

ANNO XVI N. 6-7
GIUGNO-LUGLIO 1986

La rivista è a cura del CEM (Centro di Educazione alla Mondialità) - Parma.

Direttore: Orlando Ghirardi

Co-Direttore: Mario Audisio

Vice-Direttore: Antonio Nanni

Comitato Promozionale: Giuseppe Pasini, Sandro Calvani, Roberta Gissotti (Caritas Italiana).

Redazione di Roma: Antonio Nanni, Claudio Economi, Francesco Cassone, Daniela Berti.

Redazione di Parma: Orlando Ghirardi, Mario Audisio, Daniele Novara, Lino Ronda, Angelo Savi.

Collaboratori: Amadei Danilo, Berrettini Paola, Bolognese Mario, Bragazzi Germana, Calidoni Paolo, Graetz Cristina, Iannace Vincenzo, Martirani Giuliana, Miceli Arcangela, Negro Maria, Novello Gianni, Panunzi Rita, Presta Laura Maria, Sechi Saveria, Simonetti Stefano, Stefani Gino, Stefani Olga, Zavalloni Gianfranco.

Direttore Responsabile: Luigi Zuchinelli

Direzione, Redazione e Amministrazione: Viale San Martino, 6 Bis - 43100 Parma - Tel. (0521) 54357/583301
c.c.p. N. 13601430

Abbonamento alla Rivista (10 numeri all'anno: giugno-maggio) L. 15.000. Un numero separato: L. 1.500.

L'abbonamento non disdetto entro il 31 agosto si intende tacitamente rinnovato. La ricusazione dei fascicoli non costituisce disdetta.

Autorizzazione Tribunale di Parma, 2 maggio 1959 - Stampa: Graphital s.n.c. - Parma - Tel. 0521/491356. Associato all'Unione Stampa Periodica Italiana.

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

SOMMARIO

Educare alla differenza, perché ? (Editoriale)	pag. 3
--	--------

FONDAZIONE PEDAGOGICA

Antonio Nanni

Mondialità e Differenza, un nuovo paradigma educativo	pag. 5
---	--------

Enza Paola Cella

Educazione alla Differenza - Componente psicologica	pag. 9
---	--------

Paolo Calidoni

Educazione alla Differenza e Scuola	pag. 12
-------------------------------------	---------

LABORATORIO PER LA DIDATTICA

Claudio Economi

Orientamenti programmatici	pag. 13
----------------------------	---------

Daniele Novara

Dalla logica del nemico alla nonviolenza	pag. 19
--	---------

Gianfranco Zavalloni

Agire localmente - pensare globalmente, contro le cause del sottosviluppo	pag. 23
---	---------

ATTUALITÀ E LINGUAGGI

Gino Stefani

Educazione musicale per la pace	pag. 27
---------------------------------	---------

Mario Bolognese

Il linguaggio dimenticato... dalla scuola materna alla vita	pag. 32
---	---------

Maria Negro

Note sulla premessa ai Nuovi Programmi	pag. 35
--	---------

IN COPERTINA: Disegno a matita di Vittor Ugo Canetti

EDITORIALE

3

La differenza fa paura. Non è infatti la differenza che attorno a noi si fa sempre più complessa e numerosa, razziale, culturale, religiosa, a minacciare la "buona" educazione dei nostri ragazzi? Non pochi educatori in realtà vedono la differenza come una minaccia ed hanno come loro prima preoccupazione quella di "proteggere" dalla differenza i giovani loro affidati.

A questo contribuisce molto oggi la "psicosi dello straniero" largamente diffusa in Italia scatenata anche da una ingiusta ed affrettata generalizzazione delle iniziative governative e dei mezzi di comunicazione di massa che fanno risalire ogni male allo "straniero", particolarmente di alcuni paesi del Terzo Mondo.

Sembra di intravedere in questo la ormai ben nota strategia del potere di individuare un "nemico comune" contro il quale aggregare il malumore e la contestazione della società e così alleggerire la pressione verso i veri problemi e le vere responsabilità.

Oggi proporre una educazione alla differenza è senz'altro fare una scelta controcorrente e al dir poco, impopolare.

Ma questo ci convince ancora di più dell'urgenza attuale di questa proposta educativa. Gli spettri del razzismo, dell'apartheid, dell'emarginazione per motivi di razza, cultura, religione riappaiono purtroppo minacciosi anche sul nostro territorio.

E non è solo a preoccuparci la ingiusta sofferenza che questo rinverito razzismo porterà a vasti gruppi umani di altri paesi oggi presenti in Italia, ma anche il grave impoverimento umano che ne verrà ai nostri alunni nel loro sviluppo da un atteggiamento arrogante e pregiudiziale nei confronti dei popoli nostri ospiti.

Ecco perché abbiamo scelto come tematica educativa da proporre alla scuola nell'anno scolastico 1986/87: **"l'altro: i volti, i diritti, le culture, le religioni"**, nell'ambito della educazione alla differenza come educazione allo sviluppo e alla pace.

È nostro intento aiutare i docenti a condurre gli alunni ad un incontro più positivo e creativo con le ricchezze culturali di quei popoli che oggi non sono più lontani migliaia di chilometri, ma che spesso abitano nella porta accanto, siedono sugli stessi banchi di scuola, viaggiano sugli stessi mezzi pubblici.

Da una migliore conoscenza della loro identità etnica, sorgerà negli alunni un atteggiamento di stima che porterà ad un comportamento di solidarietà.

Sarà questo a garantire una crescita più integrata dei nostri stessi alunni e una accoglienza più giusta e umana verso quei popoli che hanno scelto il nostro paese spesso per sfuggire a sofferenze indicibili di cui lo stesso mondo occidentale è non di rado complice.

Questo Numero Programmatico si propone di evidenziare il fondamento pedagogico e psicologico della educazione alla differenza, di contestualizzare questo obiettivo educativo nel momento storico che stiamo attraversando e di delineare tracce di itinerari didattici per la scuola materna, elementare e media inferiore.

Nei numeri da settembre '86 ad aprile '87 verranno proposti otto gruppi etnici con vari materiali didattici sulla loro storia, cultura, religione, presenza e situazione in Italia con cui i docenti potranno liberamente costruire Unità Didattiche idonee alla classe e al programma scolastico.

EDUCARE ALLA DIFFERENZA, PERCHÉ?

Questi sono i gruppi etnici scelti:
 Settembre '86: Gruppo etnico della Etiopia/Somalia.
 Ottobre '86: Gruppo etnico ebraico.
 Novembre '86: Gruppo etnico del Brasile.
 Dicembre '86: Gruppo etnico dell'India.
 Gennaio '87: Gruppo etnico delle Ande.
 Febbraio '87: Gruppo etnico del Vietnam.
 Marzo '87: Gruppo etnico del Maghreb.
 Aprile '87: Gruppo etnico delle Filippine.

Il numero di maggio '87 che concluderà l'annata '86/'87 avrà come tema **"Dalle etnie all'uomo"** e si proporrà di delineare l'immagine di uomo emersa dall'incontro creativo della nostra cultura con le culture "altre" che popoli amici ci hanno dato l'opportunità di conoscere e di apprezzare. L'obiettivo a cui noi teniamo fisso lo sguardo e al quale crediamo dover educare i nostri alunni è la formazione dell'"uomo planetario", dell'uomo cioè che, partendo dalle proprie radici storiche, culturali, religiose, si ritrova e si riscopre più in profondità e più arricchito proprio per la sua apertura, non passiva ma creativa, alla differenza.

Da questo nuovo modo di rapportarsi alla differenza nasceranno i presupposti per una vera educazione alla pace e allo sviluppo.

Nell'intento di assicurare una maggiore autenticità e fedeltà all'altro nella sua differenza, ci proponiamo, per quanto possibile, di coinvolgere nella preparazione dei materiali didattici persone appartenenti agli stessi gruppi etnici che verranno presentati.

Nel corso dei vari numeri dell'annata la rivista inoltre continuerà ad offrire nella prima parte, **"FONDAZIONE PEDAGOGICA"**, testi di pedagogisti ed educatori per approfondire sempre meglio la valenza educativa della differenza.

Nella terza parte, **"ATTUALITÀ E LINGUAGGI"**, invece verrà dato spazio ad alcune rubriche specifiche, quali:

Educazione musicale; Il corpo: simbolismo tra barriera e incontro; Educazione all'immagine; Attualità sugli stranieri in Italia; La biblioteca dell'educatore mondialista; Fermenti di pace nel mondo; Lessico della educazione alternativa...

Ma un grande contributo nel cammino educativo che ci proponiamo quest'anno scolastico lo attendiamo dai docenti stessi. Auspichiamo di poter conoscere e pubblicare sulla rivista le loro iniziative scolastiche. Saranno queste ad essere soprattutto apprezzate dai loro colleghi e quindi incoraggiamo questo scambio di esperienze tramite la nostra rivista.

Vorremmo inoltre sottolineare l'opportunità di collegare itinerari didattici con iniziative a livello sociale sul territorio per far sì che le Unità Didattiche non restino puro esercizio accademico, ma diventino strumento di cambiamento nei modelli di vita.

In questo modo la scuola e gli alunni potranno riappropriarsi di un significativo ruolo di sensibilizzazione a più ampio raggio, assicurando un più largo consenso verso obiettivi educativi che in realtà interessano tutta la società.

Anche la rivista cercherà di farsi promotrice assieme agli itinerari didattici di un Movimento di accoglienza dell'"altro" a livello territoriale che parta dalla scuola stessa.

Sarà un modo efficace per tentare di superare la marginalità della scuola nella formazione della cultura della mondialità nell'opinione pubblica italiana.

Orlando Ghirardi

MONDIALITÀ E DIFFERENZA: un nuovo paradigma educativo

ANTONIO NANNI

5

Al viaggiatore che arriva a Roma, la stazione Termini e le sue zone circostanti offrono uno spettacolo insolito: uomini e donne di ogni parte del mondo si muovono affacciati nel caos della metropoli. È l'immagine più tipica della società mondiale contemporanea: un crogiolo di razze e di culture di differenti gruppi etnici, di civiltà, di ideologie, di religioni. È proprio vero, allora, che la cultura della mondialità, nel nostro tempo, si fa strada da sola, mentre tardano a svilupparsi una pedagogia e un'etica della mondialità. Eppure, a pensarci bene, viviamo tutti in un solo villaggio-mondo, in cui le frontiere si sono dissolte, i confini dileguati, le distanze svanite. A confermarcelo ecco le cifre: oggi nel mondo ci sono circa 56 milioni di emigranti; 15 milioni di rifugiati; 9 milioni di marittimi; 15 milioni di nomadi. Se a questo si aggiunge poi che in un anno si contano circa 300 milioni di turisti a livello internazionale, si ottiene un'immagine completa del quadro. Venendo in particolare al nostro paese non si può tralasciare un'altra considerazione, il fatto cioè che circa 5 milioni di nostri connazionali vivono da emigranti in altri paesi conservando però la cittadinanza italiana. Ogni anno espatriano dall'Italia circa 90 mila persone, mentre giungono nel nostro paese oltre un milione di stranieri, soprattutto terzomondiali (di cui più della metà sono clandestini). Nel solo settore degli studi universitari nell'anno accademico 1983-84 si sono registrati esattamente 45.969 studenti esteri. Non vanno tralasciate però altre cifre: nel 1984 sono stati allontanati o espulsi dall'Italia 13.695 stranieri, 18.874 sono stati denunciati a piede libero o arrestati; 4.168 risultano in stato di detenzione e rappresentano ben il 10% della popolazione carceraria. Il problema degli stranieri in Italia, dunque, è sempre più grave, complesso e bisognoso di attenta valutazione da parte di tutti. Anche della scuola.

LO STRANIERO NELLE CIVILTÀ ANTICHE

È utile prendere in esame come lo straniero, l'altro, il diverso, colui che "viene da lontano", era considerato nel mondo antico. Fino a che punto veniva accolto? In quali forme integrato nella vita organizzata delle città? Come veniva rispettata la sua alterità? Oggi, per quanto riguarda lo straniero si tende a sottovalutare la

cultura dell'accoglienza nelle antiche civiltà, dimenticando spesso che la storia è fatta anche di integrazioni fra etnie diverse, di miscele culturali e politiche non prive talvolta di contraddizioni. A livello linguistico, il legame che sul piano etimologico unisce "Hospes" (ospite) con "Hostis" (nemico) lascia capire facilmente come il diverso sia stato spesso oggetto di diffidenza. Nelle società antiche e primitive lo straniero è stato considerato, il più delle volte con paura e sospetto, spessissimo con ostilità. Si riteneva, infatti che lo straniero portasse calamità, malattie, pericoli, malefici, e che pertanto andasse tenuto lontano se non addirittura soppresso. Tuttavia, non sempre era così. Altre volte ospitare uno straniero era un dovere e un onore. La "Philoxenia" era una delle dimensioni della "philantropia".

Accogliere un ospite era un po' come accogliere un inviato degli dei. Proprio per questo atteggiamento ambivalente che riscontriamo nei confronti dello straniero riteniamo utile e interessante rivisitare brevemente la cultura dell'accoglienza nelle antiche civiltà.

A) Nell'Antico Egitto

Dagli studi di J. Pirenne e G. Lefebvre risulta che l'antico Egitto era considerato normalmente un sicuro rifugio per gli stranieri. Vi era però una distinzione profonda tra lo straniero residente e lo straniero viandante. Quest'ultimo non godeva della stessa sicurezza. A tutti i giovani egiziani si raccomandava, tuttavia, di essere pronti ad accogliere lo straniero.

B) Nell'Antico Oriente

Dagli studi di G. Cardascia e R. Harris, emerge come nella Mesopotamia gli stranieri fossero inclusi nella categoria intermedia tra i "liberi" e gli "schiavi". Si ricordi che la città di Babilonia era la più cosmopolita del mondo allora conosciuto, una città rigurgitante di idiomi e di genti. Nel periodo persiano, poi, la Mesopotamia diventa un vero e proprio crogiolo di razze e di popoli e si può dire che propriamente non vi siano più stranieri.

C) In Palestina

Nell'antico Testamento, come risulta dagli studi di

L.A. Sujder, F. Langlamet e dal noto dizionario di G. Kittel, si parla spesso degli stranieri e per distinguerli si fa ricorso a due termini diversi: il termine "zar" che indica un uomo di razza diversa e il termine "gar" che indica lo straniero residente in Palestina. Con un uomo "zar" l'israelita non comunica poiché lo considera una minaccia ("zar" è etimologicamente vicino a "sar" che vuol dire nemico). Invece l'uomo "gar" è uno straniero che si confonde con il resto della popolazione.

Ogni ebreo sa di dover accogliere e rispettare lo straniero, ricordarsi che anche lui è stato straniero nel paese d'Egitto.

D) In Grecia

6

Tutti sappiamo qualcosa della condizione dei cosiddetti "meteci" nelle città greche. La parola "meteco" significa coabitante, ossia straniero domiciliato. I meteci erano dediti ai piccoli mestieri, al commercio, alle prestazioni militari ma non erano considerati "cittadini" (politoi) a tutti gli effetti, perché giuridicamente appartenevano sempre alla nazione e alla città di provenienza. Potevano però formare una famiglia ed esercitare legittimamente una professione. Bisognerà arrivare all'epoca di Alessandro Magno per vedere la presenza straniera equiparata del tutto a quella indigena. Poeti e filosofi hanno sempre raccomandato ai cittadini greci il dovere dell'ospitalità.

E) Nell'Impero romano

All'interno dell'Impero romano o si è "Cives" o si è "peregrini". Questi altri sono gli stranieri, che però non significa estranei e meno ancora nemici. Essi sono individui che fanno parte dell'Impero ma più per servire le sue istituzioni che per avvalersene. A Roma l'ospitalità sembra essere un fatto legalizzato più che volontario, più pubblico che privato. Impiegherà del tempo la cultura romana per appropriarsi della virtù greca della "philoxenia", e forse senza mai riuscirci del tutto.

F) Nella Bibbia e nel Cristianesimo

La questione dello straniero attraversa tutta la Bibbia. Dio protegge lo straniero, si schiera al suo fianco. Ma è con il Vangelo che si realizza una rivoluzione radicale nel modo di considerare lo straniero. Gesù infatti dirà:

"Ero forestiero e mi avete accolto". (Mt. 25, 35). E così dicendo identifica lo straniero con Dio stesso. E dopo la venuta di Gesù, dice San Paolo:

"Non vi è più né greco, né giudeo, né circonciso, né incirconciso, né schiavo, né libero, né barbaro, né Scita" (Col. 3, 11). Nella cultura cristiana la "philoxenia" greca diventa "agape" e "philadelphia" (amore fraterno). L'amore si estende non solo agli amici e agli stranieri, ma anche ai nemici. Certamente nel corso dei secoli lo spirito evangelico è stato più volte tradito dai cristiani e dalla Chiesa. I nemici sono stati odiati, gli stranieri rifiutati, gli eretici uccisi. Ma nessuno può negare che il Cristianesimo, come altre religioni, ha elaborato una cultura dell'accoglienza e una civiltà dell'amore che prevede una convivialità armonica delle differenze in cui nessuno è estraneo, nessuno è lontano, nessuno è escluso, nessuno è straniero.

LA CULTURA MONDIALE TRA OMOLOGAZIONE E DIFFERENZA

Oggi si sta giocando sul nostro pianeta una partita decisiva per il futuro dell'umanità: la lotta per l'omologazione delle culture o per il recupero e l'affermazione delle loro "differenze".

Entrambe le tendenze sono presenti e trovano sostenitori anche nella ricerca pedagogica e nella politica scolastica. Identità o differenza? Uniformità o diversità? Omogeneizzazione o pluralismo culturale?

Ha scritto giustamente Roberto Gritti che oggi nei Paesi del Terzo Mondo è molto forte per l'identità nazionale nei confronti della tendenza all'uniformizza-

GLI STRANIERI: DA DOVE VENGONO

Dati, non ufficiali, sulla provenienza degli stranieri presenti in Italia.

Mauritius, Capo Verde	210 mila
Algeria, Tunisia, Marocco	105 mila
Nord e Centro Europa	100 mila
Egitto	52 mila
Sri Lanka, India, Thailandia	52 mila
Grecia	50 mila
Jugoslavia	48 mila
Stati Uniti	35 mila
Spagna e Portogallo	23 mila
Altre nazioni	100-120 mila

Secondo un'indagine recente sono in costante aumento i flussi provenienti dall'Africa nera (Zaire, Nigeria, Ghana e Senegal); in diminuzione o perlomeno stabili gli immigrati dall'Asia, dall'Africa settentrionale e dal Corno d'Africa. Sono in maggioranza di sesso maschile. Le donne, per la maggior parte, provengono dalle Filippine e da Capo Verde. L'età media, nella stragrande maggioranza è sotto i trent'anni.

Da "GLI ALTRI", n. 1, 1986.

zione propria di una cultura transnazionale come quella occidentale e moderna. È in atto nel Terzo Mondo un processo di decontaminazione e di decolonizzazione psicologica dai modelli occidentali, mentre in Europa e in America si diffonde, come una moda, la retorica dell'autodenigrazione e della colpevolizzazione.

Ora, questo atteggiamento, pur comprensibile, è decisamente da evitare perché infantile e diseducativo. Non si tratta di generare complessi di colpa, sensi di frustrazione, atteggiamenti masochistici, ma di dar corpo a nuovi modelli culturali e pedagogici che siano in grado di favorire l'affermazione della propria identità senza la negazione della differenza, ma creando uno spazio vitale in cui l'espansione dell'io e l'identità dell'altro interagiscono secondo il fecondo principio della convivialità delle differenze.

Fa osservare l'antropologo Vittorio Lanternari, autore di un pregevole studio sul problema dell'etnocentrismo e dell'identità culturale, che, la questione delle differenze e delle identità è sintomo di un disagio e della ricerca di nuovi equilibri. Si vuole evitare il rischio di portare l'umanità verso una "anonima indifferenziata monocultura" che in realtà nessuno sinceramente auspica, ma al cui esito anche involontariamente finiamo tutti per contribuire.

Si tratta, al contrario, di essere all'altezza dei tempi: oggi non possiamo più fare a meno di una cultura mondiale (dal momento che l'uomo è diventato planetario), ma neanche vogliamo rinunciare alla nostra specifica e originaria identità culturale.

La spinta all'omologazione culturale si scontra, pertanto, con la contropinta autonomistica che si manifesta nell'odierno revival etnico. In questa luce andrebbe dunque letto il fenomeno montante delle autonomie e delle "piccole patrie", la reviviscenza di tradizioni folkloristiche e i nuovi movimenti religiosi e settari.

Ciò che sembra accumunare tutta questa variegata fenomenologia nativista e revivalistica è il ritorno alle proprie radici, alle tradizioni, ai costumi, alle lingue vernacolari: in una parola all'identità originaria o presunta tale. Sorprende poi il fatto che questo fenomeno nativista è in atto un po' in tutto il mondo: in Bolivia (i Quechua e gli Aymara) e in Venezuela (le minoranze indiane); in Colombia (i campesinos indios) e in Messico (gli indios Maya); in Groenlandia (gli esquimesi "Inuit") e in Spagna (i Baschi e i Catalani); in Francia (i Bretoni, o Corsi e gli Occitani) e in Gran Bretagna (gli Scozzesi e i Gallesi); in Unione Sovietica (gli Estoni, i Lettoni e i Lituani) e in Italia (Sardi, Sloveni, Valdostani, ecc.).

Il problema, allora, diventa quello di trovare un sano equilibrio tra identità e differenza, tra tendenza centripeta e tendenza centrifuga, tra planetarizzazione ed etnicismo.

Ha scritto Levi-Strauss che la civiltà mondiale del futuro non può essere altro che la coalizione su scala mondiale di "culture" ognuna delle quali presenti la propria originalità. È appunto ciò che noi siamo soliti chiamare "convivialità delle differenze" e che altri con sfumature diverse chiamano "diversità del concreto" (Jacques Berque), o "cultura mondiale sincretica" (Arnold Toynbee), o "differenzialismo" (Henri Lefebvre).

CHE COS'È UNA "MINORANZA"? L'EQUIVOCO DELLE "PICCOLE PATRIE"

Sentiamo spesso parlare di minoranze etniche, mi-

noranze linguistiche, minoranze religiose, ecc. Ebbene, che cos'è una minoranza? Secondo l'antropologo Vittorio Lanternari, il fattore che caratterizza il rapporto maggioranza/minoranza non è ultimamente quello numerico, ma quello discriminatorio.

Facciamo un esempio che ci aiuti a capire questo apparente paradosso. In Sudafrica vige il sistema dell'apartheid. I negri sono considerati alla stregua di una minoranza pur essendo di gran lunga in maggioranza numerica. Che cos'è allora una minoranza? Potremmo accettare questa definizione: qualsiasi casta o gruppo nazionale, razziale, tribale, linguistico, religioso all'interno di uno Stato nazionale e che non partecipa al controllo politico dello Stato stesso.

Non è, dunque, il numero che caratterizza lo status di una minoranza ma altri fattori, come:

- essere composta da individui che avvertono un senso di inadeguatezza rispetto alla società;
- tendenza a restare un gruppo chiuso (ad esempio a sposarsi all'interno del gruppo);
- sentirsi in qualche modo emarginati ecc.

Come ha ben osservato Paolo Giuntella, la cultura delle "piccole patrie", ossia la percezione da parte di un determinato gruppo etnico di costituire un universo di valori culturali autonomi e differenti, è da considerarsi una utopia arcaica e "premoderna".

Oggi, in una dimensione sempre più europea e mondializzante si deve e si può perfezionare il sistema delle autonomie. Si possono e si devono valorizzare le etnie, le tradizioni culturali, le autonomie linguistiche, salvando il più possibile un patrimonio che è ricchissimo e che si è conservato nel tempo anche nel dolore, nell'oppressione e nell'incomprensione.

Si deve però respingere ogni tentazione disgregatrice, ogni spinta che pur partendo da sacrosante radici etniche rischia di unirsi ad altre e striscianti frammentazioni corporative, sociali, economiche, a movimenti localistici che qualche volta sconfinano in tentazioni razzistiche.

EVITARE L'IDEALIZZAZIONE DELL'ALTRO

Nella cultura moderna accanto alla tendenza di demonizzare l'altro, per la minaccia che rappresenta, per la sua differenza, per il suo mistero (che è insieme fonte di fascino e di paura), vi è la tendenza a idealizzare l'altro, a mitizzarlo, a vedere in lui il luogo della possibile redenzione.

Soprattutto per coloro che sono convinti che il nostro sistema di vita è inevitabilmente inquinato, ingiusto e corrotto, nonchè destinato alla catastrofe finale; gli altri, i diversi, tutti quelli che finora sono rimasti "fuori" dal nostro sistema sociale, sarebbero certamente buoni, sani, puri, migliori.

Gli emarginati, gli oppressi, gli ultimi, gli stranieri, i malati, gli handicappati, i drogati, gli anziani, gli omosessuali, le prostitute, i carcerati, i terroristi, i terzomondiali, le minoranze di ogni genere ecc.

Proprio in quanto tenuti ai margini e scartati dalla logica del sistema dominante essi sarebbero invece portatori di un progetto rivoluzionario. In questo modo, attraverso un sillogismo sofistico, si crea il "mito dell'altro" (Franco Rella): tutto ciò che è nuovo e rivoluzionario viene emarginato e represso, dunque, tutto ciò che viene emarginato e represso è rivoluzionario.

In questo senso gli altri, i diversi, sarebbero per ciò stesso carichi di valore, anzi sarebbero essi i nuovi valo-

ri. Ora noi crediamo che questa idealizzazione degli altri sia estremamente pericolosa. Non è così che intendiamo creare una educazione alla differenza e una nuova cultura degli altri. La retorica del "buon selvaggio" è dura a morire non meno che il nostro etnocentrismo occidentale. Siamo in realtà prigionieri di un infantile manicheismo: o siamo buoni noi o sono buoni gli altri. Facciamo fatica a credere che c'è del bene e del male in "tutti", in noi e negli altri. Cadiamo sempre in uno dei due estremi: o riteniamo gli altri inferiori e anormali o li riteniamo, come ancora per lo più molti fanno, puri e incontaminati, e in questo senso superiori. Siamo incapaci, come ha osservato Robert Jaulin, di operare una "espansione di sé" senza una simultanea "negazione dell'altro". E al contrario siamo incapaci di avere un sereno e rispettoso rapporto con gli altri, senza idealizzarli, almeno inconsciamente, senza farne un modello superiore. Siamo anche d'accordo con Vittorio Lanternari quando mette in guardia da tutti i movimenti autonomisti e nativisti per gli elementi di ambiguità che contengono. Essi infatti alimentano molto spesso una visione utopica volta al passato invece che al futuro, e quel che è peggio ad un passato spesso idealizzato e mitizzato.

In definitiva, il fenomeno dell'etnicismo include tratti e atteggiamenti millenaristici di significato ambivalente. Un'eccessiva forzatura delle loro premesse ci conduce inevitabilmente al rifiuto della "modernità" e ad una regressione verso modelli premoderni di vita la cui migliore qualità è tutta da dimostrare. In fondo è troppo elementare illudersi che si possa uscire dal "malsviluppo" dell'Occidente con un semplice ritorno ai modelli "primitivi" di società (come propongono Pierre Clastres, Jacques Lizot, Jean Monod).

EDUCARE ALLA DIFFERENZA

Noi riteniamo che per risolvere correttamente il problema delle minoranze di qualsiasi tipo, sia determinante il contributo della scuola e dell'educazione, essendo il problema di natura prevalentemente culturale.

Potrebbero essere accolte, in proposito, le raccomandazioni che l'istituto dell'Enciclopedia Italiana ha formulato al termine di un suo "Rapporto" sulle minoranze etnico-linguistiche: la dimensione educativa è assolutamente capitale nell'impostare correttamente il problema delle minoranze, visto che è nell'educazione che si trasmettono i valori culturali e gli atteggiamenti, che si creano gli orientamenti di apertura o viceversa di intolleranza, che si pongono i presupposti per l'azione del cittadino adulto.

Per questa ragione è del tutto evidente che la lotta per la protezione delle minoranze si vince o si perde precipuamente sul terreno dell'educazione e che le misure di carattere educativo assumono rispetto alle altre una posizione di assoluta priorità.

In questa direzione noi siamo profondamente convinti che la scuola italiana debba oggi educare le nuove generazioni ad una visione mondialistica in cui siano sottolineate le seguenti finalità:

- affermare il rispetto dell'altro;
- essere solidali con le persone e le minoranze discriminate;
- riconoscere loro gli stessi diritti alla giustizia, alla libertà e all'uguaglianza;

— vivere insieme nella convivialità delle differenze e nell'arricchimento culturale reciproco per una società migliore nella quale nessuno possa sentirsi "straniero".

Come propone Henri Lefebvre, noi crediamo che un metodo efficace per educare alla differenza sia quello che si può sintetizzare in questi due momenti simultanei: riunire per situare. Ossia: ravvicinare quel che si separa e, al contrario, disunire quel che troppo si avvicina. Distinguere quel che tende verso la confusione affinché l'identità non fagociti mai le differenze. In filosofia bisognerebbe a questo punto interpellare il pensiero e l'opera di Emmanuel Lévinas e il suo "Umanesimo dell'altro uomo". Ma non è questa la sede. Qui riteniamo sufficiente concludere con il Lanternari che il metodo del "riunire per situare" significa concretamente tendere a delle sintesi storiche e culturali che ci conducano verso una nuova civiltà universale e planetaria, in cui la via dell'unità culturale del mondo non coincide con l'omologazione e la perdita delle identità ma si arricchisce e si feconda, come noi amiamo dire, nella convivialità delle differenze.

INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE PER LA RICERCA

- BANFI E. *La lingua delle minoranze etniche* Milano, 1977.
 BASTIDE R. *Noi e gli altri*, Jaca Book, Milano, 1971.
 BIANCO C. *Emigrazione*, Dedalo, Bari 1980.
 BEATTE J. *Uomini diversi da noi*, Laterza, Bari, 1978.
 BERNARDI U. *Le mille culture, Comunità locali e partecipazione politica*, Coines, Roma, 1976.
 BERQUE J. *Verso una cultura mondiale*, Dedalo, Bari, 1968.
 DE VARINE H. *La cultura degli altri*, Cittadella, Assisi, 1981.
 GAION R. *Zingari, una cultura braccata*, Mazzotta, Milano, 1985.
 GARAUDY P. *Per un dialogo delle civiltà*, Cittadella, Assisi, 1977.
 GIOIA F. *L'accoglienza dello straniero nel mondo antico*, Borla, Roma, 1986.
 GLIOZZI G. *Le teorie della razza nell'età moderna*, Loescher Torino, 1986.
 GRITTI R. (a cura di) *L'immagine degli altri*, La Nuova Italia, Firenze, 1985.
 JAULIN R. (a cura di) *La pace bianca. Introduzione all'etnocidio*, Laterza Bari, 1972.
 KARTAKI M. *Rom Sim*, Lacio Drom, Roma, 1984.
 LANTERNARI V. *L'incivilimento dei barbari. Problemi di etnocentrismo e identità*, Dedalo, Bari, 1983.
 LEVINAS E. *L'umanesimo degli altri*, Il Melangolo, Genova, 1985.
 LEVI-STRAUSS (a cura di) *L'identità*, Sellerio, Palermo, 1980.
 MOBILITÀ UMANA *Documenti della santa sede dal 1883 al 1983*, Roma, 1985.
 NANNI A. *Educare alla differenza*, in CEM-MONDIALITÀ n. 3 ottobre 1984.
 OCSE *Rapporto sulle minoranze linguistiche in Italia*, Scambi culturali, n. 1, 2, 3, 1985.
 OLMÍ M. *Italiani dimezzati. Le minoranze etnico-linguistiche non protette*, Dehoniane, Napoli, 1986.
 PIASERE L. *Le popolazioni zingare in Italia*. Opera Nomadi, Roma, 1984.
 PITTAU F. - ULIVI G. *L'altra Italia. Pianeta emigrazione*, Ed. Messaggero Padova, 1986.
 PREISWERK R. *Identità culturale, self-reliance e bisogni fondamentali* in GRITTI R. - MASINI E. (a cura di) *Società e futuro* Città nuova, Roma, 1981.
 RELLA F. *Il mito dell'altro*, Feltrinelli, Milani, 1978.
 ZOLLI P. *Le parole straniere*, Zanichelli, Bologna, 1976.
- A cura di A.N.

EDUCAZIONE ALLA DIFFERENZA

ENZA PAOLA CELA

componente psicologica

Il tema dell'educazione alla differenza, come fattore essenziale per educare allo sviluppo e alla pace, attira fortemente l'interesse delle scienze psicologiche, poiché tutta la vita psichica poggia sul grande processo della "differenziazione". Differenziazione da strutture arcaiche, amorfe, caotiche, prive di confini, verso strutture nuove sempre più differenziate sia a livello intrapsichico, sia a livello interpersonale.

LA DIFFERENZA E LO SVILUPPO

È attraverso tale processo di differenziazione che l'individuo costruisce la sua identità, all'interno dell'ambiente in cui vive e nell'ambito dei rapporti che egli stabilisce. Tra questi, il primo e fondamentale è il rapporto con la madre, con colei che lo ha portato dentro di sé e nutrito per lungo tempo, ed è un rapporto di tipo fusionale, dove il bambino non percepisce la differenza tra il Sé ed il non-Sé (tra la madre, o l'Altro in generale, e se stesso).

Da questa primitiva unità diadica fusionale il bambino emerge gradualmente come individuo, passando attraverso l'esperienza della triade (madre-padre-bambino) e, via via, attraverso quella, sempre più numerosa e complessa, della molteplicità dei rapporti interpersonali (con altri bambini, con altri adulti, ecc.), dove egli diviene individuo autonomo, differenziato dagli altri.

Pur se tale processo evolutivo di separazione-differenziazione è naturale e spontaneo, esso tuttavia non avviene in modo indolore poiché — come ci ricorda la psicanalisi — *se l'esistenza umana è un continuo susseguirsi di separazioni, allo stesso tempo è anche una ostinata restaurazione compensatoria di unità. Se è suggestiva la separazione in quanto evocatrice di autonomia, di libertà, non è però meno attraente, meno calamitante l'unità, vista come garanzia di sicurezza e di totalità*. (...) Per tale motivo *"timore e ansia accompagnano sempre il processo di separazione"*.

PRINCIPALI COLLETTIVITÀ ITALIANE ALL'ESTERO

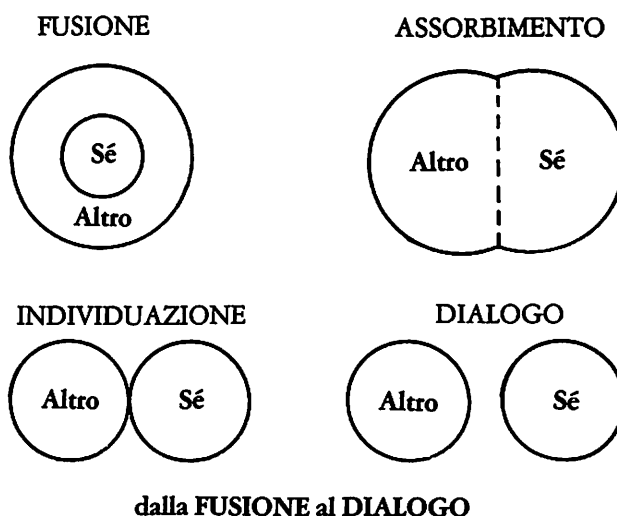
ARGENTINA	1.278.023
GERMANIA FED.	648.557
AUSTRALIA	543.740
SVIZZERA	437.581
FRANCIA	429.936
BRASILE	370.778
BELGIO	308.085
STATI UNITI	231.415
VENEZUELA	196.715
GRAN BRETAGNA	196.000
CANADA	123.000

NB. I dati si riferiscono all'83.

differenziazione fin dal suo primo passaggio che si impone con la nascita. Già il venire alla luce è avvertito come trauma, ferita, castrazione, poiché si opera una scissione, una perdita di unità fusionale vissuta come "compiutezza" (1).

Il cammino verso la differenziazione è dunque difficile, anche se graduale. Esso però è indispensabile all'individuo affinché questi si costituisca come tale e stabilisca rapporti interpersonali autentici basati sul dialogo.

La figura mostra il continuum evolutivo relazionale che si ipotizza vada dalla polarità della fusione a quella del dialogo, attraverso successivi stadi di separazione-differenziazione.



Quanto alla modalità relazionale di tali rapporti, mentre in quella fusionale le persone entrano in contatto e vivono il rapporto in modo parassitario (ciascuno è un'estensione dell'Altro, dove il confine tra sé e l'Altro è confuso), nella modalità del dialogo le persone vivono relazioni di reciprocità, dove le singole differenze vengono integrate piuttosto che annullate.

Ciò che caratterizza il dialogo è infatti, secondo FRIEDMAN (2), *"accettare la 'diversità' dell'altra persona, l'essere disposti ad ascoltarla e a risponderle in ogni circostanza"* (3).

A tal proposito si può affermare che l'amore adulto, anziché essere, come si dice spesso, una fusione di due esseri, è un vero dialogo nel quale ognuna delle parti riconosce ed accetta le differenze reciproche, cercando un'integrazione degli atteggiamenti conflittuali mediante lo scambio di punti di vista. Proprio nel conflitto, infatti, il dialogo comporta la legittimazione dell'Altro, ossia l'aiuto dato all'Altro a delinearsi come oggetto, in opposizione a noi come oggetto dei suoi bisogni (4). Il dialogo ci salva dunque dall'assorbimento simbiotico. La sua padronanza è così un requisito della forza e della autonomia dell'io, espressa soprattutto in

situazioni di conflitto.

In termini più semplici, possiamo dire che la maturità emotiva di un individuo è proporzionale anche al grado di tolleranza al conflitto, vissuto in tal caso come momento positivo di conferma delle reciproche identità e superato mediante l'integrazione delle rispettive diversità.

LA DIFFERENZA E LA PACE

Se il riconoscimento e l'accettazione delle diversità individuali è alla base dell'essere umano, nondimeno esso rappresenta anche un fattore essenziale nello sviluppo della pace, intesa quest'ultima come costruzione di rapporti interpersonali basati sul dialogo, dove l'accoglienza e l'integrazione delle singole diversità sono vissuti quali valori da perseguire momento per momento.

Il dialogo, infatti, non presuppone la rinuncia alla personale identità ideologica, religiosa, culturale, anzi postula la riaffermazione della medesima, pur nella consapevolezza che essa non comprende l'intera verità (5).

La modalità comunicativa del dialogo, espressione di un più profondo atteggiamento democratico, passa attraverso la capacità di vedere l'Altro uguale a sé nel senso della dignità e del diritto, ma diverso da sé sul piano delle caratteristiche personali.

L'atteggiamento democratico deve potersi esprimere in ogni atto, gesto comunicativo (verbale e non verbale) che comprenda le qualità dell'accettazione, della fiducia, della comprensione, dell'empatia, della tolleranza al conflitto, del confronto aperto, e così via.

L'allenamento a questo tipo di comunicazione (de-

mocratica) è di importanza capitale per gli educatori, poiché essi sono i primi e più importanti modelli di relazione per i loro educandi (figli, allievi, ecc.). Ciò vuol dire che il comportamento degli educatori, anche a loro insaputa, influenza fortemente il comportamento degli educandi nelle loro relazioni quotidiane, presenti e future.

L'educando, infatti, spesso rappresenta solo l'ultimo anello di una lunga catena di relazioni che possono essere di sopraffazione e di non rispetto per l'essere umano o, al contrario, di parità e di accettazione.

Agli educatori spetta perciò il compito primario di "formarsi al dialogo", di divenire esperti nel percepire e comunicare le differenze individuali come ricchezza, come motivo di integrazione e, più semplicemente, come fondamento della pace, intesa nei termini prima descritti.

Il processo di acquisizione dell'atteggiamento democratico può avvalersi, tra l'altro, di strumenti precisi, validi sul piano psicologico e dell'apprendimento, come ad esempio, gli esercizi di dinamica di gruppo, i giochi di interazione cooperativa, i trainings sulla comunicazione interpersonale (6). In tale contesto i partecipanti vengono condotti passo dopo passo, e in tempi relativamente brevi, ad apprendere e ad esprimersi in modo democratico, analogamente a quanto succede nel processo educativo vero e proprio che richiede però termini assai più lunghi.

CONCLUSIONI

Abbiamo concepito la differenza e l'educazione ad essa come fattore essenziale per un'educazione volta allo sviluppo dell'individuo ed alla pace, concependo tale sviluppo essenzialmente in termini di capacità dell'individuo di entrare in una relazione di dialogo con l'Altro. La modalità relazionale del dialogo è, infatti, propria delle persone mature, ossia disponibili e capaci di accettare la responsabilità per se stessi e di in-

STRANIERI IN ITALIA QUANTI SONO

Al 31 dicembre 1984, gli stranieri che si trovavano in Italia con autorizzazione di soggiorno di più di 30 giorni erano 403.923 (fonte ministero degli Interni). Di questi:

per lavoro subordinato	107.135
per lavoro autonomo	8.573
per studio	95.277
per motivi di famiglia	74.295
per residenza elettiva	33.752
per motivi religiosi	32.057
per turismo	34.276
per asilo politico	6.992
per motivi di salute	2.931
marinai	209
per motivi giudiziari	99
per motivi vari	8.327

A questa cifra va aggiunta quella relativa ai circa 30.000 membri del Corpo diplomatico o consolare e delle istituzioni internazionali, degli impiegati di queste istituzioni e dei loro familiari.

Inoltre, secondo la stima di sindacati, organismi umanitari e religiosi, vi sarebbe in Italia una cifra variante tra 500.000 e un milione di stranieri clandestini, provenienti dal Terzo Mondo.

PRINCIPALI COLLETTIVITÀ ESTERE IN ITALIA: DATI UFFICIALI

STATI UNITI	47.132
REP. FEDERALE DI GERMANIA	32.907
GRECIA	29.263
GRAN BRETAGNA	25.371
FRANCIA	20.941
SVIZZERA	16.361
JUGOSLAVIA	13.149
SPAGNA	11.471
IRAN	12.334

La ripartizione per aree di origine è la seguente:

DALL'EUROPA	200.000
DALL'AMERICA	64.000
DALL'ASIA	40.000
DALL'AFRICA	40.000

Ma i dati non ufficiali della realtà sembrano essere ben altri: cfr. il riquadro "Da dove vengo".

traprendere relazioni basate sulla differenziazione.

Differenziazione che è già insita nel processo evolutivo di ogni essere umano, sia a livello intrapersonale (differenziazione delle strutture intrapsichiche), sia a livello interpersonale (differenziazione dei comportamenti e delle relazioni). Infatti le diversità biologiche, psicologiche, ambientali, sono il dato di fatto che già si impone con evidenza al momento della nascita. Su tali differenze l'educatore ed il contesto educativo si trovano ad operare, intervenendo (consapevolmente o meno) in modo differente da individuo ad individuo, accentuando così le diversità iniziali, e favorendo in ciascuno il processo di differenziazione, così essenziale per costruire la propria identità.

Se, invece, l'ambiente educativo tende a livellare, appiattire le differenze a favore di un'uniformità generale (e generica), si rischia di spingere inavvertitamente la persona a non delinearla, favorendo le sue spinte regressive verso il ritorno allo stadio fusionale.

L'educazione allo sviluppo ed alla pace che abbiamo indicato, altro non è allora che riconoscimento ed accettazione di tali diversità ed integrazione di esse soprattutto nelle situazioni conflittuali, giacché non è

pensabile la pace come assenza di conflitto, bensì come superamento positivo di esso.

RIFERIMENTI-NOTE BIBLIOGRAFICHE E DI CONTENUTO

(1) Castellazzi L.V., *Le radici psicologiche del pluralismo*, in *Pluralismo culturale ed educazione*, Atti del 3° colloquio interideologico promosso da Orientamenti Pedagogici, Roma, 1978, p. 155 ss.

(2) Friedman cit. in Boszormenyi-Nagy I.-Framo J., *Una teoria dei rapporti ontici*, in *Psicoterapia intensiva della famiglia*, Milano, Boringhieri, 1977, p. 84.

(3) Nel monologo, al contrario, si concede all'Altro di esistere soltanto come contenuto della propria esperienza.

(4) Boszormenyi-Nagy I.-Framo J., op. cit.

(5) Galli N., *La famiglia, primo luogo per l'educazione alla pace*, in *Educazione alla pace*, Atti del 4° colloquio interideologico promosso da Orientamenti pedagogici, Torino, SEI, 1985, p. 126.

(6) Per un'ampia descrizione dei trainings sulla comunicazione democratica, cfr. i testi di Franta H., *INTERAZIONE EDUCATIVA*, Roma, LAS, 1977, e di Franta H.-Solonia G., *Comunicazione interpersonale*, Roma, LAS, 1979.



EDUCAZIONE ALLA DIFFERENZA E SCUOLA

PAOLO CALIDONI

12

Le ragioni che inducono a porre il problema della educazione alla comprensione e al rispetto della differenza al centro dell'attenzione della rivista e, tramite essa, della scuola, sono da ricondurre a motivazioni legate all'attualità e, soprattutto, a ragioni pedagogiche intrinseche.

Tra le prime si possono annoverare il fenomeno emergente dell'immigrazione dai paesi terzi e, soprattutto, i fenomeni di pluralismo religioso che assumono particolare rilievo anche in relazione all'applicazione del nuovo Concordato sull'insegnamento della religione nella scuola. Non va dimenticato, inoltre, il riemergere di una tendenza alla valorizzazione da parte delle famiglie del successo scolastico individuale che è stata recentemente messa in evidenza dalla stampa.

Da un punto di vista pedagogico la scuola non si pone semplicemente come agente di trasmissione culturale o di abilitazione strumentale e sociale, essa collabora alla formazione dei giovani proponendo valori soprattutto attraverso l'esperienza vissuta. In questa prospettiva il superamento dei punti di vista unilaterali, il confronto con gli altri, la conoscenza reciproca, il rispetto, la tolleranza, la convivenza sono tra i valori generalmente condivisi che la scuola deve porre a fondamento della propria azione educativa al pari di altre agenzie. Nella prospettiva cristiana questi valori trovano giustificazione nel riconoscimento dell'appartenenza alla famiglia di cui è Padre il "totalmente altro".

Dunque non mancano ragioni per affrontare il tema, ma per poter accedere all'individuazione di adeguati criteri per l'azione è necessario esaminare i fenomeni che, al riguardo, costituiscono lo scenario in cui l'opera della scuola dovrà inserirsi.

L'ALTRO

Qualunque sia la tua condizione di vita pensa a te ed ai tuoi cari, ma non lasciarti imprigionare nell'angusta cerchia della tua piccola famiglia.

Una volta per tutte adotta la famiglia umana!

Bada a non sentirti estraneo in nessuna parte del mondo.

Sii un uomo in mezzo agli altri. Nessun problema, di qualsiasi popolo, ti sia indifferente.

Vibra con le gioie e le speranze di ogni gruppo umano.

Fa tue le sofferenze e le umiliazioni dei tuoi fratelli nell'umanità. Vivi a scala mondiale, o meglio ancora, universale. Cancella dal tuo vocabolario le parole nemico, inimicizia, odio, risentimento, rancore...

Don Helder Camara

I mezzi di comunicazione di massa mentre consentono la diffusione di notizie e conoscenze in tempo reale di realtà diverse e lontane sviluppano contemporaneamente un'azione che finisce per rendere sempre meno sensibili all'altro. Infatti le diversità sembrano rientrare nell'economia dello spettacolo che i mezzi di comunicazione di massa realizzano attraverso una serie di esperienze vicarie, indirette. Si conosce molto sulle realtà diverse dalla nostra, vicine e lontane, ma tutte si collocano al di là dello schermo, sono presenti ma non vissute direttamente. In secondo luogo i mezzi di comunicazione di massa e l'internazionalizzazione delle economie rendono sempre più massiccio ed evidente il fenomeno della omogeneizzazione culturale. La strutturazione della vita — in particolare — urbana, i processi lavorativi, l'alimentazione, l'abbigliamento, gli spettacoli tendono ad essere sempre più simili nella diversa realtà del Paese e del Pianeta, con diversità solo nella lingua che peraltro tendono a diminuire progressivamente perché l'inglese si impone in modo sempre più diffuso. Tutti questi fenomeni influenzano profondamente la cultura e la sensibilità umana dei bambini e dei giovani. Mentre all'interno, ad esempio, della civiltà contadina fondata su ritmi ciclici e ripetitivi la curiosità, la meraviglia e lo stupore nei confronti di ciò che non apparteneva alla esperienza quotidiana risultavano molto forti e rappresentavano strumenti molto potenti di arricchimento culturale e umano, oggi l'ampiezza di informazioni disponibili sembra avere, se non atrofizzato, "saziato" questi atteggiamenti cognitivi ed umani in molti bambini e ragazzi. Nella scuola si ha frequentemente il problema della demotivazione, molti dei contenuti culturali che vengono proposti agli alunni li hanno già "visti", si arriva al punto di scolari che non riescono più a distinguere l'esperienza diretta da quella vicaria. L'esempio emblematico di quest'ultima situazione è rappresentato da bambini che accompagnati per la prima volta nella loro vita a Venezia dichiaravano di averla già visitata.

Storicamente il problema della educazione alla comprensione e al rispetto delle differenze si è posto alla scuola italiana in modo drammatico nel periodo delle grandi migrazioni interne ed è stato superato in seguito ai processi di omogeneizzazione culturale che si sono realizzati nel paese, soprattutto sul piano linguistico, ad opera dei mezzi di comunicazione di massa. Oggi si ripresenta, come si è visto, non solo come essenziale istanza pedagogica ma anche per una serie di fenomeni emergenti nella convivenza sociale e scolastica. È da ritenere che queste esperienze dirette abbiano maggiore forza di problematizzazione rispetto a quelle vicarie e quindi possano utilmente prestarsi ad adeguate azioni formative e didattiche.

Pertanto il problema della educazione alla comprensione e al rispetto delle differenze si pone contemporaneamente come molto urgente ma altrettanto difficile e complesso da affrontare.

LABORATORIO PER LA DIDATTICA

ORIENTAMENTI PROGRAMMATICI

quadro di riferimento per una programmazione
educativo-didattica nella scuola dell'obbligo
centrata sull'"altro"

13

CLAUDIO ECONOMI

In questo contributo si intende offrire solo una mappa di riferimento pedagogico-didattico alla progettazione di un curriculum educativo nella scuola di base, centrato sulla conoscenza-comprensione dell'"altro".

Questo perché la programmazione educativa, come prevede oltre tutto la normativa scolastica vigente (Decreto Delegati, Legge 517, Circolari Ministeriali e Programmi), è un atto altamente professionale e professionalizzante per cui spetta, in primo luogo, agli insegnanti, genitori e forze sociali di una scuola, situata in un determinato ambiente.

La mappa di riferimento, che qui si offre, si articola in tre sezioni: una sezione A) in cui si offrono alcune grandi finalità educative di una programmazione scolastica centrata sull'"altro" (Fondazione Pedagogica); una sezione B) in cui si propone una strutturazione curricolare secondo sette assi formativi (Ambiti Formativi di sviluppo-crescita-maturazione della personalità); infine una sezione C) in cui si evidenziano alcuni obiettivi disciplinari di educazione all'"altro", contenuti nei programmi della scuola dell'obbligo.

A) FONDAZIONE PEDAGOGICA

Nella scuola dell'obbligo la conoscenza-comprensione dell'"altro" si pone come un obiettivo educativo irrinunciabile.

Ciò essenzialmente per due motivazioni: una, potremmo affermare, di carattere peculiarmente pedagogico ed, un'altra, di carattere antropologico-culturale.

La prima si fonda sul principio che "educare" è un processo intenzionale che promuove la maturazione del soggetto aprendolo alla relazione comunicativa con l'altro da sé, il quale si costituisce contemporaneamente come "simile/differente".

Infatti, ogni soggetto, a buoni livelli di maturazione raggiunta, coglie l'altro come simile a sé, nella dignità della persona; come differente da sé, in

quanto lo riconosce portatore di una peculiarità che si qualifica come ricchezza umana da accogliere con stupore e umanità nella propria esperienza.

La seconda si fonda su una nuova esigenza — molto sentita attualmente — di valutazione della realtà dell'uomo e del suo mondo il quale, sia nelle situazioni positive che in quelle negative, si evidenzia, sempre più, come un sistema interdependente.

In tale prospettiva, l'uomo di "buona volontà" avverte una spinta morale e culturale all'unione reale, sia di tipo "materiale" che "spirituale" di tutti i popoli; inoltre tende a concepire il proprio mondo come un'unica grande "casa-famiglia", i cui abitanti si conoscono nelle loro peculiarità, si accettano e condividono le reciproche esperienze lungo l'itinerario di un autentico sviluppo e della pace.

Quanto riportato, non si applica ad un immaginario uomo di "buona volontà", ma a tutti quei reali e documentati movimenti e organizzazioni, come gli "anonimi" e celebri uomini che, in ogni parte della terra, lottano per un mondo migliore.

Ancora una volta, perciò, l'utopia, intesa nella sua valenza positiva di "luogo felice", si pone come un imperativo pedagogico da seguire principalmente nella scuola dell'obbligo.

Da quanto rilevato, emerge la necessità di una fondazione pedagogica dell'educazione all'"altro", individuando quest'ultimo, non semplicemente come il compagno di banco, il vicino di casa, i propri parenti e amici che rappresentano il prossimo più immediato e, dunque, scontato; ma, invece, proprio come i popoli della terra con le loro "personalità", i loro bisogni-esigenze, le loro ricchezze e affermazioni culturali, la loro creatività.

J. Le Goff ha scritto che *"le due grandi vittime del passato remoto e recente della storia mondiale sono i 'selvaggi' esterni e quelli interni: cioè i popoli extra-occidentali e gli strati inferiori della società europea: gli uni e gli altri abbandonati a un folklore tollerato, se non addirittura disprezzato"* (1).

Ne consegue che, nell'attuale temperie storica e nel presente panorama mondiale, il prossimo im-

diato e scontato, di cui sopra, dovrebbe sempre più allargarsi alle realtà culturali esistenti all'interno di ogni popolo e a quelle, più generali, caratterizzanti, nel loro insieme, ogni etnia.

Una fondazione pedagogica, che rispecchi tale prospettiva, trova la sua configurazione in un progetto educativo globale di educazione all' "altro" che ha il suo nucleo nella formulazione di finalità educative irrinunciabili perché perseguibili, in linea di massima, come grandi "idee-guida" che attendono di essere "personalizzate", cioè specificate, alla luce di ogni singola realtà scolastica.

Queste potrebbero essere le fondamentali finalità educative:

— **conoscere** gli "altri" secondo una prospettiva culturale libera da pregiudizi e stereotipi di ogni tipo (etnici, razziali, ideologici, ecc.) come avvertono anche i nuovi programmi della scuola primaria (D.P.R. 12 Febbraio 1985): il fanciullo *"abbia basilare consapevolezza delle varie forme di 'diversità e di emarginazione' allo scopo di prevenire e contrastare la formazione di stereotipi e pregiudizi nei confronti di persone e culture"* (Premessa Generale, "Educazione alla convivenza democratica"):

a) **comprendere** le cause, con le relative conseguenze, che hanno determinato situazioni di disuguaglianza economica e socio-culturale tra i popoli;

b) **confrontare** criticamente le culture esaminate, con particolare riferimento allo stato di sviluppo — non solo economico ma soprattutto umano — di ognuna di quelle;

c) **analizzare**:

1) I tipi di "ostacoli" che hanno impedito e impediscono lo sviluppo dei popoli del Terzo Mondo determinandone, dunque, il sottosviluppo;

2) I tipi di "ostacoli" che impediscono alle società cosiddette "industrializzate" di perseguire lo sviluppo integrale (economia più formazione umana) dell'intera popolazione;

3) il rapporto intercorrente tra povertà/sottosviluppo/ingiustizie sociali e quello intercorrente tra sottosviluppo/politica/cultura;

d) **passare in rassegna** le attuali vie originali (self-reliance) che ogni popolo persegue per realizzare la propria indipendenza culturale, politica ed economica da tutto ciò che glielo impedisce (ad es. neocolonialismo, imperialismo, etnocentrismo esagerato, ecc.);

e) **valutare** le positive interdipendenze che debbono esistere tra i popoli, pur nella autonoma ricerca da parte di ognuno della propria "via", in direzione di una "transculturazione", intesa come ricerca delle necessarie differenze di ogni popolo e delle relative manifestazioni culturali e come ricerca di grandi valori significativi, comuni a tutta l'umanità, qualificantisi come linee-guida, perfettibili nella azione e nel pensiero.

B) AMBITI FORMATIVI DI SVILUPPO - CRESCITA - MATURAZIONE DELLA PERSONALITÀ.

La persona umana, nel suo processo di maturazione che coincide con quello di personalizzazione o di valorizzazione, si sviluppa e cresce, a seconda dei tempi e ritmi individuali, in ordine a sette assi forma-

tivi che, secondo il Frabboni, così si possono classificare: *"tre appartengono ai terreni etico/sociale, affettivo, religioso; quattro vanno riferiti ai mondi di esperienza e di istruzione (cognitivi ed espressivi) della... comunicazione, ambiente, logica, corporeità"* (2).

I sette ambiti o assi formativi della personalità assolvono ad una duplice funzione: da un lato, si collocano come direzioni educativo-culturali, interagenti tra loro, dell'intera esperienza umana attraverso la prospettiva sincronica e quella diacronica; dall'altro, si costituiscono come vettori disciplinari, sempre più strutturati, lungo l'arco dell'esperienza scolastica.

Riguardo alla prima collocazione, infatti, quelli che il Frabboni ha indicato come "terreni" formativi, costituiscono un vero e proprio vivaio di relazioni, di esigenze e di esperienze che gli uomini in ogni tempo e luogo hanno vissuto e vivono alla ricerca di una sempre maggiore umanizzazione del mondo, i cui abitanti potranno riconoscersi "amici", solo se si riconosceranno, "pari", nella ricerca del bene e del vero.

Quelli, poi, che si costituiscono come assi della comunicazione, dell'ambiente, della logica e della corporeità, oltre ad alimentare, per poi esserne alimentati, i terreni formativi di cui sopra, legittimano grandi depositi di esperienza culturale: *"quelli linguistico/letterario (comunicazione), quello storico-sociale (ambiente), quello matematico-scientifico (logica), quello artistico (corporeità)"* (3).

Riguardo alla collocazione disciplinare, i sette assi formativi si traducono progressivamente da aree tematiche (predisciplinari) in aree disciplinari.

Il primo tipo di aree copre il periodo che si snoda dai tre ai sette anni; il secondo, invece, il periodo che si snoda dagli otto ai quattordici anni.



Tale traduzione, così si può esplicitare:

- **asse etico/sociale** → "Educazione affettiva, morale, sociale..." (Scuola materna);
- **asse etico/sociale** → "Educazione alla convivenza democratica"/"Studi Sociali"/pervasiva in tutte le discipline... (Scuola primaria);
- **asse etico/sociale** → Educazione civica/Storia... (Scuola media);
- **asse affettivo** → come sopra/"Espressione grafico-pittorica"/"Educazione musicale"/"Gioco e attività costruttive..." (Scuola materna);
- **asse affettivo** → Come sopra/"Educazione all'immagine"/"Educazione al suono e alla musica"/"Educazione linguistica" (cfr. drammatizzazione)... (Scuola primaria);
- **asse affettivo** → come sopra/"Educazione tecnica"/"Educazione musicale"/"Educazione artistica..." (Scuola media);
- **asse religioso** → "Educazione religiosa" (Scuola materna);
- **asse religioso** → "Religione";
- **asse religioso** → "Religione";
- **asse linguistico** (comunicazione) → "Educazione linguistica" (Scuola materna);
- **asse linguistico** (comunicazione) → "Lingua italiana"/"Lingua straniera" (Scuola primaria);
- **asse linguistico** (comunicazione) → "Italiano"/"Lingua straniera" (Scuola media);
- **asse storico** (ambiente) → "Educazione intellettuale" (Scuola materna);
- **asse storico** (ambiente) → "Storia-Geografia-Studi Sociali" (Scuola primaria);
- **asse storico** (ambiente) → "Storia"/"Geografia" (Scuola media);
- **asse scientifico** (logica) → "Educazione intellettuale"/"Educazione sanitaria" (Scuola materna);
- **asse scientifico** (logica) → "Scienze"/"Matematica" (Scuola primaria);
- **asse scientifico** (logica) → "Scienze chimiche, fisiche e naturali"/"Matematica" (Scuola media);
- **asse artistico** (corporeità) → "Educazione fisica"/"Espressione grafico-pittorica" (Scuola materna);
- **asse artistico** (corporeità) → "Educazione motoria"/"Educazione all'immagine"/"Educazione al suono e alla musica" (Scuola primaria);
- **asse artistico** (corporeità) → "Educazione fisica"/"Educazione tecnica"/"Educazione musicale" (Scuola media).

C) OBIETTIVI EDUCATIVO-DISCIPLINARI DI EDUCAZIONE ALL' "ALTRO", CONTENUTI NEI PROGRAMMI DELLA SCUOLA DELL'OBBLIGO

Gli obiettivi educativo-disciplinari, contenuti nei programmi, già citati della scuola primaria, e in quelli della scuola media (D.P.R. 6.2.1979), che si evidenziano come linee-guida di una educazione all'altro, hanno il loro fondamento o "primum" pedagogico in due luoghi dei testi in oggetto: esaminiamoli.

Recitano i nuovi programmi della scuola primaria: *"la scuola primaria ha per suo fine la formazione dell'uomo e del cittadino e opera per la comprensione e la cooperazione con gli altri popoli"* (P.G., I Par-

te: "Carattere e fini della scuola elementare").

In questo testo, si può affermare, è presente la massima finalità educativa dei programmi e la sintesi di tutto il progetto pedagogico di educazione all' "altro".

La scuola primaria, infatti, intende promuovere la formazione dell'uomo che si apre all' "altro" senza discriminazione di razza, ambiente e cultura e, su tale fondamento, intende perseguire anche la formazione del cittadino che, prima di esserlo del proprio paese, lo è, in quanto membro dell'umanità, del mondo.

Il testo, appena presentato, si collega idealmente a quello, presente nei programmi della scuola media, usciti sei anni or sono, in cui così si recita: *"Ponendo gli alunni a contatto con i problemi e le culture di società diverse da quella italiana, la scuola media favorirà anche la formazione del cittadino dell'Europa e del mondo, educando ad un atteggiamento mentale di comprensione che superi ogni visione unilaterale dei problemi e avvicini all'intuizione di valori comuni agli uomini pur nella diversità della civiltà, delle culture e delle strutture politiche"* (P.G. IV Parte, 5).

Da quanto riportato si potrebbe costruire la seguente griglia di un itinerario di educazione all' "altro" in direzione dello sviluppo e della pace:

condizione:

- gli alunni devono essere messi a contatto con altre culture e società, diverse dalla propria;

fine:

- la formazione dell'uomo e del cittadino a livello "mondiale";

atteggiamenti:

- comprensione internazionale dei problemi tendente a superare stereotipi culturali e socio-politici ed infine a "decondizionare", quanto di non reale e perciò di non rispondente al vero, si è assimilato nei confronti delle altrui culture e società;
- apertura ai diversi punti di vista ed alla ricerca di diverse soluzioni, per un medesimo problema, quali sono espressi dalle differenti culture;
- ricerca dei valori comuni alle varie "civiltà", "culture" e "strutture politiche", attraverso un processo di "transculturalizzazione".

In ordine alle finalità dei testi riportati, che si riallacciano pertanto a quelle formulate nella Sezione A) del presente articolo, si indicano ora, presentandoli in sinossi, alcuni obiettivi disciplinari di educazione all' "altro", contemplati nei programmi della scuola primaria (3) e della scuola media (4).

Essi saranno ripartiti tenendo in considerazione i sette assi formativi, di cui alla sezione B).

— Asse Etico-sociale

La scuola primaria guida il fanciullo a:

1) *"progressivamente... ampliare l'orizzonte culturale e sociale oltre la realtà ambientale più prossima, per riflettere... sulla realtà culturale e sociale più vasta, in uno spirito di comprensione e di cooperazione internazionale, con particolare riferimento alla sua realtà europea ed al suo processo di integrazione"*;

2) *"cogliere il valore dei processi innovativi come fattori di progresso della storia"*;

3) *"rendersi conto che 'tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono uguali davanti alla legge senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali'";*

4) *"superare i punti di vista egocentrici e soggettivi, così come ogni giudizio sommario che privilegi in maniera esclusiva un punto di vista e un gruppo sociale a scapito d'altri".*

La scuola media, interagendo con l'opera della scuola primaria, aiuta l'adolescente a:

1) *"acquisire progressivamente una immagine sempre più chiara ed approfondita della realtà sociale, a riconoscere le attività con cui l'uomo provvede alla propria sopravvivenza e trasforma le proprie condizioni di vita, a comprendere il rapporto che intercorre fra le vicende storiche ed economiche, le strutture, le aggregazioni sociali e la vita e le decisioni del singolo".*

È evidente che, senza una conoscenza della realtà del mondo che si strutturi secondo una "risposta" ed una "ricostruzione" dei fenomeni socio-culturali e delle loro interdipendenze, non è possibile realizzare una progressiva conoscenza-comprensione degli "altri".

2) La scuola media, dunque, raccordandosi con la scuola primaria "all'interno del processo unitario di sviluppo della formazione", contribuisce alla formazione integrale ed integrata dell'uomo e del cittadino in quanto è una "scuola che colloca nel mondo" ed è "orientativa", in ordine a tutta una serie di "scelte realistiche nell'immediato e nel futuro" che impegnano il preadolescente a livello personale nei riguardi di una propria visione progettuale di vita ed in relazione agli altri, in contesti sociali sempre più ampi.

— Asse affettivo

La scuola primaria promuove:

1) l'inserimento attivo del soggetto *"nel mondo delle relazioni interpersonali, sulla base dell'accettazione e del rispetto dell'altro, del dialogo, della partecipazione al bene comune"*;

2) la consapevolezza, nel soggetto, delle proprie idee e la responsabilità delle proprie azioni, *"alla luce di criteri di condotta chiari e coerenti che attuino valori riconosciuti"*;

3) la *"consapevolezza delle varie forme di 'diversità e di emarginazione' allo scopo di prevenire e contrastare la formazione di stereotipi e pregiudizi nei confronti di persone e culture"*.

La scuola media, nel quadro dell'educazione e dell'istruzione rivolta a tutti ("tutto il popolo") ed a ciascuno, in quanto uomo e cittadino, tende a:

1) *"potenzia(re) la capacità di partecipare ai valori della cultura, della civiltà e della convivenza sociale e di contribuire al loro sviluppo"* (P.G. Parte I, 3).

Ora, si sa che i valori cui si ispira la nostra Costituzione sono altamente civici, democratici ed orientati in prospettiva di internazionalità e, perciò, di mondialità.

Il preadolescente che, a partire da delle motivazioni o "vissuti" (P. Freire) sviluppantesi adeguatamente all'età evolutiva secondo opportune ed ido-

nee strategie educative, perviene ad un graduale apprezzamento di valori irrinunciabili sul piano dell' "humanum", quali sono i significati di solidarietà, corresponsabilità, partecipazione attiva nei riguardi, in primo luogo, del proprio Paese e contemporaneamente di tutto il mondo, può di sicuro coscientizzarsi — prendere posizione a favore degli "altri".

— Asse Religioso

Fondamentale, nell'ambito dell'odierno clima ecumenico ed in ragione del recente Concordato tra lo Stato e la S. Sede, è il seguente obiettivo indicato per la scuola primaria:

— promuovere nell'alunno *"la conoscenza e il rispetto delle posizioni che le persone variamente adottano in ordine alla realtà religiosa"*.

A livello di scuola media, l'educazione religiosa, promuovendo la conoscenza critica del "fatto cristiano", contribuisce alla progressione del processo di valorizzazione dell'alunno, soprattutto in direzione di pace, perché lo induce:

— al "superamento di modelli infantili" religiosi *"in vista di una personale maturazione della propria identità in rapporto a Dio, creatore e padre universale, e in rapporto alle realtà culturali e sociali"*. Importante fattore di quest'opera di maturazione è la scoperta - assunzione di valori che si debbono applicare con "coerenza morale";

— a formarsi "il gusto del vero e del bene";

— al "superamento di ogni forma d'intolleranza e di fanatismo", attivando atteggiamenti di solida-

LA POPOLAZIONE MONDIALE E LA RICCHEZZA

Se ci fossero 100 persone nel mondo sarebbero distribuite nel modo seguente:

Africa	9
Europa Orientale e URSS	9
Estremo Oriente	34
America Latina	8
Nord America	6
Oceania	1
Asia Meridionale	20
Medio Oriente	3
Europa Occidentale	10

Se ci fossero 100 banconote nel mondo sarebbero distribuite così:

Africa	3
Europa Orientale e URSS	18
Estremo Oriente	14
America Latina	5
Nord America	28
Oceania	1
Asia Meridionale	2
Medio Oriente	2
Europa Occidentale	27

(da S. Fischer-D. Hicks, World Studies. Educazione per un mondo nuovo, Ed. MCE 1985)

rietà con chi è fisicamente e socialmente svantaggiato;

— a qualificare *"dal punto di vista morale e religioso, alcuni problemi... ad esempio... la giustizia sociale, i problemi della edificazione della pace nella libertà"*.

— Asse Linguistico

La scuola primaria, attraverso la promozione della capacità di comunicare linguisticamente a tutti i livelli, dovrà garantire, a tutti i soggetti, il perseguimento dei seguenti obiettivi che hanno diretto riferimento alla conoscenza-comprensione degli "altri":

1) *"rendersi conto dei punti di vista diversi riscontrabili in situazioni comunicative"*;

2) *"sapersi inserire opportunamente nelle situazioni comunicative più frequenti e, con gradualità, rendersi conto dei punti di vista diversi"*;

3) *"permettere al fanciullo di comunicare con altri attraverso una lingua diversa dalla propria"*;

4) *"avviare l'alunno attraverso lo strumento linguistico, alla comprensione di altre culture e di altri popoli"*.

Riguardo alla scuola media, nel quadro dell'educazione linguistica che si riferisce alla possibilità dell'uomo di autoeducarsi nei diversi linguaggi, oggetto ognuno di singole discipline ed interagenti, tutti, con il linguaggio verbale, l'uso e lo studio di quest'ultimo, che si qualifica come lingua, permette all'alunno di pervenire gradualmente alle capacità di:

1) *"acquisire ed esprimere l'esperienza del mondo e di sé"*;

2) *"stabilire rapporti interpersonali e sociali"*;

3) *"prendere coscienza del patrimonio culturale col quale giungere alla scuola media e accedere via via ad un mondo culturale più ampio, sia moderno che passato, sia nazionale che internazionale"*.

Emerge chiaramente, dagli obiettivi, il legame stretto intercorrente tra la lingua e lo sviluppo del pensiero e della coscienza, da una parte, e la cultura, che è propria di ogni singolo popolo ma è universale per sua natura, dall'altra.

Ora la conoscenza / comprensione / interpretazione / produzione del messaggio linguistico si costituiscono come vettori di un'educazione linguistica che mira prevalentemente a ricercare, riconoscere e riattualizzare i valori di umanizzazione presenti nella comunicazione - espressione dei "vissuti" dei popoli, in ogni tempo e luogo.

A tale scopo, fondamentale è lo studio di una lingua straniera, in quanto può contribuire alla conoscenza e comprensione dell'altrui cultura e alla maturazione del soggetto in riferimento "al rispetto degli altri e dei valori che essi posseggono".

— Asse Storico

La scuola primaria promuove nel fanciullo:

1) *"il superamento... della percezione di sé come perno e misura della realtà per avviarsi a sentire se stesso partecipe di un processo che ha radici e dimensioni che lo travalicano"*;

2) *"la consapevolezza che ogni giudizio e ogni*



17

discorso storico devono avere la loro fondazione nella ricerca e nella conoscenza delle fonti e nel rigore metodologico";

3) l'avvio a comprendere che l'ambiente non può essere interpretato come "l'insieme dei condizionamenti assoluti delle scelte operate dagli uomini", in quanto esso "è in qualche misura, prodotto dall'azione degli uomini", che, in ogni tempo e luogo, evidenziano una continua interdipendenza.

La scuola media, attraverso la storia e l'educazione civica, mira nell'alunno a:

1) *"far maturare la coscienza delle responsabilità morali, civiche, politiche, sociali, personali e comunitarie di fronte ai problemi della umanità nel contesto sociale italiano, europeo, mondiale"*;

2) favorire *"la maturazione, da parte dell'alunno, degli orientamenti che sostanziano la responsabilità personale all'interno della società, l'iniziativa civica e la solidarietà umana"* ed al contempo *"la crescita della volontà di partecipazione come coscienza del contributo che ciascuno deve portare alla risoluzione dei problemi dell'uomo, della società nazionale ed internazionale"*.

Notevole ed interessante è anche l'apporto della geografia offerto alla conoscenza-comprensione degli "altri".

La geografia, infatti, non si interessa solo della descrizione, scientificamente corretta, della terra, ma si cura dei processi di tipo induttivo e deduttivo che 3) conducono l'alunno "ad una visione integrata della reciprocità uomo-ambiente".

Pertanto 4) *"l'itinerario fondamentale della ricerca geografica consiste nel verificare e nell'interpretare il rapporto dialettico tra gli uomini (di tutte le latitudini) — con le loro aspirazioni, necessità, strategie, tecnologie — e la natura — con le risorse e le sue leggi — in modo da cogliere la molteplicità delle connessioni che modificano, anche nel tempo, le situazioni geografiche"*.

Ecco, allora, che "facendo" geografia, nel senso di capire, comprendere e produrre, in positivo, i fenomeni geografici per ricercare l'equilibrio tra tutti gli uomini e lo spazio terrestre in cui essi coabitano come persone, 5) l'alunno perviene a cogliere la profonda interazione intercorrente "tra ambienti e popolazioni e tra popoli e popoli".

— Asse Scientifico

Nel quadro di una completa ristrutturazione dell'ambito, fondamentali sono i seguenti obiettivi che i programmi prescrivono alla scuola primaria:

1) promuovere nel fanciullo *"atteggiamenti di base nei confronti del mondo, come... l'esigenza di trovare criteri unitari per descrivere e interpretare fenomeni anche essi diversi"*;

2) promuovere, in lui, l'*"autonomia del giudizio, accompagnato da disponibilità a considerare la opinioni altrui (perciò anche di chi appartiene ad altra cultura) a confrontare queste e le proprie con i fatti"*.

La scuola media mira a promuovere nell'adolescente, attraverso l'"habitus" del metodo scientifico, le seguenti capacità:

1) saper *"riconoscere proprietà varianti e invarianti, analogie e differenze"* (tale capacità si può applicare anche allo studio degli "habitat" dei diversi popoli della terra);

2) saper *"porsi problemi e prospettarne soluzioni"*;

3) saper *"considerare criticamente affermazioni e informazioni, per arrivare a convinzioni fondate e a decisioni consapevoli"* (con tale capacità, l'alunno può superare pregiudizi, stereotipi e informazioni "di parte", circa uomini e culture).

Notevole, infine, è il rilievo, dato in questo ambito, all'educazione igienico-sanitaria perché, attraverso essa, si fanno cogliere, agli alunni, non solo le relazioni igienico-ambientali nel vicino e nel lontano, con conseguenze sul piano della corresponsabilità e della cooperazione di tutti i popoli per la tutela dell'habitat e della vita, ma anche il ruolo dell'igiene mentale "come diritto dell'individuo e come suo dovere verso la società" (da intendersi, quest'ultima, soprattutto in senso planetario).

— Asse Artistico

Per la scuola primaria, importanti, sono i seguenti obiettivi:

1) *"potenziare [nel fanciullo] la creatività espressiva che è carattere comune a tutti gli individui [del mondo] ed è educabile"*;

2) promuovere, in lui, l'*"esplorazione, conoscenza ed apprendimento [dei] fenomeni acustici della natura, della civiltà urbana e contadina e la produzione musicale dei popoli dei differenti paesi ed epoche storiche"*.

La scuola media, contribuendo nel suo specifico, a maturare nel soggetto le capacità di comunicare e di esprimersi, attraverso l'uso dei linguaggi non verbali propri dei messaggi visuali, promuove, innanzi tutto, in linea con l'"habitus" al pensiero critico, presente in tutto il resto dei programmi, non solo:

1) *"esperienze... di carattere espressivo-*

creativo";

2) ma anche... *"di carattere fruitivo-critico"*.

Anche per il linguaggio musicale la scuola media:

3) *"promuove la partecipazione attiva del preadolescente all'esperienza della musica nel suo duplice aspetto di espressione-comunicazione e di ricreazione"*.

Degni di rilievo, nel testo programmatico sono due altri obiettivi:

4) l'adolescente viene a prendere coscienza che il linguaggio musicale è *"una dotazione linguistica universale costitutiva della personalità"*;

5) viene infine promossa, in lui, la conoscenza-partecipazione dei maggiori patrimoni musicali della civiltà mondiale.

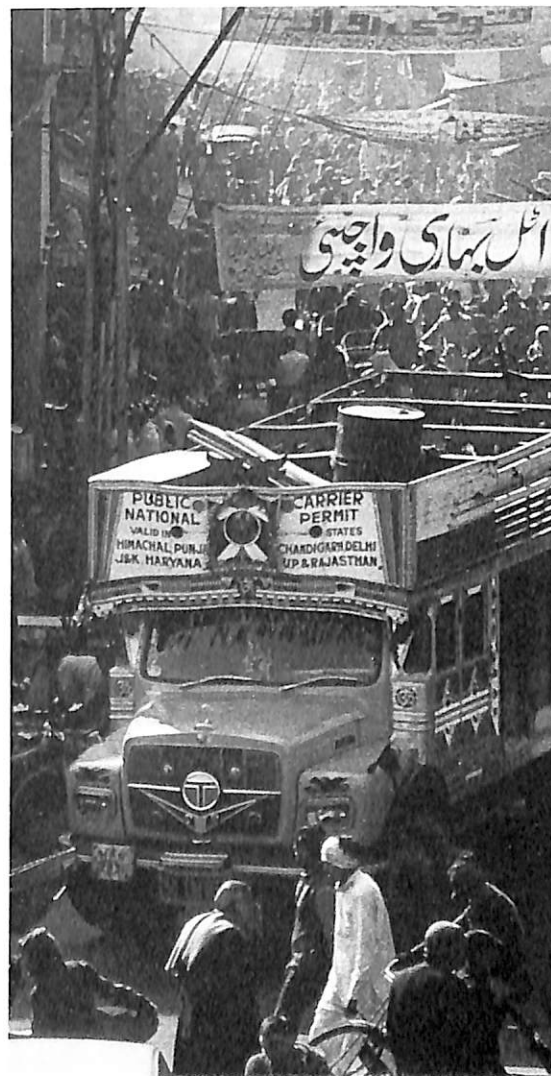
NOTE

(1) Cit. in "L'immagine degli altri", a cura di Gritti R., La Nuova Italia Editrice, Firenze, 1985, p. 1.

(2) Frabboni F., "La programmazione nella scuola materna", La Nuova Italia Editrice, Firenze, 1981, pp. 53-54.

(3) Scurati C. Calidoni P., "Verso i Nuovi Programmi per una Scuola Nuova", La Scuola Editrice, Firenze, 4^a ed., 1985.

(4) A.A.V.V., "I Nuovi Programmi per la Scuola Media", La Scuola Editrice, Brescia, 6^a ed., 1984.



DALLA LOGICA DEL NEMICO ALLA NONVIOLENZA

DANIELE NOVARA

Sarebbe piuttosto banale tentare di convincere coloro che intendono il mondo, le nazioni, le religioni, i gruppi, divisi nettamente fra amici e nemici che è vero il contrario e che siamo tutti fratelli, amici appunto, e che queste inutili divisioni non hanno senso.

Rispondere alla cultura "muscolare" dello scontro con belle esortazioni ai sentimenti umanitari mi sembra un esercizio perlomeno inutile, visto com'è andata finora la storia del genere umano.

Penso che se alcune situazioni, come per esempio l'apartheid e la corsa agli armamenti, esistono è perché hanno una loro precisa e funzionale collocazione nell'ambito di un certo sistema che li produce.

È solo all'interno di un contesto che si possono spiegare fenomeni che a prima vista verrebbe spontaneo considerarli semplicemente come estreme degenerazioni dell'istinto aggressivo e violento della natura umana.

ESISTE L'ISTINTO OMICIDA?

Occorrerebbe aprire qui una lunghissima parentesi per affrontare una penosa quanto antica "querelle": è l'uomo violento di natura? Esiste l'istinto omicida?

Nonostante la palese difficoltà del dibattito scientifico a dare risposte esaustive a un problema a cui è obiettivamente difficile rispondere, esso affiora sistematicamente in ogni discussione sulla possibilità del superamento della guerra e del raggiungimento della pace.

La sua importanza è evidente: se l'uomo è violento per natura, le nostre responsabilità diminuiscono di molto, i pacifisti e i nonviolenti pestano pure i piedi fin che vogliono con i loro discorsi ma la natura umana è questa, al massimo possiamo impegnarci a contenere tanta brutalità, magari orientandola a fini civili, ma niente più.

Questo ragionamento è il punto d'incontro fra senso comune e un tipo di cultura accademica che, più che dimostrare, ha sempre dato per scontato che le cose stessero in questo modo.

Non è una novità per esempio che la famosa teoria dell'istinto di morte di Freud, sollevata dopo il massacro della I Guerra Mondiale, abbia lasciato nello sconcerto più di un continuatore dell'opera del maestro della psicanalisi, nell'incapacità di collocare adeguatamente nel corpus teorico dei suoi scritti un'intuizione che appariva a tutti gli effetti strumentale, utilizzata più che altro per spiegare un evento talmente tragico che ai soli strumenti di indagine psicologica appariva effettivamente un enigma.

Da allora la ricerca scientifica ha compiuto notevoli passi avanti e, stando almeno alle mie conoscenze, si può senz'altro dire che è in corso un'in-

versione di tendenza ed è ormai raro trovare scritti che diano come naturale la natura bellica e distruttiva dell'uomo.

Una visione fatalistica sembra insomma lasciare il campo a un'impostazione più problematizzante in cui non è comunque il caso di addentrarci se non segnalando un'adeguata bibliografia (1).

Mi limito qui a ricordare un fatto di cronaca che mi ha parecchio impressionato.

Martedì, ore 13,45, un pomeriggio come tanti. Giovanni Trifirò si trova in servizio con un collega in piazza Ferretto, nel centro di Mestre, a bordo di una Gazzella. Lungo il marciapiede si fa avanti un uomo, uno slavo che conosce bene per averlo arrestato numerose altre volte per furto, scippo, sfruttamento della prostituzione. Trifirò scende dalla macchina e gli va incontro ma lo slavo scappa. Il poliziotto gli va dietro col collega. È una corsa breve. Un centinaio di metri dietro la piazza. Trifirò intima l'alt: "Fermati, fermati", gli grida. Poi spara due colpi per aria. Ma lo slavo continua a scappare. Trifirò ora mira.

Trifirò gli si avvicina, ansimando, quasi per forza di inerzia. Lo guarda steso sul selciato, ormai senza vita. Sta arrivando anche il suo collega, che si blocca di colpo: vede l'agente davanti all'uomo portarsi la pistola alla tempia; un colpo secco e il poliziotto si accascia esanime. Probabilmente sconvolto per la vita tolta a un altro uomo. Trifirò non ha retto lo choc. Una reazione angosciata, di persona confusa che s'è resa conto che con quel gesto contraddiva i principi spesi in una vita (2).

L'episodio non piacerà ai fanatici di Rambo o a chi crede che è solo grazie a una forte pressione sociale che evitiamo di scannarci a vicenda. Esso dimostra che l'inibizione ad uccidere è molto più forte del suo contrario, che il senso di colpa per la vita che spegniamo è molto più forte del "gusto omicida".

In fondo questo poliziotto aveva fatto semplicemente il suo dovere, nient'altro, non aveva nulla da rimproverarsi, non aveva commesso, probabilmente alcuna infrazione.

Non solo, il giorno dopo la cronaca chiarirà che i colpi che avevano raggiunto lo slavo erano di rimbalzo e che tutto l'episodio era dovuto a pura fatalità.

Eppure il senso di colpa è stato più forte del senso del dovere e il poliziotto non ha retto.

È quello che una corretta etologia (studio del comportamento animale) da qualche tempo sta cercando di dimostrare e cioè che l'inibizione all'uso della violenza è molto più forte dell'istinto contrario, e che è solo il sistema sociale a far da detonatore a determinati fenomeni, e che dobbiamo cercare di operare a questo livello piuttosto di consolarci in facili suggestioni sul nostro patrimonio genetico.

LA FUNZIONE SOCIALE DELL'IDEA DEL NEMICO

Gli scritti dell'antropologo francese P. Clastres, morto ancor giovane, hanno sempre suscitato dibattito ed interesse.

Questo studioso analizzò con particolare interesse le "società selvagge" dell'America del Sud vivendo fra di loro parecchi anni.

A partire da questa sua esperienza e dall'analisi di diverse tribù in uno studio su "La guerra nelle società primitive" (3), giunge a stabilire una sorta di paradigma interpretativo di alcuni fenomeni collegati in misura strettissima all'idea del nemico.

Dopo aver scartato varie ipotesi sull'origine delle guerre in questa società fra cui quella "naturalistica" ("dato di natura insito nell'uomo, la violenza sarebbe il mezzo attraverso il quale la specie persegue il proprio fine: sopravvivere" p. 152), Clastres fa un'affermazione fondamentale: "per mantenersi indivisa la comunità selvaggia ha strutturalmente bisogno della figura del nemico, attraverso la quale soltanto può leggere la propria vita" (p. 169).

Clastres era colpito dal continuo stato di tensione e di belligeranza fra i gruppi ma ancor più dal come questa belligeranza rappresentasse non un fattore disgregante ma fondante la comunità stessa.

La guerra, stando alle sue osservazioni, non è quell'evento catartico di cui si conosce l'inizio ma non la fine, quanto piuttosto un elemento costitutivo l'unità interna del gruppo che vi partecipa.

Ossia il NOI comunitario assurge a una realtà non in sé e per sé ma solo in relazione a un ALTRO che è nemico e che va combattuto in una sfida perenne che serve a mantenere all'infinito l'identità di entrambi.

"Per ogni gruppo locale gli ALTRI sono sempre degli STRANIERI ma è anche e solo la figura dello straniero che conferisce ad ogni gruppo la coscienza della propria identità: il NOI comunitario. (...)

La guerra è lo strumento per mantenere politicamente indipendente ogni comunità. Finché c'è guerra c'è autonomia politica: ecco perché la guerra non può mai cessare. La guerra è il modo privilegiato di esistere della società selvaggia, il suo strumento per mantenersi struttura sociale di uomini uguali e liberi: se i nemici non ci fossero bisognerebbe inventarli" (p. 167-169).

Senza entrare nel merito del contenuto di queste rilevazioni, è qui evidente il valore politico, sociale per eccellenza della guerra.

Nella Storia questo modulo si presenta e si ripresenta continuamente. Per i Romani tutti i popoli che non rientravano nei loro confini erano Barbari, per l'Europa cristiana del Medio Evo gli altri erano gli infedeli o comunque pagani, ecc.

C'è però una differenza fondamentale rispetto alla funzione della categoria di "nemico" che Clastres aveva scoperto nelle comunità selvagge: più si procede nell'evoluzione storica più questa categoria assume contorni di dominio interno. Sua funzione non è più quella di preservare in qualche modo l'autonomia del gruppo ma piuttosto quella di preservare il potere dentro il gruppo o meglio il potere dell'élite dominante.

La differenza è radicale. Ogni gruppo avverte l'esigenza di un'identità in quanto tale ma questo bi-

sogno a un certo punto viene strumentalizzato in funzione degli scopi propri di un determinato centro di potere che per autoconservarsi si fa scudo della minaccia proveniente dall'ALTRO.

La gente resta soggiogata dalla propaganda e dalle false informazioni: il gioco è fatto! Lo storico inglese E.P. Thompson osserva al proposito come "la minaccia del nemico — lo stesso ricorso alla guerra — ha sempre fornito ai governanti in difficoltà i mezzi del controllo ideologico e della disciplina sociale interni" (4).

STRANIERI IN ITALIA NUOVE NORMATIVE

Il Consiglio italiano dei Ministri ha approvato all'inizio dell'anno un disegno di legge riguardante l'ingresso e la permanenza degli stranieri in Italia. I punti salienti del progetto approvato sono i seguenti:

1. Per la prima volta, si prevede l'obbligo per gli stranieri di accedere in Italia esclusivamente attraverso luoghi forniti di uffici di polizia o valichi autorizzati.

2. È proibito agli stranieri introdursi nel territorio italiano senza passaporto o visto consolare. La polizia è obbligata a respingere dalla frontiera gli stranieri sprovvisti. Uguale trattamento è previsto per coloro giudicati pericolosi per la sicurezza dello stato e per chi risulta privo di mezzi di sostentamento.

3. Viene introdotto l'obbligo di munirsi del permesso di soggiorno, rinnovabile anno per anno. Sono dispensati gli stranieri in Italia per turismo, non oltre i 30 giorni di permanenza. Il termine per rendere la dichiarazione di soggiorno, per coloro che sono entrati in Italia per motivi non turistici, è esteso da 3 a 8 giorni. Sono dispensati i minori di 16 anni ospitati in istituti di istruzione, gli stranieri ricoverati in case di cura o in comunità civili o religiose.

4. Chiunque dà alloggio, lavoro, ospitalità a uno straniero è obbligato a darne comunicazione, entro 24 ore, alla locale autorità di pubblica sicurezza.

5. È prevista l'ipotesi, per la prima volta, dell'iscrizione anagrafica e del rilascio della carta di identità agli stranieri in possesso del permesso di soggiorno.

6. Per la prima volta, vi sono sanzioni penali per gli stranieri sprovvisti di permesso di soggiorno, per chi si introduce nello stato senza passaporto o visto consolare. Sono inoltre inasprite le pene per stranieri, espulsi dall'Italia, che vi rientrano sprovvisti di autorizzazione.

7. Viene attribuito, per la prima volta, all'autorità giudiziaria, il potere di imporre temporaneamente allo straniero l'obbligo di permanere in un dato luogo.

8. Tutti gli stranieri che si trovano in Italia sprovvisti del permesso di soggiorno o col medesimo scaduto, potranno regolarizzare la loro posizione presentandosi entro tre mesi all'autorità di Pubblica Sicurezza. È concesso uno speciale permesso di 6 mesi qualora occorranza autorizzazioni di altre amministrazioni.

Come riconoscere che l'ombra tetra di questi processi storici si è allungata, sempre più minacciosa, fino ai giorni nostri, al punto da far dire a J. Henry che *"nel mondo contemporaneo, a differenza di quello tribale, il nemico perde l'attributo 'tradizionale' e i gruppi di potere si riservano il diritto e la discrezionalità di stabilire chi debba essere il nemico"* (5).

Un esempio odierno — la guerra fredda — può essere indicativo di questa tendenza.

UN ESEMPIO: LA GUERRA FREDDA E LA DETERRENZA

Dopo la II Guerra Mondiale le due principali Potenze, URSS e Stati Uniti, unite fino ad allora contro il nazismo, cominciarono la corsa agli armamenti e all'influenza mondiale che si definisce, in quegli anni, come guerra fredda.

È un'impresa volta al controllo e, possibilmente, alla supremazia politica di uno sull'altro.

Da allora ad oggi le cose sono cambiate. È difficile immaginare che una delle due Superpotenze abbia veramente l'intenzione di fare guerra all'altra.

La vera guerra fredda si è invece spostata dentro i confini delle due superpotenze e, ancor più, dentro le rispettive aree d'influenza.

Si replica, con nuovi contenuti, lo schema già visto all'opera. È ancora Thompson a ricordarlo.

"L'ipotesi del nemico permanente è la componente ideologica più gelosamente custodita su entrambi i fronti della Guerra Fredda, in quanto è la più funzionale per i vertici governativi. Anzi, non sarebbero in grado di governare senza di essa."

"È indispensabile avere un nemico per tenere sotto controllo gli stati satellite e la dialettica sociale e ideologica all'interno."

"Questo metodo permette di mantenere gli organi di sicurezza in costante all'erta e può essere usato per dipingere i movimenti pacifisti dell'Occidente e i movimenti per i diritti civili dell'Est come potenziali traditori o alleati dell'Altro" (6).

La sicurezza delle rispettive popolazioni diventa un puro slogan.

Più peso hanno le commesse delle tante industrie belliche al sistema militare e queste possono essere garantite solo in presenza di una presunta minaccia alla nazione.

Fu lo stesso Eisenhower, che pur era un Presidente militare di carriera, a denunciare, nel suo discorso di commiato del 1961, la potenza dell'apparato industriale-militare affermando:

"Nell'amministrare lo Stato dobbiamo guardarci dall'acquisizione di un'influenza non richiesta da parte del complesso militar-industriale. Il potenziale per la disastrosa crescita di un potere mal riposto esiste, e persisterà" (7).

A questo complesso si aggiunge oggi il sistema informativo nei cui centri amministrativi entrano in misura sempre più massiccia le azioni delle aziende produttrici dei moderni dispositivi bellici, ed entrano per nessun altro motivo che quello di orientare l'opinione pubblica a proprio favore.

E la deterrenza? ossia quell'equilibrio di forze che dovrebbe naturalmente garantirci la sicurezza e l'autonomia, cos'è in realtà?

M. Borrelli, direttore dell'Italian Peace Research Institute, individua nella deterrenza non un sistema di protezione reciproco ma uno strumento volto all'allargamento degli spazi di dominio politico e territoriale delle Super potenze.

"La deterrenza — dice — non è funzionale alla difesa delle due nazioni-guida, ma alla loro espansione ed è diretta essenzialmente alla satellizzazione delle nazioni (...). La deterrenza ha la funzione soprattutto di creare un rapporto di forze per il quale nessun pianeta nazionale può, senza un'implicita o esplicita lealtà ad una delle due nazioni-guida, difendersi o liberarsi da solo" (8).

CHI SONO I VERI NEMICI?

Se l'analisi è giusta, resta da fare un ultimo passo, chiedersi chi sono in realtà i veri nemici.

Nel "villaggio planetario" parlare di nemici nazionali non ha (e non ha mai avuto) alcun senso.

I nemici sono coloro che, in ogni nazione indistintamente, attentano alla vita e alla dignità umana, alla possibilità di un futuro di benessere per tutti.

A poco a poco iniziamo a conoscerli meglio: le multinazionali dello sfruttamento nel Terzo Mondo, i costruttori e venditori di armi, coloro che accentrano il monopolio dell'informazione, i distruttori dell'ambiente e della salute della gente.

"L'Altro che ci minaccia viene ridefinito: non altre nazioni, e neppure l'altro blocco, ma le forze che portano ambedue i blocchi all'autodistruzione; non la 'Russia' né l' 'America', ma i loro apparati militari, ideologici e di sicurezza, e la loro contrapposizione rituale" (9).

Costoro hanno tutto l'interesse ad additare in continuazione un nemico lontano, che mai si è visto, per eludere l'attenzione dalla disumanità delle loro operazioni.

I veri nemici son ben più numerosi fra noi che fuori di noi.

Nel 1904 i giovani socialisti di Genova distribuivano ai coscritti che entravano in caserma e che si preparavano a reprimere nel sangue le rivendicazioni operaie volantini con scritto:

"NON SPARATE: il vostro nemico non è il Proletariato al quale appartenete, ma bensì la classe borghese, contro la quale i lavoratori — siano anche momentaneamente vestiti della divisa militare — debbono uniti combattere" (10).

Oggi, dopo l'esperienza storica di Gandhi, dopo i ripetuti esperimenti positivi che la nonviolenza ha superato — da ultimo quello delle Filippine — abbiamo uno strumento che ci permette di fare un gran passo in avanti, senza combattere violenza con altra violenza, ma anche senza stemperare la lotta in facili sentimentalismi.

È interessante notare che anche un recente documento della Chiesa cattolica — Istruzione su libertà cristiana e liberazione, aprile '86 — sembra decisamente orientato in tale direzione quando dice:

"a causa del continuo sviluppo delle tecniche impiegate e della crescente gravità dei pericoli implicati nel ricorso alla violenza quella che oggi viene chiamata 'resistenza passiva' apre una strada più conforme ai principi morali e non meno promettente di successo" (paragr. 79).



Naturalmente sarà ora importante vedere se il Magistero ecclesiastico manterrà questo orientamento anche nei confronti della difesa armata, degli eserciti e della deterrenza negando loro ogni legittimità, o se invece preferirà restare in un ambiguo silenzio.

OBIETTIVI EDUCATIVI

Che attinenza può avere tutto questo scavo nell'idea del nemico con l'educazione?

In effetti, esemplificando il più possibile, mi sono più che altro addentrato nella genesi e nelle ragioni dell'idea del nemico senza preoccuparmi eccessivamente di chiarire le implicazioni pratiche del discorso e le relative scelte personali.

Si è trattato di una precisa volontà.

Chi ha seguito questa traccia di ricerca ne può trarre senza difficoltà le conseguenze, anche educative.

A scanso di equivoci posso comunque segnalare qui i seguenti obiettivi:

a. Superare i pregiudizi.

Pregiudizio designa una valutazione estremamente negativa di persone o gruppi di persone. Lo psicologo americano W. Allport lo definisce in questo modo: "Pensare male degli altri senza una motivazione sufficiente".

Il pregiudizio si supera con una maggior conoscenza reciproca — tanto meglio se diretta —; con l'accettazione delle reciproche differenze — e i "diversi" sono presenti in qualsiasi microcosmo —; con uno sforzo di cooperazione e di dialogo.

b. Capire le informazioni.

Nella società dei mass-media è troppo facile per i poteri costituiti orientare a proprio piacimento i giudizi della gente.

Occorre educare a saper vivere il regno dell'informazione totale con capacità critica e di riconoscimento di quello che è propaganda da quello che è verità.

c. Conoscere e mettersi nei panni (empatia) di altre culture.

Finito il tempo in cui una cultura si sentiva superiore alle altre, occorre lasciarsi interpellare dai valori migliori presenti nelle diverse espressioni culturali, integrandoli nella propria esperienza.

d. Imparare la nonviolenza.

Un itinerario educativo che sa orientare criticamente i ragazzi nella giungla di mistificazioni e falsità, può aiutare a comprendere che, se è vero che una fratellanza ingenua non ci aiuta a risolvere granché, è anche vero che i veri nemici possono essere affrontati senza scendere sul loro stesso piano di violenza, utilizzando lo spirito e i mezzi della nonviolenza.

Diceva A. Capitini:

"Tutti gli adolescenti e tutti gli adulti dovrebbero conoscere le tecniche del metodo nonviolento, perché solo mediante esse, nell'uso del consenso e del dissenso, le società di pochi diventeranno veramente le società di tutti" (11).

NOTE

1) Si veda in lingua italiana: M. Mead, *Antropologia*, Ubaldini, Roma, '70.

E. Fromm, *Anatomia della distruttività umana*, Mondadori.

P. Scarduelli, *La guerra nelle società primitive: una prospettiva evoluzionista*, in *Rassegna italiana di sociologia*, il Mulino, n. 3/83.

C. Pasquinelli, *Perché le guerre hanno consenso?* in *Culture della pace e della guerra*, F. Angeli '83.

R.E. Leakey-R. Lewin, *Il popolo del lago*, Rusconi '80.

V.E. Frankl, *La sofferenza di una vita senza senso*, LDC, '77 e i tanti articoli pubblicati su *Psicologia contemporanea* sul tema della "cultura di pace".

2) Manifesto, del 17/4/86.

3) P. Clastres, *Archeologia della violenza*, Salamandra, Milano, '82.

4) E.P. Thompson, *Opzione zero*, Einaudi '83, p. 186.

5) J. Henry, *La preparazione sociale della guerra*, in *Dialettica della liberazione*, Einaudi '78⁶, p. 96.

6) E.P. Thompson, *Cinque anni di pacifismo non sono serviti a niente?* in *La nuova ecologia*, dic. '84.

7) Riportato nel servizio su *Repubblica* del 26/1/86 da E. Franceschini.

8) M. Borrelli, *Deterrenza, educazione al disarmo ed educazione alla pace*, fotostilato a cura dell'IPRI, Napoli, 1984.

9) E.P. Thompson, *Opzione zero*, cit., p. 194.

10) G. Oliva, *Esercito, paese e movimento operaio. L'antimilitarismo dal 1861 all'età giolittiana*, Angeli '86, p. 227.

11) A. Capitini, *Educazione aperta*, vol. I, La Nuova Italia, '67, p. 282.

AGIRE LOCALMENTE- PENSARE GLOBALMENTE

contro le cause del sottosviluppo

GIANFRANCO ZAVALLONI

"Se ingiustamente io ho strappato una tavola ad un uomo che stava per annegare, io devo restituirla, a costo di annegare". In questa frase di Henry Thoreau (il primo obiettore fiscale che la storia ricordi) c'è tutto il senso di che cosa significhi per noi abitanti del NORD della terra, dei cosiddetti "paesi sviluppati", lottare contro le cause del cosiddetto "sottosviluppo" dei popoli del SUD.

Credo, allora, che il problema più importante sia il capire e il cercare di "far capire" che noi popoli del NORD abbiamo "strappato la tavola" ai popoli del SUD, e che, se questi stanno per annegare, la causa è prima di tutto nostra.

Affrontando il problema del nostro "modo di vita quotidiano" dei nostri "consumi", dei tipi di risposte che a livello locale e in maniera generalizzate si sono date le comunità umane per organizzare il proprio modello di sviluppo, noi tocchiamo con mano, direttamente, i puntelli che sostengono questa società "inequale", basata sui conflitti NORD/SUD. È sem-

pre più urgente, perciò, cercare insieme le tracce di un **cammino educativo** che conduca al cambiamento, alla modificazione di tutti quegli elementi su cui si basa l'ingiustizia dei rapporti fra i popoli.

Potremmo così sintetizzare le tappe di un possibile cammino:

— prima di tutto, la **presa di coscienza** dei cosiddetti "scambi ineguali" fra i SUD e i NORD. Il mercato internazionale delle materie prime, le scelte di utilizzo di particolari processi produttivi "inquinanti"... hanno effetti e conseguenze dirette sulla qualità della vita dei popoli e dell'intero pianeta;

— in secondo luogo, la **crescita di consapevolezza** che, pur nel piccolo territorio in cui viviamo, tutti gli ambiti della vita quotidiana sono conseguenza e concausa di rapporti ineguali e di impatto negativo sull'ambiente naturale e sui popoli;

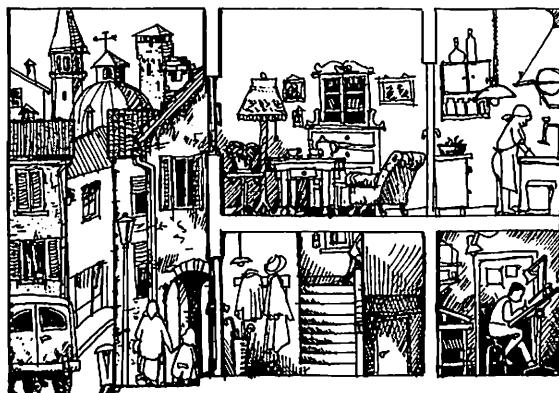
— ed infine, il **suggerimento di alcune proposte concrete** perché, a partire dall'azione nel piccolo, nel locale, si giunga al cambiamento nel grande, nel globale.

23

È IN DIFFUSIONE LA MOSTRA

TECNOLOGIE APPROPRIATE PER L'AUTOSVILUPPO DEI POPOLI

20 POSTERS SU CARTA RICICLATA che affrontano i problemi "centrali" dello sviluppo dei popoli, dell'ambiente e delle soluzioni tecnologiche ai bisogni dell'uomo.



Fra le tematiche illustrate nei posters:

- le leggi della natura e della scienza
- l'energia e le fonti rinnovabili
- le materie prime
- il rapporto NORD/SUD
- l'abitare e i rifiuti
- l'agricoltura biologica/chimica
- l'automobile / la bicicletta

NOVITA'

Uno strumento indispensabile per organizzazioni Non Governative impegnate nel Terzo Mondo, Movimenti Ambientalisti e Non-violenti.... e soprattutto per "insegnanti" ed "educatori".... attenti ai problemi dell'educazione allo sviluppo, alla pace, alla mondialità e all'ambiente.

RICHIEDERE A:

- Gruppo di Ricerca sulle Tecnologie Appropriate
via Sacchi 3, 47023 CESENA (FO) ITALIA
- F.O.C.S.I.V. via Stradella 10, 20126 MILANO ITALIA

GLI SCAMBI INEGUALI

Oggi è fuori dubbio che, se, fino al secondo dopoguerra, il mondo, era suddiviso in imperi coloniali e sfere di influenza a livello economico-commerciale ben determinate, dal 2° dopoguerra in poi, l'aspetto saliente dell'economia è dato dalla concentrazione e internazionalizzazione del capitale... lo svilupparsi cioè delle **imprese multinazionali**. Le I.M. sono oggi i fattori economici dominanti sui mercati internazionali delle materie prime, della forza-lavoro... e spesso sui mercati "politici"... e lo vediamo quotidianamente in maniera eclatante nella maggior parte dei paesi del Terzo Mondo.

Materie prime di tipo **alimentare**, quali il cacao, il frumento, il riso, il the, il caffè, le banane, il tabacco..., di tipo **agricolo**, quali il cotone, la gomma naturale, la juta, il cuoio e le pelli, i prodotti forestali..., di tipo **minerale**, quali il petrolio, il rame, il ferro, lo stagno, i fosfati... sono, oggi, controllate, nella loro produzione e nella commercializzazione a livello mondiale, per una percentuale che va dal 60 al 95 per cento, dalle "multinazionali".

Capite bene cosa significa questo: "controllo sui **prezzi** delle materie prime"... e quindi indirettamente sui salari e sulle condizioni di vita dei lavoratori impiegati in queste produzioni di base.

Il tutto è ancor più grave nel momento in cui la maggior parte degli **accordi internazionali** fra paesi produttori di materie prime stanno saltando (dall'OPEC al comitato internazionale per lo stagno, dal Consiglio Intergovernativo dei produttori ed esportatori di Rame all'Accordo internazionale del Cacao, dall'Accordo Internazionale sulla Gomma Naturale all'Accordo Internazionale per il Legno Tropicale). Ora, la gravità di questi fatti è ancor maggiore se pensiamo alla realtà di questi paesi produttori, che basano la propria economia nazionale... e quindi le proprie esportazioni... e quindi le entrate significative di valuta, su pochissimi prodotti, anzi, a volte, su uno solo (vedi specchio).

Campionario di paesi con monoculture di materie prime (petrolio escluso)

(% sul totale delle esportazioni nel 1981)

Caffè	Uganda	94%
	Burundi	79%
	Ruanda	74%
	Etiopia	60%
	El Salvador	57%
Zucchero	Maurizio	70%
	Cuba	59%
	Rep. Dominicana	54%
Cacao	Ghana	54%
Cotone	Ciad	78%
	Mali	52%
Bestiame	Somalia	70%
Rame	Zambia	80%
Minerale di ferro	Mauritania	83%
	Liberia	62%
Bauxite	Giamaica	60%

Fonte: Handbook of International Trade and Development Statistics, 1984 Supplement

Vediamo, concretamente, alcune situazioni di questo tipo:

Il **SENEGAL**, paese africano del Sahel, indipendente dal 1960. Grazie alla politica coloniale della Francia, ha oggi il 50% delle sue terre impegnate nella produzione delle **arachidi**. Nonostante gli sforzi in direzione contraria, tendenti all'autosufficienza alimentare (ma è difficilissimo convertire le produzioni agricole, e quindi i mercati, in poco tempo...) oggi si trova incastrato in un'economia commerciale di tipo post-coloniale caratterizzato da grande "dipendenza" dai mercati del NORD. E questo significa "crisi" quando, ad esempio, l'olio di arachide viene soppiantato da quello americano di soia. Oggi, poi, il Senegal deve importare metà del suo riso e tutto il grano per il consumo interno.

Un secondo esempio: la **REPUBBLICA DOMINICANA**. Indipendente dal 1844, questo piccolo paese, che condivide con Haiti l'isola di Hispaniola, vive da 400 anni di **zucchero**. Il 54% delle sue esportazioni sono infatti basate su questo prodotto di derivazione della canna e della barbabietola da zucchero.

Dopo alterne vicissitudini, oggi, le proprietà terriere per le produzioni dello zucchero sono in mano ad una vecchia ditta inglese, che gode di sovvenzioni statali per non far crollare la sua pur misera economia dei coltivatori di barbabietole e di canna da zucchero. E tutto questo anche grazie alla politica della CEE (che rimane fra i più grandi esportatori di zucchero) la quale non vuole firmare alcun accordo internazionale.

Un terzo esempio, questa volta asiatico: le **FILIPPINE**. La situazione politica è nota a tutti... e quella economica forse. Una delle Imprese Multinazionali introdotte in questi decenni dal dittatore Marcos è la Del Monte, che interviene sempre nel settore agro-alimentare. Inizialmente, quasi 50 anni fa, la Del Monte iniziò a "prendere in affitto" alcune terre... oggi possiede una piantagione di **ananas** di circa 20.000 ettari... con 8.000 lavoratori salariati. Con contratti d'affitto truccati, veri e propri furti di terre... ecc... si è compiuta l'espulsione di 10.000 piccoli coltivatori. Speriamo che Cory!!?

Continuiamo con gli esempi... prendendo in esame il commercio di un'altra materia prima, la terza in ordine di importanza, dopo il petrolio e il caffè: il **legname tropicale**. Tre quarti dei legni tropicali esportati a livello mondiale provengono dall'**INDONESIA** e dalla **MALESIA**... anche se molti altri paesi sono interessati e coinvolti in questo commercio, pensiamo al Brasile con la sua foresta amazzonica o alle foreste africane. Oggi l'utilizzo delle foreste tropicali avviene senza alcun criterio razionale, al punto che lo stesso Accordo Internazionale per il legno tropicale, siglato nel marzo dell'85, prevede soltanto scopi di tipo (direi!!) culturale-ecologico, quali: la conservazione delle riserve forestali mondiali, la conduzione di campagne di riforestazione... ecc. Il metodo di cui, appunto, accenavo, consiste nell'aprire strade all'interno della foresta e portare via le poche piante pregiate... in genere 3, 4 esemplari per ettaro. Poi queste zone vengono lasciate a se stesse o alla avanzata degli agricoltori "coloni", che — dopo aver bruciato il legname — le mettono a produzione... ricavandone raccolti rigogliosi per 2, 3 anni. Poi le forti acque dilaganti creano il deser-

to. E così si va avanti, secondo il motto per cui **"... le foreste precedono l'uomo... e il deserto lo segue"**. La Malesia, secondo quanto detto dallo stesso governo, entro il 2.000 sarà brulla se l'abbattimento senza criterio andrà avanti di questo passo. La Nigeria, negli anni '60 uno dei paesi principali per la fornitura di legni tropicali, oggi deve importare anch'essa legno.

Ed ecco altri due esempi che, apparentemente lontani da noi, concretamente, come paesi occidentali ci vedono pienamente coinvolti: mi riferisco al **commercio internazionale del sangue** e alla produzione e vendita di beni industriali nelle cosiddette **"zone franche"**.

Il commercio di sangue. lo stesso sono rimasto esterrefatto dall'apprendere dell'esistenza di questo assurdo affare da miliardi qual è il commercio di plasma sanguigno.

"... il nostro plasma è fra i migliori del mondo...". Così ha affermato il deputato Juan Carlos Fernandez, avanzando l'ipotesi, insieme ad altri politici, di contribuire a ridurre il debito estero dell'Argentina con la vendita all'estero (e quindi pagato in divise forti) di sangue donato dagli argentini.

Il plasma sanguigno, infatti, è un'importante materia prima per la preparazione di medicine ad alto valore. E molte banche del sangue si trovano là dove vivono i poveri: in America Latina, in Asia, in Sud Africa e negli "slums" delle grandi città del Nord America. È un vero e proprio commercio di povertà, dove con pochi dollari si compra il sangue delle vene dei disoccupati. Questo avviene nonostante la compravendita di sangue sia oggi proibita e la raccolta del sangue avvenga tramite la Croce Rossa o Associazioni autorizzate. Un altro fatto di cui è indispensabile prendere coscienza è la presenza, in alcuni paesi del SUD, di cosiddette **zone franche**. Cosa sono? Con l'obiettivo di richiamare industrie di trasformazione in certi paesi del Terzo Mondo... da alcuni decenni sono state istituite aree industriali recintate, situate vicino a porti o aeroporti dove operano società straniere e imprese miste, che possono importare liberamente prodotti di base o semilavorati... per poi manifatturarli e riesportarli, senza dover sottostare a restrizioni in vigore nel paese. In genere queste imprese operano in queste aree beneficiando di condizioni estremamente vantaggiose: nessuna imposta sul reddito e sui capitali, libero flusso di utili, nessun contributo diretto allo stato "ospitante", crediti con tassi d'interesse agevolatissimi, affitti e servizi a prezzi vantaggiosi. In genere poi la gestione di queste imprese avviene al di fuori di qualsiasi normativa nazionale o internazionale... e capite subito cosa può significare questo: basse retribuzioni, assenza di scioperi e di organizzazioni sindacali... e così via. Le industrie interessate: quelle del montaggio, cioè l'**elettronica**, la **meccanica**, la **tessile**,... che in genere richiedono molta mano d'opera e molti capitali. Negli anni '60 furono istituite soprattutto in Asia (Taywan, Corea del Sud, Filippine, Malesia,... e poi nel Sud Est Asiatico, Nepal, India, Pakistan...). Oggi tirano i mercati di Singapore, Hong Kong e Sri Lanka.

Si potrebbe continuare con altri esempi. Mi basti, semplicemente, citare due dei problemi che sempre più segneranno la cronaca dei prossimi anni: le **contaminazioni radioattive** originate da incidenti a cen-

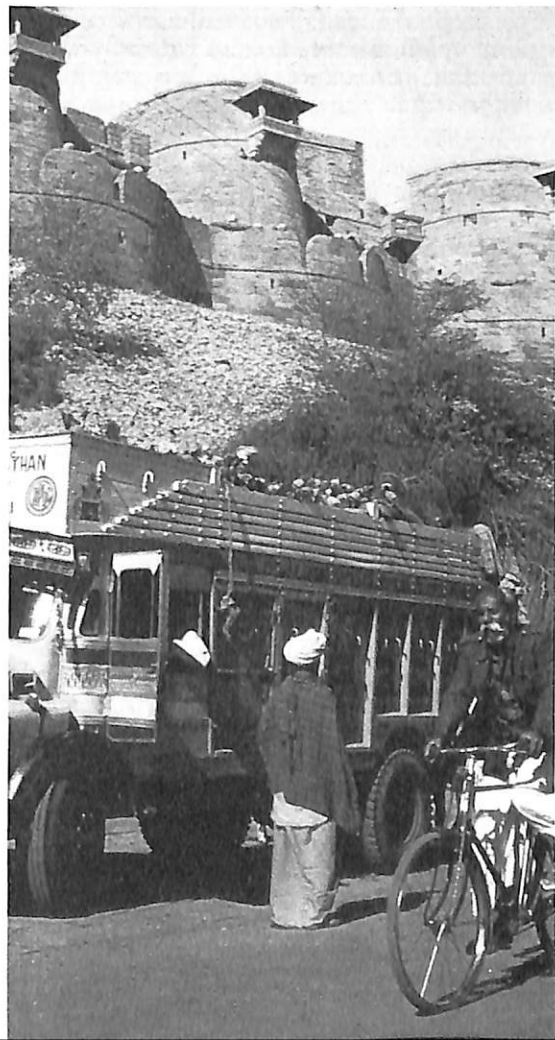
trali nucleari e il fenomeno delle **piogge acide**. Queste ultime, provocate dalle emissioni dei camini delle case, dalle marmitte delle automobili e dalle ciminiere delle industrie sono oggi il "cancro delle foreste e dei boschi". In pochi anni, cioè, vengono distrutte estensioni immense di alberi decennali, a causa di un fenomeno che ha origine nel nostro modello di sviluppo, basato sulla forzata industrializzazione e sul sistema di trasporti individualistico. Dell'inquinamento radioattivo, credo sia sufficiente ricordare l'incidente di poche settimane fa, alla centrale elettronucleare di Chernobyl.

Ora, anche soltanto con poche esemplificazioni, abbiamo un quadro sufficientemente complessivo per trarre un principio fondamentale per la sopravvivenza dell'intera umanità, ma talmente elementare che spesso viene dimenticato:

"... la terra è un pianeta limitato, con risorse limitate. In esso ogni avvenimento, ogni fatto è collegato ad altri, nel bene e nel male. Qualsiasi operazione, frutto di una storia precedente, ha effetti sul futuro immediato... e sul futuro lontano di intere generazioni..."

IL NOSTRO MODELLO DI SVILUPPO... LA NOSTRA VITA QUOTIDIANA

Gli ultimi esempi fatti (dalle zone franche all'inquinamento acido e radioattivo), come pure i precedenti, ci fanno capire come le nostre società del



NORD, nel loro modo di produrre, nel sistema utilizzato per rifornire di energia una piccola parte di umanità, nei beni che producono... sono l'altra faccia della medaglia del "sottosviluppo" dei SUD. Ma anche le nostre azioni di vita quotidiana, i consumi spesso istituzionalizzati a livello di massa, sono l'**ultimo anello di una catena di sfruttamenti...** che colpiscono i popoli dei paesi del Terzo Mondo, e l'intero ambiente naturale terrestre. Non esistono, in ciò, confini di nessun genere, non esistono cieli o mari "nazionali": tutta la terra è paese!!

Personalmente non possiamo non interrogarci:

— quando ci sediamo a tavola e **mangiamo** frutta esotica, cioccolata, zucchero... o beviamo thè, caffè;

— quando **lavoriamo** le materie prime con cui sono poi costruiti tutti i beni di consumo che utilizziamo giornalmente...;

— quando ci **divertiamo** ascoltando dischi e mangianastri o ci sediamo di fronte a un videoregistratore o un computer...

Quanti di noi — infatti — conoscono le condizioni di vita delle giovani operaie asiatiche sottopagate che sono costrette a durissime condizioni di lavoro, senza assicurazioni né previdenze sociali, senza protezione sindacale... per costruire i nostri **personal computer**? Quanti sanno del fatto che la maggioranza di queste operaie hanno una età che va dai 16 ai 25 anni e che spesso dopo pochi anni di lavoro subiscono numerosissime malattie professionali, dalle intossicazioni agli irreversibili disturbi alla vista?

È il nostro stile di vita, quindi, che va messo in discussione. Il nostro "agire locale" è, infatti, all'origine di gravi conflitti... ed è qui che va posto rimedio. Non è forse, anche, causa nostra se:

— tanti operai e contadini del Terzo Mondo vengono sfruttati in maniera disumana per produrre "materie prime" di tipo alimentare, agricolo e minerale...??;

— nelle campagne dei paesi dell'Africa, dell'Asia e dell'America Latina sono state sostituite le produzioni agro-alimentare di autosufficienza locale, con le "monocolture" altamente proteiche che servono ad ingrassare le bestie dei nostri allevamenti...?

— le foreste tropicali sono distrutte per produrre legname pregiato... e avanza così inesorabilmente il deserto???

— nei campi del Terzo Mondo sono impiegate tutte le scorte di velenosi pesticidi, che le multinazionali della chimica non possono più vendere al NORD perché vietati???

— il debito estero dei paesi poveri continua sempre più a crescere (grazie a tutti questi processi) invece che diminuire???

AGIRE LOCALMENTE... NEL PICCOLO, IN MANIERA EFFICACE

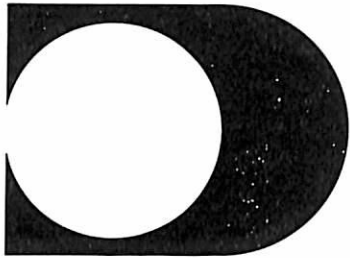
Testimonianza personale ed esempio sono certamente gli strumenti più efficaci di "cambiamento". Ma tutto ciò rimane un fatto isolato se non si fa aggregazione, se non diviene rifiuto organizzato di questo "modello di società".

Si scopre, allora la necessità di farsi **movimento, gruppo di pressione, centro di informazione, asso-**

ciazione... ecc. In altre parole di darsi dei momenti comuni di riflessione, di studio e di azione. E nascono, così, le **azioni dirette e simboliche**, le **lettere personali e aperte**, le **obiezioni di coscienza** a tutte le violenze, la **disubbidienza civile** alle leggi ingiuste.

Questo "agire" sarà il naturale preludio all'ampliamento di tutti quegli elementi di "**economia alternativa**" che vanno dalla scelta di lavori semplici, indispensabili e non inquinanti, alla creazione di reti di produzione e distribuzione (autogestite dal basso) di merci e prodotti "puliti", dai sistemi di controinformazione sulle problematiche vitali per la nostra società, alla scelta di utilizzare al minimo i sistemi di trasporto motorizzati e di usare il più possibile la bicicletta.

È l'inizio!!!



DIAMONDO

Diapositive a tema dal mondo per catechesi, preghiera, scuola - 12 dia, ogni due mesi, con scheda di lettura.
 Abbonamento: gennaio-dicembre - 5 serie L. 33.000
 Argomento 86: sulla strada... di Emmaus

DIAMONDO VIA S. MARTINO, 8 - 43100 PARMA
 TEL. 0521/54357-583301



CLESSIDRA

Quindicinale di riflessione sul mondo per radio locali, non vedenti, gruppi...
 trasmissione di 15-18 minuti: titolo, interviste e commenti, editoriale - ogni cassetta contiene due trasmissioni

Abbonamento: gennaio-dicembre
 10 cassette L. 33.000

CLESSIDRA VIA S. MARTINO, 8 - 43100 PARMA
 TEL. 0521/54357-583301

EDUCAZIONE MUSICALE PER LA PACE

GINO STEFANI

27

La musica, la cultura musicale, l'educazione musicale possono contribuire alla pace? La risposta per noi è scontata: devono, quindi possono. Devono, perché oggi siamo in grado di vedere che nel nostro mondo tutto è in relazione, e niente è indifferente o neutrale: o per la pace, o contro. Se dunque possono, si tratta di vedere in che modi.

PREMESSE

Il campo musicale

Descriviamo anzitutto il campo musicale in cui ci poniamo, perché la visuale sia la più ampia possibile, e non ci sfuggano zone di operazione magari importanti, e si colgano meglio le connessioni tra i diversi aspetti:

- la *musica* per così dire "in sé": tecniche, stili, generi e repertori, brani, opere;
- la *cultura musicale*: usi e funzioni della musica per l'individuo, il gruppo, la società; pratiche, istituzioni, strutture, ideologie;
- l'*educazione musicale*: da un lato, con tutti i problemi comuni al campo educativo; dall'altro, con quelli specificamente musicali.

Il progetto pace

Anche per il progetto pace ci occorre una analoga visione panoramica e organica, consapevoli che la pace è una realtà — o un'utopia — a molte dimensioni, e che una visione unilaterale rischia di compromettere il progetto. Perciò assumeremo uno schema ampio e articolato (1) che comprende, ci sembra, le dimensioni più importanti del tema pace, e cioè:

- la difesa e la promozione dei *diritti umani* di tutti, per la solidarietà e contro le ingiustizie, cause di conflitti;
- l'affrontare e risolvere i *conflitti in modo non-violento*, dal personale al politico a tutti i livelli;
- la *difesa civile* come alternativa alla difesa armata, quindi l'autodeterminazione e l'autogestione collettiva;
- l'*ecologia* come rispetto della natura e dell'ambiente;

— un *nuovo sviluppo* socio-economico con riconversione della produzione bellica e riduzione dello squilibrio tra le nazioni ricche e quelle povere, condizione (e risultanza) di una qualità della vita conforme agli obiettivi precedenti.

Partendo da questi cinque punti di vista, uno dopo l'altro, cercheremo ora di tracciare dei percorsi possibili nella cultura e nell'educazione musicale; alla fine — solo allora ci sembra possibile — daremo uno sguardo "di pace" alla musica "in sé" e alla canzone.

1. DIRITTI UMANI

La pace si può concepire come l'opposto della violenza; la violenza, come violazione dei diritti umani. Ovviamente i diritti umani di tutti, non solo delle maggioranze. Specialmente degli "ultimi", i più deboli, che non possono far valere i propri diritti; ma anche degli oppressori. E realizzazione che non si fa da sé, ma che va promossa attivamente, affrontando conflitti a ogni passo.

Seguendo uno schema che ci sembra utile al nostro scopo (2), distingueremo i diritti umani in quattro livelli, e per ciascuno cercheremo percorsi nel campo musicale.

1°. Vita sensoriale

Diritto alla vita come esercizio degli organi fisiologici, della sensorialità, della motricità.

L'esperienza sonora e musicale è ben ricca di stimoli in questo senso. Lo sappiamo tutti, immersi come siamo nei suoni quasi in continuazione: musica come sottofondo alla radio e nei locali pubblici, come colonna sonora al cinema e in TV, come supporto del ballo in sala e in discoteca, ecc.

La scuola di base si sta orientando a valorizzare pedagogicamente questa ricchezza di stimoli. Ma qui il progetto pace richiede di assumere anche le domande, esperienze, proposte della *musicoterapia*, intesa come rieducazione o riabilitazione di handicappati, oltre che di terapia in senso stretto (3).

L'esperienza comune della musica ha, fra l'altro, una forte componente emotiva; noi educatori e promo-

tori di cultura, ci interessiamo seriamente a questa componente, per valorizzarla e studiarla?

Su questi fronti la cultura dominante ci sostiene poco o niente.

Basta osservare che la psicologia e la pedagogia della musica non trovano posto nell'Università italiana (4). La nostra società non pensa che anche la musica debba servire a realizzare i diritti umani primari. Ci aspettano quindi compiti conflittuali.

2°. Vita intellettuale e affettiva

Diritto di tutti a una vita specificamente umana, cioè intellettuale e affettiva.

28

Che l'esperienza musicale sviluppi le capacità di pensare e capire, cercare e riflettere, è un'idea ormai acquisita nella scuola di base. Ma il nostro problema è sviluppare le capacità di tutti. Ciò comporta rispettare e assumere le diverse motivazioni, i molteplici modi d'approccio, i multiformi percorsi interpretativo-analitici che tutti hanno e fanno con la musica. Comporta, cioè, accertare e assumere la *competenza musicale comune* della gente come punto di partenza per una sua crescita organica mediante aiuti adeguati. Un lavoro in cui la ricerca psicologica e semiologica procede insieme all'animazione e la coscientizzazione.

Le istituzioni musicali hanno su questo punto una posizione opposta: considerando la gente come "profani", assolutamente incompetenti, e tendono a conformarli a uno standard di acculturazione centrato su una "teoria musicale" e una "storia della musica" costruite appunto in modo alieno e alienante da quella competenza comune. Questa visione, tipica dei Conservatori, si riflette nei programmi della Scuola Media (5) e, in genere, nei libri di testo. Occorre quindi agli insegnanti una riconversione del loro sapere musicologico convenzionale. Come raggiungerla? Programmando il lavoro scolastico come *ricerca collettiva* appunto intorno alla competenza musicale comune (6).

La *dimensione affettiva* non è meno importante per una vita umana, ed è ben presente nell'esperienza musicale quotidiana, e particolarmente intensa nella musica che fa compagnia e crea atmosfera, nelle canzoni che coltivano tanti sentimenti. Ora, ognuno ha diritto a scegliere e fruire la musica in modo da coltivare una propria vita affettiva. Qualunque educazione e cultura musicale deve favorire questo esercizio; nella prospettiva della pace, deve favorirlo per tutti e a vantaggio di tutti.

La nostra scuola e cultura ufficiale, in realtà, reprime i sentimenti; l'ideologia dominante sulla musica è razionalistica; la ricerca psicologica sulla musica, si è già visto, non trova posto nelle nostre Università; i programmi musicali della Scuola Media ignorano l'affettività. Anche qui, il percorso per affermare i diritti umani passa inevitabilmente attraverso dei conflitti, e richiede iniziativa e fantasia.

3°. Vita associativa

Diritto di tutti a una vita associativa, a essere membro di una comunità o gruppo o società, a partecipare, cooperare, socializzare.

Come in ogni altro settore della vita associativa, questo significa, da un lato, il diritto di tutti all'appropri-

zione della cultura dominante (musica "colta"); dall'altro, il diritto alla propria cultura etnica o sottocultura particolare (jazz, rock, liscio, ecc.). Significa inoltre, in quanto si partecipa a una cultura, il diritto a essere di fatto e venire riconosciuto come competente, produttore.

Riconoscere il relativismo culturale, *rispettare le diversità* di espressione come segno di rispetto per la specificità degli altri e del loro diritto a non essere discriminati per nessuna ragione: ecco il programma (7). Che già non è facile da realizzare quanto ai repertori; ad esempio, identificare l'"anno della musica" (1985) con il centenario di Bach, Haendel e Scarlatti non è privilegiare ideologicamente la musica "classica" del passato, e marginalizzare con ciò tutto il resto (che è il più) dell'esperienza musicale?

Ancora meno facile è il rispetto per i *modi di appropriazione* della musica. Come abbiamo già visto, questi modi sono molteplici e diversificati; imporre il modello unico della cultura musicale dominante (che va dal Solfeggio alla Storia della musica) è fare violenza al diritto dei gruppi sociali alla propria cultura. Come verificare che il diritto alla partecipazione non diventi un obbligo alla conformità? Anche dal comportamento dei "soggetti": se è indifferenza, disaffezione, rifiuto, o all'opposto accettazione passiva, ripetitiva, dipendente, spesso vuol dire che dall'altra parte c'è, volente o nolente, un colonizzatore. L'appropriazione dà autonomia, competenza imprevista, produttività differente.

Puntare a una più ampia socialità implicherebbe poi la *ricerca di ciò che è comune* nei comportamenti e nelle manifestazioni musicali, al di là delle differenze, ciò che unisce le persone e aiuta a stare e dialogare con gli altri. Nella nostra cultura, ancora una volta ripartire dal quotidiano (8); più oltre, cercare l'homo musicus che abita tutte le razze e culture - anche l'antropologia musicale è una disciplina inesistente in Italia.



Venendo a modalità operative più pratiche, è poi evidente che nella scuola un *lavoro collettivo* è tale che ciascuno si realizzi in modo da aiutare gli altri — in particolare gli ultimi — a realizzarsi, è la strada più comune e forse più efficace per il nostro scopo. La musica si presta particolarmente a questo, dato il suo molteplice coinvolgimento in tanti comportamenti personali e pratiche sociali; e questo si può fare in tutte le attività realizzabili in una scuola: cantare, suonare, ascoltare e interpretare; comporre, combinare la musica con parole, immagini, azioni, nonché ricerche conoscitive di vario genere. Stupisce quindi che i programmi della Scuola Media ignorino questa dimensione comunitaria dell'attività musicale (salvo un vago accenno alla "socializzazione" a proposito del canto corale).

4°. Vita politica

Diritto di tutti a una vita pienamente politica, ossia all'esercizio del potere decisionale e al controllo delle risorse, ossia a decidere sul tipo di società e sui modi di produzione e distribuzione dei beni. Queste sono condizioni per l'esercizio della propria autonomia, e questo è il vertice ma nello stesso tempo la base di tutti gli altri livelli di diritti umani.

Nel campo musicale, l'obiettivo generale è la capacità di *autogestione collettiva* nelle situazioni e iniziative in cui è in gioco la musica, dalla scuola di stato alle istituzioni più o meno autonome ma gravanti sulla spesa pubblica (enti lirici, istituzioni concertistiche, ecc.), ai "beni musicali del territorio" (bande, scuole popolari, centri civici, biblio-fonoteche, ecc.), alle iniziative associazionistiche (circoli, gruppi, complessi, cori, ecc.). Questo obiettivo comporta: la coscientizzazione di ciascuno sulle proprie competenze musicali; la valorizzazione delle competenze e la considerazione dei bisogni di tutti, specialmente degli ultimi; la capacità di comunicare anche su argomenti musicali.

Per questi obiettivi, il metodo più basilare, da praticare a tutti i livelli di età e in tutte le occasioni possibili, è semplice: è il "*prendere la parola sulla musica*" (9). Naturalmente, è specialmente a questo livello, cioè nel politico propriamente detto, che ci si deve preparare ai conflitti.

2. CONFLITTI

La pace si può e si deve concepire anche come *soluzione non violenta* dei conflitti. E poiché il conflitto è una condizione costitutiva, per l'uomo e nel mondo storico, la pace è sempre qualcosa da fare, costruire, raggiungere, non da conservare, salvaguardare, mantenere.

S'impone subito un chiarimento. Un certo modo di intendere la pace come calma, distensione, riposo, è un modo ambiguo: questi stati possono essere simboli o sintomi di assenza o rimozione di conflitti. Così, "stare in pace", "lasciare in pace", "pacificare", sono in realtà termini spesso opposti a "costruire la pace", "costruttori di pace", ecc.

Il conflitto si può *rimuovere* per paura, per interessi, per mantenere un ordine costituito (sia esso giusto o ingiusto cioè violento). Si può *reprimere*, ed è l'approccio violento, che radicalizza le diversità e fa dell'altro il nemico, da distruggere fisicamente o moralmen-

te. L'*approccio nonviolento* è il contrario: affronta il conflitto, ma in modo da rendere giustizia agli oppressi senza distruggere gli oppressori.

"Musica = armonia = pace"

Pensando alla musica, può sembrare strano che la via della pace passi attraverso i conflitti e la lotta. La musica non è forse, per molti, sinonimo di armonia, accordo, consonanza e concordia cioè unione degli animi e dei cuori, e quindi pace? In realtà, l'equivalenza "musica = armonia = pace" è ambigua, perché ambiguo è il funzionamento simbolico della "armonia", che può stare per:

a) assenza di conflitto (l'armonia delle sfere celesti, dei cori angelici, la consonanza naturale degli elementi nell'ideologia antica e barocca);

b) rimozione del conflitto (l'ordine gerarchico naturale proposto come modello per l'ordinamento sociale esistente; la musica come "linguaggio universale");

c) occultamento del modo di soluzione del conflitto, modo che potrebbe essere violento (la "armonia" di un coro di bambini ottenuta con un metodo repressivo). Si domanda se sia possibile per la musica "in sé" simboleggiare senza equivoci la libera collaborazione di diversi con accettazione della diversità, che è la soluzione non violenta dei conflitti, ossia la pace.

"Aggressività" e "Violenza"

Un altro chiarimento s'impone: nella nostra prospettiva, "aggressività" e "violenza" sono ben distinte. La *violenza* è la violazione di diritti umani, la distruzione fisica o morale dell'altro, dunque un fatto etico. L'*aggressività* è una qualità psicologica positiva: la capacità di lottare, di affrontare le difficoltà; indispensabile per una vita normale, lo è ancor più in un progetto di pace, per affrontare i conflitti strutturali. Ovviamente l'aggressività può venire incanalata anche verso la violenza, e allora diventa aggressione. Con questa premessa si dovrebbero anche chiarire meglio pensieri e discorsi intorno all'aggressività che si esprime anche nella musica, e alle aggressioni ovvero violenze che si possono esercitare anche con la musica.

I conflitti possono essere a vari livelli dal "micro" ovvero individuale al "macro" ovvero sociale. Vediamone alcuni esempi del secondo tipo, che sono forse meno evidenti ma più importanti per il nostro discorso.

"Questa non è musica!"

Un'espressione simile può essere una prima reazione di sorpresa, innocente, di fronte a qualcosa di molto nuovo. Ma può essere anche sintomo di un conflitto e di un approccio violento: a una musica diversa dalla propria si rifiuta persino la qualifica di musica, perché si vuole cancellarla dall'orizzonte della cultura, distruggerla (come il "nemico"). Non è forse così per le nostre istituzioni musicali (Conservatori, Università, musicologia) che dimostrano, salvo rare eccezioni, di considerare come musica soltanto la tradizione musicale eurocolta (la musica "classica")? Affrontare questo conflitto ci porta a individuare privilegi e ideologie, e ci riporta al tema dei diritti umani violati; ma compor-

ta anche cercare ed evidenziare funzionamenti linguistici ed espressivi che attraversano e accomunano — a determinati livelli — il gregoriano e il rock, la musica sinfonica e la canzone.

“Io sono un profano”

“Io amo la musica, ma non ci capisco niente, sono un profano”. Dichiarazione di incompetenza, di indegnità culturale; evidentemente falsa, perché chi la pronuncia è un cittadino, normale utente dei mass media, e dunque inculturato nella musica euro-occidentale, come nella propria lingua e negli usi e costumi del suo paese. Siamo quindi di fronte al risultato di un esproprio, di una confisca indebita, dunque di una violenza, da parte di una classe colta che si considera unica depositaria della cultura musicale (tradizionale) e nega competenza alle classi emergenti; o da parte di una classe di esperti che considera competenza solo quella specialistica, professionale dei produttori di musica, dei musicologi e critici, e nega competenza a chi non ha seguito i percorsi rituali di iniziazione. Il conflitto è oggettivo ma perlopiù rimosso; occorre dunque anzitutto che la gente prenda coscienza della propria competenza e con ciò della condizione di dipendenza e delega involontaria in cui è tenuta; poi, l'approccio violento porterebbe alla “distruzione” ossia al rifiuto radicale della competenza colta; quello nonviolento porterà invece al riconoscimento e alla valorizzazione reciproca dei due tipi di competenza, a condizione che quella colta si “riconverta” e si renda disponibile al dialogo. Una strategia utile allo scopo: far “prendere la parola sulla musica” alla gente.

Varie altre situazioni di conflitto sono emerse a proposito dei diritti umani; altre ancora ne incontreremo più avanti, per ciascun aspetto della pace.

3. DIFESA CIVILE

Musica contro la guerra? Indirettamente, come propaganda, soprattutto nelle canzoni.

Non ci addentreremo qui nella ricerca canzone/pace o nella didattica della canzone, che toccheremo alla fine.

Passiamo invece ad alcuni percorsi che attraversano non solo la canzone ma in genere la cultura e l'educazione musicale in tema di antimilitarismo e difesa popolare non armata.

La scuola di guerra

La guerra si fa anche perché ci sono militari; e i militari sono persone che eseguono, senza discutere, ordini anche assurdi, perversi e contrari alla propria coscienza. Perché lo fanno? Per *obbedienza*; motivata in vario modo (10), questa obbedienza arriva a far consegnare la propria ragione e volontà, coscienza e responsabilità nelle mani di altri. Si capisce quindi perché la cultura e la scuola di guerra — di cui la caserma è solo la realizzazione più esemplare — coltivino l'obbedienza come la suprema virtù.

L'obbedienza è un rapporto esclusivamente “verticale” tra i singoli soggetti e il potere: rapporto che distrugge la tendenza alla collaborazione, alla solida-

rietà. Il potere garantisce sicurezza e successo agli obbedienti, e minaccia il contrario a chi cerca l'autodeterminazione: con ciò i soggetti sono indotti a farsi i fatti propri, a fregarsene; anzi, ciò coltiva positivamente la scalata al privilegio, perché chi più obbedisce (per “merito” o “disciplina”) meglio riesce; a scapito cioè degli altri. Perciò una cultura e scuola dell'obbedienza è una cultura e scuola di guerra, che *disumanizza* l'uomo inducendo in lui per sistema una deferenza servile al potere o un'aggressività autoritaria, e lo *desocializza* distruggendo la solidarietà che è il fondamento del vivere come popolo.

Domandiamoci se e quanto e come questo avviene nella nostra scuola e cultura musicale dominante.

Programmi scolastici e culturali come “*ordini superiori*”: provenienti dall'alto, anteriori e sfuggenti a ogni scelta dei soggetti, da trasmettere e osservare; frammentari, incongruenti, contraddittori, a volte assurdi, che scoraggiano la ricerca di un senso; lontani dal quotidiano, dal vissuto dei soggetti, radicati e alienanti...

Un caso sintomatico: il *solfeggio parlato*. È la prima e più tipica prova imposta dall'istituzione musicale dominante a chi chiede di diventare suo adepto. È una pratica artificiosa, che si innesta sulle pratiche obiettive dell'alfabetizzazione e dell'educazione dell'orecchio, sconnettendone le procedure e in definitiva impedendo, almeno in parte, di raggiungerne gli obiettivi. Si può definire un ingabbiamento repressivo, una tecnologizzazione burocratica dell'alfabetizzazione; una prestazione tecnica sviata dal suo naturale rapporto con un senso e una pratica (cantare, suonare); una burocratizzazione del sapere e dei processi di acquisizione. Prova di iniziazione, dolorosa e irrazionale, forma i soggetti all'obbedienza, ottunde la capacità critica, non dà competenza produttiva. È un tabù, intoccabile, indiscutibile; si cela (o si ignora), la sua relatività storica, geografica, tecnica (11); le prove sono sempre quelle, e i vecchi metodi (Bona in testa) si continuano a ristampare immutati. Non si sa bene a che cosa serva; ma chi non l'ha fatto non ha, si dice, le carte in regola. Regime del segreto, del rito, del sacro. Come quello che regola l'apparato militare. Come il latino nella chiesa ieri, e nella scuola ancora oggi; segno di distinzione tra chierici e laici ovvero profani.

In Conservatorio gli strumentisti (come in caserma i soldati) sono sistematicamente dissuasi da interessi culturali. Nelle loro “scuole”, altamente tecniche, la “cultura” è confinata e frammentata più o meno irrazionalmente in “materie complementari”, che per di più i maestri di strumento vedono in genere come inutili e distrattive (ad eccezione del solfeggio). Così la “cultura” è qualcosa di *lontano dal quotidiano*, difficile, astruso, forse senza senso e in fin dei conti inutile. Ecco un indizio di questa alienazione: all'esame di Storia della Musica, un allievo clarinetista non vorrà affatto parlare di argomenti che riguardano la sua pratica strumentale, ma si dirigerà alla musica greca antica; e un'allieva pianista, girando al largo dal mondo della tastiera, sembrerà dimostrare speciale interesse e competenza nell'origine del melodramma.

Obbedienza e non coscienza; obbedienza prima e più che competenza: ecco gli obiettivi di una scuola e cultura di guerra. E l'obbedienza non vuole cultura, non sente ragioni; *per chi esegue, ragionare è un pericolo*. Una scuola dove si impara una lingua o una tecnica solo per comprendere ed eseguire ordini-program-

mi, non per inventarne di propri, prepara alla guerra. Una scuola che assuefa il soggetto a fare cose in cui non crede, che induce sfiducia nella ragione umana, che crea dei dissociati, prepara alla guerra.

Coscienza e responsabilità

Il contrario è una scuola e cultura che aiutano il soggetto a scoprire le proprie motivazioni per la musica, a integrare il musicale nel personale e nel sociale, a diventare un produttore di senso, non un consumatore o un ripetitore acritico.

Questo comporta che il musicale, in tutti i suoi aspetti, sia sempre vissuto e pensato nel quotidiano, nell'umano storico qui e ora. Occorre combattere l'ideologia secondo cui "*la musica non ha significati*", ossia è sganciata dal resto dell'esperienza; questa ideologia è la stessa che ci presenta la tecnica e i tecnici (politici e militari) come realtà neutre e neutrali, come logiche e programmi indiscutibili ed esecutori senza responsabilità - obbedienti e manovrabili dal potere. Che lo slogan "*la musica non ha significati*" sia falso e contraddittorio rispetto all'esperienza, è un'evidenza facilmente riscontrabile; mostrare che serve alle politiche del potere e dell'obbedienza, è compito appunto di una cultura della pace. Compito che in positivo si traduce nel percorso "*liberare il senso della tecnica*" (12).

Ma coscienza e responsabilità non bastano; o meglio, se sono autentiche devono sfociare nella *solidarietà* e verso una *autogestione popolare*, cioè una vera democrazia. E a questo portano i percorsi che abbiamo indicato sopra, dai diritti alla vita associativa e politica, e altrove, riassumibili nell'impegno a un *lavoro collettivo* in tutte le attività musicali e nello studio dei *comportamenti popolari*. Per questa via, la gente si abitua e addestra ad assumersi insieme i problemi di tutti, quanto più possibile e su quanti più problemi possibili. È la via dell'*autoeducazione popolare* (di Gandhi e Freire, Capitini e Milani e molti altri), che porta alla difesa popolare nonviolenta, alternativa all'obbedienza militare e alla guerra.

ECOLOGIA

Anche l'ecologia, il rispetto ovvero il rapporto nonviolento (non distruttivo) con l'ambiente naturale, è notoriamente un aspetto della cultura della pace. Anche la musica, la cultura, l'educazione musicale possono esservi coinvolte, almeno sui due versanti che ora indichiamo brevemente.

Il primo è quello delle *canzoni* su temi ecologici.

Il secondo è la cosiddetta "*ecologia acustica*" o sonora. Che gli eventi sonori possano farsi strumenti di aggressione, di violenza a livello personale, è esperienza quotidiana; l'itinerario nonviolento relativo al comportamento personale potrebbe, allora, compendiarsi nella formula: dall'aggressione sonora alla voce gentile. Ma la violenza degli eventi sonori non è solo personale, è anche strutturale nella nostra vita quotidiana specialmente nei centri urbani; e qui il rispetto per gli altri assume la forma e le dimensioni di una "*ecologia sonora*" dell'ambiente. Questo progetto comporta non solo una coscientizzazione di tipo etico, ma anche una

informazione su processi fisici, neuro-fisio-psicologici e sociali complessi (13).

NUOVO SVILUPPO

Infine, una cultura della pace coinvolge necessariamente l'economia, alla quale prospetta l'esigenza di una riconversione.

Nel pensiero pacifista odierno, "*sviluppo e progresso*" non corrispondono affatto alla cosiddetta "*crescita*" che consiste nel successo tecnico-scientifico ed economico nel senso corrente nei paesi "*ad alto sviluppo*" (cioè del Nord, non importa se a Est o a Ovest): nuove invenzioni, aumento di ricchezza e di comodità, ecc. Infatti questa "*crescita*" ha come corrispettivo, da un lato, *lo sfruttamento e l'oppressione* dei paesi "*in via di sviluppo*" (cioè del Sud); dall'altro, una degradazione della "*qualità della vita*". Una migliore volontà politica dei governi attuali o possibili oggi, non basta più, anche se certamente non è inutile; bisogna trovare alternative (14), fra cui nuovi modelli di sviluppo. Il problema si evidenzia e acutizza al massimo nel punto che oggi è il volano dell'economia mondiale: la produzione bellica. Ma non può non coinvolgere tutti gli aspetti dell'economia, compresa quella musicale; bisogna quindi sforzarsi di individuare le connessioni, anche se non facili da vedere. Proviamoci.

Un nuovo modello di sviluppo nella cultura musicale dovrebbe anzitutto rifiutare l'*autonomia dei tecnici*, i quali si sottraggono per un diritto pressoché sacro al controllo democratico. Perciò anche la scuola musicale e la ricerca pubblica (Conservatori, Università) dovrebbero essere programmate anzitutto in funzione dei bisogni della cultura musicale di tutti, prima che come diritto di privilegiati a sviluppare i propri interessi, personali o di casta (15).

La spesa per gli armamenti sfugge al controllo popolare. Ma che dire della *spesa pubblica per la musica*? Sarebbe da indagare, ancora una volta, il rapporto tra la spesa per gli enti lirici e concertistici, da un lato, e dall'altro quella per l'educazione musicale, le attività musicali di base, la musicoterapia, e domandarsi se quel rapporto è ispirato a una cultura della pace.

Infine, da mettere sotto giudizio è anche l'*ideologia del progresso* per cui ogni nuova invenzione tecnologica e scientifica va senz'altro adottata e posta in essere, senza valutarne il costo umano e sociale, oltre che economico; ideologia su cui poggia, fra l'altro, il terrificante progetto militare dello "*scudo spaziale*".

In musica, oggi può essere il problema del computer. Ad esempio, prima di decidere se acquistarne uno per la scuola, si dovrebbe anche discutere (con e tra insegnanti, genitori, alunni) se e come la nuova tecnologia favorisce la "*qualità della vita*" della classe: la realizzazione dei diritti umani di tutti, specialmente degli ultimi e a tutti i livelli: il lavoro collettivo e la solidarietà; lo sviluppo equilibrato della persona nei suoi aspetti psicofisici; ecc. (16).

IL LINGUAGGIO DIMENTICATO...

dalla scuola materna alla vita

MARIO BOLOGNESE

32

“ *Il tempo della nuova mitologia sembra dunque arrivato. Naturalmente possiamo rifiutarci di convivere con essa; possiamo incontrarci con le armi tra orizzonti evanescenti e a distanze così ravvicinate da trovarci sulla via della reciproca distruzione. Oppure possiamo incontrarci come ‘piccoli bambini’ riconoscendo in ognuno di noi — chiunque e qualunque cosa siamo — quella ‘Parola fatta carne’. Se sceglieremo questa via, il mito del mondo — quel mito identificato come viaggio verso la conoscenza di sé — potrà emergere alla vita”.*

VERSO UN NUOVO CONCETTO DI MITOLOGIA

Queste parole di uno studioso di mitologia — David Leeming — determinano l'ambito etico-spirituale e creativo della mia ricerca sui simbolismi del corpo, che apparirà in una rubrica del prossimo anno.

Un corpo — l'uomo stesso, nella sua unità somatopsichica — che tende ad essere un vero e proprio discorso vivente, una “Parola fatta carne”.

È questo in senso profondo il modo nuovo di intendere i simbolismi del mito che tende a ricostruire l'essere umano, il microcosmo, in modo armonico alle leggi del macrocosmo.

Non più dunque mitologia come “racconto”, un po' falso e infantile, con cui i Greci ce l'hanno trasmesso ma mito come alfabeto primordiale della vita e della morte, della distruzione e della fecondità e del sacro come ponte-arcobaleno tra la seduzione e il terrore della storia e le possibilità uraniche della trascendenza.

È un discorso complesso ma noi desideriamo delimitare la ricerca in un senso specificatamente educativo e didattico, sperando di portare qualche contributo ai problemi relazionali e interpretativi che gravano sull'insegnante ed educatore, dalla scuola materna a tutta la fascia della scuola dell'obbligo.

REVIVAL DEL CORPO (SCUOLA-EROTISMO)

Il corpo infatti — nei suoi simbolismi mitico-sacrali, che è lo specifico del tema che verrà affrontato — è stato infatti riscoperto negli ultimi anni dando anche origine a nuovi approcci psicopedagogici o terapeutico-correttivi come la psicomotricità, lo yoga, la fisioterapia in una dimensione psicosomatica globale, la ginnastica ritmico-musicale e molte esperienze percettivo-sensoriali che stanno entrando nella sperimentazione soprattutto dei “nidi” e delle scuole materne.

Ma questo “corpo” giustamente ritrovato tra le infinite durezza dei banchi di scuola s'è venuto a inquinare di molte ambiguità, soprattutto perché il sottofondo più o meno inconscio da cui è permeato è l'erotismo se non la sessualità.

Da una parte ci sono i fautori della liberalizzazione erotico-sensoriale e questi accusano di spirito

conservator-reazionario, e qualche volta con ragione, i propugnatori di una morale codificata e tradizionale.

La contesa è ancora aspra e spesso passa dai problemi dell'età evolutiva alle sdegnate denunce contro la pornografia da molti riduttivamente sentita come “ferreo controllo della geografia del nudo”.

Ma il pretore purtroppo non ci può aiutare perché il problema-corpo, dal punto di vista educativo, è complesso e delicato. E per amor di giustizia devo dire che molti guasti sono stati fatti anche dall'ideologismo rozzo e parasessantottino con cui certi animatori e insegnanti si sono buttati sul corpo-bambino. Denudamenti collettivi in nome di uno strano pedagogismo “nudista”, “toccamenti” esplorativi tra bambini e bambine per imparare a conoscere il corpo, libri e proiezioni di crudo naturalismo... s'è visto proprio di tutto.

Personalmente non sono fautore né dell'una né dell'altra corrente, troppo legate, l'una e l'altra, a ideologie o a certi schemi confessionali e repressivi (vedi una certa sessuofobia e ginofobia cattolica...).

È un campo questo — legato com'è alle più delicate strutture umane — in cui più che usare certezze o ricette occorre ricominciare con i più antichi e saggi strumenti di chi ama la conoscenza: il rispetto della dignità, la ricerca delle radici, il superamento dei pregiudizi, il “nodo” simbolico soggiacente il fatto fisico o percettivo-relazionale.

Fuori dalle secche riduttive di un corpo troppo legato alla sessualità, si arriva gradualmente a un concetto di “soma” come grande maschera simbolica del centro psichico-spirituale più segreto: il sé.

PATOLOGIA E CREATIVITÀ

In questa dimensione la sessualità, l'aggressività e tante altre importanti modalità pulsionali, relazionali e spazio-temporali non vengono più viste e manipolate unicamente o prevalentemente nel gabinetto patologizzante dell'analista freudiano o di altra scuola.

Senza disconoscere i contributi importanti dati — nella nostra cultura — dai metodi freudiani basati sull'interazione con i dinamismi inconsci del paziente (associazione libera, sogni, uso del transfert e controtransfert ecc.) s'è venuta a creare una situazione, nella scuola, di diversa ricerca, di diversi bisogni.

Lo psicologo o è assente o non riesce o non può o non sa prendersi a carico nel modo corretto i problemi dell'età evolutiva del bambino. In questo modo l'insegnante viene lasciato solo davanti ai simbolismi ludici legati soprattutto all'espressione corporea infantile.

Qualcosa scricchiola e i più sensibili e preparati, principalmente nella scuola materna ed elementare, stanno cercando nuove vie, oltre il “corpo edipico”, in ambiti più creativi, più legati alla natura ed anche con interessanti approcci spiritualisti come, ad esempio, le esperienze di meditazione a scuola.

Sembra arrivare fino ai banchi della nostra scuola il famoso, auspicato vento dell' "età dell'acquario"...

NON PIÙ SOLO EUROCENTRICO...

In questa feconda, e naturalmente qualche volta un po' caotica, alchimia sperimentale desidero anch'io portare un piccolo contributo inserendo questo contro-verso corpo nell'antico simbolismo mitico-sacrale.

Sarà un corpo ritrovato, spesso riscoperto, ma non più solo nel nostro impianto concettuale eurocentrico. Culture diverse nel tempo e nello spazio ci potranno raccontare di come l'uomo-croce (o l'uomo "ankh" dell'antico Egitto) sia un vero e proprio "radar" pulsante, di carne, visceralità, ricerca di collocazione nello spazio. Un corpo che per centinaia di migliaia di anni s'è sostanzializzato nell'humus sacro del mito e che ora, in una frazione di tempo, immerso nella tecnologia della società consumistica di massa, non sa più ritrovare o non vuole più accettare di essere lo stesso uomo dipinto dai Camuni sui sassi della Valcamonica. Il mito insomma, come storia del sacro di cui sono intrecciate le nostre fibre psichiche più segrete e vitali, è un attivatore di energie emozionali e di ri-progettazione esistenziale, del nostro esserci al mondo. È un mondo, questo mitico-simbolico, che ci unisce al bambino senza forzature interpretative o patologismi non sempre necessari. Agisce per forza endogena, positiva, con la sua creatività e anche se esplora paure, incertezze ed ansie si avvale, per la ricostruzione del sé e del microcosmo collegato, di energie e risorse creative e spirituali che vanno oltre ogni provincialismo culturale, oltre la boria di chi crede solo nella sua parte razionale.

IL DISEGNO INFANTILE

Prima di passare alla presentazione del piano di lavoro del prossimo anno vorrei ancora richiamare l'attenzione che questo approccio sta gettando nuova luce anche sullo stesso disegno infantile. Un corso, fatto recentemente a Milano con insegnanti di scuola materna, elementare e delle medie, sta dando conferme importanti. Il disegno infantile, dilatato come "disegno totale" (vedi "Segmenti di mito, per amore" apparso su CEM-Mondialità del settembre 1984) diventa un vero e proprio gioco mitogenetico e cosmopoietico (un desiderio di ricostruire con le coordinate mitiche del sacro il nostro mondo interno ed esterno). Naturalmente questa prospettiva porta nuovi elementi di sensibilità e giudizio anche sul sogno e sul gioco simbolico del bambino. L'inserto CEM di maggio del corrente anno mostra come uno dei grandi temi simbolici del mito, e cioè l'albero, sia ancora adesso sollecitatore e catalizzatore di storie, leggende, emozioni. È una ricerca con prospettive affascinanti, proprio perché sono prospettive di salvezza e di vita e non solo più interventi culturali adulti nel "ghetto" infantile...

Con tutto questo — e lo dico chiaramente — non intendo sottovalutare o rinnegare parte di una cultura, psicologica e umanistica, che è anche la mia. Ma sono in molti oggi a dubitare che la ricerca e l'approccio specialistico, specialmente nel campo psicoterapeutico infantile, siano ancora un laboratorio fecondo per tutti i bambini del mondo.

Nei convegni di psicoanalisi sembra esistere solo il



33

bambino ben pasciuto occidentale che ordina: "voglio..." davanti a ogni vetrina.

Si parla di "attività fantasmatica" dimenticando che la maggior parte dei bambini del mondo, vittime di ingiustizie e violenze, sono già deprivati nel ventre materno del nutrimento necessario. Loro non arrivano nemmeno ad elaborare il primo dei "fantasmi" esistenziali: quello di poter esistere con dignità. (Vedi di Elie A. Shneour "La mente malnutrita", il problema della fame e lo sviluppo del cervello, tascabili Bompiani 1979).

IL "PRINCIPIO DI INCONGRUENZA"...

Ancora nel 1968 un famoso psicologo, John Nash aveva formulato il "principio di incongruenza". Sinteticamente la sua tesi era che *"il massimo rendimento tecnico e la massima eleganza metodologica, nel campo delle indagini psicologiche, possono essere ottenuti solo con domande di minima importanza per il genere umano"* (sottolineatura mia).

Le domande nuove nascono da un cuore nuovo, in un corpo nuovo, in una dimensione dove il simbolismo mitico-sacrale possa assicurare, in una prospettiva transculturale e interconfessionale, il superamento delle barriere per un incontro che possa affratellare rispettando culture e individualità.

Sappiamo infatti che il corpo, e soprattutto i suoi simbolismi più o meno scoperti, sono uno dei più im-

portanti fattori di pregiudizio, di diffidenza. Vedere gli "universali umani" in tanti modi diversi di vivere e relazionarsi con il corpo mi sembra un'ipotesi di lavoro che oltre e contemporaneamente ad aiutare il lavoro educativo-didattico, possa anche essere di una qualche importanza per il genere umano.

NOTE SUL PIANO DI LAVORO

34

Per la ricerca del prossimo anno scolastico intendo dedicare due numeri al corpo in generale e a sue parti e funzioni o aspetti che, pur essendo importanti, non rientrano nei temi prescelti. Si parlerà dunque della posizione (in piedi, in ginocchio, prostrati a terra) ma anche dello scheletro, del teschio e dei vari "liquidi" importanti (sudore, sangue, saliva, sangue mestruale, orina) in intenso collegamento emotivo con il vissuto corporeo. Altri due numeri saranno dedicati agli occhi: importanti riflessioni ne potranno scaturire, a livello educativo, per tutto ciò che riguarda, da un punto di vista visivo, l'accettazione del diverso. I simbolismi dello straniero, in questa prospettiva, fanno parte di una ricerca già fatta. Anche le mani potranno (e dovranno) usufruire di due interventi. È il minimo, data la loro estrema importanza emozionale e relazionale. Le mani poi sono anche collegate alla sfera artistico-artigianale (il vasaio, il tessitore, il fabbro ecc.) intesendo, con il canto e la danza, la sostanza della matrice poetica.

Bocca, suono-orecchio e piedi saranno l'argomento degli altri numeri. Naturalmente quest'apporto ha un senso indicativo-metodologico e non pretende nel modo più assoluto non solo di esaurire ma nemmeno di elencare tutti i possibili riferimenti al corpo nella sfera mitosimbolica del sacro. Da un punto di vista educativo e di aggiornamento il modo migliore di trattare questo complesso argomento sarebbe uno stage o un corso residenziale teorico-pratico, con possibilità di passare all'animazione. Dico questo perché non è possibile entrare nei dinamismi del vissuto corporeo infantile senza che l'adulto insegnante provi sulla sua stessa "pelle profonda" certe antiche emozioni...

Per offrire comunque delle possibilità concrete didattiche e di animazione alla fine di ogni argomento saranno dati degli "attivatori di fiaba". Praticamente delle parole emozionalmente importanti dell'argomento trattato. Ad esempio ci saranno le emozioni primarie legate alle mani e poi altre emozioni in riferimento a: SPAZIO, NATURA, RELAZIONI.

Per emozioni primarie intendo quelle che si riferiscono alla parte più antica della nostra personalità ontogenetica e filogenetica (entro i 3 anni della nostra storia individuale e il mondo mitico dei cosiddetti "primitivi" da un punto di vista etnologico).

Con queste quattro piste: EMOZIONI (primarie), SPAZIO, NATURA, RELAZIONI si possono anche costruire delle "carte di animazione" e far nascere fiabe e gioco dalle loro svariate combinazioni. E naturalmente aumentare il "mazzo" argomento dopo argomento. Potrebbe essere anche interessante da un punto di vista linguistico (anche della seconda lingua).



NOTE SULLA PREMESSA AI NUOVI PROGRAMMI

MARIA NEGRO

Per me: compare la centralità della persona dell'alunno in particolare, soggetto dell'apprendimento; valorizzato anche nel suo ambiente, nei rapporti interpersonali sempre più estesi..., fino alla mondialità; dinamico, protagonista, ricercatore; al quale la scuola offre "formazione", stimoli, metodologie mirate, contenuti — problemi adeguati a spingerlo verso l'autonomia, il confronto pluralistico, il progresso, la responsabilità.

Tuttavia non troverei giustificazione in termini biopsichici, non dico filosofici, alla parola "autonomia", una sottolineatura a "pensiero riflesso e critico", un accenno, come punto di partenza, in una impostazione pre-disciplinare che vuole essere unitaria, all'attività, degli emisferi del cervello (le proposte italiane, in questo campo, sembrano avanzate), all'unità intesa come globalità della persona (se ne riparla in più parti all'estero), uno spazio speciale all'educazione integrale del singolo e dei gruppi con un particolare riguardo all'educazione alla pace... Tutto però si ritrova, se vogliamo, sotto altre voci, quando si parla di "scelte", di "confronto pluralistico" o nel contesto della "convivenza democratica" la punta più brillante del testo esaminato. Purché non si disperdano questi principi quando si diluiscono nelle discipline, e con decisionismi contraddittori non si arrivi ad appiattire i nostri cervelli, non si asservano genitori e bambini, questi soprattutto, (il modo antidemocratico, in obbedienza a superiori tempi tecnici, di farci decidere in novembre sulle attività integrative, certe programmazioni ingombranti ed "ingriglianti", le compresenze protratte ed ambigue, la schiavitù di orari rigidi di verifiche indiscriminate, di un tempo scuola a volte troppo stiracchiato... la quale mortifica la creatività, la concentrazione, le motivazioni... i "riti cartacei", le manifestazioni a volte "ingruppanti" e dispersive... — osservazioni in parte raccolte altrove —).

Potrei soffermarmi ancora sull'intervento "intenzionale e sistematico", ove la parola intenzionale mi va bene, sistematico, se non viene precisato con equilibrio, meno. Infatti un'insegnante, pur avendo programmato il disegno di un certo mosaico, un lavoro qualsiasi, sa benissimo che le tessere di migliore riuscita sono di solito quelle nate dall'occasionalità veramente

creativa e dal momento affettivo più vicino al bambino.

In pratica: il singolo operatore deve fare suoi, approfondire e calare nelle discipline, senza moralismi, i valori comunemente riconosciuti, soprattutto nel paragrafo "convivenza democratica" passando attraverso certa educazione del sentimento, anzi partendo da lì. Ciò può, deve, fare con decisione, senza paura. Sono diversi ormai gli studiosi che parlano di valori morali comuni, universali come le leggi della logica; non occorre citare ancora Piaget o qualcuno di "Psicologia contemporanea"... Anche se certi obiettivi non fossero subito verificabili. Un operatore scolastico, competente, deve saper mettere in discussione se stesso e le varie situazioni, sottoporsi al confronto, abituarsi a gestire la conflittualità, ad essere, in ogni caso, uomo di sintesi.

Del resto, la premessa in oggetto enuncia i fini dell'educazione, condivisi, non ne dà modelli precostituiti e totalizzanti.

Una riflessione di più sull'amicizia o sul perdono, sul mettersi d'accordo, sullo sport, o un'esperienza di pace... vale un taglio ad una verifica, ad un contenuto troppo denso, ad un'attività "a disco"...

Insomma: "istruzione educativa", ancora (Herbart).

UNA PROPOSTA PER GLI ABBONATI A CEM MONDIALITÀ:
UN LIBRO PER LE VACANZE

marco niccò

IL GRIDO
SOTT'ACQUA

ANTOLOGIA DI POETI BRASILENI



A SOLE L. 5.000 ANZICHÉ 9.000
SPESE DI SPEDIZIONE A NOSTRO CARICO
Ordinazioni presso la sede del CEM

TEMA
'86/87

L'ALTRO

I VOLTI, I DIRITTI
LE CULTURE,
LE RELIGIONI

NO ALLO SCUDO SPAZIALE

Il governo italiano è in procinto di decidere l'adesione del nostro paese all'Iniziativa di Difesa Strategica (SDI), al cosiddetto Scudo Spaziale.

Siamo consapevoli che questa è una decisione gravida di conseguenze per noi e per il resto del mondo, poiché dà il via alla ricerca della superiorità militare che porta necessariamente ad una nuova corsa al riarmo.

È infatti opinione di molti esperti nucleari che la SDI rompa i già precari equilibri militari esistenti nel mondo.

Riteniamo follia spendere 4.000 miliardi di dollari, pari a un milione e mezzo per ogni abitante della terra (sono stime dello scienziato A. Zichichi), per uno scudo "bucato" che non dà garanzia di eliminare le attuali spese mondiali per la difesa circa mille miliardi di dollari l'anno).

Noi riteniamo che sia un calpestare i poveri ed irridere alla giustizia, questo tragico sperpero, mentre nel sud del mondo 800 milioni di persone vivono sotto la soglia della povertà assoluta, altri 800 milioni sono disoccupati, e 400 milioni sono minacciati dalla fame.

Per questo, denunciando e condanniamo la congiura del silenzio che avvolge l'adesione del nostro paese alla SDI, in particolare il silenzio delle grandi testate nazionali e della RAI. Riteniamo che una così grave decisione non può essere presa da pochi "illuminati" sopra la testa di un popolo ignaro.

L'umanità deve scegliere: convogliare le ricchezze della terra nello spazio oppure nella lotta alla fame e all'inquinamento.

EDUCAZIONE ALLA DIFFERENZA COME
EDUCAZIONE ALLO SVILUPPO E ALLA PACE