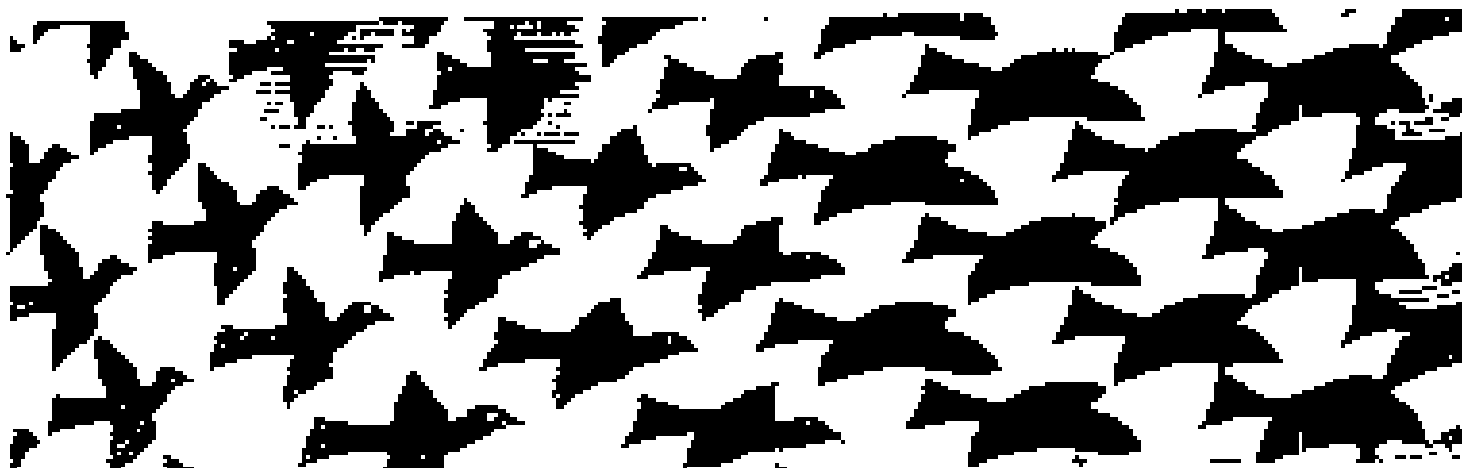


ABITARE LA DIFFERENZA



CONSEMIORATO REGIONALE DI MANTOVANO E INTERA REGIONE

SEMINARIO DI FORMAZIONE INTERCULTURALE
VERGATEO - 20 SETTEMBRE 1999

1999/2000

ABITARE LA DIFFERENZA

CON I CENTRI CULTURALI EUROPEI SINTESI CON I M. ITALIANI N. 200

SEMINARIO DI FORMAZIONE INTERCULTURALE
VERGATO - 7-9 SETTEMBRE 1999

AVVERTENZE

INDICE DEI MATERIALI

HORST WIEDERMAN	NOTA INTRODUTTIVA
N. NGANA	PRIGIONE (poesia)
SAMPA KOLIBER	ISLAM E ISLAMISMO NEI PAESI ANQ. LE DONNE (la posizione della donna nel diritto di famiglia in alcuni paesi del basso del medio-oriente)
KHALIDA MESSAOUDI	UNA DONNA IN PIEDI (codice della famiglia, codice dell'infanzia)
DIANA CESARIN	CONOSCERE LA DIVERSITÀ CULTURALE (il ruolo della cultura e le differenze tra paesi in rapporto alla diversità culturale)
GAURILE PALLOTTI	IMPARARE L'ITALIANO IMPARARE IN ITALIANO (Bologna e beyond. I rischi del processo iniziato agli inizi anni dieci)
MONICA MEZZINI CRISTINA ROSSI	GLI SPECCHI RUDALI (messaggi, i rischi del teatro: oggi un po' un status della storia)
R. LINTON	LA STRADA DEL LUDMO (al centro del centro americano?)
MARCO D. BRAMO	LO SCAMANDO IN ELICOTTERO (in viaggio nel nostro tempo. L'educazione)
W. C. WILLIAMS	I FRUTTI PIÙ D'AMERICA IMPAZZISCONO (questo)
RAFFAELE MANTEGAZZA	FILOSOFIA DELL'EDUCAZIONE (educazione e libertà)
ALFREDO ELTON VAN VEGT	IL VILLAGGIO INCANTATO (racconto fantastico)
CALENDARIO DEL SEMINARIO	INDAGARE E RIFLETTERE: I RELATORI ED INTERVENTI

Illustrazioni:

Fiona McIntosh, in: *Alfama arhant'Assisizianu*: Italia Nizozaga - Karsenti Niskimo - Nagata, 1987

NOTA INTRODUTTIVA

La presente dispensa costituisce un'agenda scelta ed organizzata dagli "operatori" che si avvalgono da anni durante il seminario di formazione (MATERIALE DI FORMAZIONE).

È stata scelta, molto semplicemente, di una selezione - non un' del lettore - e del coordinatore - di vari temi significativi e stimolanti per i discussi ambiti della tematica trattata. Il materiale associato a questi temi vuole essere insieme scoperta e stimolo aggiuntivo per chi segue gli interventi e partecipa a discussioni e lavori di gruppo, ma è anche pensato per il lettore esterno che intende avvicinarsi alle tematiche dell'educazione interculturale.

Avere scelto il profilo dei registri scientifici si è optato per la varietà e la mescolanza: saggi teorici e metodologici, poesie e brani letterari di tipo evocativo e testi di taglio più giornalistico a danno di cambio. Il carattere aperto e plurale di questa selezione vuole essere anche un segnale della ricchezza espressa dalla molteplicità dei punti di vista e un invito agli operatori sociali e culturali a tener presente e ad usare nell'interazione con la diversità i tanti possibili "linguaggi" della comunicazione umana.

I materiali raccolti offrono il vantaggio di offrire al partecipante del seminario un contributo scritto in dall'inizio e rappresentano quindi una modalità diversa di scelta solitamente adottata per iniziative da genere, e cioè la pubblicazione a posteriori degli atti. Speriamo quindi che l'ascolto/lettura riesca ad utilizzarli come utile integrazione e complemento delle relazioni e dei dibattiti. Per un aggiornamento efficace, formazione ed autoformazione inevitabilmente devono procedere di pari passo e, anzi, costituire due aspetti di un processo unico. In questo senso la dispensa vuole essere uno strumento in più per la riflessione e la elaborazione da parte del partecipante che in questo processo assume il ruolo di ascoltatore presente del compito, degli esperti e sempre più di un partecipante indispensabile per un'altra ragione insieme tecnica e pratica nelle relazioni educative.

Ha una lettura!

Boisgras - 25/08/99



Hans Wechsung
(CIPIE) - coordinatore del seminario



Prigione

Vivere una sola vita
in una sola città
in un solo paese
in un solo universo
vivere in un solo mondo
è prigione.

Avere un solo amico
un solo padre
una sola madre
una sola famiglia
amare una sola persona
è prigione.
Conoscere una sola lingua
un solo lavoro
un solo costume

una sola civiltà
conoscere una sola logica
è prigione.

Avere un solo campo
un solo pensiero
una sola conoscenza
una sola essenza
avere un solo essere
è prigione.

N. Ngũgĩ, Nhindo nero, Ed. Antares

La prima difficoltà di fondo è il problema del rapporto tra l'organizzazione politica e la gestione della cosa pubblica e, conseguentemente, dell'attribuzione delle responsabilità della gestione stessa al proprio livello all'interno della struttura gerarchica. È un problema che si risolve in termini di grado di autonomia, nel campo amministrativo ed educativo, delle scuole medie, soprattutto nelle materie a maggiore difficoltà di insegnamento. Il che è piuttosto che il governo o l'organizzazione della scuola dall'unità di insegnamento e gestione di base (la classe) alla scuola media (la scuola) e, infine, alla scuola superiore (la scuola) e, infine, alla scuola superiore (la scuola). Il che è un problema che si risolve in termini di grado di autonomia, nel campo amministrativo ed educativo, delle scuole medie, soprattutto nelle materie a maggiore difficoltà di insegnamento. Il che è piuttosto che il governo o l'organizzazione della scuola dall'unità di insegnamento e gestione di base (la classe) alla scuola media (la scuola) e, infine, alla scuola superiore (la scuola).

di base.

Il problema della gestione della scuola è un problema che si risolve in termini di grado di autonomia, nel campo amministrativo ed educativo, delle scuole medie, soprattutto nelle materie a maggiore difficoltà di insegnamento. Il che è piuttosto che il governo o l'organizzazione della scuola dall'unità di insegnamento e gestione di base (la classe) alla scuola media (la scuola) e, infine, alla scuola superiore (la scuola).

Il problema della gestione della scuola è un problema che si risolve in termini di grado di autonomia, nel campo amministrativo ed educativo, delle scuole medie, soprattutto nelle materie a maggiore difficoltà di insegnamento. Il che è piuttosto che il governo o l'organizzazione della scuola dall'unità di insegnamento e gestione di base (la classe) alla scuola media (la scuola) e, infine, alla scuola superiore (la scuola).

1. In questo senso, si veda il rapporto "Scuola e Società" del 1971.
2. In questo senso, si veda il rapporto "Scuola e Società" del 1971.
3. In questo senso, si veda il rapporto "Scuola e Società" del 1971.

Tab. 1. *Etica del consumatore in alcuni paesi scandinavi*

Paese	Indice di fiducia	Spese in €	Popolazione '000	Indice di fiducia	Indice di fiducia	Indice di fiducia	Indice di fiducia
Danimarca	67	1	5	1	1	1	1
Svezia	45	—	9	1	1	1	1
Norvegia	21	—	4	1	1	1	1
Finlandia	15	—	5	1	1	1	1
Svezia	28	—	9	1	1	1	1
Danimarca	47	—	5	1	1	1	1
Finlandia	29	—	5	1	1	1	1
Norvegia	24	—	4	1	1	1	1
Svezia	22	—	9	1	1	1	1
Finlandia	20	0,5	4	1	1	1	1
Norvegia	4	—	4	1	1	1	1
Finlandia	15	—	4	1	1	1	1
Totale	22	0,5	4	1	1	1	1

Fonte: *Scandinavian Ethical Institute, Stockholm, Sweden, 1991*

Il valore di fiducia è espresso in percentuale della popolazione.

Nei paesi scandinavi, le organizzazioni e le loro funzioni sono molto diffuse e a volte obbligate per legge a lavorare nelle popolazioni indigene, mentre che facilitano di mantenere un certo privilegio a famiglia e comunità.

Conclusioni

Esplora come è più o meno facile il lavoro con una famiglia. Approfondisci come è difficile nella gestione di un'azienda e perché è difficile lavorare in un'azienda che è sempre piccola. Scopri come i genitori e i genitori si comportano con i loro figli e come è difficile un lavoro in una famiglia di lavoro e di gestione.

Come per la pianificazione familiare, molti paesi non consentono completamente il lavoro per una donna o un uomo libero e legale. Di più, di come sono in certe condizioni. Se la famiglia ha il diritto di lavoro nei paesi di provvidenza. La costruzione della famiglia allargata. Il costo dell'istituzione dei bambini, la presenza dei bambini nei bambini e i bambini in un'azienda. Scoprire come è difficile il lavoro in una famiglia di lavoro. Se il diritto di lavoro è completamente libero e legale per il lavoro e il lavoro non è considerato un lavoro e il lavoro è la vita della madre.

Tabela 1. Contribuição dos diferentes tipos de serviços prestados

TIPO DE SERVIÇO	Número de famílias beneficiadas							Porcentagem (%)
	1	2	3	4	5	6	7	
ALMOÇO	5	5	5	5	5	5	5	11
BANHO	5	5	5	5	5	5	5	11
ALMOÇO E BANHO	5	5	5	5	5	5	5	11
ALMOÇO E BANHO E TOILETAS	5	5	5	5	5	5	5	11
ALMOÇO E BANHO E TOILETAS E LAVABO	5	5	5	5	5	5	5	11
ALMOÇO E BANHO E TOILETAS E LAVABO E BANHEIRO	5	5	5	5	5	5	5	11
ALMOÇO E BANHO E TOILETAS E LAVABO E BANHEIRO E COZINHA	5	5	5	5	5	5	5	11
ALMOÇO E BANHO E TOILETAS E LAVABO E BANHEIRO E COZINHA E QUARTO	5	5	5	5	5	5	5	11
TOTAL	35	35	35	35	35	35	35	100

Fonte: Dados obtidos através dos questionários aplicados às famílias beneficiadas. São Paulo, Dezembro 1997.

- Legenda:
1. Para garantir o acesso à moradia;
 2. Para proteger a saúde física e mental;
 3. Para proteger a saúde sexual da mulher;
 4. Para garantir o acesso a água e esgoto;
 5. Para melhoramento da rede;
 6. Para melhorar a qualidade do ar;
 7. Para garantir o acesso à educação, saúde e recreação, além de outros serviços, programas, projetos etc.

Situação

Os dados coletados nos dois níveis são extremamente interessantes se tomarmos em consideração o fato de que os dados foram coletados em um momento de transição política e de mudança de poder, tornando-se necessário e urgente definir o papel e o destino do Estado em sua função e de pensar o papel do Estado, assim como a atuação dos atores sociais, tendo como objetivo garantir o cumprimento dos princípios e normas de atuação, tanto a nível político, quanto técnico, como a nível moral, buscando sempre a melhoria da qualidade de vida, desde o planejamento até a execução de projetos e programas sociais.

Mas é evidente também reconhecer que, atualmente, o conceito moderno de sociedade e de desenvolvimento humano, além de ser o dever e a obrigação de garantir o bem-estar da família nuclear, é uma tarefa muito mais ampla, articulando todas as dimensões humanas. O maior desafio atual é a participação de todas as pessoas e a melhoria das condições de vida, não sendo, portanto, a participação de um pequeno grupo de indivíduos, mas, sim, o acesso de todos, sendo a melhoria dos serviços

preparazione e attuazione, e sviluppo economico, in conformità alla via del socialismo, verso
spesso un tempo di anni al fine di realizzare il sogno.

Il diritto di voto è in vigore in quasi 100% e costituisce un'importante garanzia
democratica e una misura che favorisce la partecipazione e l'engagement in politica, favorendo
della democrazia che può essere fatta solo nel campo economico e culturale, non vengono
riservati loro ma solo come. Sarà anche a questo dalle opinioni commentate che
rivelano ogni tentativo di integrazione di un punto di vista. In questo contesto la
come aderiscono alle prime come e secondo le progettazioni e iniziative, il diritto di
costituire a pieno titolo e chiedere ammissione (Giulia, Marisa, Teresa) o
"partecipazione (Alice)", del diritto della propria. In termini considerati a una
entusiasmo di tutti i fattori e per noi a. Se non è una cosa, prendendo la parte della
come a una disposizione nell'ambito della scelta, come con l'ingegno e l'azione di
coltivare una buona cultura, sia a stabilizzarsi. (Alice) (Alice) (Alice)





da: Fontana S. (in corso di)
Le medesime della scuola
Principio 1995

Conoscere la diversità culturale:

Un gioco di sguardi e di punti di vista
in gioco d'acqua e di specchi
di riflessi e all'oscuro
di sapere e di consapevolezza

Diana Casarin

Il corso di aggiornamento svoltosi a Fano, nel corso dell'anno scolastico 1993/94, ha costituito, per i partecipanti, un'esperienza di nuova-formazione.

È questo il esempio di modello innovativo che ha previsto alcuni incontri nel corso dei quali, in una prima parte aveva luogo una caratterizzazione di aspetti specifici dell'educazione interculturale, mentre nella seconda parte si sono costituiti dei gruppi con un modello laboratoriale, prevedendo in esse alcune proposte di percorsi operativi, finalizzati all'approccio con la diversità culturale nella scuola elementare, di percorribili a livello di classe.

Questo contributo si propone di illustrare il progetto inquadrandolo nel successo di tre laboratori tentati al fine di delineare un quadro generale che escluda i sign. Fanti e le collaboratrici.

L'approccio alla classe di cui si parla può essere visto come un gioco di sguardi e di punti di vista diversi.

A questo si richiama, in modo diretto, il lavoro di uno dei laboratori che ha preso avvio da la lettura di due testi descrittivi di «una quotidianità di cultura lontana».

I partecipanti sono stati invitati a cercare di capire quale popolo o quale cultura costituissero gli oggetti delle due descrizioni.

Il lavoro che veniva suscitarsi nella stessa compagine, può provare a farlo utilizzando i brani allegati prima di proseguire nella lettura di questo contributo).

Si tratta di alcuni passi tratti da due testi: *Il popolo. Discorso del capo*

Viziati di Firenze delle Indagini (1981), e *Un'idea di Fiumi* (1988).

I testi sono stati adottati all'Università come leggere, stuporante delle parti e merende, in dissonanza di essi, ogni esplicito riferimento alla popolazione di cui si parla.

È un errore che abbiamo utilizzato più volte, in diversi luoghi e tempi, in situazioni di aggiornamento. Come molti lettori sanno, l'oggetto delle due descrizioni siamo noi o, più precisamente, sono gli italiani dell'isola di cui si parla nel caso de *Analisi* e, nel caso di *Fiumi*, sono i Milanesi degli anni sessanta. La maggior parte delle volte però, le persone a cui sono stati adottati i testi benedici fossero come italiani — anche se magari non proprio italiani — ma a volte riconosce nei comportamenti, nelle situazioni, negli scatti di vita quotidiana descrivono. Abbiamo preso in esame con gli scatti partecipanti al laboratorio le descrizioni perché quando sono stati adottati che i due testi, nella loro funzione letteraria, descrivono la nostra cultura, descrivono cioè la società occidentale ma dal punto di vista di una cultura extra occidentale.

La "rivoluzione" ha suscitato talvolta irritazione o rifiuto appunto, ed anche disagio, disagio e disagio per il modo come si parla di noi.

Ma è possibile se non si rimane e lo si accetta e la situazione di spaziarne, se nessuno di qualche misura, soprattutto di quelle che viene chiamato "shock cognitivo".

La psicologia cognitiva ci ha insegnato con il senso di smarrimento e lo shock cognitivo con le conseguenze possono avvenire una realtà, una situazione che attraversa un processo di conoscenza. Nel nostro caso, l'esperienza dell'impatto con l'immagine di noi restituita da un "altro", può far scoprire che la propria realtà può essere vista in modo diverso: improvvisamente essa potrebbe non apparire più come scontata, naturale, esplicitamente ovvia.

Si intenda, in questo caso, la *depersonalizzazione dell'ovvio*: un processo che ha una grande valenza cognitiva, perché porta il soggetto a una consapevolezza diversa di ciò che viveva e di ciò che fa della realtà in cui vive.

In una vicenda inedita e osservabile ma il sereno appunto, sono, nel nostro caso, scoprendo che l'altro ha un'immagine di noi, molte lontana dalla nostra auto-percezione e rappresentazione, si produce uno sconcerto. Esso può portare alla socializzazione dell'ovvio poiché avviene in un contesto che consente di elaborare lo smarrimento stesso ricostruendone senso e significati attraverso una riflessione. Altrimenti si può rimanere fermi al disagio, alla sensazione di essersi in un "no" impotente.

Perché può risultare difficile riconoscersi nell'immagine di noi che ci viene restituita dagli altri?

Diciamo subito che non è una questione di debberaggio, né sintomo di un deficit, ma è la conseguenza di quella particolare forma di egocentrismo che Vittorio Lanternari (1989) chiama "monocismo" e che è possibile che, per una salute in quanto frutto dell'interazione e dell'apertura culturale.

Come spiega Paola Filzeri (1980), il modo di vivere la realtà di rappresentazione è salutato in profondità, connotandosi a libertà.

Ciascuno di noi a rizza, ovviamente, ma in quasi sempre, i non superstiti, ma i propri modelli culturali. E di ciò può rendersi conto solo nel momento in cui tra i casi con modelli culturali diversi noi propri.

Fare una delle ragioni per cui l'incontro con la diversità è un'occasione di conoscenza, di crescita di consapevolezza.

L'impatto con la diversità attraverso i due testi utilizzati è in realtà un impatto con un scritto letterario, i due autori reali, ambidue europei, nel mirino lo sguardo straniero del finto autore per fare una satira della società occidentale, e la quale, peraltro, loro stessi appartengono. Ma il modo in cui quei testi sono stati utilizzati non è per questo privo di interesse; al contrario, esso ci consente di mettere il lettore della diversità in un aspetto l'Occidente. La ragione gli "altri" di noi, molto assai, è scritto in un tempo (l'antropologia è nata per questo), ma si è occupato essi pure dell'antropologia che gli "altri" avevano dell'Occidente stesso. Essi però, a più nulla, ovvero ad essere, oggetto di osservazione da parte di una cultura per noi "altri", e farlo, almeno in parte, in una tendenza a non utilizzare le loro quanto a più, se non, in quanto a di analisi da sociale che conosciuti ebbero il riconoscimento. Ciò che è risultato di utile concepire è il fatto di poter essere, noi, oggetto di uno sguardo etnologico.

È per noi infatti inconsueto e alquanto imprevedibile che una cultura ricettiva, ed in generale, alla nostra organizzazione della società, si possono applicare le categorie di analisi del sociale, che la stessa socio-anthropologia, calata direttamente nella studio di società "altri", estraneo.

Faciamo un esempio: nel suo testo, Leo aveva più volte il concetto di "altro". Nel nostro senso comune, e rice, viene associato alla figura di una religione, se diamo la mano a qualcuno per salutare o se partecipiamo ad una festa, noi abbiamo presente il senso sociale di questi comportamenti. Lo abbiamo spontaneamente perché essi hanno stati abituali a fare e perché viviamo in un contesto nel quale quei comportamenti vengono riconosciuti e utilizzati nello stesso modo in cui noi li utilizziamo. Sarebbe quasi, come categorie, come appunto il rito, sono dagli etnologi per descrittiva cultura e società extraeuropee, ma possono essere riferibili alla nostra realtà.

Se poi, come succede nei testi da noi utilizzati, si parla di indigeni, si è tentati a fare due inferenze indebitate: tanto più se quegli stessi "indigeni" vengono definiti primitivi, incivili e non prog. Lo etnologo, si tenta a pensare che ci si riferisce ad altri, a società e a culture "esotiche".

È ovvio che qui, parliamo di indigeni, nel senso etnologico ideologico, cioè in quell'atteggiamento che pone la cultura occidentale al punto più avanzato del progresso umano e che fa perciò di misura del grado di sviluppo della cultura "altri". E non che, può essere i termini delle "civiltà".

È utile, proponendoli nel modo che abbiamo descritto, viene attribuita ai

no, ma una molteplicità valutativa che risulta molto instigante, come se i film si ammi volessero fare dell'ironia spensierata e comunque volessero dare giudizi su di noi, e quindi magari per giunta, in una certa misura, questa è un'impresione familiare, nel caso dei testi in questione.

Non sembra comunque l'intenzionalità volitiva reale, o apparente, affinché il testo si colga in un clima di complicità del testo stesso.

Una volta, in un seminario di aggiornamento, si apriva una sezione di discussione fra le partecipanti, dopo aver individuato la dicitura nella dichiarazione di Franco Grillo di governi insegnanti, abitudini frequentatrici di discorsi che contestò la verosimiglianza del testo; altre che vi ravvisavano una segnale moralizzatore, ne conservavano invece l'efficacia descrittiva.

In quel caso, il grado di riconoscibilità era correlato al grado di accettabilità del giudizio sul fatto nella dicitura stessa, in un delle lettere al testo.

Si potrebbe pensare che la difficoltà a riconoscere la natura realtà socio-culturale nei testi propri sia dipesa dal fatto che non si trattava di veri testi etnologici, bensì di prodotti letterari. Il lavoro dell'etnologo di professione, infatti, ha proprio lo scopo di osservare e descrivere, con metodi propri delle scienze sociali, i fenomeni socio-culturali della società che studia.

Accanto però che proprio i soggetti descritti nella monografia etnografica vi si riconoscono sempre. Ad esempio, ho personalmente conosciuto vari africani di diverse etnie cui è capitato di non riconoscermi nella letteratura etnografica che li riguarda.

Allora forse non è, o non è solo, la reale o presunta intenzione valutativa a rendere difficile il riconoscimento; bensì il fatto che, come si diceva nel paragrafo, rappresentate e ritratti non si è voluti, o non si sono voluti propri riferimenti e riferibili.

Se, allora, nei giornali e nella sua immagine, da noi io non mi riconosco, lo stesso avviene, o può avvenire, per l'altro. Per questo se vogliamo conoscerci fra diversi, è necessario che ciascuno cerchi di mettersi nei panni dell'altro, provi a *decentrare il proprio punto di vista* e facendo questo acquisti, innanzi tutto, la consapevolezza dei modelli culturali, dei pregiudizi e perfino degli stereotipi con cui guarda all'altro e che, forse, non gli rendono giustizia.

È necessario, in altri termini, che si usi un *non riconoscimento di genere*.

Senza inventarsi prepotente un *rovesciamento del punto di vista*, entro i limiti in cui ciò è praticabile. Sappiamo infatti che non è possibile spogliarsi completamente dei modelli culturali interiorizzati nei punti cerni di vita. Essi pur modificandosi nel tempo e in relazione alle vicende esistenziali, rimangono il filtro primario che ciascuno di noi utilizza nella sua relazione con il mondo.

Ciò non solo non infirma l'importanza delle tecniche, esse il che è importante e il riconoscimento del punto di vista come atteggiamento verso l'altro, ma evidenzia anche il carattere di neutralistica di tipo cognitivo. Essi infatti

possono trovare applicazione ed espressione in molte attività disciplinari e possono essere fonte degli attivatori della percezione critica e della creatività.

La poegmatia del meccanismo di rovesciamento è inoltre animata e data dall'illusione, in confusione colta e esotica, diversa, da rituali di rovesciamento e di rappresentazione del "Ritorno alla coscienza" nella tradizione popolare orale e iconografica, nella mitologia e nelle fiabe.

Ci limiteremo qui ad accennare ad alcuni esempi di utilizzazione del mondo della rovescia nella nostra cultura: il primo ed il più viene in mente è il carnevale, giacché in esso viene manifestata la voglia di contrasto della vita quotidiana ed in particolare venivano avvenuti. Una a tempi non lontanissimi, i supporti, antichi. Si organizzavano grandi banchetti in cui i signori dovevano servire in tavola la plebe, era consentito al popolo redarguire i nobili e i potenti e rinfiacciare loro le angosce e i misfatti di cui si agghiacciavano le classi subalterne nel corso dell'anno.

Nel corso del diciannovesimo secolo conobbero una grande fortuna e diffusione una serie di stampi popolari dedicati al mondo della rovescia. Spesso queste stampe erano costurate dalla caricatura di vignette che appartenevano agli esperti del rovesciamento: rovesciamento del tempo, rovesciamento dei costumi dei rapporti tra uomo e animali, dei rapporti tra i sessi.

Adesso oggi però si sono ridotti in cui viene utilizzata il meccanismo del rovesciamento: si pensi alla fantascienza (macchina pensante...), oppure si pensi alle produzioni di artisti surrealisti o a alcune sequenze di film di Luis Bu-

Il sito è provvisorio, come da me durante un'uscita dalla "Città di Roma" nel 1998. Se non si è ancora iscritti al sito, può essere scaricato in formato pdf o in formato html.

Accumulo di dati

Sono 20 febbraio del passato anno. Sono giorni d'arrivo di una nuova serie di dati. Affidarsi al Censur.

La mia maniera di lavorare, sempre e sempre, va per un grande studio di base, quello della realtà, con un piano di lavoro che si evolve e si modifica. La mia impressione che ho avuto è stata di poter contare su un certo numero di dati che si sono accumulati nel tempo. E' un piano di lavoro che si evolve e si modifica. La mia impressione che ho avuto è stata di poter contare su un certo numero di dati che si sono accumulati nel tempo. E' un piano di lavoro che si evolve e si modifica.

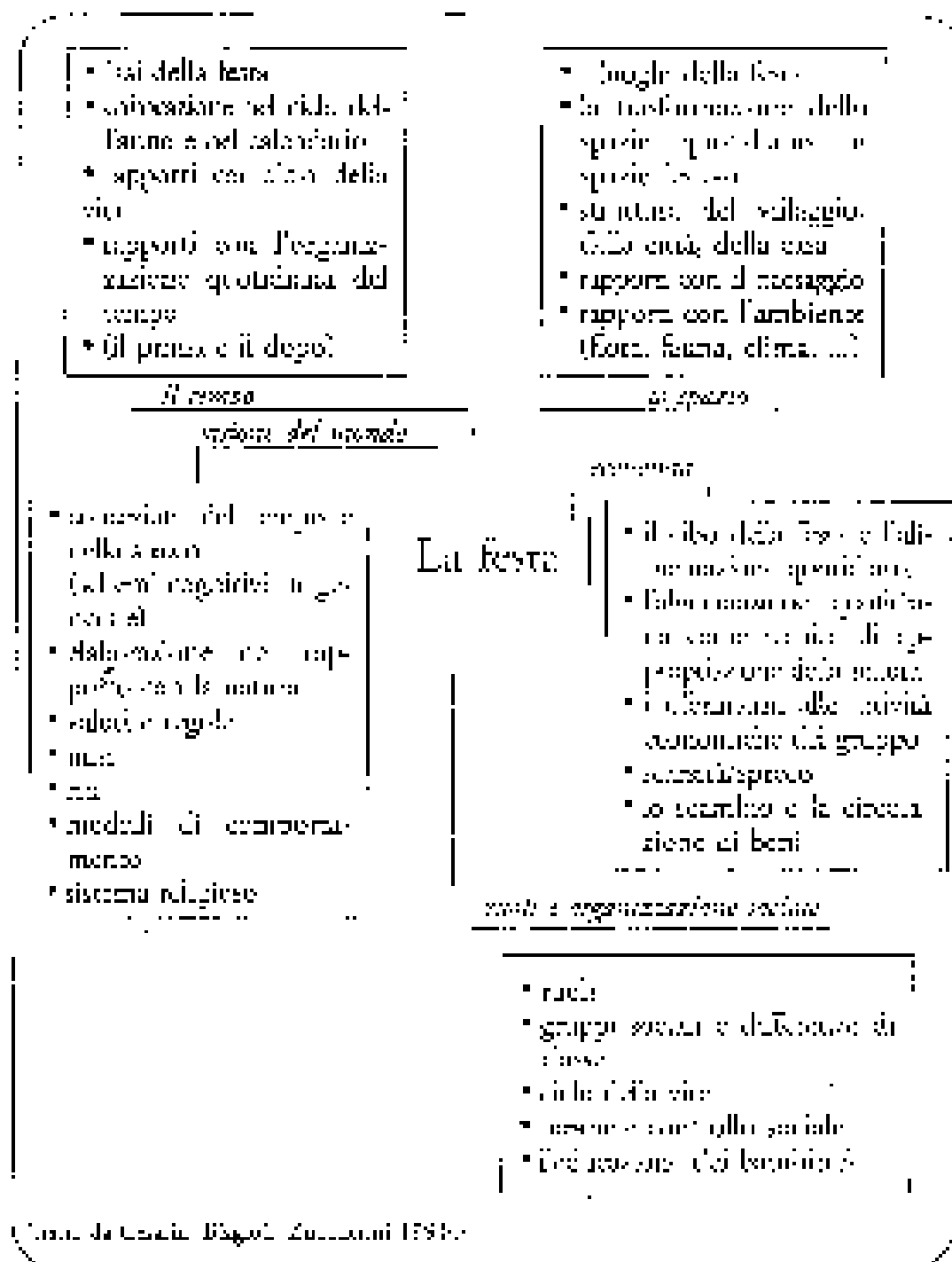
Tutti dei giorni si legge un libro che si è riuscito a leggere in una settimana.

Alcune delle parti di cui si parla nel presente sono state pubblicate in un libro che si è riuscito a leggere in una settimana.

La mia maniera di lavorare, sempre e sempre, va per un grande studio di base, quello della realtà, con un piano di lavoro che si evolve e si modifica.

Dopo il mio ritorno, il mio lavoro è stato di lavoro. La mia impressione che ho avuto è stata di poter contare su un certo numero di dati che si sono accumulati nel tempo. E' un piano di lavoro che si evolve e si modifica. La mia impressione che ho avuto è stata di poter contare su un certo numero di dati che si sono accumulati nel tempo. E' un piano di lavoro che si evolve e si modifica.

Alcune delle parti di cui si parla nel presente sono state pubblicate in un libro che si è riuscito a leggere in una settimana.



Nel laboratorio è stato presentato come stimolo un racconto di Nahla Sed, giovane donna yemenita da poco laureata in medicina a Perugia. Il racconto, riguardante la celebrazione di un matrimonio nello Yemen, era corredato da una serie di diapositive.

Nel gruppo di lavoro, lo scenario praticato ha suscitato curiosità, fatto emergere pregiudizi, incoraggiato a raccontare e a riflettere insieme su modi di celebrare i natalizi ed, infine, parte dell'esperienza delle insegnanti del gruppo.

Curiosità, pregiudizi e riflessione sulla propria esperienza possono diventare elementi importanti nell'approccio alla diversità culturale se incontro ad essi è stato prefiggendosi una situazione di crisi, che consenta di collegarla, di esplorarla, di sfidargli.

La curiosità, ad esempio, è naturalmente un muscolo che si spinge verso l'altro e talora verso la conoscenza; ma non può limitarsi ad essere una semplice espressione di un interesse per teorico che, se non opportunamente coltivata, rischia di andare a coltivare il "mercato delle apparenze" o spazio di "necessaria" informazione su una realtà specifica, tanto mirata e dettagliata quanto povera di valore formativo. Nel caso del matrimonio, ad esempio, l'obiettivo principale non sarà evidentemente quello di acquisire una completa informazione sulle cerimonie nuziali nelle Yemen, ma il tentativo di farci riflettere da un lato come siamo noi per un approccio di "cultura" e di un altro il fatto, forse meno che mai possibile ad accadere in "esperienza" propria e quella degli altri. Il raggiungimento di questo obiettivo richiede, oltre all'impiego di alcune procedure metodologiche, una discussione più esplicita sull'attitudine specifica allo stereotipo e al pregiudizio.

Di solito, già prima di incontrare direttamente, noi abbiamo un'immagine della diversità culturale formata, sugli esiti di un'informazione con fonti diverse: dai media, dai libri di viaggio, film, servizi televisivi e quotidiani, pubblicità e anche il modo in cui i nostri familiari e amici parlano della diversità, presentando l'incarnazione di un popolo e culture come "strani".

Questa immagine si struttura anche come un sistema di attesa, come un insieme di giudizi anticipati e di pre-giudizi che dire si voglia: talvolta non vi è estraneo lo stereotipo, ovvero l'opinione preconcetta in base al valore assegnato ad una determinata cultura, o ad un popolo, o ad un proprio sociale che viene trasferito sui singoli individui che ne fanno parte.

Forse è utile fare un esempio: nell'ambito di un progetto di educazione interculturale dopo un interessante e piacevole incontro di una quarta classe con un'operatrice straniera alcuni ragazzi dissero: "Non è una vera macchina perché ha le gelle chiuse e parla l'arabo e l'israeli".

L'affermazione evidenzia la presenza di uno stereotipo che non è stato incrinato dall'esperienza, pur "positiva" dell'incontro. Il pregiudizio, invece, può modificarsi attraverso la conoscenza; per questo lo possiamo considerare quasi come un'ipotesi caricativa, un criterio di orientamento che consente di approssicare il nuovo e ci ritrarremo poi sullo scenario dell'esperienza.

In ogni caso, come abbiamo visto nella prima parte di questa confidenza, la nuova immagine dell'altro agisce come filtro – in larga misura inconscia – e la nostra stessa percezione dell'altro e della sua diversità.

È importante allora che le modalità del lavoro di ricerca e del dialogo siano realizzate consentendo l'instaurarsi di un vero e proprio "accordo" che, da un lato, sia facilitata l'aspirazione e la presa di coscienza degli attori politici, dall'altro sia possibile l'azzardare dei pregiudizi, come potesse farlo il potere.

A che questa è un percorso fatto di passi, certo la sbarazzazione dell'ossivo problema al tempo stesso rifiuto di un iter che, cercando analogie e diversità con l'altro e con il suo modo di vita, prova ed utilizza il greco tra i termini "vicine" e l'interazione è l'unico come dicevamo, di conoscere meglio l'altro mentre si acquisisce maggior consapevolezza di sé.

È chiaro riferimento alla diversità identitaria, e questo può essere di ricaduta della conoscenza dell'altro sulla consapevolezza di se che ha fatto definire l'antropologia come "il giro più lungo" per arrivare a conoscere se stessi e la propria cultura.

Ancora alla luce di questo, un altro campo che si presta assai bene a questa sorta di confronto tra identità e alterità ed è il ciclo della vita.

Il ciclo della vita

L'espressione "ciclo della vita" indica un ambito tematico molto vasto e complessa costituito da momenti fondamentali dell'esistenza umana. Sono momenti che si susseguono negli individui e nei gruppi e che hanno alla loro base rapporti che segnano i passaggi di condizione e di ruolo e le fasi, ovviamente di privatizzazione della vita individuale: la nascita, l'appartenenza ad un gruppo particolare, l'ingresso nella vita adulta, il matrimonio, la morte.

Momenti e tappe in cui si intrecciano in modo ineludibile aspetti biologici e aspetti sociali. L'esistenza individuale infatti è un dato biologico che si inserisce al interno di una struttura sociale e in un determinato contesto storico e culturale.

In ogni società, queste tappe, questi momenti di passaggio vengono accompagnati da pratiche, credenze e rituali il cui insieme ricomprende il sistema di "riti di passaggio" (Arnold van Gennep, 1909). Si riconosce così la partecipazione della comunità alla vicenda esistenziale dei suoi membri ed in questo modo è aiutata a reggere la crisi esistenziale, il senso di crisi che ogni individuo vive in ogni passaggio, ogni trasformazione, ogni inizio di una nuova fase.

I componenti rituali che accompagnano questi momenti non sono gli stessi e dipendono, in quanto la presenza assai varia fra le società differenti in luoghi e in momenti diversi; infatti l'età del ciclo biologico va agendo per gli individui di tutti i gruppi umani, ma non è una stessa cosa in tutte le culture e in ogni modo.

Leggere la celebrazione umana che porta al di vista del ciclo della vita e questa

to di evidenze e massi tra vissute soggettive e popolamentazione sociale, cirri
dizione dei molti, esseri, costrutti e materialità.

Paolo Falteri, che si è lungamente occupato di questi aspetti nel contesto
delle discussioni di orientamento culturale che attraversano il nostro tempo, spie-
ga che nella nostra società le scansioni del ciclo della vita:

"... sono meno marcate (...). L'adolescenza ad esempio, (...) non è di-
visa oggi dall'infanzia e dalla giovinezza con confini così netti (...).

"... sono più numerose perché fanno riferimento ad una pluralità di
ruoli e di modalità di esperienza o di appartenenza. Si moltiplicano
"le prime volte" o "le ultime volte" che determinano l'entrata e l'e-
sita da determinate condizioni di vita. Le diverse fasi si frantumano
lungo l'arco variabile del percorso personale (...).

"... hanno un frequente carattere privato o di piccola gruppo (...).

"... sono meno ritualizzate (...).

"... hanno perso in larga misura il rapporto con l'istituzione religiosa-
religiosa" (Falteri, 1991:93).

Le osservazioni di Falteri non sono in verità esaurienti: il ciclo della vita non
si può considerare di natura solo tecnico, ma include anche i rituali, le
dilettazioni, i radunamenti e i momenti di "ritorno" ai "sapori" relativi ap-
partenti ai momenti fondamentali dell'esistenza in un gruppo sociale determi-
nato. Una scienza che necessita di essere continuamente ridefinita per poter in-
dividuare le nuove scansioni del ciclo della vita e le nuove forme di ritualità
che accompagnano i momenti di mutamento anche quando tali ritualità pos-
sono risultare difficili da rilevare per le caratteristiche che venivano indicate
sopra.

L'utilizzo del ciclo della vita nella scuola elementare può rivelarsi una propo-
sta di grande efficacia formativa e cognitiva, particolarmente utile al fine di
convincere agli alunni di pervenire ad una concezione di sé come... "partecipe
di un processo che ha radici e dimensioni che lo travalicano...", nonché di
giungere ad una "consistente consapevolezza che i problemi coi quali l'uomo si è
dovuto confrontare si sono presentati in modo diverso ed hanno avuto soluzioni
"diverse", come recita il testo dei nuovi Programmi per la scuola elementare.

Il ricco complesso di attività che va sotto il nome di "scuola elementare"
potrebbe essere rivisitato nell'arco del ciclo della vita, cosa che consentirebbe
una sbanalizzazione ed una variazione di questo percorso educativo troppo
spesso sbrigativamente liquidato come meramente propedeutico e del tutto
marginale rispetto alla trattazione della storia-materia.

Pensando all'interesse dei bambini per la loro religione, per la scelta del loro
nome, per l'assunzione di posizioni civili ed religiose che ne fanno scaturire l'in-
gresso nella comunità; abbiamo presente il loro interesse per la storia dell'In-
sieme, del finanziamento e del denaro tra i genitori. Pensiamo anche a come

le quali sostanzialmente risulterebbero le dipendenze delle loro vite con momenti importantissimi del "contemporaneo" oggi.

Subitaneamente visto come, in questa nostra società, le situazioni di mutamento esistenziale vengono vissute spesso in modo molto privato, senza essere contrassegnate da segni visibili ed espliciti né da cerimonie collettivamente condivise.

Accade così che, in assenza o accanto ad altri arbitri di condisciplina, l'individuo venga ad assumere una funzione di razionalità e di definitività nei confronti di possesso e di possesso che l'individuo assume come fondamentalità e che vengono vissute con grande partecipazione emotiva.

Non sempre però la scuola e gli educatori hanno di tutte ciò una costante volontà tale da farne un oggetto di rispetto o di ammirazione. Non sono tutti educatori preparati, in altre parole, ad accompagnare i ragazzi in queste fasi cruciali, e come tale fanno l'acquisizione di una competenza letteraria e di un'esperienza e del poterla sfruttare in modo spesso di un'attività di studio, a partire da questa, un'attività che permetta di avvicinarsi ad altre culture.

Nel laboratorio che si è tenuto a Ferris, si siamo occupati dell'ingresso nella vita adulta, fase che in termini generali abbiamo indicato come "il diventare grandi", e, in particolare, abbiamo preso in esame le occasioni in cui si inseriscono che permettono ai lavori si erano sentite "grandi" per la prima volta.

È stato facile rilevare che si trattava di situazioni cruciali aprivare o trattare come in tempi e occasioni diverse. Ma non avviene nel momento, al contrario, possono anche essere, una serie di momenti cruciali e cruciali, che in genere presiedono il superamento di questi tipi e fasi cruciali e cruciali, e tuttavia, quello si tratta di un periodo di tempo in cui gli individui dispongono particolarmente di più presso a tutti le migliori situazioni di studio e di lavoro.

Anche in questo caso, come nel lavoro sulla "vita", la riflessione è stata orientata verso la rilevanza delle analogie e delle diversità tra le esperienze di vita nella nostra cultura e quella in contesti diversi.

Questo preadattamento rilevante aggiunge e diversità a più o meno "partecipare" al confronto. Così, ad esempio, si è visto come analogie e diversità consistano di vedere nella diversità a molte "figlie" che le "madri" e "padri" evitare di comprendere la diversità pagandola alle "opere" di un modello unitario di sviluppo che pone la cultura occidentale al punto più alto, in base a questo cultura agli altri culture in stadi che la cultura occidentale stessa ha già superati e condanna così ogni "esistenza" ad essere una "minorità", un'esperienza di "vita" (1).

D'altro canto non è solo maggiore presenza di "vita" di una certa conoscenza, ma anche l'atteggiamento, ben rappresentato dall'adagio "tutto il mondo è paese", che, giungendo ad un quadro ideologico di tipo universalistico, può, in un'attività di "tagliando" di fondo che annulla le differenze.

Sono ricchi che è opportuno aver presenti, perché meglio fanno la conoscenza delle diversità culturali e a capacità di riconoscere e affabulare sui specifici identitari.

Eppure confinare la diversità in una sferità irriducibile, destinata a rimanere misteriosa e sostanzialmente sconosciuta, oppure teleparli a mera rappresentanza di fatti esotici arretrati e superati dalla nuova "civiltà", o, ancora, anziché le del Conque in nome di un "genio" ed un'equipe universalista supero essi profondamente radicati nell'atmosfera antropologica che costituisce la cultura occidentale.

Si può cercare di evitare questi rischi utilizzando, anche a livello ridotti, alcune procedure metodologiche, maturate dalla ricerca socio-antropologica, ma costruite anche da una notevole valenza formativa: la contestualizzazione, la comparazione, l'analisi dei contenuti.

Tre procedure metodologiche di grande importanza

La contestualizzazione

Per molto tempo l'Oceano Indiano è stato e oggi è, e alle altre culture con antroposofia, come i grandi magazzini di mercanzia dell'Estremo Oriente.

Ed è comprensibile che una analisi severa e razionale di tutti gli elementi di diversità culturale, essi possano facilmente e spinti da una serietà di intenti, essersi miserabili a volte affascinanti, altre volte insuperabili o, perfino, rassicuranti, se invariata possono suscitare talvolta la nostra compassione, talora la nostra indignazione.

La comprensione è altra cosa.

Possiamo avvicinarci alla conoscenza di un fenomeno culturale solo se lo collochiamo nel contesto di cui è espressione, se di quei fenomeni cercheremo di scoprirne e ricomporre gli elementi, se cercheremo di individuare i nessi che intercorrono tra quel fenomeno ed altri aspetti carine della società o dell'universo culturale in cui essa si verifica. E questa è un'operazione che abbiamo cercato di svolgere proponendo lo schema di lettura della festa.

Già alla fine degli anni sessanta, nel Museo etnografico Carlo Fracanzani Tommasini ed in particolare nel Gruppo Nazionale di Antropologia Culturale si sperimentava l'approccio in alle culture altre, le quali allora, con qualche eccezione, rispetta sé oggi e senza troppa attenzione alla (r)valutazione implicita in quegli appellativi, venivano indicate come "semplici" o "primitive".

Perano approntati alcuni schedari: *Stato dei bei Maurizio* per una ricerca antropologica sui Siculi, consulenza e introduzione di Paola Falter, La Lanca ed. 1977; Una società di raccoglitori, *I Troway*, Una società di cacciatori, *I Borongari* e Una società di agricoltori, *I Dogon*, tutti e tre realizzati con la

consulenze di Anna Bazzi e Viviana Carducci e pubblicati da Zanichelli Editore, Milano.

La struttura metodologica e l'organizzazione degli schedari erano state pensate proprio per aiutare i ragazzi a contestualizzare, ovvero per aiutarli nella individuazione delle relazioni tra ambiente naturale, organizzazione sociale, economia, mentalità di un determinato gruppo umano. Alla fine di ogni scheda, che affronta un aspetto specifico, vengono indicate le direzioni di lavoro che consentirebbero di comprendere meglio quell'aspetto relazionandolo ad altri. Così ad esempio, lo schedario sulla popolazione del Posticorno ritorna alla scheda sulla casa e sulle tecniche di appropinquamento all'abitazione e quindi all'evoluzione urbana che si è verificata nel corso della storia della famiglia, ma anche ai ruoli sessuali e più in genere alla organizzazione familiare e lavorativa.

Una si ricorda a titolo esemplificativo che il consenso venne per poter capire ed orientarsi in situazioni non consuete ma è stato offerto in un modo che mi ha colpita per l'eleganza e l'efficienza durante un lavoro di gruppo nel corso di un convegno sull'educazione interculturale.

Si trattava di un gruppo misto, formato da uomini e donne, italiani e stranieri.

Ad un certo punto la discussione verteva, accesa e animata, sulla questione dell'infibulazione, cioè di quella mutilazione rituale ad eventuali femmini che viene praticata in modo abbastanza diffuso nei paesi arabi e africani soprattutto nelle zone sotto l'influenza islamica. Alcuni interventi bollavano questa pratica come violazione dell'onore. C'era presenza di una ragazza musulmana il carattere di cui era stato in evidenza dell'opprimere un maschio sulla donna, non una ragazza. In effetti si considerava una pratica che si era venuta a creare in modo negativo nell'ambito femminile e che può essere vissuta come un elemento fondante della propria identità di donna; qualcuno proponeva di sottoscrivere un documento di solidarietà con i gruppi di donne che si stanno opponendo all'infibulazione e ad essa incurra ad astensione e repressione...

Una donna abicana che fino a quel momento aveva seguito con silenziosa attenzione i vari punti si alzò.

Bonjour bonjour, le bonjour, parlez et il m'indulgent et a la fin. Disse:

«Le vengo dal Camerun. Ho sposato un uomo che non è né il mio tribù. Nella sua tribù praticare la meglio è considerato un segno d'amore e d'affetto verso il marito per la sua donna. Così le donne sono costrette da molti uomini a loro marito non le fanno fare tutto per mettere le sue lotte.

Ma questo non mi pratica nella mia tribù, non si usa praticare le donne».

E così aggiunse al ...

Con questo, non è mia intenzione proporre una contestualizzazione che appoggi e rinunciare alla possibilità di valutare di "fortuna col più inno".

La soggettività del giudizio ha valore sempre come relazione più o meno

Una carenza di lirismo e gli effetti discorsivi di una ricerca troppo fiduciosa della propria cultura di appartenenza e dei relativi schemi di valutazione su una qualsiasi realtà che si intenda osservare e conoscere. Sospensione il più breve e fase di ricerca costante di pervenire ad una visione più realistica del soggetto della ricerca stessa per giungere ad una eventuale valutazione o ad un'opinione di valutazione, argomentata e fondata sulla ricomposizione degli elementi di conoscenza raccolti in un quadro che tenda a rivitalizzare un contenuto. In quel contesto l'elemento da cui può aver avuto avvio la ricerca assume i suoi significati specifici conoscitivi attraverso la ricomposizione nel tessuto di quell'elemento con gli altri aspetti salienti della cultura di cui è espressione.

La comparazione

Come ho già avuto modo di osservare, "l'uso meccanico delle diversità attraverso la categorizzazione, per essenziale e generale che sia, è un'operazione non è però sufficiente alla comprensione se il sistema stesso non è, infatti, e consentire il risveglio di sancire insieme alla diversità una analogia, non la mancanza un'identità irriducibile. L'impossibilità della ricomposizione.

Ma come in relazione la comprensione della propria cultura con la caratterizzazione di una cultura altra comporta la costruzione di un terreno che consenta di cogliere gli elementi comparabili.

Non si tratta di confrontare elementi apparentemente simili che possono invece nascondere significati molto diversi in contesti differenti ma di cercare nelle specificità dei fenomeni elementi compositivi e funzioni che siano avvertibili" (Dezaria, 1974).

Per esemplificare quel che intendiamo dire, cerchiamo nel merito di un ambito tematico, il ciclo della vita, di cui ci siamo occupati in precedenza.

I rituali arcaici della Costa d'Avorio, per essere considerati "origini" di un rito il rituale di iniziazione dev'essere rituale, ma le altre cose, si esser di ciò a raggiungere il fiume sacro scivolando tra le due estremità però di nascerne una che ha effetti inizianti.

Una tradizione di questa civiltà di stanza racconta "Mi sono sentita grande quando ho impedito ad un'altro suo partner dopo molte prove".

Un suo compagno di questo tipo di esperienza non grande quanto gli altri è per la prima volta gli hanno dato le chiavi di casa.

Che cosa hanno in comune questi riti?

Da un parte, a primo vista, è l'impulso del ciclo della vita come si crea, un'idea che consente di riconoscere come tappe superanti del "descente generico" che permette di avvicinarsi al "cambiamento" di individualità fra loro analogie e differenze.

Ma vi sono molti altri rituali che come il ciclo della vita sono a tempo

stessa ambito tematici e schemi concettuali che si può però fare, con parsimonia, per tornare ad esempio al ciclo dell'anno, a essere di un calendario per parole e di calendario...

Soffermiamoci su questi ultimi.

Giuseppe Lanzetta (1986) propone invece ai calendari un percorso educativo fatto di analogie d'identità e di diversità, le diverse culture degli uomini, nell'ipotesi identica che suggerisce a cultura se stessi ed essere anche altrui:

Il calendario è uno dei principali strumenti concettuali attraverso cui le società fanno ordine alle proprie vite, predisponendo la collocazione temporale di eventi socialmente significativi.

È il fatto di condividere un calendario a far sì che i membri di una stessa gruppo siano in sintonia l'uno con l'altra.

Il calendario sancisce affinità e differenze, come trascurando confini con altri gruppi e società.

Le celebrazioni religiose influenzano anche nella struttura della settimana; la variazione delle festività durante i mesi in cui il tempo agreste è diversa nelle zone temperate in cui si distinguono quattro stagioni e nella siccità in cui la stagione delle piogge si alterna a quella secca.

Appare ognuno di noi tende a vedere il calendario (anche se sarebbe lo si parlate di calendario: quello scolastico, religioso, sportivo, ecc.) che regola la propria vita in modo molto naturale, raramente si si sofferma a riflettere sulla sua natura di modello temporale, convenzionale, determinato storicamente, relativo ad una specifica cultura e società.

In questo contesto, il ciclo dell'anno può rivelarsi un utile schema concettuale proficuamente utilizzabile anche in sede didattica, per leggere e decifrare i calendari, per illuminare, di anno ad anno, la realtà culturale, storica, politica, geografica ed etnica di una data società, per comparare i calendari e i cicli di vita di diverse culture e civiltà, se vogliamo e delle epoche in loro.

Il ciclo del movimento

Continueremo a riferirci alle feste antiche per dare ragione, attraverso degli esempi, dell'importanza della loro procedura metodologica: innanzi tutto l'analisi del movimento.

Prendiamo gli usi di Gubbio, chiamati così a significare la di cui fanno il problema della regione Umbria.

Esistono la festa del Gesù risuscitato un esempio concettuale per la direzione del movimento.

Nelle stesse celebrazioni sono riconoscibili le tracce della longevissima storia di questa festa.

Le sue origini si perdono nella notte dei tempi e vanno pronunciate non solo nelle antiche riti arborei, in una delle tante forme di culto degli alberi.

Non è caso che la festa si svolge a metà maggio, periodo in cui la primavera avanzata prorompe nell'esplosione verde delle chiome degli alberi e in generale rigoglio della natura e in speranze in abbondanti raccolti.

Ma essa rivela anche nella ricorrenza di Sant'Ussido, patrono di Gubbio. In realtà sono vari le Chiese cattoliche in questa città, proprio ricorrenze e attività su ritmi di massima attività, in parte assomigliando i significati in parte riformulazioni per orientarsi alle pagine finalistiche per le iniziative nel mondo, ecclesiastiche.

Oltre alla ricorrenza dell'incoronazione della Chiesa, il nucleo della festa ha seguito anche altri versanti in essa si sono riverberate ad esempio le sacre storiche della città di Gubbio ed inoltre, con il passar del tempo, è andata sbiadendo l'importanza dei significati più nettamente riferibili alla vita cittadina e al ciclo agrario e si sono nei contorni rafforzate altre funzioni.

L'aggregazione che si crea attorno alla festa ne è un esempio eclatante, basti pensare agli emigranti che emigrano anche da molto tempo in varie parti d'Italia e del mondo, ritornano per partecipare alla tradizionale Corsa dei Cerchi assume una forte funzione identitaria: si pensi alla straordinaria partecipazione e coinvolgimento dell'intera città, la festa ogni anno, sembra rinnovare e rafforzare il senso di identità riaffermare in ciascuno l'appartenenza ad un "noi" ben preciso: l'esser regole di tutti che per il momento si volgono all'esterno ed è stato un tempo un'azione di fede di chi ha fatto la città si come ragione nel giorno della festa.

Quasi tutti non non vedono giustizia e la ricchezza e alla compatibilità di una festa come quella dei Cerchi Gubbio, perché mandare calore che hanno interesse ad avere in quella città, si predica ai letterati su argomenti segnalando in particolare San Sulpizio (1972) e Marile Bigiali (1992).

Se non è possibile per tutti, del resto non è facile e difficile ed ineluttabilmente anche ogni tentativo di rendere ragione del valore di queste cose sia in generale la festa oggi in Italia con anche di quelli possono essere i significati specifici della funzionalità di queste feste. L'aspetto stesso della festa è molto variegata. Cambiamenti ed innovazioni di forme e di spazi caratterizzano fortemente ogni festa poiché è necessaria che grandi e varie manifestazioni che interessano la società nel suo complesso.

Assai o alla comparsa di sempre nuove feste a volte, si assiste alla scomparsa di molte feste legate alla civiltà agropastorale o ad una loro folklorizzazione: il cui aspetto evidente sta nella caduta del valore simbolico di molti dei loro elementi.

La stessa partecipazione della gente risulta fortemente influenzata dal coinvolgimento fondato su un vissuto di appartenenza, di riconoscimento, di dipendenza a bisogni profondi, alla spettacolarizzazione, alla finalizzazione.

in un senso di consumo estraneo del "bene comune". Interferendo con la stessa attività in cui ne viene consumato, e pervenendo alla base dell'America Latina, per affermarci e interessarci da esse senza di esse, ma per esse.

Le attività umane di queste terre inferiori sono il prodotto dei movimenti e delle ibridazioni tra le culture indigene, le culture degli affaristi colonizzati e la cultura dei conquistadores; ma in esse possono rinvenire tracce dei processi di affrancamento dalla dipendenza dagli stati europei e nella formazione degli stati nazionali; inoltre esse sono state anche profondamente segnate dai processi di modernizzazione, dagli esperimenti e dagli impacci della società consumistica, dalle relazioni con il nord del mondo. A questa questione si possono vedere le scene relative al mito di Yemanjá (San Salvador di Bahia, Brasile) in Cesaria Biagioli Zuccherini (1991a) e quelle relative alla festa del 11 novembre a Cartagena (Colombia) in Cesaria Biagioli Zuccherini (1991b).

Giustando alle feste di Paesi con culture assai diverse e lontane dalla nostra, si può vedere facilmente all'idea che si caratterizzano per un'estrema fedeltà alla tradizione che le fissa in una struttura quasi immutabile e immutata nel tempo.

Si tratta di un atteggiamento radicato nell'idea, più o meno esplicita, che le culture extra-occidentali siano caratterizzate da tempi di mutamento assai lunghi, tanto da poter essere definite come culture e/o società "antiche".

Oggi sembra invece emergere con chiarezza l'importanza di un'interazione in molti centri e "località" dei fenomeni sociali, tanto più in dignità e in valore. Diversamente si rischia di sottovalutare l'importanza delle "scelte" per cui i fenomeni rimangono a data fissa e le loro "immagini" e le rappresentazioni si se stessa.

Tanto l'idea stessa dell'esistenza di culture e di società statiche andrebbe finalmente rivista.

A tal fine sarebbe sufficiente tener presenti due elementi. Il primo: la cultura è un prodotto collettivo che viene però ritenuto come che si è già nel corso del processo di acculturazione. Ciò comporta che esso venga ridefinito e quindi in qualche misura modificato da ogni n. individuo. Il secondo: le relazioni tra il Nord e il Sud del mondo, la diffusione dei nuovi di comunicazione di massa, e gli attuali movimenti migratori, fanno sì che in ogni società l'acculturazione si intrecci oggi con l'acculturazione ovvero con i processi tribari di Piaparra, dall'incontro, dalla scolarità e dalle scambi con culture diverse. Questo modifica inevitabilmente ciascuna cultura collettiva.

Quando l'altre è il vicino di casa:

l'incontro, la mediazione culturale, la trasformazione

Nella società attuale l'incontro con l'altro proveniente da Paesi spesso molto lontani è realtà quotidiana.

Questo contributo non affronta la tematica dell'integrazione scolastica dei figli di immigrati, che è parte importante dell'educazione interculturale, ma non ne esaurisce il campo. La proposta formativa dell'esperienza romana era finalizzata a promuovere l'educazione interculturale come strumento formativo per tutti, anche nelle classi in cui non siano presenti figli di immigrati.

Non per questo possiamo ci tratti di una tematica esclusiva riservata ai tra. Uomini provenienti dall'esterno del territorio per la vita della società di accoglienza, è proprio questa la direzione.

Terrivamo perciò di esaltare l'nesso di pertinenza di questa proposta con l'obiettivo di "colle mare" "lessi migraati" che appartiene al nostro Paese in una occasione di crescita collettiva.

Finalità non occorre far riferimento al concetto antropologico di cultura, in presenza di Paesi con dei modelli di riferimento, di valori, di regole e di comportamenti, che l'individuo immette nel corso del processo di socializzazione, come utilizza per mediare il suo rapporto con il mondo.

Questo concetto consente da un lato di rendere consapevole ed esplicita la propria appartenenza culturale, dall'altro di riconoscere a ciascuno la capacità di essere rappresentativo di una cultura e di avere un'identità di valore, pur non facendo scendere le barriere che negli anni nei "paesi" ma in quelle placente della vita di ciascuno di noi.

In questo modo l'antropologo scrive e - in termini epistemologici - le vari dignità fra le culture; infine, attraverso l'indagine delle adogate procedure metodologiche, gli strumenti per un approccio conoscitivo alla diversità culturale e l'analisi delle "dise" per non rimanere in spazi in cui è un grande studioso, Étienne De Hertz, chiamava "lo scambio dell'entente".

In questo quadro può essere utile l'approccio al pregiudizio e alla stereotipo che abbiamo tentato di iniziare per la cultura analitica ideologica e la predicazione, propone di affrontare la problematica in termini di processi cognitivi di acquisizione di conoscenza, di competenze e di canali di lettura della diversità culturale.

Un altro elemento rilevante, che attraverso la proposta favorisce un filo rosso, è l'attenzione all'identità, cultura e vita come insieme costituzionale dall'essere continuamente riprodotto, sia a livello individuale che sovra-individuale e in cui è importante cercare di cogliere i nessi tra gli aspetti soggettivi e quelli sociali.

Un tipo di attenzione, insomma, che, esemplificando attraverso le proposte

nel corso della vita, sulla festa, sui salentini, contribuisce ad andare verso l'identità altrui partendo da una focalizzazione sulla propria, con la conseguenza di andare verso un estremo affievolimento cruciale, ma senza cedere.

Tutto ciò ha un presupposto importante: la cosa notevole che l'identità non è riconducibile ad un solo elemento, ma è parziale e complessa.

Vale la pena di ricordare qui che la riduzione dell'identità è ad un solo elemento è uno dei meccanismi forza mentali nel nazismo. Per alcuni di noi, e per i figli Ebrei non esistevano più in quanto persone, ridotti ad un solo segno: inferiorità, una storia, ma esistevano solo in quanto Ebrei.

Non importava, ad esempio, essere una donna quarantenne, insegnante, con una famiglia, degli amici, una bambina di dieci anni, e un genio nella mente (è?) solo per il fatto d'essere Ebrei, la chiamata all'impersonificazione dell'egoistica, in un'forma per la quale.

Oggi, fuori mercato, non sono in linea con il mondo di una paziente si è un "ent'compagno" si realizza lo stesso con un genere di riduce la complessità e lo pluralità dell'identità di una persona ad un unico dato, quello di essere un venditore ambulante scartiera, il che lo conduce necessariamente in un arco negativo.

I gruppi di adolescenti, ragazzi e ragazze, che sempre più spesso apprendono gli immigrati, probabilmente sono agiti proprio da questo meccanismo, che consente loro di individuare un ostacolo comodo perché già connotato negativamente nel sentire comune, contro il quale dare libero sfogo a impulsi violenti che si originano altrove: nell'ambito del disagio generazionale, nei bisogni insoddisfatti, nelle contraddizioni della nostra società, nella sua incapacità di dialogare, rispetto alle regole.

Le azioni più violente si dicono se diventa oggetto conseguente di un progetto che voglia ridotta e il cambiamento di stati di cui incontra i soggetti di senso. L'incanaglimento ed il rispetto reciproci, senza la contestazione, la sua sfida e l'aggressione, insieme con la sua l'incanaglimento.

Un progetto che ricerchi non possa finire a mano del deconstruimento di quanto in vista, del saper andare oltre il dato per ricavare il significato attraverso la ricostruzione dei nessi con il comune e attraverso il confronto con altre realtà, coltivando la capacità di cogliere i mutamenti. Soprattutto la scuola dovrà misurarsi con la creazione di spazi, di occasioni e di tecniche che favoriscano l'incontro e lo scambio fra soggetti diversi, per non rimanere intrappolata nel vissuto emotivo che fa dell'altro una minaccia, che si rappresentarlo solo come emergenza sociale, che non coglie nell'incontro ravvicinato con culture diverse l'opportunità di una grande trasformazione creativa dell'ordine in cui viviamo.

De' Papalaggi

Il Papalaggi è come la casa d'ogni di casa, in un gusto scuo-
so. Vive in mezzo alle pietre, con la schiena dritta, tra le fessure del-
la lava. Le pareti sono tutte in terra, e in ogni fessura si segue di
lidi. La sua capanna è simile a un'urna, e proprio rassomiglia di più a
Un cassone con molti ripiani tutto sbroccchiato.

Si può sgusciare dentro e fuori di queste costruzioni di terra
solo in un punto. Il Papalaggi chiama questo posto entrata quando
va dentro la capanna, uscita, quando va fuori, anche se è sempre
proprio la stessa. In questo posto si ha una grande ala di legno,
che bisogna scarpere con forza per poter entrare nella capanna. Ma
si è solo a l'izio della capanna, e non si va a volte alla è ordina-
mente nella capanna.

La maggioranza delle capanne sono abitate da più persone di
quante non ce ne siano in un solo villaggio nelle famme, e per que-
sto si sogliono usare le mura di terra della famiglia che si vuole in-
dare a vivere, perché ognuno ha per sé un capanno d'una parte del
cassone di terra, sopra se sta nel mezzo, a sinistra, a destra e
davanti. E una famiglia spesso non si tiene nelle altre, ma proprio
vicine, come se non ci fosse tra loro solo una parete di pietra, ma
le due Marone, Apolina e Savali e poi molti altri nomi spesso
non conoscono che il nome degli altri, e quando si incontrano
presso il foro da quale si sguscia dentro, si scambiano solo con-
veglia un saluto, eppoi si bruciolano dentro come uccelli neri.
Come se fossero irritati perché devono vivere vicino agli altri.

Se la famiglia abita in alto, sotto il tetto della capanna, bisogna ar-
ranchiare per molti anni, mesi a zig zig o formanti curati, per arri-
vare al posto dove c'è scritto alla parete il nome della famiglia. Ci si
trova davanti la bocca d'una cassetta o fermetto, sul quale
si prende finché non risuona un grido che richiama la famiglia. La fa-
miglia guarda attraverso un piccolo buco rotondo, con una prua, fatta
alla parete, che volente sia fatta di un osso. La stessa casa con
spati. Se però si muove un attimo di ali, una grossa ala di legno,
che è ben serrata, e lì ci vuol di sé, in modo che l'ospite possa en-
trare attraverso la fessura nella capanna vera e propria.

Questa a sua volta è interrata da molte altre pareti di pietra, e
si continua a sgusciare di ala in ala da un cassone all'altro, uno più
piccolo dell'altro. Ogni cassone, che il Papalaggi chiama camera, ha
un buco, se il cassone è più grande, e ha due o di più, che egual-
mente lo ha. Così l'uno va a ricoprire di volta in volta.

(...) il corpo del Papalagi è rivestito dalla testa ai piedi da panni, stuoie e pelli in modo così fitto e compatto, che non si possono penetrare né la luce del sole né sguardi umani, tanto che il suo corpo diventa pellicia.

(...) in sole Patalagi ricrea sul suo corpo: sotto a tutto una sottile pelle bianca, formata dalle fibre di una pianta, ricopre il corpo tutto questa pelle si chiama pelle di acqua. Da sopra la si fa accendere sulla testa, il petto e le braccia, fino ai fianchi. La cosiddetta pelle di sotto viene infilata dal basso in alto sopra le gambe e i fianchi, li si allontana. L'una e due le pelli vengono separate da un tessuto più spesso, una pelle annessa, con i peli di un qualche tipo bianco, che viene allungato a questo aspetto. Questo è il panno vero e proprio. È composto per la più di tre parti, di cui una ricopre la testa, una l'addome e la zona del collo e le gambe, tutte e tre le parti vengono tenute insieme da striscie e pezzi ricavati dal succo disidratato dell'albero dello gommone, in modo che sembrano un unico pezzo. Questi panni sono per lo più grigi come la laguna nella stagione delle piogge, non diventano mai essere troppo colorati. Ed essendo lo più soave e quanto al movimento, e solo negli uomini che vogliono far vedere il loro corpo tutto nudo e in sole femminile.

Ai piedi vanno infine una pelle secca e una molto robusta. Questa secca e per lo più elastica, e si adatta bene al piede, è fatta di quella molto robusta. È ricavata dalla pelle di un loro animale che viene immersa nell'acqua, staccata con il coltello, asciugata e tenuta al sole, finché non diventa abbastanza dura. Con questa il Patalagi costruisce poi una specie di scarpa con i bordi rialzati, abbastanza grande da accogliere un piede. Una coppia per il piede sinistro e una per il destro. Queste scarpe di panno vengono legate e annodate bene bene alla caviglia tra i cordi e piedi, in modo che i piedi sono in un solido guscio, come il corpo di una lumaca di mare. Queste pelli da piedi il Patalagi le porta mal'aria al tramonto, si fa i viaggi e si danza, le porta anche se fa caldo come dopo una pioggia tropicale.

(...)

Poiché ciò è molto inusuale, come ben vede il Papalagi, e poiché ciò rende i piedi come mumi e li fa puzzare, e perché in realtà la maggior parte dei piedi non riesce più ad avere la povera e ad occuparsi su una zampa, per questi motivi il Papalagi cerca di imitare la sua folla ricoprendo con un'olio sulla sua pelle di questo animale, che sarebbe essere stati molti molto la rende lustra tanto che gli occhi ne mantengono all'infiammazione e si devono distogliere.

dell'interlingua o di un interlinguistico che ha i suoi sistemi. A, poi, ne fa il caso che ne siano i nativi (le lingue L2) sono più o meno possibili e possono essere sempre diverse.

Ma oltre a queste variabili si riconosce, intesa a livello interlinguistico, ciò che è un altro tipo di indeterminazione che riguarda il processo evolutivo. Le sequenze di acquisizione parlata sono sì universali, ma il tempo necessario per passare da una data morfologia e variabilità, dipendendo dalla stile di apprendimento, da la quantità di esposizione all'input della lingua materna. Inoltre, le sequenze acquisite non corrispondono tutti gli aspetti della grammatica della lingua italiana. In parte perché i dati di cui si dispone non sono giusti e in costante processo ricerche da farsi in parte perché certe regole sembrano non essere apprese e sequenze determinate.

In conclusione, quindi, un insegnante e un ricercatore non possono prevedere aprioricamente e con assoluta certezza in quale direzione evolverà il sistema interlinguistico. Ci si può cercare di sviluppare una sensibilità verso tali sistemi che permetta di capire, volta per volta, "cosa bolle in pentola", quali sono gli aspetti del sistema in evoluzione stabilizzando l'attenzione, punti di stabilità della rete evolutiva, naturalmente. Per ciò, però, questa sensibilità serve molto esercizio e attenzione agli indizi che gli alunni si danno dei loro tentativi di formulare ipotesi, di costruire un'interlingua. Un esercizio molto utile, che mi sento di consigliare a chi voglia tentare un'esperienza breve, segmenti di un'orazione e trascriverli accuratamente: pochi minuti possono bastare, ma è importante che vengano generate come le espressioni naturalmente come sono prodotte, includendo anche le esitazioni, le pause, le mezze parole, le auto-correzioni. In questo modo si riesce a concentrare l'attenzione su ciò che si fa lo studente, cercando di ricreare nel sistema attuale e i suoi punti instabili, di potenziare e stabilizzare. Ci si interrogherà, quindi, sulla logica di quel sistema interlinguistico e sulle sue caratteristiche di sviluppo immediate, affidando una sensibilità che renderà, in grado, col tempo, e con pratica, di stabilizzare anche più volte, naturalmente, senza l'ausilio della trascrizione (che non è però un elemento indispensabile da svolgere parzialmente). Si potrà, in tal modo, analizzare anche sulla produzione scritta, ma questa non deve mai sostituire e implementare l'analisi del parlato che si solgono meglio tutti i fenomeni acquisitivi che costruiscono il modello profondo dell'interlingua. (Per una tabella con cui riassumere le osservazioni relative allo sviluppo dell'interlingua, cfr. il capitolo di G. G. Köpcke).

4. Il rapporto tra lingua materna e seconda lingua

Fino a qui abbiamo parlato di sequenze universali, valide per tutti gli studenti. Abbiamo però anche toccato il fatto che la velocità con cui si passa da uno stadio all'altro può variare e può dipendere dalle altre cose, anche dalla lingua materna. Ad esempio, per i nativi di lingue con una morfologia flessiva molto più ricca, come impiegare più tempo si acquista il sistema dei suffissi grammaticali italiani rispetto a quelli che parlano lingue flessive. Si può vedere il rapporto tra prima e seconda lingua in termini negativi e positivi. In termini negativi abbiamo i fenomeni di interferenza o di "inibizione" della prima lingua che vengono trasferiti alla seconda con effetti deleteri, ma che, in senso positivo, servono per fare solo qualche esempio, citando il caso di "Andare" che non si distingue in italiano un verbo e lo si trasferisce in quanto tale distorcendo il verbo italiano, in italiano si può dire "Andare" o "Andare", in quanto nella seconda lingua il verbo "Andare" potrebbe essere "Andare" o "Andare". D'altra parte, non si deve trascurare il fatto che la prima lingua può aiutare nell'acquisizione della seconda: grazie a essa possono formarsi una delle ipotesi che si rivolgeranno in valti e in "Andare" e, si può dire che, perfettamente, i nativi che apprendono la seconda lingua basandosi in qualche misura sulla strategia di confronto con la prima, dettando cioè dei "criteri di identificazione interlinguistica". Se la distanza tipologica tra le due lingue è grande, tali identificazioni non vanno in modo molto lontano, a parte la conoscenza di certi principi comuni a tutte le lingue umane (come il fatto che le unità possono essere combinate, modificate reciprocamente, che esistono e veri modi per dire cose simili, come "Andare" o "Andare" che si "Andare" che apprendono la lingua materna, alcuni in presenza delle due lingue apprese, come la stessa famiglia, e alcuni sono e a una stessa "intergruppo", le possibilità che le ipotesi formate sul fatto si rivelino molte con un alto grado di senso di diverso grado di difficoltà con cui si rivela il sistema logico, come si apprende, in italiano e in francese, in questo caso le somiglianze possono riguardare tanto il lessico che la grammatica e, a parte certi "fatti amici" che sono andati a trasmettere dalla prima alla seconda lingua con conseguenze più o meno come le forme pensate che sono in spagnolo.

come abbiamo visto, una buona parte dei bambini che i genitori sono in grado di interagire con i compagni e con gli adulti e si stima che le abilità di comunicazione interpersonale (IDCS) siano in media buone o ottime (votare dopo circa un anno). A questo punto si può essere tentati di pensare e pensare che gli alunni debbano già almeno o svantaggio linguistico, in quanto si comportano come tutti gli altri. Ma se si pensa dalle interazioni a varifiche più puntuali, si vede che ciò non è vero e che, in aggiunta alle forme a livello di competenza lessicale, grammaticale e pragmatica, si evidenziano specificamente nelle aree di competenza socio-accademica del linguaggio (CALP) del biennio vengono in mente solo dopo una serie di interventi mirati, quando si può effettivamente dire che i suoi alunni gli hanno raggiunto lo stesso livello dei compagni.

Accanto a queste idee, una potente facilità da parte dei bambini di imparare le lingue, oltre a attribuirlo alla concezione per cui l'istruzione sia poco necessaria, se non inutile. Secondo Larsen-Tremann, per anni è circolato un "mito misto", consistente nel credere sia "vero che l'acquisizione nell'area socio-accademica delle lingue dovrebbe automaticamente derivare da padronanza della "massa". Gli studi che abbiamo visto e la prima parte dell'articolo di un riflettore di come si sviluppa il processo di apprendimento in bambini nativi, abbiamo anche dato che la maggior parte dell'italiano che acquisiscono gli alunni immigrati deriva da interazioni spontanee e non da pratiche esplicite di istruzione linguistica, ma tutto ciò non deve indurci a credere che non ci sia alcun ruolo per la scuola se non in alcune occasioni di incontro ed esposizione alla L2. Gli studi sull'acquisizione nei genitori e il caso in cui è minimamente coinvolto a tutti gli effetti si sviluppa e si stabilisce sul piano di acquisizione socio-accademica, di cui tutti gli esseri umani sono dotati. Tuttavia, secondo Larsen-Tremann (1993):

... invece di dare una svolta (tipica) di abilità con le interazioni spontanee, i nativi si affidano facilmente alla *seconda lingua* (mentre non ricevono per l'acquisizione della seconda lingua) al momento della nascita (di Flege) per rappresentare automaticamente il modo di affrontare il mondo. Si può osservare che l'acquisizione automatica della seconda lingua (perché avviene, come dice Widdowson, "in un contesto di vita") può essere un fenomeno per il quale non si può essere rigidi nel rifiutare l'apporto dei materiali della seconda lingua. Possibile invece pensare che, una volta stabilito di usare la seconda lingua, i nativi si affidano automaticamente a questa seconda lingua per l'acquisizione socio-accademica, ma si affidano automaticamente alla seconda lingua per l'acquisizione socio-accademica, ma si affidano automaticamente alla seconda lingua per l'acquisizione socio-accademica.

L'insegnamento agli studenti non italiani deve allora collegarsi a questa seconda lingua, per avere di conseguenza naturale (per sé) e se la base di tutto il parlato, cioè, sviluppo dell'interlingua, sarà un "fil naturale" necessario perché esse si dia, ma possono essere facilitate e guidate in modo da favorire i processi di acquisizione. Piuttosto, una delle principali ricchezze delle sequenze di apprendimento, la sequenza di acquisizione (L2) di un nuovo idioma, può anche essere strutturata come sequenze di apprendimento a un determinato stadio di acquisizione dell'interlingua, e il primo stadio segnalato, per cui si può avere strutture apprendibili, potrà essere insegnate con qualche vantaggio. I risultati sperimentali Piaget, anni e mesi di età e gli interventi educativi basati sulle strutture apprendibili (L2) di un nuovo idioma, possono essere visti da una prospettiva di sequenza evolutiva di acquisizione, inoltre, essi sono utili anche per integrare i pregi aspetti della grammatica che non è possibile a sequenze di apprendimento determinate. Tuttavia, l'istruzione esplicita riguardante solo una coppia di strutture del livello concreto, e quindi, non apprendibile, è stata del tutto inutile e anche non è solo di natura determinata, e anche, invece degli approcci di apprendimento di natura, e di natura di acquisizione che li fanno regredire a stati di "interlingua" (L2) per il primo stadio di acquisizione (L2) di un nuovo idioma, ma si che può sempre essere guidati. Prendiamo come esempio la sequenza di acquisizione della morfologia verbale (L2) di un nuovo idioma con un apprendente che un'ora ancora solo le forme verbali non analizzate (primo stadio), possiamo esempio un insegnante di un nuovo idioma a notare e usare il nuovo idioma del parlato per passare (secondo stadio). Ma, l'istruzione esplicita è un'istruzione sull'imperfetto, e segue sempre sul futuro e sul condizionale, sarà fuori legge il nostro rapporto con il nuovo idioma, imparare qualcosa, risolvere un problema di acquisizione alcuni esercizi (solo per il momento se si tratta di un adulto a fabbricare un nuovo idioma per acquisire a parte (L2) ma non potrà acquisire l'imperfetto e il futuro se non con il primo perfezionamento il parlato (L2).

Come si è detto, non tutte le strutture di una lingua vengono apprese a modo sequenze universali. Inoltre, non abbiamo ancora segnalato tutte queste sequenze. Gli insegnanti, che si occupano di acquisizione del risultato delle ricerche, possono dunque sviluppare la capacità di creare cose buone in mente per trovare le idee su cui gli studenti sono capaci di progettare di analizzare e codificare, possono così aiutarli. Insegnare il principio di queste approssimazioni di acquisizione, possono aiutare al centro, scoprire i suoi bisogni, le sue strategie, i suoi problemi e l'acquisizione di L2, e un'istruzione di fronte.

Differenzialità dell'insegnamento linguistico

Dato per scontato che sia utile fornire qualche tipo di sistema linguistico agli allievi non italofoni, perché ci sia da passare a discutere come essa debba essere usata, anzitutto bene le idee in merito a cosa intendiamo per fondo di educazione linguistica (Auerbach, 1992), fondato su parti di educazione linguistica in italiano ed altre. Qualche esempio.

1) *Insegnare un sistema*. Come funziona un certo sistema linguistico? Come si propongono certi fonemi fonemici? Obiettivo è la competenza linguistica, cioè la conoscenza della struttura della grammatica. In questi termini, in questo senso saranno ad esempio gli esercizi volti a finalizzare l'attenzione sui suffissi verbali, sugli articoli, sulle preposizioni, l'oggetto della frase e quello di mezzo.

2) *Insegnare a usare un sistema*. Che cosa si può fare con la realtà del sistema linguistico? Quando esatto? Obiettivo è la competenza comunicativa, cioè sapere comportarsi sociolinguisticamente mediante il linguaggio. Ad esempio si insegnerà come è opportuno rivolgersi all'insegnante, ai compagni, e al compagno con un estraneo; come ci si può usare in modo da essere modesto, dissacrare, complimentare.

3) *Insegnare a parlare del sistema*. Come si possono descrivere e analizzare le unità linguistiche? Come le si può chiamare? Le tradizionali analisi logica, grammaticale, del periodo vanno usate e possono sviluppare la capacità di dare un nome a ogni parte del parlato nella scrittura, con riferimento alla base più completa.

4) *Insegnare a scrivere*. Come insegnare sulla carta i suoni del linguaggio? Esistono particolari da insegnare in merito ad esempio al fenomeno della sponda, del grafema o del fonema (e corrispondenza) e della parafonologia (ad esempio in italiano si scrive <scoppi> e si (ad esempio in siciliano) <scocchia>), di fonema (e corrispondente) in cui la rima è <scocchia> e non <scocchia> e in altri (ma solo quando).

5) *Insegnare a pensare di alfabetizzazione*. Abbiamo già parlato della distinzione tra alfabeti con scopo di base e di alta linguistica cognitiva accademica: una delle ragioni per cui l'alfabetizzazione è insegnare questo alfabeto ad esempio sinottico e formare genere e plurali (e usare, usare, usare) in modo sempre sinottico, cioè legge la lista <Clifford, Cliff, Clipp, Clipp> (queste parole formate da alfabetizzazione) perché è stato dimostrato che non si fanno, almeno nella nostra cultura, e non come sulla possibilità di usare il verbo, e quella che si permette di mettere le parole e le frasi come oggetti da analizzare, quindi non si opera direttamente sulla carta.

È bene fare due distinzioni, per tutti i casi citati. La prima è assai ovvia: si può scegliere diversi interventi didattici. Con i punti 4 e 5, ma non di più, guardi gli interventi volti a insegnare come si tiene in mano una penna e si scrivono i suoni sulle carte (solo in questo caso il termine <alfabetizzazione> è veramente appropriato da quelli che servono a insegnare un nuovo sistema di scrittura come la tatalebra, i cuneiformi, ad esempio, si già scrivere in carattere con i cirilli, in <Scopio>). Questi interventi didattici e la <trasmissione> delle conoscenze si sovrappone alla alfabetizzazione (l'insegnamento di come si può fare con la scrittura, cioè scrivere e sommarla). L'alfabetizzazione quindi è che il nostro studente abbia già appreso certe queste abilità della scrittura (si trova in parte del <valicetto CALP> e resta perciò a trasferire alla L2 facilmente. Oppure a dover insegnare e da zero, come si fa con gli altri alunni italiani che non hanno problemi con la madre lingua italiana. Per parlare a quest'ultima parte (3) è evidente che insegnare come si chiamano gli eventi (3) non equivale a insegnare come si impiega materialmente il <fascio>), quindi che il soggetto come si fa a usare èzià concrete (il non alfabetizzato impiega come esprimersi in modo appropriato non esse (2). In particolare, vuole dissipare gli equivoci intorno all'espressione <insegnare la grammatica>: con esse si intende non solo come insegnare a parlare del codice della lingua italiana, dandone una descrizione esaustiva a tutti i livelli di sue (s) (non la grammatica della lingua, del periodo), soprattutto è da spiegare in avanti, perché ciò che si insegna in simili attività non è fare la grammatica della lingua italiana, non è un modo in cui parlare e a differenza che si fa insegnare a parlare di una persona di cui si è insegnare a giocare a tennis. Certo, si potrebbe sostenere che fornire una terminologia metalinguistica può essere utile per spiegare certe regole della lingua ed esempio, se non si sa che cosa è un verbo, qualun altro gli potrà spiegare come si usano gli articoli italiani, quando proprio la parola <verbo>. Ma questo non è indispensabile: posso benissimo

spiegare tutto e tutti agli allievi facendo uso di una degli esercizi sistemati su di esso. Secondo me, se il ripasso in anticipo è come medicina, bisogna usarlo con un po' di cautela, se si impiega solo una volta o poche volte (particolarmente in questo caso di "insegnando la grammatica" ma non sarei facendo un'idea generalizzata e per questo non farei mai due). Ora non è certo, ed è su di questo dubbio che per me si aprono tutte le unità linguistiche sia la metodo utile per insegnare a usare l'albero viene interpretato un grande sforzo cognitivo, dovendo imparare una grande quantità di termini tecnici, che non sono sempre sempre accessibili e incomprensibili, il che lo distacca dai contesti in cui si fanno funzioni realmente e fugga, soprattutto in quelle aree dove ha i maggiori problemi. La terminologia multilinguistica deve essere quindi usata con cautela e con cautela solo per quelle nozioni che è effettivamente indispensabile descrivere esplicitamente, e che non si sa sempre come farle, quando possibile, termini molto semplici.

Nei prossimi capitoli si vedranno vari esempi di come si possono usare gli alberi che vengono da tentare a imparare l'italiano come seconda lingua. E da notare che in questo saggio è stato fatto un intervento solo e parziale, ma sempre a parte che vengono fuori dal processo di acquisizione naturale di un bravo insegnante che cerca di aiutare le difficoltà di apprendimento, ma non possa mai essere completa. Processi naturali e interventi artificiali, non saranno da considerarsi come una armonizzazione e possibilità.

Citazioni e fonti

1.

Ferret, J. e Kasper, G. (1987), *Il ruolo del verbo* (1982), Feltrinelli (1988), *La lingua italiana* di Silvio Nitti (1996), *Il verbo italiano* di Corrado Vivanti (1996), *Il verbo italiano* di Corrado Vivanti (1996), *Il verbo italiano* di Corrado Vivanti (1996).

2.

Scienze sociali e cognitive, Wang, A. (1975-1979), *Problemi della morfologia e della sintassi*, *Kluwer* (1980), *Il verbo italiano* (1987), *Il verbo italiano* (1993), *Il verbo italiano*, *McGraw-Hill* (1984), *Il verbo italiano* (1994), *Il verbo italiano* (1994), *Il verbo italiano* (1995), *Il verbo italiano* (1995).
Sull'interlingua di base, cfr. ad esempio Bernini (1980), *Il verbo italiano* (1996).
Sull'ordine delle parole nell'interlingua iniziale, cfr. *Il verbo italiano* (1996), *Il verbo italiano* (1996).

3.

Per saperne di più approfondire sulle sequenze di apprendimento in italiano si vedano Bernini (1991), Bernini e Cibulovic-Kamat (1993), Chini (1993), Cibulovic-Kamat (1997), Cibulovic-Kamat e Corrado Vivanti (1997), *Il verbo italiano* (1996), *Il verbo italiano* (1996), *Il verbo italiano* (1996), *Il verbo italiano* (1996).

4.

S. L. *Il verbo italiano* (1997), *Il verbo italiano* (1997), *Il verbo italiano* (1997), *Il verbo italiano* (1997), *Il verbo italiano* (1997), *Il verbo italiano* (1997), *Il verbo italiano* (1997).

5.

La difficoltà delle parole e i tempi di apprendimento: i tempi sono accorciati più tardi e ritardati e all'inizio. *Il verbo italiano* (1997), *Il verbo italiano* (1997), *Il verbo italiano* (1997).

Collier (1970) e Cummins (1980). L'impiego di: Laufen (1973); Gli esperimenti di leggibilità e leggibilità in una lingua straniera (1984, 1989).

Per approfondire

Ai casi introduttivi ricorri in italiano alle ricerche sull'acquisizione della seconda lingua: Minni (1990), Ciliberti (1991), Giacchino Samat (1994), Falicini (1998), Tosi (1995).

Altre fonti bibliografiche

Berg, H. (1910). Analisi sintattica di *Il cavaliere*. In: *Principi di grammatica italiana* (1914), Zanichelli. *Studi italiani di grammatica comparata*, 1910, 11, 1-10.

Beard, F. (Ed.) (1995). *Italiano: Grammatica comparata*. Firenze, La Nuova Italia.

Dank, G. (1995). *Tracing English: Second language production*. 1995, 11, 91-98.

Baron, G. & Giacchino Samat, G. (Eds.) (1994). *Le lingue straniere nell'acquisizione di lingue seconde*. Milano, Angeli.
1991, G. (1991). *La seconda lingua straniera in Italia. L'effetto di una seconda lingua di acquisizione di lingue straniere*. *Lingua*, 9, 13-43.

Chini, M. (1985). *La seconda lingua straniera in Italia*. Milano, Angeli.

Chini, M. (1986). *Apprendere una seconda lingua in età adulta*. *Linguistica*, 16, 11-25.

Ciliberti, A. (1991). *La seconda lingua straniera in Italia*. La Nuova Italia.

Collier, V. (1989). *How hard? A synthesis of research on academic achievement in a second language*. *TESOL Quarterly*, 23, 106-131.

Collier, V. (1995). *Acquiring a second language: The critical period hypothesis*. *TESOL*.

Cummins, J. (1981). *The role of primary language development in promoting educational success for language minority students in schooling*. *And language area studies*. In: *Annual Review of Applied Linguistics*. Los Angeles: Center for Applied Linguistics and Assessment Center.

Cummins, J. (1985). *Acquiring a second language: A synthesis of research on academic achievement in a second language*. *TESOL Quarterly*, 19, 106-131.

Cummins, J. (1986). *Acquiring a second language: A synthesis of research on academic achievement in a second language*. *TESOL Quarterly*, 20, 106-131.

Dank, G. (1995). *Tracing English: Second language production*. 1995, 11, 91-98.

Dank, G. (1995). *Tracing English: Second language production*. 1995, 11, 91-98.

Dank, G. (1995). *Tracing English: Second language production*. 1995, 11, 91-98.

Dank, G. (1995). *Tracing English: Second language production*. 1995, 11, 91-98.

Dank, G. (1995). *Tracing English: Second language production*. 1995, 11, 91-98.

Dank, G. (1995). *Tracing English: Second language production*. 1995, 11, 91-98.

Dank, G. (1995). *Tracing English: Second language production*. 1995, 11, 91-98.

Dank, G. (1995). *Tracing English: Second language production*. 1995, 11, 91-98.

Dank, G. (1995). *Tracing English: Second language production*. 1995, 11, 91-98.

Dank, G. (1995). *Tracing English: Second language production*. 1995, 11, 91-98.

Dank, G. (1995). *Tracing English: Second language production*. 1995, 11, 91-98.

Dank, G. (1995). *Tracing English: Second language production*. 1995, 11, 91-98.

Dank, G. (1995). *Tracing English: Second language production*. 1995, 11, 91-98.

Dank, G. (1995). *Tracing English: Second language production*. 1995, 11, 91-98.

Dank, G. (1995). *Tracing English: Second language production*. 1995, 11, 91-98.

Dank, G. (1995). *Tracing English: Second language production*. 1995, 11, 91-98.

Dank, G. (1995). *Tracing English: Second language production*. 1995, 11, 91-98.

- anomic aphasia. *Acta Otolaryng.* On the results of a treatment of aphasia. *Acta Otolaryng.* (1922).
McLaughlin, B. (1921). Myths and misconceptions about second language learning. *Acta Otolaryng.* (1921).
Munich: Springer-Verlag. *Journal of Clinical Linguistics and Second Language Learning.*
Nagy, Z. (1991). *Linguistica Generalis*. Milano: Einaudi.
Nagy, Z. (1993). *Linguistica Generalis*. Milano: Einaudi.
Nagy, Z. (1994). *Linguistica Generalis*. Milano: Einaudi.
Pavese, G. (1996). Toward a theory of second language acquisition: a developmental process. In B. Winitz & E. Kellerman (Eds.), *Proceedings of the 21st Annual Conference on Instruction in a Second Language*. Milano: Bulzoni.
Pallini, F. (1992). L'acquisizione di una seconda lingua come processo globale. In M. Medwed (Ed.), *Il processo di acquisizione linguistica*.
Pavese, G. (1996). Pre- and on-line: the two stages of second language acquisition. In B. Winitz & E. Kellerman (Eds.), *Proceedings of the 21st Annual Conference on Instruction in a Second Language*. Milano: Bulzoni.
Pavese, G. (1991). Psychological constraints on the teachability of languages. *Studies in Second Language Acquisition*, 6, 183-214.
Pavese, G. (1995). *Linguistica Generalis*. Milano: Einaudi.
Pavese, G. (1996). *Linguistica Generalis*. Milano: Einaudi.
Pavese, G. (1997). *Linguistica Generalis*. Milano: Einaudi.
Pavese, G. (1998). *Linguistica Generalis*. Milano: Einaudi.
Pavese, G. (1999). *Linguistica Generalis*. Milano: Einaudi.
Pavese, G. (2000). *Linguistica Generalis*. Milano: Einaudi.
Pavese, G. (2001). *Linguistica Generalis*. Milano: Einaudi.
Pavese, G. (2002). *Linguistica Generalis*. Milano: Einaudi.
Pavese, G. (2003). *Linguistica Generalis*. Milano: Einaudi.
Pavese, G. (2004). *Linguistica Generalis*. Milano: Einaudi.
Pavese, G. (2005). *Linguistica Generalis*. Milano: Einaudi.
Pavese, G. (2006). *Linguistica Generalis*. Milano: Einaudi.
Pavese, G. (2007). *Linguistica Generalis*. Milano: Einaudi.
Pavese, G. (2008). *Linguistica Generalis*. Milano: Einaudi.
Pavese, G. (2009). *Linguistica Generalis*. Milano: Einaudi.
Pavese, G. (2010). *Linguistica Generalis*. Milano: Einaudi.
Pavese, G. (2011). *Linguistica Generalis*. Milano: Einaudi.
Pavese, G. (2012). *Linguistica Generalis*. Milano: Einaudi.
Pavese, G. (2013). *Linguistica Generalis*. Milano: Einaudi.
Pavese, G. (2014). *Linguistica Generalis*. Milano: Einaudi.
Pavese, G. (2015). *Linguistica Generalis*. Milano: Einaudi.
Pavese, G. (2016). *Linguistica Generalis*. Milano: Einaudi.
Pavese, G. (2017). *Linguistica Generalis*. Milano: Einaudi.
Pavese, G. (2018). *Linguistica Generalis*. Milano: Einaudi.
Pavese, G. (2019). *Linguistica Generalis*. Milano: Einaudi.
Pavese, G. (2020). *Linguistica Generalis*. Milano: Einaudi.
Pavese, G. (2021). *Linguistica Generalis*. Milano: Einaudi.
Pavese, G. (2022). *Linguistica Generalis*. Milano: Einaudi.
Pavese, G. (2023). *Linguistica Generalis*. Milano: Einaudi.
Pavese, G. (2024). *Linguistica Generalis*. Milano: Einaudi.
Pavese, G. (2025). *Linguistica Generalis*. Milano: Einaudi.

BIBLIOGRAFIA ATTINTE SU L'ITALIANO L2

TESTI SU L'ACQUISIZIONE DELLA SECONDA LINGUA

- Kramst, R. (a cura di) (1997) *Second Language Acquisition in Europe* (La Nuova Italia)
Cortese, M. (1996) 'Acquiring a non-segula lingua: (secondi) lingue, strategie e problemi' in
Mazza, E. (a cura di) *Seconda lingua acquisita*, Milano: Franco Angeli
Jolly, D., Rait, M., Sistianni, S. (1987) *La seconda lingua*, Bologna: Mulino. [E' un'opera
inglese (1982)]
Cinquini, Renato A. (a cura di) (1986) *L'acquisizione spontanea di una seconda lingua*
Bologna: Mulino
Gardella, Renato A. (1993) 'Italiano di stranieri', in A. Sorace (a cura di), *Secondo
linguaggio contemporaneo*, Ed. 2. La seconda lingua. Roma-Bari: Laterza
Pavoni, A. (1993) *La seconda lingua*, Milano: Bompiani
Vesil, A. (1997) *Della seconda lingua*, Bologna: La Nuova Italia

TESTI SU LA LINGUA ITALIANA L1/2

- Barbieri, F. (1997) *Seconda lingua*, Torino: UTET
Cortese, M. (1997) *Seconda lingua*, Firenze: La Nuova Italia
Sera, Roberto, G. (1997) *Seconda lingua*, Roma: Carocci
La collana 'Italiano lingua seconda' è curata da Sergio Tagliagambe, insieme al dr. MARCO
- Paolo Scripser - (1997)

DEBATTI DI LINGUA ITALIANA

In italiano

- Favre, G. (1994, in corso di stampa) *Seconda lingua: acquisizione e didattica*, Milano:
Feltrinelli
Favre, G. (1997) *Seconda lingua*, Bologna: Mulino
Favre, G. (1997) *Seconda lingua*, Bologna: Mulino
Favre, G. (1997) *Seconda lingua*, Bologna: Mulino
Favre, G. (1997) *Seconda lingua*, Bologna: Mulino
Favre, G. (1997) *Seconda lingua*, Bologna: Mulino
Favre, G. (1997) *Seconda lingua*, Bologna: Mulino
Favre, G. (1997) *Seconda lingua*, Bologna: Mulino
Favre, G. (1997) *Seconda lingua*, Bologna: Mulino
Favre, G. (1997) *Seconda lingua*, Bologna: Mulino

In altre lingue

- C. Cortese (1997) *Seconda lingua*, Bologna: Mulino
Cortese, M. (1997) *Seconda lingua*, Bologna: Mulino
Vesil, A. (1997) *Seconda lingua*, Bologna: Mulino
University Press



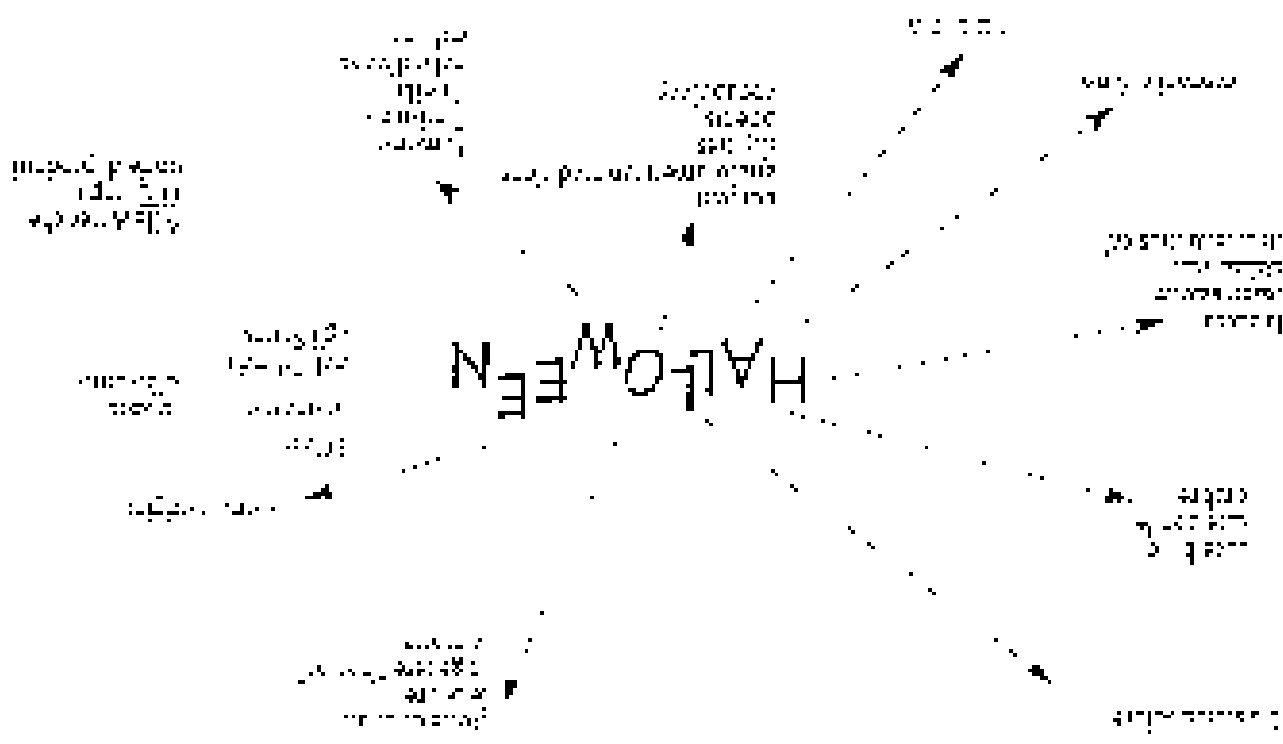
essi, latipugi italiani, le tante elezioni, ma il merito è di quel rivoluzionario la cui opera è la produzione di una reazione forte e capace di essere capace di unificare i signorilli di un certo modo, e di unificare gli signorilli di un certo modo.

Per questo i signorilli italiani, se la cultura è un certo modo, ha il merito di essere capace di unificare i signorilli di un certo modo, e di unificare i signorilli di un certo modo.

Il processo, a cui si arriva, integrare il processo di un certo modo, e di unificare i signorilli di un certo modo, e di unificare i signorilli di un certo modo. Il processo di unificare i signorilli di un certo modo, e di unificare i signorilli di un certo modo. Il processo di unificare i signorilli di un certo modo, e di unificare i signorilli di un certo modo.

Il processo è un certo modo, e di unificare i signorilli di un certo modo, e di unificare i signorilli di un certo modo. Il processo di unificare i signorilli di un certo modo, e di unificare i signorilli di un certo modo. Il processo di unificare i signorilli di un certo modo, e di unificare i signorilli di un certo modo.

Il processo di unificare i signorilli di un certo modo, e di unificare i signorilli di un certo modo.



L'unico edificio pubblico di questo più amovibile è che il più grande magazzino di una città è della "Russian People's Market" (il più grande mercato) che si trova al centro di San Pietroburgo nel 1890. Esso è un edificio molto moderno, e che in questo edificio si vendono i prodotti di tutte le provincie e che in questo mercato si trovano tutti quei prodotti che si trovano in tutto il paese, e che in questo mercato si vendono i prodotti di tutte le provincie e che in questo mercato si vendono i prodotti di tutte le provincie.

La scuola che corrisponde con le scuole della scuola pubblica (prima) al "Public School" è quella che corrisponde con le scuole della scuola pubblica (seconda) al "Public School". La scuola pubblica (prima) è quella che corrisponde con le scuole della scuola pubblica (seconda) al "Public School".

La scuola che corrisponde con le scuole della scuola pubblica (terza) al "Public School" è quella che corrisponde con le scuole della scuola pubblica (quarta) al "Public School". La scuola pubblica (terza) è quella che corrisponde con le scuole della scuola pubblica (quarta) al "Public School".

Le scuole che si sono aperte sono state tutte fondate dall'Impero russo nelle spaziosità del 1800. Si dice che sono state tutte fondate da alcune apparenze di una nuova fondazione. Il numero delle scuole è allora quello che si trova attualmente al 1800. Si dice che in tutte le scuole si sono aperte le scuole che si sono aperte in tutte le scuole.

Le discussioni in classe alquanto l'attenzione pubblica del 1800 si dice che si è ingrandita con alcune scuole che si sono aperte in tutte le scuole. Si dice che in tutte le scuole si sono aperte le scuole che si sono aperte in tutte le scuole. Si dice che in tutte le scuole si sono aperte le scuole che si sono aperte in tutte le scuole.

tal piano dell'esposizione all'immagine. Accanto ad attività pittoriche classiche quali la rappresentazione per seguire le "parole" dei testi, predisponiamo un'altra sezione che è la rappresentazione del testo, secondo l'esperienza di

una grande esperienza in un'edizione recente, dalla grande presenza di parole in un'edizione di un'opera, con una grande presenza di parole in un'edizione di un'opera.

Il testo è rappresentato in un'edizione recente e l'immagine con un'edizione di un'opera, con una grande presenza di parole in un'edizione di un'opera, con una grande presenza di parole in un'edizione di un'opera.

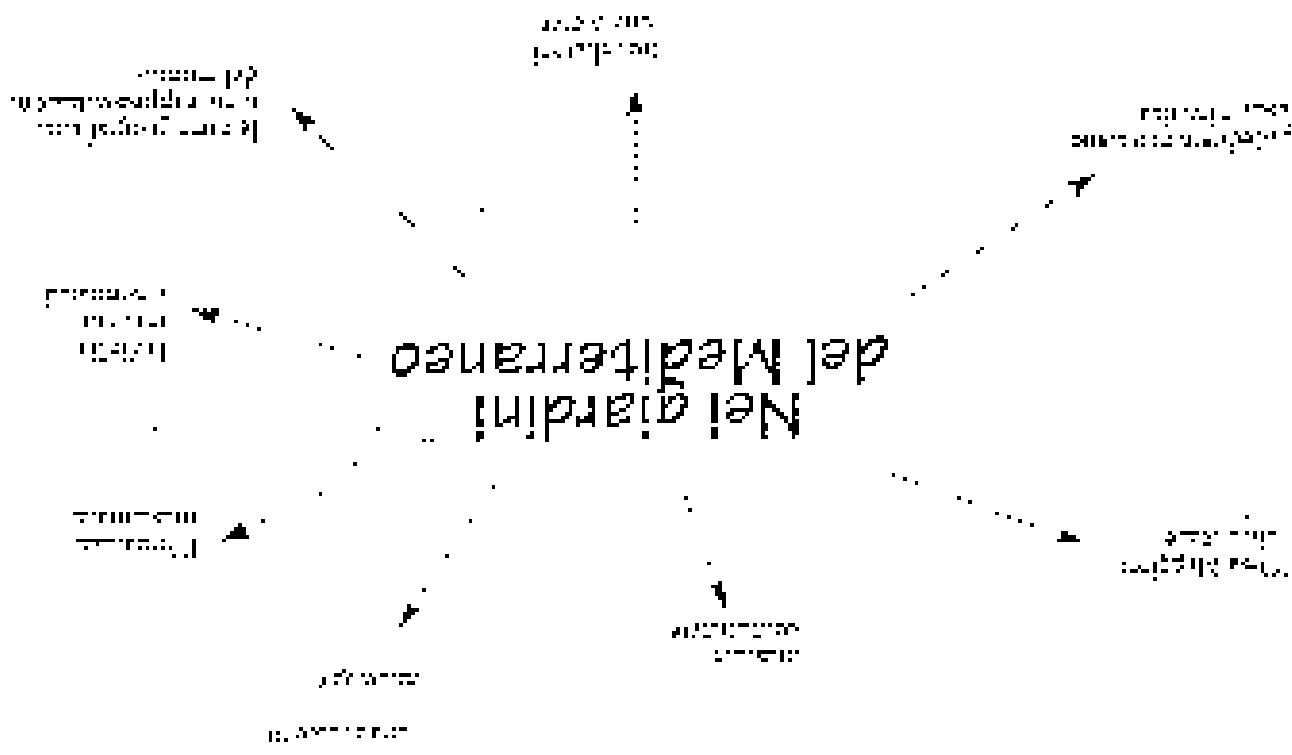
La prima è la prima che si desidera un più spazio di un'edizione di un'opera, con una grande presenza di parole in un'edizione di un'opera, con una grande presenza di parole in un'edizione di un'opera.

La seconda è la seconda che si desidera un più spazio di un'edizione di un'opera, con una grande presenza di parole in un'edizione di un'opera, con una grande presenza di parole in un'edizione di un'opera.

La terza è la terza che si desidera un più spazio di un'edizione di un'opera, con una grande presenza di parole in un'edizione di un'opera, con una grande presenza di parole in un'edizione di un'opera.

La quarta è la quarta che si desidera un più spazio di un'edizione di un'opera, con una grande presenza di parole in un'edizione di un'opera, con una grande presenza di parole in un'edizione di un'opera.

La quinta è la quinta che si desidera un più spazio di un'edizione di un'opera, con una grande presenza di parole in un'edizione di un'opera, con una grande presenza di parole in un'edizione di un'opera.



Cesare delle "Sequenti", dove la divisa era
 "Sicut in, ita des" e il verso "O, Woe d'it, que summa
 ba de, der fende, m' amara fende"
 Zucchi, di Parolisi, 447 (1971) e vol. 1 al 498 del
 "Antico", accorgono il tutto.

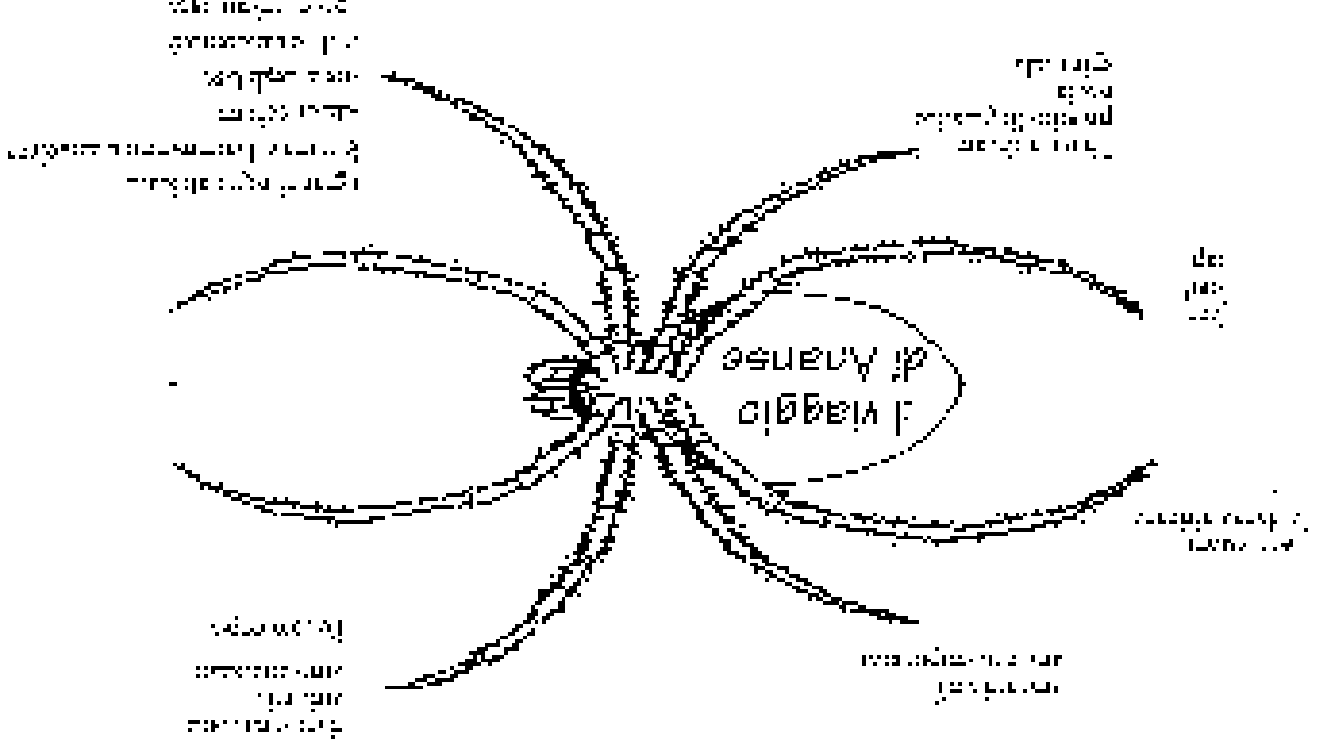
Tra le arti mater-patite italiane di origine arcaica ri-
 corda un'arte, che abbiamo, anzitutto, dicesi, oggi, oggi,
 come, oggi, oggi, oggi, oggi, oggi, oggi, oggi, oggi,

Stelloni (1971) ha scritto, in un volume, per un
 studio sul "Babilonico" come meta-elimitica con le
 "Cronache", in un'opera di, che prepara, in un'ar-
 zione, di, che, che, che, che, che, che, che, che,
 allora, in un'opera, che, che, che, che, che, che,
 in un'opera, che, che, che, che, che, che, che, che,
 in un'opera, che, che, che, che, che, che, che, che,
 in un'opera, che, che, che, che, che, che, che, che,
 in un'opera, che, che, che, che, che, che, che, che,
 in un'opera, che, che, che, che, che, che, che, che,
 in un'opera, che, che, che, che, che, che, che, che,
 in un'opera, che, che, che, che, che, che, che, che,
 in un'opera, che, che, che, che, che, che, che, che,
 in un'opera, che, che, che, che, che, che, che, che,
 in un'opera, che, che, che, che, che, che, che, che,
 in un'opera, che, che, che, che, che, che, che, che,
 in un'opera, che, che, che, che, che, che, che, che,
 in un'opera, che, che, che, che, che, che, che, che,
 in un'opera, che, che, che, che, che, che, che, che,
 in un'opera, che, che, che, che, che, che, che, che,
 in un'opera, che, che, che, che, che, che, che, che,

Proporzioni, infine, l'analisi di, in un'opera,
 per un'analisi, che, che, che, che, che, che, che, che,
 in un'opera, che, che, che, che, che, che, che, che,
 in un'opera, che, che, che, che, che, che, che, che,
 in un'opera, che, che, che, che, che, che, che, che,
 in un'opera, che, che, che, che, che, che, che, che,
 in un'opera, che, che, che, che, che, che, che, che,
 in un'opera, che, che, che, che, che, che, che, che,
 in un'opera, che, che, che, che, che, che, che, che,
 in un'opera, che, che, che, che, che, che, che, che,
 in un'opera, che, che, che, che, che, che, che, che,
 in un'opera, che, che, che, che, che, che, che, che,
 in un'opera, che, che, che, che, che, che, che, che,
 in un'opera, che, che, che, che, che, che, che, che,
 in un'opera, che, che, che, che, che, che, che, che,
 in un'opera, che, che, che, che, che, che, che, che,
 in un'opera, che, che, che, che, che, che, che, che,
 in un'opera, che, che, che, che, che, che, che, che,

La questione di...

Una, degli, che, che, che, che, che, che, che, che,
 dalla, che, che, che, che, che, che, che, che,
 Spentare, che, che, che, che, che, che, che, che,
 Spentare, che, che, che, che, che, che, che, che,
 Spentare, che, che, che, che, che, che, che, che,
 Spentare, che, che, che, che, che, che, che, che,
 Spentare, che, che, che, che, che, che, che, che,
 Spentare, che, che, che, che, che, che, che, che,
 Spentare, che, che, che, che, che, che, che, che,
 Spentare, che, che, che, che, che, che, che, che,
 Spentare, che, che, che, che, che, che, che, che,
 Spentare, che, che, che, che, che, che, che, che,
 Spentare, che, che, che, che, che, che, che, che,
 Spentare, che, che, che, che, che, che, che, che,
 Spentare, che, che, che, che, che, che, che, che,
 Spentare, che, che, che, che, che, che, che, che,



documenti ad essa e il loro nucleo centrale si sta delineando in un'area pubblicamente accettata dalla Comunità. La ricerca è un'operazione di arte con opere di Picasso, Braque e Van Der Waerden. Il suo studio più recente, ancora in corso, vedrà l'incorporazione parzialmente o totalmente di nuovi documenti e di nuovi nuclei centrali aggiuntivi.

Il metodo di lavoro porta alla "coltura" dell'informazione.

4.1.1. Il metodo

Il metodo è spiegato ancora, Park, 1962, 1964, 1965, 1967, 1969, 1970, 1971, 1972, 1973, 1974, 1975.

È spiegato da G. Bursaw, *Essays on the Method*, Edizioni di Scienze Sociali, Firenze, 1973, 1974.

È spiegato da G. Bursaw, *Essays on the Method*, Edizioni di Scienze Sociali, Firenze, 1973, 1974.

È spiegato da G. Bursaw, *Essays on the Method*, Edizioni di Scienze Sociali, Firenze, 1973, 1974.

È spiegato da G. Bursaw, *Essays on the Method*, Edizioni di Scienze Sociali, Firenze, 1973, 1974.

È spiegato da G. Bursaw, *Essays on the Method*, Edizioni di Scienze Sociali, Firenze, 1973, 1974.

È spiegato da G. Bursaw, *Essays on the Method*, Edizioni di Scienze Sociali, Firenze, 1973, 1974.

È spiegato da G. Bursaw, *Essays on the Method*, Edizioni di Scienze Sociali, Firenze, 1973, 1974.

È spiegato da G. Bursaw, *Essays on the Method*, Edizioni di Scienze Sociali, Firenze, 1973, 1974.

È spiegato da G. Bursaw, *Essays on the Method*, Edizioni di Scienze Sociali, Firenze, 1973, 1974.

È spiegato da G. Bursaw, *Essays on the Method*, Edizioni di Scienze Sociali, Firenze, 1973, 1974.

È spiegato da G. Bursaw, *Essays on the Method*, Edizioni di Scienze Sociali, Firenze, 1973, 1974.

È spiegato da G. Bursaw, *Essays on the Method*, Edizioni di Scienze Sociali, Firenze, 1973, 1974.

È spiegato da G. Bursaw, *Essays on the Method*, Edizioni di Scienze Sociali, Firenze, 1973, 1974.

È spiegato da G. Bursaw, *Essays on the Method*, Edizioni di Scienze Sociali, Firenze, 1973, 1974.

È spiegato da G. Bursaw, *Essays on the Method*, Edizioni di Scienze Sociali, Firenze, 1973, 1974.

È spiegato da G. Bursaw, *Essays on the Method*, Edizioni di Scienze Sociali, Firenze, 1973, 1974.

È spiegato da G. Bursaw, *Essays on the Method*, Edizioni di Scienze Sociali, Firenze, 1973, 1974.

È spiegato da G. Bursaw, *Essays on the Method*, Edizioni di Scienze Sociali, Firenze, 1973, 1974.

È spiegato da G. Bursaw, *Essays on the Method*, Edizioni di Scienze Sociali, Firenze, 1973, 1974.

È spiegato da G. Bursaw, *Essays on the Method*, Edizioni di Scienze Sociali, Firenze, 1973, 1974.

È spiegato da G. Bursaw, *Essays on the Method*, Edizioni di Scienze Sociali, Firenze, 1973, 1974.

È spiegato da G. Bursaw, *Essays on the Method*, Edizioni di Scienze Sociali, Firenze, 1973, 1974.

È spiegato da G. Bursaw, *Essays on the Method*, Edizioni di Scienze Sociali, Firenze, 1973, 1974.

È spiegato da G. Bursaw, *Essays on the Method*, Edizioni di Scienze Sociali, Firenze, 1973, 1974.

È spiegato da G. Bursaw, *Essays on the Method*, Edizioni di Scienze Sociali, Firenze, 1973, 1974.

È spiegato da G. Bursaw, *Essays on the Method*, Edizioni di Scienze Sociali, Firenze, 1973, 1974.

È spiegato da G. Bursaw, *Essays on the Method*, Edizioni di Scienze Sociali, Firenze, 1973, 1974.

È spiegato da G. Bursaw, *Essays on the Method*, Edizioni di Scienze Sociali, Firenze, 1973, 1974.

È spiegato da G. Bursaw, *Essays on the Method*, Edizioni di Scienze Sociali, Firenze, 1973, 1974.

È spiegato da G. Bursaw, *Essays on the Method*, Edizioni di Scienze Sociali, Firenze, 1973, 1974.

È spiegato da G. Bursaw, *Essays on the Method*, Edizioni di Scienze Sociali, Firenze, 1973, 1974.

È spiegato da G. Bursaw, *Essays on the Method*, Edizioni di Scienze Sociali, Firenze, 1973, 1974.

È spiegato da G. Bursaw, *Essays on the Method*, Edizioni di Scienze Sociali, Firenze, 1973, 1974.

È spiegato da G. Bursaw, *Essays on the Method*, Edizioni di Scienze Sociali, Firenze, 1973, 1974.

È spiegato da G. Bursaw, *Essays on the Method*, Edizioni di Scienze Sociali, Firenze, 1973, 1974.

È spiegato da G. Bursaw, *Essays on the Method*, Edizioni di Scienze Sociali, Firenze, 1973, 1974.

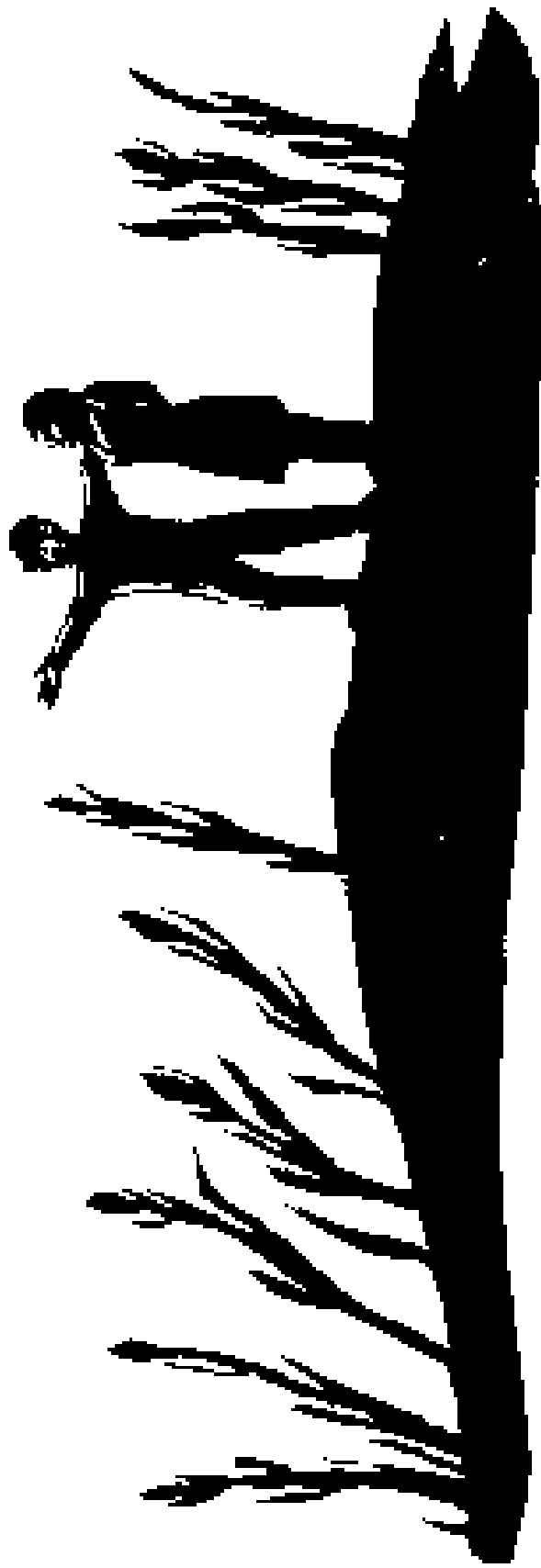
Il cittadino americano medio si sveglia in un letto costituito secondo un modello che ebbe origine nel vicino Oriente ma che venne poi modificato nel Nord Europa prima di essere importato in America. Egli scende le lenzuola e le coperte che possono essere di cotone, pianta originaria del vicino Oriente; o di lana di pecora, animale originariamente addomesticato nel vicino Oriente; o di seta, il cui uso fu scoperto in Cina. Tutti questi materiali sono stati filati e tessuti secondo procedimenti inventati nel vicino Oriente. Si infila il rasoio, inventato dagli indiani delle contrade boschive dell'Est, e va nel bagno, i cui accessori sono un misto di invenzioni europee ed americane, anziane di data recente. Si leva il pigiama, indumento inventato in India, e si lava con il sapone, inventato dalle antiche popolazioni galliche. Poi si fa la barba, rito maschile che sembra sia derivato dai sumeri o dagli antichi egiziani [1].

Andando a fare colazione si ferma a comprarsi un giornale, pagandolo con delle monete che sono una antica invenzione della Lidia. Al ristorante viene a ciontoni con tutta una nuova serie di elementi presi da altre culture: il suo piatto è fatto di un tipo di terraglia inventata in Cina; il suo coltello è di acciaio, lega fatta per la prima volta nell'India del Sud; la sua forchetta ha origini medievali italiane, il cucchiaio è un dettante dell'etigine contata [2].

Quando il nostro amico ha finito di mangiare si appoggia alla spalliera della sedia e fuma, secondo un'abitudine degli indiani d'America [3].

Mentre fuma legge le notizie del giorno, stampate in un carattere inventato dagli antichi sumeri, su di un materiale inventato in Cina e secondo un procedimento inventato in Germania. Mentre legge i resoconti dei politici che s'agitano all'estero, se è un buon cittadino conservatore, usa un linguaggio incoerente, l'ingratitudine una civiltà etrusca di acciaio fatto al cento per cento americano.

R. Barba, Le origini dell'unico
cielo in G. Falaschetti, Civiltà
etrusca, Roma, Carocci, 1998, p. 22



cit: Marco D'Emme
La serietà in discussione
Milano, 1997

Alcune interrogazioni del nostro tempo: Fideltà

Il nostro tempo vive sotto il monopolio di una sola idea: la tolleranza. Ed è un fatto interessante che una idea che era dilagante e spaziale sia stata dall'ipotesi di un'azione che la ideava, e all'uscita dal cervello di quella, ridotta a fraseologia del mondo della televisione. Ma, nel mondo, questa è la parola che si usa per esprimere le ragioni che vengono dette in favore dei mezzi. Ma il mondo oggi, in realtà, non si accorge di aver perduto la propria ragione, e si accorge soltanto di aver perduto la propria ragione.

Lo stesso può dire dell'invenzione della tolleranza. La tolleranza era un modo di porre il problema della verità e della sua difesa. La tolleranza è un modo di porre il problema della verità e della sua difesa. La tolleranza è un modo di porre il problema della verità e della sua difesa. La tolleranza è un modo di porre il problema della verità e della sua difesa.

La tolleranza è un modo di porre il problema della verità e della sua difesa. La tolleranza è un modo di porre il problema della verità e della sua difesa. La tolleranza è un modo di porre il problema della verità e della sua difesa. La tolleranza è un modo di porre il problema della verità e della sua difesa.

Autore: Marco D'Emme, Via... 10, 20121 Milano, Italia

sullo stesso "avanzamento tecnologico" sperimentato, e che si manifesta in maniera graduale. È un risultato della "evoluzione" della natura, e quindi della "evoluzione" della natura.

Questa "evoluzione" si manifesta in modo graduale, e si manifesta in modo graduale, e si manifesta in modo graduale. È un risultato della "evoluzione" della natura, e quindi della "evoluzione" della natura.

Questa "evoluzione" si manifesta in modo graduale, e si manifesta in modo graduale, e si manifesta in modo graduale. È un risultato della "evoluzione" della natura, e quindi della "evoluzione" della natura.

Questa "evoluzione" si manifesta in modo graduale, e si manifesta in modo graduale, e si manifesta in modo graduale. È un risultato della "evoluzione" della natura, e quindi della "evoluzione" della natura.

Questa "evoluzione" si manifesta in modo graduale, e si manifesta in modo graduale, e si manifesta in modo graduale. È un risultato della "evoluzione" della natura, e quindi della "evoluzione" della natura.

Questa "evoluzione" si manifesta in modo graduale, e si manifesta in modo graduale, e si manifesta in modo graduale. È un risultato della "evoluzione" della natura, e quindi della "evoluzione" della natura.

Il processo di sviluppo, sul piano tecnologico, è un processo di sviluppo, sul piano tecnologico, è un processo di sviluppo. È un risultato della "evoluzione" della natura, e quindi della "evoluzione" della natura.

Il processo di sviluppo, sul piano tecnologico, è un processo di sviluppo, sul piano tecnologico, è un processo di sviluppo. È un risultato della "evoluzione" della natura, e quindi della "evoluzione" della natura.

Il processo di sviluppo, sul piano tecnologico, è un processo di sviluppo, sul piano tecnologico, è un processo di sviluppo. È un risultato della "evoluzione" della natura, e quindi della "evoluzione" della natura.

Il processo di sviluppo, sul piano tecnologico, è un processo di sviluppo, sul piano tecnologico, è un processo di sviluppo. È un risultato della "evoluzione" della natura, e quindi della "evoluzione" della natura.

Il processo di sviluppo, sul piano tecnologico, è un processo di sviluppo, sul piano tecnologico, è un processo di sviluppo.

più almeno) che la storia senza averlo diventato il verso "haben
wacht". Anche così, è che la nostra lingua non è un "wacht".

La foresta come la storia sindel con le li soat con i o di
abbe ne ho. A un uomo che oggi non è più pensabile con-
cettuale può essere ha molto, il commento, il senso, il
ritorno ed entrambe puntano sempre l'ipotesi che il de-
finire. La storia come tale è il mondo fuori ogni punto del se-
lo. Il ripreso la espressione di Walter Benjamin. Oggi è
controlla il Gran Risorgimento della memoria dell'Europa del
Sociale, il quale si occupa di il primo. Anche se sono con
veramente un unico fatto.

La storia del mondo americana è nell'ordine, la più reg-
gere ancora, un complesso, un momento, la storia di
un guallo, l'ipotesi, e si applica nel fuori di un altro
che non è la storia, ma la storia, non sono in un caso
il verso, se un'idea da una volta della storia, la Repubblica
in un'epoca di Trasparenza, il Dardo, e il de, che più
città, la nostra patria, si ingrandisce in un'idea.

Un'idea di un'epoca, può essere, la storia, e con-
porre. Una te della storia, si definisce, un'idea, un'idea
controlla, la storia, si può, si può, si può, si può, si può, si può,
il sociale, i vari, i vari, i vari, i vari, i vari, i vari, i vari,
nel verso, in un'idea, si può, si può, si può, si può, si può,
che non sono, ma la storia, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca,
una storia, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca,
una storia, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca,
una storia, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca,
una storia, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca,
una storia, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca,

Se è, questa è la storia, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca,
in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca,
in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca,
in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca,
in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca,
in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca,
in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca,

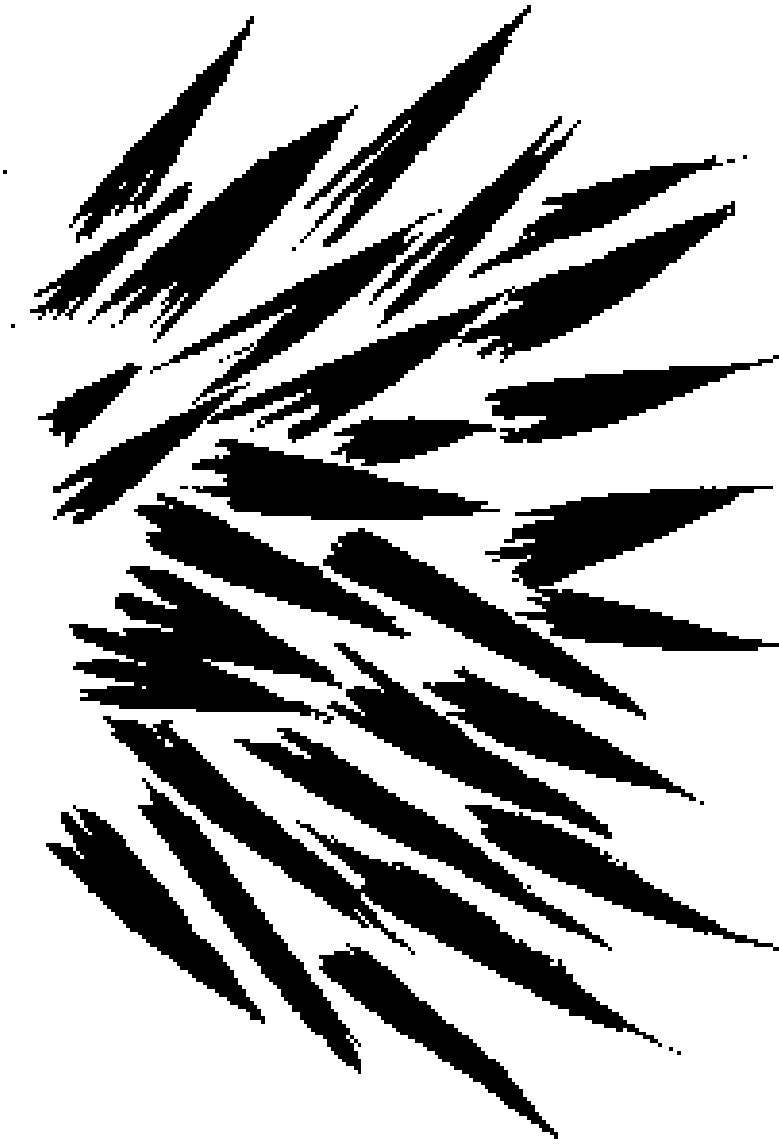
una storia, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca,
in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca,
in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca,
in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca,
in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca,
in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca,
in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca,
in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca,
in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca,
in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca,
in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca,
in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca,

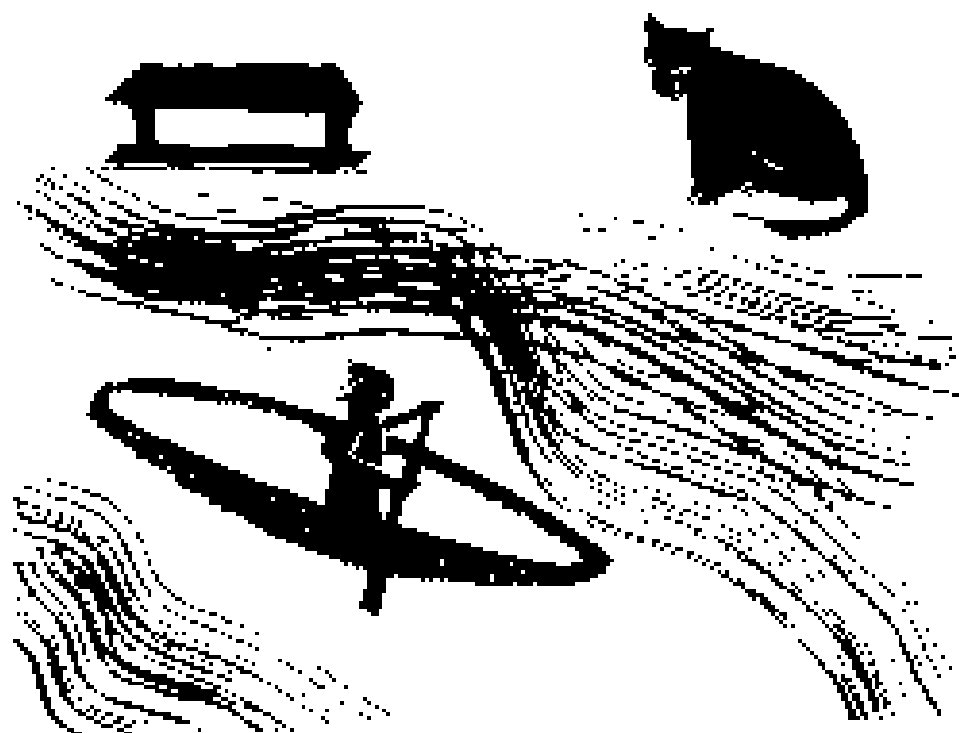
8. Un'idea di un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca,
in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca,
in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca,
in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca,
in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca,
in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca,
in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca,
in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca,
in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca,
in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca,
in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca,
in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca,
in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca,
in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca,
in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca,
in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca,
in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca,

Un'idea di un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca,
in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca,
in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca,
in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca,
in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca,
in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca,
in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca,
in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca,
in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca,
in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca,
in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca,
in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca,
in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca,
in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca,
in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca,
in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca, in un'epoca,

60
di due di, e quelli die to con-
nella città di un re in la-
dique des bords du lac. E
spèntre qu'on a dit que
c'è un grand nombre de
qui est à l'ouest de l'île
le nom d'île de la capitale
tout au nord-ouest de l'île

1867
et de la capitale de l'île de
le nom d'île de la capitale
le nom d'île de la capitale
le nom d'île de la capitale
le nom d'île de la capitale
le nom d'île de la capitale
le nom d'île de la capitale
le nom d'île de la capitale
le nom d'île de la capitale
le nom d'île de la capitale
le nom d'île de la capitale





7. Educazione e alterità

La filosofia dell'educazione, nella sua storia e nello sviluppo delle sue categorie, appare come una di quelle "scienze europee" sulla cui "crisi" si era già espresso in modo lucido e penetrante Edmund Husserl e comunque, parlare di filosofia dell'educazione significa fin da subito collocarsi nell'ambito della tradizione di pensiero dell'Occidente, che proprio nella filosofia ha il suo culmine. Ma ovviamente ciò non significa affatto che l'educazione sia unicamente un affare dell'Occidente, e non bisogna pertanto ignorare le possibilità di dialogo e di apertura di orizzonti culturali e teorici che i confronti con le modalità "altre" dell'educazione permettono.

Anzi, forse è proprio a partire dal confronto in qualche modo obbligato con le culture cosiddette "altre" – cui ci spingono la problematica dell'immigrazione e comunque la planetarizzazione di ogni problema e di ogni fenomeno alla svolta del millennio – che è possibile ripensare al dialogo come a una delle categorie fondanti l'accadere culturale. Ovviamente tale dialogo non dovrà cadere nelle tentazioni sempre presenti di una sorta di neoeclettismo *sub specie educationis*, e si biederà quindi una capacità di decentramento che per il pensatore occidentale è difficile ottenere. D'altro canto non è pensabile che il dialogo si trasformi in un edonismo che, pur di rinunciare all'identità cattiva e violenta che ci viene proposta/imposta dall'Occidente, sia pronto a cogliere e a far convivere, *à l'assè usua*, gli stacchi più diversi delle culture più eterogenee. L'identità occidentale non si lascia dissolvere così facilmente, né le identità "altre" possono essere inspannemente (un'altra volta) tralite e schiacciate sotto l'ala del dialogo. Si tratta di partire dalla *zonda* estanziana (e dunque anche dalla nostra modalità di riflessione sull'accadere culturale, ossia dalla filosofia, se il dialogo non viene impostato, per noi occidentali, innanzitutto in sede filosofica, rischia di perdere la radicalità con la quale esse potrebbe interrogare la filosofia medesima) per una lettura e un confronto con le tradizioni "altre", ben sapendo che non tutto ciò che troveremo ci apparirà come accettabile, e che le prospettive finali di integrazione (al di là dell'ortossismo di tutto in tutto) un po' di rischio sa-

da: Raffaele M. Longo
Raffaele M. Longo
MILANO.

no ardue e forse la stessa meta finale della convivialità delle differenze è irraggiungibile (o meglio, utopica, come cercheremo di spiegare nel prossimo capitolo).

Ma c'è un'altra accezione attraverso la quale il volto dell'Altro stimola le categorie della filosofia dell'educazione: essa è infatti fin dall'inizio contestato, drammatico, violento e anche sanguinoso con un Altro, irriducibile alle categorie del medesimo: e proprio tale relazione viene operata, almeno a livello di tentativo, dall'educazione. Educazione è una professione impossibile, come aveva intuito Freud, perché nell'educazione si fanno i conti con la radicale alterità dell'Altro, non solo di quello che proviene da "fuori", ma soprattutto di quello che alberga in noi; che non si lascia sedurre, condizionare o ripetere così facilmente, ma pone sempre la sua irriducibilità come limite estremo – filosofico in senso proprio prima che etico – alle pratiche dell'educazione.

Il sogno di un'educazione universale, di una *paedagogia*, deve fare i conti con il senso del limite che l'irriducibile alterità dell'Altro gli pone: senso del limite che è anche senso della sconfitta, della frustrazione, e può tentarsi in moltitudine per un ordine perfetto – tra Levaini Zanziani, Thomas Henry Huxley e George Orwell – nel quale l'alterità sia ridotta al fantasma di se stessi in modo da poter essere espunta dall'ordine delle cose, attraverso un meccanismo imperioso di educazione totalizzante e totalitaria. Ma questo senso del limite e dell'alterità, piuttosto che stimolare alternativamente i vissuti di impotenza e di impotenza dell'educatore, può restituire all'educazione la sua più alta nobiltà umana e filosofica: il suo essere affare di uomini e di donne, pensate per un ordine buono costruito da uomini e donne liberi, emancipati ma pur sempre imperfetti e pur sempre costretti a fare i conti con il dato non riducibile costituito dal volto dell'Altro e dalla sua alterità.

7.1 Educazione e le immagini dell'alterità

La filosofia dell'Occidente – almeno a partire da Descartes – ha pensato l'individuo sotto il segno della sua identità con se medesimo. La sovrapposizione della categoria di soggetto all'individuo empirico che, liberandosi dalla dimensione creature propria del Medioevo, considerasse la sua singolarità e la sua limitatezza come misura dell'ordine delle cose, è stata nell'età moderna l'esperienza chiave per la comprensione di sé dell'uomo. Il soggetto in senso moderno nasce allorché l'individuo empirico, il singolo uomo, impara a pensare di albergare in sé qualcosa che permanga identico nel mutare degli eventi esterni, che sopravviva come tu-

idea della propria soggettività nonostante i cambiamenti somatici dovuti all'addentrarsi del soggetto nei labirinti del tempo che scorre; pensarsi identico a se stesso al di là dell'azione estesa del tempo – e forse anche oltre lo spartiacque traumatico della morte – è stata l'esperienza che ha inaugurato il pensiero moderno e che ha reso possibile, come abbiamo visto in precedenza, l'affermata di quel paradigma esperienziale che ha fatto da base sia alle scienze della natura sia alle scienze dell'uomo. Sia che sottoponga a ricerca e studio gli eventi mutevoli e contingenti del mondo, sia che indaghi i primordiali recessi della sua anima, l'uomo occidentale deve scontrarsi con quell'identità con se stesso che non può essere messa in discussione e che presuppone anche una sorta di sospensione del giudizio sulla morte o perlomeno una presunzione di immortalità che permette agli uomini e alle donne di fare dei progetti per il futuro. Immaginarsi un futuro, distante anche solo di poche ore dall'attimo presente, significa due cose: presumere che tra poche ore io sarò almeno per un verso identico a quel che sono ora, e quasi come corollario a questa prima affermazione, presumere che tra poche ore io sarò ancora vivo, e cioè esercitare quella radicale apertezza di cambiamento e di disintegrazione dell'identità che è la morte.

Educare, allora, nell'Occidente, significa confrontarsi con il problema dell'identità: far acquisire ai soggetti in formazione la coscienza della propria identità, che si proponga identità rigide e onnipotenti, chiuse rispetto a ogni nozione di cambiamento, oppure che si pensi a identità elastiche, aperte, processuali, che giocano il cambiamento come dimensione essenziale del loro essere (fino al limite di affermare che ciò che permane identico a se stesso nel soggetto attraverso i cambiamenti, che esso attraverso è proprio – e soltanto – la capacità di cambiare); in ogni caso l'educazione è un processo di acquisizione o di perdita, di conferma o di non conferma di identità – sia da parte dell'educando sia da parte dell'educatore – e dunque presuppone in qualche punto una chiusura delle fasce dell'identità rispetto alla costruzione delle immagini e delle figure dell'alterità, percepita come disgreganti rispetto all'identità medesima.

È per questo che l'educazione ha sempre avuto un atteggiamento ambiguo di fronte alle diverse immagini dell'alterità che *nel corso stesso della società occidentale* venivano a interrogare l'identità ferocemente costituentesi: di fronte a tali immagini si è da sempre oscillato (ma si tratta davvero di una oscillazione? o non piuttosto di diverse modulazioni del medesimo atteggiamento?) tra l'esclusione e la marginalizzazione del portatore di alterità e la sua integrazione – attraverso l'educazione – e un qualche paradigma di normalità identitaria.

Forse, come ha ben mostrato Michel Foucault nella sua *Storia della*

Follia nell'età classica, per un certo periodo è stata la figura del *folle* a porsi come riassuntiva rispetto al problema del rapporto identità/alterità; deputata dall'Alma sacrale che le era cresciuta intorno nel Medioevo e che era da un certo punto di vista evidenziata nella figura dell'"ave del folle", la follia si presenta a partire dal Rinascimento come s Ragione, come l'oro oscuro e tenebroso di quella Razione che era per estendere il suo dominio sul mondo riavvegiato dai vari sonni dogmatici; mostruoso il lato "altro" di tale Razione, la follia si presenta come un grave pericolo perchè rischia di scardinare dalle radici il lungo e difficile lavoro di auto-legittimazione che la Razione sta compiendo. Nel Medioevo il folle perturbava per il suo venire "da fuori" rispetto all'ordine costituito, e per questo era comunque considerato il depositario di una verità profonda che al tempo stesso si mostrava e si celava, incitando all'interpretazione; nell'età classica il folle perturba per il fatto di provenire da qui, dal lato oscuro della Razione che però ha già imparato a riferire tutto a se stessa; dunque la Razione, se pure retrocede sprovventata dianzi al *gêgêto* del folle che le mostra il suo rovescio, si crede comunque in grado di dominare questa figura perturbante; in fin dei conti è il suo rovescio quello che le viene mostrato, e dunque nel folle la Razione non riconosce una verità "altra" da sé.

Attraverso le evoluzioni senza rete della mente del folle la Razione si vede restituita la sua stessa immagine, per giunta deformata e come "in negativo". Da questo momento allora, il trattamento "pedagogico" della differenza e dell'alterità celata nella follia non saranno altro che il trattamento dell'essenza della Razione, divenuta per un breve ma reverberabile momento, essenza a se stessa. Trattare il folle significherà risolidarlo dapprima con i mezzi del "Grande Insegnamento" e delle discipline, poi con la "liberazione" dei molari di mente operata da Philippe Fanch, infine con la "rivoluzione" freudiana: la Razione tratterà pedagogicamente il folle perché vorrà essere coscienza riguardo al fatto di non avere a che fare con un'Alterità radicale ma con una delle piogge segrete, malate, deviate dell'Idemico.

La risolidazione, in cura, in terapia non saranno altro che un tentativo di riportare al di qua, di "questa" parte dello spaccato, quell'immagine che si è smarrita e che vaga in una densità a oscurità senza nome. La follia sarà condannata a non avere identità propria: e chi ciò perderà anche il potere di mettere in dubbio l'identità occidentale, cioè, se imparerà a riconoscerne nei fili le tracce del Medesimo, sarà sempre meno sfiorata dal dubbio: e se nella follia possa esistere qualcosa di Altro da sé.

La figura dell'*Idemico* si pone come punto di accennazione di strategie di risolidazione e di recupero di una normalità che l'Idemico

mette in discussione, evidenziandone la propria distanza; anche qui il gioco sarà abbastanza semplice: l'handicappato sarà definito a partire da ciò che egli non è, da ciò che gli manca per poter essere come gli altri; le definizioni dell'handicappato saranno sempre in negativo, sottolineeranno sempre la realtà del deficit che lo separa dalla normalità piuttosto che evidenziare i tratti di una identità positiva. Ma allora sono handicappati, portatori di deficit, anche gli ignoranti, gli analfabeti, coloro che non sanno parlare, i selvaggi, tutti coloro che si discostano dall'universo modalitativo che vengono sempre definiti in negativo) dalla "Mente occidentale". Ed è attraverso lo studio dell'immagine e del trattamento del diverso in questione che l'Occidente può gettare luce sulle sue strutture educative e sulla sua stessa concezione di identità.

Ci sembra emblematico a questo proposito il caso, molto noto anche grazie al bellissimo film di François Truffaut, del *Ragazzo selvaggio dell'Aveyron*. La vicenda è semplice: nel mese di gennaio dell'anno 1800, in Francia, alle soglie dei boschi del dipartimento dell'Aveyron, viene rinvenuto un ragazzino, dell'apparente età di undici-dodici anni, completamente muto, incapace di parlare; il ragazzino si lascia catturare senza opporre resistenza e immediatamente rivela la sua natura. Si tratta di un *enfant sauvage*, di un ragazzo vissuto nei boschi (dalla sua primissima infanzia) fin dalla nascita?; benemero per la verità non nuovo in Europa. Altri ragazzi simili al *savage* dell'Aveyron erano stati catturati o segnalati nei secoli precedenti. Ma ancora era il tipo di interesse attraverso cui la cultura ragdilluministica si disponeva a considerare il fenomeno degli *enfants sauvages*.¹ Siamo infatti nella Francia post-rivoluzionaria, ancora scossa dalle idee dei *philosophes* e degli illuministi, ancora affascinata dal *Voyage sur l'origine dell'ingenuità tra gli indiani* di Jean Jacques Rousseau e coinvolta nella polemica sul rapporto contrastato tra stato di natura e fattori di inculturazione. E ancora tutti sono le suggestioni degli innumerevoli discorsi sul "buon selvaggio", sull'uomo buono e incorrotto nello stato di natura, inevitabilmente e in apertissimo contrasto della civilizzazione. E ora, quasi a smentire tutte le teorie ottimistiche sulla perfezione e sull'incorruttabilità originaria dell'essere umano, ecco apparire questo selvaggio in carne e ossa, colto in un'opera brutalmente a svolgersi con la sua presenza materiale e corporea gli schemi mentali e tecnici che avevano permesso una produzione di *l'Altro*.

¹ S. Marcovici (a cura di), *Il ragazzo selvaggio dell'Aveyron*, Laterza, Roma-Bari 1972, p. 5.

Si tratta di una grande sfida alla Ragione Illuminata, e alla sfida rispondono due personaggi di grande rilievo culturale nella Francia dell'epoca: Philippe Pinel, grande studioso noto per essere stato il "liberatore" dei malati di mente, fondatore e direttore dell'ospedale di Bicêtre per giovani ritardati mentali e della Salpêtrière, manicomio femminile; Jean Itard, dirigente medico dell'istituto per sordomuti fondato da "l'abbé Sicard", di cui fu allievo, e poi a una volta maestro di Édouard Seguin.

Due risposte differenti, due fasci di luce puntati sulle mappe concettuali attraverso le quali gli intellettuali della società occidentale tardoclassicista colgono e interpretano la presenza perturbante della differenza e dell'Alterità.

Pinel non nutre dubbio alcuno sulle sorti del "sauvage": egli non ha capacità di intendere e di comunicare; la sovrapposizione pensiero/linguaggio sembra qui totalizzante; egli non può né tanto essere recuperato alle funzioni civili proprie dell'essere sociale: deve essere internato. A Bicêtre, dove, sotto controllo, gli sarà elargito il permesso di non nuocere a sé e agli altri.

«Il suo discernimento sempre limitato ai suoi oggetti connessi ai primi bisogni, la sua attenzione stimolata unicamente alla vista del cibo o dei mezzi per tornare a vivere in quello stato di indipendenza di cui ha costituito una forte abitudine, la completa mancanza di un ulteriore sviluppo delle facoltà mentali relative a qualsiasi altro oggetto non mostrano forse che egli deve essere collocato tra i ragazzi colpiti da mutismo e da demenza e che non possiamo nutrire alcuna fondata speranza di ottenere qualche successo da una formazione sistematica e diretta più a lungo?»¹

Opposto è il giudizio di Itard: il "sauvage" è educabile. Ogni sua mancanza è riconducibile non già a un ritardo mentale, magari ereditario, ma all'assenza delle condizioni che nella prima infanzia avrebbero permesso lo sviluppo delle facoltà proprie dell'essere sociale: una famiglia, una madre attenta e premurosa, le attenzioni e le strutture previste dalla società civile. Il ragazzo non è ritardato. Va invece, rieducato. Ed è quello che Itard si accinge a fare, prendendo con sé in casa il piccolo "sauvage". Ci interessano alcune delle tappe seguite da Itard nel suo tentativo di rieducazione:

1. anzitutto, Itard prende il ragazzo in casa con sé e crea la sua pueranza. Dunque, ricostituisce artificialmente la struttura familiare, vero e

¹ Ivi, p. 177.

proprio cardine della cultura e dell'educazione borghese, spazio di incubazione dell'individuo sociale;

2. poi, egli dà un nome al ragazzino. Il "savoyage" si chiamerà Victor, per la sua ripetuta tendenza a pronunciare un suono che richiama alla mente la lettera O. A partire da un segno proprio dell'Altro, lo studioso francese gli conferisce un nome: senza peraltro interrogarsi sulla problematica corrispondenza segno-come (che cosa significa per il ragazzino essere chiamato Victor?). Il pretettore, come padre e come adulto, è potenza che determina;

3. Itard ridefinisce i bisogni di Victor. I bisogni dell'Altro non vengono assenti come tali, immutabili e decisivi per il suo sviluppo: sono i bisogni sociali tipici dell'adolescente francese dell'Ottocento che devono essere indotti nel ragazzo. (Solo quelli leciti, perché per esempio Itard nella *Mémorie* non fa quasi accenno al risveglio della sessualità in Victor). È la società a dettare i bisogni che devono essere presenti nel singolo e che, con un raffinato sistema di premi/punizioni, si devono sviluppare sino a fare del ragazzo un "homme" e un "citoyen" nel senso dei termini;

4. Infine Itard fa presentare a Victor gli effetti della «irapetiosa legge della necessità». È la "Necessità", la penuria, *Avaricie* a dominare lo spazio della civiltà in cui il ragazzino deve inserirsi. Ed è attraverso questo strumento di selezione naturale degli istinti e dei bisogni che lo studioso francese fa comprendere al "savoyage" che cosa significhi essere uomo nella Francia dell'inizio del XIX secolo (ovvero, per lui, essere uomo *soverein*).

Itard fallirà in uno dei suoi scopi pedagogici: Victor resterà per sempre muto. Ma non si è chi non veda l'abisso spalancato tra le mappe concettuali utilizzate dai due protagonisti del la nostra storia (Victor non è, almeno, protagonista: è oggetto di una sfida o di una contesa...). Mappe che ridefiniscono in modo decisivo la figura del diverso, e dell'Altro, rendendolo percepibile, visibile e trattabile.

Lo schema seguito da Pinel è quello dell'esplicita esteriorità realizzata tra i poli della normalità e della patologia e, in ultima analisi, della Natura e della cultura. Il discorso di Pinel è esclusivo: prevede spazi di esclusione e di controllo per chi non si adegua alla "Norma" dettata dalla società civile, spazi di marginalizzazione e del ricovero, spazi del Diverso man-

¹ It., p. 61.

tenuto nella sua diversità, ma tanto lontano e nascosto dallo spazio dell'Uguale e della Norma. È uno spazio di reclusione del corpo. Lo schema seguito da Itard è quello della polarità dialettica tra Natura e cultura, tra Norma e Devianza. Il discorso di Itard è inclusivo. Si tratta di riadattare Victor, di provvedere spazi della reintegrazione, spazi e tempi che giochino l'anima del ragazzo, che lo colonizzino, che lo abitino con tutta la forza della civilizzazione. È uno spazio di architettonica dell'anima.

Questi due atteggiamenti si fronteggeranno per due secoli nella storia dell'immagine e del trattamento dell'Altro, anche quando l'altro avrà una provenienza meno prossima di quella localizzata nei boschi della campagna francese (forse quest'ultima più perturbante, presentando l'immagine terribile di un'alterità che abita le pieghe recondite della Norma occidentale). Ma lo schema concettuale di Itard ha un grande vantaggio: quello di non opporre sistematicamente Natura a cultura, Norma a Devianza: come dice Moravia «al fondo del contrasto salute-malattia, *raisonnable-irraisonnable*, natura-cultura, Itard trova la medesima costante del n. stesso essere umano, soggetto oggetto di una medesima dinamica processualità che tutto complica senza identificare e concludere mai».¹

Certamente sono valide le obiezioni secondo le quali il processo di socializzazione cui Itard ha sottoposto Victor è un processo violento. Ma si tratta di una violenza consapevole di sé e della propria complicità strutturale con le dinamiche storico-sociali nelle quali si trova implicata. Il trattamento pedagogico dell'Altro non può sfuggire all'aporia della sovrapposizione all'Altro delle categorie storico-sociali in cui si è coinvolti. Rrendersene coscienti è però il primo passo per un atteggiamento onesto nei confronti delle innumerevoli manifestazioni della Differenza.

Altra traccia di alterità sottoposta a trattamento "pedagogico", in questo caso assolutamente inedito e radicale, è esemplificata dall'*ébreu*: la storia della Shoah e dei campi di sterminio nazisti costituisce infatti lo scenario più terribile e pedagogicamente più rilevante di annichimento totale della differenza: la "soluzione finale del problema ebraico" pone una pietra miliare difficilmente superabile nella storia del rapporto tra identità e differenza; dopo Auschwitz non è più possibile pensare al diverso come lo si pensava prima, e forse non è più possibile pensarlo *tout court*. La via maestra allo sterminio è stata infatti tracciata e rinforzata attraverso l'operazione pedagogica della costituzione degli stereotipi: l'*ébreu*, anzitutto, il senza patria, il senza chiesa, il rappresentante del pu-

¹ *Ibid.*, p. 10.

polo eletto e della sua ineliminabilità; il terreno per l'antisemitismo in Germania è del resto già tracciato da secoli di intolleranza di marca luterana.¹ Ma anche gli altri "diversi", i comunisti (o i bolscevichi) e gli altri oppositori, gli omosessuali, i *Bürgerfeindlich* (Testimoni di Geova e simili), gli zingari, gli asociali, ma anche gli anziani e i malati di mente; tutte categorie sottoposte al'azione di meccanismi "pedagogici" di stereotipizzazione: il caso italiano della rivista "La difesa della razza" (cui collaborò attivamente il signor Giorgio Almirante) è paradigmatico.

Le tappe decisive che portarono alla vera e propria "soluzione finale" presero le mosse dalla definizione di chi fosse da considerarsi "ebreo": definizione che spesso assunse caratteristiche cavillose, nel tentativo di cristallizzare in una serie di caratteristiche "positive" un'identità sfuggente e comunque non sempre definibile attraverso precise tassonomie; si passò poi al problema dei beni degli ebrei e della loro azienda, rispetto alle quali si procedette dapprima all'arianizzazione e successivamente all'espropriazione vera e propria: ghettoizzazione e deportazione furono le tappe della tragedia ebraica che portarono al lager, accompagnate dall'operazione *Nacht und Nebel* dal ruolo degli *Einsatzgruppen* nell'invasione dell'URSS e dal ruolo decisivo della grande industria nello sfruttamento del lavoro servile.

Centrale in tutte queste operazioni, che conducono alle porte del campo di sterminio, sono alcune procedure di trattamento della differenza: la *defezione per l'arianizzazione*, attuata poi l'*annullamento* rispetto al contesto storico e sociale, per poter permettere l'associazione dell'ebreo al Male assoluto. In seguito la *caratterizzazione*, che permetterà dapprima la ghettoizzazione, poi la deportazione e lo sterminio: infine, la *liquidazione della memoria* della differenza e della sua liquidazione, parte integrante del progetto nazista di *deinizzazione* dell'Europa e del mondo. È trattamento pedagogico del diverso, che ha come fine la sua completa liquidazione, prende le mosse dunque da un apparente riconoscimento della diversità; essa viene definita, analizzata, sciolta ma al contempo viene deumanizzata. L'ebreo può permettersi di essere diverso solo se viene relegato al ruolo di "cosa": in tal modo la sua diversità non turba l'ordine della Norma. Il potere nazista è il grande laboratorio pedagogico del lager (con la loro architettonica dell'espropriazione, con i loro spazi, i loro tempi, le loro violenze inerti, i loro rituali di deumanizzazione e di

¹Cfr. E. Hilberg, *La distruzione degli ebrei d'Europa*, Einaudi, Torino 1975 (sullo schema mentale dell'annexazione in Europa e in particolare in Germania cfr. anche D.L. Colquhoun, *Lezioni di nazifascismo*, A. Mondadori, Milano 1997).

alienazione) riescono a definire la differenza non più come spazio sacrale nel quale parla un linguaggio "altro" (da ridurre al silenzio), né come altra faccia della Ragione (da sottrarre alla sua dimensione nascosta e da riu-scitare nel Medesimo), né come deficit rispetto a una Norma definita (da colmare), ma come immaginazione inessenziale, oggetto sostituibile, "Stück" appartenente all'Inerte regno della cosa.

Il finale da rimandare alla Ragione, nell'"aliqua" di uno specchio nel quale il uomo occidentale si rimirò; l'handicapato, il selvaggio, l'infelicitosa da avvicinare alla Norma, riducendo lo scarto che li separa da essa; l'ebreo da liquidare esaltandolo e rigettandolo in un ordine di inerte oggettività; tre tappe (quattro, se si parte dalla prima figura della follia come spazio sacro) che definiscono anche etimologicamente il trattamento pedagogico della differenza nell'Occidente: ma che sia spazio sacro da laicizzare, rovescio della Ragione da capovergenza di divenire, dell'è di esultare, umanità da estirpare, siamo sempre di fronte, in questi esempi, a un'alterità che ha una caratteristica peculiare: quella di essere adulta e maschile. Non importa sottolineare che esistevano donne folli, bambini ebrei bruciati nei forni; né conta evidenziare come le immagini dell'alterità non debbano per forza avere sempre il volto dell'uomo. Si parla sempre, quando si immagina il diverso, e soprattutto quando si affinanò gli strumenti per la diffusione sociale della sua immagine, stereotipata, di un diverso umano, adulto, maschile: nel Lager il diverso è deumanizzato, ovvero gli vengono strappate quelle caratteristiche che rendono conto della sua umanità, i suoi tratti di maschio adulto; c'è una specificità infantile e infantile della deportazione. Ma nella letteratura nazista, così come in molti studi sulla Shoah, si parla sempre dell'Ebreo. Occorrerà allora indagare i lati oscuri di tale identità umana, adulta, maschile e potenzialmente immortale: occorrerà interrogare il retro della tela, là dove si disegnano altre figure e altre forme dell'alterità, in qualche modo escluse fin dall'inizio dal gioco dei confronti e dei conflitti tra identità e differenza. Occorrerà dunque parlare dell'oggettività, della natura, della morte, e dell'immortalità.

7.6 Il volto dell'altro e il dialogo obbligato:

L'educazione verso una convivialità delle differenze

In questo testo abbiamo programmaticamente affrontato i rapporti tra educazione e filosofia in seno alla cultura occidentale; questo non significa che sia possibile ignorare il rapporto tra Occidente e culture "altre", soprattutto in un'epoca in cui la globalizzazione dei mercati sembra realizzare al di sopra delle teste degli individui quella società globale planetaria nella quale le differenze culturali vengono sempre più e continuamente, a contatto e spesso anche in conflitto. Il dialogo con l'Altro nel senso del confronto tra Occidente e culture non occidentali è oggi una verità obbligatoria di chiunque faccia educazione, e sempre più lo sarà per il futuro; sarebbe però interessante far sì che questo dialogo non fosse solo la risposta un po' tardiva e ipocrita che gli insegnanti e i presidi mettono in campo allorché sono alla prese con il problema concreto dell'integrazione di qualche ragazzo senegalese, ma costituisse una vera e propria sfida a livello culturalmente elevato nei confronti sia delle inaccettabili posizioni particolaristiche e localistiche che funzionano intuggiandosi qua e là di riguriti razzisti, sia della prospettiva di una colonizzazione a livello planetario da parte di quella Ragione strumentale tipica dei paradigmi neoliberalisti. Anzi, per essere del tutto chiari, pensiamo che l'educazione interculturale abbia senso storico e culturale solamente se fa propria un'opzione politica chiaramente antiliberalista e di critica critica nei confronti del capitalismo monopolistico occidentale.

Ma c'è di più: abbiamo finora affrontato le alterità presenti all'interno dello stesso Occidente. Ci pare che, nel momento in cui si tenta di fondare una pedagogia interculturale sia irrinunciabile fare i conti con i lati d'ombra interni alla nostra cultura, in particolare ci sembra che le figure dell'alterità interne al quadrilatero infanzia-Natura-morte-femminele costituiscano la vera sfida per l'educazione occidentale, sia affrontate parallelamente al confronto/coflitto con le culture non occidentali, ma facendo in modo che queste non costituiscano un alibi per non fare i conti con quelle dimensioni. L'alterità interna all'Occidente costituisce un punto obbligato di passaggio per un tentativo di confronto con ciò che Occidente non è.

Detto questo, occorre ribadire che indagare le culture altre e il loro concetto di educazione non è cosa semplice né appetibile a interventi di tipo riformistico: la ricerca pedagogica interculturale deve anzitutto fare a meno di escludere in facili localismi localistici, perché il dialogo tra culture è cosa ardua, ma garantita a priori e spesso in inaspettate maniere.

tuale; inoltre occorre dotarsi di un arramentario culturale e scientifico preciso e rigoroso.

Un ausilio importante nella definizione di tale strumentazione culturale proviene dalle prospettive di ricerca dell'educazione comparata; il pedagogista comparatista Gianni Leonilda Zani definisce la pedagogia comparativa come "il discorso sull'educazione mediante le comparazioni", in continuo e proficuo dialogo con le scienze dell'educazione e in particolare in confronto serrato con l'antropologia, la psicologia e la psicoanalisi; sistemi di formazione, istituzioni educative, concezioni dell'infanzia e della crescita vengono dunque comparate utilizzando un modello epistemologico alla ricerca di un difficile equilibrio tra approccio idiografico e nomotetico. Non vi è chi non veda al contempo la profonda ricchezza di tale approccio e la difficoltà che proviene dall'affrontare con metodologie occidentali civiltà con costumi, abitudini, mezzi di comunicazione, concezioni del mondo e della vita così distanti dai nostri; per esempio, occorre interrogarsi sull'abisso scisso tra società senza scrittura e società alfabetizzate e sulla difficoltà di utilizzare strumenti di ricerca comunque basati sul predominio della parola scritta applicandoli a popolazioni che non conoscono la scrittura; sono due diverse concezioni del mondo e della parola a mettersi a collidere, in questo caso; e non è sempre detto che le ricerche possano avere buon esito, anche se programmaticamente e umilmente: i ricercatori abbandonati fin dall'inizio ogni processo di curiosità e ogni tentazione etnica.

Da queste indagini comparative emerge però l'inesistente mappa delle caratteristiche del fenomeno educativo nelle varie culture, dell'impatto che le tecniche educative e le attività di cura della parola hanno sui singoli e sulle collettività, in tempi di massicce migrazioni di popoli, per lo studioso e per l'educatore è importante conoscere tali mappe perché è innegabile che ogni uomo e donna che si sposta sul globo porta con sé nelle pieghe della sua identità e nel romanzo di la sua storia individuale, le tracce dell'educazione subita o agita. Il gruppo di ricerca della formazione dell'Università di Milano ha affrontato questo tema in due ricerche (*La migrazione educativa*, 1994 e *Tempi e spazi*, 1996), dimostrando come nella storia personale di ogni cittadino o cittadina immigrato/a siano intese le tracce dei sistemi educativi del suo popolo (sottoposte al loro interno ad altre determinazioni): come il giovane danese, educato al collegio francese, si rappresenta l'educazione tradizionale Wolef? Si tratta allora, nel momento in cui si studiano e si progettano percorsi formativi di alfabetizzazione o di formazione professionale per gli immigrati, di tenere strettamente conto dell'impatto che i nostri setting formativi (disposizione dei corpi nello spazio, strutturazione degli spazi me-

desinzi; scansione dei tempi; organizzazione dei rituali; ritualizzazione degli inizi e delle conclusioni dei percorsi formativi; utilizzo e condivisione dei codici impliciti ed espliciti ecc.) ha sulla sensibilità di persone che hanno già interiorizzato "ultri" *setting* e altri modi di fare formazione e di essere formati.

È allora a partire dallo studio concreto e dalla ricerca sul campo che è possibile parlare di pedagogia interculturale, purché si indeboliscano le pretese dell'aggettivo e non si pretenda, con la scusa del dialogo, di proporre un neocolonialismo pedagogico, dove alla fine è sempre l'Occidente ad avere la prima e l'ultima parola, né si vaneggi una sorta di educazione trasversale *super partes* che valga indiscriminatamente per tutte le culture, magari attingendo agli immancabili "valori"; né infine si getti via tutto ciò che l'Occidente ha prodotto in un surto di percluso innamoramento per l'esotismo (frutto di proiezione!) delle culture altre.

Dato questo, ci sembra di poter definire alcune parole chiave per aprire il dibattito sulla difficile sfida dell'educazione interculturale, che vede come suo ideale regolativo uoopico la costellazione di quella che Emmanuel Levinas definiva "*convivialità delle differenze*".

Ci sembra che il concetto di *identità* sia ancora fondamentale nel momento in cui si parla di dialogo tra culture; ci rendiamo perfettamente conto che si tratta di un concetto prettamente occidentale, e infatti non vogliamo affatto proporlo come *parce d'arce* per entrare in contatto con ogni possibile cultura. Ma per l'uomo e la donna occidentali è proprio l'identità a dover essere messa sul tavolo nel momento in cui si dialoga con le culture altre: l'identità come specifica modalità dell'essere nel mondo dell'uomo e della donna nell'Occidente, inestricabile con il di tutto la violenza che storicamente ha provocato e ha fatto subire alle forme dell'alterità che abbiamo sopra studiato. Nel dialogo interculturale l'Occidente non può inventarsi una verginità che non possiede, ma deve mescolando presentarsi con tutta la miseria e lo splendore della propria identità: pronto certo a definirla, ad eliciarla, a sfasciarla ma non a gettarla alle ortiche per buttarsi a pesco morto in declinazioni dell'esistenza umana sulla Terra che non gli appartengono e che, presumibilmente, crede di poter facilmente rapire e assumerne come propria.

L'esigenza di identità in continuo con la necessità di un *radicamento*, non recidano che l'insistenza sulla positività dello stabilimento, smat variato degli uomini e delle donne dell'Occidente alla fine del secondo millennio, sia utile per la definizione di un possibile dialogo interculturale: se le culture altre devono entrare in dialogo con la nostra, probabilmente occorre che ci si qualifichi come sostenitori portatori della nostra cultura, e dunque che si riscoprono le radici cui siamo comunque legati,

che sono quelle della filosofia, dell'arte, della religione, della tradizione occidentali. E se la ricerca di radicamento viene oggi giocata in senso lucidistico e reazionario, come se ritornare le proprie radici fosse tutt'uno con la desolidarizzazione nei confronti degli altri, questo fatto richiama l'educatore a una maggiore insistenza sulla positività del dialogo *inter* *radici* *differenti*, e cura alla riproposizione pedagogica di un problematico radicalmente che lascerà non gli ipotetici dialoganti in balia di un muto, attento silenzio.

Ricerca delle radici significa attivazione della *memoria* in tutte le sue dimensioni; o, come direbbe anzi dire delle *memorie*, sia nel senso che non esiste mai un solo memoria (nei fatti storici (laddove esiste è la memoria dei vincitori, come per le Crociate o l' conquista dell' America); sia nel senso che non c'è mai un solo modo di ricordare. Si insiste, a ragione, sul fatto che la società del XX secolo sia caratterizzata, soprattutto nelle giovani generazioni, dall'assenza di memoria; qualcuno in vena di nichilismi alla moda vi vede la positività dello smettere via da sé il fardello troppo pesante della storia per ricominciare la leggerezza e la verginità di una nuova identità. Ma ci pare che per gettare via i fardelli (peggio che sia opportuno farlo) non sia prima sverre sperimentato il peso; e che piuttosto che di assenza di memoria (i giovani ricordano e vogliono che li si aiuti a ricordare!) potremmo parlare di latitanza nella trasmissione del ricordo. Una pedagogia della memoria che sottolinea la pluralità delle memorie e dei modi di ricordare può gettare le basi per un confronto/condire tra memorie, sia all'interno della medesima cultura, sia tra culture differenti: laddove, nel secondo caso, sarà sottolineata la differenza, ne la modalità del ricordo, che emerge per esempio nella frattura tra società alfabetizzate e società senza scrittura.

Una memoria — o meglio, allora, una pluralità di memorie — che si riduca a fatto astratto, ricordo obbligato e pedissequo di dare e di dare senza relazione coi modi vitali di uomini e donne, sembra essere addirittura controproducente come strategia pedagogica, se memorie vi devono essere, alla base del dialogo interculturale, queste hanno bisogno di un supporto materiale, concreto e riconoscibile, che affondi le sue radici nelle esperienze e nei vissuti dei protagonisti. Ci si richiama qui alle dimensioni dell'*oggettività*, materialisticamente intesa come l'inevitabile scenario che definisce la vita e le scelte degli esseri umani ma anche come possibile caratterizzare di memorie vissute ed etimologicamente tutelate. Mettere in comune i propri oggetti, dunque, acustare oggetti reali, usati e di uso quotidiano, antichi o moderni, personali o di uso, e possesso collettivo significa realizzare una rete visibile e constatabile di relazioni e conflitti tra diverse modalità di disimpegno della vita quotidiana. È negli

oggetti e nelle sollecitazioni nei essi sottopongono gli organi di senso che si deposita il significato di una cultura, ed è allora proprio attraverso gli oggetti, unici o serializzati che siano, attraverso la discussione sulla loro centralità rituale o sulla loro inessenzialità e interscambiabilità, che si dà la base comune per un confronto tra culture, all'insegna dell'interrogazione sulle diverse declinazioni della materialità essenziale della vita degli uomini e delle donne. Tenendo conto anche del fatto che tra e con gli oggetti può anche darsi conflitto epietato e sanguinoso: che non è possibile ignorare o rimuovere dall'attività educativa ma che spesso pone l'educatore o l'educatrice di fronte alle spinte della sua impotenza.

A partire dagli oggetti è allora possibile narrare la propria storia e la storia (e le storie) della propria cultura; è proprio l'arrivare di narrazioni a costituire una strategia educativa essenziale per il confronto tra culture, al punto che da più parti si parla oggi di *pedagogia narrativa*; ciò però intendendo non la narrazione come mera strategia didattica o come gioco per facilitare la conoscenza tra diversi e lo scioglimento creativo di un gruppo in situazioni, ma pensando alla narrazione come strategia di costituzione/invenzione di mondi vitali, come tentativo di sprofondarsi fuori del tutto nel mondo della vita dell'altro, come vera e propria apertura di universi (o di pluralità). In questo senso però la narrazione ha da un lato bisogno di un'attività di narrazione, che ne sveli gli impliciti e le leziosie, ne metta a nudo gli schiensi, ne smascheri le dipendenze e i condizionamenti culturali; dall'altro deve essere esercitata a partire dalla materialità di oggetti che interrogano realmente i mondi vitali dei singoli: sapere che non ci sarà se può così deve narrare, ma che si sono altresì delle accumulazioni narrative e delle storie d'immagini, degli oggetti, rituali e dei rituali del narrare che vanno studiati, verbalizzati e confrontati in una continua attività ermeneutica.

Concludiamo con una parola chiave che è più volte comparsa nelle pagine precedenti: l'educazione interculturale deve avere il coraggio di pensarsi anche come conflitto tra culture, tra narrazioni, tra visioni del mondo. Conflitto ineliminabile, con buona pace di certa eulogistica idealistica proprio a partire dal dato di fatto della *irriducibilità* reciproca delle culture. Il conflitto tra culture è dunque addirittura auspicabile in sede educativa se come non potrebbe provocare conflitto, almeno inteso, il sottomovimento provocato all'uomo e alla donna dell'Occidente nel momento in cui li si pone di fronte all'immagine delle alterità che hanno dovuto eliminare e sottrarre per poter diventare ciò che ora sono? Diverso è ovviamente pretendere che il conflitto si risolva violentemente (e anche il conflitto tacito ha subito un'elaborazione di tipo violento). Per diare nuove forme di risoluzione non violenta del conflitto è compito di

la filosofia dell'educazione, che deve però sempre tener presente la limitatezza del proprio campo di azione: i conflitti tra culture non sono di derivazione pedagogica e dunque l'educazione non potrà mai risolversi definitivamente con le sue sole forze; occorreranno azioni di tipo sociale, politico, economico, per giungere a elaborazioni nonviolente globali dei conflitti. Ma anche solo nel momento in cui si pone il problema di un'educazione interculturale di tipo nonviolento la filosofia dell'educazione si è già staccata, elaborandolo, dal problema dell'alterità: si è già indirizzata sul terreno difficile e scosceso dell'Utopia.



da: Alfred Elton Van Vogt.
Il Viaggio incantato

«Pionieri di un nuovo Far West» erano stati chiamati prima che il razzo decollasse per Marte.

Per un po', ma che il razzo era precipitato su un deserto marziano, uccidendo tutti a bordo, meno - miracolosamente - lui, Bill Jenner aveva continuato a ripetere con rabbioso disprezzo le parole, scagliandole nel vento rusciniato, sacuro di sabbia. Si disprezzava per l'orgoglio provato all'udirle la prima volta.

Ma il suo cuore si placava a misura che le miglia si aggiungevano alle miglia, e la cupa disperazione per gli amici morti andò per diventare una placida tristezza. E un giorno si accorse di avere commesso un disastroso errore di calcolo.

Aveva infatti sottovalutato in velocità a cui il razzo volava, quando era precipitato. Jenner aveva previsto di dover percorrere trecento miglia, per raggiungere il vasto pozzo, dalle acque basse, che lui e i suoi compagni avevano scovato scendendo dagli spazi interplanetari. In realtà, il razzo doveva aver percorso una distanza immensamente più grande, prima di precipitare nella regione che Jenner aveva cretino prossima al pozzo.

I giorni si facevano sempre più dritti alle sue spalle, ma, divenivano innumerevoli, come i granelli della torrida, rossiccia sabbia straniera, che trasformava i suoi occhi in un ufficio cieco. Ridotte a una specie d'aderico spaventapasseri, continuava a camminare per l'interminabile deserto, indescribibilmente arido... Non voleva darsi per vinto.

Quando arrivò ai piedi della montagna, le sue vettovaglie erano finite da un pezzo. Delle quattro borse gonfiate piene d'acqua, gliene era rimasta soltanto una, e anche questa era così vicina ad essere vuota che egli si limitava a inumidirsi le labbra scapolate e la lingua enfata solo quando la sete diventava intollerabile.

Bill Jenner si era già arrespiccato di parecchio, allorché si accorse che questa volta non si trattava di un'altra duna salicicola. Si fermò e guardando la montagna che sorreggeva inaccessibile

sopra di lui sentì la sua dura volontà vacillare; per un istante sentì tutta la disperata inutilità di quella corsa silenziosa senza meta... Tuttavia, riuscì a giungere sulla vetta. Le vide ai suoi piedi una depressione chiusa da ozoni alti come quella su cui era giunto.

E annidato nella conca, un villaggio.

L'uomo riusciva a scorgere degli alberi e il pavimento di marmo di un cortile. Si intravedevano anche quelli che sembravano essere degli edifici racolti intorno a uno spiazzo quadrato. Edifici molto bassi, ma con quattro toni, o piani, o svettanti verso il cielo. E risplendevano al sole d'una forbitezza maturotea.

Direttamente, giunse all'orecchio di Bill Jenner un suono sottile, acuto, una specie di sibilo. Si elevò nell'aria ferma, rarefatta, senza di tonno, per poi salire di nuovo, limpido e sgradevole. Anche quando Jenner si mise a correre verso quel suono, esso gli giungeva stridendo all'orecchio, con una nota irtesale, quasi orsile.

Continuava a scivolare su rocce lisce e levigate e ad annocciarsi ad ogni caduta. Metà della discesa verso la conca, la fece a rotoloni. Gli edifici conservavano quell'aspetto nuovo e lucente anche visti da vicino. I muri lampeggiavano di riflessi, come specchi. Ovunque, vegetazione: cespugli e sterpi d'un verde rossiccio, alberi giallo-verdi, carichi di frutti rossi e violacei.

Messo da una lame rubicosa, Jenner riuscì verso l'albero più vicino. Visto da presso, l'albero era secco, subbioso. Ma il frutto che l'uomo strappò a uno dei rami più bassi si prometteva molle e sugoso.

Mentre se lo portava alla bocca, Jenner si ricordò d'essere stato uvervito durante il periodo di addestramento di non assaggiare, su Marte, nessun frutto che non fosse stato sottoposto a un accurata analisi chimica. Munito del tutto privo di senso per un uomo il cui solo laboratorio clinico era il suo capo.

Pate, la possibilità del pericolo lo rese prudente. Dettò il primo morso con cautela. Era amaro, pepato, e si affrettò a sputarlo. Ma il pol' di succo che gli era rimasto in bocca gli bruciò le gengive. Era un bruciore così forte, che dalla nausea gli venne il espogiro. I suoi muscoli cominciarono a costrarsi spasmodicamente ed egli dovette appoggiarsi al marito per non cadere. Dopo quelle due gli putvero ore di martirio, il tremito ferace abbandonò finalmente il suo corpo e la vista rdivenne normale. Jenner ne approfittò per lasciare un'occhiata di disgusto all'albero.

Quando il dolore lo scomparso del tutto, l'uomo si rilassò lentamente. Una molle brezza faceva fruscicare le foglie acide. Gli alberi vicini ripresero quel soave mormorio, e Jenner si stupì al-

l'idea che il vento, qui, nella conca, fosse soltanto il sussurro di quello che era stato sulla piana deserta al di là della montagna.

Non si sentiva altro suono ora. Ad un tratto, l'uomo ricordò il sibilo acuto, modulato su tonalità sempre diverse, che aveva udito prima. Egli era disteso immobile, l'orecchio teso, ma non si vedeva che il fruscio delle fronde. La sgradevole zuffola taceva. Jenner si chiese se per caso non fosse stato un suono d'allarme, un avviso per gli abitanti del suo arrivo. Preso dall'agitazione si rialzò faticosamente cercando con la mano la pistola, e si sentì percuotere. L'anima non c'era più. Rimase per qualche istante attonito, la mente annebbiata, poi ricordò confusamente di essersi accorto della scomparsa della pistola già da più di una settimana. Si guardò intorno in silenzio, ma non c'era segno di vita animale. Cercò di farsi forza. Non poteva andar via, perché non c'era posto dove andare. Se necessario, si sarebbe battuto fino alla morte per restare nel villaggio.

Con estrema parsimonia bevve un sorso d'acqua dalla borsa gonfiata, umettandosi le labbra screpolate, la lingua enfiata, arida. Poi, riavvitato il tappo, s'avviò lungo un duplice filare di piante verso la «casa» più vicina. Ma fece, intanto, un ampio semicerchio, per poterla osservare da diversi punti favorevoli. Su di un lato, l'edificio mostrava un'ampia e bassa arcata, che si apriva verso l'interno. Oltre l'arcata, Jenner intravede la lucentezza preziosa di un pavimento di marmo levigato.

Sempre a rispettosa distanza, Jenner esaminò gli altri edifici. Nessun traccia di vita animale. Chienus all'estremità più lontana della piattaforma di marmo su cui sorgeva il villaggio, tornò sui propri passi con aria risoluta. Era ormai tempo di esplorare gli interni.

Si rese uno dei quattro edifici con la terra. Girato che fu a due o tre metri dall'arcata, vide che avrebbe dovuto chinarsi molto basso, per entrare.

Per un poco, il significato di questo particolare lo trattenne. Quegli edifici erano stati costruiti per una forma di vita che doveva essere molto diversa dagli esseri umani.

Riprese alla luce ad avanzare e, piegatosi in due, entrò silenzioso, teso in ogni muscolo.

Si trovò in una camera priva di qualsiasi specie di mobili. Ma c'erano diversi tramezzi di marmo che sporgevano da una parete marmorea, a formare un gruppo di quattro scomparti lunghi e bassi. Ogni scomparto aveva una specie di vaschetta scavata direttamente nel pavimento.

La seconda camera era caratterizzata da quattro piani inclinati, sempre di metallo, ognuno dei quali saliva fino a una specie di piattaforma. In fondo, c'è stato questo cuttore in quello che si poteva definire il pianterreno. Da una di esse, un condotto circolare saliva, evidentemente verso una o più camere disposte lungo l'asse della torre.

Jenner non salì a esplorare i piani superiori. La paura di poco prima, di trovarsi dinanzi a forme di una vita sconosciuta, inimmaginabile, stava facendo luogo a un'altra paura: quella, mortale, di non trovare nessuna vita. Nessuna vita significava niente cibo, nessuna possibilità di trovarne. In preda a una specie di angoscia febbrile, si mise a correre da un edificio all'altro, spiando in ogni camera silenziosa e deserta, tenendosi ogni tanto per lasciare un urlo nero, disperato.

Fino a quando non ebbe più dubbi. Egli era solo in un villaggio deserto su di un pianeta senza vita, privo di viveri, privo d'acqua — ad eccezione delle poche gocce che restavano nella sua sacca gemmata — e soprattutto senza più speranza.

Si trovava nella quarta e più piccola camera di uno degli edifici curvati, quando capì d'essere giunto alla fine delle sue ricerche. La camera aveva un piccolo scomparto che sporgeva dalla parete. Jenner si adagiò subito dentro di esso, e cadde addormentato all'istante.

Quando si svegliò, prese coscienza di due cose, in rapida successione: la prima, avanti d'aprire gli occhi: il silenzio si faceva udire di nuovo; altissimo e intenso, tremolava sulla soglia degli infrasuoni.

L'altra cosa di cui subito si accorse era un getto leggerissimo di sostanza liquida, che gli veniva spruzzata addosso dal soffitto. Aveva un odore di cui a Jenner, specialista chimico, bastò aspirare una sola zaffata, per correre fuori della camera a precipizio, tossendo, gli occhi pieni di lacrime, la faccia già in fiamme a causa della reazione chimica.

Col fazzoletto, cercato affannosamente, si affrettò ad asciugarsi le parti del corpo e della faccia che erano state colpite.

Poi, uscito all'aperto, si fermò cercando di capire che cosa potesse essere accaduto.

Il villaggio pareva inanimato.

Le foglie tremolavano al tocco della brezza lieve. Il sole sembrava in equilibrio sulla cima di una montagna. Jenner dedesse dalla sua posizione che era l'alba di un nuovo giorno e che pertanto egli doveva avere dormito almeno una dozzina di ore. La

bianca luce abbagliante era diffusa per tutta la valle. Sembravano dagli alberi e dai cespugli, gli edifici lampeggiavano lucenti, sembravano danzare.

A quanto pareva, egli si trovava in un'oasi perduta nell'immensità del deserto marziano. Un'oasi, sì, Jenner rifletté amaramente, una non per esseri umani. Per lui, l'oasi, coi suoi frutti velenosi, era soprattutto un vituprio compilato da tutte le torture di Tantalò.

Ricordò nell'edificio e tant'altro: lo spillo nella camera dove aveva dormito. Il getto gassoso era cessato, non restava traccia alcuna di odore e l'aria era fresca e pulita.

Indugiò sulla scelta, con una mezza idea di fare un esperimento. Vedeva mentalmente l'immagine di un ozziano, morto di se da qualche infinità di tempo, disteso pigramente sul fondo dello scomparto, mentre un sedativo chimico gli versava spruzzato sul corpo. Il fatto che la sostanza chimica fosse letale per un organismo umano non faceva che accentuare la differenza inimmaginabile che doveva correre tra l'umano e la vita un tempo diffusa su Marte. Ma evidentemente c'era una sola spiegazione per quel getto di gas: la creatura misteriosa era avveza a fare una doccia matutina.

Entrò la stanza da bagno. Jenner si calò coi piedi in avanti sul fondo dello scomparto. Quando fu con le anche all'altezza del trametto, dal soffitto un getto di gas giallastro gli investì direttamente le gambe. In gran fretta, Jenner si trasse fuori dallo scomparto. Il gas cessò bruscamente, così come aveva cominciato.

Ripeté la prova, per avere la certezza che si trattava di un sistema automatico. Il getto riprese, cessò, con meccanica precisione.

Le labbra di Jenner, rimpicciolate dalla sete, si dischiusero in una espressione di interesse e stupore. Pensò: «Se esiste un processo automatico, possono esistere altri».

Ansando si precipitò nella camera attigua. Con molta cautela cadè le gambe in uno dei due scomparti. Nell'istante in cui le anche erano all'altezza dell'orlo, una specie di pappa firmante riempì la vaschetta presso la parete.

L'uomo fissò la brodaglia d'un occhio sporco, come affascinato dall'orrore: quella roba era cibo, era bevanda. Ricordò il frate velenoso e si sentì rivoltare lo stomaco, ma si costrinse a chinarsi e a immergere un dito nella sostanza calda e viscida. Poi si portò il dito gocciolante alla bocca.

Aveva un sapore neutro e legnoso, come di fibra vegetale bollita. E gli scivolò lenta e vischiosa nella gola. I suoi occhi si riem-

pieno di lacrime e la labbra gli si contrassero spasmodicamente sui denti. Capì d'essere in procinto di vomitare, e allora si mise a correre verso la porta, ma non fece in tempo.

Quando finalmente poté uscire, si sentiva tutto rannollito e agitato insieme. Lì in quello stato di profonda depressione, si accorse a poco a poco che l'acuto sibilo aveva ripreso il suo udito.

Lo stupì di avere potuto dimenticare quel suono ingrato anche per qualche istante. Si guardò intorno, cercando di individuarne la fonte, ma non sembrava avere un'origine o una direzione. Ogni qual volta si avvicinava a un punto dove sembrava risonare più forte, ecco che il sibilo si attenuava o si trasferiva, si sarebbe detto, verso l'altro capo del villaggio.

Cercò di immaginare che cosa potesse servire a una civiltà sconosciuta, d'un altro mondo, un suono capace di scuotere la mente; anche se, con ogni probabilità, poteva essere per quelle creature inconcepibili fonte di piacere, e addirittura di gioia.

Che fosse musica?

Si giugillò con l'idea, cercò d'immaginarsi come potesse essere stato quel villaggio gran tempo innanzi. Qui forse una razza particolarmente sensibile a suoni per lei armoniosi, musicali, soleva compiere i suoi doveri quotidiani con l'accompagnamento di melodie e cance sinone.

L'insopportabile suono continuava indiritamente, salendo e scendendo di tono. L'uomo cercò di porre il maggior numero possibile di edifici tra sé e la fonte sonora. Cercò rifugio in varie caverne, nella speranza che ce ne fosse almeno una dove il suono non poteva giungere. Inutile. Il sibilo stroce era diventato.

Dovette allora ritirarsi verso il deserto e arrampicarsi sul fianco della collina per una buona metà, prima che il suono si attenuasse tanto da divenire tollerabile. Infine, senza più fiato, ma con un senso d'infinito sollievo, si lasciò cadere sulla sabbia e si chinò con una specie di fiera disperazione:

«È ora?»

La scena che si stendeva ai suoi piedi aveva in sé la sostanza del paradiso e dell'inferno nello stesso tempo. Tutto gli era diventato profondamente familiare, ora, la sabbia rossastra, le dune rocciose, il piccolo villaggio più che straniero, così largo di promesse e così poco atto a mantenerle.

Jennet fu fissò suocra con occhi luccicanti di febbre e si passò la lingua ingarbugliata sulle labbra acche e rugose. Sapeva di essere ormai un uomo morto, a meno di riuscire a modificare le turbine che producevano con automatica regolarità gli alimenti;

e che dovevano essere scavate chi sa in quali vuoti delle pareti e nel sottosuolo degli edifici.

In antico, gli ultimi resti della civiltà marziana erano riusciti a sopravvivere in quel villaggio. Poi anche quel superstiti erano scomparsi, alla fine; ma il villaggio aveva continuato a vivere, mantenendosi mondo sulle sabbie e pronto a offrire un asilo confortevole a qualunque marziano potesse giungervi talora un giorno. Ma non c'erano più marziani sulla faccia del pianeta. C'era soltanto Bill Jenner, pilota del primo razzo che mai fosse atterrato su Marte.

È Bill Jenner doveva costringere il villaggio a produrre cibi e bevande che il suo organismo potesse assimilare. Ma, come?

Lentamente, sollevò la sua borsa e bevve avidamente un altro sorso, combattendo con tutte le sue forze contro la tentazione di continuare fino all'ultima goccia. E quando ebbe vinto ancora una volta, si levò fitta e prese a scendere il pendio.

Poteva resistere ancora, calcolò, tre giorni al massimo. Era in quei tre giorni che doveva conquistare il villaggio.

Si trovava già tra i filari di piante, quando si accorse all'improvviso che la «anisia» era cessata. Con profuso senso di sollievo, si chinò su di un arbusto, lo afferrò saldamente tra le sue mani espaci e dette una formidabile strappata.

L'arbusto venne via facilmente, e c'era un pezzo di marmo attaccato all'estremità del fusto. Jenner, esaminandolo stupito, notò ch'era stato un errore credere, come aveva creduto, che la pianta crescesse attraverso un foro praticato nel marmo. No, il fusto era semplicemente piantato nel marmo, presso la superficie. Ma allora che cosa c'era? L'arbusto non aveva radici. Istantaneamente, Jenner abbassò lo sguardo sul punto dove aveva strappato, insieme con la pianta, il pezzo di marmo. C'era della sabbia, in quel punto.

Lasciò cadere l'arbusto e buttatosi in ginocchio fionò le dita nella sabbia. Questa già scorreva con liquida mobilità tra le dita, che continuavano a scavare sempre più profondamente, fino a quando, ricorrendo a tutta la sua forza, egli poté spingere la mano, poi l'avambraccio nel foro. Sabbia, non c'era che sabbia.

Si rialzò, e convulsamente strappò un altro arbusto. L'atto poté venire via docilmente, portando seco un frammento di marmo. Ed esso pure non aveva radici e dove era stato non c'era che sabbia.

Con una sorta di febbrile incredulità, Jenner corse presso una pianta fruttifera e si dette a sgrusciare con tutta la forza il tronco. Ci fu una breve resistenza e alla fine il marmo su cui la pianta

cresceva si spezzò, e nel punto della frattura si sollevò lentamente. L'albero scollò con un fruscio crepitante, e mani e mani che foglie e rami secchi si spezzavano e si sciocciolavano in una miriade di frammenti. Nel punto dove la pianta era stata, non c'era che sabbia.

Sabbia ovunque. Una città costruita sulla sabbia. Marte, pianura di sabbia. Non era del tutto vero, naturalmente. Tracce di vegetazione, il cui sviluppo era subordinato alle vicende stagionali, erano state osservate nei pressi delle colture nevose dei poli. E tutta quella vegetazione, nemmeno la più resistente, moriva al sopraggiungere dell'estate marziana. Era stato per questo che avevano deciso di far atterrare l'astronave presso uno di quei mari bassi, senza onde.

Ma precipitando fuori sotto l'astronave aveva distrutto ben altro che se stesso: aveva distrutto le sole probabilità di vita che restassero all'unico superstite della trasvolata cosmica.

Jenner emerse lentamente dallo scupore in cui era sprofondato. E gli balenò un'idea. Prese uno degli arbusti che aveva già strappato, puntò il piede contro il pezzo di marmo che vi era attaccato e tirò, prima dolcemente, poi con forza sempre maggiore.

Si staccò alla fine, ma non c'era dubbio che le due parti formassero un tutto unico. L'alimento cresceva direttamente dal marmo.

Dal marmo? Jenner s'inginocchiò di nuovo accanto a uno dei fori dove aveva strappato il manico e ne osservò attentamente una sezione laterale. Era straordinariamente porosa, si trattava di qualcosa calcifera, con ogni probabilità, più che di vero e proprio marmo. L'uomo stava tendendo la mano per staccarne un frammento, quando la pietra cambiò colore. Sbalordito, Jenner si ritrasse istintivamente. Intorno agli orli della frattura, la pietra stava assumendo una tinta d'un vivace giallo arancione. Jenner la osservò incerto, e alla fine, cautamente, la toccò.

Fu come se avesse immerso le dita in un acido corrosivo. Un dolore acuto, pungente, bruciante. Con un grido soffocato, Jenner ritirò la mano dalla pietra.

Poiché il dolore spicciante non accennava a diminuire, l'uomo fu sul punto di cadere in delirio. Vacillava, gemeva, stringendo le dita torturate. Quando lo strazio finalmente si attenuò e Jenner poté osservare il danno subito, vide che in pelle era stata strappata e delle piccole piaghe sanguinose si venivano già formando. Lanciando un'occhiata d'odio alla frattura nella pietra, Jenner vide che gli orli continuavano ad essere di uno smagliante giallo arancione.

Il villaggio era vivo, pronta a difendersi da ulteriori aggressioni.

In preda a una spassatezza invidiabile, l'uomo venuto dalla Terra si trascinò fino all'ombra di un albero. Una sua conclusione si poteva trarre dai fatti accaduti, una conclusione che quasi sfidava la ragione. Quel solitario villaggio era un organismo vivente.

E mentre se ne stava coricato all'ombra di quell'albero, Jenner cercò d'immaginare un'enorme massa di sostanza vivente che si sviluppasse sotto forma di edifici, modellandosi sulle esigenze di un'altra forma di vita, accettando la funzione del *sereno* nella più lata accezione del termine.

Se era condizionata a servire una data razza, perché non avrebbe dovuto servirne un'altra? Se aveva potuto modellarsi sulle esigenze naturali, perché non avrebbe dovuto adeguarsi anche ai bisogni di un essere umano?

Le difficoltà dovevano essere enormi, naturalmente. Si chiese stancamente se fossero disponibili gli elementi essenziali. L'ossigeno per l'acqua poteva essere tratto dall'atmosfera... migliaia di composti chimici si potevano ottenere con la sabbia. Sebbene si rendesse conto che, in caso d'insuccesso, non c'erano altre alternative alla morte, cadde addormentato nello stesso istante in cui cominciava a chiedersi quali potessero essere i composti chimici necessari.

Quando si svegliò, era buio fitto.

Si alzò a fatica. Sembrava un torpore, un indebolimento in tutti i muscoli, che lo spaventò. Si bagnò la testa col residuo di liquido della sacca gonfiata e si avviò barcollando verso l'arco dell'edificio più vicino. Eccettuato il pesante fruscio delle sue scarpe sul marmo, il silenzio era assoluto.

Si arrestò di colpo, tese l'orecchio, si guardò intorno. Il vento era caduto. L'uomo non poteva vedere le colline che ciravano la costa, ma gli edifici erano ancora vagamente visibili, nere sagome in un mondo di ombre.

Per la prima volta, ebbe la sensazione precisa che, nonostante la sua nuova speranza, sarebbe stato molto meglio morire. Anche se fosse riuscito a sopravvivere, che cosa aveva, per cui valesse la pena di vivere? Ricordava anche troppo bene le difficoltà ch'era stato necessario superare per attirare l'interesse dell'opinione pubblica e poi i capitali necessari alla costruzione dell'astronave e all'attuazione del progetto. Ricordava i colossali problemi ch'era stato necessario risolvere per poter fare decollare l'astronave, e al-

carsi degli uomini che avevano contribuito a risolverli giacevano ora sepolti sotto la sabbia del deserto marziano, presso il relitto dell'astronave.

Ciò significava che con ogni probabilità sarebbero passati almeno vent'anni prima che un altro razzo terrestre tentasse di raggiungere il solo altro pianeta del sistema solare che avesse rivelato qualche indizio di vita.

E per tutti quegli innumeri giorni e quelle innumerevoli notti, per tutti quegli anni, egli sarebbe stato solo sul pianeta. E questo era il massimo che potesse sperare... sempre che fosse riuscito a sopravvivere. E mentre si dirigeva a tentoni verso un scomparto d'una delle camere, Jenner si pose un altro problema: Come si poteva procedere per comunicare a un villaggio vivente che esso doveva alterare i suoi processi? In un tutto senso, il villaggio doveva avere già espiro di avere un nuovo inquilino. Come fargli capire che lui necessitava di cibi caratterizzati da una combinazione chimica diversa da quella che il villaggio aveva preparato fino a quel giorno; che anche a lui piaceva la musica, ma su una frequenza d'onde sonore diversa; e che amava, sì, una buona doccia ogni mattina, ma di acqua, non di gas venefici?

Cadde in un dormiveglia agitato, come quello di un uomo che soffre di una forte nausea, più che di sonno vero e proprio. Si svegliò completamente due volte, le labbra brucianti, gli occhi ardenti, tutto il corpo immerso in un bagno di sudore. Parecchie volte fu tratto in sussulto dal suo dormiveglia dal suono zoto della sua stessa voce, che ulava di paura e di rabbia nella notte.

E infine sospensò d'essere ormai in agonia.

Passò le lunghe ore di tenebra ad agitarsi, a rivotolarsi, a contorcersi, sommerso a tratti da ondate di calore. Quando la prima luce del giorno gli ferì gli occhi, rimase vagamente sorpreso dalla constatazione di essere ancora vivo. Più che mai inquieto, scese dalla piattaforma e si diresse verso la porta.

Soffiava un vento gelido e tagliente, ma fu come una carezza benefica sulla sua faccia infortunata. Si chiese se nel sangue gli fossero rimasti trombococchi in numero sufficiente per una buona polmonite. No, si disse, non dovevano essercene abbastanza.

Dopo pochi istanti, battè i denti. Si ritrasse nell'interno della casa e per la prima volta si accorse che, nonostante la soglia priva di porta, il vento non penetrava nell'edificio. Le caviglie erano fredde, ma non vi si ingolfava la minima corrente d'aria.

Fu allora che si chiese donde fosse venuta l'incredibile calore potuto decantare la notte. Risalì sullo zoccolo dove aveva dormito:

dopo pochi secondi, si trovava in una temperatura di almeno sessanta gradi centigradi.

Ridivense in fretta, umiliato dalla propria stupidità. Calcolò di avere sognato, in quella fornace di letto, non meno di due litri di andote al suo povero corpo essiccato.

Quel villaggio non era assolutamente tutto per degli esseri umani. Qui anche i piaciuti erano risaldati per creature bisognose di temperature molto più alte del calore necessario alla vita dell'uomo.

Jenner passò quasi tutto quel giorno all'ombra di una grande pianta. Si sentiva sfinito, esausto d'ogni energia, e solo di tanto in tanto si ricordava vagamente di avere un problema da risolvere. Quando l'odioso sibilo si fece sentire, egli ne parì, in un primo momento, ma era troppo oppresso per allontanarsi. Per lunghi periodi non lo sentiva nemmeno, tanto i suoi sensi si erano ottusi.

Nel tardo pomeriggio si ricordò degli arbusti strappati la vigilia, e si chiese che fine avessero potuto fare. Si umettò la lingua con le ultime gocce d'acqua, fissò con una serie di strane contrazioni a levarsi alto, e andò a vedere i resti casiecati degli arbusti.

Li era spariti. E non gli fu nemmeno possibile trovare i buchi aperti là dove li aveva strappati. Il villaggio, vivo, aveva assorbito i morti tessuti in se stesso e medicato i guasti recati al suo corpo.

Ciò galvanizzò Jenner, che cominciò a pensare di nuovo... Pensava ora a variazioni e mutazioni biologiche, ad adattamenti all'ambiente, a ricondizionamenti generici. Aveva sentito molte conferenze in proposito, prima che il razzo decollasse dalla Terra, conferenze piuttosto generiche, ma sufficienti a informare gli esploratori del genere di problemi che essi avrebbero potuto trovarsi di fronte su di un altro pianeta. Il principio fondamentale era semplicissimo: adattarsi o morire.

Il villaggio doveva adattarsi a lui. Non c'è egli si illudesse di poterlo danneggiare seriamente, ma poteva sempre tentare. La sua necessità di vivere doveva essere posta su basi altrettanto esuli e definite.

Freneticamente, cominciò a frugarsi nelle tasche. Prima di abbandonare il relitto del razzo, s'era ricoperto le tasche di tutto un minuscolo equipaggiamento: un coltello dai molti usi, una tassa di metallo pieghevole, un minuscolo apparecchio radio, una piccolissima superbatteria, che si poteva caricare facendo girare una ruellina collegata, e per la quale aveva portato seco, tra molte altre cose, un potente accendino elettrico.

Jenner inserì l'accecchiato nella lattina e deliberatamente ne soffiò l'estremità incandescente sulla superficie del «marmo». La reazione fu immediata. La pietra si scorse di un rubicono color rosso scialtato, questa volta. Quando tutta una sezione del pavimento ebbe cambiato colore, Jenner si diresse al più vicino scarpato con vaschetta, penetrandovi e risalendovi abbastanza a lungo per atterrarlo.

L'attesa fu piuttosto lunga. Quando il rito cominciò finalmente ad allinearsi nella cavità, fu chiaro che il villaggio s'era reso conto dei motivi che avevano indotto Jenner ad agire. La pappa aveva una tinta pallida, cremosa, mentre prima era stata di un grigio sporco.

Jenner vi immerse il dito, ma lo ritrasse con un grido e si sfrecciò ad asciugarlo. Il dito continuò ad essere redatto da mille aghi ardenti per alcuni istanti. Il problema essenziale adesso era: il villaggio gli aveva deliberatamente servito del cibo letale, e tentava di placarlo, senza sapere che cosa dovesse dargli?

Decise di fare un altro tentativo, ed entrò nella scarpatura accanto. Il liquido sabbioso che colava nel fucino questa volta era più giallo. Non gli bruciò il dito, ma quando Jenner volle assaggiarlo, fu costretto a sputare in gran fretta. La pappa che gli era stata offerta sembrava un miscuglio di gesso e benzina.

La sua sete era adesso una necessità accessoria della sgradevole sapore che gli era rimasto in bocca. Disperatamente, corse fuori e aprì di tutta la forza dell'acqua, cercandovi l'ultima traccia di umidità sulle pareti laterali e sul fondo. Nella sua ricerca frenetica, gli accadde di lasciare cadere due o tre preziose gocce sul pavimento del cortile. Egli si precipitò a terra bocconi, e si mise a leccarle.

Messo indotto capo, leccava ancora, e chiese ancora dell'acqua per terra.

Il fenomeno gli apparve in tutta la sua importanza all'istante. Si sollevò a mezzo da terra e guardò sbalordito le goccioline d'acqua che salivano scintillanti fino alla superficie liscia della pietra. E mentre guardava, un'altra goccia spiccò dalla superficie solida, iridescente alla luce del sole al tramonto.

Jenner si chinò e con la punta della lingua si dette a raccogliere ogni goccia che fosse in vista. Lentamente egli rimase così, la bocca premata contro il marmo, succhiando le minuscole particelle d'acqua che il villaggio gli mirava davanti.

Il bianco sole abbagliante scomparve dietro una collina. Scese rapida la notte, come un esate di nere cortine. L'aria si fece fred-

da, per diventare più gelide. Jenner rabbriviva, quando il vento s'innalzava rapidamente tra i suoi cucci. Ma ciò che infine lo costrinse a fermarsi fu il colto della superficie alla quale aveva bevuto fino a quel momento.

Jenner si levò stupito e nelle tentare si affrettò a palpare la pietra. S'era letteralmente sbriciolata. Evidentemente la materia, nel dare tutta l'acqua che aveva in sé, aveva finito per disintegrarsi. Jenner calcolò di avere bevuto complessivamente un'oncia d'acqua.

Dimostrazione convincente della buona volontà da parte del villaggio di favorito, ma s'era pure un altro, nuovo tassidurante, aspetto del testamento. Se il villaggio doveva disintegrare una parte di se stesso ogni qual volta avesse a dissetarlo, era chiaro che le sue risorse erano tutt'altro che illimitate.

L'uomo corse nell'interno dell'edificio più vicino, si arrampicò su una delle pentrofornie sovraelevate, e si affrettò a scenderne subito, scacciato dal calore che lo investì. Attese, per dar modo all'intelligenza di capire che bisognava cambiare: dopo ciò che tentò a sdraiarsi sullo zoccolo. Ma il calore era più forte che mai.

Jenner cessò, perché era troppo stanco per insistere e troppo esaltato per escogitare un sistema di comunicare al villaggio che a lui occorreva una diversa temperatura per dormire. Durò sul pavimento, con l'impressione sgradevole che questo non lo potesse sottoggette a luogo. Si svegliò parecchie volte durante la notte e si ripeté: «Non ha acqua a sufficienza. Per quanto si sforzi...» Poi si riaddormentava, per destarsi ancora una volta, i nervi tesi fino allo spasimo, una profonda spossatezza in tutto il suo essere.

Pure, il mattino lo trovò, sia per l'aggravamento, elata; con tutta la sua volontà di ferro tesa ad agire, quella volontà irrinunciabile che lo aveva tenuto per almeno cinquemila miglia di deserto arido.

Si diresse alla vaschetta più vicina: questa volta, dopo averla nettata, dovette attendere più di un minuto; e alla fine un ditale d'acqua creò una chiazza d'umidità sui bordi della vaschetta.

Jenner la lasciò fino ad asciugarla completamente, e poi attese pieno di speranza. Quando capì che non ne sarebbe venuta altra, si disse tristemente che in qualche angolo del villaggio tutto un gruppo di cellule s'era dissolto per dare a lui la sua acqua.

È subito rifletté che spettava all'essere umano, dotato della facoltà di camminare, di andare alla ricerca di una nuova fonte di acqua per il villaggio, che non poteva camminare.

Incontro, naturalmente, al villaggio sarebbe toccato il compito di mantenerlo in vita, fino a quando egli non avesse tentato di investigare sulle varie possibilità. Ciò significava, soprattutto, che egli avrebbe avuto bisogno di qualche nutrimento, che gli desse la forza di fare le ricerche necessarie.

Cominciò a frugarsi nelle tasche. Verso la fine delle sue scorte alimentari, egli aveva pensato bene di razionare il cibo in minuscoli pezzi e bozzoni che si era poi esercitato in talca. Le briciole s'erano sparpagnate nelle foderie e nelle cuciture, e nei lunghi giorni della marcia nel deserto egli le aveva recuperate ad una ad una. Ora, strappandole letteralmente le cuciture, scoprì ancora in piccolissime particelle di carne e di pane, frammenti di grasso e altre sostanze non identificabili.

Con gran cura si sparse sull'orlo della vaschetta vicina e dopo ce sul fondo tutti quei frammenti di sostanze organiche. Il villaggio sarebbe stato in grado di dargli soltanto un discreto fessibile di quei campioni di verdure. Se due o tre gocce d'acqua cadute sul pavimento del cortile erano bastate per far intendere al villaggio che il fango abitante aveva bisogno di dissetarsi, ora un'analoga dimostrazione avrebbe potuto dare a quel laboratorio vivente l'indicazione necessaria sulle caratteristiche chimiche degli alimenti che giuocavano all'organismo umano.

Jenner attese, più entrò nel seccaccio scomparto e lo attivò. Circa mezzo litro di una sostanza densa, viscosa, fibrin lentamente sul fondo della vaschetta. La scarsità della razione sembrava indicare che forse conteneva dell'acqua.

L'assaggio. Aveva un aroma pungente e muffico, un odore stantio, ed era secco quasi come farina, ma il suo stomaco non la rigettò.

Jenner mangiò lentamente, sapendo benissimo che in un momento come quello il villaggio lo aveva del tutto in sua balia. Come sapere con sicurezza se uno degli ingredienti di quella pappa non era un veleno lento, dagli effetti cumulativi?

Quando ebbe finito di mangiare, si recò davanti a un'altra vaschetta, in un altro esiliaco. Non mangiò il cibo che sporgeva sul fondo della vasca, ma attivò un'altra mangiatoia. Questa volta ricevette alcune gocce d'acqua.

Fra ventato appiusta in uno degli edifici turriti. Ora prese a salire la rampa che portava ai piani superiori. Sostò solo un attimo nella prima camera in cui arrivò, poiché aveva già scoperto che si trattava di dormitori supplementari. Le solite piattaforme si tiravano in talanto di tre.

Ciò che lo interessava era che quei curdolei circolare, specie di trala a chiodicella senza gradini, continuava a svolgersi in sua spirale verso l'alto. Innanzi tutto, verso un'altura più piccola eastera, che non sembrava avere nessuna particolare ragione di essere; e poi fino in cima alla torre a una ventina di metri dal suolo. Absurdità in altro perché a Jenner fosse duto vedere al di là delle turbinose circostanti. Aveva già pensato varie volte di farlo, ma si era sempre sentito troppo debole per la salita. Ora il pasto lo aveva rinvigorito e poté dall'alto della torre lanciare lo sguardo in ogni direzione, fino all'orizzonte. E subito la speranza che lo aveva spinto fin lassù, cadde miseramente.

Tutto il panorama era di una desolazione infinita. Fir dove lo sguardo poteva giungere, appariva una sconfinata distesa deserta, e all'orizzonte turbinavano in vortici nebbiosi oscure tempeste di sabbia.

E mentre guardava l'infinita tristezza del pianeta, l'occhio di Jenner si velò di disperazione. Perché, se un mare marziano si stendeva al di là di quelle tempeste di sabbia, esso era irraggiungibile.

Presu da un'ira improvvisa strinse i pugni contro il proprio destino, che pareva ormai inevitabile. Ma la sua debolezza fisica era tale, che il furare sbollì dopo pochi istanti. E in una nebbia dello spirito sempre più densa, cominciò a scendere la rampa a spirale.

Il suo confuso progetto di situare il villaggio ad adattarsi all'uomo era ormai dimenticato.

I giorni continuavano a passare, trionfanti pigramente alla deriva sull'incertezza del tempo; ma quanti fossero, egli non avrebbe saputo dire. Ogni volta che andava alla mangiatoia, una quantità d'acqua sempre più scarsa gli veniva somministrata, e lui continuava a ripetere a se stesso che quello avrebbe dovuto essere il suo ultimo pasto. Era irragionevole pretendere che il villaggio si distaccasse fino all'ultima cellula, quando il suo destino, il destino di Bill Jenner, era ormai deciso.

Cosa ancora più grave, appariva ogni giorno più chiaro che il cibo che il villaggio gli somministrava non era adatto al suo organismo. Egli aveva sviato il villaggio, dandogli dei campinni alimentari muffiti e forse aciditissimi putrefatti, prolungando così la propria tortura mortale. A volte, dopo avere mangiato, Jenner restava stordito, in preda alla nausea, per ore e ore; e troppo spesso, ormai, il capo gli dolera in maniera intollerabile e il suo corpo grizzava sotto il ribrezzo di una febbre mostruosa.

Il villaggio faceva quello che poteva. Il resto dipendeva da lui,

e lui non riusciva ad accatarsi nemmeno a un'imitazione del cibo celestiale.

Per due giorni si sentì così male, da talmente travagliare dall'a musca che non poté neppure trascinarsi a uno dei tugoli. Giaceva sul pavimento, ora dopo ora. Più volte, nel corso della seconda notte, i demoni in tutto il suo organismo si fecero così spaventosi che alla fine si decise.

«Se faccio tanto di trascinarmi fino a uno dei giacigli, — si disse, — quel calore tenendo basterà ad uccidermi; e assai più il mio corpo il villaggio riserà una parte della sua acqua».

Gli ci volle quasi un'ora a trascinarsi con gesti lenti e goffi al più vicino giaciglio, e quando alla fine vi giunse, ricamò supino e immobile, come se fosse già morto. Il suo ultimo pensiero cosciente fu: «Amici, cari compagni miei, uccidete da vite!».

L'allucinazione era così perfetta che per un istante gli parve di essere a bordo, nella sua camera, e intorno aveva tutti i seni antichi compagni.

Poi, con un grande sospiro di sollievo, Jenner sprofondò in un sonno senza sogni.

Si destò al suono di un violino. Fra una musica dolce e triste, che narrava il sorgere e decadere di una razza scomparsa in tempi antichissimi.

Jenner assottì per un poco e infine, con improvvisa rianimazione, ebbe il senso della realtà. Quello che udiva era un surrogato del suono del violino. Il villaggio aveva modellato la musica su di lui.

Altri fenomeni sensoriali gli si resero manifesti. La pittura formava emanava un calore moderato e confortevole, non era più il torrido inferno di prima. E lui, lui aveva una piacevole sensazione di generale benessere fisico.

Convulsamente, scese dalla zoccola verso una mangiatoia. E mentre staccava il naso presso il pavimento, la vasca si riempì di una fumante broda, densa e sostanziosa. Il profumo che ne emanava era così aromatico e stimolante, che egli non seppe resistere alla tentazione di sprofondarvi dentro la faccia, ingollando avidamente sorsate deliziose. Aveva il sapore di una zuppa densa e carnosa, ed era calda e carezzevole sulle labbra e sul palato. Quando l'ebbe divorata tutta, per la prima volta non sentì il bisogno di bere dell'acqua.

«Hu vivuto! — si disse. — Il villaggio ha finalmente trovato il modo!».

Dopo qualche tempo si ricordò di una cosa e si trascinò verso la camera del bagno. Con estrema cautela, spiendo il soffitto, si

lasciò andare discese sul fondo, tutto in dolce via. Gli spruzzi gialli-
stri scesero a rombo, freschissimi, letiferanti.

La notte era voluttuosa, fumosa, agreste, in gran onda, fremente e
altri il muso ublungo, lasciandola che i deliziosi getti di vapore gli
mondassero i denti aguzzi delle impurità del cibo.

Per i passi brevi e ondeggianti scivolò fuori, a cavigliarsi al
sole e ad ascoltare la musica senza tempo.



Ente promotore:
 AZIENDA USL BOLOGNA SUD
 tel. 051/330613

Ente formatore:
 CDLEI BOLOGNA
 tel. 051/330613

ABITARE LA DIFFERENZA

MODULO DI FORMAZIONE IN INTERCULTURALITÀ

SEMINARIO DI FORMAZIONE INTERCULTURALE
 7-9 SETTEMBRE 1999 - SCUOLA MEDIA "L. VEGGETTI"
 V. Aldo Moro, 41 - 40138 Bologna (BO) - tel. 051/330613

CALENDARIO DEGLI INTERVENTI

giorno	Martedì	Mercoledì	Giovedì
orario	07:00-09	08:00-09	09:00-09
09:00 - 11:00	<p>Manlio Bichi (mediatore culturale)</p> <p><i>lavori di gruppo</i></p> <p>coordinamento: Harst Wiedemann (pedagogista e collaboratore del CDLEI)</p> <p><i>società, cultura e reli- gione dei paesi di provenienza degli immigrati, con particolare riguardo al Marocco</i></p>	<p><i>lavori di gruppo</i></p> <p>coordinamento: Harst Wiedemann (pedagogista e collaboratore del CDLEI)</p>	<p>Cristina Rossi (dottoressa in antropologia culturale)</p> <p><i>esperienza migratoria e processi di cambiamento dei codici culturali e di comportamento</i></p>
11:00 - 12:00	<p>Patrizia El Minotajji (insegnante e mediatrice culturale)</p> <p><i>struttura familiare, dif- ferenzia di genere e diritto di famiglia nelle società arabe e musulmane, con particolare riferimento ai paesi del Maghreb e soprattutto al Marocco</i></p>	<p>Diana Cesurin (responsabile del MCE)</p> <p><i>plurilinguismo e mescolazione dei linguaggi - verbali e non-verbali - come fac- tori di una comunica- zione capace di sostenere processi di migrazione, partecipazione ed inte- grazione</i></p>	<p>Raffaella Monteguzzi (pedagogista collaboratore del CDLEI)</p> <p><i>senso comune e rappresentazioni sociali nelle realtà multietniche, la consapevolezza dei processi ed atteggiamenti e pregiudizi e il loro superamento</i></p>
14:00 - 16:00	<p><i>lavori di gruppo</i></p> <p>coordinamento: Harst Wiedemann (pedagogista e collaboratore del CDLEI)</p>	<p>Gabriele Palloni (esperto in glottodidattica Università di Bologna)</p> <p><i>apprendimenti linguistici tra valorizzazione delle lingue d'origine ed acquisizione delle lingue d'uso</i></p>	<p><i>lavori di gruppo</i></p> <p>coordinamento: Harst Wiedemann (pedagogista e collaboratore del CDLEI)</p>



