

## Tra disagio e serenità: il bambino nell'incontro tra culture

di Claudio Cernesi

Mi occupo da alcuni anni dell'approccio interculturale sviluppando attività di ricerca e formazione sia in campo scolastico che extrascolastico. In questo contesto si collocano anche relazioni con paesi extraeuropei ed in particolare con l'Africa.

Volevo iniziare queste pagine con un piccolo momento narrativo legato ad un ricordo di diversi anni or sono.

Nell'agosto 1983, mi trovavo in Kenya e in Africa per la prima volta. Io ed un amico di nome Giovanni eravamo rientrati dalla salita ai 5.000 metri del Monte Kenya e dal viaggio nei territori del nord del paese, ai confini con Sudan ed Etiopia. Avevamo attraversato le savane del centro del Paese, incontrato il susseguirsi di colline e via via avevamo visto diradarsi l'erba per lasciare il posto a terra, roccia lavica, sabbia, avevamo lasciato i campi coltivati ed i villaggi stanziali dei contadini Kikuyu per avvicinarci alle carovane nomadi dei Rendille che dalle sponde del lago Turkana si spostavano verso est ed i territori della Somalia. Avevamo incontrato gruppi di capanne appena accennate, pronte per essere abbandonate ad ogni spostamento, file di dromedari stagliate contro il riverbero del sole e animali liberi, ancora liberi: elefanti, bufali, kudù, ghepardi, gazzelle, e poi il buio ampio di quelle notti rumorose e quiete, dense e leggere nella savana.

Nell'Uhruru Park di Nairobi assaporavamo la soddisfazione di ciò che avevamo appena visto e fatto, parlavamo ma non tanto, lasciavamo ampi spazi di silenzio, gustando il sapore dell'esperienza dentro di noi.

Fu dopo un po' di tempo che riposavamo all'ombra che Giovanni

\* *Presentato dall'Istituto di Sociologia.*

disse: «C'è qualcosa di strano qui ma non capisco cos'è». Mi soffermai anch'io e prestai attenzione a ciò che accadeva nel parco: «Hai ragione non so cosa sia ma c'è qualcosa di diverso». «Già – disse Giovanni – è diverso, diverso da ciò che c'è da noi, ma cos'è?».

Guardammo per un po', cercando di osservare, di cogliere la stranezza. Non è facile vedere ciò in cui si è immersi. Occorre guardare da angolature diverse, poi ad un tratto può apparire un'ombreggiatura, un chiaroscuro, la differenza, il contrasto che non si era colto prima. Ripassai mentalmente analoghe situazioni 'italiane' descrivendomi ciò che le componeva. «Ecco cos'è – dissi ad un tratto – il parco è pieno di bambini, di famiglie, ma non c'è nessun bambino che strilla, fa le bizze, non si sentono rumori stonati, urla stizzite».

Prendemmo consapevolezza in quel momento che eravamo immersi in un brusio silenzioso nonostante il parco fosse pieno di gente, famiglie, bambini. Pensando ad analoghe o simili situazioni nel nostro paese ci apparvero modalità di esprimere le richieste con urla, pianti, toni stizziti, conflittuali, segnati dalla pretesa. Nell'Uhruru Park c'era armonia, ognuno poteva fare ciò che faceva senza essere disturbato dagli altri.

Dopo l'emozione dell'incontro con i grandi spazi e con le immagini stereotipate di un'Africa del tempo lontano, ci eravamo imbattuti e sorpresi per l'incontro con un'Africa inaspettata, diversa anche per qualcosa che apparteneva al vicino, al quotidiano. Ci aveva sorpreso un'immagine di serenità.

Così, il titolo di questo intervento nasce da due immagini che mi accompagnano e che sono tra quelle più vive nel rapporto tra la mia esperienza di vita in Italia e la mia cultura e il mio vissuto in terra africana e la cultura, i modi di essere, che incontro quando mi trovo in quei luoghi. La prima immagine è quella del bambino o del ragazzo che incontro spesso nelle scuole italiane e l'altra è quella del bambino che ho incontrato e che incontro in Africa. Mettendole a confronto viene a modificarsi l'immagine stereotipata che tende a restringere la presentazione dell'Africa esclusivamente alle sue realtà di difficoltà economica, di indigenza, di guerra civile o appunto di meraviglie naturali. Andando alla ricerca delle persone in quella che è la loro cultura di appartenenza, anche nelle sue dinamiche relazionali, si può scoprire una immagine più precisa, meglio aderente alla realtà.

Realtà che si presenta quindi complessa, contraddittoria, ricca di limiti ma anche di opportunità, come è per ogni cultura. Una di queste opportunità e di aspetti forse meno evidenti per la nostra cultura è appunto il valore che assume la relazione, lo scambio, la conoscenza, nella cultura africana. Non è qui la sede per una presentazione dell'importanza della relazione, dello scambio della parola, del ruolo della parola e della sua sacralità, del ritmo come unione tra persona e parola in quella che è la cultura tradizionale africana e di cui si possono trovare abbondanti tracce nella vita di villaggio o con le sue contraddizioni e mutamenti, nella vita di città. Vi sono comunque alcuni testi che iniziano ad essere pubblicati e tradotti anche in Italia che possono delinearne qualche profilo.

All'interno di tale contesto anche l'educazione del bambino, quale membro della comunità, acquista un posto primario nell'attenzione che il gruppo familiare e sociale ha verso di lui, con le debite differenze tra campagna e città, tra vita di villaggio e vita nel quartiere urbano. Ma, sempre, il bambino non è lasciato e non si sente solo all'interno del gruppo di appartenenza che non è semplicemente la famiglia di origine ma l'intero villaggio nelle campagne o la rete parentale e l'insieme allargato del gruppo nel contesto urbano.

La trasmissione delle norme e dei valori culturali è attuata all'interno di una dinamica relazionale in cui il bambino acquisisce primariamente un senso di accoglienza di sé, dove una sensazione mista di tenerezza e fermezza caratterizza lo scambio affettivo e normativo tra adulti e bambini. Tenerezza che non è difficile vedere nell'abbraccio, nelle carezze, nel contatto e nell'attenzione che anche il padre e non solo la madre ha con il figlio/a. Sono poi chiari i ruoli e i compiti attribuiti alle varie figure presenti nella famiglia in funzione della relativa età. I punti di riferimento sono quindi a disposizione del bambino, altrettanto l'insegnamento delle norme e l'applicazione delle eventuali punizioni e basilare su tutto è il rispetto delle età, il rispetto dei più anziani. La soddisfazione o meno delle richieste del bambino, dei suoi bisogni, difficilmente genera atteggiamenti di tensione e opposizione.

L'altra immagine è invece quella del bambino nella nostra società dove oggi escono articoli e si organizzano convegni sul 'Bullismo infantile', sul crescente disagio che pervade il rapporto

insegnanti-ragazzi, sulle difficoltà dell'essere genitori, sui problemi di comunicazione tra vecchie e nuove generazioni, sulle stragi del sabato sera, sui figli che uccidono i padri. La proposta di attività interculturali nella scuola mi porta ad incontrare ogni anno circa un migliaio di ragazzi/e prevalentemente nelle scuole medie inferiori ma anche in quelle superiori e nelle elementari e mi sembra di verificare senz'altro il disagio crescente e la precarietà del senso di reciproco rispetto che pervade i rapporti tra generazioni e tra ruoli. Un disagio che rende difficile il relazionarsi come persone tra adulti e ragazzi, ognuno con la sua diversità, ognuno con i compiti dello sviluppo propri della sua età.

Vorrei proporre di prendere in considerazione tre anelli di una stessa catena di fronte alla doppia immagine qui delineata.

### *Primo anello*

Un dato ormai diffuso: il disagio giovanile nella società moderna occidentale. Innanzitutto credo vada dichiarato di quale disagio si parla e io pongo al centro la riflessione e la considerazione del disagio relazionale. C'è per me molta solitudine, uno spazio pieno di messaggi, visi, parole, che lascia soli però, senza contatto con sé. Tra i vari diritti dell'infanzia che si vanno delineando e dichiarando da parte di chi si preoccupa del possibile rispetto di uno sviluppo armonico delle giovani generazioni si è infatti affacciato anche il diritto alla comunicazione. Chi si occupa di comunicazione sa che ogni messaggio è veicolato entro due coordinate e cioè lo spazio ed il tempo. Modificando una di queste coordinate di riferimento si modifica in qualità e quantità la modalità di emissione del messaggio. Nello spazio di una stanza si può parlare agevolmente ad un gruppo di persone con cui sarebbe difficile parlare delle stesse cose seduti sui gradini di uno stadio durante lo svolgimento di una partita così come ciò che si può agevolmente dire in un'ora può diventare difficile dire in cinque minuti.

Può essere quindi utile chiedersi quali sono le caratteristiche di queste due coordinate nella nostra attuale società, nella vita quotidiana. A mio modo di vedere, si assiste ad uno spazio pieno, forse troppo pieno e ad un tempo veloce, forse troppo caratterizzato dalla fretta. Viviamo in una civiltà della fretta, inva-

dente ed aggressiva, strettamente connessa alla violenza, che aliena perché proietta al di fuori del sé, proiettando il pensiero nel futuro, alla quale si contrappone l'agire lento, l'ascolto rispettoso del reale più profondo (Zarri, 1987).

In un contesto così caratterizzato, ciò che ne può risentire è quindi il contesto entro cui il messaggio viene veicolato, potremmo dire che invece di avere un clima facilitante lo scambio e l'ascolto reciproco siamo in presenza di un contesto opposto. Ciò che è lesa è la qualità del messaggio, la qualità della sua trasmissione, la qualità della sua ricezione. Ma coloro che emettono il messaggio, con proprie modalità comunicative, sono persone che, in quel messaggio, pongono il loro essere, il loro tentativo di entrare in relazione con gli altri e quindi con sé, di sentirsi parte di una collettività e in quella collettività, individuarsi. Ciò che viene ad essere lesa è lo sguardo, il silenzio contemplativo dell'ascolto, la presenza dell'essere verso l'altro essere, l'essere in relazione non per fare ma per ascoltare, per conoscere e non per sapere, per conoscersi, accogliersi.

La solitudine di cui parlo e che credo di vedere nei ragazzi e negli adulti non attiene tanto alla declinazione sociale quanto a quella affettiva. C'è quindi, a mio modo di vedere, disagio comunicativo, mancanza di relazioni significative, cioè di relazioni che significano l'esistenza. Il disagio non riguarda tanto la quantità delle informazioni, da cui oggi siamo invasi nelle svariate e multiformi modalità che la nostra società propone e sforna a velocità crescente ma la carenza di comunicazione, cioè di scambio, di reciprocità dell'ascolto, cioè di possibilità di strutturare un'identità caratterizzata e permeata da affettività.

Un dato che abbiamo rilevato nel corso di questi anni di attività è attinente a quella che potrebbe venir definita come mancanza di memoria storico-culturale. Nel corso degli incontri con le classi si è registrata una certa incapacità di collegare aspetti della civiltà africana ad eguali aspetti della nostra civiltà, appartenenti ad un recente passato. Gli elementi costitutivi di quella che è essenzialmente una civiltà contadina (coltivazione, famiglia allargata, ruolo dell'anziano, interconnessione diretta con l'ambiente naturale, ecc.) non sono stati collegati a stessi aspetti, diversi solo in alcune forme, della civiltà contadina che era presente in questo territorio ma che è ancora presente in parti del

territorio nazionale. Ciò può essere motivato dalla difficoltà ad effettuare tali collegamenti a causa delle forme esteriori, delle differenze immediate che vengono colte e che obbligano ad una rielaborazione dei dati, oltre che agli stereotipi detrativi collegati alla cultura africana che possono indurre resistenze alla ricerca di similitudini. Ma il dato da evidenziare è la difficoltà anche successiva, una volta che tali collegamenti sono stati sollecitati e comunicati dall'operatore, a saper riconoscere, ricordare, i tratti caratteristici della nostra civiltà nel recente passato. Ciò che era la famiglia contadina (numero, regole, abitazione...) è sembrato non essere conosciuto dalla grande maggioranza dei ragazzi. Siccome tale argomento viene affrontato all'interno delle materie di insegnamento o nei momenti integrativi legati all'Educazione Ambientale sorge spontanea la riflessione sulle modalità di apprendimento di tali informazioni. Probabilmente, e così è sembrato, si è a conoscenza del passaggio tra civiltà contadina e industriale ma, tale passaggio viene vissuto come momento 'storico', non c'è una conoscenza 'culturale' di esso. I ragazzi rispondevano alle sollecitazioni se li si stimolava sul piano appunto di una conoscenza delle tappe storiche ma non rispondevano e mostravano sorpresa al racconto di 'come' si viveva nelle campagne solo trenta anni fa. Occorre collegarsi quindi, proprio a ciò di cui si sta parlando: una cultura a memoria orale garantiva una comunicazione, cioè un passaggio di informazioni mediato dal rapporto interpersonale, dal racconto (come è tuttora in ampie zone dell'Africa) mentre una cultura a memoria scritta, una cultura industriale modifica queste modalità di trasmissione culturale. Nelle famiglie non sembra che avvenga un racconto del passato vissuto dai genitori o dai nonni che appaiono essere una specie in via di estinzione all'interno della famiglia, cosicché colpisce che l'anziano sia invece così importante in Africa. I mass media garantiscono informazione anche sul passato ma non c'è nessun legame affettivo con il foglio di carta o col video colorato, quindi non c'è possibile comunicazione, anche perché è una trasmissione a una via. Probabilmente tali messaggi vengono trattenuti come una delle miriadi di informazioni da cui oggi si è bombardati anche se esse appartengono e fanno parte del vissuto familiare. Sembra, anche da ciò, di verificare l'ennesimo dato che porta a far luce, insieme

con altre osservazioni, sui problemi di comunicazione interni alle famiglie e tra generazioni. Ciò che manca non è l'informazione ma la comunicazione, una buona qualità della comunicazione, tale da permettere affezione al proprio percorso di vita sentito come parte integrata e integrante del percorso di vita di una collettività.

Parlare della cultura africana e ricercarne le interconnessioni sembra sia importante, certo, per un superamento del pregiudizio verso la diversità del 'nero', ma sembra anche che tale superamento possa avvenire nel momento in cui c'è un 'riconoscimento di se stesso da parte del bianco'. Un riconoscimento che permetta di acquisire un'identità culturale e non solo storica, un'identità affettiva di gruppo e non un'identità competitiva di singolo, tale, tra l'altro, da ritenere possibile un confronto con la diversità come possibile senso di acquisizione e non di perdita. Se invece l'identità è frammentata, insicura, venata da scarsi dati affettivi rassicuranti rischia di vivere ogni diversità come possibile pericolo, come rischio di perdita di un precario equilibrio e quindi il rifiuto preventivo di essa diventa un percorso assai probabile. Anche da qui può essere interessante citare la grande curiosità che caratterizza invece l'incontro con la diversità in un villaggio africano. Identità solitaria e spezzata, forse, quella dell'africano che si sposta verso l'irraggiungibile modello di vita occidentale (ma tale argomento meriterebbe di venire analizzato e ripreso con attenzione) ma forte e tranquilla quando vive all'interno di una cultura che 'è come è sempre stata'. Qui non si vuole nostalgicamente operare una riproposizione di una civiltà del passato ma sottolineare come forse queste rilevazioni all'interno delle classi ci dicono che i mutamenti sociali devono armonizzare tra loro lo sviluppo economico, sociale e culturale senza brusche fratture, pena il creare personalità 'estrane' al proprio sistema di sviluppo, tanti individui senza centro e senza valori comuni. Forse questo dato è un indicatore ulteriore di come il nostro lucente modello di sviluppo nasconda al suo interno i germi della propria crisi che è, prima di tutto, crisi di riconoscimento nella propria cultura, mancanza del sentimento di appartenenza ad una collettività che dovrebbe essere una insieme di soggetti tra loro comunicanti e non parlanti attraverso oggetti da consumar per dimostrare, a sé e agli altri, di esistere. L'incontro con una cultura che vive al

suo interno tale realtà può quindi essere uno stimolo non secondario, ma fondante di nuovi percorsi, detti appunto interculturali, da cui anche il nostro interesse di sopravvivenza può trarre importanti benefici.

Riporto questa riflessione per paura che anche l'educazione interculturale divenga una ennesima informazione, un ennesimo messaggio nel tempo della fretta, un'ennesimo 'sapere' da aggiungere agli altri per 'aggiornare la scuola', invece di divenire un approccio centrato sulla persona, interessato quindi alla comunicazione con l'altro diverso da me per cultura e all'altro diverso da me della mia stessa cultura, per paura che resti ristretto ad un approccio e ad uno studio della cultura dell'altro invece che allo scambio delle reciproche culture e modi di essere in modo tale che siano entrambi i soggetti ad essere modificati dall'incontro. È nell'esperienza dell'incontro con l'altro che si vive l'emozione e la possibilità di acquisire informazioni permeate di vissuto affettivo.

### *Secondo anello*

Date le considerazioni contenute nel primo anello, come rallentare il tempo allora, come alleggerire lo spazio?

In queste pagine stiamo parlando di percorsi tesi a costruire significati: significato del tempo, dello spazio, degli affetti, del sapere, dell'avere, dell'essere, della vita, della morte ecc. Il compito precipuo che ogni società si dà, attraverso le sue strutture e i suoi percorsi educativi, è appunto quello di affidare alle giovani generazioni una serie di significati condivisi sulle cose che compongono il mondo, creando così anche comportamenti conseguenti. Ogni cultura descrive il mondo e ne nomina le cose dando ad esse un significato che viene via via trasmesso e condiviso a livello collettivo. I modi diversi di nominare e significare le cose del mondo creano anche la differenza tra una cultura e l'altra: la diversità culturale corrisponde anche a diverse categorie di descrizione della realtà e a diverse scale di valori, cioè a diversi significati attribuiti alle cose del mondo.

Come facilitare la conoscenza tra diversi modi di considerare la realtà, quindi? Sia tra culture diverse che tra età diverse? E che cosa permette la conoscenza? Credo che per conoscerci ci

dobbiamo amare. Solo l'amore crea. Occorre maturare la disponibilità all'incontro, al rischio dell'incontro, alla fatica dell'incontro. Conoscenza senza amore è perversa, non c'è comunicazione, non c'è contatto profondo, non ci si apre all'altro, non si viaggia, prevale la paura. Ma, per amarci, dobbiamo sentire voglia dell'altro e ciò non può essere comandato. Come dice D. Pennac nel suo libro *Come un romanzo*, il verbo amare non sopporta l'imperativo, come il verbo leggere, sognare: ama, leggi, dormi sono coniugazioni che non hanno senso di essere. Credo che la stessa cosa valga anche per il verbo 'raccontare', 'narrare'. Amare e raccontare credo siano inseparabili. L'innamoramento rende possibile e necessario raccontare storie irreali e costringere chi racconta una storia ad attenersi alla realtà significa 'farlo fuori': solo chi racconta può decidere il proprio riferimento (Bichsel, 1985).

Amare/Raccontare o è gratuito o non è. Ma c'è racconto, oggi, nel nostro mondo occidentale? C'è armonia tra i silenzi e le parole, c'è gratuità? Si dice, invece, che c'è una crisi narrativa del mondo moderno, del Novecento europeo, una separazione tra ciò che si è e ciò che si scrive e all'inizio del secolo. Come sostiene W. Benjamin (1962), è sempre più raro incontrare persone che sappiano raccontare e sembra di essere privati della capacità di scambiare esperienze.

Come dicevo prima, il disagio con i ragazzi, la crisi attuale, può forse non essere per una esagerata e invasiva presenza di ricordi, ma per una mancanza di memoria? Di significato da dare ai ricordi? Di racconto? Una mancanza di esperienze che 'significano' i ricordi? Cioè, una mancanza di relazioni? P. Bichsel si chiede se sia possibile raccontare storie sotto la minaccia delle bombe atomiche, mentre si può osservare che ci sono cose molto più importanti da fare: la domanda reale, però, consiste nel chiedersi da dove vengano il piacere o la coazione a raccontare storie.

Narrare, allora, per rallentare il tempo. Narrare per alleggerire lo spazio, per inserire momenti/tempi 'gratuiti', valorizzando la serietà del divertimento che è tra l'altro uno dei condimenti dell'esperienza più apprezzati dalle giovani generazioni e non solo da esse. Come ha scritto Italo Calvino, sul quotidiano L'Unità del 17 agosto 1986, il divertire è una funzione sociale estremamente seria. Una nuova fase storica di oralità, mediata

dai mezzi di comunicazione, dà spazio ad una nuova riflessione sul potere della parola, vicina alla tradizione: come si sa, ad esempio, in Senegal, narrando, si può creare, divertire ed educare al tempo stesso (Valgimigli, 1994).

Può allora essere interessante riflettere sul rapporto che lega il racconto, come metafora dell'amore e la costruzione del significato, prendendo a riferimento il termine 'storia' che così tanto appartiene al nostro linguaggio comune: «Ho avuto una storia bellissima l'anno scorso»; «Vi vorrei raccontare la storia della mia vita»; «La mia storia con Gianni è finita». Riflettere quindi sulla costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale. Le metafore della storia e del racconto approfondiscono l'immagine dell'amore come un viaggio dal significato condiviso, nel mondo esteriore ed interiore, un viaggio che è una storia, costruita insieme, anche attraverso conflitti: il racconto è il luogo in cui si interpretano gli eventi e la forma tipica di strutturazione dell'esperienza e del ricordo è narrativa (Bruner, 1992).

Il racconto non serve solo per costruire un significato condiviso, ma anche per consentire la sintonizzazione affettiva tra i partecipanti alla narrazione (Mantovani, 1994). G. Mantovani si chiede come si avvi la costruzione di significati e affetti condivisi e trova la risposta nella storia di Otello. Brabanzio, padre di Desdemona, non potendo capacitarsi del fatto che la figlia si sia innamorata di Otello, accusa quest'ultimo di avere stregato la ragazza. Il moro, chiamato a discolarsi, spiega quali siano le arti magiche che hanno conquistato la fanciulla: il racconto della sua vita, narrato a casa di Brabanzio. Desdemona ascolta con attenzione e si innamora perché commossa dall'infelicità di Otello. Otello, a sua volta, si innamora di Desdemona per la sua compassione. Quello di Otello è un racconto nel racconto: racconta l'effetto che ha fatto il suo racconto su Desdemona e l'effetto che la risposta di Desdemona ha avuto su di lui. Si tratta di una doppia ricostruzione, come accade nell'esperienza quotidiana. Si ricordano ed organizzano nella narrazione le esperienze passate, a loro volta incapsulate in una storia precedente: così si costruisce la propria storia, come serie ordinata di eventi e di azioni, una storia che nasce dall'incessante re-interpretazione dell'esperienza. Il racconto è la magia: Otello viene accettato perché racconta la propria storia ed è, per Desdemona, la propria storia.

L'aspetto cognitivo non è disgiunto da quello affettivo/relazionale, il messaggio che si vuole veicolare passa se l'altro è aperto all'ascolto.

Rinominare il mondo attraverso una rete di relazioni significative, attraverso lo scambio con l'altro. Fare conoscenza del mondo introiettando accoglienza-scambio affettivo col mondo.

Una via di ricerca per alleggerire lo spazio e rallentare il tempo può allora essere quella di esplorare le modalità della narrazione per riappropriarsi delle possibilità di relazione.

Ma come si fa a narrare?

A volte, quando un uccello canta  
o un vento passa tra le fronde  
o un cane abbaia in una fattoria lontana,  
devo stare a lungo in ascolto – raccolto.

La mia anima vola a ritroso  
al di là di millenni memorabili  
quando l'uccello e il vento che stormisce  
erano simili a me, miei fratelli.

La mia anima diventa un albero  
e un animale e un tessuto di nuvole.  
Tramutata e straniata torna indietro  
e m'interroga.

Come risponderle?

(Hesse, 1990)

Abbiamo forse perso, abbiamo difficoltà a dare risposta alla nostra parte più essenziale, profonda, misteriosa, come se si fosse complicata la via del contatto, il filo comunicativo, come se non sapessimo più ascoltare/ci?

Raccontare una storia è strettamente collegato allo scambiarsi esperienze, non è semplicemente narrare una favola che non ci coinvolge ma è narrare qualcosa del nostro vissuto: una storia del mio star bene, del mio star male, dell'immaginarci il mondo, parlare di me dal profondo di me. Chi sta male trova nel racconto del suo star male un primo momento di risposta, nell'ascolto qualcosa di più, come un aiuto a narrare la propria storia, a scendere dentro di sé, ad accogliere la propria fiaba. Nel momento che percepisco l'impossibilità di scambiare

esperienze, colgo che non riesco più a raccontare e in effetti noi siamo le parole degli altri.

Raccontare, narrare, narrare come racconto che dà senso alla vita, cos'è allora, come si fa?

Forse si può cercare, trovare, un filo dentro di noi che ci mostri come il racconto possa essere visto come superamento della ricerca della ragione, come apertura alla costruzione di una mia identità, attraverso l'incontro con il racconto dell'altro, con il racconto di sé.

Narrare è quindi legato ad un modo di essere e non solo a tecniche narrative.

Crisi narrativa, quindi, che è legata alla nostra età moderna, occidentale. Altri popoli, altre culture, ci stimolano a riflettere, rendendo relativa una difficoltà che è forse collegata ad un nostro sistema di vita, di sviluppo, di pensiero. La ragione occidentale moderna è una ragione 'armata' perché si considera tale solo quando ha potere, quando può controllare, garantire sicurezza: per disarmarsi, la ragione deve incontrare la funzione dello spirito ed il compito del mito (Panikkar, 1990).

Ma sarebbe forse un errore pensare che nel nostro mondo non si narrino più storie. Come si è letto su di un noto quotidiano nazionale nell'agosto 1993, il bisogno del magico è cresciuto enormemente con la fine della politica, dopo gli anni Settanta e, con la stampa, la diffusione delle leggende si è allargata. Ognuno di noi ha bisogno di 'storie' che, dissimulate nelle forme e nei luoghi più disparati, anche nel nostro mondo si dipanano, 'leggende metropolitane', invenzioni e suggestioni narrative, tra le pieghe di spazi, tempi e valori che tentano di negarle. Ad esempio, il successo presso le giovani generazioni di fumetti/storie come nel caso di Dylan Dog, propone interessanti riflessioni. Qual è allora il cuore, il centro del narrare? Narrare è relazionarsi, relazionarsi è ascoltare sé e l'altro, non fosse altro che la figura del narratore prevede quella dell'ascoltatore. Quanto sappiamo ascoltare, noi, oggi? Quanto e come ci ascoltiamo? Il dialogo presuppone l'ascolto. Non c'è dialogo se non c'è ascolto, senza il nostro impegno a comprendere quanto l'altro ci vuole comunicare.

Narrare quindi per esplorare percorsi personali, psicologici, antropologici, filosofici al fine di ricercare la magia dell'incontro con la persona. Narrare per collocare l'incontro con

l'altro nello spazio dell'arte dell' ascolto. Narrare per proporre comportamenti che rimodellino i significati delle cose del mondo. Narrare per alleggerire lo spazio, per renderlo abitato con ritmi-tempi consoni allo scambio delle parole, delle diverse esperienze di vita. Narrare per vivere la crisi del tempo attuale come opportunità di cambiamento. Narrare per ripartire da sé e ricercare un diverso 'modo di essere'. Narrare per parlare diversamente.

### *Terzo anello*

Il terzo anello parte dal chiedersi: perché l'altro, il diverso, può permettermi di acquisire una migliore relazione con la mia identità?

Assumo come dato di riferimento la lingua come linguaggio ed il linguaggio come forma di comportamento interpersonale.

Se il linguaggio è una forma di comportamento interpersonale possiamo allora dedurre immediatamente che la comunicazione attraverso il linguaggio rende possibile la formazione delle società e determina la trasmissione delle culture. Infatti, in esso sono contenute le credenze e le personalità della gente.

Il nucleo originale dello sviluppo infantile è nella rete comunicativa che si stabilisce tra il bambino e le figure significative di riferimento che sono mediatrici della realtà sociale, cioè sono portatrici della rappresentazione della realtà sociale che esse hanno; non è la realtà, ma la loro rappresentazione che esse comunicano al bambino.

Il bambino assume l'universo attraverso l'immagine che gli comunicano gli 'altri significativi' (il suo mondo adulto) e attraverso i nomi, cioè il mondo del linguaggio. Il Diverso è quindi la condizione della nostra crescita e l'essere diversi è ciò che rende possibili i nostri rapporti, cioè la nostra crescita. Crescere attraverso un mondo adulto che propone una presa di contatto e uno scambio con ciò che è da me diverso favorisce la capacità di percepire la mia identità senza rifiutare quella dell'altro.

Entro così nella flessibilità.

Allora si può alterare il mondo altrui con l'introduzione di esperienze d'incontro che portano allo scambio delle parole così come è possibile alterarlo introducendovi mucche, automobili,

costruzioni, tecnologia, nuove immagine del mondo ecc. Il linguaggio può rivelarsi un mezzo efficace per mutare atteggiamenti, suscitare emozioni e bisogni, produrre mutamenti del comportamento, avendo presente che nel linguaggio è contenuta la cultura del popolo che la parla. Ad esempio, nelle isole Palau della Micronesia una donna bella è una cometa; un figlio illegittimo è un figlio del bosco; corrente oceanica sta per indicare accuse ripetute; di chi è nato in un villaggio si dice che è la polpa di una certa noce di quel villaggio. E tutto ciò ci dice quali stretti rapporti legano gli isolani al loro ambiente acquatico e naturale. Per gli schimesi, ci sono molti termini per indicare il colore bianco e ciò ci dice quale rapporto li lega all'ambiente glaciale e alla necessità di saper distinguere le diverse qualità della neve. Per avere voglia dell'altro dobbiamo ridurre/cambiare i nostri pregiudizi culturali, che si sono formati con/sono la nostra identità, acquisita attraverso il nostro incontro con gli altri significativi che ci hanno rappresentato/mediato il mondo. E questa acquisizione è stata connotata, è avvenuta, all'interno di un determinato clima socio-affettivo. I nomi delle cose, la lingua come linguaggio sono senso di appartenenza. Cambiare un pregiudizio, metterlo in discussione, necessita di un clima socio-affettivo tale da permettere la sua messa in discussione senza paura di perdere qualcosa della propria identità, qualcosa di me.

Se così è, il pregiudizio allora non lo si supera con il semplice sapere: occorre il conoscere, cioè il fare esperienza di me, delle mie emozioni, in quell'incontro. Cosa sento, cosa sento di perdere, cosa sento di poter acquisire, dove sono disposto a cambiare una mia percezione del mondo per inserirne un'altra? Dove e come sono disposto a cambiare il comportamento collegato a quella data percezione? Per facilitare il superamento di un pregiudizio occorre allora cercare l'incontro con la persona come scambio e mettere in atto l'ascolto di me e dell'altro.

'Clima facilitante' e 'ascolto attivo' sono i due parametri attraverso cui credo si possa declinare l'esperienza dell'interculturalità per permettere il passaggio reciproco delle storie, il filo del racconto, la nascita di nuove relazioni.

Vediamo ora un esempio di proposta di attività interculturali nella scuola. Da tempo queste proposte sono siglate col termine Teraanga. Cosa significa Teraanga?

Nei racconti mitici dell'antica Grecia, così come in molti altri miti delle più diverse tradizioni, esiste l'immagine 'sacra' dell'ospitalità. Ospite è infatti colui che giunge straniero in un luogo ed anche colui che lo accoglie. Non c'è distinzione nel linguaggio perché l'ospitare è un atto reciproco, di scambio tra pari, un atto di condivisione. Nella nostra società, l'ospite ha perso, insieme alla sacralità, molte possibilità di essere accolto e protetto (Lorenzoni, 1994). Nella lingua dei Wolof del Senegal, per definire ciò che si offre all'ospite e che lui si sentirà impegnato a scambiare e a ricambiare, con gesto di reciprocità, si usa il termine 'Teraanga'. Il principio di questi gesti è lo scambio della parola. La Teraanga propone il rispetto poiché non è possibile rispettare qualcuno senza conoscerlo.

Come racconta G. Calame-Griaule (1982), in ogni villaggio africano c'è una casa della parola (Toguna, Togul), sufficientemente alta per sedersi e sufficientemente bassa per non potersi alzare in piedi di scatto, poiché la 'vera parola' è quella pronunciata da una persona seduta, una posizione che consente l'equilibrio di tutte le facoltà, per cui la parola è al tempo stesso posata e ponderata. Colui che vuol essere ascoltato, che ha parole importanti da pronunciare, si siede, mentre chi parla seduto, se viene preso dalla collera, si alza bruscamente; si combatte in piedi, ma per riconciliarsi bisogna mettersi a sedere: non si litiga mai stando seduti.

Nel linguaggio africano, occorre partire dall'ascolto, senza il quale il discorso sembrerebbe puramente teorico.

«Un anziano, solitamente, apre la seduta durante la quale verranno rivissuti miti, leggende e racconti di saggezza, con una formula che invita gli astanti a tendere l'orecchio perché sta per essere alzato il velo di bruma dietro il quale si cela l'Arcano (...) È intorno all'Ascolto che si plasmano la saggezza, la filosofia, l'intero sistema di pensiero africano. (...) Quei vecchi africani, accovacciati agli angoli ombrosi dei villaggi, pipa in bocca, braccia conserte sulle ginocchia, lo sguardo perduto oltre ogni immaginabile realtà, sono stati di frequente scambiati dagli europei per dei fannulloni impigriti: e invece sono proprio loro i grandi ascoltatori dell'Arcano» (Miguel, 1994, p. 53).

Se viaggiamo nel tempo, attraverso i riferimenti che la storia ci permette di avere, ci possiamo ricordare di quanto sia molte-

plice e imbevuta di incontri la nostra propria storia culturale, una storia meticcias. Ci può venire abbastanza facile riconoscerlo. Ma se viaggiamo nello spazio, tutto sembra più difficile. Altri modi di mangiare, un'altra lingua, un'altra pelle, suscitano in noi reazioni che vanno dalla curiosità alla paura, che sono connotate dalla difficoltà di relazionarsi con chi è diverso. Nel presente è più difficile incontrare il diverso e praticare l'ospitalità come senso dello scambio, come possibilità di cambiamento dei miei parametri culturali e di me.

Noi, oggi, siamo turisti, il valore del viaggio si è perso nel tempo e la nostra individualità, che si forma parallelamente alle strutture del pregiudizio, può coltivare la nostra umanità senza avere una percezione, un concetto, un'immagine degli uomini che concretamente popolano altre terre, altre latitudini, altre longitudini? Possiamo sentirci parte del mondo, diversi tra i diversi, interessati a ciò che succede all'altro diverso da me? Come coltivare questa sensibilità come parte centrale di questo senso di umanità? Un tentativo può appunto essere quello di recuperare il valore del viaggio tra culture, tra diversi modi di essere, di scambiare i diversi modi, non nello studio dell'altro ma nell'incontro con l'altro.

Con i ragazzi di solito ci mettiamo in cerchio: come esiste il Toguna in Africa, così gli aborigeni australiani dicono che il cerchio ci aiuta a capire chi siamo per differenza, perché c'è sempre qualcuno di fronte e questo qualcuno è sempre diverso da me. Ognuno di noi infatti si definisce per differenza dall'altro.

Il punto focale del percorso è il fornire stimoli per un decentramento del punto di vista, vale a dire una acquisizione dell'approccio interculturale come sbanalizzazione dell'ovvio, come relativizzazione dell'agire quotidiano, come opportunità di relativizzazione delle modalità del fare/pensare al percorso storico-geografico della propria cultura.

L'obiettivo generale punta a migliorare la consapevolezza verso sé e verso l'altro attraverso due percorsi tra loro fortemente interconnessi e proposti ai ragazzi: 1) io e la mia esperienza entro la mia cultura; 2) io/noi nel guardare e incontrare un'altra cultura.

All'interno dello sguardo verso altre culture si presta attenzione a rilevare tanto le differenze quanto le uguaglianze che

contraddistinguono le reciproche modalità d'essere nel tempo e nello spazio.

Punti di riferimento per la strategia didattica sono: *a)* Interazione: agire con l'altro, per fare, pensare, progettare; *b)* Reciprocazione: scambiarsi informazioni e saperi, risorse e possibilità; *c)* Accettazione: riconoscere le differenze come dato legittimo, non solo da tollerare ma da assumere come tali.

La strategia può essere riassunta in cinque punti.

1. Cura del clima facilitante. Entrare in relazione con ciò che c'è in quella classe, in quel gruppo, centrarsi sulle persone presenti nel qui e ora. Sperimentare l'accettazione reciproca per ciò che siamo come persone proponendo l'utilizzo di 'messaggi in prima persona': come mi sento io quando tu/voi fate/dite questo, escludendo l'uso del consiglio o del giudizio verso gli atteggiamenti presenti all'interno del gruppo o da parte del gruppo verso persone o gruppi di altra cultura. Cercare una impostazione del dialogo attraverso l'ascolto attivo e la proposta di piccoli momenti narrativi autobiografici. Il racconto diretto obbliga anche il narratore a mettersi in gioco, a non restare solo sul piano didascalico e le cose dette, riguardo alla propria esperienza personale, offrono appunto opportunità interlocutoria ai ragazzi e stimolano il dialogo su argomenti specifici.

2. Mettere in relazione non tanto Stati e Popoli (dimensione macro), quanto dimensioni di vita quotidiane di specifici luoghi di altri paesi facilitando una percezione della relazione di sé con gli altri (dimensione micro). Tra gli strumenti qui utilizzati, tenendo conto del fatto che il passato e l'altro sono 'il regno dell'invisibile', si adottano strumenti di visualizzazione e simulazione. Per la visualizzazione vengono utilizzate immagini in diapositiva o in pellicola della zona specifica di cui si parla, un po' sotto forma di avvicinamento progressivo, come se stesso facendo un viaggio insieme in quel paese. Il paese trattato non è più una parola ma diventano paesaggi di foresta, savana, risaie, capanne, bambini, donne, colori. Poi si può utilizzare materiale illustrato di pubblicistica locale che presenta o racconta momenti di vita quotidiana: la sveglia, i giochi, il lavoro di aiuto alle donne nei campi, la compagnia di amici, la scuola, la festa serale ecc., immagini che traducono in termini di normalità aspetti sconosciuti di un loro coetaneo lontano. Per la simulazione si costruiscono momenti di animazione centrati su aspetti

equivalenti della cultura giovanile (la compagnia, il ballo, la musica ecc.). In questo modo, il gruppo-classe può vivere, in forma simulata dinamiche di vita lontane che, nella ricostruzione, diventano più comprensibili.

3. Sempre in relazione alla strategia narrativa è anche l'incontro diretto in classe con immigrati quali soggetti attivi della diversità presentata, permettendo così la conoscenza dell'altro attraverso il racconto in prima persona e non semplicemente lo studio della sua cultura. Gli altri continenti non sono solo al di là del mare, ma anche in casa nostra, e l'immigrato, oltre alla sua condizione specifica di emigrante, coi suoi bisogni offre anche opportunità, è anche risorsa informativa, opportunità di relazionarsi con lui oltre che con la cultura di cui è portatore.

4. Comparare e integrare le uguaglianze e le differenze al fine di intervenire sulla mappa cognitiva di riferimento.

5. Inserire questo incontro nello spazio del presente anche sul piano temporale al fine di facilitare l'acquisizione di una memoria storico-geografica locale e translocale.

Naturalmente la validità di questa proposta è tanto più alta, quanto più è concordata con la scuola e tesa al considerare l'educazione interculturale non come ulteriore disciplina scolastica, ma come diverso modo di intendere il rapporto educativo partendo dal considerare la classe come gruppo e proponendo quindi sia un approccio interdisciplinare che una ricerca di miglioramento della comunicazione, del clima di reciprocità. Gli interventi di esperti/operatori esterni alla scuola vengono ad essere quindi di supporto e non di sostituzione del ruolo dell'insegnante.

In tal senso, come esempio per quel che riguarda una possibile ricaduta in ambito disciplinare, si può esplorare quello della Letteratura.

Occorre evitare il rischio di unilateralità e, nel caso della letteratura, il più rischioso e ricorrente è forse quello del 'moralismo': il rischio di usare i testi letterari come pura e semplice documentazione di esperienze, situazioni, prese di posizione relative alla guerra, al razzismo, al sottosviluppo, ecc., in modo da stimolare la riflessione degli studenti su questi temi. Ciò che manca è l'aspetto comunicativo, mentre viene proposto quello informativo su 'contenuti'.

La proposta è quella di considerare la letteratura come occa-

sione di fare esperienza dell'altro. Poiché viviamo in un'epoca straordinariamente ricca di suggestioni estetiche e di modelli di comportamento, proposti con estrema forza dai media, senza che vi sia nessuna garanzia che in queste proposte vi sia quell'incontro con l'altro che dicevamo, una 'Educazione all'immaginario' si rivela particolarmente necessaria. Due direttrici:

1. Un tratto distintivo e caratterizzante della letteratura è costituito dal particolare tipo di cooperazione che richiede al lettore: si tratta di costruire, entrare, in un mondo possibile diverso dal quotidiano. Ogni romanzo è un'occasione di fare quell'esperienza di identificazione in cui faccio sì che il pensiero di un altro diventi il mio pensiero, pronuncio mentalmente un 'io', eppure l'io che pronuncio non è me stesso. Quanto più ampi e diversi saranno questi 'io', tanto più la mia mappa del mondo sarà ricca, duttile, malleabile (Catti, 1988). Va ricordata anche la domanda di immaginario dei giovani, lo specifico gioco comunicativo nella scelta delle opere.

2. Un'altra caratteristica della letteratura è costituita dall'impossibilità di ricondurre il significato dei testi ad una'unica interpretazione assodata una volta per tutte. Il rapporto con il testo, la narrazione, la storia, è diverso per ogni lettore e la classe può essere così concepita come una comunità interpretativa dove, attraverso il confronto tra punti di vista diversi ma altrettanto legittimi si fa luce la necessità etica del principio di relatività.

Ma queste indicazioni possono ben adattarsi ad altre discipline scolastiche e le indicazioni ci possono pervenire proprio dall'incontro con una cultura diversa.

### *Conclusioni*

Cito due punti su cui ritengo occorra sviluppare ambiti di ricerca e di proposizione.

Il primo riguarda l'esigenza di rendere verificabili le *performances* avvenute nel lavoro con gruppi, in particolare nella scuola, in termini di percezione e di comportamento.

Il secondo, sempre in collegamento col tema della conoscenza, la ricerca di attivazione, tramite appositi progetti, di scambi reciproci con scuole, gruppi e associazioni di altri paesi

al fine di creare opportunità di collegamenti e conoscenze anche con viaggi e incontri con le reciproche culture nei paesi di appartenenza.

A mò di conclusione, ricordo le affermazioni di due noti antropologi, che credo sintetizzino lo spirito di quanto si è cercato di dire in queste pagine. C. Levi Strauss (1960) osserva che le altre società non sono forse migliori della nostra, ma, conoscendole meglio, si acquisisce distacco dalla nostra, un distacco importante perché la nostra è l'unica società da cui dobbiamo affrancarci, essendo noi naturalmente distanti dalle altre. M. Mead (1977) si chiede quanti siano oggi i cultori di scienze sociali che, accanto a coloro che hanno altri scopi, tentano effettivamente di creare alleanza e collaborazione con gli altri popoli, nella ricerca di un sapere che potrebbe salvare i loro figli ed i nostri.

### *Riferimenti bibliografici*

- W. Benjamin, *Angelus Novus*, Torino, Einaudi 1962.  
P. Bichsel, *Il lettore, il narrare*, Milano, Marcos y Marcos 1985.  
J. Bruner, *La ricerca del significato*, Torino, Boringhieri 1992.  
G. Calame-Griaule, *Il mondo della parola*, Torino, Boringhieri 1982.  
G. Catti, *Studiar per pace*, Bologna, Thema 1988.  
H. Hesse, *La natura ci parla*, Milano, Mondadori 1990.  
C. Levi Strauss, *Tristi Tropici*, Milano, Il Saggiatore 1960.  
F. Lorenzoni, *L'ospite bambino*, Roma, Theoria 1994.  
G. Mantovani, «*Psicologia Contemporanea*» 123, 1994.  
M. Mead, *L'inverno delle more*, Milano, Mondadori 1977.  
P. Miguel, *Honga. Per un'antropologia africana*, Molfetta, La Meridiana 1990.  
R. Panikkar, *La torre di babele*, Fiesole (FI), Ed. Cultura della pace 1990.  
D. Pennac, *Come un romanzo*, Milano, Feltrinelli 1993.  
N. Valgimigli, in Dadina N'Daye, *Griot Fuler*, Repubblica si Sam Marino, Gualdi 1994.  
A. Zarri, «*Rocca*» 18, 1987.