

cem Mondialità

PACE • SVILUPPO • AMBIENTE

MENSILE DI EDUCAZIONE INTERCULTURALE

N° 6 GENNAIO 1993

L'INVESTIMENTO

Prevedere per provvedere
Calcolare per opprimere



Gruppo Redazionale: Mauro Bigi, Mauro Carboni, Claudio Cernesi, M. Antonietta Di Capita, Claudio Economi, Piera Gioda, Raffaele Mantegazza, Roberto Morselli, Roberto Papetti, Anna Pasolini, Brunetto Salvarani, M. Teresa Turbini, Rita Vittori, Gianfranco Zavalloni.

Collaboratori: Danilo Amadei, Daniela Bello, Paola Berrettini, Daniela Berti, Angela Biagini, Gianni Caligaris, Marco Cannito, Giovanni Catti, Luigi De Carlini, Maria Ferrando, Orlando Ghirardi, Sigrid Loos, Paolo Macconi, Giuliana Martirani, Arcangela Miceli, Silvia Montevocchi, M. Teresa Noberini, Rina Passera, Angelo Savi, Saveria Sechi, Sabina Siniscalchi, Alessio Surian.

Direttore responsabile: Domenico Milani

Impaginazione: Studio Zani (PR)

Direzione: Redazione e Amministrazione: Viale San Martino, 8 - 43100 Parma - Tel. (0521) 54357-583301 - Fax: (0521) 583340 - c.c.p. N. 13601430

Quota annuale di abbonamento: (10 numeri da gennaio a dicembre) L. 30.000
Prezzo di un numero separato L. 3.000.

Abbonamenti CEM/estero:
Europa: via sup. 54.000 Lire
Bacino Mediterraneo: 60.000 Lire
America e Asia: 72.000 Lire
Africa: 69.000 Lire
Oceania: 82.500 Lire

Editore: Centro Saveriano Animazione Missionaria - CSAM, Soc. Coop. a r.l., viale S. Martino 8, 43100 Parma, reg. tribunale di Parma n° 17948 in data 08/07/1987.

Autorizzazione Tribunale di Parma, n° 401 del 7/3/1967 - Stampa: graphital s.n.c. - Parma - Tel. (0521) 491356.

Comitato Promozionale: Giuseppe Pasini, Pino Gulia, Francesco Meloni (Caritas Italiana).

CEM-MONDIALITÀ è un servizio di Educazione allo Sviluppo, pubblicato dal Centro di Educazione alla Mondialità in collaborazione con CARITAS ITALIANA.



NON SOLO PAROLE

PER UNA PEDAGOGIA DEI GESTI

SOMMARIO

LIMINARE	UNA FOGLIA VERDE AI PIEDI DELL'ALBERO MORTO <i>Domenico Milani</i>	1
NEVÈ-SHALOM WAHAT AS SALAM	LA SOLIDARIETÀ SI ESPANDE <i>a cura di Rina Passera</i>	2
LE RELAZIONI INTERPERSONALI	AMORE E OSTILITÀ NEI GRUPPI <i>Rita Vittori</i>	3
IL SETTIMO ANGELO	OGNI SERA, DIO RITIRA LA SUA MERCANZIA <i>Brunetto Salvarani</i>	6
PER UMANIZZARE L'ECONOMIA	INVESTIMENTO O SPECULAZIONE? <i>Luigi De Carlini</i>	9
MATERIALI PER LA DIDATTICA		
SPAZIO NIDO	IL BAMBINO SCOPRE L'ALTRO <i>Marielena Cardone</i>	13
SCUOLA MATERNA	DAR FIATO AL FUTURO <i>Maria Antonietta Di Capita</i>	15
INSERTO N. 5	PEDAGOGIA DELLA DECONSTRUZIONE <i>Antonio Nanni</i>	19
SCUOLA ELEMENTARE	INVESTIR... SI <i>Daniela Bello, Maria Ferrando, Mariella Bo</i>	24
SCUOLA MEDIA	L'INVESTIMENTO <i>Mauro Carboni</i>	26
SCUOLA SUPERIORE	IL LUNGO SGUARDO <i>Raffaele Mantegazza, R. Morselli</i>	30
BIBLIOGRAFIA SULL'INVESTIMENTO		
MONDIALITÀ E NUOVA SECONDARIA	NUOVA PAIDEIA E SCIENZE UMANE <i>Claudio Economi</i>	33
L'ANIMA PROFONDA DELLE UMILI COSE	TUTTO IL MONDO IN UNA ZUCCA <i>Gianfranco Zavalloni</i>	35
VOCI DAL TERRITORIO	LA SCOPERTA NON ANCORA AVVENUTA <i>Massimo Lugli</i>	37
BIBLIOMONDO	AA.VV.	38
SPAZIO CEM		39
FOTOGRAFIE	<i>Angelo Costalonga</i>	
DISEGNI	<i>Vittorio Belli</i>	



Hanno tagliato, con la sega elettrica, un pioppo altissimo, proprio qui, dietro casa. Ne è rimasto un grosso mozzicone di fusto, del diametro di circa ottanta centimetri, alto quasi due metri.

Il tempo e le intemperie l'hanno sferzato durante lunghi mesi: sole, acqua, temporali, neve e vento.

La notte, restava là, muto e nero, immobile, con i rivoli degli acquazzoni che scorrevano lungo i solchi della sua scorza rugosa e pareva il monumento della solitudine.

UNA FOGLIA VERDE AI PIEDI DELL'ALBERO MORTO

DOMENICO MILANI

vento.

E pensavo alle radici che, non più sollecitate dalla sete delle foglie, erano state costrette — al prezzo di una lunga agonia — ad allentare il loro abbraccio forte alla terra, la loro stretta alle zolle donde l'albero traeva il respiro e la vita.

Sulla piattaforma rotonda del tronco morto, sull'orlo, è spuntato un ciuffo di funghi neri. Come la sbavatura dell'ultimo singulto.

Avevo, anch'io, lasciato morire una speranza.

* * *

* * *

È nata, presto, una viva amicizia tra noi e, passando accanto al vecchio tronco, cercavo di scrutare se, nonostante la crudeltà che lo aveva così barbaramente massacrato decretandone la scomparsa, le radici che pure continuavano a frugare la terra e che, nelle primavere di prima, avevano irrorato l'altissimo gigante fino alla sua ultima foglia, lassù nel cielo, alta come una freccia scagliata contro il vento, le radici — dicevo — fossero riuscite a succhiare ancora un po' di vita dalla terra per far spuntare almeno un bocciolo, piccolino, come una lacrima verde.

* * *

No, il pioppo era morto davvero, l'altissimo pioppo delle tenzoni col

Il tronco è ancora là, monumento dell'abbandono.

Gli sono passato accanto, stamattina, distratto e quasi di corsa. Ma una cosa ha inchiodato il mio passo, costringendomi a tornare indietro e a curvarmi ai piedi del vecchio rudere.

Non credevo ai miei occhi.

Sul lato destro del tronco morto, confusa tra i rami della siepe, un'esilissima piantina verde, alta poco più di un palmo, fremeva al soffio del vento freddo di questo strano autunno ove sole, temporali, neve e vento, si alternano bizzarramente, da un giorno all'altro.

La pianticella era attaccata, raso terra, al vecchio tronco. Ho osservato attentamente: le quattro foglioline verdi — non c'era dubbio — ritte sull'esile stelo, erano foglie di pioppo.



Il villaggio è così composto: abbiamo la segreteria generale dove c'è il segretario generale che corrisponde, per facilitare la comprensione, al vostro sindaco. C'è poi il comitato direttivo e c'è anche l'assemblea generale. Tutti i residenti nel villaggio non possiedono niente di quello che hanno, ma sono considerati tutti operai o impiegati o soci in questa società o realtà di Oasi. Tutti quelli che vengono a conoscerci, o che ci conoscono, ci chiedono qual è la differenza tra la gente che vive nell'Oasi e la gente che abita a Tel Aviv o a Haifa.

La differenza è che quelli che vengono all'Oasi di pace, vengono con un ideale, un "principio di convivenza pacifica" e con la volontà di conoscere l'altro e di rispettarlo. Certamente, come potete immaginare, non è facile far convivere due popoli, tre religioni, idee ed esperienze personali tanto diverse. Però questo è un impegno che tutti hanno assunto, e noi che viviamo nell'Oasi di pace siamo coscienti dell'importanza di questa realtà; certamente abbiamo anche fede di poter riuscire a convivere nella giustizia e nella pace.

La nostra esperienza è una esperienza valida sia per i residenti, o come si dice *gli indigeni*, sia per il mondo: se veramente c'è volontà di vivere insieme, si riesce a vivere insieme.

Uno dei problemi che noi cerchiamo di affrontare all'interno dell'Oasi è il problema della terra; noi infatti abitiamo una terra che ci è stata data in affitto per cento anni, ma vogliamo che questa terra diventi nostra, in modo da poter fare dei progetti per conto nostro, senza essere legati ad altri.

* * *

NS/WAS: LA SOLIDARIETÀ SI ESPANDE.

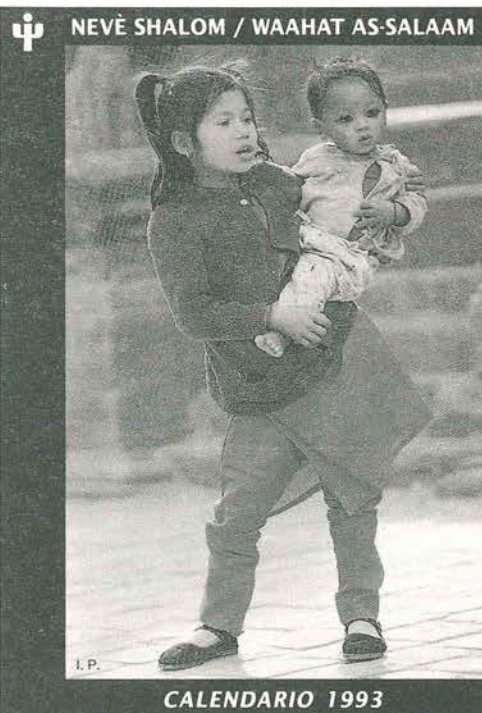
a cura di RINA PASSERA

Il giorno 13 settembre 1992 ha avuto luogo un incontro tra una delegazione proveniente dal Villaggio della Pace e il Gruppo Missioni Asmara di Macugnaga (PD).

In questa occasione hanno preso la parola Brunetto Salvarani, direttore della rivista QOL e redattore di CEM/MONDIALITÀ Antonio Nanni, Vice-Direttore del CEM, P. Bruno Hussar, fondatore di NSh/WS e il dott. Eyas Shbeta, attuale sindaco del Villaggio.

Dalla relazione di quest'ultimo riprendiamo due passaggi: il primo riguarda l'organizzazione interna del villaggio, e l'altro un grosso problema che sta mettendo in serio pericolo l'esistenza stessa di questa esperienza di pace.

Il G.M.A. di Macugnaga si è impegnato a contribuire alla costruzione di nuove aule scolastiche per la Scuola del Villaggio (vedi Cem/Mondialità n. 5) con una somma di L. 35 milioni. La solidarietà si espande!



AMORE E OSTILITÀ NEI GRUPPI

RITA VITTORI

IL GRUPPO E L'INCONSCIO

Il filone psicoanalitico ritiene che la situazione di gruppo riattivi dei fenomeni psichici specifici. Da un lato il gruppo è, fisicamente anche, una totalità e non un insieme di individui, per cui molti fenomeni di gruppo sono globali (riso, angosce, silenzi); si comporta in un dato modo (attacca, si difende, agisce, lavora), elabora un suo linguaggio, delle sue norme, un clima specifico. D'altro canto esso funziona come "oggetto", come "imago" nell'inconscio individuale e collettivo anche al di fuori di una situazione di gruppo. Soprattutto la corrente kleiniana ipotizza che la regressione constatata nei gruppi riattivi nell'inconscio individuale e collettivo i processi psichici legati all'ontogenesi e alla filogenesi.

Ontologicamente il gruppo fa rivivere:

- l'indifferenza primaria degli esseri, la loro totale dipendenza dall'adulto; riattivando i fenomeni di scissione tra amore e odio, bene e male, buono e cattivo. L'individuo è portato a ripercorrere (in modo concentrato) le tappe della strutturazione della sua personalità;

- l'emergere dell'Io ideale, che ha origine allo stadio dello specchio descritto da Lacan, quando il bambino per superare la frammentazione della sua personalità ha bisogno di identificarsi con personaggi eroici, onnipotenti. Nel gruppo è il leader che incarna tale meccanismo, e ha la funzione di difendere il gruppo dalla minaccia di annientamento;

- a mano a mano che diminuiscono le angosce e aumenta la differenziazione delle varie persone nel

Simpatia e antipatia in un gruppo sono manifestazioni affettive che, come abbiamo visto nell'articolo precedente, dipendono da una serie di fattori (riconosciuti dalla sociologia e dalla psicologia sociale) inerenti alla struttura manifesta del gruppo. Ma esse rappresentano anche degli indicatori di complesse dinamiche inconscie che lo stare in gruppo riattiva.

gruppo, si ha la progressiva emergenza di processi di pensiero più complessi, in cui viene riconosciuta l'ambivalenza della realtà, la coesistenza del positivo e del negativo nella stessa esperienza.

Inoltre, il gruppo funziona come un modello dell'apparato psichico, per cui ogni membro del gruppo proietta i suoi conflitti interiori sugli altri, che diventano simboli di parti della personalità rifiutate o idealizzate: Foulkes ha notato che le dinamiche interiori sono personificate e drammatizzate come su di un palcoscenico, dove i personaggi rappresentano se stessi ma anche parti della personalità degli spettatori.

Kaës si spinge più in là e, partendo dalla considerazione che il collettivo precede l'individuo, afferma che il gruppo riattiva, nell'apparato psichico le sue origini di gruppo, in quanto elaborato all'interno della relazione con la madre e con la famiglia. Infatti in gruppo spesso viene rivissuta la posizione che ciascuno ha, aveva, ha avuto nella propria famiglia di origine (posto tra i fratelli: maggiore, minore... e posizione socio-affettiva, a seconda che sia stato il preferito dalla madre o dal padre, o che abbia assunto un determinato ruolo).

Per tutto ciò gli altri diventano ostili e minacciosi in certi momenti, in altri alleati e simili; la loro diversità in alcune occasioni è avvertita come una minaccia della propria iden-

tità, in altri una ricchezza, fornendo dei modelli interiorizzabili.

IL GRUPPO E GLI OGGETTI TRASFERENZIALI

Riepilogando si può dire che il gruppo riattiva nell'individuo: le relazioni emotive con i fratelli (gli altri), con il padre (leader, insegnante, capo ecc.), con la madre (gruppo) sia a livello edipico che pre-edipico e di conseguenza si assiste a una regressione. Ciò significa che le emozioni

in un gruppo sono amplificate e scisse in opposti: o amore o odio.

Gli oggetti che fungono da schermo su cui si concentrano tali reazioni emotive sono secondo Béjarano 4:

- il conduttore;
- gli altri partecipanti;
- il gruppo in quanto tale;
- il mondo esterno.

All'inizio della vita di un gruppo la scissione dei sentimenti avviene secondo questo schema cui (-) va a indicare sentimenti di ostilità, e (+) indica invece sentimenti di amore la cui intensità è variabile:

oggetti interni			oggetti esterni
conduttore —	altri —	gruppo —	mondo esterno +



Quando si entra in un gruppo di estranei, tutti (compreso il conduttore) appaiono minacciosi. Il conduttore, infatti, viene sentito come tiranno, in quanto depositario delle regole onnipotenti e crudeli; è avvertito come il giudice castratore e sadico che condanna inesorabilmente i trasgressori della legge. Essendo potente è allo stesso tempo temuto e blandito: gli altri sono pericolosi fratelli che potrebbero diventare i "preferiti" del padre. All'inizio tra i partecipanti (se non si conoscono) c'è un'atmosfera di sottile competizione, spesso nascosta dal timore di uscire allo scoperto e nello stesso tempo impedire agli altri di emergere. Il gruppo di per sé non ha valore, è un luogo dove vengono rivissute le angosce di morte, il timore di non essere riconosciuti, d'essere frammentati, d'essere rifiutati.

Di conseguenza è il mondo esterno ad essere idealizzato: i pensieri vagano fuori (dove ci sono le persone care, o gli altri impegni, ecc...), si ha la nostalgia di un ambiente familiare, dei volti conosciuti. Anche ciò che in altri momenti appariva insoddisfacente, quando si è in gruppo tra sco-



nosciuti, viene colorato e diventa gratificante.

Per questo motivo è molto importante agevolare la conoscenza interpersonale quando si è agli inizi della vita di un gruppo. La conoscenza della storia di ciascun partecipante, i suoi interessi, le sue attività diventano elementi che favoriscono l'identificazione reciproca, il riconoscere agli altri la propria umanità, le stesse esigenze di essere accettati, le stesse paure di apparire insicuro, inadeguato. Sono i vissuti emotivi esplicitati e condivisi in gruppo a creare il sentimento di solidarietà reciproca. Perché le stesse paure possono essere manifestate con comportamenti diversi: la paura di sembrare inadeguati può portare la persona a criticare continuamente qualcuno o il conduttore per dimostrare di «sapere», oppure a rinchiudersi nel silenzio, oppure a cercare di ironizzare su tutto ciò che accade.

Le attività di conoscenza reciproca permettono allora di assicurarsi reciprocamente sulle intenzioni reciproche: non siamo nemici.

Tale situazione si può... riattivare quando esiste una conflittualità interna molto forte, o una competizione accesa, come nel caso di colleghi di un ufficio.

Se il lavoro di conoscenza, di fiducia e valorizzazione reciproca viene fatto, i sentimenti di amore e ostilità possono attraversare nella fase seguente la seguente dislocazione:

È la fase in cui i membri vivono la cosiddetta "illusione di gruppo"; che può riassumersi così: *"Stiamo talmente bene tra di noi che non abbiamo voglia di avere rapporti con l'esterno"*.

È un momento naturale, che diventa patologico nel momento in cui persiste nel tempo, come nel caso delle sette. Solo all'interno del gruppo i membri si sentono amati, accettati. L'appartenenza al gruppo crea un senso di onnipotenza e di fusione reciproca, aumentando la dipendenza di ciascuno del gruppo che protegge dai pericoli del mondo esterno. A livello profondo questo momento fa vivere il rapporto simbiotico con la madre, in cui i bisogni del bambino venivano soddisfatti unicamente in tale ambito. Rappresenta la famiglia ideale in cui ciascuno avrebbe voluto vivere. Se il gruppo si struttura e permane intorno a questa illusione c'è il pericolo che elabori modalità di pensiero dogmatici e moralistici. Il bene è rappresentato dagli ideali che ha il gruppo, per cui tutto ciò che è contrario deve essere combattuto. I gruppi esterni portatori di ideologie diverse sono considerati nemici da combattere e debellare, in quanto attentano, a livello profondo, all'identità propria e del gruppo-madre.

Se anche questa fase viene elaborata e superata, nel gruppo comincerà il processo di differenziazione. I membri prenderanno poco per volta coscienza delle differenze reciproche, dello scarto tra i propri valori personali e quelli del gruppo, mettendo in atto continui aggiustamenti reciproci. Cominceranno a crearsi sottogruppi sulla base di interessi simili, o affinità di carattere, approntando maggiore ricchezza e con essa elementi di conflittualità interna. Ma senza di essi l'individuo rimarrebbe intrappolato in una dipendenza dal gruppo, che non gli permetterebbe di continuare il suo cammino di crescita.

oggetti interni			oggetti esterni
conduttore +	altri +	gruppo +	mondo esterno - o ± (ambivalente)

"OGNI SERA DIO RITIRA LA SUA MERCANZIA"

BRUNETTO SALVARANI

Da qualche anno, sorprendentemente, possiamo assistere ad un fenomeno nuovo per il mercato editoriale italiano: l'apertura a culture e a letterature straniere che per lungo tempo non sono state giudicate "all'altezza", né capaci di fornire delle aperture significative per il nostro pubblico. È il caso, ad esempio, della letteratura israeliana: da non confondersi, tra l'altro, con quella

ebraica (che, da Kafka a Bellow a Primo Levi, ha scelto solitamente, di utilizzare le lingue della diaspora) né con quella yiddish (che, ormai in via di sparizione, usava l'omonimo miscuglio di tedesco ed ebraico antico, in pratica l'idioma dei piccoli villaggi dell'Europa orientale, dipinti così spesso da Chagall). Da ascrivere alla letteratura israeliana è infatti già un vero e proprio "caso" di enorme successo anche da noi, il romanzo "Vedi alla voce: amore"¹, del giovane scrittore David Grossmann, prontamente replicato dal reportage sui "Territori occupati" che anticipava di pochi mesi la rivolta dell'intifada, "Il vento giallo"².

DAL "NOI" ALL'"IO"

Negli ultimi tempi, a Grossman si sono aggiunti altri autori, come lui "sabro" (cioè ebrei e nati in Israele), Amos Oz e Avraham B. Yehoshua, la lettura dei quali può risultare estremamente utile anche per cogliere i profondi rivolgimenti in corso nell'attuale stato israeliano, le sue perpetue contraddizioni, le sue frustrate speranze di pace. Non altrettanto spazio, finora, si è riservato alla poesia di quel paese³: ed è anche per questo che, stavolta, ho rivolto l'attenzione ad un testo composto da Yehudàh Ammichai, "Ogni sera Dio

Ogni sera Dio ritira la sua mercanzia
scintillante dalle vetrine

— miracoli, e Tavole di Legge, e perle
rutilanti,

e croci, e campane radiose —

e la ripone nel retrobottega dentro cassoni
bui

e chiude la saracinesca: "Anch'oggi
non è venuto nessun profeta a far spese".

Yehudàh Ammichai

ritira la sua mercanzia", tratto dalla sua opera più importante, intitolata emblematicamente: "Canzoni della Terra di Sion, Gerusalemme"⁴. Ammichai è forse il più amato fra i lirici israeliani contemporanei, e senz'altro il più tradotto all'estero. Di famiglia tedesca, nato nel 1924 a Würzburg, è in Israele dal '36, ed ha combattuto in Europa durante il secondo conflitto mondiale, oltre che — in seguito — contro la coalizione dei paesi arabi in occasione di quella che il suo paese definisce la "Guerra d'indipendenza" (1947-48). Oggi risiede a Gerusalemme, scrive anche in prosa ed è attivo come traduttore. Tra i due padri della poesia ebraica moderna, Chaiym Nachmann Bialik (1873-1934) e Saul Cernichowsky (1875-1943) — sovente dalla critica decisamente contrapposti — egli propende per il primo, nel suo obiettivo di far rivivere l'antica tradizione poetica della Bibbia, ridisegnandola per una terra in procinto di realizzare un sogno: il ritorno del popolo ebraico in Palestina. Ammichai lo fa, però, accostando a Bialik gli autori preferiti della sua giovinezza, Rilke soprattutto, e poi parecchia letteratura anglosassone (da Joyce a T.S. Eliot, da Pound a Virginia Woolf). I risultati migliori della sua produzione sono legati ad una vena intimistica e delicata, relativa al passaggio da una letteratura del "noi" — quella

delle origini, della gloriosa epopea nazionale e dei padri fondatori — a quella dell'“io”, tesa ad esprimere la tristezza e la disillusione dell'oggi, la crisi degli ideali di pace, la stanchezza di un conflitto permanente ed irrisolto. Il suo cosmo immaginario, peraltro, resta fedele all'assoluta centralità di Gerusalemme, destinata realmente a farsi ricettacolo di giustizia e diritto, dimora per la tranquillità sociale, luogo di riposo per l'eterna fuga dell'ebreo errante; tanto che per lui davvero è realistica la preghiera imprecatoria del biblico Salmista: «Se ti dimentico, Gerusalemme, si paralizzino la mia destra; mi si attacchi la lingua al palato, se lascio cadere il tuo ricordo, se non metto Gerusalemme al di sopra di ogni mia gioia» (Ps. 137,5-6)⁵. Sono da contestualizzare qui i nostri versi, altrimenti incomprensibili, in una passione invincibile paragonabile solo a quella di J.S. Agnon, il grande romanziere israeliano che giunse ad ammettere, nel corso del suo discorso di accettazione del premio Nobel per la letteratura, nel '66: «A causa di una catastrofe storica — la distruzione di Gerusalemme ad opera dell'imperatore di Roma (...) — ho avuto i natali in una città della diaspora —, ma mi sono sempre considerato uno che è realmente nato a Gerusalemme»⁶.

FUTURISTI E PROFETI

Di qui, l'attesa escatologica di Ammichai, la sua convinzione secondo cui Dio darà inizio alla sua opera di rinnovamento della creazione proprio a Gerusalemme, stando alle promesse di Isaia e Geremia profeti; e ancor più, l'attesa di Dio stesso, finora frustrata, nei riguardi di un



nuovo profeta, giunto finalmente “a far spese”. Dio è deluso — vuole dirci il poeta — di vedersi costretto, per l'ennesima volta, a ritirare “la sua mercanzia”. Ci appare sotto gli occhi, quel “commercio del sacro” così caratteristico non solo della “città della pace” ma anche di tanti altri “luoghi sacri”: “*miracoli, e Tavole di Legge, e perle rutilanti, / e croci, e campane radiose*”, che unificano, nella “frustrazione di Dio”, le tre religioni del Libro (Ebraismo, Cristianesimo ed Islam). Anche per oggi, una marea di turisti, di curiosi, di passanti: ma nessun profeta, nessun Elia disposto a raccontare di un tempo nuovo, in cui finalmente “vecchi e vecchie siederanno ancora nelle piazze di Gerusalemme, ognuno con il bastone in mano per la loro longevità”, e “le piazze della città formicheranno di fanciulli e di fanciulle, che giocheranno sulle sue piazze” (Zac. 8,4-5). Una visione utopistica, forse un po' ingenua, che comunque consente alla poetica di Ammichai di consolidare l'idea ebraica di “ME-SHORER” (“poeta”, ma anche “cantore”), così distante da quella greca di “POIETES” (derivante dal concetto di “creazione”); come emerge dalla maggioranza delle sue composizioni. Eccone un paio, fra le più prossime alla sensibilità di “Ogni sera Dio ritira la sua mercanzia”:

*In Gerusalemme che sempre
si regge
in Gloria e santità
due si giacciono insieme
sul letto
per fare
un uomo.
Vivo — e felice⁷.*

Quasi una visione messianica

*L'uomo che sta sotto il suo fico
telefona all'uomo che sta sotto la
sua vite:
stanotte c'è da aspettarsi, di certo,
da parte loro sortite.
Corazze le foglie, chiudi bene le
fronde,
richiama i morti a casa e tienti
pronto.*

*L'agnello bianco ha detto al lupo:
gli uomini belano e il mio cuore è
cupo:
certo si prenderanno a colpi di
baionetta
al prossimo congresso la questione
sarà discussa e riletta.*

*Tutti i Popoli (Uniti) accorreranno
a Gerusalemme
per vedere se la Legge è già uscita e
nel frattempo
dato che siamo in primavera
coglieranno fiori attorno dalla
mattina alla sera.*

*E dalle spade faranno zappe e dalle
zappe spade
e via di seguito sempre su questa
strada.
Forse dal tanto fare e disfare ed
arrotare avverrà
che il ferro della discordia dal
mondo scomparirà⁸.*

LA VERA SANTITÀ

Ma l'esegesi più corretta, e quella senza dubbio più bella, dei versi di Ammichai, la troviamo in un aneddoto a lui tradizionalmente attribuito, che spiega in che senso egli sia considerato l'autentico interprete della vocazione gerosolimitana: "Un giorno Yehudàh Ammichai, il grande poeta della città moderna (Geru-

salemme), stava seduto con due panieri di frutta sui gradini accanto alla porta della Cittadella. A un certo punto sentì una guida turistica che diceva: 'Lo vedete quell'uomo con i panieri? Proprio a destra della sua testa c'è un arco dell'epoca romana. Proprio a destra della sua testa'. Scrive Ammichai: Io mi dissi: la redenzione avrà soltanto se la loro guida dice: 'Vedete quell'arco dell'epoca romana? Non è importante; ma lì vicino, un po' più in basso a sinistra, sta seduto un uomo che ha comprato la frutta e la verdura per la sua famiglia'⁹. E quel giorno — c'è da crederlo — un vero profeta giungerà a far spese nella "città santa": rido-nandole, in tal modo, la sua reale santità.

NOTE

¹ GROSSMAN D., *Vedi alla voce: amore*, Milano, Mondadori 1988. (Per uno sguardo complessivo sui temi principali della letteratura israeliana, si può vedere il mio "Le motivazioni religiose della narrativa ebraica", in HUMANITAS, n. 4, 1989, pp. 526-547.)

² GROSSMAN D., *Il vento giallo*, Milano, Mondadori 1988.

³ Per una visione d'insieme della poesia moderna israeliana, in italiano sono reperibili ROMANO G., a cura, *Poeti d'Israele*. Antologia della poesia ebraica moderna, Padova, Rebellato 1969 e SCILONI G., a cura, *Volevo dirti qualcosa*, Poeti israeliani contemporanei, Modena, Edizioni del Laboratorio 1986.

⁴ In: SCILONI G., a cura, op. cit., p. 40.

⁵ Sui mutamenti dell'immagine della città di Gerusalemme nella letteratura israeliana, cfr. SALVARANI B., "La narrativa israeliana: la diaspora da Gerusalemme?", in HUMANITAS, n. 6 (1991), pp. 817-839.

⁶ Cit. da ELON A., *Gerusalemme città di specchi*, Milano, Rizzoli 1990, p. 75.

⁷ Da "Canzoni della Terra di Sion, Gerusalemme", in SCILONI G., a cura, op. cit., p. 40.

⁸ Ibidem, p. 44.

⁹ Cit. da ELON A., op. cit., p. 289.

INVESTIMENTO O SPECULAZIONE?

LUIGI DE CARLINI

Investimento: un esempio può essere piantare un albero da frutto; richiede una spesa iniziale per acquistare l'alberello, un lavoro per scavare la fossa, innaffiare, concimare, potare... Ma, se tutto andrà bene, dopo alcuni anni si potranno avere i frutti, donati generosamente

dalla natura. Lo studio può costituire un altro esempio di investimento: è l'impiego di tempo, fatica intellettuale, risorse economiche, i quali dovrebbero consentire di svolgere in futuro un'attività più *produttiva* (oltre a far crescere l'uomo e quindi assolvere una funzione più importante di quella economica).

Speculazione: a differenza dell'investimento, prescinde dall'aspetto produttivo; cerca soltanto di lucrare una differenza di prezzo, che talvolta si verifica autonomamente nel mercato, ma spesso viene anche manovrata ad arte: basti pensare ai terreni agricoli che moltiplicano il loro valore quando vengono dichiarati edificabili, oppure a certe manovre che avvengono nelle borse grazie a opportune informazioni o "voci". La distinzione tra investimento e speculazione potrebbe risultare meno ovvia se, approfondendo i termini, ci domandiamo quando un'attività è da considerare *produttiva*. Ad esempio l'attività della casalinga è produttiva o no? L'attività dell'operatore di borsa — che "lavora" sulle variazioni dei prezzi e sulla conseguente speculazione — è produttiva o no?

Guadagno economico. La risposta tradizionale, fornita dall'economia, misura la produttività col metro del guadagno: quanto più si guadagna, tanto più produttiva è da considerare l'attività svolta. Questo criterio viene

Gli economisti hanno sempre insegnato che l'investimento è un'attività positiva, necessaria per lo sviluppo, mentre la speculazione è negativa perché sottrae risorse agli investimenti produttivi e non induce a operare costruttivamente. Cerchiamo di chiarire meglio i termini.

pure impiegato per misurare lo sviluppo economico di un paese: la somma di tutti i guadagni determina il reddito nazionale. Si possono però avere situazioni un po' strane: se uno sposa la sua donna di servizio riduce il reddito nazionale perché non la paga più, mentre se avviene un disastro ecologico e si richiedono imponenti spese per porvi rimedio, il reddito aumenta, grazie a queste spese... Per alcuni decenni si è perseguito uno sviluppo soltanto economico, pensando che anche *il terzo mondo* potesse prima o poi seguire questo stesso modello. Ma i risultati sono stati assai scarsi e il divario tra mondo ricco e mondo povero ha continuato, come è ben noto, ad accrescersi paurosamente. Inoltre ci si è resi conto che questo sviluppo porta al degrado ambientale, emargina persone e aree intere; talvolta si rivela dannoso per coloro stessi che ne "beneficiano", come quando, ad esempio, si generano le *malattie del benessere*. In ogni caso non è assolutamente pensabile che lo sviluppo occidentale possa essere esteso a tutti i popoli della terra. È pertanto in atto un profondo ripensamento.

Lo sviluppo umano. Si tende oggi a rifiutare i parametri economici come misura dello sviluppo e della produttività. Anche l'ONU parla di "sviluppo umano". Allora dovrebbe essere considerata più produttiva quell'attività che favorisce non la

crescita dell'economia, ma la crescita dell'uomo. Se si introduce questo criterio si deve ripensare tutto il nostro modo di vivere e il nostro sviluppo. Là dove i bisogni materiali di base (di nutrirsi, vestirsi, abitare...) sono in gran parte già appagati, come da noi, la crescita dell'uomo riposa essenzialmente sulla soddisfazione di *bisogni immateriali*: cultura, arte, salute, istruzione; in una parola *l'essere anziché l'avere*. Alla luce di queste considerazioni lo sviluppo occidentale appare distorto e gonfiato artificialmente. Gran parte delle attività "produttive" e dei relativi investimenti sono volti a creare nuovi bisogni, ad accrescere consumi superflui, a manipolare gusti e valori per adattarli alla logica del capitale. Distinguere tra investimenti e speculazioni diventa dunque più difficile. Sono certo investimenti le attività rivolte all'educazione e alla cultura, quando mantengono il primato dell'umano e il senso critico nei confronti della società del benessere. Ma di tutto il resto — che costituisce la gran parte dello sviluppo occidentale — si salva ben poco.

DOVE VANNO GLI INVESTIMENTI

Il capitale è un risorsa che non conosce frontiere e che si sposta rapidamente alla ricerca del medesimo guadagno. Può sembrare strano ma gran parte dei capitali che si formano, sia nei paesi ricchi che in quelli poveri, *sono investiti in quelli più ricchi*.

Fattori della produzione. Ad eccezione della terra si possono spostare alla ricerca di migliore impiego an-



che gli altri fattori della produzione: materie prime, tecnologie, lavoro (dalla manodopera disposta alle mansioni più umili, rifiutate dai locali, a chi è dotato di capacità imprenditoriale, fino ai "cervelli" altamente qualificati); si spostano persino le risorse genetiche, che costituiscono una sorta di materia prima per la ricerca agronomica dei paesi avanzati. Forse però nessuno di questi fattori è mobile quanto il capitale. Tutti peraltro tendono, come regola generale, a *confluire dalle aree povere verso quelle più ricche*: con ciò creando il duplice effetto di ulteriore sviluppo nelle seconde e ulteriore povertà nelle prime. Non si spiegherebbe altrimenti il crescente divario tra paesi ricchi e paesi poveri, divario

che si può esprimere nel reddito pro-capite: più di cinquanta volte superiore nei primi rispetto alla metà più povera dell'umanità.

Fattori di richiamo e di spinta. I capitali, così come gli altri fattori della produzione si spostano quando sono operanti fattori di richiamo (*pull factors*) o di spinta (*push factors*). Per i capitali gioca sulla mobilità anzitutto il tasso di interesse, ma certo non solo quello: è anche importante la disponibilità degli altri fattori della produzione, come una manodopera dotata di certe attitudini lavorative, le prospettive dei mercati di sbocco, il potere di convinzione dei mass-media, la mancanza di guerre, la stabilità politica (o meglio l'addomesticabilità dei governi ad accettare la logica del capitalismo internazionale) e così via.

Eccezioni alla regola. Se la confluenza dei capitali e degli altri fattori della produzione verso le aree più ricche (si parla anche di "centro" contrapposto alla periferia) costituisce la regola generale, esistono però le eccezioni (quelle che confermano la regola). In certe aree dell'Estremo Oriente che hanno potuto disporre contemporaneamente di buone tecnologie, di manodopera a basso costo e di scarsi vincoli sociali o ambientali, si sono verificate le condizioni per l'afflusso di capitale internazionale che ha consentito un forte sviluppo economico. I costi di tale sviluppo sono però elevatissimi in termini di inquinamento, distruzione dell'ambiente e delle culture. Inoltre non si tratta di uno sviluppo autonomo ma subordinato al capitalismo internazionale, sia come apporto di

investimenti, sia come sbocchi commerciali. Ciò significa che verificandosi altrove condizioni più favorevoli i capitali se ne vanno, lasciando crisi e disoccupazione. Oggi ad esempio le multinazionali stanno abbandonando zone ad investimento tradizionale come Taiwan o la Corea del Sud per dirigersi verso il Vietnam, la Cina, la Thailandia, la Malesia, dove la manodopera costa ancor meno e le leggi ambientali sono più permissive.

Sviluppo endogeno e democratico.

Non sembra questa la via da indicare per il terzo mondo. La via è invece quella di perseguire uno sviluppo centrato sui *bisogni reali* — materiali e immateriali — della popolazione in particolare dei poveri, che costituiscono la grande maggioranza nel terzo mondo. Lo sviluppo deve essere basato sulle risorse interne, salvaguardare e valorizzare la creatività, la cultura, le tradizioni e l'ambiente locali, favorire la partecipazione democratica della popolazione a tutte le decisioni che la riguardano. I settori da privilegiare non saranno certo quelli degli armamenti e neppure quello delle grandi opere pubbliche o della grande industria: non incidono a fondo sulla qualità umana. Saranno invece i settori dell'agricoltura non di esportazione, della piccola industria e soprattutto dell'*educazione* e della cultura. I paesi che riusciranno a realizzare un simile sviluppo umano potranno avvantaggiarsi prima o poi anche degli investimenti internazionali: così almeno insegna l'esperienza di diversi casi di sviluppo nazionale e regionale. Altrimenti gli investimenti saranno soltanto di rapina, per sfruttare uomo e ambiente, per colonizzare e dominare.



IL BAMBINO SCOPRE L'ALTRO

MARILENA CARDONE

Il progetto educativo delle famiglie e delle altre istituzioni educative, a partire dall'asilo nido, dedica molta attenzione alla socializzazione: far crescere nei bambini il senso della disponibilità, della condivisione, della collaborazione, dell'andare verso l'altro. Questa attenzione è molto importante in quanto gli esseri umani non possono prescindere dalla dimensione sociale, e la naturale disposizione/bisogno di stare insieme agli altri va educata affinché diventi capacità di gestire le relazioni e di rispettare il "patto sociale" nel complesso delle regole che lo definiscono.

Ogni comunità pone delle condizioni attraverso le quali garantisce il benessere del singolo e della comunità stessa: l'accettazione di queste condizioni favorisce l'aggregazione, il senso di appartenenza e la respon-

sabilità di contribuire al mantenimento di un'equilibrio che protegge e tutela i diritti di ognuno.

Ma affinché il bimbo possa sviluppare l'idea di gruppo, riconoscerne le regole, porsi in modo critico nelle situazioni, contribuire alla crescita e al cambiamento, deve avere la possibilità di sperimentare fin da piccolissimo il piacere dei rapporti interpersonali e intergruppi.

Nei primi tre anni di vita il suo egocentrismo gli impedisce di interagire con l'altro in modo consapevole, e l'altro fa parte del mondo oggettivo da scoprire, da conoscere, da capire.

Ma l'altro può essere scoperto, conosciuto, capito se il bimbo ha modo di scoprire, conoscere, capire se stesso: quanto più egli si sente rassicurato e confortato tanto più sarà fiducioso verso gli altri.

Quando nasce un bambino la famiglia che lo accoglie modifica la sua dinamica relazionale, e l'organizzazione della vita quotidiana, in funzione delle esigenze del nuovo membro.

Ma un bimbo che nasce, non è solo un nuovo individuo con bisogni particolari che debbono essere soddisfatti, è anche portatore di cultura e, quindi è in grado di contribuire attivamente al cambiamento che avviene nella famiglia così ricomposta. Anche prima di nascere egli comunica e interagisce direttamente con la madre, indirettamente col contesto in cui avviene la gravidanza; dopo la nascita, un bimbo affina le sue competenze comunicative ed inizia un'attività relazionale molto complessa e ricca di sfumature. Ancora non sappiamo come saranno il suo carattere, la sua personalità, quali saranno gli aspetti della vita che più lo interesseranno, sappiamo però che molto, della sua capacità di instaurare rapporti interpersonali soddisfacenti, dipenderà da come gli adulti si saranno rapportati con lui.

CREARE IL CONTESTO

Le attività da proporre ai bambini del nido per favorire le scoperte di sé e dell'altro, attivando comportamenti "sociali" devono tenere conto di alcuni aspetti:

1) È importante che il bimbo si senta protetto e ascoltato; molte volte un comportamento definito aggressivo è la risposta ad uno stato di ansia.

2) Bisogna fare attenzione a non fare del moralismo, evitiamo quindi di parlare di generosità, altruismo, o egoismo. Il bambino imparerà a dare, a scambiare, a concedere, a donare, attraverso un processo lungo e graduale, e a condizione di sentirsi "satturo" di tutto ciò di cui può aver bisogno.

3) Le attività devono essere calibrate con momenti di gruppo e mo-

menti individuali.

Nel gruppo i bambini giocano insieme, sono fisicamente vicini, intenti a compiere gesti analoghi, a fare lo stesso gioco/esperienza, quindi interagiscono, interferiscono, si scambiano gli oggetti, si urtano; a volte si disturbano e devono affrontare delle difficoltà quali lo spazio da occupare, il desiderio per lo stesso giocattolo, le nostalgie per la mamma, ecc..

È difficile per loro "aiutarsi", però sono già in grado di provare empatia, di percepire le ansie, il dispiacere o l'allegria. Osservando i bimbi in gruppo si nota come il clima è molto influenzato dal comportamento di un singolo bimbo.

Le attività individuali permettono al bimbo di assaporare la quiete, il silenzio in cui si immergono per concentrarsi su quanto stanno facendo, per rielaborare le esperienze e tradurle in apprendimenti, per prendere coscienza di sé. Inoltre il rapporto personale con l'educatrice, fatto di sguardi, di coccole, gesti di aiuto rinforzano la fiducia e la sicurezza.

4) La socializzazione non va forzata, non si può costringere un bimbo a stare con gli altri se non ne ha voglia, né a condividere un'esperienza che in quel momento non lo attrae.

LA SOCIALIZZAZIONE SPONTANEA

Fatte queste promesse, possiamo considerare tutte le attività del nido, adatte a favorire la socializzazione. Ogni gioco ha delle caratteristiche tali per cui l'interazione tra i bimbi si svolge attraverso piani comunicativi complessi: durante il pranzo, quando si raccontano episodi, veri o im-



maginari, delle famiglie, oppure nel silenzio delle camere da letto, poco prima di addormentarsi; nel frastuono dei giochi di movimento, in cui correre, saltare, rotolare insieme, gridare, urtarsi, toccarsi, misurare lo spazio e scoprire la loro fisicità, diventa un modo per misurare la realtà. Oppure mentre sono intenti a dipingere, ed ascoltare il racconto di una favola, o fare costruzioni, o mangiare; tutto, in ogni momento può creare quella situazione di "benessere" grazie alla quale il bimbo incontra il mondo e in quel mondo si colloca e si affida.

Un terremoto aveva devastato un popolo, le alici erano rincarate, il padrone di casa aveva sfrattato quei vecchi del basso in fondo al vicolo. Poco e niente trattenevo di quelle informazioni, però partecipavo del dolore e del pericolo del mondo intorno dove cadevano colpi che

nessuna bravura poteva contrastare. Andava per i fatti suoi il male e non bastava l'addestramento. Tu ti rammaricavi con me di esso, del mondo. Facevi pause, riprendevi, attraversavamo strade: stavamo insieme tanto tempo e tu raccontavi soltanto, non mi chiedevi niente. Io pensavo che tu volessi da me una risposta a quello che andavi raccogliendo sul dolore della gente. Però non me la chiedevi.

L'unica mia destrezza riconosciuta era quella di trovare l'equilibrio verticale di alcuni oggetti, perciò pensavo al male come a una trottola che potevo trattenere in bilico senza farla cadere. Era forse questo che volevi da me raccontando le cose del mondo? Però non me lo chiedevi. Allora, non so proprio come fu, io capii che non ero testimone di tutto quel male e del mondo, ma responsabile. Tu lo enumeravi e me ne chiedevi conto solo nominandolo. Sì, mamma, sotto il silenzio assorto un bambino credette di essere l'ultimo pezzo di Dio, frammento scollato d'un creatore al quale l'opera era sfuggita di bocca e di mano. Non sapeva più che fare o che dire, il Dio in quel bambino, tranne ascoltare. Non l'ho fatto apposta: questo pensavo, a ripetizione, sotto la corrente dei tuoi racconti. Era formula buona per assolvere un bambino, ma buona anche per incatenare un Dio ai mali del mondo. Non l'ho fatto apposta: intendevo il mondo, non ricordando più di averlo suscitato. Non mi stupivo, dato che non ri-

"Parlavi a me, quasi sempre, ma non del nostro disagio, delle difficoltà. No, non di questo e poi non le avrei capite, per me erano la sola condizione conosciuta, amata, erano per me regole come la tua voce. Tu parlavi di tutto il resto e nascondevi la pena per le nostre angustie sotto quella per le cose del mondo, mi mettevi a parte di notizie amare.

cordavo nemmeno la mia nascita. Del resto nessun Dio ricorda la sua.

(Erri De Luca, *Non ora, non qui*, Feltrinelli Editore, 1992, Milano)

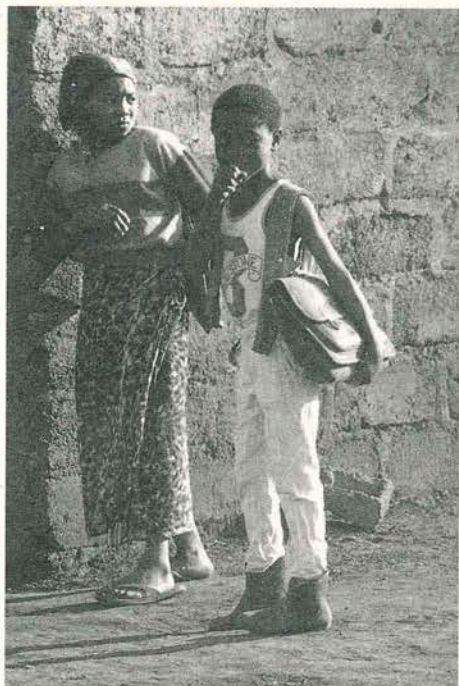
C'è un momento in cui una poesia già letta, una canzone già ascoltata e amata, dicano qualcosa proprio a te, proprio in quell'istante... È come se si liberassero (... o ti liberassero...) da un involucro trasparente, ma per sempre barriera tra te e loro. In quell'attimo si ha come la sensazione che, da sempre, cercassero di dirti qualcosa:

"È una notte in Italia che vedi questo taglio di luna freddo come una lama qualunque e grande come la nostra fortuna; la fortuna di vivere adesso questo tempo sbandato..."

(Dalla canzone: *"Una notte italiana"* di Ivano Fossati, LP "700 giorni")

... "la fortuna di vivere adesso questo tempo sbandato" è un paradosso, ma sento che mi provoca e mi riporta ad un'altra affermazione: "la povertà è la ricchezza dei popoli". Entrambe raccontano di un qualcosa che non va che contiene in sé la sua morte che contiene in sé la necessità di cambiamento, che è vita: come una coloratissima bambola russa! Proprio ora, in questo "tempo sbandato", posso e deve investire:

— *partendo da quello che sono e*



“È difficile parlare di speranza ai bambini. (...) Bisogna far capire che la speranza è parente stretta del realismo. È la tensione di chi, incamminatosi su una strada, ne ha già percorso un tratto e orienta i suoi passi con amore e trepidazione, verso il traguardo non ancora raggiunto. È un impegno robusto”.

(Don Tonino Bello)

da quello che sono e da quello che ho;

— *identificando i punti di forza, in me e nella realtà oggettiva;*

— *credendo che un complimento ci sarà e dipenderà anche da me;*

— *sognando, inventando e scommettendo su questo futuro;*

— *cominciando “QUI ED ORA” a trovare direzioni praticabili nella realtà di tutti i giorni;*

— *invertendo le mie potenzialità e impegnandomi a farle “fruttare”.*

Come robusto deve essere l'impegno degli educatori perché i bambini abbiano voglia di futuro: il percorso è quello classico alla ricerca di un ben-essere godibile da tutti: dalla conoscenza reciproca alla valorizzazione, dalla fiducia ad un'autentica comunicazione, dalla capacità di cooperare a quella di partecipare ad un comune progetto-sogno ora in veste di protagonista, ora in quella di comparsa, proprio come il nostro Federico della fiaba.



IL TOPO FEDERICO

Lungo il prato, dove un tempo pascolavano le mucche, c'era un vecchio muro. Fra le pietre del muro, vicino al granaio, cinque allegri topi di campagna avevano costruito la loro casa. Ma da quando i contadini avevano abbandonato la fattoria, il granaio era rimasto vuoto. L'inverno si avvicinava e i topolini dovettero pensare alle scorte. Giorno e notte si davano da fare a raccogliere grano e noci, fieno e bacche. Lavoravano tutti. Tutti, tranne Federico.

— Federico, perché non lavori? — chiesero.

— Come, non lavoro, — rispose Federico un po' offeso.

— Sto raccogliendo i raggi del sole per i gelidi giorni d'inverno.

E quando videro Federico seduto su una grossa pietra, gli occhi fissi sul prato, domandarono: — E ora, Federico, che fai?

— Raccolgo i colori, — rispose Federico con semplicità. — L'inverno è grigio.

Un'altra volta ancora, Federico se ne stava accoccolato all'ombra di una pianta. — Stai sognando, Federico? — gli chiesero in tono di rimprovero.

Federico rispose: — Oh, no! Raccolgo parole. Le giornate d'inverno sono tante e lunghe. Rimarremo senza nulla da dirci.

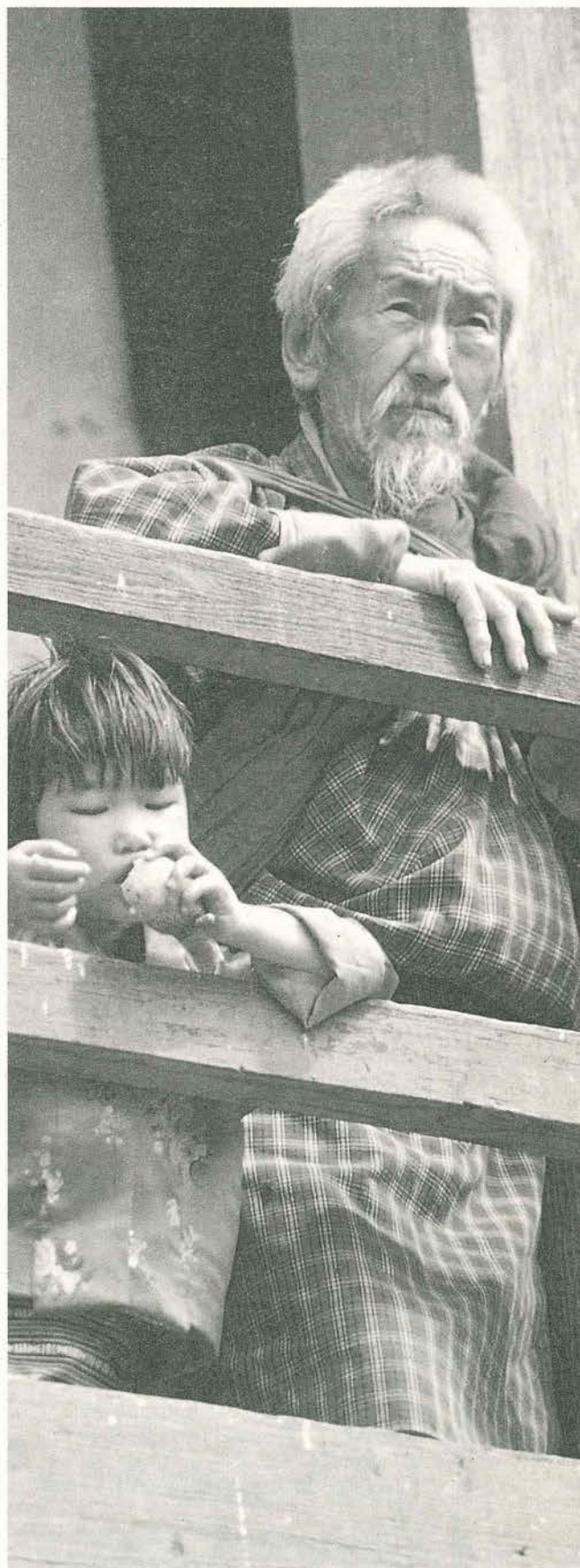
Venne l'inverno e, quando cadde la prima neve, i topolini si rifugiarono nella tana fra le pietre. Sulle prime si rimpinzarono allegramente, e si divertirono a raccontarsi storie di gatti sciocchi e volpi rimbambite.

Ma a poco a poco, consumarono gran parte delle noci e delle bacche, il fieno finì e il grano era solo un lontano ricordo. Nella tana si gelava e nessuno aveva più voglia di chiacchierare.

Improvvisamente, ricordarono ciò che Federico aveva detto del sole, dei colori e delle parole.

— E le tue provviste, Federico? — chiesero.

— Chiudete gli occhi, — disse Federico, mentre si arrampicava sopra un grosso sasso. — Ecco, ora vi mando i raggi del sole. Caldi e vibranti come oro fuso...



E mentre Federico parlava, i quattro topolini cominciarono a sentirsi più caldi. Era la voce di Federico? Era magia?

— E i colori, Federico? — chiesero ansiosamente.

— Chiudete ancora gli occhi, — disse Federico. E quando parlò del blu dei fiordalisi, dei papaveri rossi nel frumento giallo, delle foglioline verdi dell'edera, videro i colori come se avessero tante piccole tavolozze nella testa.

— E le parole, Federico?

Federico si schiarì la gola, aspettò un momento e, poi, come da un palcoscenico, disse:

Chi fa la neve, il prato, il ruscello?

Chi fa il tempo brutto oppure bello?

Chi dà il colore alle rose e alle viole?

Chi accende la luna e il sole?

*Quattro topini, azzurri di pelo,
che stan lassù a guardarci dal cielo.*

*Uno fa il sole e l'aria leggera
e si chiama topino di Primavera.*

*Bouquets profumati...
serenate,
ce li regala il topin
dell'Estate.*

*Il topino d'Autunno fa scialli e ricami
con foglie dorate strappate
dai rami.*

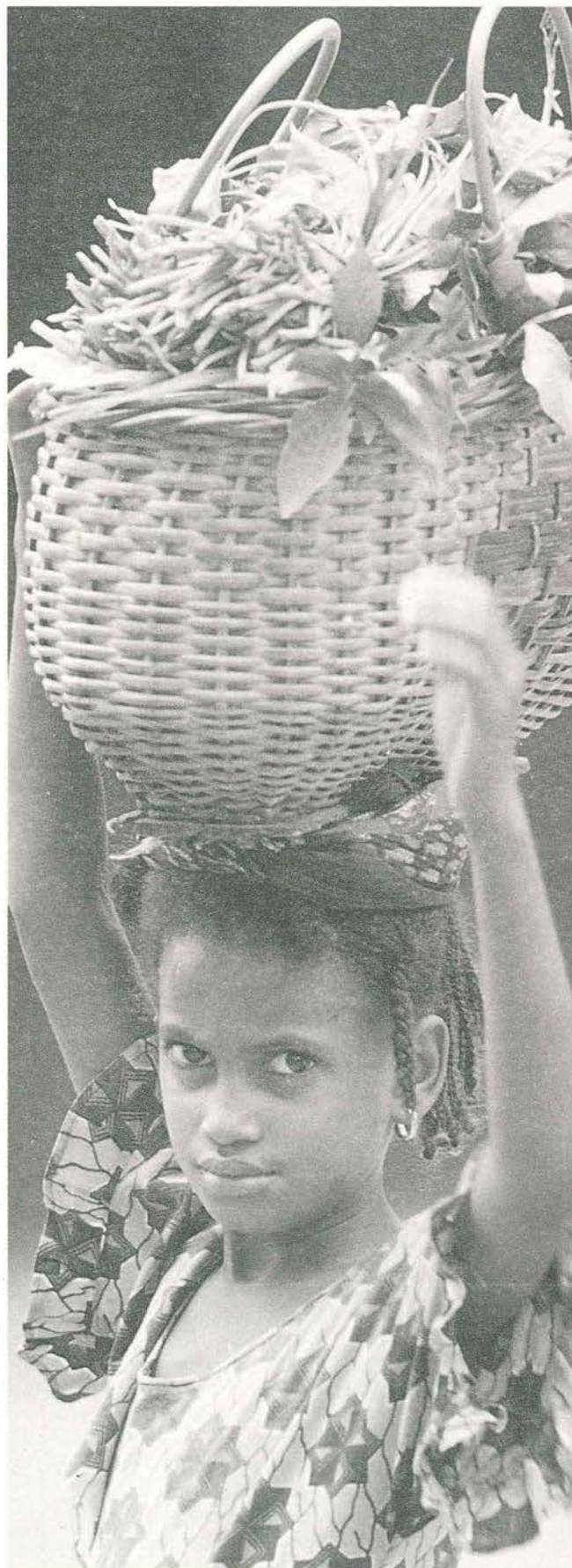
*Il topino d'Inverno, purtroppo
si sa,
ci dà questa fame... e il
freddo che fa.*

*Le stagioni son quattro. Ma a
volte vorrei
che fossero sette, o cinque, o
sei.*

Quando Federico ebbe finito, i topolini scoppiarono in un caloroso applauso.

Federico arrossì, abbassò gli occhi confuso, e timidamente rispose: — Non voglio applausi, non merito alloro. Ognuno in fondo, fa il proprio lavoro.

(Leo Lionni, *Le favole di Federico*,
Emme Edizioni)



PEDAGOGIA DELLA DECOSTRUZIONE

DI ANTONIO NANNI

Un fatto è certo: il movimento delle donne ha elaborato un nuovo pensiero centrato sulla "differenza di genere". Siamo di fronte alla possibilità di ripensare la storia umana a partire da un punto di vista "altro", lo sguardo della donna. Questo pensiero "al femminile" si sta dimostrando concretamente in vari settori del sapere (dalla teologia alla filosofia, dalla psicanalisi alla antropologia, dalla storia alla pedagogia) come sia possibile decostruire gli aspetti maschilisti, patriarcali e androcentrismi della nostra cultura e rielaborare una nuova immagine del rapporto uomo/donna fondato sul valore-risorsa della differenza e sul principio della reciprocità. Abbiamo tutti bisogno anche di una genealogia culturale al femminile e non solo al maschile. Come esercitazioni abbiamo scelto quattro esempi: a) per la decostruzione linguistico-concettuale: *l'immagine maschile di Dio*; b) per la decostruzione psicologica: *gli atteggiamenti maschilisti e misogini*; c) per la decostruzione strumentale: *il linguaggio e i riferimenti ma-*

schilisti nei sussidi culturali, nei libri scolastici (anche nei testi di religione) nei mass media (si pensi all'uso della donna nella pubblicità); d) per la decostruzione strutturale: *le istituzioni politico-religiose anti-femministe*.

Una raccomandazione: il tema è immenso, ma il poco spazio a disposizione ci costringe spesso soltanto ad "abbozzare" un itinerario di ricerca.

Per avviare il lavoro di decostruzione suggeriamo la lettura di due contributi: una di inquadramento generale a cura di Lilia Sebastiani, *Donna, Chiesa, Teologia*, in «Religione e scuola», n. 2, ottobre 1992, pp. 14-37; e l'altro più puntuale sul tema del "Padre" a cura di Angelo Amato, *Dio Padre - Dio Madre* in «Ricerche teologiche», n. 1, 1992, pp. 33-57.

1. DECOSTRUZIONE LINGUISTICO-CONCETTUALE: DIO "PADRE"

Secondo molte teologhe, tra cui Mary Daly:

ESERCIZI DI DECOSTRUZIONE			
Linguistico-Concettuale	Psicologica	Strumentale	Strutturale
1. La guerra	1. Amico/nemico	1. Sussidi scolastici	1. Pena di morte
2. Progresso	2. Competitività	2. PIL	2. GATT
3. Razza	3. Superiore/Inferiore	3. Razzismo nei libri di testo	3. Apartheid
4. Dio	4. Maschilismo	4. Linguaggio maschilista	4. Istituzioni antifemministe

"L'immagine del femminile non trova spazio alcuno nella dottrina cristiana su Dio, chiamato Padre, Signore, Re Pastore, con nomi, cioè, esclusivamente maschili. È vero che si tratta di simboli, di immagini antropomorfe. Spesso, però, il simbolo "antropomorfo" si trasforma in "andromorfo", creando un discorso esclusivamente androcentrico, una religione autoritaria e una struttura patriarcale"

Spiega il teologo Angelo Amato che per le femministe, l'emarginazione, il non essere, l'invisibilità delle donne nella realtà teologica ed ecclesiale è dovuta alla predominanza dei simboli maschili presenti nella tradizione cristiana: "Il problema trattato come un accidente linguistico: dev'essere considerato anzitutto come un pregiudizio ideologico che riflette la sociologia delle società patriarcali, ossia delle società dominate dai capifamiglia maschi e possidenti [...]. La condizione subalterna assegnata alle donne nella gerarchia sociale si riflette anche nel posto secondario assegnato loro nel culto. Non solo questo Dio unico, maschio, viene visto come creatore e legislatore della marginalità delle donne, ma tutta la struttura della spiritualità in rapporto a tale Dio mette in luce la loro condizione subalterna.

(Radford Ruether R., *La natura femminile di Dio, un problema della vita religiosa contemporanea*, in "Concilium" 17 (1981))

Quando Dio viene detto e pensato regolarmente ed esclusivamente come Padre, Sposo, Signore, Re ecc. è inevitabile che venga interiorizzato il messaggio secondo cui solo il maschile è adatto ad esprimere il suo essere divino e così, secondo una nota espressione dell'americana Mary Daly, "se Dio diventa maschio, il maschio diventa Dio".

INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

Boff L., *Il volto materno di Dio*, Queriniana, Brescia 1981.

Buhrig M., *Donne invisibili e Dio patriarcale* (Introduzione alla teologia femminista), Claudiana, Torino 1989.

Cantone C., *Dio al maschile e al femminile*, in Id., *Dall'ideologia all'utopia*, Dehoniane, Roma 1989, pp. 317-335.

Dio come madre?, in "Concilium" 29 (1989) n. 6.

Daly M., *Al di là di Dio Padre*, Editori Riuniti, Roma 1990.

Geffré C., "Padre" come nome proprio di Dio, in "Concilium", 17, 1981, pp. 410-423.

Hamerton-Kelly R., *Dio Padre nella Bibbia e nell'esperienza di Gesù*, in "Concilium" 17 (1981) pp. 492-505.

King U., *Il Divino come Madre*, in "Concilium" 29 (1989) pp. 1089-1110.

Pagels E., *Dio Padre, Dio Madre*, in Id., *I vangeli gnostici*, Mondadori, Milano 1981, pp. 101-127.

Raurell F., *Il mito della maschilità di Dio come problema ermeneutico*, *Laurentianum*, 25 (1984) pp. 3-77.

Rizzi A.-Milano A., *Padre. I-II*, in "Filosofia e Teologia" 5 (1991) pp. 435-462.

Stein D., *L'assassinio del Padre e Dio come Padre nell'opera di Brend*, in "Concilium" 17 (1981) pp. 365-378.

2. DECOSTRIZIONE PSICOLOGICA: ATTEGGIAMENTI MASCHILISTI E MISOGINI

Lavorare sul linguaggio esige di impegnarsi in un cammino di autentica trasformazione della cultura e dei rapporti interpersonali. Non si tratta di schierarsi semplicemente dalla parte delle bambine. Il problema è molto più profondo e deve fare i conti con pregiudizi che si annidano nell'inconscio individuale e nell'immaginario collettivo. È tutta una cultura che va rimessa in discussione se si vuole sperare in nuovi atteggiamenti nella relazione uomo/donna.

"La galleria dei pensatori antifemministi è tristemente lunga. Il contenuto delle loro affermazioni è oggi raramente preso in seria considerazione: i sistemi di pensiero che essi hanno elaborato però restano non solo nella storiografia filosofica, ma soprattutto nei sistemi di interpretazione che ancora oggi influiscono in maniera palese o latente sulle nostre categorie di pensiero".

(G.P. di Nicola).

Scrive Carmine Bird:

Una bambina impara fin dai primissimi anni di essere una femmina. I libri illustrati che la mamma le legge le dicono che cosa sono le femmine e che cosa fanno. Le femmine sono mamme. Sono infermiere. Le mamme si occupano dei bambini. Le infermiere svolgono compiti ausiliari: aiutano gli uomini, e i medici sono uomini. I libri non mostrano donne scienziate. Non mostrano sorelle che abbiano un ruolo preminente rispetto ai fratelli. Non mostrano donne che facciano scoperte, o inventino qualcosa, o prendano importanti decisioni alle quali gli altri, di entrambi i sessi, debbano attenersi. Gli esperti ci dicono che i bambini tendono ad uniformarsi alle aspettative inesprese dei genitori. Le bambine vengono incoraggiate ad essere pulite, ordinate, affettuose, mentre dai ragazzi ci si aspetta che siano fisicamente attivi, esplorativi, ribelli e rumorosi. I ragazzi devono mostrarsi fisicamente efficienti. Non occorre che siano molto comunicativi!

(C. Bird, *Born female*, Canada 1971)

Il seme delle stereotipizzazioni dei ruoli fondati sul sesso, gettato in famiglia, viene poi coltivato incessantemente nella scuola. Sue Sharpe descrive bene quello che lì avviene:

La scuola rafforza ciò che i bambini hanno appreso sui ruoli sessuali sia nella famiglia che dai mezzi di comunicazione e dalle loro esperienze quotidiane al di fuori di casa. Ad esempio, i bambini vedono che maschi e femmine sono trattati in modo diverso, che le attività dei maschi godono di una maggiore considerazione e che nelle femmine è tollerato assai meno un comportamento rumoroso e aggressivo. Discriminazioni e differenze legate al sesso che vengono tutte perpetuate nella scuola, insieme a quelle di classe e di razza.

(S. Sharpe, *Just Like A Girl*, Middlesex, 1981).

INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

Beseghi E.-Telmon V., *Educazione al femminile. Dalla parità alla differenza*, La Nuova Italia, Firenze, 1992.

Di Nicola Giulia Paola, *Uguaglianza e differenza* (La reciprocità uomo donna) Città Nuova, Roma 1989.

Neumann E., *La Grande Madre. Fenomenologia delle configurazioni femminili nell'inconscio*, Astrolabio, Roma, 1981.

Ulivieri S. (a cura di), *Educazione e ruolo femminile*, La Nuova Italia, Firenze, 1992.

3. DECOSTRUZIONE STRUMENTALE: MEZZI DI INFORMAZIONE E SUSSIDI SCOLASTICI

Il linguaggio non è neutro. Anche il linguaggio ha un sesso. Ebbene, dietro al sessismo linguistico (di cui la sessuazione della parola e dell'immagine di Dio è solo un aspetto) si nasconde sempre un modello di società. Scrive la Sebastiani che "il linguaggio tende secondo i casi a 'cancellare' o svalutare le donne, con un procedimento tanto più pericoloso in quanto alla mentalità corrente (sia maschile sia femminile) certi fenomeni sembrano extra-ideologici, 'natural', e non si comprende che proprio nella loro pretesa naturalità, che poi è codificazione arbitraria di una profonda innaturalità, risiede la loro ingiustizia di fondo e la loro insidia più grave. È il linguaggio a trasmettere in modo capillare e sistematico, di solito indipendente dalla consapevolezza, i valori e i pregiudizi impliciti in una cultura e, proprio perché vi hanno larga parte i fattori inconsci, i mutamenti di linguaggio possono essere più gravosi (sia in pratica sia psicologicamente) degli stessi mutamenti di idee.

I cambiamenti di linguaggio non si possono stabilire a tavolino, ma sarebbe tragico se una tale riflessione dovesse servire da alibi all'immobilismo e alla pigrizia. Se la mentalità condiziona il linguaggio,

il linguaggio dal canto suo influisce sulla mentalità.

Se l'insegnante si rivolge alla propria classe mista dicendo 'Ragazzi, ora faremo...', *tutta la classe* si sente chiamata in causa da questo esordio, ma se dice 'Ragazze, ora faremo...', *solo la componente femminile della classe* si sente interpellata.

L'idea diffusa è che il genere maschile è quello normale, dunque principale e paradigmatico, mentre quello femminile è la collateralità e l'eccezione".

Così Lilia Sebastiani ricostruisce:

"Una delle più significative aporie sessiste del linguaggio occidentale, anzi proprio la contraddizione di fondo, mentre *donna* (ghyné, mulier, femme, mujer, woman, Weib...), significa sempre e chiaramente essere umano di sesso femminile, *uomo* in parecchie lingue moderne, italiano compreso, può significare tanto 'essere umano' ('gli uomini sono mortali') quanto 'essere umano di sesso maschile' ('se a partorire fossero stati gli uomini, l'umanità si sarebbe estinta da tempo').

È vero che in molte lingue si trovano termini differenziati (in latino, *homo* nel primo significato e *vir* nel secondo; in greco, come già detto, *anthropos* e *anēr*, in tedesco *Mensch* e *Mann*), ma anche i termini generici sono di genere maschile, quantunque nelle rispettive lingue esista il neutro, e soprattutto sono sentiti come maschili; nelle lingue neolatine indicano il maschio le parole che derivano da *homo* e non da *vir* (uomo, homme, hombre...).

Questo fatto, che si avrebbe torto a considerare una sottigliezza grammaticale, significa e implica che per la mentalità diffusa l'esponente pieno e paradigmatico della perfetta umanità è necessariamente, 'ovviamente' di sesso maschile, mentre il sesso femminile conserva sempre una certa connotazione anomala e marginale.

INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

Cipollone L. (a cura di), *Bambine e donne in educazione. Ragioni e progetti di una pedagogia della differenza*, Angeli, Milano 1991.

Irigaray L., *Sessi e genealogie*, La Tartaruga, Milano 1989.

Irigaray L., *Parlare non è mai neutro*, Editori Riuniti, Roma 1991.

Irigaray L., *Io, tu, noi*, Bollati-Boringhieri, Torino, 1992.

Milano Andrea (a cura di), *Misoginia. La donna vista e malvista nella cultura occidentale*, Edizioni Dehoniane, Roma 1992.

Piussi A.M., *Educare nella differenza*, Rosenberg-Seller, Torino, 1989.

4. DECOSTRUZIONE STRUTTURALE: LE ISTITUZIONI POLITICO-RELIGIOSE ANTIFEMMINISTE

In passato la donna, nella maggior parte delle culture, restava estromessa dalle cariche gerarchiche e dai ruoli di potere. *L'istituto del maggiorascato* è un tipico esempio di usanza sociale punitiva per la donna e, nel contempo, un ottimo esempio didattico di decostruzione strutturale già realizzato nella storia.

Di fatto, alla donna è sempre stata negata una parità di accesso alle leve di comando. Ma anche molto di meno: si pensi al riconoscimento del diritto di partecipare alle elezioni politiche che inizialmente, com'è noto, fu riconosciuto solo ai maschi. Poi ci fu la reazione delle donne, il famoso fenomeno delle "suffragette" e tale diritto fu conquistato anche dalle donne (ma da qualche parte, come in Svizzera, si sono avute delle resistenze... fino ad oggi).

Negli ultimi tempi le cose stanno cambiando. Come esercitazione in classe si potrebbe leggere con i ragazzi la "Convenzione sull'eliminazione di ogni forma di discriminazione nei confronti della donna" adottata dall'ONU il 18 dicembre 1979; oppure, a livello europeo, si consulti il documento elaborato dalla Commissione delle Comunità

Europee, "Parità di opportunità, tra donna e uomini". Si tratta del terzo programma di azione comunitaria a medio termine (1991-1995).

Per l'Italia può essere di grande utilità la lettura del libro curato da Lea Battistoni e Gianna Gilardi *"La parità tra consenso e conflitto"* (Ediesse, Roma, 1991), una guida all'attuazione delle leggi 903 sulle pari opportunità e 125 sulle azioni positive.

Non v'è dubbio che la donna stia ormai ricoprendo cariche di potere e di managerialità e che sia presente ormai nell'intera gamma delle professioni. È soprattutto in campo religioso che si registrano le tensioni più forti. Si pensi alla recente decisione della Chiesa anglicana di ordinare donne-sacerdotesse.

Il Sinodo generale della Chiesa anglicana d'Inghilterra ha concluso l'11 novembre 1992 il dibattito sul sacerdozio femminile, iniziato il 1975, con 384 voti a favore e 169 contro.

Donne "pastori" sono già presenti da anni nella Tavola Valdese e nella Chiesa Metodista.

Possiamo affermare che in tutte le religioni si è aperta in questi ultimi tempi una "questione donna". Il problema va al di là della Chiesa cattolica e si dimostra quanto sia relativo il dibattito sul sacerdozio femminile. L'Islam, ad esempio, dovrà fare ben presto i conti con il risveglio della coscienza femminile al suo interno. E allora si vedrà che cosa ne sarà di tante tradizioni, di tanti costumi e della stessa struttura "poligamica". Ciò dimostra anche che la donna se diventa protagonista consapevole della sua storia è in grado di cambiare un intero sistema culturale, sociale e religioso. Anche per l'Induismo i problemi non mancano. Pensiamo soltanto al rito dei "sathi" (la vedova che si lascia bruciare sulla pira dove arde il corpo del marito). Così pure le religioni tribali e animiste: si pensi che 74 milioni di donne oggi nel mondo (e alcuni casi si sono registrati recentemente anche in Italia) vengono sottoposte a riti di mutila-

zione sessuale (come l'infibulazione e l'escissione). Ma su questi fenomeni il dibattito resta ancora aperto.

Com'è noto, anche nella religione ebraica si sta profilando una decisione che poteva ritenersi impensabile: la realtà di una donna "rabbino". Infatti in una consultazione mondiale di qualche anno fa si sono avuti questi risultati: 636 rabbini si sono detti favorevoli, 267 contrari.

Tornando al problema del sacerdozio femminile, le osservazioni di Lilia Sebastiani sembrano decisive:

"Teologhe e teologi hanno cominciato a mettere in dubbio con forza la rispondenza del sacerdozio allo stile e alle intenzioni di Gesù: del *laico* Gesù, unico sacerdote della Nuova Alleanza, il quale certo non pensava a gerarchizzare in senso neolevitico (casta specializzata) e monastico (obbligo di celibato) la comunità di quelli che avrebbero creduto in lui. Non s'intende quindi assolutizzare l'importanza dell'Ordine sacro: piuttosto sembra necessario ripensare comunitariamente (chierici e laici-laiche, teologhe e teologi) la funzione, il ruolo e i problemi del sacerdozio nella Chiesa cattolica. Non è vero che la clericalizzazione delle donne sia l'aspirazione suprema delle teologhe femministe cattoliche, come pretenderebbe certa facile ironia, e neppure si può dire che appaia in sé come un traguardo particolarmente felice. Il fatto veramente importante e significativo non è il sacerdozio, bensì l'*esclusione* delle donne dal sacerdozio unicamente a motivo del loro sesso. Questa distinzione sembra fondamentale".

INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

AA.VV., *Donna e ministero* a cura di C. Militello, Ed. Dehoniane, Roma 1991.

Daly M., *La Chiesa e il secondo sesso*, Rizzoli, Milano 1982.

Heinzelmann Gertrud, *Donne nella Chiesa* (Problemi del femminismo cattolico), Xenia ed., Milano 1990.

Jacobelli Maria Caterina, *Sacerdozio donna celibato*, Borla, Roma 1981.

INVESTIR... SI...

DANIELA BELLO, MARIA FERRANDO, MARIELLA BO

LA PARABOLA DEI TALENTI

Dovunque troviamo gente depressa, piena di ansia e di tensione. L'uomo non sempre sa che ha in sé il potenziale per trarre dall'esperienza della vita la massima ricchezza, si lascia sopraffare dalle difficoltà che di volta in volta si presentano perché troppo spesso, sin dall'infanzia, non è stato abituato a valorizzare se stesso e ad essere consapevole delle proprie capacità.

È per questo motivo che proponiamo un itinerario di lavoro mirato a riscoprire i talenti nascosti in ogni bambino.

- ① Per riscoprire le potenzialità e risorse del vostro corpo e controbilanciare il volume di attività mentale che sovente si svolge a scuola, una possibilità è quella di inserire nell'attività quotidiana dei giochi che infondano energia e abbattano le barriere tra mente e corpo, tra me e gli altri.

¹⁴ "Nello stesso modo un uomo in procinto di partire chiamò i suoi servi e affidò loro i suoi beni. ¹⁵ A uno diede cinque talenti, a un altro due, a un terzo uno: a ciascuno secondo la sua capacità. Poi partì. ¹⁶ Subito colui che aveva ricevuto cinque talenti andò a trafficarli e ne guadagnò altri cinque. ¹⁷ Così pure colui che ne aveva ricevuto due ne guadagnò altri due. ¹⁸ Invece colui che ne aveva ricevuto uno andò a scavare una buca e vi nascose il danaro del suo padrone. ¹⁹ Molto tempo dopo il padrone di quei servi ritornò per fare i conti con loro. ²⁰ Si fece avanti quello che aveva ricevuto cinque talenti e gli presentò gli altri cinque dicendo: 'Signore, mi hai consegnato cinque talenti: ecco, ne ho guadagnato altri cinque'. ²¹ 'Bravo, servo buono e fedele — rispose il signore — sei stato fedele nel poco, ti farò padrone di molto; entra nella gioia del tuo signore'. ²² Si presentò colui che aveva ricevuto due talenti e disse: 'Signore, mi hai consegnato due talenti: ecco, ne ho guadagnato altri due'. ²³ Il signore gli rispose: 'Bravo, servo buono e fedele, sei stato fedele nel poco; ti farò padrone di molto; entra nella gioia del tuo signore'. ²⁴ Si presentò infine colui che aveva ricevuto un talento e disse: 'Signore, io sapevo che sei un uomo duro, che mieti dove non hai seminato e raccogli dove non hai sparso; ²⁵ intimorito perciò sono andato a nascondere il tuo denaro nella terra. Ecco: è tuo'. ²⁶ Ma il padrone gli rispose: 'Servo malvagio e infingardo; sapevi che mieto dove non ho seminato e raccolgo dove non ho sparso? ²⁷ Dovevi dunque portare il mio denaro ai banchieri e, al mio ritorno, lo avrei ritirato con l'interesse. ²⁸ Perciò toglitegli il talento che ha e datelo a chi ne ha cinque. ²⁹ Perché a chi ha, sarà dato e verserà nell'abbondanza ma a chi non ha, sarà tolto anche quello che ha. ³⁰ E l'inutile servo gettatelo fuori nelle tenebre a piangere e a stridere i denti'".

(Mt., 25, 14-30)

INVESTO I MIEI TALENTI PER PROVVEDERE A:

-
- ① A livello fisico
 - ② A livello emotivo
 - ③ A livello intellettuale
 - ④ A livello psichico
 - ⑤ A livello spirituale

Battiti ritmici

Procedimento. *Ad occhi chiusi, ciascuno batte in modo rumoroso le mani e i piedi, con un ritmo qualunque. All'inizio si ha l'impressione del caos, ma pian piano il ritmo si stabilizza e diventa alquanto complesso, si termina quando tutti riaprono gli occhi e il ritmo si smorza.*

Il drago

Procedimento. *Sei o sette persone formano una fila e ciascuno prende per la vita la persona che sta davanti. La prima persona (la testa del drago) cerca di toccare l'ultima dietro (la coda), mentre questa cerca di evitarlo, senza comunque lasciare la presa. Il gioco può risultare molto spassoso, soprattutto se ci sono tre o quattro draghi in una piccola stanza.*

(da Jelfs, *Tecniche di animazione* - Ldc, TO)

- 2 Per gestire meglio i rapporti con gli altri e i conflitti che possono derivarne è molto importante riconoscere le emozioni e il tipo di reazioni che suscitano in noi. Un'attività proponibile potrebbe essere articolata nel seguente modo:

PARLANDO DI PAURA...

- Che forma ha la paura?
- Che colore ha?
- Come scrivere la parola paura?
- Le mie esperienze di paura.
- Inventare una poesia sulla paura.
- Crea dei suoni di paura.

- 3 Per agire in modo più responsabile e sviluppare la nostra capacità critica è necessario mettere in atto un processo di conoscenza su tre livelli: conosco me stesso, conosco l'altro, conosco l'ambiente. Una possibile attività per la conoscenza di sé e dell'altro è la seguente

CARTA D'IDENTITÀ

MA IO CHI SONO

1. **PROFESSIONE DEI MIEI GENITORI**

Fr. ☐ Sr. ☐

2. **I MIEI HOBBIES**

3. **I MIEI GIORNALI, EROI E DIVI PREFERITI SONO:**

LA MIA STORIA

Avevo 1 anno quando

Mi dicono che alla Scuola Materna

Ora a scuola

Mi si rimprovera

Mi piacerebbe diventare

6. **SEI IN UN'ISOLA DESERTA E PUOI PORTARE 5 PERSONE E 5 OGGETTI. SCEGLI.**

1. _____ 1. _____

2. _____ 2. _____

3. _____ 3. _____

4. _____ 4. _____

5. _____ 5. _____

5. **I TUOI AMICI PREFERITI SONO:**

da TECNICHE di ANIMAZIONE, L.D.C., Torino

Per riscoprire l'ambiente circostante riappropriandosi dei 5 sensi possiamo costruire una **PARETE DA PALPEGGIARE**: i partecipanti si dividono in due gruppi, incollano materiali diversi (erbe aromatiche, stoffe, puntine da disegno, stuzzicadenti ecc.) ciascuno su di un cartellone, possibilmente in due ambienti separati. A occhi bendati i partecipanti vengono guidati a toccare e odorare la parete dell'altro gruppo con un sottofondo musicale. Si staccano dal foglio, spengono la musica e riinventano una storia a partire dalle sensazioni provate registrandola.

- ④ Per stabilire legami affettivi positivi è necessario un cammino di valorizzazione delle proprie capacità e di riscoperta delle potenzialità dell'altro. Un'attività possibile è:

Sono capace a...

Ogni partecipante disegna su di un grosso cartellone una sagoma umana.

Quindi accanto alle varie parti del corpo scrive o illustra le cose che è capace di fare. Es. accanto alle mani potrà scrivere: "So disegnare". Al termine i cartelloni saranno appesi. Se il gruppo è pronto, cioè sufficientemente sensibile, chi lo desidera potrà aggiungere un contributo alla valorizzazione dell'altro. Durante tutto l'anno, poi, ciascuno potrà aggiungere nuove competenze, abilità acquisite.

Sir

la Chiesa
Italiana

informa

una agenzia di informazione religiosa
un servizio
per i professionisti dell'informazione....
ma del quale
possono servirsi vantaggiosamente
anche coloro che
hanno responsabilità pastorali,
sociali e politiche a tutti i livelli
(che possono richiederlo a prezzo ridotto)

2 uscite la settimana

abbonamenti speciali in fax con:

- * notizie degli organismi pastorali Cei
- * notizie dalle diocesi italiane
- * servizi sui convegni nazionali
- * rassegne stampa
- * quadri interpretativi delle iniziative
- * schede informative su argomenti d'attualità
- * quadro degli avvenimenti previsti per la settimana

Centinaia di fonti di informazione

Servizio Informazione Religiosa
Via di Porta Cavalleggeri, 143
00165 ROMA
Tel. 06/633471 - 633472
Fax 06/633466 - 6380169

Per abbonamenti ordinari

(spedizione postale):
quota annua £. 160.000
da versare sul c/c postale n. 38581005
intestato a Sir srl
Via di Porta Cavalleggeri, 143
00165 ROMA

Per abbonamenti speciali

(trasmissione fax, espressi, ecc.):
informazioni Segreteria Sir.

- ⑤ Perché è a livello spirituale che possiamo riscoprire l'universalità dei valori insiti nell'essere umano. Universalità che si esprime nel riconoscimento dell'altro come simile a me, e che pertanto suscita atteggiamenti non-violenti e facilita la risoluzione dei conflitti.

PAROLE: RADICI NELLA STORIA

Ci sono parole che sembrano comparire dal nulla, come se la loro origine fosse improvvisa, legata poco o appena alle radici della lingua alla quale comunque appartengono.

Lo abbiamo già constatato nel secondo numero di CEM/Mondialità '92, quello dedicato al "mercato", infatti in quel caso risultò evidente come l'origine della parola fosse piuttosto recente, in quanto mancavano rimandi e radici linguistiche più antiche, al più si giungeva al latino collocando così la nascita di questo termine nell'area mediterranea.

Nel caso di "INVESTIMENTO" il percorso di ricostruzione storica è ancora più breve, tanto che solo con qualche sforzo e un po' di immaginazione si riesce a unire il senso della parola attuale a quello della parola "investitura" di ascendenze chiaramente medioevali.

Tanto è che nel tardo latino medioevale "investire" significava in senso stretto "mettere in possesso" e l'investitura corrispondeva all'atto *cerimoniale del coprire con una veste*, come segno visibile del conferimento di un titolo, di un beneficio o di un ufficio da compiere, vale per tutte la "vestizione del cavaliere".

Come si sia poi giunti al senso attuale (*impiegare capitali in un'impresa*) sembra apparentemente un mistero.

Anche altre parole strettamente connesse a "investimento" come "fruttificare" e "affarismo" non vanno più in là di un tardo latino del VI secolo, rimandandoci (nel primo ca-

so) a "fructus" come astrazione di "frui", ovvero godere di qualche prodotto o diritto, parola che deriva dalla radice "BREUGH" e che vi conduce al tedesco "brauchen" (avere bisogno, usare); nel secondo caso ci si ferma immediatamente al senso base (anche nel latino medioevale) del "darsi da fare"... insomma il *business* attuale.

E nemmeno "PROFITTO" ci manda più lontano, dove tralasciando il francese antico "profit" si ritorna al latino di "profectum" ovvero a *pro facere*, e siamo al punto di cui sopra.

LE TRASFORMAZIONI DEL SENSO

Ma le parole non nascono a caso e soprattutto il loro senso è legato a cappio doppio con tutto ciò che l'uomo è capace di esprimere in ambito sociale, culturale, economico, in altri termini le forme che una lingua via via assume sono le spie di più profondi mutamenti nelle relazioni umane, nel pensiero stesso, nel modo di intendere la realtà.

Quale è allora la trasformazione sociale, culturale, economica, che avviene nell'arco dell'intero medioevo tale da determinare tra l'altro anche la nascita o il nuovo senso di alcune parole?

Probabilmente il passaggio graduale e inarrestabile da una economia fondata sullo scambio naturale di oggetti, prodotti o servizi, ad un tipo di intermediazione che passa attraverso un rapporto con quell'entità astratta di valore che è il denaro.

Se ad esempio nel Trentino del 1100 per venire in possesso di una preziosissima zappa nuova ci voleva-

no almeno tre giornate piene di lavoro dedicate alla ripulitura di un castagneto, soltanto due secoli più tardi (ma in realtà già molto prima) scopriamo che sempre nella stessa zona, precisamente a Folgaria (1), le varie prebende, tasse e contravvenzioni varie sono già stabilmente calcolate in "soldi".

È pur vero che la valutazione dei servizi rimane ancora per lungo tempo nei termini dello "scambio in natura" come ad esempio in questo contratto di mezzadria nella Toscana del 1417 (2):

... Et debbono dare per ogni anno de' detti cinque anni i vantaggi sottoscritti. In prima:

Per la festa di San Giovanni Ghualberti paia due di chapponi.

Nella detta festa serque sei d'uova.

Dare ogn'anno chasci marzolini coppie sette.

Dare ogn'anno, a volontà del fattore, opere tre.

Ogn'anno, del mese d'agosto, due some di paglia.

O altrettanto spesso il valore corrispettivo di un servizio o di un beneficio viene conteggiato allo stesso tempo in natura e in denaro, come in questo verbale del 1200, sullo sfruttamento e la protezione di alcune foreste nell'Alsazia (3):

... Andranno allora lungo la foresta di casa in casa: i carpentieri, i carbonai, i carradori e i tornitori pagheranno ciascuno un soldo e daranno pane e vino alle guardie. I taglialegna che si servono di una roncola ne daranno quattro... Essi andranno nell'abbazia di Parigi dove l'abate li alloggerà, li nutrirà per una giornata e in seguito darà loro un taglio di tessuto, scarpe e guanti...

Ciò che lentamente si trasforma è l'attenzione su ciò che conta, solo il lavoro in realtà produce qualcosa, solo attraverso il lavoro si è esercitato nel tempo il possesso e quindi il diritto di proprietà, e ancora mediante l'aiuto reciproco e la suddivisione dei vari compiti lavorativi la società è progredita in senso civile e democratico, il valore sta perciò nel lavoro concreto e non nell'astratto valore che gli può corrispondere nella moneta corrente.

UNA "LEZIONE" DI ECONOMIA

In questo modo si giunge non solo a quantificare ogni attività ed ogni prodotto in denaro ma ad assegnare l'importanza qualitativa di un esercizio primariamente in base alla sua redditività in moneta contante, perdendo così di vista progressivamente il contatto con una dimensione sociale fatta di piccole grandi necessità e semplici desideri, arrivando alla incredibile scommessa economica di "fare lavorare il denaro stesso", è infatti il caso dei banchieri che contraggono debiti e crediti giocando sulla pur minima differenza di interesse e sui tempi di pagamento o di riscontro.

Ed eccoci così giunti all'*investimento*, ovvero all'impiego più o meno rischioso di somme di denaro in attività d'affari.

In questi termini il basso medioevo ha tratti storici e ricorsi economico-politici troppo stranamente simili a quelli che stiamo ora vivendo (4):

"Il crollo demografico ebbe conseguenze diverse sull'economia europea. Appare molto probabile che dopo la metà del secolo XIV il volume

complessivo della produzione e del reddito si sia notevolmente ridotto: una perdita di trenta milioni di individui tra il 1347 e il 1351 — a cui occorre aggiungere il periodico accentuarsi della mortalità dei successivi ottanta-cento anni, mentre i livelli della natalità non sembravano crescere — ridusse certo le capacità produttive globali, ma nel medesimo tempo rese meno squilibrato il rapporto tra popolazione e risorse. Giustamente è stato rilevato che tutto ciò rese possibile la crescita di produzione e reddito pro capite: considerazione che deve rendere attenti a non valutare in termini solo negativi la 'depressione' dell'ultimo medioevo. Anzi taluni storici dell'economia sostengono l'ipotesi che la situazione fosse favorevole a una più ampia distribuzione del reddito: una certa stabilità, nel medio periodo dei prezzi e il costante ribasso del prezzo dei prodotti cerealicoli, nel lungo periodo, confermerebbero quella ipotesi. Furono piuttosto fattori esogeni (guerre, accentuato fiscalismo, epidemie, improvvise crisi annonarie) che resero la vita delle popolazioni europee ripetutamente insicura e incerta. Di recente sono state sottolineate le modificazioni della domanda, progressivamente indirizzata su beni in precedenza riservati ai ceti più ricchi".

Di questa descrizione apocalittica l'unico dato che poco concorda è il riferimento al "crollo demografico", ma senza volere essere troppo iettatori un decremento appare troppo spesso come necessaria conseguenza di una accentuata espansione.

Ma se è vero che possiamo ritrovare le radici dell'età moderna già in alcuni aspetti della società medioevale, e questo anche attraverso la storia delle parole, perché allora non impa-

ABBONAMENTI CUMULATIVI:

CEM+ MISSIONE OGGI:

L.50.000

(invece di 60.000)

CEM + QOL:

L. 45.000

(invece di 55.000)

CEM + CONFRONTI:

L. 65.000

(invece di 85.000)

CEM + ASPE:

L.65.000

(invece di 80.000)

CEM + MOSAICO:

L.55.000

(invece di 65.000)

INVIATE I VOSTRI

ABBONAMENTI A:

CEM - Via S. Martino, 8

43100 PARMA

Tel. 0521/54357 - 583301

Fax 0521/583340

Servitevi del c/c N. 13601430

rarne la lezione "storica" onde evitare di ripercorrerne i funesti sviluppi economici e sociali?

È vero... forse dopo ci potrebbe essere un nuovo Rinascimento, ma questa volta non è il caso di scommetterci troppo!

NOTE

(1) Giovanni Cherubini, *Agricoltura e società rurale nel medioevo*, Sansoni, Firenze, 1972.

(2) G. Cherubini, *op. cit.*, pp. 111.

(3) G. Cherubini, *op. cit.*, pp. 110.

(4) Giovanni Tabacco-Grado Giovanni Merlo, *La civiltà europea nella storia mondiale. Medioevo V/XV secolo*, pp. 576-577, Il Mulino, Bologna 1981.

IL LUNGO SGUARDO

RAFFAELE MANTEGAZZA, ROBERTO MORSELLI

"Ciascuno cresce solo se sognato"

Danilo Dolci

Uno degli aspetti caratterizzanti la storia della borghesia è la sua capacità di fare figli; non solo, ovviamente, in senso biologico (anzi: il proletariato, per definizione, è la classe sociale di chi possiede unicamente la prole), ma in senso pedagogico-culturale.

Per il borghese il figlio è, in senso specifico, un *investimento*. E lo è dal momento in cui la borghesia si afferma come classe sociale, detentrica dei mezzi di produzione, e scatena in tale autoaffermazione tutte le proprie potenzialità innovatrici e rivoluzionarie. Nel momento della sua emancipazione — dopo la dissoluzione dell'ordine medievale — la borghesia scopre le categorie del profitto; e scopre l'*investimento*, ossia la capacità di rinunciare a beni presenti per permettere la loro valorizzazione nel futuro. Ora, tale processo ha il suo luogo di applicazione nella fucina delle passioni e delle emozioni borghesi: la famiglia nucleare.

IL TEMPO DEI FIGLI

Formare una famiglia, fare dei figli, incarnare la solidarietà espressa dalla vita di coppia in un altro essere diverso dai due conviventi, significa per il borghese scommettere sul futuro; sul proprio futuro come individuo e sul futuro della propria classe sociale. Nel bambino o nella bambina la borghesia vede l'immagine della possibile perpetuazione di sé e dell'ordine sociale che essa ha creato; il neo-nato è garanzia di rinnovamento e contemporaneamente assicurazione sulla continuità di una tradizione.

In questo senso, l'era della borghesia è anche l'era della formazione; l'idea di formazione nasce in sen-

so specifico proprio con l'avvento dell'ordine capitalistico, e si tratta di una di quelle realizzazioni specificamente borghesi che fanno la grandezza forse ineguagliabile di questa classe sociale (cfr. Marx ed Engels, *Manifesto del Partito Comunista*). Formare un ragazzo o una ragazza, delinearne lo sviluppo all'interno dei ruoli prescritti rispettivamente al maschio ed alla femmina, rendersi padroni del loro destino, significa investire energie e risorse — ed anche amore — in un essere che potrà non solo perpetuare un'immagine — quella del padre — ma *migliorarla*. È questo il senso della formazione; essa è investimento in quanto richiede al ragazzo o alla ragazza di superare la tradizione conservandola al tempo medesimo (un termine tedesco intraducibile, di origine hegeliana, rende conto di questo processo: si tratta della *aufhebung*). Allora, l'ordine sociale capitalistico non sarà mai *completo* in senso stretto; si completerà solo con l'avvento delle nuove generazioni, in un processo senza fine che si sovrappone all'idea di *progresso* indefinito, che srotola un'idea di storia di principio mai conclusa.

LO SGUARDO PRESBITE

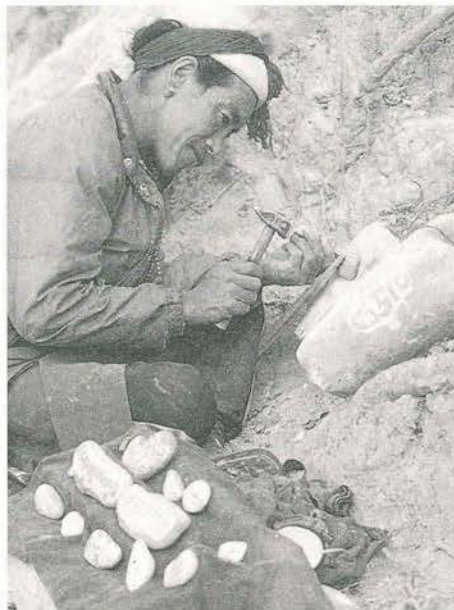
Ma da cosa nasce questa capacità di investire su di un essere umano, di costruire un setting pedagogico che permetta la costituzione di un uomo altro-da-sé che però rechi nel suo corpo le stimmate della propria epoca e dell'assetto sociale in cui vive? Che cosa c'è alle spalle di questo *sguardo presbite*, il cui elemento fondamentale, il cui humus sia proprio il futuro?

Anzitutto, lo sguardo presbite è lo

sguardo del proprietario dei mezzi di produzione. Infatti, la capacità di osservare in prospettiva gli avvenimenti presenti e di proiettarli nel futuro, questo sguardo prospettico che articola linee di fuga per le tendenze presenti, presuppone un distacco dalle cose del presente; distacco che è possibile solamente ponendo tra sé e le cose un elemento di mediazione, costituito in questo caso dall'operaio, dal lavoratore manuale. Il borghese non è implicato direttamente nel processo di produzione, non è, come l'operaio, in prossimità diretta con le cose, e dalla sua sovrana distanza può articolare progetti e investimenti sul futuro. La divisione tra lavoro manuale ed intellettuale — evento fondamentale per la storia dell'Occidente — permette al borghese di dominare le cose, e di costruire orizzonti di possibilità all'interno dei quali collocare eventi, oggetti, soggetti che popolano il suo presente.

Lo schema temporale tripartito — passato-presente-futuro — è eminentemente borghese; solo il borghese può partire da esperienze passate (quelle della sua classe e quelle individuali) per contestualizzarle nel presente e programmarne il futuro. Solo chi ha un futuro, e chi ha tempo per progettare, può investire nella formazione, nella tradizione, nell'idea di continuità della specie. Chi non ha un futuro, perché è oggettivamente *cosa* nel processo di produzione, chi vede il suo tempo *espropriato* dalla cosa, i suoi attimi scanditi dai ritmi dei mezzi di produzione, non può letteralmente pensare all'idea di un progetto.

Per questo, quando le classi proletarie penseranno al futuro, libere dalle illusioni socialdemocratiche in un'infinita perfettibilità della storia, lo immagineranno come frutto di un *balzo di tigre nel passato* (Benjamin), che negherà ogni sviluppo in funzione di un *azzeramento-ricominciamento* della storia. L'investimento nel futuro per il proletario e per il materialista storico significa rinunciare all'idea tradizionale di investimento. Si tratta di una *scommessa a fondo perso*, di un puntare a vuoto, di una distruzione della tradizione



che si pone come secca alternativa all'idea borghese di formazione.

L'idea del parricidio si sostituisce all'idea della venerazione degli Antenati; la tomba del padre è oggetto di profanazione, come la sua figura reale è oggetto di totale disconoscimento.

LA MIOPE INCERTEZZA

Oggi lo spazio per tale scommessa a fondo perso, per tale atto di distruzione, non si dà più; e lo si vede nei tristi epigoni dei gesti di profanazione, in quei rigurgiti di follia che portano ad insultare i morti per colpire i vivi.

Distruggere i padri oggi significa scagliarsi contro una categoria già svuotata di per sé, già disossata, senza più spina dorsale. Ribellarsi al padre significa sparare su di un uomo già morto; e per il padre stesso l'investimento sul figlio ha lasciato il posto ad una sorta di quieta indifferenza.

La famiglia non è più il luogo di decantazione delle speranze e delle possibilità che tendono verso il meglio; il bambino o l'adolescente oggi non sono più una scommessa sul futuro. Semmai, si tratta di malattie da lasciar passare, come se si trattasse di attendere il momento magico in cui questi strani abitanti delle nostre città e dei nostri tinelli possano final-

mente omologarsi alla vischiosa normalità della nostra epoca.

In un mondo di *Normali* non c'è più spazio per la progettazione di un futuro che sia *Altro dall'Oggi*; ed il distacco dalle cose, che permetteva la progettualità, è diventata siderale distanza, inaccessibilità, chiusura rispetto ad ogni orizzonte di senso. La cosiddetta incomunicabilità generazionale diventa "muffosa comunità di interessi" (Adorno), in base alla quale lo stare-vicini in famiglia ha qualcosa della calca che si deve vivere con disappunto quando si attende di andare allo stadio; distanza incolmabile nei confronti dell'individuo contro il quale si viene schiacciati.

Lo sguardo presbite diventa miopia ereditaria; il ragazzo supera il padre in conservatorismo, in cieca attenzione per il presente, in conformismo anche nella ribellione. E quei fermenti di potenzialità diverse che ancora brillano in ogni adolescente sono subito schiacciati da un orizzonte della formazione che, con il suo insistere sul *qui-e-subito* del profitto, trasforma il futuro in ripetizione pedissequa del *Sempreguale*.

E come nell'ordine folle dei nazionalsocialisti il parricidio diventava eliminazione amministrativa di povere larve umane, così la contestazione giovanile oggi si riduce ad affermazione di residue energie libidiche contro un presunto ordine che essi non vivono più come repressivo, e che è soggetto più di loro alle ferree leggi della coercizione.

"DIMENTICATE I PADRI..."

Ma la scommessa della formazione non tramonta con la fine dell'ordine borghese; e chiunque abbia lavorato in situazione formativa lo sa — o lo intuisce a livello sottocutaneo. Oggi come ieri i ragazzi sono in attesa di quella parola magica che dissipa le tenebre della follia ed apre prospettive e spiragli verso la verità. Oggi come ieri il formatore è chiamato ad investire criticamente le proprie risorse, magari senza pretese di redenzione, ma comunque con uno sguardo scaltrito nei confronti del

presente e non rassegnato nei confronti del futuro.

Si tratta ancora di una scommessa a fondo perso, ma che combini miopia e presbiopia in un lungo sguardo; che fissi il male presente senza lasciarsene intimorire, ed osservi il futuro senza false illusioni ma con la caparbia della Ragione.

L'investimento sul futuro oggi rinuncia agli interessi, alle garanzie, alle clausole che garantiscano una rendita; la sua speranza non si lascia nominare, ma sussiste in ogni gesto quotidiano, in ogni nuova sfida pedagogica.

Suoi nemici sono la follia della distruzione senza senso, la vigliaccheria dell'autoaffermazione senza pietà, la nera e spesso coltre dell'oblio.

*"Dimenticate, figli, le nuvole di sangue
salite dalla terra; dimenticate i padri.
Le loro tombe affondano nella cenere.
Gli uccelli neri, il vento, coprono i loro cuori"*

(Salvatore Quasimodo)

BIBLIOGRAFIA SULL'INVESTIMENTO

1. Centro Interconfessionale per la pace, *Libro bianco sugli investimenti italiani in Sudafrica*, Cipax, Roma 1986.
2. Chiavacci E., *Teologia morale. 3/2 Morale dell'economia, politica di comunicazione*, Cittadella, Assisi 1990.
3. Consulta regionale per la difesa del consumatore, *Sotto il mattone niente - Come investire i propri risparmi*, Regione Piemonte, Torino 1988.
4. H. Desroche, *Il progetto cooperativo*, Jaka Book, Milano 1980, p. 465.
5. Gesualdi F., *Economia: conoscere per scegliere*, LEF, Firenze, 1982.
6. Gruppo di lavoro "Disinvestimenti", *Libro bianco sugli investimenti finanziari italiani in Sudafrica*, Centro interconfessionale per la pace, Roma 1986, pp. 28.
7. Laurent Ph., *Per un'etica dei mercati finanziari*, in "La Civiltà Cattolica", 1991, I, pp. 136-151.
8. Poggi A., *Il colore dei soldi*, in "Rocca", ottobre 1992.
9. S.A., *Il disinvestimento bancario*, in "Nigrizia", 1991.
10. Zavalloni R., *Per una mappa delle alternative economiche*, in "Mosaico di pace", giugno 1992.

"NUOVA PAIDEIA" E SCIENZE UMANE

di CLAUDIO ECONOMI

A) *L'articolazione delle finalità educative della Pedagogia, Psicologia e Sociologia nei programmi Brocca*

Nei programmi Brocca emerge un intrinseco collegamento interdisciplinare in oggetto; si potrebbe affermare che emerge un nesso vitale, tra la Pedagogia, Psicologia e Sociologia, che si traduce, nella sua significatività, in una nuova concezione di Uomo: un Uomo che, come si evince dall'intenzionalità educativa di fondo dei programmi Brocca, si costituisce come il Soggetto in crescita, formazione ed espansione di un progetto educativo alla sovranazionalità.

Una concezione di Uomo che, in sintesi, è, essenzialmente, caratterizzata dal superamento di restrittivi punti di vista ideologici, da vaghi ideali utopistici — quanto mai deleteri oggi — o, peggio, di modelli imposti da conformistiche mode culturali: fattori, questi, che sono alla base di atteggiamenti pregiudiziali, razzistici e di conflitti nazionalistici.

Il progetto culturale ed educativo, consequenziale ad un tale punto di vista unitario sull'Uomo, richiede una mediazione culturale ed educativa che, raccogliendo l'"eredità" o meglio la "memoria storica" del passato, rende possibile al soggetto dell'educazione di comprendere, logicamente o significativamente il presente nella sua multiforme varietà (nel caso delle Scienze Umane, di cui sopra, sono gli aspetti educativi e quelli psico-sociali) e di unificarne tutti i settori di indagine e scoperta, allo scopo di assumere una "sintesi vitale", che lo renda capace di costruire, in interazione con gli altri, un futuro

I programmi elaborati dalla Commissione Brocca — relativamente all'apprendimento ed all'insegnamento delle tre discipline scolastiche, Pedagogia, Psicologia e Sociologia — mirano a configurare queste ultime come tre vettori o linee-guida, idonee a descrivere, conoscere, comprendere ed interpretare la persona umana. E tutto ciò all'insegna di un "Nuovo Punto di Vista" unitario sull'Uomo o meglio sull'*Humanum fondamentale*, presente in ogni individuo, e che si realizza nella configurazione e progettazione di una "Nuova Paideia" culturale ed educativa, qualificantesi, essenzialmente, come un progetto di educazione alla sovranazionalità.

(per tutta l'umanità e per ogni uomo), degno di essere vissuto e sostenuto con sforzo critico e creativo. Pertanto, nel quadro di un'educazione alla sovranazionalità, intesa come un punto di vista sull'Uomo, e di un progetto educativo-culturale a largo raggio, nei programmi Brocca la Pedagogia, la Psicologia e la Sociologia rivestono le seguenti finalità educative essenziali:

— la persona umana si qualifica come un'unità organico-dinamica che, in ordine ai tre livelli interagenti di corpo, psiche e spirito, deve essere indagata e scoperta, da parte di ogni soggetto educativo (attraverso una mediazione educativo-didattica di tipo euristico e, dunque, caratterizzata dall'attivazione di processi logici e significativi, pertinenti al campo d'indagine delle discipline qui prese in considerazione), in ordine a tre linee-guida fondamentali:

— studiare i "processi integrali della crescita umana", in quanto l'educazione si pone "come radicale condizione modificativa dell'esperienza umana civilizzatrice" e ciò in

relazione alle singole vicende storiche e culturali (area pedagogica);

— studiare il processo di personalizzazione e come esso, adeguatamente promosso e sostenuto, possa “orientare le diverse situazioni comunicative della vita attiva all’esercizio dei valori fondamentali: responsabilità, solidarietà, valorizzazione delle diversità” (area psicologica)¹;

— studiare il processo sociale di interazione, inteso come “avvio di una consapevole partecipazione alla comunità nazionale, europea e mondiale, attraverso la comprensione dei relativi problemi”².

Quanto riportato — a nostro giudizio — mira a rintracciare le tre “radici” costitutive dell’esserci della persona umana, cioè del suo attualizzarsi nell’esistere.

La persona, infatti, nella sua contestualizzazione socio-storica si manifesta e si realizza in perfezione, nonostante i limiti della natura umana, come una totalità dinamica in divenire che, per crescere, formarsi ed espandersi, ha bisogno:

1) da un lato, di problematizzare tutte le proprie esigenze ed esperienze di ricerca/scoperta pervenendo a delle possibili risposte di senso (area educativa);

2) dall’altro, di scoprire ed interiorizzare dei valori fortemente umanizzanti, idonei a strutturarla e ad orientarla nell’attività comunicativa in generale e nell’azione (area psicologica);

3) infine, di disporsi — attraverso un giudizio critico su quanto ha conosciuto ed esperito — ad un agire sociale sempre più libero e responsabile, caratterizzato da un modello di “entità personali in rapporto interattivo” (area sociale).

B) Un piano di lavoro per il processo di apprendimento/insegnamento

Precedentemente si è offerta l’indicazione di tre obiettivi educativi che guidano il processo di apprendi-

mento/insegnamento della Pedagogia, Psicologia e Sociologia.

Ma, alla luce di quanto si evince nei programmi Brocca, da tali obiettivi educativi scaturiscono anche dei nuclei tematici d’indagine che danno un’ulteriore caratterizzazione alla “Paideia”, propria di un’educazione alla sovranazionalità, che è sottesa a tutto l’impianto programmatico.

NUCLEI TEMATICI

1) Area Educativa

— Focalizzazione e valorizzazione dei significati fondamentali della persona umana;

— aspetti interattivi e dinamici del soggetto: il rapporto tra identità personale ed apertura agli “altri” in un mondo che si allarga sempre più (l’Europa e il Mondo);

— la problematica dello sviluppo umano su base planetaria.

2) Area Psicologica

— Il processo di personalizzazione;

— la crescita e la motivazione di sé e la valorizzazione dell’“altro”;

— la “partecipazione simpatetica da simile a simile” di J. Bruner, intesa come struttura mentale e culturale transculturale e, dunque, mondialistica.

3) Area sociologica

— Il concetto di ruolo sociale;

— l’approccio socio-antropologico alla categoria di etnia;

— l’uomo planetario: dall’“educazione nazionale” all’“educazione transnazionale”.

INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

(1) “Piani di Studio della Scuola Secondaria Superiore e Programmi dei trienni. Le proposte della Commissione Brocca”, in *Studi e Documenti degli Annuali della Pubblica Istruzione* 1959/60, tomi I-II, Roma, Le Monnier 1992; tomo II, p. 540;

(2) Ibidem, p. 552.

TUTTO IL MONDO IN UNA ZUCCA

GIANFRANCO ZAVALLONI, ROBERTO PAPETTI

1. Della coltivazione e del suo utilizzo culinario

Originaria dell'Asia Meridionale, oggi la zucca è praticamente coltivata in tutto il mondo. Della famiglia delle cucurbitacee (assieme al melone e al cetriolo) di zucche ne esistono in grande varietà. Il suo utilizzo è prevalentemente quello culinario. Si contano almeno 30 modi per cucinarle. Quello della cucina è, però, soltanto uno dei tanti modi di usare questo frutto della terra.

2. Compagna di viaggio

Dai popoli delle foreste tropicali ai pastori - contadini - cacciatori della Sardegna, dai nostri cacciatori di un tempo ai pellegrini che si dirigevano a Santiago di Compostela (**), dai contadini dell'estremo Sud d'Italia a quelli del Friuli che emigravano nelle grandi fabbriche del triangolo industriale... tutti usavano la zucca come contenitore di acqua, vino o acquavite. Prima dell'avvento della bottiglia di vetro a basso costo, della costosa (e quindi per ricchi) borraccia termica; e ancor prima delle meno nobili bottiglie o borracce di plastica, è stata la zucca-borraccia ad alleviare la sete di chi era in viaggio e di chi, nelle brevi pause di lavoro, accompagnava col quarto di vino il parco pasto di mezzodì, riscaldato a "bagno maria".

Si andava dalla cosiddetta "zucca del pellegrino" (una vera e propria fiaschetta) e quella del cacciatore (piatta e tonda) adatta per essere portata nel tascapane. C'erano poi quelle lunghe e sottili, che spesso contengono grappa, acquavite o di-

Può una zucca contenere il mondo?
Sicuramente no! Non sappiamo quanti resterebbero dello stesso parere dopo aver visitato la mostra "Tutto il mondo in una zucca" (*). Può sembrare incredibile, ma — a nostro parere — è possibile proporre un'attività di educazione alla mondialità, anche a partire dalla semplice e umile zucca. Andiamo alla scoperta, a piccoli passi, di questo mondo.



stillati simili. Queste ultime, in Sardegna, venivano anche decorate con incisioni a fuoco.

Ancor oggi molti popoli nativi dell'America latina, dell'Africa, dell'Asia e del Pacifico utilizzano le zucche essiccate e adeguatamente trattate per contenere liquidi, verdure, granaglie o frutta. Leggerezza, solidità, capienza (in Eritrea si usano alcuni tipi di zucche che riescono a contenere fino a 18 litri) e soprattutto basso costo di auto-produzione sono gli argomenti a favore della zucca.

3. Un'amica nei lavori domestici

La zucca essiccata ha risolto un buon numero di problemi nella gestione domestica. Vediamo alcuni esempi:

- il pitale da notte che veniva tenuto nel cosiddetto comodino;

- lo zuccotto per contenere il tabacco;
- lo zuccotto per i cacciatori, usato per contenere la polvere da sparo e per i pallini di piombo;
- lo zuccotto per erbe e aromi;
- la zucca porta-sale, da cui proviene il detto *"non hai sale in zucca"*.

I contadini hanno sempre usato la zucca per produrre mestoli di grande capacità per travasare il vino e il verderame. I parrucchieri le utilizzavano per appoggiare le parrucche da esporre in vetrina. In casa, invece, veniva usata per lavare i piatti o per il bagno di tutta la famiglia, la "zucca lofa", vera e propria spugna tornata di moda in profumeria sotto forma di prodotto per il massaggio del corpo.

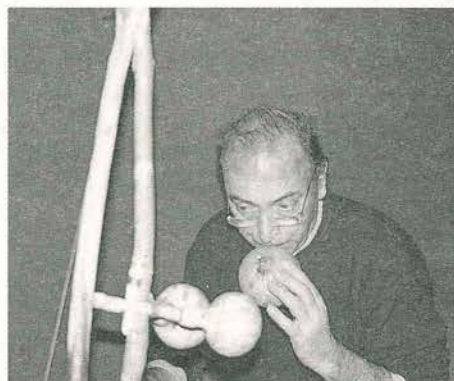
Uno zucchetto serviva come sonaglio dei bimbi di pochi mesi. Produceva, infatti un suono simile a quello delle "maracas". Il lattante, poi, lo usava per arrotarsi i denti. In piemontese è infatti detto "dentareu".

4. Il suono di una zucca

Avere applicato una zucca aperta all'arco da caccia o da guerra è stato, probabilmente, la prima intuizione musicale degli uomini primitivi. Ancora oggi questo strumento è chiamato "birimbao" e si è diffuso in tutto il mondo (i brasiliani lo chiamano "berimbau").

Da questo umile strumento nacquero le cinque famiglie fondamentali dei cordofoni: archi, lire, arpe, liuti e salteri.

Abbiamo, poi, strumenti a sfregamento che prevedono la cassa di risonanza realizzata con una grossa zucca secca, strumenti a fiato e a percussione (tamburi, xilofoni, eccetera).



5. ... e tutto quanto si riferisce al zuccherie varie

Potremmo continuare a parlare di zucche nel mondo citando i giocattoli semplici della tradizione popolare, il folclore, l'arte (vedi le zucche decorate di Huancayo, in Perù), di fiabe (in una zucca Cenerentola fu portata alla reggia), di toponimi, di blasoni popolari, di modi di dire, di traslati (vescovi, cardinali e lo stesso Papa hanno come copricapo lo "zucchetto").

Quello che abbiamo voluto insinuare nei nostri cuori è una semplice considerazione: "anche in un oggetto insignificante, in una cosa umile (qual è in questo caso la zucca) noi possiamo trovare un'anima e una profonda dignità". E anche questo è, a nostro parere, mondialità.

Dobbiamo, per questo, un'immensa gratitudine a Giancarlo Perempruner, vero maestro della tradizione popolare e degli oggetti/soggetti umili.

Per ulteriori informazioni rivolgersi a:

Giancarlo Perempruner
Centro Cultura Ludica
Via delle Magnolie - Torino

(*) La mostra si è tenuta a Ravenna dal 16 al 30 novembre 1992 ed è stata curata da G. Carlo Perempruner.

(**) L'iconografia raffigura l'apostolo San Giacomo con il bastone da pellegrino a cui è appeso uno zuccotto per l'acqua.



"LA SCOPERTA NON ANCORA AVVENUTA" OVVERO VIAGGIO FANTASTICO ALLA RISCOPERTA DELL'AMERICA

IL PERCORSO SVOLTO

Il viaggio ha rappresentato l'avventura e la ricerca sia concreta che spirituale; ma questa ricerca spesso risulta essere una fuga da sé per entrare in un mondo di sogni e desideri spesso inaccessibili o più semplicemente insoddisfatti.

L'isola veniva così ad evocare l'idea del rifugio in cui chi vi approdava poteva recuperare le proprie forze e rientrare in contatto con sé stesso. È questo il momento di riflessione e d'introspezione in cui appaiono per la prima volta tratti di sé fino ad allora sconosciuti che occorre cercare di fare stare insieme (la mappatura dell'isola).

La tempesta è stato l'ultimo ostacolo da affrontare. Attraverso lo scompiglio, la confusione e il disordine da essa prodotto, si è giunti nel NUOVO MONDO.

Dopo l'arrivo nella terra sconosciuta i ragazzi sono stati condotti, attraverso la proposta di giochi e attività verso le fasi che precedono "l'incontro con l'altro" e la sua cultura.

La costruzione del villaggio nella nuova terra ha rappresentato la fase del ricordo, della nostalgia e del tentativo di accordare la propria visione delle cose con gli spazi, le nuove condizioni climatiche e ambientali e le risorse, presenti in quella terra, per trascorrervi del tempo (rapporto spazio/tempo).

L'esplorazione dello spazio circostante (il labirinto-foresta), è stato il momento in cui si è penetrati nell'oscurità, nello sconosciuto. È il territorio dell'Altro. Siamo andati alla ricerca di indizi, di segni, che ci rivelassero una presenza, una strada per giungere fino a lui. Abbiamo così trovato in questo luogo strani oggetti e disegni, tracciati probabilmente da qualcuno, che tentava di inviarci un messaggio che però, ai nostri occhi, risultava misterioso e difficile da decifrare.

Il Gruppo "Nexus" per la Formazione teatrale e interculturale in collaborazione con la Ludoteca Comunale di Carpi ha promosso nel mese di aprile 1992 un grande gioco rivolto ai ragazzi delle scuole elementari. Si è trattato di un percorso che si è snodato, in una prima fase, all'aperto e ha toccato alcuni punti caratteristici del centro storico della città, e, in una seconda, al chiuso all'interno di una sala dove si costruiva il villaggio dei coloni e ai cui margini si trovava un labirinto/foresta abitato dalla popolazione dei nativi americani. Obiettivo del gioco è stato quello di far rivivere le varie fasi della scoperta e sperimentare con i ragazzi modalità d'incontro con l'altro diverse da quelle che la storia fino ad ora ci ha mostrato.

L'enigma che ci siamo così trovati davanti a noi ci ha permesso di capire qualcosa dell'Altro. Solo dopo aver conosciuto ed esserci preparati ad accogliere una nuova cultura, una nuova visione del mondo è possibile procedere ed entrare nel suo territorio per vederlo ed incontrarlo. In questo modo possiamo dire che l'incontro con la diversità che l'altro rappresenta sia realmente una ricchezza.

L'incontro con l'Altro è solitamente spiazzante, difficile, ma anche affascinante e magico. Non usa il linguaggio verbale, ma "parla" comunque con i gesti e soprattutto attraverso le emozioni che scorrono tra lui e noi che siamo disposti intorno a lui. Ci è stato assegnato un NUOVO NOME (i nomi sono quelli dei giorni del calendario Azteco), una nuova identità, così come l'Altro ci ha chiesto di chiamarlo con un "nostro nome". Ci sono stati fatti dei segni sul volto che ne hanno mutato l'espressione. L'incontro ha così avuto luogo, producendo un reciproco cambiamento. A questo punto si è potuto procedere al GIOCO DEGLI SCAMBI: ognuno riparte così con qualche cosa di diverso da ciò che aveva al momento della partenza.

Le carte del nuovo mondo sono composte da 15 figure più 3 carte "vuote" o "matt" ed indicano momenti simbolici di un possibile percorso d'incontro con l'Altro. Ripercorrendo l'uso che se ne è fatto durante il gioco si possono provare a "inventare" altre possibili soluzioni, tutte valide, ed utilizzarle così per introdurre e sensibilizzarsi al problema dell'approccio con l'Altro e le culture diverse.

Esempio di due storie create da ragazzi con il gioco delle 15 carte.

1.
*Sta arrivando un nuovo popolo
che si può unire a noi
se sapremo mantenere il segreto.
Ci sarà un'alleanza con loro,
altrimenti molti moriranno.
Comunque uno sopravvissuto, l'unico,
se adorerà il dio del sole
gli verrà affidato un nuovo castello
dal quale nascerà un nuovo popolo.*

2.
*Nel tempio
delle persone parlavano
e noi ascoltavamo,
ma quello che si dicevano era un
[segreto].*

*Dopo ci siamo allontanati ognuno
seguendo la sua stella.
Due stelle si possono incontrare.
Ora siamo tristi abbiamo una ferita
[nel cuore]
perché non siamo riusciti
ad incontrare gli altri.
La grande ruota del tempo ci portava,
ma per fortuna un chiodo ci ha
[fermati].*

*Non possiamo andarcene così,
dobbiamo ritentare.*

MASSIMO LUGLI
Via Gavignani, 21
41012 - Carpi (MO)
Tel. 059/651542

Autori: Giuseppe Goisis e Lorenzo Biagi
Titolo: "Il giardino di Isaia"
Casa Editrice: Concordia Sette
Città: Pordenone
Anno di pubblicazione: 1992

L'Istituto Regionale di Studi Europei del Friuli Venezia Giulia ha pubblicato nel giugno dello scorso anno "Il giardino di Isaia", curato dagli autori G. Goisis e L. Biagi.

Nel testo in questione, progettato per essere utilizzato a diversi livelli dell'ambito scolastico, sono raccolti brani di noti autori che, in momenti diversi, lungo il corso della storia dell'umanità, hanno dimostrato di credere all'importanza della promozione di coscienze autenticamente aperte al valore della pace e dell'impegno personale.

Il libro, che reca come sottotitolo "Dal fascino della guerra alla pienezza della pace", costituisce, quindi, una stimolante ed originale risposta all'ineluttabile desiderio-bisogno dell'uomo contemporaneo di educarsi e di educare alla pace intesa come dimensione interiore, "come un modo diverso di vivere e di aiutare a vivere".

(Cinzia Pizzaferrì)

Autore: Mario Bolognese
Titolo: I'm sorry baby
Casa Editrice: Edizioni Osiride
Città: Rovereto
Anno di pubblicazione: 1992
Pagine: 127
Prezzo: 13.500

"Quaranta poesie scritte da un adulto per gli adulti europei": questo l'originale contenuto dell'ultima pubblicazione di Mario Bolognese. Quaranta poesie in italiano, inglese e tedesco, tutte volte a mettere in luce il grande contributo spirituale che i bambini possono offrire a noi adulti. Si tratta di un percorso poetico di autoanalisi della ripetuta incapacità dei grandi di accettare la ricchezza interiore dei bambini, percorso che l'autore intraprende per se stesso e per tutti noi.

*Ieri
 bussando alla porta
 della zia dei budini
 tu le hai dato
 sorridendo pesciolini d'argento [...]
 Ma io ti ho sgridata
 perché
 non hai detto
 "Buongiorno".*

(Greta Bardolini)

Autore: Due pubblicazioni a cura di Luigi De Carlini
Titolo: Educarsi all'essere, per sopravvivere
 Gli schedari citati possono esser richiesti allo CSAM.
 (Tel. 030/3772780 - Brescia).

Ben-avere? — come sempre più cerca di affermare ogni teoria dello sviluppo pensata ed attuata dagli uomini (non più uomini) del Nord del mondo in tutto il pianeta; o benessere? — come a partire dalla loro scarsità dolente, causata dal Nord, cercano di ricordarci gli uomini (ancora uomini) del Sud del mondo. Queste le domande di fondo di due nuove pubblicazioni curate da Luigi De Carlini, già conosciuto ai lettori per il suo volume "Qualità della vita e fame nel mondo", ed. Marietti scolastica. Domande a cui si cerca di rispondere con stile gandhiano, nel metodo e nei contenuti.

Il primo gruppo di schede, "Abbondanza e scarsità" schede pluridisciplinari per la scuola dell'obbligo su: consumi, ambiente, mondialità, sono state pensate ad uso dei ragazzi e redatte da un'équipe di insegnanti (Battisti, Capra, De Battista); sono pubblicate a cura di 6 diversi enti: Anni verdi (associazione ambientalista delle ACLI), ASSEFA (associazione gandhiana di cooperazione internazionale), Casse Rurali del Trentino, Lega consumatori ACLI, MASCI (scout adulti) e PRODOCS (Progetto Domani: Cultura e Solidarietà).

L'interrogativo iniziale: "abbondanza o scarsità?" ne può richiamare un altro: "educare alla mondialità o semplicemente educare?" che apre la seconda serie di schede, questa volta per adulti: "Lo sviluppo diverso, Gandhi e l'educazione al consumo, all'ambiente, alla mondialità" redatte in collaborazione con docenti universitari (Conio, Fasana ed altri dell'ASSEFA) e pubblicate dall'EMI (Editrice Missionaria Italiana, di Bologna). Questa seconda raccolta di schede opera in un analogo orizzonte culturale, prendendo spunto dalle soluzioni proposte anni addietro dal Mahatma Gandhi su diversi temi — quali: l'educazione, il lavoro, la tecnica, la salute, l'agricoltura, le religioni, l'economia, la pace, l'obiezione di coscienza, la libertà, la natura, il progresso, l'urbanesimo, la politica, la comunità... — e cercando di vederne l'applicabilità alla realtà attuale.

(Giuliana Martirani)

CORSI, CONCORSI, CONVEGNI

Diamo notizia, con piacere, delle seguenti manifestazioni culturali, apparentate agli obiettivi che persegue il "CEM/Mondialità":

— **Il Coordinamento obiettori di coscienza** di Roma ci segnala il suo nuovo indirizzo (Via Giolitti, 231 - 00185 Roma, tel. e fax: 06/4454827) e invita tutti coloro che vogliono dichiararsi obiettori di coscienza a prendere contatto con la nuova sede.

— **Il Comitato veronese contro la fame**, organismo del CMD di Verona, apre un bando di Concorso, autorizzato dal Ministero della P.I., sul tema dello SVILUPPO AGRICOLO. La scadenza del Concorso è fissata il 15 febbraio 1993. Chi fosse interessato, si rivolga al seguente numero telefonico: 045/7970380-33519.

— **L'Associazione italiana Amici di R. Follereau** lancia un appello, al quale siamo tutti sensibili, per la 40ª Giornata Mondiale dei Malati di Lebbra (31/1/1993). Per avere materiali informativi, rivolgersi alla sede sociale di Bologna: CAP 40135, Via Borselli, 4 - tel. 051/433402 (cfr. notizia nelle pagine interne della rivista).

— **Il Movimento per la vita italiana** ci prega di annunciare il Seminario Nazionale sul tema: LA FAMIGLIA NEL PROGETTO EDUCATIVO DELLA SCUOLA che si terrà a Roma dal 4 al 7 marzo 1993. Per informazioni, rivolgersi alla segreteria: tel. 06/48702890.



LEBBRA: UNA MALATTIA IN DIECI PUNTI

1. La lebbra è una malattia di antica origine e ovunque diffusa.
2. Causa della malattia è il *Mycobacterium-leprae*, un bacillo molto simile a quello della tubercolosi.
3. Il bacillo della lebbra colpisce prevalentemente i nervi periferici e la pelle. Si manifesta con noduli, chiazze cutanee e insensibilità tattile.
4. Annualmente nel Mondo si registrano circa 800.000 nuovi casi di lebbra, di cui 15-20 in Italia.
5. I dieci Paesi più colpiti dalla lebbra sono:
India, Brasile, Birmania, Indonesia, Nigeria, Filippine, Sudan, Cina, Vietnam, Etiopia.
6. Attualmente i malati di lebbra sono circa 12 milioni e fra questi ve ne sono circa 5 milioni che pur non essendo più affetti dalla malattia necessitano di continua assistenza a causa della gravi menomazioni procurate dalla malattia.
7. Con una diagnosi precoce ed un trattamento farmacologico appropriato a base di 3 farmaci: Rifampicina, Clofazimina e Dapsone, si possono evitare gravi disabilità e malformazioni.
8. Tuttora al 50% degli hanseniani attivi non viene somministrata alcuna cura e l'attività di ricerca dei malati, è ostacolata dallo stigma e dai pregiudizi ancora saldamente radicati.
9. Dopo il trattamento farmacologico, i malati di lebbra hanno bisogno di riabilitazione e di assistenza per un loro graduale reinserimento sociale.
L'Associazione affianca alla cura della lebbra, interventi di Riabilitazione su Base Comunitaria (BBC), rivolti non solo agli hanseniani disabili, ma a tutti i portatori di handicap.
10. I laboratori di ricerca sulla lebbra hanno tre principali campi di attività:
 - ricerca di nuovi farmaci più efficaci;
 - ricerca di nuovi test sierologici per la diagnosi nella fase precoce;
 - ricerca di un vaccino antilebbra.

SPAZIO CEM

PEDASO (AP), 2.9.'92. Il Prof. Antonio Nanni ha incontrato il collegio dei docenti della scuola media e gli alunni delle terze classi sul tema dell'educazione alla differenza e della scoperta/conquista dell'America. Successivamente c'è stato uno scambio epistolare tra i ragazzi e il relatore.

S. BENEDETTO DEL TRONTO, 5-6.9.'92. Antonio Nanni e Alessio Surian, curatori del kit didattico multimediale "Progetto Amerindia" hanno presentato i materiali ad un gruppo di insegnanti di S. Benedetto del Tronto.

PADOVA, 14-15.9.'92. Nei giorni 14 settembre e 21 settembre il prof. Antonio Nanni ha tenuto due relazioni sul tema della scoperta/conquista dell'America. Successivamente Alessio Surian e Marco Cannito hanno presentato percorsi didattici sullo stesso tema facendo sperimentare agli insegnanti i materiali del kit "Progetto Amerindia".

MORNESE (AL), 18.9.'92. Il Vice-direttore del CEM ha incontrato 35 Ispettrici Salesiane dell'Europa per una riflessione pedagogica sul tema: "La dimensione pluriculturale e pluri-religiosa dell'Europa". Elementi che favoriscono il dialogo, la comunicazione e la solidarietà. L'incontro si è svolto nel paese natale della fondatrice S. Maria Mazzarello.

CREMONA, 8.10.'92. A cura del CEM-Mondialità di Parma e dell'Istituto Professionale di Stato "L. Einaudi" di Cremona, è stato promosso un Corso di educazione alla mondialità, svoltosi secondo il seguente programma: *Istanza etica e tematiche interculturali* (A. Nanni), *Interdipendenza Nord-Sud* (Prof. V. Melotti), *Dal rapporto Brandt al rapporto Bruntland, alla Conferenza di Rio de Janeiro sullo "sviluppo sostenibile"* (A. Tosolini). Ringraziamo Adele Ferrari per i suoi buoni uffici di collegamento.

MACOMER (Sardegna), 12.10.'92. Il 12 ottobre, giorno della commemorazione del quinto centenario della scoperta/conquista dell'America il Prof. Antonio Nanni ha tenuto una relazione a Macomer, un luogo particolarmente significativo perché anche sulle coste della Sardegna si sono presentati, in tempi diversi, conquistatori e colonizzatori.

LUGO (RA), 26.10.'92. Il Prof. Antonio Nanni ha aperto un ciclo di incontri organizzati dal distretto scolastico di Lugo cui hanno preso parte circa 150 docenti. Nel corso di aggiornamento sono stati presentati due strumenti didattici (il Kit "Progetto Amerindia" da Alessio Surian e la Carta Peters da Marco Cannito) e due tecniche di animazione (i giochi di cooperazione da Antonella Munetti e i giochi di simulazione da Lino Farracin).

BRESSANONE (BZ), 29.10.'92. Il Vice-direttore del CEM ha presentato ad un gruppo di docenti il kit didattico multimediale "Progetto Amerindia".

RIMINI, 31.10.'92. Il Prof. Antonio Nanni ha incontrato circa 300 giovani che collaborano con il VI-DES, un organismo non governativo, presieduto dalla Prof.ssa Maria Grazia Caputo, suora salesiana, già nota per la sua ricerca in campo pedagogico-didattico.

PARMA, 11.11.'92: Su invito dell'insegnante Franca Mutti, il direttore del CEM ha animato un incontro con gli alunni della Scuola "F. Corini", trattando il tema *"Noi e gli altri"*, con particolare riguardo all'Africa centrale.

BRESCIA, 18.11.'92: Il Direttore del CEM ha aperto a Brescia, presso il Seminario Maggiore, un Corso per Operatori scolastici indetto dall'organismo nazionale FIDAE, svolgendo il tema: *MONDIALITÀ: fondazione biblica e normativa ministeriale*, di fronte ad un pubblico di circa 300 operatori scolastici. Un'altra conferenza è stata tenuta il 25 corrente, dal Vice-Direttore del CEM sul tema: *MONDIALITÀ E INSEGNAMENTO INTERDISCIPLINARE*.

Ringraziamo della cordiale accoglienza Mons. Arduino, Presidente di FIDAE, e il Preside Don Franco Dorofatti.

SASSARI, 19-20.11.'92: Il Prof. Antonio Nanni ha tenuto quattro relazioni a Sassari: due agli studenti delle scuole superiori e due ai docenti delle scuole di ogni ordine e grado sui temi della *scoperta/conquista dell'America*. Il ciclo di incontri è stato organizzato dalla maestra Angela Picone e dai Missionari del PIME.

GALLIERA VENETA (PD), 23.11.'92: rispondendo ad un invito trasmesso al CEM da Silvano Sabbadin, per incarico della Preside Elisabetta Bovo Facco, P. Milani ha esposto di fronte ad una rappresentanza del Collegio Docenti della Scuola Media Statale "D. Pellegrini", il tema: *EDUCAZIONE ALLA MONDIALITÀ: ISTANZA ETICA E NORMATIVA MINISTERIALE*. Augurandoci che questo primo incontro sia seguito da un vero e proprio corso di aggiornamento rivolto ai Docenti di Galliera e dintorni, ringraziamo vivamente la Sig. Preside e la famiglia Sabbadin per la cordiale accoglienza.

GAZZADA (VA), 23.11.'92: Il Prof. Antonio Nanni ha tenuto una relazione nell'ambito del seminario internazionale sull'educazione interculturale organizzato dai Fratelli dell'Uomo. Allo stesso seminario sono intervenuti, tra gli altri, il Prof. Cesare Scurati.

RAVENNA, 24.11.'92: su invito del Prof. R. Bartoletti, tramite i buoni uffici del Sig. S. Caravita, P. Milani ha presentato il CEM e Nevè-Shalom nell'Aula Magna della Scuola Media Novello, agli iscritti dell'Università Libera per la Terza Età di Ravenna. Il numeroso pubblico — che ringrazio cordialmente — ha seguito con viva partecipazione l'esposto e il documentario su Nevè-Shalom.

PISTOIA, 24.11.'92: s'è chiuso a Pistoia il "Corso Mondialità" promosso, congiuntamente, dalla Direzione del CEM di Parma, dalla Sezione CEM di Pistoia, con l'accordo del provveditorato agli Studi. Il corso ha seguito l'iter seguente: *La differenza come connotato dell'identità* (P. Milani), *La svolta interculturale nei documenti del Ministero della P.I.* (M. Cannito), *Antropologia e Intercultura* (Prof. Paolo Chiozzi dell'Università di Firenze), *Storia e Geografia: nuove prospettive* (M. Cannito), *Educazione alla coscienza ambientale* (G. Zavalloni), *La cultura "dell'altro"* (C. Cernesi). Il Corso che si è svolto entro il 6 e il 24 novembre u.s., costituisce un successo per la nuova sezione CEM di Pistoia. Congratulazioni — in particolare — alla nostra delegata Paola Bellandi.

ROVIGO 27.11.'92: Il Direttore del CEM ha animato in seminario di lavoro, programmato nel contesto del Corso Mondialità svoltosi a Rovigo dal 18 settembre al 9 ottobre u.s., sul tema: *Proposte di inserimento dell'educazione interculturale nel curriculum scolastico*.

CONSELVE (PD), 27.11.'92: s'è tenuto a Conselve (PD), presso la sede dell'ENAIP, un interessante Seminario di Studi, sul tema: *"Partendo dal tu: oltre il magico della formazione. per una pedagogia dei gesti"*. Detto seminario era stato preceduto da un incontro, a Parma, con i due principali animatori: Paolo Alrier e Sandro Cesaro, in data 2 ottobre u.s. I temi trattati sono stati i seguenti: *Educare alla Mondialità* (A. Nanni, Vice-Direttore del CEM), *L'utopia nell'educazione dei giovani* (Franco Gesualdi), *Quale orientamento?* (R. Mantegazza). Congratulazioni a Paolo e Sandro.

PRATO, 30.11.'92: P. Milani ha chiuso il "Corso Mondialità" organizzato dalla Caritas di Prato, rivolto, in particolare, al mondo del volontariato pratese. Sono stati affrontati i seguenti temi: *Il dialogo interculturale* (M. Cannito), *Il dialogo interreligioso* (G. Anderlini), *Accoglienza dello straniero* (M. Perin), *Equilibri economici tra NORD e SUD* (Claudio Lubello, di "Mani Tese", Firenze), *Diritti dell'uomo e diritti dei popoli* (P. Milani).

Ringraziamo gli organizzatori e, in particolare, Idalia Venco e Marco Bucci.

PARMA, 30.11.'92: Apertosi in data 3 novembre u.s. con la partecipazione di Abed Essalam Najjar, dalla Comunità di Nevè-Shalom, s'è chiusa la prima fase del V Corso "CEM/Mondialità", promosso dal CEM, con la collaborazione del Dott. Danilo Amadei e l'approvazione del Provveditorato. I temi trattati sono stati i seguenti: *Oltre le barriere comunicative* (R. Vittori), *Sopravvivere allo sviluppo* (A. Nanni), *Le "competenze" comunicative per una pedagogia dei gesti* (R. Vittori), *Percorsi quotidiani dell'itinerario didattico* (D. Barra), *Per un commercio equo e solidale* (Danilo Amadei), *Esperienze interdisciplinari dell'educazione alla mondialità* (A. Pasolini e D. Amadei).

La seconda fase-verifica del Corso è prevista per la primavera prossima, in data da determinare.

PROGETTO AMERINDIA

Alla scoperta dell'Altro.

1	MUSICASSETTA	L. 15.000
2	VIDEOCASSETTE	L. 65.000
10	FASCICOLI	L. 83.000

- ☆ INVASIONE E RESISTENZA
- ☆ INCONTRO MANCATO
- ☆ CIVILTÀ' PRECOLOMBIANE
- ☆ MITI, RACCONTI E POESIE
- ☆ LA PRESENZA AFRICANA
- ☆ YANOMAMI
- ☆ EMERGENZE SOCIALI OGGI
- ☆ I SUONI DI AMERINDIA
- ☆ IDENTITÀ' E MEMORIA
- ☆ VIVERE A ZINACANTAN

3	RACCOGLITORI PER SCHEDE	L. 39.000
---	-------------------------	-----------

- ☆ PRODOTTI
- ☆ AUDIOVISIVI
- ☆ GIOCHI

2	OPUSCOLI	L. 32.000
---	----------	-----------

- ☆ BIBLIOGRAFIA RAGIONATA
- ☆ DIZIONARIO DI PAROLE E PERSONAGGI

1	POSTER	L. 4.000
---	--------	----------

- ☆ 4 COLORI - 50x70

IL KIT COMPLETO	L. 180.000
-----------------	------------

Compreso di spese postali

PER ORDINAZIONI:

CSAM, Via Piamarta, 9 - 25121 - BRESCIA
Tel. 030/3772780



NEPPURE ALL'UOMO PIÙ MISERO

Neppure all'uomo più misero,
che avanza nudo nel sole e nel vento,
nella pioggia e la neve,
che non si è mai saziato
appieno dacché è nato,
si può rapire il nome,
né i ricordi ed i sogni;
non si può distaccarlo dalla patria
né rapire la ricchezza del suo cuore.

Benché infelice, nudo ed affamato,
egli è ricco di un nome, di una patria,
d'un tesoro di favole e di immagini
che la lingua degli avi ognor gli porta,
come un fiume la vita.

Jean Amrouche - Algeria

NUOVO INDIRIZZO DEL CEM:

Via Piamarta, 9 - 25121 BRESCIA

Tel. 030/3772780

Fax. 030/3772781

VIA S. MARTINO, 8 - 43100 PARMA - Tel. (0521) 54357-583301
Spedizione in abbonamento Postale gruppo 3°/70 - Anno XXIV N. 1
Autorizzazione Tribunale di Parma n. 401 / 7 marzo 1967

ABBONAMENTO ANNUO (10 MESI) L. 30.000 (DA GENNAIO A DICEMBRE)