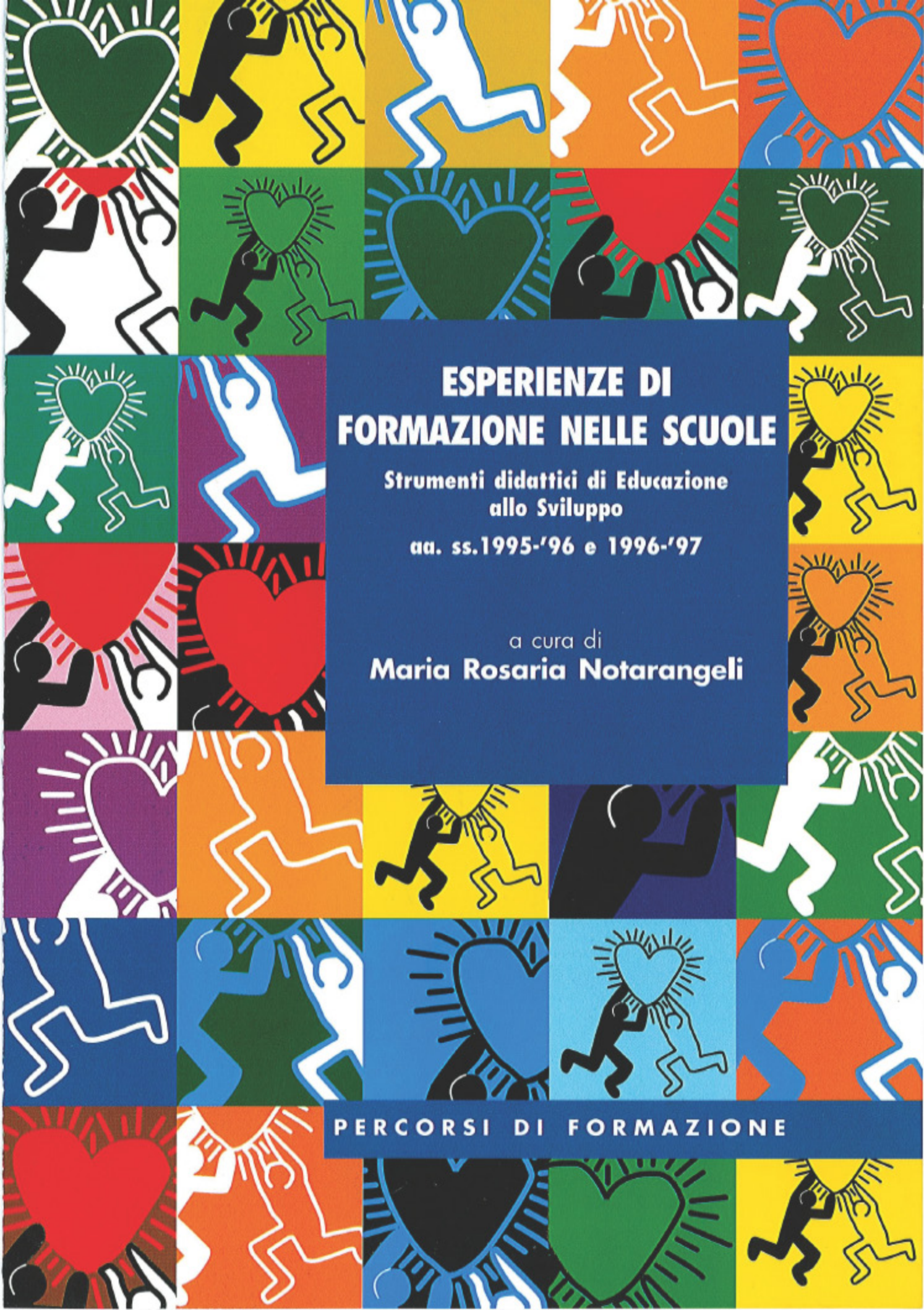


# ESPERIENZE DI FORMAZIONE NELLE SCUOLE

## Strumenti didattici di Educazione allo Sviluppo

aa. ss.1995-'96 e 1996-'97

a cura di
**Maria Rosaria Notarangeli**

PERCORSI DI FORMAZIONE

# PERCORSI DI FORMAZIONE

# ESPERIENZE DI FORMAZIONE NELLE SCUOLE

STRUMENTI DIDATTICI DI EDUCAZIONE ALLO SVILUPPO

aa. ss. 1995-96 e 1996-97

a cura di
Maria Rosaria Notarangeli

**CISP**

Comitato Internazionale per lo Sviluppo dei Popoli

ESPERIENZE DI FORMAZIONE NELLE SCUOLE
Strumenti didattici di Educazione allo Sviluppo
aa.ss. 1995-96 e 1996-97
[A CURA DI] Maria Rosaria Notarangeli
CON IL CONTRIBUTO DELL'U.E. – DG. VIII
COPYRIGHT © CISP
[COMITATO INTERNAZIONALE PER LO SVILUPPO DEI POPOLI]
Via Germanico, 198 – 00192 Roma
Tel +39-06-3215498 – Fax +39-06-3216163
E-mail: cisp.roma@agora.stm.it

Le opinini espresse dagli autori non riflettono necessariamente quelle del CISP

# INDICE

**Premessa**
M. Rosaria Notarangeli *7*

**I. FORMAZIONE ALL'EaS E ALL'INTERCULTURA PER LA SCUOLA**
ROMA, A. S. 1995–96
SCHEDA DEL CORSO *10*
PROGRAMMA DEL CORSO *11*
AGENDA DEI LABORATORI *12*
VALUTAZIONE FINALE *17*
BIBLIOGRAFIA *25*
**APPENDICE**
QUATTRO RACCONTI *26*

**II. NORD E SUD DEL MEDITERRANEO EUROPA E AFRICA, UNA VICINANZA SOLO GEOGRAFICA?**
BRESCIA, A. S. 1995–96
SCHEDA DEL CORSO *34*
PROGRAMMA DEL CORSO *35*
THE BLUES IS YOU IN ME *36*
QUESTIONARIO DI VALUTAZIONE *47*

**III. GLI IMMIGRATI TRA NOI OCCASIONE PER UN CONFRONTO TRA CULTURE DIVERSE**
BRESCIA, A. S. 1996–97
SCHEDA DEL CORSO *52*
PROGRAMMA DEL CORSO *53*
**APPENDICE**
GLI IMMIGRATI IN MEZZO A NOI *55*

**IV. INTERDIPENDENZA NORD-SUD**
**PERCORSI DI FORMAZIONE ALL'EAS**

AREZZO, A. S. 1996–97

SCHEDA DEL CORSO *82*
PROGRAMMA DEL CORSO *83*
GLI IPERTESTI NELLA DIDATTICA *84*
QUESTIONARIO D'INGRESSO *89*
BIBLIOGRAFIA *92*

**V. NORD-SUD:**
**PER UNA CULTURA DELLO SVILUPPO NELLA SCUOLA**

POMEZIA [ROMA], A. S. 1996–97

SCHEDA DEL CORSO *94*
PROGRAMMA DEL CORSO *95*
IL GIOCO DEGLI SCAMBI COMMERCIALI *96*
QUESTIONARIO D'INGRESSO *105*
BIBLIOGRAFIA *106*

**VI. FORMAZIONE DI UNA MENTALITÀ INTERCULTURALE**
**GLOBALIZZAZIONE DELLA CULTURA**

SAN GIORGIO A CREMANO [NAPOLI] A. S. 1996–97

AVELLINO A. S. 1996–97

SCHEDA DEI CORSI *110*
PROGRAMMA DEI CORSI *111*
COME SI COSTRUISCE E SI UTILIZZA UNA MOSTRA *113*
LA COSTRUZIONE DELLE IMMAGINI CULTURALI *126*
QUESTIONARIO PRELIMINARE *132*
BIBLIOGRAFIA *134*

MARIA ROSARIA NOTARANGELI*

# PREMESSA

LA PRESENTE PUBBLICAZIONE RACCOGLIE alcune delle esperienze realizzate in Italia dal Cisp in partenariato con diversi soggetti, nell'ambito del più vasto progetto «Corsi di aggiornamento per docenti sulle tematiche dell'EaS e dell'Intercultura», cofinanziato dalla U.E.–DG VIII.

Il progetto si inserisce nel quadro del lavoro di promozione ed espansione della formazione e aggiornamento degli inseganti in una ottica interculturale che il Cisp reputa essenziale ai fini di una maggiore consapevolezza dei rapporti nord-sud del mondo e di un approccio critico all'apprendimento all'interno della scuola.

In particolare, i corsi che qui presentiamo, realizzati nell'arco degli anni scolastici 1995-96 e 1996-97, sono stati predisposti a partire da alcuni criteri che nel corso della nostra esperienza di formazione, si sono rivelati essenziali: la costruzione di un buon partenariato, la diversificazione delle collaborazioni, la valorizzazione del contesto territoriale e la condivisione del tema e del metodo.

Relativamente a tali criteri, la scelta di lavorare in partenariato risponde all'esigenza di scambiare e condividere esperienze e modalità di lavoro allo scopo di valorizzare risorse esistenti e potenziare l'impatto delle iniziative realizzate. La selezione dei partner, costituiti in alcuni casi da ONG, in altri da associazioni ed in altri ancora direttamente da Istituti Scolastici, è avvenuta sulla base della conoscenza e collaborazione pregressa con il Cisp, della esperienza nella formazione e aggiornamento e della ubicazione territoriale. Allo stesso tempo, l'interesse al confronto e all'interazione tra diversi ambiti e soggetti ai fini della conoscenza di un più ampio ventaglio dei metodi utilizzati nella formazione, ha incentivato la ricerca di collaborazioni a più livelli.

Il partenariato con i soggetti selezionati, ha favorito inoltre, da un lato lo svol-

gimento dei corsi in diverse città italiane, coprendo zone sia del nord che del sud Italia e incorporando sia città che piccole realtà più periferiche, e dall'altro la ricchezza della diversificazione dei percorsi realizzati in base alla richiesta e rispondenza del contesto in cui i corsi stessi si sono svolti.

Come scelta metodologica del progetto, muovendosi all'interno di una cornice il cui tema generale era definito nella «Interdipendenza tra il nord ed il sud del mondo ed i percorsi didattici previsti orientati ad un coinvolgimento attivo del target», i singoli partner hanno predisposto i programmi dei corsi rispetto alla propria specificità, esperienza, contesto e target. Quasi tutti i corsi si sono articolati lungo un percorso misto di incontri in plenaria e lavori di gruppo ed hanno utilizzato questionari di ingresso sulla conoscenza reciproca e sulle proprie aspettative, e di valutazione finale sui risultati attesi. In molti casi, l'uso di tali strumenti ha facilitato il dialogo tra i partecipanti, l'adeguamento del percorso al contesto e la verifica dei risultati rispetto agli obiettivi prefissati.

Vale la pena riportare brevemente alcuni dati quantitativi del progetto che ha visto la realizzazione di *sette* corsi di aggiornamento in *sei* città italiane in partenariato con *nove* tra ONG, Associazioni e Scuole. Gli Istituti scolastici italiani coinvolti sono stati *quarantasei* ed il numero dei docenti partecipanti ai corsi è stato di *seicentoventi* per un totale di *centottantacinque* ore di lezioni. Al progetto hanno inoltre collaborato oltre *venti* soggetti tra Associazioni, ONG, Istituti di formazione e Università e sono stati mobilitati oltre *settanta* relatori e trainers per la gestione di laboratori di gruppo. In tutte le città, inoltre, sono stati ottenuti i riconoscimenti dei corsi dai relativi Provveditorati, ai fini delle ore di aggiornamento previste per legge.

Questa pubblicazione ha come obiettivo quello di presentare alcune di queste esperienze dal punto di vista del tema principale affrontato e/o del metodo di lavoro utilizzato e in questo senso intende essere una raccolta di strumenti didattici utili anche per altre esperienze simili. Così per ogni corso, ci si è orientati per la selezione e pubblicazione di un contributo principale rappresentativo del corso stesso, in ordine al tema-metodo, e degli strumenti utilizzati ai fini delle aspettative e risultati attesi, principalmente questionari di ingresso e/o di valutazione finale del corso.

Ringraziamo infine tutti i partner, i collaboratori e i docenti dei corsi per il lavoro svolto e per tutto quello che sapranno far maturare da queste esperienze realizzate insieme.

* Responsabile EaS del Cisp e coordinatrice del progetto

# I. FORMAZIONE ALL'EaS E ALL'INTERCULTURAPER LA SCUOLA

ROMA, A. S. 1995-96

SCHEDA DEL CORSO

PROGRAMMA DEL CORSO

AGENDA DEI LABORATORI

VALUTAZIONE FINALE

BIBLIOGRAFIA

**APPENDICE**

L'approfondimento dei concetti di sviluppo-interdipendenza-intercultura, ripresi nei laboratori interattivi, ha caratterizzato il tema del corso di Roma. Tuttavia il corso ha prestato molta attenzione agli aspetti metodologici incentrando tutto il lavoro dei laboratori sulla acquisizione di strumenti e mezzi per il lavoro nelle scuole, soffermandosi, non poco, sulla centralità della persona e della sua esperienza nel coinvolgimento motivazionale. Da qui la scelta di pubblicare l'agenda delle sessioni di laboratorio realizzate, comprensive di articolazione dei giochi effettuati. La valutazione finale, è parte integrante di tutto il corso a partire dalla sua impostazione. Pubblichiamo infine in appendice, alcuni racconti particolarmente significativi, utilizzati durante i laboratori.

## FORMAZIONE ALL'EaS E ALL'INTERCULTURA PER LA SCUOLA

### Scheda del corso

PARTNER: I.T.C. «L.L. Radice».

DIREZIONE SCIENTIFICA DIDATTICA: M. Rosaria Notarangeli, A.L. De Martino.

SCUOLE: 2 [due]. Scuole medie superiori.

INSEGNANTI: 50 [cinquanta].

RELATORI CONSULENTI E ANIMATORI: M.R. Notarangeli, A. Nanni, A. Castagnola, P. D'Andretta, G. Cantisani, E. Euli, R. Tecchio, C. Tassara.

ORE: 21 [ventuno].

COLLABORATORI: Provveditorato agli Studi di Roma, ACLI.

TEMATICHE GENERALI: Sviluppo e teorie dello sviluppo, interdipendenza e intercultura, il laboratorio interattivo come metodologia per l'apprendimento.

MATERIALI UTILIZZATI: cartellina con materiali relatori, schede, giochi, bibliografia, libri e video, documenti e schede utili per l'incontro finale di valutazione del corso, per l'elaborazione di una Guida alla valutazione scritta del corso di aggiornamento.

## PROGRAMMA DEL CORSO

### Parte teorica

I LEZIONE
GIOVEDÌ 14 DICEMBRE 1995 – ORE 15-19
SVILUPPO E TEORIE DELLO SVILUPPO
SVILUPPO UMANO, ECONOMICO E AMBIENTALE
Alberto Castagnola

II LEZIONE
GIOVEDÌ 11 GENNAIO 1996 – ORE 15-19
INTERDIPENDENZA E INTERCULTURA
IL RUOLO DELLA SCUOLA
Antonio Nanni

### Laboratori

I LABORATORIO
GIOVEDÌ 18 GENNAIO 1996 – ORE 15-19
IMMIGRAZIONE, L'INCONTRO TRA CULTURE
Pasquale D'Andretta

II LABORATORIO
GIOVEDÌ 25 GENNAIO 1996 – ORE 15-19
RAZZISMO E XENOFOBIA,
L'INTOLLERANZA DELLA NON CONOSCENZA
Pasquale D'Andretta

III LABORATORIO
GIOVEDÌ 1 FEBBRAIO 1996 – ORE 14.30-19.30
VALUTAZIONE DELLE ATTIVITÀ SVOLTE
Pasquale D'Andretta

## AGENDA DELLA I SEDUTA DI LABORATORIO

18 GENNAIO 1996

Immigrazione, l'incontro fra culture.

### Prima parte

**1.** Breve presentazione della seconda parte del corso di aggiornamento.

**2.** Breve introduzione sulle caratteristiche salienti delle tecniche prescelte per il «laboratorio».

**3.** Lettura del racconto di fantascienza *Sentinelle*, di Frederic Brown, nella traduzione di C. Fruttero.

**4.** Gioco di drammatizzazione intitolato «Lo studio televisivo», con video-box e talk-show. Le trasmissioni dedicate all'incontro con l'*altro*, hanno visto alternarsi in studio ospiti «razzisti» ed «antirazzisti»; misteriosi «stranieri» che si raccontavano attraverso il significato del loro esotico nome e «immigrati» dalla lingua incomprensibile, che, con l'aiuto di interpreti, si lasciavano intervistare sulle caratteristiche del loro impatto con il nostro Paese. Naturalmente i diversi personaggi erano interpretati da altrettanti insegnanti.

### Seconda parte

**1.** Lettura di una favola, scritta da Ivan Della Mea per la rivista «Linus» nel 1988, intitolata *Schifo e Gisella*.

**2.** Gioco delle «sculture viventi». Alcuni insegnanti, divenuti scultori, sono stati invitati a modellare bozzetti in creta per la realizzazione di monumenti e gruppi marmorei sui seguenti temi: «società aperta»; «visitors»; «ho un sogno»; «convivenza»; «diversità»; «il rifiuto»; «limes»; «insalata mista»; «numero chiuso»; «interrogazione». I blocchi di creta da modellare, naturalmente, erano gli altri insegnanti presenti.

**3.** Fase conclusiva di discussione e valutazione.

## AGENDA DELLA II SEDUTA DI LABORATORIO

25 GENNAIO 1996

Razzismo e xenofobia, l'intolleranza della non conoscenza.

### Prima parte

**1.**. Breve riepilogo dell'agenda dei lavori dell'incontro precedente.

**2.** Gioco dei «sinonimi» e delle «parole chiave». Gli insegnanti sono stati invitati a scrivere cinque sinonimi del termine «razzismo» – con la possibilità di inserire nella lista anche metafore e termini frutto di associazioni analogiche. La prima scelta è stata compiuta da ciascuno di loro individualmente; nei passaggi successivi, invece, si è proceduto a uno sforzo ragionato di selezione delle parole già individuate, confrontandosi dapprima per coppie, quindi per quartetti, infine per gruppi di otto insegnanti.

### Seconda parte

**1.** Lettura della favola di Gianni Rodari *Il paese senza punta*, tratta dalla raccolta *Favole al telefono.*

**2.** Gioco di immedesimazione intitolato «come sarò accolto?». Alcuni insegnanti si trasformavano, di volta in volta, in altrettanti «ospiti», e i colleghi dovevano reagire al loro ingresso in sala, secondo le indicazioni fornite dal conduttore all'insaputa degli «ospiti», con i seguenti possibili atteggiamenti: curiosità, indifferenza, rifiuto, accoglienza, odio, amicizia, disponibilità, aggressività.

**3.** Role-play. La scena era intitolata: *In carrozza: lo scompartimento ferroviario* e gli insegnanti-attori dovevano interpretare i seguenti ruoli: viaggiatore razzista e intollerante; viaggiatore con la pelle di altro colore – munito di apposita maschera; viaggiatore antirazzista; ministro di culto in viaggio; viaggiatore indifferente; controllore dei biglietti.

**4.** Fase conclusiva di discussione e di valutazione.

## AGENDA DELLA III SEDUTA DI LABORATORIO

1 FEBBRAIO 1996

Giornata di valutazione delle attività svolte.

**Prima parte** – DEDICATA AI DUE INCONTRI DI LABORATORIO

**1.** Role-play. La scena era intitolata: *Oggi sposi: in Municipio*, e gli insegnanti-attori dovevano interpretare i seguenti ruoli: sindaco della città; cittadino di religione islamica che chiede di sposarsi con due mogli; aspirante prima moglie, aspirante seconda moglie; vigile urbano; impiegato comunale.

**2.** Breve analisi del significato dei termini «cultura», «identità» e «intercultura» nella saggistica specializzata, e, in questo quadro, valutazione retrospettiva dell'inserimento di un laboratorio di tecniche di animazione all'interno del corso.

**3.** Gioco di simulazione intitolato: *Schieramenti parlamentari*. Il conduttore nel ruolo del Presidente della Camera, invitava gli insegnanti, divenuti parlamentari, a schierarsi su una serie di affermazioni lette da lui una dopo l'altra. Le affermazioni erano tratte dagli interventi pronunciati dagli insegnanti stessi nel corso delle fasi di valutazione dei due incontri precedenti. La scelta di schieramento veniva espressa sedendosi in uno dei tre settori dell'emiciclo parlamentare, contrassegnati, rispettivamente, dai cartelli «Sono d'accordo!», «Non sono d'accordo» e «Non so...». A ogni fase di schieramento ne seguiva una di confronto dei diversi punti di vista.

Ecco le quattro frasi lette dal conduttore:

– Per un vero incontro fra culture diverse non basta la «curiosità esteriore»; è necessaria, invece, soprattutto la «curiosità interiore»!

– Le stesse parole, a volte, assumono significati diversi a seconda delle persone che le usano, e il valore che diamo alle nostre parole e ai nostri comportamenti dipende in larga misura dall'esperienza di vita di ciascuno di noi. Lo stesso accade, a maggior ragione, nell'incontro fra diverse culture: in questo caso per capire le parole e i comportamenti dei nostri interlocutori, dobbiamo ricostruire quanto meno il contesto culturale originario a cui si riferiscono.

– Il nostro problema principale, nel dialogo con le altre culture, sta nel fatto che noi insegnanti siamo «strutturatissimi», forse per deformazione professionale. Ci manca la capacità di abbandono, la voglia di divertirci: il bambino che è in noi deve rinascere.

– Sono fiero della mia cultura, e quindi sono disposto a «destrutturarmi» solo fino a un certo punto.

**Seconda parte** – IL CORSO NEL SUO INSIEME

**1.** Lettura della favola di Gianni Rodari *Il giovane gambero*, tratta dalla raccolta *Favole al telefono*.

**2.** «Sestanti di valutazione». In risposta alle domande del conduttore: «Com'è andato il corso?», gli insegnanti si sono distribuiti all'interno della sala collocandosi in prossimità di uno dei sei cartelli recanti le seguenti indicazioni: «benissimo»; «malissimo»; «bene»; «male»; «benino...»; «maluccio...».

**3.** Gioco di confronto con le coppie intitolato «La ruota dell'ascolto». Un meccanismo girevole di cerchi concentrici ha consentito agli insegnanti di confrontarsi per coppie – di volta in volta diverse – rispondendo a una serie di domande poste ad alta voce dal conduttore. Ecco la lista delle domande:
– Qual'è il tuo giudizio d'insieme sull'esperienza del corso di aggiornamento?
– La lezione sulle «teorie dello sviluppo» di Alberto Castagnola ti ha soddisfatto?
– Come insegnante, in che cosa pensi ti abbia arricchito la lezione su «l'Intercultura nella scuola» svolta da Antonio Nanni?
– Detto tra noi, e al riparo da orecchie indiscrete, ti ha convinto l'inserimento nel corso delle due sedute di laboratorio condotte da Pasquale D'Andretta?
– Quale è stato per te il momento più interessante dal punto di vista culturale di questo corso di aggiornamento?
– Quale è stato per te il momento emotivamente più intenso del corso?
– Alla fine di questo corso di aggiornamento, ti senti più consapevole di prima sulle problematiche affrontate durante i vari incontri?
– Dopo questo corso pensi di disporre di qualche strumento in più dal punto di vista didattico e tecnico-professionale in genere?

**4.** Breve intervento di ricostruzione storica e di analisi teorica delle tecniche utilizzate nel corso delle sedute di laboratorio. I giochi e gli esercizi si sono ispirati al repertorio del «training nonviolento» e del «teatro dell'oppresso».

**5.** Gioco finale di valutazione conclusiva intitolato «Le tre sedie». Gli insegnanti sono intervenuti utilizzando tre sedie contemporaneamente, a seconda del tenore

assunto dai vari passaggi del loro intervento: seduti sulla poltrona bella dicevano: «le cose belle»; sulla sedia normale «le cose nella media»; sulla sediolina «le cose brutte».

**6.** Rapidissima conclusione dell'incontro, con diffusione di materiali fotocopiati e invito a stendere valutazioni scritte sull'esperienza del corso.

# VALUTAZIONE FINALE

Guida per la valutazione scritta del corso di aggiornamento

## PREMESSA

Per rendere più agevole la stesura di una breve valutazione scritta dell'esperienza del corso, è possibile ripercorrere lo schema delle domande utiulizzate durante uno dei giochi che abbiamo fatto insieme giovedì primo febbraio: «La ruota dell'ascolto».

La valutazione di carattere partecipativo che abbiamo svolto insieme attraverso i giochi e gli esercizi dell'ultimo incontro era inevitabilmente a «caldo» e non prevedeva parametri di riferimento né l'utilizzo di criteri docimologici.

Non suggeriamo parametri di sorta nemmeno per le valutazioni scritte che vogliamo raccogliere adesso, anche se, per ovvii motivi, queste saranno formulate con maggiore distacco e risulteranno più meditate dei giudizi espressi verbalmente alla fine del corso.

Se qualcuno, infine, volesse svliluppare il suo intervento scritto utilizzando solo alcuni egli spunti offerti dalle domandde, o uscendo completamente fuori dallo schema che le domande suggeriscono, lo faccia pure liberamente: la sua valutazione sarà comunque utile per il bilancio complessivo del corso.

### Domande

1. *Qual'è il tuo giudizio d'insieme sull'esperienza del corso di aggiornamento?*
2. *La lezione sulle «teorie dello sviluppo» svolta da Alberto Castagnola ti ha soddisfatto?*
3. *Come insegnante, in che cosa pensi ti abbia arricchito la lezione su «l'intercultura nella scuola» svolta da Antonio Nanni?*
4. *Ti ha convinto l'inserimento nel corso delle due sedute di laboratorio condotte da Pasquale D'Andretta?*
5. *Quale è stato per te il momento più interessante dal punto di vista culturale di questo corso di aggiornamento?*

6. *Quale è stato per te il momento emotivamente più intenso del corso?*
7. *Alla fine di questo corso di aggiornamento, ti senti più consapevole di prima sulle problematiche affrontate durante i vari incontri?*
8. *Dopo questo corso pensi di disporre di qualche strumento in più dal punto di vista didattico e tecnico-professionale in genere?*
9. *Ti è parsa proficua l'esperienza di collaborazione fra il mondo della scuola e quello delle organizzazioni di cooperazione allo sviluppo realizzata per dare vita a questo corso?*
10. *Quali accorgimenti suggerisci per eventuali momenti di collaborazione futura?*

**RISPOSTE**

Tra gli insegnanti alcuni hanno firmato le loro risposte, altri no.

## Risposte firmate

ASSUNTA ESPOSITO

1. È sempre difficile valutare un'esperienza, se non altro perché essendo essa costituita da una realtà in divenire si oppone a qualsiasi tentativo di cristallizzazione tipico dei parametri critici di valutazione oggi previsto dalla docimologia. Penso, tuttavia, di non essere eccessivamente presuntuosa nell'affermare di essere stata una delle persone più entusiaste tra i partecipanti al corso di aggiornamento organizzato da Movimondo presso il nostro Istituto nell'anno scolastico 1995-96 e ciò non perché conoscessi già l'organismo, ma perché la sperimentazione di metodologie volte alla «conoscenza» pittosto che all'informazione fine a se stessa può operare a livelli più profondi di apprendimento, arricchendo la professionalità di strategie più efficaci per l'educazione a tematiche e problematiche così delicate come l'intercultura.
2. Ho conosciuto il professor Castagnola attraverso il CISP e posso affermare di aver trovato la sua metodologia veramente efficace e, veramente sistemica. È troppo tempo ormai che la diffusione della *cultura economica* risulta parcellizzata e segmentata all'interno della logica manicheista di cui siamo parte, oscillando tra un tecnicismo da contabilità pura ed una teoria troppo astratta e parziale. In qualità di insegnante di economia politica posso affermare che il percorso informativo utilizzato da Castagnola mi è sembrato più che appropriato all'individuazione delle contraddizioni di un sistema economico che non ci consente troppe vie di scampo. Forse che la parola «globalizzazione» non è «interdipendenza» vista dal Nord?
3. La *narrazione,* la tecnica di cui parlava Antonio Nanni, faceva già parte della mia

didattica [come elemento del mio vissuto professionale, ho Sociologia e Antropologia per sette anni], tuttavia da un po' di tempo a questa parte mi sentivo un tantino inadeguata pensando di togliere valore alle mie competenze e conoscenze che per incanto si trasformavano in «favolette». Conoscere Nanni ha rafforzato questa mia convinzione: «la comprensione e la comunicazione operano a differenti livelli del pensiero semantico, la narrazione e l'immaginazione possono essere la chiave che permette a contenuti e metodologie di restare più a lungo nella memoria dell'allievo».

4. Il laboratorio interattivo condotto da Pasquale D'Andretta è stato uno dei momenti più significativi del corso, non soltanto perché le tecniche sono state testate da più di una scuola di pensiero in campo *psicologico* e *padagogico-relazionale*, bensì perché ha operato dei movimenti non indifferenti nel vissuto di ogni partecipante al corso. Ci ha consentito di conoscerci meglio, forse anche di accettarci di più! Dal canto mio il laboratorio di D'Andretta ha costituito una stagione di apertura alla scuola nelle sue innumerevoli sfaccettature. D'Andretta ha condotto anche il «laboratorio interattivo» con la classe IV B per la realizzazione del progetto «Partire dal passato per ridisegnare il futuro», anche i miei studenti sono cambiati, più curiosi, più propositivi, più capaci di accettarsi e accettare gli altri. Siamo cresciuti!

5. Quello con D'Andretta, perché è stato anche un viaggio antropologico e l'economia non può escludere a mio avviso l'antropologia.

6. Il labotaratorio con D'Andretta mi ha fatto di capire chi è autentico nell'affronatre i problemi in genere. Mi ha ricordato che spesso l'incontro è un attimo perché il nostro pensiero è dialettico mentre la realtà dialogica. È per questo che l'educazione all'interculturalità è difficile, perché siamo esseri dialogici, nel pensiero dialettico.

7. Alla fine di questo corso sono più sveglia di prima.

8. Indubbiamente anche se ho provato a lanciarmi un po' più oltre anche in un'altra classe, la III B, volevo educarli all'ascolto con l'esercizio del «cerchio dell'energia», si sono messi a ridere. Forse l'intervento di un esperto dall'esterno rende più efficace la metodologia sui ragazzi del triennio, essendo adolescenti hanno un'immagine già stigmatizzata dell'insegnante: anche loro pensano che la competenza dell'insegnate deve essere solo informativa. Con le prime invece è un successone, loro adorano l'interazione! Comunque, considerando che la III all'inizio dell'anno rifiutava il concetto di bisogno indotto ed economia opulenta, e oggi è in fase di elaborazione dei concetti di «interdipendenza settoriale» e «Nord-Sud» secondo la metodologia di A. Nanni, posso ritenermi abbastanza soddisfatta.

9. Mi è parso vitale. Il mondo della scuola è rimasto, purtroppo, eccessivamente lontano dalla realtà, i ragazzi trascorrono il loro tempo a studiare secondo un approccio

etnocentrico, mentre la realtà che li circonda si avvia ad essere cosmopolita. In una realtà del genere l'approccio olistico diventa indispensabile se si vogliono evitare conflitti eccessivamente disastrosi, troppe volte la cultura etnocentrica ha fomentato nazionalismi, seccessionismi e guerre civili. Non essendo ancora pervenuti a una programmazione globale, sia a livello ministeriale che di istituto, di tipo intersettoriale-interculturale, non sono ancora stati pubblicati testi adatti all'Educazione allo Sviluppo e all'intercultura anche i docenti più sensibili a tali tematiche incontrano difficoltà nel trovare una linea metodologica comune e, soprattutto, non riescono a superare il «muro di gomma» che le altre agenzia culturali, parlo di Tv e altri mass media, costruiscono giorno per giorno tra i ragazzi e la realtà. Penso ci sia realmente bisogno di una diffusione maggiore di tutte le forme di espressione delle altre culture, dei loro modelli di organizzazione economica, di ogni modalità di comportamento sociale: ciò non sarà mai possibile fintantoché la poesia e la letteratura studiate dai ragazzi saranno solo quelle europee, quando non addirittura solo italiana, quando la storia saranno quella del nord del mondo, quando l'economia è solo il parziale punto di vista della logica occidentale. La presenza di un'organizzazione di cooperazione allo sviluppo che affianchi il lavoro degli insegnanti nella scuola e che li guidi alla ricerca di programmi e metodologie efficenti nonché alla produzione di testi innovativi in questa direzione è, a mio avviso, indispensabile se non vitale.
10. Corsi di aggiornamento più lunghi e più diluiti durante l'arco dell'anno, se non corsi di formazione semipermanente; l'elaborazione di queste tematiche è più lenta quanto più adulte sono le persone.

MARIATERESA MAIO

1. Interessante soprattutto il metodo di approccio al problema.
2. Sì.
3. Sulle possibilità didattiche.
4. Sì molto.
5. Non ha risposta
6. Gli scambi di idee con vari coleghi durante «La ruota dell'ascolto».
7. Senz'altro.
8. Sì.
9. Sì.
10. Per eventuali momenti di collaborazione futura mi piacerebbe fosse dato più spazio alle tecniche di laboratorio e a momenti operativi che potrebbero coinvolgere anche persone di altre culture, come pure uno psicologo e un sociologo.

GIULIANA LUPI

Come insegnante di lettere nel biennio conoscevo le tematiche affrontate nel corso di aggiornamento; anche se non in modo specifico. Infatti, lo scorso anno, ho avuto l'opportunità di affrontare tematiche che prendevano in considerazione un paese in via di sviluppo: il Brasile. Me lo ha permesso una classe che era sensibile a questa apertura. La manipolazione che di solito si fa sulle notizie, da parte dei mass media, mi è sembrata evidente per questo paese: da ciò la scelta. Le lezioni dei nostri relatori non hanno fatto altro, per quanto mi riguarda, che sistematizzare alcune conoscenze oppure cancellare alcuni stereotipi a cui ero ancora, malgrado tutto, affezionata e in cui credevo sinceramente. Le lezioni dei laboratori [intendo quelle di Pasquale D'Andretta], sono state «curiose» e interessanti. Ma, al di lá delle possibilità dateci per socializzare tra insegnanti [e anche divertirci], penso che per attuare la metodica del role-play ci sia bisogno di praticarla maggiormente perché è pericoloso «giocare» con i nostri alunni senza saperlo fare. Il role-play penso sia utile per scoprire dinamiche interne alla classe e nei rapporti con i docenti, da saper poi convogliare e sfruttare per la risoluzione dei problemi; ma, credo, che ci sia bisogno di partire da una tematica, con un percorso più preciso e più chiaro, che abbia per riferimento griglie di osservazione e di valutazione, o altro, a cui il docente si attenga per una riflessione successiva alla raccolta dei dati. Per tutto questo non sono quindi sufficenti poche ore di un corso di aggiornamento.

ROSANNA RONCONI

1. La mia valutazione d'insieme è positiva.
2. La lezione svolta da Alberto Castagnola mi è sembrata estremamente interessante, per la varietà e quantità di informazioni e per la rigorosa struttura logico-argomentativa del discorso.
3. La lezione è stata un buon esempio di «affabulazione», e come tale un invito a usare come insegnanti questo modello comunicativo.
4. Si, siamo troppo abituati a fruire passivamente le esperienze culturali e quindi, subito, a dimenticarle. Il laboratorio ci ha offerto un'occasione per «agire» le nostre idee.
5. La lezione di Alberto Castagnola.
6. Il primo momento in cui D'Andretta ci ha chiesto di diventare attori.
7. Si, più consapevole dei diversi punti di vista.
8. Si, ho trovato interessanti i metodi di laboratorio.
9. Mi sembra una esperienza da ricreare nella scuola a tutti i livelli. Gli studenti

hanno bisogno, secondo me, di entrare in contatto con una realtà che altrimenti per loro è solo virtuale (televisione).
10. Che il materiale di studio sia a disposizione dei docenti prima delle conferenze, e che il laboratorio sia più orientato alla creatività e alla produttività del docente.

EMANUELE SVARINO
Il mio personale giudizio sul corso è positivo. Tale positività dipende in gran parte dal tema affrontato e anche dal modo «partecipativo» col quale è stato affrontato. Senz'altro interessanti gli interventi del dott. Castagnola e del dott. Nanni, serviti come stimolo per approfondire temi su scala internazionale. Le sedute di laboratorio svolte con il dott. D'Andretta hanno visto protagonisti i partecipanti con vari giochi la cui utilità potrà avere una positiva ricaduta nell'attività didattica in classe. A completamento del corso è mancato, a mio avviso, un incontro con rappresentanti del Sud del mondo, tale da rendere operativo il tema tratto, nel senso dello scambio di opinioni e pensieri tra persone provenienti da culture e tradizioni diverse.

MARIA RITA S.
1. Molto positiva.
2. Avrei preferito che fossero state evidenziate altre soluzioni oltre quella proposta.
3. Prendere coscienza che la differenza scatta con chiunque sia diverso da sé.
4. Decisamente si.
5. Non ha risposto.
6. Il laboratorio dove seduti in due cerchi concentrici abbiamo avuto l'opportunità di confrontarci con più persone.
7. Decisamente si.
8. Si.
9. Si.
10. Non ha risposto.

## Risposte non firmate

PRIMA INSEGNANTE
1. Positiva al 60%
2. In parte.
3. Maggiore riflessione sulle problematiche trattate.

4. In parte.
5. Non so.
6. Non c'è stato.
7. Si, in parte.
8. No.
9. No.
10. Maggior utilizzo di strumenti visivi.

SECONDA INSEGNANTE

1. Non del tutto negativo ma neanche positivo.
2. Non l'ho seguita.
3. Non l'ho seguita.
4. Non del tutto.
5. Lo scambio di impressioni.
6. Lo scambio di impressioni.
7. No.
8. No, perché già conoscevo le tecniche presentate.
9. Potrebbe essere impostata meglio.
10. Non so.

TERZA INSEGNANTE

1. Molto positivo.
2. Si.
3. Ero assente.
4. Moltissimo.
5. L'incontro con Alberto Castagnola.
6. Quando è iniziata la fase del role-play/video-box.
7. Si.
8. Si.
9. Si. Andrebbe ulteriormente sviluppata in modo continuativo.
10. Il materiale andrebbe messo a disposizione prima degli incontri.

QUARTA INSEGNANTE

1. Buono.
2. Si.
3. Diversa ottica di approccio ai problemi.

4. Si.
5. Gli interventi di Castagnola e Nanni.
6. Il role-play.
7. Si.
8. Si.
9. Si.
10. Avere un rapporto continuativo e strutturale.

QUINTA INSEGNANTE

1. Complessivamente positivo.
2. Abbastanza.
3. Nella conoscenza di dati.
4. Non pienamente.
5. La lezione di Alberto Castagnola.
6. La I seduta di laboratorio.
7. No.
8. No.
9. Si.
10. Non ha risposto.

SESTA INSEGNANTE

Giudico positiva l'esperienza del corso di aggiornamento sia nel suo aspetto teorico che nel suo aspetto pratico. Le teorie dello sviluppo svolte da Alberto Castagnola e la lezione sull'intercultura nella scuola svolta da Antonio Nanni hanno confermato e sviluppato le mie intenzioni e conoscenze e suggerito strade per interventi critici immediatamente attuabili dalle persone nella loro vita quotidiana. Come insegnante ritengo urgente acquisire strumenti operativi di autocritica dei miei punti di vista in modo da aiutare gli alunni a costruirsi una visione dinamica della realtà. Il laboratorio di Pasquale D'Andretta è stato utilissimo e coinvolgente perché ha permesso di sviluppare relazioni tra gli insegnanti che di solito si incontrano solo in occasione «serie» e «formali». Il momento più significativo, per me, è stato quello vissuto in uno dei due laboratori quando sono riuscita ad abbandonare il mio punto di vista per accogliere quello della mia compagna che, in un primo momento, mi era sembrata inadeguata e fuori tema. Ho sentito che si scioglieva una resistenza e che io riuscivo ad aprirmi all'altra. La collaborazione fra il mondo della scuola e quello delle organizzazioni di cooperazione allo sviluppo è stata molto proficua sotto molti aspetti:

– la scuola, che è una struttura istituzionalmente rigida, è entrata in contatto con una organizzazione necessariamente dinamica;
– è stato affrontato il rapporto tra la drammaticità dei contenuti e l'apparente facilità dei comportamenti;
– è emersa ancora una volta la separazione fra il corpo e la mente. La scuola parla alla mente, le organizzazioni mirano al coinvolgimento di entrambi.

Mi auguro che, in un futuro prossimo, l'esperienza possa essere continuata. Suggerirei di legare più strettamente le lezioni con i laboratori e di sperimentare un progetto nelle classi, preparato durante il corso che dovrebbe, perciò, svolgersi nel mese di settembre, all'inizio dell'anno scolastico '96-'97, su una continua collaborazione tra scuola e le organizzazioni della cooperazione.

## Bibliografia

E. EULI, A. SORIGA. P. SECHI E S. PUDDU CRESPELLANI, *Percorsi di formazione alla nonviolenza. Viaggi in training 1983-1991*, Satyagraha Editrice, 1992.

A. BOAL, *Il polizziotto e la maschera. Giochi, esercizi e tecniche del Teatro dell'oppresso*, Editrice La Meridiana, 1993.

R. MAZZINI [a cura di], *Il Teatro dell'oppresso. Come strumento dell'educazione alla pace e ai diritti umani,* Amnesty Intenational di Pordenone – Associazione «Giolli», 1992.

## APPENDICE

I brevi racconti di Gianni Rodari, Ivan Della Mea e Fredric Brown, che pubblichiamo di seguito, sono i racconti usati durante il lavoro dei laboratori [vedi agenda dei laboratori].

GIANNI RODARI

# IL GIOVANE GAMBERO

UN GIOVANE GAMBERO PENSÒ: «Perché nella mia famiglia tutti camminano all'indietro? Voglio imparare a camminare in avanti, come le rane, e mi caschi la coda se non ci riesco».

Cominciò ad esercitarsi di nascosto, tra i sassi del ruscello natio, e i primi giorni l'impresa gli costava moltissima fatica. Urtava dappertutto, si ammaccava la corazza e si schiacciava una zampa dopo l'altra. Ma un po' alla volta le cose andarono meglio, perché tutto si può imparare, se si vuole.

Quando fu ben sicuro di sé, si presentò alla sua famiglia e disse:

« State a vedere.» E fece una magnifica corsetta in avanti.

«Figlio mio, – scoppiò a piangere la madre, – ti ha dato di volta il cervello? Torna in te, cammina come tuo padre e tua madre ti hanno insegnato, cammina come i tuoi fratelli che ti vogliono tanto bene.»

I suoi fratelli però non facevano che sghignazzare.

Il padre lo stette a guardare severamente per un pezzo, poi disse: «Basta così. Se vuoi restare con noi, cammina come gli altri gamberi. Se vuoi fare di testa tua, il ruscello è grande: vattene e non tornare più indietro».

Il bravo gamberetto voleva bene ai suoi, ma era troppo sicuro di essere nel giusto per avere dubbi: abbracciò la madre, salutò il padre e i fratelli e si avviò per il mondo.

Il suo passaggio destò subito la sorpresa di in crocchio di rane che da brave comari si erano radunate a far quattro chiacchiere intorno a una foglia ninfea.

«Il mondo va a rovescio, – disse una rana, – guardate quel gambero e datemi torto, se potete.»

«Non c'è più rispetto», disse un'altra rana.

«Ohibò, ohibò», disse una terza.

Ma il gamberetto proseguì diritto, è proprio il caso di dirlo, per la sua strada. A un certo punto si sentì chiamare da un vecchio gamberone dall'espressione malinconica che se stava tutto solo accanto a un sasso.

«Buon giorno», disse il giovane gambero.

Il vecchio lo osservò a lungo, poi disse: «Cosa credi di fare, Anch'io, quando ero giovane, pensavo di insegnare ai gamberi a camminare in avanti. Ed ecco che cosa ci ho guadagnato: vivo tutto solo, e la gente si mozzerebbe la lingua piuttosto che rivolgermi la parola. Fin che sei in tempo, da' retta a me: rasseganti come gli altri e un giorno mi ringrazierai del consiglio».

Il giovane gambero non sapeva cosa rispondere e stette zitto. Ma dentro di sé pensava: "Ho ragione io".

E salutato gentilmente il vecchio riprese fieramente il suo cammino.

Andrà lottano? Farà fortuna? Raddrizzerà tutte le cose storte di questo mondo? Noi non lo sappiamo, perché egli sta ancora marciando con il coraggio e la decisione del primo giorno? Possiamo solo augurargli, di tutto cuore: «Buon viaggio».

GIANNI RODARI

## IL PAESE SENZA PUNTA

GIOVANNINO PERDIGIORNO ERA UN GRANDE VIAGGIATORE. Viaggia e viaggia, una volta capitò in un paese dove gli spigoli delle case erano tondi, e i tetti non finivano a punta ma con una gobba dolcissima. Lungo la strada correva una siepe di rose e a Giovannino venne lì per lì l'idea di infilarsene una all'occhiello. Mentre coglieva la rosa faceva molta attenzione a non pungersi con le spine, ma si accorse subito che le spine non pungevano mica, non avevano punta e parevano di gomma, e facevano il solletico alla mano.

«Guarda, guarda», disse Giovannino ad alta voce. Di dietro alla siepe si affacciò una guardia municipale, sorridendo.

«Non lo sapeva che è vietato cogliere le rose?»

«Mi dispiace, non ci ho pensato.»

«Allora pagherà soltanto mezza multa», disse la guardia, che con quel sorriso avrebbe potuto benissimo essere l'omino di burro che portava Pinocchio al Paese dei Balocchi. Giovannino osservò che la guardia scriveva la multa con una matita senza punta, e gli scappò di dire:

«Scusi, mi fa vedere la sua sciabola?»

«Volentieri», disse la guardia. E naturalmente nemmeno la sciabola aveva la punta.

«Ma che paese è questo?» domandò Giovannino.

«Il Pese senza punta», rispose la guardia, con tanta gentilezza che le sue parole si dovrebbero scrivere tutte con la lettera maiuscola.

«E per i chiodi come fate?»

«Li abbiamo aboliti da un pezzo, facciamo tutto con la colla. E adesso, per favore, mi dia due schiaffi.»

Giovannino spalancò la bocca come se dovesse inghiottire una torta intera.

«Per carità, non voglio mica finire in prigione per oltraggio a pubblico ufficiale. I due schiaffi, semmai, dovrei riceverli, non darli.»

«Ma qui usa così, – spiegò gentilmente la guardia, – per una multa intera quattro schiaffi, per mezza multa due soli.»

«Alla guardia?»

«Alla guardia.»

«Ma è ingiusto, è terribile.»

«Certo che è ingiusto, certo che è terribile,– disse la guardia. – La cosa è tanto odiosa che la gente, per non essere costretta a schiaffeggiare dei poveretti senza colpa, si guarda bene dal fare niente contro la legge. Su, mi dia i due schiaffi, e un'altra volta stia più attento.»

«Ma io non le voglio dare nemmeno un buffetto sulla guancia: le farò una carezza, invece.»

«Quand'è così – concluse la guardia – dovrò riaccompagnarla alla frontiera.»

E Giovannino, umiliatissimo, fu costretto ad abbandonare il Paese senza punta. Ma ancor oggi sogna di poterci tornare, per vivere nel più gentile dei modi, in una bella casetta col tetto senza punta.

IVAN DELLA MEA

# SCHIFO E GISELLA

Storia minima di emarginazione e redenzione

QUANDO GIUNSE NELLO SQUALLIDO RIONE periferico della grande città molti pensarono, qualcuno disse, alcuni se lo dissero «ci mancava soltanto quello». Perché il rione è brutto. Brutte le case stinte, sbreccolate, piatte. Brutte le strade insulse, anonime, sempre un po' sporche, un po' unte, can tante cacche e tante pipì. Brutte le piazze col verde stento e stinto, con pochi alberi brulli, con le panchine offese, i cestini enfi di carte e scarti, con fiori ben ammosciati e siringhe ben distese come abbandonate: l'ago ancora rilucente e la sottile striscia d'un rosso sangue appena assunto. Brutti i negozi, squallidi. Un brutto rione d'una brutta periferia.

Pure, la gente del posto, presume una bellezza bisognosa. La tenta nell'adorno di balconi e verande. Nel lustro d'auto. Nella dignitosa accuratezza nel vestire che motteggiando l'eleganza raggiunge l'ordine, quello possibile: la mediocre decenza, la decente mediocrità. E difende, questo suo essere medio, la gente del rione, con una sorta di distacco altero, dicendo e dicendosi «certo qui non è meglio, ma in fondo non si vive male». E guarda con astio chi con la presenza e con gli atti suoi abbassa il livello medio dell'immagine rionale: il barbone, il drogato, il cane randagio, il gatto rognoso, il vecchio solo e piagnucoloso, la donna fuori di testa, i giovani nullafacenti pocotenenti e moltocasinati. L'emarginato. Poi, «ci mancava soltanto quello».

Quello era piccolo e tondo. Con occhi piccini e tondi. Neri, scavati, fissi una dieresi sul naso corto, stretto, grifagno. La faccia a cerchio di compasso. Verdolina e lucida di grasso. Orecchie a foglia larga accartocciate ai bordi e d'una trasparenza un po' maiala. La bocca vermiglia, carnosa, con le labbra a cuoricino: il labbro superiore, sempre atteggiato a M stretta, faceva da gualdrappa a due denti enormi gialli di castoro morituro; il labbro inferiore, fisso nella positura a U, pencolava tumido, umido e lascivo sulla bazza puntuta. I capelli aveva lisci, grossi e radi, come incollati sul cranio spropositato, neri e lustri di sebo e pieni di forfora a scaglie, a schegge. Vestiva un non vestire dimesso stazzonato e sporchiccio, un insieme di probabili anonimi su di lui più anonimi ancora, informi e malformi: cascami poggiati di fretta su una gruccia fatiscente. Lo chiamarono Schifo.

Per qualche tempo qualcuno si domandò chi fosse, *cosa* fosse. Nessuno mai

glielo chiese. Divenne comunque uno del quartiere: non accettato, non voluto. Schifato. «Guarda come ti sei conciato», diceva la madre al bimbo lercio, «sembri proprio lo Schifo.» «Vesti come lo Schifo». Perfino la pratica dell'insulto rionale s'appiattì smarrendo invettive consolidate come cornuto, faccia di merda, figlio di puttana, stronzo. L'offesa per eccellenza divenne «Schifo».

Pure, Schifo aveva un animo buono e gentile. Salutava non salutato. Si portava la sua schifezza con totale serenità, con allegria quasi. Le ragazze lo guardavano con dichiarato disgusto. I ragazzi lo beffeggiavano. Tutti, emarginati inclusi, lo schifavano. Schifo sorrideva. Sempre. A qualcuno venne il dubbio. «O è scemo o è santo». Può essere che un santo sia così schifoso? Non può. Il dubbio si sciolse. «È scemo». E Schifo fu anche Scemo.

Poi, un giorno, nel rione videro Schifoscemo con un cane che gli trotterellava appresso. Era un cucciolo informe. Spelacchiato. Lercio. Rognoso. Gli occhi cisposi e caccolosi. Spesso si accosciava sconcio e con le zampette informi cercava requie tra il pelo crespo affollato da pulci festose. Schifoscemo lo guardava con occhi dolcissimi e lo chiamava Gisella. «Tu sei Gisella la bella», gli diceva.

Tutti nel rione lo pensarono, qualcuno lo disse, alcuni se lo dissero «Schifo ha trovato la sua Schifezza».

Col tempo Gisella crebbe. Il pelo si fece morbido. Si fece serico. Il corpo agile e forte. Le orecchie diritte e puntute. La coda lunga, gonfia, maestosa. Il muso si affilò. I denti divennero bianchissimi, forti, aguzzi. Divenne alta, altissima. L'incedere suo era agile, sciolto, elegante, perfino aristocratico. Divenne bella. Bellissima. La più bella cagna del rione. Era impossibile non notarla, non ammirarla. Quando Gisella guardava Schifoscemo negli occhi suoi traluceva l'amore più dolce, la devozione più assoluta, la tenerezza adorante. Qualcuno in piazza cominciò a chiamarla. Lei si voltava verso il suo Schifoscemo. Lui sereno e allegro diceva «vai pure Gisella» e lei andava felice. Gisella giocava con tutti. Tutti si godevano la sua incredibile bellezza, la sua quotidiana allegria, la sua costante festosità, la sua generosissima dolcezza. Perfino la pratica del complimento rionale s'appiattì smarrendo stereotipi consolidati come bella figa, bella sganzerla, tocco di manza, schianto, bella gnocca, ganza. Assunse garbo sereno e sorridente dolcezza. Il complimento per eccellenza divenne «Gisella».

Qualcuno in piazza, per via di Gisella, cominciò a frequentare Schifoscemo. E scoprì che non era scemo. E vi scoprì, vieppiù sorpreso, nel considerarlo, giorno dopo giorno, un po' meno brutto, un po' meno schifoso: come se l'assoluta, compita bellezza di Gisella stemperasse per qualche verso la schifezza di Schifo.

Nello squallido rione periferico della grande città molti pensarono, qualcuno disse, alcuni si dissero «Schifoscemo non è scemo e non fa neanche tanto schifo».

Col tempo, gli abitanti del rione si accorsero che la grazia di Gisella, per quotidiano incanto, dava garbo felice ai muri sbrecciati, all'erbe stinte e stente, alle tinte smorte e spente.

La cosa si riseppe nella città intera. Molti vennero per vedere. Molti videro. Molti dissero «fortunato davvero questo rione». In breve, quella zona della città cambiò nome e divenne il rione Gisella.

Ieri, Gisella è morta. Qualcuno l'ha avvelenata. Gelosia? Forse. Non è da tutti saper accettare l'insostenibile bellezza... anche di un cane. Molti hanno pianto Gisella. Molti la piangono. Il suo padrone più di tutti.

Oggi, questa zona periferica della città ha cambiato nome. Un'altra volta. L'ultima forse. Si chiama rione Schifo.

Forse in omaggio al padrone di Gisella. Forse perché fa schifo davvero.

FREDRIC BROWN

## SENTINELLA

ERA BAGNATO FRADICIO E COPERTO DI FANGO e aveva fame e freddo ed era lontano cinquantamila anni luce da casa. Un sole straniero dava una gelida luce azzurra e la gravità, doppia di quella cui era abituato, faceva di ogni movimento un'agonia di fatica. Ma dopo decine di migliaia di anni quest'angolo di terra non era cambiato. Era comodo per quelli dell'aviazione, con le loro astronavi tirate a lucido e le loro superarmi, ma quando si arrivava al dunque, toccava ancora al soldato di terra, alla fanteria, prendere la posizione e tenerla, col sangue, palmo a palmo. Come questo fottuto pianeta di una stella mai sentita nominare finché non ce lo avevano sbarcato. E adesso era suolo sacro perché c'era arrivato anche il nemico. Il nemico, l'unica altra razza intelligente della Galassia... Crudeli schifosi ripugnanti mostri.

Il primo contatto era avvenuto vicino al centro della Galassia dopo la lenta e difficile colonizzazione di qualche migliaio di pianeti; ed era stata la guerra, subito.

Quelli avevano cominciato a sparare senza nemmeno tentare un accordo, una soluzione pacifica. E adesso, pianeta per pianeta, bisognava combattere, coi denti e con le unghie.

Era bagnato fradicio e coperto di fango e aveva fame e freddo, e il giorno era livido e spazzato da un vento violento che gli faceva male agli occhi. Ma i nemici tentavano d'infiltrarsi ed ogni avamposto era vitale.

Stava all'erta, il fucile pronto. Lontano cinquantamila anni luce dalla patria, a combattere su di un mondo straniero ed a chiedersi se ce l'avrebbe mai fatta a riportare a casa la pelle.

E allora vide uno di loro strisciare verso di lui. Prese la mira e fece fuoco.

Il nemico emise quel verso strano, agghiacciante, che tutti loro facevano, poi non si mosse più.

Il verso e la vista del cadavere lo fecero rabbrividire. Molti, col passare del tempo, s'erano abituati, non ci facevano più caso, ma lui no. Erano creature troppo schifose, con solo due braccia e due gambe, la pelle d'un bianco nauseante, e senza squame.

[Titolo originale *Sentry*. Traduzione di C. Fruttero]

## II. NORD E SUD DEL MEDITERRANEO: EUROPA E AFRICA, UNA VICINANZA SOLO GEOGRAFICA?

BRESCIA, A.S. 1995–96

SCHEDA DEL CORSO

PROGRAMMA DEL CORSO

THE BLUES IS YOU IN ME

QUESTIONARIO DI VALUTAZIONE

Affacciatosi sulle sponde del Mediterraneo e scorgendo il continente africano così vicino, il corso di Brescia ha inteso approfondire la conoscenza di questo continente incuriosito dai legami storico-culturali, per riflettere sui legami odierni tra Europa e Africa. Pubblichiamo un contributo sulla cultura orale africana utilizzato come veicolo di conoscenza di altre culture attraverso la letteratura, e il questionario di valutazione finale del corso relativo ai lavori svolti.

## NORD E SUD DEL MEDITERRANEO: EUROPA E AFRICA, UNA VICINANZA SOLO GEOGRAFICA?

### Scheda del corso

PARTNER: Movimondo–Brescia, I.T.C. «Abba».

DIREZIONE SCIENTIFICA DIDATTICA: Marino Ruzzenenti.

SCUOLE: 10 [dieci]. Tutte le scuole del 41° distretto scolastico.

INSEGNANTI: 225 [duecentoventicinque], di scuole medie superiori.

RELATORI CONSULENTI E ANIMATORI: I. Vivan, P. Faggi, G. Calchi Novati, E. Tresoldi, A. Zanotelli, U. Melotti, F. Valenti, M. Guarneri, M.R. Notarangeli, M. Ruzzenenti.

ORE: 14 [quattordici].

COLLABORATORI: Assessorati alla Pubblica Istruzione e Gioventù del Comune e della Provincia di Brescia, Consulta per la Pace e Solidarietà tra i Popoli.

TEMATICHE GENERALI: I rapporti tra l'Europa e l'Africa, Nord e Sud del Mediterraneo: letteratura, ambiente, storia e politica, dialoghi possibili, immigrazione in Europa, esperienze dirette.

MATERIALI UTILIZZATI: Relazioni relatori, schede didattiche, rassegne stampa, estratti documenti, libri, video, schede-censimento preparatorie per l'incontro finale del corso su «Valutazione del corso e proposte di percorsi didattici».

## PROGRAMMA DEL CORSO

### Parte teorica

L'AFRICA: CONTINENTE IGNORATO

VENERDÌ 12 GENNAIO – ORE 15-17

LETTERATURA IN AFRICA TRA ORALITÀ E SCRITTURA

Itala Vivan

[Docente di lingua, cultura e istituzioni dei Paesi di lingua inglese all'Università degli studi di Milano – curatrice della collana di letteratura africana delle Edizioni Lavoro]

GIOVEDÌ 18 GENNAIO – ORE 15-17

LA CRISI AMBIENTALE NEL QUADRO DEI RAPPORTI NORD-SUD

Pierpaolo Faggi

[Dipartimento degli studi storici-geografici-artistici dell'Università di Cagliari]

VENERDÌ 26 GENNAIO – ORE 15-17

AFRICA OGGI: IL PESO DELLA STORIA, LE SFIDE DELLA POLITICA

Gianpaolo Calchi Novati

[Preside della Facoltà di Scienze Politiche dell'Università di Urbino, africanista]

### Parte seconda

AFRICA–EUROPA: INTEGRAZIONE O SGANCIAMENTO

VENERDÌ 12 APRILE – ORE 15-17

EUROPA-AFRICA: INTEGRAZIONE O SGANCIAMENTO

Efrem Tresoldi

[Direttore del periodico «Nigrizia»]

VENERDÌ 19 APRILE – ORE 15-17

IMMIGRAZIONE E CULTURE POLITICHE IN EUROPA: PROBLEMATICHE SOCIALI, GIURIDICHE ED EDUCATIVE

Umberto Melotti

[Ordinario di Sociologia politica all'Università «La Sapienza» di Roma]

MARTEDÌ 23 APRILE – ORE 15-17

L'IMMIGRAZIONE A BRESCIA

Franco Valenti

[Incaricato del Comune di Brescia per gli immigrati]

Marina Guarnieri

[Incaricata per la consulta immigrati della Provincia di Brescia]

### Parte terza

MARTEDÌ 14 MAGGIO – ORE 15-17

VALUTAZIONE DEL CORSO E PROPOSTE DIPERCORSI DIDATTICI

Incontro conclusivo di verifica con lavori di gruppo

ITALA VIVAN

# THE BLUES IS YOU IN ME

## Alla ricerca della voce nelle culture dell'Africa subsahariana

### 1. PRESENZA DELLA VOCE NELLE CULTURE UMANE

*The blues is you in me. I never knew the blues until I met you*[1]

LE PAROLE DEL POETA SUDAFRICANO Sipho Sepamla, che pure sembrano indicare nell'apartheid il proprio referente semantico, creano un'eco sensazionale e instaurano una situazione dialogica interna. Qui si ha una voce che parla a sé medesima, voce sopra altra voce, moltiplicando all'infinito il messaggio, la parola. La voce chiamata in causa, fatta personaggio e attore del testo poetico, è il corpo della cultura africana, identica rispetto al poeta che la parla, eppure disincarnata nel gesto che la rende manifesta, separandola dal locutore.

La voce del corpo [*the blues*] è [*is*] la voce del corpo [*you in me*]. Questa voce, così «moderna», vien fatto di dire, data la modalità ardita del suo porgersi attraverso la pagina, rivela però allo stesso tempo un'inflessione antica e magica: nella sua doppiezza segreta essa è infatti la voce dell'oralità, via maestra dello stile classico dell'Africa Nera.

Certo, la presenza della voce, con la sua eccezionale capacità di intercessione e proposta, è propria di tutte le culture umane: la voce che racconta nelle *Mille e una notte*, infinita disgressione, pausa di seduzione che dilaziona la chiusa della vita e respinge più oltre la morte, luce che allontana la tenebra; come pure la voce che dialoga ventriloqua nell'*Amleto* shakespeariano [«Words, words, words»] e si colloca nell'intervallo che è la vita affermando orgogliosa «The intermission is mine», «L'intervallo mi appartiene», poiché «tutto il resto è silenzio».[2]

Spostandosi ad osservare l'oralità nelle culture africane e nella loro produzione artistica costruita sulla parola e la voce, ci si trova dinanzi a una serie di ostacoli. Il critico europeo normalmente non conosce delle lingue africane [senza le quali non si

1. *The Blues is You in Me*, lirica di Sipho Sepamla compresa nella raccolta omonima, Johannesburg: AD Donker, 1976, pp. 70-71.
2. Nell'*Amleto* di William Shakespeare la voce ha una funzione tutta speciale, e fa sì che la voce «fisica» dell'attore riecheggi la voce simbolica che si colloca come filo discorsivo dell'intervallo che è l'esistenza umana, ragnatela nel vuoto, filtro del vivere che passa attraverso l'orecchio.

possono analizzare i prodotti orali]; è inoltre assai arduo compiere il lavoro sul campo, ossia identificare, raccogliere e analizzare i testi orali; infine – e soprattutto – mancano parametri estetici e tecnici per quanto riguarda l'oralità. Manca, insomma, una poetica dell'oralità che serva da punto di incontro fra le ricerche particolari e proponga nozioni operative e valutative, applicabili al fenomeno della trasmissione di poesia e racconto per mezzo della voce e della memoria.

Ma esiste forse una specifica, un unica specificità orale? È qui necessario tener presente lo statuto particolare della voce umana, «questa incongruità tra l'universo dei segni e le determinazioni concrete della materia».[3] Voce e linguaggio costituiscono per il ricercatore fattori distinti della situazione antropologica. Ma una voce senza linguaggio non può «far passare» le forze del desiderio che la animano, mentre una lingua senza voce è scrittura [anche tenendo conto che nella scrittura la voce può essere interiorizzata, simbolizzata]. La voce richiede il linguaggio e però possiede libertà totale nei suoi confronti, tanto da giungere al canto [HÖLDERLIN].

3. P. Zumthor, *La presenza della voce. Introduzione alla poesia orale*, Bologna: Il Mulino, 1984, p. 6.

## 2. TRADIZIONI ORALI E ORALITÀ MEDIATA

LA VOCE È VOLER DIRE, E VOLONTÀ DI ESISTERE. Nessuno potrebbe negare l'importanza che ha rivestito nella storia umana la presenza delle tradizioni orali. Tuttavia è difficile concepire tali tradizioni in termini che non siano storici, e capire, accettare che la nostra stessa cultura ne è impregnata e animata, e non potrebbe mai esistere senza di esse. Ma l'oralità, ammessa e riconosciuta allorché si tratta di culture africane o amerindie, appare cancellata e negletta nel nostro contesto occidentale. Nelle nostre società la passione per la parola viva sembra ormai spenta; si è respinta la parola in ranghi marginali. La nostra è la cultura del libro, la tradizione del testo, la sacralizzazione della lettera – e, per di più, della lettera stampata, «pubblicata» – che ci porta a un canone inchiodato alla scrittura, al segno, al mercato.

La voce però va ben oltre la parola; abita nel silenzio del corpo, è una cosa di per sé, facoltà primaria di simbolizzazione, e affonda le radici in una zona del vissuto che sfugge a formule concettuali: esistenza segreta, sessuata, «fa vibrare in noi qualcosa che ci dice che veramente non siamo più soli»,[4] crea dunque il «tu» in cui collocare il blues, *vox clamans in deserto*, o, piuttosto, come ha detto uno studioso «voce che grida nel deserto di *disessere*».[5] È così che l'idioma puramente orale

4. *Opere di Carl Gustav Jung*, Torino: Bollati Boringhieri, 1969 ss.
5. D. Vasse, *La voix qui crie dans le désert*, in «Esprit», luglio 1980, pp. 63-91.

proprio di società arcaiche e della nostra infanzia ha marcato definitivamente il nostro comportamento linguistico, conservando «la glossolalia disseminata negli scoppi verbali» di cui parla Certeau[6], ma anche una reminiscenza corporea profonda. Produttore di desiderio, il suono vocale genera discorso, è corpo che parla, è corpo vocale che appartiene alle strutture antropologiche dell'immaginario individuate da Gilbert Durand. Più dello sguardo e del viso, la voce si sessualizza, costituendo, più di quanto non trasmetta, messaggio erotico.

La voce viva della comunicazione orale esce da un orifizio, la bocca, che è origine [appunto da *os*] e mèta, uscita [di voce] ed entrata [di nutrimento], luogo erogeno centrale e permanente. «Tra l'organo che forma il suono, il suono che da esso scaturisce, e la parola così pronunciata, si stabilisce un circuito di sensi che in ogni istante fa di questi tre elementi il possibile sostituto degli altri due».[7] La voce perciò è definibile solo in termini di rapporti, di scarto, di articolazione fra soggetto e oggetto, e rimane enigmatica, oracolare, offrendo una base alla poesia orale.

6. M. de Certeau, *L'invention du quotidien. I. Arts de faire*, Parigi: Bourgois (10/18), 1980.
7. Cfr. P. Zumthor, cit.

Parrebbe che oggi, nell'era dei media, l'oralità godesse di una nuova stagione di fortuna. Ma a ben vedere si tratta di una diversa oralità. Noi siamo infatti sommersi da un fiume di rumori incontrollabili tra cui la nostra voce stenta a trovare un proprio spazio acustico: eppure ci basta un apparecchio – un registratore magnetico – per catturarla e trasportarla. Questa voce trasportata dal medium è però una voce mediata. Se i mezzi tecnici hanno reso alla voce l'antica efficacia, ne hanno anche sconvolto le condizioni naturali, la situazione di comunicazione. Il tratto comune delle voci mediate consiste nel fatto che non ammettono risposta: esse hanno una *audience*, ma non un pubblico.

L'oralità mediata appartiene quindi alla cultura di massa, anche se solo una tradizione colta, scritta ed elitaria ne ha reso possibile l'ideazione; e se solo l'industria ne assicura la realizzazione materiale, il commercio e la diffusione. In un mondo di oralità primaria, il potere della parola ha come unico limite la propria non permanenza e imprecisione.

In concreto, concludendo, bisogna tener presente che non esiste una oralità in sé, ma molteplici scritture di manifestazioni simultanee, giunte, ciascuna nel suo ordine, a gradi di sviluppo molto differenziati e diversificati ma sempre attestanti un impegno del desiderio, una posizione di dialogo, un'ansia espressiva ad effetto inevitabilmente dinamico, dall'interno verso l'esterno.

La riflessione sulla voce si articola imperniandosi sul concetto di *performance* o esecuzione: una azione complessa, grazie a cui un messaggio poetico è simultanea-

mente trasmesso e ricevuto. Locutore, destinatari e circostanze si trovano concretamente messi a confronto in un momento di fusione fàtica del linguaggio [come dice Malinowski], un gioco di contatto e di richiamo, di provocazione dell'altro, di domanda, di per sé indifferente alla produzione di un senso. *La performance*/esecuzione è il momento cruciale di una serie di operazioni, ossia:

- la produzione;
- la trasmissione;
- la ricezione;
- la conservazione;
- la ripetizione.

Secondo questa classificazione sommaria, è orale ogni forma di comunicazione poetica e/o narrativa in cui almeno la trasmissione e la ricezione passino attraverso la voce e l'udito, mentre la conservazione è affidata alla memoria umana [collettiva e individuale] e la ripetizione all'inventiva del singolo artista orale.

## 3. LE TRADIZIONI ORALI NELL'AFRICA SUBSAHARIANA

NELL'AFRICA SUBSAHARIANA ANTERIORE ALLA COLONIZZAZIONE europea esistevano letterature scritte solo nell'area dell'odierna Etiopia, e in aree ove l'islamizzazione aveva portato la lingua e l'alfabeto arabi, insieme al libro per eccellenza di quelle culture, il *Corano*. L'alfabetizzazione giunse con la colonizzazione e più ancora con l'evangelizzazione, anche se evidentemente c'erano state sistematizzazioni scritte antecedenti, attraverso codici segnici diversi. La produzione artistica della parola legata all'oralità si può esaminare tenendo conto:

- della figura dell'artista orale;
- della natura delle *performance*/esecuzioni;
- della composizione del pubblico.

Nell'esaminare le qualità stilistiche di tale letteratura si rileveranno importanti caratteristiche tipiche, quali ripetizione, parallelismi, tecniche di accumulazione e associazione, disgressioni, tonalità, ideofonie, particolare uso di immagini e metafore, simbolismi, etc. Di straordinaria rilevanza è il ruolo sociale del contesto in cui avviene la *performance* dell'artista orale, ossia il suo ambiente, da cui nascono motivazioni, regole, significati, e che costituisce interlocutore e controllore dell'artista stesso.

Si può infine procedere a una classificazione di massima dei settori di produzione orale intesi come genere, suddividendoli in:

– canti, canzoni, poesia;
– narrazioni;
– prove di arguzia [*Witz*]: enigmi, indovinelli, proverbi, detti, massime;
– forme teatrali e specificamente musicali;
– altre classificazioni a seconda della categoria emittente e/o ricevente.

## 4. ORALITÀ E ARTE

IL MONDO DELLE TRADIZIONI ORALI è stato a lungo di esclusivo dominio dell'etnologia e dell'antropologia solo in tempi relativamente recenti, e con molta fatica, ha ottenuto l'attenzione degli studiosi di storia e letteratura. Oggi l'oralità ha trovato un nuovo orecchio, un ascolto interessato anche a fini di valutazione estetica, e non ci si perita più di rifiutare a priori di classificare come arte il prodotto orale soltanto perché orale. Inoltre esiste un ampio fronte di ricerca nei confronti dell'apporto africano, che viene collocato nell'ambito più ampio del bacino dell'Atlantico Nero ove si collageno Africa, Caraibi, Americhe Nere.[8] Gli studi sulla letteratura afroamericana si stanno sempre più orientando a individuare la specificità del settore nella persistenza della cifra africana, mentre si è analizzata la sensibile presenza della voce africana in singoli autori, quali Phillis Wheatley, Zora Neale Hurston, Ralph Ellison, Toni Morrison.[9] Nessuno quindi oserebbe più affermare che l'espressione poetica, narrativa e teatrale orale non possa essere arte soltanto perché orale, e magari anche raggiungere livelli di complessità assai alti. Il problema sta nella scarsa disponibilità a riconoscere e apprezzare l'eccellenza della *performance* orale per la scarsa familiarità con essa e anche per l'assenza di parametri di valutazione codificati e canonici.

8. Cfr. a questo proposito Paul Gilroy, *Black Atlantic. Modernity and Double Consciousness*, London: Verso, 1993.
9. Per una originale analisi della voce africana in questi e altri autori, si vedano Henry Louis Gates, jr, *The Signifying Monkey. A Theory of Afro American Literary Criticism*, New York/Oxford: Oxford University Press, 1988; e Alessandro Portelli, *Il testo e la voce. Oralità, scrittura e democrazia in America*, Roma: Manifestolibri, 1992.

## 5. LETTERATURE ORALI IN AFRICA

NON SI SOTTOLINEERÀ MAI ABBASTANZA il ruolo che ha la società nella produzione artistica della parola. La parola nasce come veicolo di espressione e strumento di comunicazione, presume l'esistenza e la presenza dell'altro da

sé, quindi abita il sociale. L'esecuzione dell'artista orale africano era direttamente legata ai momenti rituali di un tipo di società di cui oggi, in epoca postcoloniale, rimangono solo le tracce, e anche queste confinate ad aree lontane dai contesti urbani, marginali e isolate. È sempre più vero che è nell'Africa del villaggio che si possono ancora trovare le complesse ritualizzazioni del passato; nei quartieri metropolitani esse si sono creolizzate e non sanno più far capo agli artisti orali, anche perché questi ultimi faticano sempre più a imparare il mestiere e compiere il tirocinio necessario, l'apprendistato che solo può insegnare l'arte del *performer*. La voce dell'artista diventa sempre meno capace di incarnare la comunità e di trovare riscontro in una cerchia di interlocutori appassionati e competenti che possono esercitare il controllo sociale e artistico indispensabile per l'esistenza di tale arte.

Con ciò non si vuole minimamente dire che l'oralità sia scomparsa dall'Africa di oggi, tutt'altro. Ma essa è profondamente cambiata, come sono cambiati la società e il suo modo di produrre e consumare, di sentire e di vivere. Nel caso delle letterature, ossia dell'arte della *performance* rivolta all'intrattenimento, alla satira, al dibattito culturale e politico – all'invenzione, insomma, e all'articolazione della parola – l'artista è consapevole di trovarsi nell'era della riproducibilità tecnica del testo affidata a un'industria e a un mercato, e perciò ritiene sovente opportuno riversare nel testo stesso, o nella riproduzione mediata, l'antica tradizione dell'oralità.

## 6. ORALITÀ NELLE LETTERATURE SCRITTE DELL'AFRICA NERA

SE NEL MONDO PRECOLONIALE la trasmissione orale delle composizioni e improvvisazioni poetiche, narrative e storiche era la norma, la graduale alfabetizzazione di quelle società e l'introduzione del libro e della sua diffusione commerciale hanno alterato le cose. Nel tardo periodo coloniale e ancor più dopo le indipendenze si è sviluppata una produzione letteraria scritta, sia in lingue africane, sia – e più ancora – nelle lingue della dominazione europea, divenute ormai lingue della scolarizzazione, dell'amministrazione, del commercio, dei mass media. Questa produzione, comunque, testimonia in modo forte e vivo la persistenza delle tradizioni orali africane e riporta spesso al lettore, trascrivendo, riproducendo, imitando o reinventando, la presenza della voce.

Va ulteriormente ribadito, a questo punto, che la voce non è presente solo nelle letterature africane: a chi la sappia ascoltare, essa si rivela in tutte le tradizioni letterarie, perché è parte integrante della composizione artistica basata sulla parola,

e cioè della poesia, del racconto, del teatro e del canto. Nelle culture africane, tuttavia, questa voce è terribilmente vicina ed esplicita, visibile negli elementi stilistici, tematici e di contesto, ed è incaricata del compito di «rappresentare» l'africanità tradizionale rispetto alla pressione culturale dell'Occidente. Ci sono stati naturalmente, i raccoglitori di produzioni orali, a partire dal francese Roger che nel 1828 pubblicò un *corpus* di narrativa uolof, *Fables sénégalaises recuellies dans l'Ouolof*, fino alla contemporanea Isabel Hofmeyr che ha recentemente raccolto dei testi di narrativa nel libro *We spend our years as a tale that is told: oral historical narrative in a South African chiefdom.*[10] Ci sono poi degli autori africani che si sono proposti di tradurre la dimensione dell'oralità nella scrittura, dal narratore Thomas Mofolo ai poeti David e Birago Diop allo storico Djibril T. Niane. Quest'ultimo ha steso una versione scritta dell'epopea mandinga di Sundiata, mentre Mofolo ha rimpastato in romanzo l'epica vicenda dello statista zulu dell'Ottocento, Shaka; entrambi i testi sono reperibili in traduzione italiana.[11] L'ugandese Taban Io Liyong, in *Teh old man of Usumbura and his misery*, narra la tragica vicenda di un ricco che, colpito dalla povertà di un suo amico, decide di esplorare il significato della povertà stessa:

10. Isabel Hofmeyr, «*We Spend Our Years as a Tale That is Told*». *Oral Historical Narrative in a South African Chiefdom*, Johannesburg University Press, 1993.
11. Djibril T. Niane, *Sundiata. Epopea mandinga*, Roma: Edizioni Lavoro/Il lato dell'ombra, 1986 (*Sundiata*, 1986); Thomas Mofolo, *Chaka*, Roma: Edizioni Lavoro/Il lato dell'ombra, 1988 (*Chaka*, 1925 e 1981).

> There was *an old man of Usumbura* who was very rich. This *old man of Usumbura*. He was so rich he had eight thousand cows. *The rich old man of Usumbura*. With these cows he married for himself sixty-five wives. *The old man of Usumbura*. He was so healthy that he had three hundred children from these wives. *The healthy man of Usumbura*. He was so happy and successfull that with industry his wealth increased manifoldly. *This happy successful and industrious man of Usumbura*. He and all the members of his family were so lucky none of them ever felt sick. *These lucky people of Usumbura*. All his life he had never known the pangs of sorrow or grief. *This lucky Usumburan*.[12]

Il testo di Taban Io Liyong riflette la presenza della risposta del pubblico, incorporata a strutturare il racconto e produrre ripetizioni con variazioni. Il nigeriano J.P. Clark ha raccolto uno splendido esempio di produzione orale *ijo* traducendola in inglese, *The ozidi saga*, Clark, che nel 1977 ha pubblicato il testo *ijo* con la versione inglese a fronte, vi ha inserito delle annotazioni che riflettono momenti della *performance* e reazioni del pubblico, sì da fare una sequenza di natura teatrale.[13] Fra gli «adattamenti» scritti di prodotti orali, brilla per importanza *The song of Lawino*, dell'ugandese Okot p'Bitek, attinto

12. Taban Io Liyong, *Fixions and Other Stories*, London: Heinemann, 1969, p. 2. Il corsivo è mio, per sottolineare l'elemento ripetitivo e ritmico nel testo.
13. J.P. Clark, *The Ozidi Saga*, Ibadan: Ibadan University Press/Oxford university Press, 1977. Per l'analisi di Clark e Io Liyong, cfr. Isadore Okpewho, *Africa Oral Literature, Backgrounds, Character, and Continuity*, Bloomington: Indiana University Press, 1992, pp. 290 ss. Il testo di Okpewho è stato fondamentale per la riflessione contenuta in questo saggio.

alle tradizioni acoli; mentre *The voice* del nigeriano Gabriel Okara è una sorta di sofisticata ricostruzione scritta che mira a ridare al lettore l'impatto della presenza viva della voce. Sia p'Bitek che Okara sono stati tradotti in italiano.[14] Achebe e Soynka, i due nigeriani che sono fra i massimi scrittori dell'Africa contemporanea, hanno abbondantemente attinto all'oralità, talora esplicitando le tecniche ed esponendole allo scoperto, talora celandole nell'impasto linguistico e compositivo. Achebe, ad esempio, fra le altre cose inserisce nei suoi romanzi anche delle favole, mettendole in bocca ai personaggi: si pensi alla storia del leopardo e della tartaruga nel recente *Viandanti della storia*:

> C'era una volta un leopardo che da tempo cercava di catturare una tartaruga; una volta, per caso, s'imbatté nella tartaruga su una strada solitaria; «Ah – disse – finalmente! Preparati a morire». E la tartaruga disse: «Posso chiedere un favore prima di morire?» Il leopardo non vide nulla di male nella richiesta e accondiscese. «Dammi qualche minuto per preparare il mio animo», disse la tartaruga. Di nuovo il leopardo non vide nulla di male nella richiesta, e l'accolse. Ma invece di restare immobile come il leopardo si aspettava, la tartaruga cominciò a fare movimenti frenetici sulla strada, grattando con le mani e con i piedi, gettando sabbia in tutte le direzioni. «Perché fai così?», chiese il leopardo, perplesso. La tartaruga rispose: «Perché quando sarò morta vorrei che tutti quelli che passano di qui dicessero: "sì, qui qualcuno ha lottato contro un suo pari"». Ecco, gente, questo è quanto stiamo facendo noi. Stiamo lottando. Forse per nessun altro fine se non che quanti verranno dopo di noi possano dire: «È vero, i nostri padri furono sconfitti, ma almeno ci provarono».[15]

Egli inoltre fa ampio ricorso ai proverbi, alle massime e ai detti popolari, che riporta direttamente o scioglie nel discorso indiretto. Inoltre riferisce pari pari, in *Feccia di dio* ma anche ne *Il crollo*, delle sequenze di oratoria con brani antifonici, a responsorio, che dimostrano le modalità e testimoniano le formule della partecipazione del pubblico.[16]

Soynka invece ricorre a tecniche diverse, caratteristiche del suo linguaggio drammatico e poetico densamente intessuto di metafore. Nei romanzi come nel teatro, nella poesia come nell'autobiografia, Soynka attinge a piene mani alla mitologia yoruba che gli suggerisce schemi compositivi importanti e gli fornisce il substrato filosofico della sua rappresentazione esistenziale. Il poemetto *Ogun Abibimañ* ad esempio, allinea le figure del dio Ogun [mito], dell'ero-re Shaka [storia antica] e del leader mozambicano Samora Machel [storia contemporanea], fondendone i ruoli al servizio della propria visione della

14. Okot p'Bitek, *The Song of Lawino*, Nairobi: East African Publishing House, 1966. Di questo testo l'autore così dice: «Translated from the Acoli by the author who has thus clipped a bit of the eagle's wings and rendered the sharp edges of the warrior's sword rusty and blunt, and has also murdered rhythm and rhyme». Gabriel Okara, *The Voice*, London: Heinemann, 1964, trad. it. *La voce*, Torino: SEI, 1987.

15. Chinua Achebe, *Viandanti della storia*, Roma: Edizioni lavoro/Il lato dell'ombra, 1991, cit. nell'*Introduzione* di I. Vivan, pp. VII-VIII (*Anthills of the Savannah*, 1987).

16. Chinua Achebe, *Il crollo*, Milano: Jaca Book, 1977 (*Things Falla Apart*, 1958), *Freccia di dio*, Milano: Jaca Book, 1977 (*Arrow of God*, 1964).

lotta di liberazione contro l'apartheid in Sudafrica.[17] Il mito di Ogun riecheggia un po' ovunque nell'opera soyinkana, da *La strada* a *Gli interpreti* a *Danza delle foreste*, assumendo valenza metafisica e però calandosi come voce concreta nel linguaggio e nel gesto dei personaggi che vengono così fatti agire.[18]

Altri autori che meritano di venir ricordati in questo contesto sono Camara Laye [*Le maître da la parole*], e Sembène Ousmane [*Le mandat*, ad esempio];[19] fra gli anglofoni, un posto speciale occupano i poeti sudafricani neri da Mqahyi a Mtshali, da Sipho Sepamla a Mongane Serote, Mazisi Kunene e Mafika Gwala, ai *praise singers* anche contemporanei e clamorosamente «moderni».

17. Wole Soyinka, *Ogun Abibimañ*, London: Rex Collings, 1976, trad. it. *Ogun Abibimañ*, di A. Pajalich, Venezia: Supernova, 1993.
18. Di Wole Soyinka cfr; anche *La strada* e *Danza delle foreste*, entrambi in *Teatro 1*, Milano: Jaca Book, 1979.
19. Camara Laye, *Le Maître de la parole*, Parigi: Plon, 1978 e Sembène Ousmane, *Le Mandat. Véhi-Ciosane*, Parigi: Présence Africaine, 1968 (*Il vaglia*, Milano: Jaca Book, 1978)

Nella pagine che segue pubblichiamo in lingua originale, con testo a fronte la canzone da cui prende il titolo il pezzo di Itala Vivan. Abbiamo ritenuto opportuno inserirla fuori dalle note, per renderla più fruibile al lettore. [NDR]

SIPHO SEPAMLA

# THE BLUES IS YOU IN ME

When my heart pulsates a rhythm
off-beat with God's own scintillating pace
and I can trace only those thoughts
that mar the goodness of living with you
then I know I've got the blues for howling

yeah I've been howling
clouds have been muffling
and the rain has come
and washed away
these blues of mine

the blues is you in me

I want to say it louder now
I want to hollet my thoughts now
for I never knew the blues until I met you

the blues is you in me

the blues is the clicks of my tongue
agitated by the death I live

the blues is my father's squeals
every Friday in a week

the blues is you in me

IL BLUES SEI TU IN ME

[Traduzione di Itala Vivan]

Quando in cuore mi batte un ritmo / fuori tempo, allo stesso scintillante passo di Dio / e so rintracciare soltanto quei pensieri / che macchiano la bellezza del vivere con te / allora so di avere il blues che mi fa urlare / yeah ho urlato / le nuvole han brontolato / la pioggia è scesa / ed ha lavato / questo mio blues / il blues sei tu in me / voglio dirlo più forte ora / voglio gridare i miei pensieri ora / perché non avevo mai avuto il blues prima di conoscere te / il blues sei tu in me / il blues è lo schiocco della mia lingua / agitata dalla morte che vivo / il blues sono le grida di mio padre / il venerdì di ogni settimana / il blues sei tu in me / non avevo mai

I never knew the blues until I met you
the blues is the screeches of the censor's pen
as he scribbles lamentations on my sensitized pad

the blues is the shadow of a cop
dancing the Immortality Act jitterbug

the blues is the Group Areas Act send all its jive

the blues is the Bantu Education Act and its improvizations

the blues is you in me
I never knew the blues until I met you

the blues is people huddled on a bench
eating of their own thoughts

the blues is those many words said to repair
yesterdays felled again and again by today's promises

the blues is the long shadow I count
measured by moments dragging the sun

the blues is the ratting of my brother
for opportunities he gets which he ought to have had

the blues is you in me
I never knew the blues until I met you

I want to holler the how-long blues
because we are the blues people all
the whiteman bemoaning his burden
the blackman offloading the yoke

the blues is you in me
I never knew the blues until I met you

avuto il blues prima di conoscere te / il blues è lo scricchiolio della penna della censura / che scarabocchia lamentele sulla mia carta sensibile / il blues è l'ombra di un poliziotto / che danza il ritmo sincopato della Legge sull'Immoralità / il blues è la legge che chiude i neri nelle riserve, un ballo folle / il blues è la legge sull'Istruzione per i neri, e / le sue improvvisazioni / il blues sei tu in me / non avevo mai avuto il blues prima di conoscere te / il blues è la gente ammassata su una panchina / a divorare i propri stessi pensieri / il blues è tutte quelle parole dette in riparazione / dei molti ieri mietuti dalle promesse di oggi / il blues è la lunga ombra che conto / misurata da momenti che trascinano il sole / il blues è mio fratello che va a caccia / di occasioni che avrebbe dovuto avere / il blues sei tu in me / non avevo mai avuto il blues prima di conoscere te / voglio gridare a lungo il blues / perché noi tutti siamo il popolo del blues / il bianco che si lamenta del suo fratello / il nero che scarica il suo giogo / il blues sei tu in me / non avevo mai avuto il blues prima di conoscere te.

## QUESTIONARIO DI VALUTAZIONE

La valutazione del corso è stata preparata con un questionario che sollecitava i partecipanti a predisporre suggerimenti per l'incontro conclusivo:

MATERIE DI INSEGNAMENTO

*Hai partecipato al corso nell'anno precedente?*

[ ] si [ ] no

*Sei interessato/a all'incontro conclusivo?*

[ ] si [ ] no

*Hai già svolto qualche attività inerente alle tematiche del corso con i tuoi alunni?*

[ ] si [ ] no

*Se si quali?*

*Sei disponibile a confrontarle con i tuoi colleghi?*

[ ] si [ ] no

Dei 98 questionari pubblicati, solo 7 dichiaravano di non essere interessati all'incontro di verifica, mentre ben 35 affermavano di aver già in corso di attuazione alcune iniziative didattiche con i propri alunni.

VALUTAZIONE CONCLUSIVA

[73 questionari compilati]

I.T.C. «ABBA» anno scolastico 1995-96

1. *Le informazioni ricevute hanno arricchito le tue conoscenze?*

| 1 [8] | 2 [53] | 3 [11] |
|---|---|---|
| poco | abbastanza | molto |

2. *La problematica trattata è stata sempre compresa?*

| 1 [1] | 2 [34] | 3 [38] |
|---|---|---|

3. *L'individuazione dei problemi è condivisibile?*

| 1 [4] | 2 [29] | 3 [37] |
|---|---|---|

4. *Ritiene che quanto appreso possa essere utilizzato in un curriculum scolastico?*

| 1 [11] | 2 [40] | 3 [20] |
|---|---|---|

5. *Quale argomento vorrebbe ulteriormente approfondito in un eventuale corso del prossimo anno?*

| | |
|---|---|
| – Intercultura | [37] |
| – Flussi migratori a Brescia | [11] |
| – Cooperazione del Nord allo sviluppo del Sud | [7] |
| – Crisi ambientale | [6] |
| – Condizione femminile | [1] |
| – L'Africa dalla colonizzazione ad oggi | [2] |

6. *Quale argomento le è parso più ostico?**

| | |
|---|---|
| – Nessuno | [29] |
| – I | [6] |
| – II | [7] |
| – III | [18] |
| – IV | [1] |
| – V | [0] |
| – VI | [7] |

7. *Quale relazione l'ha maggiormente coinvolta?**

| | |
|---|---|
| – I | [8] |
| – II | [16] |
| – III | [20] |

| | |
|---|---|
| – IV | [29] |
| – V | [3] |
| – VI | [3] |

8. *Ritiene che quanto appreso nel corso avrà influenza sulla sua attività didattica?*

| | |
|---|---|
| SI | [38] |
| NO | [5] |
| POCO | [18] |
| NON SO | [3] |

9. Suggerimenti osservazioni

Va sottolineata la cospicua partecipazione anche a questo incontro conclusivo, che dimostra un interesse autentico di una parte consistente dei partecipanti. Ma anche largamente soddisfacenti sono i giudizi espressi sia sulla qualità che sull'efficacia in termini didattici dell'iniziativa.

* I numeri romani si riferiscono all'ordine delle relazioni del programma

## III. GLI IMMIGRATI TRA NOI OCCASIONE PER UN CONFRONTO TRA CULTURE DIVERSE

BRESCIA, A.S. 1996-97

SCHEDA DEL CORSO

PROGRAMMA DEL CORSO

**APPENDICE**

GLI IMMIGRATI IN MEZZO A NOI

Questo secondo corso di Brescia chiude idealmente il primo, realizzato durante il precedente a.s. [vedi capitolo II], nell'approfondimento del continente africano. In particolare la dimensione interculturale è prioritaria nella caratterizzazione del corso che punta alla visione di un arricchimento derivante dall'incontro di diverse culture. La ricercazione che pubblichiamo, realizzata da una classe di studenti sulla base di un percorso didattico scaturito dal corso stesso, ha come obiettivo quello di capire i motivi e le problematiche che sottendono la questione dell'immigrazione attraverso mezzi e strumenti diversificati e di favorire la creazione di una capacità critica negli alunni. Interessante la partecipazione degli studenti a tutte le fasi del progetto e la loro adesione e consenso al processo didattico.

## GLI IMMIGRATI TRA NOI: OCCASIONE PER UN CONFRONTO TRA CULTURE DIVERSE

### Scheda del corso

PARTNER: I.T.C. «Abba».

DIREZIONE SCIENTIFICA DIDATTICA: Marino Ruzzenenti.

SCUOLE: 10 [dieci]. scuole medie superiori del 41° distretto scolastico di Brescia.

INSEGNANTI: 100 [cento], di scuole medie superiori.

RELATORI CONSULENTI E ANIMATORI: P. Khouma, S. Kouider, S. Benkdhin, A. Al Sabagh, D. Soumaila, F. Valenti, R. Tottoli, M.R. Notarangeli, M. Ruzzenenti.

ORE: 12 [dodici].

COLLABORATORI: Comune di Brescia, Provincia di Brescia, Consulta per la Pace e la Solidarietà tra i Popoli, Consulta per l'Immigrazione.

TEMATICHE GENERALI: Incontro tra culture del Nord e quelle del Sud del mondo, con particolare riferimento all'Europa e all'Africa. I casi Paese di Senegal, Algeria, Marocco. L'Islam: noi e l'Islam.

MATERIALI UTILIZZATI: Relazione relatori, schede didattiche, documenti, foto, rassegne stampa, materiale bibliografico, libri e video.

## PROGRAMMA DEL CORSO

VENERDÌ 17 GENNAIO ORE 15-17
SENEGAL: TRA NEGRITUDINE,
ISLAM E MODERNIZZAZIONE
Pap Khuoma
[Senegalese, autore del libro
*Io venditore di elefanti*]

VENERDÌ 24 GENNAIO – ORE 15-17
ALGERIA: CRONACA DI UNA NAZIONE E DI UN POPOLO ALLA RICERCA DELLA SUA IDENTITÀ
Samia Kouider
[Sociologa algerina, autrice di diversi saggi
in particolare sulla condizione della donna]

VENERDÌ 21 FEBBRAIO – ORE 15-17
IL MAROCCO NEL PAESE DI EMIGRAZIONE
Sued Benkdhin
[Sociologa e giornalista marocchina]

VENERDÌ 7 MARZO – ORE 15-17
ESSERE ISLAMICO A BRESCIA
Ayman Al Sabagh
[Responsabile della Moschea e del Centro
Islamico di Brescia]

VENERDÌ 14 MARZO – ORE 15-17
L'AFRICA OCCIDENTALE NERA TRA MEMORIA E FUTURO
Dabo Soumaila
[Cittadino del Mali]
Franco Valenti
[Responsabile dell'ufficio stranieri del
Comune di Brescia]

VENERDÌ 21 MARZO – ORE 15-17
NOI E L'ISLAM
Roberto Tottoli
[Islamista, dottorato presso l'Istituto
Orientale di Napoli]

Hanno realizzato la ricerca pubblicata nelle pagine a seguire gli alunni: Melissa Bignotti, Elisabetta Calza, Paolo Carboni, Dario Codenotti, Luisa Cominelli, Deborah De Giacomi, Georgia Ferrantini, Silvio Ferremi, Elena Franchini, Silvia Frassine, Barbara Ghisleri, Enrica Giovannetti, Roberta Gnocchi, Gabriele Leonardi, Laura Marchina, Silvia Marelli, Stefano Trombetta, Sandra Valentini, Tamara Vallini, Roberto Vezzoli e l'insegnante Marino Ruzzenenti.

APPENDICE

## GLI IMMIGRATI IN MEZZO A NOI

**IL PROGETTO:**
Curriculum di italiano e storia su
**«GLI IMMIGRATI IN MEZZO A NOI»**

**ITINERARIO DI RICERCA**

**LA PRODUZIONE DEGLI ALUNNI**
**S.O.S.: Invasione immigrati?**
**Che cosa ne pensano gli adulti di domani**
RAZZISMO/RAZZISMI
DUE INTERVENTI SUL PROBLEMA IMMIGRATI:
CONTRO
A FAVORE

**VALUTAZIONE**
DEGLI ALUNNI
DEL PROFESSORE
BIBLIOGRAFIA

# IL PROGETTO

Curriculum interdisciplinare di Italiano e Storia su
**GLI IMMIGRATI IN MEZZO A NOI**

## 1. MOTIVAZIONI

L'ipotesi di lavoro si colloca nella prospettiva della costruzione di un Piano Educativo di Istituto. Si tratta in sostanza di un tentativo di investire la normale attività didattica con un processo innovativo curricolare sia sul piano dei contenuti che della metodologia, al fine di migliorare *la qualità della vita scolastica*. A conclusione dello scorso anno scolastico gli alunni [allora della 1° A] sono stati consultati sul livello di gradimento dei temi trattati e su eventuali preferenze di argomenti da affrontare nel corso dell'anno successivo. Questi i risultati:

| | | | |
|---|---|---|---|
| GUERRE | 6 | FAME NEL MONDO | 6 |
| IMMIGRATI | 5 | RAZZISMO | 2 |
| VIOLENZA | 5 | ADOLESCENZA | 7 |
| PREGIUDIZI IN FAMIGLIA | 1 | SESSUALITÀ | 3 |
| DROGA | 5 | AMICIZIA | 3 |

In una prima discussione si è convenuto di tralasciare gli argomenti sulla condizione adolescenziale perché in parte già trattati nel corso del primo anno. Da questa verifica è emerso, inoltre, un particolare interesse ad affrontare le tematiche del rapporto tra paesi poveri e ricchi, della fame nel mondo e dell'immigrazione extracomunitaria.

Il consenso e un'adesione convinta da parte degli alunni rappresentano, del resto, le condizioni per favorire un clima positivo all'interno dell'attività scolastica, dove gli stimoli all'impegno non siano solo esterni [voto, promozione-bocciatura], ma anche intrinseci ai temi trattati, capaci di coinvolgere gli alunni stessi. A tal fine, all'inizio dell'anno, gli alunni sono di nuovo stati sentiti per verificare la reale disponibilità a intraprendere l'attività di ricerca e per mettere meglio a fuoco gli obiettivi del lavoro. Da questa discussione è emerso un interesse prevalente ad approfondire la questione degli *immigrati*, probabilmente anche in seguito alla martellante campagna intrapresa in questa fase dagli organi di stampa.

## 2. OBIETTIVI

### 2.1 Cognitivi

Rispetto al tema degli immigrati non ci interessa tanto giungere a un giudizio conclusivo comune, da tutta la classe unanimemente condiviso, quanto piuttosto capire

in modo approfondito, superando ogni pregiudizio, la complessa problematica che sta dietro questo fenomeno e, quindi, essere in grado di motivare adeguatamente le nostre opinioni personali, che potranno comunque rimanere divergenti.

**2.2 Strumenti**.

Acquisizione e pratica di una procedura di ricerca individuale e/o di gruppo: definizione degli obiettivi, «mappa dei problemi», ricerca delle fonti, gestione dei cataloghi [alfabetico, per soggetto, per materia] e degli strumenti di consultazione della biblioteca, valutazione critica e selezione delle fonti attraverso la prelettura, uso delle diverse fonti [bibliografiche, giornalistiche, audiovisive, orali]; applicazione delle competenze di analisi di diversi tipi di testo [narrativo, descrittivo, espositivo, argomentativo, poetico]; costruzione di una relazione, creazione di testi; somministrazione di un questionario già elaborato; costruzione di un semplice questionario per gli studenti dell'Abba.

**2.3 Formativi**

Offrire agli alunni strumenti e occasioni per conoscere meglio l'ambiente circostante e le problematiche emergenti, come quella degli immigrati, spesso di difficile lettura e soluzione. Insomma si tratta di facilitare la creazione negli alunni di risorse interio-




ri efficaci per una vita autonomamente gestita, una capacità critica che li alleni al dialogo, al confronto, alla tolleranza nei confronti dell'altro.

**3. METODOLOGIA**

**3.1** Si è inteso discutere e definire insieme con gli alunni l'itinerario da percorrere:

obiettivi, metodi, contenuti. In questo senso il presente documento è un primo rendiconto in itinere di quanto andiamo discutendo e realizzando, peraltro continuamente sottoposto a verifica collettiva all'interno della classe

**3.2** In tutte le fasi gli alunni saranno chiamati a partecipare direttamente all'attività, alternando studio individuale, lavoro di gruppo, confronto collettivo. In questo senso l'insegnante dovrebbe svolgere un ruolo di coordinamento e di consulenza.

**3.3** Si potrebbe ipotizzare un'indagine sul campo, attraverso un questionario preparato dagli alunni da somministrare ai compagni di alcune classi dell'istituto e/o a giovani/adulti nel territorio, per verificare atteggiamenti, opinioni e comportamenti nei confronti degli immigrati.

**3.4** Si procederà a verifiche periodiche [discussione collettiva, somministrazione di test] del lavoro svolto. Infine si potrebbe concludere con una relazione-tesina collettiva da destinare anche a un'eventuale pubblicazione.

**4. DIDATTICA**

**4.1** Incontri con esperti e testimoni privilegiati [operatori e immigrati]: per facilitare il dialogo e la partecipazione degli alunni, gli incontri saranno opportunamente preparati con attività specifiche.

**4.2** Utilizzo della biblioteca e di fonti di informazione diverse dal manuale; ricerca bibliografica attraverso i cataloghi per materia e per soggetto; esercitazione di prelettura di un testo per valutare l'utilità e la congruenza ai fini della ricerca; compilazione di una bibliografia minima.

**4.3** Studio individuale o di gruppo di materiale di documentazione, testi, saggi ... da realizzare e discutere in classe, costruendo schede strutturate secondo un criterio omogeneo [in alto a sinistra: indicazione della fonte; in alto a destra: riferimento all'item dell'indice dei contenuti].

**4.4** Utilizzo di sussidi audiovisivi [documentari, film, mostre].

**4.5** Visita ad Associazioni di immigrati operanti a Brescia e/o a centri di accoglienza.

**4.6** Valutazione da parte dell'insegnante dell'esposizione orale tenendo conto dei livelli proposti da Bloom [conoscenza, comprensione, applicazione, analisi, sintesi]. Valutazione formativa attraverso prove oggettive. Valutazione della produzione scritta, considerando i diversi aspetti [comprensione della richiesta, struttura e coerenza del testo, congruità del contenuto, coesione e sintassi, abilità espressiva lessicale, punteggiatura e ortografia].

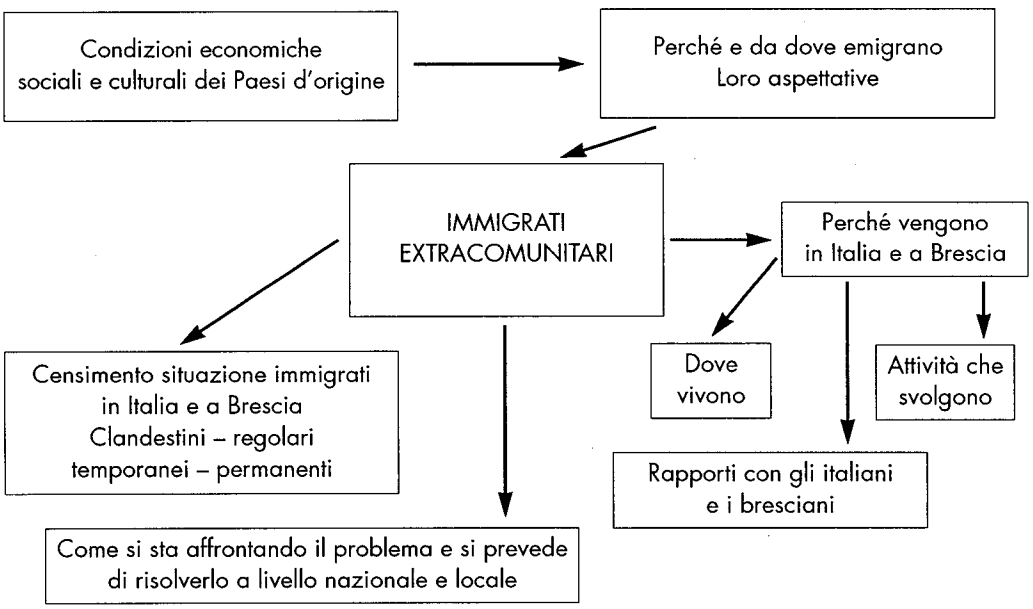
**4.7** Valutazione conclusiva da parte degli alunni, attraverso un questionario anonimo, di tutto il lavoro svolto.

## 5. CONTENUTI

**5.0** Per la definizione dei contenuti abbiamo inizialmente applicato la tecnica del «brain storming» da cui è emersa la seguente serie di parole-chiave: Disoccupati, Prostituzione, Stupratori, Spacciatori, Razzismo, Negri, Sfruttamento, Stazione, Senza case, Malattie, Persone da aiutare, Delinquenza, Clandestini, Blocco della frontiere, Onesti, Naziskin, Vucumprà, Aumento popolazione.

La lunga discussione in classe che ne è seguita ha fatto emergere le diverse opinioni e sensibilità anche formalizzate in un breve testo critico («rispedire gli immigrati nel loro paese di origine perché hanno portato malattie, droga, delinquenza e tolgono lavoro e case agli italiani», oppure «bloccare l'arrivo di altri e tenere solo gli onesti» mentre una minoranza pensa che «bisogna mettere in evidenza, per chi non lo sapesse, che anche loro sono esseri umani; quindi bisognerebbe trovare una soluzione positiva sia per loro che per noi»). Da questa conversazione ricaviamo alcuni termini ricorrenti di cui gli alunni vengono invitati ad approfondire il significato attraverso dizionari ed enciclopedie: *cultura*, *civiltà*, *sviluppo*, *razza*, *pregiudizio*.

In una fase successiva, dopo aver letto e relazionato alcuni articoli di giornale sull'argomento, costruiamo assieme una «mappa dei problemi».



Infine enucleiamo l'indice dei contenuti della nostra ricerca:
**5.1** Perché e dove emigrano.
**5.2** Condizioni economiche e sociali dei paesi di origine.
**5.3** Perché vengono in Italia e a Brescia.
**5.4** Censimento e situazione immigrati.
**5.5** Clandestini e regolari.
**5.6** Temporanei e permanenti.
**5.7** Dove e come vivono.
**5.8** Attività che svolgono in Italia e a Brescia.
**5.9** Rapporto con gli italiani e i bresciani.
**5.10** Come si affronta il problema e si prevede di risolverlo a livello nazionale e locale.

## ITINERARIO DI RICERCA

All'inizio dell'anno abbiamo discusso in classe l'ipotesi di programma di lavoro che è stato sostanzialmente approvato dagli alunni. Lo stesso programma è stato sottoposto ai genitori sollecitandone un coinvolgimento che però non è andato oltre una tacita approvazione. Quindi abbiamo impostato il percorso della ricerca, così come sommariamente descritto nel capitolo precedente. La prima operazione metodologicamente significativa è stata quella relativa al reperimento della bibliografia, buona parte del materiale è stato scoperto dagli alunni stessi attraverso un'indagine sistematica all'interno della biblioteca. Qui sono stati, innanzitutto, consultati gli schedari per materia e per soggetto, i quali hanno permesso di individuare circa cinquanta pubblicazioni attinenti ai temi della nostra ricerca. Quindi attraverso la tecnica della prelettura o lettura orientativa – alla quale gli alunni erano stati esercitati già nell'anno precedente –, ogni alunno ha compilato due-tre brevi schede di presentazione alla classe degli stessi testi. Su questa base, quindi, sono stati selezionati quei testi o capitoli che rispondevano più adeguatamente alle nostre richieste in relazione alle caratteristiche dell'opera [narrativa, divulgativa, informativa scientifica, argomentativa ...], all'autorevolezza dell'autore o dell'Ente promotore, alla data dell'edizione particolarmente importante in un'area di studio in forte evoluzione.

Reperita la bibliografia, il materiale è stato suddiviso fra tutti gli alunni che, lavorando individualmente o in coppia, avevano il compito di preparare una relazio-

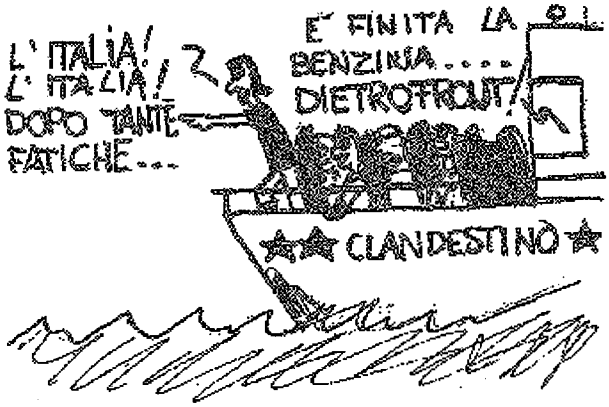
ne, secondo uno schema prefissato, da esporre poi alla classe. Fin dall'inizio abbiamo ipotizzato lo sbocco della pubblicazione del lavoro che stavamo iniziando: per questo era utile un'omogeneità metodologica. Abbiamo convenuto di stendere le relazioni su fogli di quaderno per raccoglitori tali da poter essere utilizzati come schede da assemblare secondo l'ordine logico del progetto di ricerca. Ogni «scheda» in alto a sinistra doveva avere indicata in sigla la fonte [iniziali dell'autore e del titolo] e in alto a destra il numero dell'item e sottoitem corrispondente al punto 5 [contenuti] del progetto stesso. Ogni relazione doveva prevedere:
– sintesi del contenuto;
– analisi testuale [per i vari tipi di testo – narrativo, poetico, espositivo/informativo, argomentativo – è stata predisposta una griglia, che non riportiamo perché di analoghe se ne trovano su tanti testi scolastici];
– citazioni significative, da fotocopiare per tutti gli alunni;
– giudizio personale.

L'attività nel corso dell'anno si è quindi articolata in momenti più tradizionali, di studio collettivo, e momenti, di gran lunga preponderanti, in cui gli alunni a turno relazionavano alla classe che prendeva appunti e partecipava alla discussione sui temi proposti. In questo caso il docente interveniva per chiarire, sollecitare collegamenti, inferenze, osservazioni da parte degli alunni.

Da segnalare due eventi che hanno fortemente coinvolto i ragazzi, e in parte non previsti nel progetto: l'incontro con due immigrati marocchini, in particolare Youssef, che ha dato origine alla creazione di un racconto collettivo della sua storia e l'autoproduzione di un breve filmato. Queste due attività creative hanno segnato un momento importante nel nostro lavoro consolidando la coesione del gruppo e il senso di un percorso collettivo. Per quanto riguarda l'attività «tradizionale», in storia oltre ad aver affrontato alcuni nodi problematici sulla crisi della civiltà antica e il travagliato passaggio d'epoca che ne seguì, si è dedicata una particolare attenzione agli eventi più importanti degli ultimi cinquant'anni proseguendo il percorso di storia contemporanea avviato in parallelo già lo scorso anno. Questo studio, peraltro, ci ha permesso di comprendere meglio le cause delle moderne migrazioni di popoli.

In italiano, oltre al consueto lavoro sui cosiddetti «autori della crisi» [Mann, Proust, Joyce, Kafka, Svevo, Pirandello ...], introdotti da uno studio specifico su Freud e il rapporto tra psicoanalisi e letteratura e alla lettura approfondita de *La coscienza di Svevo*, si sono considerate alcune opere di letteratura e di poesia dell'Africa contemporanea. Inoltre il lavoro ha trovato uno sbocco significativo nella

produzione scritta. Le *tracce* di alcuni temi, in parte riportati nella presente relazione, infatti hanno seguito l'evolversi della ricerca.




## LA PRODUZIONE DEGLI ALUNNI

Proponiamo, di seguito, i risultati più significativi della ricerca. La gran mole di materiale prodotto ci ha costretto, in particolare, a selezionare le relazioni sui testi, di cui pubblichiamo solo una di carattere argomentativo e una di tipo narrativo, nonché alcuni brani dai temi degli alunni. Sarebbe stato riduttivo e inefficace limitarci alla pubblicazione della sceneggiatura del film prodotto in classe, chi ne fosse interessato può rivolgersi alla videoteca dell'Istituto.

### S.O.S.: INVASIONE IMMIGRATI? CHE COSA NE PENSANO GLI ADULTI DI DOMANI

QUESTIONARIO PER GLI STUDENTI DELL'ABBA SUGLI IMMIGRATI PREDISPOSTO DAGLI ALUNNI DELLA CLASSE 2°F.

Noi alunni della classe 2°F abbiamo preparato e somministrato questo questionario, perché stiamo svolgendo una ricerca sulla questione dell'immigrazione in Italia. Rispetto al tema degli immigrati, non ci interessa tanto giungere ad un giudizio conclusivo comune, quanto piuttosto capire meglio il problema e verificare che cosa ne

pensano gli studenti del nostro istituto dell'ondata di immigrazione che colpisce l'Italia oggi. Abbiamo inteso quindi approfondire, attraverso questo questionario, gli atteggiamenti, le opinioni e i comportamenti dei ragazzi dell'Abba nei confronti degli immigrati. I questionari sono stati distribuiti a venti classi dalla 1° alla 5° di diverse sezioni e, analizzando ogni singola domanda riguardo alla questione degli immigrati, sono emersi i seguenti dati.




**Analisi e commento dei dati da noi elaborati**

RELAZIONI PERSONALI «IO – IMMIGRATI»

**1.** *Ti piacerebbe avere degli amici immigrati?*

| | F | M | TOT |
|---|---|---|---|
| SI | 95 [47.9%] | 53 [37%] | 148 [43.4%] |
| NO | 21 [10.6%] | 38 [26.5%] | 59 [17.3%] |
| NON SO | 82 [41.4%] | 52 [36.3%] | 134 [39.4%] |

**2.** *Approveresti che un tuo/a coetaneo/a abbia una storia con un/a extracomunitario/a?*

| | F | M | TOT |
|---|---|---|---|
| SI | 132 [67.3%] | 75 [51.7%] | 207 [60.7%] |
| NO | 22 [11.2%] | 42 [28.9%] | 64 [18.8%] |
| NON SO | 42 [21.4%] | 28 [19.3%] | 70 [20.5%] |

**3.** Ti *senti a tuo agio a sederti vicino ad un immigrato, su un bus, al cinema ...?*

| | F | M | TOT |
|---|---|---|---|
| SI | 77 [39%] | 54 [37.7%] | 131 [38.5%] |
| NO | 74 [37.5%] | 62 [43.3%] | 136 [40%] |
| NON SO | 46 [23.3%] | 27 [18.8%] | 73 [21.5%] |

Dai dati di queste prime tre domande risulta che si è diffidenti fin tanto che non si conosce l'immigrato e questo rimane un estraneo. Quando, invece, si ha l'occasione per conoscerlo più intimamente, lo si giudica in modo diverso e lo si accetta di più.

**Immagine degli immigrati**

**4.** *Pensi che gli immigrati venendo in Italia tolgano qualcosa a te [casa, soldi, lavoro]?*

| | F | M | TOT |
|---|---|---|---|
| SI | 74 [37.7%] | 62 [42.7%] | 136 [39.9%] |
| NO | 77 [39.2%] | 65 [44.8%] | 142 [41.6%] |
| NON SO | 45 [22.9%] | 18 [12.4%] | 63 [18.5%] |

**5.** *Pensi che la maggior parte degli immigrati siano portati a svolgere attività illegali?*

| | F | M | TOT |
|---|---|---|---|
| SI | 70 [38.8%] | 84 [58.3%] | 154 [46.9%] |
| NO | 60 [33.3%] | 32 [22.2%] | 92 [28.3%] |
| NON SO | 50 [27.7%] | 28 [19.4%] | 78 [24%] |

I maschi hanno una visione prevalentemente negativa dell'immigrato, infatti, sono convinti che la maggior parte di loro sia portata a svolgere attività illegali.

**Cosa bisognerebbe fare nei loro confronti**

**6.** *Sei d'accordo che vengano creati centri di accoglienza e che si intervenga per favorire l'inserimento degli immigrati?*

| | F | M | TOT |
|---|---|---|---|
| SI | 126 [63.9%] | 77 [53.1%] | 203 [59.3%] |
| NO | 31 [15.7%] | 50 [34.9%] | 81 [23.6%] |
| NON SO | 40 [20.3%] | 18 [12%] | 58 [16.9%] |

**7.** *Pensi che l'Italia dovrebbe chiudere le frontiere e respingere gli immigrati?*

| | F | M | TOT |
|---|---|---|---|
| SI | 70 [35.3%] | 71 [49.3%] | 141 [41.2%] |
| NO | 68 [34.3%] | 54 [37.5%] | 122 [35.7%] |
| NON SO | 60 [30.3%] | 19 [13.1%] | 79 [23.1%] |

**8.** *Secondo te gli immigrati clandestini dovrebbero essere rimandati nei loro paesi di origine?*

| | F | M | TOT |
|---|---|---|---|
| SI | 150 [76.1%] | 118 [81.3%] | 268 [78.4%] |
| NO | 14 [7.1%] | 10 [6.8%] | 24 [7%] |
| NON SO | 33 [16.7%] | 17 [11.7%] | 50 [14.6%] |

**9.** *Anche quelli regolari?*

| | F | M | TOT |
|---|---|---|---|
| SI | 35 [18.2%] | 38 [26.2%] | 73 [21.7%] |
| NO | 122 [63.5%] | 84 [57.9%] | 206 [61.1%] |
| NON SO | 35 [18.2%] | 23 [15.8%] | 58 [12.2%] |

Mettendo in relazione la domanda n. 6 con la n. 9 [riguardanti entrambe i regolari in Italia], notiamo una schiacciante maggioranza, più le femmine dei maschi, che vorrebbe creare centri di accoglienza e integrare i regolari, il contrario, pur essendo una minoranza, è preoccupante, perché va contro ogni legislazione prevista dall'ONU. I maschi, in maggioranza, ritengono che le frontiere debbano essere chiuse; anche le femmine concordano, ma in minoranza. Perché si vogliono chiudere le frontiere se attualmente in Italia solo l'1,6% della popolazione è di immigrati? Questa percentuale è la più bassa in Europa, e se confrontata con la percentuale della Francia, dove più del 10% della popolazione sono immigrati, fa si che il nostro paese abbia un tasso d'immigrazione bassissimo.

## CONSUDERAZIONI GENERALI

Su 447 questionari distribuiti, le risposte valide sono state circa il 76%, una buona percentuale. Le ragazze manifestano in generale più tolleranza verso gli immigrati che i ragazzi; da una discussione in classe, si è giunti alla conclusione che i maschi si

sentono in competizione rispetto alla figura dell'immigrato, perché pensano che possano togliergli qualcosa come il posto di lavoro, la ragazza o la casa. In tutte le domande la percentuale di «non so» è molto alta; questo può significare, in certi casi, che gli studenti non hanno sufficiente informazione per esprimere un proprio parere oppure che ci sia indecisione e incertezza. Per concludere, ci sono diverse articolazioni di opinione e le interpretazioni sono lasciate al lettore.




## RAZZISMO/RAZZISMI

### Temi degli alunni

COSA SI INTENDE PER RAZZISMO

La parola RAZZISMO è tanto densa di significati, quanto sfuggente dal punto di vista analitico. Nel linguaggio quotidiano è divenuto un comportamento offensivo nei confronti dell'altro. L'orientamento degli studiosi, si dirige verso l'analisi delle «relazioni etniche e razziali» in cui il razzismo viene visto come una forma estrema di degenerazione dei rapporti intergruppo. La difficoltà nel definire cosa sia il razzismo, nasce dalla sovrapposizione che vi è stata tra categorie [razza – gruppo etnico – nazione].

RAZZA. La parola appare per la prima volta in un poema inglese nel 1508, come riferimento religioso. Sotto il profilo etimologico sta ad indicare la catagolazione o la classificazione. Dopo anni di studio si è concluso che il genere umano costituisce un'unica specie. Il razzismo è uno degli elementi della cultura europea, caratterizzato dall'idea che certi attributi determinano i comportamenti di un individuo.

DIFFERENZA è la parola chiave per comprendere le attuali metamorfosi ideologiche del razzismo, il quale ha come bersaglio gli immigrati «extracomunitari». Nel neorazzismo: identità, differenza e cultura funzionano al pari delle razze. Ciò che il razzismo tende a negare è il fatto che le identità e le culture, sono il frutto di vicende di scambi, e sono fenomeni dinamici soggetti a mutamenti. Le diverse migrazioni presentano caratteristiche differenti a seconda del periodo in cui si sono verificate e dalla provenienza degli immigrati.

## DUE INTERVENTI SUL PROBLEMA IMMIGRATI

### CONTRO

*Ti hanno invitato a un convegno per discutere del problema «immigrati». Il tuo ruolo è sostenere la posizione contraria a una loro integrazione. Scrivi il tuo intervento.*

SALVE SIGNORE E SIGNORI, vi ringrazio per essere intervenuti numerosi a questo convegno organizzato dai principali rappresentanti della Lega Padana, per rendere possibile anche agli abitanti di questo piccolo centro della provincia di Brescia di conoscere la situazione immigrati del nostro paese in questi ultimi anni. Voi non mi conoscete perché non avete mai sentito il mio nome né alla Tv né sui giornali. Mi presento, mi chiamo Tamara Vallini ed è da poco tempo che collaboro alla preparazione di convegni per i rappresentanti della Lega Padana. Vi sembrerà strano che sia una donna a parlarvi, ma non dovete preoccuparvi perché sono abbastanza preparata sull'argomento, dato che è dall'inizio delle scuole superiori che studio il problema in cui oggi siamo coinvolti: l'immigrazione. Non mi dilungo con le presentazioni perché non vorrei stancarvi troppo. Passiamo quindi al punto centrale di questa riunione.

Come voi saprete il nostro Paese è soggetto a un flusso migratorio molto pesante, arrivano tutti i giorni nuove persone non appartenenti allo stato italiano.

Molti arrivano senza permesso di soggiorno, senza un luogo dove andare e senza un lavoro. Vi chiederete, «Come fanno allora a mantenersi?». Effettivamente nemmeno noi lo sappiamo di preciso, però le statistiche parlano chiaro. Gli extracomunitari che arrivano nel nostro paese cercano sì un lavoro, però l'Italia non riesce ad assegnare posti di lavoro nemmeno ai propri abitanti, figuriamoci come potrebbero trovarli gli extracomunitari. Beh, sì, alcuni lo trovano, sicuramente, anche perché i datori di lavoro non sono stupidi, preferiscono prendere uno di loro anziché un italiano per alcuni valori, logicamente pagandoli meno. Però si rendono conto presto che ci guadagnavano di più se avessero preso un italiano qualificato che invece è in cassa integrazione e viene pagato dalla stato, cioè da noi e da voi. Perché questo? Perché gli extracomunitari non conoscono bene le macchine che usano, non hanno dimestichezza e ogni tanto rompono o rovinano qualcosa ai danni della ditta. C'è gente che dice che dovrebbero fargli frequentare una scuola di qualificazione qui in Italia e altrettanto gratis. Ma questo non sarebbe niente perché anche loro pagano le tasse; il problema è che molti di loro non conoscono neppure l'italiano. Tanti però sono clandestini e le ditte non possono assumerli fino a quando non sono in regola.

E allora, cosa fanno? Dovranno pur mantenersi in qualche modo?! Allora spacciano droga, rubano, girano per la città senza una meta, occupano i giardini pubblici dove più nessun cittadino si fida di andare dopo tutto quello che è successo in questo periodo: scippi, proposte indecenti, minacce, etc. I bambini stanno rinchiusi in casa, hanno paura di uscire dalla porta, sono terrorizzati.

La sera in città dopo le venti si vedono solamente immigrati per le vie, sono molti di più dei cittadini che escono per strada; nei parchi, la sera, tutti i giorni succede qualche cosa, le forze dell'ordine sono sempre in agguato, sempre in azione per via delle risse, dello spaccio e del disturbo dei cittadini costretti a sentire il baccano sotto casa. Loro vengono qui e sono capaci solo di lamentarsi: quando vengono accolti nei centri di accoglienza, perché sono in troppi e poco seguiti; quando trovano un lavoro, perché prendono poco; quando trovano casa, perché l'affitto è troppo caro. Quando comprano, fanno aggiustare, subito dopo scompaiono e i creditori non vedono più nemmeno una lira di ciò che spetta loro. La legge, che in questo periodo deve essere approvata, è giusta, perché prevede l'espulsione di chi «danneggia» con reati e degli extracomunitari clandestini.

L'Italia è uno stato con molti problemi interni, sarebbe più logico cominciare a risolvere i nostri problemi, prima di pensare a quelli che arrivano così, senza una destinazione precisa, e bisognerebbe evitare che altri ce ne provochino di ulteriori.

C'è gente in Italia che è invalida, insufficiente, per quanto riguarda la cura di se

stessi, e non prende né pensioni di invalidità né l'accompagnamento, di questo la televisione non ne parla vero? Non parla dei problemi italiani, loro devono pagare le tasse, i contributi e basta. Questo è uno stato italiano o africano? Vedete pure voi come vanno queste cose in Italia. Signori, i rappresentanti politici non riescono a fare tutto da soli, dovete farvi avanti se volete che questo problema si risolva, perché ora comincia a farsi veramente pesante, fra poco tempo gli extracomunitari regolari saranno molto di più dei cittadini italiani, senza dimenticare che in aggiunta ci saranno i clandestini.

Concludo qui e spero che voi abbiate capito in che situazione ci troviamo oggi. Vi ringrazio per la vostra cortese attenzione e vi auguro un buon proseguimento di giornata.




[Tamara Vallini]

**A FAVORE**

*Ti hanno invitato a un convegno per discutere del problema «immigrati». Il tuo ruolo è sostenere la posizione favorevole a una loro integrazione. Scrivi il tuo intervento.*

VORREI DARE INIZIO AL MIO INTERVENTO ringraziandovi di avermi permesso di partecipare a questo convegno. Vi sono molto grata, per il fatto che tra circa milletrecento studenti sia stata scelta io per controbattere le idee del qui presente Dario Bossi. Dopo aver ascoltato con molta attenzione le sue opinioni vorrei esporre a voi le mie.

Comincerei col definire la parola *razzismo*: razza indica una catalogazione-classificazione di popolazioni, mentre nel linguaggio quotidiano ha assunto una valenza discriminatoria e offensiva nei confronti dell'altro.

Penso che il popolo italiano debba o almeno dovrebbe cercare di sforzarsi di capire i nuovi immigrati, che vivono in condizioni misere e cercano un posto di lavoro regolare anche se sanno che questo non gli garantirà una vecchiaia serena, visto che un tempo sono stati emigranti anche gli italiani.

Vorrei riportare un fatto accaduto nel 1889 a New Orleans, dove si svolse un processo contro parecchi emigrati italiani, odiati dalla popolazione americana perché sporcavano, compivano delitti e molestavano studentesse.

Al processo furono assolti per insufficienza di prove, ma prima che potessero lasciare la camera di sicurezza del tribunale una folla inferocita fece irruzione e li uccise tutti.

La folla urlava: «andatevene, tornatevene a casa vostra, non vi vogliamo ...».

«A voi sembra giusto, tollerabile? Io credo di no!»

Studiando storia ci hanno insegnato come la legge del taglione: «occhio per occhio, dente per dente» sia passata di moda parecchi anni fa. Ma volete rendervi conto del grave errore che commette la società ogni giorno che passa trattando gli immigrati come delinquenti?

Oggi quando sentiamo la parola «immigrati» pensiamo a loro solo come clandestini, stupratori, delinquenti e, come diceva giustamente il relatore che ci presentava questo argomento, spesse volte è la stampa che ci influenza. Noi alle soglie del duemila siamo persone che non sappiamo ragionare con la nostra testa. Se noi lo fossimo non ci comporteremmo da razzisti nei loro confronti, ma capiremmo che loro sono persone come noi, solo un po' più sfortunate.

Sfortunate perché nei Paesi dove loro vivevano, c'è un forte sottosviluppo e non hanno la possibilità di realizzarsi, di avere un futuro soprattutto in campo lavorativo. Proviamo a metterci nei loro panni noi che siamo persone adulte: pensate che per loro sia facile abbandonare la loro patria, la loro famiglia, emigrare in una terra sconosciuta e venire trattati come attualmente li stiamo trattando noi?

Pensate a cosa proveranno loro quando sentono dai tg notizie come il decreto legge prima citato, oppure a cosa proveranno loro quando noi per strada o su gli autobus li incontriamo e li guardiamo con disprezzo e odio! Non pensate che essi soffrano?

Chissà cosa penseranno loro di noi: che siamo egoisti e non sappiamo aiutare chi si trova nel bisogno. Sicuramente loro si troverebbero meglio se avessero la pos-

sibilità di essere aiutati nei loro paesi di origine, ma purtroppo non è così e loro sono costretti ad affrontare questa dura realtà. Certo non possiamo negare che alcuni di loro commettono atti di delinquenza o cose del tipo suonare alla porta ed essere troppo insistenti per vendere la loro merce.

A mio parere se noi fossimo capaci di aiutarli, ora non ci troveremmo di fronte a queste situazioni disagevoli. Ma non ne siamo capaci, perché siamo bloccati e preoccupati da una sola cosa: «il colore della loro pelle». Finché il colore della pelle prevarrà sul colore dei nostri occhi, i quali ci permettono di vedere la realtà, noi non vivremo mai in un mondo migliore.

Quindi, colleghi, togliamoci questi paraocchi, abbattiamo il nostro orgoglio e guardiamoci intorno; vedremo che c'è qualcuno che sta aspettando il nostro aiuto.

Grazie

[Deborah De Giacomi, Giorgia Ferrantini]



# VALUTAZIONE

## DEGLI ALUNNI

Al termine dell'anno scolastico a tutti gli alunni è stato somministrato un questionario autovalutativo che, per garantire la massima libertà di giudizio, si è deciso rimanere *anonimo*.

Indica il livello di gradimento/soddisfazione con i numeri da 0 – del tutto negativo – a 5 – del tutto positivo.

**1. Materiale usato**

| | | | |
|---|---|---|---|
| – Testi espositivi/argomentativi | 3,52 | Testi narrativi | 3,68 |
| – Poesie | 4,05 | Giornali | 2,89 |
| – Sceneggiatura film | 3,97 | Relazioni di esperti | 3,68 |
| – Testimonianze personali | 3,97 | Intervista individuale | 3,15 |
| – Dati questionario | 3,97 | Mostra «emigrati-immigrati» | 2,59 |

**2. Metodologia**

| | | | |
|---|---|---|---|
| – Ricerca in biblioteca | 3,52 | Studio personale | 3,47 |
| – Studio di gruppo | 3,47 | Relazione dei compagni | 3,47 |
| – Presentazione propria relazione | 4 | | |
| – Incontro con esperti e testimoni | 4,05 | Partecipazione alla discussione | 3,84 |
| – Questionario finale | 4,4 | [elaborazione 3,6 analisi risultati 3,86] | |
| – Produzione del film | 4,31 | | |

**3. Ruolo del professore**

| | |
|---|---|
| – Coordinamento del lavoro | 4,57 |
| – Stimolo ad un maggior impegno da parte degli alunni | 3,58 |
| – Intervento con proprie opinioni | 3,63 |

| | |
|---|---|
| – Rispetto delle opinioni degli alunni | 4,13 |
| – Sollecitazione al dibattito | 4,27 |
| – Disponibilità all'ascolto | 4,31 |
| – Uso del voto | 4,21 |

**4. Atteggiamento verso il lavoro svolto**

[segna con una x fino a due risposte]

| | |
|---|---|
| – Mi sono annoiato/a | 0 |
| – L'ho fatto per il professore e per il voto | 0 |
| – Alcuni argomenti li ho trovati interessanti altri no | 15 |
| – La mia personalità si è arricchita e ho appreso qualcosa di prezioso per la mia vita | 10 |
| – Ho acquistato maggiore consapevolezza e capacità di comunicare con chi è diverso per cultura, etnia ... | 10 |

**5. Indica due argomenti che ti hanno più interessata/o**

| | |
|---|---|
| **5.1** Questionario | [9] |
| **5.2** Produzione film | [7] |

**6. Indica due argomenti che ti hanno meno interessata/o**

| | |
|---|---|
| **6.1** Esperti | [10] |
| **6.2** Libri | [8] |

**7. Osservazioni, suggerimenti, critiche**

A] Lavoro bello, anche divertente e utile a capire gli altri e che l'appartenenza a una nazione non influisce sul cuore delle persone.
B] Si doveva visitare il centro di accoglienza, come era in programma.
C] Andrebbe completato con un viaggio in Africa

*Alcuni alunni hanno aggiunto considerazioni personali in un tema di fine anno.*

Per il mio arricchimento personale sono molto contento di aver fatto questo lavoro perché ha portato in me, ma soprattutto alle mie idee, cambiamenti radicali e informazioni importantissime che prima non conoscevo. [...] Infine voglio dire che le conseguenze sui miei comportamenti verso gli immigrati sono state positive, perché, se prima volevo prendere per il collo tutti gli immigrati, ora ho capito che non tutti

loro sono delinquenti, ma c'è anche qualcuno che emigra per costruirsi una nuova vita e, quindi, a mio parere questa povera gente va aiutata con tutti i mezzi possibili. [STEFANO TROMBETTA]

Io, prima di questa indagine sugli immigrati, sapevo, solo, per alcune informazioni tratte qua e là, che l'unico loro problema era il lavoro e li vedevo come dei robot scatenati, non tenendo conto che anche loro hanno un'identità, sono delle persone. [...] Se io potessi inventare una legge, sicuramente obbligherei tutte le persone a fare una loro ricerca personale proprio come abbiamo fatto noi. Le attività che mi hanno coinvolta di più sono state sicuramente le testimonianze di Youssef e Moustafa, perché sentendo parlare due persone che hanno vissuto questo problema, che ne erano protagonisti e lo sono ancora oggi, fa sempre un certo effetto che penso rimanga sempre nel cuore. [...] L'unica cosa che si poteva fare di più, per rendere più completo questo lavoro, era concretizzare; certo è una parola grande e difficile, ma se penso che mi ha dato molte soddisfazioni questa attività, chissà quante me ne darà aiutare qualcuno. [ROBERTA GNOCCHI]

Questo lavoro mi ha fatto capire molte cose, ma soprattutto che le cose non stanno mai solo come si sente dire, ma che bisogna appprofondirle per capirne meglio il significato e la situazione. È stato un lavoro molto impegnativo in cui sia il professore che noi ci siamo dati molto da fare e siamo contenti che tutto sia venuto bene. Da questa esperienza ho, imparato molto, soprattutto perché ora gli immigrati non mi stanno così antipatici come prima, anzi cominciano a starmi simpatici. La mia valutazione sul lavoro fatto è: 8. [SILVIA FRASSINE]



**DEL PROFESSORE**

Per la valutazione scolastica dell'attività svolta dagli alunni si sono utilizzate alcune tecniche, per altro non certo originali, che di seguito esemplifichiamo.

**Per valutare una relazione**

– Conoscenza del testo [termini, fatti, regole].
– Comprensione [trasposizioni, inferenze, concettualizzazione].
– Capacità di analisi delle diverse parti del testo.
– Capacità di sintesi e messa a fuoco delle idee centrali.
– Chiarezza espositiva.
– Riflessioni e giudizi personali.

Test di profitto

**IMMIGRATI I**

**0.** Indica le varie fasi di costruzione del progetto di ricerca sugli immigrati

1 .....
2 .....
3 .....
4 .....
5 .....
6 .....
7 .....
8 .....

**1.** Indica sommariamente la storia e il contesto delle vicende narrate, nonché l'essenza del messaggio e della riflessione dei seguenti testi narrativi presentati da alcuni alunni nell'ambito della ricerca sugli immigrati.
*Io venditore di elefanti, A occhi bassi, I viandanti della storia*



**2.** Indica con V o con F se le seguenti affermazioni riferite alla relazione di Deborah su Razzismo/Razzismi sono vere o false

**2.1** I termini *razza*, *gruppo etnico*, *nazione* si equivalgono

[V] [F]

**2.2** La parola *razza* appare per la prima volta in un poema inglese del 1508 con riferimento religioso

[V] [F]

**2.3** Il genere umano non appartiene a una sola specie

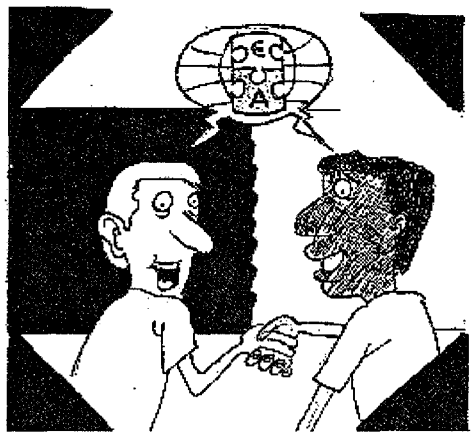
[V] [F]

**2.4** Per il razzismo attuale la parola chiave è *differenza*

[V] [F]

**2.5** L'identità culturale non è il frutto di vicende, di scambi di fenomeni dinamici soggetti a mutamenti

[V] [F]



**3.** Fai l'analisi testuale e il commento della seguente poesia

VINCENT DEPAUL*
*Lavoro nero*

Dove lavori?
Sicuramente nero.
Tutti,
facciamo dei lavori neri.
Nero come gli extracomunitari,
nero come la terra.
Il lavoro sporco,
duro e umiliante.
Il pagatore non ci regolarizza nemmeno.
E dobbiamo mendicare
la nostra paga che non è sufficiente;
una paga nera, mai pulita,
una paga sporca, perché non si paga le tasse;
una paga dalle cifre mai esatte,
una paga che non basta mai per vivere la nostra vita in nero.
Il lavoro nero e stagionale,
ecco quello fatto per il nero
e tutto è nero in questo paese,
i nostri protettori sono in nero,
i ministri di Dio, anche loro in nero,
anche l'amore è nero.
Mi vergogno di questi lavori in nero
tutto doloroso dentro;
perché passiamo dei giorni perduti della nostra vita in nero!
Quando mai l'allegria dei nostri giorni azzurri!
Voglio urlare, ma ho paura!
Mi zittiranno per sempre.
Allora lavoro in nero e basta ...

* Originario della Costa d'Avorio, in Italia da cinque anni. Vincitore del I premio del primo letterario per gli immigrati «Eks&tra», Rimini 1995.

## IMMIGRATI II

**1.** DALLA RELAZIONE SU «AFRICA OGGI» DEL PROFESSOR CALCHI NOVATI

**1.1** Lo stato nazionale in Africa è una struttura creata autonomamente dagli africani? [motiva la risposta]

[ ] si [ ] no

perché .....

**1.2** *Che cosa si intende per necessità di «decolonizzare la decolonizzazione»?*

.....

**1.3** *Le guerre civili attuali [Somalia, Rwuanda, Liberia] sono scoppiate:*
[segna con una x la risposta giusta]
[ ] a] perché gli africani sono incivili e naturalmente violenti;
[ ] b] perché vi sono interessi delle potenze occidentali che alimentano i conflitti;
[ ] c] perché il superamento del bipolarismo ha tolto la tutela delle due Superpotenze rivelando l'artificiosità degli stati nazionali imposti all'Africa: da qui l'esplodere di antichi contrasti.

**2.** IL QUESTIONARIO PER GLI STUDENTI DELL'ABBA

**2.1** *Quali risposte evidenziano una maggiore intolleranza in particolare da parte dei maschi?*

.....

**2.2** *Perché è preoccupante che circa un 20% sia d'accordo che vengano espulsi anche i regolari?*

.....

**3.** MOSTRA IMMIGRATI/EMIGRATI

**3.1** Indica i periodi e le nazioni di destinazione delle principali emigrazioni di italiani all'estero.

.....

## Bibliografia

AA. VV., *Razzismo-Razzismi*, Milano, Mondadori, 1993.
AA. VV., *Non solo braccia ma persone*, Torino, Eurostudio, 1986.
L. BALBO, L. MANCONI, *I razzismi reali*, Milano, Feltrinelli, 1992.
—, *Razzismi un vocabolario*, Milano, Feltrinelli, 1993.
T. BEN JELLOUN, *A occhi bassi*, Torino, Einaudi, 1993.
G. BOCCA, *Gli italiani sono razzisti?*, Milano, Garzanti, 1988.
R. BOUDJEDRA, *La pioggia*, Roma, Edizioni Lavoro, 1989.
A. CHINA, *I viandanti della storia*, Roma, Edizioni Lavoro, 1991.
G. FAVARO, *Politiche sociali e immigrati stranieri*, Roma, Bordogna, 1989.
F. FERRAROTTI, *Oltre il razzismo*, Roma, Armando, 1988.
M. FORTUNATO, *Immigrato*, Roma, Theoria, 1990.
F. GIUSTINELLI, *Razzismo scuola società*, Firenze, Nuova Italia, 1989.
N. GORDIMER, *Storia di mio figlio*, Milano, Feltrinelli, 1990.
M. HORNEZIEL, *Le condizioni degli immigrati*, Milano, Franco Angeli, 1986.
P. KHOUMA, *Io venditore di elefanti*, Milano, Garzanti, 1992.
S. LATOUCHE, *L'occidentalizzazione del mondo*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992.
N. MAFHUZ, *Vicolo del mortaio*, Milano, Feltrinelli, 1990.
—, *Il rione dei ragazzi*, Genova, Marietti, 1991.
M. PREZIOSO, *Territorio e sottosviluppo in Africa*, Milano, Franco Angeli, 1988.
R. RIVE, *Storia del Distric-six*, Roam, Copright, 1988.

## IV. INTERDIPENDENZA NORD-SUD
## PERCORSI DI FORMAZIONE ALL'EaS

AREZZO, A.S. 1996-97

SCHEDA DEL CORSO

PROGRAMMA DEL CORSO

GLI IPERTESTI NELLA DIDATTICA

QUESTIONARIO D'INGRESSO

BIBLIOGRAFIA

A partire dall'approfondimento tematico del concetto di sviluppo, il corso di Arezzo si concentra sulla acquisizione di strumenti e metodologie per la riproduzione di percorsi didattici nelle scuole. In particolare l'approccio metodologico appare focalizzato sulla necessità di diversificazione dei mezzi, da un lato per autodeterminare la scelta dei percorsi da realizzare, e dall'altro per rendere flessibili i campi di accesso all'apprendimento. A tale proposito abbiamo selezionato un contributo sugli ipertesti nella didattica che è stato utilizzato come testo base per l'orientamento dei lavori di laboratorio sugli strumenti didattici. Il questionario di ingresso, che chiude il capitolo su Arezzo, è stato usato a scopo di indagine conoscitiva dei e tra i docenti.

## INTERDIPENDENZA NORD-SUD PERCORSI DI FORMAZIONE ALL'EaS

### Scheda del corso

PARTNER: UCODEP, PROTEO Fare-Sapere.

DIREZIONE SCIENTIFICA DIDATTICA: Paola Vaccari, Giuliana Signorini.

SCUOLE: 12 [dodici]. Scuole medie inferiori e superiori.

INSEGNANTI: 40 [quaranta], di scuole medie inferiori e superiori.

RELATORI CONSULENTI E ANIMATORI: V. Ianni, D. Fanciullacci, Josè L. Rhi-Sausi, P. Vaccari, G. Morelli, M. Zupi, R. Barbagli, F. Comanducci, M. Romanelli, L. Sacchini.

ORE: 24 [ventiquattro].

COLLABORATORI: Centro Documentazione «Città di Arezzo», BIA Arezzo, CESPI, CEM MONDIALITÀ, Provveditorato agli Studi di Arezzo.

TEMATICHE GENERALI: Problemi dello Sviluppo, Educazione allo Sviluppo, Interdipendenza Nord–Sud.

MATERIALI UTILIZZATI: Interventi dei relatori, schede d'ingresso, rassegne stampa, dossier tematici, libri, video, fogli di lavoro e altro materiale bibliografico.

## PROGRAMMA DEL CORSO

### Parte teorica

PROBLEMI DELLO SVILUPPO
INTERDIPENDENZA TRA NORD E SUD DEL MONDO

I INCONTRO
SVILUPPO E TEORIE DELLO SVILUPPO
Dallo sviluppo economico allo sviluppo umano

II INCONTRO
SVILUPPO E AMBIENTE: LO SVILUPPO SOSTENIBILE
Verso il villaggio globale

III INCONTRO
TENDENZE DELLO SVILUPPO MONDIALE
Globalizzazione, regionalizzazione e mondializzazione

IV INCONTRO
50° ANNIVERSARIO DELLE NAZIONI UNITE
Crisi dello Stato nazionale:
nuovo ruolo delle Comunità locali
e delle Organizzazioni Internazionali

### Attività di laboratorio

EDUCAZIONE ALLO SVILUPPO
CONTENUTI, METODOLOGIE, STRUMENTI PER UNA CULTURA DELLO SVILUPPO NELLA SCUOLA

I LABORATORIO
L'EAS NEI PROGRAMMI SCOLASTICI E NELLA PRATICA EDUCATIVA ITALIANA ED EUROPEA
Esempi, percorsi didattici realizzati e realizzabil

II LABORATORIO
TRASVERSALITÀ DELL'EAS E STRUMENTI DIDATTICI UTILIZZATI
Approccio audiovisivo, linguistico, scientifico, espressivo
IPOTESI DI PROGRAMMAZIONE DIDATTICA SULL'EAS

III LABORATORIO
SIMULAZIONE DI PERCORSI DISCIPLINARI E/O INTERDISCIPLINARI SULL'EAS
Esercitazioni di gruppo

ROBERTO BARBAGLI*

# GLI IPERTESTI NELLA DIDATTICA

## IL PARADIGMA IPERTESTUALE

IL TERMINE IPERTESTO VIENE SOLITAMENTE usato per indicare un insieme di documenti di varia natura tra loro collegati in una struttura logica tale da consentire l'accesso a ciascuno di essi come se si trattasse di parti diverse di uno stesso soggetto. Le relazioni tra i vari documenti o tra le parti del macro documento così delineato, si concretizzano in una serie di legami più o meno vasta attraverso la quale chi legge può consultare il testo sfuggendo alla logica unilaterale dell'impaginazione per seguire percorsi associativi meno rigidi e più personali. In altre parole il concetto di ipertesto appare frutto del tentativo di produrre la meccanica di consultazione mentale delle conoscenze, e non è un caso, in tal senso, che alcuni primi tentativi di applicazione adottassero come banco di prova la costituzione di una qualche forma di enciclopedia della letteratura, struttura e contenuti particolarmente adatti all'applicazione della logica ipertestuale.

La logica ipertestuale si propone come superamento della dialettica flessibilità/rigidità da sempre nodo cruciale nella realizzazione dei supporti per la formazione – collocandosi certamente più vicino al versante della flessibilità – e offrendo nel contempo una gamma di soluzioni fruitive che arricchiscono gli obiettivi e le opportunità didattiche. Gli ambienti di progettazione ipertestuale hanno generato un nuovo modo di concepire una comunicazione didattica.

## INTERIORIZZARE GLI SCHEMI

COSA AVVIENE ALLA MENTE degli individui quando lavorano con un modello di tipo ipertestuale? Cosa c'è di diverso rispetto a un documento tradizionale? Gli ipertesti sono speculari ai nostri processi mentali, perché?

L'oggetto della nostra percezione, secondo i più recenti studi nell'ambito della psicologia cognitivistica [U. NEISSER, 1976], è strettamente condizionato dagli schemi mentali incorporati, nel senso che questi schemi mentali generano delle aspettative, a guida di griglie, reti, o costrutti, che servono a pescare quello che effettivamente leggiamo nell'ambiente o nei contesti in cui viviamo. La storia personale del soggetto e i costrutti interni alla sua mente, direzionano la discriminazione percettiva nei confronti degli ambienti in cui l'Io interagisce. Questo spiega infatti la diversità del modo di conoscere delle singole persone.

Secondo questa prospettiva che nasce dagli studi sulla percezione di Gibson ed è condivisa anche da Bruner e Gregory, la percezione è un'operazione di controllo e di conferma di ipotesi operata dalla mente. «Sappiamo vedere solo ciò che sappiamo cercare», sostiene Neisser, in quanto la percezione è un processo costruttivo.

> «Le esplorazioni sono guidate dagli schemi anticipatori, che sono programmi di azione percettiva. Il risultato delle esplorazioni, l'informazione raccolta, modifica lo schema originale che così modificato determina nuova esplorazione e diventa pronto a ulteriori informazioni.» [NEISSER, 1991]

Questo ciclo percettivo ci spiega perché è possibile definire gli schemi come strutture attive alla ricerca di informazioni. Il modello ipertestuale è speculare agli schemi interiorizzati di cui parla Neisser, in quanto anch'esso definibile come struttura attiva verso l'informazione. Gli psicologi cognitivisti, in definitiva, sostengono che l'esplorazione in sostanza è ciò che condiziona anche la percezione degli oggetti.

Di fronte a un programma ipertestuale noi siamo facilitati nella percezione dei messaggi e nella comprensione dei singoli «nodi» dal fatto che lo stesso ambiente ipertestuale è organizzato per schemi dinamici.

L'interfaccia ipertestuale guida e condiziona la dinamica esplorativa del discente. L'ipertesto didattico come nuovo paradigma per l'interazione uomo/macchina. Per descrivere le dimensioni di un ipertesto che si «interfacciano» con gli aspetti cognitivi occorre sottolineare alcuni punti.

L'iconicità, per esempio, può significare trattare le idee come oggetti, non più leggerle nella loro natura verbalistica ma trattarle come oggetti-simboli, immagini da esplorare concretamente. L'idea della iconicità, in effetti, non è nuova nella storia della pedagogia; pensare per immagini, collegando un'idea a una figura per fissarla mnemonicamente è molto antica. L'idea ipertestuale pertanto, non è una realtà prodotta dalla tecnologia di oggi, ma risponde alle esigenze del conoscere.

Il fruitore attraverso l'approccio agli ipertesti riproduce quelle che sono le dinamiche cognitive interne: lavorando con interfacce ipertestuali il soggetto si trova

di fronte a una dimensione speculare del modo nel quale pensa. Sintetizzando si può dire che gli ipertesti sono in sostanza un ambiente che può essere intenzionalmente didattico o semplicemente di gestione dell'informazione, ma è anche una strategia di apprendimento che sta nell'abituarsi a dare rilevanza alle possibili connessioni tra elementi, tra eventi, che implica anche una capacità migliore di collocazione del problema.

Gli ipertesti come ambienti di formazione generano una «nuova geografia» di conoscenza e di creazione. Si può vedere pertanto l'iperteso come linguaggio: anche il calcolatore è stato definito come uno strumento che crea linguaggio.

Dal punto di vista dell'interfaccia utente abbiamo i vantaggi tipici di una interfaccia di questa tipologia, basata sull'uso dell'immagine, su una forte flessibilità garantita dalle funzioni di browsing e su una velocizzazione di consultazione di database. Un altro vantaggio è la possibilità di un accesso incrementale da parte del fruitore a dettagli di differente livello delle conoscenze.

Molte volte chi apprende ha bisogno di non essere turbato dalla molteplicità immediata di dati operando dei passi successivi nell'accostarsi alla materia che studia. Per poter «scendere» in analisi in maniera progressiva, l'ipertesto indubbiamente conferisce maggiori opportunità evita in sostanza l'angoscia del dato ridondante, l'ansia da informazione che talvolta può tradursi in vincolo negativo rispetto alla formazione, in quanto può essere causa di interferenze nell'apprendimento. Un altro aspetto molto importante è quello relativo agli aspetti metacognitivi. Modellare il proprio modo di conoscere attraverso l'interazione con programmi ipertestuali è un importante *facilities* nel processo di apprendimento: attraverso la lettura dei propri percorsi il soggetto che apprende si rende conto del come apprendere. Dal punto di vista organizzativo lavorare con programmi ipertestuali produce altri tipi di vantaggi: consente di disporre di una didattica di tipo elevato; la stessa «geografia» di un programma non deve essere utilizzata, appresa da tutti, ma secondo percorsi opzionali. Risulta allora che gli ipertesti sviluppano attraverso la pluralità di nodi e la pluralità di *link* associativi, una pluralità di accessi e consentono una migliore individualizzazione dell'apprendimento.

## ASPETTI NEGATIVI

IL DISORIENTAMENTO PRODOTTO da una overdose cognitiva può determinarsi in rapporto all'aumento delle piste percorribili: questo sfondamento degli scenari di riferimento per l'utente può causare una perdita di segnali per l'autoriferi-

mento e il posizionamento nell'ambito di spazi fisici o concettuali. Tenendo presente questo pericolo è opportuno che sia presente nel programma un'attenzione particolare a fornire «segnaletiche» per il posizionamento percettivo del fruitore nell'ambito di mappe. Per quanto riguarda in particolare l'uso didattico occorre riscontrare alcuni limiti: per esempio, la tendenza a una enfatizzazione degli aspetti dinamico-visivi a scapito dell'attenzione ai nodi testuali, il sovraccarico cognitivo e il disorientamento. Inoltre non è uno strumento adatto alla gestione del dialogo è più che altro un volta pagina, *page turner*.

## VANTAGGI DIDATTICI

I VANTAGGI DI NATURA DIDATTICA di programmi formativi di tipo ipertestuali possono essere letti da diversi punti di vista. Dal punto di vista dell'utente finale, i vantaggi fondamentali di tale approccio possono identificarsi in alcuni *plus* che corrispondono al portato di alcuni principi didattici generalmente considerati come linee guida di una progettazione didattica efficace.

Questi *plus* sono elencati facendo seguire i principi didattici a cui possono afferire.

AUTODETERMINAZIONE delle scelte di percorso da parte del fruitore nell'ambito dei sentieri previsti in sede di progettazione.

FRUIZIONE di blocchi di conoscenze collegate per insiemi dotati di significato, i *frame* collegati nei *link* previsti in sede di progettazione.

ACCESSO INCREMENTALE a dettagli di differente livello nella direzione di analisi e/o ipotesi.

Comprensione ex post dei percorsi seguiti nell'apprendimento e possibilità di ritornare immediatamente a una tappa già percorsa, flessibilità dei campi di accesso.

I principi a cui si riferiscono le opportunità sopra ricordate sono i seguenti.

CONSENTIRE la percezione di protagonismo attivo nell'approccio al programma. Questa dimensione si ritiene che sia causa di una carica motivazionale ben diversa da situazioni in cui è fortemente avvertita la passività da parte dell'utente e la predeterminazione delle scelte di percorso. L'incremento della motivazione determina un abbassamento della soglia di sforzo cognitivo e una facilitazione nelle dinamiche attentive nella ricezione degli stimoli visivo-acustico-concettuali al video.

ALLENARE alla connessione concettuale dei blocchi di nozioni-termini-fatti-concetti della materia da apprendere. L'apprendimento di reti di concetti piuttosto

che di elementi sparsi o sequenze, abitua a un modo di ragionare più maturo e consono alla complessità naturale dello stesso oggetto di apprendimento.

I modelli di tipo ipertestuale consentono al soggetto che apprende di percepire sé stesso come costruttore del domino di apprendimento.

Generalizzando, si può allora sostenere che mentre le metodologie CBT [COMPUTER BASED TRAINING] di tipo standard applicano, anche se in versione modernizzata, i modelli dell'apprendimento dell'approccio skinneriano o crowderiano [condizionamento operante, *feedback* immediato, rinforzo, *debugging*], metodologie di tipo ipertestuale costituiscono ambienti che sviluppano modelli di apprendimento di tipo cognitivo.

Dal punto di vista delle specifiche organizzative in fase di sviluppo di progetto, produrre una didattica ipertestuale consente alcune *facilities*. In particolare occorre ricordare: possibilità di una produzione *multiclient*; modularità più agevole, manutenibilità a costi contenuti. A fronte di queste *facilities*, è opportuno ricordare anche l'esigenza di una metodologia di progettazione di maggiore complessità rispetto a un programma CBT tradizionale.

# QUESTIONARIO D'INGRESSSO

Presentato come indagine conoscitiva prima del percorso programmato.
Anno scolastico 1995-1996, scuola media Cesalpino [AR], classe III c

**1.** *Da che cosa riconosci un paese sottosviluppato?*
A] Dalla mancanza di materie prime.
B] Dal tenore e dal modo di vita.
C] Dalla debolezza dell'economia.
D] Dall'alto tasso demografico.
E] Dai problemi relativi all'agricoltura.
F] Dai continui spostamenti di popolazione.
G] Dal ritardo nella valorizzazione delle risorse naturali.
H] Dall'alto tasso di analfabetismo.
I] Dal mancato adeguamento al mondo moderno.
L] Dalla perdita della propria identità culturale.
M] Dalle forti disuguaglianze sociali.
N) Dalla mancanza di terre coltivabili.
O] dall'alto tasso di mortalità.

**2.** *Che cosa indica l'espressione Nord e Sud del mondo?*
A] I paesi dell'emisfero Nord e quelli dell'emisfero Sud.
B] Il Nord e il Sud geografico all'interno dei Continenti e degli Stati.
C] I paesi industrializzati e quelli non industrializzati.
D] I paesi occidentali (Usa, Canada, Europa) e il resto del mondo.
E] I paesi ricchi e i paesi poveri.
F] Usa, Canada, Urss, Giappone, Europa, Nuova Zelanda, Israele e Sudafrica sono il Nord, il resto è Sud.

**3.** *Che cosa significa dipendenza?*
A] Che il Sud [Periferia] dipende dal lavoro, dall'efficienza e dal dinamismo del Nord [Centro].
B] Che il Sud dipende dalla produzione alimentare del Nord.
C] Che il Nord dipende dalla produzione alimentare del Sud.
D] Che i prezzi delle materie prime e dei prodotti del Sud sono fissati dal Centro.

E] Che il Sud dipende dagli aiuti finanziari dal Nord.
F] Che nella Periferia è stragrande la partecipazione di capitali del Centro in tutti i settori produttivi.
G] Che alla Periferia le informazioni vengono date dal Centro.

**4.** *Che cosa significa cooperazione con i paesi del terzo mondo?*
A] Inviare medicine e alimenti.
B] Inviare missioni commerciali per favorire l'esportazione dei prodotti.
C] Effettuare infrastrutture [dighe, ospedali, strade] perché ne possano beneficiare loro.
D] Vendere tecnologia.
E] Vendere armi e tecnologia militare.

**5.** *Ci sono dei rimedi per uscire dal sottosviluppo?*
A] Ricorso all'aiuto economico di paesi sviluppati.
B] Appropriarsi della conoscenza e gestione delle proprie risorse naturali e umane.
C] Alfabetizzazione ed educazione capillare per recuperare la propria idea di sviluppo.
D] Possedere la tecnologia del Nord.
E] Favorire gli investimenti di capitali stranieri.
F] Favorire le relazioni commerciali con il Nord.
G] Regimi forti e più energici.
H] Spingere l'industrializzazione del paese.
I] Favorire il turismo.
L] Sviluppare il settore agricolo con cooperative autogestite.

**6.** *Che cosa significa sviluppo?*
A] Maggior numero di industrie manifatturiere.
B] Raggiungere un alto reddito pro capite.
C] Maggior numero di giornali, libri, scuole, unità sanitarie.
D] Maggior numero di telefonini, automobile e computer.
E] Disporre di acqua pulita in buona quantità.
F] Avere una buona distribuzione elettrica.
G] Avere una autosufficienza alimentare, sanitaria, energetica.
H] Miglioramento della qualità fisica, intellettuale e spirituale della persona.
I] Partecipazione e consenso unanime alle decisioni da prendere.

L] Sviluppo simile a quello occidentale.
M] Sviluppo simile a quello sovietico.
N] Sviluppo della capacità fisiche, mentali e spirituali di ogni singolo.
O] Sviluppo della capacità fisiche, mentali e spirituali della maggioranza.

**7.** *La corsa agli armamenti e la produzione militare impedisce lo sviluppo?*
A] Si.
B] No.

**8.** *Se si perché?*
A] Perché mobilita ingenti capitali e tecnologie distraendone l'uso dall'utilizzazione sociale.
B] Perché si distruggono con le guerre i paesi del Sud.
C] Perché vengono trasferite delle persone dal settore civile a quello militare.
D] Perché si sottraggono spazi agricoli per l'installazione di basi e fabbriche militari.
E] Perché favorisce i regimi militari e il controllo delle masse.

## Bibliografia

R. DAHRENDORF, *Quadrare il cerchio. Benessere economico, coesione sociale e libertà politica*, Bari, Laterza, 1995.

P. GUIDICINI, G. SCIDÀ, [acura di], *Tecnologie, culture e nuove ipotesi di sviluppo*, Milano, Franco Angeli, 1983.

B. HETTNE, *Le teorie dello sviluppo*, Roma, Asal-Harmattan Italia, 1996.

A.O. HIRSCHMAN, *Passaggi di frontiera. I luoghi e le idee di un percorso di vita*, Roma, Donzelli, 1994.

—, *Ascesa e declino dell'economia dello sviluppo e altri aggi*, Torino, Rosenberg&Sellier, 1983.

S. HUNTINGTON, «The Clash of Civilization», «Foreign Affairs», Summer 1993.

Ocde, *Le dèveloppement participatif et la bonne gestion des affaires publiques*, Parigi, 1995.

J.C. SANCHEZ-ARNAU, E. DEJEUX, [a cura di], *La culture clé du dèveloppement*, Parigi, L'Harmattan, 1994.

A. TOURAINE, *Qu'est-ce que le dèveloppement?*, «L'Année sociologique», 1992, n. 42.

Undp, *Rapporto sullo sviluppo umano – 1°-6°*, Torino, Rosenberg&Sellier, 1990-1995.

United Nations, *The Copenhagen Declaration and Programme of Action.* World Summit for Social Development, New York, 1995.

## V. NORD-SUD: PER UNA CULTURA DELLO SVILUPPO NELLA SCUOLA

POMEZIA [ROMA], A. S. 1996-97

SCHEDA DEL CORSO

PROGRAMMA DEL CORSO

IL GIOCO DEGLI SCAMBI COMMERCIALI

QUESTIONARIO D'INGRESSO

BIBLIOGRAFIA

Il rapporto Nord-Sud del mondo è stato affrontato nel corso di Pomezia attraverso il tema del consumo e della distribuzione delle risorse a livello interplanetario. In particolare durante le attività di laboratorio sono stati utilizzati «giochi» interattivi che hanno coinvolto in prima persona i partecipanti nella simulazione di situazioni di squilibrio tra modelli di consumo. Pubblichiamo, a titolo esemplificativo, l'agenda di uno dei giochi realizzati durante un laboratorio sugli scambi commerciali tra paesi e sul loro influsso sull'economia degli stessi paesi. Il questionario d'ingresso, è stato utilizzato a scopo conoscitivo dei soggetti coinvolti nei lavori.

## NORD-SUD: PER UNA CULTURA DELLO SVILUPPO NELLA SCUOLA

### Scheda del corso

PARTNER: Associazione Equoconsumo, Liceo scentifico «B. Pascal».

DIREZIONE SCIENTIFICA DIDATTICA: Massimo Di Cicco, M.R. Notarangeli.

SCUOLE: 6 [sei]. Liceo scentifico «Pascal», IPSIA «Cavazza», S.M.S. «Orazio», S.M.S. «P.V. Marone» di Pomezia; Liceo scentifico «U. Foscolo» di Albano; S.M.S. «Virgilio» di Ardea.

INSEGNANTI: 32 [trentadue], di scuole medie inferiori e superiori.

RELATORI CONSULENTI E ANIMATORI: A. Castagnola, A. Nanni, M. Di Cicco, N. Ruggiero, S. Caccamo, E. Euli, R. Tecchio.

ORE: 20 [venti].

COLLABORATORI: Provveditorato agli Studi di Roma.

TEMATICHE GENERALI: Rapporti Nord-Sud. Interdipendenza intercultura, modelli di consumo.

MATERIALI UTILIZZATI: Interventi relatori, documenti, disegni, lucidi, schede didattiche, materiale bibliografico, libri, video e questionario di ingresso esperienziale distribuito prima dell'inizio del corso.

## PROGRAMMA DEL CORSO

4 MARZO 1997 – ORE 15-19
MECCANISMI DI INEGUAGLIANZA
NEI RAPPORTI NORD-SUD
Alberto Castagnola

18 MARZO 1997 – ORE 15-19
INTERDIPENDENZA E INTERCULTURA
IL RUOLO DELLA SCUOLA
Antonio Nanni

25 MARZO 1997 – ORE 15-19
MODELLI DI CONSUMO NEL NORD
E NEL SUD DEL MONDO.
INTRODUZIONE AL CONSUMO CRITICO
Associazione Equoconsumo [a cura di]

8 APRILE 1997 – ORE 15-19
GESTIONE DEI RIFIUTI
IN UN'OTTICA DI INTERDIPENDENZA
NORD-SUD
Associazione Equoconsumo [a cura di]

22 APRILE 1997 – ORE 14.30-19.30
DIGNITÀ DEL LAVORO
Associazione Equoconsumo [a cura di]

# IL GIOCO DEGLI SCAMBI COMMERCIALI

SCHEDA DI PRESENTAZIONE

| | |
|---|---|
| ARGOMENTO | Le relazioni commerciali tra i Paesi industrializzati e i Paesi fornitori di materie prime. |
| OBIETTIVI | Comprendere perché e in che modo le relazioni commerciali influiscono sull'economia di un paese. |
| CONCETTI CHIAVE | Risorse tecnologiche e risorse naturali, legge della domanda e dell'offerta. |
| DINAMICHE IMPLICATE | Lavoro di gruppo: astuzia-strategia-capacità di instaurare relazioni. |
| N. DI PARTECIPANTI | 15-30 giocatori (divisi in cinque-sei gruppi), 1 animatore, 1 collaboratore per gestione banca. |
| ETÀ DEI GIOCATORI | 10 anni e oltre. |
| DURATA DEL GIOCO | Almeno un'ora più discussione. |
| SPAZIO | Un ampio locale per sei gruppi, un piano di lavoro per ogni gruppo. |
| MATERIALE NECESSARIO | Fotocopie testi, carta, materiale di cancelleria. |
| TESTI DI SUPPORTO SU | Schede. |

## INTRODUZIONE

I paesi più poveri del mondo detengono importanti ricchezze naturali. Le popolazioni che non riescono a sfamarsi esportano migliaia di tonnellate di alimenti verso quelle che ne hanno in sovrabbondanza. Le regole attuali del commercio internazionale continuano ad aggravare la povertà dei paesi più deboli. Ogni sforzo intrapreso dai paesi del Terzo Mondo per migliorare la propria situazione economica è vanificato dal carico del debito, dai prezzi troppo bassi del mercato internazionale delle materie prime, spesso dominato da poche e potenti multinazionali e dall'instabilità politica interna. Ad ogni giro di questo circolo vizioso la natura e l'ambiente sono progressivamente saccheggiati. Il gioco ha lo scopo di far conoscere, in parte, come funziona l'attuale sistema commerciale: chi ne trae profitto e chi ne risulta svantaggiato.

## SISTEMAZIONE DEI GRUPPI

Il gioco si deve svolgere in un locale sufficientemente spazioso che consenta di siste-

mare fino a sei gruppi costituiti da quattro-sei giocatori. Se il numero dei giocatori non supera le 15-20 unità, conviene organizzare i gruppi nel modo indicato dalla tabella: è necessario comunque che ci siano almeno cinque gruppi diversi e almeno un gruppo deve poter disporre delle risorse di livello A. Ogni gruppo deve avere a disposizione un piano di lavoro separato dagli altri. Il banchiere deve disporre di un tavolo.

**MATERIALE NECESSARIO**

– Due tabelloni con il diagramma delle forme [fotocopie]
– Banconote da 250.000 lire [fotocopie]
– Fogli di carta
– Due fogli di cartoncino colorato dai contorni irregolari
– 4 paia di forbici
– 4 righelli
– 2 compassi
– 2 squadrette
– 2 goniometri
– 14 matite

**PREPARATIVI**

Conviene realizzare due tabelloni con il diagramma delle forme: uno dovrà essere appeso e rimanere alla portata dei giocatori per tutto il tempo, l'altro sarà a disposizione del banchiere per i controlli necessari. Il materiale sopra elencato va suddiviso in diversi «insiemi di risorse»: LIVELLO A: 2 paia di forbici, 2 righelli, 1 compasso, 1 squadretta, 1 goniometro, un foglio di carta, 6 banconote, 4 matite; LIVELLO B: 10 fogli di carta, 1 cartoncino, 2 banconote; LIVELLO C: 4 fogli di carta, 2 banconote, 2 matite.

**ANIMATORI**

Sono necessari due animatori: uno, il direttore, coordina e dirige il gioco; deve osservarne gli sviluppi e può modificarne l'andamento introducendo elementi nuovi. Inoltre deve essere in grado di dirigere la discussione al termine della partita;

l'altro svolge la funzione di banchiere [può essere anche uno dei giocatori istruito in partenza]; deve munirsi di matita e di un foglio di carta a sei colonne, per annotare i guadagni di ogni gruppo. La sua funzione è quella di controllare le forme realizzate dai giocatori, accettare solo quelle conformi al modello e pagare con banconote il valore stabilito per le varie forme realizzate.

## SVOLGIMENTO DEL GIOCO

1. Dividere i giocatori in cinque o sei gruppi e sistemare ogni gruppo intorno a un tavolo, fornendo a ognuno il materiale che gli compete in buste chiuse.

2. Leggere ai giocatori le regole e gli obiettivi del gioco: «L'obiettivo di ciascun gruppo è di accumulare la maggior ricchezza possibile utilizzando il materiale ricevuto. Si produce ricchezza fabbricando le forme geometriche indicate nel diagramma; ogni forma ha un determinato valore, che viene scambiato in denaro quando viene consegnata al banchiere. Ogni gruppo può fabbricare tutte le forme che vuole: più ne fa e più ricco diventa. Vi sono quattro regole da rispettare: a] tutte le forme geometriche devono essere ritagliate facendo uso delle forbici, e devono avere esattamente la forma e le dimensioni indicate nel diagramma, il banchiere è tenuto a eseguire i controlli; b] si possono usare esclusivamente i materiali che sono stati forniti; c] è vietato usare la forza fisica nel corso della partita; d] Il direttore rappresenta le Nazioni Unite e ha il diritto di intervenire in ogni disputa e discussione.

3. All'inizio della partita molti giocatori, sconcertati, fanno domande: dove possiamo trovare le forbici? Possiamo affittarle? Possiamo fare scambi? A cosa serve il cartoncino? etc. Bisogna resistere ed evitare di rispondere a tutte queste domande: il direttore deve restare in silenzio, o tutt'al più ripetere le regole del gioco. Dopo qualche minuto di incertezza i giocatori cominceranno a muoversi per la stanza e a tentare qualche scambio: l'iniziativa deve comunque venire da loro.

4. L'attività di fabbricazione delle forme e degli scambi commerciali può proseguire per 30-45 minuti, secondo l'interesse e le iniziative del gruppo.

## SUGGERIMENTI PER IL DIRETTORE DEL GIOCO

### Seguire lo svolgersi degli eventi

I gruppi che hanno ricevuto il materiale di tipo A probabilmente incominceranno subito a ritagliare le forme, ma si troveranno ben presto a corto di materiale, e tente-

ranno di comprarne da altri gruppi. È facile che all'inizio i gruppi che dispongono di fogli di carta in abbondanza li vendano a basso prezzo. Può essere utile prendere nota del costo che assumono gli stessi materiali nel corso del gioco: può essere un buon elemento di discussione.

**Stimolare l'attività**

Può darsi che alcuni gruppi si sentano impotenti e trascurati: per incoraggiarli a prendere l'iniziativa il direttore può dare loro qualche informazione in più o creare situazioni nuove, simili a quelle che si vengono a creare nel mondo reale. Alcune modifiche possono essere annunciate pubblicamente, altre si possono trasmettere sotto forma di messaggi segreti che il direttore invia solo ad alcuni gruppi. Ecco alcuni esempi:

MODIFICARE I VALORI DI MERCATO: si può imporre un cambiamento di valore a una delle forme geometriche: per esempio, il cerchio può diminuire di valore. In questo caso i gruppi che possiedono un compasso non ne traggono più il vantaggio di prima [Questo è quanto capita in realtà a certi paesi che, per un cambiamento della situazione mondiale, si trovano provvisti di tecnologie ormai superate]. Il banchiere deve essere tempestivamente informato di ogni cambiamento di prezzo delle forme geometriche.

AUMENTARE LA DOTAZIONE DI MATERIA PRIMA O DI TECNOLOGIA: il direttore può fornire uno dei gruppi di un certo quantitativo di materia prima [i fogli di carta], o annunciare al mondo [ossia agli altri gruppi] che è stato scoperto un nuovo giacimento. Se questa «scoperta» viene fatta quando ormai i partecipanti hanno quasi esaurito le loro scorte di carta, possono verificarsi modifiche notevoli nei rapporti tra i gruppi [la situazione analoga nel mondo reale è rappresentata dalla scoperta di un giacimento petrolifero, per esempio].

RICORRERE AL CARTONCINO COLORATO: due gruppi hanno in dotazione cartoncino colorato, di cui non sanno cosa fare e di cui addirittura possono dimenticarsi. Nel mondo reale questo è il caso di una risorsa di cui il paese, che ne è proprietario, non conosce il valore o addirittura non sa di possedere. Il direttore può informare segretamente altri gruppi del fatto che quel materiale ha un certo valore [di cui darà notizia al banchiere]: se essi saranno in grado di consegnare al banchiere le loro forme geometriche munite di un talloncino fatto di quel materiale, ne riceveranno un pagamento in denaro pari a quattro volte il valore originario. I gruppi che possiedono il cartoncino, non conoscendo il suo valore, probabilmente lo venderanno a basso prezzo e i gruppi che lo acquistano ne trarranno grandi profitti. Un equivalente di

questa situazione nel mondo reale si trova nella storia dello Zambia; in questo paese il rame era conosciuto e utilizzato su piccola scala da centinaia di anni, ma ben poche persone si resero conto di quello che succedeva quando l'inglese Rhodes incominciò a far estrarre il minerale e a caricarlo sulle navi dirette in Inghilterra. Altri esempi vengono dal Cile, per i minerali di rame, o dalle Isole Gilbert, nel Sud del Pacifico, per i fosfati.

FORNIRE AIUTI: il direttore può incoraggiare alcuni gruppi durante la partita, offrendo aiuti a certe condizioni; può per esempio fornire un paio di forbici extra, coll'intesa di venire ricompensato con un terzo dei beni prodotti. Questa forma di aiuto, che viene offerta dalle Nazioni Unite [rappresentate dal direttore] molto difficilmente viene fatta spontaneamente dai paesi ricchi.

PATTI COMMERCIALI: nel corso della partita due o più gruppi possono decidere di stipulare patti di collaborazione per il reciproco vantaggio. Un esempio noto a tutti i ragazzi è quello della CEE, ma associazioni analoghe esistono tra i paesi dell'Africa, dell'Asia o dell'America Latina.

TASSE DOGANALI E RESTRIZIONI SULLE IMPORTAZIONI: alcuni gruppi possono imporre restrizioni sugli scambi commerciali con altri gruppi.

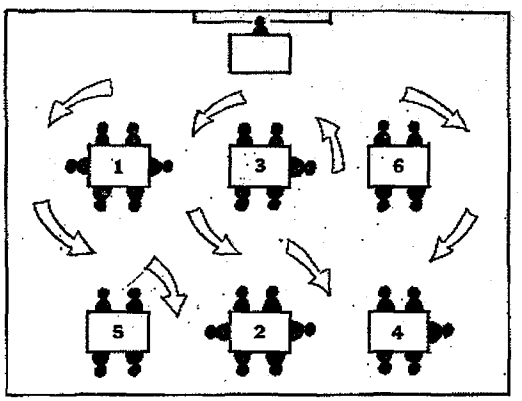
COLONIZZAZIONI: un gruppo particolarmente potente può offrire «protezione» a un altro gruppo, promettendogli che i suoi diritti saranno rispettati. La storia è piena di esempi di questo tipo.

ASSOCIAZIONI DI PAESI PRODUTTORI: i gruppi che sono più ricchi di fogli di carta [cioè di una stessa materia prima] possono decidere un accordo per stabilizzare i prezzi di vendita nei confronti dei paesi ricchi, evitando così di farsi concorrenza tra di loro. Alcuni esempi sono l'OPEC [paesi esportatori di petrolio]; l'IBA [Associazione Internazionale per la Bauxite]; l'UBEC [Unione dei Paesi esportatori di banane].

## ALCUNE INDICAZIONI PER LA DISCUSSIONE

Se il gioco si svolge secondo le previsioni, risulterà ben presto evidente che la situazione di partenza non è uguale per tutti. I gruppi non possiedono risorse paragonabili, e non tarderanno a lamentarsene. Una volta conclusa la partita, il senso di frustrazione e di rabbia dei giocatori che hanno perduto sarà un ottimo spunto per iniziare la discussione. Conviene che il direttore del gioco faccia notare subito che non si tratta solo di un gioco, ma di una sorta di «modello» che rispecchia situazioni reali. Il passo successivo può essere quello di esaminare insieme le ingiustizie del

sistema e le difficoltà di raggiungere un equo sistema di scambi commerciali tra i paesi che possiedono le risorse naturali o minerarie e i paesi che possiedono gli strumenti [tecnologici, culturali, etc.]. Può essere utile analizzare, a questo punto, le sensazioni di scoramento, di rabbia, di potenziale violenza che hanno provato alcuni gruppi nel corso della partita: sentimenti analoghi sono provati dalle popolazioni del Terzo Mondo nei confronti dei paesi industrializzati. La discussione dovrà essere seguita dalla lettura di documenti aggiornati sul problema [ad esempio come quelli forniti come testi di supporto].




| | N. di giocatori | Tipo di risorse | Alcuni suggerimenti di nomi adatti al gruppo |
|---|---|---|---|
| 1 | 2–3 | Livello A | Usa<br>Inghilterra<br>Italia |
| 2 | 2–3 | Livello A | Francia |
| 3 | 5–6 | Livello B | India<br>Brasile<br>Nigeria |
| 4 | 5–6 | Livello B | Perù |
| 5 | 3–4 | Livello C | Tanzania<br>Kenia |
| 6 | 3–4 | Livello C | Burundi |

## I cinque Basic needs

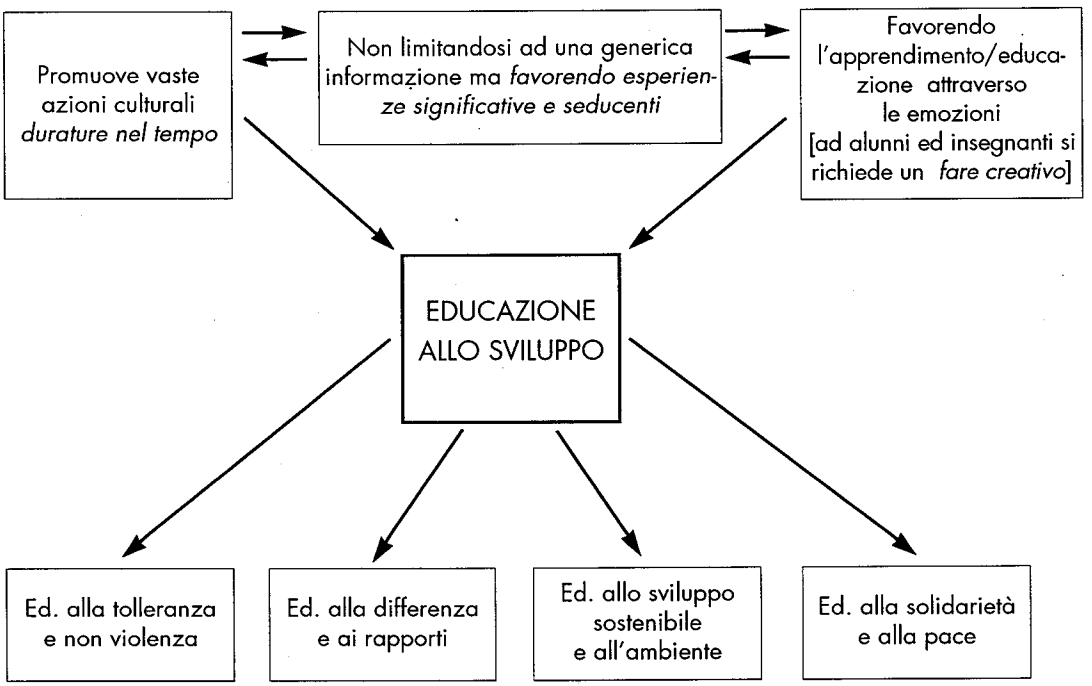


Nei paesi del Terzo Mondo l'effettivo godimento dei diritti umani diventa impossibile poiché non sono garantiti nemmeno i cosiddetti cinque fondamentali bisogni:

- l'alimentazione
- l'acqua
- l'abitazione
- la salute
- l'istruzione primaria

---

Come si realizza nella scuola l'Educazione allo Sviluppo?
«pensare globalmente anche quando si agisce localmente»
[= sviluppo culturale]



# DALLA CONOSCENZA ALLA FORMAZIONE

La formazione non può essere di valori ma deve generare *maturazione affettiva,* deve...

- Interrogarsi sui modelli
  - stereotipi
  - eurocentrici occidentali
  - di superiorità e competizione
- Interrogarsi sui concetti linguistici
  - razza, etnia
  - civiltà
  - patria, nazione, stato...
  - scienza, progresso
  - verità/non verità
  - eresia, ortodossia
- Valorizzare i gesti come forza educativa
  - aderire a campagne ecologiche
  - aderire a mercati equo solidali
  - allestire mostre
  - organizzare feste
  - produrre materiali
- Comunicare
- Far circolare
  - esperienze
- Creare occasioni di
  - confronto
  - discussione
  - approfondimento
  - scambio

## I MEDIATORI DIDATTICI

In funzione di una maggior flessibilità nei confronti dei vari stili cognitivi degli allievi

| | |
|---|---|
| – Mediatori attivi | • Esperienze dirette:<br>– visite a mostre, associazioni...<br>– partecipazioni a iniziative... |
| – Modelli iconici e sonori | • Manifesti, carte speciali [c. per problemi]<br>• Carta di Peteres<br>• Atlanti tematici...<br>• Film, video, diapositive con sonoro... |
| – Modelli analogici | • Giochi di simulazione<br>• Assunzione ipotetica di un ruolo: «entrare nei panni altrui»<br>• Attività ludica e di animazione teatrale |
| – Modelli simbolici | • Libri di testo<br>• Materiale bibliografico integrativo<br>• Riviste specializzate |




COME SI PUÒ RICICLARE

| | | |
|---|---|---|
| 30–35% | scarti di cucina<br>verde da giardino<br>= frazione umida organica | → tenuta separata in 3–9 mesi diventa buon composto |
| 25% | carta: giornali e carta d'ufficio<br>cartoni: imballaggi da famiglie e negoszi | → cartone e carta riciclata |
| 9%<br>4%<br>12%<br>5% | vetro: bianco/verde/marrone<br>metalli: all.+ferro+altri<br>plastiche: [2% bottiglie]<br>stracci [3%] + legno [2%] | → vetro<br>metalli<br>plastiche e filati<br>tessile, carta, mobili |
| 15-10% | non recuperabili<br>di cui 0,7% R.U. pericolosi [pile, farmaci, tf...] | → discarica, incenerimento solo rif. secchi<br>→ discariche speciali |

# QUESTIONARIO D'INGRESSO

Cognome .....
Nome .....
Telefono .....
Istituto.....

*Hai partecipato a corsi di aggiornamento sull'EaS?*

[ ] si [ ] no

*Su quali temi?* .....

*I temi di questo corso sono nuovi o sono già stati approfonditi in altre occasioni?*

[ ] si [ ] no

*Se si quali?* .....

*Nel vostro istituto sono state svolte attività su questo tema con gli studenti?*

[ ] si [ ] no

*Se si quali?* .....

## Bibliografia


AA.VV., *Tutto Bio '97, Guida completa al biologo*, Distilleria Editoria&Co.
AA.VV., *Gioco di rolo su acqua ed erosione nel Sahel*, EGA.
AA.VV., *La banca del tempo*, Macro Edizioni.
AA.VV., *Una moda mondiale*, Editrice consumatori.
AA.VV., *Giochi di simulazione per l'educazione allo sviluppo*, ElleDiCi.
AMIN S., *I mandarini del capitale globale*, Datanews.
Associazione Europea del Commercio Equo, *Rapporto sul commercio equo.*
P. BARCELLONA, *Il ritorno del legame sociale*, Bollati Boringhieri.
J. BRECHER, T. COSTELLO, *Contro il capitale globale*, Strategie di resistenza, Feltrinelli.
Centro di Educazione alla Mondialità, *Per una pedagogia narrativa*, EMI.
N. CHOMSKY, *Anno 501: la conquista continua*, Gamberetti.
A CIANCULLO, E. FONTANA, *Ecomafie*, Editori Riuniti.
—, [Centro Nuovo Modello di Sviluppo], *Lettera ad un consumatore del nord,* EMI.
—, *Predatori, predati e opportunisti*, EMI.
—, *Sulla pelle dei bambini*, EMI.
—, *Guida al consumo critico*, EMI.
—, *Sud nord. Nuove alleanze per la dignità del lavoro.* EMI.
—, *Geografia del supermercato mondiale*, EMI.
—, *Boycott*, Macro Edizioni.
V. COGLIATI DEZZA, *Un mondo tutto attaccato*, Legambiente-Franco Angeli.
Commissione Mondiale per l'Ambiente e lo Sviluppo, *Il futuro di noi tutti*, Bompiani.
H. DALY, J.B. COBB, *Un'economia per il bene comune*, RED.
J. ELKINGTON, J. HAILES, *Guida verde al consumatore*, TEA.
S. GEORGE, F. SABELLI, *Crediti senza frontiere*, Edizioni Gruppo Abele.
—, *Il debito del terzo mondo*, Edizioni Lavoro.
—, *Il boomerang del debito*, Edizioni Lavoro.
N. HARTMANN, *Ecologia domestica,* Franco Muzzio Editore.
I. ILLICH, *La convivialità*, RED.
Istituto Wuppertal, *Per una civiltà capace di futuro*, EMI.
I. IVOI, *Se i piatti di plastica...*, Cooperativa Centro di Documentazione.
M. JELFS, *Tecniche di animazione,* Editrice ElleDiCi.
S. LATOUCHE, *L'occidentalizzazione del mondo*, Bollati Boringhieri.
—, *Il pianeta dei naufraghi*, Bollati Boringhieri.
S. LOOS, E. PASSERIN, *Giocambiente. Dieci giorni per l'educazione ambientale*, EGA.
J. MARTINEZ-ALIER, *Economia ecologica*, Garzanti.
A. NANNI, *Educare alla convivialità*, EMI.
A. NANNI,ABBRUCIATI S., *Il mio zaino interculturale*, EMI.
G. NEBBIA, *Lo sviluppo sostenibile*, Edizioni Cultura della Pace.
R. ONOREVOLE, G. COLOMBO, A. GRISENDI, *La banca del tempo*, Franco Angeli Editore.

M. REVELLI, *Le due destre*, Bollati Boringhieri.
J. RIFKIN, *La fine del lavoro*, Baldini&Castoldi.
W. SACHS, *Archeologia dello sviluppo*, Macro Edizioni.
V. SHIVA, *Sopravvivere allo sviluppo*, Isedi.
UNDP, *VII Rapporto sullo sviluppo umano – Il ruolo della crescita economica*, Rosenberg&Sellier
Verdi Ambiente e Società, *Riciclo riciclo*, Editoriale Verde Ambiente.
G. VIALE, *Un mondo usa e getta*, Feltrinelli.
—, *Tutti in taxi*, Feltrinelli.

## V. L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE

S. Giorgio a Cremano [Napoli] a. s. 1996–97
Avellino a. s. 1996–97

Scheda dei corsi

Programma dei corsi

Come si costruisce una mostra

La costruzione delle immagini culturali

Questionario preliminare

Bibliografia

Incentrato sul tema dell'Educazione Interculturale, il corso si è svolto in due città, Napoli e Avellino. Il lavoro dei corsi, strutturato in laboratori, si è soffermato sull'acquisizione di metodologie e strumenti utili a progettare itinerari didattici presso le scuole. È stato afrontato il tema della trasversalità disciplinare dell'Educazione Interculturale e della possibile costruzione di percorsi didattici multidisciplinari su materie di studio come la storia, la matematica, l'italiano, la geografia, le lingue e la scienza. Particolare attenzione è stata riservata al lavoro di gruppo sulla comunicazione e la lettura critica. I materiali che pubblichiamo riguardano i due laboratori sulla comunicazione.

## L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE

### Scheda dei corsi

PARTNER: Associazione IDEA, Comune di S. Giorgio a Cremano – Assessorato alla Cultura – Istituto professionale «S. Scocca» [Avellino].

DIREZIONE SCIENTIFICA DIDATTICA: Maria Alessandra Tarquinio.

SCUOLE: 3 [tre]. Scuole medie inferiori e superiori [Napoli];
3 [tre]. Elementari, medie e superiori dell' I.P.S.S.C.T. [Avellino].

INSEGNANTI: 120 [centoventi].

RELATORI CONSULENTI E ANIMATORI: Don P. Gelmini, M.R. Notarangeli, M.A. Tarquinio, F. Ricciardelli, M. Palma, L. Galliani, P. Vitiello, M. Adam, R. De Sangro, A. Drago, A. Brusa, K.A. Henni, M. Viezzoli, M. Balzamo, M. Limongiello.

ORE: 92 [novantadue].

COLLABORATORI: Provveditorato agli Studi di Napoli, Università di Bari, Università Orientale di Napoli, Provveditorato agli Studi di Avellino.

TEMATICHE GENERALI: Educare i giovani a una mentalità pluralistica, al rispetto dei valori democratici della diversità e della tolleranza.

MATERIALI UTILIZZATI: Schede informative, mostre didattiche, libri, video, interventi relatori, documenti, bibliografia ragionata, percorsi didattici, questionario preliminare.

## PROGRAMMA DEI CORSI

### San Giorgio a Cremano [Napoli]

24 NOVEMBRE – ORE 17-21
IDENTITÀ E ALTERITÀ
Don Pierino Gelmini
L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE
NELLA DIMENSIONE EUROPEA E MONDIALE
DELL'INSEGNAMENTO
Maria Alessandra Tarquinio
IL LABORATORIO INTERCULTURALE
Mhamoud Adam
L'EDUCAZIONE ALLO SVILUPPO
Maria Rosaria Notarangeli

5 DICEMBRE – ORE 15.30-19.30
LA DIVERSITÀ COME VALORE: ITINERARI
DI EDUCAZIONE INTERCULTURALE
Maria Alessandra Tarquinio
Fiore Ricciardelli
[Ispettore Ministero Pubblica Istruzione]

6 DICEMBRE – ORE 15.30 -19.30
NORD-SUD: INTERDIPENDENZA, SVILUPPO
E SOTTOSVILUPPO
Fiore Ricciardelli
PROIEZIONE DEL FILM *L'articolo 2*
di Maurizio Zaccaro

16-17-18 DICEMBRE – ORE 15.30 -19.30
LA DIDATTICA DELLA STORIA
IN OTTICA INTERCULTURALE
Brusa Antonio [Università di Bari]

16 DICEMBRE – ORE 15.30-19.30
IL RUOLO DELLA SCIENZA NELL'EDUCAZIONE
INTERCULTURALE
Antonino Drago
[Università «Federico II» di Napoli]

19 DICEMBRE – ORE 15.30-19.30
IL RUOLO DELL'EDUCAZIONE LINGUISTICA
PER L'INTEGRAZIONE CULTURALE
Riccardo De Sangro
[Docente Liceo «Mercalli»]

13 GENNAIO – ORE 15.30-19.30
IL LABORATORIO INTERCULTURALE
Mhamoud Adam
[Università Orientale di Napoli]
Keira Achit henni [archeologa]
Vitiello Pasquale
[Docente di Scienze Matematiche S.M.S. «Giotto»]

9-10 GENNAIO – ORE 15.30-19.30
I MEDIA E L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE
Galliani Luciano [Università di Padova]

15-16 GENNAIO – ORE 15.30 -19.30
RAPPORTI TRA LA STRUTTURA DELLA
MATEMATICA E I POSSIBILI PERCORSI

INTERCULTURALI
Mauro Palma [esperto di didattica della matematica]

## Avellino

30 OTTOBRE – ORE 16.30
PRESENTAZIONE DEL PERCORSO FORMATIVO
L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE NELLA DIMENSIONE EUROPEA E MONDIALE DELL'INSEGNAMENTO
NORD-SUD: INTERDIPENDENZA, SVILUPPO E SOTTOSVILUPPO
Dibattito
Fiore Ricciardelli
[Ispettore Ministero Pubblica Istruzione]

30 OTTOBRE – ORE 15.30
LA DIVERSITÀ COME VALORE: ITINERARI DI EDUCAZIONE INTERCULTURALE
PROIEZIONE DEL FILM *L'articolo 2*
di Maurizio Zaccaro
Maria Alessandra Tarquinio
Fiore Ricciardelli

8 NOVEMBRE – ORE 15.30
I PROGRAMMI E LE DISCIPLINE RILETTI IN OTTICA INTERCULTURALE
Maria Alessandra Tarquinio
Fiore Ricciardelli

11 NOVEMBRE – ORE 15.30
IL LABORATORIO INTERCULTURALE
Mhamoud Adam
[Università Orientale di Napoli]
Keira Achit Henni [archeologa]

12 NOVEMBRE – ORE 15.30
LAVORO DI GRUPPO

14 NOVEMBRE – ORE 15.30
IL RUOLO DELL'EDUCAZIONE LINGUISTICA PER L'INTEGRAZIONE CULTURALE
Riccardo De Sangro
[Docente liceo «Mercalli»]

6 DICEMBRE – ORE 15.30
IL RUOLO DELLA SCIENZA NELL'EDUCAZIONE INTERCULTURALE
Antonino Drago
[Università «Federico II» di Napoli]

11 DICEMBRE – ORE 15.30
RAPPORTI TRA LA STRUTTURA DELLA MATEMATICA E I POSSIBILI PERCORESI INTERCULTURALI
Mauro Palma
[Esperto di didattica della matematica]

17 DICEMBRE – ORE 15.30
ASPETTI PSICOSOCIALI DELLO STEREOTIPO E DEL PREGIUDIZIO
Marco Balzamo
[Psicologo]

19 DICEMBRE – ORE 15.30
RICERCA E PROGETTAZIONE PER UN CURRICOLO IN OTTICA INTERCULTURALE
Maria Alessandra Tarquinio

CONCLUSIONI
Fiore Ricciardelli

# COME SI COSTRUISCE E SI UTILIZZA UNA MOSTRA

**1. ELEMENTI DI COMUNICAZIONE EFFICACE**

1.1 La comunicazione efficace

**2. ELEMENTI DI COMUNICAZIONE**

2.1 Informazione e comunicazione

**3. TIPOLOGIE E CARATTERISTICHE DELLA MOSTRA**

3.1 Tipologie della mostra

3.2 Il percorso/mostra

**4. L'ORGANIZZAZIONE E LA COSTRUZIONE DELLA MOSTRA**

4.1 L'organizzazione dei materiali

4.2 La struttura del messaggio

4.3 Realizzazione

**5. L'UTILIZZO DELLA MOSTRA IN AMBITO DIDATTICO**

5.1 L'esposizione

5.2 Approfondimento dei temi e dei contenuti

5.3 La destrutturazione del messaggio

Bibliografia utilizzata

## 1. ELEMENTI DI COMUNICAZIONE EFFICACE

### 1.1 La comunicazione efficace

IL COMPITO DEL DESIGNER

Il designer combina diversi materiali grafici – parole, illustrazioni e altri elementi grafici – per creare una *gestalt* di comunicazione visuale, ovvero una configurazione o una struttura con caratteristiche specifiche non deducibili dalle singole parti, nelle quali anzi il significato delle parti è determinato dal tutto e secondario rispetto a questo. Il designer combina segni visuali, simboli e immagini in una *gestalt* visuale-verbale riconoscibile dal pubblico. Egli crea insieme un messaggio e una forma. Un altro aspetto del compito del designer è quello di dare risonanza al contenuto, usando, ad esempio, la scala e il contrasto, la cernita delle immagini e la diversificazione dei caratteri e dei colori.

LA DOPPIA VITA DI UNA FORMA GRAFICA

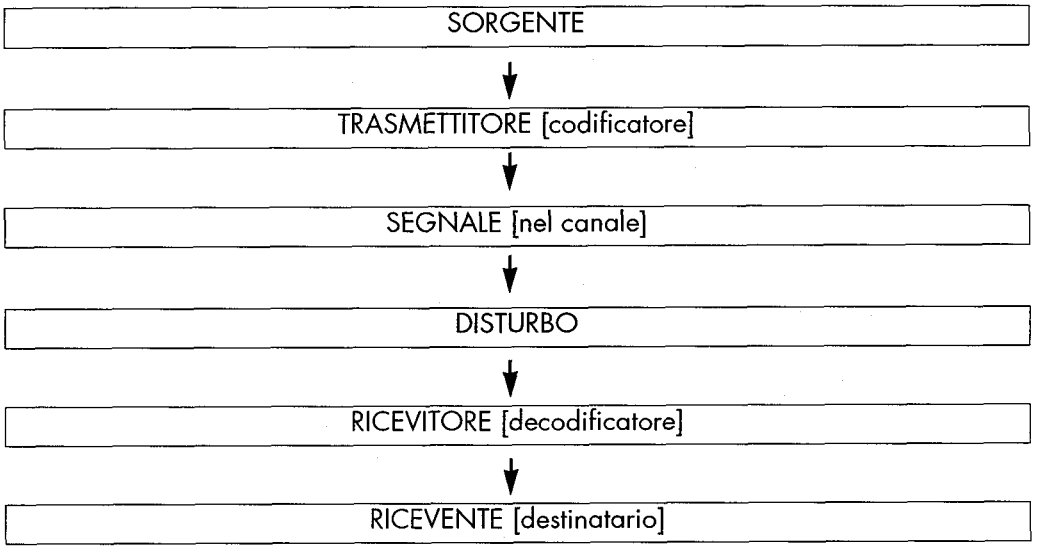
Quasi tutte le forme grafiche hanno una doppia esistenza: da una parte sono un fenomeno ottico con precise caratteristiche visuali e dall'altra sono segnali di comunicazione che interagiscono con altri segnali per formare un messaggio. Oltre alla loro rilevanza ottica e percettiva, le forme grafiche hanno una vita simbolica in quanto segni, simboli e immagini che si combinano tra loro per trasmettere un messaggio all'osservatore. Questa funzione di comunicazione si evidenzia soltanto all'interno di una data cultura, poiché i segnali trasmettono informazioni secondo un sistema o codice predeterminato.

## 2. ELEMENTI DI COMUNICAZIONE

### 2.1 Informazione e comunicazione

L'informazione è cognizione di fatti e avvenimenti e la comunicazione è il trasferimento di informazione tra la gente. La teoria di base di Weber e Shannon si fonda su un sistema generale di comunicazione con i seguenti componenti:
– una *sorgente informativa* che produce un messaggio o un'informazione di base da trasmettere;
– un *trasmettitore* o *codificatore* che trasforma tale informazione in un formato chiamato *segnale* adatto per il canale;
– un *canale* sul quale viene trasmesso il segnale codificato fino al punto di ricezione;
– ogni distorsione o interferenza viene chiamata *disturbo;*

– il *ricevitore* o *decodificatore* che traduce il segnale ricevuto nel messaggio originale o in uno molto simile;
– il *ricevente* o *destinatario* che riceve il messaggio decodificato.




Il messaggio che parte de E come *input* del processo cioè come parte in entrata, e arriva a D come *output* cioè come parte in uscita.

*C'è sempre una differenza tra input e output*, cioè tra quello che l'emittente voleva trasmettere e quello che viene effettivamente ricevuto. Il messaggio dalla partenza all'arrivo perde sempre qualcosa. Il ricevente infatti opera selezioni o le subisce in seguito a disturbi.

*Emittente e destinatario si scambiano messaggi all'interno di un insieme di circostanze*. Queste circostanze possono essere rappresentate:
– dalla *familiarità* che D ha con il codice usato da E;
– dal *diverso ruolo* assunto da D e da E nello scambio comunicativo;
– dal *livello culturale* di D, dalle sue informazioni di partenza e da ciò che può sapere degli argomenti proposti da E;
– dall'*attenzione/interesse* che può suscitare in lui l'argomento dato a seconda delle sue esperienze passate o attuali;
– dall'*insieme dei fatti che avvengono* durante lo scambio comunicativo.

Dal mancato rispetto o dalla mancata considerazione di quanto fattori del

genere contino ed influenzano gli scambi comunicativi, derivano spesso blocchi e freni ai rapporti sociali. L'emittente deve accuratamente *verificare le forme e gli strumenti, non solo i contenuti*: il proprio linguaggio, la propria collocazione rispetto ai destinatari e i livelli di conoscenza [linguistico-culturale] di base dei destinatari, l'evoluzione della loro collocazione durante la comunicazione.

LA DINAMICA DELLA COMUNICAZIONE

Il processo di comunicazione sociale è essenzialmente un *processo di interazione tra individui* regolato da una data struttura e attuato nel rispetto di alcune regole di funzionamento. Gli attori del processo comunicativo, in una situazione diadica, sono dei *comunicanti che utilizzano un canale potenzialmente bidirezionale*; mentre nel momento in cui si realizza la funzione comunicativa, il flusso semantico può svolgersi solo in una direzione. Il *codice* rappresenta il supporto necessario per realizzare un eficace processo di significazione sia nella fase di produzione che di ricezione del messaggio. Possiamo individuare quattro categorie di codici:

– una serie di segnali regolati da leggi combinatorie interne [sistema sintattico];

– una serie di nozioni variamente trasmesse da diversi tipi di segnale [sistema semantico];

– una serie di risposte comportamentali, espresse dal destinatario, costituenti la prova che il messaggio è stato recepito più o meno correttamente [sitema comportamentale];

– una combinazione di sistema sintattico semantico e comportamentale secondo la quale una data serie di segnali si riferisce a una data nozione e una volta associati corrispondono a una data risposta.

*Il processo di comunicazione* è una sequenza di processi diversi tra loro solidamente concatenati.

*Formazione – Emissione – Trasmissione – Ricezione – Interpretazione*

Uno dei comunicanti costruisce ed elabora un messaggio [processo psicologico], lo emette [processo fisiologico], utilizzando un dato codice di emissione. Il messaggio, parte di un più ampio flusso semantico, viene trasmesso attraverso un canale [processo fisico], viene ricevuto dall'altro individuo utilizzando lo stesso codice [processo fisiologico], infine dallo stesso soggetto viene ricostruito e interpretato nel suo significato [processo psicologico]. La selezione anticipata: sapendo che non arriverà mai il 100% di ciò che si trasmette occorrerà sforzarsi di ridurre al minimo la perdita cercando di selezionare in anticipo l'*input* del messaggio.




**3 TIPOLOGIE E CARATTERISTICHE DELLA MOSTRA**

**3.1 Tipologie della mostra**

**3.2 Il percorso/mostra**

### 3.1 Tipologie della mostra

Consideriamo qui essenzialmente due tipi di mostra o esposizione

A] L'ESPOSIZIONE FONDATA SULL'OGGETTISTICA

B] LA RIPRODUZIONE DI IMMAGINI E TESTI SU POSTER O PANNELLI

A] L'ESPOSIZIONE

In questo caso si tratta generalmente di esposizioni inerenti la presentazione di *oggetti* legati all'approfondimento di un tema o di un autore. Esempio tipico sono le mostre

tematiche su una popolazione, su un periodo storico, oppure la presentazione di un ciclo di opere di un determinato autore [pittore, scultore, fotografo etc.] o di più autori del medesimo periodo storico. Nell'esposizione di questo tipo assumono una rilevanza particolare gli oggetti esposti, che stanno a rappresentare o elementi precisi di un discorso figurativo [i quadri di un pittore], oppure riferimenti concreti alla vita dell'autore, piuttosto che alla popolazione o al periodo storico trattati [il microscopio dello scenziato, gli elementi di una necropoli preistorica, etc.] Gli elementi più significativi in questo caso sono costituiti dalla *tridimensionalità* della rappresentazione degli oggetti e dall'ambientazione degli stessi negli spazi espositivi. Anche lo spazio espositivo [i locali, l'arredamento, l'impiantistica, l'illuminazione] costituiscono già di per sé un elemento dell'esposizione. Il visitatore non solo percepisce i singoli oggetti ma può essere guidato da una adeguata ambientazione alla scoperta di particolari aspetti o punti di osservazione e quindi alla costruzione di relazioni tra gli oggetti e la tematica dell'esposizione. In alcuni casi il percorso espositivo può prevedere meccanismi di attivazione del visitatore, come ad esempio la partecipazione a esperienze coinvolgenti o la sperimentazione di azioni. Un ruolo importante in questo tipo di esposizione è giocato appunto dall'ambientazione, dall'opportuno inserimento degli oggetti presentati rispetto allo sfondo o agli spazi espositivi, dall'illuminazione adeguata, dalla precisione delle didascalie e dagli elementi esplicativi, dal giusto accostamento di colori, immagini, oggetti. Tutto ciò, insieme al percorso espositivo, intende produrre nel visitatore una fusione completa degli stimoli ricevuti attraverso la fruizione degli spazi e degli oggetti esposti, verso la costituzione di un riferimento complessivo, inteso a fornire un messaggio completo sulla tematica trattata.

B] La produzione su poster o pannelli

In questo caso, non sempre in assoluto distinto dal precedente, si tratta della realizzazione a priori, attraverso un'attività di graphic designer, di rappresentazioni stampate su supporti cartacei o di altro tipo [alluminio, cartonati, fogli plastici, forex etc]. Qui ci muoviamo nell'ambito della *bidimensionalità*, venendo quindi a mancare quell'aspetto coinvolgente diretto del visitatore dato dalla fruizione di oggetti o opere d'arte e dall'ambientazione degli stessi nello spazio. Se ciò può costituire indubbiamente un limite, occorre considerare che questo tipo di rappresentazione offre molti vantaggi dal punto di vista pratico, in quanto permette la facile trasportabilità dei materiali e quindi una maggiore fruibilità. Inoltre permette la riduzione dello spazio espositivo all'essenziale, la limitazione dei costi e delle necessità organizzative. La rapppresentazione su poster o pannelli, per i limiti stessi relativi alla costruzione, si presta mag-

giormente laddove prevalgono le necessità informative rispetto a quelle, in senso lato, più culturali. Nella riproduzione su pannello, infatti, il testo ha generalmente un peso maggiore rispetto all'immagine se relazionato con l'esposizione classica di oggetti. In quest'ultimo caso infatti l'interesse del visitatore è centrato sull'oggetto [per le sue particolarità o per la sua caratteristica originalità] e di conseguenza le didascalie e gli elementi testuali descrittivi vengono considerati come accessori. Nel caso invece della riproduzione su poster o pannelli, l'immagine eventualmente utilizzta semplicemente rassomiglia a ciò che rappresenta. Anche se ciò può assumere forti aspetti connotativi legati generalmente alle tecniche utilizzate nell'assemblaggio complessivo dell'intera rappresentazione, appare evidente il ruolo che il testo – fuso con l'immagine o posto a contrasto, didascalico o esplicativo – assume nei confronti della percezione complessiva. In questo senso la riproduzione risulta particolarmente adatta alla veicolazione di aspetti informativi, pittuosto che ad altre funzioni. Apparentemente questa forma comunicativa risulta più semplice dal punto di vista costruttivo rispetto all'esposizione di oggetti. Infatti, se é vero che chiunque, anche con scarsi mezzi a disposizione, può organizzare una serie di pannelli espositivi, è altrettanto vero che occorre una preparazione specifica, legata alla conoscenza di precise tecniche, per rendere al meglio l'utilizzo dei diversi linguaggi [testuale, grafico, fotografico].

### 3.2 Il percorso/mostra

A prescindere dalla tipologia espositiva, l'elemento centrale della mostra è costituito dal *percorso*, che può essere paragonato per importanza a ciò che è la trama di un romanzo. Senza un adeguato percorso o svolgimento, l'idea iniziale, il messaggio che si vuol generare attraverso la mostra, non avrebbe possibilità di sostanziarsi. Il percorso è l'elemento che stabilisce le relazioni necessarie tra le diverse parti e sezioni componenti l'esposizione complessiva, e ha il compito di offrire all'utilizzatore/visitatore il filo conduttore che tiene insieme i diversi componenti della mostra. Non solo. Può rappresentare il ragionamento logico che il committente e l'organizzatore della mostra intendono far svolgere al visitatore per comprendere a pieno la tematica trattata. Occorre considerare l'esposizione alla stessa stregua di un normale processo comunicativo. L'introduzione, il corpo, la conclusione devono essere in qualche modo esplicitati nei confronti del visitatore, che deve sentire la presenza, al fondo dei materiali esposti, di un ragionamento complessivo, che attraverso tecniche e strumenti diversi, arrivi alla trasmissione di uno o più messaggi. In alcuni casi il percorso viene a torto considerato quasi un elemento accessorio dell'esposizione, rispetto ai materiali presenti nella stessa. Infatti può non sempre risultare adeguatamente espli-

citato o chiaro all'utilizzatore finale. Ciò nonostante occorre ribadire la centralità del percorso nella costruzione e in seguito nella funzione del materiale esposto, in quanto rappresenta appunto il cardine sul quale svolgere la logica dell'esposizione stessa.

## 4. L'ORGANIZZAZIONE E LA COSTRUZIONE DELLA MOSTRA

**4.1 L'organizzazione dei materiali**

**4.2 Le strutture del messaggio**

**4.2 La realizzazione**

### 4.1 L'organizzazione dei materiali

D'ora in poi tratteremo particolarmente del secondo tipo di mostra, quella realizzata attraverso un lavoro di graphic designer, volto alla produzione di rappresentazioni su poster o su pannelli. Il primo elemento che si pone è la domanda: da dove partiamo? Nella musica, nella letteratura, nell'arte e nei design il processo creativo è una lotta contro l'ignoto, il tentativo di creare una soluzione a un problema nuovo. Nonostante la mancanza di un prototipo o di una ricetta per il processo creativo è possibile definire a grandi linee il processo dello sviluppo di un design e le fasi per arrivare alla traduzione grafica di un'idea. Le cinque tappe qui riproposte sono uno dei modi di guardare al problema: naturalmente sono possibili altri metodi. Le prime tre tappe – definizione del problema, raccolta di informazioni e ricerca dell'idea – implicano la capacità di sviscerare il problema per capirlo e analizzarlo. La scoperta della soluzione e l'applicazione costituiscono la conclusione.



DEFINIZIONE DI UN PROBLEMA

Il procedimento non ha veramente inizio se non quando viene definito il problema e i suoi parametri: il pubblico, gli scopi del progetto e gli obiettivi, le limitazioni di tempo, budget e produzione. Al momento della definizione del problema, l'ostacolo maggiore è costituito da una troppo rigida definizione dei parametri. I dati sui quali basarsi vengono definiti sulla base di precedenti esperienze e dalla tradizione. La definizione del problema dovrebbe sempre tener conto dei limiti e dei confini entro i quali operare, per evitare di essere intrappolati in schemi convenzionali, che per quanto utili, dovranno sempre essere discussi.

RACCOLTA DI INFORMAZIONI

Per arrivare al punto occorre raccogliere più informazioni possibili riguardo alla questione da trattare. Ciò significa conoscere le esigenze del committente e la sua sfera di attività, ciò avviene attraverso una serie di colloqui da cui si ricavano i ragguagli dettagliati necessari. Inoltre vengono fatte ricerche bibliografiche, iconografiche e vengono consultati i diversi fornitori di materia [tipografie, fabbricanti di supporti etc.]. Lo scopo è quello di arrivare a conoscere il più possibile riguardo al problema in questione definendo a priori anche quei particolari tecnici [formato, numero di pagine, tipo di stampa] utili per la realizzazione del prodotto finale.

RICERCA DELL'IDEA

È questa la fase più delicata di tutto il procedimento. Ogni problema ha potenzialmente molte possibilità di soluzione. Cercare l'idea significa ipotizzare tutte le soluzioni possibili e quindi esplorare quelle più valide. La ricerca dell'idea può avvenire singolarmente oppure attraverso un lavoro di équipe. In entrambi i casi entrano in gioco elementi determinanti quali le esperienze precedenti, le capacità creative e professionali, le possibili alternative tecniche. Un aiuto in questa fase può essere offerto dalla annotazione di diversi elementi e dalla loro combinazione in una struttura ancora non definita ma che per approssimazione si svolge verso soluzioni definitive.

SCOPERTA DELLA SOLUZIONE

Attraverso i diversi tentativi sviluppati precedentemente si giunge alla definizione dell'elemento portante della mostra: all'identificazione del messaggio complessivo e la sua strutturazione in un percorso logico. Da qui, la definizione – rispetto alle caratteristiche e alle fonti informative individuate – dei componenti dell'esposizione e quindi l'applicazione dell'idea (delle idee) alla strumentazione tecnica.

APPLICAZIONE

Nella fase di identificazione dei materiali e delle fonti informative si è proceduto con criteri pittosto generali. Ora, una volta definiti gli elementi fondamentali, si

avvia una fase di specificazione dei criteri necessari alla selezione dei materiali e alla loro traduzione in rappresentazioni visive. Non esiste una regola specifica inerente alla produzione e individualizzazione dei testi e delle immagini necessari. Ciò dipende in gran parte dalle scelte effettuate nelle fasi precedenti. Spesso si comincia con la stesura dei testi [soprattutto se l'aspetto informativo dell'esposizione sarà prevalente] e di conseguenza si abbinano ai testi le immagini ritenute più significative nella selezione effettuata. A volte succede l'esatto contrario: sono le immagini a suggerire il commento che si trasformerà in testo di accompagnamento. Elemento principale comunque rimane in questa fase la determinazione delle caratteristiche salienti del messaggio o dei messaggi che verranno trasferiti.

### 4.2 La strutturazione del messaggio

Anche se spetta alla fase di definizione del problema stabilire i criteri specifici, grazie alla conoscenza che si è sviluppata durante le fasi di raccolta delle informazioni e scoperta dell'idea, è utile prendere di nuovo in considerazione i criteri. Differenti tipi di progetti presentano criteri molto diversi di realizzazione. Domande relative al messaggio, allo spazio e alla risonanza, sono un esempio di una serie di criteri sui quali basarsi per misurare la validità di una soluzione.

MESSAGGIO

- Gli elementi comunicano chiaramente l'argomento appropriato?
- Ci sono confusioni o ambiguità rispetto al messaggio?
- I caratteri sono leggibili?
- Le scritte sono visibili da una distanza appropriata?
- Le immagini comunicano l'informazione appropriata?
- Stampa e immagine formano un messaggio coesivo?
- I segni e i simboli sono chiari e comprensibili?
- Quale connotazione positiva o negativa hanno i colori?
- Ci sono connotati indesiderabili o infrasegnali non intenzionali?

FORMA E SPAZIO

- Gli elementi formano un tutto coesivo e unitario?
- La scala visuale è chiara e appropriata?
- Le relazioni proporzionali fra le parti sono valide?
- È giusta la sequenza di lettura del destinatario?
- Gli intervalli spaziali e gli elementi di supporto funzionano appropriatamente?

RISONANZA

- Gli aspetti visuali d'insieme esprimono l'essenza del soggetto?

– Le immagini risultano espressive e coinvolgenti?
– I caratteri usati hanno le caratteristiche grafiche richieste?
– Il design si rivolge al pubblico col tono giusto e adatto per comunicare il mesaggio?

**4.3 Realizzazione**

La realizzazione implica la presentazione della soluzione, il saperla fare accettare è l'esecuzione dell'incarico. Le soluzioni migliori non hanno successo se il committente non le approva. Difendendo la soluzione proposta ma accompagnandola da opportune variazioni o da soluzioni alternative si avranno maggiori possibilità di realizzare effettivamente le idee proposte.

## 5. L'UTILIZZO DELLA MOSTRA IN AMBITO DIDATTICO

**5.1 L'esposizione**

**5.2. Approfondimento dei temi e dei contenuti**

**5.3 La destrutturazione del messaggio**

**5.1 L'esposizione**

Una volta realizzata la mostra e trasferita sui supporti opportuni per garantire una facile trasportabilità e un'adeguata protezione nel tempo, sarà necessario organizzare l'esposizione vera e propria. Qui potrà apparire banale ricordare alcuni elementi fondamentali che spesso vengono tralasciati nella fase espositiva, ma che sono importanti per valorizzare i materiali prodotti. Occorre tenere presente la qualità dei supporti, l'illuminazione adeguata, la riproduzione esatta del percorso previsto, la distanza adeguata per la visione del materiale. In ambito scolastico occorre verificare che il linguaggio utilizzato nella mostra sia effettivamente comprensibile rispetto al livello di età e di conoscenze dei visitatori. La visione di una mostra deve comunque essere adeguatamente preparata nella normale attività didattica precedente e inserirsi naturalmente nella trattazione delle tematiche previste in ambito curricolare. Come in qualsiasi processo comunicativo le potenzialità percettive sono aumentate se in precedenza i visitatori hanno avuto l'occasione di affrontare anche se non approfonditamente le tematiche trattate.

**5.2 Approfondimento dei temi e dei contenuti**

La visione di una esposizione, anche se a volte può risultare interessante ed emozionalmente coinvolgente, non può e non deve essere considerata un mero accessorio

ad attività ritenute più importanti. Non deve essere insomma un'occasione diversiva, ma deve costituire un elemento di un proceso formativo rispetto ad un tema stabilito. È importante quindi che ciò avvenga temporalmente in connessione con le altre attività connesse. Lo è altrettanto il momento stesso della fruizione e il seguito. Occorre quindi che l'insegnante, nella fase preparatoria, disponga le possibili attività da realizzarsi sia durante la visione dell'esposizione che a posteriori. Ad esempio la realizzazione di questionari, griglie di conoscenza, scalette predefinite per appunti, etc. Vedere una mostra non può essere inteso come un'azione passiva da parte dello studente ma come un potenziale elemento di stimolo alla riflessione e alla successiva rielaborazione. I contenuti dell'esposizione vanno poi ripresi nella normale attività didattica successiva, con l'obiettivo di mettere in condizione gli studenti di procedere a un approfondimento degli stessi tramite varie attività (elaborati scritti, ricerche, attività grafica) e comunque occorre che l'insegnante sviluppi un'attività di verifica successiva.

### 5.3 La destrutturazione del messaggio

Si tratta in questo caso di una forma particolare di approfondimento dei contenuti. Si realizza ricercando insieme allo studente [singolarmente o in gruppo] gli elementi fondamentali che costituiscono la mostra [obiettivi, contenuti, percorso] ed operando un vero e proprio smontaggio degli elementi costitutivi il messaggio, fino ad arrivare a una elaborazione originale [anche se magari limitata solo ad alcuni elementi] da parte dello studente stesso. Attraverso questa azione di scomposizione e ricomposizione risulterà evidenziata la struttura che compone l'esposizione e si cercherà di addestrare l'utilizzatore a una visione meno passiva e più partecipata. Infatti nell'attuale mondo della comunicazione e dell'informazione, riceviamo in ogni momento della nostra vita una quantità di stimoli percettivi e di messaggi comunicativi. Solo una piccola parte di questi però superano la nostra soglia di attenzione e divengono significativi. Il nostro occhio, e di conseguenza il nostro pensiero, ricevendo un surplus di stimoli percettivi opera una sorta di selezione primaria, lasciando passare, se così si può dire, solo quelle immagini e quei messaggi ritenuti effettivamente corrispondenti al nostro vissuto precedente o momentaneo. In questo senso, imparare a smontare un messaggio può essere utile dal punto di vista formativo, poiché permette di andare al di là degli aspetti puramente denotativi di un'immagine e comprendere gli effettivi e molteplici riferimenti contenuti. Per fare tutto ciò non occorrono competenze particolari. È sufficente trasmettere alcune informazioni basilari su come si struttura il processo comunicativo e rendere attivi nella ricerca

degli elementi fondanti il messaggio ricevuto. Qualsiasi rappresentazione della realtà, sia essa una fotografia, un manifesto, un volantino pubblicitario, un'opera artistica, è il prodotto di un processo comunicativo ed il risultato dell'azione più o meno elaborata dell'autore. Ricostruire le fasi che hanno portato a quell'elaborazione è sicuramente più efficace che limitarsi a ricevere l'eventuale impatto emozionale generato dalla visione di quella rappresentazione della realtà. Questo metodo, se può essere applicato con succeso a processi comunicativi complessi [la visione di un film, di un'opera teatrale, di un documentario] a maggior ragione può applicarsi al risultato di un'elaborazione grafica.

Vedere non è sufficiente. Occorre *imparare* a vedere.

# LA COSTRUZIONE DELLE IMMAGINI CULTURALI

Educazione interculturale e uso degli audiovisivi

## DEMOCRAZIA È ANCHE UN USO PLURALE DEI LINGUAGGI

LA DISTINZIONE fra «culture spettacolari» e «culture scritte» non ha facilitato fin'ora la percezione delle possibilità di rinnovamento della programmazione scolastica. In qualche misura possiamo anzi dire che tale distinzione ha ostacolato un corretto approccio al mondo degli audiovisivi ed è stata funzionale, soprattutto, a definire i residui spazi di manovra del libro. In realtà, proprio grazie all'egomonia del riferimento al libro nei percorsi educativi, la maggior parte dell'apprendimento deve adattarsi alla modalità «simbolico-linguistica» della trasmissione del sapere. Sia i mezzi audiovisivi, sia molte applicazioni informatiche forniscono invece «l'apprendimento implicito», il percorso educativo tipico dell'apprendista artigiano che impara mentre ha davanti a sé i concetti stessi che il maestro gli trasmette. Un apprendimento, in sostanza, che acuisce prima di tutto le capacità percettive tese a cogliere il significato degli oggetti che si hanno di fronte e a esplorare i gesti del maestro che sanno donare agli oggetti una storia. Una storia che viene anche raccontata oralmente, ma che si salda così immediatamente ad azioni concrete.

Sono considerazioni che meriterebbero ben altro spazio, ma valga in quest'ambito l'invito di Bruner a considerare tutti gli aspetti della costruzione del pensiero [attivi-iconici-simbolici] come parte del processo di insegnamento-apprendimento e a tentare dunque di diversificare per quanto possibile ogni parte del curriculum per quel che riguarda l'aspetto metodologico.

## LA DIMENSIONE CULTURALE DELLO SVILUPPO

POSSIAMO ANCORA parlare di un dialogo Nord-Sud? E che ruolo hanno i media a questo proposito? Per alcuni, per esempio lo scrittore indiano Ghosh, «la distanza tra le culture dei paesi ricchi e quelle di paesi poveri sta progressivamente aumentando

[...] in realtà l'occidente si interessa alla cultura del terzo mondo solo per trovare ciò che si aspetta di trovare, in pratica senza disponibilità reale alla diversità.» Mai come oggi però, in tutti i paesi europei ci si domanda quanto l'aver negato la specificità di altre culture influisca in modo determinante sugli atteggiamenti di razzismo e di intolleranza in costante aumento. È urgente andare alla radice di tali atteggiamenti per individuarne le componenti elementari ed essere in grado di operare «decostruzioni» dei pregiudizi che favoriscano sia una maggiore apertura dei singoli nei loro rapporti, sia la ricerca collettiva di una più efficace «pedagogia dei gesti». Struckmann, Hodge e Trost suggeriscono a questo proposito un'analisi delle componenti del razzismo utile a capire l'importanza dei processi di costruzione delle immagini culturali. Il razzismo, essi affermano, si basa su tre assunti fondamentali:
– l'idea che le persone possono venir classificate in «razze» chiaramente definite;
– l'idea che alcune «razze» siano superiori ad altre;
– l'idea che le «razze» superiori dovrebbero controllare quelle inferiori e cercare di realizzare attivamente questo controllo.

I primi due assunti ci mostrano come siano pregiudizi «minori» a gettare le basi per il razzismo. È la terza componente che induce a comportamenti di discriminazione che nella storia sono stati teorizzati e messi in atto anche da alcuni Stati. È molto importante dunque per l'educatore essere in gardo di fornire elementi di analisi già riguardo ai primi due pregiudizi, isolando gli atteggiamenti razzisti già a livello del linguaggio. Fondamentale è anche la distinzione fra ciò che riteniamo «senso comune» e su cui si basano molte battute umoristiche, «cultura» a buon mercato etc., e possibilità scentifiche di mostrare gli assunti precedenti. Se tutti dobbiamo fare i conti con i nostri stereotipi in qualche modo riconducibili ai primi due assunti [«i neri hanno il ritmo nel sangue...»], tutte le indicazioni della ricerca genetica e sociologica aiutano a relativizzare e falsificare i tre assunti. Ma il punto non è tanto provocare un dibattito che si riduca a un semplice «vero o falso?». Piuttosto, si tratta di far emergere pregiudizi e stereotipi che ognuno porta con sé e capire quali sono i meccanismi che li determinano. I mezzi di comunicazione di massa e la televisione in particolare hanno, a questo proposito, un ruolo fonfamentale.

## IN CHE MODO I MEDIA SI INTERESSANO ALLA CRISI?

IN REALTÀ ogni notizia che ci giunge dal Sud del mondo è parte della nostra cronaca interna: in essa ritroviamo spesso i nostri approci culturali, gli interessi della nostra

politica nazionale. Ma è soprattutto la fretta e l'attenzione all'evento spettacolare a caratterizzare i nostri telegiornali nei confronti del cosidetto «terzo mondo»: il 62% dei servizi ha una durata inferiore ai due minuti; solo il 18% va oltre i tre minuti. L'approfondimento [1,47%] è pratricamente inesistente, così come le notizie narrate dai testimoni [interviste solo nel 2,94% dei casi]. Se la cronaca in generale è spesso cronaca nera, nel caso del Sud del mondo ciò diviene una regola che non dà spazio né a realtà locali, né ai molti avvenimenti positivi che pure potrebbero far notizia. Il terzo mondo diviene così luogo di sensazionalismo, catastrofi, guerre o di esotismo, avventure, primitivismo, come documenta in modo simpatico e accurato la seri di diapositive *Nero è bello* curata da Gianni Calligaris e distribuita da Alfa Zeta/Csam.

Le condizioni richieste per costruire un evento internazionale sono messe in luce in mdo lucido da Rony Brauman in un rapporto di Medici Senza Frontiere *Poplazioni in pericolo*. La notizia viene giustamente descritta come «costruzione dell'attualità». Ciò richiede almeno quattro condizioni:

> 1] Sono le immagini e non più solo le parole che oggi fanno l'evento, a condizione che si presentino sotto forma di flusso continuo, dovendo essere il «rubinetto» quotidianamente utilizzabile per potere ottenere un effetto cumulativo. È a questo prezzo che la lotta per resistere all'ondata delle altre informazioni può essere vinta. Qui e soltanto qui, intervengono i mezzi finanziari e le scelte redazionali in genere.
>
> 2] L'evento dev'essere isolato per evitare che venga irrimediabilmente spiazzato da un evento concorrente: un telegioenale non può, ad esempio, mettere, due carestie sullo stesso piano. Forse data la sua situazione geografica e le implicazioni politiche, il conflitto della ex-Juogoslavia, trattato parallelamente alla Somalia, rappresenta una particolare eccezione a questa «regola».
>
> 3] È richiesta la presenza di un attore-mediatore – personalità o volontario di un'organizzazione umanitaria – per «leggittimare» la vittima, consentire la canalizzazione dell'emozione provocata, instaurando la distanza e al contempo il legame fra lo spettatore e la vittima.
>
> 4] Al di là della costruzione scenica, però, la vittima dev'essere spontaneamente accettabile: gli sciiti iracheni non hanno ad esempio nessuna possibilità di superare questo filtro invisibile, non più dei palestinesi del Kuwait o degli iraniani, qualunque siano le violenze che subiscono.

## A SCUOLA DI COLORI

DI FRONTE A SCENARI così poco confortanti appare chiaro che la scuola non è chiamata tanto a dare risposte sicure, né a confrontarsi quotidianamente con «i problemi che gli adulti non sanno risolvere». Semmai diviene prioritario un processo più a lungo termine di «alfabetizzazione» rispetto alla costruzione delle immagini culturali e ai media in particolare: un processo che offra maggiore attenzione per le molte voci del Sud del mondo. Si tratta insomma di fornire elementi di analisi e di contestualizzazione di un dibattito spesso appiattito su un'attualità in bianco e nero: di riappropiarsi non solo dei colori, ma anche delle sfumature che sanno creare relazioni tra un colore e l'altro e valorizzare i contrasti.

Un lavoro su questi programmi non può che essere inserito nel quadro di una serie di attività che stimolano la capacità di relazione fra immagine e testo scritto, ma soprattutto di analisi a partire dalle immagini fisse [foto etc.] per arrivare gradatamente alla costruzione di audiovisivi e alle immagini in movimento. Il lavoro con foto e diapositive è ugualmente importante per mettere la classe a confronto con situazioni anche molto diverse dal nostro quotidiano, ma lasciandoci il tempo per analizzarle e rifletterci sopra. Sono utili a prendere coscienza che l'immagine, così come è stata intesa dal fotografo è di per sé una costruzione e può venire ulteriormente alterata dal contesto in cui viene presentata, proprio come può avvenire per il montaggio di un film o un programma televisivo.

Mettersi nei panni del fotografo e della persona fotografata è un primo passo per comprendere meglio che l'interpretazione e anche la semplice percezione di una immagine dipende in larga misura dalle conoscenze, esperienze e atteggiamenti dell'osservatore. A questo proposito possono risultare utili all'esplorazione quattro gruppi di domande pensate per una foto, ma adattabili in seguito anche alle immagini in movimento. Buon lavoro!

### OGNI IMMAGINE RACCONTA UNA STORIA

Lista di domande

IL SOGGETTO: CHI, COSA, DOVE E QUANDO

– Chi è rappresentato: es. sesso, salute, vestiti, status sociale...?
– Come descriveresti l'espressione del viso, i gesti?
– Quali sono i sentimenti? Sono spontanei?

- Vogliono vedere i fotografi? Vengono pagati per questo?
- Dove è stata scattata la foto? [area urbana, rurale, paese, continente]
- Quando è stata scattata la fot? [periodo storico, momento della giornata, stagione]
- Che fanno? È un'attività normale per loro? Che relazione ha con la loro vita in generale?
- L'immagine ci da un'immagine positiva, neutra o negativa delle persone che mostra?
- Dove hai visto immagini simili utilizzate per trasmettere lo steso tipo di messaggio?
- Che altre informazioni sul contesto delle foto vorresti conoscere?

**IL CONTESTO IN CUI VIENE UTILIZZATA L'IMMAGINE**

- Che informazioni ci danno i testi che accompagnano le foto: titolo, didascalia, etc.?
- Come viene utilizzata la foto: per pubblicità, propaganda, notizie giornalistiche, abellimento, educazione, illustrazione di un testo?
- A chi è rivolta la pubblicazione?
- In generale, la pubblicazione è favorevole o ostile al soggetto?

**LA TECNICA**

- Era una pellicola a colori o in bianco e nero?
- La foto è stata scattata con luce naturale, artificiale o mista?
- Qual'è la direzione della luce?
- Che tipo di obiettivo è stato usato?
- Che parti della foto sono a fuoco o meno?
- Sono stati usati effetti speciali ? [es. filtri per midificare i colori]
- Che aspetti compositivi sono presenti? [es. angolatura, prospettiva]
- Vi è stata manipolazione dell'immagine in camera oscura? [filtri, etc.]
- Vi sono state modifiche sulla foto, come ritocchi fatti col computer?
- Qual'è l'effetto di questi fattori tecnici? Hanno creato un senso di mistero o teatrale? Ti senti parte dell'azione?

**IL FOTOGRAFO**

– Chi è il fotografo?
– Perché ha scattato la foto? È stato pagato, è un suo ricordo personale, etc.?
– Che cosa cerca di dirci?
– Che tipo di relazione c'è tra il fotografo e il soggetto. Hanno forse discusso il modo in scattare e usare la foto.
– Il fotografo è della stessa classe sociale, età, razza e sesso del soggetto?
– Il fotografo ha simpatia per il soggetto, per il modo in cui vive?

Al termine della vostra analisi raccogliete gli elementi utili per rispondere alle seguenti domande:
– Che simboli visivi o stereotipi riconosci?
– Perché la fotografia è stata usata in questo modo?
– Che effetto avrà sui nostri atteggiamenti riguardo alle persone fotografate, creerà stereotipi, rinforzerà o metterà in discussione i pregiudizi? Ti incoraggia all'azione, per esempio a comprare qualcosa o a cambiare il mondo?

Ecco alcuni esempi di schede da distribuire agli alunni per lavorare su un set di foto, da soli o in gruppi, a partire dalle domande precedenti.

**DIETRO LE IMMAGINI**

Che cosa mostra questa foto? Che cosa sta succedendo?

.....

Quali parole evoca questa foto?

.....

Dove pensi che si trovano? Che cosa te lo fa pensare?

dove elementi chiave

.....

Che cosa pensi sia successo prima e dopo lo scatto della fotografia?

prima dopo

# QUESTIONARIO PRELIMINARE

1) *Che ruolo ricopre l'educazione interculturale nel vostro attuale curricolo scolastico?*

2) *Sono presenti cittadini stranieri nel comune di appartenenza della scuola?*

3) *La vostra scuola ha contatti con scuole di altri paesi?*

4) *Qual'è la politica della scuola in materia di consapevolezza linguistica all'interno del curriculum?*

5) *Quanti giovani e quanti adulti conoscete che parlano lingue diverse dall'italiano?*

6) *Quanto è utile agli alunni avere modelli di comportamento di bilinguismo o plurilinguismo?*

7) *Quanto è importante per la vostra scuola il compito di aiutare i giovani a sviluppare non soltanto la coscienza di identità nazionale, ma anche il concetto di cittadinanza europea nel confronto pluriculturale?*

8) *In che misura la vostra scuola aiuta i giovani a sviluppare un atteggiamento positivo nei confronti delle differenze di razza, lingua, cultura e religione?*

9) *Il precedente obiettivo viene raggiunto tramite esperienze dirette o solo a livello teorico?*

.....

10) *Ritenete che ci siano vantaggi per gli insegnanti e gli alunni derivanti dalla promozione dell'educazione interculturale?*

.....

# Bibliografia


IL SIGNIFICATO DEL SEGNO

A. BERTARELLI: *Le stampe popolari italiane*, Milano, 1974.
R. COOK, *The Tree Life Image of the Cosmos*, Londra, 1974.
W. KENTOR, *Astrology the Celestial Mirror*, Londra, 1974.
S.K. DE ROLA, *Alchemy*, Londra, 1975.
J. PURCE, *The Mystic Spiral*, «Journey of the Soul», Londra, 1974.

SOCIOLOGIA DELLA COMUNICAZIONE

AA.VV., *La tigre di carta. Viatico alla retorica pubblicitaria*, Parma, 1970.
J. ARANGUREN, *Sociologia de la comunicacion*, Madrid 1967 (ed. it. *Sociologia della comunicazione*, Milano, 1967).
J. BAUDRILLARD, *La société de concommation. Ses mythes ses structures*, Paris 1974 (ed. it. *La sociologia dei consumi. I suoi miti e le sue strutture*, Bologna, 1976).
G.P. CESERANI, *I persuasori disarmati*, Bari, 1975.
—, *Mondo medio. L'immaginazione di massa al potere*, Milano, 1979.
M. DE MICHELI, *Manifesti rivoluzionari*, Milano, 1973.
M. GALLO, *I manifesti nella storia e nel costume*, Milano, 1972.
M. MCLUNAN, *Understanding Media; The extension of man*, Neww York 1964 (ed. it. *Gli strumenti del comunicare*, Milano, 1967).
—, *War and Peace in the Global Village*, Neww York, 1968.
—, and QUENTIN FIORE, *The Medium is the Message. An Inventory of Effects*, Toronto 1967 (ed. it. *Il medium è il messaggio. Un inventario di effetti*, Milano, 1968).
A.C. QUINTAVALLE, *Pubblicità. Modello, sistema storia*. Milano, 1977.
A. ROSSI, *I manifesti*, Milano, 1966.
D. VILLANI, *Storia del manifesto pubblicitario*, Milano, 1964.

GRAFICA E PERCEZIONE VISIVA

S. BERSI e CARLO RICCI, *Linguaggi e progetto*, Bologna, 1976.
J.W. CATALDO, *Graphic Design & Visual Communication*, International.

## CURRICULUM DEL CISP NELLA FORMAZIONE ALL'EDUCAZIONE ALLO SVILUPPO

Il CISP ha una pluriennale esperienza di lavoro presso le scuole, sia per la realizzazione di progetti di Educazione allo Sviluppo destinati soprattutto a insegnanti e studenti, sia per la realizzazione di corsi di aggiornamento e formazione del corpo docente. In particolare nel settore della formazione ha realizzato corsi destinati anche a educatori informali, quali operatori dello sviluppo, immigrati e mediatori interculturali. Tra le esperienze maggiormente rappresentative riportiamo le seguenti.

— Corso di formazione per cittadini immigrati sulle tecniche di comunicazione e archiviazione, cofinanziato dalla E.U.–DG V e realizzato a Roma nel 1991. Il progetto condotto in collaborazione con l'Archivio dell'immigrazione si è articolato soprattutto nell'apprendimento e uso di tecniche di archiviazione e documentazione di testi su intercultura e immigrazione.

— Corso di formazione di formatori referenti all'Educazione allo Sviluppo sull'Interdipendenza Nord-Sud del mondo, cofinanziato dalla E.U.–DG VIII e realizzato a Roma dal 1995 al 1997. Il progetto è stato articolato con incontri in plenaria e lavori di gruppo per l'apprendimento e l'utilizzo di metodologie innovative nella realizzazione di percorsi didattici presso le scuole.

— Corsi di aggiornamento per insegnanti italiani sull'Educazione allo Sviluppo, realizzati in sei città italiane [Arezzo, Avellino, Brescia, Napoli, Pomezia, Roma] cofinanziati dalla E.U.–DG VIII e dal Provveditorato agli Studi di Roma, durante gli anni scolastici 1995-'96 e 1996-'97. I corsi hanno previsto la realizzazione di incontri tematici e laboratori didattici incentrati sulla comunicazione e sulla lettura critica della comunicazione.

— Corso di formazione per educatori formali e informali sulla gestione positiva dei conflitti, cofinanziato dalla E.U.–DG VIII e realizzato a Cagliari nell'anno scolastico 1998-'99. Il corso ha realizzato un percorso didattico misto di lezioni frontali e laboratori di gruppo mirati all'acquisizione di tecniche innovative nella formazione, sviluppando sperimentazioni di collaborazione tra il mondo della scuola e il mondo dell'associazionismo.

— Corso di formazione per educatori formali e informali su pace e gestione positiva dei conflitti, cofinanziato dalla E.U.–DG VIII e realizzato a Salerno durante l'anno scolastico 1999-'00. Il corso ha realizzato un percorso didattico misto di lezioni frontali e laboratori di gruppo mirati all'acquisizione di tecniche innovative nella formazione, sviluppando sperimentazioni di collaborazione tra il mondo della scuola e il mondo dell'associazionismo.

— Corso di formazione per educatori formali e informali su Immigrazione e Intercultura, cofinanziato dalla E.U.–DG VIII e realizzato a Brescia negli anni scolastici 1998-'99 e 1999-'00. Il corso ha realizzato un percorso didattico misto di lezioni frontali e laboratori di gruppo mirati all'acquisizione di tecniche

innovative nella formazione, sviluppando sperimentazioni di collaborazione tra il mondo della scuola e il mondo dell'associazionismo.

— Corso di formazione per mediatori interculturali su multiculturalismo e comunicazione, realizzato ad Agrigento e cofinanziato dal Dipartimento per gli Affari Sociali e Provincia di Agrigento nell'anno scolastico 1999. Il corso ha previsto la realizzazione di incontri interattivi con un approccio interculturale e in una dimensione interpersonale.

## Catalogo delle pubblicazioni

Le pubblicazioni e i video elencati sono stati promossi e/o realizzati dal CISP, a volte in collaborazione con altre organizzazioni, nell'ambito di progetti e altre attività realizzate in Europa o nei paesi terzi.

### Divulgazione, Educazione e Sensibilizzazione in Europa

P. Dieci, M.R. Notarangeli, G. Pagliarulo [a cura di], *Cronache del colonialismo italiano. Il Corno d'Africa*, Edizioni Associate, Roma, 1991, pp. 182, £. 26.000.

M. Lemma, *Anticolonialista*, edizione italiana a cura di P. Dieci, Edizioni Associate, Palermo, 1993, pp.127, £. 26.000.

M.R. Notarangeli, *Razzismo ieri e oggi: verso una cultura della solidarietà. Percorsi didattici di educazione alla tolleranza*, Ila palma & Edizioni Associate, Palermo, 1996, pp. 141, £. 26.000.

C. Moser, *Pianificazione di genere e sviluppo. Teoria, pratica e formazione*, introduzione di F. Declich, Ed. Rosemberg & Sellier, Torino, 1996, pp. 441 £ 40.000.

*Rifiuti: una risorsa da non gettare*. Campagna di informazione per un consumo responsabile e per la riduzione dei rifiuti, Roma, 1996, pp. 30 [opuscolo] £. 10.000.

*Catalogo* dei disegni finalisti del Concorso europeo «Disegna il manifesto antirazzista», CISP, Roma, 1997, pp. 104, £. 10.000.

Contiene i settantacinque disegni finalisti del concorso «Disegna il manifesto antirazzist»a [edizione europea], realizzato in Francia, Grecia, Italia, Portogallo e Spagna.

*Se la razza t'imbarazza: scrivi, componi, racconta* Concorso nazionale per giovani scrittori, CISP, Roma, 1998, pp. 106, £. 10.000.

Contiene le 38 composizioni finaliste del concorso omonimo realizzato in Italia.

*Calendario antirazzista* [1998, 1999 e 2000], CISP, £. 10.000.

Contiene alcuni tra i disegni finalisti nelle varie edizioni [italiane ed europee] del concorso.

P. Dieci [a cura di], *Bosnia*, Edizioni Associate, Roma, 1998, £. 10.000.

A. Garzia [a cura di], *Cuba*, con un intervento di D. Di Santo, Edizioni Associate, Roma, 1998, £. 15000.

P. Dieci [a cura di], *Etiopia*, Edizioni Associate, Roma, 1998, £. 10.000.

G. Olmi [a cura di], *Sahara Occidentale*, Edizioni Associate, Roma, 1998, £. 20.000.

Mohamed Ali Nur [a cura di], *Somalia*, con la collaborazione di Paolo Dieci, Edizioni Associate, Roma, 1998, £. 10.000.

### Riviste e periodici a cura del CISP

Notiziario CISP [dal 1997].
Quadrimestrale d'informazione sulle attività del CISP in Italia e all'estero. Lo si può ricevere al solo costo della spedizione postale.

FORUM VALUTAZIONE

0. *Strumenti e metodi di valutazione: organismi internazionali e ONG*, Franco Angeli, Roma, 1991, pp. 144, £. 22.000.
1. *Organismi non governativi e valutazione: temi fondamentali e spunti di attualità*, Franco Angeli, Roma, 1991, pp. 176, £. 22.000.
2. *La ricerca, la divulgazione e la formazione nei programmi di sviluppo agricolo*, Franco Angeli, Roma, 1991, pp. 160, £. 22.000.
3. *Analisi della pratica e teoria valutativa in Italia e all'estero*, Franco Angeli, Roma, 1992, pp. 176, £. 24.000.
4. *Sviluppo sostenibile e ambiente*, Franco Angeli, Roma, 1992, pp. 144, £. 24.000.
5. *Donne, genere e sviluppo*, Franco Angeli, Roma, 1993, pp. 144, £. 25.000.
6. *L'approccio partecipativo nella identificazione e valutazione dei programmi di sviluppo*, Franco Angeli, Roma, 1993, pp. 144, £. 25.000.
7. *Sul rapporto tra emergenza e sviluppo, quali difficoltà per rendere effettiva tale transizione*, Edizioni Associate, Roma, 1994, pp. 144, £. 25.000.
8. *Crisi ed emergenza nei conflitti internazionali*, Edizioni Associate, Roma,1994, pp. 192, £. 27.000.
9. *Sicurezza alimentare*, Edizioni Associate, Roma,1996, pp. 144, £. 27.000.
10. *La valutazione nei programmi di educazione allo sviluppo*, Edizioni Associate, Roma, 1998, pp. 192, £. 28.000.
11. *Metodologie di formazione di formatori all'intercultura: esperienze italiane ed europee*, Edizioni Associate, Roma, 2000, pp. 172, £. 27.000.

PROGETTI, POLITICHE E PRASSI DI LAVORO NEI PAESI TERZI

G. CORSETTI, M. TOMMASSOLI, M. VIEZZOLI, *Migrantes y colonos de la sierra en la selva tropical colombiana. La cooperación técnica italiana dentro del sistema amazónico para la planificación de la energía*, Bulzoni Editore, Roma, 1988, pp. 321, £. 45.000.

G. CORSETTI, N. MOTTA G., C. TASSARA, *Cambios tecnológicos, organizaciéon social y actividades productivas en la costa pacífica colombiana,* con la collaborazione di R. D'Arca, ECOE Ediciones, Bogotá, 1990, pp. 158, £. 25.000.

*Salute Ambiente e sviluppo. La cooperazione sanitaria tra l'Italia, l'America Latina e i Caraibi. Un impegno per la solidarietà e la pace tra i popoli*, Roma, 1991, pp. 157, £. 15.000.

P. DIECI, C. VIEZZOLI, *Resettlement and Rural Development in Ethiopia. Social and economicresearch, training and tecnical assistance in the Beles Valley*, Franco Angeli Editore, Milano, 1992, pp. 416, £. 75.000.

F. BRANCA, R. D'ARCA [a cura di], *Salute per tutti? Esperienze e valutazioni da un'area rurale della Somalia*, Franco Angeli Editore, Milano, 1992, pp. 334, £. 45.000.

E. SÁNCHEZ, *Antropología juréidica. Normas formales y costumbres legales en Colombia*, Bogotà, 1992, pp. 193, £. 25.000.

G. FALCITELLI, C. TASSARA, *Asociaciones de base y planificación del desarrollo. El caso de la Selva Baja del Perù*, ECOE Ediciones, Bogotá, 1992, pp. 165, £. 25.000.

C.E. PINZÓN, R. SUAREZ P., G. GARAY, *Cultura y salud en la construcción de las Américas. reflexiones sobre el sujeto social*, ICAN, Bogotá, 1993, pp. 319.

*Ingegneria clinica, tecnologie sanitarie e sistemi sanitari locali nei programmi della cooperazione italiana*, a cura di G. Falcitelli, Franco Angeli, Milano, 1993, pp. 167 £ 28.000.

A. COLAJANNI [a cura di], *Colombia. Sguardi da vicino e da lontano su un paese andino-tropicale*, con la collaborazione di C. Tassara, RC-CISP, Roma, 1994, pp. 281, £. 30.000.

C. TASSARA, *Pesca artesanal, acuicultura y ambiente. Experiencias y perspectivas de desarrollo. Memorias del Seminario Internacional «Las políticas de desarrollo de la pesca artesanal en América Latina y el Caribe»*, ECOE Ediciones, Santafé de Bogotá, 1995, pp. 489, £. 85.000.

G. FALCITELLI [a cura di], *Tecnologie sanitarie per lo sviluppo umano. Linee guida per la cooperazione allo sviluppo nel settore delle tecnologie biomediche e della ingegneria clinica*, Il Pensiero Scentifico Editore, Roma, 1996, pp. 138, £. 38.000.

S. MARIANI, E. TARTARA, M. PANERO, *Residuos especiales y pelligroso en Córdoba. Características. Definición de instrumentos de mnitoreo*, Córdoba, 1996, pp. 76, £. 15.000.

AA.VV., *Radicar la vida erradicando basurales. Residuos sólidos urbanos su destino. Manual de líneas operativas para los municipios*, Córdoba, 1996, pp. 125, £. 25.000.

C. TONIN, A. RICOVERI, M. ZAIRE, *Tarining and Microcredit for Labour creation in Namibia: the experience of the adult skills development for Self-Employment [ASDSE] pilot project*, Windhoek, 1997, pp. 149, £. 25.000.

A. LE SANN, *Del Norte al Sur. Pescar para vivir*, prefazione di J. Chaussade, introduzione di C. Tassara, ECOE Ediciones, Santafé de Bogotà, 1998, pp. 117, £. 25.000.

C. TONIN, P. DIECI, A. RICOVERI, S. FORESI E D. HANSOHM [NEPRU] [a cura di], *Financial services for small enterprises in Namibia,* commissionato da Joint Consultive Committe [JCC], fondato da Ebert Foundation, SME Development Discussion Papers N. 7, Windhoek, 1998, pp. 86, £. 15.000.

P. BIAGI, *Un recorrido por la Sierra Nevada de Santa Marta. Imágenes del Cuenca del réio Aracataca*, ECOE Ediciones, Santafé de Bogotá, 1999, pp. 54, £. 45.000.

A. BARBIERI, I GÓMEZ Y., L. GRANDO, B. AVILÉS, *El plan de manejco de la cuenca del río Aracataca. Una experiencia piloto para el desarrollo sostenible de la Sierra Nevada de Santa Marta*, Santafé de Bogotá, 1999, pp. [?], £. 85.000.

F. CARRIÓN, E. GASPARRI, C. TASSARA, *El fenéomeno del El Niño en el Ecuador. 1997-1999: del desastre a la prevenciéon*, Quito, 1999, pp. [?], £. 35.000.

C. TASSARA, D. JIMÉENEZ C., L. GRANDO, Y. ZULUAGA T., *El desplazamiento por la violencia en Colombia. Experiencias, anéalisis y posibles estrategias de atenciéon en el Departamento de Antioquia. Memorias del foro Internacional «Desplazados internos en Antioquia»*, ECOE Ediciones, Santafé de Bogotà, 1999, pp. 212, £. 35.000.

QUADERNI E STRUMENTI DI LAVORO NEI PAESI TERZI
[Costo unitario £. 15.000]

J.E. RIVERA F., *Cuanto nos cuesta pescar,* Santa Marta, 1990, pp. 30.

J.E. RIVERA F., *Comunitad y organización,* Santa Marta, 1991, pp. 30.

J.E. CAFURE, M.A. FERRERAS, M. TAMMASSINI, *Guía para relevamiento y mantenimento del inventario,* Ediciones Cincos, Córdoba [Argentina], 1991, pp. 89.

AA.VV., *Vigilancia epidemiológica de las enfermedades transmisibles. Guía didáctica para Seminario-Taller*, Ediciones Cincos, Córdoba, 1991, pp. 70.

M.J. LOPEZ, P. WIOR, N. GLATSTEIN, *Vigilancia epidemiológica de las enfermedades transmisibles,*

Ediciones Cincos, Cuaderno 1, Córdoba, 1991, pp. 161.
AA.VV., *Jornadas de investigación en salud mental,* Ediciones Cincos, Cuaderno 2, Córdoba, 1991, pp. 119.
AA.VV., *Un camino hacia el conocimiento de nuestra realidad sanitaria*, Ediciones Cincos, Cuaderno 3, Córdoba, 1992, pp. 87.
C. CIELO, *Experiencias comunitarias programadas localmente. Trabajos presentados en mas jornada de socialización*, [Córdoba, 3-4, giugno 1992], Ediciones Cincos, Cuaderno 4, Córdoba, 1992, pp. 141.
*Maiz is not enough – Gallay Ma deeqdo*, Roma, 1993, pp. 40.
AA.VV., *Qué locura la basura: ideas y conceptos. Programa de saneamiento y protección ambiental en la Provincia de Córdoba*, Córdoba, 1995, pp. 20.
G. TRELLES, P. FLORES, L. MACÍAS, *Los manglares. Cuaderno de trabajo escolar [y] Guéia didadtica,* Quito [Ecuador], 1997, pp. 38+12.
E. TRUJILLLO N., *Viveros y reforestación*, Bogotá, 1996 [I ed.], 1999 [II ed.], pp. 32.
AA.VV., *Piscicultura rural*, Bogotá, 1996 [I ed.], 1999 [II ed.], pp. 29.
AA.VV., *Salud y alimentatión*, Bogotá, 1996 [I ed.], 1999 [II ed.], pp. 53.
M. BRAVOS, *M. Burgos, Reforestemos el manglar rojo*, Quito, 1997, pp. 14.
*Zelena Linija. Poljoprivredni Vodic,* I e II, Gracanica, 1997, pp. 40.
AA.VV., *Guía familiar: Saneamiento e higiene*, Guatemale, 1998, pp. 32.
AA.VV., *Material informativo para comunidades afectadas por el fenómeno de El Niño: 1. Preveniendo enfermedades – 2. Cuidando nuestra igiene – 3. Reactivemos nuestras tierras*, Quito, 1998, pp. 20+14+10.
J.L. SANTOS, *El Niño y la Niña: una oscilación climatica*, Quito, 1998, pp. 8.
T. D'ARCA, *Capacitación en higiene de los alimentos, prevención de contaminación y elementos de control en los campamientos Saharauis en Argelia*, Roma, 1999, pp. 44 [spagnolo], pp. 48 [arabo].
*Higiene, salud familiar y prevención de desastres*, 1999, pp. 36.

VIDEO

[I titoli senza la specificazione del prezzo, non sono disponibili]

*Tutti uguali sulla carta. Una riflessione sulla terra e i rapporti tra i popoli attraverso la proiezione di Peters*, 18'[I], 1988.
*Multi-sector Programme in Beles Valley: A challenge for Sustainable Development*, 18'[En-I], 1988.
*Italia y la salud en Córdoba* [Argentina], 7'[Es], 1989.
*Primer evento cultural colombiano sobre pesca artesanal. Cuando el arte es promoción social*, 23'[Es], 1990.
*Diezmil kilómetros de pesca. Una propuesta para el desarrollo de la pesca en Colombia*, 25'-21'[Es-I], 1990, £. 50.000.
*Amanecer costeño, programa de Tele Caribe sobre las actividades formativas en el sector pesquero realizadas por el CISP en Colombia*, [Es], 1991.
*El tiburón. Un programa de formación para maestros pescadores*, 1991 [audiovisual].
*Serán diablos o qué serán? Melecio: caso Punave*, 37'[Es], 1992.
*L'Italia e il Corno d'Africa: colonialismo, indipendenza, sottosviluppo, emigrazione*, 86'[I], 1992, £. 50.000.
*La febbre*, di G. Cederna ed E. Caputo, 1993 [CISP-AMREF], £. 50.000.
*La flor del mangle. Mujeres y ecosistemas frágiles*, 26'[Es], 1994, £. 50.000.

*Proyecto CISP-IPAGL. Una experiencia de cooperación Sur-Sur en la capacitación pesquera*, 24'[Es], 1994, £. 50.000.
*Pescatori di Colombia*, 23'[I], 1994, £. 50.000.
*Prosvjetno-Pedagoski – Zavod Tuzla*, 30'[Sb], 1995, £. 50.000.
*Fermare la guerra: un impegno per la ricostruzione in Bosnia*, 28'[I], 1995, £. 15.000.
*Producción y protecciéon. Desarrollo humano y manejo sustentable de los recursos costeros en la Provincia de Manabí* – Ecuador, 18'[Es-I], 1995, £. 50.000.
*Freedom from Hunger in Ethiopia*, 30'[En-I], 1996, £. 50.000.
*Il consumo intelligente*, 20'[I], 1996, £. 15.000.
*Developing solutions. An ASDE Project in Namibia*, 27'[En], 1997, £. 50.000.
*Cuba: juntos para el desarrollo*, 18'[Es-I], 1997, £. 50.000.
*Costruyendo la paz en Guatemala*, 23'[Es-I], 1997, £. 50.000.
*Questo è un mondo bellissimo*, 27'[I], 1998, £. 15.000.

DICHIARAZIONE D'INTENTI E CODICE DI CONDOTTA PER I PROGRAMMI DI COOPERAZIONE DEL CISP
[solo spese di spedizione]

Le pubblicazioni possono essere richieste per lettera, fax ed e-mail. È sufficiente fare il versamento del costo relativo con l'aggiunta di un contributo per le spese di spedizione di £. 5.000 sul CCP n. 50564004 del CISP [specificando sulla causale il titolo del libro o del video] e inviare al CISP [Fax +39-06-3216163; E-mail cisp.roma@agora.stm.it] copia del CCP, causale, nome, cognome, indirizzo e telefono del richiedente.

Editing, redazione e realizzazione
PERISCOPIO EDITORIA&COMUNICAZIONE
Impaginazione e Progetto grafico
PERISCOPIO EDITORIA&COMUNICAZIONE
PAOLO MARABOTTO STUDIO

CHIUSO IN STAMPA
IL 18 APRILE 2000
PRESSO LA TIPO-LITO AURELIA 72 - ROMA

In questa pubblicazione sono raccolte alcune delle esperienze realizzate in Italia dal Cisp in partenariato con diversi soggetti, nell'ambito del più vasto progetto «Corsi di aggiornamento per docenti sulle tematiche dell'EaS e dell'Intercultura», cofinanziato dalla U.E.–DG VIII. Il progetto si inserisce nel quadro del lavoro di promozione ed espansione della formazione e aggiornamento degli inseganti in una ottica interculturale che il Cisp reputa essenziale ai fini di una maggiore consapevolezza dei rapporti nord-sud del mondo e di un approccio critico all'apprendimento all'interno della scuola.

CISP
COMITATO INTERNAZIONALE PER LO SVILUPPO DEI POPOLI

£. 15.0000