

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

MAGGIO 99

Spedizione in A.P. 45%
Art 2 - Comma 20/b - legge 662/96
Filiale di Brescia
Anno XXX - n. 5 - Maggio 1999
Via Piamarta 9 - 25121 Brescia

cem Mondialità

Mensile di educazione interculturale

Limiti
dell'educazione
Educazione
al limite

Osservatorio
internazionale
Global express

La guerra
in Europa



LITTLE S MEMO MAL E DUCAZIONE

IL THE' DELLE
CINQUE A CASA
DELLA MAESTRA
RIGHELLI!!

PER MILLE BA-
LENE, ME L'ERO
SCORDATO!

ARRIVO
SUBITO
BEIBI!



DIMENTICARSI DI UN APPUNTAMENTO
COSI' IMPORTANTE! LA TUA SPUDO-
RATEZZA NON HA LIMITI, S MEMO!

SORRY DARLING!
SONO PROPRIO IN-
CORREGGIBILE!



OH! BENVENUTI!

O' SIGNUR!



SONO FELICE
CHE ABBIATE
ACCETTATO
L' INVITO...

SIAMO DESO-
LATI PER IL
RITARDO...

ACCOMODATEVI,
PREGO!



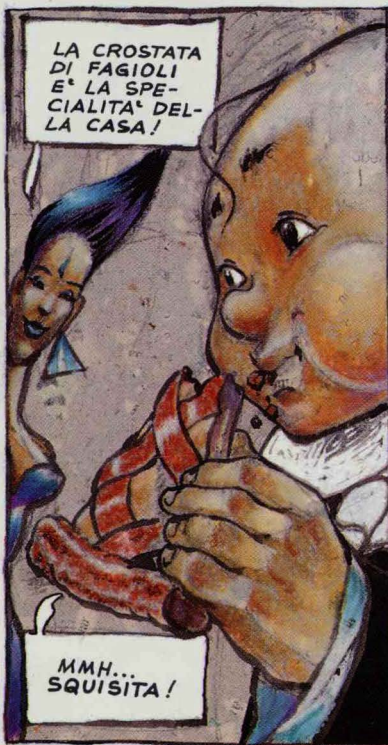
E' AVANZATA UN PO' DI
TORTA... GRADITE?

CON MOLTO
PIACERE!



LA CROSTATA
DI FAGIOLI
E' LA SPE-
CIALITA' DEL-
LA CASA!

MMH...
SQUISITA!



S MEMO!
DEVI.
SEMPRE
FARTI
NOTARE
?!

NON SO
RESISTERE
...

E' LA
MIA
PASSIO-
NE!



Maestro, introducimi nella vera scienza



Il maestro stava seduto al centro della Sala dell'Istruzione, attorniato da discepoli desiderosi di ricevere i insegnamenti.

Il discepolo disse con emozione: "Maestro, sono venuto da molto lontano per essere introdotto da te nella vera scienza."

Il maestro osservò:

– Nessuno educa nessuno.

– Il Maestro sostiene la tesi dell'autoeducazione? Cioè la tesi che ciascuno possiede nel centro dell'anima la sua Sala dell'Illuminazione?

– Nessuno educa se stesso, commentò il maestro.

– Ma allora sono condannato all'ignoranza?

– Gli esseri umani si educano tra loro.

– No. Maestro, io non cederò alla tentazione dell'orgoglio. Non potrò mai pensare di educare il Maestro.

– Ma io voglio essere educato, insisté il maestro. Diciamo così: io sono educatore-educando, tu sei educando-educatore. Dal *teaching* al *learning*, per dirla in inglese.

Un anziano prese la parola:

– Maestro, ti ho condotto mio figlio. Sai, era discepolo di un buon guru; stava facendo tanti progressi che ho offerto al guru questa borsa di monete d'oro come ricompensa. Ma il guru l'ha rifiutata dicendo: "È troppo!". Allora ho capito che non era un *mahatma* perché apprezzava poco la missione di educare.

Non ti pare? O anche tu rifiuti il mio oro?

– Io lo accetto. (pausa) Uscendo, lascialo in giardino, vicino al mucchio di letame.

– Cosa?!?

– Perché ti meravigli? L'oro vale più del letame?

– Maestro, dimmi cosa ha valore per te e te lo darò, perché, vedi, io sono un commerciante e ritengo che l'educazione di mio figlio è l'investimento migliore che io possa fare.

– Amico, l'educazione non è un'azienda.

– Maestro, è giusto difendere la propria cultura?

– Sì. Dio ha dato ad ogni popolo la tazza meravigliosa della cultura, perché possa attingere alla sorgente della vita. Perdendo la tazza, un popolo è condannato alla morte.

– Perché allora oggi si parla tanto di interculturalità?

– Difesa della cultura e promozione dell'interculturalità non si escludono.

– Spiegaci meglio, Maestro.

– Quando sulla sabbia o sulla neve vedi orme di uccelli, riesci a distinguere quelle dei passerotti, da quelle dei gabbiani, o delle rondini?

– Sì. Maestro.

– E quando vedi orme di uomini bianchi, neri, gialli, riesci a distinguerle tra loro?

– No, Maestro.

– Ecco, noi umani formiamo una sola razza, perciò le nostre culture devono entrare in dialogo.

– Maestro, "finalità della scuola è sviluppare l'intelletto": è esatta questa affermazione?

– Ti faccio anch'io una domanda: "Quell'uccello che vola è felice"?

– !?!

– Io ti assicuro che è felice.

– Siccome non sei un uccello, come lo sai, Maestro?

– E siccome tu non sei me, come puoi sapere se so o non so?

– D'accordo: io non essendo te, non so se tu, Maestro, sai o non sai; ma anche tu, non essendo un uccello non sai se l'uccello è felice.

– Aspetta, torniamo alla tua frase precedente. Mi hai detto: "*Siccome non sei un uccello, come lo sai?*" Insomma, lo hai ammesso: tu sai che io lo so! E io lo so per *feeling*: guarda le acrobazie del pennuto! Ascolta le sue grida di gioia! Questo non riguarda l'intelletto. Direi piuttosto che è *empatia*. Scuola è dove, sviluppando soprattutto l'empatia, si impara a vivere insieme. ■

Arnaldo De Vidi

sommario

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

Editoriale

Maestro, introducimi
nella vera scienza

di Arnaldo De Vidi

Introduzione al tema

Dai limiti dell'educazione
all'educazione ai limiti

di Carlo Baroncelli

Punto di vista psicologico

Donne, che ne pensate
di tutto questo?

di Rita Vittori

Maschile-Femminile

a cura di Mariantonietta Di Capita
Davide Bazzini

Piccolo vocabolario interreligioso

Pregghiera, modernità,
dialogo interreligioso

di Brunetto Salvarani

Movimenti ed esperienze

Movimento dei Focolari
l'economia di comunione

di Laura Maria Presta

Interculturalità e letteratura africana

Tra mito e storia
il romanzo di Thomas Mofolo

di Claudio Economi

Pedagogia Musicale

La pedagogia interculturale
della musica: mappa o vademecum?

di Mauro Carboni

Le foto e i disegni sono di (in parentesi le pagine) Fabio Boselli (Copertina, 3,4,17,33), B. Rodella/F. Roma (7,8), M.C. Escher (11), T. Alabiso/M.O. (12), C. Biosseaux/Prier (14), Umberto Gamba (16), Mov. Focolari (36,37), Caravaggio (41), F. Zubani (48).

Materiali per la didattica

Interculturalità e riforma della scuola

La didattica per concetti

di Antonio Nanni

Scuola dell'infanzia Limiti della pedagogia e diversità sessuale

di Giuliana Gatti

Scuola elementare Educare all'amore e alla passione

di Lucrezia Pedrali

Scuola media

La scuola tra nuove
emergenze e nuovi saperi

di Marinella Cigolini - Mariacristina Bonometti

Scuola superiore

Didattiche del Novecento.
Corpo a corpo: educazione
e corporeità

di Raffaele Mantegazza

Osservatorio internazionale Global express

La guerra in Europa

di Alessio Surian

Al cinema con il mondo

L'albero delle pere

di Lino Ferracin - Margherita Porcelli

Bibliomondo

a cura della Redazione

Spazio Cem

a cura della Redazione

La pagina-di... Rubem Alves

Pinocchio al contrario

cem **Mondialità**

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

Direttore: Arnaldo De Vidi

Vice-Direttore: Antonio Nanni

Segreteria: Ester Vecchi, Sonia Taglietti

Gruppo Redazionale: Carlo Baroncelli, Roberto Morselli, Lucrezia Pedrali

Collaboratori: Monica Amadini, Fabio Ballabio, Davide Bazzini, Angela Biagini, Pippo Biassoni, Mariacristina Bonometti, Silvio Boselli, Luciano Bosi, Adriano Busani, Gianni Caligaris, Patrizia Canova, Mauro Carboni, Claudio Cernesi, Marinella Cigolini, Mariantonietta Di Capita, Claudio Economi, Lino Ferracin, Franca Filippini, Primo Fornaciani, 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
Numero separato o arretrato	L. 5.000

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



DAI LIMITI DELL'EDUCAZIONE ALL'EDUCAZIONE AI LIMITI

di CARLO BARONCELLI

"Già da molto tempo, numerosi spettatori avevano lasciato la sala, stanchi dei colpi di scena mancati, irritati per quello passaggio dal comico al tragico, venuti per ridere e delusi di aver dovuto pensare.

Alcuni anche, illustri specialisti, avevano capito, per proprio conto, che ogni parte del loro sapere assomiglia, così, al manto di Arlecchino, poiché ciascuno lavora all'intersezione o all'interferenza di diverse altre scienze, pressoché di tutte, talvolta. Così la loro accademia o l'enciclopedia si congiungeva formalmente con la commedia dell'arte".

(Michel Serres, *Il mantello di Arlecchino*)



È possibile, oggi, parlare di educazione dall'interno della scuola? La domanda può sembrare paradossale o bassamente provocatoria. Oggi che – come ci ricorda Riccardo Massa¹ – la scuola è tornata al centro dell'attenzione e attorno alla quale convergono una massa proliferante di discorsi a diversi livelli (politico, economico, ideologico, pedagogico, ecc.), è proprio il suo aspetto educativo a trovarsi in forte crisi. Da più parti ci si chiede: quale educazione per il terzo millennio? Quali saperi? Quali competenze e abilità assicurare alle nuove generazioni per permettere loro di affrontare le sfide planetarie che ci vengono incontro? La scuola, da sola, può farsi carico di questi interrogativi? Il tema è, ovviamente, enorme. Qui vorremo solamente indicare la problematicità di due aspetti – uno esterno, l'altro interno all'attuale forma-scuola – che ci sembrano costituire altrettanti limiti, o vincoli, sui quali poter giocare per dischiudere nuove possibilità educative. Da una parte, il limite tra la scuola e la società, dall'altra, un limite di tipo epistemologico che determina la possibilità/impossibilità stessa di conce-

pire il nostro modo di fare scuola e di pensare, più in generale, l'educazione.

Dalla scuola-per-la-società...

Per quanto riguarda il primo aspetto, c'è chi sostiene, in estrema sintesi, la seguente tesi: la società cambia, la scuola no; quest'ultima preparerebbe i ragazzi a una società che non c'è più. Questo punto di vista, largamente condiviso e condivisibile, implica spesso una seconda tesi, altrettanto diffusa, che vede la scuola come "una istituzione che necessariamente, se non è allineata con la società in cui esiste, entra in crisi radicale"². Questa lettura non è, però, l'unica possibile. Essa può andare incontro – a nostro parere – ad alcuni rischi (di cui si dirà) e – spostando l'accento sul nesso scuola-società – potrebbe contribuire a mettere in secondo piano la necessità di una riflessione profonda e dall'interno sulle problematiche educative e sul senso stesso di termini quali apprendimento, insegnamento, formazione, e – naturalmente – educazione. In altre parole, crediamo che la crisi dell'attua-

le modello educativo non possa essere risolta semplicemente nei termini di un suo *adeguamento* alle richieste di una società in rapido mutamento o – quantomeno – riteniamo necessaria una chiarificazione dei termini in base ai quali intendere questo *adeguamento*.

...alla scuola del Soggetto

Alain Touraine, in un suo recente libro, sostiene con forza la necessità di abbandonare il sistema educativo classico centrato "sulla società e sui cosiddetti valori, in particolare quelli della conoscenza razionale"³ e prospetta "una *scuola del Soggetto*, orientata in direzione della libertà del Soggetto personale, della comunicazione interpersonale e della gestione democratica della società e dei suoi cambiamenti"⁴. Ancora più esplicitamente: "la scuola non dev'essere fatta per la società; non deve attribuirsi come missione principale quella di formare dei cittadini oppure dei lavoratori, ma piuttosto di accrescere la capacità degli individui di essere Soggetti"⁵.

Questo obiettivo passa - per Touraine - attraverso l'educazione al dialogo, all'argomentazione e al contraddittorio; oltre che attraverso la capacità di interrogarsi sul ruolo sociale della scienza e sull'impegnarsi a decifrare qualsiasi linguaggio sociale (sopra tutti quello dei media). "Me è sulla comunicazione interculturale propriamente detta che occorre soprattutto insistere" e cita, a questo proposito, il documento prodotto dalla Commissione dell'UNESCO sull'istruzione presieduta da Jacques Delors che fa dell'*imparare a vivere insieme* uno dei *quattro pilastri* dell'educazione. Secondo Delors, infatti, "attraverso i media, il grosso pubblico sta diventando un osservatore impotente, anzi l'ostaggio, di coloro che creano o aumentano conflitti. L'educazione non è stata capace, finora, di fare molto per alleviare la situazione. È possibile concepire una forma di educazione che possa consentire di evitare i conflitti o di risolverli pacificamente sviluppando il rispetto per gli altri, per le loro culture e per i loro valori spirituali?"⁶.

PROCESSO ALLA SCUOLA

"Se i pescecani fossero uomini" chiese al signor K. La bambina della sua padrona di casa "sarebbero più graditi ai pesciolini?". "Naturalmente" rispose il signor K. "Se i pescecani fossero uomini, costruirebbero per i pesciolini delle grandi vasche, in fondo al mare; nelle vasche metterebbero ogni genere di cibo, piante e piccoli animali; farebbero in modo che nelle vasche l'acqua fosse sempre fresca e prenderebbero tutte le misure sanitarie possibili. Così, se un pesciolino si facesse male a una pinna, sarebbe subito fasciato in modo che non morisse prima del tempo. Perché il pesciolino non fosse mai triste, di quando in quando sarebbero organizzati grandi ricevimenti acquatici; si sa, infatti, che i pesciolini felici sono più buoni di quelli tristi. Naturalmente, nelle vasche ci sarebbero anche delle scuole. Lì, i pesciolini imparerebbero a nuotare dentro la bocca dei pescecani. Studierebbero geografia, in modo da poter trovare i pescecani che se ne vanno in giro qua e là, senza far niente. La materia principale sarebbe, naturalmente, l'educazione etica del pesciolino. Essi imparerebbero che la cosa più bella e nobile, per il pesciolino, è offrirsi con gioia, e che si deve credere nei pescecani quando questi dicono che garantiranno ai pesciolini un futuro meraviglioso. Il fine dell'educazione sarebbe questo: convincere i pesciolini che il loro futuro è garantito, solo se impareranno ad ubbidire.

E se i pescecani fossero uomini, i pesciolini non sarebbero più, come sono ora, uguali. Alcuni diventerebbero funzionari, e avrebbero una posizione più elevata degli altri; e ai funzionari, sarebbe permesso di mangiare i subordinati. E i pesciolini più importanti, quelli con incarichi ufficiali, provvederebbero a irreggimentare i pesciolini comuni. Essi sarebbero nominati insegnanti, ufficiali, ingegneri ecc. In breve, se i pescecani fossero uomini, tutto nel mare sarebbe cultura".

Bertold Brecht, *Kalendergeschichte*

Quale scuola per quale società? Gioie e delizie della Società conoscitiva

Ci sono parole da usare con sospetto: una di queste è 'educare'. (Andrea Canevaro)

In tema di adeguamento scuola-società c'è chi, peraltro, sembra avere le idee fin troppo chiare. Cavalcando questa tematica, la Tavola Rotonda Europea degli industriali (Ert, po-

BIBLIOGRAFIA SCELTA TEMATICA

Serres M., *Il mantello di Arlecchino. "Il terzo-istruito": l'educazione dell'era futura*, Marsilio, Venezia 1992

Percorso affascinante, lucido e visionario al contempo, al cuore della pedagogia. L'individuo dell'era futura (il *terzo-istruito* cui si riferisce il sottotitolo) dovrà porsi al di là dell'"uno" e dell'"altro" (*terzo*, appunto), e dovrà temprarsi alla scuola della contaminazione continua fra saperi, identità e comportamenti (in questa pratica *istruito*). Sradicamento, ibridazione (*métissage*), mescolanza di culture, esperienze e valori saranno alla base di ogni apprendimento: "Chi non si sposta non apprende niente. Sì, parti, dividi in parti. C'è il rischio che i tuoi simili ti condannino come un fratello separato. Eri unico e con un riferimento, diventerai plurale, e talvolta incoerente, come l'universo, che, all'inizio, dicono, esplose con grande rumore (...) Nessun apprendimento evita il viaggio. Sotto la direzione di una

guida, l'educazione spinge all'esterno. Parti: esci. Esci dal ventre della madre, dalla culla, dall'ombra che scende dalla casa del padre e dai paesaggi giovanili. Al vento, alla pioggia: fuori mancano i ripari. Le tue idee iniziali ripetono solo parole antiche. Giovane: vecchio pappagallo (...) Partire. Uscire. Lasciarsi, un bel giorno, sedurre. Divenire plurali, sfidare l'esterno, sviare per l'altrove (...) Perché non c'è apprendimento senza esposizione, spesso pericolosa, all'altro".

OPEN, Rivista Italiana di Educazione Continua, Edizioni dell'Università Popolare, n.1 (1998), *L'educazione ovvero l'utopia necessaria. Il valore dell'apprendimento continuo nella società contemporanea*

In questo numero della rivista, troviamo due testi di estremo interesse: si tratta del testo della conferenza stampa che Edgar Morin ha tenuto l'8 gennaio 1998 al Ministero dell'Educazione francese (*Un nuovo pensiero per il terzo millennio*) e della relazione all'UNESCO del 1996 di Jacques Delors (*L'educazione o l'utopia necessaria*). Morin auspica una conoscenza



LA SCUOLA È MORTA

La scuola non è una forma dello spirito ma un'istituzione storica che è esistita ed esiste presso alcuni popoli, e non è esistita o non esiste presso alcuni popoli. Poiché la scuola è nata, come istituzione specializzata per l'educazione dei giovani per mezzo della cultura, quale istituzione storica e cioè nei momenti in cui ne è sorto il bisogno e se ne sono maturate le condizioni, non c'è nessun motivo che vieti di pensare che nata storicamente possa morire storicamente. Bisogna, infatti, distinguere tra educazione non istituzionalizzata ed educazione istituzionalizzata, di cui presentemente la scuola è la forma più diffusa. L'educazione è necessaria, universale e permanente, ma non è necessariamente, universale e permanente quella particolare forma di educazione istituzionalizzata che è la scuola. Diceva Kant che l'uomo non diventa uomo che per mezzo dell'educazione, cioè crescendo o formandosi nel suo spirito e nella sua intelligenza con l'indispensabile ausilio delle generazioni adulte in cui necessariamente si raccoglie l'eredità storica del sapere e della saggezza. Perciò l'educazione non può morire essendo indissolubilmente connessa alla specie umana. Non altrettanto si può dire della scuola. Noi non crediamo tuttavia che la scuola sia morta o che stia per entrare in una fase agonica.

Salvatore Valitutti, in *La scuola è morta. Alternative nell'Educazione*

tente gruppo di pressione padronale presso la Commissione europea) - pubblica nel lontano gennaio 1989, un rapporto dal titolo *Istruzione e competenza in Europa*. Vi si può leggere che "l'istruzione e la formazione sono considerate come investimenti strategici vitali per il successo dell'impresa" e si lamenta che "l'industria (abbia) soltanto una modestissima influenza sui programmi didattici". È del 1994 un nuovo rapporto dell'Ert dove si precisa: "la responsabilità della formazione deve, in definitiva, essere assunta dall'in-

dustria (...). Sembra che nel mondo della scuola non si percepisca chiaramente quale sia il profilo dei collaboratori di cui l'industria ha bisogno". E ancora: "L'istruzione deve essere considerata come un servizio reso al mondo economico. Nello stesso anno (curiosa coincidenza!) la Commissione europea prepara, su iniziativa della sig.ra Cresson, il famoso *Libro bianco: insegnare e apprendere - verso la società cognitiva*. Il rapporto sembra particolarmente preoccupato a trovare una risposta alla seguente domanda: "In che modo l'istruzione e la formazione possono aiutare i paesi europei a creare occupazioni durevoli, in quantità paragonabile ai posti di lavoro scomparsi a causa delle nuove tecnologie?". "Sorprende" - si legge più avanti - "dover constatare che in Europa le merci, i capitali e i servizi circolano più liberamente delle persone e delle co-

noscenze!". *Mobilità, formazione continua, ricorso a nuovi strumenti tecnologici* sarebbero allora le nuove parole d'ordine, i "nuovi orizzonti per l'istruzione e la formazione". Se questa è la società cognitiva verso la quale procedere a tappe forzate, preferiamo senz'altro prenderne le distanze, riaffermando con forza - seguendo Raffaele Mantegazza - che "per essere del tutto chiari, pensiamo che l'educazione interculturale abbia senso storico e culturale solamente se fa propria un'opzione politica chiaramente antiliberista e di netta critica nei confronti del capitalismo monopolistico oc-

che ci permetta di superare l'isolamento e l'eccesso di specializzazione che caratterizza molti dei saperi della nostra epoca. Sostiene la necessità di recuperare la complessità del sapere, grazie ad una maggiore integrazione tra le cosiddette *due culture* umanistica e scientifica (Leggere o rileggere, a questo proposito il pamphlet di Charles P. Snow *Le due culture*). Ma, soprattutto evidenzia il bisogno di "educare gli educatori": "La riforma del pensiero deve venire anche dagli insegnanti stessi, dal momento che non può arrivare dall'esterno". Morin riconosce che ci troviamo di fronte ad "un'impresa storica" ma si crede convinto che "noi possiamo operare la rinascita di una missione che aveva finito per dissolversi spesso nella professione". Delors ci parla di educazione in termini di "utopia necessaria", come una "risorsa indispensabile per consentire all'umanità di progredire verso gli ideali di pace, libertà e giustizia sociale" e ribadisce il "ruolo essenziale dell'educazione a favore dello sviluppo della persona e della società (...) come una strada, fra tante altre, certamente, ma più di altre, al servizio di uno sviluppo umano più armonioso e più autentico, come uno strumento per combattere l'indigenza, l'emarginazione, le incom-

prensioni, l'oppressione, le guerre". Nel riaffermare "la necessità di riorientare la dimensione etica e culturale dell'educazione" - un'educazione che fornisca "ad ogni individuo i mezzi per capire l'altro nella sua specificità e per capire il mondo" - Delors auspica un concetto di educazione che si estenda per tutto l'arco della vita nell'ottica di una formazione permanente che vada al di là delle mere necessità professionali.

Degli autori che maggiormente hanno contribuito a gettare nuova luce sui processi di apprendimento e sull'educazione indichiamo le seguenti opere:

Bateson G., *Mente e natura*, Adelphi, Milano 1984; Bion W.R., *Apprendere dall'esperienza*, Armando, Roma 1990; Edelman, G.M., *Sulla materia della mente*, Adelphi, Milano 1993; Foerster, H. von, *Sistemi che osservano*, Astrolabio, Roma 1987; Gould, S.J., *La vita meravigliosa. I fossili di Burgess e la natura della storia*, Feltrinelli, Milano 1990; Maturana, H., Varela, F., *L'albero della conoscenza*, Garzanti, Milano 1987; Peticari, P. (a cura), *Conoscenza come educazione*, Angeli, Milano 1992; Piaget, J., *Biologia e conoscenza*, Einaudi, Torino 1983; Wittgenstein, L., *Ricerche filosofiche*, Einaudi, Torino 1967.

cidentale⁹. L'enfasi sulla tematica dell'arretratezza corre, quindi, il serio rischio di avallare una visione dell'educazione come strumentale al mondo del lavoro, ad appiattire le sue finalità sulla logica dell'impresa e sulle richieste del mercato. Sarebbe triste trovarsi costretti a dar ragione a Lucio Russo quando afferma criticamente che "la nuova scuola deve preparare soprattutto consumatori, oltre che contribuenti ed elettori" e paventa una scuola delle "istruzioni per l'uso"¹⁰.

Educazione: arretratezza o obsolescenza?

È passato del tempo (...) ma la scuola
(al di là dei buoni propositi) seguita a interrogare senza farsi
interrogare. (Domenico Starnone)

E arriviamo al limite interno di cui parlavamo. Vorremo suggerire una chiave di lettura secondo la quale i problemi dei nostri attuali sistemi educativi non consisterebbero in una loro presunta *arretratezza* nei confronti della società, ma piuttosto in una *obsolescenza delle premesse cognitive* sulle quali quegli stessi sistemi continuano a basarsi¹¹.

Crediamo che oggi la scuola si scontri con i suoi limiti soprattutto a questo livello e che "l'asse scolastico-formativo" debba essere spostato "dai processi dell'apprendimento di valori e saperi più o meno immediatamente fungibili ai processi dell'apprendimento ad apprendere"; dal "saper cosa" al "saper come" e – circolarmente – al "come sapere". Lasciando aperto "il dubbio di non sapere ancora che cosa significa sapere". Da questo punto di vista risulterebbe oltremodo riduttivo limitarsi ad operazioni di *restyling* istituzionale, e fallirebbe ogni riforma che non considerasse centrale il processo di apprendimento. Si tratterebbe, allora, di impegnarsi in "una ricerca delle vie di un'educazione fondata sull'apprendimento e sui vincoli e le possibilità che ricorrono nell'apprendimento"¹², spostando l'attenzione da un'educazione fondata sul *teaching* ad una educazione centrata sul *learning*¹³. Aprire questa linea di ricerca vuol dire aprirsi al fecondo contributo che dal ripensamento dell'educazione e dell'insegnamento possono derivare "dalla valo-

rizzazione delle autentiche rivoluzioni che sono emerse nelle scienze del vivente, nelle neuroscienze e nelle scienze cognitive in particolare"¹⁴. I contributi più importanti che possono sostenerci in questa impegnativa ricerca spaziano dalla biologia alla neurofisiologia; dalla paleontologia all'antropologia; dalla cibernetica di secondo ordine alla psicologia del profondo e alla filosofia (Per alcuni testi base di questi contributi vedi le letture consigliate in bibliografia).

Gli studi di questi autori hanno grandemente contribuito a mettere in crisi alcuni presupposti che classicamente sono stati considerati essere alla base delle nostre modalità di organizzare l'esperienza e la realtà. Parte dei limiti dei sistemi educativi deriva certamente dal loro rimanere impermeabili alle conseguenze di questa *rivoluzione cognitiva*; dal pensare e dall'ostinarsi a tener separati: il soggetto e l'oggetto dell'azione; l'osservatore e l'osservato della conoscenza; l'organismo e l'ambiente dell'evoluzione; l'autore e il testo; il testo e il lettore; la ragione e il corpo; l'io e l'altro; la causa e l'effetto; la qualità e la quantità; il prima e il dopo, ecc. Le nostre pratiche educative tendono troppo spesso a veicolare "l'ideale di una sola versione descrittiva del mondo, inteso dunque come *uni-versum*"¹⁵, proprio mentre emerge con sempre maggior forza l'immagine di un mondo come *multi-versum* dove assumono fondamentale importanza i concetti di coevoluzione e di creatività, ma anche di indeterminazione, di difficoltà di previsione, di molteplicità. Per fronteggiare queste sfide è necessario coltivare saperi e modalità cognitive di tipo ecologico, (l'ecologia è scienza dell'interrelazione e dei limiti) un'ecologia educativa e scolastica (da non intendersi, riduttivamente, come *ambientalismo*), che aiuti a pensare la complessità, a ricomporre il senso di frammentazione e di incoerenza, piuttosto che a contribuirvi. Un'educazione, insomma, che si prenda cura dell'ecologia delle nostre menti, sviluppando "un pensiero delle diversità che sappia riconoscere che ogni universo è un pluriverso, che sappia cioè concepire insieme uno e molteplice (...) tutto e parti, interdipendenza planetaria e senso delle radici, apertura e chiusura, integrazione e appartenenza"¹⁶.

¹ Massa, R., *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Roma-Bari 1997

² Vedi Parisi, D., *Quali sono i veri problemi della scuola?*, il Mulino n.3, maggio/giugno 1997

³ Touraine, A., *Libertà, uguaglianza, diversità. Si può vivere insieme?*, il Saggiatore, Milano 1998, p.287

⁴ Ibidem

⁵ Ivi, p.291

⁶ Delors, J., *I quattro pilastri dell'educazione*

⁷ De Selys, G., *La scuola, grande affare del XXI secolo*, in Le Monde diplomatique/il Manifesto, giugno 1998, pp.16-17, (così anche per le successive citazioni.)

⁸ Il Rapporto giunge a ipotizzare l'istituzione di una "tessera personale delle competenze" (sic!): un dischetto dove verrebbero accreditate le conoscenze acquisite e che il giovane in cerca di lavoro non dovrebbe far altro che inserire nel suo computer, collegandosi a un sito Internet di offerte di lavoro. Quest'ultimo opererà un confronto tra le competenze del giovane e le richieste del

datore di lavoro e deciderà in merito all'assunzione. Secondo la Cresson "tale formula permetterebbe di valutare istantaneamente le qualifiche di ognuno in ogni momento della propria vita".

⁹ Mantegazza, R., *Filosofia dell'educazione*, Bruno Mondadori, p.231

¹⁰ Russo, L., *Segmenti e bastoncini. Dove sta andando la scuola?*, Feltrinelli, Milano 1998

¹¹ Cfr. Manghi, S., *Il gatto con le ali. Ecologia della mente e pratiche sociali*, Feltrinelli, Milano 1990, p.56 e segg.

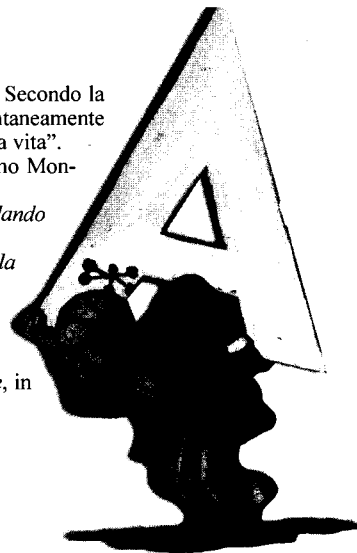
¹² Morelli, U., *Il senso e la misura*, in Pluriverso, 2/97, p.85. Corsivo nostro

¹³ Weber, C., *Educazione: affetti, relazione, valore*, in Pluriverso, cit., p.77

¹⁴ Ivi, p.74

¹⁵ Manghi, S., cit., p.54

¹⁶ Editoriale di Pluriverso 1/95



DONNE, che ne pensate DI TUTTO QUESTO?

di RITA VITTORI - seconda parte

In quanto donne ed educatrici, non possiamo non porci la domanda: in che modo nei nostri comportamenti educativi ci facciamo complici involontarie di strutture psicologiche e di pensiero che possono essere poi *usate* per spingersi sulla strada della guerra e del massacro?

Mentre scrivo imperversa la vicenda bellica del Kosovo. Stupore, paura, orrore per quanto sta accadendo penso siano sentimenti comuni, come la consapevolezza che il nostro intervento nella Nato fosse prevedibile, ma con la coscienza lacerata dall'altrettanta consapevolezza che questo non farà altro che inasprire le rappresaglie, i massacri e il dolore sia dei serbi che dei kosovari.

Essere contrari alla guerra come risoluzione di conflitti, dove motivazioni economiche, etniche, politiche e religiose si intrecciano in modo inestricabile oggi significa anche ri-pensare all'educazione che ricevono le nuove generazioni. Infatti, ascoltando gli

stralci delle dichiarazioni della parte serba, si fa leva sull'identità serba come inscindibile dal territorio kosovaro; come se ci fosse una totale identificazione tra identità personale, storia e territorio. Continuando la riflessione sulla "femminilizzazione" in ambito educativo, non possiamo che constatare che chi nel mondo continua a usare le armi, chi le produce, chi le vende in modo più o meno lecito, chi fa ricerca: sono tutti figli di un padre e di una madre, sono andati a scuola e quindi in qualche



modo l'educazione ha contribuito a crescere persone che oggi accettano e portano avanti una logica distruttiva.

Chi educa ha comunque un "potere" di influenzamento che si deve riconoscere, altrimenti tutto ciò che accade sembra frutto di altre condizioni su cui nessuno ha la percezione di incidere, attribuendo solo ad altri le responsabilità. In fondo, le istituzioni sono rese attive da uomini e donne, non esiste un "governo", un "sindacato", un "economia" disincarnati da chi li fa esistere.

In quanto donne ed educatrici, allora non possiamo non porci la domanda: in che modo nei nostri comportamenti educativi ci facciamo complici involontarie di strutture psicologiche e di pensiero che possono essere poi "usate" per spingersi sulla strada della guerra e del massacro?

Di fatto Milosevic ha dietro un consenso che gli ha permesso di gestire il potere in un certo modo e di intraprendere azioni agghiaccianti che vanno sotto l'eufemismo di "pulizia etnica".

Madre patria e identità

La prima riflessione è proprio sull'identità. In ambito educativo si è insistito molto sul concetto di identità: avere un'identità è stato sempre il fine dell'educazione, sia in famiglia che a scuola. Si parla di crisi di identità, sia per quanto riguarda il genere (maschile/femminile), sia di ruoli (materno, paterno, sociali ecc.), sia nazionale, che culturale, che religiosa. Allora occorre riflettere su come il concetto di identità faccia riferimento all'essenza di un oggetto, un qualcosa di immutabile che al limite va scoperto o riscoperto, va mantenuto, recuperato, difeso da attacchi esterni. Tale identità è garantita dall'esistenza di confini entro i quali le caratteristiche dell'oggetto identità devono mantenere una coerenza interna, pena la sua distruzione. Succede che tali confini vengano fissati in base alla cultura, alle tradizioni, alle abitudini di pensiero, al territorio in cui si abita. La ricerca di un'identità implica due processi distinti: uno di *separazione* e uno di *assimilazione*. Infatti ci si può differenziare solo grazie all'esi-



stenza di caratteristiche opposte: l'italiano presuppone un non-italiano, un cristiano un non-cristiano, un giovane presuppone un anziano, ecc.; e ci si raggruppa per similitudini: un italiano si può ritenere tale perché esistono altri che possiedono la caratteristica dell'italianità, ecc.. Se tale identità viene ricercata verso una generalizzazione prevale l'operazione di assimilazione, e non vengono considerate altre caratteristiche della personalità originali e particolari; se prevale l'operazione della separazione si privilegiano gli elementi particolari.

In altre parole se "Mario" nella costruzione della sua identità ha privilegiato caratteristiche generali come l'essere uomo o cattolico o italiano, eu-

ropeo, serbo ecc. sarà più sensibile ai richiami che fanno riferimento all'essere un buon cattolico o un italiano, serbo. Mentre se nella sua identità ha raggruppato molte più caratteristiche particolari, questi richiami lo troveranno più indifferente, perché si riconosce parzialmente in caratteristiche più generali.

Identità e pulizia etnica

Quando si procede collettivamente alla costruzione di un'identità, anche quella etnica, occorre che le caratteristiche che la separano dalle "alterità" (territorio, usi, religione, tradizioni, ecc.) si mantengano inalterate nel tempo e siano simili in tutti quelli che si riconoscono in quella determinata categoria etnica (italianità, europeità, curdità, serbità ecc.). Le caratteristiche particolari vanno poco per volta perdendo importanza per darne a poche caratteristiche in cui però possano riconoscersi un grande numero di individui: così si può costruire un'identità etnica forte. Ogni etnia, popolo, nazione, per mantenere vivo il senso di appartenenza costruisce nel tempo dei simboli in cui si riconoscono gli individui e che rendono solide le relazioni di identificazione: cioè fanno sentire simili a sé tutti quelli che hanno in comune quel simbolo. Ogni oggetto può diventare un simbolo della propria identità etnica: un territorio come luogo simbolico di momenti storici ritenuti rilevanti per la propria identità; un'immagine che ricorda punti salienti della propria religione; canti o inni nazionali; oggetti che richiamano alla potenza del proprio gruppo, ecc. Se la propria identità si fonda in modo accentuato su questi tratti, tutto quanto mette in pericolo il possesso di questi simboli, viene vissuto come un pericolo reale e un attacco alla propria integrità psicologica: anche il linguaggio muta, perché si fa riferimento a un "noi italiani, noi cattolici, noi serbi, noi kosovari, ecc." che prima non compariva, perché l'identità non era sentita in pericolo. Oltre a ciò nel concetto di identità etnica, se viene intesa come qualcosa che non muta nel tempo, sta come condizione coperta,

ma immanente, il concetto di pulizia etnica. Per mantenere inalterata l'identità occorre continuamente separare, togliere, per purificare (cioè mantenere puro) e evitare il "meticciamiento", vissuto come processo di intossicazione progressiva di una presunta purezza.

Per "pulire" bisogna separare il simile dal simile, trattenendo ciò che è ritenuto appartenente a questa supposta "identità", ritenuto ovviamente "migliore", per espellere tutto quello che non rientra nelle categorie logiche di appartenenza, vissute come "cattive", se non pericolose.

"Noi" diventa allora una categoria assoluta, un'unità imprescindibile, separata nettamente dagli "altri", che vengono relegati in una posizione di assoluta inferiorità. Una forsennata sete di identità, un implacabile desiderio di unità, unito ad un incrollabile universalismo apre le porte ad efferatezze cruente, dove gli "altri" vengono a perdere irrimediabilmente le caratteristiche di umanità, che mantengono vivi i legami di identificazione. L'umanità appartiene solo al "noi", lasciando gli altri vagare nelle categorie del "non umano": in questo modo si può compiere ogni crudeltà e misfatto senza sentire rimorsi o pentimenti. Così si riesce a sterminare popoli, in nome della propria identità.

Donne, che ne dite di tutto questo?

Se è vero che ancora il campo educativo è gestito dal "femminile", forse è anche tramite noi che certi valori si perpetuano: forse in chi legge o scrive, o forse anche in noi inconsapevolmente. In

quali maniere le educatrici e gli educatori si fanno complici involontari di modalità di pensiero dogmatiche, poco attenti a chi è diverso da loro? In che modo tra-

smettiamo questo senso di possesso che fa diventare facili prede di discorsi demagogici e fa regredire a modalità paranoide di parola, dove chiunque diventa criminale solo per aver avuto contatto con gli "stranieri"?

Dove sta invece la cultura che ci vede tutti ospiti della *Pachamama*, come direbbe un indio, di questa terra, che malgrado le ferite, continua a tollerarci sulla sua superficie, forse con amorevole pazienza o forse con doloroso silenzio? Dove sta la cultura della gratitudine per tutto ciò che ci viene offerto sotto forma di cibo, serenità, affetto? Dove sta la cultura dell'empatia che ci rende la rabbia per chi soffre ingiustizie inaudite sotto gli occhi dei "turisti di guerra"? Dove sta la cultura della resistenza a tutto ciò che ottunde la capacità di sentirci parte dell'umanità, sapendo però ben distinguere chi usa il potere per distruggere e chi lo usa per far vivere? Forse le donne che sono coinvolte nel processo educativo ora dovrebbero scrollarsi di dosso tutte le false ansie che una certa società sta creando, bloccando ogni capacità di reagire e di influenzare secondo una volontà di pace e di vita. Fino a quando genitori e insegnanti continueranno a tormentarsi, da soli o in gruppo, su come rendere più felice e autentico il "loro bambino", facendo di tutto perché abbia solo lui un'infanzia illusoriamente felice perché lontana da presunti problemi; fino a quando cironderemo i nostri di assillanti cure perché tutti i loro desideri vengano soddisfatti tramite il possesso di oggetti; fino a quando li considereremo cristalli delicati che ogni soffio può rompere, da tenere in scatole imbottite di cotone; fino a quando non tor-

neremo a raccontare i dolori dei popoli e gli esempi di coraggio di persone in grado di pensare non solo al proprio benessere, ma di lottare per chi è privo del diritto di vivere, non riusciremo a costruire un'umanità che piange sul dolore degli altri, ma cerca semplicemente di difendere il proprio benessere.

I bambini possiedono capacità empatiche fin da piccoli, perché il pianto di un compagno o di un adulto li commuove nel senso che li interroga dentro di sé. Siamo noi adulti spesso, con i nostri interventi pedagogici improntati a questa o quella teoria o corrente di pensiero a uccidere questi sentimenti profondamente umani. Spesso le nostre teorie e le nostre ansie rendono loro più difficile conquistare la consapevolezza di appartenere al genere umano e non solo ad una famiglia, etnia, popolo. Le nostre ansie li rendono più inermi di fronte alle ingiustizie e agli orrori che comunque esistono, ma che per ora, non ci toccano direttamente. Solo la

nostra forza nel guardare con occhio pulito la realtà, solo la nostra capacità di opporsi a ingiustizie che toccano persone a noi lontane, solo la nostra azione di solidarietà quotidiana può trasmettere loro quella forza di ribellarsi di fronte a piccole ingiustizie subite da loro o da altri, a dare loro la forza di organizzare un dissenso che non sia la difesa di interessi particolaristici, ma di diritti inalienabili delle persone.

Forse noi donne abbiamo la possibilità di esercitare un'influenza determinante sul futuro, proprio educando, ma non solo al proprio benessere: educando all'attenzione di tutte le forme di vita che ci circondano, tra le quali la vita umana non è minore.

La rosa di Hiroshima

Pensate ai bambini
Muti telepatici
Pensate alle bambine
Cieche inesatte
Pensate alle donne
Rotte alterate
Pensate alle ferite
Come rose calde
Ma non dimenticatevi
Della rosa della rosa
Della rosa di Hiroshima
La rosa ereditaria
La rosa radioattiva
Stupida e invalida
La rosa con cirrosi
L'antirosa atomica
Senza colore senza profumo
Senza rosa senza niente

Vinícius de Moraes



Maschile-Femminile

a cura di MARIANTONIETTA DI CAPITA - DAVIDE BAZZINI

Che io non sia un inquieto fantasma
Che segue ossessivo l'andare dei tuoi passi
Al di là del punto in cui mi hai lasciato
Ferma in piedi nell'erba appena spuntata
Tu devi essere libera di prendere un sentiero
La cui fine io non senta il bisogno di conoscere
Né febbre affliggente di essere sicura
Che sei andata dove io volevo andassi
Quelli che lo facessero cingono il futuro
Fra due muri di ben disposte pietre
Ma segnano un cammino spettrale per se stessi
Un arido cammino per ossa polverose
Dunque tu puoi andare senza rammarico
Intanto da questo paese familiare
Lasciando un tuo bacio sui miei capelli
E tutto il futuro nelle tue mani

(Margareth Mead)



aro amico, quella che hai appena letto è il regalo di un'amica. Mi è piaciuto molto... mi ha fatto pensare e mi ha commosso. Subito mi è venuto in mente un altro brano più noto di questo: "... i vostri figli non sono i vostri figli. Sono i figli e le figlie della fame che in se stessa ha la vita". Una versione femminile ed una maschile dello stesso concetto; c'è un limite nella relazione educativa che è giusto non valicare. Nel testo di Margareth Mead prevale l'aspetto della relazione: io adulta in rapporto a te bambino/a o giovane. Io adulta in rapporto alla mia storia di "educata" o "(in)segnata", a seconda della propria esperienza.

Io, quello che sono, in rapporto a quello che sarei se non mi lasciassi ri-educare dalla consapevolezza di me e del mio agire, a quello che desidero essere per approvarmi.

Nel brano di Gibran prevale invece una lettura di tipo filosofico-sociale; una lettura più maschile: in entrambi, donna e uomo, la sottolineatura di un limite che, una volta riconosciuto, va rispettato perché da lì in poi agisca la vita stessa.

Per Rogers² la "tendenza attualizzante" è in ognuno di noi ed è la spinta che agisce dal di dentro per portarci ad essere tutto quello che già siamo in potenza.

Questo spiega anche perché, in molti casi, da pessime madri, padri, insegnanti, escano splendide persone. E questo è il secondo limite dell'educare: il primo ce lo imponiamo quasi per essere buoni educatori, buone educatrici, il secondo è insito nella nostra stessa memoria. Quale madre, padre, insegnante potrebbe fare altrettanto per noi? Il terzo limite che mi viene in

mente è dato da un malinteso rispetto all'educare; l'educazione sa di cosa "seriosa". I bravi educatori sono severi quanto basta, lesinano i complimenti e non risparmiano le critiche; danno saggi consigli frutto della propria esperienza, ci preparano ad affrontare le difficoltà della vita. Ma "la cordialità è più importante dell'autorevolezza, l'allegria più bella della scienza, il bambino, bisogna farlo ridere. E più importante farlo ridere che rivelargli che sa quali misteri, fargli parte di che sa quali segreti. Il dialogo è **ridere insieme**, a un certo punto e al novanta per cento. Il riso è la cosa in più, il dono inatteso, l'al di là della protezione e della sicurezza. Ridete con lui, è vostro per la vita. Divertitevi con lui, divertitelo, arrivate alla molla del riso scatenato, senza più né senso né misura: è una conquista i cui effetti dureranno per un tempo incalcolabile. E chi non vorrebbe essere ricordato dal figlio come l'uomo con cui si sono fatte quelle risate matte, liberatrici, educatrici...".³

Educare alla gioia, co-educarci con gioia; questo io vedo come urgenza dell'educazione. Non penso sia un controsenso rispetto alle difficoltà dell'oggi, anzi... Credo sia uno dei sentimenti più universali: lontana parente della felicità, puoi trovarne una scheggia anche nei momenti più drammatici: in un volto, in una situazione, nel dischiudersi di uno spiraglio di speranza... Queste piccole gioie sono, a volte, il seme di un nuovo progetto che consente alla vita di ri-intrufolarsi per partecipare ad un banchetto a cui sembrava non essere stata invitata. "È stata fatta da donne la scoperta che la gioia più grande la dà l'amore senza possesso. O, più precisamente, che la gioia zampil-

la proprio dal sapersi inadeguati a ciò che si ama e quindi inabilita al possesso, ma senza imbarazzo, nella maniera più evidente e tranquilla. In seguito a questo sapere, sapere che in ogni fibra del nostro essere c'è ben altro e che quest'altro è amabile, capita che il senso della nostra pochezza umana si converta, grazie all'amore, nell'impetuosa corrente di un fiume che ci fa sfociare nel mare dell'essere. Che è un mare di gioia.⁴ ...e adesso possiamo rileggere Margareth Mead...

Cara amica, pensare ai limiti dell'educazione mi è particolarmente difficile. Difficile è astrarre il senso – ed il segno – dell'educazione quale fenomeno complessivo, ricorsivo e permanente, dall'impatto della memoria dell'esperienza scolastica. In altri termini, cara amica, nel pensare all'educazione non posso fare a meno di tornare – da adulto – al senso di impotenza, di frustrazione, a volte di paura generato in me dalla permanenza pluriennale all'interno del sistema scolastico. E il rischio che i due concetti – scuola ed educazione – tendano – nella mia memoria e nel senso comune – a sovrapporsi è forse il metro e la misura del limite più grande del nostro modo di pensare all'educazione. La tua lettera allora, cara amica, mi aiuta a riflettere e a ricollocare la percezione del fatto educativo. La prima riflessione riguarda l'educatore. Il limite dell'educatore – come figura idealtipica – mi sembra consista nel suo malcelato ed inconsapevole “delirio di onnipotenza”. L'educatore diventa, per questo educatore, il terreno in cui soddisfare una *ansia del fare* che lo porta a voler misurare non solo gli apprendimenti e i cambiamenti dell'altro, ma anche la sua capacità – definita con disinvoltura *capacità professionale* – di preordinare e di incidere su quegli apprendimenti e quei cambiamenti. Il risultato è una pedagogia scienziasta più che scientifica, autoritaria più che autorevole. Una pedagogia – ed una relazione educativa – che non ha ancora imparato che il bambino, l'adolescente, il giovane, l'adulto non sono mai una tabula rasa da riempire di apprendimenti ma risultano invece essere portatori di esperienze, concezioni, teorie, errori, apprendimenti. La prassi educativa si esaurisce in una routine di atti ripetitivi e meccanici, di prestazioni dovute, di atti da compiere.



Tutto diventa reale solo quando è misurabile da un test o da un esperto.

La seconda riflessione riguarda il rapporto tra il *fare* e l'*attendere*. Abbiamo caricato anche il pensiero e la prassi educativa di una grande ansia rispetto al fare. Le esperienze diventano prestazioni, gli apprendimenti diventano capacità lavorative potenziali, le aspettative e le ambizioni degli adulti precocizzano i bambini, trasformandoli in docili consumatori ed accelerandone la trasformazione da *persone* in *risorse umane*. Il fare, e la fretta di fare, diventano i limiti più evidenti dell'educazione. Diventano i criteri con i quali si aziendalizza non solo la scuola ma finanche la famiglia. Giustificano il successo della programmazione estensiva ed assoluta, garantiscono il successo di un tipo di animazione che riempie il tempo dei bambini di operazioni ripetitive ma *colorate* e *carine*, di trombette, di magliette, di cappellini, di dichiarazioni di amore e di fratellanza, di compleanni al McDonald's con l'animatore e di pomeriggi estivi organizzati dal villaggio turistico. Diventano la nostra voglia di prevedere, di sapere, di *gestire*, di preordinare, di ultra-proteggere. E allora, la possibilità di attendere diventa fondamentale. Attendere per ridare fiducia e centralità all'esperienza dell'altro. Attendere, per lasciarli andare e ritrovarli cresciuti.

La terza riflessione riguarda una mia esperienza. Mia figlia ha sei anni, ha finito la prima elementare. Siamo al mare, qualche giorno di vacanza. È sera, tardi, tutti dormono. Il rumore della vita nelle case vicine si attutisce, fino a diventare carezzevole e a lasciare spazio al rotolare delle onde sulla spiaggia. Sto volentieri sulla terrazza a fumare, ascoltando il fresco. Poi la vedo. Un'ombra esce dalla porta di casa. Piccola e silenziosa attraversa veloce il timido pallore della lampadina che il vento coccola nei pressi dell'ingresso. Non ho dubbi, è lei, mia figlia. Lei che ha paura del buio, che si muove da sola di notte! Supero la sorpresa e memore del ruolo che la patria potestà mi assegna sto per pronunciare “Silvia” ad alta, altezzosa, paterna voce quando un'ombra mi sorprende. Dalla casa vicina esce un'altra bimba, la bimba con la quale giocano sulla spiaggia. Si vedono attaccate alla rete che separa i vialetti di due infinite cassette a schiera di cui è disseminata l'Italia.

Lo confesso, devo confessare! Anziché richiamarle, le ho spiate per alcuni, intensi minuti. Così piccole ma insospettabilmente capaci di organizzarsi. Restano lì, ridono, si scambiano qualcosa. Riesco a non intervenire, oramai non ne sento più l'urgenza e il bisogno. Rientrano in casa, sto fermo per non farmi scoprire. Si rimette a letto, si riaddormenta... Avvicinandomi, riprendo a spiare. Guardo il biglietto che ha sul comodino. Una scrittura infantile, il nome della bimba vicina di casa ed un numero di telefono. È difficile lasciarli andare, per ritrovarli cresciuti. Ma forse è efficace. Mia figlia si scorderà, o forse si è scordata di quell'amica e di quella sera. Ma io no. Io quella sera sono cresciuto più di lei, sono stato fiero della mia inconsapevole capacità di aspettare, di attendere, di sostare... E mi piacerebbe, un giorno, raccontare questa storia a mia figlia... ■

¹ Gibran Kahlil Gibran, *Il profeta*, Guanda Editore, Parma 1987, p. 33

² Cfr. C.R. Rogers, *Potere personale*, Astrolabio, Roma 1978

³ G. Rodari, *Pensieri per genitori*, Edizioni D.O.G.E., Roma 1996

⁴ L. Muraro, *La gioia*, in *Adulità*, 8, novembre 1998

"Pèrdimi, Signore, ché / non oda/ gli anni sommersi taciti
spogliarmi,/ sì che cangi la doglia in moto aperto:/ curva minore
/ del vivere m'avanza./ E fammi vento che naviga felice,/ e seme
d'orzo o lebbra/ che sè esprima in pieno divenire./ E sia facile
amarti/ in erba che accima alla luce,/ in piaga che buca la
carne./ Io temo una vita:/ ognuno si scalza e vacilla/ in
ricerca./ Ancora mi lasci: sono solo/ nell'ombra che in sera si
spande,/ né valico s'apre al dolce/ sfociare del sangue"¹
(S. Quasimodo).

PREGHIERA, modernità, DIALOGO INTERRELIGIOSO

di BRUNETTO SALVARANI

La preghiera. Perché un altro possa rialzarsi

*"Basta entrare nell'invisibile tempio!/
Io non posso insegnarvi a pregare./ Dio
non ascolta le vostre parole,/ se egli stesso
non le pronuncia con le vostre labbra./
E io non posso insegnarvi come pregano
i mari, i monti e le foreste./ Ma voi, figli
dei monti, delle foreste e dei mari, potete
scoprire la loro preghiera nel fondo del
cuore./ Tendete l'orecchio nelle pacifiche
notti, e udrete mormorare:/ 'Dio nostro,
ala di noi stessi, noi vogliamo con la
tua volontà./ Desideriamo con il tuo desiderio./
Il tuo impulso trasforma le nostre
notti che sono le tue notti,/ i nostri
giorni che sono i tuoi giorni./ Non possiamo
chiederti nulla:/ tu conosci i nostri
bisogni prima ancora che nascano;/ il*

*nostro bisogno sei tu;/ nel darci più di te
stesso, ci dai tutto'"² (G.K. Gibran).*

È sempre suggestivo, riandare alle intuizioni rapsodiche che ci offre *"Il profeta"* di Gibran: un bestseller davvero sempreverde, presente da gran tempo nelle classifiche di vendita nelle librerie italiane. Anche sul tema della "preghiera", infatti esso ci offre degli stimoli per nulla banali: e dire che non si tratta certo di un

argomento comodo! Accanto alla classica definizione di essa, che ce la presenta come una delle componenti strutturali di ogni esperienza religiosa – la cui natura essenziale di dialogo fra l'umanità e Dio si riconnette a molteplici forme spirituali quali il sacrificio, la magia, le feste, i rituali, i voti, la devozione, la mistica, e così via – appare innegabile che, almeno dall'Illuminismo in poi, la preghiera sia



entrata in una crisi profonda, contestata dai suoi molti detrattori "esterni" per il suo formalismo e la sua insensatezza (la Bibbia stessa, del resto, condanna già a più riprese la moltiplicazione di parole prive di riscontri con la prassi esistenziale) ma anche discussa "dall'interno" delle chiese e dei cammini religiosi. "Io prego vivendo", si è sentito ripetere a lungo nei dintorni del Vaticano II; "non ho bisogno di un momento a parte, di uno spazio specifico per l'orazione..."

Un desiderio di senso e di vita

Secondo il poeta romantico tedesco Novalis, "il pregare è nella religione ciò che il pensiero è nella filosofia. Il senso religioso prega come l'organo del pensiero pensa". Dresner, dal canto suo, ha osservato che "la preghiera è ciò che ci rende umani; dunque, per comprendere la preghiera dobbiamo prima comprendere l'uomo". E Aldo N. Terrin, col suo interessante approccio antropologico-culturale, ritiene si possano anche rove-

Preghiera amerindia

O Grande Spirito,
io alzo il calumet verso di te,
verso i tuoi messaggeri, i quattro venti,
verso la Madre Terra che provvede
ai tuoi figli.
Dacci la saggezza per insegnare
Ai nostri figli ad amare, a rispettare,
as essere gentili gli uni con gli altri,
sì che possano crescere
con pace nei loro animi.
Fa' che imparino a condividere tutte
Le buone cose che tu provvedi per noi
Su questa terra.

sciare i termini della questione, affermando che – per comprendere l'uomo – ci sarebbe sufficiente comprendere il suo modo di pregare e il suo dire pregando. Stando alle attuali conoscenze storiche, in ogni caso, si è pregato sin dai primordi della civiltà umana, mentre non ci sarebbe stato alcun periodo storico che non abbia conosciuto la preghiera e in cui essa non sia stata praticata, nelle forme più svariate. Probabilmente, con tutto ciò non è possibile ritenerla una vera e propria "costante antropologica": diciamo, con il teologo Ott, che si tratta della "for-

ma primaria del linguaggio della fede"³. In un classico volume considerato fondamentale sull'argomento di F. Heiler (*"Das Gebet"*, del 1919), si sottolinea che, soprattutto nelle religioni cosiddette "primitive", la preghiera appare l'espressione immediata di esperienze profonde che trovano la propria origine in un sentimento di bisogno, di pena, di gratitudine, la cui motivazione principale è un desiderio di vita, di senso e di felicità terrena. Essa, comunque, è "il cuore, il punto centrale della religione" – proseguiva l'autore tedesco con enfasi forse addirittura un po' eccessiva – tanto che "non è nei dogmi, nelle istituzioni, nei riti, nelle idee morali che noi rinveniamo la sostanza della vita religiosa, ma nella preghiera". E secondo Alfonso M., Di Nola, la preghiera è "la forma rituale a mezzo della quale l'individuo o la collettività si pongono in rapporto con le forze divine, per ingiungere, chiedere, promettere, glorificare, confidentemente abbandonandosi nella consapevolezza della propria limitazione"⁴. C'è, infine, una felice intuizione del filosofo e linguista Ludwig Wittgenstein, per il quale pregare è "capire che il senso del mondo è fuori dal mondo". E molte altre, per la verità, potrebbero essere le definizioni da riportare, tanti sono stati nella storia delle chiese e delle religioni gli autori che hanno scelto di confrontarsi con la dimensione orante. Ma credo che il panorama sia sufficientemente esauriente.

E oggi, si prega ancora?

E oggi? Oggi ha ancora un senso pregare? E a maggior ragione, ha diritto questa parola di essere annoverata fra i termini-chiave del dialogo interreligioso, ormai affacciato sul prossimo millennio? Terrin ammette chiaramente l'alto grado di difficoltà della questione: "I grandi inni religiosi sono nati dalla meraviglia di fronte al mondo, dalla capacità mitopoeica che diventa poi la capacità di recepire una luce di rivelazione, dalla poesia e dal lirismo e infine da atti di culminazione mistico-esperienziale in cui si riconosce l'orizzonte del senso.

Ora, tutto questo è altamente problematico nel mondo d'oggi... la poesia resta, forse, ma soltanto come esperienza del negativo e dell'impossibilità...". Certo, la preghiera è assai discussa – lo ricordavamo – in una società largamente seco-

larizzata come la nostra (a dispetto di ogni temuta o agognata "rivincita di Dio"); e frequenti sono stati gli attacchi nei suoi confronti, le sottolineature del rischio in essa insito di evasione e alienazione dai veri problemi della vita, sia da parte del pensiero negativo sia da parte del marxismo⁵. Citiamo, a titolo di esempio, i giudizi del filosofo Friedrich Nietzsche e quello del drammaturgo Bertolt Brecht. Il primo la considerava solo un "borbottio" di formule vuote, simile a "un lungo meccanico lavoro delle labbra, collegato ad uno sforzo della memoria e ad un uguale atteggiamento rigorosamente stabilito di mani e piedi", che finisce per paralizzare e "immobilizzare" l'uomo, giungendo a contrapporre agli "orantes" l'"homo excelsior", colui che agisce senza aver bisogno di preghiere. Il secondo inserì in "Madre Coraggio e i suoi figli" un'autentica parodia di preghiere, con l'intenzione di dimostrare non solo "l'inutilità e il danno della preghiera per la vita", ma anche l'impossibilità di conciliare poesia e preghiera: in quanto, se l'arte è azione, l'orazione è di fatto incapace di agire concretamente sulla realtà, di trasformarla davvero.

Preghiera e modernità

Eppure, a dispetto di queste e altre contestazioni, le chiese, le comunità, i singoli credenti continuano a pregare. Nei recenti grandi raduni ecumenici e interreligiosi, anzi – a Graz, sede nel giugno '97 della seconda Assemblea delle Chiese cristiane europee, e ad Harare, dove si è svolto nel dicembre '98 l'ottavo incontro generale del Consiglio ecumenico delle Chiese (CEC) – i momenti più vissuti, quelli maggiormente sentiti e partecipati sono stati gli appuntamenti della preghiera comune, ogni mattina e ogni sera: tanto che molti partecipanti se ne sono usciti convinti che quella (più ancora che il dialogo teologico ufficiale) sia oggi la strada più realistica e più vera per un ritrovarsi autentico dei credenti. Quella della "spiritualità ecumenica" e dell'"ecumenismo di popolo", del rapportarsi fiducioso a Dio, volgendo a lui gli occhi e le mani insieme pur nel rispetto delle differenti tradizioni e dei diversi modi di tradurre in parole umane, riti e canti la propria fede.

Nei movimenti cattolici del post-concilio, nelle parrocchie, nelle comunità re-

ligiose del rinnovato monachesimo, nei centri islamici sempre più numerosi nelle nostre città e nelle antiche sinagoghe e nei circoli buddhisti, si torna a pregare, ad "educare alla preghiera" e a discutere della sua importanza. C'è anche, vale la pena ricordarlo, chi segnala che in tale "ripresa della preghiera" non mancano venature ambigue, in primis la caricatura della spiritualità che consiste nello spiritualismo, "il pericolo dei nostri giorni" (E. Balducci).

Se proviamo ad interrogare l'antropologia religiosa, potremmo rintracciare tre esiti attuali dell'esperienza orante. In prima battuta, esisterebbe una preghiera, per dir così, "**secolarizzata**", con l'obiettivo di combattere il predominio dell'oggettivismo sul suo proprio terreno: costituita dalla poesia, dalla musica, dalla danza, dall'estetica in generale. Ombre dell'assoluto, talvolta, o poco più; ma in ogni caso in grado di far intravedere un orizzonte di "alterità", di infondere speranza laddove le speranze appaiono pressoché tramontate, di lasciare socchiuse le porte dell'altrove. Si tratta di una via in grande espansione, forse non priva di ambiguità ma senz'altro da tener d'occhio. Una seconda tipologia di preghiera potrebbe essere definita "**subliminale**": in realtà, è una "pseudopreghiera" che combatte ugualmente l'oggettivismo, ma in maniera selvaggia e – ovviamente – quasi sempre altamente problematica dal punto di vista delle religioni storiche. Essa si esprime nelle forme variopinte dell'astrologia, della magia, della chiromanzia, per arrivare ai "trance" derivati dall'assunzione di allucinogeni. Qui la ricerca del nichilismo si mescola all'esaltazione dell'irrazionalità per affermare – di fatto – l'impossibilità dell'invocazione, del senso del meraviglioso, dell'apertura all'altro.

Una strettoia delicata

Il terzo tipo di preghiera – infine – è quello classico, "**tradizionale**", che viene dalle chiese e dalle religioni storiche, trovando il suo costante punto di riferimento nei testi sacri e nella parola ispirata. Secondo il filosofo Salvatore Natoli⁶, peraltro, anche questa modalità sconterebbe necessariamente un mutamento che, a ben vedere, è causato da un passaggio tipico della modernità: il passaggio dalla "confessio" alla "meditatio".

Dalla forma biblica della "laudatio" e della "confessio", dalla bella definizione del padre della chiesa San Giovanni Damasceno per cui la preghiera costituirebbe innanzitutto una "ascensus in Deum", tutte segnate dall'aperto riconoscimento dell'esistenza di un "tu" al quale è indispensabile rapportarsi; all'esaltazione del moderno come scoperta cartesiana-pascaliana della dimensione della coscienza, dell'interiorità personale, della "meditatio". Rintracciando Dio nel proprio intimo, l'uomo moderno smarrisce il sentimento della differenza; la ricerca di Dio diviene così la ricerca di una via per esplorare piuttosto se stessi, mettendo in tal modo in crisi la possibilità stessa del pregare. L'intero scenario culturale europeo fra il '600 e il '700 si muove in questa direzione: le scoperte scientifiche spezzano l'unità del cosmo, si sgretola l'universo tolemaico-dantesco, il sistema sociale si fa sempre più complesso, trionfa la statistica come effettiva capacità di conoscere le proprie "chances", le proprie risorse. Di qui, il successo della filosofia dell'"amor sui", non quale puro egoismo ma quale calcolo, il più possibile oggettivo, della propria potenza per reggere alle avversità del mondo. Di qui, l'avvento del dio razionale dei moderni, la pura deità degli illuministi come risposta alla singolare dicotomia creatasi fra la disarmonia dell'individuo e l'armonia del cosmo, fra l'inquietudine dell'uomo che si autopercepisce irrimediabilmente finito e la perfezione della natura. L'esito di un simile paradosso, secondo Natoli, è che l'umanità di oggi vada alla ricerca di sé, ormai incapace di pregare e di porsi in ginocchio di fronte al *Totalmente Altro*. Basterebbe confrontare, per coglierlo pienamente, l'"incipit" delle "Confessioni" illuministiche di Jean-Jacques Rousseau con quelle antiche di Agostino di Ippona: una "meditatio", senz'altro, ma impossibilitata ad aprirsi ad una reale "oratio"; versione secolarizzata della "devotio moderna", degli esercizi spirituali ignaziani, di ogni autoperfezionismo mistico. Ma se l'uomo attuale non sa porsi in ginocchio, sempre più impossibilitato a cogliere il senso della propria dipendenza e, in fondo, del peccato, non è neppure in grado di attingere a una posizione eretta, secondo la pretesa di Ernst Bloch o a certi fraintendimenti della teologia di Dietrich Bonhoeffer. La postura umana, piuttosto,

è quella del ripiegamento, né umilmente inginocchiati (impossibilitati ad esserlo) e neppure fieramente eretti (altrettanto impossibilitati ad esserlo⁷). È la "pietas" l'atteggiamento umano più autentico e il punto di partenza per una preghiera più umana e, appunto, autentica. Lo ha esemplificato, qualche anno fa, Luigi Pintor in un mirabile libretto, "*Servabo*": "Non c'è in una intera vita cosa più importante da fare che chinarsi, perché un altro, cingendoti il collo, possa rialzarsi⁸".

È possibile coniugare tale apertura radicale nei confronti dell'altro – in particolare di chi, come cantava Fabrizio De André in "*Smisurata preghiera*", "viaggia in direzione ostinata e contraria/ col suo marchio speciale di speciale disperazione/ e tra il vomito dei respinti muove gli ultimi passi/ per consegnare alla morte una



goccia di splendore/ di umanità, di verità⁹ – con l'altrettanto radicale consapevolezza che l'umanità non è in grado di salvarsi da sola, e che l'unica possibilità (perlomeno nel panorama delle religioni figlie di Abramo) è di lasciarsi andare con infantile fiducia alla forza liberatrice di Dio? In questa delicata strettoia, mi pare, si situa, il difficile percorso di una preghiera autentica nello spazio dell'oggi. ■

¹ S. Quasimodo, UTET, Milano 1968; da *Oboe sommerso*, p. 34

² K. G. Gibran, *Il profeta*, Guanda, Milano 1980, pag. 114-115

³ H. Ott, *La preghiera, linguaggio dell'uomo*, Marietti, Genova 1991, pag. 7

⁴ A. M. Di Nola, *La preghiera dell'uomo*, Guanda, Parma 1963 (2), p. X

⁵ Per un quadro complessivo di tale situazione, si può vedere l'ottimo articolo di E. Bianchi, *Contestazioni attuali della preghiera*, in *Concilium* n.3 (1990), pag. 70-86

⁶ Si tratta di una lezione, a tutt'oggi inedita, intitolata *Preghiera e modernità*, che Natoli ha tenuto in occasione del ciclo della Fondazione San Carlo di Modena su *Le voci della preghiera* il 4 maggio 1995

⁷ Cfr. S. Natoli, *I nuovi pagani*, Il Saggiatore, Milano 1995

⁸ L. Pintor, *Servabo*, Bollati Boringhieri, Torino 1991, pag. 85

⁹ Il pezzo è tratto dal CD *Anime salve*, 1996.

maggio 1999

**1998-99: Abitare il limite.
Per una cultura della sobrietà.**

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

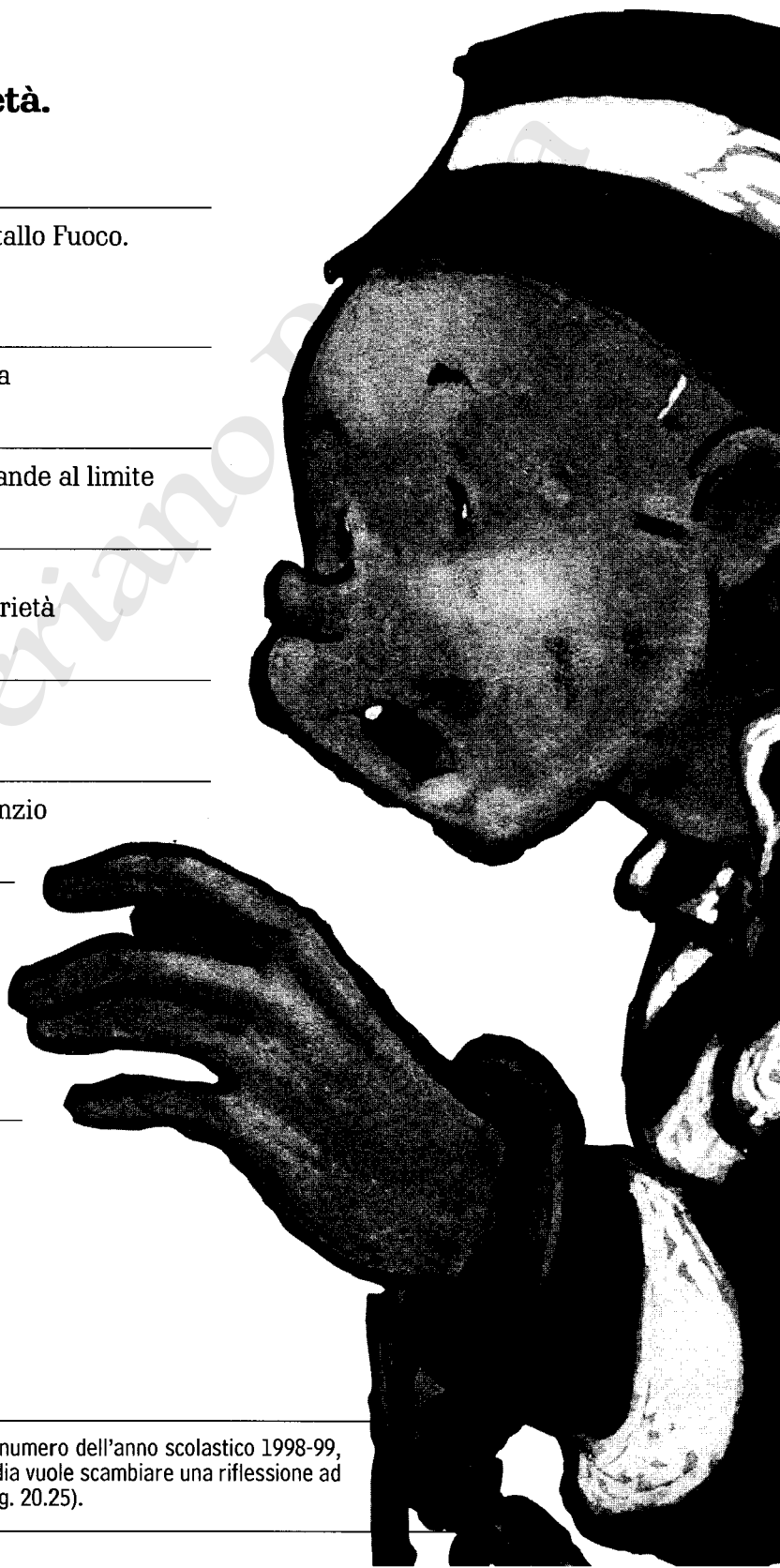
Aprile 1999

Limiti del tempo e dello spazio

Maggio 1999

**Limiti dell'Educazione.
Educazione al limite**

In questo numero della rivista, il decimo ed ultimo numero dell'anno scolastico 1998-99, l'équipe della Scuola dell'infanzia, elementare e media vuole scambiare una riflessione ad alta voce con i lettori sul tema dell'educazione (pagg. 20.25).



La didattica per concetti

di ANTONIO NANNI

Nella prospettiva di quello che abbiamo chiamato "Approccio Metodologico Integrato" presentiamo in questo numero della rivista alcuni essenziali aspetti della Didattica per concetti, una delle metodologie più diffuse e sperimentate nel nostro Paese da circa quindici anni.

1. Progettare secondo la didattica per concetti

Che cosa significa, in concreto, progettare l'insegnamento delle discipline scolastiche secondo la "Didattica per concetti"? Ecco uno schema operativo molto chiaro, predisposto da Piergiorgio Todeschini, che aiuta a capire come si fa.

Mappa Concettuale (MC): consiste nella *rappresentazione cartografica* del concetto/dei concetti che si vogliono insegnare e come tale costituisce l'atto primo della progettazione. Essa *visualizza* sia i concetti, i loro attributi e le loro funzioni, sia i collegamenti, l'ordine delle relazioni poste tra i singoli elementi e pertanto la "*figura logica d'assieme*". In questo momento la *centratura è sull'oggetto*, ovvero sul

contenuto disciplinare che si deve padroneggiare in termini rigorosi. Essa consente di predisporre la "Conversazione Clinica".

Conversazione Clinica (CC): consiste nella *rilevazione delle conoscenze spontanee* degli alunni circa i concetti selezionati nella MC e la si può effettuare proprio sulla scorta della precisa definizione dell'argomento da insegnare effettuata nella prima "mossa". La linea di *ritorno* sulla MC segnala la possibilità di rivederne l'*estensione* e la *ridondanza* in relazione al livello di concettualizzazione verificato presso gli alunni. *La centratura è sul soggetto in apprendimento.*

Matrice Cognitiva (MC): è la rappresentazione spaziale delle conoscenze spontanee del soggetto e della loro organizzazione, elaborata mediante i risultati della CC. Il rimando alla MC si-

gnifica che va istituito un confronto tra il sapere sistematico ivi rappresentato ed il tipo di padronanza del medesimo campo risultata disponibile presso gli alunni.

Compito di Apprendimento: è costituito dai concetti che, con precisione, saranno oggetto dell'Unità Didattica (UD) e dalle relazioni tra concetti che si intendono privilegiare. Esso si elabora sulla base del raffronto tra progetto dell'insegnante (MC) e contributo del gruppo classe (CC) e pertanto poggia sulla "visibilità" della *matrice cognitiva*.

Rete Concettuale (RC): è la rappresentazione schematica dell'itinerario concettuale di insegnamento/apprendi-

mento e pertanto riguarda l'ordine in cui verranno affrontati gli elementi costitutivi dei concetti e le loro relazioni. Da qui in avanti la *centratura* è sull'azione didattica.

Con l'elaborazione della RC si chiude la sequenza relativa alla pianificazione del percorso didattico (α) e si passa alla sequenza relativa alla esecuzione vera e propria (β), ossia alla progettazione attraverso la quale guidare la concettualizzazione. Questa parte della seconda relazione si articola in tre momenti:

Blocchi dell'Unità Didattica: sono le grandi parti in cui si può scomporre l'UD e corrispondono alle tre aree di senso di cui si compone il curriculum. Sono denominati *blocchi* in quanto insiemi articolati di *fasi di lavoro* dotati di coerenza interna.

Blocco I: è il blocco che prevede l'affrontare l'argomento dal punto di vista del *senso comune*, cioè dell'esperienza di vita e dell'ambiente degli alunni (*blocco antropologico*).

Blocco II: è il blocco che fa ricorso al contributo delle scienze umane e della religione per filtrare gli elementi che consentono la costruzione di un sapere sistematico mediante il meccanismo della *dissonanza cognitiva* (*blocco critico*).

Blocco III: è il blocco *teologico-storico* che specificamente contribuisce alla definizione teologica della chiesa cattolica. *Esiste circolarità tra i tre "Blocchi" e l'ordine con cui sono presentati non corrisponde necessariamente all'ordine in cui devono comparire in ogni itinerario didattico che dipende da scelte "locali"*.

Valutazione Finale (VF): è la verifica dei risultati conseguiti e pertanto conclude l'UD. Essa riguarda l'efficienza e l'efficacia delle varie operazioni compiute e come tale non va confusa con quella regolativa, che si distribuisce all'interno del percorso in modo sistematico.

Il rimando alla "Rete Concettuale" ai "Compiti di Apprendimento" ed alla "Mappa Concettuale" si riferisce ad altrettanti punti critici della progettazione dell'azione didattica dai quali dipende la

sua solidità ed è ovvio che le funzioni di *feed-back* riguardino essenzialmente questi aspetti.

2. Elio Damiano: il caposcuola

Il caposcuola della Didattica per concetti nel nostro Paese è indiscutibilmente il prof. Elio Damiano. Ordinario di Metodologia e didattica nella facoltà di Lettere e filosofia dell'Università di Parma, si è occupato di professionalità insegnante, insegnamento, innovazione didattica e scolastica, epistemologia pedagogica. Fra le pubblicazioni scientifiche: *Funzione Docente*, 1975; *Piaget*, 1976; *Epistemologia e Didattica*, 1984; *Società e modi dell'educazione. Verso una teoria della scuola*, 1989; *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, 1993; *Insegnare con i concetti*, 1994; *Homo migrans*, Armando, Roma 1998.

Ma c'è una caratteristica del prof. Damiano che merita di essere sottolineata: la sua propensione alla sperimentazione diretta, alla "disseminazione", al confronto e alla verifica. Questo suo "stile professionale" si è ripetuto in almeno tre contesti diversi: nell'ambito dell'Educazione allo sviluppo (dove è stato il coordinatore del cosiddetto "Progetto ESCI" della FOCSIV); nell'ambito dell'Insegnamento della Religione Cattolica (e basterebbe consultare le annate della rivista mensile "Religione e Scuola" di cui è stato direttore negli anni 1988-1991); e da ultimo nell'ambito dell'Educazione Interculturale (siamo in attesa di conoscere i risultati della ricerca che sta coordinando, ad esempio, presso il CUM di Ancona). In ogni caso, un personaggio competente che è tra i maggiori protagonisti dell'innovazione pedagogico-didattica in Italia negli ultimi 30 anni.

3. Gli autori di riferimento

Bruner, Piaget, Vygotskij. Sono questi gli autori di riferimento che vengono continuamente evocati dai fautori della Didattica per concetti.

All'origine di questo modello si pone la riflessione sulle tesi dello "strutturalismo

didattico", in particolare per quegli aspetti che postulano l'attenzione alle discipline di studio ed alla loro fondazione epistemologica. In particolare c'è un collegamento con la psicologia cognitiva, la storia delle scienze, la psicologia sociale del sapere comune ed altri ancora, e tuttavia tutti insieme insufficienti a impostare e risolvere i problemi posti dall'insegnare. La "didattica per concetti" si colloca lungo l'itinerario della ricerca condotta sui modelli d'insegnamento in questo dopoguerra, a partire dal 1959, anno in cui si determina una svolta nell'orientamento della didattica di scuola. Il 1959 è infatti l'anno del Congresso di Woods Hole, a Capo Cod, sulla costa atlantica degli USA, quando sotto la presidenza di uno "psicologo del pensiero", come J.S. Bruner, fu celebrato un vero *processo alla scuola*, nelle sue versioni attivistiche e deweyane in particolare. Quale che sia stata l'occasione, l'importanza del nuovo corso in didattica consiste nella messa in evidenza di una componente essenziale dell'educazione scolastica, i *saperi*, visti come *disciplina cognitiva del soggetto in apprendimento*. Agli studi di Piaget, Bruner e Vygotskij vanno poi aggiunti altre ricerche più recenti, come ad esempio quelle di J.D. Novak e D.B. Gowin sulla natura dei concetti e la loro strutturazione nella didattica delle mappe concettuali. Di notevole interesse, infine, le opere di D. Ausubel e di Clotilde Pontecorvo, nonché di E. Rosch e di K. Nelson in particolare.

4. Descrizione essenziale

La "Didattica per concetti", in quanto teoria dell'insegnamento, non deriva da una teoria dell'apprendimento (e nemmeno da una teoria della conoscenza, filosoficamente intesa) perché l'insegnamento, rispetto all'apprendimento, consiste nell'azione di un soggetto – l'insegnante, appunto – il quale, per quanto intenzionato a promuovere l'apprendimento – che resta comunque il lavoro di un altro soggetto, l'alunno –, è impegnato in un suo compito più diretto, la rappresentazione, in situazione protetta, degli oggetti culturali

prescelti. La "Didattica per concetti" è un'elaborazione del costruttivismo, cioè di quella teoria secondo cui l'apprendimento consiste nel lavoro produttivo del soggetto, sul quale l'insegnamento può intervenire soltanto in modo indiretto agendo in varie forme, sull'ambiente in cui si compie. A nostro avviso la Didattica per concetti è un metodo trasversale a tutte le discipline ma non può ritenersi autosufficiente. Ha bisogno, cioè, di metodologie complementari. Tuttavia, secondo Elio Damiano la "Didattica per concetti" si pone il traguardo di definirsi progressivamente come modello didattico "generale", praticabile presso i diversi gradi scolastici, per l'insegnamento di tutte le discipline.

5. Le parole-chiave

Quando ci si occupa della "Didattica per concetti", le parole-chiave ricorrenti sono le seguenti: concetto, concettualizzazione, mappa concettuale, rete concettuale, conversazione clinica, script, copione, struttura, schema, costruttivismo, syllabus, matrice cogniti-

va, curriculum continuo, mediatori didattici (attivi, iconici, analogici, simbolici), compito di apprendimento, metocognizione, "blocchi" dell'unità didattica, saperi disciplinari, ecc.

6. La mappa concettuale. Che cos'è

La mappa concettuale è un sistema di rappresentazione della conoscenza, uno schema visivo che evidenzia le relazioni logiche tra i concetti di un insieme. Consiste nello scrivere su un foglio tutti i concetti che sono legati ad una parola chiave che è l'oggetto dello studio (per esempio fame), raggruppandoli in blocchi logici e legandoli con il concetto espresso nella parola chiave attraverso predicazioni (verbi) che esplicitino le relazioni. In questo modo si viene appunto a creare una mappa concettuale dove è espresso contemporaneamente, anche se sinteticamente, tutto ciò che posso dire sull'argomento. Le mappe concettuali testimoniano quindi dello stato delle conoscenze rispetto ad un argomento e quindi ciascuno possederà la sua. Possiamo però distinguere tra la M.C. spontanea individuale, la M.C. spontanea di gruppo (risultato del confronto tra le M.C. individuali), la M.C. del conduttore (che a seconda della sua preparazione sarà più o meno complessa) e la M.C. delle discipline (cioè l'elaborazione massima delle varie discipline che si occupano del tema e di ciò che hanno detto su di esso). Compito del percorso didattico è quello di far passare dalla M.C. spontanea individuale, inizialmente povera, a una quanto più possibile vicina alla M.C. delle discipline. In questa prima fase comunque la scrittura di M.C. spontanee individuali permette al conduttore di avere un quadro di quello che gli allievi sanno e pensano sull'argomento, mentre la M.C. di gruppo serve come punto di partenza del lavoro e di riferimento alla fine per valutare quanto si è appreso nel corso del lavoro.

7. I mediatori didattici

I mediatori didattici, come osserva Piergiorgio Todeschini, sono fondamentalmente di quattro tipi e, nell'interazione insegnante-alunni, si utilizzano integrandoli e combinandoli tra di loro. Si distinguono e ordinano in base al criterio del distanziamento progressivo dalla realtà, come mediatori: *attivi*: favoriscono l'esperienza diretta della realtà anche se si tratta sempre di una realtà selezionata e ritagliata dall'insegnante tra tante possibilità e tenendo conto dell'efficacia didattica; *iconici*: utilizzano il linguaggio o codice delle immagini fisse come delle immagini mobili e degli schemi grafici; *analogici*: valorizzano i giochi di simulazione, l'espressione drammatizzante e mimica degli alunni; *simbolici*: si servono di lettere e numeri, parole e regole, concetti e teorie per rappresentare la realtà.

8. Punti di debolezza

Un punto di debolezza è l'eccessiva formalizzazione. Prendiamo come esempio il curriculum continuo della religione cattolica. Il curriculum comprende un repertorio di contenuti di conoscenza minimi, ma essenziali ed irrinunciabili che siano oggetto del processo di insegnamento/apprendimento nei tredici anni dell'intero ciclo di studi. A partire da un repertorio analitico di 104 concetti, si passa ad un secondo repertorio di 62 concetti per arrivare alla fine ad un catalogo molto ristretto. Il catalogo finale definitivo, costituito da 23 aggregazioni concettuali, è la conclusione di un approfondito lavoro di analisi e di ricerca di esperti e del lavoro di elaborazione di una équipe teologica. Ma, come si è fatto osservare, questo sforzo di concettualizzazione, che secondo Damiano "appare come il tipo di conoscenza squisitamente scolastico, cioè decontestualizzato e sistematico" lascia aperta la domanda se tale via sia la più idonea per rendere comprensibi-

Bibliografia

- D. Ausubel, *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, Angeli, Milano 1990
- E. Damiano, P. Todeschini, *Progettare la religione, l'IRC secondo la didattica per concetti*, EDB, Bologna 1994
- E. Damiano, *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Armando, Roma 1993
- E. Damiano, (a cura), *Epistemologia e didattica*, Ed. La Scuola, Brescia 1989
- E. Damiano, R. Vianello, *I concetti della religione*, Dehoniane, Bologna 1995
- C. Pontecorvo, *Concetti e conoscenza*, Loescher, Torino 1983
- A. Specchia, *Lavorare per mappe e schemi. Un lavoro di economia mentale*, Juvenilia, Milano 1998
- B. M. Varisco, *Mappe concettuali, una bussola per l'insegnamento-apprendimento universitario? Una ricerca pilota*, in B. Vertecchi (a cura di), *Per una nuova qualità della scuola*, Atti del Primo Congresso Scientifico Nazionale della Società Italiana di Ricerca didattica, Tecnodid, Napoli 1996, pp. 384-405

le l'esperienza credente. Il dato religioso non è forse più comprensibile in modo compiuto ed adeguato attraverso un cammino ermeneutico che apre all'alterità, all'ulteriorità, alla trascendenza?

Non si rischia di perdere nella fitta rete dei concetti, lo specifico dell'IRC che è la comprensione dell'intenzionalità credente presente nel dato religioso? Le mappe concettuali sembrano a volte risultare almeno per alcuni, difficilmente percorribili.

di un certo riduzionismo dei saperi solitamente considerati "scientifici". Ancora più oltre, si può osservare che l'educazione scientifica non è tutta l'educazione, e più in generale che la razionalità non è né l'unica né la principale dimensione dell'uomo, perché essa è soltanto strumento della fondamentale domanda di senso – il fine e l'origine della vita, i valori cui l'educazione integrale non può non rispondere. In questa chiave vengo-

caso, si denuncia, che le proposte avanzate all'insegna del rinnovamento di Woods Hole riguardano alcuni settori del curriculum, ma non altri, come l'educazione morale e religiosa in particolare; e quando, infine, i nuovi modelli s'impegnano in tale direzione, domina un *intellettualismo* – etico e religioso – che non rende conto della "natura" di tali insegnamenti: potrà mai bastare conoscere i valori e la religione per praticarli effettivamente? Il formalismo intrinseco ai nuovi modelli, più volte sottolineato in precedenza, tocca e minaccia di alienare una serie di comparti curriculari – vedi l'educazione motoria, tecnologia, espressiva, musicale... – visti soprattutto, se non esclusivamente, per il loro spessore cognitivo. In ultima istanza, il "bambino della ragione" – per riprendere uno slogan che ha accompagnato i programmi della scuola elementare del 1985 – sarà anche il "bambino della libertà"? La scienza basterà per

un nuovo umanesimo, capace di compensare proprio i limiti della scienza? La ricerca dell'oggettività produrrà una cultura più riguardosa della persona, dei suoi bisogni, delle sue debolezze e dei suoi valori? Avremo con la scienza una società dal potere traspa-

rente, oppure i nuovi potenti sottometteranno l'uomo alle dipendenze occulte del "grande fratello" orwelliano?

A fronte di questi interrogativi di sfondo, la "didattica per concetti" rivela in piena luce, prima ancora che i suoi limiti di modello, la discrezionalità storica che l'ha – insieme ad altri modelli – generata nella koiné culturale di questo scorcio di secolo.

Così il discorso ritorna al punto di partenza, alle semplificazioni operate da ciascun modello, quale che sia: anche quello che si ponesse, selettivamente, a proporsi come risposta agli interrogativi sollevati prima, trascurando, la dimensione cognitiva, per di più nella educazione scolastica. (Elio Damiano)



9. Il suo vero punto di forza

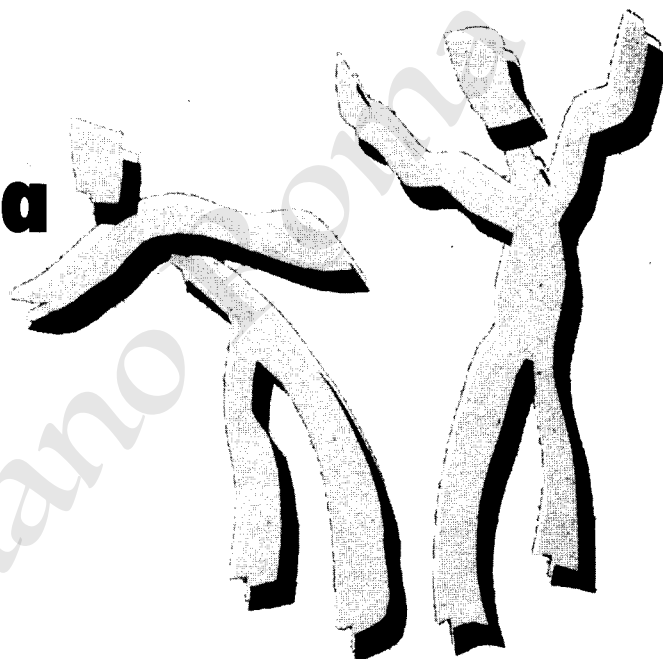
Tra le promesse ed i problemi della "didattica per concetti" va infine messa a fuoco un'ultima questione, sicuramente la più importante perché investe tutto l'insieme di questa proposta ma, ancora più in generale, tutta la didattica di questi trent'anni: la *delimitazione della didattica come relazione privilegiata fra scienza e scuola*. Si può, e ragionevolmente, dubitare che l'educazione scolastica si esaurisca nell'introdurre a scuola, sia pure nel miglior modo possibile, i risultati conseguiti dalle scienze. Non si tratta, banalmente, di un pregiudizio antiscientifico, quanto della segnalazione dei pericoli

no raccomandate, come inattuali rispetto ai problemi dell'oggi, ma anche attuali a ragione degli sviluppi spropositati della ricerca scientifica e tecnologica, le priorità legate alle dimensioni emotive, affettive, sociali, morali, civiche, politiche, religiose.

È da questa obiezione fondamentale che discende l'accusa di *cognitivismo* – visto come assolutizzazione della sfera razionale, per di più in una sua particolare edizione, se non riduzione, nella versione scientifico-empirica – a spese degli altri aspetti, giudicati irrinunciabili per una formazione equilibrata e ordinata, anche storicamente mirata, della personalità dei soggetti in età scolastica. Non è un

Limiti della pedagogia e diversità sessuale

di GIULIANNA GATTI



Tra i limiti della pedagogia emerge l'inascoltata prima differenza: la diversità sessuale. Crescere bambina, essere donna; crescere bambino, essere uomo. Nella miseria della pedagogia ufficiale e dei suoi testi più diffusi, che ancora fanno fatica ad introdurre, fra le righe e con un margine di diffidenza, il discorso pedagogico-psicologico di attenzione e rispetto per *l'Altro* (*l'Altro* visto come nuovo rapporto con l'ambiente, come possibilità alternativa di mercato, come atto di rifondazione della scuola, come luogo innanzitutto di relazioni e di messa in gioco di grandi e piccole soggettività, come adesione al pensiero creativo e divergente, l'Altro come il diverso di turno a scuola, che fa fatica, che rimane sempre indietro, che non parla la nostra lingua, che non vive come noi...ecc.) si imbatte con i propri confini e rivela una voluta manomissione storica di fronte alla dualità originaria dell'essere differenti come uomini e donne, ragazzi e ragazze.

Esaltando il mito della complementarietà fra maschio e femmina, nasconden-

dosi dietro la maschera dell'Uomo neutro, gli studi e i modelli pedagogici parlano e riflettono sulla realtà di una umanità molteplice, ricca di differenze, tralasciando però "la differenza originaria, quella sessuale, come categoria costitutiva della soggettività umana, del pensiero, della produzione discorsiva: quasi una svista curiosa ma carica di effetti drammatici per metà dell'umanità".¹

Avendo come riferimento omnicomprensivo l'essere Uomo, noi bambine cresciamo con la sensazione amara di abitare il mondo 'in parte', perché il nostro sesso ci viene preannunciato come mancante di qualcosa che a noi femminucce non sarà mai dovuto possedere, perché il nostro organismo ciclico ci pone, per nostra sfortuna, in una condizione di inferiorità e di debolezza. Quante piccole donne per uscire dall'indicibile, per venire considerate e valorizzate per le proprie abilità, preferiscono autolimitarsi, canalizzando il proprio fare esuberante e ribelle e le premature competenze linguistiche in schemi socialmente previsti ed utilizza-

ti inconsapevolmente dalle stesse mamme, allo scopo di rispondere adeguatamente all'immagine della brava bambina: buona, paziente, responsabile, posata, che si adegua, che non mette mai in discussione o in dubbio ciò che le viene ordinato o comunicato, che è così brava a copiare, a ripetere...

"Il logos pedagogico, anche quello contemporaneo, riconosce infatti la dualità dei sessi come realtà biologica e storica, considerandola tuttavia come determinazione secondaria ed inessenziale dell'essere umano, proprio perché non riconosce il sesso come inerente al soggetto stesso, come elemento costitutivo del rapporto io/mondo. Ma, mentre sul piano logico la sessuazione pare non contare e scomparire nella categoria neutro-universale di soggetto, nell'immaginario reale della pedagogia e delle scienze dell'educazione questo soggetto è pensato, ideato, progettato univocamente come maschile. Così come maschile risulta essere qualsiasi paradigma su cui si misura e si progetta lo sviluppo dell'individuo, la crescita

umana e sociale, l'agire educativo⁷². Mentre osservo in giardino i gruppi esclusivamente femminili che dialogano da un lato, e quelli di soli maschi che corrono e si confrontano verbalmente e fisicamente, mi domando cosa ne è, nel futuro di una donna, dell'allegria, dell'invidiabile capacità di mediazione, di accettazione, di empatia, del sapere di accattivarsi la simpatia e l'appoggio delle più grandi, tutte competenze relazionali ben presenti fin dai primi anni d'età di una bambina.

Nella considerazione che rimuovere stereotipi sia maschili sia femminili possa apportare un contributo di civiltà utile per una migliore qualità di vita di giovani donne come di giovani uomini, sempre più numerosi sono i progetti educativi e le pratiche politiche che, coinvolgendo e talvolta sconvolgendo l'immaginario delle educatrici (in particolare asili nido e scuole d'infanzia) e delle madri delle bambine e dei bambini, lavorando sulle storie personali, sul percorso faticoso di costruzione della propria identità femminile, sul rapporto antico con la propria madre, si pongono l'obiettivo di formulare, anche dal punto di vista storico, lo sviluppo di una genealogia femminile viva e fertile, ma mai autorizzata dalla politica e dalla pedagogia ufficiale.

Quindi, solo evitando accuratamente una visione di forzata uguaglianza fra i due sessi, superando l'ottica di emancipazione, delle pari opportunità formative e lavorative, delle azioni positive, è possibile abbandonare l'idea di una identità femminile sempre in prestito, come parte imperfetta del tutto, che ha valore proprio perché è eccezione; allo scopo di accogliere, invece, l'immagine di una soggettività di donna coraggiosa e libera, forte di rappresentarsi e di rappresentare il mondo intero a partire da sé. A patto però, una volta donne cresciute, di non infossarsi poi in una rigida individualità, povera di prospettive di cambiamento e priva di finestre verso l'esterno, verso gli altri e le altre. Intessendo una rete comune di destini femminili, in Italia azioni collettive sociali-educative hanno creato spazi e relazioni preferenziali dove le più piccole potessero specchiarsi in un modello ma-

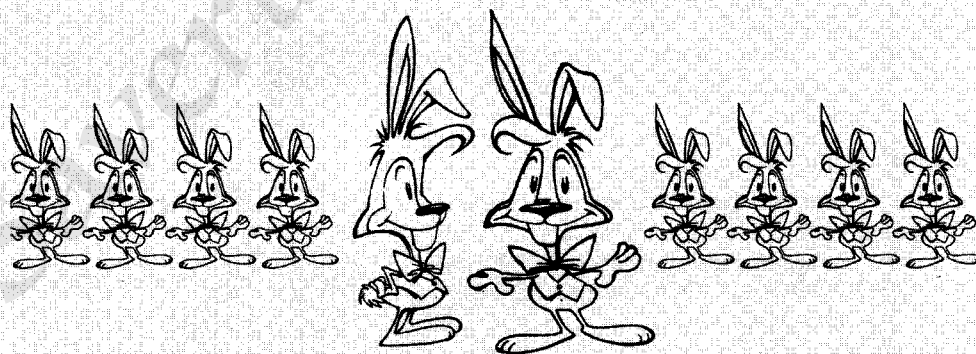
I CONIGLIETTI MAGICI DI CIOCCOLATA

"C'erano una volta tre bambini, uno era buono, uno cattivo e l'altro era il Sup. Provenienti da luoghi differenti arrivarono a una casa e vi entrarono. Dentro la casa c'era solo un tavolo. Sul tavolo c'erano delle coppette di plastica bianca, di quelle che si usano per la granita e per il gelato, una per ogni bambino. Dentro ogni coppetta c'erano due coniglietti di cioccolata e un foglietto. Il foglietto diceva: "Istruzioni per l'uso dei due coniglietti di cioccolata. Dopo ventiquattro ore questa coppia di coniglietti si riprodurrà e farà un paio di coniglietti nuovi. Ogni ventiquattro ore le coppie di coniglietti di cioccolata che si trovino all'interno della coppetta di plastica bianca ne creeranno un altro paio. In questo modo il possessore di questa magica coppetta avrà sempre coniglietti di cioccolata da mangiare. L'unica condizione è che rimanga sempre almeno una coppia di coniglietti di cioccolata dentro questa coppetta".

Ogni bambino prese la sua coppetta.

Il bambino cattivo non aspettò le ventiquattro ore e si mangiò entrambi i coniglietti di cioccolata. Ora non ne ha più da mangiare, però gli rimangono il ricordo e la nostalgia dei coniglietti di cioccolata.

Il bambino buono aspettò le ventiquattro ore e verificò che effettivamente già aveva quattro coniglietti di cioccolata. Dopo altre ventiquattro ore già aveva otto coniglietti di cioccolata. Dopo alcuni mesi, il bambino buono aprì una catena di negozi di coniglietti di cioccolata. Dopo un anno aveva delle succursali in tutto il paese, fece una società con capitale straniero e iniziò l'esportazione. Arrivò a



essere nominato "uomo dell'anno" e diventò immensamente ricco e potente. Vendette l'industria di coniglietti di cioccolata a investitori stranieri e rimase a gestire l'impresa. Non provò mai ad assaggiare i coniglietti di cioccolata per non intaccare i profitti. Ormai non è più proprietario della magica coppetta di plastica bianca. Non conosce il sapore dei coniglietti di cioccolata. E il bambino Sup?

Il bambino Sup invece di coniglietti di cioccolata mise del gelato di noce nella coppetta bianca. Cambiò la premessa nel racconto e rovinò la morale della favola dei coniglietti bianchi di cioccolata, adducendo che tutte le scelte decisive sono una trappola. Nuova morale: il gelato alla noce ha pericolose potenzialità antineoliberiste.

Domande di verifica sulla comprensione del testo:

- Quale di questi bambini diventerà Presidente della Repubblica?
- Quale di questi bambini apparterrà a un partito di opposizione?
- Se lei è una donna, quale di questi bambini vorrebbe dare alla luce nel caso rimanesse incinta?

Da: Giovanni Donfrancesco (a cura), *Subcomandante Marcos. Don Durito della Lacandona (2)*, Moretti & Vitali, Bergamo 1998, pag. 121-122

terno rinnovato, che le autorizza a muoversi nel mondo con maggiore libertà e fedeltà al proprio genere, a giudicare con i propri occhi, a cambiare la realtà. Per essere e crescere come soggettività originali e positive, per partecipare e far sentire la propria voce senza timore o semplice timidezza. "Per tutte l'obiettivo primario era quello di valorizzare le bambine. Il che avrebbe significato vivere in base alla loro appartenenza di genere, senza omologazione all'altro sesso ritenuto socialmente il vincente, e quindi ascoltarle nelle loro richieste, rafforzarle nelle loro scelte, garantire loro modalità di comportamento ed espressione che meglio corrispondessero ai loro bisogni. Avrebbe significato prenderle sul serio come soggetti e quindi porsi con loro in una relazione donna adulta - bambine dove la disparità avrebbe dovuto produrre forza per entrambe. *Avrebbe questo causato una discriminazione in negativo nei confronti dei maschi?* Assolutamente no, anzi se le loro coetanee avessero vissuto il loro genere in modo più gioioso e libero, anch'essi ne avrebbero tratto guadagno, incominciando a disimparare la logica della conquista e spesso della sopraffazione"¹. ■

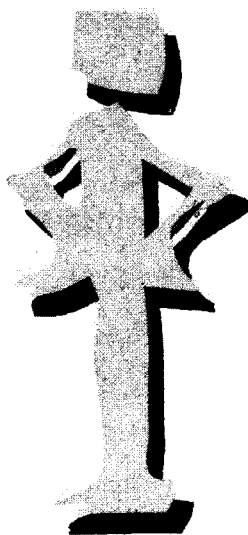
¹ Anna Maria Piusi, *La grazia di nascere donne. Insegnare e imparare il mondo nell'orizzonte della differenza sessuale*, in: Beseghi E., Telmon V. (a cura di), *Educazione al femminile: dalla parità alla differenza*, La Nuova Italia, Firenze, 1992, p.94.

² Idem

³ Laura Cappellini (a cura di), *Educare alla differenza*, Dossier di "Bambini", genn., 1999, narrazioni e riflessioni sul progetto svolto nei nidi e nelle scuole d'infanzia del Comune di Pistoia, genn. '93-giugno '96.

Suggerimenti bibliografici

Cipollone Laura (a cura di), *Bambine e donne in educazione*, Angeli, Milano, 1981. Piusi Anna Maria (a cura di), *Educare nella differenza*, Rosenberg & Sellier, Torino, 1989. Piusi Anna Maria, Bianchi Letizia (a cura di), *Sapere di sapere: donne in educazione*, Rosenberg & Sellier, Torino, 1995. Emy Beseghi, Vittorio Telmon (a cura di), *Educazione al femminile: dalla parità alla differenza*, La Nuova Italia, Firenze, 1992. Diotima, *La sapienza di partire da sé*, Liguori, Napoli, 1996. Adrienne Rich, *Segreti, silenzi, bugie*, La Tartaruga, Milano, 1982. Adrienne Rich, *Nato di donna*, Garzanti, Milano, ristampa, 1ª edizione.



Educare all'amore e alla passione

di LUCREZIA PEDRALI

"L'educazione, di fronte alle molteplici sfide del futuro, appare come una risorsa indispensabile per consentire alla umanità di progredire verso gli ideali di pace, libertà e giustizia sociale". (J. Delors)

È francamente difficile credere oggi, a fronte di quanto sta accadendo dentro e fuori il nostro paese, che le parole di Delors abbiano un senso e non esprimano altro che una pietosa speranza. La realtà circostante non consente di coltivare molte illusioni: gli ideali di pace, libertà, giustizia dei quali parla Delors sembrano essere condivisi solo dai pochi ostinati che perseverano a credere che l'educazione possa cambiare lo stato delle cose del mondo. Del resto anche il dibattito che ha investi-

to il mondo della scuola e della formazione più in generale risente della difficoltà del vivere in un mondo complesso e a tratti non decifrabile, dove il confine tra giusto e ingiusto, tra naturale e artificiale, tra bene e male non è spesso così chiaro come per "comodità pedagogica" si è indotti a pensare. Quel che appare con ogni evidenza è che per essere in grado di vivere all'interno di questa complessità noi dobbiamo necessariamente possedere strumenti e abilità nuovi il cui utilizzo comporta percorsi di apprendimento e di formazione nuovi. Un primo limite dell'educazione appare dalla sfasatura che si determina tra i suoi obiettivi "tradizionali" e il mutato sfondo sul quale sono chiamati ad agire gli uomini contemporanei. Ciò di cui abbiamo bisogno è la bussola per imparare a muoverci nel-

le zone di "frontiera" attrezzandoci per essere in grado di sopportare il disagio e il rischio dell'incertezza (peraltro sola realtà "certa" di cui disponiamo).

Il "nuovo pensiero per il terzo millennio" è una conoscenza capace di superare l'isolamento e la separazione che caratterizza molti dei saperi della nostra epoca, colpiti da un eccesso di specializzazione. Si presenta la necessità di riscoprire le *premesse* implicite in ogni conoscenza, le idee generali che fanno da cornice. Fortunatamente il movimento di cambiamento in questa direzione sembra avviato: assistiamo al nascere di scienze polidisciplinari; all'arretrare delle concezioni riduzioniste; alla maggiore consapevolezza della complessità del reale. Torniamo così ai saperi fondamentali dell'umanità, che è come tornare alle domande dei bambini, ma con la consapevolezza degli adulti. Una delle conseguenze possibili riguarda il bisogno di recuperare la complessità del sapere, ad esempio con la maggiore integrazione tra cultura umanistica e scientifica. Ma soprattutto il bisogno di *educare gli educatori* educarli all'amore e alla passione per la loro professione" (E. Morin).

Certo viene da chiedersi se sia possibile "educare all'amore e alla passione" e in realtà questo si pone come altro limite dell'educazione. "L'amore e la passione" non sono e non potranno mai essere oggetto dei corsi d'aggiornamento per i docenti; non sono neppure trasmissibili attraverso i contenuti disciplinari; si pongono come modi di essere e per questo fanno capo ad una formazione della persona che parte da *testimonianze di passione e di amore* e da una autoeducazione che si alimenta con il rapporto costante con gli educandi.

Da questa visione della pedagogia discende una didattica che è centrata principalmente sulla costruzione di percorsi interdisciplinari utilizzando modalità laboratoriali, ovvero situazioni in cui si "costruiscono" letteralmente i saperi di base. È nella situazione infatti che concretamente si realizza l'intervento dell'educatore e si produce l'evento educativo al di là di ogni definizione programmatoria. E

in ciò si può ravvisare un altro limite o confine dell'educazione. In questo caso il limite è costituito da una specificità e dalla sostanziale irriproducibilità (nel senso di non *ripetibilità*) di ogni atto educativo che assume significato solo se letto e considerato nel suo svolgersi reale. Ogni interazione educativa rappresenta un micro-laboratorio perché contribuisce a formare conoscenze e rappresentazioni di sé e del mondo. Intervenire su questo micro-laboratorio significa modificare, in un senso o nell'altro, il "prodotto finale" ovvero l'obiettivo educativo in gioco. L'attenzione dell'educatore si rivolge, nel laboratorio, non solo e non principalmente ai contenuti, bensì agli atteggiamenti e ai comportamenti che vengono manifestati. Nella coesione tra l'oggetto del percorso di apprendimento e l'approccio metodologico usato si realizza lo specifico di un intervento didattico interculturale: la costruzione di competenze trasversali che determinano la modificazione dei comportamenti. "Essendo presa di mira attraverso un tale approccio formativo l'intera personalità del/la giovane, anche la comunicazione e la relazione in classe devono saper toccare i differenti piani psicocognitivi dell'individuo per assolvere a questo compito: come è noto la comunicazione non si esaurisce nella trasmissione e ricezione del solo contenuto simbolico, cioè dell'informazione codificata in un linguaggio convenzionale o comunque esplicitabile attraverso regole condivise. Il *mezzo*, cioè gli strumenti, i canali, i tempi, gli spazi, i modi di comunicare, sono anch'essi *messaggio*, e quindi portatori di significati che non di rado hanno il sopravvento, in termini di incidenza e di efficacia, sui contenuti formalizzati. Più la comunicazione riguarda le relazioni umane e le questioni sociali, e quindi gli interessi specifici di singoli soggetti, più si innesca un'ulteriore livello di complessità: gli stessi messaggi simbolici sono soggetti a continue negoziazioni e reinterpretazioni a seconda dei

contesti sociali in cui si colloca l'evento comunicativo. Anche nella comunicazione in classe passano quindi, in mezzo al detto e oltre il detto, norme, valori assetti istituzionali, modelli di comportamento e di identificazione sociale, visioni del mondo aperture e chiusure affettive, proposte di classificazione e di interpretazione. Si tratta di potenti fattori formativi che raramente sono esplicitati a sufficienza (...). Costituiscono l'ossatura di quel *curricolo nascosto* che, al di là dei contenuti dichiarati, si impone con la forza degli elementi esperienziali alle menti in formazione e alle menti dei formatori". (H. Wiedemann)

Si ritorna ad un altro limite: l'educazione è possibile solo se è possibile una comunicazione significativa. Accanto alla esperienza della comunicazione-narrazione che libera energie e produce arricchimento e potenziamento dei soggetti coinvolti coesiste la difficoltà del "mettere in parole" l'ineffabile, o più semplicemente del riordinare ciò che è percepito come indistinto e non trova modo per essere comunicato.

"L'azione formativa si connota e si esprime allora in trame e generi narrativi che diventano esperienza di apprendimento ed espressione estetica (...) in quanto occasione di visioni, letture, coglimento di senso e significato, piacere e stupore della scoperta, così come di riconoscimento e dicibilità della sofferenza, del dolore, del non senso in cui a volte ci si imbatte e che si tratta comunque di accettare, accogliere e attraversare: il *dramma* della formazione diventa rituale che celebra, apertura che significa, esperienza di percezioni e prospettive, costantemente oscillante tra commedia e tragedia". (C. Kaneklin, G. Scaratti)

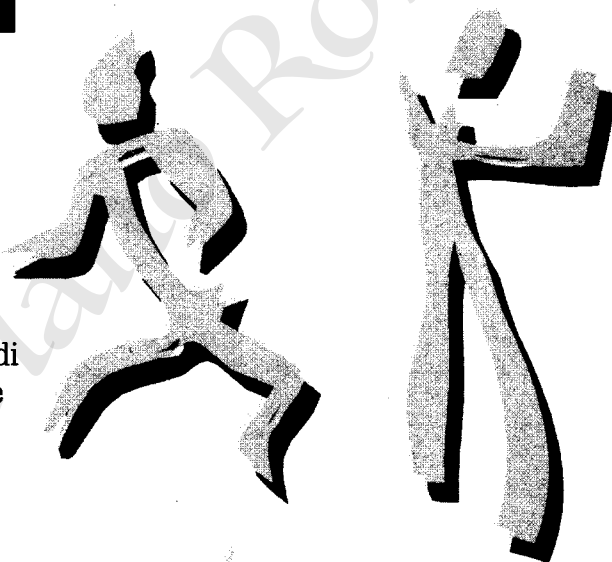
Bibliografia

OPEN rivista italiana di educazione continua n. 1 (sett. ott. nov. dic. 1998). C. Kaneklin, G. Scaratti, *Formazione e narrazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1998. H. Wiedemann, *A scuola nel mondo*, EMI, Bologna 1998. D. Demetrio (a cura di), *Nel tempo della pluralità*, La nuova Italia, Firenze 1997

La scuola tra nuove emergenze e nuovi saperi

di MARINELLA CIGOLINI
e MARIACRISTINA BONOMETTI

"Tu sei lo straniero. Ed io?
Io sono per te, lo straniero. E tu?
La stella, sempre, sarà separata dalla
stella, questo solo le avvicina: la volontà di
brillare insieme. Lo straniero ti permette
di essere te stesso, facendo di te uno
straniero." (E. Jabès)



La scuola, che è da sempre specchio della società, è già da anni multietnica e multiculturale. Da anni, i docenti, seppure non sempre molto preparati, hanno affrontato le nuove emergenze con interventi e strategie didattiche per tutelare il diritto all'istruzione sancito sia dall'articolo 34 della nostra Costituzione sia dall'articolo 28 della *Convenzione sui diritti dell'infanzia*. Oggi, a distanza di almeno dieci anni dai primi sporadici inserimenti di alunni extracomunitari nelle nostre classi, il sistema scolastico si interroga, perché un numero sempre crescente di alunni chiede di vivere questa nuova realtà, questa diversa dimensione dell'attuale società.

Qui la scuola scopre i suoi limiti, ma anche le sue grandi potenzialità, perché è sicuramente la scuola la scommessa

per il futuro, non certo disgiunta tuttavia dal territorio e dalle altre agenzie educative. La presenza di bambini e di ragazzi all'interno dei nuovi flussi migratori ha posto in evidenza il discorso della loro accoglienza ed integrazione e per questo si devono programmare interventi più mirati, progettare l'interculturalità. Innanzitutto si devono considerare due aspetti del problema: da una parte dare uguaglianza di opportunità e di trattamento a tutti gli alunni, ma d'altra parte, rispettando le diversità: dei bisogni, delle motivazioni, dei ritmi e percorsi di crescita. Significa quindi interrogarsi sull'organizzazione didattica, sui contenuti, sulle modalità di comunicazione. E' necessario rivedere i propri metodi, rivedere stili educativi ed essere aperti al cambiamento. Che cosa si chiede dunque alla scuola

oggi e in che cosa consiste il cambiamento? Si chiede disponibilità a cambiare punto di vista rispetto a standard consueti, anche nei libri di testo, rivedendo quindi contenuti e modalità didattiche; disponibilità a cambiare metodo di insegnamento, a inventare nuovi modi di far scuola, superando pregiudizi e stereotipi; disponibilità a mettersi in gioco, anche in condizione di apprendimento, a riprogettare i saperi tradizionali per privilegiare contenuti che suscitino interesse e attenzione anche per le culture altre.

Quali sono le esperienze in atto oggi nella scuola? Considerando tre momenti fondamentali riferiti a tre parole chiave – ACCOGLIENZA, ALFABETIZZAZIONE, CAMBIAMENTO – possiamo presentare alcune esperienze significative.



Pensare al plurale, educare al plurale, avere uno sguardo plurale sulla realtà: questo è l'obiettivo centrale del prossimo Convegno del CEM a Città di Castello dal titolo: **"Abitare il pluriverso. Per una cultura della reciprocità"**. Perché pro-

poniamo un'educazione plurale e un sapere interculturale? La ragione è semplice: perché la realtà stessa è plurale, complessa, variegata, colorata, gremita di alterità, affollata di differenze. Dio stesso si dà al plurale, in questa nostra società multi-religiosa. Tutto si mondializza, oggi. Ma è altrettanto vero che tutto si pluralizza. Tant'è che si sente il bisogno di esprimere le due tendenze in atto (globalismo e localismo) con categorie concettuali e linguistiche nuove: *glocalizzazione*, ad esempio, oppure *meticciamento*. O anche, come è nel titolo del nostro Convegno: *pluriverso*.

Che cosa vuol dire pluriverso? Vuol dire che l'uni-verso si è pluralizzato, è sempre di più un *immenso caleidoscopio di differenze*, uno spazio infinito di alterità, dove ogni singola identità è attraversata da un processo di contaminazione che arricchisce e trasforma le identità stesse, rendendole plurali. E come realizzare tutto questo? Attraverso una cultura della reciprocità, cioè dello scambio, dell'incontro, dell'interazione. Educando, dunque, al decentramento, alla circolarità dei punti di vista, alla didattica delle differenze. Abitare il pluriverso significa infatti avere le competenze necessarie per saper vivere positivamente le relazioni con gli altri, per saper leggere la complessità, per saper gestire e ricomporre il conflitto. Il lavoro educativo da fare è urgente, perché la cronaca quotidiana ci dimostra quanti razzismi, intolleranze, rifiuti, ostilità, egoismi, conflitti, indifferenze siano presenti e diffusi nella società di oggi, dove c'è gen-

te che si riunisce in piazza per celebrare una Messa in latino contro i fratelli di un altro universo religioso e dove ci sono forze politiche che lanciano proclami contro la società multietnica e la cospirazione del mondialismo.

No, non può essere questo il futuro che vogliamo abitare. Il nostro impegno è invece finalizzato a prepararci, con gli strumenti e le metodologie dell'educazione, a vivere nel pluriverso come luogo accogliente in cui c'è spazio per tutti e dove, nel gioco dinamico della reciprocità, ognuno possa sentirsi arricchito dall'incontro con l'Altro (A. Nanni).

Fin dal 1986 (*Liberare l'educazione sommersa*) i Convegni CEM hanno cercato nella prospettiva interculturale un *trait d'union* nell'affrontare in ambito educativo le istanze di cittadinanza attiva che pongono temi quali lo sviluppo, la pace, l'ambiente, i diritti umani.

Nel 1997 (*Educare alla mondialità nell'era della globalizzazione*) e nel 1998 (*Abitare il limite. Per una cultura della sobrietà*), i Convegni CEM hanno cercato di discutere i modelli culturali ed economici di riferimento dei paesi occidentali in prospettiva di cambiamento e di apertura verso le altre aree del mondo. Nel suo 38° Convegno il CEM vorrebbe mettere a fuoco le sfide in ambito interculturale, traendone utili indicazioni per la progettazione in ambito educativo (A. Surian).

Uno e sette

Ho conosciuto un bambino che era sette bambini. Abitava a Roma, si chiamava Paolo e suo padre era tranviere.

Però abitava anche a Parigi, si chiamava Jean e suo padre lavorava in una fabbrica di automobili.

Però abitava anche a Berlino, e lassù si chiamava Kurt, e suo padre era un professore di violoncello.

Però abitava anche a Mosca, si chiamava Juri, e suo padre faceva il muratore e studiava matematica.

Però abitava anche a New York, si chiamava Jimmy e suo padre aveva un distributore di benzina.

Quanti ne ho detti? Cinque. Ne mancano due: uno si chiamava Ciù, viveva a Shanghai e suo padre era un pescatore; l'ultimo si chiamava Pablo, viveva a Buenos Aires e suo padre faceva l'imbianchino.

Paolo, Jean, Kurt, Juri, Jimmy, Ciù, e Pablo erano sette, ma erano sempre lo stesso bambino che aveva otto anni, sapeva già leggere e scrivere e andava in bicicletta senza appoggiare le mani sul manubrio.

Paolo era bruno, Jean era biondo, e Kurt castano, ma erano lo stesso bambino. Juri aveva la pelle bianca, Ciù la pelle gialla, ma erano lo stesso bambino. Pablo andava al cinema in spagnolo e Jimmy in inglese, ma erano lo stesso bambino, e ridevano nella stessa lingua.

Ora sono cresciuti tutti e sette, e non potranno farsi la guerra, perché tutti e sette sono un solo uomo.

G. RODARI, Favole al telefono.

1 COME IL BATTITO D'ALI DI UNA FARFALLA Ovvero: pensa globalmente e agisci localmente Carlo Baroncelli - Gianni Caligaris

Il meteorologi da tempo hanno capito che un battito d'ali di una farfalla sul golfo del Bengala potrebbe innescare un ciclone a migliaia di chilometri di distanza. Ma la nostra educazione ci ha insegnato a separare e isolare cose e processi, mortificando in noi l'abilità di vedere e di essere sensibili alla complessità dei contesti e dei fenomeni planetari ambientali ed economici. Questa mancata sensibilità può fomentare comportamenti incoscienti e irresponsabili di individui, città, regioni, nazioni. Lavoreremo insieme attorno ai concetti di sviluppo, crescita, equilibrio, sostenibilità, complessità, ma anche attorno a quelli di equità, scelta, diritto delle generazioni future; ci confronteremo con le nostre impronte ecologiche; porremo l'accento sul valore (e la necessità) delle forme cooperative (non solo didattiche) di lavoro e di pensiero: Agenda 21, Bilanci di Giustizia... *Tecnica: Esercitazioni di gruppo.*

2 LA CANTINA E LA SOFFITTA Un percorso di ricerca per genitori Davide Bazzini - Paolo Ragusa

Madri e padri sperimentano pienamente la complessità della relazione interpersonale e territoriale. In quanto adulti assumono, dentro e fuori di sé, come un dato di fatto, talvolta non previsto, la realtà molteplice delle persone, delle educazioni, delle aspettative, degli esiti, delle "ricette". Sperimentano, talvolta, l'inadeguatezza nella gestione dei conflitti, la fatica di scelte progettuali condivise. Ci piacerebbe, in quanto madri e padri in relazione, in scoperta, in cambiamento esplorare "la cantina" e la "soffitta" della propria casa interiore, come luoghi del dubbio, della memoria, dell'esperienza attraversata e dei progetti da lasciare "invecchiare" e "seccare". *Proporremo una modalità di lavoro partecipante, basata sull'esperienza del gruppo, attraverso esercitazioni, ricognizioni autobiografiche, metariflessioni.*

3 GESTI E SUONI DEL RACCONTARE, PER UN'ETICA DELL'ASCOLTO Mauro Carboni

Abitare, ovvero vivere il nostro mondo espressivo, divisi tra nomadismo e stanzialità, tempi/spazi aperti e/o chiusi, fughe e ritorni. Abitare, ovvero sperimentare diversi aspetti della nostra identità: unica, collettiva, universale. In un itinerario formativo e creativo dove l'esperienza sonoro-musicale e gestuale ci fornisce alcuni elementi fondamentali per progettare un'etica dell'ascolto, della attenzione sensibile, della reciprocità. *Musica.*

4 "NULLA AL MONDO È NORMALE" Palestra di ricerca, sperimentazione e pensiero creativo Pasquale D'Andretta - Sergio Abbruciati

Per abitare il pluriverso è necessario mettere in crisi la nostra visione del mondo e, soprattutto, comprendere che le premesse su cui si fonda, a dispetto della loro pretesa di centralità e di universalità, sono inevitabilmente... di parte. Questa severa e faticosa ginnastica, che produce, inevitabilmente, una sorta di salutare disorientamento, è sempre più richiesta a tutti coloro che, in un modo o nell'altro, si sentono educatori. Uscire dalle proprie certezze e andare incontro all'altro vuol dire, fatalmente, misurarsi con la diversità. La diversità è imprevedibile: accettare la sfida della relazione comporta un rischio inevitabilmente molto alto. Per questo è utile allenarsi all'ascolto, di sé e degli altri; all'accoglienza; all'empatia; coltivare l'attitudine allo stupore, alla meraviglia... *Tecniche: giochi, esercizi, tecniche di ascolto e di espressione attenti liberamente ai repertori del "training non violento", del "teatro dell'oppresso", e della "comunicazione ecologica".*

5 KWAKE ANANSE Attraversiamo il mondo in cerca di saggezza... Alessandra Ferrario - Carol Borghi

Ananse (simbolo-chiave dei protagonisti - animali delle fiabe dell'Africa centro occidentale) ci aiuterà a compiere un lungo viaggio dentro e fuori di noi, alla ricerca di ciò che veramente serve per vivere, creando un'armonia con noi stessi, l'ambiente nel quale viviamo e con le persone, vicine e lontane, facili o difficili. Attraverso le fiabe multietniche e africane in particolare, ci spingeremo ad una ricerca dell'esterno; cercheremo anche in altri laboratori stimoli, provocazioni a riflettere e ad operare una cultura di reciprocità, il nostro

contributo di abitanti del "pluriverso"... Contemporaneamente continueremo la ricerca all'interno, una fase più contemplativa per interiorizzare e rielaborare alcune intuizioni/scoperte/energie/scelte di vita più consapevole e feconda. *Attraverso diverse tecniche d'animazione costruiremo un libro animato che tratterà visivamente la fiaba scelta e frammenti di questo percorso di gruppo.*

6 L'ARCOBALENO E LA MASCHERA CHE È IN NOI Franca Filippini - John Sam Bassey John

Ci proponiamo di attingere ai colori dell'universo per illuminare con la forza vitale la pluralità delle maschere che è in noi e risvegliarne l'anima... "E il corpo di ballo, la società delle maschere, è l'immagine del mondo intero". Tutti gli uomini infatti, tutte le funzioni, tutte le età, tutti i popoli stranieri e tutti gli animali sono scolpiti in forma di maschera o intessuti a guisa di cappucci. "La società delle maschere è l'immagine del mondo. E quando si mette in movimento nella piazza pubblica, essa danza la marcia del mondo, il sistema del mondo". (Griaule, *Dio d'acqua*). Un cammino per scoprire le maschere nascoste che ognuno ha dentro di sé, sepolte nella sua profonda umanità, per aprirsi all'essenza, al profondo significato delle maschere tradizionali africane. *Si utilizzerà l'espressione corporea, la musica, la danza, la voce, il suono, il silenzio e tutto ciò che in noi si incontrerà.*

7 LA CASSAFORTE DELL'INTIMITÀ Ridefinire il significato della intimità nel pluriverso dell'educazione Adriano Busani

Osservando i programmi televisivi, possiamo notare che l'intimità della persona viene costantemente ostentata, profanata e a volte derisa o messa in ridicolo. L'intimità di una persona diventa spettacolo. Occorre recuperare il significato di "Intimità" altrimenti non ci saranno muri abbastanza spessi dove nascondersi dagli altri. Il giudizio "globale" ci seguirà anche lì e ci confonderà unificandoci agli altri; l'intimità globale sarà un automatismo di poca soddisfazione. Nel laboratorio, andiamo allora alla ricerca del nostro tesoro da mettere in cassaforte. Dove è oggi uno spazio per l'intimo, per i bambini, per il pudore? Che senso ha oggi tenere in cassaforte la nostra intimità? È solo una questione di paura e di codardia oppure è una questione di rispetto e di riservatezza? *Si propongono nel laboratorio esperienze teatrali che stimoleranno riflessioni e condivisione sul tema.*

8 IMPARARE SENZA STRESS Tecniche ed esercizi per l'integrazione emisferica Sigrid Loos - Ute Hoinkis

I blocchi dell'apprendimento sono spesso causati da un'immagine di sé negativa che si è creata nel corso degli anni diventando un circolo vizioso (ad esempio: "Non so disegnare"). Come individui abbiamo due possibilità di scelta: non provare, negando così la propria potenzialità, oppure provare raddoppiando lo sforzo, a volte anche spinti dall'esterno (famiglia, scuola, amici). Questa seconda scelta comporta un accumulo di stress emotivo; a livello cerebrale significa un sovraccarico di energia nell'emisfero dominante che, escludendo l'altra parte del cervello, lo porta ad una sorta di corto circuito. Tale squilibrio può provocare mal di testa, disturbi visivi, uditivi o motori. In questo laboratorio esercizi e tecniche mireranno a: la lateralizzazione emisferica; l'udire con entrambe le orecchie; il vedere con entrambi gli occhi; la coordinazione occhio-mano; la concentrazione e la memoria; l'equilibrio del flusso energetico nel corpo... Il corso si rivolge a tutti coloro che vogliono aiutare i propri figli o alunni e/o sentono il bisogno di superare le proprie difficoltà di apprendimento.

9 LA PERICONDA Laboratori di costruzione di strumenti musicali Luciana Pederzoli - Caterina Ghillani

Vi sono modi nuovi per stare insieme con altre persone e vivere il tempo come un grande cesto di pane appena sfornato? Noi crediamo di sì, lo abbiamo sperimentato e vorremmo che anche altri avessero l'opportunità di vivere una esperienza di questo tipo. Questo laboratorio sarà spazio/luogo nel quale passare il tempo sia costruendo oggetti musicali, sia chiacchiando, raccontando... Condividere spazio, tempo, luogo e attrezzi (trapani, segchetti, colla, forbici, etc.) ci porterà lontano. Cose necessarie per partecipare saranno: la calma, l'ironia, il gusto per le cose belle (ma non alla moda), l'acqua liscia e gassata... ma prima di tutto la pazienza: servirà per ascoltarsi... Faremo oggetti per noi e per chi vorremo, nella quiete o nel frastuono, andando alla ricerca del gusto e del piacere di "fare con le nostre mani".

Ritagliare e spedire in busta chiusa a CEM/MONDIALITÀ - VIA PIAMARTA, 9 - 25121 BRESCIA

CON LA PRESENTE INTENDO: PARTECIPARE AL CONVEGNO

versare la quota di £.135.000 (adulti), £.90.000 (giovani fino a 21 anni), £. 60.000 (bambini 6-12 anni) tramite il c/c postale n° 11815255 intestato a CEM/MONDIALITÀ- via Piamarta, 9 - 25121 Brescia

alloggiare in : ALBERGO ☐

CAMPEGGIO ☐

SISTEMAZIONE PROPRIA ☐

iscrivermi ai seguenti laboratori in ordine di preferenza (indicare i numeri)

N.B. dei 3 laboratori, uno solo sarà attribuito, naturalmente, secondo le disponibilità

☐ ☐ ☐

IL MIO INDIRIZZO È (in stampatello)

COGNOME.....NOME.....

VIA.....CAP.....CITTÀ.....

PROFESSIONE.....TELEFONO.....

DATA..... FIRMA.....

10

UN PASSAPORTO PER INCONTRARCI

Musica e danza etnica
Paolo Versari

Da sempre questi due elementi – musica e danza – caratterizzano popoli e culture. Un viaggio tra musica e danza ci farà scoprire quanto e come, in luoghi vicini e lontani, esse siano denominatore comune nello scandire tempi ed avvenimenti, nell'essere linguaggio del corpo che celebra, prega, gioisce, ringrazia. *Si tratterà di un'esperienza per incontrare concretamente attraverso la danza culture diverse dalla nostra; imparare stili diversi, modi differenti di muoversi, di salutare, che ci possono arricchire.* N.B.: non è necessario avere già esperienza di danza etnica.

riverso allora come modo di "abitare" se stessi, come forma di riconoscimento delle mie diversità nel riconoscere e accettare le diversità degli altri. Quali sono le condizioni per rendere abitabile questi pluriversi? E come metterli in relazione? *A queste domande cercheremo di rispondere insieme, usando la nostra voce, i nostri occhi, le nostre mani e il nostro corpo, ma soprattutto la nostra intelligenza emotiva. Nasceranno nuovi mondi???*

11

CHE GUSTO C'È OGNI GIORNO RITROVARTI?

Per uomini e donne in numero uguale
Rita Vittori - Maria Varano

Un Uomo e una Donna: due sguardi che, grazie alla loro differenza, guardano in modo diverso e intessono mondi diversi. Il nostro, sarà un *viaggio all'interno del corpo*, prima sede della differenza uomo/donna, per scoprire l'intima sapienza del grande "dimenticato" dove creiamo e custodiamo i nostri "pluriversi". Forse, allora, ritroveremo la meraviglia di uno sguardo che ammira il paesaggio dell'altrui anima, la ricchezza del gusto che si fa presenza e dell'odorato che respira il suo profumo, l'infinita dolcezza di una mano che scopre la punteggiatura del cuore dell'Universo. Solo tornando nel luogo originario della nostra anima, sapremo anche distinguere lo "sradicamento" di cui siamo vittime inconsapevoli e ribellarci ritrovandolo per conservarlo.

14

A GIOCARE CON IL CALEIDOSCOPIO

Renzo Laporta e collaboratori
Per bambini (6-12 anni)

Quest'anno nella calza della Befana ho trovato uno strano giocattolo, "un caleidoscopio magico". Ho letto le istruzioni: "Giocando con questo strumento potrai divertirti ed imparare a fare esperienze del mondo guardandolo da più punti di vista". La cosa mi incuriosì... Scopo del laboratorio è comprendere il valore del pensiero "multifattoriale". Le fasi di lavoro saranno tre: 1) costruzione di un caleidoscopio giocattolo; 2) avviare una serie ("un elenco") di esperienze ludiche e di confronto tra i partecipanti a carattere divergente, in cui l'oggetto da guardare verrà osservato da più punti di vista; 3) l'elenco di esperienze precedenti servirà a "preparare il terreno" alla questione "spinosa" del conflitto.

12

IL SECONDO ORIZZONTE

Roberto Morselli - Roberto Papetti

Asimmetria è concetto intrigante e suggestivo. Dice, letteralmente, di una mancanza di proporzioni e di equilibrio, ma anche, oltre la sua valenza negativa, di un pensiero divergente e creativo, di un disordine generativo, di un prendersi gioco della norma e della misura. In fondo rinvia ai molteplici volti e pieghe della differenza. Con questo laboratorio intendiamo creare uno spazio di ricerca per comprendere, da un lato, le profonde asimmetrie economiche, politiche e sociali del tempo presente, ma anche per fare esperienza concreta di asimmetrie creative e alternative. *Un modo per abitare il pluriverso. Per poter dar forma, assieme ai partecipanti, a una estetica condivisa del vivere quotidiano.*

13

IL PLURIVERSO CHE C'E' IN ME, ANZI, CHE SONO IO!!!

Michelangelo Belletti - Nadia Trabucchi
(per adolescenti, 13-16 anni)

Essere adolescenti vuol dire vivere un momento della propria esistenza in cui "deflagrano" i nostri "universi" interiori; è un momento di scoperta, in cui la sensazione di essere un tutt'uno si scontra con la sensazione di essere mille parti e mille pezzi. Abitare il plu-

I relatori del 38° Convegno Nazionale CEM

ABITARE IL PLURIVERSO - Tavola rotonda culturale

GIOIA DI CRISTOFARO LONGO è professoressa di Antropologia Culturale presso la Facoltà di Sociologia dell'Università degli Studi di Roma "La Sapienza". Nel 1979 ha fondato il Tribunale 8 Marzo per il superamento dei pregiudizi e delle discriminazioni culturali nei confronti delle donne e per la tutela dei loro diritti. Tra le sue opere segnaliamo *«Identità e Cultura. Per un'antropologia della reciprocità»*, Studium, Roma '93.

MARTIN NKAFU NKEMNKIA è nato a Fontem (Camerun) nel 1950. Laureato in filosofia presso l'Università Lateranense (Roma). Negli ultimi anni si è dedicato ad approfondire l'originario desiderio di un lavoro sistematico nel pensare africano. Tra le sue opere segnaliamo *«Il pensare africano come "vitalogia"»*, Città Nuova, Roma '95.

RAFFAELE MANTEGAZZA è docente presso l'Istituto di Pedagogia dell'Università Statale di Milano dove collabora con il prof. Riccardo Massa. È membro del Comitato Scientifico della Fondazione ex-campo di Fossoli. È collaboratore CEM. Tra le sue opere segnaliamo *«Filosofia dell'Educazione»*, Bruno Mondadori, Milano '98.

ANTONIO NANNI (moderatore). È Vicedirettore del CEM.

ABITARE IL PLURIVERSO - Tavola rotonda interreligiosa

PICCARDO HAMZA (islam). Tra le sue opere segnaliamo la traduzione del Corano in lingua italiana.

JISÒ FORZANI (buddismo zen). Tra le sue opere segnaliamo *«Il Vangelo secondo Matteo e lo Zen»* e *«Il Vangelo secondo Marco e lo Zen»*, EDB, Bologna '96. Di ambedue i libri è co-autore Luciano Mazocchi, saveriano.

BRUNETTO SALVARANI (cristianesimo). È collaboratore CEM e Direttore della rivista QOL. Tra le sue opere segnaliamo *«Le storie di Dio. Dal grande codice alla teologia narrativa»*, EMI, Bologna '97.

PAOLO NASO (moderatore). È Direttore della rivista *Confronti* (mensile di fede politica, vita quotidiana).

Segreteria organizzativa del Convegno:

CEM/MONDIALITÀ

Via Piamarta, 9 - 25121 Brescia

Tel. 030.3772780 - Fax 030.3772781

E-mail: cemmondialita@saveriani.bs.it

www.saveriani.bs.it/cem/convegno

PER LE ISCRIZIONI

- a) versare la quota di £. 135.000 (adulti); £. 90.000 (giovani dai 13 ai 21 anni); bambini/e £. 60.000. I versamenti vanno effettuati sul conto corrente postale n° 11815255 specificando la causale **(iscrizione convegno) entro il 31 luglio 1999**. Questo è anche il termine entro il quale si può ricevere il rimborso nel caso si disdica.
- b) ritagliare e spedire la cartolina qui allegata (o relativa fotocopia) entro la stessa data.

ACCOGLIENZA AI CONVEGNISTI

Sarà organizzata **dalle ore 9,00 di lunedì 23 agosto** presso l'**Istituto Salesiano** di Via Cacciatori del Tevere 6 a Città di Castello. Sarà comunicato ad ognuno, per iscritto, in quale albergo sarà alloggiato.

COSTO DI PARTECIPAZIONE

Alloggio (Hotel Europa, Hotel Park Ge. Al. o Albergo Umbria)

Pensione completa:

in camera singola (disponibilità limitata)	£. 80.000
in camera doppia/tripla	£. 65.000
in camera quadrupla	£. 60.000

Mezza pensione:

in camera doppia/tripla	£. 50.000
in camera quadrupla	£. 45.000

Pernottamento e prima colazione:

in camera doppia/tripla	£. 40.000
in camera quadrupla	£. 35.000

Alloggi alternativi (affittacamere) contattare la segreteria.

Per i bambini al di sotto dei 7 anni, sarà praticata la riduzione del 30 per cento nelle sopracitate tariffe.

Tavole calde, sono numerose vicino alla sede del Convegno.

Camping. C'è un camping ultra-attrezzato all'interno di Villa Montesca con sconti per i convegnisti. Tel. 075.8521420 oppure 075.8558566. Anche l'**Enoteca** vicino alla sede del Convegno offre limitate possibilità di alloggio, tel. 075 85.59.443

Le famiglie che parteciperanno al Convegno avranno diritto allo sconto del 50% sulla quota di iscrizione per il secondo figlio e dal terzo in poi essa sarà gratuita.

I familiari non partecipanti al Convegno non sono obbligati a pagare l'iscrizione.

Indicazioni stradali. **Treno:** nel tratto Firenze-Roma, scendere ad Arezzo. Da qui è disponibile un pullman che ferma nella piazza principale di Città di Castello (PG).

Auto: Superstrada Cesena-Roma, uscita Città di Castello.

PROGRAMMA

LUNEDÌ

23 agosto 1999 ore 9,00

ore 13,00
ore 17,30

MARTEDÌ

24 agosto 1999 ore 9,00

ore 13,00
ore 15,30
ore 19,30
ore 21,00

MERCOLEDÌ

25 agosto 1999 ore 9,00

ore 13,00
ore 15,30
ore 19,30
ore 21,00

GIOVEDÌ

26 agosto 1999 ore 9,00
ore 13,00
ore 15,30
ore 19,30
ore 21,00

VENERDÌ

27 agosto 1999 ore 8,00
ore 9,30
ore 13,00
ore 15,30
ore 19,30
ore 21,00

SABATO

28 agosto 1999 ore 9,00
ore 12,00
ore 13,00
ore 15,00

Arrivederci!

Accoglienza convegnisti

(per tutto il giorno presso Segreteria
della sede del Convegno)

Pranzo

Apertura Convegno

con relazione introduttiva

di Antonio Nanni

Introduzione ai 14 laboratori

Cena

Serata libera

Tavola rotonda

Dopo l'intervallo, dibattito

Pranzo

Inizio laboratori

Cena

Serata con film del Festival Africano

Tavola rotonda interreligiosa

Dopo l'intervallo, dibattito

Pranzo

Laboratori

Cena

Serata interculturale

Laboratori

Pranzo

Ripresa laboratori

Cena

Serata CEM della Narrazione

"Vernice" pubblicazioni CEM

Colazione

Laboratori

Pranzo

Ripresa laboratori

Cena

Serata-finestra sui LAB

Visita ai laboratori

Conclusione del Convegno

Pranzo

Riunione dei conduttori

per la verifica delle attività



38° CONVEGNO NAZIONALE CEM/MONDIALITÀ

23~28 AGOSTO 1999

CITTÀ DI CASTELLO (PG)

ISTITUTO SALESIANE - Sede del Convegno

Via Cacciatori del Tevere 6 - 06012 Città di Castello (PG)

tel. 075.8522255 - fax 075.8554229

HOTEL EUROPA

Via V. E. Orlando, 2 - 06012 Città di Castello (PG)

tel. 075.8550551

HOTEL PARK GE.AL.

Via Pier della Francesca - 06012 Città di Castello (PG)

tel. 075.8521313

ALBERGO UMBRIA

Via S. Antonio 6 - 06012 Città di Castello (PG)

tel. 075.8554925

APT: tel. 075.8554817

È stata richiesta al Ministero della P.I.

l'autorizzazione al 38° Convegno di CEM/MONDIALITÀ

In collaborazione con:

Istituto Salesiano di Città di Castello, Chiesa di S. Domenico di
Città di Castello, Caritas Italiana, Ismu-Cariplo Milano, Banco
di Brescia, Cuore Amico di Brescia.

Ringraziamo il Comune di Città di Castello per l'ospitalità.

Per l'accoglienza:

► Proposte operative sulla diversità per gli alunni autoctoni, per creare un clima di accoglienza in classe: questionari, acrostici, riflessioni, analisi di immagini, analisi di spot pubblicitari, visione di filmati. In tal modo si predispone la classe a capire l'importanza dell'inserimento di alunni stranieri e l'arricchimento che ne deriva a livello formativo.

► Predisporre cartelli di benvenuto e di indicazione in varie lingue, coinvolgendo gli alunni stranieri che già conoscono un po' la lingua italiana (è questa un'esperienza già attuata in molte scuole in cui per prime si è verificato il fenomeno dell'inserimento di alunni extracomunitari: Milano, Roma).

► Attività di animazione, con giochi di simulazione, di conoscenza, per aiutare i nuovi arrivati a superare il disagio e a codificare i segni nuovi. In questa attività ci si può avvalere anche di esperti di animazione e della presenza dei mediatori linguistici che facilitano la comunicazione, ma anche la conoscenza. Alcuni giochi proposti: *"Il gioco dei pianeti"*, per conoscere culture diverse; *"Incontri ravvicinati di III tipo"*, che prevede l'incontro di popoli diversi che non si conoscono e che devono assolutamente riuscire a comunicare tra loro; *"Un dono di potere"*, in cui si individuano 15 parole essenziali per comunicare con gli altri; *"Incontro tra mondi"*: presentare il proprio mondo spiegando scopi e regole della propria cultura e l'atteggiamento verso gli stranieri; *"Una cultura per il nuovo pianeta"*: obiettivi e regole di vita in comune su un nuovo pianeta tra culture diverse. (Giochi proposti dallo SVI - Servizio Volontario Internazionale, Via Tosio, 1 - Brescia. Tel. 030/29.56.21)

Per l'alfabetizzazione:

► Comparazione tra le lingue: è un'attività che prevede la scrittura (con pronuncia) di parole di uso comune, scritte in tutte le lingue parlate dagli alunni della classe. Consente di valorizzare allo stesso modo tutte le lingue, permette agli alunni autoctoni di capire le grosse difficoltà in-

contrate dai compagni stranieri e consente agli alunni stranieri di non perdere l'uso della propria lingua;

► Ore di compresenza con i mediatori, che permettono il trasferimento delle conoscenze linguistiche grazie alla traduzione in lingua e consentono anche di conoscere quali possono essere le maggiori difficoltà grazie alla loro esperienza;

► Un'altra attività molto interessante è un progetto di animazione teatrale in lingue diverse, dove le lingue straniere vengono enunciate dai ragazzi italiani e viceversa i ragazzi stranieri parlano in italiano;

► Progetto-ponte tra scuola elementare e scuola media, che permette l'acquisizione di basi linguistiche a quegli alunni che provengono dai Paesi extraeuropei e non sono scolarizzati nemmeno nel Paese d'origine: consiste in un progetto misto con ore alla scuola elementare per l'acquisizione delle conoscenze di base e ore alla scuola media per socializzare e partecipare ad attività operative, manipolative ed espressive.

► Giochi linguistici: *"Puzzle linguistico"*: ricomposizione di un testo diviso in parti attraverso una lettura individuale ed un lavoro di gruppo (prima orale e poi scritto); *"Memory"* gioco di carte in cui si cercano due parole uguali ma scritte nelle diverse lingue.

Per il cambiamento e l'educazione interculturale

► Progetti di animazione interculturale con cooperative ed associazioni sul territorio su tematiche diverse:

► Alimentazione → squilibri Nord-Sud → fame nel mondo → commercio equo e solidale;

► salvaguardia dell'ambiente → sfruttamento delle risorse → limiti del pianeta;

► i bambini nel mondo → lavoro minorile → diritti dell'infanzia;

► la guerra → il problema delle mine;

► i diversi linguaggi: la narrazione, il film, l'ipertesto, la musica, la danza, ...;

► incontro con gli immigrati: genitori dei ragazzi, mediatori linguistici, rappresentanti delle varie comunità sul territorio per conoscere gli aspetti sociali, culturali, artistici e religiosi delle varie culture.

"Il paradosso dell'educazione è che ci conduce per la via più lunga tra il luogo dal quale partiamo e quello cui aspira il nostro desiderio"² (J. Guitton).

"E' la via della ricerca e dei suoi stupori, del guardarsi intorno, delle scelte, del faticoso, paziente argomentare, dialogare. Lungo la via incontriamo l'altro e l'altrove: ci riconosciamo, ci contestiamo, ci verifichiamo: impariamo dall'altro e lui da noi, ci scontriamo, ci proponiamo di nuovo, scopriamo di essere ciò che ignoravamo, perché la strada ci ha modellato, noi e gli altri, a sua immagine.

Essere educati è somigliare ad una strada luogo di incontro e di cammino, incrocio di vite e di itinerari diversi e non sai da dove venga né dove porti, ma solo che va e che è ricca di memorie e di segni che alludono a mete, il cui significato più vero è di essere stazioni per nuove partenze ed altri viaggi"³ (D. Demetrio).

BIBLIOGRAFIA

¹ E. Jabès, *Uno straniero con, sotto il braccio, un libro di piccolo formato*. SEI, Milano 1991

² J. Guitton, *Arte nuova di pensare*, trad. ital. Ed. Paoline, Roma 1955, pag.134

³ D. Demetrio (a cura), *Nel tempo della pluralità*, La Nuova Italia, Firenze 1997, pag.58

Didattiche del Novecento

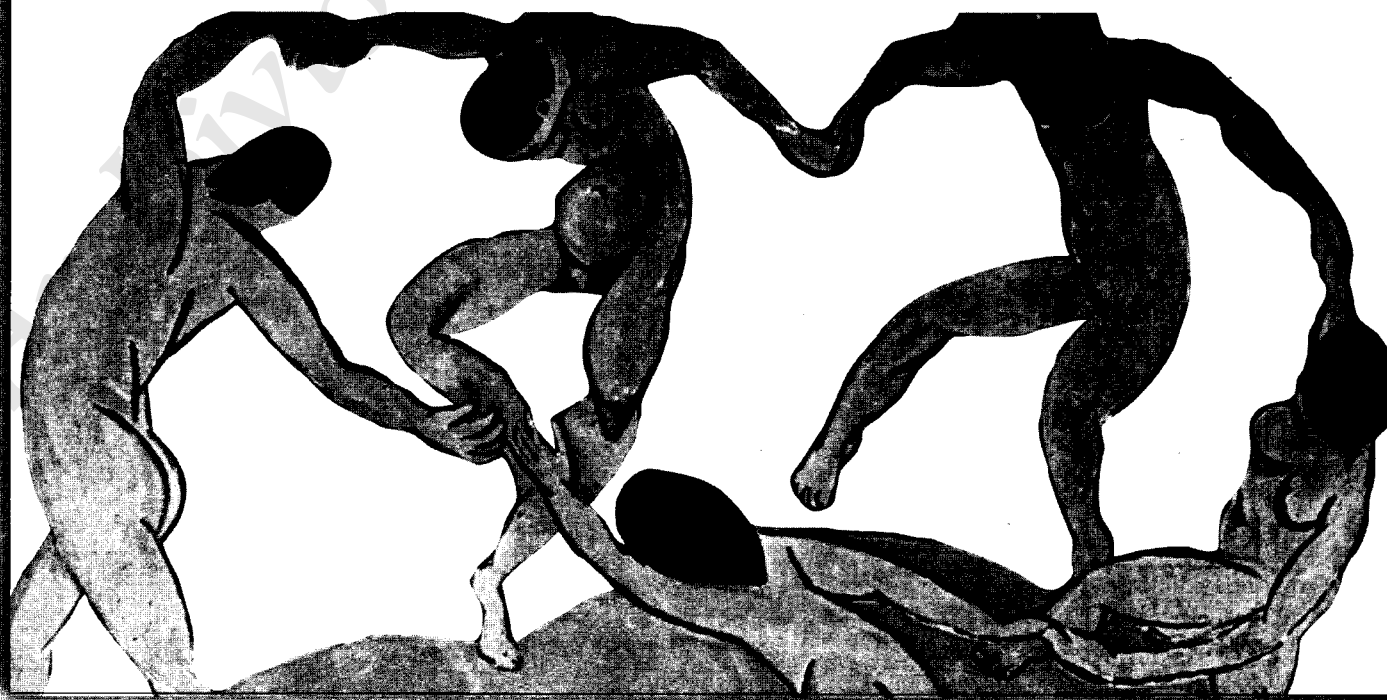
Corpo a corpo: educazione e corporeità

di RAFFAELE MANTEGAZZA

Il corpo è forse l'oggetto pedagogico per eccellenza; la storia delle pratiche di formazione, dei costumi; degli stili, delle tecniche educative è storia di corpi: corpi studiati o braccati, corpi spiati nelle tenebre notturne alla ricerca di insani contatti o frustati per inscrivere nella carne la forza dell'Esempio e l'inattaccabilità della Norma, corpi addolciti, violentati, addomesticati, lacerati. Nonostante certa pedagogia cerebrale che ignora la pesantezza

del corpo nella formazione (cui si contrappone peraltro una pedagogia acefala, tutta animazione, lucidità e corporeità, che ignora il legame dialettico tra corpo e mente), il corpo torna ad affiorare alle spalle del formatore: corpo del ragazzo o della ragazza da disciplinare, piegare, educare; corpo del formatore stesso, con le sue insopprimibili richieste libidiche. Formare è un affare corporeo: fatto di sudori, umori, pelli levi-

gate e muscoli che guizzano. La storia della pedagogia è tutta intrecciata con una storia dei corpi che forse deve ancora essere scritta: si è passati dai corpi come puri sostrati dell'applicazione di un potere repressivo ai corpi come prodotti del potere, che gioca in essi la normalità come struttura invisibile, tumore, messaggio genetico: non più qualcosa che avviene dall'esterno ma una sorta di principio strutturale interno alla corporeità e che fa in modo che i cor-



pi siano "così-e-non-altrimenti". Il corpo del giovane da formare non richiede più la frusta, il palo di fustigazione: è cessata tutta una contabilità delle punizioni corporali, delle umiliazioni cui il corpo era sottoposto, ed in cui echeggiava ancora il vecchio dualismo che assegnava proprio alle funzioni corporee il privilegio di essere sedi del Peccato e tracce della Caduta. Il potere ha sdrammatizzato la pesantezza del corpo nel momento in cui si è insinuato nelle componenti strutturali della corporeità, riuscendo così ad eliminare il manicheismo delle punizioni corporali. Il corpo non potrà più disobbedire perché non è sede di Satana, ma docile risultato di una architettura degli impulsi, dei muscoli, dei desideri. Si è sempre cercato dunque di eliminare l'ambiguità del corpo: lo si è reso dapprima materiale di un intervento repressivo, ma successivamente il progetto delle istanze di potere è passato ad essere quello di de-corporizzare il corpo, di abitarlo dall'interno con le nuove declinazioni della Norma: l'impulso stesso avrebbe dovuto essere abitato dai tentacoli dell'anima. I ragazzi avrebbero interiorizzato le istanze di controllo: non avrebbero più avuto pericolosi contatti notturni non per la paura della punizione, né perché consapevoli di essere controllati, ma perché l'interiorizzazione del controllo avrebbe colonizzato il desiderio. La censura doveva essere somatizzata: il Verbo del potere doveva farsi carne. Si assiste, allora, alla pedagogizzazione del corpo; la posta in palio sarà una nuova definizione dei rapporti tra potere e individuo, una nuova idea di essere umano, una nuova strutturazione della costellazione "istanze di dominio-soggettività". In palio c'è una nuova economia politica del corpo: il corpo diventa funzione interna, ingranaggio, parte strutturale di un dispositivo pedagogico che funziona come un'architettura del soggetto. Lo scopo non è solo fare in modo che gli adolescenti non traggano illecito piacere dal loro corpo; è il problema del piacere a dover essere ridefinito: non è più solo un problema di morale ma di antropogenesi, non solo un fatto di polizia ma di formazione, non servirà più reprimere ma, co-

me insegna proprio l'economia politica, utilizzare il corpo come risorsa dopo averlo abitato dall'interno, in modo da scongiurare l'ambiguità. Ovviamente il corpo si definisce in uno spazio, in un preciso lasso di tempo ed in una correlazione con l'oggettualità data: e sarà allora su queste tre dimensioni che andrà ad agire il dispositivo pedagogico: come si suddivide il tempo in micro-unità monitorabili e controllabili, così anche il gesto deve essere scomposto e smembrato: scomponendo l'atto nei suoi elementi, definendo nei minimi particolari la posizione del corpo si raggiunge la penetrazione del corpo da parte del tempo e, con esso, da parte di tutti i controlli del potere. Il tempo del controllo diventa così tempo interno al corpo, metronomo interiorizzato che abita il gesto e lo struttura ad immagine e somiglianza delle istanze di potere. Di conseguenza il rapporto tra corpo e gestualità non viene più definito dall'anarchica creatività del soggetto ma dalla segnalizzazione che, provenendo apparentemente dall'esterno, suscita in realtà meccanismi di reazione che potrebbero a rigore prevedere anche l'assenza di segnali. Dunque il corpo non sarà più libero di manipolare l'oggetto ma piuttosto sarà il dispositivo a definire i rapporti che il corpo deve mantenere con l'oggetto. Corpo sottoposto a tattiche, architetture, micro-ingegnerie, che avranno anche la funzione di restituirgli illusoriamente quelle attività delle quali il lavoro in serie o comunque la sedentarietà quotidiana l'hanno privato. Pensiamo ad esempio allo sport, nel quale il rapporto di segnalizzazione e l'elemento della pronta ri-

sposta allo stimolo sono massimi; medesimo meccanismo è in atto in quella esasperazione dell'elemento ritmico della musica leggera contemporanea, e nella sua applicazione al corpo nella discoteca o comunque nel ballo. Ma allora proprio

in queste raffinatissime tecniche che investono il corpo si nota la persistenza del corpo medesimo alle pratiche di potere ed all'applicazione del dispositivo: il corpo non è ancora del tutto colonizzato – altrimenti non avrebbero senso l'accanimento con cui esso viene controllato e reso oggetto delle tecniche del potere, e le sempre nuove invenzioni e ricerche compiute a questo scopo. E se la presenza del corpo non è ovviamente da ricercarsi nella retorica del corpo atletico o nella sua esibizione

pornografica – esempi comunque di una ricerca di corpo da parte degli uomini e delle donne che sentono di esserne privati/e o comunque di non possedere più il proprio – è comunque da tematizzare e da studiare il fortissimo investimento dei ragazzi sulla corporeità e su tutti i suoi aspetti; per l'adolescente il problema di un corpo infantile che sta morendo e di un corpo adulto che fatica a nascere è il problema fondamentale da risolvere sul piano psico-evolutivo; e non per nulla è proprio nel momento della pubertà che assistiamo ad un accumularsi di pratiche di colonizzazione del corpo: il corpo entra nel campo di visibilità del potere fin dalla nascita dell'individuo ma viene tematizzato ed agito soprattutto durante il passaggio da un corpo infantile ad un corpo adulto. I ragazzi e le ragazze allora dovrebbero essere guidati/e nella ricerca e nello studio attorno ai cambiamenti che il



loro corpo subisce sia a livello sessuale e fisico, sia a livello di acquisizione di modelli, comportamenti, gesti; questa ricerca però non dovrebbe riproporre un nuovo modello ideale di corpo, ma sottoporre a critica quelli proposti dall'attuale società senza falsi moralismi e con la massima delicatezza perché si corre il rischio di decostruire l'unica certezza che i ragazzi hanno acquisito, sia pure sulla base di una "conoscenza socialmente falsa". Allora la critica dovrà passare attraverso filtri razionali, e non dovrà tendere ad umiliare ulteriormente i corpi, quanto puntare ad una conoscenza di un corpo abitato dalle istanze di colonizzazione, sempre contrappuntata da un elemento di sdrammatizzazione, fondamentale per la salute psichica degli adolescenti.

Due esempi dell'importanza del ritorno nelle pratiche adolescenziali possono essere indicati nell'importanza del look e nell'impiego di tempo da parte dei giovanissimi dedicato alla cura del proprio corpo, in particolare dei capelli. E se i capelli sono comunque un simbolo di adultità – si pensi alla pubertà come crescita di barba e di peli corporei, oggetto di scherzo e di discussione tra i giovanissimi –, an-

che qui i ragazzi puntano alla deturpazione di quelle tracce di infanzia che potrebbero rimanere e di cui essi hanno paura, perché sanno che non potrebbero essere accettate a livello sociale. Forse occorrerà discutere con i ragazzi sul carattere omologante della bruttezza (orecchini, capelli untati, borchie sul giubbotto) e sul carattere forse non rivoluzionario ma comunque alternativo del rossore alle guance o del sorriso adolescenziale.

Una seconda forma di questo ritorno del corpo è il sadomasochismo sotteso alle umiliazioni del corpo nei gruppi dei pari in età adolescenziale: gli scherzi che i ragazzi fanno subire ai loro coetanei, a volte vere e proprie vessazioni, le punizioni che deve subire chi in qualche modo ha "tradito" il gruppo testimoniano di un fortissimo investimento sadico sul corpo. Vi sono alcuni studi recenti su questa sorta di ritorno del rimosso nel rimosso, tra l'altro in notevole crescita negli ultimi anni: è come se i ragazzi tornassero a porre il corpo al centro di quegli investimenti violenti e crudeli che le punizioni corporali prevedevano. La falsa riappropriazione del corpo che un gruppo di adolescenti compie quando umilia o punisce un compagno va studiata perché troppo vicina a quella sperimentata nel sadismo organizzato dei Lager.

Crediamo che questi due esempi possano testimoniare dell'ambiguità incancellabile del corpo: non solo di quello dei ragazzi ma anche di quello del formatore, cui compito è di gestire tale ambiguità senza esserne spaventato né travolto. È questo il ruolo della dimensione erotica nell'educazione²: il che significa che l'educatore deve conoscere e controllare il proprio investimento libidico sul rapporto formativo nelle sue declinazioni etero- od omo-sessuali e/o pedofile, e fare in modo che il suo eros non si esaurisca tutto nel rapporto stesso (dunque può utilizzare l'eros se ha o tende ad ottenere una soddisfacente vita sessuale al di fuori della dimen-

sione formativa). Non stiamo proponendo una reichiana rierotizzazione del corpo per superare una "repressione sessuale" alla quale crediamo poco: proponiamo che il corpo come oggetto di investimento libidico ed erotico venga studiato e posto al centro dell'interesse pedagogico, in tutte le sue dimensioni e senza patetici moralismi. Il formatore aperto all'accettazione delle proprie componenti omosessuali, sadiche, pedofile sarà avvantaggiato nella riappropriazione della variabile corpo all'interno del dispositivo pedagogico.

Infine, una notazione sui processi di conoscenza messi in moto dalle dinamiche corporee: si tratta di una conoscenza di sé, degli altri, dell'ambiente che non è possibile ignorare, ma deve essere tematizzata nel lavoro educativo. Toccare, esplorare, indagare il proprio corpo e quello dell'altro significa porre le basi per una ritematizzazione del rapporto tra corporeità e conoscenza. Riconoscere che il pensiero è figlio del desiderio significa riconoscere al corpo ed ai suoi impulsi la dignità di oggetto pedagogico, e studiarlo ed agirlo come funzione essenziale del dispositivo pedagogico che stiamo studiando. Il corpo esce così dal cono d'ombra del moralismo manicheo o del suo decadimento a materiale ed a forza-lavoro, e riacquista il posto centrale che gli spetta nelle differenti declinazioni della storia dell'uomo sulla Terra, che è, ancor prima dei primi tentativi ontogenetici o filogenetici di camminare in posizione eretta, avventura corporea. ■

¹ Cfr. il nostro recente *Con la maglia numero sette. Le potenzialità educative dello sport nell'adolescenza*, Unicopoli, Milano 1999

² Cfr. il nostro *Con la pura passione. L'eros pedagogico di Pier Paolo Pasolini*, Battaglia, Palermo 1997

Le tre illustrazioni sono, nell'ordine, H. Matisse, *La Danse*, M. Duchamp, *Nudo che scende una scala*, P. Picasso, *Les demoiselles d'Avignon*.



La guerra in Europa

E' difficile a livello educativo fare i conti con la guerra. Le difficoltà senz'altro aumentano nel caso di un conflitto che coinvolge direttamente il paese in cui viviamo. Esiste però anche un'abbondante letteratura che non solo incoraggia ad educare alla pace, ma fornisce anche alcuni principi cui far riferimento nel contestualizzare il modo in cui i media ci parlando della guerra.

Per cominciare, possiamo evitare operazioni funzionali all'escalation della violenza: de-umanizzare l'avversario, ridurre una popolazione al suo leader, accontentarsi di legittimare le azioni offensive di una parte con le ragioni di quella stessa parte etc. Questo numero di Global Express nasce in collaborazione con l'Agenzia inglese Panos che ha raccolto le informazioni chiave e con il Centro per l'Educazione alla Mondialità (CMO) del Centro di Ricerche per la Pace dell'Università di Nijmegen, oltre naturalmente ad una selezione delle notizie disponibili attraverso i media italiani e su Internet. Per quanto possibile, cerchiamo di presentare alcuni punti di vista diversi sui conflitti in atto nei Balcani, innanzitutto un'ampia selezione di siti Internet con informazioni sugli sviluppi recenti, e attività didattiche che suggeriscano alcune vie per "mettersi nei panni degli altri". Cerchiamo di non perdere la voglia di pensare e agire con la necessaria dose di speranza e per questo sappiamo di aver bisogno di ascoltare quante più voci possibili, di non ridurre il ragionamento a chi da l'impressione che la guerra sia l'inizio della politica. Saremo grati a tutte quelle scuole e quegli educatori che vorranno segnalarci esperienze, attività, commenti utili ad aggiornare e migliorare il sito Internet su cui mettiamo a disposizione i materiali di Global Express: (www.saveriani.bs.it/cem/Rivista/globalexpress).



LAVORARE A UNA SOLUZIONE

Idee per un gioco di ruoli

PRESENTATORE

Sei il conduttore di un noto programma televisivo. Per questa puntata hai invitato varie persone coinvolte a diverso titolo nella guerra nella Repubblica Federale di Jugoslavia. E' importante che tutti possano prendere la parola, ma mai troppo a lungo. Invita gli ospiti a esprimere le proprie opinioni con spirito di sintesi e senza attaccarsi o interrompersi a vicenda. Chiedi a tutti di esprimere la propria opinione e le proprie previsioni sull'evolversi della guerra in Serbia e nel Kosovo. In un secondo giro di domande domanderai a tutti gli ospiti quali soluzioni siano in grado di ipotizzare per porre fine ai conflitti.

Il programma prevede anche un certo numero di persone in studio. Dopo ogni giro di opinioni da parte degli ospiti, il pubblico può intervenire con domande agli ospiti, senza però che questo possa degenerare in discussioni. L'unica di-

scussione deve avvenire fra gli ospiti invitati. Alla fine del programma il pubblico in studio può però esprimere il proprio parere, votando la soluzione migliore.

RAPPRESENTANTE ONG

Sei il portavoce di un'organizzazione di aiuti umanitari che opera nella regione. Hai molti amici in Kosovo, molte persone attive in gruppi per i diritti umani. Hai ricevuto molte telefonate da questi amici e sei molto preoccupato per quanto raccontano. Le milizie serbe hanno arrestato un gran numero di attivisti per i diritti umani, anche molte persone che conosci.

A tuo parere bisognerebbe intervenire prima che sia troppo tardi e che tutti gli albanesi vengano imprigionati, fatti sparire o costretti a fuggire. L'unica soluzione è l'impiego dell'esercito. Prima si inviano i soldati NATO e meglio è.

MEDIATORE RUSSO

Rappresenti il governo russo e hai preso parte attiva ai recenti negoziati e azioni diplomatiche. Sei contro l'intervento della NATO e i bombardamenti perché ritieni che la violenza contro i Serbi non risolverà niente. Il tuo governo è fermamente a favore del dialogo e i russi possono giocare un ruolo chiave a questo proposito: hanno in comune con i Serbi una lunga amicizia e la loro lingua e cultura hanno radici comuni.

Bisogna tenere presente che in diplomazia ci si fida piuttosto di un amico che di un nemico.

Sei pronto a tentare ancora di convincere il governo serbo a cercare una soluzione diplomatica. A tuo parere i Serbi sarebbero pronti ad accettare la mediazione di un governo amico. Vanno create le condizioni affinché tale intervento possa avere successo. Non è facile trovare un punto di incontro, ma è l'unica soluzione possibile.

PORTAVOCE NATO

Rappresenti la NATO. Come tutti sanno la NATO è un'alleanza di diciannove paesi uniti da una convenzione militare. La NATO ha ripetutamente chiesto ai Servi di firmare un trattato onorevole, ma che garantisca la popolazione albanese del Kosovo. I Serbi rifiutano di firmare questo trattato. E' per questo e per le ripetute violazioni dei diritti umani in Kosovo che i governi che aderiscono alla NATO hanno autorizzato i bombardamenti. All'interno della NATO c'è consenso sulla necessità dei bombardamenti, se necessario ad oltranza.

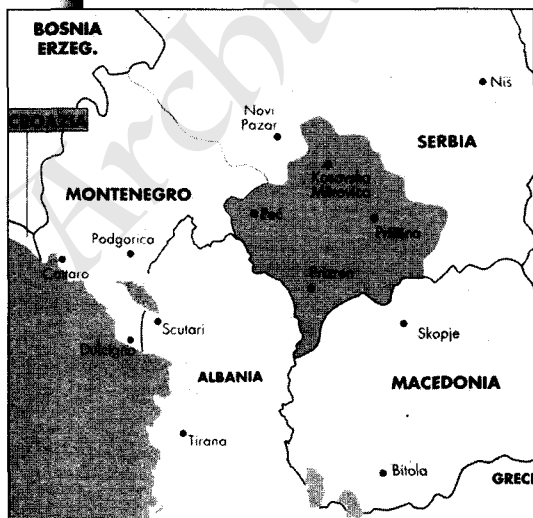
Non c'è invece accordo sull'invio di truppe di terra. Esponenti di vari governi hanno già dichiarato che la popolazione del proprio paese non accetterebbe l'idea che debba essere il proprio esercito a subire vittime invadendo un altro paese.

La NATO non sembra in grado di assumersi questo rischio e probabilmente non sarà necessario. Bisogna saper essere pazienti: alla fine i bombardamenti daranno i frutti sperati.

GENITORE DI UN PILOTA ITALIANO

Dalla stampa e dai notiziari televisivi hai l'impressione che la situazione in Kosovo stia rapidamente peggiorando e che le vittime siano soprattutto cittadini innocenti. Sei sempre stato/a a favore di interventi di fronte a gravi violazioni dei diritti umani. Sei però contrario all'invio dell'esercito in Kosovo. Hai un figlio che è militare di carriera e che verrebbe senz'altro inviato nel caso di una missione nel Kosovo.

Sai che tuo figlio non è stato preparato a combattere in montagna. A quali rischi verrebbe esposto? Che garanzie ci sarebbero che i militari italiani, se dovessero essere inviati in Kosovo potrebbero cavarsela? Quanti dei nostri soldati siamo disposti a sacrificare per un simile intervento?



I seguenti articoli vengono dal sito Web del governo serbo, dal sito Web dell'UCK, l'esercito di liberazione del Kosovo, dalla penna di Veran Matic, direttore della radio indipendente B92 di Belgrado, chiusa dalle autorità, da Zoran Zivkovic, esponente dell'opposizione in Serbia, sindaco della città di Nis, e dalla posta elettronica di Aleksandar "Sasa" Zograf, autore di fumetti di Pancevo, cittadina vicina a Belgrado (tradotto da Dario Morgante, rivista "Kerosene").

Terrorismo in Kosovo

Il terrorismo albanese nella regione del Kosovo, che mira alla persecuzione e all'espulsione della popolazione serba, dura da secoli, ma si è fatto più grave nel XIX secolo quando il numero di serbi è stato drasticamente ridotto con esecuzioni, con l'espropriazione illegale dei beni e con altre forme di pressione che risultarono nella partenza forzata dei serbi.

Fra le due guerre mondiali è stato molto attivo il Comitato Kosovo. Le sue attività erano chiare: terrorismo mirato alla "liberazione del Kosovo e di altre regioni albanesi". Durante la seconda guerra mondiale varie organizzazioni terroriste collaborarono con la Germania e l'Italia. Dopo la seconda guerra mondiale sono state fondate diverse organizzazioni terroristiche con l'aiuto degli albanesi emigrati in Europa occidentale e dell'Albania. Da quando i leader separatisti hanno proclamato la Repubblica del Kosovo nel 1990, è attiva un'organizzazione terroristica chiamata UCK, esercito di liberazione del Kosovo. Le sue attività non sono dirette solo contro il popolo serbo e i suoi leader, ma anche contro gli albanesi che accettano la Repubblica di Jugoslavia come loro patria. Dal 1991 è più influente la componente islamica che gioca un ruolo importante all'interno del movimento terrorista separatista nella regione.

Terrore e esecuzioni di massa in Kosovo

Terrore e esecuzioni di massa mai viste prima accadono da alcuni giorni a Gjakova e non hanno ancora avuto fine. Più di ottanta persone sono state uccise nel quartiere Teqe te Gjakoves. Il mercato delle verdure e il mercato dei vestiti sono stati incendiati. Tutti i negozi degli albanesi sono stati saccheggiati e dati alle fiamme dai terroristi serbi. Molte case, nel quartiere intorno all'ospedale sono state bruciate. La gente non ha più niente da mangiare.

Poja brucia

Barbari terroristi serbi hanno distrutto tutto in città. I terroristi hanno incendiato interi quartieri. A oltre il 90 per cento della popolazione di Poja è stato ordinato

dalla polizia militare serba di lasciare la città. Alcuni sono stati mandati in Montenegro, altri in Albania, altri ancora sono riusciti a raggiungere i territori controllati dall'UCK, l'esercito di liberazione del Kosovo. Le condizioni in cui si trovano a vivere i profughi sono catastrofiche.

Le bombe NATO hanno spazzato via i semi della democrazia

La protezione di una popolazione sotto minaccia è un compito nobile, ma richiede una chiara strategia. Visti gli sviluppi della situazione sul terreno e nei cieli, giorno per giorno, appare sempre più evidente che non c'è una strategia. Invece la NATO sta realizzando la sua profezia del disastro: ogni missile che colpisce il terreno peggiora il disastro umanitario che la NATO avrebbe dovuto prevenire. Le bombe della NATO hanno spazzato via i semi della democrazia che stavano germinando nella terra del Kosovo, della Serbia e del Montenegro e hanno assicurato che non ci sarà nessun germoglio per molto tempo. La stampa libera in Serbia si è opposta per anni al nazionalismo, all'odio e alla guerra. Quale rappresentante di questa stampa, e per aver affrontato le conseguenze delle mie convinzioni politiche, chiedo al presidente Clinton di fermare gli attacchi della NATO sul mio paese. Gli chiedo di avviare negoziati che mirino ad assicurare il diritto a una vita pacifica e alla democrazia per tutti i popoli della Jugoslavia, indipendentemente dalla loro origine etnica.

Bombe democratiche?

Venti minuti fa la mia città è stata bombardata. La gente che vive qui è la stessa che ha votato per la democrazia nel 1996, la stessa gente che ha protestato per cento giorni quando le autorità hanno cercato di negare loro la vittoria elettorale. Hanno votato per la stessa democrazia che esiste in Europa e negli USA. Oggi la mia città è stata bombardata dagli stati democratici di USA, Gran Bretagna, Francia, Germania e Canada! C'è qualche senso in tutto questo? La Serbia è già esasta dagli sconvolgimenti degli ultimi 8 anni: la guerra civile nella ex-Jugoslavia, le sanzioni economiche, i rifugiati. Le persone sono stanche e confuse da tutto quello che è successo, e adesso sono attaccati dalle potenti e forti Aviazioni Militari provenienti dai paesi ricchi, così nessuno si sorprende se le persone diventano irrazionali e smarrite. La Serbia era un posto triste già prima degli attacchi Nato che ora saranno utilizzati dal regime dicendo: "Guardate, questo era un bellissimo e ben governato paese e la Nato è venuta e ha distrutto tutto". Una delle cose ironiche è che i missili utilizzati dalla forze della Nato costano milioni di dollari (...) Non potrebbero utilizzare anche solo una piccola parte di questa cifra per cercare una soluzione nonviolenta del conflitto? Una cosa che richiede nient'altro che un po' di buon senso, accidenti, qualcuno lo potrebbe fare gratis!

Breve cronologia recente

1912 – una coalizione di quattro stati (Grecia, Bulgaria, Serbia, Montenegro) conquista militarmente i territori dell'impero ottomano in Europa

1913 – a Londra, nella "conferenza degli ambasciatori" le grandi potenze creano l'Albania e dividono l'attuale provincia del Kosovo fra Montenegro e Serbia che recupera così quella parte di territorio che considerano la culla storica della loro nazione (compresa la pianura di Kosovo Polje dove nel 1389 si svolse la cruenta battaglia fra turchi e serbi e rispettivi alleati)

1924 – Ahmet bey Zogolli (poi re Zog I) si impone in Albania ed avendo buone relazioni con Belgrado mette fine alla resistenza albanese in Kosovo con basi nell'Albania settentrionale

1929 – nasce il Regno di Jugoslavia che comprendeva le popolazioni slovene, croate e serbe (e quindi i territori della Serbia e del Montenegro); colonizzazione agraria serba del Kosovo dove la popolazione rimane in gran parte analfabeta e di lingua albanese; la componente serbo-montenegrina della popolazione del Kosovo raggiunge il suo apice passando dal 21% del 1921 al 34% del 1939

1942 – la Serbia viene occupata dalla Germania, il Montenegro dall'Italia, mentre buona parte del Kosovo viene annesso all'Albania, satellite dell'Italia

1945 – la provincia autonoma del Kosovo (superficie di 10.877 kmq, 12,3% della Repubblica di Serbia) diviene parte della Federazione Jugoslava, guidata da Tito; viene introdotta l'istruzione obbligatoria in lingua albanese e sviluppata la rete stradale funzionale allo sviluppo minerario e industriale

1948 – rottura politica fra Federazione Jugoslava da una parte e Unione Sovietica, guidata da Stalin, e Albania, guidata da

Enver Hoxha, dall'altra; ripetute violazioni della "legalità socialista" da parte della polizia in Kosovo; per questi motivi, nel 1966, verrà rimosso il capo della polizia politica Alexandr Rankovic; emigrazione della popolazione albanese dal Kosovo verso la Turchia

1968 – agitazione per ottenere la repubblica del Kosovo e conseguente repressione. Nei fatti alla provincia verrà assegnata una maggiore autonomia e praticamente lo status di repubblica (ma non nel nome) con la nuova costituzione del 1974

1969-1980 – periodo di relativa distensione con l'applicazione in tutta la Federazione Jugoslava dell'autogestione sociale in economia e in politica

marzo-aprile 1981 – manifestazioni separatiste nel Kosovo, iniziate dagli studenti e represses dalla polizia; a partire dal 1981 la Federazione Jugoslava affronta una crisi generale avviata da una crisi dei pagamenti esteri; progressivo degrado dei rapporti fra maggioranza albanese e minoranza serba nel Kosovo; la popolazione totale del Kosovo è di 1 milione 584 mila abitanti, 77% albane-



PUNTI DI VISTA DALL'ESTERNO

Sono deplorabili le pressioni per erodere la proibizione all'uso della forza. Gli argomenti che cercano di legittimare l'uso della forza in simili circostanze (violazioni di diritti umani all'interno di uno stato sovrano, ndr.) sono poco convincenti e pericolosi. Le violazioni dei diritti umani sono fin troppo diffuse e se si permettesse di porvi rimedio con interventi esterni che ricorrano all'uso della forza non ci sarebbe più una legge in grado di proibire l'uso della forza da parte di quasi ogni stato contro quasi ogni altro stato. Credo che i diritti umani vadano fatti rispettare e che bisogna porre rimedio ad altre ingiustizie ricorrendo ad altri mezzi, pacifici e non aprendo la porta all'aggressione e distruggendo la principale conquista del diritto internazionale, la messa fuori legge della guerra e la proibizione dell'uso della forza.

Louis Henkin, Professor Emeritus, Columbia University Law School

All'indomani dei primi bombardamenti sulla Federazione jugoslava era facile prevedere che le truppe speciali di Milosevic avrebbero avuto carta bianca per attuare la loro micidiale strategia di pulizia etnica, come avevano già fatto (insieme alle altre leadership nazionaliste) in Bosnia. Quindi parlare di "emergenza" di fronte ad un fenomeno più che prevedibile è privo di senso. Ma, ancora più grave è l'idea sostenuta con forza dal nostro governo, che i profughi vanno mantenuti vicini alle frontiere in modo tale che possano rientrare al più presto nel loro paese. (...) Innanzitutto va detto che nessuno sa né come, né quando, i profughi kosovari potranno rientrare nel loro paese. (...) Ancora: ci sono profughi invisibili, non solo gli aerei, e sono quelli che a decine di migliaia – la stima più prudente è di 100.000 – sono da una settimana (scritto il 5 aprile, ndr.) dietro la frontiera che separa il Kosovo dalla Macedonia. Senza nessun aiuto, nessuna testimonianza, nessuna immagine nell'era dell'informazione: quindi inesistenti. Ed infine ci sono i profughi potenziali che sono circa 9 milioni, più o meno quanto tutta la popolazione della Serbia. Se vanno avanti, infatti, i bombardamenti criminali della mini-Jugoslavia per una settimana, tutto il patrimonio produttivo del paese sarà liquidato.

Tonino Perna, Presidente della Ong Cric

La pratica di compiere enormi distruzioni del tutto sproporzionate rispetto all'obiettivo, ad esempio, di impedire al nemico di avanzare ulteriormente, diventa lo scopo principale di questa politica, come è stato per la politica di Israele nel Libano del Sud, dove i raid massicci sugli accampamenti civili non fanno assolutamente nulla che danneggi i principali nemici di Israele, i guerri-

glieri Hezbollah. La punizione è il suo unico obiettivo, così come il bombardamento come espressione dell'autorità della Nato ne è il suo soddisfacimento, soprattutto laddove ci sono poche possibilità di ritorsioni nemiche. (...) Niente di quel che gli Stati Uniti o la Nato fanno ha davvero qualcosa a che vedere con la volontà di proteggere i kosovari o di dar loro l'indipendenza; è piuttosto uno spiegamento di potenziale militare i cui effetti a largo raggio sono disastrosi, così come lo è stata una simile politica nel Medioriente.

Edward Said, scrittore

L'Alleanza Atlantica deve paralizzare l'apparato militare di Milosevic. La gente del Kosovo rimane in pericolo, e la nato deve ora eliminare la minaccia che le grava addosso. L'Alleanza atlantica deve paralizzare l'apparato militare di Milosevic, per evitare che possa estendere al Montenegro, alla Macedonia e ad altri vicini le stesse devastazioni con cui ha colpito la Bosnia e il Kosovo nell'ultimo decennio. L'Occidente non deve lasciarsi tentare da nessuna soluzione intermedia: deve invece insistere perché tutte le forze serbe si ritirino dal Kosovo e lascino al suo popolo la possibilità di riprendersi dalle distruzioni dell'ultimo anno. Non è una guerra contro il popolo della Serbia, ma un intervento contro un despota aggressore che minaccia la pace, la democrazia e la stabilità di cui tutta l'Europa centrale ha oggi bisogno. La Nato ha cominciato la sua missione con comprensibile riluttanza, ma nel condurla a termine non deve vacillare.

The Washington Post, Stati Uniti (da Internazionale)

Circa 100.000 persone muoiono ogni giorno nel mondo non a causa di guerre, ma perché mancano dei generi di prima necessità quali acqua, cibo, vestiti, riparo, medicine. (...) In termini economici una frazione delle spese militari basterebbe ad alleviare la maggior parte di queste sofferenze. Queste spese, per la maggior parte attribuibili alla Nato, corrispondono al reddito del 50 per cento della popolazione più povera del mondo. Il solo Pentagono spende venti volte più dell'intero budget della Nazioni Unite. Le stesse Nazioni Unite – la più importante organizzazione umanitaria – è completamente ignorata nel conflitto sul Kosovo e viene spinta a lasciare la Macedonia. Quando i media cominceranno a chiedere quanto costa questo tipo di interventi di "pace" e cosa si potrebbe fare in termini di reale alleviamento delle sofferenze e di iniziative di pace con somme simili?

Transnational Foundation for Peace and Future Research



Abbiamo a che fare con una cartografia immaginaria che proietta nel paesaggio reale le ombre dei propri antagonismi ideologici, nello stesso modo in cui i sintomi di trasformazione del soggetto isterico freudiano proiettano nel corpo fisico la mappa di un'altra immaginaria anatomia. Gran parte di questa proiezione è razzista. In primo luogo c'è l'antico, imperturbabile, rifiuto dell'Altro Balcanico, dispotico, barbaro, ortodosso, mussulmano, corrotto, orientale, a beneficio dei veri valori occidentali, civili, democratici, cristiani. Ma c'è anche un razzismo politicamente corretto e "riflessivo": una ricezione liberale e multiculturale dei Balcani come un teatro di orrori etnici e di intolleranza, di passioni primitive, tribali, irrazionali, che va a contrapporsi all'importanza dei conflitti attraverso la negoziazione ed il compromesso. Il razzismo è un male dell'Altro Balcanico, mentre noi in occidente non siamo altro che osservatori, neutrali, benvoli. E infine c'è una forma di razzismo "inverso", quello che celebra l'esotica autenticità dell'Altro Balcanico, come nel caso dei serbi i quali, a differenza degli anemici e frustrati europei occidentali, seguitano a mostrare un prodigioso piacere per la vita. (...) Il razzismo "inverso" gioca un ruolo cruciale nel successo in Europa dei film di Emir Kusturica.

Slavoj Žižek, filosofo sloveno (traduzione di Elisabetta d'Erme)

Anche a giudizio dei conservatori, la repressione turca nei confronti dei kurdi negli anni novanta appartiene alla stessa categoria del Kosovo. Ha avuto punte massime nei primi anni novanta. Ne è un indicatore la fuga fra il 1990 e il 1994 di un milione di kurdi dalle campagne alla capitale kurda, non ufficiale, Diyarbakir, mentre l'esercito kurdo devastava le campagne. Il 1994 ha segnato due record: è stato l'anno della peggiore repressione nelle province kurde, come riferì per esempio Jonathan Randal e l'anno in cui la Turchia divenne il maggiore importatore di materiale bellico di produzione statunitense e quindi il maggiore compratore d'armi nel mondo. Quando gruppi per i diritti umani riferirono dell'uso fatto dalla Turchia dei jet statunitensi per bombardare villaggi, l'amministrazione Clinton riuscì a trovare modi di aggirare le leggi che richiedevano la sospensione dell'invio di armi, analogamente a quanto stava facendo per l'Indonesia ed altri paesi.

Noam Chomsky

si, 15% serbi e montenegrini

1986 – Memorandum dell'Accademia serba delle scienze: divengono evidenti in Serbia i segni di un nazionalismo aggressivo e di creazione del nemico che ispireranno la politica di Slobodan Milošević;

1987 – ascesa al potere nella Repubblica federale di Serbia di un nuovo gruppo dirigente il cui leader è Slobodan Milošević

1989 – Slobodan Milošević fa approvare una riforma della costituzione che sopprime gli elementi essenziali dell'autonomia delle province; cominciano le trasmissioni di radio B92, emittente indipendente di Belgrado; le elezioni multipartitiche del 1990 accelerano i conflitti in seno alla Federazione Jugoslava

1990 – comincia la secessione di quattro delle sei repubbliche jugoslave (Slovenia, Croazia, Bosnia, Macedonia); il presidente dell'autoproclamata "Repubblica del Kosovo" (90% dei suffragi nelle elezioni del maggio 1992, illegali, ma non contrastate da Belgrado) Ibrahim Rugova sceglie la via della resistenza nonviolenta trovando poco o nessun appoggio iniziale fuori dal Kosovo; i negoziati di Dayton (1995) non prenderanno in considerazione la questione del Kosovo

1992-1996 – la nuova (piccola) Federazione Jugoslava è sottoposta ad embargo da parte delle Nazioni Unite; sono colpite soprattutto le grandi imprese del settore pubblico, controllate dai serbi

1996 – accordo fra Ibrahim Rugova e Slobodan Milošević sul sistema scolastico in Kosovo; primi attentati rivendicati dall'esercito di liberazione del Kosovo, Uck, che a partire dall'anno seguente comincia ad avere sotto il suo controllo alcune aree rurali; è un anno di grande speranza per l'opposizione serba che scende ripetutamente in piazza chiedendo democrazia e riesce a imporsi in varie elezioni locali

marzo 1997 – l'Albania è vicina alla guerra civile, centrata su una contrapposizione fra Nord e Sud del paese

28 febbraio 1998 – polizia ed esercito serbi combattono con mezzi pesanti l'in-

surrezione separatista dell'esercito di liberazione del Kosovo (Uck), in particolare nella Drenica, nel centro della regione; atti di violenza contro civili; negli ultimi sei mesi oltre 200.000 albanesi sono stati costretti ad abbandonare le loro case

9 marzo 1998 – il "gruppo di contatto", i rappresentanti dei paesi occidentali e della Russia che cercano di mediare il conflitto, dà alla Serbia dieci giorni di tempo per ritirare le forze speciali dal Kosovo e impegnarsi a intraprendere negoziati con i leader albanesi del Kosovo, sotto pena di sanzioni

22 marzo 1998 – Ibrahim Rugova viene rieletto alla presidenza della "Repubblica del Kosovo", ma viene anche presto sconfessato per le sue posizioni moderate dal suo partito, mentre l'Uck, rafforzato mili-



tarmente punta ora non solo all'indipendenza, ma alla "riunione di tutti gli albanesi dei Balcani" (operazione che implicherebbe anche lo smembramento della Macedonia)

4 settembre 1998 – dopo che le forze governative hanno ripreso all'Uck vari punti strategici, il governo di Milošević propone un accordo temporaneo basato su autonomia della regione e un referendum da svolgersi entro cinque anni; contemporaneamente parte l'arresto in massa da parte dell'esercito serbo degli uomini albanesi del Kosovo in grado di prendere le armi; il Consiglio di Sicurezza della Nazioni Unite approva la risoluzione 1.199 che è un monito a Belgrado a cessare le violenze

dicembre 1998 – in base ad un accordo raggiunto da Belgrado con l'emisario statunitense Richard Holbrooke (lo stesso degli accordi di Dayton) si insediano in Kosovo 1500 "verificatori" dell'Organizzazione per la sicurezza e la cooperazione in Europa (Osce)

gennaio 1999 – nonostante la presenza Osce, le forze serbe occupano il vil-

laggio di Racak; 45 kosovari vengono massacrati in circostanze che restano da chiarire

febbraio 1999 – fallimento dei negoziati di Rambouillet

24 Marzo 1999 – cominciano i bombardamenti Nato sulla Serbia e sul Kosovo; falliscono nei giorni seguenti i tentativi di mediazione della Russia e del Vaticano; si stimano in centinaia di migliaia i profughi sia all'interno del Kosovo, sia in Macedonia e in Albania

6 aprile 1999 – la Serbia dichiara una tregua unilaterale; i bombardamenti Nato continuano



Proposta per la risoluzione della crisi nel e intorno al Kosovo

di Johan Galtung, Kinhide Mushakoji e Ramon Lopez-Reyes

9 aprile 1999

L'attuale guerra illegale della NATO in Serbia non porta a nessuna soluzione durevole. L'unica via passa per i negoziati e non per i diktat e, contestualmente ai negoziati, per un'immediata cessazione delle ostilità e delle atrocità e per un accordo su una massiccia operazione di pace da parte delle Nazioni Unite. Per una soluzione

politica va presa in considerazione la posizione espressa dall'ex segretario generale delle Nazioni Unite Perez de Cuellar all'allora ministro tedesco degli affari esteri Hans Dietrich Genscher nel Dicembre 1991: non si favorisca alcuna parte in causa; si metta a punto un piano che riguardi tutta l'ex-Jugoslavia; ci si assicuri che tale piano sia accettabile per le minoranze.

In questo spirito suggeriamo:

1. Che le Nazioni Unite, che hanno da imparare dai propri precedenti insuccessi, sostituiscano la NATO e assumano un ruolo di mantenimento della pace in Jugoslavia, incluso il Kosovo, con un contingente da paesi non-NATO. Le Nazioni Unite dovrebbero mobilitare tutte le proprie agenzie, l'Alto Commissariato per i Rifugiati (UNHCR), il Fondo per l'Infanzia (UNICEF), l'Organizzazione Mondiale per la Sanità (WHO) etc. per ricostruire il Kosovo e, ancora prima, per rispondere ai bisogni fondamentali delle persone e per garantire un ritorno sicuro ai rifugiati.

2. Nel caso in cui il Consiglio di Sicurezza della Nazioni Unite venga paralizzato da un veto statunitense o russo, ciò dovrebbe dare legittimità all'Assemblea Generale e al segretario generale delle Nazioni Unite per assumere un ruolo attivo nel negoziare la fine delle ostilità. Il segretario generale potrebbe essere coadiuvato in questo ruolo da un gruppo di eminenti leader mondiali quali Nelson Mandela, l'ex presidente tedesco Richard von Weizsäcker e Jimmy Carter. E' necessaria a questo proposito la pressione dell'opinione pubblica.

3. Le Nazioni Unite e l'Organizzazione per la Sicurezza e la Cooperazione in Europa (OSCE) dovrebbero organizzare una Conferenza sulla sicurezza e la cooperazione nell'Europa sud-orientale. Il Consiglio di Sicurezza delle Nazioni Unite è troppo distante, l'Unione Europea e la NATO troppo parziali. Tutte le parti coinvolte (com-

LINKS

Contatti utili per saperne di più. A parte i primi due, per la maggior parte contengono informazioni in inglese.

www.peacelink.it/kosovo - Sito in italiano ricco di contatti e di ulteriori collegamenti anche divisi per categorie (lettere da Serbia e Kosovo, iniziative, appelli, profughi...)

www.yahoo.it/notizie/esteri/kosovo.html - Articoli e notizie aggiornate da una vasta selezione relativa alla stampa italiana.

www.transnational.org - Transnational Foundation for Peace and Future Research, centro internazionale per l'informazione e la mediazione dei conflitti

www.radiob92.net - Radio B92 – radio indipendente a Belgrado, fondata nel maggio 1989, chiusa col pretesto che la potenza del trasmettitore non rispettava i limiti imposti dal governo

www.radio21.net - Radio 21 Pristina

www.albaniannews.com - Albanian Daily News

www.mediacycenter.opennet.org - Media Center di Belgrado

www.nato.int - NATO

www.mfa.gov.yu - Ministero degli Esteri jugoslavo

www.alb-net.com/index.html - Kosova Crisis Center

http://defence.janes.com - Jane's Defence

www.hrw.org - Human Rights Watch

www.stratfor.com - Mappe del Kosovo

presi sotto-stati, super-stati e non-stati) dovrebbero esservi invitati a discutere tutti i temi importanti oggi in agenda; la conferenza dovrebbe durare da tre a cinque anni.

4. I negoziati dovrebbero aspirare a creare un Protettorato – Kosovo Zona di Pace – sotto il controllo diretto delle Nazioni Unite o, se le circostanze politiche non lo permettano, sotto un mandato OSCE. Il Protettorato dovrebbe comprendere un Ufficio amministrativo; una Task force per i negoziati formata da personale in pensione che abbia esperienza di diplomazia, risoluzione nonviolenta dei conflitti e negoziati internazionali; un'Unità consultiva legale; Squadre di riconciliazione, sparse in tutta la regione per promuovere la riconciliazione fra le parti in conflitto, il rispetto dei diritti umani e l'educazione alla pace; e infine un Gruppo per la sicurezza formato da polizia e forze per il mantenimento della pace per addestrare le forze di polizia e mantenere la sicurezza.

5. Per una soluzione durevole dovrebbero venire esplorate le somiglianze fra la posizione serba in Krajina/Slavonia e i kosovari in Kosovo. Entrambi i gruppi etnici formano delle chiare maggioranze in quelle regioni, ma sono minoranze rispetto alla Croazia e alla Serbia prese nel loro complesso e hanno ai confini dei paesi-madre. I rifugiati, per la maggior parte costretti a partire, sono riportati indietro e ai kosovari viene accordato lo stesso status in Serbia che ai serbi in Krajina/Slavonia. Per stabilire frontiere esatte, ogni comunità può unirsi a quella parte che i suoi votanti preferiscono, la stessa procedura utilizzata nel 1920 per definire la frontiera danese-tedesca. La possibilità di costituire il Kosovo come terza repubblica in Serbia, contestualmente a garanzie che non chieda l'indipendenza per un periodo forse di venti anni, ed un'analoga possibilità per la Krajina/Slavonia in Croazia non dovrebbe essere esclusa (e neppure la possibilità per la Vojvodina di costituirsi come quarta repubblica). Non vi è parallelo con la Bosnia-Herzegovina che non è mai stata parte della Serbia.

6. Per i Balcani meridionali dovrebbe essere presa in considerazione una Comu-

nità Balcana che includa l'Albania, la Jugoslavia, la Romania, la Macedonia, la Bulgaria, la Grecia e la Turchia (forse solo la "parte europea"). Questo darebbe la possibilità alle popolazioni dei Balcani meridionali di decidere il proprio destino, economicamente e politicamente, sostenuti economicamente dall'Unione Europea, ma senza interferenze da parte di grandi potenze esterne. Dovrebbe essere in grado di ricomporre alcune delle tensioni fra ortodossi e musulmani lavorando a condizioni come quelle che ritroviamo nelle comunità nordica e europea negli anni ottanta, per esempio un mercato comune, la libera circolazione dei beni, dei servizi, dei capitali e della forza lavoro, il coordinamento delle politiche estere; potrebbe esplorare soluzioni originali migliori di quella adottata per l'Unione Europea.

7. Può venire sviluppata una intensa rete di solidarietà fra comuni con tutte le parti della ex-Jugoslavia, per assistenza ai rifugiati, interventi umanitari e lavoro di ricostruzione. Simili esperienze sono state molto positive in Germania ("Gemeinde gemeinsam") e in Francia ("Cause commune").

8. Che sboccino mille conferenze di pace; si sostengano i gruppi locali con gli strumenti della comunicazione; si stimolino e si raccolgano le idee della gente e le si presentino ai governi.

9. Va intensificato il lavoro di pace ecumenico, a partire dalle tradizioni di pace del cristianesimo cattolico e ortodosso e dell'Islam. Vanno messi in discussione i fondamentalismi, le istituzioni religiose settarie nell'intera regione, non solo in Jugoslavia.

10. Nello spirito di una futura riconciliazione, vanno abbandonate le sanzioni e sia all'interno, sia all'esterno gli specialisti devono cercare di capire in che cosa si sia sbagliato e identificare esperienze del passato e del presente che possano essere fonte di ispirazione per un futuro comune, per esempio una confederazione jugoslava fatta basata su un numero maggiore di regioni più piccole (analogamente ai cantoni svizzeri, con un alto tasso di autonomia interna, che hanno una lunga tradizione

nell'aiutare gente diversa a livello linguistico e religioso a vivere in pace). Piuttosto che corti criminali, vanno avviati processi di riconciliazione di massa.

(Johan Galtung è professore di studi sulla pace in varie università, collaboratore della Transnational Foundation for Peace and Future Research, e direttore della rete per la pace e lo sviluppo Transcend; Kinhide Mushakoji è professore nella facoltà di studi globali e interculturali della Ferris University a Yokohama (Giappone) e membro di Transcend; Ramon Lopez-Reyes lavora nel centro internazionale per lo studio e la promozione di aree di pace nel mondo con sede nelle Hawaii ed è membro di Transcend. È stato principale relatore al 30 Convegno CEM (23-28 agosto 1991) con una conferenza su *L'irruzione dell'altro. Dal conflitto al dialogo*). Johan Galtung è stato ospite dei convegni annuali di CEM nel 1986, "Liberare l'educazione sommersa", e nel 1991, "L'irruzione dell'altro – dal conflitto al dialogo": sono disponibili gli atti. Per le edizioni Gruppo Abele di Torino, Galtung ha pubblicato "Gandhi oggi", 1987, e "Ci sono alternative! – Quattro strade per la sicurezza", 1986.



Dall'11 al 15 maggio si terrà all'Aia (Paesi Bassi) la conferenza per lanciare L'Appello dell'Aia per la Pace e la Giustizia nel XXI secolo, cui parteciperanno oltre tremila delegati da organizzazioni che lavorano per la pace nel mondo, rappresentanti di 60 governi e relatori quali il segretario generale delle Nazioni Unite Kofi Annan, la portavoce della Campagna per l'abolizione delle mine (premio nobel) Jody Williams, Jose Ramos Horta (Timor Est) e molti altri. Maggiori informazioni al sito web: www.haguepeace.org



I Focolari sono oggi il movimento cristiano più diffuso del mondo: esistono migliaia di case distribuite nei cinque continenti, scuole, istituzioni culturali, gruppi giovanili... legati al movimento, la cui forza è nella capacità di unire persone anche di religioni diverse attorno ad un grande ideale: l'amore evangelico vissuto con radicalità.

di LAURA MARIA PRESTA

MOVIMENTO DEI FOCOLARI

L'economia di comunione

“S ei ancora quello della pietra e della fionda,/ uomo del mio tempo. Eri nella carlinga,/ con le ali maligne, le meridiane di morte,/ – t’ho visto – dentro il carro di fuoco, alle forche,/ alle ruote di tortura. T’ho visto: eri tu,/ con la tua scienza esatta persuasa allo sterminio,/ senza amore, senza Cristo”. Ecco come Salvatore Quasimodo reagisce amaro agli orrori della Seconda Guerra Mondiale. Ma una ragazza ventenne, Chiara Lubich, accetta la sfida di credere nell’amore e di mettere Cristo al centro della sua vita. Nata a Trento il 22 gennaio 1920 la giovane ha una prima intuizione della sua particolare chiamata all’età di 19 anni: l’insegnamento come maestra, lo studio della filosofia all’università, l’impegno nell’Azione Cattolica e nel Terzo Ordine Francescano non le bastano più. Invita alcune compagne a leggere il Vangelo e a viverlo

insieme. Le si erano aperte davanti tre diverse strade da percorrere: la vita religiosa, il matrimonio, la consacrazione restando nel mondo. La sua sarebbe stata una “quarta strada” in cui la radicalità della vita consacrata ed il calore di un “focolare” avrebbero dato vita ad un tipo di famiglia diversa da quella naturale, una famiglia in cui l’amore reciproco avrebbe reso possibile l’attualizzarsi della presenza di Gesù. Il

“focolare” avrebbe dovuto realizzare quindi una sintesi armoniosa tra una posizione laica, un apostolato missionario, una consacrazione religiosa, una vita quotidiana di tipo familiare. Nel 1944 Chiara compì il passo definitivo: lasciò definitivamente la sua famiglia per dedicarsi interamente a quella che sentiva ormai come la sua chia-



mata. Nacque così il primo "focolare". Gli anni immediatamente successivi videro la crescita rapidissima degli aderenti al Movimento. Risale al 1948 l'incontro di Chiara Lubich con Igino Giordani, quello che sarà il primo *focolarino* con moglie e figli, eliminando le barriere che tradizionalmente hanno sempre distinto il mondo laicale dalla vita mistica. Nel 1949 si riunì sulle Dolomiti quella che Chiara Lubich volle definire la prima "Mariapoli"; contemporaneamente sorsero le prime comunità nel resto del paese. Tra quanti avvicinarono il movimento in quel periodo c'era anche Pasquale Foresi, un giovane che pochi anni più tardi, nel 1954, sarà ordinato primo sacerdote focolarino dall'Arcivescovo di Trento.

L'apprezzamento da parte dell'autorità religiosa determinò subito due effetti: da una parte rese ancor più rapida la diffusione del Movimento anche all'estero (i primi paesi pronti ad ospitare *focolari* furono la Francia, il Belgio e la Germania), dall'altra favorì la nascita della cosiddetta "Lega" dei sacerdoti diocesani e dei religiosi di Congregazioni diverse aderenti al Movimento. Parallelamente, l'esigenza di coordinare l'esperienza dei focolari e di rendere possibile a tutti la riflessione sul pensiero della fondatrice si concretizzarono nel 1956 con la rivista ciclostilata "Città Nuova". Nell'ottobre dello stesso anno si costituirono i cosiddetti "volontari", cioè quei laici che, pur rimanendo nelle loro case, avrebbero dovuto rappresentare il seme vivo del focolare nel mondo del lavoro ed in ogni ambito del sociale: della medicina e della scuola, dell'arte e della scienza, della fabbrica e della cultura. La fine degli anni '50 e gli inizi dei '60 furono anche quelli dei viaggi di Chiara Lubich in Inghilterra, in Brasile ed in Argentina, nel Nord-America e nella Germania Federale.

Focolari e Ecumenismo

Nel 1961 Chiara incontrò i pastori luterani della Germania Federale ed ebbe i primi contatti con la Chiesa Anglicana del Regno Unito. Si rese così necessaria a Roma la Fondazione del "Centro Uno" per le attività ecumeniche. Il 1962 fu l'anno della piena approvazione degli *Statuti dell'Opera di Maria* da parte di Papa Giovanni XXIII. Due anni dopo Chiara fu ricevuta in udienza privata da Papa Paolo VI. In quegli anni sorsero due *cittadelle* per la vita comunitaria dei focolari, quella di Loppiano, presso Firenze, e quella di Fontem per il continente africano. Contemporaneamente

EDC, ECONOMIA DI COMUNIONE

Questi due termini congiunti — economia e comunione — sono provocatori. Infatti, è possibile coniugare economia e comunione se i soggetti produttivi (impresari e lavoratori) pongono come base della loro attività economica una cultura differente da quella del tener per sé, dell'accumulare, dello spreco indiscriminato delle risorse e si muovono secondo i canoni della cultura del dare, del condividere, dell'uso moderato dei beni, della trasformazione degli stili di vita consolidati. In particolare l'Edc consiste nell'orientare l'impresa a organizzarsi come una comunità di persone, altamente responsabilizzate e motivate, con l'obiettivo di produrre beni e servizi e di impegnare i suoi utili in vista di una società solidale con gli esclusi e gli emarginati... Dal che appare evidente che alla base dell'Edc c'è un "cambio antropologico": persone dotate di una mentalità nuova impegnate nella costruzione di un mondo più unito, più solidale e che praticano la cultura del dono di se stessi. La "cultura del dare" qualifica l'uomo come un essere aperto alla comunione, alla relazione con l'Assoluto (Dio), con gli altri, con la creazione.

Piero Coda, *Le luci della memoria*. Città Nuova, Roma 1998.

nacque il "Movimento Gen", animato dai membri più giovani, ed il "Movimento parrocchiale". L'incontro con il patriarca Atenagora I ad Istanbul e con alcuni esponenti del Consiglio Ecumenico delle Chiese a Ginevra danno la misura del grado di popolarità e di diffusione dei focolari, che intanto avevano inaugurato la cittadella per l'Asia presso Manila ed il primo focolare in Australia. Gli anni '70 ed '80 sono stati costellati di eventi significativi per la vita del Movimento: dall'assegnazione del premio Templeton per il progresso della religione e della pace a Chiara Lubich (1977), alla nascita della rivista culturale "Nuova Umanità" (1979); dalla fondazione dell'Università Popolare Mariana (U.P.M.) (1980), alla fondazione in Germania della "Scuola Ecumenica" (1981); dalla istituzione a Manila della "Scuola per il dialogo con le grandi religioni" alla nascita della "Scuola del dialogo con la cultura contemporanea" per i rapporti con i non-credenti (1984). Nel 1998 Chiara Lubich ha ricevuto il Premio Europeo dei Diritti dell'Uomo.

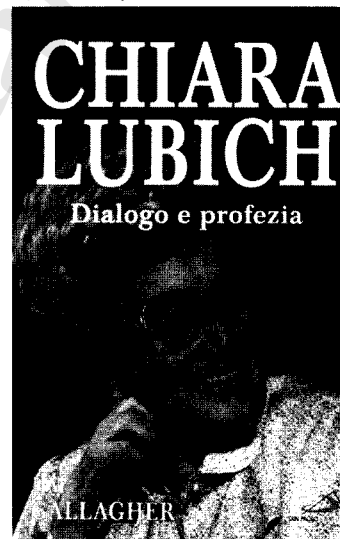
Economia di comunione

Il cammino di quella che era iniziata come la scelta di un piccolo gruppo di ragazze negli anni difficili della guerra si è andato trasformando in un percorso che ha coinvolto migliaia di persone in tutto il mondo. Il cambiamento radicale della loro vita è quello proposto dalla legge dell'amore contenuta nel Vangelo di Cristo:

"La moltitudine dei credenti aveva un cuore solo e un'anima sola e nessuno considerava sua proprietà i propri beni: anzi, mettevano tutto in comune". I primi cristiani sono stati dunque il modello di riferimento, perchè non si può vivere in comunione senza condividere tanto i beni materiali quanto quelli spirituali. In questo contesto ideale è nato nel 1991 il progetto di una "economia di comunione", in occasione di un viaggio di Chiara Lubich nella cittadina brasiliana di Araceli. Questa proposta dei focolari ritiene di poter intervenire a cambiare tanto la vita delle singole comunità di persone quanto la politica economica su cui si fondano i rapporti internazionali. Il

passaggio da un'economia dello sfruttamento ad un'economia di solidarietà ripensata sui principi dell'interdipendenza risolverebbe moltissimi problemi che al momento non trovano soluzione. Concepire i beni come destinati a tutti gli uomini della terra è infatti la sola strada per far crescere la coscienza sociale dei popoli e dell'intera comunità internazionale.

Quella del Brasile è divenuta così un'esperienza pilota per le oltre 750 aziende (150 solo nel nostro paese) che in tutto il mondo stanno sperimentando con successo l'economia di comunione ed un nuovo, rivoluzionario concetto di sviluppo inteso come "terra in cui è in atto una fratellanza universale (...)", tappa necessaria a consentire il passaggio ad "un'unica comunità planetaria".



TRA MITO E STORIA

il romanzo di Thomas Mofolo

di CLAUDIO ECONOMI

Il romanzo "*Chaka Zulu*" è il ritratto-prototipo del giovane che si fa avanti con il coraggio e la crudeltà tipici di chi, oltre ad essere cresciuto in una cultura guerriera, è anche rimasto vittima dell'incomprensione sociale e ricerca il riscatto da tale situazione di emarginazione in forza della vitalità gioiosa e violenta di un giovane. Successivamente, con l'avanzare dell'età, quando la violenza attuata si ritorce contro di lui, perché è come se fosse caduta una "pietra" sul cuore, incomincia a farsi sentire il rimorso, il pentimento, la tristezza propri degli anni tardi, allorché le conquiste raggiunte rivelano il loro sapore amaro. La storia di Chaka, che si nutre di mito e di storia, incarna allora, metaforicamente parlando, lo spirito faustiano (proprio dell'uomo che prima "vende l'anima al diavolo" e poi avverte un rimorso) che alberga in ogni uomo, in ogni popolo e in ogni tempo e sul quale occorrerebbe riflettere per innescare un processo di decostruzione e di auto-educazione collettiva permanente.

Thomas Mofolo (1875-1948), bantù nativo della Terra dei Basuto nel Sud Africa, figlio di genitori cristiani, scrive in lingua sesuto il romanzo "*Chaka Zulu*" (uscito nel 1925) che, sulle orme di Chaka, fondatore dell'impero Zulu, costruisce un intreccio di mito e storia. Da quest'intreccio scaturisce una sorta di parabola della vita che è paradigmatica della situazione esistenziale di ogni uomo, anche del nostro tempo.

1. Thomas Mofolo

Sulla personalità e l'opera di Thomas Mofolo abbiamo una breve autobiografia da lui pubblicata nel 1920. Da essa ricaviamo alcune notizie. L'anno di nascita non è certo, ma da una nota autografa, riportata su una Bibbia, risulterebbe il 1875. Thomas, è nato nel-

la Terra dei Basuto, era il secondo figlio di genitori cristiani e, da bambino, fu guardiano di bestiame; talvolta accompagnò i cacciatori di leopardi. Studiò presso i Missionari Evangelisti Parigini a Quomoqomong conseguendo ottimi risultati. A 17 anni divenne "servo di casa" presso il francese Alfred



Ritratto di Chaka
ritenuto l'unico autentico

Casalis, direttore di una scuola religiosa nonché di una tipografia e casa editrice di libri nella lingua locale, il Sesuto. Giudicato di intelligenza vivace, Thomas venne iscritto al terzo anno; stava per abbandonare gli studi quando ricevette aiuto da un benefattore. La guerra boera bloccò l'attività della tipografia ed egli dovette iscriversi ad un istituto professionale per apprendervi il mestiere del falegname.

Nel 1902 divenne maestro di scuola e, dopo qualche anno, fece il correttore di bozze presso la Casa editrice del Casalis, il quale lo esortò anche a scrivere. La formazione letteraria di Thomas era abbastanza vasta: conosceva tutti i

besi col pretesto di guadagnare di più. Il figlio Ovid, invece, sosteneva che il padre fosse andato a caccia di leoni.

Thomas non resse al clima e ritornò nella terra dei Basuto, dove divenne arruolatore di manodopera per una miniera di diamanti e agente postale. Questa è la fase della sua vita più ricca di attività pratiche: nel 1906 aprì un mulino a vapore, il primo nella sua regione dove il grano era ancora macinato a mano dalle donne; partecipò anche ad alcune attività di una "Società Progressista" e caldeggiò provvedimenti intesi a limitare gli arbitrii dei capi-tribù: lo spirito di tali propositi sarà raccolto in una legge emanata nel 1946; nel 1922,

ritirò nel paese nativo in cui trascorse gli ultimi anni a riflettere sulle sue esperienze esistenziali rassegnandosi, con stoica determinazione, ai capricci della sorte. La morte lo colse a 73 anni, nel settembre del 1948.

2. Chaka Zulu

Ci siamo un po' dilungati nel raccontare la vita di Thomas perché essa in qualche modo si riflette anche nel romanzo "*Chaka Zulu*", la cui narrazione si articola in due fasi: la fase dell'avventura, della conquista e del successo personale; e quella della tristezza e della rassegnazione alla sorte.

La vita di Thomas Mofolo ha avuto due fasi contrassegnate da una relativa "normalità" comune agli uomini di tutti i tempi.

Il contrario avviene nel racconto mitico-storico di Chaka Zulu, dove entrambe sono terribili: la prima è contrassegnata dalla violenza a tutto campo, la seconda da una rassegnazione che conduce alla perdita di sé, dunque alla disperazione e alla follia.

Si potrebbe dedurre, allora, che la storia di Chaka Zulu è mitica perché rappresenta il vissuto di una cultura umana, in cui tutto è "forte" e tremendo al punto che anche l'amore umano più nobile può essere sacrificato all'ideale della forza e del potere.

Chi era Chaka Zulu?

Chaka sceglie per sé il nome "Zulu" e quello di "Amazulu" che significano, rispettivamente, "cielo" e "gente del cielo". Isanusi, il medico-stregone che attraverso prove e medicine gli assicura dei grandi poteri di invincibilità in guerra e di successo personale gli chiede: "Perché scegli questo nome, Amazulu?". "Perché sono grande, sono come quella nube dalla quale è venuto il tuono (...) Io pure domino le tribù e le atterrisco". Quanto espresso è il progetto di vita di Chaka, la cui vicenda storica, nel romanzo, è costellata di apparizioni e vicende incredibili che riecheggiano motivi della mitologia Zulu.

Chaka fonda l'Impero Zulu, è il "Napoleone dei Bantu". In tutto il ro-

COME FUNZIONA LA SCUOLA

Nel trattato di Lancaster, Pensilvania 1744, fra il governo della Virginia e la nazione Six, i commissari della Virginia informarono gli indiani che nel collegio di Williamsburg alcuni posti erano stati destinati all'educazione della loro gioventù; quindi, se i capi della nazione Six avessero voluto mandare alcuni ragazzi in quel collegio, il governo avrebbe preso cura di loro e avrebbe provveduto a che fossero istruiti nello stesso modo dei ragazzi bianchi.

Il portavoce degli indiani rispose:

"Noi sappiamo che apprezzate molto il genere di educazione impartita in quei collegi e che il mantenimento dei nostri ragazzi, per il periodo in cui fossero affidati alle vostre cure, sarebbe per voi molto costoso. Quindi, siamo convinti che con la vostra proposta volete farci un grande favore e vi ringraziamo molto.

Ma voi, che siete saggi, dovete sapere che popoli diversi hanno concezioni diverse delle cose; e non ve la prenderete a male se le nostre idee sull'educazione non sono uguali alle vostre. Ne abbiamo fatto esperienza, della vostra educazione. Parecchi nostri giovani sono stati educati nei collegi delle province settentrionali. Li erudirono in tutte le vostre scienze; però, quando tornarono a casa non sapevano reggersi a cavallo, non sapevano correre, non sapevano vivere nei boschi, non sapevano tollerare il freddo e la fame, non sapevano farsi una capanna, cacciare il cervo, uccidere il nemico. Parlavano male la nostra lingua, mal si adattavano ai nostri costumi, non avevano niente da dire nelle nostre assemblee. In breve, non erano buoni a nulla.

Per questo, non vi siamo meno obbligati per la vostra gentile offerta, anche se siamo costretti a declinarla. E intendiamo mostrare la nostra gratitudine invitando una dozzina dei nostri figli a recarsi presso di noi. Avremo cura della loro educazione, insegneremo loro tutto ciò che sappiamo e ne faremo degli uomini".

B. Franklin, *Remarks concerning the Savages of North America*

libri storici e religiosi pubblicati in Sesuto e, in inglese, aveva letto alcune storie del Sud Africa, le opere di Rider Uggard, i romanzi di Marie Corelli, forse anche il "*Pilgrim's Progress*" di Bunyan. Nei suoi primi due romanzi, "*Il viaggiatore verso l'Est*" (1906) e "*Nella pentola*" (1910), utilizzò molto materiale autobiografico. Del resto, furono molti e avventurosi gli spunti di vita che seppe cogliere: lasciò l'impiego e il paese per recarsi nell'Alto Zam-

prosperando i suoi affari, si mise a fare l'arruolatore in proprio provvedendo braccianti anche a piantagioni e fattorie e aprì una succursale che affidò a un fratello. A partire dal 1937 la sua fortuna cominciò a declinare: era di nuovo emigrato dalla Terra dei Basuto per acquistare una fattoria che, però, si trovava in una terra riservata agli europei. Di conseguenza, si cacciò in una serie di liti e contestazioni senza fine che lo prostrarono fisicamente. Egli, allora, si

manzo la realtà viene trasfigurata ed esaltata in apparizioni e vicende simboliche ma con tratti che esprimono un'estrema naturalezza. Ernesto Cassirer ha scritto nel secondo volume della *"Filosofia delle forme simboliche"* (1925) che la caratteristica del pensiero mitico si coglie nella mancata o imperfetta distinzione tra il simbolo e l'oggetto del simbolo. "Il Mito – dice Cassirer – sorge spiritualmente al di sopra del mondo delle cose ma, nelle figure e nelle immagini con le quali sostituisce questo mondo, esso non vede che un'altra forma di materialità e di legame con le cose"².

Infatti, rielaborando le sollecitazioni di Cassirer, nel romanzo *"Chaka Zulu"* si coglie qualcosa di irripetibilmente "altro" nella rievocazione delle terribili gesta militari del protagonista che, al di là dell'incontrastato potere raggiunto, doveva uccidere a tutti i costi (non per nulla Chaka sarà chiamato "migliaia" dal numero dei nemici uccisi e la sua capitale venne da lui ribattezzata "luogo della morte"), pena la ritorsione su di sé della violenza non esercitata a danno di altri.

L'irripetibilità del tragico destino di Chaka assume, dunque, una grandezza al contempo mitica e storica della quale "le nostre civiltà occidentali sembrano aver perduto il ricordo: quello in cui la storia è ancora mito e il mito è già storia coi suoi testimoni oculari e quasi suoi cronisti.

Anche se reincarnati in figure Zulu, anche se sprigionati stavolta dall'epoca guerriera di una tribù africana, i mitologemi sono analoghi o identici a quelli che ritroviamo nel repertorio più o meno arcaico, superstizioso e favoloso delle nostre civiltà classiche e germaniche: la maledizione-benedizione riservata al figlio del peccato (Chaka era stato concepito prima del matrimonio dei genitori: situazione, questa che violava un tabù), l'incontro iniziatico col

drago (simbolo del Signore degli abissi, dio della guerra e della morte), l'eroe che uccide la moglie, ma anche la madre), ecc. Su questo intreccio di favole si inarca la parabola della vita: il quasi diritto concesso ai giovani di farsi avanti anche

con l'oltraggio, riscattato dalla vitalità gioiosa con cui è commesso; la tristezza arida e già funebre che abbuia, negli ultimi anni più tardi, le conquiste raggiunte. Gli ultimi capitoli del Chaka sono

pervasi, appunto, da questo squallore, quanto i primi ci travolgono, concordi nell'impeto giovanile dell'eroe"³.

C'è nel romanzo una sollecitazione educativa anche se Thomas Mofolo non se l'era proposta: mito e storia sono due poli inscindibili presenti nell'avventura esistenziale di ogni uomo, dunque di ogni popolo e di ogni cultura, in ogni tempo. Cambiano, ovviamente, le forme del mito ma questo, oltre che essere un bisogno di trasfigurazione della realtà, si configura anche come uno strumento di controllo sociale: funzione specifica, che si ripropone in ogni fase storica dell'umanità.

Scriva B. K. Malinowski: "Il mito non è un semplice racconto né una forma di scienza, né una branca d'arte o di storia, né una narrazione esplicativa. Esso compie una funzione sui generis strettamente connessa con la natura della tradizione e la continuità della cultura, con la relazione tra maturità e giovinezza e con l'atteggiamento umano verso il passato"⁴.

Il romanzo *"Chaka Zulu"*, proprio perché connette mito e storia, potrebbe essere uno dei primi punti di partenza per promuovere una duplice istanza educativa: *valorizzare la memoria storica che non è qualcosa di archeologico, ma una realtà viva che ci interpella tuttora e le cui tracce sono presenti, anche se non sempre consapevolmente, in alcune tradizioni e in molti nostri comportamenti; attraverso lo studio dei cosiddetti "miti" (elementi mitici trasversali alle diverse culture) far prendere coscienza delle relazioni che intercorrono tra la fase della giovinezza e quella della maturità e tra le diverse generazioni.*

¹ Thomas Mofolo, *Chaka Zulu*, il Saggiatore, Milano 1996, p.80 (£.12.000).

² Ernesto Cassirer, *Philosophie der symbolischen Formen II*, 1925; trad. ingl. 1955, p.24

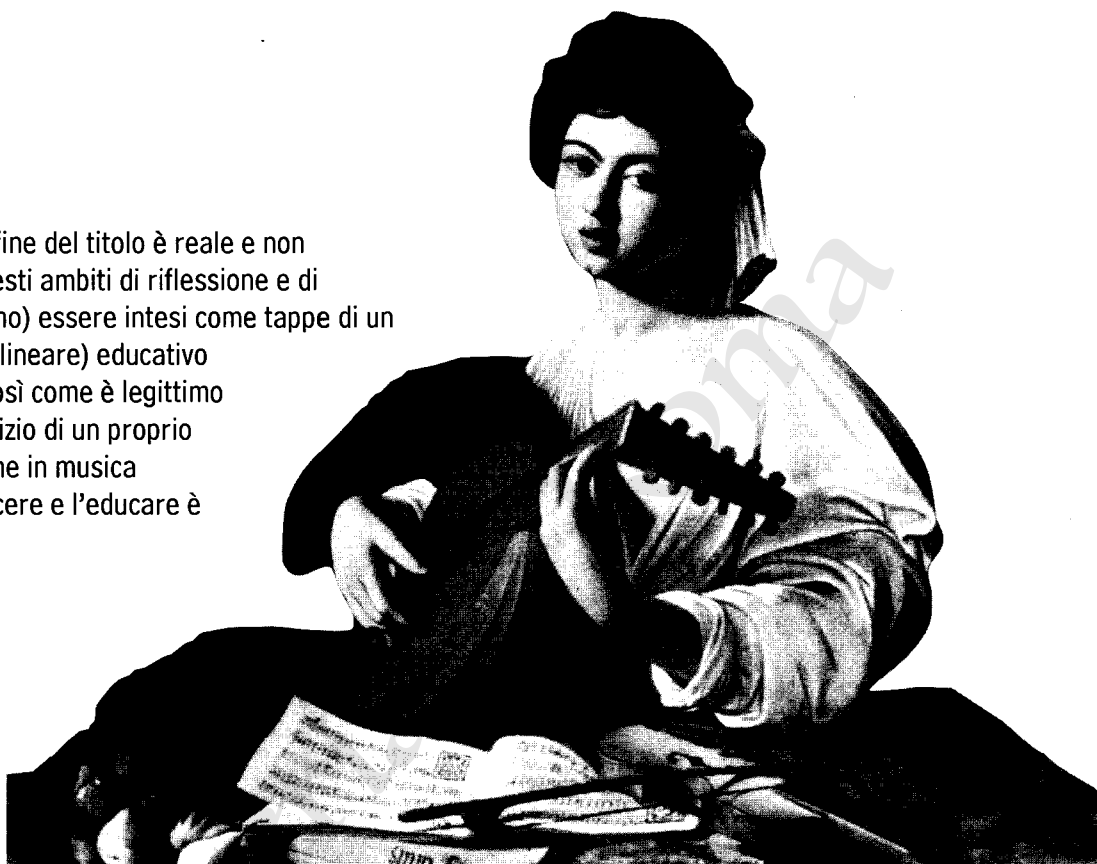
³ Nota, a T.W. Mofolo, *Chaka Zulu*, cit. pag. 7-22, p. 11

⁴ Bronislaw Kaspar Malinowski, *Myth in Primitive Psychology*, 1926, in *Magic, Science and Religion*, 1955, p.146.



Il punto interrogativo alla fine del titolo è reale e non retorico, nel senso che questi ambiti di riflessione e di esperienza possono (o meno) essere intesi come tappe di un percorso (certamente non lineare) educativo interculturale in musica, così come è legittimo utilizzarli per costituire l'inizio di un proprio personale "breviario". Anche in musica apprendere è più di conoscere e l'educare è meno dell'imparare.

di MAURO CARBONI



La pedagogia interculturale della musica MAPPA O VADEMECUM?

1. Sguardo nomade e bussola nei territori della musica.

- **Giocare con..., Inventare..., Ascoltare..., Assemblare / Smontare...**
...Musiche per...
Esplorare le "situazioni" (musicali) nel privato/ nel sociale/ nella cultura.
Sostenere il confronto con la diversità: MusicaInsieme (dal "caos" al gioco sonoro organizzato), la varietà e la novità come "ricchezza" e stimolo per nuove idee.
GiocarSi nel rispecchiamento: dalla imitazione dei comportamenti musicali alla assunzione di modi diversi di pensare con i suoni.
- **Essere in Musica o... Apparire?**
La musica di tutti i giorni: Persone o Personaggi? Coinvolgimento vero o "messa in scena"? Identità reale o mondo virtuale?

Musiche per...: essere più consapevoli della spettacolarizzazione della realtà (non solo musicale) operata dai mass-media.

- **Memorie sonore e Ricordi musicali.**
Da dove vengono questi suoni? Di "chi è" questa musica? Storie musicali: radici, nodi e ramificazioni,... origini e parentele. L'homo musicus: il racconto sonoro-musicale di tanti cambiamenti.
- **GuardarSi, AscoltarSi, SentirSi.** Musiche per... decostruire: Pregiudizi e Stereotipi. Sonorità "tribali": primitive o primigenie? Musiche "nude" e musiche vestite. Xenofobia e razzismo nella musica di tutti i giorni.
- **Musiche per...: scoprire i nostri "legami sonoro-musicali" con persone, luoghi ed eventi particolari.**
...ritrovare il senso e l'importanza sociale, culturale e storica di musiche "nostre" etnicamente.
... rinvenire queste "tracce sonore" in musiche "altre".

► Esperire pratiche musicali diverse per una autoeducazione alla tolleranza, all'apertura, al rispetto, alla comprensione, alla reciprocità: in situazioni creative sonoro-musicali individuali e collettive, appropriandosi in vari modi di materiali musicali appartenenti ad altri contesti culturali, religiosi ed etnici.

2. Educare in musica: oltre il gesto, oltre la parola.

► Creare "dispositivi didattici" per vivere meglio attraverso il suono e la musica l'esperienza educativa in gruppi/classe "misti" per cultura e/o etnia.

Musiche ... per raccogliere e integrarsi senza perdersi. Stimolare la "convivialità" nell'impiego di strumenti educativi sonoro-musicali.

► Pedagogia Narrativa in musica: ovvero quando imparare a capire è più importante di spiegare come eseguire; quando comunicare è assai più di dare informazioni.

Musiche per...: sapere che gli alfabeti sonori iniziano prima della "A" e che i linguaggi musicali non coincidono affatto con eventuali "grammatiche"

Educare in musica a scegliere in modo responsabile e non addestrare ad ubbidire supinamente.

► Musica e Ambiente: per una (nuova) cartografia sonoro-musicale.

Rileggere in termini musicali i dati geografici ed economici dei diversi luoghi/paesi.

Musiche per...: comprendere come "ecosistema" sonoro-musicale la molteplicità di comportamenti dell'umanità intorno al desiderio/bisogno di essere-fare in musica. Forme musicali e forme di relazione sociale.

► Musica e Regole Sociali in culture e religioni diverse. Scoprire e conoscere più modi di organizzare le esperienze sonoro-musicali e le varie possibilità di "regolare" i tipi di "giochi".

"Leggi" interne alle Musiche e Diritti e Doveri "intorno" alle Musiche.

► Musiche per...: insegnare a capire ed assumere anche punti di vista Non-Occidentali. Educare ed apprendere nell'esperienza musicale secondo principi etici e di giustizia civile storica e giuridica.

► Musiche per... aiutare: ... a non perdere nell'omologazione il senso dell'identità sonoro-musicale (individuale, collettiva, etnica, sociale); ... a comprendere come realizzare percorsi, esperienze e "strumenti" capaci di mettere in moto attività di sostegno verso diversi tipi di "bisogno"; ... a progettare eventi musicali atti a realizzare pratiche di Sviluppo Sostenibile.

Corsi Concorsi Convegni

a cura della Redazione

È uscito il N° 1 (marzo '99) del **Bollettino Informativo di ATTAC** (Associazione per la Tassazione delle Transazioni finanziarie per l'Aiuto ai Cittadini) in lingua italiana. Il CEM, aderisce ai progetti e alle proposte di codesta associazione. Anche in questo numero, riportiamo una delle sue iniziative quali la **Manifestazione Europea** prevista il 29 maggio p.v. a **Colonia** (Germania) **contro la disoccupazione**. Per ulteriori informazioni e per ricevere il Bollettino contattare **Mani Tese**, Piazza Gambara, 6/7 - Milano Tel. 02/48.00.86.17 - fax 02/48.12.296 oppure **Il Ponte della Lombardia** Via delle Leghe, 5 - Milano tel. 0338/722.15.71. Si può anche visitare il sito di Attac all'indirizzo: <http://attac.org>

Iniziato il 30 aprile u.s., si protrarrà fino al 2 giugno l'8 Corso di Educazione alla Mondialità dal titolo: **"Duemila non più mille. Il pianeta e l'umanità verso il nuovo millennio"**. L'iniziativa, promossa in primo luogo dall'Associazione **"La Nostra Famiglia"** di **Bosisio Parini** (LC), vede l'avvicinarsi di noti relatori. Per informazioni: SHONGOTI Via Mazzini, 70 - Erba (CO) Tel. 031/641.916.

"La conversione ecologica è socialmente desiderabile"?: ecco il titolo di

un seminario che avrà luogo a **Città di Castello** (PG) l'8 e il 9 maggio '99 partendo dalla rilettura di un intervento di Alexander Langer ai **Colloqui di Dobbiaco** nel settembre '94. Per informazioni inviare richieste al numero di fax: 075/855.43.21.

Il mondo del commercio alternativo, associazioni e consumatori che si oppongono al commercio ingiusto che sfrutta il lavoro e l'ambiente, si danno appuntamento a **Milano** dal 9 al 16 maggio a **"Tuttaun'altra cosa"** settimana del commercio equo e solidale. Sono previsti due eventi principali: il "10° Congresso Mondiale dell'Ifat" la Federazione internazionale per il commercio alternativo; e la "4ª Fiera espositiva nazionale delle Botteghe del Mondo". Per informazioni: Carlo Giorgi: tel/fax 02/48.95.30.31.

Il **Centro Psicopedagogico per la Pace** organizza sabato 15 maggio a **Fiorenzuola d'Arda** (PC) un Convegno dal titolo: **"I bambini e le bambine di Lorenzo: nascere e crescere nella relazione accogliente"** a ricordo del dr. Lorenzo Braibanti che per primo applicò in Italia la nascita senza violenza, evitando gli aspetti traumatici che il rituale della nascita in ospedale oggi annovera. Per informazioni: CPpP Via Ge-

nocchi, 22 - 29100 Piacenza Tel. e fax. 0523/32.11.14 e-mail: cgp@iol.it oppure Associazione Nascita-Attiva-Casa Morgana Via Cantarana, 55 - 29100 Piacenza Tel. 0523/48.22.03

Dal 17 al 19 maggio a **Verona** si svolgerà la seconda conferenza dal titolo: **"Equality in Education. Towards the next Millennium"**. Il sottotitolo quest'anno recita così: **"Collaborating to Combat Racism and Xenophobia across Europe"**. Tra i relatori annoveriamo, tra gli altri: Matilde Callari Galli, Vanessa Maher, Graziella Favaro, Graziella Giovannini. Per informazioni: Casa d'Europa di Cerea (VR) V.le della Vittoria, 15 - 37053 Cerea (VR) Fax 0442/30.411 e-mail: cgcerea@net-business.it

Dal 20 al 26 maggio a **Osnago** (LC) si svolgerà **"Manifesta '99" Happening del volontariato e della cooperazione sociale**. L'obiettivo è di favorire occasioni di conoscenza e di incontro, spazi di approfondimento e di confronto ad associazioni di volontariato e cooperative sociali che operano soprattutto nel campo socio-assistenziale e/o socio-sanitario. Per informazioni: Provincia di Lecco Assessorato Servizi Sociali - CISEd c.so Matteotti, 3 - 23900 Lecco Tel. 0341/29.54.52 fax 0341/29.54.63.

Sabato 29 maggio a **Bologna** l'**A.I.F.O.** assegnerà il **Premio Raoul Follereau 1999** a **Claire Vellut**: una dottoressa di origine belga che ha dedicato la sua vita ai malati di lebbra dell'India. Vi si reca, negli ultimi '50 anni quando la malattia non è ancora curabile. A Polambakam nello Stato del Tamil Nadu, realizza in trent'anni uno dei primi progetti di partenariato nel campo della cooperazione. Il progetto dopo solo cinque anni di gestione europea viene preso in carico dal Governo indiano. Gli studi e le ricerche realizzate a Polambakam sono stati preziosi per la definizione delle linee d'intervento per la lotta alla lebbra. Dal 1979 Claire Vellut ha scelto la cittadinanza indiana. Per informazioni: AIFO via Borselli, 4-6 40135 Bologna Tel. 051/43.34.02 Fax 051/43.40.46 e-mail: AIFO@iperbole.bologna.it

Le Associazioni "G.I.R.A.F.F.A." e "A.R.C.I. Nero e non Solo!" di **Bari** sono attuarci di un progetto dal titolo: **"I Colori Delle Donne"**. Per informazioni: "Archi- Nero e non Solo!" Via Abate Gimma, 88 - Bari Tel. 080/52.12.151 Fax 080/52.11.041 o "Giraffa- Onlus" Centro di ascolto per donne maltrattate Via De Deo, 71 - Bari tel 080/55.62.983

Regia: Francesca Archibugi

Paese origine: Italia 1998

Interpreti: V. Golino, N. Senni, F. Giovanni, S. Rubini, S. Dionisi.

Durata: 90 min.

Distribuzione video: Buenavista

Pubblico: medie, superiori

Il regista: Francesca Archibugi, quarantenne regista romana, madre di tre figli, ha al suo attivo *Mignon è partita* del 1988, che la impone all'attenzione della critica e del pubblico; *Verso sera* del 1990; *Il grande cocomero* del 1993, altro grande successo; *Con gli occhi chiusi* del 1994. Per narrare una storia, qualsiasi storia, io ho la profonda necessità di uno sguardo bambino che faccia da asse a tutto il racconto. (Sette, 4/2/1993)

Trama: così la regista sintetizza il suo film: "E' una tragicommedia del nostro tempo che racconta la storia di Silvia, una tossicodipendente che vive insieme a due figli, Siddharta e Domitilla, nati da due padri diversi, con i quali ha mantenuto buoni rapporti. Siddharta, adolescente, è figlio di Massimo, un regista velleitario di film sperimentali e di documentari; Domitilla, una bimba di quattro anni e mezzo, è nata dall'unione con Roberto, diventato col tempo brillante avvocato. Quando Domitilla si punge con una siringa, sarà il fratello maggiore, preoccupatissimo, a fare in modo che la sorella si sottoponga, all'insaputa degli adulti, alle analisi del sangue che confermeranno una grave infezione da epatite C, in un crescendo tragicomico di eventi che porterà Siddharta a guardare in faccia la malattia e a crescere in fretta."

L'ALBERO DELLE PERE

di LINO FERRACIN
MARGHERITA PORCELLI

Dentro al mondo di:

L'albero delle pere non è solo la messa a fuoco della giovane vita di Siddharta, un adolescente che affronta la fatica del crescere in un mondo non sempre attento ai suoi bisogni, alle sue paure, ai suoi sentimenti. *L'albero delle pere* è essenzialmente la presentazione e l'analisi dei rapporti, faticosi, tenaci, profondi, contrastanti, disordinati, spesso costruiti di silenzi più che di dialoghi, che un adolescente intesse con chi gli ruota intorno. Siddharta sembra vivere all'interno di un labirinto, dove è facile perdersi, perché è continuamente costretto a scegliere tra due possibilità e non ha mai la garanzia di prendere la via giusta; dove è facile cadere in trabocchetti, perché la voce del cuore e la voce della mente talvolta suggerir-



scono scelte opposte; dove può smettere di cercare l'uscita, perché la continua lotta indebolisce e induce alla resa, ma da dove può anche uscire vincitore, saltando il muro che ti separa dalla libertà e dalla piena coscienza dei confini da porre al proprio essere, per non essere più invaso e imbrigliato in responsabilità superiori alle proprie energie.

L'immagine di Siddharta che salta la staccionata della scuola evitando sia i due padri e, forse, anche l'appuntamento con la ambigua compagna di scuola, traduce da un lato il coinvolgimento del ragazzo nel mondo degli adulti e dall'altro il bisogno di liberarsi di quel pesante fardello e di vivere finalmente e spensieratamente la sua adolescenza.

Storia dunque di Siddharta e dei suoi legami con gli altri. Quali altri? Una madre, prigioniera della droga, incapace di occuparsi non solo di Siddharta ma anche della piccola Domitilla; una sorellina di cinque anni, fragile e dolce, continuamente sballottata da un adulto all'altro; un padre, quello di Siddharta, convinto di un tipo di educazione basata sull'autonomia e sulla responsabilità individuale; il padre di Domitilla, giudice esterno di situazioni che ha preferito abbandonare piuttosto che affrontare; gli adulti in genere, attenti alle proprie piccole/grandi preoccupazioni, ma ciechi di fronte alle sofferenze di Siddharta, alle sue richieste di aiuto.

Significativa la sequenza del capodanno sull'isola. Tutti gli attori della storia sono presenti. Si scopre la verità sulle analisi a Domitilla. Scoppia lo scontro tra gli adulti. Ognuno attacca e si trincerava difendendo il suo stile di vita. Siddharta, prima osserva la scena dal terrazzo, poi entra, ma nulla cambia. Ognuno continua a ribadire la giustezza delle sue scelte, parla, discute, urla di fronte a lui come se non fosse, e se lo interpellava lo fa solo per riconfermarsi delle proprie false certezze. "Eravamo così felici". "Noi". "Eravamo noi felici". E Siddharta ascolta con lo sguardo di chi si assenta.

Quali rapporti? Con quali significati? Quello con la madre è capovolto, in quanto è il figlio a preoccuparsi della

sorte della madre, considerata indifesa e in balia di se stessa. Con Domitilla Siddharta non è già fratello con una sorella, ma piuttosto padre con un figlio: "E' così piccola, si fida di tutti..." dice piangendo Siddharta alla psicologa.

Con Siddharta il padre ha tentato di costruire un rapporto questa volta basato sulla parità dei ruoli, ma è inconsistente: da chi infatti Siddharta avrebbe dovuto acquisire senso di responsabilità e autonomia? Su quali basi avrebbe dovuto costruire la propria maturità? Con il padre di Domitilla la relazione oscilla tra il bisogno di ricevere aiuto, la consapevolezza di poterlo ricevere e la diffidenza nei confronti del donatore. Tra i due padri e Siddharta: (scena finale all'uscita da scuola) di nuovo un rapporto contraddittorio, i due adulti sembrano circondare Siddharta e Domitilla di affetto, ma in realtà ne ricercano l'affetto

per sentirsi vivi, forti e capaci di continuare anche in assenza di Silvia.

Inconsciamente consapevole della sua situazione, Siddharta ha da tempo mascherato il suo bisogno di un rapporto adulto realizzando nel computer

un alter ego che lo sveglia, gli ricorda gli impegni, i tempi, i comportamenti. Ma è un io virtuale, schizzato, più maschera che volto, più burattino che persona. La vita non è tempi, luoghi, gesti. La vita è "sentirsi di", "sentirsi tra" e "sentirsi per".

Per uno sguardo attento anche agli altri film della Archibugi.

In tutti i film della Archibugi i protagonisti sono

i preadolescenti, con la loro fatica di crescere tra le sconfitte e le indifferenze degli adulti, primi fra tutti i genitori, così spesso in tutt'altre faccende affaccendati o incapaci di un rapporto libe-

La vita

La madre lavora a maglia
il figlio fa la guerra
Trova tutto questo naturale, la madre.
E il padre, cosa fa il padre?
Fa gli affari.
La guerra continua,
la madre continua, e lavora a maglia
il padre continua e fa gli affari.
Il figlio è ucciso e non continua più.
Il padre e la madre vanno al cimitero
e trovano questo naturale,
il padre e la madre.
La vita continua, la vita
con il lavoro a maglia
la guerra, gli affari.
Gli affari, la guerra, il lavoro a maglia,
la guerra,
gli affari, gli affari, gli affari
la vita col cimitero.

Jacques Prévert



Mettere l'economia al servizio delle persone

La giustizia nel mondo e la conservazione del pianeta sono problemi grandi e dibattuti.

Una risposta possiamo darla noi stessi adottando nuovi stili di vita che sono fonte di gioia per chi li adotta e di speranza per tutti.

Il volume *Giusto movimento* (pp. 224, lire 18.000) suggerisce le strade che tutti noi possiamo intraprendere per migliorare il futuro dell'umanità.

L'ultima parte del volume è una preziosa raccolta di indirizzi (gruppi, movimenti, organizzazioni) per non camminare da soli.



EMI - Via di Corticella, 181 - 40128 BOLOGNA
Tel. 051/32.60.27 - Fax 051/32.75.52

e-mail: sermis@interbusiness.it

Tutta la produzione EMI su internet: <http://www.emi.it>

ro e liberante. Il suo stile è sempre quello di integrare elementi drammatici con toni più leggeri, un modo di rivisitare la commedia italiana; un genere ideale per portare il pubblico a riflettere su realtà vicine senza sentirle violentemente minacciose al suo equilibrio psicologico. "Avevo vent'anni e il mio primo lavoro parlava dei bambini, visti però come li vedo io: persone di pochi anni. Per molto tempo non sono riuscita a darmi una risposta. Oggi credo dipenda dal fatto che da piccola sono stata molto male e, come quelli che furono prigionieri ad Auschwitz, anche se sono una donna felice, finisco sempre per parlare del dolore di allora." (*La Stampa*, 4/12/1997)

Mignon è partita è un racconto di formazione attraverso la scoperta e la delusione del primo amore. In casa di Giorgio, a Roma, arriva una sua cugina francese, allontanata temporaneamente dalla famiglia per problemi giudiziari del padre e per l'incapacità della madre a gestire il problema con la figlia. Mignon è chiusa, indifferente, con un'aria di superiorità che rivela solo solitudine e bisogno di affetto, che gioca e spreca in banali rapporti con un ragazzo superficiale ed egoista. Giorgio, tredicenne, si innamora di lei ma è incapace a dichiararsi e la perde. La madre di Giorgio cerca nel figlio la compensazione a un matrimonio vicino al fallimento; la professoressa investe sul suo allievo modello i sogni infranti da un figlio portatore di handicap; il padre è tutto preso dall'amore per una commessa; i fratelli hanno i loro problemi. Giorgio griderà il suo bisogno di normali attenzioni e di normali spazi di vita ingerendo della naftalina. Salvato, ritornerà a vivere con ferite ed esperienze. Nel momento del bisogno Giorgio e Mignon non hanno adulti a cui riferirsi, sono soli e la loro maturazione

avviene con scelte vicine a rischi senza ritorno.

Verso sera è un film che racconta di Ludovico, professore universitario comunista, che si trova il suo quotidiano sconvolto dall'arrivo della nipotina di quattro anni e di Stella, giovane nuora separata, ribelle a qualsiasi legge che la limiti. Siamo nel 1977. Tra i due adulti è prima scontro ideologico generazionale, poi faticoso ambiguo incontro. In mezzo, tirata di qua e di là, la piccolina, ostaggio degli scontri e dei sentimenti dei grandi. Il tutto è raccontato dal professore in una lettera alla nipotina, che leggerà poi, diventata grande e in grado di capire e forse giudicare. Una lettera come un'eredità, un peso che ogni genitore, educatore, adulto regala/impone alla nuova generazione che altro non può fare che incassare e tentare poi di gestire al meglio.

Con **Il grande cocomero**, del 1993, la nostra regista ritorna a concentrarsi su bambini e adolescenti. Siamo al Policlinico di Roma nel reparto di neuropsichiatria infantile dove Arturo, nonostante i conflitti con colleghi e paramedici, affronta con terapie non convenzionali i disturbi dei piccoli pazienti. Tra questi Pippi, ragazzina di dodici anni che soffre di attacchi epilettici fin dalla primissima infanzia; la sua malattia è risposta a una atmosfera famiglia-

re, dove i segreti e le bugie impastano i rapporti, ed è distorta forma di difesa dalla paura di crescere. Il tentativo di Arturo è quello di rapportarsi con il reale e la malattia senza facili schematismi, che imbrigliano la possibilità di riguardare, ridefinire, reimpostare i rapporti, i gesti, i legami. Se è faticoso per un adulto vivere nella nostra società, nonostante l'esperienza, la cultura e la coscienza, immaginiamo quali sofferenze e difficoltà per i bambini inermi e per gli adolescenti in mezzo al guado. Il film è invito a riprenderci la responsabilità di essere adulti di fronte ai piccoli, genitori di fronte ai figli, educatori di fronte agli allievi, coscienti che la vita è più grande di noi e che dobbiamo viverla tutta e tutti senza però abbandonare l'attesa fiduciosa nel futuro, la speranza di Linus dell'arrivo del grande cocomero.

Infine nel 1994 esce **Con gli occhi chiusi**, storia di fine ottocento che vede Pietro (figlio di un benestante osteopadrone, padre tirannico, arrogante e licenzioso) innamorarsi perdutamente di Ghisola, una orfana contadinella delle sue terre. Un amore impossibile per le differenze di classe e per una cultura maschile capace solo di sfruttare e sostituire una femminilità indifesa. "Con gli occhi chiusi" non si cresce e non si aiuta a crescere.

OLTREMARE AUDIOVISIVI

Alam e la sua lampada la scuola in Bangladesh

In Bangladesh la scuola è ancora privilegio di pochi. Gli analfabeti sono tuttora il 75 per cento della popolazione. Il documentario narra la storia di un ragazzo che supera le difficoltà della famiglia e dell'ambiente per frequentare la scuola. "Alam aveva 12 anni. Per raggiungere la scuola del suo villaggio doveva percorrere, ogni mattina, diversi chilometri a piedi scalzi...

Ma, un giorno, Alam fu costretto a prendere la strada dei campi. Era arrivato per lui il momento di essere utile alla famiglia. Quel giorno, avviandosi al lavoro, Alam era triste; sapeva che avrebbe dovuto metter fine per sempre alle sue aspirazioni. Ma accadde un fatto, all'apparenza insignificante, che cambiò radicalmente la sua vita".



Videocass.: L'albero delle pere L. 29.000
(non ancora disponibile)

Alam e la sua lampada L. 29.000

Per la spedizione L. 5.000

Per ordinazioni: CEM - Tel. 030/377.27.80

Bibliomondo

a cura della Redazione

Autori: Callari Galli M., Cerruti M., Pievani T.

Titolo: Pensare la diversità. Per un'educazione alla complessità umana.

Casa Ed.: Meltemi, Roma 1998, £. 35.000.

Il testo si propone esplicitamente come il tentativo di "creare un contesto dialogico fra vari itinerari culturali e disciplinari in grado di educarci alla specifica complessità dell'attuale condizione umana (...) segnata da una forte complementarità/conflittualità fra identità e diversità". L'approccio al tema della diversità segue tre principali prospettive alla ricerca del valore ecologico, evolutivo e antropologico della diversità stessa, partendo dalle più recenti teorie e pratiche sperimentali in cui è impegnata la ricerca scientifica e umanistica: "Quanto più analizziamo la vita degli individui, dalle loro radici biologico-neurologiche più profonde ai loro processi culturali e simbolici più raffinati, tanto più si staglia un'unitas multiplex di tanti processi e di tanti attori che proprio attraverso la loro distinzione e la loro dissonanza si trovano ad esercitare un'importante funzione creativa ed evolutiva, quali parti che cooperano a un tutto che a sua volta le vincola e le trascende. Questa conoscenza della conoscenza può diventare una strada obbligata per contribuire a quell'educazione alla complessità umana, alla diversità e all'interazione di cui abbiamo un indifferibile bisogno". (Cfr. anche bibliografia dell'introduzione al tema di Carlo Baroncelli)

Novità editoriali della Libreria dei Popoli

Autori: AA.VV.

Titolo: State of the World - World 99. Stato de pianeta e sostenibilità.

Casa Ed.: Edizioni Ambiente, Milano, 1999, £. 40.000, pgg. 280

State of the World, è l'annuario più qualificato sullo stato dell'ambiente ed è uno strumento di analisi scientifico-economica utilizzato da docenti, economisti e leader politici.

Autore: Amartya K. Sen

Titolo: La libertà individuale come impegno sociale.

Casa Ed.: Laterza, Roma-Bari, £. 9.000, pgg. 90.

Un saggio che entra nel vivo del dibattito politico e filosofico attuale, rompendo gli schemi consolidati sul rapporto tra individuo e società.

Autore: Armando Gnisci

Titolo: Creoli meticci migranti clandestini e ribelli.

Casa Ed.: Meltemi, Roma, 1998, £. 19.000, pgg. 117

Una nuova umanità si affaccia sul teatro del mondo, ancora in gran parte clandestina, migrante e ribelle. A questa umanità e alla sua cultura letteraria l'autore dedica una raccolta di saggi, utilizzando la Letteratura comparata come disciplina politica che pratica, e se necessario, propugnano la parità degli individui e dei popoli. L'opera si fa colloquio e narrazione: le sue pagine rivendicano speranze, progettano utopie, narrano le storie di una rivolta contro la disparità.

Autore: Jean-Louis Laville

Titolo: L'economia solidale.

Casa Ed.: Bollati Boringhieri, Torino, 1998, £. 30.000, pgg. 192

L'economia solidale di cui Laville si è fatto ormai da vari anni il teorico e il convincente divulgatore, si basa sulla ipotesi della possibilità di una ricomposizione dei rapporti tra l'economico e il sociale nel senso di una democrazia economica. Intervendo nel dibattito sul Terzo Settore, chiamato ormai a puntellare o a sostituire un welfare state in via di smantellamento, Laville propone la valorizzazione propriamente politica di varie forme di scambio non monetario, realizzate all'insegna della solidarietà, accanto a quelle ben note del mercato e della redistribuzione statale.

Autore: Ulrich Beck

Titolo: Che cos'è la globalizzazione. Rischi e prospettive della società planetaria.

Casa Ed.: Carocci, Roma, 1999, £. 28.000, pgg. 196

I rischi indotti dalla globalizzazione che minacciano la società mondiale, possono oggi mobilitare nuove energie sociali e politiche, promuovendo nel lungo periodo uno sviluppo razionale della condizione umana e favorendo la nascita di una "seconda modernità". Segnaliamo il paragrafo riguardante la globalizzazione propugnata da Roland Robertson.

Le novità editoriali sono reperibili presso la Libreria CSAM di Via Piamarta, 9 - 25121 Brescia Tel: 030/377.27.80 Fax 030/377.27.81 E-mail libreria@saveriani.bs.it

Libri ricevuti

Morelli U., Weber C., **Passione e apprendimento. Formazione-intervento: teoria, metodo, esperienze.**, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1996, £. 29.000.

Educazione e formazione hanno bisogno di avvicinarsi al processo di apprendimento e al suo modo di emergere nel presente vivo dell'esperienza. Educare è sempre intervenire sui modi di formarsi di una persona o di un mondo, cercando le condizioni adatte alla naturale capacità di apprendere di chi è coinvolto nell'azione educativa e formativa. Esistono percorsi di ricerca e di metodo che hanno approfondito il rapporto tra conoscenza e azione, tra azione e apprendimento, tra formazione e intervento. Questo volume ricostruisce tali percorsi e delinea un orientamento di metodo capace di accogliere la passione di apprendere e di educare.

Graziano Lingua (edizione italiana a cura di), **Riconciliazione: dono di Dio, sorgente di vita nuova, Atti Ufficiali Assemblea Ecumenica Europea di Graz**, Pazzini Editore, Verucchio (RN), 1998, £. 30.000, pgg. 351

Il testo raccoglie il materiale di lavoro, gli interventi, i forum di questo evento, che è stato una tappa fondamentale nella storia recente del movimento ecumenico. Nell'opera si possono trovare gli interventi di alcuni dei più importanti rappresentanti delle Chiese cristiane europee, quali Papa Giovanni Paolo II, il Patriarca russo Alexij II, l'arcivescovo di Canterbury.

Ambrogio Amati (a cura), **Chiesa e Migrazioni**, I.S.M.U., Milano, Quaderno 4/1998

Giovanni Antoniol, **La bottega degli strumenti etnici. Come costruire a casa e a scuola 26 strumenti musicali di tutto il mondo.** Città Nuova, Firenze, 1998, £. 12.000

Morelli U., Weber C., **Passione e Apprendimento. Formazione-intervento: teoria, metodo, esperienze**, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1996, £. 29.000, pgg.178

David Malin Roodman, **La ricchezza naturale delle nazioni. Come orientare il mercato a favore dell'ambiente**, Edizioni Ambiente, Milano, 1998, £. 36.000

Gioia Panozzo, **Il sole seminerà nelle mie Terre**, Selecta Medica, Pavia, £. 22.000

Ambrogio Amati (a cura), **Chiesa e Migrazioni**, I.S.M.U., Milano, 1998.

Marina Notari, **Donne d'altrove tra noi. Attività a favore di donne immigrate.** Centro per le Famiglie, Comune di Reggio Emilia, 1999

“Verso una pedagogia narrativa” ecco il titolo di un bellissimo e stimolante corso organizzato dal Comune di **Concorezzo** (MI) in collaborazione con la Provincia di Milano. Il programma articolato in quattro incontri, annoverava professori amici e/o collaboratori del CEM quali: Antonio Nanni (vicedirettore del CEM); Duccio Demetrio e Marco Baliani. Nei mesi di aprile e di maggio sono realizzati laboratori e spettacoli riguardanti la narrazione, l'arte, il gioco, la lettura rivolti ai bambini e ai ragazzi.

Il 18 febbraio '99 P. Arnaldo De Vidi ha animato all'I.T.I.S. “A. Rossi” di **Vicenza** una *giornata sull'intercultura per gli studenti*. Riportiamo, qui di seguito, alcune delle riflessioni che i ragazzi di una classe seconda hanno maturato in seguito all'incontro: “Sono rimasto colpito che le popolazioni del terzo mondo abbiano accettato di essere chiamate “poveri” e come tali di essere “aiutate” dai paesi che poi le hanno danneggiate”; “Mi ha colpito il discorso sui modi e sulle conseguenze della colonizzazione inglese in India e in Cina, soprattutto sull'influenza negativa che ha avuto per questi paesi”; “La cosa che più mi ha interessato è stata la storia raccontataci della sua vita nelle capanne degli indios e la loro essenzialità (345 oggetti in media)”; “Dall'incontro ho compreso che gli stati ricchi non hanno rispetto per gli altri e non vogliono aiutare i paesi in via di sviluppo solo per paura di non guadagnare altri soldi. Inoltre mi ha colpito il fatto che l'80% delle risorse del pianeta sia utilizzato solamente dal 20% delle nazioni”; “Mi ha colpito la vertiginosa diminuzione degli indios in America Latina, questo ed altri fatti mi hanno fatto capire che il Mondo, così, non potrà andare avanti a lungo”; “Sono stato colpito dal fatto che il Missionario abbia tentato di spiegare il cristianesimo al padre di famiglia cinese: Anche la spiegazione dei piani USA per risollevare l'Europa e il Terzo Mondo è stata molto interessante soprattutto perché il progetto per i paesi meno sviluppati serviva solo a tenerli arretrati economicamente, in modo che i paesi più ricchi potessero sfruttarli”; “Quello che mi ha colpito di più dell'incontro interculturale è il fatto che se tutti i paesi sottosviluppati si sviluppavano allo stesso livello di quelli industrializzati, la terra non resisterebbe alla loro espansione e cederebbe”.

Gli Irrsae di Liguria, Lombardia e Toscana hanno organizzato un seminario di studio e aggiornamento su **“Musica, educazione e multime-**

dialità”. Il 26 marzo, a **Sanremo**, dopo una lezione magistrale di Mario Piatti (Conservatorio La Spezia), si è svolto un “sintagma musicale” coordinato da Maurizio Disoteo (Irrsae Lombardia, autore di *“Didattica interculturale della musica”*) cui hanno partecipato Enrico Strobino (Scuola di animazione musicale di Lecco), “Prospettiva ecologica”; Maurizio Spaccazocchi (Conservatorio di Pesaro), *“Il desiderio e lo stupore”*; e Alessio Surian per il CEM, *“L'orizzonte interculturale”*. Nel pomeriggio si è tenuta una tavola rotonda sul laboratorio musicale nella proposta del MPI.

Il CEM collabora al corso di aggiornamento per insegnanti del Gruppo Missioni Asmara (GMA) di **Montagnana** (Padova) dal titolo *Noi e gli altri*. Tre gli incontri in programma: *Dinamiche della comunicazione nella relazione interpersonale* (3 maggio, Alessio Surian); *La gestione del conflitto nel gruppo* (10 maggio, Mariacristina Bonometti); *Gli ostacoli della relazione. Stereotipi, pregiudizi, generalizzazioni* (17 maggio, Franca Filippini).

A maggio e giugno si svolge a **Manerbio** (BS) un corso organizzato dal CEM in collaborazione con la Direzione Didattica. Tema dei quattro incontri: **Educazione interculturale e pedagogia narrativa**. Apre il corso il 18 maggio la Professoressa Elena Besozzi (Università Cattolica di Brescia) presentando i risultati di una ricerca sugli atteggiamenti degli insegnanti elementari riguardo alla presenza di bambini stranieri. Seguiranno il 25 maggio Carlo Baroncelli, *Educazione e differenza*; il primo giugno Rita Vittori, *Progettare l'educazione interculturale nella scuola elementare*; il 22 giugno Lucrezia Pedrali, *Laboratorio di didattica interculturale: strumenti di osservazione e di lavoro con stereotipi e differenze a scuola*.

È ormai quasi giunta alla conclusione l'iniziativa – del *CISV* e del *SFEP* (Scuola per Educatori Professionali) del Comune di **Torino** – dal titolo: **“Educare... a partire dai bambini e dalle bambine”**. L'obiettivo è stato quello di continuare a far riflettere sul tema dell'educazione con sguardo planetario sollecitando l'attenzione al bambino in un contesto multiculturale. Tra i promotori di questa manifestazione si annoverano alcuni collaboratori del CEM quali: Lino Ferracin, Margherita Porcelli, Piera Gioda e Daniela Invernizzi. Per informazioni contattare lo SFEP di via Cellini, 14 Tel. 011/44.28.91.

Una nutrita agenda ha reso possibile al Direttore del CEM di far conoscere il Movimento, la Rivista e le Proposte dell'educazione alla mondialità e all'interculturalità in molte città. Accenniamo qui di seguito gli interventi:

Crema - Cr (14/2/'99) Educarsi alla mondialità; **Vigevano (19/2/'99)** Educazione popolare e pedagogia degli oppressi: una risposta per operare con e per i ragazzi di strada;

Imola-Bo (24/2/'99) Cultura del limite contro guerre e sfruttamento;

Pontoglio-Bs (26/2/'99) Le minoranze etniche come luogo privilegiato di lettura del mondo;

Inzago (9/3/'99) Una diversità generazionale: padri e figli, due culture a confronto;

Follonica-Gr (16/3/'99) Culture e futuro: strumenti di educazione interculturale;

Città di Castello-Pg (17/3/'99) ...Incontri vari in preparazione al Convegno Nazionale;

Genova (18/3/'99) L'interculturalità e abitare il limite: sobrietà come risposta alle sfide del tempo presente;

Monticelli D'Ongina-Pc (19/3/'99) L'omologazione nell'educazione, ignorando le culture, come forma di violenza verso i minori;

Lissone-Mi (21/3/'99) Educare alla tolleranza nella famiglia e nella società sempre più complessa;

Trento (24/3/'99) “La gloria di Dio è il povero vivente”, fede, politica e martirio in America Latina e nel nostro tempo;

Badia Polesine (26/3/'99) Aspetti e problematiche linguistiche e culturali dell'integrazione degli alunni immigrati, con particolare riferimento agli alunni cinesi;

Barzio-Co (29-30/3/'99) Cultura e i valori comuni dell'amicizia e della poesia (due giorni con 9 studenti di MCS dell'India – in lingua inglese);

Adro-Bs (31/3/'99) Mattinata multimediale coi ragazzi delle medie (bravissimi!) a conclusione di una settimana interculturale;

Eboli-Sa (7/4/'99) Programmare e valutare percorsi di educazione interculturale a scuola;

Asti (9/4/'99) Culture diverse a confronto. Una Torre di Babele? (dentro ad un corso interessantissimo in cui sono intervenuti Piera Gioda, Rita Vittori, Alessandra Ferrario, Patrizia Canova, Tonino Perna, tra gli altri);

Milano (10.17.27/4/'99) L'insostenibile leggerezza delle culture; Educazione alla mondialità: opzione antropologica, politica ed etica; Educazione interculturale: teoria e prassi pedagogica.

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

Pinocchio al contrario

Non conosco nessuna storia che combini una canagliata psicanalitica con convinzione pedagogica come la storia di *Pinocchio*. Dopo aver indotto il piccolo lettore ad identificarsi con un burattino di legno, la trama prosegue, proclamando che è necessario andare a scuola per diventare una persona. In caso contrario il destino inevitabile è diventare somaro, con coda, orecchie, ragli e tutto il resto che appartiene all'asinità.

È evidente che questo è un colpo disonesto. Bisognerebbe confessare con chiarezza ciò che qui è stato travisato, raccontare cioè il destino invertito di coloro che erano di carne ed ossa quando sono entrati a scuola e che hanno ricevuto il diploma solo dopo essersi trasformati in burattini. Qualcuno dovrebbe già aver detto queste cose ai bambini: è un'esigenza di onestà. Ma finora nessuno si è arrischiato a farlo. Per quale ragione? Pare che dentro a ciascuno di noi abiti un Geppetto. L'inversione dello "script" potrebbe sembrare un tentativo di corrompere la gioventù, e l'innovatore finirebbe per essere messo in fuga, come se facesse parte della banda dei corruttori astuti che hanno portato Pinocchio sulla cattiva strada, lontano dal cammino sacro della ricerca di umanità, il cammino della scuola. Io voglio correre questo rischio e un giorno inventerò tale storia. Ancora non ho fatto i necessari sondaggi e non ho elaborato le note a piè di pagina. Ma i miei pensieri si sono trasformati nella metamorfosi di una parabola che voglio raccontarvi.

Il Re Leone, nobile cavaliere, decise un giorno che nessuno dei suoi sudditi doveva morire ignorante. *Che bene esiste maggiore dell'educazione?* Il Re Leone convoca l'avvoltoio, impeccabile nella sua toga dottorale, compagno di preferenze e di banchetti, perché assuma la responsabilità di organizzare e dirigere la crociata del sapere. Che gli animali abbiano bisogno di educazione, non c'è nessun dubbio. Il problema è che cosa insegnare. Problema di curriculum: stabilire le discipline sulle quali i maestri debbano inse-

gnare e i discepoli debbano imparare. Si nota subito convergenza tra i partecipanti del gruppo di lavoro, tutti avvoltoi naturalmente: i pensieri degli avvoltoi sono i più veri; l'andatura degli avvoltoi è la più elegante, le preferenze di naso e lingua degli avvoltoi sono le più adeguate per una salute perfetta; il colore degli avvoltoi è il più riposante; il canto degli avvoltoi è il più bello. Insomma, ciò che è bene per gli avvoltoi è bene per il resto degli animali.

Così vennero organizzati i corsi, con rigore scientifico e con la precisione che le ultime conquiste della didattica e della psicologia dell'apprendimento potevano offrire. I futuri maestri furono informati dell'importanza del dialogo perché l'insegnamento fosse più efficace e arrivavano perfino, talora, a citare Martin Buber. E tutto questo senza menzionare ancora la sarabanda tecnologica che fu importata dall'estero: macchine sofisticate capaci di ripetere a volontà le lezioni, per gli alunni più somarelli, e circuiti affascinanti di televisione. Ah! Che bellezza! Tutto ciò dava una deliziosa impressione di progresso e efficienza; i reporter non si stancavano di fotografare le spie luminose intermittenti delle macchine che dovevano produrre sapere, come una linea di montaggio produce un'automobile. Questione di organizzazione, questione di tecnica. Non potevano esserci errori.

Cominciarono le lezioni, di chiarezza meridiana. Tutti capivano alla perfezione; però il corpo non accettava. Dopo una lezione sul profumo e sul gusto della carne putrefatta, si potevano vedere gruppetti di uccelli che discretamente (per non offendere i maestri) vomitavano dietro gli alberi. Nonostante tutti gli sforzi cadenzati per imparare l'andatura degli avvoltoi, era sufficiente che si ritrovassero fuori della scuola perché tornassero tutti i vecchi e detestabili modi di camminare. E il pavone e i pappagalli non la smettevano di bisbigliare, deridendo il colore degli avvoltoi: "Nero è il colore più

bello? Balle!". E così le cose procedevano, di fallimento in fallimento, nonostante i metodi sempre più scientifici e le curve crescenti dei dati statistici. Tutti commentavano, senza capire: "L'educazione va molto male".

A me piacciono le storie perché dicono con poche parole quello che le analisi dicono in forma complicata. Oggi tutti reclamano del fallimento dell'educazione.

Gli alunni di oggi non sono come gli alunni del passato. Non sanno neppure scrivere. E che dire dell'apprendimento della scienza, questa cosa così importante (per il progetto Brasile grande potenza)? Io mi sorprendo a domandarmi se il problema non sia proprio qui. Un canarino che riesca ad essere promosso con distinzione nella scuola degli avvoltoi, può essere molto intelligente, per gli avvoltoi,

ma certo non è più un canarino. È piuttosto uno snaturato. E qui torno alla morale della storia di *Pinocchio all'incontrario* che un giorno scriverò: alle volte la miglior prova di intelligenza sta nel rifiuto ad apprendere.

In realtà il corpo ha ragioni che la didattica ignora. Nietzsche diceva di amare gli stomaci recalcitranti, esigenti, che scelgono il proprio cibo, e detestava gli struzzi, capaci di passare in tutti i testi di intelligenza, per la loro abilità di digerire tutto. Stomaco esigente, capace di resistere e di vomitare. In ogni vomito una denuncia: questo cibo è improprio per la vita.

Ecco un'idea di cui far tesoro: per educare i canarini bisogna amare i canarini, rispettare i loro gusti, non avere il progetto di trasformarli in avvoltoi. Un canarino sarà sempre un avvoltoio di seconda categoria. Forse per la riforma dell'educazione e il futuro della scienza dobbiamo cominciare non dai curriculum, ma dai desideri degli alunni. Proprio così: cominciare dai desideri... ■





GENTILI SIGNORI E CORTESI DONZELLE, IL NOSTRO CONSUETO APPUNTAMENTO DEL VENERDI' POMERIGGIO SARA' ALLIETATO DALLA PERFORMANCE RECITATIVA DEL MAESTRO TORCHIETTI!

GRAZIE...



La casta sorpresa, persa, aveva fra l'ovatt... ta...

CHE HAI DA AGITARTI?

DARLIN'!... UNO SPIACEVOLE EFFETTO COLLATERALE.



♪...a nolo l'offese gentil sirenetta!

TI SEMBRA QUESTO IL MOMENTO?!

STO CERCANDO DI RESISTERE...



♪...e tutta saliva... prendendola viva!♪...

TRATTIENITI, TI PREGO, TRATTIENITI!

E' PIU' FORTE DI ME...



10...

♪...gridavo alla spesa l'ho tesa, l'ho tesa!...

10...

NON C'E' PIU' EDUCAZIONE! NON C'E' PIU' LIMITE! E' TERRIBILE!



GIURO CHE E' L'ULTIMA VOLTA CHE ESCO CON TE!



SANTO CIELO, CHE PUZZA SPAVENTOSA!

QUI DENTRO SI SOFFOCA... SARA' MEGLIO CHE VADA AD APRIRE LA FINESTRA...

FABIO BALLABIO - RAFFAELE MANTEGAZZA - BRUNETTO SALVARANI

il cielo è qui

La religione cristiana sui sentieri della mondialità

Dopo i cinque volumi *Come l'albero*, per le Elementari, l'EMI edita un testo di ampio respiro, impegno e apertura, per l'insegnamento religioso nelle Medie. Ne sono autori tre collaboratori del CEM.

VOLUME	TITOLO	APPROCCIO PSICO-PEDAGOGICO	TEMATICA RELIGIOSA
Vol. 1°	FACENDO MEMORIA	L'identità personale	Tematica religiosa
Vol. 2°	CAMMINARE INSIEME	La vita di gruppo	Vita e storia della Chiesa
Vol. 3°	NUOVI STILI DI VITA	Noi e gli altri	Amore, dialogo, missione dei cristiani nel mondo

Dal punto di vista strettamente didattico, il testo si qualifica per:

- linguaggio incisivo, moderno, capace di coinvolgere ragazzi e ragazze;
- richiamo, nello schema di ogni U.D., ad interessi propri dei ragazzi e delle ragazze, in quattro momenti: 1) approccio; 2) sviluppo del tema; 3) risposta personale; 4) approfondimento extrascolastico.

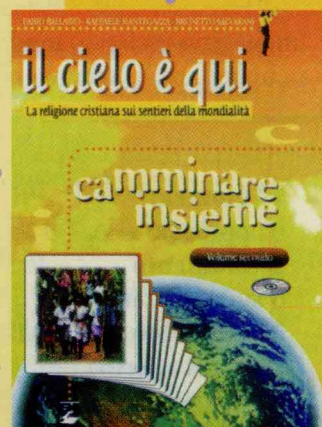
Ogni volume pp. 192 - £. 19.000

Le novità pedagogiche e didattiche.

Oltre al riferimento costante alla Bibbia testo sacro dei cristiani e "grande codice della civiltà occidentale" (William Blake), ampio spazio è dedicato ai documenti originali dell'ebraismo dell'Islam e delle altre religioni non cristiane.

La Guida al testo comprende tre parti:

- L'introduzione, che spiega il testo nelle sue dinamiche pedagogiche e didattiche;
- La programmazione annuale e le prove di ingresso e di verifica dei vari anni;
- Un dizionarietto dei termini religiosi più usati nel Testo.



**Ai professori
che adottano il libro
Il cielo è qui**

**l'EMI offre
l'abbonamento gratuito
annuale alla rivista
"CEM/Mondialità"**