

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

AGOSTO-SETTEMBRE 2004

Poste Italiane S.p.A. - Sped. D.L. 353/03
(conv. L. 27/02/04 n. 46)
Art. 1 - Comma 1 - DCB Brescia
Anno XXXV - n. 7 - Agosto-Settembre 2004
Via Piamarta 9 - 25121 Brescia

cem **Mondialità**

Mensile di educazione interculturale

GLI IMMAGINARI E L'EDUCAZIONE

MARIO LODI:
LE SCUOLE DI VHO
E DI BARBIANA

G.E. SPECIALE
EDUCAZIONE
SUMMER SCHOOL:
MEDIA, IMMAGINARIO,
EDUCAZIONE ALLA MONDIALITÀ

CINEMA:
LA RAGAZZA
DELLE BALENE

INSEGNAMENTO
DEL FATTO RELIGIOSO
IN FRANCIA

L'UTILITÀ
DEGLI "ALTRI"

Brasilino e gli uccelli

Quando un ragazzo muore,
uccellini colorati, a stormo,
volano via dal petto con batter d'ali
e s'immergono nell'azzurro:
(chi non lo sa?)
sono i sogni incompiuti.

17 giugno millenovecentottantotto,
operazione in codice *Mosaico*:
poliziotti e agenti federali
rovistano il triste mosaico
(bianca cocaina e nera miseria)
della favela São Gonçalo,
alla periferia di Rio de Janeiro.

Aveva quattordicianni
il boss della droga, Brasilino,
quattordici anni!
Usci come giovane preda braccata
dal covo della *baraccopoli*.
La bocca delle mitragliatrici
spuntò una raffica di neri corvi
diretti con strida al nido del suo cuore.

Ma nessuno stormo di uccellini
esce in volo dal suo petto.
Esce il sangue, per ossidarsi a poco
nel mosaico adesso più triste
col verde oliva delle uniformi
sospeso nell'aria.

L'avevano chiamato *Brasileirinho*
perché era nato nell'anniversario
della "scoperta" del Brasile.
Così abbiamo scoperto: oggi il Brasile
è immerso nella droga, senza sogni,
senza stormi d'ali azzurre.

(Arnaldo De Vidi)





Caro priore



**“Il fine giusto della scuola è dedicarsi al prossimo”
(don Milani)**

Caro priore (e dico *caro* perché sei entrato nella mia vita come il mentore, anche se non ci siamo mai incontrati), eccomi a ricordarti nel 50° anniversario del tuo esilio a Barbiana. Fossero tutti così fecondi gli esili! Era dicembre e subito, all'indomani del tuo arrivo, facevi nascere – insieme con il Bambino di Betlemme – una nuova scuola. Pure ora si parla di *nuova scuola*... ma è all'incontrario. Io temo tanto, sai, che sia una scuola che nasce morta.

Tu non hai avuto dubbi sulla scuola a tempo pieno. Adesso si sofisma: le 40 ore restano inalterate: 27 obbligatorie + 3 facoltative + 10 di mensa a scelta delle famiglie.

Tu hai fatto una scuola umanista, anzi ti proponevi di liberare il “divino” nascosto in ogni ragazzo. Affermavi che “il fine giusto della scuola è dedicarsi al prossimo”. Bisogna “sortire insieme” dai problemi, dicevi, mettendo al bando l'avarizia, perché “il problema degli altri è uguale al mio”. Così la tua scuola è diventata politica. E “chi era senza basi si sentiva il preferito”. La scuola “riformata” di oggi ritiene invece che il riscatto sociale passi per una scuola selettiva che, oltre a *perdere Gianni*, incita i ragazzi a competere per entrare come privilegiati nel mondo del lavoro. Si vorrebbe in tal modo rimontare lo svantaggio della scuola italiana rispetto a quella del mondo anglosassone dell'*homo faber*.

Tu hai fatto una scuola di pace. Nella *Lettera ad una professoressa* c'è questa frase: “All'estero ad ammazzare contadini non mi ci porterete”. Oggi saresti definito un “cielopacista”. Un tale R. Chiamberge (in *Il sole* 24 ore del 23.5.'04) ha detto: “Le mezze guerre risultano difficili da vincere” e ha sostenuto che in Iraq bisognava fare una guerra *intera*. Chissà?, vorrebbe farci credere, con i cappellani militari del tuo tempo, che l'opzione per la pace sia “espressione di viltà e estranea al comandamento cristiano dell'amore”.

Ricordo la tua preoccupazione per la lingua. Dicevi che l'operaio sa mille vocaboli e il padrone diecimila, “per questo lui è padrone”. E spiegavi: “È solo la lingua che fa uguali. Ciò che manca ai miei è solo questo: il dominio sulla parola. Sulla parola altrui per afferrarne l'intima essenza e i confini precisi, sulla propria perché esprima senza sforzo e senza tradimenti le infinite ricchezze che la mente racchiude”. Ma ora leggo che il vocabolario dei giovani “televisivi” è passato in pochi anni da duemila a novecento parole.

Tu mandavi all'estero tutti gli anni alcuni dei ragazzi per far pratica di lingue. Non andavano ad Oxford, ma a imparare, per esempio, il *cockney* dell'*outskirts* di Londra e a mantenersi col proprio lavoro. Ora si parla di *tre i*, e una è la *i di inglese*, ma l'attuale riforma della scuola riduce le ore di inglese da 99 a 54. È la logica assurda, denunciata da Bertolt Brecht, che la scarsità di pioggia farebbe aumentare l'acqua dei fiumi.

Come non ricordare poi la *lettera a Pipetta*? In essa insinuavi che i giovani (comunisti) operai italiani sognavano di installarsi nella villa del ricco. E ammonivi: “Ricordatene, Pipetta, non ti fidar di me, quel giorno io ti tradirò”. È arrivato il giorno di *tradire Pipetta*. Di schierarsi con gli “impovertiti” del terzo mondo, derubati di beni e di dignità dal primo mondo che si dice cristiano.

Tu dicevi anche: “Ragazzi, vi prometto davanti a Dio... che vi dirò sempre la verità di ogni cosa”. Nella tua scuola c'erano giornali e enciclopedie per ricercare. Ma il ministro Moratti ritiene che si debba limitare lo studio dell'*evoluzionismo*, a favore del *creazionismo*. *L'Italia cattolica* pare non voglia perdere davanti a certo fondamentalismo islamico e integrismo americano. Ciò denota mancanza di fede. Mentre ci vuole molta fede per togliere il crocifisso dall'aula – come hai fatto – e per chiedere lo studio del Vangelo a scuola. Occorre fede per riconoscere che le *radici cristiane dell'Europa* non sono valse, ahimè, per darci frutti cristiani.

Caro priore, alla tua tomba, ecco, ho sostato per subito riprendere il cammino. ■

Annaldo De Sidi

Sommario

n. 7 / agosto-settembre 2004

Editoriale

Caro Priore

Arnaldo De Vidi

1

Orientamento

I non luoghi e la solitudine globale

Rita Vittori

3

Quale scuola, perché, per chi

Mario Lodi

5

Religione

L'insegnamento del fatto religioso nella scuola laica

Nicola Romano

9

G.E. - Speciale educazione

Media, immaginario collettivo ed educazione alla mondialità

Alessio Surian

13

Metodi & strumenti

Shock culturali: "incidenti critici" come "strumenti"

Coop. Interculturando

31

Musica

Sotto il cuore, sopra il cuore

Andrea D'Anna - Giuliana Gatti

34

Cinema

La ragazza delle balene

Margherita Porcelli - Lino Ferracin

36

Ebdomada

Lavoro d'infinita pazienza a Bataween

Karim Metref

38

Voci dal territorio

Scuole di pace in tempi di guerra

Coordinamento Valle d'Aosta

40

L'utilità degli "altri"

Franco Valentini

42



dossier	
GLI IMMAGINARI E L'EDUCAZIONE	
L'immaginario nella poesia a cura della Redazione	19
Educare "nel" pluralismo degli immaginari Antonio Nanni	20
Gli immaginari e l'educazione Rossella Certini	21
Gilbert Durand. Antropologia dell'immaginario Stefano Curci	25
La Bandiera Dino Balliana	27
Io, D. Starnone, collega del collega D. Provenzal a cura della Redazione	29
Labirinternet Carlo Baroncelli	30

Spazio Cem

Lettera & appello

44

Bibliomondo

a cura di Gloria Crescini

45

Movimento Cem

Il "diverso" ci interpellava

Ivaldo Casula

47

La pagina di...

Cappuccetto Rosso ovvero Rubra

Rubem Alves

48

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: Alessio Surian, Gloria Crescini, Oriella Vezzoli

Gruppo Redazionale: Carlo Baroncelli, Roberto Morselli, Lucrezia Pedrali

Collaboratori: Monica Amadini, Fabio Bal-labio, Davide Bazzini, Michelangelo Belletti, Pippo Biassoni, Silvio Boselli, Luciano Bosi, Paolo Buletti, Patrizia Canova, Mauro Carbo-ni, Ivaldo Casula, Marinella Gigolini, Stefano Curci, Mariantonietta Di Capita, Claudio Eco-nomi, Lino Ferracin, Alessandra Ferrario, An-tonella Fucecchi, Giuliana Gatti, Piera Gio-da, Stefano Goetz, Grazia Grillo, Adel Jabbar, Renzo La Porta, Sigrid Loos, Raffaele Manteg-gazza, Maria Maura, Riccardo Olivieri, Karim Metref, Roberto Papetti, Margherita Porcelli, Brunetto Salvarani, Carla Sartori, Alessio Su-rian, Nadia Savoldelli, Aloisi Tosolini, Nadia Trabucchi, Rita Vittori, Gianfranco Zavalloni, Patrizia Zocchio

Direttore responsabile: Domenico Milani

Direttore Movimento Cem: Ivaldo Casula

Direzione, Redazione e Amministrazione: Via Piamarta 9 - 25121 Brescia - Telefono 0303772780 - Fax 0303772781
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 Bre-scia, reg. Tribunale di Brescia n° 50127 in data 19/02/1993.

Quote di abbonamento:

10 num. (genn.-dic. 2004)	Euro 25,00
Abbonamento triennale	Euro 62,00
Abbonamento d'amicizia	Euro 62,00
Prezzo di un numero separato	Euro 3,00
15 num. (giug. 04 - dic. 05)	Euro 31,00

Abbonamento CEM / estero:

Europa: via sup.	Euro 34,48
Bacino Mediterraneo:	Euro 37,57
America e Asia:	Euro 43,77
Africa:	Euro 44,22
Oceania:	Euro 49,19

Impaginazione: D.G.M. - via Lippi, 6 - Brescia - tel. 0302304666 - fax 0302309511

Progetto grafico: Enzo Chisacchi
Disegni di copertina: Silvio Boselli

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



E-mail: cemmondialita@saveriani.bs.it

www.saveriani.bs.it/cem

Se la globalizzazione con la New Economy fa diventare la nostra una società di mercato, dove il centro commerciale prende il posto della piazza e il mercato sostituisce la polis, ci sono serie conseguenze nella vita quotidiana e nelle istituzioni. Riconoscerle è il primo passo per non limitarsi alle solitarie lamentele o ai continui riferimenti a tempi passati idealizzati.

I nonluoghi e la solitudine globale

> di Rita Vittori

Se la globalizzazione con la New Economy fa diventare la nostra una società di mercato, dove il centro commerciale prende il posto della piazza e il mercato sostituisce la polis, ci sono serie conseguenze nella vita quotidiana e nelle istituzioni. Riconoscerle è il primo passo per non limitarsi alle solitarie lamentele o ai continui riferimenti a tempi passati idealizzati.

La scomparsa della agorà e dell'utopia

Se il mondo è diventato un piccolo villaggio globale, flessibile e precario, è altrettanto vero che sulla nostra pelle viviamo la solitudine propria della folla o degli affollamenti. Le politiche neoliberiste degli ultimi vent'anni, annota Bauman¹, ponendo come condizione per la felicità delle persone la possibilità di scelta, hanno di fatto contribuito a recidere i legami del tessuto sociale. Ognuno vive coltivando l'illusione di essere libero, cioè privo di limiti nello spazio e nel tempo. Questa idea di libertà di fatto esalta i bisogni individuali e

lascia in disparte il benessere della collettività; ne emerge un conseguente disinteresse per i beni comuni, per gli spazi e i tempi collettivi. Il centro commerciale ha sostituito la piazza dove si commentavano gli avvenimenti della polis. È scomparsa l'agorà, come luogo di scambio tra pubblico e privato: la politica odierna ha abbandonato questo luogo nella falsa convinzione che il mercato senza leggi fosse la più alta forma di democrazia.

Così la società è diventata mercato e il mercato è diventato parte del nostro immaginario collettivo. Senza leggi la nostra vita è imperniata sulla flessibilità, la precarietà e la competizione; per questo prevale nei nostri rapporti nuovamente la paura dell'altro e la non-fiducia, basi psicologiche della competizione. La collaborazione invece ha le sue radici nella fiducia reciproca e in un progetto comune, che oggi manca, perché l'individuo ha se stesso come unico progetto di vita. Sempre Bauman dice che le scelte individuali possiedono due limiti: la *gamma delle opzioni*, cioè le alternative che offre, e il *codice di scelta*, cioè le norme che aiutano l'individuo a preferire una delle alternative offerte. Fino a questo momento la legislazione statale defini-



CHRISTOPHE KUTNER

va la gamma delle opzioni, mentre l'educazione forniva agli individui i punti di riferimento, le regole di comportamento e i valori per distinguere le scelte giuste da quelle sbagliate. Oggi le istituzioni pubbliche non sono più i luoghi deputati a definire la gamma e il codice, i quali sono prodotti da un fantomatico mercato finanziario e commerciale. Ad esempio è la Banca Centrale Europea a invitare a fare la riforma delle pensioni sulla base di modelli prefissati e simili per tutti, reali produttori di senso e di valori.

Scomparendo l'agorà è scomparsa anche l'utopia, come luogo non-luogo, terra che non c'è, fatta di desideri e sogni, di progetti collettivi e speranze. La sua ricerca aveva affascinato gli uomini che – pur consapevoli nella maggior parte dei casi della sua inesistenza – hanno sempre cercato di costruire percorsi, mappe, sensi per poterla raggiungere. Essa dava vigore a molte vite rendendole significative.

La solitudine nella globalizzazione

Una visione della vita che pone l'enfasi sull'individuo fa correre dei rischi: da un lato la sensazione di onnipotenza non viene trasformata in capacità di affrontare con vigore, ma anche con un sano senso dei limiti, la realtà nelle sue sfaccettature. Dall'altra non crea le condizioni perché si sviluppi il senso di appartenenza ad un gruppo o ad una comunità: ne nasce un profondo senso di solitudine – soprattutto in alcune fasce giovanili – che spesso porta alla depressione.

Laddove si avverte la mancanza del calore di una comunità, arriva il freddo del vuoto intorno a sé. Questo succede anche agli allievi e ai loro genitori: sentono di essere un insieme di individui, ma spesso invisibili. Così a volte cercano di affermare la loro esistenza con i modelli oggi imperanti: l'aggressività e l'arroganza.

Sotto questa maschera, la solitudine è quello che si trova: spesso nelle famiglie ci si sente soli, inascoltati, insoddisfatti e si tende a ripiegarsi su se stessi. Si è sempre meno abituati a confrontare le proprie

idee con quelle degli altri, con la consapevolezza che ciascuno coglie di un problema alcuni aspetti, ma non tutti. Si ritiene che *libertà sia negare ogni legame di interdipendenza con gli altri*, per cui fin da piccoli i bambini vengono abituati a far riferimento solo a se stessi, ai propri bisogni e desideri. Il legame che si può stabilire con gli altri è debole, spesso basato sulla convenienza e sull'apparire, sul bisogno di colmare la solitudine piuttosto che sul piacere di condividere un percorso. Non si parla più di se stessi, ma di cose esterne, per cui l'amicizia si regge spesso su interessi momentanei e non regge alle delusioni ineluttabili in ogni relazione. E ci si ritrova soli, micromondi tra micromondi, incapaci di comunicare. Da ciò derivano dinamiche fortemente conflittuali che portano ad una concezione prettamente tribale del gruppo, dove c'è un capo, intorno al quale si agglomerano una serie di individui che fanno da gregari.



La solitudine dei giovani

Molti giovani si trovano ad affrontare le difficoltà della vita interiormente soli: non a caso sono in crescita le forme di disagio psicologico, dall'anoressia e bulimia, all'iperattività, a forme delinquenti sia individuali che di gruppo. Molti giovani fanno uso di alcool e sostanze stupefacenti anche solo per affrontare una notte in discoteca o una festa tra amici. Stanno insieme perché hanno paura della solitudine, ma nessuno ha insegnato loro come si costruiscono legami di amicizia duraturi; vivono soprattutto la notte in un mondo artificia-



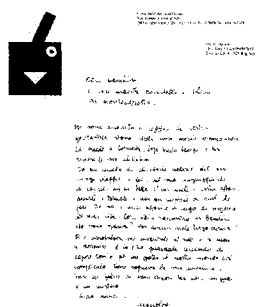
SANDRO SORDANI

le se non virtuale, come se la luce o la realtà vista di giorno li turbasse; sentono il bisogno di scambiarsi continuamente messaggi ed e-mail, come se temessero che la lontananza dalla persona facesse loro perdere la relazione. O forse, chissà?, ci dicono che hanno un disperato bisogno di relazioni non basate sull'imperialismo del mercato e solo di notte pensano di trovare una sosta in questo grande supermercato. Il cinismo è un'altra conseguenza di questo disagio: i giovani colgono in modo acuto l'appiattimento dei valori, dei comportamenti dei partiti politici che sembrano animati solo da una corsa al potere, senza sostanziali differenze di programmi. L'utopia è scomparsa dalla politica, lasciando dietro di sé un vuoto che i giovani fiutano e da cui si allontanano. Anche il cinismo è comunque una difesa nei confronti di un'impotenza che sentono radicata dentro di loro: in un mondo così organizzato e pieno di cose, come si può lasciare un'ulteriore traccia? In un mondo così pieno e complicato come si può modificare da soli una qualsiasi situazione? Come ribellarsi per le condizioni di lavoro quando cento persone aspettano di prendere il tuo posto senza lamentarsi?

Verso una nuova utopia

La scuola ha la grande fortuna di accompagnare la futura generazione dai tre anni alla maggiore età: spesso gli insegnanti, stanchi di troppe riforme senza senso, sottovalutano il loro reale potere. Ma troppo poco essi lavorano per creare il gruppo. Il *gruppo non tribalizzato* è il luogo della reale crescita e maturazione della personalità. In gruppo si dà e si riceve riconoscimento, si accettano i limiti, si dà e si riceve calore e sostegno nei momenti duri, si trova la forza di combattere le ingiustizie, si litiga e ci si confronta ma non si rimane mai indifferenti, si possono creare utopie per rendere la vita degna d'essere vissuta non solo per sé ma anche per gli altri. Il gruppo è il vero antidoto per questa globalizzazione. ■

¹ Zygmunt Bauman, *La solitudine del cittadino globale*, Feltrinelli, Milano 2000



Quale scuola, perché, per chi

Il Movimento di Cooperazione educativa e la Scuola di Barbiana

> di Mario Lodi



In questo periodo di discussioni sulla scuola penso sia utile riflettere su due esperienze educative realizzate in Italia nel dopoguerra: il Movimento di Cooperazione Educativa e la Scuola di Barbiana. Ambedue hanno origine dallo stesso evento storico: la fine del fascismo e della guerra e la ricostruzione della scuola sui valori democratici contenuti nella Costituzione, approvata nel 1948.

In quel tempo io, e altri maestri, vinto il concorso ed entrati nella scuola proprio quell'anno, ci trovammo di fronte, fra gli altri, l'articolo 21, che era il simbolo della libertà riconquistata: "Tutti hanno il diritto di esprimere il proprio pensiero con la parola, lo scritto e ogni altro mezzo".

Introdotta nella scuola voleva dire che anche i bambini potevano avere un pensiero e

dei sentimenti e potevano esprimerli. Ma nessuno a noi maestri aveva insegnato che era possibile organizzare la vita scolastica su questi valori. La scuola italiana, alla fine della guerra, era ancora verticistica, autoritaria, trasmissiva, fondata sulla lezione, il libro di testo, il tema, il voto, la selezione.

Movimento di Cooperazione educativa

Un gruppo di docenti, riuniti intorno a Giuseppe Tamagnini, incontrarono il maestro francese Celestin Freinet che dopo la prima guerra mondiale aveva introdotto nella sua scuola una piccola pressa tipografica, con la quale i bambini potevano comporre e stampare le esperienze della loro vita. Fu da

ORIENTAMENTO

quella idea che si formò il primo gruppo del Movimento di Cooperazione educativa.

Quei maestri sperimentano la stampa e le altre tecniche collegate; in pochi anni, in riunioni, convegni e mostre, dove avveniva lo scambio di esperienze, prendeva corpo la elaborazione di una pedagogia popolare organica per la scuola pubblica. Per la prima volta nella storia della scuola italiana i docenti di ogni ordine e grado si riunivano spontaneamente per attuare la riforma della scuola, espressione della nuova società e democrazia. All'inizio eravamo pochi, qualche centinaio, ma gli incontri, i convegni, l'entusiasmo di comunicare le esperienze fece aumentare il numero. Arrivammo a un massimo di settemila, un numero rilevante ma pur sempre una minoranza.

L'introduzione della stampa a scuola mise in discussione le fondamenta della scuola tradizionale.

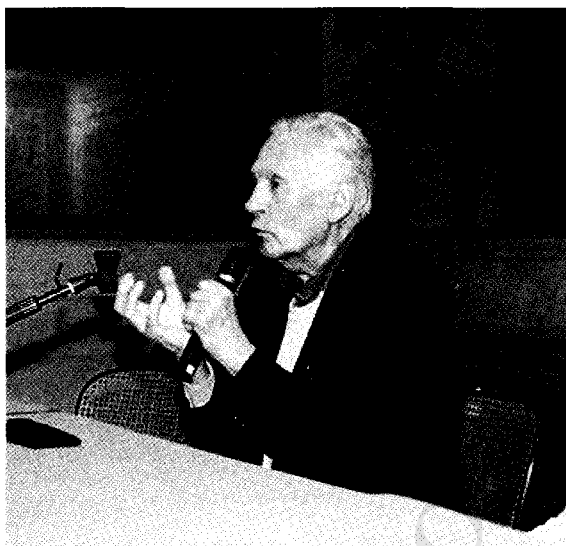
Era un invito a parlare, a pensare, a documentare, a comunicare. Era l'inizio della comunità scolastica, che non nasce di colpo, ma si realizza nella conoscenza reciproca e nel lavoro comune.

Il bambino parla di sé, delle sue esperienze e dei suoi problemi, e nello stesso tempo ascolta le esperienze degli altri, capisce subito che quella scuola è come la sua seconda casa, che lì vi sono degli amici con cui collaborare.

La pagina stampata non è più il riassunto della lezione del maestro, e nemmeno il tema da svolgere su un argomento dato, ma un fatto che lo riguarda, un episodio della sua vita.

Le bozze che i bambini correggevano autonomamente confrontandole eliminavano gli umilianti segni blu e rossi del maestro.

Il testo libero, che sostituiva il tema, non era scritto per il maestro, ma in ogni caso, sia che assumesse la forma del racconto libero, o del diario, o della corrispondenza, della relazione, della poesia, la sua destinazione era la comunità sociale. I bambini capivano che quel che è scritto sul loro e su tutti i giornali, e quindi anche sui libri, non è la verità in assoluto, ma un pensiero che si può modificare, perfezionare,



La scuola di Vho di Piadena

La nostra scuola si apriva anche sul paese, il piccolo mondo in cui erano nati: quando si discuteva un problema e c'era bisogno di un competente, lo si invitava in classe: poteva essere il pescatore, il medico, l'archeologo, il pittore, la filera che raccontava il lavoro della filanda, l'anziana contadina che attraverso i canti popolari ci insegnava ninne nanne, storie di fatica e di amore.

Andavamo a vedere sul luogo di lavoro gli artigiani, gli agricoltori per capire i loro problemi dal vivo, nella realtà dell'ambiente.

La ricerca che il bambino aveva iniziato nei primi anni di vita nel piccolo mondo in cui era nato, ora continuava, allargava l'orizzonte, e scopriva prima, attraverso le testimonianze degli anziani, la storia dell'ultimo secolo e poi, attraverso i libri, quella più lontana.

I libri! Il libro di testo che pretende di insegnare tutto, viene sostituito dalla biblioteca di lavoro: tanti libri diversi, articoli di giornali e riviste, classificati con metodo, facilmente reperibili. Una scuola laboratorio costituita in forma cooperativa che affrontava i problemi economici con una vera cassa, gestita settimanalmente da due alunni che riferivano su entrate e uscite, debiti e crediti. Una scuola che aveva una finalità: esercitare la libertà nel contesto di una piccola comunità di diversi ma uguali nei diritti e nei doveri, di formare quindi il cittadino democratico vivendo la democrazia come collaborazione di tutti, antepoendo il bene comune all'individualismo.

cambiare. Il loro giornale era il racconto della loro vita reale. Che è un continuo processo di conoscenza.

Con l'introduzione della stampa cadeva così uno dei pilastri su cui si reggeva la vecchia scuola tradizionale: il tema. L'obbligo di scrivere su argomenti proposti dal maestro ai fini della valutazione, non c'era più. Scriveva e raccontava solo chi aveva qualcosa di importante da comunicare. La grammatica si imparava con la messa punto dei testi dei compagni, lavoro collaborativo sul piano ortografico, sintattico e stilistico di notevole interesse e utilità.

Il giornale era il racconto della vita dei bambini e veniva offerto ai



bambini delle altre classi della scuola sia come lettura sia come spazio per pubblicare i loro testi liberi. Vi potevano scrivere anche i genitori, anche i cittadini che lo acquistavano in edicola: la conoscenza si allargava, lo spedivamo ad altre scuole.

La corrispondenza interscolastica fu la naturale apertura della scuola: iniziò con classi parallele di ambienti diversi, lontani: ogni bambino aveva un corrispondente personale al quale scriveva, mandava disegni, piccoli doni. E la classe scriveva lettere collettive che raccontavano la nostra vita. Quando arrivava il postino era un boato di entusiasmo: scrivevano e ricevevano lettere da bambini veri. Durante l'anno scolastico si organizzava l'incontro: le famiglie dei bambini corrispondenti ospitavano i loro amici e lo stesso facevano i nostri.

L'incontro era una festa. Ancora oggi ex alunni ricordano le amicizie nate, si ospitano a vicenda, fanno vacanze insieme.

Don Milani e la scuola di Barbiana

Un'altra esperienza è la scuola che don Lorenzo Milani, giovane sacerdote, apre come progetto di scuola popolare nella sua parrocchia, per amore verso il popolo che Dio gli aveva affidato: contadini, operai, montanari e giovani rifiutati dalla scuola di città. Siamo nel 1948. Con questo suo modo d'intendere l'apostolato e l'insegnamento, don Lorenzo ha anticipato il Concilio e la riforma scolastica in un piccolo popolo di montagna, che si può considerare comunità educante. Con essa ha fine la vecchia scuola nozionistica e trasmissiva e nasce la scuola che dà centralità agli strumenti per apprendere insieme.

Il suo metodo è fondato sulla semplificazione e rilettura della storia; sull'educazione alla complessità partendo dal particolare; sulla ricerca sociologica; sulla didattica per immersione e non per astrazione. Gli strumenti erano gli stessi che c'erano nella realtà: docenti potevano essere tutti, dal contadino al politico.



Io incontrai a Barbiana don Lorenzo e i suoi ragazzi del '63, accompagnato dal giornalista Giorgio Pecorini, e vi rimasi solo due giorni intensi. Il Priore non conosceva il Movimento di Cooperazione Educativa, io non sapevo nulla della sua esperienza. Io raccontai come facevo scuola, i ragazzi com'era la loro. Alla fine don Lorenzo accettò la mia proposta di tenere una corrispondenza fra i ragazzi per mezzo della scrittura collettiva, che gli sembrava la tecnica più adatta a rappresentare la vita della comunità. La lettera dei ragazzi (*vedi box qui sotto*) arrivò il 2 novembre, accompagnata da una lettera di don Lorenzo in cui spiegava come l'avevano scritta (*cf. box p. seguente*).

Oggi: quale scuola, perché, per chi

Quali forti motivazioni hanno i docenti oggi per realizzare una scuola che risponda al bisogno di gioco e di conoscenza? Per quale modello di società: competitiva o sociale?

Con quale finalità: formare un individuo capace di competere e di opporsi? Oppure un cittadino che usa le capacità individuali per il bene comune?

Considerare la scuola come comunità di amici con i quali collaborare?

Quali valori espressi nelle due esperienze sono ancora validi?

A queste domande i maestri e le maestre sono invitati a rispondere.

Lettera dei ragazzi della scuola di Barbiana

Barbiana è sul fianco nord del monte Giovi, 470 metri sul mare... I nostri babbi sono contadini o operai... In molte case e anche qui manca la luce elettrica e l'acqua. La strada non c'era. L'abbiamo adattata un po' noi perché ci passi una macchina... La nostra scuola è privata. È in due stanze della canonica più due che servono da officina. D'inverno ci stiamo un po' stretti. Ma da aprile a ottobre facciamo scuola all'aperto e allora il posto non ci manca! Ora siamo 29. Tre bambine e 26 ragazzi. Il più piccolo di noi ha 11 anni, il più grande 18...

Non facciamo mai ricreazione e mai nessun gioco. Quando c'è la neve sciamo un'ora dopo mangiato e d'estate nuotiamo un'ora in una piccola piscina che abbiamo costruito noi. Queste non le chiamiamo ricreazione ma materie scolastiche particolarmente appassionanti. Il priore ce le fa imparare solo perché potranno esserci utili nella vita. I giorni di scuola sono 365. 366 negli anni bisestili. La domenica si distingue dagli altri giorni solo perché prendiamo la messa.

Abbiamo 23 maestri! Perché, esclusi i sette più piccoli, tutti gli altri insegnano a quelli che sono minori di loro. Il priore ha solo i più grandi. Per prendere i diplomi andiamo a fare gli esami come privatisti nelle scuole di stato...

A poco a poco abbiamo scoperto che questa è una scuola particolare: non c'è né voti, né pagelle, né rischio di bocciare o ripetere. Con le molte ore e i molti giorni di scuola che facciamo, gli esami ci restano piuttosto facili, per cui possiamo permetterci di passare quasi tutto l'anno senza pensarci.

Questa scuola senza paure, più profonda e più ricca, dopo pochi giorni ha appassionato ognuno di venirci. Non solo, dopo pochi mesi ognuno di noi si è affezionato al sapere in sé. Ma ci restava da fare una scoperta: anche amare il sapere può essere egoismo. Il priore ci propone un ideale più alto: cercare il sapere solo per usarlo al servizio del prossimo, per esempio dedicarci da grandi all'insegnamento, alla politica, al sindacato, all'apostolato o simili.

Per questo qui si rammentano spesso e ci si schiera sempre dalla parte dei più deboli: africani, asiatici, meridionali italiani, operai, contadini, montanari.

Ma il priore dice che non potremo far nulla per il prossimo, in nessun campo, finché non sapremo comunicare. Perciò qui le lingue sono, come numero di ore, la materia principale.

Prima l'italiano perché se non si riesce a imparare nemmeno le lingue straniere. Poi più lingue possibile, perché al mondo non ci siamo solo noi.

Vorremmo che tutti i poveri del mondo studiassero le lingue per potersi intendere e organizzare fra loro. Così non ci sarebbero più oppressori, né patrie, né guerre...

Lettera di don Milani a Mario Lodi

"Caro maestro, le accludo la lettera [dei ragazzi]. La ringrazio d'averci proposto quest'idea perché me ne sono trovato molto bene. Non avevo mai avuto in tanti anni di scuola una così completa e profonda occasione per studiare coi ragazzi l'arte dello scrivere. Per noi dunque tutto bene anzi sono entusiasta della cosa. Per voi invece temo che la lettera non vada. Lanciati a studiare il massimo di capacità di esattezza d'espressione di questi ragazzi ci siamo un po' dimenticati dell'età dei lettori. Non che non ci si pensasse, ma è successo un fenomeno curioso che non avevo previsto, ma che dopo il fatto mi spiego molto bene: la collaborazione e il lungo ripensamento hanno prodotto una lettera che pur essendo assolutamente opera di questi ragazzi e nemmeno più dei maggiori che dei minori è risultata alla fine d'una maturità che è molto superiore a quella dei singoli autori.

Spiego la cosa così: ogni ragazzo ha un numero molto limitato di vocaboli che usa e un numero molto vasto di vocaboli che intende molto bene e di cui sa valutare i pregi ma che non gli verrebbero sulla bocca facilmente. Quando si leggono ad alta voce le 25 proposte dei singoli ragazzi accade sempre che l'uno o l'altro (e non è detto che sia dei più grandi) ha per caso azzeccato un vocabolo o un giro di frase particolarmente preciso o felice. Tutti i presenti capiscono a colpo che il vocabolo è il migliore e vogliono che sia adottato nel testo unificato. Ecco perché il testo ha acquistato quell'andatura e quel rigore di adulto (direi anche di adulto che misura le parole! Animale purtroppo molto raro). Il testo è cioè a livello culturale dell'orecchio di questi ragazzi, non al livello della loro penna o della loro bocca. Le descrivo come abbiamo proceduto.

Primo giorno: un intero pomeriggio (5 ore) a disposizione per comporre liberamente una lettera a voi sul tema: "Perché vengo a scuola".

Secondo giorno: un altro pomeriggio a leggere a alta voce i lavori appuntando via via su dei foglietti tutte le idee, le frasi, le espressioni particolarmente felici.

Terzo giorno: una mattinata a riordinare questi foglietti su un grande tavolo per dar loro un ordine logico. Dopo di che si stabilisce che lo schema del lavoro sarà il seguente: sul principio: noi - i nostri genitori. Ora: scoperta degli ideali di questa scuola... Nostra risposta parziale per: debolezza nostra - pressione: dei genitori - del mondo.

Quarto giorno: un intero pomeriggio (5 ore) per rifare ognuno da sé la lettera seguendo però obbligatoriamente lo schema fissato in comune.

Quinto giorno: mattino e sera. Tutti insieme. Ognuno legge a alta voce la sua soluzione per il primo punto dello schema. Dopo che si stabilisce il testo comune composto sulle migliori espressioni d'ognuno. E così per gli altri punti dello schema. Questo testo risulta di 1128 vocaboli.

Sesto giorno: si detta il testo accettato perché ognuno ne abbia una copia davanti. Un intero pomeriggio (5 ore) in cui ognuno annota in margine (s'è scritto su mezza pagina) le proposte di correzioni, tagli, esemplificazioni, aggiunte di concetti trascurati, ecc.

Settimo giorno: mattina e sera.

Ottavo giorno: mattina e sera

Nono giorno: mattina.

Proposizione per proposizione ognuno dice a voce alta le correzioni che propone. Si discutono e accettano o meno a alta voce mentre uno scrive il testo definitivo che qui vi accludiamo.



Il testo che risulta da questo lavoro è composto da 823 parole. Il testo è perciò diminuito di ben 305 parole pur essendo arricchito di molti concetti nuovi. Il lavoro di questi ultimi tre giorni è stato entusiasmante per me e per i ragazzi. Straordinaria la possibilità, in questa fase, dei più piccoli di trovare qualche volta soluzioni migliori dei grandi. Pochissima incertezza: in genere la soluzione migliore s'impone molto evidentemente alla preferenza di tutti.

Infatti, ormai che s'era stabilito cosa volevamo dire, non restava che trovare il modo migliore di dirlo e su questo in genere non c'era molto da discutere. Esiste oggettivamente una soluzione che è migliore delle altre. In questa fase si possono studiare insieme tutti i problemi dell'arte dello scrivere: completare e semplificare. Finir di cercare quel che si è ancora detto, cercare di dire col minimo dei mezzi. Cercare di indovinare la reazione del lettore, eliminare le ripetizioni, le cacofonie, gli attributi e le relative non restrittivi, i periodi troppo lunghi ridomandandosi all'infinito se un dato concetto è vero, se è nel suo giusto valore gerarchico, se è essenziale, se il destinatario avrà gli elementi per comprenderlo, se provocherà malintesi.

A questo punto abbiamo cercato di eliminare anche le frasi che suonavano troppo vanitose. Ma ci siamo imposti di non farlo. L'arte dello scrivere consiste nel riuscire a esprimere compiutamente quello che siamo e che pensiamo, non nel mascherarci in migliori di noi stessi. Del resto l'orgoglio di questi ragazzi l'ho coltivato io volutamente per anni. Quando ho davanti uno studente o un cittadino faccio di tutto per umiliarlo, levargli un po' di sicurezza di sé. Quando ho un contadino o un operaio cerco proprio il contadino: per dargli un po' di sicurezza di sé... *Suo Lorenzo Milani*".



AP / DUSAN VHRANIC

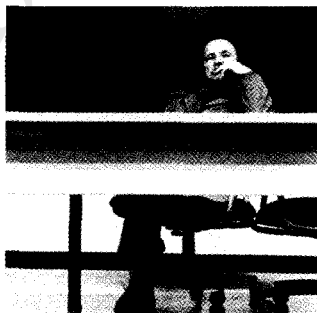
Dal rapporto Debray in Francia
ad un ripensamento della situazione italiana

> di Nicola Romano

L'insegnamento del fatto religioso nella scuola laica

Nell'aprile del 2002 in Francia, Regis Debray, per incarico del ministro dell'educazione nazionale Jack Lang, ha pubblicato un rapporto su "L'insegnamento del fatto religioso nella scuola laica". Un rapporto importante, dal momento che, in nome della laicità dello stato, la Francia non si era mai posta il problema di impartire nelle proprie scuole un qualsivoglia insegnamento dei fenomeni religiosi.

La riflessione, come scrive nella premessa lo stesso Jack Lang, nasce dalla considerazione dell'importanza della conoscenza del fatto religioso, e dalla constatazione dell'ignoranza rilevata in questo particolare campo del sapere [in Francia]. Di fatto, parlando dell'ipotesi di un insegnamento religioso nella scuola francese, lo stesso estensore obietta se "il rifiuto dell'idea di una materia autonoma può costituire un vantaggio intellettuale, giacché il fatto religioso



Regis Debray
autore
del rapporto
sull'insegnamento
del fatto religioso
nella scuola laica

attraversa più di un campo di studi e attività dell'uomo".

Ignoranza religiosa, patrimonio culturale a rischio

La ricerca di Debray parte da alcune considerazioni fondamentali:

- > la maggioranza dell'opinione pubblica francese, anche a causa di contingenze traumatizzanti, ma non solo, approva l'idea di incrementare lo studio del fatto religioso nella scuola pubblica;
- > la disgregazione dell'eredità collettiva, a livello nazionale ed europeo, che, a causa della mancanza di conoscenze ed informazioni religiose, rende del tutto incomprensibili, quindi privi di

interesse, i grandi patrimoni di cultura, arte, architettura, letteratura. Come esempio, Debray porta il fatto che la *Trinità*, a Parigi, è ormai diventata solo una stazione della metropolitana;

- > il crollo di quelli che erano i canali tradizionali della trasmissione religiosa - Chiese, famiglia, usi e costumi, tradizioni - di fatto riversa sul servizio pubblico, assicurato dalla scuola, la responsabilità di una educazione che la società civile non è più in grado di assicurare;
- > la mancanza di una cultura religiosa non è, in ultima analisi, che sintomo di una più vasta mancanza di cultura. Tradizioni religiose e cultura, scrive De-

bray, sono di fatto inscindibili. Incrementare lo studio del fatto religioso dunque, significa incrementare lo studio in quanto tale.

Naturalmente a fronte di queste motivazioni, senz'altro condivisibili, Debray non può non tenere conto di alcune obiezioni. L'obiezione dei *laici*, o forse, come sembra più avanti adombrare lui stesso, dei *laicisti*, che sostengono che l'insegnamento religioso – forse non senza fondamenti – possa essere considerato come l'ultimo canale praticabile per certi tentativi di proselitismo. (...) “Non siamo qui per fare catechismo”, scrive Debray, e ci sembra una posizione decisamente condivisibile. L'obiezione dei credenti: si sottolinea il rischio che, separando l'esame dei fatti religiosi dalla loro interpretazione, si corre il rischio di insegnare un relativismo che finirebbe per sottovalutare e rendere marginale il significato stesso del fatto religioso. Un'altra affermazione condivisibile.

Insegnamento del fatto religioso vs insegnamento religioso

Quindi, secondo Debray, non si possono non definire alcuni punti fermi, a partire dalla considerazione che l'insegnamento del fatto religioso “non può essere un insegnamento religioso”. Di qui alcune prese di posizione, oggetto già in passato di riflessioni e polemiche: non si possono confondere catechesi ed informazione, proposta di fede ed offerta di sapere;

- > non può l'educazione, d'altra parte, trascurare la realtà sociale costituita dalla ricerca di senso... anche se Debray affronta l'universo simbolico delle religioni solo come uno dei livelli strutturali della psiche umana (la posizione, relativa alla teoria delle cosiddette *survivals*, enunciate da Frazer, è stata più volte contestata da Mircea Eliade);
- > volendo allontanare lo studio del fatto religioso dai luoghi della trasmissione e della produzione della cultura, si finirebbe per favorire forme di fanatismo;
- > il fatto religioso, come oggetto

L'anello mancante dell'informazione religiosa rende assolutamente incomprensibili i timpani della cattedrale di Chartres, La crocifissione del Tintoretto, il Don Giovanni di Mozart...

culturale, ed il sentire religioso, come oggetto di fede e di culto, possono coesistere, anche se operano naturalmente in due diversi ambiti della persona: l'approccio oggettivante alla religione, secondo Debray, spetta proprio alla scuola;

- > anche l'insegnante, sulla base della propria deontologia professionale, deve saper mettere da parte le proprie convinzioni personali, qualsiasi disciplina egli insegni, specie il sapere religioso: far conoscere una realtà è cosa ben diversa dal promuovere una norma o un ideale;
- > l'ignoranza di cultura religiosa, infine, è legata, a parere dell'estensore del rapporto, al livello degli studi, e non all'origine religiosa degli studenti, o alla loro provenienza familiare.

Debray pone due esigenze alla base della presenza dell'insegnamento del fatto religioso nella scuola francese. Innanzitutto riconosce alla disciplina piena dignità per quanto concerne gli studi superiori universitari e l'ambito della ricerca, ma esprime forti perplessità ad introdurla ex novo nella scuola, dove non è mai stata insegnata. E non perché non ne veda la necessità. Le sue sono considerazioni di ordine eminentemente pratico, “poiché essa in un calendario pieno come

MARC CHAGALL



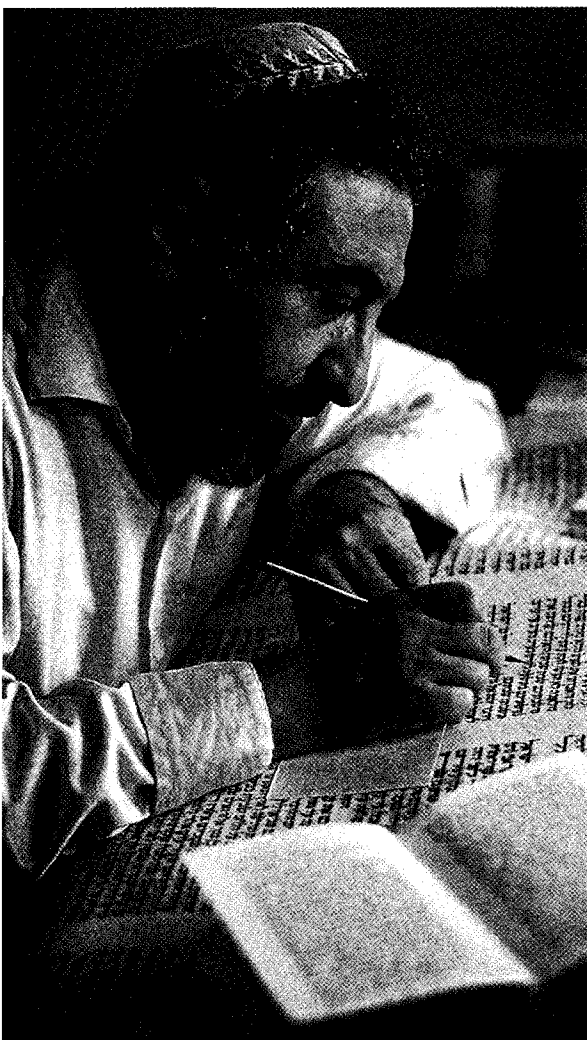
un uovo, potrebbe occupare solo un posto decorativo e un orario marginale, quello del corso di musica”.

Seconda *esigenza*: in un quadro come quello francese l'insegnamento del fatto religioso nella scuola creerebbe problemi per la formazione ed il reclutamento degli insegnanti, dal momento che l'attuale situazione non consente di ipotizzare regolari concorsi ed una certificazione univoca delle competenze e delle conoscenze. L'unica via al momento possibile dunque, sempre secondo Debray, sembra essere quella di mirare ai contenuti, attraverso la convergenza delle discipline già esistenti, sulle tematiche relative alla sfera religiosa, e alla migliore preparazione degli insegnanti, attraverso corsi di formazione, specializzazione e aggiornamento.

Una nuova concezione di laicità

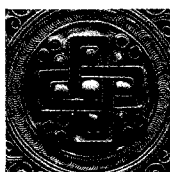
Prima di avventurarsi nella formulazione di una serie di consigli pratici, Debray punta anche a definire, intorno allo studio dei fenomeni religiosi, una nuova concezione di laicità, sostenendo che una laicità che evita, come finora accaduto in Francia, di occuparsi dell'insegnamento della religione, di fatto si amputa da sola: “La rimozione del fatto religioso, scrive, come buco nero della Ragione, al di fuori del campo del divulgabile, era proba-

Nicola Romano, autore dell'articolo, è professore alla Facoltà di Scienze politiche dell'Università degli Studi di Siena. L'articolo riporta la sua relazione al Seminario di Studio *Scuola e Cultura Religiosa* dell'Abazia di Valmombrosa, 21-22 maggio 2004.



MAVER / MAGNUM

Gli italiani sanno che Roberto Baggio è buddhista, anche se pensano che Primo Levi fosse cattolico... Conoscono i nomi delle altre religioni, ma non sanno molto di ciò che caratterizza ciascuna fede.



bilmente indice di una laicità ancora complessata dalle sue condizioni di nascita, di una controreligione di stato", più forte e dogmatica della stessa religione. Una laicità che spesso si è confusa con un anticlericalismo militante. "È maturo il tempo, conclude Debray nella sua analisi, del passaggio da una laicità di incompetenza ('il religioso, per sua stessa natura, non ci riguarda') a una laicità di intelligenza ('è nostro dovere comprenderlo')".

L'insegnamento della religione in Italia

In Francia la riflessione sull'insegnamento della religione, pur in atto da alcuni decenni, sta muovendo i primi incerti passi solo negli ultimi anni. La situazione italiana invece deve tenere conto di una diversa tradizione scolastica, per la quale l'insegnamento religioso, fin dalla legge Casati del 1859, non ha mai smesso di dare il suo apporto, dapprima solo nella scuola elementare, quindi, a partire dal 1929, anche nella scuola secondaria, seppure nei limiti derivanti da una configurazione giuridica e da un quadro orario decisamente marginale e, per usare le parole di Debray, quasi decorativo. E deve tenere conto di un diverso rapporto istituzionale tra lo Stato e la Chiesa, normato da accordi di diritto internazionale – il Concordato – che ha consentito da sempre un diverso modo di collocarsi nei confronti dell'insegnamento del fatto religioso. A questo proposito è interessante andare a rileggere la relazione del sen. Guido Brignone, alla Commissione Cultura del Senato, su "La politica dello stato italiano nei confronti dell'insegnamento della religione". Un insegnamento che però, al contrario di quanto avviene in Francia, resta escluso dalla cultura superiore delle università, salvo alcuni timidi tentativi negli ultimi anni.

Un sondaggio dell'Eurisko sulla cultura religiosa degli italiani

I risultati dell'esperienza italiana sembrano esigere un ripensamento, nonostante quello che abbiamo appena detto. Infatti, almeno stando alle analisi statistiche, non sem-

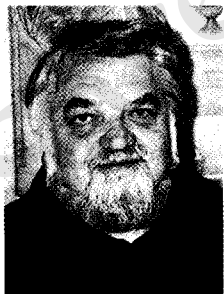
bra esserci molta differenza con quanto denunciato dal rapporto Debray per la laica Francia: da un recente sondaggio, commissionato all'Eurisko dalla Tavola Valdese, emerge che gli italiani sanno perfettamente che Roberto Baggio è buddhista, anche se pensano che Primo Levi fosse cattolico; e non conoscono con esattezza la religione di Martin Luther King, della regina Elisabetta o di George Bush. Si definiscono cattolici, anche se solo il 27% degli intervistati su un campione di mille persone tra i 25 ed i 64 anni, si definisce praticante. Conoscono i nomi delle altre religioni, ma non sanno molto di ciò che caratterizza ciascuna fede. Hanno più dimestichezza con l'Islam e il Buddismo che con le altre chiese cristiane. È un quadro sicuramente aggravato dalla disinformazione e dalla superficialità con cui i media, che hanno assunto un ruolo sempre più rilevante dal punto di vista educativo, affrontano il fatto religioso.

Come rileva Debray per il caso francese, anche in Italia c'è "la minaccia sempre più percettibile di una mancanza di eredità collettiva, di una rottura degli anelli della memoria nazionale ed europea, nella quale l'anello mancante dell'informazione religiosa rende assolutamente incomprensibili, quindi privi d'interesse, i timpani della cattedrale di Chartres, *La crocifissione* del Tintoretto, il *Don Giovanni* di Mozart, il *Booz endormi* di Victor Hugo e *La settimana santa* di Aragon. (...) È l'angoscia di uno smembramento comunitario delle solidarietà civiche, cui contribuisce non poco la nostra ignoranza del passato e delle credenze altrui, satura di luoghi comuni e pregiudizi". Soprattutto in un momento storico in cui, a motivo di contingenze storiche particolari, non possiamo permetterci di ignorare lo studio e l'approfondimento del nostro vissuto religioso e di quello degli altri. E in una fase in cui, anche a livello di riforma della scuola, si stanno rimescolando le carte, forse è necessario mettere le basi per una presenza più consistente, e non più solo – lo dico provocatoriamente – decorativa, dell'insegnamento della religione nella scuola italiana. ■

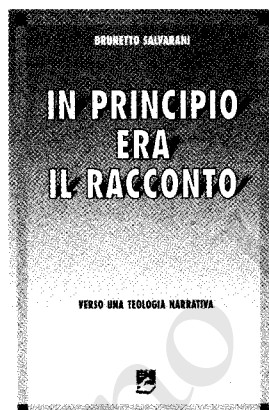
Narrate la teologia: Dio adora i racconti

> Enzo Bianchi, abate della Comunità di Bose

Parafrasando il titolo di un'opera di Daniel Pennac, potremmo dire che la testimonianza cristiana si snoda nei secoli "Come un racconto", a partire proprio dal racconto fondatore, quello della vita, morte e risurrezione di Gesù di Nazaret, detto il Cristo. È questa una verità antica, che tuttavia la teologia ha scoperto solo da una trentina d'anni, inaugurando il fecondo filone della "teologia narrativa". Non si tratta dell'ennesima trovata per rendere attraente una materia ostica, bensì di un approccio che cerca di guardare con occhi nuovi il dipanarsi nella storia della vicenda della fede cristiana. E questo sguardo nuovo vuole tener conto di un dato primordiale: Gesù stesso è colui che "ha narrato Dio". La vita, la predicazione, le parabole, i miracoli, il processo fino alla condanna alla morte in croce di Gesù, così come il sepolcro vuoto nel mattino di Pasqua, hanno ridetto in forma inaudita quella vicenda di amore tra Dio e il suo popolo già narrata nei racconti della Genesi e dell'Esodo, nelle gesta dei patriarchi, nei mimi profetici, nelle visioni apocalittiche di cui è intessuto l'Antico Testamento. Convinto che "la fede cristiana si capisce veramente solo raccontando una storia", Brunetto Salvarani – tra le figure più significative del dialogo ecumenico e interreligioso in Italia – ha voluto ripercorrere nel suo *In principio era il racconto* questi trent'anni di teologia narrativa, preoccupandosi però, come solo un autenti-



co "narratore" sa fare, non tanto del passato, bensì del presente e del futuro. Infatti, come ci ricorda Moltmann, il passato è ricordato perché il futuro in esso nascosto deve risvegliare le speranze della generazione successiva". L'autore delinea così i rischi, le prospettive e le sfide che attendono la chiesa nella nostra società: "un cristianesimo radicalmente evangelico" non potrà accontentarsi di un ruolo di supplenza, a mo' di religione civile perché esso vive in funzione della sua capacità di raccontare la differenza". Una differenza che non significa senso di superiorità o sdegnosa sufficienza rispetto alle vicende umane ma, al contrario, piena solidarietà nella ricerca di un senso per la storia e i suoi eventi: un modo "altro" di pensare, di fare "teo-



Brunetto Salvarani
In principio era il racconto. Verso una teologia narrativa
EMI, Bologna 2004, pp. 208, Euro 11

logia", cioè di "dire Dio". Potrà così nascere una teologia accogliente, disponibile all'ascolto e piena di calore umano, dotata di coraggio, audacia e franchezza, di pazienza, speranza e perseveranza".

Dando voce a teologi, pensatori, poeti e narratori del secolo appena concluso, Salvarani ci svela come nel nostro mondo sempre più secolarizzato le chiese cristiane saranno sempre più obbligate – non per sopravvivere o "contare", ma per vivere del loro senso autentico ed essere segno leggibile – a riposizionarsi sull'essenziale: la parola di Dio contenuta nella Scrittura, sapiente raccolta di storie fondative, e il sacramento dell'eucaristia, racconto per eccellenza.

Raccontare e ascoltare racconti non è allora un simpatico diversivo, ma è nutrirsi di ciò che ci fa vivere in verità: il conformarsi al disegno di Dio sull'uomo, quell'uomo pienamente riuscito di cui Gesù è stato il racconto, e lo scoprire il volto autentico di Dio, di quel Dio che Gesù ci ha narrato.

Un midrash ebraico – una delle più antiche forme di racconto – osa dire che "Dio ha creato gli uomini perché Egli – benedetto sia – adora i racconti". Allora ha ragione quel grande narratore che è stato Elias Canetti quando afferma che "le voci degli uomini sono il pane di Dio". Sì, non solo l'uomo, ma anche Dio si nutre di racconti.

L'autore delinea i rischi, le prospettive e le sfide che attendono la chiesa nella nostra società: "un cristianesimo radicalmente evangelico non potrà accontentarsi di un ruolo di supplenza, a mo' di religione civile perché esso vive in funzione della sua capacità di raccontare la differenza"

Global express

In collaborazione CDU (Irlanda), CMO (Paesi Bassi), DEP e Panos (Gran Bretagna), Intermon (Spagna). Con il sostegno della Commissione delle Comunità Europee.

Speciale educazione

Media, immaginario collettivo ed educazione alla mondialità

> di Alessio Surian

La notizia

Summer School. Si è svolta a Ostende (Belgio) dal 5 al 12 luglio la sesta Development Education Summer School, l'appuntamento di formazione e scambio di esperienze europeo per gli operatori dell'educazione allo sviluppo e alla mondialità promosso dalla piattaforma delle ONG di cooperazione allo sviluppo europee Concord attraverso il progetto DEEEP (www.deeep.org).

Oltre cento i partecipanti, non solo dai paesi dell'Unione Europea, ma anche da Africa, Asia e America Latina. Non è stato invece consentito di lasciare il proprio Paese al palestinese Firas Awawdeh, nonostante avesse un invito a partecipare, brutto segnale per un evento centrato su media ed educazione. La Summer School si è articolata in quattro laboratori, spazi per gruppi di affinità e scambi di esperienze e in alcuni momenti plenari. Particolarmente significativi i contributi della regista Marie-France Collard e di Aminata Traoré, chiamate a contribuire alla giornata di apertura.

L'immaginario violato

Ministro della cultura del Mali dal 1997 al 2000, **Aminata Traoré** è oggi membro del Consiglio Internazionale del Forum Sociale Mondiale, organizzatrice del primo Forum Sociale Africano. "La pauperizzazione dell'Africa è in diretto rapporto con l'alienazione



culturale – spiega Aminata Traoré –. La mia esperienza di ministro nel governo di Alpha Konaré ne è una conferma. Il presidente, voleva soprattutto una donna-alibi, che lo riconciliasse con l'opinione pubblica nazionale e internazionale nel periodo di grande tensione all'inizio del suo mandato. Non ho avuto diritto a nulla. Nel Consiglio dei ministri in due anni e mezzo ho incontrato Konaré solo quattro volte, non gli ho mai potuto parlare per telefono, non sono mai partita in missione ufficiale e, guarda caso, non ho mai avuto un *passaggio in tv*. Allora come oggi l'idea che mi preme sia riconosciuta è che la cultura è qualcosa di trasversale a tutti i temi politici, non si può confinarla a un aspetto estetico. Anche l'etica politica è questione di cultura. Insomma, quando ho posto il problema culturale a livello politico, mi hanno ritenuta non gestibile... ed è finita la mia esperienza di ministro. Ma oggi come allora è urgente sostenere la formazione di un'opinione pubblica *maliana*, lucida e informata. La forza delle vo-



“Il problema centrale è creare nuove alleanze. Far nascere un'Africa sociale così come si può parlare di un'Europa sociale”.

stre democrazie non è la buona gestione, ma l'opinione pubblica, la società civile. La realtà del Mali, il mio paese è che ci sono centinaia di associazioni, ma non affrontano i nodi politici e della globalizzazione, offrono semplicemente piccoli

servizi sociali. Non danno fastidio a nessuno. Il problema centrale è creare nuove alleanze. Far nascere un'Africa sociale così come si può parlare di un'Europa sociale”. Prospettive? “La riabilitazione dell'*immaginario violato* passa per l'autonomia economica, politica e culturale. Quel che il neoliberismo presenta come soluzione è, invece, la causa dei problemi. Le risposte economiche neoliberali non risolvono la guerra, la provocano. Dopo il genocidio dei tutsi in Ruanda, che le potenze occidentali hanno alimentato senza muovere un dito, dall'Unione europea sentiamo dire solo: tutto tranne le armi. Ma io direi: tutto tranne la menzogna. Perché sull'Africa mentono le grandi potenze, i nostri dirigenti, e noi mentiamo a noi stessi. E ciononostante, “un'altra Africa è possibile, un'Africa riconciliata con se stessa, che disponga pienamente della sua facoltà di pensare il futuro e di dargli senso; un'Africa che scriva la parola fine alla violazione dell'*immaginario*”. Tutto questo si augura Aminata Traoré nelle righe conclu-

Un manifesto europeo

Per sostenere e sottolineare l'importanza dei media multiculturali

Introduzione

Negli Stati membri dell'Unione Europea sono attive molteplici iniziative mediatiche multiculturali che coinvolgono decine di migliaia di persone. Questi media sono soprattutto periodici, quotidiani, siti Internet, stazioni radio e televisive, programmi, che si occupano e sono prodotti da e per i migranti e gli altri gruppi di origine etnica minoritaria. I media multiculturali sono iniziative locali, qualche volta regionali e nazionali che utilizzando spesso la lingua della propria *audience*, forniscono utili informazioni

sulla partecipazione alla vita sociale nel loro stato di residenza. Essi offrono inoltre una piattaforma di discussione e di scambio tra i migranti e gli altri gruppi di origine etnica minoritaria così come tra le comunità minoritarie e quelle maggioritarie e potenzialmente raggiungono un pubblico di milioni di utenti.

Sebbene inseriti in contesti nazionali e locali differenti, i media multiculturali di tutta Europa si scontrano con ostacoli simili nel loro operare. Al fine di migliorare questa situazione un gruppo di media multiculturali hanno deciso di lavorare insieme, e unire gli sforzi a livello europeo per chiedere attenzione e sostegno. A tale scopo è stato redatto un Manifesto Europeo, è stato discusso a livello nazionale, regionale e locale in tutta Europa in cui i media multiculturali chiedono al Parlamento Europeo, alla Commissione Europea e ai Governi degli stati membri:

- > di riconoscere l'importante ruolo che, in qualità di attori, i media multiculturali svolgono in Europa nell'applicazione delle politiche sociali d'integrazione;
- > di vedere riconosciuti i media multiculturali come servizio di interesse pubblico fondamentale per la comunità e che, in quanto tali, vengano inseriti in tutte le normative europee e nazionali che disciplinano i media e ottengano uno status riconosciuto in tutte le piattaforme di diffusione rilevanti;

sive del suo libro più conosciuto, tradotto in italiano con il titolo *L'immaginario violato* (ed. Ponte alle Grazie).

Figure della dominazione

Marie-France Collard ha portato alla Summer School la testimonianza relativa alla realizzazione di *"Rwanda 94"* lo spettacolo teatrale dedicato a mettere a nudo le ragioni degli eccidi di dieci anni fa nel paese africano. Un milione di morti in 100 giorni, per il terzo genocidio del '900, il più cruento e veloce del secolo. *"Il problema non è mostrare cose vere, ma come sono veramente le cose"* afferma Collard riprendendo Brecht a proposito del lavoro svolto da Grupov, la formazione teatrale belga che ha messo in scena *Rwanda 94* (in lingua francese con traduzione in italiano; dal 24 al 26 settembre all'Eliseo di Roma (<http://www.teatroeliseo.it/pages/home.asp>), il 2-3 ottobre al Piccolo di Milano e con ulteriori tappe a Torino, Reggio Emilia, Roma, Palermo). Si tratta di una creazione collettiva: cinque autori, una trentina di artisti,



musicisti tradizionali, immense marionette e maschere, danza e commedia musicale. Modi d'approccio molteplici, per aprire qualche pista di riflessione sul genocidio cui è corrisposta l'indifferenza del mondo occidentale. Non secondario, nella trama composita dello spettacolo, è il tema della manipolazione della realtà attraverso l'uso strumentale del mezzo televisivo, che lo spettacolo mette in risonanza accostando immagini reali a momenti corali, parodie dei servizi giornalistici ed intense rievocazioni dei te-

stimoni che, senza patetismo, raccontano l'orrore. Così **Yolanda Mukagasana**, che ha visto uccidere il marito e i tre figli, conclude il suo intervento: "Ogni giorno testimonierò, chi non vuole ascoltare ha l'orecchio complice". Nello spirito di questa frase, *"Rwanda 94"* offre la possibilità al pubblico europeo di appropriarsi del contenuto umano – oltre che politico – di questa tragica vicenda, mentre, nelle intenzioni degli autori, cerca parallelamente di costituire una sorta di restituzione simbolica per il popolo ruandese,

"Ogni giorno testimonierò, chi non vuole ascoltare ha l'orecchio complice". Nello spirito di questa frase, "Rwanda 94" offre la possibilità al pubblico europeo di appropriarsi del contenuto umano – oltre che politico – della tragica vicenda rwandese.

- > di assicurare che la libertà di espressione, il diritto di essere informati ed il diritto di comunicare, incluso il diritto per le minoranze di accedere ai media nella loro lingua, siano riconosciuti come diritti umani fondamentali per tutti i cittadini;
- > che tali diritti siano inclusi come parte della nozione di cittadinanza attiva e che essi vengano garantiti in tutte le normative e le politiche di integrazione relative ai media sia dell'Unione Europea sia degli Stati membri.

Il Manifesto è stato presentato al Presidente del Parlamento Europeo nelle recenti elezioni Europee.

Per avere maggiori informazioni su come aderire all'iniziativa cfr. il **Coordinamento italiano**: COSPE - Anna Meli - Francesco Diasio - Via Slataper, 10 - 50134 Firenze - Italia - Tel: (+39) 055 473556 - Fax: (+39) 055 472806 - E-mail: meli@cospe-fi.it - Web: <http://www.cospe.it>

Segreteria: On Line/ More Colour in the Media (OLMCM). Sito Internet: <http://www.multicultural.net/manifesto/index.htm>

Il Manifesto Europeo dei media multiculturali

Numerose iniziative mediatiche multiculturali dei 25 stati membri dell'Unione Europea sono impegnate a contribuire alla piena partecipazione dei migranti e delle comunità di origine etnica minoritaria negli stati di residenza, coscienti del potenziale che possono mettere in campo in favore dell'audience di origine etnica minoritaria e determinati a sviluppa-

re i propri media sia come mezzi di comunicazione efficaci all'interno delle comunità di cui sono espressione sia come piattaforme d'informazione per la società nel suo complesso. Nel corso di incontri a livello locale, nazionale ed internazionale hanno discusso e approvato il seguente documento.

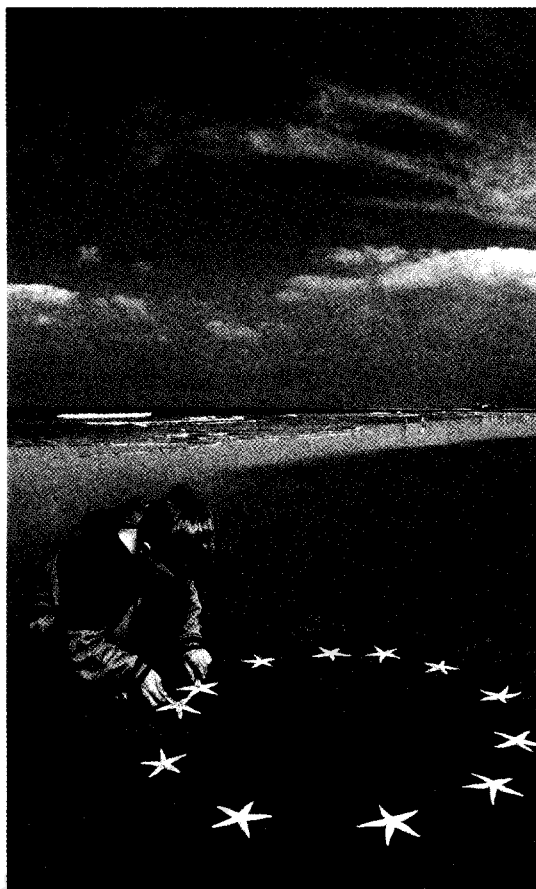
Considerando che

- > la nuova Unione Europea si propone come uno spazio di libertà, sicurezza e giustizia, nel quale sviluppare valori condivisi e in cui la diversità culturale sia rispettata;
- > gli Stati membri dell'Unione Europea includono un gran numero di cittadini appartenenti a gruppi di origine immigrata e ad altre minoranze etniche, una parte sempre crescente dei quali originaria di stati non membri e che costoro, da molti anni, danno un importante contributo e arricchiscono la diversità culturale e l'economia della nuova Unione Europea;
- > la Commissione Europea ha introdotto il concetto di cittadinanza attiva che riconosce ai migranti alcuni diritti e obblighi fondamentali, al fine di garantire loro uguale trattamento rispetto agli autoctoni nei loro stati di residenza;
- > i migranti e le altre comunità di origine etnica minoritaria si sono impegnati in maniera significativa nella vita sociale e in attività politiche, sociali e culturali al fine di contribuire – in qualità di cittadini con pari dignità – allo sviluppo dei loro stati di residenza;

mettendo in luce non solo i fatti sanguinosi, ma anche un grande patrimonio di cultura e di tradizioni. Non meno toccante e coraggioso è il video che Marie-France Collard ha dedicato al tema della delocalizzazione, "Ouvrières du monde", storie di donne operaie che disegnano un pianeta attraversato da (e forse fondato sulle) relazioni di dominazione e sfruttamento.

Stereotipi, razzismi e media multiculturali

La Summer School è stata l'occasione per fare il punto su come viene modificandosi l'immaginario collettivo in Europa e quali strumenti informativi ed educativi possano essere utilizzati dalla società civile per contrastare le derive xenofobe, in particolare nei confronti dell'islam. Particolarmente significativo, a questo proposito, il nuovo Rapporto curato da **Robin Richardson** "Islamophobia. Issues, challenger and action", uscito nel Regno Unito a sette anni di distanza dal primo lavoro di ricerca a cura della Commissione sui musulmani britannici e l'islamofobia



presieduta da Richard Stone (<http://www.runnymedetrust.org/projects/commissionOnBritishMuslims.html>).

Il Rapporto riprende e verifica *sessanta raccomandazioni* contenute nello studio pubblicato nel 1997 (e riprese a suo tempo da CEM Mondialità) a partire dalla consapevolezza della polarizzazione nelle società europee di atteggiamenti "aperti" e "chiusi" nei confronti dell'altro ed in particolare dell'islam. In particolare, il Rapporto affronta otto tensioni riguardo all'islam:

1. monolitico o pluralista: l'Islam come un blocco singolo o monolitico, statico ed inerte di fronte alle nuove realtà oppure come adattabile e aggiornato sulle novità della realtà e con discussioni al suo interno;
2. ghettizzato od in grado di interagire: l'Islam come entità separata: a) senza finalità o valori in comune con le altre culture; b) non influenzato da esse; c) senza influenze su di loro; oppure l'Islam come interdependente con altre fedi e culture: a) con valori e finalità comuni; b) influenzato da esse; c) in grado di fornire contributi;

consapevoli che

- > sensibilizzare la popolazione di etnia maggioritaria sui benefici e le sfide dell'immigrazione è fondamentale in una politica propositiva di inclusione sociale e che i *mass media* hanno una responsabilità primaria nella costruzione della pubblica opinione
- > per una pratica efficace della cittadinanza attiva il dialogo tra gli attori chiave e le pari opportunità di accesso e partecipazione al dibattito pubblico per interlocutori immigrati e di origine etnica minoritaria visibili e riconoscibili sono di primaria importanza
- > i *media mainstream* incontrano grosse difficoltà nell'attrarre il pubblico di origine etnica minoritaria e nel trasmettere, attraverso i loro prodotti, una rappresentazione realistica della società multiculturale
- > diversamente dai mezzi di comunicazione mainstream, i *media multiculturali* possono vantare contatti efficaci con reti, portavoce e esperti di origine etnica minoritaria e, di conseguenza, agire da mediatori nei confronti dei media a larga diffusione
- > i media multiculturali, in quanto iniziative di servizio pubblico, e come dimostrato dalle esperienze di Francia e Regno Unito, possono svolgere un ruolo centrale per favorire e incoraggiare pari accesso e piena partecipazione dei migranti e dei gruppi di origine etnica minoritaria, poiché

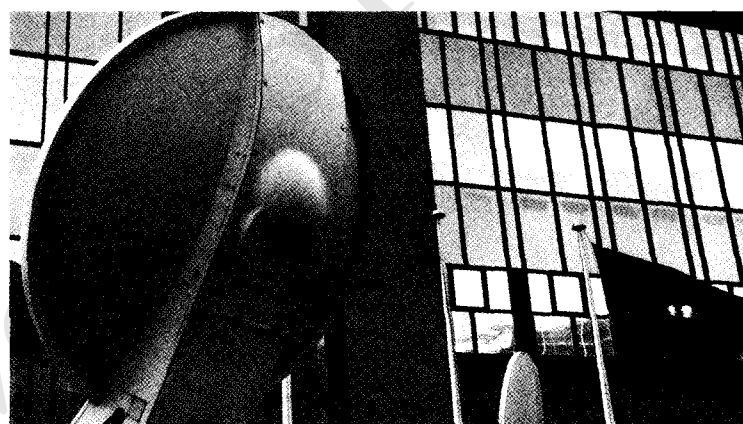
trattano tematiche importanti per questi ultimi offrendo loro una piattaforma di confronto e scambio con il resto della popolazione

- > in molti Stati membri i media multiculturali, nonostante i loro sforzi, non riescono a realizzare o sviluppare le loro iniziative, non disponendo spesso di un accesso indipendente alle frequenze e alle altre piattaforme di diffusione – così come alla formazione professionale e ai finanziamenti pubblici – poiché non gli viene riconosciuto lo status di servizio di interesse pubblico e, per i nuovi gruppi, come quelli di immigrate e quelli di origine etnica minoritaria, il sistema mediatico nazionale risulta altamente competitivo e difficile da penetrare a causa della presenza di network autoctoni oramai consolidati;

convinti che

- > la libertà di espressione, il diritto ad essere informati e a comunicare sono diritti umani fondamentali per tutti i cittadini nell'ambito della nozione di cittadinanza attiva della nuova Unione Europea, per garantire uguale partecipazione a tutti i cittadini negli Stati membri, e che questi diritti così concepiti devono essere garantiti da tutte le normative e le politiche di inclusione sia dell'Unione Europea sia di ciascuno degli Stati membri
- > i media multiculturali possono dare un enorme contributo al processo di partecipazione e emancipazione dei migran-

La Summer School è stata l'occasione per fare il punto su come viene modificandosi l'immaginario collettivo in Europa e quali strumenti informativi ed educativi possano essere utilizzati dalla società civile per contrastare le derive xenofobe.



ti e delle minoranze etniche nel quadro della nozione di cittadinanza attiva, attraverso il miglioramento della comunicazione interculturale, la comprensione e il dialogo reciproci

- > utilizzando il linguaggio dei loro utenti, i media multiculturali riescono ad arrivare in maniera efficace all'audience immigrata e di origine etnica minoritaria che, generalmente, gli altri media locali e nazionali non sono spesso in grado di raggiungere
- > i media multiculturali possono giocare un significativo ruolo di supporto ai mezzi di comunicazione mainstream, agendo da mediatori tra le comunità di origine etnica minoritaria e quelle maggioritarie e fornendo accesso a reti e a fonti di informazione mediatiche alternative
- > i media multiculturali offrono un servizio di interesse pubblico fondamentale e che, in quanto tali, dovrebbero entrare a far parte integrante del sistema mediatico nazionale e europeo.

3. inferiore o differente: l'Islam come inferiore all'Occidente, barbarico, superstizioso, arretrato e maschilista; oppure come una differenza, ma non inferiore ed egualmente meritevole di rispetto;

4. nemico o partner: l'Islam aggressivo, violento, minaccioso, sostenitore del terrorismo, impegnato nello "scontro delle civiltà", oppure, sia attualmente che potenzialmente, un affidabile partner in iniziative di cooperazione o nella soluzione di problemi comuni;

5. perfido o sincero: l'Islam quale ideologia politica utilizzata per conseguire vantaggi politici o militari; oppure come una genuina fede religiosa, praticata con sincerità dai suoi fedeli;

6. ascoltato o ignorato: le critiche rivolte dall'Islam nei confronti dell'Occidente vengono senz'altro respinte; oppure le critiche dell'Islam all'Occidente ed alle altre culture vengono prese in considerazione e dibattute;

7. difesa la sua discriminazione o criticata: l'ostilità nei confronti del-

- > i media multiculturali necessitano di sostegno significativo per portare avanti il loro ruolo fondamentale;

richiamando

- > l'art. 10 della Convenzione Europea dei Diritti Umani (1953) secondo il quale ognuno ha diritto alla libertà d'espressione. Tale diritto include la libertà d'opinione e la libertà di ricevere o di comunicare informazioni o idee attraverso tutti i mezzi di comunicazione senza ingerenza alcuna da parte delle autorità pubbliche e senza considerazione di frontiera;
- > l'Atto Finale di Helsinki sulla Sicurezza e la Cooperazione in Europa (1975) che riconosce il diritto per le minoranze di accedere a mezzi di comunicazione nella loro lingua madre;
- > l'art. 11 della Carta dei Diritti Fondamentali dell'Unione Europea (Libertà di espressione e informazione) in base al quale ogni individuo ha diritto alla libertà di espressione. Tale diritto include la libertà di opinione e la libertà di ricevere o di comunicare informazioni o idee senza ingerenze da parte delle autorità pubbliche e senza limiti di frontiera;
- > la Dichiarazione sui Diritti delle persone appartenenti a minoranze nazionali, etniche, religiose e linguistiche, adottata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite con la risoluzione 47/135 del 18 Dicembre 1992;

l'Islam utilizzata per giustificare pratiche discriminatorie e l'esclusione dei musulmani dalle istituzioni; oppure i dibattiti ed il disaccordo con l'Islam non ostacolano gli sforzi per combattere la discriminazione e l'esclusione;

8. vista come naturale l'islamofobia oppure come problematica: l'ostilità nei confronti dei musulmani viene accettata come un fatto naturale e "normale"; oppure le critiche all'Islam vengono considerate esse stesse soggette a critiche, quando siano errate o poco oneste.

Su questi temi, il gruppo italiano, composto da rappresentanti di Acra, Amref, CEM, Cospe, Ucodep, ha raccolto i consensi degli altri partecipanti proponendo di dar seguito ai lavori della Summer School invitando il coordinamento delle ONG di cooperazione allo sviluppo europee, Concord, ad impegnarsi a firmare e promuovere il Manifesto Europe per sostenere i media multiculturali (<http://www.multicultural.net/manifesto/index.htm>) e a sostenere e partecipare attivamente alla Campagna per i diritti di comunicazione e informazione (CRIS, <http://www.cris-italia.info>) particolarmente attiva nella preparazione e discussione del Summit mondiale sulla società dell'informazione (WSIS) previsto l'anno prossimo a Tunisi.

L'appuntamento per la settima Summer School è in Svezia a metà giugno 2005! ■

NOVITÀ

ANTONELLA FUCECCHI

I grandi libri dei popoli

Emi, Bologna 2004, pp. 256, € 10,00

Più che ad un canone a misura di scuola, ci troviamo di fronte ad un canone a misura di vita e di cittadinanza. Proprio quello che oggi si richiede per promuovere l'incontro delle civiltà in un'età di meticciamiento e di globalizzazione.

Più che di canoni nazionali o anche continentali, abbiamo oggi bisogno di un canone trasversale che consenta di allargare i confini della mente e promuova l'ibridazione delle culture. Il volume parte dall'Asia e presenta in successione i grandi testi dell'India (*Mahabharata, Bhagavadgita, Veda, Upanishad vediche, Leggi di Manu, Ramayana, Discorsi del Buddha*); della Cina (*I Ching, I quattro Libri, Tao Te Ching*); del Giappone (*Kogik*); del Medio Oriente (*Codice di Hammurabi, Epopea di Gilgamesh, Bibbia, Talmud, Corano, Hadith, Avesta*); si passa poi ai testi delle culture Dell'Europa: *Iliade, Odissea, Edda, Kalevala*; quindi delle Americhe: *Popul Vuh, Miti Aztechi, inca, pellerossa*; è poi la volta dell'Oceania: *Mito della Canoa volante, Miti australiani*; e infine dell'Africa: *Sundiata, Miti africani*.

Come si vede, si abbracciano tutte le latitudini e si attinge da ogni genere letterario. Poemi, cicli di poesie, miti, raccolte di racconti, testi sacri e giuridici hanno infatti costituito il polo di riferimento e la summa dei valori religiosi, culturali, sociali e civili di tutte le aree del Pianeta.



- > il Trattato di Amsterdam del 1999 che, all'art. 13, promuove il diritto al pari trattamento e alla libertà contro qualsiasi discriminazione basata su: nazionalità, sesso, razza o origine etnica, religione o credenza, disabilità, età o orientamento sessuale come uno dei principi fondamentali per tutte le politiche dell'Unione Europea;
- > la Comunicazione della Commissione su immigrazione, integrazione e occupazione (COM 2003, 336 definitivo) al Consiglio, al Parlamento Europeo, al Comitato Economico e Sociale europeo e al Comitato delle Regioni;
- > le numerose conferenze europee e nazionali che, come la Conferenza del Consiglio d'Europa "Migranti, Media e Diversità Culturale" (Noordwijkerhout, 1988), hanno sollecitato i governi dei paesi europei a riconoscere il diritto dei migranti e delle altre minoranze etniche di ricevere attraverso i media una comunicazione adeguata ai loro bisogni e il diritto ad esprimersi nei media adoperandosi perché questi diritti siano garantiti nella legislazione relativa ai media e nei testi che regolano il servizio pubblico;

Chiedono al Parlamento Europeo, alla Commissione europea e ai Governi degli stati membri di assicurare che:

- > la libertà di espressione, il diritto di essere informati ed il diritto di comunicare, incluso il diritto per le minoranze di accedere ai media nella loro lingua, siano riconosciuti come diritti umani fondamentali per tutti i cittadini in quan-

to parte della nozione di cittadinanza attiva e che essi vengano garantiti in tutte le normative e le politiche di inclusione sociale relative a media sia dell'Unione Europea sia degli Stati membri.

- > i media multiculturali siano riconosciuti come servizio di interesse pubblico fondamentale per la comunità e che, in quanto tali, vengano inseriti in tutte le normative europee e nazionali che disciplinano i media e ottengano uno status riconosciuto in tutte le piattaforme di diffusione rilevanti;
- > i media multiculturali siano riconosciuti come attori importanti nell'applicazione delle politiche di inclusione sociale;
- > la Commissione Europea renda disponibili i fondi speciali nel quadro del Programma Media al fine di incoraggiare: i programmi di formazione per i professionisti di origine etnica minoritaria e immigrata, la cooperazione transnazionale tra media multiculturali e lo scambio di programmi e produzioni;
- > si dedichi un'attenzione particolare all'educazione ai media per i migranti e i gruppi di origine etnica minoritaria nei programmi educativi nazionali ed europei;
- > i governi nazionali creino un Fondo per i media, allo scopo di fornire fondi di avvio e di finanziamento permanente su base strutturale.

Il Manifesto europeo dei media multiculturali è un'iniziativa sostenuta da: Media multiculturali, Organizzazioni e associazioni di migranti, ONG e altri soggetti.

Alfabeti dell'immaginario

L'educazione e lo scontro dei simboli

2. Gli immaginari e l'educazione

"Della rosa" (Sonetto 54)

Quanto ancor più bella sembra la bellezza,
per quel ricco ornamento che virtù le dona!
Bella ci appar la rosa, ma più bella la pensiamo
per la soave essenza che vive dentro a lei.
Anche le selvatiche hanno tinte molto intense
simili al colore delle rose profumate,
hanno le stesse spine e giocano con lo stesso brio
quando brezza d'estate ne schiude gli ascosi boccioli:
ma poiché il loro pregio è solo l'apparenza,
abbandonate vivono, sfioriscono neglette e
solitarie muoiono. Non così per le fragranti rose:
la loro dolce morte divien soavissimo profumo;
è così è per te, fiore stupendo e ambito,
come appassirai, i miei versi stilleran la tua virtù.

William Shakespeare

La rosa di Hiroshima

Pensate ai bambini
muti telepatici
pensate alle bambine
cieche inesatte
pensate alle donne
rotte alterate
pensate alle ferite
come rose candide
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'anti-rosa atomica
senza colore senza profumo
senza rosa senza niente.

Vinicius de Moraes

La rosa

L'immarcescibile rosa che non canto,
quella del nero giardino nella notte profonda,
quella di qualunque giardino e di qualunque sera,
la rosa che risorge dalla tenue
cenere per l'arte d'alchimia,
la rosa dei persiani e di Ariosto,
quella che è sempre sola,
quella che è sempre la rosa delle rose,
il giovane fiore platonico,
l'ardente e cieca rosa che non canto,
la rosa irraggiungibile.

Jorge Luis Borges

Annata 2004-2005



ESPLORIAMO L'IMMAGINARIO
GLI IMMAGINARI E L'EDUCAZIONE
GLI IMMAGINARI E I MASS-MEDIA
GLI IMMAGINARI
E L'ARTE DI APPARIRE
GLI IMMAGINARI E LA STORIA
GLI IMMAGINARI E LE RELIGIONI
GLI IMMAGINARI E LA SCIENZA
GLI IMMAGINARI E IL MERCATO
GLI IMMAGINARI E LA POLITICA



ANTONIO NANNI

Educare "nel" pluralismo degli immaginari

Dopo il dossier di giugno "esplorare l'immaginario", eccoci alla prima tappa che si sofferma sul nesso che lega **immaginario ed educazione** in un contesto di pluralismo e di compresenza. Quando denunciavamo che da tempo stiamo vivendo in una "*morbida dittatura mediatica*" intendiamo dire che il pensiero di tutti si sta impoverendo e in questo senso unificando (colonizzazione dell'immaginario). È compito dell'educazione ribellarsi a questo livellamento percettivo secondo cui tutti i simboli e tutte le immagini si equivalgono in una sorta di "zapping" infinito, senza gerarchie, senza priorità e senza differenze, come se tutto fosse assorbito da un "consumismo onnivoro dell'immaginario".

La proposta educativa del CEM è finalizzata ad evitare lo scontro dei simboli e a preparare le coscienze alla convivenza civile attraverso la compresenza dei segni culturali e religiosi. Infatti, come osserva il patriarca di Venezia Angelo Scola, la civiltà crea non scontro ma meticcio. Proprio per questo la più importante delle educazioni è l'educazione alla mondialità secondo cui la "mescolanza" sarà l'unità dei diversi, senza relativismi e senza sincretismi, ma fondata sul riconoscimento della comune appartenenza alla famiglia umana. In futuro, ne siamo certi, l'educazione deve attrezzarsi per accompagnare e orientare il processo di meticcio delle differenze. Un processo che è già in corso e che oggi si caratterizza per la sua fase iniziale: la compresenza dei segni culturali (religiosi) differenti.

La difficile via della "compresenza" dei segni

Ragioniamo su questo fatto raccontato dal giornalista Luigi Accatoli e presentato alla Fiera del libro di Bologna (cfr. Il Regno/Attualità, aprile 2004).

«In una classe elementare di una scuola di Roma non c'è il crocifisso da quando l'edificio è stato ristrutturato. Esplodendo la polemica pubblica sul crocifisso nelle scuole, un bambino un giorno porta a scuola una croce costruita dal papà falegname e chiede alla maestra se la può appendere. La maestra si preoccupa perché in classe c'è una bambina ebrea e ci sono due bambini musulmani. Parla dunque alla classe per spiegare l'arrivo della croce e invita l'ebrea e i musulmani a portare anche loro dei simboli, se vogliono. Ed ecco che sulla parete vengono ad allinearsi, a destra e a sinistra della croce, la riproduzione di una miniatura del Corano e di un candelabro ebraico: un esempio dell'accettazione dei segni altrui come valore aggiunto della vita associata.

Il valore aggiunto – in questo caso – sta nella reciproca conoscenza, in vista di un'accettazione informata della diversità.

È possibile che un cristiano continui a considerare la croce come il segno della propria vita, accettando ad un tempo che per altri sia soltanto un contrassegno di civiltà e che alcuni legittimamente lo rifiutino? Io credo

di sì e penso che ne venga una modificazione impegnativa del dovere – che considero perdurante – di affermare e difendere i propri segni di appartenenza: quell'affermazione e quella difesa andranno perseguite sempre più per le vie del dialogo e della persuasione, che devono mettere in conto un esito di *compresenza di segni diversi* e anche un loro occasionale accantonamento, se l'opposizione risulti irriducibile».

A noi sembra che le considerazioni molto concrete di questo noto ed equilibrato giornalista cattolico meritino tutta la nostra attenzione di educatori. L'approccio "ideologico" ai simboli non ci aiuta.

Purtroppo sia il velo nelle scuole francesi sia il crocifisso nelle scuole italiane sono diventate questioni ideologiche.

La via che appare più opportuna da proporre in un cammino educativo è quella della compresenza e della fecondazione reciproca dei segni culturali e religiosi, non quella della loro cancellazione o della scelta esclusiva dell'uomo e dell'altro, perché bisogna educare sia ai segni dell'appartenenza indentitaria sia al riconoscimento della pluralità e del significato dei segni degli altri.

Questa strada va perseguita per le cose più importanti e per quelle più piccole. Proprio come afferma Luigi Accatoli: «Dal microcosmo dell'aula scolastica al macrocosmo della Costituzione Europea, la via della compresenza e della reciproca accettazione appare ormai ineludibile».



SANDRO FABBRÌ



ROSSELLA CERTINI

L'immaginario o, meglio, gli immaginari sono considerati una delle frontiere più avanzate ed interessanti del progettare la formazione dell'*anthropos* postmoderno

Gli immaginari e l'educazione

L'immaginario e la corporalità razziale

Immaginiamo una classe di studenti, appartenente ad una high school di ragazzi bianchi nord americani. Appartengono tutti quanti a famiglie agiate e benestanti e non ci sono rappresentanti della comunità nera in mezzo a loro. Un giorno una loro insegnante, la professoressa Thompson, li conduce a far visita ad una delle chiese storiche della loro città, una chiesa A.M.E. (African Methodist Episcopal Church). Molti di loro hanno già assistito ai cori dei neri ma, adesso, l'esperienza che stanno vivendo è di ben altra natura e richiede ai giovani studenti un *impegno* e una *attenzione* di altro genere. Per la prima volta, circondati da decine di uomini e donne di etnia diversa, si sentono veramente a «disagio» e anche impauriti «ad essere una minoranza bianca in una chiesa nera». I ruoli sembrano essersi scambiati e i ragazzi bianchi di «buona famiglia» vivono in prima persona una situazione di *marginalità*. [Cfr. A. Thompson, *Cosa fare aspettando la rivoluzione: il pragmatismo politico e la pedagogia della performance*, in G. Bandini, R. Certini (a cura di), 2003] Agli studenti viene chiesto, in questa circostanza, di riflettere, di imparare qualcosa di nuovo e impensato sulla propria «corporalità razziale» e soprattutto di affrontare in maniera più critica certi stereotipi e modelli culturali storicamente consolidati. Da un punto di vista pedagogico potremmo dire che questo tipo di impegno, un impegno che si sviluppa in azioni ed esperienze concrete, spinge i ragazzi a confrontarsi non solamente con un contesto culturale «altro», ma soprattutto a riorganizzare – per lo meno a ripensare – l'intero bacino conoscitivo che ciascuno di loro (ed ognuno di noi) possedeva su quella determinata esperienza. Sono i miti, le credenze, le storie, le immagini fantastiche, le tradizioni, i «luoghi comuni» – in una parola l'*immaginario* – legati alla cultura della popolazione nera afro-ame-

ricana, che vengono rimessi in discussione e questo per dare spazio ad un nuovo tipo di educazione (almeno come progetto), un'educazione più articolata, più critica e attiva. L'*immaginario*, quel bacino cognitivo abitato proprio da quei miti, da quelle credenze popolari, fantastiche ed esoteriche, intessute di significati surreali e di simboli magici, ma usato anche dalla cultura del «consumo» e dell'«omologazione» per creare «consenso» e affievolire la presenza di un pensiero critico divergente (si pensi, ad esempio, all'industria pubblicitaria), ha svolto, in questa circostanza, il ruolo di modello interpretativo e di strumento pedagogico per affrontare una delle questioni educative più scottanti e significative (la questione razziale). E non è un caso che oggi, almeno sul fronte della ricerca pedagogica, l'*immaginario* – o meglio, gli *immaginari* – siano considerati come una delle frontiere più avanzate ed interessanti del *progettare* la formazione dell'*anthropos* postmoderno.

Immaginario ed educazione: una frontiera in movimento

L'agire educativo si è fatto sempre più complesso e articolato in questi ultimi decenni, proprio perché legato a doppio filo ai mutamenti sociali e culturali della nostra epoca e anche perché ogni campo del sapere, declinato nelle sue molteplici discipline e tecnologie, richiede sempre maggiori competenze e capacità cognitive ai giovani in formazione. Il termine «educare», dalla doppia etimo-





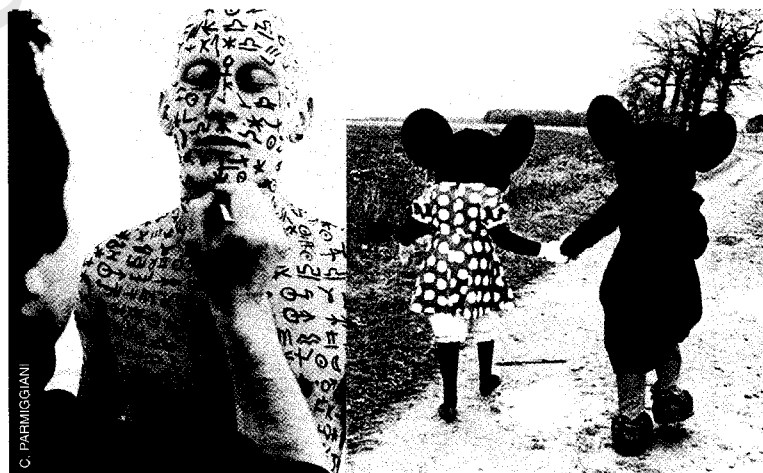
L'immaginario e l'educazione

logia e-ducere (trarre fuori), *edere* (nutrire), oggi appare inflazionato e sta lentamente abdicando per fare spazio a concetti e categorie più nuove quali, appunto, quella di formazione. Ci ricorda comunque Cambi nel suo volume dedicato alla filosofia dell'educazione che esiste un forte legame tra il concetto di educazione e quello di formazione e che entrambi fanno parte del processo di crescita e maturazione dell'individuo e che sarà sempre e comunque impossibile rinunciare all'una o all'altra esperienza. Oggi, più di ieri, siamo soliti indicare l'educazione come un'attività direttiva mediante la quale realizzare dei modelli sociali e comportamentali funzionali alla sopravvivenza del soggetto e del gruppo di appartenenza. Si parla di educazione soprattutto come *conformazione* ovvero come accettazione di strutture sociali, culturali, linguistiche, antropologiche, psicologiche, ecc., utili come strumenti di supporto e di sostegno per gli apparati istituzionali, ma necessari anche per il soggetto stesso affinché possa realizzarsi in maniera definitiva e totale all'interno del proprio contesto sociale di riferimento. L'educazione è diventata sempre più un modello sociale di «inculturazione», che può assumere le più varie definizioni ma è, principalmente, ci ricorda Trisciuzzi nel suo volume *Elogio dell'educazione*, «il modo in cui veniamo preparati a comprendere la realtà, a interpretare gli stimoli e a controllarli attraverso le nostre stesse risposte» (p. 30). Ma la nostra comprensione delle cose è guidata, modellata e controllata dalla stessa società in cui viviamo e questo ci riconduce al concetto di omologazione cui sembra oggi rifarsi in maniera tanto evidente la prassi educativa. Diventa fondamentale, perciò, avere il controllo di tutti quegli strumenti che in qualche maniera possono interagire con le prassi educative e, in qualità di interlocutori, condizionarne la portata formativa *tout court*. A questo proposito l'*immaginario* svolge una funzione importantissima perché se è vero che esso si compone di simboli, di strutture archetipiche, di miti, di credenze, di esperienze quotidiane (private e collettive), di elementi che appartengono alla storia sociale e culturale del soggetto, risulta altrettanto evidente la sua triplice funzione: 1) come mediatore culturale, 2) come strumento di controllo nelle scelte pubbliche e private del soggetto, 3) come elemento-guida in grado di coordinare gli stimoli e le sollecitazioni provenienti dai molti luoghi deputati all'agire formativo (la scuola, la famiglia, lo stato, etc.).

Proviamo a pensare all'odierna condizione giovanile nell'epoca del «disincanto». Cambi ci ricorda, nel dossier monografico dedicato a *Immaginario giovanile e coscienza di sé*, che il mondo giovanile, oggi, si dibatte fra malessere, edonismo e narcisismo e questo ha favorito molte agenzie educative non-tradizionali nella scelta di *trends* culturali e educativi in grado di catturare l'attenzione e l'entusiasmo di milioni di adolescenti. Il malessere contraddistingue la sfera pubblica e privata del soggetto e si manifesta con stati di disagio, paura e disorientamento. I più giovani talvolta possono patologiz-

zare questa dimensione e rifuggire da ogni tipo di impegno sociale, di aiuto, di volontariato, rifugiandosi in una sorta di egoismo regressivo che tende ad allontanarli dalla dimensione del quotidiano e del contingente. L'edonismo è legato al *mito* dei consumi e tende sempre più a divenire una regola e un *must* nella scelta dei valori, soprattutto fra i più giovani. L'«apparire» è più importante dell'«essere» perché la cultura del consumismo impone regolarmente delle immagini che sono degli *standard* da emulare per essere, poi, accettati come uno del gruppo, come un soggetto affermato, come una persona completa. Il narcisismo si lega molto al punto precedente («tutti belli tutti uguali») ma potrebbe avere anche un risvolto positivo, se ben sviluppato e sostenuto. Potrebbe «riportare il soggetto verso sé stesso», ovvero imporre l'attenzione su quanto sia importante rendere unicità al soggetto, sostenerlo nelle sue più intime aspirazioni e inclinazioni, e rendere vigore al concetto di eterogeneità e diversità.

In realtà ci rendiamo conto di come e di quanto l'*immaginario* sia stato usato – sfruttato! – in questi ultimissimi



anni e l'importanza che esso ha assunto nel controllo dei ruoli sociali e delle scelte personali. È diventato strumento per veicolare nuovi messaggi e figure sociali non-tradizionali (come lo sono stati, non troppo tempo fa, la scuola, la famiglia, la chiesa, etc.), e per «addolcire» il quotidiano esistere con immagini edulcorate di una vita alternativa fatta di «belle forme» e di facili successi. Ma l'*immaginario*, anzi gli *immaginari* possiedono anche altre forme, altre funzioni e contenuti sempre legati alla complessa, sempre più complessa, pratica educativa.

Gli immaginari e la ricerca di «senso»: alcune riflessioni pedagogiche

Oltre ad un *immaginario* quale bacino cognitivo, come modello interpretativo e come strumento *con-formativo*, esiste un *immaginario culturale* che si rifà alla nostra



storia, alle istituzioni, alla vita pubblica e privata del soggetto e a tutte quelle attività sociali che caratterizzano il tempo di vita di ogni individuo (il lavoro, il tempo libero, le aggregazioni sportive o di volontariato, etc.). È una versione dell'*immaginario* assai significativa e rappresenta una delle esperienze più importanti nella vita del soggetto perché dà origine a credenze e conoscenze specifiche che nascono soprattutto dal dialogo, dal confronto e dall'interazione con altri rappresentanti del gruppo sociale di appartenenza (inculturazione). È un *immaginario* che si rinnova continuamente e si arricchisce di esperienze e concetti di varia natura, legati, inevitabilmente alle trasformazioni culturali e sociali di questa nostra complessa società.

Esiste un *immaginario* della *famiglia*, trasformato nei secoli, mutato, rinnovato e talvolta impoverito a causa dei radicali cambiamenti avvenuti nel rapporto fra genitori e fra genitori e figli; c'è un *immaginario* legato all'idea di *Stato* e di *Nazione*, che, per quanto riguarda almeno il caso italiano, si rifà storicamente all'epopea risorgimentale, passa attraverso il ventennio fascista per poi scadere nel dimenticatoio della storia contemporanea, «aggrappata» al

«qui e ora» e slegata in maniera preoccupante dal linguaggio e dagli interessi soprattutto delle giovani generazioni. Esiste un *immaginario* della *scuola* che è legato, oggi, soprattutto al senso di perdita e di distacco dalla realtà e dalla vita quotidiana, che passa attraverso i cattivi «rapporti con la struttura scolastica ed in particolare con gli insegnanti, vissuti come mortificanti, come vere e proprie aggressioni all'identità personale» [G. Bandini, *La*

scuola nell'immaginario giovanile, in *Immaginario giovanile e coscienza di sé*, 2001, p. 73]. Questa è stata un'indagine molto interessante condotta attraverso inchieste, questionari e libera argomentazione da parte degli studenti contattati i quali hanno ricostruito un'immagine della scuola piuttosto deludente e preoccupante. Una testimonianza per tutte è quella di Sara, 18 anni la quale afferma: «La scuola non mi conosce quasi per niente. Mi considera solo per quello che riesco a riferire dopo aver studiato e solo per quello che riguarda le materie. Non ascolta i miei problemi (di tutti i tipi) ed è fiscale» (id. p. 74).

Che dire, poi dell'*immaginario* del *corpo*, questo oggetto mistificato fin dall'origine dell'uomo e che oggi è diventato oggetto di culto e bene di consumo? Ma esiste anche un *immaginario* della *vita pubblica* e *privata*, un *immaginario* dell'*infanzia* e della *giovinezza*, un *immaginario* della *festa*, delle *religioni*, della *scienza*, della *tec-*

nica; un *immaginario* artistico (pittorico, scultoreo, musicale, etc.), uno *letterario*, e così via all'infinito.

Da quali forme, miti e simboli sono oggi abitati questi immaginari? Sicuramente, come fino ad ora ricordato, l'industria del Mercato è pervasiva ed insinuante ma, da un punto di vista pedagogico, è possibile teorizzare e realizzare alcune strategie (almeno auspicabili in forma progettuale) per restituire valore e significato all'*immaginario* culturale e risvegliare l'io di ogni soggetto sia come coscienza sia come auto-coscienza. Nel volume *L'immaginario: una frontiera avanzata della formazione e della scuola*, si è parlato proprio, anche da un punto di vista della didattica, di come (e di quanto sia importante) ri-collocare all'interno della sfera immaginifica quei soggetti, quelle figure e quei saperi appartenenti alla Cultura dell'uomo in senso tradizionale ma rinnovato. «Tradizionale» perché è importante rivalutare le origini di quel sapere che ha plasmato, nel bene e nel male, il nostro essere cittadini occidentali; «rinnovato» perché aperto all'incontro, al dialogo al confronto e allo scambio con culture altre, che oggi, più di ieri, abitano la nostra società e lentamente ne ridefiniscono le forme. L'*immaginario* è educazione e, in questo senso, educazione all'incontro con l'alterità. La storia è da sempre un sapere eterogeneo ed è quindi opportuno rivalutare nel curriculum formativo dei giovani questa dimensione pluridisciplinare e plurilinguistica; le scienze e la tecnica sono frutto di secolari ibridazioni e ugualmente la letteratura e tutte le arti, trasportate da una parte all'altra della terra come simboli di un mondo in cammino. Rinnovare questo percorso formativo, soprattutto tra i più giovani, è importante perché aiuta la decostruzione di un pensiero egocentrico (etno-centrico) e monoculturale e reintegra nell'*immaginario* culturale del soggetto tutte quelle figure, quegli emblemi, quelle esperienze che sostengono la conoscenza umana fin dalla notte dei tempi. Decostruire il proprio sapere e il proprio punto di vista per dare spazio ad un io e ad una identità personale più critica e libera.

Il métissage autobiografico

Ho iniziato questo mio articolo riportando un esempio che parlava proprio della diversità e dell'alterità (un esempio, potremmo dire, di *immaginario* della *marginalità*) e vorrei chiudere con un altrettanto suggestivo episodio che ci dà l'opportunità di interrogarci su molteplici aspetti della vita umana. Il concetto di *pregiudizio* nasce molto presto in ciascuno di noi, ed è uno *status* mentale e comportamentale che prende forma soprattutto durante le pratiche di socializzazione e comunicazione fra soggetti appartenenti al medesimo gruppo sociale. È di fatto probabile che ragazzi molto giovani e bambini abbiano già acquisito pregiudizi di varia natura, ancor prima di frequentare la scuola.

Il professor Zuss, insegnante in una scuola media new-yorkese, si trova ogni giorno a dover fronteggiare problemi di ordine razziale. I ragazzi bianchi hanno sviluppato



A. J. GOTEIOWSKI



L'immaginario e l'educazione

molte forme di pregiudizio nei confronti dei loro coetanei provenienti prevalentemente dall'America latina, e non hanno alcuna difficoltà nel dimostrare pubblicamente le loro astiosità (deridendo e offendendo pesantemente i compagni). L'insegnante avverte la necessità di trovare velocemente qualche strategia per far fronte alla situazione, cercando di convertire questa energia potenzialmente negativa in una risorsa per l'intero gruppo. Decide, dopo aver svolto delle letture appropriate (soprattutto in ambito pedagogico), di usare il metodo autobiografico in modo da permettere ai ragazzi appartenenti alle minoranze di esternare le loro sofferenze, le privazioni e gli abusi subiti nel corso degli anni e, al contempo, di ricomporre nei dettagli più significativi la loro storia di vita. Grazie al *métissage* autobiografico, così lo definisce Mark Zuss, i giovani provenienti da Portorico o dal Messico o da Cuba hanno la possibilità di riscoprire la bellezza, il valore e l'importanza della loro cultura e, di contro, i ragazzi newyorkeesi sono stati costretti a confrontarsi con racconti duri, esperienze di vita molto toccanti e sofferte le quali, forse, non hanno radicalmente cambiato modo di pensare o di essere degli studenti bianchi ma hanno arricchito di immagini nuove e di soggetti diversi il loro *pensiero* riguardo la marginalità e le diversità etniche. [Cfr. M. Zuss, *Strategie di rappresentazione: métissage autobiografico e pragmatismo critico*, in G. Bandini, R. Certini, *op. cit.*]. Spingere i propri studenti a riflettere e a chiedersi il perché di certi fatti della vita era lo scopo di questo insegnamento ma è altrettanto importante osservare, soprattutto da un punto di vista pedagogico, in che modo e in quale misura sia stata usata la categoria dell'*immaginario*: sia come bacino culturale di riferimento (un *immaginario* sociale, etnico e linguistico) sia come strumento di formazione, mediante il quale organizzare e progettare percorsi educativi alternativi ed efficaci. La pedagogia, oggi, ha il compito-dovere di presidiare questa nuova frontiera della ricerca educativa: perché l'*immaginario* è un punto fermo nel processo di formazione di ogni individuo, perché ne definisce i paradigmi e le dimensioni più intime e personali e perché attraverso trasversalmente ogni campo del sapere e del «sentire» umano e perché, infine, è un luogo senza confini dove cercare – oggi, nella società del Disincanto e del Disorientamento – nuovi ideali culturali e storici: una rinnovata (ma mai abbandonata) ricerca di senso. ■



DAVIDE FUSCO

BIBLIOGRAFIA

- G. Bandini, R. Certini (a cura di), *Frontiere della formazione postmoderna. Neopragmatismo americano e problemi educativi*, Roma, Armando, 2003
- C. Betti, *L'Opera nazionale balilla e l'educazione fascista*, Firenze, La Nuova Italia, 1987
- Id., (a cura di), *Adolescenti e società complessa: proposte d'intervento formativo e didattico*, Tirrenia, Edizioni del Cerro, 2002.
- G. Bonetta, *Corpo e nazione: l'educazione ginnastica, igienica e sessuale nell'Italia liberale*, Milano, Angeli, 1990
- F. Cambi, *Manuale di filosofia dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza, 2000
- F. Cambi, F. P. Firrao, G. Rossi (a cura di), *Discontinuità storiche*, Roma, Armando, 2004
- R. Certini (a cura di), *L'immaginario: una frontiera avanzata della formazione e della scuola*, Roma, Carocci, 2004

- Id., *Il mito di Garibaldi. La formazione dell'immaginario popolare nell'Italia unita*, Milano, Unicopli, 2000
- C. Covato, *Memorie di cure paterne: genere, percorsi educativi e storie d'infanzia*, Milano, Unicopli, 2002
- C. Covato, S. Olivieri (a cura di), *Itinerari nella storia dell'infanzia: bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*, Milano, Unicopli, 2001
- E. Galli della Loggia, *L'identità italiana*, Bologna, Il Mulino, 1998



- A. Giallongo, *L'avventura dello sguardo: educazione e comunicazione visiva nel Medioevo*, Bari, Dedalo, 1995
- Immaginario giovanile e coscienza di sé*, dossier monografico in «Studi sulla formazione», 1, 2001
- M. Isnenghi (a cura di), *I luoghi della memoria*, 3 voll., Roma-Bari, Laterza, 1996-7
- A. Mariani (a cura di), *Corpo e modernità. Strategie di formazione*, Milano, Unicopli, 2004
- D. Ragazzini, *Tempi di scuola e tempi di vita*, Milano, Mondadori, 1997
- M. Rizzardi, *L'immaginario educativo: applicazioni psicopedagogiche della teoria dell'attaccamento tra scuola e famiglia*, Pesaro, AIPAC, 2003
- D. Sarsini, *Il corpo in Occidente. Pratiche pedagogiche*, Roma, Carocci, 2003
- B. Tobia, *Una patria per gli italiani. Spazi, itinerari, monumenti dell'Italia unita (1870-1900)*, Roma-Bari, Laterza, 1991
- Id., *L'Altare della Patria*, Bologna, Il Mulino, 1998
- L. Trisciuzzi, *Elogio dell'educazione*, Pisa, ETS, 1995



STEFANO CURCI

Maestri dell'immaginario

GILBERT DURAND

Antropologia dell'immaginario

Gli oggetti percepiti fanno apparire un senso segreto, l'epifania di un mistero.

GILBERT DURAND

Il triplice legame immaginazione, memoria e poesia dovrà aiutarci a situare, nel regno dei valori, quel fenomeno umano che è un'infanzia solitaria, un'infanzia cosmica.

GASTON BACHELARD



Il filosofo francese Gilbert Durand ha dato seguito al tentativo di Bachelard di operare una conciliazione tra immaginario e reale. Il risultato è stato un'affascinante antropologia dell'immaginario, o teoria generale dell'immaginario. In essa l'immaginazione si rivela come il fattore generale dell'equilibrio psico-sociale.

Secondo Durand l'immaginario è una struttura archetipica della cultura dell'uomo. Il pensiero simbolico – l'immaginario infatti si nutre di simboli – appartiene all'uomo da sempre, perché già nelle caverne i primi uomini fabbricavano oggetti significativi per i riti funebri. L'immaginario si è manifestato come attività di trasformazione del mondo, come immaginazione creatrice, e nella "funzione fantastica" risiede, secondo Durand, il "supplemento di anima" che oggi l'uomo angosciato cerca tra le rovine dei determinismi contemporanei.

L'immaginario e l'immaginazione simbolica hanno quattro funzioni: anzitutto una *funzione biologica*, in quanto l'uomo è anche "homo symbolicus", ed è utile a lavorare sulla morte, per incidere sulle pulsioni negative.

Poi una *funzione psico-sociale*, perché l'uomo trova un equilibrio tra vita psichica e vita sociale proprio attivando gli archetipi della cultura della specie, e ciò è utile per riequilibrare le patologie e la conflittualità della società. Poi una *funzione umanista*, perché l'immaginazione diffonde le immagini mitiche legate al mondo artistico-culturale, e solo un'antropologia dell'immaginario può riconoscere lo stesso spirito della specie in ogni tipo di pensiero, anche nel cosiddetto "primitivo". Infine, Durand riconosce una *funzione teofanica*, perché



la produzione dell'immaginario tende verso la trascendenza, e il simbolo costituisce il modello della mediazione dell'Eterno nel temporale.

Per Durand si può studiare l'immaginario facendo leva su scienze come l'etologia, l'etnologia, la sociologia, l'antropologia, la psicanalisi e la "mitanalisi", in quanto il mito è un prodotto specifico dell'immaginario. L'immaginario è nemico dell'eccesso di particolarismo e ha

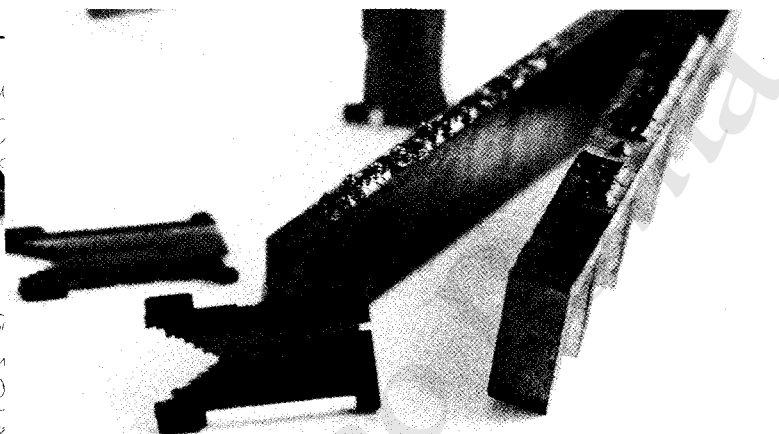
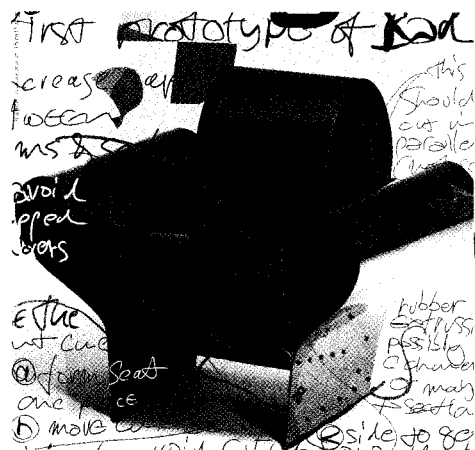
bisogno di un sapere diagonale, contro le specializzazioni cieche; secondo Durand l'immaginario fonda la sua origine multiculturale, tra l'altro, sulla "epistemologia del trasversale" di Edgar Morin.

Durand ha rintracciato, nel corso della storia del pensiero occidentale, due atteggiamenti: una corrente iconoclasta, nemica delle immagini e dell'immaginario, predominante; una corrente invece che ha valorizzato l'immaginario, ma è rimasta minoritaria.

La prima, la corrente iconoclasta, è rintracciabile nell'ambito della filosofia, da Aristotele in poi (Platone infatti lasciava spazio al linguaggio immaginario del mito). La filosofia ha preferito il ragionamento binario della dialettica e da allora l'immagine, che non può essere espressa in termini formali di vero/falso, è stata considerata meno valida perché ambigua. Le teorie di Aristotele sono state rilanciate da Tommaso, e gli stessi pensatori che hanno corretto in più parti il sistema aristotelico, come Galileo e Cartesio, hanno mantenuto la



L'Immaginario e l'Educazione



centralità della ragione relegando l'immagine all'arte di persuadere, mai a quella del dimostrare. Più tardi, si sono rivelati iconoclasti anche gli illuministi e i positivisti, gli scienziati come gli storicisti.

Questa erosione dell'immaginario da parte della filosofia occidentale ha portato, secondo Durand, al progresso tecnico e al dominio della potenza materiale, ma anche al particolarismo culturale e a considerare le altre culture come "prelogiche" o "primitive". La fantasia è stata considerata una sorta di arte magica, degna di predicatori e incantatori, portata a offuscare la ragione con macchinazioni oscure.

La corrente minoritaria che ha tentato una resistenza all'iconoclasma occidentale, cercando di salvaguardare l'immaginazione, si è manifestata soprattutto nell'ambito della poesia del romanticismo, del simbolismo e del surrealismo. Su un piano scientifico l'immaginario è stato riscoperto e valorizzato dalla psicanalisi e dalle psicologie del profondo. Anche la religione cristiana ha contribuito a salvare l'immaginario, soprattutto attraverso la venerazione dell'immagine di Gesù, che a sua volta rifletteva l'immagine di Dio.

Durand ha cercato di teorizzare un'ermeneutica capace di considerare la dimensione simbolica in una prospettiva di "rimitizzazione del mondo", per restituire al mito la sua capacità di strutturare il reale. L'uomo, ripensando il mondo in chiave simbolica, ricrea sia lo stesso mondo che se stesso.

Oggi i diffusori delle immagini, i *media*, dominano nella rappresentazione della psiche dell'uomo occidentalizzato. Dalla culla alla tomba, l'immagine serve a dettare le intenzioni di chi la produce ma resta nascosto, manifestandosi come informazione o come pubblicità seduttrice.

Perciò la nostra è fondamentalmente una società iconica. La civiltà dell'immagine ha consentito di scoprire i poteri dell'immagine rimossi, ma ha degli effetti pericolosi. Come ha denunciato Bachelard, l'immagine televisiva detta il suo senso allo spettatore passivo e anestetizza gradualmente la creatività individuale della sua immaginazione.

Il rischio è la paralisi del giudizio di valore del consumatore passivo, che viene orientato dagli atteggiamenti collettivi della propaganda. La creatività immaginaria si anestetizza, e subentra l'indifferenza degli spettacoli: il consumatore guarda allo stesso modo immagini drammatiche e immagini neutre, che vengono distribuite in gran quantità e in modo anonimo, sfuggendo ad ogni controllo responsabile, favorendo le manipolazioni etiche e la disinformazione. Perciò le "generazioni dello zapping" sono in pericolo perché l'eccesso di immagini soffoca l'immaginario, livella i valori del gruppo, mentre i poteri costitutivi della società sono incapaci di controllarlo.

Il messaggio di Durand è sostanzialmente un invito a pensare un umanesimo non più iconoclasta, per sognare parole, poesie, miti senza votarsi esclusivamente alla verità oggettiva. Una scienza senza una speranza da affermare segnerebbe il declino finale della nostra civiltà. ■

NOTA BIOGRAFICA

Gilbert Durand è nato nel 1921 a Chambéry. Durante la guerra ha militato nella Resistenza francese, poi si è dedicato alla carriera accademica, insegnando a lungo all'Università di Grenoble. L'ha fondato nel 1966 il Centro di ricerca sull'immaginario, che oggi conta più di 40 centri nel mondo. Considerato il fondatore dell'antropologia simbolica, le sue opere sono state tradotte in più lingue.

OPERE TRADOTTE IN ITALIANO

L'immaginario. Scienza e filosofia dell'immagine, Red, Como 1996.

Strutture antropologiche dell'immaginario, Dedalo, Bari 1996.

L'immaginazione simbolica. Il ritorno del simbolo nella società tecnologica, Red, Como 1999.



DINO BALLIANA

Giovani. Un simbolo LA BANDIERA

Una linea rossa attraversa il quadro bianco e da indici altissimi, lentamente, cerca il fondo.

Il grafico parla chiaro: la popolarità cala e la lenta caduta di un governo nasce, proprio dalla fine di quel grafico. Sua eccellenza lo sa.

Seduto nella sua grassa poltrona, all'ombra del potere, il Presidente guarda fisso quella vena sottile. Odia i grafici: non puoi smontare l'opinione di un grafico, non ne ha una! I sofismi, cari ai politici, qui si riducono ad attestati di sottomissione al vero. Bisogna fare assolutamente qualcosa! Il consenso va rialzato ai livelli ottimali. Ecco allora formata la *commissione viagra* (epiteto coniato dalla brillante ironia del Presidente che mai volle smentire le sue propensioni al cabaret): ventiquattro cravatte che strozzano altrettante teste, il giardiniere e lo stilista ufficiali del Presidente. I ventisei colletti sudano proposte: *abbassiamo le tasse...* già raccontato.

Dobbiamo condizionare il pensiero della gente coi mass media... già sentito.

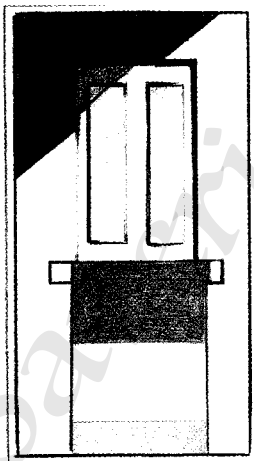
Proviamo a dare una nuova immagine al Presidente... le abbiamo finite.

Il giardiniere, con fare deciso, propone di immettere in tutto il paese coltivazioni particolari, a base di piante che ben conosce e che garantiscono il disinteresse nell'intera popolazione.

Al grande tavolo le proposte rimbalzano veloci fino a cadere nel cestino. Lo stilista si salva dal dichiarare la sua idiozia: non ha proposte, non ha idee... e nessuno lo biasima, abituato com'è a risolvere solo problemi di bassa statura.

Venticinque teste (il giardiniere fu cacciato per essersi acceso una canna durante la riunione) vagano nel misterioso mondo della creatività per tornare sulla terra, più amareggiate di prima.

Nella commissione, stremata dalla nottata in bianco, permea la netta sensazione che la soluzione non arriva-



rà. Decidono all'unisono di chiamare il Presidente. *Papà ci aiuti coi compiti?*

Eccolo lì, scortato da muscoli con occhiali scuri, il Presidente attraversa il piazzale dove ha sede il partito, assieme al suo cagnolino con collare antipulci.

I colori della nazione sventolano attorno all'asta, piantata leggermente sopra al portone di legno scuro. A fianco, il grosso logo del partito presidenziale lancia una sfida alle leggi del buon gusto e del copyright. Il Presidente ha una cura maniacale per l'immagine che la sua sede propone ad un malcapitato osservatore. L'apice di tale patologia fu toccato quando venne assunto un senega-



lese (pagato in nero) preposto esclusivamente alla manutenzione delle bandiere. Ogni sera l'uomo le depone dalla loro croce per pulirle o sostituirle. Non è solo una paranoia da crisi di mezza altezza: *la pulizia del simbolo della nazione, può essere ricondotta a quella delle coscienze di chi la governa...* e non sia mai... pulizia e rigore!... E mi raddoppi le sedute dall'estetista, presto!

Il Presidente ammira quello spettacolo soddisfatto di sé, quando la bandiera, legata male al palo, si stacca per adagiarsi gentilmente al suolo, proprio sotto agli occhi incoscienti e divertiti di una classe di prima elementare prossima alla visita di qualche monumento ai caduti per la libertà.

Come se non bastasse il cagnolino del Presidente, Emilio, scatta verso l'indifeso scampolo di stoffa per una reinterpretazione personale: una zampa alzata e via.

La scena trasforma la piccola scolaresca in un branco di *hooligans* ubriachi, tutti presi a imitare la performance artistica di poco prima.

Il Presidente non ha parole, di fronte a sé vede solo il rientro a casa di ogni bambino, uno dopo l'altro in ripetizione ascendente e infernale. Li vede a tavola a cena coi loro genitori. Bambini possessori di nomi assurdi e intimamente diabolici che giocano con le patate arrosto facendone decorazioni per la tovaglia. Il padre spazientito: *"Come è andata a scuola?"*. Il Presidente capi allora il si-



gnificato concreto del termine apocalisse. Ma nella sua oscura visione, una luce lo ringiovanì... l'idea arrivò, geniale.

"Come già sapevo in cuor mio, ho risolto il problema. Indico subito una conferenza stampa per informare il paese della nuova iniziativa del mio governo". Silenzio.

"Non volete sapere di cosa si tratta?"

In venticinque annuirono, sempre in silenzio.

"Vi siete mai chiesti perché tutti ce l'hanno con noi? Ce l'hanno con noi perché si identificano in noi. E sapete per colpa di che cosa si identificano in noi?"

"I comunisti?", provò qualcuno.

"Stavolta non c'entrano... Per la bandiera! Noi siamo la bandiera come loro sono la bandiera, ma siamo noi che decidiamo per loro. Il problema signori è la bandiera: dobbiamo trovare un modo per cui la gente perda l'orgoglio e l'appartenenza nazionale".

"Ma come?", ribatte qualcun altro.

"Come ha fatto il mio cagnolino preferito, vero Emilio?". Scodinzolare servile, fu la risposta.

"Dobbiamo farli sfregiare la bandiera, colorare la bandiera, pure cacare sulla bandiera se vogliono... Insomma dobbiamo renderli autonomi in fatto d'appartenenza. Ognuno può personalizzare il proprio vessillo... tutte le grandi firme della moda faranno una loro versione, e li soldi a palate per i diritti d'autore!". Applausi a cinquanta mani.

"Ma la cosa più importante è che possiamo continuare a mangiarli sopra la testa che, tanto, nessuno si accorge di nulla!". *Standing ovation* per il Presidente.

Lui torna in aereo da uno dei frequenti viaggi di lavoro (informatica) all'estero. L'unica cosa a cui pensa è di *riabbracciarla*. Il suo sguardo vaga fino al cielo insidiato dai tetti. Ma il viale che sta attraversando è un'orgia di bandiere: dittatori di paesi inutili che sbraitano senten-

ze, ognuno dal suo davanzale. Tutti hanno qualcosa da mostrare, da inneggiare... da imporre passivamente: il papa, Ernesto e Benito. Santi, santini, santoni. Croci, fissi o uncinate. Tricolori, bicolori o lillà.

C'è il vessillo della *Lega in difesa dei mezzi limoni abbandonati in angoli reconditi di frigoriferi single*, il comitato *casalinghe con reumatismi*, i fratelli di Ugo (?) e i figli di Maria (congregazione assai numerosa, essendo Maria la battona lì all'angolo). Nessuno ha esposto bandiere di partito.

In alto: un davanzale, un lungo telo, bianco incapace ed una sola invettiva: Cazzo guardi!?

Lui prosegue per la sua strada senza più far caso alle bandiere. Devo *riabbracciarla*!, pensò. ■



Aspettando gli specchi

Mi dicevano: guardala.

Fin da bambino ho imparato a portarle rispetto.

Mi dicevano: guardala.

Non ho ben capito cosa facesse, di un pezzo di stoffa, una nazione.

Mi avevano detto: guardala.

Con gli anni ho capito i valori che essa rappresenta. Sui venti ho imparato ad identificarmi con Lei.

Mi hanno detto: difendila.

Il mio elmetto rifletteva i suoi colori; i miei proiettili i suoi principi di libertà.

Ancora mi dicono: quando non sai a cosa aggrapparti, quando l'odio del nemico ti schiaccia, guardala.

Ora la sto guardando... la vedo sventolare nel fuoco nemico e mi chiedo se vogliono colpire lei per poi passare a me. Io sono una persona che neppure conoscono, non conoscono la mia vita... non sanno chi sono. Sanno cosa rappresentano: quel pezzo di stoffa. Vogliono colpire lei... in me.

Quando sono partito ero circondato da bandiere arcobaleno.

La via di casa ne era tappezzata.

Cecchini ciechi mi puntavano da ogni angolazione nel loro mirino miope.

Non le comprendevo, le guardavo e non capivo il loro significato utopico. Ora che Lei m'avvolge, capisco la sua funzione, la funzione di tutte le bandiere: specchi.

Tutti credono che quella stoffa prima o poi diventerà specchio.

E che il sole colpendola inondi tutto quanto della sua luce ideologica.

Tutti innalzano potenziali specchi... che rimarranno sempre e solo, stoffa industriale colorata.

Sono morto per lei, e non riesco ancora a specchiarmi nei suoi colori... forse non ho mai potuto.

Mi dicevano: guardala.

Ma da qui sotto è solo un involucro, invisibile, dove la mia identità riposa... come è sempre stato.



A CURA DELLA REDAZIONE

Antologia

Io, D. Starnone, collega del collega D. Provenzal

Una mia ex allieva, Tiziana Baroni, mi ha regalato due libri per il mio compleanno. Il primo si intitola *Il manuale del perfetto professore* ed è di Dino Provenzal: una terza edizione del 1921 pescata in biblioteca, fotocopiata, impacchettata con tanto di nastro d'oro.

Leggo Provenzal, per ora, e prendo appunti. *Il manuale del perfetto professore* si rivolgeva agli insegnanti di scuola media di inizio secolo. Ci sono dentro le solite cose di insegnanti. L'autorità del professore va in gran parte affidata al registro e al suo uso agile ed efficace ("Ho conosciuto, scrive il collega Provenzal, professori che non oserebbero salire in cattedra una sola volta, senza quel fido compagno"). Il 'primo e più arduo problema' è 'mantenere la disciplina': a tale scopo l'autore suggerisce di imparare subito i cognomi degli allievi; aggiunge che è bene essere 'professorissimo' in 'lingua porcina' e in spiritosaggini giovanili; esclude che si possa ottenere l'ordine senza essere magnetico, coraggioso, pungente; avverte che è meglio evitare di appiccicare soprannomi. E poi? Poi, una volta ridotta la classe al suo volere, il futuro professore deve badare soprattutto a non tenere lezioni lunghe come prediche e, d'altro canto, a 'non dialogizzare troppo' con gli allievi. Non manca un passaggio dedicato alla lettura: il docente novellino - dice Provenzal - scoprirà che 'i giovani non leggono più nulla' (anche se non c'era ancora la tv); e dovrà incitarli a procurarsi 'buoni romanzi' e 'allo studio, alla riflessione, a scrivere, scrivere, scrivere', caso mai ricorrendo a qualche furbizia per vincerne le resistenze. Inevitabile, ovviamente, che il professore novizio si accorga che 'non tutti gli insegnanti sono cime' ('una cattedra non si nega a nessuno'); ciò perché 'quando tutti vollero studiare, ci fu bisogno di professori, e questi chiesero di lavorare un po' meno, guadagnare un po' di più ed essere considerati per qualche cosa'; conseguenza: la quantità aumentò le pretese e abbassò la qualità. (...)

Vado avanti svogliatamente. Ci trovo di tutto, nel testo. I docenti sono degli impiegati ('impiegati' pare si scher-

zasse allora) oppure sono qualcosa di più? E che dire del loro analfabetismo in fatto di politica? E le lezioni private (prezzo d'epoca: venticinque lire; lo stipendio di un docente era di centotrentasei lire; con mille lire ci si poteva comprare sotto banco la licenza)? E la scarsa stima del pubblico per i professori? E le piccole corruzioni? E la 'dolorosa piaga' della correzione dei compiti (Provenzal esclama: 'I componimenti mi hanno avvelenato quindici anni di vita'; poi aggiunge con un eccesso di ottimismo: 'Sono sicuro che il componimento scolastico non tarderà a scomparire')? E il rito dello scrutinio, il computo delle assenze, la dettatura dei voti, la battaglia dei professori 'rigorosi' contro i 'lassisti'? E i traffici sotto banco durante gli esami? E le raccomandazioni? E il doppio lavoro dei bidelli, mezzo camorristi, presenti-assenti in orario di servizio? E l'avversione del docente per la pedagogia e per ogni didattica? E l'ottusità degli ispettori ministeriali?

Conclusione: "Se appena puoi cavartela col solo stipendio, segui il mio paterno consiglio: fa' poche ore di lezione e in quelle che ti rimangono libere, studia, leggi, scrivi, passeggia, vivi la vita di tutti gli altri uomini e fuggi lontano dalla scuola quanto più ti è possibile". Metto da parte le fotocopie. Sono indignato ma non con Provenzal. Trovo intollerabile piuttosto che, nell'arco di un secolo di sommovimenti di ogni tipo, la scuola sia rimasta solidamente attaccata ai registri, alla 'disciplina', ai voti, alle medie, agli scrutini, agli svolgimenti da correggere tra i tormenti, al 'fare il proprio dovere e via', alla lagna del 'Questo ragazzo non legge! Questo ragazzo deve scrivere di più!', all'esclamazione: 'Da quando tutti vogliono studiare, ecco come siamo finiti'. Trovo insopportabile scoprire che Provenzal potrebbe essere oggi mio collega senza provare il minimo disagio. Trovo deprimente ammettere che avrei potuto essere io collega del collega Provenzal e muovermi con disinvoltura, senza spaesamento, tra scrutini e dettature di voti di cento anni fa. Quando le somiglianze saltano agli occhi più delle differenze, vuol dire che nessun problema vero è stato mai affrontato e risolto. ■



Da: Domenico Starnone, *Solo se interrogato. Appunti sulla maleducazione di un insegnante volenteroso*, Feltrinelli, Milano 1995, pp.73-75.



CARLO BARONCELLI

Il filo di Arianna per il Labirinternet

<http://www.pavonerisorse.to.it/immaginario/default.htm>

Osservatorio dell'Immaginario, che si propone di "rilevare, mettere a confronto e valorizzare il patrimonio di pensiero, reale e immaginifico, di cui i bambini e ragazzi sono portatori... Possono esservi interessati operatori culturali, creatori delle diverse discipline artistiche; ma anche educatori, insegnanti e genitori..."

<http://www.edscuola.it/archivio/ped/mitidoggi.html>

"Siamo molto raffinati talvolta nell'occuparci di singole questioni di aspetti e tecniche educative, di interventi e progettazioni formative, ma li pratichiamo con categorie, tecnologie, terminologie, che costituiscono i miti dell'educazione". Da leggere e approfondire con la lettura del testo di P. Mottana (vedi *Lo Scaffale* qui sotto)

<http://danilo1970.interfree.it/potere.html>

Un interessante contributo sul pensiero e la prassi di Danilo Dolci a partire dalle sue distinzioni *potere/ dominio e trasmettere/comunicare*.

<http://www.ultrazine.org/ultraevent/riviste/hamelin/n7/comunicato.htm>

Hamelin. Note sull'immaginario collettivo, rivista monografica che si occupa di letteratura per ragazzi e dei sogni dell'immaginario collettivo, dedica un numero (il 7) alla *Pedagogia della curiosità*.

<http://www.digitale.it/technorealism/>

"Cablare le scuole non servirà a salvarle". Recita così il quinto principio di questo manifesto redatto dall'associazione *Technorealism* (vedi anche <http://www.technorealism.org/>) che si propone di esplorare la fertile terra di mezzo fra tecno-utopisti e neo-luddisti.

<http://www.cultureducazione.it/detail.asp?id=73>

Da questa pagina è possibile scaricare una tesi di laurea dedicata all'opera del paleontologo, geologo, biologo evoluzionista Stephen Jay Gould, da poco scomparso, sul rapporto tra scienza ed educazione e tra ideologia ed educazione.

<http://www.zmag.org/italy/barsamian-chomsky.htm>

Un'intervista a Noam Chomsky sul tema *Liberare la mente dalle ortodossie*.

IN INGLESE

http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/erasmus2023-oth-enl-t03.pdf

Un articolo che si propone di esplorare il paradigma (nel senso di Kuhn) educativo contemporaneo

http://www.triangle.co.uk/pdf/viewpdf.asp?j=pfi&vol=1&issue=3&year=2003&article=5_Leonardo_PFIE_1_3_web&id=80.105.64.242

Ideologia, educazione e utopia

http://www.personal.psu.edu/users/w/a/wad126/educational_ideology.htm

Un saggio sulla alfabetizzazione critica nei confronti dei media.

<http://www.unf.edu/~djaffee/virtualtran.htm>

Un contributo sui cambiamenti pedagogici associati alla tecnologia del web.

<http://eserver.org/clogic/4-1/mclaren&rikowski.html>

Pedagogia per la rivoluzione vs. Educazione per il capitale: uno scambio di e-mail su educazione e capitalismo oggi tra Peter McLaren e Glenn Rikowski.

<http://mcel.pacificu.edu/jahc/JAHCIV2/ARTICLES/cr emer/Cremer%20Index.pdf>

Education as Commodity: The Ideology of Online Education and Distance Learning. by Douglas J. Cremer. Non sempre il file pdf si apre. Aprire la versione html: <http://www.google.com/search?q=cache:HvTX6FWd4qYJ:mcel.pacificu.edu/jahc/JAHCIV2/ARTICLES/cremer/Cremer%2520Index.pdf+Educa tion+as+Commodity+cremer&hl=it>

<http://www.geocities.com/redtheory/redcritique/FallWinter2003/printversions/the pedagogyof totalityprint.htm>

LO SCAFFALE DI SARA

G. Bandini, *La scuola nell'immaginario giovanile*, in "Studi sulla formazione", (1), 2001.

P. Barone, *L'animale, l'automa, il cyborg*, Ghibli, Milano 2004.

A. Broccoli, *Educazione e ideologia*, La Nuova Italia, Firenze 1975.

F. Cambi, *Il Congegno del discorso pedagogico*, Clueb, Bologna 1986

L'educazione fra ragione e ideologia, Mursia, Milano 1989.

Immaginario e ricerca storico-educativa, in "Studi sulla formazione", (1-2), 1998.

M. Combi, *Corpo e tecnologie. Simbolismi, rappresentazioni, immaginari*, Meltemi, Roma 2000.

R. Certini, (a cura), *L'immaginario: una "frontiera avanzata" della formazione e della scuola*, Carocci, Roma 2004.

"Quaderni storici", *la storia dell'educazione e l'immaginario*, in "Studi sulla formazione" (2), 1999.

D. Dolci, *La creatura e il virus del dominio*, L'Argonauta, Latina 1987.

G. Genovesi, T. Tomasi, *L'educazione nel paese che non c'è. Storia delle idee e delle istituzioni educative in utopia*, Liguori, Napoli 1985.

R. Mantegazza, *Come un ragazzo segue l'aquilone. Metafore dell'educazione*, Unicopli, Milano 2000.

P. Mottana, I miti d'oggi nell'educazione e opportune contromisure, Franco Angeli, Milano 2000.

L'opera dello sguardo. Braci di pedagogia immaginale, Moretti e Vitali, Bergamo 2002.

L'immaginario pedagogico dell'attimo fuggente, un processo in differita, in *Riforma della scuola*, 1992, n.9, pp. 71-76.

P. Mottana e N. Lucatelli, *L'anima e il selvatico. Idee per controeducare*, Moretti e Vitali, Bergamo 1998.

P. Sasseti, *La pedagogia perversa. Tra Pasolini e Lacan*, Clinamen, Firenze 2004.

G. Trebisacce, *L'educazione tra ideologia e storia*, Pellegrini, Cosenza 1984.



GIORGIO LOTTI

Shock culturali

“Incidenti critici” come “strumenti”

Si è appreso che non ci si deve fidare delle prime impressioni personali e che è sempre necessario compiere lo sforzo di interpretare in modo più adeguato i comportamenti degli altri

> Coop INTERCULTURANDO

Shock culturali e incidenti critici

Non è raro che tra persone di diversa appartenenza culturale possano sorgere incomprensioni, come abbiamo illustrato nel numero precedente. Ma tale “shock culturale” può essere utilizzato come strumento pedagogico: cioè si prende spunto dall’esperienza di shock vissuta, per discuterne insieme ad altri. Così si apporta il maggior numero di informazioni sul quadro di riferimento culturale di entrambi i soggetti in gioco quale base essenziale per avviare il processo di negoziazione. Questo strumento, detto degli incidenti critici, elaborato sulla base dei lavori di J.C.Flanagan¹ e di Richard W. Brislim², entrambi di origine americana, è sempre più utilizzato in formazione, anche grazie all’approccio introdotto in Europa da Margalit Cohen-Emerique³ che si concentra sugli shock vissuti e raccontati direttamente dai partecipanti di una sessione di formazione, i quali vengono così facilitati nel portare l’attenzione su di sé.

L’esame di un grande numero di situazioni concretamente vissute⁴, riguardanti zone di incomprensione e di conflitto, ha contribuito a sviluppare una buona abilità nell’individuare i problemi di comunicazione interculturale, nell’interpretarli e nel proporre delle soluzioni e delle strategie d’intervento. Si è appreso che non ci si deve fidare delle prime impressioni personali e che è sempre necessario compiere lo sforzo di interpretare in modo più adeguato i comportamenti degli altri; si è scoperta l’influenza esercitata nel giudizio e nell’azione dall’etnocentrismo e l’importanza di osservare meticolosamente ogni situazione.

METODI & STRUMENTI

Questi i principali benefici che si possono trarre dall'analisi di queste esperienze:

- > una migliore comprensione della propria e delle altre culture;
- > lo sviluppo di un modo di pensare più complesso, che riduce le generalizzazioni e le semplificazioni abusive;
- > una migliore capacità di adeguarsi allo stress quotidiano provocato dal lavoro in contesti multiculturali.

Si possono così migliorare le proprie prestazioni professionali e la qualità dei propri interventi, arrivando ad avere maggiore piacere nell'interazione con persone di cultura altra.

Istruzioni per l'uso

Per meglio profittare dei vantaggi offerti da questo tipo di strumento, è importante conoscerne le modalità di utilizzo. Prima ancora di leggere l'incidente critico qui riportato (L'imperativo presente), è importante sapere che sarà proprio a partire dalle informazioni incluse nel testo che il lettore dovrà tentare di selezionare la risposta secondo lui più appropriata. Anche se più risposte possono sembrare plausibili, esiste, per ogni incidente, una risposta appropriata, in ragione degli indizi contenuti nell'incidente. Questo metodo obbliga il lettore a superare le facili generalizzazioni fatte a partire da descrizioni fisse dei diversi gruppi culturali, per esaminare le particolarità di ogni situazione e le caratteristiche proprie di ogni personaggio, all'interno di un contesto preciso. Dopo aver letto l'incidente, ci si dovrà fermare alla domanda posta in seguito e si dovrà tentare di rispondere (senza leggere le proposte nel testo con cui si potrà successivamente fare un paragone).

Qualora la spiegazione data relativamente alla risposta scelta indicasse che l'opzione è caduta sulla risposta "etnocentrica", va ricordato che si tratta di una risposta frequente presso molti lettori. Si tratta spesso di una interpretazione effettuata a partire dalla propria cultura e sulla base di un punto di vista gerarchico, quasi che la cultura dell'altro avesse meno valore. Le interpretazioni etnocentriche hanno per effetto quello di ridurre la specificità culturale dell'altro. Anche se questo tipo di risposta è frequente, si riduce ed altera la realtà. Questa risposta dovrebbe dunque incitare a cercare altre interpretazioni possibili, più appropriate e meglio collegate all'altra cultura ed al contesto. Questa risposta può anche costituire per il lettore una buona occasio-

Le soluzioni ideali sono spesso quelle che permettono di attrezzare ciascuno alla prevenzione dell'insorgenza delle stesse difficoltà.

ne per prendere meglio coscienza della propria cultura come filtro, poiché essa costituisce spesso un transfert effettuato a partire dalle caratteristiche della propria cultura.

Qualora la risposta fosse una delle altre non appropriate, si dovrà rileggere l'incidente portando maggiore attenzione ad ogni informazione. Si potrà prendere così coscienza delle idee pre-confezionate o delle generalizzazioni che spesso influenzano le proprie interpretazioni e

che hanno condotto magari a vedere nel testo anche cose che non sono scritte. Queste risposte evidenziano a volte degli stereotipi che non tengono conto delle varietà e dell'eterogeneità inerenti ogni gruppo culturale. Questo tipo di risposta favorisce dunque la presa di coscienza delle veloci percezioni che non vale la pena di validare.

Se la risposta costituisce l'interpretazione più appropriata, va verificato se la scelta è basata sugli stessi motivi che sono presentati nella sezione "Spiegazione". Se sì, ciò significa che si possiede già una certa abilità a interpretare le situazioni d'ordine interculturale. Se no, si potrà proseguire a far lavorare le proprie buone intuizioni.

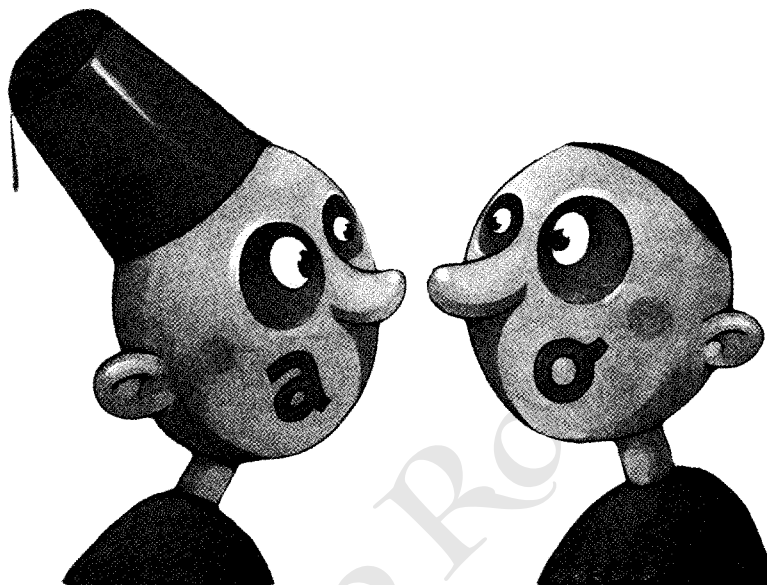
Infine, si dovrà continuare a domandarsi quali strategie potranno ridurre le incomprensioni, evitando o prevenendo queste situazioni. Le soluzioni ideali sono spesso quelle che permettono di attrezzare ciascuno alla prevenzione dell'insorgenza delle stesse difficoltà. Le proprie soluzioni vanno dunque comparate con quelle qui proposte e va valutata la loro pertinenza con il proprio contesto o la propria organizzazione di appartenenza.

¹ Flanagan, J.C., "The Critical Incident Technique", Psychological Bulletin, 1954, 51, pp. 327-358.

² Brislin, Richard W., "Intercultural Interactions, A Practical Guide", Sage, California, 1987.

³ Cohen-Emerique, Margalit, "La formation des praticiens en situations interculturelles", L'interculturel en éducation et en sciences humaines, Toulouse, ERESI/Université de Toulouse - Le Mirail, 1985, pp. 279-294.

⁴ cfr: Faculté de l'éducation permanente Université de Montréal, « Situations interculturelles au quotidien. Incidents critiques », ADDIMMUM, 1998.



Shock culturali

L'imperativo presente

Una classe di giovani immigrati di un CTP è arrivata al terzo mese di attività didattica.

L'insegnante, Luisa, ha deciso di preparare una lezione sull'imperativo presente. Taglia dei pezzetti di cartoncino rettangolari e, su ciascuno di essi, scrive una consegna facile da eseguire in aula. All'inizio della lezione distribuisce ad ogni alunno un cartoncino. L'alunno, dopo aver letto attentamente ciò che c'è scritto dovrà, alla domanda dell'insegnante, eseguire le direttive riportate sul cartoncino. Tutto si sta svolgendo ottimamente, fino al momento in cui Luisa chiede ad una giovane alunna, di nome Nahed, di leggere la sua frase imperativa: "Stringi la mano a Malik". Dopo aver letto la consegna, Nahed non si muove. Allora Luisa le domanda se ha ben capito quello che ha letto. Nahed annuisce, ma rimane immobile, evidentemente a disagio. Luisa non capisce l'atteggiamento di Nahed. Brava allieva, Nahed è sempre pronta a fare il lavoro richiesto e mostra molto interesse in tutte le attività proposte. Luisa ribadisce la sua domanda a Nahed: "Stringi la mano a Malik". L'adolescente, molto imbarazzata, supplica l'insegnante di non obbligarla a fare questo esercizio. I suoi occhi esprimono disagio infinito. Tutta la classe aspetta l'evolversi di questa sorta di sfida. Volendo dar prova di autorità davanti al suo gruppo di adolescenti, Luisa insiste un'ultima volta verso Nahed che, presa dal panico, scoppia in lacrime.

Come vi spiegate l'atteggiamento di Nahed?

- A) Nahed prova dell'avversione per il ragazzo (Malik) a cui deve stringere la mano, poiché questo è maleducato e volgare in classe.
- B) Nahed non ha ben capito la consegna letta e non vuol far vedere la sua ignoranza davanti ai suoi compagni di classe.
- C) Nella cultura di Nahed non è permesso dare la mano ad un ragazzo. Questo contatto fisico è impensabile.
- D) Le egiziane arabe musulmane sono allieve introversive che non osano mettersi in evidenza all'interno di un gruppo.

Interpretazione

La risposta A non può essere scelta, perché non esiste alcun indizio a questo proposito; la risposta B deve essere eliminata poiché è specificato che Nahed precisa a Luisa che ha capito. La risposta più appropriata è la C; in effetti non essendo il ragazzo membro della sua famiglia, Nahed prova del disagio ad eseguire la richiesta. La risposta D costituisce una risposta etnocentrica: non si tratta tanto di fastidio quanto di codici differenti nei rapporti tra uomo e donna.

Spiegazione

La necessità di stringere la mano delle persone all'inizio di un incontro, di dare il benvenuto e, a volte, di baciarsi, sono comportamenti appropriati in alcune circostanze e in alcuni contesti. Queste modalità di contatto possono però variare da un paese all'altro; se per alcuni gruppi, baciarsi costituisce il rituale d'incontro atteso, il nume-

ro di volte che bisogna farlo (4 volte in Benin e da 2 a 3 volte in Francia), o le persone da baciare (le persone dello stesso sesso o quelle di sesso opposto) potranno variare. In alcune zone, questi rituali sono perfino esclusi e considerati come totalmente impudichi; è l'inchino o un semplice saluto con la testa che codifica l'incontro.

Nella religione musulmana, come accade anche in altre religioni e culture, gli individui aderiscono ai valori e alle credenze del loro gruppo a livelli differenti.

Tra i musulmani ci saranno così individui più o meno praticanti. Poiché è il Corano che detta i comportamenti, la stretta di mano tra musulmani di sesso opposto può essere giudicata come un contatto inammissibile per qualcuno, potendo questa avere una connotazione sessuale.

Questo gesto è quindi impensabile per alcuni musulmani, soprattutto tra persone senza alcun legame familiare o coniugale.

Bisogna evitare di dare per scontato che esista un solo modo di comportarsi, senza esitare a presentare quelli valorizzati nella società di accoglienza.

Proviamo a lavorare su di noi

Come vengono regolati nel contesto sociale nel quale viviamo i comportamenti relativi al saluto? Esistono distinzioni a seconda delle situazioni e dei soggetti? In particolare, nel rapporto tra i due sessi, esistono delle norme particolari riguardo lo stile della 'comunicazione' e del saluto?

A quali valori fanno riferimento le differenti forme di saluto che conosciamo? Hanno subito evoluzioni nel tempo? Proviamo a interrogare i nostri anziani su come si regolavano in passato su queste cose!

Intervento

L'insegnamento individualizzato è spesso utilizzato come strategia didattica per studenti di corsi di base. Esso avviene con raggruppamenti con almeno due persone.

La formazione di un'équipe di quattro persone, o ancora di sottogruppi di numero variabile, costituiti in funzione di criteri particolari, può essere libera scelta di un docente. Qualunque sia l'origine delle persone coinvolte, quando l'insegnamento non funziona, bisogna modificarlo e proporre altri metodi di lavoro; questo non significa che bisogna abbandonare i propri obiettivi pedagogici. Inoltre, è importante prendere coscienza del fatto che i giovani che fanno parte di classi di formazione di base hanno bisogno di tempo per appropriarsi di modi di fare diversi dai propri.

Prevenzione

La presentazione di diverse visioni del mondo, comprese quelle italiane, potrebbe essere oggetto di percorsi formativi per i nuovi arrivati. Bisogna evitare di dare per scontato che esista un solo modo di comportarsi, senza esitare a presentare quelli valorizzati nella società di accoglienza. Questo aiuterà gli immigrati ad attrezzarsi per meglio orientarsi nel paese di arrivo. È questo un obiettivo importante per i docenti che insegnano in classi multiculturali. Una formazione in questo senso aiuterebbe i nuovi cittadini a meglio comprendere la società di accoglienza e faciliterebbe il loro inserimento.

Gli immaginari e l'educazione

Sotto il cuore, sopra il cuore

Genesis dell'identità sonoro-musicale

> Andrea D'Anna e Julianna Gatti

Ciascuno di noi provi, ora, mentre legge queste poche parole, ad *immaginare* l'immersione nel bagno amniotico di un bambino *in formazione* nel ventre della mamma. L'ambiente fluttua, è tiepido e protettivo, nonostante questo sia un regno di pace non vi regna, però, pace acustica.

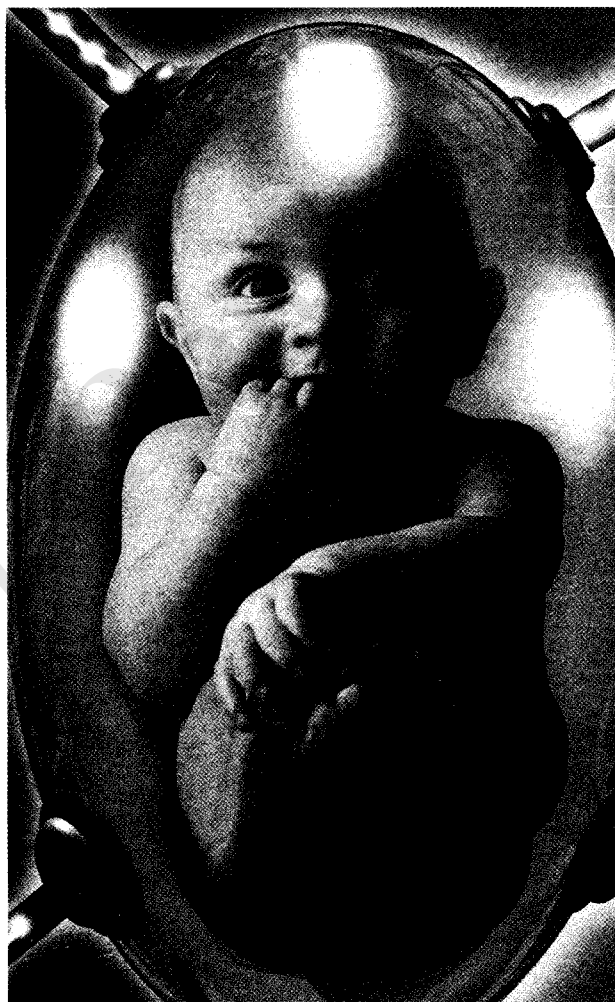
Per un *tempo infinito*, infatti, il *tutum-tutum* del cuore materno echeggia tra le pareti della placenta e dall'esterno si propagano, nel mare amniotico, onde sonore che producono strani effetti, a volte melodiosi ed altre volte disarmonici, i quali fanno da sottofondo al basso continuo cardiaco.

Ogni bambino è formato *sotto il cuore** della propria mamma. È in tali condizioni caotiche che inizia a danzare la vita, battendo un ritmo che, a pensarci bene, farebbe impazzire un adulto costretto ad ascoltarlo anche solo per poche ore. Così, l'immersione nel motivo imposto dal cuore del genitore forma il nuovo ritmo della vita nascente. Questo evento genesico ha lo scopo di *ri-produrre* un essere umano, ma, al contempo, è contraddistinto dalla formazione di diversità e, anche sotto l'aspetto ritmico, il cuore del nascituro pulsa molto più velocemente di quello di colei che lo porta in grembo.

Al momento della nascita, non è sciolto il vincolo al palpito del cuore genitore, infatti, ogni bambino è nutrito *sopra il cuore** della propria mamma. Perciò, per molto tempo ancora il neonato sentirà e ascolterà il conosciuto *tutum-tutum*, questo, però, d'ora innanzi, non sarà più il sottofondo della sua esistenza, poiché è intervallato da istanti contraddistinti dalla sua assenza che con il passare del tempo si faranno sempre più lunghi.

L'adulto, a volte, ha bisogno di ri-ascoltare il suono che ha accompagnato la sua vita intrauterina, e lo può ritrovare abbracciando l'amato o l'amata com'è accaduto anche a Giovanni che, chinato sul petto di Gesù, ha ascoltato la Via, la Verità e la Vita.

Il ritmo appare, quindi, come elemento costitutivo fin dall'atto creativo ed è, in fondo, l'*accompagnamento* di ogni vita. Ancor più, se s'indaga l'etimologia di questo termine si scopre che esso deriva



CHUCK CLOSE

“Stereo Dai Crichton: mi metto sulle orecchie queste cuffie formidabili, enormi, imbottite, stereofoniche. Non è un torrente di musica che si precipita in me attraverso le orecchie, è una galassia grondante di armonie che penetra nella testa, inonda tutto l'interno del mio corpo, giunge fino ai piedi. Possessione! Questo disco dei Rolling Stones...”.

(Edgar Morin, Diario di California)

dal greco *rythmós* e che possiede la stessa radice indoeuropea di *rêin* che significa “scorrere”. Ciò rimanda immediatamente alla celebre affermazione di Eraclito di Efeso *panta rhei*, “tutto scorre”, che in questa occasione è possibile tradurre “tutto ri-suona”; per alcuni, è il ritmo tragico della vita e per altri, è inno di lode alla Vita; comunque sia, per tutti e per ognuno, volenti o nolenti, è continuo cambiamento e tras-formazione.

Autobiografie musicali

Tali suggestioni è possibile ritrovarle anche nella definizione del pedagogo Mario Piatti riguardo all'educazione musicale, intesa come *incontro-integrazione-sviluppo di identità musicali*. Ciò modifica completamente la nostra idea su come insegnare/apprendere nel campo dei suoni e pone al centro dell'attenzione non più il suono astratto, ma la relazione tra essere umano – uomo o donna, bambina o bambino¹ – e musica; quindi, non la tecnica strumentale, ma la *biografia musicale* di ciascuno.

In particolare quattro sono le “tappe di un percorso euristico sulla propria Identità Musicale, o di una messa in comune progressiva delle varie identità musicali presenti in un gruppo”².

1 - Storie e vissuti (autobiografie musicali). “Da quali esperienze forti, significative, ‘marchianti’ è definita la vostra storia personale? In cosa credete consista la vostra musicalità? In base a quali manifestazioni di essa pensate riuscireste meglio – o siete già in grado di – costruire delle relazioni con gli altri?”³.



ANGELO COSTALONGA

2 - Gusti e valori (scelte di repertorio). Con lo scopo di “portare in classe (di conservatorio come di scuola media o elementare) le manifestazioni esterne del proprio rapporto – anche affettivo – con la musica”⁴, si può riflettere sulle proprie credenze musicali: qual è la musica che per te vale di più? Qual è la più importante, quella più significativa?

3 - Condotte (motivazioni e bisogni). Quando e perché suoni/ascolti/canti? ovvero, come spiega Delalande, rifacendosi allo schema pia-

getiano per analizzare il gioco infantile, sono fondamentali le motivazioni che regolano i gesti relativi alla produzione musicale e i *bi-sogni*, individuali e collettivi, che conducono ad un tipo di ascolto anziché ad un altro. Ogni condotta musicale è personale e differente, perché è manifestazione di un'unica e specifica identità.

4 - Competenze (saper, saper fare, saper far fare con e intorno alla musica). Naturalmente, tale pluralità di saperi coinvolge sia chi insegna/educa sia allievi ed allieve, grandi e piccoli...

È proprio vero che grandi e piccoli, concertisti di professione e dilettanti, suonano con più piacere e studiano con maggior concentrazione se scoprono all'interno del brano “un ingrediente della (propria) storia, vicino, oppure depositato in qualche angolo della memoria ritmica, o melodica, o timbrica, o motoria”⁵. Non c'è niente di più stimolante e curioso di costruire la propria “Carta di Identità Musicale” o illustrare agli altri il proprio “album musicale”!

* Quanto scritto trae spunto da alcune riflessioni, collocate in un contesto differente, di Giuseppe Colombo, Professore di Filosofia delle religioni presso l'Università Cattolica di Brescia.

¹ Per riflettere sulla differenza di genere nel campo della musica, Mariateresa Lietti, *Il genere della musica*, in: “école”, anno IV, n° 6, giu., 1992, p. 24.

² Franca Ferrari, *Ripartire dall'identità musicale*, in: Mario Piatti (a cura di), *Pedagogia della musica: un panorama*, CLUEB, Bologna, 1994, p.132.

³ Ivi, p.132,133.

⁴ Ivi, p. 136.

⁵ Franca Ferrari, *Studio dello strumento e identità musicale*, in: “Musica Domani”, anno XXVI, n° 100, sett., 1996, p. 20.

Bibliografia essenziale

Mario Piatti (a cura di), *Pedagogia della musica: un panorama*, CLUEB Bologna, 1994.

Mario Piatti, *Progettare l'educazione musicale*, Cappelli, Bologna, 1993.

Progetto Uomo Musica P.U.M., Educazione/Animazione/Terapia/Ricerca, “Identità Musicali”, n° 5 genn. 1994, Edizioni Musicali Pro Civitate Christiana, Assisi.

Francois Delalande, *Le condotte musicali. Comportamenti e motivazioni del fare e ascoltare musica*, CLUEB, Bologna, 1993.

Francois Delalande, *La musica è un gioco da bambini*, FrancoAngeli, Milano, 2001.

“Non credo che il mondo fosse pronto per questo film dieci anni fa. Ora invece penso di sì. Siamo pronti ad accettare le cose spirituali”.

La ragazza delle balene

Whale rider

> Lino Ferracin
e Margherita Porcelli

La regista: Trentasettenne regista e sceneggiatrice neozelandese, **Niki Caro** debutta al cinema con i cortometraggi *Sure to rise* in concorso a Cannes nel 1994, e *Footage*, presentato a Venezia nel 1996. Del 1998 è il suo primo lungometraggio, *Memory and Desire*, che viene selezionato per la Settimana della Critica a Cannes; è la storia tragica di un giovane matrimonio contrastato da una madre autoritaria. Molti e premiati i suoi lavori televisivi.

La parola alla regista: “Ho affrontato l'adattamento de “La balena e la bambina” ricordando com'ero a 12 anni. Sentivo di aver bisogno di servire la storia e questo è stato il principio etico che ho seguito durante la lavorazione. Ho parlato e riparlato, ho ascoltato e riascoltato e quando non comprendevo qualcosa c'era sempre qualcuno al quale rivolgermi e fare domande. Sono stata fortunata”. “Credo fermamente che la storia di Paikea abbia scelto di venire raccontata in un film

oggi. La leggenda di Paikea dura da oltre 1000 anni ma ha scelto di venire raccontata nella forma di libro tramite Witi Himaera nel 1987 e ora invece ha scelto di venire raccontata tramite *La ragazza delle balene*. Non credo che il mondo fosse pronto per questo film dieci anni fa. Ora invece penso di sì. Siamo pronti ad accettare le cose spirituali”.

La scheda

Regia, sceneggiatura: Niki Caro.

Soggetto: tratto dal romanzo “La balena e la bambina” di Witi Himaera, Sperling & Kupfer.

Interpreti: Keisha Castle Hughes (Pai) (Candidata all'Oscar 2004 come migliore attrice), Rawiri Paratene (Koro), Vicky Haughton (Flowers), Cliff Curtis (Porourangi).

Nuova Zelanda, 2003, 104 min., BIM Distribuzione.

Il film ha vinto il premio del pubblico al Sundance film festival e ai festival di Rotterdam, San Francisco, Toronto.



La trama: Per i Maori di un piccolo villaggio sulla costa orientale della Nuova Zelanda l'erede del mitico Paikea, il capostipite che su una balena era sbarcato su quelle spiagge, è da sempre il figlio maschio del Capo. Ma ora l'unico erede è una femmina, Pai: il fratellino gemello è morto con la madre e il padre Porourangi è emigrato in Europa per seguire i suoi sogni di artista. Il nonno Koro, capo del villaggio e custode delle tradizioni, rifiuta di riconoscere in Pai la futura guida del suo popolo e la ostacola. Inutili le parole della moglie Flowers, né l'impegno cocciuto e fiero della ragazza che sa che toccherebbe a lei diventare il capo ma subito capisce che il suo essere femmina le preclude tale futuro. Finché un giorno un gruppo di balene si arena sulla spiaggia del villaggio e a nulla servono i tentativi dei Maori di salvarle rimettendole in mare. Solo Pai vi riuscirà cavalcando la grande balena e convincendola con la voce a ritornare a vivere. L'impresa di Pai aiuterà il nonno a ricredersi e a vedere nella nipote la salvezza per la sua gente.

Spunti di lettura

Il film, anche se destinato ad un pubblico di ragazzi, necessita di al-



Suggerimenti

Indichiamo due film utili per conoscere aspetti della storia e della condizione attuale dei Maori in Nuova Zelanda:

Lezioni di piano (The Piano) di Jane Campion. NZ/Australia/Francia 1993. 121' - Oscar 1993 attrice protagonista (Hunter), attrice non protagonista (Paquin), sceneggiatura originale (Campion). Cannes 1993 Palma d'oro, Premio per la migliore interpretazione femminile

Storia di Ada, muta dall'infanzia, ora vedova che arriva in Nuova Zelanda con una figlia di nove anni per sposare per procura un colono inglese, Stewart. Porta con sé il suo pianoforte che è per lei voce per esprimersi. La donna costruirà una intensa storia d'amore con un inglese che ha scelto di vivere tra i Maori, scatenando così la gelosia del marito finora freddo nei suoi confronti. È un film di scontri: tra un uomo prigioniero di una cultura maschilista ed una donna che cerca di affermare la propria personalità; tra una cultura occidentale (codificata in riti, gesti, abbigliamento, oggetti) e una natura potente e difficile; tra i bianchi e gli indigeni; tra Stewart, imperialista indifferente alle diversità, proteso al guadagno e Baines, che tenta invece di capire e adattarsi; tra amore e morte.

Once Were Warriors - Una volta erano guerrieri di Lee Tamahori. NZ, 1994. 103'.

Nella periferia degradata di Auckland gli appartenenti al popolo Maori vivono tra assistenza sociale, alcolismo e violenza. Il regista segue Beth, discendente di nobili maori, che tenta inutilmente di resistere allo sfascio della sua famiglia, distrutta dalla violenza del marito, dal cedere alla delinquenza dei suoi due figli, dal suicidio della figlia a causa della violenza subita. Ma vicina alla sconfitta Beth troverà il coraggio di ritornare alla sua terra per ritrovare nel suo passato di donna maori i valori per riprendere. Un film forte, violento, fisico, dove una donna lotta contro il machismo per salvare i valori profondi ed essenziali della famiglia anche contro un occidentale che esclude ed emargina.

cuni aiuti sia per il ritmo lento e meditativo, senza colpi di scena che possano risvegliare l'attenzione. Al centro del racconto vi è il problema di Koro, un capo villaggio, fedele alle sue tradizioni, che di necessità deve riconoscere che la salvezza del suo popolo dipende da un cambiamento significativo proprio della tradizione. La riluttanza dell'anziano è in parte giustificata: è per lui davvero troppo duro accettare un compromesso con la modernità che ha già minato in modo significativo il senso di appartenenza dei giovani alla storia del proprio popolo.

Il film recupera l'importanza della tradizione da riconoscere, apprendere, salvare e adattare. Ma vivono i nostri ragazzi questo problema? Noi stessi, adulti, abbiamo tradizioni? Non è forse la nostra società cancellatrice di passato in funzione di un futuro livellato, omogeneizzato e globalizzato? Strettamente collegato è l'altro tema del rapporto tra gene-

razioni: Pai e Koro si confrontano/scontrano; Koro con la sua autorità e durezza, Pai con la sua tenacia.

Il giovane è l'elemento dinamico e positivo; l'anziano, chiuso e reso cieco da un'osservanza ristretta delle proprie leggende, è colui che deve fare la strada del cambiamento.

È la giovane che convince la grande balena a riaffrontare la vita, ed è la balena ad aiutare Pai a conquistare il rispetto del nonno (così come fu una balena ad aiutare Paieka, l'antico avo, a raggiungere le coste della Nuova Zelanda). Come la balena con sul dorso Pai anche la barca tradizionale finalmente costruita affronta il mare.

Un popolo che sembrava arrivato alla fine della sua storia riprende in mano il suo futuro. Su quella barca al centro dei rematori, che a tempo e con vigore affrontano le onde, vi sono un nonno, una nuora straniera in attesa di un figlio e la nipote. Segno dei nuovi tempi la sposa

Al centro del racconto vi è il problema di Koro, un capo villaggio, fedele alle sue tradizioni, che di necessità deve riconoscere che la salvezza del suo popolo dipende da un cambiamento significativo proprio della tradizione.

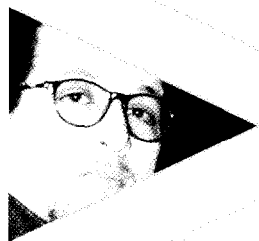


straniera di Porourangi, anch'essa accolta sulla nave del villaggio: metafora di una tradizione che accoglie il nuovo per affrontare le sfide del futuro.

Altro tema più nascosto, ma ricco di approfondimenti, è quello delle difficoltà di Pai a vivere le proprie potenzialità in un ruolo che la tradizione affida da sempre esclusivamente ad un maschio. La vicenda di Pai può essere allora metafora di una condizione diffusa della donna che rivendica il proprio spazio in una società per tradizione maschilista.

Ancora un aspetto positivo del film è la caratterizzazione dell'eroe. In questo caso dell'eroina Pai.

L'impresa che compie è quella di prendere consapevolezza delle proprie capacità e possibilità; è quella di trovare le proprie radici, di scoprire la propria vocazione, di accettarla e di lottare per realizzarla. Significativa la scena in cui Pai, mentre sta con il padre prendendo la via della Germania, decide di scendere dalla macchina e di tornare nella casa del nonno. Pai capisce che il suo destino è quello di salvare il suo popolo, metaforicamente rappresentato dalla balena, e per questo è disposta a darsi fino alla fine.

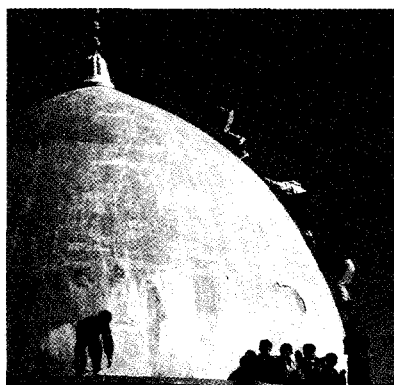


EBDOMADA > di Karim Metref

Lavoro d'infinita pazienza a Bataween

Lunedì 14 giugno, ore 9.30. Il sole è già alto su Bataween. Bataween è l'ex quartiere ricco della comunità ebraica di Baghdad. È costituito quasi tutto di casette di un piano. Costruite con quei mattoni gialli con cui si costruisce tutto a Baghdad. Hanno spesso delle bellissime verande e gli ingressi sono dei capolavori di muratura. Qualcuna ha anche il giardino. Bataween oggi è abitato da gente povera, ma continua ad emanare una dignità incredibile. È il rifugio di tutte le minoranze. Sono in netta maggioranza i cattolici assiri e caldei. Infatti, il quartiere conta due chiese cattoliche; anche una *avventista del settimo giorno* e solo una moschea, piccola e mal messa. Sembra che ci sia ancora un'ultima sinagoga, ma pochi sanno dove si trova. Ci abitano anche arabi musulmani, kurdi, egiziani musulmani e copti, sudanesi, ghagiar (i fratelli mediorientali dei rom)... Tutta questa umanità varia, ogni mattina si alza e fa di tutto per poter vivere. Il quartiere è a prevalenza artigianale e commerciale. Ci sono tante tipografie, tante officine di meccanica e di elettrauto, fabbri, falegnami e diversi depositi di merce varia. Ci sono anche tantissimi alberghi e ristoranti. Qualcuno cerca ancora di salvare il fasto di una volta, ma tanti sono diventati semplici venditori di sonno per immigrati e altri sfortunati. (perché ci vuole un bel po' di sfortuna per ritrovarsi immigrato a Baghdad negli ultimi decenni). Sono le 9.30 su Bataween. Le scuole sono chiuse da giorni, ma per le strade, grappoli di bambini accompagna-

ti da pochi adulti si dirigono verso il nuovo *Centro per Bambini* aperto da Terre des Hommes - Italia, nel cuore del quartiere. C'è un misto d'entusiasmo e d'apprensione nello sguardo dei bambini che arrivano al centro. Le cose nuove fanno sempre paura. Eppure tanti di loro hanno già avuto a che fare con noi. Hanno partecipato alle nostre attività nelle loro scuole. Le stesse attività che adesso faranno nel Centro: disegno, teatro, ceramica, musica, computer, lettura... insomma niente di nuovo. Ma è "Il Centro" che crea questo mistero. Due giorni prima, al centro c'erano le iscrizioni e la divisione per materie. I genitori volevano tutti iscriverli ad imparare il computer. È stato difficile convincerli di lasciare la scelta ai loro figli. Oggi iniziano le attività. Ma questa mattina è lontana dall'essere allegra. I genitori sono un po' gravi. Alle 8.15 è esplosa un'autobomba sulla *Piazza della Liberazione* (Sahat attahrir), dall'altra parte del quartiere. Il bilancio è molto pesante: 16 morti e una sessantina di feriti, case distrutte, negozi saccheggiati subito dopo... violenze e sofferenze a ripetizione. Ma la vita a Bataween prosegue, nonostante tutto.



PANOS / SPERANZA

Via Assaadun rimane aperta. Le attività del quartiere si svolgono normalmente. C'è solo quell'ombra di tristezza che plana sugli sguardi degli adulti... ma anche quella passa in fretta.

Pacifica invasione del Centro per bambini

Verso le 9.50, il Centro è invaso. C'è di tutto. Donne col lungo velo nero tipico sciita, donne col foulard sulla testa: sunnite. Tante altre senza velo... alcune col crocefisso d'oro sul petto. I papà sono tutti uguali, si assomigliano tutti, vestono tutti uguali: stesse camicie a maniche corte, stessi pantaloni di tela, sandali. Solo i kurdi si riescono a distinguere. Sono quelli con le sopracciglia e i baffi più folti. I bambini sono impazienti, vogliono entrare nelle sale subito. Ci sono tanti ritardatari che vogliono iscriversi stamattina. Cerchiamo di soddisfare tutti. Una mamma sciita porta con lei quattro bambini.

"Questi tre sono figli miei. Iscrivete- li dove volete. Ma questa piccola (mi mostra una piccolina aggrappata al suo lungo velo nero) è una piccola cristiana. È figlia dei miei vicini. Almeno lei mettetela ad imparare il computer. L'ho promesso ai suoi". Ci dispiace signora il gruppo è pieno pieno. Possiamo solo iscriverla in qualche altra materia e metterla in lista d'attesa. Il mese prossimo ci sarà un altro corso di computer. Vi promettiamo che tutti i vostri figli avranno l'opportunità di imparare ad usarlo. Non vi preoccupate. Facciamo fatica a gestire anche gli adulti che, spinti dalla curiosità anche loro, entrano dappertutto. 9.50: gli animatori radunano i loro gruppi e li fanno entrare in aula. Rimangono solo i genitori... un po' esitanti. Cosa facciamo?

Ce n'andiamo?

Certo signora! Certo signore! Tornate alle 12 e potrete riportarvi a casa. Noi non li facciamo uscire prima. I tempi non sono molto tranquilli. La gente ha paura per i propri figli.



Il problema degli "altri" bambini

Povertà a Bataween è spesso coniugata con dignità... ma non sempre. Bataween è anche luogo di tragedie umane. Ci sono anche pesanti problemi sociali. Famiglie segnate da problemi di alcool, droga e violenza coniugale. La prostituzione e la vendita di droghe sono molto diffuse. Soprattutto lì, verso la Piazza della Liberazione nelle tre o quattro ultime vie del quartiere, prima del mercato di Bab Asciargi, luogo di tutti i traffici, legali o illegali. Lì la situazione è pesante. La polizia non ci entra neanche in quelle vie. I bambini lì non sognano di imparare il computer. Cercano di guadagnare qualcosa a qualsiasi costo... mendicare, rubare, barattare, vendere... vendersi. L'importante è di intascare quel qualcosa che gli permetterà di mangiare, comprare la colla da sniffare o semplicemente di non essere picchiati a sangue.

Il nostro è un Centro per la protezione dell'infanzia, tutta l'infanzia. Lavora con i bambini di famiglie "normali", ma rimane con il pensiero rivolto verso quei bambini emarginati. Grazie alle scuole, gli operatori sociali hanno già individuato alcuni casi "soft" da seguire e da reintegrare con gli altri: figli di coppie divorziate rimasti con la mamma e costretti a lavorare per aiutarla. Figli di coppie stracciate da problemi d'alcool e dagli effetti della povertà e della disoccupazione. Alcuni di loro sono presenti stamattina. Chi accompagnato dalla madre, chi dall'operatrice sociale. Ma sono pochi, per il momento. Ognuno di loro richiede tanto tempo, tanta attenzione. E poi rimane intatto il problema di quegli altri, quelli che vivono nella strada.

Quelli più "disperati". I nostri operatori sono nuovi. Devono prima esplorare il loro territorio, conoscerlo a fondo, farlo loro. La fretta non risolve niente in questo lavoro. È un lavoro di infinita pazienza. E questo è solo l'inizio. ■

Marjane Satrapi > Ancora un motivo



Ciao a tutti. Fra meno di una settimana lascerò l'Iraq per tornare a casa. Fine contratto.

La transizione alla fine si è fatta. La polizia irachena sta provando ad inquadrare il Paese. E' faticoso ma ci stanno riuscendo. Gli americani sono sempre molto presenti (altro che passaggio di poteri). Comunque stiamo raccogliendo tanto materiale. (...)

Tante sorprese. A prestissimo. (Karim M.)

E-mail di giovedì 15 luglio 2004



Un'iniziativa
per le scuole del
Coordinamento
per la Pace Valle d'Aosta

Scuole di pace in tempi di guerra

> a cura del Coordinamento per la Pace Valle d'Aosta

All'inizio le case hanno ospitato uno spettacolo teatrale di sensibilizzazione al tema della pace (*Casa di pace*) e poi, un anno dopo, sono le scuole ad accogliere il progetto "**Scuole di pace**" e lo spettacolo omonimo che si ripete, con una sola differenza sostanziale: si svolge in classe.

Il *Coordinamento per la Pace Valle d'Aosta* che, da due anni ormai, prosegue le sue iniziative di sensibilizzazione alla pace, ha deciso di puntare sulle scuole perché – oggi più che mai – occorre far capire ai ragazzi che la guerra li riguarda.

L'idea

A partire dallo spettacolo teatrale "**Scuole di pace**" realizzato dall'Associazione culturale ADRET, il *Coordinamento per la Pace* si è proposto di parlare di pace ai ragazzi. Il teatro, forma di comunicazione non convenzionale, permette di es-

sere più vicini alle persone, per "contagiarle", per sviluppare una coscienza critica più responsabile. Una singola classe o due classi contemporaneamente possono ospitare in una loro aula lo spettacolo che ha la durata di 30 minuti e la presenza di due attori. È adatto anche a un piccolo spazio come quello di un'aula; si conclude con un'attività

di scrittura con gli studenti: i "Pensieri di pace".

Il progetto nell'anno scolastico 2003/2004 si è articolato in tre momenti:

- > incontro con gli insegnanti con l'obiettivo di chiarire le modalità di realizzazione del progetto e di inserirlo nella programmazione della classe;
- > incontro con gli studenti che hanno assistito allo spettacolo e al termine hanno scritto, su piccoli foglietti di carta, i propri *Pensieri di pace*, per esprimere emozioni e/o rispondere a sollecitazioni ricevute;
- > incontro del *Coordinamento per la Pace Valle d'Aosta* con gli insegnanti e studenti mettendo a disposizione materiali, bibliografie, competenze ed esperienze per approfondire problematiche specifiche che sono emerse dalle riflessioni proposte dai ragazzi.

In seguito, gli insegnanti, in collaborazione con il *Coordinamento Pace*, hanno potuto avviare ulteriori attività di produzione sui temi toccati dallo spettacolo nelle modalità e nei linguaggi (pittorico, musicale, di scrittura) che hanno ritenuto più coerenti con la loro programmazione.

Le produzioni finali dei ragazzi, sono state esposte nella mostra "*Pensieri di pace*" che è stata allestita ad Aosta in *Viale della Pace* il 25 aprile.



PENSIERI DI PACE

Con imbarazzo e indecisione (perché i pensieri sono tutti belli e profondi) trascriviamo solo alcuni di essi per restituirvi il pensiero delle nuove generazioni che noi speriamo, come dice il poeta turco Nazim Hikmet, essere migliori di quelle che ci hanno preceduto.

- > Abbandonare egoismo e egocentrismo, solo così ci sarà pace.
- > La pace è essenziale per vivere felicemente. Piantiamo semi nell'orto della guerra perché crescano frutti di pace.
- > La pace è come una casa: si mettono anni per costruirla, ma minuti per distruggerla.
- > La pace è gratis, chissà come mai ce n'è così poca nel mondo?...
- > A volte grandi nazioni per essere eroiche vogliono combattere le guerre, ma non sanno che i veri eroi sono quelli che le guerre non le fanno proprio scoppiare.
- > Vorrei che ognuno di noi avesse il coraggio di guardarsi dentro e che la finisse di coltivare "pensieri di guerra". Vorrei che il dolore e la sofferenza di tanti innocenti fossero visti da chi li provoca. I capi di stato decidono le guerre, ma non vi partecipano.
- > La pace sarà possibile finché ci saranno persone determinate a ricordarcelo. Vorrei dire a queste persone di non arrendersi; di continuare a dare la loro testimonianza. Il mondo non può più aspettare.
- > Pace è non affrontarsi, ma confrontarsi e accettarsi anche nella diversità.
- > Sono morte molte, troppe persone, ci sono state troppe ingiustizie, troppe violenze a causa della guerra. Le persone devono lottare per la pace.
- > Vorrei vivere in un mondo senza guerre, dove i bambini potessero giocare tranquilli, senza la paura di dover essere dilaniati da una mina ...
- > Penso che gli occhi di un bambino, di qualsiasi razza, non debbano vedere il nero della guerra, il rosso del sangue, ma il rosa della felicità e il rosso dell'amore.
- > La pace è un'utopia? Forse, ma voglio crederci.
- > Anche i bambini che sopravvivono alla guerra rimangono per sempre segnati da questa terribile esperienza.
- > Invece di uccidere centinaia di persone con bombe e fucili sarebbe più sensato aiutare chi muore di fame o di malattia.
- > Perché nessuno pensa mai a quello che è già successo in passato, agli orrori del Nazismo?
- > La guerra porta dolore, lacrime, ferite che rimarranno per sempre nella memoria di chi l'ha vissuta. Talvolta la guerra distrugge completamente l'esistenza di alcune persone, di intere famiglie. La guerra rovina il futuro del mondo, non lo migliora, come molti pensano...
- > Migliaia di innocenti muoiono ogni giorno per l'avidità dei paesi più ricchi.
- > La guerra è una cosa orribile. A volte senza rendermene conto inizio a pensarci e mi faccio molte domande a cui non so rispondere.
- > La pace avviene solo se smettiamo di portare acqua e concime nell'orto della guerra.
- > Sarebbe così facile darsi la mano.
- > Non dobbiamo essere razzisti con le persone di colore e di altre religioni. Viva la pace!
- > La pace è la speranza: la speranza per un migliore futuro. La guerra è squallida, un brivido interminabile.
- > Penso che tutti dovrebbero vedere questo spettacolo! Ho sempre pensato che per capire e provare le sofferenze della guerra bisognerebbe viverla, ma dopo questo spettacolo ho realmente capito l'ingiustizia della guerra! È per questo che dico BASTA e mi rivolgo a voi che leggerete questo messaggio. Dite anche voi BASTA, BASTA a questo massacro inutile!

le 2004, data non casuale, ma volutamente scelta per il profondo significato di questa ricorrenza e per celebrare la pace con chi ha vissuto l'incubo della guerra.

La pace? Innanzitutto, una questione educativa

Può l'educazione alla pace e alla nonviolenza cambiare le sorti dell'umanità? Crediamo di sì, a condizione che si *semini* e si preparino le nuove generazioni all'incontro con l'altro senza paure e con una particolare attenzione al rispetto dei diritti umani e alla dignità dell'uomo. Dopo l'esperienza di "Scuole di pace", il valore educativo che diamo alla parola "pace" è ancora più grande perché le attività didattiche che abbiamo realizzato a scuola ci hanno confermato che quella dell'educazione a questi principi è l'unica strada possibile se vogliamo

**Può
l'educazione
alla pace
e alla
nonviolenza
cambiare
le sorti
dell'umanità?
Crediamo
di sì.**



un mondo a misura d'uomo, di donna e di bambino.

I ragazzi hanno preso coscienza del fatto che qualsiasi conflitto può essere risolto in maniera nonviolenta se sopraggiungono il dialogo e la negoziazione. Stiamo educando i ragazzi affinché in futuro possano compiere delle scelte coerenti con quanto appreso. Il progetto proposto quest'anno ai ragazzi ha inoltre un alto valore simbolico perché si colloca nel decennio 2001-2010 proclamato dall'ONU per una cultura di pace e nonviolenza.

Dopo il successo di questa "Prima", desideriamo proseguire l'esperienza positiva anche il prossimo anno scolastico invitando già, sin d'ora, le scuole interessate a contattarci. ■

**Per informazioni
e adesioni a
"Scuole di pace":**
tel. 3477670220
(Agnese Molinaro),
e-mail: adret@tin.it

Chi oggi ormai non inizia una conferenza generica sull'immigrazione con un: *"Gli stranieri sono una risorsa"?*

L'utilità della presenza di lavoratori immigrati si è trasferita dalle fabbriche alle banche.

L'utilità degli "altri"

> di Franco Valenti

"Anche gli animali più piccoli producono concime" recita un adagio della tradizione popolare tedesca. Il detto sta a significare il prodotto di esperienze secolari che vedevano anche nelle più microscopiche attività economiche una fonte di crescita della ricchezza.

Permettendoci di prendere a prestito tale saggezza, possiamo ben pensare che anche le piccole economie degli "Altri", gli stranieri, stiano costruendo delle montagne di risorse, che non passano inosservate agli attenti osservatori finanziari.

Lex ministro Tremonti, a fronte di una quantificazione di circa 6 miliardi di Euro trasferiti dai lavoratori stranieri immigrati in Italia verso i paesi di provenienza solo nell'anno 2003, proprio poco prima di essere licenziato, aveva pensato di intraprendere alcune iniziative finalizzate a drenare tale importante flusso di danaro per farlo "fruttare" prima che raggiungesse le informali economie di sussistenza dei villaggi di origine.

Perché sprecare tutto questo ben di dio in mais e granaglie varie, in pisè, mattoni di terra essiccata al sole, o nell'acquisto di miniquadrati di parcella di terreno. Questi lavoratori dal minimo consumo e del massimo risparmio devono essere portati alla ragione: devono imparare ad investire in modo più moderno la sudata abbondanza.

Purtroppo chi viene dalla campagna o è stato abituato a contabilizzare la propria economia domestica in beni in natura o in centesimi di unità monetaria, come può aver l'intelletto per far fruttare al meglio la farina del proprio sacco?

Come minimo deve affidarsi a chi i salti finanziari li sa fare e addormentarsi tranquillo e sereno tra i suadenti guan-



ISSEY MIYAKE

ciali delle super offerte delle banche, spesso ben disponibili a gestire i conti correnti, ma meno prone a concedere dei prestiti.

Inoltre siccome le rimesse degli immigrati non sempre seguono i canali ufficiali, quelli delle banche o delle agenzie di trasferimento di danaro all'esterno, ma, anzi, la maggior parte si trasferisce nel bagaglio o nelle mutande di famiglia e amici, proprio come avveniva per i nostri emigrati italiani quando negli anni settanta facevano di ogni angolo del proprio corpo un potenziale nascondiglio di un piccolo gruzzolo di proibitissime lire ottenute con un cambio vantaggioso all'estero. Io mi ricordo quando mi veniva chiesto dal doganiere italiano di riversare il mio portafoglio sul cofano della macchina e mi veniva sibilato se non avessi altre lire nascoste. Eh sì! Gli emigrati italiani di allora, con i cambi vantaggiosi all'estero di una lira ballerina, rappresentavano un vero pericolo per le politiche monetarie italiane del periodo.

Da qualche anno anche l'Italia ha messo gli occhi su questo denaro che spudoratamente prende la rotta per altri lidi e si è accorta che Ali, Mohamed, Rajinder ed altri amici e compagni, pur essendo talvolta poco simpatici ed inopportuni per la loro presenza, possono rappresentare un tesoro da sfruttare o, come meglio si suol dire, da far fruttare.

L'utilità della presenza di lavoratori immigrati si è trasferita dalle fabbriche alle banche.

L'economia, proprio perché "*pecunia non olet*" è sempre stata interfinanziaria, non ha i limiti delle culture o i sapori delle ideologie, o l'opportunismo della politica, è sempre stata disponibile ed aperta ad ogni entrata ed anche gli stranieri si sono fatti sopportare da sempre proprio per la loro valenza economica. Chi oggi ormai non inizia una conferenza generica sull'immigrazione con un: "Gli stranieri sono una risorsa"? La Legge Bossi-Fini rappresenta poi l'apoteosi di tale filosofia funzionalista. Il piccolo "animaletto" straniero deve continuare a produrre concime altrimenti va semplicemente depennato e rispedito al mittente.



A. PURISILINTAS

L'ex ministro Tremonti, a fronte di una quantificazione di circa 6 miliardi di Euro trasferiti dai lavoratori stranieri immigrati in Italia verso i paesi di provenienza solo nell'anno 2003, proprio poco prima di essere licenziato, aveva pensato di intraprendere alcune iniziative finalizzate a drenare tale importante flusso di danaro per farlo "fruttare" prima che raggiungesse le informali economie di sussistenza dei villaggi di origine.

Il lavoro regolare, necessario ai fini del rinnovo del permesso di soggiorno, in un paese a diffuso lavoro irregolare, deve rimanere appannaggio solo del lavoratore immigrato, il lavoratore autoctono invece deve sottostare all'*ingiustizia* del lavoro in nero.

L'immigrazione inoltre, proprio con l'ultima sanatoria della Bossi Fini, ha schizzato un poco di inchiostro nero sui conti delle Poste italiane SPA, facendo dimenticare per un poco l'atavico color rosso e non c'è da meravigliarsi se Mantovano, esponente di Alleanza Nazionale, sostenga la tesi di portare alle Poste tutti i rinnovi dei per-

messi di soggiorno degli stranieri, contrariamente a quanto proposto dall'ANCI, Associazione Nazionale Comuni d'Italia, che invece intende mantenere, e giustamente, tali operazioni nell'ambito civico delle competenze comunali.

Probabilmente con le nuove entrate le Poste Italiane potrebbero inglobare le Poste Tedesche e, chi lo sa?, anche quelle del Lussemburgo. Ben riconoscendo l'alto valore sociale delle Poste Italiane, non mi sembra però che possano rappresentare l'icona della cittadinanza e della democrazia italiana, icona che deve essere visibile e comprensibile per chi in Italia intende percorrere itinerari di cittadinanza e non solo di utenza.

Infine sarebbe ben interessante sapere come mai i più attenti osservatori dei processi di sviluppo dei paesi di provenienza dei flussi migratori non abbiano ancora dato il giusto valore alla vera COOPERAZIONE allo sviluppo che viene alimentata proprio dalle rimesse degli immigrati. Si fanno discussioni sulle briciole che i governi dei paesi ricchi e meno ricchi destinano allo sviluppo del sud del mondo, alcuni miliardi di dollari in tutto, e non si riconosce lo sforzo fatto da generazioni e generazioni per mantenere a galla la propria famiglia e con quella anche le deboli finanze del proprio paese.

Probabilmente avendo avuto sempre la pretesa di essere la parte "buona" della coscienza mondiale non vogliamo che dei semplici straccioni approdati su navi scassate o passati dai meandri della clandestinità ci dimostrino, con i fatti, di non aver bisogno della nostra elemosina, dimostrando ampiamente che, se li si lascia lavorare, se la sanno cavare da soli. Sono significativi alcuni esempi di comunità straniere in Europa, soprattutto subsahariane, che si sono autoorganizzate ed autotassate per costruire scuole, centri sanitari e quant'altro senza bussare incessantemente e spesso inutilmente alle porte di Epulone.

Lasciamo quindi che l'utilità prodotta da sudore immigrato segua i canali e gli investimenti che vuole senza volerli far loro tutori, spesso indesiderati, anche in questo. ■

>>> **Carissime e carissimi**, appena letto "valore" di Erri De Luca ho pensato al CEM, alla sua sfiorante bellezza e alle relative contraddizioni.

Questo accadeva a settembre 03, quando l'amico Gianni d'Elia mi ha regalato "Opera sull'acqua".

Il tempo è passato e mi ritrovo a salutarvi poichè mi fermerò per un anno a Gerusalemme.

Niente CEM ad agosto, ma un pensiero e la speranza di incontrarci su altre rotte dato che, in spazi diversi, le problematiche e i valori sono sempre gli stessi. Con affetto. **Marina Pecorelli**

mpecorelli@yahoo.it anche in Palestina

"Considero valore ogni forma di vita, la neve, la fragola, la mosca.

Considero valore il regno minerale, l'assemblea delle stelle.

Considero valore il vino finché dura il pasto, un sorriso involontario, la stanchezza di chi non si è risparmiato, due vecchi che si amano. Considero valore quello che domani non varrà più niente e quello che oggi vale ancora poco. Considero valore tutte le ferite.

Considero valore risparmiare acqua, riparare un paio di scarpe, tacere in tempo, accorrere a un grido, chiedere permesso prima di sedersi, provare gratitudine senza ricordarsi di che.

Considero valore sapere in una stanza dov'è il nord, qual è il nome del vento che sta asciugando il bucato.

Considero valore il viaggio del vagabondo, la chiusura della monaca, la pazienza del condannato, qualunque colpa sia.

Considero valore l'uso del verbo amare e l'ipotesi che esista un creatore.

Molti di questi valori non ho conosciuto".

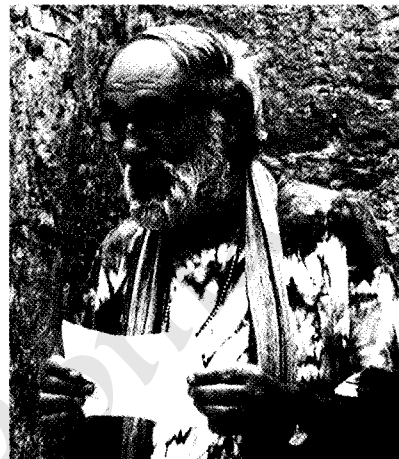


Appello alla Banca mondiale

Gentile dott. James Wolfensohn Presidente della BM e dott. Biagio Bossone Direttore esecutivo italiano, nel giorno del sessantesimo compleanno della Banca mondiale, vorrei ricordarvi quali sono le responsabilità e le cose che ci si aspetta da una istituzione che raggiunge questa età.

La Banca mondiale investe 30 miliardi di dollari l'anno con il mandato specifico di alleviare la povertà e avrebbe tutto il potenziale di creare con questi soldi servizi sanitari, educativi, programmi agricoli ed infrastrutture adeguate per i più poveri del mondo. Invece continua a finanziare progetti energetici di sfruttamento dei combustibili fossili nei paesi poveri, spesso condotti dalle multinazionali più ricche del mondo, come Shell o BP o Agip, che hanno dimostrato nel corso degli ultimi decenni di non avere alcun impatto sulla lotta alla miseria. I soldi investiti dalla Banca in questo settore hanno lasciato una scia di disastri ambientali e sociali enormi, dalle fuoriuscite di cianuro in Perù o Kirghizistan alle espropriazioni delle terre e l'inquinamento delle scarse risorse acquifere nei progetti petroliferi del Ciad. La Banca Mondiale sta ostinatamente recitando ancora il mantra della «crescita economica» sostenendo che i progetti petroliferi o minerari aiuteranno inevitabilmente i poveri.

Il rapporto Extractive industry review (Eir), preparato dall'autorevole Emil Salim, dimostra oggettivamente che la Banca non ha portato sviluppo quando ha investito solo sui combustibili fossili, ma ha creato più povertà, debito e conflitti. Nei suoi 60 anni di attività la BM ha sostenuto compagnie petrolifere con un passato equivoco ed in paesi a regimi dittatoriali [dove] investire in



petrolio, gas e progetti minerari ha portato pochi benefici ai poveri, anzi ha aggravato la loro situazione. Mi preoccupa la paurosa distruzione dell'ambiente che i progetti promossi dalla Banca provocano. E questo è strettamente legato alla crescente pauperizzazione.

Sessant'anni di disastri, pagati soprattutto dai poveri, sono più che sufficienti! Forse la raccomandazione più importante del rapporto Eir è che la Banca mondiale dovrà ridurre progressivamente fino all'annullamento, gli investimenti nella produzione petrolifera entro il 2008, ed eliminare fin d'ora i sussidi per il carbone. La Banca dovrà devolvere parte di queste risorse finanziarie liberate a favore di investimenti per le energie rinnovabili, progetti di riduzione delle emissioni di gas, investimenti in tecnologia pulita e in conservazione dell'efficienza energetica.

I paesi ricchi e finanziatori della Banca mondiale, come l'Italia, devono invertire la rotta di 360 gradi e iniziare a premiare quei paesi che rispettano i diritti e l'ambiente.

Sessant'anni è il momento giusto per fare un bilancio: o la Banca inizia a diventare più saggia o è meglio che vada in pensione. Centinaia di organizzazioni, movimenti di base, religiosi, parlamentari che in tutto il mondo chiedono alla Banca mondiale ed ai suoi direttori esecutivi di adottare le raccomandazioni del rapporto Eir. È questione di vita o di morte per due miliardi di uomini e donne che non hanno futuro!

P. Alex Zanottelli

Per l'appello integrale si veda:
Comunicato Stampa Rete Lilliput
ufficiostampa@retelilliput.org - 339/6675294

Agostino Portera

Educazione interculturale in famiglia

Editrice La Scuola, Brescia, 2004, pp. 288, € 25,00

Processo di globalizzazione, avvento di società sempre più multiculturali, ottica di mercato... l'ambiente domestico risente in maniera cocente di tale situazione. Anche in Italia si constata una lacerante crisi della famiglia, che è innanzitutto crisi educativa.

Poiché la famiglia è il "luogo naturale primo e privilegiato dell'educazione delle persone, del loro sviluppo e del loro inserimento nella società" (Unesco 1995), occorre invece *ricominciare dalla famiglia* (H.G. Gadamer). Muovendo dai fondamenti della Pedagogia generale e grazie al sostegno della pedagogia interculturale, la famiglia può attestarsi come fulcro di cambiamenti positivi e propositivi. Auspicio dell'autore è che essa, da luogo in cui la crisi si manifesta forse nella maniera più drammatica, divenga luogo privilegiato di crescita e di arricchimento.

John Friedmann

Empowerment - verso il "potere di tutti"

Edizioni Qualevita, Torre di Nolfi (AQ), 2004, pp. 216, € 15,00

Più della metà della popolazione mondiale è povera e il numero dei poveri è in continuo aumento. Questo libro Friedmann, mostra come le politiche di sviluppo ispirate alla dottrina economica dominante non offrano alcuna speranza di vita migliore alla maggioranza degli esclusi e propone il suo contributo teorico e programmatico per uno sviluppo alternativo, fondato sul rafforzamento del potere delle popolazioni povere (empowerment).

L'autore, professore emerito di pianificazione urbana dell'Università di California, con un lungo passato co-

me consulente di pianificazione in America Latina, in Asia e in Africa, descrive la povertà in termini di disempowerment economico, politico, sociale e psicologico. Un progetto di sviluppo alternativo deve, pertanto ripristinare l'iniziativa individuale e collettiva dei poveri. Punto di partenza strategico di questo progetto è il rafforzamento delle potenzialità delle household, le comunità familiari allargate

Angela Dogliotti Marasso

Maria Chiara Tropea

La mia storia, la tua storia, il nostro futuro

Ega, Torino, 2003, pp.96, € 9,00

Un gioco di ruolo per affrontare il conflitto israelo-palestinese.

Attraverso la potenzialità del gioco, i partecipanti possono individuare le competenze necessarie per svolgere un ruolo attivo nei processi decisionali e di trasformazione nonviolenta dei conflitti, sperimentando in prima persona tecniche di mediazione e analisi critica dei problemi.

Il testo si avvale di schede di personaggi costruite o attingendo a fonti storiografiche o facendo riferimento a vicende reali. L'impostazione del lavoro prende spunto anche da ricerche ed esperienze di formazione in corso da anni ad opera di studiosi e attivisti per la pace, sia israeliani che palestinesi, i quali rifiutando una totale identificazione con la loro parte,

Khalid Boudou
IL PARADISO
DELLA COTOLETTA



tale da renderli ciechi alle ragioni dell'altra, tentano di costruire ponti di dialogo tra loro dentro il conflitto.

Khalid Boudou Il Paradiso della cotoletta

Garzanti, Milano, 2004, pp.336, €13,50

Romanzo d'esordio del trentenne Khalid Boudou, nato in Marocco e residente in Olanda da molti anni, *il paradiso della cotoletta* è un interessantissimo esempio di letteratura d'immigrazione. Nelle vicende di Nordip, adolescente d'origine marocchina al suo impatto con il mondo del lavoro, si rispecchia un'intera genera-

zione di immigrati, sospesa tra i ricordi del paese d'origine e la dura realtà delle metropoli europee.

Vero e proprio romanzo di formazione, frutto dell'incontro tra generazioni e culture diverse, il libro scava, in modo irriverente ed ironico, negli anfratti più segreti e rivelatori dell'economia flessibile e globalizzata.

Stefano Allievi

Ragioni senza forza forze senza ragione

Emi, Bologna, 2004, pp. 160, € 9,00

L'autore, partendo dalla sua conoscenza diretta del fenomeno immigrazione e, in particolare, dell'islam europeo di cui si occupa da una dozzina d'anni, risponde alle tesi di Oriana Fallaci.

Qual è oggi il nocciolo della cultura occidentale? Dov'è oggi quella religione civile che ha mobilitato culture e modelli politici attorno ai valori di libertà, diritti umani, uguaglianza, laicità...?



BIBLIOMONDO

La Fallaci ipotizza che oggi la cultura si debba esprimere per contrapposizione: è occidentale tutto ciò che si oppone all'islam. Altri, come Allievi, pensano invece che essa debba esprimersi nella logica del dialogo, dell'incontro, della negoziazione di valori condivisi.

G. Favaro - L. Luatti (a cura di)
L'interculturalità dalla A alla Z
 Franco Angeli, Milano 2003, pp. 425, € 33,00

Dopo aver ripercorso (nella prima parte) la storia dell'idea interculturale in Italia e in Europa, e delle sue diverse interpretazioni il libro compone il puzzle dell'interculturalità, trattando (nella seconda parte) temi quali: l'accoglienza e l'integrazione degli alunni immigrati; la narrazione e l'autobiografia, la mediazione lin-

guistica-culturale e l'apprendimento dell'italiano come seconda lingua, gli stereotipi, le forme di razzismo e le relazioni con gli altri, l'arte come terreno privilegiato di scambio tra culture, la cittadinanza in un contesto multiculturale.

Viene infine presentato (nella terza parte) un percorso esemplare di formazione interculturale, sperimentato in tre paesi europei all'interno del progetto Socrates "L'educazione interculturale: un cantiere d'Europa".

Sul fatto religioso e la scuola

Il mondo dell'educazione è debitore all'Università di Siena, Facoltà di Scienze Politiche per una ricerca sociologica e religiosa ad alto li-

vello, con ricadute sulla pedagogia per l'insegnamento religioso. Oltre ai seminari e convegni di studio, i docenti coinvolti stanno alimentando l'editoria con volumi che sono pietre miliari nel cammino di rinnovamento dell'Insegnamento Religioso.

Dice il professor Renzo Bonaiuti: "L'impegno educativo della scuola deve oggi essere volto a evitare forme di incultura del fatto religioso che è "dimensione permanente dell'umano. (...)

Per quanto riguarda l'IR scolastico ci sembra che l'obiettivo cui tendere, con realismo graduale, sia l'istituzione di un corso autonomo, con disciplinarietà specifica di cultura religiosa, obbligatorio per tutti, a gestione esclusivamente scolastica, come approccio educativo e culturale al fatto religioso, considerato nella concretezza delle sue manifestazioni, di carattere non confessionale o transconfessionale, che sappia tenere conto delle scelte religiose come di quelle non religiose di famiglie, alunni, insegnanti, scelte che devono poter comunque esprimersi in un clima di dialogo e di rispetto reciproco(...). Allo stato attuale della normativa però la proposta non appare realizzabile in tempi brevi".

Elenchiamo qui di seguito alcuni testi, tutti editi dalla Casa Editrice Franco Angeli di Milano:

R. De Vita - F. Berti - L. Nasi
Identità multiculturale e multireligiosa
 2004, pp. 334, € 20,00

R. De Vita
Identità e dialogo
 2003, pp. 336, € 21,00

R. De Vita - F. Berti (a cura di)
Pluralismo religioso e convivenza multiculturale
 2003, pp. 480, € 28,00

- *Dialogo senza paure*, 2002, pp. 432, € 22,00

- *La religione nella società dell'incertezza*, 2001, pp. 464, € 21,69

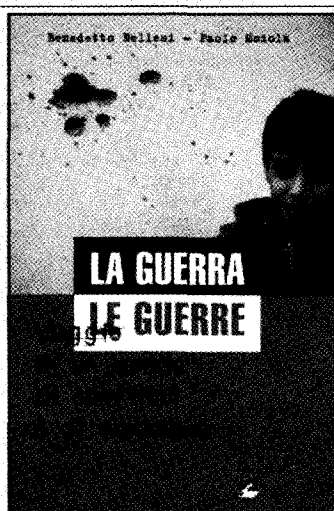
Conflitti ... libri

Benedetto Bellesi - Paolo Moiola
La guerra le guerre
Viaggio in un mondo di conflitti e di menzogne
 (pp. 384 - € 15,00)

Stefano Allievi
**Ragioni senza forza
 forze senza ragione**
Una risposta a Oriana Fallaci
 (pp. 192 - € 9,00)

Gianni La Bella
Perù
Dal tempo della vergogna al patto tra Stato e Società
 (pp. 160 - € 10,00)

E. Garuti - A. Pari - M. Rossi - S. Talacchi
Guarire fino in fondo
Nella giustizia la lotta all'Aids
 (pp. 176 - € 9,00)



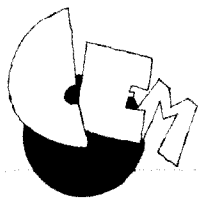
EDITRICE MISSIONARIA ITALIANA

Via di Corticella 181 - 40128 Bologna

tel. 051326027 - fax 051327552 - ordini@emi.it

richiedere nelle migliori librerie o direttamente all'editore





Il fenomeno immigrazione (gli stranieri nelle nostre città, nelle nostre strade, nelle nostre scuole, nel vicinato) sembra qualcosa di enormemente insolito a molti italiani, come se fosse solo un'emergenza dei nostri giorni. Ma la storia ci insegna che questa è una realtà che ha segnato il cammino dei popoli e la crescita di tutta l'umanità. Inoltre, il diverso-immigrato ci ripropone in modo eclatante la sfida della quotidiana convivenza con l'altro, sempre diverso nella sua unicità di persona portatrice di una propria cultura. Imparare a convivere in famiglia, nella propria città, regione, paese è un compito irrinunciabile, se vogliamo costruire un mondo di comprensione, di accoglienza e di sostegno reciproco.

Il "diverso" ci interpella

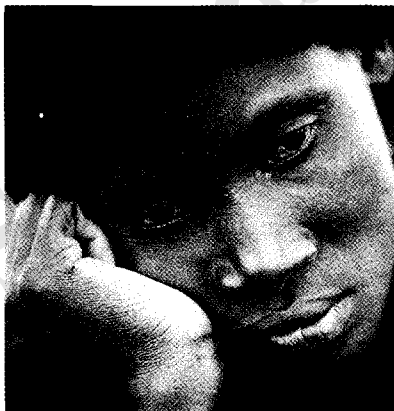
> a cura di Ivaldo Casula

Lo straniero: tra integrazione e sospetto

Con un intervento presso il Liceo Classico Vittorio Emanuele II di Jesi, l'11 maggio scorso, ho avuto il privilegio di concludere un cammino, durato un anno, di ricerca, di intenso lavoro e coinvolgimento. Sotto la guida del dirigente scolastico prof. Piergiorgio Magnanelli e l'instancabile ispirazione della prof.ssa Alessandra Marcuccini, tutte le classi del quarto e quinto anno hanno fatto una ricerca sullo *straniero*, rivisitando scrittori biblici, greci, romani e dei nostri giorni. La ricerca ha coinvolto anche i genitori e i ragazzi di tutta la scuola sullo stesso tema, calato a livello domestico: *"lo 'straniero' in famiglia, genitori e figli tra accoglienza, incomprensione e sospetto"*.

Una mostra nel grande corridoio della scuola raccoglieva i frutti di questa ricerca, il bel tutto arricchito da alcuni quadri del pittore locale Aldo Pastore sul tema "viaggio".

Oltre ai saggi e citazioni delle sorgenti storiche visitate, la mostra esponeva le testimonianze di alcuni genitori e di due ragazze immigrate, alunne della scuola.



L'assemblea degli alunni e dei professori, oltre alla mia conferenza, ha ascoltato gli interventi del Vescovo di Jesi, che ha lodato il lavoro fatto, incoraggiando l'accoglienza degli immigrati nel territorio, e l'entusiastico appello del Vice Sindaco, Paolo Cingolini, che ha invitato gli studenti a dare il loro contributo concreto agli sforzi del comune di Jesi in favore dei suoi cittadini immigrati. A questo proposito egli ha, tra l'altro, invitato a visitare il comune stesso, per vedere ciò che sta effettivamente facendo ed ha esortato a creare reali occasioni di incontro, così che non ci si limiti a provvedere ad alloggi e servizi, ma si instauri un clima di vera accoglienza e scambio reciproco, evitando la creazione di qualsiasi tipo di ghetto.

Interculturalità e Cura dell'ammalato

Nell'anno accademico 2003-2004, Arnaldo De Vidi, in collaborazione con Ivaldo Casula, ha tenuto un corso di studi, dal titolo *"Introduzione alle Culture Extra-Europee"*, presso l'Università Cattolica di Brescia, rivolto agli studenti dei Corsi di Laurea in Materie di Area Sanitaria. Una ventina di giovani hanno frequentato le lezioni con grande interesse.

Oggigiorno il vero incontro interculturale avviene negli ospedali, dove la malattia accomuna tutti. La presenza multietnica nelle corsie degli ospedali richiede capacità interculturale non comune. "Uno dei luoghi privilegiati d'incontro tra persone appartenenti a diverse culture e tradizioni religiose è l'ospedale - afferma Arnaldo Pangrazzi nell'introduzione a un convegno tenuto dai Camilliani, - dove l'uomo vive il mistero della sua vulnerabilità e mortalità". Nella stessa stanza d'ospedale si possono trovare il senegalese e lo iugoslavo, il filippino e l'indiano, il bianco e il nero, il cristiano e il musulmano, chi crede e chi si dichiara non credente. L'ospedale, a differenza della parrocchia, è diventato un crocevia importante dell'umanità, un punto d'incontro delle diverse biografie personali, culturali, geografiche, religiose".

Penso che il Cem debba affrontare anche questo aspetto così importante della realtà, dove la condizione umana si riscopre identica nella sua vulnerabilità, al di là delle diversità culturali.



Ho trovato nella libreria dell'aeroporto un libro di storie riscritte secondo il linguaggio PC. E mi ci sono ispirato.

Cappuccetto Rosso ovvero Rubra

C'era una ricca signora che viveva ai Parioli con la figlia adolescente che tutti conoscevano come *la Rubra*, dal latino "ruber", rosso. Il nomignolo si spiega col capriccio della ragazza di tingersi i capelli di un rosso fuoco, insoddisfatta del colore originario, castano. Il rosso è *charme*, così essa pensava, e sperava di attirare l'attenzione di qualche stilista. Infatti il suo sogno era diventare modella. Il colore dei capelli era in sintonia col temperamento: lei diventava *color brace* quando si arrabbiava... e capitava spesso. Una sera, verso le dieci, la madre le disse: "Rubretta, voglio che mi faccia un piacere...". "Di nuovo a scocciarmi", pensò Rubra. "Sto guardando la tv!!". Come mai un'adolescente alle dieci di sera stesse in casa a vedere *il grande fratello* è subito detto: tutti la consideravano una smorfiosa. Infatti lei, credendosi *granfina*, voleva cenare in ristoranti di lusso; ma i giovani, si sa, hanno i soldi contati, sufficienti per un *bigmac* con patatine e birra; quindi se ne guardavano bene dall'invitarla a uscire con loro.

"Io ti darei la BMW da guidare...", disse la madre. Rubra s'alzò di scatto (per guidare la BMW faceva qualunque cosa!): "Cosa vuoi che faccia?". "Voglio che tu vada a portare una cesta di alimenti alla nonnina, alla Magliana. Ma sii cauta: andare lì in BMW alle dieci di notte è un piatto pieno per la Banda della Magl...". Rubra già aveva messo in moto la macchina e stava uscendo dal garage. La madre le gridò dietro: "La cesta!, stai dimenticando la cesta!".

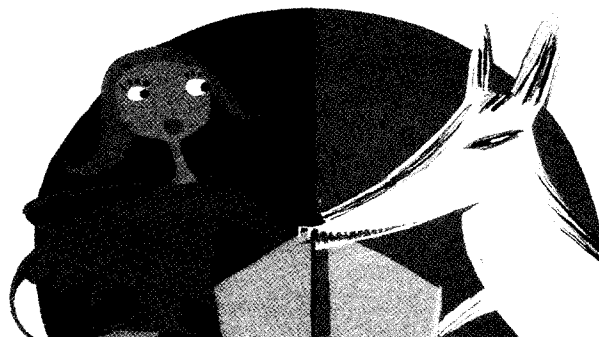
In mezz'ora Rubra arrivò alla Magliana. Ma gli imprevisti capitano anche con la BMW: una gomma bucata. Impossibile procedere. Rubra rimase stizzita: non impaurita - non conosceva la paura -, ma preoccupata perché a cambiare la ruota si sarebbe rovinata le unghie fatte da poco dalla manicure.

Ecco avvicinarsi una Mercedes con un signore di occhiali scuri al volante (c'è chi porta occhiali scuri anche di notte). L'uomo scese. "Occorre aiuto?", domandò. "Lo vedi!", lei rispose. "Bene, ti aiuto. Il luogo è pericoloso. A proposito, mi presento: Crescenzo Lupo". E cominciò il lavoro canticchiando un motivetto che diceva: "BMW, Mercedes, Lancia, / c'è un ottimo boccone / qui per la mia pancia". Mentre lui azionava il cric e poi montava il ruotino, lei pensava: "Le mie preghiere sono state esaudite: un uomo bello, gentile, in Mercedes". "A posto!, disse Crescenzo. Ma dove sta andando la bambola?". "Portando una cesta alla nonna". "Bene, ti accompagno con la mia macchina. Ripeto, il luogo è pericoloso: ci sono sequestratori in giro". Così Rubra si diresse alla casa della nonna, *con scorta*, sorridente e sognante.

Giunti a destinazione, C. Lupo si meravigliò di trovare lì una signora elegante, intelligente, dalla voce soave. Pensò: "Senza quelle rughe sarebbe una bella donna". Subito i due ingaggiarono una conversazione animata. Lui era incantato dalla sua finezza, lei incantata dal suo *incantamento*. E Rubra? Si rese conto di quello che stava avvenendo e, dalla rabbia, diventò rossa rossa fino a scoppiare in una crisi isterica. Non poteva ammettere che C. Lupo le preferisse la nonnina! Cominciò a gridare come un'ossessa. Per caso passava lì vicino una *gazzella* con due poliziotti che, sentendo le grida, immaginarono si trattasse di assalto. Intervenero, ma trovarono una situazione imbarazzante: una ragazza scapigliata, che gridava come una pazza, mentre la nonna e un signore tentavano di calmarla. I poliziotti si resero subito conto che era un caso da psichiatria e con buone maniere convinsero Rubra ad accompagnarli fino all'ospedale, perché aveva bisogno d'essere medicata! Rubra li seguì mite... Dopotutto il primo dei poliziotti era forte e bello!

Quanto alla nonna e a Crescenzo, quella sera fu l'inizio di una meravigliosa relazione. Lui si convinse che non c'è adolescente *testa di vento* che possa competere con lo stile di una signora intelligente e esperta. Le pagò un *lifting* generale. La nonna diventò zero km. I due vissero felici per molti anni. Quanto a Rubra, la crisi fu l'inizio di una felice relazione con l'aitante poliziotto, specializzato psicologicamente a trattare con adolescenti... ■

Nota Bene. Nell'originale di Rubem Alves i quartieri citati erano altri, brasiliani. R. Alves spiega altri adattamenti. "Se io dicessi che si chiamava *Cappuccetto Rosso*, nessuno crederebbe. Ve la pensate una ragazza che va in giro con un cappuccetto? Sarebbe ridicolizzata". Rimangono delle incongruenze: "La storia originale presenta due problemi. Il primo riguarda la madre che manda una bimbetta nel bosco sapendo che c'è un lupo che ronda. Il secondo problema riguarda la natura di questa famiglia di tre donne. Se non c'è il papà di Cappuccetto Rosso, perché le tre non vivono insieme? Sarebbe più semplice ed economico. E la bimba non dovrebbe affrontare il lupo per recapitare alla nonna focacche e uova..."



Questa è la sintesi
del dovere: non fare
agli altri ciò che sareb-
be causa di dolore.
Mahabharata 5: 1517



Non trattare gli altri
in modi che tu stesso
troveresti dannosi
Il Budda, Udana-Varga 5.18



Non mettere a nessuno
pesi che non vorresti
fossero messi a te,
non desiderare per
nessuno ciò che tu non
desideresti per te stesso
Spigolature di Bahau'llah

Una parola riassume la
buona condotta: la bontà.
Non fare agli altri
ciò che tu stesso
non vorresti fosse fatto a te
Confucio, Analetti 15.23



Nessuno di voi è credente
se non desidera per
il fratello ciò che desidera
per se stesso
Il profeta Mohammad,
13^{ma} delle 40 hatich di Nawawi



Considera il guadagno
del tuo vicino come il tuo
e la sua perdita come
la tua stessa perdita
Lao Tzu, Tai Shang Kan Ying Pien, 213-218



Non fare al prossimo ciò che
non vorresti fosse fatto a te:
questa è tutta la Toràh, il resto
è commento. Và e studia.
Hillel Talmud B. Shabbath 31a.



Non sono straniero a nessuno
e nessuno mi è straniero.
In verità sono amico di tutti
Guru Granth Sahib, pg. 1299



Uno dovrebbe trattare
tutte le creature
nel mondo come vorrebbe
essere trattato
Mahavira, Sutrakritanga

Tutto quanto volete
che gli uomini facciano
a voi, anche voi fatelo
a loro: questa infatti
è la Legge ed i Profeti.
Vangelo di Matteo 7, 12



Siamo esseri viventi
nella misura
in cui manteniamo
la terra in vita.
Capo Dan George

Non fare agli altri
tutto ciò
che è ingiurioso
a te stesso.
Shayast-na-Shayast 13.29



Noi affermiamo
e promoviamo
il rispetto
per l'interdipendenza
di cui facciamo parte
Principio Unitariano

agenda tascabile cem

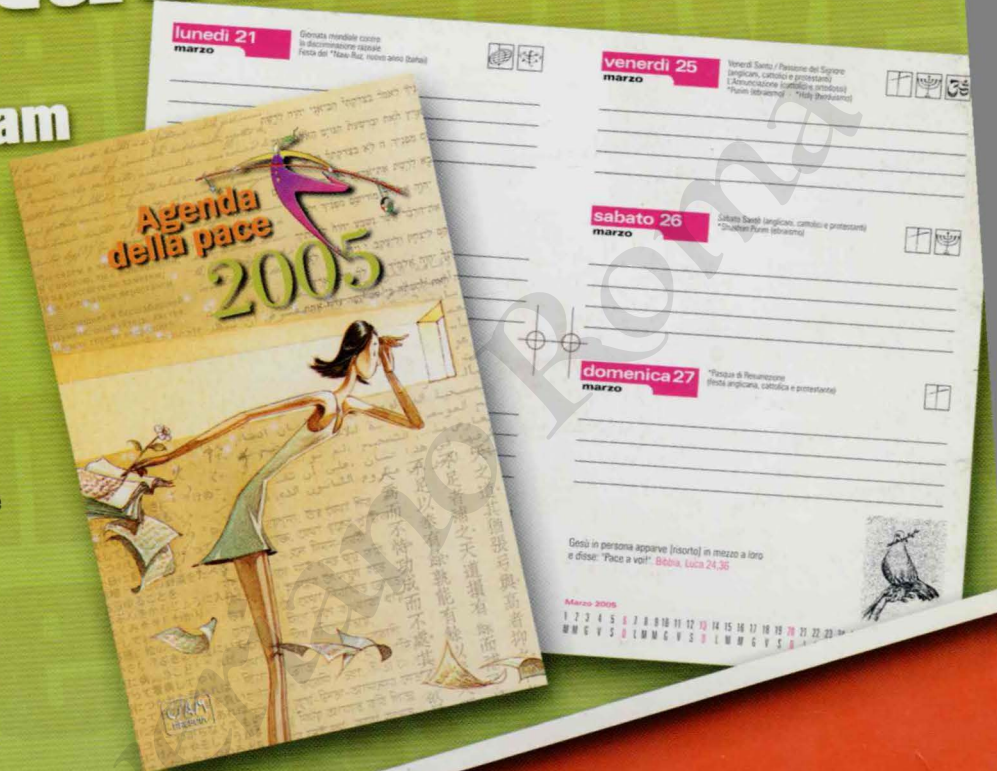
**Nevé Shalom
Waahat As-Salaam**

**E' già
disponibile!**

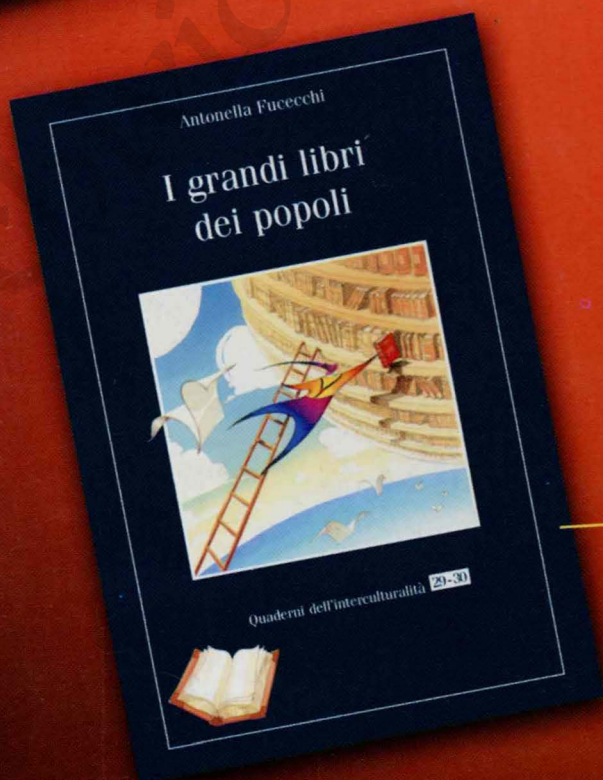
L'agenda consta di 144 pagine ed è cucita a refe
con copertina plastificata

Prezzo unitario € 3,50

Richiedila alla Libreria dei Popoli
allo stesso indirizzo della rivista
tel. 030.3772780 - fax 030.3772781
e-mail: libreria@saveriani.bs.it



**Novità
CEM-EMI**



**ANTONELLA FUCECCHI
I GRANDI LIBRI DEI POPOLI**
Quaderni dell'interculturalità 29-30

EMI, Bologna 2004, pp. 256 - € 10,00