

*Perché la terra brucia?*

reggendosi a un bastone  
il Figlio della Terra stava  
al limitare del villaggio.  
vedendo avvicinarsi la tempesta  
dello sviluppo e del progresso  
pose una condizione:<traccerò  
una linea sul terreno:  
una parte a te  
e una parte a me>.

il Figlio della Terra salì in cima a una montagna  
a controllare entrambi i versanti.  
e vide che dall'altra parte  
c'era una guerra costante  
in nome dello sviluppo.  
la terra bruciava.  
e dalla sua parte, invece,  
nei campi i semi germogliavano  
per nutrire tutta la terra,  
per mantenerla.  
da questa parte la terra prosperava  
da quella parte bruciava.

Jacinta Kerketta

## **Introduzione**

Il progetto realizzato nel mese di agosto del 2017, si inserisce all'interno degli interventi organizzati dall'associazione Jarom ONLUS di Torino, che sostiene le popolazioni Adivasi (o *abitanti originari*) dell'India valorizzando le loro radici e la loro cultura. In particolare, Jarom sostiene il centro di Jareya, a 25km da Ranchi, in Jharkand, dove è attiva una scuola dalla didattica innovativa, la *Nawa Maskal School*.

Il video proposto presenta un breve resoconto fotografico dell'esperienza fatta tra gli Adivasi Munda del Jharkand. L'obiettivo del laboratorio teatrale era quello di creare un evento che potesse coinvolgere i villaggi intorno alla scuola lavorando sul patrimonio culturale munda e utilizzando un mediatore molto singolare: il burattinaio. Lavorare nel contesto scolastico è stato un modo privilegiato di entrare in contatto con i ragazzi, con le loro famiglie, con la loro storia e la loro quotidianità, con la loro capacità di vivere in symbiosi con la natura e il grande senso della comunità, la loro l'arma più potente.

## Racconti dalla terra Munda.

### Un laboratorio di teatro nella giungla.

Il tragitto dall'aeroporto di Ranchi alla Nawa Maskal School di Jareya è segnato dalla Tata Raoad. Sembra impossibile viaggiare di notte, tra buche enormi, manovre improvvise, mucche, camion addobbati come templi, autobus senza porte e i finestrini coperti di sbarre, capre, veicoli di ogni tipo agghindati di lucine e senza fari, cani. Viaggiando di giorno, il contrasto tra la giungla della strada e la natura tutt'intorno è ancora più significativo e la strada dissestata e trafficata si mostra come una ferita, un taglio mal fatto, impossibile da cicatrizzare. La Nawa Maskal School si trova proprio sulla Tata Road: due cancelli azzurri, con la scritta *Christian Doctrine Fathers* e due piccole botteghe, una pizzeria, con la scritta *Pizza amore mio* e un negozio di abbigliamento, il *Cesar Silai Outlet*. Tutto il complesso è composto da tre grandi elementi: il seminario dei padri e la foresteria, la scuola composta da tre edifici e le attività commerciali. È una piccola gabbia dorata in mezzo alla giungla, il cui custode è Padre Paolo De Leo, un omone dal senso pratico e l'aria solenne, che si muove tra gli abitanti dei villaggi e tra le autorità locali con l'autorevolezza di una guida spirituale.

Padre Paolo è arrivato a Ranchi quasi venti anni fa, con l'incarico di lavorare sulla scuola che si trovava nel centro della congregazione cittadina. Presto, però si è accorto che l'urgenza educativa si trovava fuori dalla città: poco fuori dal demoniaco traffico cittadino, percorrendo la Tata Road verso sud, si taglia un territorio ricoperto di una fitta vegetazione che nasconde villaggi e piccole risaie. I ragazzi che abitavano in quel vasto territorio non riuscivano ad andare a scuola perché le loro scuole di villaggio, brutti edifici decadenti in muratura, erano quotidianamente privi di personale. Arrivare in città a piedi o in bicicletta, avrebbe significato rischiare la vita sulla Tata Road. Il territorio in questione è quello occupato dagli Adivasi munda.

#### Gli Adivasi e il loro territorio

La parola Adivasi è il risultato di due parole hindi, *adi* (dal principio) e *vasi* (quelli che abitano), dunque indica gli “abitanti originari”, legati ai popoli presenti in India prima dell’arrivo degli ariani vedici e dravidici. Il nome accomuna popolazioni molto diverse tra loro,

per ceppo etnico, lingua mestieri, organizzazione sociale, modi di vita e grado di interrelazione con la società non-tribale. La storia degli Adivasi è una lunga storia di resistenza: nei secoli hanno resistito ai tentativi di sottomissione e assimilazione, rifugiandosi sempre più all'interno della foresta, in aree isolate e impervie. Questo ha fatto sì che mantenessero una certa autonomia e un rapporto particolare con l'ambiente che li ospita, un rapporto simbiotico. Béteille (1992, in Forti 2012) parla di un "metodo hindu di assorbimento dei tribali" che consisteva nell'assegnargli un posto nella generale divisione del lavoro nella società, trasformandoli in una casta del livello più basso. La Costituzione ha introdotto il sistema delle "discriminazioni compensative" a favore di comunità tribali e altre caste svantaggiate per riservare posti nel sistema educativo e negli impieghi pubblici, senza migliorare troppo la loro condizione.

La società adivasi è storicamente una comunità di raccoglitori-cacciatori alle cui attività si è affiancata, con il tempo, anche l'agricoltura di base, il piccolo artigianato e che ha accumulato preziose conoscenze sulle foreste, sulle piante e sul loro uso nell'alimentazione, nella medicina e per la difesa dagli animali. Tra le capanne dei villaggi spesso di vedono, messi ad essiccare, il tamarindo e i fiori di un albero chiamato *mahua* che sono commestibili e servono anche a fare un liquore artigianale, spesso fonte di reddito per intere famiglie, che è consumato abbondantemente anche nei mercati durante le vendite. Il problema maggiore degli adivasi oggi è che i territori della foresta in cui vivono sono i più ricchi di minerali di tutta l'India.

*Tra il 1951 e il 1990 oltre 21 milioni di persone in India sono diventate "sfollati involontari" per fare spazio a grandi opere di sviluppo – infrastrutture come dighe o strade, fabbriche, e così via. (Forti 2012).*

Il 40% dei dislocati sono adivasi la cui terra è stata alienata, che non hanno trovato impiego nei nuovi comparti industriali e sono costretti a inurbarsi trovando lavori stagionali nell'edilizia e vivendo in alloggi di fortuna. Nel 2000 dalla regione del Bhiar sono stati isolati alcuni distretti del sud a formare la nuova regione, il Jharkand, ricca di foreste e territorio degli adivasi, ma anche una delle più grandi aree minerarie del mondo.

Quando negli anni Novanta è cominciata la privatizzazione, spiega Romen Sharan<sup>1</sup> (Forti 2012), la situazione è peggiorata: l'apertura ai mercati e alle grandi multinazionali, legati ai programmi di sviluppo sono entrati in conflitto con l'immediato benessere delle popolazioni indigene.

*Ingegneri e tecnocrati non consideravano neppure l'idea che le società tradizionali avessero dei diritti consuetudinari, ad esempio i diritti all'uso comune della terra, dell'acqua e della foresta. Quando le miniere hanno sloggiato le comunità adivasi, il governo ha pensato di chiudere la faccenda con i compensi: risarciva però solo la terra riconosciuta come proprietà individuale dei capofamiglia, non quella usata per il diritto comune dall'intero villaggio né tantomeno i frutti spontanei l'acqua, le risorse fornite dalla natura.*

Si tratta di acquisizioni fatte con la forza, con uccisioni e stupri, che ha determinato la creazione di gruppi armati di maoisti naxaliti che, negli anni, hanno rivendicato i diritti dei tribali con azioni violente. Attualmente non si hanno notizie di nuovi attacchi da parte dei gruppi armati, ma il governo mantiene alta la tensione accusando di maoismo chiunque voglia frenare l'avanzata delle industrie, soprattutto se si tratta di intellettuali e attivisti locali.

Inoltrarsi nella foresta oggi significa imbattersi in piccoli gruppi di case isolate, con una veranda e un forno sulla soglia, in muratura o in fango, a volte ricoperte di dipinti, che riproducono immagini zoomorfe o floreali stilizzati, e i cui colori variano da villaggio a villaggio. Ma significa anche percorrere strade in cui colonne di camion e di uomini su biciclette stipate di sacchi, trasportano carbone dalle miniere, veri inferni danteschi tra le montagne, alle industrie o ai mercati, sprofondati in un'aria densa di fumo irrespirabile.

### L'istruzione in India

Il sistema educativo in India è legato alla sua storia, al suo passato coloniale, ma soprattutto dalle scelte politiche più recenti. Gli inglesi diffusero lo schema educativo europeo e promossero la diffusione delle scuole private e, tra il 1830 e il 1857, ci fu anche quello che è stato chiamato "l'età delle scuole missionarie". Fu solo con la presidenza di Gandhi, nel 1937, che si arrivò a progettare una scuola gratuita e obbligatoria di 7 anni. Gli sforzi per

---

<sup>1</sup> Professore di economia all'Università di Ranchi, in Jharkhand

arrivare a realizzare il progetto furono rilanciati anche nel 1986 da Rajiv Gandhi, ma la svolta della politica economica degli anni '90 verso il neoliberismo, si è fatta sentire anche in campo scolastico: il Ministero dell'Istruzione indiano ha rinunciato al monopolio.

Oltre all'apertura ai mercati il governo del BJP (*Bharatiya Janata Party*), ha elaborato un curriculum nazionale, quello del 2000, che si proponeva esplicitamente, come dice Kamat (2004, in Cobalti 2010), di "indianizzare i programmi scolastici": l'obiettivo era identificare India e induismo e costruire una storia puramente indiana, senza riferimenti a cristianesimo o a islam, secondo una interpretazione braminico elitaria della storia. La sconfitta elettorale del BJP nel 2004 provocò il ritiro di alcuni libri di testo, senza per questo convergere su un'idea più includente della compagine variegata di culture e identità indiane.

Nel 2009 il Governo ha introdotto il *Right to Education Act* (legge sul diritto all'istruzione) che ha reso l'istruzione obbligatoria per tutti i bambini dai 6 ai 14 anni. La scuola primaria coincide con il periodo di istruzione obbligatoria ed è costituita da due cicli: La scolarizzazione e l'istruzione superiore in India è organizzata, nel caso più frequente, in quattro stadi, secondo il modello: 8 anni (elementare, di solito distinta in 5 anni di scuola primaria e 3 di scuola media) + 2 (secondaria inferiore) + 2 (secondaria superiore); segue l'istruzione superiore. La scuola inizia a 6 anni. I due cicli sono divisi in indirizzi, l'uno che porta all'istruzione superiore, l'altro verso un percorso professionale, tranne nel caso dei cosiddetti "politecnici".

Oggi il sistema scolastico indiano appare stratificato per la presenza di scuole pubbliche, private e di forme miste. Si può parlare di quattro tipi di scuole: scuole governative; le private riconosciute, in cui lo stato finanzia e sceglie gli insegnanti, ma sono gestite dai privati; le private riconosciute non finanziate dallo stato; scuole non riconosciute, di cui si sa che esistono, ma non rientrano nelle statistiche ufficiali. È possibile ordinare le scuole anche in termini di prestigio e di risorse, e così distinguere tre livelli che si rifanno ad una stratificazione sociale che ricalca, in parte, il sistema castale. Le scuole di fascia alta, quelle per la classe media e superiore, sono spesso fondate da missionari, sopravvissute all'indipendenza, e l'insegnamento è rigorosamente in inglese. In seconda fascia ci sono le scuole che si rivolgono alla nuova classe media o media inferiore e sono quelle a cui si è rivolta di più l'iniziativa privata. Ad una terza fascia ci sono le scuole private per poveri, o basso livello di tasse scolastiche (*low-fee private*), e si tratta di scuole non riconosciute. Vari autori (e testimonianze rilevate da chi scrive, durante discorsi informali in India) hanno osservato una

specie di “ciclo di vita” delle scuole private: inizialmente non riconosciute, lo sono in seguito e poi vengono sovvenzionate. (Cobalti, 2010, pagg 92-94).

Secondo i dati UNESCO (2008-2009-2010), dal lavoro della Banca mondiale sulle scuole secondarie (World Bank 2009) e da altri studi, forniti da Cobalti (2010), il sistema indiano presenta molteplici criticità ed una è proprio questa stratificazione pubblico/privato.

*L'India è oggi, così, un grande esperimento di PPP (Public Private Partnership): se ciò rappresenta una nota di incoraggiamento per quanti contano su di essa per recuperare il ritardo in questo campo [...], alcuni elementi preoccupano coloro che credono nell'insostituibilità dell'iniziativa statale. Ci sono infatti elementi che fanno pensare che la coesistenza tra pubblico e privato non sia tanto armoniosa e che dalla concorrenza tra i due sistemi non vengano sempre frutti positivi. (Cobalti 2010).*

Gli obiettivi delle scuole pubbliche e private indiane per il 2015, relativi al raggiungimento dei sei punti EFA<sup>2</sup>, ad oggi, sono andati inattesi e la loro attuazione implica il superamento di problemi relativi, ad esempio, alle risorse, che si trovano più nel privato, ma non distribuite in maniera equa sul territorio. Le risorse umane migliori, invece, sono nel pubblico in quanto la loro formazione è specifica, ma sono frequentissimi gli episodi di assenteismo, soprattutto nelle scuole di villaggio, da cui la formazione di monoclassi e il frequentissimo *drop out* degli studenti.

In India si parlano 325 lingue, più dialetti, non inclusi, e si utilizzano 25 alfabeti e, nonostante l'unione politica, manca una lingua che possa essere compresa e parlata da tutti. La costituzione riconosce 18 lingue ufficiali e 15 alfabeti, ma la lingua ufficiale è l'hindi, che è parlata da meno della metà della popolazione, per questo le fu affiancato l'inglese per 15 anni ma poi, nel 1965, divenne lingua ufficiale addizionale (Rondinone 2009).

*Il dettato costituzionale, secondo cui i membri di una minoranza linguistica devono essere istruiti nella loro madre lingua (art. 350A), è stato disatteso e in molti casi l'istruzione in urdu non è disponibile. (Cobalti, 2010).*

La Commissione Kothari, già nel 1968, proponeva la formula delle “tre lingue”, in cui la lingua madre è il medium migliore per l'insegnamento primario. I problemi dunque

---

<sup>2</sup> I 6 fini EFA, stabiliti nella Conferenza di Dakar (e reperibili nel sito: [www.unescobkk.org/education/efa/efa-goals/](http://www.unescobkk.org/education/efa/efa-goals/)) richiedono, per il 2015, l'espansione dell'intervento in età prescolastica (ECCE), l'istruzione primaria (gratuita e obbligatoria) per tutti, la riduzione delle disuguaglianze di opportunità di apprendimento; un miglioramento del 50% nella percentuale di popolazione alfabetizzata; l'eliminazione delle disuguaglianze di genere nell'istruzione primaria e secondaria e, infine, il miglioramento della qualità dell'istruzione.

riguardano, non solo la didattica e l'introduzione effettiva degli insegnamenti linguistici, in un sistema così frammentato, ma anche il mancato riconoscimento di molte delle lingue utilizzate, soprattutto di quelle utilizzate dalle fasce sociali più basse.

### **La Nawa Maskal School di Jareya**

La Nawa Maskal – New Light School ha oggi circa 800 studenti, provenienti da 50 villaggi (quasi tutti di Munda), distribuiti tra due classi di pre-primaria e dieci classi della primaria, mentre l'edificio che ospiterà le classi della secondaria è attualmente in costruzione. La scuola si colloca tra le scuole private LFP, non riconosciute dallo Stato e a basso costo, ma offre molti servizi che molte scuole di seconda fascia non offrono.

Quando è stato comprato il sito, la scuola era una sorta di ecomostro in cemento costruito lungo la Tata Road, che Padre Paolo e i suoi confratelli hanno reso un luogo accogliente e dinamico. L'edificio è stato decorato esternamente da artisti locali e sulle pareti interne è stato realizzato un murales con un erbario in tre lingue, frutto di un campo organizzato dall'associazione Jarom.

Oltre all'edificio scolastico, la struttura comprende anche: una pizzeria (con il forno), i cui prodotti provengono anche da un laboratorio di formaggi; un negozio di abbigliamento, che si rifornisce da una sartoria appositamente creata e gestita da donne; una stalla. Le attività sono state pensate perché la struttura possa, col tempo, arrivare all'autofinanziamento, ma sono utili sicuramente alla didattica e permettono di offrire servizi molto richiesti dalle famiglie: il pranzo per chi non può portarlo da casa (grazie alla pizzeria); uno scuolabus (a basso costo per gli alunni e le insegnanti che vengono dalla città); le uniformi (grazie alla sartoria); acqua potabile. A queste offerte si aggiunga l'utilizzo di tre lingue di cui due sono quelle ufficiali, hindi e inglese, e la terza è il mundari.

### **La progettazione del campo**

Si è scelto di lavorare su fiabe e favole proprie della tradizione Adivasi Munda, per realizzare uno spettacolo teatrale finale con due obiettivi: la conoscenza e diffusione della cultura locale e contribuire al potenziamento dell'offerta formativa della scuola. La struttura dell'istituzione scolastica indiana, ben diversa da quella italiana, e le problematiche socioeconomiche e identitarie della popolazione adivasi, che è l'utenza prevalente della Nawa

Maskal School, ha imposto uno studio accurato della situazione scolastica nazionale e di quella politico-economica del territorio adivasi e del Jharkand.

Nel progettare il campo, guidati dall'associazione Jarom, abbiamo organizzato un vero e proprio *focus group*, in cui è stato fissato il tema e il metodo dell'azione da svolgere: abbiamo scelto di lavorare sul patrimonio favolistico adivasi utilizzando il teatro di figura. Il burattino è un mezzo teatrale che attraversa il tempo e lo spazio, un medium espressivo conosciuto in moltissime culture, che risponde sia ad esigenze didattiche, sia ad attività plastico-espressive che liberano la creatività mettendo in moto meccanismi narrativi.

*Puppets are an aspect of our history and everyday lives. From marionettes to the Muppets we see them on television, on videos or in live performances. In their I different forms they appeal to both old and young alike, represent different customs and traditions and are valuable educational tools. Puppets are both entertaining and captivating. Children can believe and relate to them; they can enter and explore the fascinating inventive world that puppets create.*

Pilla Nirmala<sup>3</sup>

Sono quindi stati stabiliti i ruoli e abbiamo comunicato il nostro progetto a Padre Paolo in India, chiedendogli di fare una breve ricerca per recuperare le favole. La narratrice scelta per il recupero delle storie è stata la cuoca del seminario di Jareya che, in un pomeriggio di dicembre, ha raccontato a Padre Binod, anche lui di origine munda, 7 fiabe in lingua mundari<sup>4</sup>. Padre Binod ha tradotto i testi in hindi e ce li ha mandati, quindi noi abbiamo chiesto l'aiuto della prof.ssa Pinuccia Caracchi per avere una versione in italiano. Il testo restituitoci dalla Caracchi (in allegato) presentava numerosi termini segnalati e alcuni non tradotti che ci hanno incuriosito ma che siamo riusciti a spiegarci solo durante il campo.

Negli incontri successivi, con il gruppo di lavoro, abbiamo stabilito il numero delle classi che avrebbero partecipato e abbiamo scelto, da rappresentare, 5 delle 7 favole, suddividendole in sequenze e creando delle linee comuni per la conduzione delle varie azioni, ma tenendo conto di dover lavorare in una situazione del tutto sconosciuta. Nello scegliere la tipologia dei pupazzi da utilizzare sono state valutate diverse tipologie di manipolazione, note sia in India che in Europa, e si è deciso di lavorare con burattini a guanto in baracca per due

---

<sup>3</sup> Nirmala Pilla. Nirmala è un'insegnante che lavora con i burattini e si occupa anche di progetti con categorie svantaggiate, come disabili e tribali . Vive e lavora a Visakhapatnam in Andhra Pradesh, India.

<sup>4</sup> Le 7 fiabe sono in allegato sia in lingua hindi che in lingua italiana.

storie, e con pupazzi di grandi dimensioni per le altre. Le storie in baracca sarebbero state destinate alle prime classi, i grandi pupazzi ai ragazzi più grandi, tranne quelli impegnati con gli esami di fine ciclo, che non avrebbero partecipato. Per decidere il materiale da utilizzare, la scelta è stata orientata dalla possibilità di reperire tutto il materiale sul posto, quindi lavorare con materiale di recupero (foglie, rami, carta di giornale, vecchie calze...), recuperare ritagli di stoffa in sartoria e comprare il resto (colla vinilica, scotch, colori...) in città, dove l'offerta sarebbe comunque stata limitata.

### **Il laboratorio di teatro.**

La costruzione che ospita il seminario di Jareya, ricorda molto le capanne tribali, con la veranda tutt'intorno, ma ha numerosi vani e due piccole corti interne. Il complesso ospita le stanze per i seminaristi e per i padri, una cappella, una foresteria e un refettorio che è un vero e proprio luogo di incontro e di scambio: ci si possono incontrare studiosi, operai del posto, studenti e insegnanti della scuola, padri e sorelle di altre missioni. La cucina è dotata sia di un forno occidentale, con i fornelli, sia del tipico forno a legna in terra, con due piccoli "fuochi", messo sotto il portico, come nelle capanne adivasi. I padroni di casa sono Padre Paolo, Padre Albis, che è anche il direttore della scuola e Padre Binod, che si è rivelato fondamentale nel rapporto con i docenti e con i ragazzi.

Dopo aver visitato tutto il centro, abbiamo chiesto a Padre Albis di poter fare una riunione con le insegnanti per progettare con loro alcune azioni e coinvolgerli attivamente nel progetto. La riunione è stata fatta in una piccola aula della scuola con l'aiuto dei nostri mediatori, Padre Paolo, Padre Albis e Padre Binot che hanno provveduto a tradurre l'obiettivo del nostro laboratorio e le linee che avevamo pensato di seguire per realizzarlo. Ci sarebbero stati 12 interventi su classi che andavano dalla scuola dell'infanzia alla X classe, e l'obiettivo era la realizzazione di uno spettacolo finale che avrebbe rappresentato quattro favole della tradizione munda, messe in scena con dei burattini. Per mostrare l'efficacia della narrazione con i burattini, ho proposto un piccolo gioco realizzato con due burattini a guanto, due cigni, intitolato *Le strategie dell'amore*, in cui la mimica sostituisce completamente il testo, tranne che per "Sì" e "No", facilmente traducibili in hindi. Ho chiesto quindi alle colleghi indiane se conoscessero tecniche o avessero esperienze nell'ambito del teatro di figura. Una collega della scuola primaria ha raccontato di aver avuto, durante la sua formazione di insegnante,

un'esperienza di costruzione e didattica e si è offerta di portare il burattino che aveva realizzato in quell'occasione. Il burattino, completamente in stoffa, con la testa imbottita e dipinta, portato dalla collega, è stato scelto come modello per i burattini di uno dei 5 spettacoli.

Abbiamo scelto di dividere in nostro gruppo di lavoro in 5 piccoli gruppi, 4 gruppi avrebbero curato una storia mentre un gruppo ne avrebbe curate due. Chi scrive si trovava in quest'ultimo e, nella descrizione che segue, mi soffermerò soprattutto sulla messa in scena della favola di *Urthulù* e di quella de *La volpe e il coccodrillo*.

I primi interventi con i ragazzi sono stati direttamente in aula dove abbiamo letto le fiabe, con l'aiuto dei colleghi indiani, con cui la comunicazione è apparsa subito problematica. La conoscenza media dell'inglese fra i componenti del gruppo di lavoro era discreta, ma fra i colleghi indiani era molto bassa e l'intervento del professore di inglese, Kranti Kumar, e di Padre Binod si sono rivelati fondamentali. Ma i problemi linguistici erano molto più complessi. Nelle classi dei più piccoli la conoscenza dell'hindi è scarsissima e migliora nelle classi dei più grandi, ecco perché le nostre storie, scritte in hindi, venivano lette e tradotte dalle insegnanti di volta in volta. Le stesse insegnanti, soprattutto quelle dell'infanzia, non avevano una buona conoscenza dell'hindi. Il testo di cui eravamo forniti inoltre, una traduzione in hindi dal mundari, presentava numerosi errori. Ci sono volute diverse ore di lavoro per risistemare le sequenze che avevamo preparato in Italia, alla luce di quanto venuto fuori dal lavoro sulla lettura del testo. Durante la lettura di una delle fiabe, quella dell'uccellino *Urthulu*, ai bambini più piccoli dell'infanzia, abbiamo notato che tutti conoscevano la storia e, quando nella storia l'uccellino cantava, loro intonavano una canzoncina con gesti abbinati. I bambini della scuola dell'infanzia avrebbero cantato e suonato durante lo spettacolo.

Alle classi a cui era affidata la costruzione dei burattini è stato chiesto di disegnare i personaggi principali: la volpe e il coccodrillo, in una classe e i due contadini e gli uccellini nell'altra. I ragazzi più grandi avrebbero dipinto i sipari, per questo era necessario creare dei gruppi, non omogenei per competenze, che si occupassero di 5 grandi sipari. Anche a loro abbiamo chiesto di fare un disegno che avesse come soggetto un paesaggio. I ragazzi che disegnavano la volpe e il coccodrillo non riuscivano a disegnare senza copiare un'immagine dal libro e non c'è stato modo di convincerli a disegnare ciò che ricordavano. Con i ragazzi più grandi invece, la difficoltà nel creare i gruppi è stata soprattutto per la resistenza delle insegnanti alla nostra idea di gruppi non omogenei, quindi ci siamo affidati al metodo dei

colleghi ottenendo così sipari non completi e altri accuratamente rifiniti. La costruzione per i bambini più piccoli, era limitata a semplici strumenti a percussione decorati a cui abbiamo dedicato 3 lezioni prima di iniziare con le prove con un semplice ritmo. Gli strumenti erano due legnetti e due maracas ricavate da dei piccoli contenitori in plastica vuoti trovati in un ripostiglio del seminario.

La costruzione dei burattini è la parte più creativa, ma anche quella in cui l'organizzazione del gruppo classe diventa fondamentale per evitare esclusioni, conflitti e noia. Le classi della NMS sono formate da 30/35 ragazzi di età non sempre omogenea, in quanto i ragazzi vengono inseriti a seconda del loro livello di alfabetizzazione o conoscenza. La collaborazione degli insegnanti indiani diventava così indispensabile: ogni ragazzo doveva costruire il suo pupazzo e l'organizzazione della classe doveva essere accurata e organizzata in postazioni. Due insegnanti si sono offerte di aiutare nella sartoria, mentre l'insegnante di inglese si è occupato di vigilare sui gruppi dei ragazzi più grandi che si sono occupati anche della costruzione della baracca, grazie al contributo fondamentale di Padre Binod.

Padre Binod è sempre vissuto in quel territorio: conosce per nome le piante e ne indica l'uso, sa maneggiare quelle spinose che vengono poste fuori dalle capanne per tenere lontano gli animali, conosce le potenzialità del bamboo e sa intrecciare le foglie per costruire un tetto funzionale. Raccoglie da terra uno strano muschio che, ci dice, senz'acqua si secca, ma torna verde appena ne viene rifornito. Binod ha una risata contagiosa da timido, ma sa tradurre quello che gli chiediamo, pur non comprendendo del tutto il senso di quello che stiamo facendo. Quando gli ho detto della costruzione della baracca e gli ho mostrato un disegno, i suoi occhi si sono illuminati e ha cominciato ad organizzare il recupero e la pulizia del legno e a dare ordini ai ragazzi. Durante il secondo incontro, si è unito al gruppo il capo del cantiere edile vicino alla scuola e alcuni operai e, via via che si succedevano gli insegnanti nei cambi d'ora, tutti venivano a dare il loro contributo. Padre Binod ha infine mostrato ai ragazzi quali foglie scegliere e come eseguire la legatura e l'assemblamento del tetto, quindi la baracca è stata completata con dei tappeti che abbiamo trovato nel deposito della scuola.

Le prove sono un momento fondamentale di un laboratorio di teatro, il momento in cui i ragazzi possono lavorare sulla loro visione di un'azione, di una situazione, suggerire soluzioni e trovare comiche. Fondamentale è lasciare il tempo ai ragazzi di vincere paure, pregiudizi e schemi imposti e fare in modo che tutti provino a mettersi in gioco, mentre gli altri lo guardano innescando un meccanismo di auto correzione. I momenti in cui ciò è

avvenuto sono quelli che hanno svelato meglio il mondo in cui vivono i ragazzi, le loro dinamiche sociali, il loro grande senso dell'umorismo, e i modi bruschi, schietti e diretti che mettono in atto nelle relazioni di amicizia. L'attenzione degli insegnanti indiani per la forma finale ha, a volte, creato delle preoccupazioni riguardo all'esito e costretto i ragazzi a soluzioni non spontanee.

Durante le prove in baracca abbiamo tutti sentito la necessità di creare una sequenza delle azioni sceniche come promemoria da tenere in vista, così abbiamo creato un testo in 4 lingue dei due spettacoli, superando il problema linguistico che ci aveva tanto preoccupato inizialmente.

Lo spettacolo finale è stata una grande festa, con tutti gli 800 ragazzi della scuola, le famiglie venute dai villaggi e le donne con i sari migliori. Le colleghes indiane ci hanno prestato dei sari tradizionali drappeggiandoci addosso con perizia e sorridendo divertite della nostra goffaggine.

### **Conclusioni**

La possibilità di lavorare insieme a colleghi indiani, considerando le diverse realtà in cui viviamo le nostre esperienze professionali, è stata una grande opportunità di confronto e crescita. Da questo laboratorio è partita l'idea di creare un progetto tra la scuola di Jareya e alcuni insegnanti di scuole torinesi, per organizzare un campo proprio indirizzato alla formazione e allo scambio di informazioni e metodi didattico-disciplinari e che possa tradursi in scambi anche tra i ragazzi.

La creazione del testo in quattro lingue, inoltre, ha suggerito la possibilità di una pubblicazione che potesse presentare le fiabe nelle quattro versioni e l'editore Miraggi si è mostrata interessata al progetto.

I racconti munda saranno utilizzati nell'anno 2018/2019 per lo spettacolo finale delle classi prime della scuola media Rosselli dell'I.C. Ricasoli di Torino.

## Bibliografia e sitografia

- Adduci Matilde, *L'India contemporanea. Dall'Indipendenza all'era della globalizzazione*, Carocci, 2009, Urbino.
- Chiarlone Stefano, *L'economia in India*, Carocci, 2008, Urbino.
- Forti Marina, *Il cuore di tenebra dell'India. Inferno sotto il miracolo*, Bruno Mondadori, 2012, Milano-Torino.
- Rondinone Antonella, *India: una geografia politica*, Carocci, 2008, Roma.
- Rothermund Dietmar, *Storia dell'India*, Il Mulino, 2007, Bologna.
- Jacinta Kerketta, *Braci*, Miraggi edizioni, 2017, Torino.
- Nirmala Pilla, *Puppet in Education*, in:

[Puppetryeducation.blogspot.com/2009/](http://Puppetryeducation.blogspot.com/2009/)

- Cobalti Antonio, *L'istruzione in India*, Dipartimento di sociologia e ricerca sociale dell'università degli studi di Trento, Quaderni. Quaderno 52, 2010, Trento, in:

<https://www.sociologia.unitn.it/alfresco/download/...0034.../21%20-%20quad52.pdf>

- *Il sistema formativo in India*, di Uni-Italia, 2017, in

[uni-italia.it/archivio/Il\\_sistema\\_formativo\\_in\\_India.pdf](http://uni-italia.it/archivio/Il_sistema_formativo_in_India.pdf)

- Associazione Jarom Onlus

<https://jarom.org/>