

cecin

# Mondialità

PACE • SVILUPPO • AMBIENTE

MENSILE DI EDUCAZIONE INTERCULTURALE

M arzo 1994



*Le cose*

*Frammenti  
di storie*

**Direzione:** Domenico Milani

**Vice-Direttore:** Antonio Nanni

**Segreteria:** Ester Vecchi

**Gruppo Redazionale:** Mauro Bigi, Mauro Carboni, Claudio Cernesi, M. Antonietta Di Capita, Claudio Economi, Piera Gioda, Raffaele Mantegazza, Roberto Morselli, Antonella Munetti, 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 Montevicchi, M. Teresa Noborini, Rina Passera, Angelo Savi, Saveria Sechi, Sabina Siniscalchi, Alessio Surian.

**Direttore responsabile:** Domenico Milani

**Direzione, Redazione e Amministrazione:** Via Piamarta 9 - 25121 Brescia - Telefono 030/3772780 - Fax 030/3772781 - c.c.p. N. 11815255

Autorizzazione Tribunale di Parma, n° 401 del 7/3/1967

**Editore:** Centro Saveriano Animazione Missionaria - CSAM, Soc. Coop. a r.l., via Piamarta 9 - 25121 Brescia, reg. Tribunale di Brescia n° 50127 in data 19/02/1993.

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

**Abbonamenti CEM/estero:**

|                      |           |
|----------------------|-----------|
| Europa: via sup.     | L. 54.000 |
| Bacino Mediterraneo: | L. 60.000 |
| America e Asia:      | L. 72.000 |
| Africa:              | L. 69.000 |
| Oceania:             | L. 82.500 |

**Impaginazione:** D.G.M. - via Malta 12 - Brescia - tel. 030/225917

**Disegno di copertina:** Silvio Boselli

**Disegni interno:** Vittorio Belli

**Stampa:** M. Squassina - via Voltolina 25 - Brescia - Tel. (030) 2420570.

**Comitato Promozionale:** Giuseppe Pasi, 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.



## sommario

|                                     |                                                                                            |           |
|-------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>LIMINARE</b>                     | CARE COSE<br><i>Domenico Milani</i>                                                        | <b>1</b>  |
| <b>LA PAGINA DI GIOVANNI CATTI</b>  | a cura di Giovanni Catti                                                                   | <b>2</b>  |
| <b>LE RELAZIONI INTERPERSONALI</b>  | OSSERVARE PER COSIFICARE?<br><i>Rita Vittori</i>                                           | <b>3</b>  |
| <b>IL SETTIMO ANGELO</b>            | OLTRE IL PIANTO DELL'UOMO<br><i>Brunetto Salvarani</i>                                     | <b>6</b>  |
| <b>LA LUNA NEL POZZO</b>            | IL SUONO DENTRO DI NOI (7)<br><i>Mauro Carboni</i>                                         | <b>9</b>  |
| <b>CORSI, CONCORSI CONVEGNI</b>     | a cura di Ester Vecchi                                                                     | <b>12</b> |
| <b>Le cose</b>                      |                                                                                            |           |
| <b>INTRODUZIONE AL TEMA</b>         | UNICA ROSA<br>Cifre d'un mondo redento<br><i>Raffaele Mantegazza</i>                       | <b>13</b> |
| <b>Materiali per la didattica</b>   |                                                                                            |           |
| <b>SCUOLA MATERNA</b>               | LE COSE SONO GENTE<br><i>M. Teresa Turbini</i>                                             | <b>19</b> |
| <b>SCUOLA ELEMENTARE</b>            | PER FARE UN BAOBAB...<br>a cura di D. Bello - M. Bo - M. Ferrando                          | <b>21</b> |
| <b>INSERTO N. 7</b>                 | <b>INTERCULTURALITÀ</b><br>a cura di Antonio Nanni                                         | <b>23</b> |
| <b>SCUOLA MEDIA</b>                 | DAL LIBRO AL LABORATORIO<br>ARTIGIANO<br>a cura di Alessio Surian                          | <b>31</b> |
| <b>SCUOLA SUPERIORE</b>             | LA NARRAZIONE, LE COSE, IL TATTO<br>di Roberto Morselli                                    | <b>33</b> |
| <b>I PERSONAGGI</b>                 | LA PEDAGOGIA DELLA PRASSI<br>RIVOLUZIONARIA<br>In Bodgan Suchodolski<br>di Claudio Economi | <b>39</b> |
| <b>VOCI DAL TERRITORIO</b>          | MARR? UN CLASSICO DEL FUTURO<br>Intervista con Enrique Dussel<br>di Emanuele Rebuffini     | <b>42</b> |
| <b>SPAZIO CEM</b>                   | a cura di Domenico Milani                                                                  | <b>46</b> |
| <b>BIBLIOMONDO</b>                  | a cura di Ester Vecchi                                                                     | <b>47</b> |
| <b>L'OPINIONE</b>                   | 1994: ANNO INTERNAZIONALE<br>DELLA FAMIGLIA<br>a cura di Antonio Nanni                     | <b>48</b> |
| <b>NEVÈ SHALOM / WAHAT AS-SALAM</b> | ANDIAMO A NEVÈ-SHALOM!<br>a cura di Bruno Segre                                            | <b>49</b> |

**L'**uomo passa e sulle siepi che costeggiano da presso il suo andare frettoloso, restano appesi, come bioccoli di lana lucenti per la rugiada mattutina, i ricordi delle cose che furono care al viandante.

E quando questi si concede una pausa, ecco che il ricordo chiama a raccolta le cose del tempo passato e le veste di nostalgia.

*Piccole cose, grandi cose.*

Un umile stelo di lupinella, e allora il clivo del monte si popola di pecore al pascolo e sta il pastore, col cane accovacciato ai suoi piedi, il cappello abbassato sugli occhi, ritto, appoggiato al bastone.

Stamane, invece è primavera e lo scirocco gonfia, come vele bianche sul mare, le lenzuola di bucato che mia madre ha steso, un'ora fa, sul filo che corre tra il noce e la quercia, nel prato sotto casa.

E le uova, raccolte ancora calde, dal nido, sul fienile, ove la grigia si ostina ad andare a deporle tutti i giorni, tranne i giorni della cova, e che ora, lì accanto, continua il suo lungo «coccodé» come un peana di vittoria.

E poi la cartella, il portapenne, i quaderni. E l'odore della matita appena affilata e il minuscolo truciolo attorcigliato, con il pizzo che esce dal tempera-lapis. Poi il banco di scuola che, per alcuni, diverrà compagno fisso per lunghissimi anni di vita. Banchi che hanno vari lustri di esistenza, ove centinaia di alunni, prima di te, hanno lasciato traccia del loro passaggio con intarsi, arabeschi, scarabocchi, messaggi cifrati.

\* \* \*

**E** le cose del mio passato di apprendista artigiano: il martello, la tenaglia, i chiodi, la pialla, il cacciavite...

Alla dogana di Katumba (entrata dal Burundi allo Zaïre, in riva al lago Tanganyika) vedo ancora lo stupore incredulo del doganiere che, tra libri, camicie,



biancheria varia e un grosso cotechino, scopri, nella mia valigia rigonfia, un martello, un paio di pinze, un cacciavite, e una cazzuola, ricordo, questa, del mio vecchio capomastro, come premio al suo migliore garzone muratore.

\* \* \*

**M**a le «cose» che di più hanno segnato il mio passato di contadino e che mi avevan fatto le mani incallite a 10 anni di età, sono gli attrezzi legati alla stalla e alla coltivazione dei campi. Distanti nel tempo, mi appaiono ancora più cari. Il secchio per la mungitura delle mucche, il badile, la zappa, la carriola per la pulizia della stalla, la striglia e la spazzola per pulire le bestie, il

giogo, il biroccio per l'erba e il fieno, quello per trasportare il letame nei campi. E gli attrezzi per la legna da ardere: la scure, lo scurello, la sega, il penato. E la falce fienai per maneggiare la quale, con destrezza e precisione, occorre l'insegnamento dei grandi. Ma il giorno in cui avevi dato prova di saperla usare, ti mettevvi in fila, con i grandi, e a ritmo serrato, seguendo il gracidio metallico di ferro che, come una sciabolata, falciava l'erba alta del prato e l'adagiava in lunghe file simmetriche, ti sentivi promosso uomo.

Anche l'Anita, che passava ai bordi alti del campo, s'era fermata e, facendosi eco con la mano, aveva gridato: «ormai falcia come un grande!».

\* \* \*

**P**oi veniva giugno. Il frumento era un mare d'oro, nei campi. Si partiva prestissimo al mattino, con la falce messoria appoggiata sulla spalla sinistra. Ci si scambiava la mano d'opera con gli altri contadini del paese così che si era in 20 o 30 persone ad attaccare la mietitura.

Alle otto il sole era ormai alto, e la prima corsia di grano era stata tagliata. Si discendeva, allora, per riprendere, in fondo al campo, la seconda corsia. E si attaccava con lena. Ma si sapeva che, a quell'ora sarebbe arrivata mia madre a stendere, nella macchia d'ombra della quercia grande, la tovaglia più bella. E disponeva il pane, ancora fresco di forno, l'insalata di pomodoro, il vino e l'acqua e i bicchieri, il formaggio, il prosciutto, per la prima colazione.

E percorrendo con lo sguardo i manelli di spighe disposti in ordine perfetto sul campo, diceva: «Quanto ne avete già mietuto!».

\* \* \*

...il ricordo chiama a raccolta le cose del tempo passato e le veste di nostalgia.

## Parliamo di guerra

**P**arliamo di guerra, e questa parola fa venire in mente il guerra-fondaio e il guerraiolo, il guerreggiare e il guerreggiato, il guerresco e il guerriero, la guerriglia e il guerrigliero. Specialmente questa parola fa venire in mente il dopoguerra. Quando è incominciato l'ultimo dopoguerra? Il 25 aprile 1945? il 7 maggio 1945? il 5 giugno 1945?

Ma dopo queste date vengono in mente altre date, fino a oggi, di guerre civili, repressioni, conflitti interni, colpi di stato militari, crisi, embargo, occupazioni militari, lotte indipendentiste, conflitti armati.

È veramente finita la guerra, in una di queste date? È veramente incominciato un dopoguerra? Per cercare e trovare risposte a queste domande sembra opportuno che c'intratteniamo sul significato e sull'importanza della parola guerra.

«In questa guerra fra l'oro e il sangue, l'Iddio giusto, che vive nell'anima dei giovani popoli, ha già scelto: vinceremo». Queste parole risuonarono cupe nelle piazze d'Italia il 10 giugno 1940, per la dichiarazione di guerra dell'Italia alla Francia e alla Gran Bretagna. Dall'anno scolastico 1936-37 nelle scuole medie e supe-

riori era stata introdotta una materia: la cultura militare. Vi s'insegnava la storia delle guerre, in modo da preparare alla prossima guerra. Questa guerra sarebbe stata totale: combattuta da un esercito di cittadini, da un popolo di soldati.

I fatti conducevano a pensare, e stavano per dimostrare, che nella prossima guerra sarebbero caduti più cittadini disarmati che soldati armati. Vent'anni prima, il primo agosto 1917, qualcuno vedeva già il cambiamento, e perciò cambiava nel suo modo di esprimersi la parola guerra con la parola massacro. Benedetto XV scriveva una nota riservata ai responsabili della guerra, e invece della parola guerra usava la parola massacro: parlava della inutile strage.

**I**n questo modo non si poteva più parlare di guerra giusta, al confronto con una guerra ingiusta. Non esisteva più la guerra, dal momento che l'idea della guerra si era dissolta nell'idea del massacro, della strage.

Chi volesse risalire alle origini della parola guerra, farebbe bene a dirigersi verso i Franchi, scesi dal nord a occupare la Gallia. Nel VI secolo l'occupazione era compiuta, e questi Franchi chiariavano le idee del duello e della guerra: la chiamavano *werra*. Distinguevano queste forme di conflitto armato da altre forme di conflitto armato. Qualcuno aveva cacciato di frodo nella bandita

reale. Qualcuno diceva che il cacciatore era stato il maestro di casa del re, altri dicevano che questo siniscalco era innocente. Il re ordinava il duello tra il siniscalco e l'accusatore.

**I**l duello era come un rito, il giorno del duello era un giorno diverso dagli altri giorni. I duellanti si salutavano. Usavano il giavellotto e altre armi, ma sempre e soltanto quelle previste dal regolamento. Alla fine chi perdeva ai punti era messo fuori combattimento, era ucciso da persone incaricate di questo compito. Sullo sfondo c'era l'idea di un Dio, ma di un Dio giudice di condanna e guerriero. Il vincitore era il guerriero più forte: se

era il più forte aveva ragione lui. Anche la guerra era come un rito. I suoi giorni erano diversi dagli altri. C'era la dichiarazione di guerra. I combattenti erano in uniforme, usavano determinate armi. Dall'una e dall'altra parte si elevava la mente a un Dio giudice di condanna e guerriero. Alla fine chi si era dimostrato meno forte soggiaceva a tutte le condizioni dell'altro. Quante *werra*. Qualcuno altro disse guerra. Noi continuiamo a dire guerra. Ma, almeno qualche volta, non sarebbe più esatto dire massacro? Anche per evitare di ripetere impropriamente discorsi su guerra giusta e su guerra ingiusta.

GIOVANNI CATTI

**Sinagoga, chiesa e moschea.  
Il dialogo possibile.  
E necessario**

**Confronti**



Ogni mese  
su Confronti:  
fedi in  
dialogo,  
ecumenismo,  
laicità,  
pluralismo,  
culture,  
etica, politica

Confronti: abbonamento annuo lire 50.000; semestrale lire 28.000.  
Una copia lire 6.000. Versamento sul ccp n. 61288007  
intestato alla coop. Com Nuovi Tempi, Via Firenze 38, 00184 Roma.  
Telefono 06/4820503, fax 4827901.

# OSSERVARE PER COSIFICARE?

RITA VITTORI

“ Dai precedenti articoli emerge l'estrema complessità del processo di osservazione, su cui ciascuno di noi, a livello personale e professionale fonda poi le proprie reazioni e scelte. Solitamente non ci si sofferma con attenzione sul perché certi fatti ci hanno colpito a livello emotivo (sia piacevolmente che dolorosamente); non ci chiediamo se il significato che noi attribuiamo a un comportamento osservato è condiviso dalla persona o dal gruppo, e se proprio quello era il significato alla radice di quel comportamento. Non ci chiediamo come mai abbiamo colto quel tono di voce, quel gesto, quell'occhiata; come mai riteniamo pericoloso un certo comportamento e un altro, meno appariscente, non lo consideriamo. È chiaro quindi che noi osserviamo la realtà attraverso occhiali dalle molteplici lenti: la cultura, il sesso, le nostre esperienze passate. Si tratta di non negarle, bensì di essere consapevoli di come tali fattori condizionano il significato dato agli eventi che osserviamo. Cosa accade quando manca tale consapevolezza? ”

## SCISSIONE TRA FATTI, EMOZIONI, SIGNIFICATO

**Q**uando un evento è carico per noi di dolore, o una persona in qualche modo ci fa ricordare fatti per noi ancora dolorosi, la nostra psiche, per difendersi da tale emozione che rischierebbe di sopraffarci, opera una rescissione tra il legame che intercorre tra il fatto e l'emozione. Viene cioè disattivata l'identificazione con l'altro, perché questo significherebbe per noi rivivere il nostro dolore, il nostro odio, il nostro rancore, sentimenti cioè, che non accettiamo.

Ecco perché non sempre riconosciamo i segnali del disagio o della sofferenza negli altri. È certamente un meccanismo di difesa necessario per la nostra sopravvivenza psichica; altrimenti la nostra sofferenza sarebbe continua e lancinante. Non avremmo la forza di agire in alcun modo, di immaginare soluzioni, se ogni emozione in circolo entrasse in noi senza difesa. Ma tale difesa può diventare

un «habitus» mentale, perché siamo già carichi di sofferenza o risentimento per nostre vicende personali passate o presenti. Ecco che allora possiamo stare a contatto diretto con persone portatrici di sofferenza, che si può manifestare in vari modi (dalla tristezza, all'aggressività) senza apparentemente provare nessuna emozione. È quanto accade a chi lavora negli ospedali, nelle comunità per il recupero dei tossicodipendenti, nelle carceri, con i malati mentali, nelle comunità d'accoglienza, nei servizi sociali. Ma è anche quanto accade a tutti noi quando percepiamo nel gruppo preoccupazione, afflizione, impotenza, rancore; tutte quelle emozioni che avvertiamo come indesiderabili. Spesso i rituali burocratici o le attività stesse diventano una modalità per difendersi dal «sentire». Diventa allora «troppo» importante la compilazione di un modulo, di un questionario, l'attività o la scansione delle attività che avevamo in programma. O ancora ci diventa impellente trovare una

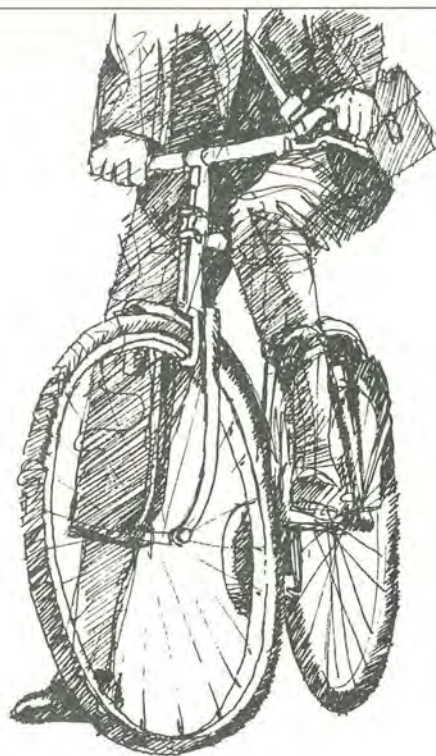
soluzione, al di là del significato che essa può assumere per la persona cui è destinata. Non sempre i sentimenti vengono negati, di essi si può avere una considerazione generica o standardizzata: un gioco o uno svago per una persona preoccupata significa sempre alleviamento, recupero della serenità e dell'allegria. Un conflitto può essere considerato sempre l'inizio della rottura dei rapporti tra gruppi o persone; quindi il conduttore può essere preoccupato di farlo emergere o dargli spazio per il timore che determini una spaccatura insanabile nel gruppo; o, al contrario, il conduttore può ritenere che sia sempre positivo mettere in evidenza divergenze in modo che si ricompongano.

In tutti i casi viene evitato qualsiasi ascolto delle emozioni che circolano nel gruppo: a volte il gruppo ha bisogno di essere contenuto dal conduttore, che deve aiutare a vedere il tessuto comune che unisce i membri; altre volte è il conduttore a cercare di chiarire i termini di un conflitto latente, che il gruppo ha il timore di affrontare.

#### OSSERVAZIONE E «DOVER ESSERE»

**E** importante per il conduttore, imparare a comprendere da quale punto di vista sta osservando la realtà. Si può osservare dal punto di vista del Super-Io (il dover-essere), dall'Ideale dell'Io (ciò che speriamo di diventare) o dell'Io ideale (il nostro modello di perfezione interna). Quindi oltre al background culturale, nell'organizzazione dei dati esperienziali, ha importanza il «vertice emotivo», la parte di personalità con cui osserviamo. Non a caso gli stessi eventi possono avere per noi significati diversi; di conseguenza avremo reazioni diverse: possiamo sentirci irritati o depressi; altre volte sappiamo relativizzare in modo da non perdere la speranza o il significato positivo di ciò che accade.

Quando osserviamo dal punto di vista del Super-Io o del dover-essere, eviden-



ziamo soprattutto quegli elementi che non si adeguano alle norme interne o esterne. Ci si pone dalla parte di un'autorità repressiva e inibente, che deve impedire ai sentimenti, comportamenti ritenuti «pericolosi» o «proibiti», di emergere. L'esistenza di amore, invidia, odio, gelosia può essere ingigantita, minimizzata, idealizzata, addirittura negata.

Quando nel gruppo si osservano comportamenti non aderenti a ciò che è «giusto» secondo la propria visione, si entra in allarme: si reagisce con rabbia e aggressività per sopprimere il comportamento indesiderato, facendo leva spesso sui sensi di colpa di chi ci sta di fronte. Allora tutto diventa negativo per noi perché il gruppo non ha saputo comportarsi secondo il nostro modello interno, o le nostre aspettative, o i nostri desideri. Invece di cercare di comprendere il comportamento del gruppo come segnale di emozioni che circolano al suo interno, renderne consapevole il gruppo per apprendere cosa sta succedendo e imparare a tollerare per superare tali emozioni, cerchiamo di far conformare il gruppo non a ciò che è, ma a ciò che dovrebbe essere. Possiamo allora acutizzare la depressione e l'impotenza, innescando meccanismi di proiezione all'esterno di tali sentimenti all'esterno del gruppo, su altri oggetti esterni. Non è il gruppo al-

lora ad odiare, ma è colpa di qualcun altro o qualcos'altro a provocare tale reazione. La colpa è sempre all'esterno con il pericolo di identificare un nemico da combattere.

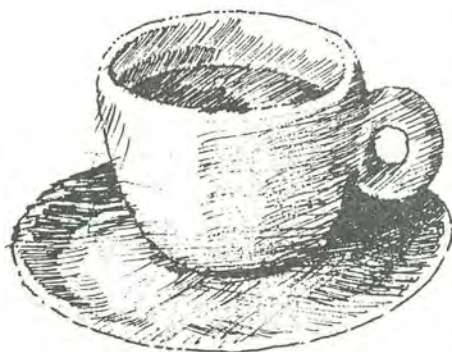
### OSSERVAZIONE E SMONTAGGIO DELLA MENTE

**O**sservando con il vertice emotivo del «dover-essere» si diventa rigidi, repressivi, impermeabili alle emozioni del gruppo; si guarda dall'esterno al fine di evitare implicazioni personali. Ma può succedere anche che ci facciamo «invadere» dalle emozioni del gruppo, per cui perdiamo la capacità di comprenderle. Allora, per difenderci da questa invasione, cerchiamo di frammentare le percezioni, semplificandole, sentendoci confusi perché ci sembra che la realtà osservata sia formata da tanti «pezzi» che non possono essere ricomposti in un'unità pensabile e realizzabile. Le varie percezioni (emotive,

visive, auditive) non riescono ad assumere un significato univoco, la connessione tra il passato e il presente è persa; i vari fatti non sono collegabili. La sensazione che si ha in questi momenti è di «stupidità», che si propaga velocemente nel gruppo. Non si sa cosa si sta facendo, il senso di quanto va accadendo, quali bisogni si stiano profilando, come continuare il lavoro. Ma sia nel caso prima descritto, che in questo la realtà (e quindi le persone) viene svuotata di vita, diventa oggetto meccanico, senza sviluppo, inanimata. La «cosificazione» degli altri rappresenta un meccanismo di difesa da cui guardarci ogni volta che accade, come un segnale che ci avverte come l'ansia ci stia sopraffacendo. ■

## UN BICCHIERE DI TÈ

di MARIA RABOZZI



Maria Rabozzi ha raccolto in un «Quaderno», di fattura molto semplice ma ricco di insegnamento, la sua esperienza di vita a contatto col mondo mussulmano dei nostri fratelli magrebini (coloro che noi denominiamo, semplicemente, «marocchini») che fanno parte del flusso dei «nuovi immigrati» di questi ultimi tempi.

Segnaliamo questo opuscolo ai nostri insegnanti. Possono trovarvi un ottimo «materiale», soprattutto coloro che avessero in classe degli alunni del Nord-Africa.

Per richiedere l'opuscolo, rivolgersi direttamente a:  
MARIA RABOZZI - Via Ronchetto, 12 - 21018 Sesto Calende (VA) - Tel. (0331) 922019

# OLTRE IL PIANTO DELL'UOMO

BRUNETTO SALVARANI

**F**riedrich Von Hardenberg, chiamato da tutti «Novalis» (vale a dire «campo che si ara per la prima volta», in latino), è considerato dalla critica il prototipo del Romanticismo tedesco. E a ragione, del resto. In lui tutto, dalla biografia ai motivi della produzione letteraria allo stile, ci rimanda ai moduli canonici romantici; così come la sua scelta, antitetica alla tradizione vincente dell'Illuminismo settecentesco, di porre al cuore della sua riflessione le problematiche della religione. Lo dimostra anche il nostro brano, «È risorto», tratto da quei «Canti spirituali» che manifestano un'aperta fiducia dell'autore in Cristo ed in Maria Vergine, nei quali l'uomo può trovare il senso della propria esistenza<sup>1</sup>. Ma andiamo per ordine.



Ritratto di Novalis (da un'incisione)

## È Risorto

*A tutti ed a ciascuno  
vado dicendo che egli sempre vive  
ed è risorto, vivo in mezzo a noi  
ed in eterno resterà con noi  
e non ci lascerà mai più per sempre.*

*Lo dico a tutti e tutti lo diranno  
ai loro amici che tra breve ormai  
spunterà il giorno per il regno nuovo,  
regno dei cieli, in ogni luogo in terra.*

*Un nuovo mondo si vedrà tra breve  
come una patria per la prima volta;  
ed una nuova vita tra le mani  
ciascun si sentirà con gran stupore.*

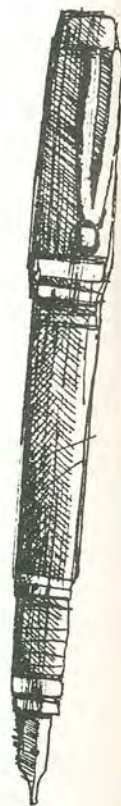
*Giù nel profondo mare fu sommerso  
l'orrore che proviene dalla morte  
ed ora, contemplando il suo futuro,  
il nostro sguardo sale lieto in alto.*

*Chi avea percorso già la strada oscura  
si mette in moto verso il vero cielo  
ed or chi ascolta e vuol seguirne l'orme  
torna con lui alla paterna casa.*

*Non c'è più alcun che pianga in questa vita  
se un uomo chiude gli occhi sulla terra  
o presto o tardi il rivedersi ancora  
addolcisce il distacco ed il dolore.*

*Ad ogni buona azione la semente  
sarà la nuova sempiterna gioia  
che fiorire dovrà nei campi eterni  
molto più ricchi di splendore nuovo.*

*Egli è vivo e con noi sarà per sempre  
anche se tutti ci lasciassero soli,  
e questo di sarà per tutti noi  
la vera festa che rinnova il mondo.*



Novalis

Novalis era nato nel 1772, ad Oberwiederstedt in Franconia, da una nobile famiglia protestante che lo educò in un clima di rigido pietismo: elemento che, insieme alla sua debole costituzione fisica, influenzò profondamente la sua poetica, impregnata del sentimento della morte. E morì giovanissimo, peraltro, non ancora trentenne, dopo aver attraversato le esperienze terribili della perdita di Erasmus, il fratello minore, e soprattutto di Sophie, la fanciulla amata precocemente rapita dalla tisi. Nel frattempo, a Jena aveva avuto come maestri di filosofia Fichte e Schiller mentre — a Lipsia — frequentò F. Schlegel.

## IL BUIO E LA LUCE

**T**ra le sue opere principali c'è «Cristianità o Europa», un saggio del 1799 ripubblicato recentemente<sup>2</sup> che auspica una comunanza di fede nello spirito del Medioevo cristiano: «Erano belli, splendidi tempi — dichiara sin dall'apertura Novalis — quelli in cui l'Europa era una terra cristiana, in cui un'unica Cristianità abitava questa parte del mondo umanamente plasmata; un unico, grande interesse comune legava insieme le più remote province di questo vasto regno spirituale». Due anni prima aveva pubblicato gli «Inni alla notte», il cui filo rosso è appunto il trionfo della notte, «vera regina del mondo», che annuncia «mondi santi» ed è «custode del beato amore», in un regno «senza tempo e senza spazio». Novalis vi esalta, fra l'altro, il sonno come esperienza mistica che produce un superamento dei limiti umani, e un contatto con la dimensione dell'eterno e dell'infinito, da cui richiamare il fantasma di Sophie. Nel gioco delle contrapposizioni, gli «Inni» sono di solito messi a confronto coi lavori del neoclassico-romantico Hölderlin, in particolare con l'ode «Al dio sole», nella quale il buio è metafora del negativo dell'esistenza e la luce la possibilità per l'uomo moderno di un rapporto col divino. Nei «Frammenti», poi, No-

valis ragiona con assoluta originalità sull'autonomia del linguaggio poetico, proponendo riflessioni assai attuali, e pienamente comprensibili solo se commisurate all'evoluzione della poesia da Baudelaire ad oggi. Vi si legge che la lirica è, romanticamente, «il poetico senz'altro», «un'arma di difesa contro la vita consueta», la cui fantasia gode della libertà di «mischiare tutte le immagini». «Il senso per la poesia — afferma qui Novalis — ha molto in comune col senso per il misticismo... il senso della poesia è molto affine con quello della profezia e in genere col senso religioso, col senso del vate. Il poeta ordina, unisce, sceglie, inventa — e lui stesso non riesce a comprendere perché proprio così e non altrimenti».

## «OGNI PAROLA È UN INCANTESIMO»

**E** ancora: «Poeti e sacerdoti erano in origine una cosa sola; soltanto le epoche posteriori li hanno separati. Il vero poeta è però sempre rimasto sacerdote, come il vero sacerdote è rimasto poeta. E l'avvenire non dovrebbe forse ricostruire l'antico stato di cose?». Ecco dunque l'idea-chiave di Novalis: poeta e sacerdote, lo spazio dei versi e lo spazio di Dio appartengono alla medesima sfera, approntando un discorso che, anziché distinguere e separare (come il procedimento matematico-razionale), intende mescolare gli opposti in un'unità indistinta. E l'opposizione fondamentale tra natura e anima viene in tal modo composta in un'unione mistica sia dal poeta sia dal sacerdote: ciò che la ragione non rappresenta, non vede, non sente è alla portata di tale senso magico della poesia. La sintesi di ciò è offerta unicamente dal Cristo e dal suo progetto salvifico: come si evidenzia, appunto, anche e soprattutto nel più popolare dei testi di Novalis, la raccolta dei «Canti spirituali» (1799). Si tratta di 14 componimenti che contrappongono all'acceso intellettualismo degli «Inni della notte» una chiarissima tonalità popola-

re (come in «È risorto»), in cui si esprime uno spirito di devozione fervido ed intenzionalmente elementare, quasi infantile. Molti di quei canti, proprio per questo, furono messi in musica ed entrarono a vele spiegate nel Libro ufficiale dell'innario luterano. Rappresentano una libera manifestazione delle convinzioni più intime del credente Novalis riguardo all'esistenza di un mondo trascendente, nonché il tentativo di proclamare una sorta di «cristianesimo poetico» dove confluiscono le linee di forza del primitivo messaggio di impronta cattolica e del protestantesimo innovatore: «A tutti ed a ciascuno / vado dicendo che egli sempre vive / ed è risorto, vivo in mezzo a noi / ed in eterno resterà con noi / e non ci lascerà mai più per sempre» (vv. 1-5). Ad una sia pur elementare analisi, del resto, appare evidente l'utilizzo dei più tradizionali espedienti liturgici, ripetizioni, similitudini e metafore: ad esempio dei termini «nuovo», «eterno» e del campo semantico relativo al «vivere».

### UNA VOCE ECUMENICA

**S**ul piano dei contenuti, torna infatti costantemente l'auspicio, considerato pienamente realistico, di un rinnovamento planetario in seguito alla resurrezione del Cristo, evento decisivo per le sorti di tutti e di tutto: ed ecco lo spuntare di un regno nuovo, di un «mondo nuovo» (v. 20), di una «nuova vita» (v. 12); il mettersi in moto «verso il vero cielo» (v. 19), la scomparsa del pianto come esperienza degli uomini, dato che «o presto o tardi il rivedersi ancora/addolcisce il distacco ed il dolore» (vv. 25-26).

Qui e là, vi rintracciamo degli echi biblici, dall'Esodo (l'orrore della morte sommerso nel profondo mare dei vv. 14-15) al profeta Isaia; ma molto di più vi sono briciole di pietà popolare. In un altro canto spirituale, intitolato «Se solo lui riesco a possedere...», Novalis arriva a scrivere: «Se solo lui riesco a pos-

sedere, / possiedo tutto il mondo, / felice come un bimbo già del cielo / che tiene il velo della Vergin Santa, / contemplando le cose nel profondo / non temo più l'orrore del terreno»; e in «Alla Vergine», due sole quartine dense di sentimento: «Ti vedo, o Madre, dolcemente espressa / in mille forme e immagini terrene, / ma nessuna fra tutte può scolpirti / come l'anima mia ti sa vedere. / So solo questo, che il fragor del mondo / allor così si sperde come un sogno / e un ciel soave di bellezza immensa / per sempre fisso sta nell'anima mia». Certo, si tratta di versi che possono risultare graditi oppure, soprattutto ad un pubblico abituato alle modalità della poesia

moderna, lasciare un po' perplessi. Resta, in ogni caso, la consapevolezza di avere davanti un tentativo non banale di dare voce ad un cristianesimo popolare ed «ecumenico», capace di attraversare le rigide partizioni fra cattolici e luterani, e contrario a qualsiasi ipotesi di «evangelo d'élite». Il che risulterà tanto più significativo se ricorderemo di nuovo che — con Novalis — abbiamo incrociato «l'essenza più genuina e pura del Romanticismo» (Mittner). ■

*Poeti e sacerdoti erano  
in origine una cosa sola;  
soltanto le epoche posteriori  
li hanno separati.  
Il vero poeta è però sempre  
rimasto sacerdote, come  
il vero sacerdote è rimasto  
poeta. E l'avvenire  
non dovrebbe  
forse ricostruire l'antico  
stato di cose?*

<sup>1</sup> Il testo è ripreso da GAMBA U., a cura, *Il fascino del sacro nella cultura moderna*, Padova, Gregoriana '92, p. 29.

<sup>2</sup> Il saggio compare in NOVALIS, *Opera filosofica*, 2 voll., a cura di F. DESIDERI e G. MORETTI, Torino, Einaudi, '93.

# IL SUONO DENTRO DI NOI (7)

MAURO CARBONI

## LA RI/SONANZA EMOTIVA: DARE VOCE AL CORPO

**F**orse sarebbe più giusto dire «dare voce alla corporeità» ma questo titolo offre un senso di continuità rispetto ai paragrafi precedenti e non solo in senso estetico, infatti: a) dare voce alla voce, b) dare corpo alla voce, c) dare voce al corpo, sono tre distinti momenti esperienziali di autoesplorazione volta ad un ri/conoscimento della propria peculiare identità sonora.

Perché «sonora» e non «musicale»? La distinzione non è certamente di poco conto, per ora ci sembra più opportuno distinguere questi due concetti di identità (che in un certo senso rappresentano l'alfa e l'omega del rapporto uomo/suono) come aspetti dell'esperienza che trovano una loro collocazione ai poli opposti (ma non per questo in antitesi) di un «continuum» di vissuti che rimanda in continuazione dall'esperienza socializzata (e/o socializzante) a quella personale ed intima; dalle pratiche più o meno strutturate con materiali musicali di vario genere (sia nel senso dell'agire con... che dell'essere agiti da...) ad un tipo di relazioni con il «sonoro» che mettono in gioco *effetti di imprinting*, memorie sonore infantili o prenatali, e/vocazioni emotive e al tempo stesso *simboliche*, che vanno oltre il semplice «ricordo», sono «memorie sonore» che innescano meccanismi di tipo «regressivo» (senza per questo implicare necessariamente connotazioni d'ordine patologico).

È in questi termini che intendiamo la ri/sonanza emotiva correlata al vissuto musicale/sonoro, come un «dare voce» alla nostra peculiare sensibilità emotiva,

ovvero quella particolare modalità di re/agire che ciascuno di noi pone in atto nell'ambito di una specifica esperienza con i suoni, senza operare distinzioni tra ciò che concerne la dimensione percettivo-cognitiva e quella affettiva-simbolica. Dare voce alla corporeità (voce = suono, come primo rinvio etimologico) quindi, intendendo con ciò sia tutte quelle azioni/relazioni/pratiche che tramite «strumenti» (la voce stessa, il corpo/gesto musicale, oggetti sonori e strumenti musicali propriamente detti) permettono al nostro «vissuto sonoro» di *prendere forma*, di organizzarsi in una espressione che come tale diviene *comunicabile*.



Allo stesso tempo questo dare voce (voce = parola, come secondo rinvio etimologico) viene inteso anche come «attribuzione di senso», una semiosi che vede la persona coinvolta attivamente in un processo di (ri)conoscimento ed anche di scoperta del proprio essere in musica rielaborato attraverso il linguaggio. Il gruppo che ha attivato il laboratorio *La luna nel pozzo: il suono dentro di noi* ha reso evidente una volta di più questo tipo di processi/esperienze in un ambito di attività denominato «*Narrazioni sonore*» (a tale proposito saltiamo la descrizione di una precedente attività di cui riferiremo più avanti).

La consegna era la seguente:

- 1) ascoltare alcune letture/narrazioni cercando di porsi in uno stato sensibile verso l'immaginario sonoro che ogni singolo racconto porta ad emergere;
- 2) dopo aver ascoltato la narrazione (tre Favole dell'Oceania) i partecipanti si raggruppano per affinità rispetto alle singole storie;
- 3) ogni gruppo deve in qualche modo ricostituire l'insieme di emozioni/immagini sonore, non drammatizzare la storia o farne una semplice trasposizione musicale, ma mettere in comune la propria esperienza immaginativa e attivarla in una performance sonora di gruppo, la struttura sequenziale-cronologica del racconto prescelto può essere rispettata o meno;
- 4) ogni gruppo sceglie liberamente quali «strumenti» usare.

**S**i tratta insomma di mettere insieme, in ciascun gruppo, i ricordi, le memorie sonore, le sensazioni che a ciascuno la lettura della storia prescelta ha evocato, ecco alcuni commenti tratti dal successivo brainstorm relativo ad un gruppo e quindi ad una specifica «narrazione sonora» (Storia di Timothi):

*A. - è stato molto semplice una volta che si sono espresse le singole cose cogliere all'interno della storia delle immagini, da cui sono uscite delle evocazioni sonore, musicali con strumenti, ecc. in questo caso si è reinventata un'altra storia.*

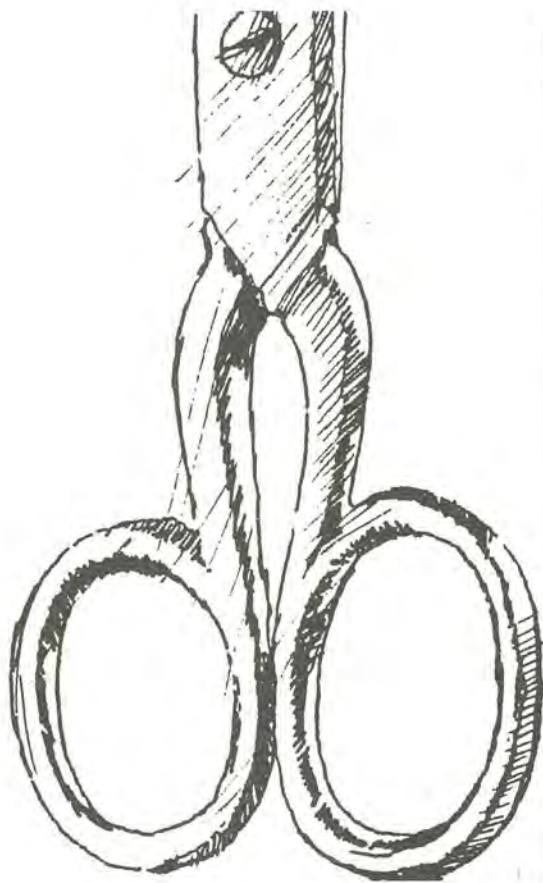
*C. - c'era un minimo di differenza tra il mio modo di percepire la storia e quello di A., ho trovato la storia suggestiva ed infatti l'ho scelta anche se non è la mia favola ideale, ho cercato di sceglierla di più in base al ritmo, le stelle all'inizio erano qualcosa di disomogeneo, non ritmico, perché erano sparse senza una struttura, mentre alla fine acquistano un senso insieme, una costellazione, qualcosa che non è più punto ma linea, così*

*come anche la festa, la morte il lutto, un tono prima alto poi basso e poi di nuovo alto, recuperato, mi lasciava più spazio per pensarla in maniera più sonora, cercando di slegarmi dal contenuto, dalla semantica, dagli stereotipi musicali.*

*B. - ha rievocato tanto delle immagini dell'infanzia, nel momento dopo la danza frenetica quando si riposano vicino al mare, mi ha ricordato verso l'infanzia, verso sera, prima del tramonto, quando non c'era nessuno sulla spiaggia, guardavo il mare che era calmo, come viceversa, ho sentito molto il movimento frenetico che poteva dare la danza, come una esplosione dentro di me.*

*S. - l'immagine simbolica che mi ha colpito è stata quella delle stelle, soprattutto collegata ad una dimensione più universale, nel senso che all'inizio del mondo c'era, e in seguito all'ordine che si è andato creando, ma anche riferito ad una situazione più personale, perché in molti momenti della nostra vita ci si trova in momenti di caos, perché si hanno una molteplicità di scelte, e man mano questi grovigli si sciolgono questo caos si ordina, indipendentemente dalla nostra volontà, perché è questo l'andamento della natura di tutte le cose, poi questo ordine crea altri piccoli caos, ma poi c'è questo tendere a un ordine a una stabi-*

|                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Reti di Educazione alla Pace</p> <p><b>L'ASCOLTO E IL CONFLITTO</b></p> <p>A cura di Daniele Novara</p>  <p>la meridiana</p> | <p>a cura di<br/><b>DANIELE NOVARA</b></p> <p><b>L'ASCOLTO<br/>E IL<br/>CONFLITTO</b></p> <p>L. 24.000</p> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|



lità al raggiungimento di un ritmo che ci faccia sentire bene, poi il gruppo ha aggiunto altre esperienze ed è nato quello che poi sentiremo.

F. - a me è piaciuta tanto la dimensione della danza, perché secondo me ogni persona è una danza, anche perché alla base di questa danza erano felici nel posto in cui vivevano, una dimensione di serenità...

L. - è un lavoro originale, di solito con le favole si fanno più giochi di azione o di rappresentazione, invece una evocazione sonora rispetto alle sensazioni o agli stati di animo provati da ciascuno di noi, è una cosa molto nuova, all'inizio siamo caduti nell'errore di suddividere la storia, dare un senso, poi invece è venuta questa ricerca interiore, ho così avuto modo di raccontare e condividere ad esempio il discorso sulla morte

*come un fatto vitale, la morte che lascia spazio alla vita di continuare.*

**Q**uesti frammenti di brainstorm sono invece relativi alla «narrazione sonora» del gruppo che ha scelto di lavorare su «Storia del lago Wakatipu»:

*D.a - in questa storia c'è sempre una minaccia, un qualcosa che è lì che incombe che vuole arrivare, però tu riesci comunque a superare questa cosa, perché c'è il risvolto positivo, ma bisogna stare attenti perché c'è questa cosa che è sempre lì che ti aspetta al varco...*

*D.o - abbiamo letto la storia in questa prospettiva un po' cupa, c'è sempre questa presenza ritmica costante, la morte il male che è sempre presente dentro di noi come possibilità, momento simbolico finale il fuoco come qualcosa che si sprigiona, può suggerire una possibilità di un passaggio che non è mai concluso definitivamente, tutti e tre abbiamo la storia in una prospettiva aperta, pur avendo avuto emozioni simili con l'aiuto degli strumenti riuscivamo a potenziare l'espressione delle nostre emozioni.*

*M.o - mi hanno stupito delle cose tecniche, c'è stato il pericolo di raccontare la storia, poi invece abbiamo deciso di fermarci sul sentimento, sulle emozioni che ci ha provocato, abbiamo ricercato lo strumento più adatto, c'è stata una cura nel guardare lo strumento, nel provarlo, la ricerca del suono che rendesse il sentimento che abbiamo provato...*

*M.a - sono rimasta stupita dal fatto che una favola un racconto si può utilizzare in questo modo, attingendo al deposito di emozioni e sensazioni che abbiamo dentro di noi.* ■



# UNICA ROSA

## Cifre d'un mondo redento

di RAFFAELE MANTEGAZZA

### L'AURORA DELLA COSA

**E.** R. ha quasi diciassette anni. È un ragazzo sveglio, intelligente, scrive poesie (magari nell'ora di matematica) e doma cavalli (magari invece di studiare italiano). Nelle ore di disegno professionale, durante l'intervallo, prima dell'inizio delle lezioni, si apparta con il suo walkman, e ascolta la sua musica, nell'isolamento più totale garantito dalle cuffie e dall'altissimo volume. Gli chiedo che musica ascolti: mi dice che gli piace molto Jim Morrison, perché «è un cantante che ti dice di non chiuderti in te stesso, di uscire dall'isolamento, di cambiare il mondo». E.R. ascolta, nel più ermetico isolamento, messaggi che lo invitano a non isolarsi: si chiude in se stesso per ascoltare uno che gli grida nelle orecchie di non chiudersi in se stesso.

\* \* \*

Gli oggetti sono custodi delle contraddizioni del mondo, della storia, della società: al di sotto della loro crosta, difficile da penetrare, si agitano tutti gli aspetti dialettici e contraddittori dell'era in cui essi sono stati prodotti e vengono utilizzati o consumati. Nell'oggetto c'è veramente, cristallizzato e come criptato, il processo di produzione che gli ha permesso di venire al mondo, e tutte le antinomie sociali che hanno reso possibile tale processo: gli oggetti sono contestazioni inconsapevoli della realtà sociale, mute proteste contro un mondo che vuole essere così-e-non-altrimenti. L'uomo viene al mondo e si trova circondato da oggetti: la oggettualità precede la venuta sulla Terra dell'uomo, e

*«Ha ben  
piccole foglie  
la pianta del tè.*

Ivano Fossati  
*«La pianta del tè»*

*le cose  
frammenti di storie*

la condiziona. L'essere umano neo-nato si trova intricato in una complicità strutturale — che può anche essere completa estraneità — con un mondo di oggetti che egli non ha scelto e non ha contribuito — come singolo individuo — in alcun modo a strutturare. L'idea di *primito dell'oggetto* è l'elemento di verità di ogni materialismo, e l'ha ben colta Jorge Luis Borges, che nella poesia *Las cosas* scrive: «Quante cose,/atlanti, lime, soglie, coppe, chiodi,/ci servono come taciti schiavi,/senza sguardo, stranamente segrete!/Dureranno più in là del nostro oblio;/non sapranno mai che ce ne siamo andati». Dalla percezione di questa estraneità dell'oggetto nei confronti dell'uomo, e viceversa, nasce anche la visione conturbante di un mondo di cose che sopravvive alla razza umana: Clifford Donald Simak, nel romanzo *Anni senza fine*, come il Bradbury delle *Cronache marziane* piegano letteralmente la fantascienza ad una metafisica dell'assenza dell'uomo, in un orizzonte di oggettualità vive ma indifferenti alla forma specificamente antropologica di esistenza. Questa è, tra l'altro, la forza dell'arte di Samuel Beckett.

Ma qui è anche l'errore di un materialismo rigido, non dialettico, che Marx giustamente contesta, nella I delle *Tesi su Feuerbach*, per non aver concepito la realtà «come attività umana sensibile, prassi». Se infatti possiamo dire che la *cosa* preesiste all'uomo nella sua morta rigidità, non altrettanto è afferabile per l'*oggetto* che si determina solo in una relazione con un soggetto, dimodoché è possibile parlare di un intervento umano volto a determinare l'oggettualità della cosa; l'oggetto si definisce allora in

una complicità con il soggetto, in una transazione, all'interno di un *campo di forze* che di volta in volta può essere definito dal desiderio, dal bisogno, dal sogno, dall'utilità etc...

L'uomo, dunque, trova cose e crea oggetti: nel senso di colorare con le tinte dell'affettività, della paura, della speranza il già-dato che lo attende nella sua venuta al mondo, e di creare così qualcosa di strutturalmente nuovo.

La stessa dinamica è applicabile alla Rivoluzione in senso sociale, economico e politico: è l'intervento del soggetto, attivo portatore dell'elemento della prassi, a far sorgere, dalla dinamica oggettiva — diremmo quasi: cosale — degli eventi un'oggettualità nuova, quella del Mondo Giusto.

**A**vremo allora soggetti trasfigurati in campi di forze differenti: la gerarchia dell'utile e dell'inutile potrà essere sconvolta dall'affettività dell'uomo e del bambino, come accade nel racconto di Heinrich Boll *Il destino di una tazza senza manico*, in cui il recupero dell'oggetto rotto e non più funzionale allo scopo cui il mercato lo ha destinato permette all'oggetto stesso di narrare una storia segreta di amore e odio, di amicizia e tradimenti, comprensibili solo da chi sa attuare la *salvazione del particolare*, aprendo all'oggettualità nuovi spazi di narrazione.

Oppure, come nel gioco o nel ricordo, l'oggetto, sia la madeleine proustiana o il pezzo di legno utilizzato dal ragazzino per costruirsi una fionda, viene sottratto alla dittatura del Consueto per entrare in nuove *costellazioni di senso*.

Viene così rivalutato quello che, secondo le gerarchie tradizionali dell'Utile, è il *materiale di scarto*: gli oggetti così «restano fedeli alla propria funzione in quanto non la esercitano e non partecipano al processo delle astrazioni che la livella in essi (...) esclusi e dispersi, ma non irretiti, attendono il giorno in cui la società cancellerà su di essi lo stigma sociale in cui il processo vitale tra uomo

**L'uomo, dunque,  
trova cose  
e crea oggetti:  
nel senso  
di colorare  
con le tinte  
dell'affettività,  
della paura,  
della speranza  
il già-dato  
che lo attende  
nella sua venuta  
al mondo,  
e di creare così  
qualcosa di  
strutturalmente  
nuovo.**

e cosa, la prassi, cesserà di essere pratica» (Adorno). Nel loro essere «esercizi inconsapevoli alla vera vita» attraverso la valorizzazione del materiale di scarto, i giocattoli rinviano a quella che, secondo Walter Benjamin, era stata la loro origine: «nelle remote selve della Turingia o della Boemia (...) durante le lunghe giornate invernali in cui tutto il commercio sulle strade innevate e sui valichi ghiacciati era paralizzato, i contadini e gli artigiani (...) erano costretti a svolgere altre attività. Dato che il legno abbondava, ben presto essi provarono piacere nell'intagliare. (...) Alla lunga quella gente di talento (...) passò ad intagliare di tanto in tanto bamboline, carretti o animali simili a quelli che essa conosceva nel proprio ambiente».

Chi gioca, ricorda o sogna re-immette allora l'oggetto in una nuova costellazione di senso: ritagliata fin dalla sua origine nello spazio bianco costituito dalla momentanea paralisi della *ratio* economica.

## IL NOME DELLA COSA

**M**a chi gioca chi sogna, chi rammemora, compie anche un'altra esperienza fondamentale nella nostra discussione sui destini dell'oggettualità nel Moderno: egli infatti deforma, consapevolmente o meno, il *nome* della cosa; sia nell'intervento di condensazione o comunque di alterazione che il lavoro onirico compie sui *resti diurni* (Freud), sia nell'elastizzazione del linguaggio compiuta dai bambini (la Comarhelen e il Mark-thalle di Benjamin in *Infanzia berlinese*, contrazione di un «Comare Helen» o di un «Market Halle» che al bambino non dicevano nulla), sia nell'oblio che sfigura i nomi nello spazio del ricordo, l'alterazione del rapporto nome-cosa porta il soggetto ad installarsi in quello spazio bianco che oggi separa l'ordine dell'oggettualità da quello del linguaggio.

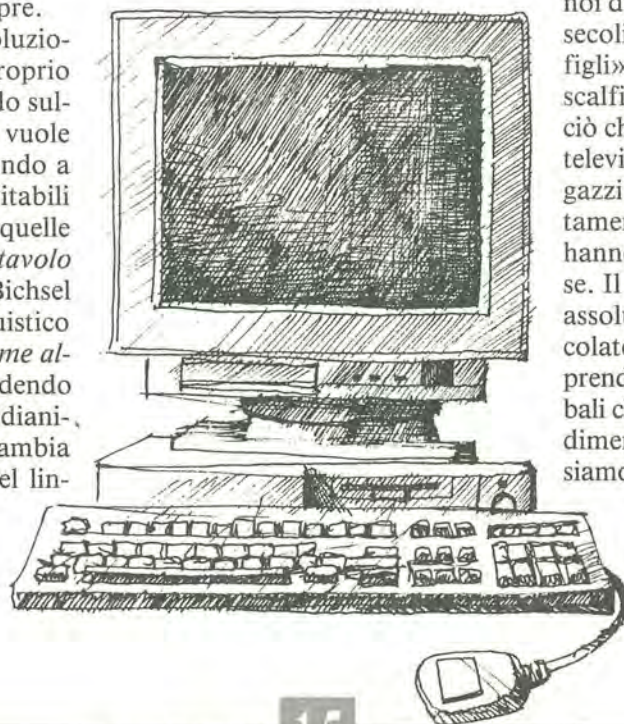
Al di qua della Spaltung, della separazione tra soggetto e oggetto, potremmo

immaginare un rapporto originario di assoluta solidarietà tra uomo, cosa e nome: tanto che nel Genesi, come nota Benjamin nei saggi *Sulla lingua in generale e sulla lingua dell'uomo*, e *Il compito del traduttore* Dio convoca gli animali davanti ad Adamo — colui che dà il nome — per conoscere dall'uomo quale dovesse essere il nome più adatto per ogni essere vivente; come se Dio, per potersi «riposare», alienasse all'uomo parte della sua potenza creatrice. Ma di questa *lingua originaria* che in un certo senso scaturiva in modo affatto spontaneo dalle cose, naturalmente insita fin dall'inizio in esse, e di cui l'uomo era il traduttore, non vi sono più tracce. L'esperienza di Babele e della dispersione dei popoli, con la confusione delle lingue ha portato alla nascita di un linguaggio puramente comunicativo e non più espressivo, non più in grado di comprendere ed esprimere — tra-ducendolo — il *lamento* della natura.

Per questo ci affascina i riti *voodoo*, che credono ancora di poter agire sulla parola -o sull'immagine- per poter colpire la cosa: come se esistesse ancora quella solidarietà che invece la concezione puramente convenzionalistica del linguaggio, in cui le parole sono pezzi interscambiabili, fiches, gettoni, ha contribuito ad eliminare per sempre.

Allora, chi crede di poter rivoluzionare il mondo -anche solo il proprio mondo quotidiano- solo agendo sulla dimensione linguistica, chi vuole letteralmente «cambiare il mondo a parole», va incontro a inevitabili sconfitte e frustrazioni, come quelle descritte dal bel racconto *Un tavolo è un tavolo*, nel quale Peter Bichsel ci parla dell'esperimento linguistico di un signore che *cambia il nome alle cose della quotidianità*, credendo così di poter cambiare la quotidianità stessa. Ma il mondo non cambia se si agisce solo sull'ordine del linguaggio, e le proprie ed altrui parole scivolano via, non hanno più presa sull'ordine vischioso della real-

**L'esperienza  
di Babele  
e della dispersione  
dei popoli,  
con la confusione  
delle lingue  
ha portato  
alla nascita  
di un linguaggio  
puramente  
comunicativo e non  
più espressivo,  
non più in grado di  
comprendere ed  
esprimere —  
tra-ducendolo —  
il lamento  
della natura.**



tà. Un reale predeterminato, deciso in anticipo, gioca l'uomo, lo irretisce nel suo ordine, nella sua gabbia d'acciaio. Le rivoluzioni rimangono quiete esposizioni di principi, bei discorsi, castelli di parole, «flatus vocis»: e al rivoluzionario verboso, perso nelle spire del suo stesso dire, non resta che rassegnarsi alla triste fine che attende il vecchio bichseliano: «Tacque; parlò solo con se stesso; non salutò neanche più».

## IL CREPUSCOLO DELLA COSA

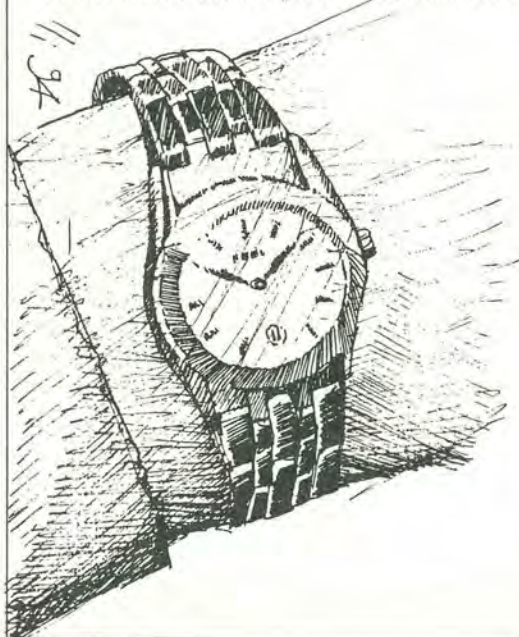
**M**a rivoluzionare le cose, cambiare davvero il mondo, far slittare l'intenzione rivoluzionaria dal piano linguistico a quello oggettuale, è quanto mai difficile, oggi più che ieri. Perché *sono cambiate le cose*: è mutato il modo di produrre gli oggetti della quotidianità, e dunque il loro modo di condizionare la vita dell'uomo. Lo comprese Pasolini, il quale, scrivendo a Gennariello, l'ipotetico fanciullo del quale egli si era autoproclamato precettore, dice: «la nuova produzione delle cose, cioè il cambiamento delle cose, dà a te un insegnamento originario e profondo che io non posso comprendere (anche perché non lo voglio). E ciò implica una estraneità tra noi due che non è solo quella che per secoli e millenni ha diviso i padri dai figli». E ancora: «Io potrò cercar di scalfire, o almeno mettere in dubbio ciò che ti insegnano genitori, maestri, televisione, giornali e soprattutto ragazzi tuoi coetanei. Ma sono assolutamente impotente contro ciò che ti hanno insegnato e ti insegnano le cose. Il loro linguaggio è inarticolato e assolutamente rigido: dunque inarticolato e rigido è lo spirito del tuo apprendimento e delle opinioni non verbali che in te, attraverso quell'apprendimento, si sono formate. Su questo siamo due estranei, che nulla può avvicinare».

Allora, nell'anima delle cose, non troveremo più il segno della soggettività — la

nostra, o quella dei nostri genitori, di chi ha amato gli oggetti, li ha odiati, ha sperato in e con essi — bensì la presenza ossessivamente ribadita del *marchio di fabbrica*. Ci sono dunque *troppe cose*: nel racconto *Walter*, Michele Serra parla proprio di questa mancanza di essenzialità, di questa coazione a ripetere e a produrre il sempre-identico, che è caratteristica della modernità. C'è, allora, troppo di tutto, proprio perché non ci sia nulla di nuovo, nulla che sfugga allo schema della ripetizione ossessiva dell'Identico. Tutto deve al tempo stesso essere uguale (per sfuggire il potere eversivo del Nuovo) ed apparire diverso (per garantire il proprio valore di scambio).

L'uomo non è più padrone delle cose — se mai lo è stato —; né è più il traduttore del loro linguaggio: è invece un *uomo assediato* dalla presenza ossessiva di oggetti che, invece di *essere detti* dall'uomo, *lo dicono, lo parlano*, ne fanno una loro funzione. La rigidità del rapporto tra l'uomo e le cose è in realtà il segno della schiavitù di quello nei confronti di queste: ma attraverso questa schiavitù si coglie l'asservimento dell'uomo nei confronti dell'apparato di produzione, dei rapporti produttivi che generano le cose così come esse sono.

Attraverso il gelo che le cose trasmettono all'uomo, si coglie il carattere raggelante della struttura economico-sociale in cui siamo inseriti; nella «ostinata re-



**La rigidità del rapporto tra l'uomo e le cose è in realtà il segno della schiavitù di quello nei confronti di queste: ma attraverso questa schiavitù si coglie l'asservimento dell'uomo nei confronti dell'apparato di produzione, dei rapporti produttivi che generano le cose così come esse sono.**



sistenza» (Benjamin) che le cose oppongono all'uomo si legge la refrattarietà del capitalismo avanzato nei confronti di ogni traccia di umano; e l'oppressione dell'uomo sull'uomo si fa visibile nell'opprimente presenza delle cose «come se da queste parti la pressione della colonna d'aria di cui ognuno porta il peso fosse divenuta, contro ogni legge, di colpo avvertibile» (Benjamin).

#### IL SOGNO DI UNA COSA

**C**ontro l'assedio delle cose è inutile opporre la violenta rivolta che attacca le cose stesse per non voler o non poter distruggere l'apparato produttivo che esse, come le monadi leibniziane, riflettono in se stesse. Ogni forma di *luddismo* (= rivolta contro la macchina) è figlia dell'ignoranza, in quanto non attacca alla base il male, ma si accanisce sull'evidenza del sintomo. Si tratta, invece, di far esplodere le contraddizioni delle cose, mostrando all'uomo le tracce concrete della sua alienazione dall'ordine dell'oggettualità e le cause storico-sociali di tale alienazione. Il linguaggio delle cose deve essere conosciuto, proprio nel suo estremo carattere inarticolato e rigido, per poter vaccinare gli uomini e le donne nei confronti della rigidità e della violenza.

Si tratta allora di insinuarsi, quasi di profilo, tra gli oggetti e gli uomini; soprattutto in campo formativo, si tratta di non sputare con antipedagogico e snobistico

sussiego sull'investimento emotivo e libidico che i ragazzi e le ragazze mettono in atto nei confronti degli oggetti apparentemente banali, ma di strutturare percorsi formativi — e narrativi — che riabilitino il lato attivo del rapporto uomo-oggetto. Nel caso di E.R. significherà utilizzare l'*astuzia della ragione*, che s'intrufola tra il ragazzo e il suo walkman, che disturbi le cuffie, che mandi fuori sintonia la radio, che distorca le già distorte note, per far nascere il dubbio e la diffidenza nei confronti della logica quieta e morbida dell'oggettualità.

**O**ccorre per questo anzitutto *perdere tempo*: come intuisce il Piccolo Principe, quando non accetta la pillola per dissetarsi e si incammina con calma verso la fontana. E dal Piccolo Principe occorre anche imparare il senso della *responsabilità* e della *cura* nei confronti dell'oggetto; una cura che significa essere responsabili del destino dell'oggetto, e proiettare la propria affettività ed il proprio amore in esso, in modo che diventi custode della presenza umana.

E, infine, occorre rispettare la civiltà delle cose, le loro segrete resistenze, i loro segreti appuntamenti, come le due armi nel racconto borgesiano *L'incontro*, che «durano più della gente», e che si danno appuntamento, attraverso le generazioni, per un duello finale combattuto da due nemici che credono di padroneggiare gli eventi e invece sono schiavi degli oggetti.

Ma il rispetto della civiltà delle cose passa attraverso la riscoperta della loro unicità: a rigore, allora, non esistono cose uguali, perché la cosa è tale solo se inserita non in un campo di forze, ma in *questo campo di forze qui*, creato da *questo oggetto qui e questo soggetto qui*.

L'irripetibilità dell'oggetto rispecchia e valorizza l'irripetibilità del soggetto: e proprio la scelta dell'essenzialità, la scelta del materiale di scarto, povero ma unico, come gli oggetti che si perdono nei sottoscala, come le cose che si nascon-

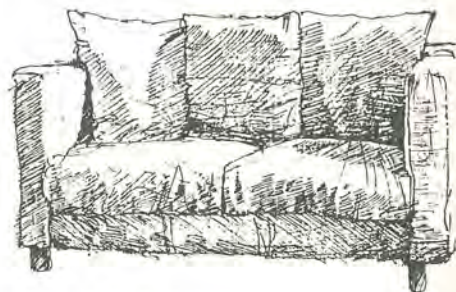
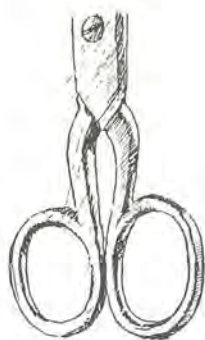
**L'irripetibilità  
dell'oggetto  
rispecchia e  
valorizza  
l'irripetibilità del  
soggetto: e proprio  
la scelta  
dell'essenzialità, la  
scelta del materiale  
di scarto, povero  
ma unico, come gli  
oggetti che si  
perdono nei  
sottoscala, come le  
cose che si  
nascondono in  
tasca i ragazzini,  
come il «mondo di  
fiumi spezzati e  
distanze  
inaccessibili/nella  
zampina di questo  
gatto spezzata  
dall'automobile»  
(Lorca) costituisce  
la sfida alla rigida  
oggettualità del  
tardocapitalismo.**

dono in tasca i ragazzini, come il «mondo di fiumi spezzati e distanze inaccessibili/nella zampina di questo gatto spezzata dall'automobile» (Lorca) costituisce la sfida alla rigida oggettualità del tardocapitalismo.

Il mondo possiede ancora «il sogno di una cosa della quale non ha che da possedere la coscienza per possederla realmente». Se la cosa è sognata, ma con la esattezza e la precisione di chi osserva ostinatamente un determinato oggetto finché esso schiude le tracce dell'Utopia, di chi sa rendersi responsabile dell'oggetto in quanto lo ha fatto proprio senza appropriarsene, allora essa diventa la possibile cifra di un mondo redento; che fa tralucere i suoi raggi non nello sterminato campo coperto di rose, ma proprio in questa «rosa/piega dolorosa/unica rosa» (Fossati). ■

#### Indicazioni bibliografiche

- ADORNO, THEODOR WIESENGRUND, *Su soggetto e oggetto*, in *Parola chiave*, Sugarco. *Minima moralia. Meditazioni della vita offesa*, Einaudi.  
BENJAMIN, WALTER, *Strada a senso unico*, Einaudi. *Angelus Novus*, Einaudi. *Burattini, streghe e briganti*, Melangolo.  
BICHSEL, PETER, *Storie per bambini*, Marcos y Marcos.  
BOLL, HEINRICH, *Racconti umoristici e satirici*, UTET.  
BORGES, JORGE LUIS, *Elogio dell'ombra*, Mondadori. *Il manoscritto di Brodie*, Mondadori.  
BRADBURY, RAY, *Cronache marziane*, Mondadori.  
DE SAINT-EXUPÉRY, ANTOINE, *Il piccolo principe*, Bompiani.  
FOUCAULT, MICHEL, *Le parole e le cose*, Rizzoli.  
FREUD, SIGMUND, *Interpretazione dei sogni*, Boringhieri.  
GARCIA LORCA, FEDERICO, *Poeta a New York*, Garzanti.  
MARX, KARL, *Tesi su Feuerbach*, Riuniti. *Carteggio con Ruge*, Riuniti.  
PAPETTI, ROBERTO, *Nel cuore tenere del sambuco*.  
PASOLINI, PIER PAOLO, *Lettere luterane*, Einaudi.  
SERRA, MICHELE, *Walter*, in *Il nuovo che avanza*, Feltrinelli.  
SIMAK, CLIFFORD DONALD, *Anni senza fine*, Mondadori.



## LE COSE FRAMMENTI DI STORIE.

■ È l'umile canto delle cose **di uso comune** che ci hanno accompagnato lungo la vita: la bicicletta, le forbici, una tazza di caffè, una penna stilografica, il dentifricio...

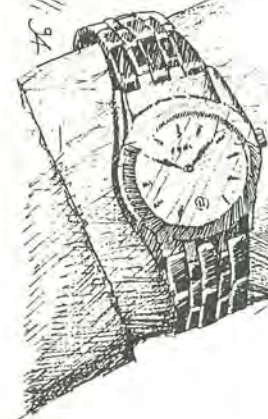
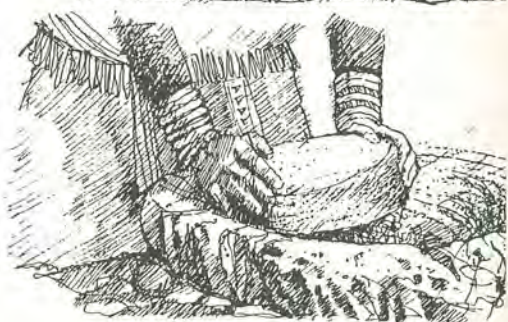
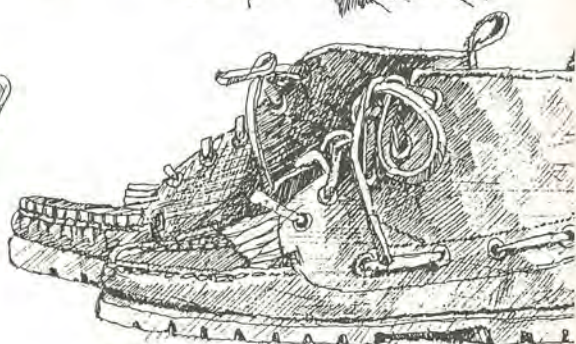
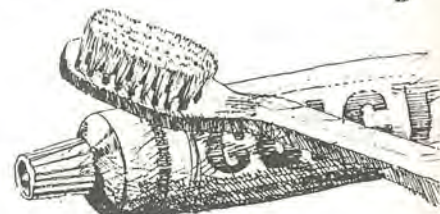
■ ... o durante **il lavoro**: il telaio, l'artigiano del legno o la pietra per macinare i cereali e i legumi...

■ ... o **i luoghi del riposo**: l'amaca, il divano, la sedia...

■ ... il moderno **ordinatore** che facilita il calcolo e la scrittura...

■ ... il **cronometro** per non perdere il treno. Quanti perdono il treno, e sono in ritardo sulla storia che avanza vorticosamente...

■ ... **poi gli scarponi**, compagni e complici delle nostre evasioni verso l'alto.



## "LE COSE SONO GENTE"

di TURBINI MARIA TERESA

«Oggi i bambini fanno troppe cose», recitano sempre più spesso genitori e nonni assediati come sono dai cumuli di giochi, di ninnoli, di arredi ingombranti le camere e dalle continue richieste dei piccoli, per averne di sempre più nuovi, di sempre più pubblicizzati.

Il concetto è senza dubbio vero e da un certo punto di vista il fatto è positivo: i bambini sono stimolati da una crescente varietà di forme, colori, suoni e arricchiti dalle emozioni con cui gli oggetti, i giocattoli sono loro pervenuti: il dono, l'acquisto con i propri risparmi, la scelta, l'attesa ecc...

Ci sono, però, fatti meno positivi; tutto questo bombardamento conduce inevitabilmente ad una certa noia, quasi nausea, conclusione, dopo una iniziale euforia, «la cosa» anche la più attesa, diventa neutra e va a far parte del cumulo...

C'è poi da considerare, che troppe cose, come troppa televisione, se non ricevono mediazione affettiva, ed educativa sono, anziché stimolanti, fonte di confusione e di disorganizzazione mentale per le personalità in crescita. Anche la scuola rischia di cadere nella trappola della «cosalità»; i cataloghi che ogni anno le insegnanti sfogliano per gli acquisti scolastici, sono ricchi di ogni genere di giocattoli, giochi didattici, arredi adatti alla situazione scuola, tutti perfettamente studiati per le occasioni di gioco, tutti educativi, tutti stimolanti e naturalmente tutti costosissimi. Anche noi educatrici ci lasciamo troppo spesso trascinare da queste comodità preconfezionate che se da un lato garantiscono funzionalità e praticità, dall'altro si rivelano

materiali  
per la didattica

*"Io, con le cose ho un discorso. Per me non c'è differenza tra l'uomo, l'animale, il vegetale e il minerale. Secondo me sono tutte cose. E la gente, è una cosa? Che Dio mi perdoni; piuttosto le cose sono gente. Intendo dire che le cose sono mondi come la gente. Il mondo della gente, il mondo della gatta, il mondo della mela, il mondo della fiaba e della canzone. Tutti mondi».*

(Sara Khalifah, *La svergognata. Diario di una donna palestinese*, 1989, Giunti, Firenze).

anonime e standard; adatte a tutte le scuole. Lo sforzo è allora quello di rimbocarsi le maniche, e chiedere aiuto ai genitori più volenterosi per incominciare a costruire giochi e arredi adatti al momento e al nostro ambiente. C'è sempre qualcuno che è capace di costruire con legno di recupero arredi per angoli; le nonne sanno ancora cucire tende, mantelli, grembiolini; nelle case di tutti i bambini si possono trovare oggetti di uso comune veri (pentole, scatole e confezioni di carta, saponi, capi di abbigliamento ecc.).

Quasi allo stesso livello (del giocattolo inteso come oggetto appositamente costruito) di importanza e di dignità, si collocano gli oggetti comuni, usati come utensili dell'attività domestica, di routine, e che nelle mani del bambino, grazie alla magia creativa, diventano giocattoli, ovvero elementi necessari per realizzare il gioco: è così che pentole e ciabatte, coperte e scope, smettono per un po' di «lavorare» e giocano con il bambino per condividere un viaggio immaginario inventato sul momento. Pressapoco quello che è accaduto tanto tempo fa ad una «zucca trasformata per incanto in una carrozza».

(Marilyn Cardone, in *L'istinto di pace*, Gruppo Abele, Torino, 1990).

## LABORATORI DI COSTRUZIONE

**S**e crediamo giusto recuperare il bambino ad un armonico rapporto con le cose, a scuola, possiamo andare molto oltre l'arredo e l'allestimento degli angoli gioco.

Possiamo allestire *laboratori di costruzione con materiali di recupero*: carta, cartone, legno, spago-scatole, bottoni, gomiti ecc. sono gli strumenti necessari per avviare il gioco. I risvolti educativi saltano agli occhi:

- affinamento delle capacità manuali;
- stimolazione della creatività;
- allenamento al lavoro di gruppo e alla progettualità;
- allenamento alla conservazione e classificazione dei materiali.

Soprattutto riguardo al percorso che vogliamo compiere «permette al bambino di comprendere che esiste nelle cose un valore che non è economico, è il valore affettivo, dell'uso, dell'utilità che quell'oggetto ha per noi, nell'esperienza quotidiana» (M. Cardone).

Altro passo è invitare i bambini (a seguito di conversazioni o di visite in qualche casa di compagni) a portare a scuola un oggetto che per loro ha un significato particolare, «che non butterebbero mai via». Una volta che tutti gli oggetti sa-

**Possiamo ancora proporre ai bambini l'esperienza del gioco con materiali semplici, generalmente banditi dalla scuola, proprio perché ormai siamo un po' tutti deformati dalla logica consumista che vede solo certi materiali e certe strutture adatte ai bambini. Invece offriamo loro corde, reti, sassi, palle, sabbia, acqua e lasciamoli liberi di agire, magari a contatto con la natura, liberi di manipolare, di attivare giochi individuali e cooperativi, per scoprire con questi elementi nuovi orizzonti di divertimenti e di relazione.**

ranno davanti a noi potremmo fare molte considerazioni:

■ la varietà degli oggetti: non necessariamente saranno giocattoli;

■ «perché quest'oggetto mi è così caro?» È un regalo, un ritrovamento, un acquisto particolare, apparteneva a una persona cara...

■ l'atteggiamento nei confronti dell'oggetto: magari non si usa tutti i giorni, non è necessario, sta chiuso in un cassetto, lo tengo sul mio comodino ecc..

**P**ossiamo ancora proporre ai bambini l'esperienza del gioco con materiali semplici, generalmente banditi dalla scuola, proprio perché ormai siamo un po' tutti deformati dalla logica consumista che vede solo certi materiali e certe strutture adatte ai bambini. Invece offriamo loro corde, reti, sassi, palle, sabbia, acqua e lasciamoli liberi di agire, magari a contatto con la natura, liberi di manipolare, di attivare giochi individuali e cooperativi, per scoprire con questi elementi nuovi orizzonti di divertimenti e di relazione.

«E giocare oggi a una palla che non sia palla di cannone/missile; modulare una corda senza sadismi legati ad una frusta, tortura, prigionia; gioiosamente usare un ramo/legno senza farlo diventare modulo di competizione/violenza e ancora parlare di suono che non sia un decibel impazzito ... significa parlare di gioco e dei bambini non come ghetti culturali avulsi dalla vita, ma come segmenti con noi riattivanti il delicato e insostituibile tessuto della vita».

(Mario Bolognese, in *Il mito e l'archetipo nella fiaba*, a cura della casa per la pace. La meridiana, Molfetta (Ba) 1987).

## PER FARE UN BAOBAB...

a cura di DANIELA BELLO  
MARIELLA BO - MARIA FERRANDO

**S**e l'uomo fosse in grado di rivivere il passato per calcolare quale fra tutte le materie prime usate per la costruzione di case, utensili, oggetti di arredamento, ha avuto il sopravvento, sicuramente il primato spetterebbe al legno... Quello stesso legno che viene dall'albero e che ci permette di fare un tavolo.

Che buffo! Il nostro grande albero, il *Baobab*, ci ha accompagnato sulle ali della fantasia e della metafora per sei mesi attraverso attese, nascita, identità sessuali, tempi, spazi, lungo percorsi in cui la sua presenza, a prima vista, poteva sembrare «ingombrante», «stridente». Invece no, c'è sempre servito di stimolo per una riflessione che ci aiutasse a elevare il pensiero e ad allargare lo sguardo. E ora che lo chiediamo alle «cose» di raccontare: *lui* non c'è... con il suo legno non si costruisce quasi nulla. L'albero più maestoso e più anziano del creato si ritira in buon ordine. Troppe poche cose possono parlare di lui. Lasciamolo così vivere nei sogni, trasfigurare nella memoria, incapace di ingannarci con dei prodotti inutili, manipolati e finti.



**"L**e cose di ogni giorno raccontano segreti a chi le sa guardare e ascoltare... Per fare un tavolo ci vuole il legno... C'è una ditta la quale ha inventato una macchina che fa i punti perfetti e non soltanto quelli!... E se tu, dopo aver comprato in un negozio della città di S. Francesco un guanciale disegnato a punto Assisi, la notte pensi di poggiare il capo su un frammento di tempo regalatoti da una anonima ricamatrice, bella come Santa Chiara, ti illudi amaramente. Questo è forse il sacrilegio più grave della nostra civiltà. Abbiamo creduto che per fare un tavolo sia sufficiente il legno. O Dio, riusciamo pure ad ammettere che per fare il legno ci vuole l'albero, e che per fare l'albero ci vuole il seme e, perfino, che per fare il seme ci vuole il fiore. Ma non abbiamo più il coraggio di concludere che per fare un tavolo ci vuole un fiore, e lo lasciamo dire solo ai poeti».

(A. Bello, *Sentinelle del mattino*, Molfetta, 1990, La meridiana).

[IDENTITÀ]

## ALBERO

L'albero nella sua identità sempre uguale ma diversa capace di lasciare un segno in un oggetto, in una «cosa».

### COSE PER VIVERE



[MEMORIA]

## TAVOLO

Attorno ad un tavolo usato e «vissuto» ci si racconta... e le cose acquistano poesia.

[PROGETTO]

## SEME

Il seme della creatività e della manualità può germogliare in ciascuno di noi lagando materia, sentimenti ed emozioni.

### O VIVERE PER LE COSE?

#### MEMORIA: TAVOLO

##### Fra tutti gli oggetti.

*«Fra tutti gli oggetti più cari  
sono per me quelli usati.  
Storti gli orli e ammaccati,  
i recipienti di rame,  
i coltelli e forchette che hanno di  
legno i manici,  
lucidi per tante mani; simili forme  
mi paiono di tutte le più nobili.  
Come le lastre di pietra  
intorno a case antiche, da tanti  
passi lise, levigate,  
e fra cui crescono erbe, codesti  
sono oggetti felici,  
penetrati nell'uso di molti,  
spesso mutati, migliorano la  
forma, si fanno  
preziosi perché tante volte  
apprezzati. (...)»*

(B. Brecht)

**Dobbiamo educare  
i bambini a  
coniugare la  
«poesia» con  
l'«essenzialità»,  
forse facendoli  
riflettere  
raccontando  
attorno a un tavolo  
il passato e  
lasciando che le  
cose raccontino...**

**C**OSE, COSE, COSE... sempre più cose. Ma noi sappiamo anche che il progresso senza fine è un mito, che le risorse tendono a svanire e che la capacità di assorbimento dei rifiuti è sempre più limitata. Bisogna porre un freno a questa invasione di oggetti *usa e getta*, talmente precari ed effimeri che non hanno neanche il tempo di assorbire un po' di storia, quella semplice storia di vita quotidiana che se si sa ascoltare è carica di poesia. Dobbiamo educare i bambini a coniugare la «poesia» con l'«essenzialità», forse facendoli riflettere raccontando attorno a un tavolo il passato e lasciando che le cose raccontino...

**1) Io ero... pensieri di un vecchio tavolo.** Si invitano i bambini a scrivere una storia o un tema che abbia come oggetto i pensieri di un vecchio oggetto, come ad es. un tavolo.

(CONTINUA A PAGINA 27)

# INTERCULTURALITÀ

OBIETTIVI - VALORI - STRATEGIE - ESPERIENZE - STRUMENTI

## ALCUNI «PROGRAMMI» EUROPEI PER L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE

A CURA DI ANTONIO NANNI

Che cosa si sta facendo in Europa per promuovere l'educazione interculturale? Quali sono i «programmi» più significativi, quelli che hanno dato risultati apprezzabili? Noi presenteremo una breve rassegna di queste esperienze e precisamente:

- 1) Il Progetto Edint del Cede;
- 2) Le Scuole Associate dell'Unesco;
- 3) La scuola itinerante di Twind (Danimarca);
- 4) Il Programma Erasmus;
- 5) L'esperienza degli «scambi di classe» promossa dal Comune di Bologna.

Concluderemo la rassegna con un rimando al contributo importante del pedagogo Franco Frabboni *«Per un "decalogo" degli scambi internazionali»* (in *«Incontrarsi in Europa. Educazione interculturale e scambi giovanili»*, Mursia, Milano, 1990), riportando le dieci tesi ma sottolineando in particolare le tesi n. 7-8-9 rispettivamente sull'educazione multiculturale, interculturale e transculturale.

## 1) Il Progetto Edint

Il *Progetto Edint* (Educazione interculturale) del CEDE, Centro Europeo dell'Educazione, *concerne i modi atti a promuovere atteggiamenti di comprensione, accettazione e apprezzamento nei riguardi della diversità*. Tra la documentazione prodotta per il *Progetto Edint*, si vuole qui sottolineare l'utilità della *Bibliografia di primo approccio alla comunicazione e all'educazione interculturale* realizzata da Anna Baldazzi e Maria Grazia Calasso. È un corposo fascicolo che contiene tre percorsi di lettura guidata della produzione italiana e straniera sui seguenti temi:

- il concetto di cultura;
- le minoranze linguistiche, il bilinguismo e il multiculturalismo;
- comunicazione ed educazione interculturale e Psicologia cross-culturale;
- lingue e culture, problemi dell'insegnamento linguistico in un'ottica interculturale;
- educazione interculturale, Educazione allo sviluppo, Educazione all'ambiente, Educazione alla pace e ai diritti dell'uomo.

Conclude con l'indicazione di periodici che trattano gli stessi temi.

(CEDE: Centro Europeo dell'Educazione, Villa Falconieri, 00044 Frascati, tel. 02-9425771)

## 2) Le Scuole Associate all'Unesco

Il sistema delle Scuole Associate risponde ai principi fondamentali dell'Atto costitutivo dell'Unesco: «Le guerre nascono nello spirito degli uomini ed è nello spirito degli uomini che si devono esigere le difese della pace». In Italia l'esperienza ha avuto inizio nel 1967 e vi hanno aderito scuole di ogni ordine e grado. Il Ministero della Pubblica Istruzione ha indicato le modalità di presentazione delle richieste di associazione con la C.M. n. 119 del 1983.

Le Scuole Associate *realizzano* i principi dell'educazione interculturale, infatti i docenti che vi operano si impegnano «a stimolare negli studenti una presa di coscienza dei fattori che provocano sospetti e incomprensioni tra le genti e a favorire l'apprezzamento della cultura altrui e il rispetto reciproco, in uno spirito di giustizia e di solidarietà». Tra i temi trattati da Scuole Associate, collegati all'educazione interculturale, ricordiamo:

- diritto alla parità tra uomo e donna;
- diritti dell'uomo e cooperazione fra i popoli per mezzo dello scambio culturale;
- scambi di materiali scritti, sonori e visivi di classi italiane con classi straniere su temi delle rispettive culture.

(Per iscriversi al gruppo delle scuole associate ci si deve rivolgere alla Direzione Generale per gli Scambi Culturali, Programma Unesco, Ministero della Pubblica Istruzione, via Ippolito Nievo 35, 00153 Roma).

## 3) La scuola itinerante di Twind

Nella piccola comunità di Twind in Danimarca, esiste la possibilità di frequentare una «Scuola itinerante», accessibile a coloro che hanno compiuto i 18 anni. Un corso dura nove mesi, durante i quali viene compiuto un viaggio. Scopo del viaggio è di favorire un confronto con il sistema di vita di altri esseri umani, con altre strutture sociali e abitudini di vita. Il corso consta di tre parti:

1. *La preparazione*. Gruppi di dieci tra ragazze e ragazzi preparano il viaggio con l'aiuto di un insegnante. Studiano la situazione del paese che interessa dal punto di vista politico, economico, sociale, culturale... Si progetta l'itinerario, si assimilano abilità concrete, (cucinare, filmare, parlare una lingua straniera, fare «ricerche» di vario tipo, apprendere nozioni teoriche e pratiche su un motore ecc.).
2. *Il viaggio*. Arrivato sul posto, il gruppone si divide in due o tre sottogruppi, che proseguono il viaggio separatamente. I partecipanti avranno modo di parlare, vivere, lavorare insieme agli abitanti del luogo. Gireranno film, faranno interviste, il tutto con la presenza e la consulenza di docenti esperti.
3. *Il ritorno*. Tornati in Danimarca, tutto il materiale viene esaminato ed elaborato. Si scambiano le esperienze, si discute, spesso si decide di realizzare un libro sul viaggio, su aspetti di una cultura che i protagonisti sono riusciti a «vivere» dall'interno.

(N.B. Per la documentazione relativa a questi «Programmi» si rinvia a A. Dupino Allegra, *Verso una scuola interculturale*, La Nuova Italia, Firenze, 1993).

#### 4) Il programma Erasmus

Nel gennaio del 1986 la Commissione delle Comunità Europee ha presentato al Consiglio la «proposta di decisione per l'adozione di un programma d'azione della Comunità Europea in materia di mobilità degli studenti universitari (**Erasmus**)». L'acronimo **Erasmus** sta per «European Action Scheme for the Mobility of University Students».

Tale programma è stato varato il 15 giugno 1987 «al fine di accrescere considerevolmente tale mobilità all'interno della Comunità e di promuovere una più stretta cooperazione fra gli istituti di insegnamento superiore». Istituti di insegnamento superiore, ai sensi del programma, sono «tutti i tipi di strutture di formazione generale e professionale oltre alle scuole medie superiori...».

##### *Gli obiettivi del programma*

Il programma **Erasmus** si ripropone quindi di:

- aumentare considerevolmente il numero di studenti che effettuano un periodo integrato di studi in un altro paese della Comunità affinché l'Europa possa disporre di dirigenti con un'esperienza diretta della vita socioeconomica di altri paesi membri;
- incoraggiare una vasta e approfondita cooperazione fra le università dei paesi membri della Comunità;
- valorizzare il potenziale intellettuale delle università nella Comunità grazie alla maggiore mobilità del corpo insegnante, migliorando in questa maniera la qualità dell'insegnamento e della formazione in tali università;
- intensificare le relazioni fra i cittadini dei vari paesi membri al fine di consolidare l'idea di un'«Europa dei cittadini»;
- disporre di laureati con esperienze dirette nella cooperazione infracomunitaria al fine di creare, in questo modo, una base, su cui si possa sviluppare una più intensa cooperazione a livello comunitario in campo economico e sociale.

##### *Le azioni del programma*

Per raggiungere tali obiettivi il programma **Erasmus** prevede quattro gruppi di interventi (azioni):

- attuazione e sostegno di una *rete europea di cooperazione universitaria*;
- *borse di studio per studenti* che vogliono compiere un periodo di studi presso un'università di un altro paese membro;
- miglioramento delle possibilità del *riconoscimento di periodi di studio e di diplomi accademici* conseguiti presso università nei paesi della Comunità;
- *misure complementari*, quali conferenze specialistiche, organizzazione di corsi intensivi, sostegno alle associazioni universitarie, finanziamento di pubblicazioni, attribuzione annuale di premi **Erasmus**.

#### 5) Metodologia degli «scambi di classe» al Comune di Bologna

Il Comune di Bologna da molti anni promuove scambi tra le classi delle scuole di ogni ordine e grado della città con quelle di altri comuni italiani ed esteri. «Sul piano dei contenuti si intende offrire alla scuola la possibilità di indagare direttamente la realtà odierna, risultanza di un articolato processo storico, sotto vari profili: da quello socio-economico a quello artistico, naturalistico e socio-culturale». L'articolazione dell'iniziativa presuppone le seguenti operazioni: contatti preliminari dei docenti delle classi interessate; programmazione comune delle attività da svolgersi in preparazione e durante il periodo che le classi trascorreranno insieme; corrispondenza tra i ragazzi quale strumento di socializzazione e mezzo di conoscenza reciproca; soggiorno in una struttura pubblica o presso famiglie; ospitalità ricambiata in modo analogo; partecipazione alle attività preparate accuratamente, che metteranno i ragazzi a contatto con ambienti, usi e modi di vita diversi.

Lo scambio si svolge nell'arco di due anni: il primo anno per attuare la conoscenza a distanza, il secondo anno per le visite reciproche. La valutazione dell'esperienza si fa in relazione alla struttura e ai servizi offerti, al programma di visite, alle attività di gruppo (giochi, animazioni, spettacoli, attività sportive, video, ecc.); alla partecipazione della scuola all'esperienza, al coinvolgimento delle famiglie. Infine si fa un bilancio dello scambio con valutazioni in merito ai processi di socializzazione, (non facili quando si parte in gruppo) si raccoglie la documentazione che dà rilievo all'arricchimento culturale e si riflette sulla ricaduta dell'esperienza sulla scuola nel suo complesso.

(cfr. Verso una formazione europea e internazionale, a cura dell'Ufficio scambi giovanili dell'Assessorato alle politiche scolastiche del Comune di Bologna, 1990).

## Per un «decalogo» degli scambi internazionali

(Franco Frabboni)

**Tesi numero 1.** *Gli scambi per una politica e una cultura del sistema formativo europeo.* Gli scambi internazionali (SI) simboleggiano uno dei più fecondi dispositivi «istituzionali» e «pedagogici» in grado di contribuire a diffondere — presso le giovani generazioni — una capillare *conoscenza e coscienza* dei modelli «alfabetici-cognitivi-valoriali» che, storicamente, hanno differenziato (e diviso), ma che in prospettiva potrebbero avvicinare (e unire), la variegata geografia culturale dei Paesi europei.

**Tesi numero 2.** *Per una legislazione regionale degli SI.*

**Tesi numero 3.** *L'Ente locale «partner» privilegiato di scuola, Università, Associazionismo, mondo del lavoro.*

**Tesi numero 4.** *L'Associazionismo, quando promuove SI, va garantito con il principio di «sussidiarietà».*

**Tesi numero 5.** *Per un Osservatorio regionale di «informazione», «ricerca» e «formazione» degli operatori degli SI.*

**Tesi numero 6.** *Per una educazione precoce e diffusa agli SI.*

**Tesi numero 7.** *Per un'educazione multiculturale.* Questo *primo livello* della Pedagogia degli SI rivolge il proprio obiettivo culturale sul versante della *conoscenza* dei linguaggi, costumi, stili di vita, paradigmi assiologici di un altro Paese. È una *conoscenza* tendenzialmente «fredda»; è l'alfabetizzazione *primaria* di una cultura/altra, che si può ottenere *in due modi*: ricevendo informazioni *indirette* (orali, scritte, audiovisuali) restando nel proprio Paese *oppure visionando direttamente* (con viaggi, soggiorni all'estero) un diverso contesto culturale. Il livello dell'educazione multiculturale non comporta necessariamente modalità di *incontro-interazione-convivialità* con partners stranieri. L'educazione multiculturale si persegue attraverso lo «scambio» reciproco e contestuale di gruppi di cittadini, di due o più Paesi, in sedi-servizi-strutture idonei allo studio, all'istruzione professionale, al lavoro, alla vacanza.

**Tesi numero 8.** *Per un'educazione interculturale.* Questo *secondo livello* della Pedagogia degli SI rivolge il proprio obiettivo culturale sull'interazione dialettica conoscenza-coscienza delle culture. È una *coscientizzazione culturale* tendenzialmente «calda»; è l'alfabetizzazione *secondaria* di una cultura *altra*: che chiede razionalità, ma anche linguaggi emozionali. E che si conquista attivamente — tramite gli SI — spazi di convivenza tra due o più gruppi nazionali. Col risultato di *mettere in comune* (anche attraverso processi di problematizzazione e di revisione critica collettiva) le molteplici *facce culturali* che storicamente specificano (e differenziano) le varie etnie. L'educazione interculturale conduce pertanto all'acquisizione di una *mentalità internazionale*.

**Tesi numero 9.** *Per un'educazione transculturale.* Questo *terzo livello* della Pedagogia degli SI rivolge il proprio obiettivo sulla conquista (elaborazione-costruzione) di una *nuova cultura*: possibile a partire da esperienze interculturali che, transcendendo il piano della coscientizzazione culturale, giungano fino alla ideazione/produzione di «spaccati» culturali elaborati — insieme — da più gruppi nazionali. Quest'ultimo livello si avventura dunque nei sentieri che portano alla fabbrica dell'*inedito culturale*.

**Tesi numero 10.** *Per contenuti flessibili e modulari negli SI.*

### Per saperne di più

1) AA.VV., *Pedagogia degli scambi interculturali*, La Nuova Italia, Firenze, 1987. 2) BERTIN N., PALOMBA D. (a cura di), *Insegnare in Europa. Comparazione di sistemi formativi e pedagogia degli scambi interculturali*, Milano, Franco Angeli, 1992. 3) CORRADI S., *Erasmus e Comeil, Educazione degli adulti e formazione universitaria transculturale*, Roma, Bulzoni, 1988. 4) DURINO ALLEGRA A., *Verso una scuola interculturale*, La Nuova Italia, Firenze, 1993 (soprattutto le pp. 51-66). 5) FRABBONI F. (a cura di), *Incontrarsi in Europa. Educazione interculturale e scambi giovanili*, Mursia, Milano, 1990. 6) *La pedagogia degli scambi interculturali*, Atti del Convegno organizzato dal CEDE e da *Intercultura*, Frascati, 31 ottobre 3 novembre 1985, a cura di M.C. CALASSO, Frascati, I Quaderni di Villa Falconieri, n. 10, 1986. 7) Progetto Edint, *Concetti, temi, atteggiamenti, comportamenti Appunti per un glossario per l'educazione interculturale*, a cura di A. BALDAZZI, M.G. CALASSO, E. FAIETTI, C. GRAZIOSI, P. GRAZIOSI. Documento n. 17 (in progress), maggio 1988. 8) SALVADORI E., PULINA P. (a cura di), *Per un'educazione interculturale*, Atti del Convegno Organizzazione e Pedagogia degli scambi scolastici e degli incontri plurinazionali, Como-Pavia, Ibis, 1992.

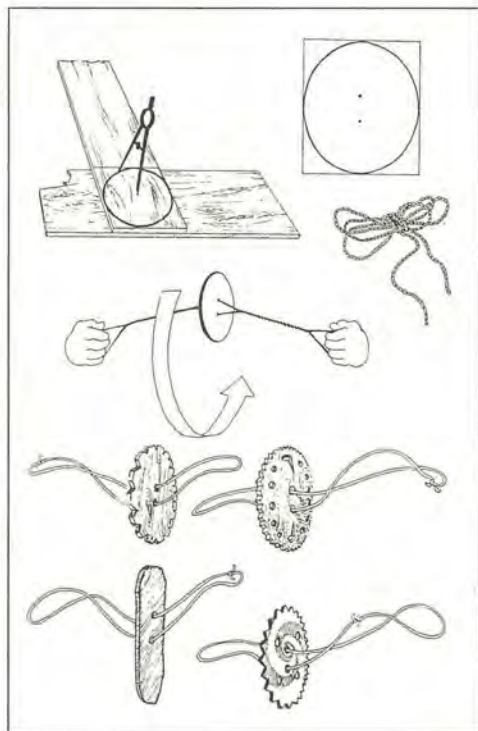
**2) Mostra degli elettrodomestici.** Si allestisce una mostra nella scuola di vecchi elettrodomestici, accompagnandola con indagini svolte nella classe e/o nella scuola sull'uso degli elettrodomestici trent'anni fa confrontato con quello di cinquant'anni fa. L'inchiesta dovrebbe mettere in luce tutte le possibili differenze, estendendo il discorso, al di là dell'uso degli elettrodomestici, ai valori che stanno dietro all'utilizzo degli oggetti ai tempi dei nonni, dei genitori e nostri.

**3) A caccia di significati.** Conosci le parole: ombrellaio, stagnino, arrotino, impagliatore...?

Ricerca notizie su vecchi mestieri per renderti conto del «legame affettuoso» che si instaurava con l'oggetto e della cura quindi che si aveva per mantenerlo in vita il più a lungo possibile.

In passato tutto si recuperava. Prova anche tu...

**4) Il sapone riciclato** (cfr. D. Novara, *Educazione alla giustizia*, Torino, 1989, EGA, p. 86).



**Educare ad un consumo critico è un dovere per l'insegnante di oggi che non può tacere di fronte a certe pubblicità e non può non chiedersi cosa stia dietro a certi prodotti in termini di sofferenza umane e di costi ambientali**

## IDENTITÀ: ALBERO

*«Comunicazione con le cose, prima di tutto. Ma come si fa? Esse hanno perso il loro linguaggio semplice, sobrio, pulito. O meglio, il linguaggio che esse parlano non traduce più il loro mistero.*

*Sulla mensola del focolare vedo del latte. L'hai munto dalla capra, che ogni tanto, là fuori, rompe con un belato il silenzio della notte. È bianco come il latte inviato in Mozambico a tonnellate di cartone, dopo il disastro di Cernobyl.*

*All'angolo del pavimento giace un mucchio di grano. È d'oro. Tale quale il grano radioattivo, bloccato al largo delle nostre navi gravide di incubi.*

*Ai riflessi della fiamma brilla sulla madia un otre di vino spremuto dai piedi terrosi di Giovanni nel palmeto vicino, non ha etichette pregiate ed è rosso. Come è rosso tanto nostro vino torchiato da lucidissimi frantoi, ma che il marchio di origine controllata non ha potuto preservare dal metanolo. (...) Voglia di trasparenza. Che è voglia di comunicazione con le cose, sì, ma anche di rapporti veri con le persone. Nostalgie di occhi diafani. Desiderio di sguardi limpidi. Ansia di gesti semplici. Voluttà di parole chiare».*

(op. cit. "Sentinelle del mattino").

**A**nche le cose hanno una loro identità, anche gli alberi. Ognuno di essi è diverso dall'altro per forma, età, dimensione; ogni specie ci comunica qualcosa: il suo habitat, il suo utilizzo. *L'ontano* che non marcisce mai e con il quale si facevano i vecchi mastelli da bucato... La *radica d'erica* che resiste al calore altissimo senza infiammarsi e che è indispensabile per intagliarvi le pipe. Il *cedro* che leggero e profu-

mato è facile da temperare e ci permette di fabbricare pastelli e matite.

Facciamo in modo che anche il bambino abbia voglia di conoscere certe **identità** e insieme certe «trasparenze». Educare a un consumo critico è un dovere per l'insegnante di oggi che non può tacere di fronte a certe pubblicità e non può non chiedersi cosa stia dietro a certi prodotti in termini di sofferenza umane e di costi ambientali.

Riscopriamo insieme l'identità delle cose: da dove vengono? Di cosa sono fatte? Da chi sono state costruite? Ripercorriamo la trasformazione dell'albero in legname, banco, matita...

**1) Carta d'identità del... banco.** Ogni bambino s'immedesima nel proprio banco, ne immagina la storia, le vicissitudini, le persone che nel corso degli anni ha incontrato... Si può organizzare una piccola esposizione dei banchi, «vestiti» dai loro proprietari con carta colorata, disegni, scritti in modo da «raccontarsi» ai visitatori.

**2) Storia delle cose.** Cerchiamo informazioni sulla provenienza delle cose di uso quotidiano: sapevi che molti degli alimenti che consumi abitualmente provengono da paesi lontani, che per produrre la tua bistecca probabilmente sono stati abbattuti gli alberi della foresta amazzonica e che i giocattoli «made in Thailand» sono fabbricati da bambini che lavorano anche 14 ore al giorno?

Molti vestiti sono a base di tessuti sintetici, ma le fibre sintetiche sono poco igieniche, al contrario di quelle naturali che oltretutto possono anche essere riciclate... non farti ingannare dalle mode e dalle pubblicità: rifletti prima di acquistare!

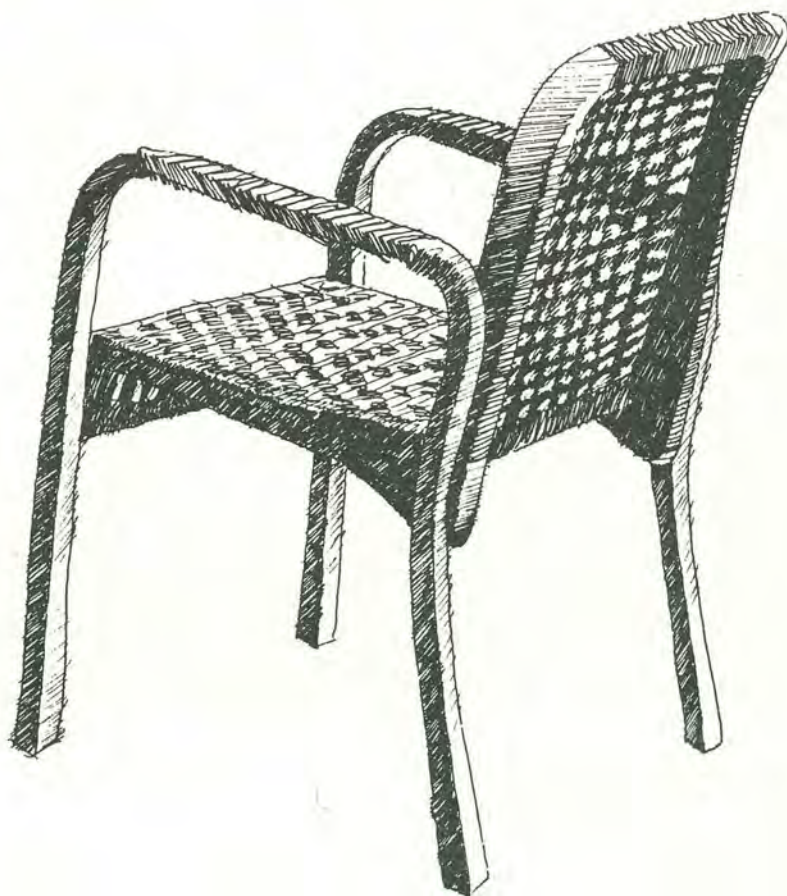
**3) Oggetti parlanti.** Ogni partecipante si cerca nell'ambiente circostante un oggetto di uso quotidiano o di decorazione che gli interessa particolarmente. Lo studia bene e cerca di familiarizzarsi con l'oggetto inventando una sua storia. In seguito, tutto il gruppo si ritrova insieme

**Riscopriamo  
insieme l'identità  
delle cose: da dove  
vengono? Di cosa  
sono fatte? Da chi  
sono state  
costruite?  
Ripercorriamo la  
trasformazione  
dell'albero in  
legname, banco,  
matita...**

e a uno a uno gli oggetti si presentano con la voce prestata da chi li ha scelti, raccontano la loro vita, a cosa servono, come mai si trovano qui, contenti che finalmente qualcuno gli dia la possibilità di parlare; cosa ha da dire il posacenere di cristallo oppure la vecchia tenda appesa alla finestra? Dopo la presentazione degli oggetti si potrebbe entrare in una discussione sulla loro importanza, sempre però parlando dal loro punto di vista.

(S. Loos, *Viaggio a Fantasia*, Torino, 1991, EGA).

Ulteriori spunti per una drammatizzazione si potrebbero trarre da quelle fiabe in cui gli oggetti, lasciati soli, in genere di notte, si animano, ad esempio «Il soldatino di piombo», «Lo schiaccianoci»...

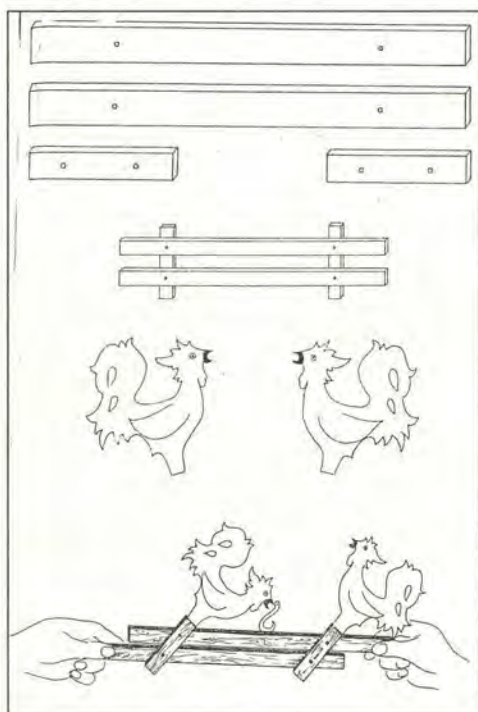


## PROGETTO: SEME

*«Se fossi un poeta potrei scrivere poesie sulle possibilità delle cinque dita. Perché dovrete pensare che la mente è tutto e le mani e i piedi niente? Coloro che non esercitano le mani e subiscono l'inveterata pratica educativa, mancano di «musica» nella loro vita. Non esercitano tutte le loro facoltà».*

(Gandhi).

**C**osa progettare per un futuro che ritrovi l'uomo e non la «cosa» quale protagonista di una nuova forma di economia capace di risollevare le condizioni di vita nel pianeta? Con i bambini si può provare a gettare il seme della creatività per aiutarli a riscoprire l'«anima» delle cose. Generando - creando dal nulla, dal «vecchio», dal «rotto», dal «povero» si scopre che le abilità manuali, intellettuali e creative si completano e si mescolano con



**Generando - creando dal nulla, dal «vecchio», dal «rotto», dal «povero» si scopre che le abilità manuali, intellettuali e creative si completano e si mescolano con emozioni, suggestioni, sentimenti e danno vita a qualcosa che appena nata ha già una storia.**

emozioni, suggestioni, sentimenti e danno vita a qualcosa che appena nata ha già una storia.

Come coltivare un nuovo rapporto con gli oggetti, che riscopra i legami fra prodotto e produttore, utilità e utilizzo? Proviamo insieme a gettare qualche seme di riflessione...

**1) Dall'albero al giocattolo.** Raccogliendo nei mercati le cassette della frutta; dopo averle attentamente private dei chiodi possono diventare una riserva di materiale prezioso per costruire giocattoli con i bambini (cfr. alcuni esempi nelle schede allegate).

**2) Archeologi del 3500.** Cosa accadrebbe se tra 1500 anni degli archeologi scavassero tra le rovine della nostra civiltà? Quali sono gli oggetti che troverebbero e quali informazioni ne trarrebbero? Immagina...

I «reperti» potrebbero anche essere raffigurati su cartelloni, illustrati con apposite didascalie, magari anche umoristiche, che parlino dell'uso... e potrebbero essere esposti poi per formare un «museo del futuro».

**3) Compro o non compro?** L'aver lavorato sull'origine e la storia degli oggetti potrà aiutare i bambini a scegliere tra i molti articoli a loro disposizione sugli scaffali dei negozi. Un'attività proponibile, ad esempio, potrebbe essere il boicottaggio dei giocattoli provenienti dalla Thailandia, promosso dalla Pontificia Opera dell'Infanzia Missionaria attraverso lo scritto di una ragazzina thailandese. (Vedi il riquadro qui sotto).

#### Bibliografia

BELLO A., *Sentinelle del mattino*, Molfetta, 1990, La meridiana.  
 LOOS S., *Viaggio a Fantasia*, Torino, 1991, EGA.  
 NOVARA D., *Educazione alla giustizia*, Torino, 1989, EGA.  
 PEREMPRUNER G., *È arrivata una cassetta carica di...*, Torino, 1993, LDC.



## BOICOTTIAMO I GIOCATTOLI PRODOTTI DAI BAMBINI OPERAI IN THAILANDIA

L'appello è della Pontificia Opera dell'Infanzia Missionaria (POIM) e ci arriva attraverso lo scritto di una ragazzina thailandese.

«Mi chiamo Giada, ho 12 anni e abito in un piccolo villaggio della Thailandia. Ogni tanto nel mio paese arrivano alcuni signori cinesi, parlano coi genitori e ripartono col camion pieno di ragazzi e ragazze di 12-15 anni. I ragazzi vengono portati in città in piccole stanze a lavorare 12-14 ore al giorno. Confezionano tessuti, fuochi d'artificio, giocattoli. In tutta la Thailandia più di 100.000 ragazzi e ragazze sono prigionieri di questo lavoro disumano. L'impegno dura per due anni; nessuno può tornare a casa prima. I genitori ricevono 200.000 lire all'anno. Qualche ragazza tenta di fuggire, ma non osa tornare al villaggio per paura di essere ricondotta nelle fabbriche e allora diventa prostituta.

Il lavoro più faticoso è quello dei giocattoli: ore ed ore ad impostare la plastica, a versarla calda negli stampini, a comporre trenini, bamboline, soldatini, pentolini di tutte le misure, un vero incubo. I sorveglianti sono molto severi, non permettono di parlare, di muo-

versi: una volta al giorno danno a tutti un piatto di riso. Dopo due anni, quando questi ragazzi ritornano, sembrano vecchi, senza voglia di giocare, senza voglia di vivere, sono violenti, e hanno tanta paura nel cuore.

La mia nazione non è povera, esporta riso, pesce, giocattoli, ma questi sono carichi del dolore dei piccoli. Se vuoi aiutarci, non ti chiediamo denaro, ma ti consigliamo di non giocare mai con i giochi che vengono dal nostro paese. Se finisse il mercato, finirebbe anche la tratta dei bambini-operai».

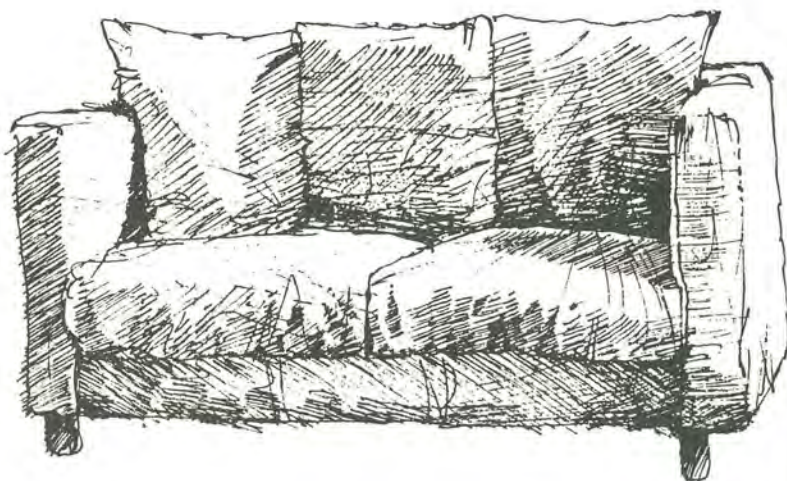
**Boicotta i giocattoli  
«MADE IN THAILAND»**

Questo marchio è segnato  
dallo sfruttamento dei bambini

## DAL LIBRO AL LABORATORIO ARTIGIANO

a cura di ALESSIO SURIAN

“ Marcovaldo «aveva un occhio poco adatto alla vita di città: cartelli, semafori, vetrine, insegne luminose, manifesti, per studiati che fossero a colpire l'attenzione, mai fermavano il suo sguardo che pareva scorrere sulle sabbie del deserto. Invece, una foglia che ingiallisse su un ramo, una piuma che s'impigliasse ad una tegola, non gli sfuggivano mai: non c'era tafano sul dorso di un cavallo, pertugio di tarlo in una tavola, buccia di fico spiacciata sul marciapiede che Marcovaldo non notasse e non facesse oggetto di ragionamento, scoprendo i mutamenti della stagione, i desideri del suo animo e le miserie della sua esistenza». ”



**P**er caso vi è capitato di recente di incontrare questo personaggio di Calvino o qualche suo amico? Immagino poche risposte affermative. Per chi come me vive «in città» (ma non «la città») la tentazione di lasciar navigare i propri sensi lungo i canali della fantasia e degli eventi *in vitro* porta spesso a «scotomizzare» (= sfumare) l'ambiente che ci circonda: giusto il tempo di riconoscere i soliti punti di riferimento e poi via prima che vi sia il tempo di mettere a fuoco.

La mia «fretta urbana» assomiglia alla descrizione di molte scuole fatta dal fisico Murray Gell-Mann: insegnare qualcosa nel ventesimo secolo è come portare qualcuno nel più grande ristorante del mondo e fargli mangiare la lista delle vivande. Le rappresentazioni delle idee hanno preso il posto delle idee, ma ciò che si offre agli studenti è un elenco spesso superficiale di concetti. Ai concetti

**Le rappresentazioni delle idee hanno preso il posto delle idee, ma ciò che si offre agli studenti è un elenco spesso superficiale di concetti. Ai concetti manca la «profondità» e, rimanendo in ambito percettivo, forse qualcosa di più.**

manca la «profondità» e, rimanendo in ambito percettivo, forse qualcosa di più. Proviamo a ripensare a quanto appena detto secondo questo punto di vista: i nuovi modelli culturali che fanno dell'automobile la nostra *protesi* preferita, ma anche le nuove tecnologie comunicative e didattiche che vanno diffondendosi, impongono trasformazioni non solo nel «trattamento» dei contenuti, ma nel rapporto stesso fra insegnanti ed allievi. La distinzione fra «culture spettacolari» e «culture informatiche» non facilita, al contrario ostacola la percezione delle possibilità di rinnovamento pedagogico del nostro sistema di insegnamento. Fin'ora la si è utilizzata soprattutto per definire i residui spazi di manovra del libro. In realtà, proprio grazie all'egemonia del libro nella scuola la maggior parte dell'apprendimento deve adattarsi alla modalità «simbolico-linguistica» della trasmissione del sapere. A questo pro-

posito, già in questa stessa rubrica nel numero del gennaio accennavo al fatto che sia i mezzi audiovisivi, sia molte applicazioni informatiche, favoriscono invece l'«apprendimento implicito», il processo educativo tipico dell'apprendista artigiano che impara, mentre ha davanti a sé i concetti stessi che il maestro gli trasmette. Nella bottega, si impara prima di tutto ad acuire le proprie capacità percettive. Ci si appoggia sugli oggetti, si seguono i gesti che di questi oggetti definiscono la storia.

Non si tratta quindi di competere con la televisione e l'informatica, ma di riflettere su vecchi e nuovi mezzi di comunicazione-divertimento per stimolare a livello educativo la consapevolezza dei pregi e difetti di ciascuna tecnologia-rappresentazione. Oggi sono probabilmente le tecnologie informatiche ad imporre un salto di qualità. A partire dalle sue esperienze alla Open School di Los Angeles, Alan C. Kay elenca almeno sei grandi vantaggi relativi all'introduzione di tali tecnologie nell'insegnamento:

- *l'interattività e la possibilità di rivolgersi a più organi di senso;*
- *la capacità di «trasformarsi» in uno o più dei mezzi di comunicazione esistenti (libri, strumenti musicali etc.);*
- *il poter presentare l'informazione da molte prospettive diverse, cioè in fondo la possibilità di approfondire un concetto: «non si può capire qualcosa se non lo si capisce in più di un modo», ci ricorda Marvin Minsky;*
- *la costruzione di modelli dinamici, la rappresentazione delle idee attraverso simulazioni: un invito sia a «vedere» i concetti, sia ad ampliare il contesto per l'uso dei giochi informativi ed educativi;*
- *la possibilità di interagire in modo «ri-flessivo»: simulare processi simili a quelli mentali costruendo modelli flessibili su cui intervenire rispetto alle strategie per risolvere i problemi;*
- *la messa in rete: l'accesso a banche dati e modalità di scambio di informazioni indipendentemente dal luogo fisico in cui esse vengono elaborate.*

**Nella bottega,  
si impara prima  
di tutto  
ad acuire le proprie  
capacità  
percettive.  
Ci si appoggia  
sugli oggetti,  
si seguono i gesti  
che di questi  
oggetti definiscono  
la storia.**

**S**e la scuola fatica ad orientarsi e a definire i termini di un dibattito rispetto a questa «cultura dell'interattività», l'istruzione militare ne fa, al contrario, un uso esperto.

Mentre il mondo dei media filtrava per noi le immagini della guerra del Golfo, i piloti che bombardavano l'Irak ritrovavano di fronte a sé immagini che avevano già visto precedentemente simulate, per esempio con Simnet.

Questa rete di simulazione militare utilizzata dal Pentagono addestra i piloti nel corso di battaglie finte su campi simulati in base alle mappe digitali delle zone di combattimento previste.

Come ci ricorda Howard Rheingold «*Tempesta nel Deserto* è stata la prima guerra sperimentata in uno spazio virtuale prima che avesse luogo e presentata al mondo, mentre era in corso, mediante immagini che somigliavano moltissimo a quelle simulate. Come già Jean Baudrillard aveva previsto, la mappa precede il territorio».

Oltre ai confini geografici, i nostri curricula non possono più prescindere dal prendere in considerazione confini fra un videogioco e gli atti di violenza «reale».

## LEGGI E DIFFONDI



*la rivista  
di servizio missionario,  
attenta anche  
al mondo della donna*

**andare  
alle genti**

abbonarsi è partecipare  
alla vivacità della Chiesa missionaria  
che annuncia Cristo al mondo  
ed entrare

dentro i fatti e i problemi dell'umanità

Redazione:  
Corso Allamano, 137  
10095 Grugliasco (Torino)  
Tel. 011/703704 - Fax 704852

# LA NARRAZIONE, LE COSE, IL TATTO

di ROBERTO MORSELLI

## Ambivalenze della narrazione

*Sin dal momento della nascita l'uomo è gettato in un mondo di cose, è circondato dalle cose. Queste sono, nello stesso tempo, un riflesso del presente e la testimonianza silenziosa del tempo passato. Infatti le cose sono una risonanza dell'altro, di colui che prima di noi le ha consumate<sup>1</sup>, ci restituiscono, se le sappiamo decifrare, i suoi gesti e le sue abitudini, ci narrano, se le sappiamo ascoltare, delle fatiche e dei piaceri del suo lavoro.*

*L'uomo si aliena costantemente nelle cose, trasporta se stesso in esse, cerca nelle loro nervature un riflesso rassicurante della sua presenza, temendo di essere inghiottito dalla loro opacità. Qui trova una giustificazione la pratica tipicamente umana di imporre alle cose che cadono nell'orizzonte di visibilità un nome. Questo nome non solo permette il ri-conoscimento della cosa: le conferisce anche una sicura e dominabile identità. Nominandole l'uomo si appropria delle cose.*

*Egli ha la possibilità di rapportarsi alle cose in diversi modi. Può usarle nelle attività del lavoro quotidiano, può esperirle attraverso il gioco, che possiede la prerogativa di sottrarle al dominio della forma di merce, cogliendone il volto insolito e misterioso, può prefigurarle in un progetto, deformarle nel sogno, impregnarle*

*di particolari vissuti e significati attraverso il lavoro nascosto della memoria. I modi sono pressoché infiniti, e non pretendiamo certo di farne un elenco. Tra questi però ne vogliamo individuare uno a nostro avviso particolarmente interessante, la narrazione, in grado di esprimere una serie di funzioni ambivalenti.*

*La narrazione permette innanzitutto di esorcizzare ciò che viene percepito come minaccioso, perché lo pone in una distanza rassicurante, lo colloca nello spazio e nel tempo della parola umana. Simile a colui che fischia nella notte per scacciarne le ombre, chi racconta ha la segreta illusione di erigere una diga invisibile contro il silenzio opprimente delle cose. La parola colma gli spazi di questo silenzio, presente e passato, tracciando contesti e prospettive entro le quali le cose diventano finalmente comprensibili e dominabili. Almeno così agli uomini piace credere.*

*Ma la narrazione, sostenuta dalla memoria, è capace di preservare, con un movimento contrario a quello precedente, dalla morte per dimenticanza, permette di sottrarre all'oblio i volti e gli oggetti del passato. Pregio di non poco conto se pensiamo che oggi, in tempi di consumismo imperante, le cose conducono una vita sempre più breve: il verbo del mercato, per nulla infastidito da coloro che sostengono la necessità del riciclaggio, ne impone infatti un continuo ricambio. In questo modo non abbiamo il tempo necessario per farne adeguata espe-*

*rienza e non ne conserviamo nel ricordo che brandelli informi. Ebbene, il racconto è lo strumento che ci permette, a partire da un frammento custodito dalla memoria, di collocare questi brandelli di cose in scenari del presente dove possano irradiare il loro splendore. Consapevole dell'impossibilità di ricomporre ciò che è infranto, chi narra cerca semplicemente, ma questa semplicità è quanto di più arduo esista, di risvegliare e rianimare le cose con il calore delle parole, parole che ora non allontanano e non comprimono, ma preservano dall'oblio. Narrando le cose, riusciamo inoltre ad esprimere loro la nostra gratitudine e nostalgia per tutto ciò che sono state in grado di donarci, per le scoperte del mondo e di noi stessi che hanno reso possibili.*

*Dunque la narrazione presenta funzioni ambivalenti, che da un lato permettono di distanziare ciò che viene percepito come una minaccia, mentre dall'altro permettono di recuperare e ridestare ciò che frettolosamente è stato giudicato irrimediabilmente perduto. In ogni caso rende testimonianza di una tensione incessante tra l'uomo e le cose, di un incontro estremamente difficile e delicato perché si dà lungo un crinale ove l'uomo rischia ora di imporsi, investendo eccessivamente le cose delle sue emozioni, dei suoi desideri e dei suoi vissuti, ora di soccombere alla loro freddezza, incapace di penetrare, delicatamente, oltre la gelida crosta che le riveste.*

## IL LETTO: L'ALLEANZA SEGRETA CON LE COSE

**P**renderemo ora in considerazione alcuni oggetti<sup>2</sup> che hanno inciso sulla vita degli uomini, che hanno contribuito, in modo che non siamo in grado di soppesare con precisione, alla loro formazione. La nostra pretesa, più che di ricostruirne la storia, è quella di cogliere, facendoci guidare dai ricordi e dalle narrazioni di qualche autore, alcune sfumature del segreto rapporto che l'uomo ha intrecciato e intreccia tuttora con questi oggetti. Sembra, secondo quanto ci racconta Philippe

*L'elemento  
storico nelle cose  
non è che  
l'espressione  
della sofferenza  
passata*

(T.W. Adorno  
*Minima moralia*)

Contamine<sup>3</sup>, che, stando alle testimonianze delle cronache, degli inventari nonché delle miniature, *il letto*, luogo segreto dell'intimità, abbia rivestito un ruolo di primo piano nella vita dell'uomo medievale. Questi era particolarmente legato a tale oggetto, sia che si trattasse del letto comune dei poveri, apoteosi del calore familiare, che doveva essere condiviso da più persone nello stesso tempo, che di quello personale, con baldacchino, testata e lenzuola dello stesso tessuto, prerogativa esclusiva dei ricchi e dei nobili (famoso rimane quello di Caterina di Borgogna del 1393).

Daniel Roche ci racconta invece dell'importanza del letto nella Parigi popolare alla vigilia della Rivoluzione. Questo mobile essenziale è *«il simbolo del rifugio coniugale, l'estrema trincea dell'intimità, il solo luogo in cui — nell'ammassamento e nella promiscuità familiari — si possa parlare di vita privata»*<sup>4</sup>. Elemento non trascurabile dell'intero patrimonio di un cittadino (che preferisce averne uno, anche se il costo di un letto è particolarmente elevato per domestici e salariati, piuttosto che dormire su giacigli fortunosi e brandine precarie), il letto rappresenta simbolicamente la casa ed evoca, per gli autori del diciottesimo secolo, la gioia del focolare: per questo motivo viene collocato, testiera al muro, al centro dell'unica stanza, lontano dalla finestra, di fronte al camino. Diffusa è l'adozione delle cortine, segno di distinzione sociale, che preservano la funzione primaria del dormire e del riscaldarsi, nonché l'intimità del singolo e della coppia da sguardi indiscreti. Nel XIX secolo si afferma progressivamente, sotto la spinta delle scoperte di Lavoisier e delle nuove conoscenze sui meccanismi della respirazione, il letto individuale, antica norma conventuale. Si tratta di una conquista le cui conseguenze si sono rivelate d'incalcolabile valore. Per Alain Corbin *«la nuova solitudine del letto individuale rafforza il sentimento della persona, favorisce la sua autonomia; rende più libero il dispiegarsi del monologo interiore; le modalità della preghiera, le forme della fantasticheria, le condizioni del sonno e del risveglio, lo svolgimento del sogno, o dell'incubo, ne risultano profondamente trasformate»*<sup>5</sup>. L'evoluzione della sensibilità individuale si riflette nella sorte del letto. Al calore sprigionato dai corpi stretti nel grande letto familiare succede quello del singolo, che ha sempre più la pretesa, nel secolo dell'individualismo, di bastare a se stesso.

Lasciamo ora da parte queste considerazioni storiche<sup>6</sup>, pur necessarie per meglio contestualizzare quanto analizzeremo in seguito, e dedichiamoci ai racconti

**Elemento non trascurabile dell'intero patrimonio di un cittadino (che preferisce averne uno, anche se il costo di un letto è particolarmente elevato per domestici e salariati, piuttosto che dormire su giacigli fortunosi e brandine precarie), il letto rappresenta simbolicamente la casa ed evoca, per gli autori del diciottesimo secolo, la gioia del focolare: per questo motivo viene collocato, testiera al muro, al centro dell'unica stanza, lontano dalla finestra, di fronte al camino.**

e alle riflessioni sul letto, che spesso rinviano al mondo dell'infanzia, di Georges Perec e Walter Benjamin. Desideriamo innanzitutto precisare che non è nostra intenzione idealizzare e idolatrare la dimensione dell'infanzia, che non auspichiamo alcuna regressione ad un passato mitico, quanto piuttosto una presa di coscienza del fatto che ci sono, come dicevamo, alcuni frammenti del passato, del nostro rapporto passato con le cose, custoditi dalla memoria, che immessi dalla narrazione nel tempo presente irradiano su di esso una luce diversa, creano prospettive in cui è possibile che il mondo si dissesti, evidenzii le sue crepe e le sue fratture (Adorno). Siamo convinti che il tempo dell'infanzia ha lasciato intravedere delle potenzialità nei rapporti con gli oggetti che non sono state pienamente sviluppate. Potenzialità si superate, ma non realizzate e conservate, dal tempo successivo. Un tempo adulto, terribilmente adulto in questa sua incapacità di sottrarre le cose alla dittatura della forma di merce, che ci spinge, come sosteneva Marx, a cogliere in loro esclusivamente il valore di scambio.

Per Georges Perec il letto *«è lo spazio individuale per eccellenza, lo spazio elementare del corpo (il letto-monade), quello che perfino l'uomo più oberato di debiti ha il diritto di salvare: gli ufficiali giudiziari non hanno il potere di pignorare il vostro letto; ciò significa anche — ed è facilmente verificabile nella prassi — che abbiamo soltanto un letto, il nostro letto; (...) Non si dorme bene, a quanto pare, che nel proprio letto»*. Questo spazio-oggetto, approdo sicuro per il corpo stanco, è stato sovente un alleato contro la malattia e un saldo rifugio contro i fantasmi della notte. Soprattutto, costantemente *reinventato* dalla fantasia del bambino, un inseparabile compagno di viaggi e di letture, il complice silenzioso nella scoperta di corrispondenze segrete tra le cose. *«Steso a pancia sotto sul mio letto ho scoperto Vent'anni dopo, L'isola misteriosa e Jerry delle isole. Il letto diventava la capanna di cacciatori di pellicce, o il canotto*

di salvataggio sull'oceano infuriato, o il baobab minacciato dall'incendio, la tenda piantata nel deserto, l'anfratto propizio a qualche centimetro dal quale passavano i nemici con le pive nel sacco»<sup>8</sup>. A Perec fa da eco Benjamin quando scrive che «in un'epoca in cui ancora monti e colline non avevano molto da dirmi, io m'ero affezionato ai rilievi dei miei cuscinetti. Amiche mi erano le potenze che li avevano generati. Così talvolta armeggiavo fino a che nella loro catena montuosa si spalancasse una gola. Mi insinuavo dentro; tiravo la coperta sulla testa e tendevo l'orecchio nella buia caverna, stimolando il silenzio con rotte voci, che esso mi restituiva mutate in favorevole. Talvolta al gioco partecipavano anche le dita, e animavano esse stesse una scena; oppure facevano «negozio» tra loro e, dietro il «banco» che era formato dai due medi, i due mignoli si inchinavano zelanti all'avventore, che ero io stesso»<sup>9</sup>. Quante volte abbiamo avuto la possibilità di assaporare, prima di ogni viaggio per mari misteriosi, il bacio rassicurante di nostra madre, «questo solido e stabile ormeggio», che con amore e perizia riordinava il letto avendo cura di avvolgerci in coperte ben salde e strette? Così potevamo levare le ancore della nostra piccola nave, convinti che il suo saluto ci avrebbe accompagnati e protetti, come lo sguardo di un nume tutelare, lungo le rotte perigliose della fantasia.

## IL TELEFONO: IL VOLTO SINISTRO DELLE COSE

**B**enjamin, nelle pagine di *Infanzia berlinese*, rievoca altri oggetti verso i quali serba una profonda riconoscenza e nostalgia. Si tratta, ad esempio, dello scrittoio, «dimora d'elezione» che «aveva certamente una qualche somiglianza con il banco di scuola. E tuttavia non c'era confronto, perché su quello io ero al sicuro e avevo posto per cose con cui questo nulla aveva a che fare. Scrittoio ed io avevamo stretto alleanza contro di lui. E non appena, ar-

**Eppure talvolta ci sono oggetti che non restituiscono il rispetto che riconosciamo loro, non assicurano la nostra presenza, ma gettano su di essa una luce sinistra e minacciosa. Questi oggetti comprimono, spesso trascendono, la nostra capacità di comprenderli e di farne esperienza. Si impongono con forza, quasi con arroganza, a chi li usa. È il caso del telefono.**

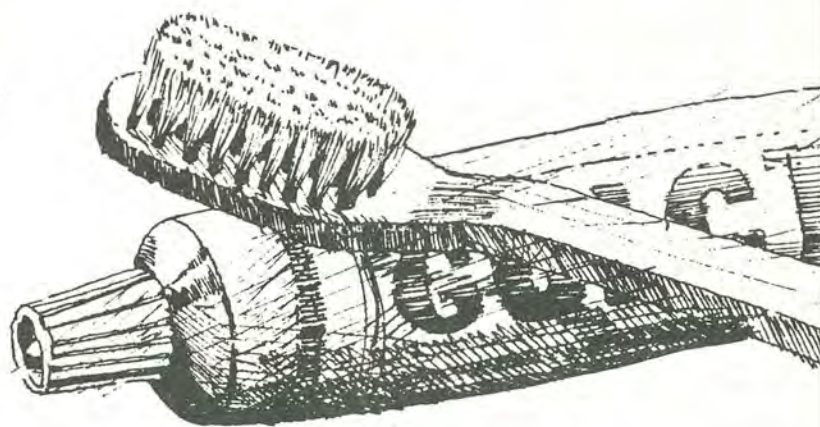
rivato a casa dopo lo squallido giorno di scuola, io tornavo a insediarmi, esso mi ristorava di nuove energie»<sup>10</sup>. Fra tutti, a suscitare la «più cocente nostalgia», l'alfabetiere, nel quale Benjamin cerca tutta la sua infanzia, «condensata nel gesto col quale la mano inseriva le lettere nella scanalatura in cui esse si allineavano»<sup>11</sup>.

Eppure talvolta ci sono oggetti che non restituiscono il rispetto che riconosciamo loro, non assicurano la nostra presenza, ma gettano su di essa una luce sinistra e minacciosa. Questi oggetti comprimono, spesso trascendono, la nostra capacità di comprenderli e di farne esperienza. Si impongono con forza, quasi con arroganza, a chi li usa. È il caso del telefono. «Non molti di quelli che oggi se ne servono sanno quale scompiglio abbia a suo tempo provocato la sua apparizione in seno alle famiglie. Lo squillo con cui esso si annunciava fra le quattro e le cinque, se un compagno doveva ancora dirmi qualcosa, era un segnale d'allarme che turbava non solo la siesta pomeridiana dei miei genitori, ma l'intero ordine naturale nel cui grembo essi le si potevano abbandonare. (...) Quando poi io, quasi del tutto stordito, dopo lungo brancolare per il cupo cunicolo, arrivavo a bloccare quel tumulto, staccavo la cuffia pesante come un manubrio e ci forzavo dentro la testa, allora ero consegnato senza remissione alla voce che ne usciva. E niente c'era che mitigasse la inquietante violenza con cui essa mi soggiogava. Impotente, soffrivo che essa mi fugasse la coscienza del tempo, degli impegni, delle decisioni, che essa mi paralizzasse ogni capacità di riflessione; e come il medium obbedisce alla voce che lo domina dal di fuori, così io mi arrendevo a quella qualsiasi prima intimità, che il telefono mi recapitava»<sup>12</sup>.

Quanti altri oggetti incomprensibili e minacciosi emergono dal fondo segreto della nostra memoria? Quanti hanno segnato negativamente la nostra storia di formazione? Su quanti incespichiamo quotidianamente? Si tratta soprattutto, ma

non esclusivamente, degli oggetti che sono figli dello sviluppo tecnologico. Qui non intendiamo certo proporre una critica per avallare la necessità del ritorno ad una condizione mitica, caratterizzata da un rapporto idilliaco con le cose (prodotte prevalentemente in modo artigianale). Riteniamo piuttosto, pur consapevoli dei vantaggi garantiti dalla tecnicizzazione, opportuno ricordare le conseguenze negative che questo processo ha storicamente generato. Conseguenze che non hanno colpito solo l'ambiente, ma la vita stessa dell'uomo in tutte le sue forme. Crediamo soprattutto che la tecnicizzazione non può rappresentare una vera prospettiva di emancipazione dell'umanità finché si determina all'interno di un sistema, come il nostro ancora è, di tipo capitalista, che vede nelle cose solo delle merci di cui deve essere considerato esclusivamente il valore di scambio. Così ogni progetto di riscatto che si basa sullo sviluppo e la diffusione planetaria delle tecnologie, ogni utopia tecnologica, non può strutturarsi che nell'ottica di un cambiamento radicale dell'attuale sistema socio-economico.

Tornando al rapporto con gli oggetti possiamo dire con Adorno che «la tecnicizzazione rende le mosse brutali e precise, e così gli uomini. Elimina dai gesti ogni esitazione, ogni prudenza, ogni garbo. Li sottopone alle esigenze spietate, vorrei dire astoriche delle cose. Così si disimpara a chiudere piano, con cautela e pur saldamente una porta. Quelle delle auto e dei *frigidaires* vanno sbattute con forza, altre hanno la tendenza a scattare da sole e inducono chi entra alla villania di non guardare dietro di sé, di non custodire l'interno che l'accoglie. Non si fa giustizia al nuovo tipo umano senza la coscienza di ciò che subisce continuamente, sin nelle fibre più riposte, dalle cose del mondo circostante». Così «tra le cause del deperimento dell'esperienza c'è, non ultimo, il fatto che le cose, sottoposte alla legge della loro pura funzionalità, assumono una forma che riduce il contatto con esse alla pura manipolazione, senza tollerare quel surplus



— sia in libertà del contegno che in indipendenza della cosa — che sopravvive come nocciolo dell'esperienza perché non è consumato dall'istante dell'azione»<sup>13</sup>. La violenza che questi oggetti fanno all'uomo non riproduce quella che per primi subiscono dagli uomini stessi in un regime economico capitalista?

**Tornando al rapporto con gli oggetti possiamo dire con Adorno che la tecnicizzazione rende le mosse brutali e precise, e così gli uomini. Elimina dai gesti ogni esitazione, ogni prudenza, ogni garbo. Li sottopone alle esigenze spietate, vorrei dire astoriche delle cose.**

#### PER UNA PEDAGOGIA DEL TATTO<sup>14</sup>

L'umanità ha sempre più il disperato bisogno di un agire diverso, individuale e collettivo, di una *praxis*, di un cambiamento radicale e definitivo, non solo delle cose ma anche degli scenari di senso e dei contesti di vita all'interno dei quali uomini e cose vengono percepiti e vissuti. Che fare in attesa di questa rivoluzione capace di redimere l'uomo e le cose?

Noi crediamo nella possibilità, relativamente al nostro rapporto con gli oggetti, di compiere *piccole rivoluzioni quotidiane*. Le cose non hanno mai smesso di parlarci, di comunicarci la loro sofferenza, la loro disperazione, non hanno mai cessato di raccontarci storie di dolore e di resistenza. Dobbiamo innanzitutto acquisire la capacità di ascoltarle, di riconoscere la loro presenza nelle parole e nei gesti, di decifrarne i silenziosi lamenti nelle pieghe del tempo. Serve con urgenza una pedagogia della nar-

razione associata ad una pedagogia dell'ascolto, in grado di restituire al nostro cuore la capacità di vedere ciò che è invisibile agli occhi, di ascoltare ciò che è muto per le orecchie.

Soprattutto dobbiamo provare a rompere la crosta dell'abitudine, che rende le cose impercettibili al tatto, per trasformarla in *rito consapevole*, quello che «fa un giorno diverso dagli altri giorni, un'ora dalle altre ore»<sup>15</sup>, un oggetto dagli altri oggetti. Il rito potrebbe far germogliare un nuovo rispetto delle cose, una *maggiore delicatezza* nella prossimità, potrebbe gettare le basi per una *pedagogia del tatto*, che ci permetta di avvicinare e usare gli oggetti senza far loro violenza. Allora, forse, potremo scoprire nuove solidarietà con le cose, istituire con loro nuove alleanze. Un modo diverso per ciascuno di noi di conquistare una dignità.

**Soprattutto  
dobbiamo provare  
a rompere la crosta  
dell'abitudine, che  
rende le cose  
impercettibili al  
tatto, per  
trasformarla in rito  
consapevole, quello  
che «fa un giorno  
diverso dagli altri  
giorni, un'ora dalle  
altre ore» un  
oggetto dagli altri  
oggetti.**

#### Note

<sup>1</sup> Per consumo dobbiamo qui intendere sia un'attività con la quale *logoriamo* e *annulliamo* le cose, poniamo fine al loro essere, sia un processo che permette di *realizzare* la loro essenza nascosta, una *praxis* che dischiude le caratteristiche del loro vero essere. Su questa doppia natura del consumo mi permetto di rinviare a MANTEGAZZA RAF-

FAELE - MORSELLI ROBERTO, *L'anima di una mela*, Mondialità, Marzo 1993, pp. 31-34.

<sup>2</sup> Qui oggetto e cosa hanno lo stesso significato, vengono considerati come sinonimi.

<sup>3</sup> CONTAMINE, PHILIPPE, *Lo spazio privato*, Secc. XIV-XV, in *La Vita privata*, vol. III, Roma-Bari, Laterza, 1986 (Euroclub, pp. 366-374).

<sup>4</sup> ROCHE, DANIEL, *Il popolo di Parigi*. Cultura popolare e civiltà materiale alla vigilia della Rivoluzione, Bologna, Il Mulino, 1986, p. 174.

<sup>5</sup> CORBIN, ALAIN, *Il segreto dell'individuo*, in *La Vita privata*, vol. IV, Roma-Bari, Laterza, 1986 (Euroclub, p. 375).

<sup>6</sup> Per un ulteriore approfondimento della storia del letto e dei modi di dormire rinviamo a AA.VV., *Dormire*, Electa, 1993.

<sup>7</sup> PEREC, GEORGES, *Specie di Spazi*, Torino, Boringhieri, 1989, pp. 23-24.

<sup>8</sup> Ibidem, p. 24.

<sup>9</sup> BENJAMIN, WALTER, *Infanzia berlinese*, Torino, Einaudi, 1981, p. 71.

<sup>10</sup> Ibidem, p. 85.

<sup>11</sup> Ibidem, p. 66.

<sup>12</sup> Ibidem, pp. 20.21 (corsivo mio). Benjamin ricorda anche l'orologio del cortile della scuola, impietoso guardiano del tempo, che «sembrava offeso dalla mia colpa», quella di essere arrivato troppo tardi. Deformati dal ricordo, gli oggetti diventano capaci di sentimenti e reazioni proprie degli uomini.

<sup>13</sup> ADORNO, THEODOR WIESENGRUND, *Non bussare*, in *Minima moralia*, Torino, Einaudi, 1974, pp. 29-30.

<sup>14</sup> Da intendersi sia come senso che attraverso le terminazioni sensitive della pelle permette di riconoscere gli oggetti del mondo esterno sia come garbo e delicatezza.

<sup>15</sup> SAINT-EXUPÉRY, ANTOINE DE *Il Piccolo Principe*, Milano, Bompiani, 1992, p. 94.



di ROBERTO PAPETTI - GIANFRANCO ZAVALLONI  
disegni di VITTORIO BELLÌ

## battelli

QUANDO ABBIAMO A DISPOSIZIONE  
UNO SPECCHIO D'ACQUA, POSSIAMO  
DIVERTIRCI NELLA COSTRUZIONE DI  
BARCHE E BATELLI

I BATELLI DEVONO  
POTER GALLEGGIARE:  
SERVONO LEGNETTI,  
SUGHERO, VECCHIE  
BOTTIGLIE DI PLASTICA

I BULBI SOTTO  
LA CHIGLIA, PERMETTONO  
AL BATELLO DI GALLEGGIARE  
SENZA SBILANCIARSI

IL TIMONE PERMETTE  
A QUALSIASI OGGETTO  
GALLEGGIANTE, DI PROCEDERE  
IN UNA CERTA DIREZIONE

## il fucile sparamaccheroni

SERVONO UNA CANNA DI  
BAMBÙ O UN RAMETTO  
DI CASTAGNO O DI SALICE

CON UN COLTELLINO  
PRATICHIAMO DUE FORI  
AD UNA ESTREMITÀ E  
ALTRI DUE PIÙ LUNGI  
ALL'ALTRA

INSERIAMO UNA  
ESTREMITÀ DEL RAMETTO  
NELLE DUE FESSURE PIÙ  
PICCOLE E L'ALTRA NELLE  
FESSURE PIÙ LUNGHE -  
PER FARE CIO' È NECESSARIO  
FLETTERE IL RAMETTO

SISTEMA DI SPARO

GRILLETTO

CANNA DI SPARO

PROIETTILE  
(MACCHERONE)  
DI LEGNO

INSERIAMO UN MACCHERONE NELLA CANNA  
DEL FUCILE FINO AD APPOGGIARLO AL  
GRILLETTO - SARÀ SUFFICIENTE  
RITRARRE IL GRILLETTO E LASCIARLO  
DI COLPO PER SPARARE IL PROIETTILE

## barche e..

LA PROPULSIONE:  
CIOÈ IL SISTEMA CHE  
PERMETTE AI BATELLI  
DI MUOVERSI

I BATELLI POSSONO  
ESSERE SPINTI A MANO  
SE, PERO, INSERIAMO  
ALCUNE VELE, QUANDO C'È  
UN PO' DI VENTO LI VEDREMO  
MUOVERSI DA SOLI

PROPULSIONI  
AD ELASTICO

## il sollevatore

PRENDIAMO UN  
CILINDRETTO DI  
NOCCIOLO E  
TRASFORMIAMOLO  
IN UN INSETTO  
(O UN DIAVOLETTO)

CON QUESTO GIOCO  
POTREMO FARE UNA  
SCOMMESSA CON GLI  
AMICI - RIUSCIRÀ L'INSETTO  
A SOLLEVARE IL SASSO?

INSERIAMO SUL DORSO  
UNA VITE AD OCCHIELLO

COLLEGHIAMO IL PESO ALLA VITE  
AD OCCHIELLO CON UNO SPAGO  
LUNGO CIRCA CM. 150 - PRIMA DI  
ANNODARE FACCIAMO PASSARE  
IL FILO ATTRAVERSO UN  
ROCCETTO DA CUCITO

A QUESTO PUNTO SARÀ  
SUFFICIENTE AFFERRARE  
IL ROCCETTO CON LA  
MANO DESTRA E FAR  
GIRARE VORTICOSAMENTE  
L'INSETTO, PER VEDERE  
IL SASSO SOLLEVARSI  
E VINCERE LA  
SCOMMESSA...

PESO

# LA PEDAGOGIA DELLA PRASSI RIVOLUZIONARIA IN BODGAN SUCHODOLSKI

di CLAUDIO ECONOMI

“ Bodgan Suchodolski è nato a Sosnowice nella Polonia sud-occidentale nel 1907 e, nello sviluppo della sua maturazione intellettuale e morale, risente della sua complessa vicenda esistenziale di uomo che ha conosciuto l'occupazione nazista e la tragedia della guerra. Dal punto di vista pedagogico, B. Suchodolski è di ispirazione neomarxista e la cosiddetta «prassi rivoluzionaria» si qualifica come l'itinerario di una pedagogia che si definisce ed orienta come un processo «per il tempo futuro». Una pedagogia che, nella civiltà contemporanea, intende offrire un contributo qualificato alle forze portanti che sono finalizzate a realizzare le promesse a favore dell'uomo. ”

## PEDAGOGIA DELL'ESSENZA E DELL'ESISTENZA

**L**a strategia del contributo che la pedagogia può offrire a favore dell'uomo in prospettiva di un'autentica umanizzazione del tempo futuro è svelata in una delle opere più interessanti del Suchodolski: «La pedagogia e le grandi correnti filosofiche. Pedagogia dell'essenza e pedagogia dell'esistenza» (1982)<sup>1</sup>.

R. Fornaca, riferendosi al Suchodolski, afferma che questi ha elaborato, sostanzialmente, un modello educativo-pedagogico di tipo socialista, ma dal volto umano che si esplica in una duplice presa di distanza sia a) nei riguardi di una *pedagogia dell'essenza* (impegnata a ricercare le dimensioni ontologiche dell'uomo), che — in ultima istanza — condurrebbe ad una concezione estremamente astratta della relazione educativa, sia b) nei riguardi di una *pedagogia dell'esistenza* (tendente a rivalutare le componenti individuali, legate anche ad una certa precarietà, proprie di ogni soggetto), che, d'altro lato, potrebbe condurre ad una sorta di riflusso soggettivo<sup>2</sup>.

Suchodolski, perciò, è «l'espressione di una cultura non monocorde ed esprime pertanto un umanesimo che affonda le sue radici nella più antica tradizione civile e culturale dell'Europa»<sup>3</sup>.

Per lui il compito dell'educazione non può limitarsi a far acquisire alle nuove generazioni soltanto la conoscenza delle condizioni culturali passate ed anche presenti dell'umanità, in quanto ciò potrebbe servire semplicemente a perpetuare, nel futuro, le conquiste raggiunte dagli uomini in tutti i campi del sapere. Del resto, se si limitasse a questo, l'educazione non farebbe altro che proporre per il futuro l'attuale «visione» del mondo: una società planetaria minacciata dalla guerra nucleare e nella quale il progresso e lo sviluppo sono all'insegna dell'incremento capitalistico, in base al quale il «mondo diviene sempre più omogeneo, raccolto nella categoria della medesima tecnica, della medesima produzione industriale e dei medesimi modelli consumistici auspicati»<sup>4</sup>.

Tuttavia se, da un lato, il mondo va compiendo la sua spirale di «civiltà» globale all'interno di un'unica concezio-

ne della realtà; dall'altro esso va sempre più dividendosi politicamente, ideologicamente, nella stratificazione culturale e negli atteggiamenti tecnici.

Per Suchodolski i conflitti tra i Paesi dell'avanzato Nord e dell'«arretrato» Sud si fanno sempre più acuti; i Paesi che, ormai da tempo, hanno ottenuto l'indipendenza ricevono, spesso, nelle loro dinamiche di costruzione e di ricostruzione, interferenze da parte di cartelli internazionali ed, al loro interno, sono ostacolati dalle proprie élites feudali. In sostanza, i popoli del Terzo Mondo si innovano, perciò, in una prospettiva di sviluppo certamente difficile.

**I**n questa problematica situazione del mondo, allo scopo di evitare l'annientamento della razza umana, al Suchodolski sembra che anche l'educazione sia chiamata ad offrire il suo contributo, senza che tale aspettativa sia avvertita come l'esigenza di trasmettere alle nuove generazioni un pessimismo senza fine nei confronti del destino dell'umanità.

L'educazione, in ogni caso, è ad un bivio: «l'educazione come preparazione ad un nuovo futuro è difficile ed esposta al rischio. Ma se, posti davanti al bivio che si presenta oggi all'educazione, incoraggiamo a scegliere la via che conduce ad un nuovo futuro, invece di considerare la via conservatrice in primo luogo vogliamo menzionare la visione globale della civiltà futura verso la quale dovremmo orientare i giovani»<sup>5</sup>.

### LA CIVILTÀ FUTURA

**L**a civiltà futura che il nostro pedagogista prospetta è ispirata, sostanzialmente, ad una nuova concezione di sviluppo e progresso che non siano pensati all'insegna del criterio dell'incremento del capitale (produrre per consumare/consumare per produrre), ma in base a criteri costruiti su ben precisi valori: a) l'equilibrio ecologico; b) lo sviluppo dell'individuo; c) l'ugua-

glianza; d) la giustizia sociale; e) l'autonomia; f) la partecipazione; g) la solidarietà; h) la diversità; i) il soddisfacimento dei bisogni fondamentali e dei bisogni socio-economici di grado superiore<sup>6</sup>.

Come appare evidente, tali valori coprono la totalità dello sviluppo e del progresso non solo della società nel suo insieme, ma anche di ogni individuo del pianeta.

**T**uttavia il Suchodolski non si limita solo a questi valori in quanto, anche se la sua predilezione rimane sempre per una pedagogia dell'esistenza ancorata ad una visione esistenziale dell'esperienza umana, egli non trascura di sottolineare che, in una pedagogia orientata al futuro, possano rientrare alcuni valori perenni ed universali, senza però che essi possano costituirsi come assoluti, cioè separati dalla realtà della vita empirica, così come pretendeva certa teoria dell'essenza.

È questa capacità di mediazione — propria della sua profondità culturale e della sua elasticità mentale — a rendere possibile al Suchodolski di prospettare la sua *paideia*, configurata come organizzazione dell'agire hic et nunc per il futuro che dovrebbe essere diverso dal presente in ordine a quattro forze-guida.

|                                                                                      |                                                                                                                                                                                           |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <p><b>A. CECCHINI<br/>P. MONTANARI</b></p> <p><b>I MONDI<br/>DEL NUOVO<br/>MILLENNIO</b></p> <p><b>GIOCO<br/>DI SIMULAZIONE<br/>PER EDUCARE<br/>ALLA PACE</b></p> <p><b>L. 24.000</b></p> |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

## LE QUATTRO FORZE-GUIDA DELLA «NUOVA EDUCAZIONE»

**L**e quattro forze-guida della «nuova educazione» per una diversa civiltà futura, secondo Suchodolski, sono le seguenti<sup>7</sup>:

1) promuovere nelle nuove generazioni «la formazione critica che mette l'uomo in grado di sottoporre ad una verifica incessante, sotto l'aspetto dei fini e dei compiti validi della civiltà, tutto ciò che si verifica nel suo sviluppo elementare»;

2) promuovere la formazione del «pensiero alternativo... grazie al quale impariamo a comprendere la realtà più profondamente di quanto accade nel corso della normale osservazione empirica». Si tratta, in sostanza, di promuovere nel pensiero e, perciò, nella prassi, tutte quelle possibilità che razionalmente sembrano accettabili»;

3) promuovere la «determinazione della qualità della vita che non è solo il risultato di fattori oggettivi, ma è al contempo l'esito di decisioni soggettive prese da individui: la loro scelta personale dei valori, sui quali vogliono modellare la loro vita, è un determinato stile dell'esistenza individuale».

È interessante notare come il Suchodolski insista sulla libera assunzione di valori costituenti l'impronta dell'esistenza dell'individuo; pertanto, per il pedagogo, sono importanti tutte quelle esperienze, come l'amore, l'amicizia, l'arte e la natura, che hanno valore in se stesse e non sono perciò strumenti per realizzare scopi utilitaristici, come il successo o la fama;

4) promuovere, in campo educativo, «le azioni tese a creare un nuovo futuro e ad organizzare la vita delle nuove generazioni secondo il principio dell'essere e del divenire».

Si tratta, qui, dell'educazione all'impegno, al lavoro, all'attività creativa, alla partecipazione, intesi non solo come propedeutici al lavoro professionale e finalizzato alla società che produce, ma anche — e questo è il senso prioritario — «come espressione dell'uomo, il quale

trasforma il mondo in cui si trova e si ingrandisce nelle opere prodotte, ma poi si rivolta contro i limiti che esse gli impongono e si impegna ad altre cose»<sup>8</sup>. Per il Suchodolski, dunque, il fare qualcosa «con se stessi» — espressione dell'essere — acquista tutto il suo risalto, nel senso che ciò si propone come un valore dinamico, incentrato sull'esigenza fondamentale per l'uomo di agire nel mondo: *essere e divenire*, perciò, debbono rimandarsi a vicenda per la costruzione di un mondo migliore, alla cui «visione» deve ispirarsi, secondo un approccio umanistico, una «nuova educazione».

### Indicazioni bibliografiche

<sup>1</sup> SUCHODOLSKI B., «La pedagogia e le grandi correnti filosofiche. Pedagogia dell'essenza e Pedagogia dell'esistenza», Armando, Roma, 1982.

<sup>2</sup> FORNACA R., «Storia della Pedagogia», La Nuova Italia, Firenze, 1991, pp. 244-145.

<sup>3</sup> «Il discorso pedagogico del nostro secolo» (MENCARELLI M. a cura di), La scuola, Brescia, 1982, p. 530.

<sup>4</sup> SUCHODOLSKI B., «L'educazione al bivio», in *Rinascita della scuola (Assi)*, (1983), pp. 95-113, 97-98.

<sup>5</sup> Ibid., p. 99.

<sup>6</sup> Ibid., p. 100.

<sup>7</sup> SUCHODOLSKI B., «Trattato di pedagogia generale. Educazione per il tempo futuro», Armando; Roma, 1972, pp. 128-133.

<sup>8</sup> SUCHODOLSKI B., «L'educazione al bivio»,... cit., p. 105.

# "MARX? UN CLASSICO DEL FUTURO"

INTERVISTA CON ENRIQUE DUSSEL\*

di EMANUELE REBUFFINI

“ «Crisi della modernità»: una locuzione che va di moda. A ben guardare come negare che paradigmi e valori, fino a ieri indiscutibili, oggi sono entrati in crisi profonda? A differenza di Karl Marx, per chi vive l'agonia dell'epoca moderna, il problema principale è tornato ad essere l'interpretazione del mondo, prima della sua trasformazione. Forse occorre mutare prospettiva e cominciare a guardare le cose del mondo da un «altro lato». Enrique Dussel è un uomo che guarda le cose dall'altro lato. Principale esponente di quella corrente di pensiero denominata filosofia della liberazione, vive da esiliato in Messico, dopo essere stato costretto a fuggire, a causa di un attentato, dalla sua patria: l'Argentina. Infaticabile studioso di Marx e al tempo stesso apprezzato storico della chiesa è conosciuto in Italia soprattutto per il saggio «Filosofia della liberazione» (1977). Purtroppo molti suoi scritti, compresi quelli dedicati alla rilettura del pensiero marxista, non sono ancora stati tradotti. Recentissima è la pubblicazione di una raccolta di conferenze: «L'occultamento dell'altro. All'origine del mito della modernità» (Piccola Editrice, Celleno).

 ”

**P**rofessor Dussel, molti sono convinti che con la fine del socialismo sia scoccata l'ora anche per la filosofia e la teologia della liberazione. Lei è dello stesso avviso?

No, perché vedo che solo oggi la filosofia della liberazione sta cominciando a fare la sua apparizione nel mondo filosofico, confrontandosi con i pensatori europei, per quello che essa è: un pensiero che parte dagli esclusi, cioè dall'80% dell'umanità. La filosofia europea è il pensiero di una minoranza, di un'élite, è l'espressione del 12% dell'umanità, e non ha alcuna consapevolezza dei problemi della restante parte di mondo. La filosofia della liberazione è un tentativo di superare la modernità, un progetto di liberazione, di transmodernità, dove la ragione dell'«altro» trova posto in una «comunità di comunicazione» (Habermas) nella quale tutti gli uomini possono partecipare come

uguali. È un tentativo di stabilire un dialogo intersoggettivo con l'«altro». Io sono pieno di speranza perché credo nella possibilità dell'affermarsi di un pensiero critico a partire dal sud del mondo: un pensiero popolare, femminista, dei giovani, degli oppressi, dei condannati della terra.

*Per l'America Latina sembra essersi chiusa l'epoca eroica e rivoluzionaria. Non c'è il rischio che venga meno la solidarietà internazionale e che l'intero continente venga dimenticato? Oppure crede che esista un «blocco sociale» che possa farsi protagonista di un processo di emancipazione?*

Credo che l'umanità stia attraversando una fase, non rivoluzionaria, ma di mutazione genetica molto profonda. Ci troviamo di fronte a sfide mai conosciute. Il fallimento del socialismo reale può essere un sintomo di questa mutazione profonda, dalla quale potrebbe nascere un

nuovo tipo di civiltà del tutto differente da quella nata diecimila anni a.C. con la rivoluzione urbana.

Questo vale anche per l'America Latina dove stiamo vivendo una fase democratica, con una partecipazione popolare molto forte. Gli Usa, per la prima volta, hanno cominciato a vedere nell'America Latina, non un proprio «giardino di casa», ma un possibile alleato nella concorrenza economica con il Giappone e

l'Europa. Questo è un cambiamento profondo nella politica estera nordamericana. Nel nostro continente non c'è un soggetto sociale privilegiato, ma moltissimi movimenti politici di donne, emarginati, ambientalisti. Fra qualche anno potremmo avere Lula presidente del Brasile. L'America Latina può davvero compiere una svolta a sinistra, anche se si trat-

terà di una sinistra socialdemocratica, riformista e non rivoluzionaria. In ogni caso non c'è più quella passività che consentiva agli Usa di fare ciò che volevano. Il nuovo scenario internazionale offre davvero nuovi spazi alla creatività politica.

*Il 12 ottobre 1492 può essere considerato come la data di nascita della modernità. Nel ciclo di conferenze tenute a Napoli e Francoforte ha indicato nell'occultamento dell'altro il tratto caratterizzante la nostra epoca. Può spiegarsi meglio?* La modernità «nacque» solo quando l'Europa poté confrontarsi con l'«altro», con il diverso, in modo da vincerlo e violentarlo. Quando poté definirsi come un ego scopritore, conquistatore, colonizzatore dell'alterità. Con il 1492 nasce il concetto di modernità, e l'America non viene scoperta come qualcosa che esiste distintamente, come l'«altra», ma come

la materia sulla quale l'Europa proietta se stessa. La modernità è il porsi dell'Europa come centro della storia universale, mentre le altre culture entrano a far parte della modernità come una sorta di «barbari» modernizzati. Il Sud del mondo è un elemento costitutivo della modernità, infatti non ci può essere modernità senza un modernizzato. Questo fatto i filosofi europei lo dimenticano, e per questo nelle vostre scuole si insegna una tripartizione della storia (antica, medioevale e moderna) che è puramente ideologica, frutto dei romantici tedeschi, razzisti e antisemiti, convinti che la civiltà avesse avuto inizio in Grecia. Eppure si è cominciato a parlare di Logos, a filosofare, 25 secoli prima, in Egitto. I romantici hanno cancellato l'Egitto e posto la Grecia al centro di tutto, per identificarla con l'Europa e il mondo. L'Europa è stata al centro del mondo solo a partire dal 1492, ma i filosofi europei hanno dato vita ad una narrativa falsa che pone l'Europa al centro di tutto, da Adamo ed Eva in poi.

*Ha parlato, nel suo ultimo scritto, di «mito della modernità». In che cosa consiste?*

Il mito della modernità si basa sulla convinzione della superiorità della civiltà europea su tutte le altre. In realtà l'Europa è stata superiore solo rispetto agli indiani d'America perché non avevano armi di ferro. Africa e Asia sono state colonizzate solo dopo perché i loro popoli avevano armi di ferro. È proprio la conquista dell'America che ha consentito all'Europa di acquisire una superiorità sul resto del mondo. È grazie all'argento americano che gli spagnoli hanno potuto creare una grande flotta e sconfiggere i turchi a Lepanto. Spagna e Portogallo sono stati i primi paesi «moderni», la Santa Inquisizione la prima istituzione moderna di creazione di consenso, l'America Latina la prima periferia della modernità.

Questo «mito» è a fondamento dei tre olocausti della storia moderna. Già perché non c'è solo Auschwitz, ma anche

*In realtà l'Europa è stata superiore solo rispetto agli indiani d'America perché non avevano armi di ferro. Africa e Asia sono state colonizzate solo dopo perché i loro popoli avevano armi di ferro. È proprio la conquista dell'America che ha consentito all'Europa di acquisire una superiorità sul resto del mondo.*

*i 15 milioni di indios e i 14 milioni di schiavi neri. Quando pensiamo ai giudei, parliamo di genocidio. Ma gli schiavi deportati dall'Africa e venduti come bestie, questo come lo chiamiamo? Business! Già perché tutti e tre gli olocausti hanno chiare radici economiche. Anche l'antisemitismo, poiché era funzionale agli interessi della grande borghesia tedesca.*

*La parola d'ordine della modernità potrebbe essere «conquero, ergo sum». E la Conquista è stata anche dominio del corpo della donna india. È da 500 anni che lo stupro è utilizzato come arma di supremazia culturale. Dunque l'io europeo è un ego fallico?*

L'ingiustizia politica è anche uxoricidio, uccisione della donna ad opera di un'ideologia «machista». Possiamo affermare che l'ego cogito è essenzialmente un ego fallico. Il maschilismo, come ideologia che giustifica la dominazione della donna in quanto mero oggetto sessuale, non solo aliena la donna, ma rende l'uomo impotente, nel senso che gli impedisce di entrare in relazione con un «qualcuno», anziché con un oggetto che soddisfa solo il suo autoerotismo. La donna della periferia del mondo subisce una duplice violazione: per il fatto di appartenere ad una cultura oppressa e per il fatto di essere donna. Pensate a Rigoberta Menchù: una donna indiana, contadina e guatemalteca. Come donna è esclusa. Come india è esclusa. Ed è esclusa anche come contadina e come abitante di un paese del Terzo Mondo. Rigoberta ha subito quattro forme di dominazione. La frase con cui inizia il suo libro, «Io mi chiamo Rigoberta Menchù», è la presa di coscienza della sua condizione di esclusa. Occorre anche un progetto di liberazione erotica, per riuscire a emancipare le donne delle culture dipendenti e delle classi popolari, restituendo loro dignità.

*In Europa si è parlato molto dei teologi e filosofi della liberazione latinoamericani, ma non si è quasi mai lavorato seriamente per dare vita ad una filosofia*

*(e teologia) della liberazione europee. Quali itinerari di ricerca e di lotta suggerirebbe?*

La filosofia della liberazione non è valida solo per l'America Latina, ma per tutta l'umanità che si trova alla fine della modernità. Tale pensiero filosofico parte dall'oppresso, dall'escluso, da colui che Lévinas chiama l'«altro». In ogni «comunità di comunicazione» ci sono sempre, inevitabilmente, degli esclusi, altrimenti saremmo giunti alla fine della storia. Le generazioni future che riceveranno una terra distrutta sono «escluse» dal diritto a ricevere un pianeta dove poter vivere con dignità. Così la donna a lungo è stata «esclusa» perché mai invitata a partecipare alle discussioni sui diritti della donna. Lottare perché tutti gli esclusi siano parte di una nuova comunità di comunicazione, questo è il fine a cui tende la filosofia della liberazione. Ci sono tanti livelli di oppressione, quindi molti possibili livelli di liberazione. Possiamo parlare di liberazione erotica (della donna), pedagogica (della gioventù), economica (dei lavoratori salariati) e così via. Anche in Europa è possibile un processo di liberazione, ma solo se si ha come presupposto il riconoscimento dell'«altro» come «altro» e non come parte funzionale di un sistema di dominazione. L'Europa è un po' in ritardo in tutto ciò, perché da voi si sta troppo



ANTONIO BELLO

**SENZA  
MISURA**

L. 12.000

bene. Pensa all'eucarestia cristiana: c'è la distribuzione del pane a tutti i partecipanti. Ma i teologi europei si dimenticano spesso di *questo sacramento comunitario*. Perché? Perché hanno mangiato troppo bene prima di entrare in chiesa ad assistere all'eucarestia. *È la fame che fa pensare.*

*In questi anni ti sei dedicato ad una rilettura di Marx come filosofo della liberazione. Dialogando con Ernesto Balducci l'ho sentito affermare che nel Sud del mondo il socialismo ha ancora una funzione da assolvere. Dunque, crede ancora nell'attualità del pensiero marxista tanto per l'America Latina quanto per l'Europa?*

Io credo che Marx sia oggi più importante che nel passato. Poiché il capitalismo ha trionfato — o almeno così dicono — Marx è il pensatore più importante per elaborare una critica a questo sistema. Egli è un pensatore di centrale importanza da questo punto di vista, anche perché ha impiegato quasi tutta la vita più nella critica al capitalismo che non alla costruzione del socialismo. Marx ha criticato un sistema di relazioni pratiche-economiche che concentra la ricchezza nelle mani di pochi. Questo è valido tutt'ora. Il capitalismo ha dimostrato il suo limite strutturale nell'incapacità di distribuire equamente la ricchezza.

Oggi i filosofi europei si sono dimenticati di Marx. Perché? Perché mangiano troppo bene. Il mio ultimo libro, non ancora tradotto dallo spagnolo, si intitola: *«Le metafore teologiche di Marx»*. I suoi scritti sono pieni di metafore teologiche: il capitale è l'anticristo, le strutture economiche sono il peccato originale, ecc..

La contrapposizione struttura-sovrastuttura come pure il materialismo dialettico non sono categorie fondamentali nel Marxismo, anzi sono elementi irrilevanti. *Il punto di partenza del pensiero di Marx non è il concetto di classe, ma l'esistenza del povero.*

Il povero è la condizione di sussistenza del capitalismo. Solo se esistono i poveri può esistere il capitalismo.

Mentre la dottrina sociale della chiesa afferma il principio della dignità assoluta della persona umana, ma poi sostiene che la proprietà privata è una mediazione necessaria, Marx parte dallo stesso principio — la dignità dell'essere umano — ma costruisce un pensiero teoricamente coerente.

Marx è «ortodosso», e anche se non era cattolico, a modo suo è stato un teologo. Marx non è un vecchio del passato, è un grande classico del futuro. ■

\* E. Dussel è stato l'oratore principale del nostro ultimo Convegno Nazionale ad Assisi (fine agosto 1993). Gli ATTI di detto convegno sono di imminente pubblicazione (N.d.R.).

ADISTA

- 90 NUMERI ALL'ANNO
- 2 USCITE OGNI SETTIMANA
- LA PIÙ RICCA FONTE DI:
  - NOTIZIE
  - DOCUMENTI
  - ANTICIPAZIONI
  - CONVEGNI
  - DIBATTITI
  - OPINIONI
- RASSEGNE STAMPA:
  - COMMENTI LAICI SUGLI AVVENIMENTI RELIGIOSI
  - REAZIONI E POSIZIONI DEI CRISTIANI SUGLI AVVENIMENTI POLITICI

L'INFORMAZIONE  
E' LIBERTA'.

ADISTA

E' INFORMAZIONE.

«ADISTA, il migliore osservatorio esistente in Italia per quanti sono interessati a conoscere l'attività del mondo religioso».

ENZO FORCELLA

| ABBONAMENTI   |            |
|---------------|------------|
| Italia        | L. 100.000 |
| Sostenitore   | L. 300.000 |
| Estero Europa | L. 140.000 |
| Extraeuropa   | L. 180.000 |

| VERSAMENTI                                                           |  |
|----------------------------------------------------------------------|--|
| Sul c.c.p. 33867003 o assegno bancario non trasferibile intestato a: |  |
| ADISTA, Via Acciaioi 7, 00186 Roma                                   |  |
| Tel. 06/6868692 - 68801924 - 6832704                                 |  |
| Fax 06/6865898                                                       |  |

Chiedere copie saggio

**Brescia, 8.1.'94:** Nella terza circoscrizione, presso la Scuola Media «Divisione Tridentina», incontro preliminare con i partecipanti alla Tavola Rotonda su «*La differenza unisce o divide?*», in programma presso la stessa sede il 29 corrente.

**Fabbro (RE), 14.1.'94:** Mattinata «Mondialità» con gli alunni delle Scuole Medie del posto, su invito del Preside, Dr. Cesare Bagotti.

**Brescia, 15.1.'94:** Presso la sede del CEM, in via Piamarta 9, ha avuto luogo una manifestazione interamente dedicata a far conoscere l'esperienza di educazione alla pace condotta a Nevè - Shalom/Wahat as - Salam. Nostri ospiti: Abdessalam Najjar, arabo-palestinese e Dorit Shippin, ebrea. Preparato con la collaborazione del giornale locale **Bresciaoggi** e con la partecipazione di vari organismi operanti nella città e provincia, la serata è stata così ordinata:

- ore 17,30: incontro con i giornalisti e le televisioni locali;  
- ore 20,30: incontro col pubblico cittadino. Oltre un centinaio di persone hanno partecipato all'incontro serale. Dopo la presentazione degli ospiti, fatta dal Direttore del CEM, e la proiezione di un documentario su NS/WAS, il pubblico ha potuto rivolgere numerose domande ai «due rap-

presentanti del villaggio della pace». Consideriamo questo avvenimento come significativo nel contesto di un rinnovato interesse alla «educazione alla convivialità delle differenze». Un grazie sentitissimo ai nostri due ospiti.

**Rolo (RE), 21.1.'94:** Il Direttore del CEM ha animato un'intera mattinata interessando gli alunni delle Scuole Medie di questo importante centro ai problemi dell'educazione alla «Mondialità», ispirandosi al C.M. «Progetto ragazzi 2000».

**Brescia, 25.1.'94:** Presso il Centro «Mater Divinae Gratiae» delle Suore Dorothee di Cemmo, P. Milani ha animato una serata di riflessione diretta a una quarantina di giovani sulle tematiche che stanno alla base dell'educazione alla centralità dell'«altro», in contrapposizione alla mentalità egocentrica e consumistica imperante.

**Monza, 26.1.'94:** Presso la Parrocchia di S. Biagio, su invito di Don Eusebio, promotore del progetto «Il liceo dei popoli», il Direttore del CEM ha partecipato ad un'importante incontro con i membri del Comitato del futuro *Liceo umanistico interculturale* che - si spera - vedrà la luce a Monza fra non molto. I temi all'ordine del giorno, riguar-

danti i principi ispiratori di questo magnifico progetto, sono stati a lungo dibattuti, con viva partecipazione dei presenti.

**Brescia, 29.1.'94:** Presso la Scuola Media «Divisione Tridentina», di via Bagatta 6, ha avuto luogo la Tavola Rotonda sulla tematica delle **differenze**, animata dal Dr. G. Valenti, Consulente per i temi dell'immigrazione del Comune, da Don Vincenzo Zani, Direttore dell'Ufficio Scuola della Curia e dal Sig. Angelo Boniotti, Presidente di «Solidarietà viva».

Moderatore: P. D. Milani, Direttore del CEM. Il dibattito sui temi proposti è continuato per l'intera mattinata, con viva partecipazione di docenti, genitori e studenti presenti. Un sentito grazie al Preside, Dr. Franco Belleri.

**Brescia, 31.1.'94:** Presso l'Istituto Canossiano di via S. Martino 13, ha avuto luogo un incontro con le studentesse delle prime magistrali. Partendo dal «P.G. '93», il Direttore del CEM ha introdotto il suo intervento volto a sensibilizzare queste classi ai temi delle aperture culturali che i tempi attuali e le direttive ministeriali esigono. Un grazie a Suor Mirella.

**Brescia, 2.2.'94:** Presso il Centro Paolo VI, di via Gezio Calini, s'è tenuta la riunione mensile della «Commissione Mondialità» della Diocesi. Ci si è interrogati sul come far «passare» nel contesto giovanile e, in particolare, nella fascia d'età degli alunni del primo ciclo delle scuole secondarie, il messaggio di un'autentica educazione alla mondialità. Erano presenti i Responsabili dei vari settori giovanili (Scuola, Oratori, Volontariato, ecc...) e un buon gruppo di laici impegnati. In preparazione ulteriori incontri sul tema.



## BIBLIOMONDO

**Autore:** Antonio Bello  
**Titolo:** **Senza misura**  
**Casa editrice:** La Meridiana  
**Città:** Molfetta (Ba)  
**Anno di pubb.:** 1993  
**Prezzo:** L. 12.000

Queste pagine sono parole raccolte dagli interventi di Mons. Tonino Bello, vescovo di Molfetta e Presidente nazionale di Pax Christi. È l'amore, che secondo lui, deve essere «senza misura» «disposto», cioè, «a giocare in perdita per il bene del prossimo. Felice di pagare prezzi da capogiro pur di salvare una sola vita umana. Capace di raggiungere perfino il più indisponente nemico».

**Autore:** A. Cecchini, P. Montanari  
**Titolo:** **I mondi del nuovo millennio**  
**Casa editrice:** La Meridiana  
**Città:** Molfetta (Ba)  
**Prezzo:** L. 24.000

Si tratta di un kit per un gioco di simulazione al fine di educare alla pace. Nel gioco di simulazione si formulano ipotesi e congetture per le soluzioni che non sono già preconfezionate, ma che vengono progressivamente scoperte. Questo gioco ha l'obiettivo di creare un grande spazio nel quale indagare sulla

possibilità della pace. Destreggiandosi con le varie schede (che rappresentano i diversi avvenimenti) i giocatori proveranno a disegnare il futuro. Quale sarà lo scenario di domani ipotizzato dal gioco? Migliore o peggiore dell'attuale?

**Autore:** D. Novara  
**Titolo:** **L'ascolto e il conflitto**  
**Casa editrice:** La Meridiana  
**Città:** Molfetta (Ba)  
**Anno di pubb.:** 1993  
**Prezzo:** L. 24.000

Questo testo pubblica gli Atti del Convegno «Insieme per la pace» organizzato, dalla «Rete di Educazione alla Pace» (REAP), il 29/30 novembre e 1° dicembre 1991, a Rovereto. Lo scopo è quello di promuovere una nuova educazione alla pace nella scuola, partendo da nuove modalità di comunicazione, fondate sulla reciprocità e sul consenso, sulla cooperazione e sulla ricerca di una democrazia reale.

I libri citati sotto la rubrica «Bibliomondo» sono reperibili presso la libreria dello CSAM in via Piamarta, 9 a Brescia tel. 030/3772780

## LIBRI RICEVUTI

**Autore:** Maria Marta Boi  
**Titolo:** **Immigrati adulti in classe.** Bisogni e risposte di formazione  
**Casa editrice:** Irrsae Toscana  
**Città:** Firenze  
**Anno di pubb.:** 1993

Il testo è diviso in tre parti dal titolo: 1. Incontri di culture (diverse); 2. Processi di formazione in età adulta: orientamenti metodologici di base; 3. La presenza straniera in Toscana. Il libro offre un valido contributo di studi e di esperienze formative nel campo dell'educazione interculturale degli adulti. Per informazioni contattare l'Irrsae Toscana, via Lombroso (ang. Vl. Morgagni) tel. 055/4221642. L'Istituto è aperto tutti i giorni dalle ore 8 alle 14; martedì e giovedì fino alle ore 18.

**Autore:** AA.VV. c/o Circolo Didattico III Lodi  
**Titolo:** **Akwaba «Che tu sia il benvenuto»**  
**Città:** Lodi  
**Anno di pubb.:** 1993

Si tratta di un lavoro didattico condotto nelle scuole del III Circolo di Lodi e, più precisamente, di schede con schemi, disegni, letture usate in classe: frutto del lavoro interculturale promosso nelle scuole elementari del suddetto Circolo. Per avere il libro telefonare o

scrivere al Circolo Didattico Lodi III - via Tortini, Lodi Tel. 0371/32536.

**Autore:** CSI Nord/Est Milano (a cura di)  
**Titolo:** **El Salvador, terra in cerca di pace**  
**Anno di pubb.:** 1993  
**Prezzo:** L. 20.000

Si tratta di fiabe e leggende raccontate e illustrate dai bambini del Salvador. Il libro, può essere richiesto al Centro Solidarietà Internazionale Nord-Est Milano - via Balconi, 13 - 20063 Cernusco sul Naviglio (MI) Tel. (02) 2665474. Il ricavato servirà a finanziare un progetto di formazione di maestri popolari per le comunità di profughi salvadoregni.

**Autore:** Barbara Bertuzzi (a cura di)  
**Titolo:** **Non solo giochi**  
**Casa editrice:** Cefa  
**Città:** Bologna

Si tratta di un fascicoletto che è il risultato di iniziative, riflessioni ed esperienze didattiche, nel campo interculturale, legate alla «Mostra del giocattolo africano» allestita dal CEFA (Comitato Europeo Formazione Agraria), a Bologna nella primavera del 1993. Per richiederlo si può telefonare al CEFA via Lame 118 - 40122 Bologna tel. 051/520285.

I libri «ricevuti», sono invece da richiedere alle case editrici rispettive, di cui riportiamo l'indirizzo e il numero di telefono.

## 1994: Anno internazionale della famiglia

a cura di ANTONIO NANNI

**D**i nuovo la famiglia al centro dell'attenzione. Era giusto. Se pensiamo alle aggressioni cui è stata sottoposta la famiglia in questi ultimi tempi, questo tentativo di riscoprirne il valore sociale appare quasi come un atto di riparazione.

Ma parole e documenti, dichiarazioni e congressi non sono sufficienti. La famiglia deve essere posta realmente al centro delle politiche sociali ed essere riconosciuta (anche sul piano fiscale) come soggetto autonomo avente propri diritti di cittadinanza. Tuttavia, neanche questa prospettiva ci sembra essere quella decisiva per operare una svolta. Il problema più profondo a nostro avviso è quello di un umanesimo familiare, cioè di una nuova cultura della famiglia aperta alla mondialità e alla solidarietà universale. Questo umanesimo familiare dovrebbe essere fondato su un nucleo di valori unificanti tra i quali non dovrebbero mancare quelli dell'accoglienza dell'altro (dalla cultura dell'ostilità alla cultura dell'ospitalità), della sobrietà come virtù sociale e stile di vita, e della reciprocità come cooperazione solidale e cittadinanza attiva.

L'uomo nuovo può nascere solo se nella sua «prima scuola di vita» potrà respirare e nutrirsi di questi valori. Vale la pena, in proposito, riflettere su alcuni passaggi che troviamo nel messaggio del Papa per la giornata mondiale della pace di questo anno sul tema «Dalla famiglia nasce la pace della famiglia umana».

Se si vuole che ogni uomo si impegni per costruire una convivenza più pacifica in una società multietnica e multiculturale, è necessario che tutti, fin da bambini, fin da quando vivono i primi rapporti all'interno del nucleo familiare, «possano sperimentare che cosa vuol dire pace».

Se tante persone adulte appaiono così sfiduciate e rassegnate, così pessimiste sulla possibilità di costruire un futuro di giustizia e nonviolenza, ciò è anche dovuto al fatto che forse non hanno mai conosciuto, nel corso della loro esistenza, un reale contesto di pace.

Aver fatto questa esperienza da piccoli, invece, rappresenta per molti adulti una inesauribile risorsa di speranza. La pace è possibile proprio perché ne hanno già fatto esperienza. Oggi di-

venta importante che nella famiglia si vivano legami profondi di appartenenza capaci di generare identità aperte ma sicure.

La famiglia è chiamata a realizzare la sua vocazione di apertura alla mondialità, alla «*Universa Familia Humana*» adottando simbolicamente ogni creatura, specialmente i più piccoli.

Per questo diventa doveroso essere genitori efficaci e competenti, famiglie ospitali e attente alla qualità delle relazioni intra ed extra familiari. Più che un insegnamento, l'educazione che si realizza all'interno della famiglia dovrebbe svilupparsi come testimonianza spontanea e quotidiana dei valori umani fondamentali, come coerenza visibile tra parole e comportamenti, come pedagogia dei gesti vissuta con forte senso di responsabilità.

Ma come rendere più efficace il ruolo della famiglia nucleare di essere veicolo privilegiato di pace della famiglia universale?

Al riguardo, vorremmo segnalare l'articolo del prof. Emilio Butturini «L'educazione all'altro per una famiglia «laboratorio di umanità» (in «*Religione e scuola*» di novembre-dicembre 1993) in cui si afferma, appunto, che a partire dalla fraternità domestica ci si apre alla fraternità universale e che la famiglia è una vera «*officina humanitatis*».

Forse un modo per far crescere la pace nella famiglia universale, a partire dalla famiglia nucleare, potrebbe essere appunto quello di riscoprire il valore dell'accoglienza e lo stile della sobrietà. Qualcosa, per la verità, si sta facendo in questa direzione. Pensiamo alle proposte di «*Arena 5*» (Beati i costruttori di pace) che vanno sotto il nome «Operazione bilanci di giustizia» per ridurre e controllare il livello e la qualità dei consumi. Oppure pensiamo alle proposte che da anni va facendo il Comitato «Contro la fame cambia la vita», ma anche alla pratica del Commercio equo e solidale e alla diffusione delle Mag (una sorta di banche private che rendono possibili forme di risparmio solidale). Così come, per quanto riguarda l'accoglienza dell'altro, pensiamo alle famiglie aperte, alle cosiddette case famiglia, alle adozioni e agli affidi, al volontariato familiare.

## Andiamo a Nevè-Shalom!

a cura di Bruno Segre

**C**om'è noto Nevè Shalom/Wahat al-Salam — il villaggio israeliano in cui ebrei e arabi vivono insieme da oltre vent'anni nell'uguaglianza e nella fraternità — è anche sede di una *Scuola per la Pace*. Qui oltre 15 mila giovani (ebrei e arabi), allievi di classi terminali delle scuole medie superiori d'Israele, sono venuti nel corso ormai di diversi anni, e altri continuano a venire, per partecipare a incontri e seminari di alcuni giorni. Guidati da educatori ebrei e arabi, imparano a conoscersi, ad ascoltare l'altro, a superare la paura e gli stereotipi che ancora oggi separano e oppongono i due popoli. Così, la Scuola per la Pace diventa un luogo di confronto, di scoperta del mondo dell'altro, di reciproco riconoscimento e di comprensione: un vero e proprio laboratorio per la sperimentazione di un'articolata pedagogia della convivenza parifica.

Non v'è dubbio che le originali sperimentazioni della Scuola per la Pace assumano oggi una rilevanza sempre maggiore: prima di tutto, ovviamente, nel contesto medio-orientale, ma poi anche in tutti quei Paesi — compreso il nostro — nei quali le problematiche connesse alla multiculturalità e alla civile convivenza tra etnie diverse e particolarmente «lontane» stanno affacciandosi con urgenza sempre più pressante e drammatica, mobilitando gli sforzi di educatori e di operatori sociali.

Alla luce di questo crescente interesse, già nell'estate del 1992 la Scuola per la Pace organizzò per la prima volta un laboratorio in lingua inglese, aperto alla partecipazione di persone d'altri Paesi. In seguito al notevole successo di tale laboratorio, la Scuola decise di moltiplicare l'impegno a estendere la propria attività su scala internazionale. E perciò, anche per l'estate 1994 ha annunciato l'offerta di un'importante iniziativa in lingua inglese, consistente in un corso dal 10 al 14 luglio destinato a responsabili di comunità, sul tema: *La gestione dei conflitti*. È prevista la partecipazione di un massimo di 24 persone, provenienti da ogni parte del mondo.

*Coloro che intendono ricevere ulteriori informazioni e inoltrare la propria iscrizione, sono pregati di rivolgersi a:*

Abdessalam Najjar, Daniella Kitain  
Summer course in English  
The School for Peace  
Nevè Shalom / Wahat al-Salam  
D.N. Shimshon, 99761 - Israele  
fax: 00972 2 91 20 98

RICHIEDETECI  
IL NUMERO PROGRAMMATICO  
GIUGNO 1993 (PREZZO L. 3.000)

### PER ABBONARSI ALLA RIVISTA

ABBONAMENTO ORDINARIO  
(da gennaio a dicembre) L. 30.000

ABBONAMENTO  
SOSTENITORE L. 50.000

ABBONAMENTO  
D'AMICIZIA L. 60.000

### ABBONAMENTI CUMULATIVI

CEM + MISSIONE OGGI L. 50.000  
(invece di L. 60.000)

CEM + QOL L. 50.000  
(invece di L. 55.000)

CEM + CONFRONTI L. 65.000  
(invece di L. 85.000)

CEM + MOSAICO L. 55.000  
(invece di L. 65.000)

CEM + ASPE L. 75.000  
(invece di L. 90.000)

CEM + AVVENIMENTI L. 120.000  
(invece di L. 145.000)

**INVIATE I VOSTRI ABBONAMENTI A:  
CEM - VIA PIAMARTA 9  
25121 BRESCIA  
Tel. 030/3772780 - fax 030/3772781  
ccp n. 11815255**

Chi volesse mettersi in contatto con la direzione delle riviste con cui CEM/Mondialità propone un abbonamento cumulativo o chiedere una copia-omaggio, si rivolga, rispettivamente, agli indirizzi seguenti:

**MISSIONE OGGI** - Via Piamarta 9 - 25121 Brescia - tel. 030/3772780

**QOL** - Piazza Unità d'Italia 8 - 42017 Novellara (RE) - tel. 0522/654251

**CONFRONTI** - Via Firenze 38 - 00184 Roma - tel. 06/4820503

**MOSAICO** - Via D'Azeglio 46 - 70056 Molfetta (BA) - tel. 080/9340399

**ASPE** - Via Giolitti 21 - 10123 Torino - tel. 011/8395443

**AVVENIMENTI** - c/o Libera Informazione Editrice - Piazza Dante 12 - 00185 Roma - c.c.p. n° 10087005

VEDERE IN QUARTA PAGINA DI COPERTINA LA PUBBLICITÀ DI

*Camminando sul filo*

MANUALE DELLA SCUOLA  
PER LA PACE

DISPONIBILE IN ITALIANO PRESSO IL CEM



**RICORDARE IL FUTURO.**  
MEMORIA - IDENTITA' - PROGETTO

**COME GESTIRE  
IL CONFLITTO NEI GRUPPI**

NEVÈ SHALOM / WAHAT AS - SALAM

# Camminando sul filo

La scuola per la pace

COLLANA  
MONDIALITÀ



**PREZZO DI COPERTINA L. 14.000**

**SCONTO DEL 50% AGLI ABBONATI IN REGOLA PER IL 1994**

**CSAM**

VIA PIAMARTA 9 - 25121 BRESCIA - TEL. 030/3772780 - FAX 030/3772781

SPEDIZIONE IN ABB. POSTALE - PUBBLICITÀ INF. 50% - ANNO XXV - N. 3  
AUTORIZZAZIONE TRIBUNALE DI PARMA N. 401 / 7 MARZO 1967

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