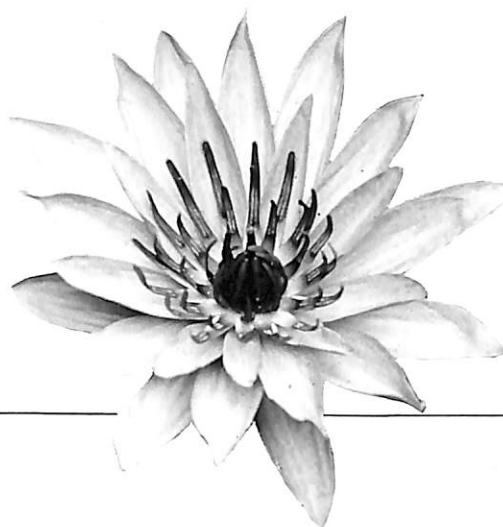




SOMMARIO

cem
Mondialità

Rivista a cura del CEM - Parma.
Direzione: Domenico Milani, Mario Audisio
Vice-Direttore: Antonio Nanni
Comitato Promozionale: Giuseppe Pasini, Pino Gulia, Francesco Meloni (Caritas italiana).

Redazione Centro-Italia: Capo Redattore Claudio Economi, Francesco Cassone, Daniela Berti, Arcangela Miceli.

Redazione Nord-Italia: Capo Redattore Daniele Novara, Lino Ronda, Angelo Savi, Bolognese Mario, G. Zavalloni

Collaboratori: Amadei Danilo, Berrettini Paola, Calidoni Paolo, Iannace Vincenzo, Manca Agnese, Martirani Giuliana, Manzia Lucilla, Negro Maria, Novello Gianni, Panunzi Rita, Presta Laura Maria, Salvarani Brunetto, Sechi Saveria, Simonetti Stefano, Stefani Gino, Stefani Olga.

Direttore responsabile: Domenico Milani

Impaginazione: Studio Zani (PR)

Direzione, Redazione e Amministrazione: Viale San Martino, 6 Bis - 43100 Parma - Tel. (0521) 54357-583301
c.c.p. N. 13601430
Quota annuale di abbonamento alla Rivista (10 numeri da giugno a maggio) L. 18.000. Prezzo di un numero separato L. 1.800.

Abbonamenti CEM/estero:

Europa: 24.000 Lire (spedizione ordinaria)
Americhe e Asia: 45.000 Lire (spedizione aerea)

Africa: 42.000 Lire (spedizione aerea)
Oceania: 55.000 Lire (spedizione aerea)

Autorizzazione Tribunale di Parma, n° 401 del 7/3/1967 - Stampa: Graphital s.n.c. - Parma - Tel. (0521) 491356.
Associato all'Unione Stampa Periodica Italiana.

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



EDITORIALE	LETTERA ALLA NONNA <i>Domenico Milani</i>	3
FONDAZIONE PEDAGOGICA	I VOLTII DELLA EMARGINAZIONE <i>Antonio Nanni</i>	5
	ECHI DAL MARGINE: RIVEDERE LA NOSTRA "NORMALITÀ" <i>Brunetto Salvarani</i>	7
GUIDA ALL'INSERTO DIDATTICO	UN AMICO IN PIÙ <i>Bianca Betti</i>	12
	TERZOMONDIALI IN ITALIA: RISORSA POSSIBILE <i>Claudio Cernesi</i>	13
	ZINGARI E SCUOLA <i>Carlo Menozzi</i>	14
	A SCUOLA CON LA CARTELLA ECOLOGICA <i>Gianfranco Zavalloni</i>	16
	GLI ADOLESCENTI: QUESTI SCONOSCIUTI <i>Claudio Cernesi</i>	18
SUPPLEMENTO	I DIRITTI DELLE MINORANZE <i>Antonio Nanni</i>	19
	PROGETTO DI LEGGE PER LE MINORANZE	23
	I DIRITTI DELL'UOMO IN LINGUAGGIO SEMPLICE	25
	IL MALATO: UN UOMO NEGATO? <i>Brunetto Salvarani</i>	27
	EDUCAZIONE AL RAPPORTO FANCIULLO-ANZIANO <i>Maria Grazia Lugli</i>	29
CANTIERE	DIO HA SCELTO LE PIETRE SCARTATE <i>Brunetto Salvarani</i>	32
	SEGMENTI DI MITO: IL SASSO E L'ACQUA <i>Di Capita - Turbini</i>	34
	DALL'ALASCA ALL'ASIA, COME GIOCANO I BAMBINI <i>Sigrid Loos</i>	37
	DISCRIMINAZIONE RAZZIALE <i>Sergio Canelles</i>	40
	I PIÙ POVERI TRA I POVERI <i>Silvia Montevocchi</i>	42
FOTOGRAFIE	<i>Angelo Costalunga, VARI</i>	
DISEGNI	<i>Fabrizio Zibani</i>	

L'INSERTO DIDATTICO SU «I DIRITTI DEGLI EMARGINATI» È STATO REDATTO DALL'EQUIPE EMILIANA DI CEM/MONDIALITÀ.
c/o B. Salvarani, Via Perugino 9, 41012 CARPI (MO), - Tel.: 059/685228.

LETTERA A MIA NONNA

DOMENICO MILANI



Carissima Nonna,

è tardi, ora, per scriverti. Tardi perché da tanti anni non sei più tra noi e io che, finalmente, mi sono deciso a scriverti, ho i capelli bianchi e quasi gli stessi anni tuoi di quando mi eri nonna e mi raccontavi le favole.

E allora, comincerò col chiederti perdono perché, in verità, non ho mai scritto una lettera proprio per te, anche se, scrivendo alla mamma, le chiedevo di salutarti.

Poi, mi scrissero (io ero lontano da casa, come sai) dicendo: "Ora abbiamo una ben triste notizia da darti: è morta la nonna!".

Poi, sai com'è questa strana vita che noi conduciamo, sei scomparsa dal mio orizzonte, silenziosamente.

Sai benissimo che ho parlato di te tante volte, ma proprio, scritto, non ti avevo scritto mai.

È stasera che m'è venuta l'idea ed ecco che ora ti scrivo questa lettera.

Eri una creatura silenziosa e schiva, nonna. Di statura alta, ma incurvata dagli anni e da una lunga pena che ha accompagnato tutta la tua vita. Io ero ancora piccolo, ma la storia della "donna delle Salatte" che era entrata, come un tradimento, nella tua famiglia, l'ho udita raccontare ed ora, da adulto, posso misurare quanto questa vicenda ti abbia fatto soffrire.

Ti ho sempre voluto bene, come sai, ma poi ero tanto birichino che ti debbo un'infinita riconoscenza per gli scappellotti che ogni tanto mi davi: che poi non erano da paragonare a quelli che mi dava il babbo, sia ringraziato anche lui nei secoli.

E poi mi dicevi, mille volte al giorno: "Stai fermo!".

Ma, come facevo, nonna, a star fermo, come volevi tu, con tutto quell'argento vivo addosso?

Eri una donna molto fedele alla preghiera, ma

senza esser bigotta. E infioravi il tuo discorrere con mille frasi buone, tolte di peso dalla Sacra Scrittura e tradotte nel linguaggio sapido e pittoresco del nostro dialetto montanaro.

* * *

Adesso, le nonne di oggi non hanno più le profondissime tasche di una volta, nascoste sotto il grembiule, ove noi ragazzi andavamo alla ricerca di una noce. Ora che ci penso: come facevi a rifornirti di noci visto che riuscivamo sempre a scovarne qualcuna?

Poi, ti ricordi, nonna, quando noi ragazzi ti aspettavano al varco ogni volta che portavi le bracciate di legna da ardere che deponevi nella cassa, sotto la cappa del camino. Immancabilmente sbattevi la fronte contro il bordo della cappa fumaria e,

mentre ti premevi il bernoccolo, esclamavi: "Dio voglia che il male perda e che il bene vinca!". E noi, a ridere! Scusaci, nonna.

* * *

Ma ove il mio ricordo di te diventa struggente di nostalgia, nonna, è quando penso alle tue favole, raccontate nelle serate d'inverno, noi seduti attorno al fuoco e tu con le molle in mano per stuzzicare, ogni tanto, i ciocchi accesi e far schizzare le faville che salivano, a folate intermittenti, inghiottite dalla gola nera del camino. Venivano anche i ragazzi delle case vicine perché nessuno sapeva raccontare le favole come te.

Poi, vinti dal sonno, ci lasciavamo dandoci la buona notte...

Ciao, nonna.

FACCIAMOGLI UNO SCHERZO!

Ho captato, nei nostri corridoi, un dialogo piuttosto preoccupante di cui eccovi il riassunto.

— Sì, ma molti non hanno ancora rinnovato l'abbonamento per il 1988-89, e sono 18.000 lire per 10 numeri!

— Beh, non sono poi così numerosi i ritardatari: tu esageri sempre! Vedrai che in questi giorni, fra Natale-Capodanno, quasi tutti i distratti si faranno vivi.

— Sì, ma noi abbiamo spedito 5 numeri della rivista senza avere un segno di vita!

— E il cattivo funzionamento delle Poste Italiane che sono una catastrofe nazionale, sul conto di chi lo mette?

— Comunque, a partire da gennaio 1989 sospenderemo l'invio della rivista agli abbonati "distratti", come dici tu!

E l'eco del verdetto s'è spento lungo i corridoi!

Io, un'idea ce l'avrei: "facciamogli una sorpresa" al signor Ragioniere? Eccola: approfittate dell'accluso conto corrente e inviateci al più presto:

— ABBONAMENTO D'AMICIZIA: L. 25.000

— ABBONAMENTO DI SIMPATIA: L. 20.000

— ABBONAMENTO ORDINARIO: L. 18.000;

...e tanti auguri di BUON ANNO!

GEM/Mondialità

I VOLTI DELLA EMARGINAZIONE

ANTONIO NANNI

Nel mese di dicembre ci siamo quasi ubriacati di riflessioni, convegni, seminari, concerti, manifestazioni di ogni genere sui diritti umani. Era giusto. Ma con l'inizio del 1989 non possiamo dimenticare le affermazioni fatte e gli impegni assunti. I diritti umani sono esigenti: chiedono coerenza agli educatori, alle famiglie, alla scuola, alle chiese, alle religioni, agli organismi internazionali, alla comunità mondiale.

Sappiamo che il tema che Giovanni Paolo II ha posto al centro del suo messaggio per la Giornata mondiale della pace è quello dei diritti delle minoranze. Un tema che la nostra rivista segue da sempre con particolare attenzione e intensità. Per chi condivide i principi e gli obiettivi di un'autentica cultura della mondialità è quasi spontaneo affermare un'opzione preferenziale per le minoranze, un impegno per la tutela e la salvaguardia dei loro diritti, un attivo sostegno alla promozione della loro cultura e della loro autonomia.



1. CHI SONO GLI EMARGINATI

Chiediamoci: chi sono i veri "emarginati" oggi nel mondo? Chi è tenuto ai margini del sistema? Chi non può o non riesce a partecipare ai processi decisionali? Chi non viene considerato per quello che è? E chi viene invece considerato come se fosse addirittura men che un uomo? Chi non vede tutelati i propri diritti davanti alla legge? Chi è vittima innocente di ingiustizia e di... omissione? Chi soffre per ragioni altrui? Chi paga sulla propria pelle l'incuria e l'irresponsabilità degli altri? Quali sono i meccanismi perversi e le strutture di peccato che generano emarginazione?

Chi sono dunque gli emarginati? Iniziamo a rispondere partendo dai mondi vitali più vicini alla nostra esperienza quotidiana: la famiglia, ad esempio.

Dentro le mura di ogni casa troviamo, sempre più spesso, i volti e i nomi dell'emarginazione. Gli anziani sono emarginati quando non vengono più accolti o accuditi dentro casa neanche dai loro figli. Aumenta il numero degli anziani, ci dicono le statistiche demografiche, e con essi il numero degli emarginati.

Ancor più emarginati sono gli anziani quando, colpiti da gravi malattie, diventano soggetti non auto-sufficienti. Allora si trasformano in un peso insopportabile per le famiglie, quasi un oggetto indesiderabile, da nascondere, da allontanare. Talvolta, se possibile, da sopprimere. Non a caso, il dibattito sull'eutanasia esplode quando alla diffusione dei tumori, dei malati cronici e dei malati cosiddetti terminali si accompagna un aumento consistente della terza età, con tutti i problemi che tale fenomeno pone alla società odierna.

2. IL BAMBINO, LA DONNA, LA SCUOLA

Ma la presenza degli emarginati in famiglia non si esaurisce nella figura dell'anziano o del malato. C'è di più. Si pensi, ad esempio, alle condizioni di vita di tanti bambini (rinviando al numero del Cem-Mondialità sui diritti del bambino, dicembre 1988) oppure alla condizione della donna. Insieme agli anziani, dunque anche i diritti della donna e dei bambini appaiono non sufficientemente protetti nel nostro sistema sociale. E che dire, però, sempre all'interno di una famiglia, di un padre o di un giovane maggiorenne che ha terminato i suoi studi e che non trovano lavoro? Non sono forse emarginati questi soggetti? La disoccupazione non è anche una forma di emarginazione? Come può essere giusta una società che non riesce a garantire il diritto al lavoro?

E adesso dalla famiglia passiamo alla scuola. Ci sono forme di emarginazione all'interno della scuola? Chi sono i soggetti interessati?

Non è difficile individuare le forme più specifiche di emarginazione: pensiamo alla presenza dei soggetti portatori di handicap, agli zingari, agli stranieri, agli appartenenti a minoranze etniche, linguistiche, religiose, ai soggetti socialmente svantaggiati, ai ragazzi cosiddetti "difficili"...

Ma pensiamo anche — ritenia-



mo doveroso farlo — ai ragazzi particolarmente dotati e meritevoli che subiscono una sorta di emarginazione alla rovescia. Anche loro, spesso, sono tenuti "a parcheggio" dentro la scuola. Una scuola che dimostra, ancora una volta, di non essere in grado di valorizzare le differenze di nessun tipo. Quando in qualche parte un insegnante ha il coraggio di sperimentare forme nuove di interazione scolastica e di solidarietà educativa (ad esempio ragazzi handicappati e ragazzi particolarmente dotati che in un reciproco adattamento creativo si aiutano nei processi di apprendimento) c'è sempre un gruppo di colleghi o di genitori pronti a scuotere la testa.

Può anche capitare che le famiglie si raccomandino (quasi di nascosto) all'insegnante affinché non faccia sedere il bambino zingaro o straniero o handicappato nello stesso banco del proprio figlio. Tutto ciò che è "diverso", va tenuto accuratamente lontano, non si sa mai. Così inizia l'emarginazione.

LUNGO LE STRADE DELLA CITTÀ E DEL MONDO

Dalla famiglia e dalla scuola passiamo ora al territorio, al quartiere, alla città. Chi sono gli emarginati che incontriamo nelle nostre strade e nelle nostre piazze?

Anche qui la risposta non sembra difficile. Un barbone giace sul marciapiede, un giovane si sta drogando ai bordi di una strada appartata, una donna nomade con in braccio un bambino che succhia il latte dal suo seno tende la mano per chiedere denaro, un uomo di colore espone la sua merce su un metro quadrato di stoffa nei pressi della metropolitana, un uomo cammina barcollando per strada e parlando da solo stringe una bottiglia di alcool tra le sue mani, una donna si esibisce in atteggiamenti provocanti vicino alla stazione per adescare clienti, un malato di mente suscita l'ilarità di tutti (e un pò di paura) i passeggeri dell'autobus per le sue frasi senza senso, un gruppo di ragazzi lanciano attributi irriverenti (a dir poco) ad un omosessuale...

Se dal quartiere e dalla città ampliamo lo sguardo sul mondo nella sua globalità allora scopriamo che i soggetti dell'emarginazione si moltiplicano sul pianeta fino a diventare maggioranza.

Alle nuove povertà si aggiungono le vecchie: la fame, la denutrizione, la mancanza d'acqua, la mortalità infantile, le malattie tropicali, l'analfabetismo, ecc. Milio-

ECHI DAL MARGINE: RIVEDERE LA NOSTRA "NORMALITÀ"

BRUNETTO SALVARANI

ni di persone abbandonate a se stesse, senz'atletto, senza lavoro, senza assistenza sanitaria. Masse immense di uomini che vivono in bidonvilles, nelle favelas, nei barrios. Contadini che lavorano la terra ma sono privati del diritto di proprietà dai grandi latifondisti. Centinaia di gruppi etnici che vedono calpestati i loro diritti di autonomia e di sopravvivenza. Milioni di emigrati che diventano spesso oggetto di razzismo, xenofobia, intolleranza. Malati di AIDS che sono considerati come i nuovi appestati o il castigo di Dio alla fine del secondo millennio.

La galleria dell'emarginazione potrebbe continuare a lungo. Passando dalla famiglia alla scuola, dalla città al mondo abbiamo voluto segnalare soltanto i soggetti più visibili dell'emarginazione. Ma a questi ne andrebbero aggiunti altri, forse ancora più sommersi, più nascosti e proprio per questo più emarginati. Pensiamo solo ai carcerati. I diritti dell'uomo valgono per ogni uomo. Un uomo non dovrebbe mai vivere nella condizione di emarginato. Una società che produce emarginazione non rispetta i diritti dell'uomo. Dove c'è un'emarginazione c'è sicuramente un'ingiustizia.

Stanco e completamente stordito, il medico si lasciò cadere con un gemito profondo su una panca nella stanza di Mendel e chiese un bicchiere di acqua. Il suo sguardo cadde sul piccolo Menuchim, egli sollevò l'infermo e disse: "Diventerà epilettico". Gettò l'angoscia nel cuore del padre; "Tutti i bambini hanno le convulsioni" protestò la madre. "Non è questo - precisò il dottore - ma forse io potrei guarirlo. C'è vita nei suoi occhi".

(da Roth, *Giobbe*, in *Opere* 1916-1930, Bompiani, Milano 1987, pp. 1189-1190).

Alcolisti, nomadi, handicappati, carcerati, barboni, anziani, adolescenti devianti, malati, psicopatici, omosessuali, "vu' cumpra", terzomondiali in genere, tossicodipendenti, sieropositivi AIDS, Nordisti (visti dal Sud), Sudisti (visti dal Nord)... quante altre sono le categorie "a rischio" nella nostra società? Categorie che — secondo la terminologia del sociologo e antropologo Giancarlo Quaranta — hanno rappresentato, da sempre, una sorta di "scorie" dell'umanità durante la storia della civiltà e del progresso umano, scorie senza diritti e senza voce, le cui narrazioni di salvezza si sono smarrite nel vento dei secoli, e sono giunte a noi solo in minima parte (da que-

sto punto di vista, le *Domande di un lettore operaio* di Bertolt Brecht rimangono esemplari:

"Tebe dalle sette porte, chi la costruì?

Ci sono i nomi dei re, dentro i libri.

Sono stati i re a strascicarli, quei blocchi di pietra?

Babilonia, distrutta tante volte, chi altrettante la riedificò? In quali case,

di Lima lucente d'oro abitavano i costruttori?

...
Federico II° vinse la guerra dei Sette Anni. Chi,

oltre a lui, l'ha vinta?

Una vittoria ogni pagina.

Chi cucinò la cena della vittoria?

Ogni dieci anni un grand'uomo.

Chi ne pagò le spese?

Quante vicende,
tante domande.")

Certo, si sono trasformate, col tempo, le forme dell'emarginazione, così come i luoghi ad essi riservati: per cui i settimanali patinati possono permettersi tranquillamente di qualificare la sindrome di immunodeficienza acquisita (comunemente definita con la sigla "A.I.D.S.") come "la peste del Duemila", apparentando con una certa leggerezza le rispettive rilevanze sociali, culturali, umane. Per Quaranta, in effetti, la civiltà dal suo stesso sorgere in poi, ha suddiviso i "prodotti dell'umanità" in "storia" e "antistoria" (ri-

spettivamente, luogo del protagonismo sociale e dell'emarginazione) ma, al contrario di quanto è stato generalmente tramandato dalla storiografia tradizionale, gli uomini e le donne dell'antistoria, nel medesimo periodo in cui la cosiddetta evoluzione delle civiltà si è sviluppata, non sono stati semplicemente passivi, muti, inattivi. Le *scorie* dell'umanità, infatti, hanno pensato, agito, e sono state soggetti attivi di cultura, di religione, di arte.

“Di tutto ciò non ci sono che pochissime tracce se si usano le categorie interpretative normali della storiografia ufficiale. Ma se, invece, si ricorre a una metodologia interpretativa nuova, è possibile ricostruire una storia dell'antistoria vera e propria e non, come ha fatto Ki-Zerbo (cfr. J.Ki-Zerbo, Storia dell'Africa nera, Einaudi, Torino 1977), limitarsi a realizzare un tentativo di fare storia dei popoli senza stato in nome della civiltà e dello stato, o, come ha fatto Brecht, affermando che, in fondo, la storia che conosciamo l'hanno fatta operai, schiavi, servi e soldati senza nome. Il nostro assunto, è che è possibile fare una “storia” che per chiarezza chiameremo “antistoria”, cioè è possibile fare “antistoria”, perché le scorie, come abbiamo detto, sono esistite come esseri umani, hanno comunicato tra di loro e hanno prodotto forme di memoria collettiva differenti dalla scrittura, quali miti, sistemi sim-



bolici, strutture parentali, usando talvolta anche la scrittura, che ci consentono di avere più di qualche idea della loro vicenda e del loro ruolo. In un certo senso, l'antistoria raccoglie il non cencettualizzabile e il non formalizzabile che la storia deve per forza escludere dal suo cammino” (G. Quaranta, *L'era dello sviluppo*, Angeli, Milano 1986, p. 65).

Lo stesso proponimento può valere per l'antistoria di oggi, per la lunga teoria di categorie “a rischio” che il modello occidentale e neoborghese di sviluppo ha, di fatto, posto ai margini della società attuale, facendole oggetto, tutt'al più, di beneficenza ed elemosina.

La sfida che si propone oggi alle nostre strutture educative è dunque davvero titanica, e densa di rischi da evitare: i facili moralismi, le banalizzazioni, l'assolutizzazione dell'idea di “normalità” (al contrario, sempre relativa e da relativizzare). Deve essere chiara la complessità dell'operazione, una sorta di “rivoluzione copernicana” per la scuola italiana. Nel nostro paese, infatti, per non fare che un esempio, a distanza ormai di non pochi anni dalla legge che istituiva l'inserimento degli alunni portatori di handicap nella scuola dell'obbligo, in parecchie zone tale inserimento appare ancora di là da venire, somigliando esso molto più ad un “parcheggio” (senza



pensare all'annosa questione degli insegnamenti di sostegno, per i quali, parallelamente, spesso questo insegnamento è solo un parcheggio per spiccare il volo, il più presto possibile, verso docenze più ambite). Può risultare utile, a questo punto, riprendere un tentativo di "fenomenologia dell'emarginazione" compiuto recentemente dal sociologo Massimo Campedelli, fra l'altro segretario nazionale del C.N.C.A. (Coordinamento Nazionale delle Comunità di Accoglienza). Secondo Campedelli, per "marginalità" si intende una relazione fra due parti appartenenti ad un tutto, per cui ci si trova "ai margini" rispetto ad un centro, ma all'interno di una me-

desima area di "marginalità", quindi, come parte di un tutto e come condizione sociale correlata alla normalità. Oggi si parla comunemente di società a-centrata, di una realtà sociale estremamente complessa e diversificata, che non consente una visione unitaria di se stessa: tutto ciò, però, non intacca alla radice la dicotomia normalità/devianza, centralità/emarginazione; la rende senz'altro più complessa, senza però eliminarla.

I tre livelli di marginalità

I tre livelli sono:

Marginalità culturale. È la marginalità legata alla diversità, dove "la diversità...è colpita da un giudizio di valore negativo, diventa riprovevole e comporta conseguenze negative che, oggettivamente, colpiscono il diverso e lo pongono in un qualche modo ai margini del gruppo a cui appartiene" (1). La diversità può essere fisica, razziale, sessuale (omosessuali, donne), generazionale (anziani, bambini), socio-territoriale (meridionali), ecc.

Marginalità relazionale. Gli impedimenti effettivi e la difficoltà di "dominare la complessità sociale" - fatta prima di tutto di un ammasso di informazioni sempre più numerose e complesse - sono i due versanti, complementari l'uno all'altro, della marginalità relazionale. Disorientamento, confusione, e incapacità di attivazione del-

le molteplici risorse offerte, costituiscono quindi le caratteristiche di questa forma di emarginazione. Nell'ultimo rapporto CENSIS si dice che *se una esclusione sociale chiara esiste, essa è data dal sovraccarico assistenziale delle famiglie al cui interno è presente una persona da assistere (il 17%, secondo il nostro sondaggio) la cui cura è affidata in tutte le categorie socio-economiche prevalentemente alla famiglia (77% dei casi). È una situazione dura, dunque quasi fisica, data dalla presenza di impedimenti effettivi (non economici, né culturali, né sociali) all'accesso di risorse di varia natura che un contesto sociale sostanzialmente arricchito offre (2).* Questo allora vuol dire - per il CENSIS - che la marginalità è principalmente sul mancato aggancio a quelle reti di solidarietà, di rappresentanza, di conoscenza o di sostegno che diventano l'unico strumento di legittimazione della cittadinanza in una società profondamente labile nella sua coesione sociale (3).

Marginalità materiale. È marginalità legata a condizioni economiche. Sempre nel rapporto CENSIS si parla del manifestarsi di una disoccupazione povera, fatta di disoccupati, che hanno superato i 30 anni, con bassissimi livelli di scolarizzazione, in genere maschi e coniugati.

Tutto ciò non invalida i risultati presentati dalla Commissione

Gorrieri. Il rapporto Gorrieri, riferendosi ai dati del 1983 e partendo dalla concezione che *quasi sempre con la scarsità di reddito tendono a cumularsi altre condizioni di inferiorità (istruzione, accesso e qualità del lavoro, situazione abitativa, fruizione dei servizi)*, afferma che *è ben difficile che chi gode di redditi in partenza insufficienti possa essere considerato non povero* (4).

Il testo ci ha ricordato che la povertà in Italia esiste. Il 20% delle famiglie consumano il 6, 05% dei consumi totali, ovvero, un quinto delle famiglie versa in grave disagio economico. I bambini poveri fino al quinto anno di età sono 460.000, di cui il 70% al Sud. I ragazzi dai 6 ai 13 anni, in condizione di povertà, sono 820.000, di cui il 70% al Sud. Nelle regioni settentrionali un povero su tre è anziano, mentre nel Mezzogiorno è 1 su 7, ecc. Spesso, questi tre livelli si trovano condensati in un'unica storia personale. Altre volte, le persone in condizione di marginalità ne vivono soltanto uno.

La cosa importante è tuttavia quella di porre attenzione al significato che in un determinato contesto viene dato alla parola marginalità. Detto altrimenti, non si opera contro l'emarginazione genericamente intesa, ma contro un determinato tipo di emarginazione. Non si opera a favore degli emarginati, ma di persone specifiche. Le partizioni generali servono per offrire un quadro teorico complessivo e per giustificare e rendere possibile un intervento di politica generale. Cioè per tradurre il gesto del volontario in cambiamento politico.

Il difficile compito di chi si sporca le mani con la marginalità sociale, è proprio quello di conciliare questi due livelli di comprensione e di azione: come dare risposte concrete alla sofferenza di una

NOVITA'

da Richiedere
in Redazione



della
Cooperativa
SERMIS

- **SE LA FAME SI NUTRISSE DI PAROLE**, durata 26 minuti L. 50.000
Se la fame si nutrisse di parole, l'Africa sarebbe sazia. La situazione in Etiopia.
- **ECUADOR. TITOLO PROVVISORIO**, durata 45 minuti L. 50.000
Film dedicato agli indios della grande Sierra Andina.
- **LAABI BAALA. MI BASTA LA PACE**, durata 40 minuti L. 50.000
La vita e i grandi problemi del Burkina Faso; la collaborazione con gli Organismi Internazionali...
- **A TOUTES LES MERES DU CAMEROUN.**
A TUTTE LE MADRI DEL CAMEROUN, durata 42 minuti L. 50.000
Subordinazione e emancipazione della donna in Cameroun.
- **LITURGIA DEI POPOLI**, durata 25 minuti L. 50.000
Brani di diverse liturgie in Zaire, India, Oceania, America Latina.
- **CELEBRIAMO LA VITA**, durata 25 minuti L. 50.000
Un raduno di alcune Comunità di base con il proprio vescovo in Brasile.
- **LA PACE GIU' DALLE COLLINE**, durata 28 minuti L. 50.000
Attraverso l'esempio del Burundi, l'immagine dei laici, protagonisti nella comunità cristiana.
- **CAMMINANDO CON LA GENTE**, durata 25 minuti L. 50.000
Una volontaria, un prete, una suora, un fratello spiegano la loro scelta missionaria.
- **VANGELO SECONDO GLI INDIOS**, durata 24 minuti L. 50.000
Come svolgere, oggi, la missione tra gli indios dell'America Latina.
- **MARIA DEL VILLAGGIO DELLE FORMICHE**, film giapponese, durata 95 minuti L. 70.000
La vicenda di una ragazza che vive con i baraccati alla periferia della città.

persona e contemporaneamente, nel fare ciò, essere agenti di cambiamento.

(da M. Campedelli, *Verso una nuova cittadinanza*, in CNCA - *Animazione sociale - Il regno*, a cura di *Cittadino volontario*, suppl. al n. 10/1988 di "Animazione sociale", pp. 7-8).

Penso che tutto ciò sia da tenere ben presente da parte di chi si occupa di emarginazione, anche e specialmente nell'ambito scolastico ed educativo in genere. Non trascurando, ovviamente, la virtù della speranza. Menuchim, infatti, il bimbo handicappato protagonista del romanzo di J. Roth citato in apertura, diverrà, sorprendentemente, il mezzo di salvezza per l'intera sua famiglia, ospitando, ormai guarito, negli Stati Uniti (la sua "Terra promessa") dopo la fuga dalle persecuzioni europee antisemite.

"Menuchim è vivo?". Il forestiero guarda tranquillamente

Mendel e dice: "Menuchim è vivo, è guarito, sta addirittura bene!". Mendel giunge le mani, le solleva più alte che può, verso il soffitto. Vorrebbe alzarsi. Ha la sensazione che ora dovrebbe alzarsi, rad-drizzarsi, crescere, diventare sempre più alto, più grande della casa e con le mani toccare il cielo". (J. ROTH, op. cit. p. 1331).

(1) G. SARPELLON, *Emarginazione e dinamiche sociali*, "Animazione Sociale", 1988, nr. 1, p. 16.

(2) CENSIS, *XXI Rapporto sulla situazione sociale del Paese*, F. Angeli, Milano 1988, p. 43.

(3) Idem, p. 131; sul ruolo della famiglia come "luogo di assistenza" fin dagli anni '70, cfr. P. Donati, *I servizi sociali in Italia: analisi degli obiettivi e orientamenti di politica sociali*, in A. Ardigo-P. Donati, *Politica sociale e perdita del centro*, F. Angeli, Milano 1982, p. 63 e ss.

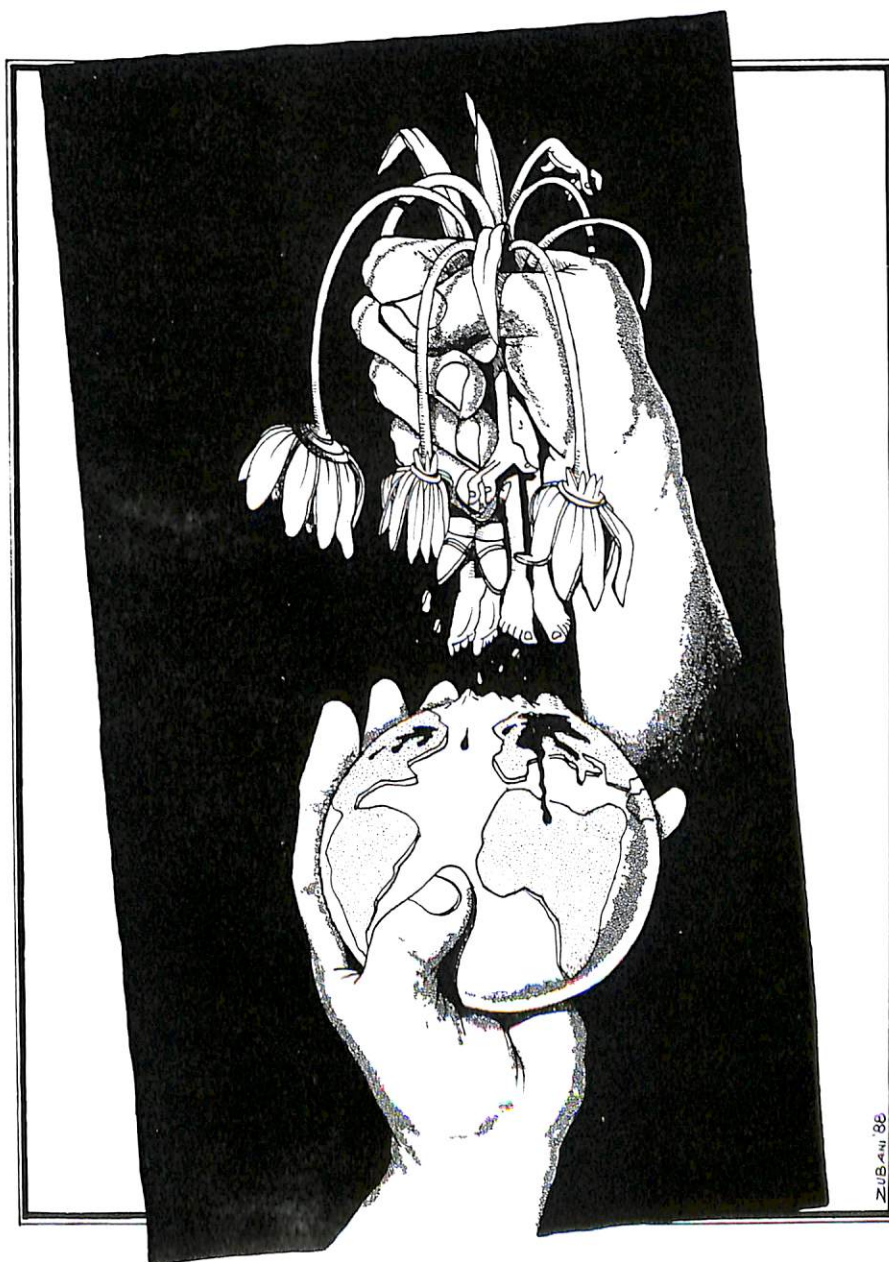
(4) Presidenza del Consiglio dei Ministri - Commissione sulla povertà - pres. E. Gorrieri, *Rapporto sulla povertà*, Inchiesta luglio/settembre 1986.

GUIDA ALL'INSERTO DIDATTICO

I DIRITTI DEGLI EMARGINATI

I materiali che proponiamo nell'inserto didattico non sono materiali omogenei, ma frastagliati, come frastagliato non può che essere l'approccio al mondo cui essi sono dedicati, il mondo dell'emarginazione, dell'esistenza trascinata faticosamente, a fronte di una "normalità" presunta e prefabbricata. Si tratta, per lo più, di esperienze concrete, suggerimenti, stimoli, spunti per una riflessione ulteriore: nella consapevolezza della difficoltà estrema di trattare tali questioni in ambito educativo-scolastico, della complessità dei problemi che offrono situazioni così drammatiche e così diverse fra loro.

Il più delle volte, inoltre, occorrerà non tanto "studiare" l'emarginato, ma studiare assieme all'emarginato, aprendo la realtà dell'istituzione scolastica, spesso chiusa e impenetrabile, alla società di cui essa fa parte, anche se — molto spesso — ce ne dimentichiamo con facilità.



UN AMICO IN PIÙ

BIANCA BETTI

All'inizio dell'anno scolastico è stato accolto un nuovo amico nel gruppo classe (V elem.). Un nuovo amico portatore di un grave handicap psico-fisico, quindi bisognoso di tante attenzioni sia da parte degli insegnanti che dei compagni.

Il problema dell'inserimento di un bambino con gravi handicap non si conclude con il "mettere insieme" il diverso e gli altri, ma pone problemi ai quali non c'è una sola ed unica soluzione. È importante far partecipe il gruppo classe della situazione che si verrà a creare nella dinamica di lavoro-vita comunitaria con l'arrivo di un nuovo amico.

Nella classe in cui lavoro, fin dalla prima comunicazione del nuovo inserimento, ho notato una discreta educazione alla disponibilità nei confronti del diverso.

Ogni alunno presenta capacità, attitudini diverse ed è quindi in grado di offrire contributi vari: è compito ed attenzione dell'insegnante scoprirli, creare spazi di intervento adatti.

La disponibilità è il primo grosso passo dell'accettazione del diverso, ma questa disponibilità non è sufficiente, è necessaria una chiara coscienza di ciò che serve, di ciò che è di aiuto e di ciò che nuoce al nuovo amico.

Difficilmente un bambino può avere questa coscienza: è per questo importante la presenza costante di un adulto che lo aiuta a maturare la sua disponibilità in azioni e scelte concrete che realmente possano servire.

Da queste fondamentali premesse si può attuare un'articolata strategia dell'inserimento.

Obiettivi generali:

- 1) Accoglienza.
- 2) Inserimento.

Obiettivi specifici:

- 1) Conoscenza del nuovo compagno.
- 2) Farsi conoscere.
- 3) Stabilire un modo per comunicare.
- 4) Giocare insieme.

Questo lavoro mi ha permesso di osservare come sia sufficiente che il bambino "normale" parli, canti, si esprima come fa di solito per ridurre al silenzio il bambino diverso, non lasciargli spazio.

Diventa quindi prorompente la necessità di partire dall'esperienza tangibile della sua storia personale per qualsiasi gioco o attività da condurre, affinché possa collocare la sua presenza all'interno della storia collettiva del gruppo classe. Perciò non è possibile realizzare un inserimento partendo dai "normali" per arrivare al diverso; non si tratta di portare il nuovo amico a conformarsi il più possibile al "modello normale" dei compagni, bensì è possibile, partendo dal diverso, scoprire le sue capacità, i suoi interessi, la sua storia e creare per lui uno spazio adeguato e caratteristico nel gruppo classe. Per fare questo occorre rimodellare le antiche abitudini tenendo conto delle sue esigenze e dei suoi bisogni.

In pratica

— Coinvolgere il gruppo classe alla nuova sistemazione dell'aula, preparare un angolo attrezzato con tappeto, cuscini, giocattoli vari ecc...;

— fare la conoscenza diretta del nuovo amico in brevi incontri, durante i quali l'insegnante può, coinvolgendo tutti, giocare, cantare, fare delle attività;

— avvicinarsi, parlare, spingere la carrozzina, sedersi con lui sul tappeto per giocare;

— lasciarsi avvicinare, toccare, coinvolgere dal nuovo amico per imparare a giocare in sua funzione;

— stabilire piccoli gruppi di bambini che, alternandosi, liberamente possono muoversi nell'aula, ascoltare musica, leggere favole senza però essere motivo di disturbo per chi lavora;

— lasciare libero ogni bambino di aderire o astenersi, nella prima fase dell'inserimento, dal partecipare ad attività con il nuovo amico.

Infatti una scuola che si trasforma per far spazio ai "diversi", garantisce uno spazio anche a tutti gli altri bambini, salvaguardando ogni singolo nella sua unicità di persona umana e nel rispetto della sua personalità.

TERZOMONDIALI IN ITALIA: RISORSA POSSIBILE

CLAUDIO CERNESI

"A volte, mentre sei in casa, senti bussare e quando vai ad aprire trovi qualcuno, che hai conosciuto il giorno prima o che lavora con te, che ti viene a trovare.

Poi entra, solo che non dice niente, si siede e ti guarda, dopo averti salutato. Le prime volte ero imbarazzato, mi sembrava che non fosse venuto da me per qualcosa, stava lì e non diceva niente, così continuavo a fare quello che facevo prima... e lui sempre lì, muto. Poi, come era venuto, se ne andava, dopo avermi salutato di nuovo".

Il racconto di questi episodi me lo faceva un amico che da un anno era volontario in Senegal, impiegato in un Progetto di Cooperazione Internazionale.

Io non riuscivo a immaginare quale tipo di motivazione stava dietro a tale comportamento, forse la curiosità verso l'europeo pensavo, forse...

Poi in Senegal sono andato anch'io per 4 mesi e quello, come tanti altri episodi, si sono spiegati attraverso il diverso concetto di tempo che regola le relazioni tra le persone, o, volendo, il diverso rapporto col tempo in base al diverso concetto di relazione tra le persone.

Diverso dal nostro, intendo.

Non è necessario avere qualcosa da fare, o da dire ad una persona, per andare a trovarla; si può godere della sua presenza in silenzio, osservarla, avere voglia di essere in sua compagnia senza finalizzare il tempo trascorso a "produrre" qualcosa di visibile. È difficile per noi, adulti occidentali, recepire questo, immersi come siamo nella "civiltà della fretta".

Dice Adriana Zarri (Rocca n. 18/1987): *"C'è, credo, una profonda connessione tra la nostra fretta e la nostra violenza sulle cose. L'agire lento invece sosta in rispettoso ascolto, pronto a raccogliere le voci profonde del reale e ad adeguarvisi; e può avvertirne gli intimi accenti proprio perché ha una sosta di silenzio contemplativo che gli consente di*

scendere in profondità".

Quando penso alla emarginazione che vivono gli immigrati di colore nelle nostre città, penso alla nostra presunzione di considerarli, nel migliore dei casi, "povera gente che ha bisogno di una casa e di un lavoro". Chissà se loro pensano che noi siamo "ricca gente che ha bisogno di un po' di umanità, di un po' di se stessa". Sarebbe curioso rovesciare la storia dell'Antropologia per saperlo.

È un po' come la favola della scimmietta.

C'era una volta una scimmietta, che, per la prima volta, usciva dalla foresta. Gira e rigira arrivò in riva ad un ruscello, dove, tra l'acqua limpida, nuotava un pesce tranquillo.

"Poverino — pensò la scimmietta — chissà come soffre in quello strano elemento e brr, che freddo deve avere".

Così, con grande destrezza, acchiappò il pesce e lo mise per terra, ai suoi piedi.

"Su, su, riprenditi — diceva — adesso sei in salvo".

Dopo poco, naturalmente, il pesce smise di dibattersi e morì. "Come mi dispiace — pensò — almeno però, il poveretto è morto su questa buona e calda terra e non in quella strana e fredda cosa dove era finito".

Una sera, a Dakar, parlavo con un ragazzo senegalese che faceva teatro, e mi diceva: "Con l'animazione culturale si può arrivare all'economia, all'agricoltura, ma l'inverso non sempre è possibile. Nei vostri progetti di cooperazione non si è ancora capito questo. Se ciò è sempre importante, per noi lo è ancora di più, perché la musica, la danza, il teatro sono sempre con noi. Anche lavorare la terra col Kadjendu (la vanga locale) è un gesto teatrale.

Se vuoi sapere cosa pensa la gente, vai in un villaggio e guarda una festa, lì c'è tutto, ognuno ha un ruolo che si passa con l'altro, ognuno, con la musica, la danza, il teatro, dice la sua. Non potete cercare di capirci con i vostri metodi rigidi, noi siamo diversi. Diverso è il concetto di produzione, se uno viene qui e non tiene conto di questo sbaglia di sicuro, devi essere in mezzo alla gente se vuoi ca-

piria".

Potremmo capire molte cose di noi, metterle in discussione, cercare di andare al di là dell'efficienzismo bieco, recuperare un po' le nostre radici specchiandoci negli altri da noi, non valutarli/giudicarli solo con i nostri normali parametri e schermi di vita, mettere in discussione il rapporto che stiamo avendo col tempo, lo spazio, i valori, le persone, noi stessi, attivare la curiosità e non solo la compassione.

Suggerimenti:

- Contattare organizzazioni che offrono interventi di educazione allo sviluppo e interculturale;
- sviluppare programmi didattici tesi a presentare sistemi culturali diversi dai nostri, visti come il risultato di una interazione tra l'aspetto biologico

e l'aspetto sociale di un gruppo umano;

- inserire elementi di comparazione con altre culture in modo trasversale per ogni materia;
- inserire nelle possibili attività specifiche sviluppate (musica, teatro, ecc.) elementi di confronto con espressioni diversificate degli stessi linguaggi culturali.

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV., *Liberare l'educazione sommersa*, EMI.
 E. DETTI, *Educazione allo sviluppo*, La Nuova Italia.
 Materiali del gruppo antropologico del Movimento di cooperazione Educativa.
 AA.VV., *Tempo memoria identità*, La Nuova Italia.
 M. GRIAULE, *Dio d'acqua*, Bompiani.
 JOMO KENYATTA, *La montagna dello splendore*, Jaka Book.
 CWIENK-KLICKEK, *Imparare dall'Africa*, Cittadella Ed.
 DAVIDSON, *La civiltà africana*, Einaudi.
 P. RADIN, *Faite africane*, Einaudi.

ZINGARI E SCUOLA

CARLO MENOZZI

"Opera Nomadi" di Reggio Emilia

Sesso, quando mi presentavo presso le scuole comuni per iscrivere i futuri alunni zingari, mi veniva rivolta questa domanda: "Ma serve agli zingari venire a scuola? Come possono adeguarsi alla scuola quando sono così diversi e poco interessati? Non è una forzatura inutile?".

Devo sinceramente ammettere che, altrettanto frequentemente, al posto di questi quesiti, trovavo rifiuti, chiusure, timori infondati e soprattutto una grandissima ignoranza del problema, compensata da una informazione superficiale, densa di "sentito dire", di stereotipi e pre-giudizi.

Ma in queste poche righe, dove non è possibile neppure riassumere tutti gli aspetti della questione nomadi/sedentari, cultura zingara/cultura gagè (non zingara), voglio ribaltare la domanda prima formulata e cercarne una risposta.

"Serve alla scuola avere degli alunni zingari?".

"La scuola deve semplicemente accettare, in obbedienza alla legge, che i nomadi vengano inseriti nelle sue classi o invece deve cercarli e stimolarli alla frequenza ritenendoli una utile presenza educativa?".

Sentiamo, allora, che cosa possano dire in proposito i Nuovi Programmi didattici per la Scuola

Elementare (D.P.R. 12.02.1985 n. 104).

"La scuola elementare ha per suo fine la formazione dell'uomo e del cittadino nel quadro dei principi affermati dalla Costituzione della Repubblica..." (art. 3 e 4 in particolare).

"...La scuola costituisce un momento di riflessione aperta, ove si incontrano esperienze diverse; essa aiuta il fanciullo a 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...".

"Il fanciullo sarà portato a rendersi conto che tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali".

"La scuola deve operare perché il fanciullo abbia basilare consapevolezza delle varie forme di «diversità ed emarginazione» allo scopo di prevenire e contrastare la formazione di stereotipi e pregiudizi nei confronti di persone e culture".

Già questi stralci potrebbero rappresentare una esauriente risposta, ma proseguiamo. Come si può fondare un processo educativo su tali principi da

un lato e poi nella realtà contrastarne l'attuazione affermandone l'impraticabilità?

Quasi a dire: gli zingari andrebbero inseriti, ma il loro modo d'essere non è conciliabile con i modi della scuola, non si riesce, con loro, a fare il "programma", anzi la loro presenza ritarda e ostacola il "programma" altrui!

Allora bisogna ribadire con forza quello che peraltro la pedagogia va dicendo almeno negli ultimi vent'anni: i programmi sono fatti per i bambini e a loro debbono adeguarsi, non si può credere che i bambini debbono essere fatti per i programmi!

Gli zingari sono per la scuola una decisiva opportunità, educativo-pedagogica!

Mettono a nudo il secolare divario tra teoria e pratica, tra valori proclamati e realtà vissuta, tra insegnamento generalizzato e insegnamento individualizzato. La loro "diversità" è tale per cui non si può fare finta di niente, non si può risolvere tutto con l'ormai sempre più frequente ed inflazionato insegnante di sostegno.

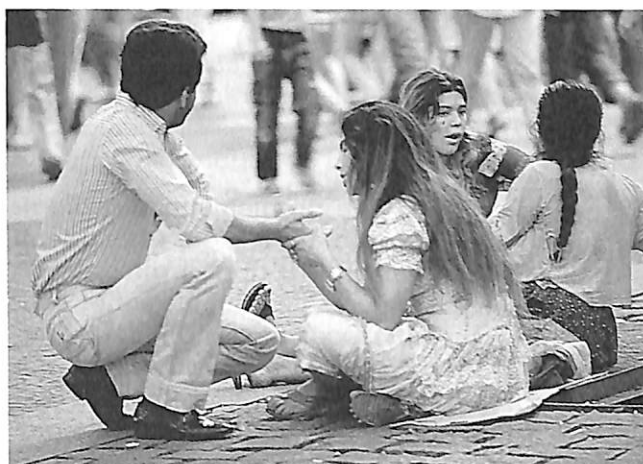
A ben guardare, zingari, stranieri, immigrati e tutti coloro che palesano e difendono la loro identità, il loro uscire dalle righe del teorichissimo e mai incontrato "alunno medio" hanno sollevato il coperchio e messo a nudo i limiti della nostra scuola e della nostra didattica.

La classe del presente e ancor più la classe del futuro sarà caratterizzata dalla compresenza di "diversità", dalla interculturalità, dalla multirazzialità, e questo che piaccia o meno.

L'obiettivo primo (su cui avrà senso fondare la storia, la lingua, la matematica e tutte le altre discipline) è: "... operare perché la convivenza democratica non venga intesa come passiva indifferenza...; sollecitare gli alunni a divenire consapevoli delle proprie idee e responsabili delle proprie azioni, alla luce di criteri di condotta chiari e coerenti che attuino valori riconosciuti... Prendere consapevolezza del valore della coerenza tra l'ideale assunto e la sua realizzazione in un impegno anche personale" (Nuovi Programmi, premessa).

Ecco, la coerenza. Questa "virtù" educativa sempre proclamata e così difficilmente realizzata. Gli zingari, ma in fondo tutti i bambini, chiedono alla scuola soprattutto la coerenza. La coerenza tra ciò che si insegna e si dice e ciò che si vive ed esperisce.

Il fanciullo nomade che in classe "scalda il banco", riempie decine di fogli con disegni, viene umiliato con l'insegnamento per lui incomprensibile della storia dei romani e dei fenici, silenziosamente grida alla incoerenza della scuola dell'obbligo. (In



questo senso si potrebbe rimandare alla lettura di H. Benjamin, *"La tigre dai denti a sciabola"*, ed. Giunti).

Quello che sto affermando vuole negare le obiettive difficoltà? Assolutamente no! So bene quanti siano gli ostacoli concreti, al di là delle buone intenzioni, ma è comunque ora di una profonda riflessione su cosa debba essere il fondamento della efficacia educativa della scuola e dei suoi operatori.

Non si può certamente accettare che gli zingari vengano caricati di responsabilità non loro, di incongruenze certamente non volute da loro (ne hanno già abbastanza al loro interno).

Ci si giustifichi in mille modi, ma il problema di fondo è questo: c'è incoerenza tra ciò che si insegna e ciò che si fa.

Vorrei proprio conoscere quell'insegnante che, dopo aver rifiutato uno zingaro in classe, si appresta ad una lezione di educazione civica o ad una esortazione di buon comportamento reciproco tra i suoi alunni.

Gli zingari così come la attenta considerazione di ogni diversità (insita in ogni bambino che è un "unicum" irripetibile) rendono vera la scuola.

Prima di ogni altra considerazione deve esserci, da parte di ognuno, una onesta riflessione su questo. Prima di tutto bisogna divenire consapevoli che lo zingaro è utile alla scuola, è una ottima occasione di verifica, non teorica, dei nostri fondamentali obiettivi educativi.

Se c'è questa consapevolezza allora si potrà anche dire che per gli zingari è decisiva la presenza a scuola; che agli zingari "serve" moltissimo frequentare le nostre classi comuni, perché non solo occorre essere diversi, ma è indispensabile rimanerli, nell'uguaglianza delle opportunità e nel bene comune.

A SCUOLA CON LA CARTELLA ECOLOGICA

GIANFRANCO ZAVALLONI

Quando si pensa alle problematiche ecologiche spesso ci si riferisce a questioni di ambienti naturali, ad inquinamenti di grandi dimensioni, a fatti, cioè, apparentemente lontani da noi. Acquisire una mentalità ecologica significa certamente interrogarsi sulle grandi questioni ambientali, sui problemi planetari, ma a partire dalle nostre azioni quotidiane, dagli effetti delle piccole scelte individuali. A volte sono gesti spontanei, decisioni che non sembra nemmeno di prendere in quanto fin da piccoli abbiamo sempre fatto così ed è logico che ci si debba comportare così.

PICCOLI OGGETTI DI USO QUOTIDIANO

Se proviamo a fare attenzione ai piccoli o grandi oggetti che noi oggi usiamo sui banchi di scuola e sulle nostre scrivanie, e di ogni oggetto ripercorriamo l'intero ciclo, dall'estrazione della materia prima con cui è fatto al momento in cui

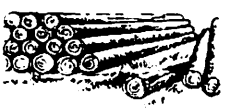
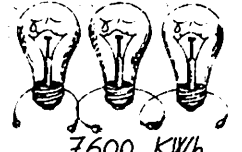
non viene più usato, possiamo imbatterci perlomeno in tre tipi di problematiche:

1. Prodotti che provengono dai cosiddetti paesi del Terzo Mondo o dalle "zone franche" (Taiwan, Hong Kong... ecc.) che nella fase di estrazione delle materie prime o durante la loro costruzione hanno contribuito allo sfruttamento di popolazioni locali (ad es: computers, piccole calcolatrici, piccoli oggetti di cancelleria...);

2. Prodotti ed oggetti che durante la loro costruzione o nelle fasi del processo di fabbricazione hanno contribuito ad un notevole uso di energia o di acqua, ad uno spreco di materiali o che hanno creato uno dei tanti tipi di inquinamento (ad es: carta, oggetti a base di plastica, alluminio, ecc....);

3. Prodotti che una volta usati hanno come residuo dei materiali che non possono più essere rimessi nei cicli bio-chimici (ad es.: le cannette delle penne-biro, cartelle di materiale plastico, ecc...).

fabbisogno di energia e materie prime per produrre 1000 kg di carta

Materia prima	Carta di prima qualità	Carta di qualità comune	Carta ecologica
 Legno	 2385 Kg	 1710 Kg	 Solo carta riciclata
 Acqua	 440 000 litri	 280 000 litri	 1800 litri
 Energia	 7600 KWh	 4750 KWh	 2750 KWh

Usare carta "ecologica" è un risparmio di energia.

LA CARTELLA ECOLOGICA...

Ma vediamo nel concreto cosa mettere dentro la cartella scolastica per far sì che questa sia in maggiore sintonia con le leggi dell'ecologia.

...l'astuccio

Possibilmente dovrebbe essere di cotone o juta e dovrebbe contenere:

- matite;
- pastelli colorati, realizzati con colori naturali (in genere a base di prodotti vegetali, frutta e cera d'api) e l'esterno in legno naturale.

Sono da evitare (soprattutto nelle scuole materne e asili nido dove ne viene fatto gran uso) lampostil e pennarelli. Sono infatti molto belli da vedersi e con colori molto marcati ma sono composti del 98% di plastica e del 2% di colore. Oggi, poi, esistono sul mercato pastelli e colori a cera molto morbidi, pastosi, che ben sostituiscono i pennarelli;

- evidenziatori tipo "matita fluorescente", per evitare i micidiali "solventi chimici" presenti nei tradizionali evidenziatori di plastica;
- righelli e piccola squadra "in legno";
- cannetta, pennino, calamaio oppure penna stilografica a stantuffo. Sono infatti questi gli strumenti più appropriati per imparare a scrivere. Con cannetta e pennino il bambino può infatti dosare il tono muscolare della mano e riesce ad avere ritmi e tempi di scrittura più a sua misura. Pennarelli e penne a sfera sono invece terribilmente "neutrali" e non offrono al bambino la possibilità di calibrare il peso della mano. Oltretutto sono, anche questi, completamente di plastica.

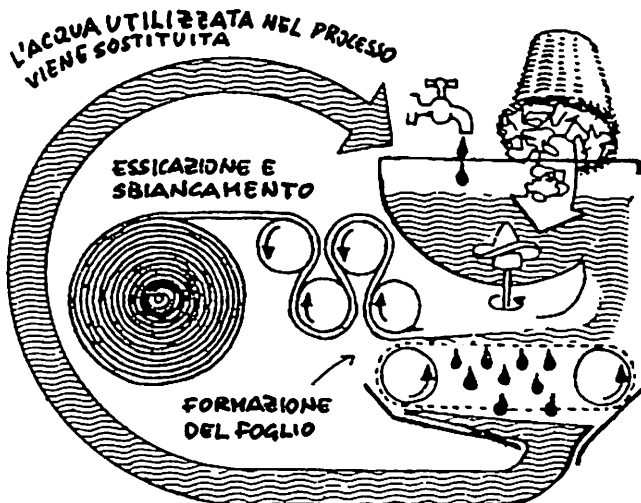
...i quaderni e i fogli da disegno

La carta è oggi un articolo di grande consumo. Fin dai primi anni di scuola va quindi privilegiato il risparmio nell'uso e l'utilizzo, per quaderni, fogli e cartoncini, di "carta riciclata ecologica".

Il riciclaggio della carta offre, infatti, numerosi vantaggi:

- c'è un risparmio del 60% di energia;
- si riduce l'inquinamento delle acque e si salvaguarda così un ambito naturale fondamentale;
- non c'è bisogno di cellulosa, la materia prima che deriva dal legno;
- si contribuisce a ridurre la quantità di rifiuti e di conseguenza i costi dello smaltimento dei rifiuti.

Ma non è sufficiente parlare di carta riciclata. Spesso infatti si fraintende su questo termine. C'è infatti chi realizza carta riciclata scolorandola (si tolgono gli inchiostri mediante processo chimico), sbiancandola (per renderla più chiara) ed infine ricolorandola di un colore grigio uniforme. La vera carta riciclata, che definiamo "carta ecologia" è, invece, fabbricata con carta da macero. Viene sminuzzata con l'aggiunta di acqua e pulita meccanicamente da residui metallici e plastica. Non viene sbiancata né colorata. Il suo colore risulta semplicemente dalla combinazione di carta stampata e non stampata. Il circuito d'acqua (vedi disegno che segue) è praticamente chiuso, perché le acque di scarico vengono riutilizzate nel processo di produzione. Le acque di scarico vengono in parte utilizzate direttamente per la diluizione della pasta di carta. La depurazione delle acque di scarico finale è severamente controllata.



IL CIRCUITO IDRICO CHIUSO SENZA SPRECO DI ACQUA

E i libri? Un appello ad insegnanti ed editori.

Anche libri, sussidiari ed atlanti possono essere realizzati in carta riciclata. Molto dipende dalle richieste del mercato, ed il mercato dei libri di testo è condizionato dagli insegnanti e, di conseguenza, dai ragazzi. Si tratta, perciò, di richiedere alle case editrici un impegno a realizzare testi in "carta riciclata" con contenuti "naturalmente" in sintonia.

Per informazioni:

- Carta riciclata, matite, colori...; PAPAVERO, Via Piani di Messo 14, 39100 BOLZANO.
- Cartelle e astucci in juta o cotone; LE ALI, Piazza Sanguinetti 42, 47023 CESENA (FO).

GLI ADOLESCENTI: QUESTI SCONOSCIUTI

CLAUDIO CERNESI

“La città ci è ostile. Ci mandano via dai bar. D'estate i vicini brontolano perché i motorini sono rumorosi. L'unica cosa che abbiamo è l'amicizia tra noi. Se stiamo per le strade è perché non sappiamo dove andare. I genitori li vediamo solo a cena”.

Queste frasi le ho sentite ripetere spesso in questi mesi, parlando con gli adolescenti di un piccolo paese “metropolitano” (Fiorano Modenese) dove sto svolgendo una ricerca su di loro, ma penso che siano sufficientemente diffuse e indicative della difficoltà comunicativa tra giovani e adulti oggi, che, sempre più, sembra assumere atteggiamenti di vera e propria contrapposizione.

“I giovani dei più diversi paesi si assomigliano tra di loro più di quanto essi stessi assomiglino ai loro genitori. I giovani di tutte le epoche si sono sempre ribellati contro la generazione precedente, ma oggi si ha l'impressione che si sia raggiunto il punto critico, assai pericoloso, nel quale l'ultima generazione sta di fronte alla precedente come davanti ad un gruppo etnico ostile” (K. Lorenz, *Il declino dell'uomo*, Mondadori).

Poiché è impossibile che una società educi le sue creature in modo diverso da sé, ciò che ci rimanda oggi l'adolescenza non è altro allora che l'immagine riflessa di noi stessi, adulti, con le nostre contraddizioni, i nostri problemi, mediati dalla spinta all'autonomia creativa che caratterizza questa fascia d'età.

L'emarginazione degli adolescenti (come dell'infanzia) sta nello snaturarli delle caratteristiche evolutive, nel vederli solo in funzione del loro divenire adulti, nel non ascoltare i loro bisogni e compiti di sviluppo, il loro DIRITTO a provare, a sbagliare, cercare, cambiare, rischiare, amare, tutte parole che in una società sempre più votata all'efficienzismo/arrivismo trovano sempre meno spazio di esistere.

Proprio per questo, invece, io penso che gli adolescenti andrebbero visti come risorsa e non come problema.

Essi propongono categorie di rapporto con la realtà legate alla loro condizione specifica di adolescenti, dove il tempo, lo spazio, i rapporti, non sono segnati da quella forma di utilitarismo che sembra affermarsi sempre più nella società adulta. Osservare l'evoluzione degli adolescenti ci offre quindi l'opportunità di osservare il percorso evolutivo dell'uomo che, a fronte delle innumerevoli emergenze cui si trova di fronte (ambientale, energetica, morale, ecc.) mai come oggi vede il suo futuro in bilico tra l'affascinante possibilità di esplorare sconosciuti orizzonti interiori o lontani, grazie alle potenzialità tecnologiche e conoscitive acquisite o di regredire o forse estinguersi per un malinteso uso delle stesse.

La nostra civiltà occidentale, è così malata che sta riuscendo a mettere l'uno contro l'altro gli esseri di una stessa specie, a seconda delle età di appartenenza.

C'è un'immagine, tratta dalla Bibbia: Zaccaria profetizza una città di Dio piena di fanciulli che la occupano e si divertono nelle strade e nelle piazze.

L'immagine che io ho sotto gli occhi è quella di strade, piazze, giardini pubblici, sottoposti a controlli, sgomberi, per paura di mostri come: droga, violenza, rumore...

La droga è figlia del tempo perduto?

Probabilmente sì, ma è da condannare il tempo perduto o la droga?

C'è molta dignità nel perdere tempo per contemplare, capire, conoscere... non nel far niente.

“Momo” di Ende dà molta importanza al tempo perduto.

Forse c'è una dicotomia tra la concezione adulta e giovanile del tempo. Ragazzi in gruppo che stanno insieme, per l'adulto non fanno niente, sprecono il tempo, loro stanno invece svolgendo uno dei loro compiti evolutivi, cercando di socializzare, riconoscersi, identificarsi.

Solo sgomberando il campo da pregiudizi adulti si può avviare uno sguardo rispettoso e aprire le porte alla possibile comunicazione.

CONTINUA A PAG. 27

I DIRITTI DELLE MINORANZE

ANTONIO NANNI

1. Le minoranze al centro della giornata mondiale della pace.

La civiltà di un paese va giudicata in base al trattamento di cui sono fatte oggetto le sue minoranze.

Questo giudizio di Gandhi ci permette di inquadrare nella giusta ottica il problema dell'emarginazione delle minoranze, tema che è al centro del messaggio del Papa per la prossima giornata mondiale della pace (cfr. Messaggio del Papa per la giornata mondiale della Pace 1989: PER COSTRUIRE LA PACE, RISPETTARE LE MINORANZE. Osservatore Romano, 9-10 dicembre 1988). Una scelta che appare veramente profetica in un tempo che vede i gruppi etnici e le comunità di minoranza dar vita ad un grande fenomeno di risveglio, di protagonismo storico e di riproposta in termini forti di una domanda di autonomia alla comunità internazionale e al sistema degli Stati-nazione.

Le minoranze di ogni genere (etiche, linguistiche, religiose) sono una realtà di vaste proporzioni su scala mondiale e i problemi che pongono non possono più a lungo essere disattesi.

Dopo 40 anni dalla Dichiarazione Universale dei diritti dell'uomo (10 dicembre 1948) e dopo dodici anni dalla Carta di Algeri sui diritti dei popoli (4 luglio 1976) è giunto il momento di affrontare seriamente i grandi problemi delle minoranze tenendo conto dei nuovi bisogni emergenti in una società sempre più interetnica e trans-nazionale.

Porre al centro della giornata mondiale della pace i diritti delle minoranze è un modo concreto, eticamente



camente doveroso e politicamente efficace, per "ripartire dagli ultimi" nella costruzione di un futuro più giusto e più libero per l'umanità intera e dunque per tutti i popoli e per tutte le comunità di minoranza.

Da tempo, molti si sono lasciati prendere la mano dalla retorica del villaggio globale e dell'uomo planetario. C'è tanta verità in tutto questo. Ma non è tutto positivo ciò che sta avvenendo. Infatti ai vari processi di universalismo in atto e alle molteplici ondate di mondializzazione si affiancano molto spesso ingiustificati fenomeni di etnocidio culturale, di assimilazione azzerante, di scomparsa di tutto ciò che è minoritario e che non regge all'urto dei processi planetari.

Proprio per difendersi da questi fenomeni le comunità di minoranza presenti oggi nel mondo alzano la loro voce per far sentire che ci sono, che vogliono esserci, che hanno il

diritto di libertà, di espressione e di autonomia, che non possono essere trascurate o marginalizzate nell'ambito della comunità internazionale.

Appartenere alla Famiglia Umana Globale è più importante - anche sul piano dei diritti da tutelare e da promuovere - che non appartenere al sistema degli Stati-nazione. È questo, infatti, il vero nodo da sciogliere, il nucleo problematico su cui riflettere.

Ancora oggi non c'è sufficiente chiarezza sul significato (anche giuridico) di entità come stato, nazione, popolo. Se andiamo a leggere dichiarazioni e trattati degli organismi internazionali, i concetti di popolo, stato e nazione vengono spesso confusi e usati come sinonimi. Per esempio, il Preambolo della Carta delle Nazioni Unite inizia con l'espressione: "Noi, popoli delle Nazioni Unite..." laddove all'articolo 3 della stessa Carta si legge invece: "Membri originari delle Nazioni Unite sono gli Stati che...".

Il diritto internazionale riconosce certamente il diritto dei popoli all'autodeterminazione ma nella maggior parte dei casi tale riconoscimento appare più formale che reale. Non c'è paragone tra la centralità degli Stati e la centralità dei popoli. Il sistema giuridico mondiale è senza ombra di dubbio "statocentrico".

V'è tuttavia da osservare che la Carta di Algeri e in seguito la Carta africana dei diritti dell'uomo e dei popoli (entrava in vigore nel 1987) hanno fatto compiere significativi passi in avanti in questo cammino.

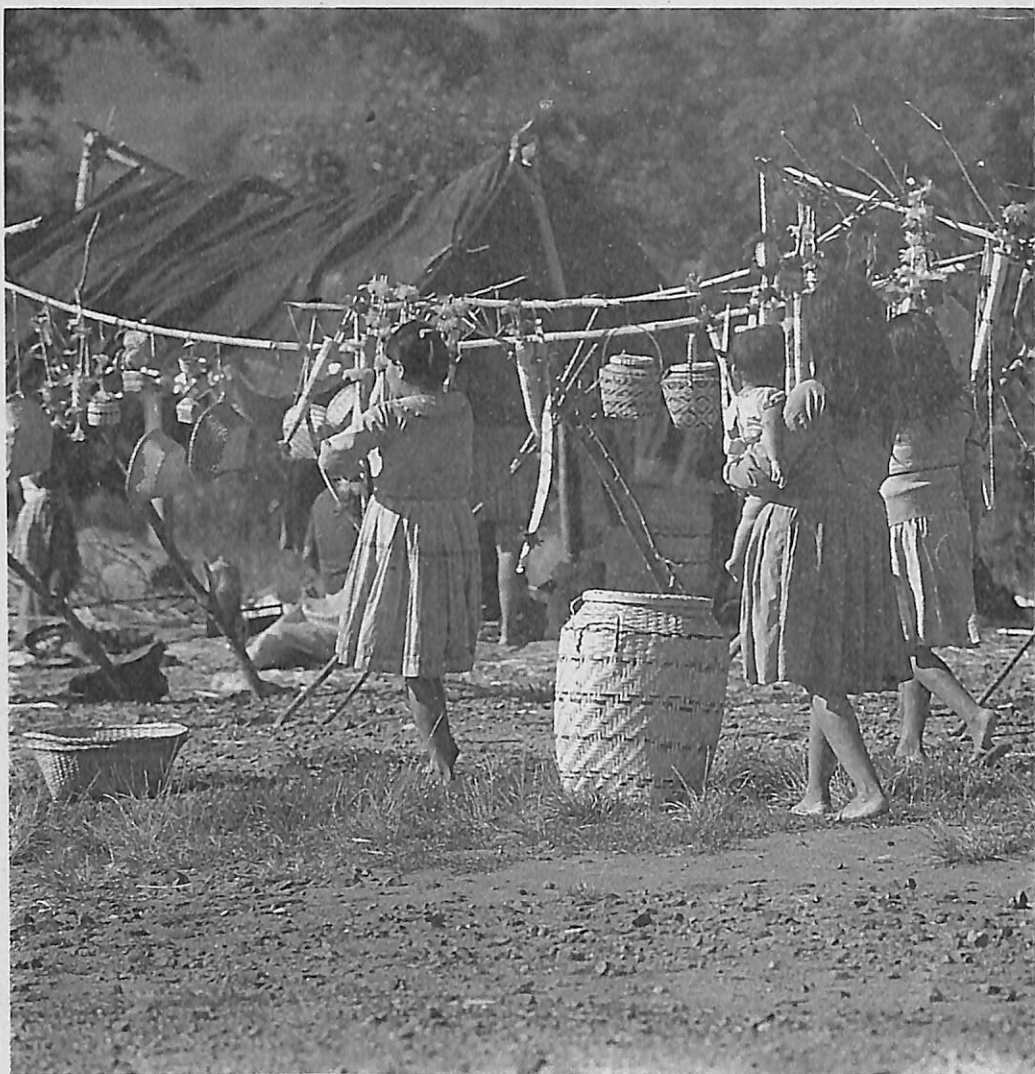
Negli articoli 13, 14 e 15 della Carta di Algeri si annunciano, ad

esempio, il diritto dei popoli alla cultura, a parlare la propria lingua e a disporre delle proprie ricchezze artistiche, storiche e culturali. E negli articoli 19, 20 e 21 si prendono in considerazione proprio i diritti delle minoranze, cercando di far convivere il principio dell'integrità territoriale e della unità politica di uno Stato con i diritti dei popoli che costituiscono all'interno dello stato medesimo una minoranza. Viene quindi sancito l'obbligo nei confronti dello Stato di rispettare l'identità, le tradizioni, la lingua delle minoranze, alle quali deve essere garantito il diritto di partecipare alla vita pubblica della nazione e di esercitare il controllo democratico sul potere centrale.

Potrebbe sembrare paradossale ma le minoranze, proprio poiché non sono considerate un popolo nel diritto internazionale, trovano maggiore tutela. La spiegazione di questa condizione privilegiata sta nel fatto che, non configurandosi come un popolo, e dunque non potendo rivendicare il diritto all'autodeterminazione, danno meno fastidio al sistema degli Stati-nazione che non i popoli.

2. Che cosa è una minoranza?

Sentiamo spesso parlare di minoranze etniche, linguistiche, religiose. Ebbene, che cosa è una minoranza? Gli studiosi sono generalmente concordi nell'affermare che 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; manifestare la tendenza a rimanere un gruppo chiuso (ad esempio a sposarsi all'interno del

gruppo); sentirsi in qualche modo emarginati.

Sociologi, politologi ed altri studiosi della materia hanno proposto varie definizioni del termine "minoranza". Il MRG (Minority Rights Group) di Londra ha fatto suoi i criteri suggeriti dagli americani C. Wagley e M. Harris. Secondo questi autori:

«le minoranze sono dei segmenti subordinati di società statuali complesse. Esse presentano speciali tratti fisici e culturali che sono oggetto di scarsa considerazione da parte dei segmenti dominanti. Le minoranze sono unità autocoscienti tenute insieme dalle speciali caratteristiche che i loro membri hanno in comune e dalle speciali menoma-



3. Situazioni allarmanti di alcune minoranze sul piano mondiale

Molte sono in ogni parte del mondo le minoranze che oggi rivendicano diritti, vivono situazioni drammatiche e conflittuali, chiedono alla comunità internazionale di essere ascoltate.

Tra queste si segnalano: gli Indios in Brasile, i Boscimani, i Pigmei e i Tuareg in Africa, gli Armeni, gli Estoni, i Lituani in Unione Sovietica, i Tartari in Crimea, i Tamil nello Sri Lanka, i negri in Sudafrica, gli Albanesi nel Kossovo, i Tibetani in Cina, i Curdi in Irak, i Palestinesi ecc..

Su ognuna di queste minoranze (ma spesso si tratta di veri e propri "popoli") si potrebbe dire molto. Soffermiamoci sulla situazione che molti ritengono tra le più emblematiche; quella degli Indios.

In Brasile è in atto un etnocidio. Ai tempi dei primi conquistatori europei vivevano in America cinque milioni di Indios. Oggi sono appena duecentomila.

Chi ha visitato di recente il Brasile (cfr. Italia Caritas di ottobre) può affermare che non sono gli Indios ad impedire la riforma agraria ma sono i "Fazendeiros" e il Governo che, con istituzioni anche legalizzate come le Funai, vuole far sparire gli Indios, distruggendoli fisicamente o annientandoli culturalmente con una integrazione forzata, selvaggia e pilotata verso la società dei consumi.

Gli Indios con i loro valori sono la coscienza critica non solo per il Brasile ma anche e principalmente per il mondo del Nord, Italia com-

presa.

Gli Indios con i loro valori sono la coscienza critica non solo per il Brasile ma anche e principalmente per il mondo del Nord, Italia compresa.

Oggi è soprattutto la Chiesa latino-americana che difende davanti al mondo i diritti degli Indios. E li difende soprattutto dai nuovi cercatori d'oro. Bisogna infatti sapere che sotto i piedi degli Indios, come sotto le radici degli alberi della foresta, c'è oro, uranio, platino e altri minerali, non esclusi i diamanti. E c'è anche il petrolio. Tutta questa immensa ricchezza fa troppo gola ai signori bianchi, ai potenti occidentali che fanno a gara per acquistare l'Amazzonia, per lottizzarla, per spartirsela come fosse una gigantesca torta e non invece la terra di un popolo.

Ma, come abbiamo già detto, la situazione degli Indios è emblematica di una realtà drammatica che interessa moltissimi altri popoli che si vedono annientati nella loro identità e spesso nella indifferenza della comunità internazionale.

4. La protezione internazionale delle minoranze

Sta crescendo in questi ultimi tempi la sensibilità dei responsabili politici, delle istituzioni religiose e degli organismi umanitari per la condizione delle minoranze nel mondo.

Con molte difficoltà si stanno facendo passi in avanti nella protezione delle minoranze. Molto spesso l'iniziativa è delle Chiese. Tuttavia, sia in sede Onu sia nel Parlamento

zioni che queste comportano. L'appartenenza ad una minoranza è trasmessa da una legge di discendenza che è capace di affiliare successive generazioni anche in assenza di speciali tratti culturali o fisici immediatamente riconoscibili. I membri di una minoranza, per loro scelta o per necessità, tendono a spolarsi all'interno del loro gruppo».

In tutto questo discorso c'è però da osservare che un determinato gruppo etnico tende spesso a chiudersi in un universo di valori culturali, autonomi e differenti. Oggi, in una realtà sempre più inter-etnica e transnazionale si deve e si può perfezionare il sistema mondiale delle autonomie.

Europeo la questione è più che mai dibattuta. Una notizia ancora poco conosciuta sta a dimostrarlo: il gruppo di lavoro per le popolazioni indigene, riunitosi a Ginevra nel mese di agosto, ha approvato una risoluzione in cui si chiede all'Onu di proclamare il 1993 come anno internazionale della promozione dei popoli indigeni.

In un'epoca come la nostra in cui assistiamo al processo di "internazionalizzazione" anche dei diritti umani non può essere trascurato il grave problema della protezione delle minoranze, della tutela dei diritti. Il principio n. VII dell'Atto finale di Helsinki include anche la protezione dei diritti delle minoranze, andando anche al di là della dichiarazione adottata dall'Assemblea Generale dell'Onu nel dicembre 1970.

Ma si avverte che qualcosa di più chiaro e di più incisivo ancora manca. Bisogna trasformare singole affermazioni di principio in cultura condivisa e diffusa.

Una buona affermazione di principio è, ad esempio, quella presente nel Patto dei diritti civili e politici approvato dall'Onu nel 1967:

Negli stati in cui esistono minoranze etniche, religiose o linguistiche, le persone appartenenti a tali minoranze non possono essere private del diritto di avere, in comune con le persone dello stesso gruppo, la propria vita culturale, di professare e di praticare la loro religione, e di usare la loro lingua.

Così come una buona norma potrebbe essere quella contenuta nell'art. 6 della Costituzione italiana:

La Repubblica tutela con apposi-

te norme le minoranze linguistiche.

Ma ci vuole di più, sia sul piano internazionale sia sul piano nazionale. Anche in Italia, infatti, molti gruppi etnici e linguistici rivendicano maggiori diritti. Gli stessi zingari hanno per la prima volta nella storia organizzato una manifestazione nelle vie della capitale.

Per la tutela di queste minoranze era stato approvato dalla commissione Affari costituzionali un progetto di legge che però non è stato varato a causa della fine anticipata dell'ultimo governo Craxi. Il primo articolo di questo progetto di legge così recita: *la repubblica tutela la lingua e la cultura delle popolazioni di origine albanese, catalana, germanica, greca, slava e zingara e di quelle parlanti il ladino, il franco-provenzale e l'occitano. La repubblica tutela altresì la lingua e la cultura delle popolazioni friulane e sarde.* Con le minoranze religiose, invece, lo Stato italiano ha regolamentato i suoi rapporti attraverso apposite "Intese".

Un modo corretto e maturo di rapportarsi ad una minoranza comporta certamente il riconoscimento

del suo diritto di esistenza, la dignità e dunque originalità dei valori di cui è portatrice e questo indipendentemente dalla consistenza numerica del gruppo. Ogni minoranza rappresenta infatti un veicolo di cultura, di tradizioni, di visioni generali di vita, di messaggi religiosi. Stabilire un adeguato contatto con le minoranze e riconoscerle portatrici di valori culturali avrebbe come risultato un arricchimento reciproco e la formazione di una coscienza conviviale dinamica nel rapporto con gli altri.

A noi fa piacere che sul territorio nazionale si vadano diffondendo associazioni per la tutela dell'orsetto Panda, dell'acquila reale e per la foca monaca. Ma crediamo che meriti di essere meditato anche l' ammonimento di Gaspare Barbiellini Amidei: *Ogni giorno tra noi muore una cultura. Muoiono immagini, metafore, canzoni, filastrocche, ballate, preghiere, armonie, rivolte, contemplazioni. Il bosco della comunità civile diviene sempre più rado e inerme di fronte alla prepotenza politica degli sfruttatori e al privilegio sociale.*



IL TESTO DEL PROGETTO DI LEGGE SULLA TUTELA DELLE MINORANZE IN ITALIA

APPROVATO DALLA
COMMISSIONE AFFARI
COSTITUZIONALI

Articolo 1

La Repubblica tutela la lingua e la cultura delle popolazioni di origine albanese, catalana, germanica, greca, slava e zingara e di quelle parlanti il ladino, il franco provenzale e l'occitano.

La Repubblica tutela altresì la lingua e la cultura delle popolazioni friulane e sarde.

Articolo 2

L'ambito territoriale in cui si applica la tutela prevista dalle disposizioni degli articoli seguenti è delimitato con decreto del Presidente della Giunta regionale, previa deliberazione della giunta medesima.

È demandato alle regioni di disciplinare con legge il procedimento per l'adozione del decreto di cui al comma precedente, prevedendo che esso sia promosso dai cittadini iscritti nelle liste elettorali dei comuni interessati, che gli stessi comuni siano sentiti in ordine alla proposta di delimitazione e che il provvedimento debba essere adottato quando sussistano le condizioni minime indicate nella legge stessa.

Articolo 3

Nelle scuole materne ed elementari dei comuni indicati nel decreto del Presidente della Giunta regionale di cui al primo comma dell'articolo 2, l'educazione linguistica prevede l'apprendimento della lingua locale e l'uso della stessa, in via strumentale, al fine della migliore cognizione delle materie, nonché l'insegnamento delle forme espressive dell'infanzia, la lettura e le esercitazioni relative agli argomenti concernenti gli usi, i costumi e le tradizioni delle comunità locali.

Nelle scuole medie dell'obbligo degli stessi comuni è previsto l'insegnamento della lingua locale a richiesta degli interessati. I programmi e gli orari relativi all'educazione linguistica saranno fissati con decreto del Ministro della pubblica istruzione, sentito il Consiglio nazio-

nale della pubblica istruzione e tenuto conto dei criteri di gradualità in relazione alla disponibilità di personale insegnante e di materiale didattico.

Il decreto di cui al comma precedente è adottato previa consultazione delle regioni e delle istituzioni, anche di natura associativa, interessate alla valorizzazione della lingua e della cultura da tutelare, nonché previa acquisizione del parere degli organi collegiali della scuola, costituiti negli ambienti territoriali delimitati ai sensi dell'articolo 2.

Lo stesso decreto prevede forme e modalità sia per esempio degli alunni i cui genitori non intendono avvalersi delle misure di cui al primo comma, sia per la richiesta di cui al secondo comma del presente articolo. Con il decreto di cui al terzo comma sono definiti i requisiti per la nomina degli insegnanti che possono, ove necessario, essere incaricati in sede locale, anche in deroga alle norme generali sul conferimento degli incarichi di insegnamento.

Articolo 4

Nelle scuole elementari e medie dei comuni indicati nel decreto del Presidente della Giunta regionale di cui al primo comma dell'articolo 2, la cultura e le tradizioni locali costituiscono materia d'insegnamento obbligatoria nell'ambito degli insegnamenti di storia, geografia, educazione musicale, artistica e tecnica.

I programmi e gli orari sono definiti con le modalità di cui all'articolo 3, terzo e quarto comma.

La disposizione di cui al primo comma si applica ai corsi dello stesso livello

svolti per i lavoratori presso le scuole statali nonché ai corsi di educazione permanente.

Articolo 5

Iniziative nel campo dello studio delle lingue delle popolazioni di cui all'articolo 1 e delle relative tradizioni storico-culturali possono essere adottate nell'ambito della sperimentazione, ai sensi della normativa legislativa vigente.

Articolo 6

Gli istituti regionali per la ricerca, la sperimentazione e l'aggiornamento educativo (IRRSAE) provvedono con appositi corsi e con la collaborazione dell'Università alla formazione e all'aggiornamento degli insegnanti.

Articolo 7

Nei comuni indicati nel decreto del Presidente della Giunta regionale di cui al primo comma dell'articolo 2, i membri dei consigli comunali e circoscrizionali della scuola, possono usare la loro lingua nell'attività degli organi medesimi.

Quando non sia possibile disporre di un servizio di traduzione, sono prive di effetti giuridici le dichiarazioni che non siano espresse anche in lingua italiana.

Articolo 8

Nei comuni indicati nel decreto del Presidente della Giunta regionale di cui al primo comma dell'articolo 2, il consiglio comunale può deliberare di provvedere, con spese gravanti sul bilancio del comune stesso, alla pubblicazione nella lingua ammessa a tutela di atti ufficiali dello stato, delle regioni e degli enti locali nonché di enti pubblici non territoriali, fermo restando il valore legale esclusivo degli atti nel testo redatto nella lingua italiana.

Articolo 9

Nei comuni indicati nel decreto del Presidente della Giunta regionale di cui

al primo comma dell'articolo 2, al fine di agevolare il rapporto dei cittadini, è consentito l'uso orale della lingua ammissa a tutela negli uffici dell'amministrazione pubblica.

Articolo 10

Nei comuni indicati nel decreto del Presidente della Giunta regionale di cui al primo comma dell'articolo 2, in aggiunta ai toponimi ufficiali, i consigli comunali possono deliberare l'adozione di toponimi conformi alle tradizioni e agli usi locali, secondo modalità stabilite con legge regionale.

Articolo 11

I cittadini appartenenti alle popolazioni di cui all'articolo 1 ed appartenenti ai comuni individuati con il procedimento di cui all'articolo 2, i cui cognomi o nomi siano stati prima dell'entrata in vigore della presente legge modificati, hanno diritto di ottenere, sulla base di adeguata documentazione, il ripristino degli stessi nella forma originaria, con provvedimento della Corte d'appello competente. Il ripristino del cognome ha effetto anche per i discendenti degli interessati.

Nei casi di cui al precedente comma si applicano le norme di cui al regio decreto 2 luglio 1939, n. 1238, titolo VII, capo II, articolo 158 e seguenti, il provvedimento è esente da spese e deve seguire nel termine di 90 giorni dalla richiesta.

Gli uffici dello stato civile provvedono alle annotazioni conseguenti.

Articolo 12

Nei programmi radiofonici e televisivi regionali della RAI-TV sono incluse trasmissioni destinate alle popolazioni da stipularsi con le regioni interessate, secondo modalità stabilite dalla Commissione parlamentare per l'indirizzo generale e la vigilanza dei servizi radiotelevisivi.



Articolo 13

Le regioni, nelle materie di loro competenza interessate dalla presente legge, adeguano la propria legislazione ai principi stabiliti dalla legge stessa.

Articolo 14

Ogni regione in cui siano comunque presenti i gruppi linguistici di cui all'articolo 1 può determinare, in base ai criteri oggettivi, provvidenze per gli organi di stampa e per le emittenti radiotelevisive a carattere privato che utilizzino una delle lingue ammesse a tutela.

Articolo 15

Le spese sostenute dagli enti locali per l'assolvimento degli obblighi derivanti dalla presente legge vengono rimborsate dallo stato nella misura del 75 per cento degli importi erogati.

Gli enti locali iscrivono nei rispettivi bilanci le previsioni di spesa per le esigenze di cui al precedente comma e chiedono il relativo rimborso alla Presidenza del Consiglio dei Ministri.

Il rimborso avviene in base ad appropriata rendicontazione, presentata dall'ente locale competente, con indicazioni dei motivi dell'intervento e delle giustificazioni circa la congruità della spesa.

Articolo 16

Le regioni provvedono alla creazione di appositi istituti per la tutela delle tradizioni linguistiche e culturali delle po-

polazioni considerate dalla presente legge ovvero favoriscono la costituzione di sezioni autonome delle istituzioni culturali locali già esistenti.

Articolo 17

Le norme regolamentari di cui ai precedenti articoli saranno emanate entro sei mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, sentite le regioni interessate.

Articolo 18

Le disposizioni della presente legge non si applicano ai gruppi linguistici che sono tutelati dallo statuto speciale delle regioni Trentino-Alto Adige e Valle d'Aosta.

Eventuali disposizioni più favorevoli di questa legge si attuano nei modi previsti dagli statuti speciali.

Nulla è innovato, per effetto della presente legge, nella tutela della minoranza linguistica slovena della regione Friuli-Venezia Giulia.

Articolo 29

Gli oneri derivanti dell'articolo 15, stimati in lire 5 miliardi annui e, per l'esercizio 1985, in lire 1 miliardo, si fa fronte con la corrispondente riduzione dello stanziamento iscritto nello stato di previsione della spesa del Ministero del tesoro, al capitolo 6856, voce «Presidenza Consiglio dei Ministri — Ordinamento della Presidenza del Consiglio dei Ministri.».

LA DICHIARAZIONE DEI DIRITTI DELL'UOMO IN UN LINGUAGGIO ELEMENTARE ⁽¹⁾

Dopo la guerra del 1940-1945, riempiti d'orrore per ciò che gli uomini erano stati capaci di fare, persone di più paesi del mondo si sono riuniti perché ciò non capitasse più. Poiché essi avevano ancora fiducia nell'uomo, scrissero la "Dichiarazione dei diritti dell'uomo". Eccone il testo in forma semplificata.

1. Quando gli uomini nascono, sono liberi ed eguali e devono essere trattati nella stessa maniera.

2. Ognuno ha il diritto di godere o di avvalersi di quanto viene qui proclamato:

- anche se non parla la stessa lingua;
- anche se non ha lo stesso colore della pelle;
- anche se non pensa come noi;
- anche se non ha la stessa religione o le stesse idee;
- anche se è più ricco o più povero;
- anche se non è dello stesso paese.

3. Ciascuno ha diritto di vivere libero e in sicurezza.

4. Nessuno ha diritto di prendere un essere umano come schiavo.

5. Nessuno deve essere torturato o crudelmente maltrattato.

6. Ciascuno ha diritto, dalla sua nascita, ad avere un nome, una nazionalità, una dimora.



7. La legge è uguale per tutti e deve essere applicata alla stessa maniera per tutti.

8. Ogni persona deve essere protetta dalla legge e dalla giustizia del proprio paese.

9. Non si ha il diritto di mettere un uomo in prigione e di scacciarlo dal suo paese ingiustamente e senza ragione.

10. Se qualcuno deve essere giudicato, va fatto in pubblico. I giudici non debbono lasciarsi influenzare.

11. Se qualcuno è accusato, ha sempre il diritto di difendersi. Non si può dire che egli è colpevole fintanto che non si hanno prove contro di lui. Non si ha il diritto di condannarlo e di punirlo per qualcosa che non ha fatto.

12. Non si ha il diritto di entrare in casa di qualcuno se lui non è d'accordo, di leggere la sua posta, di spiarlo o di dir male di lui.

13. Ciascun uomo ha diritto di andare e venire come vuole nel suo paese. Egli ha diritto di partire dal suo paese

per andare in un altro e può ritornare nel suo se lo vuole.

14. Chi è perseguitato nel suo paese e non può viverci libero e felice ha il diritto di essere accolto e protetto in un altro.

15. Ciascuno ha il diritto di appartenere ad un paese e non deve essere impedito di cambiare se lo desidera.

16. Da quando si ha l'età di avere dei figli, si ha il diritto di sposarsi e di formare una famiglia. Non può impedirlo il colore della pelle o il paese di provenienza. L'uomo e la donna hanno i medesimi diritti quando sono sposati e anche quando si separano. Non si può sposare nessuno per forza. Va fatta ogni cosa affinché ogni famiglia viva normalmente.

17. Ciascuno ha il diritto di avere qualcosa per sé e nessuno ha il diritto di prendergliela.

18. Ciascuno ha il diritto di scegliere liberamente una religione o di cambiarla, di praticarla e di farla conoscere co-

me desidera, da solo o con altre persone. Si ha anche il diritto di non aver alcuna religione.

19. Ciascuno ha il diritto di pensare ciò che vuole, di dirlo e di scriverlo, e nessuno può impedirglielo. Ciascuno deve poter scambiare con tutti i mezzi idee o notizie con gente di altri paesi.

20. Ognuno ha il diritto:

- di organizzare riunioni;
- di partecipare a riunioni se ha desiderio.

Non si può obbligare nessuno a far parte di un gruppo.

21. Ciascuno ha diritto a partecipare attivamente alla direzione degli affari pubblici del suo paese:

- scegliendo gli uomini politici che hanno le sue stesse idee;
- andando a votare liberamente per indicare la sua scelta.

Ciascuno può entrare a far parte del governo. Nessuno può essere scartato da un lavoro a servizio dello Stato a causa delle sue idee o del colore della sua pelle.

22. Ogni persona ha il diritto d'essere protetto dalla società nei suoi diritti (economici, sociali, culturali).

23. Ciascuno ha il diritto di lavorare e di scegliere liberamente il suo mestiere, di ricevere il denaro che gli permette di vivere a lui e alla sua famiglia. Se un uomo e una donna fanno il medesimo lavoro, devono ricevere la stessa paga. Tutte le persone che lavorano hanno il diritto di organizzarsi in gruppo per spiegare ciò che non va nel loro lavoro e ottenere ciò di cui hanno bisogno.

24. La durata del lavoro di ogni giorno non deve essere troppo lunga, poiché ognuno ha il diritto di riposarsi e deve poter prendere ogni anno delle vacanze che gli saranno pagate.

25. Ogni uomo ha il diritto di avere per sé e per la sua famiglia ciò che è necessario:

- per non ammalarsi o per essere curato se si ammala;

- per non avere fame;
- per non avere freddo;
- per abitare.

Ogni uomo ha il diritto di essere aiutato se non può lavorare:

- perché c'è disoccupazione;
- perché è malato;
- perché è troppo vecchio;
- perché sua moglie o suo marito è morto;

— per grossi inconvenienti che gli sono capitati.

La mamma che sta per avere un bambino e il suo piccolo quando sarà nato devono essere aiutati. Tutti i bambini hanno gli stessi diritti, anche se la loro mamma non è sposata con nessuno.

26. Tutti i bambini del mondo devono poter andare a scuola gratuitamente, continuare gli studi fin tanto che vogliono ed apprendere un mestiere. A scuola ciascuno deve poter apprendere ciò che farà di lui un uomo felice. La scuola deve anche aiutare ciascuno a intendersi con gli altri, a conoscere e rispettare le loro maniere di vivere, la loro religione o il paese da cui provengono. I genitori hanno il diritto di scegliere il genere di educazione da dare ai loro bambini.

27. L'arte, la scienza, la cultura non sono riservate solo ad alcuni. Ognuno deve potersene giovare. Le scoperte scientifiche devono servire a tutti. Uno scienziato, un artista, uno scrittore devono essere apprezzati e pagati per il loro lavoro, e nessuno ha il diritto di prendere per sé l'invenzione di un altro.

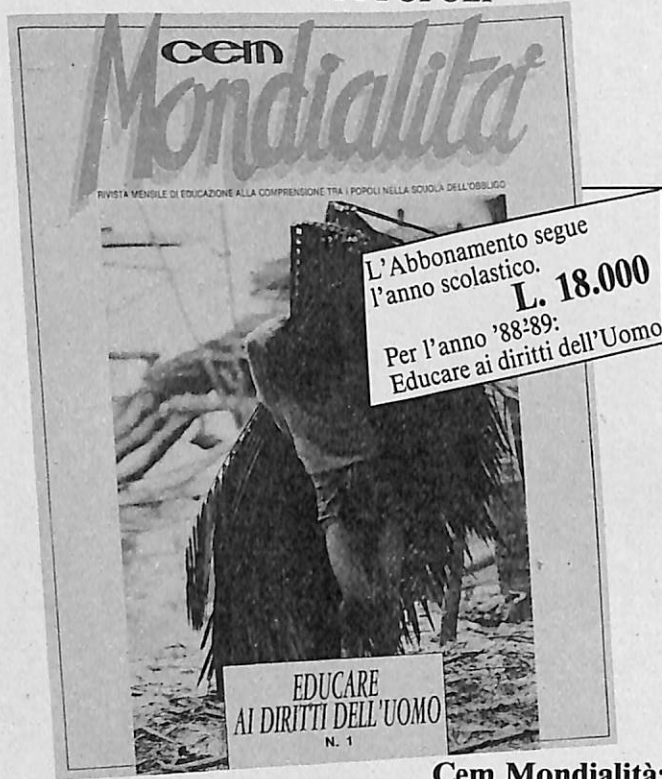
28. Ogni persona ha il diritto di esigere che l'organizzazione di tutti i paesi del mondo permetta il rispetto di questi diritti e di queste libertà.

29. Per tal motivo ogni uomo ha anche dei doveri verso la gente tra cui vive e che gli permettono anche di vivere bene. La legge non toglie nulla alle libertà e ai diritti dell'uomo, ma permette che ciascuno possa rispettare gli altri ed essere rispettato.

30. Su tutta la Terra, nessun paese, nessuna società, nessun essere umano, può permettersi di distruggere i diritti e le libertà che sono state qui presentate.

(1) Traduzione dal testo francese ACAT, Peut-on éduquer aux droits de l'homme, o.c. pp. 136-140.

RIVISTA MENSILE DI EDUCAZIONE ALLA COMPrensIONE TRA I POPOLI



Via S. Martino, 8 - 43100 Parma - Tel. e Fax 0521/54357-583301 - ccp. 13501430

SEGUE DA PAG. 18

Gli adolescenti esprimono bisogno di spazi, di tempi, di luoghi della mente, per la società adulta sarebbe una occasione di riflessione — pensare di perdere tempo per guadagnarlo — per vivere meglio, forse anche per rifondarsi un po'!

Suggerimenti:

- Mettere a confronto le categorie interpretative della realtà degli adolescenti con quelle di altre culture (ad es. vi sono molti punti di contatto tra il tempo degli adolescenti e il "tempo africano");
- sviluppare ricerche cronologiche sul "come erano" gli adolescenti nei secoli scorsi;
- costruire "storie di vita quotidiana" degli

adolescenti e ricercare le interconnessioni, le costanti evolutive in ognuna;

— costruire delle "scalette" dei loro interessi (musica, moto, vestiti...) e poi fare delle comparazioni, allargare il loro spazio visuale/informativo.

BIBLIOGRAFIA

- MICHAEL, *Momo*, Longanesi.
 AA.VV., *Tempo memoria identità*, La Nuova Italia.
 K. LORENZ, *Il declino dell'uomo*, Mondadori.
 PALMONARI e altri, *Identità imperfette*, Il Mulino.
 A. CAVALLI, *Il tempo dei giovani*, Il Mulino.
 M. TEEJERA DE MEER, *Articoli su "Rocca"*, Cittadella Assisi.
 ANSALONI-ROLLI, *I gruppi giovanili spontanei*, Comune di Modena.

IL MALATO: UN UOMO NEGATO?

BRUNETTO SALVARANI

"Dopo un giorno di viaggio in treno, Giuseppe Corte arrivò, una mattina di marzo, alla città dove c'era la famosa casa di cura. Aveva un po' di febbre, ma volle fare ugualmente a piedi la strada fra la stazione e l'ospedale, portandosi la sua valigetta.

Benché avesse soltanto una leggerissima forma incipiente, Giuseppe Corte era stato consigliato di rivolgersi al celebre sanatorio, dove non si curava che quell'unica malattia. Ciò garantiva un'eccezionale competenza nei medici e la più razionale ed efficace sistemazione d'impianti. Quando lo scorse da lontano — e lo riconobbe per averne già visto la fotografia in una circolare pubblicitaria — Giuseppe Corte ebbe un'ottima impressione. Il bianco edificio a sette piani, era solcato da regolari rientranze che gli davano una fisionomia vaga d'albergo. Tutt'attorno era una cinta di alti alberi.

Dopo una sommaria visita medica, in attesa di un esame più accurato, Giuseppe Corte fu messo in una gaia camera del settimo ed ultimo piano. I mobili erano chiari e lindi come la tappezzeria, le poltrone erano di legno, i cuscini vestiti di policrome stoffe. La vista spaziava su uno dei più bei quartieri della città. Tutto era tranquillo, ospitale e rassicurante. Giuseppe Corte si mise subito a letto e, accesa la lampadina sopra il capezzale, cominciò a leggere un libro che aveva portato con sé. Poco dopo entrò un'infermiera per chiedergli se desiderasse qualcosa. Giuseppe Corte non desiderava nulla

ma si mise volentieri a discorrere con la giovane, chiedendo informazioni sulla casa di cura. Seppe così la strana caratteristica di quell'ospedale. I malati erano distribuiti piano per piano a seconda della gravità.

Il settimo, cioè l'ultimo, era per le forme leggerissime. Il sesto era destinato ai malati non gravi ma neppure da trascurare. Al quinto si curavano già affezioni serie e così di seguito, di piano in piano. Al secondo erano i malati gravissimi. Al primo quelli per cui era inutile sperare."

(da D. BUZZATI, *Sette piani*, in *La boutique del mistero*, Mondadori, Milano 1968, pp. 37-38)

Il racconto "Sette piani", dello scrittore bellunese Dino Buzzati, scomparso una quindicina di anni or sono, potrebbe fungere da ideale introduzione a un corso di lezioni, o a un'unità didattica, sui "diritti del malato". Occorre premettere che fino a non molto tempo fa, per la verità, l'ambito del "diritto" era sostanzialmente estraneo all'ambiente della salute, pubblica e privata, di fronte al quale venivano "tollerati", al massimo, valori quali la dedizione totale e il sacrificio del personale infermieristico. Salvo rare eccezioni, il medico era tradizionalmente visto come uno stregone, custode di un sapere onnisciente al confine tra la vita e la morte,

e letto nel contesto di un grande scenario etico, quello della carità, individuale e sociale. Il malato, in tale ottica, non poteva risultare che un utente del tutto passivo, davvero "paziente" nella doppia accezione di sofferente, ma anche di cittadino che doveva far uso della massima capacità di sopportazione di cui disponesse per resistere non tanto al dolore causato dalla malattia, bensì a quella sofferenza in più che troppo spesso si riscontra all'interno della struttura ospedaliera. Sentirsi chiamare col nome della propria malattia, non constatare rispettata la vita privata di donne ed anziani, vedersi offrire cibo freddo o scadente e sempre uguale, subire orari inumani e attese lunghe e ingiustificate, verificare la mancanza di spazi per i giochi dei bambini o per le relazioni sociali, dover sottostare a ricoveri inutili, non riuscire ad identificare il personale sanitario, essere immersi nella sporcizia, ot-

tenere scarse informazioni sull'andamento della degenza: ecco alcuni dei microdiritti lesi quotidianamente (fatta salva, com'è ovvio, la situazione a macchie di leopardo del nostro paese anche in questo campo, come in tanti altri).

Oggi, evidentemente, non si può affermare che il quadro, sostanzialmente, sia mutato. Una serie di condizioni nuove, però (da una maggiore consapevolezza diffusa di quelli che vengono definiti come "diritti sociali" ad una maggiore informazione — si pensi a trasmissioni televisive come "Diogene. Al servizio del cittadino" — all'emergere, come funghi, di gruppi, movimenti e associazioni che operano in tale campo: primo fra tutti, il "Tribunale per i diritti del malato") hanno finalmente portato alla luce quelle difficoltà oggettive che chiunque incappi nell'istituzione ospedaliera ben conosce, ma che si è sempre ritenuto fossero in qualche modo con-



"ESSERE MALATI"

Quando un uomo che potremmo definire medio, anche in relazione ad una diversa appartenenza di classe o di ceto — immaginiamo un impiegato, un operaio, un professionista, un contadino — da sano diviene malato, egli fa un'esperienza che va ben oltre il semplice patire una malattia.

Parliamo, naturalmente, di malattie che richiedono un periodo prolungato di cure, il ricorso a strutture sanitarie come l'ospedale e una sospensione di almeno qualche settimana della vita quotidiana.

Questo uomo medio si accorge allora che, con la temporanea cessazione della vita quotidiana alla quale era abituato, una vita fatta di lavoro, orari, automobili, cinema, famiglia, amicizie, ecc. egli non è più quello di prima. Ha abbandonato infatti il ruolo di sano che possedeva, nonostante piccoli disturbi o piccole malattie, e in forza del quale era considerato un membro attivo e vivo della società. Si trova ora in uno stato di dipendenza da quella società in cui egli svolgeva, fino a poco prima, la parte dell'attore. La malattia non è solo sofferenza fisica o angoscia e ansia per il futuro, ma segna anche il passaggio da una condizione civile ad un'altra.

(da G. QUARANTA, *L'uomo negato*, Angeli, Milano 1984, p. 33)

genite alla condizione del malato, troppo a lungo considerato vero e proprio "uomo negato".

Per quanto riguarda un possibile inserimento della tematica dei "diritti del malato" nel curriculum scolastico, sono a conoscenza di qualche sporadico tentativo (del quale anch'io stesso sono stato protagonista), soprattutto presso scuole superiori sperimentali che contemplino un indirizzo biologico-sanitario. Nella scuola dell'obbligo, essi potrebbero essere trattati da diversi punti di vista: ad esempio, nello spazio di educazione alla salute che comunemente, ormai, è presente nella prassi didattica della scienza; nella religione o nella cosiddetta "ora alternativa" per le implicazioni etiche che inevitabilmente si presentano a tale proposito; nella storia, con eventuali approfondimenti del ruolo che storicamente ha avuto l'ospedale, e il processo di ospedalizzazione della malattia, nelle vicende dei popoli o in microstorie locali; nell'italiano, con la lettura e la discussione di testimonianze o di articoli di attualità (il racconto di Buzzati, citato in apertura, vi si adatterebbe utilmente), per non citare che qualche spunto di massima. Credo che comunque, proprio per la novità della tematica trattata, per adesso sia il caso di "sperimentare" delle unità didattiche collegate alla questione (utilizzando magari la breve bibliografia apposta in calce al mio contributo). CEM MONDIALITÀ potrebbe fungere da tramite per scambiarsi idee,

esperienze, suggerimenti, bibliografia ulteriore: che ne dite? Tutto risulterà utile, niente risulterà banale.

BIBLIOGRAFIA MINIMA SUI "DIRITTI DEL MALATO"

- AMOS, *I due vestiti della sanità*, in *Democrazia diretta*, n. 0 (1986), pp. 28-30.
 AA.VV., *I diritti del malato*, Feltrinelli, Milano 1976.
 A. ARDIGO', *Riforma sanitaria e sistema sociale*, Angeli, Milano 1974.
 G. BERLINGUER, *Malaria urbana*, Feltrinelli, Milano 1976.
 CEI, *La chiesa italiana e le prospettive del paese*, Documento del Consiglio permanente del 23/10/1981.
 G. GHIROTTI, *Lungo viaggio nel tunnel della malattia*, EDA, Torino 1973.
 G. GHIROTTI, *Il coraggio di vivere*, La Nuova Italia, Firenze 1978.
 P. GUIDICINI, *Uomo, salute e territorio*, Città Nuova, Roma 1978.
 I. ILLICH, *Nemesi medica*, Mondadori, Milano 1977.
 G. QUARANTA, *L'uomo negato*, Angeli, Milano 1984 (4° ed. aggiornata).
 G. QUARANTA, *Le carte dei diritti del malato*, in "Politica del diritto" 2 (1980).
 F. ROBIN, N. ROBIN, *Il potere medico*, Bilancio di un'esperienza, Cittadella, Assisi 1978.
 B. SALVARANI, *Chi difende i diritti del malato?*, in "Settimana", n. 33 (1988), pp. 8-9.
 S. SONTAG, *Malattia come metafora*, Einaudi, Torino 1979.
 S. SPINSANTI, *L'etica cristiana della malattia*, Paoline, Alba 1971.

EDUCAZIONE AL RAPPORTO FANCIULLO-ANZIANO

MARIA GRAZIA LUGLI

Riteniamo necessario e valido dal punto di vista educativo mettere di fronte ai ragazzi la problematica: "terza età", con i suoi aspetti positivi e negativi.

Le ragioni sono tante e complesse; per semplificare si può dire che:

a) l'età media si sta alzando per cui il futuro dei nostri ragazzi sarà segnato da una alta presenza di anziani;

b) i problemi assistenziali che nasceranno di conseguenza, saranno di natura sociale, economica e sanitaria e ricadranno sulla popolazione attiva;

c) la qualità della vita è, sotto certi aspetti, in netto miglioramento e molto si può ancora fare con una corretta educazione ed una conseguente prevenzione nel campo sanitario;

d) il ruolo dell'anziano può essere riscoperto e offre molte prospettive positive (in casa e fuori);

e) nella nostra regione esistono molte iniziative positive nel campo dell'assistenza e dell'aggregazione, sia nelle strutture pubbliche, che in quelle private o di volontariato. Vale la pena di conoscerle;

f) la scuola è luogo privilegiato di educazione e può divenire centro di diffusione e di informazione, esperienze ed idee;

g) la scuola è inserita in un preciso territorio ed è giusto che vi sia contributo e scambio tra essa e la sua circoscrizione e/o comune.

Per rispondere almeno ad alcune di queste esperienze nel campo della educazione, abbiamo approntato un dettagliato piano di lavoro per una attività integrativa, a carattere interdisciplinare, che



interessi l'intero corso (1° 2° 3°). A detta attività parteciperanno i docenti di: Lettere, ed. scientifica, ed. tecnica, ed. artistica, ed. fisica, religione.

In concreto il lavoro vedrà la realizzazione di:

1) Un questionario sul rapporto nonno-nipote, su un campione di alunni delle classi prime, con la conseguente interpretazione dei dati.

L'indagine sarà condotta mediante un questionario di 10 domande (le prime quattro per la raccolta di dati oggettivi, le restanti per la raccolta di dati soggettivi), alle quali l'intervistato sarà tenuto a rispondere (offrendo la percezione individuale di determinati problemi), scegliendo, fra una serie di categorie prefissate, la risposta più vicina alla propria opinione. Per indagare sull'intensità degli atteggiamenti, sul fondamento di un giudizio, e non solo scoprire l'atteggiamento dell'intervistato nei confronti del problema, si possono inserire delle vignette con relative domande aperte, proponenti semplicemente un tema, lasciando all'intervistato la libertà di strutturare la sua risposta nel modo ritenuto più opportuno: questo per una maggior possibilità di esplorare la zona del campo psicologico rappresenta dal particolare atteggiamento e/o opinione.

DOMANDE DEL QUESTIONARIO

Scuola Classe ... Data.....
Maschio Femmina Età

Trascrivi il numero della risposta nella casella ☐ accanto alla domanda

1. Professione del padre ☐

- 1 Operaio
- 2 Impiegato
- 3 Artigiano
- 4 Commerciante
- 5 Agricoltore
- 6 Insegnante
- 7 Professionista - Dirigente
- 8 Disoccupato - Invalido

2. Hai un nonno che vive ancora? ☐

- 1 Sì
- 2 No

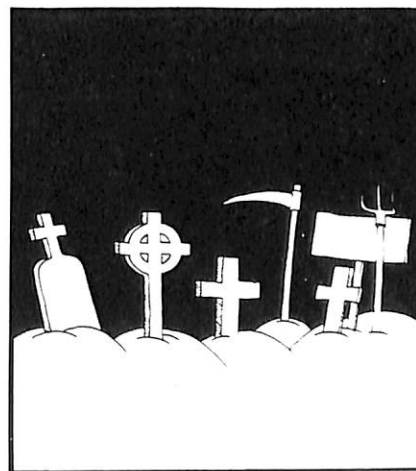
3. Se è vivente, abita in casa con te? ☐

- 1 Sì
- 2 No

4. **Se è vivente, cosa fa?**
 1 Lavora
 2 Sta a riposo
 3 Guarda i bambini
5. **Cosa desiderano i nonni?**
 1 Lavorare
 2 Riposarsi
 3 Essere protetti
 4 Stare con i nipoti
6. **Cosa devono fare i nonni?**
 1 Andare al bar e stare con gli amici
 2 Chiudersi in casa per non ammalarsi
 3 Leggere e discutere di politica
 4 Stare con i giovani
7. **I nonni pensano:**
 1 Che la loro vita sta per finire
 2 Che devono divertirsi ed essere sereni
 3 Che devono essere ascoltati dai figli
 4 Che devono sacrificarsi per non creare problemi ai figli
8. **Quando uno diventa anziano:**
 1 È bene che vada in Casa di Riposo
 2 È bene che abiti con i figli
 3 È bene che resti a vivere nella sua casa anche da solo
 4 È bene che venga aiutato dai vicini di casa
9. **Quando un anziano si ammala:**
 1 Va portato in Ospedale
 2 È abbandonato
 3 È assistito dai figli in casa
 4 Viene aiutato dai vicini di casa
10. **Io penso che gli anziani:**
 1 Meritano rispetto
 2 Sono noiosi
 3 Sono inutili
 4 Sono buoni
- ☐ 2) Un metodico lavoro botanico sugli orti degli anziani e la realizzazione di un erbario e di un vivaio di piante aromatiche.
 3) Un "dossier anziani" che raccoglierà tutto il lavoro svolto nelle tre classi.
☐ 4) Un dossier fotografico, come registrazione e testimonianza dell'attività.
 5) Un manifesto, con grafica curata dagli alunni, sul tema svolto.
 6) Una raccolta di slogan sul problema: "3° età e salute", ricavati da testi, articoli e quotidiani, da incidere su targhe (legno o metallo).
 7) La collaborazione all'installazione di un percorso-Vita nelle aree verdi attigue alla Scuola, curata dalla 1° Circoscrizione.
☐ 8) La partecipazione a tavole rotonde sul tema ed incontri con esperti del settore (medici ed operatori).

BIBLIOGRAFIA UTILIZZATA

- ☐ BALDONI ELIO, *Invecchiare, una conquista, un'arte*, Ed. Cassa Rurale ed Artigiana di Lesmo, 1984 (corso di lezioni del prof. Baldoni, docente dell'Ateneo della terza Età nella sezione Medico-Igienica, nell'A.S. 1983-'84).
 SCANZIANI PIERO, *L'arte della longevità*, Ed. Elvetica, s.d.
 SIRTORI CARLO, *Sentirsi giovani*, Verona, Ed. Cortina International, 1986.
☐ *Gli anziani si raccontano*, Trento, Ed. Opera diocesana per la pastorale degli anziani, 1983.
 Documentazione-dati da: riviste specializzate, da quotidiani e dal Reparto Geriatrico dell'Ospedale Estense di Modena (Dott. Ruggero Lugli del gruppo del prof. Vecchi).
 Collaborazione con operatori e personale specializzato di:
☐ USL 14 Carpi-Novì
 Ospedale Estense di Modena
 Movimento terza Età di Carpi
 Circolo Orti degli anziani di Carpi
 Gruppo di volontariato "Raffaele" di Carpi
 Circoscrizione n. 1 di Carpi



DIO HA SCELTO LE PIETRE SCARTATE

BRUNETTO SALVARANI

Nonostante il quadro trionfale (almeno in superficie) dell'attuale civiltà, tecnologico-informatica e del modello di sviluppo neoliberale, i nostri giorni stanno assistendo allo scandalo più paradossale della storia: mai, prima d'oggi, vi fu un'epoca così ricca di risorse e di possibilità di difendere e promuovere la vita umana, e mai epoca si è scoperta più disarmata e impotente a combattere la miseria e l'avvilimento, la riduzione a vera e propria "scoria" dell'uomo da parte dell'uomo. È un vero e proprio segno profetico, perciò, che l'allora cardinale di Bologna, Giacomo Lercaro, abbia avuto l'idea di voler organizzare — quasi 30 anni fa — attorno allo scandalo teologico della povertà di massa l'intero Concilio Vaticano II, così giustificando la sua preferenza: *"Il mistero di Cristo nella Chiesa sempre è stato ed è, ma oggi lo è particolarmente, il mistero di Cristo nei poveri, in quanto la Chiesa, come ha detto il Santo Padre Giovanni XXIII, se è la Chiesa di tutti, oggi è specialmente la Chiesa dei poveri..."* (1).

Anche sul piano ecclesiale, troppo spesso, agli emarginati è stato sottratto tutto, perfino Cristo e il suo evangelo, col suo annuncio clamoroso e potente che, paradossalmente, è rivolto in prima istanza proprio a loro. Lo chiarisce un passo decisivo del Vangelo di Luca, in cui Gesù di

Nazareth inaugura la sua predicazione con un targum sul testo del profeta Isaia: *"Lo Spirito del Signore è sopra di me; per questo mi ha consacrato con l'unzione, e mi ha mandato per annunziare ai poveri un lieto messaggio, per proclamare ai prigionieri la liberazione e ai ciechi la vista; per rimettere in libertà gli oppressi, e predicare un anno di grazia del Signore"* (Lc. 4, 18-19), del quale Gesù dice: *"Oggi si è adempiuta questa scrittura che voi avete udita con i vostri orecchi"* (Lc. 4, 21).

Secondo il Nuovo Testamento, la Chiesa conosce l'oppressione dei poveri da parte dei ricchi, e lotta in loro favore, perché il loro status non è tollerabile. D'altronde, però, per la loro stessa condizione, gli emarginati sono aperti a una speciale presenza di Dio, e si trovano già, in qualche modo, nel suo regno. Dio li preferisce ai ricchi, e ne fa i suoi protetti (cfr. il Magnificat di Lc. 1, 46 ss.).

Come ricordano significativamente i documenti conclusivi della 3ª conferenza del CELAM a Puebla (1979), per il Cristianesimo la parola "povertà" non è soltanto l'espressione di una privazione e di una emarginazione delle quali dobbiamo liberarci: essa designa anche un modello di vita che già compare nell'Antico Testamento nella figura dei "poveri di YHWH", e che è proclamato e vissuto da Gesù come beatitudine (n. 1148). La scelta radicale di Ge-

sù di Nazareth, dunque, è per i poveri, per gli emarginati: ma quali poveri?

L'interrogativo non è secondario. L'uso evangelico della parola "ptochós", povero in 21 casi su 26 si riferisce al povero come bisognoso in senso materiale. Sommando poi i testi lucani sopracitati, e altri, e le "Beatitudini", si viene ad avere una sorta di elenco di emarginati: poveri, afflitti, affamati, ciechi, storpi, lebbrosi, sordi, morti, a cui possiamo aggiungere le prostitute e le donne (considerate in quell'ambiente storico). Come scrive il monaco Giancarlo Bruni, si tratta di *"un quadro chiaramente non idealizzato e moralizzante, ma basato sul principio della realtà così come appare nella sua corposità materiale"* (2).

Tale povertà non è, d'altronde, una fatalità, perché è prodotta dall'azione di coloro che i profeti condannano, e che tendono a creare altri poveri.

Il concetto anticotestamentario di "Regno di Dio", quel Regno di Dio appartenente ai poveri, evoca inoltre una speranza lungamente attesa in Israele, per cui davvero Dio è sentito e pregato come il re-Signore del popolo ebraico, l'incaricato di ristabilire la giustizia sociale reprimendo i potenti e i ricchi e riconoscendo le ragioni dei deboli.

Appare chiaro quindi che la loro beatitudine non sta nella sorte di alienati, né il motivo della loro

scelta è posto nel fatto che sono poveri ben disposti spiritualmente e moralmente, migliori e più virtuosi degli altri; il perché di questa elezione è totalmente in Dio, che in Gesù di Nazareth ha deciso di farsi loro presente come Padre premuroso che, realizzando le profezie, pone fine alle loro oppressioni e frustrazioni. Secondo Armido Rizzi, in effetti, *“l'amore di Dio è gratuito, verso tutti. Ma nella scelta dei poveri la gratuità dell'amore di Dio viene non solo realizzata, ma significata, sottolineata, precisamente perché questa gente è sprovvista di valore, non c'è nulla che in essa richiami, attragga, affascini lo sguardo di Dio e quindi motivi dal di fuori la scelta che Dio fa di loro”*. (3)

È un annuncio sconvolgente, radicale, del tutto estraneo alle culture e alle mentalità dei popoli vicini a Israele: Dio parla dal rovescio della storia, non è imparziale, fa delle preferenze, capovolge teologie e morali e opta per determinate categorie di persone che, in un'umanità già di per se stessa fragile e debole, sono le più fragili, le più deboli. Gesù di Nazareth, allora, non è un semplice fautore di un pauperismo “etico”, moralista, ma colui che, in nome di Dio, combatte e benedice insieme, paradossalmente, la povertà che opprime, la marginalità forzata, originata dalla violenza usurpatrice dei potenti e dei ricchi.

In Israele i poveri sono ripu-



gnanti e peccatori per costituzione (cfr. il racconto del cieco nato nel Vangelo di Giovanni, in particolare Gv. 9, 1-2): sono i disperati, i socialmente non legittimati, tanto che, benedicendoli, Gesù scandalizza i “giusti”. Di tale scelta assurda, la prima comunità cristiana ha, sia pure tra contrasti, forte consapevolezza; ne sono testimonianza esemplare le parole di Paolo, che scrive alla chiesa di Corinto, che si illudeva di rintracciare nella nobiltà della stirpe o nella profondità dei propri ragionamenti filosofici le motivazioni dell'elezione di Dio nei suoi confronti: *“Considerate la vostra chiamata, fratelli: non ci sono tra voi molti sapienti secondo la carne, non molti potenti, non molti nobili. Ma Dio ha scelto ciò che nel mondo è debole per confondere i forti, Dio ha scelto ciò che nel*

mondo è ignobile e disprezzato e ciò che è nulla per ridurre a nulla le cose che sono, perché nessun uomo possa gloriarsi davanti a Dio” (1 Cor. 1, 26-29).

Il quadro si viene delineando: Dio non ha fatto una scelta per i poveri in senso universale e generico, ma ha optato proprio per le pietre scartate, inutili ai progetti del “mondo”, per divenire con esse e in esse “testata d'angolo”. “Signore”, nell'attuale linguaggio corrente, è colui che può politicamente, economicamente, culturalmente, insomma il “riuscito”; nel linguaggio di Dio, al contrario, “Signore” è Gesù sulla croce, fallito secondo una logica puramente mondana, ma vittorioso secondo Dio, perché vero Signore è colui che spende la propria vita con amore per gli altri fino al dono totale di sé, nello svuotamento e nel-

SEGMENTI DI MITO: IL SASSO E L'ACQUA

a cura di
MARIO BOLOGNESE
MARIA ANTONIETTA DI CAPITA
MARIA TERESA TURBINI

l'abbandono.

"Grazie a questa solidarietà, fatta gesto ben definito, stile di vita, rottura con la propria estrazione sociale, si potrà dare il proprio contributo affinché i poveri e gli emarginati prendano coscienza della loro situazione di sfruttamento e cerchino di liberarsene", scriveva il teologo peruviano Gustavo Gutierrez; in altre parole, non si è realmente coi poveri se non lottando contro la loro povertà.

E anche le Chieste cristiane, oggi più che mai, se vogliono restare fedeli al loro Signore, un Dio che, come abbiamo visto, non sta dalla parte dei costruttori delle civiltà, di coloro che vincono e hanno successo a basso prezzo, non possono che manifestare la loro sacramentalità nel fare memoria potente della sofferenza e dell'ansia di riscatto e liberazione di tutti coloro che si sono trovati, nella storia, ad essere schiavi del Faraone d'Egitto, e che hanno sperimentato, nella loro quotidiana fatica di vivere, la predilezione paterna di quel Dio che ha rovesciato i potenti dai troni, innalzandovi — al loro posto — gli umili.

NOTE

(1) GIACOMO LERCARO, *Per la forza dello Spirito*, Dehoniana, Bologna '85, p. 117.

(2) GIANCARLO BRUNI, *Appartenenza a Cristo e scelta di classe*, Gribaudi Torino '75, p. 44.

(3) ARMIDO RIZZI, *Scandalo e beatitudine della povertà*, Cittadella Assisi 1975, p. 149.

Inizialmente era stato proposto ai bambini semplicemente di uscire, perché la giornata d'aprile era stupenda... e le maestre di ottimo umore! Solo dopo aver percorso un pò di strada i bambini si sono accorti che la maestra, in fondo al gruppo, portava anche la rete. Che bella sorpresa! Appena arrivati nel parco di "Villa Sanguineti" (la vicina scuola elementare), la novità del grande spazio aperto, ha catturato interamente l'interesse dei bambini....e mentre qualcuno correva all'impazzata, qualcuno tentava di arrampicarsi sugli alberi più "abbordabili", qualcuno esplorava gli angoli più lontani, la rete è rimasta abbandonata per un po' su un tronco d'albero.... poi, improvvisamente, è stata inserita in un gioco frenetico.

Ha avvolto gli alberi, ha catturato la maestra, ha ascoltato la fiaba di "Hansel e Gretel" raccontata da Valentina, poi un concerto di flauti offerto dai bambini più grandi (molto incuriositi!), ha fatto conoscenza con un SASSO portato apposta per lei dai bambini... e sono diventati tanto amici che adesso anche il sasso è qui a scuola con noi!

CHRISTIAN G.:.... la rete si è divertita perché le ho portato un sasso per farle compagnia, così diventa magico...

ANDREA I.: così diventa magico anche il sasso... così gli insegna come deve diventare magico...

STEFANO:.... e parlano!

MONICA C.: mi è piaciuto quando Christian ha messo il sasso nella rete.

LUIGI:.... pensa un pò quando arriva il Mago come sarà contento che c'è anche il sasso! E dice: "Ma guarda un pò questi bambini che bravi che hanno trovato il sasso!"

ANDREA G.:.... maestra, poi la rete la mettiamo nell'acqua?

Qualche giorno dopo, a scuola, viene ripresa la proposta di Andrea; inizia una discussione sulle proposte di gioco con rete, corda, suono e acqua.

ANDREA I.:.... io ho pensato che si poteva lavare il sasso con l'acqua di mare.

CHRISTIAN G.:.... io ho deciso di bagnare la rete dentro un secchio d'acqua.

PAOLO: Io ho pensato di mettere il sasso dentro l'acqua di mare e poi coprirlo con la rete...

EMANUELA:.... io penso che la corda e la rete vanno al mare...

MAESTRA:.... e cosa fanno al mare? Le lasci andare da sole?

EMANUELA: si!

MAESTRA: ...e se se ne vanno e non tornano più?... e se se le porta via l'onda?

ANDREA T.:.... poi tornano da sole!

ANDREA I.:.... così possono giocare!

EMANUELA: sì, così giocano alla palla!

LUIGI:.... non hanno mica le mani!

ANDREA I.:.... ma sono magiche, scusa!!!

LUIGI:.... io ho pensato che la rete fosse magica.... che potesse "strasformarsi" in una barchetta che porta a spasso i bambini piccoli!

Intanto la maestra Mariantonietta si allontana e torna, poco dopo, con una grande "tartaruga-subbiera" che deposita al centro della stanza.

La maestra Titti propone un nuovo gioco; a turno riempiamo un secchiello d'acqua e lo verseremo nella tartaruga, fino a riempirla.

I bambini sono entusiasti ma increduli.

LUIGI:.... ma davvero, maestra?

M. MARIANTONIETTA: certo! Valentina comincia tu!

Valentina si allontana col secchiello e corre in direzione del bagno... poi torna riportando il secchiello vuoto...

VALENTINA: (piano, all'orecchio della maestra Mariantonietta).... maestra.... ma per davvero o per finta?...

MAESTRA: no! Per davvero!

Valentina corre via. La maestra Titti si presta come "addetta ai rubinetti" e la segue. Ogni volta il travaso dell'acqua nella vasca è accompagnato da applausi e da incitamenti particolarmente entusiasti quando è il turno delle mae-

IL SASSO...

Qualche anno fa i bambini di Milano erano stati invitati a cercare, durante le vacanze estive, delle pietre, le più belle, inconsuete, con forme artistiche. La mostra di questo "repertorio dell'immaginario", organizzata da Bruno Munari, riscosse, meritatamente, molto successo da parte di visitatori, piccoli e grandi. Ma questo discorso sulla creatività infantile può essere ulteriormente sviluppato e arricchito, seguendo... le avventure, semplici ma vibranti dei bambini della scuola materna di Genova. La "famiglia archetipica" (triade) della corda, della rete e del suono ha infatti, dolcemente, tolto le barriere protettive della creatività infantile, conducendo le bambine e i bambini a un vero e proprio gioco di ricostruzione cosmica di vita e solidarietà. Perché questa creatività, di cui si parla tanto, o è sostanziata di "sacro" (i grandi simboli della natura e del mito) oppure diventa inesorabilmente un "ghetto" (magari un bel ghetto) dove noi adulti collochiamo, in "naftalina culturale" tutta la ricchezza della psiche e della spiritualità infantile.

In questo contesto i "sassi" trovati dai piccoli erano già presenti, dai primordi dell'umanità, come "centri del mondo", degli scrigni di energia spirituale richiamanti il valore dell'eternità. I bambini li hanno solo ritrovati dentro di loro e poi, solo dopo il processo di interiorizzazione, li hanno riconosciuti anche "fuori", come "dolmen" e "menhir" del loro sognare la vita. I genitori e gli insegnanti che desiderano partecipare a questo gioco di vita e di pace possono trovare nell'*Alfabeto della Vita* (Edizioni Sonda - Corso Mediterraneo, 68 - Torino) tutta una serie di fiabe aperte, pietra, cielo, fuoco, terra, albero ecc. tutta una serie di suggestioni e di riferimenti antropologici.

Mario Bolognese

stre. Christian e Luigi discutono e richiamano spesso al rispetto dei turni.

M. MARIANTONIETTA:... adesso comincia un altro gioco. Vi ricordate quando abbiamo giocato a "Dietro questa porta c'è....?" Adesso facciamo lo stesso con l'acqua. Ognuno si metterà sulla "riva" (indica il bordo della tartaruga), guarderà bene l'acqua, la muoverà con le mani... e dirà "Dentro quest'acqua c'è..." Ognuno dirà quello che ha visto. Se starà bene attento, quest'acqua gli farà vedere tante cose...

LUIGI: cosa?

MAESTRA:.... ognuno vedrà...

Entusiasmo dei bambini, urla, rumore, salti.

MAESTRA:.... questo gioco si fa in silenzio, perché ci vuole attenzione per il bambino che va a sentire l'acqua. Dovremo sentire il rumore dell'acqua mentre i bambini, uno alla volta, la muovono e la guardano.

.....
VALENTINA:... dentro quest'acqua c'è un fiorellino con tanti altri fiorellini...

SELENE:... in quest'acqua ci sono delle stelle...

MONICA C.:... c'è Pinocchio con il Grillo parlante che parte sul treno con la valigia e va da Mangiafuoco.

ANDREA I.:... adesso tocca alla maestra Titti...

M. TITTI: (agita l'acqua facen-

do strane facce. I bambini ridono)... io vedo in quest'acqua... la Titti che nuota senza salvagente... (Lei non sa nuotare! n. d. collega).

PAOLO:... io in quest'acqua vedo delle formiche...

WALTER:... io in quest'acqua ho visto una macchina...

MILENA:... io ho visto un bambino che dorme nell'acqua.

LUIGI:... allora l'acqua è la coperta!

LETIZIA:... ho visto una casa sott'acqua.

ALESSIO:... dentro l'acqua c'è uno squalo..

TUTTI: Aiuto!!!



MO
MISSIONE OGGI

*Ogni mese 64 pagine
ogni anno un numero
speciale di 100 pagine
per leggere e capire
nella storia di tutti
i segni e i nodi che
sfidano la Missione*

ABBONAMENTO ANNUALE L. 17.000
C.C.P. 11365434

Via S. Martino, 8
43100 PARMA
Tel. 0521
54357 - 583301

Abbiamo giocato tutti! Proseguiamo soffermandoci, in modo particolare, sul rumore dell'acqua. Registriamo dei rumori fatti da noi (la registrazione finisce con urla e risate perché i bambini hanno scoperto un altro gioco bellissimo: spruzzarsi l'acqua addosso!), e la riascoltiamo, confrontando la nostra cassetta con quella che ci ha portato il narratore di fiabe... Si somigliano un pò. Svuotare la tartaruga non è divertente come riempirla... ma bisogna farlo perché è quasi mezzogiorno...

Prima di scendere a mangiare, disegniamo e coloriamo questo nuovo gioco.

DALL'ALASCA ALL'ASIA COME GIOCANO I BAMBINI

SIGRID LOOS

Il mondo del gioco è l'ambiente naturale per lo sviluppo personale del bambino e per un apprendimento positivo. I bambini sono i re in questo regno magico, essi giocano più degli adulti e sono i più influenzati dal gioco. Questo rappresenta per i bambini da un lato un'azione seria, dall'altro un puro divertimento. Attraverso il gioco imparano come vivere in futuro in questo mondo.

Il gioco è un mezzo ideale per l'apprendimento sociale e positivo perché è attivo, naturale e molto stimolante per la maggior parte dei bambini. Lo sport e il gioco coinvolgono le persone in un processo di azione e reazione, di sentire e sperimentare. Perciò può essere un mezzo fantastico per riunire le persone.

La competizione però esalta l'aggressività fisica verso l'altro; l'imbroglio e la scorrettezza del gioco impediscono uno sviluppo sano dei bambini.

Con il gioco cooperativo si offre una antica forma educativa per aiutare i bambini a crescere in modo sano e felice.

Le origini del gioco cooperativo risalgono a migliaia di anni fa, quando piccoli gruppi di uomini si riunivano in tribù per festeggiare la vita.

Il concetto su cui si basano i giochi cooperativi è molto semplice: le persone giocano insieme e non contro gli altri, giocano per

superare una sfida con sé stessi e non per vincere l'altro. La struttura dei giochi permette di sentirsi liberi e di vivere questa esperienza in modo divertente. I giochi sono strutturati in modo che tutti devono collaborare per raggiungere una meta collettiva.

Nello stesso tempo si impara in modo divertente a rapportarsi con maggior riguardo ed accettarsi reciprocamente nel proprio modo di vivere. I giochi cooperativi non sono ancora molto conosciuti nel mondo occidentale anche se trovano sempre più simpatia tra la gente che cerca nuove strade di comunicazione.

In altre civiltà come presso gli "Inuit" (gli eschimesi dell'Alasca) il gioco è prevalentemente cooperativo, e ciò rispecchia la vita di una società che è obbligata a collaborare, a condividere i beni naturali per poter sopravvivere. La vita nelle zone polari è molto dura e richiede diverse abilità e la collaborazione di tutte le persone. La specializzazione in un settore impedirebbe la sopravvivenza. E questo si verifica anche nei giochi. Una volta i giochi servivano per sviluppare capacità diverse o semplicemente divertire. In questo senso non importa se qualcuno è più bravo dell'altro, anzi, tutti devono essere contenti. Nonostante le condizioni climatiche difficili gli Inuit sono un popolo molto allegro e comunicativo; i loro giochi spesso sono buffi e danno tante

occasioni per grande risate.

Terry Orlick, professore di educazione fisica all'Università di Ottawa/Canada ha raccolto nel suo ultimo libro «The second cooperative sports and games book» Ed. Pantheon Book USA, 1982 200 giochi cooperativi di cui una gran parte di altre civiltà. In seguito vorrei presentare alcuni di questi giochi che usano i bambini in altre parti del mondo e che con un pò di fantasia possono essere giocati anche in Europa.

SALTELLI SULLE DITA DEI PIEDI

Questo è uno dei giochi particolarmente divertenti degli Inuit che richiede parecchie abilità e fa ridere molto.

Ci si toglie le scarpe e si prendono con la mano sinistra le dita del piede sinistro e con la mano destra quelle del piede destro. Slanciando le gambe in avanti si cerca di fare un salto in avanti e di atterrare di nuovo senza perdere l'equilibrio e senza staccare le mani dai piedi.

Sicuramente con i primi salti non si avanzerà più di 10 cm., ma con un pò di esercizio può diventare una cosa divertente e buffa, soprattutto quando si vede tutto un gruppo attraversare in questo modo una sala.

Chi è già un esperto nel saltellare sulle punte dei piedi, può cercarsi un partner con cui saltellare

in "tandem". Ci si siede a fianco e si incrociano i piedi interni, si prendono con la mano interna le dita del piede interno del partner e si salta.

SALTELLI COL SEDERE

Questo esercizio riesce ovunque e fa sempre ridere.

Ci si siede sul sedere con le ginocchia piegate e leggermente divaricate, appoggiando le braccia sul lato interno delle coscie, poi si prendono con le mani le dita dei piedi e si alzano leggermente i piedi dal pavimento, cercando di tenersi in equilibrio sul sedere. Una volta riuscito ciò, si fa un salto sul sedere in avanti slanciando le gambe, senza però toccare il pavimento con i calcagni e senza lasciare le dita dei piedi. Si può avanzare in tutte le direzioni cercando di saltellare più volte possibili senza perdere l'equilibrio. Si consiglia ai principianti di iniziare su una superficie morbida (tappeto o coperta ecc).

PORTARE QUATTRO PERSONE

È difficile credere che una persona possa portarne altre quattro.

Però, con un po' di esercizio e di cooperazione, funziona.

Ci vuole un pavimento piano e solido. Una persona con le gambe leggermente divaricate sta in piedi in equilibrio. Le altre quattro per-

sone le stanno intorno: due ai suoi lati, una davanti, e una dietro. Le due persone ai lati mettono le braccia intorno alle sue spalle e alzano cautamente le gambe dal suolo tendendosi appese a lui. Le due persone davanti e dietro si aggrappano allo stesso modo mettendo le braccia sulle sue spalle. La persona cammina con i suoi "pesi" finché ci riesce. Per iniziare conviene portare solo due persone leggere con un po' di esercizio si arriverà a portarne quattro.

MUS MUS

Il numero ideale dei partecipanti sarebbe da 10 a 16.

I giocatori stanno seduti in cerchio, le ginocchia tirate su e i piedi per terra. Le caviglie dovrebbero avere una distanza di circa 50 cm dal sedere. Il lato interno delle ginocchia deve toccarsi e il lato esterno toccare quello del vicino. In questa posizione rimane sufficiente spazio per una persona in piedi in mezzo al cerchio, e spazio per far passare un guanto sotto le ginocchia dei giocatori. Si sceglie un volontario che sta al centro e chiude gli occhi per alcuni secondi. Gli altri giocatori nel frattempo fanno passare il guanto sotto le ginocchia e battono le mani per terra in modo ritmico. Il volontario apre gli occhi mentre quelli seduti cercano di far passare il guanto a qualcuno che sta alle spalle del volontario. Se ci riescono que-

sta persona tira fuori il guanto e dà una pacca leggera sul sedere del volontario, poi fa velocemente sparire il guanto.

Il volontario ha il compito di scoprire chi gli ha dato la pacca.

Se riesce scambia il suo posto con chi lo ha toccato. Per non stare in mezzo "un'eternità", il volontario ha la possibilità, dopo la terza volta, di scegliere una persona, possibilmente quella che gli ha dato più pacche.

È un gioco molto divertente, accompagnato da tante risate; viene giocato con grande abilità dagli Inuit.

GIOCHI DEI POPOLI DELL'ASIA ORIENTALE

Nel sud-est dell'asia, nell'Australia e nelle isole del Pacifico si trovano delle civiltà che basano la loro struttura sociale sulla cooperazione, la condivisione e il rispetto reciproco. I bambini, fin da piccoli imparano, attraverso il gioco, a comportarsi in modo cooperativo, ad aiutarsi a vicenda e a prepararsi così alla vita di adulti.

I bambini giocano liberamente senza gli interventi degli adulti; perché non esistono i limiti di una società tecnologizzata con treni, macchine, ecc. a cui bisogna stare attenti.

Questo modo di non interferire nella vita dei bambini da parte degli adulti, cioè di rispettarli come

piccoli individui che vogliono esplorare e sperimentare il loro ambiente, lascia sufficiente spazio per ambedue le generazioni.

NUOVA GUINEA

I giochi dei Papua in Nuova Guinea sono in gran parte dei giochi spontanei, senza limiti, senza conduttori, senza specializzazione né esclusione. Ogni luogo va bene per giocare e i più grandi stanno attenti ai più piccoli.

Qui di seguito presento due giochi preferiti dai bambini delle isole del Pacifico.

KUAHI (ZOCCOLATA)

Questo è uno dei tanti giochi non strutturati che fanno divertire tutta una marea di bambini camminando sulle due metà delle noci di cocco.

Si posano 2 gusci di noce di cocco, con la parte tagliata per terra, uno per ogni piede. Si fa un buco in mezzo ad ogni metà del guscio e si infila una corda annodandola all'interno del guscio. La corda serve per tenere i gusci al piede e per camminare usandola, come briglia.

Chi non può procurarsi le noci di cocco può anche usare le lattine di coca o limonata, oppure dei secchi robusti come «zoccoli».

È più divertente camminare in coppie; in questo caso 2 bambini si condividono 3 «zoccoli»; oppu-

re in terzetti: 3 bambini camminano su 4 «zoccoli».

AUSTRALIA

I giochi degli aborigeni dell'Australia servivano, come quelli degli Inuit dell'Alasca, come preparazione alla vita piuttosto difficile di un ambiente ostile.

I bambini giocano con tutto e con tutti, e si osserva una grande cura dei più grandi verso i più piccoli e verso chi si aggiunge in un gruppo che gioca.

Una delle attività preferite dei bambini degli aborigeni è di lanciare qualche oggetto contro un bersaglio in movimento.

Spesso vanno al lago per cacciare un'anatra. Tutti i bambini si muniscono di un oggetto e ad un segnale determinato lanciano l'oggetto sull'anatra, che sparisce. I bambini si prendono altri sassi aspettando attentamente dove l'anatra riapparirà di nuovo.

Se tutti lanciano nello stesso momento, è difficile distinguere chi ha colpito e chi ha mancato il bersaglio. Questo gioco, che serve soprattutto per procurarsi collettivamente il cibo, ha anche una variazione «cittadina» per chi non può andare a caccia di anatre.

LANCIO COLLETTIVO DI LATTINE

I giocatori si dispongono in semi cerchio e ognuno tiene una lat-

tina di coca-cola o simile in mano. Poi una persona lancia un cerchio o un pallone a qualche passo davanti ai giocatori. Lo scopo collettivo è di colpire il cerchio o il pallone in movimento il più volte possibile. A un determinato segnale tutti insieme lanciano le lattine e chi ha lanciato va a recuperare la sua lattina.

È un gioco molto attivo in cui tutti partecipano. Chi non centra il bersaglio riprova, ma non viene escluso. La sfida sta nel colpire l'oggetto in movimento e se il gruppo ha acquistato più abilità può variare la distanza, la velocità o addirittura lanciare l'oggetto bersaglio in alto.

Il gioco rappresenta nello stesso momento sia una sfida che un divertimento, perché ognuno può misurarsi e migliorare la propria abilità, senza essere escluso o deriso.

WOK TALI WOK (GIRA NEL CERCHIO)

Questo è un gioco semi cooperativo con elementi competitivi e cooperativi. Si creano 2 cerchi (usando vestiti o altri oggetti) a circa 25 metri di distanza l'uno dall'altro. Un cerchio è destinato a sedersi, l'altro per stare in piedi. Si sceglie un volontario che fa il cacciatore mentre gli altri 7-10 giocatori si dispongono in uno dei 2 cerchi in piedi. Il cacciatore gira all'esterno del cerchio dicendo

DISCRIMINAZIONE RAZZIALE

SERGIO CANELLES

“Wolk Tali Wok” e i giocatori, quando lo sentono, lasciano il cerchio e corrono verso l'altro per sedersi. Il cacciatore cerca intanto di acchiappare più gente possibile. Chi è stato toccato da lui prima di aver raggiunto il 2° cerchio, diventa cacciatore e si unisce al primo. Quando tutti i giocatori sono seduti nel secondo cerchio, si ricomincia il 2° giro con “Wolk Tali Wok” dei cacciatori intorno al cerchio, mentre i giocatori seduti cercano di raggiungere di nuovo il primo cerchio. Di solito il gioco finisce dopo il secondo o terzo giro perché è molto difficile partire in fretta da una posizione seduta e perché il numero dei cacciatori aumenta. Il gioco richiede molta strategia da parte dei giocatori che sono nel cerchio per aiutarsi a vicenda a raggiungere l'altro cerchio senza essere toccati.

MALAYSIA

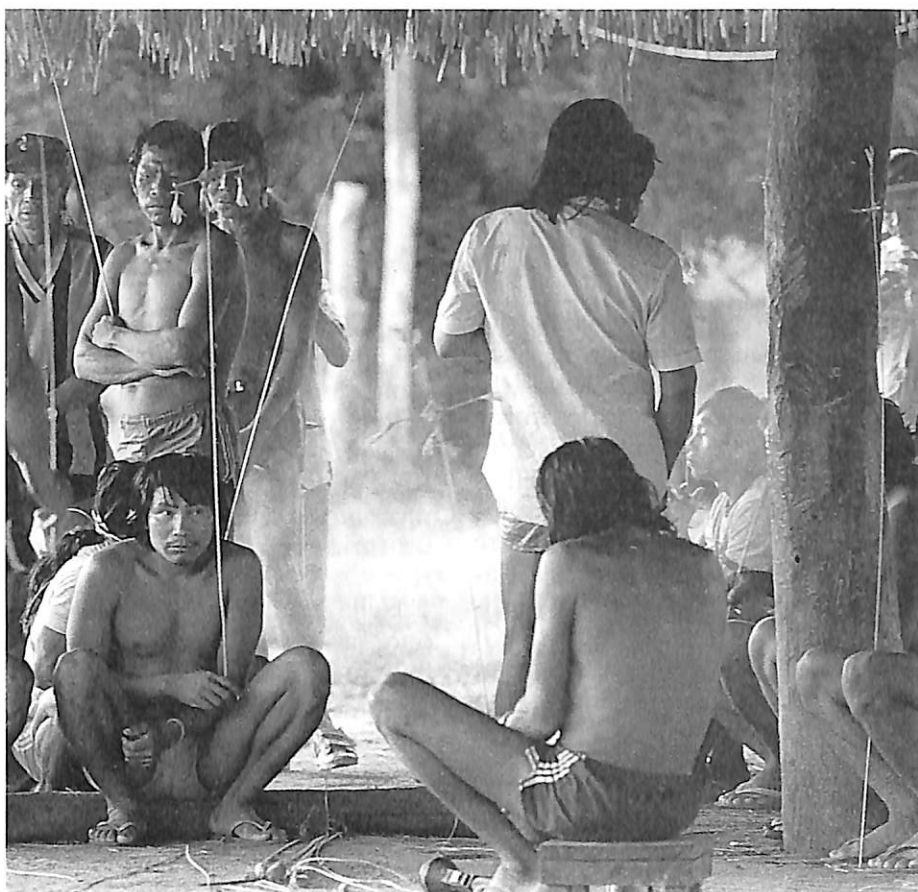
I “giocattoli” usati nella maggior parte dei giochi della Malaysia sono costruiti oppure riadattati dai bambini stessi. Un gioco finisce quando tutti i giocatori sono d'accordo nel finirlo. Non ci sono tempi predeterminanti o regole fisse. Si tratta di una combinazione di competizione e cooperazione. Chi ha perso in un gioco competitivo viene “punito” in modo divertente: deve eseguire una danza per tutti o farsi portare in giro tenuto per le gambe e le braccia.

Il 7 Novembre 1938 veniva emanato il R.D.L. n. 1728 con il quale si stabilivano le leggi discriminatorie nei riguardi dei cittadini italiani di religione ebraica. Alcune settimane prima, il 6 ottobre, il Gran Consiglio del fascismo aveva elaborato quella che venne poi definita la “magna charta” del razzismo italiano. Fu il principio di una politica scelta che ebbe come ovvia conseguenza lo sterminio avvenuto nei campi di concentramento nazisti.

Nelle scorse settimane, alcuni convegni ed incontri hanno proposto all'attenzione dell'opinione pubblica il ricordo di quella tragedia. Tullia Zevi, presidente dell'Unione delle Comunità Israelitiche Italiane, parlando al convegno internazionale organizzato in collaborazione con la Camera dei Deputati, in occasione del 50° anniversario della legislazione antiebraica, ha citato le parole di Primo Levi: *“Il passato va giudicato senza ambigui perdonismi e la sola arma valida è la verità. Gli storici la usino perché il passato non venga falsato e serva da monito per il futuro”*. Il pericolo maggiore è proprio l'oblio, pensare che sono questioni legate al passato, e che comunque, eventualmente, riguardano solo un determinato gruppo sociale o religioso. Nulla di più sbagliato. Nilde Iotti Presidente della Camera, ha detto, nel corso del convegno, che quei tragici eventi maturano all'interno

dei regimi fascista e nazista che si reggevano su una cultura ed una ideologia fondate sul culto della violenza, della negazione della libertà, della discriminazione. È necessario essere sempre vigili, attenti, pronti a ribellarsi con fermezza e decisione, all'eventuale riproporsi di fenomeni ed espressioni che intendono discutere l'uomo in quanto tale, la sua dignità, il diritto a vivere, la sua stessa libertà ed egualianza. Cinquanta anni sono troppo per pensare, seppure superficialmente, che ormai è tutto passato.

Al momento dell'applicazione delle leggi razziali, gli ebrei in Italia erano una minoranza trascurabile: l'uno per mille della popolazione, neanche 50.000 persone. L'antisemitismo in Italia non aveva mai avuto possibilità d'attaccare. Non ci sono mai state le stragi avvenute nella Germania medioevale o in Francia e in Spagna. Non sono mai stati compiuti i terribili pogroms tipici dell'Europa dell'Est. La presenza ebraica in Italia va considerata nell'arco di secoli. La più antica sinagoga al di fuori di Israele, per fare un esempio, è quella costruita nei pressi di Ostia Antica a pochi chilometri da Roma. Dopo l'espulsione della Spagna nel 1492, oltre all'Olanda, fu l'Italia l'altro paese scelto dalla maggioranza degli ebrei sefarditi. Dopo il 1870, l'ebraismo italiano si trovò ad affrontare il singolare problema già



chi cambiò nome nella speranza di passare inosservato e chi scoprì d'essere ebreo solo perché veniva perseguitato come lo furono i suoi avi. Moltissimi poi, ritennero impossibile che anche in Italia potesse accadere quello che stava succedendo nella Germania di Hitler. Purtroppo migliaia di costoro andarono a morire proprio in quella Germania.

È innegabile: quelle leggi ad altro non potevano condurre se non alla eliminazione fisica degli israeliti. La distinzione che fece l'allora ministro dell'Educazione Nazionale, Giuseppe Bottai, risultò già allora aberrante. "Le leggi razziali - disse - non intendevano *umiliare* i cittadini italiani di razza ebraica, ma solo *separarli* dal resto degli italiani". Quelle infami norme furono mitigate nell'applicazione e nelle conseguenze soprattutto dal buonsenso e dalla carità innata del popolo italiano. Centinaia di famiglie ospitarono e nascosero, a rischio della propria vita, centinaia di ebrei. Il Vaticano ed il clero si adoperarono anche loro in questo campo. Ciò non impedì però lo sterminio di migliaia e migliaia di cittadini italiani di religione ebraica. Un sacrificio che non dovrà essere dimenticato perché è un grido perenne contro ogni barbarie e sopraffazione che si consumano sotto il cielo.

(1) RENZO DE FELICE, *Storia degli ebrei italiani sotto il fascismo*, Torino 1972.

vissuto in altri paesi europei: il pericolo dell'assimilazione totale e la perdita dello specifico culturale ebraico. L'emancipazione aveva provocato infatti l'integrazione pressoché completa nella società italiana. L'eliminazione dei ghetti significò, per molti, l'erosione di quel vincolo d'unione che per secoli fu l'elemento primario delle Comunità. Ai primi del '900 gli ebrei, grazie al notevole livello d'istruzione e di cultura di cui hanno sempre disposto, non trovarono nessuna difficoltà ad inserirsi nelle professioni che in passato venivano precluse: insegnamento, politica, medicina, economia, arte. Non mancavano, tra l'altro, esempi di patriottismo e di fedeltà alla nazione. Il pregiudizio antisemita del nazismo fu un elemento estraneo al carattere degli italiani. Biechi calcoli di politica interna-

zionale provocarono l'asservimento alle direttive naziste. All'interno del fascismo coloro che teorizzavano l'antisemitismo erano esaltati o fanatici: Giovanni Preziosi, Paolo Orano, Roberto Farinacci. Nonostante non mancassero, in quegli anni, segnali inquietanti e premonitori, gli ebrei italiani rimasero sbigottiti dall'emancipazione delle leggi razziali. Lo testimonia il fatto che molti di loro, così come anche milioni di italiani, erano iscritti al partito fascista, in quanto ciò veniva considerato come un "dovere" verso la Patria.(1)

Le leggi antiebraiche significarono la radiazione dagli Albi Professionali, privazione dei beni, iscrizione in elenchi speciali, proibizione di qualsiasi collaborazione con non ebrei. Molti lasciarono l'Italia, altri si suicidarono; ci fu

I PIÙ POVERI TRA I POVERI

SILVIA MONTEVECCHI

Lebbra. Un tempo questa parola incuteva terrore. Coloro che ne erano colpiti erano gli emarginati per eccellenza.

La loro presenza scatenava orrore disprezzo, fuga. Ed erano allontanati, nascosti, distinti con quel campanellino che evidenziava da lontano la loro diversità. Una diversità diabolica, un castigo ereditario.

È solo alla fine del 1800, in Norvegia, una delle terre più colpite dalla malattia, che lo studioso G. Armauer Hansen scopre l'origine scientifica della malattia. Essa non è affatto ereditaria, come molti pensavano, bensì infettiva, dovuta al *Mycobacterium Leprae*.

Da allora tanta strada è stata fatta. La scienza ha preso via via il posto della superstizione; all'orrore è subentrata la conoscenza.

I lebbrosi non vivono più segregati in orribili ghetti, ma in attrezzati centri di cura, quelli più gravi, mentre gli altri possono rimanere nelle loro case, e continuare le loro attività.

La lebbra non è una malattia che uccide, ma può causare storpiature orribili degli arti e della cute portando chi ne è affetto alla totale disabilità e alla conseguente emarginazione.

Tuttavia la degenerazione della malattia e il suo stesso contagio potrebbero essere prevenuti, predisponendo un ambiente di vita sano e un'organizzazione sanitaria capillare.

Questo evidenzia quindi immediatamente come le cause del permanere di ancora circa 15-20 mi-

lioni di lebbrosi nel XX secolo siano principalmente politiche. Ecco allora che anche il problema-lebbra rientra a pieno titolo in un piano di studi rivolto sia ai tempi dello sviluppo sia a quelli dell'emarginazione in senso più ampio.

Sul piano didattico, per parlare della lebbra a scuola è utile avvalersi del materiale audiovisivo esistente in proposito ed impostare il discorso in prospettiva storica, al fine di guardare criticamente la storia e da essa apprendere: i malati di AIDS sono i lebbrosi di oggi. Vogliamo mettere il campanellino anche a loro? E dopo a chi altri?

La lebbra non è altro che il simbolo dell'emarginazione, la sua rappresentazione più crudele e totale.

Colui che nel mondo occidentale ha tra i maggiori contributi a mutare radicalmente l'atteggiamento verso i malati di lebbra è stato Raoul Follereau, un giornalista e commediografo francese che ad un certo momento della sua vita si è dedicato completamente agli ultimi.

Nel giro di pochi anni molte associazioni si sono costituite in sostegno al suo operato e si sono raggruppate, a livello europeo, in una federazione (ILEP) che coordina centri di cura in tutto il mondo.

Tali associazioni da oltre trent'anni celebrano ogni gennaio la Giornata Mondiale della Lebbra, organizzando conferenze nei centri culturali e nelle scuole. In queste ultime in particolare si realizza

ogni anno un concorso dei disegni dei bambini, i quali si sentono così molto motivati a partecipare.

Relativamente vasta è la letteratura in proposito: sulla vita di Roul Follereau esiste anche un racconto a fumetti, utile per la trattazione nelle scuole elementari.

Nella scuola media un filmato può far apprendere anche molte notizie sul modo di vivere di altre popolazioni e sull'organizzazione sanitaria di altri Paesi. Suggestivo è la lettura del bellissimo libro *"La Città della Gioia"*, di Dominique Lapierre, che senza pietismi e sentimentalismi dedica un intero capitolo ai lebbrosi di una bidonville: emarginati tra gli emarginati.

Nella scuola superiore una lezione sul morbo di Hansen può costituire valido crocevia interdisciplinare tra geografia dello sviluppo-storia dell'emarginazione-biologia.

Note utili

Libri: ANTONIO ALESSI, *Coloro che non contano*.

LORENZO GAIGA, *Di lebbra.... si vive*.

R. FOLLEREAU, *50 anni con i lebbrosi. Raoul Follereau. Il vagabondo della carità*, a fumetti Ediz. Amici di R. Follereau.

Mostra fotografica, *Alle radici della lebbra*, 36 tav. 50x70

Video "DAWA NA KASI", 17 min. La lebbra tra i Masai.

Alle radici della lebbra, 40 min.

Per informazioni sulla Giornata Mondiale della Lebbra, per richiedere materiale didattico:

Associazione Italiana "Amici di R. Follereau" via Borselli 4, 40135 BOLOGNA.

Spazio Cem

MARIO AUDISIO

Cem
Mondialità

RICCIONE, 28.10.'88: Sul tema *"Culture diverse, come convivere"* Antonio Nanni ha tenuto una conferenza ad un folto auditorio. La conferenza faceva parte di un ciclo di incontri coordinati dal prof. Andrea Canevaro e Silvia Montevocchi.

ANCONA, 30.10.'88: Invitato dalla direzione del Centro Volontari Marchigiani, P. Milani ha animato una giornata di riflessione rivolta ad un gruppo di aspiranti volontari sul tema: *"Approccio alla realtà socio-culturale dell'Africa"*.

REGGIO EMILIA, 10.11 e 1.12.'88: Un gruppo di 15 insegnanti (dalle elementari alle superiori) si trovano ogni 20 giorni al Centro Missionario diocesano per approfondire i temi trattati dalla rivista CEM/Mondialità e per confrontare le esperienze fatte a scuola sulle tematiche della mondialità. A questi incontri partecipa anche il Codirettore CEM, che così può verificare l'attuabilità pratica delle proposte CEM e misurare le difficoltà incontrate dagli insegnanti nell'esercizio del loro compito.

PARMA, 1.11.'88: Guidati dal loro assistente, Don Zerdini, sono stati ospiti del CEM/Mondialità un gruppo di simpatici ragazzi di Ferrara che hanno passato una giornata con noi, interessandosi ai problemi della mondialità, illustrato loro col *"il gioco delle domande"* e con la proiezione di audiovisivi.

APRILIA, 14.11.'88: Incontro del Vicedirettore CEM con un pubblico prevalentemente giovanile ai quali ha parlato sul tema *"Popoli e culture nella società planetaria"*.

AQUILA, 16.11.'88: La Biblioteca Comunale ha ospitato un vivace incontro sul tema *"Educazione ai diritti umani"*. Dopo l'appassionata conferenza del Vicedirettore Antonio Nanni, si accese un interessante dibattito.

CAMPOBASSO, 21-23.11.'88: L'ONG *"Dalla parte degli Ultimi"* ha organizzato un corso residenziale di educazione allo sviluppo, affidandone la coordinazione al CEM nella persona di Antonio Nanni. Questi intervenne con due relazioni, rispettivamente sui concetti chiave della cultura dello sviluppo in prospettiva mondialista e sul valore pedagogico della Carta Peters. Intervenero anche Marco Cannito, Orlando Ghirardi e Rosario Lembo, riscuotendo molto interesse.

DOMODOSSOLA, 23.11.'88: Gli organizzatori della *"Scuola di Pace dell'Ossola"* hanno avuto fra gli animatori di un interessante corso rivolto ai docenti, il piacere di

ascoltare Daniele Novara, di CEM/Mondialità, che ha svolto il tema: *"Educazione alla pace nella scuola e nella famiglia"*.

MANTOVA, 24.11.'88: Per commemorare il 40° anniversario della dichiarazione universale dei diritti dell'uomo, l'AIMC di Mantova ha invitato il Direttore del CEM che ha svolto, di fronte ad un attento pubblico, il tema: *"I diritti dell'uomo nei programmi della scuola"*. In questa stessa occasione, sono stati presi contatti con la docente Anna Pasolini per l'ultima messa a punto del corso *"Educare allo sviluppo"* destinato ai docenti di Mantova e che comincerà il 19 gennaio 1989.

ASSISI, 26.11.'88: Il Direttore del CEM, su invito del Prof. M. Bolognese, è stato ospite della libreria Editrice *"Oriente e Occidente"* in occasione della presentazione al pubblico delle due ultime pubblicazioni di M. Bolognese: *"L'Alfabeto della vita"* e *"Fratello Albero"*. Cordiale ed intima accoglienza. Auguriamo alla Editrice *"Oriente e Occidente"*, come pure ai libri presentati, il più ampio successo.

PARMA, 28.11.'88: Il 28 novembre s'è chiusa la prima fase del Corso per docenti *"Educazione alla comprensione internazionale"* che iniziò il 17 ottobre scorso. Una seconda fase di conclusione-verifica è prevista per il 10 e 17 aprile prossimo. Il corso ha avuto un ottimo successo di pubblico (più di 170 docenti e operatori iscritti) ed è riuscito di comune soddisfazione. I partecipanti hanno avuto modo di familiarizzarsi con svariato materiale didattico, adatto alle differenti tematiche proposte.

PARMA, 30.11.'88: Incontro presso la sede del CEM, di una delegazione de *"I fratelli dell'uomo"* della sede di Milano (Via Varesina, 214 - 20156 MI) per un interessante scambio di idee e prospettive di collaborazione.

ROMA, 30.11.'88: Il rinnovamento dell'insegnamento della geografia è stato al centro dell'interesse del Collegio docenti della scuola media Mommsen, che con molta attenzione ha seguito le conferenze tenute sull'argomento da Antonio Nanni e Claudio Economi del CEM.

LUGO (RA), 2.12.'88: Grazie all'iniziativa della Professoressa Bruna Liverani, s'è potuto organizzare a Lugo, presso la scuola media *"GHERARDI"*, un incontro con un nutrito gruppo di docenti di fronte al quale P. Milani ha svolto il tema: *"Educazione alla mondialità: urgenza storica e supporto normativo"*. Mentre ringraziamo il Dr. Gattarelli, Preside della Scuola, per la cordiale accoglienza, ci auguriamo che questo incontro apra la serie di altre più importanti assise sulle tematiche proposte.

LIVORNO, 7.12.'88: Organizzato dal Centro *"Sviluppo Reciproco"* di Livorno, col patrocinio del Comune, s'è tenuta una celebrazione del 40° anniversario della Dichiarazione dei Diritti dell'uomo, alla quale è intervenuto il prof. A. Nanni, Vice-direttore di CEM/Mondialità, sul tema: *"Costruire la pace: i diritti dell'uomo e dei popoli"*.

ROMA, 8-9.12.'88: S'è riunito a Roma la Consulta Nazionale del CEM/Mondialità, presso la sede di Caritas Italiana, per riflettere e tracciare direttive che riguardano la struttura giuridica e l'azione del movimento. Presenti 25 membri sui 32 invitati. Sono stati trattati, fra l'altro, i seguenti temi:
— Il Convegno Nazionale del CEM 1989.
— L'Associazione *"CEM/Mondialità"*.
— La tematica della rivista CEM/Mondialità per il 1989-90.

L'incontro è stato anche un'occasione privilegiata di una più approfondita conoscenza e stima reciproca.

Prima della partenza da Roma, il Direttore del CEM ha potuto avere un'utile scambio di idee e progetti col Dr. Pino Gulia di Caritas Italiana e col Dr. Rosario Lembo, presidente del CIPSI.

MILANO, 9.12.'88: Il prof. Umberto Melotti ci segnala che il suo articolo *"Lontano da dove: gli immigrati stranieri in Italia"*, apparso sul n. 3/1988 (marzo) della nostra rivista, è stato ripreso senza citazione della fonte né autorizzazione né nostra né sua, nell'introduzione, a firma del prof. Odo Barsotti, dell'Università di Pisa, al volume *La presenza straniera in Italia. Il caso della Toscana*, recentemente pubblicato dalla casa editrice F. Angeli di Milano. Il prof. Barsotti ha riconosciuto il plagio (attribuendolo alla casuale caduta di una nota in cui, a suo dire, avrebbe fatto ampio riconoscimento della fonte da lui illegittimamente utilizzata per quasi una trentina di passi) e si è scusato col prof. Melotti e con i detentori del copyright.

ROMA, 13.12.'88: Nell'ambito di una importante manifestazione culturale sui Diritti dell'uomo la prof.ssa Daniela Berti ha presentato il CEM come rivista e come movimento.

EDUCARE AI DIRITTI DELL'UOMO



LA VERA VIOLENZA

«Un giornalista mi ha posto in Uruguay una domanda imbarazzante: — Padre, quando incontra dei guerriglieri, che cosa dice loro? — Dopo un attimo di silenzio, ho risposto: — Io li ascolto e dopo averli lasciati parlare non ho niente da dire loro. Io che non ho fame, che non ho dei bambini malati, io che non manco di niente, con quale diritto potrei far loro delle esortazioni? A loro che hanno perduto ogni speranza non ho niente da dire. Dopo averli ascoltati, però, io so cosa devo dire a coloro che li accusano, li giudicano e li condannano, a coloro cioè che hanno preso il piatto tutto intero per sé e che poi, col più bel sorriso, dicono: "Noi siamo per la pace"!.

Io so cosa dire a questi: "I veri violenti, i veri assassini siete voi. Voi che costringete gli altri alla disperazione... Amici miei, siamo tutti in qualche modo dei ciechi inco-scienti che creano la disperazione e, con una violenza invisibile, ma fatalmente reale, provocano altra violenza"».

(Abbé Pierre)