

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

GENNAIO 99

Spedizione in A.P. 45%
Art 2 - Comma 20/b - legge 662/96
Filiale di Brescia
Anno XXX - n. 1 Gennaio 1999
Via Piamarta 9 - 25121 Brescia

cem Mondialità

Mensile di educazione interculturale

Limiti
delle
Religioni.
Verità e senso

Una svolta
"metodologica"
per salvare la scuola

New Age

Alle radici
dell'Educazione
interculturale

Ruben Alves:
Dimenticarsi di Dio



LITTLE MEMO ALLE PORTE DEL PARADISO

FINALMENTE
A CASA!



IL VIAGGIO
E' STATO
LUNGO!
SONO CO-
SI' STAN-
CO!



NON VEDO L'ORA DI
RIPOSARMI IN
SANTA PACE!

DOVE AVRO' MES-
SO LA CHIAVE?



DIO MIO!
NON RICORDA-
VO DI AVERNE
PORTATE COSI'
TANTE!...



PROVIAMO
QUESTA...



ACC!
NON GIRA!



FORSE QUEST'ALTRA



ROBA DA
MATTI... S'E'
PIEGATA!



QUESTA LA ESCLUDEREI!...



QUESTA
POI!



Come se Dio esistesse

el 1969 approdavo a Taiwan. Dopo due mesi, mi ritrovavo disorientato, incapace di progredire nell'apprendimento della lingua e nella comprensione della cultura cinese. Prendo il coraggio a due mani e chiedo ospitalità alla famiglia Liou di Hsinchu. Si tratta di una bella famiglia patriarcale di 32 persone. Da bravi cinesi i Liou seguono le tre grandi religioni: taoismo, confucianesimo e buddismo. Mi ricevevano molto gentilmente anche se io sono il primo barbaro occidentale che varca la soglia della loro casa.

Dovevo rimanere ospite dei Liou per quindici giorni, in occasione del capodanno cinese. Ci rimasi per sei mesi. Quando mi disponevo a partire, chiesi al vecchio capofamiglia Liou, il signor Huifeng, se gradisse sapere qualcosa sul cristianesimo. Disse che questo era un suo segreto desiderio. Mi concentrai come per l'esame finale: di lingua cinese e di missiologia. Feci una sintesi della religione cristiana. Cominciai con Dio che crea il mondo, giù giù, fino all'incarnazione e alla parusia. Quando terminai ci fu un minuto di silenzio. Ero visibilmente nervoso: temevo di non essere riuscito ad esprimermi bene. Liou Huifeng finalmente aprì la bocca e commentò: "Non pensavo che gli occidentali fossero così puerili!". "Ecco, pensai, ho sbagliato tutto". Huifeng pareva riflettere a voce alta: "Stento a credere che gli occidentali tanto progrediti pensino a Dio come a un artigiano: presentare Dio che fa il mondo come un vasaio fa un vaso di argilla... questo disonora Dio e disonora il mondo". Tacque di nuovo; quindi continuò: "Dunque è per questo che gli occidentali non rispettano il mondo: lo ritengono un oggetto inanimato!". Adesso ero io ad essere curioso: "Com'è che i cinesi spiegano il mondo?". "Noi cinesi ci mettiamo con umiltà e sincerità davanti alla realtà del mondo e ci rendiamo conto che è un organismo di grandezza e età indefinite, un organismo vivo, che respira. Vivere al ritmo del respiro del mondo, in armonia, come parte di esso, questa è saggezza". Di fatto, il vecchio Liou ogni mattina praticava per quindici minuti il *Taichi chuan* proprio

道
德
經

Tao-tê-ching,
"Bibbia taoista"
attribuita a Laozi (Lao-tzu).

per prendere il ritmo del respiro dello yin-e-yang dell'universo. "E Dio?", domandai incalzando. "Dio? Ci sono cento motivi per dire che Dio esiste e cento per dire che Dio non esiste. Nasce un bellissimo fiore: Dio esiste. Un acquazzone distrugge un fiore appena sbocciato: Dio non esiste. Anche in questo gli occidentali non sono saggi: alcuni dicono: *Dio non esiste*; altri li contestano: *Dio esiste*; altri ancora giurano: *il mio Dio è vero e*

il tuo è falso. E si fanno guerra l'un l'altro in nome di Dio". "Vuol dire che non si riesce a sapere se Dio esiste?". "Lo afferma anche Laozi: *il Dio che dici, non è il Dio eterno*. Se anche c'è, non riesci a raggiungerlo con il discorso umano". "Siamo condannati al dubbio?". "Piuttosto è necessario decidere: o vivere come se Dio esistesse, seguendo il consiglio di Confucio; o vivere come se Dio non esistesse, seguendo il consiglio di Mao Zedong. Ma Confucio convince di più; il maoismo ha seminato la Cina di terrore". Fin qui Huifeng. Rimasi scosso. Non ripresi parola per sette giorni.

I miei amici mi chiesero: "Sei riuscito a spiegare il cristianesimo al vecchio Liou? L'hai convertito?"

Risposi: "Ho visto un dragone alzarsi in volo e toccare altezze a me sconosciute. Chi sono io per pensare di convertire il vecchio Liou?"

Il filo rosso che lega l'annata 1998-'99 della Rivista - il tema trattato nei dieci numeri (semi)monografici - è il limite, come realtà da

abitare (né carcere né utopia). Tra le istanze di "limite" non poteva mancare la religione. Il tema religioso riemerge, oggi, con nuovo dinamismo. Rimangono superati gli anni sessanta e settanta in cui i sociologi profetizzavano la morte di Dio e la fine imminente delle religioni. In questo numero di gennaio '99 trattiamo di religione, per le sue implicazioni con l'educazione, con gli educatori e gli educandi. Ma non entreremo nell'argomento dell'insegnamento della religione a scuola, come disciplina; resteremo più a monte, al problema esistenziale (perciò di valenza profondamente educativa).

sommario

Editoriale

Come se Dio esistesse

di Arnaldo De Vidi

Introduzione al tema

Limiti delle Religioni.
Verità e Senso

di Carlo Baroncelli

Punto di vista psicologico

Non c'è più religione

di Rita Vittori

Maschile-Femminile

a cura di D. Bazzini - M. Di Capita

Piccolo vocabolario interreligioso

New Age

di Brunetto Salvarani

Osservatorio internazionale

Alle radici dell'educazione
interculturale

di Carmel Camilleri

a cura di Alessio Surian

Esperienza di formazione

Accettare se stessi
per accettare l'altro

di Vincenzo Simone

Movimenti ed esperienze

I giornali di strada

di Laura Maria Presta

Materiali per la didattica

Interculturalità e riforma della scuola

Una "svolta metodologica"
per salvare la scuola

di Antonio Nanni

Scuola dell'infanzia Ierofanie del bambino

di Carla Sartori

Esperienza didattica a Carpi

Il valore delle differenze
reciproche

di Paola Sacchetti

Scuola media

Conoscere per rispettare

di Marinella Cigolini - Mariacristina Bonometti

Scuola superiore

Didattiche del Novecento.

Una scuola da smontare:
gli spazi

di Raffaele Mantegazza

Letteratura africana

Sembene Ousmane
ed il cambiamento sociale

di Claudio Economi

Musica - Pedagogia Musicale

Universali in musica
e mediazione interculturale

di Mauro Carboni

Al cinema con il mondo

Le onde del destino

di Lino Ferracin e Margherita Porcelli

Spazio CEM

a cura della Redazione

Bibliomondo

a cura della Redazione

La pagina di... Rubem Alves

Dimenticarsi di Dio

cem Mondialita

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, Manantonietta 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 Noberini, 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, Pino Gulia (Caritas Italiana).

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



Visitateci al sito internet
www.saveriani.bs.it/cem

Le fotografie sono di Agostino Carlesso (Archivio Cem). Nel disegno di copertina, Silvio Boselli ricorre al vocabolario esperanto, "La Vero" significa La Verità.

LIMITI delle RELIGIONI. Verità e Senso

di CARLO BARONCELLI

Le "religioni" non hanno il monopolio della religione. (R. Panikkar)



Il dialogo tra religioni è oggi inevitabile e necessario. L'incontro/scontro globale tra popoli e culture comporta ovviamente l'incontro/scontro delle rispettive religioni. Questo evento epocale scuote l'Occidente: da una parte esso è secolarizzato e disincantato, ammalato - e al contempo spaventato - dal potere della propria "tecnoscienza"; dall'altra, esso è attraversato da fermenti e bisogni che si esprimono in una sorta di rinascita del senso religioso: una religiosità diffusa, spesso stemperata e fortemente sincretica. Completano il quadro l'emergere sempre più prepotente dei fondamentalismi religiosi. La situazione è tale da rendere impossibile immaginare gli sviluppi ma, accanto ad aspetti negativi, si presenta ricca di aspetti potenzialmente positivi e fecondi.

Oggi più che mai, come ci ricorda Panikkar, sarebbe un grave errore pensare di essere - quand'anche come collettività - autosufficienti.

Atteggiamenti di fronte al dialogo

Può forse essere utile riportare una breve descrizione di quelli che Raimundo Panikkar considera quattro atteggiamenti che è possibile assumere di fronte al problema del dialogo religioso indicandone, nel contempo, alcuni tratti problematici.

L'esclusivismo (la mia e basta): questo atteggiamento è caratterizzato dal fatto che certi credenti considerano la propria religione come unica espressione della verità universale, di conseguenza ogni altra affermazione o tradizione religiosa che si ponga in contrasto con la propria viene dichiarata falsa. Difendere la propria religione come assoluta è come difendere i diritti di Dio. Secondo Panikkar, questa posizione porta con sé, oltre all'ovvio pericolo dell'intolleranza e del disprezzo degli altri, anche "l'intrinseca debolezza di assumere una concezione della verità puramente logica" e ingenuamente acritica.

L'inclusivismo (la mia abbraccia tutto): constatando l'impossibilità di fatto di rinchiudersi in uno "splendido isolamento" che rifugga un confronto inevitabile, è possibile sostenere la posizione per cui la propria tradizione religiosa include, a livelli differenti, tutto ciò che c'è di vero, ovunque esista. Ovviamente questa forma di universalismo deve evitare di scendere troppo su contenuti specifici per evitare continue contraddizioni. Inoltre, in questa posizione, sono insiti un atteggiamento di superiorità e di paternalismo (nell'aver il privilegio di questo punto di osservazione talmente elevato da poter abbracciare tutto), nonché il rischio di cadere continuamente in contraddizioni logiche nel momento in cui ci dobbiamo confrontare con i "dettagli" delle varie tradizioni.

Il parallelismo (tutte verso una stesso fine): in quest'ottica, tutte le religioni, qualunque siano i loro itinerari specifici, corrono parallele tra loro per incontrarsi (con metafora geometrica)

soltanto alla fine dei tempi (nell'*eschaton*). Questa posizione è tollerante, non giudicante, evita il sincretismo, ma (sempre secondo Panikkar) "sembra andare contro l'esperienza storica, la quale mostra che le tradizioni umane e religiose del mondo sono in generale emerse da reciproche interferenze, influenze e fecondazioni". Inoltre ammette la fondamentale autosufficienza delle diverse tradizioni religiose e "divide la comunità umana in compartimenti stagni".

L'interpenetrazione (la mia tra le altre): assumendo questa posizione, ci avviciniamo con interesse alle tradizioni "del nostro vicino" e cominciamo a scoprire "quanto l'altro sia implicato in ciascuno di noi e viceversa". Emerge la possibilità che l'altra religione possa essere complementare alla nostra. Le diverse religioni, allora, sono impensabili isolatamente, non esistendo che in relazione le une con le altre. La difficoltà alla quale è esposta questa posizione viene così espressa da Panikkar: "Siamo noi così sicuri di questa interpenetrazione? Tra il Karma e la Provvidenza c'è interpenetrazione o esclusione reciproca? Su quali basi si può stabilirlo?"

Malgrado questi aspetti problematici, Panikkar ritiene che quest'ultimo sia l'atteggiamento che più di altri apra prospettive e si presti ad una possibile crescita spirituale dei soggetti in dialogo, in un processo di reciproco arricchimento, considerato che "il fatto religioso *ultimo* non risiede in una dottrina e neanche in una coscienza di sé individuale".

Una distinzione opportuna

Spesso sentir parlare di dialogo religioso ci rimanda all'idea di un incontro ufficiale tra rappresentanti di diverse religioni oppure alla necessità di studiare le dottrine di altre tradizioni religiose. Questo è ciò che Panikkar chiama dialogo **inter-religioso**. In questa prospettiva, l'altro è solamente un mio interlocutore dialettico e "il dialogo non oltrepassa i limiti della sociologia".

Il dialogo **intra-religioso** si colloca ad un livello più profondo del precedente configurandosi come un "dialogo dialogale", caratterizzato dal riconoscimento dell'altro in quanto soggetto, in quanto tu, e non soltanto come non-io. Questa scelta è sicuramente più difficile, dolorosa. Implica, infatti, un doppio, inevitabile, riconoscimento: dell'altro in quanto non-io e dei nostri limiti individuali. Questa forma di dialogo ci chiama direttamente in causa, è un dialogo che si svolge dentro la nostra stessa persona e che "le toglie la maschera di personaggio religioso all'interno della sua tradizione". È un dialogo che diventa esso stesso itinerario religioso, con tutto il travaglio e lo smarrimento che ciò comporta. Un dialogo nel quale la ricerca della salvezza personale passa attraverso l'accettazione dell'insegnamento che l'altro può darci. "Si partecipa a questo dialogo non soltanto guardando verso l'alto, o indietro, ma anche orizzontalmente, verso il mondo degli altri uomini". Le due forme di dialogo non si escludono, ovviamente, ma un dialogo interreligioso che voglia dirsi reale non può non accompagnarsi a quello intrareligioso.

Un dialogo autenticamente religioso non è una "conversazione da salotto", mette in conto il "rischio" di una modifica dei nostri orizzonti più profondi e personali. Ed è proprio al livello di queste "profondità" che sarà possibile incontrare effettivamente l'altro: non, quindi, mettendo da parte la mia fede ma proprio a partire da questa potrò incontrare e comprendere il mio interlocutore, la sua altrettanto profonda esperienza religiosa. Una volta intrapreso questo radicale cammino non sarà più possibile mantenere posizioni di supe-

riorità, opinioni precostituite, non sarà possibile prevedere l'esito, il fine del cammino stesso.

L'altro potrà realmente essere incontrato solo "all'incrocio delle strade, fuori dalle mura", né la mia casa, né quella del mio vicino possono divenire luogo d'incontro effettivo. Sarà necessario abbandonare la riva sicura per inoltrarsi in mare aperto: solamente quando ogni traccia di terra scomparirà

alla vista, quando sotto di me non vedrò altro che un nero abisso, solo allora potrà avvenire l'incontro, il mutuo riconoscimento, l'arricchimento reciproco. Solo allora si avrà una vera crescita, (crescita che significa sì continuità e sviluppo, ma anche "trasformazione e rivoluzione"), una nuova spirale andrà ad aggiungersi alle precedenti provocando un ulteriore sviluppo

dell'esperienza e della coscienza religiosa.

Un'occasione per l'Occidente

In quest'ottica, pensiamo che oggi i tempi possano essere maturi per avviare un dialogo profondo con le grandi religioni orientali. Questo incontro tra occidente e oriente potrebbe rappresentare un'occasione unica di crescita, di rigenerazione e di mutua fecondazione. Oggi che, come ricorda Panikkar, "la tradizione cristiana occidentale sembra essersi svuotata, esaurita, quando tenta di dare al messaggio cristiano una espressione significativa per il nostro tempo"², accostarsi a religioni dove "l'illusione è chiamata per nome, senza falsi pudori, e viene estesa a ogni realtà"³, potrebbe essere un forte stimolo affinché un nuovo cammino ven-

Il sole sfolgora e ci manda il suo calore;
la luna si leva nel suo splendore;
cade la pioggia, quindi il sole torna a brillare.
Ma l'occhio di Dio sta al disopra di tutte
queste cose;
e nulla Gli è nascosto.
Che tu sia in casa o in riva all'acqua,
oppure nel più folto degli alberi,
sempre, ovunque, Egli è sopra di te.
Tu pensi di prevalere su un orfano,
e insidi i suoi averi e lo inganni,
e dici a te stesso: nessuno mi vede.
Rifletti: tu sei sotto l'occhio di Dio.
Egli un giorno ti darà ciò che ti spetta,
perché hai pensato nel tuo cuore:
è solo un orfano, è solo uno schiavo,
Dio ti darà un giorno quel che ti spetta,
non oggi, non oggi, non oggi...

Inno degli Akan, Africa

ga intrapreso: "il vuoto metafisico dell'occidente potrà incominciare ad articolare nuove domande". Nelle tradizioni orientali grande importanza è assegnata all'esperienza religiosa personale: ciò potrebbe far riscoprire all'occidente il significato, la forza e la profondità degli insegnamenti dimenticati dei grandi mistici (e penso soprattutto a Meister Eckhart'). Potrebbe anche rappresentare un invito ad abbandonare le dinamiche di dominio e di potenza veicolate dalla tecnoscienza per, finalmente, ri-trovare, riappacificarsi con la nostra esperienza, con il nostro essere *qui-e-ora*, parte di un pianeta sofferente. Il filosofo zen giapponese Daisetz T. Suzuki, commentando il contrasto fra l'interpretazione occidentale e quella orientale del mistero del rapporto tra Dio, uomo e natura, ha osservato come nella visione biblica "l'uomo è contro Dio, la natura è contro Dio, e l'uomo e la natura sono l'uomo contro l'altra"⁵. Nella concezione orientale l'uomo non esiste fuori dalla natura: "la natura è il cuore da cui noi proveniamo e verso il quale tendiamo".

Non si tratta certo di riesumare orientismi di facciata o cedere al richiamo superficiale delle mode correnti, ma riconoscere che "i grandi problemi religiosi passano e attraversano tutte le grandi religioni e hanno ripercussioni analoghe in tutti gli ambiti religiosi"⁶. Per questo Terrin propone l'idea di "dialogo nascosto", un dialogo lontano dai clamori dottrinali, attento invece alle risonanze e agli echi. ■

¹ L'analisi di questi quattro atteggiamenti, così come i concetti di dialogo inter- e intrareligioso, sono tratti da Panikkar R., *Il dialogo intrareligioso*, Cittadella Editrice, Assisi 1988. (Per ragioni di spazio abbiamo ommesso i riferimenti delle numerose citazioni, n.d.r.).

² Panikkar R., op. cit., p.145.

³ Terrin A.N., *Il respiro religioso dell'oriente. Luoghi d'incontro con il cristianesimo*, Dehoniane, Bologna 1997, p.7).

⁴ Sulla riscoperta della "via mistica" del cristianesimo leggi Watts A., *Il Dio invisibile. Cristianesimo e misticismo*, Bompiani, Milano 1995

⁵ Citato in Campbell J., *Tra oriente e occidente*, Mondadori, Milano 1996, p.80.

⁶ Terrin A.N., op. cit., p.10

BIBLIOGRAFIA SCELTA TEMATICA

Knitter P.F., *Una terra molte religioni. Dialogo interreligioso e responsabilità globale*, Cittadella Ed., Assisi 1998

Il teologo Knitter ci pone di fronte ad una realtà che troppo spesso noi abitanti delle ricche province del nord del mondo tendiamo a rimuovere: la realtà della sofferenza che attanaglia milioni di esseri umani. Partendo dalla svolta paradigmatica del Concilio Vaticano II, là dove vengono riconosciute le possibilità di salvezza, il valore e le virtù delle religioni non-cristiane, Knitter "ha sviluppato una critica decisiva di tutti i tipi di teologia cattolica e protestante che, direttamente o indirettamente, sono ancora intrappolate in una teologia esclusivistica della missione" (dalla Presentazione di H. Kung). Per l'autore ci troveremmo davanti ad un "Rubicone" teologico: il dialogo religioso perderebbe ogni credibilità morale concentrandosi solo sull'aspetto intellettuale o spirituale, astruendo dalla miseria sociale e dalla sofferenza patita da milioni di persone. Il dialogo perde di significato se non è condotto "sul posto", contestualizzato, frutto di un incontro personale con coloro che non solo seguono percorsi religiosi e culturali diversi ma sono anche immersi in condizioni socio-economiche diverse. Parafrasando il proclama della teologia della liberazione, Knitter afferma che "il dialogo è sempre un secondo passo", il primo passo essendo rappresentato da "un comune sforzo pratico di rimuovere la sofferenza eco-umana". Il dialogo, a questo punto, non può non sollevare i temi di un'etica globale e di una responsabilità globale. "Le religioni del mondo, invece di disegnare delle linee divisorie tra loro, debbono affermare la propria responsabilità a lavorare congiuntamente per una giustizia più completa, una pace più profonda e una relazione più sostenibile dall'ecosistema" (dalla Presentazione).

AA.VV., *Monachesimo tibetano in dialogo, An Veritas Ed./Istituto Studi Asiatici*, Roma 1995

In Occidente le ragioni per il dialogo con il buddhismo non mancano: in Inghilterra i centri buddhisti sono un centinaio; in Francia si stimano 600.000 buddhisti; in Italia questa religione è presente con le tradizioni Zen, tibetana e theravada per un totale di una dozzina di centri. Il testo prende le mosse dal Vaticano II che, parlando del buddhismo afferma che "in esso viene riconosciuta la radicale insufficienza di questo mondo materiale e si insegna una via per la quale gli uomini, con cuore devoto e confidente, sono capaci di acquistare lo stato di liberazione perfetta e di pervenire allo stato di illuminazione suprema per mezzo dei propri sforzi e con l'aiuto ve-

nuto dall'alto" (Nostra Aetate, n.2). Il Card. Lourdusamy, in occasione della II Assemblea plenaria della federazione delle Conferenze episcopali asiatiche tenutasi a Calcutta nel 1979, ebbe ad affermare che "l'Asia può e deve aiutare i cristiani a recuperare il senso del valore che ha il tempo consacrato alla preghiera, il significato del silenzio, in un mondo che vive sotto il fascino della frenesia e del baccano".

Dalai Lama, *Incontro con Gesù. Una lettura buddhista del Vangelo*, Mondadori, Milano 1997

Sua Santità Tenzin Gyatso venne invitato a Londra nell'auditorium del Middlesex, nel settembre del 1994, a commentare per la prima volta i Vangeli davanti ad un pubblico costituito da cattolici romani, anglicani e protestanti appartenenti alla Comunità Mondiale per la Meditazione Cristiana. Gli vennero sottoposti otto brani delle Scritture, fra cui il Discorso della montagna, le Beatitudini, la parabola sul seme di senapa e il regno di Dio, la Trasfigurazione e la Resurrezione. Introducendo il seminario, il Dalai Lama, oltre a riconoscere l'importanza della discussione sulle diversità e sulle analogie tra le diverse tradizioni religiose e la necessità dell'incontro tra i capi delle stesse, dichiarò a proposito dei conflitti tra religioni: "nella mia esperienza, il metodo più efficace per eliminare questi conflitti è di stare a stretto contatto con persone di diverse fedi e comunicare con loro non soltanto a livello intellettuale, ma tramite più profonde esperienze spirituali. È un metodo molto efficace per sviluppare l'intesa e il rispetto reciproci".

Golser K. (a cura), *Religioni ed ecologia. La responsabilità verso il creato nelle grandi religioni*, Dehoniane, Bologna 1995

Oggi che la tecnoscienza ha a disposizione strumenti talmente potenti di manipolazione e di alterazione irreversibile dell'ambiente, le religioni non possono esimersi da una riflessione sulla loro posizione e sulle loro responsabilità di fronte alla Creazione. Dalle religioni (pensiamo in particolar modo alle religioni di certi popoli nativi: indiani d'America, indios, aborigeni australiani) possono venire contributi per ritrovare quel senso di appartenenza, di armonia, di sacralità della natura dalla quale ci siamo allontanati, ammalati dalla potenza schematica e quantitativa della scienza moderna. Il volume raccoglie saggi sulla concezione della responsabilità verso il creato nelle grandi religioni: ebraismo, cristianesimo, islam, induismo, buddhismo e taoismo.

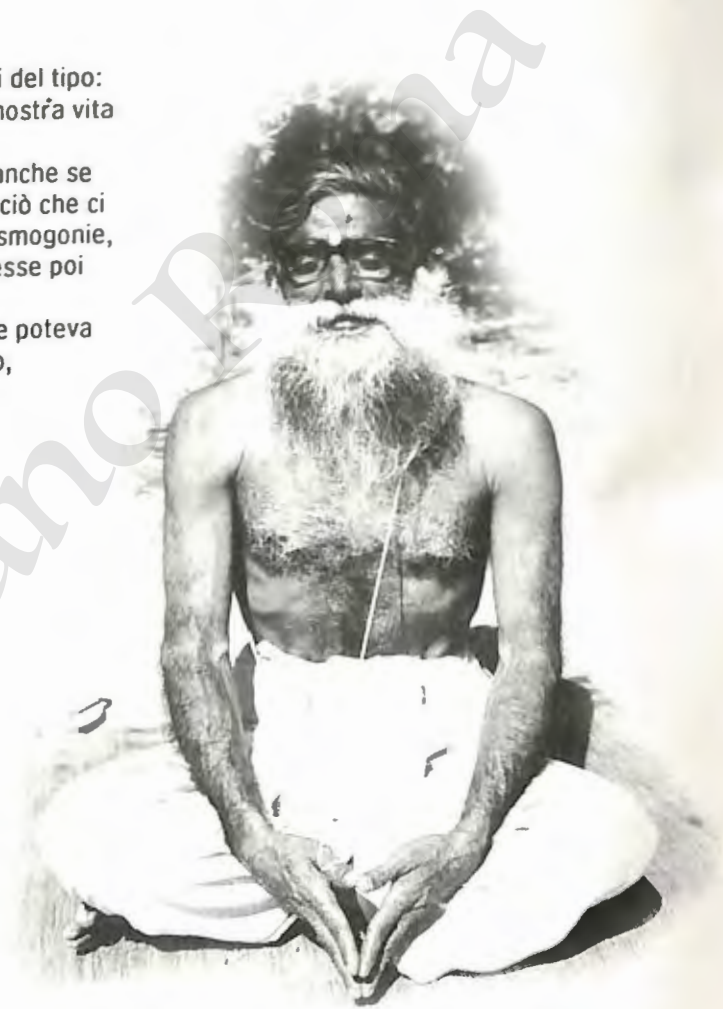
Uno dei bisogni del genere umano è quello di rispondere ad alcune domande essenziali del tipo: chi ha creato noi e tutto ciò che ci circonda? Cosa c'è dopo la morte? Che senso ha la nostra vita o le nostre vite? Perché siamo nati? E così via.

Queste sono domande che non solo i popoli, ma anche ogni bambino comincia a farsi, anche se non sempre le verbalizza o le esprime tramite il linguaggio. Di fronte alla immensità di ciò che ci circonda e alla nostra finitudine, lo sforzo di tutti i popoli è stato quello di elaborare cosmogonie, mitologie che potessero costruire scenari significanti, grazie ai quali ogni persona potesse poi attingere quando cominciava a porsi una serie di problematiche esistenziali.

Le religioni hanno poi tentato di costruire un ponte tra il visibile e l'invisibile, tra ciò che poteva essere sotto il controllo umano e ciò che rappresentava l'imponderabile, lo sconosciuto, percepito però come molto più potente del genere umano.

NON C'E' PIU' RELIGIONE

di RITA VITTORI



L'atteggiamento fondamentalista

In breve si può dire che le religioni possono anche essere viste come un'organizzazione complessa del rapporto tra il mondo umano (profano nel senso di fuori dal tempio) e quello sacro (nel senso di spazio delimitato per il rapporto con la Divinità). Ogni religione ha poi codificato una visione del Dio e del suo rapporto con l'uomo (organizzata in una serie di rituali, spazi e tempi di culto che le hanno differenziate) in base anche al periodo e contesto storico in cui si sono divulgate.

A noi ora non interessa la loro storia o i loro contenuti, ma alcune dinamiche che fanno sì che le religioni possano diventare un "oggetto" di violenza e di dominio: i cosiddetti "fondamentalismi" sono presenti in ogni religione intesa come sistema di credenze intorno al rapporto con la divinità; come, d'altro canto, esistono fondamentalismi ideologici che innescano le stesse dinamiche.

Un primo elemento del fondamentalismo è dato dal concetto di *verità*. Nel momento in cui una religione fonda la propria identità su tale concetto, implica una certa *esclusività*. Infatti la logi-

ca della verità sottende quello di *falsità*, suo opposto; per cui se una religione è vera, le altre dovranno per forza essere *false*.

Un credente, allora, se ritiene vera la propria religione non può ritenere vera anche quella contraddittoria alla sua. Questo perché una caratteristica di tutti i sistemi culturali, inclusi le religioni, è che tendono ad *assolutizzare* e a rendere universali i valori su cui si fondano. Di conseguenza ogni individuo che cresce nell'ambito di un determinato sistema religioso ritiene che le proprie credenze religiose, che hanno poi una diretta influenza sui modi di vivere,

pensare, ed agire, non siano *relative*, bensì le uniche "vere".

E se una determinata tradizione religiosa pretende di offrire un contesto universale per la verità, qualsiasi affermazione contraria o diversa dovrà risultare necessariamente *falsa*.

Da ciò deriva l'*autocentrismo*, altra caratteristica di questo modo di vedere, cioè la tendenza a porsi al vertice della scala di valori usata per giudicare le altre religioni.

Così un cattolico come un musulmano dirà che ogni verità cattolica o musulmana è la vera verità religiosa, cioè assoluta perché si rifà a un Dio o Valore assoluto e consacrare la vita ad esso è rendere la vita degna di essere vissuta. Questo atteggiamento porta con sé una certa dose di intolleranza e di disprezzo nei confronti di chi appartiene ad altre tradizioni religiose: diventa poi conseguente il pensiero che occorra "salvare" gli "infedeli" dalla cecità o dalla strada sbagliata per cui diventa

to di difenderla da tutto ciò che possa modificarla. Se poi si arroga il diritto di essere i soli a possedere l'unica interpretazione delle leggi divine, ecco delinearsi una relazione totalmente asimmetrica tra sacerdoti e comunità dei credenti, dove il "potere" inteso come "possibilità" è tutto in mano ai primi. I credenti possono solo seguire i dettami del clero, pena varie forme di condanna e esclusione dalla comunità stessa.

Le relazioni tra stati e chiese

Molte religioni si sono date un'organizzazione temporale che in qualche modo è entrata in rapporto con il potere politico in modi differenziati, a seconda dello spazio geografico e del tempo storico.

La storia ne è piena di esempi, che non è il caso di citare per mancanza di spazio. Ogni paese e ogni epoca ha segnato un modo caratteristico di considerare i rapporti tra il potere politico

ligione di Stato, i sacerdoti erano stipendiati dallo Stato stesso e i vincoli politici-religiosi a cui la comunità era costretta erano fortissimi. In questi casi la religione diventa un potente mezzo di identità collettiva, e spesso anche un elemento attivo per fomentare il nazionalismo. I vantaggi di questo legame sono evidenti: sia gli Stati che le Chiese riescono ad ottenere un maggiore consenso con una minore energia. Una situazione opposta la troviamo nei casi in cui la Chiesa è eliminata in modo più o meno completo dallo Stato, come nel caso degli ex Paesi comunisti. Anche qui abbiamo casi di politica di eliminazione totale come in Albania, prima repubblica democratica popolare ufficialmente atea, oppure di maggiore o minore tolleranza nei confronti delle varie Chiese. In questo caso, la religione ha costituito un nucleo importante per organizzare l'opposizione e la resistenza.

Infine troviamo Stati, come la Francia, dove esiste una separazione netta tra Stato e Chiesa; in altri casi tale separazione risulta ambigua dall'esistenza di concordati, che in qualche modo decretano un'influenza della Chiesa sullo Stato.

In quanto organizzazione, ogni Chiesa si comporta nello stesso modo di un'altra organizzazione: cerca di estendere la propria influenza, di radunare, controllare e gestire tramite i suoi codici l'ambiente circostante. Quindi il fine di ogni Chiesa è quella di continuare ad esistere nel tempo anche resistendo alle influenze reciproche, in modo da avere l'egemonia su un territorio il più esteso possibile.

Una meta, molte vie

Il rischio di continue crociate, lotte religiose è molto vivo in questo momento, perché molte tradizioni religiose si incontrano nello stesso territorio e ognuna porta con sé fondamentalismi che rischiano di rendere difficile la convivenza reciproca.

Occorre allora da una parte recuperare una visione più antropologica delle varie forme religiose, in modo da creare contesti ove la conoscenza reci-

LA CHIESA SI LASCIA SUPERARE

La Chiesa non può non essere conservatrice, se vuole restare fedele alla tradizione. Non ha il diritto di affermare oggi questo e domani quell'altro, a seconda degli interessi del progresso. Nessuna riforma religiosa, per quanto seria e profonda, si è mai adeguata al presente, ma ha avuto di mira il passato, ha teso verso le origini, verso gli inizi della fede, anche se si è confusa nella sua divulgazione. Ma, prescindendo pure da questa sua volontà di preservare una santità originaria, di rispettare un divino precetto, la Chiesa immancabilmente "si lascia superare" dagli avvenimenti, per portare sino a noi, restando fuori del tempo, l'aroma e il sapore dell'eternità. L'arcaicità del rito, con le sue forme cristallizzate, corrisponde e si assimila ad un cielo che non inclina a evolvere con la rapidità della storia. Questa naturale lentezza nel reagire al presente minaccia la Chiesa di immobilismo, di atrofia. Ma anche allora Essa è la mummia incorrotta che aspetta l'ora in cui le sarà detto: Alzati e cammina!... Perché non resti sorda all'appello...

Andrej Sinjavskij, *Pensieri improvvisi*, Jaka Book

meritevole colui che cerca di "convertire" alla propria strada.

Questo pericolo è maggiormente presente nelle religioni che si fondano su verità cosiddette "rivelate", perché la rivelazione si presuppone essere un rapporto diretto con il Dio rivelatore, il quale non può essere né smentito, né discusso, né modificato.

Ecco il concetto di "ortodossia" farsi avanti per conservare integro il corpus di rivelazioni date ad un certo popolo e tutelato spesso da una casta come quella sacerdotale che ha il compi-

come Stato (il profano) e il potere religioso come le Chiese (il sacro). Si può avere una compenetrazione totale come nel caso dello Stato teocratico, che fonda la propria identità su una verità rivelata e la sua organizzazione sulla legge divina. Negli Stati integralisti, ad esempio, da essa emana il potere esecutivo, legislativo e giudiziario custodito dai dotti, "teologi-giuristi" ai quali è affidato il ruolo di orientare l'azione dell'autorità politica.

Anche il Giappone ne è un esempio: infatti sino al 1945 lo Shinto era la re-

proca con le varie differenziazioni non dimentichi che il fine che accomuna ogni religione è quello di mettere in comunicazione l'umano con il divino, comunque esso sia immaginato, come trascendente o immanente, come risultato di continui sforzi personali o come dono ricevuto per grazia, ecc..

Tanti modi per raggiungere uno stesso fine, o per dirla con Panikkar, i sentieri per arrivare sulla montagna sono diversi, ma tutti portano allo stesso posto. Certo il seguirne uno impedisce di conoscerne in modo approfondito un altro; per questo grazie alla conoscenza del proprio sentiero si può aprire un dialogo con altri.

Ma per essere un vero dialogo, dice sempre Panikkar¹, l'incontro tra le religioni deve essere innanzitutto libero da ogni intenzione "apologetica" – cioè di dimostrare che quella religione possiede l'unica verità – e di conversione degli altri. Infatti ogni persona religiosa è in cammino, è un cercatore che spesso ha di fronte piste non battute, e che scopre la verità momento per momento, fatta di sforzo personale e che attinge

ad un tesoro affidato dai suoi antenati nella fede.

Tale dialogo non deve attingere ad un giudizio, bensì arrivare ad una comprensione reciproca fatta di ascolto che, mentre si svolge, conduce ad una conoscenza più profonda non solo dell'altra visione del mondo, ma anche della propria.

È attraverso la comparazione che avviene a livello anche inconsapevole quando si cerca di penetrare maggiormente nel mondo di un'altra tradizione religiosa, che si struttura questo processo di approfondimento della conoscenza di se stessi.

Tale comparazione se non cerca di creare gerarchie di valori, aiuta a percepire la parzialità delle varie visioni religiose come molteplici tentativi di avvicinarsi ai grandi misteri dell'esistenza.

È solo attraverso l'approfondimento reciproco che possono essere percepite le connessioni tra le risposte date in contesti diversi alle stesse domande. Senza contare che occorre anche distinguere tra i vari piani che entrano in

gioco (teologico, pratico, istituzionale), per evitare confusione.

Ci vuole forse ancora molto tempo prima che sorga una nuova teologia a partire dagli incontri orali tra seguaci di differenti tradizioni religiose. Perché forse, l'alchemia maggiore è data proprio dagli incontri che giornalmente a tutti i livelli si fanno, dove la persona reale costruisce nel tempo la possibilità di un linguaggio comune.

Anche qui la maggiore risorsa è il mutamento dell'atteggiamento che, prima dogmatico, assume poi la complessità e la ricerca continua come fondamento; il dogmatismo crea inseparabili fratture tra concetti contraddittori, ma complementari.

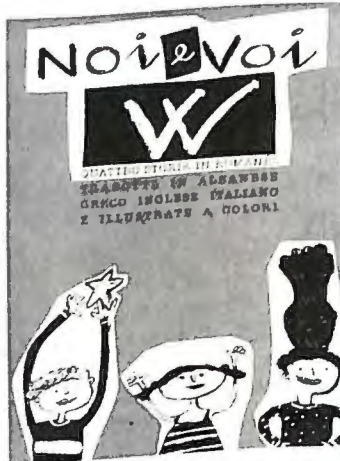
La scuola può diventare luogo di avvicinamento, di riflessione, di comparazione anche del dialogo interreligioso, nel senso che può aiutare a creare il desiderio, la curiosità di interrogarsi a vicenda per approfondire la propria identità religiosa. ■

¹ Panikkar, *Il dialogo interreligioso*, La Cittadella 1990

UNA STORIA SINTI - QUATTRO RACCONTI ROMANES

"Mio nonno era Jean De Bar, un sinto valcio, che in lingua nostra vuol dire "francese". Scese in Italia a piedi nel 1900..". Comincia così, subito dopo una foto di gruppo ed un colorato albero genealogico, la narrazione di Gnugo De Bar. Nelle cinquanta pagine di "Strada, Patria Sinta" ha raccolto cento anni di storia sua, "saltimbanco sinto" e della sua famiglia. Storia di "postoni" o "circo arena", circo all'aperto e di stagioni nei "circhi chiusi" prima, durante e dopo le due guerre mondiali: "Parte di questa storia mi è stata raccontata dai miei nonni e dai miei genitori; parte l'ho vissuta. Io la racconto perché è importante ricordare". Un testo raccolto da Luca Puggioli e illustrato, oltre che con foto d'epoca, da 42 tavole a colori di Antonella Battilani.

Quasi contemporaneamente sono stati pubblicati quattro racconti della tradizione rom in "Noi e voi W" che colpiscono ugualmente sia per la forza narrativa, sia per l'impaginazione originale e la bellezza delle illustrazioni a colori, in questo caso di Vittoria Facchini. I quattro racconti sono riportati in romanés, albanese, inglese e italiano e narrano di come realizzare desideri impossibili a prima vista, di immaginazione, di sogni. Il ricavato va a sostenere la scuola multietnica e l'ambulatorio che a Girokastra, in Albania, sono fra i progetti dell'Associazione medici volontari Tolbà. L'associazione ha sede a Matera (vico XX settembre 13, tel/fax 0835/333522) e dal 1991 "opera



stando attenzione alle narrazioni. (...) L'uso in classe di queste storie, l'esplorazione delle asperità della traduzione, la conversazione intorno ai temi e ai personaggi può costituire un'occasione preziosa per avanzare altre possibili interpretazioni e cogliere differenti punti di vista, ma anche per interrogarsi su come il complesso rapporto che lega l'essere umano alla cultura venga mediato dalla narrazione".

- ▶ Alexian Santino e Daniela Spinelli, *Noi e voi W - Quattro storie in romanés tradotte in albanese, greco, inglese, italiano e illustrate a colori*, con un'introduzione di Francesca Gobbo, illustrazioni di Vittoria Facchini, Tolbà, Matera, 1998 (lire 30.000, c.c. postale n. 10859759 intestato a Associazione Medici Volontari).
- ▶ Gnugo De Bar, *Strada, Patria Sinta - Cento anni di storia nel racconto di un saltimbanco sinto*, illustrazioni di Antonella Battilani, pag.64, Fatatrac, 1998.

Maschile-Femminile

a cura di DAVIDE BAZZINI - MARIANTONIETTA DI CAPITA

ara amica,
vorrei partire dal numero 45. "Nella lingua sacra per eccellenza, la parola *adam* (uomo) ha valore numerico 45 e la particella interrogativa *mem hey* (che cosa) ha lo stesso valore numerico 45. Da questa identità, i maestri delle scuole rabbiniche deducono che l'essere umano è colui che sa porre domande". Mi sembra che il limite, il limite più grosso dell'impronta *maschile* delle religioni stia nel tentativo di *istituzionalizzare* la domanda. L'idealismo, la disperazione, la scoperta, la volontà conoscitiva, la riottosa impresa che porta alla costruzione delle nostre parziali identità, l'ingenuità della fiducia e della fede, la percezione della sacralità e della trascendenza sono, credo, elementi primari e disaggregati ma sinceri e profondi di una religiosità che il maschile delle religioni tende ad inglobare, ad istituzionalizzare, a rendere previsti e prevedibili.

Ricordo, cara amica, una delle prime volte che mi sorpresi a pensare: alla scuola elementare, riforma e controriforma, erano l'argomento di una lezione della mia maestra. La cosa mi affascinava; ero Lutero, in quelle ore. Mi immedesimavo in quelle battaglie che percepivo come battaglie di giustizia, ne vedevo la coerenza con l'idea che io, bambino, mi ero fatto del *Gesù dei poveri* di cui mi raccontavano in famiglia, in parrocchia...

E poi, la sorpresa. La sorpresa, finanche la delusione di un bambino di otto anni, quando scopre che la sua Chiesa, la sua religione non sono quelle del suo eroe Lutero, ma bensì quelle dei suoi nemici. Ho poi scoperto i limiti del Protestantismo, ho avuto il tempo e la voglia di studiare e contestualizzare la storia delle religioni.

Ma quella religiosità primordiale, quel mio domandare della scoperta, della giustizia...

Il limite delle religioni è di incentivare un uomo al quale bisogna dare delle risposte, in-

vece che concepire l'uomo come colui che sa porre domande. La domanda, il dubbio, la ricerca, l'eterodossia, la diversità, la nostra artigianale sorpresa per il divenire e per il ricordare rischiano di essere marginalizzati e misconosciuti dalle religioni. Il nostro errore ed il nostro errare, il nostro movimento di piccoli viaggiatori nei cicli dell'aurora è schiacciato da una *maschile* religiosità che sembra avere scordato che Dio distrusse la Torre di Babele.

"Nella lenta progressione delle civiltà tra Oriente e Occidente, uomini esperti di edilizia e stanchi di migrare si ritennero definitivamente insediati in una vallata mesopotamica che il testo chiama Scin'ar. Vollerò costruire una città e in essa una torre la cui cima toccasse il cielo. (...) Allora Dio intervenne a moltiplicare le loro parlate per interrompere l'opera e disperdere gli operai. (...) Per essere chiamato con molti nomi Dio disfece la Torre, la grandezza posticcia di uomini ridotti a maestranze. Scelse di essere nominato in mille lingue perché non si esaurisse la ricerca. E' ancora lì, alla superficie del caos. (...) Gli uomini coltivano con ostinazione residua il sogno di una unica fabbrica che arrivi all'origine dell'infinita varietà. Dio demolì a Scin'ar la pretesa di ag-

quantare per via tecnica, di ingegneria, l'universo. Non ne siamo rimasti persuasi. La dispersione lì avvenuta delle lingue e delle fedi da parte di Dio costituisce prova di una provvidenza che non è stata ancora apprezzata".

In queste nostre città ricche di oggetti ma povere di tenerezza, in questa postmodernità di incalzanti paure, dove sono le religioni che accettano chi, per serietà e pudore, non osa dirsi credente? Dove sono le religioni che accettano i momenti istintivamente e sinceramente religiosi?

C'è una *componente femminile* che possa evitare il delirio *maschile* di religioni votate a normare, sindacare, giudicare, rimuovere la nostra caotica umanità anziché accettarla, ascoltarla, sostenerla?



aro amico,
non so se riuscirò a cogliere e a far fruttare la tua provocazione... Mi trovi in un momento in cui, come si dice, "mi sono cadute le braccia"... *"La Chiesa non è una democrazia"*... è come dire che Dio è padrone e non padre; è come rinnegare tutte le immagini così tenere di Dio madre.

Mal si concilia questa rigidità con la divina maternità di Dio che partorisce e allatta i suoi figli; che li cura e li veste, li aiuta e li educa. Li tiene sotto le sue ali come una chiocchia, insegna loro il volo come mamma aquila.

Come può una buona madre, come possono un buon padre e una buona madre impedire ai figli di crescere, di interagire con loro? Come possono impedirsi di crescere e cambiare al loro fianco? Come possono restare impassibili, come possono reagire semplicemente ribadendo la loro verità, al grido dei figli e delle figlie che si dibattono alla ricerca di un senso? Come possono non fermarsi a riflettere sul fatto che "non sta funzionando"? Quanta fragilità intravedo in tanta durezza!...

Sto andando a ruota libera... e ho un sacro timore nel muovermi a modo mio su questo che sento un terreno di cristallo (...vedi? Ci sono riusciti a metterci paura!!).

Per il mio professore di teologia fondamentale, (ebbene, sì!, anch'io ho fatto i miei studi...) il teologare è un *"lavoro dell'intelligenza"* e il lavoro teologico deve *"tenere conto della forma storica"* in cui *"questa intelligenza vive"*.

Come mi aveva fatto bene, come era stata illuminante questa definizione; mai mi ero sentita, in quanto donna pensante, così parte della mia Chiesa!

Il solo fatto di pensare, chiedermi, dubitare, rispondermi, mi metteva in stretto contatto con il divino e, pensavo, con la mia religione, la mia Chiesa così interessata al mio riflettere, al mio sentire, al mio intuire...

Dai miei appunti dell'epoca: "Fare Teologia: è l'ansia profonda di verità che l'uomo porta in sé e che si fa domanda, si fa sguardo verso il mistero infinito e verso tutta la vi-

ceda storica, in quanto può essere in qualche modo in rapporto con questo mistero infinito; è il desiderio profondo di un punto di appoggio nella vita che trova una forma e una sua figura nei riguardi di ciò che sta oltre noi; la tensione più originaria e centrale dell'uomo che trova la strada per applicarsi e trova la meta dove *provvisoriamente* placarsi; l'amore verso Dio che si fa sguardo, che si fa scambio, che si fa intrattenimento; la nostalgia che diviene movimento e cammino affettivo; lo stupore che diviene parola o almeno balbettio; la paura che si trasforma in un tentativo di vedere per trapassare nella libertà (paura = prendere coscienza che non si tengono le briglie di tutto); la tristezza metafisica dell'uomo che si fa lotta e non si arrende; è la fede, come "sì al mistero ineffabile e a tutta la vita che vuole rafforzarsi, fondarsi, crescere; la fede come scoperta che vuole vedere più e meglio; la fede come incontro che si fa abbraccio più vivo, veritiero e intenso; è la presenza di Dio in noi che si espande nei meandri di tutto l'essere che può investire tutti gli atteggiamenti e tutte le scelte; diviene l'orazione che adora, invoca, costruisce la liturgia; la quiete *in Domino*".

Questa relazione è molto più che democratica: sono il padre e la madre che non smettono di stupirsi di fronte al miracolo del figlio e della figlia che esplorano e che crescono.

Si tratta di una fiducia senza limiti! Si tratta di riprendere contatto con il sogno stesso di Dio.

"Il sogno di Dio ci sembra così lontano da quello che da secoli raccontiamo ai popoli dove egli appare più come il Dio della dipendenza economica e quindi religiosa che della liberazione, dell'annuncio ai poveri e agli oppressi. Il Dio che scioglieva la lingua dei muti perché fossero i suoi teologi e apriva il cammino alle donne perché fossero maestre (Mc 7,31-36; Gv 4,1-42)"⁴.

¹ V. Ramey Mollenkott, *Dio femminile. L'immaginario biblico di Dio come donna*, Messaggero, Padova 1993

² A. Potente, *Raccogliere i frammenti. Dalla teologia missionaria alla teologia contestuale*, Antarem, Roma, 1995

³ C. Renzetti in *Animazione Sociale*, n.8-9 Agosto - Settembre 1998, pag. 77

⁴ E. De Luca, *Il dono delle lingue in Una nuvola come tappeto*, Feltrinelli, Milano 1994

NEW AGE

di BRUNETTO SALVARANI



"Questo secolo è al termine e le ideologie versano in gravi condizioni. Non esiste più una rappresentazione globale del mondo che possa essere rassicurante. L'ideale rivoluzionario ha perso ogni credito, quello socialista è crollato, il razionalismo tecnocratico ha mostrato i propri limiti, mentre il liberalismo non ha saputo offrire una visione coerente dell'uomo e del suo destino. Stiamo assistendo alla fine delle filosofie della Storia, e in particolare della teoria laicizzata della provvidenza ereditata dal secolo dei Lumi, e che era chiamata "filosofia del progresso". Da queste rovine è sorta la New Age, la Nuova Era, come a voler ricordare che la società ha orrore del vuoto. La New Age sarà dunque l'ideologia del XXI secolo? (Michel Lacroix)

Sembra ormai definitivamente tramontato il paradigma (che fino a qualche anno fa appariva particolarmente consolidato) "più modernità, meno religione". Anzi: nella stagione della mondialità e dell'interdipendenza planetaria, tempo di profondi rivolgimenti e altrettanto vistose contraddizioni, sta contemporaneamente risorgendo un consistente bisogno religioso, e nello specifico di una spiritualità che tenga insieme in un unico abbraccio, "olisticamente", tutti gli esseri viventi. Il termine che sta prevalendo, per

indicare tale situazione, è quello di *New Age*, vale a dire – in inglese, naturalmente, lingua della koinè culturale mondiale – "Età Nuova", che trae la sua forza, presumibilmente, proprio dalla sua indeterminatezza, da una vaghezza che ben si adatta allo sfuggente pensiero della post-modernità. Lo si ritrova, con sempre maggiore frequenza, nei titoli e nei servizi dei settimanali patinati, nelle interviste ai cosiddetti "Vip" immancabilmente convertiti al generale clima spiritualista, nelle analisi di tanti fenomeni editoriali e musicali di straordinario successo popolare:

basterebbe citare i nomi di scrittori quali il James Redfield della *"Profezia di Celestino"*, il Paulo Coelho de *"L'alchimista"*, il gesuita indiano Anthony De Mello (*"Il canto degli uccelli"*, *"La preghiera della rana"*, ecc.), ma anche quelli dei musicisti F. Battiato, ed Enya, per non dimenticare i frequenti richiami presenti in alcuni fumetti "cult" nel nostro mondo giovanile quali il Martin Mystère di Alfredo Castelli e il Dylan Dog di Tiziano Sclavi. E sarebbe sufficiente questo striminzito elenco per elencare l'estrema difficoltà di definire la (o "il": persino

il genere, in italiano, è fluttuante...) New Age, per la quale solitamente si scomodano metafore come "labirinto", "nebulosa", "supermarket", e così via.

Una coscienza spirituale e planetaria

Si tratta, in effetti, di una categoria assai elastica, che comprende elementi, fra i quali (seguendo Dobroczynski 1997, pp. 3-5): l'interesse approfondito per la salute personale e per una elevata qualità della vita; l'appartenenza a comunità che si occupano di differenti varianti delle pratiche occultistiche e parapsicologiche; il fascino del misticismo nonché la pratica di tradizioni "iniziatiche" dell'Occidente ma soprattutto dell'Oriente; il risveglio di una coscienza ecologista e femminista. Lungo è altresì il numero dei personaggi storici illustri

che in parecchie guide alla New Age vengono presentati come precursori o simpatizzanti ante litteram del movimento, da filosofi antichi come Eraclito e Plotino a monaci medievali come Ildegarda di Bingen e il domenicano Meister Eckart, da mistici come Jakob Bohme a poeti come William Blake, fino ad uno scrittore difficilmente catalogabile come lo statunitense ottocentesco Henry David Thoreau. Dal punto di vista sociologico, si può evidenziare che è la prima volta che un movimento a carattere largamente popolare tiene conto dell'esigenza nell'uomo di una dimensione trascendente e spirituale, senza che a tale proposito intervenga un'istituzione religiosa con la pretesa di fare da tramite e da interlocutore ("Ma è proprio il fatto che non sia un movimento omogeneo, con tanto di manifesto, di punti di riferimento noti a tutti e di linee di pensiero definite a

priori, che rende la New Age vulnerabile ad infinite forme di falsificazione, di truffa, di sfruttamento vero e proprio di esigenze reali e impellenti che si fanno sempre più vive nelle persone", mette in guardia Marcella Danon in "Attenzione ai falsi profeti"). Eccone, in ogni caso, una succinta definizione: "La sua idea fondamentale è che, alla vigilia del 2000 e del passaggio dall'era astrologica dei Pesci a quella dell'Acquario, l'umanità si appresta ad entrare in una nuova età di presa di coscienza spirituale e

planetaria, d'armonia e di luce, contrassegnata da profondi mutamenti psichici" (Vermette 1992).

Decisamente orientata in senso sincretistico, la New Age vuole caratterizzarsi come uno spiritualismo diffuso, antidogmatico, sereno, planetario, che mira in effetti a superare ogni voce religiosa, com-

prese quelle ad essa maggiormente prossime, dal buddhismo all'induismo ai versanti mistici-esoterici dei diversi monoteismi (il sufismo, la calaba, il chassidismo, ma anche la mistica cristiana, tanto che da più parti è stato letto come un fenomeno di natura fondamentalmente gnostica, per la quale sarebbe la conoscenza mistica della realtà a portare alla salvezza): con l'intento precipuo di recuperare la perdita armonia tra l'umanità e la natura. Ma anche di rispondere alla generalizzata "Paura" della complessità delle cose, della terra vista quale sede del male, un po' come capita nella pièce "Finale di partita" di Samuel Beckett: alla luce dei fallimenti, degli scacchi e delle disillusioni ripetutamente sperimentati, incapace ormai di comunicare con l'altro da sé, l'uomo beckettiano si adatta a dialogare con le piante, con se stesso, ma specialmente con gli astri, le stelle,

il cielo. Lo spiega bene il noto fisico Fritjof Capra, uno dei padri riconosciuti del movimento, nell'introduzione a *"La congiura dell'Acquario"* di Marilyn Ferguson (una delle "bibbie" dei primordi della New Age): "Oggi viviamo in un mondo globalmente collegato, in cui i fenomeni biologici, psicologici, sociali e ambientali dipendono gli uni dagli altri.

Il nuovo paradigma è caratterizzato da una visuale integrale ed ecologica. Esso abbraccia i nuovi concetti dello spazio, del tempo e della materia derivanti dalla fisica subatomica; i concetti sistematici della vita, dello spirito, della coscienza e dell'evoluzione; il modo integrale corrispondente d'intendere la salute e la guarigione; l'integrazione di metodi occidentali e orientali della psicologia e della psicoterapia; un nuovo concetto dell'economia e della tecnologia e un modo ecologico e femminista di considerare le cose, che è in fondo profondamente spirituale". (Capra, Cit. in Sudbrack 1998, pp. 39s.)

I best seller dello spirito

Ma quali sono i motivi della vasta eco suscitata da una simile prospettiva? Proviamo a tracciare qualche pista di riflessione. In parte, la New Age si potrebbe considerare un inevitabile corollario di un clima culturale da "fine millennio" in qualche modo parallelo a quello che una celebre leggenda romantica ha attribuito alla fine millennio precedente: "Mille, non più mille...". In altri termini, si tratterebbe di una nuova e rinnovata apocalittica, chiaramente pessimista nei confronti della vita sociale collettiva, tesa ad indicare come unica via di salvezza un percorso intimo, individuale e personalissimo.

Ma c'è anche chi sostiene, come l'autorevole teologo cattolico Aldo Natale Terrin, che ci troviamo di fronte, più che ad un sottoprodotto religioso sorto da una moda effimera e passeggera destinato ad una meteorica scomparsa, alla "mentalità postmoderna che si configura anche religiosamente" (Terrin 1992). Si pensi, ad esempio, ai "best-seller dello Spirito"



cui ho rapidamente accennato (Coelho & C.): i quali, col loro linguaggio piano e senza eccessive pretese stilistiche accoppiati alla scelta "alta" degli argomenti toccati, vanno verosimilmente a coprire un vuoto e ad intercettare un bisogno che – come è facile constatare – risulta oggi in netta crescita, fino a rappresentare, per tanti, la sola e unica fonte di arricchimento spirituale. Non a caso lo schema sotteso alla maggior parte di essi è appunto quello di un percorso iniziatico verso il "divino" e il "sacro" (piuttosto che verso un Dio di carattere personale) genericamente inteso: in vista di una crescita interiore cui l'essere umano deve venire lentamente educato. Con rischi evidenti – si badi – se ci si pone nell'ottica di una teologia autenticamente biblica e cristiana, che vanno da un sostanziale gnosticismo all'accodarsi eccessivamente supino al bricolage interreligioso attualmente così diffuso: rischi che dovrebbero costringere i cristiani ad assumerne seriamente la sfida, senza alcuna banalizzazione o sottovalutazione, favorendo semmai il ricorso a testi approfonditi ma accessibili, "solidi" e nuovamente "sapienziali", sulle orme della grande tradizione scritturistica, patristica, agostiniana. Recuperando la teologia narrativa già così presente nella Bibbia, o reinventandola coraggiosamente. "Alla soglia dei nuovi progetti di evangelizzazione, che animano la Chiesa del terzo millennio – ha ragione Lucetta Scaraffia – questa è una questione cruciale. Proviamo a leggere *"La profezia di Celestino"* o *"L'alchimista"* non per coglierne debolezze ed errori, ma per ritrovare le domande a

cui il cristianesimo sembra aver rinunciato a rispondere" (Scaraffia 1996, pp. 86s.). Per un'interpretazione più critica, rimando alle considerazioni del gesuita P. Vanzan, per il quale in quella letteratura si descriverebbe "una realtà che, liberata dalle cosiddette pastoie dogmatico-culturali, viene ridotta a esperienza intima, vaga e soggettiva al massimo, con risultato di sostituire al vero Dio una divinità invertebrata o gassosa e alle religioni istituzionali "una super-religiosità universale" che, abbandonate le contrapposizioni, omologa tutte le religioni nella misura in cui le svuota dei contenuti loro propri" (*"Miraggi di salvezza"*, in *Jesus* n.9, 1996, pp. 116s.).

Le vie del cuore e le vie della fede

Del resto, "ci sono delle eresie che hanno fatto bene alla vita della Chiesa nel corso dei secoli. Consideriamo la New Age un'"eresia" – se vogliamo – ma è necessario valorizzare il positivo che da essa può essere dedotto per la nostra vita culturale e cristiana" (Terrin 1992, p. 39).

Il cardinal P. Poupard, presidente del Pontificio Consiglio per la cultura, ha scritto che "le dottrine e le pratiche del New Age... sono risposte sbagliate a bisogni veri ed autentici". E lo stesso cardinale di Malines-Bruxelles, Gottfried Danneels, non sembrava distante da questa valutazione nella sua Lettera pastorale per il Natale del 1990, quando scriveva: "La New Age costituisce una grande sfida per il cristianesimo. Non solamente perché si essa si diffonde con tanta intensità, ma soprattutto

perché se la prende espressamente con il cristianesimo, benché essa incorpori intere porzioni del patrimonio cristiano, a cominciare dalla Bibbia. Inoltre, la New Age si atteggia a religione nuova, planetaria, universale, che succede a tutte le religioni precedenti e le conduce alla perfezione; la New Age è straordinariamente abile nel lusingare i sogni dell'uomo moderno. Ciò detto, la New Age propone anche cose giuste: senso di una fraternità universale, di pace e d'armonia, presa di coscienza, impegno per rendere il mondo migliore, mobilitazione generale delle forze del bene, ecc. Neppure le tecniche raccomandate sono tutte cattive: lo yoga e il rilassamento possono avere molti effetti benefici..." (Danneels 1991, p. 422). Qui risiede, probabilmente, la complessità e insieme la necessità di prendere sul serio le motivazioni profonde che hanno segnato il trionfo New Age, da parte delle chiese (cristiane e non) che potremmo dire "storiche", di riflettervi con maggiore attenzione di quanto non si faccia di solito, di studiare il fenomeno senza spocchia e senza ansia.

Rimettendo in circolo una serie di termini sui quali, tradizionalmente, pesa più di qualche sospetto, da "felicità" a "psicologia", da "desiderio" alle "vie del cuore" da accostare finalmente alle classiche "vie della fede". Senza abbracci che potrebbero risultare mortali, certo, ma anche senza demonizzazioni prive di voglia di capire che – oltre a non portare da nessuna parte – rischierebbero di ricacciare le chiese definitivamente sulla difensiva. 

BIBLIOGRAFIA MINIMA TEMATICA

- F. Ballabio, *Alcune questioni ancora in sospeso*, in *Cem-Mondialità* n.6, Brescia 1997, pp. 30-33
- F. Capra, *Il Tao della fisica*, Adelphi, Milano 1988 (6 ed.)
- C. Castaneda, *A scuola dallo stregone. Una via yaqui alla conoscenza*, Astrolabio, Roma 1970
- G. Danneels, *Cristo o l'Acquario*, in *Regno Documenti* n.13, 1991, pp. 414-424
- B. Dobroczyński, *New Age. Il pensiero di una "nuova era"*, Bruno Mondadori, Milano 1997
- G. Filoramo, *Le vie del sacro*, Einaudi, Torino 1994

- M. Lacroix, *L'ideologia della New Age*, Il Saggiatore, Milano 1998
- F. Martinez Diez, *New Age e fede cristiana*, San Paolo, Milano 1998
- B. Salvarani, *Mi dia un libro che parli al cuore*, in *Settimana* n.2, 1997, pp. 8s.
- B. Salvarani, *Le storie di Dio. Dal Grande codice alla teologia narrativa*, EMI, Bologna 1997
- L. Scaraffia, *I best seller dello Spirito*, in *Liberal* n. 20, 1996, pp. 86s.
- J. Sudbrack, *La nuova religiosità, una sfida per i cristiani*, Queriniana, Brescia 1988
- A. N. Terrin, *New Age. La religione del postmoderno*, EDB, Bologna, 1992
- J. Vernet, *Il New Age. All'alba dell'era dell'Acquario*, Paoline, Cinisello Balsamo, Milano 1992

ALLE RADICI DELL'EDUCAZIONE INTERCULTURALE

Ad aprile del 1998 questo spazio aveva ospitato alcune riflessioni sulle identità dell'educazione interculturale. A quasi un anno di distanza riprendiamo il tema: in questo e nei prossimi numeri della rubrica dedicheremo spazio ad alcuni articoli di fondazione e definizione dell'educazione interculturale. Per cominciare riprendiamo parte di un articolo di Carmel Camilleri contenuta nella pubblicazione che ha curato egli stesso nel 1995 per il Consiglio d'Europa "Différences et cultures en Europe".



La riflessione sull'interculturalità

di CARMEL CAMILLERI

La prospettiva interculturale viene elaborata a partire dalla natura pluriculturale delle società. In Europa tale natura precede l'arrivo degli attuali immigrati. Queste società sono nate e rimangono pluriculturali. Tale caratteristica viene però attivamente celata, fatta eccezione per una certa tradizione di umanesimo universalista sdegnoso delle differenze. Le società europee sentono il bisogno di nascondere le loro origini e le loro realtà diversificate al fine di preservare

il mito di una loro intrinseca unità. Su questo mito sono costruite le nazioni e le loro istituzioni ed in particolare il sistema scolastico che vengono così a trovarsi strutturalmente fuori fase con la loro realtà (Perotti, 1990, pag. 36). In questo modo vengono attribuite agli attuali stranieri la responsabilità della loro diversità e quindi dei loro problemi (Gundara, 1989).

Questo mascheramento etnoculturale non è che un aspetto dello sforzo di occultamento di tutte le differenze rela-

tive al corpo sociale siano esse a carattere "religioso, linguistico, regionale, (...), di sesso, di classe sociale" (Lynch, 1990, pag. 30) in modo da rafforzare il concetto monolitico di nazione. Ne consegue che "le risposte sociali e la pratica educativa sono (...) limitate da una falsa percezione (...) di ciò che significa effettivamente il pluralismo nella costruzione e nella negoziazione quotidiana della realtà da parte dei cittadini ordinari" (ibid., pag. 30). Inoltre la differenza culturale deve venir situata essa stessa fra le differenze di cui la

critica al monolitismo sociale ha spinto a riconoscere l'esistenza e la legittimità nel corso di questo secolo. La sua legittimazione va vista come l'ultima esigenza di questo movimento generale per un'equa considerazione della differenza nel mondo contemporaneo.

Ma se la pluriculturalità ed il suo riconoscimento rappresentano condizioni essenziali per l'interculturalità, si confondono forse con essa? Tale questione ci porta al problema della definizione di questo concetto che presenta delle variazioni, come mostra Dasen (1994). La maggioranza utilizza il termine interculturalità appena ci si trova in presenza di vari elementi (per esempio per metterli a confronto) o non appena interviene la variabile culturale. Altri esigono che vi sia fra questi elementi una relazione attiva. In questo modo l'interculturalità non si limita ad essere un "ambito comparativo", dove si osservano degli oggetti, ma è piuttosto un "ambito interattivo" dove ci si inter-

roga sulle relazioni che si instaurano fra soggetti identificati culturalmente (Lipiansky, 1991). Ne derivano due conseguenze:

1. Non si presta attenzione solamente alla relazione, ma anche ai suoi effetti sugli elementi che unisce, fino ad attribuire alla relazione un ruolo di creazione: non messa in relazione di creazione: non messa in relazione di oggetti indipendenti e fissi, ma "un fenomeno di interazione al cui interno questi oggetti si costituiscono altrettanto quanto comunicano" (ibid., pag. 60). Per riprendere Abdallah-Pretceille, questo interazionismo "ridefinisce la differenza non come un dato naturale né come un fatto oggettivo a carattere statistico", ma "come un rapporto dinamico fra due entità che si danno mutualmente un senso" (1985, pag. 31).

Tuttavia, pur facendo riferimento a quest'analisi, alcuni si spingono oltre. Perché, per quanto creatore, l'effetto di relazioni spontanee fra portatori di culture diverse è spesso negativo e richie-

de un intervento per impedire tali effetti negativi. Articolando l'analisi interazionista attraverso un punto di vista normativo, qualificano come "interculturale" solo le azioni ispirate da tale obiettivo. Dunque, "se la pluralità è il frutto di una presa d'atto (...) l'interculturalità è un costrutto" (Abdallah-Pretceille, 1988, pag. 502). Designa un atteggiamento generale: assicurarsi che la differenza culturale, ovunque la si incontri, favorisca la comunicazione invece di trasformarsi in barriera. Allo stesso modo, l'interculturalità non può essere considerata "come un carattere costitutivo di un oggetto situato socialmente (...) Non corrisponde né a un pubblico specifico (per esempio i migranti) né a uno specifico ambito scientifico" (ibid., pag. 506).

2. I portatori di culture, agenti della relazione, vanno considerati come coinvolti in una costellazione di rapporti che interagiscono. Ne consegue l'obbligo di guardare alle relazioni culturali all'interno di questa configurazione, senza astrarle dal dinamismo sociale globale. In particolare, la gerarchia all'interno dei gruppi cui appartengono i portatori di queste culture inducono fra questi ultimi dei rapporti di fatto e delle relazioni di potere che si proiettano nelle relazioni fra le culture, con ben note conseguenze in tutti i campi di attività. Ne consegue che la regolazione interculturale eviterà di essere accusata di fuga nell'idealismo o di costituire un alibi se si accompagnerà ad uno sforzo di regolazione generale, il che significa una "politica attiva su tutti i fronti" (Perotti, 1990, pag. 31).

Se accettiamo questa definizione di intercultura, quali sono i suoi obiettivi specifici? Segneremo qui solo quelli abitualmente considerati come fondamentali:

1. La sua condizione fondamentale è quella di legittimare le culture dei protagonisti, per bloccare la tendenza ai giudizi di valore sugli uni, responsabili della propria gerarchizzazione, e per assicurare agli altri un sentimento di eguale dignità, prerequisito di una buona comunicazione. A tal fine, oltre ai

discorsi umanitari e all'abituale descrizione degli specifici sistemi, è importante una familiarità con l'antropologia dei processi costitutivi delle culture, della loro genesi, delle loro funzioni, della loro evoluzione.

In queste prospettive, un contributo importante viene dal relativismo, termine che viene interpretato in modi diversi. Nella sua definizione forte (relativismo "totale"), i sistemi vengono considerati non solamente come legati a dei modelli fondatori indipendenti, ma nessuno di essi può essere giudicato come superiore agli altri. Tuttavia, vi è una forte reticenza a dichiarare che tutti i valori rispettati dai vari gruppi umani sono da porsi sullo stesso piano dal momento che questa stessa affermazione dipende dalla filosofia dei valori di ciascuno. Ne conseguono forme attenuate come il relativismo "situazionale", "che non va inteso nel senso che una cultura equivale ad un'altra, ma che tutte le culture sono l'espressione di un rapporto dinamico fra l'uomo e il suo ambiente" (Perotti, 1990, pag. 52). Bisogna scegliere fra queste due opzioni sapendo che generano implicazioni diverse. Le prime definizioni comportano una eguale legittimazione dei sistemi in quanto tali, del loro "contenuto". La seconda è compatibile con il processo interculturale nella misura in cui si accompagna alla tolleranza. La tolleranza infatti può accettare una gerarchia di sistemi, incoraggiando, però, al tempo stesso, una comprensione delle ragioni che motivano l'appartenenza a questi sistemi e rifiutando di imporre agli altri valori che essi rifiutano, a partire dal principio che il soggetto umano va considerato come un fine e non come un mezzo. In sostanza, la definizione forte del relativismo legittima le culture, la definizione "situazionale" i portatori di tali culture.

In entrambi i casi, c'è accordo su un approccio che "analizzando delle espressioni di culture (...) le rende relative in senso positivo; in altre parole, mette in luce le grandi funzioni vitali cui risponde la produzione di cultura" (Moscato, 1993, pag. 164): per esempio il rapporto dell'uomo con l'ambiente fisico e sociale, e con il mondo

soprannaturale. In questo modo il contenuto di ogni sistema viene relativizzato offrendo un contesto di "esperienze alternative", mentre vengono scoperte le "costanti universali al di là delle molteplici differenze manifeste". Vedremo che è importante quindi articolare la riflessione sulle differenze in funzione del riconoscimento di una struttura umana comune.

2. Tuttavia, mentre legittima le culture, l'interculturalità deve evitarne la sacralizzazione, pena, come abbiamo mostrato altrove, la sua disintegrazione in un razzismo "differenzialista". Ancora una volta sono l'antropologia e la storia a venirci in aiuto facendoci constatare non solo le variazioni dei sistemi causate da scambi e prestiti, ma anche le trasformazioni derivate da cambiamenti delle persone e dei loro ambienti: il che smitizza la nozione di "originale" in materia di culture. Ne risulta una sdrammatizzazione di quelle ricomposizioni identitarie di cui abbiamo visto la necessità ed una riduzione della colpevolizzazione degli stranieri riguardo al "tradimento" di un'eredità che si suppone immutabile: si sgombra in questo modo un pesante ostacolo rispetto alle negoziazioni e alle evoluzioni indispensabili all'interculturalità. La legittimazione delle differenze non può dunque essere assicurata che all'interno di un sistema di atteggiamenti che permettano di essere essi stessi trascesi: una necessità fondamentale è quella di assumere questa antinomia di base e di gestire attentamente le tensioni che può provocare.

3. Una terza condizione per la formazione dell'interculturalità è quella di ridurre l'immaginario che snatura la differenza. Ciò comporta un'analisi da parte di ogni individuo di questo immaginario e, a partire da un'informazione circostanziata sulla genesi dell'eterofobia, la presa di coscienza dei propri "meccanismi di egocentrizzazione" personale e delle loro conseguenze: scoprire le altrui verità passa per la scoperta delle proprie ed è un processo che non si può ridurre ad un esercizio intellettuale.

4. Infine, per avere qualche possibilità di resistere ad un ambiente sociale

ostile, quest'educazione dovrà, contrariamente all'attuale tendenza generale, procedere alla "reintegrazione del negativo": prendendo le precauzioni necessarie, non ci si limiterà ad un interculturalismo "di cortesia" che eluda i contenziosi dei problemi effettivi fra i gruppi. Un'analisi completa delle accuse che i gruppi, si muovono reciprocamente porterà a distinguere fra quelle dovute all'immaginario e al puramente soggettivo da quelle fondate su seri argomenti. Ne dovrebbe seguire il tentativo di riportare le prime alle loro dimensioni reali e di suscitare la riflessione sulla giusta regolazione delle altre.

Nel far questo, però, non si potrà ignorare il fatto che a livello profondo si potranno presentare delle differenze dure: quelle relative ai valori giudicati primordiali dai protagonisti. Per esempio, per numerose collettività, "l'educazione ai diritti dell'uomo" risulta sovversiva rispetto alle tradizioni: non si può insegnare la tolleranza, l'eguaglianza dei sessi, la libertà di coscienza, i diritti dei minori (...) senza urtare i modi di vita e le forme di pensiero che infrangono questi principi" (Costa-Lascoux, 1992, pag. 129). Queste collettività denunciano spesso i diritti dell'uomo come l'ultimo dei tentativi dell'occidente di imporre le proprie concezioni al resto del mondo.

Che rispondere su questo punto cruciale? A mio parere questa polemica indica che bisogna evidenziare una distinzione. Quando i gruppi vivono separati sono liberi di adottare le rappre-

sentazioni ed i valori che gli convengono, se c'è un accordo generale a questo proposito. Ma l'interpenetrazione strutturale dei gruppi crea un situazione specifica che va gestita conciliando l'accettazione di un minimo di valori comuni. E' questa la base di un contratto di associazione che

permette al gruppo di funzionare, rifiutando di imporre agli uni i valori degli altri, un fatto di cui assicurarsi consultando le persone a livello individuale. E' proprio questo l'obiettivo delle procedure democratiche che devono quindi porsi obbligatoriamente al riparo da ogni pressione di parte. Ciò implica il principio kantiano per il quale il soggetto umano va con-

siderato un fine. Tutti i valori adottati nel rispetto di questo principio sono conformi alla filosofia che genera i diritti dell'uomo, senza per questo rinchiudere il contratto associativo all'interno di un contenuto prestabilito. E' attraverso lo scambio e la negoziazione che tale contenuto va determinato. Tali condotte sono organicamente incluse nell'interculturalità che, se non raggiunge l'accordo unanime dei protagonisti (maggiore lacuna della democrazia), cerca di superare le pratiche usuali preparando a livello sociale delle maggioranze informate sulle minoranze, disposte ad ascoltarle e che non si limitino meccanicamente alle rappresentazioni prevalenti sulle minoranze. ■



Gennaio 1999

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

Segnaliamo la Campagna Adotta una scuola dentro alla più ampia Campagna Un ponte per Baghdad. L'Associazione "Un ponte per" sta realizzando una microazione per fornire/sostituire i vetri alle finestre di 24 scuole in Iraq. L'intervento nelle 24 scuole (con circa 20.000 alunni e 600 insegnanti) è il primo passo dell'obiettivo del miglioramento complessivo delle scuole, decadute anche in seguito alla Guerra del Golfo e ai bombardamenti di Dicembre u.s.. Tra le altre conseguenze, preoccupante è l'aumento dell'assenteismo scolastico: un bambino su tre non è iscritto a scuola. Già trentadue scuole irachene sono gemellate con scuole italiane.

Per contatti e maggiori informazioni: Associazione un ponte per... Via della Guglia 69/a
00196 ROMA - Tel. 06.678.0808 - Fax 06.679.3968 - e-mail ponteper@tin.it



Una "svolta metodologica" per salvare la scuola

di ANTONIO NANNI



Tutto il sistema scolastico è in discussione

Un movimento tellurico sta scuotendo la scuola. Non c'è ormai quasi più niente che rimane al suo posto. Tutto traballa, ogni cosa appare in bilico. Si sta diffondendo nel mondo scolastico una sorta di ansia da riforma.

Che ne sarà di me? Si chiede ciascuno e non senza motivo. Gli aspetti toccati dalla riforma sono così importanti, molteplici e diversificati che si fa fatica a metterli insieme. C'è dibattito praticamente su tutto.

Come ha sintetizzato Franca Venturilli, preside del Liceo di Schio (Vicenza), dopo il varo del nuovo esame di maturità, la cui attuazione è prevista a partire dal 1999, e la promulgazione dello Statuto degli studenti, sono al vaglio del legislatore i disegni di Legge sul Riordino dei cicli scolastici, quello

sulla Parità nel contesto di un sistema pubblico integrato, la *Riforma degli organi collegiali*, il *Sistema nazionale di valutazione*, la *Riorganizzazione degli uffici centrali e periferici*, mentre il ministro ha già fatto circolare la bozza del *Regolamento* che dovrà precisare i termini dell'Autonomia. Assieme al riconoscimento della *Dirigenza ai capi di istituto* e al *Dimensionamento delle unità scolastiche*, questi adempimenti costituiscono atti dovuti, previsti dall'art. 21 della Legge n. 59/97, più conosciuta come "Legge Bassanini".

Che il sistema scolastico stia vivendo una profonda crisi è abbastanza risaputo: la struttura centralistico-burocratica, con i suoi adempimenti cartacei e i riti svuotati di significato, non è in grado di assicurare un servizio attento alle esigenze delle persone e della società. Per questo, l'autonomia apre interessanti ed inediti scenari: con il riconoscimento dell'autonomia gestionale,

organizzativa, didattica, di ricerca, sperimentazione e sviluppo si contribuirà a migliorare il servizio e a rendere più significativa la partecipazione. La capacità di elaborare progetti educativi e didattici condivisi, fondati sulla lettura dei bisogni, sulla valorizzazione delle potenzialità e delle risorse umane, culturali e professionali, diventa garanzia del conseguimento di obiettivi qualificanti, perseguiti attraverso una pluralità di forme organizzative modulari, metodologie efficaci, percorsi flessibili e coerenti, in sintonia con i processi innovativi che investono la società.

Viaggio intorno ai metodi didattici

Come si vede, l'intero sistema scolastico nelle sue varie articolazioni appare coinvolto dal processo di riforma. E non abbiamo fatto menzione dell'inter-

culturalità, della multimedialità, del nuovo civismo, ecc. Ma c'è una questione decisiva che, a nostro avviso, deve essere affrontata come vera "*conditio sine qua non*" per la riforma della scuola: è la svolta metodologica nel sistema di insegnamento/apprendimento. Solo l'elaborazione, sperimentazione e diffusione di nuove metodologie potrà farci sperare in una scuola effettivamente rinnovata nello spirito e nella prassi. È appunto questa la ragione per cui intendiamo dare inizio ad una serie di puntate sulla questione metodologica della didattica (interculturale e non). Una sorta di *viaggio intorno ai metodi dell'insegnamento*, quelli teorizzati nei manuali di pedagogia e di didattica e quelli praticati sul terreno della sperimentazione dal basso. Una bella avventura, dunque, che ci apprestiamo a vivere con grande intensità.

Dopo il lavoro dei 44 Saggi. Il documento di sintesi predisposto dal prof. Roberto Maragliano.

Com'è noto, nei mesi di gennaio-maggio 1997, una Commissione di 44 Saggi, istituita dal Ministro Luigi Berlinguer, ha lavorato per individuare "le conoscenze fondamentali su cui si baserà l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni", ha concluso i suoi lavori con la consegna del testo di sintesi predisposto dal coordinatore prof. Roberto Maragliano (Università Roma Tre), recante la data del 13 maggio 1997. L'insieme dei documenti (circa cinquecento cartelle) è fornito anche sotto forma di ipertesto. La sintesi del coordinatore tocca tre temi: gli scenari generali, i contesti didattici, gli orientamenti culturali. Relativamente al primo, la commissione, che ha solennemente ribadito il valore della cultura come bene irrinunciabile per la promozione e la crescita della persona umana, si è misurata con alcune "emergenze" come:

► la questione dell'identità nazionale dentro gli spazi europei e mondiali;

► il rapporto fra le discipline di studio e le forme di sapere pratico;

► la sfida delle tecnologie.

Sul piano metodologico, raccomanda di sviluppare una nuova modalità di stesura e organizzazione dei programmi d'insegnamento, più snella ed essenziale della modalità corrente. Ugualmente da alleggerire sarebbero i manuali scolastici, per i quali si prevede un futuro di dialogo-integrazione con i nuovi e i nuovissimi strumenti tecnologici.

Su alcune aree di sapere fornisce indicazioni e suggerimenti:

► l'uso della lingua scritta e la disciplina mentale che esso comporta;

► il recupero della tradizione classica, secondo un approccio che non la subordini allo studio delle lingue, se non per l'indirizzo umanistico;

► la cultura scientifica, sostenuta nella formazione secondaria da un impianto che sia anche storico-epistemologico;

► l'introduzione delle scienze sociali;

► l'esigenza di assumere il novecento non solo come contenuto ma anche come matrice di studio;

► la possibilità di dare a tutti gli studenti della secondaria alcuni elementi di analisi e consapevolezza filosofica;

► l'introduzione di un inglese-base come lingua franca da accostare alle lingue straniere;

► l'uscita delle arti sonore e visive dalla condizione di marginalità entro la quale sono relegate nella nostra scuola.

Le coordinate metodologiche della nuova scuola

Il nostro viaggio intorno ai metodi didattici vuole valorizzare il più possibile tutto ciò che sta emergendo di innovativo nel processo di riforma. Ecco perché facciamo riferimento in modo esplicito a quella parte del documento relativa alle "coordinate metodologiche della nuova scuola", dove troviamo le seguenti indicazioni:

a) Compito prioritario della nuova scuola è la creazione di ambienti idonei

all'apprendimento che abbandonino la sequenza tradizionale lezione - studio individuale - interrogazione per dar vita a comunità di discenti e docenti impegnati collettivamente nell'analisi e nell'approfondimento degli oggetti di studio e nella costruzione di saperi condivisi.

Queste comunità dovranno essere caratterizzate dal ricorso a metodi di insegnamento capaci di valorizzare simultaneamente gli aspetti cognitivi e sociali, affettivi e relazionali di qualsiasi apprendimento. Elemento cruciale per l'apprendimento e per la motivazione all'apprendimento è dato dalla qualità delle esperienze che insegnanti e studenti realizzano in relazione alle aree di studio. I saperi offrono i materiali dell'imparare, ma acquistano significato (e praticabilità, anche operativa) in rapporto a come vengono collocati dentro il tessuto delle diverse forme linguistiche e delle strutture teoriche: di qui la centralità dell'epistemologia propria di ogni area di sapere, che fornisce alcune delle coordinate di riferimento per l'approccio didattico. Le "discipline di studio" vanno dunque pensate come campi di significato che debbono fornire un orizzonte intersoggettivo ma anche acquistare un senso personale e tradursi in operatività, non solo in verifiche scolastiche. L'istruzione non può e non deve mirare ad essere enciclopedica.

Sezioni diverse del sistema scolastico hanno livelli e scopi diversi, ma in ognuno di esse la regola dovrebbe essere l'insegnamento di alcune cose bene e a fondo, non molte cose male e superficialmente: si deve avere il coraggio di scegliere e di concentrarsi. Si deve sviluppare una buona modalità di organizzazione e stesura dei programmi, che preveda l'indicazione dei traguardi irrinunciabili e una serie succinta di tematiche portanti.

È necessario operare un forte alleggerimento dei contenuti disciplinari. Tutto ciò comporta un forte investimento negli insegnanti: nel gusto per l'insegnamento, nel senso morale, nel piacere che viene dal far conoscere, far discutere, far costruire sapere. La scuola deve diventare un luogo di vita e di apprendimento per docenti e studenti: per far questo ci vo-

gliono spazi e tempi adeguati e vivibili. Va progettato un grande lavoro collaborativo imperniato sull'interazione nei due sensi fra scuola da un lato e università e centri di ricerca dall'altro. Gli obiettivi di questo sforzo consistiranno nella riqualificazione culturale dei docenti (accompagnata dalla drastica eliminazione dell'attuale cumulo di inutili procedure burocratiche) e nella riapertura delle vie di passaggio tra scuola e università. La professione dell'insegnamento dovrà tornare ad essere culturalmente e socialmente desiderabile, grazie anche a nuovi profili di carriera e adeguati riconoscimenti economici. Maggiore attenzione, nell'ambito della didattica, dovrebbe essere data alla utilizzazione di una pluralità di strumenti educativi, quali: Testi di buona divulgazione, per tutti gli ambiti disciplinari, scritti con abilità narrativa e capaci di attrarre l'interesse degli allievi; Attività di ricerca, individuale e di gruppo, che insegnino a bambini e ragazzi a responsabilizzarsi, organizzare il pensiero, preparare relazioni scritte: tutte capacità cruciali nel moderno mondo della comunicazione e del lavoro; Pratiche di gioco, e non solo a livello elementare. Il vero gioco è vivace, lieve, ma anche appassionato, e quindi serio. L'esigenza di alleggerire il carico culturale e materiale della nostra scuola va inteso anche in questo senso: vale



a dire come invito a proporre, tutte le volte che ciò sia possibile, contesti didattici all'interno dei quali apprendere sia esperienza piacevole e gratificante; Impiego delle macchine della conoscenza e dell'elaborazione di informazioni e problemi. In particolare, gli strumenti multimediali sono estremamente motivanti per bambini e ragazzi, perché non hanno affatto odore di scuola, danno loro il senso di disporre di risorse per il saper fare e consentono di non disperdere, ma valorizzare, in un quadro intellettuale più strutturato, forme di intelligenza intuitiva, empirica, immaginativa, assai diffuse tra i giovani.

Educare al plurale. Verso un approccio metodologico integrato

Siamo sempre più convinti che il completamento di una effettiva riforma della scuola abbia bisogno di una svolta metodologica dei modi e delle forme dell'insegnamento che può essere "legittimato" e "sollecitato" dall'alto, ma deve essere concretamente immaginato e sperimentato dal basso. Purtroppo le grandi assenti, almeno fino ad oggi, sono le Università che faticano ad inserirsi da protagonisti in questo processo di riforma. Ma oggi serve alla scuola una svolta, un impulso, una specie di "nuovo invito" come avvenne nel passato con il Movimento della Scuola Attiva. Il tempo appare propizio perché tutto è in movimento. Forse siamo giunti al giro di boa, oppure al capolinea. Non ci rimane che ripartire.

Una mappa (provvisoria) dei metodi didattici che prenderemo in esame

Per dare un'idea del viaggio che abbiamo intenzione di compiere, offriamo qui un elenco (per ora provvisorio) dei metodi che saranno illustrati, non necessariamente in quest'ordine:

- ▶ Cooperative Learning;
- ▶ Didattica per obiettivi (Mastery Learning)
- ▶ Didattica per concetti;
- ▶ Metodo cooperativo;
- ▶ Problem solving;
- ▶ Didattica per progetti;
- ▶ Metodo narrativo-autobiografico;
- ▶ Didattica dello sfondo integrato;
- ▶ Metodo della ricerca-azione;
- ▶ Didattica della decostruzione;
- ▶ Didattica breve;
- ▶ Didattica multimediale;
- ▶ Didattica degli scambi culturali;
- ▶ Didattica metacognitiva;

INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

- P. Bertolini (a cura), *Sulla didattica*, La Nuova Italia, Firenze 1994
 B. D'Amore - F. Frabboni, *Didattica generale e didattica disciplinare*, Angeli, Milano 1996
 E. Damiano, *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Armando Editore, Roma 1993
 E. Damiano, *Prove di formalizzazione. I modelli della "Nuova Ricerca Didattica"*, in *Pedagogia e vita* 1998, 3, pp. 21-37
 E. Damiano (a cura), *Il dilemma del Centauro. Stato dell'arte della ricerca su didattica generale e didattica delle discipline*, Vita e Pensiero, Milano 1996
 F. Frabboni, *Manuale di didattica generale*, Laterza, Roma-Bari 1996
 M. Laeng (a cura), *Atlante della pedagogia, Vol. II, Le didattiche*, Tecnodid, Napoli 1991
 C. Laneve, *Per una teoria della didattica*, La Scuola, Brescia, 1993
 M. Mencarelli, *Metodologia didattica e creatività*, La Scuola, Brescia 1978
 C. Scurati (a cura), *Realtà e forme dell'insegnamento*, La Scuola, Brescia 1990

Ierofanie del bambino

di CARLA SARTORI



"Il fascino della luce sul lupetto grigio crebbe di giorno in giorno. Incessantemente percorreva un metro avventurandosi verso l'entrata della grotta e incessantemente era tirato indietro. Solo che non sapeva che quella fosse un'entrata. Lui non sapeva niente di entrate e passaggi che permettono di andare da un luogo all'altro. Non conosceva altri luoghi e tanto meno il modo di andarvi. Così per lui l'entrata della tana era una parete: una parete di luce. Quello che il sole era per chi stava all'aperto, era per lui la parete di luce del suo mondo: essa lo attirava come una candela attira una falena. Egli tentava sempre di arrivarci. La vita che in lui si espandeva così rapidamente lo spingeva di continuo verso la parete di luce, essa gli suggeriva che quella era l'unica via per uscir fuori, la via che era destinato a percorrere. Ma lui non ne sapeva nulla, non sapeva che esistesse un fuori".

La tematica del fuori s'inserisce, in quello che i bambini vivono nei primi

mesi di scuola, ossia l'esperienza dell'uscire da casa e dal vissuto familiare-quotidiano per periodi di tempo piuttosto lunghi, conoscendo luoghi nuovi e vivendo esperienze strutturate (ruoli, regole, usanze ed altro). Va rilevato che, se maggiore è la rassicurazione offerta dalle figure familiari, più audace e sicura (o curiosa) sarà la capacità esplorativa del piccolo. La separazione fra la casa e la scuola, fra conosciuto e nuovo, fra dentro e fuori, fra luce e buio può essere quindi superata ed incontrata. In questo senso è importante pensare, strutturare, qualcosa che si identifichi con la famiglia, un simbolo che la ricordi, che ne sia l'anima amplificata, cioè riprendendo Durand² "... la grotta sarebbe più cosmica e più completamente simbolica della casa". La caverna a scuola può essere costruita ricoprendo tavoli con grandi teli e può diventare la tenda vecchia da campeggio. Unendo più banchi si ottiene lo spazio "sotto"; nel grembo della grande Madre-Terra. L'adulto offre al bambino

un'occasione di vivere in un luogo magico dove la "solitudine" è fatta di scoperte e fantasie, dove è possibile estrinsecare paure e desideri e dialogarci assieme.

L'antro è depositario di risonanze affettive e di investimenti culturali, fa rinascere storie, pensieri, immagini che il bambino ritrova e rielabora ogni volta che vi entra. "Dentro si sta benissimo, lo squalo bambola e coccola Pinocchio. Poi si fa il fuoco ed escono tutti" (Giacomino G., anni quattro). Tessuti emozionali ripresi anche da Piumini ne *La balata di Cappuccetto Rosso*³: "Lì nella pancia, dentro il buio stretto, si abbracciano la nonna e Cappuccetto". Dentro alla pancia della balena, dentro alla pancia del lupo, dentro alla grotta: simbolo della situazione cosmica prenatale, del ritorno nel grembo materno. Dell'uscita dal topos, utero, della rinascita e ri-scoperta del mondo. Il sotto, la porta, la scala, il nero, la notte..., sono alcuni dei simboli legati alle cavità, il bambino gioca, sperimenta paure che

scuola dell'infanzia

vengono ritualizzate, trasformate, accolte. La cavità diventa un luogo affettivo di riscoperta di sé, uno spazio diverso per poter provare il nuovo, per ripensare alla propria costruzione del mondo.

Nella realizzazione della caverna, non si dovrebbe dare un senso "compiuto" all'oggetto e alla situazione inventata, così da favorire il cambiamento creativo nelle molteplici risposte del bambino. Ciò che caratterizza sempre questo luogo è comunque dato dall'essere un angolo appartato, uno spazio protetto, una specie di zona franca. Nella grotta i tempi sono rallentati, legittimando l'attesa. Il bambino ci va per riposare, quando è annoiato, per leggere un libro in tranquillità, per "ricevere anche le cose invisibili, quelle che si pensano, quelle che si sognano e si pregano in silenzio". Il bambino si "ritira", si allontana dagli altri, può vedere senza essere scorto. L'esperienza consiste nel guardare dall'esterno una situazione, leggendo da un altro punto di vista.

In un gioco di contrappesi, valicando e spostando i confini tra il tempo e lo spazio, tra il dentro e il fuori, l'antro sconosciuto diventa meta per allontanarsi e nascondersi, nicchia da cui spiare e sognare, luogo di possesso e di separazione, da dove si esce diversi nelle occasioni di un "eterno ricominciamento" al mondo. "Ciò che consacra la grotta è la sua chiusura", luogo protetto, rifugio, che diventa ricettacolo geografico a cui

i bambini attingono durante la percorribilità dei loro spazi giornalieri. La grotta si struttura così come centro di una possibile rete esplorativa e comprensiva che aiuta ad allargare il circostante dando un maggior senso alle cose. I bambini si ritrovano così "arricchiti per aver messo più mondo nella mente".

"È giorno, i lupi escono dalla tana; la casa del lupo è la foresta; se li vedono i cacciatori ci tagliano la pancia". "I lupi vanno fuori". "Escono con la neve". "Le tane sono nel bosco". "Le tane sono per i lupi". Entrate e uscite, aperture e chiusure sono realtà manipolate e sagomate dal bambino durante le sue azioni. È per questo che è necessario aiutare e proteggere questo sentimento in modo che ne rimanga viva la sua esplorazione. Esso, sottende altre verità, altri confronti e si concretizza in un

pensiero nomade: "L'uomo dalle suole di vento".

Dentro alla grotta il bambino ritrova un dialogo con un mondo "transstorico", un'apertura per accedere al mondo invisibile, indipendentemente dal tempo e dallo spazio. Entrare nella caverna è varcare il crocevia di percorsi iniziatici; è sostare nella protezione da entità esterne pericolose; è far parte della coe-

sistenza di forze opposte. Nella tana, mandala cosmico, confluiscono le narrazioni del mondo, sono fatte di immagini e simboli che sanciscono possibili scambi con altre culture e religioni. "È qui, in questo centro, che il sacro si ma-

nifesta". Nell'antro si concretizzano i segni di piccole cose che diventano "ierofania", una manifestazione del sacro, di un tempo antico posseduto dall'uomo, ritrovato dal bambino. Nell'ombelico s'intrecciano i significati che legano le cose, s'innestano squarci nelle parole-azioni-pensieri che rendono possibile vedere e sentire "oltre", negli aspetti interreligiosi e transculturali. È qui "sotto", "dentro"... che il bambino può riflettere su ciò che succede intorno, che amplifica il suo territorio e la sua comprensione delle cose, che elabora concetti complessi. In questa dimensione di trascendenza il bambino cerca un suo rapporto con l'universo, accede al luogo di passaggio dal cielo alla terra.

Dialoghi in grotta

Nei racconti che avvengono in grotta, non si realizzano saperi misurati, obiettivi scientifici, ma si rivelano aspetti profondi della realtà che attivano una comunicazione tra i diversi livelli dell'essere, che intrecciano i sentimenti astorici dell'uomo. In questo narrare circolare, la cui parola rimbalza dal dominio delle polarità alla pace alchemica, il bambino vive un momento strappato al "tempo profano". Coccolato dalle parole si può uscire dal nido e accomiarsi, accompagnati dalla voce si può entrare nel buio e nella paura. Nello "spazio sacro" c'è il tempo per parlare sopra alle idee, per rivedere gli orientamenti dei nostri atteggiamenti interiori, per abbracciare tutte le storie dell'umanità che soltanto in apparenza sono disperse in tempi lontani e in luoghi remoti. Storie i cui simboli sconfiggono limiti, immagini che introducono gesti, segni che aggiustano timori. Un immaginario s'introduce in noi, struttura i nodi che ci definiscono nello sperimentare il mondo, nell'uscire "verso un regno generale delle possibilità".

Il "ritorno" alla grotta (al grembo materno, alla terra, al sottoterra...) non

così lo stelo
che si fa albero
o il girino rana

così la sorgente
che ingrossa in fiume
o il gatto in tigre

oggi bevi, piccolo,
il sale delle tue lacrime
e diventa mare

Fidelio Bonaguro

(in forma di augurio)

PENSIERI ALLE STELLE

Dal cielo di fuoco cadeva una stella cadente.
(Giacomo G.)

Andavo in montagna fra dodici settimane
a scegliere la casetta e poi quando è buia
vado a sciare con la mia mamma
e il mio papà e guardo in
cielo se ci sono le stelle.
(Beatrice Z.)

Io ne avevo vista
una bianca
(Christopher V.)

In montagna avevo visto
tante stelle di fuoco e poi
una stella di fuoco si era
appoggiata alla luna e
l'ha bruciata (Nicolò L.)

Sono andata a Bibione
e ho visto cadere una
stella che è andata a
finire dentro il mare
(Marianna G.)
Si è sciolta!
(Mattia T.)

Tanto tempo fa sono
andata il montagna
con il papà e la mia
mamma. ma mi pare di
no, di non aver visto le
stelle (Giorgia S.)

Sono andato al mare e ho visto una
stella attaccata alla luna. Sull'acqua si
vedeva un granchio, poteva fare tutto:
allargare anche la braccia e i piedi.
(Andrea N.)
Poi veniva il temporale... (Beatrice Z.)
Un altro giorno e la stella mangiava
le pappe (Andrea N.)

Io sono andato al mare, poi
sono andato sulla riva e ho
visto tante piccole stelle
ma erano attaccate
al cielo (Mania T.)

La mia mamma mi porta in
montagna in Val Badia e io sono an-
data a vedere la stella cadente da sola.
Ho visto, magari, il mio papà in
cielo con le stelline. Io avevo
detto che vivessi, ma la stella
vecchia ha detto di no. (Micol S.)
**Allora tuo papà è una stella
che parla! (Giacomo G.)

Un giorno, con la
mamma e il papà, in
montagna ho visto una
stella cadente di
fuoco, poi mi
sembrava di vedere un
cavaliere. (Diego T.)

deve essere inteso come regressione, ma come momento di reintegrazione e ricomposizione della personalità, sfaccettata, a volte "frantumata" nel rapporto con il mondo, in modo da favorire il processo di autoidentificazione. Il "ritorno" alla grotta come necessità di una libertà che deve essere continuamente riconquistata nelle voragini del proprio io, per un incontro dell'uomo con se stesso. Il passaggio alla caverna allontana da un contesto che ci definisce, porta allo sconosciuto, alle paure, alla morte. L'avvicinamento è faticoso e sofferto, ma raggiunta la soglia, superata la soglia, c'è l'incontro con il conosciuto, il ri-conosciuto, dell'uomo con la sua forma più profonda: quella sovraindividuale. Dentro all'antro il bambino accede alla cultura del mistero, trascende confini spaziali e temporali, riattualizza gesti e parole conferendone sacralità, ricomponi i miti del simbolismo arcaico, evoca l'immortalità; allora l'essere messo a nudo sarà proiettato nel "Gran Tempo", nel "Tempo Sacro". ■

Note bibliografiche

- J. London, *Zanna Bianca*, Giunti ed., Firenze 1992
G. Durand, *Le strutture antropologiche dell'immaginario*, Ed. Dedalo, Bari 1972
R. Piumini, *La ballata di Cappuccetto Rosso. La ballata di Hänsel e Gretel. La ballata del Gatto con gli stivali*, Ed. E. Elle, Trieste 1990
M. Bolognese, *Verso la pedagogia del mito*, Ed. Sonda, Torino 1988
G. Durand, op. cit.
A. A. Bissanti, *Alieni alla conquista del Mondo. Continuità e Scuola*, VIII (1), Salvatore Sciascia ed., Caltanissetta 1995, pp. 33-45
M. Eliade, *Immagini e simboli*, Jaca Book ed., Milano 1981

Il valore delle differenze reciproche

Esperienze di educazione interculturale a Carpi

di PAOLA SACCHETTI

Quello che vi presentiamo è una parte del lavoro condotto da un gruppo eterogeneo di persone (educatrici di nido, docenti di scuola d'infanzia, elementare, media, pedagogisti, operatori culturali, volontari di diverse associazioni), che per due anni hanno seguito un corso di formazione sui temi che riguardano l'intercultura: in particolare il confronto con la diversità, l'accoglienza, la disponibilità all'ascolto, la collaborazione su progetti comuni.



Fra i vari ambiti in cui tali riflessioni maggiormente si misurano con la realtà, quello scolastico ci è parso uno dei più problematici, ma nello stesso tempo più ricchi di opportunità. Per questo ci siamo posti come obiettivo la produzione di materiali di supporto per gli insegnanti interessati a percorrere con la propria sezione o classe, itinerari di conoscenza ed approfondimento sul tema delle "differenze".

Le differenze non devono essere subito giudicate, mitizzate o nascoste, ma semplicemente descritte, raccontate e sperimentate; solo così infatti possiamo "conoscerle" ed attribuire loro una giusta dimensione.

Durante il lavoro, il gruppo si è spesso incontrato il concetto di **stereotipo**, connotandolo il più delle volte come un atteggiamento mentale negativo.

Tuttavia, l'elaborazione dei materiali qui presentati, ci ha resi consapevoli di quanto il giudizio stereotipato che si dà dell'altro sia un processo fisiologico che si innesca in ogni situazione in cui non si abbiano informazioni sufficienti per spiegare un fenomeno.

Non sono solamente le altre culture a portarci diversi modi di vivere e interpretare la realtà; le nostre stesse differenze individuali evidenziano quanto l'accogliersi reciprocamente, il raccontarsi, il confrontarsi siano necessari in qualsiasi contesto di gruppo. L'evidenziare le differenze (tra individui, tra

culture...), ci obbliga per contrasto a valutare anche le uguaglianze o le similitudini e ci introduce ad una categoria irrinunciabile che è quella del "**punto di osservazione**" o prospettiva da cui "guardiamo" le persone, le situazioni, i valori ecc.

Muoversi in questa dinamica di decentramento da sé, in misura ovviamente adeguata all'età ed alla conseguente maturità, aiuta bambini e ragazzi a cogliere il significato reale e non la superficie dei fenomeni, secondo un taglio profondamente **interculturale** (reciprocità), e non **multiculturale** (parallelismo, casualità). Questo materiale è stato organizzato secondo una logica che partendo da una evidenziazione delle differenze individuali, anche le

più semplici e quotidiane, prosegue nella costruzione di una consapevolezza di differenze più generali (di cultura, di genere, di religione...), tuttavia sempre obbligatoriamente riconducibili ad una necessaria attenzione alla persona e a ciò che in essa una cultura, una religione od una scelta qualsiasi esprime e produce.

Abbiamo "giocato" ad inventare un gioco per i bambini delle scuole d'infanzia ed elementari, perché è giocandoli che i concetti, anche i più complessi, arrivano al cuore e alla mente dei bambini.

Il gioco delle diversità

Il "Gioco della Diversità" si propone come esercizio e allenamento alla scoperta e alla visualizzazione di ciò che, ogni giorno, (nella vita di ogni ragazzo attraverso i fatti, o più semplicemente nelle diverse modalità di vivere gli stessi fatti) prende la forma dall'esperienza diversificante. I bambini, i ragazzi per un bisogno naturale di assicurazione e coesione sono portati ad individuare ed evidenziare nelle loro comunicazioni interpersonali o di gruppo soprattutto ciò che li accomuna, ciò che li fa simili, ciò che li rende uguali.

Senza nulla togliere a questo bisogno sacrosanto, e, parallelamente a questo, è importante che possano anche fare l'esperienza e acquisire consapevolezza di ciò che via via li rende diversi.

L'abitare in campagna o in città, l'avere un fratello o una sorella o l'essere figli unici, l'avere la televisione in camera o l'essere accompagnati al sonno con una lettura, o tenuti per mano da un genitore, l'andare tutte le mattine a scuola a piedi, magari raccogliendo sulla via amici che fanno lo stesso percorso o l'andare a scuola in automobile, forse dopo un "lungo" percorso con continue soste ai semafori, segna e differenzia, in modo sempre più consistente la particolare modalità di crescere e stare al mondo di ognuno.

Ci sono bambini che usano abitualmente l'ascensore o il telefono, altri che godono di un giardino tutto per loro con animali e spazio per correre, altri che hanno il "possesso" per intero della stanza da letto e altri che devono dividere e condividere con fratelli o sorelle di età a volte anche molto diversa dalla loro.

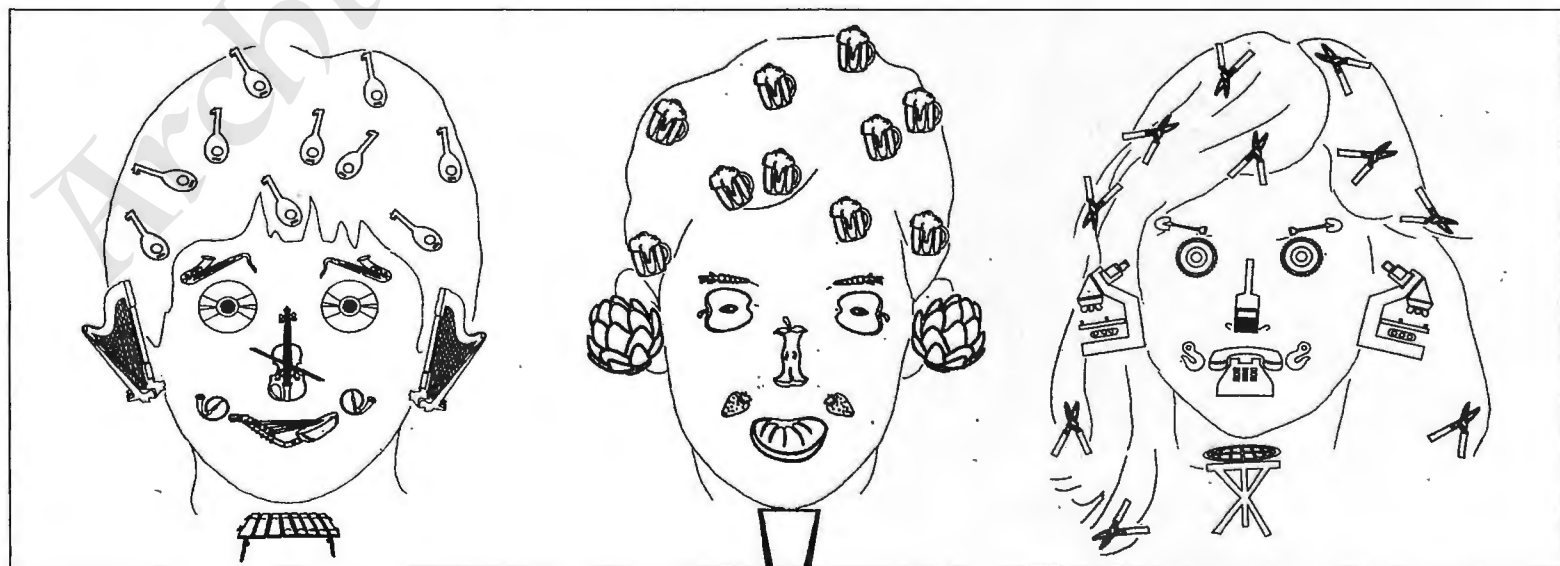
I ragazzi proprio per quel bisogno di assicurazione nel gruppo di simili, il più delle volte non colgono e valorizzano questa crescente diversificazione. La positiva messa in comune di questa pluralità di esperienze emergenti è invece una formidabile occasione di arricchimento e un buon allenamento alla elasticità relazionale. Pur senza la necessità di indagare o visualizzare diversità molto personali e quindi giustamente riservate, il gioco se fatto in modo continuato e via via arricchito negli ambiti delle diversità

funziona sicuramente come forte rimando simbolico per quelle diversità che potranno essere colte, soltanto, e molte più avanti negli anni attraverso modalità più complesse e adeguate.

Presentazione tecnica del gioco

Una volta che l'insegnante ha scelto l'ambito delle diversità (il gioco; la scuola; dove abiti...), col quale iniziare, deve preoccuparsi, leggendo le domande dell'ambito scelto che siano adeguate e ben tarate alla sua specifica realtà. Può cioè modificarne alcune, toglierne o aggiungerne altre. (Un certo numero di ambiti e di relative domande è già contenuto nella confezione del gioco).

A questo punto, davanti alla classe, deve assicurarsi che ogni ragazzo abbia sul banco o il volto stilizzato, o nello stesso formato la sua foto, o la fotocopia della foto con il foglio di acetato appoggiato sopra e attaccato nella parte superiore. Inoltre devono avere sul banco un tubetto di colla in stick e un paio di forbici ed una serie omogenea di simboli (anch'essi già disponibili nella confezione del gioco). Iniziando poi a leggere la prima domanda, l'insegnante chiede ai ragazzi di ritagliare il simbolo corrispondente alle due o tre possibili alternative che la domanda lascia. I simboli vanno poi incollati o di-



rettamente su occhi, naso, bocca, ecc..., sino al completamento del ritratto che visualizzerà così le diversità dei bambini in quell'ambito. Di seguito esempi di volti costruiti, alla fine del gioco.

Terminato il gioco, l'insegnante raccoglierà uno vicino all'altro su di un cartellone, tutti i volti dei ragazzi della classe o sezione. Affiancherà poi una legenda sulla quale saranno riportate tutte le domande ed i simboli che, per ogni domanda, rappresentano le due o tre risposte alternative. Scorrendo il tabellone, i ragazzi non solo avranno visualizzata la parziale o totale diversità che li contraddistingue in quell'ambito, ma anche le motivazioni specifiche di ogni diversità e di ogni uguaglianza.

L'altra parte del materiale didattico prodotto dal gruppo, come abbiamo detto precedentemente, si propone di evidenziare come vi siano differenze non solo tra individui, ma anche tra gruppi più o meno

INDIA : SCHEDA DI PRESENTAZIONE DEI MATERIALI

- | | |
|----------|---|
| 1 parte: | 20 diapositive su: volti, abitazioni, paesaggi, abiti, giocate con vari mixaggi
Gioco: VIAGGIO IN INDIA (sensazioni, conoscenze, curiosità) |
| 2 parte | Audiocassetta con musiche varie: durata 20 minuti
Fiaba IL MOSTRO AZZURRO |
| 3 parte | 1 gioco: n 6 diapositive per inventare una storia
2 gioco: n 12 diapositive di Cina, India e Magreb, (3 volti, 3 paesaggi, 3 abiti, 3 situazioni) per riconoscere differenze e similitudini
3 gioco: n 1 fotografia dell'India (cm. 18x24) per prolungamento d'immagine |

VIAGGIO IN INDIA

Obiettivi del gioco

- 1) Far riflettere, giocando, i ragazzi su una realtà poco conosciuta.
- 2) Raccogliere dal gruppo classe una serie di informazioni sul vissuto (sensazioni, pregiudizi...) e sulle conoscenze o meno sull'India per poter successivamente costruire percorsi di approccio e approfondimento sui temi emersi.

Come si gioca - Vengono proiettate alcune diapositive relative a situazioni, persone, cose legate alla realtà dell'India, lasciando il tempo ai ragazzi di esprimere su ogni immagine una o più sensazioni, le proprie conoscenze e le proprie curiosità.

ampi di persone, secondo la loro provenienza geografica e culturale, secondo la loro religione o il loro sesso.

Nel nostro territorio, le famiglie straniere residenti, provengono in maggioranza da tre grandi zone: la Cina, l'India, il Magreb (Tunisia e Marocco). Abbiamo perciò raccolto una serie di materiali (diapositive, fotografie, musiche, fiabe e racconti, videocassette), appartenenti a quelle tre zone geografiche, organizzando per ognuna di esse, giochi, percorsi di approfondimento e possibili ampliamenti affinché ogni insegnante, con il suo gruppo di bambini o ragazzi, possa conoscere e riflettere su aspetti nuovi, diversi dalla propria realtà e forse invece appartenenti alla realtà di quella bambina cinese o quel bambino tunisino appena arrivati

in classe. L'obiettivo di questi materiali, certamente limitati nella quantità e nel genere, è semplicemente quello di "iniziare un discorso". Un discorso è sempre reciproco: ci si racconta come si è, da dove si viene, quali sono le cose e le persone importanti per noi, i luoghi che amiamo... L'insegnante ed i bambini che accolgono nella loro classe un compagno straniero potranno così avere qualche elemento in più per capire e condividere con esso esperienze, giochi ecc. per iniziare una relazione significativa e reciprocamente accogliente.

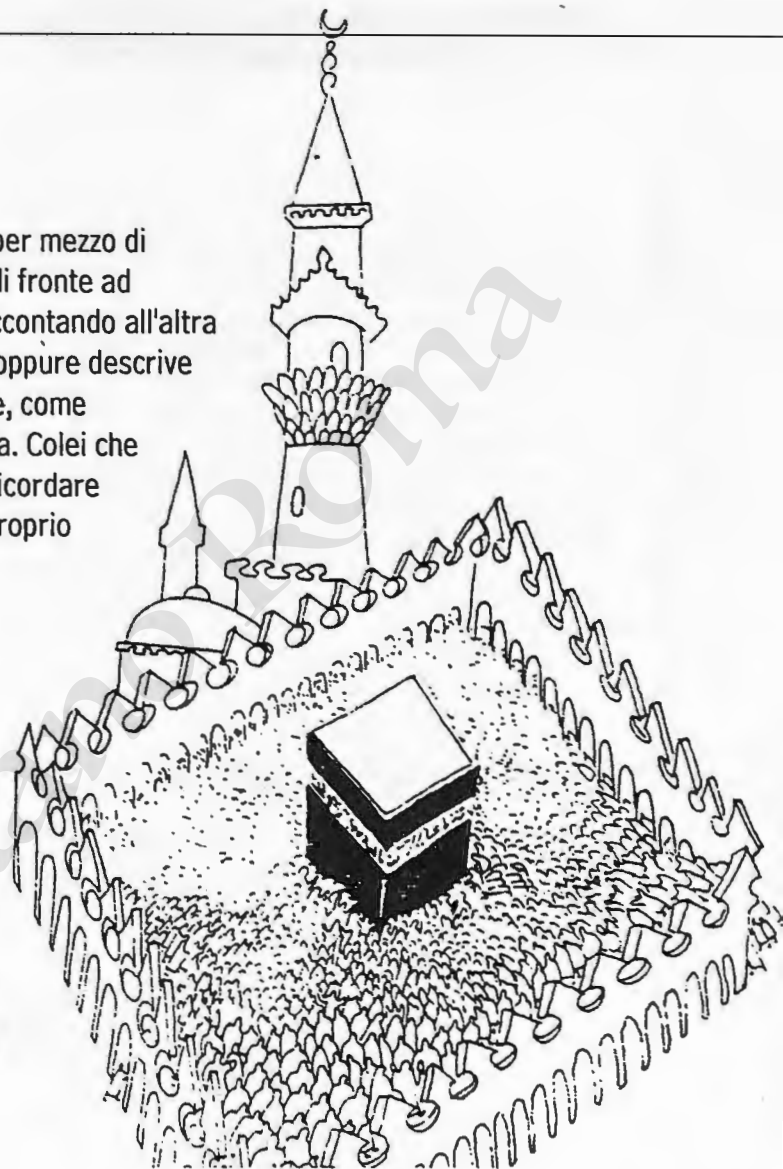
Per ognuna delle tre zone, il materiale è raccolto in tre diverse confezioni all'interno delle quali si trovano una scheda di presentazione (fig. 1), i diversi materiali e le spiegazioni delle attività e dei giochi (fig.2), con i possibili ampliamenti e suggerimenti bibliografici.



"Non vedo altra via di uscita per noi se non per mezzo di incontri come questo: una donna che parla di fronte ad un'altra che guarda. Quella che parla sta raccontando all'altra i suoi occhi brucianti, la sua memoria nera, oppure descrive la propria notte usando le parole come torce, come candele la cui cera si scioglie troppo in fretta. Coi che guarda, a forza di ascoltare, di ascoltare e ricordare finisce col vedere se stessa per mezzo del proprio sguardo, finalmente senza veli" (A. Djebar)¹.

Conoscere per rispettare

di MARINELLA CIGOLINI
e MARIACRISTINA BONOMETTI



Da alcuni anni i nostri ragazzi vivono una realtà di villaggio multiculturale, dove la storia, le abitudini, i costumi, le tradizioni, l'etica e lo spirito religioso di molte popolazioni si accompagnano e si mescolano con la cultura del proprio paese.

E' chiaro che una presenza così massiccia di persone e di etnie diverse coinvolge anche la scuola come luogo di cultura e di integrazione e quindi anche gli insegnanti devono attrezzarsi per meglio affrontare le nuove sfide e soprattutto per educare i ragazzi a valori culturali comuni e ad atteggiamenti che favoriscano l'apertura all'altro.

"Le concezioni religiose del mondo oggi convivono l'una accanto all'altra

nella vita della città, si affacciano dal piccolo schermo e la nostra scuola non può essere un bunker isolato ma deve essere una casa aperta."²

In un testo sul curricolo delle religioni curato dall'IRRSAE-Puglia³ vengono prese in considerazione le tre principali religioni monoteiste, Cristianesimo, Ebraismo e Islam e immediatamente emergono i limiti di una ipotesi di ricerca di questo tipo.

Il primo limite riguarda l'alunno stesso, la sua identità che verrebbe messa in discussione da una esperienza coinvolgente quale quella di una religione "altra".

Un secondo limite è quello di rischiare di porre le religioni tutte sullo

stesso piano e di sviluppare una comparazione di conoscenze, di espressioni culturali ma non di fede.

Un terzo limite può essere legato ai pregiudizi e ad una conoscenza superficiale e poco scientifica delle religioni. Un programma in questo senso o in senso storico-religioso è inesistente nella scuola italiana in quanto la scelta dell'insegnamento della religione viene fatta dai ragazzi o dai genitori e, per chi non la sceglie, non rimane altro che il silenzio e la mancanza di risposte di fronte alla domanda di conoscenza di un aspetto della cultura e dell'esperienza umana qual è quello religioso.

Nel testo programmatico per l'insegnamento della religione cattolica nella

scuola media si dice che "l'accostamento alle fonti e alla tradizione cristiana si sviluppa tenendo conto dell'esperienza viva del preadolescente e della sua esigenza di confrontarsi soprattutto con valori vissuti, con persone ed eventi storici".

Occorre quindi lavorare nell'ottica dell'arricchimento dei linguaggi formativi e nella capacità di decifrare gli aspetti della realtà multietnica in cui i ragazzi vivono per aiutarli a comprendere le situazioni, a fare scelte e a prendere decisioni.

ATTIVITA'

I cristiani e l'Islam

Leggiamo insieme ai ragazzi una poesia di Tahar Ben Jelloun: **Le pareti della solitudine**

Sono venuto nel tuo paese con il cuore in mano / Espulso dal mio, / un po' volontariamente e un po' per bisogno. / Sono venuto, / siamo venuti per guadagnarci da vivere, / per salvaguardare la nostra sorte, / guadagnare il futuro dei nostri figli, / l'avvenire dei nostri anni già stanchi, / guadagnarci una prosperità che non ci faccia vergognare. / Il tuo paese non lo conoscevo. / E' un'immagine... / Un miraggio, credo, ma senza sole... / Siamo arrivati qui ad informare, con un canto di follia nella testa... / E già la nostalgia e i frammenti del sogno... / Sopravviviamo fra l'officina o il cantiere e i pezzi del sogno, / il nostro cibo, la nostra dimora. / Dura l'esclusione. / Rara la parola. / Rara la mano tesa.⁴

► Analizziamo i sentimenti che esprime l'autore rispetto alla sua condizione di "straniero".

► Analizziamo ora quali sensazioni suscita in noi questa poesia.

► Riflettiamo sul fatto che in un paese di tradizione cristiana come il nostro, è così difficile vivere oggi, il valore dell'ospitalità.

Le religioni e il pregiudizio

► Facciamo un brain storming su "che cosa mi viene in mente quando sento la parola musulmano?" Lasciamo che gli alunni si esprimano liberamente ed elenchiamo sulla lavagna le comunicazioni spontanee.

► Chiediamo ai ragazzi di proporre un questionario ai propri familiari e conoscenti, per analizzare eventuali stereotipi e/o pregiudizi sull'islamismo⁵.



QUESTIONARIO

A. Conosci dei musulmani?

☐ SI

☐ NO

B. Sai se nel tuo quartiere vivono dei musulmani?

☐ SI

☐ NO

Sono

☐ tanti

☐ pochi

☐ troppi

Completa con un aggettivo: il musulmano è

Qual è il tuo atteggiamento nei suoi confronti:

Mi è difficile capirlo

☐

Per me è una persona come un'altra

☐

Mi sforzo di conoscerlo

☐

Lui è diffidente verso di noi

☐

Cosa pensi della loro situazione?.....

Accetteresti l'amicizia di un mussulmano?

☐ SI

☐ NO

☐ forse

☐ dipende

Lo inviteresti a casa tua ?

☐ SI

☐ NO

► Raccogliamo ora i dati e discutiamo insieme sulle risposte e sugli eventuali pregiudizi emersi dal questionario.

► Suddividiamo poi la classe in piccoli gruppi ciascuno dei quali lavora su alcuni elementi fondamentali dell'Islam e del Cristianesimo: Chi è Dio? Che significato ha la creazione? Qual è il male nel mondo? Cosa significa la salvezza dell'uomo e del mondo? Qual è il ruolo della donna? Come è organizzata la comunità? Cosa significa pregare e come si prega? Che senso ha la vita eterna? Che significato ha la guerra?

► Si presentano poi le diverse ricerche e si compila uno schema comparativo.

► Se possibile si organizza un incontro-dibattito con un esponente locale della comunità mussulmana.

La donna nelle religioni

► Proponiamo l'analisi di brani del Vangelo le cui protagoniste sono le figure femminili. Riflettiamo insieme seguendo il seguente schema: Come sono viste le donne? Quali ruoli hanno? Che cosa c'è di uguale e di diverso rispetto alle donne di oggi? E' vero che nel Vangelo non si tiene conto delle donne?

► Leggiamo ora alcuni articoli riguardanti la condizione femminile in generale presi dal documento dell'ONU del 1/12/1979 sull'eliminazione di tutte le forme di discriminazione nei confronti della donna al fine di sondare le conoscenze e le opinioni degli studenti.

► Prendiamo ora in considerazione le seguenti parole e facciamo una tabella comparativa dei significati nelle varie religioni: Poligamia, Caste, Adulterio, Sottomissione, Divorzio, Rispetto, Amore.

► Proponiamo ora di leggere alcuni passi del Corano laddove viene citato il ruolo delle donne e fare una ricerca su come viene considerata la donna nei diversi paesi in cui si professa questa religione; ad esempio lo Yemen, l'Algeria, l'Afghanistan.

► Qual è il significato del velo nel mondo islamico?

► Qual è la condizione della donna nella famiglia?

► In quali ambiti sociali è maggiormente discriminata la donna islamica?

►

La preghiera africana

La religione tradizionale africana non conosce molte ed elaborate espressioni culturali. Manca quasi completamente il culto pubblico e ufficiale reso all'Essere Supremo. L'africano ritiene che l'Essere Supremo debba essere disturbato il meno possibile con preghiere, ringraziamenti, offerte, richieste di aiuto e certamente mai per piccole cose e piccoli problemi.

Solo per i grandi eventi della vita come la nascita, l'iniziazione, la morte ci si può permettere di "disturbarlo" con una orazione o un sacrificio dedicato direttamente a Lui. Questo sacrificio è generalmente di poco valore ma di forte simbologia, si offrono cose che rappresentano la vita come piante da frutto, uova... e il luogo dell'offerta è spesso vicino ad un corso d'acqua⁶.

Operiamo con i ragazzi una ricerca sulle preghiere abituali e/o circostanziali espresse spesso in formule brevi o addirittura attraverso semplici gesti nei diversi popoli africani:

► *Quando un pescatore ntomba visita le sue reti, si raccoglie un istante prima di cominciare a ritirarle e dice: "Sono venuto a pescare; tutto dipende dal Proprietario".*

► *Gli yaka, quando raccolgono le piante medicinali, dicono: "Dio, tu hai creato le piante per darci forza. Con l'in-*

telligenza che ci hai dato, noi prendiamo queste piante che rinvigoriscono l'uomo. Fa che questi rimedi ci guariscano".

► *I galla pregano: "O Dio, al di fuori di te non vi è forza. Tu solo non devi nulla a nessuno. Nella tua mano passo la giornata, nella tua mano passo la notte: Tu sei mio padre, Tu sei mia madre".*

► *Una ruandese prega: "Imana, tu ci hai formati e ci hai dato tutto: il toro e sua sorella la pecora, il gallo e sua sorella la gallina e tutti gli animali; li hai fatti nostri fratelli e sorelle, perché potessero moltiplicarsi ed essere utili; Tu hai fatto tutto, Tu puoi tutto, tutto ti appartiene, Tu sei buono, Tu sei generoso e ci ami. Ascolta la pregoiera della tua figlia: es-*

sa non ha figli, mentre tutto ciò che Tu hai fatto è in grado di generare. Fa' dunque anche a me questo dono".

► Ricerchiamo ora altre preghiere legate a momenti di vita quotidiana quali la semina, il raccolto, la

protezione della casa, la richiesta di pioggia, l'abbondanza della pesca e della caccia.... Anche nelle altre religioni o culti di altri popoli⁸.



Rosario dell'Islam: con 33 grani.
Si fa scorrere tre volte per i 99 nomi di Allah

¹ Djebar A., *Lontano da Medina. Figlie di Ismaele*, Giunti, Firenze 1993

² Gruppo IRC-Diocesi di Latina, *Didattica interculturale della religione*, Quaderni di interculturalità n.4, EMI, Bologna 1997, pp. 5,6,8

³ IRSSAE Puglia, *L'educazione interculturale: curriculum delle religioni*, vol.2, Bari 1995

⁴ Gruppo IRC, op. cit., pag.73

⁵ Gruppo IRC, op. cit. pag. 72

⁶ A cura di Romeo Fabbri, *Quaderno 4, Chiama l'Africa, Le religioni tradizionali africane*, 1997

⁷ Quaderno 4, op. cit. pp.29,30.

⁸ A cura di G. Burrini, A. Gallerano, *Padre nostro che sei nei cieli, le più grandi preghiere di tutti i tempi e di tutti i paesi*, Bompiani, Milano 1998

Didattiche del Novecento

Una scuola da smontare: gli spazi

di RAFFAELE MANTEGAZZA



Un Meccano... occupabile

Abbiamo finora parlato di scuola restandone per così dire un po' all'esterno; e ci siamo forse meritati la critica, in realtà in parte giustificata, di astrattezza del discorso; in realtà, interrogandoci sulla dimensione strategica e sulla rilevanza epistemologica delle possibili didattiche del Novecento (settembre), sulla presenza all'interno di ogni scuola di un dispositivo inteso come sistema strategico complesso atto a rispondere alle domande di senso di allievi e insegnanti (ottobre), sulla dimensione finzionale, ludica e teatrale dell'istituzione scolastica e delle rappresentazioni che dentro e fuori di essa si danno (novembre) non abbiamo fatto altro che operare una premessa all'ingresso nella materialità della scuola; ingresso che cercheremo di compiere oggi, tenendo presente che è proprio la dimensione materiale² del dispositivo scolastico a permettere la sua presa sui corpi e sugli animi dei ragazzi e degli adulti che vi operano. Ma la materialità della scuola, per poter esse-

re compresa, deve essere smontata; ed è la dimensione dello smontaggio e del rimontaggio delle variabili materiali del dispositivo scolastico ad interessarci in quanto possibile ridefinizione del ruolo dei soggetti all'interno della scuola. Se i formatori e le formatrici, i formandi e le formande devono essere un po' architetti dell'atto educativo, devono anche prendere in mano la scuola e agire su di essa come si fa con i pezzi del Meccano. Del resto la legge sull'autonomia didattica permette di operare questo smontaggio, proprio perché ne evidenzia la ricaduta decisiva a livello di cultura organizzativa e dunque di innovazione didattica. E d'altro canto sono stati proprio i ragazzi e le ragazze, con le loro occupazioni ed autogestioni, a suggerire che il processo di apprendimento opera anche attraverso la ridefinizione del rapporto del soggetto che apprende con la materialità dello spazio e del tempo dell'istituzione. Occupare o autogestire una scuola significa anche avere a che fare con dimensioni materiali decisive per il processo di crescita e per quello di apprendimen-

to: l'organizzazione degli spazi, la gestione dei tempi, la ripartizione dei corpi. Su questi aspetti di crescita e di responsabilizzazione dovrebbero insistere i Capi d'Istituto invece che rendersi grotteschi scalando le ore di occupazione dal monte-ore delle visite di istruzione³!

Soldati, matti o criminali? Una archeologia delle istituzioni di contenimento

C'è allora una materialità e una ritualità della scuola che i ragazzi e le ragazze vivono inconsapevolmente ogni giorno, e che occorre esplicitare proprio a partire dalle dimensioni dello smontaggio e del rimontaggio; una pratica che si definisce anzitutto a partire dalle strutture architettoniche; le scuole sono molto simili agli ospedali, alle caserme, agli ex-manicomio o alle carceri. Lo sono in senso fisico e materiale: i lunghi corridoi, gli alti soffitti, la ripartizione dei corpi nello spazio, tutto questo rende possibile un richiamo circola-

re tre le varie istituzioni di contenimento della società occidentale avanzata. Possiamo provare a tracciarne alcune tra le molte linee generali:

a) *ripartizione ordinata e visibile dei corpi nello spazio*: ogni corpo deve essere al suo posto e ogni spazio deve essere al limite occupabile da uno e un solo corpo alla volta; vi sono strategie di occupazione dei posti nello spazio e norme che regolano il flusso dei corpi medesimi andando a definire anche le condizioni della loro staticità;

b) *separazione per localizzazione*: i corpi sono così separati per permetterne una visibilità e una immediata localizzazione; come sa ogni insegnante che realizza all'inizio dell'anno scolastico la piantina della classe con i quadratini con i nomi dei/lle ragazzi/e, il fatto che ogni ragazzo/a abbia un suo proprio banco e un suo proprio posto assegnato è anche un principio d'ordine (oltre a costituire una possibilità di investimento affettivo per il ragazzo/la ragazza);

c) *isolamento come punizione*: pratica di eliminazione provvisoria o definitiva del reprobato dal gruppo sociale e al tempo stesso di utilizzo dell'elemento spaziale (di solito ridotto ma non sempre: si pensi all'espulsione dei ragazzi nei corridoi) come agente di condizionamento dell'individuo, questa strategia punitiva non ha conosciuto eccezioni nemmeno nei Lager;

d) *visibilità e scorporamento dei luoghi del potere*: la Presidenza, la Direzione, così come a livello sociale la Questura, il Provveditorato, l'Episcopio, sono luoghi separati dal corpo sociale, visibili, constatabili (e perciò al limite anche attaccabili);

e) *presidio degli accessi*: all'istituzione non può entrare chiunque e in qualunque momento, le porte della scuola vengono chiuse (simbolicamente e fisicamente) quando l'ultimo degli allievi o l'ultima degli insegnanti è entrato/a e da quel momento restano chiuse fino all'orario stabilito per l'uscita. Ogni altra regolamentazione del flusso in entrata o in uscita prevede il tramite di permessi scritti e firmati dai/dalle responsabili.

La cosa curiosa è constatare quello che è in realtà il carattere obsoleto di questa architettura del potere, in una situazione sociale come quella attuale nella quale:

a) alla ripartizione ordinata e visibile dei corpi nello spazio si sostituisce l'addensamento apparentemente disordinato di masse e comunque anche nelle pratiche di organizzazione del lavoro tende a scomparire la rigida corrispondenza biunivoca "un uomo un posto"; le nuove pratiche di potere tendono a superare

mai far interiorizzare coercitivamente al soggetto la logica del gruppo costringendolo al lavoro in gruppo; si tratta della logica della rieducazione che prevede a sua volta l'isolamento come spazio di resistenza dell'individuo⁴;

d) alla visibilità e scorporamento dei luoghi del potere si sostituisce una invisibilità, un nascondimento del potere stesso che se non si rafforza più manifestandosi, acquisisce nel nascondersi una sorta di intangibilità e si sottrae alla verificabilità; i poteri occulti non sono allora un difetto

SCUOLA ELEMENTARE "DANTE ALIGHIERI"

Andavo ad una scuola che prendeva nome dal nostro Dante. Sembrava, difatti, una filiale rimpiccinita e rincivilita dell'inferno... un sistema labirintico di anditi, passaggi, terrazzi e corsie come si vedono nelle carceri antiche e nei sonni di febbre; e in codesto labirinto, che il sole abbandonava ad una mezza tenebra, file di porte color fegato, sempre chiuse e numerate sulla cimasa come letti d'ospizio. Aprendo una qualunque di queste porte, s'era in un rettangolo mal rischiarato, dove tante file di banchi neri facevan fronte ad una cattedra nera, a una lavagna nera, a una poltrona nera.

In una di codeste classi abitavo io, creatura incolpevole, per parecchie ore del giorno. Il maestro era il più perfetto di quanti ne regnassero in quella casa di pena. Un po' zoppo, un po' cieco, un po' sordo, poteva giustificare le sue infermità con la gotta, con gli occhiali d'oro, con le costipazioni di testa. Aveva, d'altra parte, le qualità proprie dei maestri di quei tempi: i baffi all'Umberto, il senso del dovere, le risate inopportune, i pugni sulla cattedra, il rispetto alla monarchia, l'ombrello celeste. (Giovanni Papini)

questa logica tayloristica per combinare più uomini/donne allo stesso posto e più spazi occupabili (anche contemporaneamente si pensi alla realtà virtuale e al multitasking) dello stesso uomo/donna;

b) alla separazione per localizzazione si tende a sostituire l'aggregazione in gruppi che sottraggono all'individuo la dimensione della localizzabilità ma anche la percezione della sua identità; è il gruppo ad essere posto sotto controllo e localizzato, e se ci si interessa all'individuo è solo in quanto membro del gruppo da controllare (i reduci di Lotta Continua piuttosto che gli autonomi del Leonka, gli Ultras della Roma piuttosto che la gang di ragazzini che rapinano le vecchiette sui tram);

c) all'isolamento come punizione si sostituisce la logica di una responsabilità collettiva e dunque punire significa sem-

superabile all'interno delle democrazie, perché l'occultamento è la dimensione peculiare delle nuove forme di potere;

e) al presidio degli accessi si sostituisce l'ideologia della trasparenza e della completa attraversabilità degli spazi di contenimento; scuola "aperta", fabbrica, "aperta", caserma "aperta", carcere "aperto"... sembra quasi che, garantita la invisibilità dei propri meccanismi più interni e più decisivi, il potere consenta la visibilità e la trasparenza di tutto il resto (ovvero forse dell'inessenziale!).

Ad una scuola "vecchia" si contrappongono allora nuove logiche del potere; e volere una scuola che sia all'altezza dei tempi anche nel suo essere istituzione di contenimento e spazio di disimpegno delle forme di potere significa chiedere alla scuola di essere se stessa, di recuperare quel carattere di *relais* tra le forme

assunte delle istituzioni di contenimento che solo le può permettere di incidere sui mondi vitali di chi vi lavora; perché la scuola non può solo essere buona: nessuna istituzione lo è davvero, e più le istituzioni si sforzano di esserlo più sottraggono ai soggetti la possibilità di contestarle e di cambiarle.

"Più cose in cielo e in terra..."

Lo spazio della formazione è popolato di oggetti: oggetti per educare, per punire, per premiare, per segnalare, per produrre risposte, adattamenti, reazioni. Le nostre aule scolastiche sono (ovviamente) piene di oggetti e agli/alle insegnanti non sfugge che spesso l'arredo delle aule definisce le stesse modalità dell'insegnamento e modifica le condizioni dell'apprendimento⁵. Unità fondamentale dell'aula, vero e proprio oggetto feticcio per il ragazzo o la ragazza che vi passano le proprie ore, il *banco* si caratterizza come spazio di una individualità inqua-

drata e definita dalle coordinate del potere ma anche come possibile spazio del disimpegno individuale e della definizione di una identità resistente: ciò che si nasconde sotto il banco⁶, le scritte che si vergano sulla sua superficie⁷, le battaglie navali che vi si giocano contro il/la compagno/a sono le tracce persistenti di una identità individuale che non si lascia sopraffare dalla routine.

La lavagna e la cattedra sono a titolo differente simboli del potere: più precisamente, elemento di esposizione del singolo e del sapere la prima, vero e proprio atto di automanifestazione del potere la seconda; ma spesso la lavagna viene utilizzata dai ragazzi e dalle ragazze per scrivere i loro proclami sportivi o amorosi, se non per fare la caricatura degli/delle insegnanti meno amati/e. La cattedra condivide invece con i palchi delle cattedrali oltre all'etimologia anche la pompa di una esibizione spesso un po' grottesca; e nell'aula magna il posto del cosiddetto potere viene occupato dai ragazzi e dalle ragazze, nelle loro assemblee⁸.

La *campanella* è oggetto esterno all'aula ma che vi fa il suo ingresso (attesa e invocata) definendo le serie e le trafilie dei processi di apprendimento e interrompendo flussi di pensiero che si trovano allora spesso ad essere funzionali più all'organizzazione dell'istituzione che agli interessi reali di chi vi lavora. Parleremo più avanti di questo problema delle trafilie temporali; come più avanti tratteremo degli oggetti minimali portati a scuola magari di nascosto, e degli oggetti della multimedialità che consentono e richiedono una riorganizzazione del reticolo spaziotemporale nelle aule nelle quali sono inseriti e un ripensamento della struttura organizzativa e comunicativa della scuola nel suo complesso. ■

* ¹ Cfr. Foucault, Michel, *Sorvegliare e Punire*, Torino, Einaudi, 1979

² Per questi temi cfr. Barone, Pierangelo, *La materialità educativa*, Milano, Unicopli, 1996

³ L'occupazione è una pratica illegale. Su questo è difficile discutere. Ma la pratica dell'occupazione non ha in passato contribuito in modo decisivo a formare la coscienza della classe operaia, come dimostrato da Paolo Spriano in *L'occupazione delle fabbriche*, Einaudi? E allora la cosiddetta sinistra non dovrebbe non già "tollerare" le occupazioni ma cercare di gestirle a livello adulto e pedagogico? O si vuole perdere la possibilità di far crescere una sensibilità politica nei giovani, come già si fece nel 1968? Magari dedicando una indignata puntata di *Striscia la notizia* ai ricchi manifestanti che riempiono di letame l'autostrada?

⁴ Questo non vale per le carceri.

⁵ A partire dal colore dei muri che in molte scuole, nonostante l'insistenza della scuola steineriana sull'effetto del colore sulla psiche umana, sono ancora di un brutto colore caffelatte andato a male.

⁶ *Sottobanco* è stato il bel titolo di un Convegno organizzato dall'IRRSAE Lombardia nel mese di novembre 1998.

⁷ La nostra amica Anna Maria Giannerini, insegnante di scuola media a Prato, ricopre i banchi di carta da pacchi, in modo che i ragazzi e le ragazze possano liberamente disegnarvi o scrivervi sopra.

⁸ Fermarsi a ragionare con gli studenti e le studentesse delle loro modalità di disimpegno degli spazi democratici che i Decreti Delegati offrono loro è spesso più utile ai fini di una riflessione sulla democrazia di una lezione di Diritto Costituzionale (anch'essa utile, per carità!).



ACCETTARE SE STESSI PER ACCETTARE L'ALTRO

Una esperienza di formazione
per gli operatori
dei servizi a Torino

di VINCENZO SIMONE



Il contesto istituzionale

Nel corso del 1997, "Anno Europeo contro il razzismo e la xenofobia", la Direzione Generale V (Affari Sociali, Migranti) della Commissione Europea ha varato l'iniziativa **LIA (Local Integration Partnership Action)** chiedendo a tre networks di città (Eurocities, Elaine, Quartiers en Crise) di lavorare insieme per predisporre, valutare, diffondere alcuni progetti pilota sulle politiche di integrazione delle minoranze etniche e dei migranti. All'iniziativa, di durata biennale, hanno aderito numerose città europee, tra cui quattro italiane (Torino, Palermo, Bologna e Napoli).

Il progetto della Città di Torino, presentato all'interno della rete "Quartiers en Crise", ha come finalità la facilitazione dell'accesso ai servizi per la popolazione migrante, attraverso la ridefinizione delle strategie di intervento e

l'adeguamento degli uffici e delle professionalità degli operatori (pubblici e privati) a contatto con un'utenza sempre più diversificata.

Il progetto ha avuto durata biennale. A partire da un'analisi concertata dei punti critici e delle possibilità di trasformazione dei servizi, nell'ottica di creare una più fluida integrazione tra le differenti competenze della Pubblica Amministrazione ai vari livelli (locale, regionale, nazionale), si è lavorato attraverso una serie di consultazioni con Istituzioni, gruppi di volontariato e del privato sociale che hanno attivato servizi e/o sportelli per cittadini stranieri e con altri uffici dell'Amministrazione Comunale, per enucleare insieme i nodi da sciogliere e per avere un'aggiornata mappatura dell'esistente.

L'ultima azione prevista dal progetto per la prima annualità è stata la predisposizione del rapporto di ricerca "Il filo di Arianna. La città, i servizi, gli immigrati a Torino", curata dall'IRES

Piemonte e diretta ad evidenziare i *"passi carrabili dell'informazione"* che precludono il reale utilizzo dei servizi, sottolineando specularmente, le esigenze di formazione in servizio per gli operatori. Alla luce di tutto questo, il progetto Lia per l'anno 1998 ha concentrato la sua attenzione e gran parte delle sue energie su l'attivazione di una serie di percorsi formativi, articolati su più livelli e aperti alla partecipazione di gruppi misti (costituiti, cioè, da operatori impegnati in servizi e/o sportelli di istituzioni pubbliche) e di gruppi associati del privato sociale.

Accanto alla formazione, le altre azioni determinanti del progetto sono finalizzate a creare strumenti informativi e comunicativi più duttili e più utili a raggiungere un'utenza differenziata, ad aumentare le azioni e gli interventi coordinati a livello interistituzionale e, infine, a favorire la continuità di rapporto tra i tecnici all'interno dell'amministrazione locale.

La formazione degli operatori

Come ogni grande città europea, anche Torino vive oggi una significativa situazione di trasformazione economica e sociale. Un dato che caratterizza la trasformazione è la pluralità di culture, provenienze, religioni, lingue che oggi arricchiscono il panorama cittadino.

Il processo dell'immigrazione e la sua sedentarizzazione nella nostra città comporta delle controversie. Esso suscita da un lato un sentimento di arricchimento culturale e umano, dall'altro cristallizza le paure, i fantasmi, le fobie, che si alimentano di stereotipi e di pregiudizi. L'ignoranza sull'immigrazione comporta conseguenze nefaste poiché essa suscita delle risposte semplicistiche di fronte a situazioni complesse che richiedono invece un attento lavoro di differenziazione.

L'integrazione e la coesione sociale sono favorite dalla capacità delle istituzioni di erogare servizi sociali, culturali, educativi in modo che essi siano accessibili a tutti gli utenti, nativi e stranieri e conducano a percorsi di vera cittadinanza, intesa come consapevole accettazione di responsabilità rispetto ai diritti e ai doveri della appartenenza alla città-territorio. La formazione in servizio degli operatori deve dunque tendere a potenziare e ottimizzare la loro capacità di essere "mediatori" nel rapporto con l'utenza "diversa". Questa funzione diventa particolarmente importante in una società che inizia a riconoscersi ed autodefinirsi come multiculturale.

L'attenzione alle diversità per chi riveste un ruolo educativo, in senso lato, non può più essere dilazionata o lasciata alla sensibilità ed alla ricerca del singolo. Per aiutare gli operatori ad acquisire le conoscenze e i mezzi necessari ad accogliere positivamente la differenza e a superare pregiudizi e atteggiamenti di sospetto si è proposto un percorso finalizzato alla comprensione del fenomeno migratorio e della posta in gioco dal punto di vista dell'intercultura e allo sviluppo della riflessione sulle modalità d'azione di integrazione. Caratteristica dei corsi di formazione LIA è la contemporanea partecipazione di persone impegnate in servizi con caratteristiche simili ma afferenti a diversi Enti, Istituzioni e Organismi del privato sociale. Dal mese di giugno è

partito il *training* di primo livello destinato a persone impegnate in servizi e/o sportelli e a contatto con utenza "mista" indipendentemente dalla cittadinanza. Gli obiettivi specifici di questi corsi di primo livello sono stati: *comprendere la complessità del fenomeno migratorio; maturare atteggiamenti positivi di accoglienza della alterità; sviluppare riflessioni comuni sulle modalità di azione e di integrazione.*

50 ore di aula

Sono state circa quattrocento le persone che hanno preso parte all'esperienza sviluppata in cinquanta ore di aula. Mettere insieme persone provenienti da realtà lavorative diverse, con backgrounds differenziati e provenienze e appartenenze etniche diverse, è stata una scommessa. Tuttavia sperimentare la diversità a partire dal nostro vicino ci ha aiutato a comprendere di più e ad avvicinarci con modalità e approcci nuovi alle "grandi alterità". Inoltre l'esperienza ci insegna che spesso l'interistituzionalità ed il collegamento in rete tra istituzioni e cittadini associati passa, prima di essere sancito da intese e protocolli d'intesa formali, da rapporti e relazioni personali tra operatori impegnati in tipologie di servizi diversi ma che nel quotidiano sono accomunati da una comune difficoltà a rapportarsi con una cittadinanza in continua trasformazione che esprime domande sempre nuove.

Ma il reale valore aggiunto della formazione LIA si è registrato sul versante metodologico. Sono state utilizzate sia metodologie di tipo tradizionale (frontali) che metodologie attive (metodo training, metodo degli incidenti critici), metodologie che pongono l'accento sul rapporto con le diversità, metodologie particolarmente indicate per chi lavora in contesti multiculturali.

Un modulo in particolare, denominato "*L'attenzione alle diversità nei servizi alla persona*", è stato caratterizzato dal ruolo attivo svolto dai partecipanti che si sono esercitati in dimensione di piccolo gruppo su i temi della comunicazione interculturale, che attraverso una serie di strumenti propri del metodo training si sono "messi in gioco" che hanno provato ad applicare il metodo sugli incidenti cri-

tici elaborato da Cohen-Emerique ad una caso concreto di choc culturale.

Anche il segmento conclusivo del percorso di formazione, "*Analisi degli interventi in atto e programmazione di strategie comuni*" ha posto in primo piano la partecipazione attiva dei corsisti. In questo caso ci si è cimentati nell'applicazione di un metodo di lavoro in rete su un caso reale a partire dall'esperienza dei partecipanti cercando di tradurre in pratica quanto appreso, alla luce di tutte le conoscenze e le informazioni precedentemente acquisite.

I corsi di secondo livello

Nel mese di novembre hanno avuto inizio i corsi di secondo livello destinati a amministratori, funzionari e tecnici di servizi e/o sportelli già da tempo operativi sul campo. Le caratteristiche sono state le stesse dei corsi di primo livello, sono stati chiaramente calibrati i contenuti che hanno avuto un respiro europeo e un approfondimento maggiore, ma l'interprofessionalità e l'interistituzionalità sono state preservate.

Inoltre alla fine del percorso è stata aggiunta una giornata seminariale di confronto sulla deontologia di una professione che è sociale ed educativa, che si realizza in ambito multiculturale ma che spesso si porta dietro vissuti e rapporti di relazione con l'altro non risolti, paura del vicino piuttosto che transculturalità intesa come modalità di relazione non violenta tra le persone, che attraversa le culture e le appartenenze, le accoglie e, in un continuo lavoro di destrutturazione e ricostruzione, fortifica la propria identità. In una società multiculturale le differenze sono chiamate a convivere e a confrontarsi. La diversità, come l'immigrazione, è un dato strutturale, non eliminabile dalla vita sociale. Come esercizio, prima di parlare dell'alterità etnica, dovremmo considerare quelle forme di alterità che rendono noi stessi così diversi nelle varie situazioni di vita. L'incontro con l'altro può attivare aspetti inconsapevoli della nostra emotività e dar vita a rappresentazioni di sé differenti e inattese. La disponibilità a comprendere l'altro e ad apprendere dall'altro si configura come una disponibilità ad accettare gli sguardi delle inconciliabili diversità che si fronteggiano dentro di noi.

I GIORNALI DI STRADA

di LAURA MARIA PRESTA



I giornali di strada sono nati a New York nel 1989 dall'idea che "fosse più degno vendere un giornale ai passanti che tendere la mano" per chieder loro l'elemosina. Da allora l'esperienza si è diffusa in tutta Europa, aprendo per gli emarginati uno spazio di presenza nuovo e di grande successo. Nel mondo circa 150 testate diverse tengono vivo il dialogo ed il confronto tra gli immigrati ed i Senza Fissa Dimora (SFD, come loro stessi amano definirsi) da un lato e la società che li ospita nel disagio dall'altro. A giudicare dal numero di copie vendute, circa 30 milioni all'anno, il fenomeno è destinato a crescere. Il primato appartiene attualmente alla Germania con più di 50 testate, mentre la Spagna al momento ne conta 2, 1 il Portogallo, 6 la Francia. Nel nostro paese sono state censite complessivamente 9 pubblicazioni, ma non tutte so-

no in grado di uscire con regolarità. I periodici più conosciuti sono senz'altro "Piazza Grande", "Terre di mezzo", "Scarp de Tennis", "Pagina Bianca", "Fuori Binario", "La città invisibile". L'esperimento, già consolidato nei paesi occidentali, si sta recentemente espandendo anche nell'Europa dell'est, dove la percentuale dei Senza Fissa Dimora tocca punte incredibilmente elevate (a San Pietroburgo su 400.000 abitanti i *barboni* sono addirittura 50.000).

Il primogenito tra i giornali di strada può essere considerato senz'altro lo "Street News", che nel 1989 veniva diffuso dagli *homeless* nella metropolitana di New York per far conoscere la loro realtà alla folla frettolosa e distratta della subway. Per i senzatetto diventare giornalisti, editori e diffusori di quel foglio rappresentava la ricerca di un incontro una volta tanto non "asim-

metrico" con la gente *comune*, quella che ha un lavoro, una casa, una famiglia, quella che normalmente guarda con diffidenza e pietà ai *disgraziati* che vivono ai margini delle metropoli. Proporsi attraverso un giornale, reinventando uno strumento canonico di comunicazione mediatica, è stata la vera, grande invenzione di quel primo gruppo di pionieri. L'esperimento è diventato nel giro di pochissimi anni una realtà importante: "Big Issue" in Gran Bretagna, "La Rue" in Francia, "Biss" in Germania, "Macadam Journal" diffuso in Francia, Belgio e Svizzera sono solo alcuni dei titoli di maggior successo. In molti casi queste pubblicazioni non hanno dato spazio solo ai problemi sociali, ma hanno imparato ad occuparsi degli argomenti più diversi: musica, cultura, cinema, moda, costume, persino enigmistica. Le tirature hanno raggiunto così in alcuni casi le centinaia di

migliaia di copie perchè, nonostante gli inconvenienti e le limitazioni imposti da una diffusione per canali alternativi a quelli ufficiali, la qualità ed il grado di piacevolezza di alcune di

queste riviste sono vera-

mente molto elevati. Negli ultimi an-

ni in Gran Bretagna ed in Francia

più di una volta

personaggi del

mondo della musica e della cultura

hanno scelto di rilasciare interviste

esclusive ad alcune di queste

pubblicazioni, determinandone

un'impennata nelle vendite ed uno straordinario ritorno di immagine.

In Italia la formula è nella maggior parte dei casi meno "affaristica": i giornali di strada rappresentano soprattutto uno spazio creativo reso disponibile al bisogno di esprimersi degli emarginati. C'è dietro la voglia di comunicare ed il bisogno di lavorare, la denuncia sociale ed il desiderio di riscattarsi.

Centinaia di persone senza identità sociale hanno ritrovato il senso del proprio esserci, sono state salvate dalla fame, dall'isolamento e dalla disperazione con un lavoro che gli consente di esprimersi e di contare qualcosa, di guadagnarsi qualche lira e di dire la propria opinione.

Il giornale di strada è diventato così uno strumento formidabile per quanti vogliono trovare uno spazio significativo senza rinunciare ad una posizione di "outsider".

Tutti coloro che collaborano alla redazione ed alla diffusione di questi fogli vivono infatti il proprio ruolo con la consapevolezza di fornire un punto di vista diverso e non convenzionale sulla società e sulla cultura in cui vivono.

In Italia 4 dei 9 periodici menzionati prima ("Fuori Binario", "Strada Viva", "Noi sulla strada" e "Piazza Grande") hanno dato vita ad una Federazione dei Giornali di Strada il cui statuto individua e sintetizza i punti cardine

delle pubblicazioni di cui stiamo parlando:

► il giornale deve essere interamente autoprodotta, senza fini di lucro e le

eventuali risorse

vanno reinvestite per attività

promosse dal giornale a

sostegno di progetti di lotta all'esclusione sociale;

► nel comitato di redazione devono essere presenti redattori in condizioni di forte esclusione sociale:

► gli articoli devono essere redatti principalmente dalle persone che vivono direttamente le condizioni di esclusione sociale;

► il giornale deve essere principalmente distribuito per strada, in offerta libera, da diffusori in condizione di forte esclusione sociale;

► il giornale deve collegarsi con la realtà territoriale nella quale vivono le persone che producono e diffondono il giornale;

► il giornale deve rappresentare una opportunità ed essere una risorsa per lo sviluppo di relazioni che consentano percorsi di reinserimento per le persone in situazione di forte esclusione sociale.

Uno dei giornali di strada più diffusi nel nostro paese, "Terre di mezzo", fa parte invece con altre 18 testate dell'International Network of Street Papers (INSP), un'associazione internazionale che punta essenzialmente al reinvestimento dei proventi ottenuti dalla vendita dei giornali associati nel settore della solidarietà sociale. A differenza dei periodici iscritti alla Federazione dei Giornali di Strada, "Terre di mezzo" e "Scarp de tennis" non sono firmati dagli emarginati, bensì da veri e propri giornalisti, i quali rappresentano un ponte molto importante con le istituzioni per la tutela dei diritti degli immigrati e dei Senza Fissa Dimora. Questi giornalisti sono quasi sempre impegnati in associazioni di volontariato che operano nei diversi settori dell'esclusione (droga, alcool, carceri,

campi nomadi...), per cui i fogli sui quali scrivono acquistano inevitabilmente il ruolo di casse di risonanza per le campagne di sensibilizzazione di volta in volta promosse. Tra le altre ricordiamo il grosso contributo offerto, ad esempio, dalla rivista "Fuori Binario" al cosiddetto "progetto residenze", attraverso il quale è stata garantita ai senzatetto della città di Firenze una residenza anagrafica presso la redazione del giornale.

Accanto all'impegno sociale questi fogli propongono spesso l'ascolto delle voci della strada, cioè i contributi diretti dei SFD: poesie, novelle, articoli in cui donne e uomini si raccontano, dando forma alla loro sofferenza ma anche ad una vera, profonda speranza di rigenerazione. Valga per tutte la poesia di Maria pubblicata su "La Città Invisibile":

Qui vive il dolore
e intanto un fischio, voi partite
e non sapete.
Qui tutto sembra essere dolore
e vorrei potervelo dire
perchè anche voi veniate e non partiate
più - rimanete con noi -
Il viaggio più bello facciamolo
tutti insieme
per la medesima eterna vita.
Qui vive il dolore
in attesa del suo ultimo treno.
Allora sarà la gioia e tu amico ubriaco
potrai cantare forte,
e tu cara amica avrai vestiti
per fare festa,
e insieme a voi, occhi tristi,
vivremo giorni felici.

Parole semplici, scarse e dirette che avvicinano al sentire di chi vive in strada nella più completa assenza di certezze; di chi, comunque, sta cercando un modo per incontrarci nel deserto delle città.

"Il denaro è una cosa da matti; quanto si litiga per i soldi dacché abbiamo avuto l'indipendenza, (...) accidenti a chi ha inventato il denaro, (...) effettivamente, nel nostro paese, da qualche tempo il denaro ha preso il posto della morale (...) eppure ne vogliamo quel tanto per vivere e far vivere la famiglia".



SEMBÈNE OUSMANE ed il cambiamento sociale (Senegal)

di CLAUDIO ECONOMI

Il passo citato sopra¹ è tratto dal romanzo di Sembène Ousmane, *"Il vaglia"*, scritto nel 1965 e pubblicato in Italia nel 1978; il titolo francese è *"Le mandat"*, dal quale l'autore, nel 1968, ha tratto la sceneggiatura del suo primo lungometraggio a colori, in cui i personaggi si esprimono in lingua wolof. L'opera, attualmente come ieri, non perde certo la sua importanza in quanto tuttora rimane in gran parte irrisolto il problema del decollo morale ed economico dell'Africa; nella fattispecie, si parla del Senegal, la terra di Ousmane, che – a partire dall'agosto del 1960, quando venne proclamata la sua indipendenza – ancora sembra far fatica a rinnovarsi, dal momento che ancora permangono diversi fattori dei modelli negativi risalenti all'epoca dell'amministrazione coloniale. Sembène, perciò, nella sua attività di scrittore e di regista cinematografico, denuncia gli

abusi di tale società, i cui effetti evidenziano: "(...) corruzione, favoritismo, nepotismo, mancanza di coscienza civica, burocratizzazione pletorica e grottesca, oppressione da parte dei ricchi e degli scolarizzati nei confronti delle masse povere ed analfabete, sempre più abbruttite; il parassitismo e l'ozio in queste masse senza speranza, che contano ormai solo sulla solidarietà umana, l'esodo rurale, l'ineguaglianza tra uomo e donna; la collusione tra la borghesia capitalista e le autorità politiche e religiose; l'enorme importanza conferita al denaro, assunto a valore supremo per il progressivo sparire dei valori etici e dei costumi tradizionali e il conseguente degradarsi dell'uomo"².

Il realismo di Sembène Ousmane

Sembène Ousmane (nato a Ziguinchor in Senegal nel 1923) è uno dei

protagonisti della letteratura e del cinema africani di lingua francese e wolof.

Figlio di pescatori ed autodidatta, già adolescente, all'interno del proprio paese, vive situazioni di peregrinazioni e di precarietà alla ricerca di un lavoro stabile. In occasione della seconda guerra mondiale, si allontana dal Senegal e combatte in Italia e Germania arruolandosi nel corpo dei fucilieri senegalesi dell'esercito francese. Dopo un breve ritorno a Dakar, ritorna in Francia, lavorando a Parigi come operaio ed a Marsiglia come scaricatore di porto.

È in questa fase della sua vita che Ousmane si incomincia a interessare di letteratura e, a partire dal 1930, non saranno estranei a tale obiettivo i suoi impegni come sindacalista e militante comunista che lo condurranno in una serie di viaggi: in URSS, Cina e Vietnam del Nord. La profonda esperienza umana e politica di questi anni, gli rende

possibile l'assunzione di una concreta fisionomia di artista impegnato nel sociale per cui, pur rivelando nella sua opera, in generale, una certa nostalgia per l'Africa delle origini, non per questo egli intende cedere ad una sorta di mitizzazione del mondo primitivo.

Pertanto Ousmane si pone in atteggiamento critico nei confronti della cosiddetta negritudine che, come sappiamo, guardava all'Africa in modo nostalgico e romantico, focalizzandone gli elementi di un orgoglio nero.

Ciò, senza dubbio, denota in lui un impegno letterario concretamente realistico che, all'insegna di una posizione di demitizzazione, lo rivela non solo portavoce e suscitatore di una presa di coscienza del popolo nero, ma anche creatore di un genere di letteratura e di cinema tra loro intrinsecamente correlati, allo scopo di promuovere un vero e proprio servizio per l'Africa.

Ritornato in patria all'indomani della proclamazione dell'indipendenza del Senegal, Ousmane pubblica due raccolte di volumi, cui seguono i romanzi brevi *"Le mand"* e *"Vehi-Ciosane"*, che gli valgono il primo premio al Festival delle arti negre di Dakar.

Negli anni Settanta scrive *"Xala"* e *"Le dernier de l'empire"*.

In tutte queste opere, Ousmane, alla denuncia dello sfruttamento dell'indigeno da parte del colonizzatore, unisce l'analisi rigorosa degli sconvolgenti processi della modernizzazione.

Per lui, questi rappresentano la sconfitta delle illusioni e delle speranze che erano state suscitate negli anni dell'indipendenza del Senegal: il paese, infatti precipita nella crisi morale ed economica; la nuova classe dirigente si mostra rapace ed ai valori tradizionali si sostituisce il denaro che viene idolatrato. Tutto ciò, però, secondo lo scrittore, non deve aprire la via ad un pessimismo senza ritorno, in quanto l'analisi rigorosamente spietata di ciò che succede nella realtà sociale – conseguentemente ad una presa di coscienza critica di ciò che in essa non va bene – è già il primo segnale dell'inizio di un processo di cambiamento.

Questo, poi, in Ousmane prende corpo nella sua attività di regista cinema-

tografico che, in tale servizio, si rivolge a tutti, anche a coloro che non sono alfabetizzati, ma che non per questo dovrebbero essere assenti dal processo di coscientizzazione e di creazione della propria storia. A tal riguardo, così scrive I. Vivian: "Nel cinema Ousmane riversò il forte talento di narratore, il bisogno di ricostruire la storia e analiz-



zare la vita della sua gente; e nel cinema ancor più che nella pagina scritta, riuscì a utilizzare il suo straordinario occhio per i personaggi, il taglio delle scene, il dinamismo delle sequenze narrative (...).

Il suo linguaggio, che già sulla pagina appariva, ed appare, materializzato in notazioni visive, si è fatto nel cinema via via più asciutto e rigoroso, sempre più costruito d'immagini, seguendo l'approfondimento di un discorso politico e culturale coerente³. Molti sono stati i lavori cinematografici di Ousmane e molti i riconoscimenti ricevuti in vari e prestigiosi Festival Internazionali (per esempio a Tours, Mosca, Venezia).

Attualmente egli vive in Africa perché – come ha sempre affermato: "Finché vivo in Africa mi è difficile separarmi dal mio popolo"⁴.

"Il vaglia" ed il cambiamento sociale

Nel romanzo vengono raccontate con arte cinematografica le vicende di Ibrahim Dieng, il protagonista, che passa una serie di guai alla disperata ricerca di incassare un vaglia: segno, questo, di una situazione estremamen-

te difficile, subito dopo l'indipendenza del Senegal. *"Il vaglia"*, nato come romanzo breve in lingua francese nel 1965 e, tre anni dopo, trasposto in film in lingua wolof, già in prosa evidenzia un modello narrativo e stilistico sul tipo di una sceneggiatura.

Il romanzo, infatti, è suddiviso in quattro blocchi e lo "stacco" tra l'uno e l'altro è nettamente evidenziato attraverso una serie di "dissolvenze" o di tipo "incrociato" oppure, rispettivamente, "in apertura" o "in chiusura" di sequenza narrativa. Ne consegue che ogni unità narrativa del romanzo è formata da microsequenze, nelle quali predominano l'azione e le rapide e snelle battute, come si può osservare da un punto di vista puramente tipografico del testo. Le dissolvenze, allora, così come in una sequenza filmica, consentono di far apparire gradualmente un'immagine dall'oscurità, oppure attuano un progressivo smorzamento della forza della scena e della tensione narrativa.

Ci si è dilungati in questo tipo di considerazioni per mettere in evidenza la fruibilità del romanzo che, oltre a fornire uno spaccato sociale del Senegal, si presenta anche in una veste narrativa particolarmente gradita ai giovani d'oggi che, sempre di più, vengono sollecitati e incuriositi dalle tecniche della comunicazione immediata.

Inoltre, attraverso i disperati tentativi di incassare un vaglia che, per il protagonista, significherebbe risolvere molti problemi di tipo familiare (Dieng, da buon musulmano, ha due mogli e alcuni figli) ed esistenziale (sopravvivenza assicurata, data la persistente precarietà del lavoro), si viene a conoscenza di una profonda discrasia tra i valori della gente buona, che annovera anche Dieng, e l'apparato statale che è strettamente burocratico e corrotto, al punto da rendere difficilissima la riscossione del vaglia.

Dieng procede allora a navigare per i meandri della burocrazia alla spasmodica ricerca del rilascio di un documento di identità che gli renderebbe possibile l'operazione. Ma a Dakar il tempo necessario ad avere anche solo un semplice estratto di nascita "dipen-

de da quanto sei conosciuto e dalle relazioni che hai; altrimenti non ti resta altro da fare che non scoraggiarti; solo se hai dei soldi si va svelto¹.

Quando, alla fine, Dieng sembrerebbe ricevere il vaglia ad opera di un cugino, il prototipo dell'uomo di successo nell'area metropolitana, viene praticamente ingannato dal parente che deruberà il legittimo proprietario del suo denaro.

La storia, qui appena richiamata, sottintende comunque un tema che, al di là di ogni irragionevole pessimismo, propone al lettore un ideale cambiamento sociale che sarà espresso chiaramente solo nel finale del romanzo.

Infatti, in una rapida frase, viene detto – una volta – che Dieng è senza lavoro; un'altra volta, ci è comunicato che egli è da tempo senza lavoro; infine, ci viene fatto sapere che, sempre Dieng, ha da tempo perduto il lavoro a causa di uno sciopero. A tal riguardo, così commenta C. Bensi: "Cambia così improvvisamente, a poche righe dalla conclusione del romanzo, l'interpretazione del "protagonista" e dell'intera narrazione: c'è speranza per Dieng (...) perché Dieng, in vita sua, non ha saputo soltanto essere un buon uomo, un buon marito e un buon musulmano, un po' vanesio ma tanto, tanto disponibile a pensare fondamentalmente bene di tutti coloro che incontra sulla sua strada; c'è speranza perché Dieng ha saputo essere anche un lavoratore consapevole dei suoi diritti e disposto a rischiare, a pagare, per affermarli".

Pertanto, solo nell'ultima pagina del romanzo Dieng riceverà, dal postino Bah, l'investitura a militante di una nuova solidarietà che, questa volta, a differenza di altri autori, viene presentata da Ousmane all'insegna dell'avvento di una società comunista: questa, secondo lui, potrebbe non solo rivitalizzare, ma anche rinnovare la tradizionale solidarietà islamica.

La pagina della

La montagna della religione ha due versanti: uno voltato all'astrazione, all'integralismo (escludente e proselitista), al tradizionalismo, all'istituzione (e al potere), all'ordine (anche piramidale)... l'altro voltato alla mistica, alla fraternità universale, al profetismo per la giustizia... Qui di seguito sono riportati dei testi che si riferiscono al secondo versante.

Il maestro disse: "Dio è inconoscibile. Quello che io dico di Lui non corrisponde a verità". I discepoli rimasero perplessi: "Ma allora perché parli di Lui?" Replicò il maestro: "E perché cantano gli uccelli?" (Anthony de Mello, *adattamento*)

Il nostro dio è il dio danzante, un dio simile al calore del fuoco che infiamma il legno, un dio che irradia il suo potere nello spirito e nella materia, trascinandoli in moto circolare. (Inno indù - Bali)

O Dio, guidaci dal buio verso la luce, dall'irreale verso ciò che è reale, dalla morte verso l'immortalità. (Dall'*Upanishad*)

Percorsi da un capo all'altro la croce, conobbi i Nazareni: sulla croce Lui non c'era! Andai nelle pagode, nei templi antichi dei monaci: non scoprii nessuna traccia di Lui! Volsi le redini alla Mecca, tra i giovani e gli anziani di quel luogo sacro: Lui non c'era!

Ascesi sulle cime dei monti ai confini del mondo: nessun segno dell'immortale Fenice! Interrogai la tavola di diaspro e il calamo di Dio: l'uno e l'altro erano senza risposta! Il mio occhio assetato solo di Dio non vedeva che forme estranee al Divino. Fissai lo sguardo nel cuore: là e non in altro luogo Egli era.

Stupefatto ed ebbro fui assorbito nel mare dell'Essere, io più non ero! (Jalal-al-din Rûmi)

Grande Spirito che sei nel vento, ascoltami:

lasciami camminare nella bellezza dell'alba e dei tramonti rossi, fa' che le mie mani uccidano soltanto il necessario per vivere. Fa' che non sia superiore ai miei fratelli e che, se è necessario, sappia combattere con valore, anche contro me stesso... Così, quando per me il sole tramonterà, io potrò cavalcare verso di Te, sulle grandi praterie; senza vergogna. (Preghiera degli indiani irochesi)

Com'è facile vivere con te, Signore!

Com'è facile credere in te! Quando il mio intelletto confuso si ritira o viene meno, quando gli uomini più intelligenti non vedono al di là di questa sera e non sanno che fare domani, tu mi concedi la chiara certezza che esisti e ti preoccupi perché non vengano sbarrate tutte le vie che portano al bene. (Aleksandr J. Solzenicyn - Russia)

Beato chi ti ama, o Signore:

chi ama il suo amico in te e il nemico per te, beato perché è il solo che non potrà mai perdere alcuna persona cara, infatti tutti gli sono cari in Colui che non si può perdere. (Anonimo)

Con la creazione

Dio ha creato una sola persona umana per insegnarti che (...) un uomo non deve dire all'altro: "Mio padre era più grande del tuo". (Dalla Mishnah ebraica)

"O umanità! Noi ti abbiamo creata da una sola coppia di un uomo e una donna, e ti abbiamo trasformata in nazioni e tribù, perché possiate conoscervi, non perché possiate disprezzarvi vicendevolmente". (Corano, Sura XLIX)

¹ S. Ousmane, *Il vaglia*, Jaka Book, Milano 1978, p.80

² C. Brambilla, *Prefazione a Vehi-Ctiostane*, Jaka Book, Milano 1979, p.10

³ I. Vivian, *nota sull'autore in Il fumo della savana*, Edizioni Lavoro, Roma 1990, p.13

⁴ C. Brambilla, *op.cit.*, p.8

⁵ S. Ousmane, *Il vaglia*, cit. p.36

UNIVERSALI IN MUSICA

e mediazione interculturale

di MAURO CARBONI

La forza della procreazione, la prima estasi di vivere e la gioia di fronte alla crescita trasformarono il silenzio della contemplazione nel suono. (Canto Maori - Polinesia)



1. Vogliamo dare avvio a questa breve indagine/riflessione riprendendo alcuni aspetti di un tema a cui abbiamo già accennato nel numero di CEM di Agosto-settembre, ovvero il potere evocativo-creatore del suono/voce/Parola, come in Genesi 1,3, "Dio disse: 'Sia la Luce' E la luce fu". Ebbene il Verbo divino, attraverso cui si esprime la potenza della Creazione, oltre che ad essere inteso come "Logos" (pensiero/parola) è di fatto il "ruah", l'alito divino che si manifesta come delicato "soffio vitale" ma che allo stesso modo può incutere rispetto e timore: "Mosè parlava e Dio gli rispondeva con voce di tuono" (Esodo 9,16), "Dal trono uscivano lampi, voci e tuoni" (Apocalisse 4,5). Senza alcun dubbio l'idea di una "creazione" in forma sonora è una costante che accomuna il pensiero religioso e filosofico di gran parte delle grandi culture dell'antichità, "Secondo i Maori, Dio creò l'Universo per mezzo di una parola che evocò la luce. Nei miti polinesiani, Atua cominciò il suo canto nel mezzo della notte e il chiarore se ne sprigionò soltanto il mattino. Quei canti

sono dunque ora voci luminose, ora suoni che producono chiarore"¹. "Situata fra le tenebre e la luce del primo giorno, sul piano umano la musica si trova fra l'oscurità della vita inconscia e la chiarezza delle rappresentazioni intellettuali"².

È indubbiamente affascinante l'immagine di un vuoto, un nulla primordiale, che viene animato dal risuonare della voce di un dio-cantore³, il quale esplica nella forma di un canto la "prima forza creatrice" dove Suono-Voce-Nome-Essenza sono riunite in una stessa entità. "L'idea del mondo generato da un canto deve avere origine molto remota. A dimostrarlo basterebbe la sua diffusione, ma appare antichissima anche perché non implica la preesistenza di uno strumento di lavoro più o meno perfezionato"⁴.

Il centro di interesse di questi argomenti non sta certamente nel tentativo di rintracciare una loro validità storica o scientifica, ma piuttosto in quanto miti e credenze religiose universalmente diffuse, nel loro proporsi come modelli generali di una creatività simbolica originaria, che ha saputo connettere l'uomo a ciò

che trascende la sua esistenza a prescindere da latitudini, epoche storiche ed aree etnografiche d'appartenenza.

"Il simbolismo è uno strumento di esplorazione. Esso non consente soltanto - come i segnali sensoriali - l'adattamento esatto al mondo attuale, ma permette l'accesso alla 'verità generale'"⁵. In senso evolutivo (ma anche 'ontogenetico') ogni relazione tra oggetto-esperienza e rappresentazione simbolica della stessa (verbale, sonora, figurativa) viene vissuta dal "parlante nativo" (ad esempio un bimbo) come una "illuminazione", non prioritariamente come presa di possesso di un concetto o idea generalizzante, ma piuttosto l'associazione di "simbolo" ed "essere" nei termini di espressività "olistica", una "esperienza di picco" sensoriale ed associativa che ristruttura ad un nuovo livello il campo dell'esperienza⁶. È in questa prospettiva di mediazione interculturale che possiamo rileggere e ancor più rivivere il senso di molti "universali in musica", una mediazione che attraversa il tempo e la storia e che riscopre le radici comuni a di-

versi ambiti di fede religiosa, ridimensionando le distanze culturali che oggi ci identificano e allo stesso modo ci dividono l'uno dall'altro; obbligandoci in sostanza a ricordare che "è soprattutto la consistenza 'storica' delle forme simboliche che trasforma la conquista del tempo, permessa dal simbolismo, in un evento umano...".⁷

2. Ciò che rende particolare la specie umana non è paradossalmente la sua vita sociale oppure l'uso di linguaggi per comunicare, infatti questi sono attributi propri di moltissime specie del regno animale, ciò che forse ci rende unici non è però il "parlare a..." ma piuttosto il "parlare di...", ovvero l'esercizio della memoria e della evocazione immaginativa per narrare, descrivere, raccontare, in fin dei conti... esistere.⁸

Il "narrare" inteso come azione simbolica generalizzata è implicitamente estendibile ad altre modalità di rappresentazione simbolica, dai giochi alla messa in scena di commedie e drammi, dai rituali di evocazione e commemorazione alle cerimonie istituzionalizzate, dalla musica magica all'incredibile variegata magia della musica nelle sue diverse connessioni con la vita sociale dell'uomo.⁹ "...l'effetto più importante della musica è quello di dare all'ascoltatore un senso di sicurezza; essa simbolizza la sua patria, le sue prime soddisfazioni, la sua esperienza religiosa, il suo piacere nella vita comunitaria, il suo innamoramento e il suo lavoro: in altre parole, tutto ciò che dà forma alla sua esperienza"¹⁰. "L'esecuzione musicale in un tale contesto assume perciò un ruolo multiplo in rapporto alla comunità: dà innanzitutto l'opportunità di condividere l'esperienza creativa, partecipando al momento musicale come forma di esperienza comune, e fa della musica un veicolo per la trasmissione espressiva dei sentimenti del gruppo"¹¹.

"Se la musica facilita l'espressione delle emozioni, dà piacere estetico, intrattiene, comunica, stimola la risposta fisica, rafforza il consenso alle norme, alle istituzioni sociali ed ai riti religiosi, essa contribuirà pure alla continuità ed alla stabilità della cultura. (...) In quanto veicolo di storia, mito e leggenda [la musica] indica la continuità della cultura..."¹².

Ne consegue che una pedagogia musicale di base che si proponga di prendere

in esame gli "universali in musica" andrà a mettere in atto una operatività di insegnamento e apprendimento che (oltre ad essere trans-storica) avrà una forte connotazione inter(trans-)-culturale, riscoprendo e rivitalizzando il senso delle attuali identità musicali proprio attraverso il consolidarsi della percezione di continuità storico-culturale e nella comprensione delle diversità (musicali, etniche, di stili culturali ecc.) in quanto "articolazione e segmentazione di un patrimonio comune di esperienze sonoro-musicali".

In eguale misura crediamo che questo approccio pedagogico sia oggi irrinunciabile di fronte ad una progressiva omologazione culturale che "micronizza" le identità culturali (ovviamente non solo in senso sonoro-musicale) [ovvero la diversità come debolezza anticoesiva] e contemporaneamente tende a neutralizzare le diverse peculiarità di ciascuno proponendo nuovi nuclei/livelli di riconoscimento sociale che nella sostanza alienano invece il soggetto, "espropriandolo" del proprio senso di identità [aspetto inquietante di molta musica *techno* e *rave*, di diverse proposte *New Age*, ma anche emblematico di un certo panorama musicale commerciale (video-disco music) che induce ad una fruizione e identificazione passiva].

3. E con molta probabilità ciò che ancora una volta tentiamo più o meno consciamente di esorcizzare è la "paura della morte", non accettandola come componente integrata di qualsiasi arco vitale, vivendo piuttosto in un presente senza tempo (per altri una eterna adolescenza) che ci procura l'illusione dell'eternità. "Morire per un organismo (...) significa perdere la memoria organica, smarrire il contatto con i temi formativi. Per una cultura morire significa perdere la memoria culturale". (...) "Le culture spariscono (...) sia per estinzione, sia per trasformazione, per mancanza di "connessione" storica o per spostamento di senso, per "migrazione semantica" delle istituzioni o dei "testi" culturali, che non sono più compresi o che sono reinterpretati diversamente"¹³.

In questo riteniamo l'approccio intertrans-culturale pedagogicamente "sano", proprio perché ci permette di riappropriarci di una dimensione umana del crescere e dell'apprendere, nella serena consapevolezza dei limiti, della trasformazione e del cambiamento.

Ad esempio, "A partire dal VII secolo d.C. circa, infatti, sul continente faceva la sua comparsa la cultura araba, la cui penetrazione nelle zone sub-sahariane continuò per tutti i secoli successivi. (...) l'influenza della cultura islamica si fece sentire soprattutto nell'ambito degli strumenti musicali, (...) il sistema dei modi ritmici e melodici era molto diverso dai tratti tipici della musica africana e non sarebbe stato possibile adottarlo senza che la loro musica ne soffrisse in qualche misura"¹⁴. È evidente, e la storia attuale ce lo conferma, che la musica africana non ha perso nell'ibridazione la sua peculiare identità, semmai ne è uscita rafforzata ed arricchita, in quanto la trasmissione orale e sociale ha continuato a tessere la storia delle singole identità musicali e culturali nel grande tessuto della Storia.

Questo piuttosto è il "male oscuro" che dilaga nella "colta" cultura d'Occidente ma che rischia di tramutarsi in "virus" planetario sulle ali della globalizzazione, ovvero il futuro come "fuga in avanti", la difficoltà/incapacità di accettare e rivitalizzare il proprio passato, la tendenza a privilegiare la componente "informativa" dei linguaggi [strumento di comunicazione asettica].

"La memoria di tutti e di ciascuno è l'inesauribile miniera a cui attingere quando ci si addentra nel campo dell'oralità. Una memoria storica che l'avanzata dell'industrializzazione (...) sta oggi mettendo in pericolo. Secondo molti studiosi, infatti, oggi ci troviamo di fronte all'ultima generazione di grandi depositari della cultura della parola"¹⁵.

¹ M. Schneider, *La musica primitiva*, Adelphi, Milano 1992, p. 18

² M. Schneider, op. cit., p. 20

³ Cfr. M. Schneider, op. cit., pp. 14-15

⁴ M. Schneider, op. cit., p. 116

⁵ R. Ruyer, *L'animale, l'uomo e la funzione simbolica*, Bompiani, Milano 1972, p. 253

⁶ Cfr. R. Ruyer, op. cit., pp. 95-96

⁷ R. Ruyer, op. cit., p. 110

⁸ R. Ruyer, op. cit., p. 252

⁹ Cfr. R. Ruyer, op. cit., p. 120

¹⁰ A. Lomax, 1959, in A. P. Merriam, *Antropologia della musica*, Sellerio, Palermo 1983, p. 249

¹¹ J. H. Kwabena Nketia, *La musica dell'Africa*, S.E.I., Torino 1974, p. 31

¹² A. P. Merriam, *Antropologia della musica*, Sellerio, Palermo 1983, p. 227

¹³ R. Ruyer, op. cit., p. 115

¹⁴ E. Tosi, *La kora e il sax*, E.M.I., Bologna 1990, pp. 15-16

¹⁵ E. Tosi, op. cit., pp. 20-21

LE ONDE DEL DESTINO

di LINO FERRACIN
e MARGHERITA PORCELLI

Dentro al mondo di ... Bess

Con un obiettivo da cinemascoppe su una camera a mano, che mai è ferma nel suo guardare quasi a dichiararsi partecipe di quella storia e quasi a chiedere allo spettatore di infastidir-

si, impedendogli così di farsi indifferente, il regista ci racconta la storia di una ragazza capace di un amore fatto di dedizione assoluta per il suo uomo e che ha con Dio un rapporto di dialogo intimo, dentro, tutto interiore, che le si fa altra voce ed altra espressione sul viso. In una chiesa senza campane arroccata a difendersi dal male proveniente dal mondo esterno, in una chiesa facile a seppellire condannando all'inferno l'anima del peccatore riconosciuto, Bess parla con il suo Dio, lo interpella, gli si offre e si fa obbedienza fino alla morte. Un amore che è

LE ONDE DEL DESTINO (Breaking the waves)

Paese origine: Danimarca/Svezia/Olanda/Francia/Norvegia 1996

Interpreti: Emily Watson, Stellan Skarsgård, Jean-Marc Barr, Katrin Cartlidge, Adrian Rawlins, Jonathan Hackett.

Durata: 159 min

Distribuzione video: Lucky Red

Pubblico: ultimi anni scuola superiore, adulti.

Trama: Sette capitoli, un prologo e un epilogo. Bess si sposa. La vita con Jan. La vita da soli. La malattia di Jan. Il dubbio. La fede. Il sacrificio di Bess. Il funerale. È la storia di Bess, una ragazza semplice che crede in Dio istintivamente e che per amore si mette contro la chiesa del suo villaggio sulle coste della Scozia. Pur di ottenere da Dio un miracolo che salvi il marito rimasto paralizzato in un incidente sul lavoro, arriverà a

vivere la sua donazione fino a prostituire il suo corpo, fino alla morte. Jan è guarito. Gli amici sottraggono il corpo di Bess al funerale della chiesa, perché il pastore la seppellirebbe maledicendola come peccatrice ufficiale, e lo portano alla piattaforma, donandolo all'oceano. Il mattino seguente, mentre il lavoro ferve sulla piattaforma, un segno nel cielo sarà la risposta di Dio alla vita di Bess.

Il regista: Lars von Trier, danese quarantenne, ha al suo attivo "Element of Crime" (1984), "Epidemic" (1987), "Europa" (1991), che lo farà conoscere alla critica con una storia cupa, ambientata nel primo dopoguerra in Germania, "The Kingdom" (1994), quasi un serial televisivo, in un ospedale tra truculenze e melodrammi, per alcuni un capolavoro.

"La filosofia degli altri miei film era: la cattiveria esiste. La filosofia di questo è: la bontà esiste."

grazia in un mondo gelido, come le coste scozzesi spazzate dal vento, un amore che smuove e dà vita come le immagini che accompagnano i titoli dei capitoli e che impercettibilmente acquistano realtà e movimento al suono di canzoni degli anni settanta.

Il faccino innocente di Bess è deciso e determinato allo scopo del suo amore, salvare Jan. Basta un granello di fede per smuovere le montagne, perché il miracolo entri nel quotidiano. Come Francesco che porta all'exasperazione la sua fedeltà alla povertà di Cristo, ottenendo solo rifiuti e ridimensionamenti, così Bess nella sua testarda santità si immerge nella carnalità del mondo per farsi strumento di salvezza. "Chi è dei due che vuoi salvare? - le chiede la voce interiore - Vuoi salvare te stessa o Jan?" Domanda semplice, ma provocatoria alla nostra neutralità e laicità della vita e della nostra esperienza di fronte al dolore e alla morte.

Uno di quei film a tratti fastidiosi, da cui è bene farsi provocare, per ritrovare e per ridare la nostra risposta.

"Bess ci si "imponne" agli occhi. È impossibile non vedere, appunto, la profondità che a lei, sia innamorata che folle, dà Emily Watson, sul cui viso passano sentimenti e pensieri come nuvole in un cielo ventoso. Li seguiamo, gli uni e gli altri, presi da compassione, patendone con lei: l'attesa gioiosa e irrequieta del matrimonio, l'esplosione dell'eros, la felicità incredula per la scoperta del corpo di Jan, l'insaziabilità del desiderio e la separazione, la speranza caparbia e cieca di fronte alla malattia, l'ingenuità schizoide dei dialoghi con Dio, la degradazione del corpo a strumento magico-religioso, lo smarrimento di fronte all'odio moralistico che la espelle dalla chiesa, infine

il sospetto d'aver sbagliato, primo e ultimo emergere di consapevolezza." (Roberto Escobar - Il Sole 24 Ore)

Uno sguardo particolarmente attento a ... il rapporto parola - immagine

L'utilizzo del film in ambito didattico come "testo" sottintende un'analisi testuale che ne indagli sia la dimensione narrativa sia la dimensione comunicativa.

Sul piano della narrazione saranno da esaminare gli elementi che costituiscono l'intreccio, per poi riconoscere e sviluppare i significati profondi che la

storia raccontata trasmette. Sul piano della comunicazione saranno da esaminare le tecniche proprie del linguaggio cinematografico, basato sulla correlazione di parole, immagini e suoni.

Le due dimensioni devono essere strettamente legate nell'analisi in quanto il messaggio ideologico che il regista vuole trasmetterci viene ricostruito grazie al riconoscimento dello scarto esistente tra la realtà e la rappresentazione che della realtà viene restituita sullo schermo. La

possibilità di cogliere questo scarto ci viene offerta dalla capacità di interpretare il testo, vale a dire di ricostruire quella parte di realtà che sta intorno al testo (contesto) e che permette di capirne meglio le caratteristiche e i significati. Lo strumento per cogliere questa parte di realtà è rappresentato dalla riflessione sul contenuto e sulle immagini, intese come tracce lasciate dal regista per comunicarci il suo particolare modo di vedere il mondo.

Esemplificando sul nostro film, suggeriamo di far riflettere i ragazzi su alcuni momenti particolari del testo filmico: sui "monologhi" di Bess, per quanto riguarda il piano narrativo; sulle immagini relative alla presentazione

delle campane, per quanto riguarda il piano comunicativo.

Dopo aver letto i monologhi di Bess, che riportiamo per intero, la riflessione può essere condotta invitando i ragazzi a rispondere a domande simili a quelle che seguono: Con chi parla Bess? Chi è questo "padre" a cui Bess si rivolge? Da che parte sta? Dalla parte di Bess? Dalla parte di chi la condanna all'inferno? Che cosa significa "donare"? Qual è il modo per "raggiungere la perfezione agli occhi di Dio?"

1° monologo di Bess (dopo Jan: Ne hai passato di tempo da sola; con chi parlavi?)

- E ti ringrazio per il dono più grande in assoluto: il dono dell'amore. Ti ringrazio per Jan. Sono così fortunata ad aver ricevuto questi doni da te.

- Ma ora e per sempre sii buona, ricordatelo, Bess, perché io, tu lo sai, che do e tolgo a mio piacimento.

- Cosa? Io non dicevo in quel senso. Sarò buona, sarò tanto, tanto buona.

2° monologo di Bess (dopo la partenza di Jan per la piattaforma)

- Tu ti sei resa colpevole di egoismo, Bess. Tu non ti sei degnata di considerare neppure per un secondo quanto deve essere stato duro e penoso per lui. Tu metti i tuoi sentimenti al di sopra di quelli di chiunque altro. Non riesco a vedere che in te c'è amore per lui quanto ti comporti in questa maniera. Ora perciò devi promettermi che sarai buona, Bess.

- Ti prometto che sarò buona.

3° monologo di Bess (dopo la crisi isterica per la rottura del calendario)

- Bess Mac Neil mi hai pregato anni interi per avere qualcuno da amare; ora devo di nuovo portartelo via? E' questo che vuoi?

- No, ti sono ancora grata per questo amore.

- Che cos'è che vuoi, allora?

- Ti prego, fa che Jan ritorni a casa da me.

- Fra dieci giorni lo riavrà a casa; devi imparare a resistere senza di lui, lo sai già.

- No, non so aspettare.

- Questo non è da te, Bess. C'è gente laggiù che ha molto bisogno di Jan e del suo lavoro. Non ci pensi a loro?



– Di quelli non mi interessa; di nessuno e di niente mi interessa. Io voglio soltanto Jan di nuovo a casa. Ti chiedo solo questo. Per favore, non me lo puoi rimandare a casa da me?

– Sei sicura che è davvero quello che vuoi? Sì.

4° monologo di Bess (dopo il verdetto del medico)

– Padre, ci sei, ci sei ancora?

– E' naturale che ci sono, Bess, e tu lo sai.

– Che succede, Padre?

– Hai voluto tu che Jan tornasse a casa.

– Ci ho ripensato. Perché, perché te l'ho mai chiesto?

– Perché tu sei solo una stupida ragazzina, Bess. Ho dovuto metterti alla prova; il tuo amore per Jan doveva essere messo alla prova.

– Ti ringrazio per non avermelo fatto morire.

– Prego, Bess.

5° monologo di Bess (dopo la richiesta di Jan di fare l'amore con un altro per lui)

– Non farlo morire

– E perché non dovrei farlo morire?

– Io lo amo.

– Questo è quello che ti ostini a dire, ma io non lo vedo.

– Non c'è niente che possa fare, non c'è niente in assoluto.

– Tu dammi la prova che lo ami veramente e allora io lo farò vivere.

6° monologo di Bess (dopo l'amore sull'autobus)

– Perdonami, padre perché ho peccato.

– Maria Maddalena ha peccato e ciononostante è tra i miei prediletti.

7° monologo di Bess (dopo la rinnovata richiesta di Jan)

– E se poi vado all'inferno?

– Chi è dei due che vuoi salvare? Vuoi salvare te stessa o Jan?

8° monologo di Bess (dopo la sfuriata del medico)

– Caro padre, che cosa sta succedendo?

– Silenzio

– Padre, dove sei, dove?

9° monologo di Bess (dopo la notizia che Jan sta morendo / verso la barca grande)

– Padre, perché non sei più con me?

– Sì che ci sono, Bess, che cosa vuoi da me?

– Dove sei stato finora?

– Non ti viene in mente che ci sono altre persone che vogliono parlare con me?

– Oh naturale, non ci avevo pensato.

– Vedi, c'è un esserino sciocco di nome Bess che vuole continuamente che parli con lei. Perciò capisci che il lavoro mi si è un po' accumulato.

– Ma stai con me adesso?

– Ma certo che sono con te, Bess. Lo sai.

– Ti ringrazio.

Dopo aver riproposto le immagini relative alla presentazione delle campane della chiesa, che rileggiamo insieme, le domande da sottoporre all'attenzione dei ragazzi potrebbero essere le seguenti: Quali i diversi pareri sull'opportunità di avere le campane nella chiesa?

Chi esprime questi pareri? Quali voci della società rappresentano? Le campane sono o non sono necessarie per lodare Dio? Qual è la loro funzione? Che legame c'è tra il parere espresso da Bess e il punto di vista dell'ultima inquadratura del film? Di chi è l'ultimo punto di vista del film?

1 momento - All'uscita dalla chiesa dopo la celebrazione del matrimonio un amico di Jan rivolgendosi ad un anziano della comunità a cui appartiene Bess, domanda "Le campane quando?", ma l'anziano si affretta a rispondere "La nostra chiesa non ha campane", mentre la macchina da presa con un rapido carrello si sposta ad inquadrare il campanile della chiesa vuoto, silenzioso e solitario.

2 momento - Dopo il matrimonio Jan accompagna Bess alla celebrazione in chiesa e sulla strada di campagna incontrano il prete che li ha spostati. Jan domanda "Perché non avete le campane in chiesa? E il prete risponde "Non abbiamo bisogno di campane nella nostra chiesa per adorare Dio"; ma subito dopo Bess, da sola con Jan, ribatte "A me le campane piacciono, rimettiamole dove stavano".

3 momento - Dopo il funerale in mare di Bess, celebrato da Jan e dai suoi compagni, gli sguardi di tutti sono rivolti al cielo (inquadratura dal basso verso l'alto) mentre si sente un rintocco gioioso di campane a festa; dopo uno stacco si capovolge il punto di vista e vengono riprese due campane che, quasi sospese nel cielo, occupano i margini del quadro, facendo sentire i loro rintocchi (inquadratura dall'alto).

OLTREMAREFILM

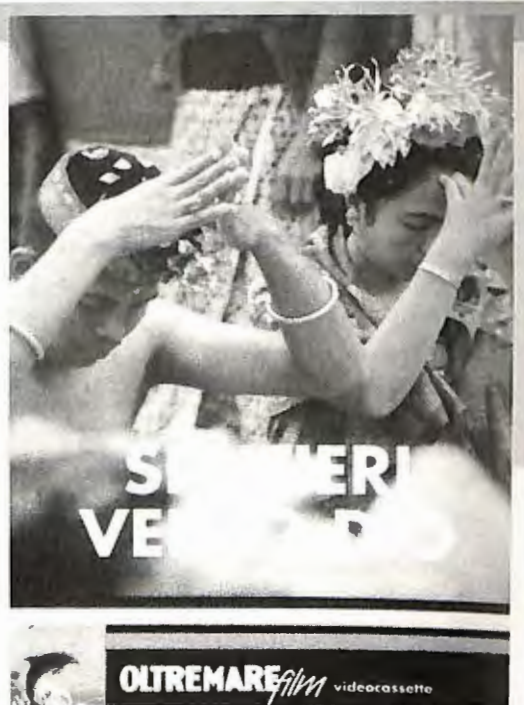
Sentieri verso Dio

Le cinque grandi religioni del mondo

Il documentario si compone di una serie di sequenze eseguite in Bangladesh, Indonesia, Giappone, Zaire/Congo, Messico e Sierra Leone. Si cerca di mettere a confronto buddhismo, induismo, shintoismo, islamismo e cristianesimo. È una ricerca, sia pure limitata, di quell'armonia che si intravede fra le grandi religioni, per scoprirvi quei "piccoli sentieri" che, percorrendo tracce differenti e adottando diverse strutture, conducono a Dio.

Videocass. "Le onde del destino"	L. 32.000
"Sentieri verso Dio"	L. 30.000
Per la spedizione	L. 4.000

Per ordinazioni: CEM - tel. 030/377.27.80



Spazio CEM

a cura della Redazione

Voghera (PV), ottobre-novembre '98: La Prof.ssa Rita Vittori è intervenuta presso l'IPSIA della città sul tema: *"Il pregiudizio"*. Il corso ha avuto la durata di 20 ore.

Torino, Ottobre '98-gennaio '99: Rita Vittori sta conducendo, presso la Scuola Elementare "P. Gemelli" di Torino, una serie di gruppi di incontro - per un complessivo di 22 ore - per insegnanti sul tema della *"Relazione educativa"*.

Bra (CN): si è svolto un Corso sull'intercultura per la durata di 20 ore diretto da Rita Vittori. Il tema era quello dell'*"Educare alla diversità"*. L'iniziativa è stata organizzata dalla Biblioteca Comunale di Bra in collaborazione con la Scuola di Pace di Boves.

Torino: Presso la Scuola Media "Frassati" di Torino Rita Vittori ha condotto un corso per n. 20 ore sul tema: *"L'ascolto e il conflitto"*.

Milano, 15/10/'98: p. Arnaldo De Vidi ha parlato a Milano su *"Globalizzazione: testimonianza di alternative"*. L'incontro è avvenuto presso la parrocchia S. Maria Assunta in Turro, all'interno di una serie di conferenze di aggiornamento. Congratulazioni ai giovani organizzatori.

Cattolica (RN), 16/10/'98: Il Direttore del CEM, è intervenuto al Convegno *"La riforma scolastica in Italia, il sistema delle autonomie: esperienze europee a confronto"*. Il tema trattato da p. De Vidi: *"Prospettive interculturali come risposta ai nuovi bisogni sociali"* è stato seguito con particolare attenzione. Gli organizzatori del Corso erano una garanzia di qualità: Associazione MPA (Bo), IRRSAE-ER, OD (Organizzazione Ricerca e Didattica - Bo), Istituto Maestre Pie dell'Addolorata (Roma), Istituto S. Pellegrino dei Servi di Maria di Misano Adriatico (Rn).

Brescia, 17/10-6/11/'98: Presso il Centro dei Missionari Saveriani, sede del CEM s'è tenuta una *mostra multimediale* dal titolo: *"Guatemala: i colori del silenzio"*.

Limoto/Pioltello (MI), 18/10/'98: Il p. De Vidi ha guidato la riflessione della Parrocchia di Limoto sulla situazione mondiale. Tra le iniziative, organizzate dal centro missionario parrocchiale, il pranzo di solidarietà a base di riso.

Correggio (RE), 20/10/'98: Brunetto Salvarani è intervenuto al Liceo "Rinaldo Corso" sul tema: *"La Bibbia, il grande codice della letteratura"*, nel quadro di un corso d'aggiornamento per insegnanti delle scuole superiori su *"La Bibbia, il libro assente"*.

Siracusa, Salone del Vermexio, 25/10/'98: Brunetto Salvarani ha parlato sul tema: *"Quale realtà e prospettive nell'incontro tra ebrei, musulmani e cristiani oggi in Italia"*, per il Convegno internazionale organizzato da QOL e BIBLIA su *"Le genti del Libro tra storia e futuro. Ebrei, cristiani, musulmani a confronto in Sicilia"*. Il convegno era valido anche come corso di aggiornamento per insegnanti.

Reggio Emilia, 4/11/'98: Brunetto Salvarani è intervenuto al Seminario Teologico Interdiocesano sul tema: *"In principio era l'uomo... Mito, rito, festa"*, nel quadro di un ciclo di incontri su: *"La dimensione religiosa e l'educazione"* organizzato dall'Assessorato alla Pubblica Istruzione del Comune di Reggio Emilia e dall'Ufficio Catechistico della diocesi.

Massa Carrara - Piombino, 9,23/11/'98: Il Vicedirettore del CEM, Antonio Nanni, ha incontrato un gruppo di obiettori della Diocesi di Massa Carrara e Piombino presso la sede della Caritas di Campiglia Marittima. Temi trattati: Globalizzazione, Terzo Settore, Comportamenti economici alternativi.

Mantova, 9/11/'98: Presso l'Aula Magna della "Casa dello Studente" Brunetto Salvarani ha parlato sul tema: *"Scuola e multireligiosità: la conoscenza quale presupposto per una solida e reciproca tolleranza. Come educare alla pace e alla tolleranza, attraverso il dialogo interreligioso"*, nel quadro del un Corso di Aggiornamento interculturale dal titolo: *"Multireligiosità, scuola e società: costruiamo insieme un mondo educativo dialogante"*, organizzato dall'AIMC di Mantova.

Bergamo, 12/11/'98: Alessio Surian ha condotto un incontro rivolto ad educatori ed insegnanti, di ogni ordine e grado, sul tema dell'*"Educazione interculturale"*. Si ringrazia per l'invito l'Ins. Alessandra Calzi.

Brescia, 20/11/'98: p. Arnaldo De Vidi ha presentato ampiamente il CEM a 25 "Animatori Saveriani"; di grande interesse il dibattito e gli "input" degli incontri.

Brescia, 25/11/'98: In una riunione organizzata dal VII Circolo di Brescia, il CEM ha assicurato di continuare nell'assessoramento delle iniziative. Il VII Circolo, nel centro storico della città, concentramento di immigrati, sviluppa interessanti percorsi educativi.

Gravellona Toce (VB): Il Direttore del CEM ha svolto il tema dell'educazione alla Mondialità a un folto gruppo di insegnanti, giovani e genitori. L'uditorio, attento, è intervenuto in vivace dibattito: come educare ed educarsi?; come trasmettere valori sull'attuale situazione economica?; come spiegare la convivenza di spinte alla globalizzazione e alla "ghettizzazione"?

San Sepolcro (AR), 30/11/'98: Il Vicedirettore del CEM, Antonio Nanni, ha incontrato un gruppo di insegnanti sul tema dell'interculturalità, in un corso organizzato dall'AIMC locale.

Livorno, 2/12/'98: Antonio Nanni ha incontrato un gruppo di docenti delle scuole della città, presso il circolo didattico "Collodi". Tema trattato: *"La pedagogia narrativa come via all'interculturalità"*.

Bologna, 3/12/'98: Presso l'Editrice Missionaria Italiana (EMI) a Bologna si sono riuniti i membri della Commissione "D", Animazione della Scuola. Erano presenti per il CEM, p. De Vidi, Antonio Nanni, Brunetto Salvarani, Alessio Surian. L'EMI ha riconosciuto il contributo qualificato del CEM, e ha ricevuto delle critiche relative a ritardi e irregolarità. L'EMI ha comunicato la sua disponibilità a pubblicare una ventina di nuovi titoli del CEM distribuiti in 3 parti uguali nelle 2 collane CEM - Collana Mondialità e Collana Quaderni dell'interculturalità - e nella collana "contenitore" sussidi didattici.

Catanzaro e Vibo Valentia, 5,6/12/'98: Antonio Nanni ha incontrato molti docenti delle scuole di Catanzaro e Vibo Valentia in un corso organizzato dal MIEAC. Temi trattati: la Riforma della Scuola e i nuovi saperi, i grandi scenari dell'educazione, verso una "Paideia 21".

Massa Carrara - Piombino, 9,23/11/'98: Il Vicedirettore del CEM, Antonio Nanni, ha incontrato un gruppo di obiettori della Diocesi di Massa Carrara e Piombino presso la sede della Caritas di Campiglia Marittima. Temi trattati: Globalizzazione, Terzo Settore, Comportamenti economici alternativi.

Vigevano (PV), 10/12/'98: Il Direttore del CEM è intervenuto a Vigevano dentro un ampio programma di attività in occasione del 50° Anniversario della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani. L'iniziativa ha coinvolto 6 Comuni e si è conclusa con la Giornata Nazionale d'Azione per i Diritti Umani. Nella Conferenza-Dibattito, p. De Vidi ha portato la sua esperienza come assessore del Movimento dei Senza Terra del Brasile. Il MST è formato da campesinos brasiliani che si costituiscono parte civile e rivendicano il diritto della terra.

Prishtina (Kosovo), 10/12/'98: *Mobilizzazione internazionale nonviolenta per la pace e i diritti umani in Kosovo e nel mondo.* Un monaco giapponese, un ragazzo basco e 250 italiani, fra cui impiegati, studenti, obiettori di coscienza e anche alcuni sacerdoti e amministratori locali: è il variegato popolo della pace che è salpato dal porto di Bari con destinazione Bar, in Montenegro, e quindi il Kosovo e Prishtina. L'obiettivo dell'azione, che si chiama "I Care!" è stato l'essere il 9 e il 10 dicembre, in occasione del 50° Anniversario della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani dell'Uomo, per incontrare tutta la complessa realtà del Kosovo e per sostenere chi opera per il rispetto dei diritti umani di tutte le persone. Tra gli organizzatori, anche il nostro collaboratore Luca Palagi.

Brescia, 13/12/'98: *Consulta/Assemblea del CEM.* 25 collaboratori del CEM si sono riuniti a Brescia per la Consulta annuale. Si è trattato di una messa a punto del cammino del CEM il quale sta facendo uno sforzo particolare per crescere come collettivo, nelle sinergie e nelle corresponsabilità. Nei gruppi di lavoro sono state elaborate proposte relative al Convegno Nazionale '99, alla struttura del CEM e alla Rivista CEM/Mondialità. Alcuni incontristi hanno in seguito portato personalmente gli auguri del gruppo a p. Domenico Milani, che si sta ristabilendo da un incidente in macchina (non grave).

N.B. Auguri e congratulazioni alla Dott.ssa Raffaella Monti che si è laureata brillantemente presso l'Università Cattolica di Milano, facoltà di Lingue e Letterature Straniere, con una tesi sul tema: *"L'educazione alla mondialità e all'interculturalità come contributo alla glottodidattica"*. Il percorso educativo di Antonio Nanni sulla rivista CEM/Mondialità dal 1981 al 1998".

* Nastro azzurro in Casa Di Capita/ Ragusa (quindi in Casa CEM): è arrivato Samuele per tempi che hanno bisogno di profeti! Felicitazioni!

* Gianfranco Zavalloni sta riprendendosi da un incidente (sui campi da sci!).

* A Brescia è nato il "Forum, per un'alternativa al liberismo" con un manifesto firmato da 99 persone e una riunione al Centro dei Missionari Saveriani, sede del CEM (mercoledì 16 dicembre u.s.). P. De Vidi ha partecipato ed è anche intervenuto. Il CEM è stato riconosciuto come movimento d'opinione in sintonia con le aspirazioni del Forum.

Bibliomondo

a cura della Redazione

Tutti i libri segnalati dalla rivista possono essere richiesti alla libreria dei Popoli, stesso indirizzo della rivista.

Autore: Paul F. Knitter

Titolo: Una terra molte religioni. Dialogo interreligioso e responsabilità globale.

Casa Ed.: Cittadella, Assisi, 1998

Prezzo: £. 40.000, pgg. 336

Il dialogo perde ogni credibilità morale se rimane solo ad un livello intellettuale o spirituale, staccato dalla miseria sociale e dalle sofferenze fisiche e psichiche di tanti milioni di persone. Le vittime di condizioni politiche o sociali devono realmente avere "una voce privilegiata nel dialogo tra fedi diverse". Forte di questa convinzione l'autore descrive le sue esperienze concrete di dialogo interreligioso in India, un paese che lui giustamente chiama un "laboratorio per il dialogo".

Autori: AA.VV.

Titolo: La democrazia, le religioni e la pace.

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

Prezzo: £. 24.000, pgg. 144

Queste pagine ribadiscono il convincimento che democrazia e religioni rappresentino risorse preziose per i processi di pace; ma sollevano anche interrogativi inquietanti, e la fiducia cui esse aprono non sa nascondere i problemi che un certo tipo di democrazia e una tentazione fondamentalista cripo-religiosa costituiscono oggi per la società. La pace resta una conquista difficile e contrastata.

Autori: AA.VV.

Titolo: Mare di guerra, mare di religioni. Il caso Mediterraneo.

Casa Ed.: ECP, S. Domenico di Fiesole (FI), 1994

Prezzo: £. 24.000, pgg. 208

Il fattore religioso continua ad essere una delle principali cause scatenanti di guerre e conflitti, sia all'interno di singoli stati sia in quelli fra gli stati. Questo volume analizza il "caso Mediterraneo", alla luce degli eventi più recenti che interessano diverse sponde di questo mare, la guerra interna alla "ex-Jugoslavia" e il processo di pace nel Medio Oriente reso possibile dagli accordi tra Israele e i palestinesi e Israele e il Vaticano.

Autore: Piero Stefani

Titolo: Chiesa, ebraismo e altre religioni.

Casa Ed.: Messaggero, Padova, 1998

Prezzo: £. 25.000, pgg. 272

La dichiarazione conciliare *Nostra aetate* è uno dei testi più coraggiosi e innovativi del Concilio Vaticano II

e ha segnato una svolta nel modo di rapportarsi della chiesa nei confronti delle altre religioni e in particolare verso l'ebraismo. A distanza di 30 anni viene qui esaminata la struttura formale e la genesi di questo documento, inserendolo nel contesto storico che l'ha preparato, soprattutto in riferimento alla Shoah e ai problemi che pone alla teologia il parlare su Dio "dopo Auschwitz".

Autore: Bassam Tibi

Titolo: Il fondamentalismo religioso.

Casa Ed.: Bollati Boringhieri, 1997, Torino

Prezzo: £. 30.000, pgg. 158

Uno dei massimi esperti della questione a livello mondiale espone le sue tesi interpretative sul fondamentalismo religioso, inteso come politicizzazione della religione di fronte alle trasformazioni della modernità. La particolarità di questo libro è quella di presentare non solo il fondamentalismo islamico, ma anche quello dei Balcani, dell'Asia Meridionale e della Turchia.

Autore: Jacques Dupuis

Titolo: Gesù Cristo incontro alle religioni.

Casa Ed.: Cittadella, Assisi, 1991

Prezzo: £. 28.000, pgg. 376

Nel largo ventaglio di posizioni contrastanti presenti nel dibattito teologico attuale, l'autore cerca la via stretta che permette di conciliare la fede in Gesù Cristo, salvatore universale, col significato positivo, voluto da Dio, delle altre tradizioni religiose. La ricerca dell'autore non è solo di tipo deduttivo, ma anche induttivo in quanto attinge dall'esperienza viva dell'incontro con un'altra religione: l'induismo che pone al cristianesimo delle sfide sorprendenti. La proposta che ne scaturisce è di una teologia cristiana delle religioni che sia al tempo stesso globale e contestuale, inclusiva e universale.

Autori: L. Mazzocchi, A. Tallarico

Titolo: Il Vangelo e lo Zen. Dialogo come cammino religioso.

Casa Ed.: EDB, Bologna, 1994

Prezzo: £. 23.000, pgg. 192

Il libro si compone di due parti: nella prima, curata dal Mazzocchi, missionario saveriano in Giappone per 19 anni, si riflette sul dialogo interreligioso, sulla sua necessità, i suoi rischi e suoi frutti; nella seconda sono proposte alcune riflessioni circa la dinamica spirituale e psicologica che la meditazione Vangelo-Zen esige. La convinzione è che il cammino spirituale nel dialogo Vangelo-Zen è alla portata di tutti perché scaturisce dallo stesso imperativo della fede come adeguamento coraggioso alle sfide che la presenza dello Spirito nella realtà suscita.

Autori: Gruppo di ricerca islamico-cristiano.

Titolo: Bibbia e Corano. Cristiani e musulmani di fronte alle scritture.

Casa Ed.: Cittadella, Assisi, 1992

Prezzo: £. 20.000, pgg. 160

Il libro costituisce un apporto fondamentale al non facile dialogo tra Islam e Cristianesimo, soprattutto per la stima reciproca che esso ispira tra le due religioni monoteistiche, pur nel reciproco e leale riconoscimento di differenze inconciliabili.

Autore: Ananda K. Coomaraswamy

Titolo: Induismo e buddismo. Storia, dottrina, credenze e scritture sacre.

Casa Ed.: Rusconi, Milano, 1998

Prezzo: £. 25.000, pgg. 120

Questo volume pone l'accento sugli insegnamenti originali e sulla sostanza del pensiero filosofico delle due religioni così affascinanti e complesse, tracciandone la storia con ampio riferimento al patrimonio dei loro miti e delle loro tradizioni rituali e alle rispettive dottrine, credenze e scritture sacre.

Autore: Giuseppe Maggioni

Titolo: Nuovi movimenti religiosi. Cento schede.

Casa Ed.: Centro Ambrosiano, Milano, 1998

Prezzo: £. 20.000

Si tratta dell'illustrazione dei maggiori fenomeni religiosi presenti oggi in Italia. Partendo da un approccio cristiano e attraverso una sorta di vocabolario, ogni singolo movimento viene presentato attraverso una succinta nota introduttiva, una serie di aspetti positivi ed un elenco di elementi "controversi" da approfondire e discutere.

LIBRI RICEVUTI

Autori: Brunetto Salvarani, Elena Miccoli

Titolo: In difesa di "Giobbe e Salomon". Leopardi e la Bibbia.

Casa Ed.: Diabasis, Reggio Emilia, 1998

Il presente volume, frutto della rielaborazione di due ricerche — una a carattere teologico, l'altra di tipo letterario — apre la strada all'analisi di un aspetto della produzione di Leopardi che potrà offrire risultati sorprendenti, sulla linea del *Grande codice della Bibbia* quale autentico "fiume carsico" del suo pensiero. Egli stesso si proclamò difensore di "Giobbe e Salomon", emblemi rispettivamente della lotta eroica contro un Dio quanto mai problematico e dell'annuncio desolato della vanità delle cose umane.

la pagina di... **Rubem Alves**

Il Cem ha un nuovo collaboratore: Rubem Alves. È nato a Boa Esperança, Minas Gerais, Brasile, nel 1933. È laureato in teologia (UTS, NY). Dottore in filosofia (Princeton, NJ). Psicanalista per la AB di São Paulo. È stato professore titolare della facoltà di Educazione dell'UNICAMP e Direttore del Consiglio speciale per Assunti dell'Insegnamento della stessa università. È Pastore (prebiteriano), teologo, filosofo, saggista, poeta, scrittore di libri per educatori e per bambini, ma si definisce "narratore di storie".

*Fintanto che non arriva
la società felice,
che ci siano almeno
frammenti di futuro
in cui la gioia
è servita come sacramento,
perché i bambini
imparino che il mondo
può essere diverso.
Che la scuola stessa sia
un frammento di futuro.
(Rubem Alves)*

Dimenticarsi di Dio

Molto prima di cominciare ad andare a scuola ho avuto le prime lezioni di teologia. Non mi ricordo esattamente quando ho ricevuto la prima lezione, ma so che non dovevo avere più di quattro anni, perché usavo un pigiama di flanella quella notte in cui mia madre mi ha insegnato a pregare al momento di coricarmi: "Adesso mi corico, per dormire. Custodiscimi, Dio, nel tuo amore. Se muoio, senza svegliarmi, ricevi la mia anima, oh Signore. Amen". In questa preghiera ho imparato due verità teologiche. La prima, che la gente muore. La seconda, che dopo la morte c'è Dio. Dio è ciò che si incontra quando la vita finisce. Naturalmente queste due idee non erano cose da bambino. Il



bambino non pensa a Dio. In questo i bambini sono come i poeti. Alberto Caeiro dice: "Pensare a Dio è disobbedire a Dio, perché Dio ha voluto che non lo conoscessimo, per questo egli non si è mostrato a noi".

Walt Whitman concorda con questo: "Alla razza umana io dico: non essere curiosa riguardo a Dio, perché io sono curioso su tutte le cose e non sono curioso riguardo a Dio".

Bambini e poeti non pensano a Dio perché sono in pace con Dio. Le persone pensano solo a ciò con cui non sono in pace. Una persona comincia a pensare al cuore quando il cuore batte in modo irregolare. Una persona comincia a pensare agli occhi quando non riesce a leggere il giornale. Se invece va tutto bene con il cuore e con gli occhi, le persone non pensano a loro. Caeiro, nella poesia in cui racconta del bambino Gesù che abita con lui, dice così: "Andiamo tanto d'accordo / sempre in compagnia in tutto / che non pensiamo mai l'uno all'altro, / ma viviamo uniti noi due / con un accordo intimo / come la mano destra e quella sinistra".

"Pensare è essere ammalati agli occhi", egli dice in un altro luogo. Chi pensa in Dio è perché è malato di Dio. Non pen-

sare equivale a star bene. E siccome i bambini sono sempre in pace con Dio, essi non pensano in Lui.

I bambini non pensano a Dio perché per essi la vita è meravigliosa. Essi non soffrono di quella malattia che fa soffrire gli adulti e che si chiama "mancanza di senso per la vita". Gli adulti non si contentano di vivere semplicemente il quotidiano. Essi vogliono ragioni. Ignorano la poesia del mistico Angelus Silesius: "La rosa non ha nessun perché. Essa fiorisce perché fiorisce". Gli adulti esigono ragioni. Si domandano sulle ragioni della vita, sulla propria missione nel mondo, e altre cose simili. Il bambino non pone mai domande così. Giocare con l'acqua, giocare con la trottola, far volare l'aquilone, giocare a mamma e papà: queste piccole gioie bastano ai bambini. Sono ragioni sufficienti per vivere. Ai bambini basta poco. Per questo sono felici. Nietzsche diceva che egli amava gli uomini che non hanno necessità di guardare dietro le stelle per incontrare ragioni per vivere. Questo significa: egli amava i bambini. Il bambino non cerca ragioni dietro le stelle. Chi fa questo sono gli adulti. I bambini vivono nel mondo dei sensi. Per loro il reale è ciò che entra per gli occhi, per le orecchie, per il naso, per la bocca, per la pelle. Essi sono i loro corpi, interamente... entità paradisiache. Ma Dio non entra per nessuno di questi sensi. Dio nessuno l'ha mai visto. Ragione per cui i poemi sacri proibiscono espressamente che il suo nome sia pronunciato. Se Dio non si è concesso ai nostri sensi, è peccato mortale pensare e dire come lui sia. La parola, il nome, creano l'illusione che Dio sia un oggetto vicino ad altri oggetti. Anche solo il dire "egli" per riferirsi a Dio, crea l'illusione che sia maschile. Se dico che è "lei", sarebbe femminile. Ma non potrebbe essere un "esso", come il vento, il fuoco, l'acqua?

Da bambino, non avevo mai visto Dio, come pure non l'ho visto neanche diventato adulto. Ma gli adulti, spudora-

la pagina di... **Rubem Alves**

ti, andarono dicendomi parole su Dio come se lo conoscessero. Le parole sono cose pericolose. Esse hanno un potere infinito di ingannare. Non solo di ingannare, ma anche di ammalare. Wittgenstein, filosofo rigoroso, parlava della necessità di lottare contro il feticcio delle parole. Com'è che le parole ammalano? È semplice. La strega ha detto "rospo" e il principe si è trasformato in rospo. Il feticcio è così: fa essere ciò che non è, e fa non essere ciò che è.

Dio è un mistero senza fine, mistero così grande che non ha nome che gli si possa applicare. I nomi sono gabbie. Quando diamo un nome a qualcosa o a qualche persona, essa rimane ingabbiata. Avevo un caro amico, Amilcar Herrera, che è rimasto incantato, è morto, e che sognava il giorno in cui allo svegliarsi avrebbe dimenticato il suo nome. Perché? Per poter essere quello che era. Perché *quello che lui era* era ingabbiato dal suo nome, nome che tutti pronunciavano. Quando il suo nome era pronunciato, egli cadeva nella trappola dei desideri degli altri, di quello che gli altri si aspettavano da lui. Infatti, pronunciare un nome è dire ciò che ci si aspetta da qualcuno. Il nome è un destino. Infatti è questo che avviene: le persone dicono il nome sacro e l'uccello che vola diventa uccello in gabbia. Dio, mistero senza nome, quando gli è dato un nome diventa una cosa di cui le persone parlano come piace a loro.

È avvenuto proprio così con me. Io non sapevo nulla. Le persone parlarono e parlarono, e le loro parole andarono unendosi l'una all'altra, fino a che tutte unite, diventarono una cosa che nella loro mente era Dio. Adesso so che non era Dio: era un monticello di parole inventate. Ma in quel tempo, da bambino, io ho creduto in quello che mi veniva detto: rimasi vittima dell'incantesimo. Ho creduto perché pensavo che gli adulti sapessero più

di me. C'è voluto molto tempo per riuscire a scoprire che essi non sapevano niente.

Ed ora viene una domanda: se le parole che gli adulti usavano per parlare di Dio non erano state prese da Dio, da dove allora essi le avevano prese? C'è solo un luogo: le hanno tirate fuori da se stessi. Questo meccanismo ha un nome: si chiama proiezione. Proiezione è quello che si vede al cinema. La gente guarda verso lo schermo, e pensa che le cose stanno avvenendo là. E perfino le nostre emozioni lo credono, e il corpo ride, soffre e piange con quello che sembra avvenire, come se fosse realtà. Ma è sufficiente un momento di riflessione, per rendersi conto che quello che sta là davanti sullo schermo è solo una proiezione di un'immagine che si trova dietro. Si tratta di uno scherzo della luce. Questo vale per tutto quello che vediamo. Fernando Pessoa dice proprio che noi vediamo quello che siamo. Il nostro mondo assomiglia a noi. È su questo che si basa la psicanalisi. Non ha importanza di cosa parla una persona, se degli alberi, cibi, case, o vestiti: tutte queste cose, insieme, formano il profilo del volto della persona che parla.

La stessa cosa avviene con quello che le persone dicono di Dio. Il Dio nel quale le persone credono e di cui parlano è formato con pezzi delle persone stesse. Il Dio parlato è un'immagine, nello specchio, di pezzi di noi stessi. Il discorso su Dio è il discorso su noi stessi. Il volto di Dio è il nostro stesso volto.

Dunque questo significa che Dio è solo un'illusione, simile all'illusione del cinema? Niente affatto. Questo vuol dire che per parlare di Dio, la prima cosa da fare è scomparire il Dio che ci è stato insegnato. È necessario dimenticare per poter vedere bene. È necessario tornare al luogo anteriore all'insegnamento. È necessario tornare ad essere bambino.

Corsi Concorsi Convegni

a cura della Redazione

In concomitanza con la Giornata Universale dell'infanzia e dell'adolescenza (20-11-'98) è stato inaugurato www.reteambiente.it il sito internet rivolto ai ragazzi delle scuole medie inferiori e ai loro insegnanti. L'ipotesi di fondo è la partecipazione dei ragazzi, da soli, o tramite i loro insegnanti, a un'indagine e a un lavoro collettivo su alcune delle tematiche ambientali che più incidono sulla loro vita quotidiana. Il sito presenta un questionario individuale interattivo e dei materiali didattici per insegnanti da utilizzare in gruppo. Per informazioni: Edizioni Ambiente - Milano tel. 02/33.60.29.77, fax 02/33.60.42.41 sito internet: www.reteambiente.it e-mail: box@reteambiente.it

È già in svolgimento il 4° **Percorso base del Teatro dell'Oppresso come coscienza** diviso in due livelli: il primo verte sulla conoscenza del generale del metodo Boal come è stato sviluppato da Gholli; il secondo livello esplorerà alcune possibili applicazioni del TdO in campo educativo, teatrale, sociale e politico. Per informazioni sul percorso e per la conferma delle date e della sede contattare Gabriella Pesce Lun-Ven.: 0174/39.22.72 Sab.-Dom. 019/50.50.70 Cellulare: 0347/25.00.672 fax: 019/50.52.93.

Il Centro Psicopedagogico per la Pace di Piacenza organizza a Milano, presso il Centro Padre Piamarta, due corsi di formazione dal titolo: **"I giochi di cooperazione"** e **"Il lavoro di gruppo e la sua conduzione"**. Il primo è già iniziato lo scorso 19 dicembre, ma si protrarrà fino al 16 maggio; il secondo avrà inizio il 16 gennaio per concludersi il 9 maggio, in alcuni week-end di ogni mese. Per informazioni: C.P.P.P. di Piacenza Via Genocchi, 22 - 29100 Piacenza Tel. e Fax 0523/32.11.14 E-mail: copp@iol.it

Continuano gli incontri organizzati da "Presenza e Cultura" della Casa dello Studente a Pordenone. Gli incontri sono iniziati lo scorso ottobre e si protrarranno fino a maggio '99. Ecco i temi: **"Amore è..."** (un sabato al mese); I miti delle origini **"Alle radici dell'esperienza di Dio"**. Religioni a confronto (terza domenica del mese); **"Una 'nuova era' di felicità? Tra emozioni e sentimenti fede e ragione"** (un martedì al mese). Per informazioni contattate Presenza e Cultura Via Concordia, 7 - 33170 Pordenone Tel. 0434/36.53.87 - Fax 0434/36.45.84.

Innumerevole e variegati sono i corsi organizzati da ottobre '98 a maggio '99 dall'**Università della Terza Età di Pordenone**. I temi variano dall'arte, al diritto, all'antropologia, alla filosofia. Le iscrizioni possono essere effettuate presso l'Atelier UTE in via Concordia, 7. All'atto dell'iscrizione si devono definire i Corsi a cui si intende partecipare. L'Università ha sede presso la Casa dello Studente "A. Zanussi" Tel. 0434/36.53.87.

Il C.E.U. e l'I.P.V. di Roma organizzano dall'8 al 15 gennaio '99 e poi dal 20 al 27 agosto '99 un **corso avanzato di formazione per educatori sui temi dei diritti umani**. Il corso avrà la durata di 40 ore e si focalizzerà sulle metodologie di insegnamento dei diritti umani, dando una particolare enfasi alla gestione dei conflitti e alla loro risoluzione. Il Corso sarà tenuto in lingua inglese. Per informazioni: C.E.U. - I.P.V. Via Antonio Bertolini, 29 - 00197 Roma Tel. 06/807.34.20 Fax 06/807.73.06 Email: Ceuroma@tin.it - lpvroma@tin.it

L'associazione "kem kogi", "cuore amico" di Cernusco sul Naviglio (MI) organizza un corso di educazione alla mondialità dal titolo: **"UGUALI E DIVERSI..."**. Il corso si svolgerà dal 22 gennaio al 16 febbraio '99 a Cernusco. Tra i relatori sono annoverati anche alcuni collaboratori del CEM quali: Antonio Nanni, Raffaele Mantegazza, Fabio Ballabio. Il corso ha l'obiettivo di riflettere sulle diversità culturali e religiose, favorendo il dialogo e il rispetto tra le persone, decostruendo ogni pregiudizio culturale al fine di promuovere un atteggiamento più aperto alla mondialità, alla pace e al rispetto delle culture "altre". Per informazioni e iscrizioni: Caritas di Sesto S.G. (MI) Tel/fax 02/24.89.431.



Buon 1999 e Buon Abbonamento

*Se non avete rinnovato,
affrettatevi a farlo.
Grazie della fiducia.*

ABBONAMENTI CUMULATIVI

CEM + MISSIONE OGGI	£. 55.000	(invece di £. 75.000)
CEM + QOL	£. 65.000	(invece di £. 80.000)
CEM + CONFRONTI	£. 90.000	(invece di £. 100.000)
CEM + MOSAICO	£. 74.000	(invece di £. 85.000)
CEM + AVVENIMENTI	£. 142.000	(invece di £. 170.000)
CEM + ALFAZETA	£. 74.000	(invece di £. 90.000)

INVIATE I VOSTRI ABBONAMENTI A: CEM - VIA G. PIAMARTA, 9
25121 BRESCIA - TEL. 030/3772780 - FAX 030/3772781 - ccp n. 11815255