tratto da una novella di Arthur Schnitzler e ambientato nella bella époque ungherese; *Jona che visse nella balena* (1993), storia di prigionia e sterminio raccontata dagli occhi di un piccolo ebreo, tratta dai ricordi di Jona Oberski; *Sostiene Pereira* (1995) e *Marianna Ucrìa* (1997) storia di formazione e crescita di una ragazza muta nella Sicilia del Settecento. "La mia chiave di lettura non è politica, bensì personale, intimistica, ottimistica. L'elemento più profondo della vicenda è il tema del cambiamento individuale: mi affascina l'idea di quest'uomo ormai prossimo alla morte, demotivato, che scopre il coraggio di cambiare le sue convinzioni e la sua esistenza. Mi sembra una storia di speranza". "Un personaggio, Pereira, che, alla soglia della vecchiaia, trova ancora la forza di cambiare di netto il senso di una vita intera. Una carica che spinge ad agire, a impegnarsi per cambiare lo stato immanente delle cose, a battersi per lasciare alle spalle il fato e la passività si impadronisce a poco a poco di lui, fino al momento conclusivo in cui beffa il potere".

"da Sostiene Pereira. Film Book, Editrice Il Castoro, Milano 1995, pag.16".

do cattolico su quanto stava avvenendo e dando degli avvenimenti una lettura diversa rispetto a quella ufficiale della gerarchia; così come la donna incontrata sul treno lo richiama con forza ad esporsi perché nei momenti di rischio per la democrazia chi ha del potere, e l'intellettuale che scrive ha del potere, lo deve giocare e si deve giocare. Non è necessario molto perché uno spirito fondamentalmente democratico cominci a guardarsi attorno con occhi diversi, a porsi domande su quanto accade, a vivere con fastidio le tracce di repressione e la sua neutralità a tutto.

E' l'antico dibattito se su ciò che siamo conti di più: il nostro passato o il futuro che vogliamo costruire; se siamo prigionieri di ciò che abbiamo fatto, come pensa il suicida, o la corte che condanna a morte, o se invece non sia sempre possibile una resurrezione, un cambiamento; se siamo l'uccello che la sera

dal frontone del Partenone si alza in volo unicamente per raccontare il già avvenuto, o quello che all'alba si alza in volo per annunciare il diveniente, il possibile; se sia il reale a condizionare il razionale o se sia il razionale a plasmare il reale. E' in gioco un'idea di vita a metà tra suicidio e impegno, siamo tra il già e il non ancora, in uno spazio che ci dà ancora una possibilità di scelta. "Io vi dico - dice Zarathustra - bisogna avere ancora un caos dentro di sé per partorire una stella danzante. Io vi dico: voi avete ancora del caos dentro di voi". [da Friedrich Nietzsche, *Così parlò Zarathustra*, Adelphi, Milano 1976, pag.11]

Uno sguardo particolarmente attento a... i dialoghi

Scorrendo la sceneggiatura del film, soffermiamoci alla ripresa 91, che riportiamo pressoché integralmente.

Rua Augusta - est. giorno - La mdp. inquadra dall'alto l'arco della Rua Augusta, attraverso il quale si intravede il Tago. Tra la folla della città, inquadrato in campo lungo, uno strillone, un ragazzo col cappello calato sulla fronte, distribuisce un pacco di giornali gridando il titolo della prima pagina.

Strillone: Giovane giornalista assassinato barbaramente... (...). Molta gente si ferma a comprare il giornale. (...)

L'accompagnamento musicale della canzone si fa forte e incalzante. Tra la folla sbuca il volto di Pereira che viene avanti, anch'egli inquadrato in campo lungo, l'espressione radiosa. Senza baffi, il sacco di Monteiro Rossi sulle spalle, il passo spedito, sembra ringiovanito di vent'anni.

Pereira accelera l'andatura, venendo incontro alla mdp. che lo aspetta in mezzo alla strada, tra la folla.

Voce narrante: *Sostiene Pereira che, mentre si allontanava tra la folla, aveva la sensazione che la sua età non gli pesasse più, come se fosse tornato un ragazzo agile e svelto, con una gran voglia di vivere. E allora ripensò alla spiaggia della Granja e a una fragile ragazza che gli aveva dato gli anni migliori della sua vita. E, per ricordare tutto ciò, ebbe voglia di fare un sogno. Un sogno bellissimo a occhi aperti. Ma di questo sogno non vuole parlare, Pereira, perché lo avrebbe raccontato di persona a colui che vi ha narrato questa storia.*

Pereira è arrivato in primo piano. I contorni del suo volto si fissano sullo schermo, mentre i rumori si dissolvono, e salgono potenti le note della canzone.

Iniziano a scorrere i titoli di coda.

Pereira è rinato, è ridiventato capace di crescere socialmente, è un uomo nuovo. Ma come è avvenuta questa metamorfosi? Quali sono stati i passaggi che l'hanno costruita e resa possibile?

Dal punto di vista didattico, proprio per abituare i giovani spettatori a rimandare sempre al testo gli interrogativi che il testo stesso solleva, ci sembra utile proporre la ricerca, all'interno della dimensione narrativa del film, delle battute di dialogo che testimoniano il cambiamento della dimensione esistenziale di Pereira, che, come dice lo stesso Faenza, "alla soglia della vecchiaia trova ancora la forza di cambiare di netto il senso di una vita intera".

Avviamo la ricerca proponendo alcune battute che riteniamo significative.

Ripresa 7. Sacrestia e chiesa - int. giorno - Pereira: E' ... non faccio altro che pensare alla morte. Mi pare che tutto il mondo sia morto, o in procinto di morire. E poi...

Ripresa 10. Café Orquidea - est./int. giorno - Manuel: Beh, la polizia fa quello che fa e tutto ciò che si trova in prima pagina sul suo giornale è la partenza dello yacht più lussuoso del mondo! **Pereira:** Di cosa stai parlando? **Manuel:** Insomma, non lo sa cos'è successo stamattina al mercato?

Ripresa 16. Palestra - int. notte - Marta: Oggi il suo giornale non parla del cartiere che la polizia ha massacrato al mercato. Non lo trova un po' strano? **Pereira:** Purtroppo il direttore è in ferie e io mi occupo soltanto di letteratura... sa, dal prossimo sabato il nostro giornale avrà una intera pagina dedicata alla cultura!

Ripresa 22. Treno (vagone, corridoio, ristorante) - int. giorno - Signora: Lei che può scrivere su un giornale, racconti quello che accade, faccia sentire che non è d'accordo. **Pereira:** Signora... io non sono Thomas Mann. Traduco racconti dal francese, non saprei fare di più... **Signora:** Lo crede davvero? Forse tutto si può fare, basta averne la volontà.

Ripresa 25. Chevrolet e colline - int. / est. giorno - Pereira: Anche qui le cose cominciano a non andare bene. L'opinione pubblica non conta più. (...) Se D'Annunzio è un guerrafondaio, bisogna poterlo scrivere.

Ripresa 31. Café Orquidea - int. / est. giorno - Manuel: Ha saputo della macelleria ebraica? **Pereira:** No. Cosa è successo? **Manuel:** Assaltata. Imbrattata di oscenità. Non un giornale che abbia scritto due righe! **Pereira:** Spero che la polizia sia intervenuta immediatamente. (...)

Voce narrante: *Sostiene Pereira che quella notizia gli fece colare un filo di sudore lungo la schiena. Ripensò alla signora ebrea che aveva incontrato in treno e si augurò che avesse potuto mettersi in salvo. Forse era vero che stavano accadendo "cose turche", come diceva Manuel. Magari lui non le vedeva, ma forse quell'ansia, quel sudore gliel'aveva faceva presentire.*

Ripresa 45. Ristorante clinica - int. notte - Pereira: Da una parte io sono contento della mia vita: ho lavorato trent'anni nella cronaca, ora mi occupo di letteratura, che è la mia passione... Ma d'altra parte è come se avessi bisogno di pentirmi e non capisco perché. (...) Se loro (Marta e Mon-

teiro) avessero ragione la mia vita non avrebbe più senso. Io ho sempre creduto che la letteratura fosse la cosa più importante. Niente avrebbe più senso.

Ripresa 55. Cinema - int. notte - Marta: Tutto quello che ha visto è falso! Ma la gente non lo sa. Bisogna che lo sappia. Abbiamo bisogno di persone come lei per far sapere a tutti la verità. **Pereira:** Ma cosa posso fare io? Io mi occupo di letteratura, lei lo sa bene...

Ripresa 66. Café Orquidea - int. / est. giorno - Pereira: Ma se viene fuori questo nuovo io e cambio completamente... di me, del mio passato... che sarà?

Ripresa 72. Appartamento Pereira - int. giorno - Monteiro Rossi: Sì, ma insomma... lei lo sa cosa gridano i nazionalisti spagnoli? Viva la muerte! E a me piace la vita, glielo dissi la prima volta, ricorda? Da solo, non sarei mai stato capace di parlare di morte! **Pereira:** In fondo lei ha ragione. Anch'io non ne posso più! E' un bel-l'articolo: scritto col cuore.

Ripresa 76. Redazione culturale - int. giorno - Pereira: Si chiamava Francesco Monteiro Rossi, era di origine italiana, collaborava al nostro giornale. Ha scritto testi sui grandi scrittori della nostra epoca, da Garcia Lorca a Majakovskij. Non sono ancora stati pubblicati, ma forse un giorno lo saranno. Era un ragazzo simpatico che amava la vita...

Ripresa 77. Tipografia - int. giorno - Pereira: Il suo cadavere giace al secondo piano di Rua da Saudade numero ventidue. E' stato assassinato da tre turpi individui. (...) Monteiro Rossi, questo giornale ti ricorda e ti saluta. Firmato, Pereira.

MONDOFILM

Profughi Quando fuggire è sperare Una tragedia che continua

Quindici milioni di rifugiati nel mondo. I profughi del nostro tempo, vittime della persecuzione politica, religiosa o razziale, si presentano ai nostri occhi con il loro carico di paura, di ricordi, di struggimento per la terra e gli affetti abbandonati. Essi reclamano il diritto alla libertà, alla vita, alla propria terra, e ci chiedono di essere aiutati a coltivare la speranza del ritorno al paese d'origine. Intanto, quali condizioni debbono affrontare nei campi profughi disseminati in ogni parte del mondo?

Videocassetta Sostiene Pereira	L. 29.000
"Profughi..."	L. 29.000
Per la spedizione	L. 4.000

Per ordinazioni: CEM - tel. 030/377.27.80

VHS

PROFUGHI

Quando fuggire è sperare.
Una tragedia che continua.



MONDOFILM

Bibliomondo

a cura della Redazione

Autori: AA.VV.

Titolo: Rapporto Annuale Human Rights '98.

Casa Ed.: ECP, San Domenico di Fiesole (FI), 1998

Prezzo: £. 33.000, pagg. 550

Questo rapporto documenta le violazioni dei diritti umani denunciate da Amnesty International in 141 paesi. È la storia delle storie del mondo. "Se non conosci questo libro non sai in che mondo vivi": così recita telegraficamente la IV di copertina!

Autori: Papisca, Mascia

Titolo: Le relazioni internazionali nell'era dell'interdipendenza e dei diritti umani.

Casa Ed.: Cedam, Padova, 1991

Ecco un "classico" sul tema dei diritti umani redatto da esperti dell'Università di Padova. Il paradigma della democrazia internazionale consente di capire la complessa realtà della vita politica internazionale, animata da una pluralità di soggetti – governativi e non governativi – e sottoposta a tensione etica e culturale, dal codice giuridico universale dei diritti umani e dai processi da esso innescati. La scelta dei parametri dell'interdipendenza e dei diritti umani fornisce un approccio alla scienza delle relazioni internazionali che è allo stesso tempo sensibile alla sfida degli ideali e non avulso dal divenire volontaristico della storia.

Autori: AA.VV.

Titolo: Rivista internazionale dei diritti dell'uomo.

Casa Ed.: Vita e Pensiero, Milano

Prezzo: £. 43.000, pagg. 412

Ecco un'interessante quadrimestrale da richiedere all'Università Cattolica del S. Cuore di Milano, (Largo Gemelli, 1 – 20123 Milano), che ogni 4 mesi, appunto, approfondisce, informa e documenta sul tema dei Diritti Umani a carattere internazionale.

NOVITA' EDITORIALI (su temi vari)

Autori: AA.VV.

Titolo: La condizione dell'infanzia nel mondo 1998.

Casa Ed. Unicef, Roma, 1998

Prezzo: L. 30.000., pag. 128

Ecco il rapporto Unicef '98 che quest'anno si concentra sul "fattore alimentazione". Il volume presenta dunque l'entità del fenomeno "fame" e le misure intraprese fin ora per arginarlo: quali l'adozione del sale iodurato in grado di salvare ogni anno migliaia di bambini dal ritardo mentale, o l'integrazione della vi-

tamina A che contribuisce ad aumentare la resistenza alle malattie e potrà diminuire la mortalità prenatale in tutto il mondo.

Autore: Federica Volpi

Titolo: Il denaro della speranza. Spirito, metodi e risultati della Grameen Bank.

Casa Ed.: EMI, Bologna, 1998

Prezzo: £. 15.000 - pag. 144

La Grameen Bank o Banca Rurale è, come sappiamo, (cfr. articolo *Movimenti ed esperienze* in CEM/Mondialità n. 7, Settembre '97, a cura di L.M. Presta) una delle prime Banche Etiche del mondo in quanto il fondatore, Muhammad Yunus, intuì che la concessione di crediti ai contadini li avrebbe emancipati da condizioni di vita subumane. Individuò nelle donne, (oggi il 94%), le clienti privilegiate della banca perché sono loro che si occupano dell'economia familiare e della sopravvivenza di tutti.

Autrice: Silvia Pochettino

Titolo: Nuove geografie. Dizionario del cittadino solidale.

Casa Ed.: EMI, Bologna, 1998

Prezzo: £. 25.000 – pag. 224

Questo interessante libro è indirizzato a tutte le persone che vogliano essere informate sui problemi del rapporto Nord-Sud del mondo (quali per es.: immigrazione, alfabetizzazione, alimentazione, donna, glo-

balizzazione, ecc.) e che soprattutto desiderano, come singoli e normali cittadini, operare alla costruzione di rapporti più giusti. Ecco qui condensate, in una serie di schede sintetiche, le informazioni fondamentali, correlate di dati aggiornati per capire i problemi e considerare alcune proposte di intervento.

Autori: Centro Nuovo Modello di Sviluppo.

Titolo: Ai figli del pianeta. Scelte per un futuro vivibile.

Casa Ed.: EMI, Bologna, 1998

Prezzo: £. 18.000 – pag. 128

Questo libro, dedicato ai ragazzi, propone delle piste di lavoro affinché essi si occupino delle sorti del pianeta. Non solo gli adulti, infatti devono sentirsi "abilitati" ad incidere sulle sorti del mondo, ma anche i giovani.

Autrice: Rossella Alberti

Titolo: Il Condor e altre favole delle Ande.

Casa Ed.: EMI, Bologna, 1998

Prezzo: L. 14.000 – pag. 62.

Questo libro nasce come frutto di un viaggio di studio in Ecuador durante il quale l'autrice ha potuto conoscere gli indios ascoltando dalla loro stessa voce le leggende della loro tradizione, e condividere la loro stessa vita nei villaggi di montagna. Si tratta quindi di una preziosa antologia sui popoli indios, corredata da brevi favolette per ragazzi e non.



EDITRICE MISSIONARIA ITALIANA

Via di Corticella, 181 - 40128 Bologna

tel. 051-326027 fax 051-327552 / e-mail: sermis@interbusiness.it

«Nuove Geografie»

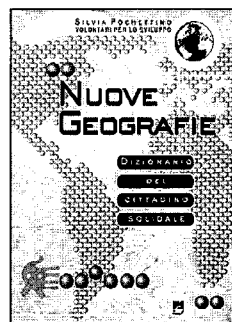
Dizionario del cittadino solidale

Silvia Pochettino - *Volontari per lo Sviluppo*
pp. 225 - Lire 25.000

in un solo libro la descrizione chiara e documentata dei "Problemi" e delle "Proposte" del nostro tempo. 36 schede, ognuna di 6 pagine, sui temi di oggi.

Un dizionario per chi vuole vivere il presente guardando al futuro.

Un sussidio per chi lavora in ambiente giovanile e scolastico. Testo a due colori.



il corsivo

P. Domenico Milani

IL Corteo

Morire a 30 anni,
a 15.000 km. da casa.

*Carissimo Marco,
ti sto scrivendo questa lettera da Par-
ma. Tu, certo, mi vedi e mi hai udito
quando ho chiesto notizie più precise agli
amici (Antonio, Gianalfonso, Rinaldo)
sulla strada e sul percorso Khulna-
Satkira ove è accaduto il terribile inci-
dente nel quale hai perso la vita.*

*Ma mi chiederai, dall'altissima vetta
dove mi stai osservando, perché ho in-
titolato questo corsivo, IL CORTEO.*

*Ma anche questo lo sai perché Gian-
alfonso mi ha appena detto, per telefo-
no, che a Villanova del Jndrio, la tua
gente, che accompagnava la tua salma,
rimpatriata ripercorrendo in aereo, nel-
l'assoluto silenzio della tua bara, i
15.000 km. che separano il Banglade-
sh dall'Italia, ha voluto passare per le
stesse strade lungo le quali ti accom-
pagnò, esattamente un anno fa, quando
andavi a celebrare la tua prima messa.*

Fu lo stesso corteo processionale.

*E il tuo ammirabile papà ha fatto
questo straordinario commento: "È sta-
ta la stessa festa!".*

*E adesso il tuo papà e la tua mam-
ma (ma anche questo lo sai già!) si pre-
parano ad andare in Bangladesh per ve-
dere la tua gente di laggiù e vedere il luo-
go della tua morte.*

*Ma ai miei soliti quattro lettori deb-
bo dare qualche spiegazione supplemen-
tare.*

*Avevi 30 anni e quando ho visto la tua
foto ingrandita, la sera del rosario in Ca-
sa Madre, mi sei "comparso" davanti, in
persona, col tuo sorriso buono, i tuoi capelli bion-
dici, la tua statura grande di atleta buono.*

*È chiaro che anch'io – come tutta la
gente che affollava la cappella grande –
mi chiedevo:*

– Ma è possibile?

*Sì, Marco, perché è estremamente dif-
ficile accettare che un ragazzone come te,
con quel tuo sorriso, dopo aver percorso un
lungo tirocinio di studi e formazione (ti
ricordi: Udine, Zelarino, Ancona, Par-
ma, Macomer, due anni di tirocinio pro-
prio in Bangladesh?) dopo – dico – tu ab-
bia chiuso la tua corsa tra Khulna e
Satkira, sotto la pioggia battente, men-
tre percorrevi in motocicletta la strada vi-
scida di fango e quando sei scivolato a ter-
ra, il veicolo che veniva in senso contrario,
pur facendo stridere i freni, non abbia po-
tuto evitare il tremendo impatto.*

*Era sabato 5 settembre '98. Stavi
rientrando a Baradal ove ti attendeva
Lorenzo. Eri quasi arrivato.*

*Anzi: eri proprio arrivato ove la
misteriosa Presenza ti aspettava.*

*In data 10 gennaio, 1998, rientravi
in Bangladesh che era diventata la terra
del tuo cuore.*

*Avevi scritto nella tua lettera del 26
aprile 1997, nella tua domanda di ri-
torno in missione, che desideravi andare
"come servo del Signore per il servizio
dei fratelli".*

*E di fatto, quando sei giunto sulla
vetta vertiginosa, davanti alla misteriosa
Presenza, ti sei senz'altro sentito dire:*

"Entra pure, servo buono e fedele!".

Corsi Concorsi Convegni

a cura della Redazione

Giolli organizza 4 stages di base dal titolo: **"Il corpo pensa"**, per far conoscere il metodo del brasiliano Augusto Boal (Teatro dell'Oppresso) ad animatori ed insegnanti, operatori sociali e attivisti politici. Ogni stage dura un week-end di ottobre: 10-11; 17-18; 24-25. Informazioni: Giolli Centro Ricerche su Teatro dell'Oppresso e Coscientizzazione, Via Manzoni, 31 - 40026 Imola (BO) tel. 0542/225.22, Email: giolli@iperbole.bologna.it

"L'Africa nell'epoca della Globalizzazione: per una promozione interculturale dei cittadini di fronte alle sfide attuali". È questo il titolo di un Corso di aggiornamento per insegnanti della Provincia di Rovigo, organizzato in collaborazione con la Sezione CEM/Mondialità di Rovigo. Il Corso, che si articola in conferenze e laboratori didattici, avrà la durata di sei incontri, che si snodano dal 12 al 29 ottobre, e si terrà all'Istituto Magistrale "Roccati" di Rovigo. Per informazioni CEM/Mondialità - Rovigo, Via A. Speroni, 14/C - 45100 Rovigo Tel. 0425/23.196.

Dal 15 al 18 Ottobre p.v. avrà luogo a Città di Castello (PG) la **Fiera delle Utopie Concrete**, dal seguente titolo: **Quali sensi per la conversione ecologica e la convivenza: IL GUSTO**. La Fiera è articolata sostanzialmente in tre parti: Il Seminario, Le Conferenze, I Laboratori Educativi, l'Esposizione. Si cercherà di esplorare le relazioni che ci sono fra modi di produzione del cibo, abitudini alimentari, salute, equa ripartizione delle risorse alimentari nel mondo e il ruolo che gioca il gusto nel rielaborare queste relazioni. I laboratori educativi, rivolti ad adulti e bambini, utilizzeranno il gusto come porta della conoscenza e della convivialità, l'affinamento e l'ascolto della percezione sensoriale si trasforma in poesia o in nostalgia, mancanza o forme di adattamento culturale. Infine ci sarà la mostra-mercato dei sapori dell'Umbria e dell'Altro Mondo. Per informazioni e iscrizioni: Agenzia Fiere delle Utopie Concrete Tel. 075/85.54.321, ore 15-18.

Il Centro Studi "Padre Ramin" di Campagnola di Brugine (PD) organizza degli **"incontri per credenti e non credenti e impegni sociali"**, sui temi dei diritti umani e degli aiuti concreti al Sud del Mondo. Per saperne di più: telefonare allo 049: 973.56.50/970.29.66 - oppure ai seguenti numeri: 049/973.54.01 - 973.56.79 - 973.52.51 - 580.53.27. Gli incontri si svolgeranno in alcuni venerdì di ottobre, novembre e dicembre a partire da venerdì 16 ottobre.

Il Sogno di Isaia. "Poiché ognuno farà quel che è giusto, vi sarà pace e sicurezza per sempre" (Is. 32,17): ecco il titolo del Convegno Nazionale di Pax Christi che si terrà a Faenza dal 23 al 25 ottobre '98. Il futuro vedrà sorgere un'Europa di pace oppure conoscerà ulteriori lacerazioni? Per informazioni: Barbui Romana e Gatta Giorgio Via Bendandi, 25 - 48018 Faenza (RA) Tel. e fax.: 0546/634.280. Email: ggatta@racine.ra.it

Dal 19 al 21 novembre si svolgerà a Riccione un Corso di Aggiornamento per insegnanti dal titolo: **"L'Apocalisse nella storia"**: per informazioni rivolgersi a Bibbia Via A. da Settimello, 129 - 50040 Settimello (FI) tel. 055/882.50.55 - Fax. 055/882.47.04.

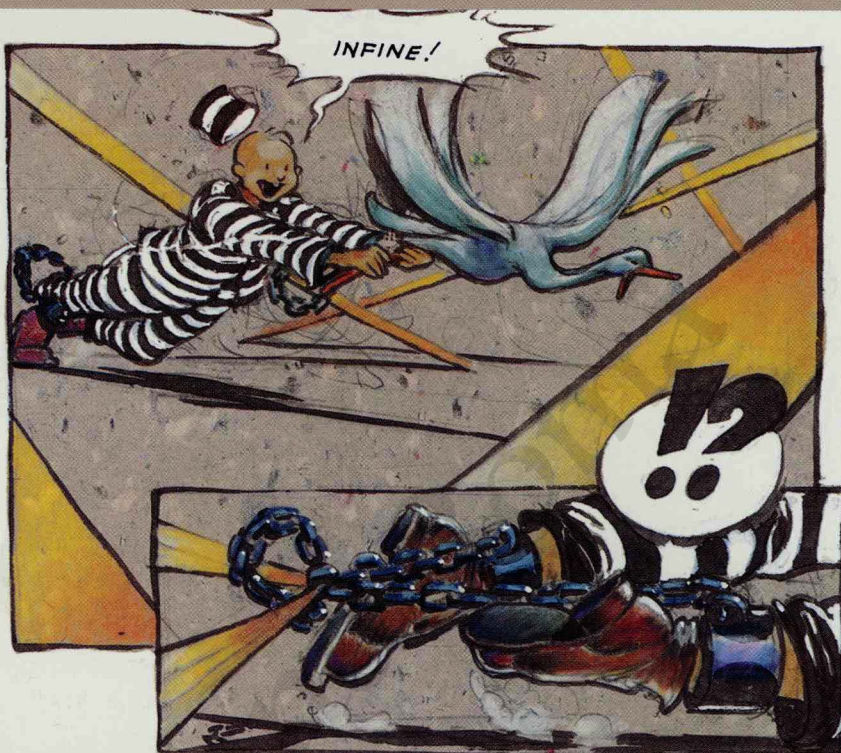
La Campagna "Chiama l'Africa" e la Rete Radie Resch organizzano il **Pellegrinaggio penitenziale per l'AFRICA, in memoria di 500 anni di colonizzazione** dal 30 Novembre all'8 Dicembre 1998. Alex Zanotelli, è l'autore del "Manifesto di intenti" del pellegrinaggio che si concluderà appunto l'8/12/98, lo stesso giorno di chiusura della Campagna Chiama l'Africa, in una piazza romana. Per informazioni e adesioni: Chiama l'Africa Viale Baldelli, 41 - tel. 06/543.00.82 - fax 06/541.74.25 Email: chiama.africa@agora.stm.it - pagina web: www.agora.stm.it/chiamalafrica

Il 5,6,7. Dicembre '98 alle Terme di Ischia avrà luogo un Corso di aggiornamento per insegnanti dal titolo: **"Scuola: Lavori in corso"**. Il corso è aperto a dirigenti e docenti delle scuole di ogni ordine e grado. Informazioni e iscrizioni: "Lavori in Corso" Via Trinità degli Spagnoli, 41 - 980132 Napoli. Tel. 081/40.37.48.



NON SCAPPARE
TI PREGO!

NON
SCAPPARE!



INFINE!



PERCHE' TI
RIBELLI?

NON
VOGLIO FAR-
TI DEL MALE!



TI PRESERVERO'!

DAL FUCILE DEL
CACCIATORE TI
PRESERVERO'

E
DAGLI
ARTIGLI
DEL PU-
MA!

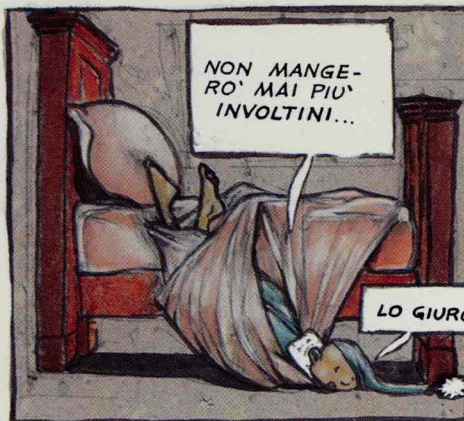


AL SICU-
RO...

IN UNA GABBIA
TI NUTRIRO'...

RISPONDIMI!

TI PREGO...



NON MANGE-
RO' MAI PIU'
INVOLTINI...

LO GIURO!

I temi dell'annata CEM-MONDIALITA' 1998-99



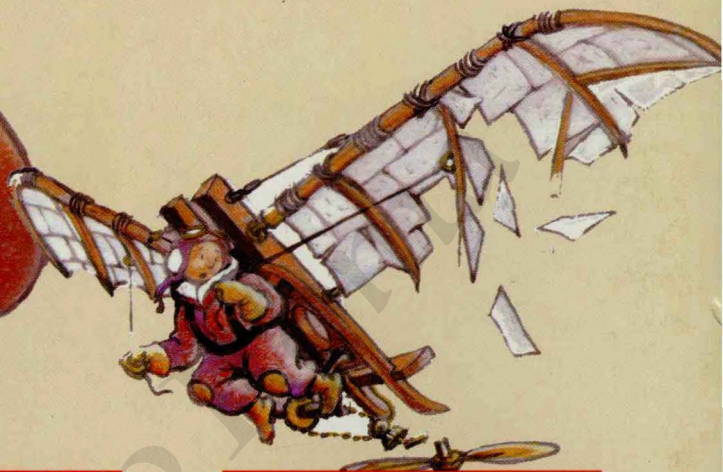
AGOSTO-SETTEMBRE 1998

Limiti del Pianeta. Terra,
Acqua, Legno, Metallo, Fuoco.
Vincoli e risorse



OTTOBRE 1998

Limiti della Libertà.
Possibilità della scelta



NOVEMBRE 1998

Limiti della Scienza e della Tecnica.
Domande al limite

ATTI

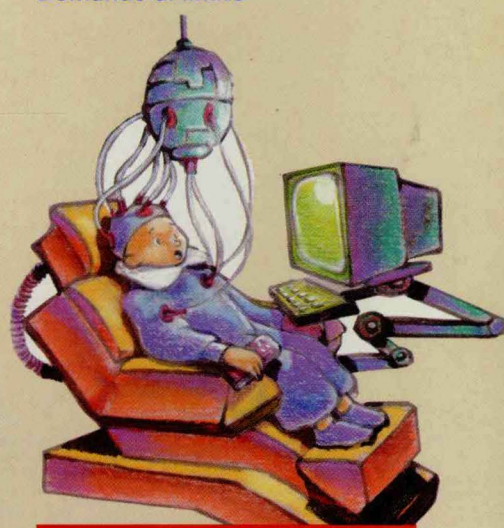
**del 37° Convegno
Nazionale CEM**

**Città di Castello
23-28 agosto 1998**



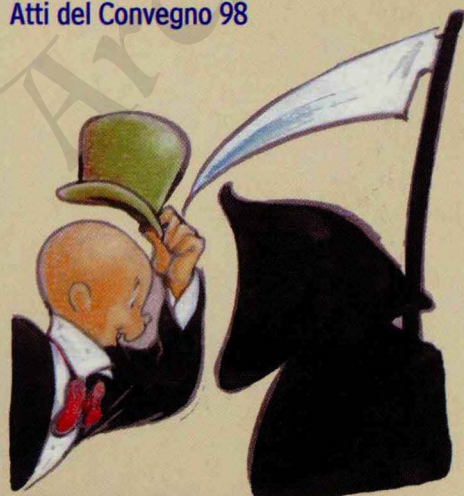
GENNAIO 1999

Limiti delle Religioni.
Verità e senso



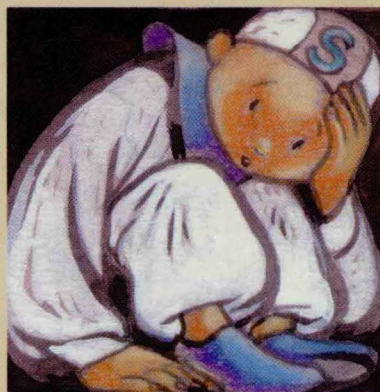
FEBBRAIO 1999

Limiti della Comunicazione.
Etica del silenzio



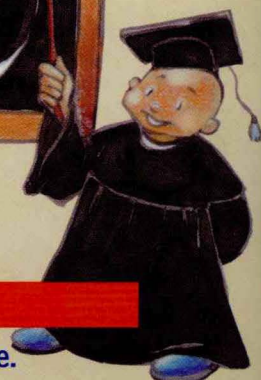
MARZO 1999

Limite rimosso: La Morte.
Etica della finitudine



APRILE 1999

Limiti del Tempo e dello Spazio



MAGGIO 1999

Limiti dell'Educazione.
Educazione al limite